



Specialusis ugdymas Europoje (Tomas 2)

ŠVIETIMO PASLAUGŲ TEIKIMO YPATUMAI

Teminė publikacija



Specialusis ugdymas Europoje

(Tomas 2)

ŠVIETIMO PASLAUGŲ TEIKIMO YPATUMAI

Teminė publikacija

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra



Šią ataskaitą parengė Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, ją rengti padėjo Eurydice nacionaliniai padaliniai.

Šio dokumento leidybą rėmė Europos Komisijos generalinis švietimo profesinio rengimo, kultūros ir multilingvizmo departamentas:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Šio dokumento ištraukomis galima naudotis, nurodžius tikslų šaltinį.

Kad informacija būtų prieinama visiems, ši ataskaita yra išversta į 19 kalbų ir pateikta elektroniniu formatu.

Skaitmeninė versija yra pateikta Europos Agentūros svetainėje:
www.european-agency.org/

Parengė: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Viršelis iliustruotas 20 metų amžiaus Olivier Somme piešiniu. Olivier mokosi prancūzų bendruomenės specialiojoje mokykloje EESSCF, Verviers, Belgijoje.

Elektroninė
ISBN: 87-91811-85
EAN: 9788791811852

Spausdinta
ISBN: 87-91811-84-8
EAN: 9788791811845

2006

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra

Sekretoriatas

Østre Stationsvej 33
DK – 5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Biuras Briuselyje

3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

TURINYS

ĮVADAS	7
Pirmas skyrius – INKLIUZINIS UGDYMAS IR VEIKLA KLASĖJE VIDURINĖJE MOKYKLOJE	11
1.1 ĮŽANGA	11
1.2 STRUKTŪRA, TIKSLAI IR METODOLOGIJA	14
1.2.1 Struktūra	14
1.2.2 Tikslai.....	15
1.2.3 Metodologija.....	16
1.3 VEIKSMINGA VEIKLA KLASĖJE	17
1.3.1 Mokymas bendradarbiaujant	18
1.3.2 Mokymasis bendradarbiaujant.....	19
1.3.3 Problemos sprendimas drauge.....	20
1.3.4 Heterogeninis grupavimas.....	21
1.3.5 Veiksmingas ugdymas	23
1.3.6 Namų aplinkos sistema	24
1.3.7 Alternatyvios mokymosi strategijos.....	26
1.4 INKLIUZIJOS PRIELAIIDOS	27
1.4.1 Mokytojai.....	27
1.4.2 Mokykla.....	28
1.4.3 Išoriniai veiksniai.....	30
1.5 IŠVADOS	32
Literatūros sąrašas	34
Antras skyrius – AUKŠTOJO MOKSLO IR STUDIJŲ PRIEINAMUMAS ASMENIMS, TURINTIEMS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ	35
2.1 ĮŽANGA	35
2.2 STUDENTAI, TURINTYS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ (SUP) IR AUKŠTASIS MOKSLAS (AM)	35
2.3 VEIKSNIAI, LEMIANTYS AUKŠTOJO MOKSLO PRIEINAMUMĄ	39
2.3.1 Teisė studijuoti ir gauti reikiamos pagalbos aukštojoje mokykloje	40
2.3.2 Nacionaliniu lygmeniu teikiamos pagalbos sistema	44
2.3.3 Pagalbos teikimas aukštosiose mokyklose.....	46
2.4 VEIKSNIAI, TRUKDANTYS ĮSTOTI Į AUKŠTĄJĄ MOKYKLĄ IR JOJE STUDIUOTI	51



2.4.1 Fizinės aplinkos prieinamumas	52
2.4.2 Informacijos prieinamumas	53
2.4.3 Pagalbos prieinamumas	54
2.4.4 Nuostatos	56
2.4.5 Teisės	57
2.5 GALIMI SPRENDIMAI?	58
Literatūros sąrašas	61
Trečias skyrius – PERĖJIMAS IŠ MOKYKLOS Į DARBINĘ VEIKLĄ.....	65
3.1 ĮVADAS.....	65
3.2 PAGRINDINIAI KLAUSIMAI	66
3.2.1 Statistiniai duomenys	66
3.2.2 Išsilavinimo lygis	67
3.2.3 Profesinio mokymo ir rengimo prieinamumas.....	67
3.2.4 Profesinis rengimas.....	67
3.2.5 Nedarbo lygis	68
3.2.6 Lūkesčiai ir nuostatos.....	68
3.2.7 Darbo vietos pritaikymas	68
3.2.8 Esamų teisės dokumentų nuostatų įgyvendinimas	68
3.3 PERĖJIMĄ ĮTAKOJANTYS VEIKSNIAI IR REKOMENDACIJOS.....	69
3.4 INDIVIDUALUS PERĖJIMO IŠ MOKYKLOS Į DARBINĘ VEIKLĄ PLANAVIMAS	74
3.5 GALUTINĖS REKOMENDACIJOS	82
3.6 IŠVADOS	83
Literatūros sąrašas	84
BAIGIAMASIS ŽODIS	87

ĮVADAS

Leidinyje *Švietimo paslaugų teikimo ypatumai* pateikiama apibendrinta informacija, kurią surinko Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. Nagrinėjamos trys esminės specialiojo ugdymo srities temos:

- Inkluzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje;
- Aukštojo mokslo prieinamumas asmenims, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių;
- Perėjimas iš mokyklos į darbinės veiklos sritį.

Informacija šiam leidiniui buvo renkama įvairiais būdais: panaudotos šalių narių pateiktos ataskaitos apie situaciją atitinkamose švietimo srityse, nagrinėti praktinės patirties pavyzdžiai, taip pat buvo organizuojami pažintiniai ekspertų vizitai. Šią publikaciją parengė ir išleido Agentūra, su ja bendradarbiavo Eurydice nacionaliniai padaliniai. Daugiausia Eurydice nacionaliniai padaliniai teikė pastabų ir siūlymų tais atvejais, kai šalys nebuvo Agentūros narėmis; tačiau į visus siūlymus ir/ar pastabas, pateiktas Eurydice padalinių buvo atsižvelgta sekančiuose leidinio skyriuose.

Pagrindinis šio leidinio tikslas peržiūrėti, atnaujinti ir išplėsti turimą informaciją apie jau minėtus tris klausimus, siekiant apimti kuo daugiau valstybių. Surinkta medžiaga ir duomenys, gauti iš Agentūros narių, buvo nusiųsti Eurydice nacionaliniams padaliniams, tokiu būdu buvo palengvintas jiems keliamų funkcijų atlikimas, o jų buvo paprašyta pateikti pastabų ir įžvalgų bei pasidalinti tam tikrais specifiniais duomenimis. Šių padalinių indėliu būdavo pasinaudojama besąlygiškai, kai pateikiami duomenys jau minėtais trimis klausimais iš esmės sutapdavo su Agentūros jau turimais duomenimis. Tačiau Eurydice padalinių pateikiama informacija būdavo plačiau nagrinėjama tuomet, kai kildavo būtinybė išsamiau nušviesti tam tikrų valstybių švietimo grandžių vystymąsi.

Dėkojame nacionaliniams Lichštenšteino, Maltos, Lenkijos, Rumunijos ir Švedijos padaliniams už jų veiksmingą indėlį į šios publikacijos rengimą. Tariame nuoširdų ačiū Agentūros nacionaliniams atstovams už jų pagalbą ir bendradarbiavimą, kurie buvo tokie svarbūs rengiant šią teminę publikaciją. Tai jau antrasis kartas,



kai veiksmingas bendradarbiavimas tarp Agentūros ir Eurydice padėjo parengti teminį leidinį. 2003 metų sausio mėnesį išleista teminė publikacija *Specialusis ugdymas Europoje* buvo pirmoji šio vaisingo bendradarbiavimo išdava.

Leidinyje nesivadovaujama koku nors vienu išskirtiniu požiūriu į specialiojo ugdymo sritį. Kol kas nėra vieningo požiūrio į tai, kada vartoti tokias sąvokas kaip neįgalumas, specialusis poreikis ar sutrikimas. Apibrėžimai ir specialiųjų ugdymosi poreikių kategorijų traktuotė įvairiose šalyse yra skirtinga. Taigi nagrinėjant medžiagą, vadovautasi nuostata, kad būtina apžvelgti visus apibrėžimus ir nuostatas, susijusias su publikacijoje svarstomais trimis klausimais.

Pirmame skyriuje kalbama apie *Inkliuzinį ugdymą ir veiklą klasėje vidurinėje mokykloje*. Suteikti tinkamą aprūpinimą paslaugomis vidurinio ugdymo pakopoje yra kompleksinė problema, kai persipina specialusis ugdymas ir ugdymo planai ir programos. Ta vidurinio ugdymo organizavimo sistema, kuri šiuo metu vyrauja daugelio šalių švietimo sistemose, mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), kelia didžiulų problemų. Šiame skyriuje apžvelgiamos strategijos, kuriomis vadovaujasi mokyklos, jau sugebėjusios įveikti kylančias problemas ir aprašomi įvairūs inkliuzinio ugdymo organizavimo būdai, geroji mokyklų patirtis. Skyriuje daug dėmesio skiriama mokinio inkliuzijos sėkmę vidurinio ugdymo pakopoje įtakojantiems veiksniams: „srauto“ modelio (arba grupavimo į klases) viduriniame ugdyme; akademinių pasiekimų svarbos akcentavimo; mokytojų pasirengimo spragų, mokytojų nuostatų. Klausimai nagrinėjami, derinant įvairių literatūros šaltinių apžvalgą, atvejų analizės išvadas ir ekspertų pažintinių vizitų įžvalgas.

Antrame skyriuje kalbama apie *Aukštojo mokslo (AM) prieinamumą mokiniams, turintiems SUP*. Neįgalieji studentai aukštosiose mokyklose sudaro tik nedidelę dalį studijuojančių, todėl kyla nemažai klausimų: kokių gi esama kliūčių arba kokių esama veiksnių, palengvinančių neįgaliųjų įstojimą į aukštąsias mokyklas ir sėkmingas studijas? Skyriuje pateikiamos medžiagos pagrindą sudaro Europos šalių literatūros šaltinių analizė, informacija, kurią surinko Agentūra ir pateikė Eurydice nacionaliniai padaliniai. Skyriuje siekiama pateikti informacijos apie veiksmingos pagalbos asmenims, turintiems SUP, sistemas, padedančias mokiniams įstoti į aukštąsias mokyklas ir



sėkmingai studijuoti. Reikia atkreipti dėmesį, kad kai kurie duomenys yra pateikiami lentelėse, kadangi taip yra patogiau pateikti aprašomojo pobūdžio informaciją. Tačiau tai visiškai nereiškia, kad šitokiu būdu norėta palyginti įvairių šalių sukurtas pagalbos sistemas, duomenys pateikiami lentelėse tik dėl vaizdumo.

Trečias skyrius yra skirtas *Perėjimui iš mokyklos į darbinę veiklą*. Perėjimas iš mokyklos į darbinės veiklos sritį yra nepaprastai svarbus dalykas kiekvieno jaunuolio gyvenime, o gyvenimo kelyje jaunų žmonių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, jis tampa ypač svarbiu. Perėjimas apie kurį kalbama šiame skyriuje yra ilgas ir sudėtingas procesas, susijęs su įvairiais asmens gyvenimo tarpsniais, todėl šį procesą reikėtų kuo tinkamiau valdyti. Labai dažnai jaunuoliai susiduria su įvairiais įsišaknijusiais prietaisais, geranoriškumo stoka, kartais jie būna nepakankamai pasirengę darbui, siekiama juos perdėti globoti ir pan. Visi šie veiksniai neigiamai įtakoja jaunuolių galimybę visaverčiai dalyvauti atviroje darbo sistemoje. Skyriuje pateikiamas aštuonių veiksnių, turinčių įtakos perėjimo į darbinę veiklą procesui, aprašymas, paremtas literatūros analize. Šeši esminiai veiksniai, kurie buvo apibrėžti Agentūros projektų metu, atlikus kruopščią analizę, yra pateikiami drauge su rekomendacijomis, skirtomis politikos formuotojams ir srities specialistams. Šių rekomendacijų tikslas – patarti, kaip reikėtų tobulinti jaunuolių, turinčių SUP, perėjimo iš mokyklos į darbinę veiklą procesą.

Pagrindinių veiksnių, susijusių su trimis nagrinėjamomis temomis, santrauka yra pateikta skirsnyje Baigiamasis žodis šio leidinio pabaigoje.

Pirmas skyrius

INKLIUZINIS UGDYMAS IR VEIKLA KLASĖJE VIDURINĖJE MOKYKLOJE

1.1 ĮŽANGA

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas vidurinėje mokykloje yra sudėtinga tema. Įvairūs pranešimai (žr. Europos agentūros tyrimus apie specialųjį ugdymą Europoje, pvz.:1998, 2003 m.) teigia, kad inkluzinis ugdymas dažniausiai sėkmingai vykdomas pradinėje mokykloje, tačiau vidurinėje mokykloje kelia problemų. Mokymosi dalykų padaugėjimas bei skirtingos mokymo organizavimo strategijos sukelia rimtų sunkumų moksleivių integracijai vidurinėje mokykloje. Taip atsitinka dar ir dėl to, kad atotrūkis tarp SUP turinčių vaikų ir jų bendraamžių su amžiumi didėja – juolab, kad daugelyje šalių vidurinio mokymo lygyje dažnai taikomas diferencijuoto mokymo modelis, kai mokiniai yra grupuojami (suskirstomi į klases) pagal jų pasiekimų lygį.

Literatūros apžvalga, Švedija: *Mokykloje vyresni moksleiviai susiduria su gerokai daugiau kliūčių nei jaunesni (...). Problemos dažniausiai susijusios su ugdymo organizavimu ir mokykline veikla, o ne su mokinių diagnozėmis ar mobilumu.*

Literatūros apžvalga, Šveicarija: *Perėjimas iš integralaus mokymo pradiniame mokymosi etape į gana segreguotą mokymą vidurinėje mokykloje dažnai tampa lemiamu veiksnium mokiniams renkantis savo profesiją ateityje. Perėjimas iš integruoto mokymo formos į vidurinį mokymą, kai mokiniai išskirstomi į klases pagal savo pasiekimus, palieka žymę visam likusiam mokyti mokykloje laikui. Juolab, kad mokiniai su SUP negali lengvai atsiriboti nuo pradinėje mokykloje įprasto mokymo organizavimo ir šį savo įgūdžių „bagažą“ atsineša į griežtai segreguotą formą organizuotą mokymo etapą.*

Pastabos iš Maltos: *Maltoje, kaip ir kitose Europos Sąjungos šalyse, inkluzinio ugdymo užtikrinimas vidurinio ugdymo pakopoje kelia daug rūpesčių. Juk būtent šioje ugdymo pakopoje mokiniams keliami gana dideli reikalavimai, be to mokomasi sudėtingų ir gana*




specifinių dalykų. Mokytojams, kuriems trūksta įgūdžių, tai sukelia nemažų sunkumų.

Kitas svarbus ir sudėtingas veiksnys, susijęs su viduriniu ugdymu – tai, kad pastaruoju metu yra ypatingai pabrėžiama *akademinių pasiekimų* svarba. Būtent spaudimas, kurį patiria mokyklos, siekdamos aukštų akademinių mokinių pasiekimų rodiklių, gali būti laikomas viena priežasčių, skatinančių mokinius nukreipti mokytis į specialiąsias mokyklas arba specialiąsias klases.

Literatūros apžvalga, Ispanija: *Faktas, kad vidurinis mokymas yra dažnai hiperbolizuotai apibūdinamas kaip mokymo programos organizavimas vienodų gabumų vaikų grupei, dar labiau apsunkina adaptavimosi procesą skirtingus gabumus turintiems vaikams.*

Žinoma, nenuostabu, kad visuomenė dažnai reikalauja, jog daugiau dėmesio būtų skiriama investicijų į mokslą atsipirkimui. Dėl to ugdyme atsiranda terminas „rinkos mąstymas“ ir tėvai pradeda elgtis kaip „klientai“. Mokyklos yra priverstos atsakyti už mokinių rezultatus ir vis labiau įsigali tendencija spręsti apie mokyklas pagal jų mokymo rezultatus. Reikia pabrėžti, kad toks pokytis tampa ypač pavojingu silpniems mokiniams. Kitaip tariant, mokyklos noras siekti aukštesnių rezultatų bei noras integruoti mokinius SUP turinčius mokinius yra tarpusavyje nesuderinami. Ir vis dėlto tyrimas įrodė, kad galimas ir kitoks mokymo organizavimo būdas:

Socialiniai tyrimai, Jungtinė Karalystė: *Mokyklos direktorius pakomentavo, kaip keitėsi mokykla nuo to laiko, kai buvo pradėtas vykdyti inkliuzinis ugdymas. Keitėsi specialiojo ugdymo reikalavimai, kuriuos mokykla pajėgė įgyvendinti, taip pat keitėsi ir požiūris į bendruosius mokymosi pasiekimus. Iki tyrimo likus 10 mėnesių, mokyklą aplankė Ugdymo standartų tarnybos, vykdančios valstybinę mokyklų kontrolės programą visose Anglijos mokyklose, inspektorai. Ataskaita buvo ypač palanki, ir mokykla buvo gerai įvertinta. Ugdymo standartų tarnybos ataskaitoje konstatuojama: „Mokykla pelnytai didžiuojasi savo inkliuziniu ir daugiakultūriniu etosu. Čia pasiekiami aukšti mokymosi standartai ir puoselėjama tarpusavio globos atmosfera. Santykiai tarp mokyklos vadovybės, darbuotojų bei mokinių yra labai geri, mokykla vadovaujasi lojalumo ir vienybės principu. Tai įrodo, kad išleistos lėšos atsiperka su kaupu“.*



Ankstesni Europos agentūros tyrimai rodo, jog dauguma šalių pritaria, kad inkluzinis ugdymas viduriniajame mokymo etape yra labai aktuali tema. Nepakankama mokytojų kvalifikacija ir jų ne visai teigiamas požiūris yra labai svarbios problemos. Būtent mokytojų požiūris yra vienas iš lemtingiausių veiksnių įgyvendinant inkluzinį ugdymą, o požiūris dažniausiai priklauso nuo mokytojų patirties (ypač dirbant su SUP turinčiais mokiniais), kvalifikacijos, jiems suteikiamos paramos ir kitų sąlygų, pvz. klasės dydžio ir darbo krūvio.

Literatūros apžvalga, Austrija: (...) buvo aiškiai nustatyta, jog teigiamas mokytojų bei mokyklos bendruomenės požiūris į inkluzinį mokymą yra itin svarbi varomoji jėga sėkmingam inkluziniam ugdymui, nepaisant to, koks mokymo modelis pasirinktas. Tokie mokyklų skatinami inovatoriški impulsai netgi gali įveikti kai kuriuos trūkumus (pvz.: nepakankamas valandų skaičius, skirtas monitoringui, prastai įrengtos klasės, per didelis mokytojų skaičius grupelėje ir kt.).

Vidurinio mokymo pakopoje mokytojai vis dėlto yra mažiau linkę integruoti į savo klases moksleivius su SUP. Darbas su tokiais vaikais iš tiesų reikalauja pasiaukojimo bei jautrumo, mokytojai privalo atsižvelgti į mokinių poreikius.

Socialiniai tyrimai, Olandija: (Apie 12 metų berniuką, turintį Asperger sindromą). Kartą viena iš berniuko mokytojų nusprendė, jog jis neatliks visų namų darbų užduočių. Pasiteiravusi berniuko ji sužinojo, kad šis neužbaigė namų darbų užduoties, nes taupė vietą savo sąsiuvinyje, o viso namų darbo vienoje sąsiuvinio eilutėje sutalpinti negalėjo. Į kitas eilutes vaikas atsisakė rašyti manydamas, kad jos bus reikalingos kitiems mokymosi dalykams. Taip pat pamokų metu jis neištaisydavo visų savo klaidų, nes, anot jo, sąsiuvinyje tam neužteko vietos. Mokytoja pasiūlė pamokos medžiagą rašyti dešinėje sąsiuvinio pusėje, o pastabas apie klaidas pasižymėti kairėje. Kadangi toks sprendimas sąsiuvinyje nesukeltų netvarkos, mokinys sutiko ir problema buvo išspręsta. Berniukui tai buvo labai svarbu.

Šiame tyrime bus aptariamoms šios bei kitos su inkluziniu ugdymu vidurinėje mokykloje susijusios problemos. Susidomėjusieji dokumentais, kuriais remiantis buvo parengta ši ataskaita, gali juos rasti



Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros elektroninės svetainės www.european-agency.org puslapyje apie inkluzinį ugdymą ir veiklą klasėje

1.2 STRUKTŪRA, TIKSLAI IR METODOLOGIJA

1.2.1 Struktūra

Tyrimo dėmesio centre buvo efektyvi veikla klasėje, taikant inkluzinį ugdymą. Buvo manoma, jog inkluzinis ugdymas priklauso nuo mokytojų veiklos klasėje. Tačiau mokytojų veikla klasėje priklauso nuo mokytojų kvalifikacijos, patirties, įsitikinimų ir požiūrio, taip pat nuo situacijos klasėje, mokykloje ir kitų išorinių veiksnių (vietinės ir regioninės paramos, veiklos krypties, finansavimo ir k.t.).

Literatūros apžvalga, Ispanija: *Akivaizdu, jog mokinių mokymosi problemos atsiranda ne vien dėl mokymosi sunkumų, bet ir dėl mokymo organizavimo būdų mokyklose. Tai turi didelės įtakos ugdymo procesui klasėse (pvz., atsiranda mokymosi problemų).*

Literatūros apžvalga, Jungtinė Karalystė: *Nors įvairiose šalyse atlikti socialiniai tyrimai parodė, kad inkluzinis ugdymas, tikėtini rezultatai ir pats procesas gali būti traktuojami įvairiai, tačiau bet kuriuo atveju inkluzinis ugdymas reikalauja mokyklos reformos, termino „atsiliekančių vaikų mokymas“ atsisakymo bei ugdymo programos turinio ir jo pateikimo patobulinimo..*

Palyginus su ankstesniu tyrimu, kurio dėmesio centre buvo pradinis ugdymo lygis, vidurinėje mokykloje šis išbandymas yra žymiai sunkesnis, kadangi daugelio šalių mokymo/si programa yra orientuota į atskirus mokymo/si dalykus ir dėl to mokiniai turi nuolat migruoti iš vienos klasės į kitą.

Literatūros apžvalga, Austrija: *Ugdymo proceso diferencijavimas, kai mokiniai iš įvairių klasių suburiami tam tikrų pamokų metu, reiškia klasės, kaip pagrindinio socialinio vieneto, suskaidymą. Vaikai yra atskiriami nuo savo pagrindinės klasės ir migruoja iš vienos klasės į kitą, prisijungdami prie paralelinių klasių mokinių. Paaiškėjo, kad tai kelia didelių sunkumų SUP turinčių mokinių integracijai, kadangi nėra užtikrinamas socialinis tęstinumas.*



Vidurinis mokymas daugelyje šalių dažniausiai yra organizuotas taip, jog mokiniams, turintiems SUP, mokymasis tampa sunkiu išbandymu. Todėl ypač svarbu išskirti keletą strategijų, kurių ėmėsi mokyklos, mėginusios įveikti šią problemą.

Mokytojai ir mokyklos organizuoja inkluzinį ugdymą klasėse įvairiomis formomis. Pagrindinis šio tyrimo tikslas buvo aprašyti tuos įvairius inkluzinio ugdymo būdus ir pateikti apie tai daugiau informacijos.

