

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa (specialiojo ugdymo koordinavimas)

Aušra Ivanauskienė

**UGDYMO TURINIO INDIVIDUALIZAVIMAS
SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIAMS BENDROJO
LAVINIMO MOKYKLOJE**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
doc.dr.I. Kaffemanienė*

2010

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta teorinė specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo individualizavimo samprata ir analizė.

Iškelta *hipotezė*, kad ugdymo individualizavimo problemos glaudžiai susiję su bendrojo lavinimo pedagogų gebėjimais, įvertinant mokinio gebėjimus, parenkant pagal jo gebėjimus mokymo tikslus, ugdymo turinį, metodus ir būdus bei pasiekimų vertinimo kriterijus.

Anketinės *apklausos metodu* buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - ištirti bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ugdymo pedagogų, mokytojų dalykininkų bei specialiųjų pedagogų ir logopedų nuomones apie ugdymo turinio individualizavimą specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams.

Tyrimo dalyvavo 22 pradinių klasių mokytojai, 33 aukštesniųjų klasių mokytojai, 16 specialistų.

Empirinėje dalyje nagrinėjamos adaptuotos matematikos ir lietuvių kalbos ugdymo programos, parengtos 2007- 2010 m. m.

Svarbiausios tyrimo *išvados*:

1. Ugdymo individualizavimas įvardijamas kaip prieinamumo principas, reiškiantis jog mokymo turinys pritaikomas, kad atitiktų skirtingas mokinių savybes ir kiekvienam padėtų siekti geresnių rezultatų. Individualizuojant specialiųjų poreikių mokinių ugdymą svarbu ne tik ugdymo turinys, bet ir mokymo metodai, paruoštos individualizuotos užduotys, kurias atlikdami jie mažai skirtųsi nuo bendraamžių.
2. Tyrimo metu paaiškėjo, kad ne visiems pedagogams pakanka turimų žinių, rengiant adaptuotas ugdymo programas. Dauguma pedagogų, rengdami adaptuotas programas atsižvelgia į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus ir pasiekimus bei į specialistų rekomendacijas.
3. Dauguma visų adaptuotų programų struktūrą sudaro dalykų teminis turinys, mokymo individualizavimo metodai ir būdai. Tačiau nemažai programų, kuriose nėra tokių svarbių komponentų: individualių mokinio gebėjimų, mokymo metodų, pasiekimų vertinimo.
4. Dauguma pedagogų mokymo tikslus ir uždavinius formuluoja tinkamai nors pasitaiko, kad tie patys tikslai ir uždaviniai keliami keliems mokiniams, nors šių mokinių skirtingi sutrikimai, gebėjimai ir mokymosi problemos.
5. Mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, pedagogai tiek matematikos, tiek lietuvių kalbos programose supaprastina užduotis, mažina užduočių apimtį, leidžia naudotis įvairia atramine medžiaga. Mokytojai dalykininkai moko tradiciniais mokymo

metodais, pradinių klasių taiko įvairesnius mokymo metodus, kartais taiko ir savo susigalvotus metodus.

5. Pasitvirtino hipotezė, kad mokymo individualizavimo problemos susijusios su pedagogų gebėjimais, įvertinant mokinio gebėjimus, parenkant pagal jo gebėjimus mokymo tikslus, mokymo turinį, metodus ir būdus bei pasiekimų vertinimo kriterijus.

Esminiai žodžiai: specialieji ugdymosi poreikiai, mokymo individualizavimas, bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	5
1 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE	8
1.1. Mokymo turinio individualizavimo samprata.....	8
1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pažinimo ir ugdymo tikslų numatymo ypatumai.....	11
1.3. Ugdymo turinio ir metodų specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams individualizavimas.....	16
1.4. Bendradarbiavimo ir ugdymo individualizavimo ypatumai.....	21
2 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMO INDIVIDUALIZAVIMO YPATUMAI ADAPTUOJANT BENDRĄSIAS PROGRAMAS	26
2.1. Tyrimo metodika ir imtis	26
2.2. Bendrojo lavinimo pedagogų pildytų anketų rezultatų analizė.....	26
2.3. Adaptuotų bendrojo ugdymo programų, rengtų 2007- 2010 m.m. turinio analizė.....	34
Išvados	41
Literatūra	43
Summary	45
Priedai	47

Įvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Intensyvi šalies politinio, ekonominio, socialinio ir kultūrinio gyvenimo kaita paliečia ir žmogaus mokymą, kaip vieną iš svarbiausių visuomenės gyvenimo aspektų. Kinta ugdymo paradigma, kuri reikalauja atsižvelgti į žmogų kaip į absoliučią vertybę, padėti atsiskleisti mokinio individualybei atsižvelgti į jo gebėjimus ir poreikius, todėl svarbus vaidmuo tenka mokymo individualizavimui bei diferencijavimui (Minkuvienė, E., Didžgalvienė A., 2008).

Pastarųjų metų specialiojo ugdymo kokybės moksliniai tyrinėjimai apima daugiausiai mokymosi negalių turinčių moksleivių ugdymo organizavimo klausimus, pedagogų nuostatas, tačiau kartu ryškėja susidomėjimas ir ugdymo turinio individualizavimo problemomis.

Viena tokių problemų – tam tikras pedagogų pesimizmas, motyvacijos individualizuoti mokymą neturėjimas. Dabrišienės, Šiaučiukėnienės (2000, 2001) tyrimo duomenimis, beveik visi pedagogai mano, kad jų sudarytos individualizuotos ugdymo programos nerezultatyvios, jos tik didina mokytojo darbo krūvį, o realios naudos nėra, labai sunku derinti frontalią ir individualizuotą mokymą, pedagogus slegia nuolatinis kaltės jausmas, kad negali skirti pakankamai dėmesio individualizuotai ugdymui moksleiviui, mokytojams stinga tokio darbo įgūdžių. Šie tyrimai iš esmės rodo neigiamas pedagogų nuostatas į mokymosi negalių turinčių vaikų bendrąjį lavinimą. Autorės daro prielaidą, kad pedagogai linkę atsižvelgti į individualias vaiko mokymosi ypatybes taikydami kai kuriuos mokymo metodus ar diferencijuodami mokymo turinį, tačiau nepalankiai nusistatę prieš ugdymo individualizavimą, apimančią visus didaktinės sistemos elementus. Mokytojai įsitikinę, kad dauguma tėvų nesupranta būtinumo individualizuoti ugdymą jų specialiųjų mokymosi poreikių turintiems vaikams. Daugumos tėvų vaikų mokymosi problemų ir jų priežasčių supratimas nepakankamas ir netikslus.

Esminės šiandienos specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problemos: nelankstus, vis dar į negalę orientuotas mokymosi galimybių vertinimas, nepakankamas mokymosi negalių turinčių moksleivių įtraukimas į mokymosi veiklą klasėje, menkas bendradarbiavimas su ugdytinių tėvais, nepakankama pedagogų motyvacija individualizuoti mokymą, neigiamos nuostatos ir t.t. Tyrimų duomenys rodo, kad mokymo individualizavimas vis dar problema, kurią lemia daugybė veiksnių (Kaffemanienė, Lusver (2004).

Tirdami specialiųjų poreikių vaikų integruoto ugdymo sąlygomis adaptuotų bei modifikuotų programų taikymo efektyvumą, Ambrukaitis ir Ruškus (2003) pastebėjo, jog pedagogai pabrėžia, kartais net absoliutina integruoto ugdymo neigiamus bruožus, o teigiamus aspektus akcentuoja

rečiau. Kiti tyrimai rodo, kad ugdant specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje, susiduriama su universaliomis, kompleksinėmis problemomis (Šaučiukėnienė, 1997; Ambrukaitis, Ruškus, 2003; Miltenienė, 2005).

Tyrimo objektas: specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo individualizavimas bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo hipotezė: ugdymo individualizavimo problemos glaudžiai susiję su bendrojo lavinimo pedagogų gebėjimais, įvertinant mokinio gebėjimus, parenkant pagal jo gebėjimus mokymo tikslus, ugdymo turinį, metodus ir būdus bei pasiekimų vertinimo kriterijus.

Tyrimo tikslas - identifikuoti ir įvertinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo turinio individualizavimo problemas bei sunkumus bendrojo lavinimo mokykloje.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą ir atskleisti individualizuoto ugdymo sampratos esmę, ugdymo tikslų, ugdymo turinio ir mokymo metodų ypatumus.
2. Anketinės apklausos metodu atskleisti bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų ir specialistų nuomones apie ugdymo turinio individualizavimo problemas ir sunkumus bendrojo lavinimo mokykloje.
3. Išanalizuoti ugdymo praktikoje taikomų adaptuotų programų ugdymo turinį ir įvertinti jo pritaikymą specialiųjų ugdymosi poreikių individualiems mokinio gebėjimams.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, adaptuotų programų analizė.

Pagrindinės sąvokos

Adaptuota programa – valstybinio išsilavinimo standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, pritaikyta specialiųjų poreikių asmens gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui (Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Individualioji programa - programa, skirta asmens individualiems gebėjimams ugdyti ir specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti. (Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Modifikuota programa - specialiųjų poreikių asmeniui pritaikyta bendrojo lavinimo programa, leidžianti jam ugdytis pagal valstybinius išsilavinimo standartus. (Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Specialioji programa - valstybiniams išsilavinimo standartams neprilygstanti bendroji dalyko programa, skirta tam tikrai specialiųjų poreikių asmenų grupei, ar programa, skirta sutrikusiai funkcijai lavinti (Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija – grupė specialistų, kurie sprendžia švietimo įstaigos vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio įvertinimo, jų siuntimo į Pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir mokymo turinio klausimus (Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Ugdymo individualizavimas – ugdymo turinio pritaikymas mokiniui pagal jo individualius ugdymosi poreikius ir mokyklos galimybes. (2009–2011 metų bendrasis pradinio ugdymo programos planas).

Ugdymo turinys - programų ir išsilavinimo standartų, egzaminų programų, vadovėlių ir kitų mokymo priemonių, ugdymo procese taikomų mokymo, mokymosi bei vertinimo strategijų ir metodų, mokinių pasiektų rezultatų visuma (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 1991).

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai.

SUK – specialiojo ugdymo komisija.

Magistro darbo struktūra. *Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (31 šaltinis), santrauka (reziumė) anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 16 lentelių. Prieduose pateikiama: neužpildyta anketa pedagogams (pavyzdinė), pedagogų pildytos anketos, adaptuotos matematikos ir lietuvių kalbos programos. Darbo apimtis – 47 lapai.*

1 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE

1.1. Ugdymo turinio individualizavimo samprata

Šiuolaikinė mokykla atvira įvairių gebėjimų vaikams. Lygių ugdymosi galimybių, švietimo prieinamumo principai skatina ir įpareigoja ugdymo turinį ir metodus pritaikyti kiekvienam mokiniui. Jau seniai pastebėta, kad vaikai skirtingi, kad kiekvienas žmogus – individualybė. Visų pirmą skirtingos vaikų ugdymosi prielaidos, gyvenimo sąlygos, interesai, polinkiai, gebėjimai ir pan. Mokiniai skiriasi ne tik bendrąja raida, žiniomis, bet ir gebėjimais, darbingumu, drausmingumu, dėmesingumu ir pan. Todėl svarbi ir sudėtinga problema – kaip sudaryti kuo geresnes sąlygas kiekvieno moksleivio mokymui bei auklėjimui, kad geriausiai plėtotųsi jų gebėjimai, polinkiai, interesai, kad kiekvienas galėtų žengti pirmyn pagal savo galias (Rajeckas, 1999).

Gage, Berliner (1994) nurodo, kad individualizuotas mokymas – tai prisitaikymas prie specifinių mokinio gabumų, interesų ir poreikių. Autorių nuomone, pagal individualizuotą mokymo programą gali būti mokomi mokiniai, kurie negeba mokytis dėl psichofizinių negalių, tiek ir labai gabūs mokiniai. Individualus mokymas ne tik padeda mokiniams siekti bendrų mokymo tikslų, bet ir moko savarankiškai dirbti ir mokytis. „Mokytis kaip mokytis“ jau pats savaime yra svarbus tikslas. Mokytojai dirbdami su dideliu mokinių skaičiumi jaučia poreikį priderinti mokymą prie pastovių ir tik kuriam nors momentui būdingų individualių mokinių skirtumų. Šio poreikio realizavimas visada buvo nelengvas dalykas (Gage, Berliner, 1994).

Vaitkevičiaus, Poškaus (1993) teigimu, individualizuotas mokymas, kiekvieno mokinio mokymosi rezultatų atidi analizė ir laiku suteikta pedagoginė pagalba – teigiamo požiūrio į mokyklą, moksleivio asmenybės tobulėjimo pagrindas. Ugdymo realybėje mokinys gali jaustis saugus tik tada, kai reikalavimai atitinka jo gebėjimus, t.y. galimybes išmokti ir įgyti įgūdžius (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

Individualizuotas mokymas suprantamas ir kaip mokymo strategija. Jis pasireiškia keliais variantais: 1) nuo minimalių pakeitimų grupinio mokymo metu iki visiškai individualizuoto mokymo, 2) mokymo tempo, mokymo tikslų, metodų, turinio individualizavimas, 3) mokymo individualizavimo taikymas visiems mokomiesiems dalykams, dalykų grupei, atskiroms mokymo turinio dalims ir atskiriems mokiniams (Dabrišienė, 2001).

Diferencijavimo ir individualizavimo idėjos nėra naujas dalykas ir dauguma mokytojų jas įgyvendina. Diferencijuotas ugdymas grindžiamas tuo, kad svarbiausia ne mokymas, ne žinių, mokėjimų ir įgūdžių formavimas, bet pats mokymasis. Pedagogas taikydamas diferencijuoto mokymo būdą, ieško, kaip padėti, palengvinti, skatinti mokymąsi, kaip atskleisti mokinio polinkius, interesus, sugebėjimus, kaip padėti vaiko asmenybei realizuoti save, parodo individualaus požiūrio į

kiekvieną besimokantį svarbą (Šiaučiukėnienė, 1997). Autorės nuomone, mokymo diferencijavimo teorija, pabrėžianti individualų požiūrį į žmogų, siekia sukurti tokią mokymosi sistemą, kuri suteikia teisę ir laisvę pasirinkti mokymosi turinį, metodus, formas, sudaro sąlygas kiekvienam dirbti pagal savo galimybes, skatina prisiimti atsakomybę už savo pasirinkimus ir savarankiškai vertinti savo galimybes.

Šiaučiukėnienė (1997) teigia, kad individualus požiūris dažniausiai reiškiasi per tiesioginius mokytojo ir mokinio santykius. Mokytojas remdamasis ir skatindamasis teigiamus mokinio individualybės bruožus, padeda mokinio raiškai ir savirealizacijai. Kiti mokslininkai mano, kad individualus požiūris – didaktikos principas, būtinybė analizuoti ir mokymo procese atsižvelgti į individualias kiekvieno mokinio savybes, gerinti jo mokymosi kokybę, lavinti jo asmenybę, skatinti kūrybinius sugebėjimus. Vadinasi, mokymo individualizavimas remiasi ne tik mokinio individualiu pažinimu, bet apima visą mokymo procesą, orientuojasi į mokinio individualybę.

