

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS DIDAKTIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistratūros studijų programa

Kristina Zelbienė

**LIETUVIŲ KALBOS MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į MODIFIKUOTŲ IR
ADAPTUOTŲ PROGRAMŲ RENGIMĄ IR TAIKYMĄ BENDROJO
LAVINIMO MOKYKLOJE**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovas –
Prof. J. Ambrukaitis*

2007

TURINYS

Magistro darbo santrauka	3
Įvadas	4
1 skyrius. UGDYMO TURINIO INDIVIDUALIZAVIMAS – INTEGRUOTO (INKLIUZINIO) UGDYMO PAMATINIS DĖMUO	7
1.1. Bendrųjų lietuvių kalbos programų modifikavimo ir adaptavimo didaktiniai aspektai	11
1.1.1. Modifikuotų ir adaptuotų programų samprata	11
1.1.2. Modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo principai	12
1.1.3. Modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo struktūra	14
1.2. Individualizuotų ugdymo metodų ir programų taikymo lietuvių kalbos pamokose dermė	17
1.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas	20
Apibendrinimas, išvados, spęstinios problemos	24
2 skyrius. LIETUVIŲ KALBOS BENDRŲJŲ PROGRAMŲ MODIFIKAVIMO BEI ADAPTAVIMO TAIKYMO PATIRTIS	26
2.1. Tyrimo tikslas	26
2.2. Tyrimo organizavimas ir metodika	26
2.3. Tyrimo imtis – geografija ir demografinės charakteristikos	27
2.4. Rezultatai ir jų apibendrinimas	29
2.4.1 Modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas	29
2.4.2. Mokymo metodų taikymas	39
2.4.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių žinių vertinimas	42
2.4.4. Organizaciniai adaptuotų bei modifikuotų lietuvių kalbos programų rengimo klausimai	44
Išvados	53
Rekomendacijos	55
Literatūra	56
Summary	58

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta *teorinė* integruoto (inkliuzinio) ugdymo sampratos, probleminių klausimų, ugdymo individualizavimo funkcijų bendrojo lavinimo mokykloje *analizė*.

Iškelta *hipotezė*, kad modifikuotų ir adaptuotų programų rengimas bendrojo lavinimo mokyklose mokytojams mažai praktine patirtimi paremta sritis, kurią reikia tobulinti. Programų rengimo mechanizmas yra nebaigtas ir nuolatos tobulinamas.

Anketinės *apklausos metodu* buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - atskleisti ir įvertinti adaptuotų ir modifikuotų programų taikymo bendrojo lavinimo mokykloje efektyvumo veiksnius, atkreipti dėmesį į pačią problemą, t.y. galbūt svarbiau ne programa, o mokymo kokybė, ar nesureikšminama programa, dėmesį atitraukiant nuo ugdymo proceso kokybės. Gautų tyrimo rezultatų analizė atlikta taikant *aprašomosios statistikos metodus*: skaičiuotas procentinis pasiskirstymas, aritmetinis vidurkis, reitingai, atlikta koreliacinė analizė. Statistinėms hipotezėms tikrinti taikytas chi-kvadrato kriterijus.

Tyrimo dalyvavo 111 bendrojo lavinimo mokyklų lietuvių kalbos ir pradinių klasių mokytojai.

Empirinėje dalyje nagrinėjamas modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas, mokymo metodų taikymas, atliktas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimas, aptariami organizaciniai adaptuotų bei modifikuotų lietuvių kalbos programų rengimo klausimai ir problemos.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Pagrindiniai sunkumai, susiję su ugdymo turinio individualizavimu ir diferencijavimu: mokytojams sunku numatyti SUP moksleivių mokymo(si) perspektyvą, kiek ir kaip mokinys įsisavins perteikiamą medžiagą, kokioms temoms skirti papildomų pamokų ir pan.
2. Mokytojai renkasi tokius darbo metodus, kurie jiems geriausiai padeda pasiekti ugdymo tikslus ir uždavinius. Tačiau dažniausiai taikomi įprasti metodai, kurie nepadedą skleisti mokinio individualybei, todėl reikėtų ieškoti individualaus, tik konkrečiam mokiniui tinkamo metodo.
3. Neapibrėžta moksleivių, besimokančių pagal modifikuotas ir adaptuotas programas, vertinimo sistema. Mokytojams sunku objektyviai įvertinti SUP moksleivius, jie nežino, kam teikti prioritetą – žinioms ar pastangoms.
4. Pasitvirtino tyrimo hipotezė, kad modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo mechanizmas yra nebaigtas ir nuolat tobulinamas. Šiandienos bendrojo lavinimo mokyklose ugdymo turinį individualizuojant vyrauja sumaištis.

Esminiai žodžiai: specialiųjų poreikių vaikai, ugdymo turinio individualizavimas, individualizuotų metodų taikymas, modifikuota ir adaptuota programa, specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių vertinimo sistema bendrojo lavinimo mokykloje.

Ivadas

Tyrimo socialinis aktualumas. XXI amžiaus pradžioje specialiųjų poreikių vaikų ugdymas Lietuvoje įžengia į naują kokybinį raidos etapą. Integracija į Europos Sąjungos politinę struktūrą kelia naujų uždavinių, skatinančių permąstyti nacionalines koncepcijas, įvertinti esančias situacijas, nustatyti artimosios ir tolimosios ateities viziją. Iš sovietinių laikų švietimo sistemos Lietuva paveldėjo jau išplėtotą specialiojo ugdymo sistemą, tačiau grįstą klinikiniu požiūriu ir dėl to ypač segreguotą. Per pastaruosius metus susiformavo nauja specialiųjų poreikių vaikų ugdymo realybė, kuri savo ruožtu kelia naujus probleminius klausimus. Skubėjimas perimti užsienio patirtį sukėlė sumaištį bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų tarpe.

Viena iš integruoto ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje sąlygų yra modifikuotų ir adaptuotų programų rengimas. Šiuo metu bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai tapo naujų programų kūrėjais ir įgyvendintojais. Vienas iš svarbiausių specialiosios pagalbos teikimo uždavinių – stiprinti mokytojų gebėjimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Siekiant įgyvendinti iškeltą specialiosios pedagoginės pagalbos tikslą, mokytojai turi pritaikyti ugdymo turinį, t.y. modifikuoti ir adaptuoti bendrąsias dalykų programas. Lietuvoje programų rengimas specialiųjų poreikių mokiniams vyksta jau ne pirmus metus. Tačiau neretai atsitinka, kad tik pačios programos rengimui sutelkiamas pagrindinis dėmesys, tuo tarpu pamirštamas paties vaiko, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, individualumas.

Individualizuojant vaiko ugdymą ne mažiau svarbus, o kartais net svarbiausias - alternatyvių mokymo metodų taikymas. Galbūt per daug greitai skubama modifikuoti ugdymo programą, kuri neretai yra maišoma su programos adaptavimu, todėl jos viena nuo kitos ne daug kuo tesiskiria. Dažniausiai, kai yra kalbama apie modifikuotą programą, pagalbos vaikui esmė yra ne tiek programos keitimas, kiek specialiųjų ugdymo metodų taikymas, individualizuotas mokinio pasiekimų vertinimas.

Tyrimo mokslinis aktualumas. Integruotas ugdymas Lietuvos švietimo sistemoje gyvuoja jau ne vienerius metus. Specialiųjų poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas literatūroje apibrėžiama kaip kaitos procesas, skatinantis naujai pažvelgti į visą ugdomąjį procesą: ugdytinį, ugdytoją, ugdymo priemones ir ugdymo turinį.

Ugdymo turinio individualizavimas nėra naujas reiškinys, tai parodo šių autorių darbai – Bitinas, 1998, Laužikas, 1974, Jovaiša ir Vaitkevičius, 1989. Tačiau didele problema išlieka praktinis idėjos realizavimas, įveikiant kliūtis (vaiko teigiamos mokymosi motyvacijos palaikymas, nepakankamai išlavėjusių pažintinių procesų ugdymas, negalės kompensavimas, taikant alternatyvius mokymo būdus, ugdymo programos pritaikymas (modifikavimas ar adaptavimas), individualizuotas

mokymosi pasiekimų vertinimas ir t.t.). Tačiau integruotas ugdymas vis dar sulaukia skirtingų požiūrių ir vertinimų (Galkienė, 2001; 2003; Kaffemanienė, 2001; Ruškus, 2003; Labinienė, ir kt., 2003).

Tiek atlikti moksliniai tyrimai, tiek praktikinė patirtis rodo, kad Lietuvoje integruotam specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ugdymui dar stinga sistemingumo, tęstinumo, perimamumo ir visiems švietimo dalyviams suvokiamos integruoto ugdymo misijos (Ališauskas, 2001; Ambrukaitis, Ruškus, 2002 ir kt.).

Didaktinį specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų mokymo proceso aspektą nagrinėjo Melienė (2003). Autorė parodė, kad bendrojo lavinimo mokykloje dominuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodai, tuo tarpu skirtingų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių mokymasis kartu sukuria naują situaciją, kurioje būtina tikslingai, nuosekliai formuoti metakognityvinius įgūdžius, įgalinančius specialiųjų poreikių mokinį tapti autonomišku, nepriklausomu ir aktyviai kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą.

Ambrukaitis ir Ruškus (2002) analizavo, ar mokymo programų adaptavimo bei modifikavimo procesai tenkina mokinių specialiuosius poreikius. Minėti mokslininkai atskleidė ugdymo organizavimo trūkumus bei sunkumus, su kuriais susiduria specialistai (tiek klasės mokytojai, tiek specialiąją pagalbą teikiantys pedagogai). Tarp dažniausiai iškeltų integruoto ugdymo problemų – mokymo turinio individualizavimas, mokymo metodų taikymas, vaiko pasiekimų vertinimas. Ambrukaičio ir Ruškaus (2002) atlikti tyrimai patvirtina naujų mokymo, partnerystės bei administravimo metodų kūrimo būtinybę.

Daug klausimų kelia specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integruotas ugdymas. Tai liudija Labanauskienės (2003) atliktas specialiųjų poreikių mokinių ugdymo kokybės aspektu bendrojo lavinimo mokyklose tyrimas. Autorės teigimu, specialiųjų poreikių mokinių ugdymo kokybė bendrojo lavinimo mokyklose yra patenkinama; ji priklauso nuo: ugdymo turinio, metodų, programų individualizavimo, vertinimo ir kt.. Dauguma pedagogų, kaip pagrindinį ugdymo sėkmės veiksnį nurodė individualizuotų programų rengimą ir taikymą.

Teorinius individualizuotų ugdymo programų rengimo aspektus taip pat tyrinėjo Dabrišienė ir Narkevičienė (2002), Šiaučiukėnienė ir Dabrišienė (2000).

Programų modifikavimo ir adaptavimo problemos specialiųjų poreikių vaikams nagrinėjamos Ališausko (2001), Unčiurio (2001), Labinienės ir Aidukienės (2003) ir kitų mokslininkų bei praktikų darbuose, tačiau problema vis dar išlieka aktuali.

Tyrimo problema. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integravimas į bendrojo lavinimo mokyklą yra painus, sudėtingas tiek socialiniu, tiek psichologiniu tiek ir pedagoginiu požiūriu. Pedagogine prasme jis sudėtingas todėl, kad tam nepakankamai pasirengę bendrojo lavinimo

įstaigų pedagogai dirbti su vaikais, turinčiais mokymosi negalių: jie ne visada sugeba išvelgti jų mokymosi sunkumus, netaiko alternatyvių mokymo metodų, kartais negeba adaptuoti ar modifikuoti ugdymo programų, ko pasekoje, iškyla ir dar viena problema – pasiekimų vertinimas.

