

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS  
SPECIALIOSIOS DIDAKTIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa

*Tatjana Borisevičienė*

**BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOS SPECIALIOJO PEDAGOGO  
VEIKLOS EFEKTYVUMAS**

*Magistro darbas*

*Magistro darbo vadovas-  
prof. Jonas Ambrukaitis*

2007

### *Magistro darbo santrauka*

Pastaruoju metu Lietuvoje atlikta nemažai tyrimų, kuriuose gilinamasi į specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymosi veiksmingumą, mokytojų gebėjimą ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, atkreiptas dėmesys į specialiųjų pedagogų darbo kokybę. Tačiau išsamiau specialiojo pedagogo darbas kol kas nenagrinėtas. Iškelta hipotezė, kad bendrojo lavinimo mokyklos mokytojai, SUP mokinių tėvai ir patys specialieji pedagogai ne visada palankiai žiūri į specialiojo pedagogo darbą, kartais išsako kritinį požiūrį; specialiojo pedagogo darbas dar ne visiškai tenkina mokytojų ir tėvų lūkesčius.

Anketinės apklausos metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - atskleisti, kaip specialiojo pedagogo darbą vertina individualizuoto ugdymo proceso dalyviai (mokytojai, tėvai, specialieji pedagogai). Antriniai (gretutiniai tikslai) - įvertinti specialiojo pedagogo teikiamą pagalbą kiekybiniu aspektu, nustatyti silpniausias specialiosios pedagoginės pagalbos sritis ir būdus specialiojo pedagogo pagalbos efektyvumui didinti. Tyrimo duomenys analizuojami statistiniais metodais (aprašomoji statistika, faktorinė analizė).

Tyrimė dalyvavo 60 Šiaulių ir 40 Rokiškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų, 100 Šiaulių rajono bendrojo lavinimo mokyklų SP mokinių tėvų, 30 Šiaulių ir 20 Rokiškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklų specialiųjų pedagogų

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Specialiųjų pedagogų veiklos turinys bendrojo lavinimo mokykloje labai įvairus. Ypač svarbi veiklos sritis – tėvų ir mokytojų konsultavimas. Ne mažiau svarbios ir kitos sritys – mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas ir specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas SUP mokiniams.
2. Mokytojai specialiojo pedagogo pagalbą apibūdino kaip žymią (specialiojo pedagogo konsultacijos, rengiami pranešimai, mokinių mokymosi sunkumų įvertinimas, pasiekimų analizė) ir nežymią (pagalba adaptuojant ugdymo turinį, pritaikant ugdymo metodus ir būdus SUP mokiniams).
3. Tėvai individualizuoto ugdymo procese dažniau priima, nei suteikia informaciją. Tėvai dažnai nesupranta informacijos apie specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo procesą. Tai rimtas veiksnys, ribojantis tėvų dalyvavimą specialiojo ugdymo procese.
4. Ugdymo proceso dalyviai (tėvai, mokytojai ir patys specialieji pedagogai) teigiamai, bet ne vienodai vertina teikiamos specialiosios pedagoginės pagalbos naudą vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų.. Mokytojai specialiąją pedagoginę pagalbą vertina kaip nežymią, tėvai linkę vertinti kaip žymią, specialieji pedagogai apskritai abejoja teikiamos pagalbos efektyvumu. Tai patvirtina hipotezę, kad specialiojo pedagogo darbo kokybė ir vertė dar ne visada yra pakankama, nevysiškai atitinka mokytojų ir tėvų ir pačių specialiųjų pedagogų pageidaujamą lygmenį.

*Esminiai žodžiai*: specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai, individualizuoto ugdymo procesas, ugdymo proceso dalyviai, ugdymosi veiksmingumas.

## Turinys

<b>Magistro darbo santrauka</b> .....	2
<b>Įvadas</b> .....	4
<b>1 skyrius. SVARBIAUSI SPECIALIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE ASPEKTAI</b> .....	11
1.1. Specialiojo ugdymo raida.....	11
1.2. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokykloje.....	13
<b>2 skyrius. SPECIALIOJO PEDAGOGO TEIKIAMOS PAGALBOS MOKINIAMS, TĖVŲ IR MOKYTOJŲ KONSULTAVIMO RAIŠKA IR VERTINIMAS</b> .....	28
2.1. Apklausos raštu metodika.....	28
2.2. Tyrimo imties charakteristika.....	29
2.3. Specialiojo pedagogo teikiamos pagalbos mokytojams ir tėvams pobūdis ir vertinimas.....	34
2.3.1. Mokytojų nuomonė apie specialiojo pedagogo konsultacijas ir teikiamą pagalbą mokiniams.....	34
2.3.2. Tėvų nuomonė apie specialiojo pedagogo konsultacijas ir teikiamą pagalbą mokiniams.....	40
2.3.3. Specialiųjų pedagogų nuomonė apie teikiamas konsultacijas, specialiąją pedagoginę pagalbą ir gebėjimus.....	44
2.3.4. Statistinių ryšių tarp požymių analizė ir interpretavimas.....	51
<b>Išvados</b> .....	55
<b>Rekomendacijos</b> .....	58
<b>Literatūra</b> .....	59
<b>Summary</b> .....	63
<b>Priedai</b> .....	64

## Ivadas

**Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas.** Specialusis ugdymas Lietuvoje XXI amžiaus pradžioje įžengė į naują raidos etapą, kuris yra glaudžiai susijęs su visuomenės gyvenimo būdo ir sąmonės pokyčiais. Lietuvai įstojus į Europos Sąjungą (ES), pradėta laikytis ES specialiųjų poreikių vaikų ugdymo krypties – gebėjimų lavinimo, specialiųjų mokymo priemonių ir įrangos tobulinimo. Ypač susirūpinta specialiosios pedagoginės pagalbos teikimu bendrojo lavinimo mokykloje ir specialistų, teikiančių specialiąją pedagoginę pagalbą, profesinės kompetencijos gilinimu. Per šį laikotarpį įvyko didžiuliai pokyčiai mūsų valstybės ir kiekvieno žmogaus gyvenime: šalis atgavo nepriklausomybę, pakito vertybių sistema, iš esmės reformuotas švietimas. Neįgaliųjų ugdymo srityje reikšmingiausiu kaitos rodikliu laikytinas klinikinio – korekcinio požiūrio į negalę laipsniškas transformavimasis į socialinį interakcinį, kitaip tariant, nuo defektologijos žengtas didelis žingsnis į specialiąją pedagogiką, humaniškesnę ir daugelio pasaulio kraštų priimtinesnę neįgalumo sampratą ir kartu su tuo – į neįgaliųjų švietimo, sveikatos, socialinės apsaugos ir kitas problemas. Per visą specialiųjų pedagogų rengimo laikotarpį, ypač po nepriklausomybės atgavimo, vyko ir tebevyksta šių specialistų studijų programos kaitos procesas, siekiant neatsilikti nuo laikmečio reikalavimų. Tačiau kyla klausimas – ar toks dalinis studijų programos tobulinimas be radikalių reformų buvo pakankamas ir tokiu būdu, ar specialiųjų pedagogų rengimas neatsiliko nuo sparčių visuomenės raidos pokyčių, nuo edukologijos mokslo (įskaitant ir specialųjį ugdymą) pažangos? Tai vienas problemos aspektas. Antras klausimas kyla iš situacijos paradoksality, iš paprasčiausio nežinojimo, kiek ir kokios kompetencijos specialiųjų pedagogų reikia Lietuvos švietimo sistemai. Nors kasmet ŠU Socialinės gerovės ir negalės studijų fakultetas dieninių ir neakivaizdinių studijų būdu parengia daugiau kaip po šimtą specialiųjų pedagogų, kai kuriuose šalies rajonuose jų beveik nėra. Šie specialistai telkiasi arba specialiosiose ugdymo institucijose, arba didesniųjų miestų bendrojo lavinimo mokyklose. Mažų miestelių, kaimo tipo gyvenviečių vaikams, turintiems mokymosi sunkumų, specialioji pedagoginė pagalba kol kas sunkiai prieinama. Taigi trečiasis problemos klausimas kyla iš antrojo: kodėl vienoms mokykloms specialusis pedagogas reikalingas, o kitoms tarsi jis ir nebūtinus. Oficialūs mokyklos specialiojo pedagogo bendrieji pareiginiai nuostatai (2005) nurodo, ką jis turi išmanyti, gebėti ir kokias funkcijas atlikti, tačiau nėra patikimo šio specialisto darbo vertinimo instrumento, kuris leistų objektyviai spręsti, koks jo darbo efektyvumas. Mes laikomės požiūrio, kad apie specialiojo pedagogo darbo vertinimą, jo kokybę bendrojo lavinimo mokykloje turėtų spręsti ne tik ugdymo institucijų vadovai, bet ir ugdymo proceso partneriai – bendrojo lavinimo dalykų mokytojai ir vaikų, kuriems teikia specialiąją pedagoginę pagalbą specialusis pedagogas, tėvai (globėjai). Norint įtraukti mokytojus

ir tėvus į specialiojo pedagogo darbo vertinimą, reikia sukurti specialiojo pedagogo darbo vertinimo kriterijus.

Igyvendinant esminę specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtį bendrojo lavinimo mokykloje – didinti specialiųjų poreikių mokinių ugdymosi veiksmingumą ir stiprinti mokytojų gebėjimą ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, atkreiptas dėmesys į specialiųjų pedagogų darbo kokybę. Ypatingas dėmesys kreipiamas į specialiojo pedagogo veiklos funkcijas bendrojo lavinimo mokykloje – nustatyti mokinių mokymosi sunkumų priežastis, įvertinti realų žinių lygį, vesti specialiojo pedagogo užsiėmimus, bendradarbiauti su tėvais, mokytojais, teikti rekomendacijas dėl specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir kt. Kaip sekasi specialiajam pedagogui atlikti jam numatytas veiklos funkcijas? Kokių sunkumų patiria specialusis pedagogas, vykdydamas šią misiją bendrojo lavinimo mokykloje? Kaip specialiojo pedagogo darbą vertina individualizuoto ugdymo proceso dalyviai – specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) vaikų tėvai, mokytojai? Tokie ir panašūs klausimai kyla gilinantį į specialųjį ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose, ir atsakymų į juos reikėtų ieškoti atliekant mokslinius tyrimus.

Specialųjį ugdymą ir jo pokyčius Lietuvoje reglamentuoja teisiniai dokumentai. Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas (1998, Nr.VIII-969) nustatė specialiojo ugdymo sistemos sandarą, apibrėžė SUP vaikų ugdymosi galimybes įvairiuose amžiaus tarpsniuose ir įvairiose įstaigose, apibrėžė specialiojo ugdymo (SU) principus – lygių galimybių, decentralizacijos, integracijos, tęstinumo, perimamumo, specialiojo ugdymo uždavinius- rengti SUP asmenis savarankiškam gyvenimui, padėti suvokti žmogiškąsias vertybes, teikti kvalifikuotą specialiąją pedagoginę psichologinę pagalbą, sudaryti galimybes integruotam ugdymui. Įsigaliojus Specialiojo ugdymo įstatymui, buvo patvirtinti jį lydintys teisiniai aktai, kurie sunormino specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) nustatymo ir specialiojo ugdymo skyrimo tvarką: specialiojo ugdymo skyrimo, specialiosios ugdymo komisijos darbo tvarką bendrojo lavinimo mokykloje (2000, Nr.ISAK-1056), asmenų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarką (2000, Nr.ISAK-1221), specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarką (2002, Nr.ISAK-1329). Švietimo ir mokslo ministro įsakyme (2004, Nr.ISAK-838) „Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, nustatomas specialiosios pedagoginės pagalbos tikslas, uždaviniai, teikėjai, gavėjai, specialiosios pedagoginės pagalbos organizavimo nuoseklumas - specialiojo pedagogo etato steigimo taisyklės bendrojo lavinimo mokykloje, darbo krūvis, veiklos funkcijos, dokumentacijos tvarkymas ir atsiskaitymas.

Kokia specialiosios pedagoginės pagalbos paklausa Lietuvoje? Pagal švietimo ir mokslo ministerijos duomenis, 2003-2004 m.m. Lietuvoje bendrojo ugdymo klasėse mokėsi 556325 moksleiviai, iš jų 54240 SUP moksleiviai (9,7 proc.), 2004-2005 m.m. bendrojo ugdymo klasėse

mokėsi 562312 moksleiviai, iš jų 53299 moksleiviai turėjo specialiuosius ugdymosi poreikius (9,5 proc.). 2005-2006 m.m. bendrojo ugdymo klasėse mokėsi 535999 moksleiviai, iš jų 51056 moksleiviai turėjo specialiuosius ugdymosi poreikius (9,5 proc.), (Lietuvos švietimas, 2006). Šiaulių rajono pedagoginės psichologinės tarnybos duomenys rodo, kad 2006 m. rajono bendrojo lavinimo mokyklose mokėsi 685 (9 proc.) specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai, specialiojo pedagogo pagalba teikiama 255 mokiniams. Akivaizdu, kad specialiosios pedagoginės pagalbos poreikis bendrojo lavinimo mokyklose didėja augant SUP mokinių skaičiui. Mokyklų aprūpinimas specialiąją pedagoginę pagalbą teikiančiais specialistais įgauna vis didesnę reikšmę.

Specialistai laikosi nuostatos, jog specialusis ugdymas negali plėtotis izoliuotai, jis turi būti visuotinio švietimo strategijos ir naujos socialinės ir ekonominės politikos dalis, skatinanti dar labiau reformuoti tradicinę mokyklą, visą švietimo sistemą (Labinienė, Aidukienė, 2003). Valstybinė švietimo strategija 2003-2012 metams numato paskirstyti dėmesį šioms sferoms: švietimo kokybei, švietimo sistemos darnai ir socialiniam teisingumui. Vykdoma švietimo reforma, švietimo ir mokslo ministerija siekia kurti atvirą, lanksčią ir demokratišką švietimo sistemą. Atkreiptas dėmesys į specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų ugdymo kokybę ir specialiojo ugdymo organizavimą bendrojo lavinimo mokyklose. Užtikrinant tinkamą specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų specialiųjų poreikių tenkinimą, pedagogų gebėjimą suteikti specialiąją pedagoginę pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams, atkreiptas dėmesys į specialiojo pedagogo pasirengimą dirbti bendrojo lavinimo mokykloje. Jo gebėjimą kompetentingai konsultuoti mokytojus ir tėvus specialiojo ugdymo klausimais, bendrauti ir bendradarbiauti su specialiojo ugdymo proceso dalyviais. Įvertinant esamą situaciją – gerai sukurtą SU teisinę bazę, didėjantį SUP mokinių skaičių ir specialiųjų pedagogų trūkumą, galima teigti, kad Specialiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo lavinimo mokyklose nėra iki galo išspręstas.

Specialiojo ugdymo užuomazgos užsienio šalyse (Prancūzijoje, JAV) pradėjo formuotis XIX a. viduryje. Jau XX a. viduryje formavosi neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos idėjos. Per paskutinius dešimtmečius specialiojo ugdymo srityje įvyko daug permainų.

*Atlikti moksliniai tyrimai skatino integracijos koncepto keitimą inkliuziniu* (Eklindh, 1998, Tvinnereim, 2003), (tai aukštesnė integruoto ugdymo pakopa), kuris užtikrina SUP moksleivių lygybę ir galimybę dalyvauti ugdymo procese pagal gebėjimus ir poreikius, skatina specialiosios pedagoginės pagalbos veiksmingumą, specialistų, teikiančių specialiąją pedagoginę pagalbą, profesinės kompetencijos gilinimą.

*Atkreiptas didesnis dėmesys į specialiojo pedagogo profesinę kompetenciją.* Ją analizavo Hallahan, Kauffman (2003). Tačiau šiuo klausimu tyrimų nėra itin gausu. Atlikti tyrimai įrodo, kad specialieji pedagogai privalo tekti ne tik labai kokybišką, bet ir labai individualų, ilgalaikį

neatidėliotiną bei kryptingą mokymą, nuolat ir sistemingai konsultuoti mokytojus specialiojo ugdymo klausimais.

*Ypatingas dėmesys skiriamas individualizuoto ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimui.* Šiuo klausimu yra atlikta daug tyrimų (Person, 1998, Emanuelson, 2001), jais siekiama įrodyti, kad mokytojų, tėvų, specialistų bendradarbiavimas skatina gilesnių ir prasmingesnių ryšių plėtojimą bei sėkmingą inkliuzinio ugdymo vystymąsi.

Lietuvoje specialiojo ugdymo užuomazgos atrandamos XX a. pradžioje. Karvelis (1994) mini Avižonio (1923), Laužiko (1928), Gudaičio (1934), Blažio (1932) darbus, nagrinėjančius specialiųjų poreikių asmenų socialinės adaptacijos ir integracijos galimybes klausimus. Nuo 1990 metų pradėta domėtis naujų specialiojo ugdymo idėjų sklaida ir raiška.

*SUP mokinių integruoto ugdymo svarbiausius aspektus ir kylančias problemas* analizavę mokslininkai – Bagdonas ir kt. (2004), Ruškus, Miltenienė, Ališauskas (2003), Galkienė (2003) pastebėjo, kad heterogeninė (atvira) aplinka darosi vis aktualesnė bendrojo lavinimo mokyklose, o tai skatina mokytojų kompetencijos augimą, norą tobulėti ir sąlygoja SUP mokinių ugdymo kokybę.

*Inkliuzinį ugdymą, kaip integruoto ugdymo siekiamybę ir aukščiausią jo formą,* nagrinėję mokslininkai (Bagdonas ir kt. (2004), Galkienė (2003)) pastebi, kad Lietuvoje intensyviai ieškoma optimalaus inkliuzinio ugdymo modelio, kurio perspektyva siejama su mokinių skaičiaus mažinimu klasėse, organizacine ir finansine parama, efektyvia specialiųjų pedagoginių paslaugų teikimo programa.

*Mokytojų pasirengimą ir kompetenciją ugdyti SP mokinius* analizavę mokslininkai Ambrukaitis (2004), Dabrišienė, Narkevičienė (2002, 2003), Ruškus, Ambrukaitis (2002) teigia, kad mokytojas bendrojo lavinimo mokykloje privalo būti specialiojo ugdymo pagrindų žinovas, bent minimaliu lygmeniu - specialusis pedagogas.

*Specialiųjų pedagogų rengimo praeities, dabarties ir ateities problemas* analizavo Ambrukaitis (2005). Iš įvairių mokslininkų atliktų mokytojų ir tėvų apklausų apie SUP mokinių integraciją, kompetenciją ugdyti SUP mokinius, galima netiesiogiai spręsti apie specialiojo pedagogo darbo kokybę. Atlikti tyrimai rodo, kad ugdymo proceso dalyviai – tėvai ir mokytojai, neturi pakankamai žinių apie specialųjį ugdymą. Pasigendama mokslinių tyrimų, nagrinėjančių specialiojo pedagogo darbo veiksmingumą bendrojo lavinimo mokykloje. Tobulinant SU sistemą, specialistų kompetencija iškyla kaip pati svarbiausia problema. Tai, kad specialiojo pedagogo veikla bendrojo lavinimo mokyklose nėra išsamiai nagrinėta, sąlygojo tyrimo temos pasirinkimą ir strategiją.

**Tyrimo objektas** - specialiojo pedagogo teikiamos pagalbos tėvams ir mokytojams pobūdis ir jos vertinimas.

### **Hipotezė**

Tikėtina, kad bendrojo lavinimo mokyklos mokytojai, SUP mokinių tėvai ir patys specialieji pedagogai ne visada palankiai žiūri į specialiojo pedagogo darbą, kartais išsako kritinį požiūrį; specialiojo pedagogo darbas dar ne visiškai tenkina mokytojų ir tėvų lūkesčius.

**Tyrimo tikslas** – nustatyti, kaip specialiojo pedagogo darbą vertina bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai, SUP vaikų tėvai ir patys specialieji pedagogai.

### **Uždaviniai:**

1. Operacionalizuoti teoriniu hipotetiniu būdu esminius specialiojo pedagogo veiklos aspektus bendrojo lavinimo mokykloje.

2. Kokius specialiojo pedagogo darbo rodiklius ir kokias funkcijas bendrojo lavinimo dalykų mokytojai vertina palankiai ir apie kokius darbo rodiklius ir kokias jo funkcijas turi kritišką nuomonę?

3. Kaip specialiojo pedagogo darbą bendrojo lavinimo mokykloje vertina vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tėvai?

4. Remiantis standartizuotos apklausos raštu duomenimis, atskleisti specialieji pedagogai vertina savo darbą.

**Tyrimo dalyviai.** 60 Šiaulių ir 40 Rokiškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų, 100 Šiaulių rajono bendrojo lavinimo mokyklų SP mokinių tėvų, 30 Šiaulių ir 20 Rokiškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklų specialiųjų pedagogų. Šiaulių rajonas pasirinktas todėl, kad jis yra arčiausiai specialiuosius pedagogus rengiančios institucijos – Šiaulių Universiteto, o Rokiškio rajonas pakankamai toli nuo šio mokslo ir studijų centro, todėl, mūsų nuomone, egzistuoja potenciali galimybė gauti šiek tiek skirtingus tyrimo rezultatus.

**Tyrimo metodologija ir metodai.** Tyrimas atliekamas naudojant kiekybinių tyrimų metodą – standartizuotą apklausą raštu; buvo įvertinta esama situacija bendrojo lavinimo mokyklose nagrinėjamu aspektu. Analizuojant duomenis buvo taikomi statistiniai metodai (aprašomoji statistika, faktorinė analizė, siekiant išsiaiškinti ryšių tarp požymių reikšmingumą, pritaikytas Pirsono testas). Gautiems duomenims apdoroti, sisteminti ir grafiškai atvaizduoti naudota SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programinė įranga, Windows Microsoft Word ir Windows Microsoft Exel programos.

**Tyrimo mokslinis naujumas ir reikšmingumas.** Atlikus esminių specialiojo ugdymo aspektų bendrojo lavinimo mokykloje operacionalizaciją, paaiškėjo, kad yra atlikta pakankamai daug mokslinių tyrimų, atskleidžiančių SUP mokinių integruoto ugdymo problemas bendrojo lavinimo mokykloje, individualizuoto ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimą, individualizuotų ugdymo programų įgyvendinimą, mokytojų, ugdančių SUP mokinius, profesinę



kompetenciją. Tačiau nepakankamai dėmesio skiriama specialiojo pedagogo teikiamų konsultacijų mokytojams ir tėvams, pagalbos SUP mokiniams vertinimui bendrojo lavinimo mokykloje. Mokytojų darbas (mokinių ugdymosi rezultatai, ugdymo turinio organizavimas, asmeninių savybių atitikimas pedagogo profesijai, kvalifikacija) vertinamas remiantis Zybarčio (1995) sudarytu mokytojų praktinio darbo vertinimo instrumentu ir pedagogų atestacijos nuostatomis (1998); pedagogų atestacija – tai teorinio pasirengimo, praktinės veiklos ir kvalifikacinės kategorijos suteikimas mokytojui. Specialiųjų pedagogų atestacija taip pat vykdoma remiantis mokytojų praktinio darbo vertinimo instrumentu. Pedagogų praktinio darbo vertinimo instrumente visi darbo vertinimo kriterijai tinka specialiojo pedagogo darbo vertinimui, tačiau pasigendama kriterijų, kuriais būtų galima įvertinti specialiojo pedagogo specifinius veiklos aspektus (mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą, konsultacijas, veiklą SUK). Specialiųjų pedagogų darbą atestacijos metu vertina mokyklos administracija, todėl ji turi susidariusi nuomonę apie specialiojo pedagogo darbą, ją išsako specialisto atestacijos metu. Tačiau vertinant specialiojo pedagogo darbą, negalima remtis vien administracijos nuomone, į specialiųjų pedagogų darbo vertintojų sąrašą atestacijos nuostatuose turėtų būti įtraukti potencialūs specialiojo pedagogo darbo vertintojai (mokytojai, tėvai), kurie palaiko glaudų ryšį su specialiuoju pedagogu, nuolat bendrauja ir bendradarbiauja.

Magistro darbe tyrinėjamas iki šiol netyrinėtas ugdymo proceso dalyvių (mokytojų, tėvų ir pačių specialiųjų pedagogų) specialiojo pedagogo darbo vertinimas bendrojo lavinimo mokykloje. Atskleidžiamos specialiojo pedagogo veiklos bendrojo lavinimo mokykloje kryptys, funkcijos, privalumai ir trūkumai. Pateikiamos rekomendacijos, kaip siekti specialiojo pedagogo veiklos efektyvumo bendrojo lavinimo mokykloje.

### **Pagrindinės sąvokos**

**Aprašomoji statistika** modeliuoja empirinius skirstinius grafikų, lentelių, pavienių skaitmeninių rodiklių forma. (Merkys, 1995).

**Faktorinė analizė** – tai daugiatis statistinis metodas, leidžiantis klasifikuoti įvairius kintamuosius jų tarpusavio koreliacijos pagrindu į tarpusavyje nesusijusias grupes. (Merkys, 1995).

**Individuali ugdymo programa** - programa, skirta asmens individualiems gebėjimams ugdyti ir specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti.

**Kompetencija** - paaiškina žmogaus profesines galias praktinėje srityje (Lepaitė, Jucevičienė, 2000).

**Pirsono koreliacija** (Pearson Produkto Momento Koreliacija) – atspindi tiesinės priklausomybės tarp dviejų kintamųjų laipsnį (Pukėnas, 2005).

**Požymių koreliaciniai ryšiai** - požymių tarpusavio specifiškumas, bendrumas, priklausomumas (Bitinas, 1998).

**Varimax rotacija** - kintamųjų ašių pasukimas ieškant maksimalios dispersijos. (Bitinas, 1998).

**Specialusis ugdymas** – specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų mokymas, lavinimas bei vertybinių nuostatų formavimas, pripažįstant šių asmenų gebėjimus ir galią (Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

**Specialieji ugdymosi poreikiai** – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių galimybių (Bendrieji ugdymo planai, 2005).

**Specialiųjų poreikių mokinys** – mokinys, kurio galimybės mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime yra ribotos dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų (Bendrieji ugdymo planai, 2005).

**Specialioji pedagoginė pagalba** – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą SUP mokinių ugdymą (Bendrieji ugdymo planai, 2005).

**Specialusis pedagogas** – specialistas, turintis aukštąjį išsilavinimą ir pedagogo psichologo kvalifikaciją darbui su SP mokiniais (Bendrieji ugdymo planai, 2005).

PPT – pedagoginė psichologinė tarnyba.

SU – specialusis ugdymas.

