

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Aida Stakutienė

UGDYTINIŲ UGDYMO IR INTELEKTO STRUKTŪROS YPATUMAI

Magistro darbas

Magistro darbo vadovas - doc. A. Ališauskas

Šiauliai 2005

Anotacija

Daugelis tyrimų liudija, kad mokymosi sėkmę mokykloje žymiai lemia intelektiniai gebėjimai. Intelektu įvertinimas ir nustatymas turėtų būti grindžiamas sisteminio tyrimo ir įvertinimo parametrais. Numatant ugdymo kryptis, turinį, būdus svarbu intelekto priežasčių bei intelekto struktūros analizė. Temos aktualumą lemia tai, kad nėra pakankamai psichologijos bei pedagogikos darbų, kuriuose būtų, eksperimentiškai grindžiamos neįvykusio intelekto sutrikimo ir riboto intelekto sąsajos. Tyrimo tikslas - atlikti neįvykusio intelekto ir riboto intelekto mokinių ugdymo (si) bei intelekto struktūros lyginamąją analizę, įvertinti neįvykusio intelekto sutrikimo ir riboto intelekto turinio specifiškumą, t.y. jų struktūros kiekybinę ir kokybinę charakteristiką. Svarbiausios tyrimo išvados liudija, kad daugelis neįvykusio ir riboto intelekto vaikų pedagoginių charakteristikų sutampa, ugdytinių mokymosi sunkumai yra gana universalūs ir atsispindi visose mokymosi srityse. O analizuojant intelekto struktūrą pagal verbalinio ir neverbalinio intelekto bei bendrąjį intelekto koeficientus ir atskirų subtestų rezultatus, tarp riboto ir neįvykusio intelekto mokinių grupių nustatyti esminiai tipologiniai skirtumai, rodantys, kad šios vaikų grupės kokybiškai skiriasi. Riboto ir neįvykusio intelekto ugdytinių intelekto individualios struktūros ribos neapibrėžtos (neretai sutampančios). Aiškiai apibrėžtos ribos atsiranda ėmus taikyti apibendrintus skaičiavimus ir statistinius metodus. Tai reiškia, kad apibrėžti standartai visada galioja tipologinei grupei – bet ne visada – konkrečiam individui. Diferencijuojant ugdymo turinį, turi būti atsižvelgiama į vaiko raidos ir ugdymosi proceso visumą, orientuojamasi ne į sutrikimo pobūdį, o individualią vaiko raidos struktūrą ir ugdymo (si) poreikius.

Turinys

Įvadas	4
1. Teoriniai intelekto raidos sutrikimų klausimai	8
1.1. Protinis atsilikimas	8
1.2. Ribotas intelektas	12
1.3. Intelekto vertinimas	14
2. Pedagogų nuomonė apie riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto..... moksleivius.....	17
2.1. Tyrimo imtis ir metodika	17
2.2. Pedagogų apklausos apie riboto intelekto mokinius rezultatai ir jų aptarimas.....	17
2.2.1. Mokinių pažinimas	17
2.2.2. Ugdymo turinys	21
2.2.3. Mokymo būdai ir metodai.....	23
2.2.4. Mokinių veikla ugdymo (si) procese.....	25
2.2.5. Mokinių savijauta mokykloje.....	28
2.2.6. Bendradarbiavimas su šeima.....	30
2.2.7. Apklausos išvados	33
2.3. Pedagogų apklausos apie nežymų intelekto sutrikimą turinčius mokinius rezultatai ir jų aptarimas	33
2.3.1. Mokinių pažinimas	33
2.3.2. Ugdymo turinys.....	35
2.3.3. Mokymo būdai ir metodai.....	37
2.3.4. Mokinių savijauta mokykloje.....	38
2.3.5. Apklausos išvados	40
2.4. Apklausų (apie riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto mokinius) lyginamoji analizė	41
3. Riboto ir nežymaus intelekto sutrikimo intelekto struktūros analizė.....	43
3.1. Tyrimo imties, metodikos charakteristika	43
3.2. Verbalinio (VIQ) ir neverbalinio (NIQ) intelekto lygis ir jų santykis	43
3.3. Atskirų subtestų atlikimo analizė	47
4. Rezultatų apibendrinimas	50
Išvados	52
Literatūra	53
SUMMARY	55
Priedai	56

Įvadas

Praktinis – socialinis problemos aktualumas. Kiekviena valstybė, mąstydamą apie savo ateitį, pirmiausia orientuojasi į vaikus ir jaunimą. Lietuvos visuomenė bręsta ir bręsdama renkasi savo kelią pasaulyje, Europoje, mokykloje. Kuriamos naujos vizijos, mokymo ir mokyklos vystymosi programos.

Įsibėgėjanti švietimo reforma skatina žvelgti į kiekvieną vaiką kaip atskirą pasaulį, turintį unikalų paveldėtą ir įgytą savybių derinį. Todėl stengiamasi kiek galima labiau individualizuoti vaikų ugdymą, o tai neišvengiamai veda prie būtinybės giliau pažinti vaiko galimybes ir sunkumus. Daugybe tyrimų patvirtinta, kad mokymosi sėkmę mokykloje užtikrina intelektiniai gebėjimai.

Konceptualiuose švietimo dokumentuose pripažįstama, kad specialiųjų poreikių turintis moksleivis turi galimybę lankyti šalia gyvenamosios vietos esančią mokyklą lygiai taip pat, kaip lankyti ją nebūdamas neįgalus. LR Specialiojo ugdymo įstatyme (1998 m.) nurodomi specialiojo ugdymo principai, kuriais teigiama, kad specialiųjų poreikių asmenims sudaromos vienodos ugdymo ir ugdymosi sąlygos kaip ir kitiems vietos bendruomenės nariams; specialiųjų poreikių asmenų ugdymasis ir ugdymas kartu su kitais vietos bendruomenės nariais yra lygiateisis dalyvavimas jos gyvenime. Vaiko vystymosi ypatingumas, sąlygojantis vienokią ar kitokią negalę, nėra ir negali būti kliūtis vaikui mokytis bendrojo lavinimo mokykloje.

Visai neseniai tokie vaikai patekdavo į specialiąsias mokyklas arba likdavo pagrindinėje mokykloje, vis labiau jausdami savo nepilnavertiškumą ir vis labiau atsilikdami moksle. Susikūrus profesionaliai pedagoginei ir psichologinei pagalbai, padėtis labai pagerėjo.

Tačiau dar lieka neišspręsta pagrindinė problema: bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai nepakankamai pasirengę dirbti su tokiais vaikais. Nors šiandien jau dauguma mokytojų žino apie vaikų raidos sutrikimus, tačiau dažnai kelia klausimą apie sutrikimų panašumus ir skirtumus. Kartais vaikas, turintis nežymų intelekto sutrikimą būna raštingesnis nei riboto ar net normalaus intelekto.

Įsivyrąja nuomonė, kad naudingas gali būti tik individualizuotas įvertinimas, atskleidžiantis vaiko raidos įvairiapusiškumą, t.y. stipriąsias ir silpnąsias jo puses, ką vaikas gali ir ko negali. Numatant ugdymo kryptis, turinį, būdus svarbu intelekto priešasčių bei intelekto struktūros analizė.

Mokslinis problemos aktualumas. Mažai psichologijos bei pedagogikos darbų, kuriuose būtų nagrinėjama nežymaus intelekto sutrikimo ir riboto intelekto sąsajos. Mokslinėje literatūroje (A. Ališauskas (2002), A. Bagdonas (1995)) teigiama, kad nei patys raidos sutrikimai, nei juos sukėlusios priežastys nėra vieni nuo kitų izoliuoti, iš dalies sutampa, „susilieja“. Kokie

turėtų būti diferenciniai raidos sutrikimų kriterijai ir kiek jų? Ališauskas aptaria du problemos sprendimo variantus (Ališauskas, 2002, p.12):

- didinti vertinimo metodikų „skiriamąją galią“, ieškoti ir kurti itin validžias ir patikimas metodikas, leidžiančias atskirti įvairias ypatingumų rūšis;
- vertinimo tikslu laikyti ne grupavimą ir klasifikavimą, individo „tikslų“, „patikimą“, „garantuotą“ priskyrimą tam tikrai grupei, o vaiko individualios raidos struktūros įvertinimą.

Ališausko (2002) nuomone, kad problemos sprendimas palengvėja, jeigu įvertinimo tikslu laikomas ne individų grupavimas ir klasifikavimas, o individualios vaiko raidos struktūros pažinimas ir įvertinimas.

Šiame teoriniame ir praktiniame kontekste kyla šie **klausimai**:

- kokie riboto intelekto mokinių ir mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, ugdymo (si) turinio ir būdų panašumai ir skirtumai;
- ar yra ir kur yra specifinė riba tarp nežymaus intelekto sutrikimo ir riboto intelekto;
- ar intelekto lygio (šiuo atveju nežymaus intelekto sutrikimo ir riboto intelekto) konstatavimas iš tiesų atskleidžia vaiko raidos ypatingumo esmę ir yra pakankamas pagrindas numatyti jo ugdymo kryptis, turinį ir būdus;

Tyrimo objektas ugdymo ypatumai, atsižvelgiant į intelekto struktūrą.

Hipotezė. Diferencijuojant ugdymo turinį, turėtų būti atsižvelgiama ne tiek į mokinio raidos sutrikimų pobūdį (ribotą ar nežymų intelekto sutrikimą), kiek į tų sutrikimų lemiamus mokymosi ypatumus, į mokinio realiuosius gebėjimus ir poreikius.

Tyrimo tikslas. Atlikus nežymaus intelekto sutrikimo ir riboto intelekto mokinių ugdymo (si) bei intelekto struktūros lyginamąją analizę, nustatyti nežymaus intelekto sutrikimo ir riboto intelekto turinio specifiškumą, t.y. jų struktūros kiekybinę ir kokybinę charakteristiką.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti psichologinę ir pedagoginę informaciją apie riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto mokinius.
2. Įvertinti riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto struktūros panašumus ir skirtumus.
3. Atskleisti mokinių, turinčių ribotą intelektą ir nežymų intelekto sutrikimą, ugdymo ypatumus.

Tyrimo metodai:

- anamnezės duomenų analizė;

Surinkta informacija apie vaikų amžių, lytį, klasę ir mokyklą, kurioje mokosi. Analizuotos psichologinio (intelekto lygis), pedagoginio (mokinio ugdymo (si) ir pasiekimų lygmuo), vertinimo

išvados bei išvados apie specialiuosius ugdymosi poreikius (siūlomas ugdymo programas, alternatyvius mokymo būdus, atraminę medžiagą).

- struktūrizuotas interviu (klausimai patekti 1 priede) su pedagogais;

Struktūrizuotas interviu – klausimai ir visa procedūra numatomi iš anksto, interviu eigoje mažai kas keičiama, situacija esti apibrėžta (Kardelis, 2002, p. 194 - 200).

Interviu vyko su specialiaisiais pedagogais, pradinių klasių, lietuvių kalbos, matematikos pedagogais, klasių auklėtojais, kurie ugdo riboto intelekto ar nežymų intelekto sutrikimą turinčius mokinius. Pedagogai pateikė informaciją apie šių mokinių pažinimą, ugdymo turinį, būdus ir metodus, jų savijautą mokykloje, bendradarbiavimą su šeima.

- D. Vekslerio intelekto testo (WISC – III)^{LT} protokolų analizė;

Analizuojamos verbalinė ir neverbalinė skalės, atskirų subtestų atlikimas.

- statistiniai metodai;

WISC – III^{LT} protokolų duomenų analizė atlikta naudojant kompiuterinę SPSS 11.0 versiją. Norint rasti statistiškai reikšmingus skirtumus tarp abiejų tiriamųjų grupių (riboto intelekto ir nežymaus intelekto sutrikimo) panaudoti parametrinis T testas (TTEST) bei neparametrinis Mann – Whitney Test.

Tyrimo imtis: 47 lietuvių kalbos ir matematikos mokytojai, 20 specialiųjų pedagogų, 27 klasių auklėtojai, dirbantys įvairiose Pakruojo rajono bendrojo lavinimo mokyklose (pradinėse, pagrindinėse, vidurinėse), 29 nežymų intelekto sutrikimą ir 26 ribotą intelektą turinčių mokinių intelekto įvertinimo (WISC – III)^{LT} protokolai.

Tyrimo etapai. Pirmajame etape (2003 – 2004 m.) buvo analizuojama psichologinė ir pedagoginė literatūra, interneto duomenų bazės. Atitinkamos literatūros studijos ir analizė leido tiksliau suformuluoti tyrimo problemą, tikslus ir uždavinius.

Antrajame etape (2004 m. sausio – balandžio mėn.) prarastas pokalbis su pedagogais, kurio tikslas – išsiaiškinti kaip pedagogai pažįsta riboto ir nežymaus intelekto sutrikimo mokinius, išmano mokymo turinio pritaikymą šiems mokiniams, mokymo metodų taikymą, kokie ugdymo (si) pokyčiai, mokinio savijautą klasėje, mokymo (si) strategijas, santykius su draugais.

Trečiajame etape (2004 m. gegužės – gruodžio mėn.) atlikta WISC – III^{LT} protokolų duomenų statistinė analizė. Remiantis gautais rezultatais tikrinta darbo hipotezė.

Ketvirtajame etape (2005 m. sausio – kovo mėn.) tyrimo metu gauti duomenys leido suformuoti darbo išvadas.

Darbo reikšmingumas. Atskleista, jog išvados apie sutrikimą (ribotą ar nežymų intelekto sutrikimą) gali būti daromos tik įvertinus vaiko raidos ir ugdymo (si) proceso visumą. Apibrėžti standartai galioja tipologinei grupei, bet ne visada - konkrečiam individui. Todėl

diferencijuojant ugdymo turinį, turi būti atsižvelgiama ne tiek į mokinio raidos sutrikimų pobūdį (ribotą ar nežymų intelekto sutrikimą), kiek į tų sutrikimų lemiamus mokymosi ypatumus.

Darbo struktūra. Magistro darbą sudaro įvadas, 4 skyriai, išvados, literatūros sąrašas, 5 priedai. Darbe pateikta 11 lentelių, 29 paveikslai.

1. Teoriniai intelekto raidos sutrikimų klausimai

1.1. Protinis atsilikimas

Tarptautinė ligų klasifikacija (TLK – 10) protinį atsilikimą apibūdina kaip protinių sugebėjimų nukrypimą nuo normos, sukeltą elgesio, emocijų bei socialinio prisitaikymo sutrikimų.

Protinis atsilikimas, t.y. sustabdytas arba dalinis protinis vystymasis, apibūdinamas sutrikusiais įvairiais sugebėjimais: 1) pažintiniais (ypač mąstymo proceso); 2) kalbiniais; 3) motoriniais ir 4) socialiniais, rodančiais bendrą intelekto lygį tam tikru raidos periodu.

„Sutrikimų klasifikacijoje“ (1995) intelekto sutrikimas apibūdinamas taip: „Tai protinių gebėjimų nukrypimas nuo normos, sukeltas elgesio, emocijų bei socialinio prisitaikymo sutrikimų“.

Atsilikimas gali būti kartu su bet kokia kita protine ar fizine būseną arba be jos. Tačiau jokių būdu negalima teigti, kad protinis atsilikimas yra psichikos liga, kaip, pavyzdžiui, šizofrenija, kuria susergama. Pagal pasaulyje išgalėjusį požiūrį, jie nėra ligoniai, nes neserga jokia liga. Į protinį atsilikimą reikia žiūrėti kaip į tam tikrą būklę, o ne ligą. Tačiau protiškai atsilikę asmenys gali turėti visą psichikos sutrikimų spektrą, ir šie psichikos sutrikimai tarp jų yra paplitę mažiausiai 3–4 kartus daugiau negu bendrai. Be to, šie žmonės turi didesnę išnaudojimo ir fizinės/ seksualinės prievartos galimybę. Adaptacinis elgesys beveik visada būna pažeistas, bet globojančioje ir palaikančioje socialinėje aplinkoje asmenų, turinčių lengvą protinį atsilikimą, šis pažeidimas gali būti ir nepastebėtas.

Protinis atsilikimas tradiciškai įvertinamas standartizuotais intelekto tyrimo testais. Šis įvertinimas papildomas socialinės adaptacijos (sugebėjimas prisitaikyti) skalių rezultatais. Šiais tyrimais nustatomas apytikslis protinio atsilikimo lygis.

Šiandien tapo daug sunkiau priskirti žmogų protiškai atsilikusiujų kategorijai. Specialistai neskuba skelbti protinio atsilikimo diagnozės, kaip anksčiau. Tai, kad į moksleivių protinio atsilikimo diagnozę imta žiūrėti atsargiau, atspindi apibrėžimų pakeitimai. Nuo 1950 m. Amerikos protinio atsilikimo asociacija (APAA; American Association on Mental Retardation) – pagrindinė profesinė organizacija, skirta protiškai atsilikusių žmonių problemoms spręsti, pasiūlė septynis oficialius protinio atsilikimo apibrėžimus. Dabar taikomas šis APAA apibrėžimas: „Protinis atsilikimas – tai substanciniai trūkumai, turintys įtakos dabartiniam asmens funkcionavimui. Jis pasireiškia daug mažesniu už vidutinį intelekto funkcionavimu, esant ribotiems dviejų ar daugiau sričių adaptacijos išgūdžiams: komunikacijos, savęs priežiūros, gyvenimo šeimoje, socialiniais, bendruomeninio gyvenimo, kryptingumo, sveikatos priežiūros ir saugumo, funkcinių

mokomųjų dalykų, laisvalaikio ir darbo. Protinis atsilikimas pasireiškia iki 18 metų amžiaus (Hallahan, Kauffman, 2003).

Norėdamas pasinaudoti šiuo apibrėžimu, specialistas turi pasikliauti dviejų sričių įvertinimais: intelekto funkcionavimu ir adaptacijos įgūdžių. Intelekto funkcionavimas (tai gebėjimas spręsti su mokymusi susijusias problemas. Jis įvertinamas IQ testais), paprastai įvertinamas IQ testais, susijęs su gebėjimais, kurie yra būtini mokantis. Adaptacijos įgūdžiai (tai įgūdžiai, būtini norint prisitaikyti prie gyvenamosios aplinkos (pavyzdžiui, komunikacijos, savęs priežiūros, gyvenimo šeimoje, socialiniais, bendruomeninio gyvenimo, kryptingumo, sveikatos priežiūros ir saugumo, funkcinių mokomųjų dalykų, laisvalaikio ir darbo įgūdžiai.)) paprastai įvertinami tiriant adaptyvų elgesį ir yra susiję su gebėjimais gyventi konkrečioje aplinkoje (Hallahan, Kauffman, 2003).

Kadaise asmens protinį atsilikimą buvo įprasta nustatyti remiantis tik IQ rodikliu. Dabar specialistai pradėjo manyti, kad nustatant protinį atsilikimą, greta IQ yra svarbūs ir asmens adaptacijos įgūdžiai. Pripažįstama, jog kai kurie moksleiviai, kurių IQ testų rodikliai maži, gerai orientuojasi kasdienio gyvenimo situacijose.

Dabartinio APAA apibrėžimo autoriai labai tiksliai nurodė, kad protinio atsilikimo apibrėžimas pamažu yra plečiamas. Intelektą jie laiko įvairiapusiu dariniu. Pripažindami būtinybę pakeisti apibrėžimą, jie skiria tris intelekto rūšis: abstraktųjį, praktinį ir socialinį. Abstraktusis intelektas yra įvertinamas IQ testais. Praktinis ir socialinis intelektas pagal apibrėžimą sudaro minimų adaptacijos įgūdžių pagrindą. Praktinis intelektas apibrėžiamas kaip „gebėjimas išlaikyti save ir veikti kaip savarankiškam asmeniui, užsiimant įprasta kasdienio gyvenimo veikla“. Socialinis intelektas - „tai gebėjimas suprasti socialinius reikalavimus bei kitų žmonių elgesį ir tinkamai nuspręsti, kaip elgtis socialinėse situacijose“ (Hallahan, Kauffman, 2003).

Žmogaus psichinės, intelektinės normos susiformavo, kai buvo sudaryti medicininiai bei statistiniai raidos patologijų modeliai, t.y. remiantis stebimais biologiniais simptomais bei intelekto koeficiento IQ kriterijais (Ruškus, 2002).