Kodėl mokytojas stengiasi kuo greičiau parašyti programą, nesigilindamas, kaip organizuos tolesnį ugdymo procesą individualiai kiekvienam specialiųjų poreikių mokiniui? Ar mokymo programų adaptavimo ir modifikavimo procesai tenkina mokinių specialiuosius poreikius?

Tyrimo hipotezė. Modifikuotų ir adaptuotų programų rengimas bendrojo lavinimo mokyklose mokytojams mažai praktine patirtimi paremta sritis, kurią reikia tobulinti. Programų rengimo mechanizmas yra nebaigtas ir nuolat tobulinamas.

Tyrimo objektas. Specialiųjų poreikių vaikų mokymas bendrojo lavinimo mokyklose.

Tyrimo dalykas. Specialiųjų ugdymo(si) poreikių moksleivių ugdymo turinio individualizavimo ir diferencijavimo ypatumai.

Tyrimo tikslas - atskleisti ir įvertinti lietuvių kalbos modifikuotų ir adaptuotų programų bendrojo lavinimo mokykloje efektyvumo veiksnius, pagrindinį dėmesį sutelkiant į probleminį programų rengimą ir taikymą.

Tyrimo uždaviniai.

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę ir apibendrinimą pateikti ugdymo turinio individualizavimo bendrojo lavinimo mokykloje analizę.

2. Aptarti modifikuotų ir adaptuotų programų sampratą, programų rengimo ir taikymo didaktinius aspektus.

3. Aptarti mokymų metodus, taikomų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams bendrojo lavinimo mokykloje.

4. Atskleisti SUP mokinių pažangos vertinimą pagal modifikuotas ir adaptuotas programas.

5. Įvertinti lietuvių kalbos mokytojų patirtį, modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo bei taikymo ugdymo proceso aspektu.

6. Atlikti kokybinę surinktų duomenų analizę, ją interpretuoti ir apibendrinti bei pateikti išvadas ir pasiūlymus.

Tyrimo imtis. Tyrimas atliktas bendrojo lavinimo mokyklose. Jame dalyvavo 111 lietuvių kalbos ir pradinių klasių mokytojų. Mokyklos ir respondentai pasirinkti atsitiktinai.

Duomenų rinkimo metodai.

- Teorinė tyrimo problemos analizė.
- Apklausa raštu, naudojant anketinę apklausą.

Duomenų apdorojimo metodai. Anketinės apklausos duomenys analizuoti statistiniais metodais, naudojant SPSS for Windows 11.0 statistinių programų paketą.

I. UGDYMO TURINIO INDIVIDUALIZAVIMAS – INTEGRUOTO (INKLIUZINIO) UGDYMO PAMATINIS DĖMUO

1993 m. Kultūros ir švietimo ministerijos kolegija patvirtino dokumentą „Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka“. Jis parengtas atsižvelgiant į specialaus ugdymo situaciją Respublikoje ir remiantis kitų šalių integruoto ugdymo patirtimi, vėliau šį dokumentą papildė 1998 m. išleistas Specialiojo ugdymo įstatymas. Dokumente nurodomos SP vaikų ugdymo formos ir būdai bendrojo ugdymo įstaigose, apibūdinami specialistai, teikiantys pagalbą specialiųjų poreikių vaikams, aptariamas šių specialistų darbo turinys. Remiantis šiuo dokumentu, vaikai, kuriems reikia specialaus pedagoginio ugdymo, bendrojo ugdymo įstaigose gali būti mokomi:

- 1) bendrojo ugdymo grupėje, klasėje pagal bendrojo ugdymo programą, taikant specialius metodus;
- 2) bendrojo ugdymo grupėje, klasėje pagal modifikuotą bendrojo ugdymo programą (modifikuota programa – pakeista bendrojo ugdymo programa, nepakeičiant jos esmės);
- 3) bendrojo ugdymo grupėje, klasėje pagal adaptuotą bendrojo ugdymo programą (adaptuota programa – supaprastinta bendrojo ugdymo programa, pritaikyta SP vaikams, nepajėgiantiems įsisavinti modifikuotos programos);
- 4) bendrojo ugdymo grupėje, klasėje pagal individualią (iš esmės pakeistą bendrojo ugdymo programą) programą;
- 5) dalį laiko bendroje grupėje, klasėje ir dalį laiko specialiojoje grupėje, klasėje;
- 6) specialiojoje grupėje, klasėje.

Šio dokumento pagrindu specialiųjų poreikių vaikai integruotai mokomi bendrojo lavinimo įstaigose. Be to, jis suteikia teisę tėvams rinktis tinkamiausią mokymo įstaigą ir ugdymo formą, juo įteisinama vaiko SP identifikavimo ir šių poreikių tenkinimo vienovė (per mokyklos specialaus ugdymo komisiją, organizuojančią darbą su SP turinčiais vaikais).

Vieni pedagogai labiau pritaria specialiajam ugdymui, kiti – integruoto ugdymo formai. Prieštaraujantys integruotam ugdymui dažnai teigia, kad jie yra patenkinti esama ugdymo vietų įvairove. Taip pat jie mano, kad į visą klasę, o ne į individą orientuota bendrojo ugdymo sistema negali garantuoti, jog kiekvienam moksleiviui bus skiriamas atskiras dėmesys, kurio neįgaliams moksleiviams

dažnai reikia. Be to, ir bendrojo lavinimo mokyklos vaikų tėvai dažnai baiminasi dėl galimų grėsmių jų vaikams, mokymo kokybės, nes mano, jog neįgalieji gali būti agresyvūs, ūmūs ir hiperaktyvūs.

Tačiau, kaip teigia Bielskienė (1999), tyrimais įrodyta, kad neįgalūs moksleiviai yra pasyvesni, lėtesni, nedraugesni nei jų bendraamžiai (aišku, galimos ir išimty). Yra pastebėta, kad neįgalūs vaikai bendraamžių grupėje sukelia įvairias reakcijas, tačiau jas detaliau apibūdinti ganėtinai sunku, nes nebūtinai negalė turi lemiamos įtakos reakcijų įvairovei.

Integruoto ugdymo šalininkai mano, kad atskirai besimokantys vaikai nėra lygybė, todėl visi vaikai privalo dalyvauti bendrame ugdymo procese ir bendruomenės gyvenime. Ir iš tokio bendradarbiavimo ir bendravimo teigiamos patirties gauna visi vaikai.

Nederėtų absoliutinti nei integruoto, nei specialiojo ugdymo, nes abi šios ugdymo formos turi privalumų ir trūkumų. Integruoto ugdymo sistema jungia bendrąjį ir specialųjį ugdymą į lankstų ugdymo realybės modelį, kuriame abi sistemos neišnyksta, bet veikia papildydamos viena kitą.

Abi šiuo metu Lietuvoje taikomos - specialiojo ir integruoto - ugdymo formos yra lygiavertės. Svarbiausia, kad būtų atsižvelgiama, kur konkrečiam specialiųjų poreikių vaikui bus geriau – specialiojoje ar bendrojo lavinimo mokykloje. Būtina suvokti, kad integruotas ugdymas – tai ne tikslas, o specialiųjų poreikių vaikų abilitacijos, normalizacijos ir socializacijos priemonė.

Taigi, vaiko vystymosi sutrikimas, lemiantis vienokią ar kitokią negalę, nėra ir negali būti kliūtis jam mokytis bendrojo lavinimo mokykloje.

Analizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose pastebima, kad nesibaigiantys pokyčiai ir pertvarkos kelia vis naujų ir nesibaigiančių problemų vartinę.

Kalbant apie specialiųjų poreikių mokinių integraciją bendrojo lavinimo mokykloje, itin svarbios visos ugdymo individualizavimo kryptys: vaiko teigiamos mokymosi motyvacijos palaikymas, nepakankamai išlavėjusių pažintinių procesų ugdymas, negalės kompensavimas, taikant alternatyvius mokymo būdus, ugdymo programos pritaikymas (modifikavimas ar adaptavimas), individualizuotas mokymosi pasiekimų vertinimas ir t.t.

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 - pesimizmas, motyvacijos individualizuoti mokymą neturėjimas. Dabrišienės ir Šiaučiukėnienės (2000, 2001) tyrimo duomenimis, beveik visi pedagogai mano, kad jų sudarytos individualizuotos ugdymo programos nerezultatyvios: jos tik didina mokytojo darbo krūvį, 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 igūdžių. Šie teiginiai iš esmės informuoja apie 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, apimantį visus didaktinės sistemos elementus.

Kad pedagogams kyla problemų pamokoje derinant darbą su skirtingų mokymosi pajėgumų turinčiais vaikais, liudija ir spaudoje publikuotos mokytojų mintys:

„Sakau atvirai – išdirbusi mokykloje 28 metus, aš nemoku dirbti su tokiu vaiku, kai klasėje dar 30 mokinių, iš jų vienas mokomas pagal adaptuotą, kitas – pagal modifikuotą programą. Kaip efektyviai diferencijuoti darbą tokioje klasėje?¹“

„(...) kol tie kito mąstymo vaikeliai išstena savo atsakymus, greitieji nuobodžiauja, o dažnai, supratę, kad net nieko neveikdami padaro už kitus geriau, ima tinginiauti ir neišnaudoja savo potencialo.

Kam rūpi, kad apvagiama tas, kuris perspektyvus ir ateityje galėtų duoti didžiulę naudą visuomenei (...)“.

„(...) tada visą dėmesį sutelkiau į klasėje esančius gabius. Ir džiaugiuosi tuo, nes matau rezultatą. O spec. poreikių mokiniai tegu sau žaidžia, juk aš net nesimokiau, kaip tokius reikia mokyti (...)“²

Kodėl specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas bendrosiose mokyklose kelia tiek abejonių, pagiežos, blaškymosi mokytojų bendruomenėje? Gal esame padarę klaidų? Galbūt visi šie mokytojų teiginiai patvirtina, kad ne viskas padaryta, apgalvota integruojant specialiųjų poreikių vaikus į bendrojo lavinimo mokyklas.

Vienas svarbiausių mokymosi negalių turinčių moksleivių specialiųjų ugdymosi poreikių - bendrojo ugdymo programos pritaikymas. Galkienė (2001), Ališauskas (2001; 2003), Bagdonas, Brazauskaitė ir Gevorgianienė (2004), Dabrišienė ir Narkevičienė (2002) 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 turintiems vaikams, 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. Atsižvelgiant į individualias kognityvines galias, vaikas gali ir turi būti ugdomas pagal individualiai pritaikytą bendrąją programą ar individualią programą.

¹ Juškienė, G. (2006). Popierinė Lietuvos mokykla. *Dialogas*, 5 (692)

² Padegimaitė, M. (2006). Valdininkų humanizmas – mokytojų ir vaikų vargai. *Dialogas*, 9 (696)

Galkienė (2003) iškelia aktualią ir prieštaringai vertinamą mokymo individualizavimo prioritetų problemą: 1) moksleivių ugdymo turinio ir veiklos kokybinis ir kiekybinis diferencijavimas bei individualizavimas ar 2) pavienių moksleivių ir visos klasės ugdymo veiklos derinimas. Remdamasi atlikto tyrimo duomenimis, autorė teigia, kad mažiausias ugdymo efektyvumas yra tada, kai planuojant dalyko turinį, orientuojamasi tik į specialiuosius moksleivio poreikius, bet neatsižvelgiamas į visos klasės ugdymo tikslus ir mokymo turinį; ugdymo rezultatai geresni, kai šalia esminių skirtumų tarp bendrosios ir individualizuotos programos ieškoma mokymo(si) veiklos sąsajų klasėje. Meijer (2003) nuomone, klasėje, kurioje yra moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, būtina lanksti mokymosi sistema – heterogeninės grupės, diferencijuotas mokymas, aiškūs mokymo tikslai ir alternatyvūs mokymo metodai, bendras problemų sprendimas (mokytojų, moksleivių, tėvų bendradarbiavimas), papildoma pagalba ir kt.