SUK – specialiojo ugdymo komisija.

SPPC – specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai.

SPM – specialiųjų poreikių mokiniai.

**Darbo struktūra.** Ši magistro darbą sudaro santrauka lietuvių kalba, įvadas, du skyriai, išvados, rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas (53 šaltiniai), santrauka (reziumė) anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 6 lentelės, 21 paveikslas. Prieduose pateikiamos lentelės, iliustruojančios tyrimo duomenis, anketų tėvams, mokytojams ir specialiesiems pedagogams pavyzdžiai, 6 klasės lietuvių kalbos adaptuota programa. Darbo apimtis – 64 lapai.

# **1 skyrius. SVARBIAUSI SPECIALIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE ASPEKTAI**

## **1.1. Specialiojo ugdymo raida**

**Specialiojo ugdymo užuomazgos.** Lietuvoje visuomenės dėmesys į negalę turinčius asmenis atkreiptas jau tarpukario metais. Į sutrikusio vystymosi asmenų auklėjimą, mokymą ir globą pirmieji įsijungė medikai, pedagogai, pažangūs visuomenės veikėjai, katalikiškos bendrijos bei mokslo įstaigos. Pirmiausiai pradėta rūpintis turinčiais regos sutrikimus, vėliau – turinčiais intelekto sutrikimus, vėliausiai – turinčiais klausos sutrikimus asmenimis. Įsteigtos pirmosios specialiojo ugdymo įstaigos : Kauno aklųjų institutas (1928), Vilniaus aklųjų mokykla (1928), Vilniaus kurčiųjų mokykla (1925), Kauno kurčiųjų institutai (1937,1939), Vilniaus sutrikusio intelekto vaikų mokykla (1931) ir kt. Karvelis (1994) mini Avižonio (1923), Laužiko (1928), Gudaičio (1934), Blažio (1932) ir kitų autorių darbus, nagrinėjančius šių asmenų socialinės adaptacijos ir integracijos galimybes klausimus. Po antrojo pasaulinio karo (Karvelio nuomone) Pabaltijo šalių neįgaliųjų ugdymo patirtimi susidomėjo Rusijos specialiosios pedagogikos centrai. Lietuvos specialiojo ugdymo specialistams atsirado galimybė mokytis ir gilinti žinias Sankt Peterburgo ir Maskvos pedagoginių universitetų Defektologijos fakultetuose. 1958 m specialiojo pedagogo specialybė įsteigta Vilniaus, 1960 m. – Šiaulių pedagoginiuose institutuose. Pokario metais anksčiau įkurtos specialiosios mokyklos buvo atkurtos ar reformuotos, taip pat didžiuosiuose Lietuvos miestuose buvo steigiamos naujos mokyklos sutrikusio intelekto vaikams ugdyti. Pradėtos steigti specialiosios mokyklos vaikams, turintiems specifinių pažinimo procesų sutrikimų (1977 m. Vilniuje), judėjimo ir atamos procesų bei kompleksinių raidos sutrikimų mokyklos (1970 m. Šiauliuose, 1974 m. Prienuose ir kt.). Apžvelgus specialiojo ugdymo Lietuvoje užuomazgas, galima teigti, kad Lietuva specialųjį ugdymą organizavo tuometinės Tarybų Sąjungos pavyzdžiu – didžiausias dėmesys buvo kreipiamas į nežymiai protiškai atsilikusių vaikų ugdymą. Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto vaikai buvo laikomi „nemokytiniais“, šių vaikų ugdymas buvo visiškai apleistas.

Atkūrus nepriklausomybę Lietuvai atsirado galimybė susipažinti su užsienio šalių specialiojo ugdymo raida ir pritaikyti šią patirtį pertvarkant specialiojo ugdymo sistemą Lietuvoje.

Užsienio šalyse specialiojo ugdymo užuomazgų aptinkama XIX a. pr. Pagrindiniai specialiojo ugdymo kūrėjai buvo gydytojai europiečiai J. M. G. Itardas, P. Pinelis, E. Seguinai. Vėliau į šią veiklą įsijungė JAV mokslininkai S. G. Howe, H. Gallaudet (Hallahan, Kauffman, 2003). Formuojantis pedagogo profesijai pastebėta, kad daugelis mokinių reikalauja specialaus, neįprasto mokymo. 1975 m. JAV išleistame vaikų, turinčių negalę įstatyme įteisinti pagrindiniai

vaikų integracijos principai - garantuojamas nemokamas švietimas, vaikai ugdomi kuo mažiau apribotoje aplinkoje, kiekvienam privalo būti sudaryta individuali ugdymo programa, būtinas tėvų dalyvavimas individualizuoto ugdymo programos sudarymo procese. Remiantis kuo mažiau apribotos aplinkos ugdymo principu JAV suformuotos ugdymo formos - šimtaprocentinis ugdymas reguliarioje klasėje, mokymas specialiojo ugdymo kabinete, specialiojoje klasėje bendrojo lavinimo mokykloje, ugdymas ne internatinėje specialiojoje mokykloje ir sunkiausiais negalės atvejais – specialiajame internate arba namuose. Švedijoje 1970 m. susikūrė protiškai atsilikusių vaikų tėvų asociacija. 1990 m. beveik visi protiškai atsilikę vaikai integruoti į bendrojo lavinimo mokyklas. Švedijoje neliko našlaičių, beglobiai vaikai yra įvaikinami, jų išlaikymui valstybė skiria daug lėšų (Kaupinytė, 1994).

**Teisiniai dokumentai, reglamentuojantys specialiųjų poreikių asmenų ugdymą.** Specialiojo ugdymo sistema pradėta pertvarkyti išleidus Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymą ir Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą (1991), kurie apibrėžė suaugusiųjų neįgaliųjų ir specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčių vaikų teises: 1. būti ugdomiems arčiausiai gyvenamosios vietos esančioje ugdymo įstaigoje, 2. gauti specialiąją pedagoginę, psichologinę ir medicininę pagalbą, reikiamas specialiąsias mokymo priemones, 3. Visi SUP asmenys (turintys vidutinę ir žymią protinę negalę) turi teisę būti ugdomi. „Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka“ (1993) nurodo, kad: 1. SUP vaikams turi būti pritaikytos bendrojo lavinimo mokyklos dalykų programos (jas modifikuojant, adaptuojant), 2. mokiniai ugdomi dalinės ar visiškos integracijos forma, 3. Mokyklose turi būti įkurta specialiojo ugdymo komisija. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (1998, Nr. VIII-854) apibrėžia: 1. pedagoginių psichologinių tarnybų vaidmenį, 2. šeimos atsakomybę už SUP vaiko ugdymą, 3. šeimos teisę rinktis ugdymo įstaigą ir ugdymo formą. Specialiojo ugdymo įstatymas (1999) nustato: 1. specialiojo ugdymo (SU) sistemos sandarą, 2. SU organizavimą, 3. specialiosios pedagoginės, psichologinės, medicininės pagalbos suteikimą, 4. specialiojo ugdymo specialistų rengimą, 5. SUP asmenų ir jų tėvų (globėjų) teises ir pareigas, 6. specialiojo ugdymo valdymą ir finansavimą. Specialiojo ugdymo įstatymą lydi teisiniai aktai, kurie sunormino asmenų iki 21 metų ugdymosi poreikių nustatymo ir specialiojo ugdymo skyrimo tvarką Lietuvoje: „Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka“ (2000-10-04), „Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka“ (2000-08-17), „Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarka“ (2000-02-22), „Moksleivių mokymo namuose organizavimo tvarka“ (2000-03-16), „Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka“ (2000-08-23). Teisės aktas, nustatantis specialiosios pedagoginės psichologinės pagalbos SUP vaikui tvarką: „Specialiosios pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo mokiniui tvarkos aprašas“

(2004-06-03). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2003, Nr.IX-1630), „Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka“ (2002-07-12) apibrėžia specialiojo ugdymo paskirtį, ugdymą įgyvendinančias institucijas, specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtį.

Švietimo įstatymas, specialiojo ugdymo įstatymas, įstatymus lydintys aktai apibrėžia specialiojo ugdymo paskirtį ir esmę, tikslus ir uždavinius, teikėjus ir gavėjus bendrojo lavinimo mokykloje, atskleidžia specialistų teises ir pareigas, veiklos funkcijas, turinį ir formas. Šie dokumentai užtikrina galimybę SP asmenims gauti kokybiškas specialiosios pedagoginės ir pedagoginės pagalbos paslaugas gyvenant šeimoje, ugdantis kuo mažiau ribotoje, neatskirtoje nuo socialinės visuomenės, aplinkoje.

## **1.2. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokykloje**

**Specialiojo ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje.** *Specialiojo ugdymo paskirtis – padėti specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) asmeniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, įveikti socialinę atskirtį.* Specialusis ugdymas teikiamas pagal visas privalomojo ir visuotinio švietimo programas. Prireikus, šios programos keičiamos, pritaikomos, kuriamos specialios programos, teikiama papildoma pagalba. Specialųjį ugdymą įgyvendina privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios ir specialiosios mokyklos. Specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis ir tikslas – didinti SUP asmens ugdymosi veiksmingumą. Specialiąją pedagoginę pagalbą teikiama asmenims iki 21 metų, ją teikia pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT), mokyklų specialieji pedagogai. Specialioji pedagoginė pagalba (pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti SUP asmenų veiksmingą ugdymą) teikiama SUP asmenims (vaikams dėl įgytų ar įgimtų sutrikimų turintiems ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese ir visuomenės gyvenime), kuriems jos reikia. PPT ir mokyklų specialieji pedagogai konsultuoja mokytojus ir specialiosios pagalbos gavėjus - SUP vaikų tėvus (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas Nr. IX-1630).

Specialųjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose atsirado ir buvo vartojama specialiųjų poreikių asmenų sąvoka (specialiųjų poreikių asmenys, specialiųjų poreikių mokiniai). Priėmus LR Specialiojo ugdymo įstatymą (1998), atsirado nauji terminai, apibūdinantys specialųjį ugdymą, jo teikėjus ir gavėjus;

**Specialusis ugdymas** – SUP asmenų mokymas, lavinimas bei vertybinių nuostatų formavimas, pripažįstant šių asmenų gebėjimus ir galias.

**Specialieji ugdymosi poreikiai** – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdodos reikalavimai neatitinka SUP mokinių galimybių.

**Specialiųjų poreikių mokinys** – mokinys, kurio galimybės mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime yra ribotos dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų.

**Specialioji pedagoginė pagalba** – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą SUP mokinių ugdymą.

**Specialusis pedagogas** – specialistas, turintis aukštąjį išsilavinimą ir pedagogo psichologo kvalifikaciją darbu su SP mokiniais (Bendrieji ugdymo planai, 2005, Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

**Specialiosios pedagoginės pagalbos uždaviniai:** 1. nustatyti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir juos tenkinti, 2. stiprinti mokytojų, tėvų gebėjimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, 3. padėti sudaryti palankias ugdymosi sąlygas SP mokiniais. **Specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjai ir gavėjai:** 1. logopedas teikia pagalbą turintiems kalbos ir komunikacijos sutrikimų, 2. specialusis pedagogas- turintiems intelekto , specifinių pažinimo procesų, emocijų, elgesio ir socialinės raidos, judesio ir padėties, lėtinių somatinių ir neurologinių sutrikimų, 3. tiflopedagogas - turintiems regos sutrikimų, 4. surdopedagogas- turintiems klausos sutrikimų. 5. Specialiąją pagalbą gauna specialiųjų poreikių vaikai. **Specialiosios pagalbos organizavimas:** 1. Logopedo etatas steigiamas ikimokyklinėje ir priešmokyklinėje įstaigoje, jei joje mokosi 25-30 kalbos ir komunikacijos sutrikimus turintys vaikai, mokykloje – darželyje – 40-45 kalbos ir komunikacijos sutrikimus turintys vaikai, bendrojo lavinimo mokykloje – 55-60 kalbos ir komunikacijos sutrikimus turintys vaikai. 2. Specialiojo pedagogo etatas steigiamas ikimokyklinėje ir priešmokyklinėje ugdymo įstaigoje, jei joje mokosi 20-24 SUP mokiniai, mokykloje-darželyje – 20-27 SUP mokiniai, bendrojo lavinimo mokykloje – 20-30 SUP mokinių. **Specialiąją pedagoginę pagalbą specialistai teikia tuomet**, kai ją skiria mokiniui PPT ar mokyklos specialiojo ugdymo komisija.

**Specialiojo pedagogo darbo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje:**

1. Pagrindinė darbo forma yra pratybos (individualios-1 mokinys, pogruginės- 2-4 mokiniai, grupinės- 5-8 mokiniai).

2. SUP mokiniais specialiojo pedagogo pagalba teikiama pamokų metu.

3. Specialusis pedagogas dirba specialiojo ugdymo kabinete ar bendrojoje klasėje pagal mokyklos direktoriaus patvirtintą tvarkaraštį.

4. Specialusis pedagogas tvarko specialiojo ugdymo dokumentaciją, rengia veiklos programą ir ataskaitą, sudaro specialiąsias programas SUP vaikų pažintinės veiklos ugdymui ir sutrikusių funkcijų lavinimui (Specialiosios pedagoginės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas. Nr. ISAK-837. 2004).

Dažnai kyla sunkumų diferencijuojant sąvokas „specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai“ ir „specialiųjų poreikių mokiniai“. Ališauskas (2002) specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) moksleivius apibūdina kaip patiriančius stabilių mokymosi sunkumų ir negalių. *“Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkoje“* (2002) pažymima, kad specialiųjų poreikių (SP) moksleiviais vadinami tie asmenys, kurie priskiriami bent vienai sutrikimų klasifikacijoje minimai sutrikimų grupei. Asmenis SUP grupei priskiria švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija (SUK), pedagoginė psichologinė tarnyba (PPT), specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras (SPPC) pagal dešimt kriterijų: ugdymo turinio ir būdų pritaikymą (programos lygį, keitimo trukmę, ugdymo būdus, metodus, ugdymosi tempą, asmenis, pritaikiusius programą), ugdymo aplinkos pritaikymą (aplinkos ir patalpų, vietos, ugdomosios kompensacinės technikos ir įrangos pritaikymas), specialiosios pedagoginės psichologinės pagalbos intensyvumą, specialiųjų ugdymo priemonių vartojimą, pedagoginę psichologinę ir socialinę pagalbą šeimai. Įvertinus mokinių ugdymosi poreikius pagal minėtus kriterijus, numatoma veiksminga specialioji pedagoginė psichologinė ir socialinė pagalba SUP moksleiviui.

Pedagoginės ir psichologinės pagalbos (2003) teikimo modelyje numatyti trys specialiosios pedagoginės ir psichologinės pagalbos SUP moksleiviams teikimo lygmenys:

**1. pirmas lygmuo** – pagalbą teikia švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija (SUK) ir dirbantys joje specialistai (specialusis pedagogas, logopedas, socialinis pedagogas, psichologas) bei kiti komisijos nariai - pradinių klasių ir dalykų mokytojai,

**2. antras lygmuo** – pagalbą teikia savivaldybės pedagoginė psichologinė tarnyba (PPT) ir joje dirbantys specialistai (psichologas, specialusis pedagogas, logopedas, socialinis darbuotojas, gydytojas),

**3. trečias lygmuo** - pagalbą teikia specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras (SPPC) ir jame dirbantys specialistai (psichologas, specialusis pedagogas, logopedas ir kt. specialistai).

Moksleivių specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio įvertinimo, ugdymo turinio pritaikymo ir ugdymo organizavimo klausimams spręsti mokyklose dirba *specialiojo ugdymo komisija (SUK)*. Komisija sudaroma iš 5-9 asmenų: švietimo įstaigos vadovo ar pavaduotojo, specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, socialinio darbuotojo, psichologo), dalykų mokytojų, klasės auklėtojų. Komisija savo darbą planuoja metams, posėdžius organizuoja kartą per mėnesį, rašo posėdžių protokolus. Ališauskas (2002) teigia, kad SUK yra palanki institucija individualizuoto ugdymo procesų dalyviams (mokytojams, SP mokiniams, jų tėvams, specialistams, administracijai) bendradarbiauti. ***Bendrojo ugdymo įstaigos SUK atlieka šias funkcijas:***

1. gavusi tėvų sutikimą, atlieka vaiko specialiųjų poreikių pradinį vertinimą,
2. aptaria darbo su vaiku būdus, metodus, planus ir programas, teikia rekomendacijas su vaiku dirbančiam mokytojui,
3. konsultuoja mokytojus ir tėvus,
4. rekomenduoja modifikuoti bendrąsias dalykų programas,
5. apibūnėja mokytojų parengtas programas,
6. gavusi tėvų sutikimą, siunčia vaiką gilesniam specialiųjų poreikių tyrimui ir jų priežasčių nustatymui,
7. tvarko SP vaikų apskaitą,
8. kaupia metodinę medžiagą ir literatūrą apie specialųjį ugdymą,
9. teikia siūlymus švietimo įstaigos vadovui, mokytojų tarybai dėl SUP vaikų ugdymo organizavimo. (Įsakymas dėl švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo. Nr. 1057. 2000).

Individualios ugdymo programos samprata per pastaruosius dešimtmečius buvo nuolat tikslinama ir atnaujinama. LR Specialiojo ugdymo įstatyme (1998, VIII 969) **individuali ugdymo programa** apibūdinama kaip programa, skirta asmens individualiems gebėjimams ugdyti ir specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti. Pateikiamas modifikuotos, adaptuotos, specialiosios programų apibūdinimas. *Specialiosios pedagoginės pagalbos specialiųjų poreikių mokiniams bendrojo ugdymo įstaigose tvarkoje (1993) individuali programa* apibūdinama kaip iš esmės pakeista bendrojo lavinimo programa, pagal kurią ugdomi sutrikusio intelekto mokiniai. *Bendruosiuose ugdymo planuose 2005-2007 m.m. (2005, Nr. ISAK 663)* pateikiamas adatuotos ir modifikuotos programų, kurias privalo rengti mokytojai SUP mokiniams bendrojo lavinimo mokykloje, apibūdinimas. Ališauskas (2002) patikslina individualios ugdymo programos sampratą teigdamas, kad bet kuri programa (modifikuota, adaptuota) yra individuali, jeigu ji taikoma konkrečiam mokiniui. SUP mokiniui, nepajėgiančiam įsisavinti bendrosios ar modifikuotos programos, yra adaptuojama bendrojo lavinimo (sunkiai įsisavinamų dalykų) programa. Adaptuota programa yra iš esmės palengvinta, supaprastinta bendroji programa, pritaikyta individualioms mokinio reikmėms, atitinkanti mokinio sugebėjimus ir realųjį mokymosi lygį. *Bendruosiuose ugdymo planuose 2005-2007 m.m.* pateikiamas modifikuotos ir adaptuotos programų apibūdinimas:

**Modifikuota programa**- SP mokiniui pritaikyta bendrojo lavinimo programa, leidžianti jam ugdytis pagal išsilavinimo standartus.

**Adaptuota programa** – išsilavinimo standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, pritaikyta mokinio gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui.

SUP vaikų ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje reglamentuojamas jau minėtais įstatymais (Švietimo įstatymas, Specialiojo ugdymo įstatymas, įstatymus lydintys aktai) ir



remiasi specialiojo ugdymo principais: humaniškumo, demokratiškumo, racionalumo, atsinaujinimo, normalizacijos, decentralizacijos, integracijos. Teisiniuose dokumentuose numatyti specialiojo ugdymo tikslai, uždaviniai, ugdymo organizavimo tvarka orientuoti į kuo mažesnę vaiko aplinkos ribojimą ir kuo didesnę šių vaikų socialinę integraciją. Specialiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo lavinimo mokyklose yra grindžiamas vaiko supratimu, atjauta, įtraukimu į visuomenės gyvenimą, artimu bendravimu su šeima, nuolatinio mokytojų ir tėvų konsultavimu, gerosios patirties sklaida, mokyklos bendruomenės švietimu specialiojo ugdymo klausimais. *Svarbiausias specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjas mokykloje yra specialusis pedagogas, teikianti neatidėliotiną, sistemingą, individualią bei kryptingą pagalbą mokytojams, SP vaikams ir jų tėvams.*

**Specialiojo pedagogo funkcijos bendrojo lavinimo mokykloje.** Specialiojo pedagogo veiklą bendrojo lavinimo mokykloje apsprendžia jo teisės ir pareigos, vertybinės nuostatos, veiklos turinys, formos ir funkcijos, darbo organizavimas ir reglamentavimas. *Specialusis pedagogas –specialistas, turintis aukštąjį pedagoginį išsilavinimą ir įgijęs specialiojo pedagogo profesinę kvalifikaciją.* Jis yra vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokytojas ir komandinio darbo atstovas, gebantis bendrauti ir bendradarbiauti su mokytojais, SP vaikais, jų šeimomis, specialistais. *Svarbiausias specialiojo pedagogo veiklos tikslas – sudaryti tinkamą mokymosi aplinką SUP vaikui, aprūpinti kokybiškomis vaizdinėmis priemonėmis ir garantuoti vaiko ugdymą atsižvelgiant į jo specialiuosius poreikius ir gebėjimus.* Specialiojo pedagogo kompetencija leidžia jam dirbti bendrojo lavinimo mokykloje, ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, specialiojoje mokykloje ar ugdymo centre. Specialiojo pedagogo teisės, pareigos, funkcijos bendrojo lavinimo mokykloje apibrėžtos specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos apraše (2004-06-03 Nr. ISAR- 838):

***Specialiojo pedagogo teisės švietimo įstaigoje:***

1. dalyvauti SUK darbe,
2. lankytis pamokose ir papildomo ugdymo renginiuose,
3. gauti informaciją apie ugdytinius iš švietimo, globos, vaiko teisių apsaugos ir kitų institucijų bei PPT tarnybų,
4. teikti siūlymus pedagogams, tėvams, administracijai,
5. gauti naujausią mokslinę, metodinę informaciją SUP moksleivių pažinimo, ugdymo ir globos klausimais,
6. pagal teisės aktuose nustatytą tvarką sistemingai tobulinti savo profesinę kompetenciją,
7. turėti tinkamas sąlygas, kokybišką mokomąją medžiagą dirbti su SUP moksleiviais.

***Specialiojo pedagogo pareigos švietimo įstaigoje:***

1. taikyti efektyvius mokymo metodus, tinkamas mokomąsias priemones, reikiamu lygmeniu individualizuoti ugdymo programą atsižvelgiant į moksleivių galimybes ir poreikius,
2. bendradarbiauti su SUP vaiko tėvais, PPT darbuotojais, kitų tarnybų specialistais įvertinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius ir adaptuojant ugdymo turinį,
3. vykdyti SUK ir PPT rekomendacijas, nepažeidžiant konfidencialumo informuoti tėvus, kitus suinteresuotus asmenis apie vaiko ugdymosi pažangą, sunkumus, problemas,
4. sprendžiant SUP vaiko ugdymosi problemas, neperžengti savo profesinės kompetencijos ribų ir nevengti konsultuotis su specialistais,
5. griežtai laikytis darbo drausmės, etikos normų, propaguoti naujas pažangias SUP vaikų socializacijos idėjas savo mokykloje ir vietos bendruomenėje.

***Specialiojo pedagogo funkcijos švietimo įstaigoje:***

1. specialiojo pedagogo pagrindinė darbo forma - individualios, pogrupinės ir grupinės pratybos,
2. specialusis pedagogas nustato mokinių mokymosi sunkumų priežastis, identifikuoja specialiuosius ugdymosi poreikius,
3. padeda rengti mokytojams modifikuotas ir adaptuotas programas, bendradarbiauja su ugdymo įstaigoje dirbančiais mokytojais, teikia jiems rekomendacijas dėl SUP vaikų ugdymo,
4. bendradarbiauja su SUP vaikų tėvais, teikia jiems rekomendacijas, įtraukia tėvus į individualizuoto ugdymo procesą,
5. fiksuoja SUP vaikų individualią pažangą,
6. dalyvauja SUK darbe,
7. pildo ir saugo reikalingus dokumentus.

***Specialiojo pedagogo dokumentaciją bendrojo lavinimo mokykloje sudaro*** („Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo SUP vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka“, 1993-05-27 Nr. 27):

1. veiklos programa,
2. SUP mokinių sąrašai (tirtų SUK, PPT, SPPC),
3. pratybų tvarkaraštis,
4. individualios, pogrupinės ir grupinės programos mokinių sutrikusioms funkcijoms lavinti,
5. vedamų pratybų apskaitos žurnalas,
6. pažymos dėl specialiojo ugdymo skyrimo(6 forma) ir dėl specialiųjų poreikių nustatymo (4 forma).

Specialusis pedagogas du kartus per metus rašo darbo ataskaitą ugdymo įstaigos vadovui, PPT teikia veiklos programas, tvarkaraščius, SUP mokinių sąrašus, mokslo metų pabaigoje-ataskaitą apie SUP vaikų ugdymą.

Specialusis pedagogas gali dirbti vienoje ar keliose švietimo įstaigose. Darbo vietą jam skiria švietimo įstaiga. Įstaigos vadovas tvirtina specialiojo pedagogo pareiginę instrukciją, specialiojo pedagogo veiklos tvarkaraštį ir atlieka administracinę kontrolę (Ambrukaitis, 2005).

Specialusis pedagogas (specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2004-06-03 Nr. ISAR- 838) individualiems, pogrupiniams ir grupiniams užsiėmimams sudaro specialiojo ugdymo programas, kuriose, suderinęs su dalyko mokytoju ir jo teminiu planu, užrašo užsiėmimo temą, mokinio lavinamas sutrikusias funkcijas ir pažymi naudojamas pamokoje korekcines užduotis. Programa gali būti sudaroma mėnesiui, trimestriui ar pusmečiui, priklausomai nuo mokinio mokymosi pasiekimų ir sunkumų. Pusmečio pabaigoje (du kartus per metus) specialusis pedagogas rengia savo veiklos atskaitą mokyklos vadovui. Rekomenduojama bendradarbiauti, nuolat ir sistemingai palaikyti ryšius su SUP mokinių tėvais. Viena iš bendradarbiavimo su tėvais forma – bendravimas raštu (SUP mokinių tėvai retai ateina pas specialųjį pedagogą, dažnai mažai domisi mokinio mokymosi pasiekimais). Galimas specialiojo pedagogo bendradarbiavimo su tėvais modelis: specialusis pedagogas du kartus metuose pateikia SUP mokinių tėvams trumpą mokinio mokymosi pasiekimų apibūdinimą, esant reikalui, gali dažniau informuoti tėvus raštu apie mokinio mokymosi, elgesio, sutrikusių funkcijų lavinimo rezultatus. Informaciniame lapelyje yra skiltis, skirta tėvų pastaboms, kurioje tėvai užrašo savo pastebėjimus, mokinio poreikius, kitas pastabas.