Pasak Šiaučiukėnienės(1997), ypatingą dėmesį mokinių veiklos individualizavimui, jos diferencijavimui skyrė Laužikas. Jis pabrėžė, jog individualus požiūris tinka tik kai kuriems mokymo proceso momentams. Laužikas siūlė klasėje išskirti mokinius su panašiomis psichinėmis savybėmis, kurių veikla bei mokymasis panašaus pobūdžio, taikyti diferencijuotą mokymo būdą. Jis išskyrė vidinį diferencijavimą ir išorinį, šiuos abu būdus vadino didaktiniu diferencijavimu. Autoriaus nuomone, individualizuojant mokymą siekiama pagerinti silpnųjų mokinių pažangumą ir išlyginti jų mokymosi spragas, o stipresnius apsaugoti nuo galimų tuštumų bei abejingumo ir ugdyti jų kūrybinę veiklumą, atitinkamai reguliuojant mokymo krūvį bei procesą ir nepamokiniu metu, siekiant didinti mokinių pažinimo ir kūrybos efektyvumą (Laužikas, 1974).

Jovaišos (1993) nuomone, individualizavimas gali būti ir mokymo forma, kai mokant grupėmis, atsižvelgiama į individualius mokinių skirtumus ir pagal tai pasirenkami prieinami mokymo būdai, mokymo turinys. Jovaišos nuomone, „diferencijuotas mokymas – mokymo sistema, kai mokiniai suskirstomi homogeniškomis grupėmis pagal gabumus arba pagal polinkius ir interesus į atskiras mokyklas arba toje pačioje mokykloje ar klasėje siekiant plėtoti jų individualias galias“. Individualizavimas išreiškia bendrą orientaciją į individualybę, nekreipiant dėmesio į atskiras mokinių savybes. Diferencijavimas – siauresnė sąvoka, nes orientuotas į tas konkrečias savybes, kuriomis mokiniai skiriasi vieni nuo kitų. Diferencijuoto mokymo sistema – tai nuolatinio, besikeičiančio mokymo diferencijavimo kaip proceso rezultatas (Šiaučiukėnienė (1997). Diferencijuoto mokymo sąvoką apibrėžiama įvairiai. Rajeckas (1999) teigia, kad „diferencijuotas mokymas – tokia mokymo kryptis, kai atsižvelgiant į tipiškas mokinių savybes, sudaromos specialios mokymo grupės, kurios mokomos skirtingai“.

Šiaučiukėnienė (1997) pažymi, kad mokymo diferencijavimas reiškia skirtingą vaikų mokymą didelėje mokinių grupėje, kai atsižvelgiama į mokinių individualius ir grupinius skirtumus.

Stulpino (1996), Šiaučiukėnienės (1997) nuomone, ugdymo individualizavimas sudėtinė diferencijavimo dalis, diferencijuotas mokymas yra viena iš priemonių individualizuoti mokymą.

Kalbant apie ugdymo pritaikymą mokiniui individualiai arba mokinių grupei, labai svarbu ugdymo turinį suprasti daug plačiau negu dalykų mokymo programa ir priemonės. Pagal šiuolaikinę sampratą ugdymo turinį sudaro visi veiksniai, kurie turi įtakos mokinio asmenybei, jo kompetencijos plėtotei:

- mokinio jau turima patirtis;
- ugdymo programos;
- mokymo ir mokymosi metodai bei kontekstas;
- vertinimo būdai ir rezultatai;
- mokymo ir mokymosi šaltiniai bei priemonės („Kaip keisti mokymo praktiką“, 2006).

Ugdymo turinys nebėra pastovus, jis nuolat kinta. Ugdymo turinio individualizavimas numatomas ne tik atsižvelgiant į bendruosius asmenybės ugdymo uždavinius, mokyklos aplinkos, resursų (pedagogų profesinės kvalifikacijos, mokymo metodai, mokymosi lygiai) ar regiono specifiką (vietinės bendruomenės interesai, poreikiai) ir kt., bet ir individualizuojamas taip, kad atitiktų konkretaus mokinio mokymosi galimybes, žinių, gebėjimų, nuostatų brandą, polinkius, interesus. Kitaip sakant, mokymo turinys turėtų būti lankstus ir atviras kaitai, derėti su mokinių ir visuomenės poreikiais (Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, įgyvendinimo, vertinimo ir atnaujinimo strategija 2006-2012 m.).

Hargreaves (1999) teigia, kad vykstant nuolatiniam kaitos procesams, mokytojui nuolat tenka keistis pačiam: plečiasi mokytojų atsakomybė, įvairėja jų vaidmenys. Pedagoginė veikla šiuolaikinėje mokykloje įgauna naują kryptį – mokytojas tampa ugdymo turinio sudarytoju, naujų ugdymo programų kūrėju.

Ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas – tai visų ugdymo turinio elementų pritaikymas, atsižvelgiant į skirtingą mokinių patirtį, gebėjimų lygį, interesus, mokymosi stilių („Kaip keisti mokymo praktiką“, 2006). Taikant diferencijuotą mokymą mokiniai dažniausiai skirstomi į grupes pagal gebėjimų lygį arba į mišrias įvairių gebėjimų grupes, kuriose daugiau gebantys mokiniai padeda mažiau gebantiems ir patyrusiems. Paprastai mokiniui individualiai arba mokinių grupei pritaikomos šios ugdymo turinio sudedamosios dalys:

- mokymo turinys, t. y. tai, ko mokome ir tikimės, kad mokinys išmoks (žinos, supras, gebės atlikti);
- mokymo ir mokymosi metodai;
- vertinimo būdai;

- parenkamos tinkamos mokymo priemonės ir medžiaga. (Motiejūnienė, 2009).

Bitinas (1998) nurodo, kad mokymo turinio sudarymas, atsižvelgiant į moksleivių poreikius, skatina pedagogų kūrybiškumą, sukuria palankias sąlygas mokinių saviugdai. Ališauskas, Elijošienė (1997) mano, kad pedagogui aktualūs gebėjimai yra teigiamos mokymosi motyvacijos palaikymas, mokymo turinio pritaikymas mokinio galimybės ir reikmėms, individualizuotas mokymosi pasiekimų vertinimas, vaiko, tėvų, specialistų, pedagogų bendradarbiavimas ir funkcijų pasiskirstymas.

Bitinas (1992) teigia, kad žmogaus individualumas grindžiamas prielaida, jog žmogus – heterogeninė būtybė ir prigimtimi, ir socialine raida (interesų, nuostatų, reikšmingų vertybių, gyvenimo būdo individualumas), todėl mokymo individualizavimas – kiekvieno mokinio mokymas, atsižvelgus į jo poreikius ir gebėjimus, parinkus individualų mokymo turinį ir individualų mokymosi tempą. Ugdymo individualizavimas – labai svarbi į vaiką orientuotos programos dalis, nes kuo labiau individualizuojamas mokymo turinys, tuo geresni mokymosi rezultatai.

Pagrindinis valstybės lygmens dokumentas, reglamentuojantis ugdymo turinį bendrojo lavinimo mokykloje, yra Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003). Šis dokumentas rengiamas priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo pakopoms. Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų paskirtis – laiduoti ugdymo dermę, tęstinumą ir kokybę visose šalies mokyklose. Naujos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003) sudaro mokyklos galimybę gerokai laisviau interpretuoti ugdymo turinį, tačiau tuo pat metu reikalauja mokyklos pasirengimo nuolatinei kaitai, modernaus pedagogų požiūrio į mokyklos funkcijas, naujų pedagogo profesinių kompetencijų, gebėjimų interpretuoti, aktyvių pastangų ir nuostatos būti ne tik teikiančia žinių, išsilavinimą, bet ir besimokančia organizacija.

1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pažinimo ir ugdymo tikslų numatymo ypatumai

Jau XX a. pradžioje pedagogikoje susiklostė aiški nuomonė, kad standartizuota, vienoda mokymo organizacija yra pažangos stabdys, todėl pradeda keistis požiūris į vaiką, jo psichiką, į ugdymo turinį bei organizavimą, vis labiau pradedamas akcentuoti prieštaravimas tarp mokymo organizavimo formų, būdų ir individualaus žinių suvokimo pobūdžio. Mokykla vis labiau buvo kritikuojama už atotrūkį nuo gyvenimo ir nuo vaiko, ypač už nepaisymą jo prigimties, interesų, individualių jo psichinių savybių bei skirtumų, už pasyvų, mechaninį mokymąsi. Buvo aišku, kad ne visi vaikai per tą patį laiką tiek pat išmoksta ir gali pereiti iš klasės į klasę (Šiaučiukėnienė, 1997).

Vienas svarbiausių mokymosi negalių turinčių mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių – bendrojo ugdymo programų pritaikymas. Ališauskas (2001, 2003), Bagdonas, Brazauskaitė,

Gevorgianienė (2004), Galkienė (2001) ir kt. akcentuoja būtinumą ne tik priartinti specialųjį mokymą prie bendrojo lavinimo mokyklos turinio, sudarant galimybę mokytis bendrojo lavinimo mokykloje kuo daugiau specialiųjų mokymosi poreikių turinčių vaikų, tačiau ir bendrojo lavinimo turinį priartinti prie vaiko mokymosi galimybių. Pasak Ališausko (1998), laikas atsisakyti nuostatos, kad mokytojas turi išmokyti visus to paties. Mokytojas gali išmokyti tiek, kiek gali įsisavinti vaikas. Ambrukaitis (2002) tirdamas adaptuotas lietuvių kalbos programas, pastebėjo, jog, įvertinus vaiko pasiekimų lygį, aktualu konkretinti programos turinį, ką turi išmokti mokinys. Autoriaus (2002) nuomone, būtina ryžtingiau lengvinti mokomąją programą, neperkraunant jos gausybe mokiniui sunkiai suprantamų terminų, vengiant paviršutiniško gramatinių sąvokų formavimo, nes mokinys, mokydamasis pagal adaptuotą programą, neprivalo pasiekti išsilavinimo standartų atitinkančio lygmens.

Šiaučiukėnienė (1997), Ališauskas (2002), Saugėnienė (2004) nurodo, kad diferencijuotas mokymas, prasidedantis ugdytinių pažinimu, sudaro visas sąlygas žvelgti į ugdytinius kaip į subjektus pedagoginiu ir psichologiniu požiūriu. Užduotys, atitinkančios individualias ugdytinio savybes, sukelia teigiamą jo psichinę reakciją, atsiranda sėkmės motyvas. Besimokantįjį pažinti siekiama norint palengvinti jo mokymąsi, suprasti jo elgesį, realizuoti asmenybės tapsmą, jo saviraišką. Stengiantis tiksliau diferencijuoti užduotis, darbą klasėje, būtina vaiko asmenybę pažinti visapusiškai. Mokinių patirtis skirtinga, jie išsiskiria gebėjimais, interesais, polinkiais, mokymosi stiliumi. Mokytojas į visa tai turi atsižvelgti. Mokinio pažinimas yra atskaitos taškas individualiai ugdymo kryptčiai numatyti. Tik pažindami mokinį, įvertinę jo kompetencijas, poreikius, polinkius, interesus ir galimybes, galėsime numatyti labiausiai jam tinkamą ugdymą. Įvairūs mokinių pažinimo būdai plačiai nagrinėjami Lietuvos ir užsienio mokslininkų darbuose (Vabalas – Gudaitis, 1983; Laužikas, 1993; Jovaiša 1994; Dzikarienė, Kregždė, 1986 ir kt.).

Daugelio autorių nuomonė sutampa, kad prieš sudarant individualizuoto ugdymo programą, būtiną įvertinti vaiko pažintinių gebėjimų lygį, pažinti mokymosi stilių, jo specialiuosius ugdymosi poreikius (Ališauskas, 1998, 2002,2003; Dabrišienė, Narkevičienė (2002, 2003); Monkevičienė, (1997, 1998) ir kt. Dabrišienė ir Narkevičienė (2002, 2003) pateikia teorinį ir empirinį mokymo programų individualizavimo principų pagrindimą. Autorių teigimu, esminis mokymo programų individualizavimo principas – mokymo turinio integracijos ašies bei integracijos ir diferenciacijos optimalaus santykio nustatymas. Dažnai manoma, jog individualizuota programa SUP mokiniui – tai visiškai kita programa nei įprastiniams mokiniams. Bet nė vienas mokytojas nėra pajėgus dirbti klasėje tuo pačiu laiku pagal skirtingas programas.

Plačiau prasme, mokymo individualizavimas apima visus pedagoginės sistemos elementus ir tampa vienu iš pagrindinių didaktikos principų. Siaurąja prasme – tai individualus pedagogo požiūris į besimokantįjį (Galkienė, 2005). Šis pažinimas įgalina plėtoti pedagogo ir mokinio

kontaktus, tiesioginę psichologinę ir pedagoginę sąveiką. Pasak Galkienės (2005) tik gerai pažindamas ugdytinį pedagogas gali apgalvoti ir taikyti diferencijuotos pedagoginės pagalbos formas, sudaryti sąlygas didaktiniam tikslui pasiekti, koreguoti pažintinę veiklą, atskleisti ugdytinio mokymosi galimybes. Autorės nuomone, individualizuojant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą, ypatingas dėmesys telkiamas į tris ugdymo realybės komponentus:

- mokinio mokymosi charakteristiką;
- ugdymo turinį;
- specialiąją pagalbą.

Aptariant mokinio mokymosi charakteristiką ypač akcentuojami keturi aspektai: pozityvieji gebėjimai, specialieji gebėjimai, specialioji pagalba ir ugdymo turinys.

Pozityvieji asmens gebėjimai - pamatinis komponentas numatant ugdymo perspektyvą ir ugdymo tikslus. Jais remiantis ieškoma alternatyvių ugdymo būdų, kai įprastai organizuoti mokymą trukdo sutrikusios funkcijos. Pozityvieji asmens gebėjimai padeda nustatyti integruojančią ašį tarp bendrosios ir individualizuotos programų bei apsispręsti dėl individualizavimo lygmens. Ugdymo organizavimas, paremtas pozityviųjų asmens gebėjimų akcentavimu, skatina natūralų asmenybės raidos progresą, pasitikėjimo savimi augimą.

Specialieji poreikiai įtvirtina ugdymo individualizavimo būtinybę. Jų pagrindu nustatomas specialiosios pagalbos poreikis, pobūdis ir intensyvumas bei specialiųjų įgūdžių formavimo būtinumas. Specialieji poreikiai sudaro prielaidas ugdymo turinio kaitai.

Specialioji pagalba veikia dviem kryptimis: 1) į asmens poreikius; ir 2) ugdymo turinį. Specialioji pagalba gali sustiprinti mokinio galias ir sudaryti sąlygas veiksmingai nagrinėti bendrąjį ugdymo turinį jo nepakeičiant, tačiau kitais atvejais specialiosios pagalbos priemonės ugdymo turinį pertvarko taip, kaip reikalauja pozityvieji mokinio gebėjimai ir specialieji poreikiai.

Ugdymo turinio kaitą lemia mokinio mokymosi charakteristika, nes ugdymo turinio individualizavimo diapazonas labai platus nuo minimalaus bendrojo turinio pertvarkymo iki maksimalios individualiųjų poreikių atitikties (Galkienė, 2005).