Džiugu, kad bendrojo lavinimo mokykloje rengiant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui ugdymo programą, vis labiau orientuojamasi į vaiką. Tai vienas iš svarbiausių ugdymo, orientuoto į vaiką, realizavimo būdų. Atsižvelgiant į vaiko ugdymosi negalę ir realųjį mokymosi pasiekimų lygį, jis gali būti ugdomas pagal individualiai pritaikytą (modifikuotą ar adaptuotą) bendrąją programą. Teoriniu aspektu, modifikuotos ir adaptuotos programos turinys yra apibrėžtas, parengtos ir išleistos rekomendacijos, kaip modifikuoti ir adaptuoti programas. Tačiau praktiniu aspektu iš esmės daugiau kalbama apie programą, o ne apie vaiką. Individualizuojant vaiko ugdymą ne mažiau svarbus, o kartais net svarbiausia, ir alternatyvių mokymo metodų taikymas. Galbūt per daug greitai skubama modifikuoti ugdymo programą, kuri neretai yra maišoma su programos adaptavimu, todėl jos viena nuo kitos ne daug kuo tesiskiria. Dažniausiai, kai yra kalbama apie modifikuotą programą, pagalbos vaikui esmė yra ne tiek programos keitimas, kiek specialiųjų ugdymo metodų taikymas, individualizuotas mokinio pasiekimų vertinimas.

Rose³ (2003) teigimu, pagrindinė inkliuzyvinio ugdymo problema pedagogų nemokėjimas parinkti efektyvių mokymo metodų, darbo organizavimo formų. Tuo tarpu Ambrukaitis ir Ruškus (2002), siekdami įvertinti adaptuotų ir modifikuotų programų efektyvumą, ekspertų (pedagogų) grupinės diskusijos metodu bendrojo lavinimo aplinkoje išskyrė daug problemų, ugdymo realybės veiksnių, lemiančių mokymosi negalių turinčių vaikų mokymo kokybę. Tyrimo duomenimis, dauguma pedagogų akcentuoja ugdomosios sąveikos (mokymo metodų, pasiekimų vertinimo, mokinių elgesio ir motyvacijos korekcijos, tėvų ir mokyklos partnerystės ir t.t.) ir mokymo organizacines problemas.

³ *Inkliuzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje.* (2003). Straipsnių rinkinys.

Bagdono, Brazauskaitės ir Gevorgianienės (2004) tyrimo duomenimis, beveik pusė (45,9%) pedagogų pagal adaptuotas programas moksleivius moko iš tų pačių vadovėlių kaip ir visą klasę, tačiau daugiau nei pusė pedagogų šiems mokiniams parenka alternatyvius, žemesnio lygio vadovėlius. Be to, kaip parodė šio tyrimo rezultatai, mokytojai įsitikinę, kad dauguma tėvų nesupranta būtinumo specialiųjų mokymosi poreikių turintiems vaikams individualizuoti ugdymą. Daugumos tėvų vaikų mokymosi problemų priežasčių supratimas nepakankamas ir netikslus. (Ališauskas ir Miltenienė, 2001) Kai kurie tėvai nepatenkinti ugdymo rezultatais, yra neigiamai nusistatę prieš specialiąją pagalbą, nes baiminasi vaiko atskirties. (Miltenienė, Ruškus ir Ališauskas, 2003)

Ališausko, Ambrukaičio, Bagdono, Miltenienės, Monkevičienės, Ruškaus, Melienės ir daugelio kitų autorių tyrimai identifikuoja esmines šiandienos specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problemas: nelankstus, vis dar į negalę orientuotas mokymosi galimybių vertinimas, nepakankamas mokymosi negalių turinčių moksleivių įtraukimas į mokymosi veiklą klasėje, nepakankama pedagogų motyvacija individualizuoti mokymą ir t.t. Atliktų tyrimų duomenys rodo, kad mokymo individualizavimas vis dar problema, kurią lemia daugybė veiksnių.

Bendrojo lavinimo mokyklai nepakanka turėti pritaikytas (individualias, modifikuotas, adaptuotas) programas. Reikia, kad mokinys, mokydamasis pagal vieną ar kitą programą, darytų pažangą. Tuo tikslu programos turinys, mokymo būdai ir metodai, materialinė bazė, mokomosios užduotys, mokinių vertinimo kriterijai ir metodai individualizuojami, iš esmės visas darbas su specialiųjų poreikių vaikais daugiau ar mažiau prastinamas, keičiamas tenkinant individualius jo poreikius. (Ambrukaitis, 2005).

Todėl kituose šio darbo skyriuose išsamiau įvertinsime vieną iš svarbesnių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo individualizavimo sričių: ugdymo programos pritaikymas, alternatyvių mokymo metodų taikymas ir mokinių, mokomų pagal modifikuotas ir adaptuotas programas, vertinimas. Ne tik svarbumo atžvilgiu, bet kartu ir daugiausia klausimų ir diskusijų keliančios ugdymo individualizavimo sritys.

1.1. Bendrųjų lietuvių kalbos programų modifikavimo ir adaptavimo didaktiniai aspektai

1.1.1. Modifikuotų ir adaptuotų programų samprata

Siekiant sėkmingesnės specialiųjų poreikių vaikų integracijos svarbus 1998 m. Lietuvos Respublikos Seimo priimtas Specialiojo ugdymo įstatymas, kuris specialiųjų poreikių asmenų ugdymą grindžia ne tik bendraisiais švietimo principais, bet ir įteisina jų ugdymą ir vystymąsi pagal gebėjimus,

interesus ir turimas galias. Šiame įstatyme, kaip atraminės, apibrėžtos sąvokos „modifikuota“⁴ bei „adaptuota“⁵ programos. Kalbant apie bendrojo lavinimo mokyklą svarbu paminėti ir ugdymo programos sąvoką, kuri apibrėžta Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme – įvairiai formalizuota švietimo programa, kurios turiniu, perteikimo būdais ir metodais siekiama numatyto rezultato. Jos apibrėžia dalyko turinį, jo lygmenį, kiekybę bei kokybę, numato specialiosios pagalbos pobūdį, kuria ugdymo aplinką, kurioje ugdytinis, turintis ribotų galimybių veikti, tampa visaverčiu sąveikos dalyviu.

Kaip teigia Galkienė (2003), moksleivio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo programos sąvoka yra nauja, gal todėl neretai trūksta dėmesio keliant tikslus ir uždavinius dalykų dėstymui, sutrikusių funkcijų lavinimui, specialiųjų veiklos strategijų mokymui.

Kiekvienas pedagogas, mokydamas specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinį, programos, kuri būtų skirta tik jam, apibūdinimą supranta savaip (Kaffemaniene, 2003). Todėl ir programos adaptavimą ar modifikavimą kiekvienas traktuoja taip, kaip jam atrodo priimtinausia. Sudarinėdamas tokias programas, atitinkančias vaiko poreikius, dažnas pedagogas nesinaudoja specialistų rekomendacijomis, programas kopijuoja nuo kitų pedagogų rengtų programų, nesidomi specialiąja literatūra, kuri palengvintų darbą ir praplėstų supratimą, kaip jas sudaryti ir kaip pagal jas dirbti.

Ališauskas (2003) pateikia tokį mokymo programos komentarą, kur labai paprastai paaiškinama jų paskirtis ir sudarymo galimybės. Modifikuota programa apibūdinama yra gana vienodai, o programos adaptavimas traktuojami ir komentuojami labai įvairiai. Bet kuri programa – modifikuota bendrojo ugdymo, adaptuota bendrojo ugdymo, specialioji (sutrikusio intelekto vaikams) – yra individualizuota, jeigu ji taikoma konkrečiam vaikui. Todėl kalbant apie iš esmės pakeistą bendrojo ugdymo programą, pagal kurią ugdomi sutrikusio intelekto mokiniai, tiksliau būtų ją vadinti ne adaptuota, o individualia programa. Todėl adaptuota programa yra ta, kuri pritaikyta specialiųjų poreikių turintiems vaikams, nepajėgiantiems išmokti tipinės programos turinio. Tai bendroji programa, suprastinta atsižvelgiant į mokinio sugebėjimus ir realųjį mokymosi pasiekimų lygį.

1.1.2. Modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo principai

⁴ *Modifikuotos programos* – taikomos specialiųjų poreikių mokiniams ir orientuotos ugdytis pagal išsilavinimo standartus. Mokiniai, kuris mokėsi pagal modifikuotas programas (programą), išduodami pradinio išsilavinimo, pagrindinio išsilavinimo pažymėjimai, brandos atestatas. Ugdymo turinio modifikavimas rengiamas trimestrai ar pusmečiui. Programos modifikavimo forma aprobuojama mokyklos Specialiojo ugdymo komisijoje ir patvirtinama mokytojų taryboje.

⁵ *Adaptuotos programos* – išsilavinimo standartams neprilygstančios bendrojo lavinimo bendrosios programos, pritaikytos specialiųjų poreikių mokinio gebėjimams ir mokymosi lygiui. Šios programos realizuojamos bendrojoje klasėje, teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą. Adaptuota ugdymo programa rengiama trimestrai ar mėnesiui.

Modifikuotų ir adaptuotų programų SUP mokiniams bendrojo lavinimo mokykloje sudarymas nėra naujas pedagogo veiklos aspektas. Tačiau šiandienos praktikoje pedagogas susiduria su daugybe teorinio ir praktinio pobūdžio problemų. Išryškėja problema, kokiais principais turėtų remtis pedagogo veikla modifikuojant ir adaptuojant bendrojo ugdymo turinį.