Tikslui pasiekti tyrime buvo iškelta eilė klausimų. Pagrindinis klausimas: *kaip klasėje dirbti su skirtingais vaikais?* Greta buvo apsvarstytas ir kitas pirminės svarbos klausimas: *kokių sąlygų reikia klasėje dirbant su skirtingais vaikais?*

Tyrimo dėmesio centre buvo mokytojų darbas. Tačiau paaiškėjo, jog mokytojai dažniausiai mokosi ir įgyja praktikos iš greta esančių jiems svarbių ir įtakingų žmonių: mokyklos direktoriaus, kolegų mokytojų ir kitų ugdymo specialistų, dirbančių toje mokykloje ar kitur. Visi šie specialistai ir tapo pagrindiniu tiriamuoju šio projekto objektu.

1.2.2 Tikslai

Pagrindinis tyrimo uždavinys buvo supažindinti mokytojus ir susijusius su ugdymo organizavimo klausimais su galimomis darbo su įvairių gebėjimų ir ugdymosi poreikių vaikais klasėje bei mokykloje strategijomis ir suteikti jiems informacijos apie būtinas sąlygas šioms strategijoms įgyvendinti. Projektas turėjo atsakyti į pagrindinius klausimus, susijusius su inkluzinio ugdymo diegimu. Pirma, būtina išsiaiškinti ir suprasti, *kas yra veiksminga* inkluzinėje aplinkoje. Antra, reikia gilesnio supratimo, *kaip* vyksta inkluzinis ugdymas. Trečia, labai svarbu žinoti, *kodėl* toks ugdymas vyksta (kas jį sąlygoja).



1.2.3 Metodologija

Buvo imtasi įvairios veiklos, kuri padėtų atsakyti į iškilusius klausimus. Pirmasis tyrimo žingsnis buvo literatūra paremti apžvalginiai skirtingų inkluzinio ugdymo modelių ir sąlygų, būtinų tiems modeliams įgyvendinti, aprašymai. Metodai ir literatūros apžvalgos duomenys yra pateikti leidinyje *Inkluzinis ugdymas ir efektyvi veikla klasėje vidurinėje mokykloje*, kuris yra išleistas kaip elektroninė knyga (Meijer, 2005: www.european-agency.org). Literatūros apžvalgos duomenys buvo reikalingi tam, kad atskleistų, kas yra veiksminga inkluzinėje aplinkoje.

Antroji tyrimo stadija – skirtingose šalyse atlikti socialiniai tyrimai – sprendė klausimus, *kaip inkluzinis ugdymas vyksta ir ko reikia, kad jis vyktų*. Europos agentūros narės išstudijavo savo šalyse vykčius gero/pavyzdinio ugdymo pavyzdžius. Jų buvo paprašyta sutelkti dėmesį į veiklą klasėje ir pateikti ugdymo programos charakteristiką. Be to, buvo kreipiamas dėmesys ir į vyraujančią kontekstą bei sąlygas; ypač tas sąlygas bei konteksto kaitą, kurie buvo būtini įdiegiant ir toliau vystant šią programą. Tokios sąlygos ir konteksto kaita yra svarbūs keliais lygmenimis: mokytojo (įgūdžiai, žinios, požiūris ir motyvacija); klasės; mokyklos ir mokyklos komandos; paramos tarnybų; finansavimo; veiklos krypties ir t.t.

Galiausiai ekspertų mainų programoje buvo išanalizuoti ir įvertinti principai, atskleidžiantys svarbiausius efektyvaus inkluzinio ugdymo veiklos ypatumus. Apsilankymas skirtingose vietose, kur buvo praktikuojamas inkluzinis ugdymas, bei diskusijos su ekspertais leido kokybiškiau ir plačiau suprasti, kaip ir kodėl inkluzinis ugdymas gali būti organizuojamas arba neorganizuojamas.

Ekspertų mainų programos dalyviai apsilankė Liuksemburge, Ispanijoje, Švedijoje ir Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje). Ekspertų mainai vyko 2003 metų vasarą.

Šiame pranešime pateikti duomenys remiasi įvairiais informacijos šaltiniais: pirmiausia literatūros apžvalginių straipsnių išvadamis (vietinių bei tarptautinių). Antra, socialinių tyrimų, atliktų keturiolikoje šalių, aprašymais. Ir galiausiai – ekspertų mainų veiklos rezultatais.



Taigi veikla klasėje buvo tyrinėta holistiniu požiūriu, remiantis tyrimais bei informacija apie kasdienę veiklą klasėje.

Būtina pabrėžti, kad pateikiamos ekspertų mokomųjų kelionių įžvalgos ir atvejų analizės apžvalga – tai tik inkluzinio ugdymo pavyzdžiai, o ne visuotinė nacionaliniu lygmeniu įdiegta praktika.

Sekančiame skirsnyje pateikiama bendra informacija apie veiklos klasėje inkluzinėse vidurinėse mokyklose ypatumus. Inkluziniam ugdymui būtinos sąlygos yra apžvelgiamos žemiau esančiame skirsnyje 1.4.

1.3 VEIKSMINGA VEIKLA KLASĖJE

Darbas su skirtingais mokiniais tampa vienu iš didžiausių iššūkių Europos mokyklose ir jų klasėse. Inkluzinis ugdymas gali būti organizuojamas keliais būdais ir skirtingais lygiais, bet iš esmės daugiausia darbo tenka mokytojų komandai, kuri turi reaguoti į augančius mokinių poreikius mokykloje bei klasėje ir pritaikyti arba paruošti mokymo programą taip, kad ji atitiktų visų mokinių – turinčių ir neturinčių SUP – poreikius.

Literatūros apžvalga, Ispanija: Taigi, jeigu mokyklos nusprendžia skirti daugiau dėmesio heterogeninėms moksleivių ypatybėms, turi būti apgalvoti mokymo organizavimo ir veiklos aspektai, mokytojų darbas turi būti suderintas bei paremtas bendradarbiavimu su visa ugdymo bendruomene, turi būti remiamasi įvairiais šaltiniais ir ugdymo praktika.

Tyrimo eigoje buvo išskirtos septynios efektyvių inkluzinio ugdymo veiksmų grupės. Natūralu, jog kai kurios iš jų jau buvo minimos mūsų tyrime apie pradinį ugdymą: mokymas bendradarbiaujant, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimas drauge, heterogeninis mokinių grupavimas, Efektyvūs mokymo būdai. Vidurinėje mokykloje ypač aktualūs dar du veiksniai: namų aplinkos sistema ir alternatyvios mokymosi strategijos.

Žemiau yra pateikti visi septyni veiksniai. Kiekvienas iš jų yra apibūdintas plačiau ir iliustruotas citatomis iš valstybių ekspertų



tarpusavio mainų vizitų pranešimų, socialinių tyrimų bei literatūros apžvalgos.

1.3.1 Mokymas bendradarbiaujant

Mokytojams svarbu bendradarbiauti ir gauti praktinės bei lanksčios paramos iš kolegų. Kartais mokiniams, turintiems SUP, reikia pagalbos, kurios mokytojas negali suteikti kasdienių pamokų metu. Tokiu atveju į pagalbą gali ateiti kiti mokytojai ir padedantis personalas, sunkias situacijas įveikdami lankstumu, kokybišku planavimu, bendradarbiavimu ir komandiniu darbu.

Tyrimas rodo, jog inkluzinis ugdymas yra stiprinamas keleto veiksmų pagalba, kurie bendrai gali būti vadinami mokymu bendradarbiaujant. Mokymas bendradarbiaujant apima įvairiausio pobūdžio bendradarbiavimo formas tarp klasės mokytojo ir mokytojo padėjėjo, kolegų mokytojų ir kitų srities profesionalų. Vienas iš mokymo bendradarbiaujant bruožų yra tas, jog mokiniai su SUP yra neatskiriami nuo klasės. Parama jiems suteikiama klasėje. Tai sukelia priklausymo klasei jausmą, skatina savigarbą, kas ypač palengvina mokymąsi.

Antrasis mokymo bendradarbiaujant bruožas yra tas, jog toks mokymo organizavimas tampa mokytojų atsiskyrimo problemos sprendimu. Mokytojai vienas iš kito gali pasimokyti ir pasidalinti patirtimi. Dėl to bendradarbiavimas yra efektyvus ne tik pažintiniam bei emociniam mokinių su SUP vystymuisi, bet ir mokytojų poreikių patenkinimui. Šalių socialiniuose tyrimuose dažnai minima, jog mokytojai labai noriai mokosi iš kolegų, sužino apie naujus metodus.

Socialiniai tyrimai, Airija: Mokykloje veikia Mokyklos paramos taryba, kurios nariai yra mokyklos direktorius, direktoriaus pavaduotojas, mokytojai instruktoriai, mokytojai asistentai, užklasinės veiklos organizatoriai ir mokytojai, atsakingi už ryšių tarp namų(tėvų)/mokyklos/bendruomenės palaikymą. Ši taryba renkasi kiekvieną savaitę ir aptaria moksleivių, turinčių elgesio ar mokymosi sunkumų, poreikius bei planuoja, kaip tuos poreikius patenkinti.

Socialiniai tyrimai, Austrija: Darbas grupėje reikalauja ypač didelės bendravimo ir konfliktų sprendimo kompetencijos skiriant užduotis bei

konsultuojant jas atliekančius. Ši darbo dalis užima ypač daug laiko. Poreikis glaudžiau dirbti išvien nei dirba „įprasti vidurinės mokyklos mokytojai“ buvo esminis motyvacinis faktorius imantis šios užduoties. Darbas drauge ir dalijimasis patirtimi ypač praturtina.

Ekspertų mainai, Liuksemburgas: *Mokytojai surašydavo savo pastebėjimus į sąsiuvinį, kuris buvo prieinamas kiekvienam mokytojui, vedančiam pamokas toje klasėje. Tai tarsi vidinis bendravimas tarp mokytojų, besidalinančių informacija apie moksleivių elgesio ir mokymosi sunkumus.*

Pastabos iš Lichtenšteino: *Mokiniam, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių teikiama daug papildomos pedagoginės pagalbos. Specialioji pedagoginė (terapinė) pagalba yra neatsiejama inkluzinio ugdymo dalis.*

1.3.2 Mokymasis bendradarbiaujant

Mokiniai, kurie vienas kitam padeda, ypač jei mokinių grupavimas yra lankstus ir gerai apgalvotas, daug laimi mokydami kartu.

Tyrimas parodė, kad pagalba bendraamžiams arba mokymasis bendradarbiaujant yra efektyvus veiksnys moksleivio mokymuisi bei pažintiniam ir socialiniam-emociniam vystymuisi. Be to, nėra jokių požymių, kad gabesni moksleiviai tokiose situacijose nukentėtų dėl sunkesnių užduočių ar galimybių trūkumo.

Ugdymo metodai, kai mokiniai dirba kartu, įvardijami įvairiais terminais: bendraamžių mokymas, mokymasis bendradarbiaujant ar bendraamžių instruktavimas. Taikant šiuos metodus, mokytojas suformuoja heterogenines poras (kartais – 3 moksleivių grupes), kurios pasidalija moksleivio ir jam padedančio mokytojo vaidmenis (trečiasis tampa stebėtoju). Vėliau apsieičiama vaidmenimis: mažiau gabiems mokiniams taip pat tenka tapti mokytojais.

Šis metodas ypač veiksmingas ugdant aukštesnę mokinių savivertę. Be to, jis skatina mokinių socializaciją, bendraamžių tarpusavio bendravimą. Mokymasis bendradarbiaujant yra naudingas visiems: mokiniams, kuris padeda savo draugui, geriau ir ilgiau išlaiko atmintyje informaciją, o jo draugo poreikiai yra lengviau patenkinami, kai



medžiagą paaiškina bendraamžis, kurio supratimas yra tik šiek tiek geresnis nei jo paties.

Tyrimas parodė, kad mokymosi bendradarbiaujant metodai ne tik duoda teigiamų rezultatų, bet ir yra palyginti lengvai įgyvendinami.

Ekspertų mainai, Švedija: Mes stebėjome, kaip moksleiviai tarpusavyje aiškinosi užduotis ne tik pamokų metu, bet ir per pertraukas. Bendradarbiavimas su mokyklos draugais, turinčiais specialiujų poreikių, natūraliai ugdo empatiją. Būdami kartu, klausydamiesi vienas kito nuomonių, mokiniai įsijaučia vieni į kitus.

Tarptautinės literatūros apžvalga: Vaikų mokytojavimui buvo skiriama po penkiolika minučių du kartus per savaitę. Mokytojų buvo paprašyta suformuoti grupes, kurias sudarytų po tris skirtingo mokymosi lygio moksleivius. Kiekvienas mokinys atlikdavo konsultanto, mokinio ir stebėtojo vaidmenis. Konsultantas parinkdavo klausimą ar užduotį, kurią mokinys turėdavo atlikti. Stebėtojas skatindavo ir drašindavo mokinį. Mokytojas padėdavo mokiniams.

Pastaba iš Lenkijos: Vienas mokytojas, dirbantis integruotoje klasėje pasakė: „Mes dėmesį kreipiame į mokinių bendradarbiavimą, o ne į lenktyniavimą. Meninės veiklos ar technologijų pamokose mes grupuojame mokinius poromis (vienas turintis SUP ir vienas – neturintis) taigi mokiniai nesijaučia esą silpnesni ar išskirti iš kitų tarpo“.

1.3.3 Problemos sprendimas drauge

Problemos sprendimas drauge – tai sistemingas nepageidaujamo elgesio klasėje nagrinėjimas. Drauge su mokiniais yra sukuriamos aiškios elgesio klasėje taisyklės ir paskatinimų ar nuobaudų už tam tikrą elgesį sistema.

Socialinių tyrimų ataskaitose bei tarptautinės literatūros apžvalginiuose straipsniuose teigiama, jog problemų sprendimo drauge metodų panaudojimas sumažina įtampą bei trukdžius pamokose.

Būtina pabrėžti, kad veiksmingų elgesio klasėje taisyklių kūrimas yra aptariamas su visa klase ir kad tos taisyklės yra pateiktos klasėje gerai matomoje vietoje. Kai kuriuose socialiniuose tyrimuose tokios elgesio klasėje taisyklės būdavo įrašomos į sutartis, kurias privalėdavo pasirašyti kiekvienas mokinys. Yra keletas būdų tokioms taisyklėms sukurti, tačiau mokslininkai, vykdančius socialinius tyrimus, pabrėžia, jog ypač svarbu mokslo metų pradžioje tuo tikslu surengti mokinių susirinkimą. Taip pat svarbu, kad elgesio klasėje taisyklės, paskatinimų bei nuobaudų už atitinkamą elgesį sistema būtų aptarti su mokinių tėvais.

Ekspertų mainai, Liuksemburgas: Klasės sutarties sudarymas: mokiniai ir mokytojai aptaria ir sutaria dėl dešimties taisyklių. Tai reiškia, jog kiekvienas turi taisyklių laikytis ir elgtis pagal jas. Šio metodo tikslas – situacijų bei problemų sprendimas drauge.

Ekspertų mainai, Jungtinė Karalystė: Buvo pasirinkta lygių galimybių politika ir klasėje ant sienų buvo iškabintos taisyklės. Taip pat buvo nustatytos elgesio normos ir prarastos pamokosios pamokos joms įtvirtinti. Mokykloje buvo organizuojami susirinkimai, kuriuose buvo pateikiami atsiliepimai apie mokinių elgesį. Buvo kreiptasi į tėvus, kad jie taip pat paremtų savo vaikų motyvaciją laikytis elgesio normų. Jie turėjo pasirašyti sutartį, patvirtinančią šį įsipareigojimą. Tokios sutartys su tėvais ir mokiniais buvo pasirašomos kiekvienais metais.

Socialiniai tyrimai, Vokietija: Savaitės pabaigoje vyksta vadinamieji „penktadieniniai susibėgimai“ arba klasės susirinkimai. Čia aptariami savaitės įvykiai, diskutuojama, kartu sprendžiamos problemos. Mokytojai ir mokiniai išreiškia kritiškų pastabų ir pasidalija džiuginančia, sėkminga savaitės patirtimi.

1.3.4 Heterogeninis grupavimas

Heterogeninis mokinių grupavimas – tai ugdymo aplinkos suformavimas, kai SUP turintys vaikai mokosi vienoje klasėje su kitais bendraamžiais. Skirtingų gebėjimų klasės idėjos pagrindas yra atrankos vengimas ir pagarba natūraliai skirtingų gebėjimų vaikų variacijai klasėse.



Heterogeninis grupavimas ir labiau diferencijuotas požiūris į ugdymą yra būtini ir efektyvūs dirbant klasėje su įvairiais mokiniais. Tai pabrėžia principą, kad visi mokiniai yra lygūs, o mokinių suskirstymas į vidurinių mokyklų klases pagal jų gabumus reikštų mokinių, turinčių SUP, atstūmimą. Šio metodo pranašumai yra akivaizdūs pažintiniu, emociniu ir socialiniu požiūriais. Šis metodas padeda sumažinti didėjančią atotrūkį tarp mokinių, turinčių SUP ir jų bendraamžių. Be to, jis skatina mokinių ir mokytojų teigiamą požiūrį į SUP mokinius.

Visose šalyse heterogeninis grupavimas buvo labai svarbus atradimas dirbant su skirtingais mokiniais klasėje. Be to, toks grupavimas yra būtina sąlyga taikant mokymosi bendradarbiaujant principą.

Ekspertų mainai, Norvegija: Mokiniai yra grupuojami daugybe būdų dėl įvairiausių priežasčių, atsižvelgiant į tai, kas vyksta mokykloje, arba į tikslus, kuriuos mokykla siekia įgyvendinti. Pirmiausia visi mokiniai pagal amžių sugrupuojami į klases, kurios yra suformuojamos po dvi vienam amžiaus tarpsniui ir kurios labai glaudžiai bendradarbiauja tarpusavyje. Pamokų metu mokiniai yra skirstomi į įvairių dydžių mokymosi grupes – pradedant grupavimu poromis, baigiant bendru darbu visoje klasėje.

Socialiniai tyrimai, Austrija: Trečdalis pamokų vaikams vyksta pagal individualius savaitinius planus. Tokie mokymo/si dalykai kaip biologija ar geografija yra organizuojami projektų forma, dažnai pritaikant tarpkultūrinį aspektą. Kasdien dažniausiai dirbama porose ir grupėse. Vokietijoje per matematikos ir anglų kalbos pamokas vaikai neskirstomi į tris gebėjimų lygius (kai dirbama trijuose skirtinguose kabinetuose), kaip yra įprasta kitur. Didžiąją laiko dalį jie mokosi viename kabine, kartu analizuoja bendrą temą, kaip kiekvienas sugeba.

Pastaba iš Lichtenšteino: Pagrindinis uždavinys įgyvendinti ugdymo proceso diferencijavimą, kuris būtų ir atspindi pagarbą gebėjimų ir poreikių įvairovei klasėje ir sudaro prielaidas diegti inkliuzinį ugdymą.

1.3.5 Veiksmingas ugdymas

Veiksmingo mokymo prielaidos yra: stebėseną, pasiekimų vertinimą ir įvertinimą bei dideliais lūkesčiais. Labai svarbu visiems mokiniams taikyti bendrąją ugdymo programą. Kita vertus, ją dažnai reikia šiek tiek pakeisti, pritaikyti atsižvelgiant ne tik į mokinių SUP, bet ir į kitų mokinių individualius ugdymosi poreikius. Toks ugdymo organizavimas yra nustatytas dirbant su mokiniams, turinčiais SUP, tai apibrėžta Individualaus ugdymo plano (IUP) struktūroje.

Socialiniai tyrimai pabrėžia šiuos efektyvaus ugdymo aspektus: monitoringą, vertinimą, įvertinimą ir didelius lūkesčius. Tai duoda naudos visiems mokiniams, bet ypač svarbu mokiniams su SUP. Efektyvaus mokymo būdai taip pat padeda mažinti atotrūkį tarp mokinių su SUP ir jų bendraamžių. Svarbi aplinkybė, pabrėžta skirtingų šalių socialiniuose tyrimuose, yra tai, jog IUP turi tilpti į įprastos mokymo/si programos rėmus.

Socialiniai tyrimai, Ispanija: Mes naudojame įprastinę mokymo/si programą kaip pagrindą, greta įvesdami tam tikrų modifikacijų, tačiau leisdami moksleiviams kiek galima daugiau dalyvauti bendroje mokymosi veikloje, kad jie jaustųsi integruoti į mokyklos veiklą. Labai svarbu, kad mokiniai būtų visiškai integruoti jų įprastoje klasėje. Norint garantuoti integraciją, turi būti skatinamas jų dalyvavimas klasės veikloje, jie turi kartu su klasės draugais mokytis mažiausiai 3 mokymo/si dalykų, lankyti jų auklėtojo pamokas ir pasirenkamuosius dalykus.

Socialiniai tyrimai, Islandija: Nors moksleivė daugiausia laiko praleidžia dalyvaudama bendroje klasės veikloje, vis dėlto daugiausia mokytojai daugiausia su ja dirba individualiai. Per gimtosios kalbos, užsienio kalbų, menų bei matematikos pamokas ji dažniausiai mokosi gaudama atskiras užduotis ar vykdydama atskirus projektus. Tiek kalbų, tiek matematikos pamokose užuotys bei darbas klasėje yra diferencijuojami. Mokymosi medžiaga yra pritaikyta jos individualiems poreikiams.

1.3.6 Namų aplinkos sistema

Namų aplinkos sistemoje mokymo/si programos vykdymo organizavimas keičiasi iš esmės. Beveik visas mokymas vyksta bendroje erdvėje, kurią sudaro dvi ar trys klasės. Už ugdymą tokioje namų aplinkoje yra atsakinga nedidelė grupė mokytojų.

Kaip minėta anksčiau, didėjantis mokymo/si dalykų skaičius ir tam tikra mokymo organizavimo forma vidurinėje mokykloje sukelia rimtų sunkumų mokiniams su SUP. Socialiniai tyrimai įrodė, kad yra tinkamesnių būdų šiai problemai spręsti. Namų aplinkos sistema yra vienas iš tokių modelių: mokiniai lieka toje pačioje aplinkoje, kuri suskirstoma į kelias klases ir grupelė mokytojų dėsto beveik visus mokymo/si dalykus. Mokiniais, o ypač tiems, kurie turi SUP, tai patenkina jų poreikį jaustis „priklausantiems“. Tai taip pat padeda įgyvendinti norą suteikti mokiniams stabilią ir nekintančią aplinką, patenkina poreikį organizuoti ugdymą neskirstant mokinių pagal jų gebėjimus. Galiausiai tai skatina mokytojų bendradarbiavimą ir jiems suteikia neformalaus kvalifikacijos kėlimo galimybes.

