

ŠIAULI UNIVERSITETAS  
SOCIALINIS GERŲS IR NEGALŲ STUDIJŲ FAKULTETAS  
SPECIALIOSIOS DIDAKTIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – specialiojo ugdymo koordinavimas) magistrantūros  
studijų programa

*Eglė Ignatavičienė*

**DIFERENCIJUOTO UGDYMO BENDROJO LAVINIMO IR  
SPECIALIOSIOSE MOKYKLOSE LYGINAMASIS TYRIMAS**

*Magistro darbas*

*Magistro darbo vadovė –  
Lekt. Rita Melienė*

**2010**

## *Magistro darbo santrauka*

Darbe atlikta *teorin* diferencijuoto ugdymo *analiz* šiuolaikin s bendrosios didaktikos ir specialiojo ugdymo mokslo nuostat kontekste.

Iškelta *hipotez* , kad ugdymas d l itin nevienod mokini geb jim ir galimybi , klasi komplektavimo ypatum , metod , vertinimo ir ugdymo turinio aspektais specialiosiose mokyklose yra labiau diferencijuotas.

Anketin s *apklausos* ir *steb jimo metodu* buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - nustatyti ir vertinti diferencijuoto ugdymo taikymo ypatumus bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose. Atlikta *statistin* (aprašomoji procent , vidurki , dažni , standartini nuokrypio, neparametrinio Mann-Whitney U testo) *duomen analiz* .

Anketin s apklausos tyrime dalyvavo 74 bendrojo lavinimo ir 47 speciali j mokykl pradini klasi pedagogai. Steb jimo tyrime dalyvavo 10 speciali j mokykl mokytoj ir 82 ten besimokantys mokiniai. 9 bendrojo lavinimo mokykl mokytojai ir 23 speciali j ugdymo(si) poreiki turintys mokiniai.

*Empirin je* dalyje analizuojami bendrojo lavinimo ir speciali j mokykl , speciali j pradini klasi komplektavimo ypatumai ir individualizuot program tipai jose, mokymo(si) metod , vertinimo ir ugdymo turinio diferencijavimo b dai, ugdymo diferencijavimo sunkumai, speciali j ugdymo(si) poreiki turin io mokinio galimybi sritys.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Ugdymo diferencijavimas mokymo(si) metod , ugdymo turinio pritaikymo ir vertinimo aspektais gana prieštaringi. Bendrojo lavinimo mokyklose, pedagog apklausos duomenimis, ugdymas min tais aspektais yra labiau diferencijuotas. Taciau steb jimo duomenys atskleid , kad speciali j mokykl pedagogai dažniau taiko vairius individualizuotus mokymo(si) metodus ir technikas, taip pat diferencijuotai vertina mokini pasiekimus.
2. Pasitvirtino hipotez , kad specialiosiose mokyklose ugdymo diferencijavimas d l itin nevienodo mokini mokslumo ir jungtini klasi paplitimo, metod , vertinimo ir ugdymo turinio aspektais specialiosiose mokyklose yra labiau diferencijuotas.

*Esminiai žodžiai*: ugdymo diferencijavimas, mokymo metodai, aktyvieji mokymo metodai, klasikiniai mokymo metodai

## Turinys

<b>vadas</b> .....	4
<b>1 skyrius. UGDYMO DIFERENCIJAVIMAS</b> .....	8
1.1. Diferencijavimo samprata, kryptys, skirstymas .....	8
1.2. Diferencijuoto ugdymo poreikis bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose .....	11
1.3. Mokymo(si) metodų pritaikymas specialieji poreikiai mokslieiviams .....	13
1.4. Specialieji ugdymo(si) poreikiai turinčių mokinių pasiekimų vertinimas .....	16
<b>2 skyrius. UGDYMO DIFERENCIJAVIMAS TURINIO, METODŲ IR VERTINIMO ASPEKTAIS</b> .....	19
2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas .....	19
2.2. Tyrimo imties demografinė charakteristika .....	21
2.2.1. Anketinis apklausos demografinė charakteristika .....	21
2.2.2. Standartizuoto stebėjimo demografinė charakteristika .....	24
2.3. Ugdymo diferencijavimo prielaidos: anketinis apklausos rezultatai .....	24
2.3.1. Bendrojo lavinimo ir specialieji mokyklai, specialieji pradiniai klasių komplektavimo ypatumai ir individualizuotų programų tipai jose .....	24
2.3.2. Mokymo(si) metodų, vertinimo ir ugdymo turinio diferencijavimo būdai .....	27
2.3.3. Ugdymo diferencijavimo sunkumai .....	30
2.3.4. Specialieji ugdymo(si) poreikiai turinčio mokinio galimybių sritys .....	32
2.4. Ugdymo diferencijavimo prielaidos: struktūruoto stebėjimo duomenys .....	33
2.4.1. Individualizuotai taikomos mokymo(si) technikos .....	33
2.5. Anketinis apklausos ir stebėjimo tyrimų palyginimas .....	36
2.5.1. Bendrojo lavinimo mokyklai mokytojų anketinis apklausos ir stebėjimo pamokų analizė .....	36
2.5.2. Specialieji mokyklai anketinis apklausos ir stebėjimo pamokų analizė .....	39
2.6. Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir diskusija .....	42
<b>Išvados</b> .....	44
<b>Literatūra</b> .....	46
<b>PRIEDAI</b> .....	52

## vadas

**Mokslin problema ir jos aktualumas.** Lietuvoje jau beveik du dešimtmečius vyksta pokyčiai specialiojo ugdymo srityje. 1998m. buvo išleistas Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo statymas, kuriame tvirtintas lygi galimybi principas, numatantis, kad specialieji poreikiai turintiems asmenims sudaromos vienodos ugdymo(si) sąlygos kaip ir kitiems vietos bendruomenės nariams. Statyme teigiama, kad minėti asmenys turi teisę pasirinkti, ko jie nori, atitinkanti ugdymo formą ir staigą, bei būti ugdomi pagal savo gebėjimus (Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo statymas 1998-12-18, 32 st.).

Specialieji poreikiai mokiniams t. y. naudodamiesi teise laisvai pasirinkti savo atžalai ugdymo staigą, vis dažniau prioritetą teikia bendrojo lavinimo mokyklai. Tačiau, kasmet daugėja specialiųjų poreikių mokiniams, pasirenkami ugdymai drauge su bendraamžiais. Tuo tarpu specialiosiose mokyklose ugdomi mokiniai kasmet mažėja. Palyginti su 1989–1990 mokslo metais, mokinių specialiosiose mokyklose 1999–2000 mokslo metais sumažėjo apie 43 procentus; 1999–2000 mokslo metais specialiosiose mokyklose mokėsi 14 procentai, 2000–2001 mokslo metais – 13 procentai, 2001–2002 mokslo metais – 13,5 procentai, 2003–2004 mokslo metais – 11,5 procentai, 2004–2005 mokslo metais 11 procentai specialiųjų poreikių mokinių (Lietuvos statistikos departamentas, 2007).

Ambrukai ir Ruškaus, Bagdonienės, Udrienės (2003) teigimu, nebe manoma mokyti visus visko ir vienodai – vaikai dirba pagal skirtingas programas, jiems keliama skirtingi reikalavimai, skirtingai vertinami ir pasiekimai. Kyla poreikis kiek kitaip pažvelgti mokymosi ir mokymosi. Šiai nuomonei pritaria ir Elijošienė (2003), jos teigimu atsižvelgiant protiškaici atsilikusi vaikystymosi ypatumus, jų fizines bei protines galimybes, reikia taikyti tokius ugdymo metodus, formas, priemones, kurios leistų visapusiškai ugdyti specialiųjų poreikių vaiko asmenybę.

Dauguma autorių (Ambrukaitis, Ruškus, 2002; Garbinaitė, Štitiienė, 2002; Galkienė, 2003) vardina sunkumus, kuriuos patiria bendrojo lavinimo mokyklose specialieji poreikiai vaikus ugdančiosios pedagogai. Pasak Ambrukai ir Ruškaus (2002) ugdymo proceso pokytis sukūrė naują, kompleksinį, mokymosi klasėje realybę – vienoje klasėje pradedta dirbti pagal kelias skirtingas programas. Tai patvirtina ir kiti autoriai atlikti tyrimai (Garbinaitė, Štitiienė, 2002). Galkienė (2003) teigia, kad bendrojo lavinimo mokyklose pedagogams tampa išsamesnis didaktinis literatūros, vadovėlių, tinkamų pasirengti darbui integruoto ugdymo sąlygomis. Tačiau vykstant integracijos procesui integruoto ugdymo sąlygomis tenka dirbti ne tik bendrojo lavinimo, bet ir specialiųjų mokyklų pedagogams. Šiems mokytojams, kaip ir dirbantiems

bendrojo lavinimo mokyklose, trūksta išsamesnės didaktinės literatūros nurodantis, kaip organizuoti ugdymo procesą dirbant su viarialybe mokinių grupe. Specialiosiose mokyklose mokytojai taip pat dirba pagal kelias skirtingas programas, jiems tenka individualizuoti bei diferencijuoti darbą klasėje.

Ugdymo diferencijavimo problemas, į priežastis ir klijtis, aktyviai nagrinėja Lietuvos mokslininkai (Laužikas 1978; Šiaučiūnienė 1997; Galkienė 2003; Kaffemanienė 2004; Ambrukaitis ir k.t.). Tačiau stokojama darbų, kuriuose būtų atskleidžiamos ugdymo diferencijavimo galimybės specialiosiose mokyklose.

Taigi, siekiant spręsti specialiojo ugdymo(si) poreikį turinti mokinių ugdymo problemas neužtenka konstatuoti faktą, kad specialiojo mokinių, besimokanti tiek bendrojo lavinimo, tiek specialiojo mokyklų specialiosiose klasėse, ugdymas dėl nevienodo mokinių mokslumo yra ypač diferencijuotas. Tiriamą problemą apibūdina esminis klausimas – kuo skiriasi ugdymo diferencijavimas bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, ugdymo turinio, vertinimo ir metodų aspektais. Toks, diferencijuoto ugdymo taikymo tyrimas padės atskleisti skirtumus tarp dviejų mokyklų tipų, atskleis problemas, su kuriomis susiduria pedagogai, siekdami diferencijuoti ugdymą.

**Tyrimo objektas** – diferencijuotas ugdymas bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, turinio, vertinimo ir metodų aspektais.

**Hipotezė**. Tikėtina, kad ugdymas dėl itin nevienodo mokinių gebėjimų ir galimybių, klasių komplektavimo ypatumų, metodų, vertinimo ir ugdymo turinio aspektais specialiosiose mokyklose yra labiau diferencijuotas.

**Tyrimo tikslas** – nustatyti ir vertinti diferencijuoto ugdymo taikymo ypatumus bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.

#### **Uždaviniai:**

1. Remiantis teorine mokslinės literatūros analize, atskleisti diferencijuoto ugdymo sampratą šiuolaikinės bendrosios didaktikos ir specialiojo ugdymo mokslo nuostatų kontekste;
2. Nustatyti grupių, ugdomą pagal skirtingas programas, skaičių bendrojo lavinimo ir specialiojo mokyklų specialiosiose klasėse.
3. Atskleisti sunkumus, kylančius pedagogams, siekiant diferencijuoti ugdymą bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.
4. Nustatyti mokinių galimybių sritis, kuriomis mokytojai remiasi siekdami diferencijuoti ugdymą.
5. Nustatyti ir palyginti mokymo metodų, diferencijuoto vertinimo būdų, ugdymo turinio lengvinančių technikų taikymo dažnumą, bendrojo lavinimo ir specialiojoje mokykloje.

**Tyrimo imtis.** Anketinis apklausos tyrimas dalyvavo 121 pradinė klasi mokytojas. 74 pedagogai dirbantys bendrojo lavinimo mokykloje ir 47 – specialioji mokykl pradinė klasi mokytojai.

Stebėjimo tyrimas dalyvavo 19 pradinė klasi mokytojų. 10 pedagogai, dirbantys specialiojoje mokykloje ir 56 moksleiviai besimokantys pagal specialioji programą, 26 pagal individuali (iš viso 82). 9 – bendrojo lavinimo pradinė klasi mokytojai ir 14 vaikų, besimokantys pagal modifikuotą, 9 pagal adaptuotą bent vien mokomojo dalyko programą (iš viso 23).

**Tyrimo metodai** - teorinis mokslinis literatūros šaltinių analizė, anketinis apklausa, stebėjimas. Tyrimo duomenys apibendrinti statistikos metodais (procentai, vidurki, standartiniai nuokrypiai, dažni analizė ir neparametriniu Mann-Whitney U testu). Empiriniai duomenys statistiškai apdoroti ir grafiškai apipavidalinti kompiuteriniais programomis SPSS (Statistical Packet for Social Sciences 11.0) ir Microsoft Excel.

## Pagrindiniai vokos

**Specialioji poreikis turintis vaikai** – vaikai, dėl gimt ar gyvyt sutrikimų turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese, visuomenės gyvenime (Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo statymas, 1998).

**Ugdymo diferencijavimas** – skirtingas vaikų mokymas didelėje mokinių grupėje (klasėje), heterogeninėje (nevienalytėje) klasės sistemoje, kai organizuojama grupinis mokymosi veikla atsižvelgiant ugdytinių individualius ir grupinius skirtumus, taip pat didaktinį tikslą, darbo specifiką (Šiaučiūnienė, 1997).

**Ugdymo individualizavimas** – ugdymo tikslas, uždaviniai, priemonės, metodai ir kitų poveikio priemonių pritaikymas prie individualių ugdytinio skirtumų (Šalkauskis, 1992).

**Vidinis diferencijavimas** – vienoje mokyklos ar klasės sistemoje sprendžiami skirtingi tikslai ir ugdymo turinio uždaviniai. (Galkienė, 2005).

**Mokymo metodai** – tai mokytojo ir mokinių bendros veiklos būdų sistema, kuri padeda mokiniams gyti žinią, mokytis ir gauti, lavinti sugebėjimus (Jovaiša, Vaitkevičius, 1985).

**Aktyvieji mokymo metodai** – tai toks mokinių darbo organizavimas, kai vaikai dirba savarankiškai (Šiaučiūnienė, Visockienė, Taliūnienė, 2006).

**Klasikiniai mokymo metodai** – tai pasyvūs mokymo metodai, kada mokinių pažinimo procesai išnaudojami minimaliai (Šiaučiūnienė, Visockienė, Taliūnienė, 2006).

**Magistro darbo struktūra.** Šis magistro darbas sudaro: santrauka lietuvių kalba, vadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (56 šaltiniai), reziumė anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 5 paveikslai, 16 lentelių. Prieduose pateikiama tyrimo anketa ir stebėtos pamokos protokolas. Magistro darbo apimtis – 52 puslapiai.

## *I skyrius. UGDYMO DIFERENCIJAVIMAS*

### **1.1. Diferencijavimo samprata, kryptys, skirstymas**

Diferencijavimu suprantamas d mesio sutelkimas reiškiniai savitum , savarankiškum , j ypating viet suvokiam integracijos ryši kontekste (Stulpinas, 2003).

Jovaišos (cit. Kaffemanien , Lusver, 2004) teigimu diferencijuotas mokymas (lot. *differention* – atskyrimas) – tai mokymo sistema, kai mokinius suskirstant homogeniškomis grup mis (pagal gabumus, pažangum ar polinkius ir interesus), kuriant atskiras mokyklas (arba sudarant grupes toje pa ioje mokykloje, klas je), siekiama pl toti j individualias galias. Šiau iuk nien (cit. Kaffemanien , Lusver, 2004) taip pat pažymi, kad diferencijavimas reiškia skirting vaik mokym didel je mokini grup je (klas je), heterogenin je (nevienalyt je) klas s sistemoje, kai organizuojama grupin mokymosi veikla atsižvelgiant ugdytini individualius ir grupinius skirtumus, taip pat didaktin tiksl , darbo specifika .

Tuo tarpu Jaunimo karjeros centras (2007) formuluodamas ugdymo diferencijavimo apibr žim išryškina individuali mokymosi metod svarb . Anot j , diferencijavimas – tai pasitelkimas toki metod , kuriais prisidedama prie kiekvieno mokinio skirtumų ir taip užtikrinami vis mokini geri rezultatai. Mokymo diferencijavimas vykdomas atsižvelgiant mokini bendruosius geb jimus, specifinius interesus bei polinkius.

Vizgirdait (2007) kalb dama apie diferencijuot ugdym , akcentuoja individual ugdymo planavim ir vertinim . Diferencijuotas ugdymas – tai b das planuoti, vertinti ir mokyti vairialyp mokini grup vienoje klas je, kai visi mokiniai mokosi tam tikru lygmeniu ir tempu.

Kišonien , Dudzinskien (2007) identifikuodamos ugdymo diferencijavim akcentuoja asmens individualius poreikius, interesus. Diferencijavimas – tai mokymo, atsižvelgiant skirting patirt , galimybes, poreikius ir interesus principas. Tie skirtumai panaudojami bendraujant, siekiant gyvendinti tiek bendrus, tiek individualius tikslus (Kišonien , Dudzinskiene, 2007).

Anot Bitino (cit. D lkut , Gailien , 2007) ugdymo individualizavimas, diferencijavimas yra veiksniai, skatinantys suvokti moksleivi mokymosi bei pažintinius poreikius, socialin aplink bei jos poveik ugdymo rezultatams.

Diferencijuotas ugdymas grindžiamas id ja, kad svarbiausia ne mokymas, ne žini , mok jim ir g dži formavimas, bet pats mokymasis. Taikantis diferencijuot mokym mokytojas stengiasi ugdytiniui pad ti, lengvinti ir skatinti mokym si, atskleisti vaiko polinkius, interesus, geb jimus, pad ti formuoti jo asmenybei ir jam gyvendinti savo siekius (Šiau iuk nien , 1997).