Lietuvoje specialiesiems pedagogams nėra sudaromos palankios sąlygos ugdyti SUP mokinius bendrojoje klasėje, nėra skiriama pakankamai lėšų ir yra ribotas specialiojo pedagogo darbo krūvis. Todėl specialusis pedagogas dažniausiai veda užsiėmimus atskiroje klasėje, tuo pačiu išskirdamas SUP mokiniu iš kitų tarpo. Summey, Strahan (cit. Galkienė, 2004) atlikti tyrimai rodo, kad specialieji pedagogai, vedantys savo užsiėmimus atskirose klasėse, sutelkia dėmesį į SUP mokinių sutrikimus ir kelia menkesnius reikalavimus, nei mokiniams, kuriuos moko bendrojoje klasėje. Akcentuojama mokytojo ir specialiojo pedagogo bendradarbiavimo reikšmė dirbant vienoje klasėje, mokytojų, kaip partnerių veikla, vadovavimasis bendru planu. Pabrėžiama būtinybė sudaryti SUP mokiniui sąlygas veikti bendrame klasės ugdymo procese.

*Pastaruoju metu specialiojo ugdymo prioritetu yra laikomas ugdymo turinio pritaikymas SUP moksleiviams, jo individualizavimas ir diferencijavimas.* Čia pagrindinis vaidmuo tenka bendrojo lavinimo įstaigų specialiesiems pedagogams, nuolat bendraujantiems ir bendradarbiaujantiems su mokytojais, specialistais, SUP vaikais ir jų tėvais. Specialieji pedagogai turi ne tik griežtai vykdyti pareiginėje instrukcijoje numatytas veiklos funkcijas, teises ir pareigas, bet ir laikytis specialiojo ugdymo kompetencijos nuostatų, numatytų „Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams“ projekte (Ambrukaitis, 2005).

Specialiojo ugdymo kompetencijos (Ambrukaitis, 2005) nėra naujas dalykas, šių kompetencijų nuostatų laikomasi rengiant specialiuosius pedagogus, keliant dirbančių pedagoginių darbuotojų profesinę kvalifikaciją. Jos suformuluotos remiantis specialiuju pedagogų rengimo patirtimi, SP vaikų ugdymosi problemų analize. Pirmos keturios kompetencijos apibrėžia mokytojų gebėjimus, penkta ir šešta kompetencijos apibrėžia specialiojo pedagogo gebėjimus:

5. *Gebėjimas taikyti kompensacines priemones ugdant sutrikusios regos, klausos, kalbos ir komunikacijos bei kitų negalių turinčius vaikus.* Šią kompetenciją privalo turėti specialieji pedagogai, atitinkamų sričių specialistai, mokytojai turėtų nevengti ją įgyti, tačiau mokytojui realiai jos gali neprireikti bendrojo lavinimo mokykloje.

6. *Gebėjimas teikti profesionalias konsultacijas pradinėse klasių bei dalykų mokytojams SUP mokinių pažinimo, jų įvertinimo ir ugdymo individualizavimo klausimais.* Tai yra tik specialiojo pedagogo kompetencija. Jei mokyklos specialusis pedagogas turi gerai įvaldęs šią kompetenciją, mokyklos mokytojai geba individualizuoti ir diferencijuoti SUP mokinių ugdymą.

Ambrukaitis (1997), Ruškus, Ambrukaitis (2002), Galkienė (2003) teigia, kad specialiuju ugdymosi poreikių (SUP) mokinių integruoto ugdymo patirtis Lietuvoje dar nėra didelė ir pakankamai pozityvi, tačiau dominuoja pozityvios SUP mokinių ugdymo tendencijos. Mokslinių tyrimų metu Ambrukaitis (2004), Ruškus (2002), Galkienė (2004) išsiaiškino, kad pradinėse klasių ir dalykų mokytojams sudėtinga savarankiškai pastebėti ir įvertinti mokinių mokymosi sunkumus, individualizuoti ugdymą. Didžiausių sunkumų mokytojams, ugdantiems SUP mokinius sukelia trečia ir ketvirta kompetencijos (Ambrukaitis, 2005). Šių kompetencijų įgijimas didžia dalimi priklauso nuo mokyklų specialiuju pedagogų kompetencijos. Pirmiausia šias kompetencijas turi turėti specialusis pedagogas, vėliau, remdamasis žiniomis, praktine patirtimi, gebėjimu susiorientuoti įvairiose profesinėse situacijose, specialusis pedagogas konsultacijų, pokalbių, pranešimų metu privalo rengti mokytojus darbui su SP mokiniais. Specialųjį pedagogą, atsižvelgiant į jo teikiamas paslaugas ir atliekamą veiklą, galima vadinti specialiuoju pedagogu konsultantu, kaip tai daroma Švedijoje (Tinglev, 2000). Lepaitė, Jucevičienė (2000) teigia, kad kompetencijos sąvoką vartojame pabrėždami žmogaus profesines galias praktinėje srityje, įgūdžiai, mokėjimai, žinios ir gabumai, sąlygojantys asmens gebėjimus, sąlygoja kvalifikacijos suteikimą ir yra laikytini kompetencijos šerdimi. Remiantis kompetencijos ir veiklos konteksto sąveikos tendencija, kompetenciją galima apibrėžti kaip asmens gebėjimą perkelti žinias ir įgūdžius į naujas situacijas, tuo pačiu įgalinat žmogų veikti įvairiuose veiklos lygiuose. Астафьева, Бачина (2005) išskyrė keturias specialiojo pedagogo asmenybės savybes, būtinas sėkmingai specialisto veiklai: 1. humaniškumas, profesionalumas, žingeidumas, 2. gilios pedagoginės-psichologinės žinios ir gebėjimai, 3. specialiosios pedagogikos žinios, 4. metodinės

žinios. H. Малофеев (2005) teigia, kad bendrojo lavinimo mokyklos mokytojai yra atsakingi už SUP mokinių ugdymą ir ugdymąsi, specialusis pedagogas turi suteikti pagalbą ne tik mokiniui, bet ir jį ugdančiam mokytojui(konsultuoti), pagalbos formos ir būdai yra labai įvairūs - vadovėlių parinkimas, individualių ugdymo programų sudarymas, ugdomosios medžiagos, informacijos kiekis, pritaikymas. Specialiojo pedagogo pagalbos būdų ir formų pasirinkimas priklauso nuo mokytojų ir mokinių poreikių. Galkienė (2003), apibendrinama Lietuvoje ir užsienio šalyse sudaromų individualių ugdymo programų turinį pastebi, kad užsienio šalyse SUP mokinių ugdymo turinys orientuotas į nuoseklų moksleivių rengimą savarankiškam gyvenimui, akcentuojamas darbinių ir kasdieninių įgūdžių sudarymas. Lietuvoje rengiamų individualių ugdymo programose pasigendama konkrečių SUP mokinių ugdymo tikslų ir uždavinių, dažnai ugdymas vyksta chaotiškai, neatsižvelgiama į mokinių ugdymosi pasiekimus ir sunkumus, gebėjimus, mokoma visų temų iš eilės arba to, ką mokinys jau gerai moka. Ugdymo turinys SUP mokiniui turi būti planuojamas atsižvelgiant klasės ugdymo turinį ir moksleivio specialiuosius poreikius, kitaip SUP mokiniui bus sudaryta atskirties situacija.

Pastaruoju metu atkreiptas dėmesys į specialiojo pedagogo asmenį, analizuota, kokie veiksniai skatina specialiojo pedagogo veiklos motyvaciją. Kaffemanienė, Šadbaraitė (2005) išskyrė tris svarbiausias specialiojo pedagogo veiklos kryptis: pagalba mokiniui, mokytojų ir tėvų konsultavimas, dokumentų rengimas, kaupimas, tvarkymas. Specialiojo pedagogo veiklos motyvaciją (Kaffemanienės, Šadbaraitės nuomone) skatina tikėjimas SUP mokinių ugdymosi galimybėmis ir ugdymo prasingumu, didelių sunkumų kelia privalomos dokumentacijos gausa, pastebimas abejojimas ir nepasitikėjimas turima kompetencija. Darbo sąlygos neturi didelės reikšmės veiklos motyvacijai, tačiau ją lemia gaunamas atlygis už atliktą darbą, dalykinis ir asmeninis bendravimas su kolegomis.

Apžvelgus specialiojo pedagogo veiklos sritis, funkcijas, teises ir pareigas pastebėta, kad specialusis pedagogas yra svarbiausias specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjas bendrojo lavinimo mokykloje, todėl galima daryti prielaidą, kad specialiojo pedagogo kompetencija turi didelę įtaką specialiosios pedagoginės pagalbos veiksmingumui, specialiojo ugdymo kokybei bendrojo lavinimo mokykloje.

Apie tai, ar kompetentingas specialusis pedagogas, gali pasakyti mokyklos vadovas, administracija, mokytojai, tėvai ir vaikai. Jie yra potencialūs specialiojo pedagogo darbo vertintojai. Specialiojo pedagogo, kaip ir kitų mokytojų, darbas vertinamas remiantis pedagogų atestacijos nuostatuose numatytais kriterijais. Šio specialisto, kaip ir visų mokytojų, darbo vertinimo procese dalyvauja mokyklos vadovas ir specialiai sudaryta komisija, tačiau visiškai neatsižvelgiama į mokyklos bendruomenės narių (tėvų, mokytojų, vaikų) nuomonę apie specialiojo pedagogo darbo kokybę. Pedagogų darbas vertinamas tam tikrais **kriterijais grįsta**

**vertinimo sistema** - prieš vertinimo pradžią vertintojas formuluoja vertinimo kriterijus, vėliau atliekant vertinimą vertinamojo asmens darbo rezultatai yra lyginami su iš anksto apibrėžtais kriterijais. Vertinimas yra sudėtingas instrumentas, kurio pagalba įvertinamas mokytojo darbo efektyvumas – reikšmingas veiklos rezultatas ar pasekmė (Zybartas, 1995). Autorius pedagogų darbo vertinimą vadina inspektavimu (tai pedagoginio darbo stebėjimas, aptarimas, koregavimas) ir teigia, kad inspektavimas tai nėra darbo trūkumų, dokumentų pažeidimo faktų ieškojimas. Jo esmę sudaro domėjimasis tuo, kai gerbiama, ugdoma, vertinama ugdytinio asmenybė, kaip vyksta dalykinis ugdytinių augimas. Galima apibendrinti inspektavimo esmę, kaip pagalbą mokytojui pastebėti, suvokti ir siekti pataisyti daromas klaidas darbe.

*Vertinimas* – konkretus ir vienareikšmis pedagogų veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymas (Zybartas, 1995), jis remiasi tokiais principais: pagrįstumo, patikimumo, veiksmingumo, nešališkumo. Zybartas teigia, kad:

- *Vertinimas turi būti tikslingas*, nes vertinama tai, kas buvo numatyta pasiekti ugdymo procese
- *Vertinimas turi būti atviras ir skaidrus*, teikiantis informaciją apie vertinimo kriterijus ir vertinimo tikslus visiems suinteresuotiems vertinimo rezultatais ir patiems vertinamiesiems;
- *Vertinimas turi būti konstruktyvus* – teikti grįžtamąją informaciją, reikalingą konstruktyviai spręsti iškilusias problemas;
- *Vertinimas turi būti informatyvus*, t.y. vertinimo informacijai pateikti turi būti pasitelkiami įvairūs informacijos sutvarkymo ir pateikimo būdai: aplankai, aprašai, recenzijos, kompiuterinės priemonės;
- *Vertinimas turi būti visapusiškas*, t.y. vertinimas atliekamas įvairiais darbo etapais ir pasitelkus įvairius vertinimo metodus, kurie teikia išsamią informaciją apie visas vertinamąsias sritis;
- *Vertinimas turi būti ekonomiškas*, t.y. vertinimui atlikti reikalingos laiko ir materialinės sąnaudos turi būti optimalios;
- *Vertinimas turi būti objektyvus*. Ši nuostata reikalauja organizuojamo vertinimo bešališkumo. Atliekant vertinimą siekiama kuo didesnio vertinimo rezultatų patikimumo ir validumo, pasitelkiamos šiuolaikinės vertinimo technologijos.

Specialusis pedagogas taip pat yra bendrojo lavinimo mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokytojas, todėl galima teigti, kad jo darbą taip pat galima vertinti remiantis kai kuriais mokytojų darbo vertinimo kriterijais. Zybartas teigia, kad mokytojų darbo vertintojais gali būti mokyklos vadovai, ekspertai, pedagogai, tėvai ir mokiniai. Specialiojo pedagogo darbą taip pat gali vertinti Zybarto minimi vertintojai. Autorius vertinimo kriterijus suskirstė į keturias grupes: ugdymo proceso organizavimas, ugdymo rezultatai, mokytojo

kvalifikacija, mokytojo asmenybė ir savybės. Visi aštuoni pirmos grupės – *ugdymo proceso organizavimas* – vertinimo kriterijai tinka ir specialiojo pedagogo darbo vertinimui. Antros grupės – *ugdymo rezultatai* – vertinimo kriterijai ne visi tinka specialiojo pedagogo darbo vertinimui. Specialusis pedagogas nevertina SUP mokinių žinių kontrolinių darbų metu, šie mokiniai nedalyvauja egzaminuose, nevertinamas mokinių loginis mąstymas, sudėtinga įvertinti mokinių darbo racionalumą. Todėl specialiojo pedagogo darbo pagal minėtus antros grupės kriterijus galima nevertinti. Ne mažiau svarbūs yra kiti šios grupės kriterijai (mokinių vertybinių nuostatų formavimas, jaunuolių parengimas gyvenimui, kūrybiškumo ugdymas), pagal kuriuos galima vertinti specialiojo pedagogo Darbos su specialiujų ugdymosi poreikių mokiniais rezultatus. Trečios – mokytojo kvalifikacija -ir ketvirtos –mokytojo asmenybė, savybės - grupės kriterijai tinka specialiojo pedagogo darbo vertinimui. Specialiojo pedagogo darbo specifiškumui vertinti reikalingi ir nauji kriterijai, kurių pagalba galima būtų įvertinti specialiojo pedagogo teikiamas konsultacijas mokytojams ir tėvams bei korekcinio pobūdžio pagalbą SUP mokiniams. Išanalizavus Zybaro (1995) mokytojo praktinio darbo vertinimo kriterijus galima teigti, kad jie ne visiškai tinka specialiojo pedagogo darbo vertinimui. Norėdami pritaikyti šiuos kriterijus specialiojo pedagogo darbo vertinimui, turėtume pakoreguoti antros grupės vertinimo kriterijus ir įtraukti naujus, kurių pagalba galima būtų vertinti specialiojo pedagogo specifinę veiklą (konsultacijas, SUP mokinių specialiujų ugdymosi poreikių tenkinimą).

Pedagogų atestacijos nuostatai (1998) sukonkretino mokytojų darbo vertinimo kriterijus, tikslus, atestacinės komisijos sudėtį, reikalavimus atestacijos pasirengimui. Pedagogų atestacija siekiama įvertinti mokytojų teorinį pasirengimą, praktinės veiklos rezultatus ir suteikti kvalifikacinę kategoriją. Atestacijos nuostatuose atkreiptas dėmesys ir į specialiuosius pedagogus, 30 punkte kalbama apie kvalifikacinės kategorijos suteikimą specialiesiems pedagogams, specialiuosius pedagogus pradėta vadinti mokytojais. Kyla klausimas, ar tikslinga specialiuosius pedagogus vadinti mokytojais? Specialiojo pedagogo darbo specifika skiriasi nuo mokytojo darbo. Žinoma, dauguma pedagogų darbo vertinimo kriterijų tinka ir specialiajam pedagogui, tačiau siekdami objektyvaus vertinimo, turėtume įrašyti naujus, tinkančius tik specialiajam pedagogui, darbo vertinimo kriterijus. Norėdami pateikti galimus naujus specialiojo pedagogo darbo vertinimo kriterijus, turime išanalizuoti esamų kriterijų tinkamumą specialiojo pedagogo darbo vertinimui (kriterijai pateikiami parengtose formose). Pirmoje formoje pedagogas pildo *savo pedagoginių gebėjimų vertinimą*, kuriuos tinka pildyti ir specialiajam pedagogui. Antrą formą pildo pedagogo pamokas stebintys atestacinės komisijos nariai, ši forma taip pat tinka specialiojo pedagogo darbo vertinimui. Trečią formą pildo metodinio ratelio pirmininkas, kurioje atsispindi pedagogo nepamokinė veikla ugdymo įstaigoje; specialusis pedagogas ne tik veda pamokas, vykdo visuomeninius įpareigojimus, jis atlieka specifines

funkcijas - konsultuoja mokytojus ir tėvus, dirba SUK - todėl šią formą reikėtų papildyti naujais kriterijais, kuriais būtų galima vertinti minėtą specialiojo pedagogo veiklą. Ketvirtą formą – *pedagogo kompetencijos vertinimas* – pildo mokytojo vykdomos veiklos (pamokų, užklausinės veiklos) stebėtojas. Norėdami pritaikyti šią formą specialiojo pedagogo kompetencijos vertinimui, turėtume papildyti ją naujais kriterijais. Atsižvelgdami į dvi svarbiausias specialiojo pedagogo kompetencijas (Ambrukaitis, 2005), turėtume įrašyti tokius kriterijus: specialiojo pedagogo gebėjimas įvertinti mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius, gebėjimas adaptuoti ugdymo turinį, konsultuoti mokytojus, SUP mokinių tėvus, rengti pranešimus specialiojo ugdymo klausimais, teikti pagalbą SUP mokiniams, ugdyti mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius, rengti vaizdines priemones SUP mokinių sutrikusioms funkcijoms lavinti. Penktąją formą – pedagogo demografiniai duomenys – pildo pats pedagogas, ji visiškai tinka ir specialiajam pedagogui. Šeštąją formą – pedagogo praktinės veiklos įvertinimo pažyma - pildo mokyklos vadovas. Šią formą taip pat reikia papildyti naujais kriterijais, kadangi esantys kriterijai neatspindi visos specialiojo pedagogo veiklos bendrojo lavinimo mokykloje; čia tinka ketvirtoje formoje rekomenduojami nauji specialiojo pedagogo darbo vertinimo kriterijai.

Atlikus pedagogų atestacijos nuostatų ir pedagogų darbo vertinimo kriterijų analizę paaiškėjo, kad visi atestacijos nuostatuose surašyti kriterijai tinka specialiojo pedagogo darbo vertinimui, tačiau jų nepakanka, siekiant giluminės specialiojo pedagogo veiklos analizės ir specifinės veiklos vertinimo. Jei būtų galima į pedagogų atestacijos nuostatus įtraukti rekomenduojamus naujus specialiojo pedagogo darbo vertinimo kriterijus, reikėtų pagalvoti ir apie vertinimo komisijos sudėtį bei vertintojus. Specialiojo pedagogo specifinę veiklą (konsultacijas, pagalbą adaptuojant ugdymo turinį, mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimą, pagalbą mokiniams, darbą SUK) turėtų vertinti ne tik administracijos nariai, ar tos pačios srities specialistai, bet ir visi mokyklos bendruomenės nariai (mokytojai, mokinių tėvai, patys mokiniai). Komisijos sudėtyje taip pat turėtų būti tėvai, kurie turi SUP vaikus bei mokytojai, kurie ugdo SUP vaikus. Sudarius tokį specialiojo pedagogo darbo vertinimo instrumentą, kuris remtųsi pedagogų atestacijos nuostatomis, vertinimo kriterijais ir būtų papildytas naujais, specialiojo pedagogo veiklos specifiškumą apibūdinančiais, kriterijais, patikslinta vertintojų ir komisijos sudėtis, būtų galima tikėtis išsamios ir objektyvios specialiojo pedagogo darbo veiklos analizės ir vertinimo. Tokį specialiojo pedagogo darbo vertinimo instrumentą būtina kurti jau dabar, nes darbo įvertinimas skatina siekti darbo kokybės.

Šiuo metu nėra atlikta tyrimų, kurie parodytų, kaip specialiojo pedagogo darbą vertina mokytojai ir tėvai. Taip pat nėra žinoma, kaip specialiojo pedagogo specifinę veiklą (kuri neatspindi pedagogų atestacijos nuostatuose) vertina mokyklos vadovai, administracija. Todėl šiuo metu negalima įvertinti specialiojo pedagogo darbo ir atsakyti į klausimus: Kaip jam sekasi dirbti



mokykloje? Su kokiomis problemomis susiduria? Kaip jo darbą vertina mokyklos bendruomenės nariai? Ši problema nagrinėjama magistro darbe dviem aspektais: kaip specialiojo pedagogo darbą vertina tėvai ir mokytojai ir koks specialiųjų pedagogų požiūris į teikiamą pagalbą ir konsultacijas mokyklos bendruomenės nariams (mokytojams, tėvams, vaikams).

Tikimasi, kad gauti tyrimo duomenys parodys, kokios specialiojo pedagogo pagalbos labiausiai pasigendama mokykloje, kuriose veiklos srityse specialusis pedagogas yra kompetentingas ir kuriose srityse jam dar reikia gilinti ir plėsti žinias. Taip pat šie tyrimo duomenys galėtų būti kaip svarbi informacija sudarant specialiojo pedagogo darbo vertinimo kriterijus.

**Užsienio literatūroje** Hallahan, Kauffman (2003) *specialųjį ugdymą* apibūdina kaip specialiai organizuotą mokymą, atitinkantį neįprastus ypatingojo vaiko poreikius. *Svarbiausiu specialiojo ugdymo tikslu laikoma atrasti ypatingojo vaiko gebėjimus ir juos atskleisti*. JAV specialiojo ugdymo įstatymas reikalauja ugdyti SP moksleivį mažiausiai varžančioje aplinkoje, kurią pasirenka vaikas ir jo šeima. Užsienio šalių mokslininkai (Emanuelsson, 1998, Persson, 1998, Tinglev, Thorsson, 1998) atliko eilę tyrimų, atskleidžiančių specialiosios pedagoginės pagalbos sampratą specialiojo ugdymo raidoje, specialiojo pedagogo vaidmenį ir paskirtį mokykloje. Specialiojo pedagogo vaidmens tyrimo (Emanuelsson), atlikto Didžiojoje Britanijoje, Nyderlanduose, Ispanijoje ir Australijoje, metu paaiškėjo, kad specialiųjų pedagogų vaidmuo nustatomas vietos mokyklų ugdymo aplinkoje. Vienoje šalyje ar net tos šalies atskirose mokyklose specialieji pedagogai rūpinasi tik bendrojo lavinimo mokyklose besimokančiais SP mokiniais (Australija), kitose mokyklose – specialieji pedagogai atsako už specialiąją pedagoginę pagalbą, kuri nėra integruota į bendrąjį ugdymą (Didžioji Britanija), koordinuoja kitų teikiamą pedagoginę pagalbą, ši veikla derinama ir su tiesiogine pagalba SUP mokiniams (Italija). *Siekdami SUP mokinių ugdymo kokybės ir efektyvumo, turime nepamiršti, kad specialiųjų pedagogų veikla negali būti vienintelė pagalbos SUP mokiniams galimybė. Specialiųjų pedagogų vaidmuo turi būti suprantamas kaip kiekvieno asmens, atsakingo už bendrąjį ugdymą, tobulėjimo pradžia* Specialiųjų pedagogų pareiga aktyviai siekti ugdymo ir ugdymosi proceso tobulinimo, o ne tik teikti pagalbą atskiriems mokiniams.

Šiaurės Anglijos mokyklose 2006 metais buvo atliktas tyrimas, kuris atskleidė specialiųjų pedagogų esminį vaidmenį. Tyrimo autoriai Baker, Bosman teigia, kad specialiųjų pedagogų vaidmuo mokyklose – būti specialiojo ugdymo koordinatoriais, kurie ne tik suteikia neatidėliotinę pagalbą SP mokiniams, teikia konsultacijas mokytojams, bet ir analizuoja mokyklos specialiojo ugdymo plėtrą bei pateikia analizės duomenis ir rekomendacijas specialiojo ugdymo kokybei gerinti. Crowther, Dyson (2001) Olandijos mokyklose atlikto tyrimo metu (tyrimo tikslas – išanalizuoti specialiųjų pedagogų ir mokytojų, dirbančių su

emocijų ir elgesio sutrikimų turinčiais vaikais, praktinę patirtį) išsiaiškino, kad mokytojai lygina mokinio potencines galimybes su akademiniiais pasiekimais ir mokymosi sunkumais, o akademinis įgūdžius lygina su elgesio ir emocijų sutrikimais bei tėvų atsiliepimais apie savo vaiko elgesį. Specialieji pedagogai turi susidaryti idealaus SP mokinio vaizdinį, tai mokins, neturintis didelių gabumų, ne visuomet tinkamai besielgiantis pamokose, tačiau noriai dirbantis pamokose. Atsižvelgdami į dviejų grupių respondentų nuomonę autoriai teigia, kad specialiųjų pedagogų požiūris į SUP mokinius labiau priimtinas, nei mokytojų, kurie apie mokinius sprendžia pagal jo elgesį pamokose ir raidos sutrikimus. Maras, Aveling (2006) atlikusi tyrimą Londono N pradinėse mokyklose apie SUP mokinius tėvų bendravimą su specialiuoju pedagogu teigia, kad tik tėvai geriausiai pažįsta savo veikus, todėl būtent jų pastebėjimai, vaikų elgesio ir mokymosi analizė gali turėti didelę įtaką vaiko ugdymui ir ugdymuisi mokykloje, mokytojų požiūriui į vaiką kaip individualybę.

Mokytojui keliami reikalavimai (Hallahan, Kauffman, 2003) orientuoti į profesinę kompetenciją, aiškias etnines nuostatas, vaiko raidos išmanymą ir pedagoginę patirtį su SP mokiniais. Specialiajam pedagogui keliami reikalavimai orientuoti ne tik į profesinę kompetenciją, bet ir į:

1. *Mokinių, turinčių mokymosi problemų, mokymą.* Specialusis pedagogas turi turėti ne tik kantrybės ir vilties, bet ir techninių įgūdžių, leidžiančių taip pateikti mokomąsias užduotis moksleiviams, kad šie jas suprastų ir tinkamai priimtų.

2. *Moksleivių sunkių elgesio problemų valdymą.* Turi išmanyti technikas, leidžiančias išjudinti labai užsidariusius ir pernelyg agresyvius moksleivius, išmokyti juos būtinų socialinių įgūdžių.

