

Pagalbos mokiniui mokykloje tobulinimas orientuojantis į įtraukųjį ugdymą

Žana Vaitkuvienė-Zimina¹, Ramutė Bruzgelevičienė²

¹ Visagino „Verdenės“ gimnazija, Taikos pr. 21, 31107 Visaginas, vkckuratore@gmail.com

² Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, ramute.bruzgeleviciene@leu.lt

Anotacija. Straipsnyje analizuojama problema, kaip galėtų būti tobulinama pagalbos mokiniui sistema mokykloje, besiorientuojančioje į įtraukųjį ugdymą. Išanalizavus teorines įtraukiojo ugdymo prielaidas, Lietuvos švietimo sistemos dokumentus, atlikus empirinį atvejo tyrimą, apibendrinama: atvejo mokyklos lygmeniu susiklosčiusi situacija, kai integruotas specialusis ugdymas dekonstruojamas, o įtraukusis ugdymas konstruojamas; pagalbos mokiniui sistema taip pat yra pereinamajame etape; remiantis atvejo tyrimo mokyklos duomenų analize siūlomas modelis, kaip galėtų būti tobulinama pagalbos mokiniui sistema orientuojantis į įtraukųjį ugdymą.

Esminiai žodžiai: *vaikai, turintys specialiųjų poreikių, integruotas ugdymas, mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukusis ugdymas.*

Įvadas

Temos aktualumas. Lietuvai atkūrus Nepriklausomybę šalyje įvyko esminių pokyčių neįgaliųjų socialinės integracijos ir ugdymo srityse, visuomenė tapo atviresnė humanistinėms nuostatoms. Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, integracija į bendrojo lavinimo mokyklas, tėvų nevyriausybinių organizacijų įsikūrimas ir veikla, profesionalios patirties perėmimas iš Vakarų, Šiaurės šalių – šie veiksniai lėmė naujo požiūrio į specialiųjų poreikių turinčius asmenis formavimąsi Lietuvoje. Remiantis daugelio tyrėjų išvadomis, visuomenės požiūris, lemiantis socialinę ir ugdymo politiką neįgaliųjų atžvilgiu, pirmiausia keitėsi integruoto ugdymo naudai (Galkienė, 2003, 2006; Kaffemanienė, 2001; Ruškus, 2002; Labinienė, Aidukienė, Kvedarienė ir Kliminskas, 2003 ir kt.). Integruotas ugdymas – barjerų tarp sveikų ir neįgalių vaikų laužymas, vienodų ugdymosi galimybių

sudarymas. Lietuvos valstybė, siekdama užtikrinti socialinę specialiųjų poreikių asmenų apsaugą bei lygias ugdymo(si) galimybes, asmens specialiuosius poreikius atitinkančias ugdymosi sąlygas, nuosekliai kūrė naujus įstatymus: LR švietimo įstatymas (1991), LR invalidų socialinės integracijos įstatymas (1991), LR specialiojo ugdymo įstatymas (1998), LR neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2004), specialųjį ugdymą detaliau reglamentuojančius dokumentus (Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarka, 2000; Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka, 2000; Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka, 2000; Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka, 2002; Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2004 ir kt.).

Lietuvos švietimo sistema *specialiųjų poreikių* turinčiais asmenimis pirmiausia laikė dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turinčius ribotas galimybes dalyvauti ugdymo(si) procese ir visuomeniniame gyvenime vaikus ir suaugusiuosius ir nuosekliai veikė jų integravimo į ugdymo sistemą link. Tokia kryptimi buvo orientuota ir pagalbos mokiniui sistema mokykloje. Kita vertus, per bendrą projektą su Šiaurės šalimis (2002–2003 metais Lietuvoje buvo vykdomas Šiaurės Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“) ėjo į Lietuvos švietimą ir kita samprata – specialiųjų *ugdymosi* poreikių turinčių asmenų ugdymas heterogeniškoje aplinkoje.

Pastaroji samprata remiasi demokratiškojo pasaulio švietimo bendruomenės iškeltu iššūkiu valstybių švietimo sistemoms – įtraukiojo ugdymo¹ idėja, išskleista UNESCO Salamankos deklaracijoje (1994): *kokybišku ugdymu visiems*, atsižvelgiant į įvairovę, skirtingus poreikius ir gebėjimus, ypatumus ir pačių besimokančiųjų bei bendruomenių lūkesčius, išgyvendinant visas diskriminacijos formas. Ši kolektyvinė deklaracija – *pagrindinis atspirties taškas* specialiųjų *ugdymosi* poreikių turinčių asmenų ugdymui gerinti. Ji išlieka vienu svarbiausių elementų daugelio valstybių švietimo politikos koncepcijose. Nuostatos, apibrėžtos Salamankos deklaracijoje, apima visą švietimo sistemą – o ne tik sritis, tiesiogiai susijusias su specialiųjų poreikių turinčių asmenų, t. y. ne tik neįgaliųjų ar sutrikimų turinčių asmenų, ugdymu. Tokios nuostatos tapo iššūkiu ir Lietuvos švietimo sistemos, tyrimai, nagrinėjantys įtraukiojo ugdymo kūrimo aspektus, svarbūs ir aktualūs. Todėl *aktuali* tyrimo tema.

Temos ištirtumas. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukusis ugdymas yra aktuali tema mokslinėje pedagoginėje literatūroje. Tačiau iki šiolei kur kas daugiau mokslinių publikacijų yra asmenų, turinčių specialiųjų poreikių, integravimo į ugdymo(si) procesą klausimais tiek analizuotose užsienio šalių, tiek Lietuvos mokslininkų

¹ *Pastaba.* Lietuvos švietimo dokumentuose ir mokslininkų vartosenoje Lietuvoje iš pradžių įsitvirtino iš anglų kalbos perkeltoji sąvoka *inkliuzinis ugdymas*; Lietuvių kalbos komisijai rekomendavus, Lietuvoje siūloma vartoti lietuvišką sąvoką *įtraukusis ugdymas*. Šiame straipsnyje neišvengiama dvejopo sąvokos vartojimo: citatose liks ta sąvoka, kurią vartoja cituojami autoriai arba dokumentai; autentiškame tekste vartojama sąvoka *įtraukusis ugdymas*.

publikacijose. Pvz., D. P. Hallahanas ir J. M. Kauffmanas (2003) apibendrina neigaliųjų vaikų visiško įtraukimo į ugdymo procesą prielaidas; C. J. Meieris (2003) akcentuoja mokytojo pasirengimo dirbti su specialiuųjų poreikių turinčiais vaikais svarbą; B. Persson (1998) teigia, kad specialusis ugdymas negali būti suvokiamas kaip atskirta nuo bendrojo ugdymo sistema, kad tai yra didesnės sistemos, apimančios bendrąjį ir specialųjį ugdymą, dalis; J. Unčiūrys (2000) tyrė mokyklos vadovų ir pedagogų požiūrį į tėvų įtraukimo į vaikų, turinčių specialiuųjų poreikių, ugdymo procesą; R. Adomaitienė ir I. Samsonienė (2003) – pedagogų nuostatas į neigalių mokinių socialinę integraciją; J. Ambrukaitis (2004), A. Galkienė (2006) nagrinėjo integruoto ugdymo paradigmos teorinius pagrindus, pateikė siūlymus integruotam ugdymui; A. Ališauskas, I. Kaffemanienė, R. Melienė ir L. Miltenienė (2011) analizavo mokinių požiūrį į specialiuųjų ugdymosi poreikių tenkinimą; V. Gudonis (2012) aptarė visuomenės nuostatų atspindžius taikomajame mene ir pastarojo poveikį vaikams, turintiems specialiuųjų poreikių; Taip pat V. Gudonis (2016) tyrė negalios transformacijos į simbolius problemą ieškant tinkamų ugdymo strategijų vaikams, turintiems specialiuųjų poreikių, ir t. t. Šiaulių universiteto mokslininkų atliktu „Specialiuųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimo“ duomenys rodo, kad „teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą Lietuvos mokyklose dominuoja tradicinės pagalbos formos, tokios kaip specialiojo pedagogo ir logopedo darbas kabinete, individualus darbas su vaiku. Nepakankamai į ugdymo procesą įtraukiamas vaikas ir kiti dalyviai, dominuoja vienakryptė pagalba vaikui, kai vaikas vertinamas kaip pagalbos objektas“ (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Melienė ir Miltenienė, 2010). Tai reiškia, kad pagalba mokiniui dažnai teikiama tradiciškai. Apžvelgiant atliktus tyrimus ryškėja, kad tarp tyrėjų vis dar vyrauja specialiuųjų poreikių mokinių integravimo(si) į švietimo sistemą problematika, tiriamą ir pagalba integruotiems specialiuųjų poreikių mokiniams. Kartais, nors ir vartojama *inkliuzijos* arba *įtraukties* sąvoka, pirmiausia turimi omeny vaikai, turintys specialiuųjų poreikių: vieni mokslininkai kalba vien apie vaikus, turinčius negalią ir sutrikimų, t. y. *specialiuųjų poreikių* vaikus, jų integravimą į bendrąjį ugdymą, kiti – apie *specialiuųjų ugdymosi poreikių* vaikus, bet sąvokas *specialieji poreikiai* ir *specialieji ugdymosi poreikiai* vartoja pramaišui, iš to galima spręsti, kaip nevienodai mokslininkai traktuoja įtraukųjį ugdymą. Nepaisant įtraukiojo ugdymo sąvokos atsiradimo tyrimuose, netyrinėta, kaip turėtų keistis pagalba mokiniui orientuojantis į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, todėl pasirinktas tyrimo aspektas **naujas**. Be to, tiriamas konkrečios mokyklos atvejis ir juo remiantis siūlomas modelis, kaip pagalbos mokiniui sistema galėtų būti tobulinama konkrečioje mokykloje orientuojantis į įtraukiojo ugdymo specifiką ir iššūkius. Tai irgi naujas, teoriniu ir praktiniu požiūriu aktualus tyrimo aspektas.

