

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas: X vaiko atvejis

Monika Kontautaitė

Klaipėdos universitetas

Aida Norvilienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatoma pedagogų bei tėvų nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo(si) situaciją bendrojo ugdymo mokykloje. Kokybinio tyrimo metu, atliekant pusiau struktūruotą interviu su pedagogais bei mama, nustatyta, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai į bendrojo ugdymo mokyklą yra įtraukiami labiau teoriškai nei praktiškai. Nors tyrimo dalyviai pasisako už specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą, suteikia įvairiapusišką specialistų pagalbą, informantai išvelgia nemažai sistemos trūkumų, kurie nesuteikia galimybės skirti mokiniui tokios pagalbos, kuri jam būtina. Tyrimo dalyvių nuomone, bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai nėra išmokyti, kaip su tokiais mokiniais dirbti, trūksta priemonių, atskirų patalpų individualiam darbui. Klasėse per didelis mokinių skaičius. Dėl šių priežasčių ugdymas, nukreiptas į mokinį, ne visuomet yra tikslingas. Taip pat paaiškėjo, kad su mokiniu dirbantiems specialistams sunku komunikuoti tarpusavyje ir dirbti komandoje išsikeliant bendrą tikslą ir jo siekiant. Visi apklaustieji dirba taip, kaip, kiekvieno atskira nuomone, yra geriausia. Išryškėjo ir menkas tėvų su mokiniu darbas namuose. Dėl šių priežasčių mokinio ugdyme trūksta tęstinumo, kuris yra vienas iš svarbiausių veiksnių, darančių įtaką specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo(si) sėkmei.

Esminiai žodžiai: specialieji ugdymosi poreikiai, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas.

Abstract. The article presents the opinion of teachers and parents concerning the educational situation of students with special educational needs at general education schools. The qualitative research, which was carried out by means of a semi-structured interview with teachers and parents, helped to determine that students with special educational needs are included in the general education school on a theoretical rather than practical basis. Despite the fact that the school advocates the inclusion of students with special educational needs and provides various special support services, informants observe a number of weaknesses in the system that do not provide an opportunity for the subject to receive the support one requires. It is alleged that teachers working at general education schools are not trained to work with such students and there is a lack of means and facilities for individual work. There are too many students in classes. Due to the following reasons, education that the subject receives is not always efficient. It was also revealed that specialists working with the subject have difficulties in communicating with each other and working as a team in order to set and achieve a common goal. All interviewees work as they think is best. Poor parent-subject work at home was also emphasized. For the given reasons, there is a lack of continuation in the education of the subject, which is one of the most important factors influencing the educational success of students with special educational needs.

Key words: special educational needs, education of students with special educational needs.

Įvadas

2018–2019 m. duomenimis, Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose visiškos integracijos būdu mokėsi 35 711 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių. Lietuvos

Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) teigiama, kad ugdymas(is) turėtų vykti visiems kartu, pašalinant visas įmanomas sąlygas, sukuriančias diskriminaciją dėl skirtingai besireiškiančių mokinių gabumų. Įvairus įvairiems – tai ugdymas(is), atsižvelgiantis į mokymosi poreikių, pasirinkimų, galimybių, stilių skirtumus ir pasiūlan- tis įvairias bei tinkamas mokymosi tempo, būdų, technikų galimybes (Geros mokyklos koncepcija, 2015).

Pagal Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūros parengtą inkliuzinio švietimo mokytojo profilį, apibrėžtos svarbiausios vertybės, kurios turėtų nurodyti kryptį asmenims, vykdančioms įtraukųjį ugdymą(si) švietimo sistemoje: pagarba mokinių įvairovei ir skirtumams, bendradarbiavimas tarp pedagogų bei asmeninis profesinis tobulėjimas, prisiimant atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą, vadovaujantis principu, jog kitų mokymas yra neatsiejamas nuo asmeninio tobulėjimo (European agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Pasak A. Mažylienės ir kt. (2011), remiantis šiomis vertybėmis, matyti, kad įtraukusis ugdymas nesibaigia tik požiūrio pakeitimu ar sutikimu priimti specialiųjų poreikių turintį mokinį į bendrojo ugdymo mokyklą. Remiantis tyrimais (Ališauskienė ir kt., 2007; Gerulaitis, 2007; Scheuermann, Hall, 2008; Wearmouth, Glynn, Berryman, 2004), galima teigti, kad konsultavimasis su specialistais, tarimasis su kolegomis suteiktą galimybę atskleisti vaiko turimus gebėjimus (ar „apeiti“ negalias) ir patirti mokymo(si) sėkmės jausmą. Kiekvienas vaikas, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, turi ne tik tam tikrai grupei charakteringų bruožų, bet ir būdingų tik sau (Kielaitė, 2013). Pažinti mokinį tampa dar sudėtingiau, kuomet jam nustatyti kompleksiniai sutrikimai. Tai įvairių sutrikimų arba negalių deriniai (Samsonienė, 2006b). Tai reiškia, kad pedagogai bei specialistai, dirbantys su mokiniais, turinčiais kompleksinių sutrikimų arba negalių, privalo turėti dar daugiau žinių ir įgūdžių, kad tikslingai įtrauktų mokinius į ugdymo(si) procesą.

