

MOKINIŲ, TURINČIŲ DIDELIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, MOKYMO SI SPECIALIOJO UGDYMO ĮSTAIGOSE PATIRTYS

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

Anotacija

Straipsnyje atskleidžiamos mokinių, turinčių didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), mokymosi specialiojo ugdymo įstaigose patirtys, kurios analizuojamos inkluzinio ugdymo nuostatų bei užsienio šalyse atliktų tyrimų kontekste. Tyrime laikomasi kokybinio tyrimo metodologinių nuostatų. Pristatomi pusiau struktūruoto mokinių individualaus interviu metodu surinkti duomenys. Tyrime išryškėja mokinių nuomėnės apie ugdymosi specialiojo ir bendrojo ugdymo mokyklose galimybes ir ribotumus, požiūris į mokymąsi, atskleidžiami psichosocialinės aplinkos specialiosiose mokyklose ypatumai.

Esminiai žodžiai: *mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, dideli specialieji ugdymosi poreikiai, ugdymosi specialiojo ugdymo įstaigoje patirtys, inkluzinio ugdymo kontekstas.*

Įvadas

Problemos aktualumas. Pastaraisiais dešimtmečiais Europos šalių ir JAV švietimo sistemų siekiamybė – inkluzinis ugdymas, tačiau išlieka ir kontroversiškai vertinama problema – specialiųjų mokyklų vaidmuo inkluzinio ugdymo kontekste. Svarstymai apie švietimo struktūrą, kuriems mokiniams ir kur turėtų būti teikiama pagalba, kaip jie turėtų būti mokomi, buvo ir tebėra nuolatiniai specialiojo ugdymo klausimai. Inkluzinis ugdymas nereiškia, kad ankstesnių dešimtmečių „integracijos“ politika tęsiasi (Powell, 2009). Inkluziniu ugdymu siekiama pertvarkyti švietimą taip, kad apimtų visas besimokančiųjų įvairovės kategorijas – negalios, socialinės klasės, lyties, etninės ir tautinės kilmės, seksualinės orientacijos, religijos – ir besimokančiųjų įvairovės plėtra taptų švietimo reformavimo pagrindu (Booth ir Ainscow, 2002). Svarbiausios inkluzinio ugdymo vertybės yra šios: pagarba mokinių įvairovei – skirtybės laikomos galimy-

bėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis; aktyvus mokinių dalyvavimas; teigiamos mokytojų nuostatos, pagalba kiekvienam mokiniui; aukšti lūkesčiai dėl kiekvieno mokinio pasiekimų; bendradarbiavimas komandoje mokykloje ir įvairių žinybų paslaugų dėmė; nuolatinis pedagogų profesinis tobulėjimas (Watkins, 2012). Pasak mokslininkų (Kauffman ir kt., 2016), svarbu suprasti, kad inkluzija nėra intervencija; tai nėra ugdymo strategija ar metodas, bet įsitikinimas, kur ir koks mokymasis yra veiksmingiausias.

Specialiosios mokyklos tiek užsienyje, tiek Lietuvoje buvo laikomos tinkamiausia ugdymosi aplinka, skirta mokiniams, turintiems didelių SUP (specialiųjų ugdymosi poreikių), siekiant sukurti lygiavertę bendruomenę. Tačiau šis požiūris, grindžiamas segregacijos idėja, prieštarauja *inkliuzinio ugdymo nuostatoms* (Ruškus, 2002). Inkluzinio ugdymo kontekste specialiųjų mokyklų išlikimo klausimas tampa itin problemiškas. Kauffman ir kt. (2016) teigimu, sąvoka „segregacija“, vartojama kalbant apie specializuotas klases, kelia baimę būti neprisijungus prie inkluzijos judėjimo, klaidingai teigiant, kad labai specializuotas mokymas bet koku atveju yra žemesnio lygio už bendrąjį ugdymą. Supratimas ir tenkinimas konkrečių besimokančiojo poreikių, susijusių su negalia, priklauso nuo to, kokia yra negalia, kaip ji veikia asmens dabartinį ir būsimą gyvenimą. Anot autoriaus, negalia kaip individo marginalizavimo prielaida skatina mokinių tėvus leisti savo vaikus į bendrojo ugdymo mokyklas.

XXI a. vis dar svarstoma, kuri ugdymo forma (bendrojo ar specialiojo ugdymo mokykla) geriausia mokinių specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti. Mokslinės literatūros apžvalga rodo, kad esama daug inkluzijos šalininkų, tačiau pastebimas ir specialiųjų mokyklų palaikymas. Pasak Cera (2015), specialiosios mokyklos turėtų būti parama inkluzinei sistemai, o ne jos alternatyva. Kai kuriose šalyse specialiosios mokyklos traktuojamos kaip teikiančios paramą bendrojo ugdymo mokykloms (Meijer ir kt., 2003). Specialiosios mokyklos gali būti svarbios tiek tiesiogiai ugdant vaikus, turinčius SUP, tiek netiesiogiai, t. y. dalijantis patirtimi su bendrojo ugdymo mokyklomis, palaikant inkluzinio ugdymo praktiką (Armstrong, 2017).

Jungtinės Karalystės patirtis rodo, kad, laikantis inkluzinio ugdymo nuostatų, turėtų būti siekiama atsisakyti mokyklų skirstymo į bendrojo ir specialiojo ugdymo mokyklas. Kuriant vientisą švietimo sistemą, pagrįstą lanksčiu biudžeto paskirstymu, siekiama, kad: specialiosios ir bendrojo ugdymo mokyklos būtų sujungiamos (angl. *co-located schools*), kuriant bendrą fizinę aplinką; mokytojai ir specialistai galėtų lanksčiai dirbti įvairiuose sektoriuose, aplinkose; mokiniai galėtų lankyti „dvigubą įstaigą“ (iš dalies bendrojo ir specialiojo ugdymo mokyklą); specialiosios ir bendrojo ugdymo mokyklos bendradarbiautų, remiantis kiekvienos mokyklos stiprybėmis, suderinant jų valdymą, sujungiant mokymosi sunkumų turinčių mokinių mokymosi programas ir jų pasiekimus vertinant

diferencijuotai; visos mokyklos ir visi mokiniai būtų laikomi vienos bendruomenės atstovais (Department of Education and Science, 2007).

Faktas, kad inkluzija duoda tuos pačius arba geresnius rezultatus kai kuriems ar daugeliui mokinių, nėra įtikinamas įrodymas, kad to paties pasieks visi (Kauffman ir kt., 2016). Autorių nuomone, reikia daugiau mokslinių tyrimų apie mokyklų ir klasių tipus, kur mokiniai, turintys konkrečių ugdymosi poreikių, mokosi efektyviausiai. Autoriai sutinka, kad „daugiau mokinių nei praeityje galėtų ir turėtų dalyvauti socialiniame ir akademiname bendrojo ugdymo mokyklos gyvenime, tačiau tik tuo atveju, jei toks dalyvavimas suteikia naudą, lygią arba didesnę už tas, kurios gaunamos specializuotose mokyklose“.

Remiantis Zigmond (2003) atliktų mokslinių tyrimų duomenimis, galimos labai prieštaringos išvados: esama įrodymų, kad mokiniai pasiekia gerų rezultatų tiek bendrojo ugdymo, tiek specialiosiose mokyklose; o taip esama vienos ir kitos mokyklos pranašumo įrodymų. Todėl, autoriaus teigimu, nėra pagrindo teigti, kad mokiniai, turintys negalių, turėtų mokytis vienoje ar kitoje mokykloje: vieta nėra tai, kas daro specialųjį ugdymą „specialių“ ar veiksmingą. Zigmond nuomone, efektyvaus ugdymo strategijos ir individualus požiūris yra svarbesni specialiojo ugdymo elementai, ir nė vienas iš jų nėra susijęs tik su viena konkrečia ugdymo aplinka. Pasak autoriaus, mokslinių tyrimų apžvalga parodė, kad tipišką bendrosios edukacinės aplinkos nėra palankios vietos, kur būtų galima įgyvendinti tai, kas suprantama kaip veiksmingos mokymosi strategijos mokiniams, turintiems negalią.

Probleminiai klausimai: *kokie yra ugdymosi skirtingose ugdymosi įstaigose privalumai ir ribotumai, žvelgiant iš mokinių perspektyvos? Kaip mokiniai, turintys didelių SUP, apibūdina psichosocialinę specialiosios mokyklos aplinką? Koks yra mokinių požiūris į ugdymąsi, mokymosi stiprybes, patiriamus sunkumus?*

Tyrimo objektas – mokinių, turinčių didelių SUP, mokymosi specialiojo ugdymo įstaigoje patirtys.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokinių, turinčių didelių SUP, mokymosi specialiojo ugdymo įstaigoje patirtis.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti mokinių, turinčių SUP, patirtis ir nuomonę apie ugdymąsi skirtingo tipo mokyklose.
2. Atskleisti psichosocialinės aplinkos, t. y. mokinių ir mokytojų bei mokinių tarpusavio santykių, specialiojoje mokykloje ypatumus, išskiriant pozityvius aspektus ir iššūkius.
3. Atskleisti mokinių, turinčių didelių SUP, požiūrį į mokymąsi (ugdymosi reikšmę, stiprybes, patiriamus sunkumus).

4. Remiantis mokinių, turinčių didelių SUP, patirtimis bei užsienio tyrimų rezultatais, atskleisti mokymosi skirtingo tipo mokyklose privalumus ir ribotumus.

Tyrimo metodologija ir metodai

Moksliniuose tyrimuose dažnai analizuojamos mokytojų, tėvų nuomonės ir patirtys, susijusios su mokinių, turinčių SUP, ugdymusi. Ugdymosi realybė kur kas rečiau pristatoma iš pačių mokinių perspektyvos (Cosgrove, McKeown ir kt., 2014; Robinson, 2014; Squires, Kalabouka ir kt., 2016; ir kt.). Pristatant mokinių, turinčių didelių SUP, nuomones ir patirtis, t. y. balsą, siekiama aktyvaus mokinių vaidmens. Laikomasi idėjos, kad mokinių patirtys leidžia visiems mokyklų bendruomenės nariams (vadovams, pedagogams, tėvams), reaguojant į jas, išvelgti pokyčių mokyklose kryptis (Groves ir Welsh, 2010). Ne tik Lietuvoje, bet, anot Robinson (2014), ir užsienyje stokojama tyrimų, atskleidžiančių mokinių, turinčių SUP, nuomones apie ugdymąsi.

Tyrimas grindžiamas *interpretacinių (fenomenologinių) tyrimų metodologijos* nuostatomis. Siekiant detalaus paaiškinimo, kaip tyrimo dalyviai supranta juos supančią realybę tam tikrame specifiniame kontekste, ugdymasis specialiojoje įstaigoje tyrime pažįstamas per jos dalyvių (t. y. mokinių) patirtis ir joms suteikiamų reikšmių sistemą (Travers, 2001). Tyrimo dalyvių patirtis tikslinga interpretuoti siekiant jas paaiškinti giliau, t. y. apibendrinant, reflektuojant kitų autorių atliktus tyrimus (Hatch, 2002; Stake, 2010).

Tyrimo siekiama identifikuoti, kaip reiškinių (mokinių ugdymosi patirtis) suvokia tiriamieji, kokios reikšmės suteikiamos šiai patirčiai, kokios išryškėja probleminės sritys ir skirtumai tarp fenomeno teorinių aspektų ir jo raiškos socialinėje realybėje (Smith, 2000; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008). Pristatant tyrimo duomenis, t. y. mokinių patirtis ir jų interpretacijas, daug dėmesio skiriama *naratyvams*, sukonstruotiems tyrėjų. Jais siekiama detaliai iliustruoti tyrimo dalyvių elgesį ir patirtis bei skatinti skaitytojus pajusti „užslėptas“ temas (Elliot, 2005).