Ugdymo individualizavimas prasideda nuo asmens mokymosi charakteristikos identifikavimo. Stebint ir nagrinėjant mokinio mokymosi bruožus, vertinant jo gebėjimų ir veiklos galimybių lygmenį, išgryninama programos individualumo esmė. Vadovaujantis mokslininkų Reynolds, Birch (1977) tyrimais, nurodomi keli aspektai, padedantys efektyviai individualizuoti ugdymo turinį (Galkienė, 2005). Pasak autorės, pirmiausia mokinį mokytojas turėtų stebėti jo mokymosi veikloje, kaip jis dalyvauja pamokose, kaip bendrauja su kitais mokiniais, dirba savarankiškai, įsitraukia į mokymosi veiklą ir pan. Po to reikėtų analizuoti ir fiksuoti veiklos ypatumus, susijusius su mokymusi, socialiniu savęs suvokimu, komunikacija, dėmesingumu, veiklos planavimo ir organizavimo strategija ir kt. Svarbiausia įvertinti skaitymo, rašymo,

skaičiavimo, girdimojo, regimojo suvokimo, atminties, dėmesio ypatumus, išanalizuoti socialinio elgesio, adaptyvumą bei bendrąjį supratingumo lygmenį. Šiaučiukėnienė (1997), Galkienė (2005) pabrėžia, kad per mokinio gebėjimų vertinimą ir pažinimą išryškėję mokinio mokymosi galimybių ypatumai leidžia nustatyti, kuriomis asmens savybėmis ugdymo veikloje bus galima remtis, kokio pobūdžio užduotys turėtų sukelti sunkumų, kaip jas formuluoti, kad mokinys nepatirtų nesėkmės, o kurių užduočių reikėtų tiesiog išvengti. Mokinio charakteristika leidžia iš anksto numatyti, kurią veiklą mokinys galės atlikti drauge su kitais mokiniais, o kuriai reikės iš anksto pasirengti, įgyti trūkstamų žinių ar veiklos strategijų, kokią specialiąją pagalbą reikės organizuoti.

Ne visada mokytojas iš anksto žino, kad jo klasėje mokysis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ir gali tam pasiruošti. Taikydamas įprastus ugdymo metodus, mokytojas gali pastebėti, jog konkretus mokinys turi tam tikrų mokymosi ypatingumų. Numatydamas, kad mokinys gali turėti specialiųjų ugdymosi poreikių, mokytojas turi apie tai informuoti mokinio tėvus bei kreiptis į mokyklos specialiojo ugdymo komisiją. Šiai komisijai pedagogas turėtų pateikti informaciją apie mokinio gebėjimus, pastebėtas mokymosi, elgesio problemas bei taikytus mokymo būdus ar kitą pagalbą siekiant įveikti mokinio mokymo ir mokymosi sunkumus. Mokyklos SUK atlieka mokinio specialiųjų poreikių įvertinimą ir pateikia išvadą apie mokinio raidos sutrikimus ir specialiuosius poreikius, siūlo ugdymo programas. SUK numachi, kad vaikui tikslingas specialusis ugdymas ar specialiosios pagalbos teikimas, ir, gavusi tėvų sutikimą kreipiasi į PPT dėl nuodugnaus vaiko SUP įvertinimo.

Dabrišienė, Narkevičienė (2002, 2003) nurodo, kad sudarant individualizuoto ugdymo programą būtina atsižvelgti ne tik į išskirtines mokinio savybes, bet į asmenybę kaip visumą, ir skiria šias savybių grupes: bendrosios žinios apie moksleivį: suvokimo, atminties, mąstymo bei intelekto ypatumai; emocijų, motyvacijos ir valios savybės, charakteris, moksleivio turimos žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, mokymosi įgūdžiai, individualaus mokymosi stilius; moksleivio dorovinės ir vertybinės nuostatos, interesai, polinkiai; moksleivio socialinis elgesys, elgesys grupėje, bendravimo įgūdžiai; moksleivio išskirtinumas, jo specialieji poreikiai.

Vadinasi, reikia pritaikyti ugdymo turinį taip, kad kiekvienas mokinys pagal savo poreikius ir išgales bręstų kaip asmenybė, įgytų kompetencijų, būtinų tolimesniam mokymuisi bei prasmingam, aktyviam gyvenimui šiuolaikinėje visuomenėje.

Arends (1998), sutelkia dėmesį į tikslus ir uždavinius, kurie laikomi pirmąja nuoseklaus proceso pakopa. Autorius mano, kad iš esamų alternatyvų atsirenkami veikimo būdai ir konkretūs veiksmai iš anksto apibrėžtiems tikslams pasiekti ir daro prielaidą, jog tikslų ir uždavinių nustatymas ir atsakomybė už jų įdiegimą, yra glaudžiai susiję.

Stulpinas (2005) teigia, kad ugdytinių orientavimosi į tikslą lygis priklauso nuo tiesioginių ir netiesioginių tikslų formuojančių faktorių. Prie tiesioginių tikslų formuojančių veiksnių priskirtini

tikslų planavimas, nustatymas, perspektyvų projektavimo seka, tikslo gavimas ir taikymas, pagalba ugdytiniui tikslo įgyvendinimo procese. Sėkmingam pedagoginiam procesui organizuoti pirmiausiai būtinas tikslų planavimas. Šiuo atveju pedagogams padeda tikslo diagnostikumo principas. Jo esmė tokia: konkretus pedagoginis tikslas iškeliamas taip tiksliai ir apibrėžtai, kad galima padaryti vienareikšmę išvadą apie jo realizavimo laipsnį. Be to, nustatomas pakankamai apibrėžtas pedagoginis procesas, kuris garantuoja tikslo realizavimą per tam tikrą laiką. Tokiu būdu konkretus tikslas, preciziška priemonių ir trukmės aspektais jo įgyvendinimo eiga ir objektyvi rezultatų apskaita sudaro visumą.

Arends (1998) teigia, kad mokymo tikslai - yra formuluotės, sakančios, ką mokytojas ketina keisti mokiniuose. Jis teigia, kad mokymo tikslai nelyginant kelio žemėlapiai: padeda mokytojams ir jų mokiniams žinoti, kur link jie eina ir kada pasiekia vietą. Kai kurie mokymo tikslai labai paprasti, kaip esama įvairių kelio planų. Juos lengva suformuluoti ir suprasti. Kiti – sudėtingesni. Dėl to mokymo tikslus galima užrašyti keliais skirtingais būdais ir taikyti įvairius formatus. Pagrindinė problema (kartais ginčytina) – teoretikų ir mokytojų nuomonė, kokie – bendriausi ar tiksliai apibrėžti – turėtų būti mokymo tikslai.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos Bendrosios programos (2003) pabrėžia, kad ugdymo turiniu siekiama plėtoti:

- asmens dvasines bei fizines galias;
- bendruosius gebėjimus;
- nuostatas, vertybines orientacijas;
- žinias ir įgūdžius

Analogiškai pagal Bendrąsias programas mokymo tikslo ir jo turinio santykį nusako Bitinas, B. (1998). Jo formuluojami tokie ugdymo tikslai:

- dalyko žinios – materialusis išsilavinimo pagrindas;
- praktiniai mokėjimai ir įgūdžiai – žinių praktinio taikymo padarinys;
- protiniai gebėjimai – konkretaus mokomojo dalyko turinio abstrahuoti kognityviniai procesai (suvokimas, vaizduotė, mąstymas), kurie tiesiogiai susiję su mokymo tikslais.
- motyvacija – mokinių aktyvumą skatinantys ir jo veiklos kryptį lemiantys psichologiniai (vidiniai) veiksniai. Tarp jų mokymo tikslų požiūriu svarbiausi yra emociniai išgyvenimai, jausmai, dvasiniai poreikiai.

Stulpino (2005, p.147) nuomone, keliant tikslus, svarbu apgalvoti ugdytinių elgsenos ir mąstymo būdus, kuriuos jie turi įvaldyti norėdami pasiekti rezultatą. Tokiu būdu glaudžiai susisieja ugdymo tikslai ir turinys. Ugdymo turinį galima išreikšti tikslais arba ugdymo tikslus ir uždavinius – turiniu.

Stulpinas (2005) išskiria tikslų grupes pagal tam tikrus požymius:

1. Tikslai – *reikalavimai*. Jais nusakomas privalomas mokyklai mokymo rezultatas. Tie reikalavimai išreiškiami žodžiais: išugdyti, išmokyti, suformuoti; teiginiais: mokiniai turėtų mokėti, privalėtų gebėti, mokiniai įgyja ir pan. Šios rūšies tikslai yra gana vienašališki, jų apibūdinimas nekelia abejonių: jie turi sutapti su rezultatais, jie yra normatyviniai, mokykla ir mokytojai imasi atsakomybės už šių tikslų realizavimą.
2. Tikslai – *įpareigojimai* mokyklai ir mokytojams reiškiami žodžiais: privalo, turi, ugdo, brandina, atskleidžia, plėtoja, stiprina ir pan. Jie iš dalies normatyviniai kaip ir tikslai – reikalavimai, tačiau šios grupės tikslai mokinių asmenybės lygmeniu negali būti traktuojami kaip būtini rezultatai, jų realizavimas vertinamas pagal pedagogų pastangas.
3. Tikslai – *siekiniai*. Išreikšti žodžiais: siekia padėti, puoselėja, parodo, stengiasi, įtraukia ir pan. Mokykla turėtų jų siekti, bet nėra atsakinga už tokio siekimo rezultatus. Tikslai – siekiniai nėra gretinami su rezultatais ir todėl negali būti ugdymo standartų objektas, tačiau mokykla savanoriškai prisiima atsakomybę už jų realizavimą.
4. Tikslai – *sąlygos* formuluojami žodžiais bei junginiais: sudaro sąlygas, padeda mokiniams, deda pamatus, talkina, orientuoja ir pan. Šie tikslai sietini tik su moraline pedagogų atsakomybe už ugdymo rezultatus.

Taigi, orientuojantis į mokinio asmenybę galima apibrėžti, kurie tikslai yra privalomi, kurie – siektini ir kurie – pageidautini. Ši klasifikacija taip pat rodo tam tikrus tikslų lygius.

Plačiausiai žinomi pagrindiniai pedagoginiai būdai ugdymo tikslams kelti ir realizuoti: autoritarinis ir demokratinis. Taikant autoritarinius būdus, į ugdytinį žiūrima kaip į objektą, kurį reikia suformuoti. Mokytojas elgiasi neprotingai, jeigu jis imasi nustatinėti vaikui „savo“ tikslus, nes auklėjimas, būdamas abstrakti idėja, jokių tikslų neturi. Juos turi tik auklėtojai – tėvai ir mokytojai, prinesdami vaikui savo principus ir reikalavimus (Stulpinas, 2005).

1.3. Ugdymo turinio ir metodų specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams individualizavimas

Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose (2003) teigiama, puoselėjant moksleivių patirtį ir kompetenciją labai svarbu, kad ugdymo programos būtų grindžiamos ne akademinėmis, o realų gyvenimą atspindinčiomis žiniomis, gebėjimus ir nuostatas formuojančiais ugdymo būdais bei kitomis didaktinėmis nuostatomis. Apgalvotas mokomosios medžiagos struktūrinimas ir pateikimas, tinkamai parinkti bei taikomi mokymo ir mokymosi būdai leidžia moksleiviams patirti kaskart naujus, įvairiapusiškesnius žinių ir gebėjimų pritaikymo aspektus. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003) ir bendrieji ugdymo planai kiekvienais metais tvirtinami švietimo ir mokslo ministro. Planuodamas

savo darbą klasėje, mokytojas, orientuodamasis į standartuose aprašytą moksleivių gebėjimų ugdymą, *pertvarko, atrenka, adaptuoja, integruoja, diferencijuoja ugdymo turinį ir mokomąją medžiagą, rengia papildomas užduotis, naujus turinio elementus* ir kt. Mokyklai leidžiama kurti savo ugdymo turinį laikantis valstybės nustatytų bendrųjų ugdymo tikslų ir principų, atsižvelgiant į moksleivių ir mokyklos bendruomenės poreikius. Specialiųjų poreikių moksleiviui ugdymo programą rekomenduoja pedagoginės psichologinės tarnybos arba mokyklos specialiojo ugdymo komisija. Pedagogai individualizuojantis ugdymo turinį laikosi valstybės iškeltų bendrųjų ugdymo tikslų, didaktinių nuostatų, atsižvelgdami į moksleivių ir jų tėvų poreikius bei pageidavimus, tačiau gali savarankiškai pasirinkti ugdymo metodus.

Šiuolaikiniam mokytojui, siekiančiam įgyvendinti švietimo tikslus, svarbu:

- numatyti skirtingus ugdymo tikslus, atsižvelgiant į skirtingus mokinių, esančių toje pačioje klasėje, gebėjimus;
- diferencijuoti mokymo turinį;
- lanksčiai organizuoti darbą klasėje, taikant naujausius mokymo metodus;
- individualizuoti mokinių darbų vertinimą;
- naudoti kuo įvairesnes šiuolaikines mokymo priemones, tarp jų ir kompiuterines technologijas. (Kišonienė, Dudzinskienė 2007).

Pasak Kišonienės, Dudzinskienės (2007), ugdyti – tai ne tik suteikti žinių ir įgūdžių, bet ir formuoti socialinius gebėjimus, bendrąsias kompetencijas, reikalingiausias žmogaus savarankiškam gyvenimui.

Kaip teigia J. Ruškus (2003), mokytojai, kurių klasėse yra vaikų, turinčių negalią, turi žinoti keturis bendruosius dalykus:

1. vaiko negalią būtina traktuoti kaip vieną iš kitais atžvilgiais normalaus vaiko savybių (požiūris į negalią);
2. reikia stengtis įveikti įprastą neišmanymą ir pakeisti neigiamą nuostatą turinčių negalią mokinių atžvilgiu (požiūris į vaiką);
3. būtina gerai pažinti mokinio ypatybes ir stengtis vienas įtvirtinti, kitas pakeisti (vaiko pažinimas);
4. reikia remtis turima informacija apie vaikus ir kiekvienam iš jų taikyti tinkamus mokymo metodus (tinkamų metodų parinkimas).

Pasak Melienės, Ruškaus, Elijošienės (2003) ugdymo programos efektyvumą garantuoja bendrojo ir individualizuoto turinio dermė, kuri pasiekama integruojant programas. Individualizuotos programos turinys sprendžia asmeninius uždavinius.

Galkienės (2005) teigimu, individualizuotos programos užtikrina vidinio diferencijavimo galimybę, t.y. mokiniai, turintys nevienodas mokymosi galimybes ir siekiantys skirtingo lygmens tikslų, gali mokytis toje pačioje mokymosi erdvėje – bendroje klasėje visą arba dalį laiko. Šis reikalavimas įgalina individualizuotą programą parengti taip, kad mokytojas, taikydamas vidinio diferencijavimo metodus, arba mokytojų grupė, modeliuodama mokinių grupių derinius, užtikrintų visavertį kiekvieno mokinio mokymą. Taigi bendroji ir individualizuotoji programos, įgyvendinamos bendroje ugdymo erdvėje, turėtų sietis viena su kita, neatsižvelgiant į individualų dalyko nagrinėjimo lygmenį. Tai yra, rengiant individualizuotą dalyko programą, nustatoma integruojamoji ašis, kuri sieja bendrosios ir individualizuotosios programų turinį ir sudaro prielaidas bendrai mokinių veiklai. Integruojamąją programų ašimi gali būti pamokos tema arba klasėje nagrinėjama problema.

