



Kurčiųjų įtraukusis ugdymas: nuo realybės link siekiamybės

Kęstutis Vaišnora¹, Jonas Ruškus²

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Edukologijos tyrimų institutas, K. Donelaičio g. 52, LT-44243 Kaunas, Lietuva, kestutis.vaisnora@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, Socialinio darbo katedra, Jonavos g. 66, LT-44191 Kaunas, Lietuva, jonas.ruskus@vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje analizuojamos kurčiųjų ugdymo Lietuvoje tendencijos, siejant jas su įtraukiojo ugdymo politika ir kalbinių teisių užtikrinimu. Kiekybinio tyrimo duomenys rodo, kad lietuvių gestų kalba yra esminė kurčiųjų mokinių įtraukties sąlyga, o lietuvių gestų kalbos vertėjo paslauga nėra pakankama sąlyga visaverčiam kurčiojo vaiko dalyvavimui ugdymo procese. Tyrimu pagrindžiamas sisteminių pokyčių kuriant kurtiesiems kalbiškai prieinamas ugdymo aplinkas poreikis.

Esminiai žodžiai: *kurčiųjų įtraukusis ugdymas, lietuvių gestų kalba, dvikalbis ugdymas, kurčiųjų ugdymo politika, lietuvių gestų kalbos vertėjas.*

Įvadas

2006 metais Jungtinių Tautų priimta asmenų su negalia teisių Konvencija tapo paradigminiu negalios sampratos lūžiu visame pasaulyje. Ratifikuodamos šią tarptautinę žmogaus teisių sutartį, valstybės teisiškai įsipareigojo įgyvendinti nustatytas konkrečiai žmonėms su negalia pritaikytas žmogaus teisių nuostatas visose gyvenimo srityse. Asmens orumo, visapusiško ir veiksmingo dalyvavimo, įtraukimo į visuomenę, pagarbos asmenų su negalia skirtumams ir jų, kaip žmonių įvairovės ir žmonijos dalies, pripažinimo, lygių galimybių ir prieinamumo, pagarbos besivystantiems vaikų su negalia

gebėjimams ir teisei išsaugoti savo tapatybę principai yra Konvencijos kamienas. Kurtieji tarp kitų asmenų su negalia yra aiškiai įvardyti Konvencijos tikslą nusakančiame 1-ajame jos straipsnyje ir kituose su specifinėmis jų teisėmis susijusiuose straipsniuose.

Švietimas yra viena svarbiausių žmogaus teisių, kartu ir asmenų su negalia teisių sričių. Konvencijoje švietimas kaip asmenų su negalia teisė įvardijama 24-uoju straipsniu, kurį Konvencijos komitetas savo Bendruoju komentaru Nr. 4 pavadino įtraukioju ugdymu (2016). Konvencijos 24-ajame straipsnyje aiškiai nustatoma, kad visi vaikai su negalia, įskaitant kurčiuosius, turi teisę mokytis bendroje švietimo sistemoje, gauti būtiną paramą bendroje švietimo sistemoje, sudarytos sąlygos jų veiksmingam švietimui, jiems būtų tinkamai pritaikytos ugdymosi sąlygos pagal asmens individualius poreikius, aplinkoje, kuri geriausiai skatina akademinį ir socialinį vystymąsi. Teikiamos veiksmingos individualizuotos paramos priemonės, suderinamos su visapusiškos įtraukties tikslu. Kurčiųjų ugdymo aspektu, čia nustatyta sudaryti sąlygas mokytis gestų kalbos ir skatinti kurčiųjų bendruomenės kalbinį identitetą, užtikrinti gestų kalbos visapusišką vartojimą.

2018 m. Pasaulio kurčiųjų federacija paskelbė pareiškimą, reaguodama į Konvencijos Bendrąjį komentarą Nr. 4, paragino įtraukijį kurčiųjų ugdymą suprasti kompleksškai, kuriame įtrauktis reiškia ne mokymosi vietą, bet galimybę kurčiajam vaikui mokytis visavertiškai. Tai reiškia, kad įtraukiojo ugdymo procese, siekiant kurčiųjų mokinių įtraukties bendrojo ugdymo mokyklose, būtina užtikrinti: a) tiesioginį ugdymą gestų kalba, kad kurtieji mokiniai galėtų suprasti ir aktyviai dalyvauti ugdymo procese, o ne tik būtų pasyvūs proceso stebėtojai ar tik gautų gestų kalbos vertėjų paslaugas; b) buvimą su kitais bendraamžiais kurčiaisiais ir / ar gestų kalbą mokančiais mokytojais, taip skatinant lingvistinę ir kultūrinę tapatybę, kuri yra neatskiriama kurčiųjų mokymosi ir socialinės įtraukties dalis; c) dvikalbį ugdymą gestų kalba ir rašytine nacionaline kalba, padedant įsisavinti visą mokymosi turinį; d) specialistus ir mokytojus, metodinę pagalbą jiems, kad mokytojai ir administracija būtų kompetentinga dirbti su kurčiaisiais mokiniais.

Tarptautiniuose dokumentuose ir kurčiųjų organizacijų pozicijose apibrėžtu įtraukiojo ugdymo principų praktinis įgyvendinimas įvairiose šalyse, taip pat ir Lietuvoje, išlieka diskusijų objektu. Kurčiųjų įtraukusis ugdymas susijęs su klausimais, kaip suderinti teisę mokytis bendrojo ugdymo sistemoje, kalbines teises, kurčiųjų bendruomenės kultūrinės tapatybės puoselėjimą ir individualius ugdymosi poreikius. Svarbu analizuoti ne tik kurčiųjų mokinių ugdymo kaitos tendencijas, bet ir ieškoti atsakymų, kokios ugdymo aplinkos bei sąlygos sudaro prielaidas lygiateisei įtraukčiai.

Kurčiųjų įtraukiojo ugdymo teorinės priegos

Literatūros analizė atlikta siekiant konceptualizuoti kurčiųjų įtraukiojo ugdymo konstrukta ir pagrįsti tyrime naudojamo klausimyno turinio validumą. Mokslinėje literatūroje kurčiųjų įtraukusis ugdymas suprantamas ne tik kaip mokymasis konkrečioje ugdymo įstaigoje, bet kaip ugdymo procesas, užtikrinantis kurčiųjų mokinių kalbines ir kultūrinio tapatumo teises, užtikrinant įtraukų ir lygiateisių dalyvavimą bendrojo ugdymo sistemoje. Literatūros analizė leido identifikuoti dvi tarpusavyje susijusias konstrukto dimensijas – įtraukiojo kurčiųjų ugdymo aplinkas ir sąlygas.