Ugdymo proceso dalyvių (mokinio, jo šeimos, specialistų, mokytojų), kaip lygiaverčių partnerių, įsitraukimas į sprendimų paiešką, veiklos planavimą, vykdymą, įvertinimą, refleksiją ne tik konstruoja savikontrolę ir atsakomybę grįstą elgesį bei pozityvaus požiūrio palaikymą, bet ir skatina mokymo(si) veikiant procesus, kaip mokymą(si) kartu su kitais ir vieniems iš kitų. Kalbant apie įtraukųjį ugdymą labai svarbi yra dialogo filosofija. Paprastai dialogą laikome geriausia susikalbėjimo ir konfliktų sprendimo forma kuriant santykius, todėl, kalbant apie santykių kūrimą ugdymo procese, būtina pabrėžti dialogo svarbą. Kai siekiame dialogo, dažniausiai mums aišku, kad siekiame susikalbėjimo, sutarimo ir susitarimo (Buber, 2001; Gutauskas, 2010). Dialogo filosofija labai svarbi numatant bendradarbiavimo galimybes ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus, pritaikant ugdymo turinį, metodus, kuriant sąveiką tarp ugdymo proceso dalyvių. Todėl mokslinė tyrimo problema apibrėžiama klausimu: kokia yra ugdymo proceso dalyvių nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą(si) bendrojo ugdymo mokykloje?

Tyrimo objektas – specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas(is).

Tyrimo tikslas – ištirti ugdymo proceso dalyvių nuomonę apie X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, ugdymosi galimybes.

Tyrimo metodologija

Pasak V. Žydžiūnaitės ir S. Sabaliausko (2017), kokybiniai tyrimai skatina atkreipti dėmesį į žmonių patirtį ir mąstymą konkrečiose situacijose. Organizuojant tyrimą buvo remtasi tradicine struktūra – identifikuota problema, suformuluoti tyrimo klausimai, renkami ir analizuojami su tyrimo tema susiję duomenys.

Tyrimo dalyviai. Atliekant kokybinius tyrimus, informantų imtis priklauso nuo tyrimo tikslo (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Kadangi tyrimu siekta išsiaiškinti pedagogų ir tėvų nuomonę apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklą suteikiant kompleksinę specialistų pagalbą, kokybiniam tyrimui pasirinkti vienetai iš generalinės aibės buvo atrinkti taikant tikslinės atrankos būdą. Tikslinė atranka – tai procesas, kuomet į atrankinę visumą tyrėjas atranka elementus priklausomai nuo tyrimo tikslų (Rupšienė, 2007). Vykdam tikslinę atranką atrinkti tie individai, kurie pedagoginės psichologinės tarnybos priskirti kaip pagalba X vaikui ugdam(is) bendrojo ugdymo mokykloje. Šiuo atveju tai pradinių klasių mokytoja, mokytojos padėjėja, spec. pedagogė, logopedė ir turinčio kompleksinį sutrikimą X vaiko mama. Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika pateikiama 1 lentelėje.

1 lentelė. Informantų demografinė charakteristika

Informantai	Lytis	Pedagoginio darbo stažas	Pedagoginė klasifikacija	Miestas
Mokytoja	Mot.	29 m.	Mokytoja metodininkė	Klaipėda
Spec. pedagogė	Mot.	31 m.	Specialioji pedagogė ir logopedė metodininkė	Klaipėda
Logopedė	Mot.	31 m.	Specialioji pedagogė ir logopedė metodininkė	Klaipėda
Mokytojos padėjėja	Mot.	Pirmieji metai	Vidurinis išsilavinimas	Klaipėda
Mama	Mot.	–	–	Klaipėda

Šiame tyrime dalyvavo 1-osios Klaipėdos miesto mokyklos pedagogai. Tokia imtis yra pakankama, nes, taikant individualų interviu, rekomenduojama imtis – nuo 5 iki 30 žmonių (Rupšienė, 2007).

Tyrimas vykdytas 2019 m. balandžio mėnesį. Tyrimui atlikti buvo pasirinktas pusiau struktūruoto interviu metodas, kaip vienas patogiausių apklausos būdų, kuriuo galima gauti kuo daugiau nestruktūruotos informacijos apie tiriamą problemą. Tai kokybinis duomenų rinkimo metodas, kuomet tyrėjas klausinėja ir aktyviai klausosi atsakymų, o tiriamasis atsakinėja į tyrėjo pateiktus klausimus (Rupšienė, 2007). Kokybinis tyrimas aprėpia individualius pasisakymus. Tyrimui įvykdyti pasirinktas interviu suteikia galimybę išskirti bei pabrėžti vidines psichologines ir elgsenos charakteristikas konkrečiuose kontekstuose ir situacijose (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Iš viso interviu metu tyrimo dalyviams buvo pateikta 7–11 tarpusavyje susijusių, tikslingų klausimų, tačiau kartu paliekama galimybė tiriamiesiems laisvai pasisakyti. Pusiau

struktūruotas interviu tyrėjui suteikia galimybę, atsižvelgiant į interviu vyksmą, pakreipti klausimus reikiama linkme. Pusiau struktūruotas interviu užbaigtas demografiniais klausimais, siekiant atskleisti tyrimo dalyvių charakteristikas. Norint gauti išsamią pedagogų ir tėvų nuomonę apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklą suteikiant kompleksinę specialistų pagalbą, visų pirma iš anksto buvo susitarta su kiekvienu jų atskirai dėl interviu sąlygų. Su kiekvienu informantu tiesioginio susitikimo metu, taip pat telefonu buvo susitarta dėl interviu laiko ir trukmės. Šio tyrimo metu interviu su mokytojais ir mama ilgiausiai truko 45 min., trumpiausiai – 25 min. Interviu vyko mokytojų darbo vietoje, kadangi tai natūrali jų aplinka, kurioje žmogus jaučiasi jaukiai ir laisvai, su mama vyko ne mokyklos erdvėje. Iš informantų gauti duomenys buvo fiksuojami raštu.