Anksčiau praktikų buvo priimta manyti, kad 85 taškų ir žemesnis IQ testo rodiklis yra protinio atsilikimo požymis. Šią skiriamąją ribą APAA pripažino iki aštuntojo dešimtmečio vidurio, kuomet buvo patvirtinta 70–75 taškų riba, nes tapo sunkiau nustatyti žmogaus protinį atsilikimą. Pagal dabartinį APAA apibrėžimą, skiriamoji IQ riba yra 70-75. 5 taškų intervalas tarp 70 ir 75 buvo paliktas siekiant patvirtinti mintį, jog IQ testų rodiklių negalima laikyti visiškai tikslia matavimo sistema ir jog specialistai, interpretuodami IQ rodiklius, turėtų pasitelkti klinikinę analizę. Taigi protiškaite atsilikęs moksleivis dabar turi atitikti du kriterijus: turi būti žemi jo IQ rodikliai ir prasti adaptacijos įgūdžiai (Hallahan, Kauffman, 2003).

Kad protinio atsilikimo konstatavimas, remiantis tik individualiai atlikto intelekto testo rodikliais, yra netikslus ir daliai vaikų nepagrįstas, pabrėžia Černiauskaitė ir Gintilienė (2000). Jos nurodo, kad abiejų protinio atsilikimo kriterijų – intelekto ir adaptyvaus elgesio – įvertinimų derinimas ypač svarbus tais atvejais, kai intelekto testu nustatomas IQ nuo 50 iki 70 balų.

Pritardami minčiai, kad protinis atsilikimas yra koreguojamas ir gali būti laikinas, naujausio APAA apibrėžimo kūrėjai teigia, kad protinis atsilikimas priklauso ne tik nuo konkretaus asmens. Pasak jų, protinį atsilikimą lemia aplinkos ir asmens intelektinių bei adaptacijos įgūdžių sąveika. Taigi protiškai atsilikusio asmens funkcionavimas yra tiesiogiai susijęs su pagalba, kurią jis gauna iš aplinkos. Jei pagalbos pakanka, asmens būklė gali pagerėti (Hallahan, Kauffman, 2003).

Vaikų ir paauglių psichiatrė Trinkūnienė kalbėdama apie lengvą protinį atsilikimą, (IQ 50–69, tai atitiktų suaugusiųjų protinį amžių nuo 9 iki 12 metų), teigia kad tai gali sukelti kai kurių mokymosi sunkumų mokykloje: dauguma asmenų turi tam tikrų skaitymo ir rašymo problemų. Daugelis suaugusiųjų gali dirbti ir palaikyti gerus socialinius santykius bei dalyvauti visuomeninėje veikloje. Jie iš esmės sugeba užsiimti veikla, reikalaujančia daugiau praktinių, o ne akademiinių įgūdžių, tarp to – atlikti nekvalifikuotą ar pusiau kvalifikuotą darbą. Apskritai lengvo protinio atsilikimo žmonių elgesio emociniai ir socialiniai sunkumai bei to sąlygoti poreikiai gydyti ir remti yra panašesni į tuos sunkumus, su kuriais susiduria ir normalaus intelekto žmonės, negu į tas specifines problemas, kurios išskyla vidutinio ir sunkaus protinio atsilikimo asmenims. Vis daugėja atvejų, kai nustatoma organinė etiologija (www.prizme.lt/straipsniai/).

Protiškai atsilikusius asmenis APAA specialistai klasifikuoja pagal jų problemų sunkumą. Ilgą laiką šie specialistai moksleivius skirstė pagal IQ rodiklius (lengvo protinio atsilikimo lygio IQ – nuo 50-55 iki 70). Tačiau 1992 m. APAA rekomendavo pakeisti klasifikacijos sistemą. Buvo rekomenduota šiuos asmenis klasifikuoti pagal tai, kiek jiems reikia pagalbos, idant būtų užtikrintas kuo geresnis jų funkcionavimas. Klasifikacijos sistemos pagrindas – pagalbos lygmenys. Šie lygmenys parodo, kiek pagalbos (protarpinė, ribota, ekstensyvi ir nuolatinė) reikia kiekvienam protiškai atsilikusiam asmeniui. Tačiau APAA klasifikacijos kritikai prognozuoja, kad išskirti 4 pagalbos teikimo lygmenys paprasčiausiai pakeis 4 negalios sunkumo lygmenis (protarpinės pagalbos sąvoka pakeis lengvo protinio atsilikimo sąvoką, ribotos pagalbos – vidutinio atsilikimo sąvoką ir t.t) (Hallahan, Kauffman, 2003).

Daugeliui protiškai atsilikusiais pripažintų žmonių nustatomas nežymus protinis atsilikimas. Kad jie galėtų funkcionuoti, jiems reikia ne tokios intensyvios pagalbos. Jų išvaizda paprastai nesiskiria nuo negalių neturinčių bendraamžių išvaizdos, o protinis atsilikimas jiems nustatomas tik pradėjus lankyti mokyklą ir ėmus atsilikti moksle. Dažniausiai neįmanoma nustatyti tikslios atsilikimo priežasties. Lengvai protiškai atsilikusius asmenis specialistai dažnai vadina turinčiais kultūros ir šeimos sąlygotą protinį atsilikimą. Šiuo terminu siekiama apibūdinti protinį

atsilikimą, kuri sąlygoja nepakankamas intelektinis stimuliavimas. Lengvą protinį atsilikimą gali sukelti ne tik netinkama tėvų priežiūra ar genetiniai veiksniai, bet ir aplinkos stimuliacijos trūkumas. Daug metų diskutuojama, kuris veiksnys turi didžiausios įtakos – aplinka ar paveldimumas (Hallahan, Kauffman, 2003).

XX a. pradžioje pedagogai laikėsi požiūrio, jog intelekto raidą lemia genetiniai veiksniai. Tačiau klasika tapusi Skeels ir Dye studija (A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children) gerokai sustiprino aplinkos veiksnius akcentuojančių mokslininkų pozicijas. Prasadėjus septintajam dešimtmečiui, gerokai padaugėjo požiūrio, jog intelekto raidą lemia aplinkos sąlygos (auklėjimas), šalininkų. Tada federalinė vyriausybė pradėjo „Tvirtų pagrindų“ (Head Start) programą (Hallahan, Kauffman, 2003).

Trinkūnienės straipsnyje „Turiu vilties, kad kartu galime daug nuveikti“ (www.prizme.lt/straipsniai/) minimos įvairios intelekto nepakankamumo priežastys: paveldėjimas, nėštumo patologija, patologinis (komplikuotas) gimdymas, pirmųjų gyvenimo metų ligos ir traumos, tėvų alkoholizmas, ypač motinų. Autorė teigia, kad minėtų biologinių faktorių, nemažą reikšmę turi ir socialiniai, pavyzdžiui, kai tėvai neprižiūri savo vaikų (deprivacija).

Mokslinėje literatūroje psichinės deprivacijos terminas vartojamas apibūdinti psichinei būsenai, pasireiškiančiai gyvenimo sąlygomis, kuriomis subjektas neturi galimybės normaliai patenkinti kai kurių psichinių poreikių: reikiamo kiekio stimulų (supimo, laikymo ant rankų, švelnumo, ramino, dainavimo); sąlygų pasauliui pažinti ir veiksmams mokytis; emocinių ryšių su motina). Jie daro didelę įtaką asmenybės formavimuisi. Psichiškai deprivuoti vaikai išauga turėdami rimtų protinio ir emocinio vystymosi pažeidimų.

Gana ilgą laiką mokslininkai, dalyvaujantys diskusijose apie prigimties ir auklėjimo santykį, laikėsi požiūrio „arba-arba“ arba tvirtino, jog intelekto raidą lemia paveldimumas, arba svarbiausią reikšmę teikė aplinkai. Tačiau šiandien daugelis ekspertų linkę manyti, kad intelekto raidai svarbūs abu veiksniai. Kai kurie mokslininkai mėgino nustatyti, kiek intelektą lemia genai, o kiek aplinka, tačiau daugelis tai laiko bergždžiomis pastangomis. Pasak jų, intelekto raidos negalima aiškinti genetinių ir aplinkos veiksnių suma. Svarbiausia intelekto raidai yra genetinių ir aplinkos veiksnių sąveika (Hallahan, Kauffman, 2003).

Ruškus monografijoje „Negalės fenomenas“ (2002) pateikia požiūrį, kad socialinius nukrypimus kuria pati visuomenė, nustatydamą ir pritaikydama tam tikras socialines taisykles. Monografijoje teigiama, kad protinis atsilikimas yra socialinis – kultūrinis konstruktas. Be abejo, skirtumai tarp žmonių intelektinių gebėjimų yra neginčytini. Tačiau objektyvaus protinio atsilikimo konstrukto nėra, todėl nėra prasmės žmones skirstyti į protiškai neįgalius ir „normalius“. Tiesiog visuomenėje, priklausomai nuo istorinio – kultūrinio konteksto, socialinių vaizdinių ir sąveikos ypatumų, taip susiklostė, kad individai, vertinami socialinių normų požiūriu, suskirstomi

klasifikacinėmis procedūromis. Protinio sutrikimo konstruktas yra tik žmonių, etiketizuojančių kitus, mintyse. Tačiau pačių neįgaliųjų vaizdiniuose tokių konstrukto paprasčiausiai nėra.

2000 – 2001 m.m. (Ališauskas, 2002) buvo apklausta 100 Šiaulių universiteto Specialiosios pedagogikos studentų. Jie buvo paprašyti nurodyti svarbiausius nežymiai sutrikusio intelekto asmens požymius. 78% visų teiginių yra universalūs, nėra būdingi tik protiškai atsiliekančioms, t.y. nesudaro protinio atsilikimo specifinio turinio, gali būti būdingos ir asmenims, turintiems kitokių raidos sutrikimų. Natūraliai kyla klausimas, ar yra griežtos ribos tarp įvairių raidos ypatingumų.

1.2. Ribotas intelektas

Ribotas intelektas apibrėžiamas kaip ribinė zona tarp normalių sugebėjimų ir protinio atsilikimo. Formalioji jo išraiška intelekto koeficiento balais IQ daugelyje psichologijos darbų yra 70 – 80. Pagal Lietuvoje patvirtintą specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarką (Valstybės žinios Nr. 84, 2002) ribotas intelektas priskiriamas kitų raidos sutrikimų grupei ir jo IQ kraštutinės ribos yra 70-79. Pagal normalųjį skirstinį asmenų, kuriems būdingas ribotas intelektas, yra 6,7% (Bagdonas, 1995).

Intelekto ribotumas įvairiai traktuojamas. Dažnai jis išryškėja tada, kai vaikas turi kokių nors raidos ar mokymosi sunkumų (negalių). Todėl neretai apie ribotą intelektą kalbama mokymosi negalių kontekste (Giedrienė, Monkevičienė, 1995; Ollendick, Hersen, 1998). Giedrienė ir Monkevičienė (1995) riboto intelekto mokinius dar vadina lėčiau išmokstančiais (negabiais, lėčiau bręstančiais) moksleiviais. Hallahan ir Kauffman (2003) prie mokymosi negalių taip pat priskiria vaiką, lėtai besimokančiu. Specialiojo ugdymo įvade (2003) pabrėžiama, kad XX a. septintojo dešimtmečio pradžioje tėvai ir specialistai pasiūlė išskirti naują specialiojo ugdymo kategoriją – mokymosi negalias. Jai priklauso asmenys, kurie nepaisant normalaus ar beveik normalaus jų intelekto (IQ nuo 70), susiduria su sudėtingomis mokymosi problemomis. Šiame specialiojo ugdymo įvade (2003) mokymosi negalių turintis moksleivis apibūdinamas kaip asmuo, gerai nesuvokiantis, kokios strategijos yra naudotinos sprendžiant problemas (tai reiškia, jog yra menki jo metapažinimo gebėjimai), ir nemokantis pats spontaniškai taikyti tinkamų mokymosi strategijų.

Intelekto ribotumas pasireiškia įvairiomis formomis (elgesio sunkumais, mokymosi motyvacijos, bendraisiais ar specifiniais mokymosi sunkumais ar negalėmis, savireguliacijos sutrikimais, bendru vaiko raidos sulėtėjimu ar įvairiais šių problemų deriniais) (Ališauskas, 2000).

Ališauskas (2000) nurodo įvairias intelekto raidos ribotumo priežastis: jos gali būti susijusios su organiniais smegenų pažeidimais ir nesusijusios. Dažniausiai intelekto ribotumą lemia

įvairių biologinių (genetinių, organinių pažeidimų ir kt.) ir socialinių priežasčių derinys, kuriame dominuoja vadinamieji sociokultūriniai faktoriai (ankstyva emocinė ar/ir kognityvinė deprivacija, socialinis kultūrinis, pedagoginis apleistumas ir kt.). Didžiausias riboto intelekto vaikų procentas yra socialiai nepalankiose šeimose. Hallahan ir Kauffman (2003) mokymosi negalias sąlygojančius veiksnius skirsto į organinius ir biologinius, genetinius ir aplinkos. Jie teigia, kad gausėja įrodymų, jog daugelis asmenų su mokymosi negalėmis turi CNS disfunkciją. Be to, anot autorių, atsiranda įrodymų, kad kai kuriais atvejais mokymosi negalias gali sukelti genetiniai veiksniai. Autoriai taip pat mano, kad prie mokymosi negalių plitimo prisidėjo socialiniai bei kultūriniai veiksniai (skurdo augimas, didėjantis stresas šeimose).

Pedagogai dažnai apibūdina šiuos vaikus kaip negabius, lėtai besimokančius (slow learners) (Giedrienė, Monkevičienė, 1995; Ollendick, Hersen, 1998), nesidominčius mokslais ir mokykla. Hallahan ir Kauffman (2003) teigia, kad dažnai šie mokiniai turi motyvacijos problemų, kurios pasireiškia išoriniu kontrolės lokusu ir išmoktu bejėgiškumu. Vaikai su mokymosi negalėmis yra pasyvūs, o ne aktyvūs moksleiviai.

Pukinskaitė (1998) pažymi, kad dauguma psichologinių studijų apie riboto intelekto vaikus yra aprašomojo pobūdžio, todėl lieka neaiškūs psichologiniai mechanizmai, lemiantys šį vystymosi sutrikimą.

Monkevičienė (1998) pabrėžia, kad jeigu mokinio gebėjimai riboti ir jų profilis gana tolygus, jei jam sunkiau sekasi ne suvokimo tikslumo, bet mąstymo reikalaujančios užduotys, jei negalima išskirti dominuojančios lokalių problemos, konstatuojamas ribotas intelektas. Jei pavyksta išskirti intelektinių gebėjimų derinį, rodantį vieno ar kelių pažinimo procesų ryškų sutrikimą, kitiems procesams formuojantis santykiškai normaliai, nustatoma specifinė mokymosi negalė.

Psichologinėje ir pedagoginėje literatūroje dominuoja teiginiai (Giedrienė, Monkevičienė, 1995; Monkevičienė, 1998), kad riboto intelekto moksleivių gebėjimų raida tolygi, tačiau vangiai, lėta. Šie moksleiviai nepriskirtini vaikų, turinčių mokymosi negalių, grupei, nes jų mokymosi sunkumus lemia ne lokalūs, specifiniai pažinimo procesų sutrikimai, bet kitos priežastys. Specialiojo ugdymo įvade (2003) riboto intelekto mokinių grupė visiškai neišskiriama. Galima manyti, kad ši mokinių grupė yra priskirta prie mokymosi negalių turinčių mokinių grupės.

Ališauskas (2000) teigia, kad nemažos dalies riboto intelekto vaikų intelekto ribotumą lemia įvairūs, dažnai kompleksiniai pažinimo procesų sutrikimai ar įvairūs kompleksiniai sutrikimai (specifiniai pažinimo, savireguliacijos ir kt.). Tada lyg ir neaišku, ar tokie atvejai turėtų būti traktuojami kaip specifiniai pažinimo sutrikimai, ar kaip ribotas intelektas.

1.3. Intelektu vertinimas

Formalios pastangos matuoti intelektą kaip psichologinį kintamąjį nebuvo sėkmingos iki pat devyniolikto šimtmečio, bet paprastos verbalinės ir neverbalinės užduotys seniai buvo naudojamos protinių gebėjimų ir negalės diferenciacijai. XX amžiuje atsirado galimybė tiksliau išmatuoti individų intelekto skirtumus.

Yra sukurta įvairių intelekto testų. Du dažniausiai taikomi individualūs IQ testai vaikams yra Stanfordo – Binet testas (IV variantas) ir Wechslerio intelekto skalė vaikams – III variantas (WISC-III). Abu testai yra verbaliniai, nors WISC-III skirtas įvertinti kalbinį ir konstrukcinį intelektą. Palyginti su daugeliu kitų psichologinių testų, šie du testai laikomi vienais validžiausių ir patikimiausių. Jie patikimi dėl to, kad pateikus vaikui tą patį testą du kartus, bus gauti panašūs rezultatai, jei laiko intervalas tarp testavimų nebus per ilgas ar per trumpas. Geras IQ testo validumo rodiklis yra šio testo kaip geriausiai prognozuojančio būsimus vaiko rezultatus mokykloje pripažinimas. Skirtingos kultūros lemia, kad vartojami testai gana specifiški.

1912 m. vokiečių psichologas Šternas vertinti pasiūlė paprastą matematinę formulę, atspindinčią ryšį tarp protinio ir biologinio amžiaus. Šį rodiklį jis pavadino intelekto koeficientu IQ. Konceptija, kuria buvo remiamasi – normalus vaikas, tai tas, kurio protinis amžius sutampa su chronologiniu. Šis metodas turi trūkumą – netinka vertinti vyresnio amžiaus žmonių IQ. Tam sukurtos kitos metodikos (<http://www.vsv.lt/mokymas/Ergonomika/1377.html>).

Kiekvienais metais daugėja intelektinių gebėjimų vertinimo metodikų, tačiau neabejotinai daugiau nei 50 metų Wechslerio intelekto skalės pirmauja tarp daugybės kitų intelekto testų. Prieš dešimtmetį JAV pasirodžiusi trečioji Wechslerio intelekto skalės vaikams versija (WISC-III) vertinama, kaip viena tiksliausių ir psichometriškai prezistiškiausių intelekto matavimo instrumentų. WISC-III populiarumą lemia ir kitos priežastys: galimybė įvertinti nemažą skaičių intelektinių gebėjimų; didėjantis kognityvių gebėjimų vertinimo poreikis. WISC-III^{LT} pirmoji licenzijuota, adaptuota ir standartizuota intelektinių gebėjimų vertinimo metodika Lietuvoje. Šis testas leidžia ne tik geriau pažinti vaikų intelekto sudedamąsias dalis, bet padeda nustatyti vaiko intelektinės raidos ypatumus, išryškina kiekvieno vaiko kognityvinių gebėjimų stipriąsias ir silpnąsias puses. Ši informacija leidžia sėkmingiau suteikti individualią pagalbą vaikui ir surasti efektyviausią ugdymo formą sunkumų įveikimui pasitelkiant galias (Girdzijauskienė, 2001).

Tyrėjai, standartizavę WISC-III kitose šalyse pateikia duomenis, kad WISC-III galima adekvačiai įvertinti bendruosius kognityvinius vaiko gebėjimus, o bendras IQ yra patikimas ir informatyvus rodiklis (Sattler, 1992;). Bendras visų gebėjimų įvertinimas yra naudingas, nes leidžia įvertinti vaiko protinį funkcionavimą tam tikromis sąlygomis ir nustatyti jo lygį tarp kitų to paties amžiaus vaikų. Tačiau šio įvertinimo vertė dar padidėja, kai tyrėjas bando iširti, kas sąlygojo tokį

vaiko įvertinimą. Kita vertus, IQ skaičiavimas tampa žalingas, kai jis vertinamas kaip nekintantis ir galutinis tikrų, ar net įgimtų vaiko gebėjimų matas (Girdzijauskienė, 2001).

Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečias leidimas (Wechsler Intelligence Scale for Children-Third edition: WISC-III) yra individualus klinikinis testas, skirtas vaikų nuo 6 iki 16 metų ir 11 mėnesių amžiaus intelektiniams gebėjimams įvertinti. WISC-III sudaro 13 atskirų subtestų (6 verbalinėje skalėje ir 7 neverbalinėje skalėje), kuriais matuojami skirtingi intelekto funkcionavimo aspektai. WISC-III naudojama psichologinio įvertinimo tikslais, kai yra priimami sprendimai dėl vaiko ugdymo planų, kai nustatomi moksleivių specialaus ugdymo poreikiai, klinikiniam ir neuropsichologiniam vaiko įvertinimui bei mokslinio tyrimo tikslais (Girdzijauskienė, 2001).