Anksčiau aptarta specialiuųjų ugdymo(si) poreikių asmenų integravimo(si) į ugdymo sistemą virsmo į įtraukiojo ugdymo(si) organizavimą situacija leidžia formuluoti *prielaidas*: mokyklose įtraukusis ugdymas, tikėtina, tapatinamas su specialiuųjų poreikių turinčių mokinių integravimu į bendrąjį ugdymą; pagalbos mokiniui sistema, tikėtina, orientuota į pagalbą negalių ir sutrikimų turintiems mokiniams, o ne visiems specialiuųjų ugdymosi

poreikių turintiesiems. Tokių prielaidų pagrindu formuluojama tyrimo *problema* – kaip galėtų būti tobulinama pagalbos mokiniui sistema mokykloje, besiorientuojančioje į įtraukųjį ugdymą.

Tyrimo **objektas** – pagalbos mokiniui sistemos tobulinimas mokykloje orientuojantis į įtraukųjį ugdymą. Visagino „Verdenės“ gimnazijos atvejis. **Tikslas** – pateikti pagalbos mokiniui sistemos tobulinimo kryptis mokykloje orientuojantis į įtraukiojo ugdymo uždavinius. **Tyrimo uždaviniai:**

1. Analizuoti, kaip mokslinėje literatūroje ir švietimo dokumentuose pateikiami teoriniai ir veiklos orientyrai pagalbos mokiniui sistemai tobulinti mokykloje, besiorientuojančioje į įtraukųjį ugdymą.

2. Nustatyti, kodėl tobulintina pagalbos mokiniui dabartinė sistema mokykloje orientuojantis į įtraukųjį ugdymą.

3. Modeliuoti gaires, kaip mokykla galėtų tobulinti pagalbos mokiniui sistemą orientuodamasi į įtraukųjį ugdymą.

Tyrimo metodologija

Pasirenkamas tyrimo metodas – atvejo studija (Yin, 2003). Atveju imama ugdymo institucija – gimnazija. Atvejo pasirinkimą lėmė gimnazijos išskirtinumas: mokykla, teikianti itin plataus spektro ugdymo programas (akredituota vidurinio ugdymo (dvejų metų), pagrindinio ugdymo pirmos ir antros dalies (šešerių metų), pradinio ugdymo (ketverių metų), pritaikytos ir individualizuotos pradinio ir pagrindinio ugdymo bei socialinių įgūdžių ugdymo programos) ir organizuojanti įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams reikalingą pagalbą (vien specialiojo ugdymo pagalbos gavėjų sąrašė – 123 mokiniai: specialiojo pedagogo pagalbą gaunančių – 26, logopedo – 71 bendrojo ugdymo klasėse ugdomi mokiniai ir 26 lavinamųjų klasių mokiniai). Aiškinantis, kaip būtų įmanoma įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, mokyklai aktualu. Sėkmės atveju patirtimi galėtų remtis ir kitos analogiškos Lietuvos mokyklos. Dėl to pasirinktas *atvejo aiškinamosios studijos* tipas (Yin, 2003): remiantis išanalizuota mokslinė literatūra, dokumentais suformuluotas įtraukiojo ugdymo sampratos ir pagalbos mokiniui teorinis konstruktas, aiškinantis, kaip ši samprata įtvirtinama / neįtvirtinama realiaame mokyklos gyvenime.

Pasirinkti atvejo studijos *analizės vienetai* – nacionalinio lygmens, mokyklos lygmens dokumentai, atvejo ir konteksto mokyklų pedagogai, specialistai.

Taikyti tyrimo **metodai:** rašytinių dokumentinių šaltinių (mokslinės literatūros, švietimo dokumentų, reglamentuojančių pagalbą specialiųjų poreikių turintiems mokiniams, atvejo mokyklos dokumentų) analizė, anketinė apklausa, modeliavimas. Rašytinių dokumentinių šaltinių analizė leido atskleisti įtraukiojo ugdymo sampratą, pagalbą mokiniui teoriniu ir reglamentavimo lygmenimis. Mokyklos dokumentų ana-

lizė pagrindžia susiklosčiusią pagalbos mokiniui mokykloje sistemą. Anketinė apklausa atskleidė konteksto, kuriame mokykla veikia, įtraukiojo ugdymo supratimą, t. y. kaip kitų savivaldybės mokyklų, taip pat ir atvejo pedagogai, specialistai suvokia įtraukųjį ugdymą. Nors atvejo studijos tyrimo metodologija nerekomenduoja taikyti modeliavimo metodo, tačiau šiuo konkrečiu atveju buvo svarbu pasiūlyti perspektyvą, į kurią galėtų orientuotis atvejo mokykla, kokybiškai keisdama pagalbą skirtingų poreikių turintiems mokiniams, kad būtų sukurtos įtraukties sąlygos.

Anketinei apklausai pasirinkta savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų ir specialistų generalinės aibės imtis. Atsižvelgiant į pateiktų anketų skaičių (217) ir grįžtamumą (141 anketa) teigtina, kad rezultatai atstovauja (Kardelis, 2005) tiriamosios grupės narių – Visagino savivaldybės mokyklų pedagogų ir specialistų – požiūriams. Laikantis *konfidencialumo* principo kiekybiniame tyrime mokyklų pavadinimai koduoti: konteksto mokyklos tyrime įvardijamos B ir C raidėmis, atvejo tyrimo mokykla – A raide. Remiantis *etiškumo* principu gautas atvejo mokyklos sutikimas tyrime atskleisti jos pavadinimą, tačiau kiekybinių duomenų apdorojimui pasirinktas parankesnis apibendrinimui kodas. Kiekybinio tyrimo duomenų statistinė analizė atlikta naudojant kompiuterinę programą *SPSS Statistics 17.0*. Siekiant palyginti mokyklų tyrimo duomenis, taikytas neparametrinis Pirsono χ^2 kriterijaus testas.

Tyrimo rezultatai

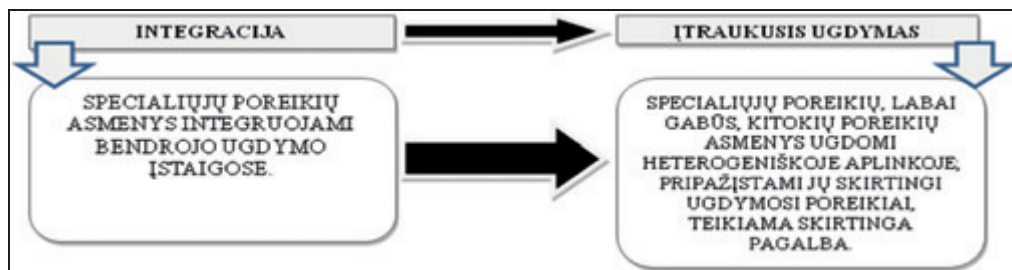
Analizuojant pirmąjį tyrimo uždavinį – kokius teorinius ir veiklos orientyrus pateikia mokslinė literatūra ir švietimo dokumentai pagalbos mokiniui sistemai tobulinti mokykloje, besiorientuojančioje į įtraukųjį ugdymą, – apibendrinus įtraukųjį ugdymą aptariančius dokumentus, tyrime laikomasi UNESCO pateikto teorinio konstrukto: įtraukusis ugdymas suprantamas kaip nenutrūkstamas ir kintamas procesas, kuriame kultūra, politika ir praktika kuriama atsižvelgiant į besimokančiųjų įvairovės poreikius; skirtybės toleruojamos ir vertinamos kaip galimi resursai, o ne kaip problemos; keičiamas ne mokinsys, o mokykla, siekiant pašalinti visas galimas kliūtis ir užtikrinti ugdymo prieinamumą, įtraukimą ir dalyvavimą kiekvienam asmeniui; įtraukusis ugdymas – siekiamybė.