Įtraukiojo ugdymo aplinkos. Dimensija apima ugdymo kontekstus, kuriuose kurtieji mokiniai gali patirti priklausymą bendruomenei, socialinį pripažinimą ir visavertį dalyvavimą ugdymo procese. Kurčiųjų įtraukiojo ugdymo kontekste konceptualūs požiūriai skatina gilesnio požiūrio ir supratimo perspektyvą. Bauman & Murray (2014) teorinė prieiga *Deaf Gain* akcentuoja, kad kurtumą būtina traktuoti ne kaip trūkumą, bet kaip kalbinę ir kultūrinę vertybę, dovaną visuomenei, kuri transformuoja požiūrį į kurtumą ir turėtų būti pripažįstama švietimo sistemoje. Honneth (1995, 2007, 2014) socialinio teisingumo teorinė samprata, kuri grindžiama emociniu, teisiniu ir socialiniu asmens pripažinimu, akcentuoja pripažinimo būtinybę. Įtraukiojo ugdymo kontekste kurtiesiems mokiniams emocinis pripažinimas reiškia mokyklos aplinką, kurioje jie gali išgyventi priklausymo jausmą. Kurčiųjų epistemologija pabrėžia, kad kurčiųjų ugdymas turi būti įgyvendinamas remiantis kurčiųjų bendruomenės kalbine ir kultūrine patirtimi, o ne prisitaikymu prie dominuojančių girdinčiųjų ugdymo modelių (Reagan, 2019; Reagan et al., 2021). Kurčiųjų įtrauktis suvokiama kaip galimybė kurtiesiems mokiniams įtraukiai dalyvauti ugdymo procese, išlaikant ir puoselėjant ryšį su savo kalba (lietuvų gestų kalba), kultūra (kurčiųjų kultūra) ir bendruomene (kurčiųjų bendruomene). Empiriniai tyrimai atskleidžia, kad reikšmingai kurčiųjų mokinių ugdymosi patirčiai įtakos turi ryšiai su kitais kurčiaisiais ir dalyvavimas kurčiųjų bendruomenėje. Andersson & Lyngbäck (2021) pagrindžia šią mintį, nes atskleidė, kad kurtieji mokiniai, perėję iš bendrojo ugdymo mokyklų į kurčiųjų mokyklas, stipriau išgyveno priklausymo bendruomenei jausmą ir pozityviau vertino savo tolesnę ugdymosi patirtį. Giaouri et al. (2022) atskleidė, kad kurčiųjų mokinių tapatybės formavimuisi bei ugdymo patirčiai turi įtakos kurčiųjų mokytojų ir kitų kurčiųjų suaugusiųjų pavyzdžiai, nes tai svarbūs kurčiųjų mokinių socialinės patirties ir tapatybės formavimosi veiksniai. Kurčiųjų ugdymo tyrėjai pabrėžia, kad įtraukus dalyvavimas ugdymo procese glaudžiai susijęs su kalbine prieiga ir galimybe tiesiogiai komunikuoti ugdymo aplinkoje (Ladd, 2003; Reagan, 2019). Kalbinių teisių užtikrinimas – viena iš fundamentalių sąlygų, kuri leidžia kurtiesiems mokiniams akademiškai ir socialiniai dalyvauti ugdymo procesuose.

Įtraukiojo kurčiųjų ugdymo sąlygos. Antroji dimensija – tai sąlygos, kurias įgyvendinus ugdymo aplinkos gali tapti iš tikrųjų įtraukios. Caselli et al. (2020) aprašo

situacijas, kai formalus mokinio dalyvavimas bendrojo ugdymo klasėje nebūtinai reiškia visavertę kalbinę prieigą prie ugdymo proceso. Mokslinės literatūros analizė atskleidžia, kad realios kurčiųjų įtraukties sąlyga – gestų kalba. Ribota prieiga prie gestų kalbos arba kalbinių teisių pažeidimai didina kalbinės deprivacijos riziką ir gali neigiamai paveikti kurčiųjų mokinių pažintinę raidą, akademinius pasiekimus bei psichosocialinę gerovę (Humphries et al., 2012; Hall, 2017; Hall et al., 2019). Analizė atskleidžia dvikalbio kurčiųjų ugdymo reikšmę, ir Grosjean (2011) pabrėžia, kad kurčiojo vaiko teisė – augti ir ugdytis dvikalbėje aplinkoje. Dvikalbis ugdymas apibūdinamas kaip vienas svarbiausių kurčiųjų mokinių kalbinio ir akademinio ugdymo modelių, kai gestų kalba laikoma pirmąja ar gimtąja, o rašytinė kalba – antrąja ugdymo kalba (Swanwick, 2010, 2016; O’Neil, 2017; Jones, 2021; Krausneker et al., 2020). Paneigiama egzistuojanti nuostata, kad gestų kalbos vartojimas yra kliūtis rašytinės kalbos raidai, nes gestų kalbos kompetencijos siejamos su sėkmingesniu kurčiųjų raštingumo ugdymu. Gestų kalbos ir rašytinės kalbos raida prisideda prie akademinės pažangos, nes tai tarpusavyje susiję veiksniai (Mayer & Akamatsu, 1999; Mayer & Leigh, 2010; Zhang et al., 2024). Ugdymo turinys kurtiesiems mokiniams turėtų būti pateikiamas per vizualinę informaciją ir tinkamomis komunikacijos formomis, kurios atitiktų kurčiųjų kalbinius poreikius (Swanwick, 2016; Jones, 2021; Rodrigues et al., 2022). Mokslinės literatūros analizėje kritiškai vertinamas požiūris ir supratimas, kad gestų kalbos vertėjo paslaugos savaime užtikrina ir įgyvendina kurčiųjų įtraukųjį ugdymą. Cawthon (2001) akcentuoja, kad vienas iš svarbiausių veiksnių – mokytojai, kurie atlieka svarbų vaidmenį užtikrinant kurčiųjų mokinių įtrauktį bei dalyvavimą ugdymo procese, ir vien gestų kalbos vertėjų paslaugų nepakanka. De Meulder & Hauland (2021) teigimu, gestų kalbos vertimo paslaugos gali būti tik viena iš priemonių, tačiau ne vienintelė ir absoliuti, nes to nepakanka, kai kontekstas – kurčiųjų ugdymas bendrąja prasme ir kurčiųjų įtraukusis ugdymas.

Literatūros analizė leido teoriškai pagrįsti kurčiųjų įtraukiojo ugdymo konstrukta. Identifikuotos dvi pagrindinės kurčiųjų įtraukiojo ugdymo dimensijos – aplinka ir sąlygos.

Tyrimo metodologija

Straipsnyje aprašomi du netiesiogiai susiję tyrimai. Pirmasis tyrimas, taikant antrinę duomenų analizę, atliktas siekiant įvertinti faktines kurčiųjų ugdymo tendencijas – kur mokosi kurtieji mokiniai – Lietuvoje. Antrasis tyrimas – kiekybinė struktūruota apklausa atlikta siekiant išsiaiškinti kurčiųjų ugdymo sąlygas ir aplinkas, kurios suderintų ir atlieptų įtraukiojo ugdymo bei kurčiųjų kalbinės ir kultūrinės tapatybės pripažinimo bei puoselėjimo tikslus.

Duomenų rinkimo ir analizės metodai. Atliktas dviejų dalių kiekybinis tyrimas. Atlikta Švietimo valdymo informacinės sistemos ir Lietuvos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pateiktų duomenų antrinė analizė. Analizei naudota tiesinė regresija, apskaičiuota mažiausių kvadratų metodu „Excel“ aplinkoje. Regresinė tiesė grafiškai iliustruoja bendrą duomenų kitimo tendenciją, reikšmių augimą arba mažėjimą ir leidžia įvertinti tiesės nuolydžio koeficientą bei R^2 vertę.

Be to, atlikta kiekybinio tipo apklausa. Apklausai atlikti, remiantis anksčiau pateikta moksline literatūra, JT asmenų su negalia teisių konvencijos nuostatomis ir Pasaulio kurčiųjų federacijos dokumentais, sukonstruotas klausimynas. Klausimyno struktūrą sudarė trys dalys: 1) nepriklausomi sociodemografiniai kintamieji (8 klausimai); 2) priklausomi kintamieji, orientuoti į kurčiųjų ugdymo aplinkas (49 klausimai), vertinti rangine Likert tipo skale nuo 1 (nepitaria) iki 4 (pitaria); 3) priklausomi kintamieji, orientuoti į kurčiųjų ugdymo sąlygas (10 klausimų), nominalinio tipo skale, klausiant, kurioje ugdymo aplinkoje a) kurčiųjų mokykloje, b) mokantis su girdinčiaisiais, dalyvaujant lietuvių gestų kalbos vertėjui, c) mokantis su girdinčiaisiais, mokančiais lietuvių gestų kalbą, geriausia mokytis kurtiesiems vaikams.