Tyrimo duomenims rinkti taikytas *pusiau struktūruotas individualus* interviu. Iš anksto numatytos ir mokinių interviu metu išplėtotos temos: mokinių patekimo į mokyklą patirtys; psichosocialinė aplinka mokykloje (mokyklos aplinka, mokinių santykiai su mokytojais ir tarpusavyje); mokinių požiūris į ugdymąsi ir ugdymosi sunkumus. Mokiniam buvo pateikiami ugdymosi mokykloje realybę ir jų nuomonę, patirtis atskleidžiantys atviri klausimai. Vidutinė individualaus interviu trukmė – 20 min. Tyrimo duomenys apdoroti *kokybinės turinio analizės* metodu.

Tyrime laikomasi *kokybinės duomenų analizės* principų, užtikrinančių *duomenų teisingumą bei pagrįstumą* (angl. *validity*) ir *patikimumą* (angl. *credibility*) (Kvale, 2008; Stake, 2010; ir kt.): *duomenų trianguliacijos* – tie patys tyrimo objekto aspektai tirti iš *skirtingų šaltinių* (administracijos atstovų, pedagogų, tėvų) ir *teorinių pozicijų*, tačiau šiame straipsnyje pristatomos tik mokinių nuomonės; *informatyvumo* – tyrimo duomenys buvo renkami konkretaus lauko kontekste, analizuojant duomenis, teiginiai konceptualizuoti, o jų pagrindu formuluotos išvados; *duomenų pagrįstumo ir saugojimo* – gauti tyrimo duomenys įrašyti diktofonu ir saugomi garso įrašų bei rašytinio teksto forma. Siekiant išvengti išankstinių tyrėjo nuostatų įtakos duomenų analizei ir vengiant duomenų iškraipymo, siekta *semantinio (vidinio) validumo* (Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008), t. y. duomenys buvo koduojami, analizuojami ir pertvarkomi tyrėjų, turinčių skirtingą praktinę ir mokslinę patirtį, grupėje.

Tyrimo imtis ir dalyviai

Remiantis Patton (2002) imties sudarymo metodų klasifikacija, šio tyrimo imtis sudaryta taikant *tikslinę kriterinę atranką*. Mokiniai (N=29), dalyvaujantys tyrime, atrinkti laikantis *bendrų kriterijų*: *SUP lygmuo* (dideli mokinių SUP (N=29); negalia dėl intelekto sutrikimo (N=22) ar kompleksinė negalia (N=7)); *mokinių amžius* (vyresniojo mokyklinio amžiaus mokiniai: 11–16 m. (N=23), 17–21 m. (N=6); *ugdymo įstaigos tipas* (specialiojo ugdymo įstaigos (N=4).

Taip pat siekta, kad tyrimo imtis leistų atskleisti kuo įvairesnes mokinių patirtis, todėl remtasi šiais mokinių pasirinkimo dalyvauti tyrime *kriterijais*: *skirtinga mokinių patirtis* (ugdymosi bendrojo ugdymo ir specialiojoje mokykloje patirtis (N=8); ugdymasis tik specialiojo ugdymo įstaigoje (N=21)); *ugdymo įstaigos tipas* (specialioji mokykla (N=2) ir joje besimokantys mokiniai (N=18)); specialiojo ugdymo centras (N=2) ir jame besimokantys mokiniai (N=11)); *ugdymosi klasės tipas* (mokiniai, besimokantys specialiojoje klasėje (N=19); lavinamojoje klasėje (N=7); socialinių įgūdžių ugdymo klasėje (N=3)).

Tyrimo etika ir tyrimo ribotumai

Tyrime laikomasi *etikos tyrimo dalyvių atžvilgiu*. Užtikrintas asmeninės informacijos konfidencialumas. Gauti visų tėvų, kurių vaikai dalyvavo interviu, sutikimai raštu dėl vaikų dalyvavimo apklausoje bei žodiniai mokinių sutikimai. Tyrimo tikslas ir interviu klausimai pateikiami suprantamai, atsižvelgiant į mokinių komunikacinių gebėjimų lygmenį. Mokinių atsakymai į klausimus buvo tikslinami, pateikiant papildomus klausimus. Tyrime pristatoma taisyta mokinių kalba, neiškreipiant išsakytos minties.

Tyrimo ribotumu laikomas vizualinių ir kitokių papildomos komunikacijos priemonių (temos, jausmų, vertinimo skalių kortelių, atsakymų iliustravimo piešiniais ir pan.) nenaudojimas interviu metu. Galima prielaida, jog šių priemonių taikymas būtų sudaręs daugiau galimybių mokiniams, turintiems didelių kalbinės raiškos sunkumų, išreikšti savo nuomonę.

Mokinių nuomonė apie ugdymąsi skirtingo tipo mokyklose

Mokymosi bendrojo ugdymosi mokykloje patirtys. Bendrojo ugdymo mokykla mokinių apibūdinama, kaip „didelė mokykla“, „ten mokosi dideli vaikai“, „ten griežti mokytojai“. Dalis mokinių turi ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirties. Remdamiesi ja, mokiniai pažymi, kad norėtų mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, jeigu joje būtų sudarytos sąlygos, atitinkančios jų specialiosius ugdymosi poreikius:

Atykau čia, nes mokausi Brailio raštu, o ten jo nemokėjo <...> pamenu – padarydavau namų darbus tiesiog „kad padariau“. Daugiau tai laisvai būčiau galėjęs ten mokytis. [1M4] Masinėje mokykloje klasėje negalėdavau nuo lentos nusirašinėti <...> o čia buvo viskas labiau pritaikyta. [1M3] Mokykloje klasės mažos. Tai dėl mokslo gerai. [1M3]

Dalis tyrime dalyvavusių mokinių nepaaiškina, kodėl jie mokosi specialiojo ugdymo įstaigoje, tačiau dalis jų ugdymąsi šioje įstaigoje sieja su bendrojo ugdymo mokykloje patirtais ugdymosi sunkumais dėl sudėtingo ugdymosi turinio:

Mokytoja pasakė mano mamai, kad man labai sunkiai sekasi mokytis. [2M6] Turriu problemų su atmintimi. Kartu su mama pasitarėm ir nusprendėm. [2M4] Mane išmetė dėl mokslų, kad blogai mokiausi. [3M4] Mane perkėlė todėl, kad galvojo, kad čia man bus lengviau mokytis. [4M3] Sekėsi nelabai gerai. Perėjau, nes mama pasiūlė. [4M6] Sekėsi normaliai, o perėjau, nes čia palengvintos užduotys. [4M7]

Svarstydami ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybes mokiniai pirmaisia išskiria patyčių baimę:

Jeigu eičiau į kitą mokyklą, iš manęs tyčiotųsi <...> dėl to, kad visi vis tiek atkreips dėmesį į išvaizdą, žiūrėtų, kaip tu reaguoji, vis tiek pastebėtų. [2M5] Girdi visokius gandus, kad ten mušasi, įžeidinėja vienas kitą, čia atrodo ramiau. [1M5] Visi vaikai ten pykstasi. [3M6]

Mokiniai, vertindami savo mokymosi gebėjimus, projektuoja nesėkmingą mokymąsi bendrojo ugdymosi mokykloje:

Norėčiau, bet nežinau, ar galėčiau, nes mano pagrindinis dalykas yra atmintis. Nežinau, kaip atsiliieptų mokslams. [2M5] Manau, kad ten blogai sektųsi mokytis. Ten užduotis sunkias duotų. [3M6]

Mokiniamis reflektuojant turimas ugdymosi skirtingose mokyklose patirtis, išskiriamos *didesnės tolesnio ugdymosi galimybės* baigus bendrojo ugdymo mokyklą:

Nežinau, kodėl blogai mokiausi. Neturėjau draugų. Sėdėjau suole vienas. <...> norėčiau ten grįžti. Ten geriau. Gali įstoti visur. Mokytis čia lengviau, nes palengvinta programa <...> Gal ir pavyktų mokytis pagal bendrą programą, jei pasistengčiau <...> tik, kai čia atėjau, supratau, kad reikia stengtis ir gerai mokytis <...> ne mokytojai turi padėti, aš turėčiau labiau stengtis <...> Iš tos mokyklos kažin kur neįstosi <...> tikrai rinkčiausi mokytis anoj mokykloj. [3M4]

Mokymosi specialiojo ugdymo įstaigoje patirtys. Didelė dalis tyrime dalyvavusių mokinių niekada nesvarstė ugdymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybių. Mokiniai laikosi nuomonės, kad jie *pripratę mokytis* specialiojoje mokykloje ir jiems čia *lengviau mokytis*:

Šią mokyklą norėčiau baigti, nes čia lengviau mokytis ir geriau sekasi. [3M2] Čia kažkaip smagu... gal pripratęs. [1M6] Prie kitų mokytojų būtų sunku priprasti. [1M3] Čia esu pripratusi. [3M3]

Mokiniai mokymosi specialiojo ugdymo įstaigoje trūkumu laiko *visavertiškesnio bendravimo su bendraamžiais poreikį*:

Buvo momentas, kai man čia labai nepatiko... mažai draugų turėjau. Norėčiau, kad mokykloje būtų daugiau mergaičių. [1M2] Kažkada kompanijos geros buvo <...> dabar ne kas. Trūksta draugų. [1M3] Ten turėjau daug draugų <...> norėčiau grįžti ten. [3M2] Buvo draugiška klasė <...> Čia labai mažai vaikų, nelabai yra su kuo bendrauti. [3M3]

Mokinių išsakomos mintys priverčia suabejoti *ne visada pagrįstu mokinių ugdymusi specialiojo ugdymo įstaigoje*:

Jau seniau mane norėjo į masinę mokyklą siųsti, nes aš vienas čia toks „šūstresnis“, o visi kiti „lėti“ <...> dabar ima visokius mokinius, nes jų trūksta <...> tik truputį kas <...> ir iš karto ima juos. Jeigu mokyčiausi masinėje mokykloje, manau, kad irgi mokyčiausi aukštesniais balais. [1M3] Kartais net per lengva mokytis būna <...> labiau ten patiko, bet nebegrįžčiau į aną mokyklą, nes čia esu pripratusi. [3M3] Nelabai sunku mokytis <...> gal ir galėčiau mokytis kitoj mokykloj, bet nesinori. Gal pripratęs. [1M6]

Mokymosi specialiojo ugdymo įstaigoje trūkumu įvardijamas *etiketizuojantis mokyklos pavadinimas*:

Nežinau kodėl, bet jis man nepatinka. [2M6] Reikėtų keisti mokyklos pavadinimą, nes iš jo matosi, kad čia mokosi vaikai su negalia. [3M3]

Mokinių nuomonės apie ugdymąsi specialiojoje ir bendrojo ugdymo mokykloje iš esmės sutampa su užsienio mokslininkų atskleistomis mokinių patirtimis. Squires, Kalabouka ir kt. (2016), remdamiesi atlikto tyrimo duomenimis, teigia, kad trečdalis tyrime dalyvavusių SUP turinčių mokinių, besimokančių specialiosiose mokyklose, turėdami galimybę pasirinkti, norėtų mokytis bendrojo ugdymo mokyklose. Tačiau kita dalis mokinių dalijasi neigiamomis mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje patirtimis, teigdami, kad daugiausia pagalbą jose jie sulaukdavo iš mokytojų padėjėjų, bet ne iš mokytojų ar bendraamžių. Pažymima, kad mokinių, perėjusių į specialiąją įstaigą iš bendrojo ugdymo mokyklos, patirtys specialiojoje mokykloje yra pozityvesnės. Pasak Squires, Kalabouka ir kt. (2016), specialiojo ugdymo mokykla vertinama palankiau dėl pagalbą, kuri jam teikiama, ir lengvesnio ugdymosi turinio. Tai svarbu ir šiame tyrime dalyvavusiems mokiniams. Webster ir Blatchford (2014) tyrimo duomenys rodo, kad bendrojo ugdymosi mokykloje mokiniai, turintys SUP, net ketvirtadalį laiko leidžia ne klasėje, pažymima žymiai mažiau sąveikų su mokytojais ir bendraamžiais.