Tyrimo duomenų analizė. Interviu metu gauti duomenys buvo transkribuojami į rašytinį tekstą kompiuteryje. Analizuojama informantų pateikta informacija. Norint sudaryti bendrą vaizdą, išskirti esminiai sakiniai ar jų dalys, susiję su nagrinėjama patirtimi. Tekstas skirstomas į prasminius vienetus, kuriuos atspindi frazės, sakiniai, pagrindiniai žodžiai, tiesiogiai susiję su tiriamu fenomenu. Prasminiai vienetai grupuojami, siekiant juos sujungti į holistinę struktūrą.

Tyrimo etika. Remiantis V. Žydžiūnaite ir S. Sabaliausku (2017), mokslinio tyrimo etika susijusi su moraliniais principais, kuriais tyrėjai turi vadovautis tik pradėję savo veiklą, rengdamiesi tyrimui, iki tol, kol paskelbiami tyrimo rezultatai. Etiškas tyrėjo elgesys tyrimo rezultatus paverčia kokybiškesniais. Vykdam tyrimą buvo remtasi keturiais svarbiausiais autorių išskiriamais principais: pagarbos asmens privatumui (užtikrinimas, kad žmogumi nebūtų pasinaudota), konfidencialumo ir anonimiškumo (visa informacija, kuri yra gaunama iš informantų, yra konfidenciali), geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamajam asmeniui (pagarba asmens privatumui), teisingumo (informantai į tyrimą įtraukiami savo noru, jų nevaržant ir neverčiant).

Tyrimo rezultatai

Atliekant kokybinį pedagogų bei mamos nuomonės tyrimą, pirmiausia siekta aprašyti X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, charakteristiką ir išsiaiškinti šio mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius. Tai devynerių metų berniukas, besimokantis antroje klasėje. Berniukas socialus, mėgstantis bendrauti, tačiau labiau jam patinka bendrauti su suaugusiais žmonėmis. Jam nustatyti vidutiniai specialieji ugdymosi poreikiai. Kompleksinis sutrikimas: dėmesio ir kalbos (nežymus kalbos neišsivystymas) sutrikimai ir mokymosi sunkumai dėl sulėtėjusios raidos (pažintinės, motorikos).

Verbaliniai gebėjimai atitinka labai žemą intelektinių gebėjimų lygį. Stiprioji verbalinių gebėjimų pusė yra abstraktus loginis mąstymas. Kalbos formavimasis, žodžio reikšmės supratimas ir žinių (informacijos) kaupimas, palyginti su bendraamžiais, atitinka žemą gebėjimų lygį. Silpnoji pusė – socialinė branda ir nuovoka, gebėjimas pritaikyti praktines žinias socialinėms situacijoms (didelė priklausomybė nuo suaugusiųjų, nebrandumas, atsakomybės stoka). Neverbalinių gebėjimų stipriosios pusės – akylumas ir žinomų objektų

vizualus atpažinimas (ilgalaikė atmintis). Trumpalaikės atminties (girdimoji, regimoji) galimybės labai atsilieka nuo bendraamžių.

Dėmesys blaškus, greit išsenkantis, ypač atliekant konstrukcines bei girdimojo ir sekos suvokimo reikalaujančias užduotis. Nuolat reikalinga išorinė reguliacija. Dėmesys atitinka žemą ir labai žemą gebėjimų lygį.

- Bendrieji intelektiniai gebėjimai atitinka labai žemą gebėjimų lygį (IQ-66).
- Vizualinė motorinė koordinacija atitinka labai žemą gebėjimų lygį.
- Skaičiavimo gebėjimai atitinka labai žemą gebėjimo lygį.
- Percepcinė sintezė ir atgaminimas atitinka labai žemą gebėjimų lygį.
- Silpni smulkiosios motorikos pradmenys.
- Kalba gramatiškai netaisyklinga, žodžių struktūros iškraipymai apsunkina kalbos supratimą aplinkiniams.
- Vykdo trumpas žodines instrukcijas.
- Siauras žodynas.

Interviu su mokinio mama buvo pradėtas nuo ankstesniojo mokinio gyvenimo laikotarpio, kuomet buvo išsiaiškinta, jog jis turi sutrikimą. Mamos teigimu, apie tai ji sužinojo „*gan anksti. Tačiau viskas vyko palaipsniui, pastebint, kad jau pirmaisiais metais po truputį viskas vėlavo. Pradedant sėdėjimu, vaikščiojimu, o vėliau ir kalba. Nuo trejų metų jau lankėme logopedų užsiėmimus, keliavome į mankštas, masažus.*“ Remiantis mamos atskleista patirtimi, galima suprasti, kad sutrikimas pradėjo reikštis greitai ir tai leido pakankamai anksti imtis visų įmanomų priemonių, kad vaikui būtų suteikta visa jam reikalinga pagalba. Išsiaiškinus, kokiu metu X vaiko sutrikimas buvo pastebėtas, buvo siekiama sužinoti priežastį, dėl kurios mokinio šeima pasirinko bendrojo ugdymo mokyklą. Atsakydama mama įvardijo, kad tokį apsisprendimą lėmė „*noras, kad mokytoji ir bendrautu normalioje aplinkoje, tarp stiprių vaikų. Manome, kad besiuogdydamas tokioje aplinkoje jis labiau pasitemps, stengsis lygintis į kitus ir visapusiškai augti. Vis tiek tai, ką girdi ar matai, vienaip ar kitaip veikia mūsų mąstymą.*“ Nors aiškiai parodoma, jog mama suvokia savo vaiko silpnybes ir jų neneigia, atsakymo metu nebuvo užsimenama apie ugdymosi kokybę kaip ne apie savaiminį procesą. Mama pasisako norinti, kad mokinys stebėtų kitus ir iš jų mokytoji, tačiau neužsimena apie norą sulaukti tinkamos pagalbos iš specialistų ar išskirtinio dėmesio pamokų, kitokių veiklų metu. Todėl galima daryti prielaidą, kad specialistų pagalba nėra pagrindinis aspektas, lemiantis mokinio leidimą į bendrojo ugdymo mokyklą. Tačiau X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, mama pripažįsta, kad apie bendrojo ugdymo mokyklą ir šeimų, auginančių specialiujų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, sąveiką domėjosi mažai: „*kaip ir ne. Na, kažkiek informacijos gavome darželyje, bet buvome griežtai nusprendę pradėti lankyti paprastą mokyklą. Tiesiog pažiūrėti, kaip jam seksis ten, o į specialiąją mokyklą visuo- met galime suspėti.*“ Iš atsakymo matyti, kad informacijos apie panašius atvejus buvo gauta mažai, tačiau mama aiškiai parodo, kad jokia gauta informacija nebūtų paveikusi šeimos išankstinio apsisprendimo mokinį leisti į bendrojo ugdymo mokyklą. Ugdymosi įstaigos pasirinkimą lemia ir susidariusi pedagogų bei / ar įstaigų vadovų nuomonė apie specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Todėl kitu klausimu siekta išsiaiškinti,