Viso testo užduotys skirstomos į verbalines ir neverbalines. Neverbaliniai gebėjimai dažniau yra siejami su mažiau aplinkos veikiama gebėjimais, tuo tarpu verbaliniai priklauso tai gebėjimų grupei, kurie yra jautrūs aplinkos poveikiui. Geresni neverbaliniai ir prastesni verbaliniai gebėjimai leistų teigti, kad vaikas nepanaudoja savo visų galimybių arba aplinka slopina jo intelektinius gebėjimus. Tuo tarpu geresni verbaliniai gebėjimai, lyginant su neverbaliniais, leistų manyti, kad vaiko aplinka yra tiek skatinama, kad vaiko įgimti gebėjimai yra realizuojami maksimaliai. Vienaprasmiškai atskirti tik įgytus arba tik įgimtus gebėjimus WISC-III^{LT} subtestų pagalba negalima, kaip neįmanoma tiksliai įvertinti, kuri dalis yra įgimta ir įgyta (Girdzijauskienė, 2001).

WISC-III^{LT} yra psichodiagnostinis instrumentas, leidžiantis patikimai įvertinti Lietuvos vaikų intelektinius gebėjimus ir atskleisti jų struktūrą. Interpretuojant WISC-III^{LT} rezultatus visuomet būtina prisiminti, kad negalima nė vieno rodiklio vertinti izoliuotai. Norint suprasti vaiko gebėjimų spektrą ir jo lavinimo perspektyvas, visi įverčiai, indeksai ir atskirų subtestų balai turi būti interpretuojami atsižvelgiant į vaiko istoriją, sveikatos būklę, lavinimosi galimybes ir jo dabartinę aplinką. Visuomet reikėtų prisiminti, kad gauti rezultatai nėra pastovūs ir galutiniai, - pasikeitus vaiko aplinkai, pakis ir intelekto rodikliai. WISC-III^{LT} yra patikima metodika vaiko intelektinių gebėjimų vertinimui, tačiau jos pagrindinis tikslas yra ne atsakyti į klausimus, bet kelti hipotezes apie vaiko galias, sunkumus ir jų priežastis, kurios turi būti tikrinamos papildomais tyrimais (Girdzijauskienė, 2001).

Šiuo metu nėra nustatyta ir patvirtinta Lietuvos vaikų intelekto struktūra su specialiuoju poreikiu vaikais. Tokie tyrimai galėtų pasitarnauti ne tik testo kriterinio validumo patikrinimui, bet ir diferencijuojant sutrikimų grupes.

Norint nustatyti, ar žmogus yra protiškai atsilikęs, įvertinamos dvi pagrindinės sritys: intelekto ir adaptacijos įgūdžių. Siekdamas įvertinti asmens intelektą, specialistas atlieka intelekto testą. Adaptacijos įgūdžių įvertinimo atveju vienas iš tėvų arba specialistas, pažįstantis tiriamąjį, atsako į klausimus apie įvairius jo adaptacijos įgūdžius.

Vertinamieji sprendimai apie vaiką daromi ne tam, kad suklasifikuoti ugdytinius, o kad keisti jų ugdymo praktiką. Algozzine, Wong ir Obiakor (1996) teigia, kad tikslingiausia vertinimo praktika ta, kuri siejama su ugdymu ir ugdymo pokyčių fiksavimu.

Ruškus (2000, 2002) mini skirtingus raidos ypatumų vertinimo ir neįgaliųjų ugdymo modelius: klinikinį korekcinį ir socialinį interakcinį. Klinikinį korekcinį modelį iliustruoja tokios teorinės sąvokos kaip sutrikimas, sutrikimo ontogenezė, klinika, diagnostika, korekcija. Socialinis interakcinis modelis operuoja tokiomis sąvokomis kaip socialinės nuostatos ir vaizdiniai, jų ontogenezė, požiūriai, socialiniai vaidmenys ir statusas, etiketizavimas. Pirmuoju atveju negalės koncepcija orientuota į sutrikimą ir kompensacijos mechanizmus, antruoju – į socialinę situaciją ir jos ribotumus. Pirmasis modelis orientuoja į momentinį, fiksuojantį ribas įvertinimą ir kategorizaciją, antrasis modelis deklaruoja tęstinį dinaminį vertinimą. Situacija Lietuvoje kol kas patvirtina klinikinio korekcinio modelio vyravimą, nors po truputį įsigali socialinis interakcinis požiūris.

Anot Merkio (1998), jei akcentuosime raidos sutrikimą ir sieksime kuo tikslesnio jos įvertinimo, iš esmės įtvirtinsime ugdytinių edukacinę selekciją bei rūšiavimą, siekdami nukreipti juos skirtingais edukaciniais srautais. Jeigu pagrindiniu uždaviniu laikysime efektyvų individualizuotą ugdymą, tada svarbiausia bus įvertinti vaiko specialiuosius ugdymo(si) poreikius. Naudingas gali būti tik individualizuotas įvertinimas, atskleidžiantis vaiko raidos įvairiapusiškumą (stipriąsias ir silpnąsias ypatybes).

2. Pedagogų nuomonė apie riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto moksleivius

2.1. Tyrimo imtis ir metodika

Tyrimo imtį sudaro pradinių klasių, lietuvių kalbos ir matematikos mokytojai, specialieji pedagogai, klasių auklėtojai (iš viso 94 pedagogai), dirbantys įvairiose Pakruojo rajono bendrojo lavinimo mokyklose (pradinėse, pagrindinėse, vidurinėse).

1 lentelė

Pedagogų pasiskirstymas pagal mokyklų tipus

Dalykas	Pradinė mokykla	Pagrindinė mokykla	Vidurinė mokykla
Pradinės klasės	4%	10%	8%
Lietuvių kalbos mokytojai		8%	13%
Matematikos mokytojai		8%	13%
Specialieji pedagogai	6%	17%	13%
Iš viso	10%	43%	47%

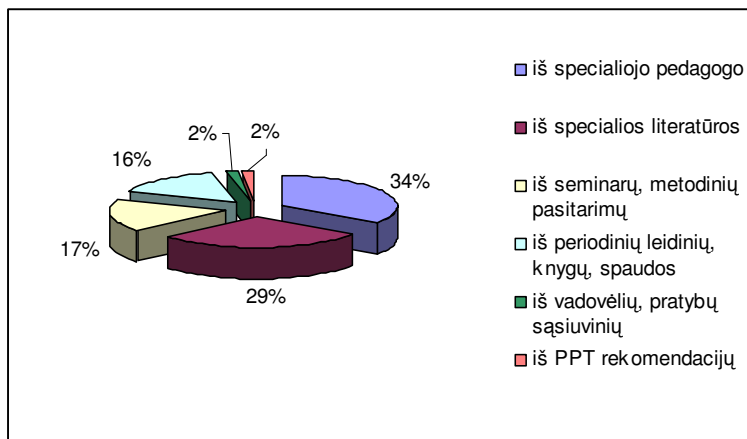
Pravestas struktūrizuotas interviu su bendrojo lavinimo mokyklų pedagogais, specialiaisiais pedagogais apie specialiųjų poreikių mokinių (turinčių ribotą intelektą ir nežymų intelekto sutrikimą) pažinimą, apie mokymo turinio pritaikymą, mokymo metodų taikymą, kokie ugdymo (si) pokyčiai, mokinio savijautą klasėje (pokalbio turinys ir schema pateikti 1 priede).

2.2. Pedagogų apklausos apie riboto intelekto mokinius rezultatai ir jų aptarimas

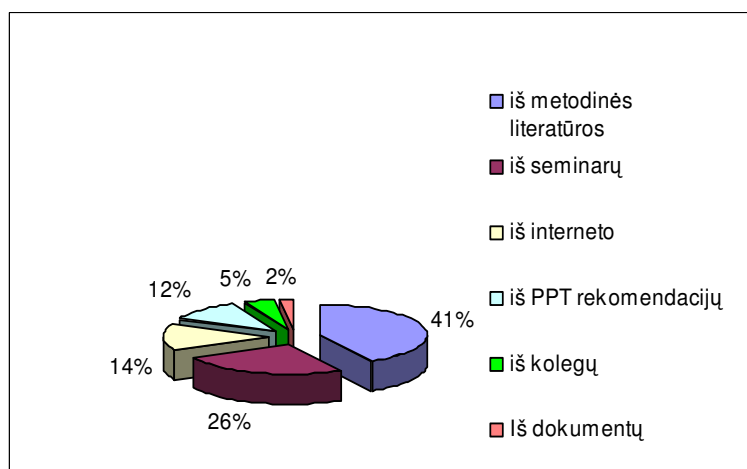
2.2.1. Mokinių pažinimas

Norėdama sužinoti, kaip pedagogai pažįsta riboto intelekto mokinius, jų teiravausi apie informacijos šaltinius, mokinių charakteristikas.

Iš kokių šaltinių pedagogai gauna informacijos apie riboto intelekto ugdytinius parodyta 1 ir 2 paveikslėliuose.

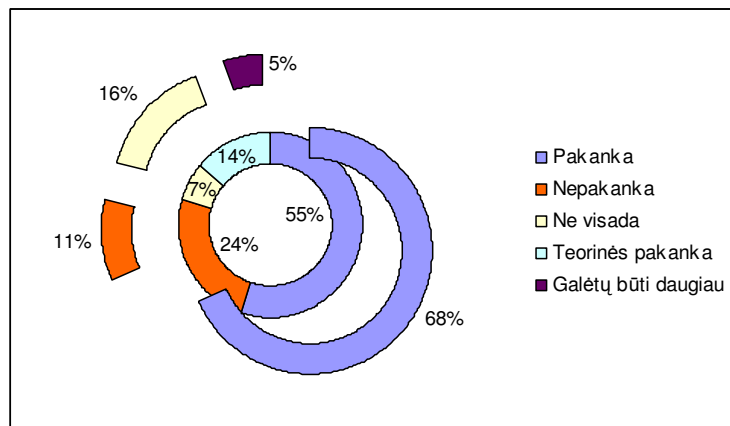


1 pav. Bendrųjų pedagogų informacijos apie riboto intelekto vaikus šaltiniai



2 pav. Specialiųjų pedagogų informacijos apie riboto intelekto vaikus šaltiniai

Specialieji pedagogai daugiausiai informacijos apie riboto intelekto mokinių ugdymą gauna iš metodinės literatūros (41% teiginių), o tuo tarpu bendrieji pedagogai – iš specialiųjų pedagogų (34% teiginių), nors nemaža dalis ir iš specialios literatūros (29% teiginių). Svarbūs seminarai, metodiniai pasitarimai (17% bendrųjų pedagogų teiginių ir 26% specialiųjų pedagogų). Specialieji pedagogai paminėjo internetą. Šiuo metu internete nėra pakankamai daug informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, bet pedagogai jos ieško. Vadinasi, jis turi paklausą ir ateityje jos turėtų būti skelbiama vis daugiau. Labai mažai informacijos gaunama iš PPT rekomendacijų. Nors po kiekvieno vaiko tyrimo PPT specialistai pateikia rekomendacijas apie konkretaus vaiko ugdymą, bet pedagogai jomis nepasinaudoja. Dokumentai ir rekomendacijos apie vaiko ugdymą pirmiausiai nukeliamą pas mokyklos specialųjį pedagogą. Dažnai specialieji pedagogai mokinį ugdančiam pedagogui perduoda žinias tik apie programų paskyrimą. O rekomendacijos apie vaiko ugdymo būdus ir metodus lieka neperduotos.



3 pav. Informacijos pakankamumas

Išorinis ratas rodo specialiųjų pedagogų teiginius, o vidinis - bendrųjų. Daugumai pedagogų šios informacijos pakanka (55% bendrųjų pedagogų ir 68% specialiųjų pedagogų). Aiškinantis, kokios trūksta, įvairovė didelė:

2 lentelė

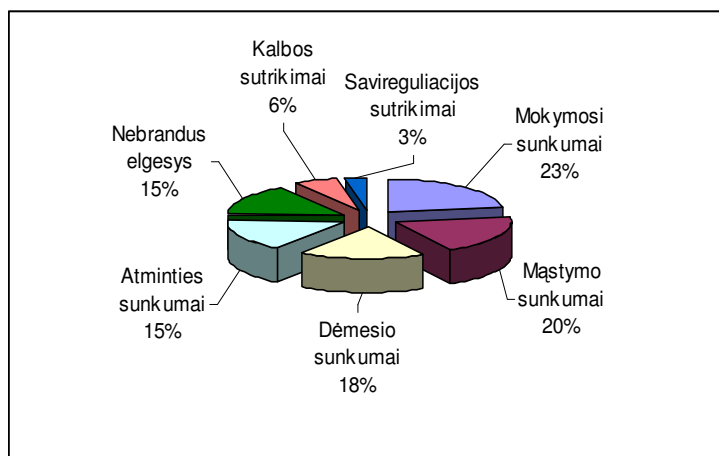
Informacijos poreikis

Ei. Nr.	Bendrųjų pedagogų teiginiai	Specialiųjų pedagogų teiginiai
1.	Netrūksta - 55%	Netrūksta - 68%
2.	Metodinės literatūros - 15%	Apie ugdymo ypatumus - 11%
3.	Užduočių, pratybų sąsiuvinių - 9%	Praktinės veiklos pavyzdžių - 9%
4.	Kaip dirbti, kad išmokytum kokių penkių „rūšių“ klasėse sėdinčius vaikus per 45 min. - 9%	Medžiagos psichologiniais klausimais - 7%
5.	Kaip dirbti (praktiškai) - 5%	Apie vertinimą - 2%
6.	Patarimų, kaip paskirstyti laiką pamokoje - 3%	Kaip adaptuoti mokymo medžiagą - 2%
7.	Visapusiškos - 1%	Fizikos, chemijos mokymo metodikos - 1%
8.	Išsamesnės - 1%	
9.	Medžiagos psichologiniais klausimais - 1%	
10.	Apie ugdymo ypatybes - 1%	

Vis tik didesnei specialiųjų pedagogų (68%) daliai ir 55% bendrųjų - jokios informacijos netrūksta. Iš trūkumų dažniausiai minima buvo metodinės literatūros, užduočių, pratybų sąsiuvinių trūkumas. Mokytojai teiravosi, kaip dirbti, kad išmokytum kokių penkių „rūšių“

klasėse sėdinčius vaikus. Matyti, kad daugelis bendrojo lavinimo mokyklos mokytojų kaip vieną iš svarbiausių problemų nurodo didaktinį pasirengimą dirbti integruoto ugdymo sąlygomis. Keista, kad bendrieji pedagogai nepaminėjo probleminio specialiųjų poreikių mokinių vertinimo, o šį teiginį išskėlė specialieji pedagogai. Kaip mokyti lietuvių kalbos, matematikos, metodinės literatūros yra. Tačiau kitų dalykų mokytojai (fizikos, chemijos) lieka nuošalyje ir apie riboto intelekto mokinių vertinimą klausia specialiųjų pedagogų. Žinant konkretaus vaiko ugdymo ypatumus, galima pritaikyti ir kituose mokomuosiuose dalykuose.

Visų apklaustųjų pedagogų buvo paprašyta apibūdinti riboto intelekto vaikus, t.y. nurodyti svarbiausius riboto intelekto asmens požymius. Iš viso pedagogai pateikė 97 teiginius apie riboto intelekto vaikus.



4 pav. Sunkumai, būdingi riboto intelekto vaikams

Dažniausiai pedagogai mini, kad riboto intelekto mokiniai turi mokymosi sunkumų, kurie atsispindi visose mokymosi srityse. Išanalizavus nurodytas riboto intelekto charakteristikas, paaiškėja, kad visos jos yra gana universalios, nėra būdingos tik ribotam intelektui, t.y. nesudaro riboto intelekto specifinio turinio, o gali būti būdingos ir asmenims, turintiems kitokių raidos sutrikimų. Pvz., nurodomi įvairūs dėmesio sutrikimai gali būti būdingi normalaus intelekto vaikams, turintiems savireguliacijos sutrikimų, taip pat vaikams, turintiems nežymų intelekto sutrikimą. Mąstymo sutrikimai - protiškai atsiliekantiems. Atminties – turintiems specifinių pažinimo sutrikimų. Nėra išskirtiniai pedagogų nurodomi vaikų kalbos sutrikimai (pvz., sunki minčių raiška, žodynas skurdokas, kalbiniai gebėjimai skiriasi nuo bendraamžių). Nurodomi elgesio, savireguliacijos sutrikimai gali būti būdingi emocijų ir elgesio sutrikimų turintiems normalaus intelekto vaikams bei protiškai atsiliekantiems.

Tyrimo metu paaiškėjo, kad mokytojams trūksta specialiosios pedagogikos, psichologijos žinių, patirties ir gebėjimų rengti adaptuotas programas ir pritaikyti ugdymo turinį, sunku individualizuoti darbą pamokose, paskirstyti darbo laiką tarp riboto intelekto mokinių ir kitų

moksleivių, nepakanka žinių mokinių gebėjimams, įgūdžiams vertinti ir įvertinti. Pedagogai taip pat pažymėjo pasigendą metodinės literatūros specialiojo ugdymo klausimais, pedagoginių – psichologinių tarnybų specialistų kvalifikuotos pagalbos, nurodė, kad kvalifikacijos tobulinimo specialiojo ugdymo srityje yra menka kursų ir seminarų pasiūla. Mokytojai paprastai sprendimą dėl kvalifikacijos tobulinimo priima pedagogų švietimo centrui paskelbus mėnesinius kursų ir seminarų planus. Dalis mokytojų mano, kad kvalifikacijos tobulinimas specialiojo ugdymo srityje yra specialiųjų pedagogų ir logopedų reikalas. Mokytojų, ugdančių riboto intelekto mokinius, bendradarbiavimas su kolegomis siekiant ugdymo kokybės paprastai vyksta specialiojo ugdymo komisijose, metodinių užsiėmimų metu, lankant kolegų pamokas. Aktyviau bendradarbiauja pradinėse klasių mokytojos.

2.2.2. Ugdymo turinys

Viena iš svarbiausių specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo individualizavimo sričių yra bendrojo ugdymo programos pritaikymas (modifikavimas, adaptavimas).

3 lentelėje matyti programų pritaikymo atvejai riboto intelekto vaikams bendrojo lavinimo mokykloje:

3 lentelė

Ugdymo (si) programų pritaikymas

Programos pritaikymo pobūdis	Pradinės klasės		Dalykinė sistema		Lietuvių kalba (% visų apklaustųjų)	Matematika (% visų apklaustųjų)
	Lietuvių kalba	Matematika	Lietuvių kalba	Matematika		
Modifikavimas	18%	43%	0%	11%	10%	25%
Adaptavimas	82%	57%	100%	89%	90%	75%

Nagrinėjant pagal dalykus, matematika šiems mokiniams sekasi geriau, nes modifikuota matematikos programa taikoma dažniau. O jei lyginsime klases, modifikuota programa dažniau taikoma pradinėse klasėse. Vadinasi, kuo mokinys jaunesnis, tuo atsilikimas mokymosi srityje mažesnis ir jis vis gilėja vaikui augant. Adaptuota programa – valstybinio išsilavinimo standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, pritaikyta asmens, turinčio specialiųjų poreikių, gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui (Ališauskas, 2002, p. 89). Vadinasi, kiekvienam riboto intelekto mokiniui yra sudaroma atskira programa, nes kiekvieno vaiko pasiekimai yra skirtingi.

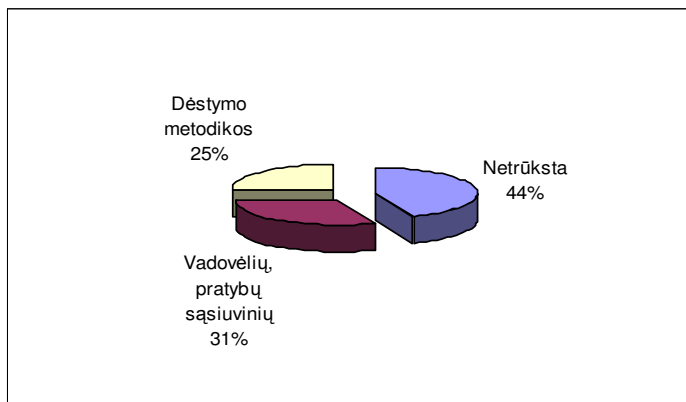
Kalbant apie ugdymo turinį, buvo įdomu sužinoti, kokie vadovėliai naudojami ugdam riboto intelekto vaikus, t.y. bendrojo lavinimo ar skirti specialiųjų poreikių mokiniams. Apie tai buvo teirautasi tiek bendrųjų, tiek specialiųjų pedagogų.