Šiame tyrime dalyvavusių mokinių patirtys aktualizuojamos ir užsienio praktikoje. Cosgrove, McKeown ir kt. (2014) atlikto tyrimu įrodyta, kad mokiniai, turintys SUP, dažniau patiria patyčias bendrojo ugdymo mokykloje negu neturintys SUP. Šios grupės mokinių patyčias dažniausiai lemia „kitokia“ išvaizda, santykių su bendraamžiais ypatumai, ugdymosi sunkumai ir engiamajam būdingos asmenybinės charakteristikos. Nepaisant fakto, kad ir specialiojoje mokykloje pasitaiko patyčių, mokiniai, perėję iš bendrojo ugdymosi mokyklos, specialiąją mokyklą laiko saugesne ugdymosi aplinka (Squires, Kalabouka ir kt., 2016).

Pischosocialinė aplinka specialiojo ugdymo įstaigoje

Mokytojų ir mokinių santykiai. Dažniausiai mokinių atsakymuose atskleidžia *draugiški, į pagalbą mokiniams orientuoti mokytojų ir mokinių santykiai*. Geru mokytoju, pasak mokinių, yra laikomi kantrūs, siekiantys padėti mokiniams įsisavinti ugdymą medžiagą mokytojais:

Mokytoja padeda, ką nesuprantam – pasako, kaip daryt. [4M1] Mokytojai yra geri. Sąžiningi. Pabart reikia, jeigu neklauso vaikai, užtaria gerą žodį, pataria, pamoko, išmoko visko. Mokiniai atsižvelgia į mokytojo pareigas, mokytojai – į mokinių. [4M3] Mokytojai draugiški, padeda vaikams. [3M6] Labai geri mokytojai yra tie, kurie paaiškina, supranta, paguodžia, yra teisingi. [1M1] Leidžia bandyti pačiam, o po to padeda truputį <...> per pamoką labai daug dirbi ir pamokoje mokaisi, labai

gerai įsisavini. O ne namų darbų duoda ir „kankinkis pats“ kažkiek valandų <...> pajuokaujančios, linksmos <...> žinančios savo dalyką. [1M3]

Iš mokytojo mokiniai tikisi sudominimo mokomuoju dalyku ir mokinių mokymosi motyvacijos skatinimo:

Svarbu, kad sudomintų mokslu. [1M4] Įdomiai per pamokas viską sukuria, paaiškina ir sudomina <...> užduotys įdomios. [1M5] Buvo viena mokytoja – nieko neišmokino, va atėjo nauja mokytoja ir pradėjom mokintis. [1M3]

Mokiniai, turintys itin ribotus kalbos gebėjimus, išsako dažniausiai *pozityvią nuomonę apie savo santykį su mokytojais*, jos nepagrįsdami, tačiau apibūdindami mokytojų veiklą:

Su mokytojais sutariu gerai. [2M5] Su mokytoja draugauju. [2M4] Jie mane išmokina. Moku skaičiuoti, rašyti, nes reikia išmokti parašyti sakinį. [2M7]

Mokiniai, remdamiesi savo patirtimi, pamini psichologinį ir fizinį smurtą, kuris mokinių įvardijamas kaip *neigiamos mokytojų savybės (piktumas, griežtumas, keliamas balso tonas)*, ir *taikomas fizines bausmes*:

Turime mokytoją, kuri po kelių atsakymų pradeda šaukti – tai nepatinka. Ji sako: „Kaip tu gali nesuprasti?“ [1M3] Kai neklausom, bara, rėkia, šaukia. [4M3] Blogas mokytojas pyksta, už plaukų paima. [3M7] Nepatinka, kai mokytoja per ausis duoda. [3M6]

Dalis mokytojų, pasak mokinių, *nemoka aiškiai ir suprantamai perteikti ugdymojo turinio*:

Blogi mokytojai yra tie, kurie nemoka paaiškinti, todėl mokiniai nesupranta pamokos, blogai mokosi ir mokytojai juos bara, kartais be reikalo, bet dažnai jie patys būna kalti, kad mokiniai nesupranta. [1M1]

Mokinių patirtys atskleidžia mokytojų taikomą *neteisingą ugdymosi pasiekimų vertinimą*, kuris skatina ugdymosi motyvacijos praradimą:

Kartais mokytoja ne visai teisingai įvertina <...> kartą per matematiką gavau 5, o klasiokas irgi gavo 5, bet mokytoja jam pridėjo 2 balus. Aš klausiu: „Už ką jam pridėjote balus?“ Ji sako: „Todėl, kad jis labai gerai braižo kubus.“ Aš sakau: „Aš irgi gerai braižau.“ Sako: „Taip, suprantu. Kitas balas už tai, kad jis padarė namų darbus.“ Aš sakau: „Ir aš padariau.“ Tada ta mokytoja išraudonavo ir pasakė: „Aš tau kitą kartą parašysiu geresnį pažymį.“ [1M1] Mokytojai neįvertina manęs teisingai. Kitas koks ką padaro, tai mokytoja sako „perfect“. Mano būna geriau padaryta, o giria kitus. Kai kiti padaro namų darbus, giria juos, o man nieko nesako <...> kita mokytoja keistai vertina. Klausia: „Padarei namų darbus?“ Sakau: „Taip.“ Sako: „Gerai, rašau šešis.“ Ateinu kitą kartą, sakau: „Nepadariau namų darbų.“ Sako: „Rašau penkis.“ Tai niekaip nesuprantu, kur čia ta „ugnis“ daryti namų darbus ar nedaryti. Jeigu taip vertina, tai mes dažniausiai pasirenkame nedaryti namų darbų. [1M3]

Mokinių tarpusavio santykiai apibūdinami prieštarinai. Vienais atvejais mokiniai išskiria *gerus ir draugiškus mokinių tarpusavio santykius*. Jie teigia turintys mokykloje draugų, su kuriais dažniausiai bendrauja, užsiima mėgstama veikla, padeda vieni kitiems:

Klasės mokiniai draugiški. Su draugais laikas geriausias. [4M9] Muzikos klausomės, kalbamės apie gyvenimą, pulq – žaidžiam, šokam kartu. Daug draugių iš kitų klasių... Draugiški. Nesipyksta. [4M3] Čia labai geri draugai <...> turiu su kuo pasišnekėti. [1M1] Klasėje visi draugiški, padeda vieni kitiems. [1M6]

Iškilus sunkumams pamokose, mokiniai dažniausiai kreipiasi į mokytoją prašydami paaiškinti, tačiau kai mokytojai pritrūksta laiko per pamoką, sulaukiama pagalbos iš bendraamžių:

Klasės draugai padeda vienas kitam. Sako: „Tu atsakymo nesakyk, tik padėk.“ <...> Ji paaiškina ir gaunu geresnius pažymius. [1M1] Būna, kad aš kitiems padedu, nes jam sunkiau mokintis. [3M3]

Kita vertus, tiek pat dažnai mokinių pasisakymuose paminimi *mokinių tarpusavio nesutarimai, patyčios ar net reketas*:

Būna, kad pykstamės. [2M3] Kai kurie vaikai pykstasi, juokiasi vienas iš kito. [2M4] Aš esu ir vienas iš tų „nuskriaustųjų“ <...> iš manęs juokiasi, nes aš turiu visokios kitokios veiklos: aš dirbu su auklėtojom, joms padedu, o jie tik apšneka. [1M3] Yra tokių, kurie visą laiką pykstasi, tiesiog „minta tuo piktumu“. [1M5]

Mušasi, keikiasi, nepasidalina kuo nors. [4M9] Būna pasityčiojimų ir tarp berniukų ir mergaičių. Dėl elgesio, drabužių šaiposi. Keikiasi. [3M3] Ypač nepatinka, kai prašo pinigų duoti. Aš sakau „neduosiu“. Jie vis tiek lenda. [4M2] Kartais erzina dėl visokių menkniekių. Pvz., prie mažesnių labai kabinėjasi, muša, užgauna, pravar-džiuoja. [4M3]

Mokinių nuomone, pasitaiko atvejų, kai patys mokytojai *netiesiogiai, netinkamo elgesio pavyzdžiu inicijuoja mokinių patyčias*:

Būna, kad mokytojai bando pajuokauti, o mokiniai išgirsta ir paskui tą patį kartoja. [1M4]

Tarpusavio nesutarimai sprendžiami skirtingai. Vieni mokiniai *linę kreiptis pagalbos į suaugusiuosius*:

Nueinu mokytojoms pasakyti. Jos nuveda į klasę ir sėdi nuliūdęs, nes prisidirbo. [4M1] Nueinu pas pavaduotoją ar direktorę ir pasakau. [4M3] Einu auklytei skųstis. Auklytė bara. [3M8]

Kiti mokiniai laikosi atokiai, *vengdami įsitraukimo į konfliktą*:

Bijau lįsti, nes pats gausiu. [3M8] Jeigu pamatyčiau, kad kas nors ką nors pravar-džiuoja, nesikiščiau, nes dar ir pati įkliūčiau. [1M1] Aš į konfliktus nesiveliu. [1M2]

Aš asmeniškai nekreipiu dėmesio, nesikišu. Jeigu iš jo tyčiojasi, tegul. Aš nesikišu. Kai kurie vaikai gali pasakyti: „Ko tu čia kišies? Ko lendi?“ [2M5]

Keli mokiniai pasakoja, kad tokiose situacijose patys bando padėti silpnesniems:

Svarbu padėti draugui, nes manau, kad jei aš jam padėsiu ir jis man padės. [4M3] Aš tada sakau: „Gal jis neturi pinigų nusipirkti kitokių rūbų“ <...> svarbu jam padėti, nes jį skaudina. [3M3] Bandau užstoti, kai matau, kad kažkas pykstasi. [3M2]

Pasak mokinių, mokytojai dažnai taiko ne visada veiksmingas nuobaudas arba kreipiasi pagalbos į kitus, didesnę galią turinčius asmenis, t. y. mokyklos direktorių, mokinių tėvus, policijos pareigūnus, tačiau toks konfliktų sprendimas, jų nuomone, nėra veiksmingas:

Mokytojai pasako, kad „kažką darysim“, bet nieko nedaro. [1M4] Nubaudžia vaiką. Neleidžia prie kompiuterio. [1M6] Mokytoja išskiria, pasodina į suolus. [3M2] Mokytojai veda mokinius pas direktorę, jie rašo pasiaiškinimus. Bet dažniausiai to neužtenka. Jie vis tiek tyčiojasi. Mokytoja išsikviečia tėvus. Tada būna gerai. [3M3] Mokytojai kreipiasi į policiją arba pas direktorę, vyksta mokinio svarstymas. Bet mokinio elgesys nepasikeičia. Tik pribijo direktorės ir pavaduotojos. [3M4]

Anot Squires, Kalabouka ir kt. (2016), mokiniai, turintys mokymosi tiek bendrojo, tiek specialiojo ugdymo mokyklose patirties, specialiųjų mokyklų mokytojus laiko draugiškesniais ir orientuotais į pagalbą mokiniui. Šių autorių teigimu, geresnius mokinių ir mokytojų santykius specialiojoje mokykloje gali lemti mažesnis mokinių skaičius, klasių dydis. Manoma, kad šios sąlygos sudaro galimybę geriau suprasti mokinių poreikius ir į juos reaguoti. Mokiniai, turintys didelių SUP, ir mokiniai, neturintys SUP, dalyvavę Groves, Welsh (2010) tyrime, reikšmingomis laiko panašias mokytojų charakteristikas: dalyko išmanymas ir gebėjimas mokymąsi susieti su realiu gyvenimu, entuziazmas, pozityvus ir pagarbus požiūris į mokinius bei teisingumas. Pasak Robinson (2014), SUP neturintys mokiniai nemėgstamais mokytojais laiko tuos, kurie kelia balsą, demonstruoja nuotaikas, nemėgsta savo darbo, yra chaotiški, dažnai serga ar dalyvauja pedagogų kvalifikacijos renginiuose. Manoma, kad tai turi įtakos mokinių savijautai mokykloje.

