

# Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste

MONOGRAFIJA

Lina Miltenienė, Irena Kaffemanienė,  
Rita Melienė, Daiva Kairienė,  
Renata Geležinienė, Laima Tomėnienė

# Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste

MONOGRAFIJA

Lina Miltenienė, Irena Kaffemanienė, Rita Melienė,  
Daiva Kairienė, Renata Geležinienė, Laima Tomėnienė

2020 m.  
Šiaulių universitetas

**Recenzentės:**

prof. dr. (HP) Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas),  
doc. dr. Rita Raudeliūnaitė (Mykolo Romerio universitetas),  
doc. dr. Rita Vaičekauskaitė (Klaipėdos universitetas),  
dr. Almeda Kurienė (LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija).

Mokslo monografijos leidybai pritarta Šiaulių universiteto Edukologijos instituto mokslo grupės *Inkliuzinio ugdymo bei specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo inovacijos* posėdyje 2020 m. lapkričio 11 d. (protokolo Nr. EI-3-19) ir Šiaulių universiteto Leidybos komisijos posėdyje 2020 m. lapkričio 25 d. (protokolo Nr. LKPP-6).

Mokslo monografijoje panaudoti LR švietimo ir mokslo ministerijos, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro užsakyto ir finansuoto tyrimo „Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybė specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose“ duomenys.

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB).

ISBN 978-609-8179-31-6 (spausdintas)

ISBN 978-609-8179-30-9 (internetinis)

© Šiaulių universitetas, 2020

© Lina Miltenienė, Irena Kaffemanienė, Rita Melienė, Daiva Kairienė, Renata Geležinienė, Laima Tomėnienė, 2020

# Turinys

Pratarmė .....	7
Apie autorius .....	9
Svarbiausios sąvokos ir santrumpos .....	12
ĮVADAS.....	16
1 skyrius. TARPTAUTINIS ASMENŲ, TURINČIŲ NEGALIĄ, UGDYMO DISKURSAS .....	42
1.1. Negalios samprata ir jos kaita .....	42
1.2. Medicininis ir socialinis asmenų, turinčių negalią, ugdymo modeliai .....	46
1.3. Įtraukiojo ugdymo samprata ir plėtra .....	57
1.4. Tarptautiniai susitarimai dėl asmenų, turinčių negalią, teisių ir ugdymo XX a. pab. ir XXI a.....	63
Apibendrinamosios išvados .....	71
2 skyrius. NUO SPECIALIOJO UGDYMO PRIE SPECIALIŲJŲ UGDYMOŠI POREIKIŲ TENKINIMO IR INDIVIDUALUMO PRIPAŽINIMO LIETUVOJE .....	73
2.1. Lietuvos švietimo atsinaujinimas švietimo reformų kontekste .....	73
2.2. Specialiojo ugdymo Lietuvoje socialinio-politinio diskurso transformacijos: dokumentinis tyrimas.....	79
Dokumentinio tyrimo metodologija.....	79
Specialiojo ugdymo medicininis klinikinis diskursas (1989–1997 m.).....	85
Specialiojo ugdymo medicininis-pedagoginis diskursas (1998–2002 m.).....	98
Kokybės diskursas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius (2003–2010 m.) .....	127
Vaiko gerovės diskursas (laikotarpis nuo 2011 m.).....	164
2.3. Mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams įvairovė ir statistinės charakteristikos .....	203
Apibendrinamosios išvados .....	228

3 skyrius. SPECIALIOJO UGDYMO SI YPATUMAI MOKYKLOSE, SKIRTOSE MOKINIAMS, TURINTIEMS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ .....	235
3.1. Pedagogų požiūris .....	235
Kiekybinio tyrimo metodologija .....	235
Priėmimo į mokyklą ir mokyklos pasirinkimo kriterijai .....	241
Mokyklos teikiama pagalba mokiniams ir kitos paslaugos.....	248
Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas.....	254
Ugdymosi pasiekimų vertinimas .....	264
Mokinių savijauta ir ugdymosi aplinka .....	268
Fizinės aplinkos pritaikymas.....	272
Tinklaveika ir partnerystė.....	278
Mokymosi visą gyvenimą perspektyvos.....	284
Mokykla specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniais šiuolaikinėje švietimo sistemoje .....	290
Mokinių įtraukiojo ugdymosi perspektyvos .....	294
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo problemos ir tobulinimo būdai: atsakymų į atvirus klausimus turinio analizė.....	298
Kuo ypatinga mokykla, skirta specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams? .....	320
Apibendrinamosios išvados .....	345
3.2. Mokyklų bendruomenių patirtys .....	351
Atvejų tyrimo metodologija .....	351
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai specialiojo ugdymo centre: 1 atvejis.....	358
Mokyklos vadovai: „Pažangios mokyklos turi tapti metodiniais centrais“ .....	359
Pedagogai: „Labai platus bendradarbiavimo tinklas“ .....	370
Mokiniai: „Čia viskas labiau pritaikyta“.....	383
Tėvai: „Pasaulis už vartų negailestingas <...>, bet norisi, kad vaikai būtų kartu su bendraamžiais“ .....	392
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų specialiojo ugdymo centre apibendrinimas (1 atvejis) .....	398
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai specialiojo ugdymo metodiniame centre: 2 atvejis .....	402

Mokyklos vadovai: „Šiuo metu mes atliekame ne tik mokyklos funkciją, bet ir švietimo pagalbos ir konsultavimo funkciją“.....	403
Pedagogai: „Mokytojai stengiasi išryškinti vaiko plusus – vaiko galias“ .....	411
Mokiniai: „Galvoju: kur aš kitur dèsiuos?“ .....	422
Tėvai: „Saugumo užtikrinimas – svarbiausias dalykas“ .....	429
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų specialiojo ugdymo metodiniame centre apibendrinimas (2 atvejis).....	434
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai mokykloje vaikams, turintiems intelekto sutrikimą: 3 atvejis .....	436
Mokyklos vadovai: „Atiduokite mums vaikus kada laikas, o ne kada jis jau nieko nebenori“ .....	437
Pedagogai: „Mokiniam gera specialiojoje mokykloje – jie noriai būna mokykloje ir gyvena bendrabutyje“ .....	444
Mokiniai: „Būna, kad neturiu ką veikti <...> mokytoja sako: „Veik, ką nori“ .....	455
Tėvai: „Vyksta daugiau užimtumas, nieko ir negalime daugiau tikėtis“ .....	463
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų mokykloje vaikams, turintiems intelekto sutrikimą, apibendrinimas (3 atvejis).....	469
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai mokykloje vaikams, turintiems intelekto sutrikimą: 4 atvejis .....	472
Mokyklos vadovai: „Esame regioninė mokykla, kuri turi teisę ir galimybę atsivežti vaikus iš aplinkinių rajonų“ .....	473
Pedagogai: „Vaikai jaučiasi gerai būdami „tarp savų“ .....	481
Mokiniai: „Mane perkėlė todėl, kad manė – čia man bus lengviau mokytis“ .....	493
Tėvai: „Reikalinga labai didelė priežiūra, vaikas čia gerai jaučiasi“ .....	499
Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų mokykloje vaikams, turintiems intelekto sutrikimą, apibendrinimas (4 atvejis).....	504
Apibendrinamosios išvados.....	506
3.3. Būsimųjų specialiųjų pedagogų patirtys: požiūris iš išorės...515	
Studentų praktikos patirčių tyrimo metodologija .....	515
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas specialiojoje mokykloje.....	516

Mokyklos pasirinkimas: „Mokiniai atėję iš bendrojo ugdymo mokyklos „iš naujo atranda save“ .....	516
Teikiama pagalba ir kitos paslaugos: „Koks didelis autoritetas yra mokytoja vaikų akyse. Kiek daug nuoširdaus darbo, žinių, pastangų, meilės, supratimo ji išdalijo šiems mokiniams“ .....	520
Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas: „Duočiau mokiniams daugiau laisvės... nesprausčiau j mokymosi rėmus“ .....	529
Mokinių portretas: „Kiekvienas iš šių mokinių yra unikalus ir domisi skirtingais dalykais“ .....	534
Fizinė aplinka: „Pastato koridorius bandoma sušildyti mokinių darbais“ .....	542
Bendradarbiavimas ir partnerystė: „Grupė tikslo siekiančių žmonių gali pasiekti kur kas daugiau nei vienas“ ...	549
Tolesnės perspektyvos: „Nes jam gyventi reikės ne „rinktiniame“ sociume“ .....	552
Apibendrinamosios išvados .....	555
<b>4 skyrius. ASMENŲ, TURINČIŲ NEGALIA, UGDYMO SI PERSPEKTYVOS .....</b>	<b>557</b>
4.1. Specialioji mokykla bendrojo ugdymo kaitoje.....	557
4.2. Mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams raidos modeliai .....	562
4.3. Specialiųjų ir bendrojo ugdymo mokyklų bendradarbiavimas....	569
Apibendrinamosios išvados .....	572
<b>DISKUSIJA .....</b>	<b>574</b>
<b>LITERATŪRA .....</b>	<b>601</b>
<b>PRIEDAI .....</b>	<b>632</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>652</b>

## Pratarmė

Lietuva jau tris dešimtmečius eina nauju, Vakarų Europos vertybėmis ir pagarba žmogaus teisėms grįstu vaikų, turinčių negalią, ugdymo keliu. Per šį laikotarpį buvo reformuojama ir nuolat keitėsi visa šalies švietimo sistema. Neišvengiami pokyčiai vyko ir asmenų, turinčių negalią, ugdymo srityje pereinant nuo atskiros specialiojo ugdymo sistemos prie atviros mokinių poreikių įvairovei, lygių galimybių ir įtraukties principais grįstos švietimo vizijos įgyvendinimo. Šiandien tokios sąvokos kaip *įtrauktis* (angl. *inclusion*), *įtraukusis ugdymas*, *įtraukioji mokykla* tampa karštaisiais taškais švietimo politikoje. Daugybę metų vyravę segregaciniai asmenų, turinčių negalią, ugdymo modeliai, kai negalios pagrindu mokiniai buvo siunčiami mokytis specialiosiose mokyklose ir klasėse, pripažįstami kaip diskriminaciniai. Minėtas kontekstas reikalauja naujų politinių sprendimų bei provokuoja neišvengiamas specialiojo ugdymo transformacijas.

Tokie idėjiniai ir politiniai virsmai įnešė nemažai sumaišties asmenų, turinčių negalią, ugdymo tiek politikoje, tiek praktikoje, paskatino naujų sprendimų paiešką įvairiais lygmenimis. Ši monografija – tai mokslininkų reakcija, indėlis ir, tikimės, pagalba švietimo politikos formuotojams, ugdymo įstaigų bendruomenėms ir kitiems vaikų, turinčių negalią, ugdymu besirūpinantiems asmenims nelengvame transformacijų kelyje. Monografijoje panaudoti 2016 m. spalio–gruodžio mėn. vykdyto Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos užsakomojo tyrimo *Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybė specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose* (paslaugų gavėjas – Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras)<sup>1</sup> duomenys, kurie buvo papildyti teorine mokslinės literatūros analize, dokumentiniu tyrimu, kitais autorių atliktais originaliais tyrimais ir jų duomenų interpretacijomis.

<sup>1</sup> Paslaugų teikimo sutartis: 2016-10-07, Nr. 84-67; Techninė specifikacija: 2016-10-07, paslaugų teikimo sutarties Nr. 84-67 priedas.



Monografijoje atskleidžiama šiuolaikinė negalios samprata, negalią turinčių asmenų ugdymo modeliai ir jų kaita, naujausi tarptautiniai susitarimai dėl žmonių, turinčių negalią, teisių ir ugdymo. Lietuvos teisinis-politinis, praktinis ir mokslinis diskursas analizuojami požiūriu į negalią ir tarptautinių susitarimų kontekste, siekiama parodyti dabartinį specialiosios mokyklos paveikslą iš įvairių ugdymo dalyvių ir suinteresuotų pusių perspektyvos, atskleisti vaikų, turinčių negalią, ugdymo šiose mokyklose tiek teigiamas, tiek neigiamas patirtis, ugdymo sėkmes ir trūkumus.

Monografijos autorių manymu, itin aktuali ir vertinga tyrimo dalis – tyrimo dalyvių projektuojamos vaikų, turinčių negalią, įtraukiojo ugdymosi perspektyvos, pastebimos kliūtys ir būtinos sąlygos siekiant ne tik mokinio fizinės integracijos į bendrojo ugdymo mokyklas, bet kiekvieno poreikius atitinkančio kokybiško ugdymo. Remiantis užsienio šalių patirtimi ir tarptautinių organizacijų rekomendacijomis teoriškai modeliuojami galimi specialiųjų mokyklų transformacijos procesai ir mokinių, turinčių negalią, ugdymo scenarijai, kurių pažinimas galėtų padėti švietimo politikos formuotojams ir įgyvendintojams numatyti galimas rizikas, poveikį švietimui mikro-, mezo-, makrolygmenimis ir priimti apgalvotus bei tyrimais grįstus sprendimus.

Tikimės, kad monografija bus įdomi ir vertinga ne tik akademinėi bendruomenei ar švietimo politikos formuotojams, bet ir plačiajai visuomenei, negalią ir (ar) sutrikimų turintiems asmenims, jų artimiesiems. Siekėme, kad monografijoje pateikiama informacija atitiktų svarbiausias informacijos prieinamumo rekomendacijas teksto struktūrai, antraštėms, pastraipoms, šriftui ir kt.

Dėkojame tyrimo dalyvavusioms mokyklų bendruomenėms, studentams, LR švietimo, mokslo ir sporto ministerijos, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro (dabar – Nacionalinė švietimo agentūra) atstovams, kolegoms, padėjusiems organizuoti, atlikti tyrimą, pasidalijusiems savo įžvalgomis, klausimais, rekomendacijomis rengiant monografiją.

Autorių vardu doc. dr. Lina Miltenienė

## Apie autorius

Monografijos autorės – ilgametę patirtį specialiosios pedagogikos ir įtraukties švietime tyrimų srityje turinčios mokslininkės, susibūrusios į tyrėjų grupę. Darbas komandoje leido atlikti išsamią ir visapusišką pasirinkto tyrimo objekto analizę, surinkti ir apibendrinti gausius ir unikalius duomenis apie šiuo metu vykstančius procesus asmenų, turinčių negalią, ugdyme, specialiųjų mokyklų patiriamus iššūkius, išdiskutuoti su pasirinktu tyrimo objektu susijusius klausimus ir pasidalyti su švietimo bendruomene aktualiais atliktų tyrimų rezultatais.

**Doc. dr. Lina MILTENIENĖ** aktyviai tyrinėja įtraukiojo ugdymo procesus, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukties ir pagalbos kokybės jiems probleminius klausimus. 2009–2012 m. aktyviai dirbo Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo agentūros tarptautiniame projekte „Mokytojų ugdymas inkliuziniam švietimui“, šiuo metu yra įsitraukusi į kitus tarptautinius studijų ir mokslo projektus. Mokslininkė kartu su kolegomis bendraautoriais yra parengusi mokslo studiją, 3 metodines priemones, tarptautinėje SAGE leidykloje išleistos knygos skyrių, paskelbusi apie 30 mokslo publikacijų. Dalyvauja švietimo politikos formavimo veiklose, dirba ekspertų grupėse. 2016 m. vadovavo LR ŠMM užsakomajam tyrimui „Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybė specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose“. Šiuo metu yra mokslinio tyrimo vadovė nacionaliniame projekte „Renkuosi mokyti – mokyklos kaitai!“.

**Doc. dr. Irena KAFFEMANIENĖ** tyrinėja vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo, bendrojo ir specialiojo ugdymo individualizavimo, socialinių įgūdžių, žaidimo gebėjimų ugdymo problemas, nagrinėja specialiųjų pedagogų rengimo ir universitetinių studijų kokybės aktualijas. Mokslinių tyrimų duomenis paskelbė nacionalinių ir tarptautinių konferencijų pranešimuose, mokslo studijoje (su bendraautoriais); parengė 5 metodines priemones, daugiau kaip 50 mokslo straipsnių. 2016 m. dalyvavo vykdant LR ŠMM užsako-

mąjį tyrimą „Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybė specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose“, 2014–2015 m. kartu su kitais tyrėjais vykdė Šiaulių m. savivaldybės užsakomąjį tyrimą „Geros mokyklos ypatumų analizė“.

**Doc. dr. Rita MELIENĖ** tyrinėja sutrikimų ir negalių turinčių mokinių kalbinio ugdymo, mokymo ir mokymosi procesus, dalyvauja tarptautiniuose projektuose, užsakomuosiuose tyrimuose (2014–2015 m. Šiaulių m. savivaldybės užsakomasis tyrimas „Geros mokyklos ypatumų analizė“, 2016 m. LR ŠMM užsakomasis tyrimas „Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybė specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose“, kt.), kurių pagrindu kartu su kolegomis parengė mokslo studiją, tarptautinėje SAGE leidykloje išleistos knygos skyrių, daugiau kaip 15 mokslo publikacijų, 2 metodinius leidinius. Mokslininkė dalijasi patirtimi konferencijose, veda mokymus ir seminarus pedagogams, dalyvauja LR specialiųjų pedagogų asociacijos veikloje, yra Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos narė.

**Dr. Daiva KAIRIENĖ** aktyviai tyrinėja įvairius ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbėjimo ir kalbos ugdymosi, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo, specialistų bendradarbiavimo interprofesinėse komandose aspektus. Mokslininkė aktyviai vykdo mokslinių tyrimų sklaidą: duomenis paskelbė nacionalinių ir tarptautinių konferencijų pranešimuose, kartu su bendraautoriais parengė 3 metodines priemones, 20 mokslo straipsnių. Nuo 2010 m. atstovauja logopedų profesiniams interesams Europos logopedų asociacijos (CPLOL) veikloje. Nuo 2015 m. aktyviai dalyvauja Lietuvos logopedų asociacijos veikloje, organizavo šalies ir tarptautinius mokslo renginius logopedams, dalyvauja švietimo politikos formavimo veiklose, ekspertų grupėse. 2016 m. kartu su kt. mokslininkais vykdė LR ŠMM užsakomąjį tyrimą „Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybė specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose“.

**Doc. dr. Renata GELEŽINIENĖ** tyrinėja elgesio ir emocijų sutrikimų ir (ar) sunkumų turinčių vaikų ugdymo(si) problematiką, konstruojant įrodymais grįstą mokytojo veiklą pozityvaus elgesio palaikymo kontekste. Mokslininkė aktyviai dalyvauja tarptautinėje veikloje: mokslinėje stažuotėje (Omahas universitetas, JAV), tarptautiniuose projektuose (5 projektai), mokslinėse konferencijose (22 konferencijos). Nuo 2015 m. yra Krizių prevencijos instituto (CPI, JK) programos „Agresijos prevencija ir valdymas“ sertifikuota instruktorė. Nacionaliniu lygmeniu mokslininkė veda mokymus, seminarus pedagogams, dalyvauja tyrimuose, konferencijose, švietimo politikos formavimo veiklose (ekspertinių grupių narė), kartu su kolegomis bendraautoriais yra parengusi mokslo studiją, 6 metodines priemones, paskelbusi 30 mokslo publikacijų.

**Dr. Laima TOMĖNIENĖ** aktyviai tyrinėja vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, matematinių vaizdinių ir matematinių gebėjimų ugdymo(si), specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo specialiojo ir įtraukiojo ugdymo kontekste problematiką. Mokslininkė nacionaliniu lygmeniu veda mokymus ir seminarus pedagogams, mokslinių tyrimų duomenis skelbia nacionalinių ir tarptautinių konferencijų pranešimuose, kartu su bendraautoriais parengė 15 metodinių priemonių, daugiau kaip 20 mokslo publikacijų. 2017 m. kartu su kitais mokslininkais dalyvavo vykdant projektą „Lietuvos aukštųjų mokyklų žinomumo ir prestižo didinimas Kazachstane, studijų Lietuvoje populiarinimas“, 2016 m. – LR ŠMM užsakomąjį tyrimą „Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybė specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose“, 2015 m. – Šiaulių m. savivaldybės užsakomąjį tyrimą „Edukacinių paslaugų šeimai poreikis ir prieinamumas Šiaulių mieste“, 2013–2015 m. LMT finansotą mokslo projektą „Neįgaliųjų profesinė rehabilitacija“ ir kt. Mokslininkė aktyviai dalyvauja LR specialiųjų pedagogų asociacijos veikloje, yra Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos narė.

## Svarbiausios sąvokos ir santrumpos

**Įtraukusis ugdymas** (angl. *inclusive education*) – nenutrūkstamas procesas, kuriuo siekiama užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos (UNESCO, 2009). Tai ugdymo struktūros, turinio, mokymo(si) proceso kaita, kuria siekiama kiekvieno mokinio lygiavertiško dalyvavimo ugdymosi procese, besimokančių asmenų interesus ir poreikius tenkinančių ugdymosi aplinkų bei mokymosi patirčių kūrimo (CRPD/C/GC/4, 2016). Tekste cituojant originalius šaltinius vietoj įtraukiojo ugdymo sąvokos vartojama *inkliuzinio ugdymo* sąvoka, kuri autorių laikoma sinonimiška ir gali būti vartojama kaip alternatyvi sąvoka.

**Įtraukioji mokykla** (angl. *inclusive school*) – įtraukiojo ugdymo vertybes ir principus puoselėjanti mokykla.

**Integruotas ugdymas** – procesas, kai vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, susijusių su sutrikimais, negalia, nepalankiais socialiniais aplinkos veiksniais ir kt., yra įtraukiami į bendrojo ugdymo mokyklas, tikintis, kad šie vaikai prisitaikys prie standartizuotų reikalavimų (CRPD/C/GC/4, 2016).

**Įgalinimas** – multidimensinis konstruktas, susidedantis iš intrapersonalinio (savęs supratimo), interakcinio (sąveikos žinių ir įgūdžių) ir elgesio (veikimo) komponentų. Pasak Zimmerman (1995, p. 590), įgalinimas pasiektas, jei asmuo „tiki, kad turi gebėjimą paveikti kontekstą (intrapersonalinis komponentas), supranta, kaip sistema veikia tame kontekste (interaktyvus komponentas), ir geba aktyviai kontroliuoti kontekstą (elgesio komponentas)“.

**Medicininis požiūris į asmenų, turinčių negalią, ugdymą** – požiūris, kai neįgalumas traktuojamas kaip asmens problema, kurią tiesiogiai sukelia liga, trauma ar kitas sveikatos pokytis. Medicininio modelio požiūriu tampa svar-

bu užfiksuoti / nustatyti sutrikimą, nes tai laikoma kelio į „išgijimą“ pradžia, sudaranti galimybes gauti reabilitacinę pagalbą, slaugą ar globą specializuotose įstaigose (WHO, 2007).

**Mokykla specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams<sup>2</sup>** – įstaiga, vykdanči dėl išskirtinių gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams pritaikytas bendrojo ugdymo programas atitinkamai pritaikytoje mokymosi aplinkoje ir teikianti reikiamą švietimo pagalbą.

Tekste sinonimiškai vartojamos sąvokos *specialiojo ugdymo įstaiga* ir *specialioji mokykla*. Didžioji dalis specialiųjų mokyklų mokinių turi negalių: beveik pusė jų turi intelekto sutrikimų, daugiau kaip trečdalis – kompleksinių negalių; nedidelę dalį sudaro mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų ir mokymosi sunkumų.

**Negalia** – dinaminė sąveika tarp asmens sveikatos būklės bei kontekstualių asmeninių ir aplinkos veiksnių. Negalia pasižymi didele būsenų įvairove ir heterogeniškumu. Tai lemia ne tik sveikatos sutrikimas ar jo laipsnis, bet ir žmogaus, turinčio negalią, lytis, amžius, socioekonominės, sociokultūrinės ir kitos charakteristikos (PSO, 2014).

**Prieinamumas** – fizinės aplinkos, transporto, informacijos ir ryšių, įskaitant informacijos ir ryšių technologijas bei sistemas, taip pat kitų objektų ar teikiamų paslaugų tiek miesto, tiek kaimo vietovėse toks pat prieinamumas žmonėms, turintiems negalią, kaip ir kitiems asmenims (CRPD, 2006). Švietimo prieinamumas – tai fizinis (geografinis) mokyklos pasiekiamumas; optimalus mokyklų tinklo išdėstymas; lygiavertis moksleivių dalyvavimas ugdymosi procese, kokybiškos edukacinės ir socialinės paslaugos; ugdymo turinio prieinamumas; ugdymo proceso individualizavimas ir diferencijavimas (Trakšelys, 2015).

**Socialinis požiūris į asmenų, turinčių negalią, ugdymą** – požiūris, kai neįgalumas traktuojamas kaip socialinė problema, apimanti asmens įsitraukimą į visuomenės gyvenimą. Socialinis požiūris aktualizuoja socialinio veiksmo, visuomenės atsakomybės, nuostatų ir ideologijos keitimo, žmogaus teisių temas (WHO, 2007).

**Specialieji ugdymosi poreikiai** – pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų,

<sup>2</sup> Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-06-30, Nr. 79-3869.

nepalankių aplinkos veiksnių (LR švietimo įstatymas, 2011). Pagal ugdymosi pobūdį ir švietimo pagalbos ar specialiojo ugdymo skyrimo trukmę (pastovus, ilgalaikis, laikinas) nustatomos šios mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės: mokiniai, turintys negalių, sutrikimų ir sunkumų<sup>3</sup>. Negalių turinčių mokinių specialieji ugdymosi poreikiai dažniausiai įvertinami kaip dideli arba labai dideli.

Šiame darbe sąvoka *mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių* vartojama kalbant apie negalių ir sutrikimų turinčius mokinius, besimokančius specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose. Atsižvelgiant į tam tikro laikotarpio teisinį reglamentavimą, kai kuriuose skyriuose sąvokai *specialieji ugdymosi poreikiai* sinonimiškai vartojama sąvoka *specialieji poreikiai*.

**Specialioji klasė** – dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių klasė<sup>4</sup>.

**Specialusis ugdymas** – mokinių ugdymas ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas specialiosiose klasėse ir atskirose mokyklose, skirtose mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (ISCED, 1976).

**Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas** – ugdymas, siekiant užtikrinti sėkmingą mokymąsi asmenims, kuriems dėl įvairių priežasčių reikia papildomos paramos ir pritaikytų ugdymo metodų, kad jie galėtų dalyvauti mokymosi procese ir pasiekti numatytų tikslų (ISCED, 2012).

**Švietimo pagalba** – mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams specialistų teikiama pagalba, kurios tikslas – didinti švietimo veiksmingumą (LR švietimo įstatymas, 2011, suvestinė redakcija nuo 2020-06-01).

<sup>3</sup> Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-21, Nr. 93-4428.

<sup>4</sup> Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-06-30, Nr. 79-3869.

<b>Santrumpa</b>	<b>Visas pavadinimas</b>
A/RES	Jungtinių Tautų rezoliucija (angl. <i>Resolution United Nations</i> )
ASS	Autizmo spektro sutrikimas
CRPD	Neįgaliųjų teisių konvencija (angl. <i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i> )
DCPM	Negalios situacijos konstravimo modelis (angl. <i>The Disability Creation Process Model</i> )
ET	Europos Taryba
ISCED	Tarptautinė standartizuota švietimo klasifikacija (angl. <i>The International Standard Classification of Education</i> )
LR	Lietuvos Respublika
MDS	Multidimensinė analizė (angl. <i>Multidimensional Scaling</i> )
NMVA	Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (nuo 2019 m. jos veiklas vykdo Nacionalinė švietimo agentūra)
PSO (WHO)	Pasaulio sveikatos organizacija (angl. <i>World Health Organization</i> )
SUP	Specialieji ugdymosi poreikiai
ŠVIS	Švietimo valdymo informacinė sistema
UNESCO	Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (angl. <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> )



# ĮVADAS

## Tyrimo aktualumas ir reikšmingumas

Asmenų, turinčių negalią, ugdymo istorinė raida – tai ilgas kelias nuo visiškos socialinės atskirties prie įtraukiojo ugdymo plėtros visame pasaulyje. Lygios galimybės ir įtrauktis – tai vieni iš svarbiausių ateities švietimo (iki 2030 m.) uždavinių (UNESCO, 2015). Tais pačiais metais rugsėjo 25 d. priimtoje Jungtinių Tautų Generalinės Asamblėjos rezoliucijoje „Keiskime mūsų pasaulį: Darnaus vystymosi darbotvarkė iki 2030 metų“ buvo paskelbti 17 darnaus vystymosi tikslų ir įtvirtintas švietimui skirtas tikslas – užtikrinti įtraukujį ir lygiavertį kokybišką švietimą bei skatinti mokymąsi visą gyvenimą (A/RES/70/1, 2015). Šių tikslų kontekste svarbus JT Neįgaliųjų teisių komiteto išaiškinimas dėl Neįgaliųjų teisių konvencijos 24 punkto įgyvendinimo (CRP-D/C/GC/4, 2016), kuriame pabrėžiama, kad visų vaikų, turinčių SUP, ugdymo tikslas yra įtraukusis ugdymas. Dokumente teigiama, jog su šiuo tikslu visiškai nesuderinamas SUP turinčių mokinių ugdymas segreguoto tipo institucijose. Europos Tarybos 2017–2023 m. strategijoje dėl negalios išreikšta tvirta nuostata „įgyvendinti neįgaliųjų lygybę, orumą ir lygias galimybes“ (ET, 2017).

Tokiame tarptautinės politikos kontekste, kai intensyviai plėtojamos asmenų, turinčių negalią, įtraukiojo ugdymo idėjos, kyla daug klausimų apie mokyklų, skirtų vien tik specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, išlikimą, jų vaidmenį šiuolaikinio švietimo sistemoje. Lietuva, tapdama pilnateise Europos Sąjungos ir kitų tarptautinių organizacijų nare, įsipareigojo laikytis lygių teisių ir galimybių užtikrinimo principų švietime, dėti visas pastangas siekiant įtraukiojo ugdymo plėtros. Ta kryptimi einama pamažu, bet nuosekliai – nuo pirmųjų žingsnių 1991 m. atveriant bendrojo ugdymo mokyklų duris mokiniams, turintiems negalių ar sutrikimų (LR švietimo įstatymas, 1991), iki šiandieninės mokyklos, atviros ir draugiškos kiekvienam vaikui, vizijos (Geros mokyklos koncepcija, 2015).

Nepaisant nuolat atsinaujinančios Lietuvos švietimo politikos ir perėjimo nuo diskriminacinėmis nuostatomis ir segregacija grįsto negalią turinčių asmenų ugdymo prie specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo mažiausiai ribojančiose aplinkose, vis dar kyla sunkumų įgyvendinant tarptautinius susitarimus dėl asmenų, turinčių negalią, teisių švietime užtikrinimo, kokybiško švietimo, jo prieinamumo ir ugdymosi veiksmingumo, geros mokyklos vizijos įgyvendinimo. JT Neįgaliųjų teisių komitetas, vertindamas Lietuvos pažangą įgyvendinant *Neįgaliųjų teisių konvenciją*, atkreipė dėmesį, kad „specialiojo švietimo sistema arba mokymas namuose tebėra pernelyg dažnai taikomas pasirinkimas neįgaliems vaikams“, o „daugelis parengiamojo, pradinio ir vidurinio ugdymo įstaigų neįgalių mokinių, ypač turintys regos, klausos, psichosocialinę ir (arba) intelekto negalią, yra nukreipiami ir yra priversti lankyti specialias mokyklas dėl, be kita ko, tinkamai pritaikytų patalpų ir prieinamumo trūkumo bendrojoje švietimo sistemoje“ (CRPD/C/LTU/CO/1, 2016).

Tokios tarptautinės politikos kontekste vis dar egzistuojantis ir valstybės palaikomas specialusis ugdymas tampa legaliu diskriminacijos įrankiu ir kliūtimi siekti įtraukties švietime bei užtikrinti lygiavertį įtraukųjį švietimą visiems vaikams. Specialiojo ugdymo įstaigos, kuriose šiuo metu mokosi 1,1 proc. visų Lietuvos mokyklinio amžiaus vaikų, patiria tapatumo krizę, jaučiasi smerkiamos dėl vykdomos segregacinės ugdymo politikos (Hedegaard-Soerensen, Tetler, 2016), nepelnytai atstumiamos, neįtraukiamos į diskusijas dėl vaikų, turinčių negalią, ugdymo perspektyvų įtraukiojo švietimo kontekste.

## Tyrimo mokslinė problema

Tyrimo mokslinę problemą atspindi aktyvus įtraukiojo ugdymo procesų tyrinėjimas, mokslinės diskusijos apie mokinių, turinčių negalią, įtraukiojo ugdymo galimybes ir mokslinių įrodymų paieška efektyvaus ir kokybiško ugdymo sprendimams. Užsienio šalyse tyrimais aktyviai plėtojamos įtraukiojo ugdymo idėjos, analizuojama įtraukiojo ugdymo kultūra, politika ir praktika įvairiais lygmenimis – tarptautiniu, nacionaliniu ir instituciniu (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Allan, 2008; Booth & Ainscow, 2002; Booth & Ainscow, 2016; Bourke, 2010; Carrington & Robinson, 2004; Peters, 2004; Powell, 2009; Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002; Stubbs, 2008; Tłuściak-Deliowska, Dernowska, & Gruenert, 2017; Whyte, 2005; ir kt.). Tačiau vis dar daug diskutuojama dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukiojo ugdymo realių galimybių (Danforth, 2001; Rogers, 2007; Anastasiou & Kauffman, 2012), specialiųjų ugdymosi poreikių terminijos (Barton,

2009; Blustein, 2012; Florian, 2014; Norwich, 2002; Reindal, 2008), specialiojo ugdymo vaidmens įtraukiojo švietimo sistemoje (Ainscow, 2007; Cera, 2015; Ebersold, Kyriazopoulou, Kefallinou, & Rebollo Píriz, 2019; Florian, 2014; Haug, 2017; Hornby, 2014; Lapham & Papikyan, 2012; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003; Norwich, 2002; Norwich & Gray, 2007), bendrojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų bendradarbiavimo galimybių (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004; Gibb, Tunbridge, Chua, & Frederickson, 2007; Nind, Cochrane, 2002).

Kitose Europos šalyse dėl sparčios įtraukiojo ugdymo idėjų plėtros stiprėja dėmesys vaikų, kurie turi žymių ir kompleksinių negalių ir dėl to kylančių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo ypatumams. Galvojant būtent apie šių vaikų labai didelius poreikius dažniausiai kyla įtraukiojo ugdymo prasmingumo ir realaus įgyvendinimo klausimų. Svarstoma, kaip užtikrinti šiems vaikams būtinas kompleksines paslaugas įtraukties sąlygomis ir ar tai yra įmanoma (Lehr, 2020), kaip efektyviai organizuoti šių vaikų ugdymą, kai poreikiai labai dideli ir kompleksiniai, koks galėtų būti šių vaikų ugdymo modelis (Almalki, 2016; de Verdier, Fernell, & Ek, 2018; Rogers & Johnson, 2018; Barber & Wiley, 2020; Travers, Forbes, Johnson, & Ayres, 2020).

Lietuvoje taip pat aktyviai tyrinėjami įvairūs SUP turinčių mokinių ugdymo ir specialiosios pedagoginės pagalbos aspektai (Ališauskas, 2005; Ališauskas ir kt., 2008; Ališauskas ir kt., 2011; Ališauskas, 2019; Bagdonas, Brazauskaitė, Gevorgianienė, Girdzijauskienė, Kašalynienė, 2003; Galkienė, Dudzinskienė, 2004; Galkienė, 2005; Galkienė, 2016; Galvydytė, Ališauskas, 2016; Gudonis, Ališauskas, Rusteika, 2011; Kaffemanienė, 2005; Miltenienė, 2006; Miltenienė, Daniutė, 2014; ir kt.). Lietuvos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo patirtis tyrinėjama kitų Europos šalių kontekstuose (Ališauskienė, Miltenienė, 2017; Galkienė, 2017). Pozityvu tai, jog konstatuojama, kad įvairaus tipo ugdymo įstaigose gerai išplėtotą specialiosios pedagoginės pagalbos, vaiko poreikių atpažinimo ir vertinimo sistema, tačiau stokojama pagalbos mokiniams ir pedagogams klasėse, įvairesnių pagalbos organizavimo strategijų ir modelių, trūksta pagalbos šeimai, bendradarbiavimo su mokiniu, jo tėvais, mokytojais (Ališauskas ir kt., 2011).

Pastarųjų metų tyrimai aktualizuoja mokinių, turinčių SUP, priėmimo ir pripažinimo tarp bendraamžių problemas įvairaus tipo mokyklose, mokinių patiriamas patyčias (Alifanovienė, Šapelytė ir Valančiūtė, 2010; Giedrienė, 2014; Jonutytė ir kt., 2009; ir kt.). Ir nors kai kurių tyrimų rezultatai rodo pozityvius ugdymo dalyvių nuostatus į įtraukijį ugdymą ir pasirengimą tenkinti įvairius mokinių ugdymosi poreikius (Gudonis ir kt., 2011; Miltenienė, Daniutė,

2014), kitais atvejais pastebima, kad gana dažnai moderniąją ugdymo kryptį atspindintys ugdymo tikslai diverguoja su mokyklos (ne)pasirengimu tenkinti mokinių SUP ir užtikrinti visų besimokančių asmenų ugdymo kokybę (Miltenienė, 2006; Ališauskas ir kt., 2011).

Švietimo kaitos procese, pereinant nuo segreguoto specialiojo ugdymo modelio prie specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo įtraukiojo ugdymo aplinkose, Lietuvoje atitinkamai daugėjo ir tyrimų, analizuojančių negalių ir sutrikimų turinčių vaikų ugdymą bei specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybę bendrojo ugdymo mokyklose. Tačiau iki šiol šalyje vis dar veikia net 44 mokyklos, skirtos SUP turintiems mokiniams (t. y. specialiosios mokyklos), ir net 4 962 mokiniai, turintys SUP, vis dar yra ugdomi atskirose, jiems skirtose mokyklose arba klasėse (ŠVIS, 2018–2019 m.).

Stokojama mokslinių tyrimų ir duomenų apie specialiųjų mokyklų dabartinę ugdymo praktiką, švietimo pagalbos kokybę mokiniams šiose įstaigose ir galimą specialiosios mokyklos kaitos kryptį. Pastaraisiais metais Lietuvoje atlikta vos keletas mokslinių tyrimų (Ališauskas, Vaičienė, 2005; Gevorgianienė, Zaikauskas, 2007; Ališauskas ir kt., 2011), kuriuose nagrinėjami specialiosiose mokyklose vykstantys procesai, pagalbos SUP turintiems mokiniams ypatumai, mokinių mokymosi rezultatai.

Keletas iš tokių tyrimų buvo atlikta 2004–2007 m. Juose analizuojami intelekto sutrikimą turinčių mokinių pasiekimai skirtingose ugdymo įstaigose – bendrojo ugdymo mokyklose ir mokyklose, skirtose SUP turintiems mokiniams (Ališauskas, Vaičienė, 2005; Gevorgianienė, Zaikauskas, 2007). Autoriai konstatavo, kad kai kuriais atvejais specialiosiose mokyklose besimokančių mokinių akademiniai pasiekimai yra aukštesni, tačiau kai neįžymiai sutrikusio intelekto vaikai ugdomi kartu su bendraamžiais, pastebimas palankesnis poveikis jų socialinei nuovokai ir kompetencijai.

Vienas naujausių tyrimų, kuriame tam tikrais aspektais nagrinėjami ugdymo klausimai atskirose, SUP turintiems mokiniams skirtose, mokyklose, atliktas 2010 m. (Ališauskas ir kt., 2011). Tyrimu konstatuota, jog švietimo bendruomenė SUP turintiems mokiniams skirtą mokyklą vis dar vertina kaip ugdymo įstaigą, kurioje geriausiai tenkinami dideli ir labai dideli mokinių SUP. Kaip esminis šios mokyklos privalumas nurodomas vaiko poreikius atitinkantis ugdymas, pagalbos įvairiapusiškumas, dėmesys socialinių ir profesinių įgūdžių ugdymui. Specialiosiose mokyklose besimokančių mokinių tėvai pasisako už specialiąsias mokyklas dėl pasitenkinimo ugdymo kokybe, geriau užtikrinamo emocinio saugumo.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas daugelį metų buvo suvokiamas kaip „specialusis ugdymas“ – lygiagrečiai bendrajam ugdymui egzistuojanti sistema, skirta teikti pagalbą mokymosi sunkumų, sutrikimų ar negalių turintiems mokiniams. Florian (2014) manymu, perėjimas nuo specialiojo ugdymo, kaip specializuoto atsako į ugdymosi ypatingumus, link mokymosi visiems pripažįstant skirtynes, turės pasekmių specialiojo ugdymo praktikai. Tai gali keisti specialiojo ugdymo vaidmenį, labiau suderinant jį su lygių galimybių, pagarbos žmogaus orumui vertybėmis. Įtraukiojo ugdymo plėtojimas kelia daug klausimų apie specialiųjų mokyklų veiklos kryptį, išlikimą ir galimas specialiojo ugdymo transformacijas šiuolaikinėje švietimo sistemoje.

## Teorinės tyrimo nuostatos ir konceptai

Tyrimo objektas, t. y. asmenų, turinčių negalią, ugdymo kaitos tendencijos ir ugdymo kokybė, analizuojamas remiantis tyrėjų pasirinktomis teorinėmis nuostatomis, kurios aktualizuojamos naujausiuose šalies ir užsienio tyrimuose bei švietimo politikoje. Šis tyrimas grindžiamas šiuolaikinėmis socialinio ugdymo požiūrio nuostatomis, ekologiniu-sisteminu požiūriu, įtraukiojo ugdymo koncepcija ir samprata apie mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą pripažįstant mokinių skirtynes, o negalios situaciją analizuojant kaip sąveiką tarp individualių sutrikimų ir veiklos apribojimų bei aplinkos kokybės, kuriančios psychosocialines ir fizines kliūtis.

Tyrimė pristatoma teorinių požiūrių į negalią analizė ir jų raida. **Socialiniu negalią turinčių asmenų ugdymo požiūriu** neįgalumas traktuojamas kaip socialinė problema, apimanti asmens įsitraukimo į visuomenės gyvenimą, socialinio veiksmo, visuomenės atsakomybės, nuostatų ir ideologijos keitimo, žmogaus teisių temas (WHO, 2007). Socialinio požiūrio sampratos kontekste laikomasi nuomonės, kad pats savaimė sutrikimas negali apriboti žmogaus galimybių ir mažinti jo gyvenimo kokybės: ribojimus ir kliūtis sukuria visuomenė (Blustein, 2012). Vadovaujantis įgalinimo koncepcija, akcentuojama negalią turinčio žmogaus aktyvaus dalyvavimo ir įsitraukimo apsibrėžiant savo poreikius ir siekius, priimant sprendimus ir atsakomybę už juos, svarba (Ruškus, Mažeikis, 2007).

Rėmimasis **įtraukiojo ugdymo koncepcija** leidžia sustiprinti dėmesį kiekvieno besimokančio asmens teisėms gauti kokybišką ugdymą ir sąlygų dalyvauti ugdymo procesuose lygiavertiškumą (UNESCO, 2009), aktualizuoti *holistinio ugdymo koncepciją*, skatinančią padėti atsiskleisti visam asmens turimam

potencialui intelektualinėje, fizinėje, emocinėje, psichologinėje, socialinėje ir kt. srityse (Johnson, 2019). Remiantis įtraukiojo ugdymo konceptualia nuostata – užtikrinti visų mokinių lygiavertį dalyvavimą ir diskriminavimo požymių mažinimą (Ainscow et al., 2006), tyrime analizuojami SUP turinčių mokinių ugdymo segreguoto tipo institucijose probleminiai klausimai, tyrinėjami socioedukaciniai ugdymo specialiosiose mokyklose veiksniai, specialiosios mokyklos vaidmuo įtraukiojo švietimo sistemoje, galimi SUP turinčių mokinių deinstitutionalizacijos procesai.

Atliekant tyrimą, vaiko, jo šeimos, mokyklos situacijos tyrinėjamos kaip dinamiškos kintančios sistemos, kurias veikia platesni socialiniai kontekstai (visuomenės, ekonomikos, politikos ir kt.). Šie kontekstai tyrime atskleidžiami teorinėje dalyje analizuojant požiūrio į negalią kaitą, tarptautinės ir nacionalinės politikos pokyčius, o jų raiška praktikoje interpretuojama empirinėse tyrimo dalyse ir diskusijoje. Remiamasi **ekologiniu sistemų teorija grįstu požiūriu**, kuris apima žmonių ir jų aplinkos tarpusavio ryšius, nuolat vykstančius nuoseklius psichologinius, socialinius bei kultūrinius procesus (Berns, 2009). Pasak Bronfenbrenner (1979), ryšiai ir sąveikos kuria modelius, veikiančius žmogaus raidą keturiuose lygmenyse – mikrosistemoje, mezosistemoje, egzistemoje ir makrosistemoje. Sistemų teorija leidžia apimti reiškinius, susijusius su individualiais (mokiniais, tėvais, pedagogais, būsimaisiais pedagogais, mokyklų vadovais), žmonių grupėmis ir bendruomenėmis (tėvų, mokytojų), padeda juos suprasti giliau ir plačiau nei viena atskira teorija ir spręsti problemas, įvertinant tiek tarptautinį, tiek nacionalinį SUP turinčių mokinių ugdymo kontekstą, individualias ir bendruomenių patirtis (individualūs interviu, studentų refleksijų analizė, mokyklų atvejų tyrimai).

## Probleminiai klausimai

Atsižvelgiant į pirmiau aprašytus kontekstus keliami tokie probleminiai klausimai:

*Kokios yra teorinės ir socialinės-politinės asmenų, turinčių negalią, ugdymo tendencijos pasaulyje? Kaip ir kodėl keičiasi specialusis ugdymas Lietuvoje? Kokia dabartinės mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams demografinė-statistinė ir kokybinė charakteristika? Kaip įvairios suinteresuotos grupės (specialiųjų mokyklų mokiniai, jų tėvai, pedagogai, būsimieji pedagogai, mokyklų vadovai) apibūdina ir interpretuoja specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą, ugdymo ir švietimo pagalbą mokyklose, skir-*

*tose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams? Kokios galimos tolesnės mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, raidos perspektyvos įtraukiojo švietimo kontekste?*

**Tyrimo objektas** – specialusis ugdymas ir jo transformacijos.

**Tyrimo tikslas** – išanalizuoti specialiojo ugdymo ypatumus mokykloje, skirtoje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, ir specialiojo ugdymo transformacijas.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Išnagrinėti negalios sampratos, požiūrio į negalią ir asmenų, turinčių negalią, ugdymo kaitą, specialiojo ugdymo raidą.
2. Išanalizuoti asmenų, turinčių negalią, ugdymo Lietuvoje socialinį-politinį diskursą, retrospektyviai atskleidžiant Lietuvos specialiojo ugdymo raidą ir vietą švietimo sistemoje, kaitos veiksnius, problemas ir galimą poveikį specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybei.
3. Išanalizuoti ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumus šiose dimensijose:
  - 3.1. mokyklos atvirumą aplinkai, bendradarbiavimą su ugdytinių šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis;
  - 3.2. mokyklos pasirinkimo ir priėmimo į mokyklą kontekstą;
  - 3.3. švietimo pagalbos kiekvienam mokiniui užtikrinimo praktiką;
  - 3.4. mokyklos klimato (socialinės-emocinės aplinkos) aspektus;
  - 3.5. mokyklos fizinės aplinkos pritaikymą;
  - 3.6. ugdymo turinio ir organizavimo pritaikymą kiekvienam mokiniui;
  - 3.7. ugdymosi pasiekimų vertinimo praktiką;
  - 3.8. mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams;
  - 3.9. mokyklos situaciją šiuolaikinėje švietimo sistemoje ir jos raidos perspektyvas.
4. Atskleisti būsimųjų specialiųjų pedagogų praktines patirtis ir nuomonę apie mokinių, turinčių negalią, ugdymą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams skirtose mokyklose.
5. Išnagrinėti galimus mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, kaitos modelius įtraukiojo švietimo sistemoje.

## Tyrimo etapai

Tyrimo objekto analizę sudarė penki etapai. Pirmajame etape buvo teoriškai analizuojama negalios samprata, specialiojo ugdymo teoriniai modeliai, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo tarptautinis kontekstas. Nagrinėjami specialiojo ir įtraukiojo ugdymo, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo klausimai teoriniu aspektu. Vėliau atliktas retrospektyvus Lietuvos specialiojo ugdymo sistemos vertinimas, empirinis tyrimas specialiosiose mokyklose, kuris leido atskleisti specialiųjų mokyklų bendruomenių nuomones apie ugdymą ir ugdymąsi, mokinių pasiekimus ir jų vertinimą, patirtis, mokyklos veiklos tobulinimo galimybes. Siekiant objektą tyrinėti iš įvairių perspektyvų, atlikta studentų – būsimųjų specialiųjų pedagogų pedagoginės praktikos specialiojoje mokykloje patirčių analizė (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

### Tyrimo etapai

Tyrimo etapų uždaviniai	Metodai	Duomenų šaltiniai	Rezultatas
Specialiojo ugdymo paskirtis, vieta dabarties švietimo sistemoje, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybė ir problemos	Teorinė analizė	Specialiojo ir įtraukiojo ugdymo, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo moksliniai tyrimai Lietuvoje ir užsienyje	Analizuojama negalios samprata, specialiojo ugdymo teoriniai modeliai, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo tarptautinis kontekstas. Atskleidžiama specialiojo ir įtraukiojo ugdymo, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo ypatumai teoriniu aspektu.
Retrospektyvus specialiojo ugdymo sistemos vertinimas	Dokumentų analizė	Mokyklų veiklą reglamentuojantys dokumentai, švietimo procesų, rezultatų bei tobulinimo poreikių analizės	Švietimo sistemos ir specialiojo ugdymo kaita ir dabarties aktualijos.



1 lentelės tęsinys

	Anketinė apklausa (N=317). Kiekybinė duomenų analizė	Mokyklų vadovų ir pedagogų nuomonės apie specialiosios mokyklos veiklos aspektus	Specialiųjų mokyklų veiklos analizė.
Specialiosios mokyklos veiklos ypatumų vertinimas ir tobulinimo kryptys, perspektyvos	Atvejų (N=4) analizė	Mokinių, jų tėvų, mokytojų patirtys ir nuomonės apie specialiosios mokyklos veiklos aspektus	Atskleidžiamos specialiųjų mokyklų bendruomenių patirtys apie ugdymą ir ugdymąsi, mokinių pasiekimus ir jų vertinimą, nuomonės apie mokyklos veiklos tobulinimo galimybes.
	Interviu; tyrimo dalyviai – mokiniai (N=32); mokyklų vadovai (N=11) 4-ių specialiųjų mokyklų <i>delfi</i> grupių dalyviai: mokinių tėvai (N=45); pedagogai (N=37) Kokybinė ir kiekybinė duomenų turinio analizė		
Studentų pedagoginių praktikų specialiosiose mokyklose patirtys	Kokybinis tyrimas, duomenų rinkimo metodas – rašytinė refleksija; kokybinė ir kiekybinė rašytinių refleksijų turinio analizė (N=74)	Specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programos studentų pedagoginės praktikos specialiojoje mokykloje patirtys, nuomonės apie specialiosios mokyklos veiklos kokybę	Atskleidžiamos būsimųjų specialiųjų pedagogų ir logopedų nuomonės apie mokinių, turinčių negalią, ugdymą(si) specialiosiose mokyklose.
Tyrimo rezultatų apibendrinimas Apibendrinamųjų išvadų parengimas, diskusinių klausimų iškėlimas	Tyrimo duomenų teorinė interpretacija	Kiekybinio ir kokybinio tyrimų rezultatai	Didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo specialiosiose mokyklose stiprybės, problemos, specialiųjų mokyklų ateities perspektyvos.

## Tyrimo imtis

Kiekybiniame tyrime dalyvavo 317 pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų, dirbančių ugdymo įstaigose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (specialiosiose mokyklose, specialiojo ugdymo centruose, daugiafunkciose ugdymo centruose). Tyrimo imtis buvo sudaryta tikimybinio būdu, taikyta paprastoji atsitiktinė atranka.

Kokybiniam atvejų tyrimui pasirinktos 4 ugdymo įstaigos, skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių: 1 specialiojo ugdymo centras, 1 daugiafunkcis specialiojo ugdymo centras ir 2 specialiosios mokyklos. Tyrimo dalyviai: mokiniai (N=32); mokinių tėvai (N=45); ugdymo įstaigų vadovai (N=11); pedagogai ir švietimo pagalbos teikėjai (N=37). Taikyta tikslinė imties vienetų atranka.

Išanalizuotos 74 būsimųjų specialiųjų pedagogų praktikų specialiosiose mokyklose rašytinės refleksijos. Taikyta tikslinė imties vienetų atranka.

## Tyrimo metodologija ir metodai

Tyrimė taikoma **mišri tyrimo metodologija**, kuri leidžia užtikrinti, kad visuose empirinio tyrimo etapuose, taikant įvairius tyrimo metodus bei renkant duomenis iš skirtingų tyrimo dalyvių grupių, būtų galima optimaliai siekti numatytų tyrimo uždavinių.

Derinant kiekybinių ir kokybinių tyrimų metodologiją, kiekybinius ir kokybinius tyrimo metodus, siekta atskleisti šalies specialiųjų mokyklų bendruomenės narių nuomones, patirtis ir kokybiško ugdymosi prielaidas. Įvairiais metodais iš įvairių šaltinių ir informantų renkami duomenys apie tą patį objektą (tyrimo metodų, imčių, tyrėjų ir tyrimo dalyvių trianguliacija) leido nagrinėti tyrimo duomenis iš skirtingų tiriamo objekto perspektyvų ir padėjo pasiekti tyrimo validumą, objektyvumą.

**Kiekybinis tyrimas** grindžiamas **(post)pozityvistinės socialinių reiškinių tyrimų paradigmos** idėja, kad visi tyrimai turi ribotumą, todėl realybės visiškai pažinti neįmanoma. Realybę siekiama atskleisti kiek įmanoma tiksliau laikantis *objektyvistinio požiūrio*. Tyrėjai laikomi tyrimo duomenų rinkėjais, kurie siekia išlikti nešališki, taikyti kiekybinių tyrimų metodus, pavyzdžiui, anketinę apklausą, sukonstruotus remiantis teoriniais konceptais ar teisiniais dokumentais. Išvados formuluojamos remiantis kiekybine empirinio tyrimo duomenų analize, taikant statistinės analizės metodus, bet ne subjektyviomis

įžvalgomis, siekiama mokslškai pagrįstos duomenų generalizacijos. Kiekybinis tyrimas, grindžiamas (post)pozityvizmo nuostatomis, sudaro galimybę atskleisti respondentų požiūrius į juos supančią realybę, apibendrinti ir empiriniais duomenimis pagrįsti kuriamą teorinį modelį (Kardelis, 2017; Hatch, 2002).

**Kokybinis tyrimas** grindžiamas prielaida, kad dinamiška ir įvairialypė socialinė tikrovė yra konstruojama žmonių, todėl gali būti pažinta kaip individualių patirčių rinkinys ar socialinis konstruktas (Hatch, 2002).

**Socialinio konstravimo teorija** grįstuose tyrimuose (Berger & Luckmann, 1999) akcentuojama žinojimo formavimosi socialiniuose santykiuose svarba. Palaikoma socialinio konstravimo idėja, kad objektyvios realybės nėra. Žmonės, subjektyviai interpretuodami socialinio gyvenimo reiškinius ar situacijas, nuolat konstruoja, atnaušina, keičia socialinius vaizdinius ir socialinę realybę (Greenwood, 1994; Crotty, 1998; Hruby, 2001).

Remiantis *socialinio konstravimo teorija*, laikomasi nuostatos, kad požiūris į asmenų, turinčių negalią, ugdymo sėkmę ir kokybišką ugdymą susijęs su subjektyviomis suinteresuotų asmenų ir ugdymo dalyvių interpretacijomis ir vaizdiniais, todėl svarbu identifikuoti ir vertinti įvairių ugdymo dalyvių požiūrius į tyrinėjamą objektą, kaip socialinio konstravimo rezultatą. Remiantis šia teorija manoma, kad teigiamas ar neigiamas asmens, turinčio negalią, vaizdinys – socialinio konstravimo rezultatas.

Socialinio konstruktyvizmo idėjos, priskiriamos **interpretacinių tyrimų paradigmai**, sudaro galimybę atskleisti, kaip žmonės subjektyviai supranta pasaulį, kuriame veikia, ir kuria subjektyvias savo patirčių prasmes. Todėl kokybiniame tyrime remiamasi tyrimo dalyvių požiūriais į esamą situaciją. Sąveikaudami su tyrėjais, tyrimo dalyviai turi galimybę konstruoti subjektyvias prasmes apie tiriamą reiškinį ir situacijas, tačiau išlieka galimybė, kad tyrėjų interpretacijos taip pat yra subjektyvios, t. y. nulemtos jų asmeninės patirties, nuostatų (Hatch, 2002; Žydžiūnaitė, 2007). Tyrėjai, klausydamiesi tyrimo dalyvių, siekia rekonstruoti tyrimo dalyvių konstruktus, kuriais jie aiškina savo išgyvenamą realybę (Guba & Lincoln, 1994, cit. Hatch, 2002).

Anot Stake (2010), išskiriamos dviejų lygmenų interpretacijos: mikrointerpretacijos – individualių reikšmių suteikimas patirtims, t. y. pavienės patirties „matavimai“; makrointerpretacijos – generalizuotos interpretacijos, t. y. žmonių grupių pasirinkimai interpretuojant jiems bendras patirtis. Šiame tyrime remiamasi *mikrointerpretacijomis*, t. y. analizuojamos ugdymo įstaigų bendruomenės narių individualios patirtys.

*Holistiniu požiūriu* socialinė realybė (žmogus, mokykla, klasė, mokymo programa, koncepcija ar pan.) turi būti nagrinėjama ne atskiromis dalimis, o sistemiškai (Johnson, 2019). Holistinio požiūrio, būdingo konstruktyvizmo paradigmos tyrimams, laikymasis lemia kokybinio tyrimo metodologinės strategijos pasirinkimą.

Kokybiniame atvejų tyrime tyrimo objektas pažįstamas įvairiais aspektais, t. y. apimant visas jo dalis, nes manoma, kad atskiros dalys negali paaiškinti visumos esmės. Atvejo tyrime tam tikromis ribomis apibrėžta tiriama realybė (pvz., įvykis, asmuo, procesas, organizacija ar grupė) pažįstama kultūriniame ir (ar) kituose kontekstuose (Hatch, 2002). Tyrėjai siekia sistemiškai atskleisti objektą apibūdinančias dimensijas (kategorijas), jas interpretuoti (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008).

Tyrimo duomenų interpretacijos pateikiamos apibendrinus ir susiejus viso tyrimo (kiekybinio ir kokybinio) duomenis. Svarbiausios tyrimo temos ir jų interpretacijos yra pagrindžiamos teorija (angl. *theory-driven*), t. y. kitų tyrimų rezultatais. Manoma, kad konstruktyvizmo teorija grįstų tyrimų rezultatu laikomas įvairių tyrimo dalyvių grupių balsas, t. y. perspektyvos, kurias skaitytojai pažįsta galėdami įsijausti į tyrimo dalyvių situaciją, neformaliai vertinti pristatomų tyrimo rezultatų kokybę bei interpretuoti rezultatus, remdamiesi ne tik tyrimo autorių, bet ir savo nuostatomis, turima patirtimi (Hatch, 2002).

## **Teorinės specialiojo ugdymo ir švietimo pagalbos dimensijos**

Bendrojo, specialiojo ugdymo ir švietimo pagalbos teisiniuose dokumentuose ir mokslo šaltiniuose pateiktų mokyklų veiklos vertinimo aspektų analizė leido išskirti svarbiausias dimensijas, kuriomis remiantis tiriama mokyklų veikla (2 lentelė). Kadangi mokyklos, skirtos specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, yra bendro mokyklų tinklo šalyje dalis, šių mokyklų veikla tyrime analizuojama remiantis išskirtomis teorinėmis mokyklų veiklos vertinimo dimensijomis.

### Specialiojo ugdymo ir švietimo pagalbos vertinimo dimensijos

(Meijer, 2003; Hedegaard-Soerensen & Tetler, 2016; Bakonis, Paurienė, Jevsejevienė, Mikėnė ir Gražytė-Skominienė, 2018; Neifachas, 2014; Mokyklų veiklos vertinimo kriterijai<sup>5,6</sup>; Geros mokyklos koncepcija, 2015; NMVA, 2012)

Specialiojo ugdymo ir švietimo pagalbos dimensijos	Išskiriami mokyklų veiklos vertinimo aspektai
<b>Mokyklos atvirumas aplinkai, bendradarbiavimas</b>	<i>Mokymosi kultūros puoselėjimas; Mokyklos bendruomenės telkimas; Mokinių dalyvavimas / įsitraukimas ir atsakomybė; Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimas; Specialistų bendradarbiavimas; Lyderystė ir vadyba; Mokyklos strateginis valdymas;</i>
<b>Mokyklos pasirinkimas ir priėmimas į mokyklą</b>	<i>Mokymosi kartu su kitais ir atsižvelgiant į individualius poreikius dermė;</i>
<b>Švietimo pagalbos užtikrinimas</b>	<i>Pagalba mokiniui; Orientacija į individualius mokinio poreikius ir pagalbą mokiniui;</i>
<b>Mokyklos klimatas (socialinė-emocinė aplinka)</b>	<i>Mokytojo ir mokinio dialogas; Mokyklos etosas;</i>
<b>Mokyklos aplinkos (fizinės aplinkos pritaikymas)</b>	<i>Fizinė mokymosi aplinka; Pritaikyta ugdymo(si) aplinka; Inovatyvi, dinamiška, IKT priemonėmis grįsta aplinka; Kūrybiškumą ugdanti aplinka; Funkcionali aplinka; Aplinkos jaukumas; Mokymo priemonių įvairiapusiškumas;</i>
<b>Ugdymo turinio ir organizavimo pritaikymas</b>	<i>Ugdymo tikslai, turinys ir strategijos; Mokymo pamokoje struktūravimas; Ugdymo valdymas; Lankstus mokymas, atsižvelgiant į individualius poreikius, mokymo organizavimas; Individualūs sprendimai ir mokymo(si) diferencijavimas;</i>

<sup>5</sup> Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas. (2009). *Valstybės žinios*, 2009-04-08, Nr. 40-1517.

<sup>6</sup> Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas. (2016). *TAR*, 2016-12-30, Nr. 30191.

<b>Ugdymosi pasiekimų vertinimas</b>	<i>Pasiekimų vertinimas ugdant; Asmenybės ūgtis, vertybinių nuostatų puoselėjimas; Ugdymosi rezultatai ir asmenybės branda;</i>
<b>Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas</b>	<i>Profesinis orientavimas; Ikiprofesinis rengimas.</i>

**Mokyklos atvirumas aplinkai ir bendradarbiavimas** (su ugdytinių šeimomis, socialiniais partneriais ir kitomis ugdymo įstaigomis). Lietuvos švietimo sistemą reglamentuojančiuose dokumentuose akcentuojama, kad tik susitelkusi ir nuolat besimokanti, atvira aplinkai mokykla geba laiku atsinaujinti ir gerinti savo darbą (Bakonis ir kt., 2018). Anot Skučaitės, Karmazės (2011), vieni iš svarbiausių bendradarbiavimą skatinančių veiksnių yra administracijos palaikymas, pasitikėjimas ir bendradarbiavimo aplinkos kūrimas. Akcentuojama, kad pedagogų ir tėvų santykiai turi didelę įtaką bei reikšmę vaiko gerai savijautai, sėkmingam ugdymuisi (Bednarska, 2014). Glaudus tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas, abipusė parama ir pagalba, savitarpio supratimas, bendras tikslo siekimas – svarbios vaikų ugdymo sąlygos. „Bendradarbiaujant kartu priimami svarbūs sprendimai, dalijamasi atsakomybe, keičiamasi informacija, ieškoma naujų galimybių“ (Guess et al., 2006; Atkinson, 2007, cit. Skučaitė, Karmazė, 2011, p. 6). Ne mažiau svarbus mokyklos bendradarbiavimas su kitų institucijų specialistais, socialiniais partneriais, kurie padeda suteikti kompleksiškesnę pagalbą, įvairiapusiškiau pamatyti problemą, dalytis žiniomis ir įgūdžiais, palengvinti kiekvieno specialisto darbo krūvį, bendrai planuoti veiksmus ir priimti sprendimus (Šidlauskienė, Urbonaitienė, 2009). Anot Skučaitės, Karmazės (2011), aktyvūs, draugiški santykiai su kitomis mokyklomis padeda keistis informacija, suteikia galimybę dalyvauti ne tik savo, bet ir kitos mokyklos organizuojamuose renginiuose, seminaruose, dalytis atsakomybe, mokytis vieniems iš kitų, plečiasi vaikų ir mokytojų akiratis.

**Mokinių priėmimas į mokyklą.** Blanton ir kt. (2011) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad daugelis bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių mokytojų jaučiasi nepasiruošę ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir dažnai nenori šių mokinių savo klasėse. Esant nelanksčiai bendrojo ugdymo mokyklos struktūrai, šie mokiniai priversti keisti mokyklas arba tiesiog nebaigti pagrindinės mokyklos (Baraldsnes, Vaškienė, 2013). Tyrimo metu buvo siekta išsiaiškinti, koku būdu mokiniai priimami mokytis į mokyklas, skirtas

specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, kaip dažnai, dėl kokių priežasčių ir kada jie atvyksta iš bendrojo ugdymo mokyklų.

**Švietimo pagalbos užtikrinimas.** Kiekvienos ugdymo įstaigos tikslas – surasti priemonių ir būdų, kaip mobilizuoti organizacijos narių energiją ir gabumus tam, kad būtų pasiektas pagrindinis tikslas – užtikrintos tokios mokymo sąlygos, kad vaikai galėtų įgyti kompetencijų, būtų pasirengę prisitaikyti prie pokyčių (Merfeldaitė, 2005). Nepatenkinti ugdymosi poreikiai, kylantys dėl nepalankių aplinkos veiksnių, tiesiogiai daro įtaką vaiko mokymosi sunkumams (Buzaitytė-Kašalynienė, Gasparavičiūtė, Gudžinskienė, Radvilė, 2018). Dėl to, siekiant efektyvaus problemų sprendimo ir remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (2011), būtina kompleksinė švietimo pagalba (socialinė, specialioji pedagoginė, psichologinė, specialioji), apimanti visos bendruomenės, įvairių specialistų ir socialinių partnerių pastangas.

**Mokyklos klimatas (socialinė-emocinė aplinka).** Pasak Survutaitės (2016), mokyklos kultūra suvokiama kaip sritis, jungianti daugelį veiksnių į visumą, atspindinti ugdymo raišką, lemianti ugdymo pasiekimus, sudaranti sąlygas asmenybės brandos sklaidai, pažyminti mokyklos išskirtinumą ir ją reprezentuojanti. Organizacijų elgsenos požiūriu mokyklos klimatas yra sudedamoji organizacijos kultūros dalis, apibūdinama mokinių ir personalo tapatumo (priklausymo mokyklai) jausmu, mokyklos bendruomenės santykiais, mokinių santykiais ir savijauta klasėse<sup>7</sup>.

**Mokyklos fizinės aplinkos pritaikymas.** Pasak Gerulaičio (2017), fizinė ugdymo įstaigų aplinka laikoma vienu svarbiausių veiksnių, užtikrinančių sėkmingą jos veiklą ir sudarančių sąlygas mokiniams sėkmingai mokytis, kartu užsiimti kūrybine veikla, ilsėtis, bendrauti, plėsti akiratį. Svarbu, kad mokyklų pastatai būtų pritaikyti įvairiems vietos bendruomenės (įvairios socialinės ir kultūrinės patirties žmonėms) poreikiams, asmenų, turinčių negalią, poreikiams, kas yra labai svarbu siekiant užtikrinti lygias mokymosi galimybes ir ugdymo paslaugų prieinamumą (Li, Locke, Nair, Bunting, 2005). Tinkamai pritaikyta aplinka sudaro sąlygas negalių turintiems asmenims būti savarankiškais ir visaverčiais visuomenės dalyviais, teigiamai veikia identitetą (Okunevičiūtė Neverauskienė, Kavaliauskaitė, Žemaitaitytė, 2012).

**Ugdymo turinio ir organizavimo pritaikymas.** Ugdymo ir ugdymosi organizavimas yra vienas iš mokyklų veiklos vertinimo rodiklių. Mokytojo profesionalumas planuojant, organizuojant ugdymą ir mokinių mokymasis – esminiai

<sup>7</sup> Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas. (2009). *Valstybės žinios*, 2009-04-08, Nr. 40-1517.

veiksniai, lemiantys ugdymo(si) rezultatus (Bakonis ir kt., 2018). Ugdymo kokybė priklauso ir nuo mokytojų kompetencijų. Svarbūs ugdymo(si) aspektai – pamokos organizavimas; mokymo kokybė; mokymo ir mokymosi diferencijavimas; vertinimas ugdam; pagalba mokiniui<sup>8</sup>. Kiekvienas iš šių aspektų gali būti analizuojami kaip tarpusavyje susijusių elementų dermė.

Florian (2014) pažymi, kad ugdymosi kaip bendros veiklos organizavimas, kur susitinka skirtingų patirčių mokiniai, skatina galvoti apie tai, kaip daugumai besimokančių asmenų suteikti turtingų mokymosi galimybių, kad visi mokiniai galėtų dalyvauti klasės mokymosi veikloje. Derinant mokinių mokymąsi bendradarbiaujant ir jų mokymo individualizavimą, mokytojams reikia apmąstyti būdus, kuriais jie reaguoja į individualius skirtumus ugdydami visą klasę, organizuodami grupės mokymąsi ir siekdami, kad kiekvienas galėtų reikšmingai įsitraukti į mokymąsi (Akpan & Beard, 2016). Autorių nuomone, svarbu derinti mokinių individualizuotą ir bendradarbiavimu grįstą mokymąsi veikiant, sujungiant individualias patirtis ir skatinant mokinių tarpusavio sąveiką. Rea ir kt. (2002) tyrimo rezultatai rodo, kad adekvatus, mokinių gebėjimus atitinkantis ugdymo programų individualizavimas ir parama mokiniams, turintiems negalią, suteikia jiems galimybių pasiekti akademinę ir socialinę sėkmę bendrojo ugdymo klasėse.

**Ugdymosi pasiekimų vertinimo praktika.** Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas yra mokyklos ugdymo turinio dalis, kuri atitinka keliamus ugdymo tikslus (Žibėnienė, Indrašienė, 2017) ir jų organizavimo kelią, kuriuo einant siekiama kokybiškų rezultatų bei nuolatinės jų refleksijos (Neseckienė, 2006). Pabrėžtina, kad vertinimo tikslas – padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei; pateikti informaciją apie jo mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą; nustatyti mokytojo, mokyklos darbo sėkmę, priimti pagrįstus sprendimus (ten pat). Anot Guskey (2004), vertinimas turėtų būti apgalvotas, ketinimu ir tikslu grįstas procesas, t. y. turi atspindėti „aktualios informacijos rinkimą ir analizavimą“ (cit. Žibėnienė, Indrašienė, 2017, p. 228). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių daromą pažangą ir pasiekimus labiausiai parodo formuojamasis vertinimas, atliekamas veiklos proceso metu, o ne momentinis (Jegelevičienė, 2013).

**Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas.** Mokymasis visą gyvenimą – tai nuolatinė individo kompetencijos plėtotė formalus, neformalus ir informalus (savaiminio) mokymosi procesuose, vykstančiuose individui visur gyvenime aptinkant ir naudojant mokymosi aplinkas (Jucevičius, Jucevičienė,

---

<sup>8</sup> Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas. (2009). *Valstybės žinios*, 2009-04-08, Nr. 40-1517.



Janiūnaitė, Cibulskas, 2003). Dėl pasaulyje vykstančių socialinių transformacijų jaunuolis turi būti parengtas ne konkrečiai darbo vietai, o turėti savarankiškų profesinio tobulėjimo įgūdžių, kurie turi būti formuojami jau mokykloje (Zaukienė, 2005). Specialus rengimas savarankiškam gyvenimui ypač svarbus mokiniams, turintiems negalią, nes jie, baigę mokyklą, susiduria su sunkumais įsidarbindami, dalyvaudami bendruomenės gyvenime, prisitaikydami prie visuomenės reikalavimų (Valaikienė, 2016). Anot Kochhart-Bryant, Greene (2009), jaunuoliams, turintiems negalią, svarbu padėti sėkmingai pasiekti mokymosi tikslų ir veiksmingai perimti suaugusiojo žmogaus gyvenimo vaidmenis; skatinti planuoti karjerą, tęsti mokymąsi, dalyvauti socialinėse veiklose bendruomenėse.

Specialiojo ugdymo ypatumai šiame (kiekybiniame ir kokybiniame) tyrime atskleidžiami analizuojant esmines specialiojo ugdymo, švietimo pagalbos dimensijas, taikant skirtingus duomenų rinkimo ir analizės metodus.

## Duomenų rinkimo ir analizės metodai

**Teorinė analizė.** Atlikta tarptautinio konteksto, turėjusio poveikį Lietuvos švietimo ir specialiojo ugdymo raidai, apžvalga; nagrinėti tarptautiniai dokumentai, atspindintys Europos švietimo ir specialiojo ugdymo tendencijas bei žmonių, turinčių negalią, teises. Teorinės analizės metodu atskleista švietimo kokybės samprata, kuria vadovaujamasi vertinant švietimą ir ugdymąsi mokykloje. Mokslinių šaltinių, nacionalinių dokumentų analize remtasi rengiant kiekybinio ir kokybinio tyrimo instrumentus, renkant tyrimo duomenis ir interpretuojant tyrimo rezultatus. Teorinės įžvalgos leido pagrįsti realią specialiųjų mokyklų praktiką bei praplėti duomenų interpretacijos galimybes.

**Dokumentinis tyrimas.** Retrospektyvus specialiojo ugdymo sistemos vertinimas atliktas taikant dokumentų analizės metodiką: išnagrinėti mokyklų veiklą reglamentuojantys dokumentai, švietimo procesų, rezultatų bei tobulinimo poreikių analizės. Išanalizuota Lietuvos švietimo sistemos ir specialiojo ugdymo kaita ir dabarties aktualijos, pateikta atskirų laikotarpių švietimo dokumentuose aptiktų sąvokų diskurso analizė, išnagrinėti moksliniai tyrimai, siekiant atskleisti švietimo reglamentų ir mokyklų realybėje pasireiškiančių ugdymo kokybės ir ugdymo problemų sąsajas.

**Kiekybiniame tyrime,** siekiant atskleisti pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir administracijos darbuotojų nuomones apie ugdymo kokybę mokyklose, skirtose mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, buvo atlikta **anketinė apklausa**. Surinkti tyrimo duomenys apdoroti naudojant

programinį „IBM SPSS Statistics 25“ paketą. Taikyti aprašomosios ir daugiama-  
matės statistikos metodai (procentinių dažnių, vidurkių, standartinio nuokry-  
pio skaičiavimai; faktorinė analizė, multidimensinė analizė). Tyrimo rezultatų  
skirtumams nustatyti buvo taikyti neparametriniai kriterijai: K nepriklausomų  
imčių procedūra, Kruskal-Wallis testas, skaičiuojant H (chi kvadrato),  
vidutinio rango MR, statistinio reikšmingumo  $p$  bei laisvės laipsnių ( $df$ ) ro-  
diklius. Atsakymai į atvirus anketos klausimus apdoroti taikant *kokybinę* ir  
*kiekybinę turinio analizę*.

**Kokybiniame tyrime** siekiama gilesnės praktikos mokyklose, skirtose speci-  
aliųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, analizės; ieškoma idėjų vei-  
klos tobulinimui ir mokinių, turinčių SUP, ugdymo(si) naujoms praktikoms.

Pasirinkta **atvejo tyrimo strategija** (Bitinas ir kt., 2008; Cohen, Manion, &  
Morrison, 2013; Creswell, 2014), kuri leidžia giliai pažinti reiškinį, išsamiai  
analizuoti realybę, ją interpretuoti, atskleisti socialinės grupės (organizacijos)  
paveikslą per subjektyvius ir daugialypius tos grupės narių požiūrius, neatsie-  
jant tiriamo reiškinio nuo konteksto, išsaugant nagrinėjamų situacijų auten-  
tiškumą ir unikalumą. Nors visais *atvejų tyrimais* siekiama holistinio aprašy-  
mo, duomenų analizės požiūriu jie skirstomi į aprašomuosius, orientuotus į  
detalų fenomeno aprašymą; interpretacinius, orientuotus į fenomeno kon-  
ceptualizavimą; ir vertinamuosius, orientuotus į fenomeno raiškos vertinimą  
(Yin, 2003; Laws & McLeod, 2004). Šiame tyrime, remiantis tyrimo dalyvių  
grupių patirtimis, norima konceptualiai atskleisti mokinių, turinčių negalią,  
ugdymosi patirtis specialiosiose mokyklose ir interpretuoti jas atliktų tyrimų  
ir tyrėjų pasirinktų teorinių nuostatų kontekste. Taikant *interpretacinio atve-  
jo tyrimo strategiją*, ugdymo įstaigose kuriamas subjektyvias prasmes siekia-  
ma pažinti „iš išorės“, tyrėjai organizacijose dalyvauja fragmentiškai, labiau  
atskleidžia pačių dalyvių išskiriamas sėkmės ar nesėkmės prielaidas.

Atvejo analizės vienetu pasirinkta mokykla, skirta specialiųjų ugdymosi porei-  
kių turintiems mokiniams. Mokyklos realybė, kaip jos dalyvių (vadovų, peda-  
gogų, tėvų ir mokinių) reikšmių sistema, pažįstama tyrėjų pajautimu, atidžiai  
klausantis tyrimo dalyvių, siekiant suprasti jiems įprastos veiklos situacijas.

Atvejų tyrimo duomenys buvo renkami šiais metodais: **individualūs inter-  
viu** su institucijų vadovais ir mokiniais, turinčiais SUP; **delfi grupės tyrimas**,  
kuriame dalyvavo pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai; **delfi grupės  
tyrimas**, kuriame dalyvavo ugdytinių, turinčių SUP, tėvai.

Interviu ir *delfi grupės* metodais gauti duomenys analizuojami taikant *turinio  
analizės* metodą. *Delfi* grupių diskusijų duomenų apdorojimas vyko taikant  
ne tik kokybinius, bet ir *kiekybinius aprašomosios statistikos metodus*, atlikta

kiekvienos *delfi* grupės diskusijų turinio prasminių subkategorijų ir juos iliustruojančių teiginių reitingų analizė.

**Būsimųjų specialiųjų pedagogų praktikos patirčių analizės metodai.** Siekiant tyrimo objekto pažinimo iš įvairių su objektu susijusių veikėjų perspektyvos ir visapusiškesnės specialiųjų mokyklų veiklos charakteristikos buvo atlikta studentų – būsimųjų specialiųjų pedagogų praktikos patirčių analizė. Taikytas *kokybinis rašytinių refleksijų* ir jų analizės metodas. Studentai refleksijose pasidalijo patirtimis, įgytomis per pirmąsias praktikos savaites specialiosiose mokyklose. Refleksijų turinys buvo analizuojamas atliekant *kokybinę ir kiekybinę turinio analizę*.

### Tyrimo duomenų pagrįstumas ir patikimumas

Tyrimo derinami kiekybinės ir kokybinės duomenų analizės principai leido sistemaiškai išanalizuoti nagrinėjamą objektą ir užtikrino **tyrimo duomenų tinkamumą, pagrįstumą bei patikimumą** (Bitinas ir kt., 2008; Boyatzis, 1998; Creswell, 2014; Denscombe, 2010; Silverman, 2013; ir kt.):

- *duomenų trianguliacijos principas* – tie patys tyrimo objekto aspektai buvo tiriami įvairiais *duomenų rinkimo metodais* (anketinė apklausa, *delfi* grupės apklausa, individualūs interviu), renkant duomenis *iš įvairių šaltinių*: mokyklų vadovų, švietimo pagalbos specialistų, pedagogų, tėvų, mokinių, turinčių SUP, būsimųjų pedagogų ir įstaigų viešai prieinama informacija;
- *duomenų reikšmių įtikinamumo principas* – parodantis, kad tiriamas reiškinys buvo tikroviškai, įtikinamai identifikuotas ir aprašytas (Marshall, Rossman, 1999, cit. Telešienė, 2020c); šio tyrimo duomenys analizuojami (revizijuojami) bendradarbiaujant *delfi* grupės tyrėjams ir tyrimo dalyviams; tikrintas reikšmių ir interpretacijų teisingumas;
- *validumo ir patikimumo principas* – pateikiami išsamūs taikytų metodų aprašymai, siekiant parodyti, kad tyrimo metodika buvo nuosekli, tyrimo duomenys buvo patikimai surinkti ir analizuoti; kiekybinio tyrimo duomenys reprezentatyvūs, detaliam aprašyti instrumentą sudarančių skalių patikimumo rodikliai;
- *duomenų perkeliamumo principas* – kokybinių tyrimų pasikliautinumo (parodančio, kaip galima pasikliauti tyrimo rezultatais) vertinimo kriterijus, parodantis tyrimo rezultatų apibendrinamumą (Telešienė, 2020c). Rezultatų perkeliamumui užtikrinti tyrimo ataskaitoje pateikiami išsamūs

analizuotų atvejų aprašymai. Aprašytas tyrimo procesas, rezultatai, tyrimo ribotumai, pateiktos rekomendacijos;

- *duomenų pagrįstumo ir išsaugojimo principas* – gauti anketinės apklausos duomenys saugomi elektroninėse laikmenose, interviu ir grupiniai pokalbiai įrašyti diktofonu ir saugomi garso įrašų bei rašytinio teksto forma.

## Tyrimo etika

Planuojant, organizuojant tyrimą ir rengiant tyrimo ataskaitą bei tyrimo duomenų mokslinę sklaidą, vadovautasi nacionaliniais socialinių mokslų tyrimų etikos kodeksais (Mokslininko etikos kodeksas, 2012; Mokslo ir studijų institucijų akademinės etikos kodeksų priėmimo, įgyvendinimo ir priežiūros rekomendacijos, 2015); įvairių šalių socialinių mokslų etikos kodeksų rekomendacijomis ir mokslininkų įžvalgomis.

Šiame tyrime laikytasi esminių mokslinių tyrimų etikos principų: informavimo apie tyrimą ir sutikimo dalyvauti tyrime; asmenų savanoriško apsisprendimo dalyvauti tyrime; tyrimo naudingumo, pagarbos į tyrimą įtraukto asmens privatumui, asmens duomenų anonimiškumo, tyrimo rezultatų konfidencialumo, geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti asmeniui ir (ar) bendruomenei ir kt. (Carling, 2019; Denscombe, 2010; Hunter et al., 2010; Kardelis, 2017; Rupšienė, 2007; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017; ir kt.).

**Informavimas ir sutikimas dalyvauti tyrime.** Kaip teigia Kardelis (2017), bendroji tyrimų etika reikalauja, kad būtų gautas institucijų, kuriose planuojamas tyrimas, *leidimas vykdyti tyrimą*. Buvo vykdomas užsakomasis tyrimas, todėl oficialus institucijų leidimas jį atlikti buvo gautas tarpininkaujant tyrimo užsakovams, kurie mokyklas informavo apie tyrimo tikslą dar prieš pradėdant tyrimą.

Kadangi tyrimas buvo užsakomasis, svarbu buvo laikytis tyrėjų etikos tyrimo užsakovų atžvilgiu ir užsakovų etikos tyrėjų ir tyrime dalyvaujančių asmenų bei institucijų atžvilgiu (Rupšienė, 2007). Tyrėjai tikslingai laikėsi tyrimo metodologijos ir etikos, pateikdami tyrimo duomenis ir formuluodami išvadas, vadovavosi faktiniais tyrimo duomenimis, vengė šališkumo (ten pat) bei žalos asmeniui ir (ar) organizacijai dėl informacijos, surinktos tyrimo metu, atskleidimo (Denscombe, 2010). Tyrimo užsakovai nesiekė pernelyg kontroliuoti (Rupšienė, 2007) tyrimo ir tyrėjų: nenurodinėjo, kokią metodologiją taikyti, neribojo tyrėjų atsakomybės.

Denscombe (2010) teigimu, tyrime dalyvaujantys asmenys ir organizacijos turi teisę žinoti ne tik tyrimo tikslą, bet ir tyrėjo tapatybę: kas atlieka tyrimą, kaip su tyrėju galima susisiekti. Laikantis šio principo, visuose tyrimo etapuose ir taikant įvairius tyrimo duomenų rinkimo metodus raštu ir žodžiu buvo pateikiama informacija apie tyrėjų grupę (tyrėjų vardai ir pavardės, kontaktinė informacija, organizacijos, kuriai atstovauja tyrėjai, pavadinimas).

Pasak Kardelio (2017), fundamentali tyrimų etikos koncepcija yra asmenų *sutikimas* dalyvauti tyrime, jiems gavus apie tyrimą išsamios informacijos. Tyrime dalyvujančio asmens kompetencija, savanoriškumas, jo informavimas apie tyrimo esmę bei tyrime dalyvujančio asmens supratimas apie tyrimo tikslą ir savo teises (savanoriško apsisprendimo dalyvauti tyrime, atsisakymo dalyvauti tyrime bet kuriame jo etape, teisė į asmens duomenų anonimiškumą, konfidencialumą ir kt.) – esminiai sutikimo dalyvauti tyrime elementai (Kardelis, 2017). Prieš pradėdama tyrimą, tyrėjų grupė susisiekė su mokyklų, kurios buvo kviečiamos dalyvauti tyrime, administracijų atstovais, jiems papildomai paaiškino tyrimo tikslą, suderino tyrimo vykdymo aplinkybes (vizitų datas, pageidautinas tyrimo dalyvių (asmenų) grupes, tyrimo trukmę ir pan.).

Planuojant tyrimą buvo numatyta, kokie asmenys / asmenų grupės bus kviečiami dalyvauti apklausoje, ir prieš vykdant tyrimą jie buvo įvairiais būdais (t. y. raštu informuojant prieš vykstant į mokyklas ir anketos pradžioje; pokalbiu su tyrimo dalyviais prieš vykdant kokybinius tyrimus) informuoti apie tyrimo tikslą, duomenų sklaidos būdus, tyrimo etikos principų laikymąsi (akcentuojant dalyvavimo tyrime savanoriškumą, tyrimo duomenų anonimiškumą, konfidencialumą ir kt.) bei prašoma jų dalyvauti tyrime.

**Kiekybinio tyrimo (internetinės apklausos) etika.** Kiekybinio tyrimo duomenys buvo renkami internetinės apklausos būdu. Internetinėms apklausoms galioja tie patys etikos reikalavimai (informavimo, savanoriško sutikimo dalyvauti tyrime gavimas, anonimiškumo, konfidencialumo ir kt.). Tačiau Buchanan & Zimmer (2018), Denscombe (2010), Markham & Buchanan (2012) ir kt. kontroversiškai vertina galimybes internetiniuose tyrimuose laikytis šių tyrimo etikos principų. Nors siekiama laikytis asmens duomenų apsaugos įstatymų, abejojama galimybe visiškai išsaugoti respondentų anonimiškumą (Buchanan & Zimmer, 2018; Markham & Buchanan, 2012), nes šiuolaikinės internetinės technologijos gali identifikuoti asmenį. Denscombe (2010) teigimu, tyrėjai negali būti visiškai įsitikinę, kad respondentai perskaitė ir suprato tyrimo tikslą, respondentų teises (savanoriško sutikimo dalyvauti tyrime ir pan.), duomenų rinkimo ir rezultatų sklaidos etikos principų paaiškinimus. Vis dėlto ir internetinėse apklausoje respondentų informavimo principo bū-

tina laikytis, o jų pateiktus atsakymus į anketos klausimus galima laikyti jų sutikimu dalyvauti tyrime (Denscombe, 2010).

Šiame tyrime internetinės apklausos respondentams informacija apie tyrimo tikslą, duomenų apdorojimo bei sklaidos būdus buvo pateikta raštu anketos pradžioje. Respondentams buvo paaiškinta, kad, laikantis anonimiškumo principo, duomenys apie konkrečią įstaigą ir anketą užpildžiusį asmenį nerenkami, atskiro asmens atsakymai viešai nematomi; naudojami ir publikuojami tik apibendrinti duomenys.

## Kokybinių tyrimų etika

Atliekant kokybinius tyrimus, tyrimo dalyvių anonimiškumo išsaugojimo ir kt. tyrimo etikos problemos tampa ypač aktualios. Anot Žydžiūnaitės, Sabaliauskos (2017), kokybinis tyrimas apima tikslines grupes, kurios gali būti jautrios socialinei aplinkai ir joje vykstantiems pokyčiams.

Visuotinai laikomasi nuostatos, kad tyrimo etikos principų laikymasis itin svarbus, kai tyrime dalyvauja socialiai pažeidžiami asmenys – vaikai (Graham, Powell, Anderson, Fitzgerald, & Taylor, 2013; Morrow, 2009; Powell, Graham, Taylor, Newell, & Fitzgerald, 2011); vaikai ir (ar) asmenys, turintys negalią (Carling, 2019; Jenkin et al., 2015; National Disability Authority, 2009; Whyte, 2005; ir kt.).

Pasak Jenkin ir kt. (2015), pagrindinis vaikų įtraukimo į mokslinius tyrimus tikslas yra suteikti jiems galimybę dalytis supratimu ir požiūriu bei papildyti mokslines žinias, remiantis vaikų patirtimis, mintimis, prioritetais ir rūpesčiais. Autoriai pažymi, kad dėl galios skirtumų tarp suaugusiųjų ir vaikų pasitarųjų balsas nėra dažnai girdimas; o tyrimai, kuriuose dalyvauja vaikai, taip pat ir vaikai, turintys negalią, suteikia jiems galimybę būti išgirstiems.

Teigiama, kad vaikams, kurie sugeba pareikšti savo nuomonę, turi būti suteikta galimybė dalyvauti tyrime, nes jų nuomonė gali būti svarbi; pabrėžiama, kad nors tėvai ar globėjai duoda oficialų sutikimą, kad vaikas dalyvautų tyrime, būtina, kad ir patys vaikai priimtų sprendimus apie savo dalyvavimą tiek, kiek jie sugeba; taigi, tyrėjai vaiko amžiui prieinamu būdu turi informuoti apie teisę savanoriškai apsispręsti dalyvauti ir bet kada pasitraukti iš tyrimo; be to, pritaikyti tyrimo metodus dalyvių (vaikų) amžiui (The Norwegian National Research Ethics Committees, 2016).

Denscombe (2010) teigimu, dauguma tyrimo etikos kodeksų reikalauja, kad, įtraukiant į apklausas vaikus, būtų gautas jų tėvų ar asmens, turinčio tėvų

įgaliojimus, leidimas vaikams dalyvauti tyrimuose. Taip yra todėl, kad vaikai apibūdinami kaip „pažeidžiama grupė“, kuriai reikalinga ypatinga apsauga atliekant tyrimus (Farrimond, 2017; Graham et al., 2013; ir kt.).

Kaip teigia Powell ir kt. (2011), vaikų įtraukimas į socialinius tyrimus tyrėjams kelia daug etinių dilemų. Autorių atlikto tyrimo duomenimis, įvairiose šalyse tyrėjų galimybes į savo tyrimus įtraukti vaikų apklausos metodus labiausiai riboja nerimas dėl anonimiškumo, konfidencialumo, šeimos nenoro leisti vaikams dalyvauti tyrimuose, pernelyg saugantys tyrimų etinės peržiūros procesai ir (ar) vaiko atžvilgiu jautri tyrimo tema. Vis dėlto, anot Powell ir kt. (2011), šios abejonės nebūtinai riboja tyrėjų galimybes įtraukti vaikus, nes tyrėjai supranta šias problemas ir turi strategijų jiems valdyti. Dar didesnių etikos dilemų ir problemų sukelia vaikų, turinčių negalią, įtraukimas į tyrimus.

**Vaikų, turinčių negalią, įtraukimo į socialinius tyrimus etika.** Pasak Kardelio (2017), gaunant sutikimą dalyvauti tyrime svarbu įsitikinti asmens kompetencija, gebėjimu suprasti tyrėjo pateikiamą informaciją apie tyrimo esmę (tikslą, etikos principus, galimas pasekmes ir pan.) ir apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime. Autoriaus teigimu, „tai įpareigoja tyrėją į tyrimą neįtraukti tų asmenų, kurie dėl savo nebrandumo ar psichologinių sutrikimų negali priimti tokių sprendimų“. Vis dėlto autorius pripažįsta, kad apie tyrimą „pilna informacija kartais neįmanoma“, todėl kai kuriais atvejais gali būti „taikoma pakankamo informavimo strategija“, pridurdamas, kad, esant informacijos supratimo sunkumų, būtina tyrime dalyvaujantiems asmenims „paaiškinti sunkius klausimus bei skirti papildomą laiką, kad jie galėtų apsispręsti“ (Kardelis, 2017).

Jenkin ir kt. (2015), Whyte (2005) ir kt. autoriai pažymi, kad istoriškai žmonių, turinčių negalią, įskaitant ir vaikus, įvairių sričių mokslo tyrimai dažniausiai buvo vykdomi jiems nedalyvaujant tokiuose tyrimuose ir tai lėmė klinikinis požiūris į negalią modelis, dominavęs iki XX a. vidurio. Keičiantis požiūriui į negalią, „socialinis ir politinis negalios aiškinimas“ paskatino naują, emancipacinį požiūrį į negalios tyrimus ir asmenų, turinčių negalią, dalyvavimą juose, pripažįstant, kad jie gali būti savo pačių patirties ekspertais (Jenkin et al., 2015). Maža to, kaip teigia Loveridge (2010); Mietola, Miettinen, & Vehmas (2017), gerbiant teisę nebūti atskirtiems, neetiška būtų neleisti tyrime dalyvauti asmenims ir vaikams, turintiems negalią, nes jie gali suteikti įžvalgų, subjektyvių patirčių apie tai, kaip skatinti jų gerovę. Pasak Loveridge (2010), stiprus negalią turinčių vaikų ir jaunimo įtraukimo į mokslinius tyrimus pagrindas yra įrodymais grįstų intervencijų ir pedagoginės praktikos plėtojimas siekiant pagerinti akademinis pasiekimus ir socialinę raidą negalią turinčių

vaikų, kurie anksčiau buvo laikomi negalinčiais mokytis; ir jei ne įvairių šalių autorių moksliniai tokių vaikų ugdymosi galimybių tyrimai, jie gal ir dabar būtų laikomi „nemokytiniais“. Todėl, anot Whyte (2005), vaikams turi būti sudarytos galimybės kalbėti patiems už save; prirėikus jiems turi būti suteikta parama, ypač vaikams, turintiems negalią.

Kai tyrime dalyvauja vaikai, turintys negalią, Jenkin ir kt. (2015) rekomenduoja formuluoti paprastus atviro tipo klausimus (kai kuriems vaikams naudingiau uždari klausimai); užduoti vieną klausimą vienu metu; įsitikinti, kad vaikas supranta; neskubinti, kantriai palaukti atsakymo; palaikyti žvilgsnio kontaktą; panaudoti kūno kalbą, kontroliuoti balso toną; stebėti aplinką, kad nebūtų triukšmo, atitraukiančių dėmesį dirgiklių.

Kaip minėta, dalyvavusiems šiame tyrime pedagogams, studentams, mokiniais, mokinių tėvams prieš pradėdant apklausas asmeniui ir (ar) jų grupei suprantamu lygiu buvo suteikta informacija apie tyrimo tikslą, dalyvavimo tyrime savanoriškumą ir teisę bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti tyrime, taip pat apie duomenų rinkimo ir sklaidos būdus, laikantis tyrimo etikos principų.

Šiame tyrime dalyvavo vaikai, turintys negalią, todėl jų tėvų arba globėjų buvo prašoma rašytinio sutikimo dėl vaikų dalyvavimo interviu. Tyrimo organizavimas vyko sklandžiai. Mokyklų administracija ir pedagogai padėjo tyrėjams pasirinkti mokinius, kurie galėtų dalyvauti tyrime ir turėtų gebėjimų suprasti ir atsakyti į interviu klausimus. Mokinių tėvams (globėjams) buvo paaiškintas tyrimo tikslas, jų teisės sutikti arba nesutikti dėl vaikų dalyvavimo tyrime, kitų tyrimo etikos principų laikymasis. Tėvai, kurių vaikai buvo atrinkti dalyvauti tyrime, palankiai reagavo į tyrimo organizavimą, suprato tyrimo naudingumą, sutiko patys dalyvauti tyrime. Gautas rašytinis kiekvieno vaiko tėvų (globėjų) sutikimas, kad jų vaikas dalyvautų tyrime.

Net ir gavus mokinių tėvų (globėjų) sutikimą, kad vaikai dalyvautų tyrime, kiekvienam vaikui buvo paprastais žodžiais paaiškintas susitikimo (tyrimo) tikslas, naudingumas ir klausama, ar sutinka atsakyti į tyrėjo klausimus. Kadangi tyrime dalyvavo vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių dėl negalių, tyrimo metu buvo atsižvelgiama į jų gebėjimą suprasti ir atsakyti į tyrėjo klausimus, suteikti tyrimui reikalingos informacijos. Tiek klausiant vaiko sutikimo dalyvauti tyrime, tiek viso pokalbio (interviu) metu vadovautasi ne tik žodžiu bendraujant gaunama informacija, bet ir kitais teigiamo nusiteikimo dalyvauti tyrime ir įsitraukimo (dalyvavimo) interviu požymiais (Loveridge, 2010): žvilgsnio kontaktas; kūno kalba; vaiko noras užduoti klausimus tyrėjui arba patikslinti savo atsakymą, žodiniai komentarai arba teigiami nežodiniai ženklai (linktelėjimas ir pan.). Tyrėjos siekė sudaryti ir viso interviu metu pa-



laikyti neformalią laisvo, žaismingo, neprievartinio bendravimo su kiekvienu vaiku atmosferą, atsižvelgti į vaiko nuotaiką, nusiteikimą bendrauti. Interviu klausimai buvo parenkami lanksčiai prisitaikant prie kiekvieno vaiko kalbos supratimo, kalbėjimo gebėjimų ir tempo, mąstymo ypatumų, formuluojant paprastus, konkrečius klausimus, tariant juos aiškiai, lėtesniu tempu; prirėkus klausimai buvo pakartojami, reformuluojami kuo paprasčiau, žodžius palydint neverbalinės komunikacijos būdais (gestais ir pan.), suteikiant vaikui pakankamai laiko pagalvoti ir atsakyti.

**Tyrimo rezultatų sklaidos etika.** Apdorojant kiekybinio ir kokybinio tyrimo duomenis, laikytasi asmens ir organizacijos duomenų apsaugos, anonimiškumo, konfidencialumo, mokslinio sąžiningumo ir kt. bendrųjų mokslinio tyrimo etikos reikalavimų. Leidinyje neskelbiami nei asmenų, nei organizacijų (mokyklų, kuriose vyko tyrimas) duomenys; jie koduojami sutartiniais ženklais, iš kurių negalima identifikuoti konkretaus asmens ar mokyklos. Kokybinių tyrimų (interviu, *focus grupių*) ir atsakymų į atvirus anketos klausimus tekstai buvo kruopščiai revizuoti ir panaikinti duomenys (tekstai), iš kurių būtų galima atpažinti mokyklą ar asmenį.

Monografija parengta laikantis mokslinio sąžiningumo normų, susijusių su detaliu tyrimo duomenų rinkimo ir apdorojimo metodų aprašymu, objektyviu ir nešališku tyrimo rezultatų interpretavimu bei citavimo etikos reikalavimais. Kai kurie užsakomojo tyrimo duomenys jau buvo paskelbti straipsniuose, publikuotuose mokslo leidiniuose (tokių duomenų stengtasi nebepateikti šiame leidinyje):

- Kaffemaniene, I., Meliene, R., Milteniene, L., Geleziniene, R., Kairiene, D. ir Tomeniene, L. (2018). Education and assessment of learning outcomes in Lithuanian special schools. In *Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. 3* (pp. 91–106). Rezekne, Latvia: Rezekne Academy of Technologies. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3233>;
- Kairienė, D., Geležinienė, R., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L., Tomėnienė, L. (2019). Mokinių, turinčių didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi specialiojo ugdymo įstaigose patirtys. *Specialusis ugdymas = Special education*, 1(39), 39–48. <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i39.416>;
- Melienė, R., Tomėnienė, L., Miltenienė, L., Geležinienė, R., Kaffemanienė, I., Kairienė, D. (2019). Development of lifelong learning perspectives for students with special educational needs in special schools in Lithu-

ania. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania = Disability – Issues, Problems, Solutions*, 1(30), 7–29. <http://kn.pfron.org.pl/kn/popzednie-numery/489,Development-of-Lifelong-Learning-Perspectives-for-Students-with-Special-Educatio.html>.

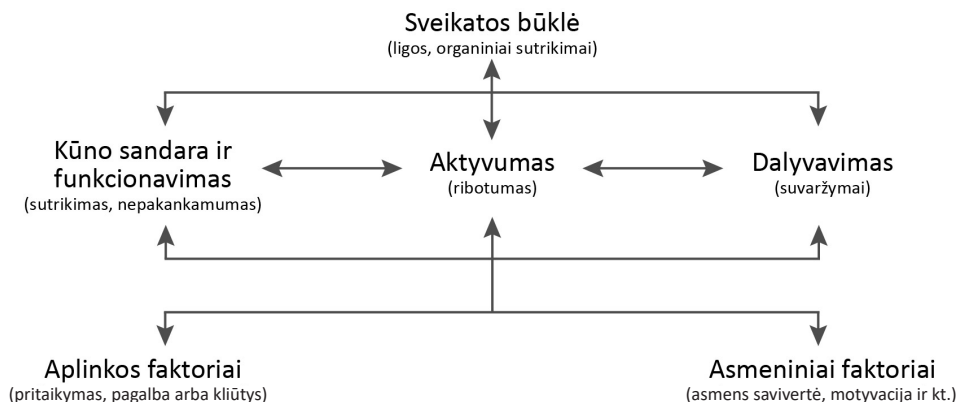
# 1 skyrius. TARPTAUTINIS ASMENŲ, TURINČIŲ NEGALIĄ, UGDYMO DISKURSAS

## 1.1. Negalios samprata ir jos kaita

Negalios samprata per pastaruosius dešimtmečius sparčiai kito ir vystėsi. Esminis lūžis įvyko 1970 m., kai imta negalią turinčių asmenų teises sieti su žmogaus teisėmis (WHO, 2011).

JT neįgaliųjų teisių konvencijoje (CRPD, 2006) negalią turintieji apibūdinami kaip asmenys, turintys ilgalaikių fizinių, psichikos, intelekto ar jutimo sutrikimų, kurie sąveikaudami su įvairiomis kliūtimis gali trukdyti šiems asmenims visapusiškai ir veiksmingai dalyvauti visuomenėje lygiai su kitais asmenimis.

Tarptautinėje funkcionavimo, neįgalumo ir sveikatos klasifikacijoje (WHO, 2007) pristatomas biopsichosocialinis negalios sampratos modelis (žr. 1.1.1 paveikslą).



1.1.1 pav. Biopsichosocialinis negalios sampratos modelis (WHO, 2007)

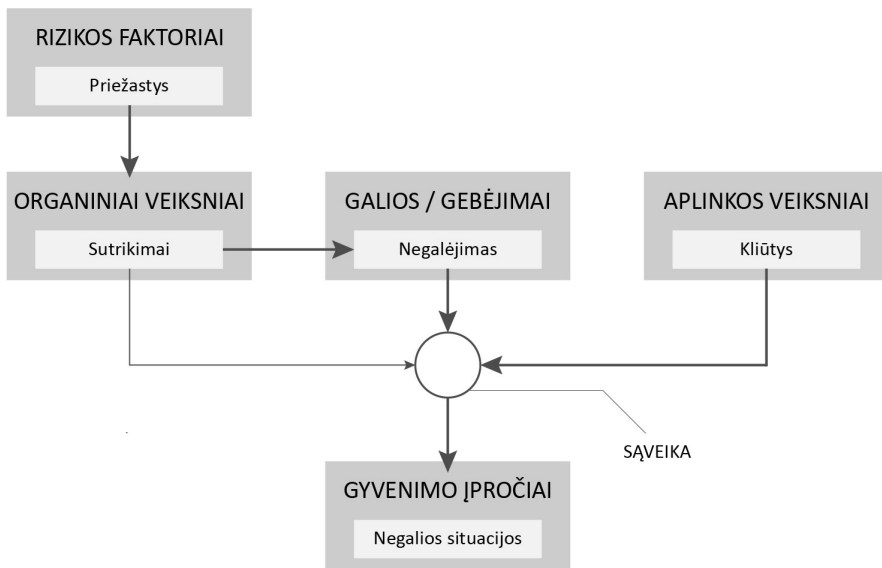
Negalia apibrėžiama bendraja sąvoka, apibendrinančia įvairius sveikatos sutrikimus, aktyvumo ir dalyvavimo apribojimus. Ji apima įvairius neigiamus tam tikrų sveikatos sutrikimų (tokių kaip cerebrinis paralyžius, Dauno sindromas ir kt.) turinčių asmenų ir asmeninių ar aplinkos veiksnių (tokių kaip neigiamas požiūris, neprieinamos transporto priemonės ar pastatai, ribota socialinė pagalba) sąveikos aspektus. Vis dažniau negalią imta analizuoti ne kaip asmens charakteristikų ar bruožų visumą, o kaip tam tikrų socialinių kontekstų ir aplinkų nulemtą būseną.

PSO (2014) pabrėžia, jog negalia yra viena iš žmogaus būsenų – beveik kiekvienas iš mūsų tam tikru gyvenimo laikotarpiu gali tapti laikinai arba visam laikui neįgalus, o sulaukęs itin gilios senatvės neišvengiamai susidurs su vis didesniais kasdienio gyvenimo sunkumais.

Negalia ir funkcionavimas apibrėžiami kaip dinaminė sąveika tarp asmens sveikatos būklės ir kontekstualių asmeninių ir aplinkos veiksnių. Pabrėžiama, kad negalia pasižymi didele būsenų įvairove. Tai lemia ne tik sveikatos sutrikimas ar jo laipsnis, bet ir žmogaus, turinčio negalią, lytis, amžius, socioekonominės, sociokultūrinės ir kitos charakteristikos. Nuo to priklauso, kaip asmuo reaguoja į savo negalią, kylančius sunkumus ir aplinkoje esančias kliūtis.

Didelę įtaką tokiai negalios sampratai turėjo „Kvebeko modelis“ (angl. *Quebec Model*), arba kitaip vadinamas „Negalios situacijos konstravimo modelis“ (angl. *The Disability Creation Process Model*, DCPM (Badley, 2008; Fougeyrollas, Boucher, Edwards, Grenier, & Noreau, 2019)). Jis buvo pagrįstas interakcionizmo idėjomis, kad žmogaus gyvenimą lemia įvairių veiksnių – biologinių, fizinių, kultūrinių ar kitų sąveika. Šio aspekto atsiradimas šalia biologinių-medicininių veiksnių leido išryškinti besikeičiančią negalios sampratą ir šiandien biopsichosocialinis negalios sampratos modelis suprantamas kaip socialinio negalios modelio variantas. Fougeyrollas ir kt. (2019) teigia, kad tokia samprata apima ankstesnių ir dabartinių modelių elementus ir gali būti lanksčiai taikoma sprendžiant vis naujus iššūkius.

Šiandien pripažįstama, jog aplinka – esminis veiksnys, lemiantis negalios situaciją. Aplinkos prieinamumo stoka didina negalią ir kuria kliūtis asmens socialiniam dalyvavimui ir įtraukčiai. Apibendrintas „Negalios situacijos konstravimo modelis“, kuris pirmą kartą buvo paskelbtas 1991 m., pateikiamas 1.1.2 paveiksle.

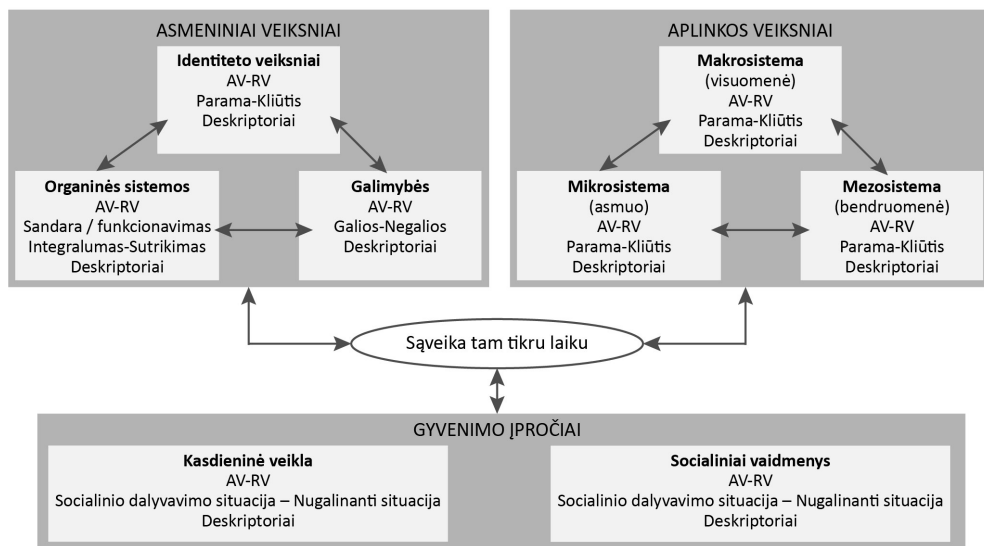


**1.1.2 pav.** „Negalios situacijos konstravimo modelis“, 1991 m.  
(Fougeyrollas et al., 2019)

Remiantis šiuo modeliu negalia vertinama kaip sąveika tarp individualių sutrikimų ir veiklos apribojimų bei aplinkos, kuriančios psichosocialines ir fizinės kliūtis. Ruškus (2002) šį modelį pavadino situaciniu negalios modeliu.

Atsižvelgiant į visuomenės ir mokslo raidą ir atsiradusias naujas perspektyvas bei interpretacijas, susijusias su negalia, modelis buvo peržiūrėtas ir papildytas dar kelis kartus. 1998 m. jis buvo papildytas komponentu „Asmeniniai veiksniai“, kurį sudarė du subkomponentai – 1) „organiniai veiksniai“ ir 2) „galimybės“. 2010 m. modelis buvo dar labiau išplėtotas – atsirado trečiasis subkomponentas „identiteto veiksniai“. Šio subkomponento atsiradimą lėmė požiūris, jog žmogaus identitetas laiko perspektyvoje keičiasi, ypač kai asmuo susiduria su negalia, todėl tai svarbus elementas (tiek kaip veiksnys, tiek kaip objektas) negalios situacijos konstravimo procese. Identiteto veiksnius apibūdina žmogaus lytis, amžius, seksualinė orientacija, rasė, sociokultūrinis tapatumas, tikėjimas, vertybės, asmeninė patirtis ir istorija bei kt. (Fougeyrollas et al., 2019). Į kiekvieną subkomponentą įtraukti apsaugos veiksniai (AV), kurie siejami su parama, ir rizikos veiksniai (RV) kaip kliūtys. „Gyvenimo įpročių“ kategorijoje išskirtos subkategorijos – „kasdieninė veikla“ ir „socialiniai vaidmenys“. Šiose kategorijose apsaugos veiksniais esti socialinio dalyvavimo situacijos, o rizikos veiksniais – nugalinančios diskriminacinės situacijos. Taip

pat labiau išplėtotas buvo ir „Aplinkos veiksnių“ komponentas pasiremiant Bronfenbrenner (1979) ekologine sistemų teorija ir išskiriant aplinkos veiksnius, detaliau charakterizuojančius lygmenis: mikrosistemos lygmuo (asmeninis), mezosistemos lygmuo (bendruomenės) ir makrosistemos lygmuo (visuomenės) (žr. 1.1.3 paveikslą).



**1.1.3 pav.** Žmogaus raidos modelis ir negalios situacijos konstravimo procesas (angl. *Human Development Model and Disability Creation Process* (Fougeyrollas, 2010))

Visuomenėse yra pastebimi tam tikri žmonių fiziniai ar elgesio skirtumai, tačiau priklausomai nuo vyraujančios kultūros skiriasi reagavimo į juos būdas (Reid-Cunningham, 2009). Ruškus, Mažeikis (2007) teigia, kad neįgalumas kaip būseną yra tik socialinių sąveikų procesas ir rezultatas. Vadinasi, norint plėtoti asmenų, turinčių negalią, socialinio dalyvavimo galimybes, būtina atsižvelgti į visų, ne tik negalią turinčiųjų, interesus, mobilizuoti įvairius išteklius ir realiai spręsti konkrečias problemas. Tai leidžia numatyti ne tik individualizuotą, į konkretų individą orientuotą kelią, bet ir savitą duodančio, ne tik imančio, negalią turinčio žmogaus tapatumo konstravimą.

Viluckienė (2010), analizavusi stuburo traumas ar ūminį patloginį paralyžių patyrusių asmenų patirtis ir išgyvenimus, teigia, kad negalia tampa reikšmingu veiksniumi, lemiančiu tolesnę asmens biografinę situaciją, kuri daugeliu

atvejų pakeičia ne tik gyvenimo stilių, profesinį ar kitokį užimtumą, bet ir apskritai požiūrį į save ir savo gyvenimą, vyksta vertybinis perkainojimas. Negalią patyrusio individo resocializacijos procesas negali vykti be pozityvaus reikšmingų kitų asmenų vaidmens, kuris pasireiškia artimųjų fizine pagalba ir rūpesčiu, ypač ankstyvuojų potrauminiu periodu, draugų moraliniu palai-kymu ir pastangomis nepalikti jo visiškoje socialinėje izoliacijoje, ir kitų su-tiktų žmonių, turinčių negalią, įkvepiančių sėkmingo gyvenimo su negalia pavyzdžių.

## 1.2. Medicininis ir socialinis asmenų, turinčių negalią, ugdymo modeliai

Moksliniai tyrimai rodo, kad žmonių, turinčių negalią, statusas ir gyvenimo kokybė visais laikais ir visose visuomenėse priklausė nuo vyraujančių nuos-tatų į negalią. Ruškaus (2002) teigimu, nuostatos į negalią turinčius asmenis įvairiais žmonijos laikotarpiais priklausė nuo kultūrinio konteksto: visuome-nės raidos ir mokslo lygio, dominuojančių visuomenės vertybių ir kt. veiks-nių. Negalią turinčiųjų socialinė atskirtis, priklausomai nuo laikmečiui būdin-gų nuostatų į negalią, įgaudavo vis kitokias formas – nuo visiško atmetimo ir netgi naikinimo pereinant prie gydymo ir globos uždaroje institucijose (ten pat). Anot autoriaus, ankstyvaisiais ir vėlesniais amžiais asmenų, turinčių ne-galią, socialinę atskirtį lėmė religiniai prietarai, negalių baimės, negalią turin-čių žmonių neatitiktis vyravusioms socialinėms normoms ir pan.

Būta bandymų įvairiai periodizuoti nuostatų į negalią laikotarpius. Bakk & Grunewald (1998) aprašė tokius nuostatų į asmenis, turinčius negalią, laiko-tarpius: *atskirties fazė* – negalią turinčiųjų vengiama, jie persekiojami, izo-liuojami; *saugojimo fazė* – jie globojami, apgyvendinami specialiose gydymo įstaigose; *reabilitacijos fazė* – negalią turintys asmenys ne tik slaugomi, bet ir mokomi apsitarnauti, įgyti darbinių gebėjimų; *integracijos fazė* – jie ugdo-mi, jiems teikiamos socialinės paslaugos, visuomenė vis labiau prisitaiko prie žmonių, turinčių negalią; kuriama „visuomenė visiems“.

Požiūris į negalią keitėsi priklausomai nuo vyraujančių teorijų ir paradigminių virsmų. Šiame kontekste neretai minimos tokios filosofinės, sociologinės ir ugdymo teorijos kaip medicininis požiūris (modelis), socialinis požiūris (mo-delis), socialinio konstravimo paradigma, simbolinio interakcionizmo teorija, ekologinis sisteminis požiūris, holistinis požiūris, normalizacija, įtrauktis, įga-linimas ir kt. (Ruškus, 2002; Gallagher, Connor, & Ferri, 2014; ir kt.).

Mokslinėje literatūroje galima aptikti įvairių negalios sampratos ir negalią turinčių asmenų ugdymo modelių tipų ir jų aprašymų. Fougeyrollas ir kt. (2019) aprašė penkis teorinius modelius, iš skirtingų perspektyvų analizuojančius negalios fenomeną ir turinčius savitą ontologiją, mokslinį diskursą, atstovus ir reikšmę:

- **Medicininis** (arba biomedicininis) **modelis** (neįgalumą prilygina sutrikimui ir suvokia žmogų, turintį negalią, kaip pažeistą ar sergantį, turintį „problemų“).
- **Ekonominis modelis** (negalios situacijas ir klausimus analizuoja ir sprendžia remiantis išlaidų racionalizavimo priemonėmis, nes supranta negalią kaip asmens produktyvumo ir darbingumo sumažėjimą, kas lemia mažesnę pridėtinę vertę).
- **Socialinis modelis** (neįgalumą vertina kaip socialinės sprespaudos formą, atsirandančią dėl nuostatų, diskriminacinės praktikos, įsitvirtinusios socialinėse ir politinėse sistemose).
- **Įkūnijimo modelis** (angl. *embodied model*) (atmeta kūno ir proto atskyrimą ir mano, kad protas yra iš esmės įsišaknijęs tiek kūno, tiek aplinkos realijose; remiantis šiuo požiūriu aplinkos objektai, infrastruktūra, socialiniai ir fiziniai elementai vertinami kaip „veiksniai“ negalios situacijoje).
- **Žmogaus teisių modelis** (negalios samprata grindžiama remiantis pamatinėmis žmogaus teisėmis, kurios užtikrina asmenims, turintiems negalią, tokias pačias socialines, ekonomines, kultūrinės, politines ir pilietines teises, kaip ir visiems kitiems žmonėms).

O Reindal (2008), išanalizavusi tuo metu įvairių autorių minimus ir aprašytus negalios sampratos modelius, išskyrė keturis dažniausiai aprašomus: 1) **biomedicininis modelis** (angl. *biomedical model*) – nepakankamas biologinis ir fizinis funkcionavimas; negalia yra nepakankamo asmens kūno funkcionavimo rezultatas; 2) **interakcinis modelis** (angl. *interactionist model*) – nepakankamas biologinis ir fizinis funkcionavimas; negalia yra tarpasmeninės sąveikos rezultatas, atsirandantis kuriant asmeninį tapatumą ir vaidmenis; 3) **socialinis konstruktyvistinis modelis** (angl. *social constructionist*) – biomedicininis funkcionavimo ribotumas, pasireiškiantis didele įvairove visoje populiacijoje; negalia yra visuomenės netobulumo rezultatas labai specifiniame kultūriniame kontekste; 4) **socialinis negalios kūrimo modelis** (angl. *social creationist*) – biomedicininis ir biosocialinis funkcionavimo ribotumas; negalia yra fizinių ir socialinių kliūčių bei galios santykių rezultatas.



Ruškus (2002), analizuodamas asmenų, turinčių negalią, ugdymo paradigminius virsmus, vykusius Lietuvoje atkūrus nepriklausomybę, išskiria **klinikinę-korekcinę paradigmą**, kuri orientuota į sutrikimų diagnostiką ir pedagoginę korekciją, ir **socialinę-interakcinę paradigmą**, orientuotą į negalią turinčio asmens socialinius vaidmenis bei socialinę sąveiką.

Iš esmės, nepaisant skirtingų modelių ar paradigimų pavadinimų, operuojama medicininio arba socialinio modelio sąvokomis ir principinėmis nuostatomis, asmenų, turinčių negalią, ugdymo situacijoms vertinti dažniausiai taikoma medicininio arba socialinio modelio prieiga.

## Medicininis modelis

Istoriškai susiklostė tradicija, jog klausimus, susijusius su žmogaus kūnu ir protu, aktyviai analizavo ir tyrinėjo medicinos mokslas. Ne išimtimi tapo ir klausimai, susiję su negalia. Tai, kad negalia ilgą laiką buvo tyrinėta labiau iš biologijos mokslo perspektyvų, įtvirtino biomedicininę negalios sampratą (Brittain, 2004). Taikant medicininio modelio prieigą, negalia yra suprantama ir analizuojama kaip individualus biologinis ir (ar) medicininis fenomenas, kurį apibūdina funkcionavimo ribotumas, lemiamas sutrikimų (Bingham, Clarke, Michielsens, & Van De Meer, 2013; Mitra, 2006). Tarptautinėje funkcionavimo, neįgalumo ir sveikatos klasifikacijoje (WHO, 2007) teigiama, kad remiantis medicininio požiūriu neįgalumas suprantamas kaip asmens problema, kurią tiesiogiai sukelia liga, trauma ar kitas sveikatos pokytis. Medicininio modelio požiūriu tampa svarbu užfiksuoti / nustatyti sutrikimą, nes tai laikoma kelio į „išgijimą“ pradžia, sudaranti galimybes gauti reabilitacinę pagalbą, slaugą ar globą specializuotose įstaigose. Šios idėjos perkeliamos ir į švietimo sritį kuriant ir steigiant specialios paskirties mokyklas ar klases (Haegle & Hodge, 2016; Palmer, M. & Harley, 2012). Sunkumai ir kliūtys, su kuriais susiduria negalią turintis žmogus, laikomi individo sutrikimo pasekme ir asmens problema (Brittain, 2004; Ruškus, 2002).

Medicininis modelis dažniausiai kritikuojamas dėl pernelyg sureikšminto medicinos srities atstovų vaidmens, spendžiant negalią turinčio žmogaus funkcionavimo visuomenėje klausimus; legitimizuotos galios spręsti dėl pagalbos pobūdžio ir paslaugų negalią turintiems asmenims švietimo įstaigose, kai kuriais atvejais net švietimo įstaigų pasirinkimą. Mažai atsižvelgiama į tai, kaip situaciją mato ir vertina pats asmuo, turintis negalią, kokių jis turi pageidavimų ir lūkesčių (Haegle, Hodge, 2016). Kai kurie autoriai (Brittain, 2004;

Mitra, 2006) teigia, kad medicininio modelio atstovų vartojamos asmenį etiketizuojančios ir stigmatizuojančios, ligą ar sutrikimą pabrėžiančios sąvokos žmones, turinčius negalią, apibūdina kaip ligonius, formuoja atitinkamą visuomenės požiūrį, vyraujančią leksiką ir sąveikos su jais kryptį.

## Socialinis modelis

Socialinis modelis įvardijamas kaip progresyvesnis (Haegele, Hodge, 2016). Negalios reiškinių sociologijoje nagrinėjusi Viluckienė (2008) konstatuoja, jog pastaruoju metu socialinis negalios sampratos modelis yra tapęs kone viena dažniausiai nagrinėjamų temų. Remiantis šia prieiga vadovujamasi principine nuostata, kad negalia yra socialiai sukonstruotas reiškinys, kylantis iš visuomenėje egzistuojančios socialinės spaudos negalią turinčių asmenų atžvilgiu. Socialinis negalios modelis atsirado kaip kritinė reakcija į biomedicininę negalios sampratą, pabrėžiančią individo kūno deviaciją, kuri buvo įsitvirtinusi ne tik akademinėje, bet ir socialinės politikos diskurse. WHO (2007) pateiktoje sampratoje, vadovaujantis socialinio modelio požiūriu, negalumas traktuojamas kaip socialinė problema, apimanti asmens įsitraukimą į visuomenės gyvenimą. Aktualizuojamos socialinio veiksmo, visuomenės atsakomybės, nuostatų ir ideologijos keitimo, žmogaus teisių temos. Socialinio modelio sampratos kontekste laikomasi nuomonės, jog pats savaimė sutrikimas negali apriboti žmogaus galimybių ir mažinti jo gyvenimo kokybės. Ribojimus ir kliūtis sukuria visuomenė (Blustein, 2012). Sprendimai turėtų būti nukreipti ne į asmenį, kuris turi negalią, bet į visuomenę inicijuojant socialinius pokyčius ir keičiant socialinę politiką (Bingham et al., 2013). Asmens turimas sutrikimas yra vertinamas tik kaip viena iš įvairovės formų, praturtinanti visuomenę. Brittain (2004) teigimu, daugelio su negalia siejamų problemų nebūtų, jei pasikeistų žmonių nuostatos į asmenis, turinčius negalių ar sutrikimų, o politiniai sprendimai būtų orientuoti į kliūčių, esančių aplinkoje, identifikavimą ir šalinimą.

Socialinis modelis kritikuojamas dėl to, kad siekia eliminuoti sutrikimo įtaką žmogaus patyrimams ir gyvenimui, per mažai skiria dėmesio kitiems kontekstualiems veiksniams, pavyzdžiui, lyties, rasės, seksualinės orientacijos ir kt. (Haegele, Hodge, 2016). Viluckienė (2008) teigia, jog didžiausias socialinio modelio trūkumas yra biologinės ir socialinės sričių supriešinimas. Kasdieniame gyvenime iš tiesų labai sunku apibrėžti, kur baigiasi sutrikimas ir prasideda negalia, arba kur prasideda kūno sutrikimo, o kur socialinių kliūčių poveikis neįgalumui.

Apibendrinti įvairių autorių pateikiami medicininio ir socialinio negalios sampratos modelių požymiai pateikiami 1.2.1 lentelėje.

1.2.1 lentelė

### Medicininio ir socialinio negalios sampratos modelių diskurso analizė

	Medicininis modelis	Socialinis modelis
Negalios samprata	Medicininis fenomenas, pabrėžiamas funkcionavimo ribotumas, lemiamas sutrikimų	Socialinis fenomenas, socialiai konstruojamas, funkcionavimo ribotumus lemia aplinka ir visuomenė
Sutrikimas	Disfunkcija	Individo savybė, viena iš įvairovės formų
Asmuo	Ligonis, ribotų galimybių, turi mažai galių pats spręsti	Asmenybė su individualiais poreikiais, turi kompetencijų ir galių pati spręsti
Sunkumai ir kliūtys	Asmens sutrikimo pasekmė	Visuomenės nuostatų ir nepritaikytos aplinkos pasekmė
Sprendimai	Nukreipti į asmenį, turintį sutrikimų	Nukreipti į kliūčių, esančių aplinkoje, šalinimą
Kontekstai	Specializuotos institucijos	Bendruomenės
Visuomenė	Beveik nesikeičia	Siekia kiekvieno įsitraukimo ir įtraukties

### Medicininis ir socialinis modelis asmenų, turinčių negalią, ugdyme

Negalią turinčių asmenų ugdymo istorinė raida pasaulyje – tai ilgas kelias nuo visiškai socialinės atskirties prie pavienių bandymų globoti ir ugdyti, pirmųjų globos ir ugdymo institucijų asmenims, turintiems negalią, atsiradimo ir tokių institucijų tinklo plėtos visame pasaulyje.

Yra žinoma, kad XVI–XVIII a. specializuotos pagalbos įstaigos įvairiose šalyse kūrėsi kaip prieglaudos negalią turintiems žmonėms, neretai globojamos vienuolynų. Tad negalią turinčių žmonių socialinės reabilitacijos laikotarpio pradžia galima būtų priskirti bandymus juos globoti ir gydyti taikant užimtumo, aplinkos terapijas, tačiau apgyvendinant juos uždaroje institucijose, dažniausiai – nutolusiose nuo miestų vietose (manyta, kad negalių turintys žmonės geriausiai gydomi kaimo vietovėse). Uždarų institucijų atsiradimą

paskatino biologinių negalios priežasčių akcentavimas; žmonės, turintys negalią, buvo laikomi uždaroje institucijose tiek savo pačių saugumui, tiek visuomenės gerovei; palaiptisni uždaro institucijos tapo nuolatinės segregacijos priemonėmis (Mock, Jakubecy, & Kauffman, 2020). Nors šiose institucijose buvo ne tiek ugdoma, kiek gydoma ir globojama, vis dėlto jas galima laikyti visuomenės pažanga palankesnio požiūrio į žmones, turinčius negalią, link. XIX a. negalių turintys vaikai buvo ne tik globojami, bet ir pradėti ugdyti, kas tuo metu buvo pažangus reiškinys.

Kauffman (2007) atkreipė dėmesį į tai, kad daugelis praeities specialiojo ugdymo pradininkų buvo gydytojai (S. G. Howe'as, J. M. G. Itard'as, É. Séguinas, M. Montessori). Ryškesnius elgesio su negalią turinčiais asmenimis pokyčius (XVI–XIX a.) paskatino medicinos mokslo raida: gydytojas A. Paré išaiškino negalių priežastis (Ruškus, 2002); kiek vėliau gydytojai humanistai (Ph. Pine-lis, É. Séguinas ir kt.) moksliskai pagrindė galimybę ir prasmingumą ugdyti negalią turinčius asmenis (ten pat). Tuo paaiškinamas ilgalaikis medicininio (klinikinio-korekcinio) modelio dominavimas specialiajame ugdyme. Šio modelio požiūriu asmenų, turinčių negalią, ugdymo esmė yra sutrikusių funkcijų atkūrimas / kompensavimas medicininėmis ir pedagoginėmis priemonėmis, siekiant padėti negalią turintiems adaptuotis socialinėje aplinkoje. Manoma, kad specialioji mokykla būtina negalią turinčio vaiko sėkmingo ugdymo sąlyga, nes joje galima sutelkti įvairių specializacijų aukštos kvalifikacijos specialistus; vaikai jaučiasi saugiau, nes bendrauja su panašiais bendraamžiais (Ruškus, 2002). Tokio požiūrio ir šiandien laikosi vaikų, turinčių negalią, ugdymo specialiosiose mokyklose rėmėjai.

XIX a. pab. daugelyje šalių pradėjo kurtis pirmosios negalią turinčių žmonių organizacijos, jos suburdavo „akluosius, kurčnebylius, sergančius tuberkulioze, suluošintus darbo vietoje ar karuose“ (Ruškus, 1997). Šių organizacijų tikslai visose šalyse buvo panašūs – ginti negalią turinčiųjų teises, padėti jiems integruotis į visuomenę. Nevyriausybinių organizacijų, vienijančių įvairių negalių turinčius žmones ir jų šeimas, XX a. įvairiose šalyse atliko svarbų vaidmenį įtvirtinant asmenų, turinčių negalią, teisę į švietimą.

Į organizacijas ir tinklus būrėsi ne tik patys žmonės, turintys negalią, ar jų atstovai, bet ir tyrėjai. Apie 1975 m. JAV ir kai kuriose Europos šalyse (pavyzdžiui, Jungtinėje Karalystėje) ėmė kurtis mokslininkų tinklai, kurie vykdė „Negalios tyrimus ugdyme“ (angl. *Disability Studies in Education*). Tokius tyrimus paskatino šių asmenų interesams atstovaujančių aktyvistų grupės, reikalaujančios negalią turinčių asmenų visiškos integracijos į švietimą. Tirtos integruoto ugdymo problemos, remiantis socialiniu negalios modeliu (Con-

nor, Gabel, Gallagher, & Morton, 2008). Socialinio modelio idėjų plėtojimas tapo tikru iššūkiu medicininiam modeliui ir ėmė keisti negalią turinčių asmenų ugdymo politiką ir praktiką. Pradėta suprasti, jog medicininis modelis yra segregacinio pobūdžio, atskiriantis negalią turinčius asmenis nuo visuomenės ne tik fiziniu, geografiniu, bet ir socialiniu bei psichologiniu aspektais (Ruškus, 2002). Prasidėjo įstatymais reglamentuoti negalią turinčių asmenų integracijos procesai, kuriuos paskatino besikeičiantis visuomenės požiūris į negalią ir negalią turinčių asmenų ugdymą. Pasak Ruškaus (2002), negalią turinčiųjų integracijos į bendrojo ugdymo mokyklą koncepcija sukūrė naują – mažiausiai varžančios aplinkos – sampratą, kurios esmė – kuo didesnių ugdymosi galimybių suteikimas visiems vaikams.

XX a. pabaigoje didelę reikšmę negalią turinčių asmenų ugdymo raidai turėjo 1996 m. įkurta Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (dabar – Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra), kuri paskatino daugelio Europos šalių švietimo reformas, negalią turinčių mokinių integruotą ugdymą. XX a. paskutiniajame dešimtmetyje integruotas ugdymas buvo vertinamas kaip pažangus reiškinys ir skatinamas įvairių organizacijų, bet vėliau jis susilaukė kritikos. Stubbs (2008) teigimu, tiesa yra ta, kad „integruotas“ vaikas neretai sulaukia mažai pagalbos ir paliekamas pats vienas prisitaikyti prie rigidiškos integruoto ugdymo sistemos arba gauna labai individualizuotą pagalbą, kuri jį tik dar labiau atskiria nuo bendraamžių. Autorės manymu, integracijos procesuose pernelyg orientuojamasi į vaiko individualumą, bet per mažai sisteminių pokyčių; menkai domimasi, ar vaikas tikrai yra bendraamžių priimtas ir dalyvauja bendrose veiklose; ko jis mokosi ir kiek išmoksta. Mažai to, vaikas vertinamas kaip „problema“, manoma, kad, siekiant sėkmingos integracijos, vaiką reikia gerai paruošti prisitaikyti mokykloje. Jei vaikui nesiseka, tai vertinama kaip jo paties problema – „jam buvo per sunki programa“, „jis nieko nesimokė“, „jis nepritapo prie bendraamžių“ ir pan. Pati mokykla mažai keičiasi.

Toks integracijos procesas ir vyraujantis požiūris, kai siekiama problemas ir sunkumus perkelti individui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, neatitinka socialinio modelio nuostatų; o pernelyg individualizuotas požiūris tik dar labiau stigmatizuoja vaiką, daro jį pažeidžiamą.

Vis dažniau pradedama kalbėti apie siekį gerinti visų besimokančių asmenų švietimo kokybę ir plėtoti įtraukiojo švietimo sistemas. Anot Connor ir kt. (2008), atsiradus įtraukiojo ugdymo idėjoms buvo susitarta, kad įtraukusis ugdymas reiškia specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio visišką įsitraukimą į bendras klasės veiklas ir lygiavertį dalyvavimą neatskiriant spe-

cialiosiose klasėse ar specialiosios pagalbos kabinetuose. Tuo metu vyravo būtent toks įtraukiojo ugdymo aiškinimas, kai orientuojamasi tik į vieną, ypatingesnių poreikių turinčią besimokančių mokinių grupę. Šiandien tai vadinama siaurąja įtraukiojo ugdymo samprata. Armstrong, D., Armstrong, A. C., ir Spandagou (2010) teigia, jog vadovaujantis siaurąja samprata ieškoma konkrečių ugdymo strategijų specifinei besimokančiųjų grupei, bet nebūtinai išskirtinai specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems asmenims, besimokantiems bendrojo ugdymo klasėse.

XXI a. antrajame dešimtmetyje vis dažniau pradeda vadovautis plačiąja įtraukiojo ugdymo samprata, kuri neakcentuoja vienos konkrečios besimokančiųjų grupės, o orientuoja į įvairovę ir į tai, kaip mokykla atsižvelgia į kiekvieno mokinio ar bet kurio kito mokyklos bendruomenės nario skirtumus ir ypatumus. Įtraukusis ugdymas analizuojamas kaip maža įtraukios visuomenės dalis, kur švietimo kultūra, politika ir praktika kuriama atsižvelgiant į visų besimokančiųjų poreikius. Pabrėžiama, kad įtrauktis apima žymiai platesnį ratą mokinių, nei tik turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, o įtraukiojo švietimo sistemai rūpi kiekvienas mokinys, patiriantis atmetimo riziką, ko rezultatas – nesėkmės mokykloje (Bauer, Kaprova, Michaelidou, & Pluhar, 2009). Žmonių individualumas ir skirtumai toleruojami ir vertinami kaip galimi ištekliai, o ne kaip problemos. Keičiamas ne mokinys, o mokykla siekiant pašalinti visas galimas kliūti ir užtikrinti ugdymo prieinamumą kiekvienam mokiniui, visų įsitraukimą, dalyvavimą, pasiekimus. Tikima, kad kiekvienas gali mokytis ir išmokti (Stubbs, 2008).

### **Specialusis ugdymas ir specialieji ugdymosi poreikiai: sampratų kaita įtraukiojo švietimo kontekste**

Medicininio modelio vyravimo laikotarpiu negalių turinčių asmenų ugdymas buvo siejamas su *specialiojo ugdymo* (angl. *special education*) sąvoka. Specialusis ugdymas buvo suprantamas kaip „specialiai suplanuotas ugdymas ypatingiems mokiniams specialiose klasėse, specialiose grupėse ar specialiose institucijose“ (ISCED, 1976, p. 19). Pažymėtina, kad sąvoka *specialusis ugdymas* buvo suprantama kaip negalių turinčių vaikų ugdymas, vykstantis specialiose mokyklose ar institucijose, atskirtose nuo įprastų mokyklų sistemos, už jos ribų. Tuo laikotarpiu vaikų, turinčių negalių, ugdymas buvo organizuojamas atsižvelgiant į negalių tipologijas ir sutrikimus. Tokia sistema vyravo daugybę metų.

Vis dėlto daugelyje šalių specialusis ugdymas buvo vykdomas ir įprastose mokyklose, pritaikant programas vaikams, kuriems dėl fizinių, emocinių ar intelekto negalių buvo reikalinga speciali pagalba, specialiosios mokymo priemonės ir specialieji mokytojai. Kai kuriose šalyse specialusis ugdymas buvo apibrėžiamas plačiau: kartu su specialiomis nuostatomis dėl negalių turinčių asmenų ugdymo buvo įtraukiama nuostata ir dėl kitų grupių ypatingų mokinių ugdymo, pavyzdžiui, turinčių neįprastai aukštų intelektinių gebėjimų, arba reikalingų specialaus ugdymo dėl ypatingų gyvenimo aplinkybių, pavyzdžiui, migrantų vaikai, ir pan. (ISCED, 1976).

Rotatori, Obiakor ir Bakken (2011) nurodo, jog *specialiųjų ugdymosi poreikių* sąvoka pirmą kartą buvo paminėta 1884 m. nacionaliniame Švietimo asociacijos suvažiavime (JAV). Tačiau tuo metu ji nebuvo suprasta ir priimta. Tik XX a. paskutiniajame dešimtmetyje šalia sąvokos *specialusis ugdymas* (angl. *special education*) pradedamos vartoti sąvokos *specialieji ugdymosi poreikiai*, *specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymas* arba *specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas* (angl. *special educational needs, special needs education; meeting special educational needs*).

SUP sampratoje pabrėžiamas vaikų ir jaunuolių, turinčių negalių ar mokymosi sunkumų, papildomos mokymosi pagalbos poreikis; nurodoma, kad reikalinga pagalba gali būti teikiama įvairiose ugdymosi aplinkose – tiek specialiosiose, tiek bendrojo ugdymo įstaigose (OECD, 2000). Europos Komisijos 2013 m. atlikta analizė (European Commission, 2013) parodė, kad Europos šalyse vadovaujamosi gana skirtinga SUP apibrėžtimi, nėra bendro susitarimo, ką reiškia ir kokius poreikius apima ši sąvoka švietimo kontekstuose. Tai lemia labai skirtingą SUP identifikavimo ir tenkinimo praktiką įvairiose šalyse, apsunkina statistinių duomenų palyginimo galimybes. Vis dėlto nustatyta (OECD, 2005; OECD, 2008), kad daugumoje šalių naudojama trijų grupių sistema, atskleidžianti SUP aprėptį ir poreikių kilmės įvairovę:

**A grupė.** Negalios dėl organinių sutrikimų (pavyzdžiui, sensorinių, judesio, žymių intelekto sutrikimų ir pan.).

**B grupė.** Sutrikimai, kurių kilmė nebūtinai yra organinė; galimos sąsajos su socioekonominiais, kultūriniais ar lingvistiniais faktoriais (pavyzdžiui, elgesio ir emocijų sutrikimai, specifiniai mokymosi sutrikimai – disleksijos, mokymosi sunkumai).

**C grupė.** Sunkumai, kurie atsiranda dėl socioekonominių, kultūrinių ar lingvistinių faktorių, kitokių netipinių aplinkybių.

Įvairių šalių mokslininkai palaiko idėją išplėtoti SUP sampratą, atsižvelgiant į įtraukiojo švietimo kontekstus, kai pagalbos poreikį gali lemti ne tik negalia ar sutrikimas, bet ir religiniai, etniniai, rasiniai, socialiniai ar kitokie žmonių skirtumai (Florian, 2014; Norwich, 2002; Lindsay, 2007). Nepaisant poreikių kilmės, svarbu, kad būtų orientuojamasi į asmeniui reikalingą pagalbą (Florian, 2014).

Daugelyje šalių stiprėjo orientacija į asmens poreikius, jų tenkinimą teikiant reikalingą pagalbą, skiriant papildomų išteklių. Sąvoka *SUP tenkinimas* aiškinama kaip papildoma švietimo intervencija ir parama, reikalinga vaikams, turintiems negalių ir mokymosi problemų (ISCED, 1997). UNESCO iniciatyva sąvoka buvo praplėsta:

“ *Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas – tai procesas, palengvinantis mokymąsi asmenims, kuriems dėl įvairių priežasčių (fizinį, elgesio, intelekto, emocinių sutrikimų ir ribotų socialinių galimybių) reikia papildomos paramos ir ugdymo pritaikymo tam, kad jie galėtų sėkmingai dalyvauti ir pasiekti mokymosi tikslus* (ISCED, 2012, p. 84).

Vis dėlto esama nuomonių, jog specialiųjų ugdymosi poreikių sąvoka yra etiketizuojanti ir stigmatizuojanti. Daugelyje švietimo sistemų egzistuojančios negalių ir sutrikimų tipologijos, SUP grupės yra naudojamos kaip informacija žmonių, turinčių ypatingesnių poreikių, pažinimui, švietimo pagalbos ir finansinių išteklių planavimui. Tačiau, remiantis socialiniu modeliu, tokios klasifikacijos – tai žmonių, turinčių negalių ir sutrikimų, etiketizavimas, pabrėžiant jų sutrikimą, disfunkciją, funkcionavimo ribotumą. Pasak Florian (2014, p. 10), „nesvarbu, ar vartojamas terminas *specialusis ugdymas, specialiųjų poreikių tenkinimas ugdyme* ar koks nors kitas (pavyzdžiui, Škotijoje vartojama sąvoka *papildoma parama mokymuisi*), bendru supratimu tai reiškia kažką, kas „skiriasi nuo“ arba „papildo“ tai, kas paprastai yra prieinama kitiems panašaus amžiaus mokiniams mokyklose“. Autorės nuomone, tai yra problema, nes „kai mokiniai klasifikuojami kaip reikalingi kažko kitokio ar papildomo, lyginant su bendraamžiais, dėl šių „papildomų poreikių“ jie gali būti marginalizuojami švietimo sistemoje“ (Florian, 2014, p. 11).

Reindal (2008) manymu, tai, kaip mes suvokiame ir apibrėžiame negalią, lemia klasifikavimo sistemas ir asmenų, turinčių negalių ir sutrikimų, ugdymo praktiką. Ališauskas (2019) taip pat pripažįsta, kad negalios įvardijimas yra susitarimo dalykas; kitoniškumo, negalių įvairovė visada egzistavo ir egzis-



tuoja, tačiau jų įvardijimas ir santykis su jomis nuolat kinta. Mokslininkai pripažįsta, kad kalba ir sąvokos, kuriomis mes apibrėžiame negalią, yra be galo svarbios sąveikaujant su žmonėmis, turinčiais negalią, nes projektuoja lūkesčius ir sąveikos kryptį (Barton, 2009). Pasak Ališausko (2019, p. 34),

“*Negalios turinį ir jos kriterijus konstruojame mes patys. Vienoje aplinkoje ir visuomenėje tas pats žmogus gali būti laikomas neįgalium, kitoje – ne. Bet kokios klasifikacijos ir grupavimai yra konstruktas, labiausiai atspindintis visuomenėje susiformavusius stereotipus. Žmonių skirtybės ir jų įvairovė yra daug didesnė, nei mūsų klasifikacijos, kuriose mėginame visus „sudėlioti į savo vietas“.*

Sim, Milner, Love ir Lishman (1998) mano, jog galima atrasti tokią negalios sampratą ir ypatingumą vertinimo sistemą, kuri leistų identifikuoti sunkumus ir skirtingumus, tačiau nenugalintų asmens. Blustein (2012) teigimu, tiek medicininis, tiek socialinis modelis turi kuo papildyti negalios sampratą. Norwich (2002) mano, kad svarbiausia – bendras susitarimas ir supratimas, kokio požiūrio į negalią laikomasi. Šis požiūris turi apimti tiek individualius, tiek socialinius ypatumus, kurie skatintų reikalingą pagalbą ir paslaugas, socialinių sistemų atvirumą ir įtrauktį atsižvelgiant į asmens individualius poreikius. Tikslinga ieškoti būdų, kaip prabilti apie negalią, jos prigimtį, peržengiant socialinio modelio ribas ir integruojant skirtingus šio reiškinių aspektus.

Pozityvu tai, kad, pradėjus nagrinėti negalios ir sutrikimų sąsajas su SUP, dėmesys buvo labiau sutelktas ne į sutrikimą ar funkcijos ribotumą, o į edukacinius veiksmus, t. y. tai, ko reikia, kad negalių ar sutrikimų turintiems asmenims būtų sudarytos tinkamos ugdymosi galimybės ir suteikta reikiama pagalba. Europos Komisijos 2013 m. ataskaitoje analizuojant vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą (ASS), atvejį, pabrėžiama, kad negalima paneigti fakto, jog dėl padidėjusio sensorinio jautrumo, negalios nulemtu specifinio elgesio (pavyzdžiui, polinkio garsiai mąstyti, samprotauti, specifinių judesių, echolalijų ir kt.), toks vaikas turi papildomos pagalbos ir pritaikytos aplinkos poreikių; tačiau svarbu užtikrinti, kad ta pagalba nebūtų segreguojanti, stigmatizuojanti ir stabdanti vaiko augimą ir progresą (European Commission, 2013).

Siekant, kad papildoma pagalba nestigmatizuotų ir dar labiau neatskirtų ją gaunančių mokinių nuo jų bendraamžių, vis dažniau keliami klausimai apie tai, kaip užtikrinti kokybišką ugdymą, suteikti reikalingą pagalbą, tačiau nepa-

didinti SUP turinčių vaikų stigmos, išvengti SUP ar neįgalumo sąvokų uždedamų etikečių. Ališausko (2019) manymu, iki šiol nerealizuotas esminis siekis – mažinant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, išskirtinumą, šių mokinių ugdymosi poreikius įvardyti ne specialiaisiais (tai nedera su įtraukiojo ugdymosi kontekstu), o individualiaisiais ugdymosi poreikiais. Spartėjant įtraukiojo ugdymo plėtrai šie klausimai tampa vis aktualesni.

### 1.3. Įtraukiojo ugdymo samprata ir plėtra

Kaip jau buvo minėta, su socialinio modelio idėjomis ir požiūrio į negalią paradigminiu virsmu švietime plėtojamos įtraukiojo ugdymo idėjos, kurių pagrindas – tikėjimas, kad teisė į ugdymąsi yra esminė žmogaus teisė ir siekis sukurti kiekvienam lygiavertės sąlygas dalyvauti ugdymosi veiklose.

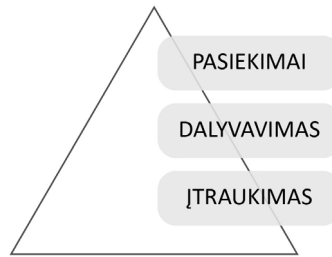
#### Įtraukiojo ugdymo samprata

Įvairios tarptautinės organizacijos (UNESCO, Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūra ir kt.) šiandien pripažįsta, kad įtraukiojo ugdymo sąvoką reikėtų vartoti kalbant ne tik apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius ugdytinius, bet ir apie kitus besimokančius asmenis, kurie gali būti pažeidžiami dėl savo skirtumų ir dėl to diskriminuojami. Siekiant suvienodinti įtraukiojo ugdymo sąvokos turinį ir interpretacijas, 2008 m. UNESCO organizuotoje tarptautinės švietimo konferencijos 48-ojoje sesijoje buvo suformuluota ir paskelbta tokia įtraukiojo ugdymo samprata:

“*Įtraukusis ugdymas – tai nenutrūkstamas procesas, kuriuo siekiama užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos* (UNESCO, 2009).

Dar ankstesniuose dokumentuose buvo pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas yra nenutrūkstamas mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesas, niekada nepasiekiantis tobulumo lygmens (UNESCO, 2001). Kuriant įtraukias aplinkas svarbu užtikrinti, kad kiekvienam vaikui būtų galimybė gauti kokybišką ugdymą drauge su savo bendraamžiais jam artimiausioje vietinėje bendruomenėje, arčiausiai namų esančioje ugdymo įstaigoje. Tai įpareigoja mokyklas nuo-

lat stebėti ugdymo kokybės veiksnius ir tobulinti savo pasirengimą priimti visus mokinius nepaisant jokių individualių ypatybių, atsiradusių kliūčių ar sunkumų ir siekti užtikrinti efektyvų ugdymąsi. Įtraukusis ugdymas neįsivaizduojamas be kiekvieno mokinio buvimo bendrose fizinėse aplinkose su savo bendraamžiais (įtraukimo), dalyvavimo ir pasiekimų kokybės užtikrinimo (Ainscow et al., 2006). Šia nuostata remiantis išskiriamos trys būtinos sąlygos kokybiškam įtraukiamam ugdymui: įtraukimas, dalyvavimas ir pasiekimai (žr. 1.3.1 paveikslą).



**1.3.1 pav.** Įtraukiojo ugdymo sąlygos (pritaikyta pgl. Ainscow et al. (2006))

Įtraukimas (fizinė integracija) ir teisė būti bendrose ugdymosi aplinkose yra vertinama kaip esminė sąlyga plėtoti įtraukųjį ugdymą. Tačiau vien tik fiziškai būti bendrose aplinkose nepakanka. Svarbu užtikrinti mokinio aktyvų ir prasmingą dalyvavimą ugdymosi procese, bendrose veiklose su bendraamžiais, teisę ir galimybę būti priimtam, jaustis klasės, mokyklos bendruomenės dalimi, atlikti reikšmingą vaidmenį bendruomenės gyvenime. Pasiekimai – trečioji pirmąsias dvi papildanti sąlyga. Nepakanka tik būti ir dalyvauti. Svarbu prasmingai ir tikslingai mokantis pasiekti mokinio galimybes ir turimą potencialą atitinkančių ugdymosi tikslų ir rezultatų. Siekiant užtikrinti ugdymo kokybę būtini visi trys komponentai, kurie papildo vienas kitą ir kartu realizuojami gali padėti siekti kiekvieno mokinio pažangos ir ugdymosi veiksmingumo.

Vėlesnėse publikacijose toliau plėtojamas įtraukiojo ugdymo permanentiškumo diskursas, pabrėžiant, kad įtraukusis ugdymas yra nesibaigiantis procesas ir turi būti nuolat tobulinamas, siekiant tenkinti įvairius besimokančių asmenų poreikius. Drauge mokomasi gyventi žmonių įvairovėje ir mokytis iš skirtybių. Akcentuojamas poreikio keisti mokyklos kultūrą, politiką ir praktiką pripažinimas ir siekis prisitaikyti prie skirtingų mokinių poreikių (IBE-UNESCO, 2016). Naujausiose įtraukiojo ugdymo apibrėžtyse atkreipiamas dėmesys į kliūčių, trukdančių asmeniui įsitraukti ir dalyvauti mokymosi procesuose,

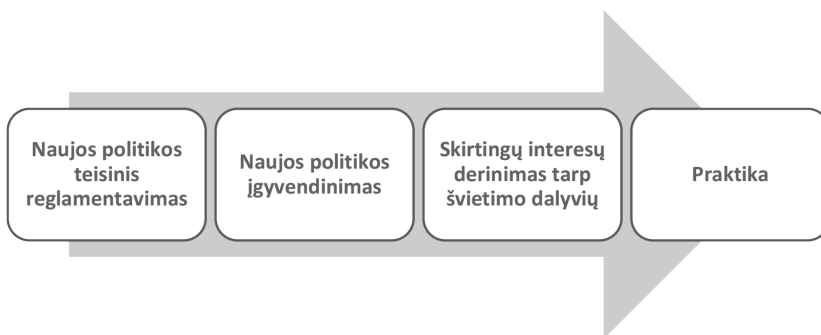
identifikavimo ir jų šalinimo svarbą siekiant kiekvieno mokinio lygiavertiško dalyvavimo užtikrinimo:

“*Įtraukusis ugdymas – tai ugdymo struktūrų, turinio, mokymo(si) ir kiti pokyčiai, kuriais siekiama kiekvieno mokinio lygiavertiško dalyvavimo ugdymosi procese, besimokančiųjų interesus ir poreikius tenkinančių ugdymosi aplinkų bei mokymosi patirčių kūrimo šalinant bet kokias ugdymosi kliūtis (CRPD/C/GC/4, 2016).*”

Ainscow ir kt. (2006) taip pat pabrėžia, kad įtrauktis yra susijusi su mokinių atskirties ir diskriminavimo požymių mažinimu, efektyviau pritaikant ugdymo turinį, keičiant mokyklos kultūrą, užtikrinant aktyvesnį dalyvavimą mokyklos bendruomenės gyvenime. Svarbūs yra kultūriniai, politiniai ir ugdymo praktikos pokyčiai mokykloje, atsižvelgiant į kiekvieno skirtybes ir individualius poreikius. Įtraukties švietime tikslas – padidinti švietimo prieinamumą ir skatinti veiksmingą visų mokinių, kuriuos sistema linkusi atskirti, galimybių plėtrą ir savo ugdymosi potencialo realizavimą (Bauer et al., 2009).

### Įtraukiojo ugdymo plėtra

Kalbėdamas apie Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlygas valstybės lygmeniu, Peters (2004) nurodo keturis svarbiausius įtraukties švietime realizavimo etapus. Vienas pirmųjų etapų – **naujos politikos teisinis reglamentavimas ir jos įgyvendinimas** aukščiausiu nacionaliniu lygiu (žr. 1.3.2 paveikslą).



1.3.2 pav. Naujos politikos kūrimas ir įgyvendinimas

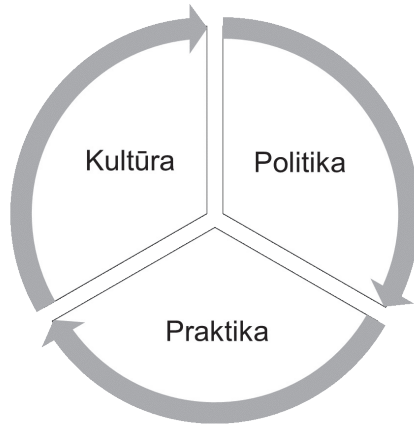
Įtrauktį skatinančios švietimo politikos įtvirtinimui būtina politinė valia, socialinių partnerių ryžtas ir apsisprendimas švietime įgyvendinti esminius

pokyčius. Kokybiško įtraukiojo švietimo plėtrai būtina prielaida yra vizijos, žinių, įgūdžių ir teisinės bazės dermė. Visuomenė turėtų būti įtraukta ir aktyviai dalyvauti šioje švietimo sistemos kaitoje.

Tačiau vien tik įtraukiojo ugdymo idėjų teisinis reglamentavimas nacionaliniuose dokumentuose dar negarantuoja, kad jomis bus patikėta ir jos bus priimtos švietimo bendruomenėje. Svarbus antrasis įtraukiojo švietimo įgyvendinimo etapas – **skirtingų interesų derinimas tarp švietimo dalyvių**, nes naujų idėjų sklaidos procese susiduriama su įvairiais interesais – socialiniais, ekonominiais, kultūriniais, techniniais, kuriuos svarbu suderinti formuluojant prioritetinius tikslus.

Dažna nuomonė, kad įtraukusis ugdymas yra tik teorija ar filosofija. Peters (2004) teigia, jog kartu tai yra ir reali **ugdymo praktika**, kuri yra grindžiama tam tikromis mokymo ir mokymosi teorijomis. Jo manymu, politika negali egzistuoti be praktikos. Politiką įgyvendina ir paverčia praktika socialiniai veikėjai (individai ar jų grupės), todėl norint sėkmingai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo idėjas būtina ieškoti būdų, kaip tai padaryti įvairiuose socialinės sistemos lygmenyse – mikro-, mezo-, makro-. Bet kokia politika ir praktika įgauti tam tikrą formą ir turinį tik socialiniams veikėjams veikiant konkrečiuose visuomeniniuose kontekstuose (tiek nacionalinio lygmens, tiek vietinio lygmens institucijose).

Reali ugdymo praktika vyksta klasėse ir mokyklose. Kalbant apie įtraukiojo ugdymo praktinį įgyvendinimą dažniausiai remiamasi Booth ir Ainscow (2002) sukurtu „Įtraukiojo ugdymo indeksu“ (angl. *Index for Inclusion*), kuris pirmą kartą buvo išleistas 2002 m. ir išverstas į daugiau kaip trisdešimt pasaulio kalbų. „Įtraukiojo ugdymo indekse“ T. Boothas ir M. Ainscow atskleidžia esminius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo principus ir pristato mokyklos kaitos modelį siekiant įtraukiojo ugdymo idėjų įgyvendinimo praktikoje. Autoriai siūlo mokyklai įsivertinti veiklos kokybės charakteristikas trijose srityse arba dar kitaip – tarpusavyje susijusiose dimensijose: 1) įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimo; 2) įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimo; 3) įtraukiojo ugdymo praktikos realizavimo (žr. 1.3.3 paveikslą).



**1.3.3 pav.** Įtraukiojo ugdymo dimensijos (pgl. Booth, Ainscow, 2016)

Vertinant įtraukiojo ugdymo **kultūros** dimensiją skatinama galvoti apie tai, kaip kuriama saugi, priimanti, bendradarbiaujanti bendruomenė, kur kiekvienas jaučiasi vertingas. Siekiama, kad įtraukiojo ugdymo vertybės būtų visiems žinomos (visiems mokyklos darbuotojams, mokiniams, tėvams ir kt.), suprantamos, jomis dalijamasi. Įtraukiojo ugdymo principais ir vertybėmis remiamasi priimant sprendimus, susijusius su mokyklos politika ir kasdiene praktika klasėje. Kultūros dimensija apima:

- *bendruomenės kūrimą*, kur kiekvienas bendruomenės narys jaučiasi priimtas ir svarbus, mokiniai padeda vienas kitam, darbuotojai bendradarbiauja tarpusavyje, vyrauja pagarbos vienas kitam atmosfera, mokyklos ir tėvų (globėjų) partnerystė, mokyklos ir švietimo administratorių / steigėjų bendradarbiavimas, o vietos bendruomenė įtraukiama į mokyklos gyvenimą;
- *įtraukiojo ugdymo vertybių puoselėjimą*, kai vyrauja aukšti lūkesčiai iš kiekvieno mokinio, vadovai, mokyklos darbuotojai, mokiniai ir tėvai (globėjai) dalijasi įtraukiojo ugdymo filosofija, kiekvienas mokinytis yra vertingas ir vertinamas, mokyklos darbuotojų ir mokinių santykiai grįsti žmogiškosiomis vertybėmis, mokyklos darbuotojai siekia pašalinti bet kokias sėkmingo mokymosi ir dalyvavimo kliūtis, mokykla siekia išvengti bet kokios diskriminacijos, skaidri / teisinga darbuotojų skyrimo ir skatinimo sistema.

Įtraukiojo ugdymo **politikos** įgyvendinimas reiškia, kad siekiama įtraukiojo ugdymo idėjas atspindėti visuose mokyklos dokumentuose, planuose. Vyk-

doma tokia politika, kuri skatina kiekvieno įsitraukimą ir dalyvavimą nuo pat pirmos tapimo bendruomenės nariu dienos. Pokyčiai strategiškai planuojami. Bet kokia pagalba teikiama vadovaujantis įtraukties principais. **Politikos** dimensija apima:

- *mokyklos prieinamumą ir atvirumą kiekvienam mokiniui*, kai vengiama bet kokios selekcijos ir segregacijos apraiškų, veiklos organizuojamos neskirstant besimokančiųjų pagal gebėjimus, pasiekimus, negalias, lytį ir pan., pritaikant fizinę aplinką pagalvojama apie kiekvieną mokinį, sukurta paramos naujokams sistema;
- *pagalbą įvairovei*, kuri reiškia kiekvieno mokinio individualumo ir galimybių pripažinimą, reikalingos pagalbos sistemos, mažinančios mokymosi kliūtis, sukūrimą ir jos koordinavimą, savivertės ir pasitikėjimo savimi skatinimo politiką, pozityvaus elgesio skatinimo sistemos taikymą ir patyčių prevenciją, mokyklos nelankymo priežasčių ieškojimą ir šalinimą, įtraukijį ugdymą orientuotą profesinį tobulėjimą.

Įtraukiojo ugdymo **praktika** – tai kasdienės situacijos, kuriose atsispindi mokyklos kultūra ir politika. Pamokos planuojamos ir vykdomos atsižvelgiant į besimokančių asmenų įvairovę. Mokiniai – aktyvūs ugdymosi proceso dalyviai visuose jo etapuose. Atrandami ir panaudojami (mobilizuojami) visi galimi materialieji ir žmogiškieji ištekliai, skatinantys mokymąsi ir dalyvavimą. Remiantis Booth ir Ainscow (2002), Booth ir Ainscow (2016) sukurtu modeliu, praktika siejama su:

- *mokymosi orkestruote*, kur ypatingą reikšmę turi personalizuoto mokymosi planavimas, užtikrinantis kiekvieno įsitraukimą ir dalyvavimą, vaiko mokymąsi aktyviai mokytis, įvairovės pažinimą ir skatinimą, mokinių pagalbą vienas kitam, visų bendradarbiavimą, kiekvieno mokinio įsitraukimą į neformalias veiklas;
- *išteklių mobilizavimu*, kai turimi mokymosi ištekliai užtikrina kiekvieno mokymąsi ir dalyvavimą, yra visiems vienodai prieinami, o skirtybės (kalba, amžius, pasiekimai, kultūrinė patirtis, negalia) pripažįstamos ir panaudojamos mokymosi procese kaip ištekliai, pasitelkiami išoriniai ištekliai (žmogiškieji, materialieji);
- *aktualaus ugdymo turinio konstravimu*, kai atsižvelgiama į mokinio interesus ir asmenines patirtis, užtikrinamas turinio prieinamumas kiekvienam mokiniui, orientuojamasi į tvaraus vystymosi tikslus.

Booth ir Ainscow (2002), pristatydami pokyčių įgyvendinimo mokyklose modelį, pabrėžia, kad siekiant pokyčių praktikoje svarbu laikytis šių principų:

- užtikrinti **atsakingą ir pasidalytąjį lyderystę** (angl. *committed leadership*), kuria siekiama kurti įtraukiojo ugdymo kultūrą, politiką ir praktiką įvairiais lygmenimis ir visose mokyklos aplinkose: bendraujant ir mokantis klasėje, bendraujant su tėvais, neformaliose veiklose, darbuotojų susitikimuose ir kt.;
- laikytis **holistinio požiūrio į asmenį ir ugdymą**, kai siekiama pažinti kiekvieną mokinį ir identifikuoti jo gebėjimus, juos panaudoti atskleidžiant asmeninį potencialą, personalizuojant ugdymą;
- garantuoti informacijos ir fizinių aplinkų **prieinamumą**;
- kurti **mokymuisi draugišką aplinką**, kur kiekvienas jaučiasi saugus, priimtas, sulaukia pagalbos, yra skatinamas mokytis ir išreikšti save;
- **diferencijuoti, individualizuoti, personalizuoti ugdymą**; kiekvienam suteikti **pagalbą**, atsižvelgiant į individualius mokinių poreikius, sudarant mokytojams galimybę tobulinti įtraukiojo ugdymo kompetenciją, mokytis vieniems iš kitų bendradarbiaujant ir sprendžiant problemas;
- užtikrinti reikalingus ir **efektyviai valdomus išteklius**.

Tiek socialinio modelio idėjos, tiek įtraukusis ugdymas buvo tikra revoliucija negalios diskurse. Pirmajame XXI a. dešimtmetyje gana aštriai buvo keliami klausimai apie tokio švietimo modelio mokslinį pagrįstumą; besimokančių asmenų poreikių ignoravimą, neigiant jų patiriamus sunkumus; specialiosios pedagoginės pagalbos reikalingumą ir vaidmenį (Danforth, 2001; Rogers, 2007; Anastasiou & Kauffman, 2012). Nepaisant kai kurių suinteresuotų grupių pasipriešinimo ir kilusių abejonų tokio ugdymo sėkme, žmogaus teisių aktyvistų iniciatyvos bei tarptautiniai politiniai valstybių susitarimai lėmė sparčią įtraukiojo ugdymo idėjų plėtrą.

## 1.4. Tarptautiniai susitarimai dėl asmenų, turinčių negalią, teisių ir ugdymo XX a. pab. ir XXI a.

### Tarptautinė asmenų, turinčių negalią, ugdymo politika XX a. pabaigoje

XX a. pabaigoje Europos šalyse pastebimi itin ryškūs siekiai sukurti teisinį reguliavimą, įtvirtinantį žmonių, turinčių negalią, lygių teisių, integracijos ir



socialinio dalyvavimo visuomenės gyvenime galimybes. Dromantienė (2005, p. 143) pažymi, kad „1988–1989 m. buvo EB neįgaliųjų politikos proveržio metai <...>, o „dešimtajame dešimtmetyje pasirodė daug <...> teisinių aktų, numatančių spręsti neįgaliųjų problemas; <...> skatinti mokinių ir studentų su negalia integraciją į įprastą švietimo sistemą“. Tuo laikotarpiu paskelbti svarbūs Europos šalių susitarimai ir rekomendacijos dėl švietimo sistemų ir specialiojo ugdymo reformų.

1990 m. Europos šalims rekomenduota laikytis vaikų ir jaunimo integracijos į bendrojo ugdymo sistemas nuostatų (90/C 162/02, 1990):

“*Visose situacijose pirmoji galimybė turėtų būti visiškai integravimas į bendrąsias švietimo sistemas, o visos švietimo įstaigos turėtų galėti reaguoti į mokinių ir studentų, turinčių negalią, poreikius. Šiame kontekste turėtų būti plėtojami ir skatinami šeimos, mokyklos, bendruomenės, laisvalaikio veiklos ir darbo pasaulio ryšiai. Švietimo aprūpinimas geriausia kokybe neįgaliems mokiniams bendrojo ugdymo mokyklose turi būti laikoma svarbia neįgaliųjų integracijos skatinimo dalimi.*

Apibrėžta specialiųjų mokyklų, kaip papildančių įprastas švietimo sistemas, paskirtis, o jose taikomi ugdymo metodai rekomenduojami naudoti bendrojo ugdymo mokyklose:

“*Specialiųjų mokyklų bei vaikų ir jaunuolių, turinčių negalią, centrų darbą reikėtų vertinti kaip papildomą įprastų švietimo sistemų darbą. Turėtų būti deramai atsižvelgiama į individualius vaikų, jaunimo ir jų tėvų poreikius, taip pat į švietimo pasirinkimą remiantis visa informacija apie turimas galimybes. <...> Be to, specialiojo ugdymo įgūdžiai ir mokymo metodai turėtų būti prieminami bendrojo ugdymo mokyklose, kad būtų naudingi vaikams ir jaunimui su specialiaisiais poreikiais, kurie čia mokosi (90/C 162/02, 1990).*

1994 m. paskelbtos asmenų, turinčių negalią, lygių galimybių visose gyvenimo srityse standartinės taisyklės (A/RES/48/96, 1994) kvietė valstybes užtikrinti, kad jų ugdymas būtų neatskiriama švietimo sistemos dalis; pripažinti negalią turintiesiems vienodas švietimo galimybes integruotose aplinkose, numatyti tinkamas prieinamumo ir paramos paslaugas (pavyzdžiui, teikti gestų kalbos vertėjo paslaugas; leisti mokyklinių programų lankstumą ir kt.) negalią turinčių asmenų poreikiams tenkinti.

*Taisyklėse* pažymėta, kad tais atvejais, kai bendrojo ugdymo sistema dar netenkina visų negalią turinčiųjų poreikių, gali būti pripažįstama, kad specialusis ugdymas laikomas tinkamiausia mokymosi forma kai kuriems mokiniams, turintiems negalią, tačiau turėtų būti apibrėžta, kad specialiojo ugdymo paskirtis – parengti mokinius mokytis bendrojo ugdymo mokykloje. Atskiru punktu pateiktos rekomendacijos dėl regos ir klausos sutrikimų turinčių asmenų ugdymo; pažymėta, kad dėl šių asmenų komunikavimo ypatingumų jiems gali būti tinkamesnis mokymas mokyklose, skirtose šiems asmenims, arba bendrojo ugdymo mokyklų specialiosiose klasėse; pradiniam etape ypatingas dėmesys turi būti skiriamas jų komunikavimo įgūdžiams ugdyti. Be to, *taisyklėse* pažymėta, kad specialusis ugdymas turėtų būti glaudžiai susijęs su bendrojo ugdymo sistema ir atitikti tuos pačius kokybės standartus ir ambicijas, kaip ir bendrojo švietimo sistema; valstybės turėtų siekti palaipsniui integruoti specialiojo ugdymo paslaugas į bendrąjį švietimą (A/RES/48/96, 1994). Minimo dokumento preambulėje pažymėta, kad nors tai nėra teisiškai įpareigojanti priemonė, tačiau *taisyklės* turi būti traktuojamos kaip moralinis ir politinis vyriausybės įsipareigojimas siekti negalią turinčių asmenų lygių galimybių ir gali būti politikos formavimo priemonė, techninio ir ekonominio bendradarbiavimo pagrindas.

1994 m. UNESCO paskelbta Salamankos deklaracija (UNESCO, 1994) tapo vienu svarbiausių to meto dokumentų, įtvirtinanti nuostatą, kad įtrauktis ir socialinis dalyvavimas yra esminiai veiksniai siekiant užtikrinti kiekvieno žmogaus orumą ir pamatines žmogaus teises. Salamankos deklaracijoje akcentuota, kad specialusis ugdymas negali plėtotis izoliuotai, jis turi būti visuotinio švietimo strategijos dalis, o tai reikalauja reformuoti tradicinę mokyklą. Iškeliama mintis, jog įtrauki mokykla yra pati efektyviausia priemonė prieš diskriminacines nuostatas, kuriant priimančias įtraukias bendruomenes ir visuomenes.

Šiek tiek vėliau, 2000 m. Dakare įvykusiame pasauliniame švietimo forume paskelbtas *Dakaro veiksmų planas. Švietimas visiems: link bendrų įsipareigojimų* (UNESCO, 2000). Jame pabrėžiama, kad „įtraukusis ugdymas reikalauja tvirto ir tvaraus šalių politinio įsipareigojimo, didesnio finansavimo ir visų šalių partnerių dalyvavimo politikos formavimo, strateginio planavimo ir programų įgyvendinimo procesuose“, o „specialiųjų poreikių turinčių vaikų įtrauktis <...> turi būti neatskiriama strategijos dalis, pasiekta iki 2015 m.“ (UNESCO, 2000). Tais pačiais metais *Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartijos* (European Union, 2000) 26 straipsnyje įtvirtintas principas, kad ES teisės aktais ir politikos priemonėmis turi būti padedama užtikrinti visapusišką vaikų, turinčių negalią, įtrauktį.

2003 m. paskelbtoje rezoliucijoje dėl lygių švietimo galimybių mokiniams ir studentams, turintiems negalią (European Union, 2003), ES Taryba dar kartą pakvietė valstybes nares „skatinti ir remti visišką vaikų ir jaunuolių, turinčių specialiųjų poreikių, integraciją į visuomenę, įgyjant tinkamą išsilavinimą ir mokymą, įtraukiant juos į jų poreikiams pritaikytą mokyklų sistemą“. Šioje rezoliucijoje buvo detalčiau atskleisti integruoto ugdymo uždaviniai: plėtoti adekvačių paslaugų ir techninės pagalbos priemonių prieinamumą mokiniams ir studentams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių; tinkamai informuoti ir konsultuoti, kad negalią turintieji galėtų patys arba padedami savo tėvų pasirinkti tinkamą ugdymą; tęsti ir prireikus didinti pastangas, skirtas mokytojų rengimui, ypač įsisavinant tinkamas pedagogines technologijas ir metodus. Taigi, skatinta dar labiau plėtoti mokinių integruotą ugdymą, tačiau, kaip rodo rezoliucijos tekstas, palikta galimybė pasirinkti ugdymąsi specialiojoje mokykloje. Šalys pakviestos bendradarbiauti, dalytis informacija šiais klausimais, įsitraukiant į Europos organizacijas ir tinklus, turinčius atitinkamą patirtį šioje srityje, tokius kaip Europos specialiųjų poreikių asmenų švietimo plėtros agentūra.

Dromantienė (2005, p. 148), išnagrinėjusi XX a. pab. – XXI a. pr. Europos tarptautinius dokumentus, reglamentuojančius asmenų, turinčių negalią, teises, padarė svarbią išvadą:

“*ES vyraujančiam požiūriui į negalią būdinga tai, kad neišskiriamos atskiros žmonių kategorijos, bet pripažįstama, kad neįgalieji turi individualių poreikių. Toks požiūris yra labiau socialiai integruojantis ir reiškia esminį posūkį socialinėje politikoje nuo specialiųjų programų neįgaliesiems į lygių galimybių jiems sudarymą.*

Kaip pažymėjo autorė, „svarbu tai, kad ES įsipareigojimai neįgaliesiems piliečiams įgyvendinami vadovaujantis požiūriu, grįstu ne pasyvios pagalbos konceptu, bet integracijos idėja ir aktyviu jų dalyvavimu ekonominiame ir socialiniame gyvenime“ (Dromantienė, 2005).

## **Asmenų, turinčių negalią, teisių įtvirtinimas ir įtraukiojo ugdymo plėtros skatinimas**

Itin svarbi asmenų, turinčių negalią, lygių galimybių ir įtraukiojo ugdymo politikos įtvirtinimui buvo 2006 m. paskelbta *JT neįgaliųjų teisių konvencija* (CRPD, 2006), paskatinusi daugybę pokyčių visose srityse, taip pat ir švieti-

me. Valstybės įpareigotos visose gyvenimo srityse, taigi ir švietime, užtikrinti negalią turinčiųjų visapusišką naudojimąsi žmogaus teisėmis ir pagrindinėmis laisvėmis; vadovautis pagarbos asmens orumui, savarankiškumui ir nepriklausomumui; nediskriminavimo; visapusiško ir veiksmingo dalyvavimo ir įtraukimo į visuomenę; prieinamumo; lyčių lygybės; pagarbos negalių turinčių vaikų gebėjimams ir jų teisei išsaugoti savo tapatybę principais. JT neįgaliųjų teisių konvencija įtvirtino socialinio modelio nuostatas asmenų, turinčių negalią, ugdyme; paskatino aktyviau vykdyti deinstitutionalizavimo iniciatyvas, mažinti segreguoto tipo ugdymo įstaigų ir jose besimokančių mokinių skaičių, pripažinti žmogaus teisę gyventi savo šeimoje ir bendruomenėje, būti tos bendruomenės dalimi. Švietimo srityje (CRPD, 2006, 24 str.) negalią turintiems turi būti užtikrintas visiems tinkamas visų lygių švietimas ir mokymasis visą gyvenimą, galimybės ugdytis savo asmenybę, talentus ir kūrybiškumą, intelektualius ir fizinius gebėjimus didžiausiu įmanomu mastu bei veiksmingai dalyvauti laisvos visuomenės gyvenime. Įgyvendindamos šią teisę valstybės turi užtikrinti, kad:

- asmenys, turintys negalią, dėl savo neįgalumo nebūtų šalinami iš bendros švietimo sistemos ir negalią turintiems vaikams nebūtų atimta galimybė įgyti nemokamą, privalomą ir kokybišką pradinį arba vidurinį išsilavinimą lygiai su kitais asmenimis tose bendruomenėse, kur jie gyvena;
- būtų tinkamai pritaikytos ugdymosi sąlygos pagal asmens poreikius;
- asmenys, turintys negalią, gautų būtina paramą bendroje švietimo sistemoje, veiksmingą ugdymąsi aplinkoje, kuri geriausiai skatintų jų akademinę ir socialinę raidą;
- būtų teikiamos veiksmingos individualizuotos paramos priemonės, suderinamos su visiškos įtraukties tikslu.

Rekomenduota sudaryti sąlygas mokytis Brailio rašto, kitų specialiai pritaikytų, patobulintų ir alternatyvių bendravimo būdų, priemonių ir formų, įgyti mobilumo įgūdžių, mokytis gestų kalbos ir skatinti kurčiųjų bendruomenės kalbinį identitetą. Svarbu užtikrinti, kad sensorikos sutrikimų turinčių asmenų, o visų pirma tokią negalią turinčių vaikų švietimas vyktų asmeniui tinkamiausiomis kalbomis, bendravimo būdais.

Lygių teisių užtikrinimo asmenims, turintiems negalią, bei įtraukiojo ugdymo nuostatos atsispindi ir 2010–2020 m Europos strategijoje dėl negalios, kurioje aiškiai skatinamas vaikų, turinčių negalią, mokymasis bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse. Europos Sąjunga, įgyvendindama programą „Švietimas ir mokymas 2020“, įpareigojama remti valstybių narių pastangas šalinti teises ir organizacines kliūtis žmonėms, turintiems negalią, daly-

vauti bendrojo ugdymo ir mokymosi visą gyvenimą sistemose ir užtikrinti jų įtraukujį ugdymą ir individualizuotą kvalifikacijos kėlimą visuose švietimo lygmenyse. Planuojant švietimo Europoje raidos perspektyvą iki 2020 m. buvo numatyta, kad ugdymo procese turi būti puoselėjamos demokratinės vertybės, pagarba žmogaus teisėms, ugdomos tarpkultūrinės kompetencijos, o kiekvienam mokiniui (taip pat ir asmenims, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių) turi būti užtikrinta galimybė įgyti kvalifikaciją, pritaikant ir personalizuojant ugdymą pagal jų poreikius (European Union, 2009). Atkreiptas dėmesys, kad vaikams, turintiems vidutinio lygmens negalių, vis dar nepakankamai prieinamas bendrasis ugdymas, dalies iš jų ugdymas vis dar segreguotas. Paskelbtas visiškos įtraukties siekis ir pažymėta, kad būtina personalizuoti mokymą, veiksmingai individualizuoti pagalbą (COM/0636, 2010). Metiniame pranešime JT Žmogaus teisių komitetui dėl negalių turinčių asmenų teisės į ugdymąsi pabrėžiama, kad tik įtraukusis ugdymasis gali užtikrinti visapusišką specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymąsi (tiek ugdymosi pasiekimų, tiek socialinių įgūdžių plėtojimo prasme), garantuoti įgūdžių universalumą ir teisę į nediskriminuojantį ugdymąsi (A/HRC/25/29, 2013).

JT Neįgaliųjų teisių komitetas, pateikdamas rekomendacijas dėl Neįgaliųjų teisių konvencijos 24 straipsnio įgyvendinimo (CRPD/C/GC/4, 2016), pabrėžia, kad visų vaikų, turinčių SUP, ugdymo *tikslas yra įtraukusis ugdymas*. Su šiuo tikslu visiškai nesuderinamas yra SUP turinčių mokinių ugdymas segreguoto tipo institucijose, tad Konvenciją pasirašiusios šalys skatinamos planuoti vaikų perėjimą į bendrąsias mokyklas. Perėjimo procese svarbu užtikrinti bendrojo ugdymo institucijų prieinamumą ir pasiekiamumą konkrečiose bendruomenėse, galimybę su jomis susisiekti. Mokiniai neturėtų būti išsiunčiami iš savo namų; reikalaujama pripažinti negalių turinčių asmenų teisę gyventi bendruomenėje ir savo šeimoje. Ypač atkreiptinas dėmesys į vaikus, gyvenančius globos namuose. Jiems itin svarbu užtikrinti teisę į įtraukujį ugdymą ir galimybę skystis, jei ši teisė pažeidžiama (26, 50 dalis).

Atkreipiamas dėmesys (60 dalyje), kad JT neįgaliųjų teisių konvencijos 24 straipsnis turi būti įgyvendinamas be jokių išimčių ir išlygų. Todėl svarbu turėti įtraukiojo ugdymo plėtros programą su aiškėmis, realiomis įvykdymo datomis ir sankcijomis už pažeidimus. Siekiant to reikėtų:

- laikytis tarptautinių žmogaus teisių standartų;
- pateikti aiškią įtraukiojo ugdymo sampratą ir specifinius uždavinius, kurie turi būti pasiekti visuose švietimo sistemos lygmenyse;
- visuose švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose turi būti aiškiai pasakyta, kad tikslas yra įtraukusis ugdymas;

- užtikrinti negalią turintiems ir jos neturintiems mokiniams tokią pat teisę naudotis įtraukiojo ugdymo galimybėmis bendrojo ugdymo sistemoje visuose švietimo lygmenyse;
- sukurti nuoseklią ankstyvojo identifikavimo, vertinimo ir pagalbos sistemą, leidžiančią sėkmingai ugdytis įtraukiojo ugdymo aplinkose ir kt.

Europos Tarybos 2017–2023 m. strategijoje dėl negalios (ET, 2017) nurodytos penkios horizontalios teminės sritys, į kurias skatinama atsižvelgti siekiant pagerinti žmonių, turinčių negalią, gyvenimą.

**Dalyvavimas, bendradarbiavimas ir koordinavimas.** Laikomasi nuostatos, kad visapusiškas ir veiksmingas negalią turinčių asmenų dalyvavimas visose gyvenimo ir visuomenės srityse turi lemiamą reikšmę įgyvendinant visas žmogaus teises. Siekiama užtikrinti aktyvesnę ir geresnę asmenų, turinčių negalią, jiems atstovaujančių organizacijų ir kitų atitinkamų suinteresuotų šalių dalyvavimą.

**Universalus dizainas ir tinkamas sąlygų pritaikymas.** Negalia yra atskirų sutrikimų ir egzistuojančio neigiamo požiūrio bei aplinkos kliūčių sąveikos rezultatas. Negalia gali trukdyti ją turintiems žmonėms naudotis visomis žmogaus teisėmis, pagrindinėmis laisvėmis ir neleisti jiems veiksmingai ir lygiai su kitais dalyvauti visuomenės gyvenime. Asmenys, turintys kompleksinių sutrikimų, susiduria su papildomomis kliūtimis, jiems taip pat gresia didesnė institucionalizavimo, atskirties ir skurdo rizika. Norint užtikrinti darnų vystymąsi ir geresnę prieinamumą, būtina investuoti į priemones, skirtas užkirsti kelią naujoms kliūtims arba pašalinti esamas. Skatinama ne tik aplinkos, bet ir kitose srityse naudoti universalų dizainą ir remti bei vystyti nebrangias pagalbines technologijas, priemones ir paslaugas, skirtas kliūtims šalinti.

**Lyčių lygybė** reiškia vienodą tiek vyrų, tiek moterų matomumą, galių jiems suteikimą, atsakomybę ir dalyvavimą visose viešojo ir privataus gyvenimo srityse. Moterys, turinčios negalią, ir mergaitės dažniau nei vyrai susiduria su papildomomis kliūtimis ir aukštesniu diskriminacijos lygiu galimybių naudotis žmogaus teisėmis ir užsiimti veikla srityje. Be to, negalią turinčioms moterims ir mergaitėms kyla didesnis įvairių formų smurto pavojus tiek namuose, tiek kitoje aplinkoje.

**Daugialypė diskriminacija.** Daugeliui žmonių, kurie turi negalią, kyla pavojus patirti daugialypę ir (arba) įvairių formų diskriminaciją ir segregaciją visuomenėje dėl savo konkrečios situacijos (pavyzdžiui, dėl finansinio statuso ar išsilavinimo, reikalingos pagalbos lygio, negalios ir pan.) arba tam tikru pagrindu (pavyzdžiui, rasiniu, odos spalvos, lyties, kalbos, tautinės, etninės ar socialinės kilmės, amžiaus, seksualinės orientacijos ir kt.). Siekiant įveikti

daugialypę diskriminaciją ir jos žalingus padarinius, įskaitant poveikį vaikų ir jaunimo vystymuisi, svarbu pripažinti, kad ji egzistuoja, ir atsižvelgti į ją visame Europos Tarybos darbe ir veikloje bei nacionaliniu ir vietos lygmeniu, įskaitant nepriklausomų stebėsenos mechanizmų veiklą.

**Švietimas ir mokymas.** Tai reiškia geresnes negalią turinčiųjų galimybes naudotis informacija, švietimo ir mokymo programomis bei priemonėmis, susijusiomis su žmogaus teisėmis ir jų įgyvendinimu. Kokybiškas švietimas, įskaitant švietimą žmogaus teisių srityje, yra būtina sąlyga, kad negalią turintys asmenys turėtų vienodas galimybes su kitais naudotis žmogaus teisėmis. Specialistams skirtos švietimo ir mokymo programos, projektai, medžiaga turi apimti negalios aspektą, siekiant užtikrinti, kad jie turėtų reikiamų įgūdžių ir žinių atlikti savo pareigas lygiavertiškumu ir įtrauktimi paremtais principais.

Daugumoje naujausių tarptautinių dokumentų (CRPD, 2006; CRPD/C/GC/4, 2016; ET, 2017) išryškunami šie pamatiniai principai: lygybė ir nediskriminavimas, visuomenės švietimas, prieinamumas, laisvė nebūti išnaudojamam, nepatirti smurto ir prievartos.

## Įtraukusis ugdymas – ateities švietimo prioritetas

2015 m. vykusiame Pasaulio švietimo forume (UNESCO, 2015), kaip vieni iš svarbiausių ateities švietimo (iki 2030 m.) uždavinių, buvo paskelbti lygios galimybės, nediskriminavimas ir įtrauktis. Šią ateities švietimo kryptį dar labiau sustiprino tais pačiais metais priimta JT Generalinės Asamblėjos rezoliucija „Keiskime mūsų pasaulį: Darnaus vystymosi darbotvarkė iki 2030 metų“ (A/RES/70/1, 2015), kuri apima socialines, ekonomines ir aplinkosaugines gyvenimo sritis nuo lyčių lygybės, kokybiško švietimo, atsakingo vartojimo ir gamybos iki gyvybės Žemėje išsaugojimo. Apibrėžiant darnios plėtros viziją, rezoliucijoje nurodoma, kad ateityje matomas „pasaulis, kuriame įsigalėjusi visuotinė pagarba žmogaus teisėms ir žmogiškajam orumui, <...> lygybei ir nediskriminavimui; ir lygios galimybės, leidžiančios visiškai išnaudoti žmogiškąjį potencialą ir prisidėti prie bendro klestėjimo. <...> Teisingas, lygiateisis, tolerantiškas, atviras ir socialiai įtraukus pasaulis, kuriame patenkinami pažeidžiamiausių asmenų poreikiai“.

Ateities švietimui *Darnaus vystymosi darbotvarkėje iki 2030 m.* skiriamas 4-tas tikslas, kuris skelbia siekį „užtikrinti visa apimantį (įtraukujį) ir lygiavertį kokybišką švietimą bei skatinti mokymąsi visą gyvenimą“.

Akcentuojamas nemokamo, lygiavėrčio ir kokybiško pradinio, vidurinio, profesinio ir aukštojo išsilavinimo prieinamumas, numatoma iki 2030 m. panaikinti pasiekimų skirtumus, atsirandančius dėl lyties, užtikrinti vienodas galimybes pažeidžiamoms asmenų grupėms, įskaitant turinčius negalią žmones, vietinius gyventojus ir pažeidžiamumo situacijoje atsidūrusius vaikus, įgyti visų lygių išsilavinimą ir dalyvauti profesinio mokymo programose. Ateities švietimui keliamas uždavinys užtikrinti, kad visi besimokantys asmenys įgytų žinių ir įgūdžių, reikalingų darniam vystymuisi skatinti. Nurodoma, jog būtina modernizuoti švietimo įstaigas, atsižvelgiant į vaikų, asmenų, turinčių negalią, ir skirtingų lyčių interesus, suteikti saugią, nesmurtinę, įtraukią ir veiksmingą mokymosi aplinką visiems. Naujieji tikslai ir uždaviniai įsigaliojo 2016 m., o rezoliuciją pasirašiusios šalys įsipareigojo jais vadovautis priimant sprendimus kitus penkiolika metų.

## Apibendrinamosios išvados

Šiuolaikinė negalios samprata – socialinio požiūrio į negalią rezultatas. Negalia suprantama kaip dinaminė sąveika tarp asmens individualios būklės bei kontekstualių asmeninių ir aplinkos veiksnių. Aplinka ir joje esančios fizinės ir psichosocialinės kliūtys vertinamos kaip esminiai veiksniai, lemiantys negalios situaciją ir darantys didžiausią įtaką asmens socialiniam dalyvavimui ir įtraukčiai.

Požiūris į negalią kaita siejama su paradigminiais virsmis pereinant nuo medicininio – orientuoto į sutrikimus, jų diagnostiką, prie socialinio požiūrio, kuris nukreipia į negalią turinčio asmens socialinius vaidmenis, siekia kiekvieno įtrauktis.

Socialinio požiūrio į negalią atsiradimas lėmė negalią turinčių vaikų ugdymo organizavimo ir specialiosios pedagogikos sąvokų kaitą. Nuo specialiojo ugdymo, kuris paprastai buvo siejamas su vaikų, turinčių negalią, ugdymu specialiosiose mokyklose, pamažu buvo pereinama prie specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo. Labiau pabrėžiami ir analizuojami asmens poreikiai, jų tenkinimas suteikiant reikalingą pagalbą, skiriant papildomų išteklių. Įtraukiojo ugdymo plėtos kontekste itin aktyviai diskutuojama apie perėjimą prie kuo mažiau stigmatizuojančios terminijos.



Įtraukusis ugdymas – tai pagarba žmonių įvairovei grįstas ugdymas, kai atsižvelgiama į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, siekiama lygių galimybių vengiant bet kokios diskriminacijos.

Įtraukiojo švietimo tikslas – padidinti švietimo prieinamumą ir skatinti visų mokinių galimybių plėtrą ir savo ugdymosi potencialo realizavimą. Tikslui pasiekti svarbūs kultūriniai, politiniai ir ugdymo praktikos pokyčiai mokykloje.

Lygios galimybės, nediskriminavimas ir įtrauktis yra ateities švietimo prioritetiniai tikslai.

## 2 skyrius. NUO SPECIALIOJO UGDYMO PRIE SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TENKINIMO IR INDIVIDUALUMO PRIPAŽINIMO LIETUVOJE

### 2.1. Lietuvos švietimo atsinaujinimas švietimo reformų kontekste

Apžvelgdamas specialiųjų mokyklų kūrimosi istoriją, Karvelis (2001; 2005) pažymėjo, kad pirmieji Lietuvoje buvo pradėti ugdyti kurtieji (dar 1805 m.). Tolesnę specialiojo ugdymo Lietuvoje raidą autorius nagrinėjo, siedamas su politiniais šalies įvykiais XX a.: specialusis ugdymas tarpukario Lietuvos nepriklausomybės metais; pirmaisiais sovietų ir nacių okupacijos metais; antrosios sovietinės okupacijos metais ir po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo 1990 m. iki XX a. pabaigos.

Mokslininko teigimu, I pasaulinio karo ir pokario metais Lietuvoje pirmiausia pradėta rūpintis aklųjų mokymu (1927 m. įsteigtas Kauno aklųjų institutas, 1928 m. – Vilniaus aklųjų mokykla). Vėliau pradėta ugdyti vaikus, turinčius intelekto sutrikimų, ir, pasak autoriaus, vienais šaltiniais – 1923 m. Vilniuje, kitais šaltiniais – 1931 m. Kaune įsteigta pirmoji mokykla sutrikusio intelekto vaikams; vėliau ir kituose Lietuvos miestuose plėtėsi specialiųjų mokyklų tinklas mokiniams, turintiems intelekto sutrikimų (Karvelis, 2001; 2005).

Lietuvai praradus valstybingumą, 1940 m. specialiosios mokyklos pertvarkytos pagal Sovietų Sąjungos specialiųjų mokyklų sistemą, o 1941–1944 m. jos veikė itin sudėtingomis nacistinės Vokietijos diktuojamomis okupacijos sąlygomis. Kaip teigė autorius, šių mokyklų pedagogams reikėjo daug sumanumo gelbstint nuo sunaikinimo turinčiuosius negalių, ypač žydų tautybės mokinius (Karvelis, 2005).

Po 1944 m. atkurtos Vilniaus ir Kauno kurčiųjų, aklųjų mokyklos. Vėliau specialiųjų mokyklų tinklas buvo vis plečiamas, įvairiuose Lietuvos miestuose ir miesteliuose buvo įkurta specialiųjų mokyklų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų vaikams, turintiems klausos, regos, intelekto, judėjimo ir kt. sutrikimų. Daugelis specialiųjų mokyklų derino mokymą, globą (dauguma tokių mokyklų buvo internatinės) ir gydymą bei rengė mokinius profesijoms (Karvelis, 2005).

Pasak Karvelio (2001), 1949 m. Lietuvoje priimtas privalomojo mokymo įstatymas; kurčiųjų mokyklose buvo privaloma mokytis iki devintos klasės; baigę bendrojo ugdymo pradinės mokyklos kursą per 8–9 metus (su parengiamąja klase) ir per 12–13 metų aštuonmetės mokyklos kursą, mokiniai įgydavo ir profesijos pagrindų. Panašiai organizuotas aklųjų mokymas: iki 1949 m. aklųjų mokykloje per aštuonerius metus mokiniai baigdavo septynmetės mokyklos kursą; po 1949 m. šie mokiniai per 12 metų baigdavo vidurinę mokyklą.

Karvelio (2001) duomenimis, mokiniams, turintiems intelekto sutrikimų, buvo steigiamos mokyklos, kuriose ugdymas vyko pagal pagalbinių mokyklų<sup>9</sup> mokymo planus ir programas, veikė popamokinio auklėjimo grupės. Sutrikusio intelekto mokiniams, turintiems sensorinių sutrikimų, mokymas pagalbinėje mokykloje organizuotas individualiai. Be to, kaip teigė autorius, mokiniai, turintys intelekto sutrikimų, galėjo mokytis bendrojo ugdymo mokyklų I–III pagalbinėse klasėse (iki profesinio rengimo pradžios); po to šie mokiniai pereidavo į artimiausią pagalbinę mokyklą, kurioje apie ketvirtadalis viso mokymo laiko buvo skirta darbiniam rengimui. Vaikai, turintys vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą, buvo pripažinti „nemokytiniais“ ir apsiribota tik jų globa (Karvelis, 2001; 2005).

1955 m. Lietuvoje patvirtinta „specialioji instrukcija“, kuria vadovavosi mokinių atrinkimui į pagalbines mokyklas įsteigtos medicininės-pedagoginės komisijos; šios komisijos į pagalbines mokyklas atrinkdavo mokinius, kuriems klinikiniais tyrimais nustatytas nežymus intelekto sutrikimas (Karvelis, 2005, p. 985). Anot autoriaus, medicininė-pedagoginė komisijų darbas nebuvo tinkamai organizuotas; jose dirbdavo neetatiniai specialistai (gydytojai ir pedagogai), nebuvo psichologo, tad „psichologinis vaiko tyrimas buvo labiau deklaratyvus“; tyrimui skirta tik 10–15 min. 1974 m. parengta atrankos į pagalbines mokyklas metodika (Laužikas, 1974), o 1975 m. patvirtintos instrukcijos, reglamentuojančios mokinių atrinkimą į specialiąsias mokyklas pagal negalią; pertvarkytas mokinių atrinkimo į specialiąsias mokyklas komi-

<sup>9</sup> Iki Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo specialiosios mokyklos buvo vadinamos pagalbinėmis mokyklomis.

sijų darbas, į komisijų sudėtį įsitraukė psichologai. Tačiau, kaip teigė Karvelis (2005), ir po pertvarkymo mokinių atrinkimas į specialiąsias mokyklas ne visais atvejais buvo tinkamai organizuotas, diagnostika netiksli.

Taigi, iki 1989 m. specialusis ugdymas Lietuvoje buvo segregacinio pobūdžio, ugdyta iš esmės tik specialiosiose (pagalbinėse) mokyklose ir klasėse, daug dėmesio skirta sutrikimo pedagoginei korekcijai, bet ugdytiniai po mokyklos nebūdavo parengti gyventi savarankiškai (Ruškus, 2002). Tačiau net ir specialiosiose mokyklose nebuvo ugdomi vidutiniškai, žymiai ir labai žymiai sutrikusio intelekto vaikai, kompleksinių sutrikimų turintys ar kiti vaikai, turintys *žymių sutrikimų*.

Lietuvos švietimo sistemos, taip pat ir specialiojo ugdymo situacijos pokyčiai XX a. pabaigoje siejami su politiniais Lietuvos gyvenimo įvykiais laikotarpiu iki ir po nepriklausomybės atkūrimo. Dromantienės (2005) nuomone, „Lietuvos socialinė politika, o kartu ir neįgaliųjų politika, atkūrus nepriklausomybę 1990 m. buvo plėtojama dviem kryptimis: socialinė apsauga ir užimtumo politika. <...> valstybės socialinė politika vos ne visą dešimtmetį buvo labiau orientuota į paramą ir socialinę apsaugą negu į aktyvią užimtumo politiką“ (p. 146). Tačiau, pasak Dromantienės (ten pat, p. 148), „Lietuvoje, kaip ir kitose ES šalyse, pamažu vyksta perėjimas nuo globėjiškos bei deklaratyvios pagalbos neįgaliesiems prie šių asmenų savarankiškumo ugdymo metodų, jų rehabilitacijos ir integracijos į visuomenę“.

Bruzgelevičienės (2007) nuomone, ugdymo paradigms kaitos požiūriu švietimo sistemos reformų pradžia sietina ne su nepriklausomos valstybės atkūrimu 1990 m., o su dar 1988 m. paskelbta Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos koncepcija: „1988 m. Lietuvos TSR vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcijoje teikiamos konceptualios idėjos jau orientuojamos į ugdymo paradigms kaitą: aptariant paradigms skirtumus išreiškiančias koduotas kategorijas – ugdymo tikslus, ugdomos asmenybės vaizdinį, naujus didaktikos aspektus, vertybes ir kt. – orientuojamasi į humanistinę ugdymo paradigms“ (Bruzgelevičienė, 2007, p. 69).

Pasak Želvio (2009, p. 24), „pirmasis pasirengimo reformai ir praktinio jos įgyvendinimo dešimtmetis (1988–1997 m.) – tai išsivadavimo iš sovietinės sistemos ir jos palikimo demontavimo dešimtmetis“. Lietuvai atkuriant nepriklausomybę, buvo susirūpinta Lietuvos švietimo sistemos humanizavimu ir ugdymo turinio atnaujinimu. Mokslininkų ir pedagogų bendruomenių pastangomis parengta *Tautinės mokyklos* koncepcija (žr. Lukšienė ir kt., 1989), kuri, pasak Vaicekauskienės (2013), suteikė idėjinius pagrindus švietimo reformos pradžiai“. Paskesnius Lietuvos švietimo reformos etapus apibūdino Želvys (2009), Mečkauskienė, Želvys (2012), Vaicekauskienė (2013) ir kt.

Pirmajame Lietuvos švietimo reformos etape (1989–1997 m.) vyko ugdymo turinio pertvarkymas: keičiamos bendrojo ugdymo programos, vadovėliai; didinamos mokymosi pasirinkimo galimybės steigiant įvairesnių tipų mokyklas, įskaitant ir nevalstybines, ir savitų ugdymo sistemų mokyklas (Vaicekauskienė, 2013). Griežtai unifikuoatą sovietinę sistemą keitė ugdymo programų ir švietimo įstaigų įvairovė (Mečkauskienė, Želvys, 2012), o pagrindu joms atsirasti tapo humanistinio ugdymo idėjomis grindžiama švietimo koncepcija. Bruzgelevičienė (2007) laikotarpį iki 1997 m. apibūdino kaip paradigminio švietimo kaitos pagrindimo etapą. Įvertindama švietimo reformą ugdymo paradigmu kaitos požiūriu, autorė pažymėjo, kad šiuo laikotarpiu švietimo reformos kūrėjai modeliavo ir argumentavo laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos idėjas.

1991 m. naujame Švietimo įstatyme atsispindėjo dar *Tautinės mokyklos* koncepcijoje suformuluotos nuostatos: „Švietimas <...> grindžiamas humanistišomis tautos ir pasaulio kultūros vertybėmis, demokratijos principais bei visuotinai pripažintomis žmogaus teisėmis ir laisvėmis (LR švietimo įstatymas, 1991). Šios nuostatos detaliau atskleistos netrukus paskelbtoje *Lietuvos švietimo koncepcijoje* (Lukšienė ir kt., 1992). Pasak Vaicekauskienės (2013), tai buvo pirmasis nepriklausomos valstybės švietimo strateginis dokumentas, jame buvo išdėstyti vertybiniai švietimo reformos pagrindai, aprašyta Lietuvos švietimo sistemos struktūros vizija, suformuluoti švietimo sistemos organizavimo, valdymo, veiklos principai.

Specialiojo ugdymo kaitai šis dokumentas svarbus tuo, kad, ko gero, pirmą kartą Lietuvos švietimui suformuluoti humaniškumo, demokratiškumo ir kt. principai, kuriais buvo grindžiamas visuotinis švietimo prieinamumas, į vaiką orientuotas ugdymas, ugdymo individualizavimas. Vadovaujantis šiais principais, pradėta mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, integracija į bendrojo ugdymo mokyklas, specialiųjų mokyklų ir specialiojo ugdymo turinio atnaujinimas.

1991–2004 m. Lietuvoje įtvirtintos esminės tarptautinio teisinio reguliavimo nuostatos dėl asmenų, turinčių negalią, nediskriminavimo, lygių galimybių ir kt. teisių užtikrinimo; negalių nustatymo, medicininės, profesinės ir socialinės žmonių, turinčių negalių, reabilitacijos; aplinkos pritaikymo; ugdymo; profesinio rengimo, integracijos į darbo rinką, dalyvavimo visuomenės gyvenime<sup>10</sup>. Atsiliepiant į Europos šalių susitarimus, Lietuvoje 1991 m. įtvirtinama

<sup>10</sup> LR invalidų socialinės integracijos įstatymas. *Lietuvos aidas*, 1991-12-13, Nr. 249-0; LR invalidų socialinės integracijos įstatymas. *Valstybės žinios*, 1998-12-31, Nr. 115-3229; LR invalidų socialinės integracijos įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*, 2004-05-22, Nr. 83-2983.

vaikų, turinčių negalią (tuo metu vartota sąvoka *invalidai*), ugdymo formų įvairovė, atsižvelgiant į individualias galias:

“ *Invalidai ugdomi, mokomi, atsižvelgiant į jų sugebėjimus, polinkius, fizinę ir psichinę būklę bendrose ugdymo, mokymo įstaigose gyvenamojoje vietoje, namuose arba specialiose įstaigose <...> pagal invalidumą nustatančių arba specialių komisijų<sup>11</sup> ar pedagoginių psichologinių tarnybų išvadas, sutikus invalidų tėvams, globėjams, rūpintojams<sup>12</sup>.*

Lietuvos švietimo reformos antrajame etape (1998–2002 m.) buvo įgyvendinami tokie švietimo pertvarkos žingsniai: valstybinių brandos egzaminų sistemos įdiegimas, ugdymo profiliavimas, mokinio krepšelio įvedimas, pradėtas mokyklų tinklo optimizavimas (Mečkauskienė, Želvys, 2012).

Svarbus šio laikotarpio bruožas – besikeičianti ugdymo samprata, stiprėjanti humanistinio ugdymo paradigma. Apibendrinamas Lietuvos švietimo kaitos procesus, Bitinas (2005, p. 9) pažymėjo, kad „Lietuvos nacionalinė mokykla, pradėjusi formuotis klasikinės ugdymo paradigmos pagrindu, socialinių sistemų kaitos sąlygomis ieško naujų jaunosios kartos ugdymo kelių ir todėl išgyvena vidinę krizę“. Bruzgelevičienės (2007, p. 82) teigimu, „XXI a. Lietuvos pedagogikos mokslas bei švietimo politika paraleliai propaguoja dvi kardinaliai skirtingas ugdymo sampratas, atstovaujančias tiek klasikinei normatyvinei, tiek humanistinio ugdymo paradigmoms, tuo tarpu, kaip liudija dokumentinių šaltinių analizė, konceptualiųjų švietimo reformos idėjų lygmeniu ugdymo samprata atstovauja humanistinio ugdymo paradigmą“.

Trečiasis švietimo reformos etapas (2003–2010 m.) siejamas su Valstybine švietimo strategija 2003–2012 m. (Mečkauskienė, Želvys, 2012).

Pasak Vaicekauskienės (2013), **švietimo ekonomiškumas, kokybė ir įrodytais grįsta vadyba tapo pagrindiniais trečiojo reformos etapo siekais**: mažėja mokinių, todėl sparčiai pertvarkomas mokyklų tinklas; kuriama švietimo stebėsenos sistema, daugėja švietimo būklės tyrimų; visų tipų mokyklos įpareigojamos periodiškai įsivertinti, daugėja jų veiklos išorinių vertinimų, diegiamos švietimo naujovės naudojant Europos struktūrinių fondų lėšas ir kt.

Pagrindiniai švietimo plėtotės siekiai trečiojo reformos etapo laikotarpiu: veiksminga ir darni, atsakingu valdymu, tikslingu finansavimu ir racionaliu

<sup>11</sup> LR invalidų socialinės integracijos įstatymas. *Lietuvos aidas*, 1991-12-13, Nr. 249-0.

<sup>12</sup> LR invalidų socialinės integracijos įstatymas. *Valstybės žinios*, 1998-12-31, Nr. 115-3229.

išteklių naudojimu grįsta švietimo sistema; tęstinė, mokymosi visą gyvenimą, socialiai teisinga švietimo sistema; švietimo kokybė, atitinkanti asmens ir visuomenės poreikius; „laiku teikiama pagalba mokinio asmenybės formavimuisi, visapusiškai ir harmoningai plėtojant jo prigimties galias, atitinkamai konstruojant ugdymo(si) turinį, parenkant ugdymo būdus ir metodus, siekiant asmeninės mokinio pažangos“ (Martišauskienė, 2015, p. 19).

Švietimo kokybės siekius atspindi tai, kad dar 2002 m. (baigiantis antrajam reformos etapui) pradėta kurti mokyklos veiklos stebėsenos sistema. Remiantis škotiškuoju modeliu (McGlynn, 1996), parengta pirmoji oficiali mokyklos vidaus audito metodika<sup>13</sup>, kurioje sudaryta 7-ių mokyklos veiklos sričių (ugdymo turinys; mokymosi pasiekimai; mokymasis ir ugdymas; pagalba mokiniams; etosas; išteklių ir mokyklos valdymas; kokybės garantavimas) vertinimo požymių sistema (32 veiklos rodikliai, 88 pagalbiniai rodikliai) ir 4 lygių veiklos (įsi) vertinimas. Tai buvo svarbus žingsnis link mokyklos veiklos kokybės: vadovaudamosi veiklos rodikliais mokyklos galėjo nustatyti savo veiklos privalumus, trūkumus, tobulinimo kryptis.

Vėliau Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos įsivertinimo sritys ir rodikliai patyrė nemažai transformacijų (Tumlovskaja ir Survutaitė, 2017). 2007 m. patobulintoje mokyklų vidaus audito metodikoje<sup>14</sup> buvo išskirtos 5 mokyklos veiklos sritys (mokyklos kultūra; ugdymas ir mokymasis; pasiekimai; pagalba mokiniui; mokyklos valdymas), 22 temos ir 67 veiklos kokybės rodikliai, atskleidžiantys veiklos sričių ir temų turinį, orientuojantys į rezultatą.

2009 m. sukurta labiau liberalizuota mokyklų veiklos vertinimo metodika<sup>15</sup> (veiklos rodikliai liko tie patys, kaip ir 2007 m.). Bendrojo ugdymo mokyklų tinklui priskirtos ir specialiosios mokyklos. Vertinant ugdymo kokybę mokyklose labai svarbios tampa tokios mokyklos veiklos sritys, kaip mokyklos kultūra, lyderystė ir vadyba, ugdymas(is) ir mokinių patirtys, mokymosi pasiekimai (rezultatai) ir ugdymo(si) aplinka.

Pastarąjį dešimtmetį žymi pokyčiai, susiję su naujomis švietimo įstatymo nuostatomis (nuo 2011 m.). Mokyklų veiklos kokybė ir jos stebėseną išliko aktuali ir dabartiniame švietime. Ryškėjo orientacija į vaiko individualybę ir jo gerovės siekius. 2015 m. patvirtintoje *Geros mokyklos koncepcijoje* kaip svar-

<sup>13</sup> Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. (2002). *Valstybės žinios*, 2002-10-11, Nr. 98-4348. Negalioja nuo 2008-09-01.

<sup>14</sup> Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas. (2007). *Valstybės žinios*, 2007-07-24, Nr. 82-3372. Negalioja nuo 2009-03-16.

<sup>15</sup> Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas. (2009). *Valstybės žinios*, 2009-04-08, Nr. 40-1517.

būs aspektai minimi asmenybės ūgtis, dalyvavimas mokyklos gyvenime, ugdymasis (mokymasis), ugdymas (mokymas), mokyklos bendruomenė, lyderystė ir vadyba, ugdymo(si) aplinka ir kt. Akcentuota, kad ugdymo(si) procese būtina surasti pusiausvyrą tarp aukštų ugdymosi rezultatų siekio ir dėmesio kiekvieno mokinio asmenybės brandai (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Šie aspektai būdingi ir naujamai 4-ųjų veiklos sričių (rezultatai; ugdymas(is) ir mokinių patirtys; ugdymo(si) aplinkos; lyderystė ir vadyba) įsivertinimo metodikai<sup>16</sup>, kuri pradėta taikyti nuo 2017 m. Mokyklos įsivertina ne tik stipriąsias, bet ir silpnąsias savo veiklos sritis, tai padeda joms priimti veiklos tobulinimo sprendimus (Bakonis ir kt., 2018). *Geros mokyklos koncepcija*, kurioje įtvirtinama naujausia šiuolaikinės mokyklos samprata, – puikus orientyras įvairių tipų mokykloms, siekiančioms ilgalaikių mokyklos tobulinimo iniciatyvų.

Specialiojo ugdymo pokyčiai glaudžiai susiję ir su Lietuvos švietimo raidos etapais, ir su tarptautinėmis asmenų, turinčių negalią, teisių bei specialiojo ugdymo tendencijomis Europos šalyse. XX a. pabaigoje Lietuvos švietimo ir specialiojo ugdymo raidai didelę reikšmę turėjo tarptautiniai susitarimai, valdžios struktūrų politinė valia. Pažymėtinas nevyriausybinų organizacijų vaidmuo (Karvelis, 2005; Ruškus, 2002) ir mokslininkų aktyvus dalyvavimas tiek rengiant *Tautinės mokyklos* koncepciją, tiek ir dalyvaujant specialiojo ugdymo pertvarkos procesuose.

## 2.2. Specialiojo ugdymo Lietuvoje socialinio-politinio diskurso transformacijos: dokumentinis tyrimas

### Dokumentinio tyrimo metodologija

Dokumentų analizė tyrime pasirinkta dėl šio metodo privalumų ir teikiamų galimybių nagrinėti tyrimo klausimus, susijusius su specialiojo ugdymo raida; nustatyti specialiojo ugdymo kaitos priežastis, pokyčių tendencijas; palyginti su kitų šaltinių duomenimis ir išvadomis.

**Dokumentų analizė** – tai sisteminė spausdintų ir elektroninių (kompiuterinių, internetinių) dokumentų peržiūra ar vertinimas (Bowen, 2009). Braun,

<sup>16</sup> Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas. (2016). *TAR*, 2016-12-30, Nr. 30191.



Clark (2006; 2012) teigimu, tai lankstus metodas, leidžiantis tyrėjui įvairiais būdais nagrinėti duomenis, aptikti akivaizdžias (tiesiogines) arba semantines duomenų reikšmes, nustatyti latentines reikšmes, prielaidas ir idėjas, kurios slypi už to, kas nurodoma dokumentuose.

Dokumentinis tyrimas turi daug privalumų, palyginti su kitais tyrimo metodais. Bowen (2009) teigia, kad dokumentinis tyrimas yra efektyvus metodas, nes reikalauja duomenų atrankos, o ne duomenų kaupimo; tyrėjams patraukli kokybinio tyrimo galimybė dėl duomenų prieinamumo (daugelis dokumentų yra viešai prieinami, ypač internetu, ir jie prieinami be autorių leidimo). Be to, pasak autoriaus, šis tyrimo metodas vertinamas dėl jo rentabilumo – dokumentų analizė nereikalauja papildomų tyrimo išlaidų; dėl pažeidžiamumo ir reaktyvumo nebuvimo – dokumentai yra „nepažeidžiami“ ir „nereaktyvūs“, jiems neturi poveikio tyrimo procesas; dokumentų analizės metodas pasižymi stabilumu – dokumentai tinkami pakartotinėms peržiūroms, nes tyrėjas nepakeičia to, kas tiriama (Bowen, 2009). Autorius nurodė ir kai kuriuos dokumentinio tyrimo ribotumus, pavyzdžiui, nepakankamą detalumą: dokumentai rengiami tam tikram tikslui, kitokiam nei tyrimo; dokumentai kartais neprieinami ar sunkiai prieinami, o kartais ir sąmoningai blokuojamas jų prieinamumas. Ir nors esama tam tikrų šio metodo apribojimų, privalumų vis dėlto yra daugiau.

Svarbus dokumentų analizės metodologinis kriterijus – duomenų pagrįstumas ir patikimumas. Konstrukto validumas dokumentiniame tyrime siejamas su tuo, koku mastu dokumentų analizės taikymo rezultatai atspindi pagrindines teorines sąvokas (Ahmed, 2010). Todėl šiame tyrime dokumentų analizė ir teorinė interpretacija atlikta orientuojantis į teorinius nuostatus į negalią modelius, specialiojo ugdymo, įtraukiojo (inkliuzinio) ugdymo konstruktus, aptinkamus mokslinėje literatūroje (plačiau – žr. *Kodavimas; Dokumentų turinio analizės teorinė interpretacija*).

Dokumentinio tyrimo fazės apima dokumentų atranką, apžvalginį skaitymą, pakartotinį nuodugnų skaitymą; interpretaciją, derinant turinio analizės ir teminės analizės elementus (Bowen, 2009).

Turinio analizė apima kodavimą, kategorizavimą (prasmingų kategorijų, į kurias gali būti pateikiami analizės vienetai – žodžiai, frazės, sakiniai ir kt., sukūrimą), kategorijų tarpusavio ryšių suradimą ir teorinių išvadų rašymą (Cohen et al., 2013). Bowen (2009) teigia, kad dokumentų turinio analizė – tai informacijos apie kategorijas, susijusias su pagrindiniais tyrimo klausimais, organizavimo procesas.

Teminė turinio analizė – tai metodas, skirtas sistemiskai tirti, identifikuoti, organizuoti ir pasiūlyti įžvalgų apie reikšmių (temų) modelius duomenų rinkinyje (Braun & Clarke, 2012). Pasak autorių, daugybė modelių gali būti identifikuojama bet kuriuose duomenų rinkiniuose – analizės tikslas yra nustatyti, kurie duomenys svarbūs, atsakant į mokslinio tyrimo klausimus. Įvairios teminės analizės formos gali padėti aptikti reikšmes, kurios atitinka įvairius mokslinių tyrimų klausimus ir tyrimų temas. Teminės analizės būdu galima sutelkti dėmesį į tai, kaip analizuoti reikšmę visame duomenų rinkinyje, arba išsamiai išnagrinėti vieną konkretų reiškinio aspektą. Autorių teigimu, sutelkdamas dėmesį į reikšmę duomenų rinkinyje, teminė analizė leidžia atskleisti bendras žinias apie tiriamą reiškinį; nustatyti, kas rašoma tam tikra tema, ir suvokti tuos bendrumus. Todėl teminė analizė buvo pasirinkta šiame tyrime kaip dokumentinio tyrimo duomenis papildantis analizės metodas.

Teorija pagrįstas duomenų kodavimas ir analizė – viena iš teminės analizės formų (Braun & Clarke, 2012). Šiame tyrime pasirinktas duomenų kodavimas pagal tyrimo klausimus; toks būdas tyrėją nukreipia į teorinį požiūrį (Braun & Clarke, 2006). Teminė analizė yra reiškinio atpažinimo forma pagal duomenis, o aptinkamos temos tampa analizės kategorijomis (Fereday & Muir-Cochrane, 2006, cit. Bowen, 2009, p. 32).

*Dokumentų atranka* atlikta tikslingai pasirenkant ir grupuojant nacionalinius dokumentus, susijusius su pagrindiniais tyrimo klausimais: specialiojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų raida.

## Dokumentinio tyrimo tikslas

Šiuo dokumentiniu tyrimu siekta, retrospektyviai analizuojant specialiojo ugdymo raidą, atsakyti į tyrimo klausimą *Kokios specialiojo ugdymo kaitos tendencijos atsispindi teisiniuose švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose?* Dokumentų analizės metodu atsakymo į esminį klausimą ieškota formuluojant papildomus klausimus: *Kokia specialiojo ugdymo samprata buvo Lietuvos švietimo reformos pirmaisiais etapais? Kokius negalios sampratos modelius atspindi sąvokos, kurios buvo vartojamos švietimą ir specialiųjų ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose? Koks buvo specialiųjų mokyklų vaidmuo? Kaip keitėsi specialiojo ugdymo samprata ir reglamentavimas paskesniais švietimo reformos laikotarpiais? Kokius teorinius modelius atitinka dabartinė specialiojo ugdymo samprata?*

## Dokumentų atranka ir grupavimas

Dokumentai grupuojami dviem būdais: 1) *pagal svarbą* jie grupuojami į pirminius ir antrinius; 2) pirminiai ir antriniai dokumentai grupuojami *chronologiškai pagal Lietuvos švietimo reformos laikotarpius*. Laikytasi nuostatos, kad pirminiai dokumentai – tokie, kuriais buvo ar yra daromas tiesioginis poveikis aplinkai (pavyzdžiui, oficialūs dokumentai, kuriais daromas poveikis švietimo kaitai); antriniai dokumentai – tokie, kurių poveikis aplinkai netiesioginis, bet juose užfiksuoti duomenys padeda atskleisti politikos inicijuotų pokyčių rezultatus ir tendencijas (Cohen et al., 2013). Oficialus dokumentas – tai dokumentas, parašytas ar parengtas valstybės institucijų (Telešienė, 2020a).

Šiame tyrime pirminiai dokumentai – tai oficialieji švietimo politikos dokumentai (švietimo įstatymai, susiję su specialiojo ugdymo raida). Antriniai dokumentai – įgyvendinamieji teisės aktai, nustatantys specialiojo ugdymo organizavimo, specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo ir tenkinimo tvarką. Be to, išsamesnės analizės tikslu nagrinėjami konteksto dokumentai – švietimo koncepcijos, nacionalinės specialiojo ugdymo plėtros programos, kuriose pateikiamos statistinės ir analitinės švietimo raidos / būklės apžvalgos, atskleidžiančios specialiojo ugdymo pokyčius, vykdam įstatymus, įgyvendinamuosius teisės aktus, valstybės ar švietimo strategijų, susijusių su specialiuoju ugdymu, uždavinius. Pasak Bowen (2009, p. 29), „visų tipų dokumentai gali padėti mokslininkui atskleisti prasmę, tobulinti supratimą ir įžvalgas, susijusias su tyrimo problema“.

Dokumentiniam tyrimui atrinkti pirminiai, antriniai ir konteksto dokumentai chronologiškai atspindi specialiojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų kaitą Lietuvoje 1989–2017 m. Kadangi siekta nuosekliai išnagrinėti Lietuvos specialiojo ugdymo kaitą XX a. pab. – XXI a. pr., tyrimui atrinkti ne tik dabarties, bet ir pastaraisiais metais jau nebegaliojantys įstatymai ir įgyvendinamieji teisės aktai (nurodant jų galiojimo pabaigos datą).

Turinio analizei pasirinkti 5 pirminiai, 36 antriniai nacionaliniai švietimą reglamentuojantys dokumentai bei 8 konteksto dokumentai, kuriuose nagrinėti duomenys, atitinkantys šio tyrimo klausimus. Tai dokumentai, kurių turinio analizė padėjo atskleisti nagrinėjamų laikotarpių švietimo ir specialiojo ugdymo kaitos nuostatas. 1 priede chronologine tvarka pateikiamas visų nagrinėtų dokumentų sąrašas.

Dokumentinio tyrimo metodologija reikalauja įvertinti tyrimui atrenkamų dokumentų patikimumą, paskirtį, autorių, numatytą auditoriją (tikslinę grupę), pateikti nagrinėtų dokumentų sąrašą (Telešienė, 2020a) ir kt. Dokumen-

tų patikimumą užtikrina tai, kad visų šiam tyrimui atrinktų pirminių dokumentų autorystė priklauso Lietuvos Respublikos Seimui ir Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijai; jų adresatas (tikslinė grupė) – švietimo bendruomenė (mokiniai, jų tėvai, mokytojai, švietimo pagalbos specialistai, mokyklų administracija ir steigėjai).

Visi dokumentai pasiekiami internete, naudojantis LR teisės aktų registro nuorodomis. Nagrinėjant dokumentus, iš jų tekstų atrinktos tik tos dalys, kuriose aiškinamas mokyklinio amžiaus vaikų specialiojo ugdymo, švietimo pagalbos teikimo bendrojo ugdymo ir specialiosiose mokyklose, specialistų funkcijų ir pan. reglamentavimas.

## Kodavimas

Pasak Cohen ir kt. (2013), dokumentai turi būti ištirti atsižvelgiant į jų kontekstą, siekiant suprasti jų reikšmę tuo metu. Todėl, interpretuojant praeities švietimo politikos dokumentus, siekta įvertinti jų reikšmingumą tuometinei specialiojo ugdymo realybei ir autentiškai atspindėti vartojamų sąvokų reikšmes tokia prasme, kokią jos turėjo tuo laikotarpiu, kada dokumentai buvo paskelbti. Siekiant dokumentinio tikslumo ir autentiškumo, dokumentiniai šaltiniai nebuvo koduojami. Turinio analizės (kategorijų ir subkategorijų) lentelėse ir cituotos literatūros sąraše dokumentiniai šaltiniai nurodomi APA stiliumi. Tai nepažeidžia tyrimo etikos principų, nes cituojami tekstai yra viešai prieinami švietimo politikos ir švietimo procesus reglamentuojantys dokumentai, nesusiję su konkrečiu asmeniu.

Pirminio ir pakartotinio skaitymo metu, laikantis tradicinių turinio analizės žingsnių (duomenų redukavimas, kategorizavimas), dėmesys fokusuotas į specialiojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų problematiką, sąvokas, teiginius ar jų fragmentus, iliustruojančius nuostatų į negalią ir specialiojo ugdymo organizavimo modelius (klinikinis korekcinis, socialinis modelis ir pan.), įvertinant dokumentuose vartojamų sąvokų semantines prasmes, jų tiesioginį ar (ir) latentinį turinį.

## Dokumentų turinio analizės teorinė interpretacija

Dokumentų turinio analizės baigiamajame etape atlikta dokumentų turinio analizės kategorijų ir subkategorijų teorinė interpretacija.

Edukacinių tyrimų literatūros peržiūra laikoma parengiamuoju dokumentinio

tyrimo duomenų analizės etapu, susipažinimu su ankstesniais tiriamos realybės moksliniais tyrimais (Cohen et al., 2013).

Šiame tyrime, remiantis moksliniais šaltiniais, dokumentų turinio analizės procese empiriniai duomenys buvo kategorizuojami esminėmis sąvokomis, identifikuojančiomis teorinius negalios modelius, specialiojo ugdymo konstruktus, kurių reikšmės jos atitinka:

- *medicininis (klinikinis korekcinis) negalios modelis*, kai akcentuojama, kad negalia yra individo problema; būdingos sąvokos: *nukrypimas nuo normos, invalidumas, diagnozė, defektas, anomalumas, sutrikimas, nenormalumas* ir pan., išvestinės sąvokos: *stigma, neigiamos nuostatos, diskriminacija, segregacija, diagnostika, korekcija, kompensacija, reabilitacinis ugdymas, ugdymas specialiojoje mokykloje*;
- *socialinis negalios modelis*, apibūdinantis negalią kaip socialinius, aplinkos, visuomenės nuostatų sukurtus barjerus (Oliver, 1990), kurie trukdo asmenims, turintiems negalią, visapusiškai ir veiksmingai dalyvauti visuomenėje lygiomis teisėmis su kitais, ir su tyrimo objektu susijusios sąvokos: *švietimo prieinamumas (Trakšėlys, 2015), teigiamos nuostatos; aplinkos pritaikymas; ugdymo ir švietimo pagalbos prieinamumas* ir pan.;
- *socialinio dalyvavimo konstruktas*, kurio esmė – asmens gebėjimas ir (arba) įgalinimas dalyvauti priimant su juo susijusius sprendimus (Elisheva, 1997; Bakker & Van Brakel, 2012; ir kt.); sąvokos: *individo galios ir gebėjimai, dalyvavimas, įgalinimas*;
- sąvokos, kuriomis apibūdinamos vaikų, turinčių negalių, ugdymas ir ugdymosi galimybės: *specialieji ugdymosi poreikiai; individualūs skirtumai; integruotas ugdymas; įtrauktis; įtraukusis ugdymas* (Galkienė, 2001; 2005; 2016; ir kt.);
- *įtraukiojo (inkliuzinio) ugdymo principus* apibūdinančios sąvokos: *mokinių įvairovė; vaiko teisės, lygybė ir nediskriminavimas; mokinio stiprybės; emociniai, fiziniai, kognityviniai, socialiniai poreikiai; holistinis požiūris; parama mokiniui, mokytojui, mokinio šeimai; multidisciplininė komanda; tėvų dalyvavimas; ugdymo ir ugdymo aplinkų kokybė; diferencijavimo pagal negalias prevencija ugdyme* ir pan. (Booth & Ainscow, 2016; Downes, Nairz-Wirth, Rusinaitė, 2017; Ališauskienė, Miltenienė, 2017; 2018; ir kt.).

Siekiant dokumentinio tikslumo, turinio analizės duomenys (kategorijos ir subkategorijos) ir teorinė interpretacija iliustruojami citatomis; cituojama

daug dokumentų fragmentų, atspindinčių įvairius specialiojo ugdymo aspektus. Laikantis APA stiliaus citavimo taisyklių, tekste ir lentelėse aiškiai išskiriamos citatos ir nurodomi šaltiniai; tikslūs cituotų šaltinių bibliografiniai duomenys pateikiami literatūros sąrašė.

## **Mokslinių publikacijų apžvalga ir interpretacinė analizė**

Paraleliai, šalia dokumentinio tyrimo, atlikta chronologine tvarka atrinktų 1998–2017 m. Lietuvoje atliktų mokslinių tyrimų apžvalga. Mokslinių publikacijų atrankos kriterijai – atitiktis šio tyrimo uždaviniams (todėl pasirinkti tik tie straipsniai, kuriuose nagrinėjamos šio tyrimo klausimus atitinkančios temos) ir mokslškumas (todėl pasirinkti straipsniai, publikuoti recenzuojamuose Lietuvos mokslo leidiniuose). Į atranką pateko daugiausia straipsnių, publikuotų iki šiol Lietuvoje vieninteliame specialiojo ir įtraukiojo (inkliuzinio) ugdymo tyrimams skirtame mokslo darbų leidinyje *Specialusis ugdymas*.

Mokslinių publikacijų apžvalgos metodu siekta išnagrinėti oficialiosios švietimo ir specialiojo ugdymo politikos poveikį specialiojo ugdymo būklei įvairiais Lietuvos švietimo reformos laikotarpiais. Todėl atrinktos publikacijos sugrupuotos pagal švietimo reformos etapus. Nagrinėtų mokslinių publikacijų ir išvadų apžvalga (išskyrus pirmojo švietimo reformos etapo) pateikiama kiekvieno švietimo reformos etapo dokumentų analizės skyrelių pabaigoje. Pasirinktų analizei mokslinių publikacijų sąrašas pateikiamas 2–4 prieduose, nurodant tyrimų metodologines charakteristikas (kiekybiniai, kokybiniai tyrimai, tyrimo imtis ir pan.).

Mokslinių tyrimų apžvalga atlikta pagal teminius kriterijus, atitinkančius esminius šio tyrimo klausimus: mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių identifikavimo, specialiojo ugdymo organizavimo, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybė ir problemos, mokyklų bendruomenių nuostatos į specialiojo ugdymo kaitą ir pan.

## **Specialiojo ugdymo medicininis klinikinis diskursas (1989–1997 m.)**

Nagrinėjant švietimo reformos pirmojo etapo svarbiausius dokumentus, susijusius su specialiuoju ugdymu, išskirtos turinio kategorijos, atspindinčios to meto švietimo nuostatas į vaikų, turinčių negalią, ugdymą (žr. 2.2.1 lentelę).

## Specialiojo ugdymo medicininis klinikinis diskursas (1989–1997 m.)

Kategorijos	Subkategorijos
Stigmatizavimas	„Anomalūs“ vaikai
	Fiziniai, psichiniai trūkumai, nukrypimai
	Vystymosi sutrikimai, defektai
Klinikinis vaikų vertinimas ir grupavimas	Vaikų grupavimas orientuojantis į medicininę diagnozę
	Medicininė diagnozė – siuntimo į specialiąsias mokyklas kriterijus
Klinikinė korekcinė ugdymo paradigma	Korekcinis ugdymas
	Sutrikimų „šalinimas“
Segreguota integracija	Integruotas korekcinis ugdymas
	Specialios, korekcinės, kompensacinės klasės
Stigmatizuojanti segreguoto ugdymo institucijų sistema ir diskriminacinės nuostatos	„Anomalių“ vaikų mokymo ir auklėjimo įstaigos, pagalbinės mokyklos
	Specialiosios mokyklos paskirtis
	Ypatingojo, specialiojo ugdymo įstaigos
	Mokyklų diferencijavimas pagal mokinių turimus sutrikimus – „defektus“
	„Nemokytini“ vaikai ir jiems skirti specialieji internatai

## Medicininė klinikinė vaikų, turinčių negalią, ir jų ugdymo samprata

Švietimo reformos pirmojo etapo dokumentų turinio analizė atskleidžia tuo metu dominavusį medicininį (klinikinį korekcinį) požiūrį į mokinius, turinčius negalią (žr. 2.2.2 lentelę).

## Medicininė klinikinė vaikų, turinčių negalią, samprata

Kategorija	Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
Stigmatizavimas	„Anomalūs“ vaikai	Vaikai, kurių vystymasis yra <i>nukrypęs nuo normos</i> , bendrųjų vystymosi dėsningumų, <i>laikomi anomaliais</i> (su vystymosi sutrikimais) (Tautinė mokykla ..., 1989). <i>Anomalaus</i> vaiko vystymosi specifiką lemia defekto struktūra (pirminė, antrinė <i>simptomatika</i> ir tolesni nukrypimai), <i>defekto</i> funkcinė lokalizacija, jo atsiradimo laikas, vaiko individualios savybės <...> (ten pat, p. 138).

	<i>Fiziniai, psichiniai trūkumai, nukrypimai</i>	Vaikų ir moksleivių <i>su fiziniais ir psichiniais trūkumais</i> <...> (LR švietimo įstatymas, 1991). Vaikai <...> <i>su nukrypimais nuo vystymosi normos</i> <...> (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1992).
<b>Stigmatizavimas</b>	<i>Vystymosi sutrikimai, defektai</i>	Vaikai, <...> turintys vystymosi <i>sutrikimų</i> (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1996). Vaikai su negiliais <i>fiziniais ar psichiniais sutrikimais</i> <...>; <...> vaikai, dėl itin rimtos fizinės negalios ar gilių <i>vystymosi sutrikimų negalintys mokytis bendrojo lavinimo mokykloje</i> (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). <...> mokinių su analogiškais <i>vystymosi defektais</i> <...>; <...> mokinius su lengvesniais <i>protinio atsilikimo požymiais, kalbos defektais</i> (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 85).
<b>Klinikinis vaikų vertinimas ir grupavimas</b>	<i>Vaikų grupavimas orientuojantis į medicininę diagnozę</i>	Skiriamos tokios vaikų su vystymosi sutrikimais grupės: 1) vaikai su klausos sutrikimais (kurtieji, vėliau apkurtę, prigirdintys); 2) vaikai su regos sutrikimais (aklieji, silpnaregiai); 3) vaikai su kalbos sutrikimais ( <i>logopatai</i> ); 4) vaikai su judėjimo sutrikimais; 5) sulėtėjusio vystymosi (lėčiau bręstantys, lėtesnės brandos) vaikai; 6) <i>protiškai atsilikę</i> vaikai ( <i>idiotai, imbecilai, debilai</i> ); 7) luošieji vaikai su kompleksiniais vystymosi sutrikimais (kai esti keli vystymosi sutrikimų deriniai, pvz., aklumas ir protinis atsilikimas, kurtumas ir aklumas, kurtumas-aklumas ir protinis atsilikimas, vaikai <i>invalidai</i> ir kt.) (Tautinė mokykla ..., p. 138–139).
	<i>Medicininė diagnozė – siuntimo į specialiąsias mokyklas kriterijus</i>	<...> sudaro įstaigos medicininę pedagoginę komisiją, kuri nustato vaiko vystymosi sutrikimo <i>diagnozę</i> <...> (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 142). Vaikų su sutrikusiu vystymusi ugdymo procese aktyviai turi dalyvauti ir medicinos įstaigos, kurios dispanserizuoja vaikus, nustato jų <i>defektų klinikinę</i> struktūrą, <...>. Medicinos įstaigos – pirminė grandis, kuri, įtarusi vystymosi sutrikimą, nukreipia vaiką <...> į specialaus profilio įstaigą (ten pat, p. 139–140).

Svarbiausiuose švietimo dokumentuose išliko stigmatizuojanti vaikų, turinčių negalią, samprata, klinikinis vaikų vertinimas ir grupavimas, diskriminuojančios nuostatos ir segregacija ugdyme. Vaikai, turintys negalią, kaip ir iki švietimo reformos, tebevadinami „*anomaliais*“, pabrėžiami jų „*trūkumai*“, „*nukrypimai*“, „*defektai*“. Šių vaikų siuntimo į specialiąsias globos bei ugdymo įstaigas procesuose reikšmingas vaidmuo skirtas medicininiam vertinimui, grupavimui pagal diagnozę.



Medicininis klinikinis mokinių grupavimas *orientuojantis į medicinę diagnozę* lėmė ir tai, kad medicinos įstaigos, kaip pirminė vaikų raidos sutrikimų vertinimo grandis, turėjo teisę „nukreip[ti] vaiką <...> į specialaus profilio įstaigą“. Diagnozė buvo svarbiausias kriterijus, siunčiant vaikus mokytis į specialiąsias mokyklas.

Ko gero, dėl šių aplinkybių švietime išliko diskriminacinės nuostatos, segregacija pagal diagnozę bei klinikinis korekcinis ugdymo modelis (žr. 2.2.3 lentelę).

2.2.3 lentelė

**Kategorija *Klinikinė korekcinė ugdymo samprata***

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Korekcinis ugdymas</i>	<p>Nukreipimas <i>korekciniam</i> ar specialiajam ugdymui, <i>korekcinės</i> pagalbos teikimas, priežiūra ir kontrolė vykdoma &lt;...&gt; nustatyta tvarka (LR švietimo įstatymas, 1991). <i>Korekciniam</i> ar specialiajam ugdymui vaikus nukreipia specialiosios diagnostikos komisijos, atsižvelgdamos į <i>defekto</i> pobūdį, sunkumo laipsnį ir sudėtingumą. Tėvams nesutikus su specialiosios <i>diagnostikos</i> komisijos išvada, apeliaciją svarsto respublikinė <i>diagnostikos</i> komisija (ten pat). <i>Vaikai</i> su vystymosi sutrikimais &lt;...&gt; <i>gali būti koreguojami</i> ir ugdomi &lt;...&gt;. Kiekvienoje specialiojoje įstaigoje turi būti sudarytos atitinkamos sąlygos visapusiškai vaiko vystymosi <i>korekcijai</i> &lt;...&gt; (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 141). &lt;...&gt; svarbiausia medicininės ir pedagoginės <i>korekcijos</i> ir kompensacijos savalaikis ir defekto struktūrą atitinkantis priemonių naudojimas (ten pat, 1989, p. 138). Specialiosiose mokyklose „&lt;...&gt; tinkamos sąlygos vaikų psichinio ir fizinio vystymosi <i>korekcijai, kompensacijai</i>, asmenybės vystymuisi, jų pasirengimui būsimai veiklai, profesinei adaptacijai ir integracijai į visuomenę“ &lt;...&gt; (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Pagrindinis specialaus mokymo ir auklėjimo principas yra jo <i>korekcinis kryptingumas</i>. Jį realizuoti įmanoma tik gerai išmanant <i>normalaus ir anomalaus</i> vaiko vystymosi <i>defekto</i> struktūrą &lt;...&gt; (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 162–163).</p>
<i>Sutrikimų „šalinimas“</i>	<p>Ugdymo ir <i>korekcijos</i> pedagoginio proceso turinį ir formas nulemia <i>defekto struktūra</i>, vaiko amžius, individualaus psichinio vystymosi ypatumai, somatinė vaiko būklė. &lt;...&gt; vykdomas kompleksinis medicininis-pedagoginis <i>korekcinis ugdymas</i>. &lt;...&gt; Vystymosi <i>sutrikimai</i> šalinami sistemingomis nuosekliomis klasikinėmis kompleksinėmis pratybomis &lt;...&gt; (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 142). <i>Anomalių</i> įstaiigų gydytojas psichoneurologas diagnozuoja ir gydo vaikus glaudžiai sąveikaudamas su auklėtoju-<i>defektologu</i> &lt;...&gt; gerai žinančiu visas <i>anomalių vaikų</i> grupes (ten pat, 1989, p. 140).</p>

*Korekcinis ugdymo kryptingumas ir sutrikimų šalinimas* – būdinga tam laikotarpiui medicininė klinikinė ugdymo strategija. Tuo pat metu pripažinta, kad šių mokinių ugdymas reikalauja „gilesnės diferenciacijos tos pačios anomalių vaikų kategorijos viduje (pavyzdžiui, adekvačių sąlygų sudarymas mokytis debilumo laipsnio protišcai atsilikusius vaikus su skirtingomis defekto struktūromis ir skirtingu debilumo laipsniu)“ (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 165–166).