Vadovėlių taikymas ugdant riboto intelekto mokinius

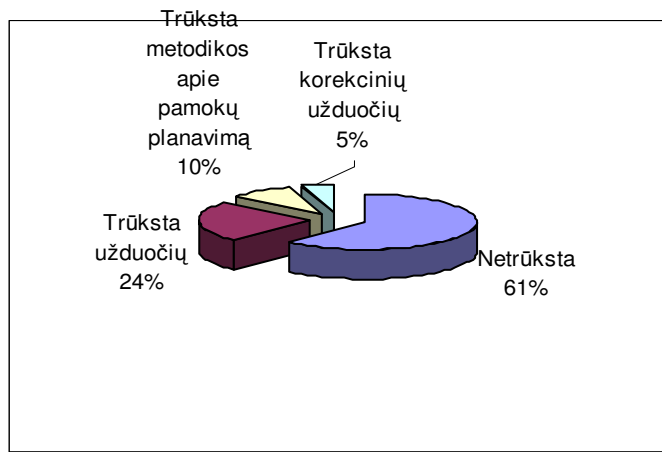
Vadovėlio pobūdis	Pradinių klasių pedagogai	Dalykų pedagogai	Specialieji pedagogai
Bendrojo lavinimo	50%	75%	21%
Specialiųjų poreikių mokinių	10%	12,5%	-
Bendrojo lavinimo ir specialiųjų poreikių mokinių	40%	12,5%	79%

Labai aiškiai matyti, kad dauguma dalykų mokytojų pasirenka vieno tipo vadovėlį, ir būtent – bendrojo lavinimo mokyklos. Tik nedaugelis pedagogų linkę derinti abiejų tipų vadovėlius. Pradinių klasių pedagogai jau žymiai dažniau derina vadovėlius, neapsiriboja vienu. O tuo tarpu specialieji pedagogai beveik visada naudoja ir bendrojo lavinimo mokyklos ir specialiųjų poreikių mokinių vadovėlius.

Pedagogų informacija apie didaktinės literatūros poreikį pateikta 5 ir 6 pav.



5 pav. **Didaktinės literatūros poreikis bendriesiems pedagogams**



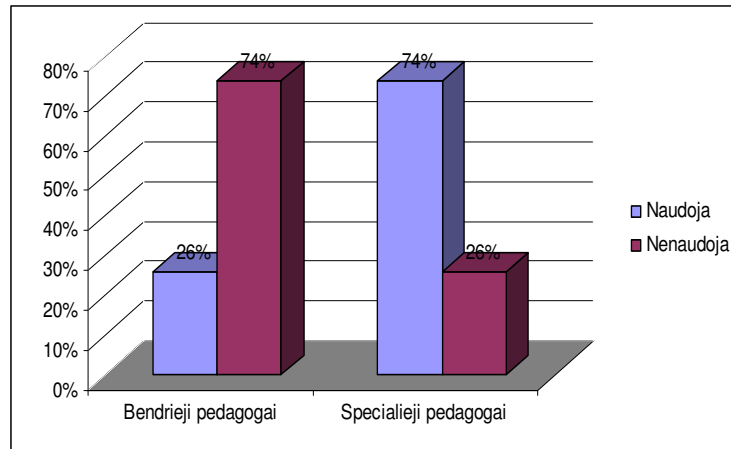
6 pav. **Didaktinės literatūros poreikis specialiesiems pedagogams**

Didžioji dalis pedagogų teigia, kad šiuo metu didaktinės literatūros užtenka. Tačiau matyti, kad mokyklose dar yra stygius vadovėlių. Turbūt todėl bendrieji pedagogai pamokose specialiųjų poreikių mokinių vadovėlių naudoja nedaug. Trūksta pedagogams literatūros apie dėstymo metodiką. Tai rodo šiuolaikinės bendrojo lavinimo klasės realybę – skirtingų ugdymosi poreikių turintys mokiniai sukuria situaciją, kai mokytojui sunku klasikinės didaktikos metodais organizuoti kokybišką mokymo (si) procesą klasėje. Keletas specialiųjų pedagogų teigia apie užduočių stygių, korekcinio užduočių trūkumą. Nors šiuo metu knygynų lentynos lūžta nuo literatūros, pratybų sąsiuvinų gausos, bet matyt nėra patenkinamas visų poreikis, ne visada viską galima pritaikyti kiekvienam vaikui.

Tyrimo metu nustatyta, kad riboto intelekto mokiniai dažniausiai mokomi pagal adaptuotas, rečiau – pagal modifikuotas bendrąsias programas. Pasak pedagogų, rengti adaptuotas programas riboto intelekto mokiniams yra sunku: trūksta žinių, gebėjimų moksleivių specialiesiems ugdymosi poreikiams įvertinti, ugdymo turiniui pritaikyti. Dažnai minimas metodinių rekomendacijų stygius dėl programų rengimo. Pedagogai dažniausiai naudoja bendrojo lavinimo mokyklų vadovėlius, bendruosius žemesniųjų klasių vadovėlius. Šiek tiek rečiau taikomi bendrieji ir specialiųjų poreikių vaikams skirti vadovėliai, pratybų sąsiuviniai. Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad ne visada riboto intelekto mokiniai yra patenkinti, kad mokytojai jiems užduotis skiria iš skirtingų vadovėlių.

2.2.3. Mokymo būdai ir metodai

Individualizuojant vaiko ugdymą ne mažiau svarbu, o kartais svarbiausia yra alternatyvių metodų taikymas.



7 pav. **Alternatyvių mokymo metodų taikymas**

Matyti ryškus skirtumas tarp bendrųjų ir specialiųjų pedagogų. Visi pedagogai nurodė, kad nenaudoja jokių alternatyvių mokymo metodų, argumentuoja tuo, kad neturi informacijos apie šiuos metodus. Tai patvirtina teiginį apie trūkstamą metodinę literatūrą.

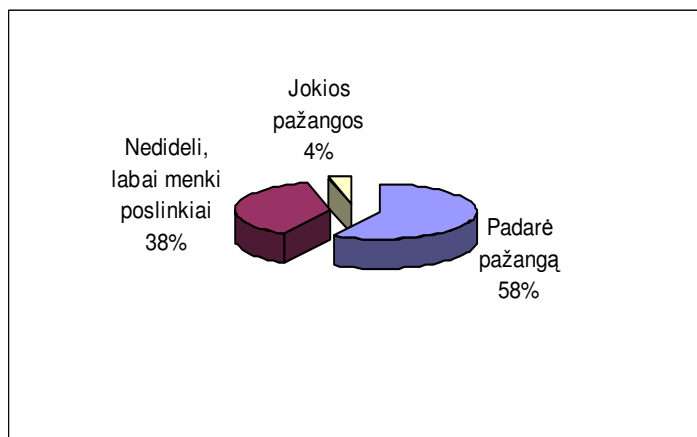
Pedagogai mini tokius alternatyvius mokymo metodus (teiginių kalba netaisyta):

- pradinių klasių mokytojai: vizualinį ir pokalbį.
- dalykų mokytojai: visuminį, emocinį, informacinį, kontekstinį, verbalinį, multisensorinį, kineztezinį, probleminį, medžiagos skaidymą dalimis, pagyrimą, supaprastintas užduotis, inscenizaciją, žaidimus, plakatų kūrimą, matematinės ekskursijas, „matematinį minčių lietu“.
- specialieji pedagogai: visuminį, kontekstinį, emocinį, informacinį, kineztezinį, vizualinį, verbalinį, probleminį, multisensorinį, vaizdinės medžiagos siejimą su praktine, mokymąsi naudotis pavyzdžiais, lentelėmis, pamokas – žaidimus, lytėjimą, vaidybinius žaidimus.

Pradinių klasių mokytojai labai mažai turi informacijos apie šiuos metodus. Bet ir kiti pedagogai labai nedrąsiai minėjo metodus, nežinojo, ar jie priskiriami alternatyvių mokymo metodų grupei.

Sunku kalbėti apie metodų efektyvumą. Vis tik pedagogai teigia, kad tik atradus konkretų metodą konkrečiam vaikui, jaučiamas pakitimas mokymosi srityje.

Informacija apie pozityvius ugdymo (si) poslinkius pateikiama 8 pav.



8 pav. **Poslinkiai mokymosi srityje**

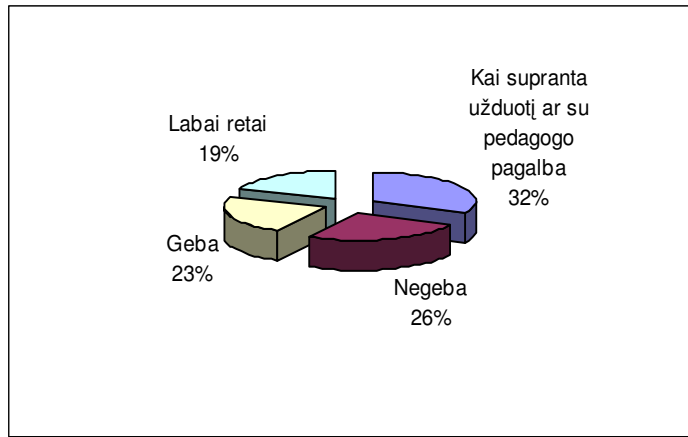
Vienareikšmiškų rezultatų nėra. Konstatuojama, kad didesnė dalis mokinių yra padarę pažangą, o kita – labai menką ar net jokios (specialieji pedagogai nei karto nepaminėjo, kad šie vaikai jokios pažangos nepadarė).

Bendrieji pedagogai mažai turi informacijos apie alternatyvius mokymo metodus, jų taikymą, todėl mokyklose dominuoja informacijos teikimo ir reprodukcijos metodai (aiškinimas, pasakojimas, demonstravimas ir kt.): mokytojas vadovauja mokiniams, reikalaudamas tikslaus žinių atgaminimo, mažai skiriama laiko problemų sprendimui. Tik retais atvejais klasėje sukuriama problemų, susijusių su mokinių patirtimi ar interesais, sprendimo situacijos, beveik neskiriama dėmesio mokinių mokymosi strategijų tobulinimui. Mokiniai mažai skatinami kritiškai mąstyti bei savarankiškai pasirinkti tinkamas mokymosi strategijas.

Ugdymo procese daugiau turėtų dominuoti vaikas. Mokytojas - vaiko patarėjas, padėjėjas. Mokiniui turėtų būti suteikiama daugiau galimybių dominuoti pamokoje (spontaniškai verbalizuoti sprendžiant problemas), daugiau skatinamas vaiko kūrybiškumas, atsakomybė už atliktą darbą, mokoma planuoti mokymąsi pamokoje, įvertinti jau atliktą ir numatyti užduočių sprendimo alternatyvas.

2.2.4. Mokinių veikla ugdymo (si) procese

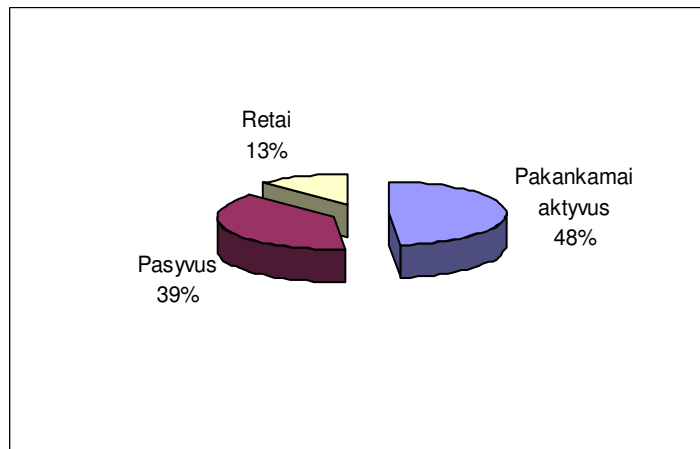
Pedagogams pateikiau klausimą apie vaiko gebėjimą dirbti pamokose savarankiškai.



9 pav. Mokinių gebėjimas dirbti savarankiškai

Atsakymų „geba“ (23%) ar „negeba“ (26%) pasiskirstymas labai panašus. Didžiausia mokinių dalis gali dirbti savarankiškai, bet jiems reikalinga pastovi pedagogo pagalba ar dėmesys. Mokiniai nėra išmokyti savarankiškumo. Peršasi išvada, kad būtina taikyti daugiau ir įvairesnių mokymo metodų, skatinančių kūrybinį ir kognityvinį mokinių aktyvumą, į reflektyvumą orientuotų strategijų kūrimą.

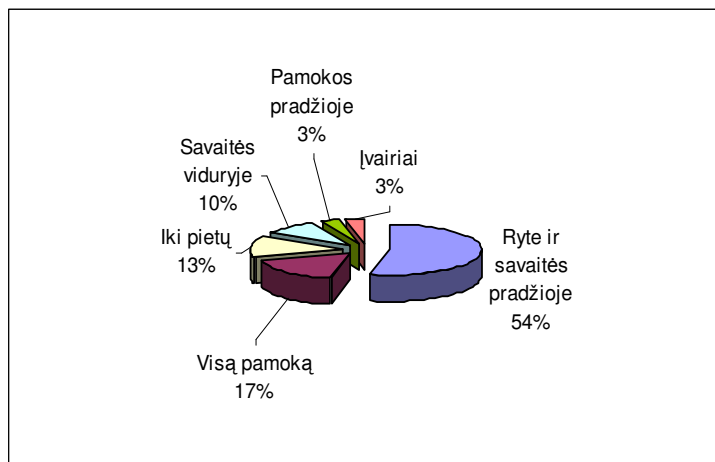
Kitas aspektas, kuriuo analizuojami gauti duomenys – riboto intelekto mokinių aktyvumas pamokose.



10 pav. Mokinių aktyvumas pamokose

Pusė mokinių yra gana aktyvūs, o pusė – retai ar visiškai nerodantys pastangų. Tačiau galima teigti, kad dažnai specialiųjų poreikių mokinys bendrojo lavinimo klasėje yra nepakankamai aktyvus, todėl kad dažnai tiesiog paliekamas vienas su jam skirtomis užduotimis, retai kada su juo aptariami konkrečios pamokos pasiekimai ar keliami išmokimo tikslai bendradarbiaujant.

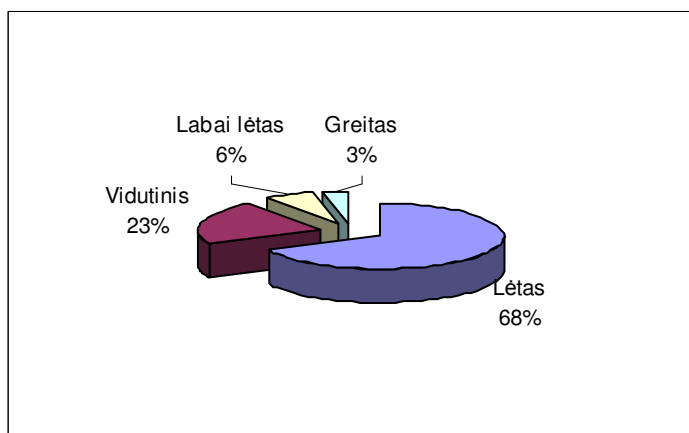
Žinant mokinio aktyvaus ir produktyvaus darbingumo laiką, galima pasiekti geresnių rezultatų. 11 pav. pateikta informacija apie mokinių darbingumą.



11 pav. **Mokinių produktyvaus darbingumo laikas**

Kaip ir dauguma mokinių, riboto intelekto mokiniai darbingiausi savaitės pradžioje ryte. Akivaizdu, kad šiuo metu mokiniai nebūna nuvargę, motyvuoti. Kitos pusės mokinių produktyvaus darbingumo laikas pasiskirsto įvairiai. Įvairovė pasireiškia todėl, kad mokytojai dalykinėje sistemoje pamokas turi įvairiu laiku. Dažnai pasitaiko, kad visą pusmetį mokytojas su mokiniais susitinka ne per pirmąsias pamokas. Tačiau galima teigti, kad šie mokiniai darbingiausi būna iki savaitės vidurio ir iki pietų.

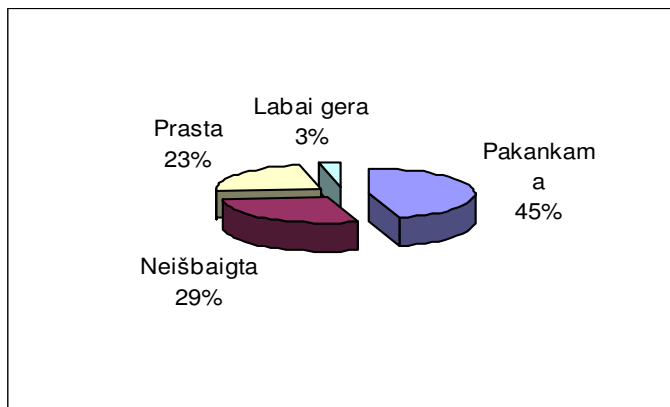
Kiekvienam pedagogui svarbu yra jo mokinio darbo tempas. Specialiųjų poreikių mokiniai dažniausiai nepasižymi reikiamu darbo tempu, dažnai atsilieka nuo savo klasės draugų. Mokytojai tuo nepatenkinti.



12 pav. **Mokinių darbo tempas**

Ir šiuo atveju matyti, kad vyrauja lėtas darbo tempas. Tai dar kartą įrodo, kad pedagogas privalo taikyti daugiau ir įvairesnių mokymo metodų, skatinančių kūrybinį ir kognityvinį mokinių aktyvumą.

Klasėje mokiniui padeda mokytojas. O namuose namų darbų užduotis tenka atlikti savarankiškai ar su tėvų pagalba. Atlikdamas namų darbų užduotis, mokinys turi galimybę gautas žinias pritaikyti probleminėms situacijoms spręsti. Pedagogų teiravausi, kokia jų mokinio namų darbų atlikimo kokybė.



13 pav. Namų darbų atlikimo kokybė

Beveik pusė mokinių namų darbus atlieka pakankamai gerai, o kita pusė – neišbaigta ar prastai. Tačiau visi pedagogai pažymėjo, kad klaidų būna begalės. Mokiniais, kurie gana gerai atlieka namų užduotis, namuose padeda namiškiai.

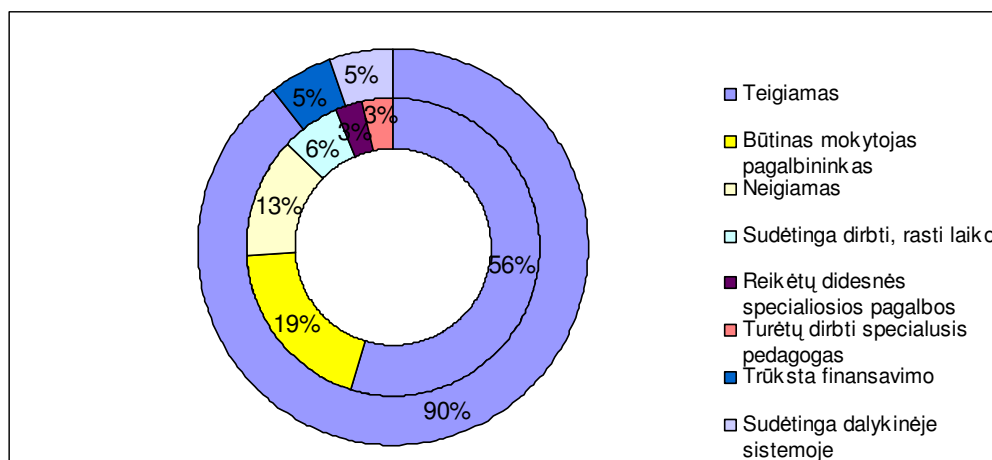
Riboto intelekto mokinių savarankiškumas, aktyvumas, darbo tempas pamokų metu išugdytas nepakankamai. Pedagogų nuomone, pats tinkamiausias laikas mokyti šiuos mokinius yra savaitės pradžia antra, trečia pamoka. Pradinių klasių pedagogai tuo tikslu gali pakoreguoti tvarkaraštį, tačiau vyresnėse klasėse tai beveik neįmanoma. Atliekant namų darbus riboto intelekto mokiniams būtina suaugusiojo pagalba. Todėl dalis pedagogų namų darbų riboto intelekto mokiniams dažniausiai neskiria motyvuodami tuo, kad vis tiek jie jų be pagalbos negali atlikti, o namuose niekas nepadeda.