Cosgrove, McKeown ir kt. (2014) atliktas tyrimas atskleidžia, kad mokiniams, turintiems SUP, draugystė yra itin svarbi jų socialinio gyvenimo dalis. Mokiniai, turintys SUP, palyginti su mokiniais, neturinčiais SUP, mokykloje turi mažiau draugų. Specialiųjų mokyklų mokiniai atskleidžia apdovanojimų už pozityvų elgesį ir drausminimo už netinkamą elgesį sistemų taikymo svarbą bet

kokio tipo mokykloje (Squires, Kalabouka ir kt., 2016). Išskiriamos patyčių prevencijos bendrojo ugdymo mokykloje strategijos: draugiška aplinka, bendraamžių pagalba, išgyvenimo strategijų bei reagavimo būdų mokymasis, mokytojų įsitraukimas ir aktyvus vaidmuo, ugdymasis mažose grupėse ar specialiosiose klasėse. Taigi, nepriklausomai nuo to, kokio tipo mokykloje mokomasi, patyčios yra laikomos mokyklos bendruomenės gebėjimų jas valdyti (kurti saugią aplinką, ugdyti socialinius gebėjimus, skatinti į pagalbą orientuotą mokinių draugystę ir kt.) rezultatu.

Mokinių požiūris į ugdymąsi

Mokymosi reikšmė. Mokinių požiūris į mokymąsi išreiškiamas skirtingu lygmeniu. Didžioji dalis mokinių atskleidžia, kad jie supranta mokymosi reikšmę, ją siedami su *geresnėmis tolesnio ugdymosi galimybėmis*:

Svarbu gerai mokytis, kad gautum gerą išsilavinimą. [3M2] Kad galėtum įgyti kokią profesiją. [3M3] <...> kad užaugęs galėtum įstoti kur nori. [3M4] <...> nes galėsiu darbelį dirbti. [2M7] Baigęs mokslus gausi pažymėjimą ir galėsi eiti dirbti. [2M4] Kad viską žinotum <...> nes kažkur dirbsi. [4M7]

Kiti mokiniai pažymi mokymosi reikšmę *tolesniame savarankiškame gyvenime*:

Reikia gerai mokytis, kad susiskaičiuotum pinigų, kad neapgautų. [2M3] Be mokslo pražūtum, negyventum <...> visas mokslas yra skirtas tavo gyvenimui <...> tau reikės savarankiškai kultūringai gyvent. Kiekvienas mokytojas ar mama su tėčiu neprisėdės. [2M5] Jeigu nieko nemokėsi, ir gyvenimas bus prastas. Jeigu nemokėsi pinigų skaičiuot, nežinosi, kiek kas kainuoja. [4M3] Nes kitaip bus sunku gyvenime. [2M6]

Mokiniai išsako mintį, kuri reiškia, kad mokymasis užtikrina „normalų“ socialinį gyvenimą:

Reikia mokytis. Kad išmoktum, nes paskui nieko nemokėsi, tai gyvensi gatvėse. Jei mokysiuos, turėsiu namus, merginą. [3M5] Reikia gerai mokytis, nes kitaip juoksis iš tavęs. [4M9] Jeigu gerai mokyčiausi, tada normalių draugų turėčiau. [4M2]

Kelių mokinių požiūris į ugdymąsi pirmiausia siejamas su jų pačių *vidine motyvacija* arba *siekiu pateisinti tėvų lūkesčius*:

Yra mokinių, kurie gauna ketvertus ir jiems „džin“. Jie šnekasi, o aš einu mokytis. [1M3] Galėčiau geriau mokytis, bet nėra tokio didelio noro. Man svarbu, kad tuo dalyku susidomėčiau. [1M4] Labai svarbu gerai mokytis, nes jei blogai mokausi, tada mama pyksta. [1M1]

Nemaža dalis tyrime dalyvavusių mokinių teigia, kad *reikia mokytis, siekiant įgyti esminį komunikacinių gebėjimų*, detaliau to neargumentuodami:

Reikia gerai mokytis, kad išmoktum skaityti ir rašyti. [2M8] Noriu išmokti skaityti. Reikia. [2M1] Į mokyklą noriu eiti, jei neisiu, nemokėsiu rašyti. Kalėdų Seneliui reikia rašyti laišką. [2M1] Reikia mokytis. Kad viską išmoktum. [3M1] Reikia gerai mokytis. Nežinau kodėl. [3M8] Reikia gerai mokytis, kad išmoktum rašyti, skaityti, skaičiuoti. Nieko nemokėsi daryti. [4M8] Reikia gerai mokytis, klausyti mokytojų, skaityti, rašyti. [4M4]

Mokinių interesai ir mokymosi stiprybės. Mokiniai pasitenkinimą ugdomusi mokykloje dažniausiai sieja su jiems *patinkančia veikla*: „įdomiomis“, „lengvomis“, „į aktyvią veiklą“ orientuotomis pamokomis arba pamokomis, kuriose „gerai sekasi“, t. y. atitinka jų gebėjimus, kiti mokiniai tiesiog įvardija juos *dominančius mokomuosius dalykus*:

Mokytis nesunku. Mokausi gerai. [4M9] Man sekasi gerai darbeliai ir muzika todėl, kad esu labai gabi, todėl mane mokytojai ir priima į tokius darbelius. [4M3] Įdomi matematika man būna tada, kai mokytoja duoda „skaičialkę“ ir lapus, kur reikia suskaičiuoti ir nuspalvinti. [4M3]

Mokiniai, kalbėdami apie patinkančią veiklą ar įsimintinus įvykius, dienas mokyklose, dažniausiai mini įstaigose *organizuojamą neformalųjį ugdymą (būrelius, nepamokines dienas, ekskursijas ar projektines veiklas)*:

Važiuojam į muziejus, ekskursijas, žirgyną. [1M2] Važiuojam į botanikos sodą. Buvo žaidimų, piknikas. [1M3] Važiuojam koncertuoti į Čekiją. [1M4] Buvo kažkokia šventė, važinėjom dviračiais. [1M5] Čia yra daug užsiėmimų visokių. [2M6] Lenkai kviečia mus, mes nuvykstam pas juos, ir atvirkščiai <...> fantanstinė išvyka. Visur einam, visur važiuojam, man tai labai patinka <...> Kiekvienas tėvas turėtų džiaugtis, kad jo vaikas taip dažnai visur vyksta. [2M5]

Tik keletas mokinių reflektuodami savo sėkmingo ugdymosi patirtis pažymi *individualius asmeninius ar socialinius gebėjimus*, kurie, jų nuomone, padeda jiems mokantis:

Esu iškalbus, mokiniai klasėje padaro plakatus, o aš visada turiu juos pristatinėti. Arba salėje, kai reikia ką kalbėti, ekspromtu kalbu. Viskas puikiai pavyksta. [1M3] Aš nemokėjau apsiginti. Buvau labai didelė bailė. Dabar manau, kad gebėčiau save atstovauti ir esu drąsesnė. [1M5]

Tik nedidelė dalis mokinių atskleidžia *metakognityvinių strategijų taikymą* ugdomosi procese ir kasdienėje veikloje, siekdami padėdami sau mokytis:

Mums visą laiką mokytoja sako: „Reikia pirma išklaudyti, o paskui rašyti“ <...> „reikia tylėti, kai vienas šneka“. [2M3] Mokykloje stengiuosi daugiau užsirašyt į sąsiuvinius, kad mokytojai nereiktų kiekvieną kartą lakstyti. Prie kiekvieno juk nepribėgios <...> Mama su močiute man visada sako: „Užsirašyk and lapuko.“ <...> aš kartais nenoriu rašyti, noriu pati kaip nors prisiminti, bet man niekaip neišeina. [2M5] Kai

būna sunki užduotis pamokos metu, bandau aiškintis, kad suprasčiau, o jei nepavyksta, išlaukiu, kad namuose galėčiau visko ieškotis. [1M3]

Mokymosi sunkumai. Didžioji dalis mokinių teigia nepatiriantys ugdymosi sunkumų. Kitų mokinių įvardijami ugdymosi sunkumai dažniausiai siejami su „sunkiomis pamokomis“, „pamokomis, kuriose nesiseka“, „nepatinkančia ar sunkia veikla“:

Rašyt nepatinka. Kai rašai, atsibosta. [2M3] Jai nesiseka, nes ji nemoka skaičiuoti. [2M7] Nesiseka daugybės lentelės įsiminti. [2M6] Labiausiai nesiseka geografija dėl to, kad man per sudėtingi tie žemėlapiai. [4M3] Sunkiausia – lietuvių k. ir matematika. [4M1] Būna anglų k. sunku. Parodo ten video angliškai, o man reikia atsakyti lietuviškai. Kelis žodžius suprantu, bet nedaug. [4M2]

Tik keletas mokinių savo mokymosi sunkumus sieja su nepakankamais kognityviniais gebėjimais. Šių mokinių ugdymosi sunkumų priežastimi laikoma *silpna atmintis*:

Norėčiau mokytis geriau, jeigu atmintis būtų geresnė. Tai man trukdo mokytis. Būna, išmokstu pamoką, o po kitos dienos manęs paklausia, o aš jau būnu užmiršusi. [1M5] Negalėčiau geriau mokytis <...> man blogai su atmintimi: būna, per pamoką suprantu, ką mokytoja pasako, bet kai man liepia papasakoti, aš viską užmirštu. Net namuose, kai grįžtu iš mokyklos, pasidedu telefoną ant stalo, klausiu „kur mano telefonas?“ Minutei pasidėjau ir jau nebežinau, kur padėjau. [2M5]

Keli mokiniai išskiria *dėmesio koncentracijos trūkumus pamokoje*, kurie, jų nuomone, kyla dėl netinkamo bendraamžių elgesio pamokoje:

Yra klasiokas, kuris dainuoja per pamokas <...> jis neklauso ir pradeda dainuoti. Kiti mokiniai sako: „Tu mums trukdai.“ <...> kai jis dainuoja, aš pusę darbų atlieku blogai vien per jį. Trukdo ir sunku sutelkti dėmesį. [1M1]

Mokiniai, turintys didesnių ugdymosi sunkumų, sulaukia išskirtinio mokytojos dėmesio per pamoką ir geriau besimokantiems mokiniams kartais *pritrūksta mokytojos dėmesio*:

Reiktų, kad mokytojos daugiau būtų prie mūsų, nes kai kiti vaikai nesupranta, gal daugiau būna prie jų. [2M6] Mokytoja galėtų padėti, kad geriau mokyčiausi. Ji turėtų dirbti su manimi viena. Aš labiau sutelkčiau dėmesį į tai, ką ji sako. [1M1]

Galima daryti prielaidą, kad retai išskiriamos individualios mokinių mokymosi charakteristikos (sunkumai ir galios) rodo mokinių menką savęs pažinimą ir pasirengimą suprasti savo mokymosi ypatumus. Pasak Squires, Kalabouka ir

kt. (2016), būdas, kuriuo mokiniams pateikiamos mokymosi užduotys, gali nulėmti mokinių savęs suvokimą. Remiantis Cosgrove, McKeown ir kt. (2014) tyrimo duomenimis, mokiniai, turintys SUP, išsako mažesnę pasitenkinimą mokykla ir ypač sudėtingesniųjų mokomųjų dalykų (skaitymo, rašymo matematikos) mokymusi, nei SUP neturintys mokiniai. Mokiniai, neturintys SUP, teigiamai vertina tas pamokas ir veiklas, kurios siejamos su jų interesais, tačiau teigiama, kad tokia praktika ir kitose šalyse yra reta (Groves ir Welsh, 2010).