3. *Pažangios technikos naudojimą.* Turi būti ne tik susipažinę su įvairiausia technine įranga, bet ir gebėti įvertinti jų privalumus bei trūkumus mokydami SP (ypatinguosius) vaikus.

4. *Specialiojo ugdymo teisės išmanymą.* Neįgaliųjų moksleivių teisės išvardintos federaliniuose ir valstijų įstatymuose. Specialieji pedagogai privalo ginti savo neįgaliųjų moksleivių teises, turi suvokti teisės reikalavimus ir draudimus.

Reikalavimai specialiesiems pedagogams tiek įvairiose mokyklų sistemose, tiek valstijose yra skirtingi, tačiau, neskaitant išvardintų bendrųjų reikalavimų ir keliamų individualių reikalavimų skirtingose mokyklose, Hallahan, Kauffman (2003) teigia, kad specialieji pedagogai privalo teikti ne tik labai kokybišką, bet ir labai individualų, ilgalaikį, neatidėliotiną bei kryptingą mokymą. Tai aktualu ir Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų specialiesiems pedagogams.

JAV pagrindinis specialiojo ugdymo įstatymų, priimtų per pastaruosius du dešimtmečius tikslas – priversti mokytojus susidomėti individualiais neįgaliųjų moksleivių poreikiais.

Individuali ugdymo programa (IUP) – svarbiausia šio domėjimosi sritis, joje išvardijama, ką mokytojai darys siekdami patenkinti individualius moksleivio poreikius. Programai turi pritarti moksleivio tėvai ar globėjai. Hallahan, Kaffman (2003), išskiria penkias nepriekaištingai sudarytos programos sudedamąsias dalis: 1. mokinio ypatingos savybės (mokymosi sunkumai ir pasiekimai) ir poreikiai, 2. dabartinis veiklos lygis, 3. specialusis ugdymas, papildomos paslaugos bei veiklos modifikavimas, 4. mokomieji tikslai, 5. metiniai tikslai. Individualią programą sudaro specialistai, (jiems skirta specialiojo ugdymo sritis), mokytojai, tėvai. Specialusis pedagogas atskiros programos mokiniui nesudaro. IUP aiškiai apibūdinami ugdymo tikslai, uždaviniai, mokinio socialiniai įgūdžiai, specialiojo pedagogo ir mokytojo veiklos turinys. Tokia programa, pritaikyta SUP mokiniui, besimokančiam bendrojo lavinimo mokykloje, panaši į Lietuvoje rengiamas programas vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto mokiniams, ugdomiems specialiosiose mokyklose. Individuali ugdymo programa geriausiai išreiškia neįgaliųjų asmenų ugdymo akto (NAUA) (1990) dvasią: kruopščiai įvertinami moksleivių poreikiai, bendradarbiaujant specialistų komandai ir tėvams, siekiama sukurti ugdymo programą, geriausiai atitinkančią moksleivio poreikius, aiškiai suformuluojami ugdymo tikslai ir uždaviniai, analizuojamas jų įgyvendinimas.

## 2 skyrius. SPECIALIOJO PEDAGOGO TEIKIAMOS PAGALBOS MOKINIAMS, TĖVŲ IR MOKYTOJŲ KONSULTAVIMO RAIŠKA IR VERTINIMAS

### 2.1. Apklausos raštu metodika

Siekiant išsiaiškinti, kaip specialiojo pedagogo darbą bendrojo lavinimo mokykloje vertina mokytojai ir SUP mokinių tėvai, buvo naudotas kiekybinio tipo duomenų rinkimo metodas: pusiau uždaro tipo apklausos raštu (anketa). Duomenims apdoroti taikyti kiekybinio tipo statistiniai duomenų analizės metodai: aprašomoji statistika, faktorinė analizė. Tyrimo duomenys apdoroti kompiuterinėmis programomis SPSS (Statistical package For Science) ir Windows Microsoft Exel programomis (Merkys, 1995; Kardelis, 2002).

**Apklausa raštu** (pusiau uždaro tipo anketa). Apklausos būdu tiriamos žinios, nuostatos, nuomonės. Ji pasižymi atlikimo paprastumu, galimybe greitai ir lengvai surinkti daug duomenų (Merkys, 1995). Planuojant tyrimą buvo parengtos skirtingos pusiau uždaro tipo anketos (klausimynai) apklausti trims respondentų grupėms: bendrojo lavinimo mokyklų mokytojams, specialiesiems pedagogams ir SUP mokinių tėvams (žr. 4 priedą). Visų anketų turinį sudarė trys dalys – anketos pildymo instrukcija, demografinių kintamųjų dalis, diagnostinių kintamųjų dalis, kurioje svarbią vietą užima atviro tipo klausimas apie specialiosios pagalbos naudą respondentams. Formuluoju anketos teiginius, klausimus, remtasi asmenine specialiojo pedagogo darbo bendrojo lavinimo mokykloje patirtimi, informacija, gauta individualių pokalbių su tėvais, mokytojais, SUP mokiniams, specialistais, specialųjį ugdymą reglamentuojančių dokumentų analize. **Pagrindinis anketinės apklausos tikslas** – atskleisti, kaip specialiojo pedagogo darbą vertina individualizuoto ugdymo proceso dalyviai (mokytojai, tėvai, specialieji pedagogai). **Antriniai (gretutiniai tikslai)** - įvertinti specialiojo pedagogo teikiamą pagalbą kiekybiniu aspektu, nustatyti silpniausias specialiosios pedagoginės pagalbos sritis ir būdus specialiojo pedagogo pagalbos efektyvumui didinti. **Klausimyną SUP mokinių tėvams** sudarė demografinis blokas (5 skalės apie amžių, lytį, gyvenamąją vietą, išsilavinimą), diagnostinis blokas (6 skalės apie vaiko mokymąsi, savijautą, tėvų bendradarbiavimą su mokytojais ir specialistais, dalyvavimą vaiko individualizuotame ugdyme), 32 teiginiai, kuriems reikėjo pritarti arba nepritarti, vienas teiginys atviro tipo, kuriuo siekiama išsiaiškinti specialiosios pedagoginės pagalbos naudą. **Klausimyną specialiesiems pedagogams** sudarė demografinis blokas (4 skalės apie darbo stažą, krūvį, vietą ir kvalifikaciją), diagnostinis blokas (4 skalės apie specialiojo pedagogo veiklos kiekybinius rodiklius, bendradarbiavimą su tėvais ir mokytojais, profesinių gebėjimų vertinimą, kvalifikacijos tobulinimą, 35 teiginiai, kuriems reikėjo pritarti arba nepritarti, vienas – atviro tipo, kuriuo siekiama išsiaiškinti specialiojo pedagogo realią veiklą atspindinčius faktus. **Klausimyną mokytojams** sudarė demografinis blokas (5 skalės apie

darbo stažą, vietą, kvalifikaciją), diagnostinis blokas (9 skalės) apie mokinio gebėjimų ir mokymosi sunkumų pažinimą, informacijos apie SUP mokinių ugdymą gavimą, ugdymo individualizavimą ir diferencijavimą, bendradarbiavimą su tėvais ir specialistais, 35 teiginiai, kuriems reikėjo pritarti arba juos paneigti; vienas teiginys atviro tipo, kuriuo siekiama išsiaiškinti specialiojo pedagogo teikiamos pagalbos naudą mokytojui.

**Statistinės analizės metodai** (aprašomoji statistika, faktorinė analizė, Pirsono koreliacija) buvo naudojami tyrimo metu gautų duomenų apdorojimui ir sisteminimui. Skaičiavimams buvo naudojama SPSS (Statistical Package for Sciences) programinė įranga, Windows Microsoft Word ir Windows Microsoft Exel programos.

**Aprašomoji statistika** modeliuoja empirinius skirstinius grafikų, lentelių, pavienių skaitmeninių rodiklių forma. Aprašomosios statistikos pagrindu atliekamas pirminis kiekybinis duomenų apdorojimas, parengiama bazė išsamesniems skaičiavimams (Merkys, 1995). Apdorojant ir sisteminant gautus tyrimo duomenis, buvo skaičiuojami kintamųjų dažniai (procentais), duomenų padėties charakteristikos (vidurkis, moda).

**Faktorinė analizė** – tai daugiamatis statistinis metodas, leidžiantis klasifikuoti įvairius kintamuosius jų tarpusavio koreliacijos pagrindu į tarpusavyje nesusijusias grupes. Faktorinė analizė suprastina didelę aibę kintamųjų, nepraranda esminės informacijos ir pateikia nesudėtingą kintamųjų sąveikos interpretacinę schemą (Merkys, 1995). Faktorinė analizė tyrime buvo naudojama norint sutankinti pirminius tyrimo kintamuosius, suskirstyti juos į faktorius bei juos atitinkančius kintamuosius. Panaudotas pagrindinių komponentų metodas ir Varimax rotacija, t. Y. Kintamųjų ašių pasukimas ieškant maksimalios dispersijos. Pirsono testu nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp kintamųjų.\* Faktorinė analizė ne tik parodo statistinio ryšio stiprumą tarp kelių požymių, bet ir leidžia išryškinti specifinius ryšių požymius, jų priežastis, tarpusavio priklausomybės dėsningumus (Bitinas, 1974).

## 2.2. Tyrimo imties charakteristika

Atliekant apklausą raštu (anketą) tyrimo imtį sudarė 250 respondentų (bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų, specialiųjų pedagogų, SUP mokinių tėvų), dirbančių ir gyvenančių Šiaulių ir Rokiškio rajonuose. Anketos išdalintos 60 Šiaulių rajono mokytojui, 30 specialiųjų pedagogų,

---

\* **Pirsono koreliacija** (Pearson Produkto Momento Koreliacija) – atspindi tiesinės priklausomybės tarp dviejų kintamųjų laipsnį, kuris svyruoja nuo +1 iki -1. Statistikoje Pirsoko koreliacija kartais žymima PMCC, ja galima apibūdinti kaip koreliacijos (tarpusavio priklausomybės, ryšio) matą tarp dviejų kintamųjų, kuris įvertina kintamųjų tendenciją didėti ar mažėti kartu ir reiškia esminį ar neesminį ryšį tarp kintamųjų. Pirsono testu analizuojame koreliacinius ryšius tarp dviejų kintamųjų. Tiesinės dviejų kintamųjų priklausomybės matas — koreliacijos koeficiento skaičiavimo metodika priklauso nuo kintamųjų skalės: pasiskirsčiusiems pagal normalųjį dėsnį intervaliniams kintamiesiems yra skaičiuojamas Pirsono (*Pearson*) koreliacijos koeficientas (Pukėnas, 2005).

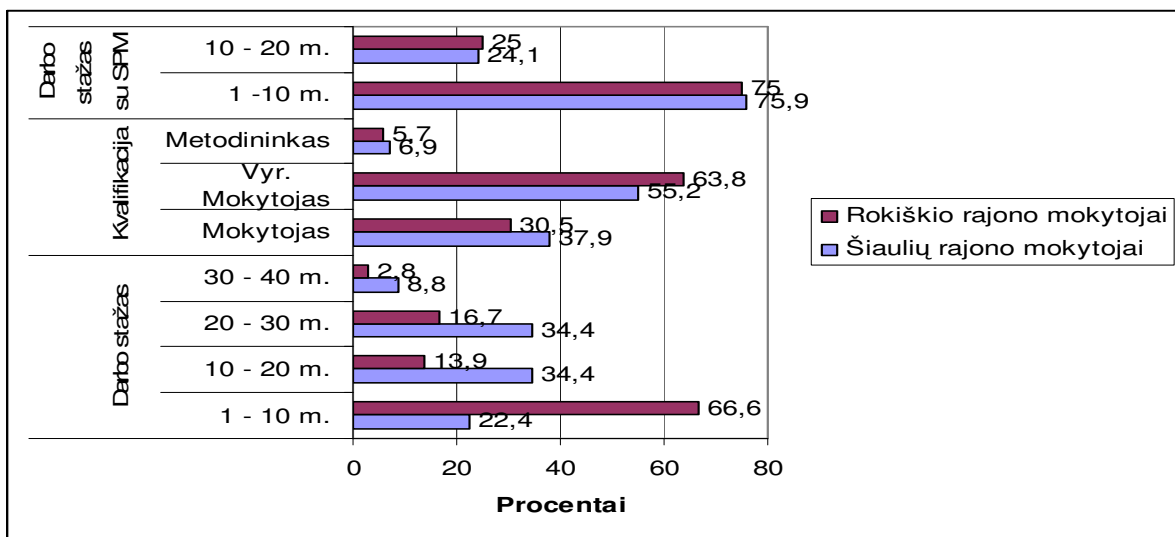
100 SUP mokinių tėvų ir 40 Rokiškio rajono mokytojų, 20 specialiųjų pedagogų. Grįžo 229 anketos (58 Šiaulių rajono mokytojų, 29 specialiųjų pedagogų, 88 SUP mokinių tėvų ir 36 Rokiškio rajono mokytojų, 18 specialiųjų pedagogų).

Taikant aprašomosios statistikos metodą buvo nustatyta mokytojų, specialiųjų pedagogų ir tėvų anketose dažniausiai imtyje pasikartojančio elemento reikšmė (mode) 2. Trijų grupių respondentų teiginių vertinimų aritmetinis vidurkis (mean) nežymiai skiriasi, mokytojų – 2,38, tėvų – 2,56, specialiųjų pedagogų – 2,65. Galima teigti, jog pateiktose teiginių skalėse vyrauja abejojantys „retai“ vertinimai.

Pasirenkant tyrimo dalyvius buvo naudota atsitiktinė imtis. Iš Šiaulių rajono bendrojo lavinimo mokyklų atsitiktinai atrinkti mokyklų (Kužių vidurinė, Gruzdžių gimnazija, Kuršėnų Pavenčių vidurinė, Daugėlių pagrindinė, Meškuičių vidurinė, Verbūnų pagrindinė, Ginkūnų vidurinė, Kairių vidurinė, Aukštelkės pagrindinė, Gilvyčių pagrindinė), iš Rokiškio bendrojo lavinimo mokyklų (J.T.Vaižganto vidurinė, Romuvos gimnazija, J.Tūbelio gimnazija, Kavoliškio pagrindinė, Panemunės pagrindinė, Senamiesčio pradinė, Kazliškio pagrindinė, Juodupės gimnazija, Pandėlio gimnazija) specialieji pedagogai ir mokytojai bei SUP mokinių tėvai. Pateikiamos apklausoje dalyvavusių respondentų socialinės demografinės charakteristikos.

**Mokytojai.** Anketinėje apklausoje dalyvavo 94 (58 Šiaulių rajono ir 36 Rokiškio rajono) mokytojai (žr. 1 priedą). Atlikus anketinės apklausos duomenų analizę paaiškėjo, kad 77,6% Šiaulių r. ir 86,1% Rokiškio r. mokytojų turi auklėjamąją klasę. Remiantis mokslinių tyrimų duomenimis, beveik kiekvienoje bendrojo lavinimo mokyklos klasėje yra bent vienas specialiųjų poreikių mokinys, todėl galima teigti, kad mokytojai turi galimybę nuolat ir sistemingai bendrauti su SUP mokinių tėvais. Daugiausiai (74,3% Šiaulių r. ir 86,1% Rokiškio r.) tyrime dalyvavo lietuvių, anglų, rusų kalbos, matematikos mokytojų. Mokslinių tyrimų duomenys taip pat rodo, kad dažniausiai SUP mokiniams individualizuojamos būtent šių dalykų bendrosios ugdymo programos. Tikėtina, kad apklausoje dalyvavę mokytojai turi praktinės darbo su SUP mokiniais patirties ir gali apibūdinti patiriamas problemas bei sunkumus. Abiejų rajonų mokytojų kvalifikacija labai panaši, Šiaulių rajone daugiau mokytojų turi mokytojo vardą (22,4%), mokytojo metodininko vardą įgijo (6,9% ) mokytojų. Rokiškio rajone daugiau mokytojų yra įgiję vyresniojo mokytojo vardą (63,8%). Paaiškėjo, kad Šiaulių rajono mokytojai turi didesnę pedagoginio darbo stažą, nei Rokiškio rajono mokytojai (nuo 11 iki 40 metų darbo stažą turi 77,6% Šiaulių r. ir 33,4% Rokiškio r.mokytojų), (žr. 1 pav.). Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad Rokiškio r. bendrojo lavinimo mokyklose dirba daugiau jaunesnio amžiaus mokytojų, kurie turi mažesnę pedagoginio darbo patirtį. Tačiau tikėtina, kad jaunesnio amžiaus mokytojai turi mažiau neigiamų nuostatų į SUP mokinių ugdymą bendrojo lavinimo

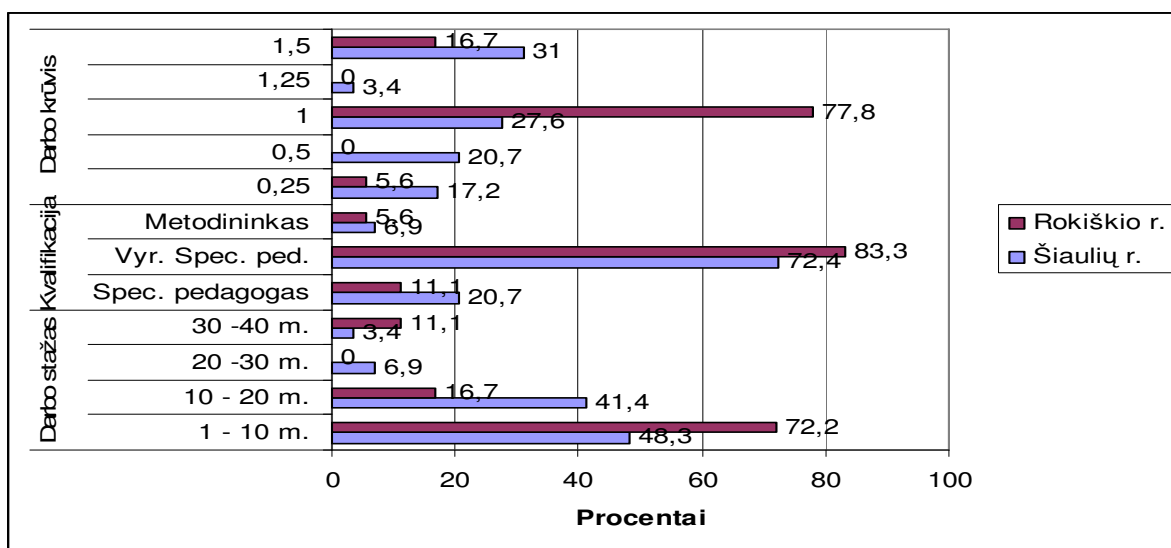
mokyklose, didesnę dėmesį skiria teisinių dokumentų analizei, specialiojo ugdymo principų įgyvendinimui. Tyrimo metu paaiškėjo, kad Šiaulių ir Rokiškio rajonų mokytojai turi pakankamą darbo patirtį su SPM. Didžioji dauguma respondentų (Šiaulių r. 75,9%, Rokiškio r. 75,0%) turi nuo 1 iki 10 metų darbo patirtį su SUP mokiniais. Mokytojai neįvardijo konkretų darbo stažą su SUP mokiniais, nėra žinoma, koks procentas mokytojų turi vienerių ar pavyzdžiui trijų metų darbo stažą. Konkretaus atsakymo iš mokytojų tyrimo metu nebuvo prašoma. Suprantama, yra skirtumas, jei mokytojas turi vienerius ar ketverius darbo stažo su SUP mokiniais metus, tačiau nėra didelio skirtumo, jei mokytojas turi ketverius ar aštuonerius darbo stažo metus su SUP mokiniais. Atsižvelgiant į statistinį bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų amžiaus vidurkį, kuris svyruoja nuo 30-50 m. ir į Specialiojo ugdymo įstatymo paskelbimo datą (1998), kuris reglamentuoja specialiųjų poreikių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose, galima teigti, kad beveik kiekvienas mokytojas turi pakankamą darbo patirtį su SUP mokiniais. Tyrimo metu mokytojų nebuvo klausama, su kokio lygio mokinių specialiaisiais ugdymosi poreikiais (nedideliais, vidutiniais, dideliais ar labai dideliais) susiduria mokytojai. Galima daryti prielaidą, kad dažniausiai mokytojai dirba su mokiniais, turinčiais nedidelių (mokiniai ugdomi pagal modifikuotą bendrojo ugdymo programą) ir vidutinių (mokiniai ugdomi pagal adaptuotą bendrojo ugdymo programą) specialiųjų ugdymosi poreikių ir didesnių veiklos sunkumų bei problemų patiria ugdydami vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius.



*1 pav.* Šiaulių r. ir Rokiškio r. mokytojų kvalifikacija, darbo stažas, %

**Specialieji pedagogai.** Anketinėje apklausoje dalyvavo 47 (29 Šiaulių rajono ir 18 Rokiškio rajono) specialieji pedagogai (žr. 1 priedą). Vidutiniškai 75% Šiaulių ir Rokiškio r. specialiųjų pedagogų dirba vidurinėje mokykloje, todėl galima teigti, kad anketinėje apklausoje

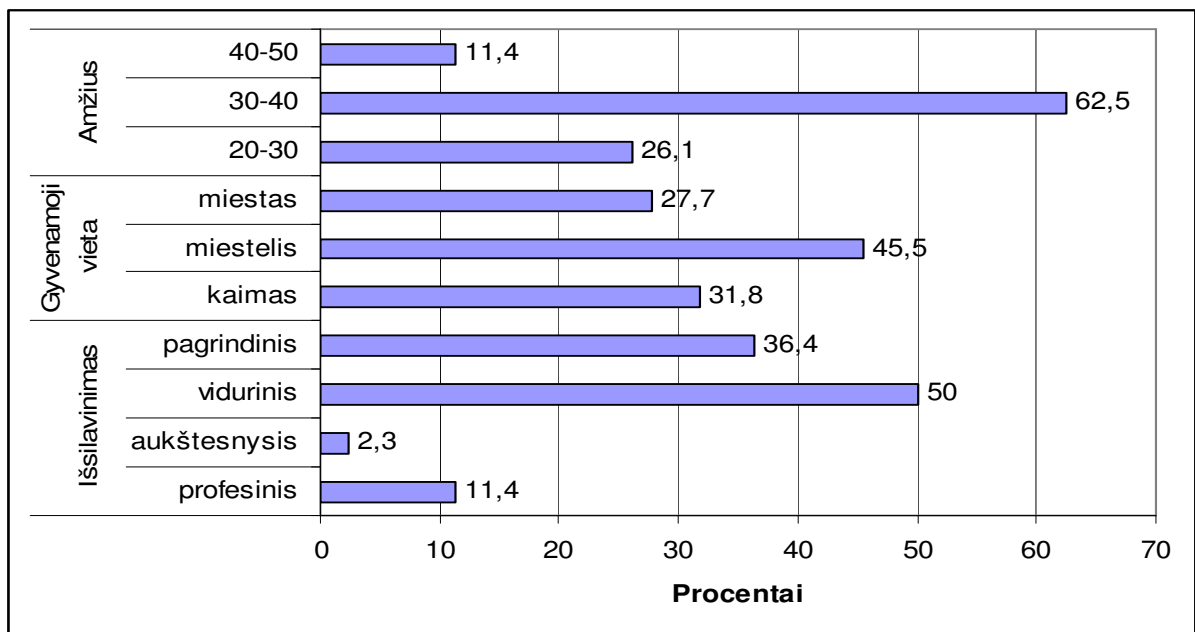
dalyvavę specialieji pedagogai turi darbo patirties su specialiųjų poreikių mokiniais, besimokančiais įvairiuose bendrojo ugdymo pakopose (pirmoje-1-4 klasės, antroje-5-8 klasės, trečioje-9-10 klasės, ketvirtoje-11-12 klasės). Tyrimo duomenys parodė, kad daugiausiai Rokiškio r. specialiųjų pedagogų (72,2%) turi nuo 1 iki 10 metų darbo stažą. Galima daryti prielaidą, kad Rokiškio rajono specialieji pedagogai yra jaunesnio amžiaus (tyrimo metu respondentų nebuvo klausama apie jų amžių), todėl jų profesinė patirtis nėra pakankamai didelė. Šiaulių r. specialieji pedagogai turi didesnę profesinę patirtį, nuo 1 iki 10 metų darbo stažą turi 48,3% , nuo 10 iki 20 metų – 41,4% specialiųjų pedagogų. Specialiųjų pedagogų darbo krūvio duomenų analizė rodo, kad Šiaulių r. specialieji pedagogai turi įvairius darbo krūvius (nuo 0,25 iki 1,5). Rokiškio r. specialiųjų pedagogų darbo krūvis mažiau įvairus (0,25, 1, 1,5), net 77,8% respondentų turi visą darbo krūvį, tačiau nėra tyrime dalyvavusių respondentų, kurie turėtų 0,5, 0,7 ar 1,25 krūvio. Atlikus specialiųjų pedagogų kvalifikacijos duomenų analizę paaiškėjo, kad abiejų rajonų specialieji pedagogai turi igiję panašią kvalifikaciją, vidutiniškai 77% dirba vyresniaisiais specialiaisiais pedagogais. Tačiau tik vidutiniškai 5,5% Šiaulių ir Rokiškio r. dirba specialiaisiais pedagogais metodininkais. (žr. 2 pav.). Remiantis pedagogų kvalifikacijos kėlimo nuostatomis, kiekvienas mokytojas, turintis ketverių metų darbo stažą, turi kelti savo kvalifikaciją, igyti vyresniojo mokytojo kvalifikaciją, tačiau nėra nurodyta, kad toliau mokytojas turi igyti mokytojo metodininko kvalifikaciją. Mokyklų administracija taip pat neskatina specialiųjų pedagogų igyti metodininko kvalifikacijos, nes trūksta lėšų darbuotojų atlyginimams. Tyrimo metu respondentų nebuvo klausama, ar jie norėtų igyti specialiojo pedagogo metodininko kvalifikaciją ir kas trukdo to siekti. Respondentų atsakymai į kitus anketos klausimus leidžia daryti prielaidą, kad didžioji dauguma apklausoje dalyvavusių specialiųjų pedagogų nori igyti metodininko kvalifikaciją, gilinti žinias, plėsti profesinę kompetenciją.