2.2.5. Mokinių savijauta mokykloje

Ar sėkminga bus specialiųjų poreikių mokinių integracija į mokyklas, ar mokinys jausis saugiai ir jaukiai mokykloje, priklauso nuo pedagogų požiūrio į juos bei nuo požiūrio į šių vaikų integruotą ugdymą.

Siekiant išsiaiškinti pedagogų požiūrį į integraciją, požiūrį į specialiųjų poreikių mokinių klasėje, visiems pedagogams buvo pateiktas klausimas apie jų požiūrį į tai, kad klasėje mokosi riboto intelekto mokiniai.

Išorinis lankas rodo specialiųjų pedagogų požiūrį, o vidinis – bendrųjų.

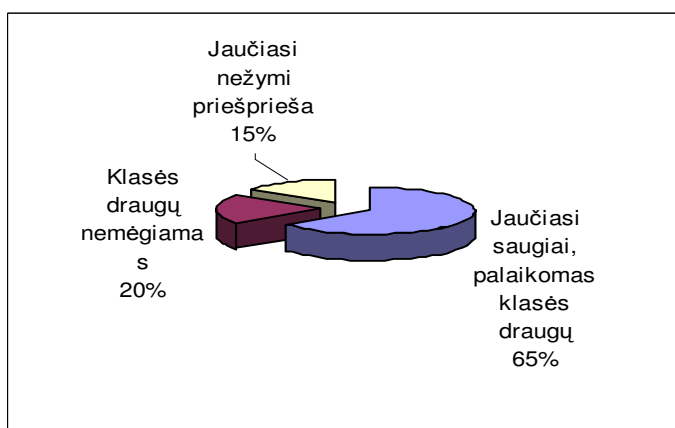


14 pav. **Pedagogų požiūris į integraciją**

56% bendrųjų pedagogų ir 90% specialiųjų pedagogų teigiamas požiūris į riboto intelekto mokinių integruotą ugdymą. 13% bendrųjų pedagogų apie tai atsiliepia neigiamai (neigiamai neatsakė nei vienas specialusis pedagogas). Kiti minimi teiginiai: reikėtų didesnės specialiosios pagalbos, būtinai mokytos pagalbininkas, sudėtinga dirbti, rasti laiko, turėtų dirbti specialusis pedagogas, trūksta finansavimo, sudėtinga dalykinėje sistemoje. Tai reiškia, kad pedagogų požiūris būtų teigiamas tik tuo atveju, jei šios sąlygos būtų išpildytos.

Matyti, kad dauguma pedagogų supranta, kad integracijos būtinybę diktuoja gyvenimo pokyčiai, jie dirba su riboto intelekto vaikais pagal galimybes, supranta šio darbo naudą ir reikalingumą. Bet dar yra ir siauras požiūris į integraciją, gyvuoja atmetimo reakcija. Tai rodo, jog stokojama žinių apie šiuos vaikus ir jų ugdymą.

Dar vienas sėkmingas vaiko socializacijos veiksnys – vaiko situacija mokykloje, t.y. kaip jis priimamas ir palaikomas klasės draugų, kaip jaučiasi klasėje. Apie tai pasakojo klasės auklėtojai.



15 pav. **Vaiko situacija mokykloje**

Pedagogų nuomone, didesnė dalis (65%) šių mokinių mokykloje jaučiasi saugūs, suprasti ir pilnaverčiai. Kalbėdami apie šiuos vaikus, klasių auklėtojai pažymi, kad jie noriai dalyvauja įvairiuose renginiuose, yra aktyvūs užklasinėje veikloje. Kalbant apie tuos mokinius, kurie nėra draugų priimami, pedagogai pastebi, kad tai sąlygoja pačių šių vaikų elgesys – trukdo dirbti per pamokas, vaikus vadina pravardėmis, dažnai neateina į mokyklą, nesilaiko duoto žodžio, niekur nenori dalyvauti.

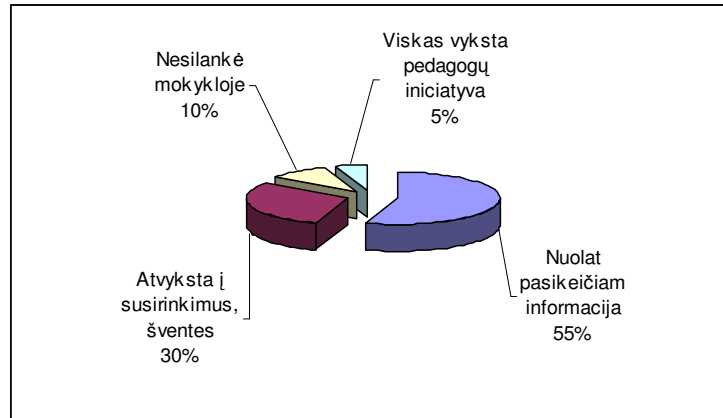
Mokyklų bendruomenių požiūris į integraciją nėra vienareikšmis. Vieni pritaria integracijai ir ją vertina kaip teigiamą reiškinį, kiti mano, kad ji gali būti sėkminga tik pradinėse klasėse, treči mano, kad integracija nepasiteisina. Pritariantieji išvardija šiuos integracijos privalumus: geresnė riboti intelekto mokinių socializacija, jie tobulėja, lavėja imdami pavyzdį iš bendraamžių, gali gyventi ir augti šeimoje, ugdoma bendraamžių tolerancija jų atžvilgiu.

Analizuojant riboto intelekto mokinių savijautą mokykloje, santykius su kitais mokiniais, nustatyta, kad daugeliu atvejų jie yra geri. Mėgstamesni draugų tie riboto intelekto mokiniai, kurie neturi elgesio problemų. Pedagogai teigia, kad šie moksleiviai, ypač vyresniųjų klasių, daugiau bendrauja tarp savęs. Pasitaiko pavienių atvejų, kai riboto intelekto mokiniai yra ignoruojami, pravardžiuojami, jaučiasi atstumti, socialiai izoliuoti, kiti mokiniai jiems pavydi pedagogų dėmesio, lengvesnių užduočių, geresnių pažymių. Pradinėse klasėse mokiniai su klasės draugais, turinčiais ribotą intelektą, bendrauja dažniau, kartais stengiasi juos globoti, padėti, o vyresnėse klasėse šie mokiniai dažniau izoliuojami. Manau, kad savijautos ir santykių kokybė tarp riboto intelekto ir kitų klasės mokinių priklauso nuo bendro klasių auklėtojų, specialiųjų pedagogų, mokytojų darbo, nuo mokyklos vadovų ir mokyklos bendruomenės požiūrio į juos.

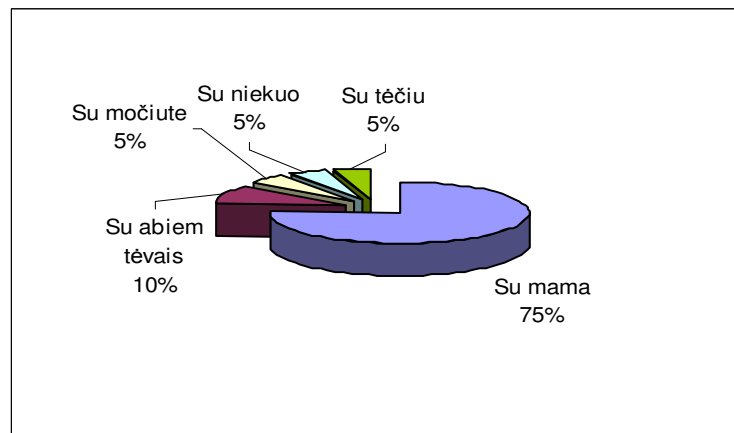
2.2.6. Bendradarbiavimas su šeima

Vienas iš sėkmingo ugdymo (si) prielaidų yra bendradarbiavimas, t.y. šeimos įtraukimas į vaiko raidos vertinimo ir ugdymo procesą, vaiko ugdymo programos sudarymas kartu su specialistais ir tėvais. Svarbu keistis informacija, t.y. suteikti tėvams visapusišką informaciją, kartais pabūti psichologu ir „nuodėmklausiu“. Išklausių tėvų nuomonę bei lūkesčius, patarti jiems, informuoti tėvus apie savo ir vaiko veiklą, rinkti informaciją apie vaiko aplinką iš tėvų.

Kokia reali situacija bendraujant su vaiko šeima, teiravausi klasių auklėtojų, pradinių klasių mokytojų, kurių klasių kolektyvuose mokosi riboto intelekto mokiniai. Jų klausiau, kaip palaikomas ryšys su tėvais ir su kuo iš tėvų dažniausiai palaikomas šis ryšys.



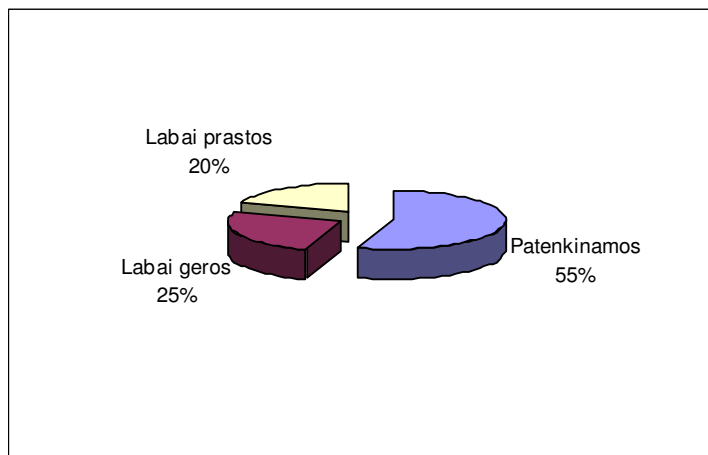
16 pav. Ryšys su tėvais



17 pav. Asmuo, su kuriuo mokykla palaiko ryšius

Džiugu, kad dauguma tėvų (55%) domisi vaiko ugdymu, nuolat keičiasi informacija su pedagogais. Šiek tiek mažesnė dalis apklaustųjų (30%) lankosi susirinkimuose, atvyksta į šventes. Deja, bendravimas dažniausiai (75%) vyksta ne su šeima, o su vaiko mama. Tik 10% atvejų vaiko pasiekimais moksle domisi abu tėvai.

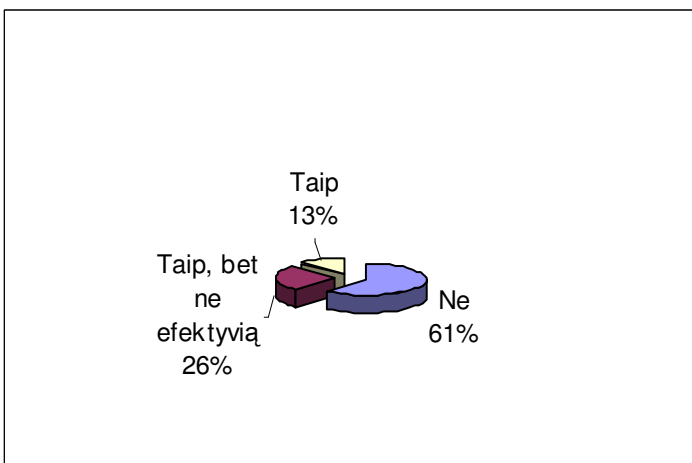
Ne mažiau svarbus kokybiško ugdymo (si) veiksnys – gyvenimo ir ugdymo (si) sąlygos šeimoje.



18 pav. Gyvenimo ir ugdymo (si) sąlygos šeimoje

Didesnė pusė apklaustųjų (55%) turi patenkinamas gyvenimo ir ugdymo(si) sąlygas šeimoje. Ir beveik po vienodai labai geras (25%) ir labai prastas (20%). Gal būt tokį pasiskirstymą lėmė tai, kad didžioji dalis apklaustųjų gyvena kaimo vietovėse, kur tėvai bedarbiai ir verčiasi iš savo ūkio.

Bendrujų pedagogų teiravausi, pagalbos namuose efektyvumą.



19 pav. Pagalbos namuose efektyvumas

Pedagogai teigia, kad 61% atvejų vaikai šeimose negauna jokios pagalbos, bet 55% atvejų teigia, kad informacija apie vaikų ugdymą nuolat yra pasikeičiama. Turbūt tėvams rūpi vaiko pasiekimai, rezultatai. Bet namuose jie nėra linkę vaikui padėti, gal būt daugumoje atvejų todėl, kad nežino kaip. Nėra pakankamas šeimos įtraukimas į vaiko raidos vertinimo ir ugdymo procesą. Individualios programos dažnai sudarinėjamos vien tik pedagogų kartu su specialistais, neįtraukiant tėvų. Per mažai kartu su tėvais aptariamos vaiko galimybės, problemos, veiklos perspektyvos. Šiuo atžvilgiu pedagogai turėtų daugiau dėmesio skirti tėvų paruošimui siekiant tęsti darbą su vaiku namuose.

Sėkmingam riboto intelekto mokinių ugdymui nepakanka vien mokyklos pastangų, tam reikalinga tėvų parama. Iš tyrimo rezultatų matyti, kad ne visi tėvai pakankamai rūpinasi savo vaikais, tačiau, manyčiau, kad ne visada ir mokyklos skiria deramą dėmesį darbui su jais, neieško tėvams patrauklesnių darbo būdų ir formų. Su tėvais pedagogai dažniausiai bendrauja individualiai, susirinkimų metu.

2.2.7. Apklaustos išvados

1. Nepakankama daugumos apklaustų pedagogų kompetencija ugdyti riboto intelekto mokinius. Pedagogai daugiausiai informacijos apie riboto intelekto mokinių ugdymą gauna iš specialios literatūros, specialiųjų pedagogų. Daugelis bendrojo lavinimo mokyklos mokytojų kaip vieną iš svarbiausių problemų nurodo didaktinį pasirengimą dirbti integruoto ugdymo sąlygomis.

2. Dažniausiai pedagogai mini, kad riboto intelekto mokiniai turi mokymosi sunkumų, kurie atsispindi visose mokymosi srityse. Nurodomos riboto intelekto charakteristikos gana universalios, nėra būdingos tik ribotam intelektui, t.y. nesudaro riboto intelekto specifinio turinio, o gali būti būdingos ir asmenims, turintiems kitokių raidos sutrikimų.

3. Mokyklos neturi reikiamo kiekio specialiųjų mokymo priemonių, todėl ugdydami riboto intelekto mokinius, dauguma pedagogų pasirenka bendrojo lavinimo mokyklos vadovėlį.

4. Pedagogai mažai turi informacijos apie alternatyvius mokymo metodus, jų taikymą, todėl mokyklose dominuoja informacijos teikimo ir reprodukcijos metodai (aiškinimas, pasakojimas, demonstravimas ir kt.).

5. Dauguma pedagogų pritaria mokinių integruotam ugdymui, tačiau yra manančių, kad geriau juos ugdyti dalinės integracijos forma. Pedagogų nuomone, didesnė dalis riboto intelekto mokinių mokykloje jaučiasi saugūs, suprasti ir pilnaverčiai.

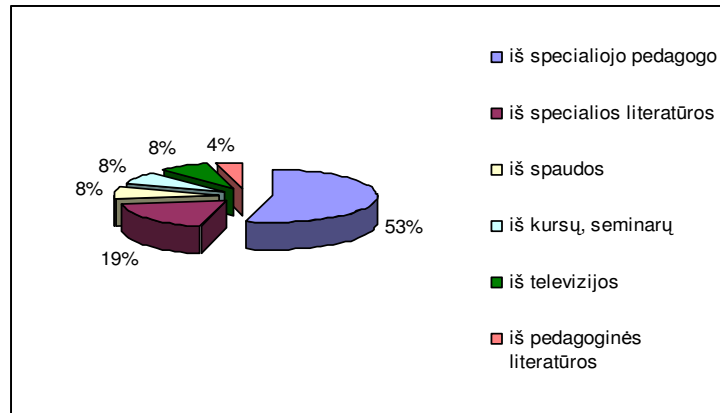
6. Dauguma tėvų domisi vaiko ugdymu, nuolat keičiasi informacija su pedagogais, nors bendravimas daugumoje atvejų vyksta tik su vaiko mama. Pagalba namuose šiems vaikams nepakankama, gal būt daugumoje atvejų todėl, kad tėvai nežino kaip padėti vaikui.

2.3. Pedagogų apklaustos apie nežymų intelekto sutrikimą turinčius mokinius rezultatai ir jų aptarimas

2.3.1. Mokinių pažinimas

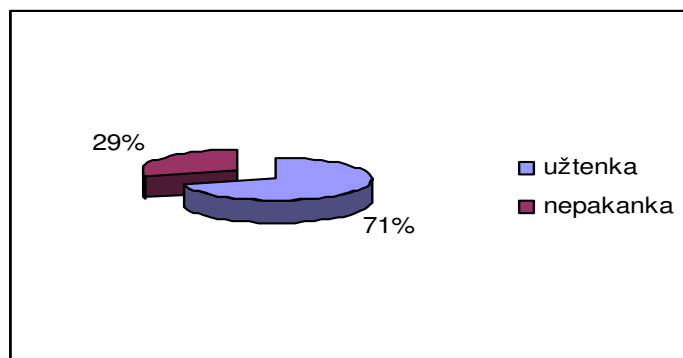
Pokalbyje su bendraisiais pedagogais buvo bandyta pasiaiškinti, kaip jie pažįsta mokinius, turinčius nežymų intelekto sutrikimą.

20 paveikslėlyje pavaizduoti duomenys apie šaltinius, iš kurių jie gauna informaciją apie šių vaikų ugdymą.



20 pav. **Bendrujų pedagogų informacijos šaltiniai apie mokinius, turinčius nežymų intelekto sutrikimą**

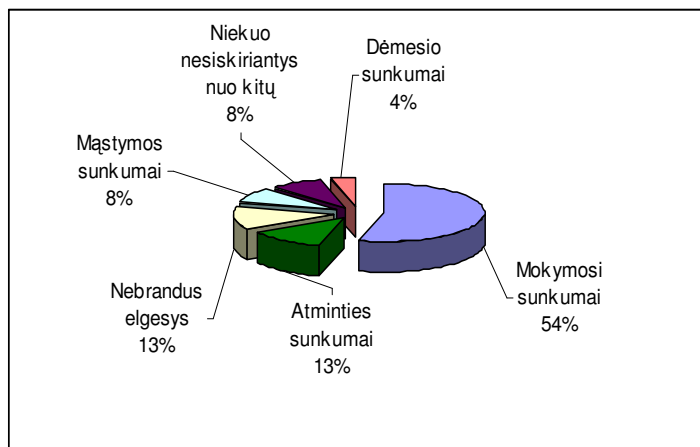
Bendrieji pedagogai daugiausiai informacijos apie mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, ugdymą gauna iš savo mokyklų specialiųjų pedagogų (53%). Turbūt natūralu, kad pedagogai sužinoję vaiko įvertinimo išvadas, iš karto kreipiasi į specialistus. Daugelio pedagogų įsitikinimu, su šiais vaikais gali mokėti dirbti tik specialieji pedagogai. 31% pedagogų (19% iš specialios literatūros, 8% iš spaudos, 4% iš pedagoginės literatūros) apie nežymų intelekto sutrikimą sužino studijuodami įvairių literatūrą. Tačiau norėtusi, kad bendrieji pedagogai aktyviau dalyvautų seminaruose, kursuose. Dažnai manoma, kad jie skirti tik specialiesiems pedagogams.



21 pav. **Informacijos pakankamumas**

71% pedagogų informacijos apie mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, pakanka. Iš trūkumų dažniausiai buvo minimas šių mokinių žinių vertinimas. Pedagogai vengia juos vertinti pernelyg gerais pažymiais, o taip pat ir neigiamais. Todėl dažniausiai šių mokinių pasiekimai vertinami 4 – 6 balų intervale. Sunkoka pedagogams sudaryti programas ugdymui 8% pedagogų norėtų išsamesnės, detalesnės medžiagos apie tai.

Apklaustųjų pedagogų buvo paprašyta apibūdinti nežymų intelekto sutrikimą turinčius mokinius.