Medicininis klinikinis mokinių grupavimas ir ugdymas specialiosiose mokyklose buvo grindžiamas su mokinių raidos sutrikimais susijusiomis mokymosi galimybėmis ir ypatumais

“ (Kiekvienai [sutrikimų] grupei sudaromos specialios mokymo-auklėjimo sąlygos, kur turinio, tempų, metodų specifiškumą nulemia pagrindinio defekto struktūra. <...> dėl skirtingų anomalių vaikų vystymosi sutrikimų, įgyja ryškių specifinių bruožų <...> atsižvelgiant į pirminių ir antrinių defektų sąveiką) (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 167–168)

ir siekiu „šalinti“ sutrikimus („<...> sutrikimai šalinami sistemingomis nuosekliomis klasikinėmis kompleksinėmis pratybomis“, ten pat, p. 142).

1993 m. pirmą kartą bandyta reglamentuoti integruoto ugdymo formas ir turinį, formavosi supratimas, kad bendrojo ugdymo dalykų programos turi būti pritaikomos, teikiama specialistų pagalba<sup>17</sup>.

**Integruoto ugdymo ribotumai.** 1991 m. Švietimo įstatymu įtvirtinta specialiojo ugdymo formų pasirinkimo galimybė: *ugdymas namuose, bendrosiose, korekcinėse ar specialiosiose ikimokyklinio ugdymo grupėse, klasėse kuo arčiau tėvų gyvenamosios vietos.* 1992 m. *Lietuvos švietimo koncepcijoje* aiškiai išreikšta nuostata dėl dalies mokinių, turinčių fizinių ir psichinių sutrikimų, ugdymo bendrosiose mokyklose: *„Vaikai su negiliais fiziniais ar psichiniais sutrikimais mokomi kartu su sveikaisiais vaikais, gaudami jiems reikalingą papildomą pagalbą.“* Kaip rodo to meto švietimo dokumentai, nors paskelbta apie integruoto ugdymo galimybes, vis dėlto švietimo sistemoje išliko segreguojančios nuostatos (žr. 2.2.4 lentelę).

<sup>17</sup> Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka. Švietimo ir kultūros ministerijos kolegijos nutarimas, 1993-05-27 (cit. Karvelis, 2005).

### Kategorija *Segreguota integracija*

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Integruotas korekcinis ugdymas</i>	Anomalūs vaikai mokomi drauge su normaliai besivystančiais vaikais vienoje klasėje, skiriant jiems papildomus korekcinis užsiėmimus pagal jų defekto pobūdį. Taip gali būti mokomi vaikai, turintys <...> nelabai žymius kalbėjimo, klausos, regėjimo bei judėjimo ir atramos aparato sutrikimus. <...> specialiojoje klasėje, esančioje bendrojo lavinimo mokykloje, pagal specialią programą. <...> drauge su normaliais vaikais mokyti kai kurių nepagrindinių dalykų <...> vaizduojamosios veiklos, <...> fizinio lavinimo <...> muzikos (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 199).
<i>Specialiosios, korekcinės, kompensacinės klasės</i>	<...> [specialiosios] klasės gali būti steigiamos priešingai atsilikusiems, lėčiau psichiškai bręstantiems, turintiems nežymių kalbėjimo sutrikimų vaikams (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 199). Tokiose kompensacinėse grupėse ir klasėse, kuriamose prie bendrojo lavinimo mokyklų, tikslinga grupuoti mokinius su lengvesniais protinio atsilikimo požymiais, kalbos defektais, atsiliekančius moksle ir apeleistus pedagoginiu atžvilgiu (ten pat, p. 85). <...> ugdomi namuose, ikimokyklinių įstaigų bendrosiose ar korekcinėse grupėse, specialiose ikimokyklinėse įstaigose, bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose ar korekcinėse klasėse, specialiosiose mokyklose kuo arčiau tėvų gyvenamosios vietos“ (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1996). <...> kompensacinėse grupėse ir klasėse, kuriamose prie bendrojo lavinimo mokyklų <...> (ten pat, 1989, p. 85).

„Korekciniam ar specialiajam ugdymui vaikus nukreipia specialiosios diagnostikos komisijos, atsižvelgdamos į defekto pobūdį, sunkumo laipsnį ir sudėtingumą“ (LR švietimo įstatymas, 1991). Sąvokos „korekcinis ugdymas“ ir „specialusis ugdymas“ reiškė ir mokinių, turinčių negalių, integruotą ugdymą bendrojo lavinimo mokyklų „korekcinėse“ klasėse, ir ugdymą specialiosiose mokyklose. Integruoto ugdymo galimybės „drauge su normaliai besivystančiais vaikais“ suteiktos tik vaikams, turintiems nežymių sutrikimų; šie mokiniai bendrosiose klasėse galėjo „mokyti kai kurių nepagrindinių dalykų“, „skiriant jiems papildomus korekcinis užsiėmimus pagal jų defekto pobūdį“, arba mokyti „specialiojoje klasėje, esančioje bendrojo lavinimo mokykloje, pagal specialią programą“, grupuojant mokinius į specialiąsias klases pagal „jų defektus“.

Taigi, galima teigti, kad pirmajame švietimo reformos etape Lietuvos švietime formavosi *segreguota integracija*, suteikiant galimybę mokyti bendrojo

lavinimo mokyklų atskirose („korekcinėse“) klasėse; dalis vaikų ir toliau buvo ugdomi specialiosiose mokyklose arba namuose.

**Vaikų, turinčių negalią, specialiųjų ugdymo institucijų sistema** taip pat liko ne tik segreguojanti (*specialiųjų mokyklų diferencijavimas pagal mokinių turimus sutrikimus* – „defektus“, *specialieji internatai „nemokytiniams“*), bet ir stigmatizuojanti („anomalių“ vaikų mokymo ir auklėjimo įstaigos; pagalbinės mokyklos) ir pan. (žr. 2.2.5 lentelę).

2.2.5 lentelė

**Kategorija Stigmatizuojanti specialiųjų ugdymo institucijų sistema ir diskriminacinės nuostatos**

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
„Anomalių“ vaikų mokymo ir auklėjimo įstaigos, pagalbinės mokyklos	<...> <i>anomalių</i> vaikų mokymo ir auklėjimo įstaigos (Tautinė mokykla, 1989, p. 167). <...> <i>protiškai atsilikę</i> mokiniai ( <i>debi-lai</i> ) mokomi specialiosiose (pagalbinėse) <...> mokyklose (ten pat, p. 189–190).
Specialiosios mokyklos paskirtis	Specialiojoje mokykloje ugdomi vaikai, dėl itin rimtos fizinės negalios ar gilių vystymosi sutrikimų negalintys mokytis bendrojo lavinimo mokykloje. <...> (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Šių grupių vaikai ugdomi specialiose įstaigose arba atitinkamų įstaigų specialiose grupėse. Jose koreguojamas ne tik pirminis, bet ir antrinis vaiko vystymosi sutrikimas (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 139). Į specialiąsias mokyklas ir atitinkamas gydymo įstaigas siųstini aklieji ir kurtieji, chroniškai sergantys ir suluošinti vaikai <...> (ten pat, p. 85).
Ypatingojo, specialiojo ugdymo įstaigos	Steigiamos šios ypatingojo ugdymo įstaigos: mokyklos-internatai, mokyklos, atskiros klasės bendrojo lavinimo mokyklose. Maksimalus mokinių skaičius ypatingojo ugdymo įstaigoje – 280, o maksimalus (skliausteliuose nurodytas minimalus) mokinių skaičius klasėse: su intelekto sutrikimais: lengvi sutrikimai – 12 (5); vidutinio laipsnio sutrikimai – 10 (5); su regėjimo sutrikimais: akli – 8 (3); silpnaregiai – 12 (5); su klausos sutrikimais: kurti – 8 (3); neprigirdintys – 10 (4); su sunkiais kalbos sutrikimais – 12 (5); persirgusieji poliomiellitu ar cerebraliu paralyžiumi – 10 (4); su įvairiais sutrikimais – 6 (4). (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1992). Steigiamos šios specialiojo ugdymo įstaigos: internatinės mokyklos, mokyklos, mokymo centrai“ (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1996).

<p><i>Mokyklų diferencijavimas pagal mokinių turimus sutrikimus – „defektus“</i></p>	<p>&lt;...&gt; mokyklos kurtiems, prigirdintiems, akliems, silpnaregiams, vaikams su kalbos, judėjimo sutrikimais, sulėtėjusio vystymosi, protiškai atsilikusiems vaikams (Tautinė mokykla, 1989, p. 166). &lt;...&gt; nepakankamas kai kurių <i>anomalių</i> vaikų kategorijų mokymo proceso diferencijavimas &lt;...&gt; reikalauja tiek naujo tipo įstaigų atidarymo (pavyzdžiui, sulėtėjusio vystymosi vaikams bei vaikams su kompleksiniais <i>defektais</i>), tiek gilesnės diferenciacijos tos pačios <i>anomalių</i> vaikų kategorijos viduje (pavyzdžiui, adekvačių sąlygų sudarymas mokyti <i>debilumo</i> laipsnio protiškai atsilikusius vaikus su skirtingomis <i>defekto</i> struktūromis ir skirtingu <i>debilumo</i> laipsniu) (ten pat, p. 165–166).</p>
<p><i>„Nemokytini“ vaikai ir jiems skirti specialieji internatai</i></p>	<p>Žymiai protiškai atsilikę, <i>nemokytini imbecilumo ir idiotijos laipsnio</i> vaikai globjami ir ugdomi specialiuose vaikų internatuose &lt;...&gt; Į internatus priimamai 4–18 metų vaikai, medicininų-psichologinių-pedagoginių komisijų pripažinti <i>nemokytiniais</i> (Tautinė mokykla, 1989, p. 197).</p>

Teigta, kad mokinių ugdymas specialiosiose mokyklose galimas tik išimtiniais atvejais: „<...> kai <...> korekcinė pagalba neduoda laukiamų rezultatų. <...> Specialiosiose mokyklose ugdomi vaikai, kurie dėl sunkios fizinės negalios ar ypač didelio intelekto sutrikimo negali mokytis bendrojo lavinimo mokykloje“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992).

Vis dėlto išliko nuostata, kad specialiosiose mokyklose sudarytos geresnės nei bendrojo ugdymo mokyklose prielaidos integracijai į visuomenę, nes „[Š]iose mokyklose sudaromos tinkamos sąlygos vaikų psichinio ir fizinio vystymosi korekcijai, kompensacijai, asmenybės vystymuisi, jų pasirengimui būsimai veiklai, profesinei adaptacijai ir integracijai į visuomenę“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992); „jiems reikalinga specializuota pagalba, kurios negali suteikti bendrojo lavinimo mokyklos“ (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 85). Pagal mokinių turimų sutrikimų pobūdį reglamentuotas nedidelis mokinių skaičius specialiojo (*ypatingojo*) ugdymo įstaigose ir klasėse.

Prasidėjus integracijai, specialiosiose mokyklose mokinių skaičiai mažėjo, tačiau išliko gana didelis specialiųjų mokyklų tinklas: 1990–1991 m. Lietuvoje veikė 56 ugdymo įstaigos „*vaikams su protinio ir fizinio vystymosi trūkumais*“<sup>18</sup>. Nepaisant to, siekta steigti dar daugiau specialiųjų mokyklų: „<...>

<sup>18</sup> Šaltinis: *Lietuvos statistikos metraštis. 1990 metai* (1991, p. 78). Vilnius: Informacinis leidybinis centras.

*nepakankamas kai kurių anomalių vaikų kategorijų mokymo proceso diferencijavimas, <...> reikalauja <...> naujo tipo įstaigų atidarymo (pavyzdžiui, sulėtėjusio vystymosi vaikams bei vaikams su kompleksiniais defektais) <...>*“ (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 165–166). Todėl specialiųjų ugdymo įstaigų ne tik nesumažėjo, bet ir buvo steigiamos naujo tipo specialiojo ugdymo įstaigos.

Teigiamu šio reformos etapo specialiojo ugdymo kaitos aspektu galima laikyti ne bent tai, kad *Lietuvos švietimo koncepcijoje* specialioji mokykla traktuota kaip ugdymo institucija, padedanti mokiniams pasirengti mokytis bendrojo ugdymo mokykloje: „*Vaikai iš specialiosios mokyklos gali pereiti į bendrojo lavinimo mokyklą*“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Tačiau realiai ši nuostata pirmajame švietimo reformos etape, ko gero, dar nebuvo įgyvendinta.

Remiantis medicinine diagnostika, „*žymiai protiškai atsilikę, <...> imbecilumo ir idiotijos laipsnio vaikai*“, kaip ir anksčiau, pripažįstami „*nemokytiniais*“ (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 197–198). Maža to, išreikšta nuostata, kad „*[T]urėtų būti nustatytos medicininės priemonės, užkertančios kelią protiškai atsilikušiams asmenims gimdyti aiškiai prognozuojamus nepilnaverčius palikuonis*“ (ten pat, p. 140).

Atskirai paminėtina nuostata apie „*nemokytinų*“ vaikų mokymą specialiuosiuose internatuose: „*Šiuose internatuose sudarytos specialios ugdymo programos <...> ugdoma kalba, jie mokosi skaityti, rašyti, elementariai skaičiuoti, pažinti aplinką. <...> asmens higienos ir savitarnos įgūdžių*“ (Tautinė mokykla ..., 1989, p. 197–198). Tai rodo tam tikrą švietimo reformos nuostatų nenuoseklumą: vaikai „*nemokytini*“, bet vis dėlto mokomi specialiuosiuose vaikų internatuose. Vaikų, turinčių negalių, tėvų organizacijos aktyviai siekė pakeisti „*nemokytinų*“ vaikų statusą specialiojo ugdymo sistemoje.

*Kiti reikšmingesni švietimo reformos pirmojo etapo bruožai.* Vystymosi sutrikimų diagnostikos tarnybos funkcijas perėmė pedagoginė psichologinė tarnyba, pradėtas kurti šių tarnybų tinklas<sup>19</sup>.

Atsisakyta verstų iš rusų kalbos vadovėlių; kuriami nauji specialiajam ugdymui (pagalbinėms, specialiosioms mokykloms) skirti vadovėliai (Karvelis, 2005), kurie buvo naudojami kaip mokymo priemonės ne tik specialiųjų mokyklų, bet ir integruotai ugdomiems mokiniams, turintiems intelekto sutrikimų (Ambrukaitis, Stankevičienė, 2002).

<sup>19</sup> *Pedagoginių psichologinių tarnybų sistemos modelis.* (1995). Švietimo ir mokslo ministerijos kolegijos nutar. Nr. 42, 1995-10-02.

Dideli pokyčiai vyko sutrikusios klausos vaikų ugdyme – nuo 1995 m. gestų kalba pripažinta gimtąja kurčiųjų kalba<sup>20</sup> ir parengta tėvų mokymo gestų kalbos programa; kurčiųjų vaikų parengiamosiose klasėse padidintas gestų kalbos mokymo valandų skaičius ir kt. (Ališauskas, 1998).

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, integracija į bendrąsias mokyklas buvo vertinama priešaringai ir dėl ugdymo programų, ir dėl mokinių ugdymosi galimybių, ir dėl mokytojų nuostatų bei nepakankamų kompetencijų. Būdingas to laikotarpio abejones atspindėjo Ališauskas ir Ambrukaičiai (1993), kurie rašė:

“ <...> Iki šiol bendrojo ugdymo mokykla labiau nei specialioji buvo antihumaniška, perdėm unifikuota, orientuota tik į programą kaip dogmą, o ne į vaiką. Iki šiol sunkiai nugalimas mokyklos siekimas „atsikratyti“ net normaliais vaikais, nors kiek neatitinkančiais nusistovėjusių pedagoginių standartų (nepažangiais, nedrausmingais). Tokie vaikai išstumiami iš bendrojo lavinimo mokyklų arba jiems nesuteikiama speciali pagalba, ignoruojamos jų problemos. Todėl jų vystymąsi labai apsunkina antrinis pedagoginis apleistumas, kuris tuo didesnis, kuo ilgiau vaikas „mokomas“ bendrojo tipo klasėje, nesuteikiant jam specialios pagalbos. Tą patį liudija ir faktai, kai lėtesnės brandos (specifiškai sutrikusio vystymosi) vaikai, kelerius metus nesėkmingai kartoję kursą bendrojo tipo klasėse (kol nebuvo išlyginamųjų klasių), vėliau visiškai nepagrįstai atsidurdavo pagalbines mokyklose (p. 139).

Autoriai pažymėjo, kad reformuojama specialiojo ugdymo sistema „neapėrią ryškesnio sutrikimo (ypač sutrikusio intelekto) vaikų, kurie dabar gyvena arba specialiuosiuose pensionuose, arba šeimose. Šių vaikų <...> ugdymo ir užimtumo problema ypač opi <...>. Visiems jiems būtina globa iki visiškos pilnametystės“ (ten pat, p. 138–139).

Daugelis to meto mokslininkų ir pedagogų priešaringai vertino mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, integruotą ugdymą. Abejota integruoto ugdymo galimybėmis, ypač mokinių, turinčių vidutinių ir didelių specialiųjų poreikių. Ališausko ir Ambrukaičio (1993, p. 137) nuomone, integruotai būtų galima

<sup>20</sup> LR Vyriausybės nutarimas „Dėl kurčiųjų gestų kalbos pripažinimo gimtąja kalba“. *Valstybės žinios*, 1995-05-10, Nr. 38-948.

“ <...> mokyti visus lėtesnės brandos (lėtesnio vystymosi), <...> neprigirdinčiuosius ir silpnaregius vaikus, vaikus, turinčius neryškių (lengvų) kalbos raidos trūkumų, o atskirais atvejais – ir kurčiuosius bei akluosius vaikus, garantuojant papildomą, kvalifikuotą specialistų (logopedų, surdopedagogų, oligofrenopedagogų, psichologų, tiflopedagogų) pagalbą ir konsultaciją ir mokytojams, ir tėvams, ir mokiniams.

Autorių nuomone, vaikai, turintys „sunkių“ negalių, turėtų būti mokomi

“ specialiosiose mokyklose (internatuose), arba specialiosiose bendrojo lavinimo mokyklų klasėse, taikant specialias mokymo programas, metodikas ir priemones. Kol kas tik jos (arba specialiosios klasės) gali duoti reikiamą korekcinį efektą, tik jose gali būti pasiektas toks vaikų parengimo lygis, kuris garantuotų jų prisitaikymą visuomenėje (ten pat, p. 138).

Vis dar pripažįstami korekciniai ugdymo principai. Pasak Ališausko, Ambrukaičio (1993, p. 138),

“ bet kokia vaiko mokymo (integruoto taip pat) forma turi garantuoti, kad bus dirbamas adekvatus korekcinis darbas, kad vaikas įgis tai, ką jis pajėgus įgyti. Mechaninė integracija, <...> be minėtų prielaidų neduoda tokių garantijų. Tokia integruoto mokymo imitacija tik didintų skirtumus tarp normalaus vystymosi bendraklasinių ir sutrikusio vystymosi vaiko, sukeltų jam didžiulį psichologinį diskomfortą.

Švietimo reformos pirmojo etapo dokumentų turinio analizė rodo tuo metu dominavusią medicininę (klinikinę korekcinę) paradigmą, kuri itin disonavo su paskelbtomis humanistinėmis švietimo vertybėmis ir demokratijos principais:

“ Švietimas <...> grindžiamas humanistinėmis tautos ir pasaulio kultūros vertybėmis, demokratijos principais bei visuotinai pripažintomis žmogaus teisėmis ir laisvėmis (LR švietimo įstatymas, 1991).



Tuo pat metu integruoto ugdymo idėja ir pripažįstama, ir kelia abejonių:

“ *Integracijos procesui kyla pavojus, kai pradėdama vaikus skirstyti į integruotinus ir neintegruotinus (panašiai kaip ne per seniausiai buvo skirstoma į mokytinus ir nemokytinus), todėl statyti pertvarą, brėžti skiriamąją liniją tarp vaikų kažin ar reikėtų, tačiau pritariu absoliučiai visų specialiųjų poreikių vaikų visuotinei integracijai kaip principui taip pat pavojinga* (Ambrukaitis, 2005, p. 37).

Taigi, viena vertus, buvo palaikoma integracijos idėja, kita vertus, išsakomas siekis išsaugoti specialiąsias mokyklas.

Integruotam ugdymui labai svarbu pedagogų kompetencijos, pasirengimas ugdyti negalią turinčius mokinius, gebėjimas pritaikyti jiems ugdymosi aplinką, mokymo turinį ir metodus; aprūpinti specializuota kompiuterine įranga, kompensacine technika ir mokymo priemonėmis akliesiems ir silpnaregiams, judėjimo negalią turintiems mokiniams; visų mokinių ir pedagogų teigiamos nuostatos (Holden, Meggit, Collard, & Rycroft, 1996). Daugelio iš šių dalykų neturėjo tuometinės Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos. Specialiųjų mokyklų materialieji išteklių taip pat nebuvo pakankami, tačiau jose dirbo daugiausia specialiojo ugdymo profesionalų (specialiųjų pedagogų, logopedų, tifoldagogų, surdopedagogų), įvaldžiusių specialiojo ugdymo metodikas. Tai buvo stiprus argumentas, palaikant ugdymą specialiosiose mokyklose. Tačiau specialiosios mokyklos tuo laikotarpiu išgyveno krizę:

“ *1991–1993 metai buvo sunkūs specialiosioms mokykloms, ypač toms, kurios mokė protiškai atsilikusius vaikus. Neturėdamos pripažinimo švietimo sistemoje, nebūdamos atviros vidutinio ir žymaus protinio atsilikimo vaikams, <...> prasidėjus neįgaliųjų vaikų integracijai, šios mokyklos išgyveno tikrus agonijos metus* (Strolaitė, 1998, p. 145).

Pasak autorės, dalis specialiųjų mokyklų, suvokusios, kad turi keistis, įsteigė lavinamąsias klases vaikams, turintiems žymią negalią, kitos įkūrė profesinio lavinimo skyrius, trečios tapo ugdymo centrais, atliekančiais daug ir įvairių funkcijų.

Iki švietimo reformos vaikai, turintys nežymių sutrikimų, mokėsi tik specialiosiose (dažniausiai internatinėse) mokyklose. Tačiau šių mokyklų tinklas plėtėsi net ir prasidėjus mokinių integracijai į bendrojo lavinimo mokyklas. Įsteigtos mokyklos vaikams, turintiems fizinę negalią, o „Vilties“ bendrijos

iniciatyva – naujos specialiosios mokyklos žymiai sutrikusio intelekto vaikams (Ambrukaitis, 1998). Iš esmės nepakito požiūris į specialiųjų mokyklų vaidmenį, netgi siūlyta plėsti jų tinklą: „Formuojant naują, humaniškesnę sutrikusio vystymosi vaikų *koreguojamojo* ugdymo sistemą, būtina pertvarkyti specialiųjų mokyklų (klasių) išdėstymo Respublikoje tinklą, kad vaikai nebūtų atitraukiami nuo šeimos“, – rašė Ališauskas, Ambrukaitis (1993, p. 138).

Strolaitės (1998) teigimu, negebėjimas keistis paskatino naujo tipo specialiųjų mokyklų – ugdymo centrų, darželių-mokyklų kurtiesiems, akliesiems ir silpnaregiams, socialinio ugdymo, reabilitacinių specialiųjų mokyklų kūrimąsi.

Ališauskas, Ambrukaitis (1993, p. 138) pažymėjo ir tuometinės specialiosios mokyklos ugdymo turinio trūkumus: „<...> mokymas specialiosiose mokymo įstaigose labiausiai orientuotas į masinės mokyklos turinį, profesinis ir darbinis specialiųjų mokymo įstaigų auklėtinių rengimas menkai suderintas su jų būtinomis reikmėmis ir galimybėmis. Be to, mokymas mažai individualizuotas“.

Formavosi supratimas, kad

“ *Bendrojo lavinimo mokykloje turi būti paisoma mokinio individualių ypatumų, o specialiojoje mokykloje tipinė programa turi būti pritaikyta kiekvienam vaikui* (Ališauskas, Ambrukaitis, 1993, p. 138); *Turėtų būti ypatinga, individualizuota mokymo metodika, <...>. Vaiko pažanga turėtų būti fiksuojama pagal individualią darbo programą* (Ališauskas, Ambrukaitis, 1993, p. 142).

Be to, mokiniams, turintiems sutrikimų, netgi specialiojoje mokykloje būtina individualizuoti ugdymo turinį, taikyti individualizuotus ugdymo ir pasiekimų vertinimo metodus.

## Apibendrinimas

Pirmajame švietimo reformos etape išryškėjusios naujos bendrojo ir specialiojo ugdymo tendencijos turėjo ne tik teigiamų aspektų, bet ir tam tikro nepibrėžtumo bei segregacinių nuostatų. Pozityvus pokytis – tai, kad prasidėjo integracija į bendrojo ugdymo mokyklas; mokiniams ir jų tėvams (globėjams) suteikta teisė pasirinkti mokyklą *kuo arčiau tėvų gyvenamosios vietos* ir pan.

Tačiau švietimo sistemos sandaroje ir ugdyme išliko dominuojantis medicininis klinikinis ugdymo modelis ir su juo susijusios diskriminacinės ir segregacinės nuostatos, kai kurie vaikai diskriminuojami, laikomi „nemokytiniais“.

Neturėta aiškios sampratos apie integruoto ugdymo organizavimą, trūko mokytojų teigiamų nuostatų ir pedagoginių gebėjimų ugdyti *ypatingus* mokinius kartu su bendraamžiais. Akivaizdu, kad dėl objektyvių priežasčių švietimo sistema nebuvo pasirengusi kardinaliam pokyčiui – mokinių integracijai į bendrojo ugdymo mokyklas.

## Specialiojo ugdymo medicininis-pedagoginis diskursas (1998–2002 m.)

Nagrinėjant švietimo reformos antrojo etapo dokumentus, išskirtos tokios dokumentuose užfiksuoto turinio kategorijos ir subkategorijos (žr. 2.2.6 lentelę).

2.2.6 lentelė

### Specialiojo ugdymo medicininis-pedagoginis diskursas (1998–2002 m.)

Kategorijos	Subkategorijos
Medicininė klinikinė samprata	<i>Raidos sutrikimai</i>
	<i>Ribotos galimybės</i>
Klinikinis vaikų raidos sutrikimų vertinimas ir grupavimas	<i>Grupavimas pagal psichikos ar fizinių funkcijų sutrikimus</i>
	<i>Fizinių ir psichikos funkcijų sutrikimo nustatymo kriterijai ir laipsniai</i>
Pedagoginis psichologinis specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimas	<i>Vertinimo sistema</i>
	<i>Vertinimo visapusiškumas</i>
	<i>Vertinimo tęstinumas</i>
	<i>Orientacija į ugdymosi ypatumus ir pasiekimus</i>
Specialiųjų ugdymosi poreikių kriterijai ir lygiai	<i>Orientacija į pagalbos ir paslaugų poreikius</i>
	<i>Pedagoginiai, psichologiniai, socialiniai poreikių vertinimo kriterijai</i>
Ugdymo formų pasirinkimo galimybės	<i>Specialiųjų ugdymosi poreikių lygiai</i>
	<i>Visiška ir dalinė integracija</i>
	<i>Ugdymas specialiosiose mokyklose</i>
	<i>Ugdymas namuose</i>
	<i>Išlyginamosios ir specialiosios klasės</i>

<b>Specialiųjų mokyklų sistema ir funkcijos</b>	<i>Specialiųjų mokyklų diferencijavimas pagal mokinių raidos sutrikimus</i>
	<i>Didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas</i>
	<i>Apgyvendinimo paslaugos</i>
	<i>Pagalba bendrojo ugdymo mokyklų pedagogams ir mokinių tėvams</i>
<b>Specialiojo ugdymo samprata ir principai</b>	<i>Ugdymas, pripažįstant vaiko gebėjimus ir galias</i>
	<i>Lygios teisės</i>
	<i>Specialioji pedagoginė pagalba</i>
	<i>Sutrikimų kompensuojančių įgūdžių ugdymas</i>
<b>Ugdymo turinio individualizavimas</b>	<i>Specialiojo ugdymo principai</i>
	<i>Ugdymo programų individualizavimo būdai</i>
<b>Programų individualizavimas pagal sutrikimus ir mokymosi pasiekimus</b>	<i>Specialieji vadovėliai ir alternatyvi mokomoji medžiaga atskiroms vaikų grupėms</i>
	<i>Mokiniai, kurių pasiekimai neatitinka bendrojo išsilavinimo standartų</i>
	<i>Mokiniai, kurių pasiekimai atitinka bendrojo išsilavinimo standartus</i>
	<i>Modifikuota programa</i>
	<i>Adaptuota programa</i>
	<i>Specialioji programa, specialiosios ir bendrosios programos derinimas</i>
<b>Ugdymo proceso individualizavimas</b>	<i>Individuali adaptuota specialioji programa</i>
	<i>Alternatyvūs ugdymo metodai</i>
<b>Ugdymo aplinkos pritaikymas</b>	<i>Individualus (lėtesnis) ugdymosi tempas</i>
	<i>Specialioji ugdymo aplinka ir individuali ugdymo erdvė</i>
	<i>Specialiosios ugdymo ir kompensacinės priemonės</i>

Dokumentų turinio analizės duomenimis, švietime iš dalies išliko medicininės klinikinės nuostatos į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Šie mokiniai ir antrajame švietimo reformos etape buvo traktuojami visų pirma kaip turintys negalią ar sutrikimų.

### **Vaikai, turintys fizinių ar psichinių raidos sutrikimų**

2.2.7 lentelėje pateikiami medicininę klinikinę raidos sutrikimų sampratą iliustruojantys turinio analizės duomenys.

### Medicininė klinikinė raidos sutrikimų samprata

Kategorija	Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
Medicininė klinikinė samprata	<i>Raidos sutrikimai</i>	<i>Vaikai, turintys fizinių ar psichinių raidos sutrikimų</i> (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 1998). <i>Sutrikimas – patologijos sukeltas žmogaus organo ar jo funkcijos nuokrypis nuo diagnostinės statistinės normos</i> (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
	<i>Ribotos galimybės</i>	Specialiųjų poreikių asmenys – vaikai ir suaugusieji, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys <i>ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese</i> , visuomenės gyvenime (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
Klinikinis vaikų raidos sutrikimų grupavimas	<i>Psichikos ar fizinių funkcijų sutrikimų grupės</i>	Sutrikimų grupės ir jų laipsniai nustatomi pagal psichikos ar fizinių funkcijų sutrikimus, atsiradusius dėl įgimtų sklaidos trūkumų, persirgtų ligų, traumų. <...> Sutrikimai skirstomi <...>: 1. intelekto <...>; 2. specifiniai pažinimo <...> arba pažinimo procesų neišlavėjimas; 3. emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimai; 4. kalbos ir kiti komunikacijos <...>; 5. klausos <...>; 6. regos <...>; 7. judesio ir padėties <...>; 8. lėtiniai somatiniai ir neurologiniai <...>; 9. kompleksiniai <...>; 10. kiti raidos sutrikimai (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).
	<i>Fizinių ir psichikos funkcijų sutrikimo nustatymo kriterijai ir laipsniai</i>	Sutrikimai nustatomi pagal šiuos kriterijus: fizinių funkcijų (judesio ir padėties) būklę, pakenkimo laipsnį ir laiką; psichikos funkcijų atitikimą amžiui; fizinių ir psichikos funkcijų numatomą tolesnę raidą; asmens ugdymo(si) ir pasiekimų lygmenį <...>, mokslumą (tik mokyklinio amžiaus asmenims). Sutrikimų laipsniai <...>: intelekto – nežymus, vidutinis, žymus, labai žymus; neprigirdėjimo – nežymus, vidutinis, žymus, labai žymus; kurtumo – praktiškas, visiškas; silpnaregystės – vidutinė, žymi; aklumo – su regėjimo likučiu, praktiškas, visiškas; kalbos neišsivystymo – nežymus, vidutinis, žymus; sulėtėjusios kalbos raidos – vidutinis, žymus, labai žymus; judesio ir padėties – nežymus (judėjimas su papildomomis atramomis), vidutinis (judėjimas tik su invalido vežimėliu), labai žymus (asmuo negali savarankiškai judėti); kiti sutrikimai laipsniais neskirstomi (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).

Pažymėtina, kad medicininė klinikinė vaikų, turinčių sutrikimų, sampratą papildė sąvokos *specialieji poreikiai; specialieji ugdymosi poreikiai*. Tačiau me-

dicininę klinikinę orientaciją, įvardijant vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, atskleidžia *raidos sutrikimų, ribotų galimybių* ir su jais susijusių *pagalbos ir paslaugų* (ne tik ugdymo, bet ir slaugos) *poreikių* subkategorijos, pabrėžiant šių vaikų ugdymo ribotumus: *ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių*.

Vis dėlto reikia pripažinti, kad sąvokos *specialieji poreikiai, specialieji ugdymosi poreikiai* (iš dalies pakeitusios stigmatizuojantį klinikinį šių vaikų kategorizavimą pagal sutrikimus) buvo žingsnis link humaniškesnės specialiojo ugdymo sampratos, labiau atitiko tarptautines specialiojo ugdymo sąvokas ir susitarimus dėl asmenų, turinčių negalią, teisių.

Įvertinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, buvo atsižvelgiama į vaikų turimus sutrikimus, tačiau medicininė diagnozė nebėra dominuojantis vertinimo kriterijus (žr. 2.2.8 lentelę).

2.2.8 lentelė

### **Kategorija *Pedagoginis psichologinis specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas***

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Vertinimo sistema</i>	<i>Pedagoginė psichologinė tarnyba</i> – <...> sutikus tėvams <...> įvertina asmens specialiuosius ugdymosi poreikius, skiria specialųjį ugdymą ir teikia pedagoginę bei psichologinę pagalbą vaikams, tėvams <...>, švietimo ir vaikų globos įstaigoms. Švietimo įstaigos <i>specialiojo ugdymo komisija</i> <...> sprendžia švietimo įstaigos vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio įvertinimo, jų siuntimo į pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir mokymo turinio klausimus (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998). Vaikų nuo gimimo iki 3 metų specialiuosius ugdymosi poreikius įvertina <i>ankstyvosios rehabilitacijos (korekcijos) tarnybos</i> <...> (Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka, 2000).
<i>Vertinimo vi-sapusiškumas</i>	Asmens specialiuosius ugdymosi poreikius pedagoginiu, psichologiniu, mediciniu ir socialiniu aspektais įvertina švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija ar (ir) pedagoginė psichologinė tarnyba <...> (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998). Asmens sveikatos priežiūros ir rehabilitacijos specialistai nustato regos, klausos, judesio ir padėties, lėtinius somatinius ir neurologinius sutrikimus. Pedagoginių psichologinių tarnybų, Pedagoginio psichologinio centro ir jo skyrių specialistai, švietimo įstaigų specialiojo ugdymo komisijų nariai, mokyklų logopedai nustato intelekto, kalbos ir kitus komunikacijos, emocijų, elgesio ir socialinės raidos, specifinius pažinimo sutrikimus ar pažinimo funkcijų neišlavėjimą, kompleksinius <...>, kitus raidos sutrikimus <...> (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).

<i>Vertinimo tęstinumas</i>	Pakartotinai vaiką įvertinti siunčia, jei vaikas nesugeba mokytis pagal Tarnybos rekomenduotą programą (bet ne anksčiau kaip po metų po įvertinimo Tarnyboje) <...> (Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka, 2000). Pedagoginė psichologinė tarnyba pakartotinai vertina asmens specialiuosius ugdymosi poreikius, jei tai rekomenduota pirmojo vertinimo metu arba jei asmenį pakartotinai vertinti siunčia švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija (Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka, 2000).
<i>Orientacija į ugdymosi ypatumus ir pasiekimus</i>	<...> Tarnybai pateikia: tėvų (ar vaiko globėjų) sutikimą (raštu) vertinti vaiką Tarnyboje <...>, pažymą dėl specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio vertinimo <...>, lietuvių kalbos, matematikos kontrolinių darbų sąsiuvinius, piešinius <...> (Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka, 2000).
<i>Orientacija į pagalbą ir paslaugų poreikius</i>	Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tikslas – nustatyti pagalbos ir paslaugų reikmes siekiant sudaryti specialiųjų poreikių asmenims optimalias ugdymo ir ugdymosi sąlygas (Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka, 2000). Specialieji ugdymosi poreikiai – <i>pagalbos ir paslaugų reikmė</i> , atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdodos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių. <...> pedagogo padėjėjo, skaitovo, palydovo, gestų kalbos vertėjo paslaugos. <...> Pedagogo padėjėjas – asmuo, pedagoginiame procese vykdamas pedagogo nurodytas <i>ugdymo ir slaugos funkcijas</i> (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Iki 1991 m. Lietuvoje veikė medicininės pedagoginės komisijos. 1991–1995 m. raidos sutrikimų diagnostikos tarnybos buvo atsakingos už vaiko raidos sutrikimų įvertinimą. 1995 m. sujungtos raidos sutrikimų diagnostikos ir mokyklų psichologinės tarnybos ir įsteigtas Pedagoginių psichologinių tarnybų centras ir regioninės pedagoginės psichologinės tarnybos (Evansas, Sabaliauskienė, 2010). Vertinimo funkcijas atliko ne tik sveikatos priežiūros ir reabilitacijos, pedagoginės psichologinės tarnybos, bet ir specialiojo ugdymo komisija, kuri steigama kiekvienoje ugdymo įstaigoje.

Aiškesnis tapo vertinimo institucijų funkcijų pasidalijimas: specialiojo ugdymo komisija atlieka vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį įvertinimą, sprendžia jų siuntimo į pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir mokymo turinio klausimus; sveikatos priežiūros ir reabilitacijos specialistai nustato raidos sutrikimus; pedagoginė psichologinė tarnyba įvertina specialiuosius ugdymosi poreikius, skiria specialųjį ugdymą, teikia pedagogi-

nę bei psichologinę pagalbą vaikui, jo tėvams (globėjams), švietimo ir vaikų globos įstaigoms.

Visi šie pokyčiai vertintini kaip pozityvūs, nes ankstyvasis vertinimas sudarė prielaidas anksčiau pastebėti ir tenkinti vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius. Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimas tampa visapusiškesnis, orientuojamasi į pedagoginius, psichologinius, medicininius ir socialinius aspektus, užtikrinamas vertinimo tęstinumas.

*Orientacija į ugdymosi ypatumus ir rezultatus* bei su jais susijusių ugdymosi pagalbos ir paslaugų poreikių nustatymas tapo ryškiausiu pedagoginio vertinimo bruožu. Remiantis pedagoginiais, psichologiniais ir socialiniais kriterijais, įvertinami specialiųjų ugdymosi poreikių lygiai (žr. 2.2.9 lentelę).

2.2.9 lentelė

### Kategorija *Specialiųjų ugdymosi poreikių kriterijai ir lygiai*

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Pedagoginiai, psichologiniai, socialiniai kriterijai</i>	Specialiųjų poreikių asmenis specialiųjų ugdymosi poreikių grupei priskiria <...> pagal šiuos kriterijus: <i>ugdymo(si) turinio ir būdų pritaikymas</i> : programos lygis; programos pakeitimų taikymo trukmė; ugdymo metodai, tempas, formos; pedagogai ir specialistai, pritaikantys programą; <i>ugdymo aplinkos pritaikymas</i> : ugdymo vietos klasėje (grupėje) parinkimas, ugdymo(si) aplinkos ir patalpų pritaikymas; techninės pagalbos priemonių (ugdomosios kompensacinės technikos ir ugdomosios įrangos) poreikis; pedagoginės ir specialiosios pedagoginės, psichologinės, specialiosios <i>pagalbos intensyvumas ir daugiaplaniškumas</i> ; <i>specialiųjų mokymo priemonių poreikis</i> ; <i>pagalba šeimai ir asmeniui</i> : pedagoginės ir psichologinės pagalbos šeimai poreikis; socialinės pagalbos šeimai ir asmeniui poreikis (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).
<i>Specialiųjų ugdymosi poreikių lygiai</i>	Specialieji ugdymosi poreikiai skirstomi į šias grupes: 1) nedideli; 2) vidutiniai; 3) dideli; 4) labai dideli (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998). Specialieji ugdymosi poreikiai <...> prilyginami koeficientams taip: nedideli – 1, vidutiniai – 2, dideli – 3, labai dideli – 4 (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).

Kiekvienos sutrikimų grupės mokinių ugdymosi pasiekimų lygmuo, mokslumas, kalbos įvertinimo duomenys, bendras intelekto lygis IQ tapo kriterijais, rekomenduojant ugdymo programas. Ugdymo turinio, proceso ir ugdymo aplinkos pritaikymas; pagalbos mokiniui daugiaplaniškumas ir kt. kriterijai



leido tiksliau nustatyti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir sudarė prielaidas geresniam šių mokinių bendrojo ir specialiojo ugdymo organizavimui, mokymo individualizavimui.

Kaip ir pirmajame reformos etape, mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, galėjo ugdytis arčiau jų gyvenamosios vietos esančiose ugdymo įstaigose visiškos, dalinės integracijos forma arba specialiojo ugdymo programą vykdančioje mokykloje (žr. 2.2.10 lentelę).

2.2.10 lentelė

**Kategorija *Ugdymo formų pasirinkimo galimybės***

<b>Subkategorija</b>	<b>Pavyzdžiai, šaltiniai</b>
<i>Visiška ir dalinė integracija</i>	Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo formos yra: 1) visiška integracija; 2) dalinė integracija; 3) ugdymas specialiojo ugdymo įstaigoje; 4) ugdymas namuose (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 1998). <i>Visiška integracija</i> – specialiųjų poreikių asmenų ugdymas bendrojo ugdymo įstaigos bendrojoje klasėje, grupėje. <i>Dalinė integracija</i> – specialiųjų poreikių asmenų ugdymo derinimas bendrojo ugdymo įstaigos bendrojoje ir specialiojoje klasėse, grupėse; specialiųjų poreikių asmenų ugdymas bendrojo ugdymo įstaigos specialiojoje klasėje, grupėje; specialiųjų poreikių asmenų ugdymas derinant jų ugdymo procesą specialiojo ugdymo ir bendrojo ugdymo įstaigose. <...> <i>Bendrojo ugdymo įstaigos</i> – visų tipų švietimo įstaigos, <i>išskyrus specialiojo ugdymo įstaigas</i> (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
<i>Ugdymas specialiosiose mokyklose</i>	Specialiųjų poreikių asmenys ugdomi <...> specialiosiose mokyklose ar kitose specialiojo ugdymo įstaigose, <...> (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 1998). Specialiojo ugdymo įstaiga – švietimo įstaiga, kurios pagrindinė veikla – specialiųjų poreikių asmenų ugdymas (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
<i>Ugdymas namuose</i>	Specialiųjų poreikių moksleiviai, negalintys lankyti švietimo įstaigų, mokomi namuose (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 1998). Išimties tvarka mokymas namuose moksleiviui, turinčiam kompleksinių raidos sutrikimų, dėl kurių visai nepajėgia judėti arba juda tik <...> vežimėliu, skiriamas tuo atveju, jei savivaldybės švietimo padalinys neturi <...> švietimo įstaigos, kurioje moksleivis galėtų mokytis bent iš dalies tenkindamas specialiuosius ugdymosi poreikius. <...> Mokymas namuose skiriamas ne ilgiau kaip 12 mėnesių <...> ugdomiems pagal adaptuotas ar specialiąsias programas. <...> Jei mokykloje yra tinkamos higienos sąlygos, namuose mokomiems <...> sudaroma galimybė lankyti kai kurias pamokas mokykloje, dalyvauti papildomojo ugdymo veikloje, klasės ir mokyklos šventėse (Moksleivių mokymo namuose organizavimo tvarka, 2000).

	<p>Specialiųjų poreikių asmenys ugdomi visų tipų bendrojo lavinimo mokyklų <i>bendrosiose ar specialiosiose klasėse</i>, &lt;...&gt; (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 1998). Bendrojo lavinimo mokyklų <i>išlyginamosiose klasėse</i> gali būti ugdomi &lt;...&gt;: turintys kompleksinių specifinių pažinimo sutrikimų &lt;...&gt;; normalaus intelekto moksleiviai, kurių akademinio atsilikimo trukmė ilgesnė nei vieneri metai ir susijusi su nepalankiais psichosocialiniais veiksniais, lėtiniais, somatiniais ir neurologiniais sutrikimais, traumomis; riboto intelekto moksleiviai &lt;...&gt; (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1999).</p>
<p><i>Bendrosios, išlyginamosios ir specialiosios klasės</i></p>	<p>&lt;...&gt; bendrojo lavinimo mokyklų specialiosiose klasėse bei specialiųjų mokyklų klasėse nežymaus protinio atsilikimo vaikų gali būti 5–12, vidutinio ir žymaus protinio atsilikimo – 5–10, aklųjų – 5–8, silpnaregių – 5–12, kurčiųjų – 5–8, neprigirdinčiųjų – 5–10, turinčių žymių kalbos ir komunikacijos sutrikimų – 5–12, turinčių fizinių ir judėjimo sutrikimų – 5–10 ir turinčių kompleksinių sutrikimų – 4–6 moksleiviai. Vienas aklašis moksleivis silpnaregių klasėje, vienas kurčiasis moksleivis neprigirdinčiųjų klasėje, vienas turintis kompleksinių sutrikimų moksleivis specialiojoje klasėje &lt;...&gt; [kaip ir] Vienas sutrikusio ar riboto intelekto, kurčiasis, neprigirdintis, aklašis, silpnaregis, turintis fizinę ar judėjimo negalę, kompleksinių, elgesio sutrikimų, žymių kalbos ir komunikacijos sutrikimų moksleivis bendrojo lavinimo mokyklos bendrojoje klasėje prilyginamas dviem tos klasės moksleiviams (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1999).</p>

1999 m. specialiosiose (skirtose sutrikusio intelekto mokiniams) mokyklose mokėsi 17,3 proc. mokinių, kurie iki 1991 m. laikyti „nemokytiniais“ (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). Antrajame švietimo reformos etape švietimo sistemoje nebeliko „nemokytinų“ vaikų, tačiau išliko *segreguotos integracijos* bruožų (dalinė integracija – ugdymas specialiosiose klasėse bendrojo ugdymo mokykloje; ugdymas dalį laiko mokant bendrojoje, dalį laiko specialiojoje klasėje arba derinant ugdymą bendrojoje ir specialiojoje mokykloje); *segreguotas ugdymas specialiosiose mokyklose* bei *ugdymas namuose*, kuris *išimties tvarka* buvo skiriamas „moksleiviui, turinčiam kompleksinių raidos sutrikimų, dėl kurių visai nepajėgia judėti arba juda tik naudodamasis vežimėliu“, arba kai nėra „galimybių pasiūlyti švietimo įstaigos“. Nauja tai, kad, ko gero, siekiant švelninti atskirtį, ugdymo namuose trukmė ribojama (ne ilgiau kaip 12 mėn.), be to, šiems vaikams palikta *galimybė lankyti kai kurias pamokas mokykloje, dalyvauti papildomojo ugdymo veikloje*. Reglamentuotas naujo tipo – *išlyginamosios* – klasės steigimas.

Taigi, atsirado įvairesnių specialiojo ugdymo formų pasirinkimo galimybių. Vaikams, kuriems skiriamas specialusis ugdymas, jų tėvams ir globėjams suteikta teisė pasirinkti ugdymo formą, atsižvelgiant į „*pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją*“. Kaip ir pirmajame švietimo reformos etape, ribojamas mokinių skaičius specialiojo ugdymo įstaigose. Antrajame švietimo reformos etape priklausomai nuo vaikų raidos sutrikimų reglamentuotas mokinių skaičius ne tik specialiųjų, bet ir bendrojo ugdymo mokyklų klasėse; pavyzdžiui, vienas mokinys, turintis žymų raidos sutrikimą, prilyginamas dviem tos pačios klasės mokiniams.

Pabrėžtinai atskirtos bendrojo ugdymo ir specialiosios mokyklos: bendrojo ugdymo įstaigos – visų tipų švietimo įstaigos, išskyrus specialiojo ugdymo įstaigas; specialiojo ugdymo įstaiga – švietimo įstaiga, kurios pagrindinė veikla – specialiųjų poreikių asmenų ugdymas (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998), tačiau šiek tiek keitėsi specialiosios mokyklos paskirtis ir funkcijos (žr. 2.2.11 lentelę).

2.2.11 lentelė

### Kategorija *Specialiųjų mokyklų sistema ir funkcijos*

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Specialiųjų mokyklų diferencijavimas pagal mokinių raidos sutrikimus</i>	Specialiosios ugdymo įstaigos (specialiosios grupės, klasės) sutrikusios regos asmenims; <...> turintiems fizinių ir judėjimo sutrikimų; sutrikusio intelekto asmenims; sutrikusios kalbos ir komunikacijos <...>; sutrikusios klausos asmenims (Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai, 1999).
<i>Didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas</i>	Specialiojo ugdymo įstaigų paskirtis yra: 1) ugdyti asmenis, turinčius didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, <...> ir negalinčius lankyti bendrojo ugdymo įstaigų; 2) padėti asmeniui, turinčiam didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasirengti ugdymuisi bendrojo ugdymo įstaigoje <...> (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998). Į specialiojo ugdymo įstaigas, <...> priimami iki 21 metų amžiaus <...> turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiąją ugdymo įstaigą tvarka, 2000).
<i>Apgyvendinimo paslaugos</i>	Specialiųjų poreikių moksleiviai, neturintys galimybės kiekvieną dieną atvykti į specialiąją mokyklą ar kitą specialiojo ugdymo įstaigą, turi teisę nemokamai gyventi mokyklos bendrabutyje (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
<i>Pagalba bendrojo ugdymo mokyklų pedagogams ir mokinių tėvams</i>	Specialiojo ugdymo įstaigų paskirtis yra: <...> teikti metodinę pagalbą bendrojo ugdymo įstaigų pedagogams, tėvams <...>, ugdantiems specialiųjų poreikių asmenis. <...> Specialiąją pedagoginę, psichologinę ir socialinę pagalbą specialiųjų poreikių asmenims ir jų tėvams <...> teikia: <...> specialiojo ugdymo įstaigos (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Išliko specialiųjų mokyklų diferencijavimas pagal jose ugdomų mokinių turimus sutrikimus, tačiau aiškiai reglamentuota, kad specialiųjų mokyklų paskirtis – *ugdyti asmenis, turinčius didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, negalinčius lankyti bendrojo ugdymo įstaigų; padėti asmeniui, turinčiam didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasirengti ugdymuisi bendrojo ugdymo įstaigoje.*

Nors specialiosios mokyklos nebėra „internatinės“, joms palikta galimybė apgyvendinti mokinius mokyklos bendrabutyje. Tačiau „palyginti su 1989–1990 mokslo metais, mokinių specialiosiose mokyklose 1999–2000 mokslo metais sumažėjo apie 43 procentus“<sup>21</sup>.

Keitėsi specialiojo ugdymo (bendrosiose ir specialiosiose mokyklose) samprata.

## Specialiojo ugdymo sampratos pokyčiai

Klinikinę korekcinę ugdymo sampratą papildė pedagoginė specialiojo ugdymo samprata (žr. 2.2.12 lentelę).

2.2.12 lentelė

### Kategorija *Pedagoginė specialiojo ugdymo samprata ir specialiojo ugdymo principai*

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Ugdymas, pripažįstant vaiko gebėjimus ir galias</i>	<i>Specialusis ugdymas</i> – specialiųjų poreikių asmenų mokymas, lavinimas bei vertybinių nuostatų formavimas, <i>pripažįstant</i> šių asmenų gebėjimus ir galias <...>. <i>Specialiojo ugdymo uždaviniai</i> : padėti specialiųjų poreikių asmeniui suvokti bendrąsias žmogaus vertybes ir puoselėti dorą, kaip būtiną demokratinės gyvensenos pagrindą <...> <i>pripažįstant</i> specialiųjų poreikių vaikų ir suaugusiųjų <i>gebėjimus ir galias</i> , sudaryti tęstinio ugdymosi galimybes <...>. Specialusis ugdymas gali būti skiriamas vaikams, turintiems nedidelių, vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
<i>Lygios teisės</i>	<...> užtikrinti lygias teises <...> įgyti pradinį, pagrindinį, vidurinį išsilavinimą, profesiją; <...> sudaryti sąlygas <...> integruotai ugdytis bendrojo ugdymo įstaigose (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

<sup>21</sup> Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa. (2004). *Valstybės žinios*, 2004-11-25, Nr. 170-6263. Suvest. red. 2006.

<i>Specialioji pedagoginė pagalba</i>	<i>Specialioji pedagoginė pagalba</i> – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti <i>veiksmingą</i> specialiųjų poreikių asmenų ugdymą <...> teikti kvalifikuotą specialiąją pedagoginę psichologinę pagalbą <...> (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
<i>Sutrikimą kompensuojančių įgūdžių lavinimas</i>	<i>Reabilitacinis ugdymas</i> – specialiųjų poreikių asmenų ugdymas, padedantis atkurti sutrikusias funkcijas, arba sutrikimą kompensuojančių įgūdžių lavinimas pedagoginėmis priemonėmis (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
<i>Specialiojo ugdymo principai</i>	Specialusis ugdymas įgyvendinamas vadovaujantis bendraisiais Lietuvos švietimo ir šiais atskiraisiais specialiojo ugdymo principais: 1) <i>lygių galimybių</i> – specialiųjų poreikių asmenims sudaromos vienodos ugdymo ir ugdymosi sąlygos kaip ir kitiems <...>; 2) <i>integracijos</i> – specialiųjų poreikių asmenų ugdymasis ir ugdymas kartu su kitais <...> ir lygiateisis dalyvavimas <...>; 3) <i>decentralizacijos</i> – šeimos, visuomenės bei vietos savivaldos institucijų dalyvavimas ugdant specialiųjų poreikių asmenis; 4) <i>visuotinumą</i> – visų specialiųjų poreikių asmenų ugdymas; 5) <i>tęstinumą</i> – specialiųjų poreikių asmenų ugdymasis ir ugdymas visą gyvenimą; 6) <i>perimamumą ir lankstumą</i> – bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo įstaigų suderinta veikla, laiduojanti specialiųjų poreikių asmenų ugdymo ir ugdymosi tęstinumą; 7) <i>ugdymo funkcionalumą</i> – specialiųjų poreikių asmenų savarankiškumo ir gebėjimo gyventi vietos bendruomenėje ugdymas (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998). Vaikai, kuriems skirtas specialusis ugdymas, turi teisę <...> pasirinkti ugdymo formą (visiška integracija, dalinė integracija, ugdymas specialiojo ugdymo įstaigoje) pagal pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją. <...> Specialusis ugdymas gali būti skirtas nuolat ar laikinai (Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka, 2000).

Integracijos, lygių galimybių, visuotinumą principai įteisino *visų specialiųjų poreikių mokinių ugdymą*. Specialiojo ugdymo sampratoje šalia mokymo ir lavinimo suformuluotas ir vertybinių nuostatų formavimo tikslas.

Švietimo dokumentuose akcentuotos šių mokinių *lygios teisės* integruotai ugdytis bendrojo ugdymo įstaigose kartu su bendraamžiais, įgyti išsilavinimą, profesiją.

Pirmą kartą Lietuvos švietime paskelbta nuostata pripažinti ne tik mokinių sutrikimus (ribotumus, trūkumus) ir specialiuosius ugdymosi poreikius, bet ir jų *gebėjimus ir galias*.

Suformulavus *ugdymo funkcionalumo principą* ir siekiant ugdymo veiksmingumo, nuo *korekcinio ugdymo* ir *sutrikimų šalinimo* pereita prie *specialiosios*

pedagoginės pagalbos ir reabilitacinio ugdymo, padedančio atkurti sutrikusias funkcijas, arba *sutrikimą kompensuojančių įgūdžių lavinimo pedagoginėmis priemonėmis*.

## Ugdymo individualizavimas

Antrajame švietimo reformos etape daug dėmesio skirta mokinių ugdymo individualizavimui ir diferencijavimui. 2.2.13 lentelėje pateikiami dokumentų turinio analizės duomenys apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo turinio individualizavimo reglamentavimą.

2.2.13 lentelė

### Kategorija *Ugdymo turinio individualizavimas*

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Ugdymo programų individualizavimo būdai</i>	<i>Modifikuota programa</i> – specialiųjų poreikių asmeniui pritaikyta bendrojo lavinimo programa, leidžianti jam ugdytis pagal valstybinius išsilavinimo standartus. <i>Adaptuota programa</i> – valstybinio išsilavinimo standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, pritaikyta specialiųjų poreikių asmens gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui. <i>Specialioji programa</i> – valstybiniams išsilavinimo standartams neprilygstanti bendroji dalyko programa, skirta tam tikrai specialiųjų poreikių asmenų grupei, ar programa, skirta sutrikusiai funkcijai lavinti. <...> <i>Individualioji programa</i> <...> skirta asmens individualiems gebėjimams ugdyti ir specialiesiems ugdymosi poreikiams <...>. Specialiųjų poreikių asmenys mokomi bendrųjų ir specialiųjų dalykų pagal <...> bendrąsias ir specialiąsias programas (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).
<i>Specialieji vadovėliai ir alternatyvi mokomoji medžiaga atskiroms vaikų grupėms</i>	<i>Specialiai parengti (specialieji) vadovėliai</i> – <...> vienai kuriai nors specialiųjų poreikių vaikų grupei, atsižvelgiant į <...> psichologines ir fiziologines ypatybes, pvz.: vadovėlis akliesiems Brailio raštu, vadovėlis protiškai atsilikusiems vaikams. <i>Alternatyvi mokomoji medžiaga</i> – specialiai parengta mokomoji medžiaga, skirta tam tikrai specialiųjų poreikių vaikų grupei, pvz.: kortelės, žemėlapiai, paveikslai, parengti akliesiems Brailio raštu arba specialia reljefine technika, specialii mokomoji medžiaga kitakalbiam ar ypač gabiems vaikams (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002). <i>Specialioji mokymo priemonė</i> – <...> pritaikyta specialiųjų poreikių asmenims ugdyti (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Reglamentuoti įvairūs ugdymo turinio individualizavimo būdai: bendrojo ugdymo programos modifikavimas, nežymiai paprastinant bendrojo ugdymo turinį arba parenkant alternatyvius mokymo metodus; bendrojo ugdymo programos adaptavimas, pritaikant specialiųjų poreikių asmens gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui; ugdymas pagal specialiąsias ir individualiąsias programas. Pedagogų pareiga buvo rengti „modifikuotas“, „adaptuotas“ programas mokiniams, turintiems nedidelių arba vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių, arba individualiąsias programas mokiniams, turintiems labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

Be to, buvo rengiami vadovėliai ir alternatyvios mokymo priemonės mokiniams, turintiems intelekto, regos ar kitų sutrikimų.

1994–2002 m. ir vėliau specialiųjų mokyklų mokytojų (Reginos Abromavičienės, Vitalijos Kontvainienės, Juozo Zagorskio, Redos Vaitkuvienės ir kt.) bei Šiaulių universiteto mokslininkų (Jono Ambrukaičio, Virginijos Ozolaitės, Vidos Pobrein, Juozo Pumpučio, Onos Štitenienės) pastangomis parengti specialiųjų poreikių mokiniams pritaikyti bendrojo ugdymo vadovėliai ir mokymo priemonės, kurie savo turiniu iš esmės skyrėsi nuo bendrojo ugdymo vadovėlių, todėl buvo naudojami specialiosiose mokyklose, o bendrojo ugdymo mokyklose – dažniau kaip papildoma mokymo priemonė.

Ugdymo programos buvo individualizuojamos įvertinus kiekvienos sutrikimų grupės mokinių pasiekimų (ne)atitiktį Bendrojo išsilavinimo standartams<sup>22</sup> (žr. 2.2.14 lentelę).

2.2.14 lentelė

**Kategorija Programų individualizavimas pagal sutrikimus  
ir mokymosi pasiekimus**

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltinis
<i>Mokiniai, kurių pasiekimai neatitinka Bendrojo išsilavinimo standartų</i>	[1. Intelekto sutrikimai]: <...> moksleivių žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai neatitinka Bendrojo išsilavinimo standartų minimalaus pasiekimų lygmens. <...> [Kompleksiniai sutrikimai]: žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai <...> neatitinka Bendrojo išsilavinimo standartų minimalaus pasiekimų lygmens (kai komplekse yra intelekto sutrikimai) (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).

<sup>22</sup> *Bendrojo išsilavinimo standartai*. (1997). I–X klasės. Projektas. Vilnius: Leidybos centras; *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms*. (2002). Vilnius: Švietimo ap- rūpinimo centras.

<p><i>Mokiniai, kurių pasiekimai atitinka Bendrojo išsilavinimo standartus</i></p>	<p>[Specifiniai pažinimo sutrikimai; emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimai, išskyrus įvairiapusių raidos sutrikimus; kalbos ir kiti komunikacijos sutrikimai; klausos, regos; judesio ir padėties sutrikimai; lėtiniai somatiniai ir neurologiniai sutrikimai] &lt;...&gt; <i>moksleivių žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai atitinka Bendrojo išsilavinimo standartus</i>; [Kompleksiniai sutrikimai]: žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai atitinka Bendrojo išsilavinimo standartus, &lt;...&gt; (<i>kai komplekse nėra intelekto sutrikimų</i>) (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).</p>
<p><i>Modifikuota programa</i></p>	<p>[Siūlymai dėl ugdymo programos] [Specifiniai pažinimo sutrikimai]: modifikuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas. [Emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimai; kalbos ir kiti komunikacijos sutrikimai]: &lt;...&gt; Bendrosios programos; modifikuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas; &lt;...&gt;. [Klausos sutrikimai]: Bendrosios programos arba prireikus modifikuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas, atsižvelgiant į klausos netekimo laiką, kalbos išsivystymo lygį, turimus tarties įgūdžius ir gebėjimą bendrauti kalba. [Regos sutrikimai]: Bendrosios programos; prireikus modifikuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas (jei mokosi visiškos integracijos forma). [Judėsio ir padėties sutrikimai]: Bendrosios programos, ugdymo procese panaudojant specialiosios pagalbos priemones, prireikus modifikuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas, ugdymo procese panaudojant specialiosios pagalbos priemones. [Lėtiniai somatiniai ir neurologiniai sutrikimai; kompleksiniai sutrikimai; kiti raidos sutrikimai] &lt;...&gt; Bendrosios programos, modifikuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).</p>
<p><i>Adaptuota programa</i></p>	<p>[Intelekto sutrikimai] nežymus protinis atsilikimas: adaptuoti Bendrąsias programas. [Emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimai] &lt;...&gt; adaptuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas. [Kalbos ir kiti komunikacijos sutrikimai] &lt;...&gt; laikinai adaptuoti vieno, kelių ar visų dalykų Bendrąsias programas (tik vaikams su žymiu kalbos neišsivystymu ir kai kuriais atvejais vidutiniu kalbos neišsivystymu, išreikštomis motorinėmis ir sensorinėmis alalijomis). [Kompleksiniai sutrikimai] &lt;...&gt; adaptuoti Bendrąsias programas: laikinai; nuolat (tik esant ribotam intelektui) (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).</p>



## 2.2.14 lentelės tęsinys

<p><i>Specialioji programa, specialiosios ir bendrosios programos derinimas</i></p>	<p>[Intelektu sutrikimai] vidutinis ir žymus protinis atsilikimas: ugdyti pagal Specialiąsias programas vidutinio ir žymaus protinio atsilikimo vaikams. &lt;...&gt; ugdyti pagal Specialiąsias programas (jei vaikas bus ugdomas specialioje mokykloje arba specialioje klasėje); derinti Specialiąsias ir Bendrąsias programas (jei vaikas bus ugdomas integracijos forma). &lt;...&gt; [Kompleksiniai sutrikimai] &lt;...&gt; ugdyti pagal Specialiąsias programas (derinyje esant intelekto sutrikimui); derinti Specialiąsias ir Bendrąsias programas (derinyje esant intelekto sutrikimui) (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).</p>
<p><i>Individuali adaptuota specialioji programa</i></p>	<p>[Intelektu sutrikimai] &lt;...&gt; Ugdyti pagal individualias adaptuotas specialiąsias programas; labai žymus protinis atsilikimas – ugdyti pagal individualias adaptuotas specialiąsias programas (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).</p>

Visų sutrikimų grupių mokiniams, kurių pasiekimai atitiko Bendrojo išsilavinimo standartus (išskyrus intelekto sutrikimų turintiems), palikta galimybė ugdytis pagal bendrąsias programas arba modifikuojant vieno, kelių ar visų dalykų bendrąsias programas. Pripažinus, kad mokinių, turinčių intelekto sutrikimų, pasiekimai neatitinka net minimalaus Bendrojo išsilavinimo standartų pasiekimų lygmens, integruotai ugdomiems nežymiai *protiškai atsilikusiems* mokiniams bendrosios programos adaptuojamos; o turintys vidutinį ir žymų *protinį atsilikimą* ugdomi pagal *specialiąsias; individualiai adaptuotas specialiąsias* programas; arba *derinant specialiąsias ir bendrąsias programas*.

Besimokantiejiems pagal adaptuotas programas išleisti adaptuoti kai kurių dalykų vadovėliai ir alternatyvios mokymo priemonės.

Viena vertus, visa tai rodo didesnę ugdymo organizavimo lankstumą; kita vertus, mokiniai, turintys intelekto sutrikimų, net ir integruoto ugdymo sąlygomis bendrojo ugdymo mokyklose vis dar segreguojami ne tik ugdant juos atskirose klasėse, bet ir skirtingu ugdymo turiniu.

Atsižvelgiant į mokinių turimus sutrikimus, individualizuotas ir jų ugdymo procesas (žr. 2.2.15 lentelę).

**Kategorija *Ugdymo proceso individualizavimas***

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Alternatyvūs ugdymo metodai</i>	<i>Alternatyvūs ugdymo metodai</i> – <...> taikomi išimtinai tam ar kitam vaikui atsižvelgiant į jo psichinių ir fizinių funkcijų būklę, bendrą intelektą, socialinę sambrandą, ugdymo(si) aplinkos ypatingumą, pvz., <...> turintis audiovizualinių problemų, gali būti mokomas skaityti derinant raidės vaizdą su taktiliniais pojūčiais (kai demonstruojamos raidės tuo pačiu metu rašomos ant delno, ant nugaros, lankstomos iš vielos, lipdomos iš plastilino, karpomos iš švitrinio popieriaus ir pan.). Aklyjū ir silpnaregių mokymas, jungiant visais pojūčiais gaunamą informaciją, nuolatinis <...> vaizdinių tikslinimas, papildymas, įtvirtinimas. <...> besimokantys ne gimtąja kalba ar ypatingai gabūs vaikai taip pat gali būti ugdomi specialiai jiems pritaikytais ar sukurtais alternatyviaisiais ugdymo metodais (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).
<i>Individualus (lėtesnis) ugdymo(si) tempas</i>	<i>Lėtesnis ugdymo(si) tempas</i> – vaiko ugdymo(si) pasiekimai per savaitę ar mėnesį ir programos įsisavinimas atsilieka nuo kitų klasės moksleivių, tačiau atsilikimas išsilygina per vieną trimestrą, pusmetį ar vienerius mokslo metus. <i>Individualus ugdymo(si) tempas</i> – vaiko ugdymo(si) tempas neleidžia vaikui lygiuotis savo ugdymo(si) pasiekimais, programos įsisavinimu su visa klase nei trimestro, nei pusmečio, nei mokslo metų pabaigoje (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).

Ugdymo procese mokytojai gali taikyti *alternatyvius ugdymo metodus*, parinkdami juos mokiniams pagal mokinių ugdymosi galimybes (fizinių ir psichikos funkcijų būklę, bendrą intelektą, socialinę sambrandą) ir specialiuosius ugdymosi poreikius, kylančius dėl turimo sutrikimo. Daugelis šių mokymo metodų rėmėsi ankstesnių laikotarpių specialiojo ugdymo moksliniais tyrimais nustatytais atskiroms sutrikimų grupėms būdingais mokymo ypatumais (multisensorinis, kelių modalumų pojūčių naudojimu grindžiamas lavinimas, lėtesnis mokymo tempas ir pan.). Alternatyvūs (specialieji) mokymo metodai buvo pradėti lanksčiai taikyti bendrajame ugdyme.

## Ugdymo aplinkos pritaikymas

Ugdymo aplinkos pritaikymas – sudėtinė ugdymo individualizavimo dalis (žr. 2.2.16 lentelę).

2.2.16 lentelė

### Kategorija *Ugdymo aplinkos pritaikymas*

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Specialioji ugdymo aplinka ir individuali ugdymo erdvė</i>	<i>Specialioji ugdymo aplinka</i> įprastoje klasėje – specialus apšvietimas, vieta toliau nuo lango, mokymosi vieta tam tikrame suole, pvz.: tik pirmame iš dešinės arba tik pirmame iš kairės (jei reikia reguliuoti garso sklidimo kryptį pagal geriau girdinčią ausį ir pan.). <i>Individuali erdvė bendrojoje klasėje</i> – atskirai pastatytas suolas, suolas už pertvaros ar specialiame bokse, visiškai izoliuojančiame nuo pašalinių garsų ir kitų vaikų (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).
<i>Specialiosios ugdymo ir kompensacinės priemonės</i>	<i>Kompensuojamoji technika</i> – tai priemonių sistema, padedanti specialiujų poreikių žmogui apeiti arba iš dalies įveikti savo negalę remiantis nepažeistomis psichinės veiklos ir fizinėmis funkcijomis ir gerinanti pažeistų funkcijų veiklą, pvz.: Brailio mašinėlė leidžia neregiui rašyti remiantis lytėjimo funkcija; speciali klausos technika, transformuojanti garso signalus į vaizdo ar vibracinius, leidžia žmogui, turinčiam klausos sutrikimų, iš dalies suvokti garsus; individualūs klausos aparatai, naudojami žmogaus, kuriam susilpnėjusi klausia, sustiprindami patį garsą, leidžia geriau jį suvokti (Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ... tvarka, 2002).

Integruotai ugdomiems mokiniams, priklausomai nuo jų specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo aplinka bendrojoje klasėje pritaikoma sukuriant specialią, individualią erdvę ir naudojantis specialiosiomis ugdymo priemonėmis bei kompensuojamąja technika. Tačiau socialinės integracijos situacijos analizė atskleidė, kad

“Specialiojo ir bendrojo ugdymo įstaigos turi nevienodas finansines sąlygas ugdyti neįgalius (specialiųjų poreikių) vaikus. Neįgalių (specialiųjų poreikių) vaikų ugdymą ap sunkina nepakankamas dėl negalios atsiradusių specialiųjų poreikių tenkinimas, nepritaikyta ugdymo įstaigų aplinka, nepritaikytos mokymo programos<sup>23</sup>.”

<sup>23</sup> Nacionalinė žmonių su negalia socialinės integracijos 2003–2012 metų programa. (2002). *Valstybės žinios*, 2002-06-12, Nr. 57-2335.

Todėl numatytos asmenų, turinčių negalią, švietimo kokybės gerinimo priemonės: pritaikyti negalią turintiems žmonėms mokymo programas; taikyti ugdymo formas ir metodus priklausomai nuo žmogaus, turinčio negalią, individualių sugebėjimų ir poreikių; užtikrinti socialinių paslaugų teikimą švietimo įstaigose (asistentų, vertėjų, taktilinės gestų kalbos vertėjų kurtiesiems neregiam, skaitovų neregiam, palydovų, kineziterapeutų, specialiųjų pedagogų, vaikų socialinių darbuotojų, transporto, maitinimo, apgyvendinimo ir kitų); pritaikyti informacinę ir fizinę aplinką dalyvavimui bendrose ugdymo programose; numatyti vaikų ugdymo išlaidas, atsižvelgiant į specialiuosius ugdymo poreikius, negalios pobūdį, laipsnį ir kt.

## Specialiojo ugdymo būklės apžvalgos

Apibendrinant antrojo reformos etapo svarbiausius bruožus, įvertintos teigiamos reformavimo pasekmės ir klaidos:

“*Prasidėjus žmonių su negalia integracijos procesui, neišvengta klaidų – siekta teisinę jų padėtį įtvirtinti specialiuose vien jiems skirtuose įstatymuose. Dirbtinai buvo sukurta problema, nes įvairiose gyvenimo situacijose nebuvo taikomi kiti įstatymai (pvz., žmonių su negalia švietimas, užimtumas ir kita)*<sup>24</sup>.

Pažymėta, kad „<...> trūksta lėšų mokyklų aplinkai pritaikyti, mokyklos negali užtikrinti tinkamos specialiosios pagalbos, neskiria pakankamai dėmesio, kai mokykloje mokosi keli neįgalūs mokiniai, mokytojams trūksta žinių ir gebėjimų ugdyti tokius mokinius“ (Gendvilis ir kt., 2003, p. 22).

Pripažintas mokyklų tinklo pertvarkymo būtinumas, siekiant „sukurti geresnes sąlygas ugdyti ir suteikti geresnės kokybės švietimą neįgaliesiems vaikams“, ir siūlyta kurti „specializuotą“ integracijos sistemą: „Padėtis būtų kur kas geresnė, jei atskiros mokyklos specializuotųsi neįgalių mokinių integruotame ugdyme“ (ten pat); pertvarkyti bendrojo ir specialiojo ugdymo įstaigas, „specializuoti“ jas pagal integracijos lygį, pagal specializuoto kontingento pobūdį, pagal funkcijas (ugdymas, globa, rehabilitacija, socialinio elgesio korekcija), pagal vaikų (paauglių, jaunuolių) amžių (Kavaliūnaitė, Pūras, 1998).

<sup>24</sup> Nacionalinė žmonių su negalia socialinės integracijos 2003–2012 metų programa. (2002). *Valstybės žinios*, 2002-06-12, Nr. 57-2335.

Visa tai rodo pastangas, nors ir abejotinais būdais, užtikrinti mokiniams specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą. Vis dėlto tokie siūlymai iš esmės reiškė „segregacinę integraciją“.

Analizuojant antrojo reformos etapo specialiojo ugdymo pertvarkos rezultatus, konstatuota, kad tiksliau nustatomi mokinių specialiojo ugdymosi poreikiai, tobulėja specialiojo ugdymo skyrimas, siekta gerinti specialiojo ugdymo kokybę.

Tačiau bendrojo ugdymo, kai kuriais atvejais ir specialiosiose mokyklose stokota lankstumo organizuojant mokinių, turinčių judesio ir padėties, emocijų, elgesio ir socialinės raidos, didelių kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų, neprigirdinčiųjų ugdymą; mokyklose, ypač kaimo vietovėse, trūko specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų<sup>25</sup>.

Pripažinta, kad 1995 m. patvirtintas pedagoginių psichologinių tarnybų sistemos modelis įgyvendintas tik iš dalies dėl specialistų, pedagoginio psichologinio vertinimo metodikų, finansavimo trūkumo; visų lygių specialiosios pedagoginės ir psichologinės pagalbos paslaugos liko nepakankamai išplėtos, ypač kaimo vietovėse ir mažesniuose miestuose; nors buvo numatyta trijų lygmenų pedagoginių psichologinių tarnybų sistema, faktiškai pedagoginė psichologinė pagalba buvo teikiama net 4 lygiais, tačiau nė vienas iš jų tinka- mai nefunkcionavo<sup>26</sup>.

## Moksliniai tyrimai 1998–2002 m.

2 priede pateikiamas nagrinėtų 1998–2002 m. publikacijų sąrašas, nurodant tyrimų metodologines charakteristikas.

1998 m. Šiaulių universitete pradėtas leisti pirmasis Lietuvoje mokslo žurnalas *Specialusis ugdymas*, kurio paskirtis, kaip teigė leidėjai, – skelbti naujausius mokslo darbus ir tuo prisidėti prie specialiojo ugdymo kokybės gerinimo, skatinti specialiojo ugdymo pažangą, kaip svarbiausią negalią turinčio vaiko socializacijos kokybės sąlygą. Pirmajame mokslo darbų leidinyje nemažai dėmesio skirta negalios koncepcijos, nuostatų į negalią (tiek paties negalią turinčio asmens, tiek negalios suvokimo ir priėmimo visuomenėje, mokykloje) ir kt. aktualijoms.

<sup>25</sup> Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa. *Valstybės žinios*, 2004-11-25, Nr. 170-6263.

<sup>26</sup> Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis. *Valstybės žinios*, 2003-07-25, Nr. 74-3451.

**Negalios suvokimo ir nuostatų į negalią turinčiuosius tyrimai.** Negalios suvokimas ir priėmimas yra labai svarbus neįgalių žmonių sėkmingos socialinės adaptacijos ir integracijos veiksnys (Gailienė, 1998). Pasak autorės, „negalios priėmimas – tai gebėjimas gerai įsisąmoninti prarastas ir išlikusias galimybes, interiorizuoti negalios buvimo faktą į savimone, kitaip tariant, susitaikyti su *savo trūkumu*, vertinti jį kaip bet kurį kitą išskylantį žmogaus gyvenime *stygių*, kurio įveikimo būdų visuomet galima rasti. Kaip negalios įveikimo, prisitaikymo prie negalios būdus, autorė nurodo vaikų sutrikusių psichikos ir fizinių funkcijų lavinimą, mokymą panaudoti kitas psichines ir fizines galias vietoj sutrikusių, taip įveikiant negalios sukeltus adaptacijos sunkumus, „formuoti adekvatų požiūrį į *savo trūkumą*, „nukenksminti“ neigiamų visuomenės vertinimų lūkesčius. <...> nuo mažens vaiką mokyti nesivaržyti savo negalios, <...>. Kitaip negalia, būdama tikra *kliūtimi*, dar tampa ir tariama. Po ja slepiamas neveiklumas, pasyvumas“, demonstruojamas „išmoktas bejėgiškumas“. Gailienės (1998) tyrimo duomenys atskleidė suaugusiųjų neregijų nepakankamą gebėjimą priimti savo negalią, negalios atmetimo problemą. Todėl daroma prielaida, kad tokios problemos gali iškilti ir kitokių negalių turintiems žmonėms.

Tiriant nuomonę apie vaikų, turinčių negalių, mokymąsi bendrojoje mokykloje (Galkienė, 2000), apklausta 119 tėvų, auginančių vaikus su fizine ir *proto* negale visoje Lietuvoje, ir 37 JAV, Graikijos, Belgijos, Ispanijos, Italijos specialiosios pedagogikos specialistai. Autorės duomenimis, užsienio specialistai svarbiausia integruoto mokymo vertybe laikė tai, kad vaikai mokosi gyventi demokratinėje visuomenėje, o Lietuvos tėvai, auginantys neįgalius vaikus, labiausiai džiaugėsi, kad neįgalieji vaikai gali gyventi savo šeimose. Pasak autorės, dauguma respondentų teigė, kad „neįgaliuosius ugdant bendrojo lavinimo mokyklose, *sveikiesiems* sudaromos sąlygos geriau pažinti gyvenimo realybę“. Visų respondentų nuomone, svarbiausia integruoto ugdymo vertybė ta, kad sudarytos sąlygos ankstyvajai neįgaliųjų socialinei adaptacijai. Vis dėlto daugiau kaip pusė apklausoje dalyvavusių Lietuvos neįgalių vaikų tėvų prioritetą teikė dalinei integracijai. Visiškai integracijai ir visiškai segregacijai pritarė maždaug vienoda dalis (po trečdalį) tėvų. Integruotam ugdymui pritarė dauguma (62 proc.) užsienyje gyvenančių respondentų. Nors tyrimo imtis nedidelė, Galkienės (2000) tyrimas atskleidė būdingas to meto Lietuvos bendruomenės požiūrio į neįgalių vaikų integraciją tendencijas. Kaip teigė autorė, integruoto neįgaliųjų mokymo idėja Lietuvoje jau ne nauja, ją plačiai svarstė pedagogai ir tėvai. Pirmuosius sėkmingo ar nesėkmingo integruoto ugdymo rezultatus autorė siejo su mokyklų gebėjimu pritaikyti ugdymo turinį mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Pasak autorės,

„atskirose mokyklose, kuriose pavyko tinkamai modifikuoti ugdymo turinį, neįgaliųjų integracija sėkminga, tačiau nemaža ir nesėkmingų integruoto mokymo bandymų“.

Gudonio, Novogrodskienės (2000) tyrimu siekta nustatyti visuomenės požiūrio į neįgaliuosius ir į specialiųjų poreikių vaikus pokyčius 1990–1999 metų laikotarpiu. 1990 m. atliktoje anketinėje apklausoje dalyvavo 4 730 Lietuvos gyventojų. Teiginiui, kad aklieji ir silpnaregiai vaikai turi lankyti tik jiems skirtus darželius, pritarė 82,8 proc. apklaustųjų; 87,5 proc. pritarė teiginiui, kad šie vaikai turi lankyti tik jiems skirtas mokyklas. Pažymėtina, kad autoriai ir patys iš dalies pritarė šiai visuomenės nuomonei: *Reikia pasakyti, jog daugumos nuomonė <...> teisinga. <...> Tokiems vaikams tikslingiau būtų kurti specialiąsias grupes prie lopšelių-darželių, negu organizuoti atskirus darželius, kur vaikai izoliuojami nuo reginčiųjų bendraamžių* (Gudonis, Novogrodskienė, 2000, p. 52). Taigi, autorių nuomone, vaikams, turintiems regėjimo negalią, geriau tinka iš dalies integruotas, o ne segreguotas ugdymas. Tačiau to paties tyrimo duomenimis, apie 70 proc. tėvų norėtų, kad jų vaikai mokytųsi bendrojo ugdymo mokyklose.

Gudonio, Novogrodskienės (2000) straipsnyje pateikiami ir 1999 m. atliktos apklausos duomenys (tyrime dalyvavo 400 asmenų, tikslingai atrinktų pagal profesijas ir pagal jų galimybę turėti savo profesinėje veikloje sąlytį su neįgaliaisiais žmonėmis). Į klausimą, ar reikia neįgaliuosius izoliuoti nuo visuomenės, teigiamai atsakė 5,5 proc., neigiamai – 94,5 proc. respondentų. Lygindami 1990 ir 1999 m. atliktų apklausų duomenis, autoriai pažymėjo: „1990 m. apklausoje už neįgaliųjų izoliaciją pasisakė 58,9 proc. apklaustųjų, 1999 m. – tik 5,5 proc. Per dešimtmetį dalis visuomenės suvokė segregacijos žalą. <...> Neabejotinai pozityvų poveikį turėjo ir jau įteisintas specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas“. Autoriai pripažino tyrimo ribotumus: „dauguma šių skirtumų nėra statistiškai patikimi“ (Gudonis, Novogrodskienė, 2000, p. 61).

Kaffemanienė (2001) tyrė bendrojo ugdymo mokyklų mokinių ir mokytojų požiūrį į integruotą ugdymą. Anketinės apklausos metodu tirta respondentų nuomonė apie sutrikusios regos bei sutrikusio intelekto vaikus, kaip turinčius skirtingų mokymosi galimybių ir bendravimo ypatumų. Dauguma bendrojo ugdymo mokyklų mokinių teigė, kad vaikai, turintys negalių, privalo būti laikomi lygiaverčiais ir turėti tokias pat teises, kaip ir kiti mokiniai. Nustatyta, kad tik apie trečdalis tyrime dalyvavusių mokinių nekorektiškomis laikė sąvokas „aklas“, „silpnaregis“, „protiškai atsilikęs“. Tyrimo duomenys atskleidė ir respondentų supratimą apie būtinybę suteikti šiems mokiniams pagalbą.

Tiek mokiniai, tiek pedagogai palankiau vertino sutrikusios regos vaikų integruotą ugdymą; o sutrikusio intelekto vaikai abiejų grupių respondentams „kelia baimę, grėsmės nuojautą, be to, nenorą bendrauti, vengimą galimų sunkumų“. Tyrimo duomenimis, daugeliui apklausoje dalyvavusių mokinių neteko bendrauti su bendraamžiais, turinčiais negalių, tačiau dominuoja išankstinės neigiamos emocinės nuostatos, nenoras bendrauti. Kaip parodė tyrimas, mokytojams sutrikusio intelekto vaikai bendrojo ugdymo mokyklose iš esmės nepriimtini. Taigi, apklausoje dalyvavusiųjų nuomonės prieštaringos. Viena vertus, pripažįstama negalių turinčių mokinių teisė būti lygiaverčiais ugdymosi dalyviais. Kita vertus, tiek mokiniai, tiek pedagogai išreiškė nepalankias nuostatas, nenorą bendrauti, mokytojų nepasirengimą ir nenorą ugdyti mokinius, ypač tuos, kurie turi intelekto sutrikimų. Apibendrinama tyrimo duomenis, autorė teigė, kad požiūris į neįgaliųjų integruotą ugdymą keičiasi nežymiai; daugelis integruoto ugdymo problemų vis dar nėra išspręstos.

Ruškus (1998) nagrinėjo specialiųjų pedagogų nuostatų į negalią problemą. Remdamasis užsienio autorių tyrimais, išanalizavo *negalės* sociologines koncepcijas, sąveikos su neįgalioju psichologinius aspektus, taip pat nagrinėjo, kaip kito negalės koncepcija sociologiniu požiūriu. Biologinis *nukrypimo* akcentavimas ir socialinis stigmatizavimas, pasak autoriaus, sukuria kliūtis „normaliems tarpusavio santykiams“, neįgalaus žmogaus atmetimo situacijas ir jo socialinį nuvertinimą. Autoriaus nuomone, socialinės ir psichologinės kliūtys, pasireiškiančios tam tikrais įvaidžiais ir nuostatomis, gali neigiamai veikti tiek mokinio ir specialiojo pedagogo bendravimą, tiek ir patį ugdymo procesą. Ruškus (1998) išryškino psichologines specialiojo pedagogo bendravimo su neįgaliu mokiniu kliūtis: *neigimas* vengiant agresijos ir psichologinės įtampos; *atstūmimas* dėl neigiamų nuostatų, kai specialusis pedagogas vaiko neįgalumą pripažįsta, tačiau atmeta jį kaip asmenybę, arba pripažįsta asmenybę, neigdamas neįgalumą; taip, pasak autoriaus, atsiranda „perdėta globa“, „sutrikusių protinių ir kitokių gebėjimų *korekcija*“.

Kaip išeitis iš šios problemos keliama *kooperacinės pedagogikos* idėja. Pasak Ruškaus (1998), „kooperacija specialiojo ugdymo procese pasireiškia tuo, kad ugdytojas <...> geba įgyti vaiko pasitikėjimą ir pažinti jo asmenybę, <...> įvertinti ne tik mokymosi, bet ir socialinius bei psichologinius mokinio veiklos ypatumus ir į tai atsižvelgia savo kasdieninėje pedagoginėje veikloje perteikdamas įvairiapusišką informaciją ir gaudamas grįžtamąjį ryšį“. Autorius pažymi, kad kooperacinių santykių pagrindas – neįgalaus vaiko *pripažinimas*, kuris „pasireiškia sutikimu bendrauti, abipusiu pasitikėjimu – specialusis pedagogas pripažįsta neįgalųjį vaiką kaip asmenybę ir priima jo negalią“. Pasitikėjimo



santykiai su neįgaliu vaiku įgalina ir paties specialiojo pedagogo savęs pažinimą; o santykiai su neįgaliu vaiku paliauja būti hierarchiniai. Pasak autoriaus, viena iš specialiojo pedagogo užduočių – „suteikti vaikui pasitikėjimo savimi ir savosios vertės jausmą, kurio dažnai jis nebeturi nuo pirmųjų gyvenimo dienų“. Ruškaus (1998) teigimu, sukurta daug puikiai užsirekomendavusių ugdytinių protinio lavinimo metodikų, tačiau *protiškai neįgalusis* turi būti traktuojamas kaip psichologiškai turtingas žmogus, kuriam būdinga veiklos motyvacijų sistema, emocinė, kūrybinė raiška, o ne tik kaip turintis sutrikusių protinių funkcijų. Pasak autoriaus, pedagoginis bendravimas su *protiškai neįgaliuoju* vaiku yra kompleksinis; „harmoningas asmenybės formavimas reikalauja kompleksinio vaiko vystymosi, ne tik pažintinių, bet dorinių, estetinių ir abipusio pripažinimo elementų“.

Paminėtinas ir kitas Ruškaus (2000) tyrimas, kuriuo atskleista specialiojo pedagogo profesinės nuostatos struktūra, sudaryta, autoriaus duomenimis, iš profesinės motyvacijos, pedagoginio autoritarizmo ir negalės vaizdinio komponentų. Tyrimu nustatyta, kad profesinė motyvacija yra ryškiausias specialiojo pedagogo nuostatos struktūros komponentas. Ruškaus (2000) tyrimo duomenimis, didžiosios daugumos tyrime dalyvavusių specialiųjų pedagogų profesinės nuostatos palankios mokinių, turinčių intelekto sutrikimų, atžvilgiu: jie realiai įvertina mokinių galimybes, jų profesinė motyvacija vidutiniškai teigiama. Vis dėlto trečdalis specialiųjų pedagogų pasižymėjo neigiama nuostata tiek į savo profesiją, tiek į sutrikusio intelekto mokinius (Ruškus, 2000). Pasak autoriaus, tai reiškia, kad nemaža dalis specialiosiose mokyklose dirbančių specialiųjų pedagogų yra mažai profesiskai motyvuoti, su mokiniais bendrauja autoritariniu stiliumi, neįgalųjį vaiką suvokia kaip asocialų, be ateities. Be to, Ruškaus (2000) tyrimu nustatyta, kad specialiųjų internatinių mokyklų pedagogų negalės vaizdinys yra neigiamesnis nei neinternatinio tipo mokyklų; mokytojų tiek profesinė motyvacija, tiek pedagoginiai santykiai su mokiniu yra gerokai teigiamesni nei auklėtojų. Autoriaus nuomone, tikėtina, kad neigiamas pedagogų nuostatas skatina segregacinė ugdymo institucijų sistema, palaikanti dideles specialiąsias institucijas, internatus.

Ruškaus (2001) teigimu, skirtingų požiūrių (klinikinio ir interakcinio) į specialiojo ugdymo prioritetus sandūroje susiformavo paradigminė dilema „segregacija *versus* integracija“, skirtingos specialistų nuostatos į profesinę veiklą, neįgaliuosius, specialiųjų pedagogų susiskaidymas pagal tam tikrą profesinį vertybinį modelį. Pasak autoriaus, viena vertus, integracijos idėjos, humanistiniai ugdymo principai išgyveno populiarumo fazę, kita vertus, greitai pokyčiai sukėlė kai kurių specialistų skepticizmą, abejones dėl neįgaliųjų socialinės ir

mokyklinės integracijos. Vis dėlto keitėsi požiūris į sutrikusio intelekto mokinių gebėjimus, jų ateities perspektyvas, formavosi supratimas apie būtinumą naujo tipo specialistų, gebančių ugdyti įvairių sutrikimų turinčius mokinius (Ruškus, 2001).

**Vaikų raidos sutrikimų vertinimas.** Lietuviškosios negalių ir sutrikimų terminijos norminimo bei specifinių pažinimo ir mokymosi sutrikimų psichopedagoginio vertinimo problemas tyrinėjo Ališauskas (2001). Autoriaus teigimu, „joks kitas vystymosi ypatingumas nėra toks daugiareikšmis ir daugiaprasmis kaip specifiniai pažinimo sutrikimai, sukelti mokymosi negalės“, tačiau, pasak autoriaus, „trūksta psichologinių instrumentų, leidžiančių tiksliai identifikuoti specifinius pažinimo sutrikimus“ (Ališauskas, 2001, p. 16). Autorius ypač akcentavo holistinį, sisteminių požiūrį į vaikų raidos vertinimą ir ugdymą:

“ *Svarbiausia yra ne pati mokymosi negalė, o asmuo, dėl įvairių priežasčių ją turintis, įvairiai į ją reaguojantis ir skirtingas jų pasekmes patiriantis <...> Turėtų būti nagrinėjama ne tik viena ar kita neišsivysčiusi (sutrikusi) pažinimo sritis <...>, bet reiškinių visuma (neurologinė, išsami psichologinė pažinimo sferos (nesutrikusių ir sutrikusių komponentų, jų sąveikos), socialinė-emocinė asmenybės charakteristikos ir kt. (Ališauskas, 2001, p. 19).*

Mokslininkas pažymėjo, kad tokio požiūrio laikosi nedaugelis psichologų ir pedagogų. Nagrinėjamu švietimo raidos laikotarpiu tai buvo naujos, iki tol niekur neakcentuotos įžvalgos.

**Ugdymas specialiosiose mokyklose.** Specialiosios mokyklos, nors ir pripažindamos kai kuriuos sunkumus (negebėjimas rengti individualių programų mokiniams, turintiems intelekto sutrikimų; bendradarbiavimo su mokinių tėvais stoka; baigusių mokyklą mokinių įdarbinimo problema), savo veiklą vertino teigiamai, bet pasigedo finansais pagrįsto valstybės požiūrio į neįgaliųjų ugdymą, rėmėjų, labdarinių organizacijų dėmesio (Jančauskaitė, Ozolaitė, 2002).

Tačiau Grinienės, Balčiūnienės, Norkaus, Tarasovienės (1998) tyrimu atskleistos internatinės specialiosios mokyklos mokinių adaptacijos ir mokymosi problemos. Autorių duomenimis, nors mokiniams sudarytos sąlygos gyventi ir tenkinti įvairius ugdymosi, laisvalaikio ir sveikatos stiprinimo poreikius, dauguma vaikų teigė, kad jiems sunku mokytis, jiems nepriimtinas gyvenimo mokykloje organizavimas, jie ilgisi namų, tėvų, pageidauja didesnės veiklos pasirinkimo laisvės. Mokymosi sunkumą mokiniai daugiausia aiškino nepa-

lankiais santykiais su mokytojais; kai kuriuos vargina gulima padėtis mokymosi metu (mokiniai turi stuburo problemų), nes tai trukdo susikaupti, reikalauja pastangų atliekant rašymo užduotis. Tyrimo duomenimis, specialioji mokykla stengiasi atsižvelgti į mokinių ugdymosi ypatumus; dalis vaikų moko pagal adaptuotas arba modifikuotas programas, konfliktines situacijas padeda spręsti psichologas, o dalykų mokymosi problemas – mokytojai specialiai skirtomis konsultavimo valandomis, organizuojama mokinių tarpusavio pagalba. Autorių teigimu, mokinių adaptacijos problemas mokykla stengiasi įveikti įvairiais būdais (teikiama psichologo pagalba, bendradarbiaujama su mokinių tėvais ir pan.).

Specialiojo ugdymo atsinaujinimo siekius atspindi Vitkauskaitės (1998), Gevorgianienės (1998) ir kt. tyrimai. Vitkauskaitė (1998) išryškino neimperatyvaus ugdymo metodų taikymo specialiajame ugdyme galimybes. Pasak autorės, specialiojoje mokykloje turėtų būti aktyviau taikomi neimperatyvaus ugdymo metodai, svarbiausiu dalyku laikant vaiko asmenybę; neimperatyviais mokymo metodais sudaromos sąlygos atsiskleisti vaiko galimybėms, bendrauti ir bendradarbiauti su bendraamžiais. Remdamasi humanistinės mokyklos koncepcija, ji teigė, kad neimperatyvaus ugdymo procese dominuoja ne kognityvinis ugdymo aspektas, o į asmenybę orientuota ugdymoji sąveika: ugdymo pagrindu turėtų tapti mokytojo ir mokinio dialogas, bendradarbiavimas, mokinių tarpusavio sąveika. Taip organizuojant ugdymą, pasak autorės, mažėja mokinių priešiškus, jie ne varžosi tarpusavyje, o vienas kitam padeda, siekia bendro rezultato.

Tarsi plėtodama Gailienės (1998) idėjas apie neįgalaus vaiko savivertės ir savarankiškumo gerinimą, Gevorgianienė (1998) atkreipė dėmesį į vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto mokinių bendravimo įgūdžių ugdymosi aktualumą. Eksperimentiniu tyrimu autorė atskleidė vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto asmenų bendravimo gebėjimus. Nustatyta, kad asmenybinio bendravimo situacijose ugdytiniai pripratę prie individualaus dėmesio; jie demonstravo egocentriškumą, savęs kaip grupės narių nesuvokimą, nesidomėjimą vieni kitais. Veiklos situacijoje tyrimo dalyviai demonstravo „tik pradinę kolektyvo formavimosi stadiją“. Pasak autorės, „susidarė vaizdas, kad <...> asmenys nemoka, o ir nenori bendrauti vieni su kitais asmenybinio lygmeniu, o bendroje veikloje – net trukdo vieni kitiems“. Tačiau doriniai sąveikos su kitais tyrimo rezultatai, jos teigimu, buvo kiek netikėti, nes visi mokiniai parodė norą pasirinkti elgseną, kuria suteiktų kitiems džiaugsmo. Apibendrinama tyrimo rezultatus autorė režiūmavo, kad „neįgaliųjų asmenų vidinių vertybių bazė yra didesnė už mokėjimus tas vertybes objektyvizuoti – atskleisti ben-

draujant savo dvasios turinį, „atsiverti“ draugams“. Todėl tyrimo autorė kėlė klausimą, „ar ne pernelyg dažnai mes patys pasiduodame neįgaliųjų asmenų suvokimo stereotipams, ar mums nestinga įžvalgos, kas slypi po jų išorinio nekompetentingumo kiautu?“. Taigi, netiesiogiai atkreiptas dėmesys į negalią turinčių mokinių ugdytojų vertybines nuostatas.

### **Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo ugdymo mokyklose.**

Galkienės (2000) duomenimis, vaikų, turinčių negalių, tėvai prioritetą teikė daliai integracijai. Pasak autorės, „visiškai integracijai ir visiškai segregacijai pritarė maždaug vienoda dalis tėvų; pavyzdžiui, visišką integraciją mielai rinkęsi cerebrinį paralyžių turinčių vaikų tėvai, o visišką segregaciją – kurčiųjų tėvai; beveik vienodas procentas tėvų, auginančių vaikus, turinčius intelekto sutrikimų, pritarė ir visiškai integracijai, ir segregacijai“.

Nors skatinta, kad vaikas, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvautų priimant sprendimus dėl jo ugdymosi organizavimo, tačiau Ališausko, Miltenienės (2001) tyrimo duomenimis, mokinys vis dar nebuvo lygiateisis ugdymo dalyvis. Autorių atliktas tyrimas atskleidė, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, yra specialiosios pedagogo pagalbos gavėjai, bet ne lygiaverčiai ugdymo dalyviai:

“*Dauguma apklaustų mokinių teigiamai vertina specialiosios pedagoginės pagalbos teikimą bendrojo lavinimo mokyklose, <...> specialiųjų pedagogų pagalbą. <...>. Tačiau trečdalis apklausoje dalyvavusių mokinių nesupranta teikiamos specialiosios pedagoginės pagalbos tikslo; <...> neretai pedagogai nepaiso vaikų nuomonės; trečdalis mokinių teigimu, mokytojai ir tėvai bendrauja su vaikais netinkamai (šaukia, barasi, pyksta).*

Tyrimo duomenimis, „mokiniai pageidauja geresnio bendravimo ir bendradarbiavimo su pedagogais“; „Du trečdaliai tėvų teigia, kad ne visada žino, kaip geriau padėti vaikui, kokius taikyti pagalbos būdus ir formas“. Taigi, pasak autorių, „nepakankamai bendradarbiauja klasės (dalyko) mokytojai, specialieji pedagogai, mokiniai ir tėvai“ (Ališauskas, Miltenienė, 2001).

Dar 1991 m. Švietimo įstatymu buvo reglamentuota pedagogų pareiga „bendradarbiauti su auklėtinių tėvais <...> sprendžiant vaikų mokymo ir auklėjimo klausimus“, tačiau mokinio tėvams buvo nustatyta tik pareiga „bendrauti su švietimo įstaigomis, sprendžiant vaikų bei moksleivių mokymosi klausimus“; o mokiniui suteikta teisė „dalyvauti švietimo įstaigos savivaldoje“ ir pareigos – „mokyti <...>“, „laikyti švietimo įstaigos taisyklių“ (Lietuvos švie-

timo įstatymas, 1991; 1993; 1998; 2003). Taigi, Ališausko, Miltenienės (2001) straipsnyje aktualizuotos mokyklos bendradarbiavimo su mokiniu, turinčiu specialiųjų ugdymosi poreikių, idėjos tuo metu Lietuvai buvo dar gana naujos, neįprastos, nors apie bendradarbiavimą prabilta jau pirmajame Lietuvos švietimo reformos etape, o daugelyje šalių gerokai anksčiau bendradarbiavimas tapo įprasta praktika.

Galkienės (2001) teigimu, heterogeninė bendrojo ugdymo mokyklos aplinka skatino pedagogus tobulinti savo kompetencijas. Tačiau kiek kitokius duomenis apie mokytojų kompetencijas atskleidė Ambrukaičio, Ruškaus (2002) tyrimas.

**Ugdymo turinio individualizavimas.** Ambrukaičio, Ruškaus (2002) atliktas tyrimas atskleidė pradinių klasių mokytojų, specialiųjų pedagogų, logopedų nuomones apie adaptuotų ir modifikuotų programų taikymo efektyvumo veiksnius ir problemas. Tyrimo duomenys parodė, kad adaptuotų ir modifikuotų programų taikymas, viena vertus, buvo neabejotinai teigiamas pokytis, tačiau sukūrė naujų problemų: tradiciniai mokymo metodai nebeatitiko naujos realybės reikalavimų, mokytojai, turėję ugdyti mokinius pagal kelias skirtingas programas, suabejojo savo kompetencijomis; modifikuotų ir adaptuotų programų taikymas stigmatizavo vaikus; ir mokiniai, ir mokytojai patyrė stresą ir pan.

Kita išaiškėjusi problema – mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi pasiekimų vertinimas, vertinimo kriterijų neapibrėžtumas (mokytojai negebėjo pagrįsti vertinimų; nevienodas mokinių pasiekimų vertinimas klasėje kėlė įtampą, trukdė siekti ugdymo kokybės, neužtikrino ugdymosi tęstinumo, trikdė mokinių tėvus, kurie nerimavo dėl vaikų ateities). Tyrime dalyvavę pedagogai teigė, kad *adaptuotos programos „nurašo“ vaiką, užkerta kelią ateičiai; pažymėjimų skirtumas neleidžia mokiniams įstoti į kitas mokyklas; vaikui geriau baigti nepatenkinamai, nei mokytis pagal adaptuotą programą* (Ambrukaitis, Ruškus, 2002, p. 16).

Mokslininkų Ambrukaičio, Ruškaus (2002) tyrimas *išryškino ir daugiau problemų*.

Neapibrėžtumo situacijoje mokiniai netekdavo mokymosi motyvacijos, nes adaptuotos ar modifikuotos programos taikymą jie suvokdavo kaip „lyg ir legaliai“ suteiktą teisę atsitraukti nuo aktyvaus mokymosi klasėje; specialiųjų poreikių vaikas pasijusdavo emocinės įtampos lauke; savęs vertinimas sumažėja ir kaip gynybinės reakcijos pasireiškia elgesio problemos. Pasak auto-

rių, „tokia situacija sukuria naują socialinės atskirties situaciją. Paradoksas: integruota klasė yra potenciali naujų atskirčių vieta!“ (Ambrukaitis, Ruškus, 2002, p. 14).

Be to, paaiškėjo, kad tyrime dalyvavę pedagogai socialinę atskirtį klasėje glaudžiai siejo ne tik su stigmatizavimu dėl skirtingų ugdymo programų, bet ir su vaikų elgesio problemomis. Ambrukaičio, Ruškaus (2002) nuomone, pedagoginių kompetencijų spragos (negebėjimas individualizuoti mokymą ir pasiekimų vertinimą pagal skirtingas programas, valdyti klasės mokinių elgesį, skatinti mokinių tėvų dalyvavimą vaiko ugdyme, jų bendradarbiavimą su mokykla) menkino mokytojų motyvaciją ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Išryškėjo mokytojų orientacija į klinikinę paradigmą ir pedagoginis pesimizmas (mokinių negebėjimų akcentavimas, netikėjimas jų galimybėmis); neigiamas požiūris į mokinių integruotą ugdymą ir segregacinės nuostatos: pedagogai teigė, kad *neturėtų būti mokykloje mokinių, besimokančių pagal adaptuotas programas; turėtų būti specialiosios klasės mokyklose* (p. 17); *kuo daugiau specialiųjų poreikių vaikų, tuo blogesnis mikroklimatas klasėje* (p. 18) ir pan.

Apibendrinami tyrimo rezultatus, Ambrukaitis, Ruškus (2002) teigė, kad specialiųjų poreikių vaikų integruoto ugdymo kokybei būtina metakognityvinė psichologija grindžiama didaktika (mokinių gebėjimo mokytis ugdymas); ugdymo individualizavimo ir mokinių mokymosi bendradarbiaujant organizavimo bei pasiekimų vertinimo kompetencijos; mokytojų, specialiųjų pedagogų, mokinių tėvų partnerystė ir aiškus jų funkcijų pasidalijimas; mokyklų vadovų administravimo kompetencijos – gebėjimai tinkamai paskirstyti mokinių specialiojo ugdymo finansavimą (mokinio krepšelį); organizuoti specialistų komandos darbą; parama mokytojui; adekvatus mokytojų įvertinimas (ne tik materialinis, bet ir moralinis skatinimas) už mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymą. Pasak autorių, integracijos iššūkių akivaizdoje prioritetinėmis mokytojų kompetencijomis tampa gebėjimas organizuoti ir valdyti klasės veiklą, įžvelgti latentines konfliktines situacijas, pasitelkti į pagalbą kitus, motyvuoti vaikus mokytis ir pan.

Garbinčiūtė, Štītilienė (2002), taikydamos kokybinio tyrimo metodologiją (stebėta 121 matematikos pamoka), nustatė, kad mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nepakankamai teikiama individuali pagalba. Autorių duomenimis, penktadalyje stebėtų pamokų šiems mokiniams nebuvo teikiama individuali pagalba; 9–14 pamokos minučių šie mokiniai nieko neveikė, nes nesuprato užduočių ir jiems nesuteikta mokytojo pagalba; per stebėtas pamokas mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, mokytojai skyrė vidutiniškai 2–5 minutes ir dauguma mokytojų per šias pamokas

teikė pagalbą neadekvačiais, mokinių gebėjimų neatitinkančiais metodais; tik 11 proc. mokytojų taikė šiems mokiniams skatinimo metodus.

## Apibendrinimas

Ryškesni antrojo reformos laikotarpio bruožai – atskirais įstatymais reglamentuotas bendrasis ir specialusis ugdymas; švietimo sistemoje veikė skirtinga samprata grindžiamos bendrojo lavinimo ir specialiosios mokyklos.

Mokyklose įsteigtos specialiojo ugdymo komisijos. Ugdymo individualizavimas antrajame švietimo raidos etape pagerino integruoto ugdymo kokybę. Mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, galių ir gebėjimų pripažinimas, specialiosios pedagoginės pagalbos ir sutrikimą kompensuojančių įgūdžių ugdymas, o ne sutrikimų šalinimo akcentavimas, mokymo turinio ir proceso individualizavimo, ugdymo aplinkos pritaikymo nuostatos – visa tai byloja apie įgalinančio ugdymo pradžią ir perėjimo nuo klinikinio korekcinio prie socialinio modelio tendencijas, kai siekiama mažinti švietimo barjerus. Vis dėlto iš dalies išliko medicininė klinikinė vaikų, turinčių fizinių ar psichinių raidos sutrikimų, samprata.

Tiek švietimo dokumentuose, tiek mokslininkų tyrimų publikacijose vis dar aptinkamos klinikinės korekcinės sampratos ir sąvokos:

- *negalia* vis dar aiškinama kaip paties asmens *trūkumas, stygius; kliūtis;*
- akcentuojami *negalios sukelti adaptacijos sunkumai;*
- vartojama priešpriešą reiškiantys įvardijimai – *sveikieji* ir *neįgalieji;*
- vartojamos sąvokos – *protiškai atsilikęs; protiškai neįgalus; sutrikusių protinių ir kitokių gebėjimų korekcija* ir pan.

Tačiau ryškėjo ir mokslinė biologinio *nukrypimo* akcentavimo ir iš to kylančio socialinio stigmatizavimo, socialinio ir akademinio nuvertinimo kritika. Įrodinėjama, kad ne pati negalia yra kliūtis, o visuomenė per neigiamus negalios vaizdinius ir nuostatas sukuria socialines, akademinės, psichologines kliūtis, sutrikdo neįgalaus asmens sąveiką su kitais visuomenės nariais.

1998–2002 m. mokslinių tyrimų apžvalga atskleidė, kad buvo aktualizuotas nuostatų į negalią kaitos aspektas; naujas požiūris į anksčiau „nemokytinai“ laikytų mokinių ugdymą, moksliniais įrodymais grindžiamo holistinio sutriki-

mų vertinimo ir mokinių ugdymo kaita. Ryškėjo orientacija ne į negalią, o į šių vaikų mokymosi ypatingumus ir specialiuosius ugdymosi poreikius; pozityvumo linkme pastebėtos nežymios nuostatų kaitos tendencijos (tiek visuomenėje, tiek mokyklose).

Vis dėlto nestokota neišspręstų problemų: ne tik bendrojo ugdymo, bet ir specialiųjų mokyklų mokytojams vis dar trūko kompetencijų individualizuoti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą ir pasiekimų vertinimą; šiems mokiniams pamokose nepakankamai teikiama individuali mokymosi pagalba; patiems bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams metodinė parama taip pat nepakankama; mokinių tėvai vis dar per menkai dalyvavo priimančiam sprendimams dėl jų vaikų ugdymo individualizavimo.

Specialioji mokykla vis dar ieškojimų kelyje. Tyrimais nustatytos specialiųjų mokyklų veiklos probleminės sritys: neįgalaus vaiko savivertės, savarankiškumo, bendravimo ir kt. socialinių įgūdžių stygius; mokinių, turinčių vidutinių ir žymių intelekto sutrikimų, individualizuoto ugdymo turinio rengimo sunkumai; bendradarbiavimo su mokinių tėvais stoka; specialiosios mokyklos mokinių tolesnio mokymosi, įsidarbinimo ir kt. problemos. Nors ir pripažindamos šias problemas, specialiosios mokyklos vis dėlto savo veiklą vertino teigiamai, pasigiesdamos nebent tik dar didesnio finansavimo.

Moksliniais tyrimais išryškintas ugdymo paradigmos kaitos specialiųjų mokyklų veikloje ir apskritai specialiajame ugdyme aktualumas: pasirodė, ko gero, pirmieji moksliniai tyrimai, kuriuose akcentuojamas neįgalaus vaiko vertinimo, jo galių pripažinimas; į mokinio asmenybę orientuota ugdymo sąveika: mokytojo ir mokinio dialogas, bendradarbiavimas, mokinių tarpusavio sąveika ir kt.

## **Kokybės diskursas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius (2003–2010 m.)**

Trečiajame švietimo reformos etape ugdymo samprata atspindi poveikio paradigmą – *mokymas, lavinimas, įgūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų formavimas* (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). Būdingiausias šio laikotarpio specialiojo ugdymo bruožas iliustruoja 2.2.17 lentelė.



## Specialiojo ugdymo kokybės diskursas (2003–2010 m.)

Kategorijos	Subkategorijos
Specialioji mokykla – bendrojo lavinimo mokyklų sistemos dalis	<i>Bendrojo lavinimo mokykla</i>
	<i>Bendrojo lavinimo klasė</i>
	<i>Specialioji mokykla</i>
	<i>Specialiųjų mokyklų paskirtis</i>
	<i>Specialioji klasė</i>
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo programos	<i>Bendrojo lavinimo programos</i>
	<i>Specialiojo ir adaptuoto ugdymo programa</i>
	<i>Individualiosios programos</i>
	<i>Specialiojo ugdymo trukmė ir tęstinumas</i>
Švietimo pagalba	<i>Švietimo pagalba – švietimo sistemos dalis</i>
	<i>Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo lygmenys</i>
	<i>Specialioji pedagoginė pagalba</i>
	<i>Specialioji pagalba</i>
	<i>Psichologinė pagalba</i>
	<i>Socialinė pedagoginė pagalba</i>
Specialistų pagalba mokiniui ir mokytojui	<i>Įvertinimas</i>
	<i>Ugdymas ir pagalba mokiniui</i>
	<i>Psichologinių ir socialinių problemų prevencija</i>
	<i>Metodinė pagalba mokytojui</i>
Specialistų veikla mokyklos bendruomenėje	<i>Konsultavimas</i>
	<i>Švietimas</i>
	<i>Teigiamų nuostatų į specialiųjų poreikių mokinius formavimas</i>
	<i>Bendradarbiavimas</i>
Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams	<i>Mokytojų kompetencijos</i>
	<i>Reikalavimai specialiajam pedagogui</i>
	<i>Reikalavimai logopedams, dirbantiems mokyklose</i>
	<i>Reikalavimai mokyklos psichologui</i>
	<i>Reikalavimai socialiniam pedagogui</i>
Specialiojo ugdymo probleminės sritys	<i>Reikalavimai mokytojo padėjėjui</i>
	<i>Nepakankamos mokytojų kompetencijos, mokytojų rengimo trūkumai</i>
	<i>Nepakankama pagalba įvairioms mokinių grupėms</i>
	<i>Socialiai apleistų mokinių ugdymas specialiosiose mokyklose</i>
	<i>Švietimo pagalbos specialistų trūkumas mokyklose</i>
	<i>Nepalanki mokyklų aplinka</i>
	<i>Specialiųjų mokymo priemonių stoka</i>
<i>Techninių pagalbos priemonių stoka</i>	

<b>Švietimo prieinamumo didinimas</b>	<i>Specialiojo ugdymo formų plėtra</i>
	<i>Kompleksinė švietimo pagalba</i>
<b>Ugdymo aplinkos tobulinimas</b>	<i>Fizinės mokyklų aplinkos pritaikymas</i>
	<i>Palankios ugdymo aplinkos kūrimas</i>
	<i>Aprūpinimas specialiosiomis mokymo priemonėmis</i>
<b>Pedagogų kompetencijų tobulinimas</b>	<i>Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų rengimas</i>
	<i>Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas</i>

Specialiųjų ugdymą, kaip ir anksčiau, reglamentavo du įstatymai: Švietimo įstatymas (pakeistas 2003 m.) ir Specialiojo ugdymo įstatymas (1998). Tačiau 2004 m. priėmus Socialinės integracijos įstatymą visose socialinio gyvenimo srityse diskriminuojančias sąvokas (pavyzdžiui, *invalidumas*, *invalidas*) keitė sąvokos *negalia*, *specialieji poreikiai*. Nors dar anksčiau tokių sąvokų vartojimo pradėta atsisakyti specialiajame ugdyme (LR specialiojo ugdymo įstatymas, 1998), švietime išliko ta pati klinikinė vaikų raidos *sutrikimų* samprata ir pedagoginė *specialiųjų ugdymosi poreikių* vertinimo ir grupavimo tvarka.

Tačiau šio laikotarpio tendencija – formaliojo švietimo kokybės siekis – atspindėjo ir specialiajame ugdyme. Išanalizavus antrojo reformos etapo rezultatus, trečiajame etape siekta tobulinti specialiųjų ugdymą, specialiąją pedagoginę, specialiąją, socialinę pedagoginę, psichologinę pagalbą.

Trečiajame reformos etape vadovaujamosi specialiųjų (ugdymosi) poreikių turinčio mokinio *ribotų galimybių* mokytis samprata, tačiau pakeistame Švietimo įstatyme (2003) specialiojo ugdymo paskirtis papildyta nuostata padėti mokiniui įveikti socialinę atskirtį: „Specialiojo ugdymo paskirtis – padėti specialiųjų poreikių asmeniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, įveikti socialinę atskirtį.“

### **Bendrojo lavinimo mokyklų sistema**

Antrajame reformos etape specialiosios mokyklos buvo pabrėžtinai atskirtos nuo bendrųjų mokyklų. Trečiajame reformos etape praplėsta bendrojo lavinimo mokyklų samprata, joms priskiriant ir *specialiojo ugdymo programas vykdančias* (specialiąsias) *mokyklas* (žr. 2.2.18 lentelę).

**Kategorija *Specialioji mokykla – bendrojo lavinimo mokyklų sistemos dalis***

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Bendrojo lavinimo mokykla</i>	Bendrojo lavinimo mokykla – <...> [vykdo] priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio ar atitinkamas <i>specialiojo ugdymo programas</i> <...> Bendrojo lavinimo mokyklų grupę sudaro šių tipų mokyklos: 1) mokykla-darželis <...>; 2) pradinė mokykla <...>; 3) pagrindinė mokykla <...>; 5) specialieji vaikų auklėjimo ir globos namai <...>; 6) ligoninės <...> 7) sanatorinė mokykla (pagrindinio ir pradinio ugdymo programos); 8) vidurinė mokykla; <...>; 9) gimnazija – vidurinė mokykla, <...> 11) <b>ugdymo centras</b> (vidurinio, pagrindinio, pradinio <i>ir specialiojo ugdymo programos</i> ); 12) <b>specialioji mokykla</b> (vidurinio, pagrindinio, pradinio <i>ir specialiojo ugdymo programos</i> ; <i>adaptuotos</i> vidurinio, pagrindinio, pradinio <i>ir specialiojo ugdymo programos</i> ); 13) <b>specialiojo ugdymo centras</b> (vidurinio, pagrindinio, pradinio ugdymo <i>ir adaptuotos</i> vidurinio, pagrindinio, pradinio <i>ir specialiojo</i> ugdymo programos) (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003).
<i>Bendrojo lavinimo klasė</i>	Bendrojo lavinimo klasė – klasė, kurioje mokoma pagal pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programos (Bendrojo lavinimo, specialiojo ugdymo, profesinio mokymo mokyklų, pagalbą mokiniui, mokytojui ir mokyklai teikiančių įstaigų steigimo, reorganizavimo, likvidavimo ir pertvarkymo kriterijų sąrašas, 2004).
<i>Specialioji mokykla</i>	Specialųjį ugdymą įgyvendina <...> atskirais atvejais – specialiosios mokyklos (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). <i>Specialiojo ugdymo mokykla – specialioji mokykla</i> , specialiojo ugdymo centras (Bendrojo lavinimo, specialiojo ugdymo, ... kriterijų sąrašas, 2004).
<i>Specialiųjų mokyklų paskirtis</i>	<...> į <i>specialiąją mokyklą, specialiojo ugdymo centrą, ugdymo centrą, specialiojo ugdymo skyrių</i> priimami vaikai iki 21 metų, turintys <i>didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių</i> , <...>. <i>pirmumo teise</i> <...> (Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo lavinimo, profesinę mokyklą bendrųjų kriterijų sąrašas, 2004). <i>Ugdymo centruose imta ugdyti asmenis, kurie iki 1990 metų buvo laikomi nemokytiniais.</i> <...> Lietuvoje veikia 34 apskričių specialiosios mokyklos (turinčios bendrabutį) intelekto sutrikimų turintiems mokiniams. Pastebima teigiama tendencija – gausėja mokyklų, jau kurį laiką atlikusių <i>metodinių centrų funkcijas</i> , turinčių ilgalaikių bendradarbiavimo ryšių su įvairiomis pagrindinio ir vidurinio ugdymo programos vykdančiomis mokyklomis, susipažinusių su pažangia užsienio valstybių mokyklų darbo patirtimi (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004).

<i>Specialioji klasė</i>	Specialioji klasė – <i>specialioji, specialioji lavinamoji, specialioji išlyginamoji</i> klasė, kurioje mokomi tik specialiųjų poreikių mokiniai (Bendrojo lavinimo, specialiojo ugdymo, ... kriterijų sąrašas, 2004). Pastarąjį dešimtmetį specialiųjų poreikių asmenims <i>sudaryta galimybė ugdytis bendrojo lavinimo mokyklų specialiosiose, lavinamosiose klasėse</i> . <...> 1999–2000 m. m. specialiosiose, lavinamosiose klasėse buvo ugdomi 4 procentai, 2000–2001 m. m. – 2 procentai, 2001–2002 m. m. – 1,7 procento specialiųjų poreikių mokinių (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004).
--------------------------	--

Nors specialiosios mokyklos, nekeičiant jų paskirties (ugdyti mokinius, turinčius *didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių*), buvo dirbtinai priskirtos bendrojo lavinimo mokykloms, tačiau išliko skirtinga tiek bendrojo lavinimo ir specialiųjų mokyklų paskirtis, tiek ir bendrojo lavinimo klasės bei specialiosios klasės samprata. Be to, specialiųjų mokyklų tinklą papildė *specialiojo ugdymo centrai*, o specialiųjų klasių tipus papildė *lavinamosios klasės*.

Išliko specialiųjų mokyklų diferencijavimas pagal mokinių raidos sutrikimus. Kai kurios specialiosios mokyklos pradėjo vykdyti metodinių centrų funkcijas.

Specialiojo ugdymo veiksmingumo sampratą papildė ir pradėtos įgyvendinti švietimo prieinamumo gerinimo priemonės. Geografinis švietimo prieinamumas (*galimybė ugdytis arčiau gyvenamosios vietos esančioje bendrojo lavinimo mokykloje*) pradėtas įgyvendinti pirmajame švietimo reformos etape, o baigtas – antrajame jos etape. Trečiajame reformos etape Švietimo įstatymu reglamentuota, kad specialiųjų poreikių asmeniui *švietimo prieinamumas užtikrinamas pritaikant mokyklos aplinką, teikiant psichologinę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, aprūpinant ugdymui skirta kompensacine technika ir specialiosiomis mokymo priemonėmis*.

Mokinių ugdymo formos išliko: *visiška, dalinė integracija, ugdymas specialiosiose mokyklose ir ugdymas namuose*. Nepasikeitė ir nuostatos dėl mokinių skaičiaus bendrojo lavinimo ir specialiosiose klasėse – vienas mokinytis, turintis žymų raidos sutrikimą, prilyginamas dviem tos pačios klasės mokiniams. Mokinių skaičiaus klasėse reglamentavimu siekta sudaryti optimalias sąlygas ugdyti mokinius ir tenkinti jų ugdymosi pagalbos poreikius.

## Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo programos

2003 m. atnaujintos bendrosios ugdymo programos. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo turinio individualizavimo principai nesikeitė (žr. 2.2.19 lentelę).

2.2.19 lentelė

### Kategorija *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo programos*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Bendrojo lavinimo programos</i>	Specialusis ugdymas teikiamas pagal visas privalomojo ir visuotinio švietimo programas. Prireikus šios programos keičiamos, pritaikomos, taip pat kuriamos specialiosios programos ir teikiama papildoma pagalba (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). Bendrojo lavinimo programos – pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamos specialiojo ugdymo programos (Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo lavinimo programos tvarkos aprašas, 2005).
<i>Specialiojo ir adaptuoto ugdymo programa</i>	Valstybiniais išsilavinimo standartams neprilygstanti ugdymo programa – pradinio specialiojo ugdymo programa, pagrindinio specialiojo ugdymo programa, adaptuota pradinio ugdymo programa, adaptuota pagrindinio ugdymo programa, adaptuota vidurinio ugdymo programa (Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo lavinimo programos tvarkos aprašas, 2005).
<i>Individualiosios programos</i>	<...> logopedas <...> prireikus sudaro individualiąsias ir pogrupines bei grupines programas; specialusis pedagogas sudaro individualiąsias pažintinės veiklos, kalbos, bendravimo, sensomotorikos, socialinių įgūdžių ugdymo programas; prireikus papildomai sudaro higienos ir savitvarkos įgūdžių formavimo programas; tiflopedagogas sudaro individualiąsias sensomotorikos, regimojo suvokimo, orientacijos ir mobilumo, savitarnos, socialinių įgūdžių ugdymo programas; surdopedagogas sudaro individualiąsias kalbos ugdymo, kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų šalinimo, girdimojo suvokimo, pažintinės veiklos, sensomotorikos įgūdžių ugdymo programas (Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2004).
	<...> ugdant asmenis, turinčius didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, dėmesys turėtų būti skiriamas ne tik akademinį žinių įgijimui, bet ir socialinių įgūdžių, kompetencijų, adaptacinių gebėjimų ugdymui. <...> Didelius ar labai didelius specialiuosius ugdymosi poreikius turintys mokiniai ugdomi <...> pagal kiekvieno mokinio gebėjimus ir poreikius, kiekvienam mokiniui sudarant individualią ugdymo programą. Mokiniai ne tik įgyja akademinį žinių, bet ir formuojami savarankiškumo, socialiniai įgūdžiai (Mokyklų tobulinimo programa plius, 2008).

*Specialiojo ugdymo trukmė ir tęstinumas*

Specialiajam ugdymui taikomos formaliojo švietimo programos gali būti išeinamos per ilgesnį nei nustatytą laiką. Mokinys, mokdamasis su pertraukomis, šias programas gali išeiti atskirais moduliais (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). Specialiųjų poreikių asmenys, mokydamiės pagal valstybinius išsilavinimo standartus atitinkančias programas, gali įgyti išsilavinimą ir (ar) kvalifikaciją. Atskirais atvejais kvalifikacija įgyjama neturint išsilavinimo (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). Asmuo, baigęs adaptuotą pradinio [...pagrindinio] ugdymo programą, priimamas mokytis pagal adaptuotą pagrindinio [...vidurinio] ugdymo programą, baigęs pradinio specialiojo ugdymo programą – pagal pagrindinio specialiojo ugdymo programą (Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo lavinimo programas tvarkos aprašas, 2005). Tėvams pageidavus adaptuotos pradinio (pagrindinio) ugdymo programos specialiųjų poreikių mokinys gali būti priimamas mokytis pagal pradinio (pagrindinio) specialiojo ugdymo programą, o pradinio (pagrindinio) specialiojo ugdymo programos mokinys – pagal adaptuotą pradinio (pagrindinio) ugdymo programą. <...> (Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo lavinimo programas tvarkos aprašas, 2005).

Kaip ir anksčiau, mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, specialusis ugdymas teikiamas pagal bendrąsias arba valstybinių išsilavinimo standartų neatitinkančias (adaptuotas, specialiąsias, individualiąsias) programas. Reglamentuotas ugdymosi pagal valstybinių standartų neatitinkančias programas tęstinumas: baigę kurios nors ugdymo pakopos adaptuotą programą, toliau gali mokytis pagal aukštesnės pakopos adaptuotą programą, mokytis pagal specialiąją programą; baigę specialiąją programą, toliau gali mokytis pagal adaptuotą programą.

Orientuojantis į skirtingus įvairių sutrikimų turinčių mokinių ugdymosi poreikius, aiškiau apibrėžtas *individualiųjų ugdymo programų* turinys (pažintinės veiklos, kalbos, bendravimo, sensomotorikos, socialinių įgūdžių, regimojo suvokimo, orientacijos ir mobilumo, savitarnos ir pan.).

Ugdant asmenis, turinčius didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, daugiau dėmesio skiriama jų socialinių įgūdžių ugdymui.

## Švietimo pagalba

Specialiojo ugdymo sampratą papildė švietimo pagalba mokiniams, jų tėvams, mokytojams. Švietimo pagalba oficialiai pripažinta švietimo sistemos dalimi (žr. 2.2.20 lentelę).

2.2.20 lentelė

### Kategorija *Švietimo pagalba*

Subkategorija	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Švietimo pagalba – švietimo sistemos dalis</i>	Švietimo pagalba – specialistų teikiama pagalba mokiniams, jų tėvams <...>, mokytojams <...>, leidžianti padidinti švietimo veiksmingumą. <...> Lietuvos švietimo sistema apima: <...> <i>pagalbą mokiniui</i> (informacinę, psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą bei sveikatos priežiūrą mokykloje); <i>pagalbą mokytojui</i> ir mokyklai (informacinę, konsultacinę, kvalifikacijos tobulinimo bei kitą pagalbą). <...> Mokykla, dėl objektyvių priežasčių negalinti užtikrinti mokiniui, besimokančiam pagal privalomojo švietimo programas, psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios ar socialinės pedagoginės pagalbos, <...>, siūlo jam mokytis kitoje mokykloje (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003).
<i>Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo lygmenys</i>	Pirmojo lygmens [mokyklos specialiojo ugdymo komisija] paskirtis – teikti pirminę specialiąją pedagoginę ir psichologinę pagalbą arčiausiai vaiko esančioje aplinkoje <...> Mokyklų psichologai bei socialiniai pedagogai <...> dirba konsultacinį darbą, tiria ugdymo įstaigų problemas, kaupia ir analizuoja mokyklų situaciją atspindinčius duomenis, vykdo PPT parengtas prevencines programas, šviečia mokyklos pedagogus, vaikus ir jų tėvus aktualiomis psichologinėmis temomis. <...> Specialieji pedagogai ir logopedai įvertina vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, aptaria individualius darbo su vaiku planus, programas, būdus, metodus, tempą, teikia rekomendacijas su vaiku dirbančiam pedagogui bei tėvams. Antrojo lygmens [savivaldybės pedagoginė psichologinė tarnyba] paskirtis – teikti specialiąją, pedagoginę ir psichologinę pagalbą, jei jos negali suteikti pirmojo lygmens specialistai dėl jų pačių stygiaus arba specializacijos stokos. <...> Tarnybų specialistai kaupia ir analizuoja informaciją apie sudėtingas psichologines problemas, bendrąsias miesto, rajono ugdymo įstaigų bendruomenių psichologinio klimato tendencijas <...> rengia prevencines programas, teikia informaciją visuomenei, inicijuoja metodikų kūrimą, inovacijų diegimą, atlieka tyrimus vaiko brandai bei intelektui įvertinti, pagal kuriuos ugdymo įstaigos gali taikyti ugdymo programas, padedančias vaikams adaptuotis visuomenėje ir įsisavinti mokymo medžiagą.

<i>Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo lygmenys</i>	Trečiojo lygmens [Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras] paskirtis – formuoti specialiosios, pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo šalies mastu strategiją ir jos įgyvendinimą. <...> Ryšiai tarp visų modelį sudarančių institucijų palaikomi bendradarbiaujant arba sutarčių pagrindu (Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis, 2003).
<i>Specialioji pedagoginė pagalba</i>	<i>Specialioji pedagoginė pagalba</i> – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą specialiųjų poreikių turinčių asmenų ugdymą (Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2004). Pagalbą teikia: 9.1. logopedas – turintiesiems kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų (taip pat kochlearinių implantų naudotojams); 9.2. specialusis pedagogas – turintiesiems 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, jei nėra tiflopedagogo ar surdopedagogo – turintiesiems regos, klausos sutrikimų (taip pat kochlearinių implantų naudotojams); 9.3. tiflopedagogas – turintiesiems regos sutrikimų; 9.4. surdopedagogas – turintiesiems klausos sutrikimų (taip pat kochlearinių implantų naudotojams).
<i>Specialioji pagalba</i>	Specialioji pagalba teikiama asmeniui, kuriam jos reikia. Specialiojo ugdymo įstatymo nustatyta tvarka asmuo aprūpinamas ugdymui skirta kompensacine technika, jam skiriami vertėjai, skaitovai, palydovai, mokytojų padėjėjai (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). Mokytojo <...> padėjėjas padeda ribotų galimybių savarankiškai dalyvauti ugdyme ir popamokinėje veikloje turintiems labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams. Padėjėjas dirba su mokiniu ar mokinių grupe <...> (Mokytojo padėjėjo pavyzdinis pareigybės aprašymas, 2005).
<i>Psichologinė pagalba</i>	<i>Psichologinė pagalba</i> – tai mokinio asmenybės ir ugdymosi problemų įvertinimas ir sprendimas <...> (Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas, 2004). Psichologinės pagalbos paskirtis – padėti mokiniui atgauti dvasinę darną, gebėjimą gyventi ir mokytis (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). Uždaviniai: nustatyti mokinio psichologines, asmenybės ir ugdymosi problemas ir padėti jas spręsti; stiprinti mokytojų, tėvų <...> gebėjimą bendrauti su mokiniais, turinčiais psichologinių problemų; padėti laiduoti palankias psichologines sąlygas ugdymo(si) procese <...> Psichologinės pagalbos gavėjai – mokiniai (vaikai), turintys psichologinių, asmenybės ir ugdymosi problemų (Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas, 2004).



*Socialinė pedagoginė pagalba*

*Socialinė pedagoginė pagalba* – tai <...> socialinių pedagogų, klasės auklėtojų, mokytojų ir administracijos veikla, susijusi su mokinių socialinių bei pedagoginių poreikių tenkinimu, leidžianti padidinti švietimo veiksmingumą (Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatai, 2004). Socialinės pedagoginės pagalbos paskirtis – padedant vaikui įgyvendinti jo teisę į mokslą, užtikrinti jo saugumą mokykloje: šalinti priežastis, dėl kurių vaikas negali lankyti mokyklos ar vengia tai daryti, sugrąžinti į mokyklą ją palikusius vaikus, kartu su tėvais <...> padėti vaikui pasirinkti mokyklą pagal protines ir fizines galias ir joje adaptuotis (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). <...> socialinis pedagogas telkia mokyklos Pagalbos komandą, rengia Pagalbos teikimo planą, koordinuoja jo įgyvendinimą mokykloje ir už jos ribų bei pats teikia Pagalbą vaikams, kai neužtenka klasės auklėtojo ar mokytojo kompetencijos. <...> klasės auklėtojas ir mokytojas teikia Pagalbą savo klasės ar grupės vaikams (Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatai, 2004).

Tobulintas pedagoginės ir psichologinės pagalbos modelis, apibrėžta kiekvieno lygmens tarnybų paskirtis, patikslintos kiekvieno lygmens specialistų funkcijos; akcentuotas visų lygių pedagoginės psichologinės pagalbos specialistų bendradarbiavimas.

Siekiant pagerinti specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimą ir tenkinimą, ugdymo prieinamumą ir veiksmingumą, patikslinta įvairiapusės (specialiosios pedagoginės, specialiosios, psichologinės ir socialinės pedagoginės) pagalbos paskirtis ir turinys.

Švietimo įstatymu nustatyta, kad švietimo pagalba teikiama ne tik mokiniui, bet ir jo šeimai bei mokytojams. Siekiant užtikrinti veiksmingą ugdymą, mokiniui teikiama jo poreikius atitinkanti specialioji pedagoginė pagalba (specialiojo pedagogo, logopedo, tiflopedagogo, surdopedagogo) ir specialioji (gestų kalbos vertėjo, mokytojo padėjėjo) pagalba. Psichologinės pagalbos paskirtis – įvertinti ir spręsti mokinio asmenybės ir ugdymosi problemas, tuo pat metu ir stiprinti mokytojų bei tėvų gebėjimą bendrauti su mokiniiais, turinčiais psichologinių problemų. Socialinės pedagoginės pagalbos paskirtis – rūpintis vaiko saugumu mokykloje, spręsti mokyklos nelankymo problemas, padėti adaptuotis mokykloje.

Taigi, išplėtotos švietimo pagalbos teikėjų funkcijos: pagalba mokiniui ir mokytojui; mokyklos bendruomenės mokinių, mokytojų, tėvų konsultavimas ir švietimas; teigiamų nuostatų į specialiųjų poreikių mokinius formavimas; psichologinių ir socialinių problemų prevencija.

2.2.21 lentelėje pateikiami dokumentų turinio analizės duomenys apie specialistų pagalbą mokiniui ir mokytojui.

2.2.21 lentelė

**Kategorija *Specialistų pagalba mokiniui ir mokytojui***

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Jvertinimas</i>	<p>[Specialusis pedagogas] &lt;...&gt; atlieka pedagoginį mokinių vertinimą, nustato mokinių žinių, mokėjimų, įgūdžių, gebėjimų lygį ir jų atitikimą ugdymo programoms bei įvertina pažangą &lt;...&gt; (Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). [Logopedas] &lt;...&gt; įvertina mokinių kalbos raidos ypatumus, nustato kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus, specialiuosius ugdymosi poreikius &lt;...&gt;; siūlo skirti specialiąją pedagoginę pagalbą mokiniams, turintiems kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų &lt;...&gt; (Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). Mokyklos psichologas: įvertina mokinio galias ir sunkumus, raidos ypatumus, psichologines, asmenybės ir ugdymosi problemas, vaiko brandumą mokytis pagal priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programas; &lt;...&gt; dalyvauja kuriant rengiamas (aprobuojamas) mokinio psichologinio vertinimo metodikas, &lt;...&gt; (Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2005). &lt;...&gt; mokinio (vaiko) galių ir sunkumų įvertinimas, nustatant raidos ypatumus, asmenybės ir ugdymosi problemas, specialiuosius ugdymosi poreikius (Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas, 2004).</p>
<i>Ugdymas ir pagalba mokiniui</i>	<p>[Specialusis pedagogas] &lt;...&gt; numato ugdymo tikslus ir uždavinius bei jų pasiekimo būdus ir metodus, atitinkančius specialiųjų poreikių mokinių poreikius bei galimybes, ir juos taiko; rengia sutrikusių funkcijų lavinimo individualiąsias, pogrupines ir grupines programas &lt;...&gt;; padeda specialiųjų poreikių mokiniams įsisavinti ugdymo turinį (specialiojo pedagogo kabinete ar grupėje / klasėje) ir lavina jų sutrikusias funkcijas, atsižvelgdamas į kiekvieno specialiųjų poreikių mokinio gebėjimus, ugdymosi galimybes, mokymosi ypatumus; &lt;...&gt; naudoja ugdymo procese mokymo priemones atsižvelgdamas į specialiųjų poreikių mokinių amžių, specialiuosius ugdymosi poreikius, individualius gebėjimus ir ugdymo turinį (Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). [Logopedas] &lt;...&gt; sudaro individualiąsias, pogrupines ir grupines specialiųjų poreikių mokinio / mokinių kalbos ugdymo programas, jas taiko &lt;...&gt;; šalina specialiųjų poreikių mokinių kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus; &lt;...&gt; rengia ir naudoja specialiosios pedagoginės (logopedinės) pagalbos teikimo procese specialiąsias mokymo priemones, skirtas specialiųjų poreikių mokinių kalbos ir kitų komunikacijos <i>sutrikimų lavinimui</i> (Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006).</p>

<i>Psichologinių ir socialinių problemų prevencija</i>	<...> psichologinių problemų prevencija: psichologinių problemų prevencijos poreikio įvertinimas (mokyklos bendruomenės grupių tyrimas), prevencinių priemonių bei programų rengimas, organizavimas ir įgyvendinimas (Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas, 2004). Mokyklos psichologas: <...> inicijuoja, rengia ir įgyvendina psichologinių problemų prevencijos programas, padedančias išvengti psichologinių, asmenybės ir ugdymo problemų bei veiksmingiau ugdyti psichologinių, asmenybės ir ugdymo problemų turinčius mokinius (Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2005). <...> nusikalstamumo, mokyklos nelankymo, narkotinių ir psichotropinių medžiagų vartojimo, smurto, savižudybių ir kitų neigiamų socialinių reiškinių prevencija <...> <i>socialinių ir gyvenimo įgūdžių formavimas</i> – <...> priimti sprendimus ir spręsti problemas, <...> kūrybiškai ir kritiškai mąstyti, bendrauti, pažinti save, <...>, valdyti emocijas, sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymas bei kt.; elgesio <i>korekcija</i> , socialiai priimtino elgesio modeliavimas (Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatai, 2004).
<i>Metodinė pagalba mokytojui</i>	[Specialusis pedagogas] <...> pataria mokytojams, kaip pritaikyti specialiųjų poreikių mokiniams mokomąją medžiagą ir mokymo priemones, rengti ugdymo programas <...>; teikia metodinę pagalbą mokytojams, <...> dalyvauja mokyklos specialiojo ugdymo komisijos veikloje <...> (Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). [Logopedas] <...> padeda mokytojams pritaikyti mokiniams, kuriems paskirta specialioji pedagoginė pagalba, mokomąją medžiagą ir mokymo priemones; padeda mokytojams rengti mokinių, kuriems paskirta specialioji pedagoginė pagalba, ugdymo programas; <...> dalyvauja mokyklos specialiojo ugdymo komisijos veikloje (Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006).

Švietimo pagalbos specialistų funkcijos – ne tik įvertinti pedagoginius, psichologinius, socialinius mokinių ugdymosi poreikius; *ugdyti ir teikti pagalbą mokiniui*, bet ir teikti *metodinę pagalbą mokytojui*.

Specialusis pedagogas ir logopedas, atsižvelgdami į mokinių ugdymosi poreikius bei galimybes, numato ugdymo tikslus ir uždavinius, numato ir taiko ugdymo ir pasiekimų vertinimo būdus ir metodus, rengia sutrikusių funkcijų lavinimo individualiąsias, pogrupines ir grupines programas individualiai mokiniui ir mokinių grupei (specialiojo pedagogo, logopedo kabinete) arba klasėje *padeda įsisavinti ugdymo turinį <...> ir lavina jų sutrikusias funkcijas*,

*atsižvelgdamas į kiekvieno specialiųjų poreikių mokinio gebėjimus, ugdymosi galimybes, mokymosi ypatumus.*

Psichologinių ir socialinių problemų prevencija tapo svarbia psichologo ir socialinio pedagogo veiklos dalimi. Mokyklos bendruomenės grupių tyrimu įvertinęs psichologinių problemų prevencijos poreikius, psichologas rengia prevencines programas, organizuoja jų įgyvendinimą. Socialinio pedagogo veiklos dalimi tapo mokyklos nelankymo, narkotinių ir psichotropinių medžiagų vartojimo, smurto ir kitų neigiamų socialinių reiškinių prevencija; *socialinių ir gyvenimo įgūdžių formavimas* ir elgesio *korekcija*, socialiai priimtino elgesio modeliavimas, o specialiojo pedagogo, logopedo, mokyklos psichologo funkcijos – formuoti *teigiamas nuostatas* į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Socialinių įgūdžių ugdymu siekta padėti mokiniui adaptuotis socialinėje aplinkoje, įgalinti pačiam spręsti bendravimo problemas, suteikti daugiau *socialinio dalyvavimo galimybių*. Prevencinės programos, socialinių įgūdžių ir teigiamų nuostatų ugdymas turėjo gerinti psichologinį klimatą mokyklų bendruomenėse.

Be to, švietimo pagalbos specialistų pareiginiuose nuostatuose nustatytos ir kitos funkcijos, susijusios su specialistų veikla mokyklos bendruomenėje (žr. 2.2.22 lentelę).

2.2.22 lentelė

### Specialistų veikla mokyklos bendruomenėje

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Konsultavimas</i>	Pedagoginių psichologinių tarnybų, mokyklų specialieji pedagogai konsultuoja specialiosios pagalbos gavėjų tėvus (globėjus, rūpintojus) ir mokytojus (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). [Specialusis pedagogas] <...> konsultuoja specialiųjų poreikių mokinių ugdymo klausimais (Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). [Logopedas] <...> konsultuoja mokytojus, specialiųjų poreikių mokinių tėvus <...> specialiosios pedagoginės pagalbos mokiniams teikimo klausimais (Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). Mokyklos psichologas: <...> konsultuoja psichologinių, asmenybės ir ugdymosi problemų turinčius mokinius, jų tėvus <...>; rengia individualias rekomendacijas mokinio psichologinėms, asmenybės ir ugdymosi problemoms spręsti; konsultuoja mokinius profesijos pasirinkimo klausimais; <...> atlieka mokinių veiklos ir elgesio pamokų metu stebėseną (Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2005). <...> darbas su mokiniu taikant psichologinio konsultavimo technikas,

Konsultavimas	<p>&lt;...&gt; rekomendacijų jiems [tėvams, mokytojams] teikimas (Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas, 2004).</p> <p>&lt;...&gt; konsultavimas – (mokinio, mokinių grupės, mokytojų, tėvų &lt;...&gt;) siekiant padėti išsiaiškinti ir suprasti tai, kas vyksta jų gyvenimo ir mokymosi erdvėje, padedant mokytis ir naujai elgtis (Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatai, 2004).</p>
Švietimas	<p>[Specialusis pedagogas] &lt;...&gt; taiko savo darbe specialiosios pedagogikos naujoves; šviečia mokyklos bendruomenę specialiųjų poreikių mokinių ugdymo, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo klausimais, &lt;...&gt; (Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). [Logopedas] &lt;...&gt; taiko savo darbe logopedijos naujoves; šviečia mokyklos bendruomenę aktualiais kalbos raidos, kalbos neišlavėjimo ar sutrikimų prevencijos ir jų šalinimo, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo klausimais &lt;...&gt; (Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). Mokyklos psichologas: &lt;...&gt; šviečia mokyklos bendruomenę vaiko raidos psichologijos, pedagoginės ir socialinės psichologijos klausimais (Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2005). Mokykloje dirbančio psichologo veiklos sritys: &lt;...&gt; mokinių (vaikų), tėvų (globėjų, rūpintojų), pedagogų švietimas vaiko raidos psichologijos, pedagoginės ir socialinės psichologijos klausimais (Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas, 2004).</p>
Teigiamų nuostatų į specialiųjų poreikių mokinius formavimas	<p>[Specialusis pedagogas]; [Logopedas] &lt;...&gt; <i>formuoja</i> mokyklos bendruomenės ir visuomenės <i>teigiamą požiūrį</i> į specialiųjų poreikių mokinius; &lt;...&gt; (Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006; Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006). [Mokyklos psichologas] dalyvauja <i>formuojant teigiamą</i> mokyklos bendruomenės <i>požiūrį</i> į psichologinių, asmenybės ir ugdymo problemų turinčius mokinius bei jų ugdymą kartu su bendraamžiais (Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2005).</p>
Bendradarbiavimas	<p>Pareigybės aprašyme nustatytas funkcijas mokyklos logopedas, specialusis pedagogas, tiflopedagogas, surdopedagogas gali vykdyti savarankiškai arba <i>bendradarbiaudamas su</i> savivaldybės pedagoginės psichologinės tarnybos ar kitų institucijų <i>specialistais</i> (Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2004). Mokyklos <i>psichologas</i>: &lt;...&gt; <i>bendradarbiauja su mokytoju, specialiuoju pedagogu, logopedu, socialiniu pedagogu ir kitais</i> su mokiniu dirbančiais <i>specialistais</i>, numatant ugdymo tikslų ir uždavinių pasiekimo būdus, dirba mokyklos specialiojo ugdymo komisijoje (Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2005). Asmenybės ir ugdymosi problemų turinčiam mokiniui psichologinė pagalba visuotinai teikiama pagalbos</p>

<i>Bendradarbiavimas</i>	teikėjams <i>bendradarbiaujant su mokinio tėvais</i> (globėjais, rūpintojais) ir mokytojais <...> (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2003). [Mokytojo] <i>Padėjėjas</i> dirba su mokiniu ar mokinių grupe, <i>bendradarbiaudamas su mokytoju, auklėtoju, specialiuoju pedagogu, logopedu ir kitais specialistais</i> (Mokytojo padėjėjo pavyzdinis pareigybės aprašymas, 2005).
--------------------------	---

Švietimo pagalbos specialistai mokyklos bendruomenei (mokiniam, mokytojams, tėvams) teikia *konsultavimo*, švietimo ir kt. paslaugas, vykdo *prevenčines programas* (mokyklos psichologas ir socialinis pedagogas).

Svarbiu švietimo pagalbos principu tapo visų švietimo pagalbos teikėjų ir mokytojų bei mokinių tėvų *bendradarbiavimas*.

Visa tai rodo, kad valstybiniu lygiu siekta ne tik didinti švietimo prieinamumą, bet ir gerinti ugdymo veiksmingumą, suteikiant realią pedagoginę, psichologinę, socialinę pedagoginę pagalbą mokiniui, mokytojui, mokinio tėvams.

Aukštesnės ugdymo kokybės siekius rodo valstybės dėmesys mokytojų ir švietimo pagalbos teikėjų kvalifikacijai (žr. 2.2.23 lentelę).

2.2.23 lentelė

### **Kategorija *Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams***

<b>Subkategorija</b>	<b>Pavyzdžiai, šaltiniai</b>
<i>Mokytojų kompetencijos</i>	<...> <i>vertinti namų aplinkos vaidmenį ir šeimos vertybių skirtumus</i> bendraujant su mokiniais ir jų tėvais <...> kurti saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi palaukančią ugdymo(si) aplinką; saugiai ir veiksmingai <i>pritaikyti fizinę erdvę, &lt;...&gt;; kurti toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią aplinką</i> , kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai ir atrasti bendraminčių; <...> prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui(si) reikalingą informaciją; <...> <i>dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo(si) programas</i> . <...> vertinti mokinių pasiekimus pagal vienodus vertinimo kriterijus; pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus plėtojant mokinių mokymosi pajėgumus; <...> sukurti aplinką, padedančią mokiniui patirti pažinimo džiaugsmą; <...> <i>padėti mokiniams spręsti mokymosi problemas; &lt;...&gt;; empatiškai identifikuoti mokinio emocinius sunkumus ir ypatingą nerimą; atpažinti specialiuosius mokinių poreikius suteikiant papildomą pagalbą</i> ; atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi kuriant mokymosi galimybes; identifikuoti išimtinis atvejus, keliančius

## 2.2.23 lentelės tęsinys

<p><i>Mokytojų kompetencijos</i></p>	<p>grėsmę vaiko sveikatai ir psichosocialinei raidai; <i>pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę</i>, laiduojančią mokymosi pažangą. &lt;...&gt; skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje; bendradarbiauti su kolegomis, &lt;...&gt; specialistais, kuriant ugdymo(si) prielaidas ir vertinant mokymosi pasiekimus; bendrauti su mokinių tėvais &lt;...&gt; pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę sudarant ugdymo(si) sąlygas; bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007).</p>
<p><i>Reikalavimai specialiajam pedagogui</i></p>	<p>Kvalifikaciniai reikalavimai specialiajam pedagogui: &lt;...&gt; išmanymas individualių programų rengimo principų, &lt;...&gt; bendrųjų, specialiųjų programų ir išsilavinimo standartų, bendrųjų ugdymo planų; &lt;...&gt; pedagoginio vertinimo metodikų, gebėjimas atlikti pedagoginį mokinių vertinimą, nustatyti jų žinių, mokėjimų, įgūdžių, gebėjimų lygį ir jų atitikimą ugdymo programoms bei specialiuosius ugdymosi poreikius, įvertinti pažangą; išmanymas specialiųjų poreikių mokinių ugdymo metodų, gebėjimas juos taikyti padedant specialiųjų poreikių mokiniams įsisavinti mokomąją medžiagą ir lavinant jų sutrikusias funkcijas; gebėjimas bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais ir bendradarbiauti su mokytojais, kitais asmenimis, tiesiogiai dalyvaujančiais ugdymo procese, specialiųjų poreikių mokinių tėvais &lt;...&gt;, pedagoginių psichologinių tarnybų, sveikatos priežiūros, švietimo ir kitų įstaigų darbuotojais (Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006).</p>
<p><i>Reikalavimai logopedams, dirbantiems mokyklose</i></p>	<p>Kvalifikaciniai reikalavimai logopedams: &lt;...&gt; gebėjimas įvertinti kalbos raidos ypatumus, kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus, mokinių specialiuosius poreikius; mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo metodų išmanymas, gebėjimas juos taikyti šalinant šių mokinių kalbos sutrikimus; gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su mokiniais, turinčiais kalbos sutrikimų, ir bendradarbiauti su mokytojais, kitais asmenimis, tiesiogiai dalyvaujančiais ugdymo procese, mokinių tėvais &lt;...&gt;, pedagoginių psichologinių tarnybų, sveikatos priežiūros, švietimo ir kitų įstaigų darbuotojais; išmanymas Bendrųjų, priešmokyklinio ugdymo, specialiųjų programų ir išsilavinimo standartų, Bendrųjų ugdymo planų (Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai, 2006).</p>
<p><i>Reikalavimai mokyklos psichologui</i></p>	<p>Reikalavimai mokyklos psichologui: &lt;...&gt; gebėjimas teikti psichologinę pagalbą įvairių psichologinių problemų bei specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams; inicijuoti ir dalyvauti įgyvendinant mokyklos bendruomenei aktualias psichologinių problemų prevencijos priemones; bendradarbiauti</p>

<i>Reikalavimai mokyklos psichologui</i>	su mokytoju, specialiuoju pedagogu, logopedu, socialiniu pedagogu, kitais specialistais ir mokinių tėvais <...> bei dirbti su jais komandoje, sprendžiant mokinio problemas (Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai, 2005).
<i>Reikalavimai socialiniam pedagogui</i>	Socialinis pedagogas turi būti pasirengęs dirbti švietimo įstaigoje <...>, gebėti teikti vaikui socialinę pedagoginę pagalbą, panaudoti ir kūrybiškai perteikti teorines žinias, rengti socialines programas ir projektus, užtikrinti laisvalaikio veiklos formų įvairovę vaikų užimtumo kontekste bei koordinuoti socialinių paslaugų teikimą (Socialinio pedagogo kvalifikaciniai reikalavimai, 2002; suvest. red. 2010).
<i>Reikalavimai mokytojo padėjėjui</i>	Specialieji reikalavimai [mokytojo] padėjėjui: išsilavinimas – ne žemesnis kaip vidurinis; gebėjimas bendrauti su mokiniais, turėjimas žinių apie jų sutrikimų specifika; gebėjimas dirbti su mokiniais padedant jiems įsisavinti mokomąją medžiagą, atlikti mokytojo skirtas užduotis, apsitarnauti, susitvarkyti, orientuotis aplinkoje, judėti, maitintis, naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis; gebėjimas bendradarbiauti su mokytoju, specialiuoju pedagogu, logopedu, kitais specialistais ir mokinių tėvais <...> (Mokytojo padėjėjo pavyzdinis pareigybės aprašymas, 2005).

Mokytojų ir švietimo pagalbos teikėjų veiklą reglamentuojančiuose pareigybių ir kvalifikacijų aprašuose, be reikalavimo turėti atitinkamos srities aukštąjį išsilavinimą, apibrėžtos ir specifinės kiekvienos profesinės veiklos kompetencijos.

Ypač svarbu tai, kad reglamentuoti nauji, gebėjimo tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius reikalavimai mokytojams: *gebėti ugdymo procese atpažinti mokinių specialiuosius poreikius, teikti jiems pedagoginę pagalbą (dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo(si) programas), pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą, bei kurti palankią, saugią, toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią ugdymosi aplinką ir kt.*

Visi ugdymo procese dalyvaujantys švietimo pagalbos teikėjai ir mokytojai privalo gebėti bendradarbiauti, dirbti komandoje.

## Specialiojo ugdymo problemos

Nors trečiajame švietimo reformos etape daugiau dėmesio skirta specialiojo ugdymo kokybei, tobulinta švietimo pagalba bendrojo ugdymo ir specialio-



siose mokyklose, vis dėlto įvairiuose dokumentuose pateikiamos to laikotarpio specialiojo ugdymo būklės analizės išryškino ir keletą svarbiausių problemų (žr. 2.2.24 lentelę).

2.2.24 lentelė

### Kategorija *Specialiojo ugdymo probleminės sritys*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Nepakankamos mokytojų kompetencijos, mokytojų rengimo trūkumai</i>	Neigiamos įtakos specialiojo ugdymo komisijų darbui turi ir tai, kad <i>mokytojai, tiesiogiai dirbantys su vaikais, kuriems būtina modifikuoti ar adaptuoti bendrojo lavinimo mokyklos dalyko (-ų) programą (-as), nėra šiam darbui pasirengę</i> <...> (Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis, 2003). Kai kuriose aukštosiose mokyklose, rengiančiose pedagogus, specialiosios pedagogikos ir psichologijos dalykų programos nedėstytos arba dėstytos per siaurai (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004).
<i>Nepakankama pagalba įvairioms mokinių grupėms</i>	Patyrimas rodo, kad per siaurai suprantama specialiųjų poreikių asmenų įvairovė. <i>Ypač nepalanki situacija mokinių, turinčių elgesio ir emocijų sutrikimų, taip pat apleistų pedagoginiu, socialiniu ir psichiniu požiūriu. Esama mokyklos struktūra nelanksti šiems mokiniams, todėl jie dažnai keičia mokyklas arba tiesiog nebaigia pagrindinės mokyklos. &lt;...&gt; Ypač aktuali specialiosios pedagoginės, specialiosios pagalbos teikimo plėtra akliesiems ir silpnaregiams, sutrikusios klausos mokiniams, emocijų ir elgesio sutrikimų turintiems mokiniams. &lt;...&gt; Stokojama galimybių lanksčiai organizuoti ugdymą bendrojo lavinimo, o tam tikrais atvejais ir specialiosiose mokyklose mokiniams, turintiems judesio ir padėties, emocijų, elgesio ir socialinės raidos, didelių kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų, taip pat smarkiai nepri-girdintiems</i> (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). <...> <i>dauguma Lietuvos mokyklų neturi aiškių susitarimų dėl sutrikusio intelekto vaikų</i> (vidutinis, žymus, labai žymus protinis atsilikimas) <i>ugdymo organizavimo visiškos integracijos forma. &lt;...&gt; mažai numatoma konkrečių priemonių sutrikusio intelekto moksleivių ugdymo kokybei gerinti</i> <...> (Mokyklų tobulinimo programa plus, 2008).
<i>Socialiai apleistų mokinių ugdymas specialiosiose mokyklose</i>	Keičiasi šių [specialiųjų] mokyklų mokinių kontingentas: sumažėjo vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių (jie pradėjo mokytis bendrojo lavinimo mokyklų specialiosiose arba bendrojo ugdymo klasėse), taigi santykinai padaugėjo didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių mokinių. <...> Tačiau ligi šiol <i>specialiąsias mokyklas lanko nemažai socialiai apleistų mokinių</i> (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004).

Švietimo pagalbos specialistų trūkumas	<p>&lt;...&gt; siekiama kurti atvirą, lanksčią ir demokratišką švietimo sistemą, taigi pedagoginėms psichologinėms tarnyboms reikia tobulėti, o tam trukdo <i>darbuotojų stoka, skurdi materialinė ir metodinė bazė</i>. &lt;...&gt; <i>Mokyklose trūksta specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų</i>. &lt;...&gt; <i>ypač stokojama kaimo vietovėse</i> (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). &lt;...&gt; realios pagalbos nei vaikai, nei mokytojai nesulaukia. Taigi nepajėgių visaverčiai funkcionuoti įstaigų specialiojo ugdymo komisijų veikla praranda prasmę, o pačios komisijos – autoritetą (Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis, 2003). &lt;...&gt; mokyklose trūksta specialiųjų pedagogų. <i>Specialioji pedagoginė pagalba teikiama mažiau nei pusei integruotai ugdomų sutrikusio intelekto moksleivių</i>. Bendrojo lavinimo mokyklos beveik nesinaudoja bendrojo ugdymo plano teikiamomis galimybėmis teikti jiems pedagoginę pagalbą; <i>nepakankama pedagogų kompetencija</i> ugdyti sutrikusio intelekto moksleivius ir nepakankamai tobulinama šioje srityje kvalifikacija (Mokyklų tobulinimo programa plius, 2008). Daugumoje mokyklų vis dar <i>trūksta švietimo pagalbos specialistų</i>, veikia nepilnos mokyklų specialiojo ugdymo komisijos, o savivaldybių pedagoginių psichologinių tarnybų specialistai neturi galimybių vykdyti visų funkcijų, nes neap rūpintos transporto priemonėmis (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).</p>
Nepalanki mokyklų aplinka	<p>Lietuvoje nesiūloma vieno sprendimo, ugdymo formą ir mokyklą galima rinktis. Tai suteikia didesnę pasirinkimo laisvę, tačiau <i>daugelio mokyklų aplinka nepalanki specialiųjų poreikių asmenims ugdyti nei fiziniu, nei psichologiniu, nei metodu požiūriais</i> (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004).</p>
Specialiųjų mokymo priemonių stoka	<p>&lt;...&gt; specialiųjų poreikių asmenų <i>aprupinimo mokymo priemonėmis trūkumai: dėl lėšų stygiaus</i> mokykloms sunku apsirūpinti mokymo priemonėmis, taip pat skirtomis darbui su specialiųjų poreikių mokiniais. Specialiųjų poreikių mokiniai sudaro apie 10 proc. visų Lietuvos mokinių, tad specialiųjų mokymo priemonių rinka labai maža, o kaina – santykinai didelė; daug mokymo priemonių darbui su specialiųjų poreikių mokiniais pedagogai pasigamina patys, atsižvelgdami į mokinių gebėjimų, žinių lygį ir ugdymo(si) poreikius. Tačiau dažnai šios priemonės <i>neatitinka metodinių ir higienos reikalavimų, yra nekokybiškos</i>. Šalies mastu specialiosios mokymo priemonės rengiamos atskiroms specialiųjų poreikių asmenų grupėms – regos ir klausos sutrikimų turintiesiems; <i>nemažai mokytojų nenaudoja specialiųjų mokymo priemonių</i> &lt;...&gt; ne tik todėl, kad mokyklos nepakankamai jomis apsirūpinusios, bet ir <i>todėl, kad nežino šių priemonių panaudojimo galimybių, tinkamumo</i> ugdant vienu ar kitu specialiųjų poreikių turinčius mokinius. &lt;...&gt; trūksta</p>

<p><i>Specialiųjų mokymo priemonių stoka</i></p>	<p>vadovėlių, skirtų specialiųjų poreikių vaikų ugdymui. &lt;...&gt; nėra nei vieno vadovėlio V–X klasių specialiųjų poreikių mokinių mokymui. &lt;...&gt; šiuo metu būtina rūpintis ugdymo priemonių kūrimu ir tobulinimu vaikams, turintiems intelekto, specifinių pažinimo, kalbos bei komunikacinių, kompleksinių sutrikimų. &lt;...&gt; reikia priemonių darbui su vaikais, turinčiais intelekto, specifinių pažinimo, judesio ir padėties bei kompleksinių sutrikimų. Emocijų, elgesio ir socialinės <i>raidos sutrikimams</i> šalinti reikalingiausios priemonės pradinėms, pagrindinėms, vidurinėms, specialiosioms mokykloms, gimnazijoms bei kitoms vaikų ugdymo institucijoms. &lt;...&gt; kasmet ugdant vis daugiau specialiųjų poreikių mokinių bendrojo lavinimo mokyklose ir pakankamai neinvestuojant į specialiųjų mokymo priemonių rengimą, atsiranda prielaidos teigti, kad šalies <i>inkliuzinio ugdymo</i> &lt;...&gt; <i>siekiamybė gali susidurti su sunkumais ne dėl nepakankamos pedagogų kompetencijos ar specialiųjų poreikių vaikams pritaikytų ugdymo programų trūkumo, bet dėl mokymo priemonių nebuvimo</i> (Mokyklų tobulinimo programa plius, 2008, 14 priedas).</p>
<p><i>Techninių pagalbos priemonių stygius</i></p>	<p>Techninių pagalbos priemonių ir specialiųjų mokymo priemonių poreikis buvo tenkinamas tik iš dalies, nors būtent šių priemonių prieinamumas yra viena lemiamų sąlygų siekiant užtikrinti specialiųjų poreikių asmenų lygias galimybes švietimo sistemoje (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).</p>

Dokumentų turinio analizė atskleidė specialiojo ugdymo problemas, susijusias su *nepakankamomis mokytojų kompetencijomis, mokytojų rengimo trūkumais*, dėl kurių jie stokoja gebėjimų pritaikyti ugdymo turinį mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių.

Dėl įvairių priežasčių tiek integruotai, tiek specialiosiose mokyklose ugdomiems mokiniams švietimo prieinamumas ir pagalba įvairių grupių mokiniams buvo nepakankama, todėl jie dažnai keitė mokyklas. Vis daugiau mokinių integruojama į bendrojo ugdymo mokyklas, tačiau *socialiai apleisti mokiniai siunčiami mokytis specialiosiose mokyklose*.

*Dėl švietimo pagalbos specialistų trūkumo* reali pagalba nesuteikiama nei vaikams, nei mokytojams. Švietimo prieinamumas buvo ribotas ir dėl *specialiųjų mokymo priemonių stokos*, ir dėl *nepritaikytos abiejų tipų mokyklų aplinkos*.

## Specialiojo ugdymo tobulinimas

Išanalizavus specialiojo ugdymo pasiekimus ir nustačius problemas, numatytos specialiojo ugdymo tobulinimo gairės: *švietimo prieinamumo didinimas; ugdymo aplinkos tobulinimas; pedagogų kompetencijų tobulinimas* (žr. 2.2.25 lentelę).

2.2.25 lentelė

### *Specialiojo ugdymo tobulinimas*

Kategorijos	Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<b>Švietimo prieinamumo didinimas</b>	<i>Specialiojo ugdymo formų plėtra</i>	<...> didinti švietimo pagalbos prieinamumą specialiųjų poreikių mokiniams ir jų ugdymosi formų įvairovę (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009). <...> nustatyti institucijų (ir jų formų), teikiančių specialųjį ugdymą, poreikį, <i>kurti jų plėtros planus</i> <...> plėtoti mokyklų (klasių) įvairovę <...> skatinti specialiąsias mokyklas atlikti metodinių centrų funkcijas, <...> Būtina kuo tinkamiau paskirstyti specialiąsias mokyklas šalies teritorijoje – didžiumai specialiųjų poreikių asmenų pradėjus lankyti mokyklas, <...>, specialiosiose (turinčiose bendrabutį) mokyklose ugdomų mokinių kasmet mažėja (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).
	<i>Kompleksinė švietimo pagalba</i>	<...> plėtoti kompleksiską specialiąją pedagoginę, psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pagalbą, laiku teikiamą specialiųjų poreikių asmenims (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). <...> didinti mokytojų padėjėjų ir kitų specialistų pagalbos prieinamumą mokyklose. <...> remiantis Europos šalių patirtimi kurti mobilią švietimo pagalbos sistemą, užtikrinančią kvalifikuotą specialistų pagalbą visiems specialiųjų poreikių mokiniams, inicijuoti savanorių pagalbą ir ją remti (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).

<p><i>Fizinės mokyklų aplinkos pritaikymas</i></p>	<p>&lt;...&gt; pritaikyti mokyklas specialiųjų poreikių asmenims (neįgaliesiems) (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). &lt;...&gt; atnaujinti ir pritaikyti ugdymosi aplinką specialiųjų poreikių mokiniams. &lt;...&gt; Siekiant tobulinti specialiąją, specialiąją pedagoginę pagalbą šių [akliesiems ir silpnaregiams, sutrikusios klausos mokiniams, emocijų ir elgesio] sutrikimų turintiems vaikams, būtina steigti mokyklose poilsio kambarius vaikams &lt;...&gt; (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).</p>
<p><b>Ugdymo aplinkos tobulinimas</b></p> <p><i>Palankios ugdymo aplinkos kūrimas</i></p>	<p>&lt;...&gt; sukurti specialiųjų poreikių asmenims ugdyti palankią aplinką: &lt;...&gt; sudaryti palankesnes ugdymosi sąlygas, labiau atsižvelgti į individualius mokinių ugdymosi poreikius; &lt;...&gt; vykdyti specialiųjų poreikių asmenų ugdymo organizavimo, kompensacinės technikos ir specialiųjų mokymo priemonių naudojimo mokslinius tyrimus (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). <i>Inkliuzinis ugdymas – specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui pasirengusioje mokykloje</i> (pakankama pedagogų kompetencija, pagalbos mokiniui specialistų etatai, specialiųjų poreikių vaikams pritaikytos ugdymo programos, mokymo priemonės, kabinetai, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos) (Mokyklų tobulinimo programa plus, 2007).</p>
<p><i>Aprūpinimas specialiosiomis mokymo priemonėmis</i></p>	<p>&lt;...&gt; stiprinti specialiųjų mokyklų, taip pat mokyklų, vykdančių pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas, materialinę ir metodinę bazę &lt;...&gt; aprūpinimo specialiosiomis mokymo priemonėmis ir ugdymui skirta kompensacine technika sistemą (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). &lt;...&gt; geriau aprūpinti mokyklas ir pagalbos mokiniui, mokytojui ir mokyklai įstaigas metodine literatūra, plačiau supažindinančia su specialiųjų poreikių asmenų ugdymo ir mokymo tendencijomis (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). Siekiant tobulinti mokinių aprūpinimą specialiosiomis mokymo priemonėmis &lt;...&gt; per 2005–2007 metus parengtos rekomendacijos mokykloms dėl specialiųjų mokymo priemonių pasirinkimo, sukurta, pritaikyta ir išleista 30 specialiųjų mokymo priemonių, metodinių priemonių ir metodinių leidinių, kuriais aprūpintos mokyklos ir pedagoginės psichologinės tarnybos (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).</p>

<b>Pedagogų kompetencijų tobulinimas</b>	<i>Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų rengimas</i>	Siekiant užtikrinti tinkamą specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą, būtina tobulinti mokytojų rengimą. <...> – būsimieji mokytojai turėtų turėti pakankamai specialiųjų poreikių asmenų mokymo ir ugdymo žinių ir įgūdžių; <...> tobulinti psichologų, specialiųjų ir socialinių pedagogų rengimą šalies aukštosiose mokyklose (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004).
	<i>Ugdymo kompetencijų tobulinimas</i>	<...> sudaryti sąlygas <...> mokytojams ir mokyklų vadovams tobulinti kvalifikaciją – įgyti trūkstamų specialiųjų poreikių asmenų ugdymo ir ugdymo organizavimo žinių ir įgūdžių <...> (Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa, 2004). <...> plėtoti švietime dalyvaujančių asmenų tarptautinį bendradarbiavimą specialiųjų poreikių mokinių ugdymo klausimais (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).

Švietimo prieinamumui didinti buvo kuriami planai dar labiau plėtoti specialiųjų ugdymą teikiančių institucijų ir jų formų (mokyklų, klasių) įvairovę, plėtoti kompleksinę švietimo pagalbą (specialiąją pedagoginę, psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją); tinkamiau paskirstyti specialiąsias mokyklas šalies teritorijoje, skatinti šias mokyklas atlikti metodinių centrų funkcijas.

Atkreiptas dėmesys į ugdymo aplinkos tobulinimą. Numatytos ugdymo aplinkos tobulinimo priemonės apėmė fizinės ir psichologinės aplinkos gerinimą, aprūpinimą ugdymuisi reikalingomis *specialiosiomis mokymo* priemonėmis. Suformuluota samprata „*inkliuzinis ugdymas – specialiųjų poreikių vaikų ugdymas kartu su bendraamžiais tokiam ugdymui pasirengusioje mokykloje (pakankama pedagogų kompetencija, pagalbos mokiniui specialistų etatai, specialiųjų poreikių vaikams pritaikytos ugdymo programos, mokymo priemonės, kabinetai, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos)*“<sup>27</sup> – vertinta kaip siekiamybė ir kaip specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės kriterijus.

*Pedagogų kompetencija, pagalbos mokiniui specialistų etatai, specialiųjų poreikių vaikams pritaikytos ugdymo programos, mokymo priemonės, kabinetai, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos* tapo mokyklų tobulinimo tikslais. Siekiama užtikrinti mokinių ugdymo kokybę, mokytojų pasirengimą ugdyti įvairaus amžiaus specialiųjų poreikių asmenis; plėtoti švietime dalyvaujančių asmenų tarptautinį bendradarbiavimą specialiųjų poreikių moki-

<sup>27</sup> Mokyklų tobulinimo programa plius. (2008). *Valstybės žinios*, 2008-01-17, Nr. 7-257.

nių ugdymo klausimais; vykdyti specialiųjų poreikių asmenų ugdymo mokslinius tyrimus ir pan.

### Specialiojo ugdymo moksliniai tyrimai (2003–2010 m.)

3 priede pateikiamas nagrinėtų 2003–2010 m. publikacijų sąrašas, nurodant šių tyrimų metodologines charakteristikas.

Tuometiniai moksliniai tyrimai išryškino ne tik teigiamas integracijos pasekmes, bet ir ugdymo organizavimo, ugdymo turinio ir jo pritaikymo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, trūkumus.

Svarbūs teigiami specialiojo ugdymo pokyčiai – mažėjantis atotrūkis tarp specialiųjų ugdymosi poreikių pažinimo ir jų tenkinimo; sėkmingai realizuojami vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo tęstinumo, natūralumo, vertintojų kooperacijos ir vertinimo koordinacijos principai; vis labiau kaip lygiateisiai ugdymo dalyviai įtraukiami patys ugdytiniai ir jų tėvai (Ališauskas, 2005).

Tačiau specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumas ir ugdymo kokybė vis dar buvo nepatenkinami.

**Mokyklos pasirinkimo galimybės.** Integracijos procesams prasidėjus daliai tėvų buvo sunku nuspręsti, kur turėtų būti ugdomas jų vaikas, tačiau „vis daugiau tėvų teikia prioritetą didesnei specialiųjų poreikių vaikų integracijai“ (Bagdonas ir kt., 2003, p. 39). Panašius duomenis patvirtino ir vėlesni tyrimai.

**Ugdymo ir specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumas.** Bagdono ir kt. (2003) duomenimis, būta spragų ir organizuojant specialiosios pedagoginės pagalbos teikimą bendrojo lavinimo mokyklose. Pasak autoriaus, specialusis pedagogas ne visuomet gebėdavo tenkinti klasės dalykų mokytojų poreikį gauti jo konsultacijas, kai kuriose mokyklose specialiojo pedagogo visai nebuvo, trūko mokytojo pagalbininkų, mokytojų nuomone, turėtų būti mažesnis vaikų skaičius klasėje. Tačiau, autoriaus nuomone, „pozityviu realiai vykstančios integracijos požymiu galima laikyti faktą, jog bendrojo lavinimo mokyklose neįgalaus vaiko ugdymo klausimai vis dažniau aptariami specialistų komandoje ir su vaiko tėvais“.

Galkienės, Dudzinskienės (2004) atliktas kiekybinis tyrimas (penkių bendrojo ugdymo mokyklų specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų, socialinių pedagogų anketinė apklausa) parodė, kad svarbūs specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumo veiksniai yra vadybinė veiksmų koordinavimo ir ko-

munikacijos funkcija, vadovų įsitraukimas į moksleivių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymą. Apibendrinamos tyrimo rezultatus, autorės teigė, kad specialiosios pagalbos efektyvumą ir paslaugų kokybę lemia ne tiek skirtingų sričių specialistų skaičius ar jų funkcijų įvairovė, kiek teikiamos pagalbos kompleksiskumas, specialistų tarpusavio bei specialistų ir mokyklos vadovo bendradarbiavimo kokybė; mokyklos vadovų gebėjimas organizuoti ir koordinuoti specialiosios pedagoginės pagalbos teikimą.

Gedvilienės, Baužienės (2010) duomenimis, „dauguma sutrikusios lokomocijos vaikų negali atvykti į mokyklą ir laisvai judėti mokyklos patalpose, todėl yra ugdomi namuose“; menkai rūpinamasi, kad šie vaikai dalyvautų popamokinėse veiklose. Tyrime dalyvavusių pedagogų teigimu, popamokinėje veikloje „neįmanoma garantuoti saugumo; bijoma sveikų vaikų konkurencijos; „jie negražiai atrodo“ ir pan.

Įvertindamas specialiojo ugdymo paslaugų prieinamumą, Ališauskas (2005) atkreipė dėmesį ir į ydingą to meto specialiojo ugdymo paslaugų finansavimo tvarką: „Nors deklaruojamas netiesioginis specialiųjų ugdymo(si) poreikių ryšys su sutrikimu ir tam esama pakankamai ir teorinių, ir praktinių argumentų, tačiau praktiškai rekomenduoti tinkamą ugdymą (taip pat ir specialųjį) ir gauti tam reikiamą finansavimą galima tik pagal sutrikimo rūšį ir pobūdį“ (Ališauskas, 2005, p. 161).

Vėliau atliktas tyrimas atskleidė, kad prasčiausiai ugdymo įstaigose identifikuojami ir tenkinami nedideli specialieji ugdymosi poreikiai (Ališauskas ir kt., 2008). Pasak autorių, tiksliau ir patikimiau identifikuojami vidutiniai, dideli ir labai dideli vaikų specialieji ugdymosi poreikiai, tačiau daugelyje apskričių, rajonų konstatuotas žemas specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumas vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniams, jų tėvams ir pedagogams. Be to, nustatyta „tendencija, kad kai kurių mokyklų vadovai mokinių specialiųjų poreikių tenkinimą mėgina spręsti, steigdami „pigեսnius“ mokytojų padėjėjų etatus“, ignoruodami specialiosios pedagoginės pagalbos kokybę (ten pat, p. 134).

Logopedo ir specialiojo pedagogo funkcijos mokykloje geriausiai suprantamos, lūkesčiai labiausiai pagrįsti; geriausiai vertinama šių specialistų pagalba mokiniams, prasčiau – pagalba mokytojams ir tėvams (Ališauskienė ir kt., 2008). To paties tyrimo duomenimis, psichologo ir mokytojo padėjėjo pagalba teikiama nedaugelyje iš tyrime dalyvavusių mokyklų, tačiau ir šiose mokyklose apie jų funkcijas kiti ugdymo dalyviai teigia žinantys mažiau negu apie logopedo ir specialiojo pedagogo, prasčiau vertina ir jų teikiamą pagalbą.



Kitu tyrimu nustatyta, kad geriausiai mokyklose išplėtota specialiojo pedagogo pagalbos sritis – pedagoginis vertinimas ir tiesioginė pagalba vaikui, tačiau didesnės specialiojo pedagogo pagalbos reikėtų mokytojams individualizuojant (modifikuojant, adaptuojant) ugdymo turinį ir mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą klaseje (Ališauskas ir kt., 2009). Autorių teigimu, mokyklose geriausiai teikiama logopedinė pagalba, o psichologo pagalba nepakankama; tėvų, mokytojų, vaiko įtraukimas į ugdymą vis dar viena iš silpniausiai įgyvendinamų sričių.

**Ugdymo turinio individualizavimas.** Daugelyje šalių specialiųjų poreikių mokiniai ugdomi individualizuojant ugdymo programas, sudarant individualius ugdymo planus. Lietuvoje individualaus ugdymo plano taikymas specialiojo ugdymo praktikoje menkai tyrinėtas, tačiau pažymėtinas Gerulaičio (2007) tyrimas, atliktas specialiosiose mokyklose. Autorius, išanalizavęs šeimos, auginančios neįgalų vaiką, psichosocialinius, edukacinius ypatumus ir konstruktivizmo teorinius pagrindus edukacinės paramos šeimai aspektu, pagrindė individualaus ugdymosi plano konstravimo principus ir metodiką specialiojoje mokykloje. Empiriškai aktualizuotas tėvų dalyvavimo ugdyme poreikis ir pasiūlytas tėvų į(si)traukimo į vaiko ugdymą specialiojoje mokykloje modelis, informatyviai apibūdintos tėvų dalyvavimo vaiko ugdymo(si) procese galimybės.

Dauguma bendrojo ugdymo pedagogų pripažino specialiųjų poreikių mokinių ugdymo turinio individualizavimo svarbą, tačiau, tėvų nuomone, nebūtina individualizuoti ugdymo planą jų vaikams, turintiems specialiųjų poreikių (Bagdonas ir kt., 2003). Autorių nuomone, tėvai nerimavo, kad individualizuota ugdymo programa paryškins jų vaiko išskirtinumą, stigmatizuos, o to kaip tik ir siekė išvengti dauguma tėvų, pasirinkusių savo vaikams ugdymąsi bendrosiose mokyklose. Bagdono ir kt. (2003) tyrimo duomenys dar kartą patvirtino ankstesnių tyrimų (Ambrukaitis, Ruškus, 2002) išvadas. Ši adaptuotų, modifikuotų programų taikymo provokuojama stigmatizacijos baimės tendencija išliko ir vėliau. Tačiau Ališauskas (2004) teigė, kad sutrikimas, įrašomas į vaiko dokumentus, žeidžia mokinių tėvus labiau nei tai, kad vaikas mokosi pagal kitokią programą.

**Nuostatos į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą.** Pažymėtina, kad tuo laikotarpiu atliktų nuostatų į integruotą ugdymą tyrimų išvados gana prieštaringos. Vienu autorių duomenimis, mokyklų bendruomenių nuostatos į integruotą ugdymą teigiamos (Bagdonas ir kt., 2003); kitų tyrimų duomenimis, dalies pedagogų nuostatos deklaratyviai teigiamos, tačiau abejojama mokinių ugdymosi ir socialinės adaptacijos bendrojo ugdymo mokyklose galimy-

bėmis (Balčiūnas, Kardelis, 2005); dar kiti tyrimai atskleidė neigiamas, segregacines pedagogų ir mokyklos vadovų nuostatas (Gribačiauskas, Merkys, 2003; Miltenienė, 2006); išryškėjo ypač nepalankios nuostatos mokinių, turinčių intelekto sutrikimų, integruoto ugdymo atžvilgiu (Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003; Kaffemanienė, 2001; Samsonienė, Adomaitienė, 2003).

Gribačiauskas, Merkys (2003) tyrimu nustatė, kad ketvirtadalis tyrime dalyvavusių (N=593) pedagogų pasižymi segregacinėmis nuostatomis ir nepritarrimu neįgalių mokinių integracijai į bendrojo ugdymo mokyklas. Autorių duomenimis, segregacinės nuostatos pasireiškia šiomis tarpusavyje susijusiomis dimensijomis: 1) pedagogų polinkiu orientuotis į didaktiškai pajėgesnius mokinius silpnusių ugdytinių sąskaita; 2) pedagogų nepritarrimu neįgalių moksleivių integracijai į bendrojo lavinimo mokyklą; 3) polinkiu atsiriboti nuo nepažangių ir pedagogiškai apleistų ugdytinių. Autoriai, remdamiesi atlikto tyrimo duomenimis, įtikinamai įrodė, jog neigiamas požiūris į neįgalių vaikų integraciją yra bendresnio konstrukto – segregacinių nuostatų į bet kokie tipo silpnesnius ugdytinius – komponentė; o segregacinės nuostatos yra viena dar universalesnio konstrukto, t. y. edukacinio autoritarizmo, dedamoji. Pasak autorių, „ypač iškalbingas yra tas rezultatas, kad neigiamas požiūris į neįgaliųjų integraciją tegul ir nestipriai, tačiau teigiamai ir labai patikimai koreliuoja su palankiu požiūriu į fizinių bausmių taikymą ugdant“ (p. 121). Pedagogų nuostatos nuviliančios vertinant jas šalyje vykstančios švietimo reformos dokumentuose deklaruojamų demokratinės švietimo politikos bei humanistinio ugdymo idealų kontekste.

Neigiamų nuostatų tendencijas patvirtino Gudonio ir kt. (2003) tyrimas, atliktas apklausiant Vilniaus miesto trijų specialiųjų klasių turinčių ir trijų specialiųjų klasių neturinčių bendrojo lavinimo mokyklų mokytojus (N=103), bendrosiose klasėse besimokančius mokinius (N=261) ir jų tėvus (N=269). Nustatyta, kad tyrime dalyvavusių abiejų tipų mokyklų mokytojų ir mokinių tėvų požiūris į specialiąsias klases yra teigiamas. Gudonio ir kt. (2003) duomenimis, specialiųjų klasių turinčiose mokyklose dominuoja mokytojų nuomonė, kad mokiniai, turintys *protinę negalę*, turi būti ugdomi specialiojoje klasėje. Specialiųjų klasių neturinčiose mokyklose mokytojų nuomonės labiau išsiskyrė: dauguma mokytojų pritarė mokinių, turinčių negalių, ugdymui specialiojoje klasėje, tačiau buvo ir manančių, kad *protinės negalės* vaikai galėtų būti ugdomi bendrojo lavinimo klasėje, jei tam būtų sudaromos tinkamos sąlygos (kartu su klasės mokytoju dirbtų asistentas, specialusis pedagogas); be to, šių mokyklų mokytojai daugiau negu specialiųjų klasių turinčių

mokyklų mokytojai pritarė, kad mokiniai, turintys negalių, turėtų būti ugdomi specialiojoje mokykloje (Gudonis ir kt., 2003).

Gudonio ir kt. (2003) atliktas tyrimas atskleidė abiejų mokyklų mokinių tėvų nuomones, kad integruotai ugdyti galima tokius mokinius, kurie neturi žymaus laipsnio sutrikimų, pvz., turinčius fizinių negalių. Respondentai neprieštarautų, kad jų vaikai laisvalaikiu bendrautų su negalių turinčiais bendraamžiais; jų vaikų ir neįgaliųjų ugdymosi bendrosiose klasėse klausimu teigiamos ir neigiamos tėvų nuostatos pasiskirstė beveik po lygiai, tačiau tėvai nelinkę, kad jų vaikai su bendraamžiais, turinčiais negalią, bendrautų namų aplinkoje. Panašias nuomones atskleidė ir mokinių apklausa. Bendrujų klasių mokiniai sutiktų mokytis kartu su negalių turinčiais bendraamžiais, lankyti tą patį būrelį. Tačiau šie vaikai visiškai nepasirengę bendrauti artimiau, nenorėtų, kad bendraamžis, turintis negalią, sėdėtų šalia klasėje, nenorėtų kartu būti laisvalaikiu (Gudonis ir kt., 2003).

Gedvilienės, Baužienės (2010) atlikta bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų apklausa atskleidė, kad nors pastebėti pozityvaus požiūrio į negalių turinčius mokinius požymiai, bet taip pat išryškėjo ir respondentų negatyvus požiūris, kuris išreikštas teiginiais „atsirado nesaugumo jausmas“, „bendravimas su jais vargina“, „atsirado nepasitikėjimas savimi“ ir kt.

Tyrimais nustatyta, kad bendrojo ugdymo mokyklose dominuoja *orientuotų į integraciją* vadovų tipas; kiek mažiau vadovų – *palaikančių segregaciją* (Miltenienė, 2006). Panašiai pasiskirsto ir pedagogai. *Orientuotų į integraciją, atvirų pokyčiams, pripažįstančių tėvų kooperatyvumą ir kompetenciją* pedagogų tipas būdingas tik ketvirtadaliui tyrime dalyvavusių pedagogų; kitiems pedagogams būdinga nepalankus požiūris į integraciją. Daugiau kaip penktadaliui pedagogų būdinga segregaciją palaikantis požiūris, rigidiškumas pokyčiams, mokinio šeimos nuvertinimas (Miltenienė, 2004).

Pažymėdamas, kad specialistų metodologinės nuostatos itin reikšmingos, turi lemiamą įtaką tiek vaiko raidos pedagoginiam psichologiniam vertinimui, tiek ir tėvų bei pedagogų nuostatoms į vaikus, turinčius negalių, Ališauskas (2005) metodologinių nuostatų aspektu tyrė atsitiktine tvarka pasirinktų trijų PPT 2003–2005 m. išduotų 275 pažymų apie mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius turinį. Atlikus PPT specialistų vertinimų turinio analizę nustatyta, kad visų tyrime dalyvavusių PPT psichologų, logopedų, specialiųjų pedagogų pateiktose išvadose statistiškai patikimai dominavo neigiami vaiko vertinimai. Be to, neigiamų vertinimų skaičius koreliavo su nustatytais vaikų turimais raidos sutrikimais ir specialiųjų ugdymosi poreikių lygiais. Pvz., statistiškai reikšmingai daugiau neigiamų vertinimų pateikta išvadose apie nežymiai

sutrikusio ir *riboto intelekto* [dabartine samprata – bendrųjų mokymosi sutrikimų] nei specifinių pažinimo sutrikimų turinčius mokinius. Taigi, autoriaus duomenimis, PPT specialistų vertinimų išvadose dominavo orientacija į klinikinę korekcinę paradigmą, akcentuojant vaikų raidos nukrypimus nuo teorinės normos ir sutrikimo požymius: „vaiko vertinimo ir ugdymo praktikoje iki šiol dominuoja <...> sutrikimo paradigma; <...> pedagogai ir PPT specialistai labiausiai akcentuoja vaiko negalę, o ne stipriąsias puses, tai, kas sutrikę, o ne tai, kas išlikę“. Apibendrinamas tyrimo duomenis, Ališauskas (2005) pažymėjo, kad negatyvių vaiko charakteristikų akcentavimą iš dalies galima paaiškinti tuo metu reglamentuotais vertinimo formaliaisiais reikalavimais: PPT pažymose apie vaiko ugdymosi poreikius buvo reikalaujama pateikti išvadą apie vaiko raidos sutrikimus, ugdymo rekomendacijas tiesiogiai sieti su raidos sutrikimais. Ališausko (2005) tyrimu nustatyta, kad ne tik PPT specialistų išvadose „dominuoja nuvertinančios, neigiamos individo charakteristikos“, bet ir kasdieninėje pedagogų leksikoje apibūdinant vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, įsivyravo segregacinė ir įžeidžianti terminologija. Be to, bendrojo ugdymo mokyklose kai kurie mokiniai ugdomi pagal specialiąsias programas (Ališauskas, 2005). Autoriaus nuomone, visa tai lemia, kad „SUP turinčio vaiko ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje situacija yra ne mažiau diskriminacinė nei specialiojo ugdymo įstaigoje“ (Ališauskas, 2004, p. 19).

Diskriminacines ugdymo praktikos tendencijas atskleidė ir kiti tyrimai. Ruškus, Pocevičienė, Geležinienė, Urbelytė (2004), atlikę vadovėlių tekstų ir paveikslėlių turinio analizę, nustatė, kad vadovėlių tekstuose yra neigiamo, diskriminacinio pobūdžio informacijos, kuri neugdo vaikų tolerancijos specialiųjų poreikių turinčių vaikų atžvilgiu: „stebimasi neįgaliųjų keistais poelgiais, išvaizda, jie pajuokiami, jiems priskiriamos blogosios žmonių savybės, nuolat nurodoma į jų kitoniškumą“. Autorių nuomone, lietuviškų vadovėlių sudarytojai nesuvokdavo ne tik neįgaliųjų diskriminacijos problemos, bet ir vadovėliuose pateikiamos informacijos netiesioginės („užslėptos“, latentinės) ugdomosios reikšmės; netiesioginė teksto prasmė lieka nevaldoma. Tyrimo autoriai atkreipė dėmesį, kad vadovėlių iliustracijose beveik visi vaizduojami neįgalieji turi regos sutrikimų; kitų negalių turinčių žmonių atvaizdavimas labai retas. Todėl, pasak autorių, vadovėlių iliustracijos neatlieka beveik jokios edukacinės funkcijos, neugdo tolerancijos neįgaliųjų atžvilgiu.

Ruškaus ir kt. (2004) tyrimas atskleidė kontroversiškus mokytojų įsitikinimus apie vaikus, turinčius negalių. Nors mokytojai vertybiškai pripažino specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integraciją, tačiau vis dar ryškios neigiamos, diskriminacinės mokytojų nuostatos. Autorių atliktos mokytojų

apklausos duomenimis, „[D]arbas su specialiujų poreikių vaikais vertinamas kaip prievolė, našta, siekiama atskirti tokius vaikus nuo kitų, tam randami argumentai, kad jie negali mokytis kartu, trukdo kitiems.“ Tyrimo autorių teigimu, „mokytojai dar nėra pasirengę plėtoti pozityvaus specialiųjų poreikių turinčių vaikų socialinio ir edukacinio dalyvavimo diskursą, konstruoti specialiųjų poreikių turintį vaiką priimančią emocinę, dalykinę, santykių aplinką“.

Tų pačių autorių atlikta mokinių apklausa parodė, kad nors mokyklose esama nemažai atstūmimo, atsiribojimo, abejingumo ženklų, vis dėlto mokiniai aktualizavo ir teigiamas bendravimo, draugystės, bendros laisvalaikio veiklos patirtis su bendraamžiais, turinčiais negalių, palankiai vertino edukacines jų galimybes. Ruškaus ir kt. (2004) nuomone, neatitikimą tarp vadovėlių tekstuose aptiktų negalios prasmų ir mokinių teigiamų nuostatų galima paaiškinti tuo, kad mokiniai savo subjektyvų diskursą konstruoja remdamiesi ne oficialiąja reikšmių medžiaga (vadovėlių turiniu) ir mokytojų nuostatomis, bet savo individualia patirtimi.

Galkienės (2006) teigimu, Lietuvos mokyklose susidaro sąlygos mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atskirčiai, auga mokytojų profesinis nepasitenkinimas, sunkiai vykdomas švietimo įstatymo reikalavimas organizuoti specialųjį ugdymą visose bendrojo ugdymo įstaigose.

Pedagogų teigimu, mokyklose būna mokinių bendravimo problemų dėl bendraamžių, turinčių negalių: „apie dešimtadalis apklaustųjų nurodė, kad mokiniai vengia bendrauti su mokiniais, turinčiais *protinę* ar *fizinę* negalią“ (Jonutytė ir kt., 2009). Tačiau, kaip parodė Alifanovienės, Šapelytės, Valančiūtės (2010) tyrimas, patyčių problema aktuali ne tik bendrosiose, bet ir specialiojo ugdymo įstaigose.

**Mokytojų kompetencijų problema.** Pedagogų nuostatų tyrimai rodo, kad pasipriešinimas integruoto ugdymo idėjai buvo siejamas ne tik su mokinių galimybėmis, bet ir su tuo, kad bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai stokojo žinių ir gebėjimų ugdyti sutrikusios raidos vaikus (Ališauskas, 2004; Ambrukaišis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė, 2003; Ruškus ir kt., 2004). Bagdono ir kt. (2003) duomenimis, dauguma bendrojo ugdymo pedagogų patenkinamai vertino savo kompetencijas ugdyti specialiųjų poreikių mokinius (individualizuoti ugdymo programas, taikyti naujus mokymo metodus). Beveik tuo pat metu Ambrukaičio ir kt. (2003) tyrimas atskleidė mokytojų negebėjimą tinkamai individualizuoti ugdymo turinį, metodus ir pasiekimų vertinimą („Didaktikos užduočių neadekvatumas“, „Pasiekimų vertinimo nekompetencija“, „Egzaminų nepritaikymas“). Išryškėjo mokytojų, mokinių, tėvų nepalankios

nuostatos, mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, stigmatizavimas („Kitas“ klasėje“, „Kitų bendraklasių tėvų baimės“, „SUP vaikas – kliuvinys geram klasės klimatui“).

Be to, tikėtina, kad Ambrukaičio ir kt. (2003) nustatyta mokyklos ir tėvų partnerystės stoka, mokytojų negebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su mokinių tėvais („Šeimos ir mokyklos konfliktai“, „Tėvai ignoruoja vaiko specialiuosius poreikius“ ir kt.) sudarė sąlygas blogai jaustis mokiniui, turinčiam specialiųjų poreikių („Etiketės baimės“, „SUP vaiko baimės“, „Menkas savęs vertinimas dėl stigos“, „Menka SUP moksleivių motyvacija“).

**Ugdymo kokybė.** Mokslininkai nuolat ir įvairiais aspektais tyrė mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybę bendrojo lavinimo mokyklose. Atlikti specialiųjų ugdymosi poreikių identifikavimo (Ališauskas, 2005); ugdymo turinio individualizavimo – programų modifikavimo ir adaptavimo kokybės (Ambrukaitis ir kt., 2003); pedagoginės sąveikos ypatumų (Galkienė, 2001; Kaffemanienė, 2005; Melienė, Ruškus, Elijošienė, 2003) ir kt. tyrimai atskleidė šių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose sėkmes ir problemas.

Ambrukaitis ir kt. (2003) tyrimu atskleidė keletą problemų: mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo ir ugdymo vadybos; mokyklos klimato (bendruomenės nepalankių nuostatų, mokinių stigmatizavimo); nepakankamo mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo ir kt. Nustatytos mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo ir ugdymo vadybos problemos – nepakankami žmogiškieji ir materialieji ištekliai (specialistų ir mokytojų pagalbininkų, mokyimo priemonių stoka, per mažas mokinio krepšelis); apskritai per menkas mokyklos vadovų dėmesys mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymui („Administracija ignoruoja SUP vaikų reikalus“, „Mokytojų darbo su SUP vaikais nevertinimas“). Nustatyta, kad „teoriškai vadovai demonstruoja toleranciją ir pritaria specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau, vertindami teiginius, atspindinčius praktinę veiklą, dažniau palaiko segregacines idėjas“ (Miltenienė, 2006, p. 24).

Gali būti, kad šių autorių nustatyti vadybos trūkumai lėmė ir kitas mokyklos veiklos sisteminės problemas. Mokyklos vadovų nesidomėjimas ar nepakankamas domėjimasis mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimu ir jų ugdymo organizavimu, ko gero, glaudžiai susijęs tiek su nepalankiu mokyklos klimatu, tiek su pedagoginio proceso organizavimo trūkumais.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, „mokymas bendrojo tipo klasėje reikalauja naujų didaktinių technologijų, nes nebeįmanoma mokyti

visus visko ir vienodai – vaikai mokosi pagal skirtingas programas, jiems keliami nevienodi reikalavimai, skirtingai vertinami ir jų pasiekimai“ (Melienė ir kt., 2003, p. 85). Autoriai, naudodami standartizuotą stebėjimo instrumentą, bendrojo ugdymo klasėse ir specialiojo pedagogo kabinete stebėjo 118 pamokų. Tyrimu nustatyta, kad pamokose dominavo tradiciniai informacijos teikimo ir atgaminimo metodai; tik retais atvejais klasėje sukuriamos problemų sprendimo situacijos; mokytojai pamokose labai retai įtraukia mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, į klasėje vykstančius procesus; dažnai šie mokiniai tiesiog paliekami vieni su jiems skirtomis užduotimis, su jais mokytojai retai aptaria pamokos pasiekimus. Autorių atlikti stebėjimai atskleidė, kad specialiojo pedagogo kabinete mokiniams sudaromos palankesnės sąlygos: jiems dažniau individualiai aiškinama, pateikiama klausimų ir pan. Autorių teigimu, vis dėlto ir specialieji pedagogai retai sukuria situacijas, kuriose mokiniai galėtų žinias pritaikyti probleminėms situacijoms spręsti, neskatina metakognityvinių gebėjimų ugdymosi, gebėjimo aktyviai kontroliuoti savo mokymosi, pažinimo procesą, planuoti, kontroliuoti, įvertinti rezultatą ir kt. Apibendrinami tyrimo duomenis, Melienė ir kt. (2003) teigė, kad mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius ne visada tenkina tradicinės didaktinės veiklos formos; konstatuotas didaktinių strategijų, tinkamų mokyti įvairių poreikių ir gebėjimų mokinius, deficitas.

Balčiūno, Kardelio (2005) tyrimo duomenimis, apie trečdalis pamokų kokybė specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo aspektu įvertinta blogai ir labai blogai. Tačiau, pasak autorių, „pradiniame ugdymo koncentre specialiųjų poreikių mokinių ugdymas vertinamas geriau nei aukštesnėse bendrojo lavinimo mokyklos klasėse“ (Balčiūnas, Kardelis, 2005, p. 51).

**Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo veiksmingumas.** Moksliniais tyrimais siekta įrodyti tiek bendrojo ugdymo pranašumus, tiek ir specialiosios mokyklos naudingumą. Vienos ar kitos ugdymo formos veiksmingumo įrodymams pasitelkiami tyrimai taikant įvairius kriterijus, pavyzdžiui, mokymosi skirtingose mokyklose pasekmės dalykų mokymosi pasiekimams (Gevorgianienė, Zaikauskas, 2007), socialiniam supratingumui ir elgesiui (Ališauskas, Vaičienė, 2005).

Analizuodami specialiojo ugdymo praktiką, vieni autoriai susitelkė į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi ypatingumus pagal negalią ir svarstė, kurių grupių mokiniams gali būti efektyvesnis mokymasis specialiojoje, o kuriems – bendrojo ugdymo mokykloje. Kai kurie ankstesnių metų moksliniai tyrimai rodo, kad net ir sudėtingų negalių turinčių mokinių pasiekimai bendrojo ugdymo ir specialiosiose mokyklose menkai skiriasi. Nustaty-

ta, kad nežymiai sutrikusio intelekto mokinių, ugdomų bendrosiose mokyklose, socialinis supratingumas buvo statistiškai reikšmingai aukštesnio lygio nei tų, kurie mokėsi specialiosiose mokyklose (Ališauskas, Vaičienė, 2005). Lygindami bendrojo ugdymo ir specialiosios mokyklos mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, supratingumo tyrimo rezultatus (taikyta Wekslerio testo subskalė *Supratingumas*), Ališauskas, Vaičienė (2005) nustatė, kad „nežymiai sutrikusio intelekto moksleiviai, ugdomi bendrojo lavinimo mokyklose, geriau nei besimokantys specialiosiose mokyklose žino visuotinai priimtino elgesio taisykles, yra socialiai brandesni, savarankiškesni, adekvačiau supranta socialines situacijas, greičiau ir kokybiškiau sprendžia socialines problemas remdamiesi praktine patirtimi“ (p. 128). Pasak autorių, „tyrimu nenustatyta esminio ryšio tarp socialinio supratingumo testo rezultatų ir šeimų, kuriose vaikai gyvena, demografinių charakteristikų; todėl galima hipotetiškai teigti, kad nežymiai *protiškai atsilikusių* vaikų aukštesnį socialinio supratingumo lygį lėmė bendrojo ugdymo mokyklos kontekstas“ (ten pat). Autorių teigimu, „nežymiai sutrikusio intelekto asmenų ugdymas kartu su kitais bendraamžiais užtikrina neblogesnes sąlygas jų abstraktaus mąstymo raidai, ypač palankiai veikia jų socialinę nuovoką ir kompetenciją“ (ten pat).

Gevorgianienės, Zaikausko (2007) atliktos pedagogų apklausos duomenys atskleidė, kad „14–15 metų nežymiai *protiškai atsilikusių* mokinių lietuvių kalbos gebėjimai yra geresni nei bendrojo lavinimo mokyklose besiuogančių tokią pat negalią turinčių jų bendraamžių. Bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose besiuogančių mokinių pasiekimai matematikos srityje pedagogų vertinimu yra maždaug vienodo lygio“ (p. 166). Lyginamoji mokinių gebėjimų analizė parodė, kad specialiųjų mokyklų vaikų lietuvių kalbos akademiniai pasiekimai gerokai skiriasi nuo jų bendraamžių įprastose mokyklose, tačiau beveik nėra matematinių pasiekimų skirtumų (Gevorgianienė, Zaikauskas, 2007). Autorių teigimu, „bendrojo lavinimo mokykla, net išgyvenanti metodinius integruoto ugdymo sunkumus, nėra nepalanki sutrikusio intelekto mokiniams ugdytis akademinis gebėjimus“ (p. 167). Pasak Ališausko, Vaičienės (2005, p. 128), „*protinę negalią* turinčių asmenų socialinis įtraukimas (per ugdymo integravimą) leidžia sėkmingiau spręsti jų socialinio ugdymo(si) problemas, nei jos sprendžiamos specialiosios ugdymo įstaigos sąlygomis“.

**Tėvų dalyvavimas ugdyme.** Pažymėtina, kad iki švietimo reformos tėvų vaidmuo vaiko ugdyme buvo nuvertintas, teigta, kad tik mokytojai ir specialistai gali spręsti, kaip ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Reformuojant specialiuosius ugdymą itin akcentuota tėvų teisė ir pareiga dalyvauti įvertinant ir tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, paren-



kant ugdymo formą ir pan. Visuose specialiojo ugdymo procesuose tėvams suteikta teisė dalyvauti priimant reikšmingus sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu. Tačiau to meto moksliniai tyrimai rodo, kad „tik ketvirtadalis specialiųjų poreikių vaikų tėvų (26,8 %) bendradarbiauja su pedagogais individualizuojant jų vaikams ugdymo programas“ (Bagdonas ir kt., 2003, p. 39). Autorių nuomone, menko tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo priežastimis gali būti nepakankamas pedagogų pasitikėjimas tėvų kompetencija, tėvų abejingumas savo vaiko mokymosi sunkumams, abiejų pusių atsakomybės ar tiesiog laiko stoka, o pasekmės – nerealūs, per aukšti ar per žemi reikalavimai vaikui, kurie neigiamai veikia vaiko savijautą mokykloje (ten pat). Ambrukaičio ir kt. (2003) duomenimis, tėvai vengia kalbėti apie vaikų mokymosi nesėkmes, nepripažįsta vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių.

Miltenienė, Ruškus, Ališauskas (2003) tyrė tėvų, auginančių vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, nuostatų struktūrą ir būdingiausias tėvų tipus. Tėvų *nuostatų į savo vaiką* struktūroje autoriai atskleidė dominuojančius pozityvius vaiko socialinės emocinės savijautos, elgesio vertinimus, tikėjimą vaiko galimybėmis ir sėkme. Tačiau tyrimu nustatyta, kad tėvai nepalankiai vertino socialinį mokomosios veiklos kryptingumą. Autorių teigimu, dauguma tėvų lyg ir pripažįsta vaiko pajėgumą dalyvauti sprendžiant jo problemas, tačiau tuoj pat sumenkina jo vaidmenį išskeldami suaugusiųjų autoritetą. Tėvų *nuostatų į specialiąją pagalbą* analizė išryškino jų pasitikėjimą specialistais, tačiau kartu identifikuotos kai kurių tėvų neigiamos nuostatos į vaikui teikiamą pagalbą, baimės dėl vaiko atskirties, nepasitenkinimas ugdymo rezultatais (Miltenienė ir kt., 2003). Tyrimo duomenimis, tėvai teigė, kad jie nepakankamai išsamiai informuojami apie pagalbos mokiniui teikimą, galimybes gauti specialistų konsultaciją ir pagalbą, vaikui keliamus ugdymo tikslus ir pan. Analizuodami tėvų *nuostatas į savo vaidmenį*, autoriai išryškino du pozityvius komponentus: išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimą vaikui ugdyti ir atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimą. Autorių teigimu, psichosocialinės savijautos vertinimo rezultatai parodė, kad dauguma SUP mokinių tėvų nesijaučia socialiai izoliuoti, tačiau yra šiek tiek pavargę, įsitempę, su nerimu žvelgia į ateitį. Tyrimu identifikuoti keturi tėvų, auginančių mokyklinio amžiaus SUP vaikus, tipai. Nustatyta, kad dominuoja *orientuotų į vaiką ir į pasitikėjimą mokykla* bei *autoritariškų, orientuotų į rezultatą* tėvų tipai; kiek mažiau tėvų identifikuoti kaip *orientuoti į vaiką, nerimaujantys dėl jo atskirties* bei *autoritariški, nepasitikintys ir pikti* (Miltenienė ir kt., 2003). Pasak autorių, siekiant vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės ir tėvų aktyvaus dalyvavimo, kiekvieno tipo tėvams reikia individualaus mokytojų ir pagalbą mokiniui teikiančių specialistų dėmesio.

Kiti tyrimai (Miltenienė, 2004; 2006) atskleidė, kad tėvų dalyvavimą mokyklos gyvenime menkai tepalaikė pedagogai (iš esmės nepalaikė) ir mokyklų vadovai. Analizuodama pedagogų *nuostatas į tėvų vaidmenį*, Miltenienė (2004) identifikavo du skirtingus nuostatų tipus: vieni pedagogai pripažįsta tėvų kooperatyvumą, tėvus vertina kaip vaiko ekspertus ir galimus vaiko ugdymo partnerius; kiti nuvertina tėvų kompetenciją dalyvauti vaiko ugdymo procese ir linkę tėvus vertinti kaip problemą. Pedagogų *nuostatos į vaiko dalyvavimą* sprendžiant problemas prieštaringos. Dauguma pedagogų pripažįsta vaiko gebėjimą suprasti savo problemas ir dalyvauti jas sprendžiant, tačiau aktyvaus vaiko dalyvavimo nenori, palaiko suaugusiųjų dominavimą ir linkę pritari segregacijos nuostatoms (Miltenienė, 2004). Autorės teigimu, nors dauguma pedagogų pritarė bendradarbiavimo idėjoms, tačiau išsamesnė kokybinė duomenų analizė parodė, kad bendradarbiavimo idėjų palaikymas neretai esti tik deklaratyvus lygio.

Miltenienės (2006, p. 24) duomenimis, „vadovai deklaruoja tėvų vaidmens ir jų įtraukimo svarbą, tačiau susidūrę su problemomis linkę ieškoti tėvų kaltės“; „dauguma vadovų palaiko teorinę bendradarbiavimo idėją, tačiau atsargiai ir kritiškai vertina naujoves“. Taigi, autorės teigimu, teorinius ir švietimo dokumentuose deklaruojamus teiginius ne visuomet paprasta realizuoti ugdymo realybėje; tikrajai partnerystei su ugdytinių tėvais mokyklos dar nepasirengusios.

Vėlesni tyrimai atskleidė, kad mokyklose atsiranda daugiau bendradarbiavimo, diegiami komandinio darbo principai (Miltenienė, Mauricienė, 2010). Autorės, atlikusios tyrimą, konstatavo, kad duomenys apie pedagogų komandinį darbą realiose ugdymo aplinkose gana prieštaringi: viena vertus, komandinis darbas vyksta tariantis visiems komandos nariams, tarpusavyje derinant sprendimus ir pan., tačiau ugdymo procese grįžtama prie labiau įprasto ir patogesnio – individualios veiklos modelio. Tėvai pripažįstami kaip komandos nariai, tačiau nepakankamai rūpinamasi, kad tėvai iš anksto žinotų numatomus nagrinėti klausimus; o ugdytinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimas komandos veikloje yra ribotas; vaikas nelaikomas lygiaverčiu partneriu ir dažniausiai nėra įtraukiamas į komandą, sprendžiant, kaip tenkinti jo specialiuosius ugdymosi poreikius (Miltenienė, Mauricienė, 2010).

**Specialiojo ugdymo statistikos stebėseną.** Išryškėjo pirmieji kuriamos švietimo stebėsenos sistemos trūkumai specialiojo ugdymo srityje. Nustatyta, kad ŠVIS duomenys apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, ugdymo įstaigose dirbančius specialistus (psichologus, specialiuosius peda-

gogus, logopedus) bei mokytojų padėjėjus neatitinka analogiškų duomenų, kuriais disponuoja miestų, apskričių, rajonų švietimo skyrių specialistai, kuriojantys specialųjį ugdymą (Ališauskas ir kt., 2008). Autorių nuomone, netikslumų galėjo atsirasti dėl to, kad sinonimiškai buvo suprastas sąvokų *specialieji poreikiai*, *specialieji ugdymosi poreikiai*, *integruotai ugdomi mokiniai* ir kt. turinys. Pasak autorių, būtina tikslinti šių sąvokų turinį ir specialiųjų ugdymosi poreikių lygių vertinimo kriterijus (Ališauskas ir kt., 2008).

## Apibendrinimas

Trečiasis švietimo reformos etapas pasižymi siekiu gerinti ugdymo kokybę. Švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose atsispindi mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės dėmenys – švietimo prieinamumo gerinimas, pritaikant mokyklos aplinką, teikiant multidimensinę švietimo pagalbą (psichologinę, specialiąją pedagoginę, socialinę, specialiąją, psichologinę), aprūpinant specialiosiomis mokymo priemonėmis. Siekiant švietimo pagalbos kokybės suformuluoti reikalavimai švietimo pagalbos specialistams. Mokytojų kompetencijoms<sup>28</sup> suformuluoti reikalavimai atpažinti specialiuosius mokinių poreikius, suteikti papildomą pagalbą; dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo(si) programas; bendradarbiauti su kolegomis, kitais specialistais, bendrauti su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais); bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis ir kt.

Kaip pažymėjo Evansas, Sabaliauskienė (2010, p. 158), „pokyčiai, įvykę per pastaruosius 20 metų, buvo dramatiški – perėjimas nuo medicininio defektologinio požiūrio prie edukacinio ir teisėmis pagrįsto požiūrio į inkluziją Lietuvoje įvyko kur kas greičiau nei kaimyninėse šalyse“. Tačiau „šalyje vis dar yra vietos specialiosioms mokykloms, ir turi praeiti dar tam tikras laikas, iki jos bus reorganizuotos į resursų centrus“ (ten pat, p. 166). Švietimo prieinamumo prasme tai galima vertinti kaip galimybę mokiniams ir jų tėvams pasirinkti mokyklą. Kita vertus, specialiosiose mokyklose, skirtose didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, nemažėjo mokinių, turinčių nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

Mokslinių tyrimų apžvalga leidžia teigti, kad beveik neliko specialiųjų mokyklų ugdomosios veiklos tyrimų, šios mokyklos palaipsniui tarsi prarado moks-

<sup>28</sup> Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. (2007). *Valstybės žinios*, 2007-01-30, Nr. 12-511.

lininkų susidomėjimą. Pažymėtina, kad, reformavus mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą, daugiausia moksliniais tyrimais analizuota šių vaikų ugdymo bendrosiose mokyklose ypatumai ir problemos.

Beveik netyrinėtas mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl vidutinių ir žymių negalių, ugdymas (nei bendrosiose, nei specialiosiose mokyklose). Tai galėjo būti ir ankstesnių laikotarpių, kai jie buvo laikomi „nemokytiniais“, pasekmė.

Švietimo dokumentų turinio analizės duomenimis, trečiajame reformos etape išryškėjo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo bendrojo ugdymo mokyklose, jų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės diskursas. Tai atsispindėjo ir mokslininkų tyrimuose. Tačiau šio laikotarpio moksliniai tyrimai išryškino ne tik gerąsias mokyklų patirtis, bet ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo, ugdymo organizavimo kokybės, mokytojų kompetencijų ir kt. problemas.

Didžiosios daugumos tyrimų objektas – nuostatos į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Tai rodo, kad ir trečiajame švietimo reformos etape nuostatų klausimai buvo vis dar aktualūs. Tyrimų išvados nevienareikšmės. Būta įrodymų apie vis didesnį mokyklų bendruomenių palankumą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, bet išliko ir dalies pedagogų bei mokyklų vadovų segregacinių nuostatų įrodymų. Tuo galima paaiškinti nemažą mokinių tėvų palankumą specialiosioms mokykloms.

Mokslinių tyrimų apžvalga parodė, kad daugiau dėmesio skirta bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų kompetencijų problemoms, susijusioms su jų gebėjimais ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Mokytojų kompetencijų aktualumą patvirtina ir Lietuvos, ir kitų šalių mokslininkų tyrimai. Kauffman ir Badar (2014) nuomone, klaidinga teigti, kad mokinių, turinčių negalių, ugdymas nesiskiria nuo neturinčiųjų negalių ugdymo ar kad nereikalauja mokytojų specifinių kompetencijų. Lietuvoje atliktų tyrimų duomenys liudijo apie mokytojų patiriamus sunkumus individualizuojant ugdymo turinį, metodus ir pasiekimų vertinimą. Apskritai nagrinėjamu laikotarpiu mokyklose stokota įvairesnių ugdymo strategijų, dominavo tradicinis į mokytoją orientuotas mokymas, menkai tinkamas įvairių poreikių ir gebėjimų mokiniams. Vis dėlto Blanton, Pugach ir Florian (2011) teigimu, svarbu ne vien mokytojų pedagoginės kompetencijos, bet ir jų teigiamos nuostatos ugdyti įvairių gebėjimų vaikus; tikėjimas, kad mokinių įvairovė yra norma, o ne išimtis ir visi vaikai gali pasiekti gerų rezultatų. Moksliniai nuostatų tyrimai atskleidė, kad bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenėse vis dar nemažai neigiamų nuostatų į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių,

integruotą ugdymą. Netgi specialiųjų pedagogų nuostatų tyrimas parodė jų polinkį į autoritarizmą ir neigiamą mokinių, turinčių intelekto sutrikimą, galimybių vertinimą.

Menkas tėvų ir vaiko dalyvavimas ugdymo procese – iki švietimo reformos susiformavusio tėvų ir mokinio kompetencijas nuvertinančio požiūrio rezultatas.

Keletas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi bendrosiose ir specialiosiose mokyklose rezultatų ir pasiekimų palyginimo tyrimų neatskleidė didelių skirtumų. Vis dėlto šių tyrimų duomenys rodė kai kuriuos pasiekimų skirtumus specialiosios mokyklos nenaudai. Kitų šalių moksliniai tyrimai atskleidė panašias tendencijas. Rea, McLaughlin ir Walther-Thomas (2002) tyrimas aiškiai parodė, kad negalią turintys mokiniai įtraukiojo (inkliuzinio) ugdymo klasėse pasiekė geresnių kalbos ir matematikos mokymosi rezultatų nei jų bendraamžiai specialiosiose mokyklose, o kitų dalykų abiejų mokyklų mokinių akademiniai pasiekimai buvo panašūs. Panašių rezultatų gauta Lietuvoje atliktais tyrimais. Tačiau užsienio autorių (Kauffman, Anastasiou, Badar, Travers, & Wiley, 2016) teigimu, faktas, kad įtraukusis (inkliuzinis) ugdymas kai kuriems ar daugeliui mokinių leidžia pasiekti panašių rezultatų, nėra įtikinamas įrodymas, kad to paties pasiekia visi. Lietuvoje taip pat neaptinkama daugiau įrodymų apie skirtingo tipo mokyklose ugdomų mokinių pasiekimų skirtumus ar panašumus. Kaip minėta, mokslininkų dėmesys nukrypo daugiausia į bendrojo ugdymo mokyklų tyrinėjimą. Blieka sutikti su Kauffman ir kt. (2016) nuomone, kad reikia daugiau mokslinių tyrimų apie tai, kurių tipų mokyklose efektyviau mokosi mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Kita vertus, daugelio tyrimų duomenys patvirtina ugdymosi rezultatų sąsajas su ugdymo kokybe.

## **Vaiko gerovės diskursas (laikotarpis nuo 2011 m.)**

Naują švietimo raidos etapą žymi didelis dėmesys vaiko gerovei, mokyklų psichologinio klimato gerinimui, ugdymo kokybei. 2.2.26 lentelėje pateikiami pastarojo laikotarpio dokumentų turinio analizės rezultatai.

## Vaiko gerovės diskursas (laikotarpis nuo 2011 m.)

Kategorijos	Subkategorijos
Saugios ugdymo aplinkos nuostatos	<i>Saugi ir palanki mokiniams mokyklos aplinka</i>
	<i>Pedagogo elgesio ir veiklos principai</i>
	<i>Smurto samprata</i>
	<i>Apsauga nuo smurto švietimo įstaigose</i>
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės	<i>Specialieji ugdymosi poreikiai</i>
	<i>Mokiniai, turintys negalių</i>
	<i>Pedagoginė-psichologinė negalios samprata</i>
	<i>Mokiniai, turintys sutrikimų</i>
	<i>Pedagoginė-psichologinė sutrikimų samprata</i>
	<i>Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų</i>
Integracinė mokyklų sistema	<i>Specialiųjų ugdymosi poreikių kriterijai</i>
	<i>Geros kokybės švietimo sistema</i>
	<i>Integracinė mokyklų sistema</i>
	<i>Mokyklų tipai</i>
Mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams	<i>Klasių tipai</i>
	<i>Pradinės, pagrindinės, vidurinės ir gimnazijos tipo specialioji mokykla</i>
	<i>Specialiojo ugdymo centras</i>
	<i>Specialioji mokykla – daugiafunkcis centras</i>
	<i>Mokykla turintiems mokymosi sunkumų dėl nepalankių aplinkos veiksnių</i>
Priėmimo į specialiąsias mokyklas kriterijai	<i>Mokykla išskirtinių gabumų mokiniams</i>
	<i>Dideli ir labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai – pagrindinis priėmimo į specialiąją mokyklą kriterijus</i>
	<i>Priėmimas į specialiąsias mokyklas pagal sutrikimus ir jų laipsnius</i>
Vaiko gerovės komisijos veikla	<i>Mokinių skaičius specialiosiose klasėse</i>
	<i>Vaiko gerovės komisijos paskirtis</i>
	<i>Vaiko gerovės komisijos veiklos principai</i>
Pedagoginių psichologinių tarnybų funkcijos	<i>Vaiko gerovės komisijos funkcijos</i>
	<i>Specialiųjų ugdymosi ir švietimo pagalbos poreikių įvertinimas</i>
	<i>Asmenybės ugdymosi problemų įvertinimas</i>
	<i>Pagalba mokiniams, jų tėvams ir pedagogams</i>
	<i>Psichologinė pagalba smurtavusiems ar smurtą patyrusiems mokiniams, mokytojams</i>

<b>Specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos organizavimas</b>	<i>Švietimo pagalbos poreikių įvertinimas</i>
	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos gavėjai</i>
	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjai</i>
	<i>Mokinių skaičius vienam specialiosios pedagoginės pagalbos specialisto etatui</i>
	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos formos</i>
	<i>Ugdymo individualizavimas</i>
<b>Švietimo stiprybės</b>	<i>Specialioji pagalba</i>
	<i>Įtraukusis ugdymas – švietimo kokybės kriterijus</i>
	<i>Bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymo dermė</i>
	<i>Nuolatinis mokytojų kvalifikacijos tobulinimas</i>
<b>Švietimo probleminės sritys</b>	<i>Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrosiose mokyklose</i>
	<i>Ugdymo turinio trūkumai ir bendrųjų kompetencijų ugdymo stoka</i>
	<i>Dominuojanti poveikio paradigma ugdyme</i>
	<i>Regioniniai ugdymo kokybės ir mokinių pasiekimų skirtumai</i>
<b>Ugdymo kokybės užtikrinimo problemos</b>	<i>Fragmentiškas mokytojų kvalifikacijos tobulinimas</i>
	<i>Mokyklų infrastruktūros modernizavimo poreikiai</i>
	<i>Netenkinami įvairių gebėjimų mokinių ugdymosi poreikiai</i>
	<i>Nepakankamas aprūpinimas mokymosi ir specialiosiomis mokymo priemonėmis</i>
	<i>Nepakankamas švietimo pagalbos prieinamumas ir kokybė</i>
	<i>Neigiamos mokytojų nuostatos</i>
<i>Pedagogų kompetencijų trūkumai</i>	
<i>Mokinių akademinės nesėkmės ir psichologinė įtampa</i>	
<i>Tendencija siųsti mokinius į specialiąsias mokyklas</i>	

Švietimo įstatymu apibrėžta ugdymo samprata įgijo ryškesnių humanistinio ugdymo bruožų:

“Ugdymas – dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant <...>. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo paskirtis – padėti mokiniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, pripažįstant ir plėtojant jų gebėjimus ir galias (LR švietimo įstatymas, 2011).

Naujai suvokta ugdymo samprata atspindi orientaciją į mokinį, į jo galių ir gebėjimų puoselėjimą bei aktyvaus mokymosi bendraujant ir bendradar-

biaujant skatinimą, grindžiamą socialinio konstruktyvizmo paradigma, kai besimokančiam asmeniui suteikiama savo mokymosi valdymo galimybių, įgalinant mokymosi savarankiškumą, aktyvumą. Nepasikeitė mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo samprata – pripažįstant ir plėtojant jų gebėjimus ir galias, padėti mokiniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus.

Labai svarbi šio laikotarpio švietimo nuostata – užtikrinant geros kokybės švietimą, rūpinantis vaiko gerove, kurti saugią ir palankią mokiniams aplinką (žr. 2.2.27 lentelę).

2.2.27 lentelė

### Saugios ugdymo aplinkos nuostatos

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Saugi ir palanki mokiniams mokyklos aplinka</i>	Mokykla privalo užtikrinti sveiką, saugią, užkertančią kelią smurto, prievartos apraiškoms ir žalingiems įpročiams aplinką, <...> atvirumą vietos bendruomenei, <...> geros kokybės švietimą. <...> sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui nuolat dalyvauti bent vienoje nuoseklioje, ilgalaikėje socialines ir emocines kompetencijas ugdančioje prevencinėje programoje, apimančioje smurto, alkoholio, tabako ir kitų psichiką veikiančių medžiagų vartojimo prevenciją, sveikos gyvensenos skatinimą <...>. Švietimo įstaigose saugios ir palankios mokiniams aplinkos kūrimu rūpinasi Vaiko gerovės komisija. Ji organizuoja ir koordinuoja švietimo programų pritaikymą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, švietimo pagalbos teikimą, <...> (LR švietimo įstatymas, 2011).
<i>Pedagogo elgesio ir veiklos principai</i>	<i>Pagarbos principas.</i> <...> bendravimas su mokiniais, jų tėvais <...> bendruomenės nariais grindžiamas asmens orumo ir nelygstamos vertės pripažinimu bei pasitikėjimu, taip kuriant saugią, atvirą, savivertę ir kūrybiškumą skatinančią atmosferą. <i>Teisingumo principas.</i> <...> pedagogas pripažįsta mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, atsižvelgia į kiekvieno mokinio socialinės, kultūrinės aplinkos ypatumus ir yra nešališkas vertindamas kiekvieno mokinio pasiekimus ir pažangą, ugdymosi poreikius, mokinių ar jų grupių dalyvavimą bendruomenės gyvenime, spręsdamas konfliktus. <i>Žmogaus teisių pripažinimo principas.</i> <...> pedagogas nepažeidžia mokinio teisių ir teisėtų interesų, vadovaujasi lygiateisiškumo ir nediskriminavimo nuostatomis ir siekia, kad socialiniai, rasiniai, kalbiniai, religiniai arba kiti veiksniai nedarytų įtakos jo elgesiui profesinėje veikloje. <i>Atsakomybės principas.</i> <...> pedagogas veikia kaip profesionalas, nuolat tobulina savo profesines kompetencijas, reikalingas siekiant kokybiškai atlikti pedagoginį darbą – ugdyti remiantis kiekvieno mokinio gebėjimais, ugdymosi poreikiais ir polinkiais. <i>Sąžiningumo principas.</i> <...> pedagogas teikia teisingą informaciją apie



<i>Pedagogo elgesio ir veiklos principai</i>	savo patirtį, profesinę padėtį ir kompetenciją, savo profesinėje veikloje sąžiningai naudoja išteklius, vadovaujasi švietimo įstaigos vidaus tvarkos taisyklėmis, nepiktnaudžiauja nei savo padėtimi, nei mokinio (mokinių) pasitikėjimu, jų nenaudoja asmeninės naudos tikslais. <i>Atidos ir solidarumo principas</i> . <...> pedagogas bendrauja su mokiniais, jų tėvais <...>, kolegomis ir bendruomene siekdamas geros mokinių savijautos, savo empatija ir veiksmais įrodydamas suprantąs mokinio (mokinių) emocinę būseną (Pedagogų etikos kodeksas, 2018).
<i>Smurto samprata</i>	<...> smurto formos: 1) patyčios – psichologinę ar fizinę jėgos persvarą turinčio asmens ar asmenų grupės kitam asmeniui daromi tyčiniai pasikartojantys veiksmai, kuriais siekiama pažeminti jo reputaciją ar orumą, jį įžeisti, įskaudinti ar kitaip sukelti jam psichologinę ar fizinę žalą; 2) patyčios kibernetinėje erdvėje – patyčios iš kito asmens naudojantis informacinėmis technologijoms ir (ar) informacinės visuomenės informavimo priemonėmis, siekiant įbauginti tą asmenį, pakenkti jo reputacijai ar kitokiu būdu jį pažeminti, <...>; 3) vaiko nepriežiūra – <...> nuolatinis nepakankamas pagrindinių vaiko fizinių ir dvasinių poreikių tenkinimas ar netenkinimas, keliantis grėsmę vaiko fizinei, protinei, emocinei ir socialinei sveikatai ir raidai (LR švietimo įstatymas, 2011).
<i>Apsauga nuo smurto švietimo įstaigose</i>	Švietimo įstaigose draudžiama bet kokia smurto forma, nukreipta: 1) mokinių prieš mokinius; 2) švietimo įstaigų darbuotojų prieš mokinius; 3) mokinių prieš švietimo įstaigų darbuotojus; 4) švietimo įstaigų darbuotojų prieš kitus tos įstaigos darbuotojus; 5) mokinių tėvų (globėjų, rūpintojų) prieš mokinius, mokytojus <...> Asmenys <...> turi teisę pateikti pranešimą interneto svetainėje adresu <a href="http://www.draugiskasinternetas.lt">www.draugiskasinternetas.lt</a> , jeigu kibernetinėje erdvėje pastebi: 1) viešąją informaciją, <...> kuria iš vaikų ar kitų asmenų tyčiojama arba jie niekinami dėl tautybės, rasės, lyties, kilmės, neįgalumo, seksualinės orientacijos, socialinės padėties, kalbos, tikėjimo, įsitikinimų, pažiūrų ar kitais panašiais pagrindais arba kuri yra pornografinio turinio, skatina vaikų seksualinę prievartą, jų išnaudojimą, pateikia savitikslių smurtą <...> (LR švietimo įstatymas, 2011, suvest. red. 2016).

Įvertinus trečiajame švietimo reformos etape pastebėtas mokyklų psichologinio klimato (smurto, patyčių ir pan.) problemas, Švietimo įstatymu ir poįstatyminiais teisės aktais oficialiai patvirtintos smurtą apibūdinančios sąvokos, reglamentuotos smurto apraiškų netoleravimo nuostatos ir priemonės. Patvirtintas Pedagogų etikos kodeksas. Visa tai skatino tobulinti ugdymo organizavimą, mokyklos kultūrą.

Kiekvienoje mokykloje kuriama *vaiko gerovės komisija*, kurios paskirtis – rūpintis kiekvienam bendruomenės nariui saugia ir palankia mokyklos aplinka, vykdamt apsaugos nuo smurto (patyčių, vaiko nepriežiūros ir pan.) nuostatas.

Ketvirtasis švietimo reformos etapas reikšmingas tuo, kad nustoja galioti Specialiojo ugdymo įstatymas. Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą ir bendrąjį ugdymą reglamentuoja atnaujintas Švietimo įstatymas. Geros kokybės švietimo nuostatos reglamentuoja ir ugdymą specialiosiose mokyklose.

## Pedagoginė specialiųjų ugdymosi poreikių samprata

Nuo 2011 m. vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, skirstomi į 3 grupes: turintys *negalių*; turintys *sutrikimų*; turintys *mokymosi sunkumų* (žr. 2.2.28 lentelę).

2.2.28 lentelė

### Kategorija *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Specialieji ugdymosi poreikiai</i>	Specialieji ugdymosi poreikiai – pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl <i>išskirtinių asmens gabumų</i> , įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (LR švietimo įstatymas, 2011, suvest. red. 2018).
<i>Mokiniai, turintys negalių</i>	<...> mokiniai, turintys: 1) Intelektu <...>; 2) Regos <...>; 3) Klausos sutrikimų <...>; 4) Kochlearinius implantus <...>; 5) Judesio ir padėties bei neurologinių sutrikimų <...>; 6) Įvairiapusių raidos sutrikimų <...>; 7) Kurčneregystę; 8) Kompleksinę negalią (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas, 2011).
<i>Pedagoginė-psichologinė negalios samprata</i>	Negalioms priskiriami raidos, sensorinių, fizinių funkcijų ir kiti įgimti ar įgyti sveikatos sutrikimai (sutrikimo kilmė gali būti biologinė, pedagoginėmis priemonėmis pašalinti priežasčių neįmanoma), kurie <i>trūkdo pažinti, tyrinėti aplinką, siekti akademinį žinių, trikdo socialinę, emocinę ir asmenybės raidą</i> . Šiems asmenims gali būti reikalinga kitų žmonių priežiūra, <...> socialinės ir medicininės paslaugos, <...> švietimo pagalba. Mokymosi aplinkos ir Bendrojo ugdymo programų pritaikymas priklauso nuo asmens negalios pobūdžio ir ugdymosi poreikių. <...> Intelektu sutrikimas – <...> pasireiškia pažintinės veiklos, kalbinių, motorinių gebėjimų pažeidimais, <...> adaptyvaus elgesio sutrikimu. <...> bent keliose iš nurodytų sričių: komunikacija, savitvarka, <...>, savireguliacija ir veiklos organizacija, akademinį žinių taikymas kasdiniame gyvenime. <...> Regos sutrikimas – regimojo pojūčio ir regimojo suvokimo sutrikimas, <...>, trukdantis normaliai

<i>Pedagoginė-psichologinė negalios samprata</i>	raidai, mokymuisi, orientavimuisi erdvėje, savarankiškam gyvenimui. <...> Klausos sutrikimai. <...> trukdantys suvokti ir apdoroti garsinę informaciją, išmokti sakininės kalbos ir bendrauti ja. <...> (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ... tvarkos aprašas, 2011).
<i>Mokiniai, turintys sutrikimų</i>	<...> mokiniai, turintys 1) Mokymosi sutrikimų (bendrųjų <...>; specifinių mokymosi sutrikimų: skaitymo <...>; rašymo <...>; matematikos <...>; neverbalinių <...>). 2) Elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų (aktyvumo ar (ir) dėmesio sutrikimų <...>; elgesio <...>; emocijų sutrikimų <...>). 3) Kalbėjimo ir kalbos sutrikimų: kalbėjimo (fonetinių <...>; sklاندaus kalbėjimo <...>; balso <...>); kalbos sutrikimų (fonologinių <...>; kalbos neišsivystymą; kalbos netekimą). 4) Kompleksinių sutrikimų (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ... tvarkos aprašas, 2011).
<i>Pedagoginė-psichologinė sutrikimų samprata</i>	Sutrikimams priskiriami mokymosi (dviejų ar daugiau dalykų – skaitymo, rašymo, matematikos ar kitų dalykų), taip pat elgesio ir emocijų, kalbos ir kalbėjimo sutrikimai, kurie pasireiškia vaikui įsisavinant mokymosi programą, <...>. Šiems mokiniams <i>reikalingas ilgalaikis specialusis ugdymasis</i> ir jiems gali būti skiriamos <i>psichologo</i> , socialinės ir (arba) medicininės paslaugos <...>. Bendrieji mokymosi sutrikimai <...> pasireiškia mokymosi pasiekimų atsilikimu iš dviejų ir daugiau dalykų (skaitymo, rašymo, matematikos ar kitų mokomųjų dalykų). <...>, kai asmens intelektualiniai gebėjimai yra žemi (IQ yra nuo 70 iki 79), tačiau nesiekia labai žemo intelekto ribos (IQ 69 ir žemesnis). <...> Specifiniai mokymosi sutrikimai <...> pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektualinius gebėjimus (kai IQ yra 80 ir aukštesnis) bei vaiko amžių <...> mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų ir kompetencijų, tačiau jų priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas ar sociokultūrinės sąlygos (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ... tvarkos aprašas, 2011).
<i>Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų</i>	<...> 1) besimokantys ne gimtąja kalba arba gyvenantys kitoje kultūrinėje / kalbinėje aplinkoje; 2) turintys sulėtėjusią raidą; 3) <...> sveikatos problemų; 4) patiriantys nepalankių aplinkos veiksnių įtaką; 5) <...> emocinę krizę; 6) nerealizuojantys ypatingų gabumų. <...> mokiniai, kuriems dėl nepalankios (kultūrinės / kalbinės, pedagoginės, socialinės-ekonominės) aplinkos ar susidariusių aplinkybių apribojamos galimybės realizuoti savo gebėjimus įsisavinant Bendrojo ugdymo programas (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ... tvarkos aprašas, 2011).

<i>Specialiųjų ugdymosi poreikių kriterijai</i>	<...>: bendrojo ugdymo programų pritaikymo apimtis; <...> pritaikymo lygis; ugdymo plano <...>; ugdymosi metodų ir būdų pritaikymas; vadovėlių, mokymo priemonių parinkimas, mokomosios medžiagos pritaikymas, rengimas / kūrimas; ugdymosi vietos parinkimas ar (ir) aplinkos pritaikymas; ugdymui skirtų techninės pagalbos priemonių <...>; specialiosios pedagoginės <...>; specialiosios <...>; psichologinės <...>; socialinės pedagoginės pagalbos reikmė (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ... tvarkos aprašas, 2011).
---	---

Švietimo įstatymu įtvirtinta nauja *specialiųjų ugdymosi poreikių* samprata; joje nebeakcentuojamos „ribotos“ galimybės, bet nurodoma *pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių.*

Patikslintas mokinių grupavimas: diferencijuotos negalių, sutrikimų, mokymosi sunkumų turinčių mokinių grupės, orientuojantis į jų ugdymosi poreikių ypatumus (iki tol mokiniai buvo grupuojami orientuojantis į klinikinius kriterijus – psichikos ar fizinių funkcijų sutrikimus dėl įgimtų sklaidos trūkumų, persirgtų ligų, traumų). Negalių grupės vaikai apibūdinami kaip turintys raidos sutrikimų sąlygotų akademinų žinių įgijimo, socialinės, emocinės raidos ir asmenybės ugdymosi ypatumų, dėl kurių jiems reikalinga švietimo pagalba, mokymosi aplinkos ir ugdymo turinio (programų) pritaikymas, socialinės ir kt. paslaugos. Sutrikimų grupės vaikai apibūdinami kaip turintys ugdymosi ypatumų, pasireiškiančių žemesniais pasiekimais, įsisavinant mokymosi programą. Taigi, nuo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupavimo, akcentuojant jų raidos sutrikimų klinikinius požymius, pereinama prie grupavimo, akcentuojant negalių ir sutrikimų turinčių vaikų ugdymosi ypatumus ir įvairaus lygio specialiuosius ugdymosi poreikius.

Diferencijuotos mokinių, turinčių bendrųjų, specifinių mokymosi sutrikimų, elgesio ir emocijų bei kt. sutrikimų, ir dėl nepalankios aplinkos ar kitų priežasčių mokymosi sunkumų patiriančių mokinių grupės. Pastarajai grupei priskirti ir mokiniai, *nerealizuojantys ypatingų gabumų*, taigi, ko gero, pirmą kartą atkreiptas dėmesys į gabius mokinius, tačiau šių vaikų ugdymosi ypatumų ir poreikių samprata nepateikta.

Specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo kriterijai iš esmės nesikeitė, tačiau aiškesnė tapo mokinių, turinčių negalių, sutrikimų ir mokymosi sunkumų, specialiųjų ugdymosi poreikių pedagoginė samprata, nurodytos jų ugdymosi probleminės sritys.

## Švietimo prieinamumas

Siekiant didinti švietimo *prieinamumą*, užtikrinti *geros kokybės* švietimą, kuriama *darniai veikianči, nuolat atsinaujinanti, švietimo programų įvairovę* užtikrinanti *integracinė mokyklų sistema* (žr. 2.2.29 lentelę).

2.2.29 lentelė

### Kategorija *Integracinė mokyklinio ugdymo sistema*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Geros kokybės švietimo sistema</i>	Mokyklų tinklo kūrimo tikslas – sudaryti sąlygas <i>plėtoti geros kokybės &lt;...&gt; švietimą, didinti jo prieinamumą &lt;...&gt;</i> . Siekiama, kad Mokyklų tinklas būtų <i>darniai veikianči, nuolat atsinaujinanti, švietimo programų įvairovę, jų prieinamumą užtikrinančių &lt;...&gt; mokyklų sistema. &lt;...&gt; Mokykla, vykdanči bendrojo ugdymo programas, turi atitikti šiuos bendruosius kriterijus: &lt;...&gt; aprūpinti &lt;...&gt; mokymo įranga ir mokymo priemonėmis, sukurta tinkama edukacinė aplinka. &lt;...&gt; aplinka pritaikyta &lt;...&gt; mokinių, turinčių įgimtų ar įgytų sutrikimų, specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti, aprūpinti &lt;...&gt; techninės pagalbos ir specialiosiomis mokymo priemonėmis. &lt;...&gt; Teikiama švietimo informacinė &lt;...&gt; psichologinė, specialioji pedagoginė, specialioji, socialinė pedagoginė pagalba, vykdomas profesinis orientavimas ir sveikatos priežiūra &lt;...&gt;</i> . Klasės <...> sudaromos taip, kad užtikrintų bendrųjų ugdymo programų ir bendrųjų ugdymo planų įgyvendinimą (Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės, 2011). Savivaldybės <...> užtikrina kiekvienam savivaldybės teritorijoje gyvenančiam vaikui / mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo prieinamumą ir kokybę (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, 2011). Asmenys, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, priimami į arčiausiai savo gyvenamosios vietos esančias <...> bendrąsias bendrojo ugdymo mokyklas <...>, vykdančias bendrojo ugdymo programas ir jas pritaikančias šiems mokiniams (Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklą, profesinio mokymo įstaigą bendrųjų kriterijų sąrašas, 2011).
<i>Integracinė mokyklų sistema</i>	Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendina visos privalomąjį <...> švietimą teikiančios mokyklos, <...> atskirais atvejais – mokyklos (klasės), skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių <...>. Mokiniai, turintys labai didelių ir didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo ugdymo mokyklose (klasėse), skirtose mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, gali mokytis iki 21 metų (LR švietimo įstatymas, 2011). Formuojama <i>integracinė mokyklų,</i>

<i>Integracinė mokyklų sistema</i>	kuriose gali mokytis, įgyti išsilavinimą ir gauti pagalbą socialiai jautrių grupių asmenys ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintys asmenys, <i>sistema</i> (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).
<i>Mokyklų tipai</i>	Bendrojo ugdymo mokyklos <i>skirstomos į bendrąsias mokyklas ir mokyklas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams: bendrosios bendrojo ugdymo mokyklos</i> vykdo <...> ugdymą pagal bendrojo <...> ugdymo programą ir teikia reikiamą švietimo pagalbą; <i>bendrojo ugdymo mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams</i> vykdo <...> pritaikytas <...> specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams bendrojo ugdymo programas atitinkamai pritaikytoje mokymosi aplinkoje ir teikia reikiamą švietimo pagalbą (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).
<i>Klasių tipai</i>	Klasė – pastovi mokinių grupė, kuri vienus mokslo metus drauge mokosi <i>pagal to paties lygio pradinio, pagrindinio ar vidurinio ugdymo programą</i> . <...> Vienas mokinys, dėl įgytų ar įgimtų sutrikimų turintis didelių arba labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, besimokantis bendrojo ugdymo klasėje, prilyginamas dviem tos klasės mokiniams. Atitinkamai gali būti mažinamas didžiausias nustatytas mokinių skaičius klasėje. Bendrojo ugdymo klasėje, jungtinėje klasėje gali būti ne daugiau kaip 3 mokiniai, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių <...> (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 1 ir 2 priedai, 2011). <...> Specialioji klasė – dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių klasė <...> Atitinkamas bendrojo ugdymo programą vykdančioje Mokykloje gali būti <...> specialiojo ugdymo (specialiosios klasės), <...> (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).

*Švietimo prieinamumas* didinamas sudarant sąlygas ugdytis bendrojo ugdymo mokyklose visiškos arba dalinės integracijos forma arba specialiojoje mokykloje. Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, gali mokytis visose bendrojo ugdymo mokyklose, esančiose arčiausiai gyvenamosios vietos ir vykdančiose bendrojo ugdymo programas; programos pritaikomos šiems mokiniams. Atskirais atvejais šie mokiniai gali mokytis bendrojo ugdymo mokyklų specialiosiose klasėse, skirtose mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti.

Mokiniai, dėl įgimtų ir įgytų sutrikimų turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdomi bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, kitaip tariant – specialiosiose mokyklose.

Suformuluota skirtinga klasės (*ugdymas pagal to paties lygio programą*) ir specialiosios klasės (mokiniam, *turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių*) samprata.

**Mokyklos ir klasės specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.** Dar labiau išplėtotą specialiųjų mokyklų įvairovę (žr. 2.2.30 lentelę).

2.2.30 lentelė

**Kategorija Mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams**

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
Pradinės, pagrindinės, vidurinės ir gimnazijos tipo specialioji mokykla	<p>1) <i>pradinės mokyklos tipo</i> bendrojo ugdymo &lt;...&gt; <i>specialiosios mokyklos</i> ir <i>specialiosios mokyklos-darželiai</i> &lt;...&gt; mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų <i>turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių</i>, mokytis pagal pritaiktą &lt;...&gt; ugdymo programą &lt;...&gt;: judesio ir padėties &lt;...&gt;; kalbėjimo ir kalbos &lt;...&gt;; intelekto &lt;...&gt;; regos &lt;...&gt;; klausos sutrikimą turintiems mokiniams; 2) <i>pagrindinės mokyklos tipo</i> bendrojo ugdymo &lt;...&gt; mokyklos, skirtos mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių: <i>specialiosios mokyklos</i> &lt;...&gt; <i>mokytis pagal pritaikytas pradinio, pagrindinio ugdymo programas ir socialinių įgūdžių ugdymo programą</i>: judesio ir padėties &lt;...&gt;; kalbėjimo ir kalbos &lt;...&gt;; intelekto &lt;...&gt;; regos &lt;...&gt;; klausos &lt;...&gt;; elgesio ir emocijų &lt;...&gt;; įvairiapusių raidos sutrikimų &lt;...&gt;; sveikatos problemų turintiems mokiniams &lt;...&gt;, dėl kurių turi didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių) &lt;...&gt;; 3) <i>vidurinės mokyklos tipo</i> bendrojo ugdymo mokyklos &lt;...&gt; skirtos mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių: <i>specialiosios mokyklos</i>, skirtos &lt;...&gt; mokytis pagal pritaikytas pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programas ir socialinių įgūdžių ugdymo programą: judesio ir padėties &lt;...&gt;; regos &lt;...&gt;; klausos sutrikimą turintiems mokiniams; 4) <i>gimnazijos tipo</i> bendrojo ugdymo mokyklos &lt;...&gt;, skirtos mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių: <i>specialiosios mokyklos</i>, skirtos &lt;...&gt; mokytis pagal pritaikytas pradinio, pagrindinio, akredituotą vidurinio ugdymo programą ir socialinių įgūdžių ugdymo programą: judesio ir padėties &lt;...&gt;; regos &lt;...&gt;; klausos sutrikimą turintiems mokiniams (Mokyklų, vykdančių ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).</p>

<i>Specialiojo ugdymo centras</i>	<i>Specialiojo ugdymo centras, skirtas &lt;...&gt; mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių &lt;...&gt; mokytis pagal pritaikytas pradinio, pagrindinio ugdymo programas ir socialinių įgūdžių ugdymo programą; &lt;...&gt;, gaunant reikiamą švietimo pagalbą, ir teikiantis metodinę pagalbą kitų Mokyklų mokytojams, švietimo pagalbos specialistams bendrojo ugdymo programų, ugdymosi aplinkos pritaikymo, specialiųjų mokymo priemonių parinkimo klausimais; konsultacinę pagalbą tėvams &lt;...&gt;; sudarantis sąlygas tobulinti mokytojų, švietimo pagalbos specialistų kvalifikaciją (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).</i>
<i>Specialioji mokykla-daugiafunkcis centras</i>	<i>Specialioji mokykla-daugiafunkcis centras, &lt;...&gt; mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių &lt;...&gt; mokytis pagal pritaikytas pradinio ir pagrindinio ugdymo programas ir socialinių įgūdžių ugdymo programą, &lt;...&gt;; šioje mokykloje vykdomos ir kitos neformaliojo vaikų švietimo ir (ar) suaugusiųjų neformaliojo švietimo programos, sudaromos sąlygos teikti vietos bendruomenei reikalingas kultūros, socialines ir kitas paslaugas &lt;...&gt; (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).</i>
<i>Mokykla turintiems mokymosi sunkumų dėl nepalankių aplinkos veiksnių</i>	<i>jaunimo mokykla, &lt;...&gt; mokiniams, stokojantiems mokymosi motyvacijos, socialinių įgūdžių; turintiems mokymosi sunkumų; linkusiems į praktinę veiklą mokytis pagal pagrindinio ugdymo programą, joje teikiama resocializacijos pagalba, &lt;...&gt; produktyvaus mokymo mokykla, &lt;...&gt; mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų arba grįžusiems į švietimo sistemą &lt;...&gt;, norintiems socializuotis, pritaikyti švietimo sistemoje per pasirinktą ir asmeniškai patrauklią darbinę veiklą, mokytis pagal produktyvaus mokymo programą, atitinkančią pagrindinio ugdymo programos antrąją dalį; vaikų socializacijos centras, &lt;...&gt; mokiniams, kuriems teisės aktų nustatyta tvarka paskirta vidutinės priežiūros priemonė, mokytis pagal pradinio, pagrindinio ugdymo ir profesinio mokymo programas; &lt;...&gt; mokiniai apgyvendinami, jiems teikiama švietimo ir kita pagalba; sanatorijos mokykla, &lt;...&gt; mokiniams, atvykusiems gydytis į medicininės reabilitacijos ir sanatorinio gydymo sveikatos priežiūros įstaigą, &lt;...&gt; ligoninės mokykla, &lt;...&gt; atvykusiems gydytis į stacionarinę asmens sveikatos priežiūros įstaigą, teikiančią medicinos pagalbą, toliau mokytis pagal pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, joje taikomas sveikatą tausojantis dienos režimas; &lt;...&gt; ir kt. (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).</i>



Mokykla išskirtinių gabumų mokiniams	vidurinės mokyklos ir gimnazijos tipų bendrojo ugdymo mokyklos <...> mokiniams, dėl išskirtinių gabumų turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių: konservatorija, <...> mokiniams, turintiems išskirtinių gabumų muzikai; menų mokykla, <...> turintiems išskirtinių gabumų menui; dailės mokykla, <...> turintiems išskirtinių gabumų dailei; sporto mokykla, <...> turintiems išskirtinių gabumų sportui; <...> (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).
--------------------------------------	---

Nuo 2011 m. bendrojo ugdymo specialiosioms mokykloms priskiriamos pradinės, pagrindinės, vidurinės ir gimnazijos tipo specialiosios mokyklos, skirtos mokiniams, kurie dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turi didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

Didžiulį mokyklų tinklą sudaro bendrojo ugdymo specialiosios mokyklos, specialieji ugdymo centrai ir specialieji daugiafunkciai centrai mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ir įgytų sutrikimų.

Diferencijuotos bendrojo ugdymo mokyklos, skirtos mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų dėl nepalankių aplinkos veiksnių, ir mokyklos, skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių dėl išskirtinių gabumų.

Būdingas pastarojo laikotarpio bruožas – kuriamos atskiros specialiosios mokyklos mokiniams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų.

Nors diferencijuotos mokinių grupės, orientuojantis į jų specialiųjų ugdymosi poreikių ypatumus, faktiškai specialiosiose mokyklose išliko mokinių segregacija pagal sutrikimus (žr. 2.2.31 lentelę).

2.2.31 lentelė

### Kategorija Priėmimo į specialiąsias mokyklas kriterijai

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Dideli ir labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai – pagrindinis priėmimo į specialiąją mokyklą kriterijus</i>	Į <...> ir bendrojo ugdymo mokyklą, skirtą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti, į <...> bendrojo ugdymo mokyklos klasę, skirtą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti, priimami asmenys, turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (LR švietimo įstatymas, 2011). Asmenys, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, priimami į bendrojo ugdymo mokyklą, skirtą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti, bendrųjų bendrojo ugdymo

<i>Dideli ir labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai – pagrindinis priėmimo į specialiąją mokyklą kriterijus</i>	mokyklų <...> specialiojo ugdymo skyrius, specialiąsias klases (grupes) <...> (Priėmimo į ... bendrojo ugdymo mokyklą ... kriterijų sąrašas, 2011). Specialiajai mokyklai (specialiajai klasei), specialiojo ugdymo centrui, specialiajai mokyklai-daugiafunkciam centrui ūkio lėšų iš <...> valstybės biudžeto skiriama, jeigu: visiems į ją priimtiems mokiniams <...> nustatyti dideli ar labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 2011).
<i>Priėmimas į specialiąsias mokyklas pagal sutrikimus ir jų laipsnius</i>	Priėmimo į mokyklas, skirtas mokiniams dėl įgimtų ir įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, kriterijai: į specialiąją mokyklą, <...>, specialiojo ugdymo centrą, specialiąją mokyklą-daugiafunkcij centrą (toliau – specialioji mokykla) priimami <...>, skirtą judesio ir padėties sutrikimų turintiems mokiniams – asmenys, kuriems nustatyta: vidutiniai <...> ar sunkūs judesio ir padėties <...> ir (ar) lėtiniai neurologiniai sutrikimai; kompleksinė negalia <...>; į specialiąją mokyklą <...> kalbėjimo ir kalbos sutrikimų turintiems mokiniams – asmenys, kuriems nustatytas <i>nežymus</i> , vidutinis ar žymus kalbos neišsivystymas <...>; į specialiąją mokyklą <...> intelekto sutrikimą turintiems mokiniams – asmenys, kuriems nustatyta: <i>nežymus</i> , vidutinis, žymus, labai žymus ar nepatikslintas intelekto sutrikimas; kompleksinė negalia, kurios derinyje yra <i>nežymus</i> , vidutinis, žymus, labai žymus ar nepatikslintas intelekto sutrikimas; <i>nežymus</i> ar vidutinis intelekto sutrikimas ir elgesio ar (ir) emocijų sutrikimai <...>; į specialiąją mokyklą <...> regos sutrikimą turintiems mokiniams – asmenys, kuriems nustatyta: vidutinė <...>, žymi silpnaregystė <...>, aklumas su regėjimo likučiu <...>; į specialiąją mokyklą <...> klausos sutrikimą turintiems mokiniams – asmenys, kuriems nustatyta: vidutinis <...>, žymus <...>, labai žymus klausos sutrikimas <...> ar kochlearinių implantų naudotojai; kompleksinė negalia, kurios derinyje yra vidutinis klausos sutrikimas <...>; į specialiąją mokyklą, <...> <i>elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų turintiems</i> mokiniams, priimami asmenys, kuriems nustatyti: elgesio sutrikimai <...> (Priėmimo į ... bendrojo ugdymo mokyklą ... kriterijų sąrašas, 2011).
<i>Mokinių skaičius specialiosiose klasėse</i>	Silpnaregių klasė; mokinių, turinčių <i>nežymų</i> intelekto sutrikimą, klasė; mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, klasė: didžiausias mokinių skaičius klasėje, kurioje mokoma pagal bendrojo ugdymo programas – 12; mokinių, turinčių vidutinį, žymų ar labai žymų intelekto sutrikimą, klasė (lavinamoji klasė) – didžiausias mokinių sk. – 10; gali būti ugdomi mokiniai, turintys kompleksinę negalią. Neprigirdinčiųjų (kochlearinių implantų naudotojų) klasė; mokinių, turinčių vidutinių ar sunkių judesio ir padėties sutrikimų, klasė – didžiausias mokinių sk. – 10. Mokinių, turinčių elgesio ir emocijų sutrikimų, klasė – didžiausias

<i>Mokinių skaičius specialiosiose klasėse</i>	mokinių sk. – 10. Aklujų klasė; kurčiųjų klasė: didžiausias mokinių sk. – 8. Mokinių, turinčių įvairiapusių raidos sutrikimų, klasė; mokinių, turinčių kompleksinę negalią, klasė (lavinamoji klasė) – didžiausias mokinių sk. – 6; didžiausias mokinių, ugdomų pagal socialinių įgūdžių ugdymo programą, skaičius klasėje – 6 (Mokyklų ... tinklo kūrimo taisyklės, 1 ir 2 priedai, 2011).
--	---

Specialiosios mokyklos ir klasės diferencijuotos pagal mokinių negalias ir sutrikimus. Pagrindiniai priėmimo į specialiąsias mokyklas kriterijai: dideli ir labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai ir sutrikimų laipsniai.

Vis dėlto į specialiąsias mokyklas priimami mokiniai, turintys ne tik vidutinio ir žymaus laipsnio sutrikimų (negalių grupės mokiniai), bet ir turintys nežymaus laipsnio negalių ir sutrikimų. Pavyzdžiui, į specialiąją mokyklą priimami mokiniai, turintys *nežymų* intelekto sutrikimą; *nežymų* kalbos neišsivystymą ir pan.

Klasės diferencijuojamos ir mokinių skaičius klasėje priklauso nuo mokinių turimų negalių sudėtingumo.

## Švietimo pagalba

Švietimo pagalbos teikimo, specialiojo ugdymo organizavimo kokybė nuolat tobulinama. Atnaujinti beveik visi specialiujų ugdymosi poreikių tenkinimą reglamentuojantys dokumentai.

Kaip ir anksčiau, švietimo prienamumui užtikrinti teikiama trijų lygmenų švietimo pagalba. Nauja tai, kad mokykloje įsteigtos *vaiko gerovės komisijos*, kurių paskirtis ir funkcijos gerokai platesnės nei iki tol veikusių specialiojo ugdymo komisijų (žr. 2.2.32 lentelę).

2.2.32 lentelė

### Kategorija *Vaiko gerovės komisijos veikla*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Vaiko gerovės komisijos paskirtis</i>	Mokinio specialiujų ugdymosi poreikių pirminį įvertinimą atlieka Vaiko gerovės komisija (LR švietimo įstatymas, 2011). Mokyklos vaiko gerovės komisijos <...> paskirtis – rūpintis vaikui saugia ir palankia mokymosi aplinka, orientuota į asmenybės sėkmę, gerą savijautą, brandą, individualias vaiko galimybes atitinkančius ugdymo(si) pasiekimus bei pažangą, <...> Komisija

<p><i>Vaiko gerovės komisijos paskirtis</i></p>	<p>vaiko gerovės užtikrinimo klausimus sprendžia, analizuodama asmenybės ūgties, saviraiškaus dalyvavimo mokyklos gyvenime, mokymosi aplinkos, besimokančios bendruomenės ir kitus aspektus, ieškodama naujų galimybių, problemų sprendimo būdų ir telkdama reikiamus žmogiškuosius ir materialinius išteklius (Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas, 2011).</p>
<p><i>Vaiko gerovės komisijos veiklos principai</i></p>	<p>Komisija savo veiklą grindžia šiais principais: &lt;...&gt; <i>vaiko interesų</i> prioritetiškumo; <i>vaiko dalyvavimo</i> priimant su juo susijusius sprendimus; <i>individualizavimo</i>; &lt;...&gt; <i>visapusiškumo</i>. Siekiant sudaryti sąlygas veiksmingam įtraukiamam ugdymui, įvertinamas paslaugų ir pagalbos poreikis vaikui, jo tėvams &lt;...&gt; ir siekiama užtikrinti koordinuotai teikiamos švietimo pagalbos, &lt;...&gt; teikimą; <i>konfidencialumo</i> &lt;...&gt;; <i>ankstyvosios intervencijos</i> &lt;...&gt; kuo anksčiau atpažinti susirūpinimą keliančius vaiko elgesio požymius, užtikrinti reikalingos profesionalios, koordinuotai teikiamos švietimo pagalbos, &lt;...&gt; teikimą laiku; <i>dinamiškumo</i>. Kuriant ir plėtojant vaiko gerovę Mokykloje, siekiama atvirumo kaitai, naujų idėjų kūrimo ir įgyvendinimo atsižvelgiant į besikeičiančius vaikų, jų tėvų &lt;...&gt; bei visuomenės poreikius; <i>refleksyvumo</i>. &lt;...&gt; įsivertinama, mokomasi iš patirties bei pagrįstai formuluojami Mokyklos tikslai ir uždaviniai vaiko gerovės srityje; <i>veiklos integralumo</i>. &lt;...&gt; <i>bendradarbiavimo</i> (Mokyklos vaiko gerovės komisijos ... aprašas, 2011).</p>
<p><i>Vaiko gerovės komisijos funkcijos</i></p>	<p>Komisija vykdo šias funkcijas: rūpinasi <i>pozityvaus Mokyklos mikroklimato kūrimu ir pozityvių vertybių puoselėjimu</i>, koordinuoja prevencijos ir intervencijos priemonių įgyvendinimą, teikia siūlymus &lt;...&gt; dėl <i>saugios ir mokymuisi palankios aplinkos užtikrinimo</i>, vaikų <i>socialinio ir emocinio ugdymo</i>, prevencinių ir kitų programų įgyvendinimo &lt;...&gt;; organizuoja mokyklos bendruomenės švietimą vaiko teisių apsaugos, prevencijos, vaikų saviraiškos plėtojimo &lt;...&gt; vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo, &lt;...&gt; mokytojams; gavus tėvų &lt;...&gt; sutikimą, <i>atlieka pirminį vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių</i> &lt;...&gt; įvertinimą, &lt;...&gt;; mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo &lt;...&gt; pagalbos vaikui teikimą, tariasi su tėvais &lt;...&gt; mokytojais dėl jos turinio, teikimo formos ir būdų; &lt;...&gt; švietimo <i>programų pritaikymą</i> mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių &lt;...&gt;; kartu su karjeros specialistu pagal poreikį konsultuoja baigiamosios klasės mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, dėl jo tolesnio mokymosi &lt;...&gt; ir pagal galimybes užtikrina sklandų palydėjimą / perėjimą į kitą mokymosi įstaigą; &lt;...&gt; <i>sudaromas pagalbos vaikui planas</i>, paskiriamas pagalbos plano įgyvendinimą koordinuojantis asmuo, kuris kartu su vaiku, jo tėvais &lt;...&gt; numato &lt;...&gt; tikslus, suplanuoja jų įgyvendinimo žingsnius, atsakomybes ir periodiškus susitikimus &lt;...&gt; rezultatams aptarti (Mokyklos vaiko gerovės komisijos ... aprašas, 2011).</p>

Vaiko gerovės komisijos paskirtis – ne tik pirminis vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas, švietimo pagalbos vaikui koordinavimas, mokytojų konsultavimas ir pagalba pritaikant ugdymo turinį ir mokymo metodus, bet ir rūpinimasis *visiems mokiniams saugia ir palankia ugdymosi aplinka*.

Gerokai daugiau dėmesio mokykloje skiriama *pozityvaus mokyklos mikroklimato ir pozityvių vertybių puoselėjimui, vaikų socialiniam ir emociniam ugdymui, asmenybės ūgties, saviraiškaus dalyvavimo mokyklos gyvenime, mokymosi aplinkos* ir kt. aspektams. Psichologinė pagalba teikiama ne tik mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, bet ir mokytojams.

Akcentuojamas vaiko dalyvavimas, priimant su juo susijusius sprendimus. Svarbi naujovė – vaiko gerovės komisija kartu su vaiku, kuriam skiriamas specialusis ugdymas ir švietimo pagalba, ir jo tėvais *sudaro pagalbos vaikui planą*, numato individualius tikslus, planuoja jų įgyvendinimo žingsnius, atsakomybes ir periodišką rezultatų stebėseną.

Švietimo pagalbos samprata naujajame Švietimo įstatyme papildyta profesinio orientavimo pagalbos nuostatomis. Todėl vaiko gerovės komisijos funkcija – kartu su karjeros specialistu pagal poreikį konsultuoti baigiamosios klasės mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, dėl jo tolesnio mokymosi programos ir mokymosi įstaigos parinkimo, kad būtų užtikrintas sklandus jo perėjimas į kitą mokymosi įstaigą. Taigi, siekiama švietimo pagalbos nuoseklumo, kokybės, tęstinumo.

Šiek tiek keitėsi ir pedagoginių psichologinių tarnybų funkcijos (žr. 2.2.33 lentelę).

2.2.33 lentelė

### Kategorija *Pedagoginių psichologinių tarnybų funkcijos*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Specialiųjų ugdymosi ir švietimo pagalbos poreikių įvertinimas</i>	Pedagoginių psichologinių tarnybų paskirtis – įvertinti mokinių (vaikų) specialiuosius ugdymosi poreikius ir nustatyti jų lygį, skirti specialųjį ugdymą, koordinuoti ir teikti švietimo pagalbą <...>. Tarnybos specialistai: įvertina asmens mokymosi sunkumus, sutrikimus, <...>, specialiuosius ugdymosi poreikius (išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų) pedagoginiu, psichologiniu, medicininio ir socialiniu pedagoginiu aspektais, vaiko brandumą mokyklai, prireikus skiria specialųjį ugdymą <...> (Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas, 2011). Įvertinimo tikslas – nustatyti švietimo pagalbos ir paslaugų reikmes, rekomenduoti <...> programos pritaikymą, specialiąsias mokymo ir techninės pagalbos

<i>Specialiųjų ugdymosi ir švietimo pagalbos poreikių įvertinimas</i>	priemonės, ugdymosi aplinkos pritaikymo būdus, siekiant sudaryti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui (vaikui) optimalias ugdymosi sąlygas (Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių <...> pedagoginiu, psichologiniu, medicininu ir socialiniu pedagoginiu aspektais įvertinimo ir specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos aprašas, 2011).
<i>Asmenybės ugdymosi problemų įvertinimas</i>	Tarnybos paskirtis – nustatyti mokinio (vaiko) <i>asmenybės ir ugdymosi problemas</i> <...>. Tarnybos specialistai: įvertina <...> pedagogines, psichologines asmenybės ir ugdymosi problemas, <...> (Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas, 2017).
<i>Pagalba mokiniais, jų tėvams ir pedagogams</i>	Tarnybos specialistai <...> teikia psichologinę, socialinę pedagoginę, švietimo informacinę pagalbą vaikams, specialiąją pedagoginę pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems asmenims iki 21 metų; teikia informacinę, ekspertinę ir konsultacinę pagalbą tėvams <...> bei mokykloms, jų pedagoginiams darbuotojams; teikia psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę pagalbą mokyklose, kuriose nėra švietimo pagalbos specialistų (Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas, 2011).
<i>Psichologinė pagalba smurtavusiems ar smurtą patyrusiems mokiniams, mokytojams</i>	<i>Asmenybės ir ugdymosi problemų turinčiam, taip pat smurtaujančiam ar smurtą patyrusiam mokiniui psichologinė pagalba</i> visuotinai teikiama pagalbos teikėjams bendradarbiaujant su mokinio tėvais (globėjais, rūpintojais) ir mokytojais, juos konsultuojant (LR švietimo įstatymas, 2011, suvest. red. 2016). Tarnybos paskirtis <...> – teikti <i>psichologinę pagalbą mokytojams</i> ar kitiems švietimo įstaigos darbuotojams, <i>smurtavusiems ar smurtą patyrusiems</i> švietimo įstaigoje. <...>, jei savivaldybės vykdomoji institucija Tarnybai yra delegavusi šią funkciją <...> (Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas (2017). [Psichologinės] Pagalbos paskirtis – <i>prevencinėmis priemonėmis stiprinti mokinių (vaikų) psichologinį atsparumą ir psichikos sveikatą, skatinti saugios ir palankios ugdymuisi aplinkos</i> Mokykloje kūrimą, padėti <i>mokiniams (vaikams), mokytojams, kitiems švietimo įstaigos darbuotojams atgauti dvasinę darną</i> , gebėjimą gyventi ir mokytis, aktyviai bendradarbiaujant su jų tėvais (globėjais, rūpintojais) (Psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2017).

Pedagoginių psichologinių tarnybų atliekamos mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo ir specialiojo ugdymo, švietimo pagalbos skyrimo funkcijos papildytos *psichologinės pagalbos teikimu smurtavusiems ar smurtą patyrusiems mokiniams, mokytojams*; prevencinėmis priemonėmis, skirtomis

*stiprinti mokinių (vaikų) psichologinį atsparumą ir psichikos sveikatą, skatinti saugios ir palankios ugdymuisi aplinkos kūrimą, padėti mokiniams (vaikams), mokytojams, kitiems švietimo įstaigos darbuotojams atgauti dvasinę darną.*

Gerinant švietimo prieinamumą, mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimą atlieka ne tik pedagoginės psichologinės tarnybos ar vaiko gerovės komisijos, bet ir Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų bei Lietuvos aklųjų ir silpnaregių ugdymo centrų specialistai.

Tobulintas specialiojo ugdymo ir specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos organizavimas (žr. 2.2.34 lentelę).

2.2.34 lentelė

### **Kategorija *Specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos organizavimas***

<b>Subkategorijos</b>	<b>Pavyzdžiai, šaltiniai</b>
<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos gavėjai</i>	Vaikams ir asmenims iki 21 metų, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių <...>, ir jų tėvams <...> koordinuotai teikiamos švietimo pagalba, socialinės ir sveikatos priežiūros paslaugos <...> (LR švietimo įstatymas, 2011). Mokiniui specialusis ugdymasis ir švietimo pagalba skiriami <...> kai: <...> bendrosios <...> programos pritaikomos <...>, siekiant sudaryti sąlygas įgyti atitinkamą išsilavinimą ir (ar) kvalifikaciją; [kai] mokinys turi būti ugdomas pagal pradinio <...>, pagrindinio ugdymo individualizuotą programą ir socialinių įgūdžių ugdymo programą, kurios skirtos sutrikusio intelekto mokiniams (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, 2011). [Specialiosios pedagoginės] Pagalbos gavėjai – asmenys iki 21 metų, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2011). [Nuo 2017 m.]: Pagalbos gavėjai – asmenys iki 21 metų, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų (Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašas, 2017).
<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjai</i>	Pagalbos teikėjai – mokyklų, Tarnybų specialieji pedagogai, tiflopedagogai, surdopedagogai ir logopedai (Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ... tvarkos aprašas, 2017). Pagalba teikiama formaliojo ir neformaliojo švietimo mokyklose <...>, mokinio namuose ir Tarnybose (Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2011).

<p><i>Mokinių skaičius vienam specialiosios pedagoginės pagalbos specialisto etatui</i></p>	<p>Specialiojo pedagogo etatas gali būti steigiamas: mokykloje, vykdančioje pradinio, pagrindinio ir (ar) vidurinio ugdymo &lt;...&gt; programas, jei joje mokosi 20–30 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, kuriems reikalinga specialiojo pedagogo pagalba (ar 15–20 mokinių, turinčių regos, klausos sutrikimų (tarp jų turinčių kochlearinių implantų), jei nėra tifoldpedagogo ar surdopedagogo). &lt;...&gt; Logopedo etatas gali būti steigiamas: mokykloje, vykdančioje pradinio ugdymo programas, jei joje mokosi 40–45 specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, kuriems reikalinga logopedo pagalba; mokykloje, vykdančioje pagrindinio ir (ar) vidurinio ugdymo &lt;...&gt; programas, jei joje mokosi 55–60 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, kuriems reikalinga logopedo pagalba (Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2011). [Nuo 2017 m.]: Vienu etatu dirbantis specialusis pedagogas teikia pagalbą: &lt;...&gt; ne daugiau kaip 27 &lt;...&gt; mokiniams, ugdomiems pagal priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir (ar) vidurinio ugdymo &lt;...&gt; programas &lt;...&gt;. Vienu etatu dirbantis logopedas teikia pagalbą: &lt;...&gt; ne daugiau kaip 40 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, ugdomų pagal priešmokyklinio ir (ar) pradinio ugdymo programas &lt;...&gt;; ne daugiau kaip 50 &lt;...&gt; mokinių, ugdomų pagal priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir (ar) vidurinio ugdymo &lt;...&gt; programas, &lt;...&gt; mokinius, turintis didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, prilyginamas dviem mokiniams (Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ... tvarkos aprašas, 2017).</p>
<p><i>Specialiosios pedagoginės pagalbos formos</i></p>	<p>Pagrindinės logopedo, specialiojo pedagogo, &lt;...&gt; darbo formos yra <i>pratybos</i> (individualios, pogrūpinės (2–4 mokiniai), grupinės (5–8 mokiniai), pedagogų ir kitų dalyvaujančiųjų ugdymo procese asmenų bei mokinio tėvų &lt;...&gt; <i>konsultavimas</i> &lt;...&gt; Pagalba specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams teikiama <i>pamokų ir (arba) ne pamokų metu</i> (Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ... tvarkos aprašas, 2017). Organizuojant mokinių ugdymą <i>pamokoje</i>, veiklose <i>gali dalyvauti du mokytojai</i>, švietimo <i>pagalbos specialistai</i> (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, 2011).</p>
<p><i>Ugdymo aplinkos pritaikymas</i></p>	<p>Mokyklos, atsižvelgdamos į mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, užtikrina <i>ugdymąsi pritaikytoje ugdymosi aplinkoje</i>, reikiamos švietimo <i>pagalbos</i> teikimą, aprūpinimą <i>specialiosiomis mokymo priemonėmis ir ugdymui skirtomis techninėmis pagalbomis priemonėmis</i> mokykloje (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, 2011).</p>



<i>Ugdymo individualizavimas</i>	Bendrojo ugdymo programos <...>, pritaikytas <...>, mokiniai gali baigti per trumpesnį ar ilgesnį negu nustatytas laiką, gali mokytis su pertraukomis, šias programas baigti atskirais moduliais. <i>Mokiniam, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių dėl išskirtinių gabumų</i> , ugdymas gali būti: <i>ankstinamas</i> , <...>, anksčiau pradėjus dalyvauti priešmokyklinio ir (ar) pradinio ugdymo programose; <i>spartinamas</i> priešmokykliniame, pradiniam ir pagrindiniame ugdyme <...> (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, 2011).
<i>Specialioji pagalba</i>	Pagalbos mokiniams teikėjai – mokytojo padėjėjas, gestų kalbos vertėjas. <...>. Pagalba mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, teikiama ugdymo proceso metu. <...> Mokytojo padėjėjo paslaugos teikiamos mokiniui ar (ir) mokinių grupei, turinčiai vidutinių, didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių ir dėl įgytų ir įgimtų sutrikimų negalinti savarankiškai dalyvauti ugdymo procese. <...> Mokytojo padėjėjas padeda mokiniui ar (ir) mokinių grupei atlikti su ugdymusi, savitarna, savitvarka ir maitinimusi susijusias veiklas, padeda orientuotis aplinkoje, judėti, tinkamai naudotis ugdymui skirtomis techninės pagalbos priemonėmis, teikia teksto skaitymo ir konspektavimo bei kitas paslaugas. <...> Gestų kalbos vertėjo paslaugos teikiamos mokiniui ar (ir) mokinių grupei, turinčiai vidutinių, didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių ir dėl klausos ar kompleksinių sutrikimų (kai į kompleksą sudėtį įeina klausos sutrikimas) negalintiems vartoti žodinės kalbos <...> Gestų kalbos vertėjas verčia žodinę kalbą į gestų kalbą ir atvirkščiai (Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašas, 2011).

Per analizuojamą laikotarpį keitėsi nuostata dėl mokinių, kuriems teikiama specialioji pedagoginė pagalba. Nuo 2011 m. specialiosios pedagoginės pagalbos gavėjai – asmenys, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių *dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių*. Nuo 2017 m. nebeakcentuojamas įgimtų ar įgytų sutrikimų turėjimas, bet mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių *dėl išskirtinių gabumų*, specialioji pedagoginė pagalba neteikiama.

Specialiąją pedagoginę pagalbą, kaip ir anksčiau, teikia specialieji pedagogai, logopedai, tiflopedagogai, surdopedagogai. Beje, užsienio šalyse nėra pareigybių, įvardijamų tiflopedagogo, surdopedagogo pavadinimais; vaikams, turintiems sensorikos sutrikimų, specialiąją pedagoginę pagalbą teikia specialieji pedagogai, įgiję atitinkamą specializaciją.

Mokinių, gaunančių specialiąją pedagoginę pagalbą, skaičius vienam specialisto etatui buvo šiek tiek sumažintas, tai turėjo gerinti specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą. Nagrinėjant specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo formas, akivaizdu, kad, sekant užsienio šalių pavyzdžiais, gerinamas specialiosios pedagoginės pagalbos veiksmingumas: specialūs pedagogas teikia pagalbą ne tik savo kabinete vesdamas individualias, grupines ar pogrūpinės pratybas, bet ir dalyvaudamas pamokoje, klasėje teikdamas pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Nesikeitė nuostatos dėl ugdymo aplinkos pritaikymo ir ugdymo individualizavimo būtinumo mokiniams, turintiems negalių ir sutrikimų. Pritaikant mokyklos aplinką, teikiant psichologinę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, aprūpinant ugdymui skirta kompensacine technika, specialiosiomis mokymo priemonėmis siekiama didinti švietimo prieinamumą. Tačiau pažymėtina, kad mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių dėl *išskirtinių gabumų*, ugdymo individualizavimas apibrėžtas tik dviem būdais: kaip jų ugdymosi pradžios *ankstinimas* ir ugdymosi proceso *spartinimas*.

Mokiniams, turintiems vidutinių, didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo procese teikiama ir specialioji pagalba (mokytojo padėjėjo, gestų kalbos vertėjo paslaugos). Iki paskutinio švietimo reformos etapo specialioji pagalba buvo teikiama tik mokiniams, turintiems labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių; ją teikė pedagogo (mokytojo) padėjėjas, skaitovas, palydovas, gestų kalbos vertėjas.

Taigi, pastaraisiais metais specialiąją pagalbą gauna daugiau mokinių, prasiplėtė ir mokytojo padėjėjo funkcijos: *mokytojo padėjėjas padeda mokiniui atlikti su ugdymusi, savitarna, savitvarka ir maitinimusi susijusias veiklas, orientuotis aplinkoje, judėti, tinkamai naudotis ugdymui skirtomis techninės pagalbos priemonėmis, teikia teksto skaitymo ir konspektavimo bei kitas paslaugas*.

## Ugdymo kokybės siekiai ir kliūtys

Analizuojant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybę, svarbus bendrasis švietimo būklės kontekstas. Švietimo stebėsenos rezultatai atskleidžia bendrąsias švietimo stiprybes ir trūkumus.

Svarbiausias švietimo sistemos stiprybes, remiantis švietimo stebėsenos duomenimis, iliustruoja 2.2.35 lentelė.

Kategorija *Švietimo stiprybės*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Inkliuzinis ugdymas – švietimo kokybės kriterijus</i>	Inkliuzinis ugdymas – procesas, užtikrinantis kokybišką ugdymą(si) visiems jo dalyviams, kai atsižvelgiama į kiekvieno mokinio, jo tėvų <...> lūkesčius, ugdymosi poreikių ypatumus, pagalbos ir paslaugų reikmes, užkertantis kelią „iškristi“ iš švietimo sistemos (Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).
<i>Bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymo dėmė</i>	Atnaujintos bendrosios bendrojo ugdymo programos orientuotos į bendrųjų kompetencijų ir esminių dalykinių kompetencijų ugdymą, itin daug dėmesio skiriant mokymuisi mokytis, į ugdymo turinio diferencijavimą ir individualizavimą, mokinių mokymosi krūvio mažinimą <...> Mokyklai keliamas uždavinys – padėti kiekvienam mokiniui, atsižvelgiant į jo gebėjimus, ugdymosi poreikius ir interesus bei tėvų <...> lūkesčius, išsiugdyti bendrąsias kompetencijas – mokėjimo mokytis, komunikavimo, pažinimo, socialinę pilietinę, iniciatyvumo ir kūrybingumo, asmeninę ir kultūrinę, kurios ypač reikšmingos asmens brandai, rengimuisi tolesniam mokymuisi ir profesinei karjerai, gyvenimui žinių visuomenėje (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).
<i>Nuolatinis mokytojų kvalifikacijos tobulinimas</i>	Sudarytos sąlygos mokytojams, įgyvendinant įvairius projektus, rinktis ir dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose <...> Išbandytas nuolatinis mokytojų mokymasis, kompetencijų tobulinimas ilgalaikėse stažuotėse (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).
<i>Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas bendrosiose mokyklose</i>	Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių <...> ugdymas(is) švietimo sistemoje drauge su bendraamžiais turi teigiamos įtakos visai mokyklos bendruomenei – ugdo toleranciją skirtybėms, skatina socialinę sanglaudą, solidarumą. Lietuvoje tik 1,2 proc. specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdomi specialiosiose mokyklose ar specialiosiose klasėse (Europos Sąjungos vidurkis – 2,3 proc.), kita dalis tokių mokinių yra ugdomi bendrųjų bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).

Siekama, kad švietimo prieinamumas ir kokybiška švietimo pagalba būtų užtikrinami ne tik mokiniams, turintiems negalių ar sutrikimų, bet ir visiems ugdymo dalyviams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių ir lūkesčių. Dokumentų turinio analizė leidžia teigti, kad švietimo kokybės siekiamybe ir vienu iš kokybiško švietimo kriterijumi tampa „inkluzinio ugdymo modelių taiky-

mas“. Tuometiniuose dokumentuose<sup>29</sup> akcentuota: „Svarbiausios inkluzinio ugdymo prieinamumo, kokybės užtikrinimo ir ankstyvo pasitraukimo iš švietimo sistemos prevencijos sąlygos: veiksmingų inkluzinio ugdymo modelių taikymas, įvairių ugdymosi poreikių mokiniams patrauklaus ugdymo(si) proceso organizavimas, savalaikės specialiosios pedagoginės, psichologinės, socialinės pedagoginės ir specialiosios pagalbos teikimas.“

Tobulintos bendrosios programos; jose atsispindi bendrosios švietimo tendencijos ir siekiniai, būdingi XXI a. Europos mokykloms – mokinių bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymas.

Kiti svarbūs švietimo stiprybių rodikliai – nuolatinis mokytojų kompetencijų tobulinimas, mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, galimybių mokytis bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse plėtra. Pripažinta, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymasis drauge su bendraamžiais turi teigiamą poveikį mokyklų bendruomenėms.

Tačiau pastebėtos ir Lietuvos švietimo sistemos probleminės sritys: *ugdymo turinio trūkumai ir bendrųjų kompetencijų ugdymo stoka; dominuojanti poveikio paradigma ugdyme; regioniniai ugdymo kokybės ir mokinių pasiekimų skirtumai; fragmentiškas mokytojų kvalifikacijos tobulinimas; mokyklų infrastruktūros modernizavimo poreikiai* (žr. 2.2.36 lentelę).

2.2.36 lentelė

### Kategorija Švietimo probleminės sritys

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Ugdymo turinio trūkumai ir bendrųjų kompetencijų ugdymo stoka</i>	Bendroji matematikos programa yra orientuota į vidutinių gebėjimų mokinių ugdymą, joje neakcentuojamas aukštesniųjų gebėjimų ugdymas <...> Informatikos ir informacinių technologijų ugdymo turinys neatitinka pastaraisiais metais įvykusių esminių pokyčių IKT srityje <...>. Bendrųjų programų gamtos mokslų dalys yra fragmentuotos, nesuderintos, nepalankios mokiniams ugdytis holistinį pasaulio supratimą, kūrybinio mąstymo bei problemų sprendimo gebėjimus. <...> dalyje mokyklų <i>bendrųjų kompetencijų ugdymas dar nėra ugdymo proceso dalis, atsispindinti tiek pamokinėje, tiek ir nepamokinėje veikloje.</i> <...>. Per mažai dėmesio skiriama mokinių kritinio mąstymo gebėjimams stiprinti, nepakankamai skatinama kurti ir įgyvendinti idėjas (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).

<sup>29</sup> Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas. (2014). TAR, 2014-09-08, Nr. 12000.

<i>Dominuojanti poveikio paradigma ugdyme</i>	Dauguma mokytojų dažniausiai pamokose taiko tradicinius, poveikio paradigmai būdingus mokymo metodus <...> Dalis tėvų ir mokinių nepatenkinti mokykloje vyraujančia ugdymo paradigma ir pageidauja švietimo sistemoje daugiau alternatyvų, nukreiptų į individualių gebėjimų ugdymą ir asmenybės tobulėjimą (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).
<i>Regioniniai ugdymo kokybės ir mokinių pasiekimų skirtumai</i>	<...> ryškėja vaikų galimybių gauti kokybišką ugdymą ir švietimo pagalbą regioniniai skirtumai. Nacionaliniai ir tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai (PISA, PIRLS) rodo didelius mieste ir kaime gyvenančių mokinių pasiekimų skirtumus (Kompleksiškai teikiamos pagalbos, specialiojo ugdymo mokyklų / centrų ir vaikų socializacijos centrų veiklos kokybės gerinimo 2015–2017 m. tarpinstitucinis veiksmų planas, 2015).
<i>Fragmentiškas mokytojų kvalifikacijos tobulinimas</i>	Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas vyksta fragmentiškai, nuosekliai, nepakankamos galimybės rinktis nuoseklų, ilgalaikį kvalifikacijos tobulinimą. <...> Mokytojams trūksta kompetencijų pažinti mokinius ugdymo procese, ugdyti mokinių aukštesnio lygio gebėjimus, dalyko didaktikos išmanymo, dirbant su skirtingo amžiaus ir įvairių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).
<i>Mokyklų infrastruktūros modernizavimo poreikiai</i>	<p>24. Keičiantis ugdymo programoms, mokymosi formoms, mokymo proceso organizavimo būdams ir metodams, sparčiai diegiant naujas informacines technologijas, <i>būtina modernizuoti mokyklų erdves ir mokymosi aplinkas</i>. Modernioje mokykloje turi būti sudarytos sąlygos mokinių grupiniam ir individualiam, teoriniam ir praktiniam, aktyviam, taip pat tinkliniam ar globaliam mokymuisi. &lt;...&gt; <i>Mokyklų erdves reikia labiau pritaikyti pagal vaikų amžių, jų individualias veiklas ir darbą grupėse</i>. Jos turi būti tinkamos vaikų kūrybiškumui ugdyti. &lt;...&gt;</p> <p>27. Šalyje veikia daugiau kaip 500 pagrindinių mokyklų ir progimnazijų. Dalies šių tipų mokyklų pastatai modernizuoti, t. y. įgyvendintos energijos suvartojimą mažinančios priemonės, tačiau <i>nemodernizuotos vidaus patalpos, mokymosi, neformaliojo vaikų švietimo ir poilsio erdvės</i>.</p> <p>28. Iš 26 valstybinių bendrojo ugdymo mokyklų (išskyrus vaikų socializacijos centrus) <i>50 proc. mokyklų pastatų fizinė būklė ir inžinerinė įranga neatitinka energijos taupymo ir higienos reikalavimų ir (ar) neatnaujintos vidaus patalpos</i>. Mokykloms trūksta ugdymo įrangos arba jų turima yra pasenusi &lt;...&gt;. <i>Trūksta modernios įrangos, mokymo priemonių, informacinių šaltinių ugdymo programose numatytoms dalykinėms kompetencijoms ugdyti</i> (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).</p>

Pastebėti ugdymo turinio (programų fragmentiškumas, orientacija į vidutinių gebėjimų mokinius) ir ugdymo proceso trūkumai. Nustatyta, kad ugdymo procese dominuojanti poveikio paradigma neskatina mokinių bendrųjų kompetencijų (kritinio mąstymo, problemų sprendimo ir kt.) ugdymosi ir netenkinami nei mokinių, nei jų tėvų; jie nepatenkinti vyraujančiais mokymo metodais, pageidauja daugiau dėmesio individualių gebėjimų ugdymui ir asmenybės tobulėjimui. Galbūt dėl minėtų sisteminių švietimo trūkumų Lietuvos mokinių pasiekimai nebuvo gerai įvertinti. Nacionaliniai ir tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai atskleidė ne tik žemesnius Lietuvos mokinių pasiekimus, bet ir regioninius skirtumus.

Vėl atkreiptas dėmesys į mokytojų kompetencijų tobulinimo ir mokyklų infrastruktūros modernizavimo poreikius. Konstatuota, kad mokytojai stokoja mokinio individualybės pažinimo kompetencijų, gebėjimų ugdyti skirtingo amžiaus ir įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius, o daugelio mokyklų infrastruktūra nebeatitinka modernių technologijų amžiui būdingų reikalavimų: trūksta modernios įrangos, mokymo priemonių, informacinių šaltinių ugdymo programose numatytoms dalykinėms ir bendrosioms kompetencijoms ugdytis, mokyklų erdvės, mokymosi aplinkos nepritaiktos mokinių aktyviam mokymuisi grupėmis ir individualiai.

Šiame kontekste išryškėjo ir įvairių gebėjimų mokinių ugdymo, ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo problemos (žr.2.2.37 lentelę).

2.2.37 lentelė

### Kategorija *Ugdymo kokybės užtikrinimo problemos*

Subkategorijos	Pavyzdžiai, šaltiniai
<i>Netenkinami įvairių gebėjimų mokinių ugdymosi poreikiai</i>	Mokykloms vis dar trūksta kompetencijų ir patirties organizuoti <i>inkliuzinį ugdymą</i> bendrosiose klasėse (grupėse) <...> gebėjimų tikslingai, lanksčiai formuoti ir įgyvendinti mokyklos ugdymo turinį, jį pritaikant įvairių poreikių ir gebėjimų mokiniams. <...> (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014). <...> mokykloms trūksta kompetencijų ugdyti ir organizuoti įvairių gebėjimų ir galių turinčių mokinių ugdymą bendrosiose klasėse <...>, kai atsižvelgiama į kiekvieno mokinio, jo tėvų <...> lūkesčius, ugdymosi poreikių ypatumus, pagalbos ir paslaugų reikmes (Kompleksiškai teikiamos pagalbos, specialiojo ugdymo mokyklų ... veiklos kokybės gerinimo 2015–2017 m. tarpinstitucinis veiksmų planas, 2015).

<p><i>Nepakankamas aprūpinimas mokymosi ir specialiosiomis mokymo priemonėmis</i></p>	<p>Siekiant plėtoti inkluzinį ugdymą, t. y. gerinti jo kokybę ir užkirsti kelią ankstyvajam pasitraukimui iš švietimo sistemos, <i>būtina mokyklas aprūpinti ugdymui skirta mokymosi medžiaga, specialiosiomis mokymo priemonėmis</i>, užduočių rinkiniais, taip pat <i>techninės pagalbos priemonėmis</i>, skirtomis ugdymui, ir sudaryti sąlygas mokytojams įgyti kompetencijų jas taikyti (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).</p>
<p><i>Nepakankamas švietimo pagalbos prieinamumas ir kokybė</i></p>	<p>Nepakankamas švietimo pagalbos prieinamumas ir kokybė. &lt;...&gt; švietimo <i>pagalbos vis dar nepakanka</i>, ypač jos trūksta kaimo &lt;...&gt; vietovėse. &lt;...&gt; ne visose bendrojo ugdymo mokyklose dirba reikiami švietimo pagalbos specialistai, ypač trūksta tiflopedagogų, surdopedagogų (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014). &lt;...&gt; ugdyti mokinius bendrojo ugdymo mokyklose ir teikti kokybišką, specialiuosius ugdymosi poreikius tenkinantį ugdymą trukdo švietimo <i>pagalbos / specialiojo ugdymosi organizavimo, koordinavimo ir prieinamumo neužtikrinimas</i>. &lt;...&gt; Mokyklos vangiai plėtoja kitas švietimą paremiančias paslaugas (socialines, sveikatinimo, sporto ir kt.) &lt;...&gt; Nors pastaraisiais metais mokyklose laipsniškai daugėja psichologų &lt;...&gt;, tačiau pagalbos specialistų vis dar trūksta (Kompleksiškai teikiamos pagalbos, specialiojo ugdymo mokyklų ... veiklos kokybės gerinimo 2015–2017 m. tarpinstitucinis veiksmų planas, 2015).</p>
<p><i>Neigiamos mokytojų nuostatos</i></p>	<p>&lt;...&gt; nemažai mokytojų vis dar turi neigiamas nuostatas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atžvilgiu – yra linkę atsiriboti nuo nepažangių ir pedagogiškai apleistų vaikų. Šių <i>mokinių įtraukčiai</i> pritaria tik tada, kai mokiniai mokosi ne jų klasėje (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).</p>
<p><i>Pedagogų kompetencijų trūkumai</i></p>	<p>Mokytojų, švietimo pagalbos specialistų <i>ugdymo individualizavimo, mokinių įvairovės priėmimo, bendradarbiavimo, siekiant veiksmingo visų mokinių ugdymosi, kompetencijos nepakankamos</i>, todėl šių specialistų kvalifikaciją reikėtų tobulinti. &lt;...&gt; Gali mybių sudarymas mokytojams įgyti papildomą specialiojo pedagogo kvalifikaciją ar specialiajam pedagogui – tiflopedagogo ar surdopedagogo kvalifikaciją pagerintų specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą. Taip pat šios pagalbos prieinamumą padidintų mobilios švietimo pagalbos teikimas (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).</p>

<i>Mokinių akademines nesėkmes ir psichologinę įtampą</i>	Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų ir dar papildomai patiriantys psichologinę įtampą mokykloje (dėl negebėjimo mokytis tuo pačiu lygiu kaip ir bendraamžiai, per sudėtingų užduočių ar patyčių), susiduria su akademinė nesėkme (Bendrojo ugdymo mokyklų ... stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).
<i>Tendencija siūsti mokinius į specialiąsias mokyklas</i>	Mokykla, dėl objektyvių priežasčių negalinti užtikrinti mokiniui <...> psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios ar socialinės pedagoginės pagalbos, suderinusi su jo tėvais <...>, pedagogine psichologine bei vaiko teisių apsaugos tarnyba, siūlo jam mokytis kitoje mokykloje (LR švietimo įstatymas, 2011). <...> nors Lietuvoje specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų skaičius per 2011–2014 m. sumažėjo 16,6 proc., bet 1 procentiniu punktu išaugo mokinių dalis, ugdomų specialiosios paskirties įstaigose. Integruotai <...> besimokančiųjų dalis yra gana didelė ir sudaro apie 98 proc. (Europos Sąjungos vidurkis – 2,3 proc.), bet ryškėjanti tendencija nukreipti specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius į specialiosios paskirties įstaigas / klases yra nepalanki inkluzijos plėtrai. Ši tendencija stiprėja ir dėl to, kad specialiosios mokyklos su bendrabučiais priima ugdyti ir gyventi bendrabučiuose iš globos namų ir riziką patiriančių šeimų <...> mokinius. (Kompleksiškai teikiamos pagalbos, specialiojo ugdymo mokyklų ... veiklos kokybės gerinimo 2015–2017 m. tarpinstitucinis veiksmų planas, 2015).

Dokumentų turinio analizės duomenimis, esminės pastarojo laikotarpio (nuo 2011 m.) ugdymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo problemos išliko panašios kaip ir ankstesniais laikotarpiais, jos glaudžiai susijusios tiek tarpusavyje, tiek ir su visos švietimo sistemos probleminėmis, pokyčių reikalaujančiomis sritimis.

*Netenkinami įvairių gebėjimų mokinių ugdymosi poreikiai* – nepakankamai dėmesio skiriama mokinių kokybiškam ugdymui(si) bendrosiose klasėse, menkai atsižvelgiama į kiekvieno mokinio galias, ugdymosi ypatumus, pagalbos ir paslaugų reikmes.

*Nepakankamas aprūpinimas mokymosi ir specialiosiomis mokymo priemonėmis* – taip pat nenauja problema; su ja susijusi ir kita problema – *nepakankamas švietimo pagalbos prieinamumas ir kokybė*. Pripažįstama, kad šalyje vis dar nepakanka švietimo pagalbos; ypač jos trūksta kaimo gyvenamosiose vietovėse, mažesniuose miestuose; ne visose bendrojo ugdymo mokyklose



dirba reikiami švietimo pagalbos specialistai, o mažą mokinių skaičių turinčiose mokyklose (iki 300 mokinių) švietimo pagalbos specialistai dažniausiai dirba ne visu darbo krūviu; daugumoje (76,1 proc.) mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas yra tobulintinas<sup>30</sup>.

Vis dar gajos *neigiamos mokytojų nuostatos į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir matomi pedagogų kompetencijų trūkumai* (mokytojai, švietimo pagalbos specialistai stokoja *ugdymo individualizavimo, mokinių įvairovės priėmimo, bendradarbiavimo kompetencijų*). Todėl pastebimos *mokinių akademinės nesėkmės ir psichologinė įtampa*. Aiškinama, kad mokiniai akademinės nesėkmės patiria *dėl negebėjimo mokytis tuo pačiu lygiu kaip ir bendraamžiai, per sudėtingų užduočių ar patyčių*. Toks aiškinimas atskleidžia vis dar pasitaikantis klinikinio požiūrio apraiškas (mokinių patiriamos mokymosi problemos siejamos su jų pačių negebėjimais). Vis dėlto dokumentų turinio analizė atskleidžia kitas priežastis. Tikėtina, kad mokinių nesėkmės lemia visų pirmiau minėtų priežasčių kompleksas, ypač – *pedagogų kompetencijų trūkumai; nepakankamas švietimo pagalbos prieinamumas ir kokybė, dėl kurių netenkinami įvairių gebėjimų mokinių ugdymosi poreikiai*.

Viena iš probleminių sričių – *tendencija siųsti mokinius į specialiąsias mokyklas* – taip pat susijusi su visu kompleksu jau minėtų priežasčių. Tam palankias prielaidas sudarė Švietimo įstatymo (2011) 29 straipsnio nuostata, leidžianti nepriimti mokinių į bendrojo ugdymo mokyklas, kurios neturi švietimo pagalbos specialistų, todėl neteikia psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios ar socialinės pedagoginės pagalbos. Taip mokykloms sudaryta galimybė pasirinkti, kuriuos mokinius priimti ar nepriimti; netiesiogiai leidžiama diskriminacija ir atskirtis specialiosiose mokyklose, bet neskatinama ieškoti sprendimų, kaip gerinti švietimo pagalbos prieinamumą bendrojo ugdymo mokyklose.

Viltinga tai, kad numatytos priemonės, kuriomis siekiama didinti švietimo prieinamumą ir kompleksiskai teikiamos pagalbos mastą, gerinti mokyklų personalo, švietimo pagalbos specialistų gebėjimus ir ugdymo kokybę, mažinti mokinių skaičių specialiosiose mokyklose<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Kompleksiškai teikiamos pagalbos, specialiojo ugdymo mokyklų / centrų ir vaikų socializacijos centrų veiklos kokybės gerinimo 2015–2017 m. tarpinstitucinis veiksmų planas. (2015). TAR, 2015-12-23, Nr. 20280.

<sup>31</sup> *Ten pat.*

## Mokslinių publikacijų (2011–2017 m.) apžvalga

4 priede pateikiamas nagrinėtų 2011–2017 m. publikacijų sąrašas ir tyrimų metodologinės charakteristikos.

Siekis pereiti nuo uždaro ugdymo specialiosiose mokyklose prie bendrojo ugdymo reikalavo sisteminių pokyčių visose švietimo srityse. Tačiau esminiai pokyčiai siejami ne tik su teisiniu švietimo reglamentavimu, bet pirmiausia su vertybiniais aspektais, ugdymo paradigmos pokyčiais, mokytojų kompetencijomis ugdyti įvairių gebėjimų mokinius ir kt.

**Nuostatų tyrimai.** Daug dėmesio pareikalavo pastangos keisti mokyklos bendruomenės – mokytojų, mokinių ir mokinių tėvų – nuostatas vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, atžvilgiu. Mokyklų bendruomenių nuostatų mokslinių tyrimų apžvalga rodo, kad specialiųjų poreikių mokinių ugdymas bendrosiose mokyklose vertinamas vis dar prieštarinčiai. Kaip ir ankstesnių metų, taip ir pastarojo dešimtmečio tyrimai rodo vaikų, turinčių SUP, ugdymo kartu su bendraamžiais bendrojo ugdymo mokyklose palaikymą, tačiau tuo pat metu tyrimai patvirtina, kad Lietuvos mokyklos, ko gero, vis dar yra labiau integracijos etape.

Ustilaitės, Kuginytės-Arlauskienės, Valančiūtės (2011) tyrimo duomenimis, įvertindami integracijos poveikį neįgalių vaikų raidai, pedagogai nurodė pozityvius veiksnius – mokinių, turinčių negalių, teigiamą savęs vertinimą, socialinių įgūdžių ugdymąsi. Tačiau, pasak autorių, tyrime dalyvavę mokytojai teigė, kad integruoto ugdymo procesą ir neįgaliojo vaiko raidą apsunkina vaiko galimybių mokytis bendrojo ugdymo mokykloje pervaldinimas („*Žinių lygis menkas, pasiekimai menki <...> Jis daugiau pasiektų specialioje mokykloje*“) bei mokinių elgesio ir ugdymo(si) problemos.

Daugumos pedagogų nuomone, visiškai integruoto ugdymo forma tinkamiausia nedidelių ir kai kuriems vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams; bet netinkama vaikams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (Ališauskas, Gerulaitis, Miltenienė, 2011). Autorių duomenimis, pedagogai pritarė mokinių, turinčių vidutinių ir didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalinei integracijai, o ugdymąsi specialiojoje mokykloje pedagogai dažniausiai nurodė kaip tinkamą turintiems labai didelių arba didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Dalinės integracijos palaikymą autoriai aiškino tuo, kad „specialiosiose klasėse skiriama pakankamai laiko individualiai pagalbai SUP turinčiam vaikui pamokos metu, mokiniai gauna intensyvią, jų poreikius atitinkančią specialiąją pagalbą ir kartu turi galimybę būti lygiaverčiais bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nariais“

(Ališauskas ir kt., 2011, p. 114). Be to, autorių nuomone, „dalinė integracija steigiant specialiąsias klases bendrojo lavinimo mokyklose yra geriausia išeitis, kai visiškos integracijos atveju mokykla negali užtikrinti vaiko poreikius atitinkančios pagalbos“; ir šis autorių teiginys tiesiogiai atspindi Švietimo įstatymo (2011) 29 straipsnio nuostatą nepriimti mokinių į bendrojo ugdymo mokyklą, jei nėra galimybių užtikrinti švietimo pagalbą. To paties tyrimo duomenimis, ugdymo specialiojoje mokykloje palaikymą pedagogai aiškino šios mokyklos privalumais: galimybė teikti įvairiapusišką pagalbą ir mokinio poreikius atitinkantį ugdymą, metodinė bazė, patyrę specialistai, saugi aplinka, ugdymo individualizavimas ir pan. Paradoksalu, tačiau tyrime dalyvavę pedagogai specialiajai mokyklai priskyre bruožus, kuriais turėtų pasižymėti integruota mokykla. Vis dėlto, pasak autorių, „orientacija į ugdymo atskirose aplinkose privalumus, neįžvelgiant ribotumų, liudija apie daugumos pedagogų latentines neigiamas nuostatas integruoto ugdymo atžvilgiu“ (Ališauskas ir kt., 2011, p. 115). Tyrime dalyvavę pedagogai kontroversiškesniausiai vertino ugdymą namuose kaip tinkamą vaikams, turintiems didelių ir labai didelių SUP dėl elgesio ir (ar) emocijų bei autizmo spektro sutrikimų. Taigi, tyrimo duomenys atskleidė prieštaringas bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenių nuostatas. Viena vertus, dalis mokytojų pripažino ugdymo bendrosiose mokyklose privalumus. Kita vertus, tyrimo duomenys rodo dalies jų priešingą ugdymui bendrosiose mokyklose.

Mokiniui pasirenkant mokyklą, labai svarbi tėvų nuomonė, jų apsisprendimas ugdyti vaikus bendrojo ugdymo ar specialiojoje mokykloje. Ališausko, Kaffemanienės, Melienės, Miltenienės (2011) duomenimis, dalis tėvų, auginančių vaikus, turinčius SUP, teikia prioritetą jų vaiko ugdymuisi bendrojo ugdymo mokykloje, kuri, pasak respondentų, atitinka jų lūkesčius ir tėvai jos nekeistų. Autorių teigimu, vis dėlto pasitaiko nesėkmingos integracijos atvejų, kai tėvų sprendimu dalis vaikų po kurio laiko grįžta į specialiąsias mokyklas (kiek daugiau nei pusė apklausoje dalyvavusių tėvų teigė, kad vaikams teko keisti mokymo formą). Dažniausios mokyklos keitimo priežastys – vaiko mokymosi problemos; sveikatos būklė; tėvų lūkestis, kad kitoje mokykloje palankesnė ugdymo aplinka. Tėvų nuomone, specialiosios mokyklos geriau pasirengusios priimti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, tenkinti jų poreikius, skatinti ir palaikyti mokinių ir jų šeimų socialinį dalyvavimą; specialiosiose mokyklose vaikai rečiau skriaudžiami kitų vaikų, vaikas jaučiasi lygiavertis, saugesnis, tėvams išsakoma mažiau priekaištų dėl vaiko ypatumų; specialiojoje mokykloje geriau negu bendrojo lavinimo mokykloje organizuotas popamokinis ugdymas, darbinių įgūdžių ugdymas, rengimas profesijai ir pan. (Ališauskas ir kt., 2011). O bendrojo ugdymo mokyklose, pasak tėvų, ne-

pakankamai išplėtota švietimo pagalba instituciniu ir klasės lygmeniu, jie pasigenda didesnės pedagogų pagalbos vaikui; glaudesnio mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo, tėvų konsultavimo vaiko ugdymo klausimais (Ališauskas ir kt., 2011).

Grincevičienės, Szerląg, Dziubackos, Targamadzės (2015) tyrimu „atskleidžiamos mokinių tėvų nuostatos apie tai, kur turėtų ugdytis vaikai, turintys nežymių *psichinių* sutrikimų ir (ar) fizinę negalią“. Cituodamos ES teisės aktus, reikalaujančius, kad „būtų pasiekta visapusiška inkluzija ugdymo erdvėje“ (p. 73), autorės teigia, kad realybe jau tapo „įtraukusis ugdymas <...>, nes mūsų visuomenė jau yra pasiekusi raidos tarpsnį, kai švietimas yra prieinamas kiekvienam asmeniui“ (ten pat, p. 79). Apibendrinamos savo atlikto tyrimo duomenis, autorės teigia, kad „mokinių tėvai pritaria, jog neįgalūs jų vaikų bendraamžiai lankytų bendrojo ugdymo mokyklą: mūsų visuomenė priėmė *integruoto ugdymo modelį*. Tačiau tyrimas atskleidė, kad *bendrojo ugdymo erdvėje, kurioje mokosi neįgalūs vaikai, su sunkumais susiduria visi ugdymo dalyviai*“ (ten pat). Palygindamos analogiškų 2002 ir 2012 m. atliktų tyrimų duomenis, autorės konstatavo visai ne teigiamus pokyčius:

“*Savitai per dešimtmetį skleidėsi mokinių tėvų požiūris ir į integruoto ugdymo modelį, kai neįgalūs vaikų bendraamžiai mokosi bendrose klasėse su sveikais mokiniais: 2002 m. tokia nuostata buvo priimtina 48,2 % respondentų, o 2012 m. taip manė jau tik 19 % tyrime dalyvavusių mokinių tėvų* (Grincevičienė ir kt., 2015, p. 78).

Autorės pažymėjo, kad 2012 m. gerokai daugiau tėvų pritarė, kad neįgalūs jų vaikų bendraamžiai mokytųsi bendrojo ugdymo mokyklą atskirose klasėse (2002 m. dalinės integracijos formai pritarė tik 24 % tyrime dalyvavusių mokinių tėvų); tiriamuoju laikotarpiu augo skaičius respondentų, manančių, jog vaikams, turintiems negalią, reikėtų mokytis namuose (ten pat).

**Inkliuzinio (įtraukiojo) ugdymo kontroversijos.** Mokslininkų atliekamų ir valstybės nuolat inicijuojamų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo būklės tyrimų duomenimis remiamasi rengiant teisės aktus; priimant svarbius švietimo tobulinimo sprendimus. Todėl itin svarbu, kad mokslinių tyrimų išvados būtų grindžiamos patikima duomenų analize, aiškia moksline pozicija. Tačiau problemiška tai, kad pastarojo dešimtmečio mokslinėse publikacijose pastebimos prieštarai suprantamos *inkliuzinio ugdymo / įtraukiojo ugdymo; inkluzinės / įtraukios mokyklos sąvokos* (Giedrienė,

2014; Grincevičienė ir kt., 2015). Mokykla vadinama inkliuzine, tačiau čia pat „inkliuzija“ mokyklose aiškinama bruožais, būdingais integruoto ugdymo, o ne inkliuzinei mokyklai. Dar didesnę painiavą sukelia „įtraukiojo“ ugdymo sąvokos vartojimas.

„Jau daugiau nei 20 metų einame inkliuzinio (įtraukiojo) specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo keliu“, – teigia Giedrienė (2014) ir klausia: „Ar šią dieną mes tinkamai įgyvendiname <...> inkliuzinio / įtraukiojo ugdymo tikslus ir principus?“ Autorė atliktu tyrimu atskleidė, kad bendrojo ugdymo mokyklose bendraamžiai „mokinius, turinčius intelekto ir kitų negalių, vertina kaip nepajėgius, nelygiaverčius, silpnesnius, <...> nelabai žino, kokią pagalbą galėtų jiems suteikti“; kaip tinkamiausią šių vaikų ugdymuisi nurodo specialiąją mokyklą arba ugdymą namuose. Taigi, tyrimo duomenys netiesiogiai nurodo, kad mokyklos, kurių mokiniai dalyvavo apklausoje, inkliuzinio (įtraukiojo) ugdymo tikslų pasiekė gal tik iš dalies.

Daugelio tyrimų autoriai rašo apie nustatytus inkliuzinio ar įtraukiojo ugdymo bruožus, tačiau čia pat konstatuoja ryškias segregacines nuostatas (Ališauskas ir kt., 2011; Giedrienė, 2014; Gudonis ir kt., 2011; ir kt.). Pavyzdžiui, Gudonio ir kt. (2011) tyrimo išvadose teigiama:

- „Vertindami specialiąją pedagoginę pagalbą bendrojo lavinimo mokykloje dauguma mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, *akcentuoja inkliuzinio ugdymo pranašumus, dalis jų pabrėžia ugdymo segregacines charakteristikas*“.
- „Dominuojančios *mokytojų nuostatos* specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių atžvilgiu – *inkliuzinės*. Pripažįstama, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams *palankiausios ugdymo sąlygos integruotoje mokykloje*, kurioje kuriamos natūralios interakcijos“.
- „*Pedagogai, kurių nuostatos orientuotos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių segregaciją*, mažiau arba visai nedalyvauja pasitarimuose specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo klausimais“.

Tyrimu konstatuotos mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, segregacijos ir vengimo nuostatos, o sąvokos *inkliuzija, inkliuzinės nuostatos ar inkliuzinis ugdymas* ne visais atvejais vartojamos pagrįstai, nors ir nurodoma keletas mokyklos bruožų, atitinkančių tarptautiniuose dokumentuose apibrėžtą inkliuzijos ir inkliuzinio (įtraukiojo) ugdymo sąvoką.

Pasak Ališausko ir kt. (2011), „empiriškai identifikuoti ugdymo modelių požymiai labiau būdingi integruotam, bet ne inkliuziniam ugdymui“; „inkliuzinio ugdymo apraiškos <...> yra tik sėkmingos patirties epizodai mokyklų praktikoje“. „Siekiant pereiti nuo integracijos link inkliuzijos nepakanka pakeisti sąvokas ar tam tikras politines nuostatas, būtina keisti ugdymo praktiką, <...> kuriant inkliuzinę klasę, inkliuzinę mokyklą, inkliuzinę visuomenę“, – teigė autoriai.

**Mokyklos klimatas.** Merkys, Bubelienė (2016), tirdami, kokiais bruožais turėtų pasižymėti mokykla, kurią, pasak autorių, metaforiškai būtų galima apibūdinti sąvoka „laimės mokykla“, kaip vieną iš svarbių tokios mokyklos priedaidų nurodė mokyklos gebėjimą suvaldyti patyčių paplitimą.

Tiek ankstesniais, tiek pastarųjų kelių metų tyrimais nustatyta, kad Lietuvos švietimo sistemoje aktuali patyčių problema (Barkauskaitė, Mikalauskienė, 2011; Klanienė, Šmitienė, 2014; Skerytė-Kazlauskienė, Barkauskienė, Povilaitis, 2014; Ruškus, 2014; Vaičiūnas, Zaborskis, 2016; ir kt.). Nustatyta, kad besimokantys bendrojo ugdymo mokyklose vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, patyčias, priekabiavimą, diskriminaciją ir pan. problemas patiria dažniau nei jų bendraamžiai (Jonutyte ir kt., 2009; Gudonis, Šatkauskienė, 2012; Giedrienė, 2014; ir kt.). Bendrojo ugdymo mokyklų mokinių nuomone, vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tinkamiausia specialioji mokykla; nors bendraamžiai noriai su jais bendrauja; padeda jiems išmokti naudotis informacinėmis technologijomis, tačiau mokinius, turinčius intelekto ir kitų negalių, vertina kaip nepajėgius, nelygiaverčius, silpnesnius, ir dėl to patiriančius patyčių (Giedrienė, 2014).

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tėvai prieštaringai vertina bendrojo ugdymo mokyklos mikroklimatą. Jie pažymi bendravimo problemas, susijusias su kitų vaikų (ar net pedagogų) netolerancija; pasigenda artimesnio kontakto su pedagogais, informacijos apie vaiko ugdymą, patarimų, kaip padėti vaikui namuose, didesnio tėvų, vaiko bendraamžių įtraukimo į mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, ugdymąsi klasėje (Ališauskas ir kt., 2011). Specialiosios mokyklos mokinių tėvai visais atžvilgiais geriau vertina vaiko mokymosi, bendravimo su mokytojais ir bendraamžiais poreikių tenkinimą, pedagogų bendravimą su tėvais (ten pat).

Pozityvius mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymo(si) bendrosiose mokyklose pokyčius rodo tai, kad nuo neigiamų mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi charakteristikų pereinama prie mokinio stiprybių akcentavimo, išryškinami mokinių gebėjimai atlikti užduotis kartu su klase, teigiami jų mokymosi pasiekimai; kuriama mokyti skatinanti vertinimo sistema (Galvydytė, Ališauskas, 2016).

Nustatyta, kad mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, iš esmės teigiamai vertina savo savijautą bendrojo ugdymo mokykloje; jų teigiami išgyvenimai susiję su mokyklos lankymu, draugiškais bendraamžiais, dalyvavimu klasės ar mokyklos gyvenime, saviraiškos galimybėmis ir jų realizavimu (Ališauskas, Galvydytė, 2017). Kai kurių mokinių teigimu, jie patiria patyčių, savęs realizavimo ir dalyvavimo klasės ar mokyklos gyvenime sunkumų. Autorių atlikto sociometrinio tyrimo duomenys atskleidė, kad šių mokinių teigiamas ir neigiamas socialinis statusas labiausiai susijęs su jų asmeninėmis savybėmis, priimtinu ar nepriimtinu jų elgesiu. Tačiau visi tyrime dalyvavę mokiniai, jų tėvai, mokytojai ir specialistai vieningai teigė, kad vaiko gerą savijautą lemia draugiški santykiai klasėje, geranoriška bendraamžių parama ir pagalba bei dalyvavimas klasės ir mokyklos renginiuose (Ališauskas, Galvydytė, 2017). Patys mokiniai teigė, kad, be jau minėtų veiksnių, jų gerą savijautą lemia savo mokymosi veiklos stiprybių pažinimas ir sėkmė, patiriama ne mokymosi veiklose. Mokytojai akcentavo gerą mokyklos lankymą, norą atlikti skirtas užduotis, gebėjimą susikaupti, mokėjimą tvardyti nesėkmės atveju, o specialistai – vaiko pasitikėjimą savimi, šiltą ir palaikantį mokytojo santykį su vaiku. Nors mokinio, turinčio mokymosi sutrikimą, psichosocialinis portretas (pagal savijautą, savirealizaciją ir tarpasmeninių santykių kokybę) nevienareikšmis, jame dera ir pozityvios, ir negatyvios charakteristikos (Ališauskas, Galvydytė, 2017), vis dėlto tyrimo duomenų analizė įrodo, kad nuo mokinio turimų sutrikimų ir neigiamų charakteristikų akcentavimo pereinama prie ugdymosi aplinkos, mokyklos mikroklimato veiksnių svarbos pripažinimo.

**Vaiko ir tėvų dalyvavimas** sprendžiant mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių problemas vis dar nepakankamas. Nors „dauguma pedagogų teigiamai vertina tėvų dalyvavimą vaikų ugdyme, pasisako už tai, kad visi proceso dalyviai yra lygiaverčiai partneriai, vienodai atsakingi už mokinių ugdymą“, – teigė Gudonis ir kt. (2011). Vis dėlto, autorių teigimu, „pedagogai, vengiantys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, ignoruoja tėvų vaidmenį vaikų ugdyme“. Ustilaitės ir kt. (2011) tyrimo duomenys atskleidė, kad „jaučiama tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo stoka, metodinės pagalbos poreikis, sprendžiant elgesio ir ugdymo(si) problemas“.

Grincevičienės ir kt. (2015) tyrimo duomenys nedviprasmiškai byloja, kad tvirta mokyklos ir šeimos partnerystė yra vis dar siekiamybė. Nors mokinių tėvai nėra abejingi švietimo sistemos pertvarkos vyksmui, tačiau nesiekia prisiimti iniciatoriaus vaidmens. Panašias tendencijas atskleidė Galvydytė, Ališauskas (2016), kurie konstatavo, kad vis dar aktuali problema – menkas vaikų ir tėvų įtraukimas ir įsitraukimas į ugdymo procesą. Autorių duomenimis, mokytojai

ir specialistai teigiamai vertino tėvų domėjimąsi vaiko mokymosi rezultatais, aktyvų dalyvavimą mokyklos organizuojamuose renginiuose, bet neigiamai atsiliepė apie jų vengimą bendradarbiauti, pažadų atvykti į mokyklą nesilaikymą. Tyrime dalyvavę specialistai teigė, kad su tėvais aptaria pagalbos teikimą; jie teigiamai vertino bendrą sprendimų priėmimą, bendradarbiavimą keičiant vaiko nepageidaujamą elgesį, tačiau nurodė bendravimo su šeima ir šeimų iniciatyvos bendradarbiauti stoką. O tyrime dalyvavę mokinių tėvai nurodė, kad viena iš jų nenoro lankytis ugdymo institucijoje priešasčių – nesusikalbėjimas su mokytojais (Galvydytė, Ališauskas, 2016).

Dalis mokytojų pritaria mokinio, turinčio negalią, dalyvavimui priimant sprendimus ir sudaro galimybę vaikams per pamokas pasirinkti užduotis; įsivertinti ir prisiimti atsakomybę už savo mokymosi veiklą; dalyvauti tėvų ir pedagogų susitikimuose (Ustilaitė ir kt., 2011). Pasak autorių, kita dalis pedagogų vaikų dalyvavimą linkę riboti dėl individualios vaiko raidos ypatumų, negalios bei tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo stokos.

**Mokytojų ir specialiųjų pedagogų kompetencijos.** Miltenienė, Melienė, Kairienė (2013) specialistų (logopedų, specialiųjų pedagogų) kompetencijų struktūroje identifikavo esmines kompetencijas: tarpdisciplininės ir specifinės žinios, vaiko ir jo individualumo pažinimo, pagalbos mokiniui, bendradarbiavimo gebėjimai, asmeninės kompetencijos. Tyrimo duomenimis, specialistai akcentavo kompetencijas, būtinas kasdieniam praktiniam darbui – atpažinti mokinių specifinius mokymosi sutrikimus; suvokti jų priežastis; pritaikyti ugdymo turinį; jiems mažiau svarbios tyrėjo kompetencijos. Specialistai gerai vertino savo įgytą vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetenciją; vertinimo kompetenciją specialistai pripažino stipriąja savo profesinio pasirengimo sritimi. Be to, jie gerai įsivertino gebėjimą bendradarbiauti su ugdymo dalyviais bei išreiškė poreikį mokytis visą gyvenimą: įgyti žinių apie vaikų, turinčių elgesio ir (ar) emocinių sutrikimų, ugdymą, turėti specifinių mokymosi sutrikimų atpažinimą palengvinančių instrumentų; plėtoti pagalbos mokiniui, profesinės veiklos organizavimo, tėvų konsultavimo gebėjimus (Miltenienė ir kt., 2013).

Lietuvoje atliktas bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų inkliuzinio ugdymo kompetencijų tyrimas (Miltenienė, Daniutė, 2014) rodo, kad, palyginti su ankstesniais tyrimais, respondentai aukštai įsivertino savo profesinį pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (5 balų ranginėje skalėje  $M=4,84$ ), mokymo ir vertinimo metodų žinias ir gebėjimus juos diferencijuotai taikyti ( $M=4,82$ ). Autorės konstatavo, kad tyrime dalyvavusių mokytojų inkliuzinio ugdymo kompetencijas sudaro: 1) ugdymo socialinės



funkcijos pripažinimas; 2) atsakomybė už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus; 3) pasirengimas ugdyti skirtingų poreikių turinčius mokinius; 4) gebėjimas diferencijuoti ugdymo(si) metodus, vertinimo būdus. Pasak autorių, labiausiai išryškėjo pozityvus vertybinis komponentas: ugdymo socialinės funkcijos pripažinimas, visų mokinių savarankiškumo, mokėjimo mokytis gebėjimų ugdymas; gebėjimas identifikuoti kiekvieno mokinio stiprybes, nuostata bendradarbiauti su mokinio šeima.

Panašia tema tyrimą atliko Urnėžienė, Budrytė (2014), tačiau šių autorių kiekybinio tyrimo instrumentas sudarytas iš teiginių, apibūdinančių privalomas kiekvienam mokytojui kompetencijas<sup>32</sup>. Todėl specialieji pedagogai, neturėdami kito pasirinkimo, svarbiausiomis įvardijo *mokinio pažinimo ir jo pripažinimo, bendravimo ir bendradarbiavimo, mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetencijas*. Pasak tyrimo autorių, labai svarbiomis pripažintos *profesinio tobulėjimo, reflektavimo ir mokymosi mokytis, komunikacinė, informacijos valdymo kompetencijos* ir t. t. Kitaip tariant, respondentams anketoje buvo pateikta žymėti tas kompetencijas, kurios svarbios bet kuriam pedagogui; ir nors kompetencijų teiginiai artimai susiję ir su specialiojo pedagogo veikla, vis dėlto tai nėra specifinės specialiojo pedagogo kompetencijos. Tokį savo pasirinkimą – tirti specialiųjų pedagogų kompetencijas, pateikiant bendruosius visiems mokytojams skirtas kompetencijų aprašo teiginius, autorės aiškino tuo, kad „anketa sudaryta remiantis specialiojo pedagogo kompetencijų kaitos įžvalgomis“, tačiau nenurodė jokių „specialiojo pedagogo kompetencijų kaitos įžvalgų“ ir argumentų. Šias tendencijas patvirtina moksliniai tyrimai, kurie rodo kad neretai mokytojo padėjėjui pavedamos ne tik susijusios su mokinio savitarna, judėjimu ir pan., bet ir ugdymo (mokytojo, specialiojo pedagogo) funkcijos; o specialieji pedagogai pamokoje, atrodo, atlieka labiau mokytojo padėjėjo nei specialiojo pedagogo funkcijas. Pavyzdžiui, nurodydami specialistų poreikį, mokytojai apie specialiojo pedagogo funkcijas kalbėjo: „Jis yra ir pavaduotojas, ir specialusis pedagogas, <...> kiek jis gali dirbti specialiuoju pedagogu? Tai labai nedidelis pamokų skaičius“ (Ustilaitė ir kt., 2011). Panašiai teigė ir ankstesnio tyrimo autorės: „Specialiųjų pedagogų ir mokytojo padėjėjų funkcijos panašios tuo, kad dirbant klasėje specialusis pedagogas atlieka mokytojo padėjėjo funkcijas“ (Kvieskienė ir kt., 2006). Tačiau dokumentų, reglamentuojančių mokytojo padėjėjo ir specialiojo pedagogo veiklą, analizė rodo akivaizdžius išsilavinimo, kompetencijų reikalavimų ir funkcijų skirtumus.

<sup>32</sup> Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. (2007). *Valstybės žinios*, 2007-01-30, Nr. 12-511.

Ustilaitė ir kt. (2011) nustatė, kad bendrojo lavinimo mokyklose fizinės ir psichosocialinės aplinkos sąlygos tik iš dalies tenkina neįgaliųjų vaikų poreikius; išryškėjo mokytojo padėjėjo, psichologo bei specialiojo pedagogo pagalbos trūkumas. Autorės duomenimis, psichologo pagalbos būtinybė argumentuojama *neįgaliųjų* vaikų elgesio problemų sprendimo poreikiu, nepakankamai pedagogų gebėjimais individualizuoti *neįgaliaus* vaiko mokymą, bendrauti su juo ir jo šeima. Vis dar gaji nuomonė, kad, „esant klasėje *neįgaliajam* mokiniui, neretai mokytojas neturi galimybės skirti pakankamai dėmesio kitiems klasės mokiniams“ (Ustilaitė ir kt., 2011).

## Apibendrinimas

Pastarąjį dešimtmetį akivaizdus valstybės siekis gerinti švietimo sistemos ir ugdymo kokybę. Vykdoma švietimo įstaigų (ir specialiųjų mokyklų) kokybės stebėseną, pastebimi ir pripažįstami trūkumai, planuojamos ugdymo kokybės gerinimo priemonės.

Dokumentų, reglamentuojančių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą, turinio ir mokslinių tyrimų analizė atskleidė, kad plėtojamos inkluzinio (įtraukiojo) ugdymo vertybės. Įvairiomis priemonėmis siekiama vaiko gerovės, ugdymo kokybės ir švietimo prieinamumo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Gerinama mokyklų ugdymo aplinka, aprūpinant ugdymuisi skirtomis priemonėmis, modernizuojant fizinę infrastruktūrą, akcentuojami mokytojų, švietimo pagalbos specialistų kompetencijų tobulinimo poreikiai, siekiama kurti palankų visiems ugdymo dalyviams mokyklų psichologinį klimatą, plėtoti toleranciją įvairovei ir kt.

Pastarojo dešimtmečio mokslinėse publikacijose gerokai daugiau pozityvumo, vaiko galių ir stiprybių akcentų. Tačiau tyrinėjant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo aktualijas vis dar pasitaiko priešprieša *sveikieji–neįgalieji*. Kai kurių tyrimų duomenys rodo, kad mokyklų bendruomenėse vis dar pabrėžtinai akcentuojama vaiko negalia ir negebėjimai, elgesio problemos, o ne stiprybės; vaikas, turintis negalią, vis dar traktuojamas labiau kaip problema, trikdanči darnią mokytojo ir mokinių veiklą.

Daug faktų rodo, kad netenkinami įvairių gebėjimų mokinių ugdymosi poreikiai. Vis dar pasitaikančios bendraamžių patyčios ir neigiamos mokytojų nuostatos į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, sukelia pastariesiems psichologinių problemų. Mokykloje patiriamos patyčios, priekia-

biavimas ar netgi smurtas nedera su saugios, geros mokyklos koncepcijomis (Booth & Ainscow, 2002; Downes et al., 2017).

Tyrimais nustatytos segregacinės mokyklos bendruomenės nuostatos, mokytojų ar mokinių netinkamo bendravimo faktai rodo, kad vaiko gerovė vis dar siekiamybė, kad daugelyje bendrojo ugdymo mokyklų vis dar nėra kokybiškai tenkinami mokinių specialieji ugdymosi poreikiai. Kontroversiškai vertintinos nuostatų į mokinių ugdymąsi bendrojo ugdymo mokyklose problemos kelia daug klausimų ir skatina ieškoti priežasčių, įvairiais aspektais nagrinėjant ugdymo tobulinimo, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybę bendrojo ugdymo mokyklose.

Moksliniai tyrimai patvirtina gerėjančias mokytojų kompetencijas (žinias, gebėjimus, nuostatas) tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius pamokose. Vis dėlto kai kurių mokytojų segregacinės nuostatos rodo, kad jų pasirengimas nepakankamas.

Pasak Jordan ir Prideaux (2018), mokytojų kompetencijos ugdyti įvairių gebėjimų mokinius yra esminis veiksnys, panaikinantis atotrūkį tarp kokybiško švietimo vizijos ir realios praktikos. Pastaraisiais metais Lietuvos pedagogai itin domisi Suomijos švietimo sistemos sėkmės priežastimis. Vertėtų atkreipti dėmesį, kad Suomijoje dalykų mokytojai, studijuodami savo specialybę, kartu įgyja kompetencijų teikti mokymosi pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (Balevičienė, 2015). Autorės teigimu, 15 proc. dalykų mokytojų, studijuodami vienais metais ilgiau, nei įprasta, pasirengia dirbti ir kaip specialiojo ugdymo mokytojai; siekiantys dirbti mokykloje tik specialiaisiais pedagogais šią specialybę studijuoja 5 metus; baigę studijas dirba su mažesnėmis mokinių grupėmis ir gauna šiek tiek didesnius atlyginimus nei dalykų mokytojai (ten pat).

Lietuvoje nemažėja specialiųjų mokyklų tinklas; priešingai – plečiama specialiųjų mokyklų įvairovė (specialioji mokykla, specialiojo ugdymo centras, specialusis daugiafunkcis centras).

Specialiosios mokyklos kaip ir anksčiau klasifikuoja mokinius pagal jų turimus sutrikimus. Be to, specialiųjų mokyklų tinklą papildė mokyklos, skirtos mokiniams, turintiems elgesio ir emocijų sutrikimų.

Išryškėjo tendencija siųsti mokinius į specialiąsias mokyklas (priimami net ir nežymių sutrikimų turintys mokiniai).

Švietimo kaitos kontekste specialiųjų mokyklų vaidmuo ir raidos kryptys vis dar nėra aiškios. Aktualia problema tapo specialiųjų mokyklų ateities pers-

pektyvos, jų vaidmuo švietimo sistemoje. Svarstant švietimo ir specialiųjų mokyklų raidos perspektyvas, būtina pažinti tiek gerąją ugdymo specialiosiose ir bendrosiose mokyklose praktiką, tiek ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo problemas.

### **2.3. Mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams įvairovė ir statistinės charakteristikos**

2018 m. rugsėjo 1 d. duomenimis<sup>33</sup>, iš 334 602 Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose besimokančių mokinių skirtingo tipo bendrojo ugdymo mokyklose mokėsi 38 805 mokyklinio amžiaus vaikai, turintys įvairaus lygio specialiųjų ugdymosi poreikių. Iš jų 2 114 mokinių mokėsi pagal individualizuotas ugdymo programas.

2018–2019 m. m. bendrojo ugdymo mokyklose mokėsi 33 824 mokiniai, turintys nedidelių, vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, o specialiosiose (N=3029) ir lavinamosiose (N=1952) klasėse – 4 981 mokinys, turintis didelių (N=3764) ir labai didelių (N=1217) specialiųjų ugdymosi poreikių.

2018–2019 m. m. bendrajame ugdyme mokėsi 8 559 mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių dėl negalios<sup>34</sup>. Iš jų specialiojo ugdymo įstaigose mokėsi 3 450 mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl negalios, tai sudarė apie 40,3 proc. nuo negalią turinčiųjų, o 1,1 proc. nuo visų mokinių.

Kartu su bendraamžiais bendrojo ugdymo mokyklose ugdėsi 5 109 (bendrosiose klasėse: N=3872, specialiosiose klasėse: N=1237) mokiniai, tai yra apie 59,7 proc. nuo dalies, turinčios specialiųjų ugdymosi poreikių dėl negalios.

Dabartinėje švietimo sistemoje mokyklos, skirtos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, yra kelių tipų<sup>35</sup>:

<sup>33</sup> Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) 2018–2019 metų duomenys. <http://www.svis.smm.lt>

<sup>34</sup> Statistiniai duomenys gauti iš Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro (SPPC) 2018-10-15.

<sup>35</sup> Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-06-30, Nr. 79-3869. Suvest. red. 2018-09-01.

- specialiosios mokyklos, skirtos mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių,
- specialiojo ugdymo centrai, skirti mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokytis pagal pritaikytas pradinio, pagrindinio ugdymo programas ir socialinių įgūdžių ugdymo programą ir teikiantys metodinę pagalbą kitų mokyklų mokytojams, švietimo pagalbos specialistams,
- specialiosios mokyklos-daugiafunkciai centrai, skirti mokiniams, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokytis pagal pritaikytas ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ugdymo programas ir socialinių įgūdžių ugdymo programą; šiose mokyklose vykdomos ir neformaliojo vaikų ir (ar) suaugusiųjų neformaliojo švietimo programos, sudaromos sąlygos teikti vietos bendruomenei reikalingas kultūros, socialines ir kitas paslaugas.

Mokyklos skirstomos pagal tai, kokio amžiaus ir kokių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys asmenys jas lanko: gali būti skirtos tam tikro amžiaus (7–10 metų; 7–21 metų) mokiniams, turintiems negalių (judesio ir padėties sutrikimų, intelekto sutrikimų, regos sutrikimų, klausos sutrikimų); sutrikimų (kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, elgesio ir emocijų sutrikimų, įvairiapusių raidos sutrikimų) ar sveikatos problemų (sergantys įvairiomis lėtinėmis ligomis), dėl kurių atsiranda didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

Mokiniai jose mokosi pagal skirtingai pritaikytas pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programas ir socialinių įgūdžių ugdymo programas (vaikams, turintiems intelekto sutrikimų). Kai kurios specialiosios ugdymo įstaigos gali būti skirtos nuo 3 iki 21 metų asmenims, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, kur teikiama ne tik pradinio, pagrindinio ir socialinių įgūdžių ugdymo, bet ir ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo bei dienos socialinės globos paslaugos.

Pagrindinė nustatytos trukmės nepertraukiamo *mokymosi organizavimo forma bendrojo ugdymo mokykloje yra pamoka arba specialioji pamoka*<sup>36</sup>, tačiau mokinių, turinčių vidutinį, žymų ar labai žymų intelekto sutrikimą, kuriems sudaroma pradinio ar pagrindinio ugdymo individualizuota programa, ugdymas organizuojamas *veiklomis* (komunikacinė veikla arba kalbos ir ben-

<sup>36</sup> 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planas. TAR, 2019-04-15, Nr. 6132.

dravimo ugdymas; pažintinė veikla; orientacinė veikla; meninė veikla; fizinė veikla)<sup>37</sup>.

Individualizuoto ugdymo veikloms planuose nurodytas rekomenduojamas skaičius valandų ugdymosi poreikiams tenkinti, specialiajai veiklai organizuoti<sup>38</sup>; sutrikusioms funkcijoms lavinti, specialiajai pagalbai teikti, atsižvelgiant į mokinio sutrikimų pobūdį<sup>39</sup>.

Ugdymo įstaigos teikia mokinių (vaikų) pavėžėjimo paslaugas, organizuoja, jei labai to reikia, mokinių apgyvendinimą ugdymo įstaigų bendrabučiuose.

Ugdymo įstaigų materialijų išteklių formavimas reglamentuojamas įstatymais ir kt. teisės aktais<sup>40</sup>. Bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui, finansavimas iki 2018 m. rugsėjo 1 d. buvo vykdomas remiantis *Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodika*<sup>41</sup>, vėlesnėmis šio dokumento pataisomis, pakeitimais ir finansavimu, skiriamu iš valstybės biudžeto lėšų pagal asignavimo valdytojo patvirtintą sąmatą. Buvo taikomas lėšų skyrimo vienam mokiniui principas, arba mokinio krepšelis (ugdymo lėšos, skirtos vienam sutartiniam mokiniui) – tai tikslinė valstybės dotacija, kurią gaudavo ir mokykloms paskirstydavo savivaldybės. Mokinio krepšelį, kurio dydį nustatydavo Vyriausybė, sudarė lėšos, skirtos: pedagogų, mokyklos vadovų, mokyklos bibliotekinių atlyginimams; psichologinei, specialiajai, socialinei pedagoginei pagalbai organizuoti; vadovėliams ir mokymo priemonėms; pedagogų kvalifikacijai tobulinti; neformaliajam švietimui – būreliams, klubams, studijoms ir pan. veiklai po pamokų, mokinių pažintinei veiklai, profesiniam orientavimui, profesinės linkmės meninio ugdymo programos moduliams finansuoti; informacinėms kompiuterinėms technologijoms diegti ir naudoti; bendrąjį ugdymą teikiančių mokyklų išorės vertinimui organizuoti.

<sup>37</sup> *Ten pat.*

<sup>38</sup> *Ten pat, 6 priedas* (2019).

<sup>39</sup> 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planas. *TAR*, 2019-04-15, Nr. 6132.

<sup>40</sup> LR biudžeto sandaros įstatymas. (1990). *Valstybės žinios*, 1990-08-31, Nr. 24-596. Suvest. red. 2019-01-02; LR biudžeto ir savivaldybių biudžetų sudarymo ir vykdymo taisyklės. (2001). *Valstybės žinios*, 2001-05-18, Nr. 42-1455. Suvest. red. 2019-01-16; LR valstybės ir savivaldybių biudžetų pajamų ir išlaidų klasifikacija. (2003). *Valstybės žinios*, 2003-07-10, Nr. 69-3135, suvest. red. 2018-11-09.

<sup>41</sup> Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodika. *Valstybės žinios*, 2001, Nr. 57-2040.

Mokyklai ūkio lėšas savo nustatyta tvarka skiria mokyklos savininko teises ir pareigas įgyvendinanti institucija; paprastai tai yra savivaldybė<sup>42</sup>. Iš šių lėšų mokami atlyginimai mokyklos nepedagoginiams darbuotojams, užtikrinama deramo lygio mokymosi aplinka. Kiekviena savivaldybė dėl ūkio lėšų kiekio mokykloms sprendžia savarankiškai. Papildomas lėšas ugdymo įstaiga gali gauti iš specialiųjų programų projektų, rėmėjų ir gyventojų pajamų mokesčio (GPM) dalies paramai.

Statistinių duomenų analizė leidžia teigti, kad mokinio krepšelio dydis taikant *Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodiką* priklausė nuo ugdymo įstaigos tipo, mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių lygio ir amžiaus (pavyzdžiui, 2015–2016 m. m.<sup>43</sup> mokinio krepšelio dydis vienam Lietuvos mokiniui buvo 1 014 eurų, ikimokyklinio ugdymo įstaigose ugdomiems specialiųjų poreikių turintiems vaikams tenkanti mokinio krepšelio suma – 1 212 eurų, priešmokyklinio ugdymo grupėse ugdomiems SUP turintiems vaikams – 1 084 eurai, o priešmokyklinio ugdymo specialiosiose grupėse – jau 2 945 eurai; taip pat skyrėsi ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams tenkanti mokinio krepšelio suma pritaikius numatytą lėšų didinimo koeficientą skirtingo tipo bendrojo ugdymo mokyklose (žr. 2.3.1 lentelę).

2.3.1 lentelė

**Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio ugdymui(si)  
specialiosiose mokyklose, specialiojo ugdymo centruose skirtos lėšos  
2015–2016 m. m.<sup>44</sup>**

Ugdymo įstaiga	Klasės	Skirta lėšų, Eur
Specialiosios klasės (išskyrus toliau išvardytąsias)	1–4	2315
	5–8	2733
	9–10	3478
	11–12	2534
Specialiosios klasės akliesiems, silpnaregiams ir kurtiesiems, neprigirdintiesiems (parengiamosios klasės)	1–4	3278
	5–8	3791
	9–10	4071
	11–12	3969
Specialiosios klasės mokiniams, turintiems vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą (lavinamosios klasės)		4093

<sup>42</sup> Lietuva. Švietimo būklės apžvalga 2018. *Gera mokykla* (2018, p. 29). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

<sup>43</sup> Statistiniai duomenys gauti iš LR švietimo ir mokslo ministerijos 2016-10-11.

<sup>44</sup> *Ten pat.*

### 2.3.1 lentelės tęsinys

Specialiosios klasės mokiniams, turintiems kompleksinių sutrikimų, kurių derinio dalis yra intelekto sutrikimas		4502
Bendrojo ugdymo mokyklose ugdomiems specialiujų poreikių turintiems vaikams tenkanti mokinio krepšelio suma pritaikius numatytą lėšų didinimo koeficientą (mieste esančioje vidurinėje mokykloje)	1–4	1295
	5–8	1543
	9–10	1927
	11–12	1964

Iš 2.3.1 lentelės duomenų matyti, kad aukštesniųjų klasių mokiniams skiriama mokinio krepšelio suma buvo didesnė nei pradinųjų klasių mokiniams. Bendrojo ugdymo mokyklose ugdomiems specialiujų poreikių turintiems vaikams tenkanti mokinio krepšelio suma pritaikius numatytą lėšų didinimo koeficientą (mieste esančioje vidurinėje mokykloje) yra gerokai mažesnė nei ta mokinio krepšelio suma, kuri buvo skiriama specialiosiose klasėse, specialiosiose mokyklose ar specialiojo ugdymo centruose besimokantiems specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Nuo 2018 m. rugsėjo 1 d. „mokinio krepšelio“ modelį pakeitė mišrus finansavimo modelis (dažnai vadinamas „klasės krepšeliu“), kai didžioji lėšų dalis skaičiuojama klasei ar vaikų grupei ir kai kurios išlaidos – pagal konkretų mokinį, vaikų skaičių klasėje ar grupėje. Kaip ir mokinio krepšelio atveju, taip ir šiuo atveju valstybė per krepšelį teikia tikslinę dotaciją mokymo išlaidoms padengti<sup>45</sup>. Nurodoma, kad mokymo lėšos apskaičiuojamos sudėjus lėšas ugdymo planui (ugdomajai veiklai) įgyvendinti, lėšas ugdymo finansavimo poreikių skirtumams tarp mokyklų sumažinti ir lėšas kitoms ugdymo reikmėms, kurioms priskiriamos lėšos ir švietimo pagalbai mokyklose<sup>46</sup> teikti (žr. 2.3.2 lentelę).

<sup>45</sup> Mokymo lėšų apskaičiavimo, paskirstymo ir panaudojimo tvarkos aprašas. TAR, 2018-07-16, Nr. 12063. Suvest. red. 2020-01-01.

<sup>46</sup> *Ten pat*, 1 priedas.



**Ugdymo reikmių, susietų su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių finansavimu, koeficientų sąrašas<sup>47</sup>**

Ugdymo reikmės, finansuojamos iš savivaldybėms skiriamų mokymo lėšų švietimo pagalbai mokyklose	Ugdymo reikmių koeficientai (pareiginės algos baziniais dydžiais)
<b>Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams:</b>	
• besimokantiems pagal bendrojo ugdymo programas ir dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems nedidelių arba vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių	3,8068
• besimokantiems pagal bendrojo ugdymo programas ir dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių arba labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių	7,5237
• besimokantiems pagal ikimokyklinio ar priešmokyklinio ugdymo programas ir dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems nedidelių arba vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių	2,667
• besimokantiems pagal ikimokyklinio ar priešmokyklinio ugdymo programas ir dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintiems didelių arba labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių	5,2439

Iš 2.3.2 lentelės duomenų matyti, kad:

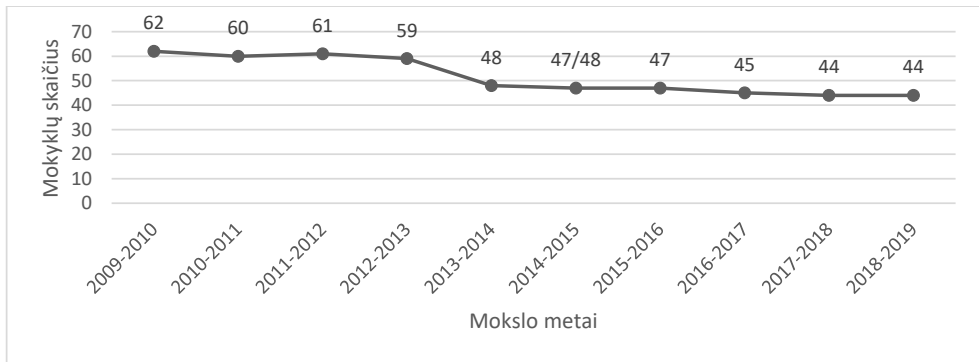
- specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, besimokančių pagal bendrojo ugdymo programas, ugdymo reikmėms skiriami didesni koeficientai nei specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, besimokantiems pagal ikimokyklinio ar priešmokyklinio ugdymo programas;
- didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui skiriami dvigubai didesni ugdymo reikmių koeficientai nei nedidelių ir vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui.

Lietuvoje vyksta specialiųjų mokyklų, skirtų didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, skaičiaus kaita. Nurodoma, kaip keitėsi specialiųjų mokyklų skaičius nuo 2009–2010 m. m. iki 2015–2016 m. m.<sup>48</sup>, nuo 2015 iki 2019 metų<sup>49</sup> (žr. 2.3.1 paveikslą).

<sup>47</sup> *Ten pat.*

<sup>48</sup> *Lietuvos švietimas skaičiais 2016. Bendrasis ugdymas* (2016, p. 23). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

<sup>49</sup> *Švietimo būklės apžvalga 2019* (2019, p. 22). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.



**2.3.1 pav.** Specialiųjų mokyklų skaičiaus kaita 2009–2019 m., sk.

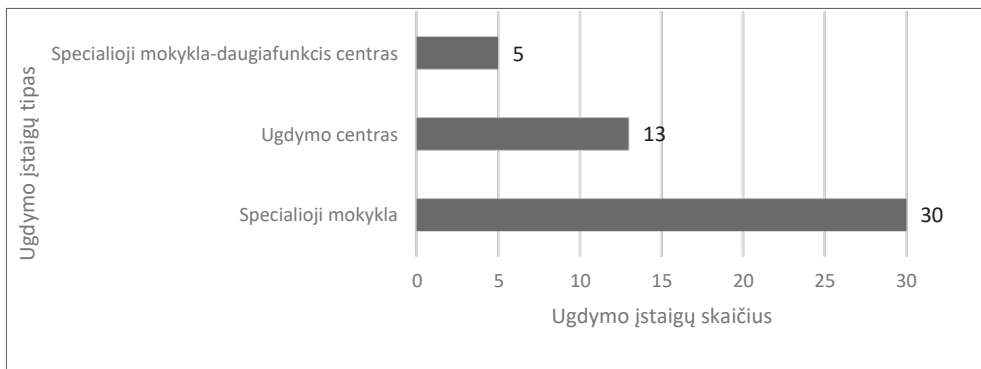
Iš 2.3.1 paveikslą matyti, kad bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, ypač sumažėjo 2013 metais.

Pastebėta, kad skirtinguose informaciniuose leidiniuose skirtingai pateikiami duomenys apie mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams skaičiaus kaitą.

*Lietuvos švietimas skaičiais 2016* (p. 23) nurodoma, kad 2012–2013 m. m. veikė 59 specialiosios mokyklos, o 2014–2015 m. m. – 47 bendrosios mokyklos didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, o informaciniame leidinyje *Lietuva. Švietimas regionuose 2015* (p. 29) pateikiami kiek kitokie statistiniai duomenys. Teigiama, kad 2012–2013 m. m. veikė 54, o nuo 2014–2015 m. m. – 48 specialiosios mokyklos (iš jų 2 gimnazijos tipo, 44 pagrindinės mokyklos tipo, 1 pradinės mokyklos tipo, 1 vidurinės mokyklos tipo) ir vienas specialiojo ugdymo skyrius prie profesinės mokyklos (pagrindinės mokyklos tipo).

Švietimo valdymo informacinėje sistemoje (ŠVIS)<sup>50</sup> nurodoma, kad didžioji dalis bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, 2015 metais buvo specialiosios mokyklos (žr. 2.3.2 paveikslą).

<sup>50</sup> Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) 2015 m. duomenys. <http://www.svis.smm.lt>



**2.3.2 pav.** Bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, skaičius 2015 m., sk.

Iš 2.3.2 paveikslo matyti, kad šalyje daugiausiai buvo specialiųjų mokyklų, mažiausiai – daugiafunkčių centrų. Šeimos, auginančios vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, gali pasirinkti ugdymąsi ne tik bendrojo ugdymo mokykloje, bet ir specialiojoje mokykloje, specialiojo ugdymo centre ar specialiojoje mokykloje-daugiafunkciame centre.

Anksčiau minėtuose statistinių duomenų apie bendrojo ugdymo sistemą Lietuvoje leidiniuose (2015, 2016) ir ŠVIS nurodoma, kad pagal priklausomybę daugiausia specialiųjų mokyklų 2015 metais buvo savivaldybių, mažiausiai – valstybinių (N=2) ir nevalstybinių (N=1); valstybinės buvo gimnazijos tipo specialiosios mokyklos, nevalstybinė – pagrindinės mokyklos tipo; savivaldybių specialiosios mokyklos pagal tipus yra vidurinės, pagrindinės ir pradinės<sup>51</sup>.

Specialiosios mokyklos, specialiojo ugdymo centrai, specialiosios mokyklos-daugiafunkciai centrai, t. y. bendrojo ugdymo mokyklos, skirtos didelių ir labai didelių SUP turintiems mokiniams, informaciniuose leidiniuose ir ŠVIS vadinami bendru pavadinimu *specialiosios mokyklos*. Specialiosios mokyklos veikia dvidešimt devyniose šalies savivaldybėse<sup>52</sup>.

Anksčiau minėtuose statistinių duomenų šaltiniuose pateikiama informacija apie mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, pasiskirstymą savivaldybėse. Nurodoma, kad 2015 metais veikė septynios specialiojo ugdymo įstaigos Vilniaus miesto savivaldybėje, po penkias Kauno ir Šiaulių miestų savivaldybėse, po tris Panevėžio ir Klaipėdos miestų savivaldybėse, po dvi Telšių ir Šilutės rajonų savivaldybėse.

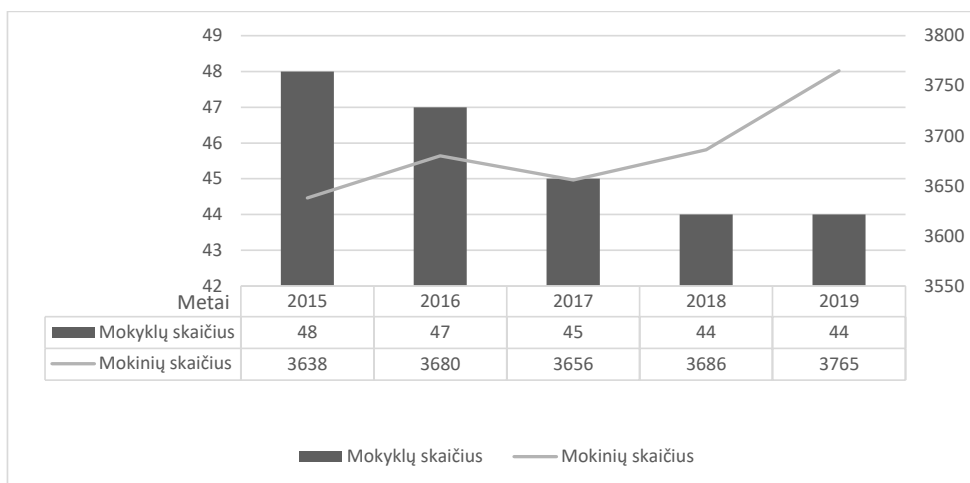
<sup>51</sup> *Ten pat*, p. 29.

<sup>52</sup> *Ten pat*, p. 29.

21-oje savivaldybėje (Akmenės, Alytaus, Joniškio, Kaišiadorių, Kazlų Rūdos, Kėdainių, Kelmės, Mažeikių, Molėtų, Pakruojo, Pasvalio, Plungės, Raseinių, Rokiškio, Šakių, Šalčininkų, Tauragės, Ukmergės, Utenos, Varėnos ir Vilkaviškio) veikė po vieną specialiąją mokyklą, specialiojo ugdymo centrą ar specialiąją mokyklą-daugiafunkcij centrą.

Analizuojant 2018–2019 m. m. duomenis, pastebėta, kad po vieną specialiąją mokyklą sumažėjo Vilniaus (N=6), Kauno (N=4) ir Šiaulių (N=4) miestų bei Telšių rajono (N=1) savivaldybėse, tiek pat specialiųjų mokyklų liko Klaipėdos (N=3), Panevėžio miestuose (N=3), Šilutės (N=2) ir kitoje 21-oje rajono savivaldybėje.

2015–2019 m. ŠVIS ir informaciniame leidinyje *Švietimo būklės apžvalga 2019* (p. 22) pateiktų duomenų analizė parodė, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams skirtų mokyklų klasėse mokinių skaičius nemažėja (žr. 2.3.3 paveikslą).



**2.3.3 pav.** Specialiųjų mokyklų ir mokinių jose skaičius 2015–2019 m., sk.

Nors Lietuvoje po truputį mažėja specialiųjų mokyklų ir siekiama, kad kuo daugiau mokinių, kuriems nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai, mokytųsi bendrojo ugdymo mokyklose kartu su bendraamžiais<sup>53</sup>, tačiau statistinių duomenų analizė (2.4.3 pav.) rodo, kad mokinių skaičius specialiosiose mokyklose kol kas nemažėja.

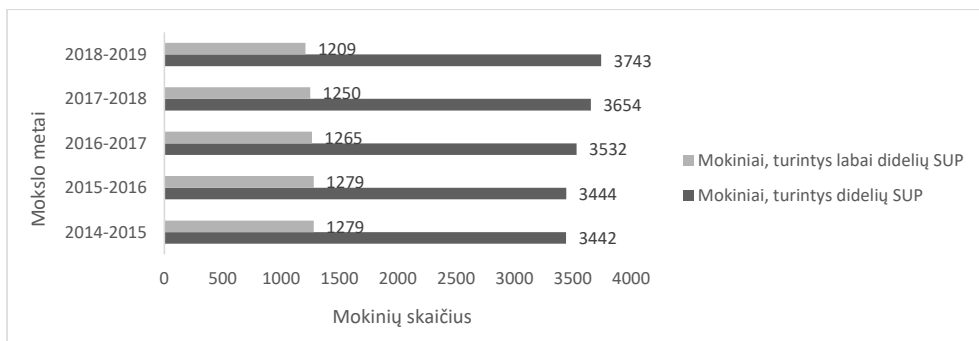
<sup>53</sup> *Ten pat*, p. 21.

2015 ir 2016 m. didelių ir labai didelių SUP turinčių mokinių skaičius specialiosiose mokyklose, ugdymo centruose ir daugiafunkciuose centruose didėjo lyginant su visu bendrojo ugdymo mokyklose besimokančiųjų mokinių skaičiumi (nuo 1,08 proc. iki 1,11 proc.) ir su visais bendrojo ugdymo mokyklose besimokančiais specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (nuo 9,41 iki 9,5 proc.).

Nors 2017 m. specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius šio tipo ugdymo įstaigose 0,75 proc. sumažėjo, tačiau, lyginant su visu bendrojo ugdymo mokyklose besimokančių mokinių skaičiumi, sudarė 1,13 proc., arba 9,5 proc. lyginant su visais bendrojo ugdymo mokyklose besimokančiais specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Nuo 2018 m. specialiosiose mokyklose ir specialiuosiuose ugdymo centruose vėl pastebimas mokinių skaičiaus padidėjimas (0,82 proc. lyginant 2017 ir 2018 m. ir 2,14 proc. lyginant 2018 ir 2019 m.).

ŠVIS statistinėse duomenų lentelėse dažnai kartu pateikiami duomenys apie mokinius, ugdomus specialiosiose ir ne specialiosiose mokyklose esančiose specialiosiose klasėse, skirtose sveikatos problemų, judesio ir padėties, kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, nežymų intelekto sutrikimą turintiems, akliems ir silpnaregiams, kurtiesiems ir neprigirdintiesiems (kochlearinių implantų naudotojams), elgesio ir emocijų sutrikimų bei įvairiapusių raidos sutrikimų turintiems mokiniams. Mokinių, besimokančių tokio tipo bendrojo ugdymo mokyklose, skaičiaus pagal SUP lygį kaita 2014–2019 m. pavaizduota 2.3.4 paveiksle.



**2.3.4 pav.** Mokinių skaičiaus specialiosiose mokyklose ir specialiosiose klasėse pagal SUP lygį kaita, sk.

Išanalizavus 2014–2019 m. rugsėjo 1 d. 2.3.4 paveiksle pateiktus duomenis, pastebėta, kad specialiosiose ir lavinamosiose klasėse, esančiose specialiosiose arba ne specialiosiose mokyklose, ypač padidėjo mokinių, turinčių didelių SUP, skaičius (nuo 3 442 mokinių 2014–2015 m. m. iki 3 743 vaikų 2018–2019 m. m.).

Labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai kiekvienais metais sudaro maždaug trečdalį visų mokyklą, klasę lankančių mokinių skaičiaus. Didžiausią mokinių dalį sudaro mokiniai, turintys negalių, – daugiau kaip 90 proc. (svyruoja nuo 90,4 proc. iki 93,3 proc.). Mažiau nei dešimtadalių ugdytinių sudaro mokiniai, turintys sutrikimų (svyruoja nuo 6,46 proc. iki 9,22 proc.), ir labai maža dalis – turintys mokymosi sunkumų (svyruoja nuo 0,24 proc. iki 0,44 proc.) (žr. 2.3.3 lentelę).

2.3.3 lentelė

**Mokinių skaičiaus kaita specialiosiose mokyklose ir specialiosiose klasėse 2013–2018 metais, sk.**

Sutrikimų grupės	Mokinių skaičius mokslo metais (rugsėjo 1 d. duomenys)									
	2013–2014		2014–2015		2015–2016		2016–2017		2017–2018	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Turintys negalią	4356	91,8	4360	92,1	4417	93,3	4405	91,6	4444	90,4
Turintys sutrikimų	374	7,9	353	7,46	306	6,46	383	7,96	453	9,22
Turintys mokymosi sunkumų	13	0,3	21	0,44	13	0,24	21	0,44	19	0,38
Iš viso (mok. sk. – N)	<b>4743</b>		<b>4733</b>		<b>4736</b>		<b>4809</b>		<b>4915</b>	

Pastebima, kad kiekvienais metais specialiosiose mokyklose vis didėja mokinių, turinčių negalią, skaičius ir vis dar pasitaiko (nors ir labai nedaug) mokinių, turinčių mokymosi sunkumų.

Bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, formuojamos specialiosios, lavinamosios ir socialinių įgūdžių ugdymo klasės. „Specialioji klasė turintiems nežymų intelekto sutrikimą gali būti jungiama su specialiąja (lavinamąja) klase turintiems vidutinį, žymų ar labai žymų intelekto sutrikimą, kompleksinę negalią.“<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Mokyklų, ..., tinklo kūrimo taisyklės, 2011, suvest. red. 2018-09-01, 2 priedas.

Mokykla, įgyvendindama *Socialinių įgūdžių ugdymo programą*, renkasi organizavimo formą, ugdymo turinį pateikia dalykais arba veiklomis, atsižvelgdama į asmens galias, mokykloje esančius specialistus, dalykų mokytojus. Socialinių įgūdžių ugdymo veikloms mokykla turi teisę ieškoti pritaikytų, atvirų visuomenei, socialinėje erdvėje esančių aplinkų, socialinių partnerių, galinčių sudaryti sąlygas šioms veikloms vykdyti, įstaigų, galinčių padėti vykdyti šias veiklas.

2017 m. rugsėjo 1 d. ŠVIS duomenimis<sup>55</sup>, skirtingose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams skirtų mokyklų klasėse ugdėsi 3 713 mokinių (žr. 2.3.4 lentelę).

2.3.4 lentelė

**Mokinių skaičius specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams skirtose bendrojo ugdymo mokyklose 2017-09-01 (N=3713)**

Ugdymo įstaigos tipas	Mokosi (mok. sk. – N)			
	1–10 klasėse	11–12 (III–IV gimn.) klasėse	Socialinių įgūdžių ugdymo klasėse	Priešmokyklinio ugdymo grupėje / specialiojoje (parengiamosioje) klasėje
Specialioji mokykla	2129	4	391	41
Specialiojo ugdymo centras	691	14	87	42
Specialioji mokykla-daugiafunkcis centras	256	–	50	8
<b>Iš viso</b>	<b>3076</b>	<b>18</b>	<b>528</b>	<b>91</b>

2.3.4 lentelės duomenų analizė leidžia teigti, kad 2017–2018 m. m. didžioji dalis mokinių, besimokančių bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, buvo ugdoma specialiosiose mokyklose, o mažiausiai specialiosiose mokyklose-daugiafunkciuose centruose.

Daugiausiai mokinių (83 proc.) mokėsi 1–10 klasėse, daugiau nei dešimtadalis mokinių (14 proc.) – socialinių įgūdžių ugdymo klasėse, mažiausiai (0,5 proc.) – III–IV gimnazijos klasėse. 2,5 proc. SUP turinčių mokinių lankė priešmokyklinio ugdymo grupę ar specialiąją (parengiamąją) klasę. Apibendrinant gautus statistinių duomenų rezultatus galima teigti, kad daugiausiai

<sup>55</sup> Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) 2017–2018 metų duomenys. <http://www.svis.smm.lt>

mokinių, turinčių didelių ir labai didelių SUP, lanko specialiųjų mokyklų 1–10 klases.

2013–2018 m. ŠVIS sistemos duomenys apie specialiuosius ugdymosi poreikius, nustatytus specialiosiose mokyklose ir ne specialiosiose mokyklose esančiose specialiosiose ir lavinamosiose klasėse besimokantiems mokiniams, pateikti 2.3.5 lentelėje.

2.3.5 lentelė

**Specialieji ugdymosi poreikiai, nustatyti mokiniams, kurie ugdomi specialiosiose mokyklose ir specialiosiose klasėse (2013–2018 m. duomenų palyginimas)**  
(ŠVIS 2018-07-04 žinybinės statistikos duomenys)

Grupė / Sutrikimas		Mokinių, turinčių tam tikrų sutrikimų, skaičius mokslo metais				
		2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017	2017–2018
<b>Mokiniai, turintys negalią:</b>		<b>4356</b>	<b>4360</b>	<b>4417</b>	<b>4405</b>	<b>4444</b>
Intelektinio sutrikimas	Labai žymus intelekto sutrikimas	27	21	21	17	14
	Nepatikslintas intelekto sutrikimas	43	36	40	32	45
	Nežymus intelekto sutrikimas	1114	1128	1185	1190	1207
	Vidutinis intelekto sutrikimas	809	794	752	730	688
	Žymus intelekto sutrikimas	184	167	170	161	147
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>2177</b>	<b>2146</b>	<b>2168</b>	<b>2130</b>	<b>2101</b>
Regos sutrikimas	Vidutinė silpnaregystė	27	27	32	29	27
	Žymi silpnaregystė	20	19	20	15	17
	Aklumas	31	23	20	19	19
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>78</b>	<b>69</b>	<b>72</b>	<b>63</b>	<b>63</b>
Klausos sutrikimas	Labai žymus klausos sutrikimas	53	45	41	42	36
	Vidutinis klausos sutrikimas	19	22	20	18	18
	Žymus klausos sutrikimas	30	30	23	28	26
	Gilus klausos sutrikimas (kurtumas)	140	127	106	87	83
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>242</b>	<b>224</b>	<b>190</b>	<b>175</b>	<b>163</b>



2.3.5 lentelės tęsinys

Kochlearinių implantų naudotojai	Turintys kochlearinius implantus	24	28	35	34	35
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>35</b>
Judėsio ir padėties bei neurologiniai sutrikimai	Lėtiniai neurologiniai sutrikimai	28	19	16	26	51
	Sunkūs judėsio ir padėties sutrikimai	9	8	4	6	6
	Vidutiniai judėsio ir padėties sutrikimai	104	80	102	91	62
	Labai sunkūs judėsio ir padėties sutrikimai	0	1	1	1	0
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>141</b>	<b>108</b>	<b>123</b>	<b>124</b>	<b>119</b>
Įvairiapusiai raidos sutrikimai	Įvairiapusiai raidos sutrikimai	53	57	71	96	116
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>53</b>	<b>57</b>	<b>71</b>	<b>96</b>	<b>116</b>
Kurčneregystė	Mokiniai, turintys kurčneregystę	2	4	2	0	0
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Kompleksinės ir kitos negalios	Kompleksinė negalia	1632	1722	1754	1781	1844
	Kitų negalių	7	2	2	2	2
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>1639</b>	<b>1724</b>	<b>1756</b>	<b>1783</b>	<b>1846</b>
<b>Mokiniai, turintys sutrikimų:</b>		<b>374</b>	<b>353</b>	<b>306</b>	<b>383</b>	<b>453</b>
Mokymosi sutrikimai	Specifiniai mokymosi sutrikimai	7	0	0	0	0
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Elgesio ir (ar) emocijų sutrikimai	Elgesio sutrikimai	5	71	14	14	5
	Emocijų sutrikimai	12	0	0	1	2
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>17</b>	<b>71</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>7</b>
Kalbėjimo ir kalbos sutrikimai	Kalbėjimo ir kalbos sutrikimai	148	21	27	52	49
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>148</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>52</b>	<b>49</b>
Kompleksiniai sutrikimai	Kompleksiniai sutrikimai	190	42	49	90	162
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>190</b>	<b>42</b>	<b>49</b>	<b>90</b>	<b>162</b>
	Kiti mokymosi sutrikimai	12	219	216	226	235
	<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>12</b>	<b>219</b>	<b>216</b>	<b>226</b>	<b>235</b>

## 2.3.5 lentelės tęsinys

<b>Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų:</b>	13	21	13	21	19
Sveikatos problemos	0	0	0	1	1
<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Kiti mokymosi sunkumai	13	21	13	20	18
<b>Iš viso (sk.)</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>18</b>
<b>Iš viso SUP turinčių mokinių</b>	<b>4743</b>	<b>4733</b>	<b>4736</b>	<b>4809</b>	<b>4915</b>

2.3.5 lentelėje pateiktų duomenų analizė parodė, kad negalių turinčių mokinių grupėje daugiausiai specialiosiose mokyklose ir ne specialiosiose mokyklose esančiose specialiosiose klasėse ugdoma mokinių, turinčių intelekto sutrikimą, mažiausiai – mokinių, turinčių kurčneregystę.

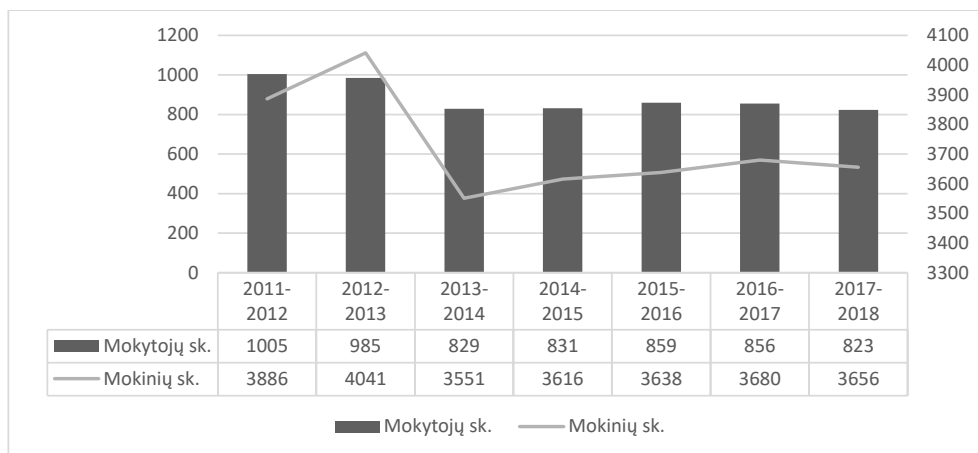
Kiekvienais metais specialiosiose mokyklose ir ne specialiosiose mokyklose esančiose specialiosiose klasėse vis daugėja mokinių, turinčių kompleksinių negalių (nuo 1 639 2013–2014 m. m. iki 1 846 2017–2018 m. m.) ir įvairiapusių raidos sutrikimų (nuo 53 2013–2014 m. m. iki 116 2017–2018 m. m.).

Tarp mokymosi sutrikimų turinčių mokinių visais metais vyravo kompleksiniai sutrikimai, kiti mokymosi sutrikimai bei kalbos ir kalbėjimo sutrikimai, o tarp sunkumų turinčių mokinių – kiti mokymosi sunkumai.

ŠVIS duomenimis, 2017–2018 m. m. specialiosiose mokyklose ir ne specialiosiose mokyklose esančiose specialiosiose klasėse mokėsi 2 101 mokinys, turintis intelekto sutrikimą, 1 846 mokiniai, turintys kompleksinių ir kitų negalių, 163 mokiniai, turintys klausos sutrikimą, 119 mokinių, turinčių judesio ir padėties bei neurologinių sutrikimų, 116 – įvairiapusių raidos sutrikimų, 63 – regos sutrikimų, 36 mokiniai, turintys kochlearinius implantus.

Kintant mokinių ir specialiųjų mokyklų skaičiui, kito ir mokytojų skaičius mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams<sup>56</sup> (žr. 2.3.5 paveikslą).

<sup>56</sup> Lietuvos švietimas skaičiais 2018. Bendrasis ugdymas (2018, p. 10). Vilnius.



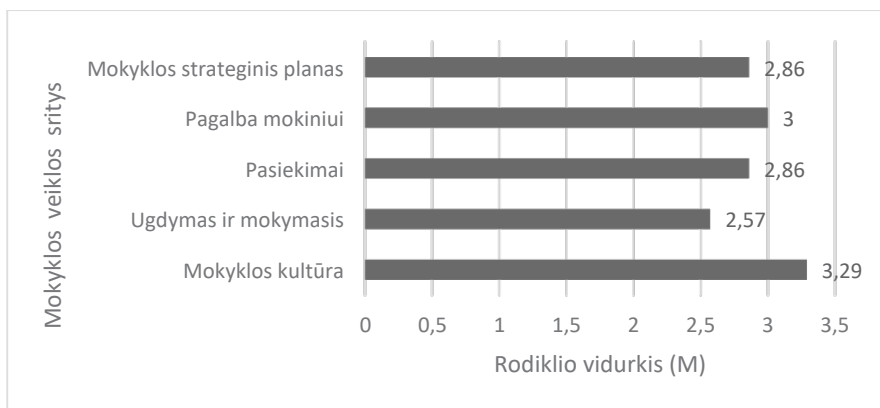
**2.3.5 pav.** Mokytojų ir mokinių kaita specialiosiose mokyklose 2011–2018 m., sk.

Iš 2.3.5 paveikslą matyti, kad nuo 2011 m. iki 2018 m. mokytojų, įskaitant mokyklų vadovus, jų pavaduotojus ugdymui ir ugdymą organizuojančių skyrių vedėjus, turinčius pamokų, skaičius svyravo. Daugiausiai mokytojų specialiosiose mokyklose dirbo 2011–2012 (N=1005) ir 2012–2013 (N=985) m. m.

Didžiausias mokytojų skaičiaus sumažėjimas pastebimas 2013–2014 m. m., kai jų sumažėjo beveik 16 proc. Tais mokslo metais ženkliai (net 12 proc.) sumažėjo ir mokinių specialiosiose mokyklose.

Nuo 2013–2014 m. m. mokytojų skaičius truputį didėjo ir vėl mažėjo, bet mokinių skaičius visais metais iki 2017–2018 m. m. buvo didesnis nei 800. 2017–2018 m. m. šiek tiek sumažėjus mokinių skaičiui, beveik 4 proc. sumažėjo ir mokytojų skaičius specialiosiose mokyklose.

2012–2016 m. siekiant daugiau dėmesio skirti ugdymo kokybės vertinimui specialiosiose mokyklose, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (NMVA) pateikė duomenis apie šiuo laikotarpiu atlikto 7-ųjų pagrindinį ugdymą teikiančių specialiųjų mokyklų išorinio vertinimo rezultatus (NMVA, 2017a, b). Mokyklų veiklos sritys buvo analizuojamos pagal 2015 m. įsivertinimo metodiką ir rodiklių sistemą; vertintos 5 veiklos sritys: mokyklos kultūra, ugdymas ir mokymasis, pasiekimai, pagalba mokiniui ir mokyklos strateginis valdymas (žr. 2.3.6 paveikslą).



**2.3.6 pav.** Bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų SUP turintiems mokiniams, veiklos sričių įvertinimas, M (NMVA, 2017a, b)

Apibendrinant specialiųjų mokyklų išorinio vertinimo duomenis (NMVA, 2017a, b) pažymėta, kad geriausiai buvo vertinama *mokyklos kultūra*, o prasčiausiai – *ugdymas ir mokymasis*.

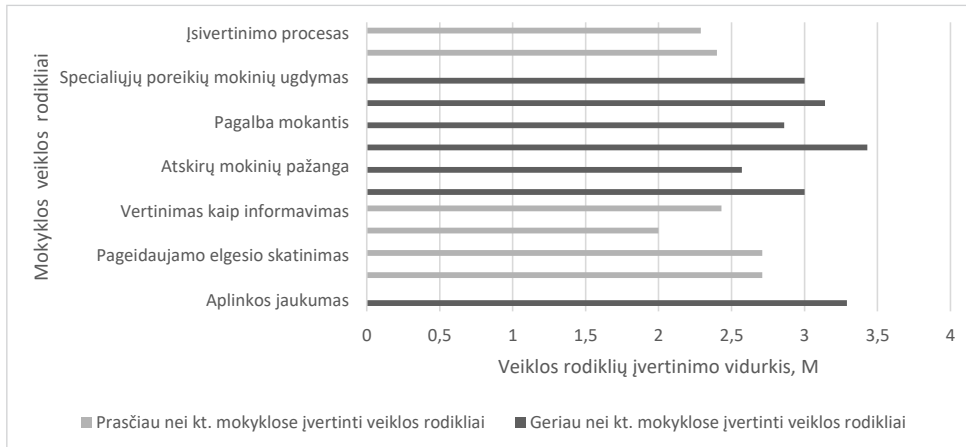
Bendrojo ugdymo mokyklų, kuriose 2009–2016 metais buvo atliktas išorės auditas, veiklos sričių vertinimo duomenų palyginimas parodė, kad specialiosiose mokyklose visos penkios veiklos sritys vertinamos panašiai. Akcentuota, kad „specialiosiose mokyklose yra sukurta pagalbos mokiniui sistema, švietimo pagalbos specialistai yra aiškiai pasiskirstę vaidmenimis, tikslingai ir įvairiomis formomis bei metodais teikia pagalbą didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams“ (NMVA, 2017a, b).

Kaip stiprieji veiklos aspektai paminėti rodikliai, kurie apėmė visas 5 vertinamas mokyklos veiklos sritis: *bendroji rūpinimosi mokiniiais politika, personalo komplektavimas, kiti pasiekimai, partnerystė su kitomis institucijomis* bei *neformalusis ugdymas, lėšų vadyba, specialiųjų poreikių mokinių ugdymas, pagalba mokantis, mokytojo ir mokinio dialogas, aplinkos jautumas ir tradicijos, ritualai*).

*Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas* ir *pagalba mokantis* specialiosiose mokyklose kaip stiprieji veiklos aspektai buvo minimi beveik pusėje vertintų specialiųjų mokyklų, o kitose tuo metu Lietuvoje vertintose bendrojo ugdymo mokyklose šie aspektai kaip stiprieji buvo minimi tik kas 10-oje mokykloje (NMVA, 2017a, b).

Ugdymo kokybės vertinimo veiklos rodiklių lygmenyje analizė parodė, kad kai kurie rodikliai bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose SUP turintiems mo-

kiniams, buvo įvertinti geriau, o kai kurie ir prasčiau nei kitose bendrojo ugdymo mokyklose (žr. 2.3.7 paveikslą).



**2.3.7 pav.** Bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose SUP turintiems mokiniams, geriau arba prasčiau nei kitose mokyklose įvertinti veiklos rodikliai, M (NMVA, 2017b)

Akcentuota, kad specialiosiose mokyklose daug dėmesio skiriama pagalbai specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, nes šis aspektas (bendroji rūpinimosi mokiniais politika, pagalba mokantis, psichologinė pagalba bei specialiųjų poreikių mokinių ugdymas), *ugdymo ir mokymosi* veiklos srities rodiklis *Mokymosi poreikių nustatymas*, *mokyklos kultūros* rodiklis *Aplinkos jaukumas* buvo geriau įvertinti nei kitose bendrojo ugdymo mokyklose (NMVA, 2017a).

Išskirti tobulintinos specialiųjų mokyklų veiklos aspektai: *Ugdymo ir mokymosi* veiklos srities rodikliai (*Vertinimas kaip ugdymas*, *Mokytojo veiklos planavimas*, *Mokymosi veiklos diferencijavimas*, *Išmokimo stebėjimas*), *Mokyklos strateginio valdymo* veiklos srities rodikliai (*Įsivertinimo procesas*, *Planų kokybė ir dermė*) (NMVA, 2017a).

Taip pat išryškėjo 6 veiklos rodikliai, kurie specialiosiose mokyklose įvertinti prasčiau nei kitose mokyklose: *mokymasis bendradarbiaujant*, *įsivertinimo procesas*, *pagalba renkantis mokymosi kryptį*, *vertinimas kaip informavimas*, *vertybių*, *elgesio normų*, *principų bei pageidaujamo elgesio skatinimas* (žr. 2.3.7 paveikslą).

Tikėtina, kad specialiųjų mokyklų mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo pamokose, ugdomosiose veiklose ir

neformaliojo ugdymo kokybė susijusi su mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų profesionalumu.

Lyginant bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, dirbančių mokytojų išsilavinimą, pastebėta, kad didžioji dalis mokytojų, įskaitant mokyklų vadovus, jų pavaduotojus ugdymui ir ugdymą organizuojančių skyrių vedėjus, turinčius pamokų, turi aukštąjį išsilavinimą<sup>57</sup> (žr. 2.3.6 lentelę).

2.3.6 lentelė

**Specialiosiose mokyklose pagrindines pareigas einančių mokytojų pasiskirstymas pagal išsilavinimą 2015–2018 m., sk. ir proc.**

Mokslo metai	Turinčių aukštąjį išsilavinimą		Iš jų turinčių aukštąjį pedagoginį išsilavinimą		Turinčių aukštesnįjį išsilavinimą		Iš jų turinčių aukštesnįjį pedagoginį išsilavinimą		Turinčių vidurinį išsilavinimą	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>2015–2016</b>	830	96,6	804	93,6	27	3,1	23	2,7	2	0,3
<b>2016–2017</b>	827	96,6	803	93,8	27	3,2	23	2,7	2	0,2
<b>2017–2018</b>	795	96,7	777	97,7	25	3,0	22	2,7	2	0,3

Iš 2.3.6 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad beveik visų (96,6 proc.) specialiojoje mokykloje dirbančių mokytojų išsilavinimas yra aukštasis universitetinis ir tik labai mažos dalies pedagogų – aukštasis neuniversitetinis (aukštesnysis) (3,1 proc.) bei vidurinis (0,3 proc.).

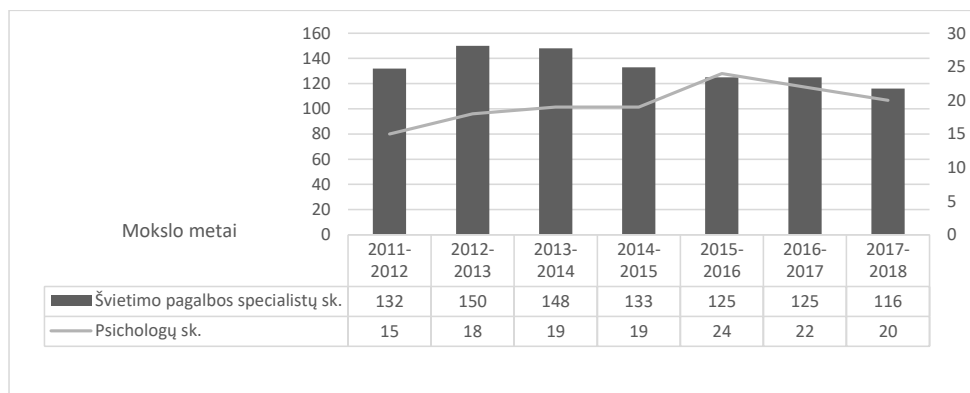
Bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui, išorinio vertinimo (NMVA, 2017a, b) metu nustatyta, kad specialiosiose ir lavinamosiose klasėse dirba specialistai – mokytojai, turintys aukštąjį universitetinį išsilavinimą, baigę specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programas, įgiję specialiojo pedagogo kvalifikaciją.

Siekiant didinti SUP turinčių mokinių ugdymosi veiksmingumą, mokiniams specialiosiose mokyklose, kaip buvo minėta NMVA ataskaitoje (2017a, b), teikiama specialistų *švietimo pagalba*, kuri apima profesinį orientavimą, švietimo informacinę, psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją peda-

<sup>57</sup> Lietuvos švietimas skaičiais 2016. Bendrasis ugdymas (2016, p. 43). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras; Lietuvos švietimas skaičiais 2017. Bendrasis ugdymas (2017, p. 33). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras; Lietuvos švietimas skaičiais 2018. Bendrasis ugdymas (2018, p. 34). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

goginę (logopedo, specialiojo pedagogo, tiflopedagogo, surdopedagogo) ir specialiąją pagalbą (gestų kalbos vertėjo, mokytojo padėjėjo), sveikatos priežiūrą mokykloje, konsultacinę, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo ir kitą pagalbą (LR švietimo įstatymas, 2011).

Informaciniame leidinyje<sup>58</sup> pateikti duomenys apie visų specialiosiose mokyklose dirbančių pagalbos mokiniui specialistų ir konkrečiai psichologų skaičiaus kaitą 2011–2018 m. (žr. 2.3.8 paveikslą).



**2.3.8 pav.** Specialiosiose mokyklose dirbančių pagalbos mokiniui specialistų ir psichologų skaičiaus kaita 2011–2018 m., sk.

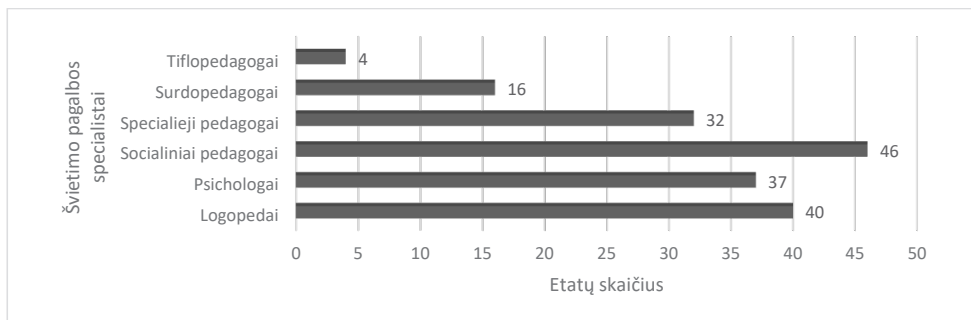
Iš 2.3.8 paveikslo matyti, kad 2011–2018 m. pagalbos mokiniui specialistų skaičius svyravo, tai didėjo iki 150 (2012 m.) specialistų, tai mažėjo iki 116 (2018 m.). Psichologų skaičius specialiosiose mokyklose nuo 2011 m. iki 2015 m. po truputį didėjo, o vėliau nuo 2016 m. dvejus metus iš eilės mažėjo po 2 psichologus kasmet.

Remiantis statistiniais duomenimis<sup>59</sup>, specialiosiose mokyklose 2015–2016 mokslo metais buvo didesnis pedagogų, pagalbos mokiniui specialistų ir psichologų skaičius. Nurodoma, kad tais mokslo metais specialiosiose mokyklose dirbo 6 609 darbuotojai: iš jų 1 371 pedagogas, 3 812 nepedagoginių darbuotojų, 233 socialiniai darbuotojai, 357 sveikatos priežiūros darbuotojai, 100 bibliotekininkų ir 736 mokytojų padėjėjai.

<sup>58</sup> Lietuvos švietimas skaičiais 2018. Bendrasis ugdymas (2018, p. 11–12). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

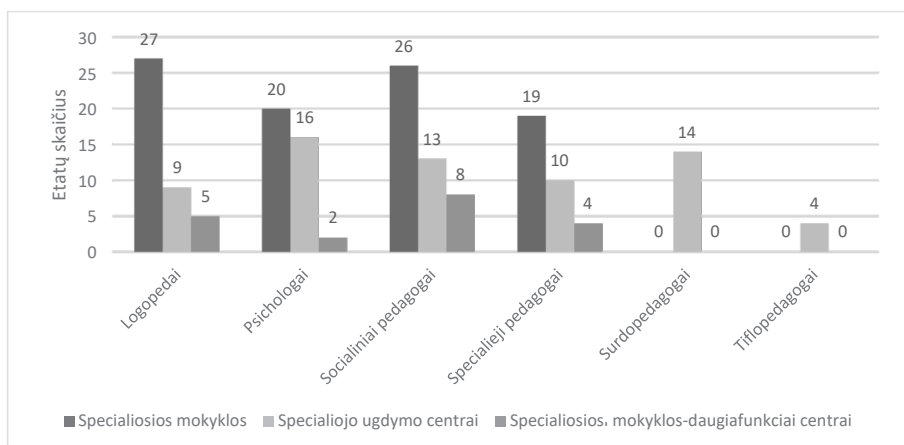
<sup>59</sup> Statistiniai duomenys gauti iš LR švietimo ir mokslo ministerijos 2016-10-11.

2016–2017 m. m. bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, buvo 175 švietimo pagalbos specialistų etatai<sup>60</sup> (žr. 2.3.9 paveikslą).



**2.3.9 pav.** Švietimo pagalbos specialistų etatų skaičius specialiosiose mokyklose 2016–2017 m. m. (sk.)

Statistinių duomenų analizė parodė, kad specialiosiose mokyklose, priklausomai nuo mokinių raidos sutrikimų ir ugdymosi ypatumų, mokiniams pagalbą teikia skirtingi švietimo pagalbos specialistai. Bendras mokinio pagalbos specialistų, dirbusių pagrindinėje ir ne pagrindinėje darbovietėje 2016–2017 m. m. skirtingo tipo bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, skaičius pavaizduotas 2.3.10 paveiksle.



**2.3.10 pav.** Švietimo pagalbos specialistų skaičius (N) bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose SUP turintiems mokiniams, 2016–2017 m. m.

<sup>60</sup> Ten pat.



2.3.10 paveiksle ir ŠVIS duomenų lentelėse šiuo klausimu pateiktų duomenų analizė parodė, kad daugiausiai švietimo pagalbos specialistų dirba specialiosiose mokyklose (N=89; 50,9 proc.), truputį mažiau – specialiojo ugdymo centruose (N=68; 42,3 proc.), o mažiausiai – specialiosiose mokyklose-daugiafunkčiuose centruose (N=18; 6,8 proc.).

Specialiosiose mokyklose yra logopedų (N=27), socialinių pedagogų (N=26), psichologų (N=27) ir specialiųjų pedagogų (N=19) etatų. Surdopedagogai (N=14) ir tiflopedagogai (N=4) dirba specialiojo ugdymo centruose, skirtuose sutrikusios klausos ar akliesiems ir silpnaregiams vaikams ugdyti. Specialiosiose mokyklose-daugiafunkčiuose centruose daugiausiai įsteigta socialinio pedagogo (N=8) etatų.

Pastebėta, kad ne visose ugdymo įstaigose suformuotos visos sudėties specialistų komandos, o 2016–2017 m. m. viena specialioji mokykla jos visiškai neturėjo.

Bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, išorinio vertinimo (NMVA, 2017a, b) metu nustatyta, kad švietimo pagalbos specialistų išsilavinimas ir kvalifikacija atitinka nustatytus teisės aktuose reikalavimus. Ugdymo proceso vertinimo metu nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp *mokymosi poreikių nustatymo* ir *mokinių pažangos*. Galima daryti prielaidą, kad tokius gerus rezultatus galėjo sąlygoti tai, kad pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai specialiosiose mokyklose gerai pažįsta ugdytinių gebėjimus, daug dėmesio skiria mokymosi poreikių nustatymui, intensyvios pagalbos teikimui, ugdymo turinio individualizavimui ir ugdymo(si) aplinkos pritaikymui (NMVA, 2017a).

Pažymima, kad *mokinių pažanga* daugelyje kitų vertintų mokyklų (daugiau nei 50 proc.) minima tarp tobulintinių. Specialiosiose mokyklose žymiai daugiau dėmesio skiriama socialinių įgūdžių ir socialiniam emociniam ugdymui nei kitose 2009–2016 m. vertintose bendrojo ugdymo mokyklose (NMVA, 2017a). Pažymėta, kad mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai stengiasi atsižvelgti į individualius didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymosi poreikius, pateikti užduotis, kurios atitinka mokinio gebėjimus, geba naudoti kuo įvairesnius metodus ir būdus, siekia sukurti tinkamą mikroklimatą.

IKT panaudojimas švietimo sistemoje neabejotinai daro įtaką visam ugdymo procesui: sudaro galimybes veiksmingiau įgyvendinti ugdymo uždavinius, daugiau orientotis į moksleivį, plėtoti IKT kompetenciją (Labutė, Žemaitaitytė, 2015).

Šiuo metu Lietuvoje bendrojo ugdymo mokyklos sparčiai aprūpinamos kompiuterių technika. Tam tikslui skiriamos ne tik valstybės biudžeto lėšos, bet ir pačių mokyklų gaunamos rėmėjų lėšos – už jas įsigyjama kompiuterių ar kitų informacinių technologijų. Informaciniuose leidiniuose<sup>61</sup> aptariamas specialiųjų mokyklų kompiuterizavimas 2015–2018 m. (žr. 2.3.7 lentelę).

2.3.7 lentelė

### Specialiųjų mokyklų kompiuterizavimas 2015–2018 m.

Mokslo metai	Turimi kompiuteriai	Gautas kompiuterių sk.	Iš jų:		
			įsigytų už valstybės lėšas	įsigytų už steigėjo lėšas	įsigytų už rėmėjų lėšas
<b>2015–2016</b>	1891	271	220	15	36
<b>2016–2017</b>	2011	217	165	31	21
<b>2017–2018</b>	2192	269	161	84	24

Iš 2.3.7 lentelės duomenų matyti, kad specialiųjų mokyklų administracija daug dėmesio skiria IT infrastruktūros gerinimui. Kiekvienais metais tikslingai panaudojamos lėšos kompiuterinei ir programinei įrangai įsigyti. Bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui, aprūpinimas kompiuterine įranga sparčiai gerėja, kadangi planingai vykdoma šios srities šalies strategija ir kiekvienais metais iš sutaupytų aplinkos, mokinio / klasės krepšelio, savivaldybės ar rėmėjų lėšų mokyklos įsigyja naujų kompiuterių.

Duomenys apie kompiuterių naudojimą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo procese pateikiami 2.3.8 lentelėje.

<sup>61</sup> Lietuvos švietimas skaičiais 2016. Bendrasis ugdymas (2016, p. 58–60). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras; Lietuvos švietimas skaičiais 2017. Bendrasis ugdymas (2017, p. 51–53). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras; Lietuvos švietimas skaičiais 2018. Bendrasis ugdymas (2018, p. 52–54). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

**Kompiuterių naudojimas specialiosiose mokyklose  
(2015–2017 m. palyginimas, sk. ir proc.)**

Mokslo metai	Iš viso kompiuterių	Iš jų:			
		naudojamų mokiniams mokyti		tik mokytojams skirtose darbo vietose	
		N	%	N	%
<b>2015–2016</b>	1891	988	52,3	238	47,7
<b>2016–2017</b>	2011	1032	51,3	305	48,7
<b>2017–2018</b>	2192	1185	54,1	305	45,9

Iš 2.3.8 lentelės duomenų matyti, kad kiekvienais metais kompiuterių skaičius specialiosiose mokyklose didėja. Vis didesnė dalis kompiuterių naudojama mokinių mokymui. 2017–2018 m. m. duomenimis, bendrojo ugdymo mokyklos, skirtos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui, turėjo 2 192 kompiuterius, iš kurių 416 kompiuterių buvo nešiojamieji, o 234 – planšetiniai kompiuteriai. 17 turimų kompiuterių buvo naudojami serverio funkcijoms atlikti, o 1 949 kompiuteriai buvo prijungti prie interneto.

Bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui, išorinio vertinimo duomenimis (NMVA, 2017a, b), specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymui vertintų mokyklų kabinetuose naudojamos šios informacinės technologijos: kompiuteriai, daugialypės terpės, spausdintuvai, mokomosios programos, esančios CD formatu, kompiuterių laikmenose. Pamokų, užsiėmimų metu naudojami ne tik vadovėliai, pratybos, bet ir įvairūs žaidimai, IKT (*Boardmaker*, išmanioji pelė, kompiuteriai, interaktyviosios lentos ir pan.), skirtingų programų elementai. Specialiųjų mokyklų vadovai skiria dėmesį ir pagal galimybes stengiasi sudaryti funkcionalią, saugią, estetišką, tinkamą ugdymo procesui aplinką. Atsižvelgiant į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių galias, sudarytos galimybės mokiniams dalyvauti įvairioje neformalioje veikloje, kas padeda jiems plėtoti savo kūrybines galias, ugdo kultūrinę, tautinę ir pilietinę savimonę, išryškina polinkius, žadina jų aktyvumą, savarankiškumą, atskleidžia įvairius gebėjimus, moko bendrauti, sudaro sąlygas džiaugtis savo pasiekimais. Vykdomos tęstinės socializacijos, prevencijos, sveikatos stiprinimo programos. Iš mokyklų NMVA parengtų ataskaitų duomenų analizės paaiškėjo, kad pedagogams būtina daugiau dėmesio skirti savo veiklų planavimui, vertinimo

ir įsivertinimo sistemų tobulinimui, ypač daug dėmesio skirti ikiprofesiniam rengimui, informavimo sistemos mokiniams ir jų tėvams apie tolesnio ugdymosi perspektyvas tobulinimui. Akcentuota, kad bendrojo ugdymo mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui, dirba aukštos kvalifikacijos pedagogai, kuriems rekomenduojama savo turima gera praktine darbo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais patirtimi dažniau dalytis su kitų bendrojo ugdymo mokyklų pedagogais.

## Apibendrinimas

Specialiosios mokyklos, specialiojo ugdymo centrai, specialiosios mokyklos-daugiafunkciai centrai priskiriami bendrojo ugdymo mokykloms, jos veikia dvidešimt devyniose Lietuvos savivaldybėse. Daugiausia bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų didelių ir labai didelių SUP turinčių mokinių ugdymui, yra didžiuosiuose šalies miestuose.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičiaus specialiosiose mokyklose kaitos analizė parodė, kad nors bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų SUP turinčių mokinių ugdymui, skaičius šalyje mažėja, jose besimokančių asmenų skaičius pastaruoju metu didėja. Didžiąją dalį mokinių sudaro turintieji intelekto sutrikimą, kompleksinių ir kitų negalių, kompleksinių sutrikimų.

Didžioji dalis bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų SUP turinčių mokinių ugdymui, mokytojų ir mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui ir ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų turi aukštąjį pedagoginį išsilavinimą. Pedagogams ugdyti didelių ir labai didelių SUP turinčius mokinius, teikti jiems tinkamą švietimo pagalbą padeda mokytojų padėjėjai ir pagalbos mokiniui specialistai, kurių skaičius ir specializacija priklauso nuo mokinių raidos sutrikimų, specialiųjų ugdymosi poreikių ir ugdymo(si) ypatumų. Daugiausia švietimo pagalbos specialistų dirba specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose.

Pagrindiniai bendrojo ugdymo mokyklų, skirtų SUP turinčių mokinių ugdymui, finansiniai šaltiniai – iš valstybės ir savivaldybės biudžeto, Europos Sąjungos, Lietuvos ir užsienio paramos fondų gautos arba gautinos lėšos bei kitas turtas, skirtas įstaigų nuostatuose nustatytiems tikslams pasiekti ir funkcijoms atlikti bei vykdomoms programoms įgyvendinti. Šiose mokyklose ugdomiems vaikams ugdymui(si) tenkanti mokinio / klasių krepšelio suma,

pritaikius numatytą lėšų didinimo koeficientą, yra daug didesnė nei bendrojo ugdymo mokyklose ugdomiems specialiųjų poreikių turintiems mokiniams tenkanti krepšelio suma pritaikius numatytą lėšų didinimo koeficientą, todėl šioms mokykloms sudarytos geresnės galimybės materialinės bazės gerinimui, mokyklų kompiuterizavimui, formaliajam ir neformaliajam ugdymui skirtų aplinkų puoselėjimui.

Pastaruoju metu mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, daug dėmesio skiriama ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumams, savo veiklos kokybės (įsi)vertinimui. Nuo 2006–2007 m. m. išorinis vertinimas atliktas tik 15 proc. specialiųjų mokyklų, tad bendrų tendencijų, leidžiančių objektyviai įvertinti ir apžvelgti ugdymo(si) ir švietimo pagalbos teikimą šiose mokyklose besimokantiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, įžvelgti neįmanoma. Švietimo pagalbos teikimo kokybę įvertinti apsunkina ir tai, kad stokojama mokslinių tyrimų ir duomenų apie švietimo pagalbos teikimą, specialiųjų mokyklų dabartinę ugdymo praktiką, švietimo pagalbos kokybę ir specialiosios mokyklos kaitos bruožus.

Specialiųjų mokyklų, kuriose buvo atliktas išorinis veiklos įvertinimas, tyrimo rezultatai parodė, kad jose dirba aukštos kvalifikacijos pedagogai, kurie geba teikti kokybišką pagalbą didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Nustatytos stipriosios ir tobulintinos veiklos sritys.

Didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams sudarytos galimybės dalyvauti neformaliojo ugdymo užsiėmimuose, vykdomose prevencinėse programose, projektuose.

## Apibendrinamosios išvados

Dokumentų analizė atskleidė esmines specialiojo ugdymo diskursų kaitos tendencijas: nuo medicininiu klinikiu prie medicininiu pedagoginiu negalios modeliu grindžiamo specialiojo ugdymo, vėliau – prie pedagoginės psichologinės specialiųjų ugdymosi poreikių sampratos ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės bei vaiko gerovės siekių.

## Negalios samprata švietimą ir specialųjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose

Pirmaisiais švietimo reformavimo dešimtmečiais dominavo medicininis klinikinis ugdymo modelis ir su juo susijusios stigmatizacinės ir segregacinės nuostatos, palaikančios mokinių ugdymą specialiosiose, į sutrikimą („diagnozė“) ir „korekcinę“ pedagogiką orientuotose („*anomalių vaikų, pagalbinėse*) mokyklose, „korekcinėse“ klasėse. Integruoto ugdymo idėja buvo vertinama prieštaringai. Viena vertus, buvo pripažįstami humanistiniai ir demokratiniai integruoto ugdymo siekiai, antra vertus, tuo pat metu abejojama mokinių galimybėmis ir mokytojų pasirengimu integracijai.

Formavosi savotiška *segreguota integracija*, kai kuriems mokiniams suteikiant galimybę mokytis tik bendrojo lavinimo mokyklų „korekcinėse“ klasėse; dalis vaikų ir toliau mokėsi specialiosiose mokyklose arba namuose; dalis vaikų laikomi „nemokytiniais“.

Antrajame švietimo reformos etape švietimo sistemoje nebeliko „*nemokytinų vaikų*“. Mokiniais siūlomos įvairios specialiojo ugdymo formų pasirinkimo galimybės. Švietimo dokumentuose, mokslininkų publikacijose ir mokyklų praktikoje *vis dar* palaikoma medicininė klinikinė raidos sutrikimų samprata, medicininis modelis. Negalia suvokiama kaip asmens problema (*trūkumas, stygius; kliūtis*); akcentuojami negalios sukelti ugdymo ir socializacijos ribotumai. Vartojamos klinikinės diagnostinės kategorijos (*protiškai atsilikęs; korekcija, sutrikimų „šalinimas“* ir pan.). Vaikai akademinėse bendruomenėse ir netgi moksliniuose tyrimuose dirbtinai segreguojami sąvokomis *sveikieji* ir *neįgalieji*.

Pamažu ryškėjo biologinio *nukrypimo* akcentavimo, socialinės stigmatizacijos; mokinio, turinčio negalią, akademinio ir socialinio nuvertinimo kritika, nuostatų į negalią kaitos aktualumas. Siekis įveikti socialines, akademinės, psichologines kliūtis, sutrikdančias neįgalaus asmens sąveiką su kitais visuomenės nariais, skatino neįgalaus vaiko vertingumo, jo galių pripažinimą, į mokinį orientuotą ugdymo ir pozityvią mokinių tarpusavio sąveiką. Formavosi mokytojo, mokinio ir jo tėvų bendradarbiavimo idėjos.

Orientacija į ugdymosi ypatumų vertinimo kriterijus iš dalies pakeitė stigmatizuojantį klinikinį vaikų kategorizavimą. Klinikinę korekcinę ugdymo sampratą papildė sąvokos *specialieji poreikiai, specialieji ugdymosi poreikiai*.

## Specialiojo ugdymo sampratos kaita Lietuvos švietimo dokumentuose

Pirmaisiais švietimo reformos metais Lietuvos specialiajame ugdyme įvyko pozityvus pokytis – prasidėjo integracija į bendrojo ugdymo mokyklas. Tačiau neturėta aiškios integruoto ugdymo sampratos, trūko mokytojų teigiamų nuostatų ir pedagoginių gebėjimų ugdyti *ypatingus* mokinius kartu su bendraamžiais.

Dviem atskirais įstatymais reglamentuotas bendrasis ir specialusis ugdymas; švietimo sistemoje veikė skirtinga samprata grindžiamų bendrojo lavinimo ir specialiųjų mokyklų tinklai.

Antrajame švietimo reformos etape ryškiau keitėsi specialiojo ugdymo samprata. Nuo sutrikimų korekcijos ir negebėjimų akcentavimo pamažu pereita prie specialiųjų ugdymosi poreikių, kurie dar buvo siejami su negalia, bet palaipsniui imta pripažinti asmens, turinčio negalią, gebėjimus ir galias. Specialusis ugdymas grindžiamas integracijos (ugdymosi ir ugdymo kartu su kitais, lygiateisio dalyvavimo); funkcionalumo (savarankiškumo, gebėjimo gyventi vietos bendruomenėje) ir kitais principais.

Trečiojo švietimo raidos etapo pabaigoje mokyklos skatinamos rinktis inkliuzinį (įtraukųjį) ugdymą, suprantant jį kaip specialiųjų poreikių vaikų ugdymą kartu su bendraamžiais tam pasirengusioje mokykloje: pakankama pedagogų kompetencija, pagalbos mokiniui specialistų etatai, pritaikytos ugdymo programos, kabinetai, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos (Mokyklų tobulinimo programa plus, 2007).

Tuo pat metu siekiama plėtoti specialiųjų mokyklų ir klasių bei mokiniams teikiamos pagalbos (kompleksinės, mobiliosios, savanorių) įvairovę (Specialiojo ugdymo plėtros programa, 2009).

Pedagoginė įvairaus lygio specialiųjų ugdymosi poreikių samprata, specialiosios *pagalbos ir paslaugų poreikio tenkinimas* tapo ryškiausiu integruoto ir specialiojo ugdymo bruožu. Mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, galių ir gebėjimų pripažinimas, specialioji pedagoginė pagalba ir sutrikimų kompensuojančių įgūdžių ugdymas, o ne sutrikimų ir jų šalinimo akcentavimas – visa tai byloja apie perėjimo nuo klinikinio korekcinio prie socialinio negalios modelio tendencijas.

Švietimo kokybės siekiai trečiajame reformos etape apėmė ir specialųjį ugdymą. Dokumentų analizė rodo, kad švietimo pagalba pripažinta švietimo sistemos dalimi, kuriamas trijų lygmenų pedagoginės psichologinės pagalbos

modelis, numatyta teikti pagalbą mokinio tėvams, mokytojams, mokyklai, apibrėžtos švietimo pagalbos specialistų funkcijos, kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams.

Susirūpinta specialiojo ugdymo kokybe, švietimo prieinamumo didinimu. Tuo tikslu įgyvendinamos įvairios priemonės. Švietimo prieinamumas didinamas pritaikant mokyklos aplinką, teikiant psichologinę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, aprūpinant ugdymui skirta kompensacine technika, specialiosiomis mokymo priemonėmis. Teigiamų nuostatų į specialiųjų poreikių mokinius formavimas tampa bendrojo ugdymo mokyklos specialiojo pedagogo, logopedo, psichologo darbo dalimi. Švietimo pagalbos specialistai mokyklos bendruomenei teikia konsultavimo, švietimo ir kitas paslaugas, vykdo prevencines programas. Svarbiu švietimo pagalbos principu tapo visų švietimo pagalbos teikėjų ir mokytojų bei mokinių tėvų bendradarbiavimas.

Mokytojams keliami gebėjimo tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius reikalavimai: gebėti ugdymo procese *atpažinti mokinių specialiuosius poreikius*, teikti jiems pedagoginę pagalbą, *pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę*, kurti palankią, saugią, toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią ugdymosi aplinką ir kt.

Mažinant integruoto ugdymo kliūtis, siekta labiau atsižvelgti į mokinio ugdymosi ypatumus: individualizuoti (modifikuoti, adaptuoti) mokymo turinį, metodus, pritaikyti ugdymo aplinką. Tačiau bendrojo ugdymo mokytojams vis dar trūko kompetencijų individualizuoti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą. Šiems mokiniams nepakankamai teikta mokytojų pagalba, bendrosiose mokyklose trūko specialiųjų pedagogų ir kitų specialistų; mokytojams, integruotai ugdantiems mokinius, metodinė parama taip pat buvo nepakankama, o mokinių tėvai vis dar per menkai dalyvavo priimant sprendimus dėl jų vaikų ugdymo. Daugelio mokyklų fizinė aplinka nepritaikyta, o ir psichologiškai nepalanki specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Moksliniais tyrimais nustatytos įvairios problemos: segregacinės nuostatos ir patyčios mokyklų bendruomenėse, ugdytinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimų nuvertinimas, akcentuojant jų negebėjimus; pedagoginių kompetencijų, ugdymo turinio ir švietimo pagalbos prieinamumo stoka ir kt.

Nustatytos problemos skatino imtis ryžtingų sprendimų. Laikotarpį nuo 2011 m. žymi spartūs kokybiniai pokyčiai, kuriuos inicijavo naujai kuriami mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo, tenkinimo, ugdymo organizavimo dokumentai. Ryškiausiu pastarojo laikotarpio atnaujinamų reglamentų bruožu tapo vaiko gerovės diskursas.



Pozityvesnė tampa vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių pedagoginė samprata: akcentuojama ugdymo ir kt. pagalbos reikmė ne tik dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų, bet ir dėl išskirtinių asmens gabumų, nepalankių aplinkos veiksnių.

Moksliniai tyrimai rodo gerėjančias mokytojų kompetencijas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Tikslinama inkluzinio (įtraukiojo) ugdymo samprata, akcentuojamas kokybiškas ugdymas, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio ir jo tėvų lūkesčius, veiksmingų ugdymo modelių taikymas, kompleksinės švietimo pagalbos teikimas; nuolatinis pedagogų kompetencijų tobulinimas.

Tačiau švietimo būklės analizės ir mokslinių tyrimų duomenys rodo vis tas pačias įsisenėjusias problemas: netenkinami įvairių gebėjimų mokinių ugdymosi poreikiai; nepakankamas švietimo pagalbos prieinamumas ir kokybė; mokinių akademinės nesėkmės ir psichologinė įtampa dėl patyčių bei neigiamų nuostatų ir kt. Be to, vėl išryškėjo tendencija siųsti mokinius į specialiąsias mokyklas.

## Specialiųjų mokyklų vaidmuo švietimo sistemoje

Nors Specialiojo ugdymo įstatymu buvo nustatyta, kad specialusis ugdymas – Lietuvos švietimo sistemos dalis, vis dėlto specialiosios mokyklos ilgą laiką buvo pabrėžtinai atskirtos nuo bendrojo ugdymo sistemos: „Bendrojo ugdymo įstaigos – visų tipų švietimo įstaigos, išskyrus specialiojo ugdymo įstaigas.“ Tik gerokai vėliau, trečiajame švietimo reformavimo etape, specialiosios mokyklos tapo bendrojo ugdymo mokyklomis, skirtomis mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Specialiųjų klasių tipus papildė *lavinamosios klasės*. Kai kurios specialiosios mokyklos pradėjo vykdyti metodinių centrų funkcijas.

Specialiosios mokyklos iki šiol diferencijuojamos pagal mokinių raidos sutrikimus. Tačiau ugdymas ilgą laiką buvo mažai individualizuotas ne tik bendrosiose, bet ir specialiosiose mokyklose.

Keičiantis mokytojų nuostatomis į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, įgyjant daugiau patirties ir suteikiant jiems daugiau paramos, palaikymo gerėjo mokymo individualizavimas tiek bendrosiose, tiek specialiosiose mokyklose.

Nuostata, kad specialiosiose mokyklose sudarytos geresnės specialiojo ugdymo sąlygos ir prielaidos integracijai į visuomenę, išliko ryški visais švieti-

mo kaitos laikotarpiais. Tai, kad šiose mokyklose sutelkti specialiojo ugdymo profesionalai, įvaldę specialiojo ugdymo metodikas, buvo ir tebelieka stiprus argumentas, palaikant ugdymą specialiosiose mokyklose. Todėl, net ir mažėjant mokinių skaičiui specialiosiose mokyklose, pačių specialiųjų mokyklų nemažėjo ir nemažėja. Maža to, šių mokyklų tinklas per visus švietimo reformų metus plėtėsi – kūrėsi naujo tipo specialiosios mokyklos (specialieji ugdymo centrai, specialieji darželiai-mokyklos, skirti mokiniams pagal jų turimus sutrikimus; atsirado socialinio ugdymo, reabilitacinių specialiųjų mokyklų ir pan.).

Ilgainiui šiek tiek keitėsi specialiosios mokyklos paskirtis ir funkcijos. Specialiojo ugdymo įstatymu nustatyta specialiųjų mokyklų paskirtis ir pagrindinė veikla – ugdyti asmenis, turinčius didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių – išliko ir šiandieniniame Švietimo įstatyme. Tačiau pastarajame įtvirtinta ir nuostata, kad specialusis ugdymas gali būti skiriamas vaikams, turintiems ne tik didelių ir labai didelių, bet ir nedidelių bei vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių. Tokia nuostata išliko ir vėliau, todėl mokytis specialiosiose mokyklose iki šiol priimami įvairaus lygio, net ir nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai.

Specialiosiose mokyklose steigiamos socialinių įgūdžių ugdymo klasės asmenims, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl intelekto sutrikimų. Tokiu būdu pratęsiama jų ugdymosi specialiosiose mokyklose trukmė.

Didžiulis specialiųjų mokyklų tinklas ir toliau plečiasi, kuriasi specialieji daugiafunkciai centrai mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl įgimtų ir įgytų sutrikimų, bei atskiros specialiosios mokyklos mokiniams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų. Specialiosiose mokyklose išliko mokinių segregacija pagal sutrikimus, bendrojo ugdymo mokyklose išliko specialiosios ir lavinamosios klasės, segreguojančios mokinius pagal negalių sudėtingumo lygį. Tačiau mokyklose kuriamos vaiko gerovės komisijos, turinčios rūpintis saugia ir palankia mokymosi aplinka, ugdymo individualizavimu ir individualias vaiko galimybes atitinkančiais ugdymosi pasiekimais.

Pastaruoju metu mokyklos, skirtos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, priskiriamos prie bendrojo ugdymo mokyklų tinklo, gauna finansavimą iš valstybės ir savivaldybės biudžeto bei Europos Sąjungos, Lietuvos ir užsienio paramos fondų, kito turto, skirto įstaigų nuostatuose nustatytiems tikslams pasiekti ir funkcijoms atlikti bei vykdomoms programoms įgyvendinti.

Specialiojo ugdymo mokyklose dirba aukštąjį išsilavinimą turintys pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai, kurie ne tik organizuoja formalųjį ir neformalųjį ugdymą, bet ir teikia kvalifikuotą švietimo pagalbą didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Išorinis mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, veiklos vertinimas (NMVA, 2017a) atskleidė, kad visos mokyklos veiklos sritys įvertintos šiek tiek geriau nei kitų tuo metu vertintų mokyklų. Ugdymo kokybės vertinimas parodė, kad kai kurie rodikliai specialiosiose mokyklose buvo įvertinti geriau, o kai kurie kiek žemiau nei kitų bendrojo ugdymo mokyklų.

## 3 skyrius. SPECIALIOJO UGDYMO SI YPATUMAI MOKYKLOSE, SKIRTOSE MOKINIAMS, TURINTIEMS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ

### 3.1. Pedagogų požiūris

#### Kiekybinio tyrimo metodologija

##### Duomenų rinkimo metodai ir instrumentai

Siekiant atskleisti specialiojo ugdymo įstaigų pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir administracijos darbuotojų nuomones apie ugdymo kokybę specialiosiose mokyklose, buvo atlikta *anketinė apklausa*. Remiantis teorinių šaltinių, tarptautinių ir nacionalinių dokumentų analize, operacionalizuotas tyrimo objektas bei sukonstruotas **anketinės apklausos raštu** klausimynas.

*Anketos struktūra.* Anketos pradžioje pateikiami klausimai apie respondentų demografinius ir kt. duomenis, kurie sudaryti iš 8 nominalinių skalių: lytis, amžius, išsilavinimas, įgyta specialybė, pareigos, kvalifikacinė kategorija, mokyklos tipas, mokyklos paskirtis. Kiekvienoje nominalinėje skalėje pateikiami galimi atsakymų variantai. Respondentų prašoma pažymėti jiems tinkamą atsakymo variantą arba parašyti savo atsakymą.

Pagrindinėje anketos dalyje yra 10 teminių blokų, sudarytų iš 12 uždaro tipo klausimų su galimais atsakymų variantais. Nuomonių vertinimui pasirinktas Likerto skalės metodas. Šiuo metodu sudaryta 10 klausimų. Kiekvienu klausimu pateikiami tam tikri teiginiai (galimi atsakymų variantai). Respondentų prašoma nurodyti savo sutikimą ar nesutikimą su kiekvienu teiginiu (1 – *tikrai ne*; 2 – *ne*; 3 – *abejoju*; 4 – *taip*; 5 – *tikrai taip*).

Anketoje pateikti 2 atviro tipo klausimai, kuriais buvo prašoma respondentų įvardyti, *kuo jų mokykla ypatinga, kuo išsiskiria iš kitų panašių mokyklų*, ir pareikšti nuomonę apie mokinių, turinčių SUP, kokybiško ugdymo(si) užtikrinimo veiksnius (*Ką dar reikėtų / galima būtų padaryti, kad būtų užtikrintas kokybiškesnis SUP turinčių mokinių ugdymas?*).

Pusiau uždaro tipo klausimu (*Ar mokiniai tinkamai aprūpinami kompensacine technika, tinkamai pritaikoma aplinka (vežimėliai, keltuvai ir pan.)? Atsakymų variantai – „taip“; „ne“. Jei „ne“, tai ko labiausiai trūksta?*) siekta nustatyti, kokius fizinės aplinkos pritaikymo trūkumus nurodo pedagogai. Jų atsakymai apskaičiuoti procentais.

Parengta elektroninė šio klausimyno versija. Anketa buvo publikuota portale *apklausa.lt*; kvietimas atsakyti į anketos klausimus buvo išsiuntinėtas visoms specialiosioms mokykloms, ugdymo centrums, daugiafunkciams centrums. Atsakymui į anketos klausimus buvo skirtos dvi savaitės.

## Duomenų analizės metodai

Tyrimo duomenys apdoroti kiekybinės ir kokybinės analizės metodais. Kiekybinių duomenų analizė atlikta naudojant programinį SPSS Statistics paketą „IBM SPSS Statistics 25“.

Atliekant nominalinių skalių (demografinės ir kitos informacijos apie respondentus) duomenų analizę, apskaičiuotas pažymėtų atsakymų dažnumas skaičiais ir tų dažnumų procentinis pasiskirstymas.

**Aprašomosios statistikos metodai.** Kiekybinio tyrimo (anketinės apklausos) duomenys apdoroti taikant aprašomosios statistikos metodus: apskaičiuotas atsakymų vidurkis  $M$ , standartinis nuokrypis  $SD$ . Tarpgrupiniams (pvz., pagal mokyklų tipus – specialiosios mokyklos, specialiojo ugdymo centrai, daugiafunkciai centrai – ir pagal miestus, kuriuose yra nurodytos mokyklos, – didžiųjų miestų, rajonų centrų, mažų miestelių) tyrimo rezultatų skirtumams nustatyti buvo taikyti neparametriniai kriterijai (K nepriklausomų imčių procedūra, Kruskal-Wallis testas, skaičiuojant  $H$  (chi kvadrato), vidutinio rango  $MR$  (angl. *mean rank*), statistinio reikšmingumo  $p$  bei laisvės laipsnių ( $df$ ) rodiklius). Analizuojami tik statistiškai reikšmingi ( $p < 0,05$ ) įvairioms mokykloms atstovavusių pedagogų atsakymų skirtumai.

**Faktorinė analizė.** Taikyta tiriamoji pagrindinių komponentų faktorinė analizė (Oblimin pasukimo metodas). Kiekvienos skalės duomenų tinkamumas

faktorinei analizei tikrintas taikant Bartletto kriterijus ( $\chi^2$ ;  $df$ ,  $p$ ), KMO kriterijų ( $>0,6$ ) ir matavimų tinkamumo (MSA) matą ( $>0,7$ ). Buvo patikrinti kiekvienos skalės kintamųjų bendrumo, sklaidos procento ir kt. rodikliai, kurie leido pagrįsti skalių koreliacinių matricių tinkamumą faktorinei analizei.

Tinkamų faktorinei analizei skalių duomenų lentelėse pateikiami KMO, testo patikimumo (Cronbacho  $\alpha$ ), statistinio reikšmingumo ( $p$ ); indikatorių faktorinio svorio ( $L$ ); faktorių sklaidos procento duomenys. Netinkamų faktorinei analizei skalių duomenys nagrinėjami taikant tik aprašomosios statistikos neparametrinius testus (analizuojant pritarimo teiginiams vidurkius, standartiškus nuokrypius bei tarpgrupinių skirtumų duomenis).

**Multidimensinė analizė.** Taikytas daugiamačių skalių metodas (angl. *Multi-dimensional Scaling MDS*), kuris dviejų ar trijų ir daugiau ašių turinčioje koordinacinių sistemoje išdėsto kintamųjų sistemą pagal tam tikras latentines dimensijas ir leidžia ieškoti visuminės, apibendrintos struktūros, visus tyrimo diagnostinius kintamuosius nagrinėjant *in corpore* (Merkys, Purvaneckienė, Ruškus, Kazlauskaitė, 2001).

**Kokybinė ir kiekybinė turinio analizė.** Atlikta respondentų atsakymų į atviro tipo anketos klausimus turinio kokybinė ir kiekybinė analizė.

## Tyrimo patikimumas ir validumas

Vidinis tyrimo validumas užtikrintas tiksliais skaičiavimais taikant statistinio reikšmingumo ( $p$ ), testo patikimumo (Cronbacho  $\alpha$ ) ir kitus statistinius kriterijus, įrodančius kiekybinio tyrimo instrumento skalių vidinį suderinamumą ir patikimumą.

Kiekybiniuose tyrimuose išorinis validumas rodo, ar konkretaus tyrimo išvadas galima statistiškai generalizuoti, t. y. priskirti visai tyrimo generalinei aibei. Tai susiję su tinkamu tyrimo imties sudarymu (Rupšienė, 2007). Toliau pateikiama informacija apie tyrimo imties sudarymą įrodo atlikto tyrimo atitiktį išorinio validumo reikalavimams.

## Kiekybinio tyrimo imties sudarymas ir charakteristika

Siekiant, kad rezultatus galima būtų apibendrinti visai generalinei aibei, nustatytas ne didesnę nei 5 % paklaidą, tyrimo imtis buvo sudaryta tikimybiniai

būdu. Atlikta paprastoji atsitiktinė atranka. Elektroninė anketa buvo išplatinata visoms specialiosioms mokykloms ir ten dirbantiems pedagogams bei administracijos atstovams, tokiu būdu užtikrinant visų generalinės aibės vienetų vienodas galimybes priklausyti tyrimo imčiai.

Apklausta 317 pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų, dirbančių specialiosiose mokyklose, specialiojo ugdymo centruose, daugiafunkciuose centruose. Tai sudaro 23,1 % iš 1 371<sup>62</sup> Lietuvos specialiosiose mokyklose, specialiojo ugdymo ir daugiafunkciuose centruose dirbančių pedagogų. Taigi, imties dydis užtikrina tyrimo rezultatų reprezentatyvumą (4,9 % paklaida).

Duomenys apie mokyklas, kurioms atstovavo respondentai, pateikiami 3.1.1 lentelėje.

3.1.1 lentelė

### Respondentų (N=317) pasiskirstymas pagal mokyklų tipus ir miestus

Mokykla	Viename iš didžiųjų Lietuvos miestų (dm)	Rajono centre (rc)	Mažame miestelyje (mm)	Iš viso N
<i>Specialioji mokykla</i>	85	60	46	<b>191</b>
<i>Specialiojo ugdymo centras</i>	69	7	18	<b>94</b>
<i>Specialioji mokykla-daugiafunkcis centras</i>	20	4	1	<b>25</b>
<i>Kitas atsakymo variantas</i>	–	3	4	<b>7</b>
<b>Iš viso</b>	<b>174</b>	<b>74</b>	<b>69</b>	<b>317</b>

Didžioji dauguma respondentų – moterys (90 %); taip pat apklausoje dalyvavo 10 % respondentų vyrų. Dauguma respondentų – 41–60 metų (67 %), turintys bakalauro (53 %) arba magistro (33,1 %) laipsnį.

Respondentų charakteristika pagal pareigas mokyklose pateikta 3.1.2 lentelėje.

<sup>62</sup> Lietuvos švietimas skaičiais 2015. Bendrasis ugdymas. Pakartotinis taisytas leidimas (2015, p. 41). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

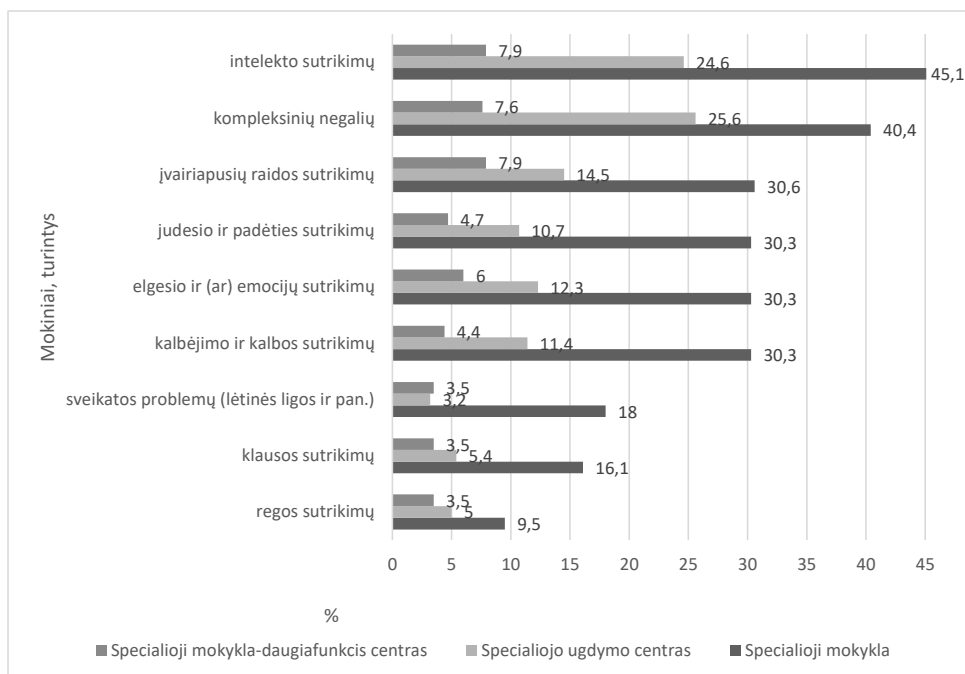
**Respondentų (N=317) pasiskirstymas pagal pareigas mokyklose**

	Pareigos	N	%	Iš viso N (%)
<b>Pedago- gai</b>	Dalykų mokytojai	52	16,4	185 (58,3)
	Lavinamųjų klasių mokytojai	39	12,3	
	Auklėtojai	31	9,8	
	Specialiųjų klasių mokytojai	25	7,9	
	Judesio korekcijos mokytojai (pedagogai)	14	4,4	
	Socialinių įgūdžių ugdymo klasių mokytojai	13	4,1	
	Pradinio ugdymo pedagogai	11	3,5	
<b>Adminis- tracija</b>	Direktoriaus pavaduotojai ugdymui	28	8,8	49 (15,5)
	Mokyklų direktoriai	21	6,6	
<b>Švietimo pagalbos specialis- tai</b>	Specialieji pedagogai	34	10,7	75 (23,7)
	Socialiniai pedagogai	13	4,1	
	Logopedai	13	4,1	
	Psichologai	8	2,5	
	Surdopedagogai	7	2,2	
	Psichologo asistentai	2	0,6	
	<b>Kita</b>	<b>6</b>	<b>1,9</b>	<b>6 (1,9)</b>
	<b>Iš viso</b>	<b>317</b>	<b>100,0</b>	<b>317 (100,0)</b>

Didžiausią dalį (58,3 %) apklausoje dalyvavusių respondentų sudaro specialiųjų mokyklų pedagogai; iš jų 16,4 % respondentų nurodė esantys dalyko mokytojai; 12,3 % – lavinamųjų klasių mokytojai; 7,9 % – specialiųjų klasių mokytojai; 3,5 % – pradinio ugdymo pedagogai, 4,1 % – socialinių įgūdžių ugdymo klasių mokytojai. Daugiau kaip penktadalis (23,7 %) respondentų – švietimo pagalbos specialistai (specialieji pedagogai – 10,7 %; logopedai, socialiniai pedagogai – po 4,1 % ir kt.). 15,5 % respondentų – mokyklų administracijos atstovai.

Respondentai pateikė duomenis apie mokinius, kurie ugdosi jų mokyklose (žr. 3.1.1 paveikslą).





**3.1.1 pav.** Respondentų (N=317) atsakymai apie mokinius, kurie ugdomi jų mokyklose (%)

Remiantis tyrimo dalyvavusių pedagogų atsakymais, jų atstovaujamosiose mokyklose yra didelė mokinių įvairovė. Lyginant pagal mokyklų tipus, matyti, kad specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose daugiausia mokinių, turinčių intelekto sutrikimų ir kompleksinių negalių. Specialiosiose mokyklose daugiau negu specialiojo ugdymo centruose mokosi vaikų, turinčių kitų negalių (įvairiapusių raidos, judėsio ir padėties sutrikimų) bei sutrikimų (elgesio ir (ar) emocijų, kalbėjimo ir kalbos).

Taigi, specialiosiose mokyklose, respondentų teigimu, mokosi ne tik negalių turintys vaikai, bet ir mokiniai, kurių specialieji poreikiai kyla dėl sutrikimų. Specialiojo ugdymo ir daugiafunkciuose centruose taip pat pastebima negalių ir sutrikimų turinčių vaikų įvairovė, tačiau, respondentų teigimu, visų grupių vaikų dalis mažesnė.

## Priėmimo į mokyklą ir mokyklos pasirinkimo kriterijai

Nagrinėjant specialiųjų mokyklų pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir administracijos darbuotojų (toliau – pedagogai) atsakymus, išskirta keletas priėmimo į mokyklą ir mokyklos pasirinkimo kriterijų.

### Priėmimo į mokyklą kriterijai

3.1.3 lentelėje pateikiami respondentų atsakymų apie priėmimo į mokyklą kriterijus (vidurkių, standartinio nuokrypio ir tarpgrupinių – įvairių mokyklų pedagogų – atsakymų skirtumų (Kruskal-Wallis testo) statistinio reikšmingumo duomenys; anketos teiginiai lentelėje sugrupuoti pagal jų prasminį turinį.

3.1.3 lentelė

#### Priėmimo į mokyklą kriterijai (N=316)

Priėmimo į mokyklą kriterijai	M	SD	Kruskal-Wallis testas ( $df=2$ )				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
<i>Mokyklos galimybės užtikrinti kokybišką ugdymą</i>							
Priimant į mokyklą atsižvelgiama į tai, ar mokykla gali užtikrinti tinkamą ugdymą ir reikalingą kompleksinę pagalbą	4,22	0,75	6,1	150,8	175,1	149,5	0,04
Mokykla deda daug pastangų, siekdama pritraukti kuo daugiau mokinių	3,74	0,87	7,8	168,7	141,7	142,5	0,02
Kai mokinys padaro pažangą, mes skatiname pereiti mokytis į bendrojo ugdymo mokyklą	3,54	0,91	20,7	143,6	190,9	144,8	0,00
Kai kurie mokiniai iš mūsų mokyklos išvyksta į bendrojo ugdymo mokyklas tėvų sprendimu	3,03	1,08	18,5	148,8	187,7	123,4	0,00

<b><i>Pirmenybė mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių SUP</i></b>							
Priimami visi norintys mokiniai, turintys didelių ir labai didelių SUP	4,21	1,04	7,0	167,5	139,9	155,3	0,03
Į mokyklą kasmet ateina mokyti vis „sunkesni“ vaikai	4,15	0,77	6,2	165,6	140,2	166,0	0,04
Priimant pirmenybė teikiama mokiniams, turintiems didesnių SUP	2,95	1,26	19,7	140,6	189,4	167,8	0,00
Kartais priimami ir tie vaikai, kurių ugdymas nėra mūsų mokyklos specializacija	2,08	1,01	13,2	171,5	132,3	154,7	0,00

*Sutrumpinimų paaiškinimas.* Čia ir toliau pateikiant neparimetrinių testų (vidurkių, Kruskal-Wallis) rezultatus, naudojami tokie sutrumpinimai: M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis; N – atsakymų skaičius; MR (*mean rank*) – vidutinis rangas; p – reikšmingumo lygmuo (Asymp. Sig.); H(df) – chi kvadrato statistika (laisvės laipsniai); sm – specialioji mokykla; suc – specialiojo ugdymo centras; dc – daugiafunkcis centras.

Respondentų atsakymų analizė atskleidė du svarbiausius priėmimo į mokyklą kriterijus: 1) *mokyklos galimybės užtikrinti kokybišką ugdymą*; 2) *pirmenybė mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių SUP*.

**Mokyklos galimybės užtikrinti kokybišką ugdymą.** Daugiausia pritarimų teko teiginiui *Priimant į mokyklą atsižvelgiama į tai, ar mokykla gali užtikrinti tinkamą ugdymą ir reikalingą kompleksinę pagalbą* (M=4,22; SD=0,75).

Respondentų nuomone, jų atstovaujama *Mokykla deda daug pastangų, siekdama pritraukti kuo daugiau mokinių* (M=3,74; SD=0,87). Kita vertus, didelės dalies respondentų teigimu, specialioji mokykla sukuria prielaidas ir galimybę pereiti į bendrąsias mokyklas: *Kai mokinys padaro pažangą, mes skatiname pereiti mokytis į bendrojo ugdymo mokyklą* (M=3,54; SD=0,91).

Skirtingo tipo mokyklų elgsena šiek tiek skiriasi: pavyzdžiui, specialiosios mokyklos daugiau negu kitos mokyklos stengiasi *pritraukti kuo daugiau mokinių* (H(2)=7,8; MRsm=168,7; MRdc=142,5; MRsuc=141,7; p=0,021), o specialiojo ugdymo centrai labiau nei specialiosios mokyklos ir daugiafunkciai centrai linkę išleisti mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas: *<...> kai mokiniai padaro pažangą* (H(2)=20,7; MRsuc=190,9; MRdc=144,8; MRsm=143,6; p=0,000) arba mokinių *<...> tėvų sprendimu*: H(2)=18,5; MRsuc=187,7; MRsm=148,8; MRdc=123,4; p=0,000.

Statistiškai reikšmingai skiriasi didžiųjų miestų (dm) ir rajonų centrų (rc) bei mažų miestelių (mm) pedagogų pritarimas teiginiui *Kai kurie mokiniai iš mūsų mokyklos išvyksta į bendrojo ugdymo mokyklą tėvų sprendimu*:  $H(2)=12,8$ ;  $MR_{dm}=170,4$ ;  $MR_{rc}=160,4$ ;  $MR_{mm}=126,6$ ;  $p=0,002$ . Teiginiui mažiausiai pritarė mažų miestelių mokyklose dirbantys pedagogai.

Apskritai, remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad specialiojo ugdymo centrai labiau nei kitos mokyklos rūpinasi **kokybiško ugdymo užtikrinimu**: *Priimant į mokyklą atsižvelgiama į tai, ar mokykla gali užtikrinti tinkamą ugdymą ir reikalingą kompleksinę pagalbą*:  $H(2)=6,1$ ;  $MR_{suc}=175,1$ ;  $MR_{dc}=150,8$ ;  $MR_{sm}=149,5$ ;  $p=0,048$ .

**Pirmenybė mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių SUP.** Pritariama teiginiams apie pirmenybę, teikiamą mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių: *Priimami visi norintys mokiniai, turintys didelių ir labai didelių SUP* ( $M=4,21$ ; tačiau esama nuomonių skirtumų:  $SD=1,04$ ); beveik vieningai pritariama teiginiui, kad *Į mokyklą kasmet ateina mokytis vis „sunkesni“ vaikai* ( $M=4,15$ ;  $SD=0,77$ ); mažiausiai pritarė teiginiui *Kartais priimami ir tie vaikai, kurių ugdymas nėra mūsų mokyklos specializacija* ( $M=2,08$ ; nuomonių nesutapimai –  $SD=1,01$ ).

Skirtingų ugdymo įstaigų pedagogų nuomonių lyginamoji analizė (Kruskal-Wallis testas) leidžia daryti prielaidą, kad specialiosios mokyklos linkusios priimti visus mokinius, todėl:

- *Kartais priimami ir tie vaikai, kurių ugdymas nėra mūsų mokyklos specializacija*:  $H(2)=13,2$ ;  $MR_{sm}=167,28$ ;  $MR_{dc}=139,83$ ;  $MR_{suc}=120,53$ ;  $p=0,00$ ;
- *Priimami visi norintys mokiniai, turintys didelių ir labai didelių SUP*:  $H(2)=7,03$ ;  $MR_{sm}=167,5$ ;  $MR_{dc}=155,3$ ;  $MR_{suc}=139,91$ ;  $p=0,021$ ; teiginiui *Priimami visi norintys mokiniai, turintys didelių ir labai didelių SUP* daugiausia pritarė rajonų centrų ir mažų miestelių mokyklose dirbantys pedagogai:  $H(2)=17,4$ ;  $MR_{rc}=190,8$ ;  $MR_{mm}=163,0$ ;  $MR_{dm}=142,9$ ;  $p=0,000$ .

Specialiojo ugdymo ir daugiafunkciai centrai, priešingai negu specialiosios mokyklos, *pirmenybę teikia mokiniams, turintiems didesnių SUP*:  $H(2)=19,7$ ;  $MR_{suc}=189,39$ ;  $MR_{dc}=167,79$ ;  $MR_{sm}=140,61$ ;  $p=0,000$ . Teiginiui *Priimant pirmenybę teikiama mokiniams, turintiems didesnių SUP* daugiau pritarė didelių miestų mokyklose dirbantys pedagogai:  $H(2)=6,2$ ;  $MR_{dm}=168,9$ ;  $MR_{mm}=153,2$ ;  $MR_{rc}=139,0$ ;  $p=0,045$ .

Statistiškai reikšmingai skiriasi specialiųjų mokyklų, daugiafunkčių centrų pedagogų ir specialiojo ugdymo centrų pedagogų atsakymai apie tai, kad

*Į mokyklą kasmet ateina mokytis vis „sunkesni“ vaikai:*  $H(2)=6,2$ ;  $MR_{dc}=166,0$ ;  $MR_{sm}=165,6$ ;  $MR_{suc}=140,2$ ;  $p=0,045$ . Šiam teiginiui daugiausia pritarė rajonų centrų ir mažų miestelių pedagogai:  $H(2)=8,6$ ;  $MR_{rc}=178,9$ ;  $MR_{mm}=166,7$ ;  $MR_{dm}=146,5$ ;  $p=0,013$ .

## Mokyklos pasirinkimo kriterijai

Mikėnės, Jevsejevienės, Zablackės (2018) duomenimis, tėvai, rinkdami mokyklą savo vaikui, pirmiausia atsižvelgia, ar tai yra gera mokykla, dalis – ar ji yra patogioje vietoje, kiti tėvai renkasi pagal gyvenamąją vietą arba neturi pasirinkimo galimybių. Pasak autorių, didmiesčiuose gyvenantys tėvai, pasirinkdami mokyklą, labiausiai atsižvelgia į tai, ar mokykla yra gera. Tyrime dalyvavusių tėvų nuomone, gera mokykla yra saugi, joje vyrauja gera emocinė aplinka, dirba geri mokytojai, kurie veda įdomias, šiuolaikiškas pamokas, pedagogai atvirai bendrauja su tėvais (Mikėnė ir kt., 2018).

Kokiais kriterijais vadovojasi parinkdami mokyklą tėvai, kurių vaikai mokosi specialiosiose mokyklose? 3.1.4 lentelėje pateikiami respondentų atsakymų apie mokyklos pasirinkimo kriterijus (vidurkių, standartinio nuokrypio, tarpgrupinių – skirtingų mokyklų pedagogų – atsakymų skirtumų (Kruskal-Wallis testo) statistinio reikšmingumo duomenys.

3.1.4 lentelė

### Mokyklos pasirinkimo kriterijai

<i>Mokyklos pasirinkimo kriterijai</i>	M	SD	Kruskal-Wallis testas ( $df=2$ )				
			H	MR <sub>sm</sub>	MR <sub>suc</sub>	MR <sub>dc</sub>	p
<i>Teigiamas mokyklos vertinimas socialinėse aplinkose</i>							
Šeimos renkasi mūsų mokyklą dėl gerų atsiliepimų socialiniuose tinkluose, internetinėje erdvėje, spaudoje	4,05	0,70	6,5	167,5	142,8	146,6	0,04
<i>Nesėkmės bendrosiose mokyklose</i>							
Išėję į bendrojo ugdymo mokyklas, vaikai dažniausiai grįžta, nes patiria nesėkmę	3,81	0,82	8,6	159,3	168,4	118,4	0,01

## 3.1.4 lentelės tęsinys

Mokiniai dažnai atvyksta iš bendrojo ugdymo mokyklos mokytis po pradinės mokyklos, aukštesnėse klasėse, kai jau sunku „padaryti stebuklus“	3,67	1,07	32,1	179,9	130,7	108,1	0,00
Dažniausiai mokiniai į mūsų mokyklą atvyksta po nesėkmių bendrojo ugdymo mokykloje	3,66	1,03	21,0	174,4	141,5	108,4	0,00
Specialiosios mokyklos skatinamos vaikus išleisti į bendrojo ugdymo mokyklą, bet jiems ten nėra numatyta pagalba	3,61	1,03	5,1	162,4	142,6	178,7	0,08
<b>Galimybė mokytis diferencijuotose klasėse</b>							
Klasės komplektuojamos pagal mokinių amžių ir mokinių turimus sutrikimus	4,10	0,74	13,1	169,6	147,2	120,5	0,00
Formuojant klases visų pirma atsižvelgiama į mokinių gebėjimus, poreikius ir pan.	3,79	1,02	1,4	155,2	166,4	149,4	0,49
Mokinių skaičius klasėse pastaraisiais metais lieka toks pat	3,38	0,95	13,6	155,4	176,9	115,9	0,00
Komplektuodami klases, atsižvelgiame į mokinių psichologinį suderinamumą	3,34	0,98	5,3	149,0	173,4	165,5	0,07
Mokinių skaičius mokykloje pastaraisiais metais didėja	2,84	1,10	6,7	165,0	155,6	122,3	0,04
Mokiniai į mūsų mokyklą dažniausiai atvyksta mokytis nuo pirmos klasės	2,74	1,15	3,0	152,5	170,8	152,0	0,22

Respondentų nuomonių analizė rodo, kad mokyklų pasirinkimą lemia trys svarbiausi kriterijai: 1) *teigiamas mokyklos vertinimas socialinėse aplinkose*; 2) *mokinių patirtos nesėkmės bendrosiose mokyklose* ir 3) *galimybė mokytis diferencijuotose klasėse*.

**Teigiamas mokyklos vertinimas socialinėse aplinkose.** Mokyklos supranta, kad labai svarbu teigiamas mokyklos įvaizdis: *Šeimos renkasi mūsų mokyklą*

dėl gerų atsiliepimų socialiniuose tinkluose, internetinėje erdvėje, spaudoje (M=4,05; SD=0,74); Kruskal-Wallis testo duomenimis, ypač tai akcentuoja specialiosios mokyklos: H(2)=6,5; MRsm=167,5; MRsuc=142,8; MRdc=146,6, p=0,04. Statistiškai reikšmingai skiriasi didžiųjų miestų (dm) pedagogų, palyginti su rajonų centrų (rc) ir mažų miestelių (mm) pedagogais, pritarimas teiginiui *Šeimos renkasi mūsų mokyklą dėl gerų atsiliepimų socialiniuose tinkluose, internetinėje erdvėje, spaudoje*: H(2)=19,1; MRdm=173,3; MRrc=157,9; MRmm=122,2; p=0,000.

**Nesėkmės bendrosiose mokyklose.** Respondentų teigimu, jų mokyklas mokiniai renkasi po nesėkmingų patirčių bendrojo ugdymo mokyklose: *Išėję į bendrojo ugdymo mokyklas, vaikai dažniausiai grįžta, nes patiria nesėkmę* (M=3,81; SD=0,82); nes <...> *jiems ten nėra numatyta pagalba* (M=3,61; SD=1,03). Be to, respondentų nuomone, mokiniai į specialiąsias mokyklas atvyksta / grįžta gerokai per vėlai: *Mokiniai dažnai atvyksta iš bendrojo ugdymo mokyklos mokytis po pradinės mokyklos, aukštesnėse klasėse, kai jau sunku „padaryti stebuklus“* (M=3,67; SD=1,07).

Kruskal-Wallis testo duomenų analizė atskleidė, kad specialiųjų mokyklų mokytojai labiau nei kitų mokyklų akcentuoja, kad mokiniai atvyksta į jų mokyklas *iš bendrojo ugdymo mokyklos mokytis po pradinės mokyklos, aukštesnėse klasėse, kai jau sunku „padaryti stebuklus“*, H(2)=32,1; MRsm=179,9; MRsuc=130,7; MRdc=108,1; p=0,000; *Dažniausiai mokiniai į mūsų mokyklą atvyksta po nesėkmių bendrojo ugdymo mokykloje*, H(2)=21; MRsm=174,4; MRsuc=141,5; MRdc=108,42; p=0,000.

Mažų miestelių ir rajonų centrų daugiau negu didžiųjų miestų mokyklose dirbantys pedagogai pritarė teiginiui *Mokiniai dažnai atvyksta iš bendrojo ugdymo mokyklos mokytis po pradinės mokyklos, aukštesnėse klasėse, kai jau sunku „padaryti stebuklus“*, H(2)=21,4; MRmm=185,4; MRrc=181,1; MRdm=138,1; p=0,000, ir teiginiui *Dažniausiai mokiniai į mūsų mokyklą atvyksta po nesėkmių bendrojo ugdymo mokykloje*, H(2)=25,5; MRrc=192,8; MRmm=175,7; MRdm=136,9; p=0,000.

Specialiojo ugdymo centrų pedagogai labiausiai akcentavo, kad *Išėję į bendrojo ugdymo mokyklas, vaikai dažniausiai grįžta, nes patiria nesėkmę*: H(2)=8,6; MRsuc=168,4; MRsm=159,2; MRdc=118,4; p=0,014. Skirtingai negu didžiuosiuose miestuose, šiam teiginiui beveik vieningai pritarė rajonų centrų ir mažų miestelių pedagogai: H(2)=6,2; MRrc=171,4; MRmm=171,2; MRdm=147,2; p=0,046.

**Galimybė mokytis diferencijuotose klasėse,** respondentų nuomone, – tai dar vienas mokyklos pasirinkimo kriterijus; jų mokyklose *Klasės komplektuo-*

*jamų pagal mokinių amžių ir mokinių turimus sutrikimus* ( $M=4,10$ ;  $SD=0,74$ ). Didžiųjų miestų mokyklų pedagogai dažniau nei rajonų centrų ir mažų miestelių respondentai teigė, kad *Mokiniai į mūsų mokyklą dažniausiai atvyksta mokytis nuo pirmos klasės*:  $H(2)=47,2$ ;  $MR_{dm}=188,5$ ;  $MR_{mm}=129,9$ ;  $MR_{rc}=114,9$ ;  $p=0,000$ .

Kruskal-Wallis testu nustatyta, kad specialiosioms mokykloms ir specialiojo ugdymo centrums labiau negu daugiafunkciams centrums būdinga tai, kad *Klasės komplektuojamos pagal mokinių amžių ir mokinių turimus sutrikimus*:  $H(2)=13,1$ ;  $MR_{sm}=169,6$ ;  $MR_{suc}=147,2$ ;  $MR_{dc}=120,5$ ;  $p=0,001$ .

Apklausoje dalyvavusių pedagogų teigimu, sudarant klases, <...> *atsižvelgiama į mokinių gebėjimus, poreikius* ( $M=3,79$ ;  $SD=1,02$ ), <...> *į mokinių psichologinį suderinamumą* ( $M=3,34$ ;  $SD=0,98$ ). Neaptikta statistiškai reikšmingų skirtumų, lyginant įvairių mokyklų pedagogų atsakymus, tačiau lyginant pritarimą teiginiui *Formuojant klases visų pirma atsižvelgiama į mokinių gebėjimus, poreikius ir pan.* išryškėjo atsakymų skirtumai; šiam teiginiui labiausiai pritarė rajonų centrų ir mažų miestelių mokyklose dirbantys pedagogai:  $H(2)=7,9$ ;  $MR_{rc}=178,5$ ;  $MR_{mm}=166,9$ ;  $MR_{dm}=146,6$ ;  $p=0,019$ .

Kruskal-Wallis testo duomenimis, specialiojo ugdymo centrums labiau nei kitoms mokykloms būdingas stabilus mokinių skaičius, o specialiosiose mokyklose ir daugiafunkciuose centruose pastebima mokinių skaičiaus kaita: *Mokinių skaičius pastaraisiais metais išlieka toks pat*:  $H(2)=13,6$ ;  $MR_{suc}=176,9$ ;  $MR_{sm}=155,4$ ;  $MR_{dc}=115,9$ ;  $p=0,001$ .

Specialiosiose mokyklose, skirtingai negu kitose tirtose mokyklose, *mokinių skaičius <...> pastaraisiais metais didėja*:  $H(2)=6,7$ ;  $MR_{sm}=165,0$ ;  $MR_{suc}=155,6$ ;  $MR_{dc}=122,3$ ;  $p=0,035$ . Teiginiui *Mokinių skaičius mokyklose pastaraisiais metais didėja* daugiausia pritarė didžiųjų miestų ir rajonų centrų pedagogai:  $H(2)=6,9$ ;  $MR(dm)=169,0$ ;  $MR(rc)=153,4$ ;  $MR(mm)=137,6$ ;  $p=0,031$ .

Galima daryti prielaidą, kad specialiosiose mokyklose mokinių skaičiaus didėjimą lemia bent keli veiksniai: *geri atsiliepimai socialiniuose tinkluose*; mokytojų pastangos *pritraukti kuo daugiau mokinių*; tai, kad specialiosios mokyklos mokinius lengviau priima ir sunkiau juos išleidžia (žr. 3.1.3 lentelę), bei mokiniams sudaryta *galimybė mokytis diferencijuotose pagal sutrikimus klasėse* (žr. 3.1.4 lentelę).

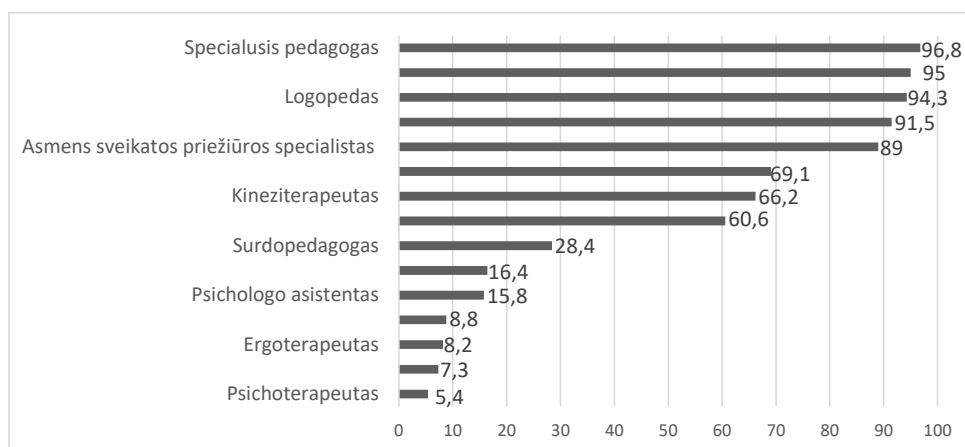
Taigi, lyginant su Mikėnės ir kt. (2018) tyrimo duomenimis, matyti, kad specialiosiose mokyklose besimokančių mokinių tėvai kiek kitaip renkasi mokyklą savo vaikams, turintiems negalių. Pasak tyrimo dalyvavusių specialiųjų



mokyklų pedagogų, nors teigiamas mokyklos vertinimas mokinių tėvams yra svarbus, ko gero, labiau specialiosios mokyklos pasirinkimą lemia jų vaikų patirtos nesėkmės bendrosiose mokyklose ir galimybė mokytis aplinkose, diferencijuotose pagal sutrikimus.

## Mokyklos teikiama pagalba mokiniams ir kitos paslaugos

Respondentų buvo klausiama, kokie švietimo ir specialiosios pagalbos teikėjai dirba mokykloje (žr. 3.1.2 paveikslą).



**3.1.2 pav.** Švietimo pagalbos teikėjai specialiosiose mokyklose (%)

Beveik visų respondentų teigimu, jų mokyklose pagalbą mokiniui teikia specialieji pedagogai (96,8 %); mokytojo padėjėjai (95 %); logopedai (94,3 %); socialiniai pedagogai (91,5 %). Dauguma respondentų teigė, kad jų mokyklose dirba asmens sveikatos priežiūros specialistai (89 %), šiek tiek mažiau respondentų minėjo psichologų (69,1 %), kineziterapeutų (66,2 %) ir judesio korekcijos specialistų (60,6 %) teikiamą pagalbą mokiniams. Kai kuriose mokyklose, pasak respondentų, mokiniams, turintiems sensorikos sutrikimų, pagalbą teikia surdopedagogai (28,4 %) ir tiflopedagogai (16,4 %), o keliuose mokyklose, apklausos duomenimis, dirba psichiatrai (7,3 %) ir psichoterapeutai (5,4 %).

Respondentų buvo prašoma įvertinti specialiosios mokyklos teikiamą pagalbą mokiniams. Skalės **Mokykloje teikiama pagalba ir paslaugos** faktorinės analizės rezultatai išryškino pedagogų nuomones apie svarbiausius specialiosios mokyklos bruožus (žr. 3.1.5 lentelę).

3.1.5 lentelė

**Respondentų nuomonė apie specialiųjų mokyklų bruožus**  
(KMO=0,846; df=55; p=0,000; α=0,790)

Faktorių modelio matrica	L	%
<b>Visapusiška švietimo pagalba ir popamokinis užimtumas (M=4,63)</b>		
Mokiniams užtikrinama specialiojo pedagogo pagalba	0,807	
Mokykla organizuoja popamokinio ugdymo renginius (žaidimų ir kt. popietes, konkursus, pažintines išvykas ir pan.)	0,772	
Mokiniams užtikrinama socialinio pedagogo pagalba	0,738	
Mokykloje veikia klubai, būreliai, stovyklos, vykdomos neformaliojo vaikų švietimo programos	0,702	34,5
Mokiniams užtikrinama logopedo pagalba	0,671	
Mokiniui užtikrinama jam paskirta švietimo pagalba	0,644	
Mokiniams užtikrinama psichologo pagalba	0,616	
Socialinio pedagogo pagalba labai svarbi ugdant socialinius įgūdžius, patyčių ir smurto prevencijai	0,572	
<b>Dėmesys pedagogų profesiniam tobulėjimui (M=4,2)</b>		
Mokykla skiria daug dėmesio pedagogo kompetencijų kėlimui, jei jam tenka pradėti dirbti su kitokiais mokiniais negu iki šiol	0,904	
Pedagogai tikslingai plėtoja kompetencijas kurioje nors konkrečioje srityje, o mokykla visada racionaliai šias kompetencijas išnaudoja ugdymo procese	0,900	12,2

*Pastaba.* L – faktoriaus svorio koeficientas; % – faktoriaus sklaida.

Pedagogų nuomone, du svarbiausi specialiosios mokyklos bruožai – **visapusiška švietimo pagalba ir popamokinis užimtumas** bei **dėmesys pedagogų profesiniam tobulėjimui**.

**Visapusiška švietimo pagalba ir popamokinis užimtumas.** Faktorius *visapusiška švietimo pagalba ir popamokinis užimtumas* statistiškai reikšmingai koreliuoja su jį sudarančiais kintamaisiais: *mokiniams užtikrinama specialiojo pedagogo pagalba* (L=0,807); *mokykla organizuoja popamokinio ugdymo renginius* (L=0,772); *mokiniams užtikrinama socialinio pedagogo pagalba* (L=0,738); *mokykloje veikia klubai, būreliai, stovyklos, vykdomos neformaliojo vaikų švietimo programos* (L=0,702) ir kt.

**Dėmesys pedagogų profesiniam tobulėjimui.** Faktorius dėmesys pedagogų profesiniam tobulėjimui stipriai koreliuoja su kintamaisiais: mokykla skiria daug dėmesio pedagogo kompetencijų kėlimui ( $L=0,904$ ) ir pedagogai tikslingai plėtoja kompetencijas ( $L=0,900$ ). Šiuo požiūriu statistiškai reikšmingų skirtumų tarp mokyklų neaptikta.

Atsakymai į skalės **Mokykloje teikiama pagalba ir paslaugos** teiginius vaizdžiai iliustruoja statistiškai reikšmingus tyrime dalyvavusių įvairių mokyklų pedagogų nuomonių skirtumus (žr. 3.1.6 lentelę).

3.1.6 lentelė

**Mokykloje teikiama pagalba ir paslaugos (N=315)**

Mokykloje teikiama pagalba ir paslaugos	M	SD	Kruskal-Wallis testas (df=2)				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
<b>Mokinių popamokinis ugdymas ir kt. paslaugos</b>							
Mokykla organizuoja popamokinio ugdymo renginius (žaidimų ir kt. popietes, konkursus, pažintines išvykas ir pan.)	4,78	0,49	7,2	162,3	159,0	129,1	0,03
Mokykloje veikia klubai, būreliai, stovyklos, vykdomos neformaliojo vaikų švietimo programos	4,67	0,64	16,3	163,8	162,4	109,3	0,00
Mokykloje veikia pailgintos dienos grupės	4,25	1,09	17,6	149,5	185,2	126,1	0,00
Specialiosios mokyklos privatumas yra tai, kad mokiniai gali būti apgyvendinti bendrabutyje	4,12	1,25	17,0	173,2	131,2	147,2	0,00
<b>Švietimo pagalba</b>							
Mokiniam užtikrinama specialiojo pedagogo pagalba	4,76	0,53	1,9	161,9	153,9	146,9	0,38
Mokiniam užtikrinama logopedo pagalba	4,74	0,59	4,1	164,0	149,7	146,9	0,13
Mokiniui užtikrinama jam paskirta švietimo pagalba	4,64	0,63	2,4	155,9	166,3	144,9	0,31
Socialinio pedagogo pagalba labai svarbi ugdant socialinius įgūdžius, patyčių ir smurto prevencijai	4,61	0,58	19,4	173,2	132,9	142,2	0,00
Mokiniam užtikrinama socialinio pedagogo pagalba	4,59	0,73	19,4	172,4	132,2	149,2	0,00

3.1.6 lentelės tęsinys

Mokytojo padėjėjas yra labai svarbus užtikrinant kokybišką ugdymąsi	4,45	0,75	3,4	160,7	147,0	175,4	0,18
Mokiniam užtikrinama psichologo pagalba	4,28	1,10	18,0	163,7	165,5	100,2	0,00
Visada, kai reikalinga, klasėje dirba mokytojo padėjėjas	4,20	1,10	4,7	149,8	169,1	173,9	0,09
Mokytojo padėjėjas turėtų aktyviau dalyvauti ugdymo procese	3,40	0,90	2,6	151,7	167,2	168,4	0,27
Mokyklai trūksta lėšų įdarbinti tiek visų sričių specialistų, kiek jų reikėtų	3,37	1,10	15,3	166,2	130,8	191,7	0,00
Vaikams reikalinga visapusiškesnė specialistų pagalba, negu gali pasiūlyti mūsų mokykla	2,69	1,09	4,5	164,3	142,2	167,9	0,11
Mokytojais deleguojama padėjėjams pernelyg sudėtingus, atskaitingus darbus	2,14	0,83	6,9	150,4	177,2	145,8	0,03
<b>Mokytojų kompetencijų plėtotė geresniam ugdymui</b>							
Pedagogai tikslingai plėtoja kompetencijas kurioje nors konkrečioje srityje, o mokykla visada racionaliai šias kompetencijas išnaudoja ugdymo procese	4,25	0,70	1,1	161,7	153,5	149,0	0,58
Mokykla skiria daug dėmesio pedagogo kompetencijų kėlimui, jei jam tenka pradėti dirbti su kitokiais mokiniais negu iki šiol	4,15	0,79	2,4	163,8	150,2	146,9	0,11
<b>Ugdymas namuose</b>							
Ugdymas namuose turėtų būti skiriamas laikinai, nes vaikams reikia bendraamžių aplinkos	4,18	0,89	3,3	152,8	170,7	150,9	0,19
Ugdymas namuose yra gera išeitis „sunkių“ negalių turintiems mokiniams	2,90	1,20	11,8	164,9	134,1	188,9	0,03
Ugdymas namuose itin tinkamas mokiniams, turintiems elgesio ir emocijų sutrikimų	2,54	1,00	6,2	163,4	140,6	178,3	0,04

**Mokinių popamokinis ugdymas.** Didelis respondentų pritarimas teiginiams apie mokinių popamokinio užimtumo užtikrinimą: *Mokykla organizuoja popamokinio ugdymo renginius* ( $M=4,78$ ;  $SD=0,49$ ); *Mokyklose vyksta daug renginių, veikia klubai, būreliai, vykdomos neformaliojo švietimo programos* ( $M=4,67$ ;  $SD=0,64$ ).

Mokytojų nuomone, specialiosios mokyklos privalumai – *pailgintos dienos grupių paslaugos* ( $M=4,25$ ;  $SD=1,09$ ); tai, kad *mokiniai gali būti apgyvendinti bendrabutyje* ( $M=4,12$ ;  $SD=1,25$ ). Tačiau šiais klausimais respondentų nuomonės nevienodos, įvairių mokyklų pedagogų atsakymų skirtumai statistiškai reikšmingi. Specialiojo ugdymo centrai ypač skiriasi nuo kitų mokyklų mokiniams teikiama galimybė ugdytis *pailgintos dienos grupėse*:  $H(2)=17,6$ ;  $MR_{suc}=185,2$ ;  $MR_{sm}=149,5$ ;  $MR_{dc}=126,1$ ;  $p=0,000$ ; o specialiosios mokyklos labiau nei kitos mokyklos pritarė teiginiui *Specialiosios mokyklos privalumas yra tai, kad mokiniai gali būti apgyvendinti bendrabutyje*:  $H(2)=17,0$ ;  $MR_{sm}=173,2$ ;  $MR_{dc}=147,2$ ;  $MR_{suc}=131,2$ ;  $p=0,000$ .

Didžiųjų miestų pedagogai labiau pritarė teiginiui *Mokykloje veikia pailgintos dienos grupės*:  $H(2)=14,8$ ;  $MR(dm)=173,1$ ;  $MR(rc)=151,4$ ;  $MR(mm)=129,7$ ;  $p=0,01$ .

Rajonų centrų pedagogai daugiau pritarė teiginiui *Specialiosios mokyklos privalumas yra tai, kad mokiniai gali būti apgyvendinti bendrabutyje*:  $H(2)=9,1$ ;  $MR_{rc}=183,8$ ;  $MR_{mm}=152,7$ ;  $MR_{dm}=149,9$ ;  $p=0,01$ . Tai, kas dažnai laikoma specialiosios mokyklos minusu – didelis atstumas nuo vaiko namų ir iš to kylanti būtinybė vaikams gyventi bendrabutyje, – rajonų centrų specialiųjų mokyklų pedagogai suvokia kaip šios mokyklos privalumą.

**Švietimo pagalba.** Respondentų teigimu, mokiniams užtikrinama visų specialistų (specialiojo pedagogo, logopedo, socialinio pedagogo, psichologo) pagalba. Aukštas pritarimo šiems teiginiams vidurkis (nuo 4,28 iki 4,78) ir nedidelis standartinis nuokrypis (nuo 0,53 iki 0,73) rodo, kad daugumos respondentų nuomonė šiais klausimais yra vienoda, išskyrus nuomones apie psichologo pagalbos prieinamumą (*Mokiniams užtikrinama psichologo pagalba*:  $M=4,28$ ;  $SD=1,1$ ). Kruskal-Wallis testo duomenimis, psichologo pagalbos labiausiai stokoja daugiafunkciai centrai:  $H(2)=18,0$ ;  $MR_{suc}=165,5$ ;  $MR_{sm}=163,7$ ;  $MR_{dc}=100,2$ ;  $p=0,000$ .

Respondentų nuomone, *Mokytojo padėjėjas yra labai svarbus užtikrinant kokybišką ugdymąsi* ( $M=4,45$ ;  $SD=0,75$ ); *Visada, kai reikalinga, klasėje dirba mokytojo padėjėjas* ( $M=4,20$ ;  $SD=1,1$ ). Akivaizdu, kad specialiosios mokyklos pedagogai norėtų daugiau mokytojo padėjėjo pagalbos klasėse: *Mokytojo*

*padėjėjas turėtų aktyviau dalyvauti ugdymo procese* ( $M=3,40$ ;  $SD=0,90$ ). Kiek mažiau pritariama teiginiui, kad *Mokytojai deleguoja padėjėjams pernelyg sudėtingus, atsakingus darbus* ( $M=2,14$ ;  $SD=0,83$ ).

Dalies respondentų nuomone, specialistų pagalbos poreikiai tenkinami nepakankamai, nes *Mokyklai trūksta lėšų įdarbinti tiek visų sričių specialistų, kiek jų reikėtų* ( $M=3,37$ ;  $SD=1,10$ ); *Vaikams reikalinga visapusiškesnė specialistų pagalba, negu gali pasiūlyti mūsų mokykla* ( $M=2,69$ ;  $SD=1,09$ ). Daugiafunkcių centrų daugiau nei kitų mokyklų pedagogai pripažino, kad jų *Mokyklai trūksta lėšų įdarbinti tiek visų sričių specialistų, kiek jų reikėtų*:  $H(2)=15,3$ ;  $MRdc=191,7$ ;  $MRsm=166,2$ ;  $MRsuc=130,7$ ;  $p=0,000$ .

Tai, beje, pasakytina ir apie mažesnių miestų ir miestelių pedagogų nuomonės šiais klausimais. Rajonų centrų pedagogai daugiausia pritarė teiginiui *Mokytojo padėjėjas yra labai svarbus užtikrinant kokybišką ugdymąsi*:  $H(2)=7,8$ ;  $MRrc=181,1$ ;  $MRmm=154,8$ ;  $MRdm=150,3$ ;  $p=0,02$ .

Mažų miestelių pedagogai gerokai daugiau negu rajonų centrų ir didžiųjų miestų pritarė teiginiams *Vaikams reikalinga visapusiškesnė specialistų pagalba, negu gali pasiūlyti mūsų mokykla*,  $H(2)=7,9$ ;  $MRmm=183,2$ ;  $MRrc=160,1$ ;  $MRdm=147,9$ ;  $p=0,002$ , ir *Mokyklai trūksta lėšų įdarbinti tiek visų sričių specialistų, kiek jų reikėtų*,  $H(2)=13,0$ ;  $MRrc=183,8$ ;  $MRmm=170,9$ ;  $MRdm=142,7$ ;  $p=0,002$ .

Rajonų centrų mokyklose dirbantys pedagogai dažniau pritarė teiginiui *Mokykla skiria daug dėmesio pedagogo kompetencijų kėlimui, jei jam tenka pradėti dirbti su kitokiais mokiniais negu iki šiol*:  $H(2)=9,9$ ;  $MRrc=184,54$ ;  $MRmm=153,58$ ;  $MRdm=149,32$ ;  $p=0,007$ .

**Ugdymas namuose.** 2018 m. paskelbtoje Europos šalių švietimo sistemų apžvalgoje teigiama, kad Lietuva patenka tarp 13 (iš 38) šalių, kuriose ugdymas namuose leidžiamas tik esant išskirtinėms aplinkybėms, susijusioms dažniausiai su mokinių sveikatos būkle (European Commission, 2018).

Respondentų apklausos duomenų analizė atskleidė, kad apskritai nėra didelio pritarimo ugdymui namuose: nei negalią turinčių vaikų ( $M=2,90$ ;  $SD=1,20$ ), nei vaikų, turinčių elgesio ir emocijų sutrikimų ( $M=2,54$ ;  $SD=1,00$ ). Vis dėlto dideli standartiniai nuokrypiai rodo, kad šiais klausimais respondentų nuomonės reikšmingai skiriasi.

Kruskal-Wallis testo duomenimis, mokinių ugdymą namuose palankiau vertina daugiafunkcių centrų ir netgi nemaža dalis specialiųjų mokyklų pedagogų, o mažiausiai tam pritaria specialiųjų ugdymo centrų pedagogai:

- *Ugdymas namuose yra gera išeitis „sunkių“ negalių turintiems mokiniams:*  $H(2)=11,8$ ;  $MRdc=188,9$ ;  $MRsm=164,9$ ;  $MRsuc=134,1$ ;  $p=0,003$ ;
- *Ugdymas namuose itin tinkamas mokiniams, turintiems elgesio ir emocijų sutrikimų:*  $H(2)=6,2$ ;  $MRdc=178,2$ ;  $MRsm=163,4$ ;  $MRsuc=140,6$ ;  $p=0,045$ .

Ko gero, daugiafunkčių centrų ir specialiųjų mokyklų mokytojai labiau nei specialiųjų ugdymo centrų pedagogai pasižymi segregacinėmis nuostatomis elgesio sutrikimų turinčių mokinių atžvilgiu.

## Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas

Atsakymų faktorinė analizė atskleidė respondentų nuomones apie ugdymo specialiojoje mokykloje bruožus ir padėjo išryškinti bendresnes ugdymo organizavimo specialiosiose mokyklose tendencijas (žr. 3.1.7 lentelę).

3.1.7 lentelė

### Ugdymo organizavimas specialiojoje mokykloje ( $KMO=0,871$ ; $df=276$ ; $p=0,000$ ; $\alpha=0,877$ )

Faktorių modelio matrica	L	%
<b><i>Inovatyvus ir į vaiko poreikius orientuotas ugdymas (M=4,37)</i></b>		
Mokytojai dažnai veda integruotas pamokas, ugdomąsias veiklas	0,756	
Mūsų vaikai dažnai mokosi ne tik klasėje ar mokykloje, bet ir kitose aplinkose	0,703	
Į individualizuotos programos rengimą įsitraukia visi vaikų ugdantys pedagogai ir specialistai	0,686	
Mokytojai gerai žino, kokius tikslus kelia ir kaip dirba su tais pačiais mokiniais kiti pedagogai ir specialistai	0,684	16,7
Mokykla ieško inovatyvesnių ugdymo formų nei tradicinė pamoka ar ugdomoji veikla	0,601	
Mokytojai kiekvienam vaikui rengia individualizuotas, pritaikytas programas, atsižvelgdami į mokinio gebėjimus	0,548	
Mokykloje pagal mokinio poreikius koreguojamas ugdymo planas – mokiniai mokosi daugiau tokių dalykų, kurie jiems reikalingi	0,543	

<b><i>Bendruomenės įsitraukimas siekiant ugdymo kokybės (M=4,46)</i></b>		
Ugdymo kokybę gali užtikrinti tik visos bendruomenės įsitraukimas ir dalyvavimas	0,662	
Svarbiausia, kad išmokyti būti su kitais, bendrauti, spręsti problemas	0,614	
Ugdymo kokybei svarbiausia specialistų (logopedo, psichologo ir kt.) pagalbos užtikrinimas	0,556	
Ugdymo kokybei svarbiausia kompetentingas mokytojas	0,556	14,2
Svarbiausia, kad mokytojas būtų geras, nuoširdus, paprastas žmogus	0,536	
Svarbiausia – mokinio pasitikėjimo savimi, savivertės puoselėjimas	0,528	
Svarbiausia individualizuojant ugdymą žinoti stipriąsias mokinių puoses	0,510	
<b><i>Orientacija į žinias ir akademinis pasiekimus (M=3,99)</i></b>		
Ugdant SUP turinčius vaikus svarbiausia suformuoti elementaraus raštingumo gebėjimus	0,709	
Svarbiausia įgyti bent elementarių kiekvieno dalyko žinių	0,683	10,1
Tik specializuotos ugdymo įstaigos gali užtikrinti kokybišką individualizuotą ugdymą	0,582	

Paaiškėjo specialiųjų mokyklų svarbiausios ugdymo organizavimo tendencijos ir prioritetai, tai atskleidžia šie faktoriai: ***inovatyvus į vaiko poreikius orientuotas ugdymas; bendruomenės įsitraukimas siekiant ugdymo kokybės; orientacija į žinias ir akademinis pasiekimus*** (M=3,99).

***Inovatyvus į vaiko poreikius orientuotas ugdymas.*** Respondentai supranta šiuolaikinio ugdymo prioritetus – tai rodo didelis pritarimas teiginiams, sudarantiems faktorių *inovatyvus į vaiko poreikius orientuotas ugdymas*, M=4,37, ir didelis faktorinis svoris teiginių apie ugdymo inovatyvumą: *Pedagogai veda integruotas pamokas* (L=0,756), ugdymo aplinkų įvairovę (*Mūsų vaikai dažnai mokosi ne tik klasėje ar mokykloje, bet ir kitose aplinkose*, L=0,703), netradicinių ugdymo formų paiešką (*Mokykla ieško inovatyvesnių ugdymo formų nei tradicinė pamoka ar ugdomoji veikla*, L=0,601).

Pasak Akpan ir Beard (2016), į mokinį orientuotas mokymas yra naudinga mokymosi strategija visiems besimokantiems asmenims, įskaitant ir mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Į vaiko poreikius orientuoto ugdymo bruožus atskleidžia tai, kad tyrime dalyvavę pedagogai bendradarbiauja, rengdami individualias programas (*Į individualizuotos programos rengimą įsitraukia visi vaikų ugdantys pedagogai ir specialistai*, L=0,686; *Mokytojai*



gerai žino, kokius tikslus kelia ir kaip dirba su tais pačiais mokiniais kiti pedagogai ir specialistai,  $L=0,684$ ); numatydami individualius, mokinio poreikius atitinkančius ugdymo tikslus (*Mokytojai kiekvienam vaikui rengia individualizuotas, pritaikytas programas, atsižvelgdami į mokinio gebėjimus* ( $L=0,548$ ); *Pagal mokinio poreikius koreguojamas ugdymo planas – mokiniai mokosi daugiau tokių dalykų, kokie jiems reikalingi* ( $L=0,543$ ).

Kitas svarbus ugdymo kokybei specialiųjų mokyklų bruožas – **bendruomenės įsitraukimas, siekiant ugdymo kokybės**. Respondentų nuomone, *Ugdymo kokybę gali užtikrinti tik visos bendruomenės įsitraukimas ir dalyvavimas* ( $L=0,662$ ), siekiant dviejų svarbiausių uždavinių: 1) ugdyti mokinių socialinius įgūdžius (*Svarbiausia, kad išmokytų būti su kitais, bendrauti, spręsti problemas*,  $L=0,614$ ) ir 2) individualizuotai ugdyti *elementarius gebėjimus*. Svarbūs veiksniai, siekiant šių ugdymo uždavinių, – švietimo pagalba ir pedagogų kompetencija (*Ugdymo kokybei svarbiausia specialistų (logopedo, psichologo ir kt.) pagalbos užtikrinimas; Ugdymo kokybei svarbiausia kompetentingas mokytojas*,  $L=0,556$ ).

Tačiau faktorius **orientacija į žinias ir akademinis pasiekimus** ( $M=3,99$ ) atskleidžia, kad pedagogai pasižymi gana stipria orientacija į žinias ir akademinis gebėjimus (*Ugdant SUP turinčius vaikus svarbiausia suformuoti elementarius raštingumo gebėjimus*;  $L=0,709$ ; *Svarbiausia įgyti bent elementarių kiekvieno dalyko žinių*;  $L=0,683$ ) bei įsitikinimą, kad *Tik specializuotos ugdymo įtaigos gali užtikrinti kokybišką individualizuotą ugdymą* ( $L=0,582$ ).

Šias tendencijas detaliau atskleidė respondentų pritarimo teiginiams vidurkių analizė. 3.1.8 lentelė iliustruoja apklausoje dalyvavusių specialiųjų mokyklų pedagogų nuomonės apie ugdymo kokybės kriterijus jų mokyklose.

3.1.8 lentelė

### Specialiosios mokyklos ugdymo kokybės kriterijai (N=315)

Ugdymo kokybės kriterijai	M	SD	Kruskal-Wallis ( $df=2$ )				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
Siekiant kokybiško ugdymo svarbu tinkamas aprūpinimas mokymo priemonėmis	4,59	0,57	1,9	155,1	166,7	149,2	0,39
Ugdymo kokybei svarbiausia kompetentingas mokytojas	4,57	0,51	0,3	156,9	157,9	164,9	0,87

## 3.1.8 lentelės tęsinys

Ugdymo kokybę gali užtikrinti tik visos bendruomenės įsitraukimas ir dalyvavimas	4,51	0,61	4,3	155,5	169,6	137,5	0,12
Siekiant kokybiško individualizavimo, ugdymą reikia organizuoti įvairiau (projektais, didaktiniais žaidimais ir pan.)	4,39	0,57	2,2	163,3	151,2	146,6	0,35
Ugdymo kokybei svarbiausia specialistų (logopedo, psichologo ir kt.) pagalbos užtikrinimas	4,34	0,64	7,9	168,4	141,4	145,4	0,02
Tik specialiojo ugdymo įstaigos gali užtikrinti kokybišką individualizuotą ugdymą	4,33	0,78	16,4	172,6	130,5	153,6	0,00
Svarbiausia, kad mokytojas būtų geras, nuoširdus, paprastas žmogus	4,33	0,73	4,2	165,6	148,4	141,0	0,12
Mokytojai gerai žino, kokius tikslus kelia ir kaip dirba su tais pačiais mokiniais kiti pedagogai ir specialistai	4,29	0,64	4,0	160,9	146,2	176,6	0,14
Jei norime užtikrinti ugdymo individualizavimą, reikia daugiau mokytojų padėjėjų klasėje	3,81	0,90	0,5	160,5	152,7	158,9	0,77
Sunku užtikrinti individualizuotą ugdymą, nes labai trūksta SUP turintiems mokiniams pritaikytų mokymo priemonių (vadovėlių, pratybų sąsiuvinų)	3,61	1,00	1,5	162,3	148,7	160,5	0,46

Remiantis atsakymų analize, kokybiškas ugdymas specialiosiose mokyklose siejamas su *tinkamu aprūpinimu mokymo priemonėmis* ( $M=4,59$ ;  $SD=0,57$ ); *mokytojo kompetencijomis* ( $M=4,57$ ;  $SD=0,51$ ); visos mokyklos bendruomenės dalyvavimu ir rūpinimusi ugdymo kokybe (*Ugdymo kokybę gali užtikrinti tik visos bendruomenės įsitraukimas ir dalyvavimas* ( $M=4,51$ ;  $SD=0,61$ )). Kiek mažiau pritarta teiginiui *Sunku užtikrinti individualizuotą ugdymą, nes labai trūksta SUP turintiems mokiniams pritaikytų mokymo priemonių* ( $M=3,61$ ;  $SD=1,00$ ).