kaip į norą lankyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui bendrojo ugdymo mokyklą reagavo įstaigos administracija, vadovai bei / ar kiti dirbantys specialistai, žvelgiant mamos akimis. Atsakymas buvo labai aiškus, trumpas ir konkretus: „*Visiškai paprastai. Nei direktorė, nei mokytoja neatkalbinėjo nuo mūsų pasirinkimo. Neskatinu pasirinkti specialiosios mokyklos.*“ Atskleista mokyklos bendruomenės reakcija sudaro įspūdį, kad tokia praktika jiems nėra naujiena ir mokykloje dirbantys specialistai geba bei nori realizuoti įtraukiosios mokyklos koncepciją.

Išryškėjus X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, charakteristikai ir išsiaiškinus svarbiausius aspektus, nurodančius kelią nuo mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių atpažinimo iki bendrojo ugdymo mokyklos pasirinkimo, buvo siekiama į mokinį pažvelgti iš su juo dirbančių specialistų (mokytojos, spec. pedagogės, logopedės, mokytojos padėjėjos) pusės. Todėl pirmuoju klausimu specialistams buvo siekiama išsiaiškinti, kaip skirtingai ar vienodai jie mato ir suvokia mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių raišką įvairių ugdymo(si) veiklų metu. To paties buvo teirautasi ir vykdant interviu su mama. Visų tyrimo dalyvių atsakymuose išryškėjo keturi specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio raiškos apibūdinimai: nesusikaupimas, judrumas, žemi rezultatai, blaškymasis. Tai įrodo informantų pateikta nuomonė: „*Sunkiai susikaupia, blaškosi nuo įvairių pašalinių garsų, sunku mokyti, judrus (mama).*“ „*Juda, blaškosi, sunkiai ką nors išmoka. <...> Nesusikaupia (mokytoja).*“ „*Jis nesugeba sukaupti dėmesio, užduotis atlieka trumpai, visą laiką blaškosi. Jį blaško visokie garsai, aplinkiniai (mokytojos padėjėja).*“ „*Judrus, blaškus, nesusikaupia (spec. pedagogė ir logopedė).*“ Tačiau buvo ir kitų, nesutampančių atsakymų, kurie parodo, jog skirtingose situacijose, šalia skirtingų žmonių, mokinys, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, gali atsiskleisti skirtingai: mokytoja teigia, kad mokinys „*pamokos metu nejaučia, kokia balso tonacija reiškiasi. Kartais gali nesuprasdamas pradėti kalbėti ar reikšti savo mintis visu garsu, nepaisydamas to, kad visi susikaupę dirba.*“ Taip pat mokytoja papildo, kad mokinys „*supyksta, kuomet jo prašoma ką nors atlikti (klasėje). Neretai pasitaiko, kad išsisukinėja išsiprašydamas į tualetą ar pasiteisindamas, kad pavargo, nors būna, kad tai tik pirmos pamokos pradžia.*“ Mokytojos padėjėja teigia, kad mokinys „*užduotis atlieka trumpai. Jį blaško įvairūs garsai klasėje ar už lango. Tai nukreipia jo dėmesį nuo pateiktos veiklos.*“ Šie mokytojos bei mokytojos padėjėjos atsakymai atskleidžia, kad klasėje mokinio specialieji poreikiai labiausiai pasireiškia per dėmesio sutrikimą, kuris daro įtaką ne tik paties mokinio nuolatiniam judėjimui, negalėjimui susikaupti ar ilgai išlaikyti dėmesį, tačiau kartais ir paties nesuvokimui, kad nuo veiklos atitraukia ir kitus klasėje besimokančius vaikus. Specialioji pedagogė atskleidė, kad „*sutrikimas tikrai lemia mokinio mąstymą ir pasiekimus*“; pabrėžė, kad „*mokiniui reikalinga nuolatinė pagalba ir kontrolė*“. Pasak logopedės, mokinys „*daugumą žodžių taria gramatiškai netaisyklingai. Sakytinėje kalboje pasitaiko žodžių derinimo, valdymo ir darybos klaidų.*“ Mamos nuomone, „*visa motorika stipriai atsilieka nuo bendraamžių*“. Apibendrinant tyrimo dalyvių pasisakymus galima išskirti, kad kompleksinis dėmesio, kalbos ir raidos sutrikimas reiškiasi visose trijose sutrikimą sudarančiose kategorijose, tačiau dažniausiai pasižymi nesusikaupimu, judrumu, žemais rezultatais. Svarbu pažymėti, kad tyrimo

dalyviai skirtingai pateikia informaciją apie mokinio sutrikimų raišką, atsižvelgdami į savo patirtį bendraujant su vaiku.