SPSS analizuotos atskirų teiginių reikšmės ir respondentų grupių skirtumai. Taikyti ranginiams duomenims tinkami neparamestriniai grupių lyginimo metodai. Ranginio pobūdžio tyrimo duomenims analizuoti ir grupių skirtumams vertinti taikytas neparamestrinis Kruskal–Wallis H testas. Šis testas taikytas trimis nepriklausomoms grupėms palyginti kiekvienam teiginiui atskirai. Kruskal–Wallis testo statistika interpretuota remiantis chi kvadrato (χ^2) skirstiniu, kai laisvės laipsniai lygūs grupių skaičiui minus vienas ($df = 2$). Nustatytas statistinio reikšmingumo lygmuo $p \leq 0,05$. Chi kvadrato (χ^2) testas pritaikytas nustatyti, ar skirtumai tarp respondentų grupių nėra atsitiktiniai. Kadangi kai kuriais atvejais šio testo prielaida dėl tikėtinų dažnių nebuvo tenkinama, reikšmingumas buvo vertinamas taikant Monte Carlo metodą, paremtą 10 tūkst. atsitiktinių imčių lentelių generavimu. Papildomai ryšio stiprumui nustatyti skaičiuotas Cramer's V kriterijus.

Atskirų teiginių analizei apskaičiuoti ir interpretuoti aritmetiniai vidurkiai (M). Be to, kiekvienam teiginiui apskaičiuotos respondentų grupių medianos (Md). Mediana pasirinkta kaip centrinės tendencijos rodiklis, tinkamas ranginio lygmens duomenims bei duomenims, kurių pasiskirstymas neatitinka normaliojo skirstinio. Tekste medianos pateikiamos siekiant iliustruoti respondentų vertinimų tendencijas. Procentinės reikšmės (%) atspindi pritarimo konkreitiems teiginiams lygį. Dėl straipsnio apimties ribojimų konkrečios χ^2 , p ir Cramer's V reikšmės nepateikiamos. Analizuojami ir interpretuojami tik statistiškai reikšmingi grupių skirtumai ir kintamųjų sąsajos ($p \leq 0,05$).

Tyrimo organizavimas, imtis, etika. Apklausa atlikta 2025 m. lapkritį – 2026 m. sausį. Klausimynas buvo pateiktas portale apklausa.lt. Tyrime dalyvavo 162 respondentai. Tyrimo etiką užtikrino tai, kad klausimynas buvo pildomas savanoriškai, anonimiškai, respondentai klausimyno antraštėje informuoti apie tyrimo atlikėjus ir

tyrimo tikslus. Siekiant maksimalaus klausimyno prieinamumo kurtiesiems, klausimyne klausimai greta rašytinės lietuvių kalbos buvo užduodami ir vaizdu lietuvių gestų kalba. Gestų kalbos naudojimas klausimyne leido labiau pritaikyti klausimyną kurtiesiems, bet tai lėmė ir tam tikrą metodologinį apribojimą. Metodologiniu apribojimu laikytina tai, kad gestų kalbos vaizdo įrašo įvedimas vizualiai ir faktiškai praplėtė klausimyną, todėl dėl apimties jo prieinamumas respondentams galėjo tapti apsunkintas. Tyrimas atliktas laikantis tyrimų etikos principų. VDU ŠA Edukologijos tyrimų instituto etikos komitetas suteikė leidimą atlikti tyrimą (Nr. SA-EK-25-71).

Tyrimo rezultatai

Tyrimo rezultatai pateikiami tikslingai, atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir probleminius tyrimo klausimus. Antrinė duomenų analizė parodo faktinę pagal ugdymosi aplinkas kurčiųjų vaikų ugdymo padėtį. Apklausos rezultatai straipsnyje pateikiami interpretaciniu būdu, duomenis pateikiant ne pagal klausimyno struktūrą ir ne pagal visus jame buvusius klausimus, bet pagal tyrėjų išvelgtą prasminę tyrimo duomenų konfigūraciją. Taip išvengta perteklinio duomenų pateikimo straipsnyje, juolab kad neįmanoma pateikti visų duomenų dėl ribojamos publikacijos apimties. Apklausos rezultatai analizuojami remiantis klausimyno struktūriniais poliais – ugdymosi aplinkos ir ugdymo sąlygos – bei vidine rezultatų logika, identifikuojant esminės kurčiųjų įtraukiojo ugdymo tematikas, kurios čia argumentuojamos ir aptariamos.

Kurčiųjų vaikų ugdymo faktai ir tendencijos

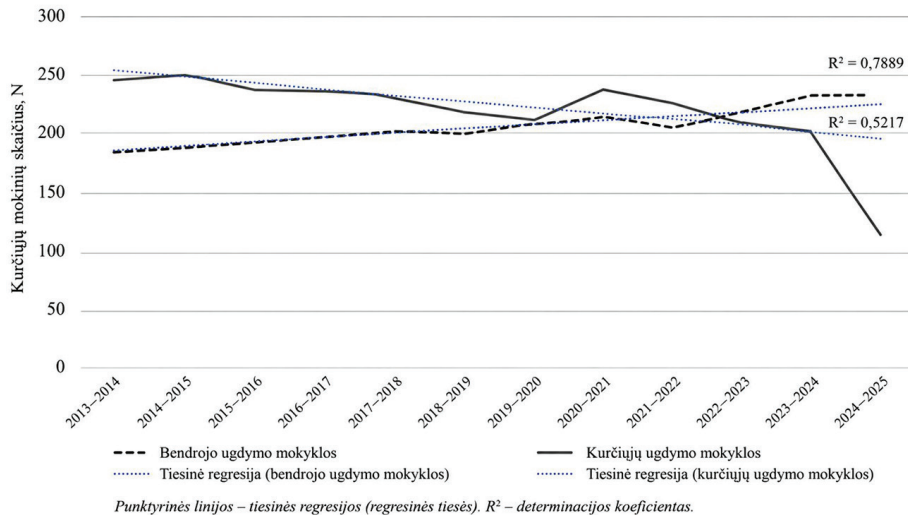
Antrinės duomenų analizės rezultatai rodo, kad bendrojo ugdymo mokyklose kurčiųjų mokinių skaičius nuosekliai didėjo, o kurčiųjų mokyklose – mažėjo. Pokyčiai pastebimi nuo 2019–2020 m., o 2022–2023 m. pastebimas kardinalus pokytis. Gauta determinacijos koeficiento reikšmė $R^2 = 0,79$, todėl galima teigti, kad regresijos modelis paaiškina didžiąją dalį duomenų variacijos ir gana tiksliai atspindi augimo tendenciją. Kurčiųjų mokyklų atveju modelis paaiškina 52,17 % duomenų variacijos determinacijos koeficiento reikšmei esant $R^2 = 0,52$, todėl laikytina, kad duomenų kitimo tendencija yra vidutinio stiprumo. Pastebima tendencija, kad apskritai kurčiųjų mokinių, neskirstant jų pagal klausos sutrikimą, tendencingai mažėja kurčiųjų mokyklose.

Antrinė duomenų analizė pagal klausos sutrikimų grupes parodė, kad kurčiųjų mokinių skaičiaus didėjimo tendenciją bendrojo ugdymo mokyklose labiausiai atspindi vaikų su kochleariniais implantais grupė. Tokia determinacijos koeficiento $R^2 = 0,89$ reikšmė rodo, kad tendencijos modelis paaiškina didžiąją dalį šios grupės duomenų variacijos. Kitose kurčiųjų vaikų grupėse bendrojo ugdymo mokyklose nustatyta mažiau išreikšta duomenų kitimo tendencija (vaikų su žymiu klausos sutrikimu $R^2 = 0,48$; nežymiu klausos sutrikimu $R^2 = 0,38$; labai žymiu klausos sutrikimu $R^2 = 0,33$). Kai

kurių grupių atveju tendencijos modelis paaiškina tik nedidelę duomenų variacijos dalį, todėl duomenų kitimo tendencija laikytina silpna (turintys vidutinį klausos sutrikimą $R^2 = 0,10$; turintys gilų klausos sutrikimą $R^2 = 0,13$).