Autor (1999) skiria dvi diferencijuoto mokymo sampratas: suvokiam siaur ja ir pla i ja prasme. Pastarasis vardijamas kaip didaktin sistema, kuri, remdamasi individualiu poži riu bei grupiniu besimokan i j darbu, si lo mokym , laidojant s lygas atsiskleisti žmogaus individualybei, skatinti jo savarankiškum bei savirealizacij , suteikiant teis pasirinkti mokym si pagal asmenyb s skirtumus, polinkius, interesus bei sugeb jimus. Ugdymo diferencijavim , suvokiam siaur ja prasme, autor apibr žia kaip mokymo krypt , kai, atsižvelgus tipiškias mokini skirtybes, sudaromos specialios mokini grup s, kurios mokomos skirtingai.

Kišonien , Dudzinskiene (2007), diferencijuot ugdym skirsto tris grupes: mokym klas je (mokiniai dirba individualiai), temin mokym (mokiniai dirba grup mis) ir tarpdalykin mokym (projektinis mokymas). Autor s taip pat pažymi, kad diferencijuojama gali b ti ugdomoji veikla, mokomoji medžiaga, interesai, užduo i atlikimo laikas.

Ugdymo diferencijavimas taip pat aiškinamas kaip modifikavimo arba adaptavimo procesas pagal skirtingus klas s moksleivi geb jimus. Mokytojas gali keisti turin bei vertinimo metodus. Taigi diferencijavim si lo gyvendinti trimis aspektais: diferencijuojant medžiagos pateikimo metodus, pratyb ir praktinio darbo metodus ir vertinimo metodus (Mokykl tobulinimo programa, 2006).

Petty (2006) pateikia tris diferenciacijos kryptis ugdymo procese:

I. Diferenciacija pagal užduot , rezultat ir laik . Ši kryptis apima tinkam metod , užduo i parinkim . Taip pat si loma teikiant užduotis atsižvelgti polinkius. Pateikti užduotis ar klausimus taip, kad juos gal t atsakyti tiek stiprieji, tiek silpnieji mokiniai.

II. Diferenciacija pagal skirtingus mokymo(-si) b dus ir paramos poreikius. Tai metod , tinkam vairiems mokymosi b dams, naudojimas. Taip pat metod , skatinan i tarpusavio pagalb , parinkimas. Išankstinis asmenini poreiki numatymas, kiekvieno asmens vertinimas, geb jimas suvesti draug n mokinius, galin ius pad ti vienas kitam.

III. Diferenciacija pagal savarankišk užduo i ir tiksl numatym . Ši diferenciacija apima asmenybin poži r mokin ir labiau akcentuoja individualizuot mokym (-si).

Stulpinas (2003) skiria intraindividin ir interindividin diferencijavim . Pirmasis atsižvelgia individ , jo dinamiškum , besiskaidan i strukt r , o antrasis – grup individ , kurie yra tarp sav s skirtingi. Autoriaus teigimu tiek intraindividinis, tiek interindividinis diferencijavimas gali b ti vidinis bei išorinis. Autorius išorin diferencijavim apib dina kaip darb su s lygiškai pastoviomis grup mis, kuriuos formuojamos pagal mokini sutrikim pob d , interesus, gabumus, pasiekimus, rezultatus, projektuojam profesij ir pan.

Pasak Šiau iuk nien s (1997) išorinis diferencijavimas siejamas su organizuotu mokymu ir realizuojamas steigiant vairaus tipo mokyklas, profiliuojant mokymo turin , vedant

skirtingus mokymosi lygius. Tačiau yra ir tam prieštaraujanti. Navickas (cit. Šiau iuk nien, 1997) šalia organizuoto mokymo išskiria ir neorganizuotą. Autorius traukia b relius, fakultatyvus.

Vidinis diferencijavimas reiškia skirtingą vaikų mokymą pakankamai didelėje mokinių grupėje, parinktoje pagal atsitiktinius požymius - tai darbas nevienalytėse klasėse sistemoje. Pagal galimybes atsižvelgiama ugdytini individualius ir grupinius ypatumus. Klasėse mokiniai skirstomi grupes, kuri darbas vairi lygi ir metod (Stulpinas, 2003).

Apertiant specialią poreiki moksleivi integravim bendrojo lavinimo mokykloje reikia kalbėti apie vidinį diferencijavimą, kai dirbant su visa klase, atsižvelgiama mokinių skirtybes, didaktinį tikslą, dalyko specifiką, organizuojamas grupinis darbas (Dabrišienė, Narkevičienė, 2002).

Vidinio diferencijavimo svarbą bei jo gyvendinimo būdus pirmasis Lietuvoje aprašė Laužikas (1974). Autorius vidinį diferencijavimą dar vadino didaktiniu ir aiškino jį kaip klasėse mokinių skirstymą grupes, taip pat pažymėjo, kad tas skirstymas neturėtų būti pastovus ir gali keistis priklausomai nuo aplinkybių. Šiau iuk nien (1997) pritaria minčiai nuomonei ir vidinį diferencijavimą aiškina, kai dirbant su visa klase, atsižvelgus mokinių skirtybes, taip pat didaktinį užsiėmimo tikslą, dalyko specifiką, organizuojamas grupinis darbas. Kitaip tariant jis yra pagrįstas individualiu priėjimu prie kiekvieno, leidžiant dirbti pagal savo sugebėjimus, individualiu darbo tempu bei stiliumi. Tačiau anot Galkutės, Rauckienės (2006) vidinio diferencijavimo atveju dirbama su atskiru mokiniu ar mokytoja, tam tikram tikslui sudaryta grupelė, pagal galimybes atsižvelgiant individualius ypatumus, atkreipiant dėmesį gabiusius ir atsiliekančius. Autorius vidinio diferencijavimo praktinį gyvendinimą, skirtingai nuo anksčiau minėtų šaltinių, labiau suvokia popamokinį veiklą, o ne bendroje klasėje.

Pasak Šiau iuk nienės (1997) daugelis autorių siūlo plačiau taikyti vidinį, arba didaktinį diferencijavimą, taip siekiant išvengti mokinių atskyrimo ir skirstymo atskiras klases.

Taikant diferencijavimą ugdymo procese, sudaromos galimybės visiems mokiniams aktyviai dalyvauti pamokoje ir atlikti užduotis, atitinkančias individualius gebėjimus, silietis bendrą klasės veiklą, pasitikėti savimi ir motyvuotai veikti. Be diferenciacijos negalima sivaizduoti mokinių, turinčių specialią ugdymo(si) poreikį, bei bet kurių iš klasės mokinių – gabiusių, motyvuotų ar nemotyvuotų – ugdymo. Be diferenciacijos ne manomas individualus asmens ugdymas (Kišonienė, Dudzinskiene, 2007).

Apibendrinant galima pasakyti, kad ugdymo diferenciacijavimas yra siektinas procesas, kuris leidžia individualiai pažvelgti kiekvienam vaikui ir užtikrinti mokymosi efektyvumą. Diferencijuotas ugdymas skatina teigiamus mokymosi veiklos pokyčius.

## 1.2. Diferencijuoto ugdymo poreikis bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose

Atsiradus galimybei, šalyje prasidėjo intensyvus moksleivių, turinčių specialią poreikį, integravimosi visuomenės bei ugdymo institucijas procesas. Moksleiviai, turintys ribotą galimybę veikti, nepalikti specialias mokyklas ir ieškoti galimybių mokytis bendrojo lavinimo mokyklose (Galkienė, 2003).

Per pastarąjį dešimtmetį sparčiai kito mokinių skaičius specialiosiose mokyklose. Vien specialiosiose sutrikusio intelekto vaikų mokyklose vaikų sumažėjo 43,7 proc.; manoma, kad šis skaičių lėmė prasidėjęs integravimas bendrojo lavinimo mokyklas (Bruzgelevičienė, 2001).

2003 metais net apie 85 proc. specialiųjų ugdymo(si) poreikį turinčių mokinių mokosi bendrojo ugdymo klasėse ir šis procentas kasmet po truputi didėja. Tokia tendencija yra tikras iššūkis mokytojams kompetencijai tinkamai ugdyti vaikus (Labinienė, Aidukienė, 2003).

Ambrukaitis (2005) pritaria šiai nuomonei ir teigia, kad spartus mokinių skaičiaus mažėjimas specialiosiose mokyklose (nuo 8933 1990m. iki 5837 1993m.) rodo specialiojo ugdymo sistemos pokyčius.

Kasmet vis didėja skaičius specialiųjų ugdymosi poreikį turinčių mokinių, kurie pasirenka ugdymąsi drauge su bendraamžiais. Kaip pasikeitė situacija, galima pamatyti, peržiūrėjus kelių metų statistinius duomenis: 1999/2000m.m. bendrojo lavinimo mokyklose drauge su savo bendraamžiais buvo ugdomi 82 proc. šių mokinių; 2001/2002 m.m. – 86,5 proc., 2004/2005 m.m. – 89 proc. Pastarąjį dešimtmetį anksčiau buvusiems „nemokytiniams“, t.y. dideli ir labai dideli ugdymosi poreikį turintiems vaikams, buvo sudarytos galimybės ugdytis bendrojo lavinimo mokyklų specialiosiose, lavinamosiose klasėse. Reikia pripažinti, kad ir besimokantieji šiose klasėse mokinių skaičius mažėja, kadangi vis daugiau mokiniai pasirenka ugdymą bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose klasėse. Ši tendencija iliustruoja ir mokinių skaičiaus mažėjimas mokyklose, skirtose sutrikusio intelekto mokiniams (Ižienė, 2006).

Dagienė (1995) teigia, jog vykstant specialiojo ugdymo pertvarkai nenumatomas specialiųjų staigų mažinimas. Visos esančios staigos yra ir bus reikalingos, tik privalo dirbti vienaip ar kitaip koreguojant savo paskirtas funkcijas.

Asmenims, kuriems diagnozuoti dideli psichikos ir motorikos sutrikimai arba kompleksinė negalėjimas, atidarytos lavinamosios klasės (Bruzgelevičienė, 2001). To pasąkoje, dalis neįžymaus protinio atsilikimo vaikų, mokosi bendrojo lavinimo mokyklose, o jų vietas užima vidutinai protinė negalėjimą turintys vaikai (Ambrukaitis, 1998). Tačiau radikalesni pažangios integracijos šalininkai neketina nurimti, kol nebus panaikintos iš esmės visos specialiosios

ugdymo staigos. Jie ragina visus ne galius moksleivius ugdyti bendrosiose klasėse (Hallahan, Kauffman, 2003).

Demokratinis švietimo principas atitinkantis ne gali būti integravimas bendrasis ugdymo staigas tapo kertiniu specialiojo ugdymo matmen principu, kuriuo vadovaujamosi kuriant specialią poreikių asmenų ugdymo sistemą (Bruzgelevičienė, 2001).

Specialiojo ugdymo statymas, priimtas 1998m., specialias mokyklas teisingai kaip atskirus bendrojo lavinimo mokyklų tipus. Jų paskirtis: ugdyti moksleivius, turinčius didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, negalinti lankyti bendrojo ugdymo staigų; padėti jiems pasirengti ugdymuisi bendrojo lavinimo staigose; teikti metodinę pagalbą bendrojo ugdymo staigų pedagogams, tėvams, ugdantiems specialią poreikių vaikus (Strolaitė, 2002).

Pasikeitė ir specialią poreikių asmenų priėmimo specialiojo ugdymo staigas tvarka. Moksleiviams, kuriems nustatytas nežymus protinis atsilikimas, specialią mokyklą priimami tik po nesėkmingo bandymo ugdytis bendrojo ugdymo mokykloje visišką integracijos forma.

Pasak Ambrukaitės (2005) Lietuva vis labiau perima Vakarų Europos diegiamus sutrikusios raidos vaikų ugdymo principus. Vienas tokių – „Viena mokykla visiems“ – Šiaurės šalių idėja, teigianti, kad privaloma mokykla turėtų būti pertvarkyta mokyklų, priimančių visiems vaikams, nesvarbu kokius gebėjimus ir poreikius. Kišonienė, Dudzinskienė (2007) atskleidžiamos „Mokyklos visiems“ naudą, teigia kad kolektyvinis mokymasis reikia keisti individualiu, pagrįstu asmeniniais gebėjimais ir poreikiais, kad mokiniams reikia individualių tikslų, kad visi mokiniai nebūtina turi mokytis tapat, kad jie neturėtų mokomųjų patalpų ir turėtų patalpas dalykų vienu metu, kad mokyklų bendruomenės turi ieškoti išteklių ir galimybių patenkinti kiekvieno besimokančiojo poreikius.

Specialią poreikių vaikų integracija bendrojo lavinimo mokyklų vadinama kaip procesas, kuriame vyksta ugdymosi sunkumų turinčių vaikų ir kitų asmenų sąveika. Tai reiškia, kad vairi sutrikimų turintys vaikai yra traukiami bendrojo ugdymo aplinkai ir mokomi drauge su bendraamžiais (Budrienė, 2007).

Grincevičienė (2000) kaip vien išsiūlymų, vykdančių ne gali būti asmenų integracijai mokymo institucijas, vadinama tai, jog reikia individualiai vertinti kiekvieną atvejį.

Pakitusi ugdymo situacija, pedagogus verčia keisti požiūrį savo darbą, ieškoti efektyvesnių ugdymo būdų, kitaip pažvelgti savo, kaip ugdytojo vaidmenį (Ambrukaitis, Ruškus, 2003). Melienė, Ruškus, Elijošienė (2003) pritaria šiai nuomonei ir teigia, kad nebe manoma mokyti visus visko ir vienodai – vaikai dirba pagal skirtingas programas, jiems keliami nevienodi reikalavimai, skirtingai vertinami ir pasiekimai. Atsižvelgiant tai, mokytojai yra priversti ieškoti vairių, adekvatorių darbo būdų ir metodų, kad ugdymo turinys būtų suprantamai pateikiamas kiekvienam vaikui.

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros ataskaitoje (2005) teigiama, kad heterogeninis mokinių grupavimas (ugdymo aplinkos formavimas kai specialieji ugdymosi poreikiai turintys vaikai mokosi vienoje klasėje su kitais bendraamžiais) ir labiau diferencijuotas požiūris ugdymui yra būtini ir efektyvūs dirbant su vairiais mokiniais. Tai pabrėžia principą, kad visi mokiniai yra lygūs, o mokinių suskirstymas pagal jų gabumus reikšmingas atstovavimui.

Didinant integruotam mokiniams skirti bendrojo lavinimo mokyklas, pedagogai privalo diferencijuoti darbą pamokose, numatyti galimas mokymo strategijas, nurodyti motyvus mokiniams mokytis bei kurti tarpusavio pagalbos santykius klasėje (Budrienė, 2007).

Diferencijavimo ir integravimo principai vienas su kitu susiję. Ugdymo procesas remiasi vaiko ypatybiomis, todėl yra diferencijuojamas integracijos kryptimi (Stulpinas, 2002).

Dauguma autorių, aptardami ugdymo diferencijavimą, yra linkę atskleisti ugdymo diferencijavimo ar individualizavimo svarbą dirbant su specialiejiems poreikiams turinčiais vaikais bendrojo lavinimo mokyklose. Tačiau švietimo sistemos reforma atnešė permainas ir specialias mokyklas – minkštą mokyklą paskirtis keičiasi. Į jas priimami vaikai su dideliais ir labai dideliais ugdymosi poreikiais, taigi integracijos procesas tapo iššūkiu ir specialiejiems mokyklų pedagogams.

### **1.3. Mokymo(si) metodų pritaikymas specialiejiems poreikiams mokslieiviams**

Nuo 1998 metų Europos valstybėse rekomenduojama atskirti integracijos ir inkluzijos sąvokų vartojimą specialiejiems poreikiams turinčių asmenų ugdymo sistemoje. „Integracijos“ sąvoka vartojama kalbant apie specialiejiems poreikiams turinčių asmenų ugdymo vietas, kai jie ugdomi kartu su savo bendraamžiais bendro ugdymo institucijose. „Inkluzijos“ sąvoka reikštų, jog specialiejiems poreikiams turintis asmenys yra ne tik ugdomi kartu su savo bendraamžiais, bet ir bendrą ugdymo programą pagrindiniu, kokybiškai į ją individualizuojant ir pritaikant specialiesiems poreikiams (Adomaitienė, 2002).

Inkluzinio ugdymo koncepcija reikalauja kiekvienam mokslieviui sukurti optimalią ugdymosi aplinką (Mokytojų rengimo ugdyti specialiejiems poreikiams turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės, 2003).

Mokymo metodai ir priemonės gali tapti integracijos ašimis, ir būdais, padedančiais diferencijuoti mokymą (Dabrišienė, Narkevičienė, 2002).

Vis dažniau ir mūsų šalyje yra gilinamasi konkrečius integruoto ugdymo proceso reiškinius. Nagrinėjama ugdymo realybė: pedagogų kompetencija, ugdymo programų keitimas, mokymo metodika ir kt. (Ališauskas, 2001; Ambrukaitis, Ruškus, 2002). Kaip teigia Ambrukaitis, Ruškus, „akivaizdu, kad nauja mokymo kokybė bendrojo lavinimo mokyklose pabrėžia naujų mokymo metodų kūrimo ir taikymo praktikoje būtinybę“ (2002, p.13), tačiau

išsam s autori tyrimo rezultatai rodo, kad b tent integruotos klas s ugdymo metodikos yra vienos opiausi pedagog problem . Min ti autoriai taip pat teigia, jog siekiant, kad specialij poreiki mokini integracija bendrojo lavinimo mokyklas b t s kminga, b tina kalb ti apie tris kompetencijas: pedagog geb jim taikyti naujus mokymo metodus, mokyklos ir kit institucij partneryst s metodus ir ugdymo administravimo metodus.