Statistiškai reikšmingai nuo kitų mokyklų skiriasi specialiujų mokyklų pedagogų nuomonės:

- Tik specialiojo ugdymo įstaigos gali užtikrinti kokybišką individualizuotą ugdymą –  $H(2)=16,4$ ;  $MR_{sm}=172,6$ ;  $MR_{dc}=153,6$ ;  $MR_{suc}=130,5$ ;  $p=0,000$ ;
- Ugdymo kokybei svarbiausia specialistų (logopedo, psichologo ir kt.) pagalba užtikrinimas –  $H(2)=7,9$ ;  $MR_{sm}=168,4$ ;  $MR_{dc}=145,4$ ;  $MR_{suc}=141,4$ ;  $p=0,019$ .

Panašius rezultatus rodo ir anksčiau Lietuvoje atlikti tyrimai. Pavyzdžiui, Ališausko ir kt. (2011) duomenimis, daugumos bendrojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų pedagogai mano, kad specialioji mokykla geriausiai tenkina mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir labiausiai tinka mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

## Ugdymo organizavimas

3.1.9 lentelėje pateikiami respondentų atsakymai apie **ugdymo organizavimą** specialiojoje mokykloje.

3.1.9 lentelė

### Ugdymo organizavimas specialiojoje mokykloje (N=315)

Ugdymo organizavimas	M	SD	Kruskal-Wallis ( $df=2$ )				
			H	MR <sub>sm</sub>	MR <sub>suc</sub>	MR <sub>dc</sub>	p
Mokytojo pareiga įtraukti į veiklas visus vaikus, atsižvelgiant į kiekvieno poreikius	4,50	0,53	6,2	167,1	143,7	146,8	0,04
Mokykla ieško inovatyvesnių ugdymo formų nei tradicinė pamoka ar ugdomoji veikla	4,41	0,57	6,8	167,3	146,4	136,9	0,03
Mūsų vaikai dažnai mokosi ne tik klasėje ar mokykloje, bet ir kitose aplinkose	4,31	0,66	8,6	166,3	137,8	169,4	0,01
Mokiniai klasėje yra tokie skirtingi, kad pamokoje tenka tiesiog dirbti su kiekvienu atskirai	4,30	0,70	1,2	156,9	155,3	173,1	0,55
Mokytojais dažnai veda integruotas pamokas, ugdomasias veiklas	4,26	0,59	7,8	165,2	139,8	169,9	0,02

3.1.9 lentelės tęsinys

Efektyviausi yra tie metodai, kur mokiniai individualiai gali kažką praktiškai veikti (konstruoti, piešti ir pan.)	4,22	0,68	1,3	153,8	163,0	168,1	0,51
Efektyviausi yra tie metodai, kur mokiniai gali mokytis kartu su kitais ir vieni iš kitų	4,15	0,66	11,1	167,9	135,2	167,5	0,04
Mokiniam reikalinga saugi ir pažįstama aplinka, todėl geriausia, kai pamokos struktūra ir darbas yra mažai kintantys	3,51	0,93	7,3	149,6	178,0	148,1	0,03
Vis dėlto tradicinė pamoka geriausiai leidžia pasiekti numatytus rezultatus	3,07	0,84	3,2	160,2	161,7	133,2	0,19
Mokiniam per pamokas tenka daug dirbti savarankiškai individualiai, nes mokytoja(s) negali „persiplėšti“	2,81	1,07	20,2	154,8	182,6	102,2	0,00

Respondentų atsakymai, kurie atsispindi tokiose kategorijose kaip *Mokytojo pareiga įtraukti į veiklas visus vaikus, atsižvelgiant į kiekvieno poreikius* (M=4,50; SD=0,53); *Mokykla ieško inovatyvesnių ugdymo formų nei tradicinė pamoka ar ugdymoji veikla* (M=4,41; SD=0,57); *Mūsų vaikai dažnai mokosi ne tik klasėje ar mokykloje, bet ir kitose aplinkose* (M=4,31; SD=0,66); *Efektyviausi yra tie metodai, kur mokiniai gali mokytis kartu su kitais ir vieni iš kitų* (M=4,15; SD=0,68), atitinka konstruktyvizmo paradigma grindžiamo ugdymo idėjas, orientuojančias šiuolaikines mokyklas į mokinių *bendryjų kompetencijų* (gebėjimų bendrauti, spręsti problemas) ugdymą, mokymosi savarankiškumo, aktyvaus mokymosi skatinimą, mokymą ir mokymąsi bendradarbiaujant, tyrinėjant ir sprendžiant problemas (Akpan & Beard, 2016).

Kita vertus, pastebimas šiek tiek didesnis respondentų pritarimas individualaus mokymo organizavimui. Mokytojų teigimu, *Mokiniai klasėje yra tokie skirtingi, kad pamokoje tenka tiesiog dirbti su kiekvienu atskirai* (M=4,30; SD=0,70); todėl skiria mokiniams individualias praktines užduotis (*Efektyviausi yra tie metodai, kur mokiniai individualiai gali kažką praktiškai veikti – konstruoti, piešti*; M=4,22; SD=0,68). Taigi, specialiųjų mokyklų, kaip ir bet kurių kitų mokyklų, mokiniai pasižymi galimybių ir gebėjimų įvairove. Nors mokytojai pripažįsta ir mokymosi bendradarbiaujant svarbą (*Efektyviausi tie metodai, kur mokiniai gali mokytis kartu su kitais ir vieni iš kitų*; M=4,15;

SD=0,66), tačiau, kai kurių respondentų nuomone, *Mokiniamis reikalinga saugi ir pažįstama aplinka, todėl geriausia, kai pamokos struktūra yra mažai kintanti* (M=3,51; SD=0,93), ir *Vis dėlto tradicinė pamoka geriausiai leidžia pasiekti numatytų rezultatų* (M=3,07; SD=0,84). Tačiau Akpan ir Beard (2016) mano, kad mokytojai turėtų atsisakyti tradicinio, į mokytoją orientuoto mokymo modelio; produktyvesnis yra mokymasis tyrinėjant, atrandant ir sprendžiant realaus gyvenimo problemas.

Lyginant skirtingo tipo mokykloms atstovaujančių pedagogų atsakymus (Kruskal-Wallis testas), statistiškai reikšmingai išsiskyrė įvairių tipų specialiųjų ugdymo įstaigų pedagogų nuomonės apie mokymo organizavimą.

Specialiųjų mokyklų ir daugiafunkčių centrų mokytojai labiausiai pasižymi:

- į mokinį orientuotais mokymo organizavimo būdais, skatinančiais mokinių aktyvumą ir mokymąsi bendradarbiaujant: *Efektyviausi yra tie metodai, kur mokiniai gali mokytis kartu su kitais ir vieni iš kitų*,  $H(2)=7,3$ ; MRsm=167,9; MRdc=167,5; MRsuc=135,2;  $p=0,004$ ;
- mokymosi aplinkų įvairove: *Mūsų vaikai dažnai mokosi ne tik klasėje ar mokykloje, bet ir kitose aplinkose*,  $H(2)=8,6$ ; MRdc=169,4; MRsm=166,3; MRsuc=137,8;  $p=0,014$ ;
- mokymo inovatyvumo siekais: *Mokytojai dažnai veda integruotas pamokas, ugdomojasi veiklas*,  $H(2)=7,84$ ; MRdc=169,9; MRsm=165,2; MRsuc=139,8;  $p=0,020$ .

Tyrimo duomenys rodo, kad statistiškai reikšmingai iš kitų mokyklų išsiskyrė specialiosios mokyklos mokytojai:

- požiūriu į pamokos inovatyvumą: *Mokykla ieško inovatyvesnių ugdymo formų nei tradicinė pamoka ar ugdomoji veikla*,  $H(2)=6,8$ ; MRsm=167,3; MRsuc=146,4; MRdc=136,9;  $p=0,034$ ;
- orientacija į kiekvieno mokinio dalyvavimą mokymosi veiklose: *Mokytojo pareiga įtraukti į veiklas visus vaikus, atsižvelgiant į kiekvieno poreikius*,  $H(2)=6,2$ ; MRsm=167,1; MRdc=146,8; MRsuc=143,7;  $p=0,045$ ;
- nuostatomis rengti mokinius savarankiškam gyvenimui: *Svarbiausia, kad mokiniai jaustųsi reikalingi, galėtų dirbti, netaptų pašalpių gavėjais*,  $H(2)=8,3$ , MRsm=168,8; MRsuc=142,6; MRdc=139,4;  $p=0,015$ .

Skirtingai nei daugiafunkčių centrų ir specialiųjų mokyklų pedagogai, specialiojo ugdymo centrų pedagogai nelinkę įdėti daug pastangų, kad suteiktų pagalbą mokiniams (*Mokiniamis per pamokas tenka daug dirbti savarankiškai*

*individualiai, nes mokytoja(s) negali „persiplėšti“* –  $H(2)=20,2$ ;  $MR_{suc}=182,6$ ;  $MR_{sm}=154,8$ ;  $MR_{dc}=102,2$ ;  $p=0,000$ ), ar įvairiau organizuoti ugdymą pamokoje, argumentuodami, kad *Mokiniamis reikalinga saugi ir pažįstama aplinka, todėl geriausia, kai pamokos struktūra ir darbas yra mažai kintantys* –  $H(2)=7,3$ ;  $MR_{suc}=178,0$ ;  $MR_{sm}=149,6$ ;  $MR_{dc}=148,1$ ;  $p=0,026$ .

Kitais ugdymo prioritetų parametrais visų specialiojo ugdymo įstaigų pedagogų nuomonės panašios, statistiškai reikšmingų skirtumų neaptikta.

Apibendrinant šiuos tyrimo duomenis, galima teigti, kad specialiųjų mokyklų ir daugiafunkčių centrų pedagogai pasižymi inovatyvesniu požiūriu į mokinių ugdymą ir aktyvesniu bendradarbiavimu siekiant mokinių ugdymo tikslų.

## Ugdymo individualizavimas

Tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, vienas iš svarbiausių principų – ugdymo individualizavimas. 3.1.10 lentelėje pateikiami įvairių mokyklų pedagogų atsakymų apie ugdymo individualizavimą jų mokyklose palyginimo duomenys (vidurkiai ir Kruskal-Wallis testas).

3.1.10 lentelė

### Ugdymo individualizavimas (N=315)

Ugdymo individualizavimas	M	SD	Kruskal-Wallis ( $df=2$ )				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
Mokytojai kiekvienam mokiniui rengia individualizuotas, pritaikytas programas atsižvelgdami į kiekvieno mokinio gebėjimus	4,66	0,59	3,4	164,1	149,7	146,3	0,186
Svarbiausia individualizuojant ugdymą žinoti stipriąsias mokinių puses	4,55	0,55	5,4	150,6	173,5	155,7	0,068
Į individualizuotos programos rengimą įsitraukia visi vaikų ugdantys pedagogai ir specialistai	4,38	0,78	0,9	154,7	164,6	158,2	0,628
Individualizuojant ugdymąsi svarbiausia parengti tinkamą ugdymo programą	4,38	0,61	2,9	164,11	150,7	143,2	0,230

Mokykloje pagal mokinio poreikius koreguojamas ugdymo planas – mokiniai mokosi daugiau tokių dalykų, kurie jiems reikalingi	4,27	0,81	1,2	161,7	150,2	159,7	0,539
Pernelyg daug dėmesio mokykloje „popierinėms“ programoms, kurios vis tiek neatspindi realybės	3,38	1,13	3,1	155,3	169,3	139,7	0,213

Pedagogai gana vieningai teigė, kad *Rengia individualizuotas programas, atsižvelgdami į kiekvieno vaiko ypatumus* ( $M=4,66$ ;  $SD=0,59$ ). Respondentų nuomone, individualizuojant ugdymą, svarbiausia *mokinio stipriųjų pusių pažinimas* ( $M=4,55$ ;  $SD=0,55$ ). Didelė dalis pedagogų pritarė teiginiui apie pedagogų bendradarbiavimą, rengiant individualizuotas programas: *Į individualizuotas programas rengimą įsitraukia visi vaikų ugdantys pedagogai ir specialistai* ( $M=4,38$ ;  $SD=0,78$ ).

Dėl ugdymo individualizavimo principų laikymosi visų tipų specialiųjų mokyklų pedagogų nuomonės iš esmės sutampa, neaptikta statistiškai reikšmingų skirtumų.

Kai kurių skirtumų pastebėta lyginant respondentų atsakymus pagal miestus, kuriuose veikia jų mokyklos.

Mažesnių miestų pedagogai dažniau teigia, kad *Pagal vaiko poreikius koreguojamas ugdymo planas* ( $H(2)=7,8$ ;  $MR_{dm}=147,01$ ;  $MR_{rc}=177,19$ ;  $MR_{mm}=171,62$ ;  $p=0,20$ ); kad mokytojai, rengdami individualizuotas programas, atsižvelgia į kiekvieną mokinį: *Mokytojai kiekvienam vaikui rengia individualizuotas, pritaikytas programas, atsižvelgdami į mokinio gebėjimus* ( $H(2)=13,4$ ;  $MR_{dm}=146,38$ ;  $MR_{rc}=183,18$ ;  $MR_{mm}=162,43$ ;  $p=0,001$ ). Be to, mažesnių miestų ir rajonų centrų pedagogai laikosi nuostatos, kad *Svarbiausia individualizuojant ugdymą žinoti stipriąsias mokinių puses*,  $H(2)=8,6$ ;  $MR_{rc}=176,01$ ;  $MR_{mm}=168,87$ ;  $MR_{dm}=146,87$ ;  $p=0,013$ .

Didesnių iššūkių, susijusių su labai nevienodais mokinių gebėjimais klasėje, taip pat patiria mažesnių miestų pedagogai (*Mokiniai klasėje yra tokie skirtingi, kad pamokoje tenka tiesiog dirbti su kiekvienu atskirai*,  $H(2)=8,2$ ;  $MR_{rc}=174,03$ ;  $MR_{mm}=171,62$ ;  $MR_{dm}=146,63$ ;  $p=0,018$ ), ir, turbūt, dėl to jie linkę taikyti individualios mokinio veiklos metodus (*Efektyviausi yra tie metodai, kur mokiniai individualiai gali kažką praktiškai veikti (konstruoti, piešti*

ir pan.),  $H(2)=22,3$ ;  $MR_{mm}=186,26$ ;  $MR_{rc}=178,42$ ;  $MR_{dm}=138,91$ ;  $p=0,000$ ), tačiau supranta, kad svarbu taikyti aktyvaus mokymosi metodus (*Siekiant kokybiško individualizavimo, ugdymą reikia organizuoti įvairiau (projektais, didaktiniais žaidimais ir pan.)*,  $H(2)=12,8$ ;  $MR_{rc}=181,49$ ;  $MR_{mm}=169,70$ ;  $MR_{dm}=144,20$ ;  $p=0,002$ ); stengiasi į ugdymą įtraukti kiekvieną mokinį (*Mokytojo pareiga įtraukti į veiklas visus vaikus, atsižvelgiant į kiekvieno poreikius*,  $H(2)=10,6$ ;  $MR_{mm}=176,22$ ;  $MR_{rc}=172,83$ ;  $MR_{dm}=145,30$ ;  $p=0,005$ ). Šiuolaikiškai organizuoti ugdymą labiau linkę rajonų centrų pedagogai: *Mokytojai dažnai veda integruotas pamokas, ugdomasias veiklas*  $H(2)=11,3$ ;  $MR_{rc}=184,61$ ;  $MR_{dm}=151,57$ ;  $MR_{mm}=147,88$ ;  $p=0,003$ . Taigi, pasak miestelių ir rajonų pedagogų, jie siekia lanksčiai prisitaikyti prie skirtingų mokinių gebėjimų ir inovatyviai organizuoti ugdymą.

## Mokinių ugdymosi rezultatai

Vienas iš svarbių geros mokyklos kriterijų – pozityvūs pedagogų lūkesčiai dėl mokinių ugdymosi rezultatų. Apklausoje dalyvavusių pedagogų lūkesčiai dėl specialiosios mokyklos mokinių ugdymosi rezultatų iliustruojami 3.1.11 lentelėje.

3.1.11 lentelė

### Svarbiausi siektini specialiosios mokyklos mokinių ugdymosi rezultatai (N=315)

Svarbiausi siektini ugdymosi rezultatai	M	SD	Kruskal-Wallis ( $df=2$ )				
			H	MR <sub>sm</sub>	MR <sub>sc</sub>	MR <sub>dc</sub>	p
Svarbiausia, kad išmokyti būti su kitais, bendrauti, spręsti problemas	4,53	0,54	5,7	166,5	146,8	140,3	0,06
Svarbiausia, kad mokiniai jaustųsi reikalingi, galėtų dirbti, netaptų pašalpių gavėjais	4,39	0,64	8,3	168,8	142,6	139,4	0,02
Svarbiausia – mokinio pasitikėjimo savimi, savivertės puoselėjimas	4,38	0,57	3,5	164,5	146,3	153,9	0,18
Svarbiausia įgyti bent elementarių kiekvieno dalyko žinių	4,10	0,74	2,6	163,4	147,2	158,1	0,27
Svarbiausia ugdant SUP turinčius mokinius stengtis įveikti turimus sutrikimus	3,91	0,95	0,5	160,5	154,8	152,9	0,82



Ugdymosi rezultatus labiausiai lemia šeimos priimta atsakomybė	3,76	0,92	1,7	153,6	167,7	155,1	0,42
Ugdant SUP turinčius vaikus svarbiausia suformuoti elementaraus raštingumo gebėjimus	3,53	0,93	0,3	156,0	159,5	165,5	0,83

Pedagogai teigė, kad specialiųjų mokyklų mokiniams *Svarbiausia įgyti bent elementarių kiekvieno dalyko žinių* ( $M=4,10$ ;  $SD=0,74$ ); kiek mažiau pritarta teiginiams, kad *Ugdant SUP turinčius vaikus svarbiausia suformuoti elementaraus raštingumo gebėjimus* ( $M=3,53$ ;  $SD=0,93$ ); *įveikti turimus sutrikimus* ( $M=3,91$ ;  $SD=0,95$ ). Taigi, pedagogai pasižymi gana stipria orientacija į žinias ir akademinis gebėjimus.

Specialiųjų mokyklų pedagogai iš kitų tipų mokyklų pedagogų labiausiai išsiskyrė nuomone: *Svarbiausia, kad mokiniai jaustųsi reikalingi, galėtų dirbti, netaptų pašalpių gavėjais*,  $H(2)=8,3$ ;  $MR_{sm}=168,8$ ;  $MR_{suc}=142,6$ ;  $MR_{dc}=139,45$ ;  $p=0,02$ .

Didžiųjų miestų pedagogai atsakomybę už ugdymosi pasiekimus labiau linkę permesti šeimai (*Ugdymosi rezultatus labiausiai lemia šeimos priimta atsakomybė*,  $H(2)=7,5$ ;  $MR_{dm}=170,57$ ;  $MR_{mm}=146,36$ ;  $MR_{rc}=141,61$ ;  $p=0,023$ ); o mažesnių miestų ir miestelių pedagogai daugiau pritarė vertybiniam, bendrųjų gebėjimų ir socialinių įgūdžių ugdymui; jie mažiau palaiko į akademinis gebėjimus orientuotus ugdymo tikslus (*Svarbiausia – mokinio pasitikėjimo savimi, savivertės puoselėjimas*,  $H(2)=11,6$ ;  $MR_{mm}=183,21$ ;  $MR_{rc}=164,87$ ;  $MR_{dm}=145,92$ ;  $p=0,003$ ; *Svarbiausia, kad išmokyti būti su kitais, bendrauti, spręsti problemas*,  $H(2)=9,1$ ;  $MR_{mm}=177,63$ ;  $MR_{rc}=168,59$ ;  $MR_{dm}=146,55$ ;  $p=0,010$ ).

## Ugdymosi pasiekimų vertinimas

Apklaustos rezultatų faktorinė analizė atskleidė svarbiausias mokinių pasiekimų vertinimo praktikos aspektus (žr. 3.1.12 lentelę).

**Mokinių pasiekimų vertinimo praktika**  
**(KMO=0,724; df=55; p=0,000; α=0,707)**

Faktorių modelio matrica	L	%
<b>Mokinių ir jų tėvų dalyvavimas vertinant mokymosi pažangą (M=3,68)</b>		
Mokiniai pagal savo galimybes suvokia mokymosi tikslus ir įsitraukia į pasiekimų vertinimą	0,663	27,9
Tėvai dažniausiai domisi vaiko pasiekimais	0,659	
Tėvų lūkesčiai vaikų pažangos atžvilgiu yra realūs	0,656	
Mokykloje veikia efektyvi sistema, kaip aptarti vaiko ugdymosi pažangą su tėvais	0,647	
<b>Pažangos įsivertinimo sunkumai ir dilemos (M=3,93)</b>		
Mokiniams labai sunku įsivertinti savo pažangą	0,688	39,5
Padėkos raštai, apdovanojimai per renginius yra puikus vaikų darbo įvertinimas	0,566	
Svarbu, kad vertinama būtų kuo dažniau	0,517	
Efektyviausia yra vertinimo sistema, pagrįsta pažangos aprašymu	0,502	

Išaiškėjo, kad tyrime dalyvavusiose mokyklose svarbiausi mokinių pasiekimų vertinimo bruožai – **ugdytinių ir jų tėvų dalyvavimas vertinant mokinio ugdymosi pasiekimus** ir sunkumai, susiję su mokinių įsivertinimu, bei dilemos dėl efektyviausių pasiekimų vertinimo būdų (**pažangos įsivertinimo sunkumai ir dilemos**).

Tai, kad vertinant pasiekimus dalyvauja ugdytiniai ir jų tėvai, yra svarbus šiuolaikinio ugdymo bruožas. Tyrimo duomenimis, specialiojoje mokykloje dominuoja *neformalusis vertinimas*. Neformaliojo vertinimo taikymas, ko gero, atitinka mokinių, turinčių didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių, galimybes suprasti vertinimą, taigi, šio vertinimo taikymas rodo orientaciją į mokinių poreikius.

3.1.13 lentelėje pateikiami pedagogų atsakymai apie mokinių ugdymosi pasiekimų vertinimo praktiką jų mokyklose (vidurkių ir Kruskal-Wallis testo duomenys).

**Mokinių pasiekimų vertinimo praktika (N=316)**

Teiginiai	M	SD	Kruskal-Wallis (df=2)				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
Padėkos raštai, apdovanojimai per renginius yra puikus vaikų darbo įvertinimas	4,44	0,54	5,6	166,2	148,9	135,9	0,06
Pasiekimų vertinimo kriterijai yra individualūs	4,30	0,67	2,3	154,9	157,4	178,4	0,32
Kartais verta paskatinti nedidele dovanėle (pvz., saldainiu, lipduku ar pan.) už gerai atliktą darbą	4,26	0,70	5,3	152,4	173,8	143,5	0,07
Mokykloje veikia efektyvi sistema, kaip aptarti vaiko ugdymosi pažangą su tėvais	4,20	0,75	5,0	150,3	173,5	157,6	0,08
Mokiniai pagal savo galimybes suvokia mokymosi tikslus ir įsitraukia į pasiekimų vertinimą	3,99	0,76	4,7	163,8	155,6	130,4	0,09
Mokiniams labai sunku įsivertinti savo pažangą	3,93	0,79	5,8	153,4	156,7	189,9	0,06
Pasiekimai įvertinami užbaigus temą, kurso dalį	3,85	0,94	0,8	158,0	161,7	146,6	0,67
Pasiekimai vertinami kiekvieną pamoką	3,75	0,99	13,4	155,9	176,5	113,9	0,01
Efektyviausia yra vertinimo sistema, pagrįsta pažangos aprašymu	3,70	0,76	9,4	146,5	175,2	175,5	0,09
Svarbu, kad vertinama būtų kuo dažniau	3,64	0,85	7,8	154,4	174,8	128,7	0,02
Vyresniems vaikams svarbiau pažymys, o ne žodinis vertinimas	3,50	1,00	17,2	174,5	131,7	137,8	0,00
Tėvai dažniausiai domisi vaiko pasiekimais	3,49	0,95	10,6	145,3	179,1	170,8	0,05
Tėvų lūkesčiai vaikų pažangos atžvilgiu yra realūs	3,05	0,89	0,6	160,4	156,4	148,5	0,75

Apklausoje dalyvavusių pedagogų teigimu, *Mokiniai pagal savo galimybes suvokia mokymosi tikslus ir įsitraukia į pasiekimų vertinimą* (M=3,99;

SD=0,7), tačiau pripažįsta, kad *Mokiniamis labai sunku įsivertinti savo pažangą* (M=3,93; SD=0,79).

Atsižvelgiant į mokinių gebėjimus įsivertinti, mokykloje dominuoja geriausiai mokiniams suprantami *neformaliojo vertinimo būdai: Padėkos raštai, apdovanojimai per renginius yra puikus vaikų darbo įvertinimas* (M=4,44; SD=0,54); *Kartais verta paskatinti nedidele dovanėle (pvz., saldainiu, lipduku ar pan.) už gerai atliktą darbą* (M=4,26; SD=0,70). Respondentų teigimu, *Mokykloje veikia efektyvi sistema, kaip aptarti vaiko ugdymosi pažangą su tėvais* (M=4,20; SD=0,75), *Tėvai domisi vaikų pasiekimais* (M=3,49; SD=0,95); *Tėvų lūkesčiai vaikų pažangos atžvilgiu yra realūs* (M=3,05; SD=0,89). Nors pastariesiems teiginiams pedagogų pritarimas vidutiniškas, vis dėlto tai rodo, kad tėvai yra svarbūs pedagoginio proceso dalyviai, jų nuomonė svarbi pedagogams. Atsižvelgdami į mokinių galimybes, mokytojai siekia, kad mokiniai dalyvautų (įsi)vertinant mokymosi pasiekimus.

Išaiškėjo skirtingo tipo mokyklose dirbančių pedagogų nuomonių apie mokinių pasiekimų vertinimą skirtumai.

Specialiosios mokyklos pedagogai labiau pritarė aukštesniųjų klasių mokinių formaliajam vertinimui pažymiais (*Vyresniems vaikams svarbiau pažymys, o ne žodinis vertinimas*, H(2)=17,2; MRsm=174,5; MRdc=137,8; MRsuc=131,7; p=0,000).

Specialiojo ugdymo centrų ir specialiųjų mokyklų pedagogai linkę kuo dažniau vertinti mokinių pasiekimus (*Pasiekimai vertinami kiekvieną pamoką*, H(2)=13,4; MRsuc=176,5; MRsm=160,4; MRdc=113,9; p=0,001; *Svarbu, kad vertinama būtų kuo dažniau* – H(2)=7,8; MRsuc=174,8; MRsm=154,4; MRdc=128,7; p=0,021).

Specialiojo ugdymo ir daugiafunkčių centrų pedagogai daugiau negu specialiųjų mokyklų pedagogai pritarė, kad *Tėvai domisi vaiko pasiekimais* – H(2)=10,6; MRsuc=179,1; MRdc=170,8; MRsm=145,3; p=0,005. Ugdymo centrų mokytojai labiau linkę taikyti neformalųjį vertinimą, grįstą pažangos aprašymu (*Efektyviausia yra vertinimo sistema, pagrįsta pažangos aprašymu*, H(2)=9,4; MRdc=175,5; MRsuc=175,2; MRsm=146,5; p=0,009).

Didžiųjų miestų pedagogai kur kas labiau linkę į pasiekimų vertinimo procesą įtraukti tėvus, yra pozityvesni jų atžvilgiu: *Mokykloje veikia efektyvi sistema, kaip aptarti vaiko ugdymosi pažangą su tėvais*, H(2)=7,8; MRdm=170,22; MRrc=146,70; MRmm=141,77; p=0,02; *Tėvai dažniausiai domisi vaiko pasiekimais*, H(2)=25,8; MRdm=180,56; MRmm=138,04; MRrc=125,99; p=0,000;

Tėvų lūkesčiai vaikų pažangos atžvilgiu yra realūs,  $H(2)=7,3$ ;  $MR_{dm}=170,27$ ;  $MR_{mm}=146,01$ ;  $MR_{rc}=142,61$ ;  $p=0,026$ .

Mažesnių miestų pedagogai labiau linkę taikyti neformaliojo vertinimo būdus: *Padėkos raštai, apdovanojimai per renginius yra puikus vaikų darbo įvertinimas*,  $H(2)=15,9$ ;  $MR_{mm}=190,77$ ;  $MR_{rc}=158,84$ ;  $MR_{dm}=145,49$ ;  $p=0,000$ .

Taigi, specialiojo ugdymo ir daugiafunkčių centrų pedagogai bei didesnių miestų mokytojai labiau įtraukia tėvus į pasiekimų vertinimą, teikia tėvams kiekvieno vaiko individualios pažangos aprašymą.

## Mokinių savijauta ir ugdymosi aplinka

Tyrimo duomenų faktorinė analizė atskleidė svarbiausius specialiųjų mokyklų ugdymosi aplinkos bruožus (žr. 3.1.14 lentelę).

3.1.14 lentelė

### Mokyklos psichologinė aplinka ( $KMO=0,913$ ; $df=91$ ; $p=0,000$ ; $\alpha=0,806$ )

Faktorių modelio matrica	L	%
<b><i>Mokyklos bendruomeniškumas ir palanki emocinė aplinka (M=4,3)</i></b>		
Mokykloje mokiniai ne tik mokosi, bet „tiesiog gyvena“ (švenčia šventes, dalyvauja renginiuose, gauna pagalbą, „šurmuliuoja“ iki vakaro)	0,814	43,7
Mūsų mokykla pasižymi bendruomenės narių tarpusavio pagarba ir pagalba	0,794	
Mokykloje dirbantys psichologai ir socialiniai pedagogai padeda užtikrinti gerą mokinių savijautą	0,772	
Mūsų mokyklos bendruomenės nariai jaučiasi kaip „šeima“	0,726	
Mokyklos emocinė aplinka yra šilta ir draugiška mokiniams	0,707	
Visi mokyklos nariai (mokiniai, mokytojai, administracija, tėvai) didžiuojasi mokykla	0,671	
Mokiniai gali laisvai rinktis norimą aprangą, šukuoseną ar kitaip išreikšti savo individualybę	0,515	

3.1.14 lentelės tęsinys

<b>Mokykla be patyčių ir smurto (M=3,44)</b>	
Mūsų mokykla yra mokykla be patyčių ir smurto	-0,830
Vaikai jaučiasi saugūs, pagarbiai bendrauja vienas su kitu	-0,728
Kai kurie mokiniai jaučiasi atstumti	0,703
Mokyklos aplinka yra psichologiškai saugi visiems mokiniams	-0,671
Kai kurie mokytojai naudoja psichologinį ir kt. smurtą prieš vaikus	0,627
Mokykloje nedelsiant sustabdomos patyčių ir smurto apraiškos	-0,523

10,6

Respondentų nuomone, ryškiausias mokyklų bruožas – pozityvus mikroklimatas: ***bendruomeniškumas ir palanki emocinė aplinka; mokykla be patyčių ir smurto.***

Kita vertus, nors mokyklose esama patyčių ir smurto apraiškų, teiginiams apie tai pedagogai nelabai linkę pritarti. Neigiamos kintamųjų (*Mūsų mokykla yra mokykla be patyčių ir smurto; Vaikai jaučiasi saugūs, pagarbiai bendrauja vienas su kitu; Mokyklos aplinka yra psichologiškai saugi visiems mokiniams; Mokykloje nedelsiant sustabdomos patyčių ir smurto apraiškos*) faktorinio svorio koeficientų reikšmės rodo atvirkštinę faktoriaus ir kintamųjų tarpusavyje koreliaciją.

Skalės ***Mokinių savijauta ir ugdymosi aplinka*** neparametrinių testų (vidurkių ir Kruskal-Wallis) duomenys pateikiami 3.1.15 lentelėje.

3.1.15 lentelė

**Mokinių savijauta ir ugdymosi aplinka (N=315)**

Mokinių savijauta ir ugdymosi aplinka	M	SD	Kruskal-Wallis testas (df=2)				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
Mokykloje mokiniai ne tik mokosi, bet „tiesiog gyvena“ (švenčia šventes, dalyvauja renginiuose, gauna pagalbą, „šurmuliuoja“ iki vakaro)	4,58	0,57	7,0	167,2	146,4	137,5	0,03
Mokyklos emocinė aplinka yra šilta ir draugiška mokiniams	4,38	0,61	3,2	164,6	147,5	149,9	0,19
Mokykloje nedelsiant sustabdomos patyčių ir smurto apraiškos	4,37	0,65	5,8	150,2	174,6	154,4	0,06

## 3.1.15 lentelės tęsinys

Mokykloje dirbantys psichologai ir socialiniai pedagogai padeda užtikrinti gerą mokinių savijautą	4,32	0,61	4,3	164,8	151,5	136,5	0,12
Mokyklos aplinka yra psichologiškai saugi visiems mokiniams	4,29	0,74	1,7	153,9	167,0	155,6	0,44
Mūsų mokykla pasižymi bendruomenės narių tarpusavio pagarba ir pagalba	4,26	0,67	8,7	168,8	143,1	138,1	0,01
Mokiniai gali laisvai rinktis norimą aprangą, šukuoseną ar kitaip išreikšti savo individualybę	4,26	0,74	0,5	155,4	162,7	159,6	0,77
Visi mokyklos nariai (mokiniai, mokytojai, administracija, tėvai) didžiuojasi mokykla	4,19	0,69	8,6	168,9	142,0	140,5	0,01
Mūsų mokyklos bendruomenės nariai jaučiasi kaip „šeima“	4,11	0,81	3,1	164,7	148,8	145,4	0,21
Vaikai jaučiasi saugūs, pagarbiai bendrauja vienas su kitu	3,92	0,81	3,3	151,3	166,9	171,7	0,19
Mokyklos taisyklės padeda išvengti netinkamo mokinių elgesio	3,86	0,76	9,2	168,8	138,3	152,3	0,01
Mūsų mokykla yra mokykla be patyčių ir smurto	3,72	0,89	6,2	150,2	163,6	188,5	0,04
Rūpinantis mokinių saugumu, mokykla yra rakinama, neįleidžiami pašaliniai asmenys	2,98	1,39	2,9	154,2	157,5	183,1	0,23
Kai kurie mokiniai jaučiasi atstumti	2,58	0,90	3,8	164,0	154,4	132,2	0,15
Kai kurie mokytojai naudoja psichologinį ir kt. smurtą prieš vaikus	1,74	1,00	4,4	165,9	145,4	148,7	0,11
Rūpinantis mokinių saugumu, samdomi apsaugos darbuotojai	1,66	0,81	0,9	161,3	151,5	158,1	0,63

Respondentų nuomone, mokiniai *Mokykloje ne tik mokosi, bet ir „gyvena“* (M=4,58; SD=0,57). Šiuo klausimu statistiškai reikšmingai išsiskiria specialiosios mokyklos:  $H(2)=7,0$ ; MRsm=167,2; MRsuc=146,4; MRdc=137,5,  $p=0,03$ .

Apklausoje dalyvavusių pedagogų teigimu, jų mokyklos – emociškai saugios, darnios, draugiškos visiems mokiniams: *Mokyklos emocinė aplinka yra šilta ir draugiška* (M=4,38; SD=0,61); *Mokyklos aplinka psichologiškai saugi visiems mokiniams* (M=4,29; SD=0,74); *Mokykloje dirbantys psychologai ir socialiniai pedagogai padeda užtikrinti gerą mokinių savijautą* (M=4,32; SD=0,61); *Mokykla pasižymi bendruomenės narių tarpusavio pagarba ir pagalba* (M=4,26; SD=0,67) ir pan.

Kiek mažesnis pritarimas teiginiams *Vaikai jaučiasi saugūs, pagarbiai bendrauja vienas su kitu* (M=3,92; SD=0,81); *Mokyklos taisyklės padeda išvengti netinkamo mokinių elgesio* (M=3,86; SD=0,76); *Mūsų mokykla yra mokykla be patyčių ir smurto* (M=3,72; SD=0,89). Tačiau nedaugelis pedagogų pritarė ir teiginiui *Kai kurie mokiniai jaučiasi atstumti* (M=2,58; SD=0,90). Tai rodo, kad specialiosiose, kaip ir bet kuriose kitose mokyklose, ko gero, būna įvairių situacijų, pasitaiko ir netinkamo mokinių elgesio apraiškų, bet ryškūs ir siekiai būti bendruomeniška mokykla, kurioje būtų visiems gera ir saugu.

Statistiškai patikimai iš kitų mokyklų išsiskiria specialiosios mokyklos. Pedagogų teigimu, jų *Mokykla pasižymi bendruomenės narių tarpusavio pagarba ir pagalba*,  $H(2)=8,7$ ; MRsm=168,8; MRsuc=143,1; MRdc=138,1;  $p=0,013$ , todėl *Visi mokyklos nariai (mokiniai, mokytojai, administracija, tėvai) didžiuojasi mokykla*,  $H(2)=8,6$ ; MRsm=168,9; MRsuc=142,0; MRdc=140,5;  $p=0,014$ .

Tačiau daugiafunkčiai ir specialiojo ugdymo centrai labiau nei specialiosios mokyklos save pozicionuoja kaip mokyklas be patyčių: *Mūsų mokykla yra mokykla be patyčių ir smurto* –  $H(2)=6,2$ ; MRdc=188,5; MRsuc=163,6; MRsm=150,2;  $p=0,044$ .

Kita vertus, gana didelis pritarimas teiginiui *Nedelsiant sustabdomos patyčių ir smurto apraiškos* (M=4,37; SD=0,65) leidžia daryti prielaidą, kad mokyklose patyčių vis dėlto pasitaiko (statistiškai patikimų skirtumų tarp įvairių mokyklų neaptikta ( $p=0,056$ )). Nedaugelis tyrime dalyvavusių pedagogų pritarė teiginiams *Kai kurie mokiniai jaučiasi atstumti* (M=2,58; SD=0,90) ir *Kai kurie mokytojai naudoja psichologinį ir kt. smurtą prieš vaikus* (M=1,74; SD=1,00); tačiau didelis standartinis nuokrypis rodo, kad šiems teiginiams pritarimas nevieningas.

Pedagogų teigimu, *Mokyklos taisyklės padeda išvengti netinkamo mokinių elgesio* (M=3,86; SD=0,76). Tai ypač būdinga specialiosioms moky-



kloms ir daugiafunkciams centrams:  $H(2)=9,2$ ;  $MR_{sm}=168,8$ ;  $MR_{dc}=152,3$ ;  $MR_{suc}=138,3$ ;  $p=0,01$ .

Didžiųjų miestų mokyklų pedagogai dažniau nei mažesnių miestų teigė, kad jų mokyklose nėra smurto ir patyčių (*Mūsų mokykla yra mokykla be patyčių ir smurto*,  $H(2)=28,7$ ;  $MR_{dm}=180,66$ ;  $MR_{mm}=141,78$ ;  $MR_{rc}=122,28$ ;  $p=0,000$ ; *Vaikai jaučiasi saugūs, pagarbiai bendrauja vienas su kitu*,  $H(2)=22,2$ ;  $MR_{dm}=176,18$ ;  $MR_{mm}=152,36$ ;  $MR_{rc}=122,88$ ;  $p=0,000$ ). Siekdamos vaikų saugumo, didžiųjų miestų mokyklos dažniau imasi ir papildomų priemonių: *Rūpinantis mokiniu saugumu, mokykla yra rakinama, neįleidžiami pašaliniai asmenys*,  $H(2)=20,8$ ;  $MR_{dm}=178,71$ ;  $MR_{rc}=139,07$ ;  $MR_{mm}=128,65$ ;  $p=0,000$ .

## Fizinės aplinkos pritaikymas

Bartaševičiaus (2012) teigimu, „svarbu, kad mokyklų pastatai būtų pritaikyti įvairiems <...> mokyklos ir vietos bendruomenės narių poreikiams. Tai yra esminis reikalavimas, užtikrinant lygias mokymosi galimybes ir ugdymo paslaugų“.

Faktorinės analizės duomenys (žr. 3.1.16 lentelę) atskleidė tyrime dalyvavusių pedagogų nuomones apie svarbiausius specialiųjų mokyklų fizinės aplinkos bruožus.

3.1.16 lentelė

### Mokymosi aplinkų šiuolaikiškumas ir funkcionalumas ( $KMO=0,88$ ; $df=91$ ; $p=0,000$ ; $\alpha=0,832$ )

Faktorių modelio matrica	L	%
<b>Šiuolaikiškos mokymosi aplinkos (<math>M=3,69</math>)</b>		
Mokykloje šiuolaikiškai įrengtos erdvės mokinių fiziniam aktyvumui skatinti (baseinas, sporto / treniruoklių salė, stadionas ir pan.)	0,797	
Mokykloje yra pakankamai specializuotų ugdymui(si) skirtų kabinetų, studijų, laboratorijų, dirbtuvių	0,750	
Mokykloje užtenka erdvių mokinių gerai savijautai palaikyti (relaksacijos kambariai, masažo kabinetas ir pan.)	0,687	37,7
Mokykla yra moderniai įrengta	0,629	
Kabinetai / erdvės įrengti taip, kad mokiniai galėtų ugdytis įvairiai (grupėse, individualiai, savarankiškai)	0,553	

<b>Mokymosi aplinkų pritaikymas mokinių poreikiams (M=4,19)</b>	
Mokiniai ir mokytojai optimaliai išnaudoja visus mokyklos išteklius (erdves, priemones ir kt.)	0,842
Kuriant mokymosi ir laisvalaikio aplinką, atsižvelgiama į mokinių nuomonę ir į poreikius	0,783
Aplinka nuolat keičiama ir pritaikoma mokinių poreikiams, interesams	0,745
Mokymo(si) procese pedagogai dažnai naudoja virtualią aplinką, t. y. internetą	0,628
Mokykloje labai daug dėmesio skiriama estetiškai, tvarkingai ir jaukiai aplinkai	0,543

Taigi, respondentų teigimu, specialiųjų mokyklų fizinė aplinka pasižymi dviem svarbiausiais bruožais: **šiuolaikiškos mokymosi aplinkos** ir **mokymosi aplinkų pritaikymas mokinių poreikiams**.

Faktoriaus **šiuolaikiškos mokymosi aplinkos** teiginiai apibūdina, kad specialiosiose mokyklose rūpinamasi visapusiškai modernia aplinka, skirta fiziniam aktyvumui, ugdymuisi ir ugdymosi veiklų įvairovei bei poilsiui, gerai savijautai užtikrinti.

Kitas svarbus fizinės aplinkos faktorius – **mokymosi aplinkų pritaikymas mokinių poreikiams**. Šį faktorių apibūdina teiginiai, atskleidžiantys ne tik modernių aplinkų turėjimą, bet ir aktyvų įvairių aplinkų panaudojimą ugdymo procese.

### Fizinė mokyklos aplinka

Pritarimo teiginiais apie fizinės mokyklų aplinkos pritaikymą vidurkių ir neparimetrinės analizės duomenys (Kruskal-Wallis testas) pateikiami 3.1.17 lentelėje.

## Fizinė mokyklos aplinka (N=315)

Teiginys	M	SD	Kruskal-Wallis testas ( $df=2$ )				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
Mokykloje labai daug dėmesio skiriama estetiškai, tvarkingai ir jaukiai aplinkai	4,39	0,59	6,9	166,0	151,7	128,3	0,03
Aplinka nuolat keičiama ir pritaikoma mokinių poreikiams, interesams	4,28	0,66	7,4	166,7	150,7	127,8	0,02
Mokyklos aplinka fiziškai yra saugi ir ergonomiška	4,22	0,69	4,1	163,1	156,2	132,2	0,13
Mokiniai ir mokytojai optimaliai išnaudoja visus mokyklos išteklius (erdvės, priemonės ir kt.)	4,19	0,62	1,3	161,2	155,8	144,9	0,52
Mokiniais siūloma laisvalaikio erdvių įvairovė (žaidimų kambariai, poilsio zonos pagal pomėgius ir pan.)	4,15	0,78	5,6	166,2	149,6	133,9	0,06
Mokymo(si) procese pedagogai dažnai naudoja virtualią aplinką, t. y. internetą	4,12	0,75	1,0	159,5	159,4	144,4	0,61
Mokykloje yra nustatytos įvairios naudojimosi ugdymo(si) erdvėmis (patalpomis, žaidimais, įranga ir kt.) taisyklės	4,03	0,71	7,9	167,8	142,3	146,6	0,02
Kuriant mokymosi ir laisvalaikio aplinką, atsižvelgiama į mokinių nuomonę ir į poreikius	3,98	0,70	0,6	156,5	157,8	167,7	0,75
Kabinetai / erdvės įrengti taip, kad mokiniai galėtų ugdytis įvairiai (grupėse, individualiai, savarankiškai)	3,98	0,74	5,1	165,4	150,3	136,4	0,08
Mokykla yra moderniai įrengta	3,70	0,92	7,0	157,7	169,8	123,8	0,03
Mokykloje užtenka erdvių mokinių gerai savijautai palaikyti (relaksacijos kambariai, masažo kabinetas ir pan.)	3,69	1,07	3,4	159,5	163,6	131,9	0,18

## 3.1.17 lentelės tęsinys

Mokykloje yra pakankamai įrengtų specializuotų ugdymui(si) skirtų kabinetų, studijų, laboratorijų, dirbtuvių	3,62	1,01	4,1	165,9	144,9	149,6	0,13
Mokykloje pakanka specialiųjų vaizdinių ir mokymo priemonių, skirtų ar pritaikytų mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	3,59	0,94	4,0	151,3	172,3	155,1	0,14
Mokyklos fizinės aplinkos pritaikymas kainuoja ypač brangiai, todėl sunku ją pritaikyti visų poreikiams	3,47	0,95	3,2	157,7	150,6	182,1	0,20
Mokykloje šiuolaikiškai įrengtos erdvės mokinių fiziniam aktyvumui skatinti (baseinas, sporto / treniruoklių salė, stadionas ir pan.)	3,45	1,05	1,2	154,8	166,2	152,7	0,54
Mokykloje trūksta vaikų poilsui, bendravimui įrengtų erdvių (minkštasuoliai, sėdmaišiai ir pan.)	2,83	1,11	1,2	153,9	162,4	169,2	0,56

Respondentų teigimu, jų mokyklose daug dėmesio skiriama *estetikai ir tvarkai* ( $M=4,39$ ;  $SD=0,59$ ). Mokyklos yra *fiziškai saugios, ergonomiškos* ( $M=4,2$ ;  $SD=0,69$ ); pakanka *erdvių žaidimams ir laisvalaikiui* ( $M=4,15$ ;  $SD=0,78$ ). Ugdymo procese naudojamos ir virtualios erdvės (*Mokymo(si) procese pedagogai dažnai naudoja virtualią aplinką, t. y. internetą*,  $M=4,12$ ;  $SD=0,75$ ).

Naudojimąsi įranga ir patalpomis gana griežtai reglamentuoja įvairios taisyklės ( $M=4,03$ ;  $SD=0,71$ ), ypač tai pažymi specialiosios mokyklos pedagogai,  $H(2)=7,9$ ;  $MR_{sm}=167,8$ ;  $MR_{dc}=146,6$ ;  $MR_{suc}=142,3$ ;  $p=0,002$ .

Verta paminėti, kad taisyklės apskritai mokykloje vaidina svarbų vaidmenį, nes ir emocinės ugdymosi aplinkos skalėje (***Mokinių savijauta ir ugdymosi aplinka***, žr. ankstesnę 3.1.15 lentelę) šis aspektas gavo gana aukštą įvertį (*Mokyklos taisyklės padeda išvengti netinkamo mokinių elgesio*:  $M=3,86$ ;  $SD=0,76$ ), ypač tai akcentavo specialiųjų mokyklų pedagogai.

Nors respondentai linkę „pasiskųsti“ dėl to, kad aplinkos pritaikymas kainuoja ypač brangiai, sunku ją pritaikyti visų poreikiams ( $M=3,47$ ;  $SD=0,95$ ), ne-

maža dalis pedagogų teigė, kad jų mokykla įrengta gana moderniai (M=3,70; SD=0,92). Kiek labiau stokojama modernių aplinkų fiziniam mokinių aktyvumui, tačiau didelis standartinis nuokrypis rodo, kad šiuo klausimu nuomonės nebuvo vienodos (M=3,45; SD=1,05).

Geriau savo mokyklų fizinės aplinkos modernumą įvertino specialiojo ugdymo centrų pedagogai (H(2)=7; MRsm=157,7; MRsuc=169,73; MRdc=123,8; p=0,03).

Lyginant pedagogų nuomones pagal miestus, kuriuose veikia jų mokyklos, nustatyta, kad fizinę mokyklos aplinką iš esmės geriau vertina rajonų centrų mokyklose dirbantys pedagogai: *Mokykloje yra pakankamai įrengtų specializuotų ugdymui(si) skirtų kabinetų, studijų, laboratorijų, dirbtuvių*, H(2)=13,6; MRrc=190,73; MRdm=150,75; MRmm=143,36; p=0,001; *Mokiniam siūloma laisvalaikio erdvių įvairovė (žaidimų kambariai, poilsio zonos pagal pomėgius ir pan.)*, H(2)=8,4; MRrc=176,19; MRmm=169,74; MRdm=146,45; p=0,015; *Mokykloje užtenka erdvių mokinių gerai savijautai palaikyti (relaksacijos kambariai, masažo kabinetas ir pan.)*, H(2)=6,7; MRrc=180,85; MRmm=152,58; MRdm=151,30; p=0,034.

Didžiųjų miestų pedagogų nuomone, jų mokyklose *Trūksta vaikų poilsui, bendravimui įrengtų erdvių (minkštasuoliai, sėdmaišiai ir pan.)*, H(2)=15,3; MRdm=172,92; MRmm=157,47; MRrc=125,76; p=0,00.

Taigi, galima teigti, kad fizinę aplinką geriau vertina specialiojo ugdymo centrų ir rajono centrų pedagogai.

Tyrime dalyvavę pedagogai akcentavo, kad fizinė **mokyklos aplinka nepritaikyta** mokinių poreikiams (žr. 3.1.18 lentelę).

3.1.18 lentelė

### Kategorija Mokyklos aplinkos pritaikymas

Subkategorijos	Respondentų atsakymai
<i>Pritaikyta aplinka</i>	Yra sunkiai judantiems vaikams liftas, nupirkti vežimėliai ir kt.
<i>Nepritaikyta aplinka</i>	Mokykloje mokosi mokiniai be judesio ir padėties negalių, nes pastatas yra kalno šlaite, kiemas nelygus reljefo. Pastatas trijų aukštų, nėra lifto, daug laiptų, siauri koridoriai, nepritaikyti san. mazgai. Su kompensacine technika būtų sunku judėti (sm). Mokykloje nėra keltuvo (sm). Kompensacinės technikos neužtenka, <...> (suc). Nėra įrengimų įkėlimui / iškėlimui iš vežimėlių, darbuotojai patys turi kilnoti sunkius asmenis, kai reikia į tualetą, masažą, vonias ir pan.

<i>Nepritaikyta aplinka</i>	(suc). Nėra keltuvo (sm). Nėra keltuvų (sm). <...> mokykla yra 3 aukštų, o lifto joje nėra, taip nėra vietos nusileisti mokiniams, kurie sėdi neįgaliojo vežimėlyje. Mokinius kilnoja mokytojų padėjėjai ar mokytojai kartu (dc). Neturime keltuvo, vežimėlio, vaikštynės (sm). Trūksta keltuvų (sm). Trūksta vežimėlių, kompensacinės technikos (sm).
<i>Nėra poreikio pritaikyti aplinką</i>	Mokykloje nesimoko tokių sutrikimų turintys ugdytiniai (sm). Mūsų mokyklai tai nereikalinga (sm). Neaišku, kaip atsakyti į tokį klausimą. Mums tokių priemonių nereikia (dc). Neturim tokių mokinių, kuriems reikalinga kompensacinė įranga (dc). Neugdomi tokie mokiniai (sm).

Mokyklose trūksta ne tik liftų, bet ir keltuvų, vežimėlių, vaikštynių ir pan.: *Nėra įrengimų įkėlimui / iškėlimui iš vežimėlių, darbuotojai patys turi kilnoti sunkius asmenis, kai reikia į tualetą, masažą, vonias ir pan.; mokinius kilnoja mokytojų padėjėjai ar mokytojai kartu.*

Akivaizdu, kad mokyklų pastatai, jų vidinė ir išorinė aplinka ne visais atvejais yra pritaikyta turintiesiems negalių, o tai riboja mokinių įvairovę mokyklose: *Mokykloje mokosi mokiniai be judesio ir padėties negalių, nes pastatas yra kalno šlaite, kiemas nelygaus reljefo. Pastatas trijų aukštų, nėra lifto, <...> siauri koridoriai <...>.*

Dalis respondentų teigė, kad jų mokykloje **nėra poreikio pritaikyti aplinką**, nes: *Neturim tokių mokinių, kuriems reikalinga kompensacinė įranga; mokykloje nesimoko tokių sutrikimų turintys ugdytiniai.* Kitaip tariant, kai kurios mokyklos nepritaikytos ir nesirūpina, kad būtų pritaikytos mokyti įvairių negalių turintiems mokiniams.

### Aprūpinimas kompensacine technika

Apklausoje dalyvių buvo teiraujama, ar mokiniai tinkamai aprūpinami kompensacine technika, ar tinkamai pritaikoma mokyklos fizinė aplinka. Dauguma atsakė, kad kompensacine technika aprūpinama iš dalies tinkamai (53 %) arba tinkamai (42,3 %); kad mokiniai aprūpinami nepakankamai, atsakė tik 4,7 % respondentų. Respondentai buvo prašomi pakomentuoti atsakymus apie aprūpinimą kompensacine technika ir aplinkos pritaikymą. 3.1.19 lentelėje pateikiama atsakymų į atvirą klausimą turinio analizė.

### Kategorija *Aprūpinimas kompensacine technika*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai
<i>Individualia kompensacine technika rūpinasi tėvai</i>	Individualia kompensacine technika (vežimėliai) rūpinasi moki- nių tėvai, mokykla gali tik pirkti šią techniką, kuri kainuoja dide- lius pinigus ir yra individualiai pritaikoma (sm). Kadangi vežimė- liais ir kompensacine technika rūpinasi tėvai, tai mokykla kartais neturi jokio poveikio. Galime tikėtis tik supratimo, kad atsižvelgs j mūsų nuomones ir užsakys reikalingus batus ar vežimą, stovy- nę (sm). Kompensacinė technika (vežimėliai, specialios kėdutės, vaikštynės ir kt.) išduodamos šeimai, po vieną vienetą. Įstaiga kompensacinės technikos negauna. Ją reikia pirkti (suc).
<i>Nepakanka individualios kompensacinės technikos</i>	Mokiniai auga, didėja jų poreikiai kompensacinei technikai, kuri yra LABAI brangi (dc). Ne kiekvienas mokinytis turi tikslingai jam pritaikytą klausos stiprinimo aparatą. Jei jam kas nutinka – su- genda, sulūžta ir pan. – reikia laukti nemažai metų, kol pakeičia- mas nauju. Aparatai yra prastos kokybės (kurie kompensuojami valstybės), su vežimėliais taip pat (sm). Sudėtingas šeimų ap- rūpinimas kompensacine technika ir ortopedine avalyne (sm). Tėvai ignoruoja mokytojų prašymus ir siūlymus. Tėvai atsakingi už kompensacinę techniką. Mokytojai neturi įgaliojimų (sm).
<i>Neskiriama fi- nansavimo</i>	Nes nėra finansavimo, neužtenka lėšų (sm). Neužtenka lėšų (dc). Neužtenka lėšų. Ribotas finansavimas iš savivaldybės (sm). Trūksta finansavimo (sm). Trūksta lėšų (suc)... trūksta lėšų (sm). Lėšų tam išvis nėra skiriama (dc).

Išaiškėjo, kad mokiniams ***nepakanka individualios kompensacinės techni- kos***, bet mokyklos negali ja aprūpinti mokinių, nes pagal dabartinę tvarką ***individualia kompensacine technika rūpinasi tėvai***, mokykloms ***neskiriama finansavimo*** individualiai aprūpinti mokinius kompensacine technika. Beje, buvo paminėta, kad situacija, kai kompensacinę techniką, ortopedinę avaly- nę užsako tik tėvai, nėra gera; pasak respondentų, tėvai ne visada pasitaria su mokykloje dirbančiais specialistais, tad vaikams ne visada nuperkama tai, kas būtina.

## Tinklaveika ir partnerystė

Duomenys apie tyrime dalyvavusių mokyklų bendradarbiavimą su mokiniais, jų tėvais ir kitomis mokyklomis sugrupuoti pagal atsakymų (teiginių) seman- tinę prasmę (žr. 3.1.20 lentelę).

**Bendradarbiavimas su mokiniais, jų šeimomis bei  
kitomis ugdymo įstaigomis**

Teiginiai	M	SD	Kruskal-Wallis testas ( <i>df</i> =2)				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
<b><i>Bendradarbiavimas su mokinių tėvais</i></b>							
Mokyklos pedagogai ir specialistai visada pagarbiai priima tėvų nuomonę	4,44	0,52	3,1	162,8	155,4	136,5	0,21
Bendrų veiklų (kelionių, susitikimų, švenčių) kartu su tėvais planavimas suartina mokyklos bendruomenės narius (mokinį, tėvus ir mokytojus)	4,34	0,62	0,9	161,4	152,3	154,9	0,65
Mokykloje labai daug dėmesio skiriama tėvų informavimui apie jų vaikų ugdymąsi, pasiekimus, problemas, organizuojamus renginius	4,34	0,60	11,1	170,2	140,7	136,8	0,00
Tėvų nuomonė mums svarbiausia, nes jie geriausiai pažįsta savo vaiką ir žino, koks sprendimas tinkamiausias	3,92	0,77	23,1	140,1	190,1	169,0	0,00
Tėvams dažniausiai rūpi jų vaiko problemos ir jie aktyviai dalyvauja jas sprendžiant	3,55	0,80	12,0	144,8	178,0	177,0	0,00
Tėvai noriai padeda savo vaikui įveikti sunkumus, užtikrina ugdymo(si) tęstinumą	3,35	0,80	5,8	148,6	172,3	171,2	0,06
<b><i>Mokinių dalyvavimas sprendžiant jų ugdymosi klausimus</i></b>							
Pas mus skatinamas mokinių dalyvavimas mokyklos gyvenime ir labai vertinama jų nuomonė	4,21	0,67	0,6	160,1	157,2	147,8	0,73
Mokiniai dažniausiai dalyvauja su suaugusiais (mokytojais, tėvais) aptariant ir sprendžiant jų ugdymo(si), elgesio ir kt. problemas	3,70	0,96	3,9	165,0	144,5	156,4	0,14



## 3.1.20 lentelės tęsinys

Mes mokinius nuolat mokome išsakyti nuomonę, atstovauti savo interesams	3,69	0,95	4,6	165,9	147,2	142,6	0,10
Mūsų mokykloje ugdymasis planuojamas kartu su mokiniais	3,29	0,96	0,5	159,6	158,0	147,9	0,79
<b><i>Bendradarbiavimas su kitomis mokyklomis</i></b>							
Bendrojo ugdymo mokyklos turėtų būti aktyvesnės palaikydamos ryšius su mūsų mokykla	4,09	0,70	2,6	162,9	153,6	141,0	0,27
Bendrojo ugdymo mokyklos dažnai nesugeba išnaudoti to potencialo, kuris sukauptas specialiosiose mokyklose	4,02	0,78	4,9	160,4	163,4	127,1	0,08
Mūsų mokykla teikia metodinę pagalbą kitų mokyklų mokytojams ugdymo metodų, bendrojo ugdymo programų, mokymosi aplinkos pritaikymo, specialiųjų mokymo priemonių parinkimo klausimais	3,96	0,88	5,1	154,2	172,3	137,2	0,08
<b><i>Tėvų gebėjimo bendradarbiauti nuvertinimas</i></b>							
Tėvams sunku suteikti vaikui tinkamą pagalbą, nes jiems trūksta gebėjimų	3,81	0,78	3,2	164,6	149,3	144,7	0,21
Tėvams sunku įvertinti savo vaiko galimybes, todėl nusiteikia nerealioms perspektyvoms	3,67	0,74	1,5	159,4	160,7	141,6	0,48
Tėvams trūksta laiko aktyviai prisidėti prie vaiko ugdymo(si)	3,65	0,80	2,9	158,4	164,3	136,3	0,24
<b><i>Mokinių gebėjimų dalyvauti sprendžiant jų ugdymosi klausimus nuvertinimas</i></b>							
Mokiniams sunku adekvačiai išsakyti savo nuomonę	3,77	0,72	2,8	155,5	155,7	180,1	0,25
Mokiniui geriau negirdėti, ką apie jo ugdymosi problemas kalba suaugusieji	3,15	1,02	0,03	158,7	157,2	156,3	0,99
<b><i>Per menka pedagogų pagalba tėvams</i></b>							
Mokykloje menkai teikiama edukacinė pagalba tėvams, mažai dėmesio skiriama jų konsultavimui	2,23	0,93	0,7	154,9	162,4	163,6	0,72

Pedagogams ir specialistams ne visada pakanka gebėjimų tinkamai bendrauti su mokinių tėvais, jie jaučiasi neužtikrintai	2,22	0,88	0,8	155,9	164,1	152,0	0,68
---	------	------	-----	-------	-------	-------	------

Pedagogų anketinės apklausos duomenimis, jų mokyklos yra linkusios bendradarbiauti su mokinių tėvais, mokiniais, kitomis mokyklomis.

### Bendradarbiavimas su mokinių tėvais

**Bendradarbiavimas su mokinių tėvais**, pedagogų teigimu, pasižymi pagarba jų nuomonei ( $M=4,44$ ;  $SD=0,52$ ); jie teigiamai vertina bendradarbiavimo su tėvais poveikį mokyklos bendruomenei (*Bendrų veiklų (kelionių, susitikimų, švenčių) kartu su tėvais planavimas suartina mokyklos bendruomenės narius (mokinius, tėvus ir mokytojus)*,  $M=4,34$ ;  $SD=0,62$ ), todėl *Labai daug dėmesio skiriama tėvų informavimui apie jų vaikų ugdymąsi, pasiekimus, problemas, organizuojamus renginius* ( $M=4,34$ ;  $SD=0,6$ ). Pastarajam teiginiui daugiausia pritarė specialiosios mokyklos:  $H(2)=11,1$ ;  $MRsm=170,2$ ;  $MRsuc=140,7$ ;  $MRdc=136,8$ ;  $p=0,00$ .

Tačiau galima daryti prielaidą, kad pedagogai tėvų aktyvumą vertina kaip mažesnį nei pačių pedagogų pastangos įtraukti mokinių tėvus į mokyklos gyvenimą. Tai rodo kiek mažesnis bendras visų tyrime dalyvavusių pedagogų ir statistiškai reikšmingi atskirų mokyklų pedagogų pritarimo teiginiams skirtumai:

- *Tėvų nuomonė mums svarbiausia, nes jie geriausiai pažįsta savo vaiką ir žino, koks sprendimas tinkamiausias*; teiginiui daugiausia pritarė specialiojo ugdymo centrų pedagogai –  $H(2)=23,1$ ;  $MRsm=140,1$ ;  $MRsuc=190,1$ ;  $MRdc=169,0$ ;  $p=0,00$ ;
- *Tėvams dažniausiai rūpi jų vaiko problemos ir jie aktyviai dalyvauja jas sprendžiant* –  $H(2)=12,0$ ;  $MRsm=144,8$ ;  $MRsuc=178,0$ ;  $MRdc=177,0$ ;  $p=0,00$ .

**Tėvų gebėjimo bendradarbiauti nuvertinimas.** Vidutinio, tačiau gana vieningo pritarimo susilaukė teiginiai, nuvertinantys tėvų gebėjimus bendradarbiauti: *Tėvams sunku suteikti vaikui tinkamą pagalbą, nes jiems trūksta gebėjimų* ( $M=3,81$ ;  $SD=0,78$ ); *Tėvams sunku įvertinti savo vaiko galimybes, todėl nusiteikia nerealioms perspektyvoms* ( $M=3,67$ ;  $SD=0,74$ ); *Tėvams trūksta*

laiko aktyviai prisidėti prie vaiko ugdymo(si) ( $M=3,65$ ;  $SD=0,8$ ). Lyginant įvairiose mokyklose dirbančių pedagogų atsakymus, nenustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų.

Nedidelė dalis tyrime dalyvavusių pedagogų pripažino, kad jų mokyklose teikiama **per menka pedagogų pagalba tėvams**: Mokykloje menkai teikiama edukacinė pagalba tėvams, mažai dėmesio skiriama jų konsultavimui ( $M=2,23$ ;  $SD=0,93$ ); Pedagogams ir specialistams ne visada pakanka gebėjimų tinkamai bendrauti su mokinių tėvais, jie jaučiasi neužtikrintai ( $M=2,22$ ;  $SD=0,88$ ). Šiais klausimais statistiškai reikšmingų skirtumų tarp mokyklų nenustatyta.

### Mokinių dalyvavimas sprendžiant jų ugdymosi klausimus

Gana didelis pritarimas teiginiui *Pas mus skatinamas mokinių dalyvavimas mokyklos gyvenime ir labai vertinama jų nuomonė* ( $M=4,21$ ;  $SD=0,67$ ). Tačiau gerokai mažiau pritariama teiginiam apie *Mokinių dalyvavimą aptariant ir sprendžiant jų ugdymo(si), elgesio ir kt. problemas* ( $M=3,7$ ;  $SD=0,96$ ); *Mes mokinius nuolat mokome išsakyti nuomonę, atstovauti savo interesams* ( $M=3,69$ ;  $SD=0,95$ ); o mažiausiai pritaroma teiginiui *Mūsų mokykloje ugdymasis planuojamas kartu su mokiniais* ( $M=3,29$ ;  $SD=0,96$ ). Kitaip tariant, pedagogai palaiko mokinių dalyvavimą mokyklos gyvenime, pavyzdžiui, mokyklos renginiuose, ir ugdo labai svarbius gebėjimus (išsakyti savo nuomonę, atstovauti savo pačių interesams), bet vis dėlto nuvertina mokinių vaidmenį priimant sprendimus svarbiais jų pačių ugdymosi klausimais.

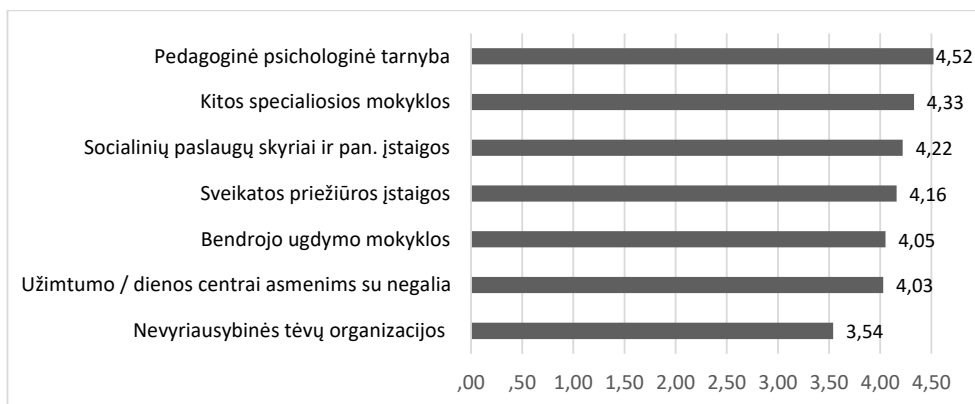
Taigi, išryškėjo **mokinių gebėjimų dalyvauti sprendžiant jų ugdymosi klausimus nuvertinimo** tendencija. Respondentų teigimu, *Mokiniams sunku adekvačiai išsakyti savo nuomonę* ( $M=3,77$ ;  $SD=0,72$ ); *Mokiniui geriau negirdėti, ką apie jo ugdymosi problemas kalba suaugusieji* ( $M=3,15$ ;  $SD=1,02$ ). Tiesa, dėl pastarojo teiginio nuomonių standartinis nuokrypis gana didelis, tačiau neišryškėjo statistiškai patikimų skirtumų tarp įvairių mokyklų.

### Bendradarbiavimas su kitomis mokyklomis

Tyrime dalyvavę pedagogai akivaizdžiai linkę tikėtis kitų mokyklų didesnio aktyvumo, o ne savo iniciatyva siekti bendradarbiauti: *Bendrojo ugdymo mokyklos turėtų būti aktyvesnės palaikydamos ryšius su mūsų mokykla* ( $M=4,09$ ;  $SD=0,7$ ); *Bendrojo ugdymo mokyklos dažnai nesugeba išnaudoti*

to potencialo, kuris sukauptas specialiosiose mokyklose ( $M=4,02$ ;  $SD=0,78$ ). Tik vidutiniškai pritariama teiginiui *Mūsų mokykla teikia metodinę pagalbą kitų mokyklų mokytojams ugdymo metodų, bendrojo ugdymo programų, mokymosi aplinkos pritaikymo, specialiųjų mokymo priemonių parinkimo klausimais* ( $M=3,96$ ;  $SD=0,88$ ).

Tyrimo dalyvavusių pedagogų buvo prašoma nurodyti konkrečiai, su kokiomis institucijomis bendradarbiauja intensyviausiai. Rezultatai pateikiami 3.1.3 paveiksle.



**3.1.3 pav.** Institucijos, su kuriomis bendradarbiaujama ( $N=317$ ,  $M$ )

Respondentų teigimu, jų mokyklos intensyviau bendradarbiauja su pedagogine psichologine tarnyba ( $M=4,52$ ;  $SD=0,54$ ); kitomis specialiosiomis mokyklomis ( $M=4,33$ ;  $SD=0,69$ ); socialinių paslaugų skyriais ( $M=4,22$ ;  $SD=0,71$ ); sveikatos priežiūros įstaigomis ( $M=4,16$ ;  $SD=0,69$ ). Kiek mažiau bendradarbiaujama su bendrojo ugdymo mokyklomis ( $M=4,05$ ;  $SD=0,74$ ), užimtumo centrais ( $M=4,03$ ;  $SD=0,79$ ). Mažiausiai bendradarbiaujama su nevyriausybinių tėvų organizacijomis ( $M=3,54$ ;  $SD=0,94$ ).

Specialiosios mokyklos, palyginti su kitomis mokyklomis, statistiškai reikšmingai daugiau bendradarbiauja su pedagogine psichologine tarnyba ( $H(2)=6,9$ ;  $MRsm=166,5$ ;  $MRsuc=150,0$ ;  $MRdc=130,7$ ;  $p=0,03$ ); užimtumo centrais ( $H(2)=6,5$ ;  $MRsm=167,4$ ;  $MRsuc=143,5$ ;  $MRdc=143,5$ ;  $p=0,04$ ); o specialiojo ugdymo ir daugiafunkciai centrai – su nevyriausybinių tėvų organizacijomis ( $H(2)=10,1$ ;  $MRsuc=177,8$ ;  $MRdc=174,7$ ;  $MRsm=145,3$ ;  $p=0,01$ ). Su sveikatos priežiūros įstaigomis daugiausia bendradarbiauja daugiafunkciai centrai ir specialiosios mokyklos ( $H(2)=7,7$ ;  $MRdc=171,8$ ;  $MRsm=165,4$ ;  $MRsuc=138,9$ ;  $p=0,02$ ).

## Mokymosi visą gyvenimą perspektyvos

Tyrimo dalyvavusių pedagogų buvo prašoma, pažymint ranginėje skalėje pateiktus teiginius, įvertinti mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimą jų mokyklų mokiniais, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Atlikta respondentų atsakymų faktorinė analizė (žr. 3.1.21 lentelę).

3.1.21 lentelė

### Mokyklos pagalba mokiniui rengiantis profesinei karjerai

(KMO=0,883; df=105; p=0,000;  $\alpha$ =0,813)

Faktorių modelio matrica	L	%
<b><i>Dėmesys ikiprofesiniam ugdymui (M=3,08)</i></b>		
Mokykloje sukurta / veikia mokinių rengimo profesijai sistema (profesinio rengimo klasės, dirbtuvės; profesinio orientavimo (karjeros) specialistai, profesinio rengimo mokytojai ir kt.)	0,71	
Mokykloje teikiamos profesinio konsultavimo paslaugos, mokiniai ir tėvai konsultuojami ugdytinio profesinio kryptingumo ir tinkamumo klausimais	0,70	
Aukštesniųjų klasių mokiniams rengiami individualūs perėjimo (savarankiško gyvenimo, profesijos pasirinkimo perspektyvų, ugdymosi profesijai) planai	0,69	30,0
Mokiniams teikiamos tarpininkavimo paslaugos, siekiant padėti pasirinkti profesiją, profesinio rengimo mokyklą	0,67	
Aukštesnėse klasėse mokiniai turi galimybę išbandyti įvairias darbo veiklas imitacinėse arba realiose darbo vietose	0,66	
Buvusiems ugdytiniams mokykla tarpininkauja padėdama susirasti darbą	0,63	
Mokykloje dirba profesinio orientavimo (karjeros) specialistas, kuris teikia mokiniams profesinio informavimo paslaugas	0,61	
<b><i>Pedagogų pagalba mokiniui ruošiantis gyvenimui (M=4,26)</i></b>		
Pedagogai realiai įvertina mokinio tolesnio mokymo(si) perspektyvas, padeda mokiniams ir jų tėvams apsispręsti dėl tolesnio kelio	0,81	
Mokykla skatina mokinių mokymosi motyvaciją, nuolatinio mokymosi nuostatas	0,79	12,3
Ugdomi mokinių gebėjimai priimti sprendimus, prisitaikyti prie kintančių aplinkos sąlygų	0,77	

Paaiškėjo, kad svarbiausi specialiųjų mokyklų taikomi mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimo veiksniai – pedagogų **dėmesys ikiprofesiniam ugdymui** ir **pagalba mokiniui, ruošiantis gyvenimui**.

Respondentų teigimu, mokyklose taikomos įvairios ikiprofesinio ugdymo priemonės, yra netgi visa <...> mokinių rengimo profesijai sistema (profesinio rengimo klasės, dirbtuvės; profesinio orientavimo (karjeros) specialistai, profesinio rengimo mokytojai); teikiamos profesinio konsultavimo paslaugos; mokiniams rengiami individualūs perėjimo (savarankiško gyvenimo, profesijos pasirinkimo perspektyvų, ugdymosi profesijai) planai; teikiamos tarpininkavimo paslaugos, siekiant padėti pasirinkti profesiją, profesinio rengimo mokyklą ir kt.

Kaip kontekstas (latentinis faktorius) visoms šioms ugdymo karjerai paslaugoms – pedagogų pagalba mokiniams, ruošiantis savarankiškam gyvenimui. Pasak respondentų, pedagogai realiai įvertina mokinio tolesnio mokymo(si) perspektyvas, skatina mokinių mokymosi motyvaciją, nuolatinio mokymosi nuostatas; ugdgo gebėjimus priimti sprendimus.

Respondentų nuomones apie mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, detaliau atskleidžia duomenys, pateikti 3.1.22 lentelėje (pritarimo teiginiams vidurkių analizė ir atsakymų pasiskirstymo pagal respondentų atstovaujamas mokyklas analizė, Kruskal-Wallis testas).

3.1.22 lentelė

**Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas (N=316)**

Teiginiai	M	SD	Kruskal-Wallis testas (df=2)				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
<b><i>Mokyklos pedagogų individuali pagalba mokiniui planuojant ateitį</i></b>							
Pedagogai realiai įvertina mokinio tolesnio mokymo(si) perspektyvas, padeda mokiniams ir jų tėvams apsispręsti dėl tolesnio kelio	4,38	0,55	2,1	163,2	150,7	148,8	0,35
Profesinio orientavimo (karjeros) specialisto mokykloje nėra, tačiau klasės vadovas arba kiti specialistai padeda mokiniui atpažinti jo profesinius interesus, polinkius	4,04	0,94	12,0	167,5	153,5	113,7	0,00
Kiekvienas mokyklos mokinys turi individualų ugdymo planą, kuriame numatyti visų dalykų mokymosi tikslai, specialistų pagalbos turinys ir suderinamumas, ilgalaikė vaiko ugdymosi mūsų mokykloje arba kitoje ugdymosi įstaigoje perspektyva	3,62	0,98	0,3	156,9	157,6	166,4	0,85

## 3.1.22 lentelės tęsinys

Svarbiausia vaiko perspektyvų planuotoja – mokyklos Vaiko gerovės komisija	3,53	0,85	4,6	154,9	171,3	136,3	0,10
<b>Bendryjų gebėjimų ugdymas</b>							
Mokykla skatina mokinių mokymosi motyvaciją, nuolatinio mokymosi nuostatas	4,26	0,61	0,8	156,7	162,9	150,7	0,69
Ugdomi mokinių gebėjimai priimti sprendimus, prisitaikyti prie kintančių aplinkos sąlygų	4,13	0,52	0,01	157,6	158,6	158,3	0,99
<b>Ugdymas karjerai</b>							
Mokykloje teikiamos profesinio konsultavimo paslaugos, mokiniai ir tėvai konsultuojami ugdytinio profesinio kryptingumo ir tinkamumo klausimais	3,62	1,10	27,8	178,5	129,1	121,6	0,00
Mokykloje sukurta / veikia mokinių rengimo profesijai sistema (profesinio rengimo klasės, dirbtuvės; profesinio orientavimo (karjeros) specialistai, profesinio rengimo mokytojai ir kt.)	3,23	1,16	15,3	173,2	139,8	121,2	0,00
Aukštesnėse klasėse mokiniai turi galimybę išbandyti įvairias darbo veiklas imitacinėse arba realiose darbo vietose	2,99	1,05	18,4	175,1	129,6	141,1	0,00
Mokykloje dirba profesinio orientavimo (karjeros) specialistas, kuris teikia mokiniams profesinio informavimo paslaugas	2,33	0,98	8,2	166,7	151,4	125,1	0,02
<b>Tarpininkavimas pereinamuoju į darbo rinką laikotarpiu</b>							
Mokiniams teikiamos tarpininkavimo paslaugos, siekiant padėti pasirinkti profesiją, profesinio rengimo mokyklą	3,62	1,02	35,5	180,4	130,8	104,8	0,00
Po 10 klasės specialiosios mokyklos išleidžia mokinius į profesinio rengimo centrus ir, jeigu jie nepritampa ten, tada grįžta ir iki 21 metų mokosi pagal Socialinių įgūdžių ugdymo suaugusiems programą	3,36	1,13	7,3	160,6	165,7	118,4	0,03

Aukštesniųjų klasių mokiniams rengiami individualūs perėjimo (savarankiško gyvenimo, profesijos pasirinkimo perspektyvų, ugdymosi profesijai) planai	3,12	1,06	21,9	176,6	133,3	120,1	0,00
Buvusiems ugdytiniams mokykla tarpininkauja padėdama susirasti darbą	2,68	0,93	13,3	172,4	137,9	132,1	0,00
<b><i>Nepalankūs veiksniai asmenų, turinčių negalių, užimtumo atžvilgiu</i></b>							
Baigę progimnaziją ar pagrindinę mokyklą mokiniai, turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, yra „paprąšomi“ išeiti į specialiąją mokyklą	2,95	0,88	4,2	163,9	154,9	131,2	0,12
Apie darbo vietas negalių turintiems žmonėms „pagalvoja“ valstybė	2,51	0,97	11,7	150,3	182,0	182,0	0,00

***Mokyklos pedagogų teikiama individuali pagalba mokiniui planuojant ateitį.*** Pedagogų teigimu, mokinio tolesnio mokymo(si) perspektyvų įvertinimas padeda mokiniams ir jų tėvams apsispręsti dėl tolesnio kelio ( $M=4,38$ ;  $SD=0,55$ ). Teiginiui *Pedagogai realiai įvertina mokinio tolesnio mokymo(si) perspektyvas, padeda mokiniams ir jų tėvams apsispręsti dėl tolesnio kelio* labiausiai pritarė rajonų centrų pedagogai:  $H(2)=13,2$ ;  $MRrc=182,9$ ;  $MRmm=167,1$ ;  $MRdm=144,7$ ;  $p=0,01$ .

Nemaža dalis tyrime dalyvavusių pedagogų teigė, kad *Profesinio orientavimo (karjeros) specialisto mokykloje nėra, tačiau klasės vadovas arba kiti specialistai padeda mokiniui atpažinti jo profesinius interesus, polinkius* ( $M=4,04$ ;  $SD=0,94$ ). Teiginiui daugiausia pritarė specialiųjų mokyklų pedagogai:  $H(2)=12$ ;  $MRsm=167,5$ ;  $Mrsuc=153,5$ ;  $MRdc=113,7$ ;  $p=0,00$ ; ir rajonų centruose esančių mokyklų pedagogai:  $H(2)=8,4$ ;  $MRrc=177,1$ ;  $MRmm=168,1$ ;  $MRdm=146,7$ ;  $p=0,02$ .

Nemaža dalis pedagogų teigė, kad *Kiekvienas mokinys turi individualų ugdymo planą, kuriame numatyti visų dalykų mokymosi tikslai, specialistų pagalbos turinys ir suderinamumas, ilgalaikė vaiko ugdymosi mūsų mokykloje arba kitoje ugdymosi įstaigoje perspektyva* ( $M=3,62$ ;  $SD=0,98$ ).

***Bendrųjų gebėjimų ugdymas*** yra ugdymo karjerai (iki profesinio ugdymo) dalis. Pedagogai padeda mokiniams suvokti mokymosi visą gyvenimą būti-



numą, skatina mokymosi motyvaciją ( $M=4,26$ ;  $SD=0,61$ ), moko priimti sprendimus, prisitaikyti prie kintančių sąlygų ( $M=4,13$ ;  $SD=0,52$ ).

Teiginiui apie bendrųjų gebėjimų ugdymą ikiprofesinio ugdymo etape – *Mokykla skatina mokinių mokymosi motyvaciją, nuolatinio mokymosi nuostatas* labiausiai pritarė mažų miestelių pedagogai:  $H(2)=6,3$ ;  $MR_{mm}=172,7$ ;  $MR_{rc}=167,7$ ;  $MR_{dm}=148,9$ ;  $p=0,04$ .

**Ugdymas karjerai.** Specialiųjų mokyklų atstovai išreiškė tik vidutinį pritarimą teiginiams apie ugdymo karjerai paslaugas jų mokyklose.

Teiginiui *Mokykloje teikiamos profesinio konsultavimo paslaugos, mokiniai ir tėvai konsultuojami ugdytinio profesinio kryptingumo ir tinkamumo klausimais* ( $M=3,62$ ;  $SD=1,1$ ) labiausiai pritarė specialiosios mokyklos:  $H(2)=27,8$ ;  $MR_{sm}=178,5$ ;  $MR_{suc}=129,1$ ;  $MR_{dc}=121,6$ ;  $p=0,00$ .

Panašus pedagogų pritarimas ir kitiems teiginiams apie ugdymą karjerai.

Mažiausiai respondentai pritarė teiginiui apie galimybes mokiniams *išbandyti įvairias darbo veiklas imitacinėse arba realiose darbo vietose* ( $M=2,99$ ;  $SD=1,05$ ) bei teiginiui *Mokykloje dirba profesinio orientavimo (karjeros) specialistas, kuris teikia mokiniams profesinio informavimo paslaugas* ( $M=2,33$ ;  $SD=0,98$ ).

Visais atvejais teiginiams apie ugdymą karjerai labiausiai pritarė specialiųjų mokyklų pedagogai, skirtumai tarp mokyklų statistiškai reikšmingi.

Lyginant atsakymus pagal miestus, paaiškėjo, kad labiausiai teiginiams apie ugdymą karjerai pritarė rajonų centrų mokyklose dirbantys pedagogai:

- *Mokykloje sukurta / veikia mokinių rengimo profesijai sistema (profesinio rengimo klasės, dirbtuvės; profesinio orientavimo (karjeros) specialistai, profesinio rengimo mokytojai ir kt.):*  $H(2)=14,9$ ;  $MR_{rc}=192,7$ ;  $MR_{mm}=153,7$ ;  $MR_{dm}=145,8$ ;  $p=0,01$ ;
- *Mokykloje teikiamos profesinio konsultavimo paslaugos, mokiniai ir tėvai konsultuojami ugdytinio profesinio kryptingumo ir tinkamumo klausimais:*  $H(2)=10,4$ ;  $MR_{rc}=186,4$ ;  $MR_{mm}=152,3$ ;  $MR_{dm}=149,1$ ;  $p=0,05$ .

**Tarpininkavimo paslaugos pereinamuoju į darbo rinką laikotarpiu.** Nagrinėjant atsakymus apie tarpininkavimo paslaugas mokiniams, pastebimas tik vidutinis respondentų pritarimas šiai teiginių grupei ir dideli standartiniai nuokrypiai, pavyzdžiui, teiginiui *Aukštesniųjų klasių mokiniams rengiami individualūs perėjimo (savarankiško gyvenimo, profesijos pasirinkimo perspektyvų, ugdymosi profesijai) planai* ( $M=3,12$ ;  $SD=1,06$ ). Šiam teiginiui

respondentai pritarė nevieningai. Labiausiai šiam teiginiui pritarė specialiųjų mokyklų pedagogai, skirtumai tarp mokyklų pateiktų atsakymų statistiškai reikšmingi:  $H(2)=21,9$ ;  $MR_{sm}=176,6$ ;  $MR_{suc}=133,3$ ;  $MR_{dc}=120,1$ ;  $p=0,00$ .

Visiems kitiems tos pačios grupės teiginiais apie tarpininkavimo paslaugas mokiniams taip pat daugiausia pritarė specialiųjų mokyklų pedagogai, visų atsakymų skirtumai tarp mokyklų statistiškai reikšmingi.

Teiginiais apie tarpininkavimo paslaugas pereinamuoju į darbo rinką laikotarpiu labiau pritarė rajonų centruose dirbantys pedagogai:

- *Mokiniam teikiama tarpininkavimo paslauga, siekiant padėti pasirinkti profesiją, profesinio rengimo mokyklą:*  $H(2)=14,4$ ;  $MR_{rc}=189,9$ ;  $MR_{mm}=158,0$ ;  $MR_{dm}=145,3$ ;  $p=0,00$ ;
- *Po 10 klasės specialiosios mokyklos išleidžia mokinius į profesinio rengimo centrą ir, jeigu jie nepritampa ten, tada grįžta ir iki 21 metų moko pagal Socialinių įgūdžių ugdymo suaugusiems programą:*  $H(2)=18,2$ ;  $MR_{rc}=182,3$ ;  $MR_{mm}=180,8$ ;  $MR_{dm}=139,5$ ;  $p=0,00$ .

**Nepalankūs veiksniai asmenų, turinčių negalią, užimtumo atžvilgiu.** Šiai teiginių grupei respondentų pritarimas menkas, tačiau nuomonės gana vienodos.

Respondentų nuomone, mokiniai iš esmės neturi didelio pasirinkimo: *Baigę progimnaziją ar pagrindinę mokyklą mokiniai, turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, yra „paprastimi“ išeiti į specialiąją mokyklą* ( $M=2,95$ ;  $SD=0,88$ ), taigi, valstybė nepakankamai rūpinasi asmenų, turinčių negalią, įdarbinimu: *Apie darbo vietas negalių turintiems žmonėms „pagalvoja“ valstybė* ( $M=2,51$ ;  $SD=0,97$ ). Šiam teiginiui labiau nei specialiosios mokyklos pritarė specialiojo ugdymo centrai ir daugiafunkciai centrai,  $H(2)=11,7$ ;  $MR_{suc}=182,0$ ;  $MR_{dc}=182,0$ ;  $MR_{sm}=150,3$ ;  $p=0,00$ , esantys didžiuosiuose miestuose:  $H(2)=8,1$ ;  $MR_{dm}=170,9$ ;  $MR_{mm}=147,6$ ;  $MR_{rc}=139,6$ ;  $p=0,01$ .

Taigi, ikiprofesinio rengimo, profesinio konsultavimo situaciją mokyklose geriau įsivertino rajonų centrų specialiųjų mokyklų pedagogai negu specialiojo ugdymo centrų ir daugiafunkčių centrų, esančių didžiuosiuose miestuose ir mažuose miesteliuose, pedagogai; tačiau specialiųjų mokyklų pedagogai santūriau įvertino mokyklų teikiamas tarpininkavimo paslaugas ir mokinių ateities perspektyvas.

## Mokykla specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams šiuolaikinėje švietimo sistemoje

Tyrimo duomenų analizė atskleidė didelę įvairovę pedagogų nuomonių apie specialiąją mokyklą šiuolaikinėje švietimo sistemoje – nuo visiško specialiosios mokyklos palaikymo iki pripažinimo, kad specialioji mokykla vis dėlto sukuria mokiniams atskirties sąlygas (žr. 3.1.23 lentelę).

3.1.23 lentelė

### Specialioji mokykla šiuolaikinėje švietimo sistemoje (N=316)

Specialioji mokykla šiuolaikinėje švietimo sistemoje	M	SD	Kruskal-Wallis testas (df=2)				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
<b><i>Specialioji mokykla – palankiausia ugdymosi aplinka vaikui, turinčiam SUP</i></b>							
Specialiosios mokyklos mokytojai labiau nei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojai įsijaučia į vaiko situaciją, yra arčiau jo	4,56	0,82	26,7	175,6	134,1	124,2	0,00
Tik specialioji mokykla gali užtikrinti SUP turinčio mokinio asmenybės visapusišką ugdymąsi ir jam reikalingą pagalbą	3,87	1,15	32,3	180,7	124,9	121,1	0,00
Dažnai negalių turinčiam vaikui laikas, praleistas bendrojo ugdymo mokykloje, būna net žalingas	3,76	1,14	5,8	167,6	143,9	142,3	0,06
Net ir nedidelių SUP turintiems mokiniams geriau būtų ugdytis specialiosiose mokyklose	3,22	1,32	24,6	177,7	123,0	145,4	0,00
<b><i>Specialiosios mokyklos misija – tik labai didelių SUP turinčių mokinių ugdymas</i></b>							
Specialiosiose mokyklose turi būti ugdomi tik labai didelių SUP turintys mokiniai	3,23	1,27	22,3	139,7	178,8	206,1	0,00
SUP turinčių mokinių ugdymas specializuotose įstaigose turėtų būti kuo trumpesnis, kad būtų suteikta kritiniu momentu reikalinga pagalba ir padėta vaikui palengva pereiti į bendrojo ugdymo sistemą	2,65	1,01	25,6	137,8	191,2	179,3	0,00

<b><i>Siekiamybė – įtraukusis (inkliuzinis) ugdymas</i></b>							
Jei būtų užtikrinamas kokybiškas inkliuzinis ugdymas, dauguma tėvų, kurių vaikai dabar mokosi specialiosiose mokyklose, pasirinktų bendrąsias mokyklas ir ten perkeltų savo vaikus	2,81	0,89	19,0	142,6	188,3	159,1	0,00
Tik mokymasis inkliuzinėje mokykloje gali užtikrinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio asmens žmogiškojo potencialo atskleidimą, orumą ir savigarbą	2,56	1,10	11,1	147,0	182,9	148,5	0,00
<b><i>Mokinių atskirtis specialiosiose mokyklose</i></b>							
Ugdymas specialiojoje mokykloje apriboja mokinio galimybes formuoti realaus pasaulio vaizdą	1,79	0,87	16,1	143,4	174,2	197,6	0,00
SUP turintys mokiniai, ugdydamiesi specialiosiose įstaigose, ne tik patys tolsta nuo realaus gyvenimo patyrimo, bet ir visuomenė vis labiau nuo jų atsiriboją, tolsta	1,79	0,91	17,9	141,6	182,9	181,6	0,00

Daugumos respondentų nuomone, ***specialioji mokykla – palankiausia ugdymosi aplinka vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių***. Argumentuojama tuo, kad specialiosios mokyklos pedagogai geriau supranta individualius mokinių poreikius: *Specialiosios mokyklos mokytojai labiau nei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojai įsijaučia į vaiko situaciją, yra arčiau jo* (M=4,56; SD=0,82). Dalies pedagogų teigimu, *Tik specialioji mokykla gali užtikinti visapusišką SUP turinčių vaikų ugdymą* (M=3,87; SD=1,15), todėl *Net ir nedidelių SUP turintiems mokiniams geriau būtų ugdytis specialiosiose mokyklose* (M=3,22; SD=1,32), o *Didelių SUP turintiems mokiniams laikas, praleistas bendrojo ugdymo mokykloje, gali būti net žalingas* (M=3,76; SD=1,14); tačiau dideli atsakymų standartiniai nuokrypiai rodo, kad pastariesiems teiginiams pritariama nevienodai.

***Specialiosios mokyklos misija – tik labai didelių SUP turinčių mokinių ugdymas***. Pritardami ugdymui specialiosiose mokyklose, respondentai vis dėlto teigia, kad jose turėtų ugdytis *tik didelių ir labai didelių specialiųjų poreikių turintys mokiniai* (M=3,23; SD=1,27); šių mokinių ugdymas specialiosiose

mokyklose turėtų būti kuo trumpesnis, laikinas, *kad būtų suteikta kritiniu momentu reikalinga pagalba ir padėta vaikui palengva pereiti į bendrojo ugdymo sistemą* (M=2,65; SD=1,01).

**Siekiamybė – įtraukusis (inkliuzinis) ugdymas.** Suprantantys šiuolaikinio švietimo tendencijas specialiosios mokyklos pedagogai mano, kad *Tik mokymasis inkliuzinėje mokykloje gali užtikrinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio asmens žmogiškojo potencialo atsiskleidimą, orumą ir savigarbą* (M=2,56; SD=1,10). Respondentai pripažįsta, kad dauguma mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tikėtina, mokytųsi bendrojo ugdymo mokyklose: *Jei būtų užtikrinamas kokybiškas inkliuzinis ugdymas, dauguma tėvų, kurių vaikai dabar mokosi specialiosiose mokyklose, pasirinktų bendrąsias mokyklas ir ten perkeltų savo vaikus* (M=2,81; SD=0,89).

**Mokinių atskirtis specialiosiose mokyklose.** Tik nedidelė dalis pedagogų, tačiau vieningai pritarė teiginiams apie specialiosiose mokyklose sukuriama mokinių atskirtį: *Ugdymas specialiojoje mokykloje apriboja mokinio galimybes formuoti realaus pasaulio vaizdą* (M=1,79; SD=0,87); *SUP turintys mokiniai, ugdydamiesi specialiosiose įstaigose, ne tik patys tolsta nuo realaus gyvenimo patyrimo, bet ir visuomenė vis labiau nuo jų atsiriboja, tolsta* (M=1,79; SD=0,91).

Taigi, pedagogų apklausos duomenų analizė atskleidė bendras nuomonių apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą(si) tendencijas. Manoma, kad specialioji mokykla – palankiausia ugdymosi aplinka vaikui, turinčiam didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Iš dalies pripažįstama specialiųjų mokyklų sukuriama atskirtis ir įtraukiojo ugdymo siekiamybė. Tačiau dideli standartiniai nuokrypiai rodo, kad kai kuriais klausimais esama skirtingų nuomonių.

Anketinės apklausos duomenų lyginamoji analizė (taikant Kruskal-Wallis neparametrinį testą) atskleidė, kad statistškai reikšmingai skiriasi specialiųjų mokyklų, specialiųjų ugdymo centrų ir daugiafunkčių centrų pedagogų nuomonės apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą šiuolaikinėje švietimo sistemoje.

Daugiafunkčių ir specialiojo ugdymo centrų pedagogai gerokai labiau nei specialiosios mokyklos palaiko nuomonę, kad:

- **specialiosios mokyklos misija – tik labai didelių SUP turinčių mokinių ugdymas:** *Specialiosiose mokyklose turi būti ugdomi tik labai didelių SUP turintys mokiniai* (H(2)=22,3; MRdc=206,1; MRsuc=178,8; MRsm=139,7; p=0,000); *Ugdymas specialiojoje mokykloje turėtų būti laikinas ir kuo*

*trumpesnis, kad būtų suteikta kritiniu momentu reikalinga pagalba ir padėta vaikui palengva pereiti į bendrojo ugdymo sistemą (H(2)=25,6; MRsuc=191,2; MRdc= 179,3; MRsm= 137,8; p=0,000);*

- ***ugdymas specialiosiose mokyklose sukuria mokinių atskirtį, apriboja mokinio galimybes formuoti realaus pasaulio vaizdą** (H(2)=16,1; MRdc=197,6; MRsuc=174,2; MRsm=143,4; p=0,000); SUP turintys mokiniai, ugdydamiesi specialiosiose įstaigose, ne tik patys tolsta nuo realaus gyvenimo patyrimo, bet ir visuomenė vis labiau nuo jų atsiriboja, tolsta (H(2)=17,9; MRsuc=182,9; MRdc=181,6; MRsm=141,6; p=0,000);*
- ***siekiamybė – įtraukusis (inkliuzinis) ugdymas: Jei būtų užtikrinamas ko-kybiškas inkliuzinis ugdymas, dauguma tėvų, kurių vaikai dabar mokosi specialiosiose mokyklose, pasirinktų bendrąsias mokyklas ir ten perkeltų savo vaikus** (H(2)=18,9; MRsuc=188,3; MRdc=159,1; MRsm=142,6; p=0,000).*

Specialiųjų mokyklų mokytojai kur kas labiau linkę pritarti nuomonei, kad **specialioji mokykla – palankiausia ugdymosi aplinka SUP turinčiam vaikui:**

- *Net ir nedidelių SUP turintiems mokiniams geriausia mokytis specialiojoje mokykloje (H(2)=24,6; MRsm=177,7; MRdc=145,4; MRsuc=122,9; p=0,000);*
- *Tik specialioji mokykla gali užtikrinti SUP turinčio mokinio asmenybės visapusišką ugdymąsi ir jam reikalingą pagalbą (H(2)=32,3; MRsm=180,7; MRsuc=124,9; MRdc=121,1; p=0,000);*
- *Specialiosios mokyklos mokytojai labiau nei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojai įsijaučia į vaiko situaciją, yra arčiau jo (H(2)=26,7; MRsm=175,6; MRsuc=134,1; MRdc=124,2; p=0,000).-*

Akivaizdu, kad specialiojo ugdymo ir daugiafunkciai centrai įžvelgia mokinių ugdymosi specialiosiose mokyklose ribotumus, o specialiųjų mokyklų mokytojai labai stengiasi „apginti“ savo mokyklas, išlaikyti jas švietimo sistemoje, argumentuodami geresniu mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių supratimu, didesne pagalba mokiniui specialiosiose mokyklose ir pabrėždami įtraukiojo ugdymo netobulumus.

Panaši tendencija pastebima ir lyginant didžiųjų miestų, rajonų centrų ir mažų miestelių mokyklų respondentų atsakymus.

Didžiųjų miestų pedagogai labiau palaiko nuomones, kad *SUP turinčių mokinių ugdymas specializuotose įstaigose turėtų būti kuo trumpesnis, kad būtų suteikta kritiniu momentu reikalinga pagalba ir padėta vaikui palengva pereiti į bendrojo ugdymo sistemą*: ( $H(2)=12,3$ ;  $MR_{dm}=173,7$ ;  $MR_{mm}=146,5$ ;  $MR_{rc}=134,1$ ;  $p=0,002$ ) ir *Jei būtų užtikrinamas kokybiškas inkliuzinis ugdymas, dauguma tėvų, kurių vaikai dabar mokosi specialiosiose mokyklose, pasirinktų bendrąsias mokyklas ir ten perkeltų savo vaikus*: ( $H(2)=14,8$ ;  $MR_{dm}=174,6$ ;  $MR_{mm}=145,1$ ;  $MR_{rc}=133,3$ ;  $p=0,001$ ).

Rajonų centrų pedagogai mažiau pritarė teiginiui, kad *Tik mokymasis inkliuzinėje mokykloje gali užtikrinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio asmens žmogiškojo potencialo atsiskleidimą, orumą ir savigarbą*: ( $H(2)=7,6$ ;  $MR_{dm}=166,1$ ;  $MR_{mm}=165,6$ ;  $MR_{rc}=133,9$ ;  $p=0,023$ ).

Rajonų centrų ir mažų miestelių daugiau negu didžiųjų miestų pedagogai pritarė teiginiam apie specialiosios mokyklos pranašumus, lyginant su bendrojo ugdymo mokyklomis: *Specialiosios mokyklos mokytojai labiau nei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojai įsijaučia į vaiko situaciją, yra arčiau jo*: ( $H(2)=17,6$ ;  $MR_{rc}=182,9$ ;  $MR_{mm}=171,7$ ;  $MR_{dm}=142,8$ ;  $p=0,000$ ); *Dažnai negalių turinčiam vaikui laikas, praleistas bendrojo ugdymo mokykloje, būna net žalingas*: ( $H(2)=6,9$ ;  $MR_{rc}=181,3$ ;  $MR_{mm}=157,1$ ;  $MR_{dm}=149,3$ ;  $p=0,030$ ).

## Mokinių įtraukiojo ugdymosi perspektyvos

Respondentai buvo prašomi įvertinti ***svarbiausius dalykus, kurie leistų užtikrinti mokinių sėkmę bendrojo ugdymo mokykloje***. Tuo tikslu anketoje pateikta tokio turinio instrukcija: „*Įsivaizduokite kokį nors vieną savo mokinį, kuris nusprendė pasirinkti bendrojo ugdymo įstaigą ir pereiti ten mokytis. Nurodykite svarbiausius dalykus, kurie leistų užtikrinti jūsų mokinio sėkmę įtraukioje (inkliuzinėje) mokykloje.*“ Tyrime dalyvavusių pedagogų atsakymų pasiskirstymas iliustruojamas 3.1.24 lentelėje.

**Įtraukiojo ugdymosi sėkmės veiksniai**

Įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksniai	N	%	Kruskal-Wallis testas ( $df=2$ )				
			H	MRsm	MRsuc	MRdc	p
Mažesnis mokinių skaičius klasėse	302	87,8	7,8	141,5	171,9	142,5	0,02
Užtikrinamas geras įstaigos mikroklimatas, teigiamos nuostatos į mokinių, turinčių SUP, ugdymąsi bendrojo ugdymo mokyklose	306	87,5	10,6	141,9	176,6	140,9	0,01
Mokytojų teigiamos nuostatos ir pasirngimas ugdyti SUP turinčius vaikus	306	86,0	8,2	142,6	174,2	145,9	0,02
Edukacinių aplinkų, erdvių pritaikymas mokinių, turinčių SUP, poreikiams	305	84,9	3,9	145,2	166,9	147,9	0,14
Daugiau pritaikytų priemonių (vadovėlių, pratybų sąsiuvinii) mokiniams, turintiems SUP	302	84,3	4,6	142,9	166,3	146,2	0,10
Galimybė ugdomojoje veikloje naudotis inovatyviomis technologijomis	297	81,8	4,6	142,4	163,6	134,3	0,10
Mokinių, turinčių SUP, įtraukimas į neformaliojo ugdymo užsiėmimus	293	81,7	9,3	137,5	168,7	128,6	0,01
Mokytojų padėjėjų etatų reikalingo skaičiaus užtikrinimas	297	81,3	7,8	138,5	168,7	141,5	0,02
Sukurta sistema, kai specialiųjų mokyklų (kaip išteklių centrų) pedagogai dirba bendrojo ugdymo mokykloje konsultantais	290	79,1	12,1	133,9	170,0	129,7	0,00
Didesnis pagalbos mokiniui specialistų etatų skaičius mokykloje	305	78,4	7,7	144,7	172,2	132,4	0,02

Didžioji dalis (87,8%) respondentų nurodė, kad klasėse reikia mažinti mokinių skaičių. Beveik tokia pat dalis respondentų pažymėjo atsakymus, susijusius su mokyklos klimato gerinimu (*Užtikrinamas geras įstaigos mikroklimatas, teigiamos nuostatos į mokinių, turinčių SUP, ugdymąsi bendrojo ugdymo mokyklose* – 87,5 %) bei mokytojų kompetencijomis (*Mokytojų teigiamos*



nuostatos ir pasirengimas ugdyti SUP turinčius vaikus – 86 %). Šiems teiginiams labiausiai pritarė specialiojo ugdymo centrų pedagogai (įvairių mokyklų pedagogų atsakymų skirtumai statistiškai reikšmingi).

Kitų nemažos dalies respondentų nuomone, įtraukiamam ugdymui svarbi mokinių poreikiams pritaikyta fizinė mokyklų aplinka; pritaikytos mokymo priemonės; mokinių dalyvavimas neformaliojo ugdymo veiklose. Šiais klausimais respondentų nuomonės gana vienodos, statistiškai patikimų skirtumų tarp mokyklų nėra.

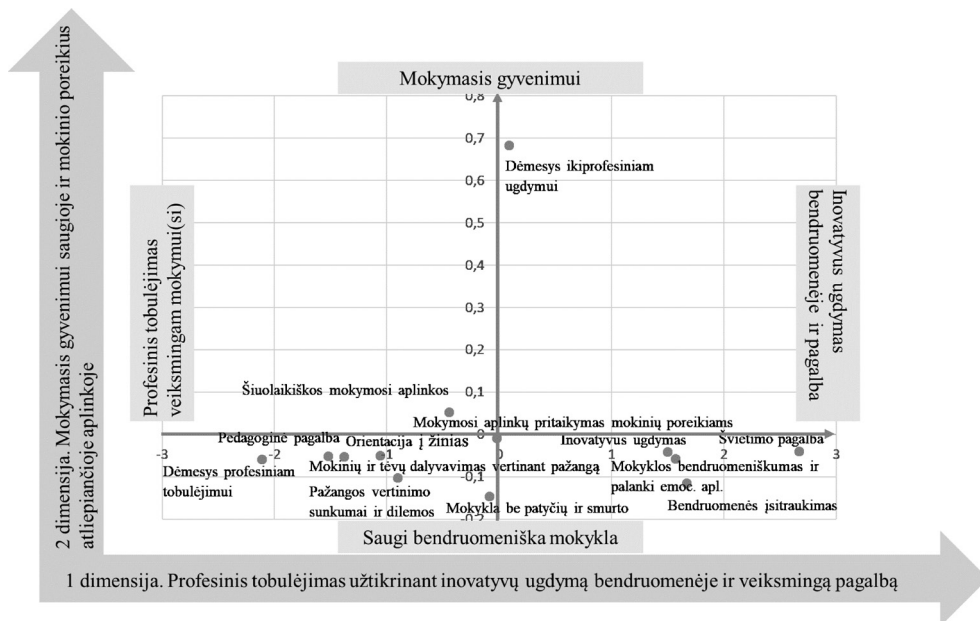
Nemaža dalis respondentų (labiausiai – specialiojo ugdymo centrų pedagogai) pritarė būtinumui užtikrinti pakankamą mokytojų padėjėjų ir pagalbos mokiniui specialistų skaičių bei specialiųjų mokyklų, kaip išteklių centrų ir bendrojo ugdymo mokyklų konsultantų, vaidmeniui švietimo sistemoje.



Siekiant apibendrinti gautas subjektyvias respondentų nuomones, atskirose analizuotose skalėse aprašytas charakteristikas ir atrasti labiau visuminę struktūrą, apibūdinančią specialiųjų mokyklų veiklos kokybę, buvo atlikta multidimensinė analizė taikant daugiamačių skalių metodą (*Multidimensional Scaling, MDS*), kurios pagrindu sudarytas **ugdymo ir švietimo pagalbos modelis mokykloje, skirtoje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams**.

Taikant MDS, atrasta respondentų subjektyvi socialinių objektų suvokimo erdvė (Merkys ir kt., 2001), kuri atskleidžiama *in corpore* nagrinėjant faktorinės analizės būdu gautų kintamųjų sistemą pagal jų latentinį išsidėstymą dviejų ašių koordinačių sistemoje (žr. 3.1.4 paveikslą).

Remiantis MDS analizės rezultatais nustatyta, kad specialiųjų mokyklų veiklos kokybę, pedagogų požiūriu, apibūdina dvi dimensijos: 1) mokymasis gyvenimui saugioje ir mokinio poreikius atliepiančioje aplinkoje; 2) profesinis tobulėjimas užtikrinant inovatyvų ugdymą bendruomenėje ir veiksmingą pagalbą.



**3.1.4 pav.** Mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, veiklos kokybė pedagogų požiūriu: multidimensinės analizės rezultatai

Dimensija „**Mokymasis gyvenimui saugioje ir mokinio poreikius atliepiančioje aplinkoje**“ susijusi su tokiais konstruktais kaip dėmesys ikiprofesiniam ugdymui, mokymosi aplinkų pritaikymas mokinių poreikiams, mokyklos bendruomeniškumas ir palanki socialinė emocinė aplinka. Pedagogų suvokimu, mokyklos, skirtos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, vienas iš kokybės rodiklių ir siekiamų rezultatų – mokinio pa(si)rengimas gyvenimui ir profesinio kelio pasirinkimas. Šiam rezultatui pasiekti specialioji mokykla matoma kaip itin tam tinkama ir galinti sukurti mokinio poreikius atitinkančią, emociškai saugią ir mokymąsi gyvenimui skatinančią aplinką, tačiau šios savo misijos kol kas nerealizuojanti taip, kaip galėtų. Tai matoma kaip galima mokyklos tobulėjimo kryptis.

Išryškėjusi dimensija „**Profesinis tobulėjimas užtikrinant inovatyvų ugdymą bendruomenėje ir veiksmingą pagalbą**“ rodo aktualizuotą poreikį tobulinti pedagogų profesinę kompetenciją tokiose srityse kaip mokinio pažangos vertinimas, mokinio ir tėvų dalyvavimas vertinant pažangą, šiuolaikiškų ugdymosi aplinkų kūrimas. Tai matoma kaip būtina sąlyga siekiant inovatyvaus ugdymo, dar didesnio bendruomenės sutelktumo ir veiksmingos pagalbos.

Remiantis šiuo sukonstruotu modeliu galima teigti, kad, siekiant kokybiško specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo, turėtų būti kuriamas emociškai saugi ir mokinio poreikius atliepanti ugdymosi aplinka, kurioje mokinys galėtų sėkmingai mokytis, rasti savo profesinį kelią ir įgyti gyvenimui svarbių įgūdžių. Veiksmingą ir inovatyvų ugdymą bei pagalbą mokiniui padėtų užtikrinti didesnis dėmesys pedagogų profesiniam tobulėjimui, bendruomenės telkimas.

## **Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo problemos ir tobulinimo būdai: atsakymų į atvirus klausimus turinio analizė**

Siekiant gauti daugiau duomenų apie tai, kaip tyrime dalyvavę pedagogai suvokia kokybišką mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą, anketoje buvo suformuluotas atviras klausimas *Ką dar reikėtų / galima būtų padaryti, kad būtų užtikrintas kokybiškesnis SUP turinčių mokinių ugdymas?* Tai sudarė galimybę pedagogams pateikti samprotavimus apie švietimo ir ugdymo sistemą apskritai, ne tik apie vaikų ugdymą mokyklose, skirtose mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Į atvirą klausimą *Ką dar reikėtų / galima būtų padaryti, kad būtų užtikrintas kokybiškesnis SUP turinčių mokinių ugdymas?* atsakė 163 respondentai. Atlikta atsakymų į atvirą klausimą kiekybinė turinio analizė, skirstant į kategorijas ir subkategorijas atsakymų teiginius, atskiras teiginių frazes ar (ir) žodžius, turinčius vienodą arba panašią prasmę.

Atsakymų turinio analizė atskleidė tyrime dalyvavusių respondentų nuomones apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybę bendrosiose ir specialiosiose mokyklose ir jų siūlymus ugdymo kokybei gerinti.

Visas išskirtų kategorijų ir subkategorijų turinys pateikiamas 3.1.25 lentelėje.

**Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybė bendrosiose ir specialiosiose mokyklose: problemos ir sprendimai**

Kategorijos	Subkategorijos	N
<b>Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo ugdymo mokyklose</b>		
Švietimo pagalba bendrosiose mokyklose	<i>Steigti daugiau mokytojų padėjėjų etatų</i>	13
	<i>Steigti daugiau specialistų etatų</i>	12
	<i>Užtikrinti individualią pagalbą, mažinant mokinių skaičių</i>	5
Ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo ugdymo mokyklose	<i>Pritaikyti mokymo priemones</i>	6
	<i>Pritaikyti ugdymo aplinką</i>	4
	<i>Pažinti mokinio ugdymosi poreikius</i>	3
	<i>Individualizuoti pasiekimų vertinimą</i>	3
	<i>Gerinti mokyklos mikroklimatą</i>	3
Ugdymo dalyvių bendradarbiavimas	<i>Bendradarbiavimas su mokinių tėvais</i>	5
	<i>Mokytojų ir specialistų bendradarbiavimas</i>	3
	<i>Mokinių dalyvavimas</i>	2
Pedagogų kompetencijos ir profesinė raida	<i>Nuolatinis mokytojų profesinis tobulėjimas</i>	13
	<i>Teigiamos nuostatos į mokinį, turintį negalią</i>	6
	<i>Mokytojų ir specialistų rengimo tobulinimas</i>	4
Neigiamas požiūris į ugdymą bendrosiose mokyklose	<i>„Integracija – SUP turinčio vaiko teisių pažeidimas“</i>	8
	<i>Netinkama švietimo politika</i>	8
	<i>„Integracija – vaiko žalojimas“</i>	7
	<i>Nesuteikiama reikalinga individuali ugdymosi pagalba</i>	7
	<i>Neigiamas visuomenės požiūris</i>	5
	<i>Neišspręsta patyčių problema</i>	3
<b>Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas specialiosiose mokyklose</b>		
Ugdymo formų įvairovė	<i>Ugdyti neakademinėse veiklose</i>	5
	<i>Derinti mokymą specialiosiose ir bendrosiose klasėse</i>	3
	<i>Stiprinti specialiąsias mokyklas</i>	4
Ugdymo specialiosiose mokyklose pranašumai	<i>Mokiniai jaučiasi saugūs specialiojoje mokykloje</i>	8
	<i>Specialioji mokykla geriausiai tenkina mokinių poreikius</i>	7
	<i>„Specialioji mokykla – vienintelis tikslingas kelias šiems mokiniams“</i>	6
Specialiosios mokyklos organizacinių pokyčių poreikis	<i>Didinti finansavimą specialiosioms mokykloms</i>	20
	<i>Keisti klasių komplektavimo principus</i>	15

Ugdymo specialiojoje mokykloje tobulinimas	<i>Pritaikyti mokymo ir vaizdines priemones</i>	21
	<i>Įsigyti kompensacinių priemonių ir IT</i>	4
	<i>Tobulinti ugdymo planą</i>	2
Ugdymo aplinkos ir sveikatos priežiūros gerinimas	<i>Gerinti fizinę ugdymo aplinką</i>	7
	<i>Stiprinti sveikatos priežiūrą</i>	3
Ugdymo tęstinumo užtikrinimas	<i>Ikiprofesinis ugdymas rengiant savarankiškam gyvenimui</i>	3
	<i>Pagalba įsidarbinant</i>	2

**Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo ugdymo mokyklose.** Respondentų nuomone, bendrojo ugdymo mokyklose mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, patiria problemų dėl nepakankamos švietimo pagalbos (kategorija *Švietimo pagalba bendrosiose mokyklose*); nekokybiško ugdymosi poreikių tenkinimo (kategorija *Ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo ugdymo mokyklose*); nepakankamų mokytojų kompetencijų ugdyti mokinius, turinčius negalių (kategorija *Pedagogų kompetencijos ir profesinė raida*) ir kt. Respondentai neigiamai vertino integraciją (kategorija *Neigiamas požiūris į „integraciją“*).

**Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas specialiosiose mokyklose.** Atsakydami į atvirą klausimą specialiųjų mokyklų pedagogai išreiškė aiškių ugdymo specialiosiose mokyklose palaikymą, aiškino specialiųjų mokyklų pranašumus (kategorija *Ugdymo specialiosiose mokyklose pranašumai*); tačiau ir specialiosiose mokyklose, jų nuomone, yra nemažai tobulintinų sričių (kategorijos: *Specialiosios mokyklos organizacinių pokyčių poreikis*; *Ugdymo specialiojoje mokykloje tobulinimas*; *Ugdymo aplinkos ir sveikatos priežiūros gerinimas*; *Ugdymo tęstinumo užtikrinimas*).

Tyrime dalyvavę specialiųjų mokyklų pedagogai pateikė siūlymų, kaip spręsti ugdymo kokybės problemas, kaip tobulinti mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą bendrosiose ir specialiosiose mokyklose.

Detalesnė abiejų teminių grupių (*Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo ugdymo mokyklose* ir *Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas specialiosiose mokyklose*) atsakymų turinio analizė pateikiama toliau.

**Švietimo pagalbos problemos bendrosiose mokyklose.** Respondentų nuomone, viena iš švietimo pagalbos problemų – specialistų ir mokytojų padė-

jėjų trūkumas mokyklose. 3.1.26 lentelėje pateikiami respondentų siūlomi švietimo pagalbos problemų sprendimo būdai.

3.1.26 lentelė

### Kategorija *Švietimo pagalba bendrosiose mokyklose*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Steigti daugiau specialistų etatų</i>	<p>Su SUP dirbtų reikiamas specialistų kiekis, nebūtų mažinami etatai soc. pedagogo, logopedo, psichologo, &lt;...&gt; [dc]. Didesnis pagalbos mokiniui specialistų etatų skaičius mokykloje, &lt;...&gt; [sm]. Daugiau specialistų – &lt;...&gt; ergoterapeuto, masažo specialisto; &lt;...&gt; [suc]. Priimti daugiau specialistų, galinčių padėti mokiniams, turintiems ypač sunkias negalias [dc]. Reikalinga daugiau specialistų [sm]. &lt;...&gt; specialistų pagalbos užtikrinimas &lt;...&gt; [sm]. Trūksta pagalbos mokiniui specialistų mokyklose [suc]. Steigti daugiau specialistų etatų tokiose mokyklose: socialinio pedagogo, psichologo ir kt. [sm]. Vaikui turi būti užtikrinta visa rekomenduojama švietimo pagalba (&lt;...&gt; ergoterapeutas ir t. t.). Reiktų griežtų įstatymų, kad mokykla negalėtų nepaisyti PPT išvadų ir neteikti kai kurios švietimo pagalbos dėl lėšų stygiaus [sm]. &lt;...&gt; reikiamas kiekis specialiųjų pedagogų &lt;...&gt; [sm]. Labai svarbu, kad bendrojo ugdymo mokykloje dirbtų pagalbos mokiniui specialistai pilnais krūviais &lt;...&gt; [turėtų] žmonių, teikiančių pagalbą mokiniams, ne ugdymo metu (pertraukų metu) [sm]. Bendrojo ugdymo mokykloms suteikti tokį biudžetą, kad galėtų įsteigti pagalbos mokiniui specialistų etatus &lt;...&gt; būtų integruotiems SUP mokiniams teikiama reikalinga kompleksinė pagalba. O jeigu to padaryti negalima, tai lieka tik inkluzija popieriuje [sm].</p>	12
<i>Steigti daugiau mokytojų padėjėjų etatų</i>	<p>&lt;...&gt; nedidindamas mokinių skaičius klasėse [dc]. &lt;...&gt; pakankamas mokytojo padėjėjų skaičius [sm]. Papildomi mokytojų padėjėjų etatai [sm]. Daugiau &lt;...&gt; mokytojo padėjėjų [suc]. Reikalingas didesnis kiekis &lt;...&gt; mokytojo padėjėjų [suc]. &lt;...&gt; reikiamas kiekis &lt;...&gt; mokytojų padėjėjų [sm]. Reikalingi mokytojo padėjėjai, jų per mažai [sm]. Didinti mokytojų padėjėjų skaičių [sm]. Daugiau mokytojų padėjėjų klasėje [sm]. &lt;...&gt; ir įdarbinti daugiau mokytojų padėjėjų [sm]. Vaikui turi būti užtikrinta visa rekomenduojama švietimo pagalba &lt;...&gt; mokytojas pagalbininkas, &lt;...&gt; ir t. t. [sm]. Dažniausiai mokytojas neturi jokios padėjėjos, &lt;...&gt; [dc]. &lt;...&gt; trūksta mokytojų padėjėjų [sm].</p>	13

Užtikrinti individualią pagalbą, mažinant mokinių skaičių	<p>&lt;...&gt; dažniausiai mokytojas &lt;...&gt; dirba su 30 mokinių klase [dc]. Vienam specialistui skiriamas per didelis mokinių skaičius. Reali pagalba gali būti suteikiama individualiai dirbant nors 3–4 kartus per savaitę [suc]. Kuo daugiau individualaus darbo (daugiau val. skirta specialistams, daugiau laiko vaikas galėtų leisti su profesionalais &lt;...&gt; [sm]. Pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose SUP turintiems mokiniams turėtų būti skirtas daug didesnis dėmesys, specialiesiems pedagogams ir logopedams turėtų būti sumažintas mokinių skaičius [sm]. Reikia užtikrinti, kad mokiniai, turintys didesnių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, tikrai būtų sudominti jiems įdomia veikla ir motyvuojami individualiai pagal jo raišdą, pomėgius [suc].</p>	5
---	---	---

*Paaiškinimas.* N – prasminių vienetų (teiginių) skaičius.

Švietimo pagalbos teikėjų trūkumo problemas respondentai siūlo spręsti paprastai: *steigti daugiau specialistų etatų; steigti daugiau mokytojų padėjėjų etatų.*

Su švietimo pagalbos teikėjų trūkumu glaudžiai susijusi ir kita problema – per didelis mokinių skaičius klasėse, per mažai individualios mokytojo ir specialistų pagalbos mokiniui. Pasak respondentų, *užtikrinti individualią pagalbą mokiniui* įmanoma mažinant mokinių skaičių klasėse; mažinant vienam specialistui tenkantį mokinių skaičių; skiriant daugiau laiko specialiosioms (specialiosios pedagoginės pagalbos ir logopedinėms) pratyboms. Tokiu būdu mokiniams būtų teikiama daugiau individualios mokymosi pagalbos.

Su individualios pagalbos mokiniui užtikrinimu glaudžiai susijęs **ugdymosi poreikių tenkinimas**. Respondentų nuomonės šiuo klausimu iliustruoja 3.1.27 lentelė.

**Kategorija Ugdymosi poreikių tenkinimas**

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Pažinti mokinio ugdymosi poreikius</i>	Būtina pažinti mokinių savybes ir stengtis vienas įtvirtinti, kitas pakeisti; remtis turima informacija apie vaikus ir kiekvienam iš jų taikyti tinkamus mokymo metodus [sm]. Labai svarbu žinoti, kaip tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius, kaip „apeiti“ mokymosi sunkumus, kaip suteikti mokiniui galimybę pajusti sėkmę [sm]. PPT tarnybas įgalinti dirbti ne savo kabinetuose, o vaikų įprastoje aplinkoje. Tada išvados būtų protingesnės ir realesnės rekomendacijos. Kol kas dirbama tik popieriuje [suc].	3
<i>Pritaikyti mokyklos priemones</i>	Daugiau pritaikyti mokymo priemones mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių SUP [dc]. <...> turėtų reikalingų įvairių priemonių įvairiems SUP <...> [sm]. <...> turėtų reikalingas mokymo priemones [sm]. Privalu gerinti mokinių aprūpinimą specialiosiomis priemonėmis, vadovėliais, IKT [sm]. Kuo tikslingesnis ugdymo priemonių ir metodų parinkimas <...> [dc]. Daugiau pritaikytų vadovėlių, pratybų pagal bendrąsias programas, kad mokiniai galėtų dirbti kartu su klase, nereikėtų mokytojui papildomai ruošti užduotis pagal temas [sm]. Universalus dizaino ugdymui [sm].	6
<i>Individualizuoti pasiekimų vertinimą</i>	SUP mokiniams (turintiems intelekto sutrikimą) nereikėtų taikyti standartų, nes kiekvienas yra individualus savo gebėjimais, mokymosi tempu, mokymosi pažangos potencialu. Bendrojo lavinimo mokykloje mokinio pažanga matuojama bendrais testais, atsiskaitymais, kontroliniais, tai netinka SUP mokiniams [sm]. SUP mokiniai turi būti vertinami ne tik už gebėjimus, bet ir už pastangas [suc]. Būtų pritaikyta vertinimo sistema [sm].	3
<i>Pritaikyti ugdymo aplinkas</i>	Mokykla turėtų pritaikytas aplinkas individualiems SUP, <...> poilsio zonų [sm]. <...> [turėtų] pritaikytas ugdymo aplinkas [sm]. Mokyklose nėra pritaikytų patalpų, ypač vaikams, turintiems kompleksinę negalią, nėra asmens higienos patalpų, <...> ir t. t. [sm].	4
<i>Gerinti mokyklos mikroklimatą</i>	Svarbiausia atrasti kelią į kiekvieno vaiko širdį ir kelti jo mokymosi motyvaciją [suc]. <...> mūsų visų geranoriškumas [dc]. Užtikrinamas geras įstaigos mikroklimatas [sm].	3



Pasak respondentų, *pažinti mokinio ugdymosi poreikius* – tai reiškia suteikti mokiniui galimybę patirti sėkmę. Todėl jie akcentavo būtinumą pažinti mokinių savybes, žinoti, kaip tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius, kaip „apeiti“ mokymosi sunkumus ir kt.

Atsižvelgiant į įvairius mokinių poreikius, siūlyta *pritaikyti mokymo priemones* – aprūpinti specialiosiomis priemonėmis, vadovėliais, IKT; *individualizuoti pasiekimų vertinimą*, ypač mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių SUP; *pritaikyti ugdymo aplinkas* ir pan.

Respondentų teigimu, svarbus ugdymo kokybei ir *geras mokyklos mikroklimatas*: mokyklos bendruomenės geranoriškumas, pedagogų *gebėjimas atrasti kelią į kiekvieno vaiko širdį ir kelti jo mokymosi motyvaciją*.

**Ugdymo dalyvių bendradarbiavimas**, respondentų nuomone, – svarbi ugdymo kokybės prielaida (žr. 3.1.28 lentelę).

3.1.28 lentelė

### Kategorija *Ugdymo dalyvių bendradarbiavimo stiprinimas*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Mokytojų ir specialistų bendradarbiavimas</i>	Geresnis, sėkmingesnis specialistų ir pedagogų bendradarbiavimas [suc]. Daugiau bendrauti ir bendradarbiauti su tarnybomis, <...> [suc]. Efektyvesnis komandinis darbas [suc].	3
<i>Bendradarbiavimas su mokinių tėvais</i>	Bendradarbiavimas su tėvais [sm]. <...> tėvų įtraukimas į ugdymo procesą [sm]. Realūs tėvų lūkesčiai vaikų pažangos atžvilgiu, darnus ir supratingas bendravimas su pedagogais [dc]. Spręsti tėvų girtuokliavimo problemas. Kai tėvai rūpinsis savo vaiku, vaiko elgesys ir mokymosi rezultatai pagerės [sm]. <...> daugiausia SUP vaikai yra iš asocialių šeimų, todėl tėvų pagalba labai menka, jie gauna dideles pašalpas, kurias prageria, o vaiką, pvz., net į sanatoriją per 10 m. nesugeba nuvežti, kuris turi VCP ar jude-sio sutrikimų, reikėtų tėvus pakontroliuoti dėl gaunamų pinigėlių, nes tai juk vaiko pinigai, socialiniai darbuotojai labai aplaidžiai žiūri į tokias šeimas. Su SUP vaikai tikrai nieko gero nemato tose šeimose [dc].	5
<i>Mokinių dalyva-vimas</i>	<...> daugiau įtraukti mokinius į mokyklos veiklas ir veiklų planavimą [sm]. SUP turinčių mokinių kokybiškam ugdymui užtikrinti būtina daug didesnis visų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų bendradarbiavimas [suc].	2

Respondentų samprotavimuose akivaizdus ne tik bendradarbiavimo kultūros stiprinimo aktualizavimas (subkategorijos – *mokytojų ir specialistų bendradarbiavimas; visų ugdymo dalyvių bendradarbiavimas*), bet ir probleminės bendradarbiavimo su mokinių tėvais patirtys. Viena vertus, akcentuojamas bendradarbiavimo su mokinių tėvais būtinumas, nes *kai tėvai rūpinsis savo vaiku, vaiko elgesys ir mokymosi rezultatai pagerės*; kita vertus, išryškinamos pačių tėvų gyvenimo problemos (*spręsti tėvų girtuokliavimo problemas...*), jų socialinių įgūdžių, negebėjimo ar nenoro domėtis vaiko ugdymusi (<...> *vai-kai yra iš asocialių šeimų, todėl tėvų pagalba labai menka* <...>). Dėl minėtų problemų mokyklų bendradarbiavimas su mokinių tėvais yra sudėtingas.

**Pedagogų kompetencijos ir profesinė raida.** Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad svarbiu ugdymo kokybės veiksniu laikomos mokytojų kompetencijos ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (žr. 3.1.29 lentelę).

3.1.29 lentelė

### Kategorija *Pedagogų kompetencijos ir profesinė raida*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Nuolatinis mokytojų kompetencijų tobulinimas</i>	Ugdymo kokybei svarbu kompetentingas mokytojas <...> [sm]. Mokyti bendrojo lavinimo mokyklų pedagogus, kaip dirbti su SUP vaikais. Nes jie dar tikrai bijo tokių vaikų, neturi žinių ir patirties, todėl šie vaikai izoliuojami nuo klasės draugų, jie jaučiasi nesaugiai [sm]. <...> domėtis vaikais, turinčiais negalią, kviestis lektorius [suc]. Pedagogų tobulinimasis, bendravimas su tėvais ir įvairiais specialistais (suc). Turėtų būti organizuojami specialieji mokymai ir motyvaciniai seminarai tėvams bei specialistams, dirbantiems su specialiųjų poreikių vaikais [sm]. Mokytojai turėtų galimybę kelti kvalifikaciją ne tik Lietuvoje, bet ir užsienyje [sm]. Privalomi kursai kas kažkiek laiko periodiškai, kad keltų naujai kvalifikaciją [sm]. <...> tikslingos kvalifikacijos pasiūla [sm]. Nuolat tobulėti [suc]. Darbuotojų pasirengimas, žinios, pedagogų mokymai, bendravimas su kitomis panašiomis mokyklomis, dalijimasis gerąja patirtimi (suc). Kelti darbuotojų kvalifikaciją [sm]. Pedagogų kompetencija, išmanymas, pasirengimas ir išsilavinimas (sm). Ugdant klausos sutrikimą turinčius mokinius – kiekvieno mokytojo pareiga mokėti lietuvių gestų kalbą. Deja, to beveik nėra, kviečiami vertėjai, gaištamas laikas, nukenčia ugdymo kokybė [sm].	13

<i>Mokytojų ir specialistų rengimo tobulinimas</i>	Kokybiškesnis pagalbos mokiniui specialistų parengimas [sm]. Tinkamų specialistų paruošimas [sm]. Gerinti studentų rengimo darbui situaciją. Praktikos turėtų būti ilgesnės ir tikros, ne popierinės. Daugiau dėmesio skirti studentų psichologiniam paruošimui [suc]. Tinkamas mokytojų pasirengimas ir nusiteikimas [sm].	4
<i>Teigiamos nuostatos į mokinį, turintį negalią</i>	Vaiko negalią būtina traktuoti kaip vieną iš kitais atžvilgiais normalaus vaiko savybių (požiūris į negalią); reikia stengtis įveikti įprastą neišmanymą ir pakeisti neigiamą nuostatą turinčių negalią mokinių atžvilgiu (požiūris į vaiką) [sm]. Skatinti teigiamą visų pedagogų, pagalbos specialistų požiūrį į SUP mokinius [sm]. Mokyklose vis dar gausu darbuotojų, kurie netiki potencialia SUP turinčių mokinių ugdymo sėkme [sm]. Teigiamos nuostatos į mokinius, turinčius SUP, grindžiamos kiekvieno vaiko pripažinimu, jo orumo, jausmų puoselėjimu [suc]. Mylėti vaiką [sm]. Aplinkinių tolerancija ir pasitikėjimas mokinio galimybėmis turėtų padidinti mokinio motyvaciją mokymuisi, o tai pagerintų mokinių ugdymą [sm].	6

**Mokytojų kompetencijų tobulinimas.** Tyrime dalyvavusių specialiųjų mokyklų pedagogų nuomone, bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams būtina įgyti žinių ir gebėjimų ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Pasak jų, mokytojų kompetencijų stoka neigiamai veikia ne tik mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybę (*Ugdant klausos sutrikimą turinčius mokinius – kiekvieno mokytojo pareiga mokėti lietuvių gestų kalbą. Deja, to beveik nėra, kviečiami vertėjai, gaištamas laikas, nukenčia ugdymo kokybė*) ir ugdymosi rezultatus, bet ir mokytojų bei mokinių emocinę savijautą (<...> *jie dar tikrai bijo tokių vaikų, neturi žinių ir patirties, todėl šie vaikai izoliuojami nuo klasės draugų, jie jaučiasi nesaugiai*).

Respondentų teigimu, mokytojai galėtų tobulinti kompetencijas ne tik įprastiniais profesinės raidos būdais (pedagogų mokymai ir pan.), bet ir įvairiais kitais būdais (*domėtis vaikais, turinčiais negalią, kviestis lektorius; kelti kvalifikaciją ne tik Lietuvoje, bet ir užsienyje*). Mokytojų kompetencijoms plėtoti gali būti naudingas *bendravimas su tėvais ir įvairiais specialistais; bendravimas su kitomis panašiomis mokyklomis, dalijimasis gerąja patirtimi*.

**Specialistų rengimo tobulinimas.** Kai kurių respondentų nuomone, reikia gerinti ne tik mokytojų, bet ir specialistų rengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių: *Gerinti studentų rengimo darbui situaciją*.

*Praktikos turėtų būti ilgesnės ir tikros, ne popierinės. Daugiau dėmesio skirti studentų psichologiniam paruošimui.*

Teigiamos nuostatos į mokinį, turintį negalią, – sudėtinė mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijų dalis. Respondentų teigimu, bendrojo ugdymo mokyklose vis dar gausu darbuotojų, kurie netiki potencialia SUP turinčių mokinių ugdymo sėkme. Būtina skatinti teigiamą visų pedagogų, pagalbos specialistų požiūrį į SUP mokinius; keisti mokytojų požiūrį į negalią (Vaiko negalią būtina traktuoti kaip vieną iš kitais atžvilgiais normalaus vaiko savybių) ir į vaiką, turintį negalią: *Reikia stengtis įveikti įprastą neišmanymą ir pakeisti neigiamą nuostatą turinčių negalią mokinių atžvilgiu.* Respondentai išryškino su nepalankiomis nuostatomis susijusią problemą – per mažus lūkesčius dėl mokinių pasiekimų.

Tyrimė dalyvavusių specialiųjų mokyklų pedagogų nuomone, bendrosiose mokyklose turėtų būti skatinamos *teigiamos nuostatos į mokinius, turinčius SUP, grindžiamos kiekvieno vaiko pripažinimu, jo orumo, jausmų puoselėjimu.* Pasak respondentų, palankios mokyklos bendruomenės nuostatos turėtų teigiamų pasekmių tiek mokiniams, tiek mokytojams: *Aplinkinių tolerancija ir pasitikėjimas mokinio galimybėmis turėtų padidinti mokinio motyvaciją mokymuisi, o tai pagerintų mokinių ugdymą.*

**Neigiamas požiūris į ugdymą bendrosiose mokyklose.** Didelė dalis į atvirą klausimą atsakiusių respondentų neigiamai įvertino mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą bendrosiose mokyklose (žr. 3.1.30 lentelę).

3.1.30 lentelė

### **Kategorija Neigiamas požiūris į ugdymą bendrosiose mokyklose**

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
„Integracija – SUP turinčio vaiko teisių pažeidimas“	Tinkamai įvertinti, kur – bendrojo ugdymo įstaigoje ar specializuotoje – vaikui yra geriausiai ugdytis ir gauti jam būtinas paslaugas ir pagalbą. Formaliai „įmetus“ mokinį į bendrojo ugdymo klases tik vaidinsime „integraciją“ ir toliau pažeidinsime visas SUP vaikų teises. Juk ir dabar viena kalbame, o realybė visai kitokia... [suc]. Svarbu nedaryti neapgalvotų reformų. <...> Vaikas turi prasmingai mokytis pagal savo gebėjimus, o ne tik būti klasėje tarp bendraamžių, tačiau nesuprasti mokymo turinio, arba dar blogiau,	

<p><i>„Integracija – SUP turinčio vaiko teisių pažeidimas“</i></p>	<p>kad netrukdytų kitiems – vaikščiotojų po koridorius su palydovu, be prasmingos veiklos... [suc]. Mokinį, turinčią intelekto sutrikimų, ugdyti jo gebėjimus atitinkančioje ugdymo įstaigoje, o ne laikyti bendrojo ugdymo klasėje „dėl mokinių skaičiaus“ [sm]. Šiandien SUP turintys mokiniai yra naudojami daugiau kaip prekė pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose mokinių skaičiui išlaikyti. &lt;...&gt; Mažose mokyklose ir kaimo mokyklose specialusis ugdymas vykdomas tik formaliai &lt;...&gt; [sm]. Integruojant SUP mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas, užtikrinti ir garantuoti sėkmingą SUP mokinių integraciją, pagalbą gavimą, kokybišką mokymą, gerą savijautą ir kitus būtinus mokinio poreikius, o ne MK lėšų „nutekėjimą“ į bendrojo ugdymo mokyklą ir pamiršimą apie klasėje besimokantį SUP mokinį, kuriam reikalingas ypatingas dėmesys [dc]. O KŪNO kultūros šie vaikai visai nedaro kartu su klase!!! Apie kokią inkluziją ar integraciją kalbame? [sm]. Vengti mechaninio SUP vaikų perkėlimo ugdytis į bendrojo ugdymo mokyklas, kol jos REALIAI (o taip ir yra šiuo metu) dar nėra pasiruošusios ugdyti ĮVAIRIŲ sutrikimų turinčius mokinius. Pavienės sėkmės istorijos – dar ne rodiklis [sm]. Nemanau, kad geriausia išeitis būtų SUP mokinių įtrauktis į bendrojo lavinimo mokyklą, nes nei vienoje civilizuotoje, ekonomiškai stiprioje šalyje (Vokietijoje, Švedijoje, Austrijoje) to nėra. Pirmoje vietoje turi būti vaikas, o ne statistika [sm].</p>	8
<p><i>„Integracija – vaiko žalojimas“</i></p>	<p>Integruoti specialiųjų poreikių vaikai į bendrojo lavinimo mokyklas šiuo metu, kada nėra tam sudarytos sąlygos, tai vaiko žalojimas visomis prasmėmis! &lt;...&gt; [suc]. Todėl dažnai nutinka, kad vaikams skiriamas mokymas namuose, jie izoliuojami nuo visuomenės, praranda socialinius gebėjimus, nors mokytojams labai finansiškai „apsimoka“ mokyti vaiką namuose. Todėl nuostatos dėl specialiųjų mokyklų pirmiausia kenkia šių mokyklų mokiniams... [suc]. Savo socialinių įgūdžių klasėje turi mokinę, kuriai šiuo metu 18 metų, ji po 10 klasės (bendrojo ugdymo mokyklos) perėjo į mūsų įstaigą. Ji iki šiol nemoka skaityti, skaičiuoti, rašyti, nors mergaitei nustatytas neįžymus intelekto sutrikimas ir jos protinis išsivystymas leidžia tai daryti. Paklausus, ką ji veidavo per pamokas, atsakė: piešiau, nurašinėjau iš knygos [dc]. Jis turi ugdytis ten, kur jam suteikiama visapusiška pagalba, o ne sėdėti klasėje ir „laukti“ pagalbą. PPT vis „patempia“ vaiką, bet nesupranta, kad jį sugniuždo, ir kai</p>	7

<p><i>„Integracija – vaiko žalojimas“</i></p>	<p>girdi patį vaiką sakant aš durnius, debilus, aš nieko nemoku (nes tai jis girdi pagrindinėje mokykloje), tai galvoji, ar ta inkluzija tik tokio lygio, kad dar daugiau nelaimingų ir žiaurių vaikų [sm]. Teorija labai skiriasi nuo praktikos, todėl manau, kad bendrojo ugdymo mokykloje vaikai, turintys SUP, neįgauna tiek žinių, reikalingų jam integruojantis į visuomenę [sm]. Nelaikyti SUP vaikų bendrojo lavinimo mokyklose per ilgai. Deja, bet kartais būna taip, kad vaikas ten sėdi, nes jis yra ramus ir nepastebimas, kitaip sakant „nekelia problemų“. O tie mokinukai, kurie turi elgesio / emocijų problemų, labai greitai tampa SUP vaikais, nors tik jų elgesys dažniausiai priverčia bendrojo lavinimo mokyklą juo „atsikratyti“ ir specialioji mokykla tampa lyg tokio vaiko „sutramdytoju“ [sm]. &lt;...&gt; labai nukenčia gabūs vaikai, besimokantys tose klasėse [dc].</p>	7
<p><i>Nesuteikiama reikalinga individuali ugdymosi pagalba</i></p>	<p>&lt;...&gt; jie ten buvo visą laiką pamiršti, buvo neskiriama visiškai jiems dėmesio! &lt;...&gt; [suc]. SUP mokiniui privalomas kompleksinis ugdymas, ko bendrojo ugdymo mokykloje... nėra, mokiniai ten vis dar spalvina ir tyliai sėdi, atėję į specialiosios mokyklos vyresnes klases, jaučia diskomfortą, kad nemoka nei skaityti, nei rašyti. Ir pradėdame nuo A... [sm]. Bendrojo lavinimo mokykloje neįmanomas normalus didelių specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymas dėl prastos materialinės bazės, ribotų žmogiškųjų išteklių, didelio vaikų skaičiaus klasėse, neigiamo bendraamžių ir jų tėvų požiūrio į tokį vaiką ir dėl pačio SUP turinčio vaiko ypatingo elgesio, savijautos, dažnai neadekvačių reakcijų [suc]. Pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose SUP turintiems mokiniams turėtų būti skirtas daug didesnis dėmesys, specialiesiems pedagogams ir logopedams turėtų būti sumažintas mokinių skaičius &lt;...&gt; [sm]. Manau, kad didelių SUP turinčių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje yra šiuo metu neįmanomas dalykas. Ten nėra pakankamas skaičius parengtų kvalifikuotų specialistų. Spec. poreikių vaikai tik „sėdi“ klasėse, kur ugdoma didelis kiekis vaikų. Bendrojo lavinimo mokyklos šiuo metu negali ir nepajėgios užtikrinti kokybiško spec. poreikių vaikų ugdymo [sm]. Labai abejoju, ar mergaitė buvo tinkamai ugdoma ir ar jai buvo teikiama specialistų pagalba, jeigu per 10 metų pagrindinėje mokykloje nepažino raidžių ir skaičių [dc]. Neužtenka, o kartais ir neįmanoma, pakeisti vien ugdymo formą (-as), pirmiausia vaikui turi būti saugu, įdomu ir prasminga mokytis, veikti ir gyventi [suc].</p>	7

<i>Neišspręsta patyčių problema</i>	Bendrojo ugdymo mokykloje neįgalūs vaikai dažnai patiria patyčias, būna nelaimingi, nes jie ten jaučiasi kitokie [sm]. Priverstinai jų „neišvarysi“ į bendrojo lavinimo mokyklas. Ten jie patiria daug patyčių ir tampa nepilnaverčiais, nepasitikinčiais savimi (kurie neteisingai diagnozuojami) [suc]. Kiek esu girdėjusi istorijų, SUP mokiniai labai retai prisitaiso bendrojo ugdymo mokyklose [dc].	3
<i>Netinkama švietimo politika</i>	<...> daugiau tvarkos, apibrėžtumo, mažiau chaoso. SUP mokinių ugdymui turi būti pasiruošta visapusiškai, tik tuomet vaikas gaus realią pagalbą [suc]. <...> reikėtų tinkamai įvertinti specialistų sunkų darbą, tuomet ir jaunimas įsijungtų labiau [suc]. Stabili, aiški švietimo politika specialiojo ugdymo srityje [sm]. Reikia keisti švietimo įstatymus [sm]. Reikėtų koreguoti švietimo politiką, pagalvoti ir išleisti naujus ar papildyti išleistus SU įstatymus [sm]. Reikia įgyvendinti tai, kas jau yra labai gražiai išvardinta !!! [sm]. <...> valstybės politika, užtikrinanti realią pagalbą specialiųjų poreikių turinčių vaikų šeimoms <...> [sm]. Turėtų būti priimtas įstatymas, draudžiantis mokykloje laikyti SUP mokinį, jei joje nebūtų pilnai patenkinami tokių vaikų ugdymosi poreikiai [sm].	8
<i>Neigiamas visuomenės požiūris</i>	Manau, kad šiam tikslui įgyvendinti turi pasikeisti visuomenė, jos nuostatos negalią turinčių asmenų atžvilgiu, tinkamos aplinkos itin gabių, vidutinių gebėjimų ir intelekto sutrikimą turinčių asmenų (su intelekto sutrikimu) mokymuisi sudarymas ir tarpusavio darna [sm]. Visuomenės geranoriško supratimo SUP turintiems mokiniams [suc]. Pirmiausia – tolerancija kitaip protaujančiam, besielgiančiam ir atrodančiam [suc]. Svarbiausia – empatiško visuomenės požiūrio į negalią turinčiuosius ne formalus, o realus formavimas, nes raštais, įsakymais ir kita rašliava problemos neišsprendžiamos, kadangi jų vykdymas nuleidžiamas tiems patiems specialiesiems pedagogams bei specialistams. Keisti visuomenės požiūrį į SUP turinčius vaikus ir jų tėvus [suc].	5

*Atsakymų išsamumas, emocijumas leidžia teigti, kad mokinių įtraukusis ugdymas tyrime dalyvavusiems pedagogams itin aktualus klausimas. Dominuoja nuomonės, akcentuojančios, kad bendrojo ugdymo mokykla nėra tinkama mokiniams, turintiems negalią, išsakyta skaudžių pastabų bendrojo ugdymo mokykloms.*

„Integracija – SUP turinčio vaiko teisių pažeidimas“. Teigta, kad pažeidžiamos mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, teisės, nes šie mokiniai priimami mokytis tik „dėl skaičiaus“, „dėl mokinio krepšelio“, o jų ugdymas vykdomas tik formaliai: *Šiandien SUP turintys mokiniai yra naudojami daugiau kaip prekė pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose – mokinių skaičiui išlaikyti, nes ugdymas jose yra labai formalus; mokyklos nėra pasiruošusios ugdyti ĮVAIRIŲ sutrikimų turinčius mokinius. Pavienės sėkmės istorijos – dar ne rodiklis.*

„Integracija – vaiko žalojimas“. Pasak respondentų, bendrojo ugdymo mokykla – netinkama vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių: *Integruoti specialiųjų poreikių vaikai į bendrojo lavinimo mokyklas šiuo metu, kada nėra tam sudarytos sąlygos, tai vaiko žalojimas visomis prasmėmis!* Kai kurie respondentai pateikė ir „vaiko žalojimo“ pavyzdžius: *<...> vaikams skiriamas mokymas namuose, jie izoliuojami nuo visuomenės, praranda socialinius gebėjimus; <...> neįgauna tiek žinių, reikalingų jam integruojantis į visuomenę; <...> ir kai girdi patį vaiką sakant „aš durnius, debilas, aš nieko nemoku“ (nes tai jis girdi pagrindinėje mokykloje), tai galvoji, ar ta inkluzija tik tokio lygio, kad dar daugiau nelaimingų ir žiaurių vaikų. Vieno respondento teigimu, integracija žalinga ir gabiems mokiniams: *labai nukenčia gabūs vaikai, besimokantys tose klasėse.**

Respondentų nuomone, bendrojo ugdymo mokyklose **nesuteikiama reikalinga individuali ugdymosi pagalba**, *<...> neskiriama visiškai jiems dėmesio!; <...> mokiniai ten vis dar spalvina ir tyliai sėdi.* Argumentuojama, kad bendrosiose mokyklose *neįmanomas normalus didelių specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymas dėl prastos materialinės bazės, ribotų žmogiškųjų resursų, didelio vaikų skaičiaus klasėse, neigiamo bendraamžių ir jų tėvų požiūrio į tokį vaiką ir dėl paties SUP turinčio vaiko ypatingo elgesio, savijautos, dažnai neadekvačių reakcijų.*

Be to, pasak respondentų, **neišspręsta patyčių problema**: *<...> neįgalūs vaikai dažnai patiria patyčias, būna nelaimingi, nes jie ten jaučiasi kitokie; <...> labai retai prisitaiko bendrojo ugdymo mokyklose.*

Respondentų atsakymų analizė atskleidė, kad nesėkmių bendrojo ugdymo mokyklose kontekstu laikoma **netinkama švietimo politika** ir **neigiamas visuomenės požiūris**. Pasak tyrime dalyvavusių pedagogų, *SUP mokinių ugdymui turi būti pasiruošta visapusiškai, tik tuomet vaikas gaus realią pagalbą; turėtų būti priimtas įstatymas, draudžiantis mokykloje laikyti SUP mokinį, jei joje nebūtų pilnai patenkinami tokių vaikų ugdymosi poreikiai.* Respondentų nuomone, visuomenės nuostatos taip pat svarbios, kad įvairių gebėjimų mokiniai galėtų kartu ugdytis bendrosiose mokyklose: *<...> turi pasikeisti vi-*



suomenė, jos nuostatos negalią turinčiųjų atžvilgiu, tinkamos aplinkos itin gabių, vidutinių gebėjimų ir intelekto sutrikimą turinčių asmenų (su intelekto sutrikimu) mokymuisi sudarymas ir tarpusavio darna.

Taigi, atsakymų turinio analizė atskleidė respondentų nuomones tiek apie bendrojo ugdymo mokyklų vidines problemas, tiek ir apie globalesnio pobūdžio (švietimo politikos, visuomenės nuostatų) problemas.

**Ugdymo formų įvairovė.** Dalis respondentų kaip galimą problemų sprendimą įžvelgė mokinių ugdymo formų įvairovės plėtojimą (žr. 3.1.31 lentelę).

3.1.31 lentelė

### Kategorija *Ugdymo formų įvairovė*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Ugdyti neakademiniuose veiklose</i>	Integracija galima nepamokinių dienų, projektinių veiklų metu [sm]. Reikalingos ne tik dalykinės pamokos, bet ir klasės valandėlės mokinių elgesio ir kt. reikalams aptarti. Jos turėtų būti apiformintos kaip pamokos, t. y. būti privalomos [sm]. Tokiems vaikams siūlyčiau kurti įstaigas, kuriose būtų galimybė dirbti žemę, užsiauginti daržovių, vaisių, atlikti nesudėtingus gamybinius procesus [suc]. Daugiau žaidimų [sm]. Sudaryti sąlygas mokytis sveikos gyvensenos, <...> sportinė veikla aktyvina, nuteikia pozityviai, vaikai, turintys negalią, noriai sportuoja, o kartais būna vienintelis dalykas, kurį supranta vaikas, geba atlikti užduotis [sm].	5
<i>Derinti mokymą specialiosiose ir bendrosiose klasėse</i>	Pagrindinius dalykus (lietuvių k., matematiką, gamtą (biologiją), geografiją) SUP mokiniai mokytųsi specialiosiose klasėse. Pamokas vestų specialieji pedagogai. Kitas disciplinas (muziką, fizinį, darbus ir kt.) mokytųsi savo bendrojo ugdymo klasėje. Tokiu būdu vyktų integracija [sm]. Reikėtų išsaugoti specialiojo ugdymo formų įvairovę ir jas sustiprinti [suc]. SUP vaikai turi mokytis jiems skirtose jei ne mokyklose, tai bent atskirose klasėse su mok. padėjėjais ir jiems skirtais spec. pagalbos specialistais <...> [dc].	3
<i>Stiprinti specialiąsias mokyklas</i>	<...> todėl tikrai reikia aprūpinti spec. mokyklas trūkstamu inventoriumi, sporto, darbinio ugdymo klasėmis, sudaryti sąlygas įgyti tam tikrų profesijų įgūdžius. Sėkmės, tegyvuoja spec. mokyklos [dc]. Skirti iš valstybės lėšų tokių mokyklų išlaikymui, nes jos tikrai labai reikalingos [sm]. Griauti senuosius mitytus apie specialiąsias mokyklas. Daugelis iš jų šiuo metu yra geresnėse sąlygose nei BUM [sm]. Ir toliau efektyviau naudoti viską, ką turime geriausio. O tikrai turime ir galime didžiuotis [sm].	4

Respondentai siūlė **ugdyti neakademinėse veiklose** (nepamokinių dienų, projektinių veiklų metu ir pan.), **derinti mokymą specialiosiose ir bendrosiose klasėse**, kitaip tariant, plėtoti dalinę integraciją; **stiprinti specialiąsias mokyklas**. Šiuose siūlymuose galima įžvelgti nepritarimą visiškai integracijai ir siekį išsaugoti specialiąsias mokyklas.

**Ugdymo specialiosiose mokyklose pranašumai.** Dalis respondentų ypač akcentavo ugdymo specialiosiose mokyklose pranašumus (žr. 3.1.32 lentelę).

3.1.32 lentelė

### Kategorija Ugdymo specialiosiose mokyklose pranašumai

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>„Specialioji mokykla – vienintelis tikslingas kelias šiems mokiniams“</i>	Kol nebus kokybiškos pagalbos SUP mokiniams bendrojo ugdymo mokykloje, tol specialioji mokykla bus vienintelis tikslingas kelias šiems mokiniams [sm]. Visi mokiniai, turintys SUP, turi būti ugdomi specialiosiose mokyklose [sm]. SUP turinčių mokinių ugdymas turėti vykti tik specialiosiose mokyklose. <...> Ugdyti specialiosiose įstaigose, o ne bendrojo lavinimo mokyklose [sm]. Jie turi mokytis specialiosiose mokyklose [sm]. Kad mokiniai turėtų galimybę mokytis specialiosiose mokyklose (sm). Mokiniai, turintys SUP, turi mokytis specialiosiose mokyklose [sm].	6
<i>Mokiniai jaučiasi saugūs specialiojoje mokykloje</i>	<...> vaikai jaučiasi saugūs ir mylimi, matomas kiekvienas vaikas [sm]. Turintys fizinę ar protinę negalią vaikai jaučiasi saugesni, išvengia patyčių, mokosi padėti vienas kitam <...> [sm]. Mokiniai, turinčius didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, labai svarbu ugdyti specialiosiose mokyklose. Nes tik ten jie jaučiasi puikiai <...> [dc]. Tik neintegruokite SUP turinčių mokinių į bendrojo lavinimo mokyklas, gimnazijas, <...> kyla ir drausmės klausimai, prasideda patyčios, <...> [dc]. Kuo tiksliau nustatyti mokinių negalias, įvertinti „realius“ jų gebėjimus ir <...> „neplėšti“ jų prievarta iš specialiai pritaikyto ir jiems priimtinausio mikroklimato [suc]. Mano moto – geriau stipriausias tarp silpnesnių, nei silpniausias iš visų [suc]. Į mūsų specialųjį ugdymo centrą atvykę vaikai iš bendrojo lavinimo mokyklų „gimsta iš naujo“ <...> Atvykite pažiūrėti, kaip jie gerai jaučiasi pas mus! [suc]. Net ir nedidelių SUP turintiems mokiniams geriau būtų ugdytis specialiosiose mokyklose. Čia labiausiai mokytojai įsijaučia į vaiko situaciją, yra arčiau jo, užtikrinamas jo saugumas ir ugdymas [sm].	8

<p><i>Specialioji mokykla geriausiai tenkina mokinių poreikius</i></p>	<p>&lt;...&gt; gauna visą reikiamą specialistų pagalbą ir gali visapusiškai ugdytis [dc]. Mokiniai turėtų kuo anksčiau pakliūti į spec. mokyklą, turiu galvoje mūsų mokyklą su mokiniiais, sergančiais &lt;...&gt;, o nelaukti, kol labai reikia įdėti daug pastangų, norint pasiekti gerų rezultatų, o tai trukdo jiems pas mus pakliūti PPT ir krepšelis, kurį saugo kiekviena mokykla [sm]. Šios mokyklos teikia pagalbą mokiniams, jų tėvams, todėl kartais visuomenėje kuriamos nuostatos, kad tai blogis, kenkia šioms mokykloms ir vaikams. Nepagalvojama, kaip turėtų gyventi šeima, turinti neįgalų vaiką, kuriam nuolatos reikalingos sveikatinimo procedūros ir tausojantis dienos režimas, tačiau gyvena mažame miestelyje ar kaimelyje, kur tokios pagalbos niekas negali suteikti, tėveliai neturi pakankamai lėšų vaikų ugdymui, sveikatinimui [sm]. &lt;...&gt; ugdosi pagal savo galimybes, gauna individualią specialistų pagalbą!!! [sm]. Dirbantiems tėvams būtų sudėtinga, nes nuo pietų būtų problema, kur palikti neįgalų vaiką [suc]. Specialiosiose mokyklose stengiamasi, kad visa aplinka ir ugdymas atitiktų vaikų poreikius, o kažin, ar tiek skirtų finansavimo, jei reikėtų pritaikyti visas bendrojo ugdymo mokyklas [sm].</p>
--	--

7

Respondentų nuomone, *kol nebus kokybiškos pagalbos SUP mokiniams bendrojo ugdymo mokykloje, specialioji mokykla – vienintelis tikslingas kelias šiems mokiniams.*

Pagrindiniai ugdymo specialiosiose mokyklose argumentai: *specialiosiose mokyklose geresnis mikroklimatas ir geriau tenkinami mokinių specialieji ugdymosi poreikiai.*

***Mokiniai jaučiasi saugūs specialiojoje mokykloje.*** Respondentai akcentavo, kad specialiojoje mokykloje mokiniai nepatiria patyčių, *jaučiasi saugūs ir mylimi; <...> jaučiasi puikiai; „gimsta iš naujo“ <...> Atvykite pažiūrėti, kaip jie gerai jaučiasi pas mus!*

***Specialioji mokykla geriausiai tenkina mokinių poreikius:*** *gauna visą reikiamą specialistų pagalbą ir gali visapusiškai ugdytis; stengiamasi, kad visa aplinka ir ugdymas atitiktų vaikų poreikius, todėl mokiniai turėtų kuo anksčiau pakliūti į spec. mokyklą, <...> nelaukti, kol labai reikia įdėti daug pastangų, norint pasiekti gerų rezultatų.*

Argumentuojama ir tuo, kad specialioji mokykla reikalinga ne tik mokiniams, bet ir jų tėvams; jei nebūtų specialiosios mokyklos, <...> *kaip turėtų gyventi*

*šeima, turinti neįgalų vaiką, kuriam nuolatos reikalingos sveikatinimo procedūros ir tausojantis dienos režimas; dirbantiems tėvams būtų sudėtinga, nes nuo pietų būtų problema, kur palikti neįgalų vaiką...* Pastarasis teiginys rodo, kad specialioji mokykla, be savo tiesioginių – ugdymo ir švietimo pagalbos – funkcijų, atlieka ir mokinių popamokinio užimtumo funkcijas.

Kita vertus, respondentai išryškino ir specialiųjų mokyklų problemas ir tobulinimo poreikius.

**Specialiųjų mokyklų tobulinimas.** Respondentų teigimu, specialiosios mokyklos patiria problemų dėl nepakankamo finansavimo; netinkamo klasių komplektavimo; stokojama didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui pritaikytų ugdymo priemonių; nėra ugdymo tęstinumo specialiųjų mokyklų mokiniams ir pan. Todėl specialiosiose mokyklose būtini tam tikri organizaciniai pokyčiai (žr. 3.1.33 lentelę).

3.1.33 lentelė

**Kategorija Specialiosios mokyklos organizacinių pokyčių poreikis**

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Didinti finansavimą specialiosioms mokykloms</i>	Valstybės dėmesys mokykloms, pedagogams – didesnis finansavimas, didesni atlyginimai, ypač mokytojo, auklėtojo padėjėjams [sm]. Reikalingas didesnis kiekis specialistų įstaigoje: logopedų, kineziterapeutų, socialinių pedagogų, <...>. Mokiniais PPT išvadose priskirtos specialistų pagalbos neįmanoma teikti mokiniui, nes yra nepakankamai etatų ugdymo įstaigose, esami specialistai perkrauti [suc]. Reikėtų priimti daugiau specialistų, galinčių dirbti spec. mokyklose [sm]. Padaryti galima daug, bet tam reikia lėšų specialistų etatams, pamokų skaičiui, aplinkos moderniniam pritaikymui. SUP mokinio krepšelis yra per mažas... [dc]. Didesnis finansavimas [sm]. Geresnis įstaigų finansavimas [suc]. Didesnis finansavimas pažintinėms veikloms, higienos priemonėms [dc]. Geresnis finansavimas [dc]. Skirti lėšų ugdymui ir dėmesio spec. mokyklų reikalams [suc]. Finansuoti muziejų, parodų lankymus. Dauguma mokinių neturi galimybės aplankyti brangesnius muziejus [sm]. Skirti didesnį finansavimą specialiųjų priemonių mokinių ugdymui įsigyti, kompiuterinės technikos [sm]. Tiesiog trūksta pinigų [sm]. Didesnis finansavimas ugdymo priemonėms, aplinkai, pedagogų kompetencijoms ugdyti [sm]. Didesnės lėšos specialiųjų pedagogų kvalifikacijai kelti; specialiųjų poreikių asmenims skirtų ugdymo	20

<p><i>Didinti finansavimą specialiosioms mokykloms</i></p>	<p>priemonių įsigijimo galimybių plėtra [sm]. Didesnis finansavimas kurčiųjų mokykloms [sm]. Siekiant asmeninės SUP kiekvieno vaiko pažangos ir gerovės, reikia daug žmogiškųjų ir finansinių išteklių. Jei poreikiai labai dideli, jų patenkinimui atitinkamai reikia ir daugiau išteklių ir pritaikymo. &lt;...&gt; [suc]. Didesnio finansavimo specialiosioms ugdymo įstaigoms [sm]. Valstybė turėtų skirti daugiau lėšų [sm]. Nedidelį skaičių mokinių turinčiai mokykla nepakanka MK lėšų nei specialiosioms ugdymo priemonėms, nei pažintinei veiklai organizuoti, nekalbant jau apie specialistų kvalifikacijai skirtas lėšas. Tokia mokykla tik egzistuoja, negalėdama užtikrinti kokybiškų ugdymo paslaugų teikimo. MK skirstymas pagal mokinių skaičių – neefektyvus ir žlugdantis mažas mokyklas [dc]. Skirti daugiau lėšų specializuotiems kabinetams rengti, specialiosioms mokymo priemonėms [sm].</p>
<p><i>Keisti klasių komplektavimo principus</i></p>	<p>Formuoti mažiau jungtinių klasių [sm]. Mažinti jungtinių klasių skaičių [sm]. Mažesnis mokinių skaičius klasėse [sm]. Mokinius, turinčius labai didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, į klases skirstyti pagal jų gebėjimų ir įgūdžių lygį, o ne pagal amžių [sm]. Būtina keisti mokinio krepšelio skaičiavimo metodiką. Finansavimas turėtų būti kaip lavinamosiose klasėse specialiosiose mokyklose. Mokinių klasėje – ne daugiau kaip 5 [sm]. Kuo mažesnis ugdytinių skaičius klasėje (ypač lavinamojoje) padėtų daugiau laiko skirti individualiųjų poreikių tenkinimui [sm]. &lt;...&gt; skirti mažesnes klases specialiosiose mokyklose (max. 8 vaikai klasėje) [sm]. Mažinti mokinių skaičių klasėje, kad nereikėtų dirbti su jungtinėmis klasėmis. Mokytojas daugiau dėmesio galės skirti 1 temai nagrinėjimui ir kiekvienam mokiniui, o ne 3 temų nagrinėjimui tuo pačiu metu jungtinėje klasėje [sm]. Leisti komplektuoti lavinamąsias klases ne pagal vaikų amžių, bet sutrikimus, leisti mokslo metų eigoje perkelti iš vienos klasės į kitą, leisti formuoti klases su 2–3 vaikais [sm]. Mažinti mokinių skaičių klasėje siekiant efektyvaus ugdymo, nes vaikai nuolat „sunkėja“ [sm]. Mažinti mokinių skaičių klasėse [sm].</p>

15

Vienas iš siūlymų – **didinti finansavimą specialiosioms mokykloms**. Pasak respondentų, specialiosioms mokykloms trūksta finansavimo tiek didesniajam švietimo pagalbos specialistų skaičiui įdarbinti, tiek ugdymo aplinkai ir pro-

cesui gerinti: *Siekiant asmeninės SUP kiekvieno vaiko pažangos ir gerovės, reikia daug žmogiškųjų ir finansinių išteklių.*

Tyrimė dalyvavusių specialiųjų mokyklų pedagogų teigimu, švietimo pagalbos specialistų poreikis toks didelis, kad *PPT išvadose priskirtos specialistų pagalbos neįmanoma teikti mokiniui, nes yra nepakankamai etatų ugdymo įstaigose, esami specialistai perkrauti.* Trūksta finansavimo ir ugdymo proceso: *specialiųjų priemonių mokinių ugdymui įsigyti, kompiuterinės technikos; pažintinėms veikloms, higienos priemonėms; finansuoti muziejų, parodų lankymus. Dauguma mokinių neturi galimybės aplankyti brangesnius muziejus ir pan.*

Kitas siūlymas specialiųjų mokyklų veiklai tobulinti – **keisti klasių kompleksavimo principus**: *mažinti jungtinių klasių skaičių ir mokinių skaičių klasėse, kad nereikėtų dirbti su jungtinėmis klasėmis; leisti formuoti klases su 2–3 vaikais; mokinių klasėje – ne daugiau kaip 5; skirti mažesnes klases specialiosiose mokyklose (max. 8 vaikai klasėje); <...> nes vaikai nuolat „sunkėja“.* Argumentuota, kad *mažesnis ugdytinių skaičius klasėje (ypač lavinamojoje) padėtų daugiau laiko skirti individualiųjų poreikių tenkinimui; mokytojas daugiau dėmesio galės skirti 1 temai nagrinėjimui ir kiekvienam mokiniui, o ne 3 temų nagrinėjimui tuo pačiu metu jungtinėje klasėje.* Be to, siūlyta mokinius, turinčius labai didelius specialiuosius ugdymo(si) poreikius, į klases skirstyti pagal jų gebėjimų ir įgūdžių lygį, o ne pagal amžių.

**Ugdymo specialiosiose mokyklose tobulinimas.** Respondentų teigimu, būtina tobulinti ir specialiojo ugdymo turinį, **pritaikyti mokymo, vaizdines ir kt. priemones** (žr. 3.1.34 lentelę).

3.1.34 lentelė

### Kategorija **Ugdymo specialiosiose mokyklose tobulinimas**

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Pritaikyti mokymo, vaizdines ir kt. priemones</i>	Specialiosiose mokyklose labai trūksta mokymo priemonių, <...>, vadovėlių [sm]. Daugiau kokybiškų pritaikytų priemonių (vadovėlių, pratybų sąsiuvinii) mokantis dalyko vyresnėse klasėse (istorijos, chemijos, fizikos, matematikos, anglų kalbos, lietuvių kalbos, geografijos, biologijos, technologijų) [sm]. Specialiųjų priemonių [sm]. Daugiau specialiųjų vaizdinių ir mokymo priemonių [suc]. Išleisti daugiau metodinių priemonių, vadovėlių, pritaikytų šiems mokiniams [sm]. Specialiųjų priemonių, pratybų, vadovėlių, vaizdinės medžiagos [sm]. Pritaikytos mokymo	

<i>Pritaikyti moky- mo, vaizdines ir kt. priemones</i>	priemonės, kad nereiktų patiems kurti ir gaminti [sm]. Iš viso nėra vadovėlių, pratybų sąsiuvinių, mokymo priemonių didelių ir labai didelių SUP turinčių vaikų ugdymui nei lietuvių, nei rusų, nei lenkų kalba [dc]. Daugiau pritaikytų priemonių (vadovėlių, pratybų sąsiuvinių) mokiniams, turintiems SUP [sm]. Tinkamas aprūpinimas pritaikytomis mokymo priemonėmis. Daugiau priemonių [sm]. Trūksta vadovėlių, mokymo bei vaizdinių priemonių, skirtų SUP turintiems mokiniams [suc]. Sukurti naujų reikalingų vadovėlių, <...> [sm]. Atnaujinti kai kurių mokomųjų dalykų vadovėlius, pratybas, skirtas specialiosioms mokykloms, specialiosioms klasėms (pvz., matematikos) [sm]. Daugiau reikalingų ugdymo priemonių ir vadovėlių <...> [sm]. Pakankamas kiekis vaizdinių mokomųjų priemonių [sm]. Skirti lėšų kokybiškoms ir tinkamoms priemonėms įsigyti [sm]. Parengti ir išleisti daugiau vadovėlių, skirtų SUP turinčių mokinių ugdymui [sm]. Daugiau ir įvairesnio lygio vadovėlių, pritaikytų SUP mokiniams, mokymo priemonių. Mokytojams skirtų mokytojo knygų pagal vadovėlius [sm]. Pritaikyti vadovėlius, pratybų sąsiuvinius [suc].	21
<i>Įsigyti kompensacinių priemonių ir IT</i>	<...> įsigyti reikalingų kompensacinių priemonių [sm]. Galimybė ugdomojoje veikloje naudotis inovatyviomis technologijomis [sm]. Specialiosiose mokyklose labai trūksta <...> kompiuterių, projektorių, <...> [sm]. Pritaikytų kompiuterinių programų SUP mokiniams [sm].	4
<i>Tobulinti ugdymo programas</i>	Reikalinga peržiūrėti ugdymo programas [sm]. Nėra jokių programų nei rekomendacijų socialinių įgūdžių ugdymo klasėms. Mokytojui palikta individuali kūrybos bei interpretacijos laisvė! Manau, kad turėtų būti nurodytos jaunuolių ugdymo gairės bei laukiami rezultatai [sm].	2

Pasak tyrime dalyvavusių pedagogų, specialiosioms mokykloms *trūksta vadovėlių, mokymo bei vaizdinių priemonių, skirtų SUP turintiems mokiniams; iš viso nėra vadovėlių, pratybų sąsiuvinių, mokymo priemonių didelių ir labai didelių SUP turinčių vaikų ugdymui nei lietuvių, nei rusų, nei lenkų kalba; specialiųjų priemonių, pratybų, vadovėlių, vaizdinės medžiagos.*

*Būtina sukurti naujų reikalingų vadovėlių, įsigyti reikalingų kompensacinių priemonių; išleisti daugiau metodinių priemonių, vadovėlių, pritaikytų šiems mokiniams; atnaujinti kai kurių mokomųjų dalykų vadovėlius, pratybas, skirtas specialiosioms mokykloms, specialiosioms klasėms (pvz., matematikos);*

vaizdinių mokomųjų priemonių; <...> kad nereiktų patiems kurti ir gaminti.

Respondentai pasigenda galimybės *ugdomojoje veikloje naudotis inovatyviomis technologijomis*; teigė, kad *specialiosiose mokyklose labai trūksta <...> kompiuterių, projektorių, <...>, pritaikytų kompiuterinių programų SUP mokiniams bei kompensacinių priemonių.*

Respondentai pateikė siūlymų tobulinti specialiųjų mokyklų ugdymo aplinką (žr. 3.1.35 lentelė).

3.1.35 lentelė

### Kategorija *Ugdymo aplinkos ir sveikatos priežiūros gerinimas*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Gerinti fizinę ugdymo aplinką</i>	Daugiau erdvės [sm]. Tinkamos edukacinės erdvės [sm]. Visiškas patalpų pritaikymas [dc]. <...> pritaikyta aplinka, <...> saugi ir informatyvi aplinka [sm]. Kurti įvairesnes erdves, gerinti priemonių prieinamumą, ypač turintiems ir fizinę negalią, trūksta keltuvų, įvažiavimo-išvažiavimo pritaikytinumo [sm]. Gerinti aplinkas ir erdves [sm].	7
<i>Stiprinti sveikatos priežiūrą</i>	Visapusiškos med. pagalbos [sm]. <...> gerai vaiko savijautai palaikyti – masažo kabineto [suc]. Daugiau pagalbos norėjęsi iš gydymo įstaigų, nes kartais esi bejėgis, kai vaikui užėina pykčio priepuolis (nekalbantys vaikai, autistai). Kai kuriems vaikams, vyresniems, reikalingas stacionarinis gydymas, psichiatro pagalba. Dažniausiai paskiria vaistus, bet jie neveikia [sm].	3

Nors respondentai pateikė daug argumentų apie ugdymo specialiosiose mokyklose pranašumus, palyginti su bendrosiomis mokyklomis (žr. kategoriją **Ugdymo specialiosiose mokyklose pranašumai**), vis dėlto, kai kurių pedagogų teigimu, specialiosiose mokyklose reikia **gerinti fizinę ugdymo aplinką**. Pasigendama *daugiau erdvės; visiško patalpų pritaikymo; trūksta keltuvų, įvažiavimo-išvažiavimo pritaikytinumo.*

Be to, respondentai teigė, kad specialiosiose mokyklose trūksta sveikatos priežiūrai skirtų patalpų (*gerai vaiko savijautai palaikyti – masažo kabineto*) ir paslaugų: *daugiau pagalbos norėjęsi iš gydymo įstaigų <...>*. Tačiau tikėtina, kad šie aplinkos ir paslaugų poreikiai būdingi ne tik specialiosioms mokykloms.

**Ugdymo tęstinumo užtikrinimas.** Aktuali visoms mokykloms ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo tęstinumo problema (žr. 3.1.36 lentelę).



Kategorija *Ugdymo tęstinumo užtikrinimas*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Iki profesinis ugdymas rengiant savarankiškam gyvenimui</i>	Valstybė turi užtikrinti ugdymosi tęstinumą [sm]. Kurti darbo centrus SUP asmenims, kad būtų galimybė juose pradėti atlikti praktiką nuo 8 klasės [suc]. Didelių ir labai didelių specialiųjų poreikių turintiems vaikams organizuojant ugdymo procesą svarbiausia veiklos, kurių dėka jie pasiręgtų gyvenimui [suc].	3
<i>Pagalba įsidarbinant</i>	<...> specialiųjų poreikių asmenų įdarbinimas skiriant mentorius [sm]. Pasirūpinti ir tais, kurie turi labai didelių spec. poreikių, nes apie juos nekalbama išvis [suc].	2

Respondentų nuomone, ugdymo tęstinumui užtikrinti būtinas mokinių **iki-profesinis ugdymas, rengiant savarankiškam gyvenimui** (<...> **svarbiausia veiklos, kurių dėka jie pasiręgtų gyvenimui; kurti darbo centrus SUP asmenims, kad būtų galimybė juose pradėti atlikti praktiką nuo 8 klasės**), ir **pagalba įsidarbinant**.

### Kuo ypatinga mokykla, skirta specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams?

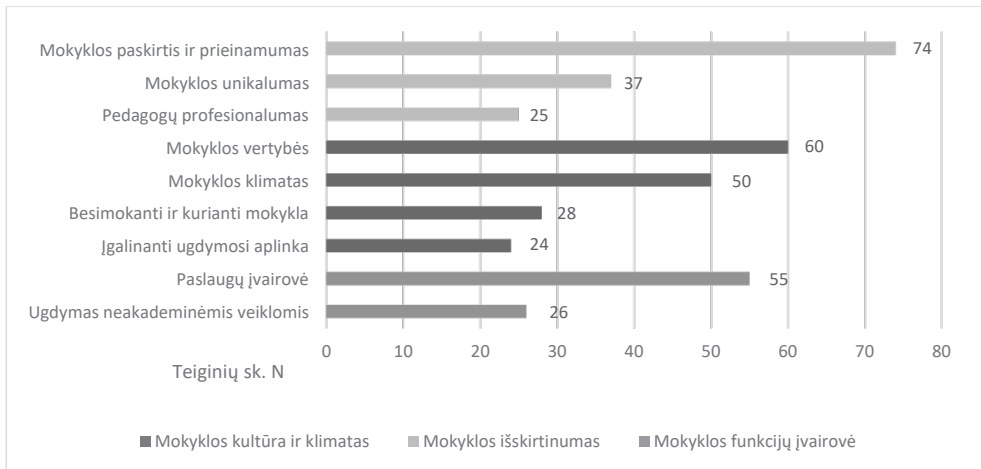
Respondentams buvo pateiktas atviras klausimas *Kuo Jūsų mokykla ypatinga, išsiskiria iš kitų panašių mokyklų?* Į šį klausimą atsakė 220 respondentų.

Atlikta respondentų atsakymų turinio kiekybinė analizė, skirstant panašios prasmės teiginius, frazes, žodžius į temines grupes, kategorijas ir subkategorijas. Atsakymų kategorijų (subkategorijų) turinį iliustruojantys teiginiai pateikiami autentiškai, tačiau sakiniai skaidomi į prasmines turinio dalis ir priskiriami atitinkamos prasmės subkategorijai.

Laikantis tyrimo etikos iš respondentų atsakymų eliminuota informacija, kurios turinys sudarytų galimybių atpažinti mokyklą. Teiginį išsakiusio respondento priklausymas tam tikrai respondentų grupei žymimas skliaustuose kodu: sm – respondentai, atstovaujantys specialiosioms mokykloms; suc – specialiųjų ugdymo centrų pedagogai, dc – daugiafunkčių centrų pedagogai.

Respondentų atsakymų turinio analizės duomenys buvo suskirstyti į temines grupes ir turinio kategorijas pagal dominuojančius atsakymus: **Mokyklos**

### kultūra ir klimatas; Mokyklos išskirtinumas; Mokyklos funkcijų įvairovė (žr. 3.1.5 paveikslą).



**3.1.5 pav.** Specialiosios mokyklos ypatingumai (atsakymų teminės grupės ir kategorijos)

Šios trys teminės atsakymų grupės atskleidė, kaip tyrime dalyvavę pedagogai suvokia savo specialiosios mokyklos ypatingumą kitų mokyklų atžvilgiu.

Teminę grupę **Mokyklos kultūra ir klimatas** (N=164) sudaro turinio kategorijos: **Mokyklos vertybės** (N=62); **Mokyklos klimatas** (N=50); **Įgalinanti ugdymosi aplinka** (N=24); **Besimokanti ir kurianti mokykla** (N=28).

Teminėje atsakymų grupėje **Mokyklos išskirtinumas** (N=137) dominuojanti atsakymų turinio kategorija – **Mokyklos paskirtis ir prieinamumas** (N=74); kitos šios temos turinio kategorijos – **Mokyklos unikalumas** (N=37); **Pedagogų profesionalumas** (N=25).

Trečioje teminėje grupėje **Mokyklos funkcijų įvairovė** (N=81) – atsakymų turinio kategorijos, apibūdinančios specialiosios mokyklos ypatingumą – teikiamų **Paslaugų įvairovė** (N=55) ir mokinių **Ugdymą neakademinėmis veiklomis** (N=26).

Kiekvienoje teminėje grupėje teiginiai suskirstyti ne tik į kategorijas, bet ir į subkategorijas.

Beveik visi atsakiusieji savo mokyklas apibūdino kaip turinčias kokių nors išskirtinių bruožų. Vos keli (3) pedagogai savo mokyklą apibūdino kaip niekuo neišsiskiriančią: <...> *savosios negaliu kažkuo išskirti*.

Teminė atsakymų grupė **Mokyklos kultūra ir klimatas**. Kiekybinė turinio analizė atskleidė, kad dominuoja pedagogų atsakymai, apibūdinantys specialiosios **mokyklos kultūrą ir klimatą** (žr. 3.1.37 lentelę).

3.1.37 lentelė

**Mokyklos kultūra ir klimatas (N=164)**

Kategorijos	Subkategorijos	N
<b>Mokyklos vertybės, N=62</b>	<i>Pagarba individualiems gebėjimams ir poreikiams</i>	18
	<i>Inovatyvumas, atvirumas naujovėms</i>	13
	<i>Ugdymo kokybė</i>	9
	<i>Mokinių gerovė</i>	7
	<i>Orientacija į asmenybės ugdymą</i>	6
	<i>Humaniškumas ir demokratija</i>	6
	<i>Atvirumas aplinkai</i>	3
<b>Mokyklos klimatas, N=50</b>	<i>Emocinis glaudumas</i>	22
	<i>Maža bendruomenė (namų aplinka)</i>	13
	<i>Saugi mokykla</i>	9
	<i>Jauki mokykla</i>	6
<b>Įgalinanti ugdymosi aplinka, N=24</b>	<i>Mokytis įgalinanti edukacinė aplinka</i>	8
	<i>Mokinių poreikiams pritaikyta fizinė aplinka</i>	7
	<i>Gera materialioji aplinka</i>	5
	<i>Ypatinga mokyklos gamtinė aplinka</i>	4
<b>Besimokanti ir kuriantis mokykla, N=28</b>	<i>Pedagogų aktyvumas / projektinė veikla</i>	12
	<i>Bendradarbiavimas</i>	7
	<i>Kūrybiškumas</i>	6
	<i>Nuolatinis profesinis tobulėjimas</i>	3
<b>Iš viso</b>		<b>164</b>

Mokyklos kultūra atspindi organizacijos vertybes, įsitikinimus, tradicijas, elgesio normas, kuriomis kiekviena mokykla skiriasi nuo kitų (Çogaltay & Karadag, 2016). Mokyklos klimatas yra vienas iš mokyklos kultūros elementų; apibūdina bendruomenės narių tarpusavio emocinius ryšius ir lūkesčius; tai, kaip mokyklos bendruomenės nariai jaučiasi savo organizacijoje. Kohl, Rechia, Steffgen (2013) nuomone, mokyklos klimatas apima ir bendruomenės narių suvokiamą saugumą, tarpusavio ryšius, mokymą ir mokymąsi bei mokyklos aplinką.

Mokyklos kultūra ir klimatas yra glaudžiai susiję ir pasižymi tarpusavio sąveika. Pasak Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro (2013), mokyklos kultūros – normų, tikslų, vertybių ir sąveikos modeliai, formuojantys santykius mokyklose (t. y. mokyklos klimatą), yra esminiai aspektai, apibūdinan-

tys mokyklos veiklos kokybę ir efektyvumą. Daugelio mokslininkų nuomone, mokyklos kultūra ir klimatas turi reikšmingą poveikį ir mokinių ugdymosi rezultatams (Bektas, Çogaltay, Karadag, Ay, 2015; MacNeil, Prater, Busch, 2009; Ramsey, Spira, Parisi, Rebok, 2016; Tłuściak-Deliowska et al., 2017; ir kt.).

Šiame tyrime specialiosios mokyklos kultūrą atskleidė kategorijos **Mokyklos vertybės; Mokyklos klimatas; Įgalinanti ugdymosi aplinka; Besimokanti ir kurianti mokykla.**

**Mokyklos vertybės.** Pasak Tłuściak-Deliowska ir kt. (2017), gilintis į mokyklos kultūrą reiškia „pažvelgti“ į jos vertybes, įsitikinimus ir tradicijas, kurios susiformavo laikui bėgant.

Kategorijos **Mokyklos vertybės** turinys atskleidė respondentų požiūrius į pedagoginės veiklos principus, ugdymo prioritetus specialiosiose mokyklose, lūkesčius mokinių pasiekimų atžvilgiu ir kt. (žr. 3.1.38 lentelę).

3.1.38 lentelė

### Kategorija *Mokyklos vertybės*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Pagarba individualiems gebėjimams ir poreikiams</i>	<...> didelis dėmesys skiriamas kiekvieno vaiko poreikiams, atsižvelgiama į jo galias ir sunkumus [sm]. <...> mokiniams individualizuojamas ugdymas [suc]. <...> ugdymą pritaiko pagal jų galias ir gebėjimus [sm]. <...> kiekvieno ugdytinio specialiųjų poreikių maksimaliu tenkinimu [sm]. Dėmesys ir visapusiška pagalba kiekvienam vaikui [sm]. Dėmesys mokiniui [sm]. Didelis dėmesys skiriamas individualiems vaiko ugdymosi poreikiams tenkinti [suc]. Individualiu darbu su vaiku [sm]. Išskirtinis dėmesys mokinių ugdymosi poreikių tenkinimui <...> [sm]. Kryptingas ugdymas pagal vaiko galimybes <...> [sm]. <...> ypatingas dėmesys kiekvienam mokiniui, jo specialiųjų poreikių tenkinimui [sm]. <...> dirbama tik pagal individualizuotas ugdymo programas [dc]. <...> teikianti profesionalias, kiekvienam vaikui reikiamas paslaugas [sm]. Mūsų mokykla <...> matanti kiekvieną vaiką <...> [sm]. Ugdome jo stipriąsias savybes [suc].	18
<i>Inovatyvumas, atvirumas naujovėms</i>	Inovatyvi [suc]. Inovatyviai dirbanti [dc]. Inovatyvus ugdymo centras [suc]. <...> inovatyvi [sm]. Mokykla inovatyvi, daug dėmesio skiria naujovėms [sm]. Mokykla yra šiuolaikiška, atvira <...> [sm]. Pažangi, šiuolaikiška [suc]. Pedagogai dirba inovatyviai [sm]. Siekianti naujovių, labai veikli, įgyvendinanti daug idėjų <...> [sm]. <...> atvira naujovėms <...> [sm]. Mokykla atvira naujovėms [sm]. Atvira kaitai [sm]. Mokykla yra <...> iniciatyvi <...> [sm].	13

## 3.1.38 lentelės tęsinys

<i>Ugdymo kokybė</i>	<...> užtikrinanti kokybišką didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymą [sm]. <...> mokykloje teikiama visapusiška švietimo pagalba mokiniui [sm]. <...> tikslas teikti šiuolaikines, europinius reikalavimus atitinkančias ugdymo paslaugas [sm]. <...> gauna kokybiškas paslaugas [sm]. <...> specialistų gausa, teikiamos pagalbos <...> kokybė [suc]. <...> gali realiai padėti vaikui, užtikrinti visapusišką ugdymąsi <...> [suc]. <...> gebanti užtikrinti mokinių ugdymosi pažangą [sm]. Teikia kokybiškas paslaugas bei užtikrina ugdymą ypač sunkių negalių turintiems mokiniams [sm]. Mokiniais suteikiama įvairiapusė specialistų pagalba [sm].	9
<i>Orientacija į asmenybės ugdymą</i>	<...> kiekvienas vaikas priimamas kaip asmenybė, veikianti ir kurianti pagal savo galimybes [suc]. <...> orientuota į vaiką [sm]. Mokinio pasitikėjimas savimi, savivertės puoselėjimas [sm]. Mūsų centre didelis dėmesys skiriamas kiekvieno mokinio orumo jausmų ir jo aktyvių veiklų puoselėjimui [suc]. <...> dirbanti mokiniui kaip asmenybei <...> [sm]. Kiekvienas mokyklos bendruomenės narys jaučiasi svarbus, ypatingas, <...> su savo jausmais ir poreikiais [suc].	6
<i>Mokinių gerovė</i>	Svarbiausia mums mokinių gerovė [sm]. Mokykloje sudarytos geros sąlygos specialiųjų poreikių mokinių ugdymui (si) [sm]. Puikios sąlygos mokiniams ugdytis ir lavintis, didelis pagalbos mokiniui specialistų dėmesys <...> [sm]. Puikios sąlygos SUP turintiems vaikams [suc]. Puikios mokinių gyvenimo ir laisvalaikio užimtumo sąlygos [sm]. Mokyklos filosofija užtikrina vaikui esminius normalizacijos principus, nukreipta į kiekvieno vaiko saviraišką ir aktyvų mokymąsi [suc].	7
<i>Humaniškumas ir demokratija</i>	<...> humaniška, demokratiška mokykla <...> [sm]. Turi teisę kurti, spręsti, išsakyti ir pasakyti savo nuomonę, tikslus, norus [suc]. Mokykla mūsų mokiniams yra ta vieta, kur jie jaučiasi laisvi, orūs, pripažinti [suc]. Mūsų mokykla remiasi tam tikra filosofija, kur ypatingą dėmesį skiriame kiekvieno asmens socialinio vaidmens pripažinimui [suc]. Kiekvienas žmogus yra vis kitoks ir pripažįstame jį tokį, koks yra [suc]. Kiekvienas vaikas šioje mokykloje jaučiasi <...> laisvas <...> [suc].	6
<i>Atvirumas aplinkai</i>	Atvira visiems <...> [sm]. Atvira, <...> [sm]. <...> atvira <...> visuomenei, formuojanti teigiamą požiūrį į neįgaliuosius [sm].	3

Mokyklos bendruomenės veikla susijusi su vyraujančiomis vertybėmis ir normomis, kurias palaiko mokykla, arba filosofija, kuria vadovaujama mokykloje. Paprastai vertybės išreiškiamos mokyklos misijos formuluotėje.

Tyrimo duomenimis, svarbiausios specialiosios mokyklos vertybės – *pagarba individualiems gebėjimams ir poreikiams; inovatyvumas, atvirumas naujovėms; ugdymo kokybė; orientacija į asmenybės ugdymą; mokinių gerovė, humaniškumas ir demokratija*.

Subkategorija *pagarba individualiems gebėjimams ir poreikiams* atspindi vieną iš esminių specialiosios mokyklos vertybių. Dėmesys individualiems ugdymosi poreikiams atsispindi ir subkategorijos *orientacija į asmenybės ugdymą* teiginiuose, pavyzdžiui, „*kiekvienas vaikas priimamas kaip asmenybė*“. Panašius duomenis pateikia ir Žibėnienė, Česnavičienė (2018). Autorių teigimu, kiekvieno mokinio individualias galias atitinkantys akademiniai pasiekimai svarbūs ketvirtadaliui mokytojų ir tėvų; o ketvirtadaliui mokinių svarbu nuolatinei ugdymosi pažanga ir sportiniai, meniniai, kūrybiniai ir kt. pasiekimai. Šių autorių tyrimo duomenimis, beveik po ketvirtadalį anketinėje apklausoje dalyvavusių bendrojo ugdymo mokyklų administracijos atstovų ir mokytojų; mokinių ir jų tėvų mokyklos pažangą labiausiai sieja su kiekvieno mokinio asmenybės branda.

Tyrimu atskleistos kitos specialiosios mokyklos vertybės – *mokinių gerovė, humaniškumas ir demokratija* – rodo, kad, pasak tyrime dalyvavusių pedagogų, mokykla kuria pozityvią aplinką mokinių ugdymuisi dalyvaujant mokyklos gyvenime.

Tyrimu nustatyta, kad jau minėtos mokyklos vertybės: *inovatyvumas, atvirumas naujovėms* ir *ugdymo kokybės siekiai*, suburia specialiosios mokyklos pedagogus tobulinti savo kompetencijas, mokinių ugdymo procesą ir ugdymosi rezultatus, bendradarbiauti.

**Mokyklos klimatas.** Tyrime dalyvavę pedagogai labiausiai akcentavo pozityvų savo mokyklos klimatą: *emocinį glaudumą; mažą bendruomenę (namų aplinką); saugią, jaukią mokyklą* (žr. 3.1.39 lentelę).

Kategorija *Mokyklos klimatas*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Emocinis glaudumas</i>	Darbuotojai ir mokiniai gerai pažįsta vieni kitus. Yra tarsi viena darni didelė šeima, kartu besidžiaugianti įvairiomis sėkmėmis ir lengviau sprendžianti išskylančias problemas [sm]. <...> nuoširdžiais žmonėmis [sm]. Emociniu ryšiu tarp mokinių ir mokytojų [suc]. <...> draugiška <...> aplinka [sm]. Kiekvienas vaikas šioje mokykloje jaučiasi reikalingas, <...>. Neatskirtas nuo šeimos ir turintis draugų (suaugusių ir bendraamžių) [suc]. Kiekvienas žmogus yra suprastas, <...> [suc]. Labai stipri mokyklos bendruomenė [sm]. Mokykla artima šeimos aplinkai [suc]. Mokykla yra <...> besirūpinanti savo bendruomene [sm]. <...> Mokykloje vyrauja draugiška atmosfera, <...> [sm]. Mokykloje vyrauja labai geri, šilti santykiai tarp mokinių ir mokytojų. Iš kitų mokyklų pas mus mokyti atvykę mokiniai labai greitai adaptuojasi, gerai jaučiasi [sm]. <...> labai betarpiškai bendraujanti su tėvais [sm]. Šilti, draugiški, dalykiniai ryšiai su visa bendruomene [sm]. Sunku palyginti, kai nedirbau kitose mokyklose, bet manau, kad pagalba mokiniui, nuoširdžiu bendravimu, <...> ir kt. [sm]. Geras bendruomenės mikroklimatas <...> [sm]. Geras mikroklimatas [dc]. Kiekvienas mokyklos bendruomenės narys jaučiasi svarbus <...> [suc]. <...> empatija, dvasingumu <...> [sm]. <...> darnia bendruomene... Aš didžiuojuosi savo mokykla ir laiminga, kad joje dirbu) [sm].	22
<i>Maža bendruomenė (namų aplinka)</i>	Yra nedidelė, komunikabili [sm]. Maža bendruomenė [sm]. Mes esame maža bendruomenė, todėl vieni kitus gerai pažįstame ir tai padeda sparčiau tobulėti ir vystytis [suc]. <...> nedidelė (namų aplinka) <...> [dc]. Mokykla yra nedidelė, <...> sukuriama „namų“ aplinka <...> [sm]. <...> nedaug mokinių, todėl vieni kitus kuo puikiausiai supranta, pažįsta, žino, kaip bendrauti ir elgtis įvairiose situacijose [sm]. Mūsų mokykla maža, <...> [sm]. Mūsų mokykla nedidelė [suc]. Nedidelė ir jauki [sm]. Mažas mokinių skaičius [dc]. Mokykla nedidelė, mokinių skaičius klasėse virš 10 [sm].	13
<i>Saugi mokykla</i>	Saugi <...> aplinka [sm]. Įstaigoje vaikai jaučiasi saugūs, patiria sėkmę [sm]. <...> saugi, sveika, patraukli, <...> [sm]. <...> saugi ugdytiniams, tėvams <...> [dc]. Mokiniai jaučiasi saugiai [sm]. Sudaryta saugi ir sveika ugdymosi aplinka [sm].	9
<i>Jauki mokykla</i>	Čia gera ir jauku [sm]. <...> jauki mokymosi aplinka [sm]. Jauki <...> [sm]. Jaukia aplinka [sm]. Mokykla yra jauki, <...> [dc].	6

„Vienas iš svarbiausių santykių aspektų mokyklose yra tai, kaip žmonės jaučiasi susiję. Saugus, rūpestingas, dalyvaujantis ir reaguojantis mokyklos klimatas skatina didesnį prisirišimą prie mokyklos ir suteikia optimalų pagrindą socialiniam, emociniam ir akademiniam mokymuisi“, – teigia Thapa ir kt. (2013).

Tyrime dalyvavusių pedagogų nuomone, jų atstovaujamos specialiosios mokyklos ypatingos savo *emociniu glaudumu*. Respondentai akcentavo, kad jų mokyklos bendruomenė yra <...> *tarsi viena darni didelė šeima <...>; vyrauja labai geri, šilti santykiai tarp mokinių ir mokytojų; šilti, draugiški, dalykiniai ryšiai su visa bendruomene* ir pan.

Mokyklos bendruomenės narių emocinis glaudumas, pasak tyrime dalyvavusių pedagogų, apibūdina priklausymo bendruomenei jausmą, kurį jaučia mokytojai ir mokiniai. Ryškus pedagogų pasididžiavimas savo mokykla, jos emociniu klimatu ir priklausymu mokyklos bendruomenei (*Aš didžiuojuosi savo mokykla ir laiminga, kad joje dirbu...*). Pasak Kohl ir kt. (2013), toks mokyklos kultūros elementas, kaip priklausymo bendruomenei suvokimas, gali turėti įtakos mokinių tarpusavio, mokinių ir mokytojų santykiams ir mokinių pasiekimams.

Subkategorijos *maža bendruomenė (namų aplinka)* teiginiai atskleidė, kad mokyklos emocinį glaudumą padeda sukurti tai, kad *mokykla nedidelė; <...> sukuriama „namų“ aplinka*. Lleras (2008) tyrimo duomenimis, didelėse mokyklose mokiniai jaučiasi mažiau saugūs ir, kaip teigia autorius, verbalinės patyčios labiau tikėtinos tokiose mokyklose.

Ko gero, *maža bendruomenė* ir pastangos kurti namų aplinką lemia ir tai, kad, pasak tyrime dalyvavusių pedagogų, bendruomenės nariai patiria savo mokyklose emocinį saugumą (subkategorija *saugi mokykla*) ir jautumą (subkategorija *jauki mokykla*).

Mažų mokyklų ir (ar) mažų klasių efektyvumo tyrimai vykdomi daugelį metų. Nors kai kurių tyrimų išvados gana prieštaringos (Filges, Sonne-Schmidt, & Nielsen, 2018), vis dėlto daugelio tyrimų duomenys rodo, kad mažų mokyklų ir (ar) mažų klasių mokinių tiek akademiniai, tiek neakademiniai pasiekimai yra geresni (Babcock & Betts, 2009; Dee & West, 2011; Konstantopoulou & Chung, 2009; Lubienski, Lubienski, & Crane, 2008; Schanzenbach, 2014; ir kt.). Tyrimais nustatyta, kad mažų mokyklų mokinių pasiekimai yra bent jau lygūs, o kartais ir aukštesni nei didesnių mokyklų mokinių pasiekimai, geresnis mokinių elgesys, lankomumas, mažesni mokyklas paliekančių mokinių skaičiai. Pavyzdžiui, Arico (2011) tyrimo duomenimis, specialiųjų poreikių



mokiniai mažesnėse bendrojo ugdymo klasėse pasiekia aukštesnių įvertinimų nei tie, kurie mokosi didesnėse klasėse. Tačiau yra ir kitokių duomenų. Pavyzdžiui, Filges ir kt. (2018), atlikę daugelio šalių tyrimų duomenų metaanalizę, nustatė, kad klasių mažinimas yra brangus, o mažų klasių efektyvumas nereikšmingas, lyginant su didesnėmis klasėmis. Vis dėlto daug tyrėjų pripažįsta mažesnių klasių ekonominę ir švietimo naudą (Hanover Research, 2015).

**Įgalinanti ugdymosi aplinka.** Kitas mokyklos kultūros rodiklis – ugdymo(si) aplinkos tinkamumas mokytis. Mokyklos ugdymo aplinkos kokybė daro įtaką mokinių mokymosi rezultatams, todėl svarbu kurti aplinką, kurioje būtų palaikomas įvairus mokymasis, įvairūs ugdymosi tikslai ir aiški mokymosi bei mokymo tvarka (Hedegaard-Soerensen & Tetler, 2016).

Tyrime dalyvavusių pedagogų nuomones apie ugdymosi aplinką specialiosiose mokyklose iliustruoja 3.1.40 lentelė.

3.1.40 lentelė

**Kategorija Įgalinanti ugdymosi aplinka**

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Mokytis įgalinanti edukacinė aplinka</i>	Aprūpinta moderniomis ugdymo priemonėmis [sm]. <...> sukaupta didelė metodinė bazė [sm]. Edukacinėmis aplinkomis <...> [sm]. <...> puiki centro metodinė bazė [suc]. <...> mokinių poreikiams pritaikyta edukacinė aplinka, <...> išplėtotas IKT naudojimas, <...> [sm]. <...> aprūpintas įvairiomis specialiosiomis mokymo priemonėmis [suc]. Mūsų specialusis ugdymo centras yra visapusiškai aprūpintas mūsų specialiųjų poreikių vaikams [suc]. <...> geros metodinės priemonės [suc].	8
<i>Mokinių poreikiams pritaikyta fizinė aplinka</i>	Mokykla labai pritaikyta neįgaliems vaikams, turi pritaikytą infrastruktūrą <...> [sm]. Pritaikytos sąlygos neįgaliesiems <...> [suc]. <...> aplinka pritaikyta spec. poreikių mokiniams [sm]. Edukacine erdve [sm]. <...> ugdymo erdvės puikiai pritaikytos SUP mokiniams [sm]. Sąlygų sudarymu neįgaliesiems <...> [suc].	7
<i>Gera materialioji ugdymo aplinka</i>	Turi <...> stiprią materialinę bazę, pritaikytą įvairių negalią turinčių vaikų ugdymui [suc]. Gera mokyklos bazė <...> [sm].	5
<i>Ypatinga mokyklos gamtinė aplinka</i>	Ekologiška aplinka (upė, pušynas, parkas), <...> [sm]. Gera geografinė padėtis [suc]. <...> dėkinga, gamtos relaksaciją teikianti aplinka [suc]. Įstaiga įsikūrusi labai gražioje, vaizdingoje, ramioje vietoje [suc].	4

*Įgalinanti ugdymosi aplinka pasižymi įrangos ir turimų priemonių įvairove, šiuolaikiškumu; mokyklos pastato ir jo aplinkos estetiškumu, ergonomiškumu; taip pat ir aplinkos bendrakūra – mokinių dalyvavimu kuriant, dekoruojant erdves<sup>63</sup>. Respondentai akcentavo mokytis įgalinančią edukacinę aplinką; mokinių poreikiams pritaikytą fizinę aplinką; gerą materialiąją ugdymo aplinką ir ypatingą (ekologišką, gražią, vaizdingą, relaksaciją teikiančią) mokyklos gamtinę aplinką.*

*Mokytis įgalinanti edukacinė aplinka. Pasak respondentų, jų mokyklos pasižymi moderniomis ugdymo priemonėmis; <...> mokinių poreikiams pritaikyta edukacinė aplinka, <...> išplėtotas IKT naudojimas ir pan.*

Tinkamos edukacinės aplinkos klimatą ir kultūrą akcentavo Melnikova (2012). Pasak autorės, besimokantysis turi mokytis sąveikaudamas su tokia edukacine / mokymosi aplinka, kuri paremtų jo mokymąsi; kuriant edukacinę aplinką, svarbu taikyti informacines technologijas, kurti palankią ir kūrybingą atmosferą.

*Mokinių poreikiams pritaikyta fizinė aplinka. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai gali patirti fizinius apribojimus, susijusius su prieiga prie pastatų, klasių, kt. aplinkų. Todėl mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, svarbus ir fizinės aplinkos pritaikymo aspektas. Tyrime dalyvavę pedagogai teigė, kad jų mokyklos pasižymi įvairia edukacine erdve; ugdymo erdvės puikiai pritaikytos SUP mokiniams; mokykla labai pritaikyta neįgaliems vaikams, turi pritaikytą infrastruktūrą ir pan.*

*Gera materialioji ugdymo aplinka; ypatinga mokyklos gamtinė aplinka – tai dar du specialiosios mokyklos bruožai, kuriuos pažymėjo respondentai.*

**Besimokanti ir kurianti mokykla.** Profesinis bendradarbiavimas ir nuolatinis mokymasis, turintis bendrą vertybių ir įsitikinimų branduolį, yra vienas iš mokyklos kultūros rodiklių (Tłuściak-Deliowska ir kt., 2017). Tai patvirtino ir specialiosios mokyklos mokytojai. Daugelio jų atsakymus jungia bendra turinio kategorija **Besimokanti ir kurianti mokykla**, kurią galima traktuoti ir kaip vieną iš mokyklos vertybių (žr. 3.1.41 lentelę).

<sup>63</sup> Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016.

**Kategorija *Besimokanti ir kurianti mokykla***

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Pedagogų aktyvumas / projektinė veikla</i>	Aktyvia projektine <...> veikla [suc]. Labai veikli, įgyvendinanti daug idėjų [sm]. <...> vykdanči įvairius tarptautinius ir vietinius projektus [sm]. Dalyvauja daugybėje įvairių projektų ne tik Lietuvoje, bet ir užsienyje [sm]. Dalyvauja tarptautiniuose projektuose, <...> ir projektus su kitomis specialiomis ir pagrindinėmis mokyklomis, taip pat su gimnazija [sm]. Dalyvavimu tarptautiniuose projektuose, <...> integruota projektine veikla mokykloje ir su bendrojo lavinimo mokyklomis [sm]. <...> aktyvi projektinė veikla [sm]. Mokykla aktyviai dalyvauja tarptautiniuose projektuose su kitų šalių bendrojo ugdymo įstaigomis [sm]. <...> organizuojami projektai [sm]. <...> projektai Lietuvos ir tarptautiniu mastu! [suc]. Vykdo daug projektų [sm]. Vykdo tarptautinius projektus meninės, sportinės veiklos srityse; bendradarbiauja su ES šalių gimnazijomis [sm]. <...> ryškus tarptautinis bendradarbiavimas [sm].	12
<i>Bendradarbiavimas</i>	<...> darniai dirbantys komandoje pedagogai [suc]. Komandinis darbas <...> [sm]. <...> bendradarbiavimo su tėvais renginiai [sm]. Didelis dėmesys skiriamas bendradarbiavimui su šeima [suc]. <...> specialistai, norintys bendradarbiauti [suc]. <...> įtraukianti į savo veiklą visą mokyklos bendruomenę [sm].	7
<i>Kūrybiškumas</i>	<...> vykdomos papildomos veiklos: lietuvių gestų kalbos žodyno rengimas, SMP rengimas [suc]. Pedagogai patys rengia ugdymo priemones [sm]. <...> sukūrė Mokinių pozityvaus elgesio skatinimo programą [suc]. Kiekvienas mokyklos bendruomenės narys jaučiasi <...> kuriantis <...> [suc]. Kiekvienas vaikas jaučiasi <...> veikiantis, kuriantis ir produktyvus, netgi jei aplinkos požiūriu jo kūriniai menkaverčiai [suc]. Kiekvienas vaikas šioje mokykloje jaučiasi <...> besimokantis <...> ir kuriantis <...> [suc].	6
<i>Nuolatinis profesinis tobulėjimas</i>	<...> nuolat besitobulinantys <...> pedagogai [suc]. Mokykla skiria daug dėmesio pedagogo kompetencijų kėlimui [sm]. <...> aktyvi, besimokanti mokykla <...> [sm].	3

Daugelis autorių pažymi sampratos *besimokanti organizacija* sudėtingumą ir neaiškumą. Būta bandymų atskirti *besimokančios mokyklos* ir *besimokančios mokyklos bendruomenės* sampratą (Kools & Stoll, 2016). Šie autoriai pateikė

mokyklos kaip besimokančios organizacijos modelį, o vienas naujausių yra Kools ir kt. (2020) tyrimas, kuriuo autoriai validavo ir moksliskai pagrindė skalės, skirtos besimokančios mokyklos bruožams matuoti ir vertinti, tinkamumą. Jie nurodo aštuonias besimokančios mokyklos dimensijas: a) bendros vizijos, orientuotos į visų mokymąsi, sukūrimas; b) partneriai, prisidedantys prie mokyklos vizijos; c) nuolatinio mokymosi galimybių kūrimas ir palaikymas; d) mokymasis ir bendradarbiavimas komandose; e) inovacijų ir tyrinėjimo kultūra; f) mokymosi, žinių kaupimo ir jų mainų sistema; g) mokymasis išorinėje mokyklos aplinkoje ir iš aplinkos; h) lyderystės mokymuisi modeliaavimas ir stiprinimas (Kools et al., 2020).

Organizacijos mokymasis reiškiasi kaip gebėjimas įgyti, naudoti ir skleisti žinias organizacijoje (Melnikova, Trakšelys, 2016). Mokykla, kaip besimokanti organizacija, gali pasitelkti įvairius mokymosi išteklius: besimokantys mokytojai ir jų individualūs atradimai; mokiniai, jų įžvalgos ir keliami klausimai; bendruomenės idėjos ir poreikiai; mokyklos partnerystės ir mokymosi ryšiai su aplinka; projektinė veikla; specializuoti kursai, seminarai ir pan. (Valucienė, Balčiūnas, Katiliūtė, Simonaitienė, Stanikūnienė, 2015). Besimokanti organizacija inicijuoja procesus, kad individo atneštos žinios pasklistų organizacijoje, pagerintų organizacijos veiklą, pakeistų elgseną (Melnikova, Trakšelys, 2016).

Mūsų tyrimo duomenimis, specialiąją mokyklą kaip nuolat *besimokančią ir kuriančią mokyklą* apibūdina teiginiai subkategorijose *pedagogų aktyvumas / projektinė veikla; bendradarbiavimas, kūrybiškumas, nuolatinis profesinis tobulėjimas*. Šios subkategorijos reiškia ne tik mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožus, bet ir mokyklos pažangos siekius.

Besimokančios specialiosios mokyklos bruožus iliustruojantys subkategorijos *pedagogų aktyvumas* teiginiai byloja apie pedagogų aktyvų dalyvavimą nacionaliniuose ir tarptautiniuose projektuose, bendradarbiavimą ne tik su kitomis specialiosiomis, bet ir su bendrojo ugdymo mokyklomis, mokinių įtraukimą į projektus.

Melnikova, Trakšelys (2016) teigia, kad kūrybiškumas glaudžiai susijęs su inovatyvumu, pasireiškia gebėjimais generuoti naujas idėjas, naujų būdų problemoms spręsti paieška, pozityvia reakcija į naujoves. Pasak autorių, kūrybiškumas ir inovatyvumas laikomi ne tik darbuotojo, bet ir visos organizacijos sėkmės pagrindu.

Tyrimo dalyvavusių pedagogų teiginiai apie tarpusavio bendradarbiavimą, bendradarbiavimą su mokiniais ir jų tėvais atskleidžia svarbius besimokančios ir kuriančios specialiosios mokyklos kultūros bruožus. Veikimas kartu

bei kūrybiškumo atmosfera (*Kiekvienas vaikas šioje mokykloje jaučiasi <...> besimokantis <...> ir kuriantis; kiekvienas mokyklos bendruomenės narys jaučiasi <...> kuriantis*) ir nuolatinio profesinio tobulėjimo siekiai leidžia tikėti specialiosios mokyklos siekais užtikrinti ne tik pedagogų profesionalumą, bet ir aukštesnę mokymo(si) organizavimo kokybę. Panašią išvadą patvirtino Žibėnienės, Česnavičienės (2018) tyrimo duomenys: „<...> beveik pusė tyrime dalyvavusių mokytojų (47,5 proc.) nurodė, kad mokyklos pažangai apibūdinti pats svarbiausias aspektas – pasirinktos veiklos tobulinimo poveikis mokinių brandai, jų pasiekimams ir pažangai. Verta pabrėžti, kad būtent šie mokytojai mokyklos pažangą ir sieja su kiekvieno mokinio asmenybės ūgtimi“. Be to, Kools ir kt. (2020) tyrimu nustatyta koreliacija tarp mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, ir pedagogų pasitenkinimo darbu.

Kita didelė dalis atsakymų į atvirą klausimą sudaro teminę grupę **Mokyklos išskirtinumas** (žr. 3.1.42 lentelę).

3.1.42 lentelė

### Mokyklos išskirtinumas (N=137)

Kategorijos	Subkategorijos	N
<b>Mokyklos paskirtis ir prieinamumas, N=74</b>	<i>Mokykla vienos sutrikimų grupės mokiniams</i>	28
	<i>Mokykla įvairių sutrikimų turintiems mokiniams</i>	14
	<i>Mokykla vaikams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių</i>	13
	<i>Mokykla visos Lietuvos (rajono, regiono) vaikams</i>	10
	<i>Mokykla įvairaus amžiaus ugdytiniams</i>	7
	<i>Mokykla įvairių tautybių mokiniams</i>	2
	<b>Mokyklos unikalumas, N=37</b>	<i>Vienintelė mokykla (šalyje, regione, rajone)</i>
<i>Savitas ugdymas (metodai, sistema ir pan.)</i>		10
<i>Netradicinės erdvės ir veiklos</i>		5
<i>„Tiesiog ypatinga mokykla“</i>		5
<i>„Pati geriausia mokykla“</i>		2
<b>Pedagogų profesionalumas, N=25</b>	<i>Aukšta pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacija</i>	13
	<i>„Puikios kvalifikacijos“ mokytojai</i>	12
<b>Iš viso</b>		<b>137</b>

Šioje teminėje grupėje dominuoja pedagogų atsakymai kategorijose **Mokyklos paskirtis ir prieinamumas; Mokyklos unikalumas; Pedagogų profesionalumas**.

**Mokyklos paskirtis ir prieinamumas.** 3.1.43 lentelėje pateikiami pedagogų atsakymai apie mokyklų išskirtinumą pagal jų paskirtį ir prieinamumą.

**Kategorija Mokyklos paskirtis ir prieinamumas**

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Mokykla vienos sutrikimų grupės mokiniams</i>	Čia mokosi <...> <sup>64</sup> sutrikimų turintys mokiniai [suc]. Mokykla mokiniams, turintiems <...> sutrikimų [sm]. Visi vaikai turi <...> sutrikimų [suc]. <...> mokosi visi vaikai, turintys didelių ugdymosi poreikių dėl <...> sutrikimų [sm]. <...> sutrikimų turinčiais mokiniais bei jaunuoliais [dc]. <...> ligų gydymo ir konsultavimo centras [sm]. Specializuota konkrečios negalios vaikams [suc]. Ugdo <...> negalią turinčius vaikus [sm]. Ugdomi vaikai ir mokiniai, turintys <...> sutrikimų [suc]. <...> teikianti pagalbą vaikams, turintiems <...> sutrikimų [sm]. Mūsų mokykloje ugdomi tik specialiųjų poreikių turintys mokiniai [suc]. Skirta mokiniams su SUP [sm]. <...> centras, kuriame gali ugdytis vaikai, turintys negalią [suc]. <...> sveikatos problemų turintiems vaikams [sm].	28
<i>Mokykla įvairių sutrikimų turintiems mokiniams</i>	<...>, turintys ir kitokių negalių [suc]. Greta <...> sutrikimų mokiniai turi <...> sutrikimų [sm]. Čia mokosi vaikai, turintys įvairių sutrikimų: <...> negalių [suc]. Mokykla <...> vaikams su įvairiais sunkiais <...> sutrikimais [dc]. Specialioji mokykla, skirta <...> sutrikimų ir <...> sutrikimų turintiems mokiniams [sm]. <...> įvairią negalią turinčių vaikų ugdymui [suc]. Ugdytiniai, turintys <...> sutrikimų <...> ir <...> sutrikimų, <...> negalią, kurios derinio dalis yra <...> sutrikimai [suc]. <...> vaikai, sergantys <...> ligomis, turintys <...> sutrikimų [sm]. <...> vaikams, turintiems įvairių sutrikimų [dc]. Negalių ir sutrikimų turintiems vaikams ugdytis skirta mokykla [sm]. Integruojami specialiųjų poreikių turintys mokiniai [sm].	14
<i>Mokykla vaikams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių</i>	Užtikrinanti <...> didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymą [sm]. Mūsų mokykla išsiskiria tuo, kad čia ugdomi vaikai su sunkia ir ypač sunkia negalia [suc]. Mūsų mokykloje ugdomi net labai didelių ugdymo(si) poreikių turintys vaikai [sm]. <...> ugdomi sunkią negalią <...> turintys vaikai [sm]. <...> užtikrina ugdymą ypač sunkių negalių turintiems mokiniams [sm]. Teikia ugdymo paslaugas vaikams, kurių specialieji ugdymosi poreikiai yra dideli ir labai dideli [suc]. Ugdomi didžiausią negalią turintys mokiniai [dc]. Vaikai su labai sunkia negalia [dc].	13

<sup>64</sup> Laikantis anonimiškumo principo, čia ir toliau iš tekstų eliminuota bet kokia informacija, leidžianti atpažinti mokyklą.

## 3.1.43 lentelės tęsinys

<i>Mokykla visos Lietuvos (rajonų, regiono) vaikams</i>	Mokyklą gali lankyti vaikai iš visos Lietuvos <...> [dc]. Mokiniai vežami iš viso rajono [sm]. <...> vaikams iš visos respublikos [sm]. Mokosi penkių rajonų vaikai – regioninė mokykla [sm]. <...> teikiantis pagalbą visos respublikos vaikams, kenčiantiems nuo minėtų ligų [sm]. Teikia pagalbą ne tik rajono, bet ir aplinkinių rajonų mokiniams [sm]. Didžiausia rajono centre [sm].	10
<i>Mokykla įvairaus amžiaus ugdytiniams</i>	<...> ugdymo tęstinumas toje pačioje įstaigoje [suc]. Mūsų mokykloje yra atidarytos socialinių įgūdžių klasės, <...> [sm]. Tuo, kad mūsų mokykloje yra darželis, pradinė, pagrindinė mokyklos, socialinių įgūdžių formavimo grupės, profesinis neįgaliųjų ugdymas ir suaugusiųjų dienos centras [dc]. Vaikai ugdomi nuo ikimokyklinio amžiaus, yra specialiosios, lavinamosios, socialinio ugdymo klasės ir dienos grupė suaugusiems [suc]. <...> yra darželio ir suaugusiųjų dienos centro grupės <...> [suc]. Mokykloje ugdomi įvairių amžiaus tarpsnių ugdytiniai – nuo ikimokyklinukų iki asmenų virš 21 metų amžiaus [suc]. Mūsų mokykloje mokiniai turi galimybę mokytis iki 21 metų [sm].	7
<i>Mokykla įvairių tautybių mokiniams</i>	Ugdomi įvairių tautybių mokiniai [sm]. Centras, vykdamas ugdymo programas <...> ir lietuvių kalbomis [dc].	2

Šie atsakymai rodo, kad respondentai savo mokyklas apibūdina kaip išskirtines pagal tai, kokiems mokiniams skirta jų mokykla:

- *Mokykla vienos sutrikimų grupės mokiniams.* Šiai subkategorijai priskirti respondentų atsakymai, kuriuose jie įvardijo, kokie vieną negalią turintys mokiniai ugdomi jų mokyklose.
- *Mokykla įvairių sutrikimų turintiems mokiniams:* respondentai nurodė, kad jų mokyklose ugdomi įvairių negalių turintys mokiniai.
- *Mokykla vaikams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymo-poreikių,* – taip respondentai apibūdino savo mokyklą, kuri, pasak jų, išskirtinė tuo, kad *užtikrina ugdymą ypač sunkių negalių turintiems mokiniams; <...> kurių specialieji ugdymosi poreikiai yra dideli ir labai dideli; ugdomi didžiausių negalių turintys mokiniai.*

Tai pačiai turinio kategorijai priskirti atsakymai, kuriais respondentai apibūdino specialiąsias mokyklas pagal jų *prieinamumą*:

- *Mokykla visos Lietuvos (rajonu, regionu) vaikams.* Respondentų teigimu, mokyklą gali lankyti vaikai iš visos Lietuvos; mokykla teikia pagalbą visos respublikos vaikams, kenčiantiems nuo minėtų ligų; teikia pagalbą ne tik rajonu, bet ir aplinkinių rajonų mokiniams ir t. t.
- *Mokykla įvairaus amžiaus ugdytiniam.* Pasak respondentų, mokykloje ugdomi įvairių amžiaus tarpsnių ugdytiniai – nuo ikimokyklinukų iki asmenų virš 21 metų amžiaus; mokykla išskirtinė tuo, kad mūsų mokykloje yra darželis, pradinė, pagrindinė mokykla, socialinių įgūdžių formavimo grupės, profesinis neįgaliųjų ugdymas ir suaugusiųjų dienos centras. Respondentų nuomone, ugdytinių amžiaus įvairovė užtikrina ugdymo programų įvairovę ir mokinių ugdymosi tęstinumą.
- *Mokykla įvairių tautybių mokiniams* – šiai subkategorijai priskirti atsakymai apie mokyklas, kuriose ugdymas teikiamas ne tik valstybine, bet ir tautinių mažumų kalbomis.

**Mokyklos unikalumas.** Unikali kultūros mokykla pasižymi vienintele, išskirtine, savita kultūra; tokia mokykla žino, kuo ji ypatinga, puoselėja savo individualumą, išskirtinumą (Survutaitė, 2015). Pasak autorės, unikali kultūra atskleidžia ir reprezentuoja mokyklos išskirtinumą.

3.1.44 lentelėje pateikiami duomenys apie tai, kaip tyrime dalyvavę pedagogai atskleidžia savo mokyklų unikalumą.

3.1.44 lentelė

### Kategorija *Mokyklos unikalumas*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Vienintelė mokykla</i>	<...> tokia mokykla respublikoje yra viena <...> [sm]. Mūsų mokykla yra vienintelė Lietuvoje, kurioje mokosi visi vaikai, turintys didelių ugdymosi poreikių dėl <...> sutrikimų [sm]. Rajone yra tik vienas toks centras, kuriame gali ugdytis vaikai, turintys negalią [suc]. Tai vienintelė tokio tipo mokykla Lietuvoje [sm]. Tokia mokykla vienintelė rajone [sm]. Vienintelė įstaiga, teikianti pagalbą vaikams, turintiems <...> sutrikimų, <...> [sm]. Vienintelė mokykla Lietuvoje, ugdomi <...> sutrikimų turinčius vaikus [suc]. Vienintelė rajone, teikianti paslaugas neįgaliams vaikams [suc].	15



## 3.1.44 lentelės tęsinys

<i>Savitas ugdymas (metodai, sistema ir pan.)</i>	Katalikiškos krypties, <...> [sm]. <...> savitą mokymo sistemą [sm]. Mokykloje skiriamas didelis dėmesys <...> komunikacijai; <...> [sm]. Mūsų mokykla turi ypatingas metodikas darbui su ypač <...> mokiniais bei jaunuoliais [dc]. <...> taikomas <...> ugdymo metodas [suc]. <...> Mokinių pozityvaus elgesio skatinimo programą <...> sėkmingai taiko [suc]. Savita kultūra [sm].	8
<i>Netradicinės erdvės ir veiklos</i>	Netradiciškai išdėstyti pastatai <...> [suc]. <...> netradicinės ugdymo(si) veiklos už mokyklos ribų, <...> [sm]. <...> mokomi <...> dirbti kompiuteriu su specialia įranga [suc]. Pritaikomos ugdymo erdvės vaikų poreikiams, <...> pažymėtos visos ugdymo erdvės [suc]. Galime laisvai keisti ugdymosi erdves [sm].	5
<i>„Tiesiog ypatinga mokykla“</i>	Nes ji tiesiog ypatinga [sm]. Manau, kad visos specialiosios mokyklos yra ypatingos <...> [sm]. Savo vykdoma veikla [suc]. Tikrai esam reikalingi [sm]. Todėl, kad specialusis ugdymas vyksta [sm].	5
<i>„Pati geriausia mokykla“</i>	Mūsų mokykla pati geriausia, <...>, šilta, šviesi, <...> [sm]. Pati geriausia [suc].	2

Vieni respondentai savo mokyklas laiko unikalėmis, nes, pasak jų, tokia yra tik *vienintelė mokykla*. Kitų nuomone, jų mokykla pasižymi *savitu ugdymu (metodai, sistema ir pan.)* arba *netradicinėmis erdvėmis ir veiklomis*.

*Savitas ugdymas*. Vaicekauskienė (2012), išnagrinėjusi savitų (alternatyvių, netradicinių) mokyklų sampratą, pažymėjo, kad Lietuvoje neturima aiškios pozicijos apie tokias mokyklas. Autorės nuomone, svarstymai dėl alternatyvių mokyklų ir jas apibūdinančių sąvokų kelia daug neaiškumų, bet kartu liudija, kad tradicinė (įprasta) mokykla nėra tobula ir visiems tinkama, todėl galimos alternatyvos: mokykla gali būti savita, kitokia, unikali ir pan. Pasak autorės, bendriausia savitų ar alternatyvių mokyklų atsiradimo priežastis – suvokimas, kad žmonės yra skirtingi, tad standartinis mokyklos modelis tinka ne kiekvienam. Vaicekauskienės (2012) teigimu, alternatyviomis (savitomis) mokyklomis pasaulyje įprasta laikyti tas, kurios įgyvendina netradicines ugdymo programas; taiko netradicinius ugdymo metodus; būdingi bruožai – mažiau mokinių, mažesnės klasės, daugiau dėmesio individualybėms, glaudesni mokytojų ir mokinių santykiai, stipresnis bendruomenės jausmas.

Tyrimo dalyvavusių pedagogų nuomone, jų specialiųjų mokyklų savitumas ir unikalumas pasireiškia tuo, kad taiko *savitą mokymo sistemą; turi ypatingas metodikas darbui su ypač <...> mokiniais bei jaunuoliais*; mokykla pasižymi

*savita kultūra*. Respondentai konkrečiai įvardijo taikomus ugdymo metodus, kurių, laikydamiesi tyrimo etikos principų, čia nepateikiame, nes iš jų galima atpažinti mokyklą.

*Netradicinės erdvės ir veiklos*. Netradicinis ugdymas pasižymi savita ugdymo paradigma, savitomis vertybinėmis nuostatomis, ugdymo filosofija, ugdymo tikslais, religine orientacija, savitu pedagoginiu psichologiniu požiūriu į žmogaus prigimtį ir raidą; netradicinė mokykla laisvai renka ugdymo metodus ir strategijas, ji gali kurti savitą ugdymo aplinką, rengti ir naudoti savitas mokymo priemonių, ugdymo pasiekimų vertinimo sistemas (Netradicinio ugdymo koncepcija, 2010).

Tyrimo dalyvavę mokytojai teigė, kad jų mokyklos išsiskiria tuo, kad vyksta *netradicinės ugdymo(si) veiklos už mokyklos ribų; netradiciškai išdėstyti pastatai; pritaikomos ugdymo erdvės vaikų poreikiams* ir pan. Įprasta, kad netradiciniais metodais ar savita ugdymo sistema veiklą grindžiančios mokyklos specifika atskleidžiama įstaigos nuostatuose, parengtuose remiantis atitinkama netradicinio ugdymo sistemos samprata (Netradicinio ugdymo koncepcija, 2010). Tyrimo dalyvavę mokytojai apie tai neužsiminė, tačiau jų paminėti ugdymo organizavimo bruožai (lankstumas naudojant mokyklos erdves, aplinkos pritaikomumas, pamokos už mokyklos sienų ir pan.) leidžia teigti, kad specialiosios mokyklos turi kai kurių savitos arba netradicinės ugdymo sistemos bruožų.

Dalis respondentų mano, kad jų mokykla yra „*tiesiog ypatinga mokykla*“, nes *visos specialiosios mokyklos yra ypatingos*; taip pat kai kurie teigė, kad tai „*pati geriausia mokykla*“.

**Pedagogų profesionalumas**, respondentų nuomone, yra dar vienas specialiosios mokyklos išskirtinis bruožas (žr. 3.1.45 lentelę).

3.1.45 lentelė

**Kategorija Pedagogų profesionalumas**

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Aukšta pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacija</i>	Aukšta specialiųjų pedagogų, specialistų kvalifikacija, <...> [sm]. Dirba kompetentingi specialistai, <...> [suc]. Dirba kvalifikuoti specialistai, <...> [sm]. <...> specialistais, <...> [sm]. Dirba nemažai ilgametę patirtį turinčių specialiųjų pedagogų, pagalbos specialistų [suc]. Kompetentingų, turinčių reikiamą išsilavinimą ir kvalifikaciją <...> pagalbos mokiniui specialistų, <...> [sm]. Kompetentingi specialistai [sm]. <...> turi <...> puikius specialistus <...> [sm].	13

<i>Aukšta pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacija</i>	Mokykloje dirba didelę patirtį turintys spec. pedagogai [dc]. Mokykloje dirba kompetentinga specialistų komanda, turinti darbo patirtį <...> [sm]. Profesine kvalifikacija, visi dirba spec. pedagogai [sm]. <...> dirba specialistai [sm]. <...> dirba patyrusi specialistų komanda, <...> [sm].	12
<i>„Puikios kvalifikacijos“ mokytojai</i>	<...> daug patyrusių, kvalifikuotų ugdytojų [suc]. <...> aukšta pedagogų kvalifikacija [suc]. <...> profesionalūs pedagogai [sm]. <...> puikūs <...> pedagogai, <...> [suc]. Kompetentingų, turinčių reikiamą išsilavinimą ir kvalifikaciją mokytojų, [sm]. <...> kvalifikuotais pedagogais, <...> [sm]. Mokykloje dirba pedagogai, išmanantys savo darbą, <...> [sm]. Mūsų mokykloje dirba puikios kvalifikacijos ir kompetencijos darbuotojai [sm]. <...> „superiniai“ pedagogai <...> [sm]. <...> aukšta pedagogų kompetencija <...> [suc]. <...> puikūs pedagogai [suc].	

**Pedagogų profesionalumo** kategorijoje respondentų atsakymai pasiskirstė į dvi subkategorijas: 1) *aukšta pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacija*, 2) *„puikios kvalifikacijos“ mokytojai*. Abiejose subkategorijose itin akcentuojamas pagalbos mokiniui ir specialiosios mokyklos klasių mokytojų profesionalumas, kurį respondentai apibūdino žodžiais *kvalifikacija, kompetencija, pedagoginio darbo patirtis*. Kai kurie respondentai savo mokyklų išskirtinumą apibūdino ir emocinę konotaciją turinčiais žodžiais: pasak jų, mokykla turi <...> *puikius specialistus; puikūs <...> pedagogai; „superiniai“ pedagogai* ir pan., kurie rodo jų didžiavimąsi savo mokykla.

Profesionalumas – elgesys, tikslai ar savybės, apibūdinantys profesiją ar profesionalų asmenį (Merriam-Webster, 2020). „Specialiojo ugdymo specialistų profesionalumas – esminis veiksnys, siekiant padėti optimaliai mokytis vaikams, turintiems sensorinių, fizinių, emocinių, socialinių, kognityvinių ir kt. skirtumų“, – teigia Mainzer, R. W. ir Mainzer, L. H. (2015). Pasak autorių, profesionalumo svarba specialiajame ugdyme grindžiama prielaida, kad asmenų, turinčių ugdymosi išskirtinumų, optimalus mokymasis priklauso nuo specialiojo ugdymo specialistų profesionalumo; todėl specialiesiems pedagogams keliami aukšti profesionalumo ir ugdymo praktikos standartai. Taigi, specialiųjų mokyklų pedagogų atsakymai rodo, kad jie savo mokyklas laiko išskirtinėmis ne tik dėl kvalifikuotų (profesionalių) mokytojų ir specialistų, bet ir dėl to, kad mokyklose didžiuojamasi *kompetentinga specialistų komanda*, puikiais pedagogais. Nesunkiai įžvelgiamas kategorijos **Pedagogų profe-**

**sionalumas** ryšys su kitomis turinio analizės kategorijomis: **Besimokanti ir kurianti mokykla** ir **Mokyklos vertybės**.

Mažiausia atsakymų teminė grupė – **Mokyklos funkcijų įvairovė** (N=81) atskleidė, kad respondentai savo mokyklą suvokia kaip ypatingas teikiamų paslaugų mokyklos bendruomenei ir aplinkai įvairovę (žr. 3.1.46 lentelę).

3.1.46 lentelė

### Mokyklos funkcijų įvairovė (N=81)

Kategorijos	Subkategorijos	N
Paslaugų įvairovė, N=55	<i>Laikino mokinių apgyvendinimo paslaugos</i>	14
	<i>Konsultavimo paslaugos</i>	12
	<i>Sveikatinimo ir sveikatos priežiūros paslaugos</i>	11
	<i>Socialinės globos paslaugos</i>	10
	<i>Paslaugų įvairovės plėtra</i>	5
	<i>Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos</i>	3
Ugdymas neakademiniomis veiklomis, N=26	<i>Ugdymas popamokiniais renginiais ir neformaliojo ugdymo veiklomis</i>	12
	<i>Ugdymas gyvenimui</i>	8
	<i>Ugdymas sportinėmis veiklomis</i>	6
<b>Iš viso</b>		<b>81</b>

Respondentų atsakymų turinio analizė atskleidė platų spektrą mokyklose vykdomų veiklų, be tiesioginės – mokinių ugdymo funkcijos, apimančių socialines, sveikatinimo, tėvų švietimo, mokinių popamokinio užimtumo ir pan., orientuotas ne tik į mokinius, bet ir jų tėvus, o kartu ir mokyklos vaidmenį aplinkai, pvz., pedagoginių kompetencijų tobulinimo mokymus, konsultavimo paslaugas kitų mokyklų pedagogams.

**Paslaugų įvairovė.** Tyrime dalyvavusių pedagogų teigimu, jų specialiosios mokyklos pasižymi paslaugų mokyklos bendruomenei ir aplinkai įvairovę (žr. 3.1.47 lentelę).

3.1.47 lentelė

### Kategorija Paslaugų įvairovė

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Laikino mokinių apgyvendinimo paslaugos</i>	<...> atvykę iš kitų rajonų aprūpinami bendrabučiu [suc]. Yra naktinė grupė <...> [dc]. <...> apnakvindina [dc]. Mokykla turi bendrabutį, kur vaikai gyvena nuo pirmadienio iki penktadienio [sm]. <...> nakvynės paslaugos [dc]. <...>	14

## 3.1.47 lentelės tęsinys

<i>Laikino mokinių apgyvendinimo paslaugos</i>	Mokykloje <...> yra <...> ir vaikams apgyvendinimas [sm]. <...> atvykę mokiniai iš kitų rajonų gyvena mokyklos bendrabutyje [sm]. Suteikiama galimybė vaikams gyventi visą savaitę <...> [suc]. Tėvų pageidavimu galime apgyvendinti mokyklos bendrabutyje [sm]. <...> vaikai gali gyventi ir ugdytis [sm].	
<i>Konsultavimo paslaugos</i>	Centre dirbantys specialistai teikia pagalbą bei konsultuoja ir kituose regionuose gyvenantiems mokiniams, jų tėvams bei pedagogams [suc]. Mokykloje yra <...>, mokytojas konsultantas [sm]. <...> konsultavimo paslaugas pedagogams, dirbantiems su tokiais mokiniais, ir mokinių tėvams (globėjams, rūpintojams) [suc]. Konsultuoja visos šalies <...> sutrikimų turinčius mokinius, <...> [suc]. Konsultuojame vaikus, turinčius <...> sutrikimų iš kitų ugdymo įstaigų [suc]. Yra metodinis centras [suc]. Teikiamos konsultacijos ne tik vaikams, tėvams ir darbuotojams, bet ir visos apskrities specialistams [suc].	12
<i>Sveikatinimo ir sveikatos priežiūros paslaugos</i>	Atliekamos reabilitacijos procedūros, skiriamos kineziterapeuto paslaugos, <...> [suc]. Didelė medicinos ir reabilitacijos bazė [sm]. <...> vykdomos gydamosios procedūros, privalomas baseino lankymas, sveika mityba [suc]. Mokykloje dirba ne tik visi specialistai, bet ir medikai, teikiamos <...> bendrosios praktikos gydytojo paslaugos, <...>. Glaudžiai bendradarbiaujama su ortopedinės technikos specialistais, kurie atvyksta į mokyklą ir konsultuoja tėvus [dc]. Mokykloje mokiniai ne tik mokosi, bet ir gauna daug medicininių procedūrų, stiprinančių sveikatą. <...> plaukimo užsiėmimus mokyklos baseine bei korekcines mankštas [sm]. Mokome ir teikiame sveikatinimo paslaugas <...> problemų turintiems vaikams <...> [sm]. <...> teikiamos <...> slaugos paslaugos <...> [dc]. Turime galimybę mokiniams plaukioti baseine [sm]. Vyksta ne tik ugdymo, mokymo procesas, bet mokykla atlieka ir gydomąją funkciją [sm].	11
<i>Socialinės globos paslaugos</i>	Mokykla teikia dienos socialines paslaugas, <...> [dc]. Mokykla, teikianti ir socialinę globą vaikams su įvairiais <...> sutrikimais [dc]. <...> teikiama dienos ir trumpalaikė socialinė globa, <...> mokiniams [sm]. Mokykla turi Dienos užimtumo centrą [sm]. Turi socialinės globos padalinį [sm]. <...> teikiamos socialinės paslaugos [dc].	10

<i>Paslaugų įvairovės plėtra</i>	<...> paslaugų plėtra, veiklos perspektyvos strategija [sm]. <...> paslaugų įvairumu [suc]. <...> plataus profilio paslaugas [sm].	5
<i>Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos</i>	<...> veda mokymus, kvalifikacijos kėlimo renginius šalies pedagogams, pagalbos mokiniui specialistams, <...> [suc]. <...> vykdomi kvalifikacijos tobulinimosi seminarai <...> [suc]. <...> intensyviai organizuojami seminarai, praktiškai rajono ir šalies pedagogams ir pagalbos mokiniui specialistams, <...> [suc].	3

**Paslaugų įvairovės** kategorijoje subkategorijas pagal turinį galima suskirstyti į grupes:

- 1) socialinių paslaugų grupės subkategorijos – *laikino mokinių apgyvendinimo paslaugos; socialinės globos paslaugos;*
- 2) *sveikatinimo ir sveikatos priežiūros paslaugos;*
- 3) metodinė pagalba mokyklos bendruomenei ir aplinkai – subkategorijos *konsultavimo paslaugos, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos.*

Subkategorijų turinio kiekybinė ir kokybinė analizė atskleidė, kad socialinių paslaugų grupėje – *laikino mokinių apgyvendinimo* ir *socialinės globos* – dominuoja specialiojo ugdymo centrų ir daugiafunkčių centrų atstovų atsakymai. Apgyvendinimo paslaugas minėjo vos keli specialiųjų mokyklų atstovai, jų teigimu, *mokykla turi bendrabutį, kur vaikai gyvena nuo pirmadienio iki penktadienio.*

*Sveikatinimo ir sveikatos priežiūros paslaugos.* Respondentai teigė, kad jų mokyklose derinamos mokinių ugdymo ir sveikatos stiprinimo veiklos: *mokykloje mokiniai ne tik mokosi, bet ir gauna daug medicininių procedūrų, stiprinančių sveikatą. <...> plaukimo užsiėmimus mokyklos baseine bei korekcines mankštas; teikiamos netgi slaugos paslaugos; <...> mokykla atlieka ir gydomąją funkciją.*

Respondentų teigimu, jų mokyklose teikiama metodinė pagalba ne tik mokyklos bendruomenei, bet ir aplinkai. *Konsultavimo paslaugos teikiamos ne tik vaikams, tėvams ir darbuotojams, bet ir visos apskrities specialistams; kituose regionuose gyvenantiems mokiniams, jų tėvams bei pedagogams.* Be to, teikiamos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paslaugos šalies pedagogams, pagalbos mokiniui specialistams. Čia taip pat dominuoja ugdymo centruose dirbančių pedagogų atsakymai.