Socialiniai tyrimai, Švedija: Mokykloje dirba 55 mokytojai. Jie yra sugrupuoti į penkias komandas, kurias sudaro po 10–12 mokytojų. Kiekviena komanda yra atsakinga už 4–5 klases, ekonominiu požiūriu sukurta savivalda, komandos turi atskiras praktines ugdymo programas ir konkrečius mokyklos vizijos sukūrimo planus. Tai reiškia, jog lankstus darbo pobūdis ir tvarkaraštis (...) bei mokytojų kvalifikacijos kėlimas penkiose mokytojų komandose ir tarp mokinių gali būti traktuojami skirtingai. Mokiniai mokosi skirtingo amžiaus grupėse, ir didžiąją dalį teorinių pamokų veda du mokytojai. Nors mokytojų specializacijos apima tik vieną ar kelis mokymosi dalykus, pagal šį modelį jie gali vesti ir kitų dalykų pamokas. Mokyklos direktorius teigia, jog priežastis keisti mokytojų skaičių klasėje buvo siekis „atsikratyti įtemptos atmosferos ir konfliktų tarp moksleivių bei tarp mokytojų ir moksleivių. Jautėme, jog turi būti kitokių mokymo organizavimo būdų, kurie leistų mokiniams jaustis saugiai. Mes pamanėme, kad mokykla atrodytų saugesnė aplinka, jei su klase kiek galima daugiau dirbtų tas pats mokytojas“. Tai reikštų, kad mokykloje kai kurie mokytojai dėsto mokymo/si dalykus tam neturėdami oficialios kvalifikacijos. Bet, anot direktoriaus, toks mokymas yra efektyvus: „Pirma, tie mokymo/si dalykai mokytojams kelia didelį

susidomėjimą. Antra, mokytojai gauna paramos iš to dalyko srities ekspertų“.

Ekspertų mainai, Norvegija: Mokykla pabrėžia, jog kiekviena klasė turi sudaryti visumą fizine, socialine ir akademinė prasme, kur visi mokiniai yra tampriai susiję su klase. Kiekvieną klasės mokytojų komandą sudaro du – trys klasės mokytojai, ugdymo specialistas, užklasinė s veiklos ir mokymo/si dalyko mokytojas, socialinio ugdymo specialistas ir/arba asistentas. Mokytojų komanda turi bendrą kabinetą, pažįsta visus vaikus ir priima bendrą atsakomybę už klasės mokymosi lygį. Kiekvienos komandos nariai vienas kitam padeda, kartu planuoja darbą, bendradarbiauja su tėvais.

Socialiniai tyrimai, Liuksemburgas: Jei įmanoma, klasėje bent trejus metus turėtų likti tie patys mokiniai. Kiekvienai klasei skiriamas ribotas mokytojų skaičius, kiekvienas iš jų dėsto po kelis dalykus. Mokytojų skaičius yra sumažintas iki minimumo tam, kad būtų užtikrinta gera atmosfera. Ta pati mokytojų komanda veda pamokas trejus metus. Taip sustiprinama klasės vienybė, užmezgami geresni santykiai tarp mokinių ir mokytojų, klasėje tvyro suasmeninta atmosfera, kuri raminausiai veikia mokinius.

Ekspertų mainai, Švedija: Mokykloje naudojamas dviejų mokytojų mokytojavimo modelis – kiekvienoje klasėje dirba dviejų mokytojų komanda, mokytojai didžiąją laiko dalį dėsto kartu. Jie veda beveik visų dalykų pamokas, nors ir neturi tam kvalifikacijos. Greta įprastų mokytojo pareigų, jie stebi mokinius, jei reikia – juos vertina ir pasiūlo specialią paramą juos ugdat. Tokio ugdymo proceso organizavimo rezultatas – mokytojas visuomet turi partnerį, su kuriuo planuoja ugdymo procesą ir veiklą, gauna grįžtamąjį ryšį, turi kompetentingą partnerį stebint, vertinant ir įvertinant mokinius.

Literatūros apžvalga, Austrija: Sėkmingam bendradarbiavimui reikia mažų, lengvai valdomų mokytojų komandų. Net jei kai kurie dalykai yra dėstomi neturint oficialios kvalifikacijos, svarbiausia – noras ir sugebėjimas bendradarbiauti su kartu dirbančiu mokytoju.

Literatūros apžvalga, Norvegija: Taip pat labai svarbu, kad toks mokymo organizavimas užtikrina gerų santykių tarp mokinių palaikymą, mokiniai patiria priklausymo jausmą, tarpusavio

bendradarbiavimą ir įtaką, turi geras sąlygas dirbti kartu dalyvaudami klasės veikloje.

1.3.7 Alternatyvios mokymosi strategijos

Alternatyvių mokymosi strategijų taikymo tikslas – išmokyti mokinius mokytis ir spręsti problemas. Tokiu būdu mokyklose suteikia mokiniams suteikiama galimybė prisiimti didesnę atsakomybę už jų pačių mokymąsi.

Mokinių su specialiaisiais poreikiais integracijai paremti per pastaruosius metus buvo suformuoti keli modeliai, kurių dėmesio centre yra *mokymosi strategijos*. Tokiose programose mokiniai ne tik susipažįsta su strategijomis, bet ir sužino, kaip ir koku metu taikyti reikiamą strategiją. Teigiama, jog didesnės atsakomybės suteikimas mokiniams už jų pačių mokymąsi prisideda prie inkluzinio ugdymo vidurinėse mokyklose sėkmės. Pagal šalių dalyvių suteiktą informaciją, didesnės atsakomybės už mokymąsi suteikimas mokiniams yra vykęs mokymo/si organizavimo būdas.

Ekspertų mainai, Švedija: Mokiniai yra jų pačių mokymosi proceso vadovai. Jie planuoja savo darbo laiką, užsibrėžia tikslus, nusistato lygius ir būdus, kaip tuos tikslus įgyvendinti (...). Kitas atsakomybės ugdymo pavyzdys yra tvarkaraštis. Nėra griežtai nustatyta, kada pradėti rytines pamokas, tačiau yra pusvalandžio trukmės pertrauka, ir mokiniai gali pasirinkti – iš ryto ateiti vėliau ir pasilikti po pamokos.

Socialiniai tyrimai, Islandija: Mokykla pabrėžia mokymosi aplinkos bei įvairių mokymo metodų naudojimo svarbą. Mokyklos personalui labai svarbu su mokiniais palaikyti teigiamus santykius. Jie taip pat rūpinasi, kad mokiniai būtų savarankiški ir atsakingi už savo mokymąsi.

Socialiniai tyrimai, Švedija: Didžiausia problema mokiniams buvo klausti ir prašyti pagalbos. Ankstesnėje mokykloje jie to nebuvo išmokę. Taikant modelį, kai atsakomybė už mokymąsi labiau priklauso patiems moksleiviams, klausimų uždavinėjimas yra labai svarbus. Viena mokytoja teigia: „Mokiniai pradėjo suprasti, kad jie čia yra tam, kad išmoktų, o mokytojai yra tam, kad padėtų jiems mokytis, ir todėl jie privalo prašyti pagalbos“.



Šioje ir ankstesnėse dalyse buvo apibrėžta nemažai efektyvių ugdymo vidurinėje mokykloje metodų. Visi šie ugdymo metodai padeda realizuoti inkluzinį ugdymą, kurio esmė – kiekvienam suteikti galimybę įsisavinti mokymo/si programą. Būtina pažymėti, kad yra keletas būdų, kaip pasiekti šį tikslą, tačiau, kaip parodė socialiniai tyrimai skirtingose šalyse, ypač efektyvios yra šių mokymo metodų kombinacijos. Kitoje dalyje apibūdinamos sąlygos, būtinos šių ugdymo metodų realizavimui.

1.4 INKLIUZIJOS PRIELAIDOS

Šio tyrimo tikslas – išskirti strategijas, kurios yra veiksmingos, vykdant ugdymo procesą ir įgyvendinant ugdymo programas inkluzinio ugdymo sistemoje. Išnagrinėti moksliniai straipsniai, tyrimų išvados, atskirų socialinių tyrimų ataskaitos ir rekomendacijos, ekspertų diskusijų analizė atskleidžia, kad inkluzinio ugdymo veiksmingumą ir sėkmę lemia tam tikri veiksniai. Žemiau pateikiama šių veiksnių apžvalga.

1.4.1 Mokytojai

Būtina:

Formuoti teigiamą mokytojų požiūrį

Literatūros apžvalga, Ispanija: (...) atrodo, kad kai kurie mokytojai yra linkę per greitai „segreguoti“ mokinius, nuspręsti, kad su tokiais mokiniais turi dirbti specialieji pedagogai (...), neva šie mokiniai yra tie „ypatingieji“, todėl už jų ugdymą turėtų būti atsakingi kiti – „specialistai“.

Formuokite „priklausymo“ jausmą

Ekspertų mainai, Liuksemburgas: Į mokinius su SUP buvo žiūrima kaip į asmenybes, turinčias savo specifines ir unikalias istorijas. Mokytojai stengėsi, kad mokiniai jaustųsi kaip šeimos ir bendruomenės nariai, tokiu būdu keldami mokinių savigarbą. Pozityviu bendravimu tarp klasės narių (įskaitant ir mokytojus) buvo dedamos nuolatinės pastangos mokinių pasitikėjimui savimi kelti.

Literatūros apžvalga, Šveicarija: Klasėje yra akcentuojamas bendruomenės jausmas, kuris skatina mokinių socialinį integravimąsi. Be to, turi būti sukurta pakankamai situacijų, kurių metu mokiniai galėtų dirbti, semtis patirties ir mokytis kartu. Kai klasėje mokiniai dažnai išskirstomi, bendruomenės jausmo nebelieka.

Pasitelkite tinkamus pedagoginius įgūdžius ir skirkite laiko mokytojų refleksijai

Socialiniai tyrimai, Norvegija: Nors daugiausia dėmesio skiriama moksleivių akademinų ir socialinių įgūdžių formavimui, tuo pačiu metu turime suteikti galimybę ir mokytojams vystyti jų pačių įgūdžius. Todėl mes jiems pasiūlėme lankyti kvalifikacijos kėlimo kursą (...), užkirsdami kelią skaitymo ir rašymo sunkumams. Be to, mes ketiname jiems išdėstyti paskaitų ciklą apie mokinių elgesio problemas – mokytojai turi žinoti, kaip elgtis iškilus tokiems sunkumams.

Literatūros apžvalga, Prancūzija: Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas yra būtina sėkmingo mokinių integravimo klasėje prielaida. Atlikti tyrimai rodo, kad kvalifikacijos tobulinimas ir bendradarbiavimas tarp mokytojų, specialistų, tėvų ir mokinių lemia integracijos sėkmę (...). Informacija apie sutrikimų ypatumus, jų poveikį mokymuisi yra labai svarbi. Tikslingas jos panaudojimas padeda užtikrinti veiksmingą kiekvieno vaiko ugdymosi procesą.

1.4.2 Mokykla

Mokyklos privalo:

Taikyti visos mokyklos dalyvavimo ugdymo procese metodą

Socialiniai tyrimai, Jungtinė Karalystė: Jei mokymo organizavimo būdas pradinėse mokyklose daugeliu atveju leidžia vienam mokytojui dirbti su klase, kurioje keletas mokinių gali būti pažeidžiami mokymo programos atžvilgiu, tai yra neįmanoma vidurinėse mokyklose, kur yra įvairių dalykų specializacijos ir mokiniai migruoja iš vienos klasės į kitą, dirbdami su skirtingais mokytojais. Kiekvieno moksleivio

skirtingi poreikiai nebus patenkinti, jei visi mokytojai nesistengs efektyviai tų poreikių patenkinti.

Literatūros apžvalga, Ispanija: Kuo stipresnis bendros atsakomybės už moksleivius vidurinėje mokykloje jausmas, tuo sklandžiau vyksta ugdymo procesas. Bendras žinojimas apie kai kurių mokinių problemas yra efektyvesnis nei asmeninis daugelio mokytojų susirūpinimas ir noras padėti tam tikroje situacijoje.

Užtikrinti lanksčią pagalbos teikimo struktūrą

Literatūros apžvalga, Šveicarija: Mokymo forma, kai vyksta komandinis mokytojų ir ugdymo specialistų darbas, turi daug pranašumų. Mokiniai lieka savo klasėje, dėl specialių ugdymo poreikių jiems klasės palikti nereikia. Kiti vaikai taip pat turi naudos bendraudami su specialaus ugdymo mokytoju. Abu mokytojai profesiskai vienas iš kito taip pat mokosi, vienas kitam padeda sunkiose situacijose ir iš to turi asmeninės naudos.

Socialiniai tyrimai, Graikija: Bendradarbiavimas tarp klasės mokytojo ir mokytojo padėjėjo palaipsniui augo. Klasės dinamika po truputį keitėsi ir mokiniai į tai reagavo teigiamai. Klasės mokytojas dirbo nebe vienas ir minčių pasidalijimas bei metodų refleksija pagelbėjo modifikuojant ir konceptualizuojant strategijas, atsižvelgiant į mokinių poreikius.

Pastabos iš Maltos: Visiems mokiniams, kurie oficialiai priskirtini prie SUP turinčiųjų ir mokosi vidurinėse mokyklose asistentai teikia papildomą pagalbą, vadovaudamiesi Statementing Moderating Panel rekomendacijomis. Tai gali būti pamokose naudojamų metodų pritaikymas, teikiamos vaizdinės medžiagos šrifto padidinimas, kompensacinė technika ar specialiosios mokymo priemonės, parengimas, diegimas ir individualių ugdymo programų, socializacijos skatinimas, pagalba dalyvaujant mokyklos popamokinėje veikloje. Visos šios pagalbos tikslas – užtikrinti mokinio, turinčio SUP, ugdymosi sėkmę.

Išugdyti tinkamas mokyklos vadovų nuostatas

Ekspertų mainai, Jungtinė Karalystė: Mokyklos direktorius yra profesionalus, kvalifikuotas ir turintis aiškią ateities viziją vadovas. Jo dėka mokykloje vyrauja gera atmosfera. Jis mokykloje dirba jau seniai, todėl apie mokyklos reikalus puikiai nusimano. Jis ilgai dirbo klasės mokytoju, todėl jam rūpi mokytojų darbo sąlygos ir moksleivių mokymosi aplinka.

Socialiniai tyrimai, Portugalija: Mokyklos vykdomoji taryba turėjo didelį autoritetą, kurį pripažino visi. Visos mokyklos vidinės taisyklės, skirtos mokyklos darbui tobulinti, buvo nustatytos mokyklos pedagogų taryboje ir įtrauktos į vidaus taisyklių aktą, kurio buvo griežtai laikomasi.

1.4.3 Išoriniai veiksniai

Politikai turėtų:

Formuoti aiškią nedviprasmišką nacionalinę švietimo politiką

Socialiniai tyrimai, Islandija: Reikjaviko ugdymo tarnyba (RUT) sukūrė naują specialiojo ugdymo strategiją. Strategija remiasi inkluzinio mokyklinio lavinimo teorijomis ir praktika, pagal kurią kiekvienoje mokykloje gali mokytis vaikai su negalia ir be jos. Tam, kad būtų patenkinti mokinių poreikiai bendrosiose klasėse, RUT rekomenduoja, kad mokykloje būtų taikomi alternatyvūs mokymo būdai ir mokymas bendradarbiaujant, kad mokymas būtų diferencijuotas, skiriamos kelių lygių užduotys ir projektai bei sukurta individuali mokymo programa mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių.

Socialiniai tyrimai, Airija: Viena po kitos dirbusios Airijos vyriausybės nutarė, kad mokymas baigus pradinę mokyklą turi būti visapusiškas, o ne dvilypis, kaip įprasta kitose Europos šalyse. Tokia strategija skatina visų mokinių priėmimą į antros pakopos mokyklas ir siekia įgyvendinti plačią mokymo programą, kuri atitiktų visų moksleivių sugebėjimus ir pomėgius.

Pastaba iš Lenkijos: 2005 metų sausio 18 d. teisės aktas, reglamentuojantis neįgalių ir socializacijos sutrikimų turinčių vaikų integraciją visose ugdymo pakopose, kuo arčiau vaikų gyvenamosios vietos.

Taikyti lanksčią švietimo finansavimo sistemą, skatinančią inkluziją

Ekspertų mainai, Jungtinė Karalystė: Mokykla turi teisę pati spręsti, kaip paskirstyti gaunamas lėšas. Pinigai skirstomi atkreipiant dėmesį į neatidėliotinas reikmes. Pavyzdžiui, papildomas mokytojų įdarbinimas yra svarbiau nei mokyklos priežiūra, remontas ar naujovių diegimas.

Suformuoti norimų pokyčių viziją vietos bendruomenės lygmenyje

Ekspertų mainai, Norvegija: Teigiama įtaką mokyklinei veiklai turi šios sąlygos: aiški ateities vizija turinti mokyklos vadovybė, savivaldybė ir jų bendra vizija bei požiūris į mokinius su SUP. Labai svarbi yra šalies ir vietinė vadovų parama.

Socialiniai tyrimai, Danija: Savivaldybė patvirtino parengtą inkluzinio ugdymo programą, paremtą vaikų vystymusi ir gerovės suteikimu. Pagrindinis tikslas yra išlaikyti kiek įmanoma daugiau vaikų ir jaunimo įprastuose dienos vaikų priežiūros centruose ir įprastose mokymo įstaigose bei sukurti atitinkamą mokymo struktūrą jų vystymui ir gerovei.

Suformuoti regioninę koordinavimo sistemą

Socialiniai tyrimai, Portugalija: Specialiojo ugdymo paramos tarnybą sudaro specialiojo ugdymo mokytojai, Psichologinės pagalbos ir konsultacijų tarnyba bei Socialinio ugdymo paramos tarnyba. Visi ten dirbantys specialistai tarpusavyje glaudžiai bendradarbiauja (pvz., ruošia mokinių perėjimą iš pradinės į vidurinę mokyklą, diskutuoja apie atskirus atvejus, padeda formuoti IUP bei vertina mokyklų veiklą).

Socialiniai tyrimai, Airija: Nesunku įžvelgti, kad Valstybinė ugdymo psichologinė tarnyba vaidins svarbiausią vaidmenį formuojant



visapusišką sistemą, kurios tikslas – padėti visiems mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų ar negalią, ir sutapatinti juos su kitais. Labai svarbus VUPT principas yra glaudžių ryšių palaikymas su psichologinėmis ir kitomis tarnybomis, finansuojamomis Regioninės sveikatos komisijos.

Pastaba iš Rumunijos: Apskirtyse esantys Metodinės pagalbos ir išteklių centrai teikia mokykloms įvairių specifinių paslaugų: tarpininkauja, koordinuoja, stebi ir įvertina apskrities lygmenyje švietimo paslaugas, kurias teikia inkliuzinio ugdymo, logopedinės pagalbos ar psichologinės pedagoginės pagalbos centrai.

1.5 IŠVADOS

Literatūros apžvalgos, socialinių tyrimų, atliktų keturiolikoje Europos šalių, ekspertų mainų penkiose šalyse bei diskusijose dalyvavusių ekspertų ir Europos agentūros šalių koordinatorių pagalba mes atlikome išsamų tyrimą apie inkliuzinį ugdymą vidurinėje mokykloje. Šio tyrimo tikslas buvo aprašyti, išanalizuoti ir skleisti informaciją apie efektyvią inkliuzinio ugdymo veiklą klasėje.

Tyrimas parodė, kad daugelis metodų, kurie buvo efektyvūs pradinėje mokykloje, taip pat buvo svarbūs efektyviai integracijai vidurinėje mokykloje: tai mokymas bendradarbiaujant, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimas drauge, heterogeninis grupavimas ir efektyvus mokymas. Be to, tyrimas parodė, kad vidurinėje mokykloje ypač svarbu įdiegti namų aplinkos sistemą ir restruktūrizuoti mokymo/si procesą.

Skirtingose šalyse atlikti socialiniai tyrimai patvirtino kiekvieno veiksnio svarbą. Tačiau būtina akcentuoti, kad kai kurie socialiniai tyrimai pademonstravo, jog efektyviausia veikla klasėje vyksta šiuos metodus derinant.

Ypač „namų aplinkos sistema“ – kai erdvė suskirstyta į dvi ar tris klases ir kai (maža) grupelė mokytojų veda visų dalykų pamokas toje pačioje aplinkoje – pasirodė esąs labai svarbus ir efektyvus veiksnys.

Tyrimas taip pat parodė, kad inkliuzinis ugdymas vidurinėje mokykloje yra įmanomas: daugelio šalių pranešimuose teigiama, kad

mokiniai su mokymosi sunkumais ir kitokiais specialiaisiais poreikiais gauna daug naudos iš metodų, taikomų įprastose vidurinėse mokyklose.

Socialiniai tyrimai, Vokietija: *Stiprios tėvų valios ir entuziazmo dėka mergaitė N galėjo mokytis įprastoje mokykloje. Jei ji būtų likusi mokytis psichiškai neįgalių vaikų mokykloje, ten skiriamos užduotys mergaitei būtų per lengvos, o tai pažemintų jos žinių lygį.*

Literatūros apžvalga, Ispanija: *Patirtis rodo, kad integracija įprastinėse klasėse, teikiant tam tikrą paramą mokinių specialiesiems poreikiams, turėjo teigiamą įtaką jų mokymosi procesui, savigarbai, savęs suvokimui ir tuo pačiu metu pagerino santykius su draugais.*

Galiausiai turime paminėti vidurinės mokyklos sektoriaus vadovavimo pakeitimą. Dauguma socialinių tyrimų ir mainų programos dalyvių aprašytų mokyklų per daugelį metų keitėsi. Kai kuriose mokyklose vykę pokyčio procesai buvo išsamiai aprašyti ir tokie protokolai tapo svarbiu informacijos šaltiniu kiekvienai mokyklai, kuri planuoja toliau vystyti inkluzinį ugdymą.

Socialiniai tyrimai, Jungtinė karalystė: *Mokykla yra unikali tuo, kad duomenys apie pirmuosius žingsnius integracijos link, kurie buvo pradėti žengti kaip atsakas į 1981 m. Ugdymo Aktą, buvo sudėti į knygą, kurią išleido mokyklos direktorius ir Mokymosi paramos vadovas, dirbę mokykloje 1980-aisiais (Gilbert and Hart, 1990).*

Šio Europos agentūros tyrimo tikslas buvo suteikti informacijos ir iškelti problemas, kurios yra vertos diskusijų valstybiniu, regioniniu ar mokyklos lygmenimis. Tyrimas parodė, kad inkluzija yra įmanoma vidurinio ugdymo pakopos lygmenyje, ir kad esama įvairių būdų žengti pirmuosius žingsnius veiksmingo inkluzinio ugdymo diegimo link. Tikimasi, jog šis pranešimas pateikė įžvalgų, kaip ir kur šie žingsniai galėtų būti žengiami, kad jie būtų tikrai veiksmingi ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymosi sėkmė būtų užtikrinta.



Literatūros sąrašas

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Details of the Agency representatives and experts who contributed to this chapter can be found on the National Pages of the Agency website: www.european-agency.org/ and: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/

Antras skyrius

AUKŠTOJO MOKSLO IR STUDIJŲ PRIEINAMUMAS ASMENIMS, TURINTIEMS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ

2.1 ĮŽANGA

Šis teminės publikacijos skyrius buvo parengtas siekiant papildyti skyrius, skirtus vidurinio ugdymo ir perėjimo iš mokyklos į darbinės veiklos sritį, klausimams. Įvairūs Agentūros veiklos aspektai, o ypač – Agentūros rekomenduotų ekspertų negalios klausimais dalyvavimas projekte Prieinamo aukštojo mokslo ir studijų aukštosiose mokyklose tinklo kūrimas (HEAG) – parodė, kad šiai sričiai būtinas ypatingas dėmesys. Pastaruoju metu 28 šalių ekspertai dalyvauja HEAG veiklose. Šiame projekte dalyvauja ir ES šalių deleguoti specialistai: iš Belgijos (ši šalis yra delegavusi du atstovus – vieną nuo prancūzakalbių bendruomenės, o kitą nuo flamandiškai kalbančios bendruomenės), Islandijos, Norvegijos ir Šveicarijos.