Nors mokymo metod taikymas tur t priklausyti nuo mokinio mokymosi stiliaus, ta iau Ališausko (2003) teigimu, praktikoje mokymosi stili atpažinimas yra vienas silpniausi veiklos sri i . Mokydamas pedagogas neretai nes moningai „primeta“ moksleiviams savo mokymosi stili , kuris gali b ti tinkamas tik j daliai.

Dirbant su specialij poreiki vaikais labiau negu bet kurioje kitoje situacijoje b tina naudoti metodus, traukian ius besimokan ius vaikus bendradarbiavimo proces . Vien paskait naudojimas n ra veiksmingas. Vaikui su specialiaisiais poreikiais geriausias b das – mokytis per veiklas, traukian ias mokymo proces asmenin patirt . Nereik t supaprastinti vaiko integracijos visuomen proceso ir apsiriboti papras iausiomis parengtomis elgesio ar pasaulio suvokimo instrukcijomis. D l savo negali specialij poreiki vaikai dažniau pras iau save vertina ir nepasitiki savimi. Tod l visi metodai taikomi dirbant su specialij poreiki vaikais, tur t skatinti j pasitik jim savimi, jautriai ir teigiamai reaguoti j nuomon s ir poži rio pareiškimus, skatinti kit mokini tolerancij ir pagarb kitokio pob džio elgesio ar atminties pasireiškimams. Šioms pastangoms prireiks daug kantryb s ir empatijos, kurios susijusios su geb jimu veikti netgi pasikartojan ias nes kmes (Ko reikia šiuolaikinam mokytojui? Aktualus mokytoj kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga, 2008).

Pasak Solovjovien s, Barkauskien s (2006), ugdant vairi gabum vaikus taip pat b tina remtis stipriosiomis ugdytini savyb mis. Tai s kmingos integracijos pagrindas.

Galkien s (2001), Dabrušien s ir Narkevi ien s (2002) teigimu (cit. Kaffemanien , 2005), ugdant specialij poreiki vaikus, bendrojo lavinimo mokykloje, b tina taikyti aktyviusius ir diferencijuoto mokymo metodus, kurie leidžia bendradarbiauti vairi geb jim mokiniams. Heterogenin je klas je labai tinka darbo grup mis metodas, kai vienoje grup je užduotis atlieka specialij poreiki vaikas su kitais bendraklasiais. Šis metodas skatina stipresniusius mokinius pad ti silpnesniesiems, mokomasi drauge. Autor taip pat priduria, kad svarbus specialij ugdymosi poreiki turin i vaik mokymo kokyb s aspektas yra mokytojo geb jimas taikyti aktyvias mokom sias lengvinan ias priemones ir metodinius b dus, padedan ius išvengti mokymosi nes kmi .

Good, Brophy (1997), (cit. Dabrušien ir Narkevi ien , 2002) apraš penkias moksleivi grupes ir nurod patarim , kaip atsižvelgiant j individualius poreikius parinkti mokymo metodus. Autoriai si lo juos vertinti moksleivio geb jim lygiais: žemas, vidutinis, aukštas.

- 1) Informacijos reikalingos mokytojui, tipai: moksleivio galimybės savarankiškai išsiaiškinti užduoties turinį.
- 2) Reikalingi užduoties tipai pagal: užduoties sunkumo lygį; pažinimo lygį; užduoties struktūrinio lygį.
- 3) Atsiskaitymo tipai: rašytinis, žodinis, fizinis.
- 4) Individualaus ir grupinio darbo galimybės.
- 5) Konkurencijos išryškinimas.
- 6) Grįžamosios informacijos ir mokytojo tipas: asmeninis pagyrimas; asmeninis papeikimas; pagyrimas už gerą darbą; papeikimas už blogą darbą.

Pasak minėtų autorių, šie nurodyti aspektai gali padėti parenkant tinkamus metodus ir metodinius būdus specialieji ugdymosi poreikiai turintiems mokiniams.

Kaffemanienė (2005) atliktas tyrimas atskleidė, kad pamokose dominuoja informaciniai metodai: mokytojas vadovauja mokymuisi reikalaujamas tikslaus žinių atgaminimo; mažai dėmesio skiria problemų sprendimui, aktyviems mokymo(si) metodams. Mažai kryptini ir aktyviojo mokymo(si) metodų, mokiniai neskatinami kritiškai mąstyti.

Tačiau vėliau atliktas Ambrukaičio ir Zelbienės (2008) tyrimo duomenys parodė, kad bendrojo lavinimo lietuvių kalbos mokytojai dirbdami heterogeninėse klasėse, kuriose mokosi ir specialieji poreikiai turintys mokiniai, taiko ne tik tradicinius ugdymo metodus, bet ir specialiuosius pagalbos būdus, kuriuos rekomenduoja pedagoginės psichologinės tarnybos.

Užsienio autoriai siūlo konkrečius būdus kaip adaptuoti arba modifikuoti ugdymo metodus. Tiesa, priešingai nei Lietuvoje jie skiriasi adaptavimo ir modifikavimo savybomis. Taigi pasak užsienio autorių adaptuojant mokymo(si) metodus galima priderinti darbo tempą. Praplėsti ir pritaikyti užduoties skirtą laiką prie mokinio poreikio – duoti daugiau laiko užduoties atlikti, leisti daryti dažnas pertraukėles, leisti keisti veiklos pobūdį, vengti užduoties, kurios turi būti atliekamos pagal tam tikrą nustatytą laiką. Kitas svarbus aspektas yra aplinka. Leisti vaikui pasirinkti sėdimą vietą. Akcentuoti mokymo metodus pagal išryškėjusį mokinio mokymosi stilių, keisti darbą grupelėse su individualiu darbu, susieti naują medžiagą su visais jutiminiais pojūčiais. Tai pat svarbu tinkamas užduoties pateikimas. Užduotys turėtų būti pateikiamos mažais žingsneliais, išskaidant užduotį mažus etapus, atliekant užduotį pateikti pavyzdžiai, užuominas ar užduoties sprendimo būdai. Specialieji poreikiai turintis vaikas turėtų būti stebimas mokytojo. Taip pat siūloma adaptuoti testus. Modifikuoto mokymosi metodai tai specialiai parengta mokymo medžiaga. Priešingai nei medžiagos adaptavimas, modifikavimas reikalauja ne tik priderinti medžiagą prie mokinio poreikio, bet ją supaprastinti. Autoriai siūlo dalyko medžiagą pateikti žemesnio supratimo lygmeniu, naujos medžiagos turinys turėtų būti taip pat modifikuotas, parengiamos mažiau sudėtingos užduotys, siūloma rinktis žemesnio testų lygį (Ko

reikia šiuolaikinam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga, 2008).

Lietuvi autoriai (Tomnienė, Jurienė, Kairienė ir k.t., 2007) taip pat yra rengę metodines rekomendacijas, kuriose patariama mokytojams, kokiais būdais teikti pagalbą specialieji poreikiai turintiems mokiniams. Minose rekomendacijose nurodoma, kokiomis moksleivių savybėmis galima remtis ugdymo veikloje, kokio pobūdžio užduotys gali sukelti sunkumų, kokią pagalbą reikėtų suteikti moksleiviui. Taip pat pateikiami rekomenduojami darbu būdai ir metodai mokytojams, dirbantiems su ugdymo(si) sunkum turiniais moksleiviais.

Taigi tiek užsienio šalių, tiek ir Lietuvos autoriai aktyviai domisi specialieji poreikiai mokinių ugdymu bendrojo lavinimo mokyklose. Siekiant užtikrinti mokymo kokybę yra rengiamos įvairios rekomendacijos, kurios pataria kokius ugdymo metodus ar būdus naudoti pedagogui, dirbančiam su vaikai sutrikim turiniais mokiniais.

#### **1.4. Specialieji ugdymo(si) poreikiai turinčių mokinių pasiekimų vertinimas**

Mokinių žinių, gebėjimų, pasiekimų vertinimas – neatsiejama mokymo ir mokymosi dalis. Vertinimas teikia mokytojui vertingos informacijos apie mokinio daromą pažangą ir ugdymo(si) programos veiksmingumą. Jis leidžia daryti mokytojui esminius sprendimus apie programos turinio diferencijavimą specialieji poreikiai turintiems vaikams. Kadangi mokinių gebėjimai ir mokymosi stiliai yra labai skirtingi, svarbu rasti tinkamą pusiausvyrą tarp individualių poreikių ir keliamų reikalavimų. Šia prasme vertinimas gali atlikti svarbų vaidmenį tiek nustatant potencialias mokinio galimybes, tiek fiksuojant jo padarytą ar daromą pažangą. Taigi vertinimas yra svarus veiksnys, padedantis suderinti mokinio mokymąsi ir ugdymo programą (Dudzinskienė, Kišonienė, Luneckienė, Žičkienė, 2008).

Taikant subalansuotą mokymosi programą mokinio pažangai matuoti nebepakanka tradiciniai vertinimo procedūros. Aplinkoje, kurioje silpnėja daugiau autentiško mokymosi galimybių, pedagogams būtina perimti daugelį vertinimo strategijų ir būdų ir papildyti tradicinio vertinimo sistemą (Dale Easley, Mitchell, 2007).

Vertinimas mokiniui yra labai svarbus mokymosi motyvacijos skatulys, ypač jei nuo to priklauso jo tolesnio mokymosi kryptis, pasirinkimo galimybės. Todėl vertinimo taktika mokiniui gali būti teigiama, neigiama, o kartais ir žalinga. Svarbu, kad vertinimo sistemos skeptri būtų optimaliai derinamos vertinimo rėšys, skirtos tolesnio mokymosi pagalbai (Ko reikia šiuolaikinam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga, 2008).



Anzdiulienė (2004), atkleisdama vertinimo svarbą akcentuoja jo grįžtamąjį ryšį. Tik sistemingas vertinimas bei greitas ir informatyvus vertinimo procedūrų grįžtamasis ryšys leidžia efektyviai organizuoti ugdymo procesą.

Svarbu, kad mokytojai pradėtų vertinti individualius savo mokinių bruožus. Žinot apie mokinio aplinką, jo interesus, poreikius, gebėjimus ir mokymosi būdą. Tai itin svarbu, kad sugebėtume tinkamai diferencijuoti ugdymo turinį. Nuolat vertindami individualius skirtumus gauname daug žinių apie mokius, vėliau ši informacija padės mokytojams nuspręsti, kada ir kaip modifikuoti ugdymo turinį, veiklas ir planuoti tolesnį ugdymą (Kaip keisti mokymo praktiką, 2006).

Novak (cit. Šiaučiukienė ir kt., 2006) nuomone, mokymo(si) procese daug kas priklauso nuo vertinimo. Mokymo(si) vertinimas yra būtinas mokymo(si) proceso elementas, kadangi vertinama pasiekta pažanga, kuri motyvuoja mokinius toliau mokytis. Vertinimo kaitos tendencijos (žr. 1 lentelę) rodo, kad didėjant dmesys aktyviam mokinio dalyvavimui savo pasiekimų vertinime ir siverdinime.

1 lentelė

#### Vertimo kaitos tendencijos

Dmesys mažėja	Dmesys didėja
1. Vertinimui to, ko mokinys nemoka.	1. Mokymosi sunkumų diagnozavimui ir būdų, kaip mokiniai galėtų siekti pažangos, numatymui.
2. Vienpusiškam, mokytojo atliekamam vertinimui.	2. Aktyviam mokinio dalyvavimui savo pasiekimų vertinime ir siverdinime.
3. Akcentuojamas diagnostinis vertinimas.	3. Akcentuojamas formuojamasis vertinimas.
4. Vertinama po mokymo(si).	4. Vertinimas neatsiejama mokymo(si) dalis.
5. Mokoma(si) vertinimui.	5. Vertinimas padeda sėkmingai mokytis.

Taigi vertinimo tikslas yra ne tik išmokyti siverdinti mokymąsi, bet ir pažinti save, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias savybes.

Apie savęs vertinimo svarbą rašė ir Stulpinas (2003). Autoriaus teigimu vienintelis reikšmingas vertinimas yra savęs vertinimas. Jei mokiniai nusprendžia patys rinktis, ko jie nori ir kaip jie mokysis, jie turi pratintis ir save vertinti. Tai reiškia, kad mokinys turi išmokyti prisiimti atsakomybę už savo pasirinktus kriterijus, kuriuos jis laiko svarbiausiais, už tikslus, kuriuos siekia ir jei jie jau yra pasiekę, atsakomybę už save ir savimokymą.

Tuo tarpu Ambrukaitis, Ruškauskas (2002), atskleidė galimas vertinimo sunkumų priežastis. Pasak autorių, specialieji poreikiai vaikų pasiekimų vertinimas yra labai reikšmingas. Vertinimo problema – neaiškūs kriterijai; neaiškūs specialieji poreikiai vaikų mokymosi ir pasiekimų

vertinimo sistema; nėra vertinimo norm ; nėra alternatyvaus pažymiams skatinimo ir vertinimo sistemos. Neapibr žtumas vertinimo sistemoje sukuria ambivalentiškas situacijas, kai ne tik patys mokytojai negali racionaliai pagr sti savo vertinamojo sprendimo, bet ir nevienodas vertinimas sukelia klas je tarp vaik .

Randien (2007) pritaria šiai nuomonei ir teigia, kad mokymo diferencijavimas šiuolaikin je mokykloje susiduria su viena svarbia problema – kaip išmokyti mokin pasirinkti, apsispr sti, tinkamai siverinti, jausti atsakomyb už save ir savo darbo rezultatus. Tai reikalauja dideli mokytojo pastang ir daug darbo.

Kad b t išvengta su vertinimu susijusi sunkum Eaton (1996), (cit. Dabrišien ir Narkevi en , 2002) si lo vertinant speciali j poreiki mokin apibr žti galimybes, kaip ugdytinis gali geriausiai atskleisti savo pasiekimus, aiškiai nusakyti uždavinius ir j pasiekim lygius. Moksleivis turi gerai suprasti už koki užduot ir jos atlikimo lyg bus vertinamas. Vertinimo kriterijai tur t b ti pritaikyti prie moksleivio poreiki ir galimybi . Taip pat moksleivis tur t b ti pratinamas prie sav s vertinimo . Aiškiai nubr žti uždaviniai ir pasiekim lygiai pad t ugdyti tokius g džius.

Vertinimo metodai ir j pritaikymas speciali j poreiki mokiniams skirti tam, kad mokiniai parodyt , kaip suprato ir k jau išmoko. Mokytojas, steb damas, kaip mokiniai atlieka praktin darb ir užduotis, perži r damas j veiklos rezultatus, mato, ar mokinys jau suprato s vok , ar jau geba atlikti užduot , atsakyti klausim , argumentuoti savo poži r ir pan. (Motiej nien , 2007).

Taigi nors daugumos autori teigimu speciali j poreiki mokini vertinimas yra labai svarbi ugdymo proceso dalis, ta iau kol kas vyrauja tik rekomendacinio tipo patarimai ir nėra bendros speciali j poreiki mokini vertinimo pasiekim tvarkos.

Apibendrinant užsienio ir Lietuvos autori mintis, galima teigti, kad vykdyta švietimo reforma, paremta demokratijos principais, ugdymo staigas atneš daug permain . Tiek bendrojo lavinimo, tiek speciali j mokykl pedagogams tenka dirbti su skirtingo mokslumo vaikais. Pedagogai, atsižvelgdami pakitusias s lygas, privalo taikyti aktyvius mokymo metodus, geb ti pritaikyti ugdymo turin , individualiai vertinti kiekvien mokin . Taigi, ugdymo diferencijavimas, min tose staigose, tampa b tinybe, padedan ia užtikrinti ne tik ugdymo kokyb , bet ir jo prieinamum .

## 2 skyrius. UGDYMO DIFERENCIJAVIMAS TURINIO, METOD IR VERTINIMO ASPEKTAIS

### 2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimas buvo organizuojamas dviem etapais. Pirmajame etape atlikta anketinė apklausa, o antrajame – standartizuotas testavimas.

Pirmajam etapui pasirinktas kiekybinis – *anketinės apklausos* metodas. Tyrimo anketa sudaryta remiantis teorine mokslinės literatūros analize. Anketos (žr. 1 pried.) pagrindą sudaro uždaro tipo klausimai. Anketa suskirstyta į 6 blokus:

1) *Bendroji dalis* (nominaliniais skalais), skirta išsiaiškinti respondentų amžius, darbo stažą, mokyklos tipą, vietovę, kurioje dirba, klasę, kurioje dirba, kiek yra mokinių klasėje bei pagal kokias individualizuotas programas mokiniai mokosi. Blokas sudaro 9 klausimai.

2) *Mokymo(si) metodų pritaikymas specialieji poreikiai mokiniams* (ranginiais skalais), buvo siekta išsiaiškinti, kokiais būdais mokytojai pritaiko mokymo(si) metodus specialieji poreikiai mokiniams. Blokas sudaro 13 klausimų.

3) *Specialieji ugdymo(si) poreikiai mokinių vertinimo kriterijai* (ranginiais skalais), siekta atskleisti, kokius diferencijuoto vertinimo būdus, mokytojai taiko specialieji ugdymo(si) poreikiai turintiems mokiniams. Blokas sudaro 13 klausimų.

4) *Ugdymo turinio pritaikymas specialieji poreikiai mokiniams* (ranginiais skalais), buvo siekta atskleisti ugdymo turinio diferencijavimo būdus, mokant specialieji poreikiai vaikams. Blokas sudaro 8 klausimai.

5) *Problemos, kylantys siekiant diferencijuoti ugdymą* (ranginiais skalais), skirta nustatyti sunkumus, kylantius pedagogams, siekiant diferencijuoti ugdymą bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose. Blokas sudaro 8 klausimai.

6) *Mokinio galimybių sritys* (ranginiais skalais), skirta atskleisti kokiomis mokinio galimybių sritimis mokytojai remiasi siekiant diferencijuoti darbą pamokoje, parinkti tinkamas užduotis ir pasiekti norimus rezultatus.