2 pav. Šiaulių r. ir Rokiškio r. specialiųjų pedagogų darbo stažas, krūvis, kvalifikacija, %



**Specialiųjų poreikių (SP) mokinių tėvai.** Anketinėje apklausoje dalyvavo 88 Šiaulių rajono SP mokinių tėvai (žr. 1 priedą). Tėvų amžiaus duomenų analizė rodo, kad SUP mokinių tėvai yra pakankamai jauni, 62,5% tėvų yra nuo 30 iki 40 metų. Tikėtina, kad šio amžiaus tėvai yra aktyvūs, noriai domisi vaikų mokykliniu gyvenimu, bendrauja su mokytojais. Mieste ir miestelyje gyvenančių tėvų skaičius pakankamai didelis (68,2%) (žr. 3 pav.). Atsižvelgiant į tai, kad anketinėje apklausoje nedalyvavo kaimo mokyklos, o 31,8% apklausoje dalyvavusių tėvų gyvena kaime, galima daryti prielaidą, kad dauguma tėvų turi galimybę nuolat bendrauti su mokytojais, gauti ir suteikti pageidaujamą informaciją apie vaiką. Dauguma tėvų turi įgiję vidurinį ir pagrindinį išsilavinimą. Tyrimo duomenys, rodantys, kad 50% tyrime dalyvavusių tėvų išsilavinimas yra vidurinis ir prielaida, kad tai įgalina juos padėti savo vaikams ugdytis, suprasti specialiojo ugdymo svarbą dar nereiškia, kad tėvai noriai padeda vaikams ruošti namų darbus, noriai lankosi mokykloje, aktyviai dalyvauja vaiko individualizuotame ugdyme. Ši teiginį patvirtina tyrimo duomenys apie tai, kad pastebėjo vaiko ugdymosi sunkumus. Tik 20,4% tėvų pastebėjo vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, 33% tėvų teigia, kad vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius pastebėjo mokytojai, 46,6% tėvų teigia, kad juos pastebėjo mokytojai ir gydytojai. Šie duomenys rodo, kad tėvai nepakankamai domisi vaiko gebėjimais, ugdymosi pasiekimais, mokykliniu gyvenimu. Tėvus galima pavadinti stebėtojais, pasyviais informacijos teikėjais ir gavėjais.

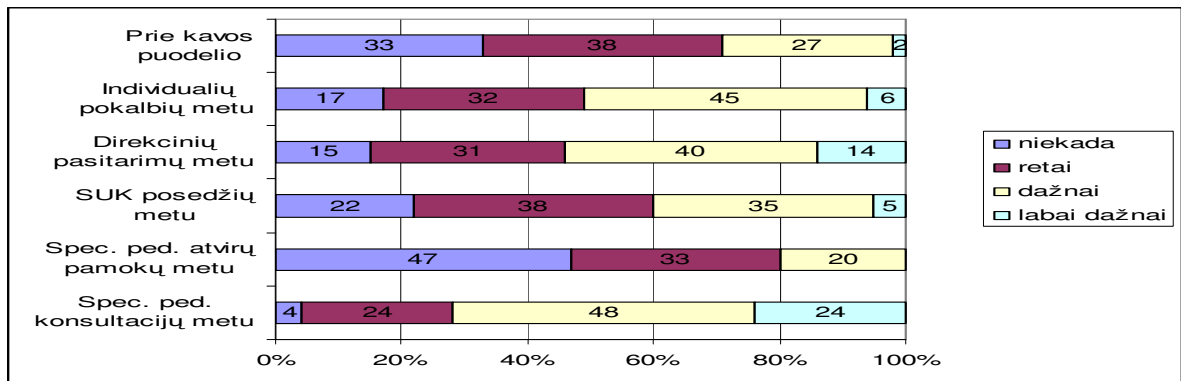


3 pav. Specialiųjų poreikių mokinių tėvų amžius, gyvenamoji vieta, išsilavinimas, %

## 2.3. Specialiojo pedagogo teikiamos pagalbos mokytojams ir tėvams pobūdis ir vertinimas

**2.3.1. Mokytojų nuomonė apie specialiojo pedagogo konsultacijas ir teikiamą pagalbą mokiniams.** Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatyme (1998) apibrėžtos mokytojų funkcijos darbe su SPM: mokytojai, ugdantys SUP mokinius, privalo pritaikyti mokiniams ugdymo metodus, ugdymo turinį ir parinkti tinkamas mokymo priemones Siekdami aukštesnės mokytojų kompetencijos atpažinti ir tenkinti moksleivių specialiuosius ugdymosi poreikius, mokytojai glaudžiai bendradarbiauja su mokyklų specialiaisiais pedagogais. Specialieji pedagogai gilinasi į bendrųjų mokslų metodiką, konsultuoja ir padeda mokytojams adaptuoti ugdymo turinį SUP mokiniams. Analizuojant mokytojų pasirengimą (Ambrukaitis, 2004) dirbti su SUP mokiniams pastebėta, kad mokytojai neturi pakankamai žinių ir patirties rengti individualias programas SP mokiniams, parinkti tinkamus darbo būdus ir metodus, diferencijuoti mokymo turinį, analizuoti SUP mokinių ugdymosi pasiekimus, koreguoti ugdymo programas. Šiame tyrime norime išsiaiškinti, kaip mokytojai vertina specialiojo pedagogo pagalbą ir kokios pagalbos dažniausiai pasigenda.

**Anketos Šiaulių ir Rokiškio rajonų mokytojams** pirmoje teiginių skalėje *informacijos apie SP mokinių ugdymą šaltinius* (žr. 4 pav.), vyrauja daugiau neigiami (55%) nei teigiami (45%) teiginių vertinimai. Mokytojai informaciją apie SUP mokinių ugdymą „dažnai ir l. dažnai“ gauna specialiojo pedagogo konsultacijų (72%) ir direkcinų bei mokytojų tarybos posėdžių metu (54%), (žr. 2 priedą). Rečiau informacija gaunama individualių pokalbių metu („dažnai ir l. dažnai“ 51%) ir SUK posėdžių metu („dažnai ir l. dažnai“ 40%). Rečiausiai mokytojai informaciją gauna specialiojo pedagogo atvirų pamokų metu („niekada“ 47%, „retai“ 33%).

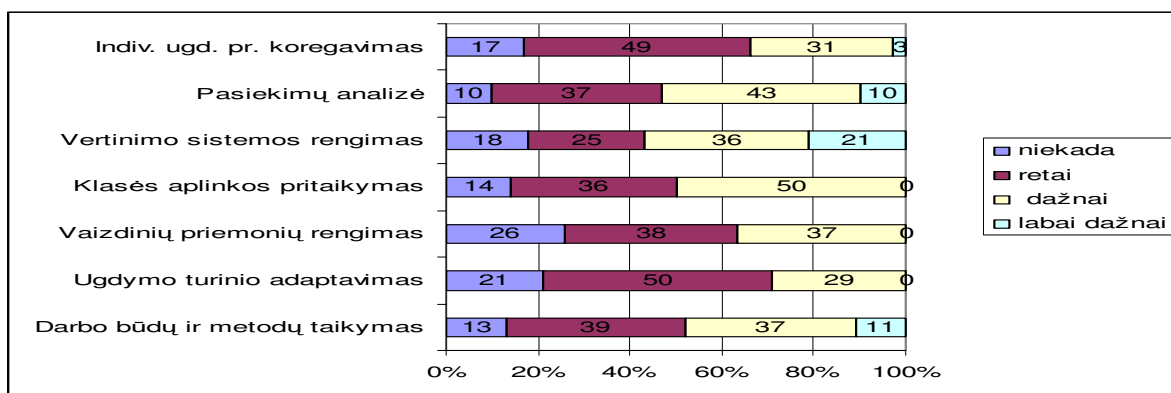


4 pav. Mokytojų informacijos apie SUP mokinių ugdymą šaltiniai, %

Mokytojų anketos duomenų analizė rodo, kad dalykų mokytojai ir klasių auklėtojai rečiau kviečiami į SUK posėdžius, dažniausiai juose dalyvauja tik aptariant SUP mokinių mokymosi pasiekimus. SUK posėdžiuose retai skaitomi pranešimai SUP mokinių ugdymo klausimais, nes komisijos sudėtis nėra didelė, o mokyklos mokytojams pranešimai skaitomi mokytojų tarybos ir

direkcinių pasitarimų metu. Vienas iš komisijos tikslų – plėsti ir gilinti mokytojų žinias SUP mokinių ugdymo klausimais. Šio tikslo įgyvendinimui svarbu peržiūrėti mokyklų SUK veiklos kryptis ir būdus, daugiau dėmesio skirti mokytojų švietimui specialiojo ugdymo klausimais. Akivaizdu, kad informacija SUP mokinių ugdymo klausimais mokytojams pateikiama įvairiais būdais, tačiau išryškėjo mokytojų poreikis informaciją gauti empiriniu (specialiojo pedagogo atvirų pamokų) būdu.

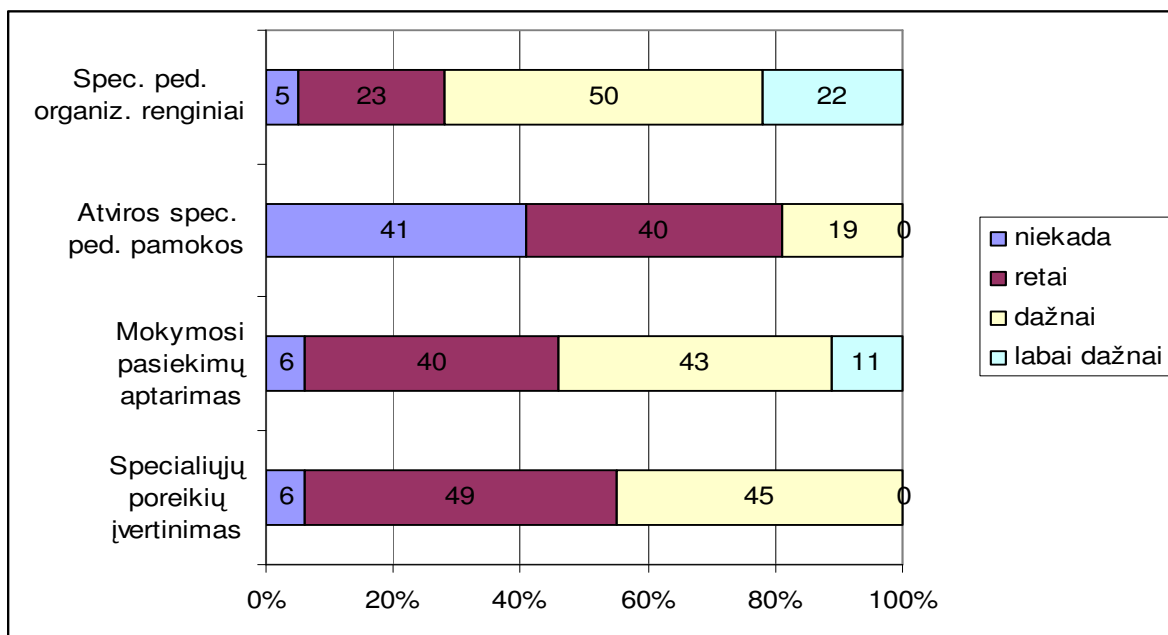
Antrą grupę *specialiojo pedagogo pagalbos mokytojams vertinimas* (žr. 5 pav.) sudarė septyni teiginiai, kurie surinko taip pat daugiau neigiamų (56%) nei teigiamų (44%) mokytojų vertinimų. Dažniausiai mokytojai sulaukia specialiojo pedagogo pagalbos rengdami mokinių žinių ir gebėjimų vertinimo sistemą, atlikdami mokinių mokymosi pasiekimų analizę, pritaikydami klasės aplinką, parenkami darbo būdus ir metodus (šių teiginių palankių vertinimų („dažnai ir l. dažnai“) vidurkis 52%). Dauguma mokytojų teigia, kad labiausiai jiems *trūksta specialiojo pedagogo pagalbos adaptuojant ugdymo turinį*. Tokios pagalbos „niekada“ nesulaukia 21%, „retai“ sulaukia 50% mokytojų.



5 pav. Specialiojo pedagogo pagalbos mokytojams vertinimas, %

Ugdymo turinio adaptavimas mokytojams sudėtinga, specifinių žinių ir mokėjimų bei papildomo laiko reikalaujanti veikla. Daugiausiai sunkumų kyla pradinėje stadijoje (Ambrukaitis, 2004) rengiantis konkrečiai pedagoginei veiklai, mokytojai dažnai nėra įsitikinę, kad kvalifikuotai adaptuoja ugdymo turinį.

Į trečią teiginių skalę pateko teiginiai, apibūdinantys *mokytojų dalyvavimą specialiojo ugdymo procese* (žr. 6 pav.), kuris apibrėžtas dalyvavimu mokinių specialiųjų poreikių įvertinime, pasiekimų aptarimuose, specialiojo pedagogo pamokose ir renginiuose. Paašškėjo, kad dažniausiai mokytojai dalyvauja *specialiojo pedagogo organizuojamuose renginiuose* mokykloje (paskaitose, diskusijose) („dažnai ir l. dažnai“ 72%). Rečiau dalyvaujama *mokinių specialiųjų poreikių įvertinime* („dažnai ir l. dažnai“ 54%) ir *specialiojo ugdymo skyrime* („dažnai“ 45%, „l. dažnai“ 0%)

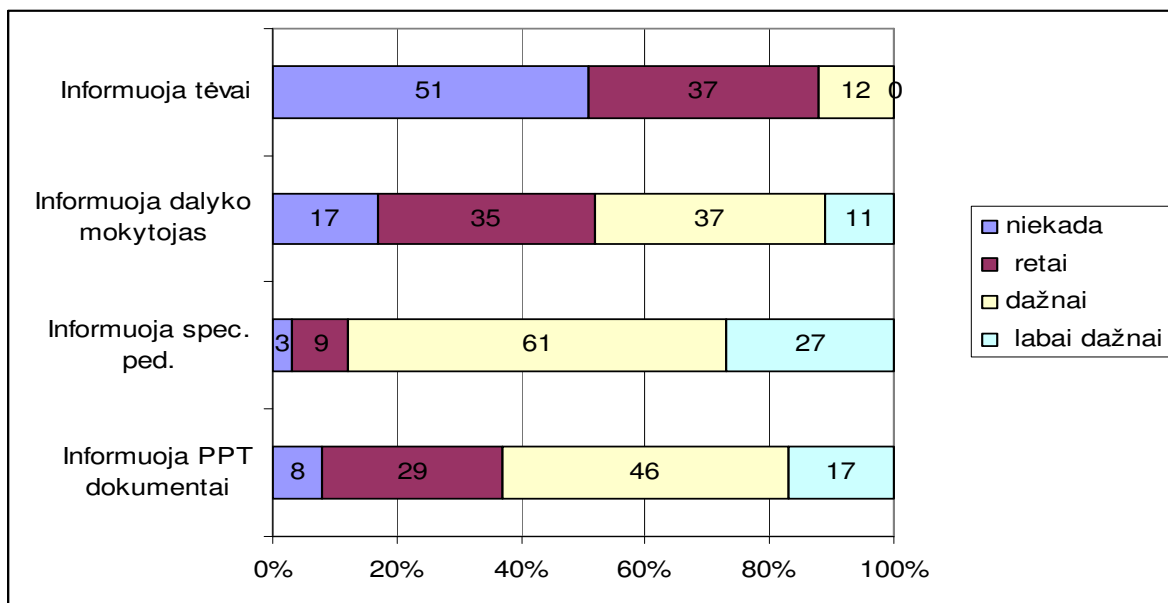


6 pav. Mokytojų dalyvavimas specialiojo ugdymo procese, %

Mokytojų pasyvumas įvertinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius SUK posėdžiuose gali būti susiję su specialiojo pedagogo darbo specifiškumu (dažnai mokytojai nekviečiami į SUK posėdžius, nes reikiamą informaciją apie mokinio mokymosi sunkumus ir pasiekimus suteikia specialiajam pedagogui individualių pokalbių metu). Specialiosios ugdymo komisijos (SUK) dėmesio centre (Ališauskas, 2002) - vaikų ugdatys mokytojai, apibūdinantys mokinio mokymosi pasiekimus ir ugdymosi poslinkius, mokymosi sunkumų pobūdį ir priežastis, taikomus darbo būdus ir priemones. Rečiausiai mokytojai dalyvauja *specialiojo pedagogo atvirose pamokose* („retai ir niekada“ 81%). Galima tik spėlioti, kodėl mokytojai taip retai stebi specialiojo pedagogo pamokas. Viena iš galimų prielaidų - specialusis pedagogas nerengia atvirų pamokų mokytojams.

Ketvirtos skalės *klasės auklėtojo informacijos apie mokinių specialiuosius poreikius šaltiniai* (žr. 7 pav.) teiginius vertino respondentai, turintys auklėjamąją klasę ir SUP mokinių ar mokinius klasėje (turi auklėjamąją klasę 90,9%, neturi – 19,1%). Apie informacijos kokybę SUP mokinių ugdymo klausimais klasių auklėtojai yra geros nuomonės :teigiami vertinimai sudaro apie 53%. Klasių auklėtojai dažniausiai kompetentingą informaciją gauna iš *specialiojo pedagogo* („dažnai ir l. dažnai“ 88%). Tai rodo, kad specialusis pedagogas mokyklose konsultantu vadinamas pagrįstai. Konsultuodamiesi su specialiuoju pedagogu auklėtojai turi galimybę susipažinti su PPT dokumentais, kuriuose apibūdinti SUP mokinių mokymosi sunkumai, realusis mokymosi lygis, rekomendacijos tęstinei SUP mokinio ugdomajai veiklai.

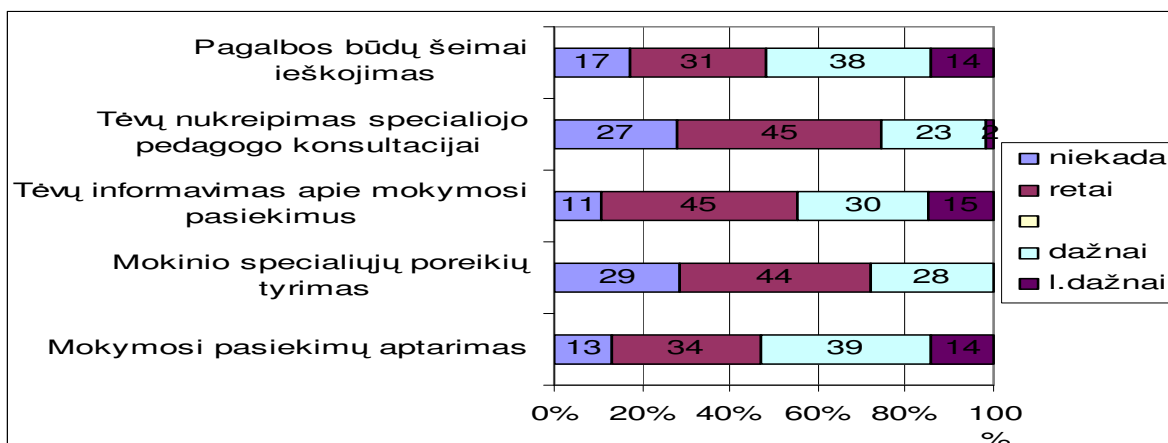
Mažiausiai informacijos apie vaiką suteikia klasės auklėtojui tėvai („dažnai“ 12%, „l.dažnai“ 0%).



7 pav. Klasės auklėtojo informacijos apie mokinių specialiuosius poreikius šaltiniai, %

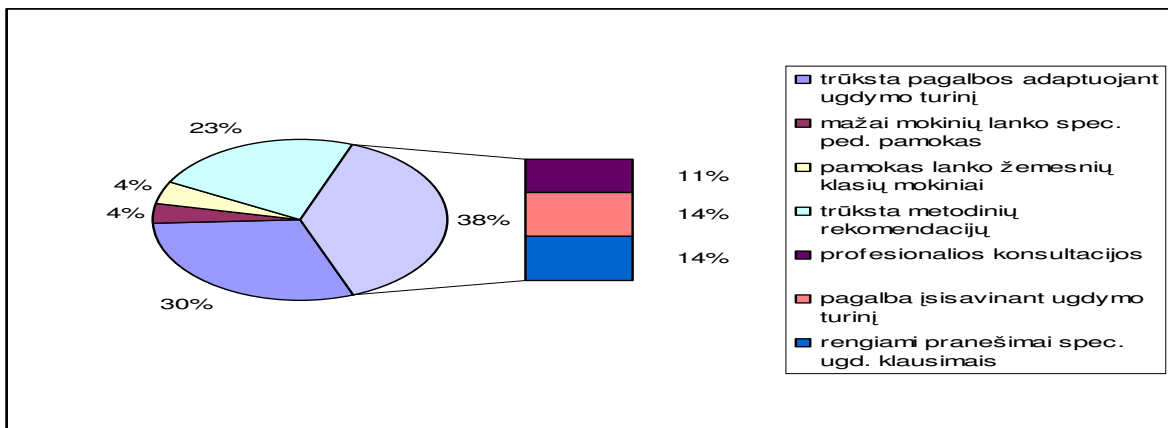
Tyrimo duomenys rodo, kad klasių auklėtojai turi pakankamai informacijos SUP mokinių ugdymo klausimais, kadangi esminiais informacijos šaltiniais laikytina specialiojo pedagogo ir dalykų mokytojų informacija. Klasės auklėtojas, siekdamas turėti tikslią informaciją apie SUP mokinių mokymosi pasiekimus ir specialiuosius poreikius, nuolat supažindinti tėvus su vaiko ugdymo ir ugdymosi pasiekimais, turi glaudžiai bendradarbiauti su mokyklos specialiojo pedagogu.

Įvertinus klasių auklėtojų *dalyvavimą specialiojo ugdymo procese* (5 teiginių skalė) paaiškėjo, kad klasių auklėtojai aktyviai dalyvauja specialiojo ugdymo procese (žr. 8 pav.). Vidutiniškai 11,25% klasių auklėtojų „labai dažnai“ dalyvauja specialiojo ugdymo procese, 31,6% – „dažnai“ (teigiamų teiginių suma - 42,85%), 39,8% – „retai“ dalyvauja, 19,4% – „niekada“ nedalyvauja (neigiamų teiginių suma – 59,2%). Dažniausiai klasių auklėtojai dalyvauja auklėtinių *mokymosi pasiekimų aptarime* („dažnai ir l. dažnai“ 53%) ir *ieško pagalbos būdų šeimai* („dažnai ir l. dažnai“ 52%). Daugiausiai neigiamų įvertinimų surinko teiginiai *dalyvavimas mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinime* („niekada ir retai“ – 73%) ir *tėvų nukreipimas konsultacijai pas specialųjį pedagogą* („niekada ir retai“ – 72%).



8 pav. Klasės auklėtojo dalyvavimas specialiojo ugdymo procese, %

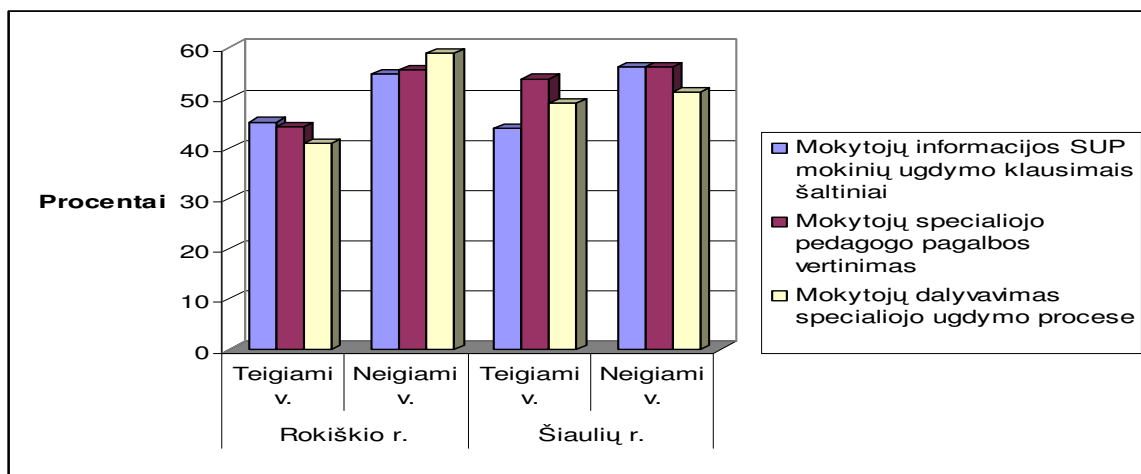
Paskutinėje teiginių skalėje specialiojo pedagogo pagalbos naudą 62% mokytojų nurodė kaip nežymią, 38% – žymią ir išskiria svarbiausias pagalbos kryptis: *pagalba mokiniui įsisavinant mokomąją medžiagą* (14%), tiek pat mokytojų (14%) teigiamai vertina *specialiojo pedagogo rengiamus pranešimus įvairiais specialiojo ugdymo klausimais*, 11% mokytojų *pastebi profesionalių konsultacijų naudą*. Tačiau žymi dalis mokytojų pasigenda specialiojo pedagogo pagalbos *adaptuojant ugdymo turinį* (30%), 23% mokytojų dar trūksta *metodinių rekomendacijų*, 4% teigia, kad specialiojo pedagogo pamokas turi lankyti daugiau mokinių, tiek pat mokytojų (4%) mano, kad *specialiojo pedagogo pamokas turi lankyti ir vyresnių klasių mokiniai* (žr. 9 pav.)



9 pav. Specialiojo pedagogo pagalbos mokytojams nauda, %

Šio tyrimo duomenys leidžia daryti tokią išvadą: apie du trečdaliai mokytojų dar nėra patenkinti specialiojo pedagogo teikiamomis konsultacijomis ir pagalba. Mokytojai vis dar pasigenda specialiojo pedagogo metodinių rekomendacijų ir praktinio pobūdžio pagalbos (ugdymo turinio adaptavimo).

**Rokiškio ir Šiaulių rajonų mokytojų nuomonių palyginimas.** Siekdami apibendrinti dviejų rajonų respondentų nuomonę *specialiosios pedagoginės pagalbos klausimais*, buvo suskaičiuoti kiekvienos skalės teiginių vertinimo vidurkiai, vertinimai „niekada ir retai“ pavadinti neigiamais vertinimais, vertinimai „dažnai ir 1. dažnai“ – teigiamais vertinimais. Pateikiama Šiaulių ir Rokiškio rajonų respondentų penkių skalių teiginių vertinimo vidurkių diagrama (žr. 10 pav.).



**10 pav.** Rokiškio r. ir Šiaulių r. mokytojų gaunamos specialiosios pedagoginės pagalbos vertinimų palyginimas, %

Tyrimo duomenys rodo, kad abiejų rajonų mokytojai labai panašiai vertina gaunamą specialiąją pedagoginę pagalbą, vyrauja nežymi neigiamų vertinimų procentinė persvara (Rokiškio r. teigiami v.- 42,8%, neigiami v. – 57,2%, Šiaulių r. teigiami v. - 45,74%, neigiami v. – 56,26%). Rokiškio rajono mokytojai palankiausiai vertina specialiojo pedagogo pagalbą *pritaikant ugdymo aplinką* SUP mokiniams, Šiaulių rajono mokytojai geresnės nuomonės apie specialiojo pedagogo pagalbą vertinant SUP mokinių *ugdymosi pasiekimus ir rengiamų vaizdinių priemonių* kokybę bei geranorišką pasidalijimą jomis.