Plėtojant atvejo analizę, svarbu iš gautos informacijos išskirti tai, kad nepaisant to, jog mokinys mokosi bendrojo ugdymo mokykloje, turimas sutrikimas neleidžia paslėpti turimų ugdymosi skirtumų. Aiškiai matomas atsiliekančias ugdymasis: „*taip, (ugdymas(is)) atsiliekančias. Pagal tai, ką turėtų antroje klasėje mokėti, o ką moka, tai tikrai atsiliekančias yra. Skaityt nemoka, rašyt nemoka, skaičiuot... na taip, su pagalba (mokytojos padėjėja).*“ „*Žinoma, labai atsiliekančias (mokytoja).*“ Analizuojant šią temą plačiau, tiek specialioji pedagogė, tiek logopedė pabrėžė, kad „*sunkėjant mokomajai medžiagai, ilgėja ir mokymosi laikas*“. Mokinio atsilikimą ir nukrypimą nuo bendrosios programos bei žinių ir įgūdžių, kuriuos jis turėtų būti pasiekęs, mokytoja pastebėjo jau „*pirmosios klasės viduryje, kuomet buvo peržengiami didesni skaičiai, rašomi diktantai, skaičiuojama mintinai. Na, o didžiausias atotrūkis pasimatė antroje klasėje.*“ Tačiau į vaiko pasiekimus mama žiūri skirtingai, teigdama: „*kokie mes nuėjome į pirmą klasę ir kokie mes esame dabar, yra tikrai didelis žingsnis pirmyn*“. Nors mokyklos specialistai išskiria neigiamas mokinio gebėjimų puses, mama teigia, kad „*atvirkščiai, jo pasiekimais mokytojai vis džiaugiasi*“. Analizuojant tyrimo dalyvių pateiktus atsakymus galima teigti, kad mokytojai ir mama vaiko ugdymo pasiekimus vertina skirtingai.

Taip pat buvo siekiama plačiau išanalizuoti, kaip vykdomas mokinio ugdymas(is) ir kuo jis skiriasi nuo darbo su mokiniais, kurie specialiųjų ugdymosi poreikių neturi: „*Individualus darbas. Įtraukimas tik tuomet, kai tai iš tikrųjų įmanoma. Darbas pagal pritaikytą programą (mokytoja).*“ „*Darbas atskirai, vienas su vienu. Kuo mažiau komandinio darbo. Palengvintos užduotys (mokytojos padėjėja).*“ Remiantis tyrimo dalyvių atsakymais, pasakytina, kad klasėje mokytoja mokinį dažniausiai įtraukia per „*pasaulio pažinimo, kūno kultūros, dailės, etikos, valandėlės pamokas. Na, o per kitas, tokias kaip matematika ar lietuvių kalba – įtrauktis neįmanoma dėl didelio žinių ir įgūdžio skirtumo lyginant su kitais klasės mokiniais.*“ Mokytoja aiškina, kad vaikas, įtrauktas į bendrą žaidimą, „*negeba perprasti taisyklių, negeba dirbti komandoje ar atlikti sudėtingesnių, logikos reikalaujančių užduočių*“. Todėl jo įtrauktis klasėje yra „*labai menka, su didele ir nuolatine mokytojos padėjėjos pagalba*“. Remiantis tyrimo dalyvių nuomone, mokytojos padėjėjos atsakymais, galima teigti, kad ji vaikui padeda „*rinkdama, spausdindama, kurdama mokymosi medžiagą*“. Padeda mokiniui geriau jaustis pamokoje: „*pamokų metu nuolat sėdžiu šalia. Parodau, paaiškinu, ką ir kaip reikia atlikti*“ arba „*primenu, kad apskritai reikia veiklą atlikti*“. Pagalba įsitraukiant į veiklas, užduočių lengvinimas ir individualus darbas yra tik dalis visos bendrojo ugdymo mokykloje mokiniui suteikiamos pagalbos. Kartu su mokiniu dirbanti specialioji pedagogė taip pat suteikia pagalbą mokiniui. Specialioji pedagogė kartu su juo individualiai dirba „*du–tris kartus per savaitę. Po 45 minutes*“ (*spec. pedagogė*)“, priklausomai nuo to, ar spėja suteikti individualaus dėmesio kiekvienam mokykloje besiuogančiam specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui. Logopedė su mokiniu dirba „*vieną kartą per savaitę. Vieną pamoką.*“ Remiantis specialiosios pedagogės teigimu, galima teigti, kad ji mokiniui padeda „*lavindama tiriamojo sutrikusias funkcijas per įvairius žaidimus: smulkioji motorika, atmintis, logika,*

dėmesys“. Taip pat ugdo ir „socialinius, emocinius įgūdžius“. Logopedė ugdo mokinio „kalbą, tartį, kalbos suvokimą, žodžių garsų atpažinimą“.

Analizuojant šią temą giliau, siekta išsiaiškinti, kaip tyrimo dalyviai vertina bendrojo ugdymo mokyklos pasiruošimą suteikti mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, kokybišką ugdymą. Kalbant apie mokyklos pasiruošimą pedagogų nuomonės išsiskyre: „ne, nes tiek mokytojai, tiek mokytojų padėjėjai privalėtų būti išmokomi, paruošti tokiam darbui. Dabar to nėra. Turėtų mokyti kryptingai dirbti su specialiųjų poreikių mokiniais, turėtų specialių, tam tikrų žinių (mokytoja)“; „manau, kad tikrai nėra pasiruošusi. Todėl, kad turėtų būti mokytojai apmokyti, kaip su tokiais vaikais dirbti (mokytojos padėjėja)“; „mokyklos yra ir pasiruošusios, ir ne. Mokyklos rūpinasi mokytojų padėjėjais, kurie tikrai stengiasi kuo labiau mokiniams padėti. Tačiau mokyklos neturi pakankamai priemonių, dalijamosios medžiagos, vadovėlių, patalpų, kuriose galėtų dirbti specialiųjų poreikių turintys mokiniai (spec. pedagogė, logopedė)“. Analizuojant šiuos tyrimo dalyvių atsakymus išryškėja mokykloje dirbančių specialistų dvejotumas. Iš vienos pusės, matyti, kad visi specialistai įžvelgia bendrojo ugdymo mokyklos trūkumus, kalbant apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtrauktį. Iš kitos pusės, informantai mato ir situacijos gerėjimą – mokytojų padėjėjų įdarbinimą. Tačiau svarbu pažymėti, kad tai buvo vienintelis pedagogų paminėtas teigiamas aspektas.