Įdomu tai, kad tiek specialiojoje mokykloje besimokantys ir SUP turintys mokiniai (atskleista šiame tyrime), tiek bendrojo ugdymo mokyklose besimokantys mokiniai (Groves ir Welsh, 2010) pažymi individualaus mokytojo dėmesio ar papildomų konsultacijų poreikį. Bendrojo ugdymosi mokyklų pedagogai taip pat vienu iš pagrindinių inkliuzijos iššūkių laiko mokytojų išskirtinį dėmesį pamokose sunkumų patiriantiems mokiniams ir dėmesio stoką geriau besimokantiems (Lambe ir Bones, 2006).

Šiame, kaip ir Cosgrove, McKeown ir kt. (2014), tyrime atskleista, kad mokiniai, turintys SUP, dažniausiai teigiamais laiko socialinius mokymosi mokykloje aspektus, t. y. bendravimą su bendraamžiais, nepamokinę veiklą ir neformalųjį ugdymąsi.

Apibendrinimas ir išvados

- Dažnai specialiojoje mokykloje besimokantys mokiniai, turintys didelių SUP, abejoja mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybėmis dėl jų poreikius atitinkančios pagalbos stokos, nesaugios emocinės aplinkos ir patyčių bendrojo ugdymo mokyklose. Mokymasis specialiojo ugdymo mokykloje mokinių laikomas lengvesniu, o realiai vertinant yra geriau pritaikytas mokinių gebėjimams ir poreikiams. Ugdydamiesi specialiojo ugdymo įstaigoje, mokiniai išskiria visavertiško bendravimo su bendraamžiais poreikį ir jo stoką.
- Mokinių patirtys bendraujant su mokytojais ir tarpusavyje yra įvairios. Daugelis mokytojų apibūdinami kaip orientuoti į pagalbą mokiniui, kiti priešingai – vertinami gana neigiamai dėl asmeninių savybių ar pedagoginių kompetencijų stokos. Mokiniai neretai dalijasi patyčių tarp bendraamžių mokyklose patirtimi. Mokyklose išryškėja patyčių prevencijos strategijų taikymo bei mokyklos bendruomenės gebėjimų jas valdyti poreikis.
- Daugelio mokinių požiūris į ugdymąsi neatsiejamas nuo vidinės motyvacijos. Sėkmingas ugdymasis laikomas didesnių tolesnio ugdymosi, „normalaus“ socialinio gyvenimo ir įsidarbinimo galimybių prielaida, tačiau didelė dalis mokinių nepaaiškina, kodėl reikia mokytis. Mokiniams labiausiai patinkančios yra į aktyvią, praktinę mokinių veiklą orientuotos pamokos

ir mokyklose organizuojamas neformalusis ugdymas. Mokiniai ugdymosi sunkumus dažnai paaiškina „sunkiais“ mokomaisiais dalykais. Retai išskiriamos individualios mokinių mokymosi charakteristikos rodo mokinių menką savęs pažinimą ir pasirengimą suprasti savo mokymosi ypatumus.

- Tyrime išryškėjo, kad dalis mokinių, turinčių didelių SUP, turi nuomonę apie mokymosi specialiojo ir bendrojo ugdymo mokykloje privalumus ir ribotumus. Lietuvoje ir užsienyje skirtingo tipo mokyklose besimokančių mokinių, turinčių SUP, patirtys analogiškos. Tyrime atskleista, kad ugdymasis inkluzinėje mokykloje mokinių siejamas su didesnėmis tolesnio ugdymosi galimybėmis, visavertiškesniu bendravimu su bendraamžiais, tačiau išsakoma ugdymosi sunkumų ir patyčių baimė, individualios pagalbos mokantis stoka. Viena vertus, mokydamiesi specialiojoje mokykloje mokiniai jaučiasi saugiau, sulaukia daugiau pagalbos iš mokytojų, jaučia pozityvias mokytojų nuostatas, nepatiria didelių ugdymosi sunkumų. Kita vertus, kaip ir bendrojo ugdymosi mokyklose, pasitaiko patyčių atvejų, pažymimas ne visuomet teisingas pedagogų elgesys, susiduriama su ugdymosi turinio įsisavinimo sunkumais.

Literatūra

- Armstrong, T. (2017). Neurodiversity: The Future of Special Education? *Differences, Not Disabilities*, 74 (7), 10–16.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
- Booth, T. ir Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Prieiga internete: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cera, R. (2015). National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. In V. Della Fina, & R. Cera (Eds.), *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment* (pp. 79–108). Springer-Verlag GmbH.
- Cosgrove, J., McKeown, C., Travers, J., Lysaght, Z., Ní Bhroin, O. ir Archer, P. (2014). *Educational Experiences and Outcomes for Children with Special Educational Needs: A Secondary Analysis of Data from the Growing Up in Ireland Study*. National Council for Special Education.
- Department of Education and Science (2007). *Inclusion of Students with Special Educational Needs Post-Primary Guidelines*. Stationery Office, Dublin.

- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Groves, R. ir Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, 20 (2), 87–104.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J. C. ir Wiley, A. L. (2016). *Inclusive Education Moving Forward*. In *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved* (pp. 153–178). Emerald Group Publishing Limited.
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. Sage Publications.
- Lambe, J. ir Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 167–186.
- Meijer, C., Soriano, V. ir Watkins, A. (Eds.). (2003). *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication European Agency for Development in Special Needs Education*. Prieiga internete: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Powell, J. J. W. (2009). To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review*, 53(2), 161–187.
- Robinson, C. (2014). *Children, Their Voices and Their Experiences of School: What Does The Evidence Tell Us?* Research Reports: CPRT Research Survey 2 (new series). Cambridge Primary Review Trust.
- Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Smith, Ch. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In H. T. Reis & Ch. M. Judd (Eds.), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (pp. 313–335). Cambridge University Press.
- Squires, G., Kalabouka, A. ir Bragg, J. (2016). *A Study of the Experiences of Post Primary Students with Special Educational Needs*. National Council for Special Education.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.

- Travers, M. (2001). *Qualitative Research Through Case Studies*. Sage Publications.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193–199.
- Watkins, A. (Ed.) (2012). *Teacher Education for Inclusion*. Profile of Inclusive Teachers Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Webster, R. ir Blatchford, P. (2014). Worlds Apart? The Nature and Quality of the Educational Experiences of Pupils with a Statement for Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 1–19.

MOKINIŲ, TURINČIŲ DIDELIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ, MOKYMO SI SPECIALIOJO UGDYMO ĮSTAIGOSE PATIRTYS

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

Santrauka

Straipsnyje atskleidžiamos mokinių, turinčių didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), mokymosi specialiojo ugdymo įstaigose patirtys, kurios analizuojamos inkluzinio ugdymo nuostatų bei užsienio šalyse atliktų tyrimų kontekste. Tyrime išryškėja mokinių nuomonės apie ugdymosi specialiojo ir bendrojo ugdymosi mokyklose galimybes ir ribotumus, požiūris į mokymąsi, atskleidžiami psichosocialinės aplinkos specialiosiose mokyklose ypatumai.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokinių, turinčių didelių SUP, mokymosi specialiojo ugdymo įstaigoje patirtis.

Tyrimo dalyvavo mokiniai (N=29), turintys didelių SUP, besimokantys specialiojo ugdymo įstaigose. Tyrimo duomenims rinkti taikytas pusiau struktūruotas individualus interviu. Duomenys analizuojami kokybinės turinio analizės meto-

du. Tyrimas grindžiamas interpretacinių (fenomenologinių) tyrimų metodologijos nuostatomis.

Tyrime išryškėjo, kad specialiojoje mokykloje besimokantys mokiniai, turintys didelių SUP, abejoja mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje galimybėmis dėl jų poreikius atitinkančios pagalbos stokos, nesaugios emocinės aplinkos ir patyčių bendrojo ugdymo mokyklose. Mokymasis specialiojo ugdymo mokykloje mokinių laikomas lengvesniu, o, realiai vertinant, yra geriau pritaikytas mokinių gebėjimams ir poreikiams. Ugdydamiesi specialiojo ugdymo įstaigoje, mokiniai išskiria visavertiško bendravimo su bendraamžiais poreikį ir jo stoką.

Daugelis specialiojo ugdymo įstaigų mokytojų apibūdinami kaip orientuoti į pagalbą mokiniui, kiti priešingai – vertinami gana neigiamai dėl asmeninių savybių ar pedagoginių kompetencijų stokos. Mokiniai neretai dalijasi patyčių tarp bendraamžių mokyklose patirtimi.

Daugelio mokinių požiūris į ugdymąsi neatsiejamas nuo vidinės motyvacijos. Sėkmingas ugdymasis laikomas didesnių tolesnio ugdymosi, „normalaus“ socialinio gyvenimo ir įsidarbinimo galimybių prielaida, tačiau didelė dalis mokinių nepaaiškina, kodėl reikia mokytis. Mokiniam labiausiai patinkančios yra į aktyvią, praktinę mokinių veiklą orientuotos pamokos bei mokyklose organizuojamas neformalusis ugdymas. Retai išskiriamos individualios mokinių mokymosi charakteristikos rodo mokinių menką savęs pažinimą ir pasirengimą suprasti savo mokymosi ypatumus.

Lietuvoje ir užsienyje skirtingo tipo mokyklose besimokančių mokinių, turinčių SUP, patirtys analogiškos. Tyrime išryškėjo, kad ugdymasis inkliuzinėje mokykloje mokinių siejamas su didesnėmis tolesnio ugdymosi galimybėmis, visavertiškesniu bendravimu su bendraamžiais, tačiau išsakoma ugdymosi sunkumų ir patyčių baimė, individualios pagalbos mokantis stoka. Viena vertus, mokydamiesi specialiojoje mokykloje mokiniai jaučiasi saugiau, jaučia pozityvias mokytojų nuostatas, nepatiria didelių ugdymosi sunkumų. Kita vertus, kaip ir bendrojo ugdymosi mokyklose, pasitaiko patyčių atvejų, pažymimas ne visuomet teisingas pedagogų elgesys, susiduriama su ugdymosi turinio įsisavinimo sunkumais.

EXPERIENCES OF PUPILS WITH SEVERE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

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

Abstract

The article reveals the experiences of pupils with severe special educational needs (SEN) at special education institutions, which are analyzed in the context of inclusive education approach and research conducted in foreign countries data. The study follows qualitative research methodology. The data collected employing the semi-structured pupils' individual interview method are presented. The study highlights pupils' opinions on the opportunities and limitations of education at special and mainstream schools, their attitude to learning and discloses peculiarities of psychosocial environment at special schools.

Keywords: *pupils with special educational needs; severe special educational needs; experiences of education at the special education institution; the context of inclusive education.*

Introduction

Relevance of the problem. In recent decades, education system of European countries and the USA strive for inclusive education; however, the controversially assessed problem of the role of special schools in the context of inclusive education remains too. Discussions on the structure of education, for what pupils and where assistance should be provided, how pupils should be taught were and still are permanent issues of special education. Inclusive education does not mean the continuation of the policy of "integration" of previous decades (Powell, 2009). Inclusive education aims to transform education so that it encompasses all categories of learners' diversity – disability, social class, gender, ethnic and national origin, sexual orientation, religion – and the development of learner diversity becomes the basis for reformation of

education (Booth & Ainscow, 2002). The key values of inclusive education are respect for pupil diversity – differences are seen as opportunities and resources grounding every pupil's education; pupils' active participation; teachers' positive attitudes, assistance for every pupil; high expectations regarding every pupil's achievements; collaboration in the team at school and coherence of services provided by various agencies; teachers' continuous professional development (Watkins, 2012). According to researchers (Kauffman et al., 2016), it is important to understand that inclusion is not intervention; it is not an educational strategy or method but a conviction where and what learning is most effective.