Lyginant Šiaulių ir Rokiškio rajonų mokytojų nuomonę apie specialiojo pedagogo teikiamas konsultacijas ir pagalbą paaiškėjo, kad abiejų rajonų respondentų nuomonė daugeliu klausimų sutapo (žr. 1 lent.). Tris teigiamus ir keturis neigiamus teiginius, apibūdinančius *specialiojo pedagogo pagalbos naudą mokytojams*, suformulavo patys mokytojai. Respondentų nuomonė apie specialiojo pedagogo pagalbos naudą pasiskirstė netolygiai („žymi nauda“ Šiaulių r. 46,6%, Rokiškio r. 75%, „nėra naudos“ 0%, „nežymi nauda“ Šiaulių r. 53,4%, Rokiškio r. 25%). Šiaulių r. mokytojų nuomonė dėl rengiamų pranešimų, kompetentingų konsultacijų ir pagalbos mokiniams įsisavinant ugdymo turinį pasiskirstė tolygiai, 47% mokytojų teigia, kad specialusis pedagogas jiems suteikia žymią pagalbą šiose srityse. 27% Rokiškio r. mokytojų teigia, kad specialieji pedagogai daugiausiai pagalbos suteikia rengdami pranešimus SUP

mokinių ugdymo ir specialiojo ugdymo mokykloje organizavimo klausimais. Mokytojų nuomone, jiems daugiausiai trūksta specialiojo pedagogo pagalbos adaptuojant ugdymo turinį specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams. (Daugiausiai neigiamų įvertinimų surinko teiginys *trūksta konkrečios pagalbos adaptuojant ugdymo turinį* (Šiaulių r. 29%, Rokiškio r. 30%). Šis teiginys daugiausiai neigiamų įvertinimų surinko ir bendroje teiginių specialiojo pedagogo pagalbos mokytojams skalėje („retai“ tokios pagalbos sulaukia 50%, „niekada“ 21%).

1 lentelė

**Specialiojo pedagogo pagalbos nauda mokytojams, %**

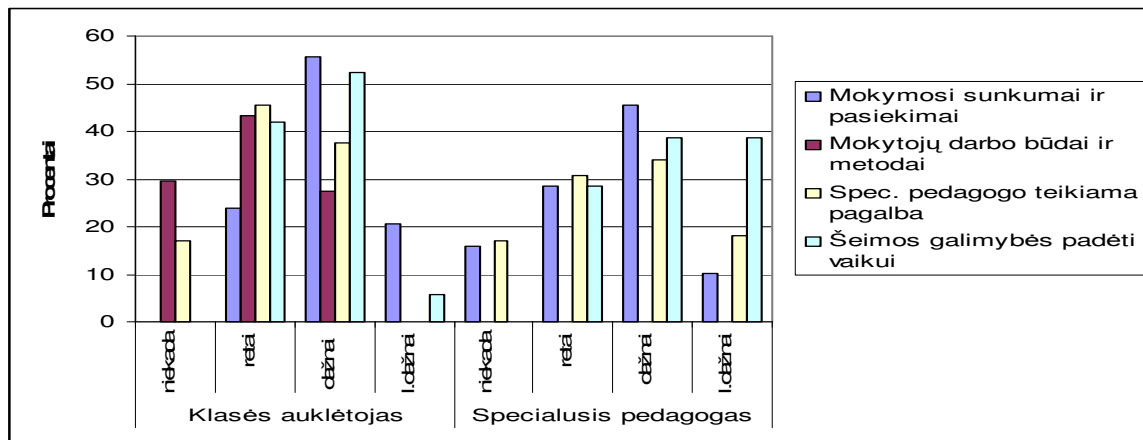
Neigiami vertinimai	Rokiškio r.	Šiaulių r.
	%	%
Trūksta konkrečios pagalbos adaptuojant ugdymo turinį	30	29
Mažas mokinių, lankančių spec. pedagogo pamokas mokinių skaičius	5	3
Spec. pedagogo pamokas lanko žemesnių klasių mokiniai	8	2
Trūksta metodinių rekomendacijų	30	19
<i>Suma</i>	<b>73</b>	<b>53</b>
Teigiami vertinimai		
Pagalba mokiniams įsisavinant ugdymo turinį	10	17
Rengiami pranešimai ir priemonės	14	14
Kompetentingos konsultacijos	3	16
<i>Suma</i>	<b>27</b>	<b>47</b>

Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad specialusis pedagogas teikia labai reikalingą pagalbą mokytojams (konsultacijos, pranešimai, mokymosi pasiekimų aptarimai, specialiojo pedagogo pratybos, metodinė pagalba adaptuojant ugdymo turinį ir kt.), tačiau ji nepakankama, nes neapima daugumos mokytojų. Kiekvienos mokyklos specialiajam pedagogui svarbu išsiaiškinti, kokios konkrečios pagalbos reikia kiekvienam mokytojui, kokiose specialiojo ugdymo srityse mokytojams labiausiai trūksta žinių bei gebėjimų ir kompetentingai teikti reikiamą pagalbą.

**2.3.2. Tėvų nuomonė apie specialiojo pedagogo konsultacijas ir teikiamą pagalbą mokiniams.** Remiantis Bagdono ir kt. (2004) atlikto tyrimo apie tėvų požiūrį į specialiojo ugdymo procesą rezultatais galima teigti, kad šeimos ir ugdymo institucijos bendradarbiavimo idėjos nėra naujos, anksčiau pirmenybė buvo teikiama ugdymo įstaigai, dabar akcentuojamas bendradarbiavimas kaip lygiaverčių partnerių sąveika, bendradarbiavimas tarp tėvų, specialistų ir mokytojų yra formalus. Siekdami įveikti tėvų atskirtį, reikia ieškoti individualių kiekvienos šeimos socialinės – kultūrinės aplinkos pažinimo būdą ir siekti artimesnio bendradarbiavimo (Miltenienė ir kt., 2003). Šiame tyrime norime išsiaiškinti, kaip tėvai vertina specialiojo pedagogo pagalbą mokiniams ir teikiamas konsultacijas tėvams.



Tėvų informavimo apie vaikų specialųjį ugdymą šaltiniai (žr. 11 pav.). Paaiškėjo, kad „dažnai ir l. dažnai“ 49,6% tėvų informaciją apie vaikų specialųjį ugdymą gauna iš klasės auklėtojo ir 46,2% tėvų – iš specialiojo pedagogo, (žr. 2 priedą). Tėvai teigia, kad dažniausiai jie yra informuojami apie vaikų ugdymosi pasiekimus (klasių auklėtojai tokią informaciją suteikia 76%, specialieji pedagogai 55,6% tėvų). Specialieji pedagogai didesniai procentui tėvų (67,2%), nei auklėtojai (57,8%) pataria pagalbos būdus šeimai. Apie specialiojo pedagogo pagalbos būdus ir formas tėvai (52%) dažniau sužino iš specialiojo pedagogo, nei iš klasės auklėtojo (37,5%).



11 pav. Tėvų informacijos apie vaiko specialųjį ugdymą informacijos šaltiniai, %

Tačiau tik klasės auklėtojai suteikia tėvams informaciją apie mokytojų naudojamus darbo būdus ir metodus SUP mokinių ugdymo procese („dažnai“ 27%).

Šios grupės duomenų apžvalga leidžia teigti, kad tėvams vis dažniau informaciją apie vaikų specialųjį ugdymą suteikia pats specialusis pedagogas. Tai neatsitiktinis, o didelių komandinio (mokytojų, specialistų, administracijos) darbo ir pastangų dėka vykstantis reiškinys, ugdantis tėvų poreikį gilinti žinias specialiojo ugdymo srityje, aktyviau domėtis vaikų ugdymu. Ne pasiekti rezultatai (Ališauskas, 2002), o pats ugdymo procesas suteikia SUP mokinių ugdymo prasmę.

*Bendradarbiavimas su specialiuoju pedagogu ir klasės auklėtoju* (žr. 2 lent.). Šios grupės teiginių palankūs vertinimai dominuoja – 67% tėvų su specialiuoju pedagogu ir 62% – su klasės auklėtoju bendrauja du kartus per metus ir dažniau. *Su specialiuoju pedagogu tėvai dažniausiai bendrauja raštu* (specialusis pedagogas „kartą metuose“ (raštu ir žodžiu) 45,4% tėvų informuoja apie vaiko ugdymo ir ugdymosi pasiekimus) („2/metuose ir dažniau“ (raštu ir žodžiu) 95,4% tėvų), tai rodo, kad tėvai sistemingai gauna informaciją iš specialiojo pedagogo apie vaiko ugdymosi pasiekimus specialiojo pedagogo pamokose.

Tėvų bendravimo su specialiuoju pedagogu ir klasės auklėtoju intensyvumas, %

Bendravimo formos	Specialusis pedagogas				Klasės auklėtojas			
	niekada	1/metus	2/metus	dažniau	niekada	1/metus	2/metus	dažniau
	%	%	%	%	%	%	%	%
Bendravimas raštu	0	4,54	69,31	26,13	27,27	19,31	46,59	6,81
Individualūs pokalbiai vizitų i mokyklą metu	20,45	40,90	26,13	12,5	0	26,13	59,09	14,77
Vidurkis	10,22	22,72	47,72	19,31	13,63	22,72	52,84	10,79

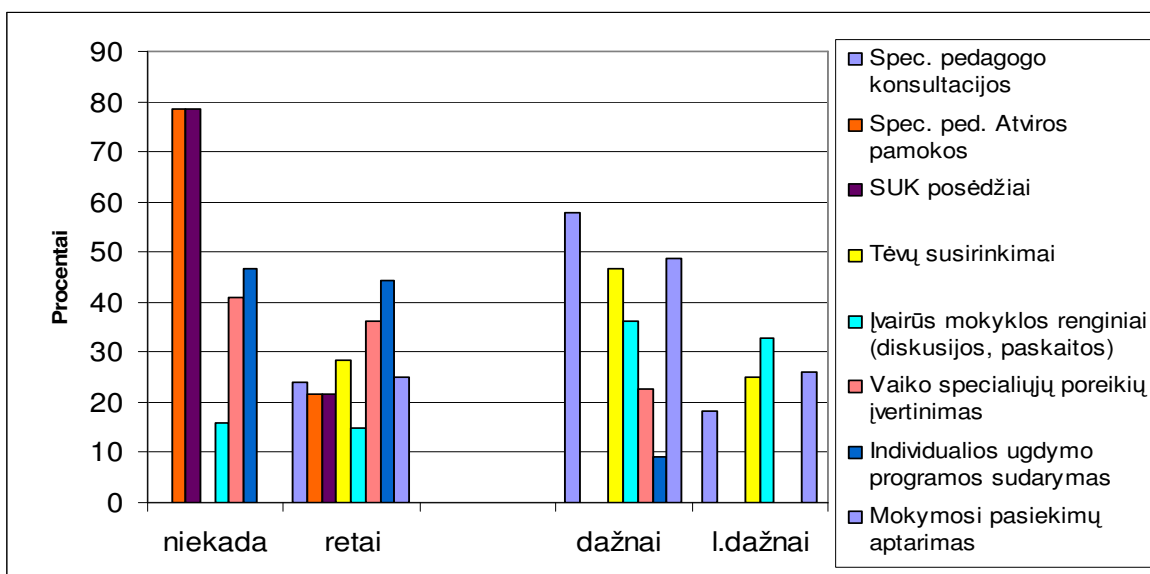
Su klasės auklėtoju tėvai „2/metuose ir dažniau“ bendrauja individualių vizitų metu (73%), „1/metuose“ 26%, nei vienas tėvas nenurodė, kad su klasės auklėtoju ar specialiuoju pedagogu nebendrauja vienu iš nurodytų bendravimo būdų..

Apibendrinus šios teiginių grupės rezultatus galima teigti, kad tėvai pakankamai dažnai bendrauja su specialiuoju pedagogu, pagrindinė bendradarbiavimo forma raštu, bendravimas yra sistemingas, informatyvus, tačiau bendravimo iniciatyva priklauso specialiajam pedagogui.

Tėvų dalyvavimas specialiojo ugdymo procese (žr. 12 pav.). Tėvai dažniausiai dalyvauja specialiojo pedagogo konsultacijose („dažnai ir l. dažnai“ 76%), mokymosi pasiekimų aptarime 74%. Kiek mažiau tėvų dalyvauja individualios vaiko ugdymo programos sudaryme („niekada“ 46%, „retai“ 44%) ir vaiko specialiųjų poreikių įvertinime („niekada“ 40% „retai“ 36%). Rečiausiai tėvai dalyvauja *SUK posėdžiuose ir specialiojo pedagogo atvirose pamokose* („niekada“ 78%, „retai“ 22%).

Remiantis mokytojų anketos duomenimis galima teigti, kad specialiojo pedagogo atviros pamokos mokyklose vyksta retai, tėvai dažniausiai nekviečiami į tokio pobūdžio renginius. Reikia tikėti, kad ateityje tėvams bus suteikta galimybė dažniau lankytis specialiojo pedagogo pamokose, kur tėvai turės galimybę pamatyti vaiką ugdymo aplinkoje, įvertinti jo gebėjimus, ugdymosi pasiekimus.

Tyrimo duomenys rodo, kad tėvai dažniau dalyvauja tradiciniuose ugdymo proceso renginiuose, kuriuose kalbama apie SP mokinių ugdymą (tėvų susirinkimai, paskaitos, diskusijos), o specifiniuose (vaiko pasiekimų įvertinimas, individualios ugdymo programos sudarymas, *SUK posėdžiai*) tėvai dalyvauja retai arba visai nedalyvauja ir dažnai nesupranta minimos veiklos reikšmės (16% anketų atsakymai taisyti).



12 pav. Tėvų dalyvavimas specialiojo ugdymo procese, %

Tėvų švietimas, kurį vykdo mokytojai, specialieji pedagogai, administracija, vis labiau įtraukia tėvus į specialiojo ugdymo procesą. Tačiau dažniausiai tokio pobūdžio renginiuose tėvams tik suteikiama informacija apie vaikų specialųjį ugdymą, patys tėvai yra tik pasyvūs individualizuoto ugdymo proceso dalyviai. Зальцман (2006) remdamasis darbo patirtimi išskyrė tris SP vaikų tėvų tipus: 1.aktyvūs (domisi vaikų ugdymu, nuolat bendrauja su mokytojais, su specialistais sprendžia vaikų ugdymo klausimus), 2.pasyvūs (domisi vaiko ugdymu, tačiau retai lankosi mokykloje, nesidomi klasės gyvenimu, nenoriai atlieka mokytojų skirtas užduotis), 3.nesidomintys vaikų ugdymu(jiems nesvarbu, kaip vaikui sekasi, jie nedalyvauja vaiko ugdyme, neplanuoja jų ateities).

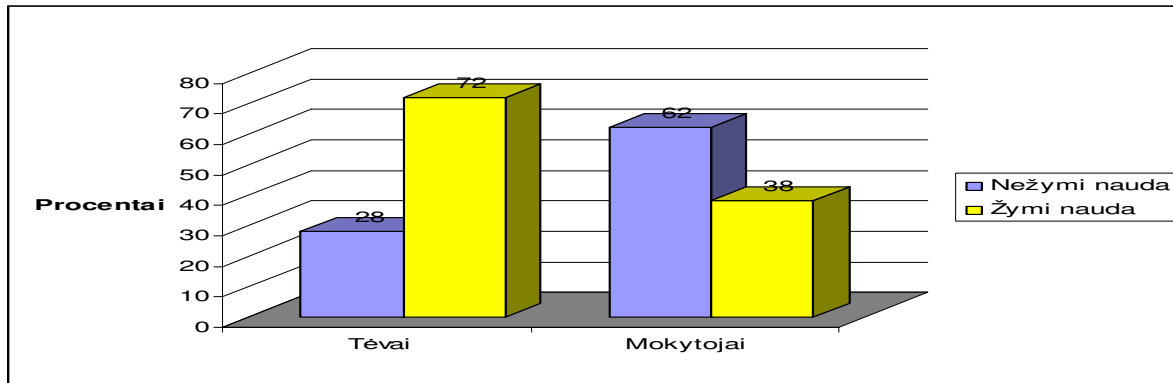
Tyrimė dalyvavusius tėvus galima priskirti pasyviam tėvų tipui. Tyrimo duomenys leidžia daryti išvadą: tėvai dalyvauja mokyklos renginiuose, skirtuose specialiojo ugdymo problemoms spręsti, bendrauja su specialistais, tačiau bendravimo iniciatyva priklauso specialiajam pedagogui.

*Tėvų nuomonė apie specialiosios pedagoginės pagalbos naudą* (žr. 3 lent.). 71,58% tėvų teigė, kad specialioji pedagoginė pagalba turi „žymią naudą“, 28,39% tėvų pastebi „nežymią naudą“, nė vienas iš tėvų nenurodė, kad specialioji pedagoginė pagalba „nėra naudinga“. 32,95% tėvų palankiausiai vertina specialiojo pedagogo pagalbą pritaikant ugdymo turinį vaiko gebėjimams ir specialiesiems poreikiams, o mokytojai būtent tokio pobūdžio specialiojo pedagogo pagalbos labiausiai pasigenda.

## Specialiosios pedagoginės pagalbos nauda, %

Neigiami vertinimai	%
Mokinys išskirtas klasėje	6,81
Negauna mokyklos baigimo pažymėjimo	5,68
Mažai testinio ugdymo įstaigų	7,95
Sunku įsidarbinti	7,95
<i>Suma</i>	<b>28,39</b>
Teigiami vertinimai	
Lanko specialiojo pedagogo pamokas	12,5
Nesimoko sudėtingų temų	14,77
Ugdymas pritaikytas vaiko galimybėms ir poreikiams	32,95
Pasiekiami teigiami ugdymo rezultatai	11,36
<i>Suma</i>	<b>71,58</b>

Tyrimo duomenys rodo, kad specialiojo pedagogo pagalbą tėvai vertina palankiau nei mokytojai (žr. 13 pav.). Dauguma tėvų pripažįsta specialiojo ugdymą svarbą ir naudą, nors jiems kyla daug sunkumų neaiškumų. Tėvų atskirties priežastis nagrinėję Miltinienė, Ruškus, Ališauskas (2003) pateikė galimą atskirties priežastį – *tėvai dažnai nesupranta informacijos apie specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo procesą*. Tai rimtas veiksnys, ribojantis tėvų dalyvavimą specialiojo ugdymo procese. Mokytojai santūriau vertina šio ugdymo svarbą, labiau akcentuoja kylančias problemas, ypač specialiojo pedagogo pagalbos poreikį metodiniais klausimais.

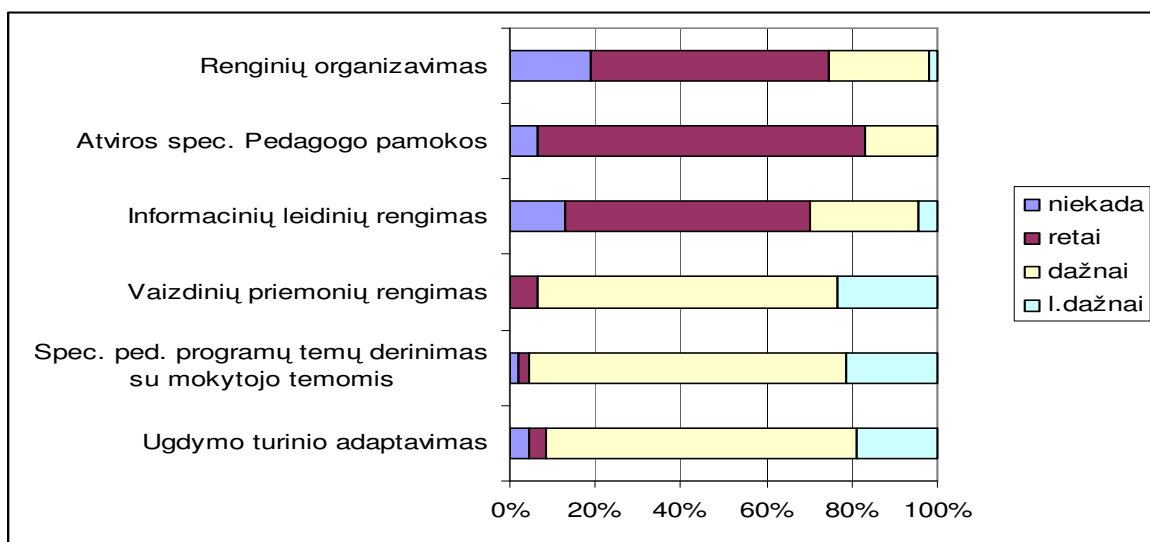


13 pav. Specialiosios pedagoginės pagalbos naudingumas tėvams ir mokytojams, %

**2.3.3. Specialiųjų pedagogų nuomonė apie teikiamas konsultacijas, specialiąją pedagoginę pagalbą ir gebėjimus.** *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo apraše (2004) teigiama, kad* vienas iš specialiosios pedagoginės pagalbos uždavinių – stiprinti mokytojų ir tėvų gebėjimus ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų poreikių. Svarbiausias specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjas mokykloje yra specialusis pedagogas. Jis, įgyvendindamas minėtą specialiosios pedagoginės pagalbos uždavinį, ugdo mokyklos bendruomenės nuostatas į SUP mokinius, padeda mokytojams adaptuoti programas, parinkti mokiniui tinkamą darbo vietą klasėje, mokymo priemones, ugdomąją kompensacinę techniką, bendradarbiauti su mokytojais,

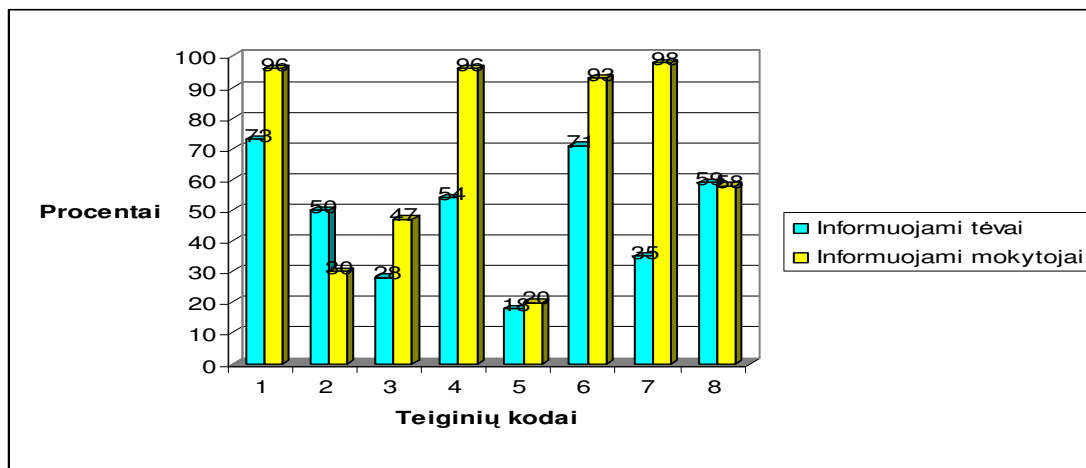
kitais specialistais, tėvais, teikti jiems metodinę pagalbą, informuoti mokytojus ir tėvus apie darbo su SUP mokiniais uždavinius, turinį ir rezultatus. *Norėdami išsiaiškinti, kaip specialieji pedagogai vertina savo gebėjimą atlikti profesinę veiklą*, jiems buvo pateikta anketa, kurią sudarė penkios teiginių skalės.

Pirmoje teiginių grupėje *informacijos, suteikiamos tėvams ir mokytojams, įvairovė* (žr. 14 pav.), įtraukti teiginiai, atspindintys pagrindines specialiojo pedagogo veiklos kryptis. Dauguma specialiųjų pedagogų yra geros nuomonės apie savo veiklą specialiojo ugdymo procese (teigiami vertinimai „dažnai ir l. dažnai“ sudaro 59%, neigiami „retai ir niekada“ – 41%). Specialieji pedagogai daugiausiai dėmesio skiria *SUP mokinių ugdymui savo užsiėmimuose*, „dažnai ir l. dažnai“ 95,5% specialiųjų pedagogų derina specialiojo ugdymo programų temas su mokytojo parengtomis adaptuotų programos temomis. Specialieji pedagogai teigia, kad jie „dažnai“ 72% ir „l. dažnai“ 19% padeda *mokytojams adaptuoti ugdymo turinį*. Tai prieštarauja mokytojų nuomonei: pagalbos adaptuojant ugdymo turinį „niekada“ negauna 14% arba „retai“ 58% mokytojų. Šioje situacijoje galima išvelgti mokytojų poreikį iš specialiojo pedagogo gauti jau parengtą adaptuotą programą, kurios sudaryme mokytojas dalyvautų tik minimaliai. Specialieji pedagogai pripažįsta, kad *atvirų pamokų mokytojams rengia mažai* („dažnai“ 17%, „l. dažnai“ 0%). Taip pat specialieji pedagogai teigia, kad *nepakankamai rengia informacinių leidinių apie SP mokinių ugdymą* („dažnai“ 25%, „l. dažnai“ 4%), *retai skaito pranešimus, rengia diskusijas* („dažnai“ 23%, „l. dažnai“ 2%), (žr. 2 priedą). Minėtų teiginių vertinimas taip pat prieštarauja mokytojų vertinimui: „dažnai ir l. dažnai“ 50% mokytojų informaciją gauna specialiojo pedagogo rengiamuose renginiuose. Šiuose prieštaravimuose išryškėjo paradoksalus dalykas, specialieji pedagogai rengia mažai renginių, o mokytojai ir tėvai gauna daug informacijos juose.



14 pav. Informacijos priemonių tėvams ir mokytojams įvairovė, %

Antroje skalėje pateikiami teiginiai, *atspindintys tėvų ir mokytojų informavimo SUP mokinių ugdymo klausimais būdus*. Diagramoje (žr. 15 pav.) pateikiami palankūs teiginių vertinimai, kurie gauti susumavus specialiųjų pedagogų vertinimus „dažnai ir l. dažnai“.