Galkienė (2005) individualizavimą įvardina kaip principą, reiškiantį, jog ugdymo turinio dėmenys pritaikomi taip, kad atitiktų skirtingas mokinių savybes ir kiekvienam padėtų siekti geresnių rezultatų. Individualizuota ugdymo programa derina bendruosius švietimo tikslus ir individualiuosius uždavinius, kuriuos sprendamas asmuo siekia bendrųjų tikslų. Visuomenės ir unikaliųjų asmens tikslų bei uždavinių dermė yra aukščiausia individualizuotos programos kokybė. Rengiant individualizuotą ugdymo programą asmeniui, turinčiam specialiųjų poreikių, orientuojamasi į prasmingo visuomenėje veikiančio asmens viziją. Jos kontekstas siejamas su bendrųjų, visuomenei aktualių kompetencijų ugdymu ir apima veiklą mokykloje, namuose ir vietos bendruomenėje.

Individualizuotos programos paskirtį Galkienė (2005) apibūdina kaip siekimą apeiti mokymosi negalę, pritaikant programos turinį mokinio intelekto galioms. Individualizuotos programos, autorės teigimu, turi apibrėžti dalyko turinio lygmenį, numatyti specialiosios pagalbos pobūdį, kurti ugdymo aplinką, kurioje ugdytinis, turintis ribotų galimybių mokytis, tampa visateisiu pedagoginės sąveikos dalyviu. Pasak autorės, esminis individualizuotų programų skirtumas – nevienoda moksleivio įgyjama patirtis, priklausanti nuo konkretaus mokinio realių galių ir individualių poreikių.

Šiuolaikinis ugdymo mokslas ir praktika – tai tęstinio ugdymo koncepcija, kur akcentuojamas ne tik žmogaus nuolatinis mokymasis, tobulėjimas, vykstantis visą jo gyvenimą, bet ir pagrindinė ugdymo misija – žmogaus asmenybės pakylėjimas ugdymo procese iki tokio lygio, kad toliau būtų galima laisvai realizuoti saviugdą, tai yra „ugdymą - tobulėjimui“. Daug dėmesio skiriama ir ugdomojo poveikio metodikai. Edukacinės technologijos, didaktinės sistemos, mokymo metodai turi padėti ne tik efektyviai perimti informaciją, bet ir skatinti asmenybės saviraišką bei savirealizaciją, aktyvinti intelektą, kūrybiškumą, plėtoti motyvaciją, sugebėjimus, žadinti asmens individualybę, kartu mokant dirbti grupėje, priimti efektyvius grupinius sprendimus. Šia prasme

ypač svarbūs tokie edukaciniai veiksniai kaip diferencijavimas ir individualizavimas, kuriuos galima vertinti, kaip savotišką edukacinį reiškinį, kai ugdomasis poveikis įvairiuose lygiuose organizuojamas taip, kad į pirmą vietą iškeliamą žmogaus individualybė – individualūs jo poreikiai, interesai, sugebėjimai, patirtis, motyvacija. Visa kita, t.y. konkretus pedagoginis poveikis, pedagoginė ar švietimo aplinka, yra išvestiniai, šiai individualybei antriniai procesai (Šiaučiukėnienė, 1997).

Stulpinas (2005) nurodo, kad į asmens visapusišką sklaidą orientuotas ugdymas apima ir plėtoja tokias perspektyvas: gebėjimą komunikuoti: kalbėti, skaityti, rašyti gimtąja ir svetima kalba; informacinius gebėjimus: gebėjimą savarankiškai susirasti, vertinti ir naudotis informacijos šaltiniais; gebėjimą naudotis naujomis technologijomis; gebėjimą kritiškai ir konstruktyviai mąstyti, spręsti problemas atskiriant faktus nuo išankstinių nuostatų, daryti savarankiškus sprendimus; gebėjimą ir nusiteikimą mokytis visą gyvenimą; gebėjimą dirbti grupėje, bendrauti ir bendradarbiauti, kartu su kitais planuoti ir projektuoti; gebėjimą kurti ir dalyvauti kultūros kaitoje; iniciatyvumą ir gebėjimą rizikuoti; atsakomybės jausmą ir savitvardą; pažinimo geismą ir kūrybiškumą; visuomeniškumą ir pilietiškumą.

Ališauskas, Miltenienė (2001) atskleidė, kad mokykloje dominuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodai (aiškinimas, pasakojimas, demonstravimas, „uždaro“ tipo klausimų pateikimas ir kt.). Tik retais atvejais klasėje sukuriama problemų, susijusių su mokinių patirtimi ar interesais, sprendimo situacijos, beveik neskiriama dėmesio mokinių mokymosi strategijų tobulinimui. Šiuolaikinės bendrojo lavinimo klasės realybė – skirtingus ugdymosi poreikius turintys mokiniai – sukuria situaciją, kai mokytojui sunku klasikinės didaktikos metodais organizuoti kokybišką mokymosi procesą klasėje. Šiuolaikinės pamokos bendrojo lavinimo mokykloje realius mokymo(si) poreikius ne visada tenkina tradicinėmis didaktinės veiklos formomis. Reikia naujų priemonių, mokymo metodų, įgalinančių specialiųjų poreikių mokinių tapti autonomišku, nepriklausomu ir aktyviau kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą.

Pastaruoju metu ypač populiarūs aktyvūs mokymosi metodai, kuriais dirbant iš esmės keičiasi mokinių ir mokytojų vaidmuo. Mokytojai turi bendradarbiauti su mokiniais, leisti vaikams patiems ieškoti ir atrasti, kaip mokytis, dalytis atsakomybe už išmokymą.

Diferencijuoto mokymo sistema neatmeta pagrindinės mokymo organizavimo formos – pamokos. Pamoka – pasaulio ir sielos raiška, teigia M. Fullan. Šiaučiukėnienės, (1997) manymu, asmenybės ugdymas, paremtas savikultūra, yra žmogaus ėjimas į save ir savęs išraiška per santykį su aplinka ir daiktais. Geriausias bendravimas pamokoje, kurioje mokytojas jaučia palikęs dalį savęs, o mokinys – suradęs save. Tai pasiekti sunkiausia. Mokslo tiesas mokytojui tenka transformuoti į žmogiškąją realybę, o žinios patiria sudėtingus interiorizacijos ir eksteriorizacijos lūžius. Čia iškyla pedagoginių pamokos subtilumų paieškų problema. Tradicinė pamoka, kurioje visas užduotis

besimokantiems pateikia pats mokytojas ir reikalauja, jog jos būtų vykdomos (perskaityti, išversti, išspręsti ir t. t.) nesvarbu, ar jos bus individualios, ar grupinės, ar visiema vienodos, ar diferencijuotos, yra susijusios su mokinio valingais veiksmais. Tačiau valia pagrįsta žodeliu „reikia atlikti“, neatsižvelgiama, ar besimokantis to nori, ar sugeba, ir pan. Vienas svarbiausių mokymo diferencijavimo reikalavimų, kad bendra pedagogo ir ugdytinio veikla būtų interaktyvi. Svarbiausia mokymo metodų paskirtis – ugdyti mokymosi savarankiškumą.

Šiaučiukėnienė (1997) teigia, kad mokymo diferencijavimas nesiūlo keisti, kritikuoti tradicinių mokymo metodų, bet ieško įvairių metodinių būdų, kurie:

- padėtų pedagogui pažinti ugdytinius;
- skatintų mokinių savarankišką veiklą;
- atitiktų mokinių amžiaus tarpsnio ypatumus;
- sudarytų sąlygas saviraiškai;
- ugdytų ir plėtotų kiekvieno mokinio mokymosi būdą bei individualaus darbo stilių;
- kad pedagogas ir mokinys turėtų teisę laisvai kurti, išreikšti individualybę savo veikloje;
- kad mokymas ar mokymasis būtų kūrybinis procesas abiem dalyviams.

Norėdami pedagogai būti teisingi moksleivių atžvilgiu, prieš sprenddami, kaip mokysime ir ką reikėtų adaptuoti, pirmiausia turi apibrėžti ugdymo turinį. Turinys yra tai, ką mokinys turėtų išmokti, žinoti, suprasti arba gebėti atlikti. Turinys turi būti prasmingas, pagrįstas moksleivių poreikiais ir interesais, atitiktų aplinką, būtų ne vien faktų išmokimas („Kaip keisti ugdymo praktiką“, 2006).

Ambrukaičio, Ruškaus (2002) atliktame tyrime nustatyta, kad dabartinės specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problemos bei jų sprendimas ateityje remiasi į vieną giluminę kategoriją – į metodus. Giluminė ir esminė specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kategorija „metodas“ reiškia, kad šiandieną pedagogai turi žinoti atsakymą į klausimą kaip?: kaip veikti naujos kompleksinės realybės sąlygomis, kai vienu metu klasėje yra keletas vaikų besimokančių pagal skirtingas (modifikuotas ir adaptuotas) programas? Kaip individualizuoti veiklą klasėje? Kaip nurodyti motyvą mokiniams mokytis bei kurti tarpusavio pagalbos santykius klasėje? Kaip vertinti specialiųjų poreikių vaikų pasiekimus? Kaip suburti specialistų komandą? Kaip pasidalyti specialiojo pedagogo ir dalykininko funkcijas? Kaip sukurti partnerystės ryšius tarp tėvų ir mokyklos? ir pan. Klausimai „ką?“ ir „kodėl?“ šiandienos ugdymo realybėje nebėra tokie aktualūs, kadangi vertybiniu teoriniu lygmeniu visi pedagogai žino, ko link ir dėl ko reikia orientuoti ugdymą. Humanistinio ugdymo propagavimas per pastaruosius penkiolika metų Lietuvoje pakeitė daugelio pedagogų profesinę sąmonę: suvokta mokymo individualizavimo, partnerystės ryšių, pozityvaus skatinimo ir kitų panašių vertybinių komponentų reikšmė. Ambrukaičio ir Ruškaus tyrimas (2002) parodė, jog specialiųjų poreikių vaikų ugdymo realybėje

būtina kalbėti apie naujus mokymo metodus, kurie gali garantuoti specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kokybę. Tradiciniai mokymo metodai nebetenkina realių klasės ir vaikų poreikių. Mokymo metodai tyrimo rezultatų požiūriu pasirodė esant esminis specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problematikos klausimas. Ambrukaitis, Ruškus (2002) pažymi, kad specialiųjų poreikių vaikų ugdymas neįmanomas, jei trūksta socialinio profesinio arba partnerystės tinklo. Yra trijų rūšių partnerystės tinklai: a) specialistų (metodinis), b) tėvų ir mokyklos, c) institucijų. Specialistų komanda, susibūrusi mokykloje į specialiojo ugdymo komisiją, gali ir privalo dalintis metodine patirtimi, žiniomis, spręsti mokytojo dalykininko ir specialiojo pedagogo funkcijų pasidalijimo klausimus ir kt. Tėvų įtraukimas į jų specialiųjų poreikių vaikų ugdymą garantuotą ugdymo tęstinumą bei vaikų moralinį palaikymą šeimoje. Institucijų partnerystė reiškia, kad mokykla užmezga ryšius su profesinėmis ir analogiškoms mokyklomis suderindama specialiųjų poreikių vaikų mokymosi adekvatumo ir tęstinumo klausimus. Visoms trims partnerystės sėkmingai realizuoti ugdymo praktikoje reikalinga mokytojų ir administratorių metodinė kompetencija, išmanymas, kaip praktiškai organizuoti, kurti ir palaikyti partnerystės ryšius.

Taikant interaktyvaus mokymo metodus, mokiniui sudaromos sąlygos dalyvauti užsiėmimuose įvairiais darbo būdais: su visa klase, grupiniuose ir individualiuose. Derinant šiuos darbo būdus, įvairius metodus bei priemones, pasiekiamas didesnis mokinio savarankiškumo darbo koeficientas bei lygis. Perimdamas mokymo turinį, mokinys turi turėti teisę pasirinkti atsiskaitymo būdą, laiką bei dirbti individualiu darbo stiliumi. Nauji ryšiai tarp mokymo metodų, būdų, priemonių leidžia ugdytojui ir ugdytiniui laisvai kurti, išreikšti save tiek pedagogo, tiek besimokančiojo veikloje. Mokymas ir mokymasis tampa kūrybiniu procesu abiem dalyviams (Šiaučiukėnienė, 1997).

Ugdymo turinio diferencijavimas susideda iš daugelio komponentų ir metodų. Mokymasis taikyti diferencijuotą ugdymo turinį – tai ir įgūdžių visumos sudarymas. Kiekvienas įgūdis prisideda prie asmeninės profesinės raidos ir remiasi kitais įgūdžiais. Bėgant lakui šie įgūdžiai tampa neatskiriama pamokos dalimi. Tačiau išmokti bet kurio naujo mokymo metodo reikia laiko, kad perprastum, reikia praktikuotis ir įgusti. Ar mokymas yra veiksmingas, sužinome iš to, kas pavyksta ir nepavyksta dirbant su mokiniais (pvz., ar jie įgyja įgūdžių, perpranta sąvokas, perima elgseną, kurios mokome). „Kaip keisti mokymo praktiką“ (2006).

1.4. Bendradarbiavimo ir ugdymo individualizavimo ypatumai

Kiekviena ugdymo įstaiga privalo turėti specialiojo ugdymo komisiją. Ugdymo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos (SUK) veiklą reglamentuoja LR ŠMM įsakymas Nr. 1057 (2000m. rugpjūčio 17 d.) „Dėl švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir

darbo organizavimo tvarkos“. Sūk paskirtis - atlikti mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikių pradinį įvertinimą ir tinkamai organizuoti specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių asmenų ugdymą, konsultuoti vaiko tėvus ir vaiką ugdančius pedagogus, teikti jiems rekomendacijas dėl vaiko ugdymo programų, būdų, tempo; aprobuoti pedagogų parengtas individualizuotas programas SUP mokiniams, kaupti metodinę medžiagą ir literatūrą apie specialųjį ugdymą, teikti siūlymų švietim įstaigos vadovui, pedagogų tarybai dėl specialiųjų poreikių vaikų ugdymo organizavimo tobulinimo ir jų poreikių tenkinimo (Ališauskas, 2002).

Įvairių dalykų bendrąsias programas modifikuoja ar adaptuoja dalyko mokytojas, konsultuojams mokyklos specialiojo pedagogo ar logopedo. Jeigu mokykloje jų nėra, mokytojui padeda mokyklą aptarnaujančios pedagoginės psichologinės tarnybos specialistai (2008 -2009 mokslo metai, ką svarbu žinoti ?).

Integruoto ugdymo sąlygomis bendrojo lavinimo turinys derinamas prie individualių mokinių gebėjimų: ieškomi ir taikomi nauji ugdymo metodai, pasitelkiamas kūrybingumas, naudojamos specialiosios mokymo priemonės, į pedagogų bendruomenę įsilieja specialiosios pagalbos teikėjai, daugiau įjungiami mokinių tėvai ir patys mokiniai. Kinta ir ugdytojų darbo stilius. Taip vystosi bendradarbiavimas, kuriame pasidalijama atsakomybe ir derinamos skirtingos kompetencijos. Heterogeninė bendruomenė (Galkienė, 2006) – bendradarbiaujanti bendruomenė, jungianti mokyklų vadovų, mokytojų, mokinių ir jų tėvų pastangas bendriems ir individualiems ugdymo(si) tikslams realizuoti.

Integruoto ugdymo erdvėje susitinka įvairių sričių pedagogai: dalykų mokytojai bei specialiosios pedagoginės, psichologinės, socialinės pagalbos teikėjai (Galkienė, 2005). Orientuodamiesi į tą patį vaiką, jie pasirenkę spręsti kitokius uždavinius, tačiau pasiekti vieno tikslo – sudaryti sąlygas įprastai besivystančiam ir neįgalumo situacijoje esančiam mokiniui veiksmingai siekti geriausio asmeninio išsilavinimo.