1 paveikslas

Kurtieji mokiniai bendrojo ugdymo ir kurčiųjų mokyklose



Pastaba. Antrinės analizės rezultatai pagal Švietimo valdymo informacinės sistemos ir LR švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pateiktus duomenis.

Kurčiųjų mokyklose mokinių skaičiaus mažėjimo tendenciją labiausiai atspindi vaikų su žymiu klausos sutrikimu grupė ($R^2 = 0,88$), kai tendencijos modelis paaiškina didžiąją dalį šios grupės duomenų variacijos. Vaikų su giliu ir vidutiniu klausos sutrikimu grupėse taip pat nustatyta gana aiški mokinių skaičiaus mažėjimo tendencija (atitinkamai $R^2 = 0,53$ ir $R^2 = 0,60$). Mokinių su labai žymiu klausos sutrikimu grupėje tendencijos modelis paaiškina mažesnę duomenų variacijos dalį ($R^2 = 0,33$), todėl mokinių skaičiaus mažėjimo tendencija šioje grupėje mažiau išreikšta. Nenustatyta tiesinė mokinių su kochleariniais implantais skaičiaus kitimo tendencija nagrinėjamu laikotarpiu ($R^2 = 0,00$).

Antrinės analizės duomenys rodo kurčiųjų ugdymo Lietuvoje tendencijas ir pokyčius, kelia naujus klausimus dėl besikeičiančios kurčiųjų ugdymo politikos ir besikeičiančių kurčiųjų ugdymo aplinkų bei sąlygų. 1 paveiksle pateikta statistika gali sukelti klaidingą sistemingą kurčiųjų ugdymo įtraukties išpūdį. Nors kurčiųjų vaikų skaičius bendrojo ugdymo mokyklose tolygiai auga, statistinė analizė rodo, kad jį labiausiai didina mokiniai su kochleariniais implantais. Kokie aplinkų ir sąlygų pritaikymai reikalingi, kad visi, ne tik su kochleariniais implantais, kurtieji galėtų mokytis bendrojo ugdymo aplinkose, kaip tai numato įtraukiojo ugdymo politika?

Atsakant į šį klausimą, toliau pateikiama kurčiųjų, pedagogų ir kurčiųjų vaikų tėvų nuomonių analizė.

Kurčiųjų lūkesčių dėl ugdymo aplinkos analizė

Tyrimė analizuota, kokio tipo ugdymo aplinka, bendrojo ar kurčiųjų mokyklų, respondentų nuomone, yra palankiausia kurtiesiems mokiniams ugdyti. Respondentai pritaria, kad kurtieji turi mokytis kartu su kurčiaisiais ($M = 2,89$). Tai akcentuoja kurtieji, įskaitant neprigirdinčiuosius ($Md = 4,00$). Ugdymą kurčiųjų mokyklose, lyginant su bendroju ugdymu, palaiko ir respondentai, turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų mokykloje arba turintys patirties abiejose, tiek kurčiųjų, tiek bendrojo ugdymo, mokyklose ($Md = 4,00$), tačiau tam linkę mažiau pritarti turintys ugdymo patirties tik bendrojo ugdymo mokykloje ($Md = 3,00$). Kurčiųjų mokyklų aplinką labai palankiai vertina respondentai, augę kurčiųjų šeimose ($Md = 4,00$), mažiau palankiai – augę girdinčiųjų arba mišriose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) šeimose ($Md = 3,00$).

Kartu respondentai linkę pritarti teiginiui, kad kurtieji ir girdintieji mokytųsi kartu, bendraujant tiesiogiai lietuvių gestų kalba ($M = 2,90$). Tam pritaria ir patys kurtieji, įskaitant neprigirdinčiuosius ($Md = 3,00$). Girdintieji respondentai linkę pritarti visiems ugdymo aplinkos tipams ($Md = 3,00$). Visi kurtieji, įskaitant neprigirdinčiuosius, mano, kad kurtieji turi būti ugdomi lietuvių gestų kalba ($M = 3,49$). Mažiau pritaria girdintieji respondentai ($Md = 3,00$). Respondentų nuomone, svarbu atsižvelgti į kurčiųjų mokinių norus (86 % – čia ir toliau straipsnyje pateikiama pritariančiųjų dalis procentais) kurtiesiems mokantis kartu girdinčiaisiais bendraujant tiesiogiai lietuvių gestų kalba. Tokiu atveju būtų įmanoma užtikrinti dvikalbį ugdymą (95 % pritaria), būtų skatinamas kurčiųjų mokinio socialinis vystymasis (93 % pritaria).

Kurtieji, įskaitant neprigirdinčiuosius, turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų arba ugdymo patirties abiejose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) bendrojo ugdymo mokyklose, taip pat augę kurčiųjų arba mišriose šeimose, tikisi ($Md = 4,00$), kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti visa ugdymo įstaigos bendruomenė ($M = 2,91$). Tam linkę nepritarti girdintieji arba turintys ugdymo patirties tik bendrojo ugdymo mokykloje ($Md = 2,00$), bet linkę pritarti augę girdinčiųjų šeimose ($Md = 3,00$). Tyrimo duomenys rodo skirtingą kurčiųjų ir girdinčiųjų požiūrį į lietuvių gestų kalbos mokėjimo ir kompetencijos svarbą. Girdintieji linkę mažiau pritarti, kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti visa ugdymo įstaigos bendruomenė.

Visos ugdymo bendruomenės lietuvių gestų kalbos mokėjimas siejasi su didesniu atsižvelgiamumu į kurčiųjų mokinių norus (69 %), būtų gerbiami individualūs jų poreikiai (75 %). Ši sąlyga siejasi ir su sklandžiu kurčiųjų perėjimu į profesinį ugdymą (73 %), lietuvių gestų kalbos puoselėjimu (73 %). Įgyvendinus šią sąlygą, būtų užtikrintas kurčiųjų mokinių socialinis vystymasis (67 %), dvikalbis ugdymas (67 %) bei akademinis vystymasis (78 %).

Respondentai pritaria teiginiui, kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti girdintieji pedagogai, kurių klasėje mokosi kurčiasis mokinys. Kurtieji, įskaitant neprigirdinčiuosius, turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų arba ugdymo patirtį abiejose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) bendrojo ugdymo mokyklose, augę kurčiųjų arba mišriose šeimose, pritaria (Md = 4,00), kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti girdintieji pedagogai, kurių klasėje yra kurčiasis mokinys (M = 3,08). Mažiau linkę pritarti girdintieji arba turintys ugdymo patirties tik bendrojo ugdymo mokykloje, arba augę girdinčiųjų šeimoje (Md = 3,00). Jei girdintieji pedagogai, kurių klasėje yra kurčiasis mokinys, mokėtų lietuvių gestų kalbą, būtų atsižvelgiama į kurčiųjų mokinių norus (79 %), gerbiami individualūs kurčiųjų mokinių ugdymosi poreikiai (83 %), užtikrinamas sklandus kurčiųjų perėjimas į profesinį ugdymą (80 %), užtikrinamas sklandus perėjimas į aukštąjį mokslą (84 %), puoselėjama lietuvių gestų kalba (79 %), puoselėjama kurčiųjų kultūra (72 %), užtikrinamas dvikalbis kurčiųjų ugdymas (82 %), skatinamas kurčiojo mokinio akademinis vystymasis (85 %).