Taigi, dalies respondentų nuomone, specialiosios mokyklos ypatingos teikiama paslaugų įvairovė. Tai galima vertinti ir kaip šių mokyklų stiprybę, nes bendrojo ugdymo mokykloms nebūdingos kai kurios paslaugos, kurias, kaip teigė respondentai, teikia specialiosios mokyklos, pvz., *slaugos paslaugos*; <...> *mokykla atlieka ir gydymą funkciją*. Kita vertus, kontroversiškai vertintinas toks pedagogų suvokiamas specialiųjų mokyklų išskirtinumas, kaip mokinių apgyvendinimas mokyklų bendrabučiuose, nes tai reiškia ankstyvą ir sąlygiškai ilgalaikį mokinių atskyrimą nuo jų šeimų.

**Ugdymas neakademiniomis veiklomis.** Pasak respondentų, be savo tiesioginės funkcijos (ugdymo pamokose), mokyklos pasižymi išskirtinėmis neakademiniomis mokinių veiklomis ir pasiekimais tose veiklose (žr. 3.1.48 lentelę).

3.1.48 lentelė

### Kategorija *Ugdymas neakademiniomis veiklomis*

Subkategorijos	Respondentų atsakymai	N
<i>Ugdymas popamokiniiais renginiais ir neformaliojo ugdymo veiklomis</i>	<...> nepakartojami renginiai [sm]. <...> organizuoja <...> kultūrinius renginius [sm]. Kultūrine veikla [sm]. <...> renginiais, <...>, užimtumu po pietų, sudarytos sąlygos per atostogas vaikams leisti laiką mokykloje, kurių tėvai dirba, vykdomas užimtumas, išvykoms ir t. t. [sm]. Didelis dėmesys skiriamas neformaliajam ugdymui [sm]. Mokykla vykdo <...> neformalų švietimą <...> [dc]. <...> daug renginių, švenčių [sm]. Mokykloje sudarytos sąlygos ne tik ugdytis, bet ir aktyviai dalyvauti neformaliojo švietimo veikloje. Organizuotas užimtumas popamokinėje veikloje <...> [sm]. <...> nuolatinis vaikų užimtumas [sm]. Organizuojama daug bendrų tėvų ir mokinių veiklų [sm]. <...> renginiais ir kt. [sm]. Mokykloje vyksta daug įvairių renginių [sm]. <...> mokykloje organizuojamos išvykos kiekvieną mėnesį <...> [sm].	13
<i>Ugdymas gyvenimui</i>	Formuojami mokinių socialiniai, darbiniai įgūdžiai [sm]. Daug dėmesio skiriama mokinių integracijai į visuomenę ir gyvenimiškai patirčiai <...> [sm]. Dalinė integracija su ikimokyklinio amžiaus sveikais vaikais [suc]. Mokiniai, dalyvaudami įvairiose veiklose, turi galimybę socializuotis ir integruotis [sm]. <...> mokykloje organizuojamos išvykos <...>, kurios svarbios neįgalųjų integracijai į visuomenę <...> [sm]. <...> tikslas <...> mažinti ugdytinių socialinę atskirtį visuomenėje, teikti galimybę ugdytiniams tęsti darbinį [sm]. <...> įgyti įgūdžių ir mokėjimų, reikalingų kasdieniniame gyvenime [suc]. <...> mokiniai yra ruošiami [savarankiškam gyvenimui] [sm].	8

<i>Ugdymas sportinėmis veiklomis</i>	<...> sportine <...> veikla [sm]. <...> sportiniais pasiekimais... [sm]. Sporto laimėjimai miesto, šalies, pasaulio varžybose, olimpiadose [dc]. <...> organizuoja ir vykdo tarptautinius sportinius <...> renginius [sm].	6
--------------------------------------	--	---

*Ugdymas popamokiniais renginiais ir neformaliojo ugdymo veiklomis.* Respondentų teigimu, specialioji mokykla pasižymi įspūdingais popamokiniais renginiais: (<...> *nepakartojami renginiai*) ir neformaliojo ugdymo veiklomis (*didelis dėmesys skiriamas neformaliajam ugdymui*). Jų nuomone, mokykla, rūpindamasi mokinių užimtumu po pamokų ir per atostogas, sudaro sąlygas mokiniams prasmingai ugdytis neformaliose veiklose, kol jų tėvai dirba. Taigi, mokykla rūpinasi ne tik mokiniais, bet ir jų tėvais. Be to, respondentai teigia, kad ir mokinių tėvai dalyvauja mokinių neakademinėse veiklose (*Organizuojama daug bendrų tėvų ir mokinių veiklų*).

*Ugdymas gyvenimui.* Respondentų teigimu, vienas svarbiausių ugdymo prioritetų jų mokyklose – *mokinių ugdymas gyvenimui*, rengimas integracijai į visuomenę, *tikslas <...> mažinti ugdytinių socialinę atskirtį visuomenėje*; todėl ugdomi *mokinių socialiniai, darbiniai įgūdžiai*; padedama įgyti įgūdžių ir mokėjimų, reikalingų kasdieniniame gyvenime. Mokiniams organizuojami renginiai ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų; pasak respondentų, mokiniai, *dalyvaudami įvairiose veiklose, turi galimybę socializuotis ir integruotis*.

*Ugdymas sportinėmis veiklomis.* Kai kurių specialiųjų mokyklų atstovai akcentavo mokinių ugdymą sportinėmis veiklomis ne tik mokykloje, bet ir už mokyklos ir net už Lietuvos ribų (*organizuoja ir vykdo tarptautinius sportinius <...> renginius*) ir gerus mokinių sportinius pasiekimus (*sporto laimėjimai miesto, šalies, pasaulio varžybose, olimpiadose*).

Tyrimais nustatyta, kad vaikai, turintys intelekto ir kt. raidos sutrikimų, stokoja amžių atitinkančių socialinių įgūdžių, o tai sutrikdo jų socialinę veiklą (Brooks, Floyd, Robins, Chan, 2015; Jurevičienė, 2012; ir kt.). Įrodyta, kad dalyvavimas popamokinėje veikloje turi svarbų vaidmenį socialinių kompetencijų (savęs suvokimo, pasitikėjimo savimi, dalyvavimo komandinėse veiklose ir kt. socialinių įgūdžių), psichikos sveikatos, prasmingos veiklos įpročių tobulėjimui (Acar & Gündüz, 2017; Brooks et al., 2015; Fischer & Theis, 2014; ir kt.).

Fischer ir Theis (2014) duomenimis, popamokinės veiklos poveikis grindžiamas ne tik individualiu veiklos ypatumų suvokimu, bet ir mokyklos kokybe. Tai patvirtina Ališausko ir kt. (2011) tyrimai, įrodantys nepakankamą ben-



drojo ugdymo mokyklų dėmesį mokinių, turinčių negalių, ugdymui neakademiniėmis veiklomis. Autorių duomenimis, popamokinį ugdymą specialiosiose mokyklose mokinių tėvai (59,9 %) įvertino geriau negu bendrojo ugdymo mokyklose (39 %). Kitose šalyse atlikti tyrimai rodo, kad vaikų, turinčių ir neturinčių negalių, popamokinio ugdymosi galimybės, pvz., dalyvauti mokyklose organizuojamose sporto veiklose, yra nevienodos: menka pedagogų parama mokiniams, turintiems negalių, ir nepakankamas jų supratimas apie šių mokinių įtraukimo svarbą (Kentiba & Asgedom, 2017).

Daugelio autorių nuomone, ugdymas sportinėmis ir kt. popamokinėmis veiklomis ne tik užtikrina mokiniams prasmingą laisvalaikį. Be sportinių laimėjimų, kurie teikia emocinį pasitenkinimą, šios veiklos, ypač už mokyklos ribų, skatina mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, socialinių įgūdžių raidą ir turi teigiamą poveikį jų tolesniam socialiniam gyvenimui. Tad dėmesiu mokinių, turinčių negalių, ugdymui nepamokinėmis veiklomis specialiosios mokyklos, ko gero, pranoksta bendrojo ugdymo mokyklas.



Atsakydami į atvirą klausimą apie savo mokyklų ypatingumą, išskirtinumą, tyrime dalyvavę specialiųjų mokyklų pedagogai labiausiai akcentavo mokyklos kultūrą: *mokyklos vertybes* (pagarba individualiems gebėjimams ir poreikiams; inovatyvumas, atvirumas naujovėms; ugdymo kokybė; orientacija į asmenybės ugdymą; mokinių gerovė, humaniškumas ir demokratija); pozityviai apibūdino bendruomenės *klimatą*: emocinį glaudumą; mažą bendruomenę (namų aplinką); saugią, jaukią mokyklą. Kaip svarbūs mokyklos kultūros elementai respondentų atsakymuose išryškėjo *besimokančios organizacijos* bruožai (pedagogų aktyvumas, dalyvavimas projektinėse veiklose; jų bendradarbiavimas, kūrybiškumas, nuolatinis profesinis tobulėjimas): mokytis įgalinanti ugdymosi aplinka (įvairios edukacinės veiklos; mokinių, turinčių negalių, poreikiams pritaikyta fizinė aplinka; gera materiali ugdymosi aplinka). Apibendrinant galima teigti, kad respondentų atsakymuose ryškūs mokyklos kultūros bruožai – mokymosi paradigma, emocinis glaudumas, *pagarba individualiems gebėjimams ir poreikiams*; asmenybės ir mokyklos pažangos siekiai.

Mokyklos pozicionuoja save kaip išskirtines savo paskirtimi (kokiems mokiniams skirtos), unikalumu (vaidmeniu aplinkoje, savitu ugdymu, netradicinėmis erdvėmis ir pan.); *pedagogų profesionalumu*, mokinių *ugdymu neakademiniėmis veiklomis*.

Tyrime dalyvavusių pedagogų teigimu, be mokinių ugdymo funkcijos, specialiosios mokyklos vykdo labai įvairias veiklas, orientuotas ne tik į mokinius, bet ir jų tėvus (mokiniams teikia socialines, sveikatinimo paslaugas, tėvams – švietimo), savo ir kitų mokyklų pedagogams teikia metodines konsultacijas, mokymus ir pan.

Respondentų nuomone, specialiosios mokyklos daug dėmesio skiria mokinių popamokiniam ugdymui, siekia, kad dalyvaudami užmokyklinėse veiklose mokiniai tobulintų socialinius įgūdžius. Šio ir kitų tyrimų duomenys rodo, kad specialiosios labiau nei bendrojo ugdymo mokyklos rūpinasi mokiniais ir remia jų dalyvavimą neakademinėse veiklose, ir tai iš dalies būtų galima laikyti specialiuųjų mokyklų stiprybe. Vis dėlto didžiausią dalį laiko mokiniai ugdomi atskirai nuo savo bendraamžių, savo mokyklų erdvėse, ir tai riboja jų socializacijos galimybes.

Turinio analizės duomenys atskleidė pedagogų nuomones apie tai, kaip kiekviena mokykla įgyvendina savo paskirtį, kokie yra šių mokyklų prioritetai, vertybės, privalumai, tačiau neatskleidė, kokie yra šių mokyklų mokinių mokymosi pasiekimai, pažanga, asmenybės branda; kokie yra mokyklų trūkumai, kokių pokyčių siekiama. Pedagogų atsakymai rodo jų požiūrį į tokius mokyklų kokybės rodiklius kaip indėlis ir procesai, tačiau neatskleidžia rezultatų – mokyklos ir mokinių sėkmės rodiklių; pasigendama ir aiškesnių specialiosios mokyklos veiklos tobulinimo perspektyvų.

## Apibendrinamosios išvados

### **Mokyklos atvirumas aplinkai, bendradarbiavimas su ugdytinių šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis**

Pedagogai gana vieningai pripažįsta bendradarbiavimo su mokinių tėvais ir pačiais mokiniais siekiant kokybiško ugdymo svarbą. Ypač didelė reikšmė teikiama bendradarbiavimui su mokinių tėvais – specialiuųjų mokyklų pedagogai itin akcentuoja informavimą apie vaikų pasiekimus, o specialiojo ugdymo centrų pedagogai labiau, lyginant su kitais, linkę remtis tėvų nuomone priimdami sprendimus dėl ugdymo, pripažinti, kad tėvai jaučia atsakomybę už vaikų pasiekimus.

Tačiau nemaža dalis pedagogų vis dėlto ne itin pasitiki tėvais, jų galimybėmis įsitraukti į vaikų ugdymosi klausimų sprendimą. Panašus pedagogų požiūris

ir į mokinių įsitraukimą į ugdymosi klausimų sprendimą – viena vertus, tvirtinama, kad tai mokykloje įprasta praktika, kita vertus, teigiama, kad mokiniai nepajėgūs išreikšti savo nuomonę.

Kalbant apie tinklaveiką, pedagogai teigia, kad jų mokykla konsultuoja kitų mokyklų pedagogus įvairiais klausimais, tačiau išryškėjo pedagogų nuomonė, kad bendradarbiavimo su bendrojo ugdymo mokyklomis iniciatyva pasitarosioms ir turi priklausyti.

## **Mokyklos pasirinkimo ir priėmimo į mokyklą kontekstas**

Priėmimo į specialiąsias mokyklas situacija gana ambivalentiška – viena vertus, pedagogai teigia, kad priimant visų pirma atsižvelgiama į tai, ar mokykla pasirengusi tenkinti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, tačiau nemaža dalis pedagogų nurodo, kad priimami visi vaikai, turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, neteikiant prioriteto tiems mokiniams, kurių poreikiai didesni. Nepaisant to, specialiąsias mokyklas, mokytojų nuomone, renkasi vis sudėtingesnių sutrikimų ir negalių turintys vaikai, mokykloms tenka įdėti daug pastangų, kad apskritai turėtų pakankamą skaičių mokinių.

Tyrimas rodo, kad specialiosios mokyklos yra aktyvesnės, palyginti su specialiojo ugdymo centrais ir daugiafunkciais centrais, ieškomos ir prisitraukdamos sau mokinių, o mokinius „išleisti“ į bendrojo ugdymo mokyklas yra labiau nusiteikę specialiojo ugdymo centrų pedagogai.

Pedagogai yra kritiškai bendrojo ugdymo mokyklų atžvilgiu, mano, kad joms trūksta visko – švietimo pagalbos specialistų, mokytojų kompetencijų, tolerancijos ir pasirengimo priimti negalių turinčius vaikus, todėl neretai išsako neigiamą požiūrį į savo mokyklos mokinių mokymosi bendrojoje mokykloje galimybes.

## **Švietimo pagalbos kiekvienam mokiniui užtikrinimo praktika**

Pedagogų nuomone, specialiosiose mokyklose mokiniams užtikrinama visapusiška švietimo pagalba, nors pastebima silpnesnė sritis – psichologo pagalba (ypač psichologų stokoja daugiafunkciai centrai). Specialiosios mokyklos itin akcentavo socialinio pedagogo pagalbos užtikrinimą ir reikalingumą.

Mokyklose mokiniai gauna ir kitų paslaugų – veikia klubai, būreliai, pailgintos dienos grupės. Rajonų centrų mokyklos, kurias pasiekti nėra patogu, moki-

nius apgyvendina bendrabutyje ir tai pedagogai yra linkę laikyti šių mokyklų privalumu.

### **Mokyklos klimato (socialinės-emocinės aplinkos) kokybė**

Tyrimas leido išryškinti dvi svarbias socialinės-emocinės mokymosi aplinkos sritis – bendruomeniškumą ir aplinką be smurto.

Pedagogų nuomone, mokyklos švietimo pagalbos specialistai padeda užtikrinti emociškai saugią aplinką, bendruomenė didžiuojasi savo mokykla (ypač tai pažymi specialiųjų mokyklų pedagogai), bendruomenės nariai padeda vieni kitiems (tarpusavio pagarbą ir pagalbą kaip mokyklos bruožą itin išskiria taip pat specialiųjų mokyklų pedagogai).

Nepriklausomai nuo institucijos tipo, visos mokyklos, pedagogų teigimu, saugios ir draugiškos mokiniams, o mokyklos kultūra, mažos emociškai glaudžios bendruomenės – išskirtinis šių mokyklų požymis.

### **Mokyklos fizinės aplinkos pritaikymo kokybė**

Fizinės aplinkos kontekste išryškėjo du svarbūs faktoriai – šiuolaikiškos mokymosi aplinkos ir mokymosi aplinkų pritaikymas mokinių poreikiams.

Pedagogų teigimu, mokyklų aplinkos visų pirma yra jaukios ir estetiškos (ypač tuo išsiskiria specialiosios mokyklos, tačiau šios įstaigos pasižymi ir griežtomis naudojimosi jomis taisyklėmis), mokiniai turi pakankamai erdvių laisvalaikui, aplinkos lanksčiai pritaikomos mokinių poreikiams, yra ergonomiškos.

Atsakydami į atvirus klausimus mokytojai, nepaisant to, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams skirtos mokyklos finansuojamos žymiai geriau nei bendrosios, laiko finansavimą per mažu, išreiškia poreikį daugiau dėmesio skirti fizinei aplinkai, specialioms, pritaikytoms mokymo priemonėms, vadovėliams ir kt.

### **Ugdymo turinio ir organizavimo pritaikymas kiekvienam mokiniui**

Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai supranta šiuolaikinio ugdymo prioritetus, palaiko konstruktyvizmo paradigma grindžiamo ugdymo idėjas, tačiau dauguma iš jų vienu iš svarbiausių specialiojo ugdymo tikslų laiko sutrikimų įveikimą, pasižymi gana stipria orientacija į žinias ir akademinis gebėjimus

bei įsitikinimu, kad tik specializuotos ugdymo įstaigos gali užtikrinti kokybišką individualizuotą mokinių ugdymą. Nemaža dalis pedagogų mano, kad ugdant negalią turinčius vaikus svarbiausia orientuotis į elementarių dalyko žinių perteikimą.

Specialiųjų mokyklų ir daugiafunkčių centrų mokytojai dažniau taiko į mokinių orientuotus mokymo organizavimo būdus, skatinančius mokinių aktyvumą ir mokymąsi bendradarbiaujant, labiau siekia mokymo aplinkų įvairovės ir mokymo inovatyvumo nei specialiojo ugdymo centrų pedagogai, kurie linkę mažiau rūpintis parama mokiniui ir pasižymi tradicinės į mokytoją orientuoto mokymo paradigmos palaikymu. Manoma, kad mokiniams geriau, kai pamokos struktūra yra mažai kintanti, o mokiniai klasėje per daug skirtingi, kad būtų galima efektyviai teikti paramą kiekvienam mokiniui.

Pedagogų teigimu, individualizuotos programos rengiamos atsižvelgiant į kiekvieno vaiko stiprybes ir poreikius. Šiame procese dalyvauja visi vaikų ugdantys mokytojai ir specialistai. Ugdymo individualizavimą apsunkina mokytojų padėjėjų ir mokymo priemonių, pritaikytų didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, trūkumas.

Didžiųjų miestų pedagogai atsakomybę už ugdymosi pasiekimus labiau linkę permesti šeimai, o mažesniųjų miestų ir miestelių pedagogai daugiau pritaria vertybiniam, bendrųjų gebėjimų ir socialinių įgūdžių ugdymui; jie mažiau palaiko į akademinis gebėjimus orientuotus ugdymo tikslus.

## Ugdymosi pasiekimų vertinimo praktika

Tyrimo metu paaiškėjo, kad specialiojoje mokykloje dominuoja į mokinio poreikius orientuotas individualizuotas neformalus vertinimas, kai neretai taikomi daiktiniai mokinių ugdymosi stimulai. Pastebėta, kad pedagogai menkiausiai vertina mokinių galimybes įsivertinti savo ugdymosi rezultatus.

Specialiosios mokyklos pedagogai labiau pritaria formaliajam vertinimui pažymiais, o specialiojo ugdymo centrų ir daugiafunkčių centrų pedagogai linkę kuo dažniau vertinti mokinių pasiekimus bei taikyti neformalųjį vertinimą, grįstą pažangos aprašymu.

Pedagogų teigimu, mokinių ugdymosi rezultatai reguliariai aptariami su tėvais. Pastebėta, kad specialiojo ugdymo ir daugiafunkčių centrų pedagogai labiau įtraukia tėvus į pasiekimų vertinimą, teikia tėvams kiekvieno vaiko individualios pažangos aprašymą.

## **Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams**

Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad ugdymo tęstinumui užtikrinti būtinas pedagogų dėmesys ikiprofesiniam ugdymui ir pagalba mokiniui, ruošiantis gyvenimui. Mokyklose taikomos įvairios ikiprofesinio ugdymo priemonės bei sistemos, teikiamos profesinio konsultavimo paslaugos, mokiniams rengiami individualūs perėjimo planai, teikiamos tarpininkavimo paslaugos, siekiant padėti pasirinkti profesiją, profesinio rengimo mokyklą ir kt. Pedagogai realiai įvertina mokinio tolesnio mokymo(si) perspektyvas, skatina mokinių mokymosi motyvaciją, nuolatinio mokymosi nuostatas, ugdo gebėjimus priimti sprendimus, nes tai padeda mokiniams ir jų tėvams apsispręsti dėl tolesnio kelio.

Ikiprofesinio rengimo, profesinio konsultavimo situaciją mokyklose geriau įsivertino rajonų centrų specialiųjų mokyklų pedagogai negu specialiojo ugdymo centrų ir daugiafunkčių centrų, esančių didžiuosiuose miestuose ir mažuose miesteliuose, pedagogai. Specialiųjų mokyklų pedagogai santūriau įvertino mokyklų teikiamas tarpininkavimo paslaugas ir mokinių ateities perspektyvas.

## **Mokyklos situacija šiuolaikinėje švietimo sistemoje ir jos raidos perspektyvos**

Pedagogų apklausos duomenų analizė atskleidė didelę įvairovę pedagogų nuomonių apie specialiąją mokyklą šiuolaikinėje švietimo sistemoje, bendras nuomonių apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą(si) tendencijas. Daugumos respondentų (specialiųjų mokyklų, rajonų centrų ir mažų miestelių pedagogų) nuomone, specialioji mokykla – palankiausia ugdymosi aplinka vaikui, turinčiam didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Tik dalis pedagogų (specialiojo ugdymo, daugiafunkčiuose centruose bei didžiuosiuose miestuose dirbantys pedagogai) įžvelgia mokinių ugdymosi specialiosiose mokyklose ribotumus, pripažįsta specialiųjų mokyklų sukuriama atskirtį ir įtraukiojo ugdymo siekiamybę.



Iš esmės, specialiųjų mokyklų pedagogai, švietimo pagalbos specialistai šiandieninę specialiojo ugdymo įstaigą laiko modernia ir šiuolaikiška visomis prasmėmis – čia dirba mokinius pažįstantys ir juos suprantantys pedagogai; pakanka švietimo pagalbos specialistų; mokykloje vaikams siūloma daug neformaliojo ugdymo veiklų ir įvairių paslaugų; ugdymas individualizuojamas; ugdymosi aplinka yra emociškai saugi, tik gal kiek blogiau fiziškai pritaikyta; mokyklos glaudžiai bendradarbiauja su šeimomis; į ugdymo perspektyvų numatymą įtraukia vaikus.

Specialiosiose mokyklose esama pozityvios, į šiuolaikinio ugdymo paradigmą orientuotos praktikos, tačiau kai kuriais atvejais išryškėjo klinikinis korekcinis požiūris į asmenis, turinčius negalią, bendradarbiavimo su mokinių tėvais sunkumai, priešinimasis įtraukiojo ugdymo idėjoms; argumentacija už specialiąsias mokyklas kaip geriausią SUP mokinių ugdymo aplinką (sako, kad įtraukia vaikus, bet tuo pat metu ir „juos nugalina“, mano, kad jie negali įsivertinti ir pan.).

Įtraukiojo ugdymo ir kokybiško ugdymo kliūtimi esti specialiųjų mokyklų mokytojų nuostata į negalią kaip individo problemą (siekiš šalinti sutrikimus), žemi lūkesčiai dėl negalią turinčių mokinių mokymosi rezultatų, menkas tėvų įtraukimas, siekiš išlaikyti SUP turinčius mokinius segreguoto ugdymo įstai-gose nesvarstant specialiųjų mokyklų galimo indėlio į įtraukiojo ugdymo plė-trą.

Analizuojant kiekybinio tyrimo rezultatus, nenustatyta, ką specialiosios mo-kyklos laiko savo silpnosiomis pusėmis. Tačiau kokybinės atsakymų į atvirą klausimą *Ką dar reikėtų / galima būtų padaryti, kad būtų užtikrintas koky-biškesnis SUP turinčių mokinių ugdymas?* turinio analizės rezultatai leidžia teigti, kad specialiųjų mokyklų pedagogai įžvelgia ir tobulintinus specialiųjų mokyklų veiklos aspektus.

## 3.2. Mokyklų bendruomenių patirtys

### Atvejų tyrimo metodologija

**Kokybiniu (atvejų) tyrimu** siekta atskleisti suinteresuotų grupių – mokyklos vadovų, pedagogų, mokinių, jų tėvų – patirtį, nuomones, vertinimus apie pagrindines mokinių ugdymo(si) mokyklose, skirtose specialiuju ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tendencijas, problemas ir tobulintinas sritis.

#### Tyrimo imties sudarymas

*Ugdymo įstaigos, kaip atvejai*, kokybiniam tyrimui pasirinktos taip, kad atitektų po vieną iš šių atrankos kriterijų: 1) ugdymo centras, gavęs lėšų paslaugų plėtrai; 2) specialioji mokykla, skirta ugdyti(s) mokiniams, turintiems tam tikrų negalių / sutrikimų (pavyzdžiui, aklųjų, kurčiųjų ugdymo centras, logopedinė mokykla ar pan.); 3) tipiška specialioji mokykla (mokykla, kokių Lietuvoje yra daugiausiai). Vadovaujantis šiais atrankos kriterijais, atvejų analizei pasirinktos mokyklos, skirtos mokiniams, turintiems specialiuju ugdymosi poreikių dėl sensorikos ir kt. sutrikimų (N=1), specialiojo ugdymo centras mokiniams, turintiems intelekto ir kompleksinių sutrikimų (N=1), ir specialiosios mokyklos mokiniams, turintiems intelekto ir kompleksinių sutrikimų (N=2). Atsižvelgiant į atvejų pasirinkimo kriterijus, tyrimas atliktas dviejuose specialiojo ugdymo centruose (1 ir 2 atvejai) ir dviejose specialiosiose mokyklose (3 ir 4 atvejai).

Pasirinkus mokyklas buvo susisiekiama su administracijos atstovais prašant dalyvauti tyrime ir sudaryti galimybes atlikti individualius interviu su mokiniais ir administracijos atstovais bei grupinius interviu (*delfi* grupių) su tėvais ir pedagogais. Į individualius interviu buvo kviečiami administracijos atstovai ir prašoma sudaryti galimybes apklausti 8–10 skirtingo amžiaus, besimokančius skirtingose klasėse, turinčius įvairių SUP mokinius; į *delfi* grupių diskusijas buvo kviečiama 10 tėvų, kurių vaikai yra skirtingo amžiaus ir mokosi skirtingose ugdymo pakopose, ir 10 pedagogų (mokytojų, auklėtojų, švietimo pagalbos specialistų, turinčių pedagoginį išsilavinimą, dirbančių su skirtingo amžiaus, skirtingų SUP turinčiais vaikais).

#### Duomenų rinkimo metodai ir instrumentai

Duomenys atvejų tyrime buvo renkami, taikant *interview* ir *delfi* grupės metodus.



**Interviu metodas** taikomas, siekiant suprasti, kaip asmenys supranta ir aiškina tikrovę. Pokalbio metu galima priartėti prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžimo ir realybės konstravimo (Luobikienė, 2006; Rupšienė, 2007). *Iš anksto numatytais atviro tipo bei spontaniškais, pokalbio metu kylančiais, klausimais* siekta įsigilinti į tyrėjų numatytas ir pačių dalyvių plėtojamas temas. Kadangi kiekvieno interviu metu buvo kurta atviro bendravimo atmosfera, tyrimo dalyviai skatinti pasidalyti patirtimi, kuri suteiktų tyrėjams informacijos, padedančios kuo giliau pažinti dalyvių požiūrį, taikytas metodas yra artimas *giluminiam interviu* (Luobikienė, 2000; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Atvejų tyrime taikytas *pusiau struktūruotas interviu*, atskleidžiant mokyklų vadovų ir mokinių, turinčių SUP, patirtis. Ruošiantis **interviu su mokyklų vadovais**, buvo iš anksto numatyta dešimt temų ir su jomis susiję pagrindiniai klausimai:

- 1) duomenys apie tyrimo dalyvius ir mokyklą (pvz., *Kokios Jūsų pareigos mokykloje? Kokia vadybinė kategorija? Kokios šiandieninės jūsų mokyklos stiprybės? Kokios šiandieninės jūsų mokyklos silpnybės?*);
- 2) šalies ir mokyklos politika (pvz., *Gal galite įvardyti Jums svarbiausias teisinės nuostatas, kuriomis mokykla vadovaujasi organizuodama SUP turinčių mokinių ugdymą? Kaip sekasi mokyklai suformuoti klases, užtikrinti reikiamą mokinių skaičių? Po kiek mokinių yra klasėse? Kaip jos formuojamos (koku principu)? Kokį matote specialiosios mokyklos vaidmenį įtraukiojo ugdymo kontekste?*);
- 3) finansavimas (pvz., *Iš kokių šaltinių (mokinio krepšelio lėšos, kitos valstybės dotacijos, parama, privačių asmenų / tėvų parama, vietinės ir tarptautinės reikšmės projektai) mokykla gauna finansavimą?*);
- 4) ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas (pvz., *Kas, Jūsų nuomone, yra kokybiškas mokinių, turinčių SUP, ugdymas? Papasakokite, kaip mokykla organizuoja SUP turinčių mokinių ugdymą.*);
- 5) švietimo pagalba (pvz., *Kokie švietimo pagalbos specialistai dirba mokykloje? Koku etatu (kiekvienas išvardintas)? Kaip jie organizuoja savo pagalbą (su kiek mokinių dirba, kaip...)?*);
- 6) ugdymo(si) aplinka (pvz., *Kaip vertinate ugdymo(si) aplinką mokykloje? Kokios fizinės ir mokymosi aplinkos? Ką mokykla turi, yra sukūrusi, ko dar trūksta? Kodėl kuriama būtent tokia aplinka?*);
- 7) mokinių savijauta mokykloje (pvz., *Kaip Jūsų mokiniai jaučiasi mokykloje? Kodėl taip manote?*);

- 8) ugdymosi pasiekimai ir jų vertinimo praktika (pvz., *Papasakokite, kaip dažniausiai vertinami mokinių pasiekimai jūsų mokykloje. Kada, kaip ir kur fiksuojami ugdymosi rezultatai?*);
- 9) mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (pvz., *Kokios jūsų mokyklą baigusiu mokinių tolesnės mokymosi perspektyvos? Kokių problemų čia išvelgiate?*);
- 10) bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis (pvz., *Kokie bendradarbiavimo su tėvais prioritetai / kryptys / bendradarbiavimą iliustruojančios veiklos? Papasakokite, kaip bendradarbiaujate su kitomis įstaigomis / socialiniais partneriais. Su kuo ryšiai glaudžiausi?*).

Iš anksto buvo numatytos ir **mokinių interviu** temos. Mokinių interviu klausymą sudaro 3 klausimų blokai (toliau tekste pateikiami pagrindinių klausimų pavyzdžiai):

- 1) demografiniai duomenys apie mokinį (pvz., *Kelintoje klasėje mokaisi? Nuo kada lankai šią mokyklą? Kodėl perėjai į šią mokyklą? Ar norėtum mokytis kitoje mokykloje? Kodėl?*);
- 2) klausimai apie mokinių mokymosi patirtis mokykloje (mokyklos lygmuo): mokyklos aplinka (pvz., *Kas mokykloje tau (ne)patinka? Kodėl? Kokia veikla (pamokos, renginiai, būreliai) tau labiausiai patinka mokykloje? Ką norėtum keisti savo mokykloje? Ar yra dienų, kai tu (ne)nori eiti į mokyklą? Kodėl? Papasakok, kokia tavo svajonių mokykla.*); santykiai su mokytojais (pvz., *Su kokių dalykų mokytojais tu gerai sutari? Kuo jie tau patinka? Kodėl nepatinka? Koks turėtų būti „geras“ mokytojas?*) ir mokinių tarpusavio santykiai (pvz., *Ar klasėje / mokykloje mokiniai yra draugiški? Kaip jie elgiasi vienas su kitu? Ar vaikai padeda vienas kitam? Jei taip, papasakok, kaip tai vyksta. Jei ne, kaip mokiniai gali padėti vienas kitam? Kodėl tai svarbu?*);
- 3) klausimai apie mokinių mokymosi patirtis klasėje (klasės lygmuo): mokymosi klasėje ypatumai, ugdymo turinio pritaikymas ir diferencijavimas (pvz., *Papasakok, kaip vyksta pamoka: kaip prasideda / kas vyksta toliau / kaip baigiasi? Ką tu veiki per pamoką? Ar tu gali pasirinkti užduotis per pamoką? Kaip, kada? Ką darai, jei tau užduotis per sunki? Ar klasėje yra mokytojo padėjėjas? Kaip jis padeda tau / kitiems? Kas tau labiausiai pamokose sekasi (lengva) / nesiseka (sunku)? Kodėl? Prisimink įdomią pamoką. Kodėl ji tau buvo įdomi?), mokinių pasiekimai ir jų vertinimas (pvz., *Kaip tu sužinai, ar gerai atlikai užduotį / ką išmokai? Ką apie tavo**

*atliktus darbus dažniausiai sako mokytojai? Kiek tau svarbu gerai mokytis? Kodėl? Ką tu galėtum pats padaryti, kad geriau mokytumeisi? Kaip galėtų padėti kiti? Ar manai, kad mokytojai tave teisingai įvertina? Ar jiems svarbu, ką tu pats galvoji apie savo darbą?), švietimo specialistų pagalba (pvz., Kas, be mokytojo, tau mokykloje padeda mokytis? Pas kokius specialistus lankaisi? Kuo jie tau padeda?), tolesnio mokymosi perspektyvos (pvz., Ką galvoji veikti pabaigęs šią mokyklą? Kokią profesiją žadi rinktis? Kokį darbą norėtum išmokti dirbti ateityje? Kas tau padeda apsispręsti?).*

*Interviu eiga.* Mokiniam buvo pateikiami ugdymosi mokykloje realybę ir jų nuomonę, patirtis atskleidžiantys atviri klausimai. Vidutinė individualaus interviu trukmė – 20 min. Gavus mokinių tėvų sutikimą, diskusijoje išsakytos nuomonės, teiginiai buvo įrašomi diktofonu.

**Delfi grupės metodas.** Kokybiniu tyrimu, nagrinėjant atvejus ir vykdant tam tikros srities ekspertų (pedagogų ir tėvų) apklausas, buvo taikomas *delfi* metodas. Tai sisteminis metodas, leidžiantis rinkti ir apibendrinti individualias dalyvių nuomones grupėje (Cuhls, 2004; Hsu & Sandford, 2007).

**Delfi pedagogų grupėje** pateikti klausimai ir analizuotos jų nuomonės šiose teminėse srityse:

- 1) mokyklos ir nacionalinė švietimo politika (pvz., *Kaip vertinate Lietuvos politiką negalių ir sutrikimų turinčių mokinių ugdymo aspektu? Kaip sekasi mokyklai suformuoti klases, užtikrinti reikiamą mokinių skaičių? Po kiek mokinių ir kokių poreikių yra klasėse?*);
- 2) ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas (pvz., *Kaip sudarote individualizuotas programas / individualius planus? Ką pasitelkiate ir kaip į pagalbą? Kuo remiatės sudarydami programos turinį? Kaip derinate ugdomąją veiklą ir specialistų teikiamą pagalbą, pvz., masažai, ergoterapija ar pan.?*);
- 3) švietimo pagalba (pvz., *Ką manote apie švietimo pagalbos teikimo kokybę jūsų mokyklos mokiniams? Kiek mokytojų padėjėjų dirba, su kiek vaikų, kaip organizuojama mokytojų padėjėjų pagalba?*); ugdymo(si) aplinka (pvz., *Apibūdinkite ugdymo(si) aplinką mokykloje. Kokias IT technologijas turite savo klasėje? Kaip ir kaip dažnai jomis naudojate? Kokias turite aplinkas, kur galite „išeiti“ ir vesti netradiciškai „kitaip“ pamoką / veiklą? Kaip dažnai tai darote?*);
- 4) mokinių savijauta mokykloje (pvz., *Kaip jūsų mokiniai jaučiasi mokykloje? Kodėl? Kokie pavyzdžiai rodytų jų gerą / blogą savijautą?*);

- 5) ugdymo pasiekimai ir jų vertinimo praktika (pvz., *Papasakokite, kaip vertinami mokinių pasiekimai. Kada ir kaip fiksuojami ugdymosi rezultatai? Koks mokinių vaidmuo pasiekimų vertinimo procese?*);
- 6) mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (pvz., *Kokios jūsų mokyklą baigusiu mokinių tolesnės mokymosi perspektyvos? Kas mokiniams padeda planuoti savo tolesnį tobulėjimą ir gyvenimą? Kaip? Koks mokyklos vaidmuo? Kokių problemų čia išvelgiate?*);
- 7) bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais ir kitomis ugdymo įstaigomis (pvz., *Kokie bendradarbiavimo su tėvais prioritetai / kryptys / bendradarbiavimą iliustruojančios veiklos? Papasakokite, kaip bendradarbiaujate su kitomis įstaigomis / socialiniais partneriais? Kokie šio bendradarbiavimo tikslai / bendradarbiavimą iliustruojančios veiklos?*);
- 8) įtraukiojo ugdymo perspektyvos (pvz., *Kaip manote, ar mokykloje yra mokinių, kurie galėtų mokytis kartu su savo bendraamžiais bendrojo ugdymo įstaigoje? Kodėl taip manote? Kaip Jūs / mokyklos mokytojai / administracija bendradarbiaujate su bendrojo ugdymo įstaigomis? Ar buvo atvejų Jūsų praktikoje, kai mokinys perėjo iš bendrojo ugdymo įstaigos į jūsų mokyklą? Papasakokite... (Kaip? Kodėl? Kaip jam čia sekėsi?)*).

**Delfi tėvų grupėje** pateikti klausimai ir analizuotos jų nuomonės šiose teminėse srityse:

- 1) duomenys apie vaiką ir specialiosios mokyklos pasirinkimo priežastys (pvz., *Kelintoje klasėje mokosi Jūsų vaikas? Kiek jam metų? Nuo kada lanko šią mokyklą? Kodėl perėjo į šią mokyklą?*);
- 2) mokyklos politika (pvz., *Ar Jūs patenkinti, kad vaikas lanko šią mokyklą? Kodėl? Kiek mokinių mokosi toje pačioje klasėje? Ką norėtumėte pakeisti šioje mokykloje? Ar norėtumėte, kad Jūsų vaikas mokytųsi kitoje mokykloje? Kokioje? Kodėl?*);
- 3) fizinė mokyklos aplinka (pvz., *Kaip įvertintumėte Jūsų vaiko klasės aplinką? Ką reikėtų pakeisti? Kuo papildyti? Ko atsisakyti? Ar mokykloje yra sudarytos galimybės mokiniams pailsėti, nusiraminti?*);
- 4) santykiai su mokytojais (pvz., *Ar Jūs patenkinti savo vaiko mokytojais? Kodėl? Ar Jūsų vaikui patinka klasės mokytoja(s), mokytojai? Kodėl? Ar Jūs bendraujate su savo vaiko mokytoju / mokytojais? Kaip apibūdintumėte savo bendravimą su mokytojais?*);

- 5) santykiai su bendraamžiais (pvz., *Ar Jūsų vaikas bendrauja su kitais mokiniais, ar turi draugų klasėje / mokykloje? Kaip mokiniai elgiasi vienas su kitu? Ar klasės draugai tyčiojasi vieni iš kitų?*);
- 6) mokymasis klasėje, ugdymo turinio pritaikymas ir diferencijavimas (pvz., *Ar Jums teko dalyvauti pamokose, stebėti savo ir kitų mokinių mokymąsi pamokoje? Kokie Jūsų įspūdžiai apie pamokų kokybę? Ar klasėje yra mokytojo padėjėjas? Ar Jūs patenkinti jo pagalba Jūsų vaikui? Kokia veikla Jūsų vaikui geriausiai sekasi pamokose?*);
- 7) mokinių pasiekimai ir jų vertinimas (pvz., *Kaip Jūs vertinate savo vaiko mokymosi pasiekimus? Kaip mokytojai vertina Jūsų vaiko mokymosi pasiekimus? Ar mokytojai atsižvelgia į mokinių ir tėvų nuomonę, vertindami mokinių pasiekimus? Ką mokytojai turėtų daryti, kad Jūsų vaiko mokymosi pasiekimai būtų geresni?*);
- 8) švietimo specialistų pagalba (pvz., *Kokių specialistų pagalba teikiama Jūsų vaikui? Ar Jums teko dalyvauti specialiojo pedagogo, logopedo pratybose? Ar teko stebėti, kaip logopedas, specialusis pedagogas ar kt. specialistai teikia pagalbą Jūsų vaikui? Kaip manote, ar veiksminga yra šių specialistų pagalba Jūsų vaikui? Kodėl? Kurio specialisto pagalbą labiausiai reikia Jūsų vaikui? Kodėl?*);
- 9) tolesnio mokymosi perspektyvos (pvz., *Ar esate aptarę su vaiku ir jo mokytojais savo vaiko tolesnio mokymosi perspektyvas (po mokyklos)? Kur Jūsų vaikas galėtų toliau mokytis? Kokią profesiją galėtų / norėtų pasirinkti? Kodėl?*).

Tyrimo dalyvių paprašyta pateikti pasiūlymų dėl jų vaikų ugdymo, švietimo pagalbos, mokyklų tobulinimo.

*Delfi diskusijos eiga.* Laikydamasis tyrimo etikos principų, moderatorius supažindino tyrimo dalyvius su tyrimo tema, uždaviniais, diskusijos eiga ir taisyklėmis, užtikrino diskusijos dalyvių anonimiškumą ir asmeninių patirčių ir nuomonių konfidencialumą. Gavus tyrimo dalyvių sutikimą, diskusijoje išsakytos nuomonės, teiginiai buvo įrašomi diktofonu. Kiekvienos *delfi* grupės sesijos vidutinė trukmė – 1,5–2 valandos.

Taikyta dviejų etapų *delfi* tyrimo metodika.

*Pirmajame etape* vyko moderuojama diskusija pagal iš anksto apibrėžtas temas ir pasirinktą metodiką. Diskusijos moderatorius kėlė atviro tipo probleminius klausimus, skatino išsakyti įvairias patirtis ir nuomones, tikslino klausimus ir atsakymus, siekė užtikrinti, kad kiekvienas diskusijos dalyvis turėtų galimybę pasisakyti. Tyrimo dalyvių pasisakymai buvo užrašomi ir pateikiami ekrane. *Delfi* grupės metodika sudarė galimybę kiekvienam interesų grupės

atstovui pareikšti savo nuomonę ir pateikti siūlymus. Kiekviena diskusijų grupė (pedagogai; tėvai) aptarė numatytus klausimus, dalijosi patirtimis ir atskleidė specifines įžvalgas, susijusias su specialiuoju ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo ir švietimo pagalbos realia praktika ir mokyklų bei mokinių ugdymo(si) perspektyvomis. Diskusijos metu moderatorius stengėsi išlikti neutralus ir nedemonstruoti savo pozicijos.

*Antrajame etape* diskusijose gauti tyrimo duomenys analizuojami taikant kokybinius (turinio) ir kiekybinius teiginių reitingavimo (aprašomosios statistikos) analizės metodus. Tyrėjai atliko pirminę kiekvienos tyrimo dalyvių grupės teiginių turinio analizę, eliminavo besikartojančius teiginius ir gražino diskusijų grupės dalyviams atlikti visų likusių teiginių reitingavimą. Diskusijų dalyviai surangavo grupinės diskusijos teiginius, taikydami 5 žingsnių Likerto skalės metodiką: 1 – *nepritariu*, 2 – *ko gero, nepritariu*; 3 – *abejoju*, 4 – *ko gero, pritariu*, 5 – *pritariu*. Taip siekta identifikuoti kiekvieno teiginio svarbą kiekvienam grupės dalyviui bei išryškinti visos grupės pritarimo kiekvienam teiginiui (nuomonei) laipsnį.

## Duomenų analizės metodai

Kiekvienos organizacijos, kaip skirtingo atvejo, duomenys buvo analizuojami atskirai, tačiau laikantis bendro analizės proceso nuoseklumo ir empiriniais duomenimis grįstos logikos (Holloway & Todres, 2010; Bitinas ir kt., 2008; Creswell, 2014). Duomenų analizė atvejų tyrime atlikta *kokybinės turinio analizės metodu ir kiekybiniais aprašomosios statistikos metodais*.

*Interviu* duomenims analizuoti buvo pasirinktas *kokybinės turinio analizės metodas*. Analizuojant duomenis buvo laikomasi induktyvinio kodavimo nuoseklumo (Thomas, 2006): 1) kiekvieno grupinio interviu duomenys (interviu garsinis įrašas) buvo perkoduoti į tekstus ir išspausdinti; 2) tyrėjai (6 asmenys) atidžiai perskaitė visus tekstus, patikrindami, ar viskas suprantama ir nuoseklu; 3) tekste buvo išskiriami atskiri leksiniai-semantiniai vienetai – frazės, sakiniai, ieškoma jų esminių požymių, panašumų, skirtumų; nustačius ryšius tarp leksinių-semantinių vienetų, jie jungiami į grupes, apibendrinami sudarant stambesnius vienetus – subkategorijas ir kategorijas; patikrinta, ar subkategorijos ir kategorijos nesikartoja, atrinkti tiksliausiai jas iliustruojantys ir apibūdinantys teksto elementai.

*Delfi* grupių diskusijų duomenų apdorojimas vyko taikant ne tik kokybinius, bet ir kiekybinius metodus (Cuhls, 2004; Hsu & Sandford, 2007). Atlikta kiekvienos *delfi* diskusijų grupės teiginių turinio analizė, išskirtos teiginių kate-

gorijos ir subkategorijos. Taikant kiekybinius aprašomosios statistikos metodus (vidurkių – M ir standartinio nuokrypio – SD apskaičiavimas), atlikta kiekvienos *delfi* grupės diskusijų turinio prasminių subkategorijų ir juos iliustruojančių teiginių reitingų analizė.

Pristatant tyrimo duomenis, pateikiama autentiška, netaisyta, tyrimo dalyvių kalba. Mokinių kalba šiek tiek patikslinta, kad skaitytojui būtų lengviau supranta.

## **Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai specialiojo ugdymo centre: 1 atvejis**

### **Informacija apie ugdymo įstaigą<sup>65</sup>**

*Paskirtis.* Ugdymo centras skirtas <...><sup>66</sup> savivaldybės ir visos šalies mokiniams, turintiems [nurodoma negalia] sutrikimų, ugdytis pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ugdymo programas.

*Misija.* Ugdymo centro tinklalapyje nurodoma, kad ugdymo įstaigos misija – <...> įgyvendinant ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, neformaliojo švietimo programas bei teikiant kokybiškas švietimo, medicininės, konsultacines ir kitas paslaugas <...>; padėti ugdytiniams tenkinti bazinius ir specialiuosius poreikius, formuoti vertybines nuostatas, kiekvienam numatant individualias ugdymosi strategijas; <...> parengti juos integracijai į visuomenę, įgyvendinant socialinių įgūdžių ugdymo programas. Siekti jų išsilavinimo tęstinumo, atsižvelgiant į individualius specialiuosius poreikius.

*Infrastruktūra.* Atvykusiems iš kitų Lietuvos vietų suteikiamas bendrabutis, nemokamas maitinimas. Centre yra medicininė įranga, reikalinga mokinių [nurodoma negalia] sutrikimui tirti, sekti.

*Mokiniai.* Ugdymo centro tinklalapyje nurodyta, kad tyrimo vykdymo metu specialiojo ugdymo centre buvo ugdoma daugiau kaip šimtas mokinių iš visos Lietuvos (trys ketvirtadaliai mokinių mokosi ugdymo centro mokykloje ir maždaug ketvirtadalis – ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo grupėse).

*Ugdymas.* Mokiniai ugdosi pagal individualizuotas ar pritaikytas pradinio ir pagrindinio ugdymo; socialinių įgūdžių ugdymo ir neformaliojo švietimo

<sup>65</sup> Informacija iš ugdymo centro tinklalapio.

<sup>66</sup> Siekiant išsaugoti anonimiškumą, čia ir toliau iš tekstų eliminuota bet kokia informacija, leidžianti atpažinti mokyklą.

programas. Ugdymo centre veikė 12 neformaliojo švietimo būrelių, kuriuose dalyvavo 90 proc. mokinių. Ugdymo centro mokiniai turi galimybę lankyti muzikos bei sporto mokyklas. Veikia pailgintos dienos grupės, organizuojama popamokinio užimtumo veikla.

*Švietimo pagalba ir metodinė-konsultacinė pagalba.* Centre dirba logopedai, specialieji pedagogai, gydomosios kūno kultūros specialistai, psychologai ir kiti specialistai. Teikiama individuali švietimo pagalbos ir (ar) neformaliojo švietimo programa <...>, pagalba įvairių sutrikimų turintiems asmenims (nuo gimimo) namuose, vaikams šalies (regiono) ikimokyklinio ir bendrojo ugdymo mokyklose, profesinio mokymo įstaigose ir (ar) kitose švietimo įstaigose; suaugusiems netekusiems [funkcijos] asmenims. Teikiama metodinė-konsultacinė pagalba mokytojams, tėvams, organizuojamos konsultacinės dienos. Švietimo pagalba teikiama daugiau nei dvidešimčiai <...> sutrikimų turinčių bendrojo ugdymo mokyklų mokinių.

*Pedagogai, švietimo pagalbos teikėjai.* Tyrimo atlikimo metu specialiojo ugdymo centre dirbo 62 pedagogai (mokytojai, auklėtojai ir pagalbos mokiniui specialistai – specialieji pedagogai ir 2 psychologai), turintys pedagoginę ir dalykinę kvalifikaciją. Pedagogų kvalifikacinės kategorijos: 1 ekspertas, 26 metodininkai, 23 vyresnieji mokytojai (auklėtojai), 12 mokytojų (auklėtojų).

*Ugdymo centro vizija* – tapti moderniai įrengtu daugiafunkciu centru, turtingu materialine technine baze, paslaugų įvairove, žmogiškaisiais ištekliais bei patraukliu ir naudingu miestu, šalies gyventojams. Mokyklos siekis – <...> unikalus, dinamiškas ugdytinių, turinčių <...> sutrikimų, jų tėvų ir kitų bendruomenės narių poreikius tenkinantis centras, besivadovaujantis humanistinėmis vertybėmis, orientuotas į ugdytinį ir jo šeimą: kompleksiskai teikiantis kokybiškas įvairiapusiškas švietimo, sveikatinimo ir socialines paslaugas, <...>; plėtojantis pozityvią ir motyvuojančią aplinką pagal sveikatos galias aktyviai, kūrybiškai, atsakingai asmenybei ugdytis, taip sudarydamas prielaidas sėkmingai integracijai ir savarankiškesniam ugdytinių gyvenimui visuomenėje.

## **Mokyklos vadovai: „Pažangios mokyklos turi tapti metodiniais centrais“**

Mokyklos vadovų apklausa vyko taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Apklausoje dalyvavo specialiojo ugdymo centro vadovai (N=4): direktorius (II vadybinė kategorija), pavaduotojas ugdymui (II vadybinė kategorija), neformaliojo švietimo ir švietimo pagalbos skyriaus vedėjas (II vadybinė kategorija).



## Mokyklos ypatumai ir vykdoma politika

Mokyklos vadovai, kalbėdami apie mokyklos veiklą, šalia **formaliojo, neformaliojo ugdymo paslaugų** ir **apgyvendinimo bendrabutyje** pabrėžia aktyviai mokykloje vykdomą **projektinę veiklą, bendradarbiavimą su socialiniais partneriais**, mokyklos teikiamas **konsultavimo paslaugas**: *Vykdome daug projektų <...> turime konsultacinį centrą – vaikai ir suaugę konsultuojami <...> studentai atlieka praktiką, sudarę esamę su universitetu sutartį, turim daug kitokių bendradarbiavimo sutarčių – su bibliotekomis ir kt. [1V1].*

Vienas iš mokyklos bruožų – savivaldybės iniciatyva neseniai įvykdyta reorganizacija, kurios metu buvo sujungtos dvi ugdymo įstaigos. Vadovai teigė, kad tai nulėmė mažėjantis vienos grupės mokinių skaičius ir didėjantis pagalbos poreikis kitų negalių turintiems mokiniams. Mokyklų reorganizacija buvo politinis sprendimas, dėl kurio proceso pradžioje sulaukta tėvų pasipriešinimo (*<...> tėvai labai nenorėjo sujungimo, kovojo [1V1]*), tačiau po kiek laiko ėmė ryškėti teigiami pokyčiai ir rezultatai: *Darėme labai daug projektų, tėvai patys inicijavo socialinių projektų, švenčių ne tik vaikams, bet ir visai bendruomenei, kad visi susiburtų, geriau pažintų vienas kitą [1V1]. <...> tėvai pamatė, kad yra užtikrinamas tolimesnis ugdymas <...> po ketvirtos klasės jie turėjo išsiskaidyti po skirtingas mokyklas, o čia yra užtikrinamas tęstinumas <...> sąlygos tikrai neblogos, nes ir vaikai, ir tėvai patenkinti [1V2].* Mokykla didžiuojasi savo pasiekimais: atsinaujinusi personalu, VGK komandiniu darbu, atvirumu bendruomenei ir visuomenei bei augančiu tėvų pasitikėjimu įstaiga.

Artimiausiu metu mokykla planuoja daugiau dėmesio skirti kiekvieno vaiko pažangai ir savarankiškumui, ugdymosi aplinkų įvairovės ir multifunkcionalumo didinimui. **Fizines aplinkas** vadovai įvardijo kaip **mokyklos silpnybę**: *Kadangi susijungė skirtingų poreikių turintys vaikai, tai reikia aplinkų, kur jie turėtų vietą nusiramimui ir veikloms, o jų buvo mažokai <...> toliau kuriamo erdves tokiems atvejams, kada vaikas klasėje rėkauja, trukdo <...> reikia, kad būtų jam kur išeiti (ar į psichologo kabinetą, turime vandens procedūras, dabar ruošiame ergoterapijai ir menams patalpas) [1V1].*

Kaip vienas iš svarbiausių principų, kuriais grindžiama įstaigos veikla, buvo nurodyta pagalba bendruomenei mokantis. Mokyklos vadovai kaip vieną iš silpnybių įvardija **personalo mokymąsi visą gyvenimą** ir planuoja tam skirti daugiau dėmesio: *Mokytojams būtini mokymai <...> per metus mažiausiai du kartus reikėtų kelti kvalifikaciją tiek mokytojams, tiek auklėtojams įvairiuose mokymuose [1V1]; <...> kurdami strateginius planus, remiamės įsivertinimu, savianalize ir mes truputį „pakreipiame“ mokytojų profesinį tobulinimąsi [1V2].*

Vadovaujamosi aktualiais ugdymą reglamentuojančiais dokumentais: *Mums svarbi ir Geros mokyklos koncepcija, nes neapsiribojame specialiuoju ugdymu, mums svarbūs ir aktualūs visi švietimo dokumentai* [1V1].

## Priėmimas į mokyklą ir ugdymo proceso organizavimas

Priėmimas į mokyklą vyksta pagal *savivaldybės patvirtintus ir vidinius mokyklos dokumentus* bei įstaigos paskirtį: *Priėmimas vyksta pagal Mokyklos nuostatus <...> pirmumas yra mokiniams, turintiems <...> sutrikimų [nurodomi du sutrikimai] <...> taip pat vadovaujames savivaldybės patvirtinta tvarka, kur nustatytas eiliškumas pagal gyvenamą vietą ar kt.* [1V1] (žr. 3.2.1 lentelę).

3.2.1 lentelė

### Priėmimas į mokyklą ir ugdymo proceso organizavimas

Kategorijos	Subkategorijos
Priėmimas į mokyklą	<i>Pagal mokyklos nustatytą tvarką ir paskirtį</i>
	<i>Pagal kitus kriterijus</i>
Mokinių adaptacija	<i>Mokinio pažinimas</i>
	<i>Profesionali specialistų pagalba</i>
	<i>Pagalba tėvams</i>
	<i>Psichologo pagalba mokytojui</i>
Klasių sudarymas	<i>Kriterijų įvairovė</i>
	<i>Nedidelis mokinių skaičius</i>
	<i>Programų įvairovė</i>
Mokinių tarpusavio sąveikos stiprinimas per įvairias veiklas	<i>Mokinių gebėjimai – esminis kriterijus</i>
	<i>Jungtinės pamokos</i>
Ugdymo turinio pritaikymas	<i>Bendri neformalūs užsiėmimai</i>
	<i>Individualizuotos programos</i>
	<i>Pažymys ir kaupiamasis balas</i>
	<i>Individualus aplankas</i>
	<i>Vaiko pažangos aptarimas su tėvais</i>
	<i>Pasiekimų vertinimo testų pritaikymas</i>
<i>Skaitmeninių priemonių naudojimas vertinimo procese</i>	

**Klasės sudaromos nedidelės (*nedidelis mokinių skaičius* – dažniausiai po 6 mokinius), vienoje klasėje mokiniai mokosi pagal skirtingas programas: *Klasės dažniausiai mišrios <...> jose mokosi mokiniai su pritaikytom programom ir su individualizuotom <...> būna, kad klasėje mokosi 3 vaikai su pritaikyta***

programa, o 3 su individualizuota <...> mokytojui būtų labai puiku dirbti, jei visi vaikai mokytųsi pagal vieno tipo programą (bendrojo ugdymo, pritaikytą ar individualizuotą) <...> tariantis ir kalbant, klasės sudaromos žiūrint ne tik į programą [1V2].

Vadovai teigia, kad paprastai sudarant klases atsižvelgiama į įvairius kriterijus, tačiau vėliau pripažįsta, kad dažniausiai klases komplektuojamos pagal **mokinių gebėjimus** (*Labiau žiūrim pagal veiklos sritis, kaip optimaliau sukomplektuoti, kad mokytojui būtų gerai ir mokinys gautų reikalingą pagalbą <...> žiūrim į vaikų gebėjimus, kad apjungtumėm pagal vienodą lygmenį <...> nėra gerai, kai vienoje klasėje mokosi vaikai pagal bendrąją ar pritaikytą programą, o šalia kitas mokinys mokosi tik pagal veiklas, tai kokybiškos pagalbos tokiu atveju tikrai nebus [1V2]*).

**Gerą mokinių adaptaciją** mokykloje užtikrina **mokinio pažinimas, profesionali specialistų pagalba, pagalba tėvams, psichologo pagalba mokytojui**. Organizuodama mokinių ugdymą, mokykla daug dėmesio skiria **ugdymo turinio pritaikymui, neformaliajam ugdymui, mokinių tarpusavio sąveikos stiprinimui per įvairias veiklas**.

Orientuojamasi į **ugdymo turinio pritaikymą. Individualizuotos programos**, jų tikslai periodiškai peržiūrimi; **mokinių pažanga aptariama su tėveliais**: *Kas pusmetį kartu su tėvais vyksta sunkesnių vaikų pažangos aptarimas. <...> tada renkasi visi asmenys, dirbantys su tuo vaiku, ir individualiai su tėvais aptariame, ką nuveikėme per pusmetį, ką pasiekė vaikas, ką reikia toliau daryti <...> atsižvelgiame į tėvelių pageidavimus [1V3]*. Mokinių pasiekimai vertinami įvairiais vertinimo metodais: taikomas **vertinimas pažymiu, kaupiamasis balas, individualus aplankas**; naudojamos **skaitmeninės priemonės** vertinimo procese. Vadovai siekia, kad pagrindiniu vertinimo metodu taptų pasiekimų aplankas, teigdami: *Vertiname tradiciniais pažymiais, yra kaupiamasis balas, bet norime įvesti aplankus, kad galėtumėme vaiką stebėti <...> mokinių, kurie mokomi pagal individualizuotas programas, pasiekimai taip vertinami jau keletą metų (mokytojus įpareigojam, kad matytume pažangą) [1V2]*.

## Finansavimas

Kaip ir visos mokyklos, tyrime dalyvavusi mokykla mokinių ugdymui gauna krepšelio lėšas, tačiau turi ir **papildomų finansavimo šaltinių: savivaldybės lėšos, projektinės lėšos, rėmėjų lėšos; parama gaunama pagal sutartis dėl**

**bendradarbiavimo** (papildomai remia savivaldybė <...> ieškome visokių galimybių... rašome projektus, kai skelbia savivaldybė finansavimą <...> pernai savivaldybė parėmė vasaros stovyklą, kurią pirmą kartą organizavome <...> turime rėmėjus, kaip tik vakar pasirašėme ilgalaikę paramos sutartį <...> ieškujome visokių viešųjų įstaigų, rašėme sutartis dėl bendradarbiavimo, kai specialistai ateina pas mus ir veda mokymus tiek specialistams, tiek tėvams, organizuoja užimtumą [1V1]) (žr. 3.2.2 lentelę).

3.2.2 lentelė

### Finansavimas

Kategorijos	Subkategorijos
<b>Papildomi finansavimo šaltiniai</b>	<i>Savivaldybė</i>
	<i>Rėmėjai</i>
	<i>Projektinė veikla</i>
	<i>Sutartys dėl bendradarbiavimo</i>
<b>Lėšų pakankamumas / nepakankamumas</b>	<i>Vien krepšelio lėšų nepakanka kokybiškam ugdymui</i>
	<i>Papildomų lėšų poreikis aplinkos pritaikymui ir mokymosi priemonėms</i>

Vertindami **lėšų pakankumą ir nepakankumą** mokyklos vadovai mano, kad vien krepšelio lėšų nepakanka kokybiškam SUP turinčių mokinių ugdymui, jaučiamas papildomų lėšų poreikis aplinkos pritaikymui ir mokymosi priemonėms.

### Mokinių savijauta

Mokyklos vadovai, kalbėdami apie mokinių savijautą, pabrėžė mokykloje kuriamą **palankią emocinę aplinką mokiniams**, pastebi jų **norą eiti į mokyklą**: *mokykloje visi vieni kitus pažįsta <...> gali vaikas eiti per mokyklą ir visi jį žinos, sveikinsis: ir buhalterė, ir virėja, ir bet kas kitas <...> nesėdime užsidarę kabinetuose, vaikštome, bendraujame [1V1]; <...> čia didelis administracijos indėlis <...> pasikeitė mūsų vadovybė, tai aš labai džiaugiuosi, kad yra tarpusavio susikalbėjimas. Visi stengiasi prisidėti prie to, kad čia būtų jauku ir šilta [1V2]. <...> Vaikai nori eiti į mokyklą. Vaikai po ligos grįžta „su vėjeliu“, ir dar pergyvena, kaip jis ilgai nebuvo [1V1].*

## Kokybiškas SUP turinčių mokinių ugdymas

Analizuojant vadovų nuomonę apie svarbiausius kokybiško ugdymo kriterijus, vadovų diskursas leido išskirti aštuonias kategorijas, susijusias su aplinkos kokybe, išteklių panaudojimu, pagalba mokiniui ir jos kryptingumu (žr. 3.2.3 lentelę).

3.2.3 lentelė

### Kokybiško SUP turinčių mokinių ugdymo kriterijai

Kategorijos	Tipiniai požymių (teiginių) pavyzdžiai
Individuali pagalba	Pirmiausia pagalba kiekvienam mokiniui atskirai ir darbas su juo <...> prie vieno vaiko aplinkui yra ne tik mokytojas, bet ir spec. pedagogas, psichologas, padėjėjai ir administracija [1V1].
Aplinkos pritaikymas ir jų įvairovė	Reikia žiūrėti į vaiką, kokios reikia aplinkos, ar mokykloje pritaikytos aplinkos. Esame sudarę sutartis su muziejais, kad vaikai galėtų pakeisti aplinkas, ten vykdome užsiėmimus, organizuojame renginius [1V1].
Savarankiškumo ugdymas	Mūsų prioritetas ir yra – savarankiškumo ugdymas, jis turi būti parengtas savarankiškai gyventi [1V3].
Sutelkti ištekliai	Daug pliusų ir žmonių koncentracijoje <...> mes turime vietoje visas priemones [1V3].
Problemų sprendimas	Svarbiausia – pokalbiai <...> jei jau tėveliai kreipiasi, administracija labai greitai reaguoja, kad nebūtų taip, kad „kreipėmės, bet nieko nebuvo / niekas nepasikeitė“ (nusivylimo) [1V1].
Pasitenkinimas personalu	Klasės vadovas labai geras: griežtas, bet ir myli, ir glosto <...> mokytojo padėjėja labai gera, ir auklėtoja [1V2].
IK technologijos	Mūsų didelė stiprybė – technologinis kompiuterinis ugdymas (ypač [nurodoma negalia] turintiems vaikams) <...> vaikai eina nuo mažens, kad įvaldytų technologijas, nes tai jų ateitis [1V3].
Papildomos terapijos	Į kūno kultūrą ateina šuniukai. Būna vaikai nelabai nori daryti kokių nors pratimų, tai su gyvūnų pagalba daug daugiau nuveikia [1V1].

Mokyklos vadovai pabrėžė mokyklos pasirengimą ir gebėjimą suteikti mokiniams reikalingą **individualią pagalbą** (*pirmiausia pagalba kiekvienam mokiniui atskirai ir darbas su juo <...>* [1V1]), kurti įvairias ir **pritaikytas ugdymosi aplinkas** (*reikia žiūrėti <...>, ar mokykloje pritaikytos aplinkos, <...> kad vaikai galėtų pakeisti aplinkas* [1V1]), **ugdyti savarankiškumą** (*mūsų prioritetas ir yra – savarankiškumo ugdymas <...>* [1V3]). Kaip išskirtinius mokyklos bruožus informantai nurodė turimus išteklius (**sutelkti ištekliai**): <...> mes

turime vietoje visas priemones [1V3]); **IKT taikymo kompetencijų ugdymą, papildomas taikomas terapijas** (į kūno kultūrą ateina šuniukai <...> [1V1]), pasitenkinimą mokykloje dirbančiu personalu.

## Švietimo pagalba

Mokykloje veikia *Vaiko gerovės komisija, kuri dirbdama komandoje sprendžia, kiek ir kokios pagalbos reikia kiekvienam vaikui* [1V3]. Mokykla teikia intensyvią **specialiąją pedagoginę, logopedinę** [nurodoma specialiosios pedagoginės pagalbos specializacija], **psichologinę pagalbą**: <...> *visi pradinių klasių mokytojai yra specialieji pedagogai, vienas specialusis pedagogas dirba dalykinėje sistemoje* [nurodoma specialiojo pedagogo specializacija], *logopedai <...>, vyksta* [nurodoma specialiojo pedagogo specializacija], *logopedų, specialiųjų pedagogų, psichologų (mokiniams, tėvams) individualios pratybos* [1V3].

Mokykla aktyviai teikia **pagalbą bendrojo ugdymo įstaigoms ir vaikams nuo gimimo namuose**: *mūsų* [nurodoma specialiojo pedagogo specializacija] *važiuoja ir į kitas mokyklas, teikia konsultacijas <...> turime sudarę su kitomis mokyklomis sutartis* [nurodoma specialiojo pedagogo specializacija] *teikimui <...> ir ne tik šiame mieste, bet vykstame ir į aplinkinius miestus, rajonus* [1V1]; <...> *bet būna daugybė atvejų, kai konsultuojame besidominčius ir laisvais, ir telefonu* [1V3]), *teikia nemokamas konsultacijas kitoms savivaldybės švietimo įstaigoms (skelbiamos konsultacijos, jame nurodomos mūsų specialistų konsultacijos, kur gali bet kas naudotis (mokytojai, tėvai ir kt.) <...> tai darome daugiau iš altruistinių paskatų* [1V1].

Mokyklos pedagogai **leidžia metodines priemones, rengia kvalifikacijos tobulinimo programas** ir jas vykdo bendradarbiaudami su švietimo centru.

## Bendradarbiavimas

Ugdymo įstaiga aktyviai mezga **ryšius su socialiniais partneriais**, pasirašo bendradarbiavimo ir rėmimo sutartis. Glaudūs bendradarbiavimo santykiai palaikomi su savivaldybės PPT, <...> centrais, esančiais kituose Lietuvos miestuose, kvalifikacijos tobulinimo centrais, savivaldybe, bendrojo ugdymo ir aukštosiomis mokyklomis, nevyriausybinėmis organizacijomis. Su bendrojo ugdymo įstaigomis ryšiai pozityvūs, tačiau epizodiški (**epizodiškas bendradarbiavimas su bendrojo ugdymo įstaigomis**): *bendradarbiaujame pagal poreikį <...> priešiško tikrai nėra, mes bendraujame <...> kai reikia, kreiji*

*piasi mokyklos <...> intensyviai bendradarbiaujame su tomis mokyklomis, kur vyksta pagalbos teikti mūsų specialistas, o su kitomis tik epizodiškai [1V2].*

Kuriami **bendradarbiavimo ryšiai su tėvais**, plėtojamas bendradarbiavimas kviečiant juos dalyvauti konferencijose, organizuojant socialines akcijas, tėvų pagalbos sau grupę, įtraukiant į sprendimų priėmimą: *tėvai jaučiasi ne partneriai, jie sako „mes esame bendruomenės nariai“ <...> jie labai nori visur dalyvauti, spręsti <...> konferencijose visada dalyvauja tėvai, bent vienas iš tėvų skaito pranešimą <...> turime grupę [tėvų pagalbos sau grupės pavadinimas], kuri renkasi kiekvieną mėnesį <...> susitinka ne tik mūsų mokyklos tėvai, bet gali ateiti ir iš miesto [1V1].*

## Mokymasis visą gyvenimą

Mokyklos vadovų manymu, mokyklą baigę mokiniai sėkmingai pereina į kitas ugdymo įstaigas ir tęsia mokymąsi: *Visi kažkur tęsė mokymąsi: vidurinėse, profesinėse mokyklose, o stipresni net renkasi ir aukštąsias mokyklas; <...> dauguma mūsų mokinių pernai pasiskirstė po bendrojo ugdymo mokyklas ir sėkmingai mokosi [1V2].*

Planuodama mokinių **karjerą ir perėjimą į suaugusiųjų gyvenimą**, mokykla ugdymo karjerai temas integruoja į atskirus dalykus, organizuoja vizitus į profesines mokyklas (žr. 3.2.4 lentelę).

3.2.4 lentelė

### Mokymasis visą gyvenimą

Kategorijos	Subkategorijos
<b>Karjeros ir perėjimo į suaugusiųjų gyvenimą planavimas</b>	<i>Ugdymo karjerai klausimų integracija į atskirus dalykus</i>
	<i>Klasės vadovo atsakomybė</i>
	<i>Vizitai į profesines mokyklas</i>
	<i>Psichologo konsultacijos</i>
<b>Tarpininkavimas ir mokyklų konsultavimas pereinant į bendrojo ugdymo mokyklas</b>	–

Karjeros ir perėjimo į suaugusiųjų gyvenimą planavimo klausimais konsultacijas dažniausiai teikia klasės vadovas ir mokyklos psichologas. Mokiniam pereinant į bendrojo ugdymo mokyklas, vykdoma **tarpininkavimo ir priimančios mokyklos konsultavimo** funkcija: *Mes tarpininkaujame, nes kartais mokyklos bijo priimti tokius vaikus, ypač gimnazijos, kurios yra orientuotos*

į brandos egzaminus; <...> jiems baisu, kaip tas vaikas laikys egzaminus, ar išlaikys ir pan.; <...> čia reikia pokalbių, konsultacijų mokyklai; <...> dažniausiai būna taip, kad reikia eiti su mokiniu ir įkalbinėti mokyklą, kad priimtų tą vaiką, tą mes darome; <...> vėliau mokyklos skambina dėl tų vaikų, mes konsultuojame [1V3]; <...> jau 9-10 kl. pradėdame darbą, siekdami užmegzti ryšius su mokyklomis, kurios priims tuos vaikus; <...> dažniausiai būna susitikimas su mokytojais, kurie dėstys tam vaikui, kartu aptariame vaiko ugdymo ypatumus [1V2]. Keliama **bendradarbiavimo su priimančiomis įstaigomis problema**, nes pastebėta, kad reikėtų gerinti bendradarbiavimo su priimančiomis įstaigomis kokybę.

### Mokinių perėjimas į bendrojo ugdymo mokyklą / iš bendrojo ugdymo mokyklos

Kalbėdami apie mokinių perėjimą iš arba į bendrojo ugdymo mokyklą, vadovai dažniau minėjo perėjimo iš bendrosios paskirties mokyklų į specialiojo ugdymo centrą atvejus nei atvirkščiai ir įvardijo dažniausias to priežastis bei sėkmingo ugdymosi bendrojo ugdymo mokyklose veiksnius (žr. 3.2.5 lentelę).

3.2.5 lentelė

#### Mokinių perėjimas į bendrojo ugdymo mokyklą / iš bendrojo ugdymo mokyklos

Kategorijos	Subkategorijos
Perėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklos priežastys	<i>Pagalbos stoka</i>
	<i>Mokytojų pasirengimo stoka</i>
Perėjimo į bendrojo ugdymo mokyklą priežastys	<i>Mokyklos specializuota paskirtis ir „antspaudas“</i>
	<i>Išsiskyrimas su šeima</i>
Įtraukiojo ugdymo kliūtys	<i>Mokytojo padėjėjo hipergloba</i>
	<i>Epizodinė specialistų pagalba</i>
	<i>Labai spartus mokymosi tempas</i>
	<i>Mokymo priemonių trūkumas</i>
	<i>Skiriamas namų mokymas</i>
	<i>Finansinių išteklių stoka</i>
	<i>Mokytojų nerimas ir baimės</i>
	<i>Nuolaidžiavimas mokiniams, turintiems negalią, bendrojo ugdymo mokyklose</i>
	<i>Mokyklų atskaitomybės stoka</i>
Sėkmės bendrojo ugdymo mokykloje sąlygos	<i>Pagalbos ieškojimas</i>
	<i>Užtikrinami reikalingi ištekliai ir pagalba mokytojui klasėje</i>
	<i>Tėvai aktyviai atstovauja vaiko interesams</i>



**Perėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklų priežastys.** Iš bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai pereina į specialiojo ugdymo centrą dėl čia teikiamos mokiniui tinkamos pagalbos ir nepakankamos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų pagalbos mokiniui (**mokytojų pasirengimo stoka**); dėl **pagalbos stokos**: *pagrindinė priežastis – pagalbos trūkumas; <...> vaikas sakė, kad aš ten [nurodomas sunkumas, susijęs su negalia], man medžiaga neparuošta, aš paliktas vienas, niekas ten su manimi nedirba [1V2]; <...> buvo atvejis, kai [nurodoma negalia] mokinio mokytoja paprašė atsiųsti pateiktis su paveikslėliais... ir už tai, kad jis to nepadarė, jam neužskaitė darbo [1V2].*

**Perėjimo į bendrojo ugdymo mokyklas priežastys.** Į bendrojo ugdymo mokyklas mokiniai pereina dėl **išsiskyrimo su šeima** vengimo, *kai gyvena kituose miestuose <...> išsiskyrimas su šeima jiems yra labai sunkus [1V2].* Kita priežastis susijusi su **mokyklos specializuota paskirtimi ir „antspaudu“** – *tėvai nenori ateiti pas mus vien todėl, kad čia specialioji mokykla [1V1].*

**Įtraukiojo ugdymo kliūtys.** Mokyklos vadovų manymu, įtraukioju būdu ugdomi turinčius mokinius, susiduriama su tokiomis problemomis / kliūtimis: finansinių išteklių, mokymo priemonių stoka; epizodinė specialistų pagalba; mokytojo padėjėjo hipergloba; labai spartus mokymosi tempas; mokytojų nerimas ir baimės; nuolaidžiavimas mokiniams, turintiems negalią; skiriamas namų mokymas; mokyklų atskaitomybės dėl tinkamo SUP tenkinimo stoka.

**Sėkmės bendrojo ugdymo mokykloje sąlygos.** Norint stiprinti įtrauktį švietime, svarbu **ieškoti pagalbos**: *kad bendrosios mokyklos labiau ieškotų pagalbos ir pozityviau ją priimtų [1V3]; turėtų būti užtikrinami reikalingi ištekliai ir pagalba mokytojui klasėje: <...> kadangi klasės didelės, o SUP mokinių klasėse tikrai yra ne po vieną, tai turėtų dirbti vienoje klasėje keli mokytojai (mokytojas ir specialusis pedagogas ar [nurodoma specialiojo pedagogo specializacija]; <...> jei klasėje daugiau nei 1-2 mokiniai su SUP, tai pagalbos klasėje mokytojui turėtų būti daugiau [1V3].*

Informantų teigimu, sėkmingai įtraukioje mokykloje ugdomi tie mokiniai, kurių **tėvai aktyviai atstovauja vaiko interesams**: *Pasiseka vaikams, kai pačios mamos dirba toje mokykloje, kur pereina vaikas <...>, tada tą pagalbą kažkaip „susistyguoja“ [1V1]; tėvai suteikia daug pagalbos mokymosi procese: Pasiseka, jei tėvai namuose su vaiku daug dirba, patys tėvai savanoriauja, dirba padėjėjais [1V2]; pasiseka sutikti kompetentingą mokytoją: Jei mokytojas turi autoritetą, randa bendrą kalbą ir tėvai pasitiki, tai viskas būna gerai, o jei ne, tai tada migruoja tie tėvai ir atsiranda konfliktinės situacijos [1V1].*

## Specialiųjų mokyklų vaidmuo įtraukiojo švietimo sistemoje

Modeliuodami galimus specialiųjų mokyklų raidos scenarijus įtraukiojo ugdymo sistemos plėtros kontekste, vadovai specialiąsias mokyklas plėtros perspektyvoje matytų kaip **išteklų centrus**: *specialiosios mokyklos galėtų tapti resursų ir metodiniais centrais; <...> reikia pasinaudoti jau egzistuojančia kitų šalių patirtimi, bet ne tik perkelti, bet pasirūpinti, kad tai veiktų* [1V1] (žr. 3.2.6 lentelę).

3.2.6 lentelė

### Specialiosios mokyklos įtraukiojo švietimo sistemoje

Kategorijos	Subkategorijos
Išteklų centrai	<i>Išteklų telkimas</i>
	<i>Metodinė pagalba</i>
	<i>Bendrojo ugdymo mokyklų konsultavimas</i>
	<i>Dalijimasis ištekliais</i>
	<i>Švietimo veikla</i>
	<i>Epizodinė pagalba SUP turintiems mokiniams</i>
Grėsmės specialiajai mokyklai	<i>Mokyklų uždarymas / sujungimas</i>
	<i>Mokinių skaičiaus mažėjimas</i>
	<i>Palaikymo ir komunikacijos stoka</i>

Tokio pobūdžio centrai galėtų konsultuoti bendrojo ugdymo mokyklas (*Spec. pedagogas važiuoja į mokyklas, kur padeda sudaryti individualizuotą programą, konsultuoja mokytojus ir pan.; <...> tokie centrai teikia pagalbą tėvams, psichologai dirba su tėvais* [1V1]); dalytis turimais ištekliais ir teikti metodinę pagalbą (*galima pasinaudoti mūsų turima biblioteka* [1V1]; *<...> svarbu, kad tie resursai neprapultų, pažangios mokyklos turi tapti tais metodiniais centrais <...> ir nebūtinai mokinys turi mokytis tokiam centre* [1V2]; *<...> mes galime parengti mokymosi medžiagą, mes turime specialistų, kurie galėtų tai daryti; <...> informacinės technologijos yra mūsų dešinioji ranka ir jei bendrosios mokyklos mokytojas turi paruošęs Word'inį variantą, tai mūsų specialistas labai greitai gali paruošti medžiagą, pritaikytą mokiniui; <...> kiek mokytojui atkristų darbo <...> tas pats mokytojo padėjėjas galėtų tarpininkauti* [1V2]).

Taip pat gali būti organizuojama epizodinė pagalba SUP turintiems mokiniams, teikiamos kvalifikacijos kėlimo paslaugos: *Mes galime tapti švietimo centru, kur vyktų mokymai, kaip sukurti reikalingą aplinką, kaip atrodo priemonės ir pan.* [1V1]; *<...> galėtų būti paslauga / galimybė tiems vaikams, kurie mokosi bendrojo ugdymo įstaigoje, kokiai savaitei čia atvykti, kur gautų*

labai specializuotą pagalbą ar atskirų dalykų mokantis (geografijos, istorijos, kur reikia [nurodoma speciali priemonė]), ar technologinio, informacinių technologijų ugdymo [1V2]; <...> reikia išnaudoti plačiau tai, kas čia yra sukaupta [1V1].

**Grėsmės specialiajai mokyklai.** Kaip galimas grėsmes specialiajai mokyklai įstaigos vadovai įvardijo mokinių skaičiaus mažėjimą, mokyklų uždarymą / sujungimą. Sparčių pokyčių kontekste mokykloms labai norisi palaikymo: <...> jei mokykla dirba gerai, joje daugėja vaikų, reikia vertinti tą patirtį ir ją padėti; <...> reikia kalbėti tiek savivaldybės, tiek šalies mastu, kas vyksta, kaip yra ir ką reikia daryti [1V1].

### Pedagogai: „Labai platus bendradarbiavimo tinklas“

*Delfi* grupėje dalyvavo specialiojo ugdymo centro pedagogai (N=8): [tam tikros specializacijos] specialieji pedagogai (N=2); specialieji pedagogai-logopedai (N=2); pradinių klasių mokytojas (N=1); IT mokytojas (N=1); psichologas-pedagogas (N=1) ir auklėtojas (N=1). Taigi, pedagogų *delfi* grupės dalyviai reprezentavo įvairias ugdymo įstaigoje dirbančių pedagogų specializacijas. *Delfi* grupės dalyvių pasiskirstymas pagal kvalifikacines kategorijas: 2 mokytojai; 3 vyresnieji mokytojai, 2 mokytojai metodininkai ir 1 mokytojas ekspertas.

Atlikta pedagogų *delfi* diskusijų grupės metu išsakytų teiginių turinio analizė, išskirtos 9 teiginių kategorijos ir 27 subkategorijos. Taikant kiekybinius aprašomosios statistikos metodus (vidurkių M ir sklaidos standartinio nuokrypio SD apskaičiavimas), atlikta pedagogų *delfi* grupės diskusijų turinio prasminių kategorijų, subkategorijų ir juos iliustruojančių teiginių reitingų analizė (žr. 3.2.7 lentelę).

3.2.7 lentelė

#### Pedagogų nuomonės apie mokinių ugdymą(si) specialiojoje mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas	<i>Ugdymosi programų sudarymas ir ugdymo(si) organizavimas</i>	4,79	0,45
	<i>Ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas</i>	4,76	0,49
	<i>Ugdymosi priemonių pritaikymas</i>	4,57	0,70
	<i>Neformalusis ugdymasis</i>	4,41	0,84
	<i>Ugdymosi priemonių pritaikymas &lt;...&gt; sutrikimų turintiems mokiniams</i>	4,12	1,23

## 3.2.7 lentelės tęsinys

Švietimo pagalba	<i>Mokytojo padėjėjo pagalba</i>	4,69	0,57
	<i>Specialistų pagalbos organizavimas ir teikimas</i>	4,63	0,69
	<i>Elgsenos valdymas</i>	4,52	0,71
Nacionalinė politika	<i>Pasirinkimo galimybių ir perspektyvų užtikrinimas</i>	4,57	0,71
	<i>Krepšelio metodikos menkas efektyvumas</i>	4,18	1,01
	<i>Sėkminga ugdymo įstaigų tinklo pertvarka</i>	3,64	0,93
Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis	<i>Bendravimas ir bendradarbiavimas su socialiniais partneriais</i>	4,55	0,71
	<i>Metodinė pedagogų veikla</i>	4,35	0,86
	<i>Individualus bendravimas su tėvais</i>	4,16	0,96
	<i>Tėvų iniciatyvumas</i>	4,09	0,97
	<i>Bendravimas socialiniuose tinkluose</i>	4,00	0,92
Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą	<i>Klasių komplektavimo patirtys</i>	4,43	0,90
	<i>Informacijos apie SUP turinčius mokinius gavimo šaltiniai</i>	4,34	1,24
Ugdymo(si) aplinkos	<i>Ugdymo(si) aplinkų pritaikymas ir naudojimas jomis</i>	4,40	0,82
	<i>IT naudojimas ugdymosi procese</i>	4,30	1,01
Įtraukiojo ugdymo perspektyvos	<i>Mokyklos, skirtos SUP turintiems mokiniams, perspektyvos</i>	4,49	0,92
	<i>Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir pagalbos teikimo fragmentiškumas</i>	4,27	0,98
	<i>Mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, ugdymasis</i>	4,16	1,17
	<i>Nedidelių ir vidutinių SUP turinčių mokinių ugdymas</i>	4,07	1,33
	<i>Mokinių perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklų į specialiąsias mokyklas</i>	3,57	1,25
Mokinių savijauta mokykloje	<i>Gera mokinių savijauta</i>	4,27	0,84
	<i>Aktyvus mokinių dalyvavimas veiklose</i>	3,71	1,14
Ugdymo pasiekimai ir jų vertinimo praktika	<i>Vertinimo periodiškumas ir sistemishkumas</i>	4,17	1,09
	<i>Mokinio ir tėvų dalyvavimas (įsi)vertinimo procese</i>	4,38	0,82
Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams	<i>Mokymosi perspektyvų įvairovė pabaigus 10 klasių</i>	3,97	1,07

Tyrimo metu paaiškėjo, kad specialiojo ugdymo centro pedagogai organizuodami mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą(si) mokykloje daugiausiai dėmesio skiria ugdymo turinio pritaikymui ir ugdymo organizavimui, švietimo pagalbos teikimui. Pedagogams kelia nerimą nacionalinės politikos klausimai. Teigiama, kad labai svarbu bendradarbiauti su šeimomis, socialiniais partneriais ir kitomis ugdymo įstaigomis, tinkamai pritaikyti ugdymo(si) aplinkas, kurios, anot Jensen (2009), išmaningai suprojektuotos ir rūpestingai suplanuotos gali atlikti 25 procentus darbo už pedagogus. Nemažai *delfi* grupės diskusijų sukėlė įtraukiojo ugdymo perspektyvų apmąstymas. Mažiausiai buvo kalbama apie mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

### Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas

Kategorijoje užfiksuota daugiausia pritarimo sulaukusių teiginių ir išskirtos 5 subkategorijos: *ugdymosi programų sudarymas ir ugdymo(si) organizavimas* (M=4,79; SD=0,45), *ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas* (M=4,76; SD=0,49), *ugdymosi priemonių pritaikymas* (M=4,57; SD=0,70), *neformalusis ugdymasis* (M=4,41; SD=0,84) ir *ugdymosi priemonių pritaikymas [nurodoma negalia] sutrikimų turintiems mokiniams* (M=4,12; SD=1,23).

Diskutuodami apie subkategoriją ***ugdymosi programų sudarymas ir ugdymo(si) organizavimas*** (M=4,79; SD=0,45) pedagogai konstatuoja, kad *Ugdymo centre vaikai ugdomi pagal bendrąsias, pritaikytas ar individualizuotas programas* (M=4,93; SD=0,27); *Didžiąjai daliai centre ugdomiems vaikams sudaromos pritaikytos ar individualizuotos programos* (M=4,86; SD=0,36). Viena dalyvė iškelia įvairių negalių ir sutrikimų turinčių mokinių ugdymosi toje pačioje klasėje problemą: *Kuo toliau, tuo daugiau atsiranda vaikų su žymesne kompleksine negalia, bet pirminis yra [nurodomas sutrikimas] ir tada vaikai yra priimami į šį centrą. Į vieną klasę priskiriami vaikai su skirtingomis programomis. Ten yra 6 vaikai, 6 programos [1P3]<sup>67</sup>. To paties pritarimo (M=4,79; SD=0,43) sulaukė *delfi* grupės dalyvių išsakyti teiginiai: *Tėvai supažindinami su mokytojų parengtomis programomis; Skirtingi vaikai – skirtingos programos, kurios sudaromos pagal vaiko gebėjimus; Mokytojas, konkretindamas ugdymo turinį (sudarydamas teminį planą), vadovaujasi Bendrosiomis programomis, jų pritaikymo rekomendacijomis*. Akcentuojama mokytojo padėjėjo pagalba bei būtinybė tenkinti bendrojo ugdymo programos reika-*

<sup>67</sup> Čia ir toliau tyrimo dalyvių kalba netaisyta. Kodavimo reikšmės, pvz., [1P3]: 1 – pirmas atvejis, P – pedagogas, 3 – trečias *delfi* grupės dalyvis.

lavimus: *Gerai, kad gauni padėjėją, tu eini pagal stipriuosius. Tu turi pagal bendrojo ugdymo programą paruošti. Yra ir administracijos požiūris, kaip tu turi dirbti, tu turi dirbti klasėje [1P3].* Mokytojai atnaujina ir peržiūri programas, ypač tada, *Jei mokinys nepasiekia programinių reikalavimų minimumo, peržiūrimas programos turinys (M=4,79; SD=0,58), ir konstatuoja, kad pagal savo galimybes vaikai padaro pažangą (M=4,57; SD=0,65).*

Diskutuojant apie subkategoriją **ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas skirtingų gebėjimų mokiniams** (M=4,76; SD=0,49) paaiškėjo, jog mokytojai beveik vieningai sutaria, kad: *Visiems ugdymo centre ugdomiems vaikams dėl turimų sutrikimų reikalingas tam tikras ugdymo turinio ir metodų pritaikymas (M=4,93; SD=0,27); Nuolat diferencijuojamos, individualizuojamos visos veiklos, užduotys (M=4,79; SD=0,43); Pamokoje pedagogai ieško bendros, visų vaikų ugdymą vienijančios veiklos elementų, tinkamų mokymo(si) metodų (M=4,57; SD=0,76).*

Pabrėždami **ugdymosi priemonių pritaikymo** (M=4,57; SD=0,70) būtinybę, mokytojai sutaria, kad: *Vaikams parenkamos specialios priemonės, ugdymo(si) metodai, padedantys geriau mokytis (M=4,64; SD=0,63); Stengiamasi gaminti kuo daugiau įvairių priemonių, kad skirtingų gebėjimų vaikai galėtų tinkamai mokytis (M=4,50; SD=0,76), ir dalijasi neseniai vykusio išorinio mokyklos audito auditorių pastebėjimais: Vertinimo išorės auditorės buvo šokiruotos, kad mes, dirbdami su tokiais sunkiais mokiniais, tiek mažai turime mokymo priemonių: „Mes esame šokiruoti nuo to, kiek jūs gaminate priemonių, kaip pamokoms ruošiatės. Kur visos užsienyje išleistos priemonės?“ [1P1].*

Apibūdindami **neformalųjį ugdymą** (M=4,41; SD=0,84) pedagogai teigia, kad: *Ugdymo centre po pamokų veikia daug būrelių (M=4,43; SD=0,94); Muzikos mokyklos mokytojai dirba su vaikais centre (M=4,43; SD=0,94); Visi mokiniai įtraukiami į neformalios veiklos būrelius (M=4,36; SD=0,63).*

Pedagogai aukštai vertina veiklą, tiesiogiai susijusią su ugdymo procesu ir orientuotą į mokytoją. Daugiausia mokytojų nuomonės išsiskyrė subkategorijoje **ugdymosi priemonių pritaikymas <...> sutrikimų turintiems mokiniams** (M=4,12; SD=1,23), išsakant priemonių pritaikymo problematiką: *<...> turintys mokiniai ugdymo procese naudoja įprastas knygas ir [nurodo specialias] mokymo priemones (M=4,50; SD=0,76); priemonių trūkumą: <...> ir kompleksinę negalią turinčių vaikų ugdymui trūksta [nurodoma konkreiti mokymo priemonė] (M=3,93; SD=1,44); <...> ir kompleksinę negalią turinčių vaikų ugdymui trūksta specialiųjų, mokomųjų priemonių (M=3,93; SD=1,49).*

## Švietimo pagalba

Kategorijoje išryškėjo dvi subkategorijos, susijusios su mokytojo padėjėjo pagalba, pagalbos organizavimu ir elgsenos valdymu.

Ugdymo centro pedagogai konstatuoja teikiamą **mokytojo padėjėjo pagalbą** ( $M=4,69$ ;  $SD=0,57$ ), kai: *Klasėje kartu su mokytoju dirba mokytojo padėjėjas* ( $M=4,79$ ;  $SD=0,58$ ); *Mokytojui klasėje ugdyti SUP turinčius vaikus padeda mokytojų padėjėjai* ( $M=4,71$ ;  $SD=0,61$ ); *Pagalba vaikams, turintiems negalią, teikiama klasėje* ( $M=4,57$ ;  $SD=0,51$ ). Informuodami apie **specialistų pagalbos organizavimą ir teikimą** ( $M=4,63$ ;  $SD=0,69$ ), mokytojai akcentuoja kokybišką ir kvalifikuotą specialistų pagalbą: *Ugdymo centre ugdomiems vaikams teikiama kvalifikuota specialistų pagalba* ( $M=4,79$ ;  $SD=0,43$ ); išvardija pagalbą teikiančius specialistus: *Centre yra psichologas, specialusis pedagogas, logopedas, kineziterapeutas* ( $M=4,79$ ;  $SD=0,58$ ); nurodo kai kurių darbo vietą: *Specialusis pedagogas ir logopedas dirba atskirame kabinete* ( $M=4,57$ ;  $SD=0,65$ ); laiką: *Kineziterapeutai dirba individualiai su vaikais po pamokų derinant laiką tarp būrelių lankymo* ( $M=4,57$ ;  $SD=0,85$ ), ir teikiamą terapiją: *Mokiniam teikiama vandens terapija* ( $M=4,43$ ;  $SD=0,94$ ).

Lieka neatsakyti klausimai, kodėl specialusis pedagogas ir logopedas dirba tik kabinete, neteikdami pagalbos klasėje, ir kodėl akcentuojama tik viena terapija?

**Elgsenos valdymo** ( $M=4,52$ ;  $SD=0,71$ ) subkategorijoje dominuoja teiginiai, orientuoti į netinkamo elgesio pasekmių mažinimą: *Pedagogų veiksmai, kai mokinį ištinka agresijos ar kt. priepuolis, priklauso nuo agresijos pobūdžio* ( $M=4,64$ ;  $SD=0,63$ ); *Jei vaikas agresyvus, tenka jį laikinai izoliuoti nuo kitų vaikų atskirose patalpose* ( $M=4,36$ ;  $SD=0,93$ ); *Specialusis pedagogas dažniausiai dirba su vienu vaiku, turinčiu elgesio ir emocijų sutrikimų* ( $M=4,00$ ;  $SD=0,96$ ), ir konstatavimą, kad pakeitus įstaigą (atėjus iš bendrojo ugdymo mokyklos į specialiąją mokyklą) mokinių elgesys „pasitaiso“: *Iš bendrojo ugdymo mokyklų atėjusių blogu elgesiu pasižyminčių mokinių elgesys specialiojoje mokykloje pasitaiso* ( $M=3,93$ ;  $SD=1,00$ ). Būtina pažymėti, kad šis teiginys sulaukė mažiausio pritarimo kategorijoje, nors gana aukšto pritarimo visų teiginių kontekste.

## Nacionalinė politika

Šioje kategorijoje išskirtos trys subkategorijos: *pasirinkimo galimybių ir perspektyvų užtikrinimas* ( $M=4,57$ ;  $SD=0,71$ ), *krepšelio metodikos menkas efek-*

tyvumas (M=4,18; SD=1,01) ir sėkminga ugdymo įstaigų tinklo pertvarka (M=3,64; SD=0,93).

**Pasirinkimo galimybių ir perspektyvų užtikrinimo** subkategorijoje (M=4,57; SD=0,71) pedagogai akcentavo būtinybę užtikrinti didelių ir labai didelių SUP turinčių mokinių veiklos perspektyvas, pabaigus ugdymosi įstaigą, bei galimybes pasirinkti mokyklą. Daugiausia mokytojai pritarė teiginiams: *Būtina mąstyti apie mokinių, turinčių didelių ir labai didelių SUP, ateities perspektyvas* (M=4,71; SD=0,47) ir *Lietuvoje turi likti galimybė pasirinkti, kokioje įstaigoje ugdyti vaikus (įtraukiojo ar specializuoto ugdymo)* (M=4,43; SD=0,94).

Mokytojai aktualizuoja **krepšelio metodikos menką efektyvumą** (M=4,18; SD=1,01), pabrėždami, kad ši metodika nepalanki vaikams, turintiems kompleksinių negalių: *Krepšelio metodika yra neefektyvi vaikams, turintiems sunkių kompleksinių negalių* (M=4,36; SD=0,84). Jų teigimu, per mokslo metus atvykus naujiems mokiniams, krepšelis lieka mokykloje, kurioje mokinys mokėsi prieš tai: *Metų eigoje atvyksta nauji mokiniai, o lėšos nepasipildo (krepšelis lieka kitoje mokykloje)* (M=4,00; SD=1,18).

**Sėkmingos ugdymo įstaigų tinklo pertvarkos** subkategorijoje (M=3,64; SD=0,93) aukščiausio pritarimo sulaukė teiginys *Mokinių skaičiaus mažėjimas inicijavo specialiųjų ugdymo įstaigų pertvarką* (M=4,64; SD=0,745). Pedagogai taip pat pabrėžė sėkmingą dviejų įstaigų sujungimą: *Sėkmingas sujungimas <...> ugdymo centro su <...> centru* (M=3,14; SD=0,95). Tačiau gana menkas pritarimas teiginiui *Sujungus dvi įstaigas atsirado geresnės sąlygos darbo tęstinumui* (M=3,14; SD=1,10) ir išryškėjęs nuomonių skirtumas (SD=1,10) leidžia teigti, kad bet kokia reorganizacija kelia skirtingus iššūkius ir emocijas pedagogams.

## **Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis**

Kategorijoje išskirtos penkios subkategorijos: *bendravimas ir bendradarbiavimas su socialiniais partneriais* (M=4,55; SD=0,71), *metodinė pedagogų veikla* (M=4,35; SD=0,86), *individualus bendravimas su tėvais* (M=4,16; SD=0,96), *tėvų iniciatyvumas* (M=4,09; SD=0,97) ir *bendravimas socialiniuose tinkluose* (M=4,00; SD=0,92).

Subkategoriją **bendravimas ir bendradarbiavimas su socialiniais partneriais** (M=4,55; SD=0,71) atspindi pedagogų teiginiai apie centro atvirumą: *Ugdymo centras – atvira visuomenei įstaiga* (M=4,79; SD=0,58), išplėtotą



socialinių partnerių tinklą: *Labai platus bendradarbiavimo tinklas – bendradarbiaujama su lopšeliais-darželiais, bendrojo ugdymo mokyklų, kolegijų ir universitetų bendruomenėmis* (M=4,64; SD=0,63); *Bendruojama su universitetų, kolegijų studentais, ateinančiais atlikti praktikos* (M=4,50; SD=0,76); *Ugdymo centro bendruomenė aktyviai dalijasi su kitomis bendrojo ugdymo mokyklomis gerąja darbo su SUP turinčiais mokiniais patirtimi* (M=4,43; SD=0,85), bendrų projektų vykdymą su universitetų, kolegijų studentais: *Rašomi bendri projektai su universitetų bendruomenėmis* (M=4,50; SD=0,65), įvairių akcijų, renginių organizavimą: *Daug vyksta ir vienkartinų akcijų su įvairiomis organizacijomis, bibliotekomis* (M=4,50; SD=0,76).

Centre aktyviai vykdoma **metodinė pedagogų veikla** (M=4,35; SD=0,86), kai kartu su bendrojo ugdymo mokyklomis dalijamasi gerąja darbo su SUP turinčiais mokiniais patirtimi, bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės kviečiamos dalyvauti įvairiuose renginiuose, pamokose: *<...> skyriaus pedagogai kviečia bendrojo ugdymo mokyklų mokytojus ir SUP turinčių vaikų tėvus atvykti į ugdymo centre organizuojamus renginius, pamokas ir kt.* (M=4,43; SD=0,85), konsultuojami centre nesimokantys vaikai ir jų tėvai: *<...> skyriaus pedagogai konsultuoja centre nesimokančius vaikus ir jų tėvus* (M=4,43; SD=0,76); *<...> skyriaus pedagogai dalija lankstinukus, moko, kaip dirbti su vaikais, turinčiais <...> sutrikimų* (M=4,21; SD=0,98).

Subkategorijoje **individualus bendravimas su tėvais** (M=4,16; SD=0,96) pabrėžiamas individualus konsultavimas susitikimų, pasitarimų metu, probleminių situacijų aptarimas: *Daugumą tėvų pedagogai mato kiekvieną dieną, kasdien bendraujama su jais* (M=4,43; SD=0,85); *Tėvai ateina su savo nuostatomis, todėl gerai, kai tėvai kviečiami į pasitarimus* (M=4,43; SD=0,76); *Tėvai aptaria problemas kartu su pedagogais, labai draugiškai bendraujama* (M=3,93; SD=1,07). Mokytojai apgailestauja, kad ne visada tėvai atsižvelgia į švietimo specialistų rekomendacijas: *Ne visada tėvai kreipia dėmesį į švietimo specialistų rekomendacijas* (M=3,86; SD=1,17). Tai rodo, kad mokytojai vis dar orientuojasi į ekspertinę veiklą (rekomendacijų teikimas), o ne į veiklą kartu su mokinio šeima.

Pedagogai išryškina **tėvų iniciatyvumą** (M=4,09; SD=0,97), akcentuodami geranoriškas tėvų iniciatyvas: **tėvų iniciatyvos dažniausiai būna geranoriškos** (M=4,14; SD=0,86); *Kai kurie tėvai patys ateina su iniciatyvomis, pasiūlymais dėl vaikų ugdymo(si) proceso organizavimo* (M=4,00; SD=0,96) ir pagalbos sau grupių veikimą: *Veikia tėvų savipagalbos grupės* (M=4,14; SD=1,10).

Pedagogų delfi grupės diskusijų metu paaiškėjo, kad tėvai aktyviai **bendruoja socialiniuose tinkluose** (M=4,00; SD=0,92) tarpusavyje: *bendruoja per socia-*

*linius tinklus* (M=4,07; SD=0,92) ir su kai kuriais švietimo pagalbos specialistais: *Tėvai su švietimo pagalbos specialistais (pvz., psichologu ir kt.) bendrauja ir per socialinius tinklus* (M=3,93; SD=0,92).

Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis yra specialiojo ugdymo centro aiškus prioritetas, kurį patvirtina įvairių veiklų organizavimas, platus ir aktyvus komunikavimas su bendrojo ugdymo mokyklomis. Kai kurie teiginiai (*Tėvai ateina su savo nuostatomis, todėl gerai, kai tėvai kviečiami į pasitarimus; Ne visada tėvai kreipia dėmesį į švietimo specialistų rekomendacijas*) rodo, kad bendradarbiavimo su tėvais veiklų plėtojimas galėtų tapti centro prioritetu.

### **Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą**

Analizuojant **Mokinių priėmimo į ugdymo įstaigą** kategoriją išskirtos subkategorijos: *klasių komplektavimo patirtys* (M=4,43; SD=0,90) ir *informacijos apie SUP turinčius mokinius gavimo šaltiniai* (M=4,34; SD=1,24).

**Klasių komplektavimo patirčių** (M=4,43; SD=0,90) subkategorijoje didžiausio pritarimo sulaukė teiginiai: *Klasės komplektuojamos pagal amžių* (M=4,79; SD=0,58) ir <...> *vaikų mažėja, todėl į klases priimami* [nurodoma negalia] *ir kompleksinių negalių turintys vaikai* (M=4,50; SD=0,76). Apie tai, kad į įstaigą ateina mokiniai su įvairiomis, „sunkesnėmis“ negaliomis ir turintys skirtingų poreikių ir *Kai klasėje mažai vaikų, sudaromos jungtinės klasės* (M=4,07; SD=1,328), mokytojai pasakojo: *Vaikai priimami pagal amžių. Pvz.: 3-4 jungtinė klasė, 2 trečiokai (abu [nurodoma negalia]) – jie eina pagal bendrojo ugdymo programą. Vienas buvo <...>, dabar jam pablogėjo, tai tapo <...>. 4 yra individualizuotos programos, 3 – pagal veiklas, vienos – raida vėluoja daugiau kaip 3 metus, raidės pažįsta* [1P3]. Mokytojai pabrėžia, kad centras plėtoja klasių komplektavimą: *Nuo 2015–2016 m. m. vaikai, turintys <...> sutrikimų, iki 10 klasės mokysis centre ir nebus „perduodami“ kt. specializuotoms įstaigoms* (M=4,36; SD=0,93).

Analizuojant subkategoriją **informacijos apie SUP turinčius mokinius gavimo šaltiniai** (M=4,34; SD=1,24), konstatuotina, kad pedagogų nuomonės labai išsiskyrė, tai rodo gana aukštas SD. Specialiojo ugdymo centras įvairiais būdais renka informaciją apie SUP turinčius asmenis. Daugiausia pritarimo sulaukė teiginys *Socialinio skyriaus <...> pedagogai renka informaciją apie <...> sutrikimų turinčius asmenis, kviečia mokytis ugdymo centre* (M=4,07; SD=1,00). Taip pat mokytojai akcentuoja, kad: *Informacijos apie mokinius gaunama iš*

SUP turinčių vaikų tėvų, mokyklų ( $M=3,93$ ;  $SD=1,14$ ); Informacijos apie mokinius gaunama iš PPT ( $M=3,93$ ;  $SD=1,21$ ); Apie ugdymo centrą tėvai gauna informaciją iš (ne)formalių organizacijų ( $M=3,79$ ;  $SD=1,05$ ); Informacijos apie mokinius gaunama iš vaikų lopšelių-darželių ( $M=3,29$ ;  $SD=1,44$ ). Mažiausiai pritarimo sulaukė ir daugiausiai nuomonės išsiskyrė dėl teiginio *Informacijos apie mokinius gaunama iš bendrojo ugdymo mokyklų* ( $M=2,71$ ;  $SD=1,59$ ). Teiginį *Informacijos apie mokinius gaunama iš PPT* ( $M=3,93$ ;  $SD=1,21$ ) tam tikrais aspektais iliustruoja pirmokų mokytojos pasisakymas: *Turiu 7 mokinius, jie visi atėjo iš bendrojo ugdymo darželių. Tų vaikų niekas nepažinojo, nei aš, nei aplinka. Mano pirma pažintis buvo su PPT dokumentais. Galiu pacituoti PPT dokumentus; mokiniai skirtingi, dokumentai visų vienodi: su specialistais nebendravo, į klausimus neatsakinėjo, su žaislais nežaidė, mama į klausimus atsakė... ir t. t. Rekomendacijos visiems daugmaž vienodos. Aš ir programas parašiau daugmaž vienodas. Po pusės metų visas turėjau perrašyti [1P4].* Vienu vertus, tai rodo, kad ne visais atvejais PPT pateiktos rekomendacijos yra išsamios ir naudingos mokytojams. Kita vertus, būtina pažymėti, kad specialiųjų ugdymosi poreikių spektras yra labai platus, identifikuotos tos pačios ar panašios negalios, sutrikimai nereiškia tos pačios raiškos skirtingą ugdymosi aplinką, patirtį turintiems vaikams, todėl visai realu, kad mokytojas, pažinęs mokinius ir išanalizavęs jų gebėjimus, turi „perrašyti“ programas.

## Ugdymo(si) aplinka

Delfi grupės dalyviai apibūdina **ugdymo(si) aplinkų pritaikymą ir naudojimąsi jomis** ( $M=4,40$ ;  $SD=0,82$ ), kai stengiamasi sudaryti geras sąlygas mokiniams: *Stengiamasi vaikams sudaryti geras sąlygas ugdymui(si)* ( $M=4,71$ ;  $SD=0,47$ ); vedamos netradicinės pamokos skirtingose aplinkose: *Netradiciškai pamokas galima vesti poilsio kambaryje, salėje, kompiuterių klasėje, žaidimų kambaryuose ir kt.* ( $M=4,64$ ;  $SD=0,75$ ).

Mokytojai pristato aplinkų naudojimo ir užimtumo sistemą specialiojo ugdymo centre: *Planuodamas pamokas, pedagogas iš anksto užpildo patalpų užimtumo grafiką* ( $M=4,57$ ;  $SD=0,76$ ); *Pamokoje yra galimybė bet kuriuo metu dalį mokinių ugdyti kitoje aplinkoje (su mokytojo padėjėju)* ( $M=4,36$ ;  $SD=0,93$ ). Mokytojai teigia, kad *Į ugdymo(si) aplinkų kūrimą įsitraukia visi bendruomenės nariai* ( $M=4,43$ ;  $SD=0,76$ ), tačiau centro ugdymosi aplinkų kūrimo prioritetu galėtų tapti mažiausią pritarimo reitingą ir pedagogų nuomonių skirtumo sulaukęs teiginys *Stengiamasi kartu su tėvais kurti ugdymo(si) aplinkas* ( $M=3,71$ ;  $SD=1,27$ ).

Diskusijoje apie *IT naudojimą ugdymosi procese* (M=4,30; SD=1,01) pedagogai teigia, kad *mokiniai mokomi naudotis informacinėmis technologijomis* (M=4,50; SD=0,94), tačiau *trūksta įvairesnių kompiuterinių technologijų, centre yra viena interaktyvi lenta* (M=4,43; SD=1,02). Konstatuojama, kad *daugelyje klasių yra kompiuteriai* (M=4,14; SD=0,86), tačiau *klasėse nėra multimedijos projektorių* (M=4,14; SD=1,56).

## Įtraukiojo ugdymo perspektyvos

Įtraukiojo ugdymo perspektyvos kėlė daugiausia diskusijų. Išskirtos penkios šią kategoriją atskleidžiančios subkategorijos: *mokyklos, skirtos SUP turintiems mokiniams, perspektyvos* (M=4,49; SD=0,92), *bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir pagalbos teikimo fragmentiškumas* (M=4,27; SD=0,98), *mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, ugdymasis* (M=4,16; SD=1,17), *nedidelių ir vidutinių SUP turinčių mokinių ugdymas* (M=4,07; SD=1,33) ir *mokinių perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklų į specialiąsias mokyklas* (M=3,57; SD=1,25).

Šioje kategorijoje aktualizuojamos *mokyklos, skirtos SUP turintiems mokiniams, perspektyvos* (M=4,49; SD=0,92) pabrėžiant, kad *Ugdymo centras sudaro galimybę sunkias kompleksines negalias turintiems vaikams ugdytis, „išėiti“ iš namų aplinkos* (M=4,79; SD=0,43). Pedagogai projektuoja praktinę konsultacinę centrą bendrojo ugdymo įstaigų pedagogams, kai teikiama metodinė pagalba bei pristatomos mokinių, turinčių negalių ir kompleksinių sutrikimų, sėkmingo ugdymosi patirtys: *Bendrojo ugdymo mokykloms ugdymo centras gali būti pavyzdžiu, kaip dirbti su mokiniais, turinčiais negalių ir kompleksinių sutrikimų* (M=4,36; SD=1,08); *Ugdymo centras – tarsi praktinis, konsultacinis centras bendrojo ugdymo įstaigų pedagogams* (M=4,36; SD=1,39). Atkreiptinas dėmesys, kad gana aukštas šių teiginių standartinis nuokrypis rodo, kad nėra vieningo pritarimo išsakytoms perspektyvoms. Gana aukštas pritarimas teiginiui *Mūsų centras – tai irgi įtrauki mokyklą, nes joje mokosi skirtingų negalių turintys mokiniai* (M=4,43; SD=0,76) rodo, kad įtraukiojo ugdymo ir įtraukiosios mokyklos koncepcija vis dar nėra aiškiai suprantama pedagogų.

Subkategoriją *bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir pagalbos teikimo fragmentiškumas* (M=4,27; SD=0,98) pristato teiginiai ir mokytojų patirtys apie mokinių, turinčių SUP, mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose. Pedagogai akcentuoja, kad *Ne visos bendrojo ugdymo mokyklos turi galimybių ugdyti vaikus, kurie turi kompleksinių negalių (ypač* [nurodoma

negalia] vaikų ugdymas) ( $M=4,64$ ;  $SD=0,75$ ), pasigendama specialiųjų priemonių: *Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai neturi patirties ir priemonių, kaip dirbti su [nurodoma negalia] ir [nurodoma negalia] sutrikimų turinčiais mokiniais* ( $M=4,50$ ;  $SD=1,02$ ), bei mokytojų kompetencijos ugdyti vaikus, turinčius elgesio ir emocijų sutrikimų ir (ar) sunkumų: *Bendrojo ugdymo mokyklose sunkiai sekasi ugdyti vaikus, turinčius rimtų elgesio problemų* ( $M=4,43$ ;  $SD=0,85$ ) ar kitų sutrikimų, negalių: *Ne visi bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys mokytojai žino, kaip dirbti su vaikais, turinčiais negalių ir kompleksinių sutrikimų* ( $M=4,07$ ;  $SD=1,27$ ).

Specialiojo ugdymo centro pedagogai tvirtina, kad būtina kelti mokytojų rengimo įtraukiamajai mokyklai kokybę: *Reikalingas mokytojų kokybiškesnis paruošimas, kaip dirbti su mokiniais, turinčiais negalių* ( $M=4,36$ ;  $SD=1,08$ ). Šį teiginį puikiai iliustruoja dalyvės patirtis: *Jis rašydavo darbus, bet niekas neperskaitydavo [nurodomas komunikacijos specifiškumas], juk mokytojai tai neparengti [1P6]*.

Viena mokytoja pasidalijo savo patirtimi iš darbo bendrojo ugdymo mokykloje: *Kiekvienais metais kaip pradinių klasių mokytoja aš dirbau su SUP turinčiais mokiniais. Mes neturime jokių pagrindų. Įsivaizduokite, jei integruoja vaiką, tai mes turime visas negalias žinoti. Mes neparuošti. Pagrindinė masė apie 40 m., tai mes nemokyti tokių dalykų. Jaunų žmonių irgi neateis į mokyklas už 10 m., tai kas juos mokys? [1P2]*.

Centro pedagogai akcentuoja vaikų, turinčių negalių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, nepritapimą bendrojo ugdymo sistemoje: *Vaikai, turintys kompleksinių negalių, nepritampa bendrojo ugdymo mokyklose, jiems reikalinga speciali pagalba* ( $M=4,29$ ;  $SD=1,07$ ) arba turinčius „laisvųjų klausytojų“ statusą: *Dažnai vaikai, turintys didelių ir labai didelių SUP, bendrojo ugdymo mokyklos aukštesnėse klasėse tampa „laisvaisiais klausytojais“, kurie mokosi tik tų dalykų, iš kurių laikys egzaminus* ( $M=4,14$ ;  $SD=0,77$ ).

Aktualizuojami sunkumai, kylantys mokiniams pereinant į bendrojo ugdymo mokyklas: *Sunku būtų vaikams pereiti į bendrojo ugdymo mokyklas ir ugdytis, nes ten negaus tinkamos pagalbos* ( $M=4,21$ ;  $SD=0,98$ ); *Į bendrojo ugdymo mokyklas mokyti perėjusiems „mūsų“ mokiniams (kad ir su normaliu intelektu) būna sunku ten mokyti* ( $M=3,79$ ;  $SD=1,25$ ).

Būtina pažymėti, kad šioje subkategorijoje neatsirado nei vieno teiginio, pritariančio SUP turinčių mokinių ugdymuisi bendrojo ugdymo mokykloje, aptariamai tik gabių vaikų sėkmės atvejai: *Sėkmės atvejai – kai į gimnazijas išeina po 10 klasės baigimo, ypač jei vaikai yra gabūs* ( $M=4,29$ ;  $SD=0,73$ ).

**Mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, ugdymosi perspektyvų** ( $M=4,16$ ;  $SD=1,17$ ) subkategorijoje pabrėžiama, kad iš bendrojo ugdymo mo-

kyklos atėję vaikai šiame centre „atsigauna“: *Skirtumai tarp to, kokie vaikai ateina iš bendrojo ugdymo mokyklos, ir to, kaip tie vaikai „atsigauna“ besimokydami centre, labai dideli (M=4,21; SD=0,98)*. Nors ir teigiama, kad nežymų intelekto sutrikimą turintys vaikai galėtų mokytis bendrojo ugdymo mokykloje: *gal kažkas galėtų pradinėje klasėje integruotis ir eiti pagal bendrojo ugdymo programą. Bet... [1P4]*, bet pagalba centre teikiama geresnė: *Jei vaikai turi nežymų intelekto sutrikimą, tai jie dar gali ugdytis bendrojo ugdymo mokykloje, bet ugdymo centre jiems teikiama geresnė pagalba (M=4,21; SD=1,19)*; *Vaikams, turintiems nežymų intelekto sutrikimą, ugdymo centre teikiama geresnė pagalba (M=4,00; SD=1,47)*. Pedagogai apgailestauja dėl pateiktos informacijos apie vaikų, turinčių SUP ir atėjusių iš bendrojo ugdymo ikimokyklinės įstaigos, trūkumo: *Iš vaikų darželių atėjusių vaikų išvados apie SUP panašios, bet mažai informacijos, ką jie gali ir kokie jų patiriami ugdymosi sunkumai (M=4,21; SD=1,05)* bei konstatuoja gautos pagalbos skirtingą lygmenį: *<...> kai vaikai ateina iš bendrojo ugdymo darželių pas mus į pirmą klasę ir iš specialiųjų – skirtumas gana didelis. Jaučiasi, kada vaikai negavę pagalbos... [1P5]*. Diskutuojant apie nedidelių ir vidutinių SUP turinčių mokinių ugdymą, mokytojai aiškiai pasako, kad *Integruoti galima tik tuos vaikus, kurie neturi labai didelių sutrikimų (M=4,07; SD=1,33)*.

Subkategorijos **mokinių perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklų į specialiąsias mokyklas** teiginiams pritarta mažiausiai ir išryškėjo žymus nuomonių skirtumas (M=3,57; SD=1,25). Mokytojai pažymi, kad vaikai grįžta atgal arba ateina iš bendrojo ugdymo mokyklos ugdytis į specialiojo ugdymo centrą: *Pasitaiko, kad vaikai grįžta atgal iš bendrojo ugdymo mokyklos ugdytis į specialiojo ugdymo centrą (M=3,93; SD=1,07)*; *Dažniau į centrą ateina vaikai mokytis iš bendrojo ugdymo mokyklų (M=3,21; SD=1,42)*.

Mokytojai buvo skatinami pasidalyti patirtimi, kai iš specialiosios mokyklos pereinama į bendrojo ugdymo mokyklą. Tokią patirtį turėjo tik vienas mokytojas: *Vieną mokinį šiemet išleidau į bendrojo ugdymo mokyklą, po trijų klasių. Pabandė; sunku, aišku; trūksta specialistų, bet mokosi. Žiūrėsime, kaip... [1P5]*. Mokytojas, dalydamasis patirtimi, patiria dviprasmiškas emocijas: iš vienos pusės – jis džiaugiasi įgytais vaiko gebėjimais mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, bet kartu nerimauja dėl pagalbos teikimo mokiniui periodiškumo ir kokybės.

## Mokinių savijauta mokykloje

**Mokinių savijautos mokykloje** kategorijoje išryškėjo dvi subkategorijos: *gera mokinių savijauta (M=4,27; SD=0,84)* ir *aktyvus mokinių dalyvavimas vei-*

klose (M=3,71; SD=1,14). Kalbėdami apie **gerą mokinių savijautą** (M=4,27; SD=0,84), pedagogai teigia: *Mažas mokinių skaičius klasėse, todėl matomas kiekvienas vaikas* (M=4,79; SD=0,58); *mokiniai jaučiasi „kaip savo namuose“* (M=4,36; SD=0,75) ir konstatuoja gerą mokinių savijautą: *Mokinių savijauta gera* (M=4,29; SD=0,83); *Kai kurie vaikai nenori net iš mokyklos per atostogas važiuoti namo* (M=4,21; SD=0,89).

Diskusijose apie **aktyvų mokinių dalyvavimą veiklose** (M=3,71; SD=1,14) paaiškėjo, kad mažiausią reitingą ir didžiausią nuomonių skirtumą demonstruoja teiginys *Vaikai, turintys labai didelių SUP, aktyviai dalyvauja visose veiklose* (M=3,71; SD=1,14). Pasak pedagogų, centre kuriama namų aplinka, rūpinamasi mokiniais ir kai kuriais atvejais mokiniai prioritetą teikia atostogoms centre, o ne namuose.

## Ugdymo pasiekimai ir jų vertinimo praktika

Kategorijoje išskiriamos dvi subkategorijos: *vertinimo periodiškumas ir sistemishkumas* (M=4,17; SD=1,09) bei *mokinio ir tėvų dalyvavimas (jsi)vertinimo procese* (M=4,38; SD=0,82).

Apibendrinant **vertinimo periodiškumą ir sistemishkumą** (M=4,17; SD=1,09), pasakytina, kad daugiausia pritarimo sulaukė teiginys *Ugdymo pasiekimai vertinami nuolat* (M=4,50; SD=1,50). Būtina pažymėti, kad šio teiginio aukštas standartinis nuokrypis rodo nuomonių skirtumus.

Mokytojai nurodo įvairius vertinimo metodus: *Pagrindinio ugdymo pakopoje naudojamas formuojamasis, apibendrinamasis ir kriterinis (10 balų pažymiais) vertinimas* (M=4,29; SD=1,07); *Pusmečio pabaigoje taikomas aprašomasis vertinimas ir vertinama pažymiais (vyresnėse klasėse)* (M=4,21; SD=0,98); *Pradinio ugdymo pakopoje naudojamas ideografinis vertinimas* (M=3,93; SD=0,99). Mažiausiai pritarimo sulaukęs teiginys *Ugdymo centre sukurta vertinimo informacijos rinkimo, fiksavimo tvarka* (M=3,93; SD=0,92) rodo, kad vis dėlto pedagogų bendruomenėje trūksta bendro sisteminio požiūrio į vertinimo procesą ir tai galėtų tapti tobulintina švietimo institucijos sritimi.

Aptardami **mokinio ir tėvų dalyvavimą (jsi)vertinimo procese** (M=4,38; SD=0,82), mokytojai teigia, kad: *Stengiamasi tėvus supažindinti su vaiko pasiekimais, vertinimais, programos turiniu* (M=4,64; SD=0,75); *Du kartus per metus VGK posėdžiuose kartu su tėvais aptariami vaikų pasiekimai* (M=4,50; SD=0,94); *Mokinys laiku gauna grįžtamąją informaciją, mokosi vertinti ir jsi vertinti* (M=4,00; SD=0,78).

Pedagogai apibūdina įvairias vertinimo sistemas, konstatuoja jų nuolatinį taikymą, tačiau nepasidalija vertinimo ir įsivertinimo organizavimo patirtimis. Mokytojai pabrėžia mokinio bei tėvų dalyvavimą (įsi)vertinimo procese, tačiau nepavyko paanalizuoti situacijų, kas būna, kai tėvai nedalyvauja VGK posėdžiuose arba kaip mokiniai mokomi vertinti ir įsivertinti.

### **Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas specialiųjų poreikių turintiems mokiniams**

Šioje kategorijoje išryškėjo *mokymosi perspektyvų įvairovė pabaigus 10 klasių* (M=3,97; SD=1,07): *Baigę 10 klasių gabūs <...> mokiniai tęsia ugdymą <...> ugdymo centre* (M=4,29; SD=0,99); *Kai kurie mokyklos mokiniai sėkmingai baigia mokslus, įsidarbina ir tampa sėkmės pavyzdžiu* (M=4,21; SD=0,89); *Baigę 10 klasių mokiniai turi galimybę mokytis profesinio rengimo centruose* (M=4,00; SD=0,88). Menkiausio pritarimo ir didžiausio nuomonių skirtumo sulaukė teiginys *Baigę 10 klasių mokiniai pereina mokytis į bendrojo ugdymo mokyklas* (M=3,36; SD=1,50).

### **Mokiniai: „Čia viskas labiau pritaikyta“**

#### **Informacija apie tyrime dalyvavusius mokinius**

Tyrime dalyvavo specialiojo ugdymo centro mokiniai (N=6); dalis jų mokosi: 5 klasėse (N=3), kiti mokosi aukštesnėse, 8–10 klasėse (N=3). Tyrime dalyvavusių mokinių amžius – 12–18 m. Visiems tyrime dalyvavusiems mokiniams nustatyti dideli specialieji ugdymosi poreikiai. Beveik visiems (N=5) mokiniams nustatyta negalia dėl <...> sutrikimų: vidutinio (N=2), žymaus (N=2), labai žymaus [sutrikimo] (N=1). Vienam tyrime dalyvavusiam mokiniui nustatyta negalia dėl nežymaus intelekto ir elgesio sutrikimo.

#### **Mokinių ugdymosi specialiojo ugdymo centre patirtys**

Mokiniai, dalyvavę tyrime, išsako asmenines patekimo į specialiojo ugdymo centrą patirtis ir savo nuomonę apie mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybes (žr. 3.2.8 lentelę).



## Ugdymosi specialiojo ugdymo centre patirtys

Kategorijos	Subkategorijos
Patekimas į specialiojo ugdymo centrą	<i>Nesvarstytos ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybės</i>
	<i>Pasirinkimas dėl reikiamos pagalbos poreikio</i>
	<i>Visaverčio bendravimo su bendraamžiais stoka specialiojo ugdymo įstaigoje</i>
Perėjimo į bendrojo ugdymo mokyklą trukdžiai	<i>„Čia pripratęs“, „čia saugu“</i>
	<i>Patyčių baimė bendrojo ugdymo mokykloje</i>

Paiškėjo, kad dalis mokinių lanko specialiojo ugdymo centrą nuo pirmos klasės ir niekada **nesvarstė ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybių**: *Nežinau, kodėl aš nelankau masinės mokyklos [1M5]*. Kiti mokiniai mokymąsi šioje įstaigoje sieja su **reikiamos pagalbos, kurios nėra bendrojo ugdymo mokyklose, teikimu** ir pažymi, kad norėtų mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, jeigu joje būtų sudarytos sąlygos: *<...> norėčiau mokytis masinėje mokykloje. Svarbiausia, kad mokytojos mokėtų [nurodomas specifinis raštas] <...> pamenu, padarydavau namų darbus tiesiog „kad padariau“. Daugiau tai laisvai būčiau galėjęs ten mokytis [1M4]; <...> masinėje mokykloje sėdėdavau klasėje ir negalėdavau nuo lentos nusirašinėti <...> čia viskas labiau pritaikyta [1M3]*.

Mokiniai mokymosi specialiojo ugdymo centre trūkumu laiko **visavertiškensnio bendravimo su bendraamžiais poreikį**: *Buvo momentas, kai man čia labai nepatiko <...> mažai draugų turėjau. Norėčiau, kad mokykloje būtų daugiau mergaičių, mes tik dvi klasėje [1M2]; Dabar ima visokius mokinius, nes trūksta mokinių. Tik truputį kam [silpnesnės funkcijos] ir iš karto ima juos <...> kažkada kompanijos geros buvo <...> dabar ne kas. Trūksta draugų [1M3]*.

Tačiau mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje ar perėjimo į ją trukdžiu mokiniai įvardija ne tik specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos teikimo svarbą, bet **ir emocinį saugumą** („čia pripratęs“). Mokiniai perėjimo į bendrojo ugdymo mokyklą nesvarsto dėl galimų adaptacijos sunkumų: *Čia kažkaip smagu... gal pripratęs [1M6]; prie kitų mokytojų būtų sunku priprasti <...> jau seniau mane norėjo į masinę mokyklą siųsti, nes aš vienas čia toks „šustresnis“, o visi kiti „lėti“ <...> jeigu mokyčiausi masinėje mokykloje, manau, kad irgi gerai mokyčiausi [1M3]*. Pažymima ir patyčių baimė: *Girdi visokius gaudus, kad ten mušasi, įžeidinėja vienas kitą, čia atrodo ramiau [1M5]*.

## Psichosocialinė aplinka

Psichosocialinė aplinka mokykloje aiškinama per mokytojų ir mokinių bei mokinių tarpusavio santykius. Mokinių nuomonė nevienoda tiek mokytojų elgesio, tiek mokinių tarpusavio bendravimo atžvilgiu (žr. 3.2.9 lentelę).

3.2.9 lentelė

### Psichosocialinė aplinka mokykloje

Kategorija	Subkategorija
Geri mokytojų santykiai su mokiniais	<i>Kantrūs ir į pagalbą mokiniui orientuoti mokytojai</i>
	<i>Gebantys sudominti ir motyvuoti mokytojai</i>
	<i>Nekantrūs, griežti mokytojai</i>
Neigiamos mokytojų savybės ir elgesys su mokiniais	<i>Nemokantys aiškiai paaiškinti mokytojai</i>
	<i>Neteisingi ir nesupratingi mokytojai</i>
	<i>Pernelyg formalus kitų mokyklos darbuotojų elgesys</i>
Mokinių tarpusavio santykiai	<i>Draugiški santykiai</i>
	<i>Dažnai pasitaikantys nesutarimai, patyčios</i>
Mokytojų ir mokinių elgesys nesutarimų, patyčių atvejais	<i>Mokytojų taikomos poveikio priemonės</i>
	<i>„Nesikišu, nes dar pats įkliūsiu“</i>

**Mokytojų santykiai su mokiniais** iliustruojami mokinių pateikiamuose mokytojų apibūdinimuose. Akivaizdu, kad specialiojo ugdymo centro mokiniai turi savo nuomonę apie elgesį su mokiniais, kurio tikisi iš mokytojų. „Geras“ mokytojas, pasak mokinių, yra kantrus, **siekiantis padėti mokiniui įsisavinti ugdomąją medžiagą**: *Gerai moko, gerai paaiškina <...> labai užsiima su vaikais <...> patinka, kurios ne be reikalo rėkia. Geri mokytojai yra tie, kurie paaiškina, supranta, paguodžia, yra teisingi [1M1]; Tiesiog bendrauja daugiau. Mokytoja turėtų būti atvira (nemoku žodžiais paaiškinti) [1M4]; Gera mokytoja daugiau dirba su vaikais, nešaukia, leidžia bandyti pačiam, o po to padeda truputį <...> su gera mokytoja per pamoką labai daug dirbi ir pamokoje mokaisi, labai gerai įsisavini. O ne namų darbų duoda ir „kankinkis pats“ kažkiek valandų <...> pajuokaujančios, linksmos, išmanančios savo darbą, žinančios savo dalyką <...> svarbu, kad užduotis suprantamesnes duotų, kad būtų aišku, ką reikia atsiminti, o ką ne [1M3]. Iš mokytojo mokiniai tikisi **sudominimo mokomuoju dalyku ir mokinių mokymosi motyvacijos skatinimo**: *Svarbu, kad sudomintų mokslu [1M4]; Įdomiai per pamokas viską sukuria, paaiškina ir sudomina <...> užduotys įdomios [1M5]; Buvo [dalyko] ir viena, ir kita mokytoja, ir nieko neišmokino, va, atėjo nauja mokytoja ir pradėjom mokintis [1M3].**

Mokinių patirtys rodo ir neigiamų mokytojų santykių su mokiniais pavyzdžių. Dalis mokytojų apibūdinami, kaip „**nekantrūs ir griežti**“: *Turime mokytoją, kuri po kelių atsakymų pradeda šaukti – tai nepatinka. Ji sako: „Kaip tu gali nesuprasti?“* [1M3]; *Kai kurios mokytojos labai pripratusios rėkti* [1M4]; *Nepatinka mokytojai, kurie rėkia arba neturi kantrybės* [1M5]. Dalis mokytojų, pasak mokinių, „**nemoka aiškiai paaiškinti**“: *Blogi mokytojai yra tie, kurie nemoka paaiškinti, todėl mokiniai nesupranta pamokos, blogai mokosi ir mokytojai juos bara, kartais be reikalo, bet dažnai jie patys būna kalti, kad mokiniai nesupranta* [1M1]. Mokiniai pastebi ir „**neteisingo**“ **mokytojų elgesio apraiškas** mokinių atžvilgiu: *Būna mokytojai, kad paremia tuos mokinius, kurie iš tikrųjų yra kalti* [1M1]. Mokiniai, gyvenantys bendrabutyje, teigia, kad kiti įstaigos darbuotojai su mokiniais **bendrauja gana formaliai**: *Nėra linksmy darbuotojų. Vos su keliomis gali laisviau pakalbėti, pajuokauti. Joms svarbiausia tik savo darbą daryt ir tiek... man tai nepatinka* [1M3].

**Mokinių tarpusavio santykiai** apibūdinami prieštariniais. Vienais atvejais pažymima, kad mokinių **santykiai yra geri, draugiški**: *Su visais normaliai sutariu* [1M4]; *Čia labai geri draugai <...> turiu su kuo pasišnekėti* [1M1]; *Daugiausia bendrauju su mergaitėmis, nes su jomis turiu daugiausia ką kalbėti. Su bernais tai nebendrauju* [1M2]; *Klasėje visi draugiški, padeda vieni kitiems* [1M6]; *Geri draugai, kurie lieka bendrabutyje, nes dažnai su jais būnu* [1M6].

Kitos gana dažnai mokinių išsakytos patirtys atskleidžia **mokinių nesutarimų ir patyčių atvejus**: *Pirmas įspūdis nebuvo geras. Atvažiuoji į mokyklą, o čia iš klasių išbėga vaikai ir visi šaukia, tas tą prasivardžiavo, tas tą... kas ketvirtas žodis (kaip kas priima). Dėl išvaizdos, dėl kalbėjimo <...> vienas iš mokyklos lyderių esu aš. Dažnai kalčiausias lieku. Kai trūksta veiklos, pasiimu klasiokus, jie „lengvai pasiduodantys“, paskui padarom visokių linksmybių <...> bet aš esu ir vienas iš tų „nuskriaustųjų“, nes jie visi turi bendros kalbos. O iš manęs juokiasi, nes aš turiu visokios kitokios veiklos: aš dirbu su auklėtojom, joms padedu, o jie tik apšneka* [1M3]; *Kai buvau naujokė, iš manęs šiek tiek tyčiojosi. Tiesiog jiems trūksta dėmesio ir jie nori pasirodyti mandrais, išpuikusiais. Pravardžiuodavosi, bet tai truko neilgai <...> nėra, kad vaikai spardytųsi ar skriaustų vieni kitus, tiesiog užgaulioja* [1M1]; *Nesuprasi jų. Kabinėjasi. Prikalba vieni kitiems. Pliurpia. Yra visko* [1M4]; *Yra tokių, kurie visą laiką pykstasi, tiesiog „minta tuo piktumu“.* Mūsų klasėje visko būna [1M5].

Mokinių nuomone, pasitaiko atvejų, kai patys **mokytojai netiesiogiai, netinkamo elgesio pavyzdžiu inicijuoja mokinių patyčias**: *Būna, kad mokytojai pasako kokį juoką, t. y. bando pajuokauti, o mokiniai išgirsta ir paskui tą patį kartoja* [1M4].

Mokiniai, analizuodami savo ir mokytojų elgesį konfliktinėse ar patyčių situacijose, teigia, kad **dažniausiai jie kreipiasi pagalbos į mokytojus**, kurie: *Bando sutaikyti, kai pasitaiko konfliktai* [1M2]; *Eina aiškintis, kas čia buvo. Arba nelabai reaguoja dėl vagysčių <...> striukės kišenėj palieki, ir jau nebėra. Mokytojai pasako, kad „kažką darysim“, bet nieko nedaro* [1M4]; *Nubaudžia tą vaiką. Neleidžia prie kompiuterio* [1M6]. Tačiau patys **mokiniai linkę laikytis nuošaliau** konfliktinėse situacijose: *Jeigu pamatyčiau, kad kas nors ką nors pravardžiuoja, nesikiščiau, nes dar ir pati įkliūčiau* [1M1]; *Aš į konfliktus nesiveliu* [1M2].

### Mokinių požiūris į ugdymąsi ir ugdymosi sunkumus

Mokiniai interviu metu išskiria pozityvius ugdymosi specialiojoje mokykloje aspektus, kurie siejami su jų gebėjimus atitinkančiu ugdymosi lygmeniu ir mokykloje esančiomis neformaliojo ugdymosi galimybėmis. Mokiniai **pasi-tenkinimą ugdymusi** mokykloje dažniausiai sieja su jiems patinkančia veikla: „įdomiomis“, „lengvomis“, „į aktyvią mokinio veiklą“ orientuotomis pamokomis arba pamokomis, kuriose „gerai sekasi“, tačiau ne visi mokiniai paaiškina, kodėl veikla pamokose patinka: „nežinau kodėl“.

Mažiau, nei galima būtų tikėtis, minima **mokiniam teikiama pagalba ar individualus mokytojo dėmesys pamokų metu dėl nedidelio mokinių skaičiaus klasėse**: *Mokykloje klasės mažos. Tai dėl mokslo gerai* [1M3]; *Mokytoja galėtų padėti, kad geriau mokyčiausi. Ji turėtų dirbti su manimi viena. Aš labiau sutelkčiau dėmesį į tai, ką ji sako* [1M1].

Mokiniai pažymi, kad jiems labai svarbus jų **užimtumas po pamokų**: *Čia viskas gerai tada, kai yra ką veikti* [1M4]. Mokykloje organizuojamas neformalusis ugdymas: muzikos, buitines darbų, kompiuterių, sporto ir kt. būrelių veikla. Mokiniam įsimintina nepamokinė veikla – įvairios ekskursijos, išvykos: *Kai nebūna pamokų* [1M1]; *Važiuojam į muziejus, ekskursijas, žirgyną* [1M2]; *Važiuojam į botanikos sodą. Buvo žaidimų, piknikas* [1M3]; *Važiuojam koncertuoti į Čekiją* [1M4]; *Buvo kažkokia šventė, važinėjom dviračiais* [1M5]. Tačiau aukštesniųjų klasių mokiniai išsako įvairesnės popamokinės veiklos, atitinkančios vyresniųjų mokinių poreikius, stoką: *Sugalvočiau daugiau veiklos po pamokų. Kažkokių keturračių prisipirko. Mes tai dideli. Mums viską draudžia <...> normalių dviračių prašėm, bet jau tiek laiko praėjo – negaunam <...> daugelis auklėtojų prižiūri mus, lyg jų vaikai būtume, tai negalime kur nors toliau išeiti... laisvės trūksta* [1M3].

Pertraukų metu ir po pamokų mokiniai leidžia laiką įvairiai, būdami skirtingose mokyklos erdvėse: *Klasėje, einame į informatikos kabinetą, sėdim ant sofutės ir šnekamės* [1M1]; *Koridoriuje vaikštau. Yra žaidimų kambarys* [1M2]; *Yra fotelis, klausomės muzikos su draugais* [1M4]; *Būname poilsio kambarį. Žiūrim televizorių* [1M6]; *Man patinka keliauti po miestą po pamokų. Gau-dom pokemonus* [1M3].

3.2.10 lentelėje pateikiami išryškėję mokinių požiūrio į mokymąsi aspektai (sunkumai, stiprybės).

3.2.10 lentelė

### Mokinių požiūris į ugdymąsi

Kategorijos	Subkategorijos
Požiūris į ugdymąsi lemiančios priežastys	<i>Vidinė motyvacija ir domėjimasis</i>
	<i>Didesnės tolesnio ugdymo(si) galimybės</i>
	<i>„Reikia“ – tėvų lūkesčių pateisinimas</i>
	<i>„Moksluko“ etiketės vengimas</i>
Ugdymosi sunkumų priežastys	<i>„Sunkių pamokos“</i>
	<i>Silpna atmintis</i>
	<i>Netinkamo mokinių elgesio apraiškos – trukdžiai pamokoje</i>
Ugdymosi galios	<i>Prigimtiniai gebėjimai</i>
	<i>Socialiniai gebėjimai</i>

Mokinių požiūris į ugdymąsi pirmiausia siejamas su jų pačių **vidine motyvacija**: *Yra mokinių, kurie gauna ketvertus, ir jiems „dzin“.* *Jie šnekasi, o aš tada einu mokytis* [1M3]; *Mokausi skirtingai. Žiūrint kokios pamokos. Galėčiau geriau mokytis, bet nėra tokio didelio noro. Man svarbu, kad tuo dalyku susidomėčiau* [1M4].

Mokiniai akcentuoja **mokymosi svarbą, siekiant tolesnio ugdymo(si)**: *Svarbu gerai mokytis, jeigu nesimokysi, tavęs į jokią universitetą nepriims <...> nesinori tų blogų pažymių. Aišku, jie priklauso nuo to, kaip mokaisi* [1M2]; *Reikia gerai mokytis, stengtis, jeigu nori ko nors aukščiau pasiekti* [1M5].

Kiti mokiniai **gerą mokymąsi sieja su tėvų lūkesčiais**: *Labai svarbu gerai mokytis, nes jei blogai mokausi, tada mama pyksta <...> reikėtų labiau atkreipti dėmesį į mokslą* [1M1]. Išsakomi pamąstymai apie mokinio statuso (etiketės) mokykloje svarbą: *Nenoriu būt „moksliukė“, bet ir nenoriu būt „kieta“.* *Nenorėčiau, kad mane mokykloje visi vadintų moksliuke, bet jeigu nesimokyčiau, irgi būtų labai blogai* [1M1].

Mokinių įvardijami **ugdymosi sunkumai** dažniausiai siejami su **„sunkiomis pamokomis“ arba „pamokomis, kuriose nesiseka“**. Galima daryti prielaidą,

kad retai išskiriamos individualios mokinių mokymosi charakteristikos (sunkumai ir galios) rodo mokinių menką savęs pažinimą ir pasirengimą suprasti savo mokymosi ypatumus. Tik keletas mokinių nurodo savo mokymosi trukdžius, siedami juos su silpna atmintimi: *Pastoviai kažką pamirštu* [1M4]; *Norėčiau mokytis geriau, jeigu atmintis būtų geresnė. Tai man trukdo mokytis. Būna, išmokstu pamoką, o po kitos dienos manęs paklausia, o aš jau būnu užmiršusi. Turiu problemą su atmintimi* [1M5]. Mokiniai dėmesio koncentracijos trūkumus pamokoje sieja su **netinkamo bendraamžių elgesio pamokoje apraiškomis**: *Yra klasiokas, kuris dainuoja per [konkreto mokomojo dalyko] pamokas <...> jeigu mokytoja pradeda sakyti pastabas, jis neklauso ir pradeda dainuoti. Kiti mokiniai sako: „Tu mums trukdai“ <...> kai jis dainuoja, aš pusę darbų atlieku blogai vien per jį. Jis trukdo ir sunku sutelkti dėmesį <...> vieną kartą mes rašėme savarankišką darbą, tai mokytoja išsivedė jį iš klasės <...> tada gavau devynis* [1M1].

Tik keletas mokinių, reflektuodami savo ugdymosi patirtis, pažymi savo individualius (prigimtinius ar socialinius) gebėjimus: *Esu iškalbus, mokiniai klasėje padaro plakatus, o aš visada turiu juos pristatinti. Arba salėje, kai reikia ką kalbėti, eksromptu kalbu. Viskas puikiai pavyksta* [1M3]; *Aš nemokėjau apsiginti. Buvau labai didelė bailė. Dabar manau, kad gebėčiau save atstovauti ir esu drąsesnė* [1M5].

## Ugdymosi turinio diferencijavimas pamokoje

Ugdymosi turinio diferencijavimas pamokoje atsiskleidžia mokinių pasakojimuose apie pamokų eigą ir mokytojo bei mokinių veiklas pamokose.

Pamokos dažniausiai pradedamos mokytojo **frontaliu darbu** mokiniams perteikiant pamokos turinį: *Prasidėjus pamokai, atsistojam, pasisveikinam, atsisėdam ir mokytoja aiškina* [1M1]. Dalis mokinių atliekamų užduočių pamokose yra vienodos visiems mokiniams, mažai atsižvelgiant į jų individualių gebėjimų lygmenį: *Aš mokinuosi iš 10 klasės vadovėlių, nors esu devintokas. Su dešimtokais mokomės tų pačių dalykų, iš tų pačių vadovėlių <...> Viską mums duoda tą patį* [1M3].

Pamokose ugdymosi turinys diferencijuojamas keliais būdais. Vienu atveju mokytojas mokiniams pateikia **skirtingo lygmens užduotis**: *Būna, kad viską kartu darome, o kartais atliekame skirtingas užduotis. Yra kas vis tiek nesupranta. Mokytoja gal turėtų jiems būti paruošusi ką nors, kad jie galėtų lengviau suprasti* [1M5]; *Jeigu yra mokinių, kurie pagal palengvintą programą,*

jie atlieka kitas užduotis. Mokytoja ateina vieniems paaiškinti, o tuo tarpu kiti daro užduotį <...> Yra ir sunkių, ir labai lengvų užduočių [1M4]. Kitu ugdymosi diferencijavimo būdu šiame specialiojo ugdymo centre laikomas mokinių skirstymas į grupes pagal skirtingus gebėjimus. Šiuo atveju mokiniams organizuojamos skirtingos pamokos: *Mokiniai, kurie mokosi palengvintoje grupėje, jie išeina* [1M1]; *Pas mus yra dvi grupės. Viena grupė mokosi pagal palengvintą programą, kita ne. Jeigu palengvintai grupei būna anglų, tai kitai grupei–lietuvių k. Pamokos kaitaliojasi* [1M2].

Iškilus sunkumams pamokoje, **mokiniai dažniausiai kreipiasi į mokytoją**, prašydami paaiškinti, tačiau pasitaiko, kad sulaukiama pagalbos ir iš bendraamžių: *Klasės draugai padeda vienas kitam. Sako man: „Tu atsakymo nesakyk, tik padėk“ <...> Klasiokė man padeda mokytis. Ji paaiškina ir gaunu geresnius pažymius* [1M1]. Išsakoma ir kita nuomonė, kuri rodo mokinių tarpusavio pagalbos, kaip „pasakinėjimo vienas kitam“ supratimą: *Per pamokas mes negalime padėti vieni kitiems. Mokytojos žiūri, kiek kiekvienas vaikas supranta. Nes tada mokytojos nežinos, ko mokyti mokinius* [1M3].

Keli mokiniai savo pavyzdžiais išsako **savarankiško mokymosi, taikant metakognityvines strategijas, patirtis**: *Kai būna sunki užduotis pamokos metu, bandau aiškintis, kad suprasčiau, o jei nepavyksta, išlaukiu, kad namuose galėčiau visko ieškotis* [1M3]; *Aš greitai neišmokstu. Man taip pasitaiko: jeigu prieš miegą paskaitau kelis kartus ir bandau atsiminti, rytą atsikeliu ir jau moku. Tai man čia stebuklas* [1M5]; *Aš užsirašinėju. Jeigu neužsirašinėčiau, tai visai viską pamirščiau* [1M5].

## Švietimo pagalba

**Švietimo pagalba** mokinių siejama su logopedo ir mokytojo padėjėjo darbu.

Didžioji dalis mokinių teigia, kad **logopedas padeda mokiniams mokytis skaityti, rašyti, kalbėti**: *Turbūt, mokosi geriau skaityti, rašyti* [1M1]; *Lankiausi pas logopedę, duodavo skaityti, rašydavome diktantus, būdavo sunku skirti ilguosius, trumpuosius ir kt. panašius garsus, lavindavo mano kalbą* [1M5]; *Mokausi tarti žodžius* [1M6]. Kiti mokiniai nepaaiškina logopedo pagalbos paskirties, įvardydami, kad jos tiesiog „reikia“.

Mokytojo padėjėjo vaidmenį mokiniai sieja su jo darbu padedant „palengvintos grupės“ mokiniams ar prireikus **papildoma pagalba mokiniams klasėje**: *Klasėje nėra mokytojo padėjėjo, nes nėra mokinių, kuriuos reikėtų prižiūrėti.*

*Kitose klasėse yra, nes ten yra mokinių, kurie turi visokių negalių [1M4]; Mokytojo padėjėja su palengvinta grupe padeda nueiti į kitas klases [1M6].*

## **Mokinių ugdymosi pasiekimų vertinimas**

Šiame specialiojo ugdymo centre besimokantys ir tyrime dalyvavę mokiniai vertinami pažymiais. Mokiniai teigia, kad kartais mokytojai jiems **leidžia įsivertinti, tačiau retai atsižvelgia į mokinių nuomonę** ar numatytus kriterijus: *Retas atvejis, bet būna, kad patys save įsivertiname. Klasiokas sako „dešimt“, o mokytoja sako: „Tu vertas šešeto.“ Tada mokytoja sako: „Ne, ne, tu tokio pažymio nevertas“ ir parašo šešis. Mokytoja leidžia įsivertinti, bet ne visada atsižvelgia į šiuos pažymius [1M1].* Kartais mokytojai **taiko formuojamąjį vertinimą**, kurio tikslas mokiniams laiku suteikti grįžtamąjį ryšį apie atliktą užduotį, skatinant juos pastebėti savo klaidas: *Mokytoja vertina pažymiais, kartais pasako „pasitaisyk“ arba duoda kokią pastabą. Mokytojos taip turi elgtis [1M1]; Reikėjo patiems pasitikrinti klaidas. Mokytoja sakė, kad būčiau gavusi penketą, bet gavau septynetą, nes išsitačiau klaidas [1M2].*

Mokinių nuomonė apie jų pasiekimų įvertinimo teisingumą nevienoda. Mokinių patirtis atskleidžia, kad **mokytojai neteisingai įvertina mokinius**: *Būna, kai mokiniai neteisingai įsivertina, bet būna, kad ir ne. Pvz., aš manau, kad turėjau gauti devynis, mokytoja parašė šešis ir dar paklausė, ar aš nenusivylęs. Na tai... yra mokytoja, kuri savo pažymių sistemą turi: vieną pažymį parašo ir paskui pastoviai ir rašo [1M4]; Kartais mokytoja ne visai teisingai įvertina <...> kartą per [mokomąjį dalyką] gavau 5, o klasiokas irgi gavo 5, bet mokytoja jam pridėjo 2 balus. Aš klausiu: „Už ką jam pridėjote balus?“ Ji sako: „Todėl, kad jis labai gerai [geba atlikti konkrečią užduotį]“. Aš sakau: „Aš irgi [gerai atlieka užduotį]“. Sako: „Taip, suprantu. Kitas balas už tai, kad jis padarė namų darbus.“ Aš sakau: „Ir aš padariau.“ Tada ta mokytoja išraudonavo ir pasakė: „Aš tau kitą kartą parašysiu geresnį pažymį“ [1M1].*

Neteisingas mokinių pasiekimų įvertinimas, mokinių nuomone, skatina ugdymosi motyvacijos praradimą: *Manau, kad mokytojai neįvertina manęs teisingai. Kitas koks ką padaro, tai mokytoja sako „perfect“, „šaunuolis“. Mano būna geriau padaryta, o giria kitus. Kai kiti padaro namų darbus, giria juos, o man nieko nesako <...> kita mokytoja keistai vertina. Klausia: „Padarei namų darbus?“ Sakau: „Taip.“ Sako: „Gerai, rašau šešis.“ Ateinu kitą kartą, sakau: „Nepadariau namų darbų.“ Sako: „Rašau penkis.“ Tai niekaip nesuprantu, kur čia ta „ugnis“, daryti namų darbus ar nedaryti. Jeigu taip vertina, tai mes dažniausiai pasirenkame nedaryti namų darbų [1M3].*



## Tolesnio ugdymosi perspektyvos

Aukštesniųjų klasių mokiniai kryptingai apmąsto tolesnio ugdymosi perspektyvas. Pasak mokinių, mokykloje apie tolesnį ugdymąsi nekalbama. Ugdymosi perspektyvos dažniausiai **aptariamos su šeimos nariais**, bet labiausiai **siejamos su paties mokinio apsisprendimu**, atsižvelgiant į savo gebėjimus ir pomėgius: *Mama su manimi dažnai kalbasi. Sako „kas bus, tas bus“, bet ji labiausiai norėtų, kad būčiau dainininkė. Aš lankau muzikos mokyklą ir turbūt toliau studijuosiu muziką, kai baigsiu mokyklą [1M1]; Norėčiau būti kelionių agentas, nes kelionės labai traukia, arba norėčiau barmenu būti <...> man patinka bendrauti su žmonėmis. Aš dabar tik pats mąstau, o paskui pasitarsiu su broliu [1M3]; Eisiu mokytis konditerijos. Jau esu apsisprendusi. Mėgstu kruopštumą. Nuo vaikystės tėtis gamina. Aš žiūrėdavau ir išmokau [1M5].*

### Tėvai: „Pasaulis už vartų negailestingas <...>, bet norisi, kad vaikai būtų kartu su bendraamžiais“

Specialiojo ugdymo centro mokinių tėvų (N=11) *delfi* grupės diskusijoje dalyvavo asmenys, auginantys 7–13 metų vaikus, turinčius:

- didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (10 vaikų): dėl įvairiapusio raidos sutrikimo (4 vaikai); dėl įvairiapusio raidos sutrikimo ir emocijų sutrikimo (1 vaikas); dėl įvairiapusio raidos sutrikimo ir nepatikslingo intelekto sutrikimo (1 vaikas); dėl kompleksinio sutrikimo: įvairiapusio raidos (vaikystės autizmas) ir vidutinio intelekto sutrikimo (1 vaikas); dėl kompleksinės negalios: lėtiniai neurologiniai sutrikimai, nežymus intelekto sutrikimas (1 vaikas); dėl vaikystės autizmo ir žymaus intelekto sutrikimo (1 vaikas); negalia dėl įvairiapusio raidos (vaikystės autizmas) ir vidutinio intelekto sutrikimo (1 vaikas); dėl regos sutrikimo (visiškas aklumas);
- labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (1 vaikas) dėl kompleksinės negalios (nepatikslingo intelekto, įvairiapusio raidos (vaikystės autizmas), vidutinio klausos ir lėtinių neurologinių sutrikimų).

Tėvų nuomonės buvo išanalizuotos ir suskirstytos į kategorijas ir subkategorijas (žr. 3.2.11 lentelę).

## Tėvų nuomonės apie jų vaikų ugdymą(si) specialiojoje mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
Santykiai ir mokinių savijauta mokykloje	<i>Lygiavertiškai bendrauja įvairaus amžiaus ir įvairių gebėjimų vaikai</i>	5,00	0,45
	<i>Gera vaiko savijauta</i>	4,85	0,33
	<i>Puikūs mokytojai, šiltas bendravimas</i>	4,53	0,76
Mokinių ugdymas(is) ir pasiekimai	<i>Pritarimas neformaliajam vertinimui</i>	5,00	0,00
	<i>Aukšti individualūs pasiekimai</i>	4,88	0,25
	<i>Vaiko poreikius atitinkantis ugdymas</i>	4,83	0,33
	<i>Nepritarimas neformaliajam vertinimui</i>	4,30	1,04
	<i>Neutrali nuomonė apie pasiekimus</i>	4,1	1,89
Specialiosios mokyklos pasirinkimas	<i>Bendrosios mokyklos nepasirengusios ugdyti „kitokius“ vaikus</i>	4,90	0,15
	<i>Pasirinkimo galimybių nebuvimas</i>	4,45	0,93
	<i>Perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos</i>	4,13	1,31
	<i>Specialiojo ugdymosi testinumas</i>	4,00	1,82
Ugdymosi aplinka	<i>Mokyklos pastangos gerinti ugdymo(si) aplinką</i>	4,85	0,14
	<i>Menkos mokyklos galimybės pritaikyti aplinką</i>	4,58	0,83
Mokinių ateities perspektyvos	<i>Viltys dėl paslaugų plėtros</i>	4,72	0,52
	<i>Perspektyvos neaiškios</i>	4,67	0,67
	<i>Tėvų idėjos dėl vaikų perspektyvų</i>	4,2	1,54
Švietimo pagalba	<i>Mokiniam teikiama švietimo pagalba</i>	4,5	1,00
	<i>Specialistų pagalba nepakankama</i>	4,4	0,93

Tėvams prioritetas – vaikų gera savijauta, saugi emocinė aplinka ir šilti emociniai santykiai su pedagogais, lygiavertis bendravimas su bendraamžiais. Tik po to įvardijama mokymosi rezultatų ir pasiekimų svarba. Specialiąsias mokyklas tėvai renkasi dėl bendrojo ugdymo mokyklų nepasirengimo ugdyti ypatingų poreikių turinčius vaikus, reikiamos pagalbos stokos. Kai kuriais atvejais buvo įvardijamas pasirinkimo nebuvimas.

## Santykiai ir mokinių savijauta mokykloje

Kalbėdami apie vaiko savijautą mokykloje, tėvai labiausiai akcentavo, kad šioje mokykloje **lygiavertiškai bendrauja įvairaus amžiaus ir įvairių gebėjimų vaikai** (M=5,00; SD=0,45), ir jie tai labai vertina: *Pasaulis už vartų negailėstingas, nuo visko neapsaugosi, bet taip auga vaikai. Saugoti reikia, bet norisi,*

*kad vaikai būtų kartu su bendraamžiais [1T4]; Kieme susitinka visi, bendrauja gerai [1T7]; Skirtingo amžiaus, skirtingų poreikių vaikai bendrauja ne tik per renginius ir šventes [1T8].*

Diskusijoje dalyvavę tėvai teigė, kad jų **vaikas čia gerai jaučiasi** (M=4,85; SD=0,33): *Mano vaikas nori į mokyklą, draugų, pamokos šventas dalykas, nori į mokyklą kiekvieną dieną [1T8]; Žinoma, pasitikime mokykla, jei vaikas bus įskaudintas, pajusčiau, bet vaikas čia gerai jaučiasi. Žinau, kad mano vaiku pasirūpintų, jei man kas nors atsitiktų [1T1].*

Tikėtina, kad gerą vaiko savijautą lemia, anot tėvų, **puikūs mokytojai, šiltas bendravimas** (M=4,53; SD=0,76): *Nežinom kitos tokios mokyklos: direktorė žino visų vaikų, jų brolių, seserų vardus. Nesistengia perspausti vaiko, puikus kolektyvas... [1T6]; Turim puikią mokytoją, ji kaip antra mama; mums labai svarbu geros mokymo priemonės; labai šilta atmosfera, visi vieni kitų vardus žinome, mes kaip šeima [1T7].*

## Ugdymasis ir pasiekimai

Paklausti apie vaikų ugdymo(si) ypatumus, tėvai pirmiausia kalbėjo apie savo vaikų gebėjimų progresą, akcentavo **aukštus individualius pasiekimus** (M=4,88; SD=0,25): *Progresas... Matai, kad vaikas išmoksta, atsiveria, pradeda bendrauti [1T9]; Skaityti ir rašyti pradėjo, skaičiuoja, parašė laišką Kalėdų Seneliui. Kiekvienas vaikas pasirenka pagal savo gebėjimus [1T5]; Pasiekimai dideli; labai klausinėjame, kas pasisekė... sudeda 5 ribose, pradėjo piešti [1T5].*

Kita vertus, tėvai supranta savo vaikų ugdymo(si) ypatingumus ir nekelia jiems didelių tikslų: *Kiekvienas vaikas labai skiriasi protinėm galimybėm, [sutrūkumu], programos skirtingos. Vaikai turi SUP ir ką pasiekia, atrodo, tas ir gerai [1T7].* O kai kurie tėvai neskubėjo džiaugtis vaikų pasiekimais, išreiškė **neutralią nuomonę apie pasiekimus** (M=4,1; SD=1,89): *Sunku pasakyti. Prieš 3-7 metus neįsivaizdavau, kad mano vaikas kalbės... [1T8]; Labai sunku ką pasakyti – pati pradžia, nauja mokytoja, nauji mokiniai, kol kas viskas neblogai [1T5].*

Tyrimo dalyviai kalbėjo apie tai, kad jų mokykloje teikiamas **vaiko poreikius atitinkantis ugdymas** (M=83; SD=0,33). Jų nuomone, mokykloje vaikams tinkamai individualizuojamas ugdymas, programos derinamos su mokinių tėvais; parenkamos tinkamos specialiojo ugdymosi strategijos, todėl pasiekiamą ugdymosi pažangą: *Dalyko programos yra sudarytos detalizuotai. Tėvai*

*gali derinti tas programas su mokytojais. Per aptarimus kalbamės apie pasiekimus [1T7]; Globalusis skaitymas, kortelių sistema, individuali programa [1T8]; Padeda rutina, kai pažeista rutina, vaikas pasidaro kitoks. Žino, kad atsisėdus prie stalo reikia dirbti, nebereikia jokių paskatinių [1T6].*

Tačiau tėvai neturi vienodos nuomonės dėl jų vaikų pasiekimų vertinimo ir klausimas apie tai sukėlė daug diskusijų. Dalis tėvų išreiškė **pritarimą neformaliajam vertinimui** (M=5,00). Jų nuomone, vaikams reikia *pagyrimo, paprasto žodžio [1T11]; tinkamas vertinimo būdas – lipdukai su šypsenėlėmis arba liūdno veiduko – vaikai tai supranta [1T5].*

Kiti tėvai **nepritare neformaliajam vertinimui** (M=4,3; SD=1,04): *Nepasigendu tų šypsenėlių, žinau, paskambinsiu ir sužinosiu [1T6]; Vertinant pažymiais, viskas daug aiškiau [1T7]; Vertinimas žodinis, bet gal ne visus veikia; nepatinka, kad rašo minusus, gąsdina, jei ko nors neatliko [1T10]; Bet neigiamą atsaką irgi turi gauti. Gal tik kitaip pateikti reikėtų [1T7]; Bet jei vaikas nesupranta, kam jam to reikia, tai gąsdink negąsdink. Vaikai nesupranta, kas tie plusai – minusai [1T11].*

Diskusija atskleidė, kad tėvai patenkinti vaiko ugdymo(si) organizavimu ugdymo centre, jie pastebi teigiamus savo vaikų ugdymosi rezultatus ir jiems labai aktualus aiškus mokinių pasiekimų vertinimas.

## Specialiosios mokyklos pasirinkimas

Diskusijoje dalyvavusių tėvų nuomone, **bendrosios mokyklos nepasirengusios ugdyti „kitokius“ vaikus** (M=4,90; SD=0,15). Jie teigė: *Sunku, kai reikėtų vežioti, reikia gero logopedo, gero psichologo, nežinai, kaip reaguos mokytoja, mokiniai. Nėra jokio tikslo, jei tik sėdės ir bus. Mokyklos dar nepasirengę priimti tokio vaiko [1T8]; Tokia, kokia bendrojo ugdymo mokykla yra dabar – neleisčiau savo vaiko [1T6]; Integracija popierinė Lietuvoje, o ne praktinė. Gražiai skamba. Mano vaikas su visiškai sveikais vaikais – jis nesijaus taip, kaip čia [1T7].*

Tėvai mano, kad ir **pasirinkimo galimybių nebuvimas** (M=4,45; SD=0,93) lėmė jų vaikų ugdymą šioje mokykloje. Pasak tyrimo dalyvavusių tėvų, *<...> neįmanoma, kad mano vaikas būtų bendroje klasėje [1T8]; Nebuvo kur kitur rinktis mokyklą, gal ir nedrąsu buvo rinktis bendrojo ugdymo mokyklą [1T1]; Nebuvo ko rinktis, vienintelė mokykla <...> [1T7].*

**Perėjimas iš bendrojo ugdymo įstaigos** (M=4,13; SD=1,31). Kai kurie tėvai pasakojo, kad jų vaikai anksčiau ugdėsi bendrosiose ugdymo įstaigose: *Dar-*

želj lankė paprastą, kol sužinojom, kad yra spec. poreikių vaikams darželis, mokykla <...> [1T6]; Geriausias variantas, nes iki tol lankė paprastą darželį [1T5].

**Specialiojo ugdymo testinumas** (M=4,00; SD=1,73). Tėvų apklausos duomenimis, specialioji mokykla jų vaikams buvo pasirinkta tęsiant specialųjį ugdymą, prasidėjusį kitose įstaigose: *Pradėjo nuo darželio, tęsia toliau čia <...>* [1T8]; *Iš rehabilitacijos centro. Raidos centras rekomendavo. Džiaugiamės testinumu, namų mokymas netenkina, draugai ir aplinka labai svarbu* [1T4].

Aiškindami įvairius kelius, kaip jie savo vaikui ugdytis pasirinko specialiąją mokyklą, tėvai neengdavo pabrėžti šios mokyklos privalumus ir reikalingumą: *Ši mokykla reikalinga* [1T1]; *<...> mokykla ugdo labai įvairių poreikių vaikus ir labai paiso vaiko poreikių, gebėjimų, negebėjimų* [1T6]; *Ši mokykla duoda viską, kas įmanoma, prisitaiko prie vaiko poreikių* [1T5]; *Esam dėkingi, kad čia yra tokia mokykla* [1T8].

Taigi, tėvų pasirinkimą leisti vaikui mokytis specialiojoje mokykloje lėmė įvairios priežastys: ne tik „bendrujų mokyklų nepasirengimas“, bet ir tėvų noras, kad vaikas gerai jaustųsi, abejonės dėl to, kaip vaikas būtų priimtas bendrojo ugdymo mokyklose, ir patogumas patiems tėvams.

## Ugdymo(si) aplinka

Tėvai pasakojo apie **mokyklos pastangas gerinti ugdymo(si) aplinką** (M=4,85; SD=0,14). Anot diskusijos dalyvių, pastaraisiais metais mokykla keičiasi, gerinama mokyklos fizinė aplinka: *Plečiamos erdvės, siekiama atgauti trečią aukštą, tvarkyti tualetus* [1T7]; *Kas padaryta per metus – tai kiemas užtvertas, sutvarkytas, kad apsaugotų vaikus* [1T4]; *Stiklinės durys leidžia pedagogams matyti visus vaikus* [1T11] ir pan.

Tėvai supranta, kad mokykla *daro, ką turi daryti* [1T5], tačiau pateisina ribotą mokyklos galimybes keisti, tobulinti fizinę aplinką, nes *pastatas senas, menkos galybės pritaikyti aplinką* (M=4,58; SD=0,83). Jie sako: *Nesitikiu, kad mokykla pasikeis per artimiausią laiką, bet tobulėja ir keičiasi teisingais prioritetais* [1T10]; *Visiškai patenkintų retai būna. Mokykla auga tose pačiose patalpose* [1T9]; *Pastatas senas, nepritaikyta vaikams su judėjimo negalia, tualetai nepritaikyti* [1T4].

## Mokymosi perspektyvos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių

Diskusijos dalyviai išreiškė **viltis dėl paslaugų plėtros** ( $M=4,72$ ;  $SD=0,52$ ). Tėvai norėtų mokinių ugdymosi tęstinumo, norėtų, kad mokykla teiktų globos paslaugas savo buvusiems mokiniams, norėtų, kad Lietuvoje būtų plėtojama bendruomenių globa; apeliuojama į tai, kad užsienyje esama įvairių paslaugų mokyklą baigusiems mokiniams ir jų tėvams: *Tęstinumas, kad ir kokia nors grupė po mokyklos...* *Direktorė daug turi planų dėl šios mokyklos mokinių* [1T1]; *Užsienyje yra išvystyta bendruomenių globa, Lietuvoje to dar nėra* [1T4]; *Vakaruose yra psichologo pagalba tėvams, pas mus nėra tėvams pagalbos* [1T3].

**Perspektyvos neaiškios** ( $M=4,67$ ;  $SD=0,67$ ). Kai kurie tėvai gal ir norėtų, kad vaikas mokytųsi ir po mokyklos baigimo, tačiau pasigenda informacijos apie šiems vaikams teikiamas galimybes mokytis ir teigė, kad valstybė stokoja pagalbos negalią turintiems ir jų tėvams vizijos: *Viešumo, trūksta informacijos, kur gali mokytis vaikas, kokios lengvatos jam priklauso ir pan. Visose grandyse informavimas nepakankamas* [1T10]; *Individualus planas, apie tai šnekamės, bet nėra bendros valstybės politikos* [1T10].

Diskusijos dalyviai teigė suprantantys vaikų galimybes ir nepuoselėjantys didelių ateities planų: *Visi suvokiame, kad tai mūsų vaikai, ir jie ir baigę mokyklas bus su mumis. Daugelis suprantame, kad mūsų vaikai nebus savarankiški* [1T4]; *Perspektyvos didelės nematau. Galvojam šia diena. Džiaugiamės tuo, ką išmoko padaryti. Nes nėra aišku, kas bus po metų* [1T10].

O kai kurie tėvai pasakojo apie tokius **ateities planus, idėjas dėl galimų perspektyvų** ( $M=4,2$ ;  $SD=1,54$ ): *Mes galvojame įkurti centrą baigusiems mokyklą vaikams. Patys tėvai turi daugiau rūpintis, susiburti globoti mažus vaikus* [1T9]; *Vykdomas projektas bendrojo ugdymo mokykloje, gal dar suspėsime su mūsų vaiku* [1T7]; *Jei vaiko gyslelę atrasim, tai universitetai priims išskėstom rankom. Bet juos reikia užauginti, kad jie taptų genijais. Pirmiausia, kad jie galėtų bent minimaliai savarankiškai gyventi. Bet jei matai, kad ji kažką gali, reikia bandyti* [1T3].

Taigi, realių planų savo vaikų ateičiai tėvai neturi, jiems nėra aiškios vaikų ateities perspektyvos.

## Švietimo pagalba

Tyrimė dalyvavę tėvai teigė, kad ugdymo centro mokiniams **teikiama švietimo pagalba** ( $M=4,5$ ;  $SD=1,00$ ), tačiau minėjo tik psichologo ir mokytojo padėjėjo pagalbą mokiniams: *Labai didelį vaidmenį – psichologas; pasako minčių, kodėl vaikui kas nors sunku – atvėrė akis; pedagogams reikėtų taip elgtis per pamokas* [1T6]; *Atsirado mokytojo padėjėja; reikia daugiau pagalbos namų darbus darant, po pamokų padeda mokytojo padėjėja* [1T7].

Tėvų nuomone, **specialistų pagalba nepakankama** ( $M=4,4$ ;  $SD=0,93$ ): *Mes buvome labai išlepinti <...>, kai vienoje klasėje dirba visi specialistai. Čia reikėjo priprasti, kad yra kitaip, pusvalandis vaikui. Bet vaikų yra daug, mes tai suprantam* [1T4]; *Man atrodo, trūksta psichologų pagalbos* [1T10].

## Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų specialiojo ugdymo centre apibendrinimas (1 atvejis)

### ***Ugdymo įstaigos veiklos atitiktis nacionalinei politikai, priėmimas į mokyklą***

Mokyklos veikla grindžiama aktualiais švietimą reglamentuojančiais dokumentais, apibrėžiančiais tiek priėmimo į ugdymo įstaigą sąlygas, tiek ir kokybiško ugdymo ir švietimo pagalbos teikimo sampratą. Priėmimas į mokyklą vyksta pagal savivaldybės patvirtintus ir vidinius mokyklos dokumentus bei įstaigos paskirtį. Sudaromos nedidelės klasės. Mokyklos vadovų teigimu, klasės komplektuojamos pagal mokinių gebėjimus, pagal ugdymosi programas ir pan. Tačiau pedagogai akcentuoja skirtingų negalių ir sutrikimų turinčių mokinių ugdymosi toje pačioje klasėje problemą.

Mokiniai ir jų tėvai pasirinkimą mokytis šioje įstaigoje sieja su specialiosios pagalbos teikimu, jų nuomone, tokios pagalbos nėra bendrojo ugdymo mokyklose.

### ***Ugdymo(si) organizavimas***

Organizuodama mokinių ugdymą, mokykla daug dėmesio skiria ugdymo turinio pritaikymui, neformaliajam ugdymui, mokinių popamokinio ugdymosi veikloms ir pan. Administracijos atstovų teigimu, mokyklos pedagogų bendruomenei svarbi mokinių ugdymo(si) kokybė, glaudus bendradarbiavimas su mokiniais ir jų tėvais.

Mokiniai atskleidžia specialiojo ugdymo centre taikomą ugdymosi turinio diferencijavimo pamokoje praktiką: mokiniams pamokų metu pateikiamos skirtingo sudėtingumo užduotys, kai kuriais atvejais mokiniai, besimokantys pagal palengvintą programą, yra ugdomi atskirai, t. y. jiems organizuojamos skirtingos pamokos.

### ***Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas***

Mokinių pasiekimai vertinami įvairiais metodais: taikomas vertinimas pažymiu, kaupiamasis balas, individualus aplankas; naudojamos skaitmeninės priemonės vertinimo procese. Vadovai siekia, kad pagrindiniu vertinimo metodu taptų pasiekimų aplankas.

Tėvai patenkinti vaiko ugdymo(si) organizavimu ugdymo centre, jie pastebi teigiamus savo vaikų ugdymosi rezultatus ir jiems labai aktualus aiškus mokinių pasiekimų vertinimas.

Administracijos atstovų teigimu, vienas iš svarbiausių mokyklos veiklos principų siekiant mokinių ugdymo(si) kokybės – besimokančios bendruomenės plėtojimas, pagalba bendruomenei mokantis. Mokykla planuoja daugiau dėmesio skirti kiekvieno vaiko pažangai ir savarankiškumui, ugdymosi aplinkų ir paslaugų įvairovei.

### ***Švietimo pagalba***

Mokykla mokiniams teikia intensyvią švietimo pagalbą pagal individualius poreikius. Mokinių pažanga, ugdantis pagal individualias programas, aptariama su mokinių tėvais. Tyrimo duomenys rodo, kad tėvai neturi vienodos nuomonės apie jų vaikams teikiamą švietimo pagalbą. Vieni teigė, kad pagalba teikiama, tačiau negalėjo konkrečiau įvardyti, kokie specialistai ją teikia; kitų nuomone, švietimo pagalba mokykloje nepakankama.

### ***Mokinių savijauta***

Tyrime dalyvavę mokyklos atstovai vieningai akcentavo pozityvią mokyklos atmosferą, šiltą mokyklos vadovų ir mokytojų bendravimą su mokiniais ir jų tėvais, tėvų dalyvavimo mokyklos veiklose skatinimą. Saugi emocinė aplinka ir geriausiai vaikų ugdymosi galimybes atitinkantis ugdymas tėvus skatina rinktis šią mokyklą savo vaikams ugdytis. Vaikams, turintiems didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, tėvų ir pedagogų nuomone, geriausiai



tinka specialioji mokykla, o bendrojo ugdymo mokyklos nepasirengusios ugdyti tokius mokinius.

Nors visi mokyklos bendruomenės nariai akcentuoja gerą mokyklos mikroklimatą, vis dėlto mokiniai ne visada jaučiasi gerai. Mokiniam nepatinka griežti, keliantys balsą, nemokantys suprantamai paaiškinti, neteisingi ar nesuapratingi mokytojai, pasitaikantys mokinių tarpusavio nesutarimai ir patyčios, patyčias tarp mokinių paskatinantis mokytojų elgesys. Lygindami ugdymąsi bendrojo ugdymo ir specialiojoje mokykloje, labiausiai mokiniai pasigenda visavertiškesnio bendravimo su bendraamžiais; juos neramina tai, kad jų mokykla turi specialiosios mokyklos statusą. Be to, mokiniai užsimena ir apie fizinės mokyklos aplinkos ir maisto kokybės gerinimo poreikius.

### ***Ugdymo(si) aplinka***

Šioje mokykloje vaikams pritaikoma ugdymo(si) aplinka: nedidelės klasės; individualizuotas ugdymosi turinys, taikomi individualizuoti ugdymo(si) metodai ir pasiekimų vertinimas, teikiama įvairi švietimo pagalba pagal mokinių poreikius.

Kokybiška, nuosekli įvairių specialistų pagalba, ugdymas(is) įvairiose aplinkose, tinkamos ugdymo strategijos, neformaliojo ugdymo(si) veiklų organizavimas, savarankiškumo ir socialinių įgūdžių ugdymas sudaro galimybes ne tik mokytis, bet ir bendrauti, o tai, visų tyrimo dalyvių nuomone, užtikrina mokinių gerą savijautą mokykloje ir pastebimus ugdymosi rezultatus.

### ***Tolesnio ugdymosi perspektyvos***

Mokykla rūpinasi mokinių tolesnio mokymosi perspektyvomis: klasės vadovai, mokyklos psichologas teikia pagalbą planuojant karjerą, teikiamos tarpininkavimo paslaugos mokiniui pereinant į kitą ugdymosi pakopą. Tačiau tyrimo dalyvių nuomonės šiuo klausimu nevienodos: mokyklos vadovų teigimu, mokyklą baigę mokiniai sėkmingai tęsia mokymąsi kitose mokyklose, mokykla konsultuoja mokinius ir tėvus ugdytinių tolesnio mokymosi klausimais, tačiau nei mokiniai, nei jų tėvai nėra užtikrinti dėl tolesnio mokymosi galimybių. Vaikų ateities perspektyvos mokinių tėvams neaiškios. Jie neturi realių planų savo vaikų ateičiai. Tikimasi, kad mokykla ar valstybė plėtos globos paslaugas, esama ir pačios tėvų bendruomenės planų kurti globos paslaugas teikiantį centrą.

## **Finansavimas**

Mokykla mokinių ugdymui gauna mokinio krepšelio lėšas, tačiau, mokyklos vadovų teigimu, vien krepšelio lėšų nepakanka kokybiškam SUP turinčių mokinių ugdymui, jaučiamas papildomų lėšų poreikis aplinkos pritaikymui ir mokymosi priemonėms. Todėl mokyklos bendruomenė aktyviai ieško ir suranda papildomų finansavimo šaltinių – dalyvauja projektinėse veiklose, ieško rėmėjų, parama gaunama pagal bendradarbiavimo sutartis ir pan. Papildomos lėšos panaudojamos mokyklos fizinei aplinkai pritaikyti, patalpoms renovuoti ir kt. Mokytojų teigimu, krepšelio metodika neefektyvi tada, kai einant mokslo metams priimami nauji mokiniai – tokiais atvejais mokinio krepšelis lieka mokykloje, kurioje mokinys mokėsi prieš tai, o specialioji mokykla patiria finansinių sunkumų.



Apibendrinant galima teigti, kad ši mokykla pasižymi daugeliu formaliojo ugdymo kokybės požymių:

- *tai atvira aplinkai, veikli, besimokanti bendruomenė*. Be pagrindinės savo misijos – ugdyti mokinius, mokykla teikia įvairias kitas paslaugas: konsultuoja specialiojo ugdymo klausimais savo mokyklos mokinius, jų tėvus ir kitas mokyklas; bendradarbiauja su savo ir kitų miestų ugdymo įstaigomis, savivaldybėmis, nevyriausybinėmis organizacijomis; mokiniams teikia apgyvendinimo paslaugas;
- svarbiausios mokyklos stiprybės – *sutelkta bendruomenė*: bendri mokinių, jų tėvų, mokytojų ir mokyklos vadovų susitarimai dėl mokyklos vertybių; nuolatinis dėmesys vaiko individualybei, jo gebėjimus ir poreikius atitinkančiam ugdymui(si); pozityvus mokyklos klimatas, lygiavertis visų bendruomenės narių bendravimas ir bendradarbiavimas. Tėvai jaučia mokyklos rūpinimąsi kokybišku jų vaikų ugdymu ir labai vertina pedagogų siekį bendradarbiauti su ugdytinių tėvais. Viena iš šios mokyklos stiprybių – aktyvi, sutelkta tėvų bendruomenė. Pažymėtinas didelis tėvų bendruomenės aktyvumas, iniciatyvumas, domėjimasis mokyklos reikalais, įsitraukimas į mokyklos veiklas. Tėvai dalyvauja priimant mokyklai svarbius sprendimus; veikia tėvų pagalbos sau grupė; tėvai kviečiami dalyvauti konferencijose, padėti organizuoti socialines akcijas, renginius.

Tačiau esama ir probleminių sričių, iššūkių:

- mokyklos vadovai kaip vieną iš silpnųjų įvardija personalo mokymosi visą gyvenimą sritį, todėl planuoja tam skirti daugiau dėmesio;

- nors ši mokykla patyrė sėkmingą reorganizaciją sujungus dvi specialiąsias mokyklas, vis dėlto kaip galimas grėsmes specialiajai mokyklai įstaiigos vadovai įvardijo mokyklų uždarymą / sujungimą, mokinių skaičiaus mažėjimą. Modeliuodami galimus specialiųjų mokyklų raidos scenarijus įtraukiojo ugdymo sistemos plėtros kontekste, mokyklos vadovai specialiąsias mokyklas perspektyvoje matytų kaip išteklių centrus, kurie dalytųsi sutelktais ištekliais su kitomis ugdymo įstaigomis, teiktų tik epizodinę, trumpalaikę pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, konsultavimo ir švietimo paslaugas mokyklų bendruomenėms.

Mokyklos vadovų manymu, didžiausios įtraukiojo ugdymo kliūtys – finansinių išteklių, mokymo priemonių stoka, epizodinė specialistų pagalba, mokytojo padėjėjo hipergloba, labai spartus mokymosi tempas, mokytojų nerimas ir baimės, nuolaidžiavimas mokiniams, turintiems negalią, tokiu būdu nuvertinant jų galimybes; skiriamas namų mokymas; menka mokyklų atsakomybė dėl tinkamo SUP tenkinimo. Įtraukiojo ugdymo plėtrą skatintų didesni ištekliai įtraukiajai mokyklai, užtikrinantys reikalingą pagalbą mokytojui ir vaikui, bei pačių mokyklų atvirumas pagalbai ir iniciatyva jos ieškant.

## Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai specialiojo ugdymo metodi- niame centre: 2 atvejis

### Informacija apie ugdymo įstaigą<sup>68</sup>

*Paskirtis.* Specialiojo ugdymo centras skirtas didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams iš visos šalies. Vaikai ir jaunuoliai nuo 7 iki 21 metų ugdomi specialiosiose, lavinamosiose klasėse ir socialinių įgūdžių ugdymo klasėse. Neformaliojo švietimo kryptys: meninė (muzikinė, dailės, choreografijos, vaidybinė), pažintinė (technologinė), sportinė, sociokultūrinė (etninė, socialinė, pilietinė, kraštotyrinė).

*Misija* – atvira naujovėms ir visuomenei, formuojanti teigiamą požiūrį į negalią turinčius vaikus mokykla, teikianti pradinį, pagrindinį ir socialinių įgūdžių ugdymą didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tenkinanti ugdytinių saviraiškos ir užimtumo poreikius, teikianti profesionalią pagalbą pedagogams, dirbantiems su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais asmenimis.

*Infrastruktūra.* Specialiojo ugdymo centras turi bendrabutį, yra aprūpintas kompensacine technika ir techninėmis pagalbos priemonėmis: įrengti liftai

<sup>68</sup> Informacija iš specialiojo ugdymo centro tinklalapio.

(mokykloje, mokyklos bendrabutyje ir dirbtuvėse), pandusas, tualetuose yra keltuvai ir kompensacinės priemonės. Mokykla turi du autobusiukus, vienas iš jų pritaikytas vežti mokinius, turinčius [nurodoma negalia].

*Mokiniai.* Tyrimo atlikimo metu mokykloje mokėsi 42 mokiniai, turintys nežymų intelekto sutrikimą, 20 – vidutinį, 1 – žymų intelekto sutrikimą, ir 65 mokiniai, turintys kompleksinę negalią (iš jų 32 turėjo didelių, o 33 – labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių). 1–4 klasėse mokėsi 32 mokiniai, 5–10 klasėse – 64 mokiniai, o socialinių įgūdžių ugdymo klasėse – 32 jaunuoliai.

*Pedagogai, švietimo pagalbos teikėjai.* Specialiojo ugdymo centre tyrimo metu dirbo 11 švietimo pagalbos specialistų, 29 mokytojai (iš jų 15 turėjo vyresniojo specialiojo pedagogo, 13 – metodininko ir 1 – eksperto kvalifikacinę kategoriją), 10 auklėtojų (iš jų 9 turėjo vyresniojo specialiojo pedagogo ir 1 specialiojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją) ir 6 mokytojai padėjėjai. Iš 11 švietimo pagalbos specialistų du buvo IV kategorijos psichologai, 1 vyresnysis socialinis pedagogas, 5 mokytojai konsultantai (iš jų 3 specialieji pedagogai metodininkai, 2 logopedai metodininkai), 3 logopedai (iš jų du turi metodininko, o vienas logopedo kvalifikacinę kategoriją). Visi mokytojų padėjėjai dirbo lavinamosiose klasėse.

## **Mokyklos vadovai: „Šiuo metu mes atliekame ne tik mokyklos funkciją, bet ir švietimo pagalbos ir konsultavimo funkciją“**

Vadovų apklausai taikyta ta pati metodologija, kaip ir pirmuoju aprašytu atveju. Apklausoje dalyvavo specialiojo ugdymo centro vadovai (N=4): mokyklos direktorius (II vadybinė kategorija), ugdymo skyriaus vedėjas (II vadybinė kategorija), neformaliojo ugdymo skyriaus vedėjas (II vadybinė kategorija), švietimo pagalbos ir konsultavimo skyriaus vedėjas.

## **Mokyklos ypatumai ir vykdoma politika**

Mokykla išsiskiria tuo, kad 2012–2014 m. dalyvavo specialiųjų mokyklų pertvarkos į metodinius centrus projekte „Specialiųjų mokyklų pertvarka, metodinių centrų steigimas“. Šis **mokyklos virsmo į metodinį centrą** procesas nulėmė mokyklos plėtrą, naujas veiklas, funkcijas ir pasiekimus. Vadovų teigimu, *tokia kryptimi (metodinio centro)ėjome jau ne vienerius metus ir tai nebuvo kažkoks mums stiprus pasikeitimas* [2V1], tačiau pripažįstama, kad projekto dėka atnaujintos aplinkos, atnaujinta mokyklos metodinė bazė, iš-

plėstos funkcijos, patobulinta pedagogų kompetencija: *Centras išsiskiria naujomis aplinkomis, kokių mokykloje iki projekto nebuvo – sensomotorikos kabinetas, naujas logopedijos kabinetas, kompiuterinės klasės ir kt. <...> projekto metu centras buvo aprūpintas metodinėmis priemonėmis, kurias pirmiausiai naudojame savo mokinių ugdymo efektyvumui ir ugdymo kokybei gerinti, geresniems rezultatams pasiekti [2V4]; <...> projekto metu mokykloje atsirado konsultantai, jiems tai buvo tiesioginis darbas [2V3]; <...> mūsų centro mokytojai ir specialistai buvo apmokyti, buvome išvykę ir į užsienį, mokėmės, kaip dirbti su įvairių sutrikimų turinčiais vaikais <...> dabar tomis žiniomis galime dalintis su kitais pedagogais [2V4].* Tai sustiprino mokyklą, jaučiamas didėjantis pasitikėjimas ugdymo įstaiga (*Kai tėveliai ateina į konsultacijas, čia pabūna, tai po to ir pasilieka, nes tikrai pamato, kad čia gaus kokybišką ugdymą <...> žinome tai iš atsiliepimų [2V3]; <...> kai tėvai ateina ir pamato mūsų atnaujintas erdves, pasikalba..., situacija keičiasi mūsų naudai [2V1]*). Vadovai džiaugiasi didėjančia personalo motyvacija. Nepaisant teigiamų pokyčių šioje srityje, kaip mokyklos silpnybė įvardijamas visuomenės neigiamas požiūris į specialiąsias mokyklas. Su organizacijos veikla susijusių silpnubių mokyklos vadovai neminėjo.

Kalbėdami apie **mokyklos ypatumus**, vadovai teigė, kad pagrindinės mokyklos veiklos yra susijusios su SUP turinčių mokinių [nurodomas sutrikimas] ugdymu, kaip papildoma paslauga siūlomas mokinių **apgyvendinimas bendrabutyje**. Aktyviai dalyvaujama **projektinėje veikloje**: *Mes dabar esame pakankamai stiprūs, nes mokykla nuo 2007 m. dalyvavo įvairiuose projektuose <...> vienas pirmųjų buvo „Mokykla visiems“ ir kt. <...> ši mokykla visada turėjo savo viziją ir kai teikėme paraišką tapti metodiniu centru, mes jau turėjome neblogą materialinę bazę [2V1].* Intensyviai teikiamos **švietimo, konsultavimo ir metodinio aprūpinimo paslaugos**: *Šiuo metu mes atliekame ne tik mokyklos funkciją, bet ir švietimo pagalbos ir konsultavimo funkciją <...> esame mokykla-metodinis centras kartu su konsultavimo skyriumi [2V1]; <...> mes dabar jau konsultuojame ne tik mūsų įstaigos mokinius, bet ir iš visos Lietuvos ugdymo įstaigų <...> mokiniai atvyksta vienkartinėms konsultacijoms arba ilgesnėms (keliems kartams) <...> konsultuojame visus, kam kyla poreikis (tėvus, pedagogus) [2V4]; <...> mes ne tik konsultuojame, bet ir dalinamės turimomis priemonėmis. Viskas, ką turime, yra mūsų tinklalapyje [2V3]; <...> esame pasidarę priemonių bibliotekėlę, jas nuomojame dviems savaitėms [2V1]. Svarbi **bendradarbiavimo veikla** su kitomis įstaigomis, kad jaunimas susipažintų, bendrautų, draugautų kartu <...> tiesiog, kad keistumėm požiūrį [2V3].*

Artimiausiu metu mokykla siekia dar labiau didinti aplinkų įvairovę (*dar labai norėtumėme įrengti klasę „autistams“ [2V2]; <...> norime multisensorinio dar vieno kambario [2V3]*), atnaujinti lauko erdves (*Mažesniems vaikams norime įrengti lauko aikštes judėjimui, žaidimui [2V1]*), tobulinti vertinimo ir įsivertinimo procesus, toliau plėtoti personalo kompetenciją (*Dar norėtųsi daugiau mokymų, dar pasisemti žinių [2V3]*), pritraukti daugiau mokytojų vyrų.

## Priėmimas į mokyklą ir ugdymo proceso organizavimas

**Aktyvi rinkodara pritraukiant mokinius į mokyklą.** Mokykla deda daug pastangų, kad sėkmingai sukomplektuotų klases, aktyviai ieško potencialių mokinių kreipdamasi į ikimokyklinio ugdymo įstaigas ir reklamuodama savo paslaugas: *Skambiname į darželius, kad žinotumėme, kokių vaikų ten yra, kur mums sutelkti jėgas reklamai, sklaidai, seminarams <...> mes nesėdime ir nelaukiame, kol mus pakviės [2V1]*.

**Klasių komplektavimas.** Pagrindinis kriterijus, kuriuo vadovaujamosi komplektuojant klases, – **mokinių turimas potencialas** (*Sėdame visa komanda ir sprendžiame, kas vaikui būtų gerai, kad būtų suteikiama maksimali pagalba <...> vienais metais net tėvus kvietėmės ir integravome į spec. klasę vieną mokinį, kuriuo dabar negalime atsidžiaugti, o jis turėjo būti lavinamojoje klasėje... [2V3]*). Formuojamos **nedidelės klasės**, nes klasės vidurkis – 5 mokiniai. Sudaromos ir jungtinės klasės. Mokinių pasiekimai vertinami pažymiais ir neformaliojo vertinimo metodais: *vertinant naudojama 10 balų sistema <...> pamokos pabaigoje pasitardami su mokytoju vaikai įsivertina patys <...> mokytojas tada parašo įvertinimą [2V2]; <...> lavinamosiose klasėse sukurta kitokia sistema pagal individualizuotas programas <...> jie vertina emocijas, naudoja lipdukus, vėliavėles (kiekviena klasė skirtingai) [2V2]*.

## Finansavimas

Pagrindinės lėšos gaunamos iš mokinio krepšelio, tačiau mokykla turi ir kitų finansavimo ir išteklių pritraukimo šaltinių (kategorija **Papildomi finansavimo šaltiniai**), tokių kaip **projektinis finansavimas** ir **savanorių pagalba**: *Daug veiklų finansuojama iš projektinių lėšų (su vaikais keliaujame, vykstame į užsienį, ...) <...> buvome Maltoje, Ispanijoje ir kt. [2V1]; <...> mes skiriame daug laiko savanorių pritraukimui, rašome projektus kviesdami savanorius iš*

užsienio <...> mums tai didelė pagalba klasėje, jie atstoja mokytojų padėjėjus [2V3]; <...> taip pat dėl savanorystės bendraujame ir su kitomis mokyklomis, pas mus socialines veiklas atlieka vienos iš gimnazijų mokiniai <...> mūsų tarptautiniai savanoriai kviečiami į gimnaziją, ten skleidžia gerą žinių apie mūsų mokyklą, tėvai tą vertina [2V1]. Skiriamas **papildomas finansavimas regioniniams centrams**, todėl papildomų lėšų aplinkos tobulinimui mokykla gauna vien dėl to, kad yra regioninis centras: *mūsų biudžetą sudaro mokinio krepšelis ir aplinkos lėšos <...>* [2V1].

Mokyklos vadovų manymu, kokybiškam ugdymui vien mokinio krepšelio lėšų nepakanka. Vertindami **finansinių lėšų pakankumą / nepakankumą** vadovai teigia, kad tai, jog mokykla gauna finansavimą kaip regioninis centras, sudaro geresnes sąlygas, nes gaunama nemažai lėšų aplinkos tobulinimui: *mokinio krepšelio mums nepakanka, bet turime galimybę panaudoti aplinkos lėšas, dėl to galima sakyti, kad netrūksta <...> bet tai reiškia, kad mokinio krepšelis neveikia taip, kaip turėtų veikti <...> jei gautumėm finansavimą aplinkai iš savivaldybės, mums tokio finansavimo nepakaktų <...> krepšelio metodika tikrai nėra tobula* [2V1].

**Didesnio finansavimo poreikis konsultavimo veikloms.** Vadovai pažymi, kad, plečiantis konsultavimo veikloms, auga didesnio finansavimo poreikis šiai funkcijai vykdyti: *Jei plėsimė konsultavimo funkciją, jei atvažiuos tėvai ilgalaikei konsultacijai ir apsigyvens su vaiku bendrabutyje, tai lėšų tikrai nepakaks* [2V1]; <...> *mes jau net šiuo metu esame nebepajėgūs organizuoti tos veiklos pagal esamą poreikį, nes jau procesai vyksta, mūsų veiklos planai didėja* [2V3].

## Kokybiškas SUP turinčių mokinių ugdymas

Kalbėdami apie sąlygas, būtinas kokybiškam SUP turinčių mokinių ugdymui, mokyklos vadovai akcentavo **aplinkos pritaikymą** (*Labai svarbi pritaikyta aplinka vaikams. Būna, kitur nėra liftų ir pan.*) [2V3], **individualizuoto ugdymo ir kiekvienam vaikui pritaikytų programų būtinybę** (*Pirmiausiai – tai individualizuotos programos, kurios rašomos kiekvienam vaikui pagal jo gebėjimus*) [2V2], **siekį atskleisti kiekvieno vaiko galimybes, reikalingos papildomos pagalbos suteikimą** (*Būtinai papildomas reikalingos pagalbos suteikimas (logopedo ir kt.)*) [2V3], **vaiko dalyvavimą mokymosi veiklose kartu su bendraamžiais** (*Kartais būna atvejų, kai tėvai prašo namų mokymo. Tai apriboja mokinių galimybes gauti reikalingą pagalbą. Tėveliai dažnai bijo, kad jų vaikai per maži, nori kad daugiau pailsėtų, pamiegotų ir pan.*) [2V3],

**neformaliojo ugdymo ir vaiko užimtumo po pamokų užtikrinimą** (Neformaliojo švietimo veiklos suorganizuotos nuo po pamokų iki pat vakaro. Vyksta įvairūs renginiai) [2V3], **bendradarbiavimą su tėvais** (Ryšys su tėvais... kai sudaromos tos programos, būtinai kviečiamės tėvus į pagalbą) [2V2] (žr. 3.2.12 lentelę).

3.2.12 lentelė

### Kokybiško SUP turinčių mokinių ugdymo kriterijai

Subkategorijos	Tipiniai požymių (teiginių) pavyzdžiai
<i>Individualizuotos programos</i>	Pirmiausiai – tai individualizuotos programos, kurios rašomos kiekvienam vaikui pagal jo gebėjimus [2V2].
<i>Aplinkos pritaikymas</i>	Labai svarbi pritaikyta aplinka vaikams. Būna kitur nėra liftų ir pan. [2V3].
<i>Neformaliojo švietimo užtikrinimas</i>	Neformaliojo švietimo veiklos suorganizuotos nuo po pamokų iki pat vakaro. Vyksta įvairūs renginiai [2V3].
<i>Bendradarbiavimas su tėvais</i>	Ryšys su tėvais... kai sudaromos tos programos, būtinai kviečiamės tėvus į pagalbą [2V2].
<i>Reikalingos papildomos pagalbos suteikimas</i>	Būtinai papildomas reikalingos pagalbos suteikimas (logopedo ir kt.) [2V3].
<i>Vaiko potencialo atskleidimas</i>	Ištraukti iš mokinio visa, ką jisai geba [2V1].
<i>Vaiko dalyvavimas mokymosi veiklose kartu su bendraamžiais</i>	Kartais būna atvejų, kai tėvai prašo namų mokymo. Tai apriboja mokinių galimybes gauti reikalingą pagalbą. Tėveliai dažnai bijo, kad jų vaikai per maži, nori kad daugiau pailsėtų, pamiegotų ir pan. [2V3].

Vadovų manymu, SUP turinčių mokinių ugdymo kokybė yra neatsiejama nuo tinkamo aplinkos pritaikymo ir mokinio dalyvavimo veiklose užtikrinimo (vengiant vaiko izoliacijos ir mokymo namuose) bei tinkamo ugdymo organizavimo: nuo kiekvieno mokinio potencialo atpažinimo iki ugdymo turinio pritaikymo, pagalbos ir bendradarbiavimo su tėvais.

### Švietimo pagalba

Mokyklos vadovai mano, kad iš esmės švietimo pagalbos lygis mokykloje yra **pakankamas** (*Esame patenkinti turimais resursais, nors jų niekada nėra per daug* [2V1]), nors kartu pripažįsta, kad mokytojo padėjėjo pagalba teikiama ne visiems mokiniams: *Taip, turime klasių, kur nėra mokytojo padėjėjo, bet*



*mūsų specialieji pedagogai puikusiai susitvarko ir su turimais resursais [2V3]. Mokykloje dirba 7 mokytojo padėjėjai, kurie teikia pagalbą pamokų metu ir dienos grupėse [2V3]. Tačiau mokykla mokytojo padėjėjo funkcijoms atlikti sugeba rasti papildomų išorinių išteklių: Šalia tų etatinių darbuotojų kiekvienais metais turime 4 papildomus savanorius, tai jau ne 7, o 11 klasių turi padėjėjus <...> ir dar iš Darbo biržos, bendradarbiaudami su savivaldybe, turime po 2 žmones 0,25 etato [2V1].*

Švietimo pagalbą mokykloje teikia **psichologai, socialinis pedagogas, logopedai, specialieji pedagogai**. Išskirtinė mokykloje – **mokytojų konsultantų pagalba**, kuri sustiprina teikiamos švietimo pagalbos kokybę: *Yra 4 mokytojai konsultantai, kurie užima 1 etatą, jie visi specialieji pedagogai, bet kiekvienas dirba tam tikroje srityje ir ten yra stiprūs [2V3]; <...> konsultantai buvo specialiai apmokyti, jie stažavosi užsienyje [2V2]; <...> taip pat teikiamos papildomos konsultacijos mūsų centro mokiniams <...> mokytojai konsultantai ima juos papildomai ir teikia papildomas konsultacijas (šiuo metu konsultuojame 4 mokinius) <...> tokia pagalba truks 2 mėn., vėliau tokia pagalba bus teikiama jau kitiems mokiniams [2V3].*

## **Bendradarbiavimas**

Mokykla palaiko **bendradarbiavimo ryšius su kitomis įstaigomis**: metodiniais centrais, ikimokyklinio ugdymo įstaigomis, bendrosios paskirties ugdymo įstaigomis (vidurinėmis mokyklomis, gimnazijomis), muzikos, menų mokyklomis, aukštosiomis mokyklomis, kultūros įstaigomis, švietimo centru, kitomis specialiosiomis mokyklomis, bendrija „Viltis“, policija. Mokykla džiaugiasi **stiprėjančiais ryšiais su bendrojo ugdymo įstaigomis**, kurios vis dažniau pačios kreipiasi, siekia bendradarbiauti: *Dabar jau į mus dažniau kreipiasi pačios mokyklos <...> anksčiau patys labiau prisistatinėjome [2V3].*

**Bendradarbiavimą su tėvais** palengvina dažnas kontaktas: *Mes tėvus mato-me dažniau nei kiti, nes pas mus tėvai savo vaikus atveda, pasiima <...> mes juos pažįstame <...> norime tėvų pagalbos, jų klausiamo, kaip... net rašydami individualizuotas programas turime konsultotis su tėvais [2V1].*

Mokykloje kuriama atvirumo ir kiekvieno asmens priėmimo atmosfera, daug dėmesio skiriama bendruomenės telkimui. Išryškėjusią **bendruomenės telkimo** kategoriją apibūdina bendrų išvykų, renginių organizavimas, tėvai įtraukiami į ugdymosi procesą ir kitas veiklas: *Būna Kaziuko mugės, mamos kepa pyragus, receptus išleidžia <...> mamos pačios siūlosi ir nori dalyvauti <...> organizuojame bendras išvykas, tai artina visus [2V2]; <...> tėvai jaučia-*

si bendruomenės nariai [2V3]; <...> organizuojame atvirų durų dienas, kai tėvai gali dalyvauti pamokose <...> mokytojai rengia projektėlius, kai kartu su tėvais klasėje mokosi, kažką gamina, įsitraukia ir į ugdymo procesą [2V4].

## Mokymasis visą gyvenimą

Kalbėdami apie mokinių tolesnio mokymosi perspektyvas, vadovai paminėjo sėkmingos mokinių karjeros pavyzdžius, kai keli vaikai įstojo į profesinio rengimo centrą ir mokosi ten viešbučių tvarkytojo padėjėjo specialybės [2V2] (žr. 3.2.13 lentelę). Tai buvo vaikai iš specialiųjų klasių.

3.2.13 lentelė

### Mokymasis visą gyvenimą

Kategorijos	Subkategorijos
Karjera ir perėjimas į suaugusiųjų gyvenimą	Sėkminga mokinių karjera
	Tarpininkavimo svarba
	Negalių turinčių asmenų įsidarbinimas
Problemos	Globos įstaigų poreikis
	Tolesnės pagalbos užtikrinimas

**Karjera ir perėjimas į suaugusiųjų gyvenimą.** Vis dėlto tam, kad galima būtų pasidžiaugti tais keliais sėkmingais atvejais (*sėkminga mokinių karjera*), pabrėžta *tarpininkavimo svarba*, nes buvo būtinas tarpininkavimas ir net kelių suinteresuotų pusių pastangos: *Tas priėmimas buvo inicijuotas PPT, specialiojo ugdymo centrų ir tėvelių <...> prieš tai jiems tokių sąlygų nebuvo, nes jie neturėjo tokių programų vaikams su intelekto sutrikimu [2V3]; <...> dabar jau kelinti metai dvi profesinės mokyklos turi pritaikytas ir akredituotas programas tokiems mūsų vaikams <...> tai pralaužta siena... [2V1].*

**Problemos.** Nepaisant teigiamų pokyčių šioje srityje, mokyklos vadovai įžvelgia dar nemažai ir problemų: *negalių turinčių asmenų įsidarbinimas, globos įstaigų poreikis, tolesnės pagalbos užtikrinimas: Jei nebus pakeista įstatyminė bazė (lengvatos verslo įmonėms), skatinančioms tokių vaikų įdarbinimą, tai nelabai bus gerai su jų įsidarbinimu <...> įsidarbina jų tikrai nedidelis procentas <...> kitas dalykas – vaikai baigę lavinamąsias klases <...> mes pirmiausiai esame švietimo įstaiga, o ne globos... stengiamės tėvams padėti, norėjome atidaryti tokių (globos) grupę, bet dėl tam tikrų aplinkybių to nepadarėme [2V1]; <...> tėvams kyla stresas, kai suaugusiųjų globos įstaigos yra užpildytos [2V3].*

## Mokinių perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos / į bendrojo ugdymo mokyklą

Mokyklos atstovai teigė, kad dažniau susiduria su mokinių **perėjimu iš bendrojo ugdymo mokyklų į jų mokyklą**. Dažniausi tokie perėjimai į 5 klasę: *Dažnai pas mus vaikai ateina į 5 klasę <...> kol vaikas pas vieną mokytoją, vaikui yra patogiu, tėvams patogiu, jie mokykla patenkinti, nes nėra, kaip mes sakome, „antspaudo“ <...> bet kai išeina į dalykinę sistemą, pamato, kad vaikas nieko nesigauja, ir jisai ateina pas mus į lavinamąsias klases [2V3]; <...> skaudžiausia, kai ateina į mūsų mokyklą mokiniai, į 9-10 klasę, ir tenka juos paskirti į socialinių įgūdžių klasę..., nes prieš tai buvusioje mokykloje jis nieko neišmoko, mokyklai buvo reikalingas tik krepšelis [2V2].*

Kaip dažniausios tokio **vaiko perėjimo priežastys** buvo nurodytos **bloga mokinio savijauta** (pradedama jausti diskomfortą [2V4]), **mokymosi motyvacijos stoka**.

**Perėjimo į bendrojo ugdymo įstaigas atvejai** labai reti ir buvo pristatyti kaip nesėkmingi: *Vienas mokinys iš mūsų mokyklos išėjo į bendrojo ugdymo mokyklą, į gimnaziją <...> tai buvo sudėtingas vaikas <...> mama labai norėjo, tai ir priėmė jį <...> jis mūsų mokykloje jau „netiko“, turėjo elgesio ir emocijų sutrikimą, buvo labai sudėtinga dirbti, nes buvo „puokštė“ visokių dalykų... ir jis išėjo į gimnaziją, bet ten gavo namų mokymą [2V2].*

Tyrimo dalyviai labiau buvo linkę kalbėti apie įtraukiojo ugdymo problemas nei apie galimybes. Kaip įtraukiojo ugdymo kliūtys buvo įvardyta **pagalbos mokiniui stygius, specialistų trūkumas, menka paslaugų kokybė ir pedagogų pasirengimo dirbti įtraukiojo ugdymo klasėje stoka**.

Mokyklos vadovų nuomone, sėkmė galima tik tuo atveju, jei vaikas nuo mažens nuosekliai mokysis kartu su savo bendraamžiais (*Vaikas turėtų ten mokytis nuo pirmos klasės, taip vaikai pripras, vaikas auga*) [2V1] ir gaus jam reikalingą pagalbą (*Jeigu bus pastiprinimas reikalingas (mokytojų padėjėjas, logopedas, spec. pedagogas), viskas bus gerai*) [2V1].

### Specialiosios mokyklos įtraukiojo švietimo sistemoje

Modeliuodami galimą specialiųjų mokyklų ir specialiojo ugdymo centrų ateities viziją įtraukiojo švietimo kontekste, apklausos dalyviai išryškino **valstybės** apsisprendimo ir **politikos svarbą** (žr. 3.2.14 lentelę).

## Specialiosios mokyklos įtraukiojo švietimo sistemoje

Kategorijos	Subkategorijos
Valstybinės politikos svarba	<i>Moralinės dilemos</i>
	<i>Politinis apsisprendimas</i>
Išteklių (metodiniai) centrai	<i>Bendrojo ugdymo mokyklų konsultavimas</i>
	<i>Švietimo veikla</i>
	<i>Epizodinė pagalba SUP turintiems mokiniams</i>
Stiprinti pagalbą įtraukioms mokykloms	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumo užtikrinimas</i>
	<i>Metodinių centrų stiprinimas ir jų pagalbos plėtra</i>

Kartais specialiosioms mokykloms kyla dileminių klausimų (**moralinės dilemos**): *Bet ar mes, specialioji mokykla, turime moralinę teisę kovoti dėl vaikų?*, bet, esant tokiai valstybės politikai (**politinis apsisprendimas**), specialiosios mokyklos prisiima joms skirtą vaidmenį ir palaiko tokį SUP turinčių vaikų ugdymo modelį: *Mes čia ne dėl to, kad mes geri, bet kad valstybė skiria tam pakankamą dėmesį – formuojame mažas klases, kuriose 5-10 mokinių, visi jie gauna mokytojo padėjėjo pagalbą ir visa tai – ne iš mūsų lėšų, o valstybės, t. y. tokia valstybės politika, ir manau, kad ji teisinga* [2V1].

Kaip viena iš galimų specialiosios mokyklos raidos krypčių matomas jos virsmas į **išteklių (metodinį) centrą**, kuris esant reikalui teiktų **epizodinę pagalbą mokiniams**, turintiems SUP, **konsultuotų bendrojo ugdymo mokyklas**, vykdytų švietimo ir **kvalifikacijos kėlimo** funkcijas. Informantų manymu, būtina **stiprinti pagalbą įtraukiosioms mokykloms**, o tam būtina užtikrinti **specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą** SUP turintiems vaikams, **stiprinti išteklių (metodinius) centrus** ir jų pagalbą nukreipti į įtraukias mokyklas: *Tikiu, kad tokie, kaip mūsų, metodiniai centrai galėtų padėti mokykloms priimti dabartinius mūsų mokinius, kurie gal kažkada bus bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai* [2V1]; *<...> bet suteikiant mums papildomą finansavimą tokio pobūdžio pagalbos stiprinimui* [2V4].

### ■ Pedagogai: „Mokytojai stengiasi išryškinti vaiko plusus – vaiko galias“

*Delfi* grupėje dalyvavo specialiojo ugdymo centro pedagogai (N=9): mokytojai (N=5); mokytojas-konsultantas (N=1), specialieji pedagogai-logopedai

(N=3). *Delfi* grupės dalyvių kvalifikacinės kategorijos: aštuoni metodininkai ir vienas ekspertas.

Atlikta pedagogų *delfi* diskusijų grupės metu išsakytų teiginių turinio analizė, išskirtos teiginių kategorijos ir subkategorijos. Taikant kiekybinius aprašomosios statistikos metodus (vidurkių M ir sklaidos standartinio nuokrypio SD apskaičiavimas), atlikta pedagogų *delfi* grupės diskusijų turinio prasminių kategorijų, subkategorijų ir juos iliustruojančių teiginių reitingų analizė (žr. 3.2.15 lentelę).

3.2.15 lentelė

### Pedagogų nuomonės apie mokinių ugdymą(si) specialiojoje mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
<b>Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas</b>	<i>Mokymosi perspektyvų įvairovė pabaigus 10 klasių</i>	4,85	0,45
	<i>Neaiškios mokinių, vyresnių nei 21 m., veiklos perspektyvos</i>	4,51	0,92
	<i>Mokinių ugdymosi perspektyvų projektavimas</i>	4,47	0,80
<b>Švietimo pagalba</b>	<i>Mokytojo padėjėjo teikiama pagalba klasėje</i>	4,82	0,50
	<i>Įvairių specialistų pagalbos organizavimas ir teikimas</i>	4,52	1,10
	<i>Specialistų, padėjėjų trūkumas</i>	3,37	1,47
<b>Nacionalinė politika</b>	<i>Mokinio krepšelio metodikos menkas efektyvumas</i>	4,82	0,66
	<i>Visuomenės neigiamas požiūris į specialiąsias mokyklas</i>	4,02	1,06
<b>Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas</b>	<i>Ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas įvairių gebėjimų mokiniams</i>	4,77	0,50
	<i>Neformalusis ugdymasis</i>	4,62	0,94
	<i>Ugdymosi programų sudarymas ir ugdymo organizavimas</i>	4,33	0,99
<b>Įtraukiojo ugdymo perspektyvos</b>	<i>Konsultavimas ir bendradarbiavimas su bendrojo ugdymo mokyklomis</i>	4,74	0,63
	<i>Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir pagalbos teikimo fragmentiškumas</i>	4,41	0,84
	<i>Vertinimo PPT patirtys</i>	4,12	1,37

### 3.2.15 lentelės tęsinys

<b>Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis</b>	<i>Individualus bendravimas su tėvais</i>	4,71	0,68
	<i>Bendros veiklos su socialiniais partneriais plėtojimas</i>	4,60	0,84
	<i>Aktyvus tėvų dalyvavimas renginiuose, mokyimuose</i>	4,39	0,85
	<i>Bendravimas socialiniuose tinkluose</i>	3,59	1,48
<b>Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą</b>	<i>Sėkminga mokinių adaptacija</i>	4,66	0,68
	<i>Priimami įvairių gebėjimų ir poreikių mokiniai, turintys intelekto sutrikimą</i>	4,51	0,78
<b>Ugdymosi pasiekimai ir vertinimo praktikos</b>	<i>Vertinimo periodiškumas ir sistemiškumas</i>	4,59	0,69
	<i>Mokinio dalyvavimas (įsi)vertinimo procese</i>	4,59	0,73
<b>Ugdymo(si) aplinka</b>	<i>Dažnos netradicinės pamokos įvairiose aplinkose</i>	4,43	1,20
	<i>IT naudojimas ugdymosi procese</i>	4,32	1,33
	<i>Ugdymosi aplinkų pritaikymas ir naudojimas</i>	4,26	1,24
<b>Mokinių savijauta</b>	<i>Gera savijauta, mokiniai „atsigauna“</i>	4,40	1,14
	<i>Mokiniams kylantys adaptacijos sunkumai</i>	3,55	1,44

Pedagogai, kalbėdami apie mokinių ugdymą(si) specialiojo ugdymo centre, pabrėžė mokinių ugdymosi perspektyvų temos aktualumą, kaip mokyklos stiprybę išskyrė mokiniams teikiamą švietimo pagalbą, gebėjimą pritaikyti ugdymo turinį ir tinkamai organizuoti negalių turinčių mokinių ugdymo procesus. Daug dėmesio ugdymo įstaigoje skiriama bendradarbiavimo su šeimomis, socialiniais partneriais ir kitomis ugdymo įstaigomis plėtojimui. Pedagogus labiausiai neramina švietimo politikos neapibrėžtumai ir visuomenėje įsitvirtinusi neigiama nuostata į specialiąsias mokyklas.

### Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas mokiniams

Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimo specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kategorijoje išryškėjo trys subkategorijos: *mokymosi perspektyvų įvairovė pabaigus 10 klasių* ( $M=4,85$ ;  $SD=0,45$ ), *neaiškios mokinių, vyresnių nei 21 m., veiklos perspektyvos* ( $M=4,51$ ;  $SD=0,92$ ) ir *mokinių ugdymosi perspektyvų projektavimas* ( $M=4,47$ ;  $SD=0,80$ ).

Subkategorijoje *mokymosi perspektyvų įvairovė pabaigus 10 klasių* ( $M=4,85$ ;  $SD=0,45$ ) konstatuojama, kad pabaigus 10 klasių socialinių įgūdžių klasėje gali mokytis lavinamųjų, specialiųjų klasių mokiniai, jei to pageidauja

tėvai: Tėvams pageidaujant, specialiųjų klasių mokiniai gali mokytis socialinių įgūdžių ugdymo klasėse (M=4,91; SD=0,29); Lavinamųjų klasių mokiniai baigę 10 klasių mokosi socialinių įgūdžių ugdymo klasėse (M=4,91; SD=0,43); mokiniai gali mokytis profesinio rengimo centruose: Mokiniai turi galimybę eiti mokytis į profesinio rengimo centrus (Radviliškio, Panevėžio ir kt.) (M=4,73; SD=0,63).

Subkategorija **neaiškios mokinių, vyresnių nei 21 m., veiklos perspektyvos** (M=4,51; SD=0,92) apibūdina tam tikrą šių asmenų užimtumo problematiką: Asmenims virš 21 metų tenka laukti kelis metus vietos Dienos užimtumo centre (M=4,82; SD=0,40); Rajonuose gyvenantys jaunuoliai neturi galimybės lankyti Dienos užimtumo centrus (M=4,64; SD=1,09); Dauguma lavinamųjų klasių mokinių, baigę socialinių įgūdžių ugdymo klases, neturi kuo užsiimti ir lieka namuose (M=4,45; SD=1,06); Virš 21-ųjų metų jaunuoliams neleidžiama teikti dėl nesusitarimo tarp organizacijų švietimo paslaugos (M=4,36; SD=0,79); Minimali specialybių pasiūla profesinio rengimo centruose jaunuoliams, turintiems negalių (M=4,27; SD=1,24).

Delfi grupėje mokytojai, besidalijantys patirtimi apie **mokinių ugdymosi perspektyvų projektavimą** (M=4,47; SD=0,80), akcentavo veiklas, orientuotas į profesijos pasirinkimą: Mokiniam pasirinkti specialybę padeda mokyklos karjeros ugdymo grupė (M=4,73; SD=0,55); Mokiniam organizuojamos Karjeros dienos (M=4,68; SD=0,65); Nuolat palaikomas ryšys su jaunuoliais, pabaigusiais ugdymo centrą (M=4,00; SD=1,20).

## Švietimo pagalba

**Švietimo pagalbos** kategorijoje išskiriamos trys subkategorijos: mokytojo padėjėjo teikiama pagalba klasėje (M=4,82; SD=0,50), įvairių specialistų pagalbos organizavimas ir teikimas (M=4,52; SD=1,10); specialistų, padėjėjų trūkumas (M=3,37; SD=1,47).

Daugiausia pritariama teiginiais apie **mokytojo padėjėjo teikiamą pagalbą klasėje** (M=4,82; SD=0,50), ypač akcentuojama mokytojo padėjėjo teikiamos pagalbos būtinybė: Kai kuriose klasėse mokytojui pamokoje padeda mokytojo padėjėjas (M=4,86; SD=0,47); glaudus mokytojo ir mokytojo padėjėjo bendradarbiavimas: Vyksta glaudus mokytojo bendradarbiavimas su mokytojo padėjėjais (M=4,77; SD=0,53).

Subkategorijoje **įvairių specialistų pagalbos organizavimas ir teikimas** (M=4,52; SD=1,10) pabrėžiama, kad ugdymo plane numatytą pagalbą teikia

švietimo pagalbos mokiniui specialistai: *Mokykloje dirba logopedai, specialieji pedagogai, psichologai, gydomosios kūno kultūros mokytojai, socialinis pedagogas* (M=4,77; SD=1,07); *Mokykla turi visus pagrindinius specialistus, aiškią pagalbos teikimo sistemą* (M=4,45; SD=1,14), kurie nuolat kelia savo kvalifikaciją: *Visi švietimo pagalbos specialistai nuolat kelia savo kvalifikaciją* (M=4,45; SD=1,10). Mokytojai nurodo, kaip organizuojama specialistų pagalba mokiniams ypatingais atvejais: *Yra sudaryta specialistų pagalbos grupė, kuriuos mokytojai telefonu gali pasikviesti ekstremaliais atvejais* (M=4,50; SD=1,19); *VGK priima nutarimą, iš kokių pamokų švietimo pagalbos specialistai gali paimti vaikus* (M=4,36; SD=1,18); *Mokiniai ekstra atvejais gali būti išvedami į relaksacijos kabinetus, atskirus kabinetus nuraminimui ar pagalbai* (M=4,36; SD=1,29). Apie tai išsamiau papasakojo viena iš mokytojų: *Yra sudaryta pagalbos vaikui grupė. Ir mokytojas gali paskambinti ir išsikviesti atstovą iš tos grupės. Yra grafikas ir telefonai nurodyti, kai galima išsikviesti ekstremaliu atveju. Kiekvieną dieną nurodyta, kas budi* [2P5]. Centro pedagogai ieško įvairių elgsenos valdymo būdų, tokios grupės sudarymas – vienas iš jų. Tačiau priešingas nuomonių pasiskirstymas (SD) rodo, kad tai dar netapo savastimi ir gal nėra išdiskutuota bendruomenėje. Centras, tenkindamas mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, ieško ir randa išorinių išteklių, pasitelkia specialistus iš kitų įstaigų: *Esant reikalui, tiflopedagogai ir surdopedagogai ateina iš kitų ugdymo įstaigų ir teikia pagalbą mokiniams* (M=4,55; SD=1,14) bei dalyvauja tarptautinėse savanorių praktikos organizavimo veiklose: *Centre dirba savanoriai iš užsienio, kurie padeda pedagogams ir mokiniams mokytis* (M=4,68; SD=0,72). Apie šią įvairių iššūkių keliančią praktiką mokytojai pasakoja akcentuodami komunikacijos užsienio kalba problemas ir pateikia savas „susikalbėjimo“ strategijas: *Kai kuriose klasėse yra ne tik padėjėjai, bet ir savanoriai. Turime keturis užsieniečius savanorius. Mūsų mokykla yra labai aprūpinta įvairiomis kompiuterinėmis priemonėmis, tai atsiverti „Google“ ir susikalbi* [2P4]; apibūdina įgytas patirtis ir naudą mokiniams: *Pati ketvirtus metus dirbu su savanoriais, tai tik pirmais metais buvo baisu. Dabar ir vaikams nauda* [2P7]; pabrėžia gana aukštas savanorių kompetencijas: *Kai kurie iš jų yra pabaigę psichologiją, pedagogiką* [2P4].

Subkategorijai **specialistų, padėjėjų trūkumas** (M=3,37; SD=1,47) gautas menkas pritarimo vidurkis ir gana aukštas SD. Kai kurie mokytojai teigia, kad *mokykloje trūksta mokytojų padėjėjų* (M=3,55; SD=1,37); *Popietiniu laiku trūksta medicinos srities pagalbos specialistų, masažuotojų* (M=3,18; SD=1,37).



## Nacionalinė politika

Nacionalinės politikos kategorijoje mokytojai akcentuoja mokinio **krepšelio metodikos menką efektyvumą** ( $M=4,82$ ;  $SD=0,66$ ), pabrėždami, kad *Metų eigoje atvyksta nauji mokiniai, o lėšos nepasipildo (krepšelis lieka bendrojo ugdymo mokykloje)* ( $M=4,82$ ;  $SD=0,66$ ). Šį teiginį iliustruoja mokytojų nuomonės: *Kai bendrojo ugdymo mokykla krepšelj įsisavina, tada pas mus ateina [2P2]<sup>69</sup>. Rugsėjo 10 d., kai krepšelj įsisavina [2P3]. Jau tada mes žinome, kad ateis [2P2]*. Gana aukšto pritarimo sulaukė teiginys *Mokyklai tapus ugdymo centru buvo daug vertingų mokymų, pedagogai pagerino savo kompetencijas* ( $M=4,36$ ;  $SD=0,79$ ), kuris demonstruoja pedagoginio personalo įgytas kompetencijas ir vykdytų mokymų naudą.

Diskusijų metu pedagogai pažymėjo **visuomenės neigiamą požiūrį į specialiąsias mokyklas** ( $M=4,02$ ;  $SD=1,06$ ). Pasak delfi grupės dalyvių, *šeima veda vaiką į bendrojo ugdymo mokyklą „dėl žmonių akių“: Dažnai mokiniai, turintys nežymų intelekto sutrikimą, mokosi bendrojo ugdymo mokykloje, nes tėvams psichologiškai sunku pripažinti, kad jų vaikas mokosi specializuotoje ugdymo įstaigoje* ( $M=4,45$ ;  $SD=0,86$ ) ir *Neretai jaučiamas neigiamas požiūris į specialiosios mokyklos veiklą* ( $M=3,59$ ;  $SD=1,26$ ), gana aukštas SD rodo priešingas nuomones, kai vieni pritarė, o kiti – nepritarė.

## Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas

Kategorijoje **Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas** fiksuota daugiausia pritarimo sulaukusių teiginių ir išskirtos trys subkategorijos: *ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas įvairių gebėjimų mokiniams* ( $M=4,77$ ;  $SD=0,50$ ), *neformalusis ugdymasis* ( $M=4,62$ ;  $SD=0,94$ ) bei *ugdymosi programų sudarymas ir ugdymo organizavimas* ( $M=4,33$ ;  $SD=0,99$ ).

Mokytojai akcentuoja **ugdymosi turinio bei metodų pritaikymą įvairių gebėjimų mokiniams** ( $M=4,77$ ;  $SD=0,50$ ), kai: *Nors pamokos tema viena, bet užduotys kiekvienam vaikui diferencijuojamos atsižvelgiant į jo gebėjimus, poreikius* ( $M=4,86$ ;  $SD=0,35$ ) ir *ruošiamos individualios užduotys* ( $M=4,68$ ;  $SD=0,65$ ).

Aptariant **neformaliojo ugdymosi** ( $M=4,62$ ;  $SD=0,94$ ) subkategoriją, išryškėja, kad: *Mokiniai sėkmingai dalyvauja specialiuųjų ugdymosi įstaigų organi-*

<sup>69</sup> Čia ir toliau respondentų kalba netaisyta. Kiekvienas respondentas koduojamas: [2P1] – 2 atvejis, P – pedagogas, 1 – pirmas delfi grupės dalyvis.

zuojamose sporto varžybose (M=4,64; SD=1,14) ir Sėkmingai dalyvauja respublikiniuose meninės raiškos konkursuose (M=4,59; SD=0,73).

Subkategorijoje **ugdymosi programų sudarymas ir ugdymo(si) organizavimas** (M=4,33; SD=0,99) patvirtinama, kad sudaromos individualizuotos programos: *Kiekvienam vaikui sudaroma individualizuota programa* (M=4,82; SD=0,50); *Sudarant individualizuotą programą remiamasi BP pritaikymo rekomendacijomis ir mokinių gebėjimais* (M=4,64; SD=1,14); bendradarbiaujama su dalykų mokytojais, mokinių tėvais: *Sudarant individualizuotas programas bendradarbiaujama su dalykų mokytojais ir tėvais* (M=4,41; SD=1,22); programos sudaromos skirtingam terminui: *Individualizuotos programos gali būti rengiamos 6 mėn.* (M=4,45; SD=0,80); *Individualizuotos programos gali būti rengiamos 12 mėn.* (M=3,77; SD=1,34). Individualizuotų programų sudarymo terminas 12 mėn. sulaukė menkiausio pritarimo ir gana didelio nuomonių skirtumo, tai rodo, kad pedagogai supranta būtinybę tikslingai orientuoti programas į artimiausius vaiko mokymo(si) tikslus. Kai kurie pedagogai abejoja dėl *individualizuotos programos turinio nuolatinio koregavimo* (M=4,23; SD=1,02) bei pritaria teiginiui, kad *Ne visi tėvai noriai dalyvauja individualizuotų programų sudaryme* (M=4,00; SD=0,93).

## Įtraukiojo ugdymo perspektyvos

Įtraukiojo ugdymo perspektyvų kategorijoje išskiriamos trys subkategorijos: *konsultavimas ir bendradarbiavimas su bendrojo ugdymo mokyklomis* (M=4,74; SD=0,63), *bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir pagalbos teikimo fragmentiškumas* (M=4,41; SD=0,84) bei *vertinimo PPT patirtys* (M=4,12; SD=1,37).

Specialiojo ugdymo centro pedagogai noriai dalijasi **konsultavimo ir bendradarbiavimo su bendrojo ugdymo mokyklomis** patirtimi ir apžvelgia įvairias veiklas: *Glaudžiai bendradarbiaujama su bendrojo ugdymo mokyklų mokytojais teikiant jiems konsultacijas, vedant seminarus* (M=4,82; SD=0,50); *Aktyviai vykdoma ugdymo centro pedagogų gerosios patirties sklaida už mokyklos ribų* (M=4,82; SD=0,50). Be to, pedagogai konsultuoja SUP turinčius mokinius, jų šeimas, teikia pagalbą: *Mokytojai-konsultantai teikia pagalbą SUP turinčių mokinių, besimokančių bendrojo ugdymo mokyklose, tėvams* (M=4,68; SD=0,72); *Teikiama individuali pagalba <...> regione gyvenantiems specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams ir jų tėvams* (M=4,64; SD=0,79).

Kartu mokytojai aktualizuoja **SUP turinčių mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje problematiką**: mokinių patiriamas patyčias: *Mokiniai, turintys didesnių SUP, dažniau patiria patyčias bendrojo ugdymo mokykloje* (M=4,68; SD=0,57), jų eliminavimą iš renginių: *Dažnai mokiniai, turintys SUP, bendrojo ugdymo mokyklose nedalyvauja bendruose „masiniuose“ renginiuose* (M=4,45; SD=0,86), mokytojų menkas kompetencijas: *Dažnai bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys mokytojai nenoriai ugdo SUP turinčius mokinius* (M=4,36; SD=0,90); *Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogams trūksta pasirengimo darbui su SUP turinčiais mokiniais* (M=4,27; SD=0,94), specialistų trūkumą, pagalbos fragmentiškumą didelių ir labai didelių SUP turintiems mokiniams: *Bendrojo ugdymo mokykloje trūksta švietimo pagalbos specialistų, todėl vaikams, turintiems didelių ir labai didelių SUP, neteikiama tinkama pagalba* (M=4,27; SD=0,94).

Delfi grupės dalyviai analizavo ir specialiųjų ugdymosi poreikių **įvertinimo PPT patirtis**: *Kartais po pakartotinio vertinimo PPT mokiniams „nebelieka“ neįžymaus intelekto sutrikimo* (M=4,18; SD=1,30); *Tikslingai ir tendencingai PPT specialistai rekomenduoja didelių SUP turintiems mokiniams mokytis bendrojo ugdymo mokykloje* (M=4,05; SD=1,43). Gana aukštas SD rodo, kad šiuo klausimu pedagogų nuomonės labiausiai išsiskyrė.

## **Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis**

Bendradarbiavimo su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis kategorijoje išskirtos keturios subkategorijos: *individualus bendravimas su tėvais* (M=4,71; SD=0,68), *bendros veiklos su socialiniais partneriais plėtojimas* (M=4,60; SD=0,84), *aktyvus tėvų dalyvavimas renginiuose, mokyimuose* (M=4,39; SD=0,85) ir *bendravimas socialiniuose tinkluose* (M=3,59; SD=1,48).

Subkategorijoje **individualus bendravimas su tėvais** (M=4,71; SD=0,68) pabrėžiamas bendravimas su tėvais: *Su tėvais klasės vadovai dažniausiai bendrauja individualiai* (M=4,73; SD=0,63), naudodami tokias bendravimo formas: *<...> pokalbis telefonu, „bendravimo knygeliai“, elektroninio dienyne pildymas* (M=4,68; SD=0,72). Viena mokytoja pasidalijo patirtimi: *Turime bendravimo knygeles: ar tėvai nori parašyti, ar aš parašau, ypač tėvams, kurie neturi ir nesinaudoja internetu. Kiti mokytojai parašo taip pat [2P8].*

Subkategoriją **bendros veiklos su socialiniais partneriais plėtojimas** (M=4,60; SD=0,84) apibūdina teiginiai apie *bendradarbiavimą su bendrojo ugdymo mokyklomis, miesto ir respublikos organizacijomis* (M=4,77; SD=0,53); *dalyvavimą tarptautiniuose projektuose, tarptautinio bendradarbiavimo stiprinimą* (M=4,59; SD=1,14) ir *savanorių iš užsienio pagalba, sistemingas bendradarbiavimas su jais* (M=4,45; SD=0,86).

Pedagogai išryškina **aktyvų tėvų dalyvavimą renginiuose, mokymuose** (M=4,39; SD=0,85), kai organizuojami tėvų susirinkimai, susitikimai: *Tėvai kviečiami dalyvauti susirinkimuose, renginiuose* (M=4,86; SD=0,35), įvairūs mokymai: *Psichologai ir socialiniai pedagogai organizuoja tėvams mokymus* (M=4,59; SD=0,59). Mokytojai aptaria tėvų bendravimą tarpusavyje: *Tėvai bendrauja tarpusavyje, pataria vieni kitiems, kaip padėti vaikui* (M=4,59; SD=0,80) renginių, susirinkimų metu: *Ta nelaimė juos ir suartina. Ateina, kaip ir nepažįsta vieni kitų. Klasės susirinkimuose, atrodo, jau viską aptarėme, bet jie dar sėdi, dar pasakoja. Po to vieni pas kitus į svečius pradeda važiuoti* [2P6]; *bendradarbiavimą ir pagalbą vieni kitiems: Šeimos dažnai susidraugauja* (M=4,41; SD=1,18); *<...> labai susidraugauja šeimos, leidžia kartu laisvalaikį, iškylauja. Vieni kitus pasaugo, po darbo kas negali, po pamokų. Labai susidraugauja šeimos* [2P4]. Ekskursijų organizavimas (*Mokslo metų eigoje klasės (mokiniai kartu su tėvais) važiuoja į ekskursijas*) (M=4,32; SD=0,84) taip pat suartina šeimas ir pedagogus: *Mes visi kartu su tėveliais važiuojame į ekskursijas. Klasei duoda autobusiuką ir mes važiuojame. Tai jau tradicija* [2P9]. Akcentuojamos geranoriškos tėvų iniciatyvos: *Tėvai įsijungia į netradicinių renginių organizavimą* (M=4,23; SD=1,02); *Dalis tėvų rodo iniciatyvą organizuojant įvairias veiklas ugdymo centre* (M=4,18; SD=1,01), jų dalyvavimas nevyriausybinių organizacijų veikloje: *Tėvai jungiasi į „Vilties“ bendriją* (M=3,91; SD=1,02).

**Socialiniuose tinkluose bendrauja** (M=3,59; SD=1,48) tėvai su kai kuriais švietimo pagalbos specialistais: *Su tėvais bendraujama ir per socialinius tinklus (pvz., facebook)* (M=3,86; SD=1,28) ir, pasak mokytojų, tėvai aktyvesni socialiniuose tinkluose nei mokyklos tinklalapyje: *Tėvai dažniau ieško informacijos facebook'e nei mokyklos tinklalapyje* (M=3,32; SD=1,67).

## Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą

Analizuojant **Mokinių priėmimo** kategoriją išskirtos dvi subkategorijos: *sėkminga mokinių adaptacija* (M=4,66; SD=0,68) bei *priimami įvairių gebėjimų ir poreikių mokiniai, turintys intelekto sutrikimą* (M=4,51; SD=0,78).

Subkategorijoje **sėkminga mokinių adaptacija** (M=4,66; SD=0,68) didžiausio pritarimo sulaukė teiginiai *Kuo anksčiau mokiniai ateina į centrą, tuo adaptacija sėkmingesnė* (M=4,73; SD=0,63) ir *Naujų mokinių adaptacija vyksta sėkmingai* (M=4,59; SD=0,73). Diskusijų metu mokytojai akcentavo, kad padebda SUP turinčiam mokiniui įsitraukti į įvairias veiklas ir aktyviai jose dalyvauti.

Subkategoriją **priimami įvairių gebėjimų ir poreikių mokiniai, turintys intelekto sutrikimą** (M=4,51; SD=0,78) iliustruoja tokie teiginiai: *Ugdymo centre yra lavinamųjų ir specialiųjų klasių* (M=5,00; SD=0,00); *Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių lygis, sutrikimų sunkumas skirtingas* (M=4,77; SD=0,53) ir *Pagrindinis atrankos į centrą kriterijus – mokiniai turi turėti intelekto sutrikimą* (M=4,73; SD=0,63). Mokytojai nurodo atvykusių iš bendrojo ugdymo mokyklos vaikų amžių: *Dažnai mokiniai iš bendrojo ugdymo mokyklų ateina į 5 klasę* (M=4,41; SD=0,73); *Dažnai mokiniai iš bendrojo ugdymo mokyklų ateina į 8-10 klases* (M=4,18; SD=1,44); *Dažnai mokiniai iš bendrojo ugdymo mokyklų ateina į 2 klasę* (M=4,00; SD=1,35). Klasės formuojamos pagal amžių, bet, svarbiausia, tenkinant mokinių poreikius, jie perkeliama iš lavinamosios klasės į specialiąją: *Mano klasė 5-6 specialioji jungtinė. Pas mane yra vaikų, turinčių nežymų intelekto sutrikimą... klasės formuojamos daugiaž pagal amžių. S. turi vidutinį intelekto sutrikimą, nežiūrint to, jos gebėjimai gana geri. Ji perėjo pas mane iš lavinamosios klasės [2P1].*

## Ugdymosi pasiekimai ir vertinimo praktikos

Ugdymosi pasiekimų ir vertinimo praktikos kategorijoje pedagogai apibūdina **vertinimo periodiškumą ir sistemiškumą** (M=4,59; SD=0,69) akcentuodami orientaciją į mokinio galias: *Mokytojai stengiasi išryškinti vaiko pliusus – vaiko galias* (M=4,86; SD=0,35), pristato įvairias vertinimo sistemas: *Vyresnėse klasėse specialiųjų klasių mokiniai vertinami pažymiais* (M=4,86; SD=0,47); *Lavinamosiose ir pradinėse specialiosiose klasėse naudojama ideografinė vertinimo sistema (lipdukai, antspaudukai ir kt.)* (M=4,82; SD=0,50); *Pagrindinio ugdymo pakopoje naudojamas formuojamasis, apibendrinamasis ir kriterinis (10-balų vertinimo pažymiais) vertinimas* (M=4,77; SD=0,53), konstatuoja jų nuolatinį taikymą instituciniu: *Centre yra sukurta mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo ir įsivertinimo tvarka* (M=4,82; SD=0,50), klasės lygmeniu: *Pamokos pradžioje iškeliami konkretūs ugdymo(si) uždaviniai, kurių įvykdymas vertinamas pamokos pabaigoje* (M=4,64; SD=0,58); *Kiekvienas mokytojas yra susidaręs savo mokinių vertinimo sistemą* (M=4,18; SD=1,05), kuri vykdoma individualiu lygmeniu: *Individualizuotose programose yra sis-*

temingai vertinami mokinio pasiekimai ( $M=4,59$ ;  $SD=0,73$ ). Išsakyti teiginiai leidžia numanyti, kad vertinimo procesas orientuotas į mokytojo veiklą. Tėvai tik gauna informaciją apie įvertinimus: *Kiekvieną mėnesį mokytojai TAMO dienyne tėvams parašo apie vaikų pasiekimus* ( $M=3,73$ ;  $SD=1,49$ ). **Mokinio dalyvavimą (įsi)vertinimo procese** akcentuoja tik vienas teiginys: *Stengiamasi mokinius įtraukti į savo veiklos įsivertinimo procesą* ( $M=4,59$ ;  $SD=0,73$ ). Vertinimo ir įsivertinimo procesų plėtotė bei tobulinimas galėtų būti šios įstaigos viena iš tobulintinų sričių.