22 pav. Sunkumai, būdingi mokiniams, turintiems nežymų intelekto sutrikimą

Iš 22 pav. matyti, kad pedagogai dažniausiai mini, jog mokiniai, turintys nežymų intelekto sutrikimą, patiria sunkumų, kurie atsispindi visose mokymosi srityse (54%). Iš tiesų šie mokiniai turi ir mąstymo, ir atminties, ir dėmesio sutrikimų, kuriuos mini pedagogai. Viso šito pasėkoje nežymaus intelekto sutrikimo mokiniai patiria sunkumų visose mokymosi srityse. Keletas pedagogų paminėjo, kad šie mokiniai niekuo nesiskiria nuo normalaus intelekto mokinių („Beveik tokie patys, kaip ir normalaus intelekto, nesuprantantys, kad jie yra kitokie“).

Tyrimo metu paaiškėjo, kad bendrieji pedagogai daugiausiai informacijos apie integruotą vaikų ugdymą gauna iš mokyklų specialiųjų pedagogų. Mokytojams labiausiai trūksta informacijos apie nežymaus intelekto sutrikimą turinčių mokinių žinių vertinimą, patirties ir gebėjimų rengti adaptuotas programas ir pritaikyti ugdymo turinį. Pedagogai taip pat pažymėjo, kad norėtų daugiau sužinoti apie pačio intelekto sutrikimo ypatybes. Pedagogai pastebi, kad nežymų intelekto sutrikimą turintys mokiniai sunkumų patiria visose mokymosi srityse.

2.3.2. Ugdymo turinys

Veiksmingam sutrikusio intelekto moksleivių ugdymui didelės įtakos turi ugdymo turinys.

5 lentelėje matyti programų pritaikymo atvejai sutrikusio intelekto vaikams bendrojo lavinimo mokykloje:

5 lentelė

Ugdymo (si) programų pritaikymas

Programos pritaikymo pobūdis	Pradinės klasės		Dalykinė sistema		Lietuvių kalba (% visų apklaustųjų)	Matematika (% visų apklaustųjų)
	Lietuvių kalba	Matematika	Lietuvių kalba	Matematika		
Modifikavimas	50%	67%	38%	0%	40%	29%

Adaptavimas	50%	33%	62%	100%	60%	71%
-------------	-----	-----	-----	------	-----	-----

Matyti, kad modifikuojamos dažniau lietuvių kalbos nei matematikos programos, nors pradinėse klasėse dažniau modifikuojama matematikos programa. Tačiau vaikui kopiant iš vienos klasės į kitą, vis aukštesnę, programos modifikavimo nebeužtenka. Taip yra dėl to, kad per matematikos pamokas reikia abstraktaus mąstymo, gebėjimo abstrahuoti, apibendrinti, lyginti, kas yra sunku sutrikusio intelekto vaikams. Šiems vaikams yra būdingas konkretus mąstymas, mąstymo inertiškumas, nepaslankumas.

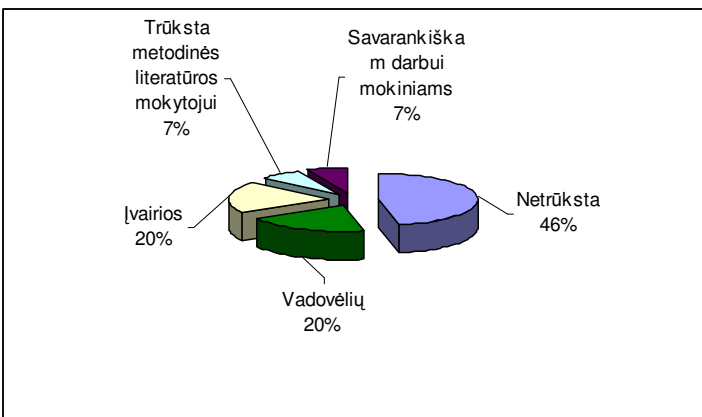
Buvo įdomu sužinoti, kokie vadovėliai naudojami ugdant sutrikusio intelekto vaikus, t.y. bendrojo lavinimo ar skirti specialiųjų poreikių mokiniams.

6 lentelė

Vadovėlių taikymas ugdant sutrikusio intelekto mokinius

Vadovėlio pobūdis	Pradinių klasių pedagogai	Dalykų pedagogai
Bendrojo lavinimo	63%	50%
Specialiųjų poreikių mokinių	0%	17%
Bendrojo lavinimo ir specialiųjų poreikių mokinių	37%	33%

Dauguma pedagogų naudoja bendrojo lavinimo vadovėlius. Gal būt tam įtakos turi specialiųjų poreikių mokiniams skirtų vadovėlių trūkumas. Pradinėse klasėse specialiųjų poreikių vadovėliai derinami su bendrojo lavinimo. Įtakos tam turi ir tai, kad pradinėse klasėse nėra tokio didelio programų turinio skirtumo.



23 pav. **Didaktinės literatūros poreikis ugdant sutrikusio intelekto mokinius**

Buvo teirautasi apie didaktinės literatūros poreikį. Daugumai pedagogų didaktinės literatūros pakanka. Ir čia matyti, kodėl pedagogai mažai naudoja vadovėlius, skirtus specialiujų poreikių vaikams, nes 20% minėjo apie vadovėlių trūkumą. Tiek pat pedagogų negebėjo įvardinti konkretaus trūkumo, tiesiog sakė, kad įvairios. Minimas metodinės literatūros trūkumas. Kadangi trūksta vadovėlių, turbūt todėl paminima medžiagos trūkumas savarankiškam mokinių darbui.

Vis dažniau minima, kad ugdymo programos turi būti pritaikomos moksleivių reikmėms, sudaromos atsižvelgiant į skirtingus jų gebėjimus bei interesus. Siekiant didesnio sutrikusio intelekto mokinių dalyvavimo pamokose, jie turėtų būti mokomi pagal klasės ugdymo programą, teikiant įvairią papildomą pagalbą ir paramą. Matyti, kad nemaža dalis pedagogų nevensia programų modifikuoti. Kai kurie pedagogai nedrįsta nutolti nuo specialiosios mokyklos programos turinio, dėl to atsiranda didelių skirtumų tarp sutrikusio intelekto moksleivio ir klasės, kurioje jis mokosi, ugdymo temų pamokoje. Pasak pedagogų dažnai su sutrikusio intelekto moksleiviu dirbama atskirai: jis gauna atskirus vadovėlius, individualias užduotis, kurias atlieka kartkartėmis prižiūrimas ir konsultuojamas mokytojo, kai visa klasė dirba savarankiškai. Tuo metu, kai pedagogas dirba su klase, sutrikusio intelekto moksleivis klausosi, ką kalba mokytojas, stebi, ką veikia kiti mokiniai. Tokio mokymo trūkumas – sutrikusio intelekto moksleiviai jaučiasi atskirti nuo klasės. Nors beveik pusei pedagogų netrūksta jokios metodinės literatūros, tačiau dažnas pamini, kad rengiantis pamokoms, programoms sutrikusio intelekto vaikams yra sudėtinga, nes stinga specialiųjų mokyklų programų, nėra metodinių rekomendacijų dėl programų rengimo.

2.3.3. Mokymo būdai ir metodai

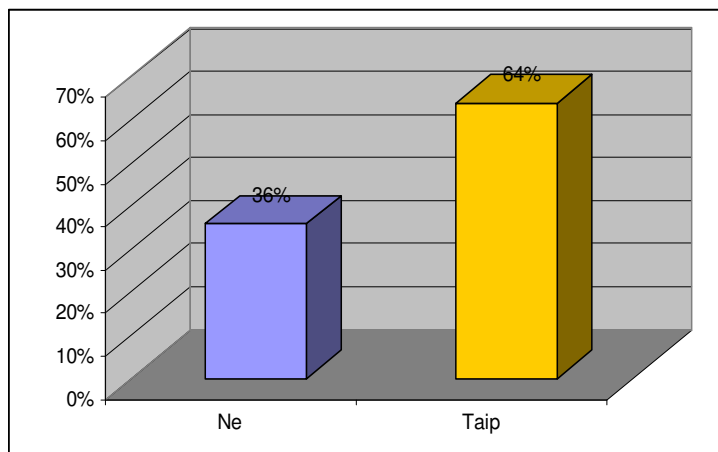
Kokius mokymo būdus ir metodus mokytojai naudoja mokydami sutrikusio intelekto moksleivius?

Pedagogai minėjo tokius (kalba netaisyta): individualus darbas, aiškinimas, stebėjimas, analizavimas, lyginimas, pokalbis, verbalinis, dialogas, atsakinėjimas raštu, diskusija,

vaizdinis, garsus skaitymas, piešinių piešimas, garso įrašų klausymas, žaidimas, savarankiškas darbas.

Matyti, kad kiekvienas pedagogas kiekvienam vaikui parenka skirtingus mokymo būdus ir metodus.

Individualizuojant vaiko ugdymą labai svarbu yra alternatyvių mokymo metodų taikymas.



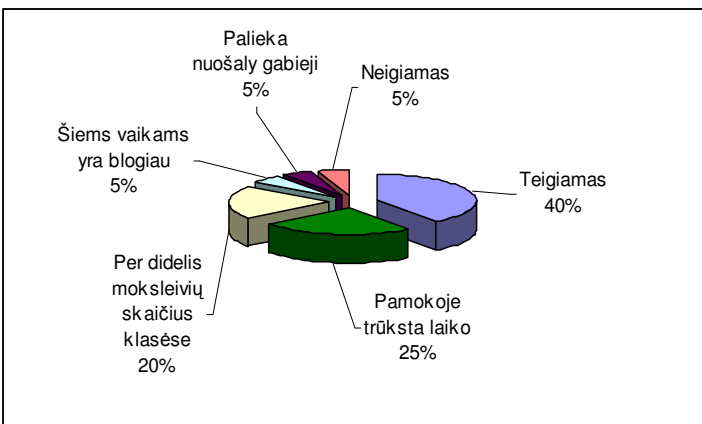
24 pav. **Alternatyvių mokymo metodų taikymas, ugdant sutrikusio intelekto mokinius**

64% pedagogų teigia, jog jie mokydami sutrikusio intelekto moksleivius taiko alternatyvius mokymo metodus. Paklausus, kokius, buvo minimi informacinis, visuminis, vizualinis, pokalbis, mokomosios medžiagos konkretizavimas (sąvokos nekoreguotos).

Matyti, kad mokytojai, mokydami sutrikusio intelekto moksleivius dažniausiai taiko tradicinius darbo metodus, vyrauja informaciniai (teikiamieji, reprodukciniai) metodai. Ryškėja svarbi mokytojo asmenybės, mokytojo vaidmenų – tradicinio ir naujojo – skirtumų problema. Ar gali vien tradiciniais metodais dirbantys mokytojai būti laisvos asmenybės kūrėjai? Sutrikusio intelekto mokinių mokymosi sėkmė nemaža dalimi priklauso nuo tikslingai pasirinktų mokymo metodų. Pastebėta, kad pedagogas, dirbantis bendrojo lavinimo klasėje, taikydamas informacinius mokymo metodus, didžiausią dėmesį skiria frontaliai darbui su klase- mažai dėmesio skiriama individui, ar aiškinimui visai klasei + individui (t.y., tuo pat metu suteikiant ir individualią pagalbą).

2.3.4. Mokinių savijauta mokykloje

Mokykla – tai vieta, kur moksleiviai praleidžia didžiąją savo gyvenimo dalį, todėl bendra jo savijauta, psichinė sveikata priklauso nuo to, kokia atmosfera yra mokyklos bendruomenėje. Pedagogų teiravausi apie jų požiūrį į ugdymą visiškos integracijos forma.



25 pav. **Pedagogų požiūris į integraciją**

Tik 40% pedagogų būdingas teigiamas požiūris į integruotą sutrikusio intelekto vaikų ugdymą. 5% bendrųjų pedagogų apie tai atsiliepia neigiamai. Visi kiti teiginiai (pamokoje trūksta laiko, per didelis moksleivių skaičius klasėje, šiems vaikams yra blogiau, palieka nuošaly gabieji) taip pat yra negatyvūs.

Pedagogų požiūris į sutrikusio intelekto moksleivių ugdymą visiškos integracijos forma nėra vienareikšmis. Pritariantieji integracijai vardija šiuos integracijos privalumus: geresnė sutrikusio intelekto asmenų socializacija, jie tobulėja, lavėja imdami pavyzdį iš bendraamžių, ugdoma tolerancija jų atžvilgiu, bendravimo su neįgaliaisiais įgūdžiai.

Pedagogai pasisakantys prieš integruotą ugdymą mano, kad bendro lavinimo mokykloje neįgalūs moksleiviai paliekami likimo valiai. Mokytojai neturi galimybių su jais dirbti ar skirti pakankamai dėmesio dėl didelio moksleivių skaičius klasėse, pamokos laiko limitu. Nukenčia ir sveikieji ir neįgalieji, kadangi mokytojai negali skirti pakankamai dėmesio nei vieniems, nei kitiems, blogėja mokymo kokybė.

Apie sutrikusio intelekto mokinį klasėje, draugų požiūrį į šį klasės draugą teiravausi klasės auklėtojų. Klasės vadovai pažymėjo, kad sutrikusio intelekto moksleiviams reikalingas pedagogų ir bendraamžių įvertinimas, tačiau jie nepageidauja išsiskirti iš savo bendraklasių gaudami kitokias užduotis, papildomą pagalbą. Pedagogai pažymi, kad vaikai su negale nėra kažkokia atskira grupė, su kuria ypatingai nori ar nenori bendrauti bendraamžiai. Taigi, negalė nėra esminis elementas, įtakojantis vaiko bendravimą su bendraamžiais jų nuomone, teigiamos patirties iš bendravimo gauna visi vaikai. Gerą sutrikusio intelekto mokinių savijautą atspindi jų noras eiti į mokyklą, dalyvauti įvairiuose mokykloje ir klasėje vykstančiuose renginiuose.

Nors tik keturi iš dešimties apklaustųjų pedagogų teigiamai vertina sutrikusio intelekto moksleivių ugdymą visiškos integracijos forma, bet šių vaikų savijautą klasėje ir bendraujant su bendraamžiais vertina palankiai. Pedagogai mano, kad integruotam ugdymui Lietuvoje nėra pasiruošta arba tam, kad jis būtų sėkmingas, reikia išspręsti daugybę finansavimo, kompetencijų,

specialistų ir paslaugų, ugdymo proceso organizavimo, priemonių problemų. Mokytojų vertinimai turi negatyvų atspalvį (pamokoje pedagogui trūksta laiko, per didelis moksleivių skaičius klasėse, sutrikusio intelekto vaikams su sveikaisiais vienoje klasėje yra blogiau, paliekami nuošaly gabieji mokiniai) galbūt ir dėl to, kad jie su šiomis problemomis susiduria kasdieniniame darbe, kuo arčiau problemos, tuo ji atrodo didesnė, tačiau gali būti ir taip kad jų vertinimai yra realūs ir atspindi tikrąją situaciją mokykloje.

Apibendrinus pedagogų atsakymus apie vaiko savijautą su bendraamžiais galima daryti išvadą, kad vaikai su negale nėra kažkokia atskira grupė, su kuria ypatingai nori ar nenori bendrauti bendraamžiai. Negalė nėra esminis elementas, įtakojantis vaiko bendravimą su bendraamžiais. Pedagogai mano, kad teigiamos patirties iš bendravimo gauna visi vaikai. Bendros tėvų, pedagogų, kitų specialistų pastangos ugdant visų, be išimties, vaikų bendravimo įgūdžius pasitarnautų geresnei visų interakcijos dalyvių – vaikų, tėvų, mokytojų ir kitų specialistų – savijautai.

2.3.5. Apklausos išvados

1. Pedagogai daugiausiai informacijos apie sutrikusio intelekto moksleivių ugdymą gauna iš specialiųjų pedagogų. Nors daugumai pedagogų šios informacijos pakanka, tačiau kaip vieną iš svarbiausių problemų jie nurodo sutrikusio intelekto mokinių žinių vertinimą, patirties ir gebėjimų stoką rengti adaptuotas programas ir pritaikyti ugdymo turinį ir kt.

2. Pedagogų teigimu, sutrikusio intelekto mokiniai turi universalių mokymosi sunkumų, kurie atsispindi visose mokymosi srityse.

3. Ugdydami sutrikusio intelekto mokinius, dauguma pedagogų pasirenka bendrojo lavinimo mokyklos vadovėlį ir dažniausiai taiko tradicinius darbo metodus.

4. Dauguma pedagogų mano, kad integruotam ugdymui Lietuvoje nėra pasiruošta arba tam, kad jis būtų sėkmingas, reikia išspręsti daugybę finansavimo, kompetencijų, specialistų ir paslaugų, ugdymo proceso organizavimo, priemonių problemų. Mokytojų vertinimai yra gynybiški ir turi negatyvų atspalvį.

5. Negalė nėra esminis elementas, įtakojantis vaiko bendravimą su bendraamžiais.

2.4. Apklausų (apie riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto mokinius) lyginamoji analizė

7 lentelė

Apklausų lyginamoji charakteristika

Apie riboto intelekto mokinius	Apie mokinius, turinčius nežymų intelekto sutrikimą
1. Mokinių pažinimas	
<p>Informacija gaunama iš specialiųjų pedagogų, specialios literatūros, kolegų. Viena iš svarbiausių problemų - didaktinis pasirengimas dirbti integruoto ugdymo sąlygomis.</p> <p>Riboto intelekto mokiniai turi mokymosi sunkumų, kurie atsispindi visose mokymosi srityse. Riboto intelekto charakteristikos yra gana universalios, nėra būdingos tik ribotam intelektui, t.y. nesudaro riboto intelekto specifinio turinio, o gali būti būdingos ir asmenims, turintiems kitokių raidos sutrikimų.</p>	<p>Informacijos gaunama iš specialiųjų pedagogų. Viena iš svarbiausių problemų - mokinių žinių vertinimas, patirties ir gebėjimų stoka rengiant adaptuotas programas ir pritaikant ugdymo turinį.</p> <p>Pedagogai pastebi, kad sutrikusio intelekto mokiniai turi universalių mokymosi sunkumų, kurie atsispindi visose mokymosi srityse.</p> <p>Daugelis sutrikusio intelekto vaikų charakteristikos sutampa su riboto intelekto vaikų charakteristikomis.</p>
2. Ugdymo turinys	
<p>Mokyklos neturi reikiamo kiekio specialiųjų mokymo priemonių, todėl ugdydami riboto intelekto mokinius, dauguma pedagogų pasirenka bendrojo lavinimo mokyklos vadovėlį.</p>	<p>Mokyklos neturi reikiamo kiekio specialiųjų mokymo priemonių, pradinėse klasėse nėra tokio didelio programų turinio skirtumo, todėl ugdydami sutrikusio intelekto mokinius, dauguma pedagogų pasirenka bendrojo lavinimo mokyklos vadovėlį.</p>
3. Mokymo būdai ir metodai	
<p>Mokyklose dominuoja informacijos teikimo ir reprodukcijos metodai (aiškinimas, pasakojimas, demonstravimas ir kt.).</p>	<p>Dažniausiai taiko tradicinius darbo metodus.</p>

4. Mokinių savijauta mokykloje	
<p>Dauguma pedagogų(56% bendrųjų pedagogų ir 90% specialiųjų pedagogų) pritaria mokinių integracijai, tačiau yra manančių, kad geriau juos ugdyti dalinės integracijos forma.</p> <p>Dėl per didelio mokinių skaičiaus klasėje nepakanka laiko pamokoje darbui su riboto intelekto mokiniais, nukenčia kitų mokinių ugdymo kokybė.</p> <p>Pedagogų nuomone, didesnė dalis riboto intelekto mokinių mokykloje jaučiasi saugūs, suprasti ir pilnaverčiai.</p>	<p>40% pedagogų pritaria integruotam sutrikusio intelekto mokinių ugdymui. Tam, kad jis būtų sėkmingas, reikia išspręsti daugybę finansavimo, specialistų ir paslaugų, ugdymo proceso organizavimo, mokymo priemonių problemų.</p> <p>Dėl per didelio mokinių skaičiaus klasėje nepakanka laiko pamokoje darbui su riboto intelekto mokiniais, nukenčia kitų mokinių ugdymo kokybė.</p> <p>Vaikai su negale nėra kažkokia atskira grupė, su kuria ypatingai nori ar nenori bendrauti bendraamžiai. Negalė nėra esminis elementas, įtakojantis vaiko bendravimą su bendraamžiais.</p>

Lyginamoji ugdymo situacijos ir proceso analizė rodo, kad pagal daugumą tyrinėtų sričių (mokinių pažinimas, ugdymo turinys, mokymo būdai ir metodai, mokinių savijauta mokykloje) abiejų tiriamųjų grupių (riboto intelekto ir nežymaus intelekto sutrikimo mokinių) rezultatai sutampa arba yra panašūs. Tai rodo šių grupių asmenų panašumus psichologijos ir ugdymo srityje ir tai kad vaiko ugdymo (si) poreikiai netiesiogiai susiję su sutrikimu. Galima teigti, kad ugdymo procese svarbiausia ne tiek sutrikimo identifikavimas ir įvardijimas, kiek vaiko ugdymo (si) situacijos ir ugdymo (si) aplinkos pedagoginis ir psichologinis įvertinimas.