Tyrimas vyko 2010 m. sausio – balandžio mėn.

Išdalinta 150 anketų, grąžinta 137, atrinkta tinkama tyrimo uždaviniams – 121; keliolika anketų (iš viso 13) buvo atmestos, nes jose rasta daug neatsakytų klausimų.

Duomenų apdorojimui buvo taikomi statistikos metodai (procentai, vidurki, standartiniai nuokrypiai, dažni analizės ir neparametrinio Mann-Whitney U testo). Empiriniai duomenys

statistiškai apdoroti ir grafiškai apipavidalinti kompiuterinėmis programomis SPSS (Statistical Packet for Social Sciences 11.0) ir Microsoft Excel.

Antrajame etape standartizuoto *stebėjimo metodu* tirta specialieji ugdymo(si) poreikiai turintys mokiniai ir mokytojų veikia ugdymo diferencijavimo aspektu.

Tyrimui atlikti parengta standartizuoto stebėjimo matrica. Stebint kiekvieną pamoką buvo fiksuojama: 1) Individualizuotai taikomi mokymo(si) metodai; 2) Individualizuotai taikomas specialieji ugdymo(si) poreikiai turintys mokiniai vertinimas; 3) Ugdymo turinio lengvinanios priemonės (žr. 2 pried.).

Fiksuoti tokie mokytojų ir mokinių kontaktų tipai:

1. *Pamokoje taikyti mokymo metodai*: specialieji poreikiai vaikai mokomi per veiklas, keičiamas grupinis ir individualus darbas, taikomi aktyvieji mokymo metodai, taikomi individualizuoti mokymo metodai, užduotis išskaidoma į smulkius etapus, nauja mokomoji medžiaga siejama su jutimintais pojūčiais, šalia užduoties pateikiamas ir pavyzdys.
2. *Specialieji ugdymosi poreikiai mokinių vertinimas*: (ne)vengia mokinių pasiekimus lyginti tarpusavyje, skatina mokinius vertinti savo pažangą, suteikia galimybę iš naujo perdaryti užduotį, atsižvelgia į vaiko pastangas, vertina pagal individualios programos sisavinimo lygį, pasiekimai vertinami pagal aiškius kriterijus, akcentuoja mokinio pasiekimus.
3. *Ugdymo turinio lengvinanios priemonės*: tema nagrinėjama tuo lygmeniu ir tempu, kuris priimtinas patariam mokiniui, leidžia atsakymą pateikti mokiniui priimtina forma, leidžia mokiniui pasirinkti užduotį, kurias jis nori atlikti, sumažina užduoties apimtį, supaprastina užduotį.

Tyrimas vyko 2010 m. sausio – balandžio mėn.

Iš viso stebėta 43 pamokos (lietuvių kalbos ir matematikos) bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose. Stebėjimai atlikti tose bendrojo lavinimo klasėse, kuriose mokosi bent vienas specialieji ugdymo(si) poreikiai turintis mokinys. Min tose mokyklose stebėta 21 pamoka. Tyrime dalyvavo 9 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai ir 23 mokiniai, 14 besimokantys pagal modifikuotą, 9 pagal adaptuotą bent vieno mokomojo dalyko programą. Specialiojoje mokykloje, tyrime dalyvavo 10 pedagogų ir 82 mokiniai, 56 besimokantys pagal specialias programas, 26 pagal individualias.

Duomenų apdorojimui buvo taikomi statistikos metodai (procentai, vidurkis, standartiniai nuokrypiai, dažni analizė ir neparametrinio Mann-Whitney U testo). Empiriniai duomenys

statistiškai apdoroti ir grafiškai apipavidalinti kompiuteriniais programomis SPSS (Statistical Packet for Social Sciences 11.0) ir Microsoft Excel.

## 2.2. Tyrimo imties demografinė charakteristika

### 2.2.1. Anketinės apklausos imties demografinė charakteristika

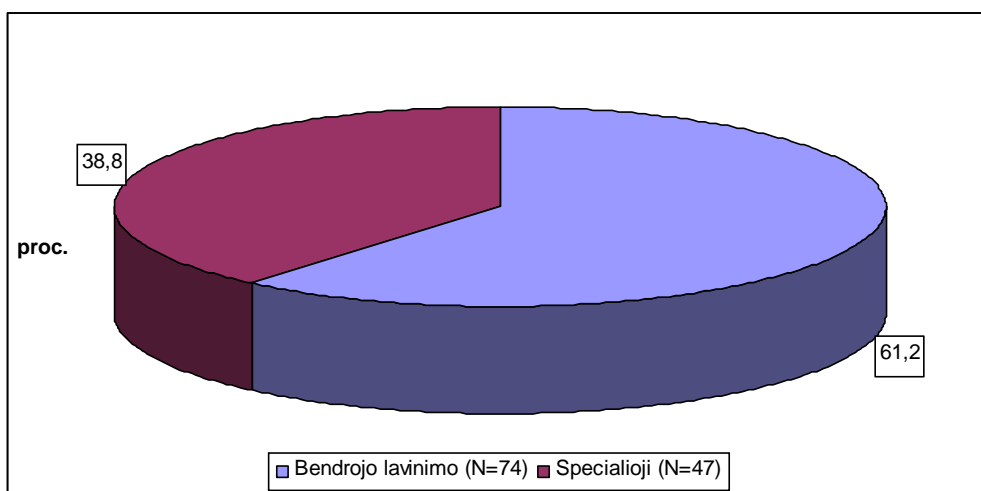
Anketinės apklausos tyrimo imčiai sudaryti taikyta atsitiktinė tikslinė atranka. Pagrindiniai tyrimo dalyvių atrankos kriterijai – bendrojo lavinimo pradiniai klasi mokytojai, kurie dirba su specialiajame ugdymo(si) poreikiu turiniais mokiniais ir specialiajame mokyklų specialiajame pradiniai klasi mokytojai.

Anketinėje apklausoje dalyvavo 121 bendrojo lavinimo ir specialiajame mokyklų pradiniai klasi mokytojas.

*Respondentų pasiskirstymas pagal mokyklos tipą.* Siekiant palyginti diferencijuoto ugdymo ypatumus bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose buvo apklausti pradiniai klasi mokytojai dirbantys abiejose minėtame ugdymo staigose.

Iš 121 respondento dauguma (61,2%) dirba bendrojo lavinimo mokyklų pradinėse klasėse. Specialiosiose mokyklose dirba mažiau nei pusė respondentų (38,8%).

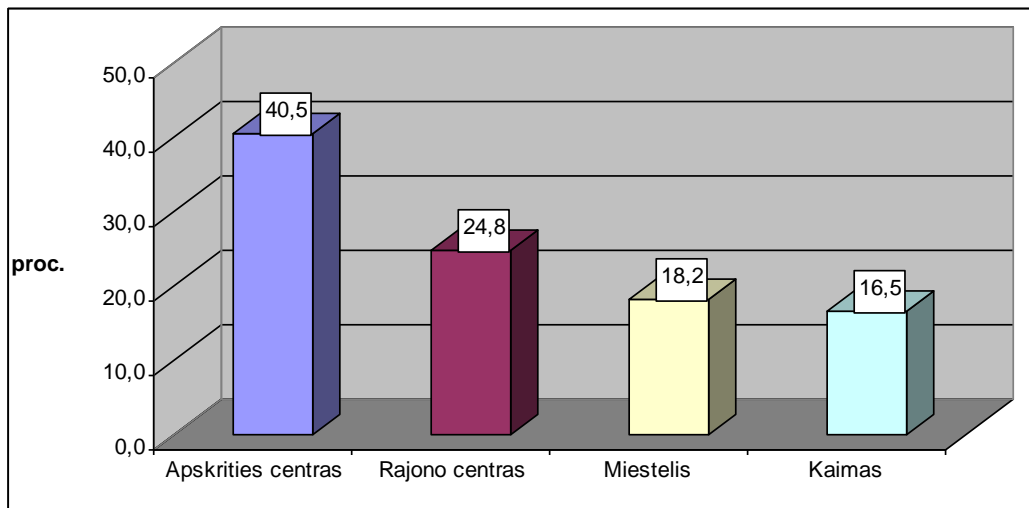
Bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose dirbančių pradiniai klasi mokytojų palyginimo duomenys pateikti 1 pav.



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal mokyklos tipą, %

Anketin s apklausos respondent pasiskirstymas pagal viet , kurioje dirba. Tyrimas buvo atliekamas visos Lietuvos mastu. Jo dalyviai – pradini klasi mokytojai, vairi dydži miest , miesteli ir kaim darbuotojai.

Tyrimo dalyvi pasiskirstymas pagal darbo viet pateikiami 2 pav.

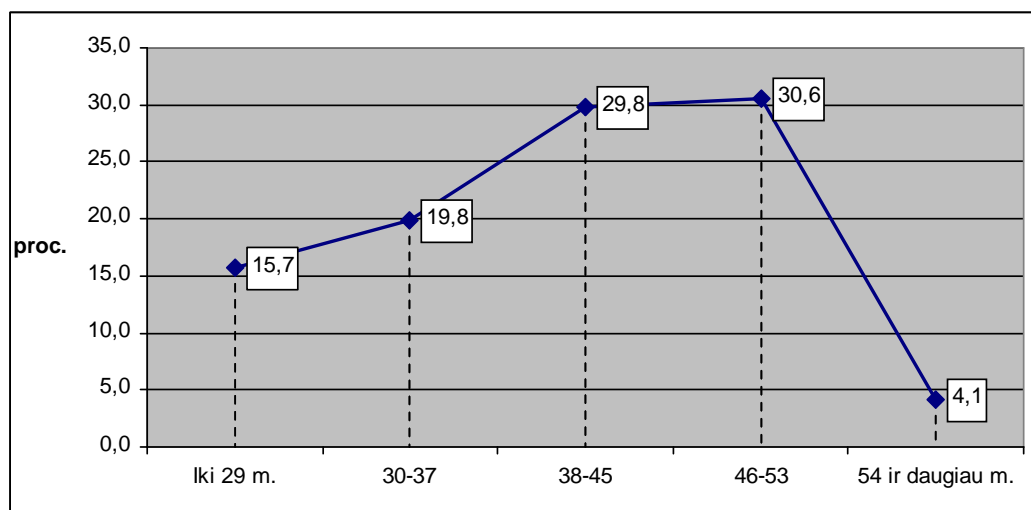


2 pav. Respondent pasiskirstymas pagal vietov , kurioje dirba, %

Daugiausiai (40,5%) respondent dirba apskrities centruose. Rajon centruose dirba ketvirtadalis (24,8%) apklaust mokytoj . Mažiausiai respondent dirba kaimo mokyklose (16,5%). Penktadalis (18,2%), miesteliuose sik rusi mokykl pedagogai.

Siekiant gauti kuo tikslesnius anketin s apklausos duomenis tyrimo imt buvo traukti ne tik didžiuosiuose miestuose, bet ir miesteliuose, kaimuose dirbantys pedagogai. Kadangi kaimuose ar miesteliuose mokykl paplitimas n ra didelis tai atitinkamai ir pedagog buvo apklausta mažiau.

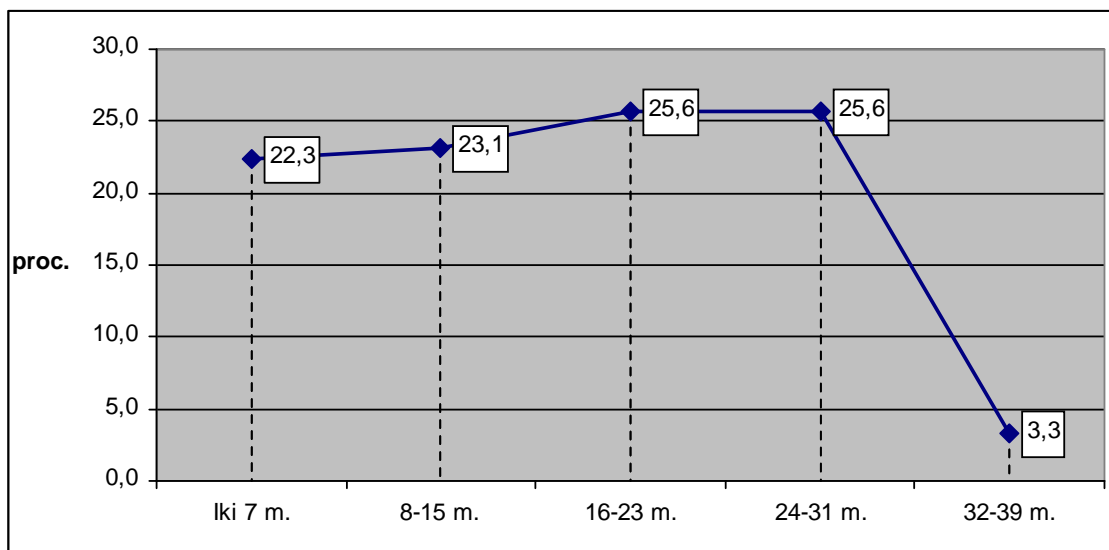
Respondent pasiskirstymas pagal amži (žr. 3 pav.).



3 pav. Respondent pasiskirstymas pagal amži , %

Atliekant tyrim buvo siekiama apklausti vairi amžiaus grupi atstovus. Tyrime dalyvav respondentai buvo nuo 22m. iki 59m. amžiaus. Respondent amžiaus vidurkis 40,4 met . Daugiausiai buvo 46-53m. respondent , jie sudar net 30,6% vis apklaust j . Mažiausiai vyresnio (54 ir daugiau m.), jie sudar tik 4,1% vis apklaust j . Pasteb ta tendencija, kad nuo 22 iki 53m. pradini klasi mokytojais dirban i j palaipsniui daug ja, o nuo 53m. pradeda spar iai maž ti.

*Respondent pasiskirstymas pagal darbo staž (žr.4 pav.).*

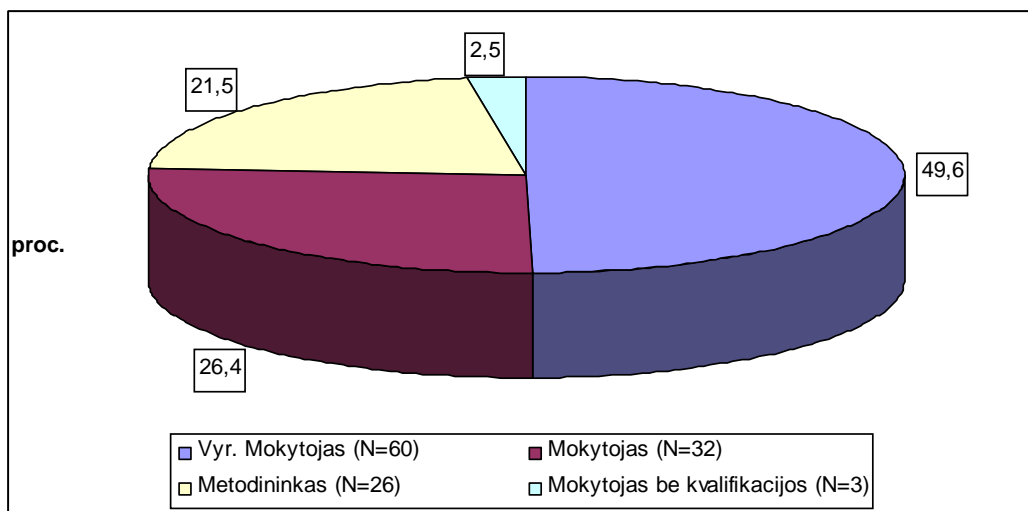


**4 pav.** Respondent pasiskirstymas pagal darbo staž , %

Pus apklaust j sudaro pedagogai, turintys nuo 16 iki 31 met darbo staž . Beveik ketvirtadalis (23,1%) respondent turi nuo 8 iki 15 met darbo staž . Taip pat ne mažai (22,3%) apklaust j turi iki 7 met pedagoginio darbo staž . Mažiausiai (3,3%) respondent turi ilgiausi darbo staž nuo 32 iki 39 met .

*Respondent pasiskirstymas pagal gyt profesin kvalifikacij .* Tyrime dalyvavo vairaus amžiaus ir skirting darbo staž turintys pradini klasi mokytojai. Tyrimo metu taip pat buvo siekiama išsiaiškinti, koki profesin kvalifikacij yra gij apklausti pradini klasi mokytojai.

Beveik puse (49,6%) pradini klasi mokytoj yra gij vyr. mokytojo profesin kvalifikacij . Nežymiai skiriasi gijusi mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacijas (21,5% ir 26,4%). Tarp apklaust j pasitaik ir respondent , kuriems mokytojo kvalifikacija dar nesuteikta. J buvo tik 2,5% (žr.5 pav.).



5 pav. Respondent profesin kvalifikacija, %

Apibendrinant galima teigti, kad dauguma tyrime dalyvavusi anketin s apklausos dalyvi dirba bendrojo lavinimo mokyklose, yra vyresnio amžiaus, turintys nevienod darbo staž (nuo 16 iki 31 met ), dažniausiai gij vyr. mokytojo profesin kvalifikacij ir dirbantys apskrities centruose.

### 2.2.1. Standartizuoto steb jimo imties charakteristika

Steb jimo tyrimo imiai sudaryti taikyta atsitiktin tikslin atranka. Steb jimai atlikti tose bendrojo lavinimo mokyklose, kuriose yra bent vienas specialij poreiki turintis vaikas ir mokomas pagal vien iš individualizuot program (modifikuot , adaptuot , specialij ar individuali ). Specialiosiose mokyklose pamokos steb tos specialiosiose pradin se klas se.

Viso steb ta 43 pamokos bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.

Steb jimo tyrime dalyvavo 10 specialij mokykl mokytoj ir 82 ten besimokantys mokiniai. 9 bendrojo lavinimo mokykl mokytojai ir 23 specialij ugdymo(si) poreiki turintys mokiniai.