Šiame skyriuje pateikiami aukštojo mokslo (įstojimo) ir pačių studijų aukštosiose mokyklose (AM) prieinamumo SUP turintiems asmenims klausimai. Šiame skyriuje nagrinėjamos HEAG dalyvaujančių ekspertų išvados, o ypač remiamasi duomenimis, pateiktais HEAG interneto svetainėje: www.heagnet.org/

Papildomos informacijos šiam skyriui pateikė Eurydice padaliniai, taip pat buvo atlikta literatūros šiais klausimais analizė. Gerą patirtimi pasidalino ir naujausių pavyzdžių iš HEAG duomenų bazės pateikė HEAG ekspertai iš Belgijos (Flamandiškai kalbančios bendruomenės), Kipro, Čekijos, Estijos, Prancūzijos, Vokietijos, Vengrijos, Islandijos, Italijos, Olandijos, Norvegijos, Portugalijos, Ispanijos ir Šveicarijos.

2.2 STUDENTAI, TURINTYS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ (SUP) IR AUKŠTASIS MOKSLAS (AM)

Visoje Europoje vykdoma švietimo politika yra siekiama padidinti studijuojančių ir baigiančių aukštojo mokslo studijas žmonių. Ši tendencija yra akivaizdi visose Europos šalyse. Tai aiškiai pabrėžė



Švietimo ministrų taryba dokumente (2004), kuriame kalbama apie uždavinius, kuriuos privalo išspręsti Europos šalys iki 2010 metų. Nacionaliniame lygmenyje šalys numato tik joms aktualias priemones, padėsiančias padidinti studijuojančių skaičių, tačiau visoms keliamas tas pats uždavinys – padidinti „netradicinių“ studentų skaičių ir jų dalyvavimą aukštosiose mokyklose. Tokios iniciatyvos pavyzdžiu galėtų būti Didžiosios Britanijos AimHigher projektas, kurį rėmė Švietimo departamentas. Šio projekto tikslas: ... *pasirinkimas studijų aukštosiose mokyklose Didžiojoje Britanijoje – ypač pritraukiant studentus iš netradicinės aplinkos, tautinių mažumų ir neįgaliųjų ...* (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) teigia, kad: ... *Teisingumas ir/ar lygybė yra sąvokos, kurių vertė aukštajame moksle nuolat auga tarptautiniu mastu, tačiau tai, kokias koncepcijas jos iš tiesų atspindi, kaip jos yra apibrėžiamos – labai komplikotas dalykas ...* (p. 813). Kalbant apie SUP turinčius studentus AM, tai yra nepaprastai svarbu ir diskutuotina Europoje.

Yra labai sudėtinga nustatyti, kiekgi neįgalių studentų studijuoja Europos aukštosiose mokyklose. Vykdamas SOCRATES programą (2000), buvo atliktas tyrimas, kurio metu buvo siekta išsiaiškinti šiuos skaičius (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2000). Nustatyta, kad aukštosiose mokyklose (imtis buvo 28 proc. mokyklų, gavusių Erasmus programos paramą 1995–1996 metais) studijavo 2 369 162 studentų. Buvo teigiama, kad jų tarpe buvo 7 143 (0,3%) studentai, kurie pačių studentų nuomone turėjo tam tikros rūšies negalią. 1998–1999 metais atitinkamai šiose mokyklose studijavo 2 829 607 studentai. Pastarųjų tarpe buvo 13 510 (0,48%) studentų, laikančių save neįgaliais.

Gal būt šie skaičiai yra labai klaidinantys, kadangi daugiau nei pusė dalyvavusių tyrime šalių teigė, kad iš neįgalių studentų nereikalaujama teikti informacijos apie studijų metu jiems kylančius sunkumus. Pavyzdžiui, organizacija Nacionalinė neįgaliųjų grupė nustatė, kad 2003–2004 metais Didžiojoje Britanijoje net 5,4% visų nebaigusiujų studijų teigė turėję kokios nors rūšies specialiųjų poreikių. Tačiau šios grupės specialistų duomenimis, tikrasis skaičius yra artimesnis 10% (National Disability Team, 2005).



Šią prielaidą remia ir EuroStudent ataskaitos duomenys (2005). Jame teigiama, kad net 11% studentų, dalyvavusių šiame tyrime įvairiose šalyse, teigė turį sutrikimų, kurie turi įtakos ir jų studijoms aukštosiose mokyklose. Vokietija pateikiamais duomenimis 2000 metais neįgalūs studentai sudarė 2%, o studentai, sergantys lėtinėmis ligomis net 13% (Federalinė švietimo ir mokslo ministerija, 2002).

Panagrinėjus duomenis kitų šaltinių, pateikiančių informacijos apie neįgaliuosius įvairiose Europos valstybėse, akivaizdu, kad siūlymas *padidinti* neįgalių studentų skaičių AM, yra teisingas. Teigiama, kad apie 10% Europos gyventojų turi tam tikrą formaliai pripažintą neįgalumą (Europos Komisija, 1999) ir manoma, kad yra 84 milijonai mokinių ir studentų – apytikriai 22% arba 1 iš 5 asmenų, kalbant apie bendrą mokyklinio amžiaus asmenų populiaciją, reikalingas *specialusis aprūpinimas* ar bendrojoje klasėje, ar atskiroje įstaigoje (Eurydice, 2000). Europoje, priklausomai nuo specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarkos, mokiniai, turintys SUP, sudaro nuo 2% iki 18% mokyklinio amžiaus vaikų populiacijos (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2003).

Darbuotojų, dirbančių neįgaliųjų studentų asistentais, nuomone, studentų, turinčių įvairių specialiųjų poreikių, skaičius AM yra kur kas aukštesnis, negu teigia oficialūs šaltiniai, ir linkęs toliau augti. Tačiau netgi prisilaikydami konservatyviojo požiūrio ir teigdami, kad 10% žmonių turi vienokią ar kitokią negalią, galėtume tvirtinti, kad skaičius neįgaliųjų, studijuojančių aukštosiose mokyklose, vis dėlto, kaip beskaičiuotume, yra ženkliai mažesnis, negu norėtume.

Nors įvairių šalių pateikiamuose raportuose teigiama, kad neįgaliųjų studijuojančių aukštosiose mokyklose skaičius auga, atrodo, kad neįgalieji studentai tesudaro nežymią dalį visų studijuojančiųjų tarpe, o tai skatina nagrinėti ir įvardinti veiksnius, tampančius kliūtimis šiems žmonėms įgyti aukštojo mokslo diplomą arba priešingai – padedančius sėkmingai studijuoti (OECD, 2003).

2003 metais OECD atliko studiją Neįgalumas aukštajame moksle. Joje atskleidžiama, kaip skirtingai šis klausimas sprendžiamas įvairiose valstybėse. Pasirodo, skiriasi pateikiami studijuojančiųjų skaičiai, neįgaliųjų pasirenkamos studijų kryptys ir pan. Anot studijos, pasirodo, esama įvairių šiuos skirtumus sąlygojančių priežasčių:



pagrindinė priežastis yra ta, kad Europos valstybėse vyrauja skirtinga priėmimo į aukštąsias mokyklas tvarka (ADMIT, 2002). Kita priežastis, kurią įvardino OECD studijų rengę ekspertai, tai skirtumai bendroje neįgaliųjų integraciją reglamentuojančiuose teisės aktuose nacionaliniame lygmenyje ir jų tiesioginis poveikis aukštosioms mokykloms. Pavyzdžiui reikalavimas pritaikyti aukštosios mokyklos aplinką, užtikrinti paslaugų prieinamumą visiems žmonėms, neišskiriant neįgaliųjų.

Esama dar vieno reikšmingo faktoriaus, kurį išryškino HELIOS projekto 13-oji grupė, (1996), o taip pat OECD studija: inkluzija švietimo sistemoje privalomojo mokymosi pakopoje daugelyje Europos valstybių buvo diegiama ir tobulinama daugiau nei du dešimtmečiai. To pasekoje žymiai didesnis vaikų, turinčių SUP, skaičius pradėjo mokytis bendrojo lavinimo mokyklose, kuriose jiems teikiama pagalba. Inkluzinis ugdymas pradinio ir vidurinio ugdymo pakopose paskatina pačius mokinius ir jų tėvus bei mokytojus tikėtis, kad kai kurie šių vaikų turėtų tęsti mokymąsi – studijuoti aukštosiose mokyklose.

Taigi viltys, kad kai kurie mokiniai, turintys SUP, turėtų studijuoti, augo, o realių galimybių šiems mokiniams atsirasdavo ne tiek jau daug. Fedora/HELIOS studijoje, apžvelgiančioje asmenų, turinčių specialiųjų poreikių galimybes studijuoti įvairiose užsienio šalyse, atskleidė, kad esama didelių skirtumų (Van Acker, 1996). Anot tyrėjų, Europoje būtent neužtikrinimas paslaugų, kurių reikia studentams, turintiems specialiųjų poreikių, vis dar išlieka pagrindiniu kliuviniu, trukdančiu pastariesiems įgyti aukštąjį išsilavinimą.

HELIOS Group 13 ir OECD studija, atlikta 2003 metais – tai du atvejai, kai buvo išsamiai buvo nagrinėjamos sąsajos tarp neįgalumo ir aukštojo mokslo. Šiame skyriuje šis aspektas nėra taip giliai nagrinėjamas, tačiau jame siekiame papildyti minėtas įžvalgas naujai surinktais duomenimis apie keletą raktinių aspektų – jie yra įvardinti ir apibūdinti sekančiame skirsnyje.

2.3 VEIKSNIAI, LEMIANTYS AUKŠTOJO MOKSLO PRIEINAMUMĄ

Šio skyriaus parengimo tikslas – pateikti informacijos apie aukštojo mokslo prieinamumą įvairiose šalyse dviem aspektais:

- *Studijų aukštojoje mokykloje prieinamumas* arba galimybės į ją įstoti;
- *Prieinamumas studijuojant* arba pagalbos, reikalingos studijų metu, gavimas aukštojoje mokykloje.

Norint apžvelgti situaciją, būtina ją išnagrinėti dviuose lygmenyse:

- *Nacionaliniame*: vykdoma politika ir teisės aktai, apibrėžiantys neįgaliųjų teises ir struktūras ir/ar organizacijas, turinčias jiems teikti pagalbą;
- *Institucijų*: paslaugos ir sąlygos, kuriomis gali naudotis studentai, turintys SUP, sudarytos kiekvienoje aukštojoje mokykloje.

Apibendrinant informaciją, kurią pateikė įvairių valstybių specialistai, buvo keliamas tikslas išskirti pagalbos, sudarančios galimybę studijuoti asmenims, turintiems SUP, tipus. Surinktą informaciją tikslinga sugrupuoti į tris dalis:

1. Teisė įstoti į aukštąją mokyklą ir gauti reikiamos pagalbos;
2. Pagalba studentams, turintiems SUP nacionaliniame lygmenyje;
3. Pagalba studentams, turintiems SUP aukštosios mokyklos lygmenyje.

Analizuojama informacija yra aprašomojo pobūdžio, pateikiami faktai apibūdina šiuo metu įvairiose valstybėse susiklosčiusią situaciją. Pateikta informacija atskleidžia pastaruoju metu egzistuojančias galimybes, tačiau visų valstybių ekspertai pabrėžė, kad ši situacija yra dinamiška ir nuolat kintanti.

Šiame skyriuje taip pat siekta atskleisti studijų aukštosiose mokyklose prieinamumo SUP studentams tendencijas, pateikiant jų trumpą analizę, kuri siejama su trimis anksčiau paminėtais aspektais ir su kliuviniais, su kuriais vis dar studentams, turintiems SUP, tenka susidurti. Apie tai kalbama šio skyriaus paskutiniame skirsnyje.



2.3.1 Teisė studijuoti ir gauti reikiamos pagalbos aukštojoje mokykloje

Visų šalių ekspertai nurodė, kad esama teisės aktų, reglamentuojančių asmenų, turinčių SUP, teisę stoti į aukštąsias mokyklas, studijuoti ir gauti reikiamos pagalbos. Šie teisės aktai gali būti labai įvairūs.

Bendri teisės aktai, reglamentuojantys neįgaliųjų teises

Tokio pobūdžio teisės aktuose apibrėžiamos neįgaliųjų teisės burtis į organizacijas, sąjungas, gauti tam tikrų paslaugų ir tt. Esama valstybių – pavyzdžiui, Islandija – kuriose tiesiogiai taikomos JT Lygių galimybių neįgaliesiems užtikrinimo taisyklės. Kitose valstybėse veikia teisės aktai, kurie reglamentuoja visų paslaugų teikimą valstybėje nacionaliniu mastu. Maltoje, Rumunijoje, Šveicarijoje apie pagalbos teikimą studentams, turintiems SUP, kalbama būtent tokio pobūdžio teisės aktuose.

Gali būti keli teisės aktai, užtikrinantys galimybių lygybę. Pavyzdžiui, Vokietijoje veikia daug antidiskriminacinių įstatymų, bet, kalbant apie studijas aukštojoje mokykloje, asmuo privalo vadovautis teisės aktais, skirtais neįgaliesiems. Įstatyme, kuris reglamentuoja pagrindines nuostatas visoms 16-ai federacijos žemių (Länder), teigiama, kad visos aukštosios mokyklos turi atsižvelgti į ypatingus mokinių, turinčių SUP, poreikius tokiu būdu, kad jie turėtų galimybę įstoti ir studijuoti aukštosiose mokyklose – jeigu įmanoma, nepriklausomai nuo kitų asmenų pagalbos. Šiame federaliniame įstatyme kalbama ir apie tai, kad studijų ir egzaminų organizavimo tvarka turi būti pritaikomi, atsižvelgiant į individualius studento, turinčio SUP, poreikius.

Pastaruoju metu diskutuojama apie galimybes reformuoti Vokietijos federalinę teisinę sistemą. Jeigu taip įvyks, minėtas įstatymas bus panaikintas, o 16 žemių, kurios dabar yra atsakingos už šio įstatymo nuostatų įgyvendinimą, įgis daugiau teisių pačios spręsti su studijomis susijusius klausimus. Tikėtina, kad gali būti sunkumų dėl lygių studentų teisių užtikrinimo, ypač jiems keičiant gyvenamą vietą ir keliantis iš vienos žemės į kitą.

Bendri teisės aktai, reglamentuojantys neįgaliųjų teises ir apibrėžiantys kai kuriuos aspektus, susijusius su studijomis

Didžiosios Britanijos Antidiskriminacinio neįgaliųjų akto 4 dalyje (Švietimas) yra teigiama, kad švietimo ir susijusių paslaugų teikėjai neturi teisės diskriminuoti neįgaliųjų. Šis teisės aktas susideda iš trijų dalių: išplėsto neįgalumo apibrėžimo; organizacijų įsipareigojimų siekti lygių teisių užtikrinimo ir specifinių aukštųjų mokyklų įpareigojimų apibūdinimo.

Prancūzijoje naujas įstatymas, įsigaliojęs 2005 metų vasarį, gina bendras neįgaliųjų teises, tačiau esama ir kitų teisės aktų. Pavyzdžiui Décrets d'Application reglamentuoja studijas aukštosiose mokyklose, o štai egzaminų vykdymo tvarką reglamentuoja dekretas, patvirtintas 2005 metų gruodį (rengiami ir kiti teisės aktai).

Italijoje esama panašaus įstatymo (Nr. 104, 1992). Jis apibrėžia teises asmenų, turinčių SUP ir jame esama skirsnių, susijusių su studijomis aukštosiose mokyklose (AM). Jame ypač pabrėžiama, kad universitetai privalo: paskirti rektoriaus vardu asmenį, kuris rūpintųsi visais reikalais, susijusiais su neįgaliųjų studijomis (studentais, studijų procesu ir dėstytojais, aplinkos, egzaminų organizavimo pritaikymu ir t. t.). Jis privalo pasirūpinti, kad kurtiesiems studentams būtų teikiamos gestų kalbos vertėjų paslaugos, dėstytojais teiktų papildomos pagalbos arba pritaikytų mokymo metodus studentams, turintiems SUP.

Specifiniai teisės aktai, reglamentuojantys studijas AM

Jų esama įvairių. Kai kuriose valstybėse, *teisės aktai numato, kad kasmet aukštoji mokykla turėtų priimti tam tikrą procentą mokinių, turinčių SUP*: pavyzdžiui, Graikijoje ir Ispanijoje ne mažiau nei 3%. Portugalijoje 2% vietų yra „rezervuota“ SUP mokiniams, kurių akademiniai pasiekimai atitiks įstojimo sąlygas, tačiau nėra privaloma, kad 2% SUP studentų būtų kiekvienoje studijų programoje. Dokumentuose, reglamentuojančiuose kasmetinio Švedijos valstybės biudžeto paskirstymą, aukštosios mokyklos privalo numatyti 0,3% savo biudžeto ir šias lėšas skirti pagalbai SUP turintiems studentams (kompensacinėms priemonėms).



Ispanijoje mokiniai, turintys SUP, stoja į aukštąsias mokyklas tokia pačia tvarka kaip ir visi kiti. Italijoje, studentams, turintiems žymią negalią, stojimo egzamino į aukštąją metų leidžiama prailginti užduoties atlikimo laiką (iki 50%) ir naudotis kompensacine technika. Atsižvelgiant į neįgalumo laipsnį, SUP studentai atleidžiami nuo mokesčių: (nuo 66 iki 100%). Taip pat jų neįgalumo paisoma, vertinant jų studijų pasiekimus, jiems pateikus paraiškas dėl stipendijų. Graikijoje studentai, turintys SUP gali studijuoti aukštosiose mokyklose, išskyrus atvejus, kai tai draudžia specialios taisyklės. Pavyzdžiui, Švietimo departamento sprendimu akleji neturi teisės studijuoti medicinos.

Esama specifinių teisės aktų, kurie studentams, turintiems SUP, suteikia galimybę gauti tikslinių išmokų ir finansinės paramos. Taip yra Estijoje, Lenkijoje ir Portugalijoje. Vokietijoje, vadovaujantis Federaliniu švietimo ir pagalbos aktu, studentams, turintiems SUP, gali būti skiriamas papildomas finansavimas, kai jų studijų laikotarpis dėl neįgalumo pratęsiamas. Šie studentai gali kreiptis specialios pagalbos, vadovaudamiesi SGB II ir SGB XII – dviem iš dvylikos naujų teisės aktų, apibrėžiančių socialinės pagalbos teikimą įvairiose srityse ir įsigaliojusiu 2005 metais.

Šitokio pobūdžio teisės aktai taip pat gali apibrėžti kurį nors specifinį pagalbos aspektą, pavyzdžiui išimtis/alternatyvius egzaminų laikymo būdus. Šitaip yra Austrijoje, Kipre, Vengrijoje ir Italijoje. Puikus tokio pobūdžio teisės akto pavyzdys yra flamandų bendruomenės Belgijoje parengtas dekretas. Jo 11.6 straipsnyje aukštosios mokyklos skatinamos: ... užtikrinti studijų aukštosiose mokyklose prieinamumą – materialiai ir ne tik – neįgaliesiems arba sergantiesiems lėtinėmis ligomis, o taip pat mokiniams iš rizikos skurdžių visuomenės sluoksnių, turinčių santykinai mažiau galimybių įgyti aukštąjį išsilavinimą, negu kiti visuomenės nariai ...

Šiame straipsnyje teigiama, kad kiekviena aukštoji mokykla turi pasiręgti studijų ir egzaminų vykdymo tvarkas, tačiau praktikoje mokyklos visiškai laisvai traktuoja ir įgyvendina šiame dokumente keliamus reikalavimus.

Bendri ir specialieji teisės aktai, įtakoiantys studijų aukštosiose mokyklose organizavimą

Olandija, Norvegija, Ispanija ir Švedija teigia, kad esama bendrų įstatymų ir teisės aktų, reglamentuojančių neįgaliųjų teises įgyti aukštąjį išsilavinimą. Tačiau esama ir specialių teisės aktų, apibrėžiančių studijų aprūpinimo klausimus. Pavyzdžiui, Olandijoje veikia Lygių galimybių neįgaliesiems ir sergantiems lėtinėmis ligomis užtikrinimo įstatymas. Juo vadovaujantis, aukštosios mokyklos privalo užtikrinti studijų prieinamumą visiems, taip pat ir turintiems SUP. Švedijos Lygių galimybių universitetų studentams užtikrinimo akte (2001: 1286) išdėstytomis nuostatomis siekiama užtikrinti studijų aukštosiose mokyklose prieinamumą ir išgyvendinti diskriminacijos dėl etninės kilmės, lyties, religijos, seksualinės orientacijos ar neįgalumo. Norvegijos Universitetų ir universitetinių kolegijų įstatyme išdėstyti esminiai aukštojo išsilavinimo įgijimo prieinamumo ir aplinkos pritaikymo principai.

Ispanijos konstitucijos straipsniai apibrėžia neįgaliųjų teises, taip pat esama neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymo. Kiti bendrieji teisės dokumentai apibrėžia kai kuriuos specifinius klausimus, susijusius su studijomis aukštosiose mokyklose: Universitetų įstatymas yra harmoningas įstatymas, kuriame yra straipsnis, apibrėžiantis studentų, turinčių SUP lygių galimybių užtikrinimo būdus. Taip pat esama kitų teisės aktų, kuriuose kalbama apie galimybes gauti finansinės paramos neįgalių studentų specialiesiems poreikiams tenkinti.

Nuolat tobulinami bendrieji politiką neįgaliųjų atžvilgiu reglamentuojantys ir susiję su aukštojo išsilavinimo teikimu bei studijas aukštosiose mokyklose apibrėžiantys teisės aktai. Akivaizdu, kad pokyčiai kai kurių valstybių teisės aktuose yra dualistinio pobūdžio, siekia tarpusavyje susijusių tikslų: tobulinti asmens teisių užtikrinimo mechanizmą ir subalansuoti aukštųjų mokyklų atsakomybę. Kai kuriose šalyse, kuriose aukštosios mokyklos ėmėsi įgyvendinti teisės aktų nuostatas, pastebima ženklių pokyčių aplinkos prieinamumo plačiąja prasme, srityje (Hurst, 2006).

Visuomenės požiūrio į neįgaliuosius kitimas taip pat turi įtakos teisės aktų tobulinimui. Tikimasi, kad mokiniai, kurie buvo ugdomi



inkliuzinėse privalomojo ugdymo programose, turi daug galimybių sėkmingai tęsti mokymąsi, ir tam turi būti sudarytos visos reikiamos sąlygos. Tačiau esama pastabų dėl teisinės bazės tobulinimą skatinančių veiksmų.

Flamandų kalba kalbanti bendruomenė Belgijoje pažymi, kad būtent Europos Sąjungos deklaracijos suvaidino didžiausią vaidmenį aukštojo mokslo ir studijų sistemos tobulinimo srityje. Pavyzdžiui, vadovaujantis tam tikru teisės aktu, į aukštąją mokyklą galima įstoti pateikus dokumentus, apibūdinančius skirtingais būdais įgytą kvalifikaciją: diplomus, kreditų pažymėjimus, pažymas apie išlaikytus egzaminus ir t. t. Tokiu būdu, priėmimo į aukštąsias mokyklas sąlygos tapo lankstesnės ir palankesnės mokiniams, turintiems SUP.

Sekanti pastaba, susijusi su studentų, siekiančių gauti reikiamos pagalbos, reikalingos užtikrinti jiems galimybių studijuoti prieinamumą, bylinėjimusi su aukštosiomis mokyklomis. Tokio pobūdžio teismų procesai tapo dažnu reiškiniu kai kuriose šalyse privalomojo mokymosi pakopoje, tačiau kol kas nėra paplitę aukštojo mokslo sistemoje. Vis dėlto manoma, kad šis fenomenas paskatins tobulinti teisinę studijų aukštosiose mokyklose bazę.