Apibendrinus mokslinėje literatūroje teikiamas pagalbos mokiniui ugdymo procese sampratas, laikomasi teorinės nuostatos, kad pagalba mokiniui veiksmingiausia gali būti pagal socialinį konstruktyvistinį modelį (Pollard, 2002), kai mokytojo pagalba mokiniui mokantis teikiama kaskart, sumaniai įsiterpiant į pažinimo procesą ir mokinio mąstymą pastūmėjant „į priekį per artimiausią raidos sritį ir toliau už tą supratimo lygį, kurį jis pasiektų vienas“.

Lietuvos švietimo dokumentų analizė leidžia tvirtinti, kad švietimo sistemoje įtraukiojo ugdymo samprata pradėta vartoti kur kas vėliau nei UNESCO paskelbtos įtraukiojo ugdymo idėjos. Antai Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatose teigta, kad „*visi specialiųjų poreikių* vaikai ir jaunimas turėtų galimybę mokytis visų tipų mokyklose jiems palankioje ugdymo aplinkoje pagal formalaus ir neformalaus švietimo programas“. Siekta sukurti įvairių poreikių asmenims pritaikytą / tinkamą ugdymo(si) aplinką ir išplėtoti paramos sistemą įvairių gebėjimų asmenims. Teigta, kad palankios aplinkos sukūrimas ir mokytojų pasirengimas ugdyti *specialiųjų poreikių* vaikus padės užtikrinti kokybišką integracijos procesą. Čia pateikti teiginiai orientavo į specialiųjų poreikių turinčių vaikų integravimą į bendrojo ugdymo mokyklas.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2003) specialiųjų poreikių turintiems mokiniams deklaruotas mokymosi prieinamumas visose ugdymo įstaigose su pritaikyta jiems aplinka, o 2011 m. Švietimo įstatyme sąvoka išplėsta iki *specialiųjų ugdymosi poreikių* sąvokos, kuri poreikius nuo šiol nusako kaip pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmę, atsirandančią dėl išskirtinių asmens *gabumų*, *įgimtų* ar *įgytų sutrikimų*, nepalankių *aplinkos veiksnių*. Ši sąvoka jau orientuota į įtraukųjį ugdymą.

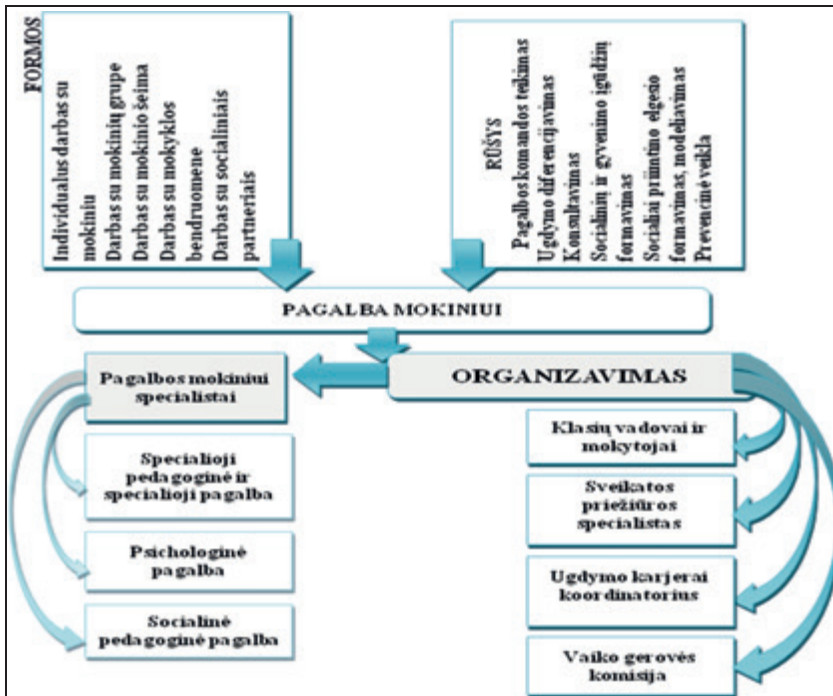
Pagal Salamankos deklaraciją įtraukusis ugdymas turėtų būti suprantamas kaip principinis švietimo sistemos ir visuomenės gyvavimo būdas, todėl Lietuvos švietimo sistamai pagalbos besimokančiajam sistemos pokytis ir mastas tebėra iššūkis. Lietuvos švietimas tebėra perėjimo nuo specialiųjų poreikių turinčių asmenų integravimo į įtraukųjį ugdymą būsenos. Atlikus mokslinės literatūros, Europos šalių ir Lietuvos švietimo dokumentų analizę, išryškintas įtraukiojo ugdymo sampratos ir idėjos plėtros netolygumas. Įtraukusis ugdymas yra nuolatinis kintamas procesas, tad Lietuva turėtų siekti, kad nuolat artėtų prie įtraukiojo ugdymo idėjų tobulesnio realizavimo. Apibendrinta analizuota slinktis nuo specialiųjų poreikių asmenų integracijos įtraukiojo ugdymo sistemos kūrimo link (žr. 1 pav.).



1 pav. Nuo specialiųjų poreikių asmenų integracijos įtraukiojo ugdymo link

Apibendrinta Vakarų šalių mokslininkų pozicija, kad abi šios ugdymo formos yra skirtingos ir kad įtraukiojo ugdymo kūrimo procesas prilygintinas specialiojo ugdymo dekonstravimui, įtraukiojo ugdymo konstravimui (Loxleu ir Thomas, 2007; Zigahn, 2007).

Siekiant kurti įtraukujį ugdymą turi kisti ir pagalba mokiniui – orientuotis ne tik į pagalbą negalių ar sutrikimų turintiems integruotiems specialiųjų poreikių mokiniams, bet ir tapti nenutrūkstamu procesu, orientuotu į absoliučiai visus, įvairiausių skirtubių, poreikių turinčius mokinius. Lietuvos švietimo dokumentų, reglamentuojančių pagalbą mokiniui, analizė rodo tokią šiuo metu (2016 m.) numatytą pagalbos mokiniui sistemą (2 pav.).



2 pav. Lietuvos švietimo dokumentuose numatytos pagalbos mokiniui schema

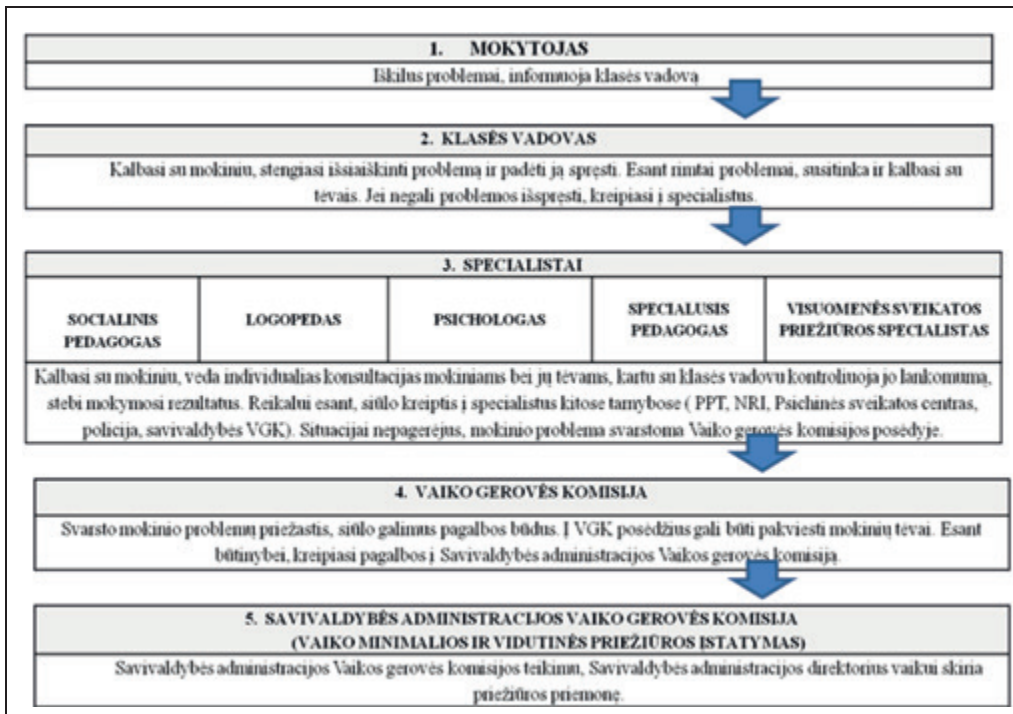
Analizuojant antrąjį tyrimo uždavinį – kodėl tobulintina pagalbos mokiniui dabartinė sistema mokykloje orientuojantis į įtraukujį ugdymą – analizuoti atvejo mokyklos dokumentai (7 vienetai): trys, nustatantys ugdymo organizavimą, keturi – pagalbos teikimo tvarką mokykloje. Palyginę atvejo mokyklos pagalbos mokiniui teikimo tvarką su švietimo pagalbos Lietuvos mokyklose aprėptimi pagal švietimo dokumentus, galime teigti, kad minėtoje gimnazijoje pagalba mokiniui yra skiriama remiantis švietimo dokumentų ir teisės aktų nustatyta tvarka ir iš dalies yra orientuota į įtraukiojo ugdymo uždavinius (1 lentelė).