## 2.3. Ugdymo diferencijavimo prielaidos: anketin s apklausos rezultatai

### 2.3.1. Bendrojo lavinimo ir specialij mokykl , specialij pradini klasi komplektavimo ypatumai ir individualizuot program tipai jose

Siekiant nustatyti grupi , ugdom pagal skirtingas programas, skai i bendrojo lavinimo mokykl mokytoj buvo prašoma nurodyti, kiek vaik bent vien dalyk mokosi pagal individualizuot program . Taip pat buvo prašoma nurodyti individualizuotos programos tip .



Specialioji mokyklė, specialioji klasė mokytøj buvo prašoma nurodyti kiek vaikų klasėje mokosi pagal specialias programas, o kiek pagal individualias.

Duomenys apie klasės komplektavimo ypatumus ir individualizuotų programų tipus bendrojo lavinimo mokyklose pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

**Bendrojo lavinimo mokyklė klasės komplektavimo ypatumai ir individualizuotų programų tipai  
vnt., %**

Klasė	Mokinių skaičius	Individualizuotų programų tipai							
		Mokini, ugdom pagal modifikuotas programas skaičius		Mokini, ugdom pagal adaptuotas programas skaičius		Mokini, ugdom pagal specialias programas <sup>1</sup> , skaičius		Mokini, ugdom pagal individualias programas skaičius	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	82	9	11,0	1	1,2	-	-	-	-
2	335	36	10,7	15	4,5	-	-	2	0,6
3	437	39	8,9	18	4,1	3	0,7	-	-
4	416	48	11,5	19	4,6	-	-	2	0,5
1 ir 2	53	6	11,3	3	5,7	-	-	-	-
1 ir 4	23	4	17,4	-	-	-	-	-	-
2 ir 3	29	5	17,2	2	6,9	-	-	-	-
3 ir 4	18	2	11,1	1	5,6	-	-	-	-

Remiantis Mokyklų steigimo kriterijais (Žin., 2004, Nr. 95 – 3510), gali būti jungiamos dvi arba trys klasės, klasėje gali būti mokoma nuo 10 iki 15 mokinių. Taigi tyrimo metu paaiškėjo, kad bendrojo lavinimo mokyklose taikoma tokia praktika ir formuojamos jungtinės klasės.

Vienalytėse, kuriose mokosi tie patys mokymosi metų vaikai, trečioje klasėje mažiausiai (8,9%) vaikų mokosi pagal modifikuotas bent vieno mokomojo dalyko programas. Kitose vienalytėse klasėse (pirmoje, antroje, ketvirtoje) pagal modifikuotas programas mokosi 11,1% mokinių. Tuo tarpu pagal adaptuotas programas, mažiausiai (1,2%) vaikų mokosi pirmoje klasėje. Tačiau jau antroje klasėje besimokančiųjų pagal adaptuotas programas skaičius sparčiai šokteli ir išlieka panašus iki ketvirtos klasės. Antroje – ketvirtoje klasėje pagal adaptuotas programas ugdomi 4,4% mokinių.

Jungtinėse bendrojo lavinimo pradinėse klasėse vaikai taip pat mokomi pagal individualizuotas programas, tačiau procentiškai lyginti su vienalytėse klasėse mokinių skaičiumi nebūtų tikslinga, nes bendrojo lavinimo mokyklose jungtinėse klasėse paplitimas apskritai nėra didelis. Tačiau iš lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad kaip ir vienalytėse, taip ir jungtinėse

<sup>1</sup> Specialioji programa – programa sutrikusioms moksleivio funkcijoms lavinti ir specialiesiems girdžiams (Galkienė, 2003)

klasė, programos yra dažniau modifikuojamos negu adaptuojamos. Taip pat pastebta, kad jungtinė klasė nesirenkami kiti programų individualizavimo būdai.

2 lentelėje pateikiami duomenys apie klasių komplektavimo ypatumus ir ugdymo programų tipus specialiojo mokykloje specialiosiose klasėse.

2 lentelė

**Specialiojo mokykloje, specialiojo pradinio klasių komplektavimo ypatumai ir ugdymo programų tipai, vnt., %**

Klasė	Mokinių skaičius	Ugdymo programų tipai			
		Mokinių, ugdomųjų pagal specialias programas <sup>2</sup> skaičius		Mokinių, ugdomųjų pagal individualias programas skaičius	
		N	%	N	%
2	41	22	53,7	19	46,3
3	37	15	40,5	22	59,5
4	79	51	64,6	28	35,4
1 ir 3	8	7	87,5	1	12,5
2 ir 3	46	31	67,4	15	32,6
2 ir 4	94	78	83,0	17	17,0
3 ir 4	64	48	75,0	16	25
2; 3 ir 4	43	31	72,1	12	27,9
1; 2; 3 ir 4	17	16	94,1	1	5,9

Specialiosiose mokyklose viena lygi klasių yra mažuma. Jungtinė specialiosiose klasėse mokosi daugiau negu pusė (63,4%) specialiojo ugdymosi poreiki turinti mokinių. Pastebta, kad neretai vienos pradinės viena lygės specialiosios klasės kuri nebūt integruojami lavinamųjų klasių mokiniai. Dažniausiai jungtinės klasės sudaromos iš dviejų klasių junginio. Pasitaiko atvejai, kai sujungiamos visos pradinės klasės ir integruojami lavinamųjų klasių mokiniai.

Daugiausiai mokinių mokosi antroje ir ketvirtoje jungtinėje klasėje (94). Daugiausiai šio klasių junginio mokinių (78) mokosi pagal specialias programas. Trečioje viena lygės klasėje lavinamųjų klasių mokiniai sudaro daugumą (59,5%). Besimokančiųjų pagal individualias programas, specialiojo mokykloje specialiosiose pradinėse klasėse yra 30,5%.

Apibendrinimus gautus duomenis nustatyta, kad tiek specialiosiose, tiek bendrojo lavinimo mokykloje pradinėse klasėse pasitaiko jungtinės klasių. Tik specialiosiose mokyklose jungtinės klasės sudaro daugumą. Specialiosiose mokyklose trečdalis specialiojo pradinio klasių sudaro lavinamųjų klasių mokiniai. Bendrojo lavinimo mokyklose daugiau negu dešimtadalis mokinių pirmoje, antroje ir ketvirtoje klasėje ugdomi pagal modifikuotas programas. Pagal adaptuotas programas mokiniai dažniausiai mokosi antroje – ketvirtoje pradinėse klasėse.

<sup>2</sup> Specialioji programa – valstybiniam išsilavinimo standartams neprilygstanti bendroji dalyko programa, skirta tam tikrai specialiojo poreikių asmenų grupei (<http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/viii-969.htm>) [žiūrėti 2010-04-08].

### 2.3.2. Mokymo(si) metod , vertinimo ir ugdymo turinio diferencijavimo b dai

Siekiant nustatyti diferencijuoto ugdymo ypatumus bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, mokymo(si) metod , vertinimo ir turinio aspektais, atlikta kiekvieno j dažni analiz , t.y. apskai iuotas komponent ver io vidurkis<sup>3</sup> (M), standartinis nuokrypis<sup>4</sup> (SD) ir skirtumo statistinis reikšmingumas<sup>5</sup> (p).

Ugdymas gali b ti diferencijuojamas vairiais aspektais. Jis susij s ir su proceso (mokymo(si) metod ) pritaikymu, atsižvelgiant individualius mokinio poreikius. Siekiant palyginti diferencijuoto ugdymo ypatumus bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, metod aspektu, pradini klasi mokytoj buvo prašoma nurodyti, kokias b dais jie pritaiko mokymo(si) metodus speciali j poreiki mokiniams (žr. 3 lentel ).

3 lentel

**Mokymo(si) metod pritaikymas speciali j ugdymo(si) poreiki mokiniams bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, bal vidurkiai (M), standartiniai nuokrypiai (SD)**

Mokymo(si) metod pritaikymo b dai	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		p
	M	SD	M	SD	
Vaikui su specialiaisiais poreikiais dažniausiai mokau per veiklas.	3,2	0,68	3,4	0,65	0,066
Grupinio darbo metodus dažniau taikau "stipresniems" mokiniams.	2,5	0,95	3,3	0,87	0,000
Ugdant speciali j poreiki vaikus stengiuosi susieti nauj medžiag su visais jutimniais poj iais.	3,4	0,55	3,4	0,82	0,690
Kei iu darb grupel se ir individual darb .	3,4	0,52	3,1	0,74	0,061
Taikau tokius metodus su speciali j poreiki vaikais, kurie skatint j pasitik jim savimi.	3,4	0,58	3,4	0,67	0,690
Mokymo metodus parenku pagal išryšk jus mokinio mokymosi stili .	3,4	0,55	3,2	0,62	0,044
Taikau aktyviuosius mokymo metodus, kurie leidžia bendradarbiauti visiems klas s mokiniams.	3,4	0,57	3,2	0,88	0,275
Speciali j poreiki mokiniams taikau tuos pa ius mokymo metodus.	2,6	0,88	2,6	0,97	0,708
Pateikiant užduot speciali j poreiki vaikui išskaidau j mažus etapus.	3,4	0,62	3,5	0,69	0,505
Stengiuosi speciali j poreiki vaikus klas je susodinti greta, pagal vienod mokslumo lyg .	2,4	0,96	3,0	0,88	0,000
Pateikiant užduot jeigu manoma stengiuosi pateikti ir pavyzdži .	3,6	0,60	3,5	0,59	0,517
Aktyvius mokymo metodus dažniau taikau "stipresniems" klas s mokiniams.	2,5	0,89	3,0	0,94	0,001
Numatau individualizuoto mokymo metodus per pamok .	3,3	0,68	3,1	0,69	0,226

<sup>3</sup> Vertinimo skal svyruoja nuo 1 (maža raiška) iki 4 (didel raiška)

<sup>4</sup> Standartinis nuokrypis rodo pedagog vertinimo homogeniškum (iki 1 – vertina panašiai, daugiau kaip 1 – nuomon s išsiskyr ).

<sup>5</sup> Skirtumo statistinis reikšmingumas kai p 0,05 rodo, kad skirtumas n ra atsitiktinis. (Tas pats paaiškinimas tinka 4 – 7 lentel ms).

Ištirus mokymo(si) metodų pritaikymo būdus paaiškėjo, kad dauguma rodiklių bendrojo lavinimo mokyklose yra aukštesni negu specialiojoje. Specialiojoje mokykloje mokytojai kur kas dažniau ( $p=0,000$ ) grupinio darbo metodus taiko „stipresniems“ mokiniams, stengiasi specialiojoje poreikius vaikus klasių susodinti pagal vienodą mokslumo lygį. Minėti pedagogai dažniau (pagal statistinį skirtumo reikšmingumą) aktyvius mokymo metodus taiko „stipresniems“ mokiniams, negu specialiojoje mokykloje, specialiojoje klasių pedagogai ( $p=0,001$ ). Taip pat bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys pedagogai dažniau ( $p=0,044$ ) mokymosi metodus parenka atsižvelgdami išryškėjus mokinio mokymosi stiliui.

Tiek bendrojo lavinimo, tiek specialiojoje mokykloje pradinė klasių mokytojų atsakymai homogeniški – daugumos respondentų nuomonėmis pateiktais klausimais buvo vieninga ( $SD < 1,0$ ). Bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys pedagogų nuomonės labiausiai sutapo ( $SD=0,55$ ) su teiginiais: ugdant specialiojoje poreikius vaikus stengiuosi susieti naują medžiagą su visais jutimais, mokymo metodus parenku pagal išryškėjus mokinio mokymosi stiliui. Labiausiai pedagogų nuomonės (pagal standartinio nuokrypio rodiklius) svyravo dėl grupinio darbo taikymo „stipresniems“ mokiniams ( $SD=0,95$ ). Specialiojoje mokykloje mokytojai vieningiausiai ( $SD=0,59$ ) teikdami, kad pateikiant užduotį vaikui, jeigu manoma stengiasi pateikti ir pavyzdžius. Labiausiai minėti pedagogų nuomonės svyravo dėl taikymo specialiojoje poreikius mokymas ( $SD=0,97$ ).

4 lentelėje pateikiami duomenys apie ugdymo turinio pritaikymo ypatumus, specialiojoje ugdymo(si) poreikius mokiniams, bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.

4 lentelė

**Ugdymo turinio pritaikymo ypatumai, specialiojoje ugdymo(si) poreikius mokiniams, bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, bal. vidurkiai(M), standartinis nuokrypis(SD)**

Ugdymo turinio pritaikymo būdai	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		p
	M	SD	M	SD	
Leidžiu patalpinti mokiniui pasirinkti užduotis, kurias atlikti.	2,5	0,69	2,7	0,94	0,114
Atsižvelgiant mokinio interesus vienas temas džiaugiuosi, kitas siauriau.	3,1	0,66	3,1	0,67	0,929
Kai kuriems mokiniams sumažinu užduoties apimtį, lyginant su klasių dauguma.	3,5	0,62	3,5	0,55	0,483
Kai kuriems mokiniams supaprastinu užduotį, lyginant su klasių dauguma.	3,4	0,62	3,5	0,65	0,340
Siekiu, kad turinys atitiktų suformuotą pamokos tikslą.	3,5	0,53	3,5	0,62	0,947
Nagrinėjimo tempu lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas ir atspindi ankstesnius pasiekimus šioje srityje.	3,4	0,57	3,5	0,75	0,125
Leidžiu atsakymą pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius.	3,2	0,73	3,3	0,77	0,530
Supažindinu mokinius su tam tikromis mokomojo dalyko turinio dalimis skirtingu mokymo metu laiku.	3,1	0,81	3,0	0,69	0,378

Skirtingai nuo kit diferencijuoto ugdymo sri i , speciali j mokykl mokytojai palankiau (pagal ver io vidurkius) vertina save diferencijuoto ugdymo turinio pritaikymo aspektu. Daugumos speciali j mokykl respondent teigimu jie kai kuriems mokiniams sumažina užduo i apimt , lyginant su klas s dauguma, supaprastina užduotis, siekia, kad mokymo turinys atitikt pamokos tiksl bei nagrin ja tem tuo lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas pa iam vaikui (M=3,5).

Bendrojo lavinimo mokykl mokytojai, kaip prioritetinius, ugdymo turinio pritaikymo b dus, išskyr tuos pa ius teiginius: kai kuriems mokiniams sumažinu užduo i apimt , lyginant su klas s dauguma ir siekiu, kad mokymo turinys atitikt suformuluot pamokos tiksl (M=3,5).

Tiek bendrojo lavinimo, tiek speciali j mokykl pradini klasi mokytoj atsakymai homogeniški – daugumos respondent nuomon pateiktais klausimais buvo vieninga.

5 lentel je pateikiami duomenys apie diferencijuoto vertinimo kriterijus, kuriais remiasi pedagogai vertindami speciali j ugdymo(si) poreiki mokini pasiekimus.

5 lentel

**Speciali j ugdymo(si) poreiki mokini diferencijuoto vertinimo ypatumai bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, bal vidurkiai (M), standartinis nuokrypis(SD)**

Diferencijuoto vertinimo b dai	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		P
	M	SD	M	SD	
Akcentuoju speciali j ugdymosi poreiki turin i mokini s kmes.	3,5	0,60	3,5	0,69	0,818
Vedu sisteminius užrašus apie pradin mokinio lyg ir pažang .	3,3	0,70	3,1	0,73	0,070
Sistemiškai analizuoju speciali ugdymo(si) poreiki turin i mokini daromas klaidas ir j pob d .	3,4	0,62	3,2	0,71	0,051
Kaupiu mokini darbus, kad gal iau steb ti mokini pažang .	3,4	0,82	3,4	0,70	0,624
Skatinu pa ius mokinius vertinti savo pažang .	3,3	0,70	2,9	0,94	0,013
Vertinu mokini pasiekimus, o ne klaidas.	3,4	0,73	3,4	0,77	0,560
Vengiu mokini pasiekimus lyginti tarpusavyje.	3,5	0,65	2,7	1,10	0,000
Mokini pasiekimus vertinu pagal aiškius, pamatuojamus kriterijus.	3,4	0,66	3,1	0,83	0,167
Mokinius vertinu sistemingai, jo periodiškum numatau jau planuodamas ugdymo turin .	3,3	0,69	3,3	0,79	0,916
Lyginu speciali j poreiki vaik mokymosi pasiekimus tarpusavyje.	2,0	0,89	2,7	1,09	0,001
Vaiko vertinimas priklauso nuo pastang , d t užduo iai atlikti.	3,1	0,75	3,2	0,56	0,597
Suteikiu vaikui galimyb iš naujo perdaryti užduot , jeigu jis to pageidauja.	3,4	0,62	3,2	0,76	0,143
Vertinu mokini pagal individualizuotos programos sisavinimo lyg .	3,4	0,72	3,2	0,72	0,156

Reikia pastebėti, kad bendrojo lavinimo pradinė klasi mokytojai aukštesniais balais vertina savo sugebėjimus diferencijuotai vertinti specialią poreikį mokinių žinias. Bendrojo lavinimo mokykl pedagogai kur kas dažniau ( $p=0,000$ ) vengia lyginti mokinių pasiekimus tarpusavyje, ir atvirkščiai, specialią mokykl pedagogai link ( $p=0,001$ ) lyginti specialią ugdymosi poreikį turinčių mokinių pasiekimus tarpusavyje. Nors atsakant šis teiginys specialią mokykl mokytojų nuomonė buvo labai nevieninga ( $SD=1,09$ ). Toks nuomonės pasiskirstymas gali būti susijęs su tuo, kad kai kuriuose bendrojo lavinimo mokykl klasėse yra tik po vieną specialią ugdymo(si) poreikį turintį vaiką, tuo tarpu specialiojoje mokykloje situacija yra kitokia. Taip pat, minėti pedagogai, nevieningai ( $SD=1,10$ ) vertino teiginį: vengiu lyginti mokinių pasiekimus tarpusavyje. Specialią mokykl mokytojų nuomonė homogeniškesnė ( $SD=0,56$ ) teigiant, kad vaiko vertinimas priklauso nuo pastangų, dėti užduotį atlikti. Mažiausiai ( $SD=0,60$ ) bendrojo lavinimo mokykl pedagogai nuomonė išsiskyrė teigiant, kad akcentuoja specialią ugdymo(si) poreikį turinčių mokinių skaičių, nors ir specialią ir bendrojo lavinimo mokykl mokytojai vienodai gerai (pagal vertinio vidurkius) vertina šiuos diferencijuotus vertinimo būdus ( $M=3,5$ ).