2.3.2 Nacionaliniu lygmeniu teikiamos pagalbos sistema

Nacionalinis lygmuo – dar vadinamas skėtine pagalbos sistema ar organizacijos, konsultuojančios ir teikiančios pagalbą mokiniams, turintiems SUP – veikia įvairiose šalyse. Flamandų kalba kalbančioje bendruomenėje Belgijoje veikia VEHHO (Flamandų neįgalumo ekspertizės ir studijų aukštosiose mokyklose centras). Olandijoje esama „handicap+studie“, kurio specialistai teikia aukštos kokybės specializuotą pagalbą studentams, turintiems SUP, ir konsultuoja aukštųjų mokyklų dėstytojus.

Panašaus pobūdžio paslaugas teikia Didžiojoje Britanijoje veikiantis „SKILL“ (Nacionalinis biuras neįgaliesiems studentams) ir „DSW“ (Deutsches Studentenwerk) esantis Vokietijoje. Į pastarąjį dažniausiai kreipiasi mokiniai, norintys studijuoti, studentai, aukštųjų mokyklų darbuotojai, studentų organizacijos, koordinuojančios paslaugų teikimą neįgaliesiems. Šis biuras taip pat padeda suburti savitarpio paramos grupes, projektus.



Italijoje ir Prancūzijoje veikia struktūros nacionaliniu lygmeniu: Nacionalinė delegatų (rektorijų) konferencija neįgalumo klausimams ir atitinkamai koordinavimui skirtas padalinys Ministère de l'Education Nationale, kuris rengia rekomendacijas institucijoms. Prancūkalbių bendruomenė Belgijoje turi „AWIPH“ (Valonų agentūra neįgaliesiems integruoti) teikia pagalbą apmokėdama tam tikras paslaugas, kurių prireikia studentams, turintiems SUP.

Islandijoje, Portugalijoje ir Švedijoje veikia labiau centralizuotos sistemos, paslaugų apmokėjimo agentūros, informuojančios studentus apie teisės aktus, teises ir teikiamos pagalbos rūšis. Švedijoje vietos valdžios atstovai yra atsakingi už priemonių šioje srityje įgyvendinimą; pavyzdžiui, „SISUS“ (Nacionalinė specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo agentūra) teikia asmeninių asistentų paslaugas.

Vengrijoje, Norvegijoje, Lenkijoje, Rumunijoje ir Ispanijoje veikia nacionalinės arba nevalstybinės organizacijos (NOs), teikiančios pagalbą studentams, turintiems SUP. Norvegijoje veikia net dvi neįgaliųjų organizacijos, kurios ypač rūpinasi pagalbos teikimu neįgaliesiems studentams. Lenkijoje Lenkijos neįgaliųjų studentų taryba bendradarbiauja su Lenkijos studentų sąjunga.

Šveicarijoje nėra nacionalinio lygmens organizacijos, bet veikia pagalbos centras, įsteigtas pastangomis Ciuricho, Bazelio ir Ciuricho technikos universitetų.

Nacionaliniu lygmeniu veikiančios organizacijos daugiausia teikia specialistų konsultacijas. Dažniausiai jų prireikia studentams, turintiems SUP. Informacija taip pat teikiama aukštosioms mokykloms, ypač dėstytojams, dirbantiems su studentais, turinčiais SUP.

Tačiau esama ir kitokio pobūdžio uždavinių, kuriuos vykdo šios organizacijos:

- Visuomenės švietimas apie studentų, turinčių SUP, teises;
- Skirtingų informacijos šaltinių SUP studentams ir aukštosioms mokykloms koordinavimas;
- Tinklo pagalbą teikiančių neįgaliesiems studentams tinklo kūrimas nacionaliniame lygmenyje;



- Įvairių interesų grupių atstovų pasitarimų, forumų organizavimas SUP studentų studijų klausimais.

Pastaruoju metu įvairiose valstybėse diskutuojama ne tiek apie tai, kas turėtų vykdyti šias funkcijas, bet labiau apie tai, kaip jos turėtų būti koordinuojamos, kad iš tiesų patenkintų poreikius studentų, turinčių SUP, kylančius jiems bestudijuojant aukštosiose mokyklose.

2.3.3 Pagalbos teikimas aukštosiose mokyklose

Pagalbos teikimas studentams, turintiems SUP, aukštosiose mokyklose, apima ne tik įvairias pagalbos formas (žr. sekančius skirsnius), bet aiškios politikos šioje srityje turėjimą ir įvardintų paslaugų teikimo organizavimą institucijos lygmenyje.

Informacija arba veiksmų planai studentams, turintiems SUP

Vis dažniau Europos aukštosios mokyklos išplatina išsamia, visuomenei priimtina informaciją (pvz., interneto svetainėse arba lankstinukuose) apie savo politiką ir/ar veiksmų planus, kurių tikslas – padėti studentams, turintiems SUP. Šiuos pareiškimus komentuoja OECD (2003) ekspertai, pabrėždami, kad tai turi lemiamos reikšmės visuomenės švietimui, o taip pat skaidrumui pagalbos teikimo srityje užtikrinti. Švedijoje ir Norvegijoje aukštosios mokyklos tai privalo daryti reguliariai, nuolat atnaujinti pateikiamą informaciją.

Nors ir neprivalo, bet aukštosios Prancūzijos, Vengrijos, Islandijos, Italijos ir Didžiosios Britanijos mokyklos rengia veiksmų planus. Vengrijoje kiekviena aukštoji mokykla privalo pasirengti savo pagalbos teikimo tvarkos aprašymą, kuriame būtų atspindėti su SUP studentams teikiama pagalba susiję klausimai, numatytas techninės pagalbos ir asistentų pagalbos teikimo organizavimas (Švietimo ministro įsakymas (29/2002 OM (V.17))).

Kipre ir Ispanijoje, kai kurios aukštosios mokyklos tokias tvarkas turi, o Portugalijoje turimais duomenimis, peržiūrėjus 349-ių aukštųjų mokyklų interneto svetaines, tik 3 turėjo pasirengusias tokius teikiamos pagalbos aprašymus.



Neįprasta rengti tokio pobūdžio aprašymų ir Čekijoje – nors kai kurios mokyklos, pavyzdžiui, Brno juos tikrai turi – informuojama apie individualią pagalbą, kuri gali būti teikiama. Sutartis dėl reikiamos pagalbos aptariama ir įtraukiama į individualų kiekvieno studento, turinčio SUP, studijų planą.

Vokietijoje aukštosios mokyklos aprašymų ir veiksmų planų studentams, turintiems SUP, paprastai nerengia, tačiau nacionaliniame lygmenyje dokumentų, rekomenduojančių tai daryti, esama: 1982 m. švietimo ir kultūros ministrų konferencija (KMK), o 1986 m. Vokietijos rektorių konferencija yra parengusios atitinkamas rekomendacijas.

Nacionaliniame ir institucijų lygmenyje aukštosios mokyklos yra skatinamos parengti visuomenei skirtus pareiškimus apie pagalbą, kurią jos teikia studentams, turintiems SUP. Olandijoje šiuo metu jau esama aukštųjų mokyklų, parengusių su tokios pagalbos teikimu susijusius veiksmų planus, o per ateinančius tris metus, įpareigotos įsigaliojusių naujų teisės aktų, juos turės pasirengti visos institucijos. Jogailos universitetas Lenkijoje ir Ciuricho universitetas Šveicarijoje rengia tokias rekomendacijas, kurios bus bendro projekto rezultatas.

Pagalbos tarnybos, biuras, komanda ar asmuo, teikiantis pagalbą studentams, turintiems SUP

Aukštosiose mokyklose teikiama pagalba gali būti įvairaus pobūdžio ir teikiama įvairiomis formomis. Ją gali teikti neįgaliųjų asistentai, asmenų komanda. Iš tiesų yra be galo sudėtinga aprašyti rūšis paslaugų, kurių gali prirėkti neįgaliajam studentui. Situacija susiklosčiusi Vokietijoje yra būdinga daugeliui šalių – nėra parengtų vieningų, visoms aukštosioms mokykloms privalomų, pagalbos teikimo standartų. Pavyzdžiui, tiek flamandiškai kalbančios bendruomenės Belgijoje, tiek Rumunijoje veikiančios aukštosios mokyklos yra autonomiškos ir tik nuo pačių mokyklų nuostatų priklauso pagalbos, teikiamos SUP mokiniams ir atitinkamai studentams – pobūdis ir mastai.

Nors ir skiriasi įvairiose valstybėse teikiamos pagalbos būdai, galima išskirti tris pagrindines tokios pagalbos teikimo organizavimo formas:



- Kontaktinis asmuo ir koordinatorius, konsultuojantys ir padedantys spręsti su studijų procesu susijusius klausimus;
- Pagalbą teikiančių asmenų komanda, departamentas ar biuras;
- Tarnyba, kurią sudaro pagalbą teikiančių dėstytojų ir konsultantų, turinčių specializaciją skirtingose srityse, grupė.

Austrijos, Kipro, Čekijos, Belgijos flamandų bendruomenės, Prancūzijos, Vengrijos, Islandijos, Airijos, Italijos, Olandijos, Norvegijos ir Švedijos aukštosiose mokyklose yra paskirti kontaktiniai asmenys ir pagalbos teikimo SUP studentams koordinatoriai (minimalus pagalbos teikimo lygmuo).

Lichtenšteine aukštosios mokyklos sudaro nedidelę švietimo sistemos dalį, todėl nėra sukurta pagalbos teikimo sistema aukštųjų mokyklų lygmenyje. Tačiau kiekvienoje aukštojoje mokykloje studentai, turintys SUP, yra individualiai konsultuojami, jiems teikiama įvairių paslaugų.

Vokietijoje beveik kiekvienoje studentų organizacijoje dirba kontaktinis asmuo ir koordinatorius, besirūpinantis SUP studentams kylančių klausimų sprendimu. Norvegijoje pagal galiojančius įstatymus toks kontaktinis asmuo privalo būti paskirtas, o pastaruoju metu vis dažniau buriamos ir pagalbą teikiančių asmenų komandos.

Danijoje, Estijoje, Suomijoje, Lenkijoje, Portugalijoje, Rumunijoje ir Šveicarijoje, kai kurios aukštosios mokyklos paskiria kontaktinį asmenį ir pagalbos teikimo koordinatorių, o tai ir yra minimalusis pagalbos institucijoje lygmuo. Austrijoje, Belgijos flamandų bendruomenėje, Italijoje, Olandijoje, Norvegijoje, Ispanijoje ir Švedijoje – dažniausiai dideliuose universitetuose veikia departamentai arba biurai, kurie suburia komandas specialistų, galinčių konsultuoti ir teikti pagalbą studentams, turintiems SUP.

Didėjant studentų, turinčių specialiųjų poreikių, skaičiui aukštosiose mokyklose, didėja poreikis jose turėti specialistų komandas, teikiančias vis įvaresnių paslaugų. Olandijoje siekiama, kad kiekvienoje aukštojoje mokykloje veiktų pagalbos komanda, teikianti įvairaus pobūdžio paslaugų. Tačiau daugelis valstybių pabrėžė, kad esama veiksmų, stabdančių šias pažangias tendencijas.



Vienas tokių veiksnių – kompensacinės technikos, paslaugų specialiesiems poreikiams tenkinti, asmeninių asistentų pagalbos finansavimo sistema. Vokietijoje kai kuriose aukštosiose yra teikiamos specialios paslaugos neįgaliesiems, tačiau ši praktika nėra paplitusi, kadangi valstybėje veikia pagalbos teikimo sistema, pagal kurią kiekvienas studentas gauna finansinę paramą individualia tvarka ir tuomet pats turi nusipirkti sau reikalingų paslaugų.

Austrijoje aukštosios mokyklos nėra atsakingos už finansavimą ar/ir specialiosios pagalbos teikimą, pavyzdžiui, mobilumo įgūdžių formavimą. Su panašia finansavimo sistema susiduria studentai ir aukštosios mokyklos Suomijoje.

Finansavimo šaltiniai ir sistemos kelia problemų, tačiau Belgijos flamandų bendruomenė išskiria dar vieną veiksni. Yra teigiama, kad finansavimo panaudojimą švietimo sistemoje varžo šaltinis jį paskyręs – sveikatos, socialinės apsaugos sistemos. Pavyzdžiui, socialinės apsaugos tarnybų darbuotojams neleidžiama teikti paslaugų studentams auditorijose. Koordinavimo stoką papildė ir tai, kad studentams prireikia vis sudėtingesnių, aukšto specialistų profesionalumo reikalaujančių paslaugų.

Pagalbos tarnybų teikiamos paslaugos

Studentams, turintiems SUP, specialiųjų poreikių teikiama įvairių paslaugų, tačiau jas galima suskirstyti į tam tikras kategorijas.

Pagalbos rūšis	Dažniausiai teikiama ...
Pedagoginė pagalba	Kipre**, Čekijoje, Belgijos flamandų bendruomenėje, Prancūzijoje, Vokietijoje, Vengrijoje, Islandijoje, Italijoje, Maltoje, Olandijoje*, Norvegijoje, Lenkijoje, Ispanijoje, Švedijoje (kompensacinės priemonės), Šveicarijoje (tik Ciuricho universitete)
Aprūpinimas pagalbėmis mokymo priemonėmis	Kipre**, Čekijoje, Belgijos flamandų bendruomenėje*, Prancūzijoje, Vokietijoje, Vengrijoje, Islandijoje, Italijoje, Maltoje, Olandijoje*, Norvegijoje, Portugalijoje, Ispanijoje



Pagalbos rūšis	Dažniausiai teikiama ...
Apgyvendinimo paslaugos	Kipre**, Belgijos flamandų bendruomenėje, Prancūzijoje, Vokietijoje, Vengrijoje*, Islandijoje, Italijoje (ne visose mokyklose), Olandijoje*, Norvegijoje, Portugalijoje*, Lenkijoje, Šveicarijoje (tik Ciuricho universitete)
Sveikatos apsaugos paslaugos	Belgijos flamandų bendruomenėje, Prancūzijoje, Vengrijoje*, Islandijoje (tik psichikos sveikatos paslaugos), Italijoje (ne visose mokyklose), Olandijoje*, Norvegijoje, Portugalijoje*
Finansinė parama	Belgijos flamandų bendruomenėje, Prancūzijoje, Vengrijoje*, Italijoje, Olandijoje*, Norvegijoje*, Portugalijoje*, Ispanijoje (siejant su mokesčiais), Šveicarijoje (tik Ciuricho universitete)
Konsultavimas	Čekijoje, Belgijos flamandų bendruomenėje, Prancūzijoje (kartais įtraukiant specialistų asociacijas), Vokietijoje, Vengrijoje (kartais įtraukiant specialistų asociacijas), Islandijoje, Italijoje (ne visose mokyklose), Maltoje, Olandijoje*, Norvegijoje, Portugalijoje*, Ispanijoje, Švedijoje, Šveicarijoje (Tik Ciuricho universitete)

* Dalis visiems studentams teikiamų paslaugų

** Teikia Kipro universiteto Studijų ir socialinių reikalų tarnyba. Privačios aukštosios mokyklos per Akademinių reikalų tarnybas taip pat teikia panašią pagalbą studentams, turintiems SUP, specialiųjų poreikių.

Šioje lentelėje pateikti duomenys apibendrina *dažniausiai aukštosiose mokyklose teikiamą pagalbą* – akivaizdu, kad ne visos aukštosios ir ne visuomet teikia visų rūšių pagalbą. Pavyzdžiui, Čekijoje Brno universitete veikia koordinatorius, teikiama beveik visų minėtų rūšių pagalba. Tačiau šito negalima pasakyti apie visas šios valstybės aukštąsias mokyklas.

Esama ir kitokių pagalbos rūšių: Austrijoje ir Portugalijoje kai kuriose mokyklose neregiamis studentams teikiamos mobilumo patybos;



Kipre padedama studentams naudotis įprastomis universitete paslaugomis; Belgijos flamandų bendruomenėje kartais sudaromos sąlygos neįgaliesiems sportuoti; Vengrijoje ir Ispanijoje prieinama asistentų pagalba; Italijoje apmokoma kaip naudotis informacinėmis technologijomis; Norvegijoje ir Šveicarijoje studentams padedama gauti socialinės apsaugos sistemos paslaugų; Lenkijoje kartais studentams aprūpinami specializuotų transporto priemonių paslaugomis. O štai Švedijos ekspertai teigia, jų šalyje buvo kreipiama daugiausia dėmesio į sąlygų, reikalingų atsižvelgiant į studijų programų turinį ir studentų poreikius, sudarymą.

Šveicarija ir Švedija paminėjo pagalbą dėstytojams kaip netiesioginės pagalbos SUP studentams rūšį ir pabrėžė, kad būtina visą universitetų aplinką pritaikyti neįgaliųjų poreikiams. O tai užtikrinti įmanoma tik bendromis visų dirbančiųjų universituose – dėstytojų, bibliotekininkų, administracijos, pagalbą teikiančių darbuotojų ir kt. – pastangomis. Taigi, specialistai tiesiogiai teikiantys pagalbą neįgaliesiems studentams, turėtų gebėti bendrauti ir bendradarbiauti su daugeliu specialistų, o dažnai ir koordinuoti komandoje dirbančiųjų darbą.

Nepaisant prieinamos įvairių rūšių pagalbos, Vengrijos specialistai paminėjo dar vieną aplinkybę, kuri apibūdina padėtį greičiausiai ne tik Vengrijoje. Tyrimai atskleidė, kad daugumai neįgalių studentų finansinę ir kitokią pagalbą teikė jų šeimos nariai. Be to, šiems studentams padėdavo jų draugai studentai, veikdavo „savanorių tinklas“. Jie kopijuodavo medžiagą, atlikdavo skaitovų, palydovų vaidmenis. Apibendrinant, ši neformali pagalba yra reikalinga daugelio valstybių studentams, turintiems specialiųjų poreikių.

2.4 VEIKSNIAI, TRUKDANTYS ĮSTOTI Į AUKŠTĄJĄ MOKYKLĄ IR JOJE STUDIJUOTI

Remiantis išvadomis studijos, kurią 2003 m. vykdė OECD penkiose valstybėse, o taip pat straipsnių apie mokslinius tyrimus, vykdytus įvairiose Europos šalyse, medžiaga), galima išskirti išskirti šiuos veiksnius, trukdančius įstoti ir studijuoti specialiųjų, SUP turintiems asmenims:

- Finansavimas, ypač dermės tarp finansavimo modelių ir šaltinių nebuvimas;



- Netinkamas politikos formuotojų ir aukštųjų mokyklų požiūris į SUP ir negalia;
- Nepakankamas aukštųjų mokyklų ir kitų švietimo įstaigų, o ypač vidurinių mokyklų, bendradarbiavimas;
- Lanstumo trūkumas, stabdantis studijavimo formų diferencijavimo, alternatyvių mokymosi būdų pasirinkimo procesą;
- Nepritaikyta fizinė aplinka; studijų programų keliamų tikslų, turinio ir individualių poreikių neatitikimas;
- Nesupratimas, kad SUP, specialieji poreikiai – tai yra sąveikos tarp studentui kylančių sunkumų ir jo aplinkos, rezultatas;
- Trūkumas patikimos, pagrįstos moksliniais tyrimais informacijos, kuria remiantis galėtų būti parengtos rekomendacijos.

Visus duomenis, kurie buvo nagrinėjami šiame skyriuje, pateikė valstybių ekspertai. Rengiant skyrių, taip pat naudotasi studentų, turinčių SUP ir 2003 m. dalyvavusių Europos Parlamento sąskrydyje, kurį surengė Agentūra Europos neįgaliųjų metams paminėti. Išskirtieji veiksniai bus išsamiau nagrinėjami kituose skirsniuose, panaudojant ekspertų pateiktą medžiagą ir sąskrydžio dalyvių pasisakymus. Bus aptarti penki esminiai veiksniai: fizinės aplinkos prieinamumas, informacijos prieinamumas, pagalbos prieinamumas, nuostatos ir teisinė bazė.

2.4.1 Fizinės aplinkos prieinamumas

Štai ką pasakė apie fizinės aplinkos prieinamumą jaunuolis iš Olandijos, dalyvavęs Europos Parlamento sąskrydyje: *... Kai kurie iš mūsų negali studijuoti to ką norėtume, kam turime gabumų ar ten, kur norėtume. Kartais tik dėl to, kad pastatai nėra pritaikyti ...*

Estijos, Vengrijos, Italijos, Portugalijos ir Ispanijos ekspertai fizinės aplinkos prieinamumo problemą apibrėžė kaip esminį kliuvinį. Estija atkreipė dėmesį į aplinkybę, būdingą daugeliui valstybių – naujai statomi pastatai atitinka pastatų prieinamumui keliamus reikalavimus, tačiau šito nepasakys apie seniai statytų aukštųjų mokyklų pastatus. Vengrija pažymi, kad nepritaikyta infrastruktūra, sudėtinga kelionė į aukštąją mokyklą – taip pat įtakoja fizinės aplinkos prieinamumą.

Tačiau, atrodo, kad fizinė aukštųjų mokyklų aplinka po truputį pritaikoma. Iš dalies šį procesą įtakoja politiniai reikalavimai visuomeninės paskirties pastatus, infrastruktūrą pritaikyti visiems



piliečiams. Nors ir esama problemų, susijusių su aukštųjų mokyklų pritaikymu, tai tikrai nėra pagrindinė problema kai kuriems asmenims, siekiantiems aukštojo išsilavinimo, yra daug didesnių kliūčių.

2.4.2 Informacijos prieinamumas

2002 m. būtinybę tobulinti informacijos prieinamumą pabrėžė HEAG projekto dalyviai. Atrodo, kad tai tebėra atuali problema: trūksta informacijos skirtos SUP studentams, apie studentus, turinčius SUP, specialiųjų poreikių ar jiems reikalingos pagalbos rūšis.

Vienas Europos Parlamente vykusio sąskrydžio dalyvių šitaip apibūdino šį reiškinį: *... Labai sunku sužinoti, kas tau iš tikrųjų prieinama – kokių techninės pagalbos priemonių ar paslaugų – kaip neįgalus studentas gali gauti ir kaip tai padaryti ...* (Olandija).

Prancūzijos ekspertai teigė, kad visiems specialistams, konsultuojantiems SUP mokinius profesinio orientavimo, studijų krypties pasirinkimo klausimais, o taip pat aukštųjų mokyklų darbuotojams, teikiantiems pagalbą studentams, būtina turėti kuo daugiau įvairios informacijos.

Dažniausiai darbuotojai, teikiantys pagalbą neįgaliesiems studentams, gilinasi į informaciją apie studentus ir pagalbą, kurios jiems reikia, pobūdį. Būtent tokios informacijos prieinamumo trūkumą pabrėžė Vengrijos, Norvegijos, Rumunijos, Švedijos ir Šveicarijos ekspertai. Informacijos prieinamumą gali stabdyti daugelis veiksnių – netgi netikslus neįgaliųjų studentų arba turinčių SUP skaičius. Tačiau visos šalys vieningai pabrėžė, kad trūksta mokslinių tyrimų apie šių studentų poreikius ir padėtį aukštosiose mokyklose. Būtent šių tyrimų išvados padėtų parengti pagrįstas rekomendacijas aukštosioms mokykloms. Kai kurios valstybės teigia, kad tokio pobūdžio tyrimai jau inicijuoti nacionaliniame lygmenyje (pavyzdžiui, Olandija), tačiau apibendrinant surinktus duomenis, galima teigti, kad daugiau sistemingų mokslinių tyrimų turėtų būti vykdoma šioje srityje.