1 lentelė. Pagalbą mokiniui nustatantys dokumentai

Eil. Nr.	Dokumento pavadinimas	Dokumento turinys	Vadovavimasis dokumentais ir nuostatomis valstybės lygmeniu
1.	Gimnazijos ugdymo diferencijavimo, laikinųjų / mobilių mokinių grupių sudarymo ir klasių dalijimo į grupes tvarkos aprašas	Pritaikyti ugdymo tikslus, uždavinius, ugdymo turinį, metodus, mokymosi aplinkas ir priemones mokinių skirtybėms. Sudaryti galimybes ir palankesnes sąlygas kiekvienam mokiniui sėkmingiau mokytis, pasirinkti ugdymą bei veiklas, atitinkančias jų poreikius, polinkius, interesus, gebėjimus ir patirtį. Padėti mokiniui mokytis individualizuojant ir diferencijuojant ugdymą, planuoti savo laiką, ateities siekius bei karjerą. Skatinti mokinio asmenybės brandą, ugdyti mokymosi motyvaciją ir atsakomybę už ugdymo turinio pasirinkimą, individualią pažangą ir ugdymo(si) rezultatus bei sąmoningai keliamus tikslus.	Bendrosios programos, patvirtintos LR ŠMM ministro įsakymais (2008-08-26, Nr. ISAK-2433 (Žin., 2008, Nr. 99-3848) ir 2011-02-21, Nr. V-269 (Žin., 2011, Nr. 26-1283). Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų Bendrieji ugdymo planai, Brandos egzaminų programos
2.	Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pavėžėjimo organizavimo tvarkos aprašas	Į ugdymo įstaigą SUP turintys mokiniai – mokiniai, kurie nepajėgia patys atvykti į bendrojo ugdymo mokyklą (negali savarankiškai vaikščioti, dėl didelių sutrikimų yra nesaugūs gatvėje) pavežami.	Lietuvos Respublikos vietos savivaldos (2015-06-30 Teisės aktą priėmė – LR Seimas), Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281)
3.	Švietimo pagalbos tvarkos aprašas	Gimnazijos darbuotojų (pagalbos mokiniui specialistų, sveikatos priežiūros specialisto, klasės auklėtojų, mokytojų, mokytojo padėjėjų ir gimnazijos vadovų) veikla, susijusi su mokinių socialinių, pedagoginių, psichologinių poreikių tenkinimu, leidžianti didinti ugdymo(si) veiksmingumą.	Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281, Žin., 2011, Nr. 38-1804), LR ŠMM ministro 2011 m. rugsėjo 30 d. įsakymu Nr. V-1795 (Žin., 2011, Nr. 122-5771)
4.	Gabių mokinių ugdymo programa 2016–2017 metams	Identifikuoti gabius mokinius. Atsižvelgiant į gabių mokinių individualius poreikius, užtikrinti ugdymo sistemiskumą ir nuoseklumą. Tobulinti gabių vaikų atpažinimo ir ugdymo sistemą gimnazijoje.	LR ŠMM ministro 2014 m. sausio 27 d. įsakymu Nr. V-38 „Dėl gabių ir talentingų vaikų paieškos, atpažinimo sistemos sukūrimo ir mokyklų šiems vaikams prieinamumo didinimo 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo“

Pagalbą mokiniui nustatančių dokumentų analizė leidžia teigti, jog *Ugdymo diferencijavimo, laikinųjų / mobilių mokinių grupių sudarymo ir klasių dalijimo į grupes tvarkos aprašo* formuluojami tikslai orientuoti į įtraukiojo ugdymo uždavinius, kai pabrėžiamas dėmesys mokinių skirtybėms. Tačiau šių tikslų realizavimo formos, kaip parodė ugdymo organizavimo dokumentų grupės analizė, vis dėlto dažniau vyksta homogeniškose grupėse, pavyzdžiui, gabieji vaikai turi tikslingus užsiėmimus jiems skirtoje akademijoje, savo ruožtu atsižvelgiant į specialiųjų poreikių sudėtingumą dalis vaikų ugdomi lavinamosiose klasėse. Vadinasi, gimnazija iš dalies pradėjusi, kaip įvardija mokslininkai (Loxley ir Thomas, 2007; Zigahn, 2007), specialiųjų poreikių mokinių integravimo dekonstravimą ir įtraukiojo ugdymo konstravimą. Kita vertus, pagalba mokiniams organizuojama atsižvelgiant į skirtingų poreikių mokinių grupes, taigi nubrėžti ribą, kur baigiasi integravimas ir prasideda įtraukusis ugdymas, problemiška.

Dokumentų analizė leido apibendrinti atvejo mokykloje organizuojamą pagalbos mokiniui teikimo procesą (3 pav.).



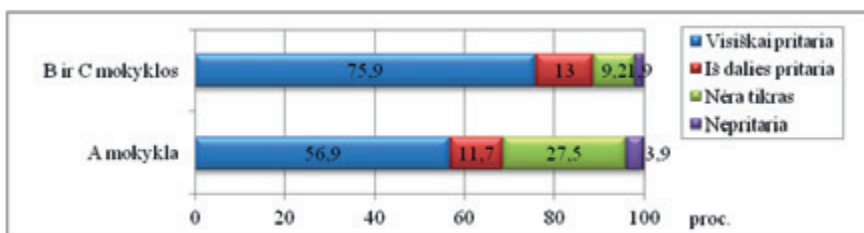
3 pav. Pagalbos mokiniui teikimo tvarka atvejo tyrimo mokykloje

Analizuoti dokumentai neleidžia atpažinti mokytojo kuriamo ugdymo proceso pamokose – ar kuria klasėje visų įtraukties atmosferą, ar laiku, ar kasdien teikia mokymosi pagalbą, ar kuria įtraukiajam ugdymui būdingus lygiavertiškumo santykius. Mokyklos

pagalbos mokiniui teikimo tvarkoje mokytojas kaip pagalbos teikimo subjektas įtrauktas, nusakytą jo funkcija – kur turėtų kreiptis iškilus problemai. Kaip ir nacionalinio lygmens dokumentuose, mokyklos dokumentuose akcentuotos pagalbą teikiančios struktūros ir jų funkcijos, atsakingi už tam tikras sritis subjektai ir pastarųjų funkcijos. Mokytojo vaidmuo kuriant įtraukiojo ugdymo sąlygas teoriniu požiūriu yra esminis, bet analizuojant dokumentuose neapartas. Todėl Mokytojo kaip pagalbos teikėjo ugdymo procese orientuojantis į įtraukusių ugdymą vaidmuo atvejo mokykloje tobulintinas.

Analizuojant antrąjį tyrimo uždavinį – kodėl tobulintina pagalbos mokiniui dabartinė sistema mokykloje orientuojantis į įtraukusių ugdymą – dar siekta išsiaiškinti, kokiame įtraukiojo ugdymo kontekste atvejo mokykla veikia, t. y. kaip mokytojai ir specialistai supranta įtraukusių ugdymą, kurios tendencijos – specialiųjų poreikių turinčių mokinių integravimo ar įtraukiojo ugdymo, respondentų požiūriu, išreikštos ir kokios veiklos būdingos, kokie įtraukiojo ugdymo uždaviniai laikomi prioritetiniais. Tai atskleidė anketinės apklausos rezultatai.