Both abroad and in Lithuania, special schools were considered the most appropriate educational environment for pupils with severe SEN (special educational needs), seeking to create the equivalent community. However, this approach grounded on the idea of segregation contradicts *inclusive education approach* (Ruškus, 2002). In the context of inclusive education, the issue of survival of special schools is becoming particularly problematic. According to Kauffman et al. (2016), the term "segregation", used speaking about specialized classes, causes fear of not joining the inclusion movement, wrongly stating that highly specialized teaching is in any case of lower level than mainstream education. Understanding and meeting learner's concrete needs related to the disability depend on the type of disability, how it affects the person's present and future life. According to the author, the disability as a precondition for the individual's marginalization promotes pupils' parents to send their children to mainstream schools.

In the 21st century, it is still discussed which form of education (mainstream or special education school) is best for meeting pupils' special educational needs. The review of scientific literature shows that there are many supporters of inclusion, but support for special schools is also noticeable. According to Cera (2015), special schools should act as supports for the inclusive system rather than be an alternative to it. In some countries, special schools are treated as providing assistance to mainstream schools (Meijer et al., 2003). Special schools can play an important role both directly educating children with SEN and indirectly; i.e., sharing experience with mainstream schools, supporting the inclusive education practice (Armstrong, 2017).

The experience of the United Kingdom shows that following inclusive education, it should be sought to refuse dividing schools into mainstream and special education schools. Creating a unified education system grounded on flexible budget distribution, it is sought that special and mainstream education schools are co-located, creating a common physical environment; teachers and professionals can work flexibly in different sectors and environments;

pupils can attend a “double institution” (partly mainstream and partly special education school); special and mainstream education schools collaborate, based on the strengths of each school, coordinating their management, combining learning programs for pupils with learning difficulties and assessing their achievements in a differentiated way; all schools and all pupils are considered as representatives of one community (Department of Education and Science, 2007).

The fact that inclusion produces the same or better results for some or many pupils is not a convincing evidence that all will achieve the same (Kauffman et al., 2016). In the authors’ opinion, more scientific research is needed on the types of schools and classes, where pupils with particular educational needs learn most effectively. The authors agree that more pupils than in the past could and should participate in the social and academic life of mainstream education but only if such participation brings benefits equal to or greater than those obtained in specialized schools.

According to the data of scientific research conducted by Zigmond (2003), very contradictory conclusions can be drawn: there is evidence that pupils achieve good results in both mainstream and special schools, but there is also evidence demonstrating advantages of one or the other school. Therefore, according to the author, there is no reason to state that disabled pupils should learn in one or the other school: the place is not what makes special education “special” or effective. In Zigmond’s opinion, effective education strategies and the individualized approach are more important elements of special education, and none of them are related only to one concrete educational environment. According to the author, the review of scientific research has shown that typical common educational environments are not favourable places enabling implementation of what is understood as efficient learning strategies for pupils with disability.

Problem questions: *What are the advantages and limitations of education in different type educational institutions from pupils’ perspective? How do pupils with severe SEN describe the psychosocial environment of the special school? What is the pupils’ attitude to learning, the strengths of learning and experienced difficulties?*

The research object is learning experiences of pupils with severe SEN at the special educational institution.

The research aim is to reveal learning experiences of pupils with severe SEN at the special education institution.

Research objectives:

1. To disclose experiences and opinions of pupils with SEN on education in different types of schools.
2. To reveal the peculiarities of the psychosocial environment; i.e., pupil-teacher relationships and pupils' interrelationships, at the special school, distinguishing positive aspects and challenges.
3. To disclose the attitude of pupils with severe SEN to learning (importance of education, strengths, experienced educational difficulties).
4. Based on the experiences of pupils with big SEN and the results of foreign research, to reveal advantages and limitations of learning in different types of schools.

Research Methodology and Methods

Scientific research often analyzes teachers', parents' opinions and experiences related to education of pupils with SEN. Educational reality is considerably less often presented from the perspective of the pupils themselves (Cosgrove, McKeown et al., 2014; Robinson, 2014; Squires, Kalabouka et al., 2016; etc.). Presenting opinions and experiences of pupils with severe SEN; i.e., their voice, the pupils' active role is sought. It is maintained that pupils' experiences enable all school community members (leaders, educators, parents), responding to pupils' experiences, to envisage the trends of change at schools (Groves & Welsh, 2010). Not only in Lithuania, but, according to Robinson (2014), abroad as well, there is a lack of research revealing the opinions of pupils with SEN on education.

The research is grounded on the approaches of *the interpretative (phenomenological) research methodology*. In order to provide a detailed explanation how research participants understand the reality surrounding them in a certain specific context, education at the special institution in this study becomes known through its participants' (i.e., pupils') experiences and the system of meanings attributed to them (Travers, 2001). It is expedient to interpret research participants' experiences in order to explain them deeper; i.e., summarizing, reflecting on other authors' conducted research (Hatch, 2002; Stake, 2010).

The study seeks to identify how the phenomenon (pupils' educational experiences) is perceived by investigated persons, what meanings are given to this experience, what problem areas and differences between the theoretical aspects of the phenomenon and its manifestation in social reality come to prominence (Smith, 2000; Bitinas, Rupšienė et al., 2008). Presenting research

data; i.e., pupils' experiences and their interpretations, considerable attention is paid to *narratives* constructed by researchers, which are aimed at detailed illustration of research participants' behaviour and experiences and readers' encouragement to feel the "hidden" topics (Elliot, 2005).

The research data were collected employing *the semi-structured individual interview*. The topics foreseen in advance and developed during pupils' interviews were as follows: pupils' experiences of getting into the school; the psychosocial environment at school (school environment, pupils' relationships with teachers and between each other); pupils' attitude to learning strengths and difficulties. Pupils were given open-ended questions disclosing the reality of education at school and their opinion, experiences. The average duration of the individual interview was 20 minutes. Research data were processed using *the qualitative content analysis* method.

The study follows the principles of *qualitative data analysis*, ensuring *correctness, validity and credibility of data* (Kvale, 2008; Stake, 2010, etc.): *data triangulation* – the same aspects of the research object were investigated from *different sources* (administrative representatives, educators, parents) – and *theoretical positions*, but this article presents only pupils' opinions; *informativeness* – research data were collected in the context of a concrete field; analyzing data, the statements were conceptualized and conclusions based on them were formulated; *validity and storage of data* – the obtained research data were recorded with a dictaphone and stored in the form of sound recordings and written text. In order to avoid the influence of the researcher's prejudice on data analysis and avoiding data distortion, *semantic (internal) validity* was sought (Bitinas & Rupšienė et al., 2008); i.e, the data were coded, analyzed and rearranged in the group of researchers with different practical and scientific experience.

Research Sample and Participants

According to Patton's (2002) classification of sampling methods, the sample of this study was made applying *purposeful criterion-based selection*. Pupils (N=29) participating in the study were selected according to *common criteria*: *SEN level* (pupils' severe SEN (N=29); disability due to the intellectual disorder (N=22) or complex disability (N=7)); *pupils' age* (senior school age pupils: 11-16 years (N=23); 17-21 (N=6)); *type of educational institution* (special education institutions (N=4)).

It was also sought that the research sample enables to reveal the most diverse possible experiences of pupils; therefore, the following *criteria* for pupils' selection to participate in the study were followed: *pupils' different experiences*

(experience of education at the mainstream school and special school (N=8); education only at the special educational institution (N=21)); *the type of educational institution* (special school (N=2) and pupils learning there (N=18); special education centre (N=2) and pupils learning there (N=11)); *the type of the educational class* (pupils learning in the special class (N=19); special class for pupils with profound SEN (N=7); social skills development class (N=3)).

Research Ethics and Research Limitations

The study follows *ethics with regard to research participants*. Confidentiality of personal information is ensured. Written consents of all parents whose children participated in the interviews regarding children's participation in the survey as well as pupils' verbal consents were obtained. The aim of the research and interview questions were presented intelligibly, taking into account the level of pupils' communicative abilities. Pupils' answers to the questions were clarified by giving additional questions. The study presents pupils' corrected language without distorting the expressed thought.

It is maintained that the limitation of the study is the absence of visual and other additional means of communication (theme, feelings, grading scale cards, illustrations of answers by drawings, etc.) during the interview. It may be assumed that application of these measures would have created more opportunities for pupils with severe language expression difficulties to express their opinion.

Pupils' Opinion on Education in Different Types of Schools

Experiences of learning at the mainstream school. Pupils describe the mainstream school as "*a big school*", "*big children learn there*", "*teachers are strict there*". A share of pupils has experience of education at the mainstream school. Based on it, pupils note that they would like to learn at the mainstream school if *conditions meeting their special educational needs* were created.

I came here because I'm learning in Braille, and there, they didn't know it <...> I remember that I would do my homework just for the sake of doing. Otherwise, I would have been able to learn there easily. [1M4] In the classroom of the mainstream school, I couldn't copy from the board <...> and here everything was more tailored. [1M3] Classes are small at school. That is good for learning. [1M3]

Part of the pupils involved in the study does not explain why they are learning at the special education institution, but a share of them relates their education at this institution to *educational difficulties arising due to the complex curriculum*, experienced at the mainstream school.

my teacher said to my mother that I had little success in learning. [2M6] I have problems with memory. We discussed with my mom and decided. [2M4] I was expelled because of underachievement, because I was doing badly. [3M4] I was moved because they thought it would be easier for me to learn here. [4M3] I was not doing so well. I moved because my mother suggested. [4M6] I was doing normally, and I moved because tasks are facilitated here. [4M7]

Considering the opportunities for education at the mainstream school, pupils first of all distinguish *the fear of bullying*:

if I went to another school, I would be bullied <...> because everyone would anyway pay attention to my appearance, they would look how you react, they would notice anyway. [2M5] You hear all kinds of rumours that they are fighting, insulting each other, here, it looks calmer. [1M5] All the children are angry with each other there. [3M6]

Assessing their learning abilities, pupils design unsuccessful learning at the mainstream school:

I would like, but I don't know whether I could, because my main thing is memory. I don't know how this would affect my learning. [2M5] I think I would be doing badly there. They would give difficult tasks there. [3M6]

Pupils' reflections on the existing experiences of education at different schools highlight *bigger opportunities for further education* upon completion of the mainstream school:

I don't know why I was learning badly. I didn't have any friends. I was sitting at the desk alone. <...> I would like to come back there. It's better there. You can enter everywhere. It's easier to learn here because the program is facilitated <...> Maybe I would succeed learning according to the general curriculum if I tried <...> just when I came here, I realized that you must strive and learn well <...>, not the teachers have to help, I should try harder <...> From that school you won't enter anywhere good <...> I would really choose to learn at that school. [3M4]

Experiences of learning at the special education institution. A large share of pupils who participated in the study never considered possibilities of education at the mainstream school. Pupils are of the opinion that they are *used to learn* at the special school and they find it *easier to learn* here:

I would like to finish this school because it is easier to learn here and I do better. [3M2] It's somehow fun here... maybe I have become accustomed. [1M6] It would be difficult to get used to other teachers. [1M3] Here, I have become accustomed. [3M3]