Ališauskienė ir Miltenienė (2004) nurodė, kad bendrojo ugdymo ir specialiųjų pedagogų santykiai daro didžiausią įtaką bendradarbiavimo efektyvumui, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Taip pat šis procesas turėjo įtakos pozityvesnėms bendrojo ugdymo pedagogų nuostatoms į mokinius, kuriems reikia specialiosios pagalbos. Tačiau lieka neišspręsta pagrindinė problema: bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai teoriškai ir metodiškai nėra pakankamai pasirengę dirbti su specialiųjų poreikių mokiniais, nepakankamai gerai ir tiksliai įžvelgia jų sunkumus bei geba individualizuoti mokymosi programos turinį. Tačiau pastaruoju metu, remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro patvirtinta programa, norintys atestuotis pedagogai privalo išklaudyti Specialiosios pedagogikos ir specialiosios psichologijos kvalifikacijos tobulinimo kursą (2007), kurių metu susipažįsta su teisės aktais, reglamentuojančiais specialųjį ugdymą, specialiosios pedagogikos ir psichologijos pagrindais; mokosi atpažinti, analizuoti ir vertinti

mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, taip pat prisitaikyti prie skirtingų mokinių gebėjimų ir poreikių bei tinkamai organizuoti ugdymo procesą; tobulina komandinio darbo įgūdžius ir gebėjimą bendrauti su specialiujų poreikių mokiniais ir jų tėvais.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose programose teigiama, jog mokytojų tarpusavio santykiai veikia:

- mokytojų savijautą ir darbingumą;
- bendrą mokyklos klimatą
- visą ugdymo procesą ir rezultatus.

Butkienė, Kepalaitė (1996) akcentuoja, kad norint bendradarbiauti pirmiausia reikia visiems aptarti ir įsisažoninti tikslą. Norint iš tikrųjų dirbti kartu, būtina išsiaiškinti, ką tas tikslas reiškia kiekvienam iš dalyvių. Dažnai vyksta tik lygiagretus darbas arba dirbama tik toje pačioje vietoje, bet ne kartu. Bendradarbiavimą stiprina pasidalijimas mintimis ir jausmais darbo viduryje. Autorės teigia, jog pirmoji bendradarbiavimo ypatybė – klausytis savo vidinės išminties ir elgtis pagal savo vertybes. Antroji – įsiklausyti į kitus ir gerbti jų atsivėrimą.

Armstrong (1995) nuomone, nustatant specialiuosius poreikius ir priimant sprendimą, tiesiogiai susijusį su vaiku, turėtų aktyviai dalyvauti ir pats mokinys. Pastebėta, kad kartu su mokiniu sutarus ir priėmus bendrą sprendimą atsiranda geresnės ugdymo perspektyvos, vaikai turėdami svarbios informacijos apie mokymosi sunkumus kitaip žiūri į programos keitimą, specialistų teikiamą pagalbą.

Bendradarbiavimas – tai darbas kartu, sujungus intelektines jėgas, pagalba vienas kitam, bendras problemos sprendimas ir bendras sprendimo priėmimas. Partnerystė vertinama kaip santykių idealas. Ji apima pasidalijimą žiniomis, įgūdžiais, patirtimi. (Miltenienė, 2004).

Bendrąjį ir specialųjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose propaguojamos bendradarbiavimo idėjos tarp visų ugdymo proceso dalyvių. Tačiau nedaug kalbama apie tai, kaip sekasi įgyvendinti šias idėjas praktikoje. Mūsų šalyje nepakankamai dominamos bendradarbiavimo situacija ir ypatumais ugdant mokinius, turinčius specialiųjų mokymosi poreikių (Ališauskas, Miltenienė, 2001).

Hargreaves (1999, p.255), aiškindamas bendradarbiavimo sampratą, skyrė šias mokytojų tarpusavio santykių grupes:

- SAVAIMINIAI. Jie pirmiausia susiję su mokytojais kaip socialine grupe.
- SAVANORIŠKI. Mokytojai bendradarbiauja ne dėl administracinių suvaržymų ar privalomumo, bet todėl, kad remdamiesi patirtimi, asmeniniu polinkiu ir neverčiami suvokia, kad išvien dirbti yra smagu.

- SKATINANTYS TOBULĖTI. Mokytojai bendradarbiauja pirmiausia dėl to, kad imtųsi realizuoti asmenines iniciatyvas. Bendradarbiavimas skatina mokytojus dirbti drauge ar siekti tikslų.
- PAPTITĖ. Planuoti susitikimai gali sudaryti bendradarbiavimo dalį, tačiau jie nėra svarbesni už bendrą darbą.
- NEPROGNOZUOJAMI. Bendradarbiavimo padariniai dažnai neapibrėžiami ir sunkiai prognozuojami.

Pasak Hargreaves, A., (1999) „stipriausias bendradarbiavimas prasideda tada, kai yra bendras darbas, bendri pasiūlymai, o refleksyvus klausimai pateikiami taip, kad svariai išplečia praktiką ir nuolat ieško alternatyvų“.

Ališauskas, Miltenienė (2001) teigia, kad mokyklos bendruomenės narių pagarba vienas kitam, jų nuoširdumas ir atvirumas yra pirmoji demokratijos puoselėjimo sąlyga. Šių santykių sėkmingo klostymosi prielaida – suvokimas, kad mokytojas ir mokinys yra vieno proceso – ugdymo ir ugdymosi – partneriai, vienas kitu pasitikintys bendradarbiai, drauge ieškantys būdų, kaip pasiekti tą patį tikslą. Neginčytina, kad visi SP turintys asmenys turi teisę ugdytis ir būti ugdomi pagal savo gebėjimus ir tik visų ugdymo proceso dalyvių bendromis pastangomis ir darbu įmanoma pasiekti gerų rezultatų.

Tik laiku suteikta pagalba žymiai pagerina psichologinę mokinio savijautą mokykloje, didina motyvaciją domėtis ir siekti rezultatų, palengvina patį mokymosi procesą, padaro jį sėkmingesniu ir patrauklesniu. Bendras ugdymo įstaigų pedagogų, logopedų bei specialiųjų pedagogų darbas padeda išvengti mokymosi sunkumų ar juos sušvelninti. O abipusis domėjimasis bei pagalba, anot Bateman, Barbara (2009), gerina specialiųjų poreikių mokinių ugdymo kokybę. Todėl pedagogų, tėvų ir specialistų bendradarbiavimas ugdymo įstaigoje yra vienas pagrindinių veiksmų, užtikrinančių kokybišką ir efektyvią pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui. Apibendrinant galima teigti:

1. Mokymo individualizavimas – labai svarbi į vaiką orientuotos programos dalis, nes kuo labiau individualizuojamas mokymo turinys, tuo geresni mokymosi rezultatai
2. Ugdymo turinys nebėra pastovus, jis nuolat kinta. Mokymo turinio individualizavimas numatomas ne tik atsižvelgiant į bendruosius asmenybės ugdymo uždavinius, mokyklos aplinkos, resursų ar regiono specifiką, bet ir individualizuojamas taip, kad atitiktų konkretaus mokinio mokymosi galimybes, žinių, gebėjimų, nuostatų brandą, polinkius, interesus.
3. Atlikti tyrimai patvirtina, kad neįmanoma visiems SUP mokiniams kelti vienodų ugdymo tikslų ir taikyti vienodas ugdymo programas, nes kiekvieno vaiko trūkumai labai skirtingi.

4. Dabartinės specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problemos bei jų sprendimas ateityje remiasi į vieną giluminę kategoriją – metodas. Tradiciniai mokymo metodai nebetenkina realių vaikų poreikių.
5. Apgalvotas mokomosios medžiagos struktūrinimas ir pateikimas, tinkamai parinkti bei taikomi mokymo ir mokymosi būdai leidžia moksleiviams patirti kaskart naujus, įvairiapusiškesnius žinių ir gebėjimų pritaikymo aspektus.
6. Bendrojo ugdymo ir specialiųjų pedagogų santykiai daro didžiausią įtaką bendradarbiavimo efektyvumui, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

**2 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMO
INDIVIDUALIZAVIMO YPATUMAI ADAPTUOJANT BENDRĄSIAS PROGRAMAS**

2.1 Tyrimo metodika ir imtis

Tyrimas atliktas 2009 – 2010 metų pavasarį. Tyrime buvo atliekama anketinė pedagogų apklausa bei adaptuotų programų analizė. Tyrimo duomenys apdoroti kompiuterine Microsoft Excel programa.

Tyrimo tikslas - ištirti bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ugdymo pedagogų, mokytojų dalykininkų bei specialiųjų pedagogų ir logopedų nuomones apie ugdymo turinio individualizavimą specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams.

Tyrimą sudarė du etapai:

I etape buvo atlieka bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų anketinė apklausa. Tyrimo metu išdalinta 90 anketų (1 priedas) Telšių, Ukmergės, Akmenės rajonų mokyklose, iš kurių sugrįžo 71 anketa, (22 pradinių klasių mokytojų, 33 aukštesniųjų klasių mokytojų bei 16 specialistų).

Anketa sudaryta iš dviejų dalių:

1. Duomenys apie pedagogus (lytis, amžius, darbo stažas, pareigos, turima kvalifikacija bei mokyklos tipas.
2. Klausimai, kuriais remiantis siekiama išsiaiškinti bendrojo lavinimo mokykloje dirbančių pedagogų nuomones apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių individualizuotą ugdymą.

II etape buvo atliekama adaptuotų matematikos ir lietuvių kalbos programų, rengtų 2007-2010 m.m. turinio analizė. Adaptuotos programos buvo nagrinėjamos pagal pasirinktus kriterijus.

2.2. Bendrojo lavinimo pedagogų pildytų anketų rezultatų analizė

Daugiausia tyrime dalyvavo moterų – net 92 %, vyrų 5 %, o 3 % pedagogų savo lyties nenurodė. Daugiau negu pusė (56 %), respondentų dirba vidurinėse bendrojo lavinimo mokyklose, trečdalis (33 %) – gimnazijose, maža dalis (6 %) – pagrindinėse bei (5 %) pradinėse mokyklose.

Duomenys apie pradinio ugdymo pedagogų ir mokytojų dalykininkų bei specialiųjų pedagogų ir logopedų turimas kvalifikacines kategorijas pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Pedagogų kvalifikacija, %

	Kvalifikacija			
	Mokytojas/specialistas	Vyr. mokytojas/vyr. specialistas	Metodininkas	Mokytojas ekspertas
Pradinių klasių mokytojas	18,1	54,5	27,2	-
Mokytojas dalykininkas	9,0	57,5	33,3	-
Specialistas	37,5	56,2	6,2	-

Pateikta lentelė parodo, kad daugiausia tyrime dalyvavusių pedagogų yra įgyję vyresniojo mokytojo/specialisto kvalifikaciją (54,5 % pradinių klasių, 57,5 % mokytojų dalykininkų, 56,2% specialistų), mokytojo/specialisto kvalifikaciją turi penktadalis (18,1 %) pradinių klasių, maža dalis (9,0 %) mokytojų dalykininkų, bei trečdalis (37,5 %) specialiųjų pedagogų ir logopedų. Daugelis (27,2 %) pradinių klasių ir panašiai (33,3 %) mokytojų dalykininkų turi metodininko, eksperto nėra.

Daugiau negu pusė (59,2 %) apklausoje dalyvavusių pedagogų turi 15 ir daugiau metų darbo stažą, nemaža dalis (14,3 %) apklaustųjų nurodė 10 – 15 metų, ketvirtadalis (22 %) apklaustųjų turi 5-10 metų, o mažiausią 0-5 metų darbo stažą turi tik 5 % apklaustųjų.

Atsižvelgiant į pedagogų turimą kvalifikaciją ir nemažą pedagoginio darbo stažą, galima teigti, kad pedagogai stengiasi įgyti aukštesnę profesinę kvalifikaciją, bet dėl aukščiausiųjų kvalifikacinių kategorijų įgijimo neskubama.

Individualizuojant mokinių ugdymąsi labai svarbu yra juos ugdančių pedagogų patirtis. Jau du dešimtmečius vyksta specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integracija į bendrojo lavinimo mokyklą, tačiau ar šiandien mokytojai turi patirties dirbti su šiais mokiniais? Kokia yra respondentų turima patirtis, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais. Tyrimo duomenys pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė

Pedagogų patirtis, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais, %

	Didelė	Nedidelė	Neturiu	Nežinau
1 – 4 kl. mokytojai	40,9	54,5	4,5	-
5-10 klasių mokytojai	43,4	49,4	6,0	-
Specialistai	37,5	62,5	-	-

Daugiau negu pusė (54,5 %) apklaustųjų pradinių klasių, beveik pusė (49,4 %) mokytojų dalykininkų ir dauguma (62,5 %) specialistų teigė, kad jų patirtis, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais yra nedidelė. Tačiau nemažai pedagogų (40,9 % pradinių klasių, 43,4 % dalykininkų ir 37,5 % specialistų) nurodė, kad turi didelės patirties kaip dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais, tik maža dalis (10,5 %) apklaustųjų jos neturi. Nors pagal amžių ir atrodytų, kad pedagogai turi turėti didelės patirties, tačiau taip nėra, nes nemažai pedagogų turi mažą pedagoginį darbo stažą arba jiems nėra tekę mokyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

Pasak pedagogų, parengti adaptuotas programas specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams yra labai sudėtinga: trūksta žinių, gebėjimų moksleivių specialiesiems ugdymosi poreikiams įvertinti, ugdymo turiniui pritaikyti. Ne visada suprantamos pedagoginių psichologinių tarnybų pateikiamos išvados apie moksleivio raidos sutrikimus, stinga specialiųjų mokyklų programų, nėra

metodinių rekomendacijų dėl programų rengimo. Atskirų specialistų siūlomos programų rengimo schemos gana sudėtingos. Tyrimo apklausoje siekėme išsiaiškinti respondentų nuomones, į ką atsižvelgia pedagogai rengdami adaptuotas programas, specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams? Respondentams buvo pateikta keletas atsakymų variantų ir jie pažymėjo daugiausia po du variantus. Duomenys pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė

Pedagogų nuomonė į ką atsižvelgia, rengdami adaptuotas ugdymo programas, %

	1-4 kl. mokytojai	5-10 kl. mokytojai	Specialistai	Iš viso
Į mokinio gebėjimus	18,3	21,1	22,5	62,0
Į mokinio stipriąsias puses	18,3	21,1	7,0	46,4
Į mokinio silpnąsias puses	9,8	11,2	4,2	25,2
Į specialistų rekomendacijas	15,4	26,7	16,9	60,5
Kita	-	1,4	1,4	2,8

Atsakymų analizė rodo, kad dauguma (62,0 %) respondentų rengdami adaptuotas programas atsižvelgia į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus, daugiau negu pusė (60,5 %) į specialistų rekomendacijas. Beveik pusė (46,4 %) tyrime dalyvavusių pedagogų atsižvelgia ir į mokinio stipriąsias puses, penktadalis (25,2 %) pedagogų į mokinio mokymosi sunkumus, silpnąsias puses. Tačiau maža dalis (2,8 %) respondentų išreiškė ir savo nuomonę, akcentuodami, kad jie atsižvelgia į mokinio mokymosi negalę, sutrikimą.