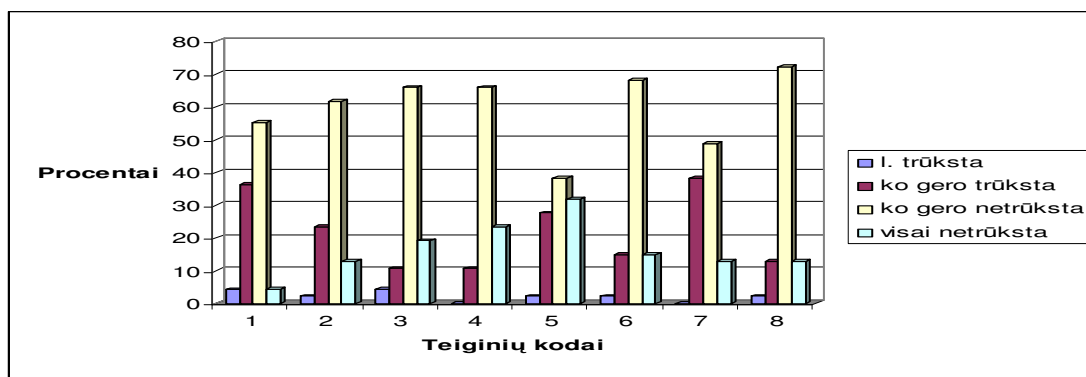
Teiginių kodų reikšmės	
1. Metodinės literatūros rekomendavimas	5. Atviros pamokos
2. Informavimas raštu	6. SUK posėdžiai
3. Pranešimų rengimas	7. Individualūs pokalbiai
4. Konsultacijos	8. Susirinkimai

15 pav. Tėvų ir mokytojų informavimo būdai (palankūs teiginių vertinimai), %

Įvertinus gautus duomenis pastebėta, kad specialieji pedagogai *dažniau informuoja mokytojus* (teigiami vertinimai atitinka 67,25%), *nei tėvus* (48,5%). Specialieji pedagogai dažniausiai tėvams *rekomenduoja metodinę literatūrą* (73%), apie vaiko specialųjį ugdymą suteikia informacijos *SUK posėdžių metu* (71%), nors tėvai SUK posėdžiuose dalyvauja retai. Tik nedidelis procentas tėvų (22%), kurie dalyvauja SUK posėdžiuose, gauna minėtą informaciją apie vaikų specialųjį ugdymą. *Tėvai dažniau informuojami raštu, tėvų susirinkimų ir specialiojo pedagogo konsultacijų metu* (76% tėvų „dažnai ir l. dažnai“ gauna informaciją *specialiojo pedagogo konsultacijų metu*). Mokytojams specialieji pedagogai dažniausiai *rekomenduoja s metodinę literatūrą* (96%), suteikia *informaciją individualių pokalbių ir konsultacijų metu* (98%), *SUK posėdžių metu* (93%), rečiau – *susirinkimų metu*. (42%). Galkienė (2004), cituodama Johnson (2001), pažymi, kad būtina sutelkti pastangas įveikiant tėvų, mokytojų ir specialistų nesusikalbėjimą, t. y. specialieji pedagogai turi ne tik teikti informaciją, bet ir tarpininkauti, bei įgalinti asmenis aktyviau veikti konkrečioje specialiojo ugdymo srityje.

Informaciją SUP mokinių ugdymo klausimais mokytojams teikti yra paprasčiau, nes jie tiesiogiai dalyvauja specialiojo ugdymo procese. Tėvai, kaip rodo tyrimo duomenys, nėra aktyvūs specialiojo ugdymo proceso dalyviai, tik nedidelė dalis tėvų nekviečiami ateina pas specialųjį pedagogą.

Trečioje skalėje pateikiami teiginiai, apibūdinantys *specialiojo pedagogo gebėjimus sėkmingai įgyvendinti specialųjį ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje*. Specialieji pedagogai yra geros nuomonės apie savo gebėjimus dirbti specialiaisiais pedagogais: teigiami vertinimai sudaro 76% (60% „ko gero netrūksta“ ir 16% „visai netrūksta“), o neigiami – tik 24% (22% „ko gero trūksta“ ir 2% „labai trūksta“), (žr. 16 pav.). Specialieji pedagogai geba *rengti ir skaityti pranešimus SUP mokinių ugdymo klausimais* (68%) ir *įsijausti į tėvų išgyvenimus* (72%). Tai patvirtina ir mokytojų apklausos duomenys: 52% mokytojų „dažnai ir l. dažnai“ gauna informaciją specialiojo pedagogo rengiamų pranešimų metu. 38% specialiųjų pedagogų teigia, kad jiems „ko gero trūksta“ gebėjimų *organizuoti diskusijas specialiojo ugdymo įgyvendinimo klausimais*. Apklauso duomenys rodo, kad kai kuriems specialiesiems pedagogams trūksta gebėjimo adaptuoti ugdymo turinį (10%) ir nustatyti mokinių ugdymosi sunkumų priežastis (39%). Galbūt todėl tokios pagalbos nesulaukia net 71% mokytojų. Galimos ir kitos prielaidos. *Pirma*, specialieji pedagogai negali suteikti kompetentingos tokio pobūdžio pagalbos mokytojams dėl profesinės kompetencijos stokos šioje srityje. Tikėtina, kad kai kuriems specialiesiems pedagogams trūksta dalykinių žinių, kurios būtinos adaptuojant ugdymo turinį.



#### Teiginių kodų reikšmės

- |  |
|--|
| 1. Nustatyti mokinių mokymosi sunkumų priežastis       |
| 2. Teikti rekomendacijas mokytojams                    |
| 3. Adaptuoti ugdymo turinį                             |
| 4. Paaiškinti tėvams vaikų ugdymosi sunkumų priežastis |
| 5. Rengti vaizdines priemones                          |
| 6. Rengti ir skaityti pranešimus                       |
| 7. Organizuoti diskusijas SP mokinių ugdymo klausimais |
| 8. Įsijausti į tėvų išgyvenimus                        |

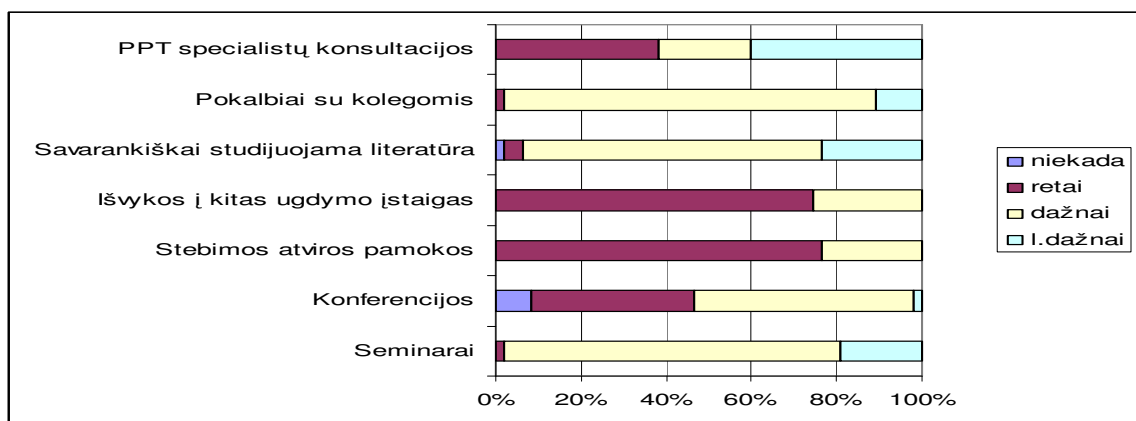
16 pav. Specialiųjų pedagogų savo profesinių gebėjimų vertinimas, %

*Antra*, specialieji pedagogai suteikia mokytojams tik teorinę ugdymo turinio adaptavimo informaciją, „*specialusis pedagogas konsultuoja mokytojus ugdymo turinio adaptavimo klausimais*“ (*specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas, 2004*), bet pats jo

neadaptuoja, nors mokytojams būtina praktinė pagalba siekiant SUP mokinių ugdymo veiksmingumo. 31% specialiųjų pedagogų laikosi nuomonės, kad jiems visai netrūksta *gebėjimo rengti vaizdines priemones*, tačiau net 62% mokytojų teigia, kad tokios pagalbos sulaukia retai arba visai nesulaukia.

Išanalizavus šios grupės teiginių vertinimus matyti, kad mūsų respondentai - specialieji pedagogai nepakankamai aktyviai ir kryptingai bendradarbiauja su mokytojais; pasigendama bendradarbiavimo, pagrįsto ne tik informacijos, bet ir parengtų vaizdinių, metodinių priemonių mainais

Į ketvirtą skalę įtraukti septyni teiginiai, apibūdinantys *specialiųjų pedagogų profesinių žinių plėtrą* (žr. 17 pav.). Galima konstatuoti, kad labai nedaug (vidutiniškai 1,5%) specialiųjų pedagogų *nekelia savo profesinės kvalifikacijos*. „Dažnai“ specialieji pedagogai gilina žinias *bendraudami su kolegomis* (87%), *seminaruose* (78%), *savarankiškai studijuodami literatūrą* (70%). „I. dažnai“ – *bendraudami su PPT specialistėmis* (40%), tačiau retai gilina profesines žinias *stebėdami ir analizuodami atviras pamokas* (76%) ir lankydami kitose ugdymo įstaigose (74%), nors tokia kvalifikacijos kėlimo forma kaip specialiojo pedagogo atviros pamokos – efektyvi metodinė priemonė mokytojams ir informacinė tėvams.



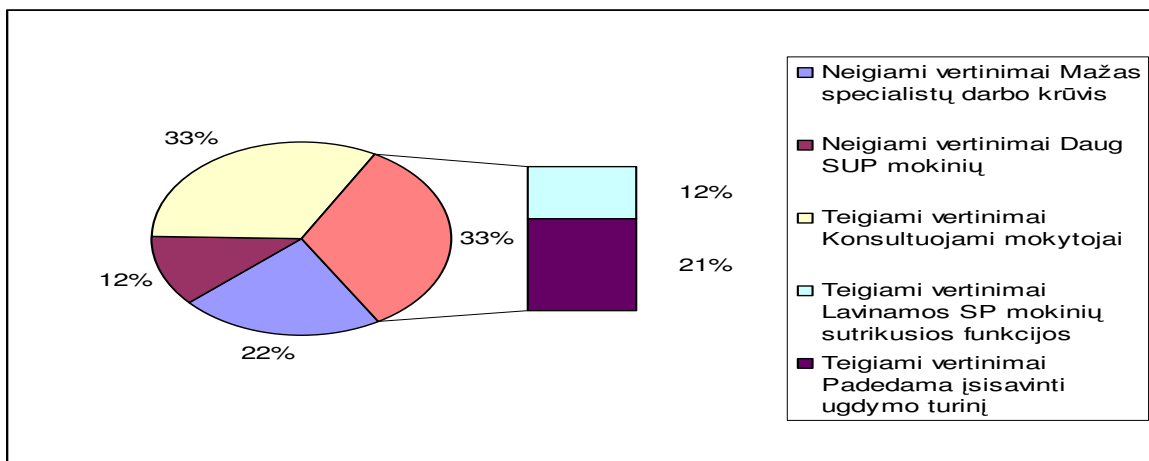
17 pav. Specialiųjų pedagogų profesinių žinių plėtros kiekybiniai ir kokybiniai rodikliai, %

*Specialiųjų pedagogų profesinių žinių plėtros būdų įvairovė bei gausus tokių būdų, kaip seminarai, konferencijos, savarankiškai studijuojama literatūra pasirinkimas rodo, kad specialistai sąmoningai kelia savo profesinę kvalifikaciją, siekia žinių ir tobulėjimo profesinėje srityje.*

Paskutinę teiginių grupę (žr. 18 pav.) suformulavo patys specialieji pedagogai, jie apibūdina *specialiosios pedagoginės pagalbos naudą*. 66% specialiųjų pedagogų teigia, kad *specialiosios pedagoginės pagalbos nauda žymi*, nes teikiamos konsultacijos mokytojams (teigia 33%), padedama įsisavinti ugdymo turinį SUP mokiniams (teigia 21%), lavinamos SUP mokinių sutrikusios funkcijos (12%). 34% specialiųjų pedagogų teigia, kad specialioji pedagoginė

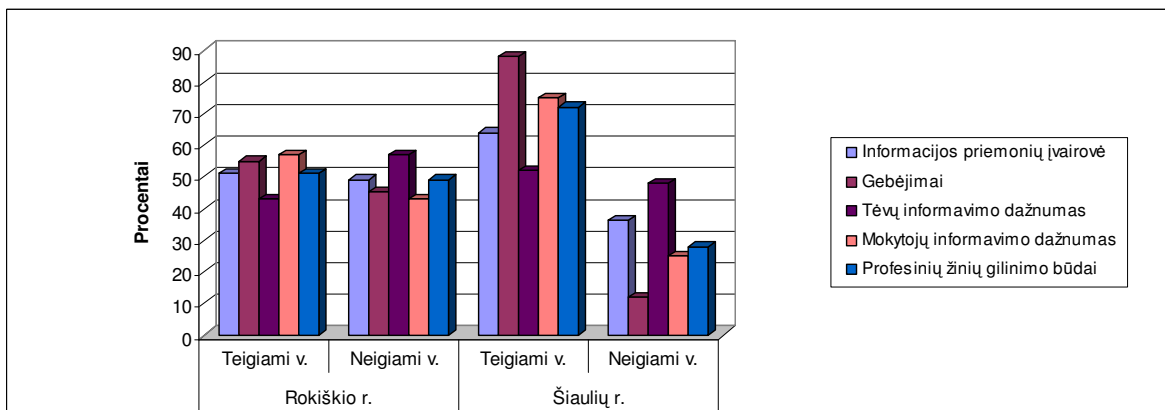


pagalba nežymi, nes mažas specialistų darbo krūvis neleidžia suteikti specialiosios pedagoginės pagalbos visiems SUP mokiniam.



18 pav. Specialiųjų pedagogų nuomonė apie teikiamą specialiąją pedagoginę pagalbą, %

**Rokiškio ir Šiaulių rajonų specialiųjų pedagogų tyrimo duomenų palyginimas.** Šiaulių ir Rokiškio rajonų respondentų teiginių apie *specialiojo pedagogo teikiamą pagalbą vertinimai* buvo apibendrinti, suskaičiuoti kiekvienos skalės teiginių vertinimų vidurkiai, vertinimai „niekada“ ir „retai“ apibendrinti į vieną neigiamų vertinimų grupę, o vertinimai „dažnai“ ir „l. dažnai“ – į teigiamų vertinimų grupę (žr. 19 pav.). Pateikiami Šiaulių ir Rokiškio rajonų specialiųjų pedagogų keturių skalių teiginių vertinimų vidurkiai.

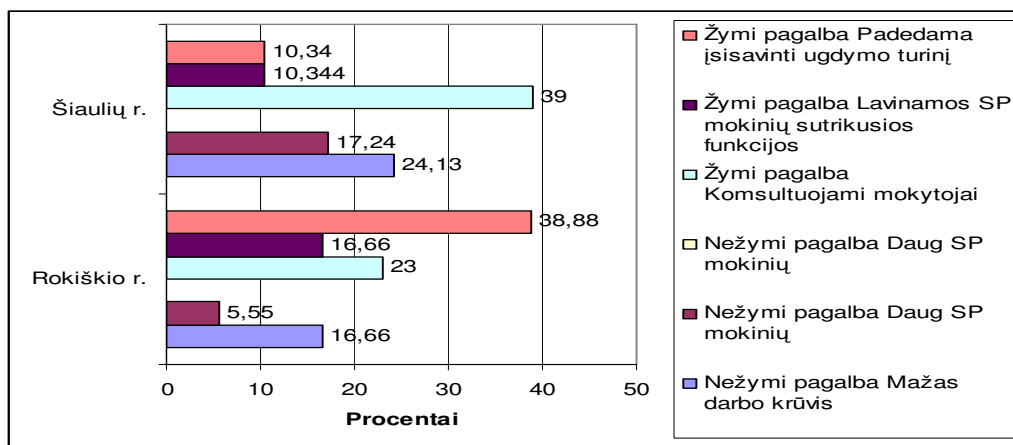


19 pav. Rokiškio r. ir Šiaulių r. specialiųjų pedagogų teiginių vertinimų palyginimas, %

Dviejų rajonų respondentų požiūriai panašūs. Pavyzdžiui, specialiojo pedagogo teikiamą pagalbą respondentai vertina taip: Rokiškio r. teigiami vertinimai sudaro 51, 36%, Šiaulių r. – 70,16%, savo gebėjimus Rokiškio r. Specialistai teigiamai vertinimai – 54,8%, Šiaulių r. – 88%. Rokiškio r. Respondentai mano, jog jiems geriausiai sekasi įsisavinti tėvų išgyvenimus, o Šiaulių r. specialieji pedagogai palankiai vertina savo gebėjimą teikti rekomendacijas mokytojams.

Palankiai vertinamas ir tėvų bei mokytojų informavimas specialiojo ugdymo klausimais, abiejų grupių respondentai mano, kad jiems gerai sekasi konsultuoti mokytojus ugdymo turinio adaptavimo klausimais (tai, deja, prieštarauja mokytojų nuomonei), rengti pranešimus, vaizdines priemones. Išsiskyrė dviejų grupių respondentų nuomonė informacinių leidinių rengimo ir renginių organizavimo klausimais. Dažniau šias informavimo priemones naudoja Rokiškio r. specialieji pedagogai (vidutiniškai 38%), rečiau - Šiaulių r.: vidutiniškai 18%. Šiaulių r. specialieji pedagogai (75%) dažniau suteikia informaciją mokytojams SUP mokinių ugdymo klausimais, negu Rokiškio r. specialieji pedagogai (57%). Gerokai skiriasi dviejų rajonų respondentų nuomonė apie profesinių žinių gilinimo dažnumą ir būdus: Rokiškio r. teigiami v. - 51%, Šiaulių r. – 72%. Populiariausias profesinių žinių gilinimo būdas: metodinės literatūros skaitymas (vidutiniškai 70%), seminarai (vidutiniškai 80%), PPT specialistų konsultacijos (vidutiniškai 60%).

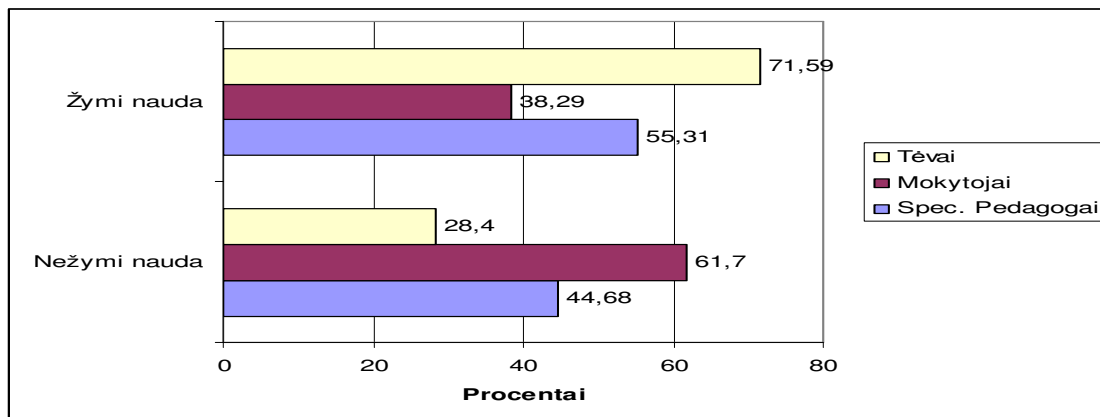
*Specialiosios pedagoginės pagalbos naudą* respondentai vertina teigiamai. Rokiškio rajono specialistai mano, kad jų teikiama specialioji pedagoginė pagalba yra žymi (77%), Šiaulių rajono specialistų nuomonė santūresnė, ji pasiskirstė beveik tolygiai (žymi pagalba 51%, nežymi – 49%), (žr. 20 pav.). Rokiškio rajono specialieji pedagogai teigia, kad jiems geriausiai sekasi padėti SUP mokiniams įsisavinti ugdymo turinį, Šiaulių r. specialiųjų pedagogų nuomone, žymi pagalba teikiama mokytojams juos konsultuojant. Abiejų r. specialieji pedagogai teigia, kad dėl mažo specialiųjų pedagogų darbo krūvio mokyklose, specialiojo pedagogo pagalbą gauna ne visi jos pageidaujantys SUP mokiniai.



20 pav. Šiaulių r. ir Rokiškio r. specialiųjų pedagogų teikiamos pagalbos vertinimas, %

**Mokytojų, tėvų ir specialiųjų pedagogų nuomonių apie teikiamą ir gaunamą specialiąją pedagoginę pagalbą palyginimas.** Tyrimo eigoje trys respondentų grupės, įvertindamos jiems pateiktų skalių teiginius, išreiškė savo nuomonę apie specialiojo pedagogo

teikiamos pagalbos naudingumą. Apibendrinus ir palyginus tėvų, mokytojų ir specialiųjų pedagogų *nuomones apie teikiamą ir gaunamą specialiąją pedagoginę pagalbą* (žr. 21 pav.), gauti tokie duomenys:



**21 pav.** Tėvų, mokytojų, specialiųjų pedagogų nuomonė apie teikiamą ir gaunamą specialiąją pedagoginę pagalbą mokykloje, %

38% mokytojų, 55% specialiųjų pedagogų, 72% tėvų rinkosi variantą, kad specialiojo pedagogo pagalba yra žymi. Palankiausiai specialiojo pedagogo pagalbą vertina tėvai. Specialieji pedagogai teigia teikiantys konsultacijas mokytojams adaptuojant ugdymo turinį SUP mokiniams, teikiantys informaciją apie mokinių ugdymosi galimybes, specialiuosius ugdymosi poreikius, tačiau specialiųjų pedagogų teikiama pagalba nevisiškai tenkina mokytojus, 62% mokytojų nurodo, kad specialiojo pedagogo teikiama pagalba yra nežymi.

**2.3.4. Statistinių ryšių tarp požymių analizė ir interpretavimas.** Siekdami nustatyti koreliacinius ryšius tarp požymių, turime išsiaiškinti, kas išmatuotuose požymiuose yra specifiška, kas bendra, kurie požymiai tarpusavyje yra priklausomi (koreliuoja (Bitinas, 1998)). Atlikome faktorinę analizę, naudojome Varimax metodą (Bitinas, 1998).

**Mokytojų anketa.** Atlikus faktorinę analizę tarp kintamųjų (anketos klausimų), pasitvirtino mokytojų anketoje pateiktų klausimų grupavimo tinkamumas. Faktorinės analizės metu išryškėjo keturi faktoriai ir juos apibūdinantys esminiai požymiai (žr. 3 priedą). Faktorinės analizės duomenys rodo, kad visi kintamieji tinkamai suskirstyti į faktorius, nes kintamųjų suskirstymas į faktorius yra tinkamas, kai KMO (Kaiser – Meyer - Olkin) yra didesnis už 0,6, šiuo atveju KMO yra nuo 0,81 iki 0,91. Faktorių aprašomoji sklaida svyruoja nuo 60,7 iki 78,3, tai rodo, kad visų faktorių aprašomoji galia didelė, jie paaiškina didžiąją dalį tiriamos visumos (faktorius interpretuotinas, kai paaiškina ne mažiau 10% sklaidos). Statistinio ryšio glaudumas tarp kintamųjų ir faktorių svyruoja nuo 0,6 iki 0,9, tai rodo, kad statistinis ryšys yra stiprus, ryšys laikomas stipriu, kai yra didesnis nei 0,5.

Atlikus Pirsono koreliaciją (Pearson Produkto Momento Koreliacija), kuri atspindi ryšių tarp pasirinktų kintamųjų porų stiprumą, pastebėti stiprūs statistiniai ryšiai tarp pasirinktų požymių (žr. 3 priedą). Pirsono Koreliacija atspindi tiesinės priklausomybės tarp dviejų kintamųjų laipsnį, ir rodo statistinio ryšio stiprumą tarp požymių, jei koreliacijos laipsnis didesnis nei 0,7, galima teigti, kad vyrauja stiprus statistinis ryšys tarp kintamųjų. Aprašomosios statistikos metu gauti duomenys rodo, kad daugiausia tyrime dalyvavusių mokytojų yra pradinių klasių, lietuvių kalbos ir matematikos mokytojai.

Pirsono koreliacija parodė statistinę priklausomybę tarp mokytojų dėstomo dalyko ir domėjimosi specialiuoju ugdymu, konsultavimusi su specialiuoju pedagogu, dalyvavimu specialiojo ugdymo renginiuose. Galima teigti, kad pradinių klasių mokytojai ir pagrindinių dalykų mokytojai dažniau bendrauja su specialiuoju pedagogu, yra aktyvesni specialiojo ugdymo proceso dalyviai, nei kitų dalykų (pvz. biologijos, anglų, rusų kalbų) mokytojai. Požymių tarpusavio priklausomybę galima paaiškinti, lietuvių ir matematikos bei pradinių klasių mokytojai su SP mokiniams ugdymo procese susitinka kasdien, jiems nuolat kyla klausimai apie šių mokinių ugdymo diferencijavimą, individualizavimą. Siekdami išspręsti kylančias problemas, jie dažniau nei kiti mokytojai kreipiasi konsultacijos į specialųjį pedagogą (žr. 4 lent.). Mokytojų poreikis gauti informaciją apie specialųjį ugdymą statistiškai susijęs su dalyvavimu specialiojo ugdymo renginiuose (paskaitos, pranešimai, SUK posėdžiai) ir su klasės auklėtojo pareigomis. Jei mokytojas domisi SP mokinių ugdymu, ugdymo turinio pritaikymu, individualizuotų darbo būdų ir metodų parinkimu, jis dalyvauja renginiuose, skirtuose specialiojo ugdymo klausimams mokykloje spręsti. Mokytojai, turintys auklėjamąją klasę turi poreikį gauti daugiau informacijos apie auklėtinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Nepastebėta jokie statistinio ryšio tarp mokytojų pedagoginio darbo stažo, turimos kvalifikacijos ir bendradarbiavimo su specialiuoju pedagogu (žr.3 priedą). Galima daryti prielaidą, kad skirtingą kvalifikaciją ir darbo stažą turintys mokytojai turi vienodą poreikį bendradarbiauti su specialiuoju pedagogu.

---

Terminų ir sutrumpinimų paaiškinimai:

- testo žingsnio skiriamosios gebos rodiklis  $r$  / itt. (Item – Total - Correlation); tai yra koreliacijos koeficientas, atspindintis statistinį ryšį tarp pavienio testo žingsnio įverčių ir bendro testo balo.
- faktorinis svoris  $L$  (sudarytas remiantis Varimax rotacijos metodu) parodo statistinio ryšio glaudumą tarp kintamojo ir faktoriaus (ALFA faktorinės analizės modelis).
- sklaida %- respondentų procentalinis pasiskirstymas tarp teiginio sudedamųjų dalių vertinimas
- KMO – (Kaiser – Meyer – Olkin) parodo skalės tinkamumą faktorinei analizei.