Modifikuotų ir adaptuotų programų rengimas yra sunkus ir atsakingas darbas, ypač daug pastangų reikalaujantis iš mokytojo, neturinčio specialiosios pedagogikos žinių. Galkienės monografijoje „Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis“ trumpai pažvelgta į adaptuotas ir modifikuotas programų sudarymo principus. Jos teigimu, labai svarbu sukurti modifikuotų ir adaptuotų programų formas, kurios „(...) padėtų mokytojui atpažinti moksleivio poreikius ir parinkti šiuos poreikius atitinkančius ugdymo būdus; skatintų mokytoją ieškoti sąsajų tarp visai klasei ir individualiai moksleiviui keliamų ugdymo tikslų; būtų informatyvi mokytojui, tėvams, mokyklos vadovui ar bet kuriam asmeniui, besidominčiam vaiko ugdymu; būtų greitai, lengvai ir paprastai užpildoma (...)“ (Galkienė 2003, p.92)

Mokslinėje literatūroje pateikiami ir pagrindžiami Dabrišienės ir Narkevičienės (2002) suformuluoti individualizuoto (modifikavimo, adaptavimo ir individualaus) ugdymo programų specialiujų poreikių moksleiviams, integruotiems bendrojo lavinimo mokykloje, sudarymo principai. Autorės atliko mokslinės literatūros analizę bei keletą empirinių tyrimų. Jų teigimu, individualizuoto ugdymo programų sudarymo principai glaudžiai susiję vienas su kitu. Todėl būtinas sisteminis požiūris į tokios programos sudarymą. Trumpai aptarsime šiuos principus:

- *Diagnostikos įvairiapusiškumo principas leidžia realizuoti konstruktyvizmu paremtas didaktines nuostatas.* Sudarant individualizuoto ugdymo programą būtina atsižvelgti ne tik į išskirtines moksleivio savybes, bet ir į asmenybę kaip visumą. Pedagoginėje praktikoje naudojami pažinimo metodai (stebėjimas, eksperimentas, pokalbis, veiklos procesų ir rezultatų analizė, anketa, testas) ne visuomet yra pakankami ir patikimi kalbant apie SP moksleivį. Diagnostikos etape būtina kitų specialistų pagalba.
- *Integracijos ašies parinkimo bei integracijos ir diferenciacijos optimalaus santykio principas ne tik skatina moksleivio socializacijos procesus kartu garantuodamas individualizuotą mokymą, bet ir padeda taupyti pedagogo laiką (tikslus ugdymo formų, mokymo metodų ir priemonių parinkimas).* Šis principas lemia programos santykį su įprastomis ugdymo programomis ir padeda išvengti paprasto programos pritaikymo SP moksleiviui, mechaniškai ją išplečiant ar susiaurinant.
- *Tikslų dermės bei pedagogo lūkesčių optimizavimo principo realizavimas ugdymo tikslus leidžia suvokti kaip abipusių interesų tinklą, o veikloje kintantys pedagogo lūkesčiai tėra tik pagrindas veikimo*

strategijoms koreguoti. Konkrečių ir trumpalaikių ugdymo tikslų formulavimas leis kurti pozityvias elgesio su moksleivių strategijas, sudarys sąlygas nuolat derinti, koreguoti ir numatyti naujas galimybes. Mokytojų lūkesčiai dėl specialiųjų poreikių mokinių dažnai kyla dėl jų požiūrio į SP mokinių išskirtinumą, įvairias ugdymo formas, šių ugdytinių integracijos procesus bendrojo lavinimo mokykloje apskritai. Todėl keičiant šias nuostatas, kartu būtų brandinami teigiami mokytojų lūkesčiai, rezultatyvi veikla duos teigiamų rezultatų, o tai sustiprins pozityvius lūkesčius.

➤ *Tikslinės mokymosi aplinkos kūrimo principas ragina klasėje plėtoti bendradarbiavimo struktūras, optimizuoti mokymo formas, būdus bei metodus.* Mokomosios medžiagos pertvarkymo ir plėtotės principas skatina taikyti įvairius būdus, remtis aiškiais atrankos, adaptavimo ir kt. kriterijų sistemomis. Klasėje, kurioje mokysis SP moksleivis, klimatas turėtų būti maksimaliai palankus. Klasėje turėtų vyrėti bendradarbiavimo struktūros. Būtina priderinti ir fizinę klasės aplinką. Parinkdamas SP moksleiviui mokymo metodus, organizuodamas jo veiklą kartu su kitais moksleiviais, mokytojas turi nuolat ieškoti ir bandyti. Renkantis bei adaptuojant ar modifikuojant, įvertinti kiekvieną mokomosios medžiagos elementą, būtina pagrįstai taikyti kriterijų sistemą. Tuomet argumentuotai ją galėsime naudoti tam tikrai moksleivių grupei ar konkrečiam vaikui.

➤ *Paramos principas įgalina ne tik mokykloje dirbančių specialistų, bet ir pedagogo bei moksleivių ir jų tėvų, kitų specialistų bendradarbiavimą.* Nuolatinio pedagogo veiklos tyrimo principo realizavimas leidžia garantuoti programos dermę, lankstumą ir nuolatinį atnaujinimą: ne mokykloje dirbančių specialistų teikiamos pagalbos, mokykloje dirbančių žmonių pagalbos, moksleivio šeimos paramos, klasės moksleivio įtraukimo, dermė.

Minėtieji teoriškai pagrįsti principai atskleisti ir empiriškai Dabrišienės ir Narkevičienės (2003). Kaip parodo gautos tyrimo išvados, individualizuotų turinio sudarymo principų taikymas formavo teigiamų pedagogų motyvaciją bei jų teigiamas nuostatas. Programos sudarymo ir įgyvendinimo procesas remiantis šiais principais sumažino pedagogų įtampą, taip pat tapo aiškesnis programos sudarymas, jos tikslai apibrėžti, aiškūs programos vertinimo kriterijai. Pagerėjo formalūs ugdymo rezultatai. Beveik visais tirtais atvejais pagerėjo pedagogės ir moksleivio santykiai, tarpusavio supratimas, moksleivio santykiai su klase.

1.1.3. Modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo struktūra

Vadovaujantis minėtais principais, buvo sukurtos ir iki šiol naudojamos adaptuotos ir modifikuotos programų formos.

Lietuvoje nėra bendros modifikuotų ir adaptuotų programų struktūros, todėl pedagogų naudojamos formos yra įvairios. Visgi norint, kad programa būtų veiksminga, ją turi sudaryti: vaiko duomenys; esamas laimėjimų lygis; tikslai ir uždaviniai; specialioji pagalba ir paslaugos; bendrosios programos pritaikymas ir pakeitimai; ugdymo vietos ir būdo parinkimas; įvykdymo terminai; pažangos žymėjimas ir programos veiksmingumo įvertinimas.

Aiškumo dėlei pravartu išsamiau aptarti modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo esminius skirtumus, rengimo strateginius momentus.

Literatūroje pateiktos Galkienės (2003) sudarytos modifikuotų ir adaptuotų programų formos. (žr. 1 ir 2 priedus)

Adaptuotos ir modifikuotos programos formos tituliname puslapyje pateikiamos bendriausios žinios apie moksleivį, dalykas, pedagogo, rengusio programą pavardė, parašas, mokyklos direktoriaus ir tėvų parašai. Adaptuotos programos formoje nurodoma, kurios klasės žinių lygį ir gebėjimų lygį atitinka moksleivio žinios. Modifikuotoje programoje visa tai neanalizuojama, kadangi modifikuota programa bent minimaliai, tačiau atitinka klasės, kurioje moksleivis mokosi, keliamus reikalavimus. Toliau abiejų programų formose nurodomos specialiosios pagalbos grupės ir bendrieji programos tikslai. Adaptuotoje ir modifikuotoje programoje pateikiami analogiški metodiniai būdai, kurie padeda sukurti palankiausio ugdymo aplinką moksleiviui. Kaip teigia Galkienė (2003), „(...) jie sudaryti remiantis stebėjimų ir juo ugdant pagrindu bei literatūroje pateikiamų rekomendacijų pagrindu (Giedrienė, Mockevičienė, 1995; Ališauskas, 1996; Ambrukaitis, 1998; Hallahan, Kaufmann, 1991) (...)“ (Galkienė, 2003, p.93)

Modifikuotos ir adaptuotos programų lentelės, skirtos ugdymo turiniui planuoti, iš esmės skiriasi. Modifikuotos ir adaptuotos programų lentelės, skirtos ugdymo turiniui planuoti, iš esmės skiriasi:

Adaptuotos programos dalyko turinio žymėjimas ypatingas tuo, kad konkretinami visai klasei ir individualiai moksleiviui planuojamo turinio skirtumai. Esminė bendrojo lavinimo ir adaptuojamo turinio jungtis yra ta pati klasės nagrinėjama tema. Galkienės (2003) nuomone, visos klasės ir individualios patirties derinimo momentas ypač svarbus, kai moksleivis, turintis specialiųjų poreikių, mokomas bendrojo lavinimo klasėje, nes priešingu atveju galima sukurti ypač segreguotą ugdymo aplinką moksleiviui esant drauge su bendraamžiais. Pirmojoje lentelėje fiksuojamas dalyko turinys, kuris iš esmės atitinka visai klasei planuojamą turinį, tačiau yra kiek pakitęs. Kitoje lentelėje fiksuojamas dalyko turinys, kurio lyginant su visa klase, moksleivis nenagrinės. Čia pat numatoma, ko tuo metu jis mokysis. Šiuo atveju gali būti gilinamas moksleivio nagrinėjamų temų turinys, numatomas papildomos medžiagos, specialiųjų strategijų, kurios padės geriau įsisavinti dalyko turinį, mokymas. Į

šià veiklą tiesiogiai įsitraukia specialistai. Taigi atsiranda galimybė atliepti konkrečius moksleivio poreikius ir gebėjimus išlaikant kiek galima glaudesnes sąsajas su visoje klasėje diegiamu ugdymu.

Modifikuotos programos ugdymo turinys atspindi individualius moksleivio poreikius, tačiau siekiant atliepti juos neturi būti pažeidžiami išsilavinimo standartų reikalavimai. Fiksuojami visos klasės ir atskiro moksleivio turinio skirtumai bei veiklos sąsajos siekiant individualiųjų ir bendrųjų tikslų. Kai moksleivis yra pajėgūs nuosekliai įsisavinti visà klasėje nagrinėjamà dalyko turinį, tačiau jiems būtini specialieji pagalbos būdai, nėra atskirai aptariamas dalymo turinys, bet fiksuojami konkretūs metodiniai būdai.

Norėtusi aptarti šiuo metu dažnai praktikoje taikomas modifikuotų ir adaptuotų programų formas (remiantis modifikuotų ir adaptuotų programomis, surinktomis iš visos Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų - dažniausiai taikomos formos (atrinkta dešimt modifikuotų ir adaptuotų programų, kurios pateiktos magistro darbo prieduose) yra šios: žiūrėti 3 ir 4 priedus).

Abiejų programų pradžioje pateikiami duomenys apie mokinį, mokyklà, jo mokymosi sunkumus lemiančias priežastis, nurodomas pedagogo, rengusio ir atsakingo už šios programos įgyvendinimą, pavardė, programos aprobavimo mokyklos specialiojo ugdymo komisijos posėdyje data, protokolo numeris, suderinimas su direktoriaus pavaduotoja(-u) ugdymui. Taip pat nurodoma specialiosios pagalbos grupė, kuri aktyviai bendradarbiauja rengiant ir įgyvendinant modifikuotas ir adaptuotas programas. Kitame puslapyje pateikiamas pagalbos būdų sąrašas, galintis padėti mokytojui įveikti mokymo sunkumus, kurių patiria specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinius. Šis sąrašas abiejose, t.y. modifikavimo ir adaptavimo formose yra vienodas. Kiekvienu konkrečiu atveju jis gali būti plečiamas. Programos tikslai, naudojamos literatūros, vadovėlių sąrašas pateikiamas tik adaptuojamoje programoje.

Modifikuotų ir adaptuotų programų lentelės, skirtos ugdymo turiniui planuoti, iš esmės skiriasi:

Adaptuotos programos lentelėje „Dalyko programos adaptuotas turinys“ fiksuojami dalyko turinio ypatumai. Tačiau atidžiai įvertinus šios adaptuotos programos formà pasigesta konkretumo. Ankstesnėse adaptuotų programų formose (pvz. Galkienės parengta adaptuota forma, žr. 1 priedà) būdavo tokios skiltys, kaip „praleistos temos“. Pasigendama visos klasės ir specialiųjų poreikių turinčių mokinio ugdymo derinimo. Žinoma, taip nėra, kad mokinys visiškai atskiriamas nuo klasės, tačiau iš programos turinio bus nelengva suprasti, kaip jo ugdymo turinys yra integruojamas su visu klasės ugdymo turiniu.