Dabrišienė, Narkevičienė (2002, 2003) nurodo, kad sudarant individualizuoto ugdymo programą būtina atsižvelgti ne tik į išskirtines mokinio savybes, bet atsižvelgti į asmenybę kaip visumą. Vadinasi, reikia pritaikyti ugdymo turinį taip, kad kiekvienas mokinys pagal savo poreikius ir išgales bręstų kaip asmenybė, įgytų kompetencijų, būtinų tolimesniam mokymuisi bei prasmingam, aktyviam gyvenimui šiuolaikinėje visuomenėje.

Toliau anketinėje apklausoje respondentų klausėme: ar pakanka turimų žinių, rengiant adaptuotas programas specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams? Duomenys apie tai, ar pakanka turimų žinių pedagogams, pateikiami 4 lentelėje.

4 lentelė

Pedagogų turimos žinios, %

	Pakanka	Iš dalies pakanka	Nepakanka
1- 4 kl. mokytojai	23,3	58,4	18,3
5-10 kl. mokytojai	28,7	56,2	15,1
Specialistai	38,2	55,8	6,0

Dauguma (58,4 %) tyrime dalyvavusių pradinį klasių mokytojų, daugiau negu pusė (56,2 %) mokytojų dalykininkų ir (55,8 %) specialistų akcentavo, kad jiems tik iš dalies pakanka turimų žinių, kaip parengti adaptuotas ugdymo programas, specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams. Daugiausia (38,2 %) specialiųjų žinių kaip paruošti adaptuotas ugdymo programas turi specialieji pedagogai ir logopedai. Ketvirtadaliui (23,3 %) apklaustųjų pradinį klasių ir panašiai (28,7 %) aukštesniųjų klasių pedagogams žinių pakanka. Deja nemažai pedagogų ir specialistų, kuriems nepakanka, trūksta žinių, kaip parengti adaptuotas ugdymo programas.

Nors ir labai stengiasi mokytojai, tačiau be pagalbos nė vienas neapsieina. Vienam pačiam mokytojui sunku parengti adaptuotą ugdymo programą, todėl jis gali konsultuotis su mokyklos specialistais, specialiojo ugdymo komisija ir pan. Tyrimu siekta išsiaiškinti, su kuo daugiausia bendradarbiauja pedagogai, rengdami adaptuotas ugdymo programas specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams. Duomenys pateikiami 5 lentelėje.

5 lentelė

Pedagogų bendradarbiavimas, rengiant adaptuotas ugdymo programas, %

Pedagogai bendradarbiauja	1-4 kl. mokytojai	5-10 kl. mokytojai	Specialistai	Iš viso
Su logopedu	11,2	16,9	2,8	30,9
Su specialiuoju pedagogu	28,1	38,0	7,0	73,1
Su mokyklos SUK	5,6	8,4	9,8	23,8
Su mokytojais	18,3	14,0	8,4	40,8
Kita	-	1,4	2,8	4,2

Sumuojant šio klausimo rezultatus neužfiksuota kažkokių didelių skirtumų tarp pradinį klasių pedagogų, mokytojų dalykininkų ir specialistų, todėl rezultatai sumuojami nuo bendro pedagogų skaičiaus. Didžioji dalis apklaustųjų daugiausia bendradarbiauja su specialiuoju pedagogu (šį teiginį pasirinko 73,1 % pedagogų). Antroje vietoje išskiriamas bendradarbiavimas su kitais mokytojais (40,8 %), ketvirtadalis (30,9%) respondentų nurodė, jog daugiausia bendradarbiauja su mokyklos logopedu bei penktadalis (23,8 %) pasirinko bendradarbiavimą su mokyklos specialiojo ugdymo komisija. Tyrime dalyvavę pedagogai skiltyje „kita“ pažymėjo, kad jie daugiausia

bendradarbiauja, rengdami adaptuotas ugdymo programas, su klasės auklėtoju, socialiniu darbuotoju bei kitų mokyklų specialiuoju pedagogu, taip atsakė (4,2 %) apklaustųjų.

Taip pat anketoje respondentų teirautasi ar jiems padėjo minėtų specialistų pagalba, patarimai, įvairios konsultacijos. Respondentai pateikė po kelis atsakymus. Atsakymų pasiskirstymą į šiuos klausimus iliustruoja 6 lentelė

6 lentelė

Pedagogų nuomonė apie pagalbos suteikimą, rengiant adaptuotas ugdymo programas, (%)

	Labai padėjo	Padėjo	Kartais padėjo	Nepadėjo
Logopedo	18,3	28,1	28,1	7,0
Specialiojo pedagogo	43,6	40,8	9,8	-
Mokyklos SUK	5,6	16,9	29,5	38,0
Kito mokytojo	5,6	32,3	36,6	11,2
Kita	1,4	1,4	-	-

Tyrimo duomenimis, daugiausia specialiųjų žinių, kaip parengti adaptuotą ugdymo programą, mokytojams suteikia specialusis pedagogas (43,6% atsakymų). Dirbdami klasėje kartu su mokytoju, specialieji pedagogai užtikrina diferencijuoto ugdymo sėkmingumą, t.y. atsižvelgia į individualias mokinio savybes (žinių bei sugebėjimų lygį, darbo tempą ir pan.), dar kartą paaiškina, pabrėžia svarbesnius mokomosios medžiagos momentus, jei reikia, patikslina užduoties atlikimo eigą. Antroje vietoje pagal pagalbos suteikimą išskirtas logopedas (28,1%) po lygiai nurodė, kad logopedas padėjo ir kartais padėjo. Daugiau negu trečdalis (38,0 %) respondentų akcentavo, kad mokyklos specialiojo ugdymo komisija jiems nepadėjo. Maža dalis (2,8 %) nurodė kitus informacijos šaltinius (konsultuojasi su PPT).

Siekiant garantuoti mokymosi negalių turinčių mokinių ugdymo kokybę ir išsaugoti individualaus ir diferencijuoto mokymo klasėje pusiausvyrą, būtina išsiaiškinti problemas ir sunkumus. Duomenys apie pedagogų nurodytus mokymo individualizavimo problemas ir sunkumus

pateikiami 7 lentelėje. Dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų nurodė ne po vieną, o po kelias problemas, tačiau su ugdymo turinio individualizavimu susijusios tik kelios.

7 lentelė

Mokymo individualizavimo problemos su kuriomis susiduria pedagogai %

Probleminės sritys	Atsakymų dažnis			
	1- 4 kl. mokytojai	5 -10 kl. mokytojai	Specialistai	Iš viso
Man trūksta žinių ir įgūdžių	7,0	11,2	1,4	19,7
Dažnai pamokoje nespėju išdėstyti ir įtvirtinti mokomosios medžiagos	4,2	12,6	4,2	21,1
Susiduriu su nepritaikytos aplinkos problema	7,0	4,2	11,2	22,5
Trūksta specialistų pagalbos klasėje	22,5	28,1	7,0	57,7
Mokinių neigiamos nuostatos į specialiųjų poreikių mokinius	2,8	8,4	2,8	14,0
Mokinių tėvų neigiamos nuostatos	7,0	2,8	2,8	12,6
Vadovėlių, pagalbinių priemonių stoka	29,5	28,1	14,0	71,8
Nėra standartų, pagal kuriuos reikėtų rengti programas	15,4	16,9	2,8	35,2
Atsiranda psichologinių problemų	4,2	8,4	2,8	15,4
Kita	2,8	7,0	1,4	11,2

Atsakymų analizė rodo, kad dažniausiai mokytojams sunkumų sukelia tinkamo turinio vadovėlių, pagalbinių priemonių stoka (71,8 %); nėra standartų pagal kuriuos reikėtų rengti adaptuotas programas mokymosi negalių turintiems mokiniams (35,2%), trūksta specialistų pagalbos klasėje (57,7 %); kai kurie pedagogai susiduria su nepritaikytos aplinkos problema (22,5 %). Nemaža dalis (19,7 %) pedagogų kaip probleminę sritį nurodė žinių ir įgūdžių trūkumą, ketvirtadalis (21,1 %) pedagogų dažnai pamokoje nespėja išdėstyti mokomosios medžiagos. Keletas (11,2 %; atsakymai „kita“) pedagogų nurodė, kad neįmanoma skirti specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokiniams tiek daug laiko, kiek jiems reikėtų; daug SUP mokinių klasėje; su kiekvienu reikėtų dar ir individualiai dirbti, taip mano 11,2 %.

Žinoma, kai kurių aptartų problemų sprendimas tik sąlygiškai nelabai priklauso nuo pedagogo (pvz., vadovėlių, pagalbinių priemonių stoka, standartų, pagal kuriuos galima būtų rengti programas, nebuvimas). Tačiau pedagogai iškelė ir tokių problemų, kurių sprendimas priklauso tik nuo jų pačių (pvz., pamokoje trūksta laiko dirbti su šiais mokiniais; daug mokinių klasėje, todėl nespėja).

Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai visgi dar nėra pakankamai pasirengę dirbti su vaikais, turinčiais mokymosi sunkumų: jie ne visada sugeba išvelgti jų mokymosi sunkumus, ne visada taiko alternatyvius mokymo metodus, nepakankamai geba adaptuoti ugdymo programą.

Mokymo individualizavimas susijęs ne tik su ugdymo turinio (programų) ir proceso (mokymo metodų) pritaikymu individualiems mokinio poreikiams, bet ir su būtinumu adekvačiai

vertinti mokinio pasiekimus. Mokinių, ugdomų pagal adaptuotą ugdymo programą, žinių lygis labai skiriasi nuo bendraklasių. Mokytojams sunku įvertinti ne žinių kokybę, o pastangas, įdėtą darbą ir pan. Tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip vertinamos specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių žinios. Galimam atsakymui pasirinkti buvo nurodyti keli variantai: *kaip ir kitus mokinius, pagal mokinio gebėjimus ir pasiekimus, pagal adaptuotos programos lygį, turiu savo vertinimo sistemą*. Taip pat buvo palikta vietos ir individualiai pedagogų nuomonei. Atsakymų pasiskirstymas pavaizduotas 8 lentelėje.

8 lentelė

Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pasiekimų vertinimas, %

	1-4 kl. mokytojai	5-10 kl. mokytojai	Specialistai	Iš viso
Kaip ir kitus mokinius	-	8,4	-	8,4
Pagal mokinio gebėjimus ir pasiekimus	23,9	30,9	15,4	70,4
Pagal adaptuotos programos įsisavinimo lygį	21,1	8,4	12,6	42,2
Turiu savo vertinimo sistemą	2,8	1,4	-	4,2
Kita	-	-	1,4	1,4

Dauguma (70,4 %) tyrime dalyvavusių pedagogų, vertindami mokinių, besimokančių pagal adaptuotą ugdymo programą žinias, atsižvelgia į individualius jų gebėjimus ir pasiekimus. Dalis (8,4 %) pedagogų nurodė, kad mokiniai vertinami taip pat kaip ir kiti klasės mokiniai. Maža dalis (1,4 % atsakymai „kita“) respondentų vertina už parodytą dėmesį mokytis, už padarytas menkiausias pastangas. Daugiausia (42,2 %) respondentų nurodė, kad vertina pagal adaptuotos programos įsisavinimo lygį. Keletas (4,2 %) pedagogų turi savo vertinimo sistemą pagal kurią vertina specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius. Tiek analizuojant anketas, tiek adaptuotas ugdymo programas, dauguma pedagogų specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pasiekimus vertina pagal mokinio gebėjimus ir adaptuotos programos įsisavinimo lygį.

Ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, svarbus tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas. Vienas svarbiausių vaiko ugdymo principų – ugdymo kompleksinis siūlymas ir visapusiškumas. Visavertę vaiko asmenybės raidą laiduoja įvairių žmonių (tėvų, pedagogų, bendraamžių ir kt) sąveika. Nė vienas specialistas nėra pajėgus vienas pats patenkinti visapusiškų vaiko poreikių. Tikėtina, kad tyrime dalyvavę pedagogai neturi gilesnių bendradarbiavimo su tėvais tradicijų, o ir tėvai nesidomi, ar nenori žinoti, kaip mokomi jų vaikai pamokose. Tai patvirtina šio tyrimo duomenys (pedagogų atsakymai į klausimą: „Ar rengiant adaptuotas programas bendradarbiauja pedagogai su tėvais bei mokiniais?“; žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Pedagogų bendradarbiavimas su tėvais ir mokiniais rengiant adaptuotas ugdymo programas, %

Pedagogai bendradarbiauja	Pedagogų atsakymai		
	Taip	Sunku pasakyti	Ne

	1-4 kl.	5-10 kl.	Specialistai	Iš viso	1-4 kl.	5-10 kl.	Specialistai	Iš viso	1-4 kl.	5-10 kl.	Specialistai	Iš viso
Su tėvais	14,0	18,3	15,4	47,8	11,2	9,8	2,8	23,9	7,0	15,4	5,6	28,1
Su mokiniais	8,4	14,0	15,4	38,0	15,4	8,4	1,4	25,3	8,4	21,1	4,2	33,8

Rengdami adaptuotas programas, su tėvais bendradarbiauja beveik pusė (47,8 %) respondentų. Gana nemažai pedagogų ir specialistų (38,0 %) tariausi su mokiniais, kuriems rekomenduojama adaptuota ugdymosi programa. Su mokiniu neaptaria adaptuotos ugdymo programos reikalingumo, naudingumo bei turinio ketvirtadalis (33,8 %), su tėvais penktadalis (28,1 %) respondentų. Deja ketvirtadaliui pedagogų sunku pasakyti ar bendradarbiauja su mokiniais ir su jų tėvais.

Dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais labai svarbus požiūris į juos. Kiekvienas žmogus vertingas, nepaisant jo trūkumų. Mokytojas turi stengtis išvelgti ne specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių trūkumus, bet juose slypinčias tobulėjimo galimybes. Ugdymo sėkmė didelė dalimi priklauso nuo to, ar mokytojas tiki mokinių gebėjimu tobulėti, ar ne. Tyrimu siekėme išsiaiškinti ar pedagogai džiaugiasi specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pasiekimais. Duomenys pateikiami 10 lentelėje.

10 lentelė

Pedagogų nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pasiekimus, %

	Taip	Turbūt taip	Turbūt ne	Ne	Nežinau
1-4 kl. mokytojai	63,6	27,2	4,5	4,5	-
5-10 kl. mokytojai	42,4	30,3	12,1	6,0	6,0
Specialistai	81,2	12,5	-	6,2	-

Sumuojant šio klausimo rezultatus atsakymų variantus „Taip“ ir „Turbūt taip“ priskyrimė prie teigiamų atsakymų, o kitus - „Turbūt ne“, „Ne“, „Nežinau“ - prie neigiamų atsakymų.

Dauguma tyrime dalyvavusių (90,8 %) pradinė klasių pedagogų nuomone jie džiaugiasi specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pasiekimais, likusioji dalis (9,0 %) pedagogų nurodė, kad mokinių pasiekimais jie nesidžiaugia arba abejoja. Didesnė dalis (72,7 %) mokytojų dalykininkų irgi džiaugiasi mokinių pasiekimais, tačiau ketvirtadalis (24,1 %) mokytojų visai nesidžiaugia savo ugdomų mokinių žiniomis, pasiekimais. Tačiau kaip rodo tyrimo rezultatai labiausiai džiaugiasi (93,7 %) specialieji pedagogai ir logopedai. Jiems malonu, kai mokiniai su sutrikimais noriai mokosi, deda visas pastangas, išmoksta kažką naujo. Tik (6,2 %) specialistų nėra patenkinti mokinių pasiekimais.