3. Riboto ir nežymaus intelekto sutrikimo intelekto struktūros analizė

3.1. Tyrimo imties, metodikos charakteristika

Tyrimo imtį sudaro 29 nežymų intelekto sutrikimą ir 26 ribotą intelektą turinčių mokinių intelekto įvertinimo (WISC – III)^{LT} protokolai. Mokiniai tirti WISC – III^{LT} testu Pakruojo rajono pedagoginėje – psichologinėje tarnyboje. Visi vaikai gyvena Pakruojo rajone ir mokosi įvairiose rajono pradinėse, pagrindinėse bei vidurinėse mokyklose.

8 lentelė

Mokinių pasiskirstymas pagal lytį ir mokyklų tipus

Klasė	Pradinė mokykla		Pagrindinė mokykla		Vidurinė mokykla	
	Berniukai	Mergaitės	Berniukai	Mergaitės	Berniukai	Mergaitės
1		2%			11%	4%
2		2%	5%	3%	4%	3%
3	2%	4%	1%	4%	5%	2%
4	2%		7%	2%	4%	2%
5			5%	2%		1%
6					2%	4%
7				2%	2%	4%
8			2%	2%	3%	2%
Viso	4%	8%	20%	15%	31%	22%

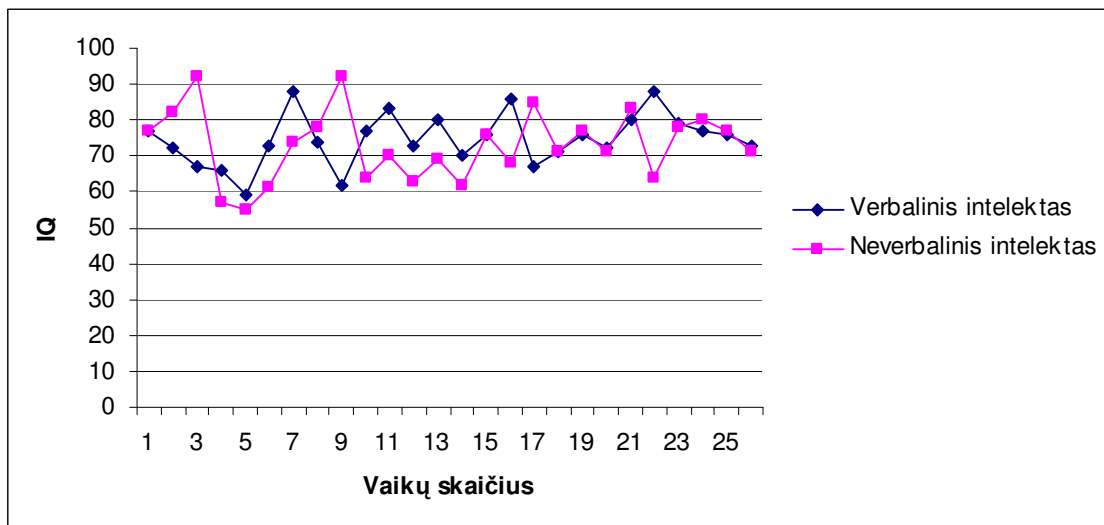
WISC – III^{LT} protokolų duomenų analizė atlikta naudojant kompiuterinę SPSS 11.0 versiją. Norint rasti statistiškai reikšmingus skirtumus tarp abiejų tiriamųjų grupių (riboto intelekto ir nežymaus intelekto sutrikimo) panaudoti parametrinis T testas (TTEST) bei neparametrinis Mann – Whitney Test.

Išanalizavus tiriamųjų D. Vekslerio intelekto testo (WISC – III)^{LT} (riboto ir nežymaus intelekto sutrikimo) protokolus, rezultatai buvo vertinami ir interpretuojami pagal šiuos parametrus:

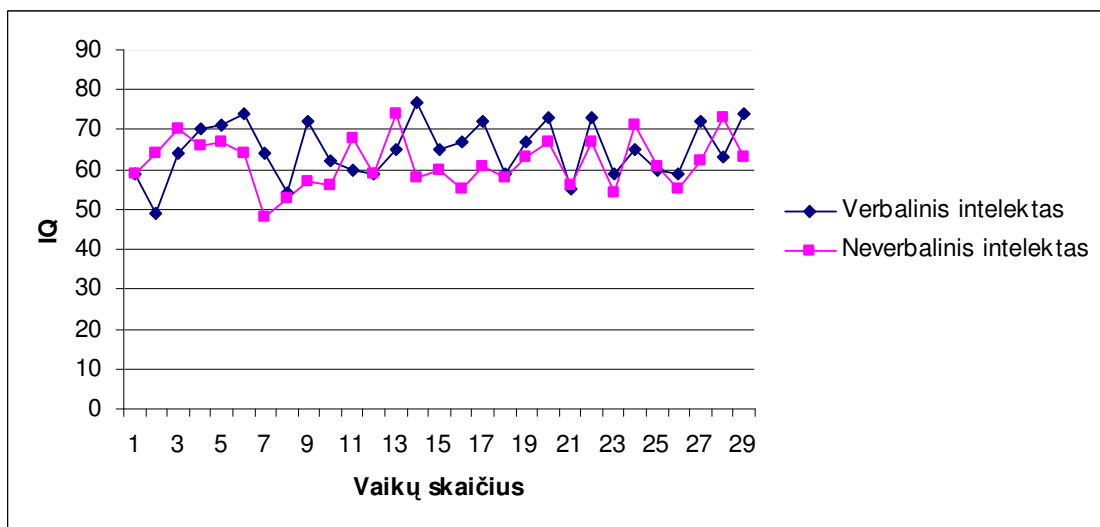
- verbalinio (VIQ) ir neverbalinio (NIQ) intelekto lygį ir jų santykį;
- atskirų subtestų atlikimo sėkmingumą;

3.2. Verbalinio (VIQ) ir neverbalinio (NIQ) intelekto lygis ir jų santykis

26 ir 27 paveikslėliuose grafiškai pavaizduotas vaikų, turinčių ribotą ir nežymų intelekto sutrikimą verbalinio ir neverbalinio intelekto santykis.



26 pav. Riboto intelekto mokinių verbalinis (VIQ) ir neverbalinis (NIQ) intelektas



27 pav. Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių verbalinis (VIQ) ir neverbalinis (NIQ) intelektas

Individualiai rezultatų interpretacijai reikia nustatyti ne tik verbalinio ir neverbalinio intelekto lygį, bet ir įvertinti jų tarpusavio skirtumus. 9 lentelėje pateikti verbalinio ir neverbalinio intelekto skirtumai.

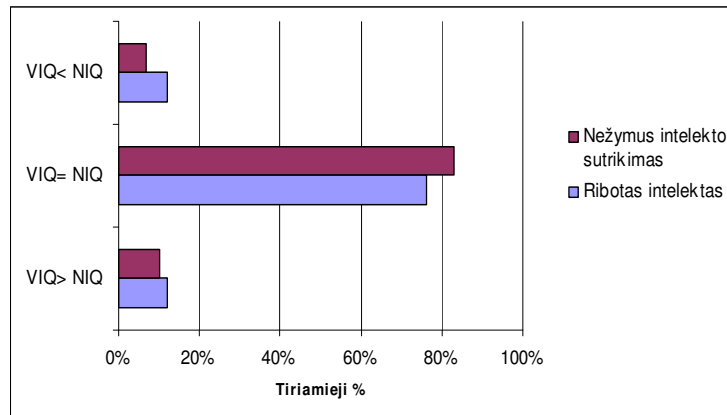
9 lentelė

Verbalinio ir neverbalinio intelekto skirtumai

Skirtumas	Riboto intelekto vaikų skaičius	Nežymaus intelekto sutrikimo vaikų skaičius
14 – 11	11	6
10 – 8	3	10
4 – 1	9	8
0	3	5

Matyti, kad riboto intelekto mokiniams dažniau būdingas didesnis skirtumas tarp verbalinio ir neverbalinio intelekto.

Dar svarbu yra nustatyti, kaip vaikų grupėje yra pasiskirstę gebėjimų skirtumai: koks procentas vaikų turi geresnius verbalinius gebėjimus, o koks – neverbalinius. Lietuvos vaikų VIQ-NIQ statistiškai reikšmingas skirtumas yra 14 ($p < 0,05$) (S. Girdzijauskienė, 2001), tai šie skirtumai išskirti į atskiras 3 grupes. Pirmą grupę sudarė vaikai, kurių $VIQ > NIQ$ (14 ir daugiau balų), antrą – kai $VIQ = NIQ$ (balų skirtumas į abi puses svyruoja nuo 0 iki 13), trečią - $VIQ < NIQ$ (14 ir daugiau balų).



28 pav. **Mokinių pasiskirstymas į grupes**

Iš 28 paveikslėlio matyti, kad daugumai (76% riboto intelekto ir 83% nežymaus intelekto sutrikimo) abiejų grupių vaikų būdingas sąlyginai tolygus verbalinio ir neverbalinio intelekto santykis. Tačiau 24% riboto intelekto ir 17% nežymaus intelekto tiriamųjų tai nebūdinga, o tai reiškia, kad jiems netiks tai sutrikimų grupei rekomenduotini ugdymo būdai. 2, 3, 4, 5 prieduose pateikti konkrečių vaikų testo rezultatai. 2 ir 3 priede mokiniams būdinga tolygi intelekto (2 – riboto intelekto, 3 – nežymaus intelekto sutrikimo) raida ir jo struktūra. Bendrųjų, verbalinių ir neverbalinių sugebėjimų individualūs rodikliai yra riboto intelekto diapazone (VQ – 76, NIQ – 77, bendras IQ – 75) ir nežymaus intelekto diapazone (VQ – 59, NIQ – 59, bendras IQ – 55).

4 priede mokinio bendras IQ – 76. Jam konstatuotas ribotas intelektas. Tačiau VQ – 83, t.y. siekia normos ribas (žemesni už vidutinius sugebėjimai), o NIQ - 70 (riboto intelekto diapazonas). Bendras intelekto rodiklis (IQ – 76) atitinka riboto intelekto standartus. Tokiu atveju rekomendacijos bei ugdymo būdai tipiškai riboto intelekto vaikų ugdymui, netiks. Šiam mokiniui aktualu ugdyti ir tobulinti vizualinius procesus, erdvės suvokimo ir orientacijos erdvėje procesus. Derėtų atsisakyti sudėtingesnių iliustracijų, vizualinę informaciją papildyti girdimąja. Turėtų dominuoti informacijos perteikimas žodžiu bei veiksmu. Dirbant su šiais mokiniais aktualūs tokie alternatyvūs mokymo būdai: kinestezinis (per judesį), visuminis, multisensorinis (remiantis visais pojūčiais), probleminis (kinestezinė ir vizualinė analizė bei sintezė) ir kt.

5 priede mokiniui konstatuotas nežymus intelekto sutrikimas, nes bendras IQ – 67. Verbalinių sugebėjimų įvertinimas VQ 63 yra nežymiai sutrikusio intelekto diapazone, o neverbalinių NIQ 73 riboto intelekto diapazone. Šiuo atveju aktualu lingvistinių procesų ar tam tikrų jų sričių (semantinių, gramatinių, verbalizacijos ir kt.) ugdymas, žodinės atminties tobulinimas. Turėtų būti garsinės informacijos papildymas vizualine, pateikiant ją paraleliai, įvairių vaizdinių priemonių naudojimas mokymo procese (žodinių užduočių iliustravimas, scheminis vaizdavimas ir pan.), sudėtingos žodinės medžiagos perteikimas dalimis, jos perfravimas. Aktualūs tokie alternatyvūs mokymo būdai: kontekstinis, vizualinis ir pan.

Esant reikšmingiems verbalinio ir neverbalinio intelekto rodiklių skirtumams (14 ir daugiau vienetų), reikėtų atsargiai interpretuoti bendrąjį IQ rodiklį. IQ rodiklis interpretuotinas, jei VIQ ir NIQ skirtumas neviršija 14 balų. Intelekto ribotumas ar nežymus intelekto sutrikimas galėtų būti konstatuojamas orientuojantis į aukštesnį intelekto struktūros rodiklį.

10 lentelė

Tiriamųjų intelekto lyginamoji charakteristika

IQ	Riboto intelekto tiriamieji					Tiriamieji, turintys nežymų intelekto sutrikimą					p (T - Test) **
	Me*	Mo*	M*	Min*	Max*	Me	Mo	M	Min	Max	
Verbalinis	75	76	74,69	59	88	65	59	64,93	49	77	0,000
Neverbalinis	72,5	71	72,96	55	92	61	67	61,69	48	74	0,000
Bendras	74	70	72	53	79	64	67	61	49	69	0,000

* Me (Median) – tai skaičius, perskiriantis variacinę eilutę į dvi maždaug lygias dalis;

Mo (Moda) – tai dažniausiai duomenų aibėje pasikartojanti požymio reikšmė;

M (Mean) – tai taškas, kuris vidutiniškai artimiausias visiems statistinės eilutės elementams;

Min – minimalus įvertinimas;

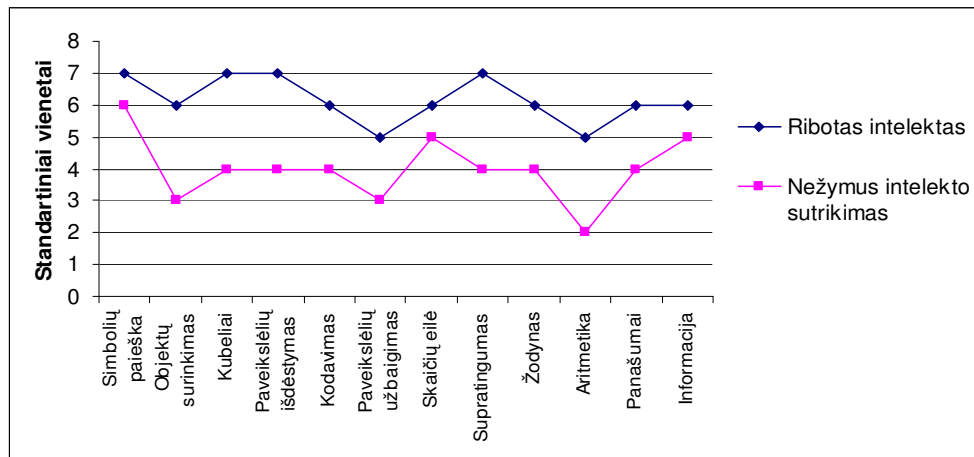
Max – maksimalus įvertinimas;

T - Test - parametrisinis Stjudento kriterijus dviems nepriklausomoms imtims.

Iš 10 lentelės pateiktų duomenų matyti, kad abiejų respondentų grupių verbalinio, neverbalinio, bendrasis intelekto rezultatai skirtingi: skiriasi visi įvertinimai (Me, Mo, Min, Max). Be abejo, tai galima paaiškinti tuo, kad riboto intelekto IQ yra aukštesnis. Iš lentelės duomenų matyti, kad riboto intelekto tiriamųjų minimalūs įvertinimai siekia nežymaus intelekto sutrikimo diapazoną, o maksimalūs siekia normalaus intelekto įvertinimus. Tuo tarpu nežymaus intelekto sutrikimo tiriamųjų visi trys minimalūs įvertinimai yra žemiau normos ribos, o maksimalūs verbalinio ir neverbalinio intelekto įvertinimai siekia riboto intelekto diapazoną, o bendras

intelektas yra nežymaus intelekto ribose. Abiejų grupių vidurkiai (M) yra riboto ar nežymiai sutrikusio intelekto ribose. Visi intelekto rodikliai (t.y. verbalinio, neverbalinio ir bendro) tarp abiejų tiriamųjų grupių (riboto intelekto ir nežymaus intelekto sutrikimo) statistiškai reikšmingai skiriasi.

3.3. Atskirų subtestų atlikimo analizė



29 pav. Tiriamųjų intelekto profiliai

29 paveikslėlyje pavaizduoti abiejų tiriamųjų grupių intelekto profiliai (standartinių vienetų vidurkiai).

Riboto intelekto tiriamiesiems sėkmingiausi neverbaliniai subtestai yra „Simbolių paieška“ – 7 standartinio vieneto (st.v.), „Kubeliai“ – 7 st.v., „Paveikslėlių išdėstymas“ – 7 st.v. bei verbalinis subtestas „Supratingumas“ - 7 st.v.. Visi jie atitinka riboto intelekto diapazoną. Itin žemą lygį, formaliai atitinkantį nežymiai sutrikusio intelekto standartus, tiriamieji atskleidė atlikdami „Paveikslėlių užbaigimo“ (neverbalinis intelektas) – 5 st.v. ir „Aritmetikos“ (verbalinis intelektas) – 5 st.v. subtestus.

Toks užduočių atlikimo lygis rodo šių mokinių nepakankamą mintinę skaičiavimą, dėmesį, atmintį bei gebėjimą skirti esmines detales nuo neesminių, dėmesio koncentraciją, vizualinę organizaciją.

Nežymaus intelekto sutrikimo tiriamiesiems sėkmingiausiai sekėsi neverbalinė užduotis „Simbolių paieška“ – 6 st.v. Šis įvertinimas atitinka riboto intelekto diapazoną. Gana žemi įvertinimai yra neverbalinių užduočių „Objektų surinkimo“ – 3 st.v. bei „Paveikslėlių užbaigimo“ – 3 st.v. Žemiausią lygį atitinka verbalinio intelekto subtestas „Aritmetika“ – 2 st.v. Ši užduotis sunkiausiai sekėsi abiejų grupių tiriamiesiems.

Šių mokinių toks užduočių atlikimas rodo ribotus percepcinės organizacijos gebėjimus, nepakankamą vizualinę – motorinę koordinaciją, gebėjimą skirti esmines detales nuo neesminių, koncentraciją, vizualinę organizaciją, prastą mintinę skaičiavimą, dėmesį, atmintį.

Abiejų tiriamųjų grupių mokiniams sunkiausiai sekėsi mintinas skaičiavimas, būdingi dėmesio, atminties sunkumai, menkas gebėjimas skirti esmines detales nuo neesminių, prasta dėmesio koncentracija, vizualinė organizacija, tačiau riboto intelekto tiriamųjų šios veiklos sritys yra šiek tiek sėkmingesnės.

11 lentelė

Subtestų atlikimo lyginamoji charakteristika

Subtestai	Riboto intelekto tiriamieji					Tiriamieji, turintys nežymų intelekto sutrikimą					p ₁ (T – Test)	p ₂ (Mann – Whitney Test)*
	Me	Mo	M	Min	Max	Me	Mo	M	Min	Max		
Paveikslėlių užbaigimas	4,5	1	5,12	1	12	3	1	3,52	1	10		0,101
Informacija	5,5	5	5,65	3	9	5	5	4,28	1	8	0,003	
Kodavimas	5,5	5	5,85	2	11	4	6	4,52	1	10	0,033	
Panašumai	6	4	5,88	2	10	4	4	3,93	1	8	0,001	
Paveikslėlių išdėstymas	6,5	3	6,46	1	12	4	4	3,86	1	8		0,004
Aritmetika	5	7	5,12	1	12	2	1	3,41	1	10		0,020
Kubeliai	7	8	6,19	1	9	4	1	3,86	1	7	0,000	
Žodynas	5,5	6	5,19	2	8	4	4	3,41	1	7	0,000	
Objektų surinkimas	6	5	6,23	2	11	3	1	3,97	1	11		0,004
Supratingumas	6	5	5,96	2	9	4	4	4,07	1	7	0,001	
Simbolių paieška	7	8	6,58	1	11	6	1	5,41	1	14		0,136
Skaičių eilė	5,5	5	6,42	2	15	5	5	4,86	1	11	0,050	

* Mann – Whitney Test – neparametrinis Stjudento kriterijus dviems nepriklausomoms imtims.