Yra dar vienas svarbus nagrinėjamo klausimo aspektas – asmenų, turinčių SUP, specialiųjų poreikių ir studijuojančių aukštosiose mokyklose, skaičius, jų studijų aprūpinimas. Eurydice atliktame tyrime *Studijų aukštosiose mokyklose Europoje struktūra 2004/05*



(2005) ir OECD/UNESCO parengtose *Rekomendacijose veiksmingam studijų aukštosiose mokyklose aprūpinimui* pabrėžiama, kad būtina nagrinėti aukštojo mokslo aprūpinimo klausimus, turint omenyje visus studentus, neišskiriant turinčių SUP. Deja, labai retai pasitaiko, kad nagrinėjant įvairius su studijomis aukštosiose mokyklose susijusius klausimus, atkreipiamas dėmesys į specifinius šios studentų grupės poreikius, taigi jie ir toliau išlieka nepakankamai išnagrinėti ir mažai žinomi.

2.4.3 Pagalbos prieinamumas

Pastaraisiais metais JAV organizacija Adaptech Research Network atliko tyrimą (2004), kurio tikslas buvo išsiaiškinti padedančius ir trukdančius studijuoti veiksnius. Tyrimo metu buvo atlikta studentų, turinčių SUP ir tokių neturinčių, apklausa. Studentai, turintys SUP, pabrėžė, kad pagalba, kuri buvo teikiama jų specialiesiems poreikiams tenkinti, ir buvo tas veiksnys, palengvinantis jų studijas. Įdomu tai, kad tuos pačius pagalbos aspektus, kuriuos išskyrė neįgalūs studentai, paminėjo ir studentai, neturintys jokių specialiųjų poreikių. Panašiai atsitiko ir su studijas apsunkinančiais veiksniais. Abi grupės studentų paminėjo beveik tuos pačius faktorius. Pagrindinis skirtumas – neįgalūs studentai kaip pagrindinį veiksnį, trukdantį studijuoti, įvardino sveikatos būklę.

Esama įvairių pagalbos studentams rūšių. Pritaikyta fizinė ir informacinė aplinka vaidina didžiulį vaidmenį, tačiau dauguma šalių nurodė, kad papildoma dėstytojų pagalba, aprūpinimas techninės pagalbos priemonėmis, specialistų konsultacijos – buvo svarbiausi veiksniai, kuriuos išskyrė studentai, turintys SUP. Čekijos, Estijos, Vengrijos, Olandijos ir Portugalijos ekspertai pabrėžė, kad gerai parengtų specialistų ir dėstytojų pagalba – esminė sėkmingų neįgalųjų studentų mokymosi aukštosiose mokyklose sąlyga. Tokios pagalbos prieinamumas anot apklausos dalyvių turėtų būti užtikrintas nacionaliniu ir institucijų lygmenyse. Europos Parlamente vykusio jaunuolių sąskrydžio dalyvis iš Suomijos taip pat pabrėžė: ... *Labai svarbu, kad mokytojai, dėstytojai, pagalbą teikiantys darbuotojai būtų tinkamai parengti ir kad jų pagalba būtų prieinama. Jie turi turėti gerą išsilavinimą, reikiamų žinių ir įgūdžių ...*



Taip pat buvo paminėta, kad aprūpinimas bendrabučiu, finansavimo, sveikatos apsaugos sistemų ypatumai, galimybė įsigyti pritaikytą mokymo medžiagą (Olandija ir Portugalija), informacinės technologijos (Graikija), studijų programų pritaikymas (Estija), egzaminų organizavimo pritaikymas (Vengrija) ir konsultavimas įsidarbinimo klausimais (Estija) – visi šie veiksniai laikomi pagalbos, padedančios studentams sėkmingai studijuoti. Studentams būtina suteikti žymiai daugiau galimybių gauti specialistų pagalbą ir/ar pritaikytos mokymo medžiagos. Tačiau kol kas užduočių pritaikymas, atsižvelgiant į studentų specialiuosius poreikius – yra gana retas reiškinys (Lenkija, Didžioji Britanija). Čekijos specialistai pažymi, kad aukštosios mokyklos turėtų bendradarbiauti su nevalstybinėmis organizacijomis, kurios galėtų aprūpinti specialistų paslaugomis, jeigu norima užtikrinti visapusišką pagalbą studentams, turintiems labai įvairių ugdymosi ir specialiųjų poreikių.

Specialistų konsultacijas kaip būtiną SUP studentų sėkmingų studijų užtikrinimo sąlygą, išskyrė dvi valstybės – Estija ir Portugalija. Heiman ir Kariv (2004) teigia, kad palyginus su bendraamžiais, studentai, turintys SUP, patiria žymiai didesnę psichoemocinę stresą, labiau pavargsta mokydamiesi, todėl jiems reikia žymiai daugiau pagalbos. Duomenų, surinktų HEAG projekto metu, o taip pat išvados įvairių valstybių ekspertų, pastaraisiais metais dalyvaujančių tyrime (Čekija) patvirtina šį teiginį: socialiniai ir kultūriniai mokymosi aukštosiose mokyklose aspektai yra tiek pat svarbūs studijų sėkmei ir teigiamai patirčiai užtikrinti, kaip ir pedagoginė ar kitokia pagalba.

Be to, esama sudėtingų, sunkiai pastebimų mokymo medžiagos pateikimą ir mokymąsi apsunkinančių dalykų. Pačios mokymosi medžiagos ypatumai, sąveika tarp studentų, kurios tikimasi, mokymo ir mokymosi metodai – visa tai gali tapti problema SUP studentui, siekiančiam aukštojo išsilavinimo. Taigi norint palengvinti mokymosi procesą, būtina gerai išnagrinėti mokymąsi apsunkinančius veiksnius. Norint išvengti jų negatyvaus poveikio, būtina veikti dviem kryptimis: teikti individualią pagalbą studentams – mokyti juos įveikti kylančius sunkumus, o taip pat mokyti dėstytojus kaip suimažinti šias problemas arba jų išvengti pačiame mokymo procese.



2.4.4 Nuostatos

Tyrimų išvados atskleidžia, kad su nuostatomis ar požiūriu į studentus, turinčius SUP, yra susiję daugiau problemų, negu, tarkime, gali sąlygoti nepritaikyta fizinė aplinka ar pagalbos trūkumas. Komentarai iš Vokietijos apibendrina tai, kas pasakyta: ... *didžiausi barjerai yra sukuriami mūsų nuostatų!*

Neigiamas aukštosios mokyklos dėstytojų ir kitų darbuotojų požiūris į studentus, turinčius SUP, gali turėti rimtų padarinių ir tapti rimtu kliuviniu jų studijų kelyje. Tačiau mokyklų vadovybės požiūris, atrodo, turi didžiausią poveikį. Pavyzdys iš Šveicarijos apibendrina daugelį pateiktų pavyzdžių: ... *sprendimus priimančių žmonių „galvose esama barjerų“. Žinoma, šie žmonės teigia, kad neįgalieji turi tokią pačią teisę studijuoti kaip ir visi kiti. Tik jie negali suvokti, kad būtina sąlyga, reikalinga šią teisę įgyvendinti – pašalinti kliūtis, pritaikyti fizinę aplinką. Tik tuomet neįgalieji galės aktyviai kartu su visais dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime ir studijų procese ...*

Daugelio valstybių specialistai teigia, kad vien tik priėmus įstatymus, neigiamas požiūris nepasikeis, būtina šviesti visuomenę, pateikti teigiamos patirties pavyzdžių, skleisti gerą aukštųjų mokyklų patirtį. Hurst (2006) savo straipsnyje pateikia puikią Johnston (2003) citatą: ... *įstatymas negali garantuoti to, ko negali užtikrinti kultūra.*

Neigiamas požiūris į studentus, turinčius SUP, gali iššaukti jų socialinę izoliaciją. O tai ir yra tas barjeras, kurį neįgaliajam įveikti yra sunkiausia. Rezultatai Islandijoje atlikto tyrimo, kurio metu buvo išsamiai apklausta daug studentų, turinčių SUP, atskleidė, kad didžiausia kliūtis, su kuria jiems tekę susidurti, buvo socialinė izoliacija ir bendravimo su kitais studentais ir dėstytojais stoka. Studentai, dalyvavę apklausoje, pabrėžė, kad „socialiniai ryšiai“ yra žymiai svarbesni, negu fizinis aplinkos prieinamumas. Kanados nacionalinė neįgaliųjų ugdymo asociacija teigia, kad būtent socialinė adaptacija yra svarbiausia sąlyga, lemianti ugdymosi sėkmę inkluzinėje švietimo sistemoje. Šios asociacijos vykdyto projekto išvadose teigiama, kad aukštosios mokyklos privalėtų užtikrinti ne tik mokymosi prieinamumą studentams, turintiems SUP, bet ir rūpintis socializacijos aspektais.

2.4.5 Teisės

HEAG priėjo išvados, kad didžiausios kliūtys asmenims, turintiems SUP, įgyti aukštąjį išsilavinimą yra susijusios su teisės aktų, reglamentuojančių pagalbos teikimą šiems asmenims, netobulumu. Tokį požiūrį išreiškė ir jaunuolis iš Olandijos, dalyvavęs Europos Parlamente vykusiame sąskrydyje: ... *Esame įsitikinę, kad įstatymai, įpareigojantys užtikrinti lygias teises ir aplinkos prieinamumą neįgaliesiems, yra būtini, kadangi daugeliu atveju tik jie ir gali priversti organizacijas ir institucijas imtis kažkokių pritaikymų ar įgyvendinti lygiateisiškumą ...*

Europos ir nacionaliniuose lygmenyse esama politikos ir įvairių strategijų, kuriomis stengiamasi užtikrinti neįgaliesiems lygias teises į įvairias paslaugas. Tačiau, kaip pažymi OECD atlikta studija (2003), faktas, kad nebuvimas ryšio tarp teisės aktų, reglamentuojančių įvairių paslaugų teikimą neįgaliesiems ir teisės aktų, reglamentuojančių aukštąjį mokslą, ir apsunkina studijų aukštosiose neįgaliesiems mokyklose prieinamumą. Konur (2002) pateikia pavyzdį, iliustruojantį šią išvadą. Anot jo, Jungtinėje Karalystėje vyrauja „laissez-faire“ metodas studentų, turinčių SUP, pasiekimų ir pažangos įvertinimo sistemoje. Ir šią situaciją sąlygojo būtent nebuvimas įstatymu nustatytų reikalavimų pritaikyti pasiekimų įvertinimo procedūrą SUP studentams visose studijų programose.

Lazzeretti ir Tavoletti (2006), išnagrinėję pokyčius dabartinėje aukštųjų mokyklų administracijoje keliose valstybėse, teigia, kad tai įtakos studijų aukštosiose mokyklose prieinamumą. Šie autoriai mano, kad keičiasi vadovavimo aukštosioms mokykloms stilius ir finansavimas tiek valstybės, tiek institucijų lygmenyje. Šie pokyčiai reiškia, kad aukštosios mokyklos turi vis daugiau laisvės nustatyti priėmimo „standartus“ ir politiką, o tai neišvengiamai turės poveikį visiems, neišskiriant turinčių SUP.

Belgijos flamandų bendruomenė pateikia konkretų pavyzdį, kaip teisės aktų pagalba galima užtikrinti aiškesnę politiką studentų, studijuojančių aukštosiose mokyklose teisių atžvilgiu. Belgijos flamandų bendruomenė inicijavo tris pokyčius teisinėje bazėje: visų pirma buvo priimtas federalinis antidiskriminacinis įstatymas, kurį vykdyti privalo visos valstybinės ir visuomeninės organizacijos ir



institucijos (įskaitant ir aukštąsias mokyklas); po to sekė naujas aukštųjų mokyklų finansavimo dekretas, o šiuo metu politiką formuojančiųjų sluoksniuose vyrauja nuostata, kad aukštosios mokyklos, pasižyminčios didele studentų įvairove, turinčios ir SUP studentų, turėtų būti finansiškai už tai skatinamos, jeigu sugebės pagrįsti, kad jos pačios sudarė sąlygas šiai įvairovei susiformuoti. Be to, politinėse struktūrose jau pripažinta, kad būtina skirti finansavimą mokslinius tyrimams vykdyti.

Trys tarpusavyje susiję aspektai: prieš diskriminaciją nukreipta teisinė bazė, dalyvumą skatinanti ir pagalbą reglamentuojanti politika ir mokslinių tyrimų skatinimas – tai trys raktiniai veiksniai, sąlygojantys studijų aukštosiose mokyklose prieinamumą, reglamentuotą įstatymų, o ne įtakotą atsitiktinumų. (HEAG Evaluation, 2002). Turint omenyje, kad daugelyje valstybių vyksta daug radikalių teisinės sistemos pokyčių, reikėtų nepamiršti, kad būtina įvertinti šių teisės aktų sukeltas pasekmes.

2.5 GALIMI SPRENDIMAI?

Atlikus HEAG vykdyto projekto įvertinimą (2002), rekomenduota intensyviau vykdyti sklaidą gerosios patirties politinių sprendimų ir pagalbos studentams, turintiems specialiųjų poreikių, SUP, srityse Europos ir nacionaliniame lygmenyse. Analizė informacijos, kurią pateikė įvairios Europos valstybės, rodo, kad reikėtų siekti dar aukštesnių tikslų – esama ne tik poreikio dalintis šia informacija, bet taip pat dirbti drauge rengiant rekomendacijas, ateityje padėsiančias bent jau minimalią pagalbą paversti teisės aktų reglamentuota norma.

Inkliuzinio ugdymo veiksmingumą, jo sėkmę lemiantys veiksniai žymiai išsamiau tirti ir nagrinėti pradinio ar vidurinio ugdymo pakopose, todėl į jau turimas rekomendacijas vertėtų atkreipti dėmesį, numatant darbų ir mokslinių tyrimų kryptis studijų aukštosiose mokyklose srityje. Pagrindinės išvados ir rekomendacijos, susijusios su inkluziniu ugdymu vidurinėje mokykloje, o taip pat perėjimo iš mokyklos į darbinę veiklą sritimi, yra išsamiai pateiktos kituose šio leidinio skyriuose, todėl skaitytojai gali apie jas paskaityti. Šiame skirsnyje paminėsime tik kelis raktinius veiksnius, kurie išryškėjo ir studijų aukštosiose mokyklose srityje.



Pagrindinė projekto „Inkliuzinis ugdymas vidurinėje mokykloje“ išvada – *kas tinka mokiniams, turintiems SUP, tas tinka ir visiems mokiniams*. Bendradarbiavimas mokant ir mokantis, heterogeninis grupavimas ir alternatyvios mokymosi strategijos yra tie specifiniai sėkmingą mokymąsi įtakojantys veiksniai, į kuriuos reikėtų atsižvelgti, kuriuos reikėtų pamėginti taikyti ir analizuoti aukštosioms mokykloms.

Aukštosios mokyklos taip pat turėtų atkreipti dėmesį į tokias projekto „Perėjimas iš mokyklos į darbinę veiklą“, rekomendacijas ir pastebėjimus, kaip duomenų trūkumas, besimokančiųjų ir baigusiujų studijas skaičius, lūkesčiai ir nuostatos, darbo vietų prieinamumas, esamų teisės aktų diegimas ir – svarbiausia – galimybės patiems jaunuoliams dalyvauti sprendimų dėl jų ateities priėmimo procese.

Patirties sukauptos privalomojo ugdymo ir kitose ugdymo pakopose neįmanoma be išlygų perkelti į studijų aukštojoje mokykloje sritį, tačiau ji gali būti labai vertinga aukštosioms mokykloms, norinčioms sudaryti sąlygas studentams, turintiems SUP, sėkmingai studijuoti. Tendencija, kuri jau išryškėjo pradinėse ir vidurinėse inkliuzinėse mokyklose, o taip pat kai kuriose aukštosiose – įvairios pagalbos teikimas mokiniams, turintiems SUP. Be to, vis didesnis specialistų dėmesys krypta į pagalbos teikimą mokytojams, kurie turi ugdyti visus klasės mokinius ir prireikus mokėti suteikti pedagoginę pagalbą kiekvienam mokiniui. Vykdoma vis daugiau projektų, kurių tikslas – paskatinti visus mokytojus pasijusti labiau atsakingais už kiekvieno mokinio ugdymosi sėkmę, gebančiais suprasti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius ir į juos atsižvelgti. Tokių projektų skaičius didėja Jungtinėje Karalystėje, ypač Škotijoje (Hurst, 2006).

Atsakomybės klausimas taip pat keliamas projekto „Perėjimas iš mokyklos į darbinę veiklą“ ataskaitoje. Rekomenduojama sudaryti sąlygas jaunuoliams patiems priimti sprendimus ir prisiimti atsakomybę. Šią rekomendaciją puikiausiai gali taikyti savo darbe ir aukštosios mokyklos – studentams, turintiems SUP, būtina suteikti galimybių prisiimti atsakomybę už įvairius klausimus, susijusius su studijų procesu.

Mokinių, turinčių SUP, ugdymasis kitose švietimo sistemos pakopose pasieks savo aukščiausią tikslą tik tuomet, jeigu jie turės galimybę tęsti mokymąsi – studijuoti drauge su bendraamžiais. Štai dviejų



jaunuolių, sąskrydžio, vykusio Europos Parlamente, dalyvių komentaras: ... *Išsilavinimas yra svarbus nepriklausomai nuo to, ar asmuo įgalus at neįgalus ...* (Šveicarija).

... *Visi čia atvykusieji, kurie mokosi bendrojo lavinimo mokyklose norėtų toliau tęsti mokymąsi viena ar kita forma. Juk žmonės, dirbantys mėgstamą darbą, yra laimingi, jie gali pasiekti aukštų rezultatų savo profesinėje karjeroje. Neįgalieji – jokia išimtis ...* (Lietuva).

Rengiant šį skyrių, buvo susidurta su tais pačiais sunkumais, į kuriuos jau yra atkreipę dėmesį HEAG, o taip pat 2003 metais OECD vykdytų projektų vykdytojai. Nelengva pateikti apibendrintą informaciją apie situaciją valstybės lygmeniu, kai situacija kiekvienu atveju yra specifinė, daug kuo būdinga tam tikrai institucijai. Tačiau tikimasi, kad šio skyriaus medžiaga daugelį paskatins dalyvauti diskusijoje, o nelaikantiems savęs „ekspertais“ suteiks informacijos apie įvairius nagrinėjamų klausimų aspektus, taip pat labiau išryškins būtinybę skirti daugiau dėmesio studentų, turinčių specialiųjų, SUP poreikių, galimybėms pasibaigus privalomojo mokymosi laikotarpiui, tęsti mokymąsi, įgyti geresnį išsilavinimą.

Šio skyriaus parengimo tikslas buvo ne tik pateikti informacijos skaitytojams apie įvairius nagrinėjamų klausimų aspektus, bet dar kartą pabrėžti nuostatą, kurią bene tiksliausiai yra išreiškęs Van Acker (1996): ... *studijų aukštojoje mokykloje prieinamumas neįgaliajam ir sąlygų įgyti aukštąjį išsilavinimą sudarymas – tai ne „prabanga“, bet visuomenės, gerbiančios kiekvieno savo nario teises, pareiga.*

Literatūros sąrašas

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Accessed December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, Vol 1 No 1

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Accessed January 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, Vol 3, No 4

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Education and Culture.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3rd, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the*



Move from School to Employment. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussels, Belgium

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) German Federal Ministry of Education and Research www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussels: European Commission

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Paper presented at the VEHHO conference, Brussels, March 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy*



hinges on urgent reforms. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol 27, No 2, 131 – 152*

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Accessed January 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ Accessed December 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Agentūros darbuotojų ir ekspertų, kurie padėjo rengti šį skyrių, pateikti Agentūros nacionaliniuose puslapiuose svetainėje: www.european-agency.org/



Rengiant šį skyrių informaciją teikė Eurydice nacionalinių padalinių darbuotojai iš Lichtenšteino, Maltos, Lenkijos, Rumunijos ir Švedijos, o taip pat HEAG tinklo ekspertai savo interneto svetainėje www.heagnet.org

Ypatingai aktyviai bendradarbiavo rengiant šį skyrių Disability Support Experts grupės ekspertai: Gaspar Haenecaert (Belgija, flamandų kalba kalbančios bendruomenės atstovas); Efstathios Michael (Kipras); Barbora Bazalová (Čekija); Merit Hallap (Estija); Jean-Jacques Malandain (Prancūzija); Renate Langweg-Berhörster (Vokietija); Marianna Szemerszki (Vengrija); Magnus Stephensen (Islandija); Elisa Di Luca (Italija); Jan Nagtegaal ir Irma van Slooten (Olandija); Jarle Jacobsen (Norvegija); Leonor Moniz Pereira (Portugalija); Elena del Campo Adrian (Ispanija); Olga Meier-Popa (Šveicarija).

Šių asmenų kontaktiniai duomenys pateikti HEAG duomenų bazės pirmajame puslapyje: www.heagnet.org/

Trečias skyrius

PERĖJIMAS IŠ MOKYKLOS Į DARBINĘ VEIKLĄ

3.1 ĮVADAS

Perėjimas iš mokyklos į darbinę veiklą yra nemažas iššūkis visiems jauniems žmonėms, tačiau jaunuoliams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, šis procesas dažnai tampa ypatingai komplikuoju. Jie pernelyg dažnai susiduria su prietarais, negeranoriškumu, perdėta globa arba netinkamai organizuotu profesiniu rengimu. Visi išvardinti veiksniai turi neigiamos įtakos šių jaunuolių įsidarbinimui.

Perėjimo iš mokyklos į darbinę veiklą koncepcija yra minima keliuose tarptautiniuose dokumentuose, kaskart vis šiek tiek skirtingai ją apibrėžiant.

Salamankos veiksmų programoje (UNESCO, 1994) teigiama, kad: ... *jaunuoliams, turintiems SUP, turėtų būti teikiama pagalba, užtikrinanti jų perėjimo iš mokyklos į darbinę veiklą, veiksmingumą. Mokyklos, sudarydamos sąlygas mokymuisi, turi padėti jiems tapti ekonomiškai aktyviais piliečiais, turinčiais profesinį pasirėngimą ir įgūdžių, atitinkančių suaugusiųjų gyvenime keliamus lūkesčius ir reikalavimus ...* (psl. 34).

Tarptautinė darbo agentūra (1998) perėjimą apibrėžia šitaip: ... *tai yra socialinės orientacijos procesas, susijęs su asmens statuso ir vaidmenų kaita (pvz., studentas tampa praktikantu, praktikantas tampa darbuotoju, buvęs priklausomas asmuo tampa nepriklausomu), ir šis procesas turi lemiamos reikšmės integravimuisi į visuomenę ... Perėjimas suponuoja santykių, įpročių, įvaizdžio kaitą. Norėdami sušvelninti perėjimą iš mokyklos į darbinę veiklą, neįgalieji jaunuoliai turėtų aiškiai apsibrėžti tikslus, kurių jie norėtų pasiekti ir įvardinti vaidmenis, kuriuos jie norėtų vaidinti visuomenės gyvenime ...* (psl. 5 ir 6).

Tarptautinės organizacijos OECD nuomone (2000), perėjimas į darbinę veiklą yra tik vienas iš daugelio perėjimų, kuriuos gyvenime patirs jaunuoliai. Mokymosi visą gyvenimą kontekste, perėjimas nuo



pradinio išsilavinimo įgijimo ar nuo vidurinio į aukštojo mokslo pakopą, yra laikomas tiesiog pirmuoju perėjimu įprastoje daugelio būsimųjų perėjimų grandinėje.