Kurtieji (Md = 3,50), neprigirdintieji (Md = 3,00), girdintieji (Md = 3,00), turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų arba tik bendrojo ugdymo mokyklose, augę tik kurčiųjų arba tik girdinčiųjų šeimose, linkę pritarti (Md = 3,00), kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti girdintieji mokiniai, kurių klasėje mokosi kurčiasis mokinys (M = 2,71). Tam visiškai pritaria turintys patirties abiejose (kurčiųjų ir bendrojo) ugdymo mokyklose ir mišriose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) šeimose respondentai (Md = 4,00). Nustatyta, kad lietuvių gestų kalbą mokant girdintiesiems mokiniams, kurių klasėje mokosi kurčiasis mokinys, būtų atsižvelgiama į kurčiųjų mokinių norus (79 %), gerbiami individualūs kurčiųjų mokinių poreikiai (82 %), užtikrinamas sklandus kurčiųjų perėjimas į profesinį ugdymą (76 %), užtikrinamas sklandus perėjimas į aukštąjį mokslą (75 %), puoselėjama lietuvių gestų kalba (77 %), užtikrinamas dvikalbis kurčiųjų ugdymas (74%), skatinamas kurčiojo mokinio akademinis vystymasis (76 %), skatinamas kurčiojo mokinio socialinis vystymasis (82 %).

Kurtieji, įskaitant neprigirdinčiuosius, turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų arba ugdymo patirties abiejose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) bendrojo ugdymo mokyklose, augę kurčiųjų arba mišriose šeimose, pritaria (Md = 4,00), kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti mokyklos administracija (M = 2,76). Tačiau tam linkę nepritarti girdintieji respondentai ir turintys ugdymo patirties tik bendrojo ugdymo mokykloje (Md = 2,00), o augę girdinčiųjų šeimose linkę pritarti (Md = 3,00). Jei būtų įgyvendinta ši sąlyga, respondentai sutiktų mokytis kartu su girdinčiais, nes būtų atsižvelgiama į kurčiųjų mokinių norus (78 %), gerbiami individualūs kurčiųjų mokinių poreikiai (79 %), užtikrinamas sklandus perėjimas į aukštąjį mokslą (66 %), puoselėjama lietuvių gestų kalba (74 %), užtikrinamas dvikalbis kurčiųjų ugdymas (64 %), skatinamas kurčiojo mokinio akademinis vystymasis (64 %), skatinamas kurčiojo mokinio socialinis vystymasis (67 %).

Kurtieji, įskaitant neprigirdinčiuosius, turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų arba ugdymo patirtį abiejose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) bendrojo ugdymo mokyklose,

augę kurčiųjų arba mišriose šeimose, pritaria (Md = 4,00), kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti švietimo pagalbos specialistai (psichologai, specialieji pedagogai ir kt.) (M = 3,21). Tam mažiau linkę pritari girdintieji arba turintys ugdymo patirties tik bendrojo ugdymo mokykloje, arba augę girdinčiųjų šeimoje (Md = 3,00). Lietuvių gestų kalbą mokant švietimo pagalbos specialistams, būtų atsižvelgiama į kurčiųjų mokinių norus (93 %), gerbiami individualūs kurčiųjų mokinių poreikiai (88 %), užtikrinamas sklandus kurčiųjų perėjimas į profesinį ugdymą (90 %), užtikrinamas sklandus perėjimas į aukštąjį mokslą (89 %), užtikrinamas dvikalbis kurčiųjų ugdymas (95 %), skatinamas kurčiojo mokinio socialinis vystymasis (93 %).

Visi respondentai, nepriklausomai nuo tapatybės, ugdymo aplinkos tipo patirties, šeimos tapatybės, pritaria (Md = 4,00), kad lietuvių gestų kalbą turėtų mokėti kurčiųjų mokinių tėvai (girdintieji, kurtieji) (M = 3,60). Užtikrinus ir įgyvendinus šią sąlygą, kurtieji galėtų ir prirtartų mokymusi su girdinčiais bendraujant tiesiogiai lietuvių gestų kalba. Tarp analizuotų kintamųjų nustatyti statistiškai reikšmingi vidutinio stiprumo ryšiai su teiginiais, kad būtų gerbiami individualūs kurčiųjų mokinių poreikiai (96 %) ir puoselėjama lietuvių gestų kalba (100 %).

Apibendrinus apklausos rezultatus dėl kurčiųjų vaikų ugdymo aplinkų – bendrojo ugdymo ir kurčiųjų mokyklų – išryškėja žmogaus teisėmis grįstos švietimo politikos požiūriu reikšmingos tendencijos. Kurčiųjų bendruomenės nariai palaiko kurčiųjų mokyklą kaip jiems tinkamas, tačiau tai nereiškia apriorinio jų siekio mokytis atskirai nuo girdinčiųjų. Tyrimo rezultatai rodo, kad svarbiausia yra ne ugdymo aplinkos tipas, bet tai, kiek ir kaip užtikrinamos kurčiųjų ugdymui būtinos sąlygos, kurias nusako šios tyrimo rezultatais grįstos išvalgos:

- Kurčiųjų ugdymo pagrindas yra lietuvių gestų kalba, kuri vertinama kaip fundamentali įtraukties, socialinio ir akademinio vystymosi sąlyga, sudaranti galimybes kurtiesiems dalyvauti bendrame ugdymo procese kartu su girdinčiais.
- Visos mokyklos bendruomenės – pedagogų, mokinių, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų – lietuvių gestų kalbos mokėjimas laikomas esmine sąlyga tiesioginei komunikacijai ir visaverčiam kurčiųjų mokinių dalyvavimui ugdymo procese.
- Pedagogų gestų kalbos kompetencija siejama su pagarba kurčiųjų mokinių poreikiams, kurčiųjų kultūros puoselėjimu, akademinio vystymusi, dvikalbio ugdymo įgyvendinimu ir sklandžiu perėjimu į tolesnį mokymąsi, sudarant prielaidas mokytis kartu su girdinčiais tiesiogiai bendraujant gestų kalba.
- Girdinčiųjų mokinių gestų kalbos mokėjimas stiprina kurčiųjų mokinių socialinį vystymąsi, sudarydamas galimybes tiesioginei komunikacijai ir socialinių ryšių kūrimui bei užtikrinamas pagarbą jų kalbiniam poreikiams.
- Švietimo pagalbos specialistų ir tėvų gebėjimas komunikuoti lietuvių gestų kalba sudaro prielaidas geriau atliepti kurčiųjų mokinių poreikius, užtikrinti

nuoseklią pagalbą, stiprinti bendradarbiavimą ir prisidėti prie sėkmingos įtraukties bei tolesnio mokymosi.

- Mokyklos administracijos gestų kalbos mokėjimas siejamas su instituciniu požiūriu į kalbinę įtrauktį, formuojant organizacinę kultūrą ir užtikrinant pagarbą kurčiųjų mokinių kalbiniams poreikiams.
- Skirtingos kurčiųjų ir girdinčiųjų nuostatos dėl gestų kalbos vartojimo gali kelti riziką įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, nes girdinčiųjų dominuojantis balsas sprendimų priėmimo gali lemti sprendimus, ne visada atitinkančius kurčiųjų mokinių kalbinius poreikius.

Kurčiųjų lūkesčių dėl ugdymo sąlygų analizė

Ugdymo turinio pritaikymas vaizdine informacija leistų atsižvelgti ($M = 3,69$) į kurčiųjų mokinių norus ir gerbti individualius kurčiųjų mokinių poreikius. Tokiu atveju kurtieji vaikai mokytųsi su girdinčiais, mokančiais lietuvių gestų kalbą (100 % pritaria). Visi respondentai, nepriklausomai nuo tapatybės, ugdymo aplinkos tipo patirties, šeimos tapatybės, tam vienareikšmiškai pritaria ($Md = 4,00$).