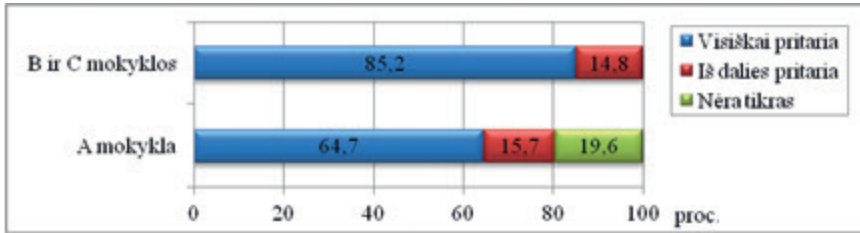
Absoliuti respondentų dauguma (97,1 proc.) sutiko, kad įtraukusis ugdymas yra aktualus jų mokykloje, motyvuodami, kad į ugdymo procesą įtraukiami mokiniai, turintys elgesio, mokymosi ir sveikatos problemų. Pedagogai ir pedagoginę pagalbą teikiantys specialistai įtraukusių ugdymą dažniausiai sieja su dviem požymiais: 1) vaikų, turinčių įgimtų ar įgytų sutrikimų, ugdymu bendrojo ugdymo klasėse, grupėse teikiant jiems reikalingą pagalbą (4 pav.);



4 pav. Tyrimo respondentų pritarimas / nepritiriamas įtraukiojo ugdymo požymiui „Vaikų, turinčių įgimtų ar įgytų sutrikimų, ugdymas bendrojo ugdymo klasėse, grupėse teikiant reikalingą pagalbą“

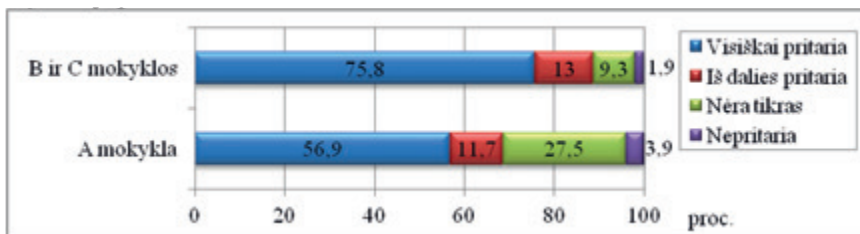
2) kokybiško ugdymosi užtikrinimu visiems visuomenės nariams, žmogaus teisės ugdytis pripažinimu ir gerbimu, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius (5 pav.).

Mokyklų respondentų požiūris, ar įtraukusis ugdymas turėtų aprėpti ir gabiuosius mokinius, yra prieštaringas (6 pav.).



5 pav. Tyrimo respondentų pritarimas / nepritimas įtraukiojo ugdymo požymiui „Kokybiško ugdymosi užtikrinimas visiems visuomenės nariams, žmogaus teisės ugdytis pripažinimas ir gerbimas, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius“

A mokykloje visiškai pritarusių teiginiui, jog išskirtinių gabumų turinčių vaikų ugdymas bendrojo ugdymo klasėse teikiant reikalingą pagalbą yra įtraukiojo ugdymo požymis, buvo mažiau nei B ir C mokyklose. Be to, A mokykloje 27,5 proc. respondentų nebuvo tikri, ar minėtą požymį galima būtų sieti su įtraukiojo ugdymu, o 3,9 proc. pedagogų tokiam priskyrimui nepritare. Taigi mažiau nei trečdalis A mokyklos pedagogų ir specialistų linkę susiaurinti įtraukiojo ugdymo aprėpiamų mokinių ratą. Vadinas, tvirtinti, kad pedagogai vienareikšmiškai supranta įtraukiojo ugdymą, nėra pagrindo.

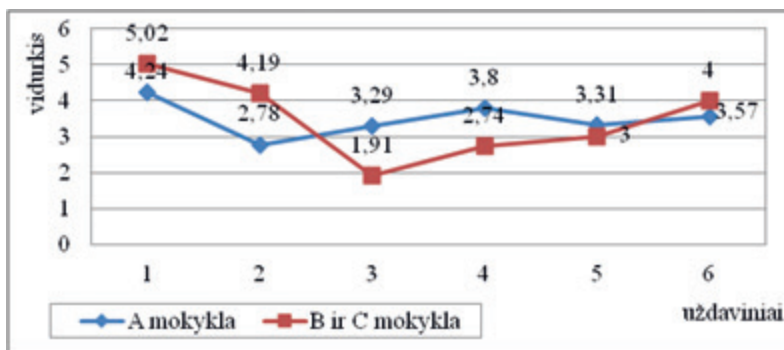


6 pav. Tyrimo respondentų pritarimas / nepritimas įtraukiojo ugdymo požymiui „Išskirtinių gabumų turinčių vaikų ugdymas bendrojo ugdymo klasėse teikiant reikalingą pagalbą“

Respondentų buvo prašoma suranguoti pagal svarbą uždavinius, aktualius įtraukiamam ugdymui realizuoti. Teikti rangavimui uždaviniai, kurių dalis sietina su specialiųjų poreikių vaikų integravimu, dalis – su įtraukiojo ugdymu: 1) Užtikrinti ugdymosi prieinamumą – pritaikyti mokyklos aplinką ir patalpas vaikams, turintiems negalių; 2) Parengti mokyklos pedagogus ir visą personalą – informuoti apie įvairias negalias ir mokymo būdų pritaikymą vaikams, turintiems negalių; 3) Formuoti mokinių, mokytojų, visos mokyklos bendruomenės teigiamas nuostatas vaikų, turinčių negalių, atžvilgiu; 4) Įtvirtinti mokykloje buvimo drauge ir skirtybės priėmimo filosofiją, užtikrinančią lygias galimybes ir pagarbą individualumui; 5) Išmokti kelti skirtingus ugdymo tikslus, atsižvelgiant į visų mokinių, esančių toje pačioje klasėje, skirtingus ugdymo(si) poreikius – specialiuosius poreikius, išskirtinius gabumus, patiriančius mokymosi sunkumų dėl nepalankių aplinkos veiksnių ir pan.; 6) Ugdyti mokytojų papildomus profesinius

įgūdžius, kad jie galėtų sėkmingai dirbti su visais bendrųjų programų pagrindu, jas pritaikydami kiekvieno mokinio ugdymosi poreikiams.

Apibendrinus (žr. 7 pav.) galima teigti, kad A mokyklos respondentai kaip svarbiausią iškelia specialiųjų poreikių turinčių mokinių integravimo uždavinį – parengti mokyklos pedagogus ir visą personalą, t. y. informuoti apie įvairias negalias ir mokymo būdų pritaikymą vaikams, turintiems negalių. Konteksto mokyklų respondentams svarbiausias uždavinys įgyvendinant įtraukujį ugdymą – formuoti mokinių, mokytojų, visos mokyklos bendruomenės teigiamas nuostatas į vaikus, turinčius negalių. Tai atitiktų integravimo tendencijas – uždavinys orientuotas į specialiųjų poreikių asmenų integraciją. Vadinas, kol kas apklaustųjų mokyklų respondentai labiau sureiškina negalių turinčių asmenų integravimo (1–3 uždaviniai) nei įtraukiojo ugdymo uždavinius (4–6). Tai iš dalies patvirtintų tyrėjų prielaidą, jog įtraukusis ugdymas mokyklose tapatinamas su specialiųjų poreikių turinčių mokinių integravimu į bendrąjį ugdymą.



7 pav. Įtraukiajam ugdymui svarbių uždavinių vertinimas

Tyrimo dalyvavusių pedagogų ir pedagoginę pagalbą teikiančių specialistų klausta, kaip ryškiai jų mokyklose išreikštos įtraukiojo ugdymo tendencijos. Respondentų dauguma (A mokyklos – 78,4 proc. B ir C mokyklos – 77,8 proc.) pritarė, kad jų mokyklose ryškiai išreikšta įtraukiojo ugdymo tendencija – kiekvienos ugdymosi poreikių grupės vaikai laikomi vienodai vertingi, į jų skirtynes ugdant atsižvelgiama. Apibendrinus respondentų nuomonę (2 lentelė), galima teigti, kad, pasak daugiau kaip pusės atvejo tyrimo mokyklos respondentų, ryškiai išreikštos šios keturios tendencijos: 1) *kiekvienos ugdymosi poreikių grupės vaikai laikomi vienodai vertingais, į jų skirtynes ugdant atsižvelgiama*, 2) *ugdymas organizuojamas taip, kad įvairiausių ugdymosi poreikių turintys vaikai gautų reikalingą pagalbą*, 3) *skirtingų ugdymosi poreikių vaikų buvimas yra mokyklos išskirtinė vertybė, sudaranti prielaidas praturtinti ugdymo procesą*, 4) *ugdymo turiniu, individualiomis programomis realiai įtvirtinama visų vaikų teisė būti skirtingiems ir ugdytis skirtingai*. Toks A mokyklos mokytojų požiūrių pasiskirstymas rodo, kad įtraukiojo ugdymo uždaviniai mokykloje įgyvendinami netolygiai.