Apibendrinus mokymo(si) metodų, vertinimo ir ugdymo turinio diferencijavimo ypatumus bendrojo lavinimo ir specialiojoje mokykloje galime daryti išvadą, kad bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys pedagogai teigia labiau diferencijuojantys ugdymą vertinimo ir mokymo metodų pritaikymo aspektais. Taip pat pastebima, kad respondentai gana vieningai atsakė pateiktus klausimus.

### ***2.3.3. Ugdymo diferencijavimo sunkumai***

Siekiant užtikrinti ugdymo kokybę, svarbu identifikuoti problemines sritis (mokytojų sunkumus, susijusius su specialiojo ugdymo kompetencijos stoka; mokymo proceso individualizavimo organizacines problemas; mokymo turinio individualizavimo problemas; sunkumus, susijusius su specialią ugdymosi poreikį turinčių mokinių probleminių elgesiu – Kaffemanienės (2004) klasifikacija) su kuriais susiduria pedagogai diferencijuodami mokinių mokymąsi.

Duomenys apie pedagogų nurodytus ugdymo diferencijavimo sunkumus nurodyti 6 lentelėje.

**Diferencijuoto ugdymo probleminių sričių bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, bal  
vidurkiai (M), standartinis nuokrypis(SD)**

Probleminės sritys	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		P
	M	SD	M	SD	
Trūksta specialiosios didaktikos žinių.	2,6	0,87	1,5	0,75	0,000
Klasėje daug vaikų, besimokančių pagal skirtingas programas.	2,7	0,94	3,4	0,72	0,000
Neaiškūs specialiojo pedagogo ir mokytojo funkcijų pasidalijimas.	2,4	0,99	2,0	0,91	0,057
Trūksta specialistų (mokytojo pagalbininko ir kt.) paramos klasei.	2,9	1,02	3,3	0,85	0,049
Nėra standartų, pagal kuriuos reikėtų rengti programas.	3,0	0,85	3,0	0,96	0,715
Vadovėlių, pagalbinių priemonių stoka.	3,1	0,93	3,5	0,80	0,013
Nesukurta vertinimo sistema, neaiškūs vertinimo kriterijai.	3,1	0,80	3,3	0,85	0,226
Probleminis specialiųjų poreikių vaiko elgesys.	3,1	0,95	3,4	0,76	0,217

Pedagogai, dirbantys bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose nuomonės daugeliu klausimų išsiskyrė. Specialiosiose mokyklose dirbantys pradiniai klasių mokytojai patiria daugiau sunkumų, diferencijuodami ugdymo turinį ir procesą. Minėti respondentai, žymiai dažniau ( $p=0,000$ ) kaip probleminių sričių nurodė, kad klasėje daug vaikų, besimokančių pagal skirtingas programas. Taip pat dažniau ( $p=0,000$ ) negu bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai vardijo vadovėlių, pagalbinių priemonių stoką. Mažiausiai sunkumų (pagal vertinio vidurkį) specialiųjų mokyklų mokytojai patiria dėl specialiosios didaktikos žinių trūkumo ( $M=1,5$ ). Atsakant šį teiginį pedagogų nuomonės mažiausiai svyravo ( $SD=0,75$ ).

Bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai kur kas dažniau ( $p=0,000$ ) patiria sunkumų dėl specialiosios didaktikos žinių trūkumo negu specialiųjų mokyklų pedagogai. Taip pat minėti mokytojai dažniau ( $p=0,049$ ) nurodė, kad jiems trūksta specialistų (mokytojo pagalbininko) paramos klasei. Atsakant šį teiginį pedagogų nuomonės buvo nevieningos ( $SD=1,02$ ). Tikriausiai nuomonės heterogeniškumą takuoja tai - ar klasėje yra mokytojas pagalbininkas ar ne. Daugiausiai sunkumų bendrojo lavinimo mokyklų mokytojams kyla dėl probleminių specialiųjų poreikių mokinių elgesio, nesukurtos vertinimo sistemos, neaiškūs vertinimo kriterijai ir vadovėlių, pagalbinių priemonių stokos ( $M=3,1$ ).

Tyrimo duomenimis, bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai nurodė problemas, susijusias su mokymo turinio individualizavimu ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių probleminiu elgesiu. Specialiųjų mokyklų mokytojai dažniau susiduria su mokymo proceso individualizavimo organizacinėmis problemomis.

### 2.3.4. Speciali j ugdymo(si) poreiki turin io mokinio galimybi sritys

Pasak Dudzinskiens ir kt. (2008), norint parinkti tinkamas užduotis ir pasiekti norimo rezultato, mokytojas turi atsižvelgti mokinio galimybi sritis, kuriomis jis gali remtis siekiant, kad ugdymo diferencijavimas būtų veiksmingesnis.

7 lentelėje pateikiami duomenys apie mokinių galimybi sritis, kuriomis remiasi mokytojai, siekiant diferencijavimo veiksmingumo.

7 lentelė

**Mokinio galimybi sritys, kuriomis remiamasi siekiant diferencijuoti darb bendrojo lavinimo ir specialiojoje mokykloje, bal vidurkiai (M), standartinis nuokrypis(SD)**

Galimybi sritys	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		p
	M	SD	M	SD	
Mokinio gebėjimų lygis.	3,5	0,53	3,2	0,80	0,074
Anksčiau gyti gėdžiai.	3,5	0,56	3,1	0,76	0,005
Motyvacijos lygis.	3,2	0,82	2,3	1,00	0,000
Mokymosi tempas.	3,5	0,65	3,4	0,65	0,718
Interesai	2,9	0,93	2,1	1,10	0,000
Tiktiną pasiekimų lygmuo.	3,2	0,69	3,5	0,50	0,020
Pagalbos poreikis tik tiktiną pasiekimų lygmeniui veikti.	3,3	0,74	3,5	0,65	0,035
Klasės kontekstas - kaip visos klasės veikla gali patenkinti tam tikro mokinio poreikius.	3,0	0,86	2,6	1,08	0,022

Mokytojai dirbantys bendrojo lavinimo mokyklose dažniausiai atsižvelgia specialią ugdymo(si) poreikių vaikų galimybi sritis, siekdami diferencijuoti ugdymą.

Bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai žymiai dažniau (pagal statistinį skirtumo reikšmingumą) atsižvelgia specialią ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių motyvacijos lygį, interesus ( $p=0,000$ ). Minėtiems pedagogams svarbesnis rodiklis ( $p=0,005$ ) anksčiau gyti gėdžiai, negu specialią mokyklų mokytojams. Taip pat bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai dažniau ( $p=0,022$ ) atsižvelgia klasės kontekstas – kaip visos klasės veikla gali patenkinti tam tikro mokinio poreikius. Gauti duomenys (pagal vertio vidurkius) rodo, kad daugumos minėtų respondentų nuomone, esminės sritys, kuriomis jie remiasi diferencijuodami ugdymą yra mokinių gebėjimų lygis, anksčiau gyti gėdžiai ir mokymosi tempas ( $M=3,5$ ). Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų nuomona pasiskirstę gana vieningai. Labiausiai pedagogai sutaria dėl to, kad diferencijuodami ugdymą atsižvelgia mokinių gebėjimų lygį ( $SD=0,53$ ). Labiausiai nuomona išsiskyrę dėl to, ar diferencijuojant ugdymą reikia atsižvelgti mokinių interesus ( $SD=0,93$ ).

Specialią mokyklų pedagogai žymiai dažniau (pagal statistinį skirtumo reikšmingumą) atsižvelgia mokinių tik tiktiną pasiekimų lygį ( $p=0,020$ ) ir pagalbos poreikį tik tiktiną pasiekimų



lygmeniui veikti ( $p=0,035$ ). Speciali j mokykl mokytoj nuomon s (pagal standartin nuokryp ) pasiskirst heterogoniškai. Labiausiai pedagog nuomon s nesutapo d l to, ar jie remiasi speciali j ugdymo(si) poreiki mokini interesais ( $SD=1,10$ ), klas s kontekstu ( $SD=1,08$ ) ir motyvacijos lygiu ( $SD=1,00$ ).

Apibendrinus gautus duomenis, nustatyta, kad bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys pedagogai labiau orientuoti akademinius speciali j ugdymo(si) poreiki turin i mokini pasiekimus. Tuo tarpu speciali j mokykl mokytojai orientuojasi mokini pasiekimus, kurie turi platesn kontekst negu geb jimai g džiai ar mokymosi tempas.

## 2.4. Ugdymo diferencijavimo prielaidos: strukt ruoto steb jimo duomenys

### 2.4.1. Individualizuotai taikomos mokymo(si) technikos

Vienas svarbiausi mokymo proceso ir pedagogin s s veikos komponent – mokymo metodai.

8 lentel je pateikiami duomenys apie individualizuotai taikomus mokymo(si) metodus, taikomus bendrojo lavinimo ir speciali j mokykl pedagog .

8 lentel

#### Individualizuotai taikomi mokymo(si) metodai, bal vidurkiai (M), standartinis nuokrypis (SD)

Mokymo(si) metod pritaikymo b dai	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		p
	M	SD	M	SD	
Vaikus su specialiaisiais poreikiais moko per veiklas.	1,3	0,64	2,8	0,42	0,000
Grupinio darbo metodus dažniau taiko „stipresniems“ mokiniams.	2,9	0,36	2,7	0,45	0,338
Ugdant speciali j poreikiu vaikus stengiasi susieti nauj medžiaga su visais jutiminiais poj iais.	1,7	0,73	2,6	0,51	0,000
Kei ia darb grupel se su individualiu darbu.	1,2	0,44	2,0	0,88	0,004
Taiko aktyviusius mokymo metodus, kurie leidžia bendradarbiauti visiems klas s mokiniams.	1,3	0,56	1,7	0,76	0,049
Speciali j poreiki mokiniams taiko tuos pa ius mokymo metodus.	2,5	0,60	2,0	0,88	0,044
Pateikiant užduot speciali j poreiki vaikui išskaido j mažus etapus.	1,9	0,79	2,8	0,49	0,000
Stengiasi speciali j poreiki vaikus klas je susodinti greta.	2,3	0,91	2,7	0,56	0,219
Pateikiant užduoti jeigu manoma stengiasi pateikti ir pavyzdži .	2,5	0,60	2,7	0,45	0,123
Aktyvius mokymo metodus dažniau taikau „stipresniems“ klas s mokiniams.	2,8	0,62	2,6	0,66	0,261
Naudoja individualizuoto mokymo metodus per pamok .	1,6	0,59	2,7	0,45	0,000

Diferencijuotai taikyti mokymo(si) metodai ir technikos vertinti balais nuo 1 iki 3 bal ; 1 – žemiausias vertis, 3 aukš iusias.

Steb jimo metu paaišk jo, kad specialij mokykl pedagogai dažniau (pagal statistin skirtum reikšmingum ) taiko vairius individualizuotus mokymo(si) metodus ir technikas. Specialij mokykl mokytojai žymiai dažniau ( $p=0,000$ ) vaikus su specialiaisiais poreikiais moko per veiklas, stengiasi susieti nauj medžiag su visais jutiminiais poj iais, pateikt užduot išskaido mažesnius etapus, naudoja individualizuoto mokymo metodus per pamok , negu bendrojo lavinimo mokykl mokytojai. Taip pat specialij mokykl pedagogai dažniau ( $p=0,004$ ) kei ia darb grupel se su individualiu darbu, aktyviau ( $p=0,049$ ) taiko mokymo metodus, kurie leidžia bendradarbiauti visiems klas s mokiniams. Tuo tarpu bendrojo lavinimo mokykl mokytojai dažniau ( $p=0,044$ ) specialij poreiki turintiems mokiniams taiko tuos pa ius mokymo metodus, negu specialij mokykl mokytojai.

Bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys mokytojai (pagal ver io vidurkius) nelink grupin darb traukti specialij ugdymo(si) poreiki turin i mokini ( $M=2,9$ ). Taip pat min ti pedagogai dažnai ( $M=2,8$ ) aktyvius mokymo metodus taiko „stipresniems“ klas s mokiniams.

Pagal standartinio nuokrypio rodiklius tiek bendrojo lavinimo mokykl mokytoj , tiek specialij mokykl mokytoj individualizuoti taikomi mokymo metodai buvo gana homogeniški ( $SD<1,0$ ).

9 lentel je pateikiami duomenys apie ugdymo turinio pritaikymo b dus specialij ugdymo(si) poreiki turintiems mokiniams bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.

9 lentel

**Ugdymo turinio pritaikymas specialij ugdymo(si) poreiki mokiniams, bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, bal vidurkiai (M), standartinis nuokrypis (SD)**

Ugdymo turinio pritaikymo b dai	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		P
	M	SD	M	SD	
Leidžia pa iam mokiniui pasirinkti užduotis, kurias jis nori atlikti.	1,2	0,54	2,0	0,95	0,005
Kai kuriems mokiniams sumažina užduo i apimt , lyginant su klases dauguma.	2,6	0,81	3,0	0,21	0,053
Kai kuriems mokiniams supaprastina užduotis, lyginant su klas s dauguma.	2,6	0,75	2,8	0,52	0,335
Nagrinja tem tuo lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas pa iam mokiniui.	1,1	0,30	2,8	0,49	0,000
Leidžia atsakym pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius.	1,2	0,51	2,7	0,65	0,000

Ugdymo turinio pritaikymo b dai vertinti balais nuo 1 iki 3 bal ; 1 – žemiausias vertis, 3 aukš iusias.

Speciali j mokykl mokytojai dažniau naudoja ugdymo turinio pritaikymo b dus, dauguma nagrin t aspekt , negu bendrojo lavinimo mokykl mokytojai. Speciali j mokykl mokytojai žymiai dažniau (pagal statistinio skirtumo reikšmingumo rodikl ) nagrin ja tem tuo lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas speciali j ugdymo(si) poreiki turin iam vaikui, bei leidžia atsakym pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius (p=0,000). Taip pat speciali j mokykl pedagogai dažniau (p=0,005) leidžia pa iam mokiniui pasirinkti užduotis, kuris jis nori atlikti, negu bendrojo lavinimo mokykl mokytojai.

Bendrojo lavinimo mokykl mokytojai diferencijuodami ugdymo turin (pagal bal vidurki ver i rodiklius) dažniausiai (M=2,6) link sumažinti ar supaprastinti užduotis, lyginant su klas s dauguma. Ta iau min ti pedagogai retai (M=1,1) nagrin ja tem tuo lygmeniu, kuris atrodo priimtinas speciali j poreiki turin iam vaikui. Nedažnai (M=1,2) leidžia pa iam mokiniui pasirinkti užduotis, kuris jis nori atlikti, ar suteikia galimyb atsakym pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius.

Speciali j mokykl mokytojai dažnai (M=3,0) kai kuriems mokiniams sumažina užduo i apimt , lyginant su klases dauguma. Re iausiai (M=2,0) min ti pedagogai leidžia pa iam mokiniui pasirinkti užduotis, kurias jis nori atlikti.

10 lentel je pateikiami duomenys apie diferencijuot speciali j ugdymo(si) poreiki turin i mokini vertinim bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.

10 lentel

**Speciali j ugdymo(si) poreiki turin i mokini diferencijuotas vertinimas; bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, bal vidurkiai (M), standartinis nuokrypis (SD)**

Diferencijuoto vertinimo b dai	Bendrojo lavinimo mokykloje		Specialiojoje mokykloje		P
	M	SD	M	SD	
Akcentuoja speciali j ugdymosi poreiki turin i mokini s kmes.	2,4	0,60	2,8	0,49	0,009
Skatina pa ius mokinius vertinti savo pažang .	1,6	0,86	1,7	0,78	0,752
Vertina mokini pasiekimus, o ne klaidas.	1,8	0,81	2,5	0,79	0,005
Vengia mokini pasiekimus lyginti tarpusavyje.	1,0	0,00	1,4	0,66	0,007
Mokini pasiekimus vertinu pagal aiškius, pamatuojamus kriterijus.	1,8	0,54	1,7	0,70	0,597
Lygina speciali j poreiki vaik mokymosi pasiekimus tarpusavyje.	2,6	0,67	2,5	0,67	0,527
Vaiko vertinimas priklauso nuo pastang , d tu užduo iai atlikti.	1,8	0,62	2,7	0,47	0,000
Suteikia vaikui galimyb iš naujo perdaryti užduot , jeigu jis to pageidauja.	1,7	0,90	2,4	0,73	0,008
Vertina mokin pagal individualizuotos programos sisavinimo lyg .	1,7	0,58	2,0	0,67	0,096

Diferencijuoto vertinimo b d ai vertinti balais nuo 1 iki 3 bal ; 1 – žemiausias vertis, 3 aukš iusias.

Steb t pamok analiz atskleid , kad specialii j mokykl mokytojai, kur kas dažniau ( $p=0,000$ ) vertindami specialii j ugdymo(si) poreiki turinius mokinius, atsižvelgia pastangas, d tas užduo iai atlikti, negu bendrojo lavinimo mokykl mokytojai. Taip pat min ti pedagogai labiau link ( $p=0,005$ ) vertinti mokini pasiekimus, o ne klaidas ( $p=0,007$ ), vengti mokini pasiekimus lyginti tarpusavyje ( $p=0,008$ ), suteikti vaikui galimyb iš naujo perdaryti užduot ( $p=0,009$ ), akcentuoti specialii j ugdymosi poreiki turini mokini s kmes, negu bendrojo lavinimo mokykl pedagogai.