Darbo jėgos tyrimai (ET, 2000) atskleidžia, kad perėjimas iš mokyklos į darbinę veiklą nėra linijinio pobūdžio; išėjimas iš švietimo įstaigos, pabaigus jos vykdytą programą, dar nereiškia, kad asmuo tuojau pat pradės dirbti. Iš tiesų dažnai tai vyksta laipsniškai, derinamas mokymasis ir darbas, taigi esama tam tikrų šių veiklų persipynimo periodų.

Agentūros parengtoje programoje, skirtoje šiai temai, teigiama, kad perėjimas į darbinę veiklą gali būti įvardintas kaip ilgas ir sudėtingas procesas, vykstantis visais asmens gyvenimo etapais, ir kurį būtina tinkamai valdyti. „Geras gyvenimas visiems“, kaip ir „geras darbas visiems“ yra tikrieji sėkmingo perėjimo proceso plačiąja prasme tikslai. Aprūpinimas ištekliais ar švietimo sistemos ypatumai neturėtų trukdyti šiam procesui sėkmingai vykti. Perėjime į darbinę veiklą turėtų nuolat dalyvauti pats jaunuolis, jo šeima, institucijos, koordinuojančios visų susijusių su procesu tarnybų veiklą, glaudžiai bendradarbiaudamos su įdarbinimo srities profesionalais.

3.2 PAGRINDINIAI KLAUSIMAI

Atlikus literatūros, gvildenančios perėjimo problemas apžvalgą ir analizę, buvo išskirtos aštuonios dažniausiai pasitaikančių sunkumų ir pagrindinių veiksnių grupės.

3.2.1 Statistiniai duomenys

Duomenų šiuo klausimu stokojama, taigi praktiškai neįmanoma palyginti įvairių šalių patirties. Nepaisant skirtingų specialiųjų ugdymosi poreikių ar neįgalumo nustatymo apibrėžimų, galima teigti, kad gyventojų populiacijoje esama nuo 3% iki 20% tokių jaunuolių, kurių amžius neviršija 20 metų (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 1999).



3.2.2 Išsilavinimo lygis

1995 metais amžiaus grupei nuo 20 iki 29 m. priklausančių jaunų žmonių, neįgijusių vidurinio išsilavinimo, skaičius buvo apie 30% (*Eurostat*, 1998). SUP turinčių jaunuolių tarpe šis procentas yra netgi aukštesnis. Sunku numatyti skaičių jaunuolių, palikšančių švietimo sistemą įgijus tik privalomą išsilavinimą, tačiau nesunku prognozuoti, kad dauguma niekada neįgis didesnio išsilavinimo. Duomenys, kurie nėra labai tikslūs, rodo, kad vis dėlto gana daug SUP turinčių mokinių, perėję privalomojo išsilavinimo pakopą, toliau tęsia mokymąsi, tačiau tik nedidelė šių mokinių dalis baigia vidurinę mokyklą (OECD, 1997). Kai kuriose šalyse beveik 80% neįgalių suaugusiųjų nepasistūmėjo pirmyn nuo pradinio išsilavinimo taigi gali būti laikomi neitin raštingais (HELIOS II, 1996a).

3.2.3 Profesinio mokymo ir rengimo prieinamumas

Teoriškai jaunuoliai, turintys SUP, yra vaizduojami turį tas pačias galimybes švietimo sistemoje kaip ir kiti jų bendraamžiai, tačiau realioje tikrovėje yra kitaip. Iš tiesų esama tik programų, inicijuotų socialinės apsaugos institucijų arba siūlymų ir galimybių dirbti mažai apmokamą darbą (OECD, 1997). Toli gražu ne visuomet šiuos jaunuolius tenkina jiems siūlomos programos ir darbai; profesinio mokymo programos ne visuomet yra pritaikytos jų interesams ir poreikiams. Šitai padaro juos pažeidžiamus ir siaurina galimybes atviroje darbo rinkoje (ILO, 1998). Vien tik profesinio mokymo programų pritaikymo ir jų tikslingumo patobulinimas galėtų padėti išspręsti eilę skirtingų problemų, įskaitant ir susijusias su perėjimo etapu (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 1999).

3.2.4 Profesinis rengimas

Profesinis mokymo programos ne visuomet susijusios su realiais įdarbinimo praktika; dažnai mokomasi tam parengtoje atskiroje vietoje, mokymo turinys ir įgyjamos kvalifikacijos yra pernelyg siauros. Neįgalieji neįgyja tinkamų kvalifikacijų, reikalingų norint būti priimtam į pageidaujama darbą; profesinio mokymo programos privalo būti žymiai labiau nukreiptos į darbo rinkos poreikius (ILO, 1998).



3.2.5 Nedarbo lygis

Nedarbingumo rodiklis neįgalaus jaunimo tarpe yra nuo dviejų iki trijų kartų didesnis, negu jaunuolių, nepatiriančių neįgalumo (ILO, 1998). Įvairios šalys pateikia duomenis apie asmenis, užsiregistravusius darbo biržose, tačiau daugelis neįgaliųjų nėra užsiregistravę – jie tiesiog neturėjo galimybės būti nors kartą įdarbinti (HELIOS II, 1996a). Pagal dydį socialinės išmokos, mokamos nedirbantiems neįgaliesiems, užima trečiąją vietą tarp socialinei apsaugai skirtų išmokų, t.y. po išmokų pensinio amžiaus žmonėms ir išmokų medicinos apsaugai (EC, 1998). Vykstant ekonomikos plėtrai ir augant darbuotojų paklausai, plėtojama aktyvi strategija, dinamiška ūkio vystymo politika, skatinanti ir reikalavimų darbuotojams kėlimą. Taigi būtinos investicijos, įgalinsiančios padidinti produkcijos gamyboje apimtis, žmogiškuosius išteklius, žinias ir gebėjimus. Šiuo požiūriu jauni neįgalieji turėtų labai aktyviai ir kūrybingai dalyvauti savo ateities planavimo procese (EC, 1998).

3.2.6 Lūkesčiai ir nuostatos

Visuose dokumentuose sutartinai pabrėžiama, kad: mokytojai, tėvai, darbdaviai, o taip pat visuomenė plačiaja prasme nepakankamai vertina neįgaliųjų potencialius gebėjimus, t.y. jų įgalumą. Būtinai visų švietimo sektorių bendradarbiavimas siekiant suformuoti teisingą požiūrį į neįgaliųjų jaunuolių gebėjimus ir jų realizavimo galimybes, įskaitant ir perėjimo į darbinę veiklą procesą (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 1999).

3.2.7 Darbo vietos pritaikymas

Vis dar esama problemų, susijusių su darbo vietos pritaikymu, taip pat nepakankamai teikiama asmeninės ar techninės pagalbos. Įvairiuose informacijos šaltiniuose teigiama, kad Informacinės ir kitokios reikiamos pagalbos darbuotojams užtikrinimas užima pagrindinę vietą spręstinių problemų tarpe.

3.2.8 Esamų teisės dokumentų nuostatų įgyvendinimas

Esama šalių, kuriose teisės aktuose net neužsimenama apie perėjimą iš mokyklos į darbinę veiklą, tokia situacija gali sąlygoti sistemą

būti nelanksčia. Griežtų įdarbinimo kvotų nustatymas, kaip pagalbinių priemonė, siekiant suteikti daugiau galimybių neįgaliesiems įsidarbinti, atrodo, nevisiškai pasiteisina, kai neįgaliųjų pageidavimas dirbti tam tikrą darbą nesutampa su tuo, kas siūloma per kvotų sistemą. Dauguma šalių derina tarpusavyje įvairias priemones, ir tai pasiteisina tik tam tikru laipsniu. Neturima duomenų apie tai, kad kvotų sistema būtų leidusi įgyvendinti šiam modeliui keliamus uždavinius. Tačiau šios sistemos šalininkai teigia, kad tokiu būdu sutaupoma išteklių, kurių dėka galima ieškoti kitokių įdarbinimo sprendimų. Teisės aktai, pabrėžiantys, kad neįgalieji neturi būti diskriminuojami, taip pat mini problemas. Tačiau atidžiai juos panagrinėjus, susidaro įspūdis, kad šie dokumentai daugiausia tarnauja kaip neįgaliųjų ir darbdavių bendravimo priemonė, t.y. jų pagalba perduodama tam tikra informacija, tačiau jie nėra efektyvūs, kai siekiama išspręsti konkrečią problemą, pavyzdžiui pagalbos darbo vietoje gavimą (ECOTEC, 2000).

3.3 PERĖJIMĄ ĮTAKOJANTYS VEIKSNIAI IR REKOMENDACIJOS

Išnagrinėjus valstybių, dalyvavusių Agentūros projekte, ekspertų pateiktą medžiagą, buvo išskirti šeši veiksniai, turintys didžiausią poveikį perėjimo procesui. Atsižvelgiant į juos buvo parengtos rekomendacijos, kurios yra skirtos politikos formuotojams ir specialistams praktikams. Jose pateikiama patarimų kaip tobulinti perėjimo iš mokyklos į darbinės veiklos sritį procesą.

Perėjimas – tai procesas, kurio sėkmingą vyksmą turėtų remti teisės aktų ir politinių priemonių buvimas ir jų diegimas.

Rekomendacijos politikos formuotojams:

- Skatinti ir/ar tobulinti skirtingų tarnybų vykdomos politikos koordinavimo veiksmingumą, užkertant kelią kūrimui naujų teisės aktų, prieštaraujančių jau esamiems ar dubliuojančių jau esamus;
- Užtikrinti, kad būtų imtasi konkrečių veiksmų, siekiant sėkmingai įgyvendinti nuostatas, apibrėžtas jau priimtuose teisės aktuose, kurių tikslas išvengti skirtumų ir/ar diskriminacijos kaip netolygių žmogiškųjų ar techninių išteklių paskirstymo rezultato;
- Sistemingai konsultuotis, įsiklausyti į nuomonę nevyriausybinių organizacijų, dirbančių su neįgaliaisiais;



- Veiksmingai vykdomos politikos priemonėmis siekti, kad nebūtų trukdoma įsidarbinti ir užsitikrinti asmeninį savarankiškumą;
- Užtikrinti, kad būtų griežčiau kontroliuojamas ir įvertinamas kiekvienos „lengvatos“ neįgaliesiems taikymas, pavyzdžiui, kvotų sistema, mokesčių lengvatos ir pan. ir užtikrinti, kad tarnybos veiksmingai veiktų šalies, regiono, vietos lygmenyse;
- Užtikrinti išsamios ir savalaikės informacijos apie teisinę bazę ar politines priemones, skirtas dirbantiems, prieinamumą;
- Siekiant įgyvendinti nacionalinę politiką, užtikrinti socialinių partnerių tinklo sukūrimą vietos bendruomenių lygmenyje, įtraukiant visus partnerius.

Rekomendacijos praktikams:

- Disponuoti visa reikalinga informacija, išmanyti strategijas, turėti gebėjimų ir įgūdžių, reikalingų diegti teisės aktuose numatytas nuostatas ir užtikrinti, kad bus pasirinkta tinkama metodologija šias nuostatas įgyvendinant;
- Reguliariai įvertinti vietos bendruomenių parengtus projektus ir vykdyti jų įgyvendinimo rezultatų sklaidą, siekiant poveikio, skatinančio inovacijų diegimą ir pokyčių plėtrą;
- Sukurti vietoje partnerių tinklą, kuriame dalyvautų visi (darbdaviai, socialinės apsaugos, švietimo, šeimų atstovai), bendradarbiautų, diskutuotų, planuotų ir įgyvendintų nacionalinę politiką;
- Mokėtų tinkamais būdais ir metodais bendrauti su administracija.


Perėjimo procese turi būti užtikrintas pačių jaunuolių dalyvavimas, o jų asmeninis pasirinkimas gerbiamas.

Rekomendacijos politikos formuotojams:

- Numatyti ir planuoti būtinus išteklius (laiką ir biudžetą), reikalingus mokyklų darbui su jaunuoliais ir jų šeimomis užtikrinti;
- Užtikrinti, kad ištekliai būtų veiksmingai panaudojami.

Rekomendacijos praktikams:

- Turėti laiko ir turėti galimybę jo skirti pakankamai jaunuoliui ir jo šeimai, siekiant gerai suprasti jų poreikius ir siekius;
- Kuo anksčiau parengti perėjimo planą raštu, supažindinti su juo jaunuolį, jo šeimą ir įvairių sričių atstovus specialistus, įvairiuose etapuose susijusius su plano įgyvendinimu mokykloje ir už jos;

-
- 
- Iškilus būtinybei kartu su jaunuoliu modifikuoti ir pritaikyti perėjimo planą;
 - Padrąsinti jaunuolį, kiek tik įmanoma, skatinti atrasti ir įvertinti turimus įgūdžius ir kompetencijas;
 - Jaunuoliams ir jų šeimoms suteikti visą reikiamą informaciją arba nukreipti juos į atitinkamas tarnybas;
 - Užtikrinti, kad individuali mokymo programa ir individualus perėjimo planas yra suprantami jaunuoliui, t.y. pateikti tinkama forma (pvz., jaunuoliams turintiems skaitymo sunkumų).

Individuali ugdymo programa, kurios rengimas paremtas jaunuolių pasiekimais, o kiekvienas situacijos pokytis mokykloje turėtų būti perėjimo proceso dalimi.

Rekomendacijos politikams:

- Aprūpinti mokyklas reikiamais ištekliais, kurie užtikrintų, kad individualios mokymo programos bus parengtos. Siekiant, kad mokytojai įvykdytų savąją užduotį, jiems turėtų būti suteikta pakankamai laiko ir konsultacijų;
- Užtikrinti, kad perėjimo programa (planas) yra įtrauktas į individualią mokymo programą;
- Sudaryti sąlygas, kad individualios mokymo programos atitiktų apibrėžtus kokybės standartus;
- Užtikrinti, kad įgytos kvalifikacijos būtų įvardintos pažymėjimuose ir būtų išvengta jaunuolių diskriminacijos atvejų.

Rekomendacijos praktikams:

- Užtikrinti, kad jaunuolis būtų proceso centre, rengiant individualią mokymo programą ar individualų perėjimo planą;
- Gauti reikiamos pagalbos, kad galėtų parengti individualią mokymo programą;
- Užtikrinti, kad individualią mokymo programą jaunuolis, jo šeima ir praktikai, susiję su jos įgyvendinimu, bet nedirbantys mokykloje, reguliariai raštu įvertintų jos įgyvendinimą;
- Parengti „portfolio“ arba kažką panašaus, kur būtų saugoma individuali programa ir visi įrašai apie jos pakeitimus ar papildymus;
- „Portfolio“ atspindi mokinio nuostatų, žinių, patirties, ir būtinų įgūdžių turėjimą (pvz.: akademinų, praktinių, kasdienio gyvenimo įgūdžių, laisvalaikio leidimo, bendravimo).

Perėjimas privalo būti grindžiamas visų suinteresuotų dalyvių tiesioginiu dalyvavimu ir bendradarbiavimu.

Rekomendacijos politikos formuotojams:

- Užtikrinti įvairių tarnybų veiksmų suderinamumą, o taip pat šio bendradarbiavimo tęstinumą įvertinimą;
- Siekiant veiksmingos koordinuotos veiklos, būtina aiškiai apibrėžti kiekvienos tarnybos atsakomybės sritį;
- Užtikrinti, kad koordinavimas ir atsakomybės paskirstymas būtų tinkamai vertinami, būtų leidžiama imtis bet kokių reikiamų pokyčių;
- Užtikrinti, kad visos tarnybos vykdytų savo įsipareigojimus ir koordinuotų savo veiksmus;
- Taikyti specifines priemones, skatinančias darbuotojus ir profsąjungas tiesiogiai dalyvauti;
- Skatinti nacionalinio lygmens departamentų ir žinybų bendradarbiavimą ir veiksmų koordinavimą.


Rekomendacijos praktikams:

- Suformuoti veiksmingą keitimosi patirtimi ir profesinės pagalbos teikimo tinklą, į kurį konsultacijų, informacijos ir pagalbos galėtų kauptis kiti praktikai;
- Turėti oficialiai numatytą finansavimą, arba bent jau numatytas darbo valandas, skirtas įvairių žinybų tarnybų teikiamų paslaugų koordinavimo veiklai;
- Tobulinti kvalifikaciją, siekiant geriau pasiskirstyti užduotis paslaugų koordinavimo srityje ir apibrėžti atsakomybę.

Perėjimo procese mokyklos turi glaudžiai bendradarbiauti su darbo rinkos tarnybomis.

Rekomendacijos politikos formuotojams:

- Užtikrinti, kad visiems jaunuoliams būtų sudaryta galimybė įgyti patirties realioje darbo veikloje;
- Garantuoti, kad visiems jaunuoliams būtų prieinama galimybė įgyti tam tikros praktinio profesinio mokymo patirties, atsižvelgiant į individualius poreikius;
- Lanksčiai organizuoti praktinio profesinio mokymo procesą, (pvz., parengiamuosius kursus prieš pradėdant dirbti (netgi tais atvejais, kai profesinis mokymas vyksta tiesiogiai darbo vietoje);

-
- 
- Inicijuoti įvairių nuolaidų ir lengvatų taikymą firmoms, bendrovėms (pvz., mokesčių sumažinimą, socialinį pripažinimą ir pan.), skatinant darbdavius sudaryti sąlygas jaunuoliams mokytis ir/ar dirbti;
 - Vykdyti teigiamos patirties sklaidą, pabrėžiant sėkmingo perėjimo proceso naudą visuomenei;
 - Įtraukti darbdavius į tokio pobūdžio akcijas, bendradarbiauti su įdarbinimo tarnybomis, visuomenės informavimo priemonių, darbdavių asociacijų, dirbančiųjų profsajungų atstovais;
 - Pripažinti, kad švietimo sistema privalo bendradarbiauti įdarbinimo tarnybomis;
 - Numatyti ir skirti finansavimą dirbančių profesinio mokymo sistemoje mokytojų kvalifikacijai tobulinti.

Rekomendacijos praktikams:

- Būti susipažinę su darbo rinkos teikiamomis galimybėmis;
- Turėti laiko lankymuisi įmonėse, įvairių susitikimų su įmonių, bendrovių ir įvairių įstaigų (įdarbinimo sektoriaus) atstovais, organizavimui, sudaryti sąlygas mokytojams tam tikrą laikotarpį padirbti su jaunuoliais darbovietėse, kad būtų palaikomas ryšys su gamybine praktika;
- Mokykloje įgyti kompetencijų, reikalingų užmegzti kontaktų ir tvarkyti reikalus su bendrovėmis;
- Kviesti profesionalus iš įdarbinimo sektoriaus į švietimo įstaigas susitikti su jaunuoliais ir mokytojais;
- Užtikrinti, kad būtų išsiaiškinta, kaip sekasi mokiniui siekti profesinės karjeros, baigus mokyklą.

Perėjimas į darbo veiklą yra ilgo ir sudėtingo proceso dalis.

Rekomendacijos politikos formuotojams:

- Suderinti visas priemones, turinčias teigiamą poveikį perėjimo proceso sėkmei užtikrinti, įvardinti ir nugalėti išskylančias kliūtis, susijusias su perėjimu;
- Užtikrinti, kad būtų išvengta nelanksčių procedūrų (pvz., profesinės kvalifikacijos (kompetencijų) įvertinimo būdai);
- Supaprastinti ir palengvinti bendradarbiavimą tarp įvairių tarnybų ir pačių tarnybų viduje, numatant ir įvertinant laiką, kurį praktikai skiria koordinavimo ar bendradarbiavimo veikloms;
- Užtikrinti, kad perėjimo planai būtų pradėti rengti kuo anksčiau, jaunuoliui mokantis mokykloje, o ne prieš pat jos baigimą;



- Pripažinti, kad būtina vieną specialistą skirti atsakingu mokinio interesų perėjimo periode *gynėju*, kontaktiniu asmeniu koordinančiu su perėjimu susijusius klausimus.

Rekomendacijos praktikams:

- Naudotis veiksmingomis priemonėmis, skatinančiomis perėjimą sėkmingai vykti (pvz., tinkamas profesinis informavimas ir konsultavimas, lanksti pagalba, geras įvairių tarnybų teikiamų paslaugų koordinavimas ir t. t.). Turi būti skirta laiko šioms veikloms atlikti, šios darbo valandos įvardintos oficialiai pripažįstamuose dokumentuose.

3.4 INDIVIDUALUS PERĖJIMO IŠ MOKYKLOS Į DARBINĘ VEIKLĄ PLANAVIMAS

Ne visos Europos šalys naudoja IPP sąvoką – esama įvairiausių sąvokų ir terminų. IPP naudojamas tik nedaugelyje šalių, kai kuriose vartojama sąvoka Individuali mokymo (ugdymo) programa ar Individualus Integracijos Projektas, Mokymo planas, Individualizuotas intervencijos planas, Individualus karjeros planas ir t.t. Vartojama terminologija atspindi koncepcijų skirtumus. Nepaisant šių skirtumų, visų šalių specialistai daro vienodą išvadą – tokio praktinio pobūdžio dokumentas iš tiesų naudingas, jis suprantamas kaip *individualus mokinio reikmių aprašas*, kuriame aprašomi mokinio lūkesčiai, ugdymosi ir profesinio mokymo procesai.

Individualus perėjimo planas yra instrumentas, praktinis įrankis, pateiktas tokia dokumento forma, kur mokinio praeitis, dabartis ir ateities troškimai yra aprašyti. IPP atspindi informacija apie jaunuolio gyvenimo aplinkybes ir sąlygas: šeimą, sveikatos būklę, laisvalaikį, vertybes ir kultūrinę aplinką, o taip pat informacija apie mokinio ugdymąsi ir profesinį mokymą. Visa tai padeda pasiekti gerų rezultatų šiose srityse:

- Padidinti jaunuolio galimybes gauti pastovų darbą;
- Suderinti mokinio polinkius, siekius, motyvaciją, kompetencijas, įgūdžius, nuostatas, gebėjimus ir reikalavimus, kuriuos kelia profesija, tam tikro darbo pobūdis, darbo aplinka ir bendrovių organizavimo kultūra;
- Padidinti jaunuolio savarankiškumą, motyvaciją, savimone, savivertę ir pasitikėjimą savo jėgomis;

- Sukurti situaciją, kurioje laimi ir mokinys, ir darbdaviai.

IPP yra glaudžiai susijęs su mokymo planu, IPP reikėtų pradėti rengti kuo anksčiau, nelaukti, kol mokinys bus bebaigęs mokyklą. Šitokio plano tikslas yra užpildyti spragą tarp mokyklos ir darbinės veiklos. IPP pateikia gaires, kurių tikslas patobulinti mokinio perėjimo į darbinę veiklą procesą. Šis perėjimas yra dinamiškas:

- Jaunuolių apibūdinimas (turimi įgūdžiai, gebėjimai, kompetencijos ir jų lūkesčiai);
- Darbdavių keliami reikalavimai *ir*
- Nuolatinis perėjimo plano peržiūrėjimas ir atnaujinimas.

Būtina įvardinti skirtumą tarp individualios ugdymo programos (IUP) ir individualiojo perėjimo plano (IPP) ar jo atitikmens. Būtina pabrėžti, kad IUP vartojimo termino situacija primena jau aprašytąją, kai buvo kalbama apie IPP. Europos šalyse vartojama daug skirtingų IUP apibrėžimų, kuriuos apibendrinus, galima būtų pateikti šitokį apibrėžimą: ... *IUP – tai mokymosi sunkumų turinčiam ar neįgaliam mokiniui pritaikyta bendrojo lavinimo programa, pagal kurią jis mokosi ir kurioje numatyta, kokių pritaikymų, reikalingų patenkinti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius bus imamasi. IUP turėtų būti minimi tik tie turinio ar ugdymo metodų pritaikymai, kurie viršija ugdymo plano programos diferencijavimo, kas numatyta visiems vaikams, ribas ...* (Didžiosios Britanijos Švietimo Įdarbinimo departamentas, 1995).