\* Paskaitose, posėdžiuose, diskusijose, konsultacijose ir kt.

Kintamųjų porų koreliaciniai ryšiai (Pirsono koreliacija), vienetais

Požymiai	Informacijos gavimas apie specialųjį ugdymą	Specialiojo pedagogo pagalba	Dalyvavimas specialiojo ugdymo renginiuose*	Klasės auklėtojo pareigos
Dėstomas dalykas	0,798	0,797	0,829	-
Informacijos gavimas apie specialųjį ugdymą	-	0,869	0,827	0,821
Specialiojo pedagogo pagalba	-	-	0,755	0,814
Dalyvavimas specialiojo ugdymo renginiuose*	-	-	-	0,848

*Tėvų anketa.* Atliekant faktorinę analizę, anketos požymiai buvo suskirstyti į penkis faktorius (žr. 3 priedą), KMO yra nuo 0,64 iki 0,81. Faktorių aprašomoji sklaida svyruoja nuo 27,9 iki 80,3, tai rodo, kad visų faktorių aprašomoji galia didelė, jie paaiškina didžiąją dalį tiriamos visumos Statistinio ryšio glaudumas tarp kintamųjų ir faktorių svyruoja nuo 0,41 iki 0,95, tai rodo, kad statistinis ryšys yra stiprus.

Koreliacijos koeficientas  $r/itt$ , atspindintis statistinį ryšį tarp pavienio testo žingsnio įverčių ir bendro testo balo, yra nuo 0,13 iki 0,74, tai rodo, kad ne visi statistiniai ryšiai yra stiprūs. Penkiolikos požymių iš dvidešimt keturių statistiniai koreliaciniai ryšiai yra silpni.

Atlikus Pirsono koreliaciją, nustatytas esminis ryšys tarp tėvų dalyvavimo vaiko specialiajame ugdyme ir jo naudingumo vaikui (žr. 3 priedą). Galima teigti, kad tėvai, kurie dalyvauja vaiko specialiajame ugdyme, jaučia specialiojo ugdymo svarbą ir naudą vaikui. Specialiųjų poreikių mokinių gerą savijautą pastebi tie tėvai, kurie domisi vaiko ugdymosi pasiekimais, dalyvauja vaiko specialiajame ugdyme, jaučia jo naudingumą vaikui.

Kintamųjų porų koreliaciniai ryšiai (Pirsono koreliacija), vienetais

Požymiai	SUP mokinio savijauta	Informavimas apie vaiko ugdymosi pasiekimus	Tėvų dalyvavimas vaiko specialiajame ugdyme	Specialiojo ugdymo nauda vaikui
Informaciją apie specialųjį ugdymą suteikia klasės auklėtojas	0,911	0,875	0,898	0,818
SUP mokinių gera savijauta	-	0,839	0,891	0,854
Informavimas apie vaiko ugdymosi pasiekimus	-	-	0,851	0,767
Tėvų dalyvavimas vaiko specialiajame ugdyme	-	-	-	0,836

Stiprus statistinis ryšys pastebėtas tarp tėvų domėjimosi specialiuoju ugdymu ir bendradarbiavimo su klasės auklėtoju (žr. 5 lent.). Galima teigti, kad specialiuoju ugdymu besidomintys ir dalyvaujantys jame tėvai palaiko glaudesnę ryšį su klasės auklėtoju, nei su specialiuoju pedagogu, reikiamą informaciją apie vaiko specialųjį ugdymą gauna iš jo. Mokinių gerą savijautą mokykloje įtakoja tėvų domėjimasis vaikų specialiuoju ugdymu. Tėvai, stebėdami vaikų gerą savijautą mokykloje, teigiamai vertina specialiojo ugdymo naudą vaikui. Tėvų dalyvavimas vaikų specialiajame ugdyme suteikia galimybę daugiau sužinoti apie vaikų ugdymosi pasiekimus. Nepastebėta esminio statistinio ryšio tarp tėvų poreikio gauti informaciją tradicinių ar specifinių susirinkimų metu, tarp tėvų nuomonės apie individualizuoto ugdymo svarbą ir informacijos gavimo būdų. Tėvų išsilavinimas, gyvenamoji vieta ir amžius mažai įtakoja jų apsilankymo pas specialųjį pedagogą dažnumą ir poreikį.

**Specialieji pedagogai.** Atliekant faktorinę analizę anketos požymiai buvo suskirstyti į septynis faktorius (žr. 3 priedą). Faktorių aprašomoji sklaida svyruoja nuo 30,3 iki 75,1, tai rodo, kad visų faktorių aprašomoji galia didelė, jie paaiškina didžiąją dalį tiriamos visumos. Statistinio ryšio glaudumas tarp kintamųjų ir faktorių svyruoja nuo 0,51 iki 0,93, tai rodo, kad statistinis ryšys yra stiprus. Koreliacijos koeficientas  $r/itt$ , atspindintis statistinį ryšį tarp pavienio testo žingsnio įverčių ir bendro testo balo, yra nuo 0,11 iki 0,84, tai rodo, kad ne visi statistiniai ryšiai yra stiprūs, daugiau nei pusės požymių (septyniolikos požymių iš trisdešimt devynių ryšių statistinio ryšio koreliacijos koeficientas žemesnis nei 0,4) statistiniai koreliaciniai ryšiai yra stiprūs. Atlikus Pirsono koreliaciją, pastebėti stiprūs statistiniai ryšiai tarp specialistų kvalifikacijos ir teikiamų konsultacijų raiškos (žr. 3 priedą). Pastebėtas stiprus koreliacinis ryšys tarp specialiųjų pedagogų darbo stažo ir gebėjimų (žr. 6 lent.). Galima teigti, kad didėjant darbo stažui, didėja specialistų gebėjimai dirbti specialiuoju pedagogu. Specialiojo pedagogo teikiamų konsultacijų kokybė yra statistiškai priklausoma nuo specialistų kompetencijos. Specialieji pedagogai, turintys aukštesnę kvalifikaciją, teikia aukštos kokybės konsultacijas. Nepastebėta statistinio ryšio tarp specialistų darbo krūvio ir įgytos kvalifikacijos, gebėjimų, profesinių žinių plėtimo bei mokytojų ir tėvų konsultavimo.

6 lentelė

**Kintamųjų porų koreliaciniai ryšiai (Pirsono koreliacija), vienetais**

Požymiai	Gebėjimai	Profesinių žinių gilinimas	Informacijos teikimas renginiuose*
Darbo stažas	0,716	-	-
Darbo vietos mikroklimatas	0,710	0,721	-
Kvalifikacija	-	-	0,794
Gebėjimai	-	-	0,764

## Išvados

1. Teorinė tyrimo objekto analizė leidžia teigti, kad specialiojo pedagogo veiklą bendrojo lavinimo mokykloje reglamentuoja teisiniai dokumentai (SU įstatymas, teisiniai aktai, įsakymai, tvarkos ir kt.), kurie apibrėžia specialiojo pedagogo veiklą ir specialiojo ugdymo organizavimo tvarką, specialiojo pedagogo profesinę kompetenciją ir individualizuoto ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo sritis, tačiau to nepakanka. Paašškėjo, kad nėra sukurto specialiojo pedagogo darbo vertinimo instrumento, specialiojo pedagogo darbas vertinamas remiantis pedagogų atestacijos nuostatuose nurodytais kriterijais, kurie ne visiškai tinka vertinti specialiojo pedagogo darbą.

2. Mokytojai specialiojo pedagogo pagalbą apibūdino kaip žymią (specialiojo pedagogo konsultacijos, rengiami pranešimai, mokinių mokymosi sunkumų įvertinimas, pasiekimų analizė) ir nežymią (pagalba adaptuojant ugdymo turinį, pritaikant ugdymo metodus ir būdus SPM).

- Mokytojams ypatingai trūksta praktinės specialiojo pedagogo pagalbos individualizuojant ugdymo turinį. Specialieji pedagogai konsultuoja mokytojus ugdymo turinio adaptavimo klausimais, nes mokytojams ši veiklos sritis vis dar sudėtinga ir neaiški.
- Išryškėjo vaizdinės praktinės pagalbos poreikis – atvirų specialiojo pedagogo pamokų, kurių metu įgytą vaizdinę praktinę informaciją apie specialiojo pedagogo naudojamus darbo būdus ir metodus, vaizdines priemones, pratimus ir užduotis mokytojai galėtų pritaikyti ugdydami SUP mokinius bendrojoje klasėje.
- Mokytojai retai dalyvauja mokinių ugdymosi poreikių įvertinime, pasiekimų aptarime, SUK posėdžiuose. Informaciją SUP mokinių ugdymo klausimais gauna iš specialiųjų pedagogų pranešimų, skaitomų direktoriniuose ar mokytojų tarybos posėdžiuose, ir specialiojo pedagogo konsultacijų.
- Mokytojų poreikis gauti specialiojo pedagogo konsultacijas mažai priklauso nuo mokytojų kvalifikacijos. Kylant mokytojų kvalifikacijai (vyresnysis mokytojas, mokytojas metodininkas) poreikis konsultuotis su specialiuoju pedagogu adaptuojant ugdymo turinį, pritaikant darbo būdus ir metodus auga nežymiai. Tačiau gilėja mokytojų supratimas, kokių konkrečių konsultacijų galima tikėtis iš specialiojo pedagogo. Didėjant mokytojų darbo su SUP mokiniais stažui, specialiojo pedagogo konsultacijų poreikis nemažėja. Nenustatytas statistinis ryšys tarp mokytojų pedagoginio darbo stažo, turimos kvalifikacijos ir bendradarbiavimo su specialiuoju pedagogu poreikio. Skirtingos kvalifikacijos ir nevienodos darbo patirties mokytojai turi panašų poreikį bendradarbiauti su specialiuoju pedagogu.

- Mokytojų įgyta informacija apie SUP mokinių ugdymą (ugdymo turinio individualizavimo, darbo būdų pritaikymą), jų specialiuosius poreikius priklauso nuo specialiojo pedagogo teikiamų konsultacijų raiškos ir kokybės ir organizuojamų renginių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo klausimais.
- Mokytojų poreikis gauti informaciją apie SUP mokinių ugdymą priklauso nuo to, kokį dalyką mokytojas dėsto ir ar turi auklėjamąją klasę bei SUP mokinį (ių) joje. Dažniausiai į specialųjį pedagoga konsultacijų kreipiasi pradinė klasių ir lietuvių kalbos bei matematikos dalykų mokytojai, taip pat klasių auklėtojai, turintys SP mokinių auklėjamojoje klasėje.
- *Klasių auklėtojai* retai dalyvauja auklėtinių mokymosi sunkumų įvertinime, pasiekimų aptarime, SUK posėdžiuose. Jie informaciją auklėtinių specialiojo ugdymo klausimais gauna individualių pokalbių su specialiuoju pedagogu metu. Auklėtojai retai nukreipia tėvus konsultacijai pas specialųjį pedagoga.

3. Tėvai individualizuoto ugdymo procese dažniau priima, nei suteikia informaciją. Tėvai dažniau bendrauja su klasės auklėtoju, nei su specialiuoju pedagogu. Su specialiuoju pedagogu dažniau bendraujama raštu, nei žodžiu, bendravimo iniciatyva priklauso specialiajam pedagogui.

- Informaciją vaikų specialiojo ugdymo klausimais tėvai dažniausiai gauna iš specialiojo pedagogo klasės susirinkimų metu ir iš specialiojo pedagogo raštelių kartą ar du kartus metuose. Tėvai beveik negauna informacijos SUK posėdžių, specialiojo pedagogo konsultacijų metu, nes nedalyvauja juose; tėvai nėra stebėję atvirų specialiojo pedagogo pamokų, nes jos neorganizuojamos.
- Tėvų požiūris į vaiko ugdymosi pasiekimus, savijautą mokykloje, namuose, specialiojo ugdymo naudingumą yra statistiškai priklausomas nuo tėvų dalyvavimo specialiojo ugdymo procese. Tėvai, kurie nuolat ir sistemingai dalyvauja tėvų susirinkimuose, bendrauja su specialiuoju pedagogu, auklėtoju, domisi vaiko ugdymosi pasiekimais, dalyvauja SUK posėdžiuose, aptaria vaiko individualizuotą ugdymą, supranta ir įvertina specialiojo ugdymo svarbą ir naudą vaikui. Tėvų išsilavinimas, gyvenamoji vieta ir amžius mažai įtakoja jų apsilankymo pas specialųjį pedagoga dažnumą ir poreikį.

4. Specialiųjų pedagogų veiklos turinys bendrojo lavinimo mokykloje labai įvairus. Ypač svarbi veiklos sritis – tėvų ir mokytojų konsultavimas. Ne mažiau svarbios ir kitos sritys – mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas ir specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas SUP mokiniams.

- Specialieji pedagogai glaudžiai bendradarbiauja su mokytojais, tačiau su tėvais bendravimas formalus. Informacija mokytojams suteikiama raštu ir žodžiu, skaitomi pranešimai, rengiamos diskusijos, informaciniai leidiniai ir ataskaitos apie mokinių



ugdymosi pasiekimus. Informacija mokytojams dažniausiai suteikiama susirinkimų ir direkcinų pasitarimų metu, rečiau individualių pokalbių ir SUK posėdžių metu. Mokytojams teikiama metodinė pagalba ugdymo metodų ir būdų taikymo, mokinių žinių vertinimo klausimais. Tėvai tik informuojami apie vaikų ugdymosi pasiekimus.

- Specialieji pedagogai yra pasirengę teikti kompetentingas konsultacijas ir mokytojams, ir tėvams. Visiškai pakanka gebėjimų suteikti žodinę informaciją apie SUP mokinių ugdymą ir ugdymąsi, rekomenduoti metodinę literatūrą. Pakanka gebėjimų suteikti tik žodinę informaciją mokytojams apie ugdymo turinio pritaikymą, tik nedidelei daliai specialistų nepakanka gebėjimų įvertinti mokinių mokymosi sunkumų priežastis. Specialieji pedagogai, siekdami profesinės kompetencijos, aktyviai gilina profesines žinias seminaruose, pokalbiuose su PPT specialistais, savarankiškai studijuoja literatūrą.
- Specialiųjų pedagogų kompetencijai didelės įtakos turi įgyta kvalifikacija, darbo stažas ir gebėjimai. Turintys aukštą kvalifikaciją (vyresniojo specialisto, specialisto metodininko) ir didelį darbo stažą (daugiau nei 10 metų), (gebantys adaptuoti ugdymo turinį SPM, rengti pranešimus, įvertinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius) specialieji pedagogai teikia kompetentingas konsultacijas mokytojams ir tėvams.

5. Tyrimo rezultatai parodė, kad ugdymo proceso dalyviai (tėvai, mokytojai ir patys specialieji pedagogai) teigiamai, bet ne vienodai vertina teikiamos specialiosios pedagoginės pagalbos naudą vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų. Mokytojai specialiąją pedagoginę pagalbą vertina kaip nežymią, tėvai linkę vertinti kaip žymią, specialieji pedagogai apskritai abejoja teikiamos pagalbos efektyvumu. Tai patvirtina hipotezę, kad specialiojo pedagogo darbo kokybė ir vertė dar ne visada yra pakankama, nevisiškai atitinka mokytojų ir tėvų ir pačių specialiųjų pedagogų pageidaujamą lygmenį.

## **Rekomendacijos**

Specialiojo pedagogo darbą vertina mokyklos administracija ir specialiai sudaryta komisija. Jo darbą taip pat turėtų vertinti ir potencialūs specialiojo pedagogo darbo vertintojai – mokytojai, tėvai, mokiniai. Į jų vertinimus turėtų būti atsižvelgta specialiajam pedagogui atestuojantis.

Mokytojams ir specialiesiems pedagogams rekomenduojama ieškoti naujų tėvų įtraukimo į individualizuotą ugdymo procesą, informacijos suteikimo ir pasikeitimo ja būdų ir formų (rengti atviras mokytojų ir specialistų pamokas, individualius pokalbius, susitikimus, rengti ir pristatyti patarimus tėvams, kaip gali dalyvauti vaiko specialiajame ugdyme, bendrauti su tėvais jiems suprantama kalba, atkreipti tėvų dėmesį į vaikų ugdymosi pasiekimus).

Specialiesiems pedagogams rekomenduojama rengti atviras specialiojo pedagogo pamokas, kuriose tėvai ne tik stebėtų vaiko ugdymą ir ugdymąsi, o mokytojai įgytų metodinės informacijos, bet abiejų grupių atstovai susipažintų su specialiojo pedagogo specifiniais darbo būdais ir metodais, kuriuos galėtų taikyti tiesioginiame darbe ir bendraujant su vaiku šeimos aplinkoje (lavinant vaiko gebėjimus, padedant ruošti namų darbus).

Mokytojams rekomenduojama nuolat konsultuotis su specialiuoju pedagogu SUP mokinių ugdymo klausimais - ieškoti naujų darbo būdų ir metodų, kurių pagalba SUP mokiniai galėtų sėkmingai įsisavinti individualią ugdymo programą ir gyventi pilnavertį mokyklinį gyvenimą..

Mokytojai neturi pakankamai teorinės ir praktinės patirties rengti vaizdines priemones, adaptuoti ugdymo turinį SP mokiniams, diferencijuoti ir individualizuoti užduotis, todėl specialieji pedagogai turėtų parengti ugdymo turinio adaptavimo (žr. 5 priedą), užduočių diferencijavimo ir individualizavimo pavyzdžių. Šioje veikloje iniciatyvą turėtų rodyti specialusis pedagogas.

## Literatūra

1. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas*. Šiauliai: ŠU.
2. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: ŠU.
3. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114 - 123.
4. Ambrukaitis, J. (Red.). (1997). *Specialiųjų poreikių vaikai*. Šiauliai: Titnagas.
5. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 6 - 23.
6. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianiėnė, V. ir kt. (2004). Neįgaliųjų integravimo problemos. *Švietimo naujienos*, 5, 4 - 7.
7. Bakker, J., Bosman, A. (2006, December). Teachers perceptions of remediation possibilities of students in special education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 745 - 759. [http://search.ebscohost.com/s1204288/mokslas/Ebscohost Web](http://search.ebscohost.com/s1204288/mokslas/EbscohostWeb) (žiūrėta 2007-01-24).
8. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
9. Bitinas, B. (1974). *Statistiniai metodai pedagogikoje ir psichologijoje*. Kaunas: Šviesa.
10. Crowther, D., Dyson, A. (2001, jun). The responses of Special Needs Coordinators. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 85 - 97. [http://search.ebscohost.com/s1204288/mokslas/Ebscohost Web](http://search.ebscohost.com/s1204288/mokslas/EbscohostWeb) (žiūrėta 2007-01-24).
11. Dabrišienė, V., Narkevičienė, B. (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 24 - 3.
12. Dabrišienė, V., Narkevičienė, B. (2003). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: empirinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 104 - 114.
13. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: ŠU.
14. Galkienė, A. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos pagalboms efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 39 -43.
15. Eklinth, K. (1998). Visi vaikai ir jaunuoliai turi teisę įgyti tinkamą privalomą išsilavinimą bendrojo lavinimo mokykloje – mokykloje visiems. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Straipsnių rinkinys (p. 12 - 17). Vilnius: Presvika.

16. Emanuelsson, I. (1998). Integracija ir segregacija, inkluzija ir ekskluzija. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 7-15). Vilnius: Presvika.
17. Emanuelsson, I. (2001). Specialiosios pagalbos koordinatoriaus vaidmuo: reaguojamasis ar nukreipiamasis. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 25 - 33). Vilnius: Presvika.
18. Hallahan, P., Kauffman, M. (2003). *Ypatingieji mokiniai*. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma litera.
19. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44 - 49.
20. Kaffemanienė, I., Šadbaraitė, Ž. (2005). Specialiojo pedagogo profesinės motyvacijos veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 139 - 150.
21. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
22. Karvelis, V. (1994). Sutrikusio vystymosi asmenų korekcinis ugdymas ir jų socialinė adaptacija bei integracija Lietuvoje. *Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas: patirtis ir perspektyvos* ( p.84 - 89). Šiauliai: ŠPI.
23. Kaupinytė, R. (1994). Specialiųjų poreikių vaikų integracijos modelis JAV. *Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas: patirtis ir perspektyvos* (p.90-93). Šiauliai: ŠPI.
24. Labinienė, R., Aidukienė, T. (2003). Inkluzinio ugdymo sistemos link. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Straipsnių rinkinys (p. 23 – 37). Vilnius: Presvika.
25. Maras, P., Aveling, E. (2006, December). Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33, 196 - 203. [http://search.ebscohost.com/s1204288/mokslas/Ebscohost Web](http://search.ebscohost.com/s1204288/mokslas/EbscohostWeb) (žiūrėta 2007-01-24).
26. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠPI.
27. Miltenienė, L., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2003). Tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, nuostatos į dalyvavimą ugdymo procese, struktūra ir raiška. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 24 - 37.
28. Persson, B. (1998). Kam reikia specialiojo ugdymo. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 15-25). Vilnius: Presvika.
29. Pukėnas, K. (2005). *Sportinių tyrimų duomenų analizė SPSS programa – mokomoji knyga*. Kaunas: LKKA.
30. Tinglev, I., Thorsson, L. (1998). Švedijos ateities planai inkluzijos srityje. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 34-37). Vilnius: Presvika.

31. Tinglev, I. (2000). Švedijos inkluzinio ugdymo įstaigų sociologinis tyrimas. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys (p. 37 - 45). Vilnius: Presvika.
32. Tvinnereim, R. (2003). Inkluzinis ugdymas – Šiaurės šalių perspektyva. R. Labinienė ir kt. (sud. kol.). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Straipsnių rinkinys (p. 18 - 22). Vilnius: Presvika.
33. Zybartas, A. (1995). *Pedagoginio darbo inspektavimas: metodinės rekomendacijos*. Vilnius: Lietuvos pedagogų kvalifikacijos institutas.
34. Астафьева, Н., Бачина, О. (2005). Повышение квалификации педагогов дефектологического профиля в системе дополнительного профессионального образования. *Дефектология*, 2, 37 - 42.
35. Зальцман, Л. (2006). Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта. *Дефектология*, 2, 31-35.
36. Малофеев, Н. (2005). Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения. *Дефектология*, 56, 3 - 18.
37. Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka (2000 m. spalio 4 d. Nr. 1221/527/83). *Valstybės žinios*, 2000, Nr. 85 - 2608.
38. Bendrieji ugdymo planai 2005-2007 m.m. (2005 m. balandžio 20 d. Nr. 158). *Valstybės žinios*, 2005, Nr. 59 - 2085.
39. LR invalidų socialinės integracijos įstatymas. (1991 m. lapkričio 28 d.). *Valstybės žinios*, 1991, Nr. 36 - 969.
40. LR Švietimo įstatymas. (1991 m. birželio 25 d.). *Valstybės žinios*, 1991, Nr. 23 - 593.
41. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2003 m. birželio 17 d. Nr. IX-1630). *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 63 - 2853.
42. LR Specialiojo ugdymo įstatymas. (1998 m. gruodžio 15 d. Nr. VII-969). *Informacinis leidinys*, Nr. 1 - 2 (56 - 57).
43. Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis. (2003 m. birželio 25 d. Nr. ISAK - 897). *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 74 - 3451.
44. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka. (1993 m. gegužės 27 d.). *Informacinis leidinys*, Nr. 5 – 7 (21 - 23).
45. Specialiosios pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo tvarka. (2004 m. birželio 3 d. Nr. ISAK-838). *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 92 - 3385.

46. Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų poreikių asmenų grupei tvarka. (2002 m. liepos 12 d. Nr. ISAK - 1329/368/98). *Valstybės žinios*, 2002, Nr. 84 - 3672.
47. Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka (2000 m. rugpjūčio 17 d. Nr. ISAK - 1057). *Valstybės žinios*, 2000, Nr. 71 - 2215.
48. *Valstybinė švietimo strategija 2003-2012 m.* www.smm.lt/teisinė bazė (žiūrėta 2007-02-14).
49. *Specialiųjų poreikių moksleivių ugdymo namuose organizavimo tvarka.* (2000 m. kovo 16 d. Nr. ISAK - 916/385). www.smm.lt/teisinė bazė/ministro įsakymai (žiūrėta 2007-05-05).
50. *Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarka.* (2000 m. vasario 22 d. Nr. ISAK - 158). www.smm.lt/teisinė bazė/ministro įsakymai (žiūrėta 2007-05-05).
51. *Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka.* (2000 m. rugpjūčio 17 d. Nr. ISAK - 1056). www.smm.lt/teisinė bazė/ministro įsakymai (žiūrėta 2007-05-05).
52. *Pedagogų atestacijos nuostatai.* (1998 m. vasario 19 d. Nr. ISAK - 331). www.smm.lt/teisinė bazė/ministro įsakymai (žiūrėta 2007-05-05).
53. *Lietuvos švietimas skaičiais.* (2006). <http://www.lt/svietimo-bukle/doc/apzvalga> (žiūrėta 2007-02-10).

Tatjana Borisevičienė

**SCHOOL OF GENERAL EDUCATION SPECIAL TEACHERS' WORK  
EFFICIENCY**

The master's Degree Thesis

**Summary**

Teachers, where cultivate students of the special needs education, their parents and special teachers value special teacher's work. Three groups of respondents answered the questions of the forms.

Masters' work author raised the hypothesis, that special teacher work at the general education school stimulant teachers' work efficiency, parents'- activity to participate in the special education process. But special teacher' work doesn't always satisfy meet the teachers and parents requirements.

Teachers valued special teachers' assistance to make individual programs, to consult about students special needs education. Parents valued special teacher's assistance for their children in the individual lessons and special teachers' consults. Special teachers' valued their own abilities to work as special teachers, their assistance and consults for teachers, students with special needs education and their parents.

The essential work sphere and consulting parents, who have children with special needs and teachers, who work with this children. Teachers value special teachers' work well (consultations, communication, estimation of students special needs). And not sufficient well – help to adaptation content, application methods. Students' with special needs parents only give information for teachers, but often they don't understand information about special education process.

Facts of the farms showed, parents value special teachers' work well, special teachers' value their own assistance and consults for parents and teachers as less useful, teachers value special teachers' consults not sufficient well.

Masters' work author recommend special teachers to talk to teachers about their knowledge to teach students with special needs and to give consults them in a abilities, where their knowledge are not well.

Keywords: students with special needs, special education process, special teachers, general education.

## **Priedai**