Pritaikant ugdymo turinį, svarbios ir šios sąlygos, kurioms visi respondentai, nepriklausomai nuo tapatybės, ugdymo aplinkos tipo patirties, šeimos tapatybės, vienareikšmiškai pritaria (100 %): ugdymo turinio pritaikymas lietuvių gestų kalba ($M = 3,52$), papildomais tekstiniais paaiškinimais ($M = 3,56$) (tik augę mišrioje, kurčiųjų ir girdinčiųjų, šeimose $Md = 3,50$), transkripcijomis, subtitrais ($M = 3,47$).

Jei būtų įgyvendintos bendrosios lietuvių gestų kalbos pamokos kurtiesiems ir girdintiesiems ($M = 3,11$), būtų atsižvelgiama į kurčiųjų mokinių norus (96 %), kad jie mokytųsi su girdinčiais, mokančiais lietuvių gestų kalbą. Kurtieji ir neprigirdintieji tam visiškai pritaria ($Md = 4,00$), girdintieji tam linkę pritarti mažiau ($Md = 3,00$). Turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų mokykloje arba abiejose ugdymo (kurčiųjų ir bendrojo) aplinkose tam visiškai pritaria ($Md = 4,00$), o turintys ugdymo patirties tik bendrojo ugdymo mokykloje linkę mažiau pritarti ($Md = 3,00$). Augę kurčiųjų arba mišrioje (kurčiųjų ir girdinčiųjų) šeimose linkę visiškai tam pritarti ($Md = 4,00$), o augę girdinčiųjų šeimose linkę mažiau pritarti ($Md = 3,00$).

Kurtieji ir neprigirdintieji visiškai pritaria ($Md = 4,00$), kad pedagogas turėtų profesionaliu kalbos lygiu mokėti rašytinę lietuvių kalbą, tačiau girdintieji linkę tam nepritarti ($Md = 2,00$). Turintys ugdymo patirties tik kurčiųjų arba abiejose (kurčiųjų ir bendrojo) ugdymo mokyklose visiškai pritaria ($Md = 4,00$), tačiau turintys patirties tik bendrojo ugdymo mokykloje linkę nepritarti ($Md = 2,00$). Augę kurčiųjų ir mišrioje (kurčiųjų ir girdinčiųjų) šeimose linkę visiškai pritarti, o augę tik girdinčiųjų šeimose linkę mažiau pritarti ($Md = 3,00$). Visose respondentų grupėse pritariama, kad pedagogas turėtų profesionaliu kalbos lygiu mokėti rašytinę lietuvių kalbą ($M = 3,36$), tačiau tam mažiau linkę pritarti ($Md = 3,00$) augę mišrioje (kurčiųjų ir girdinčiųjų) šeimose.

Girdintieji visiškai pritaria ($Md = 4,00$), o kurtieji ir neprigirdintieji linkę mažiau pritarti ($Md = 3,00$), kad pedagogas profesionaliu kalbos lygiu mokėtų sakinę lietuvių kalbą. Turintys patirties abiejose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) mokyklose ($Md = 3,50$), o turintys patirties tik kurčiųjų mokyklose linkę mažiau pritarti ($Md = 3,00$). Augę kurčiųjų šeimose linkę tam nepritarti ($Md = 2,50$), o girdinčiųjų šeimose visiškai pritaria ($Md = 4,00$). Augę mišriose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) šeimose linkę mažiau pritarti ($Md = 3,00$), kad pedagogas profesionaliu kalbos lygiu mokėtų sakinę lietuvių kalbą.

Respondentai akcentuoja, kad kurtieji būtų ugdomi dvikalbiu būdu: lietuvių gestų ir rašytine lietuvių kalba ($M = 3,66$), ugdomi rašytinės lietuvių kalbos ($M = 3,63$), o klasėje, kur mokosi kurčiasis mokinys, suolai turėtų būti išdėstyti U forma ($M = 3,33$). Girdintieji mažiau linkę tam pritarti ($Md = 3,00$). Nustatyta, kad pedagogo klausos statusas mažai svarbus, svarbiausia yra pedagoginė kompetencija ($M = 3,51$), nors mišriose (kurčiųjų ir girdinčiųjų) šeimose augę respondentai tam mažiau pritaria ($Md = 3,00$). Galiausiai pabrėžta, kad kurčiųjų kultūros pažinimas ir puoselėjimas turėtų būti taikomas visai ugdymo įstaigos bendruomenei ($M = 3,53$).

Lietuvių gestų kalbos vertėjo paslaugos nėra vertinamos kaip pakankama sąlyga kurčiųjų mokinių įtraukiamam ugdymui ($M = 2,54$), kurtieji ir neprigirdintieji linkę nepritarti ($Md = 2,00$), o girdintieji gestų kalbos vertėjo paslaugoms pritaria labiau ($Md = 3,00$). Panaši tendencija dėl lietuvių gestų kalbos vertėjo paslaugų išryškėja ir pagal ugdymo patirtį. Turintys patirties kurčiųjų ar abiejose aplinkose nepritaria lietuvių gestų kalbos vertėjo paslaugoms ($Md = 2,00$; $Md = 1,50$), tik turintys bendrojo ugdymo patirties pritaria labiau ($Md = 3,00$). Nors vertėjo vaidmuo teigiamai vertinamas formaliose situacijose ($M = 3,33-3,57$; visose grupėse $Md = 4,00$), jo dalyvavimas bendraujant su bendraamžiais vertinamas nepalankiai ($M = 2,61$). Tad net ir esant gestų kalbos vertėjui, respondentai nepritaria, kad jis galėtų visapusiškai užtikrinti kurčiųjų mokinių poreikius (nepritaria, kad būtų atsižvelgta į kurčiųjų norus – 77 %, individualius poreikius – 70 %, nebūtų užtikrinamas socialinis vystymasis – 77 %). Panašios tendencijos nustatomos ir pedagogams nemokant gestų kalbos.

Rezultatai leidžia išvelgti galimą oralistinio ugdymo modelio riziką. Dalyvaujant vertėjui respondentai linkę pritarti sakinės kalbos (76–82 %), skaitymo iš lūpų (79–95 %) ar fizinio pozicionavimo klasėje sąlygoms (85–92 %), tačiau kurtieji šioms praktikoms nepritaria ($Md = 2,00$), o girdintieji pritaria labiau ($Md = 3,00-4,00$).

Apibendrinant nuomones dėl kurčiųjų vaikų ugdymo sąlygų, būtinas įgyvendinti siekiant užtikrinti kurčiųjų įtraukimą ugdymą, išryškėja šios tendencijos:

- Įgyvendinant kurčiųjų įtraukimą ugdymą, esminis yra vizualiai ir kalbiškai prieinamas ugdymo turinys: pritaikymas vaizdine informacija, lietuvių gestų kalba, tekstiniais paaiškinimais, subtitrais ar transkripcijomis sudaro galimybes kompensuoti girdimosios informacijos trūkumą, geriau suprasti mokymosi turinį, didinti įsitraukimą ir prisidėti prie akademinio tobulėjimo.