## Ugdymo(si) aplinka

Ugdymo(si) aplinkos kategorijoje išskirtos trys subkategorijos: *Dažnos netradicinės pamokos įvairiose aplinkose* ( $M=4,43$ ;  $SD=1,20$ ), *IT naudojimas ugdymosi procese* ( $M=4,32$ ;  $SD=1,33$ ) ir *Ugdymosi aplinkų pritaikymas ir naudojimas jomis* ( $M=4,26$ ;  $SD=1,24$ ).

Delfi grupės dalyviai konstatuoja **dažnas netradicines pamokas įvairiose aplinkose** ( $M=4,43$ ;  $SD=1,20$ ), kai vedamos pamokos įvairiose aplinkose (muziejuose, kitose miesto įstaigose): *Netradiciškai vesti pamokas gali įvairiose patalpose* ( $M=4,59$ ;  $SD=1,22$ ); *Dažnai pamokos vedamos muziejuose ir kt. miesto įstaigose* ( $M=4,14$ ;  $SD=1,25$ ), sudaryta galimybė nemokamai naudotis mokyklos autobusiuku ugdymosi tikslais: *Klasės mokytojai turi galimybę nemokamai naudotis mokykliniu autobusu ugdymo tikslais* ( $M=4,55$ ;  $SD=1,14$ ).

Subkategorijoje **IT naudojimas ugdymosi procese** ( $M=4,32$ ;  $SD=1,33$ ) konstatuojama IT priemonių gausa: *Visose klasėse yra kompiuteriai* ( $M=4,45$ ;  $SD=1,34$ ); *Beveik visose klasėse yra multimedijos projektoriai* ( $M=3,82$ ;  $SD=1,56$ ) ir naudojimosi sistema: *Iš anksto užsirašius, mokytojai gali pamokas organizuoti klasėse, kur yra išmanioji lenta* ( $M=4,68$ ;  $SD=1,09$ ).

Subkategoriją **Ugdymo(si) aplinkų pritaikymas ir naudojimas jomis** ( $M=4,26$ ;  $SD=1,24$ ) apibūdina teiginiai: *Aplinkos gražios, sutvarkytos, pritaikytos vaikų ugdymui* ( $M=4,40$ ;  $SD=1,18$ ); *Kiekvienais metais stengiamasi atnaujinti vis kitas patalpas* ( $M=4,36$ ;  $SD=1,18$ ); *Į aplinkų kūrimą įsitraukia visi bendruomenės nariai* ( $M=4,00$ ;  $SD=1,35$ ). Gana aukštas SD rodo nuomonių skirtumus ir dalinį pritarimą.

## Mokinių savijauta mokykloje

*Mokinių savijautos mokykloje kategorijoje išskirtos dvi subkategorijos: gera savijauta, mokiniai „atsigauna“ (M=4,40; SD=1,14) ir mokiniams kylantys adaptacijos sunkumai (M=3,55, SD=1,44).*

Iliustruodami subkategoriją **gera savijauta, mokiniai „atsigauna“** (M=4,40;; SD=1,14), pedagogai konstatuoja, kad: *Mokiniai ugdymo centre „atsigauna“, pagerėja jų ugdymosi rezultatai (M=4,50; SD=1,10); Dauguma mokinių patenkinti mokymusi ugdymo centre (M=4,50; SD=1,10); Centre vaikai jaučiasi gerai, susiranda draugų (M=4,36; SD=1,14), ir konstatuoja gerą mokinių savijautą: Kai kurie vaikai nenori net iš mokyklos per atostogas važiuoti namo (M=4,27; SD=1,20). Anot pedagogų, centre kuriama namų aplinka, rūpinamasi mokiniais ir kai kuriais atvejais mokiniai prioritetą teikia atostogoms centre, o ne namuose. Būtina pažymėti, kad gana aukštas SD rodo delfi grupės dalyvių nuomonių skirtumus.*

Tačiau pedagogai pastebi, kad kartais **mokiniams kyla tam tikrų adaptacijos sunkumų** (M=3,55; SD=1,44): *Sunkiau adaptuojasi mokiniai, kurie jau būna pakeitę kelias mokyklas (M=3,77; SD=1,41) bei Kai kuriems vaikams, atėjusiems iš bendrojo ugdymo mokyklų, nepatinka laikytis taisyklių (pvz., bendrabučio) (M=3,32; SD=1,46).*

## Mokiniai: „Galvojau: kur aš kitur dėsiuos?“

**Informacija apie mokinius.** Tyrime dalyvavo specialiojo ugdymo centro mokiniai (N=8), kurie mokosi 2–3 klasėse (N=2), specialiojoje ir lavinamojoje, kiti mokosi 5–11 (specialiosiose, lavinamojoje ir socialinių įgūdžių) klasėse (N=6). Tyrime dalyvavusių mokinių amžius – 8–21 m.; jiems nustatyti dideli specialieji ugdymosi poreikiai (N=6), vidutiniai (N=1) arba labai dideli SUP (N=1). Visiems mokiniams nustatyta negalia dėl intelekto sutrikimo: nežymaus (N=6) ir vidutinio (N=2).

## Mokinių ugdymosi specialiojo ugdymo centre patirtis

Mokiniai, dalyvavę tyrime, išsako asmenines patekimo į specialiojo ugdymo centrą patirtis ir savo nuomonę apie mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybes (žr. 3.2.16 lentelę).

## Patekimas į specialiojo ugdymo centrą

Kategorijos	Subkategorijos
Patekimas į specialiojo ugdymo įstaigą	<i>Nesvarstytos ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybės</i>
	<i>„Sunkiai sekėsi mokytis“</i>
	<i>Stigmatizuojantis specialiojo ugdymo įstaigos pavadinimas</i>
Perėjimo į bendrojo ugdymo mokyklą trukdžiai	<i>Bendrojo ugdymo mokykla „dideliems“, „mokytojai daugiau reikalauja“</i>
	<i>Patyčių baimė bendrojo ugdymo mokykloje</i>

Dalis mokinių specialiojo ugdymo centrą lanko nuo pirmos klasės. Kiti mokiniai turi mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirties. Perėjimą iš bendrojo ugdymo mokyklos į specialiojo ugdymo centrą mokiniai aiškina siedami su ***įvardytomis mokymosi problemomis***: *Nuo 2 klasės lankausi čia, nes mokytoja pasakė mano mamai, kad man labai sunkiai sekasi mokytis [2M6]; Mama leido mane čia, nes turiu problemų su atmintimi. Kartu su mama pasitarėm ir nusprendėm <...> baisiausia buvo, kai baigiau keturias pradinės mokyklos klases. Galvojau: kur aš kitur dėsiuos? Baimė buvo [2M4]; Mokyklą pakeičiau, nes mama perkėlė [2M4]. Viena mokinė mokymosi specialiojo ugdymo centre ***trūkumu įvardija mokyklos pavadinimą***: *Nežinau kodėl, bet jis man nepatinka [2M6].**

Apie ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybes svarsto tik keletas mokinių, tačiau bendrojo ugdymo mokykla jų apibūdinama kaip ***mokykla „dideliems“***: *Didelė mokykla, ten mokosi dideli vaikai <...> ten buvo griežty mokytojų [2M4]. Mokiniai ***suabejoja savo gebėjimais***: *Gal norėčiau, bet nežinau, ar galėčiau, nes mano pagrindinis dalykas yra atmintis. Nežinau, kaip atsiliieptų mokslams [2M5].**

Pažymima ***patyčių bendrojo ugdymo mokykloje baimė***: *Jeigu eičiau į kitą mokyklą, iš manęs vis tiek tyčiotųsi ten <...> kartais pagalvoju, bet iš kitos pusės, atrodo, kad išėities nėra. Jeigu kitoj mokykloje mokyčiausi, daug kas tyčiotųsi vis tiek... dėl to, kad visi vis tiek atkreips dėmesį į tą žmogų. Jie vis tiek žiūrėtų į išvaizdą, žiūrėtų, kaip tu reaguoji, vis tiek pastebėtų [2M5].*

### Psichosocialinė aplinka (mokinių savijauta) mokykloje

Psichosocialinė aplinka mokykloje aiškinama per pozityvius mokytojų ir mokinių bei mokinių tarpusavio santykius (žr. 3.2.17 lentelę).



### Psichosocialinė aplinka mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos
Mokytojų santykiai su mokiniais	<i>Draugiški, į pagalbą mokiniui orientuoti santykiai</i>
	<i>Kantrūs mokytojai, kurie „nerėkia“</i>
	<i>„Sutariu gerai“</i>
	<i>Mokytojai „moko“</i>
Mokinių tarpusavio santykiai	<i>Draugiški mokinių santykiai</i>
	<i>Pasitaikantys nesutarimai, muštynės, patyčios</i>
Mokytojų ir mokinių elgesys nesutarimų atvejais	<i>Mokytojų taikomos poveikio priemonės</i> <i>„Nesikišu, nes dar pats įkliūsiu“</i>

Mokytojų elgesys su mokiniais apibūdinamas **draugiškais, į pagalbą mokiniui orientuotais santykiais**: *Labai geri čia mokytojai <...> mokytojai turi išaiškinti viską. Pasakyti, kas turi būti, kas bus <...> kad mokytojas kartu su mokiniais dirbtų, padėtų, nepalikytų jų [2M5]; Mano mokytoja I. „daboją“ vaikus [2M2]; Draugiški, jie padeda <...> mokytojai visi geri čia. Negali skųstis [2M6]. Gero mokytojo savybe mokiniai laiko jo **kantrumą**: Geri mokytojai, nes nerėkia [2M3]; Norėčiau padėkoti mokytojams, kad jie buvo tokie geri ir kantrūs su mumis [2M5]. Tik kartais, pasak mokinių, mokytojai pyksta: Būna, kad mokytojai parėkia, kai nepadarai namų darbo [2M6].*

Dalis mokinių pasako **pozityvią nuomonę apie mokytojus** savo gebėjimų lygmeniu, **jos nepagrįsdami**: *Su mokytojais sutariu gerai [2M5]; Su mokytoja draugauju. Nėra blogų mokytojų [2M4]. Kiti mokytojus apibūdina įvardydamis jų veiklą: Jie mane išmokina. Moku skaičiuoti, rašyti, nes reikia išmokti parašyti sakinį [2M7]; Mokytoja moko rašyti, skaičiuoti, žaisti, valgom [2M2].*

Tarpusavio santykius visi mokiniai apibūdina kaip **draugiškus**: *Su draugais sutariu, draugiški visi, nesipykštam [2M5]; Manęs kiti vaikai neskriaudžia [2M7]; Visi draugiški, kartu žaidžiam [2M4]; Mes su juo draugai. Šnekamės [2M3]; Geras draugas. Su juo knygutes skaitom [2M2]; Mes visi draugiška klasė [2M6].*

Dalis mokinių įvardija **pasitaikančius mokinių tarpusavio nesutarimus, patyčias**: *Būna, kad pykštamės. Pradedu muštis. Ir nedraugaujam. Mes atsiprašom vienas kito. Noriu, kad nebūtų muštynių, rėkavimų [2M3]; J. pešiojasi, tada aš sėdu į kėdę [2M7]; Kai kurie vaikai pykstasi, juokiasi vienas iš kito. [2M4]. Konfliktų tarp mokinių situacijose, mokinių teigimu, mokytojai *nuveda pas direktorių, jeigu prisidirbi [2M4]; Mokytojai <...> sako: „Skirstomės.“ Tai mokytojų pareiga [2M5]. Mokytoja sako: „Susitaukykit“ [2M3]. Mokiniai**

linkę išlikti pasyvūs kitų mokinių konfliktuose: *Būna visaip. Aš asmeniškai nekreipiu dėmesio, nesikišu. Jeigu iš jo tyčiojasi, tegul. Aš nesikišu. Kai kurie vaikai gali pasakyti: „Ko tu čia kišies? Ko lendi?“* [2M5].

## Mokinių požiūris į ugdymąsi ir ugdymosi sunkumus

**Mokinių pasitenkinimas ugdymusi** mokykloje išreiškiamas mokiniams patinkančia veikla. Jiems **patinkanti veikla mokykloje** siejama su pamokomis, kurios yra *lengvos, patinka*, jose mokiniams *gerai sekasi*, arba neformalioju ugdymu, t. y. veikla būreliuose (dailė, dainavimas, krepšinis, futbolas ir kt.), organizuojamais renginiais ar projektine veikla. Pastaroji ypač patinka mokiniams: *Čia yra daug užsiėmimų visokių <...> daug kur važiuojam į visokius projektus* [2M6]; *Lenkai kviečia mus, mes nuvykstam pas juos, ir atvirkščiai. Labai patinka projektinė veikla. Čia kaip kokia fantastinė išvyka. Kitose mokyklose taip nepakeliautum. Čia mokytojai geri. Mokykla gera. Visur einam, visur važiuojam, man tai labai patinka. Mane mokytojai visur į projektinę veiklą ima. Aš visur dalyvauju <...> Kiekvienas tėvas turėtų džiaugtis, kad jo vaikas taip dažnai visur vyksta* [2M5]. Mokiniams patinkanti veikla per pertraukas: *būti klasėje, dėlioti dėlionės, žaisti kieme, vaikščioti mokykloje*. Didelė dalis mokinių negeba išskirti, kokia veikla ir kodėl jiems patinka mokykloje. Jie savo pasitenkinimą mokymusi specialiojo ugdymo centre išsako taip: *man gerai sekasi* [2M7], *man čia patinka* [2M4], *labiausiai patinka klasė* [2M2], *patinka mokykloje, nes čia gerai* [2M3] ir pan.

**Mokinių požiūris į mokymąsi** išreiškiamas skirtingu lygmeniu. Vieni mokiniai pažymi **gero mokymosi reikšmę tolesniam jų savarankiškam gyvenimui**: *Reikia gerai mokytis, kad susisakaičiuotum pinigais, kad neapgautų* [2M3]; *Be mokslo pražūtum, negyventum <...> visas mokslas yra skirtas tavo gyvenimui. Vis tiek anksčiau ar vėliau tu išėsi, ir tau reikės savarankiškai kultūringai gyvent. Kiekvienas mokytojas ar mama su tėčiu neprisidės prie tavęs <...> darbinių įgūdžių klasėje vyksta pamokos, bet jos dažniausiai susijusios su buimi <...> to gyvenime prireiks* [2M5].

Kai kurie mokiniai mokymąsi sieja su **įsidarbinimo galimybėmis**: *Mokytis reikia, nes galėsiu darbelį dirbti* [2M7]; *Baigęs mokslus, gausi pažymėjimą ir galėsi eiti dirbti* [2M4].

Dalis šio specialiojo ugdymo centro mokinių **žino, kad reikia mokytis, tačiau ne visi gali paaiškinti kodėl**: *Reikia gerai mokytis, kad išmoktum skaityti ir rašyti* [2M8]; *Noriu išmokti skaityti. Reikia* [2M1]; *Nes kitaip bus sunku gyve-*

nime [2M6]; *J mokyklą noriu eiti, jei neisiu, nemokėsiu rašyti. Kalėdų Seneliui reikia rašyti laišką* [2M1].

Tik viena iš tyrime dalyvavusių mokinių geba įvardyti savo ugdymosi sunkumų priežastį – **silpną atmintį**: *Negalėčiau geriau mokytis, nes labai užmirštu <...> man yra blogai su atmintimi. Aš viską pamirštu. Pavyzdžiui, būna per lietuvių, matematiką suprantu, ką mokytoja pasako, bet kai man liepia papasakoti, aš viską užmirštu. Net namuose, kai grįžtu iš mokyklos, pasidedu telefoną ant stalo, klausiu: „Kur mano telefonas?“ Minutei pasidėjau ir jau nebežinau, kur padėjau* [2M5].

Kiti mokiniai ugdymosi sunkumus sieja su **nepatinkančia** ar **sunkia veikla**: *Rašyt nepatinka. Kai rašai, atsibosta* [2M3]; *Jai nesiseka, nes ji nemoka skaičiuoti* [2M7]; *Rašyti sunku. Eglę sunku piešti* [2M1]; *Nesiseka daugybės lentelės įsiminti* [2M6]. Daugelis mokinių save laiko vidutiniškai ir gerai besimokančiais: *Vidutiniškai, kaip visi kiti, mokausi* [2M5]; *Mokausi gerai* [2M8; 2M1].

## Ugdymo turinio diferencijavimas pamokoje

Ugdymo turinio diferencijavimas pamokoje atsiskleidžia mokinių pasakojimuose apie pamokų eigą ir mokytojo bei mokinių veiklas pamokose (žr. 3.2.18 lentelę).

3.2.18 lentelė

### Ugdymosi turinio diferencijavimas pamokoje

Kategorijos	Subkategorijos
Ugdymo turinio diferencijavimas	<i>Skirtingo sudėtingumo užduočių pateikimas</i>
	<i>Mokymasis iš skirtingų vadovėlių</i>
	<i>Išskirtinis mokytojo dėmesys „silpniesiems“ mokiniams</i>
Pagalba mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų per pamoką	<i>Mokytojo pagalba aiškinant užduotis</i>
	<i>Mokinių tarpusavio pagalba</i>
	<i>Pagalba sau, taikant metakognityvines strategijas</i>

Mokinių pasakojimuose išryškėja, kad mokytojai pamoką pradeda nuo **frontalaus darbo**. Mokinių teigimu, dažniausiai užduotys pamokose visiems yra vienodos: *Būna, mokytoja liepia skaityti tekstą. Arba kartais liepia parašyti į sąsiuvinius. Pirmiausia mokytoja paaiškina užduotį, paskui žodžiu pasiaiškina ir po to atliekamą užduotį. Visi mano klasėje tas pačias užduotis at-*

lieka <...> visi kartu dirbam [2M5]; Mokytoja šneka. Mes klausome [2M3]; Mokytoja sako: „Prašome, vaikai, sėskite į suolus.“ Išdalina lapelius ir reikia skaičiuoti. Visi skaičiuoja [2M7]; Ateinam į klasę, išsitraukiam mokymo priemonės, ateina mokytojas, pasako pamokos temą, pašneka ir tada rašom. Visi daro vienodas užduotis. Nuskamba skambutis ir einam į kitą pamoką [2M4].

Keli mokinių teiginiai leidžia manyti, kartais mokytojai diferencijuoja užduotis **mokydami mokinius iš skirtingų vadovėlių**: Būna visaip. Būna, kad ir knygos kitokios [2M5]; Atliekam skirtingas užduotis. Man kartais sunkesnės, kartais lengvesnės [2M6]. Mokytojai atsižvelgia į skirtingą mokinių ugdymosi (užduočių atlikimo) tempą: Vieni būna, kad lėtai užduotis sprendžia, kai kurie – greitai. Kas nespėja, mes draugiškai palaukiame. Kiekvienas pagal savo galimybes [2M5]; Užduoda mokytoja darbą ir mes darom. Kiek spėjam, tiek spėjam, bet mokytoja nepyksta. Tada tie, kas nespėja, daro užduotis namuose ar kitą dieną [2M6].

Mokiniai, turintys didesnių ugdymosi problemų, sulaukia **išskirtinio mokytojo dėmesio** per pamoką, o geriau besimokantiems mokiniams kartais pritrūksta mokytojo dėmesio: Reikty, kad mokytojos daugiau būtų prie mūsų, nes kai kiti vaikai nesupranta, gal daugiau būna prie jų [2M6]. Tačiau, mokinių nuomone, susidūrus su sunkumais, svarbu ir pačiam prašyti mokytojo pagalbos: Jeigu nenori, kad tau mokytojas padėtų, tau ir nepadės. Daugiau sia mokytoja, kai nesupranti, paaiškina, padeda <...> mokytojai labai faini [2M5]. Prireikus, kai mokytojai pritrūksta laiko per pamoką, klasės draugai padeda vieni kitiems: Ji man paaiškina, nes mokytoja neturi laiko. Sako: „Reikia raidę įrašyti“ [2M6]; Klasiškai padeda, sako, kaip rašyti ir ką rašyti [2M3]; Prieini, paklausi ir jis atsako [2M4].

Mokiniai atskleidžia išmokytų **metakognityvinių strategijų** (užduočių atlikimo nuoseklumo laikymasis, atidus klausymasis, papildomi užrašai) **taikymą** ugdymosi procese ir kasdienėje veikloje, siekdami išvengti sunkumų: Mums visą laiką taip sako: „Reikia pirma išklausti, o paskui rašyti“ <...> „reikia tylėti, kai vienas šneka <...> reikia, kad nerėkautų“ [2M3]; Mokykloje stengiuosi daugiau užsirašyti į sąsiuvinius, kad mokytojai nereiktų kiekvieną kartą laskyti. Ji turi ir savo reikalą. Prie kiekvieno juk nepribėgios ir neprilakstys <...> Aš padedu sau. Mama su močiute man visada sako: „Užsirašyk ant lapuko.“ Brolis pyksta, kai manęs ko nors paprašo, aš užmirštu ir neužsirašau <...> jis klausia: „Sese, ar pasiėmei piniginę?“ Aš sakau: „Pasiėmiau.“ Pasirodo, piniginę palikau namie. Jis sako: „Sese, rašykis“, o aš kartais nenoriu rašyti, noriu pati kaip nors prisiminti, bet man niekaip neišeina atsiminti. Ir artimieji vis tiek kažkiek pyksta... kai kiekvieną dieną vis užmirštu [2M5].

## Švietimo pagalba

Švietimo pagalba mokinių siejama su logopedu, kuris moko skaityti, rašyti, kalbėti, pagalba: *Pas logopedę reikia šnekėt, rašyt <...> einu, kad geriau išmokčiau* [2M3]; *Mokinausi geriau skaityti, geriau žodžius tarti, padėjo išmokti geriau kalbėti* [2M5]; *Ten spalvinu, raides mokausi. Visas moku. E moku. Ji duoda rašyti, kad mokėčiau rašyti* [2M1]; *Reikėjo gargaliuoti, ištartį raides, reikėdavo rašyti. Gal truputį padėjo. Išmokau skaityti. Padėjo ištartį raides* [2M6]. Dalis mokinių negali paaiškinti, kuo jiems svarbi logopedo pagalba, teigdami: *reikia, noriu, patinka*.

## Mokinių ugdymosi pasiekimų vertinimas

Šiame specialiojo ugdymo centre besimokantys ir tyrime dalyvavę mokiniai vertinami pažymiais ir simboliais. Mokiniai dalijasi **skirtinga jų pasiekimų vertinimo patirtimi**. Vieni **mokiniai vertinami pažymiais**: *Rašo arba 4 – blogai, arba 9 – gerai, būna nedaug. 2 – būna, kai nerašau per pamokas* [2M3]; *Mokytoja rašo pažymius. Man rašo 10* [2M7]. Mokiniai **neabejoja mokytojo vertinimo teisingumu**: *Teisingai mokytojai vertina* [2M6]; *Būna visokių minčių..., bet, manau, mokytojas vis tiek sprendžia* [2M5]. Mokiniai nepateikia mokytojų taikomos mokinių įsivertinimo praktikos pavyzdžių, tačiau pateikia atsižvelgimo į jų nuomonę ir savijautą svarbą: *Būna, kad mokytojai leidžia įsivertinti arba klausia, kaip tu jautiesi?, ar tau neliūdna? Man tai svarbu* [2M6]; *Manau, kad mokiniai turėtų pasakyti savo nuomonę. Kiekvienam būtų įdomu sužinoti kitų mokinių nuomonę ir pasižiūrėti, kiek pats sau parašytų. Įdomu būtų* [2M5].

Kiti mokiniai vertinami mokytojo pasirinkta **simbolių vertinimo sistema**: *Turiu daug šypsenėlių* [2M8]; *Kai gerai mokausi, gaunu grybą arba su pulteliu žaidžiu* [2M2]; *Mokytoja man saulę klijuoja. Kai blogai padarau, klijuoja raudoną saulę* [2M1].

## Tolesnio ugdymosi perspektyvos

Aukštesniųjų klasių mokiniai kryptingiau apmąsto tolesnio ugdymosi perspektyvas, kitų mokinių nuomonės mažiau realistiškos. Mokinių teigimu, mokykloje **su mokytojais ir su šeimos nariais svarsto įvairias tolesnio ugdymosi galimybes**, akcentuoja, kad **svarbus ir jų pačių apsisprendimas**. Renkantis tolesnę veiklą, **būtina įvertinti savo gebėjimus**: *Truputį kalbamės. Manęs*

*klausia, bet aš nesu apsisprendusi. Pirma reik čia pabaigt. Paskui galvot ir su mama, broliu pasitart. Vienas to nepadarysi. Norėčiau ką nors dirbti su fotografavimu. Niekada nesu to dariusi. Yra šiek tiek baimės. Jei neišeis, imsiu ką nors lengvesnio [2M5]; Reiktų pabaigti čia mokslus ir tada stoti į kolegiją, bet nežinau, ar ten priimtų mane. Ne tik mokytojai turėtų padėti, bet ir pačiai reiktų apsispręsti [2M6].*

Kita dalis mokinių planuoja įgyti įvairias profesijas, tačiau ši **nuomonė neargumentuota, mažai realistiška** ir siejama su mokinių įsivaizduojamais autoritetais: *Norėčiau būti pareigūnu. Policijos. Jei žmogus susimušty, paskambintų, aš atvažiuočiau, suimčiau ir nuvesčiau į teismą, į kalėjimą [2M3]; Užaugęs noriu būti didelis, stiprus. Lankyčiau bokso. Darbą norėčiau dirbti [2M8]; Kai užaugsiu, būsiu kaip tėtis. Mieste dirbsiu. Namus statysiu [2M1]; Norėjau būti dainininke arba rodyti madas modelių agentūroje. Mama sako: „Jeigu tau seksis, kodėl gi ne“ [2M6].*

### **Tėvai: „Saugumo užtikrinimas – svarbiausias dalykas“**

Specialiojo ugdymo centro mokinių tėvų grupės diskusijoje dalyvavo asmenys (N=12), auginantys 7–19 metų vaikus, turinčius:

- vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl nežymaus intelekto sutrikimo (1 vaikas),
- didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (8 vaikai): dėl nežymaus intelekto sutrikimo (1 vaikas); dėl nežymaus intelekto sutrikimo ir mokymosi sunkumų dėl nepalankių aplinkos veiksnių (1 vaikas); dėl įvairiapusių raidos sutrikimų (vaikystės autizmo) ir nežymaus intelekto sutrikimo (1 vaikas); dėl įvairiapusių raidos sutrikimų (vaikystės autizmo) ir žymaus intelekto sutrikimo (1 vaikas); dėl kompleksinių negalių: žymaus intelekto sutrikimo, sunkaus judesio ir padėties sutrikimo (1 vaikas); žymaus intelekto sutrikimo, lengvo judesio ir padėties sutrikimo, emocijų sutrikimo (1 vaikas); žymaus intelekto sutrikimo, lengvo judesio ir padėties sutrikimo, lėtinių neurologinių sutrikimų (1 vaikas) ir nežymaus intelekto sutrikimo, lėtinių neurologinių ir elgesio sutrikimų (1 vaikas);
- labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (3 vaikai) dėl kompleksinių negalių: nežymaus intelekto sutrikimo, vidutinių judesio ir padėties sutrikimų (1 vaikas); žymaus intelekto sutrikimo, sunkaus judesio ir padėties sutrikimo, vidutinių klausos sutrikimų (1 vaikas); nepatikslingo intelekto sutrikimo, įvairiapusių raidos sutrikimų (kiti įvairiapusiai raidos sutrikimai), vidutinių judesio ir padėties sutrikimų (1 vaikas).

Apibendrintos tėvų nuomonės apie jų vaikų ugdymą(si) specialiojoje mokykloje atsispindi 3.2.19 lentelėje.

3.2.19 lentelė

**Tėvų nuomonės apie jų vaikų ugdymą(si) specialiojoje mokykloje**

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
<b>Jauki ir pritaikyta ugdymosi aplinka</b>	–	4,96	0,11
<b>Mokinių ugdymasis ir pasiekimai</b>	<i>Dėmesys kiekvienam vaikui</i>	4,96	0,11
	<i>Tėvai įtraukiami į vaiko ugdymąsi</i>	4,77	0,66
	<i>Socialinių ir gyvenimiškų įgūdžių ugdymas</i>	4,63	0,99
	<i>Kryptingas ugdymosi organizavimas</i>	4,38	0,71
	<i>Neformalusis pasiekimų vertinimas</i>	3,99	1,65
<b>Mokymosi perspektyvos</b>	<i>Formalusis pasiekimų vertinimas</i>	3,66	1,80
	<i>Perspektyvos aptariamos mokykloje</i>	4,82	0,39
	<i>Valstybė stokoja pagalbos negalią turintiems vaikams ir jų tėvams vizijos</i>	4,60	1,03
	<i>Valstybė neužtikrina mokinių ugdymosi tęstinumo</i>	4,44	1,21
<b>Mokyklos klimatas ir vaikų užimtumas</b>	<i>Abejonės dėl profesijos mokymosi</i>	3,89	1,61
	<i>Vaikai čia gerai jaučiasi</i>	4,81	0,31
	<i>Problemos sprendžiamos kartu su tėvais</i>	4,67	0,25
<b>Švietimo pagalba</b>	<i>Gerai organizuojamas užimtumas po pamokų</i>	4,40	1,21
	<i>Švietimo pagalba yra pakankama</i>	4,61	0,98
<b>Specialiosios mokyklos pasirinkimas</b>	<i>Švietimo pagalba mokykloje nepakankama</i>	3,62	1,79
	<i>Pasirinkimą lėmė geri atsiliepimai apie specialiąją mokyklą</i>	4,60	0,73
	<i>Specialioji mokykla geriausiai atitinka vaiko galimybes</i>	4,50	0,86
	<i>Bendrosios mokyklos nepasirengusios ugdyti „kitokius“ vaikus</i>	4,26	0,97
	<i>Teigiamos nuostatos į bendrąjį ugdymą</i>	4,02	1,4
	<i>Perėjimas iš bendrojo ugdymo / Neigiamos patirtys</i>	3,62	1,59

**Ugdymo(si) aplinka**

Diskusijos dalyvių nuomone, **mokyklos aplinka pritaikyta ir jauki** (M=4,96; SD=0,11). Tėvai vienbalsiai pritarė teiginiams: *Mokykla jauki, aplinka su-*

tvarkyta ir vaikui yra individualiai pritaikoma (M=5,00); kaip vieną iš svarbių pritaikytos aplinkos elementų diskusijos dalyviai nurodė: yra nusiramino kambarys (M=4,88; SD=0,33).

## Ugdymasis ir pasiekimai

Tyrimo dalyvių nuomone, svarbiausias bruožas, apibūdinantis ugdymą(si) šioje specialiojoje mokykloje, – **dėmesys kiekvienam vaikui** (M=4,96; SD=0,11). Visi tėvai pritarė, kad *vaikams užduotys suskirstomos pagal jų gebėjimų lygį* (M=5,00). Tėvų nuomone, *pedagogai gerai organizuoja savo darbą, randa laiko prieiti prie kiekvieno* (M=4,88; SD=0,33).

Tyrimo dalyviams labai svarbu, kad šioje mokykloje mokinių **tėvai įtraukiami į vaiko ugdymąsi** (M=4,77; SD=0,66): *pateikiama išsami informacija apie vaiko pasiekimus, atliktas užduotis, darbelius el. dienyne, susirinkimų metu; su pedagogais aptariamos vaiko ugdymosi perspektyvos, tikslai* (M=4,88; SD=0,33) ir *tėvai turi namuose daug vaikui padėti* (M=4,55; SD=1,33).

Tėvai labai palaiko mokyklos siekį – mokinių **socialinių ir gyvenimiškų įgūdžių ugdymą** (M=4,63; SD=0,99), ypač – *dėmesį vaikų bendravimo gebėjimų ugdymui, savivertei* (M=5,00), ir mano, kad *reikėtų pratinti vaikus daugiau dirbti, grūdinti „gyvenimui“* (M=4,44; SD=1,33).

Apibūdinami ugdymą(si) šioje mokykloje kaip kryptingą (**kryptingas ugdymosi organizavimas**, M=4,38; SD=0,71), *...nes pastebimas geras galutinis rezultatas* (M=4,88; SD=0,33), dalis tėvų vis dėto pažymi, kad *reikėtų užduoti namų darbų* (M=3,22; SD=1,64).

**Neformaliajam pasiekimų vertinimui** (M=3,99; SD=1,65) pritariama daugiau negu **formaliajam** (M=3,66; SD=1,80), tačiau dideli SD rodo, kad tėvai šiuo klausimu neturi bendros nuomonės.

## Mokymosi perspektyvos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių

Diskusija su tėvais atskleidė jų nuomonę apie mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ateities perspektyvas ir išryškino problemas.

Visiems diskusijoje dalyvavusiems tėvams labai *svarbu žinojimas apie tolesnę savo vaiko ateitį* (M=5,00). Jie tvirtino, kad mokinių ateities **perspektyvos**



**aptariamoms mokykloje** (M=4,82; SD=0,39), teigė, kad *mokykla daro ką gali, padeda tėvams* (M=4,88; SD=0,33), ir tvirtino, kad jiems svarbus mokyklos siekis sukurti galimybes tęsti bendravimą su savo ugdytiniais toliau (M=4,88; SD=0,33).

Tėvai daugiausia kalbėjo apie tai, kad pasigenda didesnės valstybės paramos, užtikrinant jų vaikų ateitį. Jų nuomone, **valstybė stokoja pagalbos negalią turintiems vaikams ir jų tėvams vizijos** (M=4,60; SD=1,03) ir **neužtikrina mokinių ugdymosi tęstinumo** (M=4,44; SD=1,21).

Kalbėdami apie savo vaikų ateitį, tėvai itin akcentavo, kad jų vaikams *saugumo užtikrinimas – svarbiausias dalykas* (M=5,00), tačiau, jų teigimu, *valstybėje nėra bendros pagalbos negalią turintiems vaikams ir jų tėvams vizijos ir susikalbėjimo tarp skirtingų žinybų ir ministerijų* (M=4,55; SD=1,33). Tėvų nuomone, valstybė turėtų rūpintis ne tik vaikais, turinčiais didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, bet ir tokius vaikus auginančiais tėvais: *vaikų, turinčių negalią, tėvai – socialiai pažeidžiama grupė* (M=4,50; SD=1,41), todėl *svarbu sudaryti sąlygas šeimoms pailsėti, kad globojamu vaiku būtų kas pasirūpina* (M=4,55; SD=1,33). Pasak tyrimo dalyvių, valstybė turėtų *sunkiems vaikams steigti bendruomenės namus* (M=4,55; SD=1,33), ir (arba) *mokykla galėtų teikti laikinos globos paslaugą, kur galima būtų palikti globos reikalaujančius vaikus* (M=4,50; SD=0,75).

Visų diskusijos dalyvių nuomone, valstybė turėtų *ieškoti galimybių užtikrinti pagalbos tęstinumą* (M=5,00), *sukurti sistemą, kad galėtų būtų tęsiamas kiekvieno mokymasis visą gyvenimą* (M=4,66; SD=1,00), nes *vaikai regresuoja, kai po 21 m. nebėra ugdomi* (M=4,11; SD=1,76). Kai sunkus vaikas lieka tėvams „ant pečių“ (M=4,44; SD=1,33), tėvų ir vaiko laukia *liūdnos perspektyvos, nes nėra ugdymo tęstinumo* (M=4,00; SD=1,73).

Išryškėjo dalies tėvų **abejonės dėl profesijos mokymosi** (M=3,89; SD=1,61). Tėvai nelabai pritarė teiginiui, kad *yra galimybė vaikams įgyti profesiją profesinėje mokykloje* (M=3,55; SD=1,66), nes *profesinėje mokykloje neužtikrinamas tinkamas poreikių tenkinimas* (M=4,11; SD=1,45). Kita vertus, anot tėvų, *net įgijusiems profesiją vaikams su negalia sunku susirasti darbą* (M=4,00; SD=1,73).

## Mokyklos klimatas ir vaikų užimtumas

Apibūdindami mokyklos klimatą, tėvai išskyrė du esminius bruožus, atspindinčius bendradarbiavimo, bendruomeniškumo vertybes:

- **vaikai čia gerai jaučiasi** (M=4,81; SD=0,31), nes turi draugų, kartu švenčia gimtadienius (M=4,88; SD=0,33); geri santykiai su mokytoja (M=4,88; SD=0,33), todėl vaikas noriai eina į mokyklą (M=4,88; SD=0,33) ir netgi vaiko savivertę padidėjo (M=4,77; SD=0,44);
- **problemos sprendžiamos kartu su tėvais** (M=4,67; SD=0,31): iškilus sunkumams, tėvai informuojami, kaip bus sprendžiamos problemos (M=5,00); klasės tėvai bendrauja tarpusavyje (M=4,33; SD=0,50).

Tėvams svarbu, kad mokykloje jų vaikas ne tik formaliai ugdomas, konstruktyviai ir bendradarbiaujant sprendžiamos problemos, įsiklausoma į šeimos poreikius, bet ir **gerai organizuojamas užimtumas po pamokų** (M=4,40; SD=1,21): daug socialinės veiklos, renginių (M=4,55; SD=1,33); vaikai gali lankyti įvairius būrelius – šokių, dramos, krepšinio, keramikos (M=4,55; SD=1,33); gerai organizuojama fizinė veikla, plaukimas (M=4,22; SD=0,97).

## Švietimo pagalba

Dauguma tėvų teigė, kad mokykloje teikiama švietimo pagalba yra pakankama (M=4,61; SD=0,98). Teikiama specialioji pagalba (M=4,66; SD=0,85), kineziterapeuto pagalba (M=4,50; SD=1,41). Tėvų nuomonių turinio analizė rodo, kad jie labai gerai vertina specialistų teikiamą pagalbą. Jų teigimu, *specialistai (psichologai, pedagogai) puikiai išmano, kaip spręsti problemas, susitarti su vaikais* (M=5,00); *socialinio darbuotojo pagalba suteikia saugumo jausmą, kad vaiku bus pasirūpinta* (M=4,55; SD=1,33); *logopedas teikia individualią pagalbą vaikui* (M=4,55; SD=1,33); *mano vaikas dalyvauja psichologo organizuojamuose grupiniuose užsiėmimuose* (M=4,11; SD=1,76); *teikiama pagalba atsižvelgiant į vaiko galimybes, neribojant vaikų savarankiškumą* (M=4,55; SD=1,01); tėvai pažymi vaikams teikiamos pagalbos kompleksiskumą (*dirba specialistų komanda*, M=5,00) ir mokykloje dirbančių specialistų įvairovę. Dideli kai kurių teiginių SD paaiškinami tuo, kad tėvai pritarė tiems teiginiams, kurie apibūdina jų vaikui teikiamą pagalbą.

Vis dėlto, kai kurių tėvų nuomone, švietimo pagalba mokykloje nepakankama (M=3,62; SD=1,79): *trūksta mokytojų padėjėjų vyresniems vaikams* (M=4,00; SD=1,60); norėtų *daugiau tiflopedagogo pagalbos* (M=3,25; SD=1,98).

## Specialiosios mokyklos pasirinkimas

Kalbėdami apie specialiosios mokyklos parinkimą savo vaikui, tėvai beveik vienbalsiai akcentavo dvi priežastis: 1) **pasirinkimą lėmė geri atsiliepimai**

**apie šią specialiąją mokyklą** (M=4,6; SD=0,73) ir 2) **specialioji mokykla geriausiai atitinka vaiko galimybes** (M=4,5; SD=0,86), nes: *čia teikiama pedagoginė psichologinė pagalba* (M=5,00); *bendroje mokykloje nebūtų pritapęs, vaikui reikalinga individuali priežiūra* (M=5,00); *...nors vaikas ir nekalba, bet vaikas čia yra mokomas* (M=4,55; SD=1,33); *pasirinkau dėl vaiko geresnės psichologinės savijautos* (M=4,00; SD=1,73) ir pan.

Tėvų nuomone, **bendrojo ugdymo mokyklos nepasirengusios ugdyti vaikus, turinčius SUP** (M=4,26; SD=0,97). Argumentuojama tuo, kad *vaikas, kuris eina į bendrą mokyklą, pakeičia kitus, bet nėra tęstinumo* (M=4,88; SD=0,33); *sėkminga integracija galima tik pradinėse klasėse ir iki 8 klasės, ir kai patys tėvai daug padeda, skiria beveik visą savo laiką* (M=4,44; SD=0,72); o *bendrojo ugdymo mokyklų pedagogams reikia išmokti įveikti baimes, prietarus, įsitikinimus* (M=4,11; SD=1,26).

Iš diskusijos su tėvais paaiškėjo dalies jų iš esmės **teigiamos nuostatos į bendrąjį ugdymą** (M=4,02; SD=1,4). Tyrimo dalyvių nuomone, sėkmingas bendrasis ugdymasis galimas, *jei sutiksi gerą mokytoją, specialistą* (M=4,44; SD=1,33), nes *mokytojo vaidmuo užtikrinant kitokio vaiko priėmimą į klasės bendruomenę yra esminis* (M=3,88; SD=1,69). Tačiau aukštas standartinis nuokrypis rodo didelį nuomonių išsiskyrimą šiais klausimais.

Tačiau dalis tėvų teigė, kad jie savo vaiką leido į specialiąją mokyklą po to, kai vaikai bendrojo ugdymo mokykloje turėjo neigiamą ugdymosi, o kai kurie ir skaudžią emocinę patirtį (**perėjimas iš bendrojo ugdymo į staigos / neigiamos patirtys**, M=3,62; SD=1,59). Tėvų nuomone (nors aukštas standartinis nuokrypis (nuo 1,32 iki 1,78) rodo didelį nuomonių išsiskyrimą), *sėkmės atvejis bendrojo ugdymo mokykloje labiau išimtis negu taisyklė* (M=4,22; SD=1,39); nes *vaikas nespėja bendroje mokykloje su visais* (M=4,00; SD=1,32); *bendrojo ugdymo mokykloje vaikai paliekami likimo valiai* (M=3,33; SD=1,58); *vaikai bendroje mokykloje skriaudžia kitokį, gali privesti prie savižudybės* (M=3,22; SD=1,78).

## Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų specialiojo ugdymo metodiniame centre apibendrinimas (2 atvejis)

Išanalizavus specialiojo ugdymo centro veiklos atitiktį nacionalinei politikai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo atžvilgiu, pažymėtina, kad, tapus metodiniu centru, išplėtotos įvairios veiklos: teikiamos ugdymo ir apgyvendinimo paslaugos savo savivaldybės ir kitų rajonų savivaldybių teri-

torijoje gyvenantiems vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių dėl kompleksinių sutrikimų; vykdoma pedagogų konsultantų aktyvi veikla mieste ir regione, kuri leidžia visapusiškai panaudoti įgytas kompetencijas bei konsultuoti bendrojo ugdymo mokyklų mokytojus ir šeimas, auginančias negalią turinčius vaikus; vykdoma aktyvi ir įvairiapusė tarptautinė veikla – projektai, tarptautinių savanorių praktika.

**Priėmimo į mokyklą kontekstas.** Komplektuojant klases atsižvelgiama į mokinio galias, pedagogai akcentuoja naujų mokinių sėkmingą adaptaciją. Mokiniai ugdomi nedidelėse klasėse (vidurkis 5 mokiniai). Tėvai specialiojo ugdymo centrą pasirenka dėl gerų atsiliepimų apie šią mokyklą ir tikėdami, kad ji geriausiai atitinka jų vaikų ugdymosi galimybes.

**Ugdymo turinys ir organizavimas.** Visi ugdymosi proceso dalyviai (vadovai, mokytojai, tėvai ir mokiniai) pažymi, kad mokymasis orientuotas į skirtingų gebėjimų mokinių poreikių tenkinimą. Mokiniai akcentuoja užduočių diferencijavimą, mokytojo bei specialistų teikiamą pagalbą. Itin pozityvūs mokinių ir mokytojų santykiai: mokiniai teigia, kad mokytojai yra kantrūs, draugiški, orientuoti į pagalbą mokiniui, todėl, tėvų nuomone, mokiniai čia jaučiasi gerai. Mokytojų teigimu, dažnai vedamos netradicinės pamokos įvairiose aplinkose; siūlomas platus neformalių veiklų spektras bei gana intensyvus, gerai organizuotas mokinių užimtumas po pamokų, nauji mokiniai sėkmingai adaptuojasi, „atsigauna“.

Švietimo pagalbos lygis, pedagogų ir tėvų nuomone, mokykloje yra pakankamas. Teikiamos švietimo pagalbos kokybę sustiprina specialistų, konsultantų, mokytojo padėjėjo pagalba klasėje (nors kai kurie pedagogai pažymi, kad vis dar trūksta mokytojų padėjėjų) ir glaudus bendradarbiavimas su mokytoju. Tėvai teigiamai vertina mokiniams teikiamą specialistų pagalbą, tačiau buvo ir tėvų, kurie išreiškė nuomonę, kad švietimo pagalba mokykloje nepakankama.

**Mokinių ugdymosi pasiekimų vertinimas** vyksta periodiškai, sistemiškai: mokiniai pabrėžia vertinimo diferencijavimą, tėvai pritaria neformaliajam mokinių vertinimui. Pedagogai akcentuoja mokinių įtraukimą į įsivertinimo procesą. Pasiekimų vertinimo aspektu konstatuojamas mokytojo, kaip eksperto, vertinančio mokinio pasiekimus, vaidmuo (mokinių nuomonė) ir mokinių įsivertinimo skatinimas (mokytojai).

Mokiniai, tėvai ir mokytojai džiaugiasi saugia, geriausiai mokinių poreikius tenkinančia ugdymosi aplinka, akcentuoja puikią **mokinių savijautą**. Mokinių bendravimo su mokytojais patirtys specialiojo ugdymo centre labai po-

zityvios, su mokytojais sutaria labai gerai. Tačiau, pasak mokinių, specialiojo ugdymo centre tarp mokinių kartais pasitaiko nesutarimų ir patyčių.

Tyrimo dalyvių nuomone, tolesnės sutrikusio intelekto ir kompleksinių negalių turinčių mokinių **mokymosi perspektyvos** ir perėjimas į suaugusiųjų gyvenimą yra dažnai problemiški, nes sėkmingi tik pavieniai atvejai. Profesijų pasiūlos ir ugdymosi prieinamumo profesinėse mokyklose problematiką bei turinčiųjų negalią įdarbinimą skatinančios politikos stoką pabrėžė administracijos atstovai; mokiniai – profesinio orientavimo veiklų stoką ir minimalų tolesnio ugdymosi perspektyvų projektavimą; tėvai abejoja dėl savo vaikų galimybių mokytis profesijos ir įsidarbinti bei konstatuoja mokinių ugdymosi tęstinumo neužtikrinimą; mokytojai apibūdina neaiškias mokinių, kuriems suėjo 21 m., perspektyvas.

Išplėtotas **bendravimo ir bendradarbiavimo** su tėvais procesas, tėvai informuojami apie vaikų ugdymą(si), problemos sprendžiamos kartu, yra glaudi tėvų bendruomenė (akcentuoja tėvai), ieškoma įvairių komunikacijos formų ir skatinamas tėvų tarpusavio bendradarbiavimas (pabrėžia pedagogai), plėtojami bendradarbiavimu ir tėvų dalyvavimu grįsti santykiai (administracija). Itin glaudūs mokyklos bendradarbiavimo ryšiai su socialiniais partneriais, stiprėja ryšiai su bendrojo ugdymo mokyklomis.

Aktualizuojama **ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje** problematika: mokiniai nurodo patirtus mokymosi sunkumus, patyčių baimą; tėvai – mokytojų nepasirengimą priimti „kitokį“ vaiką į klasę, jų vaikų patirtas nesėkmes; pedagogai konstatuoja bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų kompetencijos stoką ir pagalbos teikimo fragmentiškumą. Tėvai ir administracija pažymi, kad „[S]ėkmingas ugdymasis bendrosiose mokyklose – labiau išimtis negu taisyklė.“

Mokiniai, mokytojai ir administracija konstatuoja **visuomenės neigiamą požiūrį į specialiąsias mokyklas**, mokiniams nepatinka pavadinimas „specialioji mokykla“, kartu dalis mokinių išreiškia norą mokytis bendrojo ugdymo mokykloje.

## **Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai mokykloje vaikams, turintiems intelekto sutrikimą: 3 atvejais**

### **Informacija apie ugdymo įstaigą<sup>70</sup>**

*Paskirtis.* Specialioji mokykla skirta 7–21 metų asmenims, dėl intelekto sutrikimų turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, moky-

<sup>70</sup> Informacija iš specialiosios mokyklos tinklalapio.

tis pagal pradinio ir pagrindinio ugdymo individualizuotas ir socialinių įgūdžių ugdymo programas; įgyti kultūrinę bei socialinę kompetenciją, ugdytis vertybines orientacijas, leidžiančias tapti doru, atsakingu savarankišku piliečiu.

*Mokyklos misija* – teikti individualizuotą ugdymą regiono sutrikusį intelektą turintiems vaikams, tenkinti ugdytinių saviraiškos ir užimtumo poreikius, skleisti gerąją darbo patirtį dirbantiems su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais asmenimis.

*Ugdymas.* Mokykloje vykdomas ne tik formalusis ugdymas, bet ir plati neformaliojo ugdymo veikla. Atsižvelgiant į mokinių pageidavimus, poreikius, mokyklos galimybes, parengta ir įgyvendinta 10 neformaliojo švietimo programų. Mokyklos bendruomenės pasididžiavimas – mokinių dalyvavimas įvairiuose renginiuose, mokytojų įsitraukimas į projektines veiklas, dalijimasis gerąja darbo patirtimi seminaruose ir konferencijose.

*Mokiniai.* Specialiosios mokyklos mokiniai turi nežymų, vidutinį ar žymų intelekto sutrikimą ir (ar) kompleksinę negalią. Ugdymo įstaigoje sukomplektuotos pradinės, aukštesnės (5–10 kl.) specialiosios ir lavinamosios bei socialinių įgūdžių ugdymo klasės, kuriose mokosi mokiniai, turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

*Pedagogai.* Specialiojoje mokykloje mokiniams teikiama specialioji pedagoginė, socialinė pedagoginė ir švietimo (mokytojų padėjėjų) pagalba. Beveik visi pedagogai turi aukštąjį išsilavinimą. Didžioji jų dalis turi vyresniojo specialiojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją, nedidelė dalis – mokytojo arba mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją.

*Vizija.* Jauki, saugi, sveika, patraukli, atvira naujovėms ir visuomenei, formuojanti teigiamą požiūrį į negalią turinčius asmenis mokykla, suteikianti galimybes asmenybei atsiskleisti ir puoselėti savo gebėjimus bei sėkmingai integruotis į visuomenę.

## **Mokyklos vadovai: „Atiduokite mums vaikus kada laikas, o ne kada jis jau nieko nebenori“**

Apklausoje dalyvavo mokyklos direktoriaus pavaduotojas ugdymui (II vadybinė kategorija).

## **Mokyklos ypatumai ir vykdoma politika**

Mokyklos administracijos atstovas akcentuoja, kad jo vadovaujama mokykla yra *išskirtinė mokykla savo regione, niekur arti daugiau nėra tokios mokyklos*

<...> skirta sutrikusio intelekto vaikams, taip pat su kompleksine negalia, su judėjimo sutrikimais, net turime vaikų su aktyvumo ir dėmesio sutrikimu ir vieną „autistą“<sup>71</sup> [3V1].

Mokiniam siūlomos apgyvendinimo bendrabutyje paslaugos.

Vadovas, kalbėdamas apie mokyklos ypatumus, pabrėžė aktyvų dalyvavimą projektinėje veikloje, kaip svarbiausius vertybinius principus nurodė saugumą ir toleranciją: *mums svarbu mokyklos vertybės – saugumas, tolerancija* [3V1]. Turinio analizės metu išskirtos tokios mokyklos stiprybės apibūdinančios kategorijos kaip **ryšiai su socialiniais partneriais, ugdymas pamokos lygmenyje** (*labai stiprus pamokos organizavimas, uždavinių formulavimas*) [3V1], **gera atmosfera** (*rūpinimasis vaikais <...> bendruomenės santykiai, vaikų ryšiai <...> mūsų atmosfera buvo aukštai įvertinta*) [3V1], **brandaus amžiaus patyrę specialistai** (*kolektyvas subrendęs (gana senas), tik keletas jaunų, ką tik baigusią mokslus*) [3V1].

Apklausoje dalyvavęs mokyklos atstovas kaip mokyklos silpnybę įvardijo pasiekimų vertinimą (*vaiko vertinimas pamokoje, kiekvieno jo žingsnelio fiksavimas*) [3V1].

Mokyklos politikoje gana ryški **orientacija į specialųjį ugdymą** ir vaikų ugdymo specialiojoje mokykloje nuomonės palaikymą: *vadovaujames tais dokumentais, kas liečia specialųjį ugdymą <...> išorinio vertinimo komanda važiavo su nuostata, kad tikrai nereikia tokių mokyklų, bet pagyvenę mūsų bendrabutyje, pamatę, ką mes veikiame, jie sakė, kad tikrai pasisakys už tokias mokyklas* [3V1].

Vienas iš artimiausių mokyklos tikslų – gražinti aplinkas. Formuluojuant siekius ypač daug dėmesio buvo skiriama mokyklos pastangoms pritraukti mokinius ir užsitikrinti didesnį mokinių skaičių. Tai atsispindi identifikuotoje kategorijoje **aktyvi rinkodaros politika siekiant pritraukti mokinius į specialiąją mokyklą**: *kuo daugiau pritraukti vaikų ne tik iš rajono, bet ir iš aplinkinių vietovių, kitų savivaldybių <...> norėtumėm dar dirbti ir gyvuoti <...> manau, kad tokia mokykla reikalinga, tokių vaikų tikrai yra ir mes kartais sužinome, kad yra net neleidžiama vaiko į mokyklą dėl to, kad jis turi negalią <...> mes keliame klausimą savo rajono savivaldybėje ir sakome: „Atiduokite mums vaikus kada laikas, o ne kada jis jau nieko nebenori“* [3V1].

<sup>71</sup> Kalba netaisyta.

## Priėmimas į mokyklą ir ugdymo proceso organizavimas

Į mokyklą mokiniai priimami atsižvelgiant į nustatyto sutrikimo pobūdį ir poreikių dydį: *priimame vaikus nuo 7 iki 21 m. su nežymiu, vidutiniu arba žymiu intelekto sutrikimu <...> mūsų visi vaikai turi didelių ir labai didelių SUP* [3V1].

**Klasių sudarymas.** Sudaromos **nedidelės klasės** (*klasės mūsų mažos <...> su žymia negalia turime 4 vaikus*) [3V1]. Skirstant mokinius į klases, esminis kriterijus – **sutrikimų lygis** (*jei su vidutiniu intelekto sutrikimu, tai skiriame į lavinamąją klasę <...> labiausiai žiūrime pagal sutrikimų lygį <...> ypač socialinių įgūdžių klasėse; <...> specialiosiose klasėse vaikai mokosi pagal ugdymo planą ir pagal dalykus; <...> jei paimsime vieną silpną, kitą stiprų, tai to efektyvaus darbo nebebus*) [3V1], formuojamos **socialinių įgūdžių klasės** (žr. 3.2.20 lentelę).

3.2.20 lentelė

### Ugdymo proceso organizavimas

Kategorijos	Subkategorijos
Klasių sudarymas	Nedidelės klasės
	Socialinių įgūdžių klasių sudarymas
	Sutrikimų lygis – esminis kriterijus
Ugdymo turinio pritaikymas	Individualizavimas kiekvienam mokiniui
	Grupei mokinių
Pasiiekimų vertinimas	Pažymys
	Aprašomasis vertinimas
	Fiksavimas popieriniame dienyne

**Ugdymo turinys pritaikomas** arba **grupei** (kai vaikas mokosi specialiojoje klasėje), arba **kiekvienam vaikui** (kai skirtos individualizuotos programos ir vaikai mokosi lavinamosiose klasėse). Mokinių **pasiiekimai vertinami pažymiu** arba **aprašomuoju būdu**, rezultatai **fiksuojami popieriniame dienyne**: *vertiname pažymiais, bet tai neatspindi vaiko gebėjimų ir pastangų, todėl nuo kitų metų tobulinsime vertinimo sistemą; <...> lavinamosiose klasėse vertiname aprašomuoju būdu; <...> pasiekimus fiksuojame popieriniame dienyne, nes padarėme tyrimą ir sužinojome, kad tik ¼ tėvų galėtų naudotis el. dienyne; <...> reikia suprasti, kad tėvai negali naudotis, nes didžioji dalis tėvų yra buvę mūsų mokiniai...* [3V1].

Pastaraisiais metais intensyviai vyko aplinkų atnaujinimas ir plėtra: *esame įsirengę relaksacijos kambarėlį bendrabutyje, žaidimo kambarį, yra darbo ir poilsio kambariai; <...> norime toliau remontuoti mokyklos erdves, tvarkyti dirbtuvių korpusą; <...> neturime keltuvo į 2 ir 3 aukštą* [3V1].



Vykdomos **neformaliojo ir popamokinio ugdymo programos, ugdymas socialinių įgūdžių klasėse**. Apklaustos dalyvis teigė, kad mokykloje vyksta komandinis darbas plėtojant ryšius su socialiniais partneriais, bendruomene.

### Finansavimas

Mokykla šiemet dalyvauja eksperimentinėje programoje ir gauna klasės krepšelį. Vertindamas **finansavimo pakankumą / nepakankumą**, administracijos atstovas teigė, kad lėšų mokyklai pakanka: *mums pinigėlių kaip ir užtekty <...> jei lieka pinigų, tada metų gale apsitariame, už kokius papildomus darbus galime sumokėti darbuotojams <...> aplinkai taip pat lėšų pakanka* [3V1]. Pasinaudojama ir kitais **papildomais lėšų šaltiniais**: savivaldybės, projektinėmis lėšomis, rėmėjų ir GPM 2 proc. parama.

### Mokinių savijauta

**Gera mokinių savijauta**. Mokykla daug dėmesio skiria **mokinių stebėjimui pertraukų metu, patyčių prevencijai**. Informanto nuomone, mokiniai gerai jaučiasi mokykloje ir noriai mokosi: *vaikai gerai jaučiasi, sveikinas, dėkoja, prisiglaudžia (ypač iš globos namų vaikai); <...> tarpusavy stengiasi sutarti, gauna bendradarbiavimo užduotis, net konkuruoja, kuris padės silpnesniam; <...> jie niekada nesityčioja iš tokių vaikų, kurių negalia didelė* [3V1].

### Kokybiškas SUP turinčių mokinių ugdymas

Išanalizavus šios temos interviu turinį, buvo nustatytos tokios **SUP turinčių vaikų ugdymo ypatumus** apibūdinančios kategorijos: **vaiko pažinimas, žmogiškas santykis su vaiku, ugdymo metodų individualizavimas, socialiniai įgūdžiai ir pasirengimas gyvenimui**.

Informanto teigimu, *pirmiausiai reikia labai gerai pažinti vaiką, žinoti jo polinkius, poreikius, vėliau svarbu metodai, kaip tu dirbsi* [3V1]. Akcentuota, kad ugdymo kokybė *daug priklauso nuo mokytojo santykio su vaiku, gali turėti daugybę priemonių, bet svarbiausia – žmonės* [3V1].

Kalbant apie rezultatus, išryškinta socialinių įgūdžių ir pasirengimo gyvenimui svarba: *tos akademinės žinios nėra svarbiausios, svarbiausia, kad jis nebijotų išeiti į gatvę, pasiklausti, ko jam reikia, kad parduotuvėje orientuotųsi, ko jam reikia, ką gali nusipirkti* [3V1].

## Švietimo pagalba

Mokykloje **teikiama švietimo pagalba: specialioji pedagoginė pagalba** (visi mūsų mokytojai yra specialieji pedagogai, tik auklėtojai ne) [3V1]; **socialinė pedagoginė pagalba** (veda grupinius pokalbius, individualius <...> sprendžia konfliktus, apgyvendinimą bendrabutyje ir kt.) [3V1]; **logopedinė pagalba** (atskiro etato nėra, bet einame dirbti su vaikais kaip mokytojai <...> mokytojos, turinčios specializaciją, turi papildomų valandų ir teikia logopedinę pagalbą savo klasės vaikams) [3V1]; **kineziterapeuto pagalba; mokytojų padėjėjų pagalba** (mes turime 4 mokytojų padėjėjus <...> jie dirba su didele negalia, bet jei reikia kitur pagalbos, jie nukreipiami, kur reikia <...> derinama tiesiogiai su jais, jie tarsi vaikščiojantys pagalbininkai <...> mums reikėtų padėjėjų daugiau) [3V1].

## Bendradarbiavimas

Specialioji mokykla palaiko glaudžius **bendradarbiavimo ryšius su įvairiomis įstaigomis**: su muziejumi, su kitomis specialiosiomis mokyklomis, daugiafunkciais centrais, negalią turinčio jaunimo dienos centru.

**Dviprasmiški ryšiai su bendrojo ugdymo mokyklomis.** Mokyklos atstovas, kalbėdamas apie ryšius su bendrojo ugdymo mokyklomis, išreiškė dviprasmišką poziciją – bendradarbiavimo santykių pradžia buvo sudėtinga, tačiau vėliau ryšiai ėmė plėstis ir stiprėti: *bet kai 2010 m. mes perėjome savivaldybės žinion, tai mes tokie buvome kažkokie „kiti“ <...> tada rašėmės bendradarbiavimo sutartis, kvietėme pas save, patys piršomės <...> labai glaudūs ryšiai su gimnazijomis, kitomis bendrojo ugdymo mokyklomis, turime bendrus renginius, technologijų dienas, keičiamės meninėmis programomis <...> patys ėjome į visuomenę <...> šiandien jau susiildėm, labai gražiai bendradarbiaujame su gimnazijomis <...> jau į mus kitaip žiūri, jaučiamės priimti <...> tai buvo mūsų pačių darbo rezultatas...* [3V1].

**Bendradarbiavimo sunkumai su tėvais.** Su tėvais bendraujama telefonu, jie kviečiami dalyvauti renginiuose. Mokyklos atstovas nurodė, kad tėvai labai nori dalyvauti susirinkimuose, yra mažai aktyvūs: *sunkiau susikviesti į susirinkimus <...> supažindinami tėvai su ugdymo planu, kitais dokumentais, bet tėvai nelabai aktyvūs <...> mes juos turim kviesti, judinti* [3V1].

## Mokymasis visą gyvenimą

Kalbėdamas apie mokymąsi visą gyvenimą, informantas išryškino **karjeros ir perėjimo į suaugusiųjų gyvenimą** planavimo aktualijas ir kylančias dažniausias **problemas**. Jis nurodė, kad, planuojant specialiosios mokyklos mokinių karjerą, atsakinga yra **profesinio planavimo grupė**, *kasmet su vyresniais mokiniais einama į darbo biržą, kur jie susipažįsta su galimybėmis, kviečiami įvairių įstaigų atstovai, kad pristatytų profesijas* [3V1].

Mokykloje esti ir **sėkmingų mokinių perėjimo atvejų**: *tie, kurie turi nežymų intelekto sutrikimą, gali mokytis kai kuriose profesinėse mokyklose <...> dalis mokinių stoja, bet nedidelė <...> du mūsų mokiniai išvažiavo šiemet mokytis, berniukas pasirinko apdailininko profesiją, mergina – virėjos* [3V1] (žr. 3.2.21 lentelę).

3.2.21 lentelė

### Mokymasis visą gyvenimą

Kategorijos	Subkategorijos
Karjeros ir perėjimo į suaugusiųjų gyvenimą planavimas	<i>Profesinio planavimo grupė</i>
	<i>Bendradarbiavimas su profesinėmis mokyklomis</i>
	<i>Sėkmingi tolesnio mokymosi atvejai</i>
Problemos	<i>Informacijos sklaida</i>
	<i>Tėvų pasipriešinimas</i>
	<i>Tėvų švietimas</i>

Kalbėdamas apie **problemas** šioje srityje, mokyklos vadovas nurodė **nepakankamą informacijos sklaidą apie profesijos pasirinkimo galimybes, tėvų švietimo stoką** ir jų pasipriešinimą tolesniems vaiko ugdymosi planams.

## Mokinių perėjimas į bendrojo ugdymo mokyklą / iš bendrojo ugdymo mokyklos

Interviu dalyvavęs administracijos atstovas teigė, jog mokinių perėjimas iš bendrosios paskirties mokyklų į jų ugdymo įstaigą nėra retas atvejis, t. y. **dažnas perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos**, tik apgailėstaujama, kad dažnai vaikai pereina per ilgai užsibuvę bendrojo ugdymo įstaigose: *kas metai ateina keletas vaikų iš bendrojo ugdymo mokyklų <...> kas mus neramina, kad mes metų pradžioje tų vaikų lyg ir neturime, bet vėliau jie ateina <...> būna, kad prasidėjus mokslo metams gaunam po 5 vaikus <...> būna labai sunku, jie būna peraugę... <...> bet kai ateina į 1 klasę, tai dar viskas gerai, bet kai ateina į 9-10 kl. ir nemoka skaityti?* [3V1] (žr. 3.2.22 lentelę).

## Mokinių perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos į specializuotas įstaigas

Kategorijos	Subkategorijos
Dažnas perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos	<i>Nereti atvejai</i>
	<i>Ateina per vėlai</i>
Perėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklos priežastys	<i>Vaiko gebėjimų stoka</i>
	<i>Elgesio problemos</i>
	<i>Mokymosi motyvacijos praradimas</i>
Perėjimas į bendrąjį ugdymą	<i>Labai reti atvejai</i>
	<i>Gera mokinių „atranka“</i> <i>Mokinio gebėjimų nuvertinimas ir nenoras išleisti į kitą mokyklą</i>
Sėkmės bendrojo ugdymo mokykloje kriterijai	<i>Stiprinti pagalbą</i>
	<i>Aplinkos pritaikymas</i>
Įtraukiojo ugdymo trūkumai	<i>Specialistų pagalbos stoka</i>
Specialiosios mokyklos privalumai	<i>Socialinis dalyvavimas</i>
	<i>Specialistų pagalbos užtikrinimas</i>

Mokinių **perėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklos priežastys** nurodomos šios: **vaiko gebėjimų stoka** (mokytojams pavyksta įtikinti, kad tokiam vaikui bendroje mokykloje mokytis per sunku <...> prieš kelias savaites skambino viena mama, kurios vaikas jau antrus metus sėdi pirmoje klasėje; ji norėjo apžiūrėti mūsų mokyklą, nes jau ir mokytoja sakė, ir pati matė, kad vaikas ten nepajėgs mokytis) [3V1]; **elgesio problemos** (mokytojo netenkina mokinio elgesys klasėje, kada jis daro „betvarkę“; jei sėdi ramiai, tai ten ir prasėdės kelis metus) [3V1]; **mokymosi motyvacijos praradimas** (jie tiesiog būna pripratę tinginiauti ir nedirbti; tada būna sunku išjudinti ir sumotyvuoti) [3V1].

**Perėjimas į bendrąjį ugdymą.** Perėjimo iš specialiosios mokyklos į bendrojo ugdymo mokyklą **atvejai** buvo **labai reti**: buvo atvejų, bet labai seniai [3V1]. Mokyklos atstovas mano, kad vyksta **gera mokinių „atranka“**: mokiniai „gerai atrenkami“ specialiajam ugdymui: dabar mūsų rajone atranka yra gana stipri <...> dažniau būna, kad iš specialiosios mums tenka perkelti į lavinamąsias klases, o ne į bendrąjį ugdymą [3V1], buvo siekiama pabrėžti specialiosios mokyklos tokius privalumus kaip specialistų pagalbos ir socialinio dalyvavimo užtikrinimas: turime reikalingus specialistus <...> vaikai nėra at-

*skirti iš tos bendros visuomenės: dalyvaujame visuose renginiuose, bendradarbiaujame su miesto, rajono mokyklomis <...> mus tikrai žino, mes patys visur veržiamės, važiuojame į tarptautinius festivalius <...> bendrojo ugdymo mokykloje tas vaikas ant scenos tikrai neužlips... [3V1]. Mokyklos vadovas nemato savo mokinių galimybių ugdytis bendrojo ugdymo mokyklose dėl gebėjimų stokos (**mokinio gebėjimų nuvertinimas ir nenoras išleisti į kitą mokyklą**): mes stipresniam vaikui darbą sunkinam, gal jis ir gaudosi geriau socialinėj, buitinėj aplinkoj, bet su žiniom vis tiek matai, kad ne kas, todėl matai, kad jis negali pereiti į bendrojo ugdymo mokyklą [3V1].*

**Įtraukiojo ugdymo trūkumai ir sėkmės bendrojo ugdymo mokykloje kriterijai.** Didžiausia kliūtis įtraukiojo ugdymo sistemoje – **specialistų pagalbos stoka**, todėl stiprinant pagalbą bendrojo ugdymo mokyklose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams reikėtų **stiprinti pagalbą** šiems mokiniams ir **užtikrinti aplinkos pritaikymą**; turi būti pakankamai specialistų, pakankamai lėšų: <...> *su judėjimo negalia vaikas neužlips laiptais, jei nebus pritaikyta aplinka... [3V1].*

## Specialiųjų mokyklų vaidmuo įtraukiojo švietimo sistemoje

Analizuodamas specialiosios mokyklos raidos perspektyvas, mokyklos vadovas nurodė galimą ugdymo įstaigos transformaciją į daugiafunkcij centrą, **konsultavimo paslaugų plėtrą**: *jei reiktų pergalvoti savo mokyklos funkcijas, galėtumėme kurti kokį daugiafunkcij centrą, priešmokyklinės grupes <...> mes galime konsultuoti; ir dabar mes einame į jų metodinius renginius, dienas <...> jei mūsų pagalba reikia, mes galime skleisti savo gerą patirtį <...> mes siūlomės, bet didelio susidomėjimo nėra [3V1].*

## Pedagogai: „Mokiniam gera specialiojoje mokykloje – jie noriai būna mokykloje ir gyvena bendrabutyje“

*Delfi* grupėje dalyvavo specialiosios mokyklos pedagogai (N=10): mokytojai (N=8); socialinė pedagogė (N=1), auklėtoja (N=1). Tyrimo dalyvių kvalifikacinės kategorijos: mokytojas (N=2), vyresnysis mokytojas ar vyresnysis specialusis pedagogas (N=4), metodininkas (N=3), socialinis pedagogas (N=1). *Delfi* grupę sudarė 2 vyrai ir 8 moterys. Tyrimo dalyviai reprezentavo įvairias pedagogų specializacijas.

Taikant kiekybinius aprašomosios statistikos metodus (vidurkių M ir sklaidos standartinio nuokrypio SD apskaičiavimas), atlikta kiekvienos *delfi* grupės

diskusijų turinio prasminių subkategorijų ir juos iliustruojančių teiginių reitingų analizė.

Pedagogų *delfi* apklausos duomenų analizė leido atskleisti dominuojančias turinio kategorijas ir subkategorijas (žr. 3.2.23 lentelę).

3.2.23 lentelė

**Pedagogų nuomonės apie mokinių ugdymą(si) specialiojoje mokykloje**

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
Ugdymo(si) aplinka	<i>Minimaliai pritaikyta aplinka vaikams, turintiems judėjimo sutrikimų</i>	5,00	0,00
	<i>Tinkamai įrengtos ir pritaikytos įvairios edukacinės erdvės</i>	4,83	0,45
	<i>IT naudojimas ugdymosi procese</i>	4,47	0,92
Įtraukiojo ugdymo perspektyvos	<i>Specialiosios mokyklos perspektyvos</i>	4,93	0,19
	<i>Gera organizuotas užimtumas po pamokų</i>	4,65	0,91
Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas	<i>Socialinių įgūdžių ugdymasis dienos užimtumo centre</i>	4,92	0,29
	<i>Profesinis rengimas ir perspektyvos</i>	4,75	0,54
	<i>Profesinio rengimo ir savarankiško gyvenimo problematika</i>	4,50	0,96
Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais	<i>Bendradarbiavimas su PPT specialistais</i>	4,92	0,29
	<i>Bendradarbiavimo su tėvais formos ir būdai</i>	4,56	0,64
Švietimo pagalba	<i>Specialistų pagalbos organizavimas ir teikimas</i>	4,90	0,36
	<i>Poreikis plėtoti specialiąją pagalbą</i>	4,77	0,43
	<i>Elgsenos aptarimas ir pagalbos teikimas</i>	4,77	0,53
	<i>Mokytojo padėjėjo teikiama pagalba klasėje</i>	4,25	1,49
Ugdymo pasiekimai ir jų vertinimo praktika	<i>Vertinimo sistemos ir jų taikymas</i>	4,89	0,30
	<i>Mokinio dalyvavimas (jį)vertinimo procese</i>	4,80	0,67
Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą	<i>Dažniausiai priimami mokiniai, turintys intelekto sutrikimą</i>	4,86	0,25
	<i>Sėkminga naujai atvykusių mokinių adaptacija</i>	4,67	0,59
	<i>Perėjimo iš bendrojo ugdymo įstaigų tendencijos</i>	4,29	0,97
Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas	<i>Ugdymosi programų sudarymas bei ugdymo(si) individualizavimas</i>	4,82	0,53
	<i>Neformalusis ugdymasis</i>	4,73	0,50
	<i>Ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas skirtingų gebėjimų mokiniams</i>	4,58	0,79
	<i>Tėvų dalyvavimas ugdymosi procese</i>	4,42	0,89

<b>Mokinių savijauta mokykloje</b>	<i>Mokiniai noriai lanko ir būna mokykloje</i>	4,67	0,49
	<i>Mokykloje žemesnis patyčių lygis</i>	4,67	0,78
	<i>Mokiniai gerai jaučiasi mokykloje</i>	4,58	0,67
	<i>Gerai mokinių ir tėvų atsiliepimai apie mokyklą</i>	4,58	0,52
<b>Nacionalinė švietimo ir mokyklos politika</b>	<i>Specialiosios mokyklos reikalingumas mokiniams, turintiems negalią</i>	4,58	1,44
	<i>Specialiosios mokyklos reikalingumas mokiniams</i>	4,50	1,24
	<i>Menkas krepšelio metodikos efektyvumas</i>	4,25	1,49

Pedagogų apklausa atskleidė jų nuomones tiek apie nacionalinės švietimo ir mokyklos politiką, tiek apie mokinių priėmimą į ugdymo įstaigą ir svarbiausius jų ugdymo(si) aspektus specialiojoje mokykloje, tiek ir apie mokinių bei ugdymo įstaigos ateities perspektyvas. Didžiausias pedagogų pritarimas teiginiams apie *ugdymo(si) aplinkos*, kuri įgalina asmeninį individo tobulėjimą, pasiekiamą per mokymo(si) pastangas (Bartaševičius, 2012), *kūrimą* specialiojoje mokykloje. Lyginant su kitais teiginiais, mažiausiai pritarata kategorijos **Nacionalinė švietimo ir mokyklos politika** teiginiams.

### Ugdymosi aplinka

Diskusijos metu *delfi* grupės dalyviai išskyrė tris kategoriją **Ugdymosi aplinka** sudarančias subkategorijas: *minimaliai pritaikyta aplinka vaikams, turintiems judėjimo sutrikimų* ( $M=5,00$ ;  $SD=0,00$ ), *tinkamai įrengtos ir pritaikytos įvairios edukacinės erdvės* ( $M=4,83$ ;  $SD=0,45$ ) ir *IT naudojimas ugdymosi procese* ( $M=4,47$ ;  $SD=0,92$ ).

Tyrime dalyvavę pedagogai vieningai konstatavo, kad ugdymo įstaigoje **minimaliai pritaikyta aplinka vaikams, turintiems judėjimo sutrikimų** ( $M=5,00$ ;  $SD=0,00$ ): nepritaikytos durys, sunku pasiekti jungiklius, nepritaikytos klasės, trūksta keltuvų. Visa tai apriboja judėjimo sutrikimų turinčių mokinių patekimą į įvairias mokyklos erdves: *Mokykloje mokosi vaikai, kurie turi ne tik intelekto, bet ir judėjimo sutrikimų, tad trūksta keltuvo, nepritaikyta mokyklos aplinka apriboja savarankiškumą, visavertį socialinį dalyvavimą* ( $M=5,00$ ;  $SD=0,00$ ).

Subkategoriją **tinkamai įrengtos ir pritaikytos įvairios edukacinės erdvės** ( $M=4,83$ ;  $SD=0,45$ ) apibūdina teiginiai: *netradiciškai pamokas galima vesti mokyklos ir miesto muziejuose, lauke ir kt.* ( $M=4,92$ ;  $SD=0,29$ ); *gražiai įreng-*

tos patalpos bendrabutyje, kurios pritaikytos vaikų socialinių įgūdžių ugdymui (M=4,92; SD=0,29); labai gerai įrengtas technologijų kabinetas, kompiuterių, istorijos ir dailės klasės (M=4,83; SD=0,39); gražiai įrengtos klasės, geras apūpinimas mokomosiomis priemonėmis (M=4,83; SD=0,39); kieme kuriamos edukacinės erdvės (M=4,67; SD=0,89). Mokykloje daug dėmesio skiriama ugdymo(si) aplinkų tvarkymui, pamokų organizavimui už klasės ribų – miesto edukacinėse erdvėse.

Subkategorijos **IT naudojimas ugdymosi procese** (M=4,47; SD=0,92) teigiamai konstatuojama IT priemonių gausa specialiojoje mokykloje: *mokykloje yra kelios išmaniosios lentos* (M=4,83; SD=0,58), *visose klasėse yra kompiuteriai* (M=4,50; SD=1,17), *daugelyje klasių yra multimedijos projektoriai* (M=4,08; SD=1,00), mokytojai skatinami pamokose naudoti kompiuterines technologijas.

### Įtraukiojo ugdymo perspektyvos

Šioje kategorijoje išskirtos dvi subkategorijos: *specialiosios mokyklos perspektyvos* (M=4,93; SD=0,19) ir *SUP turinčių mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje problematika* (M=4,65; SD=0,61).

Subkategoriją **specialiosios mokyklos perspektyvos** (M=4,93; SD=0,19) atspindi teiginiai: *Vaikams, turintiems intelekto sutrikimą, specialiojoje mokykloje sudarytos geriausios ugdymosi sąlygos* (M=5,00; SD=0,00); *Specialiojoje mokykloje sudarytos geresnės sąlygos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių saviraiškai atsiskleisti* (M=5,00; SD=0,00). Mokytojai pažymi, kad vaikai, turintys intelekto sutrikimą, turi mokytis ne bendrosiose klasėse, bet „atskirai“: *Yra vaikai, kuriems geriau mokytis atskirai nuo kitų vaikų. Visi vaikai, turintys sutrikusį intelektą, turi turėti savo mokyklą* [3P5], be to, anot delfi grupės dalyvių, specialiojoje mokykloje mokiniams sudaromos geresnės sąlygos dalyvauti neformalioje veikloje, labiau pasitikėti savo jėgomis, pajauti sėkmę: *Pas mus vaikai gali atsiskleisti meninėje veikloje, tenai visada bus geresnių už juos. Čia jie būna geriausi, o ten jiems nepavyktų būti geriausiems* [3P9].

Pedagogai akcentuoja ugdymo įstaigos specialistų pagalbos veiksmingumą ir mokinių aukštesnius akademinius pasiekimus: *Specialiojoje mokykloje vaikams suteikiama reikalinga švietimo pagalbos specialistų pagalba, vaikai daugiau išmoksta* (M=4,92; SD=0,29). Tai patvirtina mokytojų išsakytos mintys diskusijų metu: *Atėjo berniukas iš bendrojo ugdymo mokyklos, jis visai*



nekalbėjo. Dabar vaiko neįmanoma pažinti [3P10]; Mergaitė atėjo pas mus į devintą klasę, pažino tris raides A, B ir O. O čia per tuos metus ji išmoko skaityti, rašyti [3P8]. Specialiojoje mokykloje didesnis dėmesys kreipiamas mokinių socialinių įgūdžių formavimui (M=4,92; SD=0,29), pasak mokytojos: 5 specialioji klasė, keli vaikai mokėsi čia nuo pat pradžios, o dvi mergaitės atėjo iš bendrojo ugdymo mokyklos. Gebėjimai panašūs, tu, kurie atėjo iš kitų mokyklų, sąsiuvinyje chaosas. O mūsų vaikų gebėjimai gal ir žemesni, bet mokytojas išmoko tvarkingumo, jie užrašo tvarkingai, <...> daug dėmesio skiriama socialinių įgūdžių ugdymui [3P4]. Specialiosios mokyklos mokytojai, anot delfi grupės dalyvių, labiau įsijaučia į vaiko situaciją, yra arčiau jo, geba suteikti kvalifikuotesnę pagalbą (M=4,83; SD=0,39).

Kartu mokytojai aktualizuoja **SUP turinčių mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje problematiką** (M=4,65; SD=0,61): pagalbos fragmentiškumą didelių ir labai didelių SUP turintiems mokiniams: *Bendrojo ugdymo mokyklose dėl didelio mokinių skaičiaus mažai laiko skiriama darbui su mokiniais, turinčiais didelių ir labai didelių SUP* (M=4,92; SD=0,29); mokinių patiriamas patyčias: *Bendrojo ugdymo mokykloje vaikai, turintys didesnių SUP, emociškai blogai jaučiasi, patiria patyčių* (M=4,83; SD=0,39). Pedagogai išsako pastebėtą tėvų jautrumą ir menką gebėjimą atsispirti susiformavusiai visuomenės nuomonei: *Pasitaiko, kad vaikai tėvų pageidavimu išeina į bendrojo ugdymosi mokyklas, bet ten jie ignoruojami, iš jų šaiposi* (M=4,58; SD=1,44); vaikas atsiduria nesėkmės situacijoje: *Visuomenės požiūris į specialiąsias mokyklas nėra teigiamas. Daugelis tėvų gėdijasi, kad vaikas mokosi specialiojoje mokykloje. Nesvarbu, kad jis ten [bendrojo ugdymo mokykloje] ujamas ar tik prasėdi* [3P6], dažnai grįžta mokytis į specialiąją mokyklą: *Išėję į bendrojo ugdymo mokyklą vaikai dažniausiai grįžta mokytis į specialiąją mokyklą, nes patiria ten nesėkmę* (M=4,25; SD=1,77). Šios specialiosios mokyklos pedagogai konstatuoja, kad bendrojo ugdymo mokykloje galėtų mokytis mokiniai, turintys fizinę negalią: *Normalaus intelekto su fizine negalia vaikai galėtų mokytis bendrojo ugdymo mokyklose* (M=4,67; SD=0,65).

## Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas

**Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimo specialiųjų poreikių turintiems mokiniams** kategorijoje išryškėjo trys subkategorijos: *socialinių įgūdžių ugdymasis dienos užimtumo centre* (M=4,92; SD=0,29), *profesinis rengimas ir perspektyvos* (M=4,75; SD=0,54) ir *profesinio rengimo ir savarankiško gyvenimo problematika* (M=4,50; SD=0,96).

Subkategorijoje **socialinių įgūdžių ugdymasis dienos užimtumo centre** (M=4,92; SD=0,29) konstatuotina, kad yra įkurtas toks centras (*Mokyklos pastate yra dienos užimtumo centras, kurį lanko nuo 21 metų amžiaus jaunuoliai* (M=4,92; SD=0,29)) ir *pabaigus 10 klasių mokiniai tęsia ugdymąsi socialinių įgūdžių klasėje* (M=4,92; SD=0,29). Anot pedagogų, tėvai patenkinti, kad prie mokyklos yra įkurtas dienos centras, kurį kiekvieną dieną gali lankyti mokyklą pabaigę jaunuoliai ir kuriame organizuojamos veiklos, skatinančios centro lankytojų socialinių įgūdžių ugdymąsi: *Tėvai džiaugiasi, kad jų suaugusiems vaikams sudaromos galimybės bendrauti, ugdytis socialinius įgūdžius. Tai geriau nei sėdėti namuose be veiklos, tėvų prižiūrimiems* [3P5].

Subkategorija **profesinis rengimas ir perspektyvos** (M=4,75; SD=0,54) apibendrina teiginius, kad *po 10 kl. mokiniai gali mokytis profesinio rengimo centruose* (M=4,75; SD=0,62); šios mokyklos mokiniai *dažniausiai pasirenka Radviliškio technologijų ir verslo mokymo centrą* (M=4,75; SD=0,45). Kiekvienais metais profesinio rengimo centro darbuotojai mokyklos 10 kl. mokiniams organizuoja karjeros ugdymo veiklas, pagal gebėjimus padeda mokymuisi pasirinkti tinkamą specialybę: *Kiekvienais metais dešimtokams vyksta supažindinimo su specialybėmis veiklos Radviliškio technologijų ir verslo mokymo centre, ten jie išbando savo jėgas, renkasi, kur mokytis* [3P7].

Subkategorijoje **profesinio rengimo ir savarankiško gyvenimo problematika** (M=4,50; SD=0,96) pabrėžiamas tolimas atstumas iki profesinių centrų (*Pakankamai toli yra profesinio rengimo centrai*) (M=4,50; SD=0,67), tai apriboja galimybes mokytis juose; akcentuojamas socialinės apsaugos sistemos nepakankamumas: *Pabaigę profesinio rengimo centrus jaunuoliai, likę be tėvų globos, neturi kur grįžti* (M=4,50; SD=1,24). Viena pedagogė pasidalijo patirtimi, palygindama Lietuvos ir Didžiosios Britanijos socialinės apsaugos sistemas: *Nėra sistemos. Čia nėra vietos negalią turintiems asmenims, tenai išvažiuę, jie sugeba. Tenai (užsienyje) jiems kažkaip sekasi, o čia nėra kam pasirūpinti* [3P5].

## Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais

**Bendradarbiavimo su šeimomis, socialiniais partneriais bei kitomis ugdymo įstaigomis** kategorijoje išskirtos dvi subkategorijos: *bendradarbiavimas su PPT* (M=4,92; SD=0,29), kur tiesiog konstatuojamas glaudus bendradarbiavimo su miesto PPT specialistais faktas, ir *bendravimo su tėvais formos ir būdai* (M=4,56; SD=0,64).

Diskutuodami apie **bendravimo su tėvais formas ir būdus** ( $M=4,56$ ;  $SD=0,64$ ), pedagogai pažymėjo, kad dažniausiai su tėvais bendraujama individualiai. Pastarąją subkategoriją atspindi teiginiai: *Dažniausi bendravimo su mokinių tėvais būdai – individualiai, susirinkimų metu, telefonu* ( $M=4,92$ ;  $SD=0,29$ ); *Tėvai kviečiami į renginius, susirinkimus* ( $M=4,75$ ;  $SD=0,45$ ). Mokytojai stengiasi tėvus įtraukti į mokyklos gyvenimą, lanko šeimas namuose, siekdami geriau pažinti: *Vyksta mokinių lankymas namuose, kuris padeda geriau pažinti mokinių šeimas* ( $M=4,42$ ;  $SD=0,67$ ), spręsti elgesio problemas: *Mokinių lankymas namuose turi didelę reikšmę. Mano praktikoje tie išdykę mokiniai pasikeičia* [3P8]. Matyt, dėl gana menko kai kurių tėvų kompiuterinio raštingumo ar IT neturėjimo *su tėvais virtualiai socialiniuose tinkluose bendraujama retai* ( $M=4,50$ ;  $SD=0,91$ ). Mažiausio pritarimo susilaukė teiginys *Tėvams mokslo metų pradžioje pateikiamos anketos, padedančios išsiaiškinti tėvų norus ir pageidavimus* ( $M=4,25$ ;  $SD=0,87$ ); tai, kaip sėkmingą darbo su tėvais praktiką, įvardijo tik vienas mokytojas. Delfi grupės diskusijos metu mokytojai nepasidalijo patirtimis apie tėvų iniciatyvas bei bendravimą ir bendradarbiavimą su socialiniais partneriais. Bendradarbiavimo su šeimomis, socialiniais partneriais ir kitomis ugdymo įstaigomis sritis galėtų būti šios įstaigos viena iš tobulintinų sričių.

## Švietimo pagalba

Šioje kategorijoje išryškėjo keturios subkategorijos: *specialistų pagalbos organizavimas ir teikimas* ( $M=4,90$ ;  $SD=0,36$ ), *poreikis plėtoti specialiąją pagalbą* ( $M=4,77$ ;  $SD=0,43$ ), *elgsenos aptarimas ir pagalbos teikimas* ( $M=4,77$ ;  $SD=0,53$ ) ir *mokytojo padėjėjo teikiama pagalba klasėje* ( $M=4,25$ ;  $SD=1,49$ ).

Švietimo pagalbos kategorijoje aukščiausiai įvertinta subkategorija **specialistų pagalbos organizavimas ir teikimas** ( $M=4,90$ ;  $SD=0,36$ ), kurioje pristatomi mokykloje dirbantys įvairūs švietimo pagalbos mokiniui specialistai ir akcentuojamas specialiųjų pratybų derinimas su pamokų tvarkaraščiu: *Mokykloje dirba socialinis pedagogas, logopedai, specialieji pedagogai, kineziterapeutas* ( $M=5,00$ ;  $SD=0,00$ ); *mokiniams, turintiems VCP, kineziterapeuto pagalba teikiama per kūno kultūros<sup>72</sup> pamokas* ( $M=5,00$ ;  $SD=0,00$ ); *lavinamųjų klasių mokiniams vedamos gydomosios kūno kultūros pamokos* ( $M=5,00$ ;  $SD=0,00$ ); *specialiosios pratybos derinamos su pamokų tvarkaraščiu* ( $M=4,58$ ;  $SD=1,44$ ).

<sup>72</sup> Dabar kūno kultūros pamokos vadinamos fizinio ugdymo pamokomis.

Stipriai aktualizuojama subkategorija **poreikis plėtoti švietimo pagalbą** (M=4,77; SD=0,43), konstatuojant būtinybę *organizuoti daugiau kineziterapeuto užsiėmimų ir logopedinių pratybų* (M=5,00; SD=0,00). Pedagogai akcentuoja psichologo pagalbos, mokytojų padėjėjų trūkumą: *Mokykloje trūksta psichologo pagalbos* (M=4,83; SD=0,39). Pedagogai dalijasi psichologo paieškos patirtimis ir nuomone apie psichologų kompetencijas teikti pagalbą didelių ir labai didelių SUP turintiems mokiniams: *Psichologo reikia, bet psichologo neturime. Viena buvo <...>, kita buvo santūresnė ir truputį atsainiau <...>, tai vaikams irgi netiko* [3P7]. Būtinybė teikti mokytojo padėjėjo pagalbą kiekvienoje klasėje akivaizdi, tad mokytojai apgailestauja dėl šios pagalbos trūkumo: *Ne visose klasėse yra mokytojai padėjėjai* (M=4,67; SD=0,65). Mokykla surado išorinius išteklius ir pasitelkė kitos įstaigos psichologo pagalbą: *Esant poreikiui, mokiniai gauna pagalbą psichinės sveikatos centre ir PPT, pvz., psichologo pagalbą* (M=4,58; SD=0,67); tai patvirtina ir viena pedagogė: *Jie eina į Psichikos sveikatos centrą pas psichologę* [3P7].

Dar viena išskirta subkategorija – **elgsenos aptarimas ir pagalbos teikimas** (M=4,92; SD=0,29), kuris vyksta VGK posėdžių metu, kai *Aptariamos ugdymo ir adaptacinio laikotarpio problemos* (M=4,92; SD=0,29); *Svarstomas netinkamas mokinių elgesys* (M=4,92, SD=0,29); *Mokinių elgesio problemų sprendimas deleguojamas socialiniam pedagogui, klasės vadovui* (M=4,92; SD=0,29) *ar būdinčiam mokytojui* (M=4,33; SD=1,23). Mokytojų pateikti teiginiai suponuoja įžvalgą, kad specialiojoje mokykloje daugiau orientuojamasi į nepageidaujamo elgesio kaip pasekmės eliminavimą, minimaliai kreipiant dėmesį į pageidaujamo elgesio konstravimą, pozityvų palaikymą. Tai patvirtino tyrimo dalyvė, teigusi: *Turiu tokią kėdę ir pasodinu vaiką prieš klasę nusi-raminimui. Vaikas atsukamas į klasę, niurzgia, bet sėdi* [3P8].

Subkategorijoje **mokytojo padėjėjo teikiama pagalba klasėje** (M=4,25; SD=1,49) konstatuojamas svarbus mokytojo padėjėjo vaidmuo specialiosios mokyklos klasėje, teikiamos pagalbos reikalingumas mokiniui, turinčiam didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

## Ugdymosi pasiekimų vertinimas

**Ugdymo pasiekimų ir vertinimo praktikos** kategorijai delfi grupės dalyviai priskyrė 2 subkategorijas: *vertinimo sistemos ir jų taikymas* (M=4,89; SD=0,30) ir *mokinio dalyvavimas (įsi)vertinimo procese* (M=4,80; SD=0,67).

Diskusijos metu pedagogai išvardijo įvairias **vertinimo sistemas** (ideografinį, formuojamąjį, apibendrinamąjį ir kriterinį vertinimą) (M=4,92; SD=0,29):

*Pradinio ugdymo pakopoje specialiosiose klasėse naudojamas ideografinis vertinimas (M=5,00; SD=0,00); Pagrindinio ugdymo pakopoje specialiosiose klasėse naudojamas formuojamasis, apibendrinamasis ir kriterinis (10 balų vertinimo pažymiais) vertinimas (M=5,00; SD=0,00). Delfi grupės dalyviai konstatavo jų nuolatinį taikymą (M=4,89; SD=0,30): Mokiniai vertinami po kiekvienos pamokos (M=4,67; SD=0,65) ir akcentavo ideografinio vertinimo taikymą popamokinėje veikloje: Popamokinė veikla vertinama spalvomis ir simboliais (M=4,75; SD=0,62). Pasak mokytojų, įvertinimai rašomi popieriniuose dienynuose (M=4,92; SD=0,29); vertinami dalykai pagal ugdymo planą (M=4,92; SD=0,29); mokslo metų pabaigoje pildomi mokinių pasiekimų aprašai (M=4,92; SD=0,29). Išsakyti teiginiai leidžia numanyti, kad vertinimo procesas orientuotas į mokinio paskatinamąją veiklą – „šypsenėlės“, „saldieji prizai“ ir kt. (M=4,92; SD=0,29); vaikai mokomi įsivertinti savo veiklą (M=4,67; SD=0,65). Apie tėvų dalyvavimą vertinimo procesuose nutylima.*

## **Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą**

Analizuojant kategoriją **Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą** (M=4,61; SD=0,60), išskirtos trys subkategorijos: *dažniausiai priimami mokiniai, turintys intelekto sutrikimą* (M=4,86; SD=0,25), *sėkminga mokinių adaptacija* (M=4,67; SD=0,59) ir *perėjimo iš bendrojo ugdymo įstaigų tendencijos* (M=4,29; SD=0,97).

Subkategorijoje **dažniausiai priimami mokiniai, turintys intelekto sutrikimą** aukščiausio pritarimo sulaukė tokie teiginiai: *Pagrindinis mokinių priėmimo į mokyklą kriterijus – intelekto sutrikimas* (M=5,00; SD=0,00); *Į mokyklą iš bendrojo ugdymo mokyklų ateina mokyti vaikai, turintys intelekto sutrikimą* (M=5,00; SD=0,00), ir *Mokykloje mokosi mokiniai, turintys nežymų, vidutinį, žymų ar labai žymų intelekto sutrikimą + mokiniai, turintys kompleksinių sutrikimų, elgesio ir emocijų sutrikimų* (M=5,00; SD=0,00). Mokytojai kalbėjo apie tai, kad į mokyklą mokinius siunčia PPT specialistai (M=4,92; SD=0,29) ir sudaromos jungtinės klasės (M=4,92; SD=0,29): *8 vaikai vienoje klasėje: 2 – pirmokai, 2 – antrokai, 1 – trečiokas ir 3 – ketvirtokės, specialiosiose klasėse nežymus ir intelekto sutrikimas* [3P3] bei pritarė teiginiui, kad *beveik 50 proc. mokyklos mokinių turi nežymų intelekto sutrikimą* (M=4,58; SD=0,67): *7 mokiniai – visi turi nežymų intelekto sutrikimą* [3P4]. Paaiškėjo, kad specialiosiose klasėse mokosi 7–8 mokiniai, o lavinamosiose vidutiniškai mokosi 4–6 mokiniai (M=4,83; SD=0,39).

Subkategorijoje **sėkminga mokinių adaptacija** (M=4,67; SD=0,59) didžiausio pritarimo sulaukė teiginiai: *Adaptacinis naujai atvykusio mokinio laikotarpis*

vyksta sėkmingai ( $M=4,75$ ;  $SD=0,45$ ); Naujus mokinius vaikai priima draugiškai ( $M=4,67$ ;  $SD=0,65$ ); Nauji mokiniai pritampa prie kolektyvo ( $M=4,58$ ;  $SD=0,67$ ). Anot pedagogų, mokykloje daug dėmesio skiriama sėkmingai naujų mokinių adaptacijai, jų supažindinimui su aplinka, klasės mokiniais, stengiamasi įtraukti į įvairias neformaliojo ugdymo veiklas: *Naujam mokiniui skiriame daug dėmesio. Atėjusį į mokyklą vaiką ir jo tėvus supažindiname su mokyklos administracija, pavedžiojame po mokyklą, supažindiname su būreliais* [3P4].

Subkategorijoje **perėjimo iš bendrojo ugdymo įstaigų tendencijos** ( $M=4,29$ ;  $SD=0,97$ ) akcentuojama, kad bendrojo ugdymo mokyklos „atiduoda“ mokinius, kurie demonstruoja netinkamą elgesį: *Iš bendrojo ugdymo mokyklos dažniausiai ateina vaikai, kurie kartu su intelekto sutrikimu turi elgesio ir emocijų sutrikimų* ( $M=4,58$ ;  $SD=0,90$ ) ir konstatuojama, kad vaikai į specialiąsias mokyklas ateina baigę pradinį ugdymą: *Dažniausiai vaikai iš bendrojo ugdymo mokyklų ateina nuo penktos klasės, kai prasideda dalykinė sistema* ( $M=4,00$ ;  $SD=1,04$ ). Mokytojai dalijasi sava patirtimi, kad įsigali nepriimtina praktika, kai mokinys „laikomas“ bendrojo ugdymo mokyklos pradinėje klasėje, o dalykinėje sistemoje perorientuojamas į specialiąją mokyklą: *Ateina pas mus tie, kas turi elgesio problemų, o kiti, ramesni, tiesiog prasėdi. Nieko neišmokę ir baigia dešimt klasių* [3P11].

## Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas

Kategorijoje **Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas** fiksuotas didžiausias pritarimas teiginiams ir išskirtos keturios subkategorijos: *ugdymosi programų sudarymas ir ugdymo(si) individualizavimas* ( $M=4,82$ ;  $SD=0,53$ ), *neformalusis ugdymasis* ( $M=4,73$ ;  $SD=0,50$ ), *ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas skirtingų gebėjimų mokiniams* ( $M=4,58$ ;  $SD=0,79$ ) ir *tėvų dalyvavimas ugdymosi procese* ( $M=4,42$ ;  $SD=0,89$ ).

Mokytojai akcentuoja **ugdymosi programų sudarymą ir ugdymo(si) individualizavimą** ( $M=4,82$ ;  $SD=0,53$ ): *Kiekvienam mokiniui remiantis bendrujų programų pritaikymo rekomendacijomis ir vaikų poreikiais, gebėjimais sudaromos individualizuotos programos* ( $M=4,92$ ;  $SD=0,29$ ); *Ugdymas klasėje individualizuojamas* ( $M=4,92$ ;  $SD=0,29$ ); *Jei vaikas nepasiekia rezultatų, grįžtama prie temų arba koreguojamas individualizuotos programos turinys* ( $M=4,92$ ;  $SD=0,29$ ). Programos lavinamųjų klasių mokiniams sudaromos pusmečiui ( $M=4,75$ ;  $SD=0,62$ ), o specialiųjų klasių – dažniausiai metams: *Specialiųjų klasių mokiniams individualizuotos programos (IP) rengiamos mokslo*

metams, bet jei reikia, koreguojamas IP turinys mokslo metų eigoje (M=4,58; SD=1,17).

Aptariant **neformaliojo ugdymosi** subkategoriją (M=4,73; SD=0,50), išryškėja, kad vykdomos pasirengimo savarankiškam gyvenimui programos, veikia daug ir įvairių būrelių, vedamos integruotos pamokos: *Popamokinio ugdymo programos* [programų bendras pavadinimas], *kurių metu mokiniai nuosekliai mokosi, kaip elgtis gyvenimiškose situacijose, t. y. pasirengti savarankiškam gyvenimui, sudaromos pusmečiui* (M=4,92; SD=0,29); *Mokykloje veikia daug būrelių, tinkamai organizuojama popamokinė veikla* (M=4,92; SD=0,29); *Mokykloje vaikai ruošiami savarankiškam gyvenimui* (M=4,75; SD=0,62); *Mokykloje dažnai vedamos integruotos pamokos* (M=4,33; SD=0,78). Duomenų analizė rodo, kad neformaliojo ugdymosi veiklos dažniausiai vyksta mokykloje, t. y. toje pačioje aplinkoje kaip ir formaliojo ugdymosi veiklos.

Subkategorijai **ugdymosi turinio bei metodų pritaikymas įvairių gebėjimų mokiniams** (M=4,58; SD=0,79) priskirti du teiginiai, kuriems buvo suteiktas aukštas pritarimo reitingas: *Pamokos tema bendra, bet užduotys diferencijuojamos, ugdymas individualizuojamas atsižvelgiant į kiekvieno vaiko ypatumus bei stengiamės atrinkti tinkamus ugdymosi metodus, kurie aktyvina mokinių veiklą* (M=4,58; SD=0,79).

Subkategorijoje **tėvų dalyvavimas ugdymosi procese** (M=4,42; SD=0,89) akcentuojama: *Pusmečio pabaigoje tėvai supažindinami su vaikų pasiekimų aprašais* (M=4,58; SD=1,17); *Mokytojai inicijuoja bendradarbiavimą su tėvais ugdymo klausimais* (M=4,50; SD=0,67); *Tėvai įtraukiami į individualizuotų programų sudarymą, išsako savo pageidavimus dėl programos turinio, ugdymo tikslų* (M=4,17; SD=0,84).

## Mokinių savijauta mokykloje

Kategorijoje **Mokinių savijauta mokykloje** pedagogai išskyrė 4 subkategorijas: *mokiniai noriai lanko ir būna mokykloje* (M=4,67; SD=0,49), *mokykloje žemesnis patyčių lygis* (M=4,67; SD=0,78), *mokiniai gerai jaučiasi mokykloje* (M=4,58; SD=0,67) ir *geri mokinių ir tėvų atsiliepimai apie mokyklą* (M=4,58; SD=0,52).

Delfi grupės dalyviai pažymėjo, kad mokiniams mokykloje gera, nes **mokiniai noriai lanko ir būna mokykloje** (M=4,67; SD=0,49), o remdamiesi asmenine patirtimi, lygindami patyčių dažnumą bendrojo ugdymo ir specialiojoje mokykloje, mokytojai konstatuoja: **mokykloje žemesnis patyčių lygis** (M=4,67;

SD=0,78); *Jie pasityčioja, bet ne taip reaguoja, kaip būtų pasityčioję mieste* [3P1]; *Smagu matyti, kaip mokiniai kiekvieną rytą skuba į mokyklą, noriai lieka joje ir po pamokų* (M=4,67; SD=0,49); **mokiniai gerai jaučiasi mokykloje** (M=4,58; SD=0,67), *noriai gyvena bendrabutyje* (M=4,58; SD=0,70). Pedagogai taip pat akcentavo **gerus mokinių, jų tėvų atsiliepimus apie mokyklą** (M=4,58; SD=0,52): *geri mokinių atsiliepimai* (M=4,58; SD=0,52) ir *geri tėvų atsiliepimai apie vaikų gerą savijautą mokykloje* (M=4,58; SD=0,67). Pasak mokytojų, *mokiniai, atėję iš bendrojo ugdymo mokyklos, „atgyja“ mūsų mokykloje, nelieka elgesio problemų* (M=4,50; SD=1,00). Tai patvirtina vienos mokinės istorija: *Šiomet mergaitė atėjo į klasę ir pas ją traukulys. Kai jinai jaudinasi ir nori pasakyti žodį, pas ją liežuvis išlenda. Mes ją klasėje į pirmą suolą pasodinome, kalbėjomės su vaikais, negirdėjau nei karto, kad iš jos tyčiotųsi. Mama sakė: „Labai gerai, labai gerai.“ Didžiulę įtampą ji jautė bendrojo ugdymo mokykloje* [3P6].

## Nacionalinė švietimo ir mokyklos politika

Kategorijoje **Nacionalinė švietimo ir mokyklos politika** išskirtos trys subkategorijos: *specialiosios mokyklos reikalingumas mokiniams, turintiems negalią* (MD=4,58; SD=1,44), *specialiosios mokyklos reikalingumas mokiniams, gyvenantiems globos namuose* (MD=4,50; SD=1,24), ir *menkas krepšelio metodikos efektyvumas* (MD=4,25; SD=1,49).

Nacionalinės švietimo ir mokyklos politikos kategorijoje mokytojai aktualizuoja būtinybę išlaikyti specialiųjų mokyklų tinklą: *Specialiosios mokyklos turi gyvuoti, jos reikalingos mokiniams, turintiems negalią* (M=4,58; SD=1,44); *ugdymosi tęstinumo problematiką vaikams iš globos namų: Kai kurie mokiniai, gyvenantys globos namuose, suėjus 18 metų, turi išeiti* (M=4,50; SD=1,24); *Vidury mokslo metų sueina 18 m. ir sako, eik lauk iš globos namų. Vaikas įstojo į Radviliškį, bet parvažiuoti nėra kur* [3P10]; ir *krepšelio metodikos menką efektyvumą: Iš bendrojo ugdymo mokyklų į specialiąją mokyklą mokiniai dažniausiai ateina be krepšelio* (M=4,25; SD=1,49).

**Mokiniai: „Būna, kad neturiu ką veikti <...> mokytoja sako: „Veik, ką nori“**

**Informacija apie mokinius.** Visi tyrime dalyvavę specialiosios mokyklos mokiniai (N=8) mokosi 8–10 specialiosiose ir lavinamosiose klasėse, jų amžius –



14–16 m. Visiems mokiniams nustatyti dideli specialieji ugdymosi poreikiai ir negalia dėl intelekto sutrikimo: nežymaus (N=5) ir vidutinio (N=3) laipsnio.

## Mokinių ugdymosi specialiojoje mokykloje patirtis

Mokiniai, dalyvavę tyrime, išsako asmenines patekimo į specialiąją mokyklą patirtis ir savo nuomonę apie mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybes (žr. 3.2.24 lentelę).

3.2.24 lentelė

### Ugdymosi specialiojoje mokykloje patirtys

Kategorijos	Subkategorijos
Ugdymasis specialiojoje mokykloje	<i>Nesvarstomos ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybės</i>
	<i>Ugdymasis specialiojoje mokykloje: „čia pripratęs“, „čia lengviau mokytis“</i>
	<i>Mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtis: „sunkiau sekėsi mokytis“</i>
	<i>Stigmatizuojantis mokyklos pavadinimas</i>
Perėjimo į bendrojo ugdymo mokyklą privalumai	<i>Visavertiškesnis bendravimas su kitais mokiniiais</i> <i>Didesnės tolesnio mokymo(si) galimybės</i>

Dalis interviu dalyvavusių mokinių **nesvarsto mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybių**: *Nenorėčiau kitur mokytis [3M5]; Gerai sekasi. Išsėina mokintis [3M7]; Mokyklą lankau nuo pirmos klasės [3M8].* Mokiniai laikosi nuomonės, kad specialiojoje mokykloje **jiems lengviau mokytis ir jie čia pripratę**: *Šią mokyklą norėčiau baigti, nes čia lengviau mokytis ir geriau sekasi [3M2]; Norėčiau išeiti į tą, kur mokinausi, bet nebeisiu. Visi vaikai ten pykstasi [3M6].* Teigta, kad *Kartais mokykloje mokytis net per lengva būna <...> nebegrįžčiau į aną mokyklą, nes čia esu pripratusi [3M3].*

Mokiniai, turintys mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirties, teigia, kad, nepaisant šioje mokykloje patirtų ugdymosi sunkumų, dalis jų **norėtų sugrįžti mokytis į bendrojo ugdymo mokyklą**: *Mokytoja sirgo, kai grįžo, liepė rašyti kontrolinį, o aš nieko nemokėjau [3M3]; Mane išmetė dėl mokslų, kad blogai mokinausi [3M4]; Nežinau, kodėl perėjau. Truputį sunkiau sekėsi negu čia [3M2]; Norėčiau ten grįžti, bet ir čia gerai <...> manau, kad ten blogai sektųsi mokytis. Ten užduotis sunkias duotų [3M6].*

Perėjimo į bendrojo ugdymo mokyklą privalumu laikomas **visavertiškesnis bendravimas su bendraamžiais**: *Ten turėjau daug draugų <...> per pamokas*

gerai sekėsi. Su mokytojais sutarčiau gerai. Norėčiau grįžti ten [3M2]; Buvo draugiška klasė <...> mokytis sekėsi normaliai. Labiau ten patiko. Čia labai mažai vaikų, nelabai yra su kuo bendrauti, nes mergaičių mažai [3M3].

Vienas mokinys reflektuoja savo ugdymosi skirtingose mokyklose patirtį, išskirdamas **didesnes tolesnio ugdymosi galimybes**, baigus bendrojo ugdymo mokyklą: *Klasėje buvo 20 mokinių. Nežinau, kodėl blogai mokiausi. Neturėjau draugų. Sėdėjau suole vienas. Nenorėjau draugų turėti. <...> norėčiau ten grįžti. Ten geriau. Gali įstoti visur. Mokytis čia lengviau, nes palengvinta programa <...> Gal ir pavyktų mokytis pagal bendrą programą, jei pasistengčiau <...> tik, kai čia atėjau, supratau, kad reikia stengtis ir gerai mokytis <...> ne mokytojai turi padėti, aš turėčiau labiau stengtis <...> aš niekur nestosiu. Iš tos mokyklos kažin kur neįstosi <...> tikrai rinkčiausi mokytis anoj mokykloj [3M4].* Kita mokinė pažymi, kad reikėtų keisti specialiosios mokyklos pavadinimą, nes iš pavadinimo matosi, kad čia mokosi vaikai su negalia [3M3].

## Psichosocialinė aplinka mokykloje

Psichosocialinė aplinka mokykloje aiškinama per mokytojų ir mokinių bei mokinių tarpusavio santykius (žr. 3.2.25 lentelę).

3.2.25 lentelė

### Psichosocialinė aplinka mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos
Mokytojų santykiai su mokiniais	<i>Draugiški, į pagalbą mokiniui orientuoti, santykiai</i>
	<i>Geri mokytojai</i>
	<i>Griežti, pikti mokytojai</i>
Mokinių tarpusavio santykiai	<i>Draugiški mokinių santykiai</i>
	<i>Dažni nesutarimai, muštynės, patyčios</i>
Mokytojų ir mokinių elgesys siekiant užkirsti kelią patyčioms	<i>Mokytojų kreipimasis į kitus, didesnę galią turinčius asmenis (direktorių / tėvus / policiją)</i>
	<i>Įvairus mokinių elgesys: „nelįsiu, nes pats gausiu“, „einu skųstis“, „užstoju“</i>

Mokiniai pažymi, kad gerai sutaria su mokytojais, nes **mokytojai yra padedantys mokiniams, draugiški**: *Patinka mokytojai: mieli draugiški, nuoširdūs <...> padeda, kai reikia <...> geras mokytojas turėtų pagarbiai elgtis su mokiniais [3M3]; Mokytojai draugiški, padeda vaikams. Mokytoja gera, nesunkiai duoda rašyti, padeda skaityti, ji linksma [3M6]; Gerai sutariu. Geras mokytojas nepyksta, paaiškina, kaip daryt, duoda piešti, padeda [3M7]; Gerai*

*sutariu su mokytojais* [3M1]. Didelė dalis mokinių neapibūdina santykio su mokytojais, tačiau teigia, kad *visi geri mokytojai* [3M1]; *nėra blogų mokytojų* [3M2]; *mokytojai ir auklytės patinka* [3M8]. Tačiau mokiniai teigia, kad ***dalį mokyklos mokytojų linkę būti pikti***, t. y. kelti balso toną ar kartais taikyti fizinės bausmės: *Kartais mokytoja pyksta, šaukia, kad nedarom pamokų* [3M1]; *Viena mokytoja nepatinka. Ji labai griežta, šaukia labai, kai vaikai jos neklauso* [3M3]; *Blogas mokytojas pyksta, už plaukų paima (mūsų mokytojos taip nedaro)* [3M7]; *Nepatinka, kai mokytoja per ausis duoda* [3M6].

***Gerus ir draugiškus mokinių tarpusavio santykius*** mokykloje atskleidžia tokios mokinių nuomonės, kaip: *Gerai sutariam. Daug draugų turiu* [3M1]; *Puikiai sutariam* [3M6]; *Mokiniai vieni kitiems padeda* [3M6]; *draugiški. Šnekamės su draugais, pasivaikščiojam* [3M7]; *nesityčioja* [3M1]. Tačiau kitos, gana dažnai išsakytos, mokinių mintys rodo, kad ***mokykloje dažnai pasitaiko muštynių, patyčių***: *Būna, kad pykstasi mokiniai, prasivardžiuoja vienas kitą* [3M2]; *Man labai nepatinka mano klasė. <...> Rėkauja. Kiekvieną dieną mokiniai pykstasi. Jie koliojasi, pravardžiuoja. Ne sykį mane pravardžiavo <...> kiti mokiniai per pamoką kolioja mokytojus... mokytojai trukdo* [3M4]; *Nepasidalinam pinigais, kur auklėtoja duoda* [3M1]; *Būna pasityčiojimų ir tarp berniukų, ir mergaičių. Dėl elgesio, drabužių šaiposi. Keikiasi* [3M3]; *Būna, pasipykštam. Prasivardžiuoja. Jiems taip išeina. Ir aš kartais taip darau. Už tai, kad kas nors blogo padaro: spardo, mušasi* [3M6].

Konfliktinių situacijų (nesutarimų, patyčių) atvejais, pasak mokinių, ***mokytojai kreipiasi pagalbos į kitus, didesnę galią turinčius asmenis***, t. y. mokyklos direktorių, mokinių tėvus, policijos pareigūnus: *Mokytoja išskiria, pasodina į suolus* [3M2]; *Mokytoja direktorei praneša. Ji nubaudžia. Turim rašyt rašytą* [3M6]; *Mokytojai veda mokinius pas direktorę, jie rašo pasiaiškinimus. Bet dažniausiai to neužtenka. Jie vis tiek tyčiojasi. Mokytoja išsikviečia tėvus. Tada būna gerai* [3M3]; *Mokytojai kreipiasi į policiją arba pas direktorę, vyksta mokinio svarstymas. Bet mokinio elgesys nepasikeičia. Tik pribijo direktorės ir pavaduotojos* [3M4].

Mokiniai tokių situacijų metu ***pasirenka skirtingą elgsenos būdą***. Vieni laikosi atokiai, vengdami įsitraukti į konfliktą: *Bijau lįsti, nes pats gausiu* [3M8]; kiti stengiasi netiesiogiai padėti, kreipdamiesi į mokytojus ar kitus darbuotojus: *Einu auklytei skųstis. Auklytė bara* [3M8]. Mokykloje yra mokinių, kurie patys bando padėti skriaudžiamiems mokiniams: *Aš tada sakau: „Gal jis neturi pinigų nusipirkti kitokių rūbų“ <...> svarbu jam padėti, nes jį skaudina* [3M3]; *Bandau užstoti, kai matau, kad kažkas pykstasi* [3M2].

## Mokinių požiūris į ugdymąsi ir ugdymosi sunkumus

**Mokinių pasitenkinimas ugdymusi mokykloje** išreiškiamas mokiniams patinkančia veikla. 3.2.26 lentelėje pateikiami išryškėję mokinių požiūrio į mokymąsi (sunkumus ir stiprybes) aspektai.

3.2.26 lentelė

### Mokinių požiūris į ugdymąsi ir ugdymosi sunkumus

Kategorijos	Subkategorijos
Mokiniams patinkanti veikla mokykloje	<i>Veikla pamokose „įdomi“, „lengva“</i>
	<i>Neformalusis ugdymas (būreliai)</i>
	<i>Renginiai mokykloje, nepamokinė veikla</i>
	<i>Mokinių veikla pertraukų metu: laksto lauke, klausosi muzikos, naršo feisbuke</i>
	<i>Mokykloje „patinka“, „gerai sekasi“, „nežinau, kas nepatinka“</i>
Mokinių požiūris į ugdymąsi	<i>Geresnės tolesnio ugdymosi galimybės</i>
	<i>Svarbu „normaliam“ socialiniam gyvenimui „Reikia“, „nežinau“</i>
Ugdymosi sunkumai ir stiprybės	<i>„Nepatinkanti“, „sunki“ veikla</i>
	<i>Mokymosi stiprybės – „lengva“ veikla</i>

Mokiniai, atsakydami į klausimą *Kas jiems labiausiai patinka mokykloje?*, dažniausiai vardija **jiems patinkančias veiklas pamokose**. Veikla konkrečiose pamokose jiems patinka, nes yra ką veikti, vyksta pamokos [3M5]; *lengvos pamokos <...>* [3M1]; *<...> įdomi, nes pasakoja apie gamtą* [3M2]. Kiti mokiniai tiesiog įvardija **jiems patinkančius mokomuosius dalykus**. Pertraukų metu mokiniai dažniausiai eina į lauką, klausosi muzikos ar naršo feisbuke.

**Neformalusis ugdymas** mokinių mėgstamas dėl įvairios mokykloje organizuojamos būrelių (sporto, dailės, technologijų, šokių, dramos ir kt.) veiklos. Mokiniams labai įsimintinos nepamokinės dienos, kai vykstama į ekskursijas ar organizuojami renginiai: *Kai važiuom į ekskursiją Kaune, į kiną. Buvo labai gera diena* [3M2]; *Dažnai važiuojam į ekskursijas. Buvom su kareiviais susitikti* [3M2]; *Mokyklos gimtadienis buvo įsimintina diena: šokom, dainavom, bendravom su kitais* [3M3].

Nemažai interviu dalyvavusių mokinių nesugeba įvardyti, kodėl jiems (ne)patinka mokytis šioje mokykloje, todėl jie **pasako savo nuomonę, jos nepagrįsdami**: *Patinka. Nežinau kas. Nežinau, kas mokykloje nepatinka* [3M1]; *Nėra kas čia nepatiktų* [3M2]; *Patinka čia mokytis* [3M3] ir kt. Didžioji dalis tyrime dalyvavusių mokinių atskleidžia, kad jie supranta mokymosi reikšmę,

ją siedami su **geresnėmis tolesnio ugdymosi galimybėmis**: Svarbu gerai mokytis, kad gautum gerą išsilavinimą [3M2]; <...> kad galėtum įgyti kokią profesiją; <...> esu gavusi nominaciją, kad mokykloje geriausiai mokausi [3M3]; Mokytis gerai reikia, kad užaugęs galėtum įstoti, kur nori [3M4]; Reikia gerai mokytis, kad galėtum į kitą mokyklą išeiti [3M6]. Vienas mokinys išsako mintį, kuri reiškia, kad mokymasis tarsi **užtikrina „normalų“ socialinį gyvenimą**: Reikia mokytis. Kad išmoktum, nes paskui nieko nemokėsi, tai gyvensi gatvėse. Jei mokysiuos, turėsiu namus, merginą [3M5].

Dalis mokinių negeba paaiškinti ne tik ugdymosi reikšmės, teigdami, kad mokytis reikia, bet ir savo ugdymosi sunkumų. Ugdymosi sunkumai siejami su sunkia, nesisekančia veikla pamokose ir atitinkamai ugdymosi stiprybėmis laikoma lengva veikla.

## Ugdymosi turinio diferencijavimas pamokoje

Ugdymosi turinio diferencijavimas pamokoje atsiskleidžia mokinių pasakojimuose apie pamokas, mokytojo bei mokinių veiklas pamokose.

Mokinių teigimu, didelė dalis laiko pamokose skiriama **bendrai visų mokinių veiklai**: Visi atsistoja, pasisveikina. Mokytoja pasako, ką reikia daryti, ir darome [3M3]; Mokytoja sako: „Pasiimkit knygas“, po to pasako, ką daryti, ką spręsti [3M1]; Rašom, skaitom, visokias užduotis atliekam <...> iš tų pačių vadovėlių [3M4]; Mokytoja žurnalus pildo, o vaikai skaičiuoja [3M6]; Mokytoja ateina, pamato, kad sėdim ramiai, sako: „Šaunuoliai“ <...> papiešiam, žaidžiam, pasėdim ramiai [3M7].

Ugdymo turinio diferencijavimas vyksta **mokant mokinius iš skirtingų vadovėlių**: Ne visi mokosi iš tokių pat vadovėlių [3M5]. Beveik visi tyrime dalyvavę šios mokyklos mokiniai pažymi, kad bent dalis užduočių pamokose yra diferencijuojamos pagal sudėtingumą, mokinių gebėjimų lygmenį ar skirtingos klasės ugdymo programą: Visokias, skirtingas užduotis atliekam. Pas mus sujungta klasė: aštuntokai, devintokai, dešimtokai [3M1]; Mokytoja duoda sunkesnes užduotis daryti. Vieniems mokiniams duoda lengvesnes, kitiems – sunkesnes <...> Prašau mokytojos dar sunkesnių užduočių. Būna, kad neturiu ką veikti, tada einu skaityti ką nors. Mokytoja sako: „Veik, ką nori.“ O mokytoja pildo dienyną, eina kitiems vaikams padėti [3M3]; Vienas dešimtokas atlieka lengvas užduotis. Nežinau, kodėl jam sunku [3M4].

Viena mokinė dalijasi teigiamai jos pačios vertinama **aktyvaus mokymosi metodu, t. y. darbo grupėmis, patirtimi**: Kartais atliekame grupines užduo-

tis. *Man jos patinka, nes smagiau dirbti grupėje, negu vienam. Per gamtą turėjome užduotį surinkti iš mokytojų informaciją, „ar rūšiuoja šiukšles“. Uždavinėjome mokytojams klausimus, o paskui prieš visą klasę pristatėme [3M3]. Patyrę ugdymosi sunkumų (kai užduotys būna per sunkios, sunku suprasti, ką aiškina mokytoja), pamokų metu mokiniai pirmiausia **linkę kreiptis pagalbos į mokytojus**: *Kartais būna sunkios užduotys <...> pasiklausiu mokytojos [3M2]; Kartais nesuprantu, ką aiškina mokytoja [3M4]; Kartais sunku. Kai skaityti reikia. Prašau mokytojos padėti <...> ji padeda [3M8]. Kartais mokiniai padeda vieni kitiems: Būna, kad draugai vienas kitam padeda. Paaiškini, kaip daryti [3M2]; Būna, kad aš kitiems padedu, nes jam sunkiau mokintis, negu kitam [3M3]; Draugai irgi padeda [3M6]; Padedu V., nes jis nemoka [3M5].**

## Švietimo pagalba

Švietimo pagalba mokinių siejama su logopedo ir socialinio pedagogo teikiama pagalba. Anot mokinių, klasėse nėra mokytojo padėjėjo.

Mokiniai įvardija logopedo, socialinio pedagogo bei psichologo (patikslinama – psichiatro) teikiamą pagalbą. Logopedo pagalba siejama su mokymusi skaityti, rašyti ir kalbėti: *Mokintis kalbėt reikia. Visokias užduotis atliekam. Nepatinka ten eiti. Reikia rašyti [3M1]; Duoda visokias užduotis, nurašom nuo knygos <...> rašyti be klaidų moko [3M2]; Raides mokinamės, šnekamės pas logopedę. Paveikslėlius parodo, sako, pakartojam. Kad kalbėti [3M7]; Padeda skaityti [3M8]. Pažymima socialinio pedagogo teikiama pagalba: *Socialinė [pedagogė] padeda, veda pas psichologę [sveikatos priežiūros centre dirbanti psichiatrė]. Aš mažiau nervinuosi, gal kad man išrašo vaistų. Apie viską kalbamės. Kai nebegeriu vaistų, vėl pradedu nervintis [3M4].**

## Mokinių ugdymosi pasiekimų vertinimas

Šioje specialiojoje mokykloje besimokančių mokinių patirtys atskleidžia, kad jų pasiekimų **vertinimas yra diferencijuojamas**, t. y. vieni mokiniai vertinami pažymiais, kiti – simbolių sistema.

Mokinių teigimu, ugdymosi pasiekimus mokytojai **įvertina pažymiais**. Jų nuomone, toks vertinimas dažniausiai yra teisingas: *Mokytoja rašo pažymius [3M1]; Teisingai įvertina [3M2]; <...> gal ir teisingai įvertina. Juk mokytojai už klaidas vertina, nuima pažymį [3M3].* Mokinių teigimu, mokytojai retai atsiž-

velgia į jų nuomonę, vertindami ugdymosi pasiekimus, ir neskatina mokinių įsivertinimo: *Mokytoja neklausia, kokį pažymį rašyti* [3M1]; *Nesako mokytoja „įsivertinkite patys“* [3M2]; *Mokytojas turi įvertinti, juk jis žino kaip. Mokytojos kartais klausia, ką mes galvojame* [3M4].

Kita dalis mokinių teigia, kad yra **vertinami simbolių sistema**: *Mes veidukus gauname. Būna liūdni, kiti – linksmi. Linksmų daugiau* [3M5]; *Velnių gaunu nuo mokytojos, kai siuntu. Tada gaunu raudoną. Daug raudonų. Žalia – gerai. Neturiu žalios* [3M8]; *Mokytoja nerašo pažymių. Padaro lentelę <...> būna parašyta „puikiai, gerai, šaunuolis“. Būna ir „blogai“, kai nepasiseka* [3M7].

## Tolesnio ugdymosi perspektyvos

Aukštesniųjų klasių mokiniai kryptingiau apmąsto **tolesnio ugdymosi perspektyvas**, kitų mokinių nuomonės yra mažiau realios.

Keli mokiniai išsako savo tolesnio ugdymosi perspektyvas, kurios **siejamos su artimųjų patarimais ar mokinio gebėjimais**: *Norėčiau būti virėja <...> iš mamos išmokau ir mokykloje su auklėtoja gaminame <...> mokysiuos Radviliškyje <...> mama man padėjo apsispręsti* [3M3].

Pažymimas **mokyklos organizuojamas profesinis orientavimas**, bendradarbiaujant su Lietuvos profesinio rengimo centru, siekiant mokiniams padėti išsirinkti profesiją: *Mokykloje kalbamės, per pamokas kalbamės (technologijų, lietuvių k.). Kitais metais važiuosim į Radviliškį ir nuspręsim, kokią profesiją norime rinktis. Dvi savaites ten būsim* [3M3].

Specialiojoje mokykloje dalies mokinių **profesijos pasirinkimas mažai argumentuotas**: *Norėčiau būti furistu. Reikia išlaikyti teises <...> geras darbas* [3M1]; *Dar nežinau, ką veiksiu. Norėčiau dirbti statybininku <...> reikia mokėti matuoti* [3M2]; *Kai baigsiu, eisiu mokytis iki 12 kl. Norėčiau būti gaisrininku. Noriu žmones gelbėti, reikia mokėti greit apsirengt, šlangą išlaikyt* [3M5]; *Būsiu policininku. Reikia išmokti, kaip vagis sugaut. Darbas lengvas* [3M6]; *Policininku. Patinka. Vagis gauda. Į kalėjimą sodina. Tikrina teises* [3M7].

Kiti mokiniai teigia, kad **nesvarsto tolesnio ugdymosi galimybių baigus mokyklą** ir planuoja ieškoti darbo: *Kai bus 18 metų, iš karto eisiu dirbti <...> stosiu į darbo biržą, kur paskirs <...> iš tos mokyklos tai niekur neįstosi* [3M4]; *Dirbti eisiu: malkas pjaustyti, žoles pjauti, daržus <...> su traktoriumi arsiu žemę. Ieškosiu darbo* [3M8].

## Tėvai: „Vyksta daugiau užimtumas, nieko ir negalime daugiau tikėtis“

Mokinių tėvų grupės diskusijoje dalyvavo asmenys (N=9), auginantys 7–18 metų vaikus, turinčius:

- didelių (24 vaikai) specialiųjų ugdymosi poreikių: dėl nežymaus intelekto sutrikimo (11 vaikų), dėl nežymaus intelekto sutrikimo, aktyvumo ir dėmesio sutrikimo (3 vaikai); dėl nežymaus intelekto sutrikimo, kalbos sutrikimo (vidutinis kalbos neišsivystymas) (1 vaikas); dėl nežymaus intelekto sutrikimo, elgesio sutrikimo (1 vaikas); dėl vidutinio intelekto sutrikimo (7 vaikai) ir dėl kompleksinės negalios – nežymaus intelekto sutrikimo ir įvairiapusių raidos sutrikimų (1 vaikas);
- labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl kompleksinės negalios – nežymaus intelekto sutrikimo, judesio ir padėties sutrikimo (1 vaikas).

Tėvų *delfi* apklausos duomenų analizė leido atskleisti dominuojančias turinio kategorijas ir subkategorijas (žr. 3.2.27 lentelę).

3.2.27 lentelė

### Tėvų nuomonės apie jų vaikų ugdymą(si) specialiojoje mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
Švietimo pagalba	<i>Teikiama švietimo pagalba</i>	4,60	1,11
	<i>Nepakankamas informavimas apie švietimo pagalbą</i>	3,72	1,77
Mokinių savijauta ir užimtumas mokykloje	<i>Mokykloje šiltas bendravimas</i>	4,54	0,75
	<i>Gera organizuotas užimtumas po pamokų</i>	4,07	1,18
Ugdymo(si) aplinka specialiojoje mokykloje	<i>Aplinka tinkama</i>	4,45	1,13
	<i>Aplinkos pritaikymo poreikiai</i>	3,83	1,41
	<i>Nepritaikyta aplinka vaikams, turintiems judėjimo negalią</i>	3,58	1,72
Specialiosios mokyklos pasirinkimas	<i>Perėjimas iš bendrojo ugdymo įstaigos</i>	4,29	1,12
	<i>Arčiausia – specialioji mokykla</i>	4,16	1,53
	<i>Pasirinkimo galimybių nebuvimas</i>	4,04	1,36
Ugdymas(is) ir pasiekimai	<i>Tinkamas ugdymo organizavimas</i>	4,26	1,40
	<i>Abejonės dėl pasiekimų</i>	4,23	1,38
	<i>Tėvų informavimo apie ugdymą(si) ir pasiekimus stoka</i>	3,83	1,60
Mokinių ateities perspektyvos	<i>Planuojamas profesijos mokymasis</i>	4,04	1,62
	<i>Būtina globa visą gyvenimą</i>	3,90	1,75
	<i>Perspektyvos neaiškios</i>	3,50	1,73



Tėvų apklausa atskleidė jų nuomones tiek apie specialiosios mokyklos pasirinkimo priežastis, tiek ir apie svarbiausius ugdymo(si) specialiojoje mokykloje privalumus ir trūkumus. Didžiausias tėvų pritarimas teiginiams apie švietimo pagalbą specialiojoje mokykloje, **mokinių savijautą** šioje mokykloje, **ugdymosi aplinkos pritaikymą**, ko gero, paaiškina ir **specialiosios mokyklos pasirinkimo priežastis**, nuomones apie ugdymo organizavimą (**Ugdymas(is) ir pasiekimai**). Lyginant su kitais teiginiais, mažiausiai pritaria kategorijos **Mokinių ateities perspektyvos** teiginiams.

Toliau pateikiama detalesnė tėvų apklausos duomenų analizė.

## Specialiosios mokyklos pasirinkimas

**Perėjimas iš bendrojo ugdymo įstaigos** ( $M=4,29$ ;  $SD=1,12$ ) į specialiąją mokyklą tėvams atrodo geras sprendimas, nes vaikai patyrė nesėkmių: <...> *vaikas nesugeba, programos nepritaikė; o skaitymas sunkesnis, gal ir pasakydavo kokį žodį. O kam man jį ten stumdys...;* <...> *per pusę metų nieko neišmoko* ( $M=4,71$ ;  $SD=0,75$ ); *Ėjo į bendro lavinimo mokyklą, bet atsiliko; visiškai nesąmonė integracija; buvo per sunku; čia, spec. mokykloje buvo gera išeitis* ( $M=4,37$ ;  $SD=1,06$ ) ir pan.

Keturių vaikų globėja aiškino: <...> *O jeigu būtų ėjęs, tai aš nežinau, ar jis būtų arba pabėgęs, arba vėl kažkas atsitikę, nes ten yra visiškai nesąmonė tos integracijos; visiškos nesąmonės!* [3T2].

Kitos tyrimo dalyvės pasakojo panašias ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtis:

- *Iki penktos klasės ėjom į bendrojo lavinimo mokyklą, buvo palengvinta programa; ačiū Dievui, mes turėjom labai gerą pedagogę, ir jinai mums be galo padėjo, išmokė skaityt, rašyt; ir daug ką, bet kai jau atėjo laikas į penktą klasę, prasideda vaikščiojimas po klases, tai mes labai svarstėm šeimoj; su mokytoja kalbėjom, priėjom tokios išvados, supratom, kad jinai nepajėgs, jinai yra riboto intelekto. Bet kad mergaitės netraumuotume, vaikui kad būtų geriau, leidom į specialiąją mokyklą; ir jinai puikiai pradėjo suvokt, ir aišku, ačiū Dievui, niekas nesišaipto, aišku, ir nuo mokytojos vėlgi viskas priklauso. O kai atėjo tas metas, kad ir kaip sunku buvo, vaikui pačiam geriau čia, jinai jaučiasi žymiai geriau, su noru eina į mokyklą, o ten eidavo per prievartą, ...kol kas tikrai esam patenkinti* [3T5].
- *Leidom ir į bendro lavinimo mokyklą eiti, nepadarė tų dokumentų, kad būtų palengvinta, jisai ir nesugebėjo, galbūt jam skaitymas sunkesnis, ir*

*iš jo jeigu daug reikalavo, tai jis tuoj supykdamas, jis nuotaikų kaitos vaikas, jam emocijų sutrikimas didesnis yra, ir tuojau neleisdavo niekam kitam daryt, gal ir pasakydamas kokį žodį, kad tu ten toks anoks, ...ir jis tuojau supykdamas... Kad būtų visavertis, visi lygūs kad būtų, čia tada vedžiau, o kam man turi stumdyt, žemint, kad jis dar baisesnis būtų... nu vien dėl to renkies, vaiko gerovės... [3T4].*

Mama, auginanti judėjimo negalią turintį vaiką, teigė, kad jos vaikui bendrojo ugdymo mokykloje *ne tik mokytis sunku, bendravimas sunkus; buvau fiziškai nepajėgi nešioti, tai ir nulėmė sprendimą į specialią mokyklą* [3T8] (M=4,33; SD=1,21).

Kita dalis tyrimo dalyvių teigė, kad vaikai prieš mokyklą augę globos namuose, kurie yra šalia mokyklos (**arčiausia – specialioji mokykla**, M=4,16; SD=1,53), todėl *paliekam dažniausiai toje pačioje mokykloje, nes šalia mokykla, dėl vietos todėl, kad arčiausia specialioji mokykla* (M=4,00; SD=1,85).

Specialioji mokykla pasirinkta, pasak tėvų, ir dėl kitų **pasirinkimo galimybių nebuvimo** (M=4,04; SD=1,36). Tyrimo dalyviai aiškino: *Neturėjom kito pasirinkimo, mūsų nepriėmė į bendro lavinimo mokyklą; tėvai sukilo visi; priėmė tik čia, niekur kitur* (M=3,62; SD=1,92); jų teigimu, bendrojoje mokykloje *vaiką engs, tyčiosis, nebus geriau vaikui bendrojo lavinimo mokykloje* (M=4,00; SD=1,41), todėl, *kai pasiūlė į bendro lavinimo mokyklą, labai svarsčiau, abejoju, bet pati valdžia siūlo į specialiąją* (M=4,50; SD=0,75).

## Ugdymo(si) aplinka

Kai kurie tėvai teigė, kad specialiojoje mokykloje **aplinka tinkama** (M=4,45; SD=1,13) mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tačiau plačiau apie tai nekommentavo: *neturiu nusiskundimų, viskas gerai* (M=4,14; SD=1,13). Tėvai minėjo, kad mokykloje *yra muzikos kambarys* (M=4,71; SD=0,75), *ten faina... bet ne visi papuola, <...>, nežinojau.*

Kita dalis tėvų išreiškė keletą visiems mokiniams svarbių **aplinkos pritaikymo poreikių** (M=3,83; SD=1,41). Jie norėtų, kad mokykloje būtų erdvių ir priemonių prasmingam įvairaus amžiaus mokinių laisvalaikiui: *žaidimų aikštelę mažiukams lauke* (M=4,55; SD=1,33), *nes vien tik krepšinis yra, mažiukas nepataiko, tai pasisupti, užsiėmimą turėtų per pertrauką, mažiau kvailiotų* [3T1]; *kompiuterinę klasę, laisvai prieinamų kompiuterių* (M=4,44; SD=1,33).

Dar kiti kalbėjo apie buitiškesnius poreikius: *kad rūbinėje kiekvienas turėtų savo spintelę, galėtų persiauti* (M=4,11; SD=1,45); *kad žiemos metu ga-*

*lėtų persiauti batus, su tais pačiais batukais per lauką, vaikšto visą dieną, ir nepatogu ir... [3T3].* Buvo išsakytas priekaištas dėl maisto kokybės (*maistas nelabai skanus, per dažnai kotletai...*), bet kiti tyrimo dalyviai tam nepritarė ( $M=2,22$ ;  $SD=1,56$ ).

Dar kiti teigė, kad šioje mokykloje **nepritaikyta aplinka vaikams, turintiems judėjimo negalią** ( $M=3,58$ ;  $SD=1,72$ ). Tėvų pasisakymai rodo jų skaudžias patirtis. Didžiausio tyrimo dalyvių pritarimo sulaukė teiginys: *Norėčiau, kad kiekvienas vaikas patektų į ekskursiją, nes vaiką su vežimėliu nenori vežti į ekskursiją; nėra pritaikytų autobusiukų* ( $M=4,75$ ;  $SD=0,70$ ): *<...> nu nesąmonė, kai mes negalim, manęs net niekas nepaklausė, ar, mamyte, gali palydėti savo vaiką, niekada jokiais metais, kažkokia nesąmonė; tikrai būčiau vežus, nes vaiką su vežimėliu nenori vežti į ekskursiją; nėra pritaikytų autobusiukų...* [3T8].

Kitas rimtas priekaištas mokyklai – *<...> nėra atskirų tualetų vaikams su vežimėliu; ...berniukams, mergaitėms* ( $M=3,57$ ;  $SD=1,81$ ): *<...> kažkas su tualetais nelabai gerai; berniukams, mergaitėms yra bendrai. Yra mergaitė didelė, kuri jau turi savo moteriškų bėdų; ir aš tą momentą, kada mergaitė serga, po penkias dienas būna namuose, nes nėra sąlygų, kur galėtų susitvarkyti, nes taip jau jai reikia padėti, bet nėra išvis atskiro tualetu. Auklėtoja prašė, kad tas dienas nevežti, tegul būna namuose, jau keli metai taip yra. Aš nepykstu dėl to, tiktai tarp kitko. Man patarė geriau namuose, ir aš patenkinta, ir mergaitė patenkinta, ir viskas gerai. Ir auklėtoja patenkinta, nes jie neprognozuojami. Visko atsitinka per tas bėdas* [3T6].

## Mokinių savijauta ir užimtumas mokykloje

Apibūdindami savo vaikų savijautą specialiojoje mokykloje, tyrimo dalyviai akcentavo du dalykus: bendravimą ir užimtumą.

Tėvai teigė, kad jų vaikas čia gerai jaučiasi, nes **mokykloje šiltas bendravimas** ( $M=4,54$ ;  $SD=0,75$ ). Bendrojoje mokykloje vaikams patyrus kitų mokinių tėvų ir jų vaikų atstūmimą, tyrimo dalyviams atrodo, kad šioje mokykloje viskas yra kitaip, nes *Čia vaikučiai be galo šilti, nuoširdesni; dirba nuostabūs žmonės, labai šilti mokytojai, kur reikia pagalbos, padeda* ( $M=5,00$ ); *Labai šilta mokykla, jauki mokykla, reikėtų visiems pasižiūrėti, kad čia yra geriau, negu toje bendrojo lavinimo mokykloje...* ( $M=4,87$ ;  $SD=0,35$ ).

Tėvų nuomone, kitas šios mokyklos išskirtinumas – **gerai organizuotas užimtumas po pamokų** ( $M=4,07$ ;  $SD=1,18$ ): *<...> būna šventės, sporto renginiai,*

*eglutė, <...> (M=5,00); <...> čia būreliai, yra užimtumas (M=4,33; SD=1,63). Todėl vaikas nenori eiti namo iš būrelių. Daugelyje būrelių dalyvauja, vėlai baigiasi, bet jei patinka, kaip uždrausi vaikui; būna, kol laiko būrelyje [3T3]; Bendrojo lavinimo mokykloje taip nebūna. Autobusiukas parveža ir viskas [3T4]. Tėvai norėtų, kad mokykloje būtų dar daugiau renginių, tačiau, jų manymu, mokykla neturi lėšų, neturi rėmėjų, kad geriau aprūpinta mokykla būtų, daugiau renginių [3T2].*

## Ugdymas(is) ir pasiekimai

Tėvai teigė, kad mokykloje **tinkamas ugdymo organizavimas** (M=4,26; SD=1,46), tačiau išreiškė **abejones dėl pasiekimų** (M=4,24; SD=1,76).

Turintys jų vaiko ugdymosi bendrojoje mokykloje patirties teigė, kad reikėtų *iš vidurinės atvesti čia mokytoją, kad pamatyty, kaip mokyti* (M=4,44; SD=1,13). Kai kurie tėvai mano, kad čia jų *Vaikas daugiau pažengęs lavinamojoje klasėje, negu kitas bendrojo ugdymo mokykloj* (M=3,75; SD=1,58).

Kita vertus, tėvai nesitiki pastebimų vaiko ugdymo(si) rezultatų ir kalba apie mokyklos lankymą daugiau dėl vaikų užimtumo nei dėl ugdymosi rezultatų: *Su lavinamukais vyksta daugiau užimtumas, nieko ir negalime daugiau tikėtis. Darėm viską, kas įmanoma, bet jei nėra rezultatų, gali norėti ką tik nori...* [3T1]; *Domiuosi, kaip sekasi; mokytoja, kuri 10 metų mokė, buvo be galo gera; susiskambindavom kiekvieną dieną, rodydavo jo sąsiuvinius, ko išmoko, ką parašė, eilėraščių kokį skiemenukais. O dabar – įgūdžių klasėje regresas, sako, važiuoja žemyn, ką išmoko, tą pamiršta; tik tiek, kad lanko mokyklą. Nėra savarankiškas, nebeima nei sąsiuvinio, nei pieštuko. Dabar jau net sąsiuvinio į rankas neima. Šiaip labai patenkinta ta mokytoja, kur 10 metų mokėsi, išspaudė, ką galėjo, išmokė, ko galėjo išmokyti* [3T1].

Tėvai patenkinti, kad jiems teikiama informacija apie vaikų ugdymą(si): *Būna susirinkimai, surašytos valandos, kada su koku mokytoju kam pasikalbėti* (M=4,62; SD=1,06); *Apie programas parneša lapus pasirašyti kasmet* (M=4,00; SD=1,85).

Bet iš tyrimo dalyvių pasisakymų aiškėja ir **grįžtamojo ryšio tėvams stoka** (M=3,83; SD=1,60): *Viskas kitaip, negu anoje mokykloje. Nelabai informuoja, kaip kas vyksta. Net nežinojau, kad pažymiai čia rašomi. Iš pradžių bendravau tik su mokytojos padėjėja. Daugiau bendraujame buitiniiais klausimais (dėl maisto, kokius rūbelius atsinešt ir pan.). Bet apie tą mokslą, tai... [3T2]; Kai atėjau registruotis į šią mokyklą, sakė, bus individuali programa. Gal ji*

*parengta, bet aš apie ją nieko nežinau, nebuvo informuota, po šiai dienai nieko nepasirašiau ir nieko nežinau [3T5]; Pati savo iniciatyva teiravausi apie mokymąsi. Tai apie tą mokslą labai minimaliai aptariame [3T4].*

*Tėvai norėtų, kad mokykloje būtų atvirų durų diena, kad apie kiekvieną vaiką pasikalbėtume, galėtume pamatyti, kaip mokina (M=4,66; SD=0,70); kad būtų dažniau susirinkimai (M=4,33; SD=1,11). Jiems trūksta informacijos apie ugdymą(si): Norime matyti sąsiuvinius, kad žinotume, ko mokėsi [3T7]; Neleidžia parsinešti sąsiuvinų, negaliu kasdien pamatyti, ko vaikas mokosi [3T7]; Galėtų būti kažkas panašaus į TAMO; žinotume, ką išmoko [3T2].*

*Tėvai pasigenda informacijos ir apie pasiekimų vertinimą: Spalvom vertina. Vertina elgesį, kartu ir mokslą. Kai blogas elgesys, visą laiką raudona spalva; nesuprasi, ko mokėsi, tik elgesį vertina. Nežinai už ką, ar už mokslą, ar už elgesį [3T6]; Tik surašo lankomumą [3T2]. Tiesa, kai kurie tėvai teigė, kad Dabar jau vertina 8 ir 9... Sąsiuvinyje parašo; Kai parsineša sąsiuvinį, tai pamatom pažymius. Namu nešti leisdavo tik elgesio sąsiuvinį [3T7].*

Taigi, diskusijos dalyviai skirtingai apibūdino tiek jų vaikų ugdymo(si) galimybes, tiek ir mokyklos teikiamą informaciją apie vaikų ugdymo(si) organizavimą ir rezultatus. Tėvų nuomonių skirtumus, matyt, lėmė skirtingos jų vaikų ugdymosi patirtys (5 iš 9 tyrimo dalyvių atstovavo mokiniams, kurie perėjo mokytis į šią mokyklą iš bendrojo ugdymo mokyklos) ir skirtingos mokinių ugdymo(si) galimybės: maža dalis tėvų atstovavo mokiniams, turintiems labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių; daugumos tyrimo dalyvių vaikų ugdymosi poreikiai dideli.

## Švietimo pagalba

Tėvai geriausiai informuoti apie kineziterapeuto pagalbą (padeda porą kartų per savaitę, atlieka tempimo pratimus) (*Gerai, daug kalbam, papasakoja, patinka*) [3T8] ir mokytojo padėjėjo teikiamas paslaugas (*Šalia vaiko sėdi, padeda mokytis, adaptuoti, perskaito. Bet ji tik viena; būna tik pas mažiuks*) [3T1].

Paaiškėjo **nepakankamas informavimas apie švietimo pagalbą** mokykloje (M=3,72; SD=1,77): *logopedas – nežinom, ką veikia; nematəm* [3T4]; *Kai posėdis buvo, pamatəm, kaip mokytoja atrodo* [3T4]. Taigi, ir šie tėvų atsakymai patvirtina duomenis apie nepakankamą tėvų informavimą ne tik apie jų vaikų pasiekimus, bet ir apie mokykloje teikiamą švietimo pagalbą.

## Mokinių ateities perspektyvos

Iš tėvų nuomonių matyti, kad dalis jų, nors ir šiek tiek abejojami, savo vaikų ateitį sieja su **profesijos mokymusi** ( $M=4,04$ ;  $SD=1,62$ ): *Man sakė, kad yra mokykla specialių poreikių vaikams, baigus specialiąją mokyklą. Jie ten mokosi, paskui susiranda darbą [3T2]; Pataria mokytoja, kad vaikas toks, kai dar nedabrendęs, eiti 3 metus dar paruošimą gyvenimui, tada gal dar išryškės, ko jis nori. Bulves skusti vis tiek galės. Jis dar neapsisprendžia. O gal per tuos tris metus gal išryškės jo gabumai. Paskui gal Radviliškis [3T7].*

Kita vertus, tėvai nelabai vieningai mano, kad jų vaikams **būtina globa visą gyvenimą** ( $M=3,90$ ;  $SD=1,75$ ). Jie viliasi, kad ateityje suras įstaigą, galinčią rūpintis jų vaiku: *Girdėjau, kad kuriasi neįgaliųjų suaugusiųjų centras, galės palikti parai, mokysis... būtų gerai, kad atsirastų toks centras ( $M=4,42$ ;  $SD=1,51$ ).*

Nelabai pritariama nuomonėms: *Lavinamuką reikės globoti iki amžiaus galo. Visą gyvenimą. Aš globosiu; jis turi brolių, brolius globos. Aš turiu numačiusi, kas jį globos, nes jis negalės vienas gyventi. O apie specialybes kokias, tai čia iš fantazijų pasaulio. Tėvai nesveiki, jam iš mamos ir tėvo, iš prigimties negaila. Kad kažką jis gyvenime darys... man tik juokas ima. Globėjams neskiria nei darbo stažo, nei pakankamo atlyginimo. Dabar jie sako, kad nėra lėšų. Čia reiktų šaukt rékt, o kas mus išgirs... Padaryčiau valdžios pažadų parodą... turiu pilną stalčių valdžios pažadų... Rūpinamės neveiksmumą vaikui gauti teismo keliu, jau antri metai tas tęsiasi [3T1].*

Kai kurie tėvai kalbėjo, kad apie vaikų ateitį dar nemąsto: *Tas laikas dar atrodė toli ( $M=4,00$ ;  $SD=1,67$ ); jiems trūksta informacijos: Didžiausias klausimas, kur bus galima eiti toliau mokintis [3T5]; Neaišku, koks tas bus atestatas. Niekas neišaiškina [3T4]; Neturim aiškių perspektyvų, reikia, kad nuolat kas nors padėtų [3T1]. Taigi, tėvams vaikų **ateities perspektyvos neaiškios** ( $M=3,50$ ;  $SD=1,73$ ).*

## Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų mokykloje vaikams, turintiems intelekto sutrikimą, apibendrinimas (3 atvejais)

**Ugdymo įstaigos veiklos atitiktis nacionalinei politikai.** Mokykloje vykdomas formalusis ir neformalusis ugdymas bei teikiamos socialinės globos ir mokinių pavėžėjimo, apgyvendinimo paslaugos. Įstaigos veikla grindžiama šalies įstatymais ir savivaldybės strateginiu planu, nors pedagogai akcentuoja

menką dermę tarp keliamų formalių reikalavimų ir ugdymo praktikos. Manoma, kad mokinio krepšelio lėšos neužtikrina kokybiško SUP turinčių mokinių ugdymo, skatina konkurenciją tarp mokyklų ir mokyklos siekį ieškoti kitų finansavimo šaltinių. Akcentuojama būtinybė išlaikyti specialiųjų mokyklų tinklą, pritariama segreguoto ugdymo plėtrai šalyje.

**Priėmimo į mokyklą kontekstas.** Mokinių perėjimo iš specialiosios į bendrojo ugdymo mokyklas atvejai reti. Dažnesni atėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklų atvejai, kuriuos lemiančios priežastys siejamos su vaiko gebėjimų stoka, elgesio problemomis, mokymosi motyvacijos praradimu. Mokyklos vadovai teigia, kad mokinių priėmimas į specialiąją mokyklą vykdomas tik remiantis PPT rekomendacijomis. Komplektuojant klases atsižvelgiama į mokinio sutrikimų lygį. Pedagogai pabrėžia sėkmingą mokinių adaptaciją, visapusišką mokinio pažinimą ir ilgalaikių mokinio ir mokytojo santykių kūrimą. Tėvai savo vaikų ugdymąsi specialiojoje mokykloje aiškina kaip tinkamiausią jų vaikams pasirinkimą. Patys mokiniai dažniausiai nesvarsto galimybių mokytis bendrojo ugdymo mokykloje – arba neturi tokios patirties, arba, jei jos turi, jaučiasi apsipratę specialiojoje mokykloje, mano, kad bendrojo ugdymo mokykloje jiems būtų per sunku.

**Ugdymo turinys ir organizavimas.** Pedagogai teikia, kad mokinių, turinčių SUP, ugdymo turinys individualizuojamas rengiant individualizuotas dalykų mokymo programas, individualius ugdymo planus. Ugdymo turinio diferencijavimas pamokos metu vyksta, pateikiant mokiniams skirtingo lygmens užduotis, naudojant skirtingus vadovėlius. Pažymima ugdymosi priemonių stoka skirtingų gebėjimų turintiems mokiniams. Mokykloje daug dėmesio skiriama mokinių socialinių, gyvenimiškų įgūdžių ir neformaliajam ugdymuisi. Tyrime dalyvavusių mokinių tėvų nuomone, specialiojoje mokykloje ugdymas organizuojamas tinkamai, tačiau jie nesitiki pastebimų vaiko ugdymo(si) rezultatų; jų teigimu, vaikai šią mokyklą lanko daugiau dėl užimtumo.

**Švietimo pagalbos teikimas.** Mokykloje dirba aukštos kvalifikacijos pedagogų ir specialistų komanda, teikianti kompleksinę pagalbą mokiniams. Mokyklos pedagogai ir specialistai aktyviai vykdo praktinės patirties sklaidą kitose specialiosiose mokyklose, specialiojo ugdymo ir daugiafunkciuose centruose. Pedagogų ir tėvų nuomone, mokykloje jaučiamas poreikis plėtoti švietimo pagalbą didinant kineziterapeuto užsiėmimų, logopedinių pratybų skaičių. Tėvai pasigenda aiškesnio informavimo apie mokykloje teikiamą švietimo pagalbą.

**Mokinių ugdymosi pasiekimų vertinimas** (pažymiais, įskaitomis, aprašomuoju būdu) vykdomas pagal mokykloje parengtą aprašą, diferencijuojant

vertinimą pagal mokinių amžių ir SUP poreikių lygmenį. Siekiama mokinius įtraukti į vertinimo procesą, jiems sudarant sąlygas save įsivertinti jų gebėjimų lygmenį atitinkančiu būdu. Pasak pedagogų, mokiniai ne visada supranta įsivertinimo prasmę ir negeba to daryti. Tėvai abejoja formaliu pasiekimų vertinimu ir pasigenda informacijos apie vaikų ugdymosi pasiekimus ir jų vertinimą.

**Mokinių savijauta.** Administracijos ir pedagogų teigimu, mokykloje kuriama saugi, atvirais, draugiškais, į pagalbą mokiniui orientuotais mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiais. Tėvai teigiamai vertina mokytojų bendravimą su mokiniais ir tėvais. Gerą mokinių ir tėvų savijautą padeda kurti mokytojų gebėjimas bendrauti ir su mokiniais, jų tėvais ir laiku sprendžiamos problemos. Tačiau dalis mokinių išsako nepasitenkinimą kai kuriais griežtais, „piktais“ mokytojais. Pedagogų teigimu, pasitaikančios mokinių elgesio problemos lemia mokinių drausminimo priemonių taikymą, kurios, anot jų, yra veiksmingos.

**Ugdymo(si) aplinka.** Mokykloje sukurtos inovatyvios edukacinės aplinkos, skirtos mokytojų metodinei veiklai, tačiau netradicinių ir inovatyvių ugdymosi aplinkų panaudojimas ugdymosi procese laikomas siekiamybe. Tėvai ir pedagogai teigia, kad fizinė mokyklos aplinka iš esmės pritaikyta mokiniams ugdytis, tačiau netenkina mokinių, turinčių judėjimo negalią, specialiųjų poreikių.

**Tolesnės mokinių mokymosi perspektyvos.** Siekiant padėti planuoti tolesnės mokymosi perspektyvas, mokykloje ugdomi mokinių gebėjimai socialinių įgūdžių klasėse, teikiami klasės vadovo ir (ar) socialinio pedagogo patarimai, įkurta profesinio planavimo grupė. Mokykla bendradarbiauja su profesinėmis mokyklomis, organizuodama vizitus, kurių metu mokiniams padedama rinktis profesiją. Mokiniai tolesnio ugdymosi perspektyvas sieja su savo gebėjimais, atsižvelgdami į šeimos narių patarimus. Tėvai nėra užtikrinti tolesnio mokinių ugdymosi profesinėse mokyklose galimybėmis, jų nuomone, vaikams būtina globa visą gyvenimą. Tėvai pasigenda informacijos apie jų vaikų profesinio ugdymosi galimybes. Labai didelių SUP turinčių mokinių tėvams tolesnės jų vaikų veiklos perspektyvos yra itin neaiškios. Vadovai ir mokinių tėvai linkę ateities galimybes sieti su šeimos narių parama, tačiau ja abejoja, teigiama, kad tėvai neretai priešinasi tolesniam vaikų mokymuisi.

**Bendradarbiavimas su tėvais** gana formalus. Pasak pedagogų ir administracijos atstovų, tėvų įsitraukimas į mokyklos gyvenimą, ugdomąją veiklą menkas.

**Bendravimas ir bendradarbiavimas su kitomis įstaigomis.** Palaikomi ir nuolat plėtojami specialiosios mokyklos glaudūs ryšiai su PPT, kitomis specialio-



siomis mokyklomis, daugiafunkciais centrais, negalių turinčio jaunimo dienos centru, muziejumi. Bendradarbiavimo su bendrojo ugdymo mokyklomis pradžia buvo komplikuota, tačiau šiuo metu santykiai tampa labiau pozityvūs.

Tėvai ugdymosi specialiojoje mokykloje privalumu laiko mokiniams skiriamą individualų dėmesį. Mokyklos vadovai ir pedagogai mano, kad specialiųjų mokyklų paskirtimi turėtų išlikti mokinių, turinčių didelių ir labai didelių SUP, ugdymas.

**Ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybės.** Tėvai ir vadovai mini nesėkmingą mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtį dėl menkų mokinių savirealizacijos galimybių; dėl bendrojo ugdymo mokyklų nepasiren-gimo priimti mokinius, turinčius didelių SUP, – tai, pasak jų, lemia nepakan-kamos valstybės skiriamos lėšos specialistų etatų steigimui, fizinės aplinkos pritaikymui, neigiamos bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės nuostatos ir nepakankama pedagogų kompetencija.

Nors apklausoje dalyvavę asmenys nemato SUP turinčių mokinių galimybių ugdytis bendrojo ugdymo mokyklose dėl gebėjimų stokos, vis dėlto nurodo, kad įtraukiojo ugdymo plėtrą galėtų paskatinti geresnė pagalba šiems moki-niams ir aplinkos pritaikymas.

## **Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumai mokykloje vaikams, turin-tiems intelekto sutrikimą: 4 atvejais**

### **Informacija apie ugdymo įstaigą<sup>73</sup>**

Specialiosios mokyklos tinklalapyje nurodoma mokyklos *paskirtis* – regioninė specialioji mokykla mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių special-iųjų ugdymosi poreikių.

*Misija.* Specialioji mokykla, suteikianti visiems specialiųjų poreikių turin-tiems mokiniams prieinamą mokymąsi pagal gebėjimus ir poreikius; kon-sultuojanti ir teikianti profesionalią, įvairiapusę pagalbą specialiojo ugdymo klausimais vietos bendruomenei, atvira bendravimui ir bendradarbiavimui.

*Infrastruktūra.* Mokykloje sukomplektuota 10 klasių: 1-a jungtinė pradinė specialioji klasė, 1-a specialioji klasė, 2 jungtinės aukštesnės specialiosios klasės, 3 jungtinės lavinamosios klasės ir 3 socialinių įgūdžių ugdymo klasės, iš jų dvi – jungtinės.

<sup>73</sup> Informacija iš mokyklos tinklalapio.

Mokykla turi socialinės globos padalinį, bendrabutį. Teikiamos dienos ir trumpalaikės socialinės globos, maitinimo ir pavėžėjimo paslaugos.

*Ugdymas.* Mokykla vykdo pradinio, pagrindinio specialiojo ugdymo, darbinio ir neformaliojo švietimo programas. Mokykloje veikia 16 būrelių, daug dėmesio skiriama profesiniam veiklinimui, organizuojami psichologiniai mokymai mokiniams, tėvams, pedagogams.

*Mokiniai.* Specialiosios mokyklos mokiniai turi nežymų, vidutinį ar žymų intelekto sutrikimą ir (ar) kompleksinę negalią. Mokykloje sukomplektuotos 1–10 specialiosios, lavinamosios ir socialinių įgūdžių ugdymo klasės, kuriose ugdomi mokiniai, turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

*Pedagogai ir švietimo pagalba.* Specialiojoje mokykloje mokiniams teikiama specialioji pedagoginė, socialinė pedagoginė, psichologinė ir specialioji (mokytojų padėjėjų) pagalba. Beveik visi pedagogai turi aukštąjį išsilavinimą. Didžioji jų dalis turi vyresniojo specialiojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją, nemaža dalis – mokytojo metodininko ir nedidelė dalis – mokytojo, psichologo (II ar IV) kvalifikacinę kategoriją.

*Mokyklos vizija:* vietos bendruomenės specialiojo ugdymo informacijos centras su įdiegta profesinio informavimo ir konsultavimo sistema, įsteigtu neįgaliųjų suaugusiųjų neformaliojo švietimo skyriumi. Mokykla, kurioje dirba aukštos profesinės kvalifikacijos specialistai, kuri yra atvira bendravimui ir bendradarbiavimui su įvairių pakopų bendrojo ir specialiojo ugdymo įstaigomis rajone, apskrityje, šalyje ir užsienyje.

## **Mokyklos vadovai: „Esame regioninė mokykla, kuri turi teisę ir galimybę atsivežti vaikus iš aplinkinių rajonų“**

Interviu dalyvavo specialiosios mokyklos direktorius [4V1] ir du direktoriaus pavaduotojai ugdymui [4V2], [4V3].

## **Mokyklos ypatumai ir vykdoma politika**

Mokyklos ypatumai ir vykdoma politika vadovų atskleidžiama, pristatant mokykloje teikiamas paslaugas, išryškinant mokyklos stiprybes ir pasiekimus, siekius ir silpnybes (žr. 3.2.28 lentelę).

Mokykloje vykdomos **veiklos ir paslaugos** organizuojamos vadovaujantis šalyje galiojančiais įstatymais ir rajono strateginiu planu: *Negalime gyventi be Švietimo įstatymo, be švietimo strateginio plano, rajono strategijos plano <...> ten tikslai būna globalūs, tai tuomet mes „susižeminam“, kad tikty mums [4V1].*

3.2.28 lentelė

### Mokyklos ypatumai ir vykdoma politika

Kategorijos	Subkategorijos
Veiklos ir paslaugos	<i>Šalies įstatymų laikymasis</i>
	<i>Formalusis ir neformalusis ugdymas</i>
	<i>Apgyvendinimas bendrabutyje, socialinės globos ir pavėžėjimo paslaugos</i>
Mokyklos stiprybės, pasiekimai	<i>Aukštos kvalifikacijos specialistai</i>
	<i>Gerosios patirties sklaida</i>
	<i>Jauki, saugi, inovatyvi mokyklos aplinka</i>
	<i>Mokyklos vertybės, tradicijos</i>
Siekiai	<i>Kiekvieno vaiko ugdymosi savarankiškumas</i>
	<i>Netradicinių ir inovatyvių ugdymosi aplinkų įvairovė</i>
Silpnybės	<i>Aktyvaus visų mokyklos bendruomenės narių dalyvavimo poreikis</i>
	<i>Švietimo pagalbos mokiniui specialistų stoka</i>

Mokykloje vykdomas **formalusis ir neformalusis ugdymas** siekiant, kad nei vienas vaikas nepalikytų nuošalyje pamokų, nei pertraukų metu. Pas mus mokiniai yra įtraukiami į būrelius [4V3].

Mokyklos unikalumas pasireiškia teikiamomis **socialinės globos, mokinių pavėžėjimo paslaugomis**: *Esame unikalūs, nes turime socialinės globos padalinį, kuriame teikiama dienos užimtumo su trumpalaikė socialine globa paslaugos; turime bendrabutį, du mokyklinius autobusus <...> esame regioninė mokykla, kuri turi pilną teisę ir galimybę atsivežti vaikus iš aplinkinių rajonų <...> mes paslaugas teikiame kokybiškai [4V1].*

**Mokyklos stiprybėmis** vadovai laiko **aukštos kvalifikacijos specialistus** ir jų vykdomą **gerosios patirties sklaidą**: *Mūsų žmonės labai drąsiai ir noriai dalyvauja tiek respublikinėse, tiek tarptautinėse konferencijose <...> rašome straipsnius į regioninę spaudą [4V2].*

Pasak vadovų, labai svarbios susiformavusios **mokyklos tradicijos** ir **jauki, saugi ir inovatyvi mokyklos aplinka**: *Stengiamės renovuotis, atnaujinti priemones. Gražiname mokymosi aplinką. Daug dėmesio skiriame vaikams ir jų*

ugdymo priemonėms. Materialinė ir ugdymo bazė yra stipri [4V1]; Turime 3D klasę, kurioje vaikai daugiausiai naudoja „smart“ stalą [4V2].

**Mokyklos silpnybės** vadovai laiko aktyvaus visų mokyklos bendruomenės narių dalyvavimo priimant sprendimus stoką (akcentuojamas **aktyvaus visų mokyklos bendruomenės narių dalyvavimo poreikis**): *Nepakankamas tėvų aktyvumas, nepakankamas mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos efektyvų valdymą. Sunkumai įtraukiant aptarnaujantį mokyklos personalą [4V1]. Akcentuojama švietimo pagalbos specialistų stoka: Trūksta žmogiškųjų išteklių. Atlyginimai nedideli, iš kitų rajonų žmonės neprivažinės [4V1]; Reikėtų daugiau specialistų [4V2].*

## Ugdymo proceso organizavimo ypatumai

Mokykla daug dėmesio kreipia į sėkmingą **mokinio adaptaciją**, pirmiausia mokinį **supažindinant su mokykla**, tolesniame ugdymosi procese užtikrinant visapusišką **mokinio pažinimą** ir ilgalaikes **mokinio ir mokytojo tarpusavio sąveikas**: *Ugdymo procese svarbiausia yra <...> geras vaiko pažinimas <...> didžioji dalis mokytojų dirba seniai, jie turi savo atidirbtas sistemas, kokius būdus, priemones taikys. Mokytojai žino vaiko artimą aplinką, o tai palengvina darbą, individualizuotos programos ruošimą [4V2]; Yra atvejų, kuomet mokytoja dirba nuo pirmos iki dešimtos klasės su vaiku [4V3]; Mums labai svarbu yra ugdymo procesas, todėl mokytojas gali tą patį mokytį ir ilgesnį laiką [4V1] (žr. 3.2.29 lentelę).*

3.2.29 lentelė

### Ugdymo proceso organizavimas

Kategorija	Subkategorija
Mokinių adaptacija	<i>Mokinio supažindinimas su mokyklos aplinka</i>
	<i>Mokinio pažinimas ir ilgalaikių mokinių ir mokytojų sąveikų siekis</i>
Ugdymo turinio pritaikymas	<i>Individualizuotos ugdymo programos</i>
	<i>Mokinių pažangos vertinimo aprašas</i>
Pasiiekimų vertinimas	<i>Mokinių įsivertinimas</i>
	<i>Individualizuotas vertinimas</i>

Formuojant klases, esminiu kriterijumi mokykloje laikomas sutrikimo laipsnis: *Klasės formuojamos pagal intelektą (pagal sutrikimo lygį) [4V2]; Dėmiuoja ir jungtinės klasės [4V1].*

**Ugdymo turinio** pritaikymas siejamas su *individualizuotų ugdymo programų sudarymu*: Kiekvienam vaikui yra sudaroma individualizuota dalyko programa <...> programos yra skirtingos priklausomai nuo klasių. Kiekvienas vaikas stebimas ir pagal jo gebėjimus ruošiamos užduotys [4V2].

**Pasiekimų vertinimas.** Pasak šios specialiosios mokyklos vadovų, mokykla turi parengtą *Pažangos vertinimo tvarkos aprašą*, kuriame yra aptartas pradinųjų specialiųjų, lavinamosios, socialinių įgūdžių ir vyresniųjų specialiųjų klasių vertinimas. Vyresnieji mokosi dešimties balų sistemoje, o pradinukams yra rašomas aprašas, padaryta pažanga. Lavinamosiose ir socialinių įgūdžių klasėse yra įskaita. Šios klasės po pusmečio rašo pasiekimų aprašą ir sega į mokinio bylą <...> fiksuojama TAMO dienyne <...> pažangumo ataskaitos analizuojamos kiekvienoje klasėje [4V2]; Po pusmečio įvertinami kiekvieno vaiko pasiekimai [4V1]. Mokinių ugdymosi pasiekimų **vertinimas** yra **individualizuotas**, t. y., kai nėra akademinų pasiekimų, stengiamasi vertinti mokinių pastangas, asmenines savybes. Taip pat siekiama mokinius įtraukti į vertinimo procesą, jiems sudarant sąlygas save įsivertinti (**mokinių įsivertinimas**): Kai mokiniams sunku išsireikšti žodžiais, tai pasitelkiami simboliai [4V2].

Specialiosios mokyklos vadovai teigia, kad mokinių perėjimas iš bendrojo ugdymo įstaigos visuomet vykdomas atsižvelgiant į PPT rekomendacijas: *Vyksta mokinių pertyrimas ir tuomet yra nusprendžiama. Pertyrimą inicijuojame kartais mes, kartais ateina laikas. Sprendimą priima PPT [4V2]; Dominuoja didelių specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai [4V1].*

## Finansavimas

Vadovų nuomone, **nepakankamos mokinio krepšelio lėšos**, skiriamos mokyklai, lemia poreikį siekti finansavimo iš kitų šaltinių (**papildomi finansavimo šaltiniai**), t. y. savivaldybės, socialinės globos skyriaus, mokinių tėvų skiriamų ar projektų lėšų: *Rašome prašymus savivaldybei. Pinigų turime, galime tvarkytis, bet kartais reikia papildomai [4V1]; Seniau ūkio lėšas skirstydavo steigėjas (apskritis), tai gyvenome blogiau. Dabar viskas yra paskaičiuota pagal bendrabutyje gyvenančius vaikus, tai mes gyvename geriau [4V2]; Dar gauname iš socialinės globos skyriaus, nes turime globos padalinį. Tėvų lėšos skirtos būtiniausioms priemonėms vaikams (pampersai, servetėlės, šampūnai, kremai) [4V1]; Dar rašome projektus (sveikatos) [4V2].*

## Mokinių savijauta

Mokyklose siekiama sukurti palankią emocinę ir fizinę aplinką, tačiau, anot vadovų, pasitaikančios mokinių elgesio problemos lemia mokinių drausminimo apraiškas.

**Palankią emocinę aplinką mokykloje** vadovai apibūdina „gyvenimiškais“, tačiau atvirais mokinių ir mokytojų tarpusavio santykiais: *viskas baigiasi geruoju <...> Mokiniai visada gali ateiti pas mus ir šnekėtis, pasipasakoti, kas blogai* [4V1]; *Mokiniai šnekėti nebijo ir tikrai pasipasakoja, kas jiems blogai (patyčios ir pan.)* [4V2]. Gerą mokinių savijautą mokykloje įrodo geri mokinių atsiliepimai po mokyklos: *Labai gražiai atsiliepia apie mokyklą* [4V1].

**Fizinių aplinkų įvairovė**, pasak vadovų, užtikrina geras mokinių gyvenimo mokykloje sąlygas: *Materialinė bazė yra gerai pritaikyta vaikams su negalia (tualetai, lovos, relaksacinis, sensorinis kabinetas, 3D klasė). Yra vaikų poilsio kambarys, kur jie geria arbatą, gamina maistą* [4V1]; *Vaikai miega po vieną ar du kambaryje. Seniau miegodavo po dvylika* [4V2].

Nepaisant geros emocinės atmosferos mokykloje, pasitaiko **mokinių elgesio problemų**: *Pasitaiko visko, bet didelių nusiskundimų nėra. Yra vaikų, kurie didesni peštukai, tai mes imamės drausminių priemonių (kviečiame praleisti dieną kartu su jais tėvus, mažiname dienpinigius, individualūs pokalbiai)* [4V2].

## Švietimo pagalba

Vadovai vardija mokykloje teikiamą švietimo pagalbos specialistų (psichologo, socialinio pedagogo, mokytojo padėjėjo, logopedo) **pagalbą** ir **kineziterapeuto bei masažuotojo paslaugas** mokiniams, kurių, vadovų nuomone, nepakanka: *Psichologo pagalba yra paskirta 42 mokiniams <...> yra skirta 0,75 etato <...> mokykloje turėtų būti etatas ir daugiau, bet susiduriame, kad rajone nėra specialistų <...> psichologo pagalbos trūksta* [4V2]; *Turime tris logopedus. Turėtų lankyti visi mokiniai, bet lanko tik pusė, nes <...> trūksta specialistų, su vyresniais mokiniiais problema, kad jie nebenori individualių logopedo užsiėmimų. Juos turi varyti per prievartą, bet tuomet nepasieksi rezultato. Trečioji priežastis – mes susitaupome krepšelio lėšų, kurių mums trūksta* [4V2]; *Mokytojų padėjėjų pagalbą skaičiuojame, kaip prisilietimą prie vaiko. Vieni mokiniai gauna jų pagalbą per pamokas, kiti po pamokų (lydi autobusuose, į stotį)* [4V1]; *Padėjėjų turime kažkur 4/5 etatus* [4V2].

## Bendradarbiavimas

Kalbant apie bendradarbiavimo procesus ugdymo įstaigoje, išryškėjo toks bendradarbiavimo kryptingumas: mokyklos bendradarbiavimas su šeima, epizodiški ryšiai su bendrojo ugdymo įstaigomis ir bendradarbiavimas su kitomis institucijomis, vietos bendruomene.

**Epizodiški ryšiai su bendrojo ugdymo mokyklomis.** Epizodiškai palaikomi specialiosios mokyklos ir bendrojo ugdymo mokyklų mokinių ryšiai įvairių renginių metu: *Šalia turime gimnazistus, tai jie mūsų vaikų nebijo. Mes gražiai bendradarbiaujam. Mes save rodome. Vykdomė bendrus renginius su kitomis mokyklomis* [4V1]. Pažymimas **bendradarbiavimas su miesto bendruomene bei kitomis institucijomis** organizuojant įvairius bendrus renginius: *Su paprastais žmonėmis, kurie pasiūlo pagalbą. Vykstant Kaziuko mugei įsitraukia aplinkinių namų gyventojai. Tai irgi savotiškas bendradarbiavimas <...> dirbame ir su valstybinėmis institucijomis (vaikų teisės, švietimo skyrius, paramos skyrius)* [4V1]; *Bendradarbiaujame su muzikos mokykla, senelių namais, užimtumo centru „Viltis“, gimnazija, kultūros centru, darželiais* [4V2].

Vis dėlto mokyklos vadovai mano, kad daugiausiai dėmesio skiria **bendradarbiavimui su šeima** (žr. 3.2.30 lentelę).

3.2.30 lentelė

### Mokyklos bendradarbiavimas su šeima

Kategorijos	Subkategorijos
Bendradarbiavimas su šeima	<i>Gerai pedagogų ir tėvų tarpusavio santykiai</i>
	<i>Bendra neformali veikla: išvykos, akcijos, renginiai</i>
	<i>Tėvų aktyvaus, lygiaverčio dalyvavimo sprendžiant problemas poreikis</i>

Nepaisant ne itin didelio tėvų noro bendradarbiauti, mokykloje bendradarbiavimas su šeima vykdomas keliomis kryptimis. Mokykloje siekiama palaikyti **gerus santykius tarp pedagogų ir tėvų**, siekiant bendruomeniškumo: *Mes dirbame ta linkme ir rezultatai po truputį džiugina <...> yra keletas klasių, kur su tėvais nėra problemų <...> tėvai geranoriškai padeda* [4V1]. **Organizuojama bendra neformali veikla:** *Vykdoma bendra veikla (ekskursijos, pyragų kepimai ir pan.)* [4V1]; *Renginių metu nebetelpame į aktų salę, o būdavo, kad koncertuodavome vos ne sau* [4V2].

Vadovai išsako aktyvesnio **lygiaverčio tėvų dalyvavimo sprendžiant mokinių ugdymosi problemas** siekį, kuris realizuojamas organizuojant mokymus

tėvams ir ugdant tėvystės gebėjimus: *Mūsų padalinio tėvai yra reiklūs. Jie pasako, ko norėtų, pataria, nes vaikai yra labai sunkūs. Jei reikia mums padėti, tai jie labai geranoriškai padeda. Randame kompromisą. <...> Kažkada turėjom svajonę, kad įtraukti tėvelius į mokymus. Tai jau nuo pernai tėveliai susirenka. Mokymai vadinasi [nurodomas pavadinimas]. Darbo įdėta daug, bet rezultatai džiugina ir tėveliai patenkinti [4V2].*

## Mokymosi visą gyvenimą perspektyvos

**Mokinių karjera ir perėjimas į suaugusiųjų gyvenimą** specialiojoje mokykloje planuojamas tęsiant ugdymąsi **socialinių įgūdžių klasėse, padedant klasės vadovui** ir (ar) **socialiniam pedagogui**: *Socialinių įgūdžių klasėse vaikai kartais pasilieka truputį ilgiau, kad daugiau išmokyti. Mokykloje tolimesnį gyvenimą (specialybę) daugiausia pasirinkti padeda klasės vadovas. Žinoma, ir socialinė pedagogė labai padeda renkantis specialybę [4V2]. Itin svarbus mokyklos bendradarbiavimas su profesinėmis mokyklomis (**vizitai į profesines mokyklas**). Vizitų į šias mokyklas metu mokiniams padedama rinktis profesiją: *Glaudžiai bendradarbiaujame su Radviliškio profesine mokykla (RTVMC). Mūsų vaikai ten važiuoja dviems savaitėms, kad išsirinktų specialybę [4V2] (žr. 3.2.31 lentelę).**

3.2.31 lentelė

### Mokymasis visą gyvenimą

Kategorija	Subkategorija
Karjeros ir perėjimo į suaugusiųjų gyvenimą planavimas	<i>Socialinių įgūdžių klasės</i>
	<i>Klasės vadovo, socialinio pedagogo pagalba</i>
	<i>Vizitai į profesines mokyklas</i>
Problemos	<i>Nepalankios sąlygos šeimoje ir šeimos narių paramos stoka</i>
	<i>Baimė pažeisti mokinių teises</i>

**Problemos.** Pasak mokyklos vadovų, tolesnis mokinių ugdymasis labai priklauso ir nuo šeimos narių paramos. Dažnai *mokiniams trūksta šeimos narių globos ir patarimų [4V1].* Mokyklos vaidmenį, padedant rinktis tolesnį ugdymąsi, vadovų nuomone, riboja **baimė pažeisti mokinių teises**: *Galėtume ir daugiau leisti jiems patiems tvarkytis, planuoti, stiprinti socialinius įgūdžius, bet jie labai gerai žino savo teises ir mes nenorime jų pažeisti [4V1].*



## Mokinių perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos / į bendrojo ugdymo mokyklą

Analizuodami mokinių perėjimo į / iš bendrojo ugdymo mokyklas atvejus ir priežastis vadovai dalijasi mokinių perėjimo tiek iš bendrojo ugdymo mokyklos, tiek į bendrojo ugdymo mokyklą patirtimis. Nurodomos tokios **perėjimo į specialiąją mokyklą priežastys: savirealizacijos stoka; nesėkminga mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtis.**

Jų nuomone, dažniausiai mokiniai pereina į specialiąją mokyklą todėl, kad bendrojo ugdymo mokykloje jie stokoja savirealizacijos galimybių: *Bendrojo lavinimo mokykloje vaikas galėjo vaidinti medį, o pas mus jis tampa artistu. Ir mamai maloniau matyti vaiką artistą, o ne medį. <...> Mūsų mokykloje vaikas yra matomas, o ten jis prapultų [4V1]; Mūsų mokykloje vaikai atsiskleidžia, nors bendrojo lavinimo mokykloje buvo paskutiniai [4V2]. Nesėkminga mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtis dažnai minima mokinių tėvų: *Jie ateina pas mus nusivylę buvusią mokyklą [4V2].**

Vadovai išsako **neigiamą požiūrį į labai didelių SUP turinčių mokinių įtraukijį ugdymą** dėl nepakankamo bendrojo ugdymo mokyklų pasirengimo ir neturėjimo patirties ugdyti tokius mokinius: *Mums liks sunkiausi vaikai, o su nežymiu intelekto sutrikimu bus integruoti <...> mokykla turėtų būti labai pasiruošusi tiek specialistais, tiek emociškai aplinka. Ne paslaptis, kad turime vaikus, kurie save žaloja, kitus žaloja, laužo baldus. Mes turime patirties [4V1]; O mokinių su didesniais sutrikimais aš neįsivaizduoju bendrojo lavinimo mokyklose [4V2].*

## Specialiųjų mokyklų vaidmuo įtraukiojo švietimo sistemoje

Analizuota vadovų nuomonė apie sėkmingo įtraukiojo ugdymo sąlygas ir grėsmes specialiajai mokyklai. Turinio analizės rezultatai rodo, kad išskiriamos šios **sėkmingo įtraukiojo ugdymo sąlygos: bendrojo ugdymo mokyklų pasirengimas priimti didelių SUP turinčius mokinius; specialistų pagalba užtikrinimas; didesnis finansavimas.**

Siekiant sėkmingo įtraukiojo ugdymo, anot vadovų, būtina užtikrinti bendrojo ugdymo mokyklų pasirengimą priimti mokinius, turinčius didelių SUP, kuris neatsiejamas nuo tam skiriamų valstybės lėšų ir pozityvių mokyklos bendruomenės nuostatų: *Valstybės tikslas padaryti įtraukiamą mokyklą. Aš lyg ir ne prieš, bet kartu ir prieš <...> Žinoma, yra vaikų, kurie gal ir galėtų mokytis bendrojo lavinimo mokykloje <...> šiai dienai bendrojo lavinimo mokyklos nėra pasiruošusios tokiai integracijai [4V1]; Aš įsivaizduoju tik vaikus su nežy-*

miu intelekto sutrikimu ir jei ta mokykla būtų pasiruošusi su specialistais, su jvažiavimais, su aplinkomis [4V2]; Jei mes drastiškai keisime kryptį ir eisime į bendrojo lavinimo mokyklą ar gimnaziją, tai bus tragedija [4V1]; Jei mūsų valstybė pasiruoš tam (finansavimas, etatai), tai, manau, kad tai įmanoma, bet tik tuomet, kai mokinių ten lauks [4V2].

**Grėsmės, kylančios specialiosiems mokymams**, tapatinamos su šių **mokyklų uždarymu be išankstinio pasirengimo**: Gyvenam šia diena ir dėkojame už ją. Prieš visokius pakeitimus valdžios vyrai turėtų labai daug pasivažinėti ir susipažinti su esama situacija arba labai gerai išstudijuoti tyrimo medžiagą [4V2]; Aš labai bijau staigios integracijos. Kai mes nesame pasiruošę ir pradėdam dirbti, nežinome, ką ir kaip [4V1].

### Pedagogai: „Vaikai jaučiasi gerai būdami „tarp savų“

**Tyrimo dalyviai.** Delfi grupėje dalyvavo įvairios specializacijos specialiojoje mokykloje dirbantys pedagogai (N=10): mokytojai (N=4), specialiosios pedagogės-mokytojos (N=4), logopedė (N=1) ir auklėtoja (N=1). Tyrimo dalyvių kvalifikacinės kategorijos: vyresniojo auklėtojo (N=1), mokytojo (N=1), vyresniojo mokytojo (N=4), metodininko (N=4). Delfi grupę sudarė 1 vyras ir 9 moterys.

**Pedagogų delfi apklausos duomenų analizė** leido atskleisti dominuojančias turinio kategorijas ir subkategorijas (žr. 3.2.32 lentelę).

3.2.32 lentelė

#### Pedagogų nuomonės apie jų mokinių ugdymą(si) specialiojoje mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
Ugdymo(si) aplinka	<i>Kuriamos aplinkos, skirtos metodinei veiklai</i>	4,78	0,56
	<i>Ugdymosi aplinkų pritaikymas ir naudojimas jomis</i>	4,72	0,59
	<i>Lauko bei vidinių erdvių pritaikymas ir naudojimas</i>	4,70	0,75
	<i>IT naudojimas ugdymosi procese</i>	4,51	0,71
Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas	<i>Ugdymosi tęstinumas socialinių įgūdžių klase</i>	4,77	0,56
	<i>Labai didelių SUP turinčių mokinių neaiškios tolesnės veiklos perspektyvos</i>	4,56	0,63
	<i>Pasirengimo profesinei veiklai ir profesijos įgijimo problematika</i>	4,27	0,86

3.2.32 lentelės tęsinys

Ugdymo pasiekimų ir vertinimo praktikos	<i>Mokytojai aptaria ir fiksuoja mokinių mokymosi pasiekimus</i>	4,69	0,61
	<i>Mokinio dalyvavimas (jį)vertinimo procese</i>	3,94	0,99
Švietimo pagalba	<i>Pagalbos organizavimas ir teikimas</i>	4,64	0,70
	<i>Elgsenos valdymas</i>	4,44	0,82
Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais	<i>Bendravimas ir bendradarbiavimas su socialiniais partneriais</i>	4,62	0,67
	<i>Bendravimas su tėvais instituciniu lygmeniu</i>	4,39	0,85
	<i>Palaikomas ryšys su buvusiais mokiniais</i>	4,28	0,97
	<i>Individualus bendravimas su tėvais</i>	4,23	0,86
	<i>Tėvų iniciatyvumas</i>	3,91	1,00
Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą	<i>Bendravimas socialiniuose tinkluose</i>	3,50	1,37
	<i>Naujų mokinių adaptacija mokykloje</i>	4,45	1,03
	<i>Klasių komplektavimo iššūkiai</i>	4,22	1,09
Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas	<i>Perėjimas iš bendrojo ugdymo įstaigų</i>	4,19	1,03
	<i>Mokymosi individualizavimas ir diferencijavimas</i>	4,44	0,97
	<i>Ugdymosi programų sudarymas bei ugdymo(si) organizavimas</i>	4,42	0,90
	<i>Ugdymosi priemonių stoka skirtingų gebėjimų mokiniams</i>	4,30	0,95
Įtraukiojo ugdymo perspektyvos	<i>Netradicinės integruotos pamokos</i>	4,25	1,04
	<i>Klaidinga tėvų nuomonė apie specialiąją mokyklą</i>	4,57	0,65
	<i>Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir pagalbos teikimo fragmentiškumas</i>	4,55	0,92
Nacionalinė švietimo ir mokyklos politika	<i>Specialiojoje mokykloje vaikas „atsiskleidžia“</i>	4,54	0,97
	<i>Menka dėmė tarp formalių reikalavimų ir ugdymo praktikos</i>	3,97	0,89
	<i>Krepšelio metodikos menkas efektyvumas</i>	3,94	1,16

Pedagogų apklausa atskleidė jų nuomones tiek apie nacionalinės švietimo ir mokyklos politiką, tiek apie mokinių priėmimą į ugdymo įstaigą ir svarbiausius jų ugdymo(si) aspektus specialiojoje mokykloje, tiek ir apie mokinių bei ugdymo įstaigos ateities perspektyvas. Didžiausias pedagogų pritarimas teiginiams apie **ugdymo(si) aplinkos kūrimą** specialiojoje mokykloje bei **mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimą**. Lyginant su kitais teiginiais, mažiausiai pritarata kategorijos **Nacionalinė švietimo ir mokyklos politika** teiginiams.

## Ugdymo(si) aplinka

Pedagogų *delfi* apklausos duomenų analizė leido atskleisti **Ugdymo(si) aplinkos** kategorijos, kuri sudaryta iš keturių subkategorijų (*kuriamos aplinkos, skirtos metodinei veiklai* (M=4,78; SD=0,56), *ugdymosi aplinkų pritaikymas ir naudojimas jomis* (M=4,72; SD=0,59), *lauko bei vidinių erdvių pritaikymas ir naudojimas* (M=4,70; SD=0,75) ir *IT naudojimas ugdymosi procese* (M=4,51; SD=0,71)), turinį.

**Ugdymo(si) aplinkos** kategorijoje *delfi* grupės dalyviai konstatuoja, kad **kuriamos aplinkos, skirtos metodinei veiklai** (M=4,78; SD=0,56): *Mokykloje įrengtas metodinis kabinetas, kuriame laikomos mokomosios priemonės, pedagogų parengtos priemonės ir dokumentacija* (M=4,81; SD=0,54); *Yra mokyklos istorijos muziejus, posėdžių salė* (M=4,75; SD=0,58); pabrėžia **ugdymo(si) aplinkų pritaikymą ir naudojimąsi jomis** (M=4,72; SD=0,59), įkūrus sensomotorinį, relaksacinį kabinetus: *Mokykloje įrengti du relaksaciniai kabinetai, kuriuose vaikai gali nusiraminti, pailsėti* (M=4,69; SD=0,60); *Yra sensomotorinis kabinetas, kuriame pedagogai gali dirbti su keliais vaikais* (M=4,75; SD=0,58). Mokytojai apibūdina aplinkų naudojimo tvarką, galiojančią specialiojoje mokykloje: *Mokytojų kambaryje yra raktai ir bet kas gali pasiimti ir nuvesti vaikus į relaksacinį kabinetą. Vieni vaikai neina* [4P9].

Subkategoriją **lauko bei vidinių erdvių pritaikymas ir naudojimas** (M=4,70; SD=0,75) sudaro teiginiai apie tai, kad mokykla „atveria duris“, t. y. šalia esančios gimnazijos bendruomenė pietauja valgykloje, naudojasi stadionu (*Mokyklos valgykloje valgo šalia esančios gimnazijos mokiniai, mokytojai* (M=4,88; SD=0,50); *Mokyklos stadionu naudojasi ir šalia esančios gimnazijos mokiniai* (M=4,69; SD=0,79)); mokyklos sporto salė – atvira miestelio gyventojams (*Mokyklos sporto sale naudojasi miesto gyventojai* (M=4,63; SD=0,62)). Daug dėmesio skiriama lauko edukacinių aplinkų tvarkymui: *Šiuo metu tvarkomas vidinis kiemas* (M=4,69; SD=0,79). Teiginys *Mokyklos teritorija aptverta tvora* (M=4,63; SD=1,26) sulaukė didžiausio nuomonių skirtumo, nors pedagogai pabrėžia, kad tai buvo tėvų iniciatyva vaikų saugumui užtikrinti.

Subkategorijoje **IT naudojimas ugdymosi procese** (M=4,88; SD=0,50) mokytojai pristatė visas turimas IT (*3D kabinete yra SMART stalas* (M=4,51; SD=0,71), *Skaitykloje, lavinamojoje klasėje ir salėje yra interaktyvios (SMART) lentos* (M=4,75; SD=0,58), *visose klasėse yra kompiuteriai* (M=4,69; SD=0,60), *daugelyje klasių yra multimedijos* (M=4,50; SD=0,82)) ir įvertino naudojimosi ne tik kompiuteriu, bet ir šiuolaikiškesnėmis IT priemonėmis asmeninius

gebėjimus: *Dauguma mokytojų moka naudotis interaktyvia lenta* (M=3,75; SD=1,07), *mokome naudotis kompiuteriais, multimedijomis, stengiamės IT naudoti pamokose* [4P7].

Kategorijoje **Mokinių savijauta mokykloje** pedagogai konstatavo, kad *Specialiojoje mokykloje mokiniai, turintys didelių ir labai didelių SUP, jaučiasi geriau nei bendrojo ugdymo mokykloje* (M=4,69; SD=0,60); *<...> aktyviau dalyvauja ugdymo procese nei bendrojo ugdymo mokykloje* (M=4,44; SD=0,89); *<...> jaučiasi gerai būdami „tarp savų“* (M=4,31; SD=0,95): *Bendrojo ugdymo mokykloje vyrauja turtinė padėtis, čia nėra, čia visi tokie pat. Vaikas jaučiasi tarp savų* [4P11], ir pažymėjo gerą mokinių savijautą: *Kai kurie vaikai nenori net iš mokyklos per atostogas važiuoti namo* (M=4,37; SD=0,89). Pasak pedagogų, mokykloje kuriama namų aplinka, rūpinamasi mokiniais ir kai kuriais atvejais mokiniai prioritetą teikia atostogoms mokykloje, o ne namuose. Mokytojai pabrėžia, kad *Specialiojoje mokykloje mažiau patyčių* (M=4,12; SD=1,03).

## Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimas

**Mokymosi visą gyvenimą perspektyvų kūrimo** kategorijoje išryškėjo trys subkategorijos: *ugdymosi tęstinumas socialinių įgūdžių klasėse* (M=4,77; SD=0,56), *labai didelių SUP turinčių mokinių neaiškios tolesnės veiklos perspektyvos* (M=4,56; SD=0,63) ir *pasirengimo profesinei veiklai ir profesijos įgijimo problematika* (M=4,27; SD=0,86).

Subkategorijoje **socialinių įgūdžių ugdymasis** (M=4,77; SD=0,56) konstatuota, kad pabaigus 10 klasių mokiniai tęsia ugdymąsi socialinių įgūdžių klasėje (*Mokykloje yra Socialinių įgūdžių klasės* (M=4,88; SD=0,50); *Lavinamųjų klasių mokiniai tęsia ugdymąsi Socialinių įgūdžių klasėse* (M=4,75; SD=0,58)) arba *Kai kurie mokiniai po 21 metų lanko užimtumo centrą „Viltis“* (M=4,69; SD=0,60).

Mokytojai pažymi **labai didelių SUP turinčių mokinių neaiškias tolesnės veiklos perspektyvas** (M=4,56; SD=0,63) ir visuomenei vertingos veiklos paieškos problemas: *Daug problemų su labai didelių SUP turinčių mokinių tolimesnio ugdymo galimybėmis* (M=4,56; SD=0,63).

Subkategorijoje **pasirengimo profesinei veiklai ir profesijos įgijimo problematika** (M=4,27; SD=0,86) akcentuojamos tolimesnių rajonų gyventojų susiekimo problemos, kas kartais apriboja galimybes mokytis juose (*Blogas rajono atokesnių vietovių gyventojų susisiekimas su profesinio rengimo centrais* (M=4,38; SD=0,72)). Mokytojai teigia, kad dažniausiai klasių vadovai

kartu su mokiniu ir jo šeima projektuoja profesinę veiklą: *Klasių vadovai bendrauja su savo klasės vaikais, jų tėvais, diskutuoja ir planuoja* [4P1]. Daugelis specialiųjų klasių mokinių tęsia mokymąsi profesinio rengimo centruose ir populiariausias iš jų yra Radviliškio technologijų ir verslo mokymo centras: *Specialiųjų klasių mokiniai tęsia mokymąsi profesinio rengimo centruose* (M=4,31; SD=0,79); *Daugelis vaikų vyksta mokytis į Radviliškio technologijų ir verslo mokymo centrą* (M=4,06; SD=0,85)).

## Ugdymo pasiekimų ir vertinimo praktikos

Diskusijų metu pedagogai, kalbėdami apie **Ugdymo pasiekimų ir vertinimo praktikų** kategoriją, išskyrė dvi subkategorijas, kurias ganėtinai skirtingai įvertino reitinguodami teiginius: *mokytojai aptaria ir fiksuoja mokinių mokymosi pasiekimus* (M=4,69; SD=0,61), *mokinio dalyvavimas (įsi)vertinimo procese* (M=3,94; SD=0,99).

Kalbėdami apie **ugdymo pasiekimų ir vertinimo praktikas** pedagogai stengėsi apibūdinti įvairias vertinimo sistemas (*Mokykloje taikoma skirtinga ugdymo pasiekimų ir vertinimo sistema* (M=4,50; SD=0,63), konstatavo jų nuolatinių taikymą, tačiau plačiau nepasidalijo praktine vertinimo bei įsivertinimo organizavimo patirtimi. Aptariant subkategoriją **mokytojai aptaria ir fiksuoja mokinių mokymosi pasiekimus** (M=4,06; SD=0,93) paaiškėjo, kad *Mokinių ugdymosi pasiekimai aptariami mokyklos V GK posėdžiuose* (M=4,81; SD=0,54), mokinių pasiekimai pažymimi jiems parengtose individualizuotose programose ir elektroniniame dienyne: *Pusmečio pabaigoje mokytojai individualizuotoje programoje pažymi vaiko pasiekimus* (M=4,75; SD=0,58); *Mokinių ugdymosi pasiekimai fiksuojami elektroniniame dienyne* (M=4,69; SD=0,70).

Aptardami **mokinio dalyvavimą (įsi)vertinimo procese** (M=4,69; SD=0,70), mokytojai pabrėžė mokiniui kylančius sunkumus (įsi)vertinimo procese: *Dažnai vaikai nepasitiki savimi, dėl to jiems sunkiau sekasi įsivertinti savo gebėjimus* (M=4,06; SD=0,93) ir konstatavo įsivertinimo periodiškumą: *Kiekvienos pamokos pabaigoje vaikai įsivertina savo pasiekimus* (M=3,81; SD=1,05).

## Švietimo pagalba

**Švietimo pagalbos** kategoriją sudaro dvi subkategorijos: *pagalbos organizavimas ir teikimas* (M=4,64; SD=0,70) ir *elgsenos valdymas* (M=4,44; SD=0,82).

Subkategorijai **pagalbos organizavimas ir teikimas** (M=4,64; SD=0,70) pri-

skirti 5 pedagogų teiginiai, kuriuose pabrėžiama mokytojo padėjėjo svarbi pagalba mokiniams (*Mokytojo padėjėjai dirba lavinamosiose, jungtinėje pradinėje (1-4) specialiojoje klasėje* (M=4,81; SD=0,54)), specialistų pagalba (*Mokykloje dirba logopedai, psichologas, masažistas, socialiniai pedagogai, kineziterapeutai, bendrosios praktikos slaugytoja* (M=4,81; SD=0,54)), jos organizavimas, specialistų darbo laikas (*Švietimo pagalbos mokiniui specialistai dažniausiai dirba su vaikais pamokų ir po jų (pagal suderintus darbo grafikus)* (M=4,63; SD=0,72); *Masažistas dirba su vaikais individualiai pamokų metu ir po jų* (M=4,81; SD=0,54)). Nemaža dalis pedagogų pasakojo apie komandinio darbo praktiką: *Tai yra komandinis darbas, per kurį dar bandai tam vaikui... kažką... kažkaip pagelbėti* [4P9]; *Vyksta komandinis visų pedagogų darbas* (M=4,13; SD=1,15).

Subkategorijoje **elgsenos valdymas** (M=4,44; SD=0,82) dominuoja teiginiai, orientuoti į draudimus, kurie, anot pedagogų, padeda sėkmingiau organizuoti ugdymo procesą: *Pamokų metu mokiniams draudžiama naudotis mobiliuoju telefonu, yra „vieta telefonui“* (M=4,81; SD=0,54); netinkamo elgesio pasekmių mažinimą: *Jei kyla problemų su vaiko ugdymu ar elgesiu, mokytojai susitinka ir sprendžia, kaip jam padėti* (M=4,75; SD=0,58); *Tėvai (globėjai) informuojami ir kviečiami į mokyklą dėl vaiko elgesio problemų* (M=4,69; SD=0,60); *Kiekviena klasė turi „klasės taisykles“* (M=4,56; SD=0,81); *Su elgesio problemų turinčiais vaikais susitvarkyti gali padėti klasės vadovas, socialinis pedagogas, psichologas, mokyklos vadovai* (M=4,50; SD=0,73); *Vaikas agresijos atveju išvedamas į kitą patalpą, kur jis nusiramina ir atlieka mokytojo parengtas užduotis* (M=4,00; SD=1,10); *Su elgesio problemų turinčiais vaikais stengiasi susitvarkyti patys dalykų mokytojai* (M=4,00; SD=1,32).

Analizuojant mokytojų diskusijos metu išsakytas mintis, būtina pažymėti, kad veiksmą apibūdinančių žodžių, tokių kaip „draudžiama“, „informuojami ir kviečiami“, „susitvarkyti“, „išvedamas“, vartojimas leidžia numanyti mokyklos pedagogų orientaciją į elgsenos valdymą, drausminimą. Sveikintina tai, kad ugdymo įstaigoje konstatuojamas sisteminis požiūris į elgsenos valdymą: *Taikoma skatinimo ir drausminimo sistema* (M=4,19; SD=0,91).

## **Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais**

**Bendradarbiavimo su šeimomis, socialiniais partneriais** kategorijoje išskirtos šešios subkategorijos (žr. 3.2.33 lentelę).

**Bendradarbiavimas su šeimomis, socialiniais partneriais**

Subkategorijos	M	SD
<i>Bendravimas ir bendradarbiavimas su socialiniais partneriais</i>	4,62	0,67
<i>Bendravimas su tėvais instituciniu lygmeniu</i>	4,39	0,85
<i>Palaikomas ryšys su buvusiais mokiniais</i>	4,28	0,97
<i>Individualus bendravimas su tėvais</i>	4,23	0,86
<i>Tėvų iniciatyvumas</i>	3,91	1,00
<i>Bendravimas socialiniuose tinkluose</i>	3,50	1,37

Subkategoriją **bendravimas ir bendradarbiavimas su socialiniais partneriais** (M=4,62; SD=0,67) atspindi teiginiai apie ugdymo įstaigos atvirumą; išplėtotą socialinių partnerių tinklą: *Mokykla bendradarbiauja su ŠPT [Švietimo pagalbos tarnyba]* (M=4,81; SD=0,54); *<...> su miesto organizacijomis, kitomis Lietuvos specialiosiomis mokyklomis* (M=4,75; SD=0,58); aptariamoms įvairios bendradarbiavimo formos: *Organizuojamos Gerumo akcijos, bendradarbiaujama su senelių namais* (M=4,69; SD=0,70); *Miesto mokyklų pedagogams, suaugusiems ir vaikams organizuojamos kūrybinės dirbtuvėlės, seminarai, užsiėmimai* (M=4,69; SD=0,60); *ŠPT specialistai organizuoja seminarus, konferencijas pedagogams ir specialistams* (M=4,44; SD=0,73). Specialioji mokykla artimai bendradarbiauja su šalia esančia gimnazija (M=4,50; SD=0,73), gimnazistai pietauja mokyklos valgykloje, sportuoja stadione, organizuojami įvairūs renginiai: *Gimnazistai padeda organizuoti renginius specialiojoje mokykloje* (M=4,44; SD=0,81). Viena pedagogė pateikė pavyzdį: *Padeda gimnazistai per Mokytojų dieną, veda čia pamokas* [4P7].

Diskusijos metu pedagogai akcentavo, kad **palaikomas ryšys su buvusiais mokiniais** (M=4,28; SD=0,97): *Buvę mokiniai apsilanko mokykloje, pasakoja, kaip jiems sekasi mokytis profesinio rengimo centruose* (M=4,37; SD=0,96); *Su buvusiais mokiniais palaikomas ryšys <...> virtualioje aplinkoje* (M=4,19; SD=0,98).

Subkategoriją **bendravimas su tėvais instituciniu lygmeniu** (M=4,39; SD=0,85) atspindi šie teiginiai: *Mokykloje vyksta pozityvios tėvystės užsiėmimai* (M=4,69; SD=0,79); *Su tėvais (globėjais) bendradarbiaujama švenčių, susirinkimų, atvirų durų, kt. renginių metu* (M=4,56; SD=0,73); *Mokytojai kviečia tėvus (globėjus) ateiti į mokyklą, dalyvauti renginiuose* (M=4,31; SD=0,79); *Su tėvais (globėjais) dažniau bendradarbiaujama per meninę veiklą* (M=4,00; SD=1,10).

Subkategorijoje **individualus bendravimas su tėvais** (M=4,23; SD=0,86) pabrėžiamas individualus konsultavimas susitikimų, pasitarimų metu, proble-



minių situacijų aptarimas, bendravimas telefonu, laiškais. Šią subkategoriją atspindi tokie teiginiai: *Kai kurie tėvai (globėjai) bendrauja su pedagogais atvesdami kasdien vaikus į mokyklą* (M=4,56; SD=0,73); *Su tėvais (globėjais) dažniausiai bendraujama telefonu* (M=4,44; SD=0,81); *Mokinių tėvams (globėjams) rašomi laišakai* (M=4,31; SD=0,87).

Pedagogai išryškino tėvų iniciatyvumą (M=3,91; SD=1,00), akcentuodami geranoriškas tėvų iniciatyvas, įsitraukimą ir dalyvavimą ne tik renginiuose, bet ir pamokinėje veikloje: *Lavinamųjų klasių mokinių tėvai aktyviai domisi vaiku ugdymo procesu* (M=3,56; SD=1,03); *Kai kurie tėvai (globėjai) aktyviai įsitraukia ne tik į dalyvavimą renginiuose, bet ir pamokose* (M=3,63; SD=0,89); *Tėvų (globėjų) iniciatyva aptverta ir toliau tvarkoma mokyklos teritorija* (M=4,19; SD=1,11).

Pedagogai teigė, kad mokyklos bendruomenės narių bendravimas vyksta ir internetinėje erdvėje, vis dažniau informacija pateikiama socialinio tinklo „Facebook“ sukurtoje vidinėje mokyklos paskyroje, tačiau **Socialiniuose tinkluose** su tėvais **bendrauja** (M=3,50; SD=1,37) tik kai kurių klasių mokytojai.

## Mokinių priėmimas į ugdymo įstaigą

Analizuojant **Mokinių priėmimo į ugdymo įstaigą** kategoriją išskirtos subkategorijos: *naujų mokinių adaptacija mokykloje* (M=4,45; SD=1,03); *klasių komplektavimo iššūkiai* (M=4,22; SD=1,09) ir *perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklų* (M=4,19; SD=1,03).

Subkategoriją **naujų mokinių adaptacija mokykloje** (M=4,45; SD=1,03) sudaro teiginiai apie laiku gaunamą specialistų pagalbą ir mokinių įtraukimą į ugdymosi procesą: *Nauji mokiniai iškart gauna specialistų pagalbą* (M=4,63; SD=0,62); *Nauji mokiniai iškart įtraukiami į ugdymo procesą* (M=4,50; SD=0,82); mokiniams siūlomos įvairios popamokinės veiklos: *Naujiems mokiniams siūlomos įvairios neformaliojo ugdymo veiklos* (M=4,56; SD=0,73). Pedagogų teigimu, mokyklos bendruomenė rūpinasi savo naujai atvykusiais mokiniais: *Stebime, patariame, padedame <...>, kad naujokai gerai adaptuotųsi specialiojoje mokykloje* (M=4,25, SD=0,58).

Subkategorijoje **klasių komplektavimo iššūkiai** (M=4,22; SD=1,09) konstatuotas gana didelis besimokančių vienoje klasėje mokinių skaičius: *Pradinėje specialiojoje klasėje mokosi 14 mokinių, yra ką veikti...* (M=4,25; SD=1,13); *Klasėje mokosi maždaug 8-9 mokiniai* (M=4,19; SD=1,05).

Subkategorijoje **perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklų** ( $M=4,19$ ;  $SD=1,03$ ) mokytojai pažymi, kad mokiniai iš bendrojo ugdymo mokyklų ateina ne tik mokslo metų pradžioje, bet migracija vyksta per visus mokslo metus: *Iš bendrojo ugdymo mokyklų vaikai ateina ir mokslo metų pradžioje, ir viduryje, ir mokslo metų pabaigoje* ( $M=4,50$ ;  $SD=0,82$ ). Patirtis rodo, kad *Dažniausiai iš bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai ateina į aukštesnes klases* ( $M=4,00$ ;  $SD=1,21$ ). Pabrėžiamas Švietimo pagalbos tarnybos indėlis, komplektuojant klases: *Rekomendacijas dėl perėjimo į specialiąją mokyklą šeima gauna iš Švietimo pagalbos tarnybos, švietimo pagalbos vaikui specialistų* ( $M=4,06$ ;  $SD=1,06$ ).

## Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas

Kategorijoje **Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas** fiksuota daugiausia pritarimo sulaukusių teiginių ir išskirtos keturios subkategorijos: *mokymosi individualizavimas ir diferencijavimas* ( $M=4,44$ ;  $SD=0,97$ ), *ugdymosi programų sudarymas bei ugdymo(si) organizavimas* ( $M=4,42$ ;  $SD=0,90$ ); *ugdymosi priemonių stoka skirtingų gebėjimų mokiniams* ( $M=4,30$ ;  $SD=0,95$ ) ir *netradicinės integruotos pamokos* ( $M=4,25$ ;  $SD=1,04$ ).

Subkategoriją **mokymosi individualizavimas ir diferencijavimas** ( $M=4,44$ ;  $SD=0,97$ ) apibūdina teiginiai: *Pamokose daug dėmesio skiriama mokomosi medžiagos diferencijavimui ir individualizavimui* ( $M=4,50$ ;  $SD=0,97$ ) bei *Jungtinėje klasėje formuluojami keli pamokos mokymosi uždaviniai* ( $M=4,37$ ;  $SD=0,96$ ): *Jungtinė klasė 5, 6, 8; temos skirtingos, labai retai sutampa. Vienai klasei paruoši užduotėlę lentoje. Tiems, kurie negali savarankiškai, tai aiškini* [4P5]. Anot pedagogų, individualizuotas ugdymas padidina mokinių, turinčių didelių ir labai didelių SUP, mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą ir savigarbą. Diferencijuojant užduotis atsižvelgiama į vaiko individualius gebėjimus, mokymosi būdus ir tempą, asmeninius poreikius, savijautą.

Subkategorijoje **ugdymosi programų sudarymas bei ugdymo(si) organizavimas** ( $M=4,42$ ;  $SD=0,90$ ) pedagogai patvirtina tai, kad *individualizuotos programos (skirtingos formos lavinamųjų ir specialiųjų klasių mokiniams) sudaromos pusmečiui* ( $M=4,81$ ;  $SD=0,54$ ), pateikiamos tėvams susipažinti (*Parašyta individualizuota programa pateikiama tėvams susipažinti ir pasirašyti* ( $M=4,81$ ;  $SD=0,54$ )) ir VGK posėdyje aptariami mokinių ugdymosi rezultatai, į juos atsižvelgiama sudarant naujas programas (*Pusmečio pabaigoje VGK posėdyje aptariami mokinių ugdymosi rezultatai, į kuriuos atsižvelgiama rengiant individualizuotą programą kitam pusmečiui* ( $M=4,81$ ;  $SD=0,54$ ));

rengiant programas konsultuojamasi su specialistais (*Individualizuotos programos rengimo metu mokytojai tariasi su specialistais* (M=4,31; SD=0,95)); socialinių įgūdžių ugdymas įtraukiamas į individualizuotų programų turinį: *Mano muzikos pamokose programoje rašomi tokie socialiniai įgūdžiai: gebės, išmoks padėti draugui, išmoks dirbti grupėje ir pan.* [4P10]. Mažiausio pritarimo ir didžiausio nuomonių skirtumo šioje subkategorijoje sulaukė teiginiai: *Mokslo metų pradžioje tam tikrą laiką stebimas vaikų žinių ir gebėjimų lygis (po atostogų) ir tik po to rengiamos individualizuotos programos* (M=4,06; SD=1,24) ir *Specialiųjų klasių mokiniai reiškia savo norus, pageidavimus dėl meninių dalykų, kūno kultūros<sup>74</sup> ir technologijų individualizuotų programų turinio* (M=4,06; SD=1,00). Viena respondentė pasidalijo sava patirtimi: *Vaikas pareiškia nuomonę, šiandien mane apie repą užklausė. To net nebuvo programoje. Gal kitąmet, rašydama programą, aš apie tai pagalvosiu* [4P10].

Apibūdinama **ugdymosi priemonių stokos skirtingų gebėjimų mokiniams** (M=4,30; SD=0,95) problematika: *trūksta naujų vadovėlių, esami – jau pasenę, susidėvėję* (M=4,63; SD=0,72); *aukštesnėse klasėse mokytojai ruošia mokomąją medžiagą* (M=4,31; SD=0,95); *pradinėse klasėse bendrojo ugdymo mokyklų vadovėliai su „S“ ženklų dar tinkami, o aukštesnėse klasėse jau nebetinka* (M=3,94; SD=1,18).

Subkategoriją **netradicinės integruotos pamokos** (M=4,25; SD=0,54) sudaro pedagogų teiginiai, apibūdinantys pedagogų patirtį organizuoti netradicines integruotas pamokas klasėje ir kitose mokyklos edukacinėse erdvėse: *Daug tokių pamokų organizuojame ir klasėje, ir kitose mokyklos patalpose* [4P8]; *Socialinio padalinio salėje pedagogai dažnai veda integruotas pamokas* (M=3,69; SD=1,54); *Šios pamokos vyksta įvairiose miesto erdvėse ir įstaigose* (M=4,81; SD=0,54).

## Įtraukiojo ugdymo perspektyvos

Įtraukiojo **ugdymo perspektyvos** kėlė daugiausia diskusijų. Šioje kategorijoje išryškėjo trys subkategorijos: *klaidinga tėvų nuomonė apie specialiąją mokyklą* (M=4,57; SD=0,65), *bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir pagalbos teikimo fragmentiškumas* (M=4,55; SD=0,92) bei *specialiojoje mokykloje vaikas „atsiskleidžia“* (M=4,54; SD=0,97).

Šioje kategorijoje aktualizuojama subkategorija **klaidinga tėvų nuomonė apie specialiąją mokyklą** (M=4,57; SD=0,65), pabrėžiamas stereotipinis vi-

<sup>74</sup> Dabar kūno kultūros pamokos vadinamos fizinio ugdymo pamokomis.

suomenės požiūris: *Tėvai tokią nuomonę susidarę, kad geriau vesti į pagrin-  
dinę mokyklą, vien dėl pavadinimo [4P9]; Dažnai susidariusi klaidinga tėvų  
nuomonė apie vaikų mokymąsi specialiojoje mokykloje (M=4,38; SD=0,72).  
Tačiau Kai tėvai (globėjai) atveda vaikus ir pamato mokyklos aplinką bei ug-  
dymo kokybę, pasikeičia jų nuomonė apie specialiąją mokyklą į gerąją pusę  
(M=4,75; SD=0,58). Todėl, anot pedagogų, vis dažniau susimąstoma apie mo-  
kyklos pavadinimo keitimą: Mokyklos bendruomenė galvoja, kad reikia keisti  
mokyklos pavadinimą, kad jame neliktų žodžio „specialioji“. Gal tuomet ir tė-  
vams bus smagiau pasakyti mokyklos pavadinimą, kur mokosi jų vaikai [4P9].*

Subkategoriją **bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kompetencijos stoka ir  
pagalbos teikimo fragmentiškumas** (M=4,55; SD=0,92) atspindi teiginiai ir  
mokytojų patirtys apie nesėkmingas SUP turinčių mokinių mokymosi patirtis  
bendrojo ugdymo mokyklose: *Miesto bendrojo ugdymo mokyklose trūksta  
specialistų, priemonių sėkmingam didesnių SUP turinčių mokinių ugdymui  
(M=4,75; SD=0,58); Bendrojo ugdymo mokyklose besimokantys mokiniai, tu-  
rintys SUP, dažnai nedalyvauja konkursuose, renginiuose, varžybose (M=4,75;  
SD=0,58); Bendrojo ugdymo mokyklos nepakankamai pasiruošusios įtrau-  
kiamajam ugdymui (M=4,59; SD=0,60); Ne bet koks vaikas, turintis SUP, gali  
mokytis bendrojo ugdymo mokykloje (M=4,63; SD=0,89); Bendrojo ugdymo  
mokyklose dažnai vaikai nepritampa prie kolektyvo (M=4,56; SD=1,09); Ben-  
drojo ugdymo mokykloje vaikai, turintys SUP, negauna reikiamos pagalbos  
(M=4,50; SD=1,10) ir Bendrojo ugdymo mokyklose vaikai jaučiasi nesaugiai  
(M=4,44; SD=1,09). Didžiausio pedagogų nuomonių skirtumo šioje subkate-  
gorijoje sulaukė paskutiniai trys teiginiai.*

Mokytojai pabrėžia, kad bendrojo ugdymo mokykloje mokinys turi turėti tam  
tikrus gebėjimus, jei nori dalyvauti vienoje ar kitoje popamokinėje veikloje:  
*Bendrojo ugdymo mokyklose atrinkinėja pagal klausą ar pagal kažką. Čia juk  
nieko nereikia. Tik ateik [4P10].*

Išryškinama standartizuotų testų problematika: *Juokingiausia bendrojo ug-  
dymo mokykloje būna standartizuoti testai, kur sėdi mūsų mokyklos galimi  
mokiniai ir nieko nesusigauja. Mūsų mokykloje tokių nesąmonių nebūtų  
[4P10].*

Mokytojai konstatuoja, kad specialiojoje mokykloje nėra mokinių, kurie sė-  
kmingai galėtų mokytis bendrojo ugdymo mokykloje (M=4,06; SD=1,39), ta-  
čiau aukštas SD rodo, kad ne visi delfi grupės dalyviai pritarė šiai nuomonei.

Subkategorijoje **specialiojoje mokykloje vaikas „atsiskleidžia“** (M=4,54;  
SD=1,39) pabrėžiama, kad mokykloje sudaromos galimybės sunkių komplek-

sinių negalių turintiems vaikams ugdytis, realizuoti save meninėse ir sporto veiklose: *Atsiskleidžia vaikai, visapusiškai atsiskleidžia* [4P10]. Pasak pedagogų, *specialioji mokykla – saugiausia ir labiausiai tinkama vieta SUP turinčių mokinių ugdymui* (M=4,56; SD=1,09); *Specialiojoje mokykloje visapusiškai pagerėja vaiko akademiniai pasiekimai, bendravimas, socialiniai įgūdžiai* (M=4,25; SD=1,29).

## Nacionalinė švietimo ir mokyklos politika

Pedagogų delfi apklausos duomenų analizė leido atskleisti **Nacionalinės švietimo ir mokyklos politikos** kategorijos, kurią sudaro dvi subkategorijos (*menka dermė tarp formalių reikalavimų ir ugdymo praktikos* (M=3,97; SD=0,89) ir *krepšelio metodikos menkas efektyvumas* (M=3,94; SD=1,16)), turinį.

Subkategorijoje **menka dermė tarp formalių reikalavimų ir ugdymo praktikos** (M=3,97; SD=0,89) pedagogai akcentavo skirtingų institucijų skirtingus reikalavimus mokytojo veiklai: *Auditorių reikalavimai skiriasi nuo to, ko reikalauja aukštosios mokyklos iš studentų praktikos metu, nuo to, kaip mes dirbame su ypatingais mokiniais* (M=4,00; SD=1,00); *Ne visi išorės auditoriai supranta, su kokiais mokiniais mes dirbame, ne visi reikalavimai tinka specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui* [4P1]; *Čia visoje Respublikoje taip* [4P2]. Pedagogai apgailėstavo, kad, rengiant dokumentus, reglamentuojančius specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą Lietuvoje, vis dar nepakankamai į šią veiklą įtraukiami praktikai: *Dokumentus rengia žmonės, kurie tiesiogiai nesusiduria su vaikų, turinčių SUP, ugdymu* (M=3,94; SD=0,77).

Subkategorijoje **krepšelio metodikos menkas efektyvumas** (M=3,94; SD=1,16) pabrėžiama, kad *Vyksta konkurencija tarp mokyklų dėl vaikų krepšelių* (M=4,38; SD=0,96). Specialiojoje ir bendrojo ugdymo mokykloje dirbanti mokytoja dalijosi sava patirtimi: *Aš pati dirbu bendrojo ugdymo mokykloje. Kiekviena mokykla nori pritraukti kuo daugiau mokinių ir visai nesvarbu, kokie jų poreikiai. Inkluzinės mokyklos, atseit, bet koks vaikas gali mokytis tokioje mokykloje. Tikrai ne bet koks vaikas gali mokytis bendrojo ugdymo mokykloje* [4P10]. Ši metodika neefektyvi vaikams, turintiems sunkių kompleksinių negalių: *Man norisi kokius 30 proc. vaikų iš bendrojo ugdymo mokyklos perkelti į mūsų mokyklą. Nes jie ten pasimeta. Visa tai daro mokinio krepšelis. Krepšelis išneša mūsų pinigus* [4P10], todėl siūloma keisti mokyklų finansavimo politiką (M=4,06; SD=0,93) arba atsisakyti krepšelio taikymo politikos (M=3,38; SD=1,59).

## Mokiniai: „Mane perkėlė todėl, kad manė – čia man bus lengviau mokytis“

**Informacija apie tyrime dalyvavusius mokinius.** Tyrime dalyvavo specialiosios mokyklos mokiniai (N=10), kurie mokosi 5 klasėje (N=2) ir 7–11-ose specialiosiose, lavinamosiose bei socialinių įgūdžių klasėse (N=8). Mokinių amžius – 11–18 m. Visiems mokiniams nustatyti dideli specialieji ugdymosi poreikiai ir negalia dėl intelekto sutrikimo: nežymaus (N=8) ir vidutinio (N=2) laipsnio.

**Mokinių patekimo į specialiąją mokyklą patirtys.** Mokiniai, dalyvavę tyrime, išsako asmenines patekimo į specialiąją mokyklą patirtis ir savo nuomonę apie mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybes.

Keli tyrime dalyvavę mokiniai šioje specialiojoje mokykloje mokosi nuo pirmos klasės, tačiau didžioji dalis tyrime dalyvavusių mokinių **turi ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirties**. Nurodydami mokymosi specialiojoje mokykloje priežastis, mokiniai teigia, kad **šioje mokykloje jiems lengviau mokytis**: *Lankau šią mokyklą nuo 5 kl. Iki tol mokiausi <...> mokykloj, kol čia perkėlė. Mane perkėlė todėl, kad galvojo – čia man bus lengviau mokytis [4M3]; Prieš tai mokiausi bendroje mokykloje. Sekėsi nelabai gerai. Perėjau, nes mama pasiūlė [4M6]; Sekėsi normaliai, o perėjau, nes čia palengvintos užduotys [4M7].* Kiti mokiniai pateikia **mažai realias perėjimo į specialiąją mokyklą priežastis**: *Pereiti nenorėjau. Nusprendė tėtis. Jis man pasiūlė, o aš sakau „gerai“, galvoju: „Ant durniaus nueisiu.“ Gal ir gerai, kad perėjau <...> visi buvo „lochai“ <...> turėjau vieną draugą, bet mokiniai sutardavo gerai <...> Likčiau, bet kitais metais išėsiu. Nes kitoje mokykloje yra mano daug gerų draugų. Ten paprasta valkačiukų mokykla. Pakvietė draugas. Sakė: „Čia nebesimokyk, o eik į mano mokyklą.“ Sakiau, kad pasistengsiu tėvo išprašyti [4M7]; Ten reikėjo rusų kalbos mokytis ir anglų kalbos. <...> perėjau... todėl, kad... chmmm... todėl, kad persigalvojau [4M2].*

## Psichosocialinė aplinka mokykloje

Psichosocialinė aplinka mokykloje aiškinama per nevienareikšmiškus mokytųjų ir mokinių bei mokinių tarpusavio santykius (žr. 3.2.34 lentelę).

### Psichosocialinė aplinka mokykloje

Kategorija	Subkategorija
Mokytojų santykiai su mokiniais	<i>Draugiški, j pagalbą mokiniui orientuoti santykiai</i> <i>Keli griežti, pikti mokytojai</i>
Mokinių tarpusavio santykiai	<i>Draugiški mokinių santykiai</i> <i>Pasitaikantys nesutarimai, muštynės, patyčios</i>
Mokytojų ir mokinių elgesys siekiant užkirsti kelią patyčioms	<i>Mokinių kreipimasis į suaugusiuosius</i> <i>Bandytas „užstoti“ silpnesnius</i>

Mokinių atsakymuose atsiskleidžia **geri mokytojų ir mokinių santykiai**. Mokytojai yra apibūdinami kaip **draugiški, padedantys mokiniams**: *Mokytoja gražiai šneka, padeda ką nesuprantam. Pasako, kaip daryt <...> paprašom ir duoda ką nors* [4M1]; *Sutariu su mokytojais gerai. Daug gerų mokytojų, bet geriausia* [dalyko mokytoja]. *Gera, nes labai gera* [4M9]; *Auklėtoja <...>. Ji gera, nes miela, padeda* [4M6]; *Mokytojai yra geri. Sąžiningi. Pabart reikia, jeigu neklauso vaikai, užtaria gerą žodį, pataria, pamoko, išmoko visko. Mokiniai atsižvelgia į mokytojo pareigas, mokytojai – į mokinių* [4M3]. Vienas iš mokinių pažymi mokytojo vyriškosios lyties svarbą dėstant mokiniams: *Gerą mokytojas, nes „berniukas prie berniukų“* [4M7]. Mokiniai pamini **kelias mokytojas, kurios, pasak jų, yra griežtos** <...> *kur reikia labai klausyt. Labai rėkia* [4M1]; *Kai neklausom, bara, rėkia, šaukia* [4M3].

**Mokinių tarpusavio santykiai** apibūdinami kaip **draugiški**. Mokiniai teigia turintys draugų, su kuriais dažniausiai bendrauja, užsiima mėgstama veikla: *Klasės mokiniai draugiški. Kartais draugauja. Su draugais laikas geriausias. Žaidžiu „supuvusį pomidorą“* [4M9]; *Tik draugė draugiška* [4M8]; *Sutariu gerai su draugais, einam į lauką* [4M4]; *Su kitomis gerai sutariu ir turiu vieng tokį labai gerą draugą iš kitos klasės. Su juo labai gerai sueinu. Muzikos klausomės, kalbamės apie gyvenimą, pulą žaidžiam, šokam kartu. Daug draugų iš kitų klasių... Draugiški. Nesipyksta* [4M3].

Kaip ir kitose mokyklose mokiniai **pažymi nesutarimus tarp mokinių (patyčias, muštynes ir pan.)**: *Man taip nebūna, kad muščiaus. Kiti – susimuša. Dėl ginčų, ar sudraskė ar padarė ką, ar apskundė* [4M1]; *Kartais pykstasi: mušasi, keikiasi, nepasidalina kuo nors. Kartais muša draugai, tada būnu piktas, bet pagalbos neprašau. Pats mušiuosi* [4M9]; *Biškį pasipykštam, nes nepasidalinam parkeriais* [4M6]; *Ypač nepatinka, kai prašo pinigų duoti. Aš sakau „neduosiu“.* *Jie vis tiek lenda* [4M2]. *Kartais erzina dėl visokių menkniekių. Pvz.,*

prie mažesnių labai kabinėjasi, muša, užgauna, pravardžiuoja <...> Yra viena mergaitė, kuri labai užnervina mane... Aš jai viską išsipasakojau, tai ji kitą dieną ateina ir viską išpasakoją visiems [4M3]; Klasėje mokiniai nedraugiški. Daužosi. Siunta [4M10]. Tarpusavio nesutarimų atveju mokiniai linkę kreiptis pagalbos į suaugusiuosius: *Nueinu mokytojoms pasakyti. Jos nuveda į klasę ir sėdi nuliūdęs, nes prisidirbo* [4M1]; *Nueinu pas pavaduotoją ar direktorę ir pasakau* [4M3]. Keli mokiniai pažymi, kad ir patys bando padėti silpnesniesiems: *Svarbu padėti draugui, nes manau, kad jei aš jam padėsiu, ir jis man padės* [4M3].

### Mokinių požiūris į ugdymąsi ir ugdymosi sunkumus

Mokinių pasitenkinimas ugdymusi mokykloje išreiškiamas mokiniams patinkančia veikla (žr. 3.2.35 lentelę). Išskirdami **patinkančią veiklą mokykloje**, mokiniai įvardija veiklas įvairių pamokų metu (*rašyti, skaityti, iš popieriaus gaminti, piešti ir pan.*), **organizuojamas neformalusis ugdymas**, t. y. veikla muzikos, krepšinio, dailės, vaidybos, technologijų ir kt. būreliuose. Mokiniais įsimintiniausios **nepamokinės dienos**, kai mokykla organizuoja išvykas, renginius: *Važiavom su mokytojomis į „Vichy“ parką* [4M3]; *Būna renginių. Reikėjo „varyt žiemą iš kiemo“* [4M1].

Pertraukų metu ir po pamokų mokiniai užsiima **įvairia veikla skirtingose mokyklos erdvėse**: *Klausomės muzikos* [4M1]; *Būnam poilsio kambary. Žaidžiam, piešiam. Būna* [knygų skaitymo laikas]. *Skaito mokytoja knygas, per kompiuterį rodo* [4M1]; *Einam pasivaikščioti... patinka būti žaidimų kambary, sporto salėj – sportuoti. Poilsio kambaryje žiūrėt televizorių* [4M4]; *Pertraukos patinka, nes galim padūkti. Dažniausiai būnam ketvirtame aukšte, prie kompiuterių. Futbolą spardom...* [4M6]; *Per pertraukas... naršom telefone. Gaudom internetą... labiausiai naudoju feisbuką arba per „Youtube“ žiūriu apie motociklus, kaip spausti greitį* [4M2]; *Po pamokų – būnu... biliardo kambaryje* [4M3].

Kiti mokiniai pasitenkinimą mokymusi šioje mokykloje išreiškia **trumpu teigiamos savijautos apibūdinimu**: *Gerai čia sekasi* [4M1]; *Patinka mokyti mokykloje* [4M5].



## Mokinių požiūris į ugdymąsi ir ugdymosi sunkumus

Kategorijos	Subkategorijos
Mokinių požiūris į ugdymąsi	<i>Svarbu savarankiškam gyvenimui ir profesijai įgyti</i>
	<i>Reikia išmokti rašyti ir skaityti</i>
	<i>Reikia, kad būtum „normalus“</i>
Ugdymosi sunkumai ir stiprybės	<i>„Nežinau“</i>
	<i>„Nepatinkanti“, „sunki“ veikla, „tingiu“</i>
	<i>Silpna atmintis</i>
	<i>Mokymosi stiprybė: „lengva“ veikla</i>

Vieni mokiniai **ugdymosi reikšmę** sieja su **tolesniu savarankišku gyvenimu ir profesijos įgijimu**: *Svarbu gerai mokytis, nes galėsi specialybę gauti [4M1]; ...kad viską žinotum <...>, nes kažkur dirbsi [4M7]; Jeigu nieko nemokėsi ir gyvenimas bus prastas. Jeigu nemokėsi pinigų skaičiuoti, nežinosi, kiek kas kainuoja. Dėl gyvenimo svarbu [4M3].* Kiti mokiniai pažymi, kad reikia išmokti rašyti, skaityti, skaičiuoti. Dalis mokinių teigia, kad mokytis svarbu, **jei nori tapti „normalesnis“**: *Reikia gerai mokytis, nes kitaip juoksis iš tavęs [4M9]; Jeigu gerai mokyčiausi, tada normalių draugų turėčiau. Vieną kartą buvo vienas normalus, jis ten dirbo kažkur [4M2].*

**Mokymosi sunkumais** mokiniai laiko **sunkią, nepatinkančią veiklą** ar tą veiklą, kuri sunkiai sekasi, yra mažiau suprantama pamokose: *[knygų skaitymas], tai nelabai... nepatinka [4M2]; Labiausiai nesiseka geografija dėl to, kad man per sudėtingi tie žemėlapiai [4M3]; Sunkiausia – lietuvių kalba ir matematika [4M1]; Būna anglų k. sunku. Parodo ten video angliškai, o man reikia atsakyti lietuviškai. Kelis žodžius suprantu, bet nedaug [4M2].* Keli mokiniai įvardija, kad jie galėtų geriau mokytis, bet **kartais tingi ar galėtų labiau pasistengti**.

Savo mokymosi stiprybėmis mokiniai laiko tą **veiklą, kuri gerai sekasi, yra lengva**, t. y. atitinka jų gebėjimus: *Mokytis nesunku. Mokausi gerai [4M9]; Man sekasi gerai darbeliai ir muzika todėl, kad esu labai gabi, todėl mane mokytojai ir priima į tokius darbelius [4M3]; Įdomi matematika man būna tada, kai mokytoja duoda „skaičialkę“ ir lapus, kur reikia suskaičiuoti ir nuspalvinti [4M3]; Lengviausia – dailė [4M1].*

### Ugdymosi turinio diferencijavimas pamokoje

**Ugdymosi turinio diferencijavimas pamokoje** atsiskleidžia mokinių pasakojimuose apie pamokų eigą ir mokytojo bei mokinių veiklas pamokose.

Remiantis mokinių nuomone, pamokose dalis ugdomosi turinio **perteikiama bendrai**, visiems mokiniams atliekant vienodas užduotis: *Pasiruošiam knygas, negi sėdėsi. Mokytoja aiškina pamoką, viską padarom. Nuskamba skambutis ir išeinam. „Patepam slides“ <...> paskirsto užduotis, bet visiems vienodas. Negi vieni darys tą, o kiti kitą. Vienam bus įdomiau, tada kitas sakys: „Aš irgi noriu.“ Dieve Marija, kaip susipeš [4M7]; Mokytoja sako: „Atsiverskit knyga“ arba dar ten ką nors. Paaiškina. Visiems, pratimą paaiškina. Tada dirbam darbą. Visi mokosi iš to pačio vadovėlio [4M2].*

Dalis ugdymo turinio **yra diferencijuojama**, mokiniams atliekant įvairaus sudėtingumo lygmens užduotis: *Būna vaikai, kur lengviau mokosi, tai jie iš lapelių [4M3]; Mano draugei ir man sunkesnes duoda daugiausia. Man tai jau nebesunku [4M1]; Man užduotys lengvesnės [4M6].*

**Susidūrę su sunkumais** pamokos metu, mokiniai dažniausiai **kreipiasi į mokytoją**, prašydami pagalbos, kurios visada sulaukia: *Man būdavo sunku. Klausdavau mokytojos [4M1]; Padeda visiems. Jei vienam padės, kitam nepadės, tai kaip čia tada išeis [4M7]; Užduotys būna sunkios kai kada. Tada padeda mokytoja [4M6]; Būna kartais sunku, pakeliu ranką ir sakau mokytojai: „Ar galit truputį paaiškinti, aš nesuprantu?“ Mokytoja prieina ir paaiškina [4M3]. Viena mokinė dalijasi **bendradarbiavimo su kitais bendraamžiais patirtimi**: *Aš dažnai padedu. Buvo vieną kartą klasiokui reikėjo padėt, aš priėjau ir paaiškinau, kad reikia „taip ir taip daryt“ [4M3].**

## Švietimo pagalba

Švietimo pagalba mokinių siejama su **logopedo ir psichologo pagalba**. Mokinių teigimu, šioje mokykloje pamokose nėra mokytojų padėjėjų. Logopedo teikiamą pagalbą mokiniai supranta kaip mokymą skaityti, rašyti ir taisyklingai kalbėti: *Pas logopedę mokiausi ištarti garsą [r] ir [č] [4M9]; Pas logopedę žaidžiu, dirbu, dėlioju. Neatsimenu, ką man ji padeda [4M8]; Mokomės, kad skaityti išmokčiau [4M4]; Pas logopedę aš sportuoju, kalbuosi, žaidžiu [4M5]. Mokiniai išskiria terapinį lankymosi pas psichologą poveikį: *Lankydavausi pas psichologę. Kalbėdavausi apie savo gyvenimą, išsikalbėdavau. Lengviau palieka, kai būna liūdna. Išsikalbi apie savo gyvenimą, ji pataria [4M3] arba pagalbą tiems mokiniams, kuriems su pykčiais blogai [4M1].**

## Mokinių ugdomosi pasiekimų vertinimas

Šioje specialiojoje mokykloje besimokantys ir tyrime dalyvavę mokiniai **vertinami pažymiais** arba **mokytojo pasirinkta simbolių sistema**.

Mokytojo pareiga, mokinių nuomone, įvertinti mokinius, todėl jo sprendimu iš esmės negali būti abejojama: *Patys tai negalime įsivertinti. Mokytoja įvertina* [4M1]; *Įvertina. Jeigu gerai padarai, gerai vertina, jeigu bele kaip, tai kaip kitaip įvertins – blogai* [4M7]; *Aš manau, kad mokytoja yra teisi vertindama. Jeigu aš padarau klaidą, manau, kad ji turi ištaisyti ir pasakyti savo įvertinimus* [4M3]. Vieni mokiniai mokykloje vertinami pažymiais, kiti – simboliais: šypsenėle arba liūdna šypsenėle.

## Tolesnio ugdymosi perspektyvos

Aukštesniųjų klasių mokiniai kryptingiau apmąsto tolesnio ugdymosi perspektyvas, kitų mokinių nuomonės mažiau realios. Kaip ir kitose mokyklose mokinių pamąstymai apie tolesnio ugdymosi perspektyvas priklauso nuo mokinių gebėjimų lygmenis.

Didžioji dalis tyrime dalyvavusių mokinių yra kryptingai **orientuoti į konkrečių profesijų pasirinkimą, atsižvelgiant į savo gebėjimus**. Mokinių nuomonės yra pagrįstos artimųjų (tėvų, draugų) patarimais: *Su mama arba su tėčiu kalbuosi* [4M1]; *Su tėvais kartais kalbuosi. Su draugais dažniau* [4M2]; *Šeimos nariai pataria* [4M3] ar mokykloje įgytomis žiniomis profesinio orientavimo metu: *Kalbėjomės dešimtoj klasėje. Būna, važiuojam į Radviliškį. Ten pasižiūrime, kokios profesijos yra. Aš manau, kad būsiu virėja* [4M3]; *Važiuoju į Radviliškį <...> šaltkalvio atsisakiau, nes du kartus reikia praeiti. Arba iš medžio, arba apdailinimas, dėl virėjo – nežinau dar* [4M1]; *Ką darysiu? Eisiu mokytis Radvilišky. Mokysiuos dirbti iš medienos ar iš metalo* [4M2]; *Karoče, nežinau, eisiu į kokią profesiją įstoti. Gal traktoristo. Jam reikia vairuotojo pažymėjimo, traktoriaus teises išsilaikyti. Nežinau, ar pavyks* [4M7]. Tačiau dalies mokinių pamąstymai apie tolesnio ugdymosi perspektyvas **mažai realistiški**: *Norėčiau būti daktare. Noriu vaikus gydyti. Reikia paprašyti sesutės, kad priimtų dirbti daktare. Aš galėčiau dirbti daktare. Gerai mokausi. Su mama kalbėjau <...> Noriu būt gaisrininke* [4M4].