Modifikuotos programos ugdymo turinys atspindi individualiuosius moksleivio poreikius, tačiau neturi būti pažeidžiami ir išsilavinimo standartų reikalavimai. Kadangi programoje rašomos bazinės temos, kurios atitinka bendrojo išsilavinimo standartus, galbūt verta pagalvoti, ar nereikėtų

atsisakyti dalyko turinio planavimo, kuris ir taip atitinka valstybinio išsilavinimo standartuose reglamentuojamus reikalavimus. Tuomet būtų galima daugiau dėmesio skirti metodinių būdų planavimui ir individualių metodų kūrimui. Mokytojas privalo atsakingai ieškoti būtent tų ugdymo būdų, kurie padėtų vaikui perprasti mokomąją medžiagą. Paprastai išbandomi įvairūs alternatyvieji mokymosi metodai, aprašomi literatūroje ar siūlomi specialistų, tuomet sprendžiama apie jų efektyvumą ir atsirenkami tinkamiausi, kad būtų galima labiau modifikuoti mokymosi procesą nei turinį.

Apibendrinę šių pateiktų modifikuotų ir adaptuotų programų formas, galime teigti, kad šiandienos bendrojo lavinimo mokyklose individualizuojant ugdymo turinį vyrauja sumaištis. Modifikuotos ir adaptuotos programos nelabai kuo tesiskiria. Ambrukaitis (2002), tirdamas adaptuotas lietuvių kalbos programas, pastebėjo, jog įvertinus vaiko, turinčio mokymosi problemų, pasiekimų lygį, aktualu konkretinti programos reikalavimus, nurodyti, ką turi išmokti mokinys. Adaptuotų programų formos taip supaprastintos, kad nebematyti integravimo, o modifikuotose programose mažai dėmesio skiriama individualizuotiems mokymo metodams.

Būtina ryžtingiau lengvinti mokomąją programą, neperkraunant jos gausybe mokiniui sunkiai suprantamų terminų, vengiant paviršutiniško gramatinių sąvokų formulavimo, nes mokinys, besimokantis pagal adaptuotą programą, neprivalo pasiekti bendrojo išsilavinimo standartų atitinkančio lygmens.

1.2. Individualizuotų ugdymo metodų ir programų taikymo lietuvių kalbos pamokose dermė

Mokymo metodai tyrimo rezultatų požiūriu pasirodė esąs esminis specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problematikos klausimas. Vakarų Europos valstybės dar prieš dešimtmetį plačiai pradėjo tyrinėti įvairias mokymo klasėse, kurioje vaikai mokosi pagal skirtingas programas, formas. Esminiai pokyčiai, iš Vakarų šalių perimant demokratines, humanistines idėjas, Lietuvoje startavo labai neseniai ir tebevyksta labai dideliu tempu, kartais gana chaotiškai, be tam tikro metodologinio pagrindimo. Greiti neįgaliųjų ugdymo bei socialinės integracijos pokyčiai specialistams sukūrė tam tikrus probleminius, diskusinius laukus, kuriuose konfrontuoja skirtingos metodologijos.

Kaip teigia Rajeckas (1999), metodų pasirinkimą ugdymo procese lemia ugdymo turinys, kurį mokinys siekia įgyti, individualiosios mokinio savybės: mokymosi galimybės, interesai, pomėgiai bei mokyklos ištekliai arba aplinkos šaltiniai, kurie gali būti panaudojami ugdat.

Metodai, teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą mokykloje, gali būti įvairūs ir pasirenkami atsižvelgiant į iškytančias problemas. Juos galima sugrupuoti į dvi pagrindines kategorijas:

individualūs ir grupiniai. Taikant individualius metodus, pasak Lukoševičienės (1999), individui yra asmeniškai teikiama profesionalo pagalba, kuri mobilizuoja ir kaupia individo energiją nukreipdama ją didesniems ir aukštesniems siekiams bei socialiniams santykiams ir didesniam individo potencialo panaudojimui. Grupiniai metodai, autorės manymu, naudotini tose situacijose, kur aplinkos vaidmuo labai akivaizdus ir iškilusios problemos siejasi su daugybe panašių situacijų, o poreikiai reikalauja platesnės koordinacijos ir profilaktinės bei mokomosios orientacijos. Šie metodai remiasi paslaugų teikimo etika ir principais, bet pirmenybę teikia žmogaus potencinių galimybių išplėtojimui grupėje bendraujant su kitais žmonėmis, išgyvenančiais tą problemą.

Individualizuoto ugdymo metodai išlaiko tam tikrą pusiausvyrą tarp individualių vaiko ir bendrų klasės poreikių, sukuria tam tikrą erdvę ir užtikrina procesą, kurio metu diegiamos vertybės. Šie metodai taip pat padeda ugdyti vaikų polinkius ir gebėjimus, ypač kai mokiniai patys to siekia. Esant sėkmingam individualizuotam ugdymui vaikai gali vystytis savo ritmu. Individualizuoto ugdymo nuostata atmeta prielaidą, kad vaikas - tai "tuščias indas", į kurią galima pripilti įvairios informacijos, o teigia, kad egzistuoja abipusis mokinio ir mokytojo pažinimo procesas. (Jankevičienė ir Kasiulynienė, 1998).

Mokytojai, mokydami sutrikusio intelekto moksleivius, dažniausiai taiko tradicinius darbo metodus: verbalinį, vizualinį, kontekstinį, kinestetinį, multisensorinį, individualaus darbo, mokymo pagal šabloną ir t.t. Reti atvejai, kai taikomas grupinis, darbo poromis metodai, organizuojama klasės draugų pagalba, pamokoje kartu su pedagogu dirba specialusis pedagogas, atskirais atvejais – pedagogo padėjėjas ar kitas to paties dalyko mokytojas⁶.

Atliktų tyrimų duomenimis dažniausiai mokytojai ugdymo (si) sunkumų turintiems vaikams padeda individualiai: mokiniui atskirai paprasčiau ir suprantamiau paaiškina užduotis, padeda jas atlikti, skiria lengvesnes užduotis, diferencijuotas pagal mokinių sugebėjimo lygį, skiria trumpesnius pratimus, leidžia naudotis atraminėmis lentelėmis, taisyklėmis, kita pagalbine medžiaga, girdimąją informaciją papildo regimąja. Vieni mokytojai vaikui nurodo jo klaidas, primena taisyklę ir leidžia pasitaisyti, kiti ragina mokinį patį ieškoti savo klaidų. Skaitydami diktantą vieni mokytojai renkasi lėtesnį diktavimo tempą, kiti nesugebantiems mokiniams skiria individualias užduotis. Dauguma mokytojų pažymi, kad moko vaikus sukaupti dėmesį, ugdo valią, pasitikėjimą savo jėgomis, savarankiškumą, giria, įvairiausiais būdais skatina, siekia sudominti, stengiasi valdyti neigiamas mokinių emocijas ir elgesį. Šalinti lietuvių kalbos mokymosi sunkumus padeda logopedijos pratybos.

⁶ Pažyma dėl sutrikusio intelekto moksleivių ugdymo visiškos integracijos forma//*Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerija*. 2002-12-21 Nr. 24-01-02-150

Pastebėta, kad darbo metodai ir būdai įvairuoja pradinėse klasėse, vyresnėse klasėse dažniausiai pateikiama mažiau užduočių. Kaip teigiama pažymyje dėl sutrikusio intelekto moksleivių ugdymo visiškos integracijos formos, moksleiviai dažniausiai naudojami specialiosios mokyklos vadovėliais, pratybų sąsiuviniais, mokytojų parengta individualia mokomąja medžiaga, rečiau – bendraisiais žemesniųjų klasių vadovėliais. Pasak mokytojų, neretai jie neturi specialiosioms mokykloms skirtų vadovėlių ir pratybų sąsiuvinų. Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad ne visada specialiųjų poreikių moksleiviai yra patenkinti, kai mokytojai juos moko pagal kitokius vadovėlius. Namų darbai dažniausiai skiriami atsižvelgiant į sudarytą ugdymo programą, turint omeny moksleivių gebėjimus ir interesus. Visgi pasitaiko ir tokių atvejų, kai specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, kai namų darbų užduotys skiriamos tokios pat, kaip ir visai klasei. Dalis pedagogų namų darbų atsisako motyvuodami tuo, kad vis tiek vaikai be jų pagalbos negali atlikti, o namuose niekas nepadedą⁷.

Klasėse, kuriose mokosi sutrikusio intelekto moksleiviai, pamokų stebėjimo metu nustatyta, kad mokytojai dažniausiai taiko tokius veiklos modelius:

- sutrikusio intelekto moksleivis įtraukiamas į bendrą klasės veiklą: klausosi mokytojo aiškinimų, atsako į klausimus, atitinkančius jo žinių ir gebėjimų lygį, atlieka užduotis, pateiktas klasės lentoje, dirba grupėse, porose, savarankiškai atlieka jam individualiai parengtas suprantamas užduotis;
- su sutrikusio intelekto moksleiviu dirbama atskirai: jis gauna atskirus vadovėlius, individualias užduotis, kurias atlieka kartkartėmis prižiūrimas ir konsultuojamas mokytojo, kai visa klasė dirba savarankiškai. Tuo metu, kai pedagogas dirba su visa klase, sutrikusio intelekto moksleivis klausosi, ką kalba mokytojas, stebi, ką veikia kiti moksleiviai. Tokį darbo organizavimo būdą dažniausiai lemia pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendacija mokytis pagal specialiosios mokyklos programas. Tokio mokymo trūkumas – sutrikusio intelekto moksleiviai jaučiasi atskirti nuo klasės⁸.

Džiugu tai, kad dar visai neseniai, 2006 metais, buvo parengtos ir išleistos metodinės rekomendacijos bendrojo lavinimo mokyklų mokytojams dalykininkams, ugdantiems specialiųjų poreikių moksleivius⁹. Šių rekomendacijų tikslas, padėti mokytojui parinkti tinkamus pagalbos būdus ir metodus, pagal negalės grupę. Jose nurodomos atskiros negalės grupės, ugdymosi sunkumų turinčių moksleivių apibūdinimas - ką gali atlikti ir kas gali būti sunku, atliekant įvairias užduotis.

⁷ Pažyma dėl sutrikusio intelekto moksleivių ugdymo visiškos integracijos forma//*Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerija*. 2002-12-21 Nr. 24-01-02-150

⁸ Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos (2003). Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai.

⁹ Metodinės rekomendacijos bendrojo lavinimo mokyklų pedagogams ugdantiems specialiųjų poreikių moksleivius (2006).

Analizuojant periodinę literatūrą, pastebima ir tai, kad vis daugiau bendrojo lavinimo mokytojų naudoja įvairesnius, netradicinius darbo su specialiuųjų poreikių mokiniais metodus.

Lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su specialiuųjų poreikių vaikais, metodus kuria ir patys. Pvz., Klaipėdos Martyno Mažvydo pagrindinės mokyklos vyr. mokytojos siekia:

- Planuoti ir tinkamai organizuoti ugdymo procesą ir aplinką, kurie leistų neįgaliam vaikui būti kartu su visais ir jaustis visaverčiam.

- Teikti kompleksinę pagalbą atsižvelgiant į kiekvieno vaiko galimybes.

- Suburti savitarpio pagalbos grupes tėvams, auginantiems neįgalius vaikus. (Miniotienė, Staponienė, 2004).