Bendrojo lavinimo mokykl mokytojai (pagal bal vidurki ver i rodiklius) siekdami diferencijuotai vertinti specialii ugdymo(si) poreiki turinius mokinius akcentuoja mokini s kmes ( $M=2,6$ ). Taciau mokytojai taip tat link ( $M=2,6$ ) lyginti vaik mokymosi pasiekimus tarpusavyje. Specialii j mokykl mokytojai kaip dažniausi diferencijuoto vertinimo b d ( $M=2,8$ ) akcentuoja specialii j ugdymosi poreiki turini mokini s kmes.

Pagal standartinio nuokrypio rodiklius abiej mokykl tip pedagogai naudojo panašius diferencijuoto vertinimo b dus ( $SD<1,0$ ).

Apibendrinus steb t pamok tyrimo rezultatus, galime teigti, kad specialii j mokykl mokytojai dažniau diferencijuoja ugdym vertinimo, metod ir turinio aspektais. Specialii j mokykl mokytojai žymiai dažniau vaikus, turinius specialii j poreiki , moko per veiklas, naudoja individualizuotus mokymo metodus pamokos metu, nagrin ja tem tuo lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas pa iam vaikui, vertina vaik , atsižvelgdami pastangas d tas užduo iai atlikti, nei bendrojo lavinimo mokykl mokytojai.

## **2.5. Anketin s apklausos ir steb jimo tyrim palyginimas**

### ***2.5.1. Bendrojo lavinimo mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok analiz***

Siekiant gaukti kuo objektyvesnius tyrimo duomenis atlikta bendrojo lavinimo mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok lyginamoji analiz .

11 lentel je pateikiama bendrojo lavinimo mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok lyginamojo analiz , diferencijuot mokymo metod taikymo aspektu.

**Bendrojo lavinimo mokykl mokytojų anketinis apklausos ir steb t pamok lyginamoji analiz ,  
diferencijuot mokymo metod taikymo aspektu, bal vidurkiai (M)**

Mokymo(si) metod pritaikymo b dai	Anketa	Protokolas
	M	M
Vaikui su specialiaisiais poreikiais dažniausiai mokau(-o) per veiklas.	1,9	1,2
Grupinio darbo metodus dažniau taikau(-o) „stipresniems“ mokiniams.	1,5	2,0
Ugdant speciali j poreiki vaikus stengiuosi(-iasi) susieti nauj medžiag su visais jutimintais poj iais.	2,0	1,5
Kei iu(-ia) darb grupel se su individualiu darbu.	2,0	1,2
Speciali j poreiki turintiems mokiniams taikau(-o) tuos pa ius mokymo metodus.	1,5	2,0
Pateikiant užduot speciali j poreiki vaikui išskaidau(-o) j mažus etapus.	2,0	1,6
Stengiuosi(-iasi) speciali j poreiki vaikus klas je susodinti greta.	1,5	1,7
Pateikiant užduot jeigu manoma stengiuosi(-iasi) pateikti ir pavyzdži .	1,9	2,0
Aktyvius mokymo metodus dažniau taikau(-o) „stipresniems“ klas s mokiniams.	1,5	1,9

Diferencijuoti mokymo(si) metod pritaikymo b dai vertinti skal je nuo 1 iki 2 bal ; 1 – žemiausias vertis, 2 – aukš iusias.

Anketinis apklausos ir steb t pamok analiz duomenys yra gana prieštaringi. Analizuojant pedagog pateiktus duomenis, apie j taikomus diferencijuotus mokymo b dus, susidaro vaizdas, kad bendrojo lavinimo mokykloje, moksleivi specialieji ugdymosi poreikiai, min tu aspektu, tenkinami gerai. Faktiniai pamokos steb jimo duomenys rodo, kad pedagogai nepakankamai traukia speciali j poreiki turinius vaikus bendr klas s veikl , grupinio darbo ar aktyvius mokymo metodus dažniau taiko „stipresniems“ mokiniams (M=2,0; 1,9), stengiasi speciali j poreiki vaikus klas je susodinti greta (M=1,7).

Bendrojo lavinimo mokykl mokytojai re iau, negu teigia (M=1,2), kei ia darb grupel se su individualiu darbu, vaikus su specialiaisiais poreikiais moko per veiklas. Taip pat bendrojo lavinimo mokykl mokytojai yra link speciali j poreiki turintiems mokiniams taikyti tuos pa ius mokymo metodus (M=2,0).

12 lentel je pateikiama anketinis apklausos ir steb t pamok lyginamoji analiz , diferencijuoto vertinimo aspektu.

**Bendrojo lavinimo mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok lyginamoji analiz ,  
diferencijuoto vertinimo taikymo aspektu, bal vidurkiai (M)**

Diferencijuoto vertinimo b dai	Anketa	Protokolas
	M	M
Akcentuoj(-a) speciali j ugdymosi poreiki turin i mokini s kmes.	2,0	2,0
Skatinu(-a) pa ius mokinius vertinti savo pažang .	1,9	1,4
Vertinu(-a) mokini pasiekimus, o ne klaidas.	1,9	1,6
Vengiu(-ia) mokini pasiekimus lyginti tarpusavyje.	1,9	1,0
Mokini pasiekimus vertinu(-a) pagal aiškius, pamatuojamus kriterijus.	1,9	1,7
Lyginu(-a) speciali j poreiki vaik mokymosi pasiekimus tarpusavyje.	1,3	1,9
Vaiko vertinimas priklauso nuo pastang , d t užduo iai atlikti.	1,8	1,7
Vertinu(-a) mokin pagal individualizuotos programos sisavinimo lyg .	1,9	1,6

Diferencijuoto vertinimo b dai vertinti skal je nuo 1 iki 2 bal ; 1 – žemiausias vertis, 2 – aukš iusias.

Diferencijuoto vertinimo anketin s apklausos ir faktini duomen analiz atskleid , kad mokytojai deklaruoja labiau diferencijuojantys ugdym min tu aspektu, negu realiai tai daro. Mokytojai retai (pagal ver i vidurkius) vengia mokini pasiekimus lyginti tarpusavyj (M=1,0). Dažnai (M=1,9) lygina speciali j poreiki turin i mokini pasiekimus tarpusavyje. Nepakankamai skatina pa ius mokinius vertinti savo pažang (M=1,4).

Ta iau buvo toki teigini , kuri ver iai sutapo, arba skyr si labai nežymiai. Bendrojo lavinimo mokyklos mokytojai aktyviai, kaip ir teigia anketin je apklausoje, akcentuoja speciali j ugdymosi poreiki turin i mokini s kmes (M=2,0), vertina vaik , atsižvelgdami d tas pastangas, užduo iai atlikti (M=1,7).

13 lentel je pateikiama anketin s apklausos ir steb t pamok lyginamoji analiz , diferencijuoto ugdymo turinio aspektu.

**Bendrojo lavinimo mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok lyginamoji analiz ,  
ugdymo turinio pritaikymo aspektu, bal vidurkiai (M)**

Ugdymo turinio pritaikymo b dai	Anketa	Protokolas
	M	M
Leidžiu(-ia) pasirinkti užduotis, kurias mokinsys nori atlikti.	1,5	1,2
Kai kuriems mokiniams sumažinu(-a) užduo i apimt , lyginant su klas s dauguma.	2,0	1,8
Kai kuriems mokiniams supaprastinu(-a) užduotis, lyginant su klas s dauguma.	2,0	1,9
Nagrin ju(-a) tem tuo lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas ir atspindi ankstesnius pasiekimus šioje srityje.	2,0	1,1
Leidžiu(-ia) atsakym pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius.	1,8	1,1

Ugdymo turinio diferencijavimo b d ai vertinti skal je nuo 1 iki 2 bal ; 1 – žemiausias vertis, 2 – aukš iausias.

Bendrojo lavinimo mokykl mokytojai re iau negu teigia, nagrin ja tem tuo lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas pa iam mokiniui ir atspindi jo ankstesnius pasiekimus šioje srityje (M=1,1), leidžia atsakym pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius (M=1,1). Taip pat mokytojai re iau negu sakosi leidžia pasirinkti užduotis pa iam mokiniui, kurias jis nori atlikti (M=1,2). Nedaug skyr si kai kurie anketin s apklausos ir faktiniai, pamok steb jimo duomenys. Mokytojai kai kuriems mokiniams supaprastina užduotis, lyginant su klas s dauguma (M=1,9) ar sumažina užduo i apimt (M=1,8).

Apibendrinus gautus duomenys galima teigti, kad didžiausi neatitinimai tarp anketin s apklausos ir faktini pamok steb jimo duomen pasitaik taikant diferencijuotus mokymo(si) metodus speciali j poreiki turintiems mokiniams. Mažiausiai skirtum buvo diferencijuojant ugdymo turin . Mokytojai aktyviai naudoja varias mokym lengvinan ias technikas.

### 2.5.2. Speciali j mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok analiz

14 lentel je pateikiama speciali j mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok lyginamojo analiz , diferencijuot mokymo metod taikymo aspektu.

14 lentel

#### Speciali j mokykl mokytoj anketin s apklausos ir steb t pamok lyginamoji analiz , diferencijuot mokymo metod taikymo aspektu, bal vidurkiai (M)

Mokymo(si) metod pritaikymo b d ai	Anketa	Protokolas
	M	M
Vaikui su specialiaisiais poreikiais dažniausiai mokau(-o) per veiklas.	2,0	2,0
Grupinio darbo metodus dažniau taikau(-o) „stipresniems“ mokiniams.	1,9	2,0
Ugdant speciali j poreiki vaikus stengiuosi(-iasi) susieti nauj medžiag su visais jutimintais poj iais.	1,9	2,0
Kei iu(-ia) darb grupel se su individualiu darbu.	1,8	1,6
Speciali j poreiki turintiems mokiniams taikau(-o) tuos pa ius mokymo metodus.	1,6	1,6
Pateikiant užduot speciali j poreiki vaikui išskaidau(-o) j mažus etapus.	1,9	2,0
Stengiuosi(-iasi) speciali j poreiki vaikus klas je susodinti greta, pagal vienod mokslumo lyg .	1,8	2,0
Pateikiant užduot jeigu manoma stengiuosi(-iasi) pateikti ir pavyzdži .	2,0	2,0
Aktyvius mokymo metodus dažniau taikau(-o) „stipresniems“ klas s mokiniams.	1,7	1,9

Diferencijuoti mokymo(si) metodų pritaikymo būdai vertinti skalėje nuo 1 iki 2 balų; 1 – žemiausias vertis, 2 – aukščiausias.

Atlikus specialiąjį mokyklų mokytojų anketinį apklausos ir stebimų pamokų analizę buvo gauti priešingi, negu bendrojo lavinimo mokykloje, rezultatai. Specialiąjį mokyklų mokytojai link nuvertinti save, todėl kai kurie anketinį apklausos vertinimai (balais) yra žemesni negu stebimų pamokų. Specialiąjį mokyklų mokytojai, faktinio tyrimo duomenimis, ugdant specialiąjį poreikių turinčius vaikus, stengiasi susieti naują medžiagą su visais jutiminiais pojūčiais (M=2,0), pateikiant užduotį specialiąjį poreikių vaikui išskaido į mažus etapus (M=2,0). Kai kurie apklausos ir pamokų stebimų jimo duomenys sutampa. Mokytojai, kaip ir teigia anketinėje apklausoje, vaikus su specialiaisiais poreikiais moko per veiklas (M=2,0), specialiąjį ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams taiko tuos pačius mokymo metodus (M=1,6), pateikiant užduotį, jeigu manoma, stengiasi pateikti ir pavyzdžius (M=2,0). Kai kuriais aspektais, mokytojai buvo linkę pervertinti save. Dažniau, negu teigia anketinėje apklausoje, specialiąjį mokyklų mokytojai aktyvius mokymo metodus taiko „stipresniems“ klasioms mokiniams (M=1,9), stengiasi susodinti mokinius klasių pagal vienodą mokslumo lygį (M=2,0) ir keičia darbų grupelę su individualiu darbu (M=1,6).

15 lentelėje pateikiama anketinį apklausos ir stebimų pamokų lyginamoji analizė, diferencijuoto vertinimo aspektu

15lentelė

**Specialiąjį mokyklų mokytojų anketinį apklausos ir stebimų pamokų lyginamoji analizė, diferencijuoto vertinimo taikymo aspektu, balais vidurkiais (M)**

Diferencijuoto vertinimo būdai	Anketa	Protokolas
	M	M
Akcentuojant(-a) specialiąjį ugdymosi poreikių turinčių mokinių klases.	1,9	2,0
Skatinant(-a) pačius mokinius vertinti savo pažangą.	1,7	1,5
Vertinant(-a) mokinių pasiekimus, o ne klaidas.	1,9	1,8
Vengiant(-a) mokinių pasiekimus lyginti tarpusavyje.	1,6	1,3
Mokinių pasiekimus vertinant(-a) pagal aiškius, pamatuojamus kriterijus.	1,8	1,6
Lyginant(-a) specialiąjį poreikių vaikų mokymosi pasiekimus tarpusavyje.	1,6	1,9
Vaiko vertinimas priklauso nuo pastangų, todėl užduotys atlikti.	1,9	2,0
Vertinant(-a) mokinius pagal individualizuotos programos sisavinimo lygį.	1,9	1,8

Diferencijuoto vertinimo būdai vertinti skalėje nuo 1 iki 2 balų; 1 – žemiausias vertis, 2 – aukščiausias.

Specialiąjį mokyklų mokytojai dažniau negu teigia anketinėje apklausoje akcentuoja specialiąjį ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių klases (M=2,0), vertina vaiko, atsižvelgdami



pastangas, todėl tas užduočiai atlikti ( $M=2,0$ ). Tačiau dažniau negu teigiamą anketinį je apklausoje lygina specialią poreikių turinį mokinių pasiekimus tarpusavyje ( $M=1,9$ ). Kai kurie anketinis apklausos ir stebėjimo pamokos duomenys skyrėsi nedaug. Specialią mokyklą mokytojai šiek tiek mažiau, nei teigiamai, vertina mokinių pasiekimus, o ne klaidas ( $M=1,8$ ) ir vertina mokinių pagal individualizuotos programos įsisavinimo lygį ( $M=1,8$ ).

16 lentelėje pateikiama anketinis apklausos ir stebėjimo pamokos lyginamoji analizė, diferencijuoto ugdymo turinio aspektu.

16 lentelė

**Specialią mokyklą mokytojų anketinis apklausos ir stebėjimo pamokos lyginamoji analizė, ugdymo turinio pritaikymo aspektu, balais vidurkiai (M)**

Ugdymo turinio pritaikymo būdai	Anketa	Protokolas
	M	M
Leidžiu(-ia) pasirinkti užduotis, kurias mokinys nori atlikti.	1,7	1,6
Kai kuriems mokiniams sumažinu(-a) užduočių apimtį, lyginant su klases dauguma.	2,0	2,0
Kai kuriems mokiniams supaprastinu(-a) užduotis, lyginant su klases dauguma.	2,0	2,0
Nagrinėjau(-a) temų lygmeniu ir tempu, kuris atrodo priimtinas ir atspindi ankstesnius pasiekimus šioje srityje.	1,9	2,0
Leidžiu(-ia) atsakymą pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius.	1,9	1,9

Ugdymo turinio diferencijavimo būdais vertinti skalėje nuo 1 iki 2 balais; 1 – žemiausias vertis, 2 – aukščiausias.

Analizuojant ugdymo turinio diferencijavimo būdus anketinis apklausos ir faktiniai stebėjimo duomenys daugeliu atvejų sutampa arba skiriasi nežymiai. Specialią mokyklą mokytojai, kaip ir teigiamą anketinį je apklausoje, kai kuriems mokiniams sumažina užduočių apimtį, lyginant su klases dauguma ( $M=2,0$ ), supaprastina užduotis ( $M=2,0$ ), leidžiant atsakymą pateikti tokia forma, kuri labiausiai atitinka mokinio kompetencijas ir poreikius ( $M=1,9$ ).

Apibendrinus gautus duomenis, galima teigti, kad daugumai atvejų specialią mokyklą mokytojai yra linkę adekvačiai vertinti taikomus diferencijavimo būdus ir technikas. Kai kuriais atvejais, ypatingai diferencijuotu mokymo(si) metodo taikymo aspektu, specialią mokyklą mokytojai nuvertina savo sugebėjimus. Todėl faktiniai pamokos stebėjimo duomenys balais vidurkių vertinimo atžvilgiu yra aukštesni.

## 2.6. Tyrimo rezultatai apibendrinimas ir diskusija

Tyrimu buvo siekiama nustatyti ir vertinti diferencijuoto ugdymo taikymo ypatumus bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose. Atlikta anketinė apklausa ir struktūrinis stebėjimas atskleidė bendrojo lavinimo ir specialiosios mokyklos kontekstiniame didaktinio proceso pažiūriu. Atliekant anketinį apklausos ir stebėjimo pamokų analizę diferencijuoto ugdymo metodo aspektu pastebima, kad bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai save vertina palankiau, negu atskleidė stebėjimo rezultatai. Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai grupinio darbo ar aktyvius mokymo metodus dažniau taiko „stipresniems“ klasėms mokiniams, specialieji poreikiai turintys mokinius palikdami nuošalyje. Tai patvirtina ir Balio (2005) atliktas mokinių, turinčių specialieji ugdymo(si) poreikiai, mokymo kokybės vertinimas remiantis mokyklų išorės audito duomenimis: beveik ketvirtadalis (23%) stebėjimo pamokų pradinėse klasėse yra vertinamos blogai ir labai blogai. Kad mokytojai retai pamokose taiko aktyvius mokymo(si) metodus patvirtina ir kiti autoriai atlikti tyrimai (Kaffemanienė, 2005; Melienė, Ruškaus, Elijošienė, 2003). Bitinas (cit. Melienė, 2008) teigia, kad mokymo metodų vienpusiškumas yra nulemtas per visą XX a. Lietuvoje dominavusios klasikinės ugdymo paradigmos, kuri ugdymą traktuoja kaip visuomenės apibendrintos patirties perteikimą ugdytiniams.