Keli mokiniai dalijasi juos **tenkinančia nequalifikuoto darbo patirtimi**: *Dirbt noriu dažniausiai. Miške arba pas ūkininkus nueinu. Malkų darydavau. Inkilą darydavau. Parduodavau, gaudavau 25 eurus* [4M2]; *Labiausiai patinka malkas skaldyti kaime... Pavasarį važiuosim, tris medžius nupjausim, atvažiuos draugas su „tačkela“, kirvukas yra įbestas į kelmą ir viskas* [4M7].

## Tėvai: „Reikalinga labai didelė priežiūra, vaikas čia gerai jaučiasi“

Mokinių tėvų *delfi* grupės diskusijoje dalyvavo 13 asmenų, auginančių 7–18 metų vaikus, turinčius:

- didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (8 vaikai) dėl nežymaus intelekto sutrikimo (6 vaikai); dėl nežymaus intelekto sutrikimo, elgesio sutrikimo (1 vaikas); dėl nežymaus intelekto sutrikimo, emocijų sutrikimo (1 vaikas);
- labai didelių (3 vaikai) specialiųjų ugdymosi poreikių dėl kompleksinių negalių: įvairiapusiai raidos sutrikimai, vidutinis intelekto sutrikimas (1 vaikas); žymus intelekto sutrikimas, sunkūs judesio ir padėties bei lėtiniai neurologiniai sutrikimai (2 vaikai).

**Tėvų *delfi* grupės apklausos rezultatai** (nuomonių turinio kategorijų ir subkategorijų pasiskirstymas) iliustruojamas 3.2.36 lentelėje.

3.2.36 lentelė

### Tėvų nuomonė apie ugdymą specialiojoje mokykloje

Kategorijos	Subkategorijos	M	SD
Specialiosios mokyklos pasirinkimas	<i>Reikalinga labai didelė priežiūra</i>	5,00	0,00
	<i>Skeptiška nuomonė apie bendrąjį ugdymą</i>	4,48	0,78
	<i>Specialioji mokykla pasirinkta tęsiant specialųjį ugdymą</i>	4,24	0,93
	<i>Perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos</i>	3,31	1,59
Ugdymosi aplinka specialiojoje mokykloje	<i>Fizinė mokyklos aplinka pritaikyta</i>	4,71	0,39
	<i>Aplinkos pritaikymo poreikiai</i>	4,39	1,09
Mokinių savijauta mokykloje	<i>Vaikas čia gerai jaučiasi</i>	4,64	0,57
	<i>Tinkamai sprendžiamos vaikų elgesio problemos</i>	4,60	0,79
Mokinių ugdymasis ir pasiekimai	<i>Tėvai informuojami apie vaikų ugdymąsi</i>	4,58	0,71
	<i>Socialinių ir gyvenimiškų įgūdžių ugdymasis</i>	4,45	0,89
	<i>Abejonės dėl pasiekimų</i>	4,25	0,70
	<i>Neformalusis pasiekimų vertinimas</i>	4,11	1,32
	<i>Formalusis pasiekimų vertinimas</i>	3,35	1,75
Švietimo pagalba	<i>Švietimo pagalba nepakankama</i>	4,32	0,86
	<i>Teikiama specialistų pagalba</i>	4,31	1,11
Vaikų ateities perspektyvos	<i>Planuojamas profesijos mokymasis</i>	3,67	1,59
	<i>Alternatyvūs ateities planai</i>	3,67	1,82
	<i>Globa šeimoje</i>	2,98	1,78

Kokybinės ir kiekybinės nuomonių turinio analizės duomenimis, apklausoje dalyvavusiems tėvams svarbiausi jų vaikų ugdymo specialiojoje mokykloje aspektai atsispindi jų nuomonėse apie specialiosios mokyklos pasirinkimo priežastis, ugdymosi aplinką ir vaikų savijautą specialiojoje mokykloje. Šiais aspektais tėvai specialiąją mokyklą beveik vieningai vertina teigiamai.

Mokinių ugdymosi ir jų pasiekimų vertinimo, švietimo pagalbos ir ypač vaikų ateities perspektyvų atžvilgiu tėvų nuomonės mažiau vieningos.

Toliau pateikiama detalesnė tėvų apklausos duomenų analizė.

## Specialiosios mokyklos pasirinkimas

Tėvai vienbalsiai pritarė, kad specialioji mokykla pasirinkta dėl to, kad jų vaikams **reikalinga labai didelė priežiūra** (M=5,00): *Reikalinga labai didelė priežiūra, neturi savarankiškumo; reikia saugoti ir pačius, ir kitus nuo jų; daug dėmesio reikalauja; neužtenka kartais vieno darbuotojo* [4T2]. Tyrimo dalyvių teigimu, bendrojo ugdymo mokykla neatitinka jų lūkesčių, negali suteikti tokios priežiūros, kokios reikia jų vaikams.

Tėvai pritarė teiginiams, atspindintiems jų **skeptišką požiūrį į bendrąjį ugdymą** (M=4,48; SD=0,78). Pasak tyrimo dalyvių, *Jei prie kiekvieno būtų specialistas, kuris kiekvieną vaiką prižiūrėtų ir mokytų, galėtume leisti į bendrojo ugdymo mokyklą* (M=4,62; SD=0,74). Dalis tėvų skeptiškai vertino ugdymo individualizavimą bendrojo ugdymo mokyklose: *Tos vadinamos adaptuotos programos iš šono skamba juokingai. Ir tas pažymėjimas „Baigė...“* [4T9].

Iš tėvų nuomonių buvo aišku, kad nedaugelis jų vaikų anksčiau lankė bendrojo ugdymo įstaigas: **perėjimas iš bendrojo ugdymo mokyklos** – M=3,31; SD=1,59. Perėjimo iš bendrojo ugdymo įstaigų aplinkybės buvo įvairios. Kai kuriems vaikams sekėsi neblogai, bet gavę pasiūlymą arba savo pačių pasirinkimu tėvai leido vaikus į specialiąją mokyklą: *Lankė lopšelj-darželį ir jis greitai adaptavosi ten darželyje, patiko, po to pasiūlė ir perkėlėm čia, ir džiaugiamės tuo* [4T12]; *Pasiprašiau, kad čia eitume, nes jam nėra, kaip visiems. Kam tą vaiką apkraut, jei jis negeba daug dalykų* [4T1].

Dar kiti tėvai teigė, kad jų vaikui buvo sunku bendrojo ugdymo mokykloje: *Ėjo į pagrindinę mokyklą; bet ten sunku. Mokytoja nenorėjo išleisti, bet baigė pradinę, tada perėjo į specialiąją mokyklą* [4T9]; *Su pradinių mokytoja kalbėjom, buvo nieko prieš, bet vėliau aukštesnėse klasėse mokytoja pasakė, mes iš jo profesoriaus nepadarysim...* [4T1].

Tėvai aiškino, kad specialioji mokykla pasirinkta **tęsiant specialųjį ugdymą** (M=4,24; SD=0,93): *Lankėm logopedinį darželį, o pradinėje lankė specialiąją klasę; baigėm pradinę, apie bendrojo ugdymo mokyklą aš neturėjau nė minties; paskui pasirinkau šią mokyklą, ir čia patenkinti esam* [4T13]; *Lankėm darželį, po to į „Viltį“, bet, pasikeitus įstatymams, pritrūko vietų, visus vaikus perkėlė į šią mokyklą* [4T10].

## Ugdymo(si) aplinka

Tėvų teigimu, **fizinė mokyklos aplinka pritaikyta** (M=4,71; SD=0,39). Jie pasakojo, kad *Kiekvienais metais mokykla atsinaujina <...> Yra poilsio kambaryai; tualetai sutvarkyti* (M=5,00; SD=0,00); džiaugėsi, kad sutvarkytas kiemas saugiai tvora atskirtas nuo gatvės, o anksčiau *Vaikai beveik neturėdavo galimybių išeiti į lauką, nes tik žolė, šaligatvis ir tvora* (M=4,42; SD=0,78).

Tačiau vis dar esama kai kurių mokyklos **aplinkos pritaikymo poreikių** (M=4,39; SD=1,09). Vaikams, turintiems judėjimo sutrikimų, mokykloje labai reikia lifto: *Mokykla jau kokie 5 m. svajoja apie liftą. <...>, laiptai siauri, su rateliais visiškai neįmanoma...* (M=4,42; SD=0,78). *Tėvai mano, kad mokyklai reikia baseino* (M=4,37; SD=1,40).

## Mokinių savijauta mokykloje

Paklausti, kaip jų vaikai jaučiasi šioje mokykloje, tėvai tvirtino, kad jų **vaikai gerai jaučiasi** (M=4,64; SD=0,57). Tėvai džiaugėsi, kad vaikams patinka jų mokykla: *<...> jai čia patinka; turim labai gerą mokytoją; visur važinėja, ekskursijos... džiaugiamės mokykla; nori eiti į mokyklą* [4T7] (M=5,00; SD=0,00); *Patinka; nori sutikti draugų, esu patenkinta* [4T4] (M=5,00; SD=0,00); džiaugėsi gerais savo vaikų mokytojais: *Kažkada nerimavo, kad bus nauja mokytoja; bet mokytoja gera* [4T9] (M=4,57; SD=0,78); *mokytojai pažįsta mokinius, vadina vardais, vaikas priprato* [4T9] (M=4,50; SD=0,75). Pasak diskusijos dalyvių, jiems svarbu, kad *vaikai patenkinti ir laimingi* [4T9] (M=4,50; SD=0,75).

Tėvų teigimu, mokykloje **tinkamai sprendžiamos vaikų elgesio problemos** (M=4,60; SD=0,79): *O dėl vaikų, būna visko, susipyksta, bet pasikviečia auklėtoją, išsiaiškina* [4T1] (M=4,71; SD=0,75); *Vaikai kartais patys nesupranta, kad negerai pasielgia* [4T1] (M=4,50; SD=0,83).

Tikėtina, kad šioje mokykloje pozityvų mokyklos klimatą, gerą vaikų ir tėvų savijautą padeda kurti mokytojų gebėjimas bendrauti ir su mokiniais, ir su jų tėvais; tinkamas grįžtamasis ryšys.

## Ugdymas(is) ir pasiekimai

Tyrimo dalyviai teigė, kad **tėvai informuojami apie vaikų ugdymą(si)** ( $M=4,74$ ;  $SD=0,5$ ), visi pritarė teiginiui *Man čia viskas gerai tinka, esu informuotas apie viską* ( $M=5,00$ ;  $SD=0,00$ ). Tėvai patenkinti glaudžiu abipusiu bendravimu su mokytojais, informavimu apie mokinių ugdymą(si): *Mokytojai apskambina, kai kas nors negerai* [4T1]; *Pasiskambinam mokytojams, pasiklausiam* [4T9].

Tėvai daug pasakojo apie mokykloje vykdomą mokinių **socialinių ir gyvenimiškų įgūdžių ugdymą(si)** ( $M=4,45$ ;  $SD=0,89$ ). Iš tėvų nuomonių paaiškėjo, kad mokykloje vyksta įvairi ugdymosi veikla: *Būreliai yra (keramika, jaunieji šeiminkai, šokių)* [4T8]; *<...> lanko parduotuves, siuvyklas, vaikams labai įdomu* [4T3]; *Mokosi ir su mediena, su moliu, darė mišraines; yra būreliai; socialinių įgūdžių – apsipirkti, kas jiems aktualu. Ir dainuoti, ir šokti mokosi. Smagu visiems* [4T12]. Kai kurių tėvų nuomone, reikėtų daugiau *<...> edukacinių programų* [4T10]; *<...> išvykų, renginių* [4T12].

Vis dėlto tėvai išreiškė **abejones dėl vaikų pasiekimų**: *Jie vis vien neišmoks tiek, kiek mes norim...* ( $M=4,25$ ;  $SD=0,70$ ). Nors ir nevienbalsiai, tyrimo dalyviai daugiau pritarė **neformaliajam pasiekimų vertinimui** ( $M=4,11$ ;  $SD=1,32$ ) ir abejojo dėl **formaliojo pasiekimų vertinimo** ( $M=3,35$ ;  $SD=1,75$ ). Tėvų teigimu, *Vaikui labiausiai patinka dėmesys* ( $M=4,87$ ;  $SD=0,35$ ); *patinka gauti <...> padėkos raštą, pagyrimo raštą* ( $M=4,42$ ;  $SD=1,51$ ).

Tėvai minėjo, kad mokytojai taiko ir kitus neformaliojo ir formaliojo pasiekimų vertinimo būdus: *Lipdukais, šypsenėlėmis pasiekimus pažymi* [4T8]; *Būna, kad paskatina saldiniu, gauna šokolado* [4T4]; *Rašo tuos elektroninius pasiekimus* [4T4]; *Rašo pažymius* [4T9]. Tačiau pritarimo vidurkis žemas ir aukšti standartinio nuokrypio dydžiai rodo, kad tėvai neturi aiškios nuomonės, abejoja dėl šių vertinimo būdų.

## Švietimo pagalba

Iš delfi grupės dalyvių nuomonių paaiškėjo, kad mokykloje **teikiama specialistų pagalba** ( $M=4,31$ ;  $SD=1,11$ ), tačiau, tėvų nuomone, švietimo pagalba nepakankama ( $M=4,32$ ;  $SD=0,86$ ).

Tėvai žino, kad mokykloje vaikas gali gauti sveikatos priežiūros paslaugas: *Kai reikia, kviečiam gydytoją* ( $M=4,85$ ;  $SD=0,37$ ); *Yra seselė* ( $M=4,71$ ;  $SD=0,75$ ); teikiama logopedo pagalba: *Logopedas išmoko žodžius tarti; jam geriau, jis išsipasakoja* ( $M=4,57$ ;  $SD=0,78$ ); žino, kad teikiama kitų specialistų – psicho-

logo, kineziterapeuto pagalba: *Psichologas. Vaikas noriai ėjo pas psichologą* [4T5] (M=4,00; SD=1,85); *Kvietė pernai psichologas, bet nebuvo laiko. Žinau, koks yra darbas, nesiveržiam žiūrėti* [4T1] (M=3,42; SD=1,81); *Yra kineziterapeutas <...>* [4T2] (M=4,25; SD=0,88).

Tačiau, tėvų nuomone, mokykloje teikiama specialistų pagalba nepakankama: *Jeigu daugiau būtų specialistų, daugiau vaikų padėtų* [4T5] (M=4,85; SD=0,37); *Yra kineziterapeutas, masažo per metus 2 kartus po 10 seansų. Kai sunkesni vaikai, tai švelniai tariant 2 kartus per metus mažai. Jiems kone kiekvieną dieną reikėtų* [4T2] (M=4,25; SD=0,88); *Mokytoja sakė, mes atliekam ir logopedo paslaugas. Bet mano vaikui reikėtų dar atskirai logopedo. Ypačingai reikalingas logopedas, ne tik dėl kalbos, bet ir seilėtekis* [4T7] (M=4,12; SD=1,12).

Kai kurie tėvai teigė, kad stokoja informacijos apie mokykloje dirbančius specialistus: *Nežinau, ar yra logopedas atskirai specialistas. Reikėtų...* [4T12] (M=4,57; SD=0,78). Pasigendama tėvų švietimo ir kritikuojamos mokytojų kompetencijos: *Turėtų būti specialistai, kurie mus, tėvus, pamokintų, kaip ugdyti mokinius, tokius, kurie turi didelę negalią, ...kad mokėtų specialistai parengti individualias programas. Mokytojai turėtų būti mokytojais, o ne tėvai turi būti mokytojais* [4T2] (M=3,83; SD=1,16).

## Ateities perspektyvos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių

Dalies tėvų nuomonės rodo, kad jie dar neapsisprendę dėl savo vaikų ateities, bet **planuoja profesijos mokymąsi** (M=3,67; SD=1,59): *Domėjaisi kaip, jei mokslus prasiitęs. Radviliškyje yra mokykla. Dar kol kas stipriai neieškojau, bet domėjaisi* (M=4,00; SD=1,67); *Žemės ūkio mokykla yra, bet tas važiuojamas toli* [4T12] (M=3,33; SD=1,50).

Kai kurie tėvai turi **alternatyvių ateities planų**: *Socialinių įgūdžių klasė arba namai* [4T8]; *Arba čia dar pratęsti tris metus (socialinių įgūdžių klasė), arba į Radviliškį. Draugės mergaitė mokosi, sakė, yra medienos, metalo, virėjos specialybė* [4T13].

Dalis tėvų teigė, kad dar negalvoja apie vaiko ateitį, bet apskritai jie linkę manyti, kad po mokyklos jų vaikai liks namie, bus globojami šeimoje: *Apie tai dar nepagalvojom* [4T1]; *Bus namuose. Nu, kur jis bus, kur mes jį dėsime* [4T6].

Taigi, tėvams jų vaikų ateities perspektyvos neaiškios, iš esmės jų tolesnis ugdymasis neplanuojamas.



## Ugdymo ir švietimo pagalbos ypatumų mokykloje vaikams, turintiems intelekto sutrikimą, apibendrinimas (4 atvejais)

**Ugdymo įstaigos veiklos atitiktis nacionalinei politikai.** Įstaigos veikla grindžiama šalies įstatymais ir savivaldybės strateginiu planu, nors pedagogai akcentuoja menką dermę tarp keliamų formalųjų reikalavimų ir ugdymo praktikos. Manoma, kad mokinio krepšelio lėšos neužtikrina kokybiško SUP mokinių ugdymo, skatina konkurenciją tarp mokyklų ir verčia mokyklą ieškoti kitų finansavimo šaltinių. Aktyvus visų mokyklos bendruomenės narių dalyvavimas formuojant organizacijos politiką laikomas siekiamybe.

**Priėmimo į mokyklą kontekstas.** Mokykloje pasitaiko mokinių perėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklos / į bendrojo ugdymo mokyklą atvejų. Administracijos teigimu, mokinių priėmimas į specialiąją mokyklą vykdomas tik laikantis nustatytų tvarkų. Tėvų teigimu, specialiąją mokyklą jie renkasi dėl to, kad jų vaikams reikalinga labai didelė priežiūra, o bendrosios mokyklos negali to suteikti negali. Mokiniai mokymąsi specialiojoje mokykloje laiko lengvesniu ir psichologiškai saugesniu. Tėvams šie kriterijai taip pat svarbūs renkantis mokyklą. Mokyklos vadovai mano, kad specialiųjų mokyklų paskirtimi turėtų išlikti mokinių, turinčių labai didelių SUP, ugdymas.

**Ugdymo turinys ir organizavimas.** Mokykloje vykdomas formalusis ir neformalusis ugdymas bei teikiamos socialinės globos ir mokinių pavėžėjimo, apgyvendinimo paslaugos.

Mokinių, turinčių SUP, ugdymo turinys individualizuojamas rengiant individualias dalykų mokymo programas, pamokose ugdymo turinys diferencijuojamas (mokiniams pateikiamos skirtingo lygmens užduotys). Pedagogai akcentuoja ugdymosi priemonių stoką skirtingų gebėjimų mokiniams, teigiama, kad mokykloje daug dėmesio skiriama mokinių socialinių, gyvenimiškų įgūdžių ir neformaliajam ugdymuisi. Ugdymą specialiojoje mokykloje tėvai vertina teigiamai.

**Švietimo pagalba.** Mokyklos pedagogai ir specialistai aktyviai vykdo praktinės patirties sklaidą, tačiau, vadovų ir tėvų nuomone, mokykloje nepakanka specialistų, tenkinančių visų vaikų SUP. Dalis tėvų pažymi stokojantys informacijos apie mokykloje dirbančius specialistus, kai kurie tėvai specialistų pagalbą vertina kaip nepakankamą.

**Mokinių ugdymosi pasiekimų vertinimas** (pažymiais, įskaitomis) vykdomas pagal mokykloje parengtą aprašą, diferencijuojant vertinimą pagal mokinių amžių ir SUP poreikių lygmenį. Pedagogai teigia, jog siekiama mokinius

įtraukti į vertinimo procesą, jiems sudarant sąlygas įsivertinti jų gebėjimų lygmenį atitinkančiu būdu, tačiau mokiniai ne visuomet geba įsitraukti į tai. Tėvai abejoja formaliuoju pasiekimų vertinimu, labiau pritardami neformaliajam įvertinimui.

**Mokinių savijauta.** Mokykloje, pedagogų teigimu, kuriama saugi, atvirais, draugiškais, į pagalbą mokiniui orientuotais mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiais grįsta atmosfera. Tačiau dalis mokinių išsako nepasitenkinimą keľiais griežtais, piktais mokytojais. Tėvų nuomone, emocinė mokyklos aplinka gera, vaikai gerai jaučiasi mokykloje, jiems čia patinka.

**Ugdymo(si) aplinka.** Mokykloje sukurtos inovatyvios edukacinės aplinkos, skirtos mokytojų metodinei veiklai, tačiau netradicinių ir inovatyvių ugdymosi aplinkų panaudojimas ugdymosi procese laikomas siekiamybe. Tėvai teigia, kad fizinė mokyklos aplinka iš esmės pritaikyta mokiniams ugdytis, tačiau netenkina mokinių, turinčių judėjimo negalią, specialiųjų poreikių.

**Tolesnės mokinių mokymosi perspektyvos.** Siekiant padėti planuoti tolesnes mokymosi perspektyvas, mokykloje ugdomi mokinių gebėjimai socialinių įgūdžių klasėse, teikiami klasės vadovo ir (ar) socialinio pedagogo patarimai. Mokykla bendradarbiauja su profesinėmis mokyklomis, organizuodama vizitus, kurių metu mokiniams padedama rinktis profesiją. Mokiniai tolesnio ugdymosi perspektyvas sieja su savo gebėjimais, atsižvelgdami į šeimos narių patarimus. Tėvai nėra užtikrinti tolesnio mokinių ugdymosi profesinėse mokyklose galimybėmis, todėl turi alternatyvių ateities planų. Labai didelių SUP turinčių mokinių tolesnės veiklos perspektyvos tėvams yra itin neaiškios.

**Bendravimas ir bendradarbiavimas.** Nors manoma, kad tėvų aktyvus dalyvavimas nėra pakankamas, mokykloje daug dėmesio skiriama jų aktyvumui skatinti. Palaikomi ne tik geri, bendruomeniškumu grįsti, tėvų ir pedagogų santykiai, bet taip pat siekiama lygiavėrčio tėvų dalyvavimo sprendžiant mokinių ugdymosi problemas, organizuojami mokymai ugđant tėvystės gebėjimus. Tėvai yra patenkinti mokykloje vykdomu tėvų informavimu apie vaikų ugdymąsi.

Palaikomi ir nuolat plėtojami specialiosios mokyklos ryšiai su bendrojo ugdymo mokyklomis, miesto bendruomene bei kitomis institucijomis organizuojant įvairius bendrus renginius.

**Ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje problematika.** Tėvai ir vadovai mini nesėkmingą mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtį, tėvai akcentuoja tai, kad jų vaikams reikalingas ne tik ugdymas, bet ir priežiūra, susijusi su negalia ar sveikatos būkle, ko bendrojo ugdymo mokykla užtikrinti

negali. Pedagogai abejoja bendrojo ugdymo mokyklos mokytojų kompetencija ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, pagalbą šiems mokiniams laiko fragmentiška.

## Apibendrinamosios išvados

### *Ugdymosi specialiosiose mokyklose stiprybės*

#### **Mokinių patirtys:**

- Mokiniai pažymi saugios savijautos mokykloje svarbą, tačiau papildomai akcentuoja, kad šiose mokyklose jiems mokytis lengviau negu bendrojo ugdymo mokyklose.
- Draugiški mokinių tarpusavio ir pozityvūs mokinių santykiai su mokytojais, kurie apibūdinami kaip kantrūs, orientuoti į pagalbą mokiniui, gebantys sudominti mokomuoju dalyku, atskleidžia jų gerą savijautą šiose mokyklose.
- Mokymąsi specialiojo ugdymosi įstaigose mokiniai vertina teigiamai, išskirdami jiems patinkančius, nesudėtingus, interesus ar gebėjimus atitinkančius mokomuosius dalykus, džiaugdamiesi itin didele neformaliojo ugdymo įvairove.
- Daugelis tyrime dalyvavusių mokinių mokymosi reikšmę sieja su geresnėmis tolesnio ugdymosi, įsidarbinimo, socialinio gyvenimo galimybėmis.
- Visose specialiojo ugdymo įstaigose mokiniai dalijasi diferencijuoto mokymosi (užduotys pamokose pateikiamos pagal gebėjimų lygmenį, mokomasi iš skirtingų vadovėlių) ir pasiekimų vertinimo patirtimis.
- Mokiniai pažymi, kad daugiau mokytojų dėmesio pamokose sulaukia mokiniai, patiriantys didesnių mokymosi sunkumų. Prireikus pamokose mokiniai linkę padėti vieni kitiems.
- Svarstydami apie tolesnio ugdymosi perspektyvas, mokiniai atsižvelgia į savo galias ar pomėgius, akcentuoja šeimos narių paramą renkantis profesiją. Mokiniams reikalinga praktinio pobūdžio veikla socialinių įgūdžių ugdymo klasėse. Bendradarbiavimo su profesinėmis mokyklomis patirtis labiau išryškėja specialiosiose mokyklose besimokančių mokinių nuomonėse.

### **Tėvų patirtys:**

- Mokiniai jaučiasi emociškai saugūs, lyginant su neigiamomis patirtimis bendrojo ugdymo mokykloje, po kurių dalis tėvų apsisprendė toliau vaikus ugdyti specialiojoje mokykloje. Palaikantys, su tėvais bendraujantys mokytojai.
- Labiau nei bendrojo ugdymo mokykloje pritaikyta fizinė ugdymosi aplinka, tačiau kiekviena mokykla šiuo požiūriu savita ir nevienodai sėkmingai sprendžia aplinkos pritaikymo problemas – jos kiekvienu atveju priklauso nuo pastato infrastruktūros ir administracijos gebėjimo gauti lėšų.
- Ugdymasis orientuotas į individualius vaiko poreikius, organizuojamas įtraukiant tėvus, daug dėmesio skiriant socialiniams, gyvenimo įgūdžiams.
- Teikiama švietimo pagalba – mokyklose dirba specialistų komandos, kurios, tėvų nuomone, yra vaiko sėkmingo ugdymosi prielaida ir vienas iš specialiosios mokyklos privalumų.

### **Pedagogų patirtys:**

- Tinkamai įrengtos ir pritaikytos edukacinės mokyklų erdvės.
- Sėkminga naujų mokinių adaptacija ir gera mokinių savijauta mokyklose, kai matomas kiekvienas vaikas ir stengiamasi padėti kiekvienam iš jų.
- Organizuojant mokinių ugdymą daug dėmesio skiriama ugdymo turinio pritaikymui ir ugdymo(si) metodų parinkimui atsižvelgiant į mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, užduočių individualizavimui ir diferencijavimui, vertinimo periodiškumui ir sistemiškumui, IKT taikymui ugdymo procese, neformaliajam ugdymui, mokinių popamokinio ugdymosi veikloms ir pan.
- Mokiniam teikiama kvalifikuota įvairių sričių specialistų ir mokytojų padėjėjų pagalba.
- Išplėtotas bendradarbiavimas su mokinių tėvais (labiau orientuojantis į individualų bendravimą), taikant įvairias komunikacijos formas bei stengiantis juos įtraukti į bendrą veiklą organizavimą ir vykdymą.
- Teikiamos užimtumo paslaugos dienos centruose.
- Specialiojo ugdymo centrų pedagogų konsultantų aktyvi veikla, kuri leidžia visapusiškai panaudoti įgytas kompetencijas ir konsultuoti bendrojo

ugdymo mokyklų mokytojus ir šeimas, auginančias negalią turinčius vaikus.

- Aktyviai bendradarbiaujama su socialiniais partneriais, ypač su pedagoginių psichologinių ar švietimo pagalbos tarnybų specialistais.

### **Vadovų patirtys:**

- Specialiojo ugdymo centrai labiau nei specialiosios mokyklos pažymi savo aktyvumą ieškant išorinių išteklių ir partnerystės ryšių (dalyvavimas projektinėje veikloje, ryšiai su socialiniais partneriais, t. y. miestų bendruomenėmis, švietimo centrais, bendrojo ugdymo mokyklomis ir kt.).
- Aktyvumas kuriant išorinius socialinius tinklus leidžia mokykloms atrasti papildomų finansavimo šaltinių ir juos panaudoti užtikrinant aukštesnę ugdymosi kokybę, nes vien mokinio krepšelio lėšų tam nepakanka. Mokyklos finansuojamos iš mokinio krepšelio lėšų ir papildomai gaunamų lėšų aplinkai. Mokyklos vadovų nuomone, dvigubas finansavimas būtinas, nes vien tik mokinio krepšelio lėšų neužtektų tinkamai ugdymo kokybei išlaikyti.
- Pasak vadovų, beveik visos mokyklos turi pakankamai žmogiškųjų išteklių, kad galėtų užtikrinti reikalingą švietimo pagalbą savo bendruomenės nariams. Teikiama intensyvi specialioji pedagoginė, logopedinė, psichologinė, specialioji ir kt. aukštos kvalifikacijos specialistų pagalba. Teikiama socialinės globos, mokinių pavėžėjimo paslaugos. Vadovai teigiamai vertina švietimo pagalbos lygį mokyklose.
- Specialiojo ugdymo centrų vadovai labiau nei specialiųjų mokyklų direktoriai akcentuoja įstaigų aktyvumą teikiant švietimo, konsultavimo ir metodinio aprūpinimo paslaugas, orientuotas ne tik į mokyklos bendruomenės poreikių tenkinimą, bet ir į kitų mokyklų bendruomenes.
- Organizuojant ugdymo procesą, siekiama atsižvelgti į mokinių gebėjimus ir užtikrinti efektyvią pagalbą mokantis nedidelėse klasėse, pritaikant ugdymo turinį, įtraukiant į neformaliojo ugdymo veiklas, skatinant mokinių tarpusavio sąveiką. Klasės formuojamos atsižvelgiant į mokinių gebėjimų lygį ar sutrikimo laipsnį. Daug dėmesio skiriama sėkmingai mokinio adaptacijai, ugdymosi procese užtikrinant visapusišką mokinių pažinimą ir ilgalaikes mokinio ir mokytojo tarpusavio sąveikas.
- Mokinių pasiekimai vertinami pažymiais ir (ar) kitomis formuojamojo vertinimo priemonėmis (žodiniu įvertinimu, savęs vertinimu, sutartais

ženklais), rezultatai fiksuojami dienyne. Mokinių pasiekimų vertinimas atliekamas ir pagal mokyklos parengtą pasiekimų vertinimo reglamentą, diferencijuojant mokinių pasiekimų vertinimą pagal amžių, gebėjimus, pastangas, asmenines savybes.

- Ugdymosi kokybę specialiosiose mokyklose padeda užtikrinti tokie veiksniai: individualizuotas ugdymas ir kiekvienam vaikui pritaikytos programos, aplinkos pritaikymas, savarankiškumo ugdymas, sutelkti ištekliai, ugdymosi aplinkų įvairovė, problemų sprendimas, mokytojo kompetencija, informacinių skaitmeninių technologijų taikymas, inovatyvios terapijos, reikalingos papildomos pagalbos suteikimas, neformaliojo ugdymo ir vaiko užimtumo po pamokų užtikrinimas, vaiko dalyvavimas mokymosi veiklose kartu su bendraamžiais, kiekvieno vaiko potencialių galimybių atskleidimas, socialinių įgūdžių ugdymas ir rengimas gyvenimui.
- Tėvų aktyvumas mokykloje skatinamas siekiant palaikyti gerus santykius tarp pedagogų ir tėvų, kuriant bendruomeniškus santykius. Lygiavertis tėvų dalyvavimas sprendžiant mokinių ugdymosi problemas skatinamas organizuojant mokymus tėvams ir ugdant tėvystės gebėjimus. Dalyje mokyklų tėvai dalyvauja aptariant vaiko pažangą.
- Deklaruojama, kad gera mokinių savijauta užtikrinama kuriant palankią emocinę aplinką mokykloje, siekiant atvirų mokinių ir mokytojų tarpusavio santykių.
- Planuodamos tolesnes mokymosi perspektyvas ir mokinių perėjimą į suaugusiųjų gyvenimą, mokyklos ugdymo karjerai temas integruoja į atskirus dalykus, organizuoja vizitus į profesines mokyklas. Šiais klausimais konsultacijas dažniausiai teikia klasės vadovas, mokyklos psichologas, socialinis pedagogas ar mokyklose įkurtos profesinio planavimo grupės, bendradarbiaujama su profesinėmis mokyklomis, skirtomis specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.
- Mokiniai, turintys sensorikos sutrikimų, sėkmingai pereina į kitas ugdymo įstaigas (gimnaziją, profesines mokyklas) ir tęsia mokymąsi. Perėjimo procese vykdoma tarpininkavimo ir priimančios mokyklos konsultavimo funkcija.
- Dažnesni atėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklų atvejai, kuriuos lemia mokinių emocinio saugumo, savirealizacijos galimybių poreikis, vaikų gebėjimų stoka, kylančios elgesio problemos ar mokymosi motyvacijos praradimas. Bendrojo ugdymo mokyklose, anot vadovų, išryškėja pedagogų pasirengimo, specialistų trūkumas, pagalbos kokybės ar paslaugų stoka.

## ***Probleminės mokymosi įstaigose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, sritys***

### **Mokinių patirtys:**

- Keli specialiųjų mokyklų mokiniai išreiškia nepasitenkinimą etiketizuojančiu įstaigos pavadinimu ir (ar) išsako norą mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, tačiau specialiosios pagalbos stoka, patyčių ir mokymosi sunkumų baimė lemia ribotus jų lūkesčius ugdytis bendrojo ugdymo mokykloje.
- Mokiniai pažymi ir neigiamas specialiojo ugdymo įstaigose dirbančių mokytojų charakteristikas (griežtumą, balso kėlimą, negebėjimą suprantamai perteikti ugdymo turinį ir pan.). Tarp mokinių pasitaikantys nesutarimai ir patyčios, kuriuos kartais paskatina ir mokytojų elgesys, visaverčio bendravimo su bendraamžiais trūkumas lemia ne visada pozityvią atmosferą mokyklose.
- Ribotas mokinių gebėjimas suprasti mokymosi specialiojo ugdymo įstaigoje priežastis, išskirti ugdymosi reikšmę, nurodyti savo mokymosi sunkumus, stiprybes ir interesus, taikyti metakognityvines mokymosi strategijas rodo bendrųjų mokymosi kompetencijų stoką.
- Mokinių patirtys rodo ne visada teisingo ir mokinius demotyvuojančio ugdymosi pasiekimų vertinimo apraiškas. Nors taikomas mokinių įsivertinimas, į jį dažnai mokytojai neatsižvelgia. Mokiniai linkę mokytojui suteikti mokinių pasiekimus vertinančio eksperto vaidmenį.
- Ribotas ir mažai realus mokinių supratimas apie tolesnio ugdymosi perspektyvas rodo nepakankamą profesinio orientavimo veiklų organizavimą specialiojo ugdymo įstaigose.

### **Tėvų patirtys:**

- Kai kuriais atvejais tėvai nelinkę kelti savo vaikams ugdymosi tikslų, nelabai juos suvokia, akcentuodami tik globos, priežiūros, užimtumo funkcijos svarbą.
- Ne visais atvejais judėjimo negalią turintiems vaikams pritaikyta fizinė aplinka, nepaisant to, kad specialioji mokykla turi būti pasirengusi priimti tokius vaikus.
- Nepakankamai intensyvi švietimo pagalba, menkas tėvų informuotumas – tėvai ne visuomet žino, kokie specialistai dirba su jų vaiku, turi miglotą supratimą apie pagalbos tikslus ir turinį.

- Neaiškios tolesnio vaikų ugdymosi ir gyvenimo perspektyvos – tėvai jaučia nerimą dėl profesijos įgijimo galimybių, dėl ugdymo, priežiūros tęstinumo pabaigus mokyklą, galimybių mokytis visą gyvenimą perspektyvų ribotumo.

### **Pedagogų patirtys:**

- Didžiausius iššūkius kelia klasių komplektavimas, mokyklose daug jungtinių klasių, kuriose kartu mokosi skirtingo amžiaus ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai.
- Finansavimo metodikos netobulumas, kai per mokslo metus priimami nauji mokiniai; tokiais atvejais „krepšelis“ lieka mokykloje, kurioje mokinys mokėsi prieš tai, o specialioji mokykla patiria finansinių sunkumų.
- Mokyklose trūksta mokytojų padėjėjų, švietimo pagalbos, medicinos srities specialistų.
- Ne visada pakankamas mokinių ir tėvų įtraukimas į vertinimo ir įsivertinimo procesą.
- IKT naudojimas dažnai priklauso nuo pedagogų pasirengimo ir požiūrio į technologijų taikymą ugdymo procese.
- Ne visose mokyklose fizinė aplinka pritaikyta mokiniams, turintiems judėjimo sutrikimų.
- Neaiškios jaunuolių, pabaigusių specialiąsias mokyklas, ateities perspektyvos. Neretai tolimas atstumas iki profesinio rengimo centrų riboja mokinių galimybes įgyti profesiją.
- Pedagogai vertina kaip grėsmę tai, kad dalis tėvų turi išankstinę neigiamą nuostatą į vaikų ugdymą specialiojoje mokykloje ir prioritetą teikia bendrojo ugdymo mokyklai.

### **Vadovų patirtys:**

- Specialiosiose mokyklose išryškėja segreguoto ugdymo idėjas palaikanti politika, kuri lemia aktyvią rinkodaros veiklą bendrojo ugdymo įstaigose, skatinant jas siųsti didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius į specialiąsias mokyklas ir tokiu būdu užtikrinti reikalingą mokinių skaičių mokykloje.
- Nepaisant deklaruojamos geros emocinės atmosferos mokyklose, pasitaiko mokinių elgesio problemų, kurios reikalauja jų drausminimo. Mo-



kyklų vadovai akcentuoja jaukias, saugias ir (ar) inovatyvias mokyklos aplinkas, teigdami, kad fizinių aplinkų įvairovė mokyklose yra būtina užtikrinant gerą mokinių savijautą ir geras mokinių gyvenimo sąlygas.

- Sėkmingi mokinių tolesnio mokymosi atvejai reti, dažniau specialiąsias mokyklas baigę mokiniai pasilieka mokytis socialinių įgūdžių ugdymo klase arba grįžta į šeimas. Manoma, kad tolesnis mokinių ugdymasis labai priklauso ir nuo šeimos narių paramos, kurios dažnai stokojama. Mokymosi kliūtimi įvardijamas ir tėvų priešinimasis tolesniam vaiko mokymuisi. Nesukurta socialinės paramos asmenims, turintiems negalią, ir juos globojančioms šeimoms paramos sistema didina tėvų baimes ir nerimą.
- Neužtikrinama profesijų pasiūla ir ugdymosi prieinamumas profesinėse mokyklose. Sutrikusio intelekto asmenų įsidarbinimą apsunkina negalią turinčiųjų įdarbinimą skatinančios politikos stoka. Jaučiamas informacijos trūkumas apie asmenų, turinčių intelekto sutrikimą, profesinio ugdymosi galimybes.
- Specialiosiose mokyklose tėvų įsitraukimas menkas. Bendradarbiavimas su tėvais labiau formalus. Išryškėja ir nepakankamai aktyvus visų mokyklos bendruomenės narių dalyvavimas priimant sprendimus, susijusius su mokyklose keliamais klausimais.
- Mokyklose dominuoja bendradarbiavimo ryšiai su kitomis specializuotos paskirties ugdymo įstaigomis (specialiosiomis mokyklomis, daugiafunkciais centrais, neįgalaus jaunimo dienos centrais ir kt.). Su bendrojo ugdymo įstaigomis ryšiai pozityvūs, tačiau, vadovų nuomone, vis dar epizodiški.
- Mokinių perėjimo iš specialiojo ugdymo centrų ir specialiųjų mokyklų į bendrojo ugdymo mokyklas dar nepabaigus mokyklos atvejai reti, o jei pasitaiko, tai dažniausia to priežastis – sunkumai išsiskiriant su šeima, etiketės vengimas dėl mokyklos specialumo. O tie perėjimo atvejai dažniausiai būna nesėkmingi.

### ***Ugdymo įstaigų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, raidos galimybės***

#### **Mokinių patirtys:**

- Mokymosi specialiojo ugdymo įstaigose patirtys atskleidžia dalies mokinių norą ir galias mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, todėl rekomen-

duojant mokiniams ugdymąsi specialiojo ugdymo įstaigose reikėtų peržiūrėti rekomendacijų ugdytis specialiojoje mokykloje kriterijus.

- Siekiant pozityvesnės mokinių savijautos, būtų tikslinga gerinti mokyklų fizinę aplinką ir (ar) gyvenimo jose sąlygas bei vykdyti elgesio ir emocijų valdymo, patyčių prevencijos programas.
- Siekiant palaikyti mokinių ugdymosi motyvaciją, galėtų būti skatinamas jų aktyvesnis dalyvavimas pasiekimų vertinimo procese ir užtikrinamas teisingas, aiškiais kriterijais apibrėžtas, mokinių įvertinimas.
- Ugdymosi procese daugiau dėmesio galėtų būti skiriama mokinių gebėjimų pažinti savo mokymosi ypatumus (galias, sunkumus, interesus), taikyti metakognityvines ugdymosi strategijas ir praktinių gebėjimų ugdymuisi.
- Nors specialiojo ugdymo įstaigose teikiama logopedo, socialinio pedagogo / darbuotojo, kartais psichologo ir kitų specialistų pagalba, mokinių patirtys atskleidžia specialistų teikiamos pagalbos pobūdžio persvarstymo poreikį.

### **Tėvų patirtys:**

- Vienu iš atvejų tėvai mato galimybes plėsti mokyklos veiklą steigiant globos paslaugas teikiantį centrą, užtikrinantį ne tik ugdymą, bet ir paramą šeimai.
- Kompleksinė specialistų pagalba vaikui, mokyklos pagalba šeimai ir platesnis paslaugų spektras labiau atitiktų tėvų lūkesčius specialiosios mokyklos atžvilgiu.

### **Pedagogų patirtys:**

- Tėvų iniciatyvumo skatinimas galėtų tapti vienu iš ugdymosi proceso kokybės gerinimo išteklių.
- Vertinimo bei įsivertinimo sistemų kūrimas, įtraukiant į šį procesą mokinius ir jų tėvus.
- Būtinybė SUP turintiems asmenims plėtoti ir užtikrinti mokymosi tęstinumą, profesinę veiklą ir socialinę pagalbą savarankiškai gyvenant.
- Pagalba bendrojo ugdymo mokyklų pedagogams, siekiant plėtoti jų kompetencijas specialiojo ugdymo srityje.

## Vadovų patirtys:

- Specialiųjų mokyklų vadovų manymu, įtraukiojo ugdymo būdu ugđant SUP turinčius mokinius pastebimos tokios kliūtys: finansinių išteklių, mokymo priemonių stoka, epizodinė specialistų pagalba, mokytojo padėjėjo hipergloba, labai spartus mokymosi tempas, mokytojų nerimas ir baimės, nuolaidžiavimas mokiniams, turintiems negalią, skiriamas namų mokymas, mokyklų atskaitomybės dėl tinkamo SUP tenkinimo stoka.
- Įtraukiojo ugdymo plėtrą skatintų nuoseklus (nuo pat ankstyvojo amžiaus) vaikų mokymasis kartu; didesni ištekliai įtraukiai mokyklai, užtikrinantys reikalingą pagalbą mokytojui ir vaikui, bei pačių mokyklų atvirumas pagalbai ir iniciatyva jos ieškant; geresnė pagalba šiems mokiniams ir aplinkos pritaikymas bendrojo ugdymo mokykloje. Būtinai ir bendrojo ugdymo mokyklų pasirengimas priimti mokinius, turinčius didelių SUP, kuris neatsiejamas nuo tam skiriamų valstybės lėšų (specialistų etatų steigimui, fizinės aplinkos pritaikymui) ir pozityvių mokyklos bendruomenės nuostatų.
- Kaip galimas grėsmės specialiajai mokyklai įstaigos vadovai įvardija mokinių skaičiaus mažėjimą, mokyklų uždarymo / sujungimo galimybę.
- Modeliuodami galimus specialiųjų mokyklų raidos scenarijus įtraukiojo ugdymo sistemos plėtros kontekste, vadovai specialiąsias mokyklas plėtros perspektyvoje matytų kaip išteklių / daugiafunkčius centrus, kurie dalytųsi sutelktais ištekliais su kitomis ugdymo įstaigomis, teiktų tik epizodinę, trumpalaikę pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, taip pat konsultavimo, švietimo paslaugas, vykdytų kvalifikacijos tobulinimo funkcijas.
- Akcentuojama valstybės apsisprendimo svarba ir politinė valia dėl specialiųjų mokyklų misijos ir vaidmens. Stiprinant pagalbą įtraukioms mokykloms būtina užtikrinti specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą SUP turintiems vaikams ir panaudoti specialiojo ugdymo metodiniuose centruose sutelktus išteklius. Specialiųjų mokyklų paskirtimi turėtų būti mokinių, turinčių labai didelių SUP, ugdymas.

### 3.3. Būsimųjų specialiųjų pedagogų patirtys: požiūris iš išorės

#### Studentų praktikos patirčių tyrimo metodologija

**Tyrimo imtis ir jos sudarymas.** Taikyta tikslinė imties atranka. Studentų, atlikusių pedagoginę praktiką specialiosiose mokyklose, paprašyta aprašyti savo įspūdžius ir patirtis, siekiant išsamiau išanalizuoti specialiųjų mokyklų kasdienes veiklas, mokinių, turinčių negalią, ugdymo ypatumus. Studentams paaiškinta, kad refleksijas jie gali pateikti laisva valia, ši jų atlikta užduotis nebus vertinama ir pateikta informacija neturės įtakos galutiniam praktikos įvertinimui. Tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą ir teisę savanoriškai apsispręsti dalyvauti arba nedalyvauti tyrime. Visi studentai sutiko pasidalyti savo patirtimis ir dalyvauti tyrime. Gautos ir išanalizuotos 74 būsimųjų specialiųjų pedagogų praktikų specialiosiose mokyklose rašytinės refleksijos.

**Duomenų rinkimo metodai.** Apklausa raštu taikyta, pateikiant studentams teiginius, kuriais siekiama inicijuoti pasidalijimą sava patirtimi, įspūdžiais:

1. *Papasakokite atvejį, kuris jus labiausiai nustebino, sukrėtė, privertė susimąstyti.*
2. *Jeigu aš būčiau šios mokyklos direktorius ir turėčiau galių, pirmiausia joje pakeisčiau...*

Siekiant išsiaiškinti praeities įvykius, atskleisti patirtis, įgytas per pirmąsias praktikos savaites, paprašyta pasidalyti naratyviniais praeities prisiminimais (1 teiginys). Trumpasis naratyvas (angl. *short-range narrative*) pateikia reikšmingo ir (arba) pagrindinio įvykio ar patirties pasakojimą, kuris gali būti labai svarbus informanto supratimui apie save, savo tapatybę. Georgakopoulou (2006), Fullan (2005), Schulte, Slate, & Onwuegbuzie (2010) pabrėžia stiprų ryšį tarp lyderystės ir sėkmingos mokyklos, todėl studentų buvo paprašyta paprojektuoti specialiosios mokyklos perspektyvas iš vadovo pozicijos (2 teiginys). Toks dalyvavimas tyrimo lauke ir kartu „žvilgsnis iš šalies“ padėjo atskleisti specialiosios mokyklos veiklos ypatumus taip, kaip juos „pamatė“ studentai.

Van Manen (2014) teigia, kad praktikos refleksija neatskiriama nuo rašymo, kitaip tariant, rašymas yra fenomenologinė refleksija. Rašytine refleksija sukuriami tekstiniai medžiagai, turinti aiškinamąją reikšmę; gaunami tyrimų duomenys, įžvalgos, kurios ryškėja skaitant ir rašant. Toks tyrimo metodas atveria tiesioginius rašančiojo supratimus, kurie kitaip būtų nepasiekiami; sukuria žinias tekstų, apibūdinančių ir analizuojančių reiškinius, forma. Pasak

autorius, taip formuojama sensitivity praktikos pajauta. Praktikos pažinimas neatsiejamas nuo mūsų praktinių veiksmų prasmės ir jausmų suvokimo ir ragavimo į situacijas bei santykius, kuriuose atsidūrėme.

Šiame tyrime rašytinės refleksijos reikšmingos kaip pedagoginės patirties apibendrinimo metodas, kurio svarbą išryškino ir pagrindė Bitinas (2013). Anot Petruškevičiūtės (2018), pedagoginės patirties apibendrinimo metodologija grįsti tyrimai yra itin aktualūs ugdymo inovacijų ir ugdymo įvairovės kontekste. Autorės nuomone, konkrečios pedagoginės patirtys suteikia prasmes vienam ar kitam ugdymo fenomenai, padeda pažinti jį iš vidaus ir sudaro sąlygas perkelti į kitą kontekstą, tobulinti ugdymo praktiką ir kurti naujas teorijas.

**Duomenų analizės metodai.** Taikyta kokybinė ir kiekybinė turinio analizė, visus teiginius pagal prasmę skirstant į kategorijas ir subkategorijas ir apskaičiuojant subkategorijose pasikartojančių teiginių skaičių.

Be to, analizuojant tyrimo dalyvių rašytines refleksijas aptikta išsamesnių pasakojimų apie patirtus įvykius, situacijas, individo jausmus, nuomones, vertinimus, todėl iš dalies taikyti ir naratyvinės analizės elementai. Naratyvas – tai sakytinis ar rašytinis tekstas, individo patirtimi paremtas pasakojimas apie veiklą, atspindintis pasakotojo jausmus, nuomones, vertinimus (Creswell, 2014). Šiame tyrime trumpasis naratyvas buvo išprovokuotas tyrėjų klausimų ir atspindėjo tyrimo dalyvių patirtas situacijas, jų jausmus aprašytose situacijose ir subjektyvius patirtų situacijų vertinimus. Naratyvu siekiama suprasti, kaip skirtingi individai patiria tam tikrą reiškinį, kokias prasmes suteikia tam reiškiniui (Telešienė, 2020b), kaip įvykiai, kurie jiems nutinka, dera su jų nuostatomis, vertybėmis, norais ir troškimais (Bruner, 1991).

## **Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas specialiojoje mokykloje**

### **Mokyklos pasirinkimas: „Mokiniai atėję iš bendrojo ugdymo mokyklos „iš naujo atranda save“**

Specialiųjų mokyklų pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir administracijos darbuotojų kiekybinės apklausos duomenys atskleidžia, kad *Išėję į bendrojo ugdymo mokyklą, vaikai dažniausiai grįžta, nes patiria nesėkmę* ( $M=3,81$ ;  $SD=0,82$ ) ir *Dažniausiai mokiniai į mūsų mokyklą atvyksta po nesėkmių bendrojo ugdymo mokykloje* ( $M=3,66$ ;  $SD=1,03$ ).

Analizuojant **Mokinių, turinčių SUP, ugdymosi specialiojoje mokykloje kategoriją** (N=10) išskiriami **privalumai** (N=5): geresni mokinių pasiekimai, vaikai atsiskleidžia: *Mokiniai atėję iš bendro ugdymo mokyklos kaip ir „iš naujo atranda save“. Jie jaučiasi laisvai, todėl atsiskleidžia jų nauji gebėjimai ir įgūdžiai* [5]; <...> *pasiekia daugiau nei tokie mokiniai, kurie mokosi bendrojo ugdymo mokykloje* [41]. Vienoje refleksijoje lyginami bendrojo ugdymo mokykloje ir specialiojoje mokykloje besimokantys ketvirtokai ir teigiama: *Galėjau palyginti savo 2 mokinius su specialiojoje mokykloje besimokančiais tais pačiais ketvirtokais, maniškių žinios ir gebėjimai truputį prastesni* [41]<sup>75</sup>. Refleksijose minimaliai atsispindi tyrimo dalyvių įžvalgos apie mokinių socialinius gebėjimus: teigiama, kad specialiojoje mokykloje besimokantys mokiniai demonstruoja pageidaujamą elgesį: <...> *labai adekvačiai elgiasi visuomenėje, geba tinkamai elgtis, laikosi nustatytų normų ir taisyklių* [5] ir konstatuojama, kad su panašių gebėjimų mokiniais <...> *daug lengviau dirbti <...> nereikėjo tiek daug diferencijuoti užduočių* [41]. Aptariant **trūkumus** (N=5), išskiriamas mokyklos uždaramas ir inertiškumas: *Specialiosios mokyklos aplinka man nėra svetima, pati prieš ketverius metus esu dirbusi vaduojančia 2-4 specialiosios klasės mokytoja, šioje klasėje praleidau du metus, tad praktikoje manęs niekas nestebina, galbūt labiau liūdina, kad praėjus ketveriems metams situacija nelabai pasikeitė* [32]. Projektuodami savo kaip specialiojo pedagogo ateitį, kai kurie studentai nemato savo veiklos perspektyvų specialiojoje mokykloje: *Nors matosi yra daug savo darbui atsidavusių mokytojų, mokytojo padėjėjų, tačiau dirbti šioje mokykloje nesinori* [45]; abejinga administracija bei „atvirų durų“ politikos stoka: <...> *susidaro įspūdis, kad žmonės nesidžiaugia savo darbu ir užimamomis pareigomis, neatlieka tos funkcijos, kurią turėtų, o tiesiog džiaugiasi „šilta vieta“ ir skaičiuoja laiką iki pensijos, vadovaudamiesi posakiu: „Po manęs nors ir tvanas“* [8]; „uždaras direktorius“: *Manau, kad mokyklos direktorius turėtų būti kaip didelės šeimos tėvas (ar mama), kuris į šeimos gyvenimą žvelgia neatsitvėręs stiklu, o pats gilinasi į problemas, ieško sprendimo būdų, pažįsta savo mokinius, yra atviras ir rūpestingas, bet tuo pačiu ir toks, kuriam mokiniai jaučia pagarbą. Manau, kad dangstantis savo pareigomis negalima atsiriboti nuo vidinio mokyklos gyvenimo* [8].

Kategorijoje **Mokinių, turinčių SUP, ugdymasis bendrojo ugdymo mokykloje** (N=13), išskirdami **privalumus** (N=3), studentai džiaugiasi mylinčiais vaikus ir į pagalbą mokiniui orientuotais mokytojais: *Būdama bendrojo ugdymo mokykloje tikrai sutikau puikių mokytojų, kurie myli vaikus, padeda jiems* [32]; administracijos palankumu: *Aš džiaugiuosi, kad šis mokyklos direktorius yra*

<sup>75</sup> Tyrimo dalyvė nenurodė, kaip ir kokias lygino žinias bei gebėjimus.

sudaręs galimybę mokytis šiems vaikams [74] ir šeimai sudaryta galimybe vaiką ugdyti artimiausioje aplinkoje: *Pagalvokime, kokie tėvai yra laimingi, nes jų vaikai mokosi bendrojo ugdymo mokykloje* [74]. Žymiai daugiau teiginių išryškina **trukdžius** (N=10): tai segregacinės visuomenės nuostatos į tokius mokinius: *Kandžios ir piktos replikos jų adresu* [5]; artimiausios aplinkos neigiamas požiūris: *Mes visi pykstame dėl netinkamo visuomenės požiūrio į SUP turinčius vaikus, tačiau liūdniausia, kad net artimiausia jų aplinka turi neigiamą požiūrį* [32]; administracijos nuostatos „kitokių“ vaikų atžvilgiu ir orientacija į akademiškumą bei prestižiškumą: *Mano žiniomis, kiti direktoriai net neįsivaizduoja, kad jų mokykloje galėtų mokytis vaikai su dideliais specialiaisiais ugdymosi poreikiais. O kodėl nesutinka? Kad mokykla nebetaps „prestižinė“, kad mokyklos pažangumas „krenta žemyn“?* [74]; pedagogų: *<...> mane labai liūdina pedagogų požiūris į SUP turinčius vaikus* [32]; ar net specialiųjų pedagogų menka tolerancija, pagarbos stoka: *<...> tačiau specialiųjų pedagogų tarpe dar labai daug žmonių, kuriems šie vaikai tarsi daiktai, trūksta pagarbos, noro ugdyti, padėti, galų gale meilės vaikams ir pedagogo darbui* [32]; švietimo pagalbos stoka ir (ar) fragmentiškumas: *Nuolat dirbančio specialiojo pedagogo ir logopedo bendrojo ugdymo mokykloje nėra <...>, todėl mūsų mokiniai negauna tokios pagalbos, kokios tikrai reikėtų. Maža specialistų pagalba* [41]. Kartu pristatomi atvejai, kai šeima turi „išsikovoti“ vietą bei būtiną pagalbą bendrojo ugdymo mokykloje: *Lavinamoji klasė gimnazijoje buvo įsteigta dėka labai atkaklios mamos, auginančios mergaitę, turinčią autizmo spektro sutrikimą, pastangų. Kad mamai reikėjo įveikti labai daug kliūčių, pagrindinė jų – savivaldybės tarybos narių įtikinimas, kad jos mergaitė ir kitiems vaikams, turintiems specialiųjų poreikių, reikia tokios klasės* [51]. Refleksijose dalijamasi praktine patirtimi ugdant skirtingų gebėjimų mokinius: *Man, kaip mokytojai, dirbti nelengva, skirtingi mokinių gebėjimai, todėl reikia diferencijuoti užduotis, dėmesį turiu paskirstyti visiems mokiniams, o SUP mokiniams ypatingai, bet ne visada pavyksta kaip norėčiau* [41]; aprašomi nesėkmės atvejai: *Iki to mergaitė, turinti autizmo sindromą, buvo ugdoma bendroje klasėje inkluziniu būdu, tačiau, prasidėjus mergaitės brendimo laikotarpiui, tapo aišku, kad toks ugdymo būdas netinka, su ugdymu namuose mama nesutiko* [51].

Trumpuosiuose naratyvuose dalijamasi asmeninėmis patirtimis ir emocijomis, pristatant konkrečius atvejus, analizuojant mokinių, turinčių SUP, gyvenimo kelius, „perėjimus“ iš vienos įstaigos į kitą ar net tinkamos ugdymo įstaigos „parinkimo“ kriterijus:

## Ir niekaip negaliu suprasti, kodėl tokio ryškaus skirtumo nemačiau

*Sėdime su vaikais renginyje ir aš dairausi aplinkui. Žiūriu pažįstamas mergaitės veidas. Klausiu pas mokytoją (su kuria mergaitė atėjo): „Ar čia D.?“, sako: „Taip.“ Ir klausia mergaitės, ar mane pažįsta. Ji sako: „Taip, čia M.“ Turėjau susitvardyti, kad nepradėčiau verkti. Nes su mergaite aš ankstesnėje mokykloje dirbau. Bet jau praėjo 3,5 metų, kaip mes nesimatėm, o ji mane vis dar pamena. Tuo pačiu viduje iškilo kartėlis, kad mokykla mergaite atsikratė (mergaitei autizmo spektro sutrikimas). Vėliau iš grupiokės, atliekančios praktiką toje klasėje, sužinojau, kad čia buvo mamos sprendimas. Stebiu ją bendruose specialiosios mokyklos renginiuose. Matau, kaip smarkiai ji skiriasi nuo savo bendraamžių (neturinčių sutrikimų). Ir niekaip negaliu suprasti, kodėl tokio ryškaus skirtumo nemačiau tada, kai su ja dirbau bendrojo ugdymo mokykloje [58].*

## Turbūt trūko vaiko, kad susidarytų klasė

*Mano klasėje mokosi romų tautybės mergaitė. Ji septynių metų. Moka rusų (šiek tiek) bei romų kalbas. Bet mokosi lietuvių klasėje (broliai mokosi rusų kalba). Kodėl? Turbūt trūko vaiko, kad susidarytų klasė. Ir taip vaikas permetamas į lietuvių klasę, kurioje tampa didelių ugdymosi poreikių. Žinot, aš patupdyta kinų klasėje būčiau pripažinta turinti žymų intelekto sutrikimą, nes nei kalbėti, nei rašyti kiniškai nemoku (beje, valgyti pagaliukais taip pat). O grįžtant prie mergaitės atvejo, mano žiniomis, WISC-III yra standartizuotas tik lietuvių ir rusų kalbomis. Romų – nėra. Ir tokiu būdu (dėl tėvų patogumo ar įstaigų pinigų) vaikas tampa lavinamosios klasės mokinys. Absurdas su visišku vaiko teisių pažeidimu. Mergaitei trūksta socialinių įgūdžių, yra pedagoginis apleistumas, bet dėl intelekto sutrikimo labai abejočiau (dirba pagal pavyzdį, smalsi, geba sukaupti ir išlaikyti dėmesį, kartoja paprašyta) [58].*



## Vaikui ne vieta specialiojoje mokykloje

“Panaši situacija yra ir su vienu berniuku. Jis būdamas 6 metų atsidūrė pirmoje klasėje. Taip nutiko dėl konflikto darželyje ir berniuką perkėlė į mokyklą. Vaikas tikrai mažai kalba. Bet berniuko šeimoje labai nemažai bėdų (dėl mamos). Tėtis nekontaktuoja nei su mokykla, nei su socialinėmis tarnybomis visai. Berniukas gyvena bendrabutyje, nors tėvai gyvena X. Berniukas dažnai atsisako dirbti per pamokas, užsiima jam patinkančia veikla. Tačiau yra puikios atminties, smalsus, lengvai atlieka orientacinės veiklos užduotis savarankiškai (geba daugiau nei jo klasiokai). Pasiteirauti apie šį berniuką buvo atėjusi socialinė darbuotoja. Prašiau, kad siųstų įvertinti vaiko intelektą, kadangi, mano galva, šiam vaikui su jo gebėjimais ne vieta specialiojoje mokykloje [58].

Aprašydama vienus ar kitus atvejus būsimoji specialioji pedagogė kelia įvairius probleminius klausimus: specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių migracijos iš vienos švietimo įstaigos į kitą tikslingumą, galių santykius priimant vienus ar kitus sprendimus, mokinių poreikių įvertinimo testų, metodikų pritaikomumą. Analizuojant ir aktualizuojant konkrečius mokinių atvejus realiame laike, kyla vertybinių klausimų: ar tikrai atsižvelgiama į mokinio poreikius pa(si)renkant ugdymosi instituciją, kiek pats mokinys dalyvauja priimant sprendimus, kaip tikslingai stebima mokinio pažanga ir ūgtis, dėl ko pakartotinai įvertinami poreikiai? Pasakotoja vienaip ar kitaip skatina pamatyti pasaulį jos akimis. Tą patirtį neabejotinai nuspalvina pasakotojos moralinė pozicija. Galima manyti, kad pasakojimu labiau susižavės tie, kurie laikosi tos pačios moralinės pozicijos, nei tie, kurie nesilaiko (Labov, 1997).

**Teikiama pagalba ir kitos paslaugos: „Koks didelis autoritetas yra mokytoja vaikų akyse. Kiek daug nuoširdaus darbo, žinių, pastangų, meilės, supratimo ji išdalijo šiems mokiniams“**

Studentų refleksijose dominuoja požiūrių į specialiujų mokyklų pedagogų ugdomąją veiklą įvairovė. Refleksijų turinio analizė atskleidė, kad studentai teigiamai vertina specialiujų mokyklų mokytojų ir administracijos profesines ir asmenines kompetencijas, kurios atsiskleidė kategorijoje **Kompetentingi ir profesionalūs pedagogai** (žr. 3.3.1 lentelę).

## Kompetentingi ir profesionalūs pedagogai (N=42)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginių pavyzdžiai
<i>Profesionalumas (N=17)</i>	Įstaigoje dirbančius specialistus vertinau labai gerai, nes <...> specialistai, kurie <...> labai kompetentingi [49]; Ji ne tik kompetentinga specialistė, bet taip pat labai nuoširdus, atviras ir šiltas žmogus [54]; <...> šauni mokytoja, kuri labai daug atiduoda savęs, kad tik būtų geriau vaikams [55]; <...> puikūs ir išmanantys savo darbą specialistai [56]; <...> pasidžiaugčiau pedagogių darbštumu, išradingumu, kūrybingumu ir nuoširdžiu darbu. Tikrai buvau nustebinta, kad mano kolegės taip profesionaliai veda pamokas mokiniams [67].
<i>Besidalijantys savo patirtimi (N=11)</i>	<...> džiaugiuosi patyrusia praktikos vadove, iš kurios galiu semtis žinių ir patirties [8]. <...> dalinasi metodais, kurių pagalba suteikiama pagalba kiekvienam mokiniui individualiai [24]; Ji mane drąsindavo nuosekliai, paprastai atsakydama į mano klausimus ir išsklaidydavo kylančias abejones [37]; Praktikos sėkmė, gautas patyrimas labai priklauso nuo praktikos vietos ir mentoriaus patirties. <...> labai daug sužinojau apie <...> ugdymą, veiklos planavimą, dokumentaciją, ugdymo proceso specifiką, didelę ugdomosios aplinkos įtaką pamokos sėkmei [40]; Mano mokytoja – mentorė yra labai šviesus žmogus. Man patardavo, kaip elgtis arba kaip reaguoti į mokinių veiksmus. Kaip geriau su jais elgtis [57].
<i>Gebantys pozityviai išsakyti kritiką (N=5)</i>	<...> po mano vestos veiklos, ji visuomet pasako, kas buvo gerai, o ką reikėtų daryti kitaip, bet ji taip meistriškai moka išsakyti kritiką, jog jos nepriimu skaudžiai [2]; <...> pati mokytoja noriai žiūri į mano pastangas, stengiasi visada patarti, pasakyti pastabas po kiekvienos pamokos [28]; <...> gavau nemažai naudingų patarimų iš mokytojos ir naudingos kritikos [42].
<i>Besimokantys (N=4)</i>	Yra vyresnio amžiaus mokytojų, kurie dalyvauja seminaruose, atnaujina žinias, tobulėja, stengiasi į ugdymo procesą įtraukti naujovių [8]; <...> mokytojai nuolatos tobulinami, rengiami tam tikri seminarai [13]; <...> kiti pedagogai kreipiasi į mane su kokių prašymu (dažniausiai tai susiję su kompiuteriu ar darbu su juo) [23]; Dalyvaudama šiame projekte mokytoja įgyja gebėjimų darbu su interaktyvia lenta, kompiuteriais ir planšetiniais kompiuteriais, gauna informacijos apie efektyviausias mokymo strategijas ir metodus <...> [54].

<i>Aktyvūs ir kūrybingi (N=3)</i>	<...> yra mokytojų, kurie yra aktyvūs, kūrybingi, įsitraukia į įvairius projektus, kurie turi didelę reikšmę mokyklai [8]; <...> mokykloje darbuojasi savanoriai iš užsienio, kurie dalinasi savo šalių patirtimi ir kt. [8]; Daugumą priemonių mokytojos gamina pačios. Todėl stebino pedagogų fantazija, išradingumas, atsidavimas „siela ir kūnu“ savo darbui [70].
<i>Pasitikintys ir suteikiantys veiklos laisvę (N=2)</i>	<...> ji man duoda laisvės, visas veiklas vedu savarankiškai, o ji padeda man [2]; Mokytoja man suteikė labai daug laisvės, vedžiau daug pamokų, manimi pasitikėjo ir net palikdavo su vaikais visiškai vieną, tačiau visada nuogaštavau <...> [34].

Aptardami švietimo ir specialiąją pedagoginę pagalbą būsimieji specialieji pedagogai daugiausia pabrėžė **pedagogų kompetentingumą ir profesionalumą** (N=42). Studentai akcentuoja **profesionalumą** (N=17) bendradarbiaujant bei komunikuojant su praktikantais: *Man pasisekė su praktikos vieta, pakliuvo bendradarbiaujanti, profesionali mokytoja [2], vedant pamokas ir veiklas: Stebėjau, kaip profesionaliai mokytoja veda pamoką pagal visą jos struktūrą, kaip pastebi kiekvieną vaiką ir pagal jo galimybes diferencijuoja užduotis. Kiek daug įvairios veiklos galima nuveikti per vieną pamoką, ir kaip nuoširdžiai ir žingeidžiai į mokytoją žiūri vaikai [65], demonstruojant bendražmogiškąsias vertybes specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymosi procese: <...> šioje įstaigoje dirba kvalifikuoti ir savo darbą išmanantys specialistai. Jie turi ne tik profesinius davinius, bet ir žmogiškumo faktorius, tokius kaip supratimą, pagarbą, paguodą ir meilę šalia esančiam [59] bei meilę ir atsidavimą savo profesijai: Stebėdama klasės darbą, mokinių akis, kurios nuolat ieško mokytojos, supratau, koks didelis autoritetas mokytojas vaikų akyse. Kiek daug nuoširdaus darbo, žinių, pastangų, meilės, supratimo ji išdalino šiems mokiniams [37].*

Ypač studentai džiaugėsi mokytojais, **besidalijančiais sava patirtimi** (N=11), kurie teikia pagalbą praktikantams planuojant veiklas, vedant pamokas: *Planuojant ir vedant veiklas iškyla labai daug klausimų, neaiškumų (ypač kokias užduotis paruošti tokiems, intelektualiais gebėjimais skirtingiems vaikams), tačiau aš visada galiu paklausti mokytojos, ką man daryti ir kaip daryti [2]; atsižvelgia į studento pasiūlymus, patirtis: Mokytoja <...> klausia ir mano nuomonės, atsižvelgia ir į mano pasiūlymus [23] ir skatina dalytis turimomis žiniomis, gebėjimais: Po praktikos pakvietė dalyvauti seminare [nurodomas pavadinimas] [54].*

Studentai akcentuoja mokytojų **gebėjimą pozityviai išsakyti kritiką** (N=5): *Viena komunikacinė veikla nepasisekė, nesijaučiau stipri. Mokytoja pasakė pastabas, patarė, ką daryti kitaip. Kritiką priėmiau ir labai džiaugiuosi, jog buvo „spyris į užpakalį“* [28]. Būsimieji specialieji pedagogai žavisi **besimokančiais mokytojais** (N=4), kurie nuolat dalyvauja seminaruose, atnaujina žinias, domisi ir taiko ugdomosi inovacijas, **aktyviais ir kūrybingais mokytojais** (N=3), rengiančiais projektus, dalyvaujančiais juose, **pasitikinčiais ir suteikiančiais veiklos laisvę praktikantams** (N=2).

Būsimieji specialieji pedagogai, patys aktyviai dalyvaudami mokymosi procese, akcentuoja būtinybę personalui mokytis visą gyvenimą ir plėtoti bendrąsias (ypač informacinių technologijų srityje), didaktines ir dalykines kompetencijas (žr. 3.3.2 lentelę).

3.3.2 lentelė

### Personalo profesinio tobulėjimo skatinimas (N=22)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginių pavyzdžiai
<i>Pedagogų kompetencijų plėtojimo svarba</i> (N=10)	<...> labai svarbus pedagogų pasirengimas, kompetencija, patirtis, jų noras tobulėti, domėtis naujovėmis, inovacijomis technologijų srityje [40]; <...> didelį dėmesį skirčiau naujoviškumui, IT naudojimui bei novatoriškumui. <...> reikia eiti koja kojon su naujovėmis: ergonomikos kūrimu, šiuolaikinių metodų naudojimu, atviro suvokimo tobulinimu [44]; <...> didelį dėmesį skirčiau darbuotojų nuolatiniam švietimui, dalyvavimui mokymuose ir apsaugojimui nuo „perdegimo“ <...>. Jų motyvavimas, dėmesio skyrimas, leidimas dalyvauti kvalifikacijos kėlimuose padėtų mokyklos ugdyme siekti aukštesnių galimybių [44]; Kiek įmanoma stengčiausi kelti mokyklos personalo kvalifikaciją [52]; <...> labai svarbu, kad mokytojai domėtųsi švietimo naujovėmis, keltų savo kvalifikaciją [56].
<i>Personalo motyvacijos skatinimas</i> (N=6)	<...> atitinkama apsauga asmenims, kurie dirba savaitinėje grupėje [12]; <...> yra vaikų, kuriems mokslas sekasi tikrai sunkiai. <...> šie veiksniai stipriai turėtų veikti čia dirbančius žmones, tiek mokytojus, tiek padėjėjus. Įsivaizduoju, kad po ilgesnio darbo tokiomis aplinkybėmis žmonės turėtų jaustis pervargę ir gal netgi kažkiek abejingi mokinių atžvilgiu. Nematydami apčiuopiamo progreso pas mokinius, galėtų prieiti išvados, kad kai kurių neįmanoma nieko išmokyti, tai kam tada stengtis? [52].

<p><i>Mokytojo padėjėjų išsilavinimo ir kompetencijų plėtojimo poreikis</i> (N=3)</p>	<p>Šiuo metu mokytojos padėjėjos pareigybei nekeliama reikalavimai turėti pedagoginį išsilavinimą. Tačiau matytos situacijos &lt;...&gt; akivaizdžiai rodo, jog šiai pareigybei tikrai reikalingos nors elementarios specialiosios pedagogikos, psichologijos žinios, elementarus bendravimo, elgesio su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių, įgūdžiai. Labai gaila, jog Švietimo ministerijos atstovai mano, jog &lt;...&gt; ugdant mokinius, turinčius didelių specialiųjų poreikių, užtenka vidurinio išsilavinimo ir minimalaus užmokesčio už darbą [40]; &lt;...&gt; kompetentingų mokytojų padėjėjų parengimo [47]; Mokytojų padėjėjams ir kitiems mokyklos bendruomenės darbuotojams irgi būtų organizuojami seminarai – psichologiniai, pedagoginiai pagrindai (pagal poreikį) [52].</p>
<p><i>Aptarnaujančio personalo kompetencijos kėlimas</i> (N=3)</p>	<p>Siekčiau, kad kiekvienas darbuotojas: ar tai virėjas, valytojas, buhalteris ir pan., susipažintų, išklaustų kursą specialiosios pedagogikos. Nes dažnai nežinodami, kaip elgtis įvairiose situacijose, iššaukia didesnę vaikų agresiją ir pan. [63]; &lt;...&gt; visais įmanomais būdais siečiau, jog mano įstaigoje visi darbuotojai būtų pozityvūs vaikų atžvilgiu, nesvarbu ar tai pedagogas, ar valytojas [71]; &lt;...&gt; ne visi darbuotojai (ne pedagogai) turi kantrybės bendraujant su vaikais [71].</p>

Būsimieji specialieji pedagogai siūlo mokytojams rinktis įvairias kompetencijų tobulinimo formas: <...> *skatinčiau pedagogus labiau tobulėti, vykti į mokymus, seminarus ar konferencijas* [17]; *Kiek įmanoma dažnai organizuočiau pedagogams profesinio kėlimo kursus, seminarus, patirties pasidalinimo vakarus* [52]. Keliamas klausimas dėl reikalavimų mokytojų padėjėjų kompetencijai ir išryškintas poreikis darbui su mokiniais, turinčiais didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, rengti kompetentingus mokytojų padėjėjus bei plėtoti aptarnaujančio personalo kompetencijas.

Studentai išreiškia poreikį skatinti personalo motyvaciją, keliant atlyginimą: <...> *vienareikšmiškai kelčiau mokytojoms atlyginimus, tuomet ir motyvacija jų būtų didesnė. Jos dirba ištis labai svarbų, bet tuo pačiu ir labai sunkų darbą, todėl atitinkamai turi būti už tai ir atlyginama* [34]; mažinant mokinių skaičių klasėje: <...> *būtinai sumažinčiau mokytojos krūvį iki 5 mokinių, nes šiuo metu klasėje 7 vaikai, mokytojai tikrai nelengva* [75]; teikiant psichologinę pagalbą darbuotojams: *Galbūt organizuočiau psichologo konsultacijas mokyklos darbuotojams, kur jie galėtų pasikalbėti ne tik apie vaikus ir darbe iškilusias problemas, bet ir apie asmeninius dalykus* [52]; ar užtikrinant saugią aplinką: <...> *auklės neretai nukenčia nuo vaikų, manau, jos kaip ir visi*

žmonės turi dirbti saugioje darbovietėje, o ne kiekvieną dieną su siaubu ir nežinomybe laukti, kas atsitiks toliau [12].

Būsimieji specialieji pedagogai džiaugėsi, kad mokyklose plėtojama (žr. 3.3.3 lentelę) **neformali veikla ir stebima neformaliojo ugdymosi įvairovė ir būtinybė plėtoti** (N=17): **organizuojami įvairūs renginiai** (N=5); **vykdomi projektai** (N=3), **mokiniai dalyvauja įvairiose išvykose** (N=4).

### 3.3.3 lentelė

#### Neformaliojo ugdymosi įvairovė (N=17)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginių pavyzdžiai
<i>Renginių organizavimas</i> (N=5)	Mokykla stengiasi įtraukti mokinius į įvairią kultūrinę veiklą, dažnai pamokų metu ar po jų mokiniai dalyvauja smagiuose renginiuose, kuriuose pasisemia gerų emocijų [8]; Jie dalyvauja įvairiuose renginiuose, festivaliuose, lankosi spektakliuose ir edukacinėse programose [9]; Mokykloje vyksta renginiai [13]; <...> vaikams vyksta daug renginių, daug užsiėmimų [14]; Per šventes mokiniams yra rengiami įvairūs renginiai, kuriuos rengia tiek mokytojai, tiek patys vaikai su mokytojų pagalba [72].
<i>Projektų vykdymas</i> (N=3)	<...> mokykloje viskas labai puiku, vykdoma daug veiklų, įvairių projektų rėmuose bendradarbiaujama su užsienio mokyklomis [34]; Mokykloje vyksta daug renginių ir akcijų [24]; Mokykla dalyvauja programos „Erasmus+“ projekte „X ir XX miesto savivaldybės švietimo strateginė partnerystė“ [54].
<i>Išvykos, popietinės veiklos</i> (N=4)	Mano klasė <...> yra aplankę labai daug įstaigų, susipažinę su nemažai profesijų, turi nemažai būrelių [nurodomi pavadinimai], kurių metu išmoksta nemažai dalykų, kurie, <...> , jiems pravers gyvenime [21]; Mokiniai, <...>, joje praleidžia daug laiko, <...> po pamokų/veiklų vaikai laiką leidžia popietinėse grupėse, kuriose bendrauja su kitais vaikais, žaidžia, užsiima paprastomis kūrybinėmis veiklomis [31]; Atvykau į Vaikų biblioteką, kur vyko Užgavėnių šventė. Mane pasitiko didžiulis šurmulyš, persirengėliai. Visi kartu šokome ratelius, dainavome Užgavėnių daineles, taip „varydami žiemą iš kiemo“. Vėliau pasivaishinome ir tradiciniu šventės patiekalu – blynais. Gražios buvo ir mokinių kaukės: „Kanapinio“, „Lašininio“, „Juodosios ožkos“. Visiems buvo iš tiesų linksma ir ypač šie vaikai labai įsitraukė į šventės šurmulį ir dalyvavo iki pabaigos [38]; <...> vaikai daug ką yra aplankę [72].
<i>Veiklų plėtojimo būtinybė</i> (N=5)	<...> neperkrauta begaline veikla ir užsiėmimais, į kurias auklėtojos stengiasi įtraukti visus mokinius [5]; Stengčiausi organizuoti kuo daugiau veiklų, užsiėmimų su kitais mokyklos mokiniais, kurie neturi negalios [26].

Kartu būsimoji specialioji pedagogai išsako poreikį **plėtoti neformaliojo ugdymosi veiklas** (N=5), organizuoti įvairesnes, šiuolaikiškesnes neformaliojo ugdymosi veiklas ieškant įvairių formų: <...> *popietinę mokinių veiklą organizuoti taip, kad būtų laisvesnė* [5]; išteklių: *Siekčiau, kad į mokyklą atvyktų žmonės su įvairiomis programėlėmis ar kitos specialiosios mokyklos, kad vaikai bendrautų su kitais vaikais, suaugusiais* [63]; ir plėtojant bendras veiklas ne tik su kitomis specialiosiomis mokyklomis, bet ir su bendrojo ugdymo mokyklomis: *Dabar mokykloje daugelis renginių vyksta atskirai, kas daro įtaką specialiųjų poreikių turinčių vaikų atskirčiai. Kadangi bendrų renginių, veiklų yra mažai, bendrųjų klasių mokiniai vengia bendrauti su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, kartais pašaipiai stebi, netinkamai komentuoja* [44].

Būsimoji specialioji pedagogė aprašo vieną situaciją, tiesiogiai susijusią su neformalios veiklos organizavimu didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams:

### Mergaitė gali čia pabūti viena

“*Kartu su vaikais ir klasės auklėtoja keliavome į išvyką X mieste, į „XX“ arbatinę. Klasėje yra viena mergaitė, kuri sėdi neįgalioje vežimėlyje. Ji beveik nevaldo vienos savo rankos, kita gali judėti, tačiau judesiai labai nekoordinuoti, rodos, pirštukai jos neklauso. Taigi, atvykus į arbatinę, paaiškėjo, kad visa ekskursija vyks arbatinės antrame aukšte, o norint į ją patekti reikia užlipti suktais laiptais. Mergaitės niekaip nebūtume galėję užnešti. Klasės auklėtoja pasakė, kad mergaitė gali čia pabūti viena, o man sakė, kad eičiau kartu su ja pas vaikus į antrą aukštą* [14].

Aprašytoji situacija atskleidžia kelis aspektus. Pirmiausia, organizuodami neformalias veiklas, išvykas pedagogai turi apsvarstyti ne tik pačios veiklos temą, formą, bet, svarbiausia, visų mokinių įsitraukimą ir orų dalyvavimą joje. Antra, socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo aspektai nebuvo analizuojami neformalios veiklos planavimo etape, todėl, susidūrus su fizinės aplinkos nepritaikymu, specialiųjų ugdymosi poreikių turinti mokinė ne tik kad nebuvo įtraukta, bet tiesiog atskirta nuo bendramokslų. Mokytojos pasiūlymas „mergaitė gali čia pabūti viena“ dar labiau stigmatizavo mokinę ir sukonstravo dar didesnę socialinę atskirtį. Sunku suprasti, kaip pedagogė, ugdydama didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, galėjo pateikti tokį pasiūlymą. Šiame naratyve neatsiskleidė studentės – būsimo-

sios specialiosios pedagogės, vertybinės nuostatos bei reakcija ir pasirinktas atsakas konkrečioje situacijoje.

Kokybiškai teikiamą švietimo pagalbą didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams apibūdina šešių dalyvių išsakyti teiginiai (žr. 3.3.4 lentelę), akcentuojant įvairių veiklų ir terapijų platų spektrą, pagalbos kompleksiskumą bei suderinamumą.

3.3.4 lentelė

### Teikiama kokybiška švietimo pagalba (N=6)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginių pavyzdžiai
<i>Mokytojo padėjėjo pagalba mokytojui</i> (N=3)	Džiaugiuosi, kad yra padėjėja, padeda su ja susitarti [3]; <...> klasėje yra mokytoja pagalbininkė [11]; <...> mokytoja turi mokytojo padėjėją. Abi moterys labai skirtingos, tačiau fantastiškai viena kitą papildančios. Pamokų, ir ne tik, metu stebiuosi ir nuolat žaviuosi jų gebėjimu dirbti kartu, jausti viena kitą. Mokytojos padėjėjai niekuomet nereikia sakyti, kam ir kaip ji turėtų padėti, ji puikiai padeda mokytojai valdyti klasėje esančią situaciją ir emociją [44].
<i>Įvairių specialistų pagalba</i> (N=3)	Centre teikiamos įvairios gydomosios veiklos: mokiniai gali lankytis baseine, teikiamos ergoterapeutės, psichologės, logopedės paslaugos, atliekamos individualios mankštos ir kt. [31]; Su šiuo mokiniu dirba mokyklos psichologė, socialinė pedagogė [53]; Mokykloje dirba stipri komanda, teikianti pagalbą spec. poreikių mokiniams: socialiniai pedagogai, specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, mokytojo padėjėjai, ergoterapeutas [54].

Tačiau net 25 teiginiai atskleidžia teikiamą minimalią ir (ar) minimalios kokybės švietimo pagalbą, kartu išryškinant poreikį ją plėtoti ir tobulinti (žr. 3.3.5 lentelę). Tą patį akcentuoja ir specialiųjų mokyklų bei daugiafunkčių centrų pedagogai kiekybiniame tyrime.

3.3.5 lentelė

### Menkos kokybės švietimo pagalba ir poreikis ją plėtoti (N=25)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Mokytojo padėjėjo minimali pagalba</i> (N=14)	Mokytoja neturi padėjėjos [1]; Mane labai šokiravo vienos padėjėjos pasakyti žodžiai: „Ai, jie dideli, man nėra ką ten veikti.“ Aš manau, jei tu priskirta toje klasėje, vadinasi, tu turi ten ką veikti [18]; Taip pat, neretai iš jos vaikai išgirsta kandžių replikų. <...> aš vedžiau lietuvių kalbos pamoką. Auklėtojos padėjėja tuo



<p><i>Mokytojo padėjėjo minimali pagalba</i> (N=14)</p>	<p>metu klausėsi rusiškos muzikos. Nors aš jau buvau pradėjusi vesti pamoką, tačiau ji muziką išjungė tik po kurio laiko [25]; &lt;...&gt; į tokias klases skirčiau daugiau mokytojos padėjėjų, nes viena mokytoja su viena padėjėja nesusėja mokyti keletą vaikų skirtingomis temomis, nes visų skirtingi gebėjimai ir visiems mokiniams reikia kokios nors individualios pagalbos [27]; &lt;...&gt; esant tokiai galimybei užsiimti su mokiniu mokytojos padėjėjai, galima tiksliau paplanuoti veiklas ir tiems mokiniams, kurie kartais atrodo, kad nenori nieko daryti [46].</p>
<p><i>Įvairių specialistų teikiamos pagalbos užtikrinimas</i> (N=5)</p>	<p>&lt;...&gt; padidinčiau logopedų etatus, nes vieno užsiėmimo per savaitę yra per mažai su mokiniais, kurie sunkiai kalba, &lt;...&gt; mokinių, kuriems reikia pagalbos, yra labai daug, bet tiesiog jie jos negauna, nes logopedės neturi laiko ir yra per daug mokinių vienai logopedei [7]; &lt;...&gt; suteikčiau didesnę specialistų pagalbą šiems vaikams: logopedo, spec. pedagogo, ergoterapeuto [43]; &lt;...&gt; mokiniams reikėtų intensyvesnės ir psichologinės, logopedinės pagalbos. Specialistui tenka daug vaikų ir trūksta laiko suteikti kiekvienam individualią pagalbą [64]; &lt;...&gt; šioje įstaigoje specialusis pedagogas dirba vienas. Klasėse, kur visi mokiniai turi specialiųjų poreikių ir visiems reikia individualios pagalbos, yra sudėtinga viską laiku ir kokybiškai atlikti vienam asmeniui [66]; &lt;...&gt; taikčiau alternatyviosios komunikacijos metodiką, pvz., PECS korteles ar gestus [70].</p>
<p><i>Specialistų pagalbą tikslinantis organizavimas</i> (N=6)</p>	<p>leškočiau individualios priežiūros specialisto (vyro) dirbti su agresyviais vaikais. &lt;...&gt; specialistas galėtų būti šalia vaiko visų pamokų metu, jam padėti, pertraukų metu pasivaikščioti, įvykus agresijos priepuoliui, jį išvesti į kitą patalpą (kad tai neišbalansuotų, neišgąsdintų kitų klasėje besimokančių vaikų), prižiūrėti, kad nesusižeistų ir nesužeistų kitų [2]; Specialistai vaikus išsi-veda į savo kabinetus tik labai trumpam laikui, nesu tikra, koks užsiėmimas gali vykti iki 10 minučių [44]; Problema, kurią pastebėjau ir būtent ją norėčiau pakeisti – gydomosios veiklos vyksta pamokų metu [31]; &lt;...&gt; priimčiau daugiau darbuotojų – vyrų. Kadangi įsitikinau, jog fizinis stiprumas, fizinė jėga čia vis dėlto yra labai svarbus dalykas [68].</p>

Nerimą kelia tai, kad didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių klasėse nėra **mokytojų padėjėjų** arba jie **minimaliai teikia pagalbą** (N=14): kai kada mokytojo padėjėja ar pagalbinkė net nedalyvauja ugdymo(si) procese: <...> *mane stebina mano klasės mokytojos padėjėja.*

*Mano nuomone, ji gana atsainiai žiūri į savo darbą. Nors jai yra priskirtas vieno iš klasės vaikų mokymas (pagalba mokytojui), tačiau dar neteko matyti, jog jis sulauktų padėjėjos pagalbos [25]; arba mokinys, kuriam ji turi padėti, bijo, neprisileidžia artyn: <...> klasėje yra mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimų (autistas), ir jis nemėgsta tos pagalbininkės mokytojos. Jei ta mokytoja jį tiesiog pasižiūri, jis užsidengia savo veidą popieriaus lapu, slepiasi ir supyksta [11]. Būsimieji specialieji pedagogai pastebi kai kurių mokytojų padėjėjų menką kompetenciją ir net šiurkštų elgesį su mokiniais: *Nepamainoma jos pagalbininkė turėtų būti mokytojos padėjėja. Turėtų būti... tačiau kartais taip nėra. Man teko sutikti <...> visiškai nekompetentingą mokytojos padėjėją. Jai akivaizdžiai stigo elementarių pedagoginių, psichologinių žinių. Ji visiškai nematė mokinių klasėje, nesuvokė, kokia pagalba jiems konkrečioje situacijoje reikalinga. Mokytoja turėjo viską pažodžiui pasakyti, pakartoti kelis kartus, ką ji (padėjėja) turi padaryti ar kuo padėti. Teko stebėti grubų, nepedagogišką padėjėjos elgesį su mokiniais. Man susidarė įspūdis, jog mokiniai jos vengia, galbūt net bijo [40];* bei akcentuoja mokytojo padėjėjų pagalbos būtinybę kiekvienoje didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių klasėje: *Priimčiau daugiau mokytojų padėjėjų, kad klasėms, kuriose labai sudėtingi mokiniai, būtų bent po kelias ir dirbtų su mokiniais individualiai [7].* Būsimieji specialieji pedagogai siūlo plėtoti ir kokybiškai tobulinti įvairių specialistų veiklas, didinant etatų skaičių, ilginant pagalbos teikimo laiką bei derinant su kitomis veiklomis, skatinant taikyti alternatyvios komunikacijos metodus. Būsimieji specialieji pedagogai išryškino lytiškumo aspektą, t. y. būtinybę į ugdymosi procesą įtraukti vyrus. Tik gaila, kad argumentai daugiau susiję su „vyriškos pagalbos“, „fizinės jėgos“ poreikiu, skiriant „individualios priežiūros specialisto“, „darbuotojo“ vaidmenį.*

Apibendrinant mokyklos teikiamą pagalbą ir kitas paslaugas, daugiausia teiginių išryškėjo kategorijoje **Kompetentingi ir profesionalūs pedagogai** (N=42). Tačiau būsimieji specialieji pedagogai pažymi, kad teikiama **menkos kokybės švietimo pagalba ir yra poreikis ją plėtoti** (N=25), *kartu* pabrėždami būtinybę skatinti **personalo profesinį tobulėjimą** (N=22).

### **Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas: „Duočiau mokiniams daugiau laisvės... nesprausčiau į mokymosi rėmus“**

Būsimųjų specialiųjų pedagogų refleksijose išryškėjo **Ugdymo turinio pritaikymo** kategorija (N=33), kurią sudaro **orientacija į akademines žinias** (N=12), **socialinių gebėjimų ugdymas ir mokymasis per praktiką** (N=13), **ugdymosi individualizavimas** (N=7) (žr. 3.3.6 lentelę).

## Ugdymo turinio pritaikymas (N=33)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Orientacija į akademines žinias (N=12)</i>	<...> labiau norima išmokyti vadovėlinio mokymo [3]; <...> labai silpni vaikai, geba tik nurašyti, nesupranta, ką perskaito, patys negeba nieko parašyti, loginis supratimas ir siejimas labai silpnas. Keli mokiniai moka tik A ir M raides. Ir jas mokosi jau 2 metus [11]; <...> mokiniai viską atlieka labai greitai, <...> bet labiausiai liūdna, kad viską jie atlieka mechaniškai be jokios nuovokos, ką daro [11]; <...> visi mokiniai dirba iš skirtingų vadovėlių [37].
<i>Socialinių gebėjimų ugdymas ir mokymasis per praktiką (N=13)</i>	<...> mokykla yra labai orientuota į mokinių socialinių įgūdžių tobulinimą [21]; <...> išlavinti reikalingiausi įgūdžiai: patys sugeba ir į tualetą nueiti, ir rankutes nusiplauti, pasiruošti pamokėlėms, susitvarkyti savo daiktus. Tik vieniems tai sekasi geriau, kitiems – prasčiau [42]; <...> nueiti apsipirkti iki parduotuvės vaikams teikia tiek neapsakomo džiaugsmo, įspūdžių ir galimybes pasijausti savarankiškais ir atsakingais, nes jie patys rinkosi produktus, mokėjo kasoje [72].
<i>Ugdymosi individualizavimas (N=8)</i>	Aktyvus savarankiškas mokinių darbas vyksta tik tuomet, kai mokytoja stovi šalia. Jei mokytoja prieina prie kito mokinio – šis jau vėl nedirba. Taip užburtas ratas [37]; <...> lavinamosiose klasėse parengti veiklą visiems mokiniams ir būti įsitikinusiai, kad visi mokiniai šioje veikloje dalyvaus, tikimybė labai maža [46]; <...> specialiųjų pedagogų darbas labai sunkus, nes beveik visi vaikai lavinamoje klasėje turi skirtingas galimybes [50]; Mes, kaip mokytojai, stengiamės šiam mokiniui parinkti tinkamas užduotis, kaitaloti veiklas, sugalvoti papildomų užduočių [53].

Pasak studentų, mokiniai mokomi akademinų žinių, kurios menkai susijusios su jų artimiausia aplinka ir minimaliai suprantamos: *Kas liečia geografiją/istoriją, mokytoja realiai pasikalba su savimi, nes jie tiesiog nesuvokia, kas jiems sakoma, nes ne pagal jų gebėjimus tokios pamokos. Minimalias užduoteles su mokytojos pagalba atlieka, pvz., sudėlioti paveikslėlius eilės tvarka, apie ką šiandien kalbėjom* [11]. Mokomi iš žemesniųjų klasių vadovėlių, neatitinkančių amžiaus tarpsnių ir nepritaikytų paaugliams: *Vaikai yra 10 klasėje, geba 3-5 kl. vadovėlių užduoteles išspręsti, žinoma, ne visas, ten, kur reikalaujama kūrybiškumo, negeba atlikti užduoties* [3], todėl <...> *pasistengčiau, kad klasėse būtų naudojami naujesni vadovėliai ir jie visi būtų pritaikyti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams* [17]. Išskiriamas tradicinės pamokos formato menkavertiškumas mokiniams, turintiems

didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių: *Diena iš dienos mokinių veikla suoluose tampa nepakenčiama rutina* [4]. Studentai pažymi **orientaciją į socialinių gebėjimų ugdymą ir praktinį žinių pritaikomumą** (N=13): *Apie ką kalbama per pamokas, stengiamasi pamatyti ar pamėginti išbandyti praktiškai* [21]; taip lavinami praktiniai ir socialiniai gebėjimai: *<...> juk jeigu ne mokytojos noras ir meilė vaikams parodyti mokiniams juos supantį pasaulį, išmokyti juos kasdienių įgūdžių gyvenime, mokiniai gal ir nežinotų, kaip elgtis parduotuvėje, kaip gaminti valgyti <...>* [72]. Akcentuodami socialinių įgūdžių ir mokymosi per praktiką svarbą, tyrimo dalyviai išsako būtinybę ugdymo turinį „sieti su gyvenimu“: *Nesuvokiant mokomojo dalyko reikšmės, jo pritaikymo gyvenime, mokiniams naujos medžiagos kartojimas ar mokymasis tampa nuobodus ir neįdomus* [4]; mokyti savarankiškumo: *Įsivaizduoju, jog tėvams, auginantiems vaikus, turinčius didelių specialiųjų poreikių, labai svarbūs net menkiausi jų vaikų pasiekimai, maži žingsneliai, padedantys gyventi savarankiškiau* [40]; kasdieninių praktinių gebėjimų: *apsitarnavimo buityje: Tik manau reikia labiau mokyti lavinamosios klasės vaikus socialinių įgūdžių (parašyti prašymą, mokėti mokesčius ir pan.)* [3]; augalų auginimo ir maisto gamybos: *Svarbu, kad pamokos nebūtų nuspėjamos, klasėse įrengčiau mini virtuvėlę tam, kad mokiniai ne tik mokytųsi raidžių ir skaičių ir visi kartu analizuotų maisto produktus, vaisius, daržoves, jas perpjaudami, ragaudami, vėliau sodintų sėklas, daigintų augalus ir pan.* [4]. Studentai siūlo suteikti daugiau laisvės mokiniams renkantis ugdymosi turinį: *Duočiau mokiniams daugiau laisvės... nesprausčiau į mokymosi rėmus, nes tikrai ne daugybės ir dalybos tiems mokiniams reikės gyvenime* [48]; struktūruoti veiklas: *Mokomąją aplinką, veiklas būtina struktūruočiau* [70]; taikyti įvairias terapijas ir inovatyvius mokymosi metodus: *Gal daugiau laiko skirčiau ne veikloms, o pojūčių lavinimui – baseinas, spalvų terapija, smėlio terapija, vandens terapija, garsų terapija. Atidaryčiau mokyklos teritorijoje kaniterapijos būrelį, kad mokiniai galėtų bendrauti su šunimis. Nors 1 kartą per savaitę važiuoti su mokiniiais į žirgyną, kad taip pat mokiniai galėtų patirti kuo daugiau teigiamų emocijų, nes man atrodo, kad tokiems mokiniams labai sunku sėdėti už suolų, ir abejoju, ar jiems tai naudinga. Galima juos gebėjimus lavinti nestandartiškai. Taikant įvairias terapijas technologijas* [57]. Praktikantai išskiria **ugdymosi individualizavimą** (N=8), planuojant ugdymo(si) turinį bei parenkant tinkamus metodus, priemones skirtingų gebėjimų mokiniams: *<...> mokytoja turi suplanuoti ugdymo procesą, parinkti tinkamus metodus ir priemones, kūrybiškai juos taikyti, sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui ugdytis pagal jo individualius poreikius ir gebėjimus* [40]; teikiant pagalbą per pamokas: *Su kiekvienu mokinuku tenka dirbti individualiai, nes jų gebėjimai nevienodi. Kai kam reikia rankutę palaikyti, brėžiant liniją ar spalvinant, ir t. t.* [42].

lšskirtoje kategorijoje **Ugdymo proceso organizavimas** (N=27) (žr. 3.3.7 lentelę), daugiausia būsimųjų specialiųjų pedagogų kritikos sulaukė **jungtinių klasių formavimas** (N=19) specialiosiose mokyklose. Studentai neįžvelgia jungtinių klasių formavimo logikos, konstatuoja skirtingų negalių, amžiaus, gebėjimų mokinių paskirstymą į vieną jungtinę klasę: <...> *klasėse per daug mokinių, kurie turi įvairiausių skirtingų sutrikimų, ir mokytoja tiesiog negali prie visų prieiti. Mano klasėje mokosi 8 mokiniai, iš jų vienas vaikas turi autizmo spektro sutrikimą, kuriam reikia nuolatinės priežiūros. Taigi, mokytojos padėjėja visuomet būna prie šio vaiko, taip pat klasėje yra du mokiniai su sunkiu judesio ir padėties sutrikimu, kuriems taip pat reikia labai didelės priežiūros ir pagalbos. Taigi, be šių 3 mokinių, klasėje yra dar 5, tai kaip suspėti padėti kiekvienam iš jų? Mokytoja klasėje viena, kuriai sunku padėti kiekvienam* [10]; neaiškų mokinių skirstymą į lavinamąsias ir specialiąsias klases, lyg ir ignoruojant jų gebėjimus: *Yra mokinė 5 lavinamosios klasės, kuri geba skaityti ir supranta, ką perskaito, ir yra mokinys 7 specialiosios klasės, kuris nemoka skaityti, dar ir mokosi rašyti raidę T* [11]. Tada, anot studentų, toje pačioje pamokoje tenka mokyti skirtingomis temomis: *Vaikai mokosi iš skirtingų vadovėlių, o kai kurių dalykų temos visiškai nesutampa* [64]; organizuoti beprasmiškas veiklas: <...> *vienai mokinei reikia parašyti žodžius spausdintinėmis raidėmis, tada ji perrašo* [60] ar net jaustis patekus į „atstumtųjų“ klasę: *Patekau į tokią klasę, kurioje mokiniai yra surinkti iš įvairių klasių. Mokytojos tiesiog jų nenori ugdyti ir jie pateko į vieną klasę* [30].

3.3.7 lentelė

### Ugdymosi proceso organizavimas (N=27)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Jungtinių klasių formavimas</i> (N=19)	Tai jungtinė šeštokų, septintokų ir aštuntokų klasė, todėl galite įsivaizduoti, kokie skirtingi vaikai yra vienoje patalpoje. Iš devynių mokinių keturi beveik nešneka arba šneka tik jiems suprantama kalba. Šie vaikai labai ramūs ir nekelia didelių rūpesčių, tačiau reikalauja labai daug individualaus darbo su jais. Dar keturi vaikai įsitraukia į diskusiją, gana drąsiai reiškia mintis ir tai yra pagrindinė grupė vaikų, su kuriais aiškinamės naujas pamokas [21]; Taip pat pakeisčiau mokinių skaičių klasėse ir išskirčiau jas į dvi atskiras klases (lavinamąją ir specialiąją), nes kiekvienam reikia individualios pagalbos, dėmesio, o kai klasėje 10 mokinių (5 lavinamosios klasės ir 5 specialiosios klasės), tai padaryti ganėtinai sunku [26]; <...> specialiojoje klasėje, kurioje mokiniai mokosi jau daugybą ir sudėtį, kartu su jais mokosi mokinė, kuri geba tik vedžioti brūkšnelius, tai labai trukdo ir mokytojai dirbti pagal

<i>Jungtinių klasių formavimas</i> (N=19)	numatytas temas ir pačiai mokinei sunkiau, nes ji negauna pakankamai dėmesio ir negali ugdyti savo pažintinių gebėjimų, kaip tai galėtų daryti lavinamojoje klasėje [27].
<i>Ugdymosi veiklų planavimo kokybė</i> (N=4)	Kadangi mokytoja neturi teminių planų, pamokoms rengtis yra sudėtinga [1]; Mokytojos šioje klasėje dirba be ilgalaikio plano. Jų teigimu, iš anksto nieko nesuplanuosi, nežinai, ko tikėtis iš mokinių atėjus į pamoką [60]; Istorijos, geografijos, gamtos ir pasaulio pažinimo mokytojos dirba pagal vadovėlius, iš eilės ima temas. Lietuvių kalbos mokytoja dirba pagal aplinkybes, veiklas numato savaitei. Jei artėja kokia nors šventė, tai ruošia informaciją apie šventes, jei ne, tai parenka užduotis arba tekstus darbui [60]; Man patinka, jog įstaigoje yra tvarka, viskas yra, kas turi būti: teminiai planai, reikalingos priemonės, literatūra [2].
<i>Užimtumas pertraukų metu</i> (N=2)	<...> man pertraukų metu tikrai atrodo, kad tai, kas vyksta, šioje mokykloje, yra nevaldomas procesas. Nes, kai koridoriuje matai, kaip mergaitė (galbūt su intelekto sutrikimu) tampo ir sukioja rankas berniukui (galbūt su autizmo spektro sutrikimu) norėdama jį pavadžioti, kad jis prasimankštintų (nes paprašė mokytoja), norisi klykti iš nevilties. Nes mokytojos būna tikrai užsiėmę ir pertraukų metu (ne kavos gėrimu), bet ką jaustų berniuko mama, pamačiusi tokį vaizdą, aš nenoriu įsivaizduoti [58]; <...> jiems yra suteikta pilna laisvė, gali laisvai judėti ir daryti, kas jiems patinka (pvz., per pertraukas klausosi jiems patinkančios muzikos ir šoka) [72].
<i>Tvarkaraščio lankstumas</i> (N=2)	Nebūtų reikalingas ir tvarkaraštis. Aš manau, kad mokytojas pagal esamą situaciją gali spręsti, kokia veikla mokiniams šiuo metu bus tinkamiausia. Pvz.: jei mokytoja mato, kad mokiniai pavargo rašyti, skaityti, mokytoja gali jiems pasiūlyti nupiešti raidę, kurią sunku įsiminti [15]; <...> stengčiausi sudėlioti individualius mokinių tvarkaraščius, kurie suteiktų galimybę mokiniams lankyti visas privalomas pamokas/veiklas, o po pietų skirti laiką gydymiesiems užsiėmimams [30].

Studentai išryškino dar vieną aktualų aspektą – **ugdymosi veiklų planavimo kokybę** (N=4): 3 teiginiai pabrėžia teminio pamokų planavimo nebuvimą, o vienas teiginys nurodo, kad planuojama nuosekliai. Būsimieji specialieji pedagogai aprašo **mokinių užimtumą pertraukų metu** (N=2). Vienu atveju pasidžiaugiama galimybe mokiniams laisvai pasirinkti norimas veiklas, kitu atveju pasigendama organizuotų pertraukų. **Tvarkaraščio lankstumo** subkategorijoje (N=2) siūloma atsisakyti pamokų tvarkaraščio: *Nebūtų reikalingas*

ir tvarkaraštis. Aš manau, kad mokytojas pagal esamą situaciją gali spręsti, kokia veikla mokiniams šiuo metu bus tinkamiausia. Pvz.: jei mokytoja mato, kad mokiniai pavargo rašyti, skaityti, mokytoja gali jiems pasiūlyti nupiešti raidę, kurią sunku įsiminti [15]; keliamas klausimas, ar tikslinga sveikatinimo / gydomąsias veiklas organizuoti pamokų metu: <...> *stengčiausi sudėlioti individualius mokinių tvarkaraščius, kurie suteiktų galimybę mokiniams lankyti visas privalomas pamokas/veiklas, o po pietų skirti laiką gydomiesiems užsiėmimams* [30]. Turbūt, tai mokyklos vidaus susitarimas, svarbu, kad būtų tenkinami mokinių poreikiai: akademiniai, socialiniai, sveikatinimo.

Analizuojant ugdymo turinio pritaikymą ir ugdymo organizavimą specialiosiose mokyklose matyti, kad esminis dėmesys kreipiamas į tai, kokia paradigma vadovaujamosi: klasikine ar šiuolaikine mokymosi paradigma? Pagal subkategorijas ir teiginių skaičiaus pasiskirstymą jose konstatuotina, kad specialiojoje mokykloje dominuoja klasikinio mokymo paradigma, nors pastebimi ir šiuolaikinės mokymosi paradigmos fragmentai: mokymasis orientuotas į socialinių gebėjimų ugdymą ir praktinį žinių pritaikomumą, stengiamasi taikyti įvairius mokymo(si) metodus, kai kada suteikiama mokiniams pasirinkimo laisvė.

### **Mokinių portretas: „Kiekvienas iš šių mokinių yra unikalus ir domisi skirtingais dalykais“**

Mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, savijauta specialiojoje mokykloje mažai tyrinėta Lietuvoje, todėl šiame tyrime analizuojama, kokią mokinių savijautą pastebi, identifikuoja ir apibūdina būsimieji specialieji pedagogai. Gera mokinio psichologinė savijauta – tai pasitikėjimas savimi, teigiamas savęs ir savo sugebėjimų vertinimas, akademiniai pasiekimai ir geras, draugiškas psichologinis klimatas klasėje. Gera psichologinė savijauta mokykloje laikoma vienu iš pagrindinių veiksnių, lemiančių mokymosi kokybę. Kategorijoje **Palanki emocinė aplinka** (N=14) išryškėjo, kad: *mokyklos aplinka saugi, jauki „kaip namie“* (N=5), *vyrauja aiški tvarka ir taisyklės* (N=5), *pedagogai ir kiti darbuotojai artimai kontaktuoja su mokiniais, jų tėvais, tampa „kaip šeimos nariai“* (N=4) (žr. 3.3.8 lentelę).

## Palanki emocinė aplinka (N=14)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Mokyklos aplinka saugi, jauki „kaip namie“ (N=5)</i>	Juntamas malonus ir šiltas mikroklimatas [8]; Vaikams suteikiama labai daug erdvės, jaučiu, kad jie mokykloje jaučiasi saugiai ir jaukiai, lyg namuose [24]; <...> kad jiems ten gera – pastebėjau iš jų geranoriškumo, šypsenų, atvirumo ir noro padėti, paaiškinti [51]; <...> gera atmosfera ugdymo įstaigoje viską pasako apie ją. Pedagogai ten jaučiasi gerai, vaikams taip pat smagu ten būti [69]; <...> gera darbuotojų savijauta, geras mikroklimatas [69].
<i>Aiški tvarka, taisyklės mokykloje (N=5)</i>	<...> įstaigoje yra tvarka, viskas yra, kas turi būti: teminiai planai, reikalingos priemonės, literatūra [2]; <...> parodė mokinių dienvartinę tvarką mokykloje: kur ir kada mokiniai valgo, sportuoja ir kokius būrelius lanko [36]; Pačioje mokykloje vyrauja tvarka, mokiniai prižiūrimi [13]; Įstaigoje yra aiškios taisyklės, kurių visi laikosi, kurių ypač svarbios mokiniams [35]; Pertraukų metu yra budintys mokytojai, kurie prižiūri mokinių saugumą ir tvarką [21].
<i>Mokytojai kaip šeimos nariai (N=4)</i>	<...> mokiniai tampa svarbūs, kaip šeimos nariai, dirbdamas turi spręsti įvairiausias ne vien su mokinių ugdymu susijusias problemas [8]; Auklėtoja yra tarsi jos mama, nes rūpinasi, kad mergaitė turėtų ką apsirengti, nenorėdama išskirti iš kitų klasės draugų, remia visas mergaitės ekskursijas [8]; Klasėje sukurtas geras mikroklimatas. <...>. Mokytoja ir mokiniai tarsi šeima. Jie žino vieni apie kitus viską, džiaugiasi vieni kitų sėkmėmis ir pasiekimais, kartu sprendžia iškilusias problemas [54]; Ji pilna charizmos, tai jaučiasi visoje mokykloje. Klasėje ji jaučiasi puikiai, mokiniai ją myli ir jos klauso [59].

Analizuojant kategoriją **Mokinių pozityvus portretas** (N=31) išskiriamos subkategorijos: *nuoširdūs, mandagūs, prieraišūs ir draugiški* (N=19), *ramūs ir paklusnūs* (N=3), *smalsūs ir norintys žinoti* (N=3), *pasizymintys unikaliosiomis savybėmis, gebėjimais* (N=6) ir *padedantys vienas kitam* (N=2) mokiniai (žr. 3.3.9 lentelę).



## Mokinių pozityvus portretas (N=32)

Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
<i>Nuoširdūs, mandagūs, prieraišūs ir draugiški (N=19)</i>	Vaikai labai nuoširdūs ir tikri, jie nesistengia kažkam įtikti, įsisteikti, yra tokie, kokie yra. Jie puikiai bendrauja, labai nori draugauti ir nemoka meluoti! [39]; <...> mokiniai labai mandagūs ir paslaugūs, <...> [41]; Jie labai emocionalūs, prieraišūs. Nėra jokių „nenoriu“, „nedarysiu“ [42]; Pamačiau vaikus visai iš kitos pusės. Pamačiau, kokie jie draugiški, nuoširdūs ir norintys bendrauti <...> užplūsdavo labai geros emocijos. <...> būnant su tais vaikučiais pasisėmiau labai geros energijos [33]; Mokiniai, kurie be galo draugiški, geranoriški, mandagūs. Kas rytą pasitinka prie paradinių durų su šypsenomis, iš karto sveikinasi [71].
<i>Ramūs ir paklusnūs (N=3)</i>	Vaikai draugiški, ramūs, paklusnūs ir pagarbūs [8]; <...> ugdytiniai pakankamai ramūs, klusnūs [9]; Mano klasėje mokiniai be galo drausmingi ir ramūs [10].
<i>Smalsūs ir norintys žinoti (N=3)</i>	Nustebino vaikų smalsumas. Nepaisant to, kad vaikai [apibūdinamos negalios], kai kurie iš jų paklausia labai protingų ar keistų klausimų, kurie susiję su gyvenimu [43]; Su kiekvienu iš šitų vaikų įmanoma dirbti, jie dar pakankamai žingeidūs [1]; <...> jie labai drausmingi, puikiai išlaiko dėmesį, jei dalykas žinomas, jie aktyviai dalyvauja [67].
<i>Pasižymintys unikalėmis savybėmis, gebėjimais (N=6)</i>	Kiekvienas iš šių mokinių yra unikalus ir domisi skirtingais dalykais [4]; Žinoma, visi jie turi savo keistumų ar elgesio įpročių, tačiau greit prie jų pripratau ir dabar suprantu, kuo jie kiekvienas kitokie ir kaip kiekvienam individualiai padėti [9]; <...> kiekviena klasė ir kiekvienas vaikas yra labai individualūs [16]; <...> kiekvienas mokinys yra savaip įdomus, turintis savo istoriją [23]; Vaikai turi nepaprastų sugebėjimų [55].
<i>Padedantys vienas kitam (N=2)</i>	Geranoriška pagalba vienas kitam [5]; Labiausiai mane žavėjo, kaip mokiniai suteikia pagalbą epilepsijos priepuolio iššūkiui klasiškai draugui pamokos ar pertraukų metu [54].

Saugią, emociškai stabilią didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių savijautą reprezentuoja būsimųjų specialiųjų pedagogų pastebėjimai, kad specialiosiose mokyklose mokosi nuoširdūs, mandagūs, prieraišūs ir draugiški mokiniai: <...> *net pernelyg meilūs ir draugiški* [4]; *Jie kaip tik labai jautrūs, supratingi ir draugiški. Visi labai mandagūs ir geranoriški* [64]; bendraujantys ir bendradarbiaujantys su būsimaisiais specialiaisiais pedagogais: <...> *puikiai bendrauja, labai nori draugauti* [39]; <...> *domėjosi viskuo, stengėsi padėti, bendradarbiavo* [69]. Studentai pradeda lyginti spe-

cialiosiose institucijose ir bendrojo ugdymo mokyklose besimokančius mokinius ir šiuo atveju ne bendrojo ugdymo mokyklose besimokančių mokinių naudai: *Maloniai nustebino, kad šioje mokykloje besimokantys mokiniai labai mandagūs ir paslaugūs, ko negalėčiau pasakyti apie bendrojo ugdymo mokykloje besimokančius vaikus* [41]; *Ir jie labai nuoširdūs, visai kitaip, nei kitose, įprastose mokyklose* [55]. Būsimieji specialieji pedagogai reflektuoja asmenines patirtis, jausmus, kurie dar kartą patvirtina mokinių nuoširdumą: *Man iki šiol mintyje išlikęs vaizdinys – jų šypsena, nuoširdumas, kai su jais kas nors užsiima, žaidžia, rodo jiems dėmesį* [42]; <...> *mane stebina mokinių nuoširdumas, atvirumas, vaikiškas naivumas* [5]; siekį artimo asmeninio kontakto: <...> *sėdosi man ant kelių, bučiavo, apkabindavo* [9]; dalijimąsi pozityviomis emocijomis ir energija: *Pamačiau, kokie jie draugiški, nuoširdūs ir norintys bendrauti* <...> *visos praktikos metu užplūsdavo labai geros emocijos. Nežinau kodėl, bet būnant su tais vaikučiais pasisėmiau labai geros energijos* [33]. Refleksijose studentai aprašo įvykusius pokyčius emocijų, jausmų srityje ir pakitusias nuostatas, požiūrius į asmenis, turinčius negalią: *Susiduriant su tokiomis situacijomis, vaikų emocijomis, džiaugsmomis ir panašiai, susimąstai, kaip reikia džiaugtis kiekviena diena ir kiekvienu pasiekimu, supranti, kad nieko nėra neįmanomo. Pasikeitė požiūris į žmones, turinčius negalią* [33]; *Labiausiai mane sukrėtė, privertė susimąstyti tada, kai susipažinau su šiais mokiniais, taip norisi, kad visi vaikai būtų sveiki, juk jie turi teisę į laimingą vaikystę* [42]. Būsimieji specialieji pedagogai stebisi mokinių unikalumu, individualiais mokinių gebėjimais: *Renginyje, kuriame dalyvavau ir aš, buvo pristatyta 5 klasės (lavinamosios) mergaitės piešinių knyga. Knygelėje mergaitė piešia tai, kas jos gyvenime įvyksta. Piešia ji gyvūnelius ir žmones, bet piešia taip <...> reikėtų dar mokant piešti labai pasistengti arba kopijuoti, o čia... penktokė. Labai nustebino, žiūrėjau išsižiojusi, net susigraudinau iš laimės, kai ją sveikino direktorė* [33].

Mokinių pagalbą vienas kitam labai tiksliai iliustruoja vieno studento aprašyta kasdieninė situacija:

### Rūpestingoji draugė

“Pirmąją praktikos savaitę man vos spėjus įeiti į klasę įbėgo jau pažįstama mergaitė iš kitos klasės ir pasakė, kad aš šiandien turėsiu didelių problemų todėl, kad viena iš mano klasės mergaičių susirgo „mergaitiška liga“ ir neturi reikiamų priemonių bei pati negeba savimi pasirūpinti. Iš pradžių sutrikau, bet tuojau ėmiau raustis rankinėje norėdama nusivesti „ligonę“ į tualetą ir padėti susitvarkyti, bet tuoj į klasę įėjo mokytoja, ji taip pat buvo su-

*pažindinta su problemėle. Mokytoja nesutrikusi pasakė man nesijaudinti, davė rūpestingajai draugei pinigų ir paprašė per kitą pertrauką nueiti į parduotuvę nupirkti įklotų (mokiniam leidžiama pertraukų metu eiti į šalia esančią parduotuvę). Per kitą pertrauką rūpestingoji draugė prisistatė su pirkiniumi ir griežtu tonu paliepė savo draugei tuojau pat eiti su ja į tualetą susitvarkyti [8].*

Refleksijose, kuriose apibūdinama mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ir būsimųjų specialiųjų pedagogų kasdieninė sąveika ar kylančios probleminės situacijos galima įžvelgti medicininio ir socialinio modelio diskursą. Refleksijose, atspindinčiose socialinio įgalinimo modelio nuostatas, akcentuojama konstruojamos įgalinančios sąveikos tarp mokinių ir studentų svarba, todėl būsimieji specialieji pedagogai stengėsi pažinti mokinius ir aplinkas: *Po truputėlį pratinausi aš prie aplinkos, prie mokinių, prie tenykštės tvarkos ir vaikai prie manęs [35];* analizuoti mokinių jausmus ir išgyvenimus: *Ir gerai pagalvojus supranti, kad vaikas, ko gero, išgyvena pamokų metu nuolatinį stresą ir nerimą, užtat bet koks pašalinis dirgiklis išprovokuoja tokias jo reakcijas [46];* neadekvačią emocijų raišką pamokų metu: *<...> mokiniai pradėjo savaip reikšti savo džiaugsmo emocijas. Vienas berniukas pradėjo mėtyti daiktus, kitas lįsti ir bučiuoti mane, o dar vienas kaip man spyrė į užpakalį, nukritau ant grindų [57];* menkai prognozuojamą elgesį: *Mane labiausiai nustebino mergaitės autistės neprognozuojamas elgesys. Vienas iš įvykių įstrigo, kai grįžo iš tualetu. Vos tik pravėrusi klasės duris ji pradėjo tiesiogine to žodžio prasme rėkti, krito ant grindų voliotis [74].* Stengiamasi įsigilinti į mokinių poreikius ir pritaikyti užduotis, veiklas: *Pamatai, kad yra vaikai, kurių neįmanoma paskubinti ar paspartinti, kurie gyvena šia akimirka ir džiaugiasi už lipdukų gavimą [74].*

Nuostatas, daugiau orientuotas į medicininį modelį, rodo epitetai ir apibūdinimai, orientuoti į negalią, ir lyginimas arba prilyginimas tam tikram amžiaus tarpsniui:

### **Darželinukai yra gerokai nuovokesni už...**

“ *Saviškius priėmiau tokius, kokie jie yra, kaip daugiau mažiau panašaus lygio kaip ir kiti penktokai, tik su tam tikrais atsilikimais, negaliomis, nesklandumais ar problemomis, todėl buvo labai skaudu suvokti, kad į Kaziuko muge atėję darželinukai yra gerokai nuovokesni už mano penktokus [34]; <...> mokiniai yra šeštokai. Jie nekalbantys, o jų gebėjimai atitinka ikimokyklinį, o*

*kai kurių mokinių – kūdikių amžių [35]; Ypač sunku, kai pamokoje yra vaikas, kuris turi sunkius kompleksinius sutrikimus, jis negali kalbėti, labai sunku jį įtraukti į darbą ir dažnai jis rėkia, trukdo kitiems vaikams mokytis [50]; <...> vaikai beveik nekalbantys, prastai suvokiantys aplinką, turintys nemažų elgesio problemų [70]; <...> gyvenimas kažkam yra sunkesnis, kad šalia manęs, mano mieste, gyvena vaikai su labai dideliais specialiaisiais ugdymosi poreikiais [74]; <...> atsiriboję nuo gyvenimo, dauguma vaikų nebuvę parduotuvėje, kino teatre, jų gyvenimas apsiriboja mokykla ir namais... [72].*

Klinikinę medicininę prieigą bei netoleruotiną pedagogo elgesį šiuolaikinio ugdymosi kontekste demonstruoja studentų aprašytos mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, nepageidaujamo elgesio valdymo situacijos, kai nuolat taikomos bausmės, muštras ir griežta tvarka:

### **Nepatiko mokytojai jų elgesys**

“Mokytoja yra įvaldžiusi bausmių taikymo metodą, o vaikai tokiam metodui paklūsta, nes taikomas jau seniai, be to, žino, kad mokytoja gali paskambinti jų tėvams (tai irgi yra gąsdinimo forma), o tėvai savo ruožtu (turbūt) juos irgi baudžia, nes vaikai prašo to nedaryti. Vaikai stovi kampe. Vieną dieną, vienos pamokos metu, vaikai buvo triukšmingi, nepatiko mokytojai jų elgesys, tai ji pasakė, kad per visas pertraukas visi vaikai stovės kampe, nes kažkuris cypė. Pertrauka po pertraukos vaikai statomi į kampus (mokytoja išeina ir palieka mane), kol du berniukai susitaria, kad jie prisipažins dėl cypimo, nors jie net nežinojo, kodėl stovi kampe. Tie du prisipažįsta, o mokytoja tada toliau palieka tuos prisipažinusius stovėti kampe už cypimą. Vaikai yra įpratę, kad su jais bendraujama garsiai (nors kai kurie krūpčioja nuo garsių komentary), dažnai sakant „Ne“ arba „Šaunuolė(-is)“, taikant bausmes [1].

Biheivioristinė „priežasties-pasekmės“ elgesio valdymo prieiga aprašytu atveju lyg ir padeda trumpam užtikrinti drausmę klasėje, tik abejotina, kad tuo metu vyksta ugdymosi procesas. Kitu atveju tai eskaluoja konfliktą su neprognozuojamomis pasekmėmis:

## Kadangi jis nenusiramino

“ Vienas berniukas buvo tą dieną labai nedrausmingas, jam buvo duodama labai daug pastabų, kadangi jis nenusiramino, mokytojos padėjėja jį išsivedė į kambarį, kad netrukdytų vesti likusių pamokų. Kadangi tą dieną vyko sporto varžybos, visa klasė ėjome stebėti, kaip pasirodo mūsų viena mokinė, o berniukui buvo liepta likti klasėje kaip bausmė, kad neklausė. Jis pradėjo raudoti, maldauti, bet mokytoja nesutiko jo vestis. Mums grįžus po renginio su mokytoja užėjome į žaidimų kambarį. Vaizdą, kurį pamačiau, sunku pamiršti. Kėdės išvartytos, daiktai išmėtyti, viskas sudaužyta, o berniukas rėkia ir verkia nesavu balsu. Mums buvo liepta greitai išeiti ir leisti jam nurimti. Grįžus į klasę vesti pamokos kitas berniukas vis prašė duoti jam nusipiešti diplomą, kurį gavo mergaitė, dalyvavusi varžybose. Iš pradžių neleidau sakydama, kad tai ne tavo, bet po ilgų prašymų jam davė nusipiešti mergaitę, gavusi diplomą. Mokytoja, atėjusi ir tai pamačiusi, griebė iš jo diplomą ir pradėjo aiškinti, kad tai ne jo ir jis negali turėti tokio pat. Mokytoja gražino diplomą mergaitei, o berniukas atėmė jį, suplėšė ir pradėjo rėkti. Mokytoja pradėjo kalbėti ir bandyti aiškinti, kad ne viskas gyvenime gali būti, kaip jis nori ir panašiai, tuomet jis netikėtai griebė mano sąsiuvinį, pradėjo jį plėšyti, įsikando su dantimis. Mokytoja bandė jį atimti, bet jis pradėjo dar labiau muistytis ir gnaibytis. Galiausiai paleido sąsiuvinį, bet pradėjo rėkti, klykti tarsi priepuolio ištiktas, bandė suolą nuversti, mokytoja laikydama jo rankas paskambino medicinos sesutei ir ši jį išsivedė pas save [7].

Toliau aprašytoje situacijoje jaučiamas mokytojo sutrikimas nepageidaujamo mokinio elgesio demonstravimo metu, **fragmentiškas skirtingoms elgesio valdymo paradigmoms atstovaujamų strategijų taikymas**: sėdėjimo vietos pakeitimas, liepimas išeiti iš pamokos, gražinimas į klasę, pažado elgtis gerai išgavimas, dėmesio nekreipimas ir pamokos vedimas, mokytojos padėjėjos „sėdėjimas“ šalia.

## Sunku mokytojai buvo dirbti

“ Stebėjau klasės auklėtojos vedamą pamoką ir A., kaip ir įprastai, arba susidomi pamoka ir dirba kartu su visais vaikais, arba blaškosi, nesukaupia dėmesio ir užsiima jam patinkančia veikla.

*Tai ši pamoka buvo tokia, kuria nesusidomėjo A. ir ėmė demonstruoti savo išdaigas. Mokinys trankė suolą, visą pamoką šaukė mane vardu, atkreipė visų mokinių dėmesį į save ir trukdė mokytojai vesti pamoką. Kai jis mane šaukė vardu, aš atsisukau į jį ir parodžiau ženklą, kad jis netriukšmautų. Deja, tai nepadėjo. Mokytoja persodino mokinį į klasės priekį, kad nematytų kitų mokinių ir nusiramintų. Tačiau A. vis tiek atsisukinėjo į klasę ir elgėsi toliau, kaip tik norėjo. Mokytoja liepė mokiniui eiti už durų ir apgalvoti savo elgesį. Tačiau, išėjus jam iš klasės, jis ėmė belsti į duris, kol nesulaukęs jokios mokytojos reakcijos ėmė lakstyti po mokyklą, užeidamas į kitas klases. Klasės mokytojos padėjėja išėjo į koridorių ir paėmusi jį už rankos grąžino į klasę. Mokytoja A. paklausė, ar jis apgalvojo savo elgesį ir ar jo nuomone, jo elgesys buvo tinkamas. Mokinys patikino, kad jo elgesys buvo geras. Mokytoja dar kartą paklausė jo to paties klausimo ir A. patikino, kad daugiau taip nebesielgs. Tačiau vaiko pažadas tik jį ištarus buvo pamirštas ir A. toliau elgėsi kaip tik panorėjęs. Jis atsigulė ant klasėje esančios sofos ir ėmė gulinėti, nusirenginėti ir elgtis, lyg būtų paplūdimyje. Jis šaukė, kad pabėgs iš mokyklos, iššoks pro langą. Mačiau, kaip sunku mokytojai buvo dirbti ir toliau tęsti pamoką. Prie A. atsisėdo mokytojos padėjėja, padėjo jam apsirengti ir likusią pamokos dalį sėdėjo šalia jo, neleisdama triukšmauti ir trukdyti klasės draugams [21].*

Nė viena iš šių strategijų nėra orientuota į pageidaujamo elgesio konstravimą mokiniui, mokytojai ir kitiems ugdymosi proceso dalyviams analizuojant pozityvaus elgesio raišką, išsakant lūkesčius bei konkrečiai numatant pageidaujamo elgesio demonstravimo strategijas, paskatinimus ir galimas pasekmes. Pozityvaus elgesio konstravimas – tai ilgalaikė intervencija, periodiškai susitikimai, veiklos, orientuotos į visus ugdymosi proceso dalyvius, o ne fragmentiškas vienos ar kitos strategijos taikymas.

Apibendrinant mokinių savijautą ir konstruojamą ugdymosi aplinką mokykloje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, konstatuotina, kad būsimieji specialieji pedagogai praktikos metu pastebi saugią, emociškai stabilią mokinių savijautą, kurią demonstruoja atvira empatiška komunikacija, draugiški ugdymosi proceso dalyvių tarpusavio santykiai, bendravimu bei bendradarbiavimu grįstas ugdymasis ir palanki ugdymuisi emocinė aplinka. Keli studentai aprašė atvejus, kurie anonsuoja visai priešingą, šiuolaikiniame ugdymosi kontekste nesuderinamą su švietimo politika ir įstatymais, prieigą.

Norisi tikėti, kad tokių praktikų šiuolaikinių mokyklų bendruomenės netoleruoja ir įgalina medicininį modelį demonstruojančius pedagogus ugdyti didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius vadovaujantis socialiniu modeliu.

### **Fizinė aplinka: „Pastato koridorius bandoma sušildyti mokinių darbais“**

Dabartinės mokyklos tikslas – savo ugdytinį vertinti kaip individualybę, kuriai reikia padėti atskleisti savo fizinės ir psichinės prigimties galias bei jas ugdyti. Lietuvos ir tarptautiniai teisės aktai reglamentuoja fizinės aplinkos turintiems negalią pritaikymą, užtikrinant jiems fizinės aplinkos, transporto, informacijos ir ryšių technologijų bei sistemų, taip pat kitų objektų ar teikiamų paslaugų prieinamumą tiek miesto, tiek kaimo vietovėse. Būsimieji specialieji pedagogai savo refleksijose aprašo mokyklų, kuriose atliko praktiką, fizines aplinkas ir pateikia pasiūlymų jų tobulinimui. Analizuojant refleksijas, pastebėti gana dviprasmiški teiginiai, kurie sudarė subkategorijas ir kategorijas. 3.3.10 lentelėje pateikiamas šių trijų kategorijų apibendrinimas. Kategoriją **Palanki ugdymuisi fizinė aplinka** iliustruoja 15 teiginių (žr. 3.3.11 lentelę), o kategoriją **Nepritaikyta fizinė aplinka** – net 31 teiginys (žr. 3.3.12 lentelę). Taip pat aktualizuojamas **Poreikis pritaikyti fizinę aplinką** (N=22) (žr. 3.3.13 lentelę).

3.3.10 lentelė

#### **Fizinės aplinkos pritaikymo kategorijos ir subkategorijos**

<b>Palanki ugdymuisi fizinė aplinka (N=15)</b>	<b>Nepritaikyta fizinė aplinka (N=31)</b>	<b>Poreikis pritaikyti fizinę aplinką (N=22)</b>
<i>Pritaikytos patalpos ir aplinka (N=7)</i>	<i>Nepritaikyta fizinę negalią turintiems asmenims (N=6)</i>	<i>Fizinės aplinkos pritaikymo poreikis (N=11)</i>
	<i>Minimaliai pritaikytos mokymosi erdvės (N=9)</i>	<i>Būtinios erdvės mokinių veiklai per pertraukas (N=4)</i>
	<i>Nepritaikyta erdvė lauke (N=2)</i>	
<i>Aprūpinimas informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (N=4)</i>	<i>Inovatyvių mokymosi priemonių trūkumas (N=13)</i>	<i>IKT prieinamumo kiekvienam mokiniui būtinybė (N=7)</i>
<i>Direktoriaus pastangos gerinti fizinę aplinką (N=4)</i>	<i>Minimalios administracijos pastangos (N=1)</i>	

Pateiktas fizinės aplinkos pritaikymo didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kategorijų ir subkategorijų apibendrinimas bei teiginių, demonstruojančių nepritaikytą mokinių poreikiams fizinę aplinką ir orientuotą į poreikį pritaikyti fizinę aplinką, gausa tiesiogiai siejasi su duomenimis, pateiktais Pažymeje<sup>76</sup>. Joje konstatuojama, kad „visų mokyklų specialiųjų klasių aprūpinimas organizacinėmis priemonėmis (garsso, vaizdo technikos, multimedijų, interaktyviųjų lentų, kopijavimo aparatų ir kt.) vertinamas žodžiais „iš dalies“. Pastebėta, kad visose mokyklose pageidaujama modernesnių ir pritaikytų specialiųjų poreikių mokiniams“ (p. 5).

Subkategorijoje **pritaikytos patalpos ir aplinka** (N=7) (žr. 3.3.11 lentelę) aprašomos modernios, šiuolaikiškos mokyklos viešosios erdvės, skirtos įvairioms veikloms (pvz., biblioteka), šviesios klasės, patogus susisiekimas, negalią turintiems asmenims ir įvairiems specialiesiems poreikiams pritaikytas privažiavimas bei sudaryta galimybė judėti visoje mokykloje.

3.3.11 lentelė

### Palanki ugdymuisi fizinė aplinka (N=15)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Pritaikytos patalpos ir aplinka</i> (N=7)	<...> mokykloje veikia biblioteka, į kurią visuomet galima užsukti paieškoti tau reikiamos informacijos [13]; <...> nuostabiai sutvarkytas patalpas [36]; Mokytoja dar aprodė patalpas, kur šiems vaikams vyksta ir muzikos terapija, taip pat jie gali pailsėti, atsipalaiduoti minkštose kėdėse, sportuoti, lankyti baseiną [38]; Susisiekimas su įstaiga yra geras. <...> sutvarkytas privažiavimas specialiajam transportui, įėjimas pritaikytas žmonėms su vežimėliais, šalia mokyklos yra miškas [49]; <...> erdvi, šviesi klasė [61]; Mokykla yra pritaikyta įvairiems spec. poreikių turintiems vaikams [72].
<i>Aprūpinimas IKT</i> (N=4)	<...> praktiką atliekame klasėje, kurioje netrūksta priemonių ugdymosi procesui gerinti (vaizdinės priemonės, kompiuteris, spausdintuvas, multimedija), turime labai geras sąlygas perteikti savo turimas žinias mokiniams [6]; <...> mokykla yra labai gerai aprūpinta. Kiekvienoje klasėje yra multimedija, yra teatro klasė, pilna visokių reikmenų, žaidimų kambarys, išmaniosios lentos klasėse, išmanusis stalas, 3D kino klasė [21]; Yra visa reikalinga

<sup>76</sup> Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo kokybės ir regioninės politikos departamentas. Pažyma „Dėl įvairiapusių raidos, elgesio ir (ar) emocijų ir (arba) intelekto sutrikimų turinčių mokinių ugdymo savivaldybių bendrojo ugdymo mokyklose“. 2017-04-24 Nr. KA1-12.



### 3.3.11 lentelės tęsinys

<i>Aprūpinimas IKT (N=4)</i>	įranga: kompiuteris, projektorius [61]; Yra ir patalpos, priemonės, įrenginiai pritaikyti, <...>, visos informacinės technologijos (kompiuteriai, multimedija) [74].
<i>Direktorius pastangos gerinti fizinę aplinką (N=4)</i>	<...> bandoma gauti lėšų mokyklos renovacijai. Tikėkimės, mokyklos vadovybei tai pavyks [32]; <...> dabartinė direktorė, <...> stengiasi sukurti kuo tinkamesnę fizinę ir emocinę aplinką mokiniais [32]; <...> mokyklos direktorius gerai atlieka savo darbą šių mokinių atžvilgiu <...>: pritaikytos patalpos, <...>, klasėje yra kompiuteriai, multimedija ir kitos būtiniausios priemonės [47]; Mokyklos direktorius stengiasi dėl jų gerovės [74].

Tačiau vis dar konstatuojama, kad mokykla, skirta specialiųjų poreikių mokiniams, yra **nepritaikyta fizinę negalią turintiems asmenims** (N=6) (žr. 3.3.12 lentelę), kai nėra liftų, nuovažų, apribotas judėjimas mokyklos viduje ir išorėje, kas sudaro nepatogumų darbuotojams *keliant mokinius, sėdinčius neįgaliojo vežimėlyje*, arba net eliminuojamas mokinys iš mokyklos bendruomenės renginių: *Tačiau mokykloje nėra lifto ir kitokio užvažiavimo, todėl mūsų klasėje esanti neįgali mergaitė (ratukuose) renginiuose, vykstančiuose antrame aukšte, tiesiog nedalyvauja* [58].

### 3.3.12 lentelė

#### Nepritaikyta fizinė aplinka (N=31)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Nepritaikyta fizinę negalią turintiems asmenims (N=6)</i>	Įstaigoje viename korpuse yra liftas, o kitame tik spec. keltuvai. Keliant mokinius, sėdinčius neįgaliojo vežimėlyje, į antrą aukštą šis procesas užtrunka. Tad būtų patogiau, jei prie keltuvo būtų dar ir liftas [35]; <...> ateinant į specialiąją mokyklą reikia nulipti nepatogiais laipteliais, o nuvažiavimo vežimėliui išvis nėra. Nuvažiavimų ar liftų nėra ir pačioje mokykloje, nors joje mokosi vaikai neįgaliųjų vežimėliuose [45]; <...> mokymosi aplinka absoliučiai nepritaikyta [46]; <...> norint pakliūti į mokyklos stadioną, yra įrengti labai nesaugūs laiptai ir nėra pritaikyto susisiekimo su stadionu mokiniams su vežimėliais [49]; <...> nėra neįgaliesiems skirtų vežimėlių takelių [66].
<i>Minimaliai pritaikytos erdvės (N=9)</i>	Mokyklos pastatas man pasirodė apgailėtina. Klasėse labai seni baldai, gal net baldų dalys, grindys, neužsidarinėjančios durys, trupantis, byrantis tinkas [37]; Valgyklos ir tualetų patalpose tikrai būtinas remontas [49]; Trūksta elementaraus remonto, <...> vaikai geria iš sulamdytų metalinių puodelių. Kai kurie vaikai

<i>Minimaliai pritaikytos erdvės (N=9)</i>	valgo klasėse, nes nėra galimybių juos nunešti į valgyklą [66]; <...> mokomosios erdvės gana ankštos, nepritaikytos specialiųjų poreikių vaikams [70]; <...> jokių jaukumo, šilumos ir naminės aplinkos požymių [73].
<i>Inovatyvių mokymosi priemonių trūkumas (N=13)</i>	<...> ne visose klasėse yra kompiuteriai, kurių reikia, norint mokiniams vaizdžiai pateikti dėstomą medžiagą arba atlikti tam tikras užduotis internete [22]; <...> kitose klasėse nėra multimedijos, turime prašyti, kad mums ją pajungtų iš anksto [29]; Klasėse pasigedau multimedijos, „Smart“ lentos, kas palengvintų pedagogo darbą, ugdymas taptų įdomesnis, šiuolaikiškesnis [37]; IKT trūkumas klasėse, nepastebėjau, kad klasėje būtų interaktyvi lenta, nekalbu jau, kad nebuvo net kompiuterio [72]; Šiuolaikinių metodinių priemonių praktiškai nėra, lenta sena, kompiuteris pastoviai „kimba“ [73].
<i>Nepritaikyta erdvė lauke (N=2)</i>	<...> trūksta fizinių, poilsio ir edukacinių erdvių mokiniams, kuriuose pertraukų metu jie galėtų pailsėti, praleisti laiką ir fiziškai išsikrauti [49]; Lauke taip pat – tvora nesutvarkyta, žaidimų aikštelių mažesnio amžiaus vaikams nėra. Vienintelis plusas – miškas šalia, kur mokytojos išveda vaikus pasivaikščioti [73].
<i>Minimalios administracijos pastangos (N=1)</i>	Mokytojų sumanumo, darbštumo, išmonės dėka pastato koridoriais bandoma sušildyti mokinių darbus, suteikti jaukumo – tikrai ne mokytojų, o jau administracijos ūkiškumo ar tiksliau neūkiškumo pasekmė [37].

Taip pat praktikantai akcentuoja **minimaliai pritaikytas mokymosi erdves** (N=9), apleistą, eksterjero bei interjero remonto reikalaujantį pastatą: *Mokyklos pastatas pasirodė apleistas, daug metų be remonto. Ir stovi jis gana atokioje vietoje* [45]; keliantį ne maloniausius prisiminimus iš vaikystės: *Tai baisi tarybiniais laikais kvepianti aplinka. Atsidūriau savo vaikystės mokykloje – baisyos sienos, palangės, ilgi tamsūs koridoriai <...>* [73]; nesilaikymą elementarios higienos, šiuolaikinės estetikos ignoravimą: *Dar vienas dalykas, kuris nuvedė į sumišimą, – tai metaliniai puodeliai valgykloje. Niekaip nesupratau, kodėl negalima naudotis paprastais puodeliais? Jeigu kažkam paprastas keramikinis puodelis yra per sunkus, juk yra gražių plastikinių <...>* [45]. Refleksijose studentai pažymi, kad vis dar **nepritaikyta erdvė lauke** (N=2), kur mokiniai galėtų leisti laiką per pertraukas, pažinti gamtą ir kurti socialinius ryšius neformalių veiklų metu.

Aptardami **viešųjų erdvių pritaikymo poreikį** (N=11) (žr. 3.3.13 lentelę), praktikantai teikia įvairius pasiūlymus: suskirstyti viešąsias erdves, atskiriant pra-

dines klases: *Aš mokinių klasių išdėstymą pergalvočiau taip, kad pradinukai atsidurtų atskirai nuo vyresnių vaikų. Šiuo metu pradinės klasės yra pirmame aukšte ir visi mokiniai pro jas praeina. Vyresni mokiniai kartais gąsdina ar užgauna mažesnius* [45]; apribojant naudojimąsi bendromis patalpomis: *Nepatenkinamai vertinu pačio pastato paskirstymą, nes vienas pastatas jungia kelias įstaigas: specialiąją mokyklą, privačią mokyklą ir jaunimo mokyklą. Visos šios mokyklos naudojasi ta pačia sporto sale. Jaunimo mokyklos mokiniai yra agresyvūs, pikti, nestokojantys arogancijos ir žargonų. Kelis kartus teko išgirsti, kaip jaunuoliai tyčiojasi iš specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, specialiosios mokyklos mokytojų. Tad pirmiausia, ką padaryčiau, su miesto savivaldybe spręstume klausimą dėl naudojimosi bendra sporto sale, nes jaunimo mokyklos mokiniai savo elgesiu kelia grėsmę kitiems šioje įstaigoje besimokantiems vaikams* [49]. Tai rodo vis dar gajus segregacines nuostatas net tarp būsimųjų specialiųjų pedagogų. Kitais teiginiais išreiškiama būtinybė pritaikyti patalpas mokinių higieninių poreikių tenkinimui. Siūloma įrengti meditacijos, relaksacijos kambarius, virtuvėlę, pakeisti spintas, atsisaityti mokyklinio skambučio bei gerinti mokyklos aplinkas, siekiant saugumo ir jaukumo.

Džiaugiantis sukurtomis relaksacinėmis erdvėmis, kartu išreiškiamas vietų, skirtų relaksacijai / meditacijai, poreikis, akcentuojant mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų poreikių, mokymo(si) proceso specifiškumą, kylančias būtinybes pailsėti, pabūti vieniems ar tiesiog numigti „čia ir dabar“: *Tokiems vaikams turėtų būti klasėje išskirta kažkokia ramybės zona, kur jie bet kada galėtų pabūti tik su savimi, kur į akis nelįstų kiti vaikai. A. užmigo tiesiog ant grindų ir išmiegojo ten net kelias pamokas, ar tai yra normalu, manau, kad ne. Jeigu mokykla apsiima tokių vaikų ugdymu, ji turi sudaryti visas tam vaikui reikalingas sąlygas, turi prisiimti atsakomybę* [46]; pabrėžiama erdvių socialinių įgūdžių mokymuisi būtinybė.

3.3.13 lentelė

### Poreikis pritaikyti fizinę aplinką (N=22)

Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
Viešųjų erdvių pritaikymo poreikis (N=11)	Meditacijos kambario įrengimo kartu su mokytoju jame [1]; <...> šioje mokykloje atrasčiau patalpas, kuriose būtų galima įrengti virtuvėlę. <...> Mokiniai galėtų mokytis gaminti kad ir paprastus patiekalus ar užkandžius, taip pat pasimokyti: skusti daržoves, minkyti tešlą, formuoti, pjaustyti, plauti ir t. t. [23]; Įrengčiau relaksacijos kambarį, kur jie galėtų ilsėtis, būti ramioje aplinkoje, spindint švieselėms lavinti regėjimo likučius [43]; Pakeisčiau

<i>Viešųjų erdvių pritaikymo poreikis (N=11)</i>	spintas ir padaryčiau jas užrakinamas, nes kai prasideda mokinių agresijos priepuoliai, jie lengvai gali pasiekti bet kokį daiktą [57]; <...> mokyklos trečiame aukšte, kur būna ir gyvena savaitėmis vaikai, įrengčiau daugiau dušų ir reikalaučiau daugiau higienos iš atsakingo už švarą ir tvarką personalo [68].
<i>IKT priemonių kiekvienam mokiniui būtinybė (N=7)</i>	Parūpinčiau daugiau ugdomojo pobūdžio vaikų žaidimų, pvz., limpančią smėlį ir pan. [4]; Mokyklai skirtus pinigus skirčiau kompiuteriams, multimedijoms ir kitoms mokymo priemonėms įsigyti, o ne pavaduotųjų ir sekretorių kabinetams gražinti [17]; Reikia didesnio lėšų skyrimo įvairiems spec. prietaisams, įrenginiams, spec. technikai, spec. priemonėms ir t. t. [47]; Aprūpinčiau IKT technologijomis, <...>. Gal nekalbantys mokiniai tada gebėtų bendrauti per šias technologijas [57]; <...> norėčiau klasėse įrengti interaktyvias lentas [60]; Aprūpinčiau visas klases IKT (internetas, SMART lentos, projektoriai), skirčiau daugiau lėšų metodinėms priemonėms [73].
<i>Erdvės mokinių veiklai per pertraukas (N=4)</i>	Pirmiausia įrengčiau refleksines zonas pertraukų metu, kuriose mokiniai galėtų atsiskybę pabūti, pailsėti, per pertraukas. Kiekvieną refleksinę zoną išdažyčiau skirtingomis spalvomis, tai nuteiktų mokinius informatyviau ir emociškiau [5]; Sukurčiau tokių erdvių, kur mokiniai galėtų pažaisti per pertraukas, kad jų metu nereikėtų muštis su kitais mokiniais [17]; Pirmiausia perkelčiau skyrių į pirmą aukštą. Nors įstaigoje yra liftai, pirmame aukšte vaikams būtų patogiau išeiti į lauką [43]; Taip pat apgalvočiau žaidimų vietą pertraukų metu. Manau, pradinių klasių mokiniams jos labai reiktų. Šiuo metu mokiniai tiesiog laksto iš vieno koridoriaus galo į kitą, kelia labai daug triukšmo, toks elgesys nesaugus, o išsidūkti nėra kur [45].

Gana prieštarinių nuomonių susilaukė ir mokyklinis skambutis. Viename pasakyme: *Tai, kas nuteikė linksmi – tai skambutis. Jis skambėjo kaip linksmą dainelę. Šioje mokykloje nebuvo to siaubą ir šiurpulį varančio skambučio. Vaikai jį puikiai girdi, nors aš išgirdavau ne visada* [45], o kitame išsakomas poreikis jo atsakyti: *Padaryčiau, kad mokykloje nebūtų skambučio. Aš manau, kad tokioje mokykloje viena veikla turi keisti kitą. Manau, kad nereikia reglamentuoti, kada pamoka prasideda ir pasibaigia* [15].

Kai kurie būsimoji specialieji pedagogai pažymi, kad šiuolaikinė specialioji mokykla yra **aprūpinta informacinėmis komunikacinėmis technologijomis** (N=4) (žr. 3.3.11 lentelę): vaizdinėmis priemonėmis, kompiuteriais, spausdintuvais, multimedija, išmaniosiomis lentomis, kai kur net yra 3D kino klasė,

tačiau kiti akcentuoja **inovatyvių mokymosi priemonių trūkumą** (N=13) (žr. 3.3.12 lentelę), kai ne tik trūksta kompiuterių, multimedijos klasėse, bet ir elementarių priemonių: *Dėl lėšų stygiaus trūksta ne tik šiuolaikinių, bet ir tradicinių, kanceliarinių mokymo priemonių* [70] arba yra įrengta tik viena inovatyvi klasė: *Šioje mokykloje yra tik viena klasė, kurioje yra viskas, ko reikia šiuolaikiškam mokymuisi* [29]. Tada praktiką atliekantis šiuolaikinis studentas, susidūręs su realybe: *Dirbau mažame miestelyje, o praktiką atlikau didmiestyje, tad tikėjau, kad sostinėje bus tinkamai paruošta aplinka, klasės aprūpintos reikiamomis priemonėmis, tačiau manymas ir liko manymu* [32] konstatuoja, kad *Kadangi tik nuo mokytojo(-os) priklauso pamokos turinys ir įdomumas, kartais tradicinių mokymųjų priemonių neužtenka (kad ir kaip skirtingai gali būti medžiaga pateikiama)* [4], ir renkasi: *vesti pamokas su tuo, ką turi, ar <...> Praktikos metu teko nešiotis savo kompiuterį ir iš darbo pasiskolintą projektorį* [49]. Būsimieji specialieji pedagogai, išskirdami esminius šiuolaikinės specialiosios mokyklos prioritetus, akcentuoja **IKT prieinamumo kiekvienam mokiniui** (N=7) būtinybę (žr. 3.3.13 lentelę).

Studentai pastebi **direktoriaus pastangas gerinti fizinę aplinką** (N=4) (žr. 3.3.11 lentelę), gauti lėšų, kuriant jaukią ir saugią aplinką mokyklos bendruomenei, tačiau vienas pasisakymas apibūdina **minimalias administracijos pastangas** (N=1), aplinkų kūrimą perleidžiant pedagoginiam personalui: *Mokytojų sumanumo, darbštumo, išmonės dėka pastato koridorius bandoma sušildyti mokinių darbais, suteikti jaukumo – tikrai ne mokytojų, o jau administracijos ūkiškumo ar tiksliau neūkiškumo pasekmė* [37].

Apibendrinant studentų pateiktus duomenis apie fizinės aplinkos pritaikymą didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, galima teigti, kad būsimieji specialieji pedagogai praktiką atliko labai skirtingose institucijose šiuo aspektu. Vienos jų reprezentuoja šiuolaikinę, atitinkančią mokinių poreikius aplinką, kitoms – dar reikia investuoti, o dar kitos – reikalauja gana rimtų, gal net drastiškų sprendimų. Pasak Brukštutės (2016, p. 121), „ypač svarbus yra įvairiafunkcinių, specializuotų ir integruotų erdvių buvimas mokykloje, jų konfigūracijos, formos, proporcijos, skirtybės nuo kitų erdvių“. Na ir aišku, turi būti užtikrinamas visų bendruomenės narių lengvas susisiekimas, patogiai išdėstytos viešosios ir privačios erdvės. Mokykla turi būti edukacinis, fizinis ir psichinis patogi visiems ugdymosi proceso dalyviams.

## Bendradarbiavimas ir partnerystė: „Grupė tikslo siekiančių žmonių gali pasiekti kur kas daugiau nei vienas“

Apibūdindami mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tinklaveiką bei partnerystę, būsimieji specialieji pedagogai daugiau akcentuoja vidines ugdymosi proceso dalyvių sąveikas. Kategorijoje **Bendradarbiaujanti ir komunikabili bendruomenė** (N=13) (žr. 3.3.14 lentelę) pabrėžiamas mokyklos administracijos **komunikabilumas** (N=7): *Šios mokyklos direktorius puikus žmogus, subūrė šaunią komandą, kuri moka bendradarbiauti* [41]; atvirumas ir šiltumas: *Mokyklos direktorė nuostabi, labai šiltas žmogus, pilna visokiausių naujų idėjų ir minčių, priima visus pasiūlymus. Tai net neįsivaizduoju, kad galėčiau būti geresnė. Ji puikus pavyzdys* [33].

Taip pat akcentuojami **bendradarbiavimu grįsti pedagogų santykiai** (N=6): *Svarbiausia tai, jog geri komandos tarpusavio santykiai ir gebėjimas viena kitą jausti padeda ir vaikams laisvai jaustis, jaučiama bendra teigiama atmosfera, kuri daro teigiamą įtaką ir mokymosi procesui* [44].

3.3.14 lentelė

### Bendradarbiaujanti ir komunikabili bendruomenė (N=13)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Administracijos komunikabilumas</i> (N=7)	Mokyklos vadovybė daro viską, kad padėtų šios mokyklos mokiniams ugdytis [9]; Šioje mokykloje direktorė, <...>, dirbuojasi puikiai. Nepaisant savo jau garbaus amžiaus, ji viską žino, viską sustyguoja, pastebi. Manau, ji gerai atlieka savo darbą [35]; Turime puikų mokyklos vadovą, kuris rūpinasi mokyklos, joje besimokančių vaikų gerove [53]; <...> vadovas jiems kaip tėtis, o mokiniai jį kaip ir žiūri [59].
<i>Bendradarbiavimu grįsti pedagogų santykiai</i> (N=6)	Mokytojai palaiko gerus ryšius, jaučiasi stiprus bendradarbiavimas su visais specialistais ir tėvais [21]; Esu patenkinta, mikroklimatas tikrai geras [28]; Viską atperka gera aura, kurią pajutau pabendravusi su mokytojais ir sudalyvavusi mokyklos renginiuose [37]; Komanda, <...>, taip šiltai mane priėmė, jog jau po pirmųjų dienų pradėjau jaustis komandos dalimi [44]; <...> visi specialistai noriai padeda vienas kitam ir kiekvienam vaikui [72].

Tačiau būsimųjų specialiųjų pedagogų refleksijose atsiskleidžia **mokytojų abejingumas ir inovatyvumo stoka** (N=7), kai vadovaujamosi klasikine ugdymo paradigma (žr. 3.3.15 lentelę): *<...> yra tokių mokytojų, kurie nusistatę prieš bet kokių naujovių taikymą, nesistengia mokinių sudominti mokomąja medžiaga, darbe pasitelkia tik vadovėlius ir sąsiuvinius* [8]. Studentai pamini,

kad specialiojoje mokykloje taip pat dirba formaliai veiklą atliekantys mokytojai: *Vienas mokinys dažnai per pertraukas eina į lauką. Kai vieną kartą taip nutiko, mokytoja pasakė: „Kaži ar jis išvis dar grįš į klasę, nors dar ir geriau bus“* [15]; pastebima **etiško elgesio tarp kolegų stoka** (N=2), kas gali turėti įtakos susiskaldžiusio ir nedarnaus kolektyvo formavimuisi.

3.3.15 lentelė

### Bendradarbiavimo stoka (N=9)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Mokytojų abejingumas ir bendradarbiavimo stoka</i> (N=7)	<...> šioje mokykloje gan nedarnus, nedraugiškas, netgi priešiškas mokytojų kolektyvas, susiskaldęs į grupes [8]; Mokytojos džiaugsmas, kada vienas mokinys neina į mokyklą [15]; <...> mokytojai nėra labai įdomu, kur mokinys yra, kodėl jis ilgą laiką tarpą neina į mokyklą [15]; Kalbant apie švietimo pagalbos specialistus, tai, <...>, trūksta bendradarbiavimo su klasės pedagogais ir tėvais [44]; Pakeisčiau kai kurias mokytojas. Nes ne visos mokytojos taip stengiasi, kaip turi stengtis tokį darbą dirbančios mokytojos [55].
<i>Etiško elgesio tarp kolegų stoka</i> (N=2)	Kai kurie mokytojai turėtų pasimokyti mandagumo, nes labai dažnai vidury pamokos, be jokio pasibeldimo į duris, jie ateina teirautis jiems rūpimais klausimais ir taip išblaško vaikus [21]; <...> kolegų darbe turėtų jausti pagarbą vienas kitam ir prireikus padėti, bendradarbiauti vienas su kitu, o ne atvirščiai [25].

Ugdymosi proceso dalyvių bendradarbiavimas šiuolaikinėje mokykloje – vienas svarbiausių uždavinių, tai pabrėžia ir studentai, atliekantys praktiką mokykloje, skirtoje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (žr. 3.3.16 lentelę).

3.3.16 lentelė

### Poreikis plėtoti tinklaveiklą ir partnerystę (N=14)

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
<i>Bendradarbiavimas ir dalijimasis patirtimi</i> (N=7)	Stengčiausi suvienyti kolektyvą [8]; <...> suburčiau mokyklos specialistų grupę: spec. pedagogą, logopedą ir psichologą, kurie konsultuotų, padrąsintų studentą, žengiantį pirmuosius žingsnius specialiojoje mokykloje [20]; Skatinčiau pedagogus daugiau bendrauti tarpusavyje, ypač bendrųjų ir specialiųjų klasių mokytojus [44]; Periodiškai organizuočiau neformalų pamokų stebėjimą pas visus mokytojus, o jų aptarimo metu skatinčiau tiek mokytojus, tiek padėjėjus dalintis patirtimi ir patarimais [52].

<i>Tėvų įtraukimas į ugdymosi veiklas (N=4)</i>	Bent keletą kartų į mėnesį į ugdymo procesą reikėtų įtraukti tėvus (pavyzdžiui, organizuojant netradicinę dailės pamoką dailės muziejuje) [8]; Veiklos metu tėvai stebėtų savo vaiką, būtų konsultuojami, kaip ir kokią pagalbą turėtų teikti vaikams [8]; Įtraukčiau tėvus į bendrą malonią veiklą su vaikais [8]; Pasikalbėti su tėvais, kad į pirmąją pamoką vaikus atvestų laiku – nevēluotų, nes paskui vaikams labai sudėtinga suprasti pamokos temą ir pradėti dirbti [19].
<i>Laisvalaikio įvairovė šeimoje (N=3)</i>	Tėvai turėtų skirti laiko savo vaikui namie, nebūtinai tradiciniais būdais, galbūt žaidimo forma, pvz., kartu gaminant vakarienę skaičiuoti patiekalui reikalingus ingredientus [8]; <...> sužadinus tėvų vaizduotę, laikas, ugdant vaikus, jiems taptų ne tik pareiga, tačiau ir malonumas [8]; Dauguma tėvų neturi laiko, o gal noro nueiti su vaiku į parką, parduotuvę ar kitą vietą [72].

Išsakomas poreikis plėtoti **bendradarbiavimą ir dalijimąsi patirtimi** (N=9), suburiant į tikslą orientuotas grupes, komandas: *Manau, kad grupė tikslo siekiančių žmonių gali pasiekti kur kas daugiau nei vienas. <...> jei mokytojai pradėtų tarpusavyje bendradarbiauti, vaikų labui būtų pasiekta kur kas daugiau. Mokytojai galėtų vykdyti bendrus projektus, bendradarbiauti organizuodami pamokas* [8]; skatinant atvirumą, kuriant diskusines aplinkas: *Skatinčiau darbuotojus reikšti savo nuomonę, užduoti klausimus. Stengčiausi sukurti mokykloje šeimyninę atmosferą* [52]; plėtojant mokymosi veikiant ir dalijimosi gerą patirtimi procesus: *Labai svarbu bendradarbiauti, dalintis gerą patirtimi, nes kartais, pavyzdžiui, nereikia toli ieškoti kokio nors naujo metodo pritaikymo – galbūt kolegė jau taip dirba, o mes net nežinome* [40]. Akcentuojamas **tėvų įtraukimas į ugdymosi veiklas** [N=4] bei poreikis inicijuoti **laisvalaikio įvairovę šeimoje** (N=3), skatinant artimą komunikaciją tarp šeimos narių ir vaikų praktinių gebėjimų ugdymą.

Refleksijose praktiką atliekantys būsimoji specialieji pedagogai daugiau aprašo vidinius, institucijoje vykstančius bei tobulintinus tinklaveikos ir partnerystės aspektus. Pasigesta bendradarbiavimo su vietos bendruomene, įvairiomis organizacijomis, kitomis mokyklomis veiklų pristatymo. Būtina pažymėti, kad praktikos laikotarpis yra fiksuotas, studentai vykdo įvairias su ugdymosi proceso planavimu, organizavimu, vykdymu, įvertinimu bei įsivertinimu susijusias veiklas, kurios kelia nemažus iššūkius pedagoginės praktikos metu. Mokyklos kultūros, etoso analizė reikalauja gilesnio švietimo bendruomenės pažinimo, todėl per praktikas gali būti pastebimi tik tam tikri elementai.



## ■ Tolesnės perspektyvos: „Nes jam gyventi reikės ne „rinktinia-me“ sociume“

Ateities švietimui (A/RES/70/1, 2015) rekomenduojama modernizuoti švietimo įstaigas, atsižvelgiant į vaikų, asmenų, turinčių negalią, ir skirtingų lyčių interesus, ir suteikti saugią, nesmurtinę, įtraukią ir veiksmingą mokymosi aplinką visiems.

Būsimieji specialieji pedagogai savo refleksijose aiškiai išsako būtinybę keisti mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo(si) praktiką, akcentuodami mokymosi visą gyvenimą būtinybę, ikiprofesinį ir profesinį rengimą bei institucijų prisitaikymą mokinio poreikiams:

### Kokia ateitis jų laukia?

“ Dėl šių vaikų ateities susimąsčiau ir aš. Kokia ateitis jų laukia? Ką galėsime šiems jaunuoliams pasiūlyti po mokyklos baigimo? Savarankiškai gyventi jie negalės, tėvai pasens arba neatlaikys įtamos ir krūvio... Mano manymu, blogiausias sprendimo variantas būtų pensionatas, geriausias – dienos paslaugos užimtumo centre. Ir tokį sprendimo variantą rajono savivaldybė pasiūlyti gali, nes veikia neįgaliųjų užimtumo centras, kuriame teikiamos dienos užimtumo paslaugos rajono neįgaliesiems. Centre dirba įvairūs specialistai, organizuojama užimtumo ir ugdymo, sporto ir darbinės terapijos veikla. Į centrą neįgalieji atvežami iš įvairių rajono vietų centro transportu. Aišku, būtų žymiai geriau tokias paslaugas gauti kuo arčiau gyvenamosios vietos, bet kol kas tokios galimybės nėra. <...> Gimnazijos administracija, mokinių tėvų atstovai labai susirūpinę vaikų ateitimi, todėl mąstoma apie socialinių įgūdžių klasės steigimą, kad šie jaunuoliai galėtų tęsti ugdymą [51].

Pabrėžiama būtinybė plėtoti įtraukųjį ugdymą, tobulinant visą švietimo sistemą: *Reikia švietimo sistemos tobulinimo* [47]; parenkant ugdymosi instituciją pagal mokinių poreikius: *Pirmiausiai iš specialiųjų mokyklų reikėtų smarkiai „atsijoti“ vaikus, kurie gali sėkmingai integruotis bendrojo ugdymo mokykloje (iki praktikos aš maniau, kad į specialiųjų mokyklų vaikai patenka tik tada, kai jau bendrojo ugdymo mokykloje niekaip nepavyksta mokytis, arba sunkios ligos ar sudėtingo sutrikimo atveju)*[58]; inicijuojant bendrojo ugdymo mokyklų kaitą link įtraukios mokyklos:

## Kodėl berniukas turi likti?



*Žinot, aš nei buvau, nei turbūt kada nors būsiu už tai, kad būtų visiškai panaikintos specialiosios mokyklos. Nes tada bendrojo ugdymo mokyklos turėtų labai smarkiai pasikeisti (gal tai išėitų j naudą). Bet aš už tai, kad integracija būtų kuo didesnė. <...> turėsiu daugiau argumentų ir administracijai, kodėl berniukas turi likti (labai džiaugiuosi, kad administracijos tikslas išsiaiškinti, kas geriau vaikui, o ne argumentų ieškojimas, kaip atsikratyti vaiku). <...> aš jau tvirtai galėsiu pasakyti mamai, kurios sūnus mokosi mokykloje (kurioje dirbu), kad joje ir turi likti. Ir nesvarbu, kad PPT rekomendacijos jau nuo pradinių klasių rašomos dėl ugdymo specialiojoje mokykloje. Bet integracija į visuomenę turi vykti toje vietoje, kur jis ir gyvens [58].*

Skatinant visuomenės, mokyklos bendruomenės nuostatų, požiūrių, vertybių kaitą būtina užtikrinti negalią turintiems ar jos neturintiems mokiniams tokią pat teisę naudotis įtraukiojo ugdymo galimybėmis bendrojo ugdymo sistemoje visuose švietimo lygmenyse: <...> *norėčiau, kad mano vaikas mokytųsi bendrauti, gerbti, toleruoti įvairiausias žmones, nes jam gyventi reikės ne „rinktiniame“ sociume. <...> kuo arčiau mūsų visi „nenorminiai“ vaikai, tuo labiau jie pasidaro „norma“. Kuo greičiau jie mums pavirsta norma, tuo natūraliau į juos žvelgia ir mūsų vaikai. O jiems užaugus, skirtybės nebebus vertinamos kaip minusai [58].*

Siekiant visapusiškai išanalizuoti ir atskleisti studentų praktikos patirčių refleksijas, sudarytas kategorijų reitingas (žr. 3.3.17 lentelę). Kategoriją **Kompetingi ir profesionalūs pedagogai** (N=42) sudarė daugiausia teiginių, tai rodo, kad specialiosiose mokyklose dirba aukštos kvalifikacijos pedagogai. Be to, pedagogo – mentoriaus vaidmuo nepaprastai svarbus studentui, atliekančiam praktiką, galbūt todėl jie taip išsamiai dalijosi savomis patirtimis. Antra pagal teiginių skaičių yra **Ugdymo turinio pritaikymo** (N=33) kategorija, kurioje minimaliai dominuoja subkategorija *socialinių gebėjimų ugdymas* (N=13), tačiau vis dar nemažai teiginių atstovauja subkategorijai *orientacija į akademines žinias* (N=12), kas rodo gana stiprų rėmimąsi klasikine ugdymosi paradigma, mokant vaikus, turinčius didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.

## Kategorijų reitingas pagal teiginių skaičių

Kategorija	N
Kompetentingi ir profesionalūs pedagogai	42
Ugdymo turinio pritaikymas	33
Mokinių pozityvus portretas	32
Nepritaikyta mokinių poreikiams fizinė aplinka	31
Ugdymosi proceso organizavimas	27
Menkos kokybės švietimo pagalba ir poreikis ją plėtoti	25
Poreikis pritaikyti fizinę aplinką	22
Personalo profesinio tobulėjimo skatinimas	22
Neformaliojo ugdymosi įvairovė	17
Palanki ugdymuisi fizinė aplinka	15
Palanki ugdymuisi emocinė aplinka mokykloje	14
Poreikis plėtoti tinklaveiką ir partnerystę	14
Bendradarbiaujanti ir komunikabili bendruomenė	13
Ugdymasis bendrojo ugdymo mokykloje	13
Ugdymasis specialiojoje mokykloje	10
Bendradarbiavimo stoka	9
Teikiama kokybiška švietimo pagalba	6

Kategorijos **Mokinių pozityvus portretas** (N=32) gana aukštas reitingas rodo, kad būsimieji specialieji pedagogai praktikos metu susipažino ir pažino įvairių negalių turinčius vaikus su jų unikalumu, išskirtiniais gebėjimais tam tikroje srityje ir atvirumu, nuoširdumu bei empatiškumu. Kategorijos **Nepritaikyta mokinių poreikiams fizinė aplinka** (N=31) reitingas rodo, kad specialiosios mokyklos turi ieškoti ir rasti materialiujų bei žmogiškųjų išteklių pritaikant fizinės aplinkas mokinių poreikiams. **Ugdymosi proceso organizavimo** (N=27) kategorijoje subkategorijos *jungtinių klasių formavimas* (N=19) dominavimas atskleidžia klasių formavimo problematiką (kiek ir kaip tikslingai klasės suformuotos) bei kylančius iššūkius mokytojams ir praktikantams, pritaikant mokymosi turinį, metodus vaikams, besimokantiems jungtinėse klasėse.

Kategoriją **Teikiama kokybiška švietimo pagalba** apibūdina tik 6 teiginiai, prieštaraujantys ankstesnių tyrimų duomenims (kiekybiniais ir kokybiniais), tačiau gana nemažas teiginių skaičius kategorijoje **Menkos kokybės švietimo pagalba ir poreikis ją plėtoti** (N=25) pagrindžia studentų stebėtą realią pagalbą didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, vertinant konkretaus pedagogo, specialisto, padėjėjo veiklą, o ne tik formalų etatų skaičių. Gana žemas kategorijų **Bendradarbiavimo stoka** (N=9)

ir **Bendradarbiaujanti ir komunikabili bendruomenė** (N=13) reitingas rodo, kad specialiosios mokyklos turėtų aktyvinti konstruktyvų bendradarbiavimą su bendruomenės nariais, socialiniais partneriais ir visuomene.

## Apibendrinamosios išvados

**Mokyklos pasirinkimo kontekstas.** Reflektuodami mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymąsi bendrojo ugdymo mokykloje, studentai daugiausia akcentavo trūkumus (segregacines visuomenės, ugdymosi proceso dalyvių: administracijos, kai kurių mokytojų, mokinių tėvų, nuostatas didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių atžvilgiu bei orientaciją į akademiškumą). Pateikiami tik keli privalumai: mokytojų pagalba, administracijos palankumas ir tėvams sudaryta galimybė ugdyti vaiką artimiausioje aplinkoje. Ugdymasis specialiojoje mokykloje apibūdinamas išskiriant privalumus ir trūkumus (vienodas skaičius teiginių). Išskirti privalumai (mokinių pasiekimai, saviraiška, mandagus elgesys) ir trūkumai (mokyklos inertiškumas ir uždarumas, administracijos abejingumas).

Apibendrinant mokyklos **teikiamą pagalbą ir kitas paslaugas**, daugiausia teiginių pristato kompetentingus ir profesionalius pedagogus: besidalijančius sava patirtimi, gebančius pozityviai išsakyti kritiką ir besimokančius visą gyvenimą. Būsimieji specialieji pedagogai pristato menkos kokybės švietimo pagalbą (mokytojo padėjėjo minimali pagalba arba jos nebuvimas) ir išsako poreikį ją plėtoti, tikslingiau organizuojant ir užtikrinant specialistų pagalbą, kartu pabrėždami būtinybę skatinti personalo profesinį tobulėjimą (keliant pedagogų, mokytojų padėjėjų, aptarnaujančio personalo kompetencijas) bei skatinant motyvaciją tobulėti. Ketvirtadaliu mažiau teiginių apibūdino teikiamą kokybišką švietimo pagalbą: mokytojo padėjėjo ir įvairių specialistų pagalbą. Studentai pabrėžia neformaliojo ugdymosi įvairovę mokykloje, skirtoje didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

**Ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas** grindžiamas klasikinio mokymo paradigma (atskleidžiama jungtinių klasių formavimo problematika, orientacija į akademinės žinias), nors pastebimi ir šiuolaikinės mokymosi paradigmos fragmentai, daugiausia susiję su mokymo(si) orientacija į socialinių gebėjimų ugdymą ir praktinį žinių pritaikomumą, mažiau – su pastangomis taikyti įvairius mokymo(si) metodus bei suteikti mokiniams pasirinkimo laisvę.

Apibendrinant **mokinių savijautą ir konstruojamą ugdymosi aplinką** mokykloje, skirtoje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, konstatuotina, kad būsimieji specialieji pedagogai nupiešia pozityvų besimokančiųjų portretą (nuoširdūs, mandagūs, prieraišūs ir draugiški; pasižymintys unikaliomis savybėmis, gebėjimais; ramūs ir paklusnūs; smalsūs ir norintys žinoti bei padedantys vienas kitam mokiniai). Praktikos metu pastebima saugi, emociškai stabili mokinių savijauta, kurią rodo atvira empatiška komunikacija, draugiški ugdymosi proceso dalyvių tarpusavio santykiai, bendravimu bei bendradarbiavimu grįstas ugdymasis ir palanki ugdymuisi emocinė aplinka. Keli naratyvai demonstruoja visai priešingą, nesuderinamą su švietimo politika ir įstatymais mokytojų taikomą elgesio valdymo priegą, pasireiškiančią nepageidaujamo elgesio situacijose.

**Fizinės aplinkos pritaikymas** apibūdinamas iš dviejų gana priešingų pozicijų. Daugiausia aprašoma nepritaikyta mokinių poreikiams fizinė aplinka: inovatyvių mokymosi priemonių trūkumas, minimaliai pritaikytos mokymosi erdvės ir visiškai nepritaikyta aplinka fizinę negalią turintiems asmenims. Būsimieji specialieji pedagogai aiškiai išsako poreikį pritaikyti fizinę aplinką, suskirstant esamas ir įrengiant naujas viešąsias erdves ir užtikrinant informacinių komunikacinių technologijų prieinamumą kiekvienam mokiniui. Palankiai ugdymuisi fizinei aplinkai atstovauja mažiau nei trečdalis visų teiginių, kuriuose apibūdinamos pritaikytos patalpos ir aplinka, aprūpinimas informacinėmis komunikacinėmis technologijomis bei direktoriaus pastangos gerinti fizinę aplinką.

Aptariant **bendradarbiavimą** švietimo institucijoje, pirmiausia studentai išsako poreikį plėtoti tinklaveiką bei partnerystę tarp ugdymosi proceso dalyvių (bendradarbiavimą ir dalijimąsi patirtimi; tėvų įtraukimą į ugdymosi veiklas; laisvalaikio įvairovę šeimoje) ir apibūdina bendradarbiavimo stoką (mokytojų abejingumas ir bendradarbiavimo, etiško elgesio tarp kolegų stoka). Šiek tiek mažiau studentų refleksijų teiginių apibūdina bendradarbiaujančią bendruomenę: administracijos komunikabilumą; bendradarbiavimu grįstus pedagogų santykius.

Projektuodami **tolesnes mokinių mokymosi perspektyvas**, būsimieji specialieji pedagogai savo refleksijose aiškiai išsako būtinybę plėtoti įtraukujį ugdymą, tobulinant visą švietimo sistemą, keisti mokinių, turinčių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo(si) praktiką, akcentuodami mokymosi visą gyvenimą būtinybę, ikiprofesinį ir profesinį rengimą bei institucijų prisitaikymą mokinių poreikiams.

## 4 skyrius. ASMENŲ, TURINČIŲ NEGALIA, UGDYMO SI PERSPEKTYVOS

### 4.1. Specialioji mokykla bendrojo ugdymo kaitoje

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas daugelį metų buvo suvokiamas kaip „specialusis ugdymas“ – lygiagrečiai bendrajam ugdymui egzistuojantis reiškinys, tam tikras darinys bendrojo ugdymo sistemoje. Vykstant demokratizacijos procesams visuomenėje buvo suvokta, kad pagalba šiems mokiniams yra integrali švietimo sistemos dalis. Tai lėmė teisinius švietimo reglamentavimo pokyčius, kai daug metų pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams apibrėžęs Specialiojo ugdymo įstatymas nustojo galioti, o švietimo pagalbos teikimas tapo Švietimo įstatymo dalimi. Specialiosios mokyklos, priskirtos bendrojo ugdymo mokykloms, susidūrė su poreikiu rasti savo vaidmenį bendrojo ugdymo sistemoje.

Įtraukioju ugdymu siekiama pertvarkyti švietimą taip, kad jis apimtų visą besimokančių asmenų įvairovę (nepriklausomai nuo negalios, socialinės klasės, lyties, etninės ir tautinės kilmės, seksualinės orientacijos, religijos) ir tai taptų švietimo reformavimo pagrindu (Booth & Ainscow, 2002). Mokslininkai, analizuojantys įtraukiojo ugdymo plėtros galimybes (Carrington & Robinson, 2004; Allan, 2008; Bourke, 2010; Ainscow, Sandill, 2010; Booth, Ainscow, 2016), nurodo, kad įtraukusis ugdymas reikalauja organizacinių ir struktūrinių pokyčių. Svarbu matyti kompleksiskai visą švietimo sistemą, nes įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas reikalauja tiek bendrojo ugdymo mokyklų, tiek specialiųjų mokyklų transformacijos.

Įtraukios mokyklos kūrimą ir specialiąją mokyklą negalime žiūrėti tik iš vieno taško – kaip keisti specialiąją mokyklą ir mažinti mokinių, besiuogančių tokio tipo įstaigose, skaičių. Tiek specialioji, tiek bendrojo ugdymo mokykla yra tos

pačios sistemos dalys, ieškančios geriausių kelių ir būdų sukurti sąlygas mokiniams augti, bręsti, visavertiškai ugdytis. Kauffman ir kt. (2016) nuomone, svarbu suprasti, kad įtrauktis nėra intervencija; tai nėra ugdymo strategija ar metodas, bet įsitikinimas, koks mokymasis yra veiksmingiausias, todėl įtraukties idėja negali būti apribojama klausimu, kur vaikas turėtų būti ugdomas. Įtraukiojo ugdymo tikroji realizacija – įtrauki visuomenė, o tai reiškia, kad asmenys, turintys negalią, visų pirma nusipelno galimybių būti ugdomi taip ir ten, kur geriausiai pasirodžiusi maksimaliai savarankiškai gyventi ir būti visuomenėje, kai baigs mokyklą (Hornby, 2014). Keldami klausimus apie pokyčius viename iš šių įstaigų tipų, turime lygiagrečiai mąstyti apie tai, kas turėtų pasikeisti kitoje.

Bendrojo ugdymo mokyklos raida link įtraukiojo ugdymo reikalauja iš esmės peržiūrėti mokyklos vertybes, keisti fizinę ir psichologinę ugdymosi aplinką ir ugdymo turinį. Ko ir kaip mokytis, lemia visų pirma ne tiek formalieji ugdymo standartai, kiek universalus mokymosi dizaino sąlygos: mokytis įdomu; mokantis atrandami nauji dalykai; mokantis remiamasi turimomis žiniomis ir gebėjimais (Hartmann, 2015). Pasak autoriaus, mokymasis tampa visaverčio gyvenimo dalimi, kada mokinys tobulina savo gebėjimus, supranta, ko mokosi ir ko išmoko, kai jis yra ne tik mokomas, bet ir pats mokosi.

Hornby (2014) teigia, kad įtraukiojo ir specialiojo ugdymo priešprieša kyla dėl to, kad abu šie konceptai turi skirtingas ištakas: įtraukusis ugdymas – filosofines, vertybines, o specialusis ugdymas – edukologines, pedagogines. Siekiant ugdymo kokybės, svarbu suderinti abi šias dimensijas, todėl įtraukiajame ugdyme turėtų būti pritaikytos geriausios specialiojo ugdymo praktikos, tokios kaip pozityvaus elgesio palaikymo strategijos, individualūs ugdymosi planai, tėvų įtraukimas ir kt.

Tačiau, siekiant kokybiško ugdymosi visiems, reikia nepamiršti, kad vieta, kur mokomasi, pati savaime neužtikrina ugdymo kokybės. Svarbu yra dalyvavimas įvairiose veiklose, pasiekimai, orumo jausmas, galimybė mokytis keliant asmeniškai prasmingus mokymosi tikslus, plėtoti savo galias ir gebėjimus, nepaisant, kokioje institucijoje ir aplinkoje tai bevyktų (Kauffman & Badar, 2016). Zigmond (2003), apžvelgusi mokslinius tyrimus, kuriais siekta nustatyti, kurioje mokykloje – bendrojo ugdymo ar specialiojoje – mokiniai, turintys negalią, pasiekia geresnių mokymosi rezultatų, pažymėjo, kad tyrimų išvados labai prieštaringos. Anot autorės, esama įrodymų, kad mokiniai pasiekia gerų rezultatų tiek bendrosiose, tiek specialiosiose mokyklose; taip pat esama vienos ir kitos mokyklos pranašumo įrodymų. Todėl, pasak autorės,

nėra pagrindo teigti, kad mokiniai, turintys negalią, turėtų mokytis vienoje ar kitoje mokykloje: vieta nėra tai, kas daro specialųjį ugdymą „specialų“ ar veiksmingą. N. Zigmond nuomone, efektyvaus ugdymo strategijos ir individualus požiūris yra svarbesni specialiojo ugdymo elementai, ir nė vienas iš jų nėra susijęs tik su viena konkrečia ugdymo aplinka. Teisė į geriausiai mokinio poreikius atitinkantį ugdymąsi yra prioritetingė. Ugdymasis drauge su kitais yra svarbus tiek, kiek tai atitinka kokybiško ugdymosi sampratą. Specialioji mokykla, specialiojo pedagogo kabinetas, specialioji klasė gali būti ištekliai, padedantys bendrojo ugdymo mokyklai užtikrinti kokybišką specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymąsi (Hornby, 2014).

Lietuva, prisijungdama prie pažangių iniciatyvų<sup>77</sup>, save pozicionuoja kaip šalis, palaikanti lygių galimybių visiems principą, siekianti sudaryti sąlygas visiems mokytis ir augti kaip asmenybei drauge, kiekvienam užtikrinti teisę į kokybišką ugdymąsi be diskriminavimo ir segregacijos. Tačiau labai didelių SUP turinčių mokinių ugdymosi drauge su bendraamžiais iššūkiai reikalauja esminių pokyčių švietimo sistemoje, todėl kelia daugybę klausimų politikams, mokslininkams, švietimo bendruomenei. Tai klausimai ir dilemos, kurias sprendžia ne tik Lietuva, bet ir kitos pasaulio, Europos šalys, įtraukiojo ugdymo idėjas pradėjusios plėtoti net ir anksčiau nei Lietuva. Akivaizdu, kad, siekiant įtraukiojo ugdymo, svarbu ne tik „sverti“ ugdymo kokybę skirtingų tipų institucijose, bet ir galvoti apie didesnę šių institucijų – bendrojo ugdymo ir specialiosios mokyklos – sanglaudą siekiant bendro tikslo.

## **Žymių ir kompleksinių negalių turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo galimybės ir kliūtys**

Visose Europos šalyse daugėja vaikų, kurie turi žymių ir kompleksinių negalių ir dėl to kylančių didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Tai skatina pagalvoti apie šiems vaikams reikalingą įvairias paslaugas teikiančių institucijų ar įstaigų partnerystę (Bauer et al., 2009; Lehr, 2020). Kompleksinių negalių turinčių mokinių ugdymasis bendrojo ugdymo mokykloje ne visuomet sėkmingas dėl įvairių priežasčių:

<sup>77</sup> Jungtinių Tautų neįgalųjų teisių konvencija ir jos fakultatyvus protokolai. (2010). *Valstybės žinios*, 2010-06-19, Nr. 71-3561; Vaikų įtraukties mokytis ir įvairiapusio ugdymo 2017–2022 metų veiksmų planas. *TAR*, 2017-06-28, Nr. 10872; Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. *Valstybės žinios*, 2013-12-30, Nr. 140-7095.



- ekonominių ir demografinių faktorių (aukštesnio socialinio ekonominio statuso ir miestų gyventojai pozityviau vertina įtraukiojo ugdymo galimybę);
- menko mokytojų pasirengimo (net ir specialieji pedagogai ne visais klausimais konsultuoti yra kompetentingi);
- nepakankamo mokyklų finansavimo užtikrinant kompleksinės pagalbos prieinamumą;
- per menko pedagogų informuotumo apie šios srities mokslinius tyrimus ir įrodymais grįstą praktiką;
- išankstinių mokytojų nuostatų ir perdėtos baimės dėl silpnos šių mokinių sveikatos ar ypatingos būklės.

Mokinių, turinčių kompleksinių negalių, ugdymas reikalauja didelio lankstumo, mokykloms reikia laisvės priimti individualius sprendimus dėl aplinkos ir ugdymo turinio pritaikymo. Deja, lankstumą dažnai apriboja finansiniai ištekliai.

Pedagogams stinga specialiųjų ugdymo priemonių, jie jas kuria patys arba įsigyja konkrečiam individualiam atvejui. Be to, šiems mokiniams gali būti reikalinga ne tik specialioji pedagoginė, specialioji (pvz., mokytojų padėjėjų) pagalba, bet ir slaugytojų priežiūra, ypatingų reikalavimų mitybai laikymasis ir kt., kam reta bendrojo ugdymo mokykla yra pasiruošusi (Lehr, 2020).

Švedijoje atliktas kokybinis tyrimas (de Verdier et al., 2018) apie kompleksinių negalių (aklumą ir autizmo spektro sutrikimą) turinčių mokinių ugdymo iššūkius ir pedagogines strategijas atskleidė, kad penki iš šešių tyrime dalyvavusių 9–15 metų mokinių tyrimo atlikimo metu mokėsi specialiojoje mokykloje, į kurią buvo priversti pereiti po neigiamų patirčių bendrojo ugdymo mokykloje. Mokinių tėvai išskyrė dvi sėkmės prielaidas: bendrojo ugdymo mokyklos mokytojų nuostatas šių vaikų atžvilgiu (jos buvo skirtingos, bet ne visuomet teigiamos) ir gebėjimą suprasti bei pripažinti kiekvieno mokinio individualius poreikius, atpažinti stipriąsias puses ir talentus. O mokytojai, nors ir būdami pasirengę ugdyti regos arba autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius, šių negalių derinius turinčių mokinių ugdymo strategijas turėjo kurti patys, tai kėlė įtampą ir reikalavo itin daug laiko. Labai svarbi tampa konkreti, savalaikė, koordinuota labiau patyrusių specialistų pagalba ir mokyklos administracijos nusiteikimas skirti laiko ir pastangų peržiūrėti pagalbos sistemą mokykloje.

Barber ir Wiley (2020), nagrinėdami negalių turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo perspektyvas, teigia, kad pirmiausia reikia identifikuoti sėkmingas šių vai-

kų ugdymo praktikas, o tik paskui galima kalbėti apie tai, kaip šias praktikas perkelti į bendrojo ugdymo kontekstą. Apibendrinami publikuotus mokslinių tyrimų rezultatus, autoriai išskiria dviejų tipų praktikas – orientuotas į akademinį pasiekimą ir orientuotas į socialinį emocinį ugdymą. Tačiau šių praktikų taikymas bendrojo ugdymo mokyklose nėra toks dažnas, kad būtų galima pagrįstai teigti, kur, kaip ir kokioms sąlygoms esant jos yra efektyvios.

Almalki (2016) akcentuoja įrodymais grįstos praktikos (simboliais grįstas mokymasis (angl. *pictorial self-instruction*), bendraamžių pagalba, technologijų naudojimas, pvz., vaizdo užuominos ir videodeliavimas, padedantis ugdytis bendravimo įgūdžius) svarbą ugdant mokinius, turinčius kompleksinių negalių. Tyrimai (Rogers, Johnson, 2018) rodo, kad tokios strategijos, įrodymais grįstos praktikos, kaip augmentinė ir alternatyvioji komunikacija, papildytas aiškinimas (kai į įprastą aiškinimą įterpiami elementai, sudarantys galimybes labiau įsitraukti negalią turintiems mokiniams ir ugdytis konkretų įgūdį), ilgesnis atsakymo laukimo laikas (tyrimai rodo, kad mokytojai reakcijos į klausimą ar užduotį retai laukia daugiau nei 1,5 sekundės, kas yra per mažai įvairių negalių turintiems mokiniams) ir kt. kuria palankesnes sąlygas labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokytis bendrojo ugdymo mokykloje kartu su visais vaikais.

Travers ir kt. (2020) apibrėžia sąlygas, kurios turi būti tenkinamos, kad įtrauktis būtų prasminga:

- ugdymo turinys turi būti aktualus mokiniui ir reikšmingas jam ateityje;
- mokymo būdų, metodų, strategijų, taikomų bendrojo ugdymo kontekste, efektyvumas turi būti įrodytas patikimais eksperimentais;
- mokymo intensyvumas turi atitikti individualiame ugdymo plane suformuluotus tikslus;
- elgesio keitimo intervencijos turi nesukelti neigiamų pasekmių.

Apibendrinant galima pasakyti, kad negalią turinčių mokinių įtraukiojo ugdymo patirtys turėtų būti nuosekliai tyrinėjamos ir apibendrinamos, siekiant įrodymais grįstos praktikos, kaip prielaidos kokybiškam ugdymui ir ugdymuisi.

## 4.2. Mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams raidos modeliai

XX a. pabaigoje prasidėję svarstymai, ar specialiosios mokyklos turi išsaugoti savo tapatybę, ar susilieti su bendroju ugdymu, tęsiasi ir XXI a. Įtraukiojo ugdymo šalininkų nuomone, ugdymas atskirose mokyklose yra struktūrinė švietimo sistemos problema; dviejų atskirų sistemų integravimas sukurtų lanksčiai reaguojančią vientisą sistemą, kuri atitiktų visų, o ne „atskirų“ mokinių poreikius. Oponentų teigimu, specialiojo ugdymo problemos visų pirma yra gerosios patirties, o ne struktūrinių pertvarkymų įgyvendinimo trūkumas; jie teigia, kad specialusis ugdymas, atitinkantis ypatingųjų mokinių poreikius, neišliks, jei jis praras savo tapatybę, kad neįmanoma ir nepageidautina parengti visus mokytojus mokyti visus vaikus (Mock et al., 2020).

Mokykla keičiasi – bendrojo ugdymo mokyklos ieško ugdymo formų ir būdų, užtikrinančių kokybišką ugdymąsi visiems mokiniams, o specialiosios mokyklos – savo vietos ir vaidmens įtraukiojo ugdymo sistemoje. Mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams įvairių šalių švietimo sistemoje užima skirtingus vaidmenis ir pozicijas, atlieka įvairias funkcijas – nuo gana segreguoto negalių ar sutrikimų turinčių vaikų ugdymo iki išteklių centrų, teikiančių pagalbą tiems mokiniams, jų tėvams ir pedagogams, kuriems vienu ar kitu mokymosi laikotarpiu to reikia. Specialiosios mokyklos bendrojo ugdymo kontekste vertinamos dvejopai – nepagrįstai nuvertinamos arba matomos kaip vienintelis išsigelbėjimas didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Skirtingose šalyse patirtys yra įvairios, tačiau galima įžvelgti tam tikras transformacijų kryptis: specialiosios mokyklos, kaip išteklių (metodiniai) centrai; bendrojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų susijungimas ir specialiosios klasės; mokyklos kaip pagalbos centrai didelių ir labai didelių SUP turintiems vaikams ir jų šeimoms. Hedegaard-Soerensen ir Tetler (2016) nuomone, specialiųjų mokyklų skatinimas ir įgalinimas dalyvauti įtraukiojo švietimo sistemoje turėtų būti įgyvendinamas ne uždariant specialiąsias mokyklas, bet, priešingai, keliant aukštesnius ugdymo standartus specialiosioms mokykloms; be to, naujas specialiųjų mokyklų vaidmuo reikalau mokytojų profesinio tobulėjimo, gebėjimo bendradarbiauti su bendrojo ugdymo mokyklomis.

## Mokyklos kaip išteklių (metodiniai) centrai

Cera (2015) nuomone, specialiosios mokyklos turėtų būti parama įtraukiai sistemai, o ne jos alternatyva. Jau XX a. devintajame dešimtmetyje kai kuriose šalyse specialiosios mokyklos buvo traktuojamos kaip teikiančios paramą bendrojo ugdymo mokykloms. Daugelis šalių laikosi šio požiūrio, pavyzdžiui, Vokietija, Suomija, Graikija, Portugalija, Nyderlandai, Čekija (Meijer et al., 2003).

Ebersold ir kt. (2019) analizavo specialistų vaidmenų kaitą, pereinant prie įtraukiojo ugdymo ir kiekvienam besimokančiam asmeniui reikalingos pagalbos užtikrinimo. Konstatuota, jog daugumoje Europos šalių specialiosios mokyklos buvo transformuotos į išteklių centrus. Šie pokyčiai paskatino ir specialistų vaidmens kaitą – nuo specialiojo ugdymo eksperto specialiojoje mokykloje link bendrojo ugdymo mokyklos konsultanto, besidalijančio su bendruomene savo žiniomis ir sukaupta patirtimi.

Islandijos švietimo įstatymas numato, kad specialiųjų mokyklų paskirtis – įvairiais būdais padėti bendrojo ugdymo mokykloms. Tačiau, kaip teigiama Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo agentūros informaciniame pranešime<sup>78</sup>, pagalba nėra tokia intensyvi ir visapusė, kokios tikimasi, dėl to, kad pačios specialiosios mokyklos, kaip išteklių centrai, nėra tokios stiprios, kad galėtų teikti intensyvią pagalbą kitoms mokykloms.

Norvegijoje įtraukiojo ugdymo idėjos buvo pradėtos realizuoti 1970–1980 m., tačiau mokyklos vis dar yra išlaikiusios vidinę struktūrą, palaikančią ir skatinančią segregaciją. Nors specialiosios mokyklos buvo reorganizuotos į išteklių centrus, savivaldybės, nepaisant net tam tikro prieštaravimo įstatymams, steigia specialiąsias mokyklas ir specialiąsias klases (Haug, 2017).

Maltoje, siekiant įtraukiojo ugdymo, specialiųjų mokyklų, kaip išteklių centrų, idėja grindžiama šiomis nuostatomis:

- kiekvienas mokinys turi gauti kokybišką ugdymą, nesvarbu, kur jis besimokyty;
- kiekvienas mokinys turi teisę į ugdymą, atitinkantį nacionalinį ugdymo turinį;
- kiekvienas mokinys turi teisę į ugdymą, kuris atitinka jo poreikius;
- mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių ir besimokantys bendro-

<sup>78</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Country information for Iceland - systems of support and specialist provision.

jo ugdymo mokyklose, turi teisę naudotis išteklių centrų turimais ištekliais pagal poreikį;

- įtraukijį ugdymą užtikrinančios paslaugos gali būti teikiamos nuolat, atsižvelgiant į visų mokinių poreikius;
- geroji praktika, pažangūs mokymo(si) būdai ir mokymo priemonės, tinkantys mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, prieinami visiems išteklių centrams ir bendrojo ugdymo mokykloms (Special schools reform, 2009).

Suomijoje<sup>79</sup> specialiosios mokyklos atlieka nacionalinių centrų, teikiančių specialistų, ekspertų konsultacijas bendrojo ugdymo mokykloje besimokantiems SUP turintiems mokiniams ir jų pedagogams, funkcijas. Pagrindiniai šių mokyklų uždaviniai yra:

- kurti, plėtoti bendrojo ugdymo ir reabilitacijos turinį, metodus ir priemones;
- teikti pagalbą ir informaciją mokiniams, besimokantiems kitose mokyklose;
- būti atsakingiems už ugdymo ir reabilitacijos planų rengimą, koordinuoti šį procesą;
- rūpintis perėjimo į kitas ugdymo pakopas, socialinės integracijos planais.

Vienas iš Suomijos švietimo principų – visiems mokiniams, ypač tiems, kurie patiria vienokių ar kitokių sunkumų, sukurti vienodas mokymosi sąlygas, pašalinti kliūtis sėkmingai mokytis. Siekiant šito, specialusis ugdymas taikomas visais atvejais, kai reikia – stengiamasi kuo anksčiau nustatyti mokymosi sunkumus, tačiau specialusis ugdymas dažniausiai realizuojamas įtraukiojo ugdymo kontekste, ir tik reikalui esant – specialiosiose klasėse ir mokyklose (Mäensivu, Uusiautti, & Määttä, 2012).

Armėnijoje atliktas tyrimas (Lapham & Papikyan, 2012) rodo, kad, transformuojant specialiąsias mokyklas į išteklių centrus, svarbu ugdyti šių mokyklų mokytojų kompetencijas įtraukiojo ugdymo srityje, kurti multidisciplinines mokymosi bendruomenes, padėti specialiosioms mokykloms tinkamai pateikti informaciją apie teikiamas paslaugas ir kt.

Lietuvoje kai kurios specialiosios mokyklos taip pat transformuojamos į metodinius centrus: 2012–2015 m. vykdytas projektas, įsteigti metodiniai cen-

---

<sup>79</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Country information for Finland - systems of support and specialist provision.

trai Panevėžio, Švėkšnos, Gelgaudiškio ir Plungės specialiosiose mokyklose. Centruose numatyta teikti metodinę pagalbą kitų mokyklų mokytojams, švietimo pagalbos specialistams ir konsultacinę pagalbą mokinių tėvams (globėjams, rūpintojams).

## **Mokyklų susijungimas ir specialiosios klasės kaip laikina alternatyva**

Švietimą Lietuvoje reglamentuojančiuose dokumentuose gana nuosekliai įtvirtinta įtraukiojo ugdymo nuostata, tačiau ugdymo realybė yra gana įvairi, mokyklų pasirengimas ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius yra nevienodas. Mokyklose steigiamos specialiosios klasės ir specialiojo ugdymo skyriai, kaip alternatyva segreguotam ugdymui specialiojoje mokykloje.

Airijoje, panašiai kaip ir Lietuvoje, mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, gali rinktis specialiąją mokyklą, specialiąją klasę bendrojo ugdymo mokykloje ar ugdymąsi su bendraamžiais įtraukioje mokykloje. Specialiosios klasės steigiamos tik mokiniams, turintiems tam tikrų negalių, o ugdymasis specialiojoje klasėje rekomenduojamas tik tuo atveju, kai įsitikinama, kad mokinys negali efektyviai mokytis kartu su bendraamžiais net teikiant visą įmanomą pagalbą (NCSE, 2016) ir kai tai neginčytinai atitinka vaiko interesus; tad tokie atvejai yra išimtis, o ne taisyklė (NCSE, 2011).

Specialiųjų klasių steigimo tendencija gana žymi ir Austrijoje – steigiami mokyklų miesteliai, kurie vienija skirtingus mokyklų (bendrojo ugdymo ir specialiųjų) ir klasių tipus. Mokiniai, turintys kompleksinių negalių, tokiose mokyklose ugdomi atskirose klasėse, tačiau gali dalyvauti bendrose veiklose – bendrauti pertraukų metu, dalyvauti bendrose fizinio ar meninio ugdymo pamokose (Inclusion Europe, 2018).

Mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams vis dar yra ir Naujosios Zelandijos bendrojo ugdymo dalis, nors 2000 m. šalyje teisės aktais buvo aiškiai įtvirtintas įtraukios mokyklos siekis (McMenamin, 2014).

Kiek mokinių mokosi Europos Sąjungos ir kitų šalių specialiosiose klasėse, tikslų duomenų nėra, nes šalių narių teikiamose ataskaitose Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo agentūrai ši informacija pateikiama kaip papildomi duomenys arba apskritai neteikiama (Ramberg & Watkins, 2020).

Mokyklos ieško lankstesnių ugdymo formų ir geriausio sprendimo mokiniui, todėl kai kuriais atvejais bandoma derinti ugdymąsi bendrojo ugdymo mokykloje ir specialiojoje, net kai tokios formos oficialiai nėra (Squires, Kalambouka, & Bragg, 2016). Specialiųjų ir bendrojo ugdymo mokyklų ar klasių

mokytojų, dalyko mokytojo ir specialiojo pedagogo ar logopedo bendradarbiavimas leidžia panaudoti turimas kompetencijas, puoselėti įtraukiojo ugdymo kultūrą ir praktiką. Tačiau Sansour ir Bernhard (2018); Stefanidis ir Strogilos (2015) tyrimai rodo, kad bendrojo ugdymo mokyklos mokytojai ir specialieji pedagogai skirtingai supranta savo vaidmenis. Autorių duomenimis, specialieji pedagogai labiau linkę priimti aktyvų vaidmenį rengiantis bendrojo ugdymo pamokoms ir pamokų metu; vis dėlto didesnę patirtį turintys mokytojai tikėtusi didesnio specialiųjų pedagogų indėlio į pasirengimą ugdyti visą klasę, o iš bendrojo ugdymo mokytojo tikimasi aktyvesnio vaidmens bendroje pamokoje ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Pasak Stefanidis ir Strogilos (2015), bendrojo ugdymo mokytojams trūksta nusiteikimo pamokoje atiduoti daugiau atsakomybės specialiajam pedagogui, o kartais ir apskritai – priimti šį specialistą į savo pamoką; o specialieji pedagogai pamokoje neretai pernelyg susikoncentravę į individualios pagalbos teikimą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

**Apibendrinimas.** Kelyje į įtraukujį ugdymą specialiosios klasės, specialiojo ugdymo skyriai bendrojo ugdymo mokykloje ir kt. „tarpinės stotelės“ galėtų būti kaip išeitis ieškant geriausio sprendimo, tačiau „neretai mokyklų vadovams būna sunku suprasti naujas sąvokas, naujai priimtus politinius dokumentus ir jų reikalavimus, todėl yra pavojus, kad jų įgyvendinimas gali būti labai paviršutiniškas ir imitacinis. Pavyzdžiui, nuostata „priimti į mokyklą visus vaikus, turinčius negalių“ gali būti įgyvendinama atidarant atskirą skyrių ar klasę šiems mokiniams, tačiau iš esmės nekeičiant mokymosi proceso organizavimo ir struktūrų (Ainscow, 2007).

## **Specialiosios mokyklos kaip pagalbos centrai žymių ir kompleksinių negalių turintiems vaikams ir šeimoms**

Tėvai, kurių vaikams reikalinga kompleksinė daugelio specialistų pagalba, susiduria su ugdymo įstaigos parinkimo vaikui dilema. Neretai tėvai turi neigiamų nuostatų bendrojo ugdymo mokyklos atžvilgiu; jiems trūksta informacijos, o mokyklos nesugeba bendradarbiauti ir įtraukti tėvus į mokyklos gyvenimą (Pavlović & Šarić, 2012).

Broomhead (2013) tyrimai rodo, kad kai kurie tėvai jaučiasi kalti dėl savo vaiko nesėkmių mokykloje, netinkamo elgesio, susiduria su mokytojų kaltinimais ir nesupratimu, todėl geriausia išeitimi laiko specialiųjų ugdymosi poreikių etiketės užklįjamą savo vaikui („turi specialiųjų ugdymosi poreikių“, „autistiškas“), taip nusiimdami dalį jaučiamos kaltės. Pedagogų nesupratimas,

nesaugi emocinė ir nepritaikyta fizinė mokyklos aplinka verčia tėvus ieškoti specialiojo ugdymo įstaigų.

Tėvams svarbu, kad kažkam mokykloje iš tiesų rūpėtų jų vaikas, ne tik kaip mokinys, kuriam mažiau sekasi ar nesiseka mokytis. Gal jis blogai miega, turi baimių, jam trūksta pasitikėjimo savimi? – mokykloje turi būti kažkas, kam tai nėra vis tiek. O bendrojo ugdymo mokyklos dažniausiai pajėgios pasirūpinti tik elementariu aplinkos ar priemonių pritaikymu (Porter, 2014).

Specialiosios mokyklos, kurios yra mažesnės, turi daugiau personalo, neabejotinai gali pasiūlyti daugiau dėmesio kiekvienam vaikui ir jo šeimai negu bendrojo ugdymo mokyklos, todėl atrodo draugiškesnės, lankstesnės ir teikiančios kokybiškesnes paslaugas. Labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, kuriems reikalingų ypatingų sąlygų negali užtikrinti bendrojo ugdymo mokykla, ugdymas gali tapti specialiųjų mokyklų raidos kryptimi (NCSE, 2011).

Nors daugelyje šalių įstatymais yra užtikrinta specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jų tėvų teisė rinktis bendrojo ugdymo ar specialiąją mokyklą, realybė yra tokia, kad tais atvejais, kai pagal galiojančias tvarkas ir teisės aktus vaikui „priklauso“ specialioji mokykla, tėvai turi peržengti tam tikrą pedagogų nuostatų barjerą – sėkmingo įtraukiojo ugdymosi atvejai nutylimi ir nuvertinami, o išryškunami specialiosios mokyklos privalumai ir rekomenduojamas būtent šis įstaigos tipas. Viena vertus, deklaruojama teisė pasirinkti, tačiau kartu daromas spaudimas, ką reikėtų rinktis. Informacijos trūkumas ir specialistų spaudimas lemia, kad pasirenkamas ne visada tas institucijos tipas, kuris iš tiesų yra pageidaujamas (Mann, Cuskelly, & Moni, 2015).

Įtraukijį ugdymą tėvai rinktųsi, tikėdamiesi mokytojų aukštesnių lūkesčių savo vaiko atžvilgiu, labiau motyvuojančios aplinkos, taip pat manydami, kad mokytis kartu su negalią turinčiais bendraamžiais naudinga ir kitiems mokiniams. Tačiau dalis tėvų nerimauja, kad ugdymo turinys nebus pakankamai lankstus, o jų vaikas taps našta mokytojams ir kitiems mokiniams. Kitaip sakant, jeigu įtrauki mokykla bus ta vieta, kur mokytojas bus perkrautas ir pavargęs, nepasirengęs ugdyti negalią turinčius mokinius, o mokiniai – netolerantiški, ugdymo turinys – nelankstus ir neadekvatus, tėvai, savaime suprantama, bus linkę rinktis mokyklą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (Palmer, D. S., Fuller, Arora, & Nelson, 2001).

Ypač svarbu stiprinti bendrojo ugdymo mokyklų pasirėngimą ugdyti mokinius aukštesnėse klasėse. Kelly, Devitt, O’Keffee ir Donovan (2014) duomenimis, mokiniai, turintys didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, „iškrinta“ iš



bendrojo ugdymo mokyklos dėl įvairių priežasčių – nepalankios mokymosi aplinkos (mokyklos kultūros), sudėtingo ugdymo turinio, mokyklos orientacijos į akademinius pasiekimus ir kt. Paccaud ir Luder (2017) tyrimas rodo, kad vaikų, besiuogančių įtraukioje mokykloje, individualiuose ugdymo planuose formuluojami tikslai nėra lengvai suprantami, orientuoti į konkrečius rezultatus, mažai individualizuoti (formalūs, vienodi).

Kurth, Lyon ir Shogren (2015) tyrė mokinių, turinčių labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo praktiką mokymosi ir socialinių sąveikų aspektu. Atlikti 7-ių su ugdymu susijusių sričių stebėjimai: ugdymo organizavimas, mokinių įsitraukimas į ugdymosi veiklas, pagalba klasės ir individualiu lygmeniu, mokymosi veikla, interakcijos, pasirinkimų galimybės. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad ugdymo turinys ir mokymosi veikla buvo diferencijuojami taip, kad užtikrintų įsitraukimą ir dalyvavimą. Tačiau kokybiškam specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui svarbu ir tokie specifiniai dalykai, kaip specialiosios terapijos, multisensoriniai kambariai ir pan., ko tyrime dalyvavusios bendrojo ugdymo mokyklos negalėjo užtikrinti. Nustatyta, kad pasigendama mokinių pasirinkimo galimybių, bendraamžių pagalbos, parama ir bendradarbiavimu grįstos ugdymosi aplinkos.



Specialiosios mokyklos dažnai kritikuojamos kaip segregacinės (Ruškus, 2002). Tačiau Kauffman ir kt. (2016) teigia, kad sąvoka *segregacija*, vartojama apibūdinant specialiąsias mokyklas ir klases, kelia baimę būti neprisijungus prie įtraukties judėjimo, klaidingai teigiant, kad toks ugdymas bet kokių atveju prastesnis už bendrąjį ugdymą. Autorių nuomone, besimokančio asmens poreikių, susijusių su negalia, supratimas ir tenkinimas priklauso nuo to, kokia yra negalia, kaip ji veikia asmens dabartinį ir būsimą gyvenimą. Pasak autorių, negalia kaip individo marginalizavimo prielaida skatina mokinių tėvus leisti savo vaikus į bendrojo ugdymo mokyklas. Autorių teigimu, tai, kad įtraukusis ugdymas duoda tokius pat arba geresnius nei kurių ar daugelio mokinių mokymosi rezultatus, nėra įtikinamas įrodymas, kad tai yra geriausia kiekvienam. Išsamesni ir gilesni tyrimai apie mokyklų ir klasių tipus, mokinių pasiekimus, socializaciją ir savirealizaciją leistų priimti labiau pagrįstus politinius sprendimus, susijusius su specialiuoju ugdymu (Kauffman et al., 2016).

### 4.3. Specialiųjų ir bendrojo ugdymo mokyklų bendradarbiavimas

JT Neįgaliųjų teisių komitetas, pateikdamas rekomendacijas dėl Neįgaliųjų teisių konvencijos 24 straipsnio įgyvendinimo (CRPD/C/GC/4, 2016), pabrėžia, kad visų SUP turinčių vaikų ugdymo **tikslas yra įtraukusis ugdymas**. Su šiuo tikslu visiškai nesuderinamas yra SUP turinčių mokinių ugdymas segreguoto tipo institucijose.

*Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje* 2017 m. buvo numatytas jungtinių bendrojo ugdymo mokyklų su specialiojo ugdymo skyriais tinklo sukūrimas, išskaidant specialiąsias mokyklas; švietimo pagalbos išteklių centrų sukūrimas, bendrojo ugdymo mokyklų finansinių ir žmogiškųjų išteklių optimizavimas, užtikrinant kokybiško įtraukiojo ugdymo prieinamumą<sup>80</sup>. Tačiau šiuo metu galiojančioje to paties dokumento suvestinėje redakcijoje<sup>81</sup> šių nuostatų nebeliko. Galima svarstyti keletą tokio sprendimo priežasčių. Viena priežasčių gali būti atsisakymas idėjos didinti mokinių, turinčių negalią, įtrauktį į bendrojo ugdymo sistemą. Kita – be pasirengimo ir perėjimo etapo neskubinti procesų visiškai išskaidant specialiąsias mokyklas ir perkeltant negalią turinčius vaikus.

JT Neįgaliųjų teisių komiteto rekomendacijose (CRPD/C/GC/4, 2016) pabrėžiama, jog pereinamajame etape svarbu užtikrinti įtraukiojo ugdymo institucijų prieinamumą ir pasiekiamumą konkrečiose bendruomenėse, galimybę bendrai su specialiosiomis mokyklomis planuoti mokinių įtraukties procesus.

Reikia pripažinti, kad neretai specialiųjų mokyklų bendruomenės priešinasi negalių turinčių mokinių įtraukties procesams. Tokia pozicija pasirenkama kaip išlikimo strategija (ypač kai kalbama apie mokinius, turinčius kompleksinių negalių ir labai didelių SUP) arba argumentuojama bendrojo ugdymo mokyklų nepasirengimu tenkinti negalių turinčių vaikų poreikius, pedagogų kompetencijos stoka (D'Alessio & Donnelly, 2013). Tačiau neretai būna ir taip, kad specialiosios mokyklos ignoruojamos arba net smerkiamos dėl segregacinės ugdymo politikos net ir neturint objektyvių žinių apie specialiųjų mokyklų realią ugdymo praktiką ir kultūrą (Hedegaard-Soerensen & Tetler, 2016). Specialiųjų mokyklų vadovai jaučia nerimą dėl situacijos neapibrėžtu-

<sup>80</sup> LR Vyriausybės programos įgyvendinimo planas. (2017). TAR, 2017-03-13, Nr. 4172.

<sup>81</sup> LR Vyriausybės programos įgyvendinimo planas. (2017). TAR, 2017-03-13, Nr. 4172 (suv. red. nuo 2019-09-28).

mo ir neaiškaus švietimo politikos atstovų požiūrio į specialiąsias mokyklas (Allan & Brown, 2001). Vis dėlto net tokiam neigiamam specialiųjų mokyklų atžvilgiu kontekste neįmanoma nuvertinti galimo svarbaus šių mokyklų vaidmens siekiant įtraukiojo ugdymo tikslų. Svarbu pasirūpinti, kad specialiosios mokyklos nebūtų nuvertintos, ignoruojamos ir izoliuotos nuo įtraukties procesų planavimo, politinių sprendimų ir jų įgyvendinimo (Ainscow, 2007; Norwich & Gray, 2007). Pasigirsta idėjų, jog specialiosios mokyklos vaidmuo gali transformuotis nuo segregacinio pobūdžio ugdymo paslaugos teikėjo link bendrojo ugdymo mokyklos partnerio užtikrinant kokybiškas ugdymo paslaugas (Gibb et al., 2007). Ieškant specialiųjų mokyklų transformacijos galimybių ir naujų veiklos modelių, siūlomas glaudesnis specialiųjų mokyklų bendradarbiavimas su bendrojo ugdymo mokyklomis ir manoma, kad būtent tai leistų specialiajai mokyklai tapti svarbia veikėja įgyvendinant įtraukties principą švietime (European Commission, 2012).

Prasidėjus įtraukties procesams ir diskusijoms dėl specialiųjų mokyklų ateities perspektyvų, atsirado ir mokslinių tyrimų apie specialiųjų ir bendrojo ugdymo mokyklų bendradarbiavimo galimybes. Pristatysime keletą atvejų ir tyrimų metu gautus rezultatus.

#### ***Perkėlimo iš bendrojo ugdymo mokyklos į specialiąją mokyklą pagunda.***

2002 m. Jungtinėje Karalystėje buvo atliktas veiklos tyrimas, kuriuo siekta atskleisti įvairių mokyklų bendradarbiavimo ir pagalbos viena kitai galimybes (Nind & Cochrane, 2002). Tyrėjai pasirinko miesto rajoną, kur buvo išplėtotas mokyklų tinklas ir veikė tiek bendrojo ugdymo mokyklos, tiek ir kelios specialiosios mokyklos. Buvo pasirinkta keletas mokyklų, kurios buvo matomos kaip viena bendruomenė, galinti padėti viena kitai ir bendradarbiauti ugdant ypatingesnių poreikių turinčius mokinius. Pradiniame veiklos tyrimo procese netgi pasitaikė atvejis, kai iš bendrojo ugdymo mokyklos į specialiąją mokyklą buvo perkelta mokinių ar net jų grupės, kurių poreikiai tapo iššūkiu net ir specialiųjų mokyklų pedagogams, turintiems aukštas ugdymo individualizavimo ir diferencijavimo kompetencijas. Nind ir Cochrane (2002) teigia, kad įtraukiamam ugdymui kliūtimi tampa įsigalėjusios specialiojo ugdymo tradicijos, siekis atskirti „kitokius“ mokinius dėl patirtų neigiamų jausmų sprendžiant mokinių ugdymo problemas, paramos ir pagalbos mokytojui stokos. Veiklos tyrimo metu pastebėta, kad, taikant intensyvios sąveikos programą ir intensyvių mokytojų konsultavimą, galima padėti mokytojui „pakeisti“ savo mąstymą ir vietoj vaiko sutrikimo akcentavimo pereiti prie mokymo strategijos keitimo ir tinkamesnės mokiniui ugdymo aplinkos kūrimo. Autoriai tyrimo išvadose teigia, kad mokiniai, nepatenkantys į tradicinę populiaciją ir turintys

specialiųjų ugdymosi poreikių, gali tapti iššūkiu bet kuriai mokyklai ar mokytojai nepriklausomai nuo to, ar tai bendrojo ugdymo mokykla, ar specialioji. Turima mokyklos ar mokytojų SUP turinčių mokinių ugdymo patirtis jų automatiškai neapsaugo nuo mokinių poreikių įvairovės keliamų iššūkių, ypač, kai su tam tikrais mokinių poreikiais mokykla dar nėra susidūrusi. Ugdymo sėkmę lemia ne ugdymosi aplinka (specialioji ar bendroji), o siekis ir gebėjimas kurti tinkamą mokymuisi aplinką, pritaikyti ugdymo turinį ir strategijas. Mokytojai susidūrus su netipiškais (mokytojai mažai pažįstamais) mokinių poreikiais ir didesnėmis pagalbos reikmėmis, didėja rizika etiketizuoti tokius mokinius akcentuojant specialių kompetencijų ir specializuotos pagalbos poreikį.

***Fizinės integracijos į bendrojo ugdymo mokyklas didinimas.*** Tyrimai rodo, kad nėra paprasta užtikrinti sklandų bendrojo ugdymo mokyklų ir specialiųjų mokyklų bendradarbiavimą. Frederickson ir kt. (2004) analizavo negalią turinčių mokinių, kurie pagal tarpmokyklinės bendradarbiavimo sutartis dalį laiko praleisdavo bendrojo ugdymo mokykloje, o dalį specialiojoje mokykloje, fizinio buvimo ir dalyvavimo bendrojo ugdymo mokyklos veiklose laiko apimtis. Jų tyrimas parodė, kad, nepaisant užtikrintos reikalingos pagalbos, reali negalią turinčių vaikų fizinė integracija į bendrojo ugdymo mokyklos veiklas buvo labai menka ir siekė tik 15 proc. nuo bendro mokymosi laiko.

***Sėkmingas negalią turinčių mokinių perėjimo iš specialiosios mokyklos į bendrojo ugdymo mokyklą atvejis.*** Gibb ir kt. (2007) atliko 11-os bendrojo ugdymo mokyklų ir 1-os specialiosios mokyklos bendradarbiavimo tyrimą. Jo metu 20 specialiosios mokyklos mokinių nuolat mokėsi drauge su bendraamžiais bendrose klasėse, o 23 pradinių klasių mokiniai iš specialiosios mokyklos buvo įtraukti tik į kai kurias bendras veiklas su bendraamžiais bendrojo ugdymo mokyklose. Tyrimas atskleidė sėkmingą mokinių perėjimo iš specialiosios mokyklos į bendrojo ugdymo mokyklą patirtį ir parodė, kad šiame procese pastebima daugiau teigiamų veiksnių negu sunkumų ir kliūčių. Teigiamais veiksniais įvardyti: 1) aukšto lygio socialinė įtrauktis, patvirtinta sociometriais matavimais; 2) reikalingų išteklių ir pagalbos užtikrinimas; 3) veiksmingas mokymas klasėje ir individuali pagalba (pabrėžtas specialistų vaidmuo pasiūlant efektyvių pagalbos strategijų, turinio pritaikymo galimybių; pozityvūs pedagogų socialiniai ryšiai ir palaikymas); 4) efektyvus administravimas ir mokyklos valdymas; 5) įtraukti mokyklos kultūra; 6) mokinių parengimas priimti vaikus, turinčius negalią, ir pozityvios, į pagalbą orientuotos mokinių sąveikos stiprinimas; 7) bendradarbiavimas su tėvais triadoje specialiosios mokyklos pagalbos komanda–bendrojo ugdymo mokykla–tėvai; 8) su moki-

niu susiję veiksniai (mokinio socialinė kompetencija ir jos lygis, potencialės galimybės įsisavinti ugdymo turinį), nes nustatyta, kad kuo aukštesni mokinio gebėjimai ir geresni socialiniai įgūdžiai, tuo didesnė perėjimo sėkmė (Gibb et al., 2007).

Sunkumais ir kliūtimis įvardijami tokie veiksniai kaip: 1) tėvų nerimas (nerimauja, kad jų vaikams gali būti per sudėtingas ugdymosi turinys bendrojoje mokykloje; vaikai, turintys negalią, nesulauks paslaugų, kurias gaudavo specialiojoje mokykloje); 2) taikomos netinkamos ugdymo strategijos (neatsižvelgiama į mokinių individualius poreikius; per retai taikomas mokymasis bendradarbiaujant, bendraamžių tarpusavio pagalba ir kt.); 3) socialinės įtraukties stoka tiek į mokymosi veiklas, tiek į žaidimus, atstūmimas; 4) su mokiniu susiję veiksniai – žemi mokinio akademiniai gebėjimai, menki socialiniai įgūdžiai (Gibb et al., 2007).

Kad ir kokius skirtingus tyrimų rezultatus gautų tyrėjai, vis dėlto manoma, kad specialioji mokykla turi tik vieną pasirinkimą – būti įtraukiojo švietimo sistemos dalimi ir prisidėti prie įtraukties principo įgyvendinimo (Norwich & Gray, 2007). Klausimas, kaip specialioji mokykla gali prie to prisidėti, yra atviras ir neturintis vienintelio atsakymo. Svarstomos įvairios galimybės – nuo pagalbos padedant mokiniams pereiti į bendrojo ugdymo mokyklas ir orientacijos tik į konsultavimo paslaugas iki atskirai veikiančių pagalbos centrų kompleksinių ir žymių negalių turintiems vaikams ir jų šeimoms. Bet kokiu atveju naujų vaidmenų realizavimas pareikalaus specialiosiose mokyklose dirbančių specialistų profesinių kompetencijų tobulinimo, bendrojo ugdymo sistemos išmanymo, gerų konsultavimo ir tarpinstitucinio bendradarbiavimo gebėjimų, kuriuos įgyti nebus taip paprasta (Gibb et al., 2007).

## Apibendrinamosios išvados

Specialusis ugdymas patiria transformacijas, keliamas klausimas apie specialiosios mokyklos vaidmenį įtraukiojo švietimo sistemoje, ieškoma lanksčių ugdymo formų, leidžiančių tenkinti įvairaus dydžio specialiuosius ugdymosi poreikius ir užtikrinti kokybišką ugdymą visiems. Prieštara tarp specialiojo ir įtraukiojo ugdymo galėtų būti sprendžiama identifikuojant ir apibendrinant geriausias įtraukiojo ugdymo praktikas, sudarant prielaidas tyrimais, įrodytais grįžtiems sprendimams.

Specialiojo ir bendrojo ugdymo susilieėjimas Lietuvoje, prasidėjęs nuo teisinių dokumentų pasikeitimo, skatina ieškoti naujų bendradarbiavimo tarp bendrojo ugdymo mokyklų ir mokyklų, skirtų specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, formų.

Pažangios specialiosios mokyklos labiau orientuojasi į bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų konsultavimą, kompleksines paslaugas ne tik labai didelių specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, bet ir jų šeimoms. Sukaupta didelė negalią turinčių mokinių ugdymo patirtis specialiosioms mokykloms galėtų leisti transformuotis į nedidelius, arti bendruomenės esančius centrus, aprūpintus būtina kompensacine technika, kuriuose dalį ar visą laiką gali ugdytis labai didelių specialiujų ugdymosi poreikių turintys vaikai, pagalbą gauti bendrojo ugdymo mokyklos mokiniai, jeigu jiems to reikia vienu ar kitu mokymosi laikotarpiu.

Bendradarbiavimas tarp bendrojo ugdymo mokyklų ir mokyklų, skirtų specialiujų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, kai tikslas yra toks ugdymo ir paslaugų organizavimas, kuris leidžia kaip įmanoma greičiau ir sėkmingiau mokiniui pereiti į bendrojo ugdymo mokyklą ir teikti tokią pagalbą bendrojo ugdymo mokykloms, kuri padėtų sumažinti specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių iškritimo iš bendrojo ugdymo sistemos skaičių, sukuria prielaidas naujam specialiujų mokyklų vaidmeniui įtraukiojo ugdymo kontekste.

## Diskusija

Pokyčiai švietime vyksta nuolat, kartu su pokyčiais visuomenėje. Požiūris į negalią ir asmenų, turinčių negalią, ugdymą per pastaruosius dešimtmečius pakito iš esmės, kai negalią turinčių žmonių teisės buvo suvoktos kaip žmogaus teisės. Negalios samprata keitėsi nuo neigiamą konotaciją turinčių asmens bruožų ir charakteristikų akcentavimo iki socialinių ir fizinių kontekstų nulemtų negalios situacijų, dinamiškų, besikeičiančių būsenų, į kurias asmuo patenka, analizavimo. Įsitvirtina socialiniu požiūriu grindžiama negalios samprata, apimanti įvairių veiksnių – biologinių, fizinių, kultūrinių ar kitų sąveiką. Asmenų, turinčių negalią, ugdymas nuo segreguoto ugdymo, paremto medicininio požiūriu į negalią, transformuojasi į socialiniu modeliu grindžiamą įtraukujį ugdymą, kiekvieno asmens teisę į ugdymąsi be diskriminacijos, puoselėjant individualius gebėjimus ir atsižvelgiant į poreikius. Nuo specialiojo ugdymo, suprantamo kaip specialiai suplanuoto ugdymo specialiosiose klasėse ar mokyklose ir siejamo su medicinine negalios tipologija, pereita prie specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo, pripažįstant, kad pagalbos poreikį gali lemti ne tik negalia ar sutrikimas, nesiejant jo su specifinėmis ugdymo erdvėmis ir aplinkomis, bet ir kiti su asmens situacija susiję veiksniai.

Tyrimas parodė, kad tarptautinis kontekstas ir asmenų, turinčių negalią, ugdymo teoriniai bei socialiniai-politiniai pokyčiai turėjo įtakos šių asmenų ugdymo diskurso kaitai Lietuvoje. Nacionalinėje švietimo politikoje ir ją atspindinčiuose teisės aktuose fiksuojamas perėjimas nuo klinikinio korekcinio požiūrio, akcentuojančio negalią kaip individo problemą, palaikančio klinikinį vaikų vertinimą ir segregaciją, link socialinio požiūrio, kai remiamasi įgalinimo ir socialinio dalyvavimo teorijomis, o negalios situacija priklauso nuo socialinės aplinkos ir visuomenės nuostatų sukuriamų kliūčių. Švietimo sistemoje nelikus „nemokytinų“ vaikų, klinikinę korekcinę ugdymo sampratą keitė pedagoginė specialiųjų ugdymosi poreikių samprata, tačiau atskirais įstatymais reglamentuojamas bendrasis švietimas ir specialusis ugdymas su-

ponavo atskirtį ir segregaciją net ir prasidėjus integracijos procesams. Naują mokinių, turinčių negalią, ugdymo etapą žymi vaiko gerovės diskursas – įvairiomis priemonėmis siekiama kokybiško ugdymo, saugios aplinkos ir prielaidų kiekvieno mokinio asmenybės ūgčiai kūrimo, mokymosi be segregacijos ir diskriminacijos.

Nacionaliniai mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymąsi reglamentuojantys teisiniai dokumentai iš esmės sudaro palankias sąlygas visiems mokiniams ugdytis pagal jų poreikius ir galimybes bendrojo ugdymo mokyklose, užtikrinant švietimo pagalbą ir ugdymosi prieinamumą. Tokia nuostata atitinka tarptautinę specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo politiką, orientuojančią į visiems tinkamą visų lygių švietimo užtikrinimą, paramą bendroje švietimo sistemoje, siekiant sudaryti sąlygas jų veiksmingam švietimui. Tačiau Lietuvos švietimo sistemoje įteisintas bendrojo ugdymo mokyklų skirstymas į bendrąsias mokyklas ir mokyklas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams nedera su tarptautiniuose dokumentuose įtvirtinta antidiskriminacine nuostata, kuri reiškia teisę gauti reikalingą pagalbą ir ugdymo pritaikymą įtraukiojo ugdymo aplinkose ir nebūti segreguotam. Mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams įteisinimas ir jų veiklos reglamentavimas legitimizuoja atskirą (segreguotą) specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymą. Kauffman ir Badar (2020) atkreipia dėmesį, kad JT neįgaliųjų teisių konvencijos (CRPD, 2006) 24 straipsnyje įtvirtintai nuostatai šiuo metu prieštarauja daugelyje šalių galiojantys įstatymai, įteisinantys segreguoto tipo įstaigų egzistavimą. Autorių manymu, alternatyvių pasirinkimų trūkumas daugumai valstybių šiandien sukelia nemažai problemų.

Specialiosios mokyklos švietimo kaitos procese sprendė vis kitokius iššūkius – nuo galimybių mokytis sudarymo net ir labai žymių negalių ar sutrikimų turintiems vaikams ir atsakomybės prisiėmimo už buvusių „nemokytinų“ vaikų ugdymo organizavimą iki naujo specialiosios mokyklos vaidmens ir naujų funkcijų paieškų – konsultavimo paslaugų bei metodinės pagalbos bendrojo ugdymo mokykloms ir pan. Nors tarptautiniuose dokumentuose aiškiai išreikšta nuostata, kad specialiosios mokyklos yra ne kas kita kaip viena iš segregacijos formų, iki šiol šios mokyklos egzistuoja, turi savą misiją ir vis dar yra integrali Lietuvos bendrojo ugdymo sistemos dalis. Šiose mokyklose dabar ugdomi 3 450 mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl negalios, t. y. 1,1 proc. visų Lietuvos mokyklinio amžiaus vaikų, kuriems (nepaisant pasirinktos ugdymo įstaigos tipo) privalo būti užtikrinamas maksimaliai kokybiškas ugdymas (LR švietimo įstatymas, 2011; Geros mokyklos



koncepcija, 2015). Tačiau ar dėl intensyvios įtraukiojo ugdymo idėjų plėtros ir naujų įtraukiojo ugdymo tikslų, ar dėl kitų priežasčių kalbėti apie veikiančių specialiųjų mokyklų veiklos aktualijas, jų sprendžiamas negalią turinčių vaikų ugdymo problemas ir iššūkius tapo tarsi nešiuolaikiška ir neprogresyvu. Ne tik Lietuvoje, bet ir kitose šalyse dėl įtraukiojo ugdymo idėjų plėtros specialiosios mokyklos susiduria su neapibrėžtumu, neaiškiu švietimo politikos atstovų požiūriu į specialiąsias mokyklas, jų veiklos perspektyvas, mokyklos ignoruojamos arba net be kaltės smerkiamos dėl segregacinės ugdymo politikos (Allan & Brown, 2001; Hedegaard-Soerensen, Tetler, 2016). Ieškant išeičių, kaip užtikrinti kokybišką nediskriminuojantį ir nesegreguojantį negalią turinčių vaikų ugdymą, Lietuvos Vyriausybės programoje<sup>82</sup> buvo numatyta reorganizuoti specialiąsias mokyklas. Atrodytų, kad tai galėtų būti pažangus žingsnis, tačiau vykdant tokias reformas ne mažiau svarbu atsakingai apgalvoti visus teigiamus ir neigiamus veiksnius, numatyti galimas pasekmes ir poveikį kiekvienam ugdymo subjektui. Allan ir Brown (2001) mano, kad tokiose situacijose svarbu galvoti ne vien tik apie fizinę vietą, kur mokosi vaikas, bet ir skirti reikalingą dėmesį ugdymo tikslui ir kokybei. Panašią nuomonę palaiko ir Kauffman, Badar (2020), teigiantys, kad svarbu orientuotis ne vien tik į buvimą tam tikroje mokykloje. Jų manymu, lygiai taip pat svarbu, ar net svarbiau, mokymo(si) organizavimo kokybė, galimybės kiekvienam mokiniui įgyti jam reikalingiausių įgūdžių, užtikrinti jo gebėjimus atitinkančius pasiekimus.

Šio tyrimo metu surinkti duomenys ir apibendrinti rezultatai apie mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, vykstančius ugdymo procesus, atskleistos teigiamos ir neigiamos patirtys bei veiklos charakteristikos gali tapti svarbiu ištekliu tobulinant vaikų, turinčių negalią, įtraukiojo ugdymo kokybę, transformuojant specialųjį ugdymą ir nukreipiant turimus išteklius įtraukiojo švietimo sistemos stiprinimui. Tyrimo duomenys ir rezultatai galėtų būti panaudoti didinant kokybiško ugdymo prieinamumą kiekvienam mokiniui, ieškant alternatyvių sprendimų, efektyvių pagalbos modelių ir naujo specialiosios mokyklos vaidmens.

## **Mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams turimi ištekliai kaip indėlis į švietimą**

**Finansavimas.** Šiuo metu specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio ugdymasis specialiojoje mokykloje yra finansuojamas geriau nei bendrojoje

<sup>82</sup> LR Vyriausybės programos įgyvendinimo planas. (2017). TAR, 2017-03-13, Nr. 4172.

mokykloje – skiriamas krepšelis yra reikšmingai didesnis, be to, specialiosios mokyklos gauna papildomų ūkio lėšų (jų negauna bendrosios mokyklos). Toks finansavimo modelis prieštarauja įtraukiojo ugdymo plėtros ir stiprinimo principams, kurie nurodo, jog finansavimo pagrindu turėtų būti besimokančių asmenų ugdymosi poreikiai, o valstybės finansavimo politika skatintų ne segreguotą, o įtraukujį švietimą (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Šiame kontekste valstybiniu lygiu svarbu būtų peržiūrėti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo finansavimo modelius ir mechanizmus. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių finansavimas turi būti siejamas ne su vieta, kurioje mokosi vaikas, o su jo ugdymosi poreikiais, ir reikiamą papildomą finansavimą būtina numatyti ne tik tais atvejais, kai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintis mokinys pasirenka specialiąją mokyklą, bet ir tada, kai mokosi įtraukioje bendrojo ugdymo mokykloje. Tyrime dalyvavusių specialiųjų mokyklų vadovų, pedagogų nuomone, dabartinis mokyklų finansavimo modelis ir mokinio krepšelio metodika skatina specialiųjų mokyklų konkurenciją, taip pat verčia konkuruoti specialiąsias ir bendrąsias mokyklas. Tokia valstybinė finansavimo politika skatina specialiąsias mokyklas dar aktyviau vykdyti segregacinę politiką, ignoruojant įtraukties idėjas ir nesudarant prielaidų negalių turintiems mokiniams sėkmingai pasiręgti perėjimui į bendrąsias mokyklas.

Kai kada argumentuojama, kad užtikrinti reikalingą pagalbą negalių turintiems mokiniams bendrojo ugdymo mokyklose yra labai brangu, tačiau atkreipiamas dėmesys (European Commission, 2019), jog būtinas sistemos efektyvumo balansas įvertinant dvigubo finansavimo esant atskiroms sistemoms kaštus, dvigubas išteklių skyrimo, administravimo ir valdymo išlaidas.

**Fizinė aplinka mokykloje.** Ugdant vaikus, turinčius didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių, svarbu pritaikyti fizinę aplinką mokiniams, judantiems vežimėliais, įkurti ramias poilsio zonas ar sensorinius kambarius (European Commission, 2019). Šiuolaikinės specialiosios mokyklos deda daug pastangų, kad jų fizinės aplinkos būtų ergonomiškos, pritaikytos mokinių poreikiams, jaukios, modernios, aprūpintos šiuolaikinėmis technologijomis. Tačiau lyginant emocinės ir fizinės aplinkos vertinimo duomenis pastebėta, jog apskritai fizinę aplinką tyrimo dalyviai vertina prasčiau nei emocinę psichologinę. Nepaisant to, kad mokykla skirta specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, o jai skiriamas finansavimas didesnis nei kitoms mokykloms, ne visada ji būna pritaikyta vaikams, turintiems judėjimo negalią. Geresnė situacija tose mokyklose, kurių vadovai intensyviai ieško ir randa papildomų lėšų įvairiuose fonduose ir projektuose mokyklos infrastruktūrai, fizinei aplinkai ir

pedagogų kompetencijoms gerinti. Viena vertus, tokia stipri vadovų lyderystė ieškant finansinių išteklių aplinkai gerinti ir pritaikyti galėtų tapti pavyzdžiu bendrojo ugdymo mokykloms, susiduriančioms su fizinės aplinkos pritaikymo iššūkiais, tačiau kita vertus, tokios patirtys rodo, kad valstybė skiria per mažai dėmesio ir finansinių išteklių mokykloms, kad šių kliūčių nebūtų. Pasak Kyriazopoulou ir Weber (2009), valstybinių lėšų turi būti skiriama tiek, kad mokyklai nereikėtų būti priklausomai nuo labdaros ir paramos teikėjų bei papildomų finansavimo šaltinių. Įgyvendinant įtraukiojo švietimo tikslus fizinės aplinkos prieinamumas turi būti užtikrintas ne tam tikrose, o visose ugdymo įstaigose.

**Personalas.** Mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, dirba daugiau kaip šeši tūkstančiai darbuotojų (pedagogai, mokytojų padėjėjai, socialiniai darbuotojai, sveikatos priežiūros ir kt. specialistai). Priklausomai nuo mokinių raidos sutrikimų ir ugdymo(si) poreikių, mokiniams intensyvią pagalbą teikia aukštos kvalifikacijos švietimo pagalbos specialistai – logopedai, specialieji pedagogai, surdopedagogai, tiflopedagogai, socialiniai pedagogai, psichologai, kurie užima per šimtą etatų. Daugeliu atvejų specialiosiose mokyklose mokiniams užtikrinama visapusiška švietimo pagalba, tačiau pasitaiko, kad ugdymo įstaigose vaikams ne visada užtikrinama visų reikalingų specialistų, mokytojų padėjėjų pagalba.

Nors daugumos pedagogų išsilavinimas ir kvalifikacija atitinka nustatytus teisės aktuose reikalavimus ir iš esmės teigiamai vertinami specialistų profesionalumas ir kompetencija teikti mokinių poreikius atitinkančią pagalbą, vis dėlto tyrimas išryškino poreikį skirti daugiau dėmesio personalo, dirbančio su negalią turinčiais mokiniais, nuolatiniam profesiniam tobulėjimui. Aktualizuotas poreikis tobulinti pedagogų profesinę kompetenciją tokiose srityse, kaip mokinio pažangos vertinimas, mokinio ir tėvų dalyvavimas vertinant pažangą, šiuolaikiškų ugdymosi aplinkų kūrimas ir informacinių komunikacinių technologijų, ugdymo inovacijų taikymas. Keliami aptarnaujančio personalo ir mokytojo padėjėjų kompetencijų probleminiai klausimai. Europos Komisija (2019) dokumente apie kokybiško ugdymo prieinamumą vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, pabrėžia, kad būtina skirti papildomą finansavimą personalo kvalifikacijai ir tarpdisciplininei pagalbai užtikrinti, taip pat ir tinkamam mokytojų padėjėjų parengimui.

Mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, dirbantys patyrę, aukštos kvalifikacijos pedagogai ir jų geroji praktinio darbo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais patirtis gali tapti itin vertingu ištekliumi įtraukiojo švietimo sistemai. Tačiau nerimą kelia daug-

mos specialiųjų mokyklų pedagogų orientacija į pagalbą segreguotose aplinkose, neigiamas požiūris į įtraukųjį švietimą, priešinimasis įtraukiojo ugdymo procesams juos vadinant negalią turinčių vaikų teisių pažeidimu ar vaikų žalojimu. Kyla daug abejonių, ar segreguoto ugdymo aplinkose įpratę veikti ir tokiu požiūriu besivadovaujantys specialistai galėtų efektyviai prisidėti prie įtraukiojo švietimo tikslų įgyvendinimo.

Kanados mokslininkė Somma (2020) teigia, kad segreguoto ugdymo patirtis tampa tikru iššūkiu pedagogui perėjus dirbti iš segreguotos į įtraukią aplinką, nes tenka keisti savo nuostatas, priimti kitokį požiūrį, kelti naujus tikslus. Austrijoje atliktas tyrimas (Pickl, Holzinger, & Kopp-Sixt, 2016) taip pat parodė, kad dirbant įtraukiojo ugdymo aplinkose neužtenka išmanyti specialiuosius ir alternatyvius specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo metodus, ugdymo turinio pritaikymo principus. Būtina žinoti ir bendrąsias ugdymo programas, suprasti šiuolaikinius mokymosi organizavimo reikalavimus, skatinančius įtraukiojo mokymosi procesus, taikyti šiuolaikiškas, įrodymais grįstas mokymo strategijas, universalaus dizaino mokymuisi principus. Cameron ir Jortveit (2014) teigia, kad bendrojo ugdymo mokytojai, studijuojantys pagal specialiosios pedagogikos perkvalifikavimo programą, pabrėžia vadovavimosi plačiąja įvairovės ir įtraukiojo ugdymo sampratą svarbą ir kiekvieno pedagogo gebėjimą užtikrinti efektyvų mokymąsi heterogeninėse grupėse. Pasak Somma (2020), siekiant sumažinti šiuos iššūkius, būtinas tinkamas būsimųjų specialiųjų pedagogų rengimas ir dėmesys jau dirbančių specialistų profesiniam tobulėjimui įtraukiojo ugdymo srityje.

Svarbu atkreipti dėmesį, kad mūsų šalyje mokymus ir seminarus įtraukiojo ugdymo temomis dažniausiai renkasi bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai. Reikėtų skirti daugiau dėmesio specialiosiose mokyklose dirbančių pedagogų įtraukiojo ugdymo kompetencijos tobulinimui. Geriau suprasti įtraukiojo ugdymo procesus ir įgyti reikiamos patirties padėtų mokytojų bei specialistų bendradarbiavimo, mokymosi vienas iš kito skatinimas, mentorstės programų diegimas, vienos ar kelių mokyklų mokymosi bendruomenių kūrimas (Somma, 2020).

## Lyderystė ir vadyba

**Mokyklos politika.** Specialiosios mokyklos, įgyvendindamos nacionalinę politiką, savo veikloje vadovaujasi specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo tvarkomis, reglamentais, kitais švietimo dokumentais. Stiprieji specialiųjų

mokyklų veiklos vadybiniai aspektai – bendroji rūpinimosi mokiniais politika, personalo komplektavimas, partnerystė su kitomis institucijomis, lėšų vadyba (NMVA, 2017b). Tyrimo rezultatai rodo, kad didesniu aktyvumu ir lyderyste kuriant partnerystės ryšius ir ieškant papildomų finansavimo šaltinių pasižymi specialiojo ugdymo centrų vadovai. Pažangu tai, kad kai kurie vadovai ieško naujų mokyklos veiklos erdvių, formų ir imasi lyderystės skatindami švietimo, konsultavimo ir metodinio aprūpinimo paslaugas, orientuotas ne tik į mokyklos bendruomenės poreikių tenkinimą, bet ir į kitų mokyklų bendruomenes.

Tačiau specialiosios mokyklos vis dar lieka gana uždaros, dominuoja bendradarbiavimo ryšiai su kitomis specialiosiomis ugdymo įstaigomis, bet ne su bendrojo ugdymo mokyklomis, segreguoto ugdymo idėjas palaikanti mokyklos politika. Specialiosios mokyklos vadovai, atstovaudami savo ugdymo įstaigos interesams, nepalaiko įtraukiojo ugdymo idėjų, o vykdo aktyvią rinkodaros veiklą bendrojo ugdymo įstaigose, skatindami jas nusiųsti didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius į specialiąsias mokyklas. Tai galima vertinti kaip ydingos, įtraukiojo ugdymo neskatinančios finansavimo politikos pasekmę. Pfahl ir Powell (2011) taip pat atkreipia dėmesį į tai, kad neretai segregacinis ugdymo modelis siunčiant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius į specialiąsias mokyklas yra legitimizuotas šalies įstatymais. Segregacinės sistemos palaikymas kuria paralelinį pasaulį, izoliuojantį savo atstovus nuo atskaitomybės ar kritikos, kurias jie suvokia kaip išorinę grėsmę savo tapatybei ir interesams.

**Bendradarbiavimo kultūra mokykloje.** Anot Todd (2007), kuriant bendradarbiavimu grįstus santykius organizacijoje, svarbu: kritinio požiūrio laikymasis – profesinės bei socialinės praktikos konteksto analizė; santykių decentralizacija – bendruomenės nariai (mokiniai, tėvai, pedagogai ir specialistai) laikomi turinčiais gebėjimų kontroliuoti savo gyvenimą per įvairias patirtis; tinkamas problemų supratimas – bendruomenės nariai laikomi unikaliais, bet nesiejami su problemomis; vertybe laikomas siekis keistis – praktika suprantama kaip skirtinguose kontekstuose siekianti skirtingų tikslų (mokymosi, konsultavimo, koordinavimo); dalijimasis naujomis žiniomis.

Šio tyrimo rezultatai rodo, kad viena iš specialiosios mokyklos stiprybių yra bendruomeniškumas. Tyrime dalyvavusios mokyklos pabrėžia bendruomenės svarbą ir teigia kuriančios bendradarbiavimo kultūrą. Tačiau tėvai ir mokiniai įvairiose mokyklose į mokyklos bendruomenės gyvenimą ir vaiko ugdymo procesą jaučiasi įtraukiami nevienodai – vienose institucijose jie aktyviai dalyvauja mokyklos gyvenime ir priimant įvairius sprendimus, yra patenkinti

mokyklos teikiama informacija apie vaikų ugdymąsi; tačiau yra atvejų, kai tėvai nepažįsta specialistų, teikiančių pagalbą jų vaikui, nežino ir negali apibūdinti jų vaikų ugdymosi tikslų ir pasiekimų, nes tai nėra aptariama su mokytojais, nėra nuolatinės komunikacijos su pedagogais ir administracija. Ir nors pedagogai nurodo, kad individualizuotos programos rengiamos atsižvelgiant į kiekvieno vaiko stiprybes ir poreikius, dalyvaujant visiems vaikų ugdantiems mokytojams ir specialistams, tačiau tėvai apie vaikui keliamus ugdymosi tikslus žino nedaug, neretai tik iš formalių individualizuotų programų, kurias pedagogai pateikia pasirašyti. Apklausoje dalyvavę studentai taip pat pastebi bendradarbiavimo stoką specialiųjų mokyklų bendruomenėse. Tyrimo autorių nuomone, reikėtų stiprinti mokyklų gebėjimą kurti partnerystės ryšius su šeima ir mokiniu, turinčiu specialiųjų ugdymosi poreikių; mokiniui ir tėvams sudaryti galimybę dažniau išreikšti savo nuomonę, pagal galimybes dalyvauti rengiant individualų ugdymo planą ir priimant svarbius sprendimus.

Kalbant apie išorinę mokyklų partnerystę, svarbu atkreipti dėmesį, kad specialiosios mokyklos labiau susitelkusios į vidinius ugdymo organizavimo ir mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procesus, o specialiojo ugdymo centrai ne tik siekia užtikrinti veiksmingą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą mokykloje, bet ir aktyviau skleidžia savo patirtį kurdami ryšius su bendrosiomis mokyklomis, teikdami konsultavimo ir metodinio aprūpinimo, taip pat neformaliojo ugdymo paslaugas – mokyklose veikia pailgintos dienos grupės, būreliai, klubai ir kt. Allan ir Brown (2001) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad Jungtinėje Karalystėje, prasidėjus intensyvesniam bendrojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų bendradarbiavimui, specialiųjų mokyklų vadovai pripažino iki tol egzistavusią specialiųjų mokyklų saviizoliaciją ir būtinumą stiprinti ryšius su bendrojo ugdymo mokyklomis, kurie svarbūs tiek pedagogams, tiek mokiniams.

## Mokymo ir mokymosi procesai

**Socialinė emocinė mokymosi aplinka.** Gera mokinių savijauta mokykloje yra siekiamybė ir esminis kriterijus tėvams apsisprendžiant, kur mokysis jų vaikas – specialiojoje ar bendrojo ugdymo mokykloje. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais galima teigti, kad iš esmės specialiosioms mokykloms gerai sekasi kurti emociškai saugią, priimančią mokymosi aplinką, dominuoja draugiški mokinių tarpusavio ir pozityvūs mokinių santykiai su mokytojais. Tačiau kai kurie mokiniai, išreikšdami savo nuomonę apie savijautą mokykloje, minėjo, kad mokykloje yra nemažai patyčių, kas rodo, kad net ir tada, kai drauge mo-

kosi vien tik vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, visiškai išvengti jų nepavyksta. Mokinių nuomone, kartais patys mokytojai savo neapgalvotu elgesiu inicijuoja patyčias tarp mokinių. Mokiniai konfliktinėse situacijose stengiasi likti nuošalyje, tik retais atvejais jie išsako ketinimus padėti silpnesniems arba kreipiasi pagalbos į suaugusiuosius. Keli studentų refleksijose pateikiami „požiūrio iš šalies“ naratyvai taip pat demonstruoja nesuderinamus su švietimo politika bei įstatymais mokytojų taikomus mokinių nepageidaujamo elgesio valdymo būdus. Squires ir kt. (2016) siūlo orientuotis į tokias patyčių prevencijos mokykloje strategijas: draugiškos aplinkos kūrimą, bendraamžių pagalbą, išgyvenimo strategijų bei reagavimo būdų mokymąsi, mokytojų įsitraukimą ir aktyvų vaidmenį, ugdymąsi mažose grupėse. Taigi, nepriklausomai nuo to, kokio tipo mokykloje mokomasi, patyčios yra laikomos mokyklos bendruomenės gebėjimų jas valdyti (kurti saugią aplinką, ugdyti socialinius gebėjimus, skatinti į pagalbą orientuotą mokinių draugystę ir kt.) rezultatu.

Tyrime dalyvavusių mokinių ir tėvų nuomone, gerą vaikų savijautą labai padeda kurti mokytojų gebėjimas bendrauti su mokiniais, sudominti mokymuoju dalyku. Dauguma mokytojų, dirbančių specialiosiose mokyklose, yra orientuoti į pagalbą mokiniui, tačiau pasitaiko nekantrių, šurkščių ir nedraugiškų pedagogų. Tokie duomenys sutampa su Squires ir kt. (2016) tyrimo duomenimis, kurie teigia, kad mokiniai, turintys mokymosi tiek bendrojo, tiek specialiojo ugdymo mokyklose patirties, specialiųjų mokyklų mokytojus laiko draugiškesniais ir orientuotais į pagalbą mokiniui. Tie patys autoriai daro prielaidą, kad geresnius mokinių ir mokytojų santykius specialiojoje mokykloje lemia mažesnis mokinių skaičius, klasių dydis. Manoma, kad šios sąlygos lemia galimybę geriau suprasti mokinių poreikius ir į juos reaguoti. Kitų mokslininkų tyrimai rodo, kad nepaisant to, ar mokiniai turi SUP, ar ne, reikšmingomis laiko panašias mokytojų charakteristikas: dalyko išmanymą ir gebėjimą mokymąsi susieti su realiu gyvenimu, entuziazmą, pozityvų ir pagarbų požiūrį į mokinius bei teisingumą (Groves, Welsh, 2010). Pasak Robinson (2014), mokiniai nemėgstamais mokytojais laiko tuos, kurie kelia balsą, demonstruoja nuotaikas, nemėgsta savo darbo, yra chaotiški, dažnai serga ar pernelyg dažnai dalyvauja pedagogų kvalifikacijos renginiuose. Manoma, kad tai turi įtakos mokinių savijautai mokykloje.

Gerai mokinių emocinei savijautai kliūtimi tampa ir visaverčio bendravimo su bendraamžiais, neturinčiais negalių, stoka, mokinių išgyvenimai dėl mokyklos etiketės. Cosgrove ir kt. (2014) atliktas tyrimas atskleidė, kad mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, draugystė su bendraamžiais yra itin svarbi jų socialinio gyvenimo dalis.

**Pagalba.** Remiantis šio tyrimo ir užsienio autorių (Squires et al., 2016) atliktų tyrimų rezultatais, specialioji mokykla mokinių vertinama palankiau dėl pagalbos, kuri jiems teikiama, ir elementaresnio ugdymosi turinio. Šalies specialiosiose mokyklose teikiama logopedų, specialiųjų pedagogų, socialinių pedagogų, mokytojų padėjėjų pagalba, tačiau, tyrimo dalyvių nuomone, ne visada užtikrinama kompleksinė tarpdisciplininė pagalba. Neretoje įstaigoje neteikiama psichologo, kineziterapeuto ar judesio korekcijos specialisto pagalba arba jos trūksta. Kita problema yra ta, kad tėvai ne visada žino, kokie specialistai ir kokią pagalbą teikia jų vaikams, galbūt, dėl to neretu atveju laiko ją nepakankama. Mokinių patirtys atskleidžia ne visuomet jiems aiškų specialistų vaidmenį. Būsimieji specialieji pedagogai, remdamiesi savo patirtimi, taip pat abejoja specialiosiose mokyklose teikiamos švietimo pagalbos kokybe dėl minimalios mokytojo padėjėjo teikiamos pagalbos, nepakankamai tikslingai organizuojamos specialistų pagalbos, nepakankamo dėmesio mokyklų personalo profesiniam tobulėjimui.

Tėvai akcentuoja poreikį plėsti mokyklos pagalbą, užtikrinant ne tik sėkmingą vaikų ugdymą, bet ir paramą šeimai. Kompleksinė specialistų pagalba vaikui, mokyklos pagalba šeimai ir platesnis paslaugų spektras labiau atitiktų tėvų lūkesčius mokyklos atžvilgiu.

**Ugdymo turinio ir organizavimo pritaikymas kiekvienam mokiniui.** Dauguma mokyklų vykdo formaliojo ir neformaliojo ugdymo programas pritaikydami jas didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Ware, Butler, Robertson, O'Donnell ir Gould (2011), remdamiesi Renzulli, Reis (1997) ugdymo diferencijavimo koncepto analize, atskleidė šias koncepto dedamąsias: turinys, procesas, rezultatai, pamokos organizavimas ir vadyba, mokytojo siekis keisti mokymo stilių, atsižvelgiant į mokinio poreikius. Ware ir kt. (2011) tyrimo duomenys parodė ugdymo diferencijavimo praktiką Jungtinės Karalystės bendrojo ugdymosi mokyklose. Ugdymo diferencijavimas siejamas su: mokytojo padėjėjo pagalba (žodinių užuominų taikymas, pakartotinis užduočių paaiškinimas ar alternatyvių užduočių pateikimas, fizinė pagalba, perskaitymas / parašymas mokiniui); ugdymosi veiklos, fizinės aplinkos organizavimu ir vadyba klasėje (mokymasis heterogeninėse grupėse, mokinių susodinimo pamokoje įvairovė ir kt.); pedagogų bendradarbiavimu klasėje; mokymo turinio diferencijavimu pamokoje (mokymo turinio keitimas, papildymas mokiniui svarbiomis užduotimis, pavyzdžiui, smulkiosios motorikos lavinimas, alternatyviosios komunikacijos taikymas, skirtingų priemonių taikymas, namų darbų užduočių diferencijavimas ir kt.); ugdymosi



rezultatų diferencijavimu; išteklių panaudojimu (IK technologijos, alternatyviosios komunikacijos priemonės, dalijamoji medžiaga, vadovėliai, pratybos ir kt.); mokymo metodika (ugdymo strategijos, pavyzdžiui, trumpos instrukcijos, lėtas kalbėjimas, paskatinimų sistema); skirtingais pasiekimų vertinimo metodais.

Tyrimo rezultatai rodo, kad specialiųjų mokyklų pedagogai iš esmės sėkmingai individualizuoja ir diferencijuoja ugdymą pagal mokinių galias, gebėjimus ir poreikius. Pastebima frontalaus mokytojo darbo ir individualizuoto ugdymo (skirtingi vadovėliai, skirtingo sudėtingumo lygmens užduotys, individualus mokytojo ar mokytojo padėjėjo dėmesys) dėmė pamokoje. Įdomu tai, kad tiek specialiojoje mokykloje besimokantys ir SUP turintys mokiniai (atskleista šiame tyrime), tiek bendrojo ugdymo mokyklose besimokantys mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, pažymi individualaus mokytojo dėmesio ar papildomų konsultacijų poreikį (Groves & Welsh, 2010). Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai taip pat vienu iš pagrindinių įtraukiojo ugdymo iššūkių laiko mokytojų išskirtinio dėmesio sunkumų patiriantiems mokiniams poreikį ir dėmesio stoką geriau besimokantiems (Lambe & Bones, 2006).

Vis dėlto atvejų tyrimas parodė, kad ugdymo turinio diferencijavimo praktika specialiosiose mokyklose nors ir akivaizdi, tačiau pedagogų, tėvų ir mokinių suprantama šiek tiek siauriau: daugiausia dėmesio skiriama ugdymo turinio, priemonių ir rezultatų diferencijavimui. Kartais minima mokytojo padėjėjo pagalba, tačiau retai įvardijamas skirtingų ugdymo strategijų, įvairių išteklių, atitinkančių mokinių poreikius, taikymas; mažai dėmesio skiriama fizinei aplinkai, klasės valdymui pamokoje ir ugdymo metodų diferencijavimui. Ir nors patys specialiųjų mokyklų mokytojai nurodo, kad taiko į mokinių orientuotus mokymo organizavimo būdus, skatinančius mokinių aktyvumą ir mokymąsi bendradarbiaujant; siekia mokymo aplinkų įvairovės ir mokymo inovatyvumo, tačiau studentų patirtys atskleidžia, kad specialiosiose mokyklose ugdymo turinio pritaikymas ir ugdymo organizavimas labiau grindžiamas klasikinio mokymo paradigma, orientuota į akademinį žinių perteikimą, ir tik epizodiškai pastebimi šiuolaikinės mokymosi paradigmos fragmentai, pavyzdžiui, orientacija į aktyvų mokymąsi, socialinių gebėjimų ugdymą, praktinį žinių pritaikomumą ir kt.

Stebina tai, kad dirbdami mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, kurios geriau nei bendrojo ugdymo mokyklos aprūpinamos specialiosiomis ugdymo priemonėmis, pedagogai vis tiek jaučiasi per menkai aprūpinami mokymo priemonėmis ir būtent mokymo priemonės yra linkę akcentuoti kaip vieną svarbiausių mokymosi kokybę užtikrinančių veiksnių.

**Pažangos ir ugdymosi pasiekimų vertinimas.** Ugdymo įstaigose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, dominuoja į mokinio poreikius orientuotas individualizuotas neformalusis vertinimas, kai taikomi daiktiniai mokinių ugdymosi stimulai. Tačiau pastebėta, kad specialiųjų mokyklų pedagogai labiau pritaria formaliajam vertinimui pažymiais, o specialiojo ugdymo centrų ir daugiafunkčių centrų pedagogai linkę kuo dažniau vertinti mokinių pasiekimus bei taikyti neformalųjį vertinimą, grįstą pažangos aprašymu. Remiantis Ware ir kt. (2011) Jungtinėje Karalystėje atlikto tyrimo duomenimis, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo praktika bendrojo ugdymo mokyklose taip pat siejama su neformaliuoju vertinimu, tačiau panašu, kad pedagogai patiria mokinių pasiekimų vertinimo iššūkių nepriklausomai nuo to, kokio tipo įstaigoje mokosi specialiųjų ugdymosi poreikių turintis vaikas.

Mokyklų vadovų teigimu, mokinių pasiekimų vertinimas atliekamas pagal mokyklos parengtą pasiekimų vertinimo reglamentą, diferencijuojant mokinių pasiekimų vertinimą pagal amžių, gebėjimus, pastangas, asmenines savybes.

Tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai ieško efektyvių būdų, kaip vertinti mokinių pasiekimus ir pažangą, kaip į šį procesą įtraukti mokinius ir tėvus. Tačiau išryškėjo gana nenuoseklios pedagogų nuostatos šiuo klausimu. Viena vertus, pedagogai sutinka, kad pats mokinytis ir jo tėvai yra svarbūs vertinant pasiekimus ir pažangą. Kita vertus, abejojama tėvų galimybėmis kelti vaikams realius mokymosi tikslus, pačių mokinių ir jų tėvų gebėjimu adekvačiai vertinti pasiekimus ir pažangą. O iš mokinių interviu galima suprasti, kad įsi-vertinimas yra gana formalus, ne visada suvokiama jo prasmė, mokiniai pažymi ne visada teisingo, aiškiais kriterijais apibrėžto, ir tokiu būdu mokinius demotyvuojančio ugdymosi pasiekimų vertinimo apraiškas.

## Ugdymosi rezultatai

Tyrimu atskleista, kad pedagogai supranta šiuolaikinio ugdymo prioritetus, palaiko konstruktyvizmo paradigma grindžiamo ugdymo idėjas, tačiau dauguma iš jų pasižymi gana stipria orientacija į akademinis gebėjimus, elementarių dalyko žinių perteikimą ir įsitikinimą, kad tik specialiojo ugdymo įstaigos gali užtikrinti kokybišką individualizuotą mokinių ugdymą. Pedagogai ir mokyklų vadovai, net ir suprasdami šiuolaikinio ugdymo prioritetus, mano, kad svarbiausia suteikti vaikams bent elementarių kiekvieno dalyko žinių ir

padėti įveikti mokinių turimus sutrikimus. Tačiau detaliau aptardami mokinių ugdymosi tikslus ir rezultatus kai kurių mokyklų tiek administracijos atstovai, tiek pedagogai akcentavo vaiko saviraiškos, savivertės puoselėjimo, savarankiškumo ir socialinių įgūdžių, pasirengimo gyvenimui svarbą. Keliant mokymosi tikslus už akademinis gebėjimus ir dalyko žinias, jų nuomone, svarbiau yra tai, kad vaikas išmokytų būti su kitais, bendrauti, spręsti problemas.

Tėvai supranta savo vaikų ugdymosi ypatingumus ir nekelia jiems didelių ugdymosi tikslų, tačiau džiaugiasi savo vaikų gebėjimų ugdymosi pažanga ir individualiais pasiekimais. Tėvų nuomone, jų vaikų pasiekimus lemia tinkamos specialiojo ugdymosi strategijos, vaikų poreikius atitinkančio ugdymo(si) organizavimas. Dalis tyrime dalyvavusių mokinių tėvų išreiškia abejones dėl savo vaikų pasiekimų ir teigia, kad jie nesitiki pastebimų vaiko ugdymo(si) rezultatų, labiau vertina vaikų užimtumą. Ware ir kt. (2011) Jungtinėje Karalystėje atlikto tyrimo duomenys rodo, kad, vertinant mokinių, turinčių SUP, ugdymosi pažangą bendrojo ugdymo mokykloje, daug dėmesio skiriama socialiniam-emociniam progresui, daugeliu atvejų, pedagogų nuomone, tai svarbiau nei akademinis pasiekimų vertinimas.

Daugelio mokinių, turinčių SUP, požiūris į ugdymąsi neatsiejamas nuo vidinės motyvacijos. Sėkmingas ugdymasis laikomas tolesnio ugdymosi, įsidarbinimo ir „normalaus“ socialinio gyvenimo prielaida, tačiau didelė dalis mokinių nepaaiškina, kodėl reikia mokytis. Mokiniais labiausiai patinka įdomios, „lengvos“, į aktyvią mokinių veiklą orientuotos pamokos. Ši mokinių patirtis paaiškinama įvairių autorių (Groves, Welsh, 2010) kaip į praktinius dalykus ir gebėjimus orientuoto ugdymosi poreikis.

Vyresnieji mokiniai teigia pasigendantys jų amžių ir interesus atitinkančios veiklos ir pažymi didesnės autonomijos poreikį. Ugdymosi stiprybėmis laikomi prigimtiniai ar socialiniai gebėjimai, tačiau juos ne visi mokiniai įvardija. Labai didelė dalis mokinių nenurodo, kas mokykloje jiems patinka. Mokiniai ugdymosi problemas aiškina sunkiais mokomaisiais dalykais. Remiantis užsienyje atliktu tyrimu (Ware et al., 2011), bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai, turintys SUP, taip pat linkę „patinkančiomis, su jų interesais susijusiomis“ pamokomis laikyti mažiau akademiškas disciplinas (dailė, drama ir pan.), lyginant su kitais dalykais (kalba, matematika, socialiniai mokslai), kurie įvardijami kaip „sunkus darbas“.

Tik dalis tyrime dalyvavusių mokinių nurodo kitas, su ribotais gebėjimais ar ugdymo organizavimu susijusias, mokymosi problemų priežastis. Retai išskiriamos individualios mokinių mokymosi charakteristikos rodo mokinių men-

ką savęs ir savo mokymosi ypatumų pažinimą. Pasak Squires ir kt. (2016), būdas, kuriuo mokiniams pateikiamos mokymosi užduotys, gali nulemti mokinių savęs suvokimą. Cosgrove ir kt. (2014) tyrimo duomenimis, mokiniai, turintys SUP, išsako mažesnę pasitenkinimą mokykla ir ypač sudėtingesnių mokomųjų dalykų (skaitymo, rašymo, matematikos) mokymusi. Mokiniai, neturintys SUP, teigiamai vertina tas pamokas ir veiklas, kurios siejamos su jų interesais, tačiau tokia praktika ir kitose šalyse yra reta (Groves, Welsh, 2010).

### **Individualūs ugdymo ir perėjimo planai bei tolesnės negalią turinčių vaikų ugdymosi perspektyvos**

Pedagogai jaučiasi padedantys mokiniams ir tėvams apsispręsti dėl tolesnių perspektyvų, palaikantys mokinių mokymosi motyvaciją, ugdo mokymuisi visą gyvenimą būtinas kompetencijas, teigia rengiantys mokiniams individualius ugdymosi planus.

Svarbu atkreipti dėmesį, kad „individualus ugdymosi planas nėra sukurtas „mokiniui“, o yra kuriamas su „mokiniu“. Tokie pokyčiai, nors ir maži, yra nepaprastai reikšmingi nustatant mokinio teisę būti įtrauktam į procesą (Bergin & Logan, 2013). Šio tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai abejoja mokinių gebėjimu išreikšti savo nuomonę. Toks požiūris gali tapti kliūtimi mokinio pažangai ir sėkmei, nes Barnard-Brak ir Lechtenberger (2010) tyrimo rezultatai rodo reikšmingą ryšį tarp ugdytinių dalyvavimo sudarant individualų ugdymosi planą ir akademinį pasiekimą. Numatant tolesnes mokinių ugdymosi perspektyvas ir kuriant individualų ugdymo planą ypač svarbu užtikrinti mokyklos ir šeimos partnerystę. Individualaus ugdymo plano ir tolesnių ugdymosi perspektyvų planavimo procesas gali tapti puikiu bendradarbiavimo su vaiku ir jo šeima stiprinimo įrankiu. Anot MacLeod, Causton, Radel, M. ir Radel, P. (2017), siekiant pagerinti šeimos ir mokyklos bendradarbiavimą ugdant mokinius, turinčius negalią, mokyklų specialistams reikia pereiti nuo trūkumų perspektyvos prie savybių ir gabumų perspektyvos. Norint pagerinti mokyklos ir šeimos bendradarbiavimą, rengiant individualų ugdymo planą, mokyklos specialistams būtina suprasti, kad tėvai turi puikių žinių apie savo vaiką ir jo poreikius ir kad jie nori būti lygiaverčiai vaiko ugdymo partneriai, nuolat baiminasi ir nerimauja dėl nepakankamo pedagogų bendravimo ir pasitikėjimo tėvais bei neigiamo negalios suvokimo. Būtina įsiklausyti į tėvų balsą ir nuomonę plėtojant individualaus ugdymo ar perėjimo plano kūrimo

ir pritaikymo procesą kaip veiksmingą ir įtraukiantį ugdymą visiems mokiniams.

Tolesnės negalią turinčių mokinių ugdymosi perspektyvos glaudžiai siejamos su ikiprofesiniu ugdymu. Tyrimo rezultatai rodo, kad ikiprofesinis rengimas, galimybės mokytis profesijos, įgyti tam tikrų darbinių įgūdžių šiuo metu nėra pakankami. Tėvai apskritai nežino, kokios jų vaiko perspektyvos, baigus specialiąją mokyklą; pažymi ribotas galimybes įgyti tam tikrai profesijai reikalingų įgūdžių, o juo labiau – neišvykstant toli nuo namų. Tikimasi, kad mokykla ar valstybė plėtos globos paslaugas. Apskritai, tėvai nesvarsto tolesnio vaikų mokymosi galimybių, perėjimo į kitas ugdymo pakopas ar suaugusiojo gyvenimą. Mokiniai, atsižvelgdami į savo gebėjimus, tolesnio ugdymosi perspektyvas aptaria su šeimos nariais. Jie dalijasi mokyklos organizuojamų profesinio orientavimo veiklų pavyzdžiais, nors dalis mokinių nesvarsto tolesnio ugdymosi galimybių arba jų pamąstymai mažai argumentuoti. Pasak vadovų, mokytojai, planuodami tolesnes mokymosi perspektyvas ir mokinių perėjimą į suaugusiųjų gyvenimą, mokyklos ugdymo karjerai temas integruoja į atskirus dalykus, organizuoja vizitus į profesines mokyklas. Tačiau niekas nepaminėjo individualaus perėjimo plano konstravimo įgalinant mokinį ir šeimą, suteikiant reikalingą paramą vaikui, projektuojant į(si)darbinimo galimybes. Individualus perėjimo planas turėtų užtikrinti, kad būtų numatytas profesinis informavimas, konsultavimas, orientavimas ir pagalba perėjimo proceso pradžioje, jam įsibėgėjus ir vėliau. Lawson ir Parker (2019), atlikę teorinę mokslinių šaltinių analizę, išskiria tokius svarbius negalią turinčių asmenų perėjimo į kitą ugdymosi ar gyvenimo etapą aspektus: naujas socialinis pasaulis – nauja pradžia ir ryšiai su bendraamžiais; iššūkiai – netikrumas ir prisitaikymas prie pokyčių; motyvacija – priėmimo jausmas, pažangos siekis ir aspiracijos; pagalba – pagalbos lūkesčiai ir mokytojų pagalba. Planuojant perėjimo procesą autoriai rekomenduoja atsižvelgti į šiuos aspektus. Vis dėlto reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad net ir kokybiškas perėjimo proceso planavimas ar specialiojoje mokykloje suteikta pagalba nėra esminiai sėkmingo perėjimo į kitą mokymosi etapą ar suaugusiojo gyvenimą veiksniai. Užsienio šalyse yra atlikta tyrimų apie tai, kaip asmens tolesnį gyvenimą ir karjerą lemia asmens mokymasis bendrojo arba specialiojo ugdymo aplinkose. Norvegijoje (Kvalsund & Bele, 2010) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad perėjimo iš mokyklos į suaugusiųjų gyvenimą procese mokymasis specialiojo ugdymo aplinkoje (specialiojoje klasėje) buvo marginalizavimo arba izoliacijos rizikos faktoriumi. O mokymasis bendrojo ugdymo mokyklos bendrojoje klasėje buvo atsparumo ir socialinės integracijos faktorius negalią turinčių asmenų ankstyvajame suaugusiųjų gyvenimo etape.

Siekiant sėkmingo negalią turinčių mokinių perėjimo į suaugusiųjų gyvenimą, svarbu, kad kokybiškas įtraukusis ugdymas taptų prieinamas kiekvienam mokiniui tiek bendrojo ugdymo, tiek profesinėse mokyklose. Reikėtų gerinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ikiprofesinį konsultavimą ir pagalbą bei tarpininkavimą pereinant į kitą ugdymosi pakopą. Sklandų perėjimo procesą užtikrintų individualus perėjimo planas (angl. *transition plan*), kuris galėtų būti individualaus ugdymo plano dalis, padedanti planuoti tolesnes mokinio ugdymosi ir perėjimo į kitą ugdymosi pakopą ar suaugusiųjų gyvenimą perspektyvas. Perėjimo plano kūrimo ir įgyvendinimo procese itin pabrėžiamas mokyklos psichologo vaidmuo (Talapatra, Wilcox, Roof, & Hutchinson, 2019). Nepriklausomai nuo pasirinktos ugdymo įstaigos, negalią turinčių mokinių sėkmingą perėjimo procesą turėtų reglamentuoti teisės aktai, o politinės priemonės ir jų diegimas užtikrintų pačių mokinių dalyvavimą, orientuojantis į pasiekimus ir gerbiant asmeninius pasirinkimus, bendradarbiaujant su visais ugdymosi proceso dalyviais, reikalingomis institucijomis ir darbo rinkos tarnybomis.

## Švietimo kontekstas

**Specialiųjų mokyklų pedagogų segregacinės nuostatos.** Mokyklose, skirtose specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, dirbantys pedagogai palaiko nacionaliniuose švietimo dokumentuose įteisintą segreguoto specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo galimybę ir mano, kad specialiosios mokyklos su ten dirbančiais specialistais geriausiai gali užtikrinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio asmenybės visapusišką ugdymąsi ir jam reikalingą pagalbą. Nors personalizuoto ugdymosi nuostatos neatsiejamos nuo bendros mokinių, turinčių ir neturinčių SUP, ugdymosi politikos (Ellis, Tod, & Graham-Matheson, 2008), praktikoje neretai manoma, kad net ir nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai turėtų mokytis tokio tipo įstaigose. Tyrimas rodo, kad segregacinėmis nuostatomis labiau pasižymi specialiųjų mokyklų pedagogai ir vadovai. Specialiojo ugdymo centruose, daugiafunkčiuose centruose dirbantys asmenys įžvelgia tam tikrus mokinių ugdymo specialiosiose mokyklose ribotumus ir yra linkę pozityviau vertinti įtraukiojo ugdymo perspektyvas.

Įtraukiojo ugdymo plėtros kliūtims dabartinėje švietimo sistemoje pedagogų ir vadovų buvo nurodomos ne su vaiku, bet su aplinka ir jos pritaikymu bendrosiose mokyklose susijusios kliūtys: nepritaikyta fizinė aplinka; emocinis nesaugumas ir patyčios; savirealizacijos galimybių stoka; menkas finan-

savimas, lemiantis materialiųjų ir žmogiškųjų išteklių, reikalingų pagalbai užtikrinti, stoką; neigiamos mokyklų bendruomenių nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius; mokytojų nerimas, baimės dėl negalią turinčių mokinių ugdymo kompetencijų stokos; mokyklų atskaitomybės dėl tinkamo SUP tenkinimui skirtų lėšų panaudojimo nebuvimas. Tiek tėvų, tiek mokinių nuomone, didžiausia įtraukiojo ugdymo kliūtis – emocinis nesaugumas, patyčios ir pagalbos stoka bendrosiose mokyklose. Tokia nuomonė ir ugdymosi patirtys aktualizuojamos ir užsienio praktikoje. Cosgrove ir kt. (2014) tyrimu įrodyta, kad mokiniai, turintys SUP, dažniau patiria patyčias bendrojo ugdymo mokykloje negu neturintys SUP. Šios grupės mokinių patyčias dažniausiai lemia „kitokia“ išvaizda, santykių su bendraamžiais ypatumai, ugdymosi sunkumai ir engiamajam būdingos asmenybės charakteristikos. Nors ir specialiojoje mokykloje pasitaiko patyčių, mokiniai, perėję iš bendrojo ugdymo mokyklos, specialiąją mokyklą laiko saugesne ugdymosi aplinka (Squires et al., 2016). Užsienyje atlikti tyrimai (Lambe & Bones, 2006) atskleidžia ir patvirtina pedagogų nuomonę apie patiriamus įtraukiojo ugdymo iššūkius, siejamus su sunkumais reaguojant į labai skirtingus mokinių poreikius klasėje, nelygiavertį mokytojo dėmesį SUP turintiems ir kitiems mokiniams, nepakankamą mokytojų pasirengimą ugdyti SUP turinčius mokinius bei klasės dydį ir išteklių stoką. Pasak Ware ir kt. (2011), siekiant mokinių, turinčių SUP, sėkmingo mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje, svarbu skirti daugiau dėmesio ir laiko mokytojų ir švietimo pagalbos bei kitų specialistų bendradarbiavimui, t. y. bendram ugdymo veiklos planavimui, *individualaus ugdymosi plano rengimui*. Manoma, kad, rengiant pradinių klasių ir dalykų mokytojus, būtinos SUP turinčių mokinių ugdymo ir ugdymosi ypatumų teorinės ir praktinės studijos, apimančios bendradarbiavimu grįstą mokymą, universalus mokymosi dizaino principus, ugdymo turinio diferencijavimą (angl. *co-teaching, universal design, differentiation*). Be to, mokytojai privalo dalyvauti profesinio tobulėjimo kursuose mokinių, turinčių SUP, ugdymo tematika; mokytojų padėjėjų funkcijos turėtų būti aiškiai apibrėžtos ir reglamentuotos bei užtikrintas mokytojų padėjėjų tinkamas pasirengimas.

Teoriškai specialieji ugdymosi poreikiai laikomi sąveikos tarp individualių asmenų charakteristikų ir ugdymo aplinkos rezultatu, tačiau ugdymo realybėje dažnai orientuojamasi į vaiko problemų, silpnųjų ar šeimos trūkumų aprašą, bet ne į ugdymo aplinkos analizę (Frederickson & Cline, 2002). Šiame tyrime taip pat būta nuomonių, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai neturi galimybių ugdytis bendrosios paskirties įstaigose dėl gebėjimų stokos.

**Įtraukiojo ugdymo idėjų palaikymas.** Nemaža dalis tyrime dalyvavusių pedagogų, mokyklų vadovų ir tėvų teigia, kad, jei būtų užtikrintas kokybiškas

įtraukusis ugdymas, dauguma tėvų, kurių vaikai dabar mokosi specialiosiose mokyklose, pasirinktų bendrąsias mokyklas ir ten perkeltų savo vaikus. Runswick-Cole (2008), atlikusi tyrimą, tėvus, auginančius SUP turinčius vaikus, sąlygiškai skirsto į grupes pagal vyraujančią požiūrį į negalią: 1) socialinio požiūrio į negalią šalininkai, siekiantys vaiko ugdymosi įtraukioje mokykloje (šie tėvai yra orientuoti į edukacinės aplinkos pritaikymą vaiko ugdymosi poreikiams, linkę skeptiškai vertinti švietimo pagalbos specialistų atliekamą sutrikimų identifikavimą ir labiau pasitiki savo žiniomis apie vaiko individualumą); 2) pritariantys socialiniam požiūriui, tačiau dėl nesėkmingos vaiko ugdymosi patirties bendrojo ugdymo mokykloje yra pasirinkę specialiojo ugdymo įstaigą (šie tėvai yra patyrę atskirtį, pasirinkę kitą mokyklą dėl specialiosios mokyklos gebėjimo lanksčiau pritaikyti ugdomąją aplinką vaiko SUP); 3) klinikinio požiūrio į negalią besilaikančių tėvų sprendimas ugdyti vaiką specialiojo ugdymo įstaigoje yra susijęs su vaiko, bet ne ugdymo aplinkos trūkumų pripažinimu. Nors manoma, kad tokia tipologija negali būti griežtai apibrėžta, nes tėvų pozicija neretai kinta, vis dėlto tėvų požiūris į vaiko negalią ar sutrikimą gali bent iš dalies paaiškinti jų sprendimą renkantis vaiko ugdymosi įstaigos tipą.

Dauguma šiame tyrime dalyvavusių tėvų linkę laikytis socialinio požiūrio į negalią, tačiau mini vaikų trūkumus ar nesėkmingo vaikų ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtis, kurios rodo klinikinio požiūrio nuostatų apraiškas šalies švietimo sistemoje. Tėvai sėkmingą ugdymą(si) bendrojo ugdymo mokyklose laiko esant labiau išimtimi negu taisykle ir akcentuoja esminį mokytojo vaidmenį užtikrinant „kitokio“ vaiko priėmimą į klasės bendruomenę. Lambe ir Bones (2006) ir kt. tyrimai atskleidžia, kad esmine sėkmingos įtraukios mokyklos kūrimo prielaida laikomos teigiamos pedagogų nuostatos, kurias jie turėtų susiformuoti jau studijų metais. Anot autorių, bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai pripažįsta įtraukties idėjas, užtikrinančias žmogaus teises ir lygybę, skatinančias mokinių pasitikėjimą savimi ir visuomenės narių gebėjimą pažinti SUP įvairovę. Remiantis De Boer, Pijl ir Minnaert (2010) atlikta tyrimų apžvalga, aiškėja, kad tėvų nuostatos į įtraukųjį ugdymą susijusios su vaiko turima negalia: esant nežymiai vaiko negaliai tėvų nuostatos pozityvesnės, palyginti su tėvų, kurie augina vaikus, turinčius vidutinę ar žymią negalią. Pažymima, kad nepriklausomai nuo to, ar jų vaikas turi negalią ar jos neturi, tėvai linkę pripažinti vaikų, turinčių fizinę ar sensorinę negalią, ugdymąsi kartu su visais bendrojo ugdymo mokykloje; tačiau nėra tokie tolerantiški vaikų, turinčių emocinių, kognityvinių ir autizmo spektro sutrikimų, atžvilgiu.



Dalis šiame tyrime dalyvavusių mokinių teigė, kad norėtų mokytis bendrojo ugdymo mokykloje. Mokinių nuomonės apie ugdymąsi specialiojoje ir bendrojo ugdymo mokykloje iš esmės sutampa su užsienio mokslininkų atskleistomis mokinių patirtimis. Pasak Squires ir kt. (2016), net trečdalis SUP turinčių mokinių, besimokančių specialiosiose mokyklose, turėdami galimybę pasirinkti, norėtų mokytis bendrojo ugdymo mokyklose. Tačiau kita dalis mokinių dalijasi neigiamomis mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtimis, teigdami, kad daugiausia pagalbos jose jie sulaukdavo iš mokytojų padėjėjų, bet ne iš mokytojų ar bendraamžių. Pažymima, kad mokinių, perėjusių į specialiojo ugdymo įstaigą iš bendrojo ugdymo mokyklos, patirtys specialiojoje mokykloje yra pozityvesnės (Squires et al., 2016). Webster, Blatchford (2015) tyrimo duomenys rodo, kad bendrojo ugdymo mokykloje mokiniai, turintys SUP, net ketvirtadalį laiko leidžia ne klasėje; fiksuojama mažiau sąveikų su mokytojais ir bendraamžiais. Siekiant mokinių sėkmingo ugdymosi, anot Ellis ir kt. (2008), turėtų būti orientuojamasi ne į tai, kokio tipo mokykla lankoma, bet kokia mokinio patirtis joje.

Tyrimo dalyviai pastebi įtraukiojo ugdymo kliūtis, mano, kad įtraukiojo ugdymo plėtrą skatintų didesni išteklių bendrojo ugdymo mokykloms, tačiau visiškai nekalbama apie lyderystės poreikį, mokyklos struktūros pokyčius ir pan. O užsienio inkluzinio švietimo tyrimuose neretai nurodoma vadovavimo mokyklai svarba. Pasak Carter ir Abawi (2018), Kugelmass (2003), būtinos įtraukiojo ugdymo sąlygos – mokyklų vadovų tikėjimas visiškos įtraukties idėjomis ir jų diegimas mokyklos bendruomenėje; priėmimo kultūros (angl. *welcoming culture*) puoselėjimas; bendradarbiavimu grįsta pasidalytoji lyderystė, pedagogų ir kito mokyklos personalo lyderystės ir bendradarbiavimo gebėjimų plėtojimas ir pan. Kugelmass (2003) tyrimo duomenimis, lyderių vaidmuo siejamas ir su aiškiai apibrėžtomis bendruomenės narių funkcijomis, atsakomybėmis, problemų sprendimo gebėjimais, kolegų kompetencijų pripažinimu ir vertinimu, paramos bendruomenės nariams svarba.

Monografijos autorių manymu, svarbu užtikrinti, kad tiek valstybės skiriamos, tiek projektinės lėšos skatintų įtraukiojo ugdymo plėtrą ir reikalingus pokyčius mokyklų kultūroje, politikoje ir praktikoje. Būtina reikalauti bendrųjų mokyklų vadovų atsakomybės ir lyderystės kuriant palankias ugdymosi aplinkas mokykloje ir inicijuojant pokyčius mokyklos kultūroje, politikoje ir praktikoje. Tuo tikslu tikslinga būtų sukurti atskaitomybės mechanizmą už gautų lėšų panaudojimą specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui.

Kita svarbi sritis – pagalba mokytojams. Būtina teikti reikalingą pagalbą mokytojams, sudaryti galimybę mokytis bendradarbiaujant ir kartu sprendžiant

problemas; užtikrinti specialiųjų pedagogų, logopedų, socialinių pedagogų, psichologų konsultacinę pagalbą ir kiekvieno pedagogo (taip pat ir šiuo metu dirbančių specialiosiose mokyklose) profesinio tobulinimosi galimybes įtraukiojo ugdymosi srityje. Dėmesys svarbus tiek jau dirbančių pedagogų kompetencijoms, tiek ateinančiųjų į profesiją. Siekiant užtikrinti būsimųjų pedagogų pasirengimą įtraukiajam ugdymui, suteikiant jiems reikalingų žinių, gebėjimų ir įgūdžių, padedančių kurti emociškai saugias įtraukiojo ugdymosi aplinkas ir tenkinti kiekvieno mokinio poreikius, tikslinga į pedagogų rengimo programas įtraukti daugiau dalykų, susijusių su mokinių įvairovės pažinimu ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu. Rengiant specialiuosius pedagogus, logopedus, socialinius pedagogus ar kitus švietimo pagalbos specialistus, daugiau dėmesio reikėtų skirti jų pasirengimui dirbti ir teikti pagalbą įtraukiojo ugdymo aplinkose, bendradarbiavimo ir konsultavimo gebėjimų plėtojimui.

Siekiant išvengti tiesioginių ar netiesioginių segregacijos ar integracijos apraiškų, būtina nuolat stebėti, vertinti įtraukiojo ugdymo plėtros progresą, į šį procesą įtraukiant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, jų tėvus ar globėjus.

### **Mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams raidos perspektyvos**

JT Neįgaliųjų teisių komiteto rekomendacijose dėl Neįgaliųjų teisių konvencijos 24 straipsnio įgyvendinimo (CRPD/C/GC/4, 2016) skatinami deinstitutionalizacijos procesai, pabrėžiant, kad jie turi apimti: valdomą perėjimo planavimą su aiškiais laiko intervalais; orientaciją į bendruomenėje teikiamas paslaugas ir jų įteisinimą; finansavimo persikirstymą užtikrinant reikalingų paslaugų teikimą bendruomenėje ir jų tarpdiscipliniškumą; reikalingos pagalbos šeimoms suteikimą; konsultacijas ir bendradarbiavimą su nevyriausybėmis organizacijomis, SUP turinčiais vaikais, jų tėvais (globėjais). Deinstitutionalizacijos procesų skatinimas verčia permąstyti negalią turinčių vaikų ugdymo modelius ir sistemas, o specialiąsias mokyklas – ieškoti naujo vaidmens įtraukiojo švietimo sistemoje.

**Specialiųjų mokyklų vaidmuo įtraukiojo švietimo kontekste.** Dėl įtraukiojo ugdymo plėtros šio tyrimo dalyviai baiminasi mokinių skaičiaus mažėjimo, mokyklų sujungimo. Svarstydami galimą savo vaidmenį besikeičiančioje ir įtraukujį ugdymą orientuotoje švietimo sistemoje, tyrime dalyvavusių spe-

cialiųjų mokyklų ir specialiojo ugdymo centrų vadovai neatmeta galimybės, kad mokyklos galėtų tapti išteklių (metodiniais) centrais, kuriuose būtų teikiama tik epizodinė, trumpalaikė pagalba mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, konsultavimo ir švietimo paslaugos, aprūpinamos ištekliais įtraukiosios mokyklos.

Specialiųjų mokyklų vaidmuo įtraukiojo ugdymo idėjų kontekste lieka nebeaiškus, tačiau manoma, kad specialiosios mokyklos gali prisidėti tiek tiesiogiai – ugdydamos vaikus, turinčius SUP, tiek netiesiogiai – dalydamosi patirtimi su bendrojo ugdymo mokyklomis palaikant įtraukiojo ugdymo praktiką (Armstrong, 2017). Mittler (2005) teigimu, labai skirtingai apibrėžiamas specialiųjų mokyklų kaip išteklių centrų vaidmuo. Galima įvairi šių centrų veikla: teikiama pagalba mokiniams, turintiems SUP, nepriklausomai nuo jų lankomos mokyklos, bendrojo ugdymo mokyklos aplinkoje. Tokiu atveju kuriama sėkminga įtraukiojo ugdymo praktika, naudojantis specialiųjų mokyklų pedagogų turimomis kompetencijomis ugdyti SUP turinčius mokinius; formuojant visų pedagogų ir mokinių pozityvias nuostatas į SUP turinčius mokinius bei konsultuojant pedagogus ugdymo turinio individualizavimo, ugdymo strategijų, specifinių mokymosi priemonių taikymo ir kt. klausimais. Tačiau svarbu suprasti, kad, keičiantis profesinės veiklos pobūdžiui, specialiųjų mokyklų pedagogai gali patirti, kad jiems trūksta kompetencijų dirbti kitame (įtraukiosios mokyklos) kontekste. Todėl svarbus bendradarbiavimo, konsultavimo ir kitų reikšmingų kompetencijų tobulinimas, mokymų šiems pedagogams organizavimas.

Tyrime dalyvavusios mokyklos mano, kad perspektyvoje specialiojo ugdymo mokyklų paskirtimi galėtų būti mokinių, turinčių labai didelių SUP, ugdymas. Dalies tyrime dalyvavusių tėvų teigimu, vaikai ir anksčiau mokėsi specialiojo ugdymo įstaigose, nes jiems reikalinga labai didelė priežiūra, o bendrosios mokyklos kol kas negali suteikti tokios priežiūros, kokios reikia jų vaikams. Nuolat stiprinamos tėvų teisės parinkti mokymo įstaigą savo vaikams, skatinama bet kokių negalių turinčių mokinių įtrauktis į bendrąsias klases, tačiau Jungtinės Karalystės patirtis rodo, jog kai kurie mokiniai turi labai didelių poreikių, reikalaujančių specifinės specialistų teikiamos pagalbos, priežiūros, kurių negali suteikti bendrojo ugdymo mokyklos (DfES/0117, 2004).

Moksliniuose tyrimuose diskutuojant apie specialiųjų mokyklų vaidmenį įtraukiojo ugdymo filosofijos kontekste nuolat išryškėja dilema: kokybiškas individualių poreikių tenkinimas specialiojoje mokykloje ar priklausymo bendruomenei, pripažinimo jausmas mokantis bendrojo ugdymo mokykloje su visais (Norwich, 2008). Šių vertybių dermė ugdant mokinius, turinčius SUP,

galėtų būti laikoma tam tikru balansavimu tarp tarsi atskirų specialiojo ir bendrojo ugdymo sistemų, tačiau mokinių ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje laiko optimizavimas ir papildomos specialiosios pagalbos teikimas specialiojoje mokykloje reikalauja lanksčios paslaugų ir pedagoginio personalo politikos bei veda prie specialiųjų mokyklų skaičiaus mažėjimo. Kita vertus, pasak Mittler (2005), siekiant įtrauktis, galima keisti mokyklų struktūrą, kurti bendradarbiavimo kultūrą ir telkti išteklius. Mokyklų klasterių (angl. *clustering*) kūrimas (kelių bendrojo ugdymo įstaigų ir specialiosios mokyklos susijungimas) galėtų skatinti bendradarbiavimu grįstą bendruomenės narių darbą ir gerinti švietimo pagalbos visiems mokiniams kokybę.

**Mokinių perėjimas.** Sprendžiant specialiojo ugdymo kaitos klausimus užsienio šalyse svarstomi ir galimi perėjimo iš vienos mokyklos į kitą variantai (NCSE, 2016): iš specialiosios mokyklos į bendrojo ugdymosi mokyklos specialiąją klasę; iš specialiosios klasės į bendrojo ugdymosi klasę; iš bendrojo ugdymosi mokyklos į specialiąją klasę ar specialiąją mokyklą; lankstus ugdymasis (ugdymasis tiek specialiojo, tiek bendrojo ugdymosi įstaigoje). Jungtinės Karalystės patirtis (NCSE, 2016) rodo, kad sėkmingas mokinių perėjimas į kitą mokyklą apima: sprendimo priėmimą bendradarbiaujant tėvams ir specialistams; priėmimo į kitą mokyklą procedūras (angl. *enrolment*), pasirengimą perėjimui (bendradarbiaujant pedagogams, specialistams, tėvams ir mokiniui rengiamas *perėjimo planas*); mokinio, jo tėvų ir naujos mokyklos bendruomenės pasirengimą pokyčiams.

Tyrimo duomenys rodo, kad mokinių perėjimas iš specialiųjų į bendrojo ugdymo mokyklas mūsų šalyje yra retas, o jei pasitaiko, tai dažniausia to priežastis – sunkumai išsiskiriant su šeima, nepakankamos savirealizacijos galimybės ir specialiosios mokyklos mokinio etiketės vengimas. Specialiosios mokyklos patiria dažnesnius atėjimo iš bendrojo ugdymo mokyklų atvejus, kuriuos lemia emocinio saugumo, pedagogų pasirengimo, specialistų trūkumas ir pagalbos stygius; kitos priežastys siejamos su vaiko gebėjimų stoka, elgesio problemomis, mokymosi motyvacijos praradimu. Tikslingo mokinių perėjimo į kito tipo mokyklą planavimo praktika šalyje nėra išplėtotą; tikėtina, kad inicijuojant mokinių perėjimą į specialiąją mokyklą neieškoma įtraukiojo ugdymo principais pagrįstų sprendimų.

Kalbant apie perėjimo iš specialiosios mokyklos ir negalią turinčių mokinių įtrauktis į bendrojo ugdymo mokyklas didinimo procesus svarbu atkreipti dėmesį, kad tiek Lietuvoje, tiek ir kitose Europos šalyse vis dažniau bendrojo ugdymo mokyklose kuriamos specialiosios klasės, skirtos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, arba sujungiamos kelios mokyklos

įkuriant specialiojo ugdymo skyrius. Kyriazopoulou ir Weber (2009) teigia, kad tai yra ne kas kita, kaip specialiosios mokyklos forma su tomis pačiomis segreguoto ugdymo praktikomis. Watkins, Ebersold ir Lénárt (2016) pabrėžia, kad įtraukioju ugdymu galima vadinti tik tokius atvejus, kai specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai mokosi drauge su savo įprastos raidos bendraamžiais ne mažiau kaip 80 proc. viso mokymosi laiko.

**Bendrojo ugdymo ir specialiųjų mokyklų bendradarbiavimo praktika.** Šio tyrimo rezultatai rodo, kad mokyklos dalyvauja projektinėje veikloje, ieško išorinių išteklių ir partnerystės su kitomis specialiosiomis mokyklomis, pedagoginėmis psichologinėmis tarnybomis, profesinio rengimo centrais ir kt. Su bendrojo ugdymo mokyklomis labiau bendradarbiauti linkę specialiojo ugdymo centrų pedagogai ir administracija, o specialiųjų mokyklų pedagogai labiau linkę laukti iniciatyvos iš bendrojo ugdymo mokyklų.

Tuo tarpu Jungtinėje Karalystėje itin dažna specialiųjų ir bendrojo ugdymo mokyklų bendradarbiavimo praktika, kai specialiųjų mokyklų mokiniai numatytą laiko dalį praleidžia netoliese esančioje bendrojo ugdymo įstaigoje (Mittler, 2005). Mokiniai, turinčius SUP, į matematikos, raštingumo, sporto, meninės raiškos pamokas ar socialines veiklas įprastai lydi mokytojo padėjėjas. Specialiosios mokyklos taip pat naudojasi bendrojo ugdymo mokyklų turimais ištekliais (baseinai, mokomosiomis ir IKT priemonėmis). Kai kurie bendrojo ugdymo mokyklos mokiniai dalį laiko mokosi specialiojoje mokykloje. Tokio bendradarbiavimo tarp mokyklų pasekmė – pozityvios abiejų mokyklų pedagogų ir mokinių nuostatos, kurios perauga į gilesnes bendradarbiavimo tradicijas, kartu planuojant įvairias veiklas, atitinkančias mokinių SUP. Siekiant sėkmingo įtraukiojo ugdymo, svarbus visų mokinių, turinčių SUP, registravimas į bendrojo ugdymosi mokyklas su galimybe prireikus dalį laiko mokytis specialiojoje mokykloje ar klasėje.

Kitų šalių patirtis rodo, kad reaguodamos į pokyčius specialiosios mokyklos keičiasi. Allan ir Brown (2001) nustatė, kad pereinamajame etape pokyčiai pastebimi šiose srityse: 1) reaguojama ir prisitaikoma prie naujų politinių iniciatyvų; 2) stiprinami ryšiai su bendrojo ugdymo mokyklomis (specialiųjų mokyklų mokiniams sudaromos galimybės lankyti bendrojo ugdymo mokykloje dėstomus kursus, modulius); 3) kuriamas pozityvus mokyklos įvaizdis tėvų bendruomenėje ir visuomenėje (teigiama, kad gera komunikacija su tėvais visada buvo specialiųjų mokyklų stiprioji pusė, o pokyčių kontekste tai įgavo dar didesnę reikšmę); 4) neretai bendravimas su tėvais yra įtraukiamas į mokyklos strategiją kaip prioritetinė sritis; 5) vadovai didžiuojasi tuo, kad tėvai teigiamai vertina specialiosios mokyklos pastangas ir rezultatus.

## Tyrimo ribotumai

Mokslinių tyrimų ribotumai skirstomi į grupes: ribotumus, *susijusius su tyrimo metodologija* (imties atranka ir dydis, tyrimo metodologinių strategijų, metodų, instrumentų pasirinkimas, tyrimų stoka), ir ribotumus, *susijusius su tyrėjais* (ribotas prieinamumas prie duomenų, laiko klausimas, kultūrinės ar asmeninės tyrėjų nuostatos). Nors šiame tyrime laikomasi metodologinių ir etikos reikalavimų, tačiau atlikus tyrimą išryškėjo keletas aspektų, kuriems, tyrėjų nuomone, skirta nepakankamai dėmesio. Toliau pateikiami tyrimo ribotumai nesumenkina tyrimo vertės ir kokybės, tačiau patikslina tyrimo atlikimo kontekstines detales, kurios galėjo turėti įtakos tyrimo duomenims. Šių aspektų atskleidimas sudaro galimybę skaitytojui įvertinti visas atlikto tyrimo aplinkybes, o mokslininkams – tolesniuose tyrimuose atkreipti dėmesį į galimus tyrimą ribojančius aspektus.

**Atsitiktinė respondentų atranka.** Atliekant *kiekybinį tyrimą* buvo siekiama apklausti pakankamą skaičių asmenų, ugdančių SUP turinčius mokinius, kad duomenis galima būtų generalizuoti pasirinktai populiacijai ir užtikrinti tyrimo rezultatų reprezentatyvumą. Bendras imties dydis yra pakankamas kokybiškai statistinei analizei atlikti ir leidžia teigti, kad yra užtikrinamas tyrimo rezultatų reprezentatyvumas su 4,9 proc. paklaida. Vis dėlto kiekybinio tyrimo ribotumu galima būtų įvardyti tai, kad planavimo etape iš anksto nebuvo numatyta, kaip bus užtikrinamas vidinis pedagogų populiacijos struktūros reprezentatyvumas (t. y. pasiskirstymas pagal pareigas, kvalifikacinę kategoriją ir pan.), o buvo pasikliauta atsitiktinumo principu. Kiti ribotumai, kaip ir daugumos anketinių apklausų atveju, yra susiję su neužtikrinta aplinkos veiksmų kontrole (Price & Murnan, 2004).

**Išorinių aplinkos veiksmų kontrolė.** *Kiekybiniame ir kokybiniame tyrime* pasirinktas tikslinis imties (anketos išsiųstos į visas veikiančias specialiąsias mokyklas) formavimo būdas leido pasiekti reikalingą populiaciją – specialiosiose mokyklose dirbančius pedagogus, tačiau pasirinkta elektroninė apklausos forma neleido kontroliuoti aplinkos sąlygų, kurioje buvo pildoma anketa, ir kontekstualių, su konkrečia mokykla susijusių įvykių, kurie galėjo paveikti tiek kiekybinio tyrimo respondentų atsakymus, tiek kokybinių apklausų dalyvių nuomonės tam tikru konkrečiu anketos pildymo ar dalyvavimo tyrime metu (Baxter & Jack, 2008; St-Pierre, 2001).

**Švietimo pagalbą teikiančių specialistų dalyvavimas tyrime.** Nors *kokybiniame atveju tyrime* analizuojama švietimo pagalbos kiekvienam mokiniui užtikrinimo praktika, tačiau ji atskleidžiama tik iš ugdymo įstaigų administracijos atstovų, pedagogų (tik kai kuriais atvejais buvo įtraukti švietimo pagalbos specialistai), tėvų ir mokinių perspektyvos. Tikėtina, kad švietimo pagalbos

specialistų (specialiųjų pedagogų, logopedų, socialinių pedagogų ir kt.), dirbančių specialiojo ugdymo įstaigose, individuali apklausa ir apibendrintų patirčių analizė būtų sudarę galimybę išsamiau atskleisti įvairesnius itin specializuotos švietimo pagalbos teikimo praktikos aspektus, papildytų tyrimo duomenis naujomis temomis ir įžvalgomis apie specialiosios pedagoginės pagalbos tikslumą, specifiškumą bei prieinamumą.

**Patogioji kriterinė mokinių, turinčių SUP, imties atranka.** *Kokybiniame atvejų tyrime* sutikusiose dalyvauti specialiojo ugdymo įstaigose organizacijos vadovų ir pedagogų buvo prašoma atrinkti įvairių SUP grupių ir lygmens mokinius, galinčius dalyvauti tyrime. Tokia tyrimo dalyvių atranka turi ribotumą, nes išlieka galimybė, kad dalyvauti tyrime buvo atrinkti tie mokiniai, kurie geba geriau atskleisti savo patirtis, arba tie, kurie palankiau vertina ugdymąsi savo mokykloje. Galima prielaida, kad nevisiškai atskleista mokinių patirčių įvairovė. Taip pat analizuojant mokinių apklausos duomenis reikėtų įvertinti tai, kad specialiųjų mokyklų mokiniai, turintys tik sensorikos sutrikimų ir aukštesnio lygmens kalbinės raiškos gebėjimų, galėjo plačiau išsakyti savo nuomonę nei tie mokiniai, kurie turi labai didelių SUP, kylančių dėl intelekto sutrikimų.

Taip pat mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybėms ir iššūkiams atskleisti būtų buvę vertinga į imties atrankos kriterijų sąrašą įtraukti mokinių turimą patirtį abiejų tipų (bendrojo ir specialiojo) ugdymo įstaigose. Šios mokinių patirtys, kaip rodo tyrimo duomenys, itin svarbios, siekiant duomenų informatyvumo.

**Tyrimo metodų pasirinkimas.** *Kokybiniame atvejų tyrime* taikant individualaus interviu ir *delfi* grupės metodus, analizuojamos tyrimo dalyvių patirtys skirtinguose specialiojo ugdymo įstaigų kontekstuose. Tačiau tikėtina, kad, siekiant giliau analizuoti SUP turinčių mokinių ugdymosi praktiką, būtų tikslinga taikyti ir kitus grupių ar organizacijų tyrimuose taikomus metodus (pvz., stebėjimą (ne)dalyvaujant, lauko užrašus). Stebėjimas, tyrėjams dalyvaujant specifinėse organizacijos veiklose, sudarytų galimybę užmegzti artimesnį santykį su tyrimo dalyviais, įgyti daugiau jų pasitikėjimo, sulaukti atvirų atsakymų ir atskleisti „paslėptas“ temas, kurios pasireiškia ne tik organizacijoje pripažintų reikšmių ir vertybių sistema (deklaratyviomis reikšmėmis), bet ir elgesio (veiksmų, sąveikų) lygmeniu. Nors tyrimo metodų pasirinkimas gali būti laikomas tyrimo ribotumu, vis dėlto atvejų tyrime pateikiama pakankama specialiojo ugdymo įstaigų bendruomenės narių patirčių ir nuomonių įvairovė, kuri atkartoja ir (ar) papildo kiekybinio ir kitų mokslininkų atliktų tyrimų duomenis.

**Tyrimo instrumentų pasirinkimas.** Dėl galios skirtumų tarp suaugusiųjų ir vaikų pastarųjų balsas moksliniuose tyrimuose dažnai nebūna „išgirstas“.

Ne tik Lietuvoje, bet, pasak Robinson (2014), ir užsienyje stokojama tyrimų, atskleidžiančių mokinių, turinčių SUP, nuomones apie ugdymąsi. *Kokybiniam atvejų tyrimui* siekiama sudaryti galimybę mokiniams, turintiems SUP, pareikšti savo nuomonę ir pasidalyti ugdymosi patirtimis. Pateikiant atvirus klausimus, siekta atskleisti mokinių patirtis. Mokinių atsakymai į klausimus buvo tikslinami, pateikiant papildomų klausimų. Tačiau tikėtina, kad vizualiųjų ir kitokių papildomos komunikacijos priemonių (temų, jausmų ir vertinimo kortelių, atsakymų iliustravimo piešiniais ir pan.) taikymas interviu metu galėjo sudaryti daugiau galimybių mokiniams, turintiems didelių komunikacijos sunkumų, išreikšti savo nuomonę kitais, ne tik verbaliniais, būdais.

**Ribotos kokybinio tyrimo duomenų generalizavimo galimybės.** Kiekybinis tyrimas leidžia apibendrinti specialiojo ugdymo įstaigų administracijos atstovų, pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų nuomones, remiantis statistine duomenų analize. *Kokybinio atvejų tyrimo duomenys, studentų patirtys* papildoma kiekybinį tyrimą ir iliustruoja skirtingas specialiojo ugdymo įstaigų patirtis, tačiau nesudaro galimybės generalizuoti, kiek plačiai nuomonės ar patirtys išplitusios, ir išskirti, kurios tyrimo dalyvių grupės (administracijos atstovų, pedagogų, tėvų, mokinių) nuomonės dažnesnės ir (ar) svarbesnės, o kurios – retos ir (ar) mažiau svarbios. Remiantis tyrimo dalyvių nuomonėmis, galima išskirti dažniausiai išryškėjančias ar pavienes temas, atskleisti skirtingų tyrimo dalyvių grupių nuomones ar kelių ugdymo įstaigų, kaip atvejų, praktikos bendrumus ir ypatingumus. Tokie duomenys neleidžia konstatuoti, kokia yra vyraujanti praktika šalies specialiojo ugdymo įstaigose, todėl tyrimo siekiama teorinio duomenų generalizavimo, juos interpretuojant, t. y. ieškant kiekybinio ir kokybinio tyrimo duomenų sąsajų su jau atliktų mokslinių tyrimų rezultatais. Teorinis tyrimo duomenų validumas laikomas viena iš galimų kokybinio tyrimo validumo formų (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Stake, 2008; Yin, 2011).

**Išankstinės tyrėjų nuostatos.** Natūralu, kad profesinis pasirengimas, mokslinė ir asmeninė patirtis ir interesai lemia tam tikras tyrėjų teorines pozicijas, reprezentuojančias jų vertybinę ideologiją (Walsham, 2006). Kokybiniam tyrimo administracijos atstovų, pedagogų, tėvų ir mokinių apklausos žodžiu instrumentai parengti tyrėjų, orientuotų į tyrimo probleminius klausimus ir besilaikančių pasirinktų teorinių nuostatų. Nors visuose empirinio tyrimo etapuose tyrėjai stengėsi išlikti nešališki, galima prielaida, kad klausimai sukonstruoti siekiant atsakymų, susijusių su tyrėjų interesais, lūkesčiais tyrimo duomenų atžvilgiu, todėl nebūtinai atskleidžia tyrimo dalyviams svarbius ugdymosi, savijautos mokykloje ir kt. aspektus. Tačiau, taikant kokybinių tyrimų instrumentus (pvz., pusiau struktūruoto interviu, *delfi* grupės, rašytinių refleksijų), stengtasi išgirsti bei plėtoti pačių tyrimo dalyvių inicijuotas temas.



## Tolesnių tyrimų perspektyvos

Įvertinant atlikto tyrimo teorinį, socialinį-politinį ir realios praktikos kontekstą, galima įžvelgti naujų, šioje srityje itin aktualių tyrimų perspektyvas.

**Įtraukiojo ugdymo, konsultavimo ir bendradarbiavimo kompetencijų tyrimai.** Besikeičiančios mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, funkcijos ir naujai deleguojamas konsultacinių ar metodinių centrų vaidmuo skatina giliau analizuoti buvusių specialiųjų mokyklų personalo kompetencijas suprasti ir palaikyti įtraukiojo ugdymo procesus, atlikti naujai deleguojamas funkcijas ir bendradarbiauti su bendrojo ugdymo mokyklomis. Šių tyrimų pagrindu turėtų būti planuojamas specialistų profesinis tobulinimasis.

**Perėjimo procesų tyrimai.** Siekiant realios įtraukiojo ugdymo plėtos, o ne mechaniško mokyklų sujungimo kuriant specialiojo ugdymo skyrius ar klases, būtinas atsakingas ir valdomas mokinių, kurie šiuo metu mokosi specialiosiose mokyklose, perėjimo procesas. Būtina vykdyti bandomuosius tyrimus, analizuoti ir identifikuoti gerąsias mokyklų transformavimo ir mokinių sėkmingo perėjimo patirtis.

**Tarpinstitucinio bendradarbiavimo tyrimai.** Nauji švietimo tikslai, veiklos kontekstai, įstaigų funkcijos skatina mokyklas ieškoti naujų bendradarbiavimo tarp bendrojo ugdymo mokyklų ir mokyklų, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, formų. Aktualu tirti, kokia specialiojo ugdymo centrų pagalba padėtų sėkmingai ugdyti(s) vaikams, turintiems negalią, ir valdyti šių mokinių iškritimo iš bendrojo ugdymo sistemos rizikas.

**Sėkmingo didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo tyrimai.** Neretai sėkmingo įtraukiojo ugdymosi atvejai nutylimi ir nuvertinami, o nesėkmingais pasiremama ieškant argumentų „už“ specialiąsias mokyklas. Siekiant įrodymais grįstos praktikos, reikėtų tikslingesnių, išsamesnių ir gilesnių tyrimų, kurie atskleistų:

- 1) žymių ir kompleksinių negalių turinčių vaikų įtraukiojo ugdymo patirtis: sėkmės atvejus, galimybes ir kliūtis;
- 2) pagalbos ypatumus ir strategijas vaikams, turintiems labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, kai jiems reikalingų ypatingų sąlygų negali užtikrinti bendrojo ugdymo mokykla.

## Literatūra

- 2019–2020 ir 2020–2021 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrojo ugdymo planas. *TAR*, 2019-04-15, Nr. 6132.
- 90/C 162/02. (1990). Resolution of the council and the ministers for education meeting within the council of 31 may 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education. *Official Journal of the European Communities*, No. C 162/2.
- A/HRC/25/29. (2013). *Thematic study on the right of persons with disabilities to education. Report of the office of the united nations high commissioner for human rights*. United Nations, Human Rights Council. <https://undocs.org/A/HRC/25/29>
- A/RES/48/96. (1994). *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities: Resolution*. United Nations.
- A/RES/70/1. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- Acar, Z., & Gündüz, N. (2017). Participation motivation for extracurricular activities: Study on primary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 901–910.
- Ahmed, J. U. (2010). Documentary research method: New dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1–14.
- Ainscow, M. (2007). Towards a more inclusive education system. Where next for special schools. In R. Cigman (Ed.), *Included or excluded. the challenge of the mainstream for some SEN children* (pp. 128–139). London and New York: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London, New York: Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(14), 104–111.
- Akpan, J. P., & Beard, L. A. (2016). Using constructivist teaching strategies to enhance academic outcomes of students with special needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 392–398.

- Alifanovienė, D., Šapelytė, O., Valančiūtė, E. (2010). Patyčių priežasčių ir sprendimo būdų vertinimas: specializuotos ugdymo institucijos ugdytinių požiūris. *Specialusis ugdymas*, 2(23), 31–43.
- Ališauskas, A. (1998). Sutrikusios klausos vaikų ugdymo vizija (ugdymo ir socializacijos koncepcijos komentaras). Iš *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis*: mokslinės konferencijos medžiaga (p. 4–6). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Ališauskas, A. (2001). Specifinės mokymosi negalės: konceptualusis ir taikomasis aspektai. *Specialusis ugdymas*, 2(5), 15–28.
- Ališauskas, A. (2004). Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė. *Pedagogika*, 74, 18–24.
- Ališauskas, A. (2005). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčio vaiko vertinimo kontroversijos: įvertinimas ar nuvertinimas? *Pedagogika*, 79, 161–166.
- Ališauskas, A. (2019). *Vaiko situacijos vertinimas: sėkmingo ugdymosi link*: mokojoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*: mokslo studija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Ališauskas, A., Ambrukaitis, J. (1993). Dėl specialiojo mokymo reformos. Iš P. Dereškevičius (Red.), *Lietuvos švietimo reformos gairės*: straipsnių rinkinys (p. 137–148). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
- Ališauskas, A., Galvydytė, J. (2017). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, psichosocialinė charakteristika. *Specialusis ugdymas*, 1(36), 9–47.
- Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, 1(24), 105–116.
- Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). Inkluzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 2(25), 113–127.
- Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas*, 1(4), 6–15.
- Ališauskas, A., Vaičienė, Ž. (2005). Sutrikusio intelekto moksleivių socialinio supratimo ir ugdymo formų ryšys. *Socialinis darbas*, 4(2), 120–131.
- Ališauskas, R. (2002). Mokyklų audito kontekstas. Iš *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika*, 1 d. (p. 4–8). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- 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.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., Šapelytė, O. (2009). Specialiosios pedagoginės pagalbos poreikis ir tenkinimo lygis ugdymo proceso dalyvių vertinimu. *Specialusis ugdymas*, 1(20), 119–130.
- Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., Šapelytė,

- O. (2008). Ugdymo proceso dalyvių pasitenkinimas psichologine, specialiąja pedagogine ir specialiąja pagalba. *Specialusis ugdymas*, 2(19), 92–101.
- Ališauskienė, S., & Miltenienė, L. (2017). Inclusive education – the need for systemic changes. *Multicultural Studies*, 4, 167–188.
- Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2018). Inkluzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstruktyvų interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1(38), 11–32.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-6093-9
- Allan, J., & Brown, S. (2001). Special schools and inclusion. *Educational Review*, 53(2), 199–207. <https://doi.org/10.1080/00131910120055624>
- Almalki, N. (2016). What is the best strategy “evidence-based practice” to teach literacy skills for students with multiple disabilities? A systematic review. *World Journal of Education*, 6(6), 18–30. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v6n6p18>
- Ambrukaitis, J. (1998). Specialiųjų mokyklų raidos tendencijos. Iš *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis*: mokslinės konferencijos medžiaga (p. 6–9). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 6–23.
- Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė, V., Udrienė, G. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 61–71.
- Ambrukaitis, J., Stankevičienė, D. (2002). Specialiųjų poreikių mokiniai bendrojo lavinimo mokykloje: Mokymo ir mokymosi bruožai. *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*, 6, 17–51.
- Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*: mokslo taikomasis leidinys. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2012). Disability as cultural difference: Implications for special education. *Remedial and Special Education*, 33(3), 139–149. doi:10.1177/0741932510383163
- Arico, A. (2011). *The effect of class size on inclusion student academic success*. (Unpublished Doctoral Study of Education). Walden University, USA.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2010). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Armstrong, T. (2017). Neurodiversity: The future of special education? *Differences, Not Disabilities*, 74(7), 10–16.
- Ash, R. C., & Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. May, 15-22. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15–22. <https://doi.org/10.1177%2F019263650008461604>

- Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka. (2000). *Valstybės žinios*, 2000-10-11, Nr. 85-2608. Negalioja nuo 2011-10-12.
- Babcock, P., & Betts, J. R. (2009). Reduced class distinctions: Effort, ability, and the education production function. *Journal of Urban Economics*, 65, 314–322. doi:10.1016/j.jue.2009.02.001
- Badley, E. M. (2008). Enhancing the conceptual clarity of the activity and participation components of the international classification of functioning. *Social Science & Medicine*, 66(11), 2335–2345. <https://doi.org/10.1016/j.socsci-med.2008.01.026>
- Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos*: ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai. Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija. [http://www.elibrary.lt/resursai/LR\\_ministerijos/Ataskaitos/smm/38.pdf](http://www.elibrary.lt/resursai/LR_ministerijos/Ataskaitos/smm/38.pdf)
- Bakk, A., & Grunewald, K. (1998). *Globa. Knyga apie žmones su intelekto negalia*. Vilnius: Avicena.
- Bakker, L., & Van Brakel, W. (2012). Empowerment assessment tools in people with disabilities in developing countries. A systematic literature review. *Leprosy Review*, 83, 129–153.
- Bakonis, E., Paurienė, L., Jevsejevienė, J., Mikėnė, S., Gražytė-Skominienė, A. (2018). *Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybė*: metinis pranešimas. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Balčiūnas, D., Kardelis, K. (2005). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. *Pedagogika*, 79, 123–129.
- Balevičienė, S. (2015). Mokymosi pagalba bendrojo ugdymo mokyklų mokiniams: padėtis ir problemos. *Švietimo problemos analizė*, 2015, gruodis, Nr. 17(141).
- Baraldsnes, D., Vaškienė, A. (2013). Socialinio pedagogo iššūkiai organizuojant ir teikiant socialinę-pedagoginę pagalbą mokiniams mokykloje. *Tiltai*, 1, 199–210.
- Barber, B. R., & Wiley, A. L. (2020). The inclusion of students with high-incidence disabilities in general education environments. In J. M. Kauffman (Ed.), *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues and International Perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429344039>
- Barkauskaitė, M., Bruzgelevičienė, R. (2002). Švietimo įstaigos vertinimo nuostatos. Iš *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika* (p. 9–15). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Barkauskaitė, M., Mikalauskienė, J. (2011). Saugios aplinkos kūrimas bendrojo ugdymo mokykloje. *Pedagogika*, 103, 30–37.
- Barnard-Brak, L., & Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education*, 31(5), 343–349. <https://doi.org/10.1177%2F0741932509338382>
- Bartaševičius, R. (2012). Mokymosi aplinka XXI amžiuje. *Švietimo problemos analizė*, 2012, birželis, Nr. 7(71).

- Barton, L. (2009). Disability, physical education and sport: Some critical observations and questions. In H. Fitzgerald (Ed.), *Disability and youth sport* (pp. 39–50). New York: Taylor & Francis.
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., & Pluhar, C. (2009). *Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai. Rekomendacijos politikams*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Bektas, F., Çogaltay, N., Karadag, E., & Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482–488. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891837>
- Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas. (2009). *Valstybės žinios*, 2009-04-08, Nr. 40-1517.
- Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas. (2007). *Valstybės žinios*, 2007-07-24, Nr. 82-3372. Negalioja nuo 2009-03-16.
- Bendrojo lavinimo, specialiojo ugdymo, profesinio mokymo mokyklų, pagalbą mokiniai, mokytojui ir mokyklai teikiančių įstaigų steigimo, reorganizavimo, likvidavimo ir pertvarkymo kriterijų sąrašas. (2004). *Valstybės žinios*, 2004-06-17, Nr. 95-3510. Negalioja nuo 2011-07-01.
- Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas. (2014). *TAR*, 2014-09-08, Nr. 12000.
- Bednarska, M. (2014). School-house relationships on different stages of children and teenagers (youth) development. *Pedagogika*, 114 (2), 106–115.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: Žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
- Bergin, E., & Logan, A. (2013). An individual education plan for pupils with special educational needs: How inclusive is the process for the pupil?'. *REACH - Journal of Special Needs Education in Ireland*, 26(2), 79–91.
- Berns, R. M. (2009). *Vaiko socializacija: šeima, mokykla, visuomenė*. [Child, family, school, community]. (Vertė Jovilė Kuzmickaitė). Vilnius: Poligrafija ir informatika.
- Bingham, C., Clarke, L., Michielsens, E., & Van De Meer, M. (2013). Towards a social model approach? British and Dutch disability policies in the health sector compared. *Personnel Review*, 42(5), 613–637. <https://dx.doi.org/10.1108%2FPR-08-2011-0120>
- Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigimų sankirtoje. *Pedagogika*, 79, 5–10.
- Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai. T. 2*. Vilnius: Edukologija.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.

- Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Florian, L. (2011). Preparing general education teachers to improve outcomes for students with disabilities. *American Association of Colleges for Teacher Education, 2005*, 1–32.
- Blustein, J. (2012). Philosophical and ethical issues in disability. *Journal of Moral Philosophy, 9*(4), 573–587. <https://doi.org/10.1163/17455243-00904002>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: Index for Inclusion Network.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourke, P. E. (2010). Inclusive education reform in queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 183–193. <https://doi.org/10.1080/13603110802504200>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousands Oaks; London; New Delhi: Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). Washington DC: American Psychological Association. doi:10.1037/13620-004
- Brittain, I. (2004). Perceptions of disability and their impact upon involvement in sport for people with disabilities at all levels. *Journal of Sport & Social Issues, 28*(4), 429–452. <https://doi.org/10.1177%2F0193723504268729>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press. [https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Brooks, B. A., Floyd, F. J., Robins, D. L., & Chan, W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 59*(7), 678–687. <https://doi.org/10.1111/jir.12171>
- Broomhead, K. (2013). Blame, guilt and the need for 'labels'; insights from parents of children with special educational needs and educational practitioners. *British Journal of Special Education, 40*(1), 14–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12012>
- Brukštutė, G. (2016). Research methods identifying correlation between physical environment of schools and educational paradigms / Mokyklų fizinės aplinkos

- ir ugdymo nuostatų sąsajų tyrimai. *Mokslas – Lietuvos ateitis / Science – Future of Lithuania*, 8(1), 112–122. <https://doi.org/10.3846/mla.2016.873>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21.
- Bruzgelevičienė, R. (2007). *Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigmos kaitos aspektu 1988–1997*. (Nepublikuota daktaro disertacija). Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius.
- Buchanan, E. A., & Zimmer, M. (2018). Internet research ethics. In Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Winter 2018 Edition*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/ethics-internet-research/>
- Buzaitytė-Kašalynienė, J., Gasparavičiūtė, D. D., Gudžinskienė, V., Radvilė, A. (2018). *Ugdymosi poreikių, kylančių dėl nepalankių aplinkos veiksnių, atpažinimo kriterijai ir rekomendacijos dėl individualios pagalbos mokiniams, turintiems ugdymosi poreikių dėl nepalankių aplinkos veiksnių*. Kaunas.
- Cameron, D. L., & Jortveit, M. (2014). Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts?, *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 559–570. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933544>
- Carling, J. (2019). Research ethics and research integrity. *MIGNEX handbook, chapter 4 (v1)*. Oslo: Peace Research Institute Oslo. <https://www.mignex.org/d013>
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141–153. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158024>
- Carter, S., & Abawi, L. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49–64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Cera, R. (2015). National legislations on inclusive education and special educational needs of people with autism in the perspective of article 24 of the CRPD. In V. Della Fina & R. Cera (Ed.), *Protecting the rights of people with autism in the fields of education and employment* (pp. 79–108) Springer-Verlag GmbH. doi:10.1007/978-3-319-13791-9\_4
- Çogaltay, N., & Karadag, E. (2016). The effect of educational leadership on organizational variables: A meta-analysis study in the sample of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 603–646.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London, New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education* (6th ed.). London & New York: Routledge.
- COM/0636. (2010). *European disability strategy 2010–2020. A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, COM/2010/0636 final*.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education – implications for theory, research, and practice. *In-*



- ternational Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441–457. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802377482>
- Cosgrove, J., McKeown, C., Travers, J., Lysaght, Z., Ní Bhroin, Ó, & Archer, P. (2014). *Educational experiences and outcomes for children with special educational needs: A secondary analysis of data from the growing up in Ireland study*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London; New Delhi: Thousand Oaks; SAGE Publications.
- CRPD. (2006). *The convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- CRPD/C/GC/4. (2016). *General comment No. 4, article 24: Right to inclusive education. UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities - CRPD, 2 September 2016*. <http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- CRPD/C/LTU/CO/1. (2016). *Neįgalijų teisių konvencija. Baigiamosios pastabos pirminei Lietuvos ataskaitai* [CRPD/C/LTU/CO/1: Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Concluding observations on the initial report of Lithuania, 11 May 2016] UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. [https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/11136\\_neigaliju-teisiu-komiteto-rekomendacijos-lietuvai.pdf](https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/11136_neigaliju-teisiu-komiteto-rekomendacijos-lietuvai.pdf)
- Cuhls, K. (2004). Delphi method. In *Foresight methodologies text book. Training module, 2* (pp. 93–112). Vienna, Austria: UNIDO.
- D'Alessio, S., & Donnelly, V. (Eds.). (2013). *Organisation of provision to support inclusive education - literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Danforth, S. (2001). A pragmatic evaluation of three models of disability in special education. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13(4), 343–359. <https://doi.org/10.1023/A:1012281312012>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- de Verdier, K., Fernell, E., & Ek, U. (2018). Challenges and successful pedagogical strategies: experiences from six Swedish students with blindness and autism in different school settings. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 48(2), 520–532.
- Dee, T. S., & West, M. R. (2011). The non-cognitive returns to class size. *Educational*

- onal Evaluation and Policy Analysis, 33(1), 23–46. <https://doi.org/10.3102%2F0162373710392370>
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects* (4th ed.). McGraw Hill: Open University Press.
- DfES/O117. (2004). *Removing barriers to achievement the government's strategy for SEN*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaitė, V. (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools: NESET II report*. (Analytical report-Study No. NC-01-16-894-EN-N). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/200506
- Dromantienė, L. (2005). Europos Sąjungos socialinė neįgaliųjų politika: Žmogiškųjų išteklių diskursas. *Jurisprudencija*, 67(59), 140–150.
- Ebersold, S., Kyriazopoulou, M., Kefallinou, A., & Rebollo Píriz, E. (Eds.). (2019). *Changing role of specialist provision in supporting inclusive education: Mapping specialist provision approaches in European countries*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP\\_Synthesis\\_Report.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/CROSP_Synthesis_Report.pdf)
- Elisheva, S. (1997). *Empowerment and community planning: Theory and practice of people-focused social solutions*. (From Hebrew trans. by Flantz, Richard). Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers. [http://www.mpow.org/elisheva\\_sadan\\_empowerment.pdf](http://www.mpow.org/elisheva_sadan_empowerment.pdf)
- Ellis, S., Tod, J., & Graham-Matheson, L. (2008). *Special educational needs and inclusion: reflection and renewal*. Birmingham: National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Country information for Finland - systems of support and specialist provision*. <https://www.european-agency.org/country-information/finland/systems-of-support-and-specialist-provision>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Country information for Iceland - systems of support and specialist provision*. <https://www.european-agency.org/country-information/iceland/systems-of-support-and-specialist-provision>
- ET. (2017). *Žmogaus teisės: Realybė visiems. Europos Tarybos 2017–2023 m. strategija dėl negalios*. Europos Taryba. [http://www.ndt.lt/wp-content/uploads/2017\\_2023-Disability-Strategy\\_vert\\_final.pdf](http://www.ndt.lt/wp-content/uploads/2017_2023-Disability-Strategy_vert_final.pdf)
- European Commission. (2019). *Access to quality education for children with special educational needs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2012). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. European Commission. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/13/7a62b64132b4508ba1da8c-bcc2043ac6.pdf>

- European Commission. (2013). *Support for children with special educational needs (SEN)*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2018). *Home education policies in Europe: Primary and lower secondary education*. Eurydice report (EACEA / Eurydice). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/04352
- European Union. (2003). Council resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training. *Official Journal of the European Union, C 134, 7.6. 2003*.
- European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union, 2009/C 119/02*.
- European Union. (2000). Charter of fundamental rights of the European Union. *Official Journal of the European Communities, 2000/C 364/01*.
- Evansas, P., Sabaliauskienė, R. (2010). Lietuvos kelias inkluzinio ugdymo link. *Specialusis ugdymas, 2(23)*, 158–166.
- Farrimond, H. (2017). The ethics of research, chapter 3. In D. Wyse, E. Smith, L. E. Suter & N. Selwyn (Eds.), *The BERA / SAGE handbook of educational research* (pp. 1–27). London, New York: SAGE Publications Ltd. [https://www.researchgate.net/publication/318325198\\_Ethics\\_of\\_research](https://www.researchgate.net/publication/318325198_Ethics_of_research)
- Fenwick, T. (2001). Questioning the concept of the learning organization. In C. Paechter, M. Preedy, D. Scott & J. Soler (Eds.), *Knowledge, power and learning* (pp. 74–89). London; Thousand Oaks, Calif.: P. Chapman in association with Open University; Sage Publications.
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools. *Campbell Systematic Reviews, 14(1)*, 1–107. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>
- Fischer, N., & Theis, D. (2014). Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology, 50(6)*, 1788–1793.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Ed.), *Sage handbook of special education* (2nd ed.) (pp. 9–22). London: Sage.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Boucher, N., Edwards, G., Grenier, Y., & Noreau, L. (2019). The disability creation process model: A comprehensive explanation of disabling situations as a guide to developing policy and service programs. *Scandinavian Journal of Disability Research, 21(1)*, 25–37. <http://doi.org/10.16993/sjdr.62>
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs inclusion and diversity: A textbook*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream–special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 37–57. <https://doi.org/10.1080/1360311032000159456>
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gailienė, I. (1998). Negalios priėmimas – asmenybės integruotumo ir socialinės integracijos sąlyga. *Specialusis ugdymas*, 1, 5–9.
- Galkienė, A. (2000). Integruotas mokymas – viešosios nuomonės objektas. *Pedagogika*, 42, 28–37.
- Galkienė, A. (2006). Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, iššūkiai integruoto ugdymo paradigmai Lietuvoje. *Pedagogika*, 84, 146–152.
- Galkienė, A. (Ed.). (2017). *Inclusion in socio-educational frames. inclusive school cases in four european countries*: monograph. Vilnius: Publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences.
- Galkienė, A., Dudzinskienė, R. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1(10), 39–48.
- Galkienė, A. (2001). *Pedagoginės sąveikos ypatumai integruoto ugdymo sąlygomis*. (Nepublikuota daktaro disertacija). Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius.
- Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*: mokomoji priemonė. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla. <http://sub03.su.lt/public/000033154.pdf>
- Galkienė, A. (2016). Internalisation of disability as a social phenomenon in the reality of inclusive education. *Pedagogika*, 121(1), 136–155. doi:10.15823/p.2016.10
- Gallagher, D. J., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: Special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, 18(11), 1120–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875599>
- Galvydytė, J., Ališauskas, A. (2016). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, edukacinė charakteristika. *Specialusis ugdymas*, 1(34), 51–69. doi:10.21277/se.v1i34.251
- Garbinčiūtė, I., Štitiienė, O. (2002). Specialiųjų poreikių mokinių matematinio ugdymo organizavimo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 87–92.
- Gedvilienė, G., Baužienė, Z. (2010). Sutrikusios lokomocijos vaikų ugdymo galimybės bendrojo lavinimo mokyklose: mokytojų požiūris. *Ugdymas. Kūno Kultūra. Sportas*, 4(79), 23–31.
- Gendvilis, V. ir kt. (2003). *Mokyklų tinklo pertvarkos metodinės rekomendacijos*. Vilnius: Homo Liber.

- Georgakopoulou, A. (2006). The other side of the story: Towards a narrative analysis of narratives-in-interaction. *Discourse Studies*, 8(2), 235–257. <https://doi.org/10.1177%2F1461445606061795>
- Geros mokyklos koncepcija. (2015). *TAR*, 2015-12-21, Nr. 20048.
- Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*. (Nepublikuota daktaro disertacija). Šiaulių universitetas, Šiauliai.
- Gerulaitis, Š. (2017). Mokyklos aplinkos naudojimas ugdant geografinius gebėjimus. *Geografija ir edukacija*, 5, 130–139.
- Gevorgianienė, V. (1998). Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto asmenų bendravimo ir bendradarbiavimo bruožai. *Specialusis ugdymas*, 1, 10–15.
- Gevorgianienė, V., Zaikauskas, V. (2007). Skirtingo tipo mokyklų nežymiai sutrikusio intelekto mokinių akademiniai pasiekimai = Academic achievements of mildly mentally disabled students educated in different types of schools. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 18, 158–169.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/02667360701320770>
- Giedrienė, R. (2014). Požiūris į kitokį vaiką: pradinės mokyklos atvejis. *Socialinis ugdymas*, 38(2), 56–67. doi:10.15823/su.2014.05
- Glickman, C. D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: Kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Global Education Monitoring Report Team. (2004). *Education for all: The quality imperative; EFA global monitoring report, 2005*. Paris: UNESCO.
- Graham, A., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. J. (2013). *Ethical research involving children*. Florence: UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Greenwood, J. (1994). Action research and action researchers: Some introductory considerations. *Contemporary Nurse*, 3(2), 84–92. <https://doi.org/10.5172/conu.3.2.84>
- Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų požiūris į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 115–122.
- Grincevičienė, V., Szerląg, A., Dziubacka, K., Targamadžė, V. (2015). Įtraukusis ugdymas: Mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 23(1), 73–80.
- Grininė, E., Balčiūnienė, S., Norkus, V., Tarasovienė, V. (1998). Vaikų, sergančių skolioze, mokymosi Šiaulių sanatorinėje internatinėje mokykloje problemos. *Specialusis ugdymas*, 1, 16–20.
- Groves, R., & Welsh, B. (2010). (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, 20(2), 87–104.
- Gudonis, V., Ališauskas, A., Rusteika, M. (2011). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokyklose: mokinių ir mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 101, 91–97.

- Gudonis, V., Novogrodskienė, E. (2000). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*, 3, 50–62.
- Gudonis, V., Šatkauskienė, R. (2012). Priekabiavimas prie V–IX klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. *Pedagogika*, 106, 100–110.
- Gudonis, V., Valantinas, A., Strimaitienė, L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 73–84.
- Haeghele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193–206. doi:10.1080/00336297.2016.1143849
- Hanover Research. (2015). *Impacts of school and class size on student outcomes*. (January). Arlington Public Schools network. <https://www.apsva.us/leadership-memo/02-14-18/hanover-research-2015-impacts-of-school-and-class-size-on-student-outcomes/>
- Hartmann, E. (2015). Universal design for learning (UDL) and learners with severe support needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54–67.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hedegaard-Soerensen, L., & Tetler, S. (2016). Evaluating the quality of learning environments and teaching practice in special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 264–278. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1141524>
- Holden, C., Meggit, C., Collard, D., & Rycroft, C. (1996). *Further studies for social care* London: Hodder & Stoughton.
- Holloway, I., & Todres, L. (2010). Grounded theory. In K. Gerrish, & A. Lacey (Eds.), *The research process in nursing* (pp. 153–164). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Hruby, G. G. (2001). Sociological, postmodern, and new realism perspectives in social constructionism: Implications for literacy research. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 48–62. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.3>
- Hsu, C., & Sandford, B. A. (2007). The delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 12, Article 10. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Hunter, D., Wilkinson, S., Wrigley, A., Sheehan, M., Jonas, M., & Hughes, J. (2010). *European textbook on ethics in research*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- IBE-UNESCO. (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack to supporting inclusive education*. Geneva: International Bureau of Education - UNESCO (IBE-UNESCO). [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf)
- Inclusion Europe. (2018). *Exploratory study on the inclusion of pupils with complex support needs in mainstream schools*. Brussels, Belgium: European Union.
- ISCED. (1976). *International standard classification of education - ISCED*. Paris: UNESCO: Division of Statistic in Education. [https://www.ubos.org/wp-content/uploads/publications/03\\_2018International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education\\_\\_March\\_1976.pdf](https://www.ubos.org/wp-content/uploads/publications/03_2018International_Standard_Classification_of_Education__March_1976.pdf)
- ISCED. (1997). *International standard classification of education - ISCED*. Paris: UNESCO.
- ISCED. (2012). *International standard classification of education: ISCED*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, London: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Jackūnas, Ž. (Red.). (1989). *Tautinė mokykla. I. Mokyklų tipų koncepcijos*. Kaunas: Šviesa. [http://upcsmm.blue.ipc.lt/ML100/darbai/TAUTINE\\_MOKYKLA-I.pdf](http://upcsmm.blue.ipc.lt/ML100/darbai/TAUTINE_MOKYKLA-I.pdf)
- Jančauskaitė, I., Ozolaitė, V. (2002). Specialiosios (sutrikusio intelekto vaikams) mokyklos pokyčiai vykdant švietimo reformą. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 113–122.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2004). *The theory and practice of learning*. London: Taylor & Francis.
- Jegelevičienė, S. (2013). Logopedines pratybas lankančių vaikų pasiekimų vertinimas pedagoginio bendradarbiavimo kontekste. T. Bakanovienė ir kt. (Red.). Iš *Vaikystė ir ugdymas: mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys* (p. 26–37). Šiauliai: Lucilijus.
- Jenkin, E., Wilson, E., Murfitt, K., Clarke, M., Campaign, R., & Stockman, L. (2015). *Inclusive practice for research with children with disability: A guide*. Melbourne: Deakin University.
- Jensen, E. (2009). *Super teaching: over 1000 practical strategies*. California: Thousand Oaks.
- Johnson, A. P. (2019). *Essential learning theories: Applications to authentic teaching situations*. London: Rowman & Littlefield.
- Jonutytė, I., Rupšienė, L., Šmitienė, G., Merfeldaitė, O., Indrašienė, V., Valeckienė, D. (2009). *Galimos diskriminacijos apraiškos bendrojo lavinimo mokykloje: tyrimo ataskaita*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
- Jordan, V., & Prideaux, R. (2018). *Access to quality education for children with special educational needs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Jucevičius, R., Jucevičienė, P., Janiūnaitė, B., Cibulskas, G. (2003). *Mokyklos strategija. Strateginio vystymo vadovas*. Kaunas: Žinių visuomenės institutas.
- Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija ir jos fakultatyvus protokolas. (2010). *Valstybės žinios*, 2010-06-19, Nr. 71-3561.
- Jurevičienė, M. (2012). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo strategijos*. (Nepublikuota daktaro disertacija). Šiaulių universitetas, Šiauliai.
- Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 1(4), 22–39.
- Kaffemanienė, I. (2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klasėje. *Specialusis ugdymas*, 1(2), 85–101.
- Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: Edukologija ir kiti socialiniai mokslai*. Vadovėlis (5-asis patais. ir papild. leid.). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Karvelis, V. (2005). Neįgaliųjų padėtis XX a. Lietuvoje. Iš *Lietuvių katalikų mokslo akademijos suvažiavimo darbai. T. 19(2)* (p. 975–996). Vilnius: Lietuvių katalikų mokslo akademija.
- Karvelis, V. (2001). *Neįgaliųjų ugdymas ir socialinė adaptacija Lietuvoje (iki 1940 m.)*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Kauffman, J. M. (2007). Conceptual models and the future of special education. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 241–258.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2016). It's instruction over place - not the other way around! *Phi Delta Kappan*, 98(4), 55–59.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Definitions and other issues. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion. meanings, history, issues and international perspectives*. London: Routledge.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13–20.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J. C., & Wiley, A. L. (2016). Inclusive education moving forward. In *General and special education inclusion in an age of change: Roles of professionals involved* (pp. 153–178). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S0270-401320160000032010
- Kavaliūnaitė, A., Pūras, D. (1998). Specialiosios mokyklos vaidmuo neįgaliųjų vaikų ugdymo ir integracijos procese. Iš *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis: mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 82–84). Šiauliai.
- Kelly, A., Devitt, C., O'Keffee, D., & Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland aged 12+ are seeking enrollment to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68–81. doi:https://doi.org/10.1111/jppi.12073



- Kentiba, E., & Asgedom, T. (2017). Elements contributing to limited participation of disabled children in school based sport extracurricular activities. *International Journal of Sports Science and Physical Education*, 2(6), 67–72. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ijsspe.20170206.11>
- Klanienė, I., Šmitienė, G. (2014). School children view of safety at school as a precondition of quality (self-) education. *Education in a Changing Society*, 1, 58–66.
- Kochhar-Bryant, C., Greene, G. (2009). *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities: A Developmental Process* (2nd ed.). Englewood, N. J.: Prentice Hall-Merrill Education Publishers.
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411–426. doi:<https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>
- Kompleksiškai teikiamos pagalbos, specialiojo ugdymo mokyklų / centrų ir vaikų socializacijos centrų veiklos kokybės gerinimo 2015–2017 m. tarpinstitucinis veiksmų planas. (2015). TAR, 2015-12-23, Nr. 20280.
- Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2009). What are the long-term effects of small classes on the achievement gap? Evidence from the lasting benefits study. *American Journal of Education*, 116(1), 125–154. <https://doi.org/10.1086/605103>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers No.137. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). *The school as a learning organisation: The concept and its measurement*. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. doi:<https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive leadership: Leadership for inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261–274. doi:<https://doi.org/10.1177/1540796915594160>
- Kvalsund, R., & Bele, I. V. (2010). Students with special educational Needs - Social inclusion or marginalisation? Factors of risk and resilience in the transition between school and early adult life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 15–35. doi:<https://doi.org/10.1080/00313830903488445>
- Kvieskienė, G., Indrašienė, V., Targamadžė, V., Valeckienė, D., Merfeldaitė, O., Suboč, V. (2006). *Pedagoginės psichologinės pagalbos mokykloje veiksmingumas (mokyklų psichologų, socialinių pedagogų, specialiųjų pedagogų, mokytojų padėjėjų funkcijos mokyklose pagal pareigines instrukcijas ir realų darbo turinį): tyrimo ataskaita*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 395–415. doi:<https://doi.org/10.1075/jnlh.7.49som>
- Labutė, Ž., Žemaitaitytė, I. (2015). Informacinių komunikacinių technologijų pritaikymo galimybės socialinio ugdymo pamokose. *Socialinių mokslų studijos*, 7(2), 292–304. doi:<https://doi.org/10.13165/SMS-15-7-2-08>
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167–186. <https://doi.org/10.1080/08856250600600828>
- Lapham, K., & Papikyan, H. (2012). *Special schools as a resource for inclusive education: A review of the open society foundations' experience working with special schools in Armenia*. New York: Open Society Foundations.
- Laužikas, J. (1974). *Mokinių atrinkimas į pagalbines mokyklas*. Vilnius: Pedagogikos mokslinio tyrimo institutas.
- Laws, K., & McLeod, R. (2004). Case study and grounded theory: Sharing some alternative qualitative research methodologies with systems professionals. *The 22nd international conference of the system dynamics society, July 25-29, 2004* (pp. 78–103). Oxford, England: System Dynamics Society.
- Lawson, K., & Parker, R. (2019). How do young people with special educational needs experience the transition from school to further education? A review of literature. *Pastoral Care in Education*, 37(2), 143–161. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1618379>
- Lehr, D. H. (2020). Placement of students with severe disabilities who have complex health care needs in general education classes. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 39–44. <https://doi.org/10.1177%2F1540796919895971>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2010). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (2nd ed.) (pp. 37–52). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education / mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lleras, C. (2008). Hostile school climates: Explaining differential risk of student exposure to disruptive learning environments in high school. *Journal of School Violence*, 7, 105–135.
- Lietuva. (2018). *Švietimo būklės apžvalga 2018. Gera mokykla*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuva. *Švietimas regionuose 2015. Mokykla*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos švietimas skaičiais 2016. *Bendrasis ugdymas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

- Lietuvos švietimas skaičiais 2017. Bendrasis ugdymas.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos švietimas skaičiais 2018. Bendrasis ugdymas.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Li, P. P., Locke, J., Nair, P., Bunting, A. (2005). Creating 21st Century Learning Environments. *PEB Exchange, Programme on Educational Building*, 10. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/558676471016>
- Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai. (2006). *Valstybės žinios*, 2006-04-08, Nr. 39-1421. Negalioja nuo 2017-09-01.
- Loveridge, J. (Ed.). (2010). *Involving children and young people in research in educational settings.* Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington; Jessie Hetherington Centre for Educational Research.
- LR biudžeto ir savivaldybių biudžetų sudarymo ir vykdymo taisyklės. (2001). *Valstybės žinios*, 2001-05-18, Nr. 42-1455. Suvest. red. 2019-01-16.
- LR biudžeto sandaros įstatymas. (1990). *Valstybės žinios*, 1990-08-31, Nr. 24-596. Suvest. red. 2019-01-02.
- LR specialiojo ugdymo įstatymas. (1998). *Valstybės žinios*, 1998-12-31, Nr. 115-3228. Negalioja nuo 2011-07-01. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.E803358CC7B7>
- LR švietimo įstatymas. (1991). *Valstybės žinios*, Nr. 23-593. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480?jfwid=7r9vcvm63>
- LR švietimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804.
- LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (1998). *Valstybės žinios*, 1998-07-29, Nr. 67-1940.
- LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2003). *Valstybės žinios*, 2003-06-28, Nr. 63-2853. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.0546D91E9C63>
- LR valstybės ir savivaldybių biudžetų pajamų ir išlaidų klasifikacija. (2003). *Valstybės žinios*, 2003-07-10, Nr. 69-3135, suvest. red. 2018-11-09.
- LR Vyriausybės programos įgyvendinimo planas. (2017). *TAR*, 2017-03-13, Nr. 4172.
- Lubienski, S. T., Lubienski, C., & Crane, C. C. (2008). Achievement differences and school type: The role of school climate, teacher certification, and instruction. *American Journal of Education*, 115(1), 97–138. <https://doi.org/10.1086/590677>
- Lukšienė, M. (Sud.). (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija.* Vilnius: Leidybos centras. [http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/koncepcija1.htm#3\\_3](http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/koncepcija1.htm#3_3)
- Lukšienė, M., ir kt. (1989). *Tautinė mokykla. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija.* Vilnius: Žiniija. [http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla\\_strategija/svietimo\\_reformos\\_pradzia/tautine\\_mokykla.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/svietimo_reformos_pradzia/tautine_mokykla.pdf)
- Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika: mokomoji knyga.* Kaunas: Technologija.
- Luobikienė, I. (2006). *Sociologinių tyrimų metodika: mokomoji knyga.* Kaunas: Technologija.

- MacLeod, K., Causton, J., Radel, M., & Radel, P. (2017). Rethinking the individualized education plan process: Voices from the other side of the table. *Disability & Society*, 32(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1294048>
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Mäensivu, K., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Special needs assistants: The special characteristics and strenght of the school system of Finland. *European Journal of Educational Research*, 1(1), 23–36.
- Mainzer, R. W., & Mainzer, L. H. (2015). Special education professionalism: The catalyst for optimum learning of individuals with exceptionalities. *International Journal of Technology and Inclusive Education, Special Issue*, 1(2), 710–717.
- Mann, G., Cuskelly, M., & Moni, K. (2015). Choosing a school: Parental decision-making when special schools are an option. *Disability & Society*, 30(9), 1413–1427. doi:<https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1108182>
- Markham, A., & Buchanan, E. (2012). Ethical decision-making and internet research: Recommendations from the AoIR ethics working committee (version 2.0). Retrieved from <https://aoir.org/reports/ethics2.pdf>
- Martišauskienė, E. (2015). Įvadas. Iš E. Martišauskienė (Sud.), *Edukologijos inžinerijos link: Teorijos ir praktikos sanglauda*: mokslo studija (p. 11–24). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Merfeldaitė, O. (2005). Socialinės pedagoginės pagalbos komanda ugdymo institucijoje: veiklos prielaidos ir organizavimo ypatumai. *Pedagogika*, 76, 51–55.
- McGlynn, A. (1996). *How good is our school? Self evaluation using performance indicators*. Edinburgh: The Scottish Office - Education and Industry Department.
- McMenamin, T. (2014). Neither confirmed nor denied: Special school provision in New Zealand's special education 2000 policy. *British Journal of Special Education*, 41(1), 25–41. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12053>
- Mečkauskienė, R., Želvys, R. (2012). Mokyklų vadovų požiūrio į švietimo sisteminius pokyčius dinamika. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 22–34.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.). (2003). *Special needs education in Europe*. Thematic publication European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf)
- Melienė, R., Ruškus, J., Elijošienė, L. (2003). Didaktinių paradigimų realizavimas mokant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 85–97.
- Melnikova, J. (2012). Kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo komponentai suaugusiųjų švietimo paslaugų optimizavimo kontekste. *Andragogika*, 1(3), 82–104.

- Melnikova, J., Trakšėlyš, K. (2016). Darbuotojų inovatyvumo ir kūrybiškumo kompetencijos ugdymo(si) principai. *Holistinis mokymasis*, 2, 21–30.
- Merkys, G., Bubelienė, D. (2016). „Laimės mokyklos“ formavimosi prielaidos: šeimos ir mokyklos vaidmuo. *Pedagogika*, 122(2), 33–48. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2016.19>
- Merkys, G., Purvaneckienė, G., Ruškus, J., Kazlauskaitė, I. (2001). Lytiškumo stereotipų raiška Lietuvos mokytojų ir mokinių populiacijoje: apklausos raštu duomenys. Iš L. Liukinevičienė (Sud.), *Lytiškumas ir švietimas: Požiūrių, stereotipų ir ugdymo turinio tyrimai* (p. 69–105). Vilnius: Moterų informacijos centras.
- Merriam-Webster. (2020). Professionalism. *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/professionalism>
- Mietola, R., Miettinen, S., & Vehmas, S. (2017). Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(3), 263–274. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1287872>
- Mikėnė, S., Jevsejevienė, J., Zablackė, R. (2018). *Geros mokyklos samprata tėvų požiūriu*: tyrimo ataskaita. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 151–165.
- Miltenienė, L. (2006). Mokyklos vadovų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integruotą ugdymą. *Specialusis ugdymas*, 2(15), 19–26.
- Miltenienė, L., & Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkliuzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1(30), 9–26.
- Miltenienė, L., Mauricienė, D. (2010). Komandinio darbo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius. *Specialusis ugdymas*, 2(23), 116–126.
- Miltenienė, L., Melienė, R., Kairienė, D. (2013). Specialistų kompetencija dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais. *Specialusis ugdymas*, 1(28), 73–84.
- Miltenienė, L., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2003). Tėvų, auginančių specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintį vaiką, nuostatų į dalyvavimą mokymo procese struktūra ir raiška. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 24–27.
- Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236–247. doi:<https://doi.org/10.1177%2F10442073060160040501>
- Mittler, P. (2005). Building bridges between special and mainstream services. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(1), 3–15.
- Mock, D. R., Jakubecy, J. J., & Kauffman, J. M. (2020). Special education. *Encyclopedia of education*. Encyclopedia.com: Gale Group Inc. <https://www.encyclope->

- dia.com/social-sciences-and-law/education/education-terms-and-concepts/special-education
- Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodika. *Valstybės žinios*, 2001, Nr. 57-2040.
- Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-21, Nr. 93-4428.
- Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-10-11, Nr. 122-5771.
- Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas. (2016). *TAR*, 2016-12-30, Nr. 30191.
- Mokymo lėšų apskaičiavimo, paskirstymo ir panaudojimo tvarkos aprašas. *TAR*, 2018-07-16, Nr. 12063. Suvest. red. 2020-01-01.
- Moksleivių mokymo namuose organizavimo tvarka. (2000). *Valstybės žinios*, 2000-03-24, Nr. 25-654. Negalioja nuo 2012-10-03.
- Mokslininko etikos kodeksas. (2012). LMA prezidiumo nutar. Nr. 22, 2012 m. birželio 19 d. <http://www.lma.lt/mokslininko-etikos-kodeksas>
- Mokslo ir studijų institucijų akademinės etikos kodeksų priėmimo, įgyvendinimo ir priežiūros rekomendacijos. (2015). Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus 2015 m. kovo 31 d. įsak. Nr. V-16. <http://www.etika.gov.lt/wp-content/uploads/2015/04/Rekomendacijos.pdf>
- Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai. (2005). *Valstybės žinios*, 2005-08-04, Nr. 94-3520.
- Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai. (2006). *Valstybės žinios*, 2006-01-14, Nr. 5-171. Negalioja nuo 2017-09-01.
- Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-04-13, Nr. 45-2121.
- Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika. (2016). *TAR*, 2016-03-29, Nr. 6439.
- Mokyklų tobulinimo programa plius. (2008). *Valstybės žinios*, 2008-01-17, Nr. 7-257. <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=TAR.6240B6A5F6B2>
- Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-06-30, Nr. 79-3869.
- Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės. (2016). *TAR*, 2016-04-19, Nr. 10071.
- Mokytojo padėjėjo pavyzdinis pareigybės aprašymas. (2005). *Valstybės žinios*, 2005-01-13, Nr. 5-129.
- Mokytojo padėjėjo pavyzdinis pareigybės aprašymas. (2006). *Valstybės žinios*, 2006-12-05, Nr. 132-5015.
- Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. (2007). *Valstybės žinios*, 2007-01-30, Nr. 12-511.

- Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in young lives: Practical experiences*. Oxford: Young Lives, Department of International Development, University of Oxford.
- National Disability Authority. (2009). *Ethical guidance for research with people with disabilities*. Dublin, Ireland: National Disability Authority.
- NCSE. (2011). *The future role of special schools and classes in Ireland*. National Council for Special Education: National Council for Special Education.
- NCSE. (2016). *Changing schools. Moving between special and mainstream settings: Guidelines for parents / guardians of students with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- Neifachas, S. (2014). Mokymo(si) aplinkos kaitos politika: naujų tendencijų prielaidos ir raiškos kontekstai. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė = Education: Policy, Management and Quality*, 3(18), 8–26.
- Netradicinio ugdymo koncepcija. (2010). *Valstybės žinios*, 2010-03-16, Nr. 30-1400.
- Neseckienė, I., Gudynas, P., Jonynienė, V., Kapočienė, V., Kasperavičienė, L., Motiejūnienė, E., ... & Banevičiūtė Ališauskienė, B. (2006). *Vertinimas ugdymo procese*. Knyga mokytojui. Projekto „Vertinimas ugdymo procese“ (2004–2006) patirtis. Vilnius.
- Nind, M., & Cochrane, S. (2002). Inclusive curricula? Pupils on the margins of special schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 185–198. doi:<https://doi.org/10.1080/13603110110067217>
- NMVA. (2012). *Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- NMVA. (2017a). *Pagalba mokiniui mokykloje. Specialiųjų mokyklų išorinio vertinimo duomenų analizė*. Ugdymo plėtotės centras. <http://mokytojojtv.blogspot.lt/2017/06/pagalba-mokiniui-mokykloje-specialiuju.html>
- NMVA. (2017b). *Specialiųjų mokyklų išorinio vertinimo duomenų analizė: nepublikuoti NMVA duomenys skaidrėse*, 2017-03-06.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00215>
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Norwich, B., & Gray, P. (2007). Special schools in the new era: How do we go beyond generalities? *Journal of Research on Special Education Needs*, 7(2), 71–89.
- Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo lavinimo programas tvarkos aprašas. (2005). *Valstybės žinios*, 2005-04-09, Nr. 46-1526.
- OECD. (2000). *Special needs education: Statistics and indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264188105-en>

- OECD. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264009813-en>
- OECD. (2008). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264027619-en>
- Okunevičiūtė Neverauskienė, L., Kavaliauskaitė, R., Žemaitaitytė, G. (2012). *Neįgalųjų situacija darbo rinkoje. Aplinkos pritaikymas neįgalųjų poreikiams*. Vilnius: Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba.
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Paper presented at the joint workshop of the living options group and the research unit of the Royal college of physicians. London, England. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>
- Paccaud, A., & Luder, R. (2017). Participation versus individual support: Individual goals and curricular access in inclusive special needs education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 205–224. doi:10.1891/1945-8959.16.2.205
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467–484. <https://doi.org/10.1177/001440290106700403>
- Palmer, M., & Harley, D. (2012). Models and measurement in disability: An international review. *Health Policy and Planning*, 27(5), 357–364. <https://doi.org/10.1093/heapol/czr047>
- Pavlović, S., & Šarić, M. (2012). Partnership between school and parents - reality or illusion of inclusive education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 14(3), 511–531.
- Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis. (2003). *Valstybės žinios*, 2003-07-25, Nr. 74-3451.
- Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-28, Nr. 97-4600.
- Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas. (2017). *TAR*, 2017-08-31, Nr. 13907. Suvest. red. 2018.
- Pedagogų etikos kodeksas. (2018). *TAR*, 2018-06-11, Nr. 9711.
- Peleckienė, V. (2014). *Besimokanti organizacija: teorija ir praktika*: mokomoji knyga. Vilnius: Technika.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington, DC: World Bank, Human Development Network.
- Petruškevičiūtė, A. (2018). Pedagoginės patirties apibendrinimo metodologija kaip ugdymo realybės tobulinimo prielaida. *Socialinis ugdymas. Personalizuotas ugdymas visiems*, 48(1), 25–36.



- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2011). Legitimizing school segregation. the special education profession and the discourse of learning disability in germany. *Disability & Society*, 26(4), 449–462. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.567796>
- Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S. (2016). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialisation. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 828–843. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115559>
- Porter, J. (2014). What kinds of support do parents want for their disabled child? *Psychological Science & Education*, 1, 82–89.
- Powell, J. J. W. (2009). To segregate or to separate? Special education expansion and divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review*, 53(2), 161–187. <https://doi.org/10.1086/597816>
- Powell, M. A., Graham, A., Taylor, N. J., Newell, S., & Fitzgerald, R. (2011). *Building capacity for ethical research with children and young people: An international research project to examine the ethical issues and challenges in undertaking research with and for children in different majority and minority world contexts (research report for the childwatch international research network)*. Dunedin: University of Otago Centre for Research on Children and Families / Lismore: Centre for Children and Young People.
- Price, J. H., & Murnan, J. (2004). Research limitations and the necessity of reporting them. *American Journal of Health Education*, 35(2), 66–67. doi:10.1080/19325037.2004.10603611
- Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo lavinimo, profesinę mokyklą bendrųjų kriterijų sąrašas. (2004). *Valstybės žinios*, 2004-07-01, Nr. 103-3809.
- Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklą, profesinio mokymo įstaigą bendrųjų kriterijų sąrašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-23, Nr. 96-4533.
- Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklą, profesinio mokymo įstaigą bendrųjų kriterijų sąrašas. (2015). *TAR*, 2015-07-22, Nr. 11555.
- Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas. (2004). *Valstybės žinios*, 2004-06-10, Nr. 92-3384. Negalioja nuo 2011-07-21.
- Psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-15, Nr. 88-4220.
- Psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2017). *TAR*, 2017-08-31, Nr. 13908.
- PSO. (2014). *Pasaulinė ataskaita apie neįgalumą: Santrauka*. [World Report on Disability: Summary]. Vilnius: Neįgalumo ir darbingumo nustatymo tarnyba prie Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO\\_NMH\\_VIP\\_11.01\\_lit.pdf?sequence=64](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_lit.pdf?sequence=64)
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe:

- Some insights from the European agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101.
- Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 629–641. doi:10.1080/09243453.2016.1199436
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222.
- Reid-Cunningham, A. R. (2009). Anthropological theories of disability. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19(1), 99–111. https://doi.org/10.1080/10911350802631644
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: A theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135–146. doi:https://doi.org/10.1080/08856250801947812
- Robinson, C. (2014). *Children, their voices and their experiences of school: What does the evidence tell us?* (York ed.) Cambridge Primary Review Trust.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an “inclusive” education: Parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55–68. https://doi.org/10.1080/01425690600996659
- Rogers, W., & Johnson, N. (2018). Strategies to include students with severe / multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 37(2), 1–12. https://doi.org/10.14434/pders.v37i2.24881
- Rotatori, A. F., Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (Eds.). (2011). *History of special education: Advances in special education* (1st Volume 21 ed.). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021019
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: Parents’ attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173–180. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00390.x
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: metodinė knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Ruškus, J. (1997). *Neįgalūs asmuo ir visuomenė: sąveikos raida ir perspektyva*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas: kritinė patirtis ir galimybių Lietuvoje refleksija: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

- Ruškus, J. (2014). Patyčių švietimas. *Socialinis darbas: patirtis ir metodai*, 15(1), 137–139.
- Ruškus, J., Pocevičienė, R., Geležinienė, R., Urbelytė, I. (2004). *Ugdymo turinys kaip specialiųjų poreikių vaikų socialinio ir edukacinio dalyvavimo prielaida*: tyrimo duomenys. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija. [https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/spec\\_poreikiu\\_vaiku\\_tyrimo\\_ataskaita\\_SMM.doc](https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/spec_poreikiu_vaiku_tyrimo_ataskaita_SMM.doc)
- Ruškus, J. (1998). Pedagoginiai santykiai su neįgaliuoju vaiku socialinėje ir psichologinėje perspektyvoje: nuo atmetimo link kooperacijos. *Specialusis ugdymas*, 1, 50–55.
- Ruškus, J. (2000). Specialiojo pedagogo socialinis-psichologinis portretas nuostatų aspektu. *Specialusis ugdymas*, 3, 87–96.
- Ruškus, J. (2001). Specialiųjų pedagogų rengimo metodologinės kontroversijos neįgaliųjų ugdymo paradigms kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 4(1), 64–73.
- Samsonienė, L., Adomaitienė, R. (2003). Įvairūs mokytojų požiūrio į neįgaliųjų mokymą aspektai. *Socialinė teorija, empirija, politika Ir praktika*, 2, 82–89.
- Sanchez, R. (2006). Knowledge management and organizational learning: Fundamental concepts for theory and practice. In B. Renzl, K. Matzler & H. Hinterhuber (Eds.), *The future of knowledge management* (pp. 29–61). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230371897\\_3](https://doi.org/10.1057/9780230371897_3)
- Sansour, T., & Bernhard, D. (2018). Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Alter - European Journal of Disability Research*, 12(3), 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.002>
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does class size matter?* Boulder, CO: National Education Policy Center. <https://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter>
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. *School-Based Evaluation: An International Perspective*, 8(8), 35–69.
- Schulte, D. P., Slate, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 172–195.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. A practical handbook. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sim, A. J., Milner, J., Love, J., & Lishman, J. (1998). Definitions of need: Can disabled people and care professionals agree? *Disability and Society*, 13(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/09687599826911>
- Skerytė-Kazlauskienė, M., Barkauskienė, R., Povilaitis, R. (2014). Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savęs vertinimas: Ar svarbi patyčių patirtis? *Tiltai*, 60(3), 99–110.
- Skučaitė, V., Karmazė, E. G. (2011). *Padėkime vaikui įveikti sunkumus: geroji bendradarbiavimo mokyklose patirtis*: metodinės rekomendacijos švietimo pagalbos specialistams ir mokytojams. Vilnius.

- Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatai. (2004). *Valstybės žinios*, 2004-06-29, Nr. 100-3729. Negalioja nuo 2017-01-01.
- Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-08-04, Nr. 99-4675. Negalioja nuo 2017-01-01.
- Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašas. (2016). *TAR*, 2016-11-03, Nr. 26187.
- Socialinio pedagogo kvalifikaciniai reikalavimai. (2002). *Valstybės žinios*, 2002-03-06, Nr. 24-896 (suvest. red. 2010).
- Somma, M. (2020). From segregation to inclusion: Special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 381–394. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464070>
- Special schools reform* (2009). Malta: Ministry of Education, Culture, Youth and Sport. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/malta\\_special\\_schools\\_reform\\_eng.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/malta_special_schools_reform_eng.pdf)
- Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa. (2004). *Valstybės žinios*, 2004-11-25, Nr. 170-6263.
- Specialiojo ugdymo plėtros programa. (2009). *Valstybės žinios*, 2009-09-14, Nr. 85-2608.
- Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-20, Nr. 92-4396.
- Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašas. (2017). *TAR*, 2017-08-30, Nr. 13823.
- Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2004). *Valstybės žinios*, 2004-06-10, Nr. 92-3385. Negalioja nuo 2011-07-21.
- Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-07-20, Nr. 92-4395.
- Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiąją ugdymo įstaigą tvarka. (2000). *Valstybės žinios*, 2000-02-25, Nr. 17-421. Negalioja nuo 2011-07-24.
- Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka. (2002). *Valstybės žinios*, 2002-08-30, Nr. 84-3672. Negalioja nuo 2011-07-22. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.1C79F91E9473>
- Squires, G., Kalambouka, A., & Bragg, J. (2016). *A study of the experiences of post primary students with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119–141). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393–413. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>
- St-Pierre, N. R. (2001). Invited review: Integrating quantitative findings from multiple studies using mixed model methodology. *Journal of Dairy Science*, 84(4), 741–755. [https://doi.org/10.3168/jds.S0022-0302\(01\)74530-4](https://doi.org/10.3168/jds.S0022-0302(01)74530-4)
- Strolaitė, S. (1998). Specialiosios mokyklos kaita. *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis: mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 144–146). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo, Norway: The Atlas Alliance. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
- Survutaitė, D. (2015). Unikaliuos kultūros mokykla. *Švietimo problemos analizė*, 2015, sausis, Nr. 3 (127).
- Survutaitė, D. (2016). *Mokyklos kultūros raiška: monografija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Šidlauskienė, A., Urbonaitienė, D. (Sud.). (2009). Kompleksinių paslaugų teikimo ir organizavimo nuo smurto nukentėjusiems vaikams bei jų šeimos nariams aprašas. Vilnius: LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija.
- Švietimo būklės apžvalga 2019. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka. (2000). *Valstybės žinios*, 2000-08-25, Nr. 71-2215. Negalioja nuo 2011-04-14.
- Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai. (1992). *Valstybės žinios*, 1992-08-31, Nr. 24-718. Negalioja nuo 1996-04-06.
- Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai. (1996). *Valstybės žinios*, 1996-04-05, Nr. 31-775. Negalioja nuo 1999-06-12.
- Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai. (1999). *Valstybės žinios*, 1999-06-11, Nr. 51-1640. Negalioja nuo 2004-06-18.
- Talapatra, D., Wilcox, G., Roof, H., & Hutchinson, C. (2019). Transition planning for students with disabilities: Perspectives of Canadian and American school psychologists. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558136>
- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). Beyond the conceptual maze: The notion of quality in education. *UNESCO Education Research and Foresight*, 2, 1–12.
- Telešienė, A. (2020a). Dokumentų ir audiovizualinės medžiagos peržiūra. Iš V. Morkevičius, A. Telešienė, G. Žvaliauskas (Red.), *Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su NVIVO ir text analysis suite*. Kaunas: LIDA. <http://www.lidata.eu>
- Telešienė, A. (2020b). Fenomenologinis tyrimas. Iš V. Morkevičius, A. Telešienė, G.

- Žvaliauskas (Red.), *Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su NVIVO ir text analysis suite*. Kaunas: LIDA. <http://www.lidata.eu>
- Telešienė, A. (2020c). Kokybinių duomenų rinkimo metodai. Iš V. Morkevičius, A. Telešienė, G. Žvaliauskas (Red.), *Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su NVIVO ir text analysis suite*. Kaunas: LIDA. <http://www.lidata.eu>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- The Norwegian National Research Ethics Committees. (2016). *Guidelines for research ethics in the social sciences, humanities, law and theology*. <https://www.etikkom.no/en/ethical-guidelines-for-research/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences--humanities-law-and-theology/>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177%2F1098214005283748>
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U., & Gruenert, S. (2017). How school achievements interplay with school culture and principal behaviors: A comparative study. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 10–22.
- Todd, L. (2007). *Partnerships for inclusive education. A critical approach to collaborative working*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967492>
- Trakšėlys, K. (2015). Švietimo prieinamumas – visuomenės socialinio teisingumo rodiklis. *Socialinių mokslų studijos*, 7(2), 232–246. <https://www3.mruni.eu/ojs/societal-studies/article/view/4305>
- Travers, J. C., Forbes, H. J., Johnson, J. V., & Ayres, K. M. (2020). Inclusion and students with severe, sensory, and multiple impairments. In J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion. Meanings, history, issues and international perspectives*. London: Routledge.
- Tumlovskaja, J., Survutaitė, D. (Sud.). (2017). Projektas „Gera mokykla: Nuo geros prie geresnės“: metodinės rekomendacijos planuojant ir organizuojant mokyklos įsivertinimą. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *World conference on special needs education: Access and quality* (Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994. Salamanca, Spain: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Dakar framework for action, education for all: Meeting our collective commitments*. Paper presented at the *The World Education Forum, 26-28 April 2000*, Dakar, Senegal. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Inclusive education: The way of the future*. (Final Report. International Conference on Education 48th session, Geneva, Switzerland. 25-28

November 2008.). Geneva: UNESCO International Bureau of Education. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf)

- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*, ED-2016/WS/28. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Urnėžienė, E., & Budrytė, K. (2014). Specialiojo pedagogo kompetencijos ir jų tobulinimo galimybės pedagogų požiūriu. *Pedagogika*, 115(3), 135–146.
- Ustilaitė, S., Kuginytė-Arlauskienė, I., Valančiūtė, L. (2011). Pedagogų nuostatos į neįgaliųjų vaikų integraciją bendrojo lavinimo mokyklose. *Socialinis darbas / Social Work*, 10(2), 241–254.
- Vaicekauskienė, V. (2012). Savitos mokyklos: netradicinės, alternatyvios, ar tiesiog kitokios. *Švietimo problemos analizė*, 2012, rugsėjis, 15(79).
- Vaicekauskienė, V. (2013). Nepriklausomos valstybės švietimo kūrimo pamokos: 1988–2012. *Švietimo problemos analizė*, 2013, gruodis, Nr. 14.
- Vaičiūnas, T., Zaborskis, A. (2016). Aktualiausias mokyklų bendruomenių problemos mokinių rizikingos elgsenos kontekste – mokyklų vadovų požiūriu. *Sveikatos mokslai*, 2(73), 63–68.
- Vaikų įtraukties mokytis ir įvairiapusio ugdymo 2017–2022 metų veiksmų planas. *TAR*, 2017-06-28, Nr. 10872.
- Valaikienė, A. (2016). *Mokinių, turinčių neįžymų intelekto sutrikimą, ikiprofesinio ugdymo modeliavimas*. (Nepublikuota daktaro disertacija). Šiaulių universitetas, Šiauliai.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. *Valstybės žinios*, 2013-12-30, Nr. 140-7095.
- Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. England, UK: Routledge.
- Viluckienė, J. (2008). „Iškūnyta“ socialinio modelio negalios samprata. *Filosofija. Sociologija*, 19(4), 45–52.
- Viluckienė, J. (2010). Negalia kaip biografinis lūžis. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 1(26), 116–129.
- Vitkauskaitė, D. (1998). Neimperatyviojo ugdymo galimybės specialiojoje mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 1, 88–92.
- Walsham, G. (2006). Doing interpretive research. *European Journal of Information Systems*, 15, 320–330.
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M., & Gould, M. (2011). *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream*

- classes: An exploration of the experiences of young pupils in primary schools.* Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- Watkins, A., Ebersold, S., & Lénárt, A. (Eds.). (2016). *European agency statistics on inclusive education (EASIE): Methodology report.* Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Webster, R., Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324–342.
- WHO. (2007). *International classification of functioning, disability and health. children & youth version: ICF-CY.* Switzerland: World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/?sequence=1>
- WHO. (2011). *World report on disability.* Malta: World Health Organization. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- Whyte, J. (2005). *Research with children with disabilities: Guidelines for good practice and checklist.* Dublin: Children's Research Centre, Trinity College.
- Zaukienė, A. (2005). Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika*, 78, 97–103.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193–199.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>
- Želvys, R. (2009). Visuomenės požiūris į švietimo reformą: kas pasikeitė per 20 metų. *Pedagogika*, 95, 24–27.
- Žibėnienė, G., & Česnavičienė, J. (2018). Mokyklos pažanga ir informacijos apie ją sklaida bendrojo ugdymo mokyklos bendruomenės požiūriu. *Socialinis darbas*, 16(2), 254–265.
- Žibėnienė, G., Indrašienė, V. (2017). *Šiuolaikinė didaktika: vadovėlis.* Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos: mokomoji knyga.* Kaunas: Technologija.
- Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams.* Vilnius: Vaga.



### Nagrinėtų švietimo dokumentų sąrašas

#### Pirmasis švietimo reformos etapas (1989–1997 m.)

Dokumento pavadinimas, šaltinis	Dokumentą paskelbusi institucija	Dokumento paskirtis	Analizuoti duomenys
<b>Pasirinkti pirminiai dokumentai</b>			
Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991). <i>Vals-tybės žinios</i> , 1991-08-20, Nr. 23-593.	LR Aukščiausioji Taryba-Atkuriamasis Seimas, 1991-06-25, Nr. I-1489.	Reglamentuoja bendruosius Lietuvos Respublikos švietimo sistemos sandaros, veiklos ir valdymo pagrindus.	<i>Vaikų, turinčių negalią, ugdymas</i>
<b>Pasirinkti antriniai dokumentai</b>			
Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai. (1992). <i>Vals-tybės žinios</i> , 1992-08-31, Nr. 24-718. Negalioja nuo 1996-04-06.	LR Vyriausybė, 1992-06-10, nutar. Nr. 451.	Nuostatai taikomi visoms vaikų, jaunimo ir suaugusiųjų švietimo ir tęstinio ugdymo įstaigoms (išskyrus aukštąsias mokyklas) nepriklausomai nuo jų pavaldumo, nuosavybės ir veiklos formų.	<i>Specialiojo ugdymo mokyklos</i>
Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai. (1996). <i>Vals-tybės žinios</i> , 1996-04-05, Nr. 31-775. Negalioja nuo 1999-06-12.	LR Vyriausybė, 1996-03-29, nutar. Nr. 404.		<i>Specialiojo ugdymo mokyklos</i>
<b>Pasirinkti konteksto dokumentai</b>		<b>Analizuoti duomenys</b>	
Jackūnas, Ž. (red.) ir kt. (1989). <i>Tautinė mokykla. I. Mokyklų tipų koncepcijos</i> . Kaunas: Šviesa.		<i>Vaikų, turinčių negalią, grupės, ugdymas. Specialiojo ugdymo įstaigos</i>	
Lukšienė, M. (red.) ir kt. (1992). <i>Lietuvos švietimo koncepcija</i> . Vilnius: Leidybos centras.		<i>Vaikų, turinčių negalią, ugdymas. Specialiosios mokyklos</i>	

## Antroasis švietimo reformos etapas (1998–2002 m.)

Dokumento pavadinimas, šaltinis	Dokumentą paskelbusi institucija	Dokumento paskirtis	Analizuoti duomenys
<b>Pasirinkti pirminiai dokumentai</b>			
Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (1998). <i>Valstybės žinios</i> , 1998-07-29, Nr. 67-1940.	LR Seimas, 1998-07-02, Nr. VIII-854.	Reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo sistemos sandaros, švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) veiklos ir valdymo pagrindus.	<i>Vaikų, turinčių psichikos ir fizinių sutrikimų, ugdymas</i>
Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas. (1998). <i>Valstybės žinios</i> , 1998-12-31, Nr. 115-3228. Negalioja nuo 2011-07-01.	LR Seimas, 1998-12-15, Nr. VIII-969	Reglamentuoja specialiojo ugdymo sistemos sandarą, <...> specialiųjų poreikių asmenų <...> ugdymo <...> organizavimo pagrindus.	<i>Specialiojo ugdymo principai. Specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas, specialiojo ugdymo skyrimas, ugdymo formos. Specialiųjų mokyklų paskirtis. Specialiojo ugdymo programos. Specialioji pedagoginė, psichologinė, socialinė pagalba mokiniui ir šeimai. Ugdymo aplinkos pritaikymas</i>
<b>Pasirinkti antriniai dokumentai</b>			
Švietimo įstaigų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo nuostatai. (1999). <i>Valstybės žinios</i> , 1999-06-11, Nr. 51-1640. Negalioja nuo 2004-06-18.	LR Vyriausybė, 1999-06-07, nutar. Nr. 726	Reglamentuoja <...> bendrojo lavinimo <...> mokyklų <...> steigimą, reorganizavimą ir likvidavimą.	<i>Mokinių skaičiaus reglamentavimas pagal sutrikimus bendrojo ugdymo ir specialiosiose klasėse</i>
Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiąją ugdymo įstaigą tvarka. (2000). <i>Valstybės žinios</i> , 2000-02-25, Nr. 17-421. Negalioja nuo 2011-07-24.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2000-02-22 įsak. Nr. 158	Nustato specialiųjų poreikių asmenų priėmimą į specialiojo ugdymo įstaigas, bendrojo ugdymo įstaigų specialiąsias grupes, klases.	<i>Mokiniai, kurie gali ugdytis specialiosiose mokyklose; bendrojo ugdymo mokyklų išlyginamosiose klasėse</i>
Moksleivių mokymo namuose organizavimo tvarka. (2000). <i>Valstybės žinios</i> , 2000-03-24, Nr. 25-654. Negalioja nuo 2012-10-03.	LR švietimo ir mokslo ministerija ir LR sveikatos apsaugos ministerija, 2000-03-16 įsak. Nr. 259/153	Reglamentuoja moksleivių, dėl ligų ir patologinių būklių negalinti lankyti bendrojo lavinimo mokyklos, mokymo namuose organizavimą.	<i>Ugdymas namuose</i>

Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka. (2000). <i>Valstybės žinios</i> , 2000-08-25, Nr. 71-2214. Negalioja nuo 2011-10-12.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2000-08-17 įsak. Nr. 1056	Reglamentuoja, kada gali būti skiriamas specialusis ugdymas, kas jį skiria ir kuriam laikui.	<i>Mokiniai, kuriems skiriamas specialusis ugdymas. Specialiojo ugdymo formos pasirinkimas</i>
Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka. (2000). <i>Valstybės žinios</i> , 2000-08-25, Nr. 71-2215. Negalioja nuo 2011-04-14.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2000-08-18 įsak. Nr. 1057	Nustato švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymą, veiklos turinį ir darbo organizavimą.	<i>Specialiojo ugdymo komisijos paskirtis, specialistai, funkcijos</i>
Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka. (2000). <i>Valstybės žinios</i> , 2000-10-11, Nr. 85-2608. Negalioja nuo 2011-10-12.	Švietimo ir mokslo ministerija, Sveikatos apsaugos ministerija, Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2000-10-04, įsak. Nr. 1221/527/83	Nustato įstaigas ir specialistus, galinčius įvertinti asmens nuo jo gimimo iki 21 metų specialiuosius ugdymosi poreikius pedagoginiu, psichologiniu, medicininio ir socialiniu aspektais, įvertinimo eigą ir dokumentaciją.	<i>Specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas</i>
Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka. (2002). <i>Valstybės žinios</i> , 2002-08-30, Nr. 84-3672. Negalioja nuo 2011-07-22.	LR švietimo ir mokslo ministerija, LR sveikatos apsaugos ministerija ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2002-07-12, įsak. Nr. 1329/368/98	Reglamentuoja švietimo įstaigose ugdomų specialiųjų poreikių asmenų iki 21 m. <...> skirstymą į sutrikimų grupes, sutrikimų laipsnius, nustato specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei kriterijus.	<i>Sutrikimų grupės ir laipsniai. Specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo kriterijai. Rekomenduojamos ugdymo programos pagal sutrikimų grupes</i>

## Trečiasis švietimo reformos etapas (2003–2010 m.)

Dokumento pavadinimas, šaltinis	Dokumentą paskelbusi institucija	Dokumento paskirtis	Analizuoti duomenys
<b>Pasirinkti pirminiai dokumentai</b>			
Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2003). <i>Valstybės žinios</i> , 2003-06-28, Nr. 63-2853.	LR Seimas, 2003-06-17, Nr. IX-1630	Nustato Lietuvos Respublikos švietimo tikslus, švietimo sistemos principus, švietimo sistemos sandaros, švietimo veiklos, švietimo santykių pagrindus, valstybės įsipareigojimus švietimo srityje.	<i>Specialiųjų poreikių mokymas, švietimo pagalba, bendrojo lavinimo mokykla. Specialusis ugdymas. Specialioji mokykla. Švietimo prieinamumas</i>
<b>Pasirinkti antriniai dokumentai</b>			
Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis. (2003). <i>Valstybės žinios</i> , 2003-07-25, Nr. 74-3451.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2003-06-25, įsak. Nr. ISAK-897	Nustato trijų lygmenų pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio struktūrą, ryšius tarp sistemos lygmenų, modelio įgyvendinimo etapus.	<i>Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo lygmenys, paskirtis, specialistai, veiklos turinys</i>
Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2004). <i>Valstybės žinios</i> , 2004-06-10, Nr. 92-3385. Negalioja nuo 2011-07-21.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2004-06-03, įsak. Nr. ISAK-838	Nustato specialiosios pedagoginės pagalbos tikslą, uždavinius, teikėjus ir gavėjus bei specialiosios pedagoginės pagalbos organizavimą.	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos samprata, tikslas, uždaviniai; specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo formos, specialistų funkcijos</i>
Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas. (2004). <i>Valstybės žinios</i> , 2004-06-10, Nr. 92-3384. Negalioja nuo 2011-07-21.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2004-06-03, įsak. Nr. 837	Nustato psichologinės pagalbos tikslą, uždavinius, teikėjus ir gavėjus, psichologinės pagalbos sritis bei organizavimą, ryšius tarp atskirų psichologinės pagalbos teikėjų ir kitų institucijų.	<i>Psichologinės pagalbos samprata, tikslas, uždaviniai, specialisto funkcijos</i>
Bendrojo lavinimo, specialiojo ugdymo, profesinio mokymo mokyklų, pagalbą mokiniui, mokytojui ir mokyklai teikiančių įstaigų steigimo, reorganizavimo, likvidavimo ir pertvarkymo kriterijų sąrašas. (2004). <i>Valstybės žinios</i> , 2004-06-17, Nr. 95-3510. Negalioja nuo 2011-07-01.	LR Vyriausybė, 2004-06-14, nutar. Nr. 746	Nustato bendrojo lavinimo, specialiojo ugdymo <...> mokyklų steigimo, savivaldybių pagalbą mokiniui, mokytojui ir mokyklai teikiančių įstaigų steigimo, mokyklų, pagalbos įstaigų reorganizavimo, pertvarkymo ir likvidavimo kriterijus.	<i>Specialiosios mokyklos samprata. Specialiosios klasės samprata. Mokinių skaičiaus bendrojo lavinimo ir specialiojoje klasėje kriterijai</i>

Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatai. (2004). <i>Valstybės žinios</i> , 2004-06-29, Nr. 100-3729. Negalioja nuo 2017-01-01.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2004-06-15, įsak. Nr. ISAK-941	Nustato socialinės pedagoginės pagalbos teikimo mokiniams tikslus, uždavinius, principus, formas, rūšis, gavėjus, teikėjus ir organizavimą.	<i>Socialinės pedagoginės pagalbos samprata, tikslas, uždaviniai, socialinės pedagoginės pagalbos teikimo formos, principai</i>
Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo lavinimo, profesinę mokyklą bendrųjų kriterijų sąrašas. (2004). <i>Valstybės žinios</i> , 2004-07-01, Nr. 103-3809 (keitimai: <i>Valstybės žinios</i> , 2007-12-22, Nr. 136-5545).	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2004-06-25, įsak. Nr. ISAK-1019	Nustato: bendrojo lavinimo mokykloms klasių komplektų ir priešmokyklinio ugdymo grupių skaičių; <...>.	<i>Priėmimo į bendrojo ugdymo mokyklą, specialiąją mokyklą, specialiojo ugdymo centrą kriterijai</i>
Mokytojo padėjėjo pavyzdinis pareigybės aprašymas. (2005). <i>Valstybės žinios</i> , 2005-01-13, Nr. 5-129. Suvest. red. 2006, <i>Valstybės žinios</i> , 2006-12-05, Nr. 132-5015.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2004-12-30, įsak. Nr. ISAK-2092; 2005-01-31, Nr. ISAK-150	Reglamentuoja mokytojo padėjėjo funkcijas, atsakomybę, reikalavimus išsilavinimui.	<i>Mokytojo padėjėjo funkcijos, reikalavimai išsilavinimui</i>
Nuosekliojo mokymosi pagal bendrojo lavinimo programas tvarkos aprašas. (2005). <i>Valstybės žinios</i> , 2005-04-09, Nr. 46-1526.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2005-04-05, įsak. Nr. ISAK-556	Reglamentuoja asmenų nuoseklyjį mokymąsi: priėmimą mokytis pagal bendrojo lavinimo programas, kėlimą į aukštesnę klasę, perėjimą prie aukštesnio lygmens ugdymo programos, ugdymo programos kartojimą ir jos baigimą.	<i>Bendrojo ugdymo programos samprata. Išsilavinimo standartų neatitinkančios programos samprata</i>
Mokyklos psichologo bendrieji pareiginiai nuostatai. (2005). <i>Valstybės žinios</i> , 2005-08-04, Nr. 94-3520.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2005-07-22, įsak. Nr. ISAK-1548	Reglamentuoja psichologo, dirbančio mokykloje, vykdančioje <...> pradinio, pagrindinio, vidurinio, specialiojo ugdymo <...> programas, veiklą.	<i>Mokyklos psichologo funkcijos, reikalavimai kvalifikacijai</i>
Mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai. (2006). <i>Valstybės žinios</i> , 2006-01-14, Nr. 5-171. Negalioja nuo 2017-09-01.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2005-12-29, įsak. Nr. ISAK-2676	Reglamentuoja specialiojo pedagogo, dirbančio mokykloje, vykdančioje <...> pradinio, pagrindinio, vidurinio, adaptuotą pradinio, pagrindinio, vidurinio, pradinio ir pagrindinio specialiojo ugdymo <...> programas, veiklą.	<i>Mokyklos specialiojo pedagogo funkcijos, reikalavimai kvalifikacijai</i>

Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai. (2006). <i>Valstybės žinios</i> , 2006-04-08, Nr. 39-1421. Negalioja nuo 2017-09-01.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2006-03-31, įsak. Nr. ISAK-614	Reglamentuoja logopedų veiklą mokyklose, vykdančiose <...> pradinio, pagrindinio, vidurinio, adaptuotą pradinio, pagrindinio, vidurinio, pradinio ir pagrindinio specialiojo ugdymo <...> programas.	<i>Mokyklos logopedo funkcijos, reikalavimai kvalifikacijai</i>
Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. (2007). <i>Valstybės žinios</i> , 2007-01-30, Nr. 12-511.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2007-01-15, Nr. ISAK-54	Reglamentuoja mokytojo profesinės veiklos pagal <...> pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, <...> programas kompetencijų grupes, kompetencijas, gebėjimus.	<i>Mokytojo profesinės ir bendrosios kompetencijos</i>
<b>Pasirinkti konteksto dokumentai</b>			
Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programa. (2004). <i>Valstybės žinios</i> , 2004-11-25, Nr. 170-6263. Suvest. red. 2006-07-03.	LR Vyriausybė, 2004-11-22, nutar. Nr. 1475	Programa skirta asmenims, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių <...>, jų tėvams <...>, mokytojams, specialistams, teikiantiems specialiąją pedagoginę, specialiąją, psichologinę ir socialinę pedagoginę pagalbą.	<i>Mokymosi prieinamumo, ugdymo aplinkos pritaikymo specialiųjų poreikių mokiniams priemonės</i>
Mokyklų tobulinimo programa plius. (2008). <i>Valstybės žinios</i> , 2008-01-17, Nr. 7-257.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2007-12-03, ISAK-2331	Suplanuoti ir padėti efektyviai įsisavinti 2007–2013 m. programavimo periodo Europos Sąjungos struktūrinių fondų ir nacionalines projektų lėšas, skiriamas bendrajam ugdymui.	<i>Inkliuzinio ugdymo samprata; parama mokiniui ir mokytojui. Pagalbos mokiniui kokybė (13 priedas). Inklusinio ugdymo barjerai (15 priedas).</i>
Specialiojo ugdymo plėtos programa. (2009). <i>Valstybės žinios</i> , 2009-09-14, Nr. 110-4699.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2009-09-03, įsak. Nr. ISAK-1796	Didinti švietimo prieinamumą ir lygias galimybes specialiųjų poreikių mokiniams, tobulinant mokytojų, mokyklų vadovų, <...> švietimo padalinių specialistų kompetencijas specialiųjų poreikių mokinių ugdymo srityje, užtikrinant visuomenei prieinamą informaciją apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, <...> ir plėtojant tėvų, mokytojų ir specialiųjų poreikių mokinių bendradarbiavimo galimybes.	<i>Specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programos (2004) įgyvendinimo rezultatai</i>

## Švietimo kaita nuo 2011 m.

Dokumento pavadinimas, šaltinis	Dokumentą paskelbusi institucija	Dokumento paskirtis	Analizuoti duomenys
<b>Pasirinkti pirminiai dokumentai</b>			
Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-03-31, Nr. 38-1804. Suvest. red. 2018.	LR Seimas, 2011-03-17, Nr. XI-1281	Nustato Lietuvos Respublikos švietimo tikslus, švietimo sistemos principus, švietimo sistemos sandaros, švietimo veiklos, švietimo santykių pagrindus, valstybės įsipareigojimus švietimo srityje.	<i>Specialieji ugdymosi poreikiai; švietimo pagalba. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas. Švietimo prieinamumas</i>
<b>Pasirinkti antriniai dokumentai</b>			
Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-04-13, Nr. 45-2121. Suvest. red. 2017.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-04-11, Nr. V-579	Reglamentuoja mokyklų, vykdančių <...> bendrojo ugdymo <...> programas, vaiko gerovės komisijos paskirtį, veiklos principus, sudarymą, funkcijas ir teises, darbo organizavimą ir sprendimų priėmimą.	<i>Vaiko gerovės komisijos paskirtis, veiklos principai, specialistai, funkcijos</i>
Mokyklų, vykdančių formaliojo švietimo programas, tinklo kūrimo taisyklės. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-06-30, Nr. 79-3869. Suvest. red. 2016–2018, TAR, 2016-04-19, Nr. 10071.	LR Vyriausybė, 2011-06-29, Nr. 768	Nustato bendrojo ugdymo mokyklų <...> tinklo kūrimo tikslą ir esmines nuostatas, bendrojo ugdymo mokyklų paskirtį ir jų vykdomų programų įvairovę, bendruosius ir specialiuosius mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, kriterijus, <...>, mokyklų (klasių), skirtų mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, paskirtį ir kriterijus, <...>.	<i>Mokyklų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams tipai</i>
Psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-07-15, Nr. 88-4220. Negalioja nuo 2017 m.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-07-05, Nr. V-1215	Reglamentuoja psichologinės pagalbos paskirtį, uždavinius, sritis bei organizavimą.	<i>Psichologinės pagalbos gavėjai, paskirtis, uždaviniai, specialisto funkcijos</i>

Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-07-20, Nr. 92-4395. Suvest. red. 2013–2017. <i>Valstybės žinios</i> , 2013-05-11, Nr. 49-2453.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-07-08, Nr. V-1228; 2013-05-08, Nr. V-383	Reglamentuoja specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjus ir gavėjus bei Pagalbos organizavimą.	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis, pagalbos gavėjai, teikėjai. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo formos</i>
Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašas. <i>Valstybės žinios</i> , 2011-07-20, Nr. 92-4396.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-07-08, Nr. V-1229	Nustato specialiosios pagalbos gavėjus, teikėjus ir teikėjų funkcijas, pagalbos organizavimą.	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis. Mokytojo padėjėjas, gestų kalbos vertėjas</i>
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-07-21, Nr. 93-4428. Suvest. red. 2013, <i>Valstybės žinios</i> , 2013-08-03, Nr. 85-4275.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-07-13, Nr. V-1265/V-685/A1-317	Reglamentuoja asmenų iki 21 metų negalių, sutrikimų, mokymosi sunkumų, dėl kurių kyla specialieji ugdymosi poreikiai, nustatymą ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius kriterijus.	<i>Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės, lygiai, skirstymo į lygius kriterijai. Negalių, sutrikimų, mokymosi sunkumų samprata; ugdymo turinys ir būdai pagal specialiųjų ugdymosi poreikių lygmenis</i>
Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklą, profesinio mokymo įstaigą bendrųjų kriterijų sąrašas (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-07-23, Nr. 96-4533; TAR, 2015-07-22, Nr. 11555. Suvest. red. 2018.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-07-20, Nr. V-1369	Nustato bendruosius asmenų priėmimo kriterijus į valstybines ir savivaldybių bendrojo ugdymo mokyklas bei profesinio mokymo įstaigas.	<i>Priėmimo į bendrojo ugdymo mokyklą, specialiąją mokyklą, specialiojo ugdymo centrą kriterijai</i>
Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-07-28, Nr. 97-4600. Negalioja nuo 2017-01-01.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-07-22, Nr. V-1396	Reglamentuoja pedagoginių psichologinių tarnybų veiklos principus, sudėtį ir darbo organizavimą.	<i>Pedagoginių psichologinių tarnybų paskirtis, veiklos principai, funkcijos</i>



Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-08-04, Nr. 99-4675. Negalioja nuo 2017-01-01.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-07-21, Nr. V-1393	Nustato socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikams ir mokiniams, mokytojams, tėvams <...> tikslus uždavinius, principus, gavėjus, teikėjus, organizavimą ir finansavimą.	<i>Socialinės pedagoginės pagalbos paskirtis, samprata, tikslas, uždaviniai, principai, formos, rūšys</i>
Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas. (2011). <i>Valstybės žinios</i> , 2011-10-11, Nr. 122-5771.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2011-09-30, Nr. V-1795	Nustato vaikų / mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo / mokymo organizavimą <...> bendrojo ugdymo mokyklose, <...>.	<i>Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo / mokymo programos; ugdymo organizavimas</i>
Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašas. (2016). <i>TAR</i> , 2016-11-03, Nr. 26187. Įsigaliojo 2017-01-01.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2016-11-02, Nr. V-950	Nustato socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui paskirtį, uždavinius, sritis, organizavimą ir reikalavimus socialinio pedagogo pareigybei.	<i>Socialinės pedagoginės pagalbos vaikui ir mokiniui paskirtis, uždaviniai, būdai</i>
Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašas. (2017). <i>TAR</i> , 2017-08-30, Nr. 13823.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2017-08-30, Nr. V-657	Reglamentuoja specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjus ir gavėjus bei Pagalbos organizavimą.	<i>Specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis, pagalbos gavėjai, teikėjai. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo formos, kvalifikaciniai reikalavimai specialistams</i>
Pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašas. (2017). <i>TAR</i> , 2017-08-31, Nr. 13907. Suvest. red. 2018.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2017-08-30, Nr. V-662	Reglamentuoja pedagoginių psichologinių tarnybų ir švietimo pagalbos tarnybų funkcijas, veiklos principus ir darbo organizavimą.	<i>Pedagoginių psichologinių tarnybų paskirtis, veiklos principai, funkcijos</i>
Psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. (2017). <i>TAR</i> , 2017-08-31, Nr. 13908.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2017-08-30, Nr. V-663	Reglamentuoja psichologinės pagalbos teikimo paskirtį, uždavinius, sritis bei organizavimą.	<i>Psichologinės pagalbos gavėjai, paskirtis, uždaviniai, specialisto funkcijos</i>
Pedagogų etikos kodeksas. (2018). <i>TAR</i> , 2018-06-11, Nr. 9711.	LR švietimo ir mokslo ministerija, 2018-06-11, Nr. V-561	Nustato pagrindinius pedagogų profesinės etikos reikalavimus ir įsipareigojimus siekti etiško ir profesionalaus elgesio su mokiniais, jų tėvais <...>, kolegomis ir bendruomene.	<i>Pedagogų elgesio ir veiklos principai</i>

## Pasirinkti konteksto dokumentai

<p>Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas. (2014). TAR, 2014-09-08, Nr. 12000; TAR, 2016-10-17, Nr. 25244.</p>	<p>LR švietimo ir mokslo ministerija, 2014-09-05, Nr. V-808</p>	<p>Pateiktos strateginių dokumentų nuostatos, kurias siekiama įgyvendinti, esamos būklės analizė, išdėstytas tikslas, uždaviniai ir priemonės, numatomi Veiksmų plano rezultatai, jo įgyvendinimo principai.</p>	<p><i>Inkluzinio ugdymo prieinamumas. Švietimo pagalba mokykloms, vaikams ir jų šeimoms</i></p>
<p>Kompleksiškai teikiamos pagalbos, specialiojo ugdymo mokyklų / centrų ir vaikų socializacijos centrų veiklos kokybės gerinimo 2015–2017 m. tarpinstitucinis veiksmų planas. (2015). TAR, 2015-12-23, Nr. 20280.</p>	<p>LR švietimo ir mokslo ministerija, 2015-12-22, Nr. V-1325</p>	<p>Tobulinti ir plėtoti kompleksiskai teikiamą švietimo pagalbą, &lt;...&gt; vaikams nuo gimimo iki 18 m. (turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių – iki 21 metų) ir jų tėvams &lt;...&gt; kuo arčiau gyvenamosios vietos, tobulinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą, &lt;...&gt;, mažinti socialinę atskirtį ir iškritimo iš švietimo sistemos riziką.</p>	<p><i>Veiksmų plano tikslas, uždaviniai. Inkluzinio ugdymo samprata</i></p>

## Nagrinėtų 1998–2002 m. tyrimų metodologinės charakteristikos

Autoriai	Leidinyas	Tyrimo metodai	Tyrimo imtis	Tyrimo tikslas
Gailienė (1998)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 1998, 1, 5–9	Anketinė apklausa (24 kolizinės situacijos, susijusios su negalia)	20–65 metų įvairaus išsilavinimo neregiai, N=90, iš įvairių Lietuvos apskričių.	Išanalizuoti neregijų elgseną probleminėse situacijose, susijusiose su negalia, kai reikia pasirinkti natūralią išėitį iš situacijos; negalią ignoruojančią elgseną; pasyvaus vengimo elgseną ar agresyvią, konfliktišką elgseną.
Gevorgianienė (1998)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 1998, 1, 10–15	Veiklos tyrimas	5-ųjų specialiosios mokyklos lavinamųjų klasių mokiniai, amžius – 12–22 metai.	Nustatyti žymiai ir vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų, ugdomų lavinamojoje klasėje, 1) susiformavusių bendravimo įgūdžių lygį, 2) prasminį bendravimo turinį, 3) dorinius bendravimo aspektus (pasirinkimą lemiančius motyvus, pavaldumą atsitiktiniams veiksniams), 4) grupės subrendimo lygį.
Grinienė, Balčiūnienė, Norkus, Tarasovienė (1998)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 1998, 1, 16–20	Anketinė apklausa; dokumentų analizė	Mokiniai, sergantys skolioze, N=150.	Apibendrinti mokyklos patirtį sprendžiant įvairias mokymosi ir gyvenimo problemas.
Ruškus (1998)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 1998, 1, 50–55	Teorinė analizė	–	Pagrįsti hipotezę, kad specialiojo pedagogo ir mokinio, turinčio <i>protinę</i> ir ar kitokią negalę, pedagoginiai tarpusavio santykiai yra kompleksiniai, t. y. sudėtingi ir priklausantys nuo įvairių socialinių bei psichinių veiksnių.
Vitkauskaitė (1998)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 1998, 1, 88–92	Teorinė analizė	–	Analizuojamos galimybės taikyti neimperatyviojo ugdymo metodus specialiojoje mokykloje.

Galkienė (2000)	<i>Pedagogika</i> , 2000, 42, 28–37	Teorinė analizė, anketinė apklausa, kiekybinė (procentinė) dažnių analizė	119 tėvų, auginančių vaikus su fizine ir proto negale visoje Lietuvoje; 37 specialiosios pedagogikos specialistai iš JAV, Graikijos, Belgijos, Ispanijos, Italijos.	Nagrinėjamas tėvų, auginančių fizines ir proto negales turinčių vaikus, bei užsienio ekspertų požiūris į neįgaliųjų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje.
Gudonis, Novogrodskienė (2000)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2000, 3, 50–62	Teorinė analizė, anketinė apklausa (1990 ir 1999 m.)	1990 m. dalyvavo 4 730; 1999 m. – 400 respondentų.	Nustatyti visuomenės požiūrio į neįgaliuosius pokyčius ir šio fenomeno priklausomybę nuo respondentų amžiaus, išsilavinimo, profesijos.
Ruškus (2000)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2000, 3, 87–96	Teorinė analizė, anketinė apklausa	Lietuvos specialiojo ugdymo įstaigų pedagogai, N=423.	Ištirti specialiųjų pedagogų profesines nuostatas, atskleisti jų struktūrą, jas sąlygojančius demografinius veiksnius, sąveiką su kitais socialiniais-psichologiniais konstruktais.
Ališauskas (2001)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2001, 2(5), 15–28	Teorinė analizė, dokumentų turinio analizė	Vaikų neurologinio, psichologinio, pedagoginio vertinimo dokumentai, N=143.	Išanalizuoti specifinių sutrikimų daugiamačių turinį, struktūrą ir dinamiką ontogenetiniu ir holistiniu požiūriais kaip būtina teorinį pagrindą sėkmingam vaiko ugdymui.
Ališauskas, Miltenienė (2001)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2001, 1(4), 6–15	Teorinė analizė, anketinė apklausa, stebėjimas, interviu, mokyklinių dokumentų analizė	Mokiniai, turintys specifinių mokymosi negalių, N=100.	Atskleisti mokinių požiūrį į patiriamus mokymosi sunkumus bei specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimą ugdymo bendradarbiaujant aspektu.

Kaffemanienė (2001)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2001, 4(1), 22–39	Teorinė analizė, anketinė apklausa, kiekybinė analizė	Bendrojo lavinimo mokyklų mokiniai, N=190.	Ištirti bendrojo lavinimo mokyklų auklėtinių požiūrio į specialiųjų poreikių bendramamžius skirtumus priklausomai nuo amžiaus ir lyties.
Ruškus (2001)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2001, 4(1), 64–73	Teorinė analizė	–	Atskleisti neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos paradigmos kolizijos bruožus šiandieninėje Lietuvoje nubrėžiant naujo specialistų rengimo esmines gaires.
Ambrukaitis, Ruškus (2002)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2002, 2(7), 6–23	Kokybinė metodologija, ekspertų grupių apklausa	112 mokytojų, 69 specialieji pedagogai ir logopedai, iš viso N=181.	Atskleisti ir įvertinti adaptuotų ir modifikuotų programų taikymo bendrojo lavinimo mokykloje efektyvumo veiksnius.
Garbinčiūtė, Štitiilienė (2002)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2002, 2(7), 87–92	Teorinė analizė, apklausa raštu (testavimo metodas), grupių diskusija, interviu, stebėjimas	100 mokytojų, 82 mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių; stebėtos matematikos pamokos, N=122.	Išnagrinėti specialiųjų poreikių vaikų matematikos mokymosi bendrojo lavinimo mokyklose galimybes.
Jančauskaitė, Ozolaitė (2002)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2002, 2(7), 113–122	Teorinė analizė, anketinė apklausa, interviu	5-ių specialiųjų (sutrikusio intelekto vaikams) internatinių mokyklų vadovai ir pedagogai.	Apibendrinti ir įvertinti specialiųjų (sutrikusio intelekto vaikams) mokyklų pokyčius vykdant švietimo reformą.

## Nagrinėtų 2003–2010 m. tyrimų metodologinės charakteristikos

Autoriai	Leidiny	Tyrimo metodai	Tyrimo imtis	Tyrimo tikslas
Gribačiauskas, Merkys (2003)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2003, 1 (8), 115–122	Teorinė analizė, anketinė apklausa, statistinės duomenų analizės metodai	Mokytojai, N=593	Išnagrinėti pedagogų nuostatas į integraciją ir segregaciją.
Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė (2003)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2003, 2 (9), 61–72	Teorinė analizė, anketinė apklausa, kiekybinė ir kokybinė duomenų analizė	Mokytojai, specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai, mokytojų padėjėjai, mokyklų vadovai, N=894.	Identifikuoti specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ypatumų struktūrą: esminius veiksnius, turinčius įtakos šių vaikų integracijos į bendrojo ugdymo įstaigas kokybei.
Gudonis, Valantinas, Strimaitienė	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2003, 2 (9), 73–84	Teorinė analizė, anketinė apklausa, statistinė duomenų analizė	Mokytojai, N=103, mokiniai, N=261, mokinių tėvai, N=269.	Ištirti bendrųjų klasių mokinių, jų tėvų ir mokytojų nuostatas į specialiąsias klases ir jų ugdytinius.
Melienė, Ruškus, Elijošienė (2003)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2003, 2 (9), 85–97	Teorinė analizė, stebėjimas, deskriptyvinės statistikos metodai	118 pamokų bendrojo lavinimo klasėje ir specialiojo pedagogo kabinete.	Identifikuoti specialiųjų poreikių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo klasėje ypatumus didaktiniu aspektu, atskleidžiant didaktikos turinį ir dinamiką.
Miltenienė, Ruškus, Ališauskas (2003)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2003, 2 (9), 24–27	Teorinė analizė, anketinė apklausa; aprašomosios statistikos metodai	Tėvai (N=489), auginantys vaikus, turinčius SUP, kurie mokosi bendrojo lavinimo mokyklose.	Identifikuoti tėvų nuostatų struktūrą ir būdingiausias tėvų, auginančių vaiką, turintį SUP, tipus; atskleisti socialinių-demografinių veiksnių įtaką nuostatų struktūriniam komponentams.

Ališauskas (2004)	<i>Pedagogika</i> , 2004, 74, 18–24	Teorinė analizė, anketinė apklausa	Pedagogai, N=86; mokiniai, turintys SUP, N=100.	Apibūdinti ir pagrįsti kompetencijų, būtinų bendrojo lavinimo mokyklos pedagogui, dirbančiam su SUP turinčiais vaikais, turinį.
Galkienė, Duzinskienė (2004)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2004, 1(10), 39–48	Teorinė analizė, anketinė apklausa, kokybinė turinio analizė	5-ių mokyklų specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjai.	Nagrinėjama specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjų veiklos koordinavimo reikšmė ugdymo efektyvumui.
Miltenienė (2004)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2004, 2 (11), 151–165	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomosios statistikos metodai	Bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, specialieji pedagogai, logopedai, N=688.	Identifikuoti pedagogų nuostatų struktūrą ir būdingiausias pedagogų, ugdančių mokinius, turinčius SUP, tipus; socialinių demografinių veiksnių įtaką jų nuostatom.
Ališauskas (2005)	<i>Pedagogika</i> , 2005, 79, 161–166	Teorinė analizė, pusiau standartizuota anketinė apklausa, turinio analizė; aprašomoji statistika	PPT pažymos apie ugdytinių specialiųjų ugdymosi poreikius, N=275.	Įvertinti PPT specialistų veiklą (psichopedagoginį vertinimą, konsultavimą ir tarpininkavimą) metodologinių nuostatų realizavimo aspektu.
Balčiūnas, Kardelis (2005)	<i>Pedagogika</i> , 2005, 79, 123–129	Teorinė analizė, anketinė apklausa, statistinė tyrimo duomenų analizė	Kauno vidurinių mokyklų mokytojai, N=215, mokyklų vadovai, N=36.	Atskleisti pedagogų ir mokyklų vadovų nuostatas į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą bei nuostatų veiksnius.
Miltenienė (2006)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2006, 2(15), 19–26	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika	Mokyklų vadovai, N=180	Nustatyti bendrojo lavinimo mokyklos vadovų nuostatų į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integruotą / inkliuzinį ugdymą struktūrą ir raiškos ypatumus bei identifikuoti būdingiausias vadovų tipus.

Ališauskienė, Ališauskas, Gerulaitis, Melienė, Miltenienė, Šapelytė (2008)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2008, 2(19), 92–101	Teorinė analizė, anketinė apklausa, pusiau struktūruotas interviu, turinio analizė	Mokinių tėvai, mokytojai, specialieji pedagogai, logopedai, administracijos atstovai, N=722; savivaldybių specialistai, atsakingi už specialųjį ugdymą, N=6.	Atskleisti ugdymo dalyvių pasitenkinimą gaunama pagalba.
Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Melienė, Miltenienė, Šapelytė (2009)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2009, 1 (20), 119–130	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika	Logopedai, psichologai, specialieji ir socialiniai pedagogai, mokytojai, tėvai, mokyklų vadovai, N=661.	Atskleisti, kaip vertina specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygį ir kokį poreikį pagalbai išreiškia logopedai, specialieji ir socialiniai pedagogai, psichologai, mokyklų vadovai, mokinių tėvai ir mokytojai.
Jonutytė ir kt. (2009)	LR ŠMM užsakomasis tyrimas* (tyrimo ataskaita)	Teorinė analizė, anketinė apklausa	Bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai, N=2064, pedagogai, N=1062.	Ištirti mokinių ir pedagogų diskriminacijos apraiškas bendrojo lavinimo mokykloje.
Alifanovienė, Šapelytė, Valančiūtė (2010)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2010, 2 (23), 31–43	Teorinė analizė, anketinė apklausa, statistiniai metodai, rašinių turinio analizė	Specialiosios mokyklos 4–10 klasių mokiniai, N=176; 8–10 klasių mokinių rašiniai, N=20.	Atskleisti, kaip specializuotos ugdymo institucijos mokiniai vertina patyčių problemą, jos priežastis ir sprendimo būdus.
Gedvilienė, Baužienė (2010)	<i>Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas</i> , 2010, 4 (79), 23–31	Teorinė ir dokumentų analizė, anketinė apklausa, statistiniai metodai	Kauno m. ir raj. bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, N=82.	Atskleisti sutrikusios lokomocijos vaikų ugdymo galimybes ir kliūtis bendrojo lavinimo mokykloje mokytojų požiūriu.



Miltenienė, Mauricienė (2010)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2010, 2 (23), 116–126	Teorinė analizė, anketinė apklausa, statistiniai metodai	Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, N=117.	Remiantis pedagogų požiūriu, įvertinti komandinio darbo ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.
Bagdonas, Brazauskaitė, Gevorgianienė, Girdzijauskienė, Kašalynienė (2003)	LR ŠMM užsakomasis tyrimas* (tyrimo ataskaita)	Teorinė analizė, anketinė apklausa (žvalgomasis tyrimas), kiekybinė (procentinių dažnių) analizė	Bendrojo ugdymo pedagogai, ugdantys mokinius, turinčius SUP, N=125; vaikų, turinčių negalių, tėvai, N=70; specialieji pedagogai, N=81.	Išanalizuoti specialiųjų poreikių (neįgalių) vaikų integruoto ugdymo svarbesnius aspektus ir kylančias problemas.

*Pastaba.* Į apžvalgą įtrauktas LR švietimo ir mokslo ministerijos užsakomasis mokslinis tyrimas, kurio duomenys nebuvo publikuoti recenzuojamuose mokslo leidiniuose, tačiau svarbūs nagrinėjamo laikotarpio mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybės analizei papildyti.

## Nagrinėtų 2011–2017 m. tyrimų metodologinės charakteristikos

Autoriai	Leidinyas	Tyrimo metodai	Tyrimo imtis	Tyrimo tikslas
Ališauskas, Gerulaitis, Miltenienė (2011)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2011, 1(24), 105–116	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika	Pedagogai ir specialistai, N=1518, dirbantys pedagoginės, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo srityje.	Atskleisti ugdymo modelių (praktiškai įgyvendinamų per atskiras ugdymo formas), tenkinant specialiuosius mokinių poreikius, realizavimo ypatumus, socialines ir edukacines charakteristikas.
Geležinienė (2011)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2011, 1(24), 128–138	Teorinė analizė, veiklos tyrimas – atvejo analizė (interview, tyrimo dalyvių refleksijos, mokinio dienoraštis, stebėjimas; tyrėjo refleksija) ir turinio analizė	Mokinys, turintis EES, N=1, mokinio klasės draugai, N=3, šeimos narys, N=1, mokytojai, N=5, specialistas, N=1, mokyklos administracija, N=2.	Išanalizuoti ir apibūdinti elgesio ir emocijų sutrikimų turinčio mokinio įgalinimą, aktyvinant dalyvavimą ugdymo procese.
Ališauskas, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė (2011)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2011, 2(25), 113–127	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika, turinio analizė	SUP turinčių mokinių tėvai, N=232.	Remiantis tėvų apklausos duomenimis, įvertinti Lietuvos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo privalumus ir trūkumus, specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymosi patirtis.
Gudonis, Ališauskas, Rusteika (2011)	<i>Pedagogika</i> , 2011, 101, 91–97	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika, kiekybinė turinio analizė	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, N=120; bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, N=100.	Įvertinti teikiamos specialiosios pedagoginės pagalbos veiksmingumą vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.
Ustilaitė, Kuginytė-Arlauskienė, Valančiūtė (2011)	<i>Socialinis darbas</i> , 2011, 10(2), 241–254	Teorinė analizė, struktūruotas interview, turinio analizė	Negalių turinčius vaikus ugdantys bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, N=10.	Atskleisti pedagogų nuostatas dėl negalių turinčių vaikų integracijos bendrojo lavinimo mokyklose.

Miltenienė, Venclovaitė (2012)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2012, 2 (27), 99–110	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika	Bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, N=7, ir specialieji pedagogai, N=168	Atskleisti pedagogų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo ypatumus, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius inkliuzinio ugdymo aplinkose.
Ališauskas, Šimkienė (2013)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2013, 1 (28), 51–61	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika (procentinių dažnių ir vidurkių analizė)	Bendrojo ugdymo mokyklų (N=2) mokytojai, N=101, ugdantys mokinius, turinčius elgesio ar (ir) emocijų problemų.	Atskleisti pedagogų edukacinės praktikos patirtis, ugdant mokinius, turinčius elgesio ir emocijų problemų.
Miltenienė, Melienė, Kairienė (2013)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2013, 1 (28), 73–84	Teorinė analizė, ekspertų grupinė interviu apklausa, turinio analizė	Ekspertai, N=38, specialistai, ugdantys mokinius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų.	Įvertinti specialistų kompetenciją dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais.
Giedrienė (2014)	<i>Socialinis ugdymas</i> , 2014, 38 (2), 56–67	Teorinė analizė, anketinė apklausa; pusiau struktūruotas interviu; aprašomoji statistika, turinio analizė	Įprastinės raidos ketvirtų klasių mokiniai, N=105, ir mokytojai, N=5.	Įštirti įprastinės raidos žemesniųjų klasių mokinių požiūrį į bendraklasius, turinčius įvairių negalių.
Miltenienė, Daniutė (2014)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2014, 1 (30), 9–26	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika	Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, N=166; pedagogus rengiančių studijų programų studentai, N=167.	Remiantis pedagogų ir būsimųjų pedagogų požiūriu atskleisti kompetencijos ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkliuzinėje mokykloje ypatumus.
Urnėžienė, Budrytė (2014)	<i>Pedagogika</i> , 2014, 115 (3), 135–146	Teorinė analizė, anketinė apklausa	Bendrojo lavinimo mokyklų specialieji pedagogai, N=244.	Atskleisti bendrojo lavinimo mokyklos specialiųjų pedagogų nuostatas dėl specialiojo pedagogo kompetencijų ir jų tobulinimo.

Daniutė, Miltenienė (2015)	<i>Mokytojų ugdymas</i> , 2015, 24 (1), 4–24	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika	Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, N=166, pedagogų rengiančių studijų programų studentai, N=167.	Įvertinti pedagogų ir būsimųjų pedagogų skirtybių pripažinimo ir toleravimo kompetenciją.
Grincevičienė, Szerląg, Dziubacka, Targamadze (2015)	<i>Santalka: Filologija, Edukologija</i> , 2015, 23 (1), 73–80	Teorinė analizė, anketinė apklausa, aprašomoji statistika	Bendrojo ugdymo mokyklų mokinių tėvai, N=502.	Atskleisti sąveikos tėvai–vaikai–mokykla ypatumus ir mokinių tėvų nuostatas įtraukiojo ugdymo atžvilgiu.
Galvydytė, Ališauskas (2016)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2016, 1 (34), 51–69	Teorinė analizė, interviu, turinio analizė	Mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, N=33; jų tėvai, N=23, mokytojai, N=22, pagalbos mokiniui specialistai, N=13.	Atskleisti mokymosi sutrikimų turinčių mokinių edukacines charakteristikas.
Ališauskas, Galvydytė (2017)	<i>Specialusis ugdymas</i> , 2017, 1 (36), 9–27	Teorinė analizė, interviu, turinio analizė; sociometrinis tyrimas, kiekybinė analizė	Mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, N=33; jų tėvai, N=23, mokytojai, N=22, pagalbos mokiniui specialistai, N=13.	Atskleisti mokymosi sutrikimų turinčių mokinių psichosocialines (savijautos, tarpasmeninių santykių, savirealizacijos) charakteristikas.

# Special Education Transformations in the Context of Inclusive Education

MONOGRAPH

*Lina Miltenienė, Irena Kaffemanienė, Rita Melienė, Daiva Kairienė, Renata Geležinienė, Laima Tomėnienė*

## Summary

The historical development of education for persons who have disabilities is a long way from full social exclusion to the development of inclusive education worldwide. Equal opportunities and inclusion are among the most important objectives of future education (until 2030) (UNESCO, 2015). The United Nations General Assembly Resolution “*Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*” adopted on September 25 of the same year announced 17 sustainable development goals and enshrined the goal of education: to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning (A/RES/70/1, 2015). Considering these goals, it is important to note the clarification of the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities regarding implementation of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD/C/GC/4, 2016), emphasising that the goal of education for all children who have special educational needs (hereinafter, SEN) is inclusive education. The document states that education of pupils who have SEN in segregated type institutions is completely incompatible with this goal. The Disability Strategy 2017-2023, adopted by the Council of Europe, expresses a firm approach to implement equality, dignity, and equal opportunities for people with disabilities (EC, 2017).

Such context of the international policy, intensively developing the ideas of inclusive education for people with disabilities, poses many questions about the survival of schools intended solely for pupils who have special educational needs and their role in the modern education system. By becoming a full member of the European Union and other international organizations, Lithuania has committed to adhere to the principles of ensuring equal rights and opportunities in education and to make every effort to develop inclusive education. The development in this direction is slow but consistent, ranging from the first steps in 1991, opening up the doors of mainstream schools to pupils with disabilities or disorders (Law on Education of the Republic of Lithuania, 1991), to the vision of today's school that is open and friendly to every child (The Good School Concept, 2015).

Despite Lithuania's ever-renewing education policy and transition from education of persons with disabilities, grounded on discriminatory approaches and segregation, to meeting special educational needs in least restrictive environments, difficulties are still encountered in implementing international agreements regarding assurance of the rights of persons who have disabilities in education, quality education, its accessibility and efficiency as well as in the implementation of the good school vision. Assessing Lithuania's progress in implementing the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities noted that the system of special education or home schooling is a choice still too often applied for children who have disabilities, while many pupils of pre-primary, primary, and secondary educational institutions, particularly those who have visual, hearing impairments, psychosocial and/or intellectual disabilities, are referred to and forced to attend special schools due to, the lack of suitably adapted facilities and accessibility in the mainstream education system" (CRPD/C/LTU/CO/1, 2016).

In the context of such international policy, still existing and state-funded special education becomes a legal tool of discrimination and an obstacle in seeking inclusion in education and ensuring equitable inclusive education for all children. Special education institutions, which currently have 1,1 percent of all Lithuanian school-age children, experience an identity crisis, feel being condemned for implementing the segregated education policy (Hedegaard-Soerensen, Tetler, 2016), are undeservedly rejected and excluded from the discussions on the prospects of educating children who have disabilities in the context of inclusive education.

## Theoretical research approaches and concepts

The object of the research; i.e., trends in the change of education for persons with disabilities and quality of education, are analysed based on theoretical approaches chosen by researchers, which are contemporized in the latest national and foreign research and education policy. This research is based on modern approaches towards social education of persons with disabilities, the ecological systems approach, the concept of inclusive education, and the conception of meeting pupils' special educational needs by acknowledging pupils' differences and analysing the disability situation as an interaction between individual disorders, activity limitations, and environmental quality creating psychosocial and physical obstacles.

The study presents the analysis of theoretical approaches to the disability and their development. From the social standpoint of education of persons with disabilities, the disability is treated as a social problem encompassing the topics of the person's involvement in social life, social action, social responsibility, change of approaches and ideology, and human rights (WHO, 2007). In the context of the social approach conception, it is maintained that the disorder in itself cannot limit the person's opportunities and reduce his/her quality of life: limitations and obstacles are created by the society (Blustein, 2012). Based on the concept of empowerment, emphasis is placed on the importance of active participation and involvement of persons with disabilities in defining their needs and strivings, making decisions, and taking responsibility for them (Ruškus, Mažeikis, 2007).

Reference to the concept of inclusive education allows to strengthen the focus on every learner's rights to receive quality education and equitable conditions for participation in educational processes (UNESCO, 2009), to contemporize the concept of holistic education, promoting to help unfold the person's all existing potential in the intellectual, physical, emotional, psychological, social, and other areas (Johnson, 2019). The conceptual approach of inclusive education – assurance of equitable participation of all pupils and reduction of signs of discrimination (Ainscow et al., 2006) – in this research forms the basis for analysing problematic issues of education of pupils who have SEN in segregated type institutions, for investigation of socio-educational factors of education in special schools, the role of the special school in the inclusive education system, and possible deinstitutionalisation processes of pupils who have SEN.

Conducting the research, the situations of the child, his/her family, and school are studied as dynamic changing systems influenced by wider social contexts (of the society, economics, policy, etc.). These contexts are revealed in the theoretical part of the study, analysing the change in the attitude towards the disability, changes in international and national policies, while their manifestation in practice is interpreted in the empirical parts of the research and the discussion. The research is based on the approach grounded on the ecological systems theory, which includes the interrelationships between people and their environment, ongoing consistent psychological, social, and cultural processes (Berns, 2009). According to Bronfenbrenner (1979), relationships and interactions create models affecting human development at four levels: the microsystem, the mesosystem, the exosystem, and the macrosystem. The systems theory allows to include phenomena related to individuals (pupils, parents, educators, future educators, school leaders), groups of people and communities (of parents, teachers), helps to understand them deeper and more broadly than one single theory and solve problems by evaluating and taking into account both the international and national context of education of pupils who have SEN, individual and community experiences (individual interviews, analysis of student reflections, school case studies).

Considering the contexts described above, the following **problem questions** are raised:

What are the theoretical and socio-political trends in education for persons with disabilities in the world? How and why was special education changing in Lithuania? What are the demographic-statistical and qualitative characteristics of the current school for pupils who have special educational needs? How do various stakeholders (special school pupils, their parents, teachers, future educators, school heads) describe and interpret meeting of special educational needs, educational and training assistance in schools intended for pupils who have special educational needs? What are the possible further prospects for the development of schools intended for pupils who have special educational needs in the context of inclusive education?

**The research object** is special education and its transformations.

**The research aim** is to analyse the peculiarities of special education in the school intended for pupils who have special educational needs and transformations of special education.



## **Stages of the research**

The analysis of the research object consisted of five stages. The first stage included the theoretical analysis of the conception of the disability, theoretical models of special education, and the international context of meeting special educational needs. The issues of special and inclusive education and of meeting special educational needs in the theoretical aspect are analysed. The analysis is followed by a retrospective assessment of the Lithuanian special education system, the empirical study in special schools, which enabled to reveal the opinions of special school communities about education, pupils' achievements and their assessment, experiences, and opportunities for improvement of school activities. In order to investigate the object from various perspectives, the analysis of experiences of students-future special educators during their pedagogical practice in the special school was performed.

## **The research sample**

The quantitative research involved 317 educators and educational support professionals working in educational institutions intended for pupils who have special educational needs (in special schools, special education centres, and multifunctional education centres). The research sample was formed using the probability sampling method, simple random sampling was applied.

Four educational institutions intended for pupils who have special educational needs were selected for the qualitative case study: 1 special education centre, 1 multifunctional special education centre, and 2 special schools. Research participants: pupils (N=32); pupils' parents (N=45); heads of educational institutions (N=11); educators and educational support providers (N=37). Purposive sampling of sample units was applied.

Written reflections on 74 future special educators' pedagogical practices in special schools were analysed. Purposive sampling of sample units was applied.

## **Research methodology and methods**

The research employs a mixed research methodology enabling to ensure that the intended research objectives are optimally sought at all stages of

the empirical study, applying various research methods, and collecting data from different groups of research participants.

Combining the methodology of the quantitative and qualitative research, quantitative and qualitative research methods, it was aimed to reveal the opinions and experiences of the members of the community in the country's special schools and preconditions of quality education. Data on the same object, collected using different methods from various sources and informants (triangulation of research methods, samples, researchers, and research participants) allowed to analyse research data from different perspectives of the investigated object and helped to achieve the validity and objectivity of the research.

The quantitative research is grounded on the idea of a (post)positivist paradigm of research on social phenomena, maintaining that all research has limitations, which makes it impossible to understand reality fully. It is sought to reveal reality as accurately as possible by following an objectivist approach. Researchers are treated as collectors of research data, who seek to remain impartial and apply quantitative research methods such as a questionnaire survey, which are constructed on the basis of theoretical concepts or legal documents. Conclusions are formulated on the basis of the quantitative analysis of the empirical research data, using statistical analysis methods but not based on subjective insights – science-based summarising of data is sought. The quantitative research grounded on (post)positivism approaches provides an opportunity to reveal respondents' views on the reality around them, generalize them, and ground the created theoretical model on the empirical evidence (Kardelis, 2017; Hatch, 2002).

The qualitative study is based on the assumption that the dynamic and multifarious social reality is constructed by humans and can therefore be cognized as a set of individual experiences or a social construct (Hatch, 2002).

Studies based on the social construction theory (Berger & Luckmann, 1999) emphasize the importance of knowledge formation in social relationships. The idea of social construction is supported, stating that the objective reality does not exist. Subjectively interpreting phenomena or situations of social life, people constantly construct, renew, and change social images and social reality (Greenwood, 1994; Crotty, 1998; Hruby, 2001).

Based on the social construction theory, it is maintained that the attitude to success and quality education of persons with disabilities are related to

subjective interpretations and images of stakeholders and participants of education; therefore, it is important to identify and assess the attitudes of various participants of education to the investigated object as a result of social construction. Based on this theory, it is considered that a positive or negative image of the person who has a disability is a result of social construction.

The ideas of social constructivism, attributed to the paradigm of interpretive research, provide an opportunity to reveal how people subjectively understand the world in which they act and create subjective meanings of their experiences. Therefore, the qualitative research is based on study participants' attitudes to the current situation. Interacting with researchers, research participants have the opportunity to construct subjective meanings about the phenomenon and situations under investigation, but there remains a possibility that researchers' interpretations are also subjective; i.e., determined by their personal experience and approaches (Hatch, 2002; Žydžiūnaitė, 2007). Listening to research participants, researchers seek to reconstruct research participants' constructs that they use for explaining their experienced reality (Guba & Lincoln, 1994; quot. in Hatch, 2002).

According to Stake (2010), two levels of interpretations are distinguished: micro-interpretations – assigning individual meanings to experiences; i.e., “measurements” of an individual experience, and macro-interpretations – generalized interpretations; i.e., choices of people's groups in interpreting their shared experiences. This study is based on micro-interpretations; i.e., individual experiences of members of the community of educational institutions are analysed.

From the holistic standpoint, social reality (a person, school, classroom, training programme, concept, and the like) must be analysed not in its individual parts but in a systematic way (Johnson, 2019). Adherence to the holistic approach inherent to the constructivist paradigm research determines the choice of the methodological strategy for the qualitative research.

In the qualitative case study, the research object is cognised in various aspects; i.e., covering its all parts, as it is considered that individual parts cannot explain the essence of the whole. In the case study, the investigated reality (e.g., an event, person, process, organization, or group) defined by certain limits is cognised in the cultural and (or) other contexts (Hatch, 2002). Researchers seek to systematically reveal the dimensions (categories)

describing the object and interpret them (Bitinas, Rupšienė, & Žydžiūnaitė, 2008).

Interpretations of the research data are presented after summarizing and linking the data of the whole research (quantitative and qualitative). The most important research topics and their interpretations are theory-driven; i.e., are based on the results of other studies. It is believed that the result of research that is grounded on the theory of constructivism is the voice of various groups of research participants; i.e., the perspectives that readers get to know being able to empathise with the research participants' situation, informally assess the quality of the presented research results, and interpret the results based not only on research authors' but also on their own approaches and existing experiences (Hatch, 2002).

### **Data collection and analysis methods**

**Theoretical analysis.** A review of the international context that had affected the development of Lithuanian education and special education was performed; international documents reflecting trends in European education and special education as well as the rights of people with disabilities were analysed. Employing the method of theoretical analysis, the conception of the quality of education, which is followed in assessing education at school, was revealed. The analysis of scientific sources and national documents was used as a basis for the development of quantitative and qualitative research instruments, collection of research data, and interpretation of research results. Theoretical insights allowed to substantiate the actual practice of special schools and expanded data interpretation possibilities.

**Documentary research.** A retrospective assessment of the special education system was performed applying the methodology of document analysis: the analysis of documents regulating school activities and analyses of educational processes, results, and needs for improvement were performed. The change in Lithuania's system of education and special education and current issues are analysed, the analysis of the discourse on the concepts found in the documents on education in separate periods is presented, and scientific research is studied in order to reveal the links between the regulations of education and the quality of education, educational problems manifesting themselves in the reality of schools.

To reveal the opinions of educators, education support professionals, and

administrative staff about the quality of education in schools for pupils who have special educational needs in the quantitative study, a questionnaire survey was conducted. The collected research data were processed using the “IBM SPSS Statistics 25” software package. The methods of descriptive and multivariate statistics (calculations of percentage frequencies, means, standard deviation; factor analysis, multidimensional analysis) were applied. Differences in the research results were determined applying nonparametric criteria: K independent samples procedure, the Kruskal-Wallis test for calculating indicators of H (chi square), mean rank MR, statistical significance p, and degrees of freedom (df). The answers to the open-ended questions of the questionnaire were processed employing the qualitative and quantitative content analysis.

The qualitative research was aimed at an in-depth analysis of pedagogical practice at schools intended for pupils who have special educational needs and at search for ideas of performance improvement and new practices for education of pupils who have SEN.

The case study strategy was chosen (Bitinas et al., 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2013; Creswell, 2014), as it allows deep understanding of the phenomenon, exhaustive analysis and interpretation of reality and enables to reveal the image of the social group (organization) through subjective and manifold views of the members of that group, maintaining the link of the investigated phenomenon with the context and preserving the authenticity and uniqueness of the situations under consideration. Although all case studies are aimed at holistic description, in terms of data analysis, they are divided into descriptive that are focused on a detailed description of the phenomenon; interpretive, oriented to the conceptualization of the phenomenon; and evaluative, focused on the assessment of the manifestation of the phenomenon (Yin, 2003; Laws & McLeod, 2004). In this study, based on the experiences of research participants’ groups, it is sought to conceptually reveal educational experiences of learners who have disabilities in special schools and interpret them in the context of conducted research and the theoretical approaches chosen by the researchers. Applying the interpretive case study strategy, it is sought to understand the subjective meanings created in educational institutions “from the outside”, researchers participate in organizations in a fragmentary manner and are more focused on revealing the preconditions of success or failure, distinguished by the participants themselves.

The school for pupils who have special educational needs was chosen as a unit of the case analysis. The reality of the school as a system of meanings provided by its participants (heads, educators, parents, and pupils) becomes known through researchers' sensation coming from careful listening to research participants in order to understand the situations of their usual activities.

Case study data were collected using the following methods: individual interviews with heads of institutions and pupils who have SEN; a study of the Delphi group, involving educators and educational support professionals; the Delphi group study involving parents of learners who have SEN.

The data obtained using the interview and the Delphi group methods are analysed applying the content analysis method. The data obtained from the Delphi group discussion were processed applying not only qualitative but also quantitative methods of descriptive statistics, the analyses of the notional subcategories of the content of each Delphi group discussion and of ranking of the statements illustrating them were performed.

In order to cognize the research object from the perspective of various actors related to the object and to get a more comprehensive description of the activities of special schools, the analysis of practice-based experience of special education students-future special educators was performed. The qualitative method of written reflections and their analysis was applied. In the reflections, students shared their experiences acquired during the first weeks of their pedagogical practice in special schools. The content of reflections was analysed by performing the qualitative and quantitative content analysis.

## **DISCUSSION**

The change in education is a constant process going along with the change in the society. In recent decades, the attitude to the disability and to education of persons who have disabilities changed fundamentally, perceiving the rights of people who have disabilities as human rights. The conception of the disability was changing from emphasizing the person's traits and characteristics that have a negative connotation to analysing disability situations, dynamic, changing states that the person encounters, determined by social and physical contexts. The concept of the disability grounded on the social attitude, encompassing the interaction of various factors – biological,

physical, cultural or other – entrenches. Education of persons who have disabilities is transformed from segregated education based on the medical approach to the disability to inclusive education grounded on the social model, every person's right to education without discrimination, fostering individual abilities, and considering needs. The transition from special education understood as specially designed education in special classes or schools and associated with the medical typology of the disability to meeting special educational needs, recognizing that the need for assistance may be determined not only by the disability or disorder but also by other factors related to the individual's situation, not relating the disability to specific educational spaces and settings, has taken place.

The research has demonstrated that the international context and the theoretical and socio-political change in education of persons with disabilities also influenced the change in the discourse on education of persons who have disabilities in Lithuania. The national education policy and legislation reflecting it record the shift from the clinical corrective approach emphasizing disability as the individual's problem, supporting children's clinical assessment and segregation, towards the social approach that is based on the theories of empowerment and social participation, while the disability situation depends on the obstacles created by the social environment and societal attitudes. When no "uneducable" children were left in the education system, the clinical corrective conception of education was replaced with the educational conception of special educational needs. However, mainstream education and special education regulated by separate laws presupposed exclusion and segregation even at the beginning of integration processes. A new stage in the education of pupils who have disabilities is marked by the discourse on the child's well-being: various measures are applied to achieve quality education and creation of safe environment and preconditions for every pupil's personal growth and learning without segregation and discrimination.

National legal documents regulating education of pupils who have special educational needs in principal create favourable conditions for all pupils to learn according to their needs and possibilities in mainstream schools, ensuring educational assistance and accessibility to education. Such provision is in line with the international policy of education of pupils who have special educational needs, which orients to ensuring education at all levels, suitable for all and assistance in the general education system in order

to create conditions for their efficient education. However, the division of general education schools into mainstream schools and schools for pupils who have special educational needs, legitimized in the Lithuanian education system, is not consistent with the anti-discrimination provision established in international documents, which means the right to receive necessary assistance, adaptation of education in inclusive education settings, and absence of segregation. Legitimation of schools for pupils who have special educational needs and regulation of their activities legitimize separate (segregated) education even for persons who have mild special educational needs. Kauffman & Badar (2020) point out that currently, laws in force in many countries, legitimizing the existence of segregated type institutions conflict with the provision enshrined in Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, 2006). According to the authors, the lack of alternative options poses a number of problems for most states today.

Every time, special schools solved different challenges in the process of change of education, ranging from providing learning opportunities even for children with severe disabilities or disorders and taking responsibility for organizing education for formerly “uneducable” children to search for a new role and new functions of the special school such as consulting services and methodical assistance for mainstream schools, and the like. Although it is clearly stated in international documents that special schools are nothing more than one of the forms of segregation, these schools still exist, have their mission, and are still an integral part of the Lithuanian general education system. These schools have 3 450 pupils with special educational needs due to the disability; i.e., 1,1 percent of all Lithuanian school-age children who (regardless of the type of the educational institution chosen) must be provided with maximum quality education (Law on Education of the Republic of Lithuania, 2011; The Concept of Good School, 2015). However, either due to the intensive development of inclusive education ideas, the new goals of inclusive education, or for other reasons, talks about relevant issues of operating special schools, problems and challenges of educating children who have disabilities, solved by them, as if have become outdated and non-progressive. Not only in Lithuania, but also in other countries the development of inclusive education ideas determines that special schools encounter uncertainty, unclear attitude of education policy representatives towards special schools and their activity prospects, schools are ignored or



even condemned without guilt for their segregated education policy (Allan & Brown, 2001; Hedegaard-Soerensen, Tetler, 2016). Looking for ways to ensure quality non-discriminatory and non-segregated education for children who have disabilities, the Lithuanian Government's program provided for the reorganization of special schools. This step could be seen as progressive; however, implementing such reforms, it is no less important to responsibly consider all positive and negative factors, to foresee possible consequences and impact on every subject of education. Allan & Brown (2001) believe that in such situations it is important to think not only about the physical place where the child is learning, but also to pay the necessary attention to the purpose and quality of education. A similar view is supported by Kauffman and Badar (2020) who argue that it is important to orient not only to physical being in a particular school. In their opinion, equally important or even more important is the quality of organization of teaching/learning, the opportunities for every pupil to acquire the skills he/she needs and to ensure achievements corresponding to his/her abilities.

Currently, special schools operating in Lithuania are subject to the same requirements regarding the quality of education as any other school in the country. Schools are promoted to pursue goals and quality of education complying with the vision of the modern school, to take care of human and material resources. The data collected during this research and summarized results on the educational processes taking place in schools intended for pupils who have special educational needs, the revealed positive and negative experiences as well as qualitative characteristics of activities can become an important resource in improving quality of inclusive education for children who have disabilities, transforming special education, and directing available resources to strengthening of inclusive education. The data and results of this research could be used for increasing the availability of quality education for every pupil and for the search for alternative solutions, effective assistance models, and a new role of the special school.

## **Available resources of the school for pupils who have special educational needs as a contribution to education**

**Funding.** Currently, education of the pupil who has special educational needs in the special school is better financed than in the mainstream school – the allocated “basket” is significantly larger; in addition, special schools receive extra funding for services (they are not received by mainstream schools).

Such model of funding contradicts to the principles of developing and strengthening inclusive education, according to which funding should be based on learners' educational needs and state funding policy should promote inclusive education rather than segregated (Kyriazopoulou & Weber, 2009). In this context, it would be important to review models and mechanisms of funding for education of pupils who have special educational needs at the state level. Funding for pupils with special educational needs must be linked not to the place where the child is learning, but to his/her educational needs, and the necessary additional funding must be provided not only in cases when the pupil who has special educational needs chooses a special school, but also when he/she attends the inclusive mainstream school. According to the heads and educators of special schools involved in the study, the current school funding model and the pupil "basket" methodology promote competition between special schools and also force special and mainstream schools to compete. Such state funding policy encourages special schools to implement segregation policy even more actively, ignoring the ideas of inclusion and not creating preconditions for pupils with disabilities to successfully prepare for the transition to mainstream schools.

It is sometimes reasoned that provision of the necessary assistance for pupils who have disabilities in mainstream schools is very costly, but it is pointed out (European Commission, 2019) that a balance of system effectiveness must be considered, taking into account the costs of double funding for existing individual systems, double costs of allocating, administering, and managing resources.

**Physical environment in the school.** When educating children who have severe and profound educational needs, it is important to adapt the physical environment for pupils in wheelchairs, to set up quiet rest areas or sensory rooms (European Commission, 2019). Modern special schools put a lot of effort to make their physical environments ergonomic, adapted to pupils' needs, cozy, modern, and equipped with modern technologies. However, the comparison of the data assessing the emotional and physical environment showed that in general, research participants assessed the physical setting worse than the emotional-psychological environment. Despite the fact that the school is intended for pupils who have special educational needs and receives more funding than other schools, it is not always adapted for children who have the mobility disability. Those schools whose heads intensively seek and find additional money in various funds and projects for

the improvement of the school infrastructure, physical environment, and teacher competencies are in a better situation. On the one hand, such strong leadership of school heads in looking for financial resources to improve and adapt the environment could serve as an example for mainstream schools facing the challenges of adapting the physical environment, but on the other hand, such experiences show that the state pays too little attention and funding resources to schools to avoid these obstacles. According to Kyriazopoulou & Weber (2009), the amount of allocated state funds should be adequate for the school so that it will not be dependent on charities, support providers, and additional sources of funding. Implementing the goals of inclusive education, accessibility of the physical environment must be ensured not in certain but in all educational institutions.

**Personnel.** Schools for pupils who have special educational needs employ more than six thousand employees (educators, teacher assistants, social workers, health care professionals, and other specialists). Depending on pupils' developmental disorders and educational needs, intensive assistance is provided to pupils by highly qualified educational support professionals: speech therapists, special educators, special educators for pupils with hearing impairments, special educators for pupils with visual impairments, social pedagogues, psychologists, who occupy over a hundred positions. In many cases, special schools ensure comprehensive educational assistance to pupils, but it happens that educational institutions not always provide children with the assistance of all necessary specialists and teacher assistants.

Although education and qualifications of most educators correspond to the requirements established in legislation and the specialists' professionalism and competence to provide assistance meeting pupils' needs is in principal positively assessed, the study nevertheless highlighted the need to pay more attention to the continuous professional development of the staff working with pupils who have disabilities. It is relevant to improve educators' professional competence in areas such as the assessment of pupil progress, pupils' and parents' involvement in the assessment of progress, creation of modern educational settings, and application of information and communication technologies and educational innovations. Problematic issues of competencies of the service staff and teacher assistants are raised. In the document on access to quality education for children who have special educational needs, the European Commission (2019) emphasizes the necessity to allocate additional funding for ensuring staff qualifications

and interdisciplinary assistance as well as for proper education of teacher assistants.

Experienced, highly qualified educators working in schools for pupils who have special educational needs and their best practice related to work with pupils who have special educational needs can become a particularly valuable resource for the inclusive education system. However, most special school educators' orientation towards assistance in segregated environments, negative attitude towards inclusive education, resistance to inclusive education processes, calling them violation of the rights of children with disabilities or harming children, are worrying. It is highly doubtful whether professionals who are accustomed to working in segregated education settings and guided by such approach could effectively contribute to implementation of the goals of inclusive education.

The Canadian researcher Somma (2020) argues that the experience of segregated education becomes a real challenge for the educator who has moved from segregated to inclusive settings, as the educator has to change his/her attitudes, adopt a different approach, and set new goals. A study conducted in Austria (Pickl, Holzinger, & Kopp-Sixt, 2016) also demonstrated that work in inclusive education environments requires more than the knowledge of special and alternative methods of educating pupils who have special educational needs or the principles of adapting the curriculum for pupils with special educational needs. Educators must also know the general curricula, understand modern requirements of learning organization, which promote inclusive learning processes, application of modern, evidence-based teaching strategies and principles of universal design for learning. Cameron & Jortveit (2014) state that mainstream education teachers studying the requalification study programme of special education accentuate the importance of following the broad conception of diversity and inclusive education and every educator's ability to ensure effective learning in heterogeneous groups. According to Somma (2020), these challenges can be reduced by proper education of prospective special educators and a focus on the professional development of the already working professionals in the field of inclusive education.

It is important to note that in our country, trainings and workshops on the topics of inclusive education are mostly chosen by educators working in mainstream schools. More attention should be given to the improvement of the inclusive education competency of educators working in special

schools. Better understanding of inclusive education processes would be gained and the necessary experience would be acquired through promotion of collaboration between educators and professionals and learning from each other, by implementing mentoring programs and building learning communities of one or more schools (Somma, 2020).

## **Leadership and management**

**School policy.** Implementing national policy, special schools are guided by the procedures, regulations, and other educational documents on meeting special educational needs. General pupil care policy, staffing, partnership with other institutions, and funds management constitute strong managerial aspects of special school activities (NASE, 2017b). The results of the research demonstrate that greater activeness and leadership in creating partnership relationships and searching for additional sources of funding are attributes of the heads of special education centres. Some leaders are progressive in that they look for new spaces and forms for school activities and take the lead in promoting educational, consulting, and methodological provision services oriented not only to meeting the needs of the school community but also to the communities of other schools.

However, special schools still remain quite closed, dominated by collaborative relationships with other special educational institutions but not with mainstream schools and by school policy supporting the ideas of segregated education. Heads of special schools, representing the interests of their educational institution, do not support the ideas of inclusive education but carry out active marketing activities in mainstream institutions, encouraging them to send pupils with severe special educational needs to special schools. This can be seen as a consequence of flawed funding policy that does not promote inclusive education. Pfahl & Powell (2011) also point out that often the segregation model of education, sending pupils who have special educational needs to special schools, is legitimized by national legislation. Support to the segregated system creates a parallel world isolating its representatives from accountability or criticism, which they perceive as an external threat to their identity and interests.

**The culture of collaboration at school.** According to Todd (2007), building collaborative relationships in the organization, the important points are: taking a critical approach – the analysis of the context of professional and

social practice; decentralization of relationships – community members (pupils, parents, educators, and professionals) are considered to have abilities to control their lives through various experiences; proper understanding of problems – community members are considered unique but not associated with problems; the wish to change is treated as a value – practice is understood as pursuing different goals (learning, consulting, coordination) in different contexts; and sharing new knowledge.

The results of this research show that one of the strengths of the special school is the community spirit. Schools involved in the research emphasize the importance of the community and claim creating the culture of collaboration. However, parents and pupils in different schools feel unequally involved in the life of the school community and the child's educational process: in some institutions they are active participants of school life and decision-making, are satisfied with the information provided by the school about children's education; however, there are cases when parents do not know the professionals providing assistance to their child, do not know and cannot describe their children's educational goals and achievements, as this is not discussed with teachers – there is no constant communication with teachers and administration. Although educators point out that individualised curricula are tailored to each child's strengths and needs by all teachers and professionals educating the child, parents know little about the educational goals set for their child, often only from formal individualized curricula submitted by educators for signing. Students also notice the lack of collaboration in special school communities. In the opinion of the authors of the research, schools should strengthen their capacity to form partnership relationships with the family and the pupil who has special educational needs; the pupil and parents should be provided with the opportunity to express their opinions more often, participate in the preparation of the individual education plan and making important decisions as far as practicable.

As far as the external school partnership is concerned, it is important to note that special schools are more focused on the internal processes of education organisation and meeting pupils' special educational needs. Meanwhile, special education centres not only seek to ensure efficient education of pupils who have special educational needs at school but also more actively disseminate their experience by creating relationships with mainstream schools, providing consulting, methodological provision as well as non-formal education services – schools have extended-day groups, circles,

clubs, etc. The results of the study conducted by Allan & Brown (2001) have demonstrated that in the United Kingdom, along with the intensified collaboration between mainstream schools and special schools, heads of special schools acknowledged the pre-existing self-isolation of special schools and the necessity to strengthen links with mainstream schools, which are important both to educators and pupils.

## Teaching and learning processes

**Social emotional learning environment.** Pupils' well-being at school is an aspiration and an essential criterion for parents in deciding where their child will learn – in a special or mainstream school. Based on the results of the conducted research, it can be stated that in principle special schools are doing well in creating an emotionally safe and welcoming learning environment dominated by friendly relationships among pupils and positive pupil-teacher relationships. However, expressing their opinion on their emotional state at school, some pupils mentioned that there was a lot of bullying at school, which shows that even when only children who have special educational needs learn together, bullying cannot be completely avoided. In pupils' opinion, sometimes reckless behaviour of teachers themselves initiates bullying among pupils. In conflict situations pupils try to stay away, only in rare cases they express their intentions to help weaker pupils or seek help from adults. Several narratives of the "outside view" given in students' reflections also demonstrate pupils' unwanted behaviour management ways applied by teachers, which are inconsistent with the education policy and laws. Squires et al. (2016) suggest focusing on the following bullying prevention strategies at school: creation of a friendly environment, peer support, learning of survival strategies and ways of responding, teacher engagement and active role, and education in small groups.

In the opinion of pupils and parents who took part in the research, teachers' ability to communicate with pupils and arouse pupil's interest in the subject greatly contributes to creation of children's wellbeing. Most teachers working in special schools are oriented to the provision of assistance to the pupil, but impatient, rude, and unfriendly educators also occur. Such data coincide with the data of the study conducted by Squires et al. (2016), who state that pupils who have the experience of learning in both mainstream and special education schools consider teachers of special schools to be more friendly and oriented to assistance to the pupil. The same authors assume that better

student-teacher relationships in the special school are determined by a smaller number of pupils and the class size. It is maintained that these conditions determine a possibility to better understand pupils' needs and respond to them. Other scientists' research shows that regardless of whether pupils have SEN or not, they distinguish *similar traits of teachers as significant*: subject area knowledge and making learning applicable to real life, enthusiasm, a positive and respectful attitude towards pupils, and justice (Groves, Welsh, 2010). According to Robinson (2014), pupils dislike teachers who raise their voice, show moods, dislike their work, are chaotic, are often sick, or participate in teacher qualification events too often. It is maintained that this affects pupils' emotional state at school.

Pupils' good emotional state is also hindered by the lack of full-fledged communication with peers who do not have disabilities and pupils' experiences related to the school's "label". The study conducted by Cosgrove et al. (2014) has revealed that friendship with peers for pupils who have special educational needs is a particularly important part of their social life.

**Support.** Based on the results of this research and studies conducted by foreign authors (Squires et al., 2016), pupils rate the special school more favourably due to the support provided to them and simpler curriculum. The country's special schools provide the assistance of speech therapists, special educators, social pedagogues, and teacher assistants; however, in the research participants' opinion, complex interdisciplinary assistance is not always ensured. Often, the institution does not provide or lacks the assistance of a psychologist, physiotherapist, or corrective exercise specialist. Another problem is that parents do not always know what professionals provide support and what assistance they provide to their children. It might be that this is why they often consider it insufficient. Pupils' experiences reveal that professionals' role is not always clear to them. Based on future special educators' experiences, the quality of provided educational support in special schools is also questionable due to the minimum assistance provided by the teacher assistant, insufficiently purposefully organised specialists' assistance, and insufficient attention to the professional development of school staff.

Parents emphasize the need to expand school support, ensuring not only children's successful education but also support for the family. Complex specialist support for the child, school assistance for the family, and a wider



range of services would be more in line with parents' expectations with regard to the school.

**Adaptation of the curriculum and organization of education to every pupil.** Most schools implement formal and non-formal education programs, adapting them to pupils who have severe and profound special educational needs.

The analysis of the concept of differentiated instruction provided by Renzulli, Reis (1997), Ware, Butler, Robertson, O'Donnell, & Gould (2011) revealed the following constituents of the concept: content, process, learning outcomes, lesson organization and management, the teacher's aspiration to change the teaching style, considering the pupil's needs. Research data of Ware et al. (2011) revealed the practice of differentiating education in mainstream schools of the UK. Differentiation of education is associated with: the teacher assistant's help (application of verbal cues, re-explanation of tasks or presentation of alternative tasks, physical help, reading/writing to the pupil); organization and management of educational activities and physical environment in the classroom (learning in heterogeneous groups, diversity of seating pupils in the classroom, and etc.); collaboration of educators in the classroom; differentiation of the curriculum in the lesson (changing the content of teaching, supplementing it with tasks important to the learner; for example, development of fine motor skills, application of alternative communication, application of different tools, differentiation of homework tasks, and etc.); differentiation of educational outcomes; the use of resources (information technologies, alternative means of communication, handouts, textbooks, exercise books, and etc.); teaching methodology (educational strategies such as short instructions, slow speaking, the system of incentives); and different methods of assessing academic achievements.

The results of the research demonstrate that educators of special schools basically successfully individualise and differentiate education according to pupils' powers, abilities, and needs. Coherence between the teacher's frontal teaching and individualized education (different textbooks, tasks with different levels of difficulty, individual attention of the teacher or teacher assistant) in the lesson is noted. Interestingly, both pupils who have SEN and learn in special schools (as revealed in this research) and pupils who have special educational needs and learn in mainstream schools note the need for the teacher's individual attention or additional consultations (Groves & Welsh, 2010). Educators of mainstream schools also maintain that one of

the main challenges of inclusive education is the need for teachers' special attention to pupils experiencing difficulties and the lack of attention to high-achieving learners (Lambe & Bones, 2006).

However, the case study revealed that although the practice of curriculum differentiation in special schools is evident, educators, parents, and pupils understand it in a slightly narrower way: most attention is paid to the differentiation of the curriculum, tools, and learning outcomes. Sometimes the teacher assistant's help is noted, but the application of different educational strategies and various resources corresponding to pupils' needs is rarely mentioned; little attention is given to the physical environment and classroom management in the lesson as well as to differentiation of educational methods. Although special school teachers themselves point out that they apply pupil-centred ways of teaching organisation, which promote pupils' activeness and collaborative learning, seek diversity of teaching environments and teaching innovation, pupils' experiences, however, reveal that adaptation of the curriculum and organization of education in special schools are more grounded on the classical teaching paradigm oriented to academic knowledge transfer and that the fragments of the modern learning paradigm such as orientation to active learning, development of social abilities, practical applicability of knowledge, and other, are only occasionally noted.

Surprisingly, educators working in schools intended for pupils who have special educational needs, which are better provided with special educational tools than mainstream schools, still feel too poorly provided with teaching aids that they tend to accentuate as one of the most important factors ensuring quality of learning.

**Assessment of progress and educational achievements.** The prevailing assessment method in educational institutions intended for pupils who have special educational needs is individualized non-formal assessment oriented to the pupil's needs, when material incentives for pupils' learning are applied. However, it has been noted that special school educators are more in favour of formal assessment using marks, while educators of special education centres and multifunctional centres tend to assess pupils' achievement as often as possible and apply non-formal assessment based on the description of progress. According to the data of the study conducted in the UK by Ware et al. (2011), the practice of assessing achievements of pupils who have special educational needs in mainstream schools is also associated with non-

formal assessment. However, it is likely that educators encounter challenges in assessing pupils' achievements regardless of the type of institution in which the child with special educational needs is learning.

School heads state that the assessment of pupils' achievements is carried out in accordance with the achievement assessment regulations prepared by the school, differentiating the assessment of pupils' achievements according to age, abilities, efforts, and personal traits.

The research results show that educators are looking for effective ways to assess pupils' achievements and progress and to involve pupils and parents in this process. However, rather inconsistent teacher attitudes on this issue were identified. On the one hand, educators agree that the pupil himself/herself and his/her parents are important in assessing achievements and progress. On the other hand, there are doubts as to parents' abilities to set realistic learning goals and the very pupils' and their parents' ability to adequately assess achievements and progress. Moreover, pupils' interviews suggest that self-assessment is quite formal, its meaning is not always perceived, pupils note the manifestations of assessment of educational achievements, which is not always correct, defined by clear criteria, and thus demotivating.

## **Educational outcomes**

The research has revealed that educators understand modern education priorities, support educational ideas grounded on the constructivist paradigm, but most of them distinguish themselves by a fairly strong orientation to academic abilities, transfer of elementary subject knowledge, and a belief that pupils can be provided with quality individualized education only in special education institutions. Even understanding the priorities of modern education, educators and school heads believe that provision of children with at least basic knowledge of every subject and assistance to them in overcoming the disorders are of utmost importance. However, discussing pupils' educational goals and outcomes in more detail, both the representatives of administration and educators of some schools put emphasis on the importance of fostering the child's self-expression, self-esteem, autonomy and social skills, and preparation for life. They maintain that in setting learning goals, it is more important that the child learns to be with others, socialise, and solve problems than acquires academic abilities and subject knowledge.

Parents understand the peculiarities of their children's education and do not set high educational goals for them but are happy with the progress and individual achievements in their children's ability development. In parents' opinion, their children's achievements are determined by appropriate special education strategies and organization of education corresponding to children's needs. A share of pupils' parents involved in the research express doubts about their children's achievements and state that they do not expect noticeable results in their child's education, placing a higher value on children's occupation. The data of the research conducted by Ware et al. (2011) in the UK show that assessing the educational progress of pupils who have SEN in the mainstream school, much attention is paid to the socio-emotional progress, and in educators' opinion, in many cases this is more important than the assessment of academic achievements.

The attitude of many pupils who have SEN to education is inseparable from intrinsic motivation. Successful education is treated as a precondition of higher expectations – further education, employment, and “normal” social life. However, a large proportion of pupils do not explain why they need to learn. Pupils most like interesting, “easy” lessons oriented to pupils' active activities. This experience of pupils is explained by various authors (Groves, Welsh, 2010) as a need for education oriented to practical activities and abilities.

Older pupils state they lack activities appropriate to their age and interests and note the need for greater autonomy. In their opinion, educational strengths are natural or social abilities, but not all pupils identify them. A very large share of pupils do not indicate what they like about school. Pupils associate educational problems with difficult subjects. According to the study conducted abroad (Ware et al., 2011), mainstream school pupils who have SEN also tend to treat less academic disciplines (art, drama, and the like) as lessons that they “like, that are related to their interests”, compared with other subjects (language, mathematics, social sciences), which are described as “hard work”.

Only a share of pupils involved in the study name other causes of learning problems, related to their limited abilities or organization of education. Rarely distinguished individual characteristics of pupils' learning show their poor knowledge of themselves and their learning peculiarities. According to Squires et al. (2016), the way in which learning tasks are presented to pupils can determine pupils' self-awareness. Based on the research data of Cosgrove

et al. (2014), pupils who have SEN express less satisfaction with school and especially with learning more difficult subjects (reading, writing, and maths). Pupils who do not have SEN positively value lessons and activities that are related to their interests, but such practices are rare in other countries as well (Groves and Welsh, 2010).

## **Individual education and transition plans and further education perspectives for children who have disabilities**

Educators feel being helpful for pupils and parents in deciding on further prospects, supporting pupils' learning motivation, developing competencies necessary for lifelong learning, and state that they prepare individual education plans for pupils.

It is important to point out that the individual education plan is not designed "for the pupil" but is developed "with the pupil". Such change in the wording, although small, is extremely significant in determining the pupil's right to be involved in the process (Bergin & Logan, 2013). The results of this research show that educators question pupils' ability to express their opinions. Such approach can become an obstacle to the pupil's progress and success because based on the research results of Barnard-Brak & Lechtenberger (2010), there is a significant relationship between learners' participation in developing the individual educational plan and his/her academic achievements. It is particularly important that projecting pupils' further educational prospects and developing the individualized education plan, school-family partnership should be ensured. The process of developing the individual education plan and planning further educational prospects can become a great tool for strengthening collaboration with the child and his/her family. According to MacLeod, Causton, Radel, & Radel (2017), in order to improve family-school collaboration in education of pupils who have disabilities, school specialists need to move from the perspective of deficiencies to the perspective of traits and aptitudes. Improvement of collaboration between the school and the family in developing the individual education plan necessitates that school professionals should understand that parents have excellent knowledge of their child and his/her needs, that they want to be equitable partners in the child's education, and that they constantly fear and worry about educators' insufficient communication and trust in parents as well as the negative perception of the disability. It is necessary to better listen to parents' voice and opinions in developing and adapting the individual

education or transition plan as efficient and involving education for all pupils. Further educational prospects for pupils who have disabilities are closely associated to pre-vocational education. Research results show that currently pre-vocational training, opportunities to learn a profession and acquire certain work skills are insufficient. Parents generally do not know what their child's prospects are after graduating from the special school; they note limited opportunities to acquire skills needed for a particular profession, all the more so not moving away far from home. It is expected that the school or state will develop care services. In general, parents do not consider children's further learning opportunities, transition to other levels of education, or adult life. Considering their abilities, pupils discuss prospects for further education with family members. They share examples of school-based vocational guidance activities, although a part of pupils do not consider further education possibilities or their thoughts are little reasoned. According to school heads, planning further learning prospects and pupils' transition to adult life, teachers integrate the topics of career education into separate subjects, organize visits to vocational schools. However, no one mentioned the construction of the individual transition plan in empowering the pupil and the family, providing the necessary assistance to the child, and designing employment opportunities. The individual transition plan should ensure that vocational information, consulting, guidance, and assistance are provided at the beginning of the transition process, when it gains momentum, and later. A theoretical analysis of scientific sources, conducted by Lawson & Parker (2019), resulted in distinguishing the following important aspects of the transition of persons who have disabilities to the next stage of education or life: a new social world – a new beginning and relationships with peers; challenges – uncertainty and adaptation to change; motivation – the feeling of acceptance, striving for progress and aspirations; assistance – expectations for assistance and teachers' help. The authors recommend that these aspects should be considered when planning the transition process. It should be noted, however, that even quality planning of the transition process or assistance provided in the special school are not essential factors for the successful transition to the next stage of learning or adult life. Research conducted in foreign countries shows how the person's further life and career are determined by his/her learning in mainstream or special education settings. The results of the study conducted in Norway (Kvalsund & Bele, 2010) has shown that learning in special education settings (special

classroom) was a risk factor for marginalization or isolation in the process of transition from school to adult life. Meanwhile, learning in the mainstream classroom of the general education school was a factor of resilience and social integration in the early stage of adult life of persons who had disabilities.

Seeking a successful transition of pupils who have disabilities into adult life, it is important that quality inclusive education should be made available to every pupil in both mainstream and vocational schools. Pre-vocational consulting and assistance as well as mediation for pupils who have special educational needs in the transition to the next level of education should be improved. The smooth transition process would be ensured by the individual transition plan that could be part of the individual education plan, which helps to plan further prospects of the pupil's education and transition to the next level of education or adult life. Particular emphasis in the process of developing and implementing the transition plan is placed on the school psychologist's role (Talapatra, Wilcox, Roof, & Hutchinson, 2019). Irrespective of the chosen educational institution, the successful transition process of pupils who have disabilities should be regulated by legislation, while political means and their introduction would ensure the very pupils' involvement, focusing on achievements and respecting personal choices, collaborating with all participants of the educational process, necessary institutions, and labour market services.

## **Educational context**

**Segregation approaches of special school teachers.** Teachers working in schools intended for pupils who have special educational needs support the possibility of segregated education of pupils who have special educational needs, enshrined in national documents on education, and believe that comprehensive development of the personality of the pupil who has special educational needs and the assistance that he/she requires can be best ensured in special schools with the professionals working there. Although personalized education approaches are inseparable from the general education policy of pupils who have and who do not have SEN (Ellis, Tod, & Graham-Matheson, 2008), in practice it is often maintained that even pupils with mild special educational needs should learn in this type of educational institutions. The research shows that segregation approaches are more characteristic to educators and heads of special schools. Persons working in special education centres and multifunctional centres envisage certain

limitations of pupils' education in special schools and tend to be more positive about the prospects of inclusive education.

Indicating the obstacles to the development of inclusive education in the current education system, educators and school heads pointed out obstacles related not to the child but to the environment and its adaptation in mainstream schools. These include unadapted physical environment; emotional insecurity and bullying; the lack of opportunities for self-realization; poor funding leading to the lack of material and human resources required for ensuring assistance; negative attitudes of school communities towards pupils who have special educational needs; teachers' anxiety, fears due to the lack of competencies for education of pupils who have disabilities; absence of accountability of schools for the proper use of funds intended for meeting SEN. According to both parents and pupils, the biggest obstacles to inclusive education are emotional insecurity, bullying, and the lack of assistance in mainstream schools. Such opinion and educational experiences are also contemporized in foreign practice. The study conducted by Cosgrove et al. (2014) proves that pupils who have SEN are more likely to experience bullying in the mainstream school than those who do not have SEN. Bullying of pupils of this group is usually determined by a "different" appearance, peculiarities of relationships with peers, educational difficulties, and personality traits characteristic of the oppressed pupil. Although bullying occurs in the special school too, pupils who have moved from the mainstream school consider the special school to be a safer educational environment (Squires et al., 2016). Research conducted abroad (Lambe & Bones, 2006) reveals and confirms educators' views on the challenges of inclusive education related to difficulties in responding to very different pupil needs in the classroom, the teacher's unequal attention to pupils who have SEN and other pupils, teachers' insufficient readiness to educate pupils who have SEN as well as class size and the lack of resources. According to Ware et al. (2011), in order to achieve successful learning of pupils with SEN in the mainstream school, it is important to pay more attention and time to collaboration between teachers, educational support professionals and other specialists; i.e., to joint planning of educational activities and preparation of the individual educational plan. It is maintained that education of primary class and subject teachers must include theoretical and practical studies of the peculiarities of education of pupils who have SEN, encompassing co-teaching, the principles of universal design for learning, differentiation of the content of education.



In addition, teachers must take part in professional development courses on education of pupils who have SEN; the functions of teacher assistants should be clearly defined and regulated; and appropriate preparation of teacher assistants should be ensured.

Theoretically, special educational needs are seen as the result of the interaction between the person's individual characteristics and the educational environment. However, in the educational reality, the focus is often on the description of the child's problems, weaknesses, or family shortcomings rather than on the analysis of the educational environment (Frederickson & Cline, 2002). This research has also revealed opinions that children who have special educational needs do not have possibilities to learn in general purpose institutions due to the lack of abilities.

**Supporting the ideas of inclusive education.** A significant proportion of teachers, school heads and parents surveyed state that if quality inclusive education were ensured, most parents whose children currently attend special schools would choose mainstream schools and transfer their children there. After conducting the study, Runswick-Cole (2008) conditionally divides parents raising children who have SEN into groups according to prevailing attitudes towards the disability: 1) proponents of the social approach to the disability, seeking the child's education in the inclusive school (these parents are oriented to adapting the educational environment to the child's educational needs, they tend to be sceptical about identification of disorders, performed by education support professionals, and are more confident in their knowledge of the child's individuality); 2) supporters of the social approach but due to the unsuccessful experience of the child's education in the mainstream school have chosen the special education institution (these parents had experienced exclusion and moved to another school due to the special school's ability to flexibly adapt the educational environment to the child's SEN); 3) the decision of parents who take the clinical approach to the disability to educate the child in the special education institution is related to acknowledgement of the shortcomings of the child rather than of the educational environment. Although it is believed that such a typology cannot be strictly defined because parents' attitudes often change, parents' attitude to the child's disability or disorder may nevertheless at least partially explain their decision in choosing the type of child's educational institution.

Most parents involved in this study tend to take a social approach to the disability but also mention children's shortcomings or experiences of

children's unsuccessful education in the mainstream school, which shows manifestations of clinical approaches in the country's education system. Parents maintain that successful education in mainstream schools seems to be more the exception than the rule and emphasize the essential role of the teacher in ensuring welcoming of a "different" child to the class community. Research of Lambe & Bones (2006) and other studies reveal that the essential precondition for the creation of the successful inclusive school is educators' positive attitudes that they should form as early as while studying. According to the authors, mainstream education teachers acknowledge the ideas of inclusion, ensuring human rights and equality, promoting pupils' self-confidence and the ability of members of the society to know the diversity of SEN. Based on the review of research conducted by De Boer, Pijl, & Minnaert (2010), it shows up that parental attitudes towards inclusive education are related to the child's disability: in case of a mild disability, parental attitudes are more positive, compared with the ones of parents raising children with a moderate or severe disability. It is noted that regardless of whether their child has a disability or does not have it, parents tend to acknowledge education of children who have physical or sensory disabilities together with all in the mainstream school; however, they are less tolerant with regard to children who have emotional, cognitive, and autism spectrum disorders.

A share of pupils involved in this research states they would like to learn in the mainstream school. Pupils' opinions about education in special and mainstream schools in principal coincide with pupils' experiences revealed by foreign researchers. According to Squires et al. (2016), as many as one-third of pupils who have SEN and learn in special schools would like to lean in mainstream schools if they had an opportunity to choose. However, the other part of pupils share negative experiences of learning in the mainstream school, claiming that they received most of the assistance from teacher assistants but not from teachers or peers. It is noted that experiences of pupils who have moved to the special education institution from the mainstream school are more positive in the special school (Squires et al., 2016). Data of the study conducted by Webster, Blatchford (2015) demonstrate that pupils who have SEN, learning in the mainstream school, spend as much as a quarter of their time outside the classroom, and fewer interactions with teachers and peers are recorded. According to Ellis et al. (2008), seeking pupils' successful education, the focus should be not on the type of school attended but on the pupil's experience in it.

Research participants notice the obstacles of inclusive education: they believe that the development of inclusive education would be promoted by more resources for mainstream schools, but make absolutely no mention of the need for leadership, structural change in the school, and the like. Meanwhile, foreign research on inclusive education often points to the importance of school leadership. According to Carter & Abawi (2018), Kugelmass (2003), the necessary conditions for inclusive education are the belief of school heads in the ideas of full inclusion and their introduction in the school community; fostering of welcoming culture; collaboration-based shared leadership, development of leadership and collaboration abilities of educators and other school staff, and the like. According to the data of Kugelmass' (2003) study, the role of leaders is also related to clearly defined community members' functions, responsibilities, problem-solving abilities, recognition and appreciation of colleagues' competencies, and the importance of support for community members.

The authors of the monograph maintain that it is important to ensure that both funding allocated by the state and project funding promote the development of inclusive education and the necessary change in school culture, policy, and practice. It is necessary to demand the responsibility and leadership of mainstream school heads in creating favourable educational environments in the school and initiating change in school culture, policy, and practice. To this end, it would be appropriate to establish an accountability mechanism for the use of the funds received for meeting special educational needs.

Another important area is assistance to teachers. It is essential that teachers are provided with the necessary assistance, have opportunities for co-learning and joint problem solving, receive consulting assistance from special educators, speech therapists, social pedagogues, psychologists, and that every educator (including those currently working in special schools) has opportunities for professional development in the field of inclusive education. It is important to pay attention to competencies of both the already working educators and those entering the profession. In order to ensure that future educators are prepared for inclusive education, have knowledge, skills, and competencies helping to create emotionally safe inclusive learning environments and meet every pupil's needs, it is appropriate to include more subjects related to cognition of pupil diversity and education of pupils who have special educational needs in teacher education programs. Educating

special educators, speech therapists, social educators or other educational support professionals, more attention should be paid to their preparation to work and provide assistance in inclusive education settings and to the development of collaboration and consulting abilities.

In order to avoid direct or indirect manifestations of segregation or integration, it is necessary to constantly monitor and assess the progress of developing inclusive education, involving pupils who have special educational needs, their parents or guardians in this process.

### **Perspectives for the development of the school for pupils who have special educational needs**

The recommendations of the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities regarding implementation of Article 24 (CRPD/C/GC/4, 2016) of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities promote deinstitutionalization processes, emphasizing that they must include: managed planning of the transition with clear time intervals; orientation to services provided in the community and their legitimation; redistribution of funding to ensure the provision of necessary services in the community and their interdisciplinarity; provision of the necessary assistance to families; consultations and collaboration with non-governmental organizations, children who have SEN, their parents (guardians). Promotion of deinstitutionalisation processes forces to reconsider models and systems of education for children who have disabilities and requires special schools to seek a new role in the inclusive education system.

The role of special schools in the context of inclusive education. The development of inclusive education causes the participants of this research to experience fear due to decreasing numbers of pupils and merging of schools. Considering their potential role in the changing inclusion-oriented education system, the heads of special schools and special education centres involved in the study do not rule out the possibility that schools could become methodological and resource centres providing only occasional, short-term assistance for pupils who have special educational needs, consulting and educational services, and resources for inclusive schools.

The role of special schools in the context of inclusive education ideas remains unclear, but it is believed that special schools can contribute both directly – by educating children who have SEN – and indirectly – by sharing

experiences with mainstream schools, maintaining inclusive education practice (Armstrong, T., 2017). According to Mittler (2005), the role of special schools as resource centres is defined very differently. The activities of these centres may vary. They can provide assistance to pupils who have SEN in the mainstream school settings, regardless of the school they attend. This leads to the development of successful practice of inclusive education, using the competencies of educators of special schools for education of pupils who have SEN, forming positive attitudes of all educators and pupils towards pupils who have SEN, and consulting educators on individualization of the curriculum, application of educational strategies and specific learning tools, and on other issues. However, it is important to understand that along with change in the nature of the professional activity, special school educators may experience the lack of competencies to work in another (inclusive school's) context. Therefore, it is important to improve collaboration, consulting and other significant competencies and organize trainings for these educators.

The schools involved in the study believe that in the long run the purpose of special education schools could be education of pupils who have very profound SEN. According to a share of parents who took part in the research, previously children also studied in special education institutions because they need a very high level of care that so far cannot be provided by mainstream schools. Although parents' rights to choose the educational institution for their children are constantly strengthened and the inclusion of pupils who have any disabilities in mainstream classes is promoted, the experience of the United Kingdom shows that some pupils have very high needs requiring specific specialist assistance and care that cannot be provided by mainstream schools (DfES/0117, 2004).

Discussions in scientific research on the role of special schools in the context of the philosophy of inclusive education constantly highlight a dilemma: quality meeting of individual needs in the special school or belonging to the community and a sense of acknowledgment in mainstream education, learning with all (Norwich, 2008). The coherence of these values in education of pupils who have SEN could be treated as a kind of balancing between as if separate systems of special and mainstream education. However, optimization of time for pupils' education in the mainstream school and provision of additional special assistance in the special school require flexible policy for service staff and educators and lead to the decrease in the number of special schools. On the other hand, according to Mittler (2005), seeking inclusion,

such measures as changing the structure of schools, development of the culture of collaboration, and pooling resources can be applied. Clustering (merging of several mainstream institutions and the special school) could promote collaboration-based work of community members and improve the quality of educational assistance for all pupils.

**Pupil transition.** Solving the issues of change in special education in foreign countries, possible options for transition from one school to another are also considered (NCSE, 2016): from the special school to the special class in the mainstream school; from the special class to the mainstream class; from the mainstream school to the special class or special school; flexible education (education in both special and mainstream educational institution). The experience of the United Kingdom (NCSE, 2016) shows that the successful transition of pupils to another school includes: collaborative decision-making combining the input from parents and professionals; procedures of enrolment to another school, preparation for transition (collaborative preparation of the transition plan, involving teachers, specialists, parents, and the pupil); preparation of the pupil, his/her parents, and the community of the new school for change.

The research data demonstrate that in our country, the transition of pupils from special to mainstream schools is rare, and if it does occur, the most common reason is difficulties in separating from the family, insufficient opportunities for self-realization, and avoidance of special school pupil's label. More frequent are cases of arrivals to special schools from mainstream schools, which are determined by the lack of emotional security, educators' preparation, specialists, and assistance. Other reasons are related to the lack of the child's abilities, behavioural problems, and loss of learning motivation. The practice of planning purposeful transition of pupils to another type of school is not developed in the country. It is likely that initiating pupils' transition to the special school, the decisions based on the principles of inclusive education are not sought for.

As to the processes of increasing the transition from the special school and of inclusion of pupils who have disabilities to mainstream schools, it is important to note that both in Lithuania and in other European countries, special classes in mainstream schools for pupils with special educational needs are increasingly formed or several schools are merged, establishing special education departments. Kyriazopoulou & Weber (2009) state that this is nothing more than a form of the special school with the same segregated

educational practices. Watkins, Ebersold, & Lénárt (2016) emphasize that only the cases where pupils who have special educational needs learn together with peers who have regular development at least 80% of their all learning time can be referred to as inclusive education.

**Collaboration practice of mainstream and special schools.** The results of this research demonstrate that schools participate in project activities, look for external resources and partnerships with other special schools, pedagogical psychological services, vocational training centres, and etc. Educators and administration of special education centres are more inclined to collaborate with mainstream schools, while educators of special schools tend to wait for the initiative from mainstream schools.

Meanwhile, in the UK, the practice of collaboration between special and mainstream schools is particularly common, when pupils of special schools spend the scheduled part of time in the nearby mainstream institution (Mittler, 2005). Pupils who have SEN usually go to the lessons of maths, literacy, sports, artistic expression or social activities accompanied by the teacher assistant. Special schools also use the resources available at mainstream schools (swimming pools, teaching and ICT tools). Some mainstream school pupils learn part of the time in the special school. Such collaboration between schools results in the positive attitudes of educators and students of both schools, which grow into deeper traditions of collaboration, jointly planning various activities corresponding to pupils' SEN. Seeking successful inclusive education, it is important to enrol all pupils who have SEN in mainstream schools with the possibility of learning a part of time in the special school or classroom if necessary.

The experience in other countries shows that responding to change, special schools are changing. Allan & Brown (2001) found that in the transition phase, the following change was observed: 1) special schools respond and adapt to new policy initiatives; 2) they strengthen their relationships with mainstream schools (pupils of special schools are provided with opportunities to attend courses and modules taught in the mainstream school); 3) special schools improve their image in the parent community and society (it is stated that good communication with parents has always been a strength of special schools, and in the context of change this became even more important; 4) the school strategy often includes communication with parents as a priority area; 5) school heads are proud that parents positively assess the efforts and results of the special school.

## Perspectives for further research

Assessing the theoretical, socio-political, and real practice context of the conducted research, it is possible to envisage the prospects of new research that is particularly relevant in this field.

Research on competencies of inclusive education, consulting, and collaboration. The changing functions of schools for children who have special educational needs and the newly delegated role of consulting or methodological centres promote a deeper analysis of competencies of the staff of former special schools to understand and support inclusive educational processes, perform newly delegated functions, and collaborate with mainstream schools. These studies should form the basis for planning specialists' professional development.

Research on transition processes. Real development of inclusive education, rather than the mechanical merging of schools by creating special education departments or classes, necessitates a responsible and managed transition process of pupils who currently learn in special schools. It is necessary to carry out pilot studies, analyse and identify good practices for school transformation and successful pupil transition.

Research on interinstitutional collaboration. New educational goals, activity contexts, and institutions' functions promote schools to look for new forms of collaboration between mainstream schools and schools for pupils who have special educational needs. It is relevant to investigate what assistance of special education centres would help to successfully educate children who have disabilities and manage the risks of "dropout" of these pupils from the mainstream education system.

Research on successful inclusive education of children with severe and profound special educational needs. Successful inclusive education cases are often silenced and underestimated, while unsuccessful ones are used for finding arguments "for" special schools. Seeking evidence-based practice, it would be necessary to conduct more targeted, comprehensive, and in-depth studies that would reveal:

- 1) experiences of inclusive education for children who have severe and complex disabilities: success cases, opportunities, and obstacles;
- 2) peculiarities and strategies of assistance for children who have very severe special educational needs, when special conditions necessary for them cannot be provided by the mainstream school.



# Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste

**MONOGRAFIJA**

Lina Miltenienė, Irena Kaffemanienė, Rita Melienė,  
Daiva Kairienė, Renata Geležinienė, Laima Tomėnienė

2020-12-20. 57,33 leidyb. apsk. l. Tiražas 100.

Išleido Šiaulių universitetas, P. Višinskio g. 38, 76352 Šiauliai.

Spausdino UAB „Saulės titnagas“, Vasario 16-osios g. 52, 76291 Šiauliai.