Česnulevičienė (2002) pataria, kad ugdant mokinių kalbinę raišką, reikia mažiau klausinėti ir laukti atsakymų, bet sudaryti tokią situaciją, kad mokiniai turėtų galimybę konstruktyviai pasiginčyti, aiškintūsi patys. Pradžioje gali būti visko – ir pykčio, ir balso pakėlimo, tačiau ilgainiui vaikai turi suvokti, kad ginčas gali būti ir be pykčio, ypač kai žinai, jog esi teisus ir turi pakankamai žinių savo tiesai apginti.

Aukščiausias kalbos lygmuo yra tekstas. Teksto skaitymas, suvokimas, elementari analizė, samprotavimas aktualiomis gyvenimo temomis aptariant skaitytus kūrinis – tai plati darbo vaga lietuvių kalbos pamokoje. Ir darbo būdai įvairūs. Kaip teigia Švagždienė (2002), tai gali būti vaizdingų žodžių, posakių radimas tekste, teksto situacijų siejimas su gyvenimu, patirtimi, fantazavimas. Tačiau sutrikusio intelekto vaikui labai sunku pasakoti. Tuomet į pagalbą ateina piešimas. Piešdamas situaciją vaikas įsijaučia ir pamažu ima kalbėti, aiškinti, ką nupiešė, pasakoti.

Atsižvelgiant į reformuotos mokyklos programų reikalavimus, mokomosios medžiagos struktūrą, negalima išsiversti be kompleksinio mokymo, tarpdalykinių ryšių. Per lietuvių kalbos pamokas galima pažinti ir istoriją (įvairūs pasakojimai), ir gamtą (gamtos stebėjimas ir jos aprašymas, pasakojimas) ir t.t.

Sėkmingai įveikti rašymo sunkumus mokiniui padės tinkamos korekcinės bei kompensacinės priemonės, kurias parinks mokytojas, konsultuodamasis su specialiuoju pedagogu. Tačiau mokytojai neretai šia pagalba nesinaudoja.

Kuo įvairesni ir paprastesni metodai, tuo didesnės sėkmės galima tikėtis. Svarbu į ugdymo procesą pažvelgti kūrybiškai. Jei mokytojas dirbs kūrybiškai, pats bus kūrybinga asmenybė, tai ir mokinius išugdys kūrybingomis asmenybėmis. Todėl būtina taikyti tinkamus ir aktyvius metodus, derinti juos su moksleivio asmeniniais ir programos ugdymo, mokymo tikslais. Tokia dėmė tiesiogiai veikia mokymosi motyvaciją. Ši problema išties dar yra labai svarbi integruoto ugdymo sistemoje.

1.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas

Mokinių specialiojo ugdymosi poreikių tenkinimo kokybę rodo realūs mokymo(si) pasiekimai. Gage ir Berliner (1994) nuomone, kiekvienos pasiekimų vertinimo sistemos tikslas turi būti mokinių tobulėjimas. Vertinimas turi teikti informaciją apie svarbias mokymo(si) dimensijas – ugdymo(si) poreikius, išmokimo spragas ir kt., kuriomis remiantis planuojama mokymo(si) perspektyva.

Šiaučiukėnienė, Dabrišienė, Norkevičienė ir daugelis kitų autorių teigia, kad bet kurios veiklos efektyvumą lemia teigiami, sėkmės motyvai. Vertinimas, atitinkantis moksleivio pastangas, didina mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą savimi, gerina savijautą bendruomenėje. Panašią nuomonę išsako Giedrienė ir Monkevičienė (1995), kurios teigia, kad nuolatinės nesėkmės, psichologinis diskomfortas mokykloje trikdo specialiųjų poreikių mokinių mokymosi motyvaciją, elgesį. Elgesio pakitimai, autorių nuomone, susiję su tuo, kad vaikas įvairiausiais būdais bėga nuo neigiamų emocijų, patiriamų nuolat nepalankiai vertinant mokymosi pasiekimus. Ruškaus (2003) ir Ališausko (2003) tyrimai rodo, kad mokykla kol kas labiausiai akcentuoja mokymosi negalę, o ne teigiamas moksleivio savybes, tad „neįgaliųjų vertinimas tampa neįgaliųjų nuvertinimu“ (Ruškus, 2003, p.80).

Pasak Gribačiausko ir Merkio (2003), mokykloje, kaip ir visuomenėje, įsigali konkurencinė pasaulėžiūra, orientacijas į pasiekimus. Mokytojai linksta orientuotis į stipriuosius ar į vidutinių gabumų mokinius. Tie, kuriems sekasi prasčiau, neretai nesulaukia dėmesio. Tokia situacija menkina atsiliekančių mokinių motyvaciją, griaua savimone, sukelia ilgalaikį stresą.

Siekiant garantuoti visavertį dalyvavimą bendruomenėje, labai svarbu, kad mokinių, ugdomų pagal skirtingo lygio programas, žinios ir gebėjimai būtų vertinami ta pačia vertinimo sistema, kuri naudojama visoje klasėje.

Esminį mokymosi negalių turinčių moksleivių pasiekimų vertinimo ypatumą išryškina Galkienė (2003). Jos nuomone, pagrindinis įprastai besimokančių ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo bruožas turėtų būti įgytų žinių, gebėjimų atitikimas individualizuotos programos reikalavimus. Nors specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams keliami mažesni, lyginant su kitais, mokymo turinio įsisavinimo reikalavimai, tačiau gana dideli jiems patiems. Autorės nuomone, tai neišskiria jų iš kitų, tik skatina siekti kuo geresnio asmeninio rezultato. Be to, pasak autorės, svarbu, kad moksleivių, ugdomų pagal skirtingo lygio programas, žinios ir gebėjimai būtų vertinami ta pačia vertinimo sistema, kuri taikoma visai klasei, tačiau neakcentuojant išsilavinimo lygmens. Tačiau Dabrišienė ir Šiaučiukėnienė (2001) pažymi ydingą situaciją: nei bendrosiose programose, nei išsilavinimo standartuose neužsimenama apie kitokius reikalavimus specialiųjų

mokymosi poreikių turintiems mokiniams. Vadinasi, autorių nuomone, galima individualizuoti ugdymo tikslus, turinį, tačiau ugdymo rezultatas turi būti tas pats.

Apie specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų vertinimo ir ugdymo metodologiją ir pokyčius šioje srityje galima kalbėti teoriniu ir praktiniu lygmenimis arba, paprastai kalbant, kas deklaruojama ir kaip tos deklaracijos realizuojamos kasdieninėje praktikoje.

Pagrindinė institucija, kurioje įvertinami ir tenkinami vaiko ugdymo(si) poreikiai, yra ugdymo įstaiga ir jos specialiojo ugdymo komisija, o pagrindiniai asmenys, dirbantys šį darbą – šių įstaigų darbuotojai (bendrieji, specialieji, socialiniai pedagogai, logopedai ir kt.) (Ališauskas, 2004).

Vertinant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių pasiekimus ir pažangą, didžiausia atsakomybė tenka mokytojui. Tačiau ir šioje srityje bendrojo lavinimo mokytojui kyla dar daug klausimų, į kuriuos negalima nevienareikšmiškai atsakyti. Mokytojai ieško geresnių, priimtinesnių, išsamesnių vertinimo formų ir metodų, todėl išryškėjo daug įvairių požiūrių į vienokias ar kitokias vertimo sistemas. Dažniausiai remiamasi pedagogų, turinčių didesnę darbo su specialiųjų poreikių vaikais patirtį, siūlymais. Todėl iškyla daug neaiškumų, kaip tiksliau įvertinti mokinio žinias.

Kaip nurodoma moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje (2003), įvertinimas – tai informacijos rinkimas, interpretavimas ir apibendrinimas, mokymosi motyvacijos lygmuo, leidžiantis daryti sprendimą ir išvadas apie mokinio pasiekimus bei pasiekimų kokybę – tai reglamentuoja programiniai reikalavimai (specialiųjų poreikių mokiniai vertinami pagal individualiąsias mokymo(si) programas, kurias rengia mokytojai).

Specialiojo ugdymo pagrinduose (2003) pažymima, kad mokinio pasiekimai vertinami pažymiu, atsižvelgiant į modifikuotos ar adaptuotos programos įsisavinimo kokybę. Todėl reikėtų pažymėti, kad vertinimo ataskaitos tašku neturėtų būti bendrieji programiniai reikalavimai bei juos pasiekusių mokymosi sunkumų neturinčių vaikų lygis. Mokytojas turėtų apmąstyti, patikrinti ir išskirti tas mokinio išsiugdytas vertybines nuostatas bei tas jo gebėjimų ir pasiekimų grupes, kurios atitinka amžiaus bei dalyko ugdymo programą. Reikėtų pažymėti ir mokinio individualaus mokymosi stiliaus ypatumus, aukštą motyvaciją, susiformavusias vertybines nuostatas, gerą darbingumą ir kt. Taigi aprašomos tos ypatybės, savybės, gebėjimai, pasiekimai, kuriais galima remtis modifikuojant ar adaptuojant programą. Ilgalaikis mokinio stebėjimas, analizuojant jo darbus, kai kurias užduotis atliekant drauge, suvokiant jo veiksmų ir mąstymo logiką, aiškinantis mokinio klaidų prigimtį, tiriant jo ugdymo pažangos tempą padeda padaryti išvadas apie tai, kurios klasės kurio trimestro programos minimaliuosius reikalavimus atitinka specialiųjų ugdymo poreikių turinčio mokinio pasiekimai.

Dar daug klausimų ir abejonių kyla dėl pagal bendrąją programą besimokinančių mokinių vertinimo objektyvumo.

Vilniaus miesto „Versmės“ mokyklos lietuvių kalbos mokytoja S. Niurkaitė (2001), pažymi, kad mokiniai, besimokantys pagal adaptuotą programą, vertinami jų programos lygiu. Jiems nerašomi neigiami balai. Labiausiai yra atsižvelgiama į tai, kiek pastangų įdėjo mokinys. Mokytoja akcentuoja, jog nereikia pamiršti, kad mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, dažnai esti labai jautrūs. Savo nesėkmes jie labai išgyvena, ima blaškytis. Todėl visada būtina stengtis rasti dalykų, kurie vaikui pavyksta, pagirti jį, suteikti kitą galimybę arba supaprastinti užduotį. Didesnę pamokos dalį vaikai dirba su spec. pedagoge, bet juos vertina pati mokytoja. Pedagogo įvertinimas – pažymys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui dažniausiai atlieka pasirenkamo požiūrio į mokomąjį dalyką, atskiras užduotis, motyvo rolę. Pastebėta, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai mėgstamiausiais dalykais įvardina tuos, už kuriuos gauna gerus įvertinimus.

Privalu siekti, kad vertinimas neišgašdintų vaiko, kad neatbaidytų jo nuo tų užduočių atlikimo, kurios ypač nesiseka. Tikslas – teigiamomis emocijomis, specialiųjų ugdymo metodų taikymu, suteikti žinių.

Štai dar keletas mokytojų (V. Bagdanskienė, Z. Garuolienė, G. Knizikevičienė, 2005) nurodo kaip vertina specialiųjų poreikių vaikų pažangą. Mokinių žinios vertinamos pažymiais, tačiau ypač didelę reikšmę turi pagyrimas, mokinio pastebėjimas, kai jis atlieka darbą gerai ar bent stengiasi jį atlikti. Pagiriamasis žodis turi labai didelę ir svarbią reikšmę. Tokius pagiriamuosius žodžius ir reikia įrašyti į specialią arba į pažymių knygelę.