Geriausi mokinių pasiekimai atsiskleidžia, kuomet pagrindiniai vaikų mokytojai (t. y. tėvai bei mokyklose dirbantys specialistai) pagarbiai bendradarbiaudami siekia bendrų tikslų (Emerson et al., 2012; Epstein, 2011; Fox, Olsen, 2014; Goodall, Montgomery, 2014). Todėl, išsiaiškinus, kokią pagalbą suteikia mokyklos specialistai, siekta iširti, kiek prie mokinio įtraukimo į bendrojo ugdymo mokyklą sėkmės prisideda artimiausia jo aplinka – šeima. Pasak mokytojos, vaiko tėvai „atlieka pavestas užduotis namuose. Pavyzdžiui, ką nors pabaigti, ką nors sukurti, tokiu būdu pasiruošiant kitos dienos numatytai veiklai ar naujai mokomajai medžiagai“. Mokytojos padėjėja šiuo klausimu pakomentavo daugiau: „mano nuomone, tėvai prisideda tiek, kiek prisidėtų prie mokinių, neturinčių sutrikimų – atlieka namų darbus“, taip pat papildė: „o ties kitais dalykais, nežinau, ar jie ten tuose namuose dirba ar ne. Tiesiog kuomet pavestas konkretus darbas, ten, pavyzdžiui, suskaičiuoti, tuomet suskaičiuoja ir tiek. Paskaityti tai nelabai skaito namuose, aš kaip suprantu... Tai sakyčiau, kad neprisideda.“ Specialioji pedagogė ir logopedė šiuo klausimu dvejoto, jos teigė, kad „ir prisideda, ir neprisideda. Tiriamojo tėvai rūpinasi jo pasiekimais, sėkmėmis bei nesėkmėmis. Jei iškyla kokia problema, užsuka paklausti patarimo arba išsako savo nuomonę. Jei reikia, pasisako prieš arba reikalauja daugiau veiklų, užsiėmimų ar pagalbos. Tačiau kartais pritrūksta jų pačių užsiėmimo namuose, žinių kartojimo.“ Mamos nuomone: „pedagogų darbas mokyti, o mano – domėtis, kaip sekasi mano vaikui“. Tėvai domisi vaiko pasiekimais, rūpinasi iškilusiomis problemomis bei ieško pagalbos iš šalies. Tačiau pedagogai norėtų didesnės tėvų pagalbos tęsiant namie tai, kas pradedama mokykloje.

Siekiant kuo tiksliau ir geriau įgyvendinti įtraukijį ugdymą švietimo srityje, didelis dėmesys turėtų būti sutelktas partnerystei, kuri aprėpia suinteresuotus ugdymo(si) sistemos žmones, galinčius nulemti proceso sėkmingumą (A Guide for ensuring inclusion and equity in education, 2017). Tyrimo metu išaiškėjo, kad atsakomybė už visų mokiniui

pateikiamų užduočių ruošimą atitenka mokytojos padėjėjai. Jos teigimu: „*visas užduotis atlieku aš. Pagal tai, ką randu vadovėlyje, pratybose.*“ Paklausta, ar sulaukia pagalbos iš mokytojos, ji atsakė: „*Aaa... Na šiaip tai nelabai. Tiesiog jeigu kažkas neaišku, paklausiu. Dėl konkrečių klausimų, pavyzdžiui: kaip geriau padaryti, kaip pateikti užduotį. Tačiau daugiausia visas užduotis pati darau, pagal savo išmonę, ką moku.*“ Tuomet pati paklausė ir atsakė į klausimą, kuriuo apibendrino savo nuomonę: „*ką konkrečiai aš atlieku? Mokytojos darbą, tikriausiai.*“ Pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymą „Dėl mokytojo padėjėjo pavyzdinio pareigybės aprašymo“ (2004), mokytojo padėjėjo pareigose numatyta, kad jis paaiškina mokytojo skirtas užduotis ir talkina jas atliekant (8.3.1 punktas). Tačiau šiuo atveju pareigybės tarsi apsiverčia ir mokytojo padėjėjai talkina mokytoja, o ne atvirkščiai. Nors mokytojos padėjėja turi tik vidurinę išsilavinimą, ji privalo rinkti, sisteminti, numatyti ir lengvinti mokiniui teikiamas užduotis neturėdama jokios patirties. Šiuo klausimu taip pat pasisakė ir mokytoja, specialioji pedagogė bei logopedė. Mokytoja teigė, kad „*jokios komandos ar partnerystės nėra. Niekas nebendradarbiauja, neapsitaria*“; ji pabrėžė, kad „*viską darau tokiu būdu, koku moku, remiuosi savo turimomis kompetencijomis ir žiniomis*“, užsimindama, kad „*jokia specialioji pedagogė ar kas kitas man nepadeda, nesuteikia patarimų, nepaaiškina, kaip daryti geriau*“. Nors šiuo atveju specialioji pedagogė bei logopedė teigė, kad „*vyksta susitikimai, užduočių rengimo aptarimai*“, tačiau nereguliariai, kadangi, tyrimo dalyvių teigimu, „*jei būtų dar ir reguliarūs susitikimai, tuomet išvis nieko nespėtume*“. Analizuodami tyrimo dalyvių atsakymus pastebime nesutapimų ir taip pat išryškėja bendradarbiavimo trūkumas. Dauguma bendradarbiavimo nesureiškina ir nelaiiko jo svarbiu aspektu ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Todėl galima teigti, kad reikėtų didesnio ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo siekiant geresnių šio mokinio ugdymo(si) pasiekimų.