Apibendrinant galima teigti: kad daugeliui, tyrime dalyvavusių pedagogų, tik iš dalies pakanka specialiųjų žinių, kaip parengti adaptuotas ugdymo programas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Didesnė dalis respondentų, rengdami adaptuotas ugdymo programas, atsižvelgia į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus bei specialistų siūlomas rekomendacijas.

Daugiausia apklaustųjų bendradarbiauja su specialiuoju pedagogu, bei su kitais mokytojais, ir logopedu. Tačiau tyrime dalyvavę pedagogai mažai linkę bendradarbiauti su mokyklos specialiojo ugdymo komisija. Iš gautų rezultatų galima teigti, kas specialusis pedagogas reikalingas bendrojo lavinimo mokykloje, nes turi daugiausiai tiek teorinių, tiek praktinių žinių dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais.

Išsiaiškinus problemas ir sunkumus, kuriuos patiria pedagogai individualizuodami mokinių mokymąsi paaiškėjo, kad labiausiai trūksta vadovėlių ir pagalbinių priemonių, pamokoje reikalinga specialistų pagalba, nėra standartų pagal kuriuos reikėtų rengti adaptuotas ugdymo programas. Dauguma pedagogų pripažįsta specialiųjų didaktikos žinių stoką.

Dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų, vertindami mokinių, besimokančių pagal adaptuotą programą žinias, atsižvelgia į individualius jų gebėjimus ir pasiekimus.

2.3. Adaptuotų bendrojo ugdymo programų, rengtų 2007 - 2010 m.m. turinio analizė

Tyrimo tikslas – išanalizuoti ir įvertinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, ugdymo turinio individualizavimo problemas ir priežastys. Buvo tiriamos 1 – 10 klasių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams parengtos adaptuotos ugdymo programos. Adaptuotų ugdymo programų stengtasi surinkti kuo daugiau iš įvairaus tipo ir rajonų bendrojo lavinimo

mokyklų. Tyrimui pasirinkta 2007-2008 ir 2009 - 2010 m.m. rengtos adaptuotos programos. Išnagrinėta 105 adaptuotos, 46 matematikos ir 59 lietuvių kalbos ugdymo programos, parengtos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Mokyklos, ugdymo programos, respondentai pasirinkta atsitiktinai.

Nagrinėjant adaptuotos ugdymo programos struktūrą, aptiktos tokios dalys:

- Programų formalioji dalis: mokyklos pavadinimas, mokinio vardas, pavardė, klasė, mokslo metai, dalykas, programos individualizavimo būdas, mokyklos direktoriaus ar pavaduotojos ugdymui, tėvų ir programą parengusio mokytojo pavardės ir parašai.
- Programų esminė dalis: mokinio gebėjimai, mokymo tikslai ir uždaviniai, teminis dalykų turinio planas, mokymo metodų ir metodinių būdų sąrašas, individualizavimo būdų, mokymo vadovėlių, priemonių sąrašas, pasiekimų fiksavimas.

Adaptuotos matematikos ir lietuvių kalbos programos nagrinėjamos pagal pasirinktus kriterijus:

I. Informacija apie mokinį:

- Raidos sutrikimai
- Mokinio gebėjimai
- Mokinio negebėjimai, sunkumai

II. Mokymo tikslai ir uždaviniai

- Atitinka mokinio galimybes
- Neatitinka mokinio galimybes

III. Dalykų turinio temos

- Atitinka mokinio galimybes
- Neatitinka mokinio galimybes

IV. Mokymo metodai ir individualizavimo būdai

- Atitinka mokinio galimybes
- Neatitinka mokinio galimybes

V. Pasiekimų vertinimas

Nagrinėjant matematikos ir lietuvių kalbos adaptuotas ugdymo programas pagal pirmąjį kriterijų „Informacija apie mokinį“ analizės rezultatų duomenys pateikiami 11 lentelėje.

11 lentelė

Informacijos apie mokinį pasiskirstymas dalykų adaptuotose programose, %

Informacija apie mokinį	Matematika	Nenurodyta	Lietuvių kalba	Nenurodyta

Raidos sutrikimai	82,2	17,8	63,9	36,1
Mokinio gebėjimai	72,4	27,6	77,6	22,4
Mokinio negebėjimai	28,3	-	25,0	-

Tyrimo rezultatų lentelė rodo, kad nagrinėtose adaptuotose ugdymo programose, pedagogai raidos sutrikimus fiksuoja didesnėje dalyje (82,2 %) matematikos ir daugiau negu pusė (63,9 %) lietuvių kalbos adaptuotų ugdymo programų. Likusiose (17,8%) adaptuotose matematikos ir trečdalyje (36,1 %) lietuvių kalbos ugdymo programų, raidos sutrikimai nenurodyti (neakcentuojami). Mokinio gebėjimai yra akcentuojami labai panašiai tiek matematikos (72,4 %), tiek lietuvių kalbos (77,6 %) adaptuotose programose, tačiau beveik trečdalyje (27,6 %) matematikos ir (22,4 %) lietuvių kalbos adaptuotų ugdymo programų mokinio gebėjimai iš vis nenurodyti, kas yra būtina nurodyti rengiant adaptuotas ugdymosi programas. Dažnai pedagogai skiltyje „Mokinio gebėjimai“ kartu akcentuoja ir mokinio negebėjimus, sunkumus. Analizės rezultatai rodo, kad mokinio negebėjimai, sunkumai akcentuojami beveik trečdalyje (28,3 %) matematikos ir (25,0 %) lietuvių kalbos adaptuotų programų.

Lyginant 2007-2008 m.m. programas su 2009-2010 m.m. adaptuotomis ugdymo programomis mokinio gebėjimai ankstesniais metais fiksuojami daugumoje (93,4 %) programų. Deja 2009-2010 m.m. mokinio gebėjimų fiksuojama mažiau (83,0 %), likusiose adaptuotose programose mokinio gebėjimai nefiksuojami arba nėra net tokios skilties.

Labai svarbus individualizuoto mokymo programos komponentas, rengiant adaptuotas specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams, aiškiai suformuluoti mokymo tikslai ir uždaviniai ir/ar laukiami rezultatai. Juos diktuoja mokinio mokymosi galimybės ir problemos. Konkrečių mokymo tikslų ir uždavinių formulavimas turi padėti kryptingai siekti mokinio pažangos. Rezultatai pateikiami 12 lentelėje.

12 lentelė

Mokymo tikslų ir uždavinių formulavimas, %

Dalykai	Nurodyta	Mokinio galimybes (į)		
		Atitinka	Neatitinka	Nėra galimybės nustatyti tinkamumą
Matematika	100	67,3	13,0	15,2
Lietuvių kalba	100	71,1	11,8	20,3

Visose matematikos ir lietuvių kalbos adaptuotose ugdymo programose yra nurodyti mokymo tikslai ir uždaviniai. Iš jų daugumoje (67,3 % matematikos ir 71,1 % lietuvių kalbos) mokymo tikslai ir uždaviniai formuluojami tinkamai. Kai kuriose nagrinėtose adaptuotose ugdymo programose pateikiami tik bendrieji dalyko mokomi tikslai, jie neindividualizuoti, nurodomi neatsižvelgiant į konkretaus mokinio susiformavusius gebėjimus. Keliose adaptuotose programose yra nurodomi tie patys mokymo tikslai ir uždaviniai keliems mokiniams, nors šių mokinių skirtingi sutrikimai, gebėjimai ir mokymosi problemos. (13,0 %) matematikos ir (11,8 %) lietuvių kalbos formuluojamų mokymo tikslų ir uždavinių neatitinka mokinio galimybių arba formuluojami labai neaiškiai, abstrakčiai: *susiaurinti programą taip, kad vystytųsi mokinio gebėjimai; siekti, kad mokinys kuo daugiau užduočių atliktų kartu su klase; siekti maksimalių įmanomų žinių įtvirtinimo; stengtis prakalbinti mokinę ir pan.* Penktadalyje (20,3 %) lietuvių kalbos ir nemažai (15,2 %) matematikos adaptuotų ugdymo programų mokymo tikslų ir uždavinių tinkamumo nustatyti nėra galimybės, nes nenurodyti mokinio realūs gebėjimai ir mokymo(si) ypatingumai.

Daugumos (70,8 %), 2007-2008 m. m. rengtų matematikos adaptuotų ugdymo programų ugdymo tikslai atitinka mokinio galimybes, 2009-2010 m. m. matosi pagerėjimas, net (79,1 %) adaptuotų matematikos ugdymo programų tikslai formuluojami tinkamai, deja yra keletas (8,3 %) programų, kuriose nėra galimybės nustatyti tinkamumą.

Nagrinėjant adaptuotas ugdymo programas pagal kriterijų „Dalykų turinio temos“, rezultatai pateikiami 13 lentelėje.

13 lentelė

Dalykų turinio teminis planavimas, %

Dalykai	Nurodyta	Mokinio galimybes (ių)		
		Atitinka	Neatitinka	Nėra galimybės nustatyti tinkamumą
Matematika	97,8	73,9	10,8	15,2
Lietuvių kalba	100	72,8	10,1	16,9

Dalykų teminis planas yra visose lietuvių kalbos ir beveik visose matematikos tirtose programose. Daugiau kaip pusės (73,9 %) matematikos ir (72,8 %) lietuvių kalbos dalykų teminis turinys atitinka mokinių mokymosi galimybes. 25,3 % programų neįmanoma nustatyti teminio turinio tinkamumą, nes nenurodytos mokinių galimybės. Penktadalio (20,9 %) nagrinėtų programų dalyko turinio teminis planas abiejuose dalykuose visiškai vienodas skirtingų mokymosi negalių turintiems mokiniams (pvz., temos vienodos visiems mokiniams, nesvarbu, kad jiems nustatytas emocijų elgesio ir socialinės raidos, ribotas intelektas, nežymus protinis atsilikimas, kalbos ir komunikacijos sutrikimas). Visose programose nurodyta, iš kokio vadovėlio mokosi specialiuju

poreikių mokinyms. Maždaug penktadalyje programų nurodyta, kokios temos nenagrinėjamos bei kuo jos keičiamos.

Nagrinėtų adaptuotų matematikos ir lietuvių kalbos programų mokymo metodų, metodinių būdų rezultatai pateikiami 14 lentelėje.

14 lentelė

Mokymo metodai, būdai priemonės, %

Dalykai	Nurodyta	Mokinio galimybes (ių)		
		Atitinka	Neatitinka	Nėra galimybės nustatyti tinkamumą
Matematika	67,3	52,1	8,6	6,5
Lietuvių kalba	69,4	54,2	8,4	6,7

Analizuojant mokymo metodus trečdalyje (33,3 %) programų jų nenurodyta, tačiau daugumoje (67,3 %) matematikos ir (69,4 %) lietuvių kalbos nagrinėtų adaptuotų programų mokymo metodai nurodomi prie kiekvienos temos arba pažymėti mokymo metodų ir būdų sąrašė. Daugiausia pedagogai naudoja informacijos teikimo metodus

Tačiau tik pusė (52,1%) tiek matematikos, (54,2 %) tiek lietuvių kalbos nurodytose programose mokymo metodai ir metodiniai būdai atitinka mokinio galimybes, parenkami tikslingai. Maždaug penktadalis (17,0 %) visų nagrinėtų programų mokymo būdai neatitinka mokinių gebėjimų, kai kurie yra nekonkretūs (pvz., žaidybinės situacijos, draugo pagalba, skaitymas, pokalbiai po pamokų, kortelės ir pan). Likusių nagrinėtų programų nurodytų mokymo metodų tinkamumą nustatyti nėra galimybės, nes nenurodyti mokinių gebėjimai, pasiekimai arba yra parošoma žiūrėti priedą, o priedo iš vis nėra. Taigi pedagogai, rinkdamiesi mokymo metodus, neatsižvelgia į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių sutrikimo sąlygotų mokymosi sunkumų, gebėjimo suvokti, įsiminti, tam tikrais mokymo metodais teikiamą informaciją.

Atlikti tyrimai (Ališauskas, Miltenienė 2001) atskleidė, kad mokykloje dominuoja informacijos teikimo bei tradiciniai mokymo metodai (aiškinimas, pasakojimas, demonstravimas, pratybos, praktinės užduotys, „uždaro“ tipo klausimų pateikimas ir kt.)

Nagrinėjant matematikos adaptuotų programų mokymo individualizavimo būdus ketvirtadalyje (17,4 %) jų nenurodyta, tačiau likusiose programose (82,6 %) tiek ankstesniais, tiek šiais mokslo metais, pedagogai supaprastina užduotis mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (žr. 15 lentelę).

15 lentelė

Mokymo individualizavimo būdai matematikos programose, %

Mokymo individualizavimo būdai	2007-2008 m.m.	2009-2010m.m.	Iš viso
--------------------------------	----------------	---------------	---------

Sumažinamas užduočių kiekis	68,1	70,8	69,5
Užduotys supaprastinamos	81,8	83,3	82,6
Vadovėlio užduotys keičiamos mokytojo sudarytomis užduotimis	54,5	41,6	47,6
Tekstiniai uždaviniai atspindi gyvenimiškas situacijas vaiko aplinkai	40,9	50,0	45,6
Tekstiniai uždaviniai analizuojami naudojant uždavinio sprendimo schemas, sutrumpintą sąlygą	59,0	66,6	63,0
Mažinama braižymo užduočių kiekis	72,7	50,0	60,8
Leidžiama naudotis taisyklių, formulių rinkiniais, skaičiuotuvais, daugybos lentele ir kt.	81,8	83,3	82,6

Kadangi skaičiai labai nesiskiria, kuriais metais adaptuotos programos, tai rezultatai skaičiuojami nuo bendros skaičiaus sumos. Dauguma (69,5 %) pedagogų šiems mokiniams sumažina užduočių kiekį, leidžia naudotis taisyklių, formulių rinkiniais, skaičiuotuvais, daugybos lentele bei kitomis papildomomis priemonėmis. Maždaug pusė (47,6 %) pedagogų vadovėlio užduotys keičia savo sudarytomis užduotimis. Daugumoje (72,7 %) nagrinėtų adaptuotų matematikos programų, rengtų 2007-2008 m. m. pedagogai mažina braižymo užduočių kiekį specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams, o 2009-2010 m. m. rengtose programose tik pusėje (50,0 %) iš jų mažinama braižymo užduočių. Pusėje (50,0 %) 2009-2010 m. m. rengtų adaptuotų programų tekstiniai uždaviniai atspindi gyvenimiškas situacijas vaiko aplinkai, o ankstesniais metais gerokai mažiau pažymima (40,9 %).

Duomenys apie tai, kaip pedagogai individualizuoja lietuvių kalbos mokymą, kokius naudoja mokymo individualizavimo būdus, duomenys pateikiami 16 lentelėje.