Ribotą ir nežymų intelekto sutrikimą turinčių tiriamųjų verbalinio, neverbalinio, bendro intelekto bei atskirų subtestų rezultatų skirtumai buvo tikrinami parametriniu T testu bei neparametriniu Mann – Whitney testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį.

Pagal daugumos subtestų rezultatus (žr. 11 lentelę) (informacija, kodavimas, panašumai, paveikslėlių išdėstymas, aritmetika, kubeliai, žodynas, objektų surinkimas, supratingumas, skaičių eilė) tiriamųjų grupėse gauti statistiškai reikšmingi skirtumai ($p \leq 0,05$). Riboto intelekto tiriamieji šiuos subtestus atlieka geriau nei mokiniai, turintys nežymų intelekto sutrikimą. Tarp dviejų subtestų rezultatų (paveikslėlių užbaigimo ir simbolių paieškos) statistiškai

patikimo skirtumo nėra. Ypač dideli skirtumai tarp riboto intelekto ir nežymaus intelekto sutrikimo vaikų atliekant objektų surinkimo, paveikslėlių išdėstymo, supratingumo ir aritmetikos užduotis (vidurkių skirtumas 3 standartiniai vienetai). Mažiausi skirtumai – tarp informacijos, skaičių eilės ir simbolių paieškos subtestų rezultatų (M skirtumas – 1 standartinis vienetas).

Atskirų tiriamųjų individuali intelekto struktūros analizė bei konstatuoti subtestų atlikimo minimalūs ir maksimalūs rezultatai (11 lentelę) rodo, kad individualios tiriamųjų charakteristikos pagal atskirus subtestus svyruoja nuo 1 iki 15 standartinių vienetų ir gali sutapti (jos apima nežymiai sutrikusio intelekto, riboto intelekto ir normalaus vidutinio intelekto charakteristikas). Tik pagal tris subtestus (kubeliai, žodynas, supratingumas) nežymiai sutrikusio intelekto vaikų grupėje individualūs rodikliai nesiekia vidutinės ribos ir apsiriboja 7 st.v. maksimumu.

Nustatyti verbalinio, neverbalinio bei bendro intelekto rodiklių statistiškai patikimi skirtumai tarp abiejų tiriamųjų grupių. Tai liudija akivaizdžius tiriamų grupių ugdytinių intelekto lygio tipologinius skirtumus analizuojant intelekto struktūrą įvairiais aspektais: IQ, VIQ, NIQ ir atskirų subtestų rezultatų. Abiejų tiriamųjų grupių individualios intelekto struktūros ribos labai neapibrėžtos (nėra akivaizdžių griežtų ribų tarp individualių rodiklių). Aiškios ribos atsiranda ėmus taikyti apibendrintus skaičiavimus ir statistinius metodus. Tai rodo, kad išvados apie sutrikimą gali būti daromos tik įvertinus vaiko raidos ir ugdymo (si) proceso visumą, o taip pat tai, kad apibrėžti standartai visada galioja tipologinei grupei, bet ne visada – konkrečiam individui. Todėl ir rekomendacijos dėl vaiko ugdymo turėtų būti labiausiai orientuotos ne į sutrikimo pobūdį, o individualią vaiko raidos struktūrą.

4. Rezultatų apibendrinimas

Nežymiai sutrikusio intelekto ir riboto intelekto ugdytinių ugdymo ir intelekto struktūros tyrimo rezultatai parodė, kad abiejų grupių ugdytinių mokymosi sunkumai yra gana universalūs bei panašūs. Tačiau analizuojant intelekto struktūrą pagal verbalinio, neverbalinio bei bendrojo intelekto koeficientus ir atskirų subtestų rezultatus, tarp nežymiai sutrikusio ir riboto intelekto mokinių grupių nustatyti esminiai tipologiniai skirtumai, rodantys, kad šios vaikų grupės kokybiškai skiriasi. Todėl pedagogai, dirbantys su šiais mokiniais, turėtų orientuotis ne į sutrikimo pobūdį, o individualią vaiko raidos struktūrą ir ugdymo(si) poreikius.

Ugdymo ypatumai (mokinių pažinimas, ugdymo turinys, būdai ir metodai, mokinio savijauta mokykloje) buvo tiriami struktūrizuotu interviu su pedagogais. Lyginamoji abiejų tiriamųjų grupių (riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto mokinių) ugdymo situacijos ir proceso analizės rezultatai liudija, jog informacija apie šiuos mokinius gaunama iš specialiųjų pedagogų, kolegų, specialios literatūros. Sudėtingiausia pedagogams pritaikyti ugdymo turinį, dirbti integruoto ugdymo sąlygomis. Pusė apklaustųjų pedagogų pritaria mokinių integracijai, o pusė mano, kad integruotam ugdymui nėra pasiruošta dėl finansinių, kompetencijų, specialistų ir paslaugų, ugdymo proceso organizavimo, priemonių problemų. Pedagogai pažymi, kad pritaikyti ugdymo turinį sudėtinga dėl specialiųjų mokymo priemonių, metodinių rekomendacijų stygiaus. Mokyklose dominuoja tradiciniai darbo metodai. Ryški mokytojo asmenybės, mokytojo vaidmenų – tradicinio ir naujojo – skirtumų problema. Matyti, kad pedagogai didžiausią dėmesį skiria frontaliai darbui su klase, mažai dėmesio skiriama aiškinimui visai klasei tuo pat metu suteikiant individualią pagalbą. Nepaisant visų šių negandų, šie mokiniai mokykloje jaučiasi saugūs, suprasti ir pilnaverčiai.

Atlikus abiejų grupių (riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto mokinių) intelekto struktūros (verbalinio, neverbalinio, bendro intelekto ir atskirų subtestų) palyginimą, gauti statistiškai patikimi skirtumai (statistiškai reikšmingiems skirtumams rast panaudoti T - test ir Mann – Whitney Test). Visi intelekto rodikliai (verbalinis, neverbalinis, bendras intelektas) tarp abiejų tiriamųjų grupių statistiškai reikšmingai skiriasi. Tarp daugumos subtestų rezultatų (informacija, kodavimas, panašumai, paveikslėlių išdėstymas, aritmetika, kubeliai, žodynas, objektų surinkimas, supratingumas, skaičių eilė) taip pat gauti statistiškai reikšmingi skirtumai. Tik tarp paveikslėlių užbaigimo bei simbolių paieškos subtestų rezultatų statistiškai patikimo skirtumo negauta. Šie skirtumai rodo, jog šios vaikų grupės kokybiškai skiriasi (ko nebuvo matyti, analizuojant ugdymo procesą). Tačiau abiejų tiriamųjų grupių individualios intelekto struktūros ribos labai neapibrėžtos, nėra akivaizdžių griežtų ribų tarp individualių rodiklių. 24% riboto intelekto ir 17% nežymiai sutrikusio intelekto tiriamųjų nėra būdingas tolygus verbalinio ir neverbalinio intelekto santykis. Esant reikšmingiems verbalinio ir neverbalinio intelekto rodiklių skirtumams (14 ir daugiau

vienetu), reikėtų atsargiai interpretuoti bendrąjį IQ rodiklį, o taip pat šiems mokiniams netiks tai sutrikimų grupei rekomenduotini ugdymo būdai.

Todėl viso šio tyrimo pasėkoje galima patvirtinti hipotezę, jog diferencijuojant ugdymo turinį, turėtų būti atsižvelgiama ne tiek į mokinio sutrikimo pobūdį, kiek į tų sutrikimų lemiamus mokymosi ypatumus, į mokinio realiuosius gebėjimus ir poreikius.

Išvados

1. Daugelis nežymiai sutrikusio ir riboto intelekto vaikų pedagoginių ir psichologinių charakteristikų sutampa, ugdytinių mokymosi sunkumai yra gana universalūs ir atsispindi visose mokymosi srityse.
2. Pedagogų kompetencija sutrikusio intelekto vaikų ugdymo srityje yra nepakankama. Daugiausiai informacijos apie šių mokinių ugdymą pedagogai gauna iš specialiųjų pedagogų ir studijuodami specialiąją literatūrą.
3. Bendrojo lavinimo mokyklose ugdant nežymiai sutrikusio intelekto ir riboto intelekto mokinius vyrauja tradiciniai mokymo metodai, tačiau jie dažnai netenkina realių vaikų poreikių. Todėl dalyko mokytojui būtina nauja kompetencija - gebėjimas lanksčiai orientuotis į vaiko raidos, gebėjimų ir pasiekimų individualią struktūrą.
4. Analizuojant intelekto struktūrą pagal verbalinio ir neverbalinio intelekto bei bendrąjį intelekto koeficientus ir atskirų subtestų rezultatus, tarp riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto mokinių grupių nustatyti esminiai tipologiniai skirtumai, rodantys, kad šios vaikų grupės kokybiškai skiriasi.
5. Riboto ir nežymiai sutrikusio intelekto ugdytinių intelekto individualios struktūros ribos neapibrėžtos (neretai sutampančios). Aiškiai apibrėžtos ribos atsiranda ėmus taikyti apibendrintus skaičiavimus ir statistinius metodus. Tai reiškia, kad apibrėžti standartai visada galioja tipologinei grupei – bet ne visada – konkrečiam individui.
6. Rekomendacijos dėl vaiko ugdymo turėtų būti labiausiai orientuotos ne į sutrikimo pobūdį, o individualią vaiko raidos struktūrą ir ugdymo (si) poreikius.

Literatūra

1. Algozzine B., Wong B., Obiakor F. E. (1996). Children and youth with special needs, diagnosis and classification of. Pergamon.
2. Ališauskas A. (2000). Riboto intelekto struktūros analizė // Specialusis ugdymas, 3, p. 4-14.
3. Ališauskas A. (2002). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo (si) poreikių įvertinimas: mokomoji knyga. Šiauliai.
4. Čekanavičius V., Murauskas G. (2000). Statistika ir jos taikymai I dalis. Vilnius.
5. Čekanavičius V., Murauskas G. (2000). Statistika ir jos taikymai II dalis. Vilnius.
6. Černiauskaitė D., Gintilienė G. (2000). Adaptyvaus elgesio vertinimo svarba diagnozuojant vaiko protinį atsilikimą // Medicina, 36, p. 54 – 60.
7. Daniels E. R., Stafford K. (2000). Atvirų visiems grupių kūrimas. Specialiųjų poreikių vaikų integravimas. Vilnius.
8. Giedrienė R., Monkevičienė O. (1995). Kodėl nemiela mokykla? Vilnius.
9. Girdzijauskienė S. (2001). Lietuvių vaikų intelekto struktūra: WISC – III^{LT} rezultatų analizė (daktaro disertacija). Vilnius.
10. Hallahan D. P., Kauffman J. M. (2003). Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius.
11. Intelektas [žiūrėta 2005-03-23]. Prieiga per internetą: <<http://www.vsv.lt/mokymas/Ergonomika/1377.html>
12. Kardelis K. (2002). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas.
13. Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas (1998 m. gruodžio 15 d. Nr. VIII-969) // Informacinis leidinys, 1 -2 (56 -57), p. 1 – 5.
14. Merkys G. (1998). Empirinė pedagogika: istorijos metmenys // Filosofija, sociologija, 1, p. 50 – 55.
15. Mokymosi negalės (1995) / Sud.: A. Bagdonas. Vilnius.
16. Monkevičienė O. (1998). Specifinės mokymosi negalės: atpažinimas ir ugdymo kryptys, metodai // Specialiųjų poreikių vaikai. Šiauliai. P. 19-40.
17. Ollendick T. H., Hersen M. (1998). Handbook of child psychopathology. Third Edition. Plenum Press* New York and London.
18. Pukinskaitė R. (1998). Riboto intelekto vaikai // Specialiųjų poreikių vaikai. Šiauliai. P. 134-141.
19. Ruškus J. (2000). Negalės psichosociologija. Šiauliai.
20. Ruškus J. (2002). Negalės fenomenas. Šiauliai.
21. Sattler J. M. (1992). Assessment of children (3 rd ed.). San Diego, CA.

22. Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka (LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2002 m. liepos 12 d. įsakymu Nr. 1329/368/98) // Valstybės žinios, 84, p. 81-95.
23. Sutrikimų klasifikacija (1995) / Sudarytojas: A. Bagdonas. Vilnius.
24. Trinkūnienė J. Turiu vilties, kad kartu galime daug nuveikti [žiūrėta 2005-03-10]. Prieiga per internetą: <[http:// www.prizme.lt/straipsniai/](http://www.prizme.lt/straipsniai/).
25. Wechsler D. Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečiasis leidimas [žiūrėta 2003-09-24]. Prieiga per internetą: <<http://www.psd.fsf.vu.lt/spl/psidia.htm>.

SUMMARY

The subject of the research is the training peculiarity of training children. The author of work is Aida Stakutienė.

Many researches prove that the success of learning at school decides the intellectual ability. The intellectual estimation and determination must be based by parameters of systematic research and estimation. To foresee these directions of training, content and ways it is important the analysis of intellect reasons and intellect structure. There are not enough psychological and pedagogical works where would be the experimentally based connection of slight intellectual disorder and limited intellect. The object of this research is the training peculiarity, looking at the structure of the intellect. The aim of the research is to estimate limited and slight intellectual disorder content specify after the made comparative analysis of the disorder having schoolchildren training, the quantitative and qualitative their structure characteristic. The main tasks of the research are: to analyse the similarity and differences limited and slight intellectual disorder structure and to discover the training peculiarity of schoolchildren with the intellectual disorder. There were used these methods of the research: the analysis of schoolchildren anamnesis data, the talk to pedagogues, the analysis of D. Wechsler intellectual test (WISC – III)^{LT}. The data were treated by SPSS 11.0 version, the parametrical T test (T - Test) and not parametrical Mann – Whitney test. At the research were pedagogues (lithuanian and mathematics teachers, special pedagogues and class teachers) working at different Pakruojis schools (primary, basic and secondary), (WISC - III)^{LT} estimated protocols of 29 schoolchildren with slight intellectual disorder and 26 schoolchildren with limited intellect. The most important conclusions of the research prove that the most pedagogical characteristics of slight intellectual disorder and limited intellect children concure and the learning difficulties of training schoolchildren are enough universal and it reflects at all the learning spheres. Analysing the intellectual structure according to verbal and not verbal intellect, also the common intellect coefficients and separate subtests resultates between the groups of limited and slight intellectual disorder children were established considerable differences, it proves that these groups of children separate qualitatively. The individual structure limits of the limited and slight intellectual disorder of training children development is indefinit. The clearly defined limits appears when the general countings and statistical methods are used. It means, that the determined standarts always are valid for tipological group – but not always for concrete individual. To differentiate the training content must be taken into account the children developmental and the training process, to orientate not on the disorder but on the individual structure of the child development and training need.

Priedai

Struktūrizuoto interviu klausimai bendriesiems pedagogams

- Iš kokių šaltinių gaunate informacijos apie riboto intelekto (nežymaus intelekto sutrikimo) mokinių ugdymą?
- Ar užtenka šios informacijos?
- Kokios trūksta?
- Kaip apibūdintumėte riboto intelekto (nežymiai sutrikusio intelekto) vaikus?
- Koks jūsų požiūris į tai, kad klasėje mokosi riboto intelekto (nežymiai sutrikusio intelekto) mokiniai?
- Kaip keičiama programa šiam vaikui (modifikuojama, adaptuojama)?
- Kelintos klasės mokymo programos reikalavimus šiuo metu atitinka realus žinių ir mokėjimų lygis?
- Kokius vadovėlius (bendrojo lavinimo ar specialiosios mokyklos) naudojate?
- Ar reikia papildomos literatūros, jei taip, kokios?
- Kokius mokymo būdus ir metodus naudojate?
- Ar taikote ir kokius taikote alternatyvius mokymo metodus?
- Kokie mokymo būdai ir metodai sėkmingiausi?
- Kokie mokymo būdai ir metodai neturėjo poveikio?
- Kokie pakitimai mokymosi srityje?, t.y. kokie pozityvūs ugdymo(si) poslinkiai?
- Ar mokinys geba dirbti savarankiškai ir kartu su klase?
- Koku būdu pasireiškia aktyvumas pamokoje? Ar rodo pastangas?
- Koks vaiko darbo tempas?
- Kada ir kiek laiko pamokoje mokinys darbingas (ryte – dieną; savaitės pradžioje – viduryje – pabaigoje)?
- kokia mokinio namų darbų atlikimo kokybė (klaidų skaičius, pobūdis; gebėjimas pataisyti klaidas, atlikti didelės apimties užduotis; darbų išbaigtumas, išvystymas, tvarkingumas)?
- Ar vaikas gauna efektyvią pagalbą namuose?

Struktūrizuoto interviu klausimai specialiesiems pedagogams

- Iš kokių šaltinių gaunate informacijos apie riboto intelekto (nežymaus intelekto sutrikimo) mokinių ugdymą?
- Ar užtenka šios informacijos?
- Kokios trūksta?
- Kaip apibūdintumėte riboto intelekto (nežymiai sutrikusio intelekto) vaikus?
- Koks jūsų požiūris į tai, kad klasėje mokosi riboto intelekto (nežymiai sutrikusio intelekto) mokiniai?
- Kokius vadovėlius (bendrojo lavinimo ar specialiosios mokyklos) naudojate?
- Ar reikia papildomos literatūros, jei taip, kokios?
- Kokius mokymo būdus ir metodus naudojate?
- Ar taikote ir kokius taikote alternatyvius mokymo metodus?
- Kokie mokymo būdai ir metodai sėkmingiausi?
- Kokie mokymo būdai ir metodai neturėjo poveikio?
- Kokie pakitimai mokymosi srityje?, t.y. kokie pozityvūs ugdymo(si) poslinkiai?

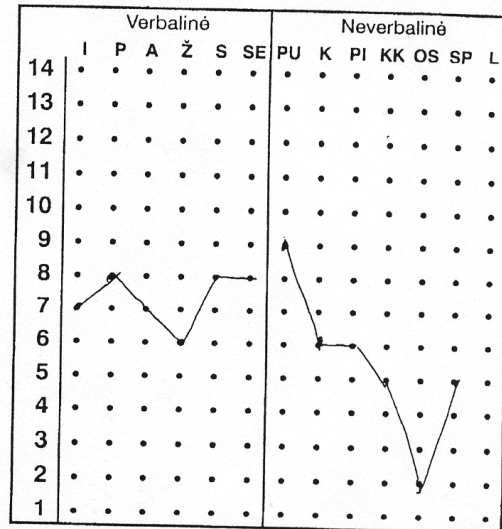
Struktūrizuoto interviu klausimai klasių auklėtojams

- Gyvenimo ir ugdymosi sąlygos šeimoje
- Kaip palaikomas ryšys su tėvais, su kuo iš tėvų dažniausiai palaikomas ryšys?
- Vaiko situacija klasėje (kaip priimamas ir palaikomas klasės draugų, kaip jaučiasi klasėje, kokiais teigiamais ir neigiamais bruožais pasižymi)

Subtestai	Taškai	Balai						
		V	N	VS	PO	AT	AG	
Paveikslėlių užbaigimas	PU	21	9	9				
Informacija	I	15	4	4				
Kodavimas	K	47	6				6	
Panašumai	P	74	8	8				
Paveikslėlių išdėstymas	PI	18	6	6				
Aritmetika	A	17	4				4	
Kubeliai	KK	24	5	5				
Žodynas	Ž	26	6	6				
Objektų surinkimas	OS	17	2	2				
Supratingumas	S	19	8	8				
(Simbolių paieška)	SP	19	(5)				5	
(Skaičių eilė)	SE	12	(8)				8	
(Labirintai)	L		()					
Balų suma		36	28	29	22	15	11	
		Bendras balas		64				

	Balas	IQ	% ilis	90% intervalas
Verbalinis	36	83	13	48-90
Neverbalinis	28	70	2	66-79
Bendras	64	46	5	42-82
VS	29	83	12	48-90
PO	22	72	3	68-82
AT	15	85	16	79-95
AG	11	75	5	41-87

WISC-III^{LT} 1 profilis standartiniais balais



WISC-III^{LT} 2 profilis standartiniais balais