Pupils maintain that the disadvantage of learning at the special educational institution is *the need for more full-fledged communication with peers*:

there was a moment when I didn't really like it here ... I had few friends. It would be good if there were more girls at school. [1M2] Formerly, there were good companies ... now, it's not good. I miss friends. [1M3] I had many friends there ... I'd like to come back there. [3M2] The class was friendly <...> There are very few children here, there are not so many children to communicate with. [3M3]

Pupils' imparted thoughts arouse doubts about *not always reasoned pupils' education at the special education institution*:

they wanted to send me to the mainstream school long ago, because I am one such here, such "quicker", and everyone else is "slow" ... now they are taking various pupils because there is a shortage of them <...> if just a little bit something <...> and take them right away. If I learned at the mainstream school, I think I would also get higher points. [1M3] Sometimes, it's even too easy to learn <...> I liked there more, but I wouldn't return to that school because I've got accustomed here. [3M3] It's not very difficult to learn <...> maybe I could learn at another school, but I don't want to. Maybe because I've got accustomed. [1M6]

According to pupils, the disadvantage of learning at the special education institution is the *labelling name of the school*:

I don't know why, but I don't like it. [2M6] The name of the school should be changed because it shows that disabled children are learning here. [3M3]

Pupils' opinions on education at the special and mainstream school basically coincide with pupils' experiences disclosed by foreign scientists. Based on the conducted research data, Squires, Kalabouka et al. (2016) state that one third of SEN pupils involved in the research and learning at special schools would like to learn in mainstream schools, if they had a possibility. However, another part of pupils shares negative experiences of learning at the mainstream school, stating that they received the most assistance from teacher assistants but not from teachers or peers. It is noted that experiences of pupils at the special school after moving to the special institution from the mainstream school are more positive. According to Squires, Kalabouka et al. (2016), the special education school is more favourably assessed because of the assistance provided to the pupil and the easier curriculum. This is also important for the pupils involved in this study. Research data of Webster, Blatchford, (2014) show that pupils with SEN at the mainstream school spend as much as a quarter of their time not in the classroom; significantly less interactions with teachers and peers are noted.

The experiences of pupils who participated in this study are given prominence in foreign practice too. Cosgrove, McKeown et al., (2014) have demonstrated by their study that pupils with SEN experience bullying more often at the mainstream school than pupils without SEN. Bullying of this group of pupils

is usually caused by “different” appearance, peculiarities of relationships with peers, educational difficulties and personality traits characteristic to the oppressed. Despite the fact that bullying also occurs at the special school, pupils who have moved from the mainstream school maintain that the special school is a safer educational environment (Squires, Kalabouka et al., 2016).

Psychosocial Environment at the Special Education Institution

Teacher-pupil relationships. Most often, pupil responses reveal *friendly relationships between teachers and pupils, oriented to assistance for pupils*. According to pupils, the good teacher is the one who is patient, seeks to help pupils to master the educational material:

the teacher helps what we don't understand – tells how to do [4M1] Teachers are good. Honest. You need to scold a little if children don't listen; intercede for you, advise, teach, teach everything. Pupils consider the teacher's duties; teachers, pupils' duties. [4M3] Teachers are friendly, help children. [3M6] Very good teachers are the ones who explain, understand, comfort, are fair. [1M1] Allow you to try yourself, then help a little <...> during the lesson you work very much and you are learning in the lesson, master very well. But don't give homework and you “torture yourself” for some hours <...> joking, cheerful <...> who know their subject. [1M3]

Pupils with very limited language skills most often express a *positive opinion about their relation with teachers* without reasoning it but describing teachers' activity:

I get along with teachers. [2M5] I'm a friend with the teacher. [2M4] They teach me. I can count, write because you need to learn to write a sentence. [2M7]

Based on their experience, pupils mention psychological and physical violence, which pupils name as *teachers' negative traits* (crossness, strictness, raised tone of voice) and *applied physical punishments*:

we have a teacher who starts yelling after several answers – we don't like it. She says, “How can you not understand?” [1M3] When we don't listen, scolds, yells, shouts. [4M3] A bad teacher gets angry, grabs by your hair. [3M7] I dislike when the teacher strikes on ears. [3M6]

A part of teachers, according to pupils, *is not able to clearly and understandably convey the curriculum*:

bad teachers are those who are not able to explain; therefore, pupils don't understand the lesson, they learn badly and teachers scold them, sometimes needlessly but often they themselves are guilty that pupils don't understand. [1M1]

Pupils' experiences reveal teachers' *applied wrong assessment of learning achievements*, which promotes the loss of motivation for education:

Sometimes the teacher evaluates not quite correctly <...> once I got 5 for maths, and the classmate also got 5, but the teacher added 2 points for him. I ask, "For what did you add the points?" She says, "Because he is very good at drawing cubes." I say, "I also draw well". Says: "Yes, I understand. Another point because he did his homework". I say, "And I did." Then that teacher turned red and said, "Next time, I'll write a better mark to you." [1M1] Teachers don't evaluate me correctly. Some other pupil does something, then the teacher says "perfect". My work is done better but she praises others. When others do their homework, the teacher praises them and says nothing to me <...> another teacher strangely assesses. Asks, "Have you done your homework?" I say, "Yes." Says, "Good, I'm writing six". I come next time, I say, "I haven't done my homework." Says, "I'm writing five". This way I don't understand where this "fire" to do homework or not to do is. If assesses like this, we usually choose not to do homework. [1M3]

Pupils' inter-relationships are characterized controversially. In some cases, pupils distinguish *good and friendly interrelationships between pupils*. They state that at school they have friends with whom they communicate most often, engage in their favourite activities, help each other:

pupils in the class are friendly. Best time is with friends. [4M9] We listen to music, speak about life, play pool, dance together. Many friends from other classes ... Friendly. Don't get angry. [4M3] There are very good friends here <...> I have whom to talk with. [1M1] In the class, all are friendly, help each other. [1M6]

In case of difficulties in the lessons, pupils usually address the teacher asking to explain, but when the teacher runs out of time in the lesson, *assistance is received from peers*:

classmates help each other. Say: "You don't say the answer, just help." <...> She explains and I get better marks. [1M1] There are cases when I help others because it is more difficult for him to learn. [3M3]

On the other hand, equally frequently pupils mention *disagreements between pupils, bullying or even racket*:

There are cases when we are angry [2M3] Some children are angry with each other, are laughing at each other. [2M4] I am one of those "hurt" <...> they are laughing at me because I have all kinds of other activities: I work with educators, help them, and they just gossip. [1M3] There are such who are always angry with each other, they just "nourish themselves with that evil." [1M5] Fight, curse, don't share something. [4M9] There is bullying both among boys and girls. Mock for behaviour, clothes. Curse. [3M3] I particularly dislike when they ask for money. I say "I won't give". [4M2] Anyway, they don't leave me. Sometimes tease for some trifles, for example, carp at smaller ones, strike, hurt, nickname. [4M3]

In the pupils' opinion, there are cases when teachers themselves indirectly, showing the example of inappropriate behaviour, initiate pupils' bullying :

there are cases when teachers are trying to joke, and pupils hear and then repeat the same. [1M4]

Pupils solve disagreements between themselves differently. Some pupils *tend to seek help from adults:*

I go to teachers to say. They take to the classroom and he is sitting sad because he did the wrong thing [4M1] I go to the deputy or director and tell. [4M3] I go to the educator to complain. She scolds. [3M8]

Other pupils stay away, *avoiding involvement into the conflict:*

I'm afraid to get involved because I myself will be in for it [3M8] If I saw someone nicknaming another, I wouldn't interfere, because I myself would be in for it. [1M1] I don't get involved in conflicts. [1M2] I, personally, don't pay attention, don't interfere. If they are bullying him, let them. I don't intervene. Some children may say, "Why are you interfering here? What are you after?"[2M5]

Several pupils tell *they are trying to help the weaker* in such situations:

it's important to help a friend because I think if I help him and he will help me. [4M3] I then say, "Maybe he doesn't have money to buy other clothes" <...> it's important to help him because this hurts him. [3M3] I'm trying to intercede when I see someone is angry. [3M2]

According to pupils, teachers often apply penalties that are not always effective or seek help from other persons who have more power; i.e., school director, pupils' parents, police officers; however, in their opinion, such conflict resolution is not efficient:

teachers say that "we will do something" but they do nothing. [1M4] Punish the child. Doesn't allow to be at the computer. [1M6] The teacher separates, seats at the desks. [3M2] Teachers take pupils to the director, they write explanations. But most often this is insufficient. They're still bullying. The teacher calls parents. Then it's fine. [3M3] Teachers address the police or go to the director to have a discussion about the pupil. But the pupil's behaviour doesn't change. Only is a little afraid of the director and the deputy. [3M4]

According to Squires, Kalabouka et al., (2016), pupils who have learning experience in both mainstream and special education schools treat teachers of special schools as friendlier and supportive to the pupil. According to the authors (Squires, Kalabouka et al., 2016), better pupil-teacher relationships at the special school may be determined by the smaller number of pupils and class sizes. It is maintained that these conditions lead to a better understanding

of and response to pupils' needs. Pupils with big SEN and pupils without SEN, who participated in the study conducted by Groves & Welsh, (2010), distinguish similar traits of teachers as significant: knowledge of the subject and the ability to relate learning to real life, enthusiasm, positive and respectful attitude to pupils and fairness. According to Robinson (2014), pupils without SEN dislike teachers who raise their voice tone, are moody, do not like their work, are chaotic, are often sick or participate in teacher qualification events. It is believed that this affects pupils' emotional state at school.

The study conducted by Cosgrove, McKeown et al., (2014) reveals that friendship is a particularly important part of social life for SEN pupils. Pupils with SEN, compared with pupils without SEN, have fewer friends at school. Pupils of special schools reveal the importance of applying the system of awarding for positive behaviours and disciplining for inappropriate behaviours at any type of school (Squires, Kalabouka et al., 2016). Strategies for bullying prevention at the mainstream school are distinguished: friendly environment, peer support, learning of survival strategies and ways of responding, teacher engagement and active role, education in small groups or special classes. Thus, irrespective of the type of school the pupil attends, bullying is treated as the result of the school community's ability to manage it (create a secure environment, develop social abilities, promote pupils' friendship oriented to assistance, etc.).