Specialieji mokyklų mokytojai apklausos ir stebėjimo rezultatai analizę atskleidė priešingai. Minėti mokyklų pedagogų stebėjimo rezultatai yra geresni negu anketinė apklausa. Šie mokytojai specialieji poreikiai mokinius dažnai moko per veiklas, naują medžiagą stengiasi susieti su jutimais, naudoja individualizuoto darbo metodus per pamokas.

Ugdymo diferencijavimo vertinimo aspektu analizę, taip pat atskleidė pernelyg aukštą bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų gebėjimų deklaratyvumą. Tyrimo metu pedagogai buvo dažniau linkę, negu sakėsi, lyginti specialieji poreikiai mokinių pasiekimus tarpusavyje, taip pat mokytojai neskaitino mokinių vertinti savo pažangą. Kaip jau buvo minėta, yra autoriai, kurie pripažįsta šio vertinimo svarbą: vienintelis reikšmingas vertinimas yra savęs vertinimas (Stulpinas, 2003). Kaffemanienė, Lusver (2004) atliktas tyrimas patvirtina gautus duomenis. Pasak minėtų autorių, dauguma pedagogų mokydami specialieji ugdymo(si) poreikiai turintys moksleivius, nėra tikri dėl žinių vertinimo kriterijų pasirinkimo. Ambrukai ir Ruškaus (2002) atskleistos galimos vertinimo sunkumų priežastys: neaiškūs kriterijai; neaiškūs specialieji poreikiai vaikų mokymosi ir pasiekimų vertinimo sistema; nėra vertinimo normų; nėra alternatyvaus pažymiams skatinimo ir vertinimo sistemos, yra aktualios ir dabar.

Specialieji mokyklų mokytojai, dirbdami su vaizualia mokinių grupe labiau diferencijuoja vertinimą. Šio vaiko vertinimas priklauso nuo diktantų pastangų, daugeliu atvejų

vaikai yra vertinami pagal programos sisavinimo lyg . Ta iau kaip ir bendrojo lavinimo mokyklose, taip ir specialiosiose, pedagogai neskatina pa i mokini vertinti savo pažang .

Analizuojant ugdymo turinio diferencijavimo prielaidas pasteb ta, kad mokytojai aktyviai taiko mokym lengvinan ias priemones: sumažina užduo i apimt , supaprastina jas. min tas priemones orientuoti tiek bendrojo lavinimo, tiek speciali j mokykl pedagogai. Kaffemanien s (2005) pedagogin s s veikos strukt ros ugdant mokymosi negali turin ius moksleivius tyrimo duomenimis: pedagogin s s veikos steb jimo ir pedagog apklausos duomenys yra gana prieštaringi. Analizuojant pedagog pateiktus duomenis apie j taikomas individualizuotas mokymo technikas, susidaro sp dis, kad moksleivi poreikiai tenkinami gerai. Faktiniai steb jimo duomenys rodo, kad speciali j ugdymosi poreiki turintys vaikai nepakankamai traukiami klas s mokymosi veikl . Taigi autor padar išvadas, kad pernelyg nukrypstama individualizavim ir mažai kreipiama d mesio mokini aktyv dalyvavim .

## Išvados

Apibendrinus šio tyrimo rezultatus, atlikus kiekybinį rezultatų analizę ir stebėjimą, galime padaryti tokias išvadas:

1. Diferencijuotas ugdymas mokslo šaltiniuose traktuojamas kaip mokymo sistema, kuria siekiama, atsižvelgiant į vaikų poreikius, ugdyti jų individualias galias. Ugdymas gali būti diferencijuojamas vairiais aspektais: metodais, vertinimo, ugdymo turinio pritaikymo. Specialieji ugdymosi poreikiai turimi vaikų integracija bendrojo lavinimo mokyklas išryškino diferencijuoto ugdymo poreikį tiek bendrojo lavinimo, tiek specialiosiose mokyklose.
2. Tiek specialiosiose, tiek bendrojo lavinimo mokyklų pradinėse klasėse pasitaiko jungtinės klasės. Tik specialiosiose mokyklose jungtinių klasių sudaro daugumą. Minėtose ugdymo staigose trečdalis specialiųjų pradinėse klasių sudaro lavinamąją klasių mokinių. Dauguma mokinių ugdomi pagal specialiejių mokyklų programas. Bendrojo lavinimo mokyklose daugiau nei dešimtadalis mokinių pirmoje, antroje ir ketvirtoje klasėje ugdomi pagal modifikuotas programas. Pagal adaptuotas programas mokiniai dažniausiai mokosi antrose – ketvirtose pradinėse klasėse.
3. Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai susiduria su problemomis susijusiomis su mokymo turinio individualizavimu ir specialiejių ugdymosi poreikių turimi mokinių probleminiu elgesiu. Specialiejių mokyklų mokytojai dažniau susiduria su mokymo proceso organizacinėmis problemomis.
4. Apibendrinus gautus duomenis nustatyta, kad bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys pedagogai labiau orientuoti akademinis specialiejių ugdymo(si) poreikių turimi mokinių pasiekimus. Tuo tarpu specialiųjų mokyklų mokytojai orientuojasi mokinių pasiekimus, kurie turi platesnį kontekstą negu gebėjimai, gūdžiai ar mokymosi tempas.
5. Ugdymo diferencijavimas mokymo(si) metodais, ugdymo turinio pritaikymo ir vertinimo aspektais gana prieštaringas. Bendrojo lavinimo mokyklose, pedagogų apklausos duomenimis, ugdymas minėtais aspektais yra labiau diferencijuotas. Tačiau stebėjimo duomenys atskleidė, kad specialiųjų mokyklų pedagogai dažniau taiko vairius individualizuotus mokymo(si) metodus, ugdymo turinį lengvinančias technikas, diferencijuotai vertina mokinių pasiekimus.

Pasitvirtino hipotez , kad ugdymas d l itin nevienod mokini geb jim ir galimybi , klasi kompletavimo ypatum , metod , vertinimo ir ugdymo turinio aspektais specialiosiose mokyklose yra labiau diferencijuotas.

## Literatūra

1. Adomaitienė, R. (2002). *Specialieji poreikiai asmenų ugdymo strategijos nacionalinėje strategijos projekte* [interaktyvus].  
[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/STRATEGIJA-RA.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/STRATEGIJA-RA.pdf) (žiūrėta 2010-04-12).
2. Ališauskas, A. (2001). Specialieji ugdymosi poreikiai tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė. *Specialieji poreikiai vaikų pažinimas ir ugdymas*. Šiauliai.
3. Ališauskas, A. (2003). Vaikų raidos ypatingumai ir specialieji ugdymo(si) poreikiai pažinimas ir vertinimas. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 221 – 260). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Ambrukaitis, J. (1998). Specialieji mokyklų raidos tendencijos. *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis* (p. 6-9). Šiauliai.
5. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiejius poreikius. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114-123.
6. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai.
7. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 6 – 23.
8. Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė, V., Udrienė, G. (2003). Specialieji poreikiai vaikai bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 61-72.
9. Ambrukaitis, J., Zelbienė, K. (2008). Kalbinio ugdymo ir specialiosios pedagoginės pagalbos metodų taikymas heterogeninėje klasėje. *Specialusis ugdymas*, 1(18), 137 – 147.
10. Andziulienė, B. (2004). *Žini ir gebėjimų testavimas*. Mokomoji knyga. Klaipėda.
11. Arulienė, M. (2007). Ugdymo turinio individualizavimas, diferencijavimas ir vertinimas. *Pedagoginės sistemos tobulinimas. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo mokomoji medžiaga* (p. 252 – 258). Pedagogų profesinės raidos centras.
12. Bališauskas, S. (2005). Mokinių, turinčių specialiejius ugdymo(si) poreikius, mokymo kokybės vertinimas: mokyklų tobulinimo išorės audito duomenys. *Specialusis ugdymas*. (p. 45 – 53). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
13. Beniušienė, N., Karaliūtė, D. (2007). Mokinių poreikiai ir interesų tenkinimas: ugdymo individualizavimas. *Pedagoginės sistemos tobulinimas. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo mokomoji medžiaga* (p. 192- 202). Pedagogų profesinės raidos centras.
14. Bruzgelevičienė, R. (Red.). (2001). *Lietuvos švietimo kaita. Švietimo studijos*, 6. Vilnius: Garnelis.

15. Budrien , R. (2007). Pagalba vaikams, pasižymintiems kalbos ir komunikacijos sutrikimais, bendrojo lavinimo mokyklose pradin se klas se. *Pedagogin s sistemos tobulinimas. Mokytoj kvalifikacijos tobulinimo mokomoji medžiaga* (p. 221- 239). Pedagog profesin s raidos centras.
16. ižien , I. (2006). Speciali j poreiki mokini ugdymas Lietuvoje: galimybi ir kokyb s derm . *Integruotas speciali j poreiki mokini ugdymas ir projekto patirtis: Mokslin s – praktin s konferencijos medžiaga* (p. 8-12).Šiauliai.
17. Dabrišien , V., Narkevi ien , B. (2002). Individualizuotu ugdymo program speciali j poreiki moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 24 – 33.
18. Dagien , V. (1995). Specialiojo ugdymo pertvarka Šiauli mieste. *Vaik , turin i ugdymosi poreiki , ugdymas: teorija ir praktika: Tarptautin s mokslin s konferencijos medžiaga* (p.29- 31). Šiauliai.
19. D lkut , L., Gailien , I. (2007). Jaunimo mokykl pedagog nuostat savo ugdytinius ypatumai. *Jaun j mokslinink darbai*, 3 (14), 31-36. Šiauliai.
20. Dudzinskien , R., Kišonien , R., Luneckien , A., Ži kien , D. (2008) *pagalb mokytojui ir mokyklai*. Vilnius: VIA RECTA.
21. Elijošien , T. (2003). Vaikai, turintys intelekto sutrikim . J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 107 – 160). Šiauliai: Šiauli universiteto leidykla.
22. Europos specialiojo ugdymo pl tros agent ra (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klas je vidurin je mokykloje*.
23. Galkien , A. (2001). Ne galumo situacijoje esan i asmen integracija, kaip visuomen s strukt ros d muo. A. Galkien (Sud.). *Keli integruoto ugdymo aspektai*. (p.11-37). Lietuvos sutrikusio intelekto žmoni globos bendrija „Viltis“.
24. Galkien , A. (2003). *Pedagogin s veika integruoto ugdymo s lygomis*. Monografija. Šiauliai: Šiauli universiteto leidykla.
25. Galkut , L., Rauckien , A. (2007). Ugdymo turinio individualizavimas ir diferencijavimas, grindžiamas darnaus vystymosi paradigma. *Pedagogin s sistemos tobulinimas. Mokytoj kvalifikacijos tobulinimo mokomoji medžiaga* (p. 273- 290). Pedagog profesin s raidos centras.
26. Garbin i t , I., Štiti lien , O. (2002). Speciali j poreiki mokini matematinio ugdymo organizavimo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 87 – 92.

27. Grinceviien, V., (2000). *Ne galus ugdytinis kintan ioje švietimo sistemoje. Ne galus ugdytinis švietimo sistemos kaitos kontekste: Tarptautinis mokslinis – praktinis konferencijos medžiaga* (p. 25 - 33). Šiauliai: Šiauli universitetas.
28. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo vadovas*. Alma littera.
29. Jaunimo karjeros centras (2007). *Mokinių poreikių pažinimas, mokymo proceso individualizavimas ir diferencijavimas. Pedagoginės sistemos tobulinimas. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo mokomoji medžiaga* (p. 393- 406). Pedagog profesinės raidos centras.
30. Labinienė, R., Audukienė, T., Tingvel, I.(Sud.). (2003). *Inkliuzinis ugdymas užsienio mokslinink akiratyje*. Vilnius
31. Laužikas, J. (1974). *Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*. Kaunas: Šviesa.
32. Kaffemanienė, I. (2004). Šiuolaikinis mokyklos klimatas ir jo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 49-66.
33. Kaffemanienė, I. Lusver, I. (2004). Moksleivių, turinčių mokymosi negalių, bendrojo lavinimo turinio individualizavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 133-150.
34. Kaffemanienė, I. (2005). Pedagoginės veikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klase. *Specialusis ugdymas*, 1(12), 85 – 101.
35. *Kaip keisti mokymo praktiką: ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant moksleivių poreikius* (2006). Vilnius: Žara.
36. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokiniai, turintys specialių ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius: VIA RECTA.
37. Kurkime ateit drauge. *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys* (2008). Vilnius
38. Lietuvos statistikos departamentas (2007). *Ne gali būti socialinė integracija: statistinio tyrimo rezultatai*. Vilnius: Statistikos departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės.
39. *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo statymas* 1998-12-18, 32 st.
40. Makutienė, V. (1998). Specialieji poreikiai mokinių ugdymo organizavimas vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis* (p. 97 - 99). Šiauliai.
41. Melienė, R. (2008). *Teksto supratimo gebėjimų ugdymas ir skaitymo motyvacijos stiprinimas mokant(is) metakognityvini skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje* (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiauli universitetas, 2008).



42. Melien , R., Ruškus, J., Elijošien , L . (2003). Didaktini paradigm realizavimas mokant specialią ugdymo(si) poreiki turin ius vaikus: steb jimo bendrojo lavinimo mokyklos klas je duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 85-97.
43. *Mokytojų rengimo ugdyti specialią poreiki turin ius vaikus bendrojo ugdymo klas se gair s*, (2003). Vilnius.
44. Motiej nien , E. (2007). Kod l svarbu pritaikyti ugdymo tyrin kiekvienam mokiniui? *Gimtasiz žodis*. [interaktyvus].  
[http://www.gimtasizodis.lt/motiejuniene\\_07\\_3.htm](http://www.gimtasizodis.lt/motiejuniene_07_3.htm) (ži r ta 2010 - 02 - 11).
45. Randien , V. (2007).Ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas „Geros pradžios“ klas je. *Gimtasiz žodis*. [interaktyvus].  
[http://www.gimtasizodis.lt/randiene\\_07\\_3.htm](http://www.gimtasizodis.lt/randiene_07_3.htm) (ži r ta 2010 - 02 -11).
46. Dale Easley, S., Mitchell, K. (2007). *Vertinimo aplankas*. Vilnius
47. Strolait , S. (1998) Specialiosios mokyklos kaita. *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis* (p. 144 - 146). Šiauliai.
48. Strolait , S. (2002). Specialiojo ugdymo reforma grindžian i teisini dokument raida ir j nuostat gyvendinimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (6), 158-170.
49. Stulpinas, T. (2003). Ugdymo principai. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 107 – 160). Šiauliai: Šiauli universiteto leidykla.
50. Šalkauskis, S. (1992). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa
51. Šiau iuk nien , L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
52. Šiau iuk nien , L. (1999). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Habilitacijai teikiamos monografijos santrauka. Kaunas.
53. Šiau iuk nien , L., Visockien , O., Talik nien , P. (2006). *Šiuolaikin s didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
54. Šnipien , R., (Red.). (2006). *Mokykl tobulinimo programa*. Vilnius
55. Tom nien , L. ir kt. (Sud). (2007). *Rekomendacijos bendrojo lavinimo mokykl mokytojams, dirbantiems su specialią ugdymo(si) poreiki turiniais mokiniais*. Lucilijus.
56. Vizgirdait , E. (2007). Devyngalvis mokytojas ar diferencijuotas ugdymas. *Žvirbli takas*, 3 [interaktyvus].  
<http://www.gimtasizodis.w3.lt/vizgirdaite> (ži r ta 2007- 03-07).

Egl Ignatavi ien

## COMPARATIVE RESEARCH OF DIFFERENTIATED EDUCATION AT COMPREHENSIVE AND IN SPECIAL SCHOOLS

The Master's Degree Thesis

### Summary

The research covers analysis of *theoretical* assessment in differential education methods and content application that dominate in nowadays common didactics and in the context of special education scientific provision.

The raised hypothesis is that education in special schools is more differentiated of notably unequal aptitude of students and the spread of joined classes, methods, assessment and of education content aspects.

The research of questionnaire *inquiry* and *observation method* raised the aim to estimate and asses application peculiarities of differentiated education in common educational institutions and special schools. The *statistical* (descriptive percentages, averages, rates, standard deflections, nonparametric Mann- Whitney U test) *data analysis* was done.

There were 74 common education and 47 special schools primary classes' pedagogues in the research of inquiry questionnaire. The observation research was done with 10 teachers from special schools and 82 students from those education institutions, 9 common education teachers and 23 students with special educational needs.

The *empirical* part analyses gathering peculiarities of special primary classes and types of individualised programmes there, ways of teaching (learning) methods and assessment content differentiation, difficulties of educational differentiation and ability ranges of those students, who have special educational needs in common education and special schools.

The main *finding* of the empirical research:

1. The educational differentiation on the aspects of teaching (learning) methods, educational content application and assessment are rather controversial. According to the data of pedagogues, education in the common schools is more differentiated on the aspects mentioned above. However, the data of observation research showed that teachers from special schools more often apply various individualised methods and techniques of teaching (learning), besides, they do also asses students' attainments in differentiated ways.

2. The hypothesis that education in special schools is more differentiated of notably unequal aptitude of students and the spread of joined classes, methods, assessment and of education content aspects was proven.

*Keywords:* educational differentiation, teaching methods, active teaching methods, classical teaching methods.

***PRIEDAI***