Paskutiniu klausimu, remiantis tuo, jog dauguma tyrimo dalyvių buvo pasisakę, kad mokyklos nėra pasirengusios specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimui, buvo siekiama išsiaiškinti jų nuomonę apie pokyčius, kurie leistų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams pasiekti geriausių rezultatų. Specialioji pedagogė ir logopedė savo nuomonę pradėjo nuo teiginio, kad turi „*pasikeisti žmonių požiūris. Apimant tėvus, pedagogus ir apskritai visą bendruomenę*“, taip pat teigė, kad „*turėtų būti sudaromos sąlygos tokiems mokiniams mokytis*“, pabrėžė, kad „*dabar visko trūksta: ir vadovėlių, ir dalijamosios medžiagos, ir klasių, kuriose mokiniai galėtų nurimti, pailsėti ar darbuotis*“. Šiuo atveju mokytojos padėjėja teigė: „*manau, turėtų, kaip jau minėjau, kad mokytojai būtų išmokyti. Kad jie patys būtų labiau suinteresuoti jiems padėti, o ne tai, kad ten įkelia į klasę ir taip tiesiog.*“ Taip pat paminėjo, kad „*klasės specialios būtų. Specialistų tiek, kiek jų ir reikia.*“ Uždavus klausimą dėl priemonių tokiems mokiniams lavinti, atsakė: „*taip, ypač tokiems vaikams, kuriems pagrindas per vaizdinę, tai turėtų būti. Ne tik kad vien taip sausai knyga ir vadovėlis.*“ Mokytojos nuomone, „*mokymasis turėtų vykti kur kas individualiau, o įtraukimas... na, įtraukimas turėtų vykti tik tuomet, kai tai tikrai įmanoma. Kai tai nekeltų streso pačiam vaikui, neverčia jo jaustis nemaloniai. Taip pat turėtų būti mažesnės klasės, mokinių skaičius. Gal tuomet būtų lengviau įtraukti sutrikimų turinčius mokinius.*“ Atsakydama mokytoja pakartojo tai, ką jau buvo minėjusi mokytojos padėjėja, tokiu būdu jai pritardama, kad „*mokytojų ir padėjėjų mokymai turėtų būti privalomi. Daugiau priemonių, galbūt ir atskirų klasių individualiam darbui, poilsiui.*“ Šiais atsakymais tyrimo dalyvės

atskleidė, kad bendrojo ugdymo mokykloms, priimančioms specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, reikalingas didesnis pasiruošimas. Tačiau tokią nuomonę išreiškė tik pedagogai. Mamos nuomone, nereikėtų keisti „*kaip ir nieko*“, nes „*aš esu patenkinta mūsų lankomos mokyklos pedagogais. Aišku, klasės mokytojai sunku dirbti su tokiu vaiku, sudėtinga skirti jam tiek dėmesio, kiek reikėtų. Tačiau su padėjėjos pagalba viskas normalu.*“

Išvados ir diskusija

Išanalizavę X vaiko ugdymo(si) atvejį, galime teigti, kad vaiko ugdymosi galimybės tyrimo dalyvių yra vertinamos teigiamai, tačiau taip pat išskiriami ir trūkumai. Mokykla pasisako už specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklą, tačiau tyrimo dalyviai išvelgia nemažai sistemos trūkumų, kurie nesuteikia galimybės skirti vaikui tokios pagalbos, kuri jam būtina. Išryškėjo mokykloje dirbančių specialistų bendradarbiavimo stoka, noras veikti tikslingai ir kryptingai. Taip pat pastebėtas ir skirtingas šeimos bei pedagogų požiūris į vaiko ugdymosi sėkmę. Akcentuotas priemonių, pagalbos trūkumas. Visi išvardyti trūkumai, remiantis tyrimo dalyvių nuomone, atsiranda dėl žinių, gebėjimų, laiko, skirtingo požiūrio bei lėšų trūkumo, per mažo komunikavimo.

Apibendrinant rezultatus reikia pažymėti ir tyrimo apribojimus. Kokybinių tyrimų ribotumas sietinas su kokybiniuose tyrimuose neišvengiamu subjektyvumu. Nors planuojant ir atliekant šį tyrimą buvo laikomasi tokio pobūdžio tyrimams būtinų reikalavimų, tyrimo rezultatų generalizavimą ir jų pritaikymo galimybes apriboja iš dalies mažas tyrimo dalyvių skaičius. Būtent kokybinių tyrimų rezultatai yra unikalūs ir būdingi tik tyrimuose dalyvaujantiems asmenims. Nekorektiška būtų šio tyrimo išvadas taikyti visoms įtraukijį ugdymą vykdančioms bendrojo ugdymo mokykloms, tačiau tikėtina, kad ši tyrimo dalyvių išsakyta nuomonė padės numatyti tolesnes specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo(si) tobulinimo galimybes.