IPP ir IUP neturėtų dubliuoti kitų dokumentų. Priešingai, abiejuose turėtų būti:

- Duomenys apie mokinio gyvenimo sąlygas;
- Susitarimai dėl tikslų, kurių bus siekiama;
- Informacija apie pasirinktus ugdymo/profesinio mokymo metodus ir būdus;
- Išsami mokinio pasiekimų ir pažangos apžvalga bei analizė tam tikrais periodais. Netgi tuo atveju, kai mokinys pakeičia mokymosi įstaigą (pereina į kitą mokyklą) arba netgi išvyksta gyventi į kitą geografinį regioną ir, suprantama pradeda mokytis kitoje mokykloje.

Siekiant planavimo veiksmingumo, vadovaujamas perėjimo procesui keliamais uždaviniais, atsižvelgiama į skirtybes, susijusias su šeimų



puoselėjamosiomis vertybėmis ir lūkesčiais. Perėjimas yra procesas, kuris trunka tam tikrą laiką, jo trukmė priklauso nuo jaunuolio poreikių ir galimybių. Pagrindiniai profesinio orientavimo IPP principai:

- SUP turintis asmuo privalo pats aktyviai dalyvauti IPP rengime;
- Šeimos nariai turi būti įtraukti;
- Planavimo procese turėtų dalyvauti įvairių žinybų atstovai, jie turi bendrauti ir bendradarbiauti;
- Planavimas turėtų būti lankstus, koreguojamas, atsižvelgiant į asmens vertybių ir patirties kaitą.

Jaunuoliai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turėtų turėti galimybių dalyvauti savo pačių IPP sudaryme, visame planavimo procese. Būtent jiems labiausiai rūpi jų gyvenimo perspektyvos. IPP turėtų užtikrinti, kad būtų numatyta pakankamai profesinio informavimo, konsultavimo, orientavimo ir pagalbos proceso pradžioje, jam įsibėgėjus, ir vėliau. Tėvai ir šeimų nariai taip pat turėtų aktyviai dalyvauti, kadangi jie bus ir pagalbininkais ir patarėjais. Tam, kad šeima galėtų imtis tokio vaidmens, specialistai, bendraujantys su šeima turėtų išsiaiškinti, kokias kultūrinės vertybes šeima puoselėja, žinoti šeimos materialines galimybes.

Daugybė įvairių veiklų turėtų atsispindėti IPP rengimo procese. Jas turėtų vykdyti visi suinteresuoti ir planavime dalyvaujantys asmenys. Šios veiklos galėtų būti suskirstytos į tris etapus:


1 etapas: Informavimas, stebėjimas ir orientavimas

Parengiamasis etapas, vyksta tol, kol parengiamas IPP. Tikslas padėti jaunam asmeniui apsispręsti, pasirinkti specialybę ir surasti tinkamą profesinio mokymo įstaigą.

2 etapas: Profesinis mokymas ir kvalifikacijos įgijimas

Šiame etape daugiausia dėmesio kreipiama į veiklas profesinio mokymo (rengimo) metu. Tikslas pasiekti, kad jaunas žmogus įgytų profesinių kvalifikacijų, kompetencijų ir atitinkamą pažymėjimą.

3 etapas: Savarankiškumo įgijimas, įsidarbinimas, rezultatų aptarimas (grįžtamasis ryšys)



Šis etapas susijęs su rezultatais, kurių siekia jaunas žmogus. Jaunuolio tikslas gauti darbą ir išsilaikyti darbo vietoje, užsidirbti pragyvenimui, pagerinti savo gyvenimo kokybę, jaustis dirbančiųjų bendruomenės nariu.

Šių trijų veiklos etapų metu turėtų būti aptarti šie klausimai:
Kompetencijos, kurias mokinys turėtų įgyti – būtina išsiaiškinti realias jauno žmogaus galimybes, įvertinti, kokių gebėjimų ir įgūdžių jaunuolis turi, apibrėžti ir aptarti lūkesčius, suplanuoti ir parengti nuoseklų profesinės karjeros planą, skirtą jaunuoliui ir jo/jos šeimai. Jauni žmonės ir jų tėvai privalo gerai žinoti profesinio mokymo programų turinį.

Kvalifikacijos, kurias reikėtų įgyti – būtina apmąstyti jaunuolio pasiekimus, jie turėtų būti formaliai įteisinti ir vertinami, netgi jeigu tai „neformalus“ pažymėjimai, kuriuos yra išdavę darbdaviai ar ugdymo centrai.

Skirtingų sričių specialistų įsitraukimas – IPP rengimas ir įgyvendinimas yra procesas, kuriame turi dalyvauti visi suinteresuotieji: specialistai, šeimų nariai, jaunuoliai (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2002). Dalyvaujančiųjų atsakomybė ir vaidmenys turi būti aiškiai apibrėžti ir įvardinti visiems dalyviams susitarus. Vienas specialistas (pvz., profesinio orientavimo konsultantas, mokytojas ir pan.) turėtų būti kontaktiniu asmeniu IPP rengimo, įgyvendinimo ir rezultatų įvertinimo procese, jo kvalifikaciją ir darbus, už kurių įvykdymą jis bus atsakingas, reikia įvardinti.

Įsidarbinimo ir praktinio mokymosi galimybės – jaunuoliui turi būti sudarytos sąlygos įgyti profesinių įgūdžių (atlikti gamybinę praktiką) ir pademonstruoti juos realioje darbo vietoje, o ne dirbtinai sukurtoje aplinkoje. Jaunuoliai ir jų šeimų nariai, o taip pat kontaktiniu paskirtas asmuo privalo būti gerai susipažinę su darbo rinkos keliamais reikalavimais.

Proceso rezultatų patvirtinimas, pripažinimas – visi proceso dalyviai (specialistai praktikai, jauni žmonės, jų šeimų nariai) turi dalyvauti nenutrūkstamame mokinio pasiekimų įvertinimo procese. Tai padeda vykdyti proceso kokybės stebėseną. Įvertinimas privalo būti atliekamas reguliariai, dėl to turi būti susitarta. Gali būti išskirti trys

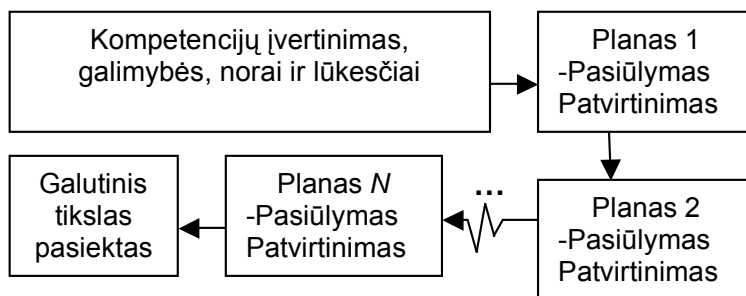


vertinimo lygmenys, kurie yra dalis veiklų, vykdomų trijuose proceso etapuose, kurie jau buvo aprašyti:

1) Pirminis įvertinimas – labiausiai yra susijęs su jaunuolio gebėjimais ir lūkesčiais. Anot Lerner (1998) *tai yra informacijos surinkimas ir apibendrinimas, kurių tikslas – pažinti vaiką (jaunuolį)*, ir nuspręsti, kokios specialiosios pagalbos šiam asmeniui gali prireikti mokymosi procese, ir kokiais būdais reikės matuoti jo pasiektą pažangą.

2) Turi būti įsitikinta ir patvirtinta, kad iškelti tikslai ir numatyti veiksmai nėra klaidingi – būtina įsitikinti jų tinkamumu. Tai atliekama tol, kol pasiekiamas galutinis tikslas – surandamas tinkamas pastovus darbas (žr. 1 pav.).

Pav. 1. Tikslų ir numatomų veiksmų tinkamumo patvirtinimas



3) Pasiektų rezultatų įvertinimas – jame turėtų dalyvauti visi dalyvavę visame perėjimo procese asmenys. Būtina atkreipti dėmesį į du aspektus:

- Turėtų būti numatyta pakankamai laiko jaunuoliui įgyti informacijos ir praktinio darbo patirties skirtingose darbo vietose, o taip pat laiko ir galimybių mokytis, tokiu būdu mokiniui sudarant galimybę priimti tinkamus sprendimus;
- Pagalba perėjimo procese turėtų būti teikiama tol, kol jaunuolis gauna pirmąjį pastovų darbą; per maža tik surasti darbą, tai nesudaro sąlygų įtvirtinti rezultatą.

Pateikiamose rekomendacijose yra patariama, kaipgi praktikoje reikėtų įgyvendinti visas minėtas nuostatas.

Rekomendacijos turėtų būti naudojamos būtent tikslingai: taigi jos yra „pagalbinis įrankis“, padedantis tiems, kurių pareiga parengti ir įgyvendinti IPP, susiorientuoti, atrasti sprendimus, kritiškai įvertinti savo sprendimus. Šis „įrankis“ gali praversti įvairioje socialinėje ir



kultūrinėje aplinkoje. Rekomendacijos gali būti laikomos tam tikru modeliu IPP diegimo procese.

Rekomendacijos yra parengtos klausimų – atsakymų, pateikiamų nuoseklia tvarka, forma. Buvo susitarta, kad bus laikoma, jog IUP (ar panašus dokumentas) buvo parengtas, dar mokiniui dalyvaujant privalomojo ugdymo programoje (pvz., pagrindinio), siekiant atsižvelgti į mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius.

Kada pradėti

Neįmanoma nurodyti, kada tiksliai turėtų dokumentas turėtų būti parengtas, turint omenyje valstybių švietimo sistemų skirtybes. Būtina gerbti ir individualius jaunuolių poreikius, ir įvairiose šalyse vykdomos švietimo politikos ypatingumus. Tačiau ekspertų nuomone, planą reikėtų pradėti rengti, likus dviems trims metams perėjimo į darbinę veiklą pradžios. Tai padėtų jaunimui išvengti bereikalingų situacijų ir nesusipratimų, pvz., tik paskutinėje mokyklos baigimo klasėje nuspręsti, ko reikėtų norėti, ką veikti toliau. Savalaikė plano rengimo pradžia galėtų padėti jaunuoliams išvengti nusivylimų, gavus neigiamą darbdavių atsakymą, padėtų įgyti reikiamos informacijos, praktinio darbo (gamybinės praktikos) patirties, kuri reikalinga apsispręsti, ką gi norima veikti toliau, kokį darbą dirbti. Būtina išvengti situacijos, kurioje suaugusieji pasako, ką jaunuolis turėtų dirbti, kokį kelią rinktis, o pastarasis tiesiog vykdo suaugusių asmenų pageidavimus.

Būtina numatyti tokį susitikimo laiką, kuris būtų patogus visiems būsimiesiems susitikimo dalyviams. Tai padės, visiems susirinkus, nuspręsti, kas už ką bus atsakingas (kurie žmonės, kurios tarnybos), kaip bus gautas finansavimas ir koku būdu bus užtikrintas viso proceso koordinavimas.

Kaipgi veikti

Mokiniui dar besimokant mokykloje mokytojas, jaunuolis ir jo šeimos nariai, profesinio mokymo konsultantas ar kitaip vadinamas panašų darbą dirbantis žmogus, kiti specialistai susirenka, tariaisi ir planuoja jaunuolio ateitį. Būtina labai kruopščiai pasirengti šiam susitikimui,



kurio metu aiškiai turi būti apibūdinama situacija, aptariami pagrindiniai tolesnio darbo etapai.

„Apvalaus stalo“ diskusijos organizavimas: pakviesti visus, susijusius su planavimo procesu ir IPP parengimu, siekiant suburti darnią komandą.

Komandos sudarymas: ji turėtų susitikinėti bent kartą ar du kartus per metus, atsižvelgdama į mokinio amžių, jo poreikius, problemas ar kitokias aplinkybes.

Komandos sudėtis: jaunuolis ir/ar jo šeimos nariai, auklėtojas, kontaktinis asmuo, specialistai yra nuolatiniai šios grupės nariai. Šie asmenys turi įvardinti savo vaidmenis ir atsakomybės sritis (pvz. kas yra už ką atsakingas, kurio periodu, atsižvelgiant į mokyklos taisykles, teisės aktų nuostatas ir t. t.).

Paskyrimas būti kontaktiniu asmeniu: pageidautina, kad viso proceso metu juo išliktų tas pats asmuo. Jis būtų įsigilinęs į visus klausimus ir galėtų veiksmingai atlikti savo vaidmenį. Skiriant kontaktinį asmenį, reikėtų atsižvelgti į asmenines savybes ir atliekamo darbo pobūdį. Šis žmogus turėtų būti komunikabilus, gebėti palaikyti ryšius su visais grupės nariais. Profesiniame lygmenyje pageidautina, kad jis:

- Gerai išmanytų ugdymo ir profesinio mokymo sritis;
- Gebėtų užmegzti ryšių tarp darbdavių, šeimos narių, socialinių darbuotojų ir t. t.;
- leškotų galimybių jaunam žmogui įsidarbinti ir įgyti profesinių įgūdžių, o taip pat bendradarbiautų su komandos asmeniu, atsakingu už darbo vietos paiešką;
- Palaikytų jaunuolio motyvaciją ir pasiryžimą perėjimo procese.

Kontaktinio asmens vaidmuo yra būti tarsi visos komandos narius jungiančia ir suburiančia grandimi. Į jį gali kreiptis kiekvienas jos narys, įvairių institucijų, tarnybų specialistai. Būtent jis užmezga ryšius su socialiniais partneriais, specialistais, kai tai yra būtina, rengia susitikimus, moderuoja komandos diskusijas. Kontaktinis asmuo palaiko ryšį su darbdavio paskirtu atstovu, atsakingu už jaunuolio įdarbinimą (ir prieš įdarbinimą, ir po to). Kontaktinis asmuo domisi, kaip sekasi jaunuoliui jau šiam pradėjus dirbti pastoviam darbe.

Finansavimo užtikrinimas: esminė sąlyga yra aiškiai susitarti dėl sąmatos, numatyti finansavimą ir užtikrinti, kad jis būtų skirtas (kokios paslaugos, kiek jos kainuos, kas mokės).

Kaip surengti pirmąjį susitikimą

Pirmasis susitikimas turėtų skirtis nuo visų, kurie seks po jo. Šio susitikimo prie apvalaus stalo metu kiekvienas dalyvis turėtų įnešti savo įnašą į diskusiją:

- Papasakoja apie savo norus, kompetencijas, interesus ir poreikius, šitaip atskleisdamas savo savivokos ir savivertės lygį;
- Tėvai išreiškia lūkesčius, požiūrį į dukters ar sūnaus ateitį;
- Mokytojas pateikia informacijos apie mokinio (-ės) mokymąsi, apibūdina jauno žmogaus asmenybę;
- Konsultantas, kiti specialistai (pasirinktinai, priklauso nuo aplinkybių) apibūdina kompetencijas, kurių darbdaviai reikalaus iš mokinio, norinčio įgyti atitinkamą profesiją;
- Kontaktinis asmuo moderuoja susitikimą, skatina kiekvieną dalyvį išreikšti savo mintis ir jausmus, siekia išsiaiškinti klausimus, gauti reikiamos informacijos, užsirašo, ką grupė susitaria aptarti kito susitikimo metu.

Išskiriamos trys lygiavertės savo svarba sritys, susijusios su kompetencijomis:

- Akademinės kompetencijos: programa, pagal kurią jis/ji mokosi mokykloje;
- Profesinės kompetencijos: žinių ir profesinių įgūdžių, reikalingų atlikti tam tikrą profesinę veiklą, turėjimas. Šios kompetencijos yra labai skirtingos, jos smarkiai susijusios su profesinės veiklos sritimi ir tiesiogiai priklauso nuo praktinio mokymo metu įgytos patirties;
- Asmeninės kompetencijos: tai asmeniniai jaunuolio laimėjimai asmenybės tobulinimo ir socialinių įgūdžių įgijimo srityse. Šios kompetencijos vaidina labai svarbų vaidmenį, kadangi smarkiai įtakoja žmogaus savarankiškumą ir nepriklausomybę. Turima omenyje: socialiniai įgūdžiai (būti savarankišku, laikytis taisyklių, susitarimų, tvarkaraščio reikalavimų ir t. t.); asmens bendravimo įgūdžiai (žinoti, kaip bendrauti, užmegzti kontaktus, kaip prisistatyti, numatyti ir planuoti savo veiksmus ir t. t.); fizinės veiklos įgūdžiai (susiję su motoriniais ar psichomotoriniais įgūdžiais).



Jeigu komandai pavyksta susitarti, laikoma, kad pirmojo susitikimo tikslas yra pasiektas. Veiksmų planą, užduočių, kurias reikės atlikti, sąrašą, planuojama aptarti sekančiame grupės susitikime. Jei grupės nariai nesutaria dėl esminių dalykų, būtina sekančio susitikimo metu pateikti daugiau informacijos, skirti daugiau laiko diskusijoms ir apmąstymams. Kontaktiniam asmeniui tenka atsakomybė surengti sekantį susitikimą, pateikti reikalingos informacijos, užtikrinti reikiamų specialistų dalyvavimą arba susisiekti su jais tam, kad būtų įmanoma parengti veiksmų planą.

Sekantys susitikimai

Būtina kruopščiai ruošti kiekvienam susitikimui. Kiekvienam dalyviui turi būti aiškus susitikimo tikslas. Nereikia rengti susitikimų pernelyg dažnai, jų turi būti tik tiek, kiek yra reikalinga.

Veiksmų planą, dėl kurio buvo susitarta, kontaktinis asmuo privalo užprotokoluoti. Visa tai turi atsispindėti IPP, jis turi būti peržiūrimas, papildomas, koreguojamas, tikslinamas viso perėjimo proceso metu. Jaunuoliai turi pasirengti nesudėtingą savęs vertinimo formą, kurioje reguliariai turi aprašyti pasiektą pažangą.

3.5 GALUTINĖS REKOMENDACIJOS

Norint užtikrinti šių rekomendacijų įgyvendinimą, parengtos rekomendacijos ir politikos formuotojams. Jos remiasi jau išvardintomis nuostatomis, o esmė – būtinas glaudus *ryšys tarp mokyklos ir darbo rinkos tarnybų*.

Politikos formuotojai privalo parengti teisinę bazę, kuri:

- Sudarytų sąlygas užtikrinti glaudų bendradarbiavimą tarp švietimo sektoriaus ir įdarbinimo tarnybų, pvz., parengus IPP ar panašų dokumentą;
- Padėti aiškiai įvardinti atsakomybės sritis ir finansavimo šaltinius atsižvelgiant į skirtingų tarnybų ir socialinių partnerių, susijusių su IPP rengimu, įvairovę.

3.6 IŠVADOS

Būtina atkreipti dėmesį, kad valstybių, kurios nedalyvavo projekte, specialistai išskyrė problemas panašias į tas, kurios jau buvo apibendrintos Agentūros parengtoje medžiagoje. Jas galima išdėstyti tokiu būdu:

- Informacijos trūkumas;
- Darbdavių prietariai ir netinkamas požiūris;
- Perdėta šeimų narių ir specialistų teikiama pagalba ir globa;
- Labai ribota darbo vietų pasiūla asmenims, turintiems žemą profesinę kvalifikaciją;
- Būtinybė įvairių žinyboms ir specialistams kurti tarpusavio bendradarbiavimo tinklą;
- Švietimo aprūpinimo užtikrinimas asmenims, neįgijusiems vidurinio išsilavinimo.

Nepaisant išvardintų problemų, būtina pažymėti, kad daugelyje valstybių esama pažangių pokyčių. Pavyzdžiui, profesinio mokymo ir rengimo sistema tapo lankstesnė, profesiją galima įgyti daugeliu būdų, imta pripažinti profesinę kvalifikaciją, suteiktą įvairiose institucijose.

Atlikus šią išsamią analizę, buvo parengtos rekomendacijos, kurių tikslas – padėti tobulinti susiklosčiusią sistemą. Galima teigti, kad specialistai praktikai, politikos formuotojai, darbdavių, profsąjungų atstovai, dalyvavę šiame Agentūros projekte, priėjo vieningos išvados – parengtos rekomendacijos, jeigu jomis bus vadovaujama, neabejotinai palengvins jaunuolių perėjimą iš mokyklos į darbinę veiklą ir padės sėkmingai įsidarbinti.

Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad visas šiame skyriuje pateiktas rekomendacijas reikėtų taikyti kūrybingai, atsižvelgiant į susiklosčiusią konkrečią situaciją bei galimybes. Be abejo šios rekomendacijos nepadės atsakyti į visus kylančius klausimus, jos nėra problemų sprendimų receptai. Tačiau jos tikrai bus naudingos visiems norintiems giliau panagrinėti, apmąstyti savo veiklą ir padės ieškoti veiksmingų sprendimų.



Literatūros sąrašas

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Transition from School to Employment Online Database
www.european-agency.org/transit/

Details of the Agency representatives and experts who contributed to this chapter can be found on the National Pages of the Agency website: www.european-agency.org and www.european-agency.org/transit/

National information sent by the Eurydice Units can be found in the Agency dedicated web area for Transition: www.european-agency.org/transit/

BAIGIAMASIS ŽODIS

Kaip užtikrinti reikiamų paslaugų teikimą visiems įvairių ugdymosi poreikių turintiems asmenims aukštesnėse nei pradinis ugdymas švietimo sistemos pakopose? Sudėtinga atsakyti į šį klausimą. Tačiau akivaizdu, kad būtina atkreipti dėmesį į švietimo aprūpinimo sistemos painumą ir problematiškumą aukštesnėse nei pradinis ugdymas pakopose, jeigu norima suprasti sunkumus, su kuriais susiduria asmenys, turintys SUP.

Daug pasiekta tobulinant mokinių, turinčių SUP, ugdymosi kokybę inkliuzinėse švietimo sistemose, bet vis dar esama neišspręstų uždavinių. Fizinė ir informacinė aplinka nepakankamai pritaikytos, o neigiamos nuostatos, prietarai dar nėra visiškai išgyvendinti. Be to, specialistams, tėvams, patiems jaunuoliams kyla daugybė klausimų, į kuriuos tebeieškoma atsakymų.

Būtina pripažinti, kad asmenų, turinčių SUP, inkliuzinis ugdymas ir studijos – labai jautri sritis. Sprendžiant šį klausimą būtina gerbti ir atsižvelgti į kiekvienos valstybės istoriją, susiklosčiusias švietimo tradicijas, finansinius išteklius.

Šiame leidinyje stengiamasi atsakyti į tris esminius klausimus: kaip užtikrinti inkliuzinio ugdymo plėtotę ir veiksmingumą vidurinio ugdymo pakopoje; kaip padidinti studijų aukštojoje mokykloje prieinamumą specialiųjų poreikių asmenims ir kaip padidinti jaunuolių, turinčių SUP, galimybes įsidarbinti.

Šioje publikacijoje neketinta pateikti atsakymų į visus iškeltus klausimus. Tačiau tikimasi, kad joje pateikta medžiaga paskatins politikos formuotojus ir specialistus ieškoti problemų sprendimo būdų, patobulinti pagalbos priemonių teikimą asmenims, turintiems SUP, specialiųjų poreikių ir siekiančių įgyti vidurinį, aukštąjį išsilavinimą ar profesinę kvalifikaciją ir įsidarbinti.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins