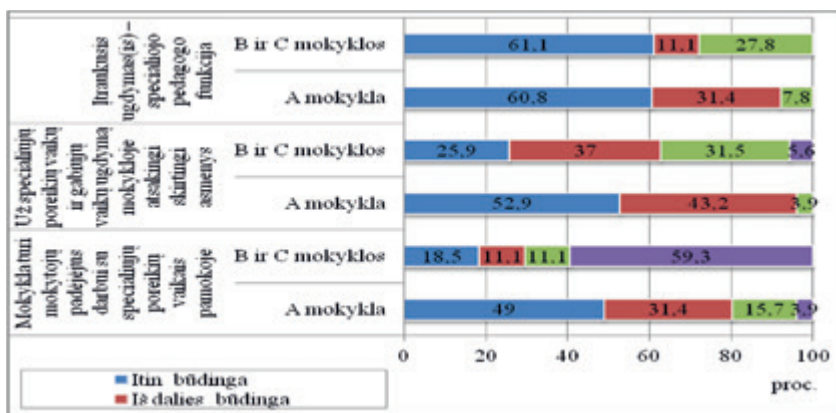
2 lentelė. Įtraukiojo ugdymo tendencijos bendrojo ugdymo mokyklose

Įtraukiojo ugdymo tendencijos \ Išreikštumo laipsnis	Mokyklos kodas	Ryškiai išreikšta tendencija	Silpniau išreikšta tendencija	Tendencija nereikšminga	χ^2 testo rezultatas
1. 1. Kiekvienos ugdymosi poreikių grupės vaikai laikomi vienodai vertingais, į jų skirtybes ugdant atsižvelgiama	A	78,4	11,7	9,8	NS
	B ir C	77,8	20,4	1,9	
1. 2. Ypatingas dėmesys skiriamas tik specialiųjų poreikių vaikams – jų identifikavimui, specialaus poreikio nustatymui, individualios programos parengimui	A	7,8*	76,4*	15,7	$\chi^2 = 24,611$ $df = 3$ $p < 0,0001$
	B ir C	48,1*	42,6*	9,3	
2. 1. Skirtingų ugdymosi poreikių vaikų buvimas yra mokyklos išskirtinė vertybė, sudaranti prielaidas praturtinti ugdymo procesą	A	60,8	27,4	11,8	NS
	B ir C	77,8	18,6	3,7	
2. 2. Skirtingų ugdymosi poreikių vaikų buvimas yra mokyklos sunkiai įveikiama problema	A	–	82,4*	17,6	$\chi^2 = 31,904$ $df = 3$ $p < 0,0001$
	B ir C	44,4*	44,5*	11,1	
3.1. Ugdymo turiniu, individualiomis programomis realiai įtvirtinama visų vaikų teisė būti skirtingiems ir ugdytis skirtingai	A	56,9*	29,4	13,7*	$\chi^2 = 18,412$ $df = 3$ $p < 0,0001$
	B ir C	92,6*	5,6	1,9*	
3.2. Ugdymo turiniu, individualiomis programomis realizuojama specialiųjų poreikių vaikų teisė būti ugdomiems, ugdytis pagal savo galias	A	39,2*	45,1*	15,7*	$\chi^2 = 12,579$ $df = 3$ $p < 0,01$
	B ir C	72,2*	24,1*	3,7*	
4.1. Ugdymas organizuojamas taip, kad įvairiausių ugdymosi poreikių turintys vaikai gautų reikalingą pagalbą	A	64,7*	29,4	5,9	$\chi^2 = 12,807$ $df = 3$ $p < 0,001$
	B ir C	92,6*	5,6	1,9	
4.2. Mokykla susitelkusi teikti pagalbą specialiųjų poreikių turintiems vaikams	A	47,1	49	3,9	NS
	B ir C	57,4	38,9	3,7	

Pastaba: *statistiškai reikšmingas A ir B, C mokyklų skirtumas; NS – statistiškai nereikšmingas

Ankstesnieji moksliniai tyrimai (Kaffemanienė, 2001; Miltenienė, 2005; Ališauskas et al., 2011 ir kt.) rodė, kad mūsų visuomenė dar nėra pasirengusi nuoširdžiai priimti kitokių narių. Didžioji dalis pedagogų nenorėtų mokyti nė vieno intelekto sutrikimą turinčio mokinio, nes, jų manymu, juos turi mokyti specialistai (Ališauskas et al., 2011). Tokias nuostatas patvirtina ir čia pristatomo tyrimo duomenys: didžioji respondentų dalis teigia, kad įtraukusis ugdymas yra specialiojo pedagogo funkcija (žr. 8 pav.).

Remiantis požiūrių pasiskirstymu galima teigti, kad atsakomybę linkstama priskirti pagal vertikaliąją hierarchinę pagalbos mokiniui struktūrą, kurioje pagal priskirtas funkcijas atsako specialistai ir struktūros, kad mokytojas, nuolatos esantis arčiausiai vaiko, nėra vienas iš pagrindinių pagalbos vaikui teikėjų nuolatos, pamokoje, bet kurioje situacijoje, kur tik vaikui pagalbos reikia.

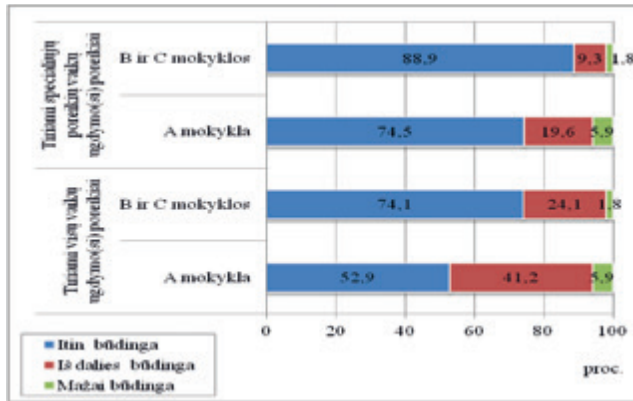


8 pav. Atsakomybės už įtraukųjį ugdymą mokykloje priskyrimas

Pedagogų ir pedagoginę pagalbą teikiančių specialistų buvo teirautasi, kokios veiklos įtraukiamam ugdymui įgyvendinti būdingos bendrojo ugdymo mokykloje, kurioje jie dirba. 88,9 proc. respondentų iš B ir C mokyklų ir 74,5 proc. respondentų iš A mokyklos sutiko, kad itin būdinga specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo(si) poreikių tyrimai (9 pav.). Tačiau kad itin būdinga, jog tiriami visų vaikų ugdymo(si) poreikiai, sutiko daugiau respondentų iš B ir C mokyklų – 74,1 proc., o A mokyklos – 52,9 proc. Statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas. Toks pritarimų teiginiams pasiskirstymas susijęs su duomenimis apie tai, kokias vaikų grupes aprėpia įtraukusis ugdymas, kur B ir C respondentų dauguma nurodė į specialiųjų poreikių turinčius vaikus.

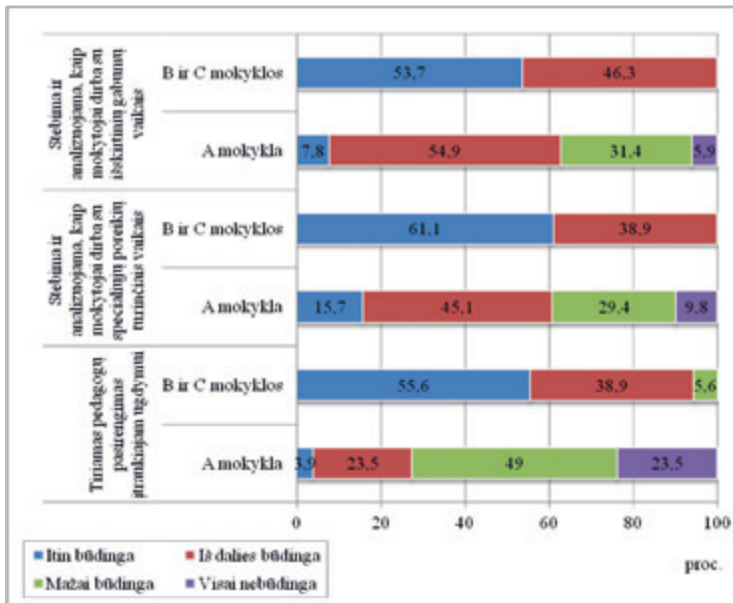
Kita vertus, tarp visų vaikų ugdymosi poreikių yra ir specialiųjų poreikių turintys vaikai, tad požymių alternatyva šiuo atveju nėra absoliučiai išgryninta.

Respondentų, teigusių, kad jų mokykloje itin būdinga veikla, kai tiriamas pedagogų pasirengimas įtraukiamam ugdymui, buvo daugiau iš B ir C mokyklų (55,6 proc.) nei iš A mokyklos (3,9 proc.) ($\chi^2 = 56,200$; $df = 3$, $p < 0,0001$) (30 pav.). Net 23,5 proc. respondentų iš A mokyklos nurodė, kad tokia veikla visai nebūdinga ugdymo įstaigoje, kurioje jie dirba.



9 pav. Ugdymosi poreikių mokykloje tyrimai

B ir C mokyklų respondentų (53,7 proc.), pritarusių, kad jų mokykloje itin būdinga veikla, kai stebima ir analizuojama, kaip mokytojai dirba su išskirtinių gabumų vaikais, taip pat buvo daugiau nei iš A mokyklos (7,8 proc.) ($\chi^2 = 38,055$; $df = 3$, $p < 0,0001$) (10 pav.). Tik respondentai iš A mokyklos nurodė, kad minėta veikla mažai būdinga jų mokykloje.



10 pav. Pedagogų pasirengimo tyrimai

Požiūrių į mokytojų pasirengimo dirbti su specialiuoju ugdymosi poreikių turinčiais mokiniams pasiskirstymas skalėje netiesiogiai atskleidžia, kaip mokytojų pasirengimu dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis rūpinasi mokyklos administracija. Atkreiptinas

dėmesys, kad atvejo tyrimo mokykloje (A) skyrium, kaip rodo požiūriai, daugiau rūpi mokytojų darbas su itin gabiais ir su specialiųjų poreikių mokiniais. Pasirengimas įtraukiamam ugdymui, daugumos (72,5 proc.) respondentų teigimu, mažai tiriamas arba netiriamas. B ir C mokyklų respondentų, teigusių, kad jų mokykloje itin būdinga veikla, kai stebima ir analizuojama, kaip mokytojai dirba su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais, buvo daugiau (61,1 proc.) nei respondentų iš A mokyklos (15,7 proc.) ($\chi^2 = 35,278$; $df = 3$, $p < 0,0001$). Net 29,4 proc. respondentų iš A mokyklos nurodė, kad tokia veikla mažai būdinga, o 9,8 proc. – kad visai nebūdinga.

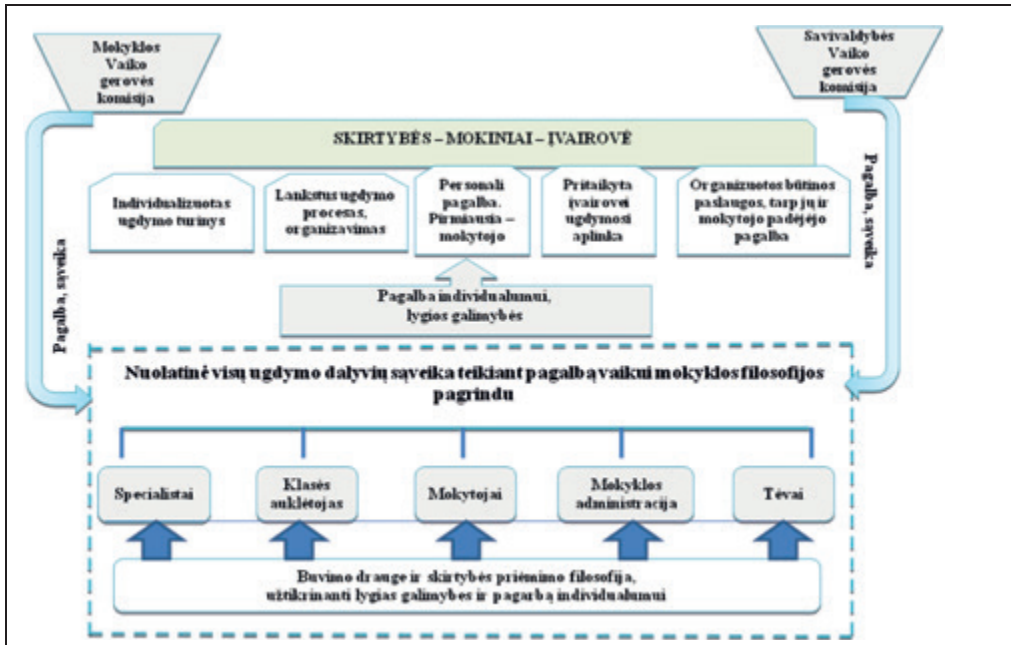
Atkreiptinas dėmesys ir į atvejo tyrimo mokyklos respondentų teiginius, kad tokios veiklos, kai tiriamas pedagogų pasirengimas įtraukiamam ugdymui, kai stebima ir analizuojama, kaip mokytojai dirba su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, visai nebūdinga arba mažai būdinga jų ugdymo įstaigoje. Anksčiau minėti ir kiti teiginiai (pvz., mažai būdingi atvejo mokyklai požymiai: sukurta ir įgyvendinama įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo programa; mokyklos metodinė taryba įtraukijį ugdymą laiko viena iš strateginių savo veiklos krypčių) leistų tvirtinti, kad atvejo mokykloje dirbantys pedagogai, galbūt ir susipažinę su pagalba mokiniui reglamentuojančiais dokumentais ir turi žinių apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, tačiau, kaip ir mokykla apskritai, vadovaujasi daugiau hierarchine, dokumentuose nusakytų struktūrų, subjektų ir jiems priskirtų funkcijų, t. y. institucionalizuota, pagalba. O tai reikštų, kad ne visi specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai, jų įvairovė, gauna reikiamą mokytojo pagalbą arba ši pagalba ne visiškai atitinka vaikų poreikius. Tokie kiekybinių duomenų analizės rezultatai atlieptų atvejo mokyklos dokumentų analizės išvadoms, kad mokytojo pagalba ugdymo procese orientuojantis į įtraukijį ugdymą tobulintina.

Diskusija

Kaip parodė atlikto kiekybinio tyrimo duomenų analizė, įtraukusis ugdymas gana nenuosekliai, prieštaringai suvokiamas tiek atvejo tyrimo mokykloje, tiek konteksto mokyklose. Tikėtina, kad ne tik tirtosios A mokyklos, bet ir Lietuvos mokyklų dauguma šiuo metu yra, kaip teigia mokslininkai (Loxley ir Thomas, 2007; Zigahn, 2007 ir kt.), specialiojo ugdymo dekonstravimo–įtraukiojo ugdymo konstravimo etape. Būtent tokias išvadas apie Lietuvos mokyklų įtraukiojo ugdymo situaciją yra pateikę ir pirmiau minėti Lietuvos mokslininkų tyrimai.

Atvejo tyrimo mokyklos dokumentų analizė leidžia tvirtinti, kad mokykla formaliai atitinka švietimo pagalbą reglamentuojančių dokumentų nuostatas – turi visas reikalingas pagalbos teikimo struktūras ir joms priskirtas funkcijas. Tačiau pagalba mokiniui mokykloje kol kas įgyvendinama vertikaliojo – subordinacijos, hierarchijos – principu. Mokytojo priedermė čia – informuoti apie vaiko problemą tolesnę grandį, t. y. klasės auklėtoją. Mokytojo kaip kasdienio pagalbos teikėjo ugdymo procese vaidmuo neiš-

ryškintas. Klasės auklėtojas mėgina problemą spręsti arba kreipiasi „aukščiau“ ir t. t. Siūlomas pagalbos mokiniui tobulinimo modelis (11 pav.).



11 pav. Pagalbos mokiniui orientuojantis į įtraukujį ugdymą modelis

Modelis parengtas atsižvelgiant į analizuotą mokslininkų teikiamą pagalbos mokiniui sampratą, į įtraukiojo ugdymo uždavinius, nustatytus UNESCO, į empiriniu tyrimu pagrįstą būtinybę tobulinti dabar atvejo mokykloje esančią pagalbos mokiniui sistemą. Modelis remiasi mokslininkų apibendrintomis išvadomis, kad įtraukusis ugdymas yra iššūkis šalių švietimo sistemoms ir mokykloms, nes būtina dekonstruoti specialųjį ugdymą, buvusį ligi šiol, ir vietoje jo konstruoti įtraukujį ugdymą remiantis humanistiniais filosofiniais požiūriais į žmogų pagrindais.

Išvados

1. UNESCO teikiamos įtraukiojo ugdymo sampratos įgyvendinimas atvejo tyrimo mokykloje tebėra siekinys. Mokykla orientuojasi į šalies mastu numatytos pagalbos (pagrindžiama atliekant pirmąjį ir antrąjį tyrimo uždavinius) mokiniams rūšis, kurios neapėmia vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių dėl išskirtinių gebėjimų, ir neakcentuoja mokytojo kasdienės pagalbos vaidmens, taip susiaurindamos įtraukiojo ugdymo aprėptį.

2. Atvejo tyrimo mokykloje pagalba mokiniams institucionalizuota, jos teikimo funkcijos priskirtos struktūroms ir subjektams. Pavienis mokyklos dokumentas išreiškia įtraukiojo ugdymo filosofiją, tačiau organizuojant ugdymą mokykloje vyrauja specialiųjų poreikių vaikų integravimo, o ne įtraukiojo ugdymo tendencijos: dirbama su specialiųjų poreikių ir su gabiais mokiniais kaip su homogeniškais grupėmis, neišryškinta mokytojo kasdienės pagalbos ugdymo procese svarba visų poreikių mokiniams; atsakomybę už įtraukųjį ugdymą tiek atvejo mokyklos, tiek konteksto mokyklų pedagogai priskiria specialiesiems pedagogams, o už gabijų vaikų ugdymą – kitiems atsakingiems pedagogams.

3. Tyrimo duomenų analizė leidžia tvirtinti, kad atvejo tyrimo mokyklos organizuojama pagalba mokiniams yra specialiojo ugdymo dekonstravimo–įtraukiojo ugdymo konstravimo etape, todėl tobulintina atsižvelgiant į būtinybę įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, remiantis buvimo drauge ir skirtybės priėmimo filosofija, užtikrinančia lygias galimybes ir pagarbą individualumui.

Literatūra

- Adomaitienė, R. ir Samsonienė, I. (2003). Įvairūs mokytojų požiūrio į integruotą neįgalųjų mokymą aspektai. *STEEP: socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 2, 82–89.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S. Gerulaitis, D., Melienė, R. ir Miltenienė, L., (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas: Tyrimo ataskaita* [žiūrėta 2016 m. vasario 15 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ataskaita.pdf>.
- Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R. ir Miltenienė, L. (2011). Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas*, 1(4), 6–15.
- Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R. ir Miltenienė, L. (2011). Inkliuzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 2, 113–142.
- Ambrukaitis, J. (2004). Integruoto ugdymo problemos. Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2, 114–123.
- Galkienė, A. (2006). Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, iššūkiai integruoto ugdymo paradigmai Lietuvoje. [žiūrėta 2014 m. gruodžio 11 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ceeol.com/aspx/getdocument>.
- Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Gudonis, V. (2012). Прикладное искусство как отражение установок общества. Терапия искусством: учебное пособие по арт-терапии. София: издателство университета Св. Климента Охридски, 347–358. [Гудонис, В. (2012). Прикладное искусство как отражение установок общества. Терапия искусством: учебное пособие по арт-терапии. София: изд-во университета Св. Климента Охридски, 347–358].

- Gudonis, V. (2016). Transformation of Disability into Symbols: Blindness is a Symbol. Iš Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg.), *Strategien der Lehrerbildung* (p. 605–617). Frankfurt: Peter Lang Edition.
- Hallahan, D. P. ir Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Second Edition. SAGE Publications. Iš *International Educational and Professional Publisher Thousand Oaks*. London New Delhi.
- Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija ir jos protokolai* [žiūrėta 2014 m. gruodžio 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=335882.
- Kaffemanienė, I. (2001). Specialiųjų poreikių vaikų integracija. Požiūrio problema. Iš *Specialiųjų poreikių mokinių pažinimas ir ugdymas: mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga* (p. 102–107). Šiauliai.
- Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
- Labinienė, R., Aidukienienė, T., Kvedarienė, J. ir Kliminskas, R. (2003). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Vilnius: Presvika.
- Lietuvos Respublikos socialinės integracijos įstatymas* [žiūrėta 2014 m. gruodžio 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=264550&p_query=&p_tr2=.
- Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas* [žiūrėta 2014 m. gruodžio 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=69873.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804, Nr. XI-1281 [žiūrėta 2014 m. gruodžio 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2.
- Loxleu, A. ir Thomas, G. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. 2nd Edition. Buckingham-Philadelphia: Open University Press. Prieiga per internetą: <http://mheducation.co.uk/openup/chapters/0335204481.pdf>.
- Meier, C. J. (2003). Inclusion in Europe: trends and challenges. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 107–111.
- Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius: Daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas.
- Neįgaliųjų teisių konvencija. Preambulė. Neįgaliųjų teisių konvencija ir Neįgaliųjų teisių konvencijos fakultatyvus protokolas* [žiūrėta 2014 m. gruodžio 12 d.]. Prieiga per internetą: http://www.ndt.lt/files/File/viesos_konsultacijos/Neigaliuju_tesiu_konvencija_ir_Protokolas_autent070223.doc.
- Persson, B. (2003). Kam reikia specialiojo ugdymo. Iš R. Labinienė (red.), *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje: Straipsnių rinkinys* (p. 15–25). Vilnius: Presvika.
- Pollard, A. (2002). *Refleksyvusis mokymasis*. Vilnius: Garnelis.
- Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas: Monografija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Unčiūrys, J. (2000). Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas pradinėse klasėse. *Specialusis ugdymas*, 3, 97–100.
- UNESCO Salamankos deklaracija ir Veiksmų planas specialiajam ugdymui tobulinti*. (1994). [žiūrėta 2014 m. gruodžio 9 d.]. Prieiga per internetą: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos [žiūrėta 2014 m. gruodžio 11 d.]. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tei/valstybine-svietimo-strategija_1.
Zigahn, T. (2007). *Möglichkeiten und Probleme der Verwirklichung von Inklusion im kanadischen Schulsystem*. Hamburg. Diplomica Verlag GmbH 2014.

Improving Pupil Support Delivery in Schools by Promoting Inclusive Education

Žana Vaitkuvienė-Zimina¹, Ramutė Bruzgelevičienė²

¹ “Verdenė” Gymnasium, Taikos Ave. 21, LT-31107 Visaginas, Lithuania, vkckuratore@gmail.com

² Lithuanian University of Education Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, ramute.bruzgeleviciene@leu.lt

Summary

The article explores the ways to improve the pupil support system in school practice as part of the transition from integration to the inclusive education of pupils with special needs. The research *question* addresses the ways of improving the pupil support system in a school focused on inclusive education.

Determining the ways of improving the pupil support system in school practice by promoting inclusive education following the case study of Verdenė Gymnasium in Visaginas can be described as the *subject* of the research. The *objective* of the research is to outline directions for improving the pupil support system in schools while focusing on the targets of inclusive education. The *tasks* of the research include: 1) analysing theoretical and operational guidelines provided in scientific literature and education guidance documents on the development of the pupil support system in inclusive schools; 2) determining the reasons why the current pupil support system in school needs improvement whenever the focus is placed on inclusive education; 3) drawing up guidelines for schools to help them upgrade the pupil support system based on inclusive education.

Case study is used as the method of this research (Yin, 2003) focusing on an educational institution – gymnasium (grammar school). The choice of the case was determined by the distinctive character of the gymnasium: it delivers a broad range of curricula including an accredited secondary education programme (two years), two-part basic education programme (six years), primary education programme (four years) along with adapted and personalised programmes in primary and basic education and social skills development; it also provides the necessary support for pupils with a variety of special educational needs. The applied research *methods* include the analysis of written documents, a questionnaire survey and modelling. Units of analysis include national and school documents, teachers and other experts related to

the case study schools and the research context. The theoretical and empirical study of the case established that:

The implementation of the UNESCO proposed inclusive education concept is still a target to be achieved in the case study school. The school focuses on the types of pupil support established nationwide, which exclude children having special educational needs due to their exceptional abilities, nor do they place emphasis on the need for day to day teacher's help, thus narrowing the scope of inclusive education.

Pupil support in the case study school is institutionalised, its provision being entrusted to different bodies and structures. School documents by themselves postulate the philosophy of inclusive education; however, when it comes to education delivery, integration rather than inclusive education of SEN children tends to prevail in the school: pupils with SEN and gifted children are treated as homogeneous groups without highlighting the importance of the teacher's help for all student groups in daily education process. The case study schools and other context schools delegate responsibility for inclusive education to SEN teachers and for the education of gifted children to other appointed teachers.

The analysis of the research data leads to a conclusion that pupil support delivered by the case study schools is now in the phase of the deconstruction of special needs education and the formation of inclusive education; therefore, it needs improvement implementing inclusive education in line with the philosophy of togetherness and appreciation of diversity, which grants equal opportunities and respect for individuality.

Keywords: *children with special needs, integrated education, children with special educational needs, inclusive education.*

Įteikta / Received 2016-07-05
Priimta / Accepted 2016-07-05