Daug klausimų, keliančių vertinant ugdymo procesą, jau sprendžiama: kuriamos standartizuotos vertinimo sistemos ir metodikos. Viena, kaip iš eksperimentinių vertinimo metodikų, pateikia Velžio vidurinės mokyklos mokytojos G. Račienė ir R. Raštutienė (2004). Šioje eksperimentinėje vertinimo medžiagoje numatyti vertinimo tikslai, uždaviniai, apibrėžta kokių reikalavimų ir principų būtina laikytis, ką turėtų atspindėti vertinimas. Ieškant būdų, metodų buvo atsižvelgta į tėvų, mokinių pageidavimus. Išsiaiškinta, koks vertinimas būtų priimtinausias, suprantamiausias.

Žinoma, tai tik vienas iš pateiktų pavyzdžių, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimo aspektu, tačiau visgi džiugu, kad atsiranda bendrojo lavinimo mokyklose mokytojų, kurie neabejingai žiūri į integruotą ugdymą, ieško būdų, kaip pagerinti ir patobulinti integracijos kokybę.

Apibendrinimas, išvados, spręstinios problemos

1. Jau daug metų teoretikai diskutuoja su praktikais, kaip turėtų būti modifikuojamos, adaptuojamos bendrosios programos, kaip giliai įsileisti į bendrojo ugdymo sistemą specialiosios mokyklos programas. Vis labiau suvokiama, kad mokymo programos turėtų būti „laisvesnės“, kad mokymas turėtų teikti ir plėsti galimybes, o ne kliudyti ir apsunkinti jas.
2. Teoriniu aspektu, modifikuotos ir adaptuotos programos turinys yra apibrėžtas, parengtos ir išleistos rekomendacijos, kaip modifikuoti ir adaptuoti programas. Tačiau praktiniu aspektu iš esmės daugiau kalbama apie programą, o ne apie vaiką. Individualizuojant vaiko ugdymą ne mažiau svarbus, o kartais net svarbiausia, ir alternatyvių mokymo metodų taikymas. Galbūt per daug greitai skubama modifikuoti ugdymo programą, kuri neretai yra maišoma su programos adaptavimu, todėl jos viena nuo kitos ne daug kuo tesiskiria. Dažniausiai, kai yra kalbama apie modifikuotą programą, pagalbos vaikui esmė yra ne tiek programos keitimas, kiek specialiųjų ugdymo metodų taikymas, individualizuotas mokinio pasiekimų vertinimas.
3. Iš teorinės literatūros analizės matyti, kad pagrindiniai sunkumai, susiję su specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo turinio individualizavimu ir diferencijavimu: mokytojams sunku numatyti tokių moksleivių mokymo(si) perspektyvą, kiek ir koku lygiu mokinys įsisavins perteikiamą medžiagą, kokioms temoms skirti papildomų pamokų, ar užduotys nebus per sunkios (specialiųjų poreikių vaikai labai jautrūs nesėkmėms) o per lengvos užduotys neturi ugdomosios vertės ir tik slopina domėjimąsi mokomąja medžiaga. Netiksli programų parinkimo ir jų įvardijimo konkrečiam vaikui sistema.
4. Mokomoji medžiaga turėtų būti individualizuojama taip, kad atsižvelgiant į bendruosius ugdymo tikslus ir orientuojantis į išsilavinimo standartus, mokiniai gautų kiekvieno galias atitinkančių žinių, t.y. mokytojui privalu rasti ryšį tarp mokinio mokymosi galimybių ir mokymo turinio reikalavimų. Ugdymo programoje turi atsispindėti visų vaiko problemų analizė ir numatyti sprendimo būdai.
5. Pagrindinis pedagogo uždavinys – ugdyti įvairiapusišką žmogų, o ne vien perteikti jam žinias. Todėl ugdymo metodai yra ne mažiau svarbūs pedagoginio darbo veiksniai nei ugdymo turinys. Mokytojai renkasi tokius darbo metodus, kurie jiems geriausiai padeda pasiekti ugdymo tikslus ir uždavinius. Tačiau, jei taikomi įprasti metodai, nepadedama skleisti mokinio individualybei. Vadinas reikia ieškoti individualaus, tik tam mokiniui tinkamo mokymo metodo. Svarbu dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais išnaudoti alternatyvaus mokymo būdus ir korekciją.
6. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymasis įprastinėje klasėje lemia ugdymo formų įvairovę pamokoje; individualus darbas su mokiniu, darbas vienodo ir skirtingo pajėgumo

grupėmis, pogrupiais. Todėl mokytojo ir specialiojo pedagogo darbo pasiskirstymas pamokoje – pagrindinė sąlyga, užtikrinant SUP moksleivių ugdymo kokybę.

7. Pakitusi ugdomoji situacija pedagogus verčia kitaip pažvelgti į vertinimo normas ir kriterijus. Neapibrėžta moksleivių, besimokančių pagal modifikuotas ir adaptuotas programas, vertinimo sistema kelia moksleivių, jų tėvų ir pačių pedagogų nepasitenkinimą. Mokytojams sunku objektyviai įvertinti SUP moksleivius, nes neaišku kam teikti prioritetą – žinioms ar pastangoms.

II. LIETUVIŲ KALBOS BENDRŲJŲ PROGRAMŲ MODIFIKAVIMO BEI ADAPTAVIMO TAIKYMO PATIRTIS

2.1. Tyrimo tikslas.

Šiuo tyrimu siekiama aptarti lietuvių kalbos ir pradinių klasių mokytojų bendrųjų lietuvių kalbos programų modifikavimo ir adaptavimo patirtį, išryškinti spręstinas problemas. Anketos buvo pateiktos lietuvių kalbos ir pradinių klasių mokytojams, dirbantiems su specialiujų poreikių vaikais bendrojo lavinimo mokykloje.

2.2. Tyrimo organizavimas ir metodika.

Tyrimas vykdytas 2006 m. sausio - vasario mėn., 2007 vasario – kovo mėn., remiantis integruota kiekybinio tyrimo strategija. Tyrimo proceso žingsniai pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė

Tyrimo procesas

Datos / laikotarpis	Turinys
2005 m. rugsėjis – gruodis, 2007 m. sausis	Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė (bendrųjų lietuvių kalbos programų modifikavimo ir adaptavimo didaktiniai aspektai, modifikuotų ir adaptuotų programų samprata, modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo principai, modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo struktūra, individualizuotų ugdymo metodų ir programų taikymo lietuvių kalbos pamokose dermė, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas)
2006 m. vasaris, 2007 m. vasaris	Tyrimo instrumentų suformavimas (anketinės apklausos bendrojo lavinimo mokyklų lietuvių kalbos ir pradinių klasių mokytojams).
2007 m. kovas - balandis	Anketinės apklausos duomenų surinkimas.
2007 m. balandis	Tyrimo duomenų analizė, rezultatų apibendrinimas ir išvadų rekomendacijų parengimas.

Duomenų rinkimo metodai - bendrojo lavinimo mokyklų lietuvių kalbos mokytojų anketinė apklausa.

Duomenų analizės metodai - anketinės apklausos duomenys analizuojami statistiniais metodais, naudojant SPSS for Windows 11.0 statistinių programų paketą. Buvo taikomi aprašomosios statistikos metodai: skaičiuojamas procentinis pasiskirstymas, aritmetinis vidurkis, reitingai, atlikta koreliacinė analizė. Statistinėms hipotezėms tikrinti taikytas chi-kvadrato kriterijus (kritinė riba nustatant reikšmingumo lygmenį $p < 0,05$). Statistiniai metodai buvo parenkami priklausomai nuo to, kokioje skalėje yra kintamieji: nominalinėje skalėje (lytis, kvalifikacija, darbo, su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais mokiniais, stažas, gyvenamoji vieta); rangų skalėje (beveik visi pagrindiniai anketinės apklausos klausimai) ir intervalų skalėje (amžius, pedagoginio darbo stažas).

Tyrimo instrumentai. Organizuojant anketinę apklausą ir rengiant anketas, pagrindinis dėmesys koncentruotas į tai, kad jos leistų įvertinti kiekvieną ankstesniame skyriuje paminėtą probleminį klausimą. Anketoje buvo pateikta 19 klausimų.

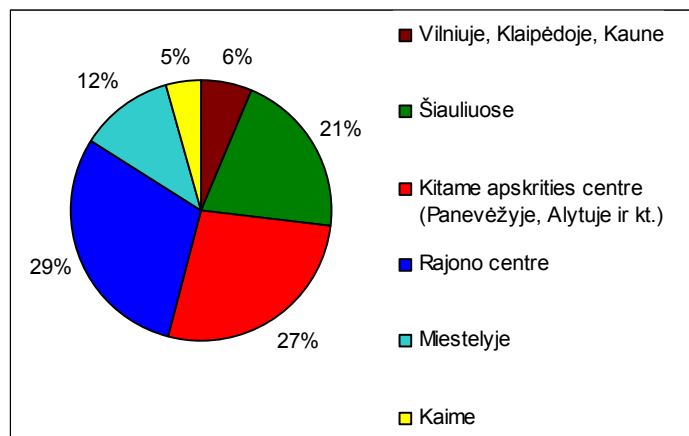
Instrumentą sudaro šie blokai:

1. „Modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas“ (3 klausimai).
2. „Mokymo metodų taikymas“ (3 klausimai).
3. „Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimas“ (3 klausimai).
4. „Organizaciniai adaptuotų bei modifikuotų lietuvių kalbos programų rengimo klausimai“ (6 klausimai).
5. „Šis tas apie save (kai kurios asmeninės žinios)“ (9 klausimai).

2.3. Tyrimo imtis – geografija ir demografinės charakteristikos.

Tiriamųjų populiacija – Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų lietuvių kalbos ir pradinių klasių mokytojai. Tyrime iš viso apklausti 111 pedagogai (išdalinta 120 anketų). Klausimynų grįžtamumas 92,5 proc. Atskirų lizdų – mokyklų – šiame darbe nebuvo numatyta nagrinėti, todėl, nepaisant lizdų imčių dydžių, tyrimą galima laikyti validžiu. Tyrime dalyvavo įvairios geografinės padėties (miestas, rajonas) ir kompetencijų (mokytojai metodininkai, vyr. mokytojai, mokytojai) specialistai.

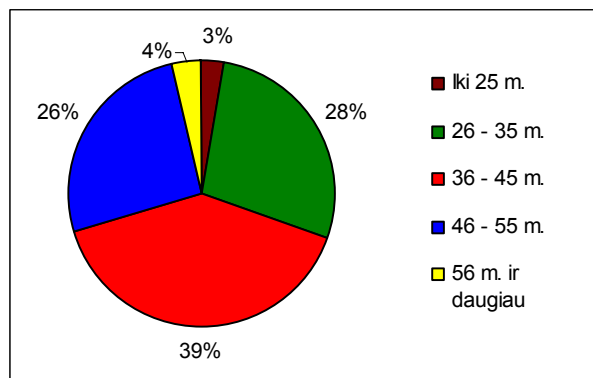
Tyrimo dalyvių – bendrojo lavinimo mokyklų švietimo darbuotojų – pasiskirstymas pagal geografinę vietą iliustruoja 1 paveikslas.