Literatūra

- Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O. ir kt. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis: tyrimo ataskaita*. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt> [žiūrėta 2019-04-01].
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
- Buber, M. (2001). *Dialogo principas II*. Vilnius: KP.
- Dėl mokytojo padėjėjo pavyzdinio pareigybės aprašymo patvirtinimo* (2004). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Nr. 5-129.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. Prieiga per internetą: http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf [žiūrėta 2019-03-29].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. (2017). Agency position on inclusive education systems – flyer.
- Einstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. CO: Westview Press.

- Fox, S., Olsen, A. (2014). *Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement*. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Geros mokyklos koncepcija* (2015). Nr. V-1308. Vilnius.
- Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*: daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Goodall, J., Montgomery, C. (2014). *Parental involvement to parental engagement: a continuum*. Educational Review.
- Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> [žiūrėta 2019-04-04].
- Gutauskas, M. (2010). *Dialogo erdvė: fenomenologinis požiūris*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Kielaitė, R. (2013). *Kartu įveikime mokymosi sunkumus. Metodinės rekomendacijos mokytojams, dirbantiems bendrojo lavinimo mokyklose su specialiujų poreikių turinčiais mokiniais*.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas* (2011). Nr. IX-1281. Vilnius: Valstybės žinios.
- Mažulytė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R. ir kt. (2011). *Inkluzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo teikėjams*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Samsonienė, L. (2006a). *Mokytojų požiūriai į neįgaliųjų integruotą ugdymą*. Vilnius: Lietuvos mokslų akademija.
- Samsonienė, L. (2006b). *Specialiujų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Scheuremann, B. K., Hall, J. A. (2008). *Positive behavioral supports for the classroom*. USA: R. R. Donnelley & Sons.
- Wearmouth, J., Connors, B. (2004). *Understanding student behaviour in schools. Understanding pupils behaviour in schools. A diversity of approaches*. London: David Fulton.
- Wearmouth, J., Glynn, T., Richmond, R. C., Berryman, M. (2004). *Understanding pupils behaviour in schools. A diversity of approaches*. London: David Fulton Publishers.
- Žydzūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

Education for Students with Special Needs: Child X Case

Monika Kontautaitė, Aida Norvilienė

Klaipėda University

S u m m a r y

In order to create equal teaching/learning opportunities and educational conditions that correspond to the special needs of students, the State of Lithuania has created a legislative framework. The 2011 Law of the Republic of Lithuania amending the Law on Education (2011) is one of the most important laws that enable the inclusion of students with special needs in the process of teaching/learning at general education schools. After the following law had been enacted, there appeared a need to change the concept of special education with regard to the idea of inclusive education, which states that teaching/learning should

be implemented for all students at the same time, eliminating all possible conditions that create discrimination on the basis of different faculties of students. According to the data of 2018–2019, there have been 35,711 students with special educational needs fully integrated and studying at Lithuanian general education schools. “Different for the different ones” is teaching/learning by taking into account the differences in educational needs, choices, abilities, styles, and offering diverse and appropriate opportunities for the tempo, ways and techniques of learning (The Good School Conception, 2015).

In accordance with the Profile of Inclusive Teachers developed by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, the most important values that should guide persons engaged in inclusive teaching/learning in the system of education are as follows: respect for the diversity and differences of learners, collaboration between teachers and personal professional development, acceptance of responsibility for lifelong learning, and acting in conformity with the principle that teaching is integral to personal development (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). On the basis of the above values, Mažylienė, Gutauskienė, Tumelienė and Špokienė (2011) argue that inclusive education does not end with a change of attitude or a consent to admit a student with special needs to a general education school. It includes a different organization of the educational process, where it is necessary to link the systems of general and special education, adopt an interactive approach to disability, differentiate and develop a student support programme, and constantly improve competencies of specialists.

A reference to research (Ališauskienė, Ališauskas, Šapelytė et al. 2007, Gerulaitis, 2007, Scheuermann, Hall, 2008, Wearmouth, Glynn, Berryman 2004), consultations with specialists, and arrangements with colleagues would provide an opportunity to reveal the child’s abilities (or “circumvent” a disability) and experience a sense of teaching/learning success. The inclusion of participants (students, one’s family, specialists, teachers), as equal partners, in the process of education, a search for solutions, planning, implementation, and assessment of activities, and reflection, not only constructs a behaviour which is based on self-control, responsibility and maintenance of a positive approach, but also promotes processes of learning/teaching by doing, when one learns/teaches together with others and from others.

Therefore, the *research problem* can be defined as a question: how is teaching/learning of students with special educational needs organized at general education schools?

Research object: education of students with special educational needs.

Research aim: to theoretically justify educational opportunities of students with special educational needs and examine the case of child X with a complex disease.

Results of the qualitative research suggest that in the case of teaching/learning of child X, inclusive education is carried out on a more theoretical than practical basis, as many reservations arise in the education of the subject that prevent one from being fully included. Despite the fact that schools advocate the inclusion of students with special educational needs at general education schools, informants observe a number of weaknesses in the system that do not provide an opportunity for the subject to receive the support one requires. The research revealed that specialists working at schools are unable to cooperate, and act intentionally and purposefully. There were also differences in the attitudes of families

and teachers towards the educational success of the subject. A lack of tools and support was also evident. All the mentioned shortcomings, according to the informants, appear due to a lack of knowledge, competencies, different attitudes and funds. Therefore, it can be stated that the teaching/learning of child X is not a successful example of the process of inclusive education.

When summarizing results, research limitations should also be noted. Limitations of a qualitative research are related to the inevitable subjectivity of a qualitative research. Despite the fact that all necessary requirements were followed when planning and implementing the following research, generalization of results and opportunities of their application are partially limited by the small number of participants. The results of the qualitative research are unique and characteristic only for participants of the following research. It would be inappropriate to apply these results to all general education schools that provide inclusive education, but it is likely that the opinions expressed by the participants of the research would help to foresee further opportunities for improvement of teaching/learning of students with special educational needs.