- Bendrų lietuvių gestų kalbos pamokų svarba labiau pripažįstama respondentų, turinčių tiesioginės patirties su kurčiųjų bendruomene ar ugdymu, kas rodo jų reikšmę stiprinant kurčiųjų ir girdinčiųjų mokinių komunikaciją bei sudarant palankesnes įtraukiojo ugdymo sąlygas bendrojo ugdymo aplinkoje.
- Požiūris į pedagogo kalbines kompetencijas siejasi su respondentų kalbine ir sociokultūrine patirtimi: kurtieji, neprigirdintieji ir su kurčiųjų bendruomene susiję asmenys labiau pabrėžia rašytinės kalbos svarbą, o girdintieji – sakytinės kalbos kompetenciją, todėl rengiant pedagogus svarbu stiprinti įvairialypes kalbines kompetencijas, atliepiančias kurčiųjų mokinių poreikius.
- Sutariama dėl pagrindinių įtraukiojo ugdymo sąlygų – dvikalbio ugdymo, rašytinės kalbos ugdymo, vizualiai palankios mokymosi aplinkos kūrimo, pedagogo profesinės kompetencijos ir kurčiųjų kultūros įtraukimo – kurios sudaro pagrindą kurti kalbiškai prieinamą ir kultūriškai jautrią ugdymo sistemą.
- Respondentų, turinčių tiesioginės patirties ar priklausančių kurčiųjų bendruomenei, požiūriu, lietuvių gestų kalbos vertėjo paslauga nėra pakankama įtraukties sąlyga. Esminė įtraukties sąlyga yra visos ugdymo bendruomenės gestų kalbos mokėjimas. Vertėjo dalyvavimas negali kompensuoti pedagogo kalbinės kompetencijos stokos, kartu išryškėja oralistinio ugdymo modelio rizika, kurią kritiškiau vertina patys kurtieji ir su bendruomene susiję respondentai.

Diskusija

Tyrimo rezultatai iškelia diskusinius klausimus ir svarstymus, ar kurčiųjų mokyklų reikšmė turi būti suvokiama tik kaip specialiojo ugdymo aplinka, ar kaip aplinka kurčiųjų tapatybei formuotis bei kultūrai išsaugoti? Andresson & Lyngbäck (2021) bei Giaouri et al. (2022) pabrėžė kurčiųjų mokytojų ir kurčiųjų suaugusiųjų vaidmens reikšmę, kurčiųjų buvimo su kitais kurčiais būtinybę ir svarbą ugdymosi patirčiai bei kurčiojo tapatybės formavimuisi. Jei bendrojo ugdymo mokykloje nėra plačiai kalbama lietuvių gestų kalba arba ugdymo aplinkos dalyviai nemoka šios kalbos ir kurčiasis mokinytis yra vienintelis tokioje aplinkoje, kyla klausimas, ar tokia aplinka ir jos sąlygos gali užtikrinti kalbines teises bei socialinę sąveiką. Ar tokiomis sąlygomis įtrauktis netampa labiau formali nei reali? Jei įtrauktis interpretuojama tik kaip mokymasis bendrojo ugdymo klasėse, bet neužtikrinama kalbinė prieiga prie ugdymo proceso, ar toks modelis nevirsta kalbine asimiliacija, kai kurčiasis mokinytis skatinamas prisitaikyti prie girdinčiųjų komunikacijos modelių, o ne mokytis gestų kalbą pripažįstančioje aplinkoje? Tyrimo rezultatuose atsiskleidusios skirtingos kurčiųjų ir girdinčiųjų nuostatos rodo, kad kurtieji akcentuoja gestų kalbos reikšmę visos mokyklos aplinkoje, o girdintieji dažniau suvokia kaip papildomą ir pagalbinę priemonę. Keliamas klausimas, ar kurčiųjų įtraukties politika remiasi kurčiųjų epistemologija.

Klausimas rezonuoja teorinėje dalyje analizuota kurčiųjų epistemologijos perspektyva, pabrėžiant ugdymo ryšį su gestų kalba, kurčiųjų kultūrine patirtimi ir žinojimu (Reagan, 2019; Reagan et al., 2021).

Doktorantūros studijų procese atlikta mokslinė stažuotė Gallaudet universitete sudarė prielaidas kompleksiskai analizuoti kurčiųjų ugdymo modelius ir įgyvendinimą skirtinguose švietimo lygmenyse. Gallaudet išsiskiria ne tik kaip aukštojo mokslo centras, bet ir kaip integruota ugdymo sistema, apimanti visus ugdymo etapus – nuo ankstyvojo ir bendrojo ugdymo iki studijų aukštajame moksle. Visuose šiuose lygmenyse nuosekliai įgyvendinamas dvikalbio ugdymo principas, integruojantis amerikiečių gestų kalbą (ASL) ir anglų kalbą. Toks procesas leidžia užtikrinti kalbines ir kultūrinės teises, kartu stiprinant kurčiųjų bendruomenės identitetą bei ugdymo kokybę. Tokia praktika atitinka literatūroje aprašomus dvikalbio ugdymo principus (Grosjean, 2001; Swanwick, 2016). Aplinka grindžiama aiškiai apibrėžtais gestų kalbos kompetencijos reikalavimais tiek besimokantiems, tiek personalui, pabrėžiant kalbos kaip esminės įtraukties prielaidos svarbą. Tokiu atveju girdintieji tampa sistemos dalimi, kuri mokosi ir išmoka gestų kalbą, nes taikomas aiškus reikalavimas. Kurčiųjų įtraukusis ugdymas neturėtų būti redukuojamas į vienakryptį modelį, kuriame kurtieji privalo būti įtraukti į bendrojo ugdymo mokyklas. Alternatyvi perspektyva, grindžiama dvikalbio ir dvikultūrio ugdymo paradigma, suponuoja ir priešingą judėjimą – girdinčiųjų įsitraukimą į kurčiųjų ugdymo aplinkas, kuriose gestų kalba ir kurčiųjų kultūra veikia kaip pagrindiniai ugdymo elementai.

Atskiro dėmesio vertas ir lietuvių gestų kalbos vertėjo vaidmuo. Neretai laikomasi požiūrio, kad pagrindinė kurčiųjų įtraukiojo ugdymo priemonė – gestų kalbos vertėjas, tačiau tyrimo rezultatai kelia klausimą, ar gestų kalbos vertėjo paslaugos bei dalyvavimas iš tiesų užtikrina realią įtrauktį, ar tik sukuria komunikacijos tarpininko vaidmenį. Ar vertėjas turėtų būti laikomas pagrindine priemone, ar tik laikinu sprendimu, kol ugdymo aplinka tampa kalbiškai prieinama? Ar laikinumas gali būti pateisinamas, kai galvojame apie kurčiojo vaiko teises, išgyvenimus ir ugdymo visumą? Cawthon (2001) ir De Meulder & Haualand (2021) argumentavo, kad vertėjo paslaugos gali būti svarbi pagalbos priemonė, tačiau jos nepakeičia tiesioginės pedagoginės ir socialinės sąveikos. Tokia įtraukties samprata kelia ir platesnę problemą: ar vertėjo buvimas nesukelia prielaidų ugdymo praktikoms, artimoms oralistinio ugdymo tradicijai? Kyla klausimas, ar sakytinės kalbos akcentavimas, skaitymas iš lūpų ar fizinis mokinio pozicionavimas klasėje iš tiesų atitinka kurčiųjų mokinių poreikius, ar labiau atspindi girdinčiųjų komunikacijos modelį ir istoriškai susiformavusias nuostatas, galinčias būti siejamas su audizmo apraiškomis.

Svarstyтина, ar kurčiųjų įtraukusis ugdymas neturėtų būti grindžiamas aplinkomis, kuriose lietuvių gestų kalba būtų naudojama kaip lygiavertė ugdymo kalba. Ar siekiant įtraukties pakanka individualių kompensacinių priemonių, tokių kaip vertimo paslaugos, ar būtini sisteminiai pokyčiai, leidžiantys kurti kalbiškai prieinamas ir kultūriškai

įtraukias ugdymo aplinkas? Atsakymas į šį klausimą lieka esminis formuojant švietimo politiką ir praktikas.