16 lentelė

Mokymo individualizavimo būdai lietuvių kalbos programose, %

Mokymo individualizavimo būdai	2007-2008 m.m.	2009-2010m.m.	Iš viso
Sumažinama užduočių	58,3	60,0	59,3
Užduotys supaprastinamos	66,6	68,5	67,7
Nereikalaujama dailaus rašto	50,0	48,5	49,1
Disgrafinių klaidų grupė skaičiuojama kaip viena klaida	29,1	40,0	35,5
Nereikalaujama garsiai skaityti prieš klasę	62,5	54,2	57,6
Rašydamas taria garsiai žodžius	25,0	28,5	27,1
Mažinamos mintino mokymosi užduočių apimtys	41,6	34,2	37,2
Prieš pateikiant užduotis formuluojami konkretūs klausimai.	16,6	20,0	18,6

Atsakinėti leidžiama, naudojantis mokytojo padarytu planu, pagalbinais klausimais	54,1	45,7	49,1
Mažinamos skaitymo užduotys	29,1	22,8	25,4
Nagrinėjant tekstą jis suskirstomas pastraipomis, išskiriami esminiai dalykai	37,6	31,4	33,8
Naudojamas tarpinis atsiskaitymas atliekant užduotį	20,8	25,7	23,7

Nagrinėjant lietuvių kalbos adaptuotų programų mokymo individualizavimo būdus trečdalyje (32,3 %) programų jų nėra nurodyta. Visose likusiose dviejuose trečdaliuose (67,7%) programų, pedagogai supaprastina užduotis mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Daugiau negu pusė (59,3 %) pedagogų šiems mokiniams ir sumažina užduočių kiekį, (57,6) nereikalauja garsiai skaityti prieš klasę, (49,1 %) nereikalauja iš mokinių dailaus rašto, o atsakinėjant leidžia naudotis mokytojo sudarytu planu, pagalbinais klausimais. Ketvirtadalyje (23,7 %) adaptuotų programų nurodyta, kad pedagogai naudoja tarpinį atsiskaitymą atliekant užduotis, mažina skaitymo užduočių, rašant leidžia garsiai tarti žodžius. Trečdalyje (37,2 %) lietuvių kalbos adaptuotų programų nurodyta, pedagogai mažina mintino mokymosi užduočių kiekius, o nagrinėjant tekstą suskirsto jį pastraipomis, išskiria esminius dalykus.

Beveik visose adaptuotose programose yra numatytas mokinių pasiekimų vertinimas, daugumoje (70,0 %) nagrinėtų adaptuotų programų prie konkrečių temų fiksuojami mokinių pasiekimai. Iš jų apie trečdalis (38,0 % programų) mokinių pasiekimai vertinami „įsisavino“, „dalinai įsisavino“ ar „neįsisavino“, kitose (40,0 %) programose mokiniai vertinami „neiškoko“, „silpnai išškoko“ ar „gerai išškoko“, likusiose ketvirtadalyje (22,8 %) nagrinėtų programų yra skiltis „Ugdymo pasiekimai ir sunkumai“, tačiau mokinio pasiekimai nefiksuojami.

Adaptuotų programų analizė yra sudėtinga, nes kiekvienoje mokykloje, sudarant adaptuotas programas, nurodomos skirtingos struktūrinės dalys ir jų turinys, pasigendama bendrų programos turinio reikalavimų.

Išnagrinėjus adaptuotas ugdymo programas, nustatyta, kad tik maždaug pusė iš jų parengtos kokybiškai. Išanalizavus pagal pasirinktus kriterijus: mokinio gebėjimai, negebėjimai, mokymo tikslai ir uždaviniai, dalyko turinys, mokymo metodai ir būdai, priemonės, pasiekimų vertinimas turinys atitinka specialiuosius mokymosi poreikius ir galimybes. Likusios nagrinėtos adaptuotos programos turi įvairių trūkumų, nėra fiksuojami mokinio gebėjimai, mokymo turinys vienodas keliems mokiniams nors jų ir skirtingi sutrikimai, nėra fiksuojamas pasiekimų vertinimas. Visi šie trūkumai atsiranda, galbūt dėlto, kad pedagogai rengdami adaptuotas programas neįsigilina į mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius.

Išvados

6. Ugdymo individualizavimas įvardijamas kaip prieinamumo principas, reiškiantis jog mokymo turinys pritaikomas, kad atitiktų skirtingas mokinių savybes ir kiekvienam padėtų siekti geresnių rezultatų. Individualizuojant specialiųjų poreikių mokinių ugdymąsi svarbu ne tik mokymo turinys, bet ir mokymo metodai, paruoštos individualizuotos užduotys, kurias atlikdami jie mažai skirtųsi nuo bendraamžių.
7. Organizuojant individualizuotą ugdymą svarbus tarpinstitucinis bendradarbiavimas bei komandinis specialistų (mokytojų, specialiųjų pedagogų, logopedų) darbas. Bendrojo ugdymo ir specialiųjų pedagogų santykiai daro didžiausią įtaką bendradarbiavimo efektyvumui, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Šis procesas turi įtakos pozityvesnėms bendrojo ugdymo pedagogų nuostatoms į mokinius, kuriems reikia specialiosios pagalbos.
8. Tyrimo metu paaiškėjo, kad ne visiems pedagogams pakanka turimų žinių, rengiant adaptuotas ugdymo programas. Dauguma pedagogų, rengdami adaptuotas programas atsižvelgia į mokinių , turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, gebėjimus ir pasiekimus ir į specialistų rekomendacijas.
9. Išanalizavus adaptuotų programų struktūrą ir jos turinį nustatyta:
 - 4.1. Dauguma visų adaptuotų programų struktūrą sudaro dalykų teminis turinys, mokymo individualizavimo metodai ir būdai. Tačiau nemažai programų, kuriose nėra tokių svarbių komponentų: individualių mokinio gebėjimų, mokymo metodų , pasiekimų vertinimo.

- 4.2. Dauguma pedagogų mokymo tikslus ir uždavinius formuluoja tinkamai nors pasitaiko, kad tie patys tikslai ir uždaviniai keliami keliems mokiniams, nors šių mokinių skirtingi sutrikimai, gebėjimai ir mokymosi problemos.
- 4.3. Daugiau kaip pusė nagrinėtų adaptuotų programų teminis turinys atitinka mokinių mokymosi galimybes, tačiau nemažai programų turinys labai sudėtingas, menkai individualizuotas. Trūksta mokymosi užduočių, tinkančių tik konkrečiam mokiniui.
- 4.4. Mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, pedagogai tiek matematikos, tiek lietuvių kalbos programose supaprastina užduotis, mažina užduočių apimtį, leidžia naudotis įvairia atramine medžiaga. Mokytojai dalykininkai moko tradiciniais mokymo metodais, pradinių klasių taiko įvairesnius mokymo metodus, kartais taiko ir savo susigalvotus metodus.
- 4.5. Beveik visose nagrinėtose programose yra numatoma mokinio pasiekimo vertinimo sistema, tačiau daugelyje programų nefiksuojami mokinių pasiekimai. Daugelio specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių žinių, gebėjimų vertinimas toli nuo realių pasiekimų.
5. Pasitvirtino hipotezė, kad mokymo individualizavimo problemos susijusios su pedagogų gebėjimais įvertinant mokinio gebėjimus, parenkant pagal jo gebėjimus mokymo tikslus, ugdymo turinį, metodus ir būdus bei pasiekimų vertinimo kriterijus.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas* IV(I), 6-15.
3. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė bendrojo ugdymo įstaigoje: Tyrimo ataskaita. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc (žiūrėta 2010-01-15)
4. Ambrukaitis, J. Antonovaitė, I. (2002). Komandinio darbo bruožai, tenkinant specialiuosius mokinių poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas, VI dalis* (p. 4-16). Šiauliai.
5. Ambrukaitis, J. Ruškus J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 6–13.
6. Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
7. Armstrong, D. (1995). *Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Educational Needs*. New York.
8. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara
9. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.

10. Dabrišienė, V. Narkevičienė, B. (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 24-33.
11. Dabrišienė, V. Narkevičienė, B. (2003). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: empirinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 104-114.
12. Gage N. L. Berliner D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alna Litera
13. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
14. Galkienė, A. (Sud.). (2001). *Keli integruoto ugdymo aspektai*. Metodinių straipsnių rinkinys. Vilnius: Versmė.
15. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius: Tyto alba.
16. Hallahan D. P., Kauffman J. M. (2003). *Ypatingieji vaikai*. Specialiojo ugdymo įvadas. Alma litera.
17. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
18. Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai*, 2. Kaunas: Šviesa
19. Kaffemanienė, I. (2004). Šiuolaikinės mokyklos klimatas ir jo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, I(10), 49-66.
20. Kaffemanienė, I. (2004). Moksleivių, turinčių mokymosi negalę, bendrojo lavinimo mokykloje turinio individualizavimas. *Specialusis ugdymas*. 2(11), 133-150
- 21.
21. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex leidykla.
22. Kišonienė, R. Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Rekomendacijos. Vilnius. VIA RECTA.
23. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R., Luneckienė, A., Žičkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Rekomendacijos pedagoginių ir psichologinių tarnybų specialistams: ką reikėtų patarti mokytojams, ugdantiems specialiųjų poreikių turinčius mokinius. Vilnius: VIA RECTA.
24. Melienė R., Ruškus, J., Elijošienė, L. (2003). Didaktinių paradigimų realizavimas mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 85-97.
25. Motiejūnienė, E. (2009). Kodėl ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas aktuali problema šiandien. *Šoktonas* (2009, Nr 3), p. 2-3.
26. Perkauskienė, D., (2006). *Kaip keisti mokymo praktiką*. Ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į moksleivių įvairovę. Vilnius: Žara.

27. Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
28. Saugėnienė, N. (2004). *Ugdymo programų planavimas ir realizavimas*. Kaunas: Technologija.
29. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
30. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
31. Šiaučiukėnienė, L., Dabrišienė, V. (2000). Švietimo kaitos tendencijų įtaka pedagogo veiklai individualizuojant mokymo programas. *Socialiniai mokslai*, 4(25), 117-126.

Summary

In the work was accomplished theoretical individualized analysis of the special educational needs of pupils.

The *hypothesis* is broached that individualized education issues are closely linked to general education teachers' skills, assessing student skills, according to the choice of the skills training objectives, training content, methods and techniques and outcomes of assessment criteria.

Questionnaire survey method was conducted with the aim - to explore secondary school teachers in primary education, objective teachers and special education teachers and speech therapists views on the individualization of the curriculum for pupils with special educational needs. The analysis of the adapted program was made.

The study included 22 primary school teachers, 33 higher school teachers, 16 specialists.

Key findings:

1. Individualization of training is identified as the principle of availability, meaning that the curriculum is adapted to suit different students' features, and each contributes to improved results. Individualization of education for students with special needs is not only educational content but also teaching methods prepared a custom tasks for which they are doing little different from their contemporaries.
2. The study showed that not for all schoolmasters suffice the available knowledge in the preparation of the adapted curriculum. Most of the schoolmasters who are preparing

adapted programs they take account of pupils with special educational needs, abilities and achievements and to professional guidance.

3. Most of the adapted program is structured around the thematic content of the subjects, individualized teaching methods and techniques. However, many programs those are such important components: the individual student's skills, training methods and performance evaluation.
4. Most of the schoolmasters form learning aims and tasks properly although occur that the same aims and goals are suggested for a few students, even though the students have the different disorders, abilities and learning problems.
5. Teaching special education needs students, the schoolmasters also mathematics, and Lithuanian language program simplifies the task, reducing the magnitude of the task allows using various materials as a reference. Objective teachers teach traditional methods of teaching, primary school teaching methods apply more diverse, and sometimes apply their own methods.
6. Hypothesis has proved that educational problems are associated with the individualization of teaching skills, assessment of student skills, according to the choice of the skills training objectives, training content, methods and techniques and outcomes of assessment criteria.

Key words: special educational needs, the individualization of education, secondary school teachers.

PRIEDAI

ANKETA MOKYTOJAMS

1 priedas

Gerbiami pedagogai!

Pastaruoju metu vis daugiau bendrojo lavinimo mokykloje ugdoma mokinių, turinčių specialiųjų poreikių. Mokymo turinio individualizavimas - tai kiekvieno mokinio mokymas, atsižvelgiant į jo poreikius ir gebėjimus, parenkant individualų mokymo turinį ir individualų mokymosi tempą.

Ši anketinė apklausa padės identifikuoti ugdymo turinio individualizavimo situaciją bendrojo lavinimo mokykloje.

Apklausa – anoniminė; todėl anketoje nei savo vardo, nei pavardės nurodyti nereikia.

Dėkojame už bendradarbiavimą.

Magistrantė Aušra Ivanauskienė
Darbo vadovė doc. I. Kaffemanienė

Iš anksto dėkojame

Jums tinkantį atsakymą žymėkite taip X.

1. Jūsų turima patirtis dirbant su specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokiniais?

- Didelė
- Nedidelė

- Neturiu
- Nežinau

2. Į ką atsižvelgiate rengdami adaptuotas programas specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokiniams?

- Į mokinio gebėjimus
- Į mokinio stipriąsias puses
- Į mokinio silpnąsias puses
- Į specialistų rekomendacijas
- Kita.....

3. Ar Jums pakanka turimų žinių rengiant adaptuotas programas specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokiniams?

- Pakanka
- Iš dalies pakanka
- Nepakanka

4. Su kuo daugiausia bendradarbiaujate, rengdami adaptuotas programas specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokiniams?

- Su logopedu
- Su specialiuoju pedagogu
- Su mokyklos SUK
- Su mokytojais
- Kita.....

5. Ar Jums specialistų teikiama pagalba ir patarimai padėjo?

	Labai padėjo	Padėjo	Kartais padėjo	Nepadėjo
logopedo				
Specialiojo pedagogo				
Mokyklos SUK				
Kito mokytojo				
Kita				

6. Kokias patiriate mokymo individualizavimo problemas ir sunkumus?

- Man trūksta žinių ir įgūdžių
- Dažnai pamokoje nespėju išdėstyti ir įtvirtinti mokomosios medžiagos
- Susiduriu su nepritaikytos aplinkos problema
- Trūksta specialistų pagalbos klasėje
- Mokinių neigiamos nuostatos į specialiųjų poreikių mokinius
- Mokinių tėvų neigiamos nuostatos
- Vadovėlių, pagalbinių priemonių stoka
- Nėra standartų, pagal kuriuos reikėtų rengti programas
- Atsiranda psichologinių problemų
- Kita.....

7. Kaip vertinate specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių, mokomų pagal adaptuotas programas, pasiekimus?

- Kaip ir kitus mokinius
- Pagal mokinio gebėjimus ir pasiekimus
- Pagal adaptuotos programos lygį
- Turiu savo vertinimo sistemą
- Kita.....

8. Ar rengdami adaptuotas programas bendradarbiaujate su tėvais bei mokiniais?

Pedagogai bendradarbiauja	Taip	Sunku pasakyti	Ne
Su tėvais			
Su mokiniais			

9. Ar džiaugiatės specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinių pastangomis, pasiekimais?

- Taip
 Turbūt taip
 Turbūt ne
 Ne
 Nežinau

Jūsų lytis	<input type="radio"/> moteris <input type="radio"/> vyras	Jūsų amžius	(įrašykite).....	Jūsų pedagoginio darbo stažas	(įrašykite).....
Jūs esate	<input type="radio"/> Pradinių klasių mokytojas <input type="radio"/> Dalyko mokytojas <input type="radio"/> Socialinis pedagogas <input type="radio"/> Psichologas <input type="radio"/> Logopedas <input type="radio"/> Specialusis pedagogas	Jūsų kvalifikacinė kategorija	<input type="radio"/> mokytojas/specialistas <input type="radio"/> vyr. mokytojas/vyr. specialistas <input type="radio"/> metodininkas <input type="radio"/> ekspertas	Jūsų mokykla	<input type="radio"/> pradinė mokykla <input type="radio"/> pagrindinė mokykla <input type="radio"/> vidurinė mokykla <input type="radio"/> gimnazija