Pupils' Attitude to Learning

Importance of learning. Pupils' attitude to learning is expressed at different levels. Most pupils reveal that they understand the importance of learning, linking it to *better opportunities for further education*:

it is important to study well in order to get good education. [3M2] So that you can acquire some profession. [3M3] <...> so that when you grow up you could enter where you want. [3M4] <...> because I will be able to do some work. [2M7] After graduation you will get a certificate and you will be able to go to work. [2M4] So that you know everything ... because you'll work somewhere. [4M7]

Other learners note the importance of learning *in further independent life*:

you need to learn well to count your money so that they don't deceive you. [2M3] Without science you would perish, not live <...> all science is intended for your life <...> you will need to independently culturally live. Every teacher or mother with father will not contribute. [2M5] If you don't know anything, life will be poor. If you aren't able to count money, you won't know how much things cost. [4M3] Because otherwise it will be difficult to live. [2M6]

Pupils express the thought which means that learning ensures "normal" social life:

You need to study. So that you learn because then, you won't know anything, so, you'll live in the streets. If I study, I'll have a home, a girl. [3M5] You need to learn well, otherwise they will laugh at you. [4M9] If I learned well, I would have normal friends. [4M2]

Several pupils' attitude to education is in the first place linked to their own internal motivation or striving to justify parents' expectations:

there are pupils who get fours and it's all one to them. They talk but I go to learn. [1M3] I could learn better, but there is no such great wish. It is important for me that I should be interested in that subject. [1M4] It's very important to learn well, because if I learn badly, my mother is angry. [1M1]

Quite a large number of pupils involved in the study state that *you need to learn in order to acquire essential communicative abilities*, without providing further arguments:

you need to learn well so that you learn to read and write. [2M8] I want to learn to read. You need. [2M1] I want to go to school, if I don't go, I won't be able to write. You need to write a letter to Santa Claus. [2M1] Need to learn. So that you learn everything. [3M1] Need to learn well. I don't know why. [3M8] You need to learn well so that you learn to write, read, and count. You won't be able to do anything. [4M8] You need to learn well, listen to teachers, read, write. [4M4]

Pupils' interests and learning strenghts. Most often pupils relate their satisfaction with learning at school to *enjoyable activities: lessons that are "interesting", "easy", oriented to "active activities" or lessons where you "do well";* i.e., which correspond to their abilities; other pupils simply name *the subjects they are interested in:*

it's not difficult to learn. I'm learning well. [4M9] I'm doing well in works and music because I'm very talented; therefore, teachers accept me to do such work. [4M3] Maths is interesting to me when the teacher gives a calculator and sheets, where you have to count and colour. [4M3]

Speaking about enjoyable activities or memorable events, days at schools, pupils most often mention *informal education organized at the institutions (clubs, days without lessons, excursions or project activities):*

we go to museums, excursions, the stud. [1M2] We went to the Botanical Garden. There were games, a picnic. [1M3] We went to give a concert to the Czech Republic. [1M4] There was some celebration, we were riding bicycles. [1M5] There are many sorts of activities here. [2M6] The Poles invite us, we go to them and vice versa <...> a fantastic tour. Everywhere we go, I like that a lot <...> Every father should be happy that his child goes everywhere so often. [2M5]

Only several pupils, reflecting on their successful learning experiences, note *individual personal or social abilities*, which, in their opinion, help them in learning:

I'm eloquent, pupils make posters in the classroom, and I always have to present them. Or in the hall, when you need to talk, I speak impromptu. Everything goes fine. [1M3] I wasn't able to defend myself. I was a very big coward. Now, I think I could be able to represent myself and I'm braver. [1M5]

Only a small share of pupils reveals *application of metacognitive strategies* in the educational process and daily activities, seeking to help themselves to learn:

the teacher says to us all the time: "you first have to listen and then to write" <...> "You must be silent when one speaks". [2M3] At school, I try to write more in the notebooks so that the teacher doesn't have to run about every time. She won't run to everyone <...> Mom with my grandmother always say to me: "Write down on a small piece of paper" <...> I sometimes don't want to write, I want to remember somehow myself, but I never succeed. [2M5] When there is a difficult task in the lesson, I'm trying to figure out so that I understand, and if I fail, I keep waiting so that I could look for everything at home. [1M3]

Learning difficulties. The majority of pupils states *they are not experiencing educational difficulties*. Educational difficulties named by other pupils are most often associated with "*difficult lessons*", "*lessons where you fail*", "*unenjoyable or difficult activity*":

I don't like writing. When you write, you are bored. [2M3] She fails because she can't count. [2M7] Can't memorize the multiplication table. [2M6] I'm most unsuccessful in geography because those maps are too complex for me. [4M3] The most difficult subjects are Lithuanian and maths. [4M1] Sometimes English is difficult. They show a video in English, and I need to answer in Lithuanian. I understand a few words, but not many. [4M2]

Only a few pupils relate their learning difficulties to insufficient cognitive abilities. It is maintained that these pupils' educational difficulties are caused by *weak memory*:

I'd like to learn better if the memory were better. This hinders my learning. Sometimes I learn the lesson and the next day, they ask me and this is forgotten. [1M5] I couldn't learn better <...> I have problems with memory: sometimes I understand what the teacher says in the lesson, but when I am asked to tell, I forget everything. Even at home, when I come back from school, I put a phone on the table and ask "Where is my phone?" I put for one minute and I no longer know where I put it. [2M5]

Some pupils distinguish *the lack of attention in the lesson*, which they think arises due to inappropriate behaviour of peers in the lesson:

There is a classmate who sings in the lessons <...> he doesn't listen and starts singing. Other pupils say "you are disturbing us" <...> when he is singing I do half of my works badly only because of him. He disturbs and it's difficult to concentrate. [1M1]

Pupils with more severe educational difficulties receive the teacher's special attention during the lesson and better learners sometimes *lack the teacher's attention*:

teachers should be more near us, because when other children don't understand, maybe they stay more near them. [2M6] The teacher could help so that I learn better. She should work with me alone. I would concentrate more on what she is saying. [1M1]

It can be assumed that the rarely distinguished pupils' individual learning characteristics (difficulties and strenghts) show pupils' poor self-knowledge and readiness to understand their learning peculiarities. According to Squires, Kalabouka et al., (2016), the way in which learning tasks are given to pupils can determine their self-awareness. Based on the research data of Cosgrove, McKeown et al., (2014), pupils with SEN express lower satisfaction with school and, in particular, with learning more difficult subjects (reading, writing, maths) than non-SEN pupils. Pupils without SEN positively assess those lessons and activities that are related to their interests, but it is stated that such practice is rare in other countries too (Groves, Welsh, 2010).

Interestingly, both SEN pupils learning at the special school (revealed in this study) and mainstream school pupils (Groves, Welsh, 2010) note the need for the teacher's individual attention or additional consultations. Mainstream school educators also maintain that one of the main challenges of inclusion is teachers' special attention for pupils experiencing difficulties in the lessons and lack of attention for better learners (Lambe, Bones, 2006).

This study, like the study of foreign authors (Cosgrove, McKeown et al., 2014), reveals that, in SEN pupils' opinion, positive aspects are usually the ones of social learning at school; i.e., communication with peers, extra-curricular activities and informal education.

Conclusions

1. Often, pupils with severe SEN, learning at the special school, have doubts about the possibilities of learning at the mainstream school because of the lack of support corresponding to their needs, unsafe emotional environment

and bullying at mainstream schools. Pupils think that learning at the special education school is easier and, assessing realistically, is better tailored to pupils' abilities and needs. Learning at the special education institution, pupils distinguish the need for and the lack of full-fledged communication with peers.

2. Pupils' experiences of communication with teachers and between themselves are diverse. Many teachers are described as supportive; others, on the contrary, are assessed quite negatively due to personal qualities or the lack of pedagogical competencies. Pupils often share the experience of bullying among peers at schools. The need for application of bullying prevention strategies and the school community's ability to manage it at schools come to prominence.
3. Many pupils' attitude to learning is inseparable from internal motivation. Successful learning is seen as a precondition for greater opportunities of further education, "normal" social life and employment, but a large share of pupils does not explain why they need to learn. Pupils mostly enjoy lessons oriented to pupils' active, practical activities and informal education organized at schools. Pupils often explain learning difficulties by "difficult" subjects. Rarely distinguished pupils' individual learning characteristics show pupils' poor self-knowledge and readiness to understand their learning peculiarities.
4. It comes to prominence in the study that a share of pupils with severe SEN has the opinion about advantages and limitations of learning at the special and mainstream school. Experiences of SEN pupils' learning in different types of schools in Lithuania and abroad are analogous. The study reveals that pupils associate learning at the inclusive school with greater opportunities for further education, more full-fledged communication with peers; however, they express fear for learning difficulties and bullying as well as lack of individual support in learning process. On the one hand, while learning at the special school, pupils feel safer, receive more support from teachers, feel teachers' positive attitudes, and do not experience considerable learning difficulties. On the other hand, like in mainstream schools, there are cases of bullying, not always fair behaviour of teachers is noted, difficulties in mastering the curriculum are encountered.

References

- Armstrong, T. (2017). Neurodiversity: The Future of Special Education? *Differences, Not Disabilities*, 74 (7), 10-16.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. & Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija [Qualitative Research Methodology]*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. Retrieved from: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cera, R. (2015). National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. In V. Della Fina & R. Cera (Eds.), *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment* (pp.79-108). Springer-Verlag GmbH.
- Cosgrove, J., McKeown, C., Travers, J., Lysaght, Z., Ní Bhroin, O., & Archer, P. (2014). *Educational Experiences and Outcomes for Children with Special Educational Needs: A Secondary Analysis of Data from the Growing Up in Ireland Study*. National Council for Special Education.
- Department of Education and Science (2007). *Inclusion of Students with Special Educational Needs Post-Primary Guidelines*. Stationery Office, Dublin.
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
- Groves, R., Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, 20 (2), 87 – 104.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Badar, J., Travers, J. C., & Wiley, A. L. (2016). Inclusive Education Moving Forward. In *General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved* (pp.153-178). Emerald Group Publishing Limited.
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. Sage Publications.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 2, 167–186.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (Eds.). (2003). *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication European Agency for Development in Special Needs Education*. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Powell, J. J. W. (2009). To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review*, 53(2), 161-187.

- Robinson, C. (2014). *Children, Their Voices and Their Experiences of School: What Does The Evidence Tell Us?* Research Reports: CPRT Research Survey 2 (new series). Cambridge Primary Review Trust.
- Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas [Disability Phenomenon]*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Smith, Ch. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In H. T. Reis & Ch. M. Judd (Eds.), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (pp.313-335). Cambridge University Press.
- Squires, G., Kalabouka, A., & Bragg, J. (2016). *A Study of the Experiences of Post Primary Students with Special Educational Needs*. National Council for Special Education.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
- Travers, M. (2001). *Qualitative Research Through Case Studies*. Sage Publications.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better than Another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Watkins, A. (Ed.). (2012). *Teacher Education for Inclusion*. Profile of Inclusive Teachers Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2014). Worlds Apart? The Nature and Quality of the Educational Experiences of Pupils with a Statement for Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 1-19.

EXPERIENCES OF PUPILS WITH SEVERE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

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

Summary

The article reveals the experiences of pupils with severe special educational needs (SEN) at special education institutions, which are analyzed in the context of inclusive education approach and research conducted in foreign countries data. The study highlights pupils' opinions on the opportunities and limitations of education at special and mainstream schools, their attitude to learning and discloses peculiarities of psychosocial environment at special schools.

The research object is learning experiences of pupils with severe SEN at the special educational institution.

The research aim is to reveal learning experiences of pupils with severe SEN at the special education institution.

Pupils with severe SEN (N=29) from special education institutions were participating in the research. The research data were collected employing *the semi-structured individual* interview. Research data were processed using *the qualitative content analysis* method. The research is grounded on the approach of *the interpretative (phenomenological) research methodology*.

Research data reveals, that pupils with severe SEN, learning at the special school, have doubts about the possibilities of learning at the mainstream school because of the lack of support corresponding to their needs, unsafe emotional environment and bullying at mainstream schools. Pupils think that learning at the special education school is easier and, assessing realistically, is better tailored to pupils' abilities and needs. Learning at the special education institution, pupils distinguish the need for and the lack of full-fledged communication with peers.

Many teachers are described as supportive; others, on the contrary, are assessed quite negatively due to personal qualities or the lack of professional competencies. Pupils often share the experience of bullying among peers at schools.

Many pupils' attitude to learning is inseparable from internal motivation. Successful learning is seen as a precondition for greater opportunities of further education, "normal" social life and employment, but a large share of pupils does not explain why they need to learn. Pupils mostly enjoy lessons oriented to pupils' active, practical activities and informal education organized at schools. Rarely distinguished pupils' individual learning characteristics show pupils' poor self-knowledge and readiness to understand their learning peculiarities.

Experiences of SEN pupils' learning in different types of schools in Lithuania and abroad are analogous. The study reveals that pupils associate learning at the inclusive school with greater opportunities for further education, more full-fledged communication with peers; however, they express fear for learning difficulties and bullying as well as lack of individual support in learning process. On the one hand, while learning at the special school, pupils feel safer, feel teachers' positive attitudes, and do not experience considerable learning difficulties. On the other hand, like in mainstream schools, there are cases of bullying, not always fair behaviour of teachers is noted, difficulties in mastering the curriculum are encountered.