Išvados

Antrinės duomenų analizės rezultatai rodo, kad Lietuvoje daugėja kurčiųjų mokinių, besimokančių bendrojo ugdymo mokyklose, o kurčiųjų mokyklose mokinių skaičius mažėja. Nustatyta, kad bendrojo ugdymo mokyklose ryškiausią augimo tendenciją sudaro mokiniai su kochleariniais implantais, todėl tik ugdymosi vietos pokyčiai savaime neleidžia spręsti apie visų kurčiųjų mokinių įtrauktį. Tyrimo rezultatai rodo, kad lietuvių gestų kalba respondentų vertinama kaip pagrindinė kurčiųjų mokinių įtraukties sąlyga. Ji suvokiama ne tik kaip komunikacijos priemonė, bet ir kaip ugdymo kalba, sudaranti prielaidas akademiniam, socialiniam ir kultūriniam kurčiųjų mokinių dalyvavimui ugdymo procese.

Kurčiųjų bendruomenės nariai ir su kurčiųjų ugdymu susiję respondentai lietuvių gestų kalbos mokėjimą visoje mokyklos bendruomenėje – pedagogų, mokinių, administracijos, švietimo pagalbos specialistų ir tėvų – laiko svarbia sąlyga visaverčiam kurčiųjų mokinių dalyvavimui ugdymo procese. Nustatyti kurčiųjų ir girdinčiųjų respondentų nuostatų skirtumai rodo nevienodą gestų kalbos vaidmens vertinimą.

Kurčiųjų įtraukusis ugdymas respondentų siejamas su kalbiškai ir vizualiai prieiinama ugdymo aplinka. Svarbiausiomis sąlygomis laikomi dvikalbis ugdymas, ugdymo turinio pateikimas lietuvių gestų kalba, vaizdinėmis priemonėmis, tekstiniais paaiškinimais ir subtitrais, kurčiųjų kultūros pažinimas ir puoselėjimas ugdymo procese.

Lietuvių gestų kalbos vertėjo paslaugos nėra vertinamos kaip pakankama kurčiųjų įtraukties sąlyga. Tyrimo rezultatai rodo, kad visaverčiam kurčiųjų mokinių dalyvavimui svarbesnė tiesioginė komunikacija lietuvių gestų kalba. Tai leidžia teigti, kad kurčiųjų įtraukusis ugdymas turėtų būti siejamas ne vien su mokymosi vieta, bet ir su kalbinio bei kultūrinio prieinamumo užtikrinimu.

Literatūra

- Andersson, S., & Lyngbäck, L. A. (2021). But I feel more at home in the Deaf world even if I can talk: D/deaf adolescents' experiences of transitioning from a mainstream school to a Deaf school in Sweden. *Deafness & Education International*, 24(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1970086>
- Bauman, H.-D. L., & Murray, J. J. (Eds.). (2014). *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. University of Minnesota Press.

- Caselli, N. K., Hall, W. C., & Henner, J. (2020). American Sign Language interpreters in public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1323–1329. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7>
- Cawthon, S. W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212–225. <https://doi.org/10.1093/deafed/6.3.212>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General Comment No. 4 (CRPD/C/GC/4): Article 24 – Right to inclusive education*. United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- De Meulder, M., & Haualand, H. (2021). Sign language interpreting services: A quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies*, 16(1), 19–40. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem>
- Giaouri, S., Hatzopoulou, M., Karipi, S., Alevriadou, A., & Kourbetis, V. (2022). The role of deaf practitioners as role models and sign language teachers in three European countries. *Trends in Psychology*, 32(1), 185–204. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00242-y>
- Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies*, 1(2), 110–114. <https://doi.org/10.1353/sls.2001.0003>
- Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961–965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>
- Hall, W. C., Levin, L. L., & Anderson, M. L. (2017). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(6), 761–776. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1351-7>
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- Hauser, P. C., O'Hearn, A., McKee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 486–492. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0120>
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Honneth, A. (2007). *Disrespect: The normative foundations of critical theory*. Polity Press.
- Honneth, A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Polity Press.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of sign languages. *Harm Reduction Journal*, 9, Article 16. <https://doi.org/10.1186/1477-7517-9-16>
- Jones, G. (2021). Bicultural, bilingual, and bimodal deaf education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.457>
- Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.

- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., & Tarcsova, D. (2020). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1794–1810. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799325>
- Kusters, A., De Meulder, M., O'Brien, D. (2017). *Innovations in deaf studies: The role of deaf scholars*. Oxford University Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.1.1>
- Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 175–186. <https://doi.org/10.1080/13670050903474085>
- O'Neill, R. (2017). Bilingual deaf education: Language policies, linguistic approaches and education models in Europe. In K. Reuter (Ed.), *UNCRPD Implementation in Europe – A Deaf Perspective: Article 24: Education* (Vol. 4, pp. 88–109). European Union of the Deaf.
- Reagan, T. (2019). Social justice, audism, and the d/Deaf: Rethinking linguistic and cultural differences. In *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (pp. 1479–1510). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74078-2_108-1
- Reagan, T., Matlins, P. E., & Pielick, C. D. (2021). Deaf epistemology, sign language and the education of d/Deaf children. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 57(1), 37–57. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1878178>
- Rodrigues, R., Rato, C., Mineiro, A., & Holmström, I. (2022). Exploring teachers' beliefs about the visual cognition and learning styles of deaf and hard-of-hearing students: A Portuguese and Swedish study. *PLOS ONE*, 17(2), e0263216. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263216>
- Snoddon, K., Murray, J. J. (2019). The Salamanca Statement and sign language rights for deaf children 25 years later. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 164–179.
- Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges, and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/13670050903474069>
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education: A state-of-the-art review. *Language Teaching*, 49(1), 1–34. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000348>
- Zhang, D., Ke, S., Yang, J., & Anglin-Jaffe, H. (2024). Sign language in d/deaf students' spoken/written language development: A systematic review and meta-analysis. *Review of Education*, 12(3), e70016. <https://doi.org/10.1002/rev3.70016>
- World Federation of the Deaf. (2018). *Position paper on inclusive education*. World Federation of the Deaf. <https://wfdeaf.org/resources/wfd-position-paper-on-inclusive-education/>

Inclusive Education for the Deaf: From Reality to Aspiration

Kęstutis Vaišnora¹, Jonas Ruškus²

¹ Vytautas Magnus University, Educational Research Institute, 52 K. Donelaičio St., LT-44243 Kaunas, Lithuania, kestutis.vaisnora@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Department of Social Work, 66 Jonavos St., LT-44191 Kaunas, Lithuania, jonas.ruskus@vdu.lt

Summary

This article analyses trends in Deaf education in Lithuania in relation to inclusive education policy, the provision of linguistic rights, and different types of educational settings. The aim of the study is to determine which educational environments Deaf students in Lithuania are educated in, how they evaluate educational conditions, and what their expectations are regarding these conditions. To achieve this aim, two interrelated methods were employed: secondary data analysis, which enabled the assessment of actual trends in Deaf education, and a quantitative survey revealing the attitudes of different groups of respondents. The findings indicate that Lithuanian Sign Language is a fundamental condition for Deaf students' inclusion as well as for their social and academic development. It was found that the provision of sign language interpreting services alone is not sufficient to ensure full participation in the educational process, as it does not replace direct communication and may limit active student engagement. Differences between Deaf and hearing participants' attitudes towards the role of Lithuanian Sign Language also emerged, potentially posing challenges for the implementation of inclusive education. The study highlights the need for systemic changes oriented towards the development of linguistically accessible and culturally inclusive educational environments, ensuring the use of Lithuanian Sign Language throughout the entire school community.

Keywords: *inclusive education of the Deaf, Lithuanian Sign Language, bilingual education, Deaf education policy, Lithuanian Sign Language interpreter.*

Gauta 2026 04 02 / Received 02 04 2026
Priimta 2026 06 15 / Accepted 15 06 2026