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal geografinę vietą, (%)

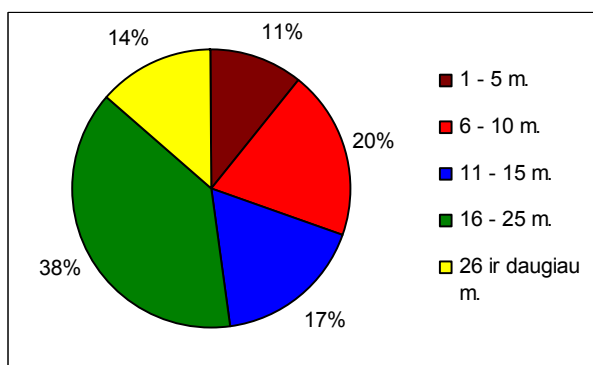
Pagal lytį respondentai pasiskirstė taip: moterys – 96,4%, o vyrai – 3,6% (žr. 6 priedą 2 lentelę). Moterų dominavimas santykinai viršija Lietuvos demografinę situaciją, bet kartu atspindi realią švietimo padėtį.

Respondentų pasiskirstymas pagal amžių pateiktas 2 paveiksle. Dauguma (39%) asmenų 36 – 45 metų amžiaus.



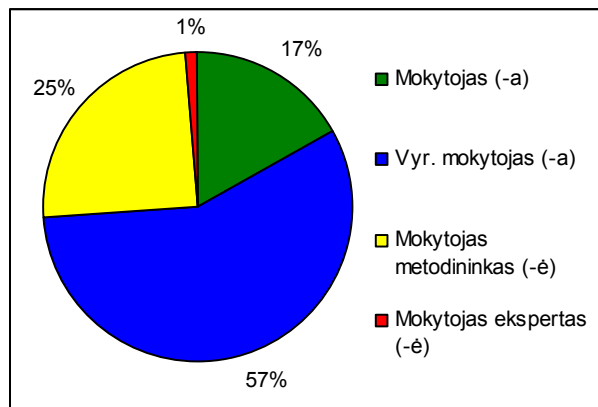
2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal amžių, (%)

Pagal pedagoginio darbo stažą didesnioji tyrime dalyvavusių respondentų dalis turi 16 – 25 metų darbo stažą (38%). (3 pav.)



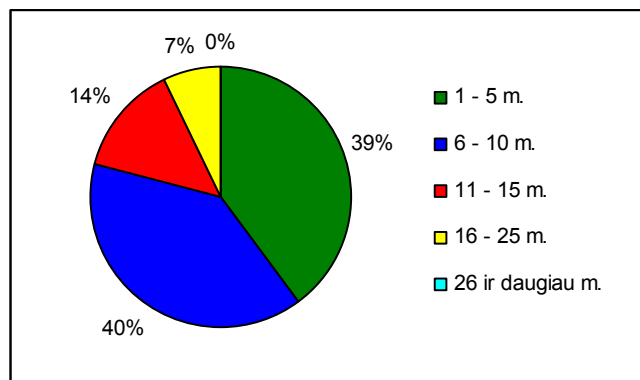
3 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą, (%)

4 paveiksle pateiktas respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikaciją: dauguma apklaustųjų turi vyr. mokytojo kvalifikacinę kategoriją (57%), o mažiausiai – mokytojo ekspertų (1%) ir mokytojų (17%). Apklausoje dalyvavo vienas mokytojas ekspertas, tačiau jo atsakymai buvo grupuojami prie mokytojų metodininkų kvalifikacijos grupės.



4 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją, (%)

Dauguma respondentų turi nuo 1 iki 5 metų (39%) ir nuo 6 iki 10 metų (40%) pedagoginio darbo patirties su specialiujų poreikių vaikais stažą, rečiau virš 10 metų (14%), (5 pav.).



5 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo su specialiujų poreikių vaikais stažą, (%)

Išdėstyti statistiniai faktai ir argumentai leidžia apibrėžti šio tyrimo imtį kaip nenukrypstančią nuo faktinių demografinių tendencijų bei atitinkančią tyrimo tikslus ir uždavinius. Tyrimo imties duomenys nerodo asimetrijos ar anomalijų nuo faktiškai besiklostančios šalies situacijos, todėl šią imtį galima laikyti validžia.

2.4. Rezultatai ir jų apibendrinimas

2.4.1 Modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas

Atrodo dar visai neseniai specialiujų poreikių mokiniai galėjo lankyti tik specialiąsias mokyklas, kur būdavo ugdomi pagal programas, arba likdavo pagrindinėje bendrojo lavinimo mokykloje, išgyvendami nepilnavertiškumą ir atsilikimą moksle. Atsiradus profesionalios pedagoginės ir psichologinės pagalbos tarnybai, padėtis Lietuvoje pasikeitė: atskiru Švietimo ministerijos potvarkiu

numatytas specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas specialiujų poreikių vaikams bendrojo lavinimo mokykloje. Aktualus pasidarė specialiujų poreikių vaikų integruotas ugdymas – programų pritaikymas.

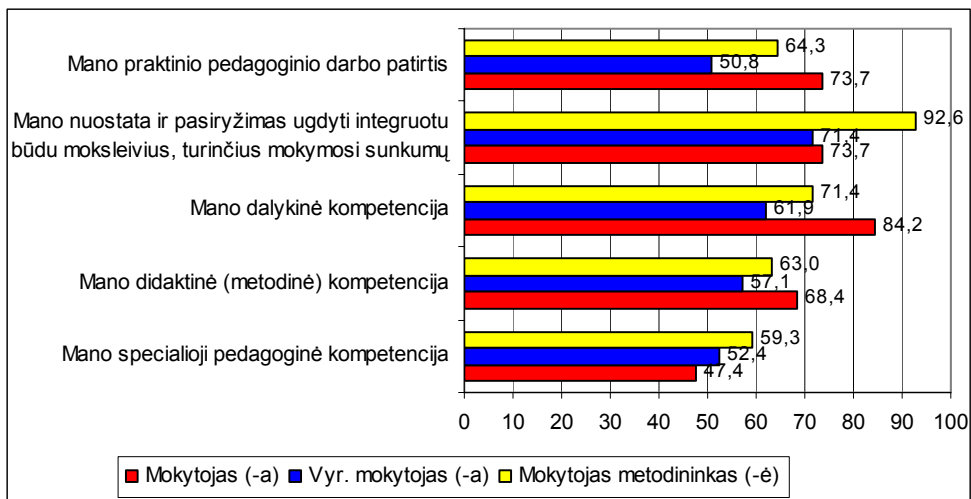
Prieš pradėdant analizuoti, kokių sunkumų pedagogui sukelia modifikuotų ir adaptuotų programų rengimas, svarbu buvo nustatyti, kas lemia adaptuotos ar modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę. Todėl anketoje nurodyta *pritarti*, *iš dalies pritarti* arba *nepritarti* išskirtiems veiksniams. Tyrimo duomenys rodo (2 lentelė), kad visiems anketoje minimiems veiksniams, lemiantiems adaptuotos ir modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę, pedagogai pritaria. Apskaičiuotas vidurkis rodo, kad dauguma pedagogų (63,42%) pritarė visiems veiksniams. Dažniausiai pedagogai nurodo praktinio pedagoginio darbo patirtį (76,4%). Mažiau - specialiąją pedagoginę kompetenciją (67,6%), didaktinę (metodinę) kompetenciją (60,9%) ir nuostata, pasiryžimą ugdyti integruotu būdu moksleivius, turinčius mokymosi sunkumų (58,6%). Mažiausiai pedagogų (53,6%) pritarė teiginiui: „*mano dalykinė kompetencija*“, iš dalies sutiko beveik pusė respondentų (42,7%).

2 lentelė

Veiksniai, lemiantys adaptuotos ir modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę, (%)

Veiksniai, lemiantys adaptuotos ir modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę	Pritariu	Pritariu iš dalies	Nepritariu
Mano dalykinė kompetencija	53,6	42,7	3,6
Mano didaktinė (metodinė) kompetencija	60,9	36,4	2,6
Mano specialioji pedagoginė kompetencija	67,6	27,0	5,4
Mano praktinio pedagoginio darbo patirtis	76,4	22,7	1
Mano nuostata ir pasiryžimas ugdyti integruotu būdu moksleivius, turinčius mokymosi sunkumų	58,6	36,9	4,5
Vidurkis:	63,42	33,14	3,42

Pedagoginės kvalifikacijos ir veiksnių, lemiančių adaptuotos ir modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę, santykis. Kadangi šiuo anketos klausimu įvardyti teiginiai yra glaudžiau susiję su mokytojo darbu, todėl analizuojant gautus rezultatus atsižvelgta į mokytojo kvalifikacinę kategoriją. Skirtingos kvalifikacijos pedagogų požiūris į veiksnius, lemiančius adaptuotos ir modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę, pateiktas 6 paveiksle.



6 pav. Respondentų nuomonių pasiskirstymas į teiginius „Veiksniai, lemiantys adaptuotos ar modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę“ pagal mokytojų kvalifikacinę kategoriją, (%)

Kaip ir matyti iš 6 paveikslu, kai kurių veiksnių pasirinkimas labai priklauso nuo mokytojo kvalifikacinės kategorijos. Akivaizdu, kad kuo aukštesnė pedagoginė kvalifikacija, tuo daugiau programos kokybę lemia praktinio pedagoginio darbo su specialiujų poreikių vaikais patirtis, o žemesnės kvalifikacijos mokytojui svarbesnė specialioji pedagoginė kompetencija.

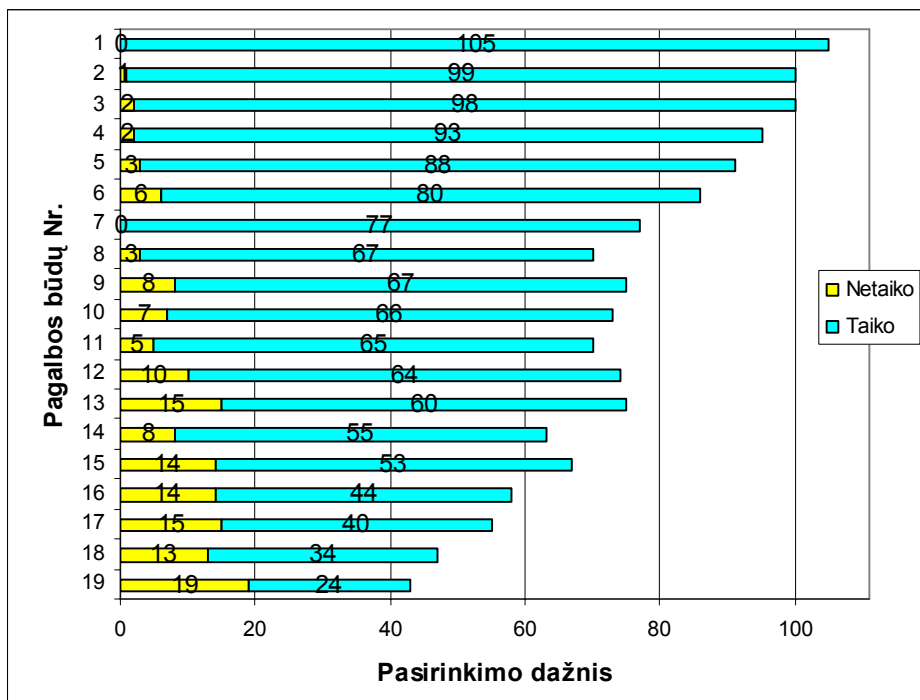
Mokytojai metodininkai labiausiai pritaria veiksniui „Mano praktinio pedagoginio darbo patirtis“ (92,6%). Antrą vietą pagal respondentų pasirinkimą užima veiksny: „Mano specialioji pedagoginė kompetencija“ (71,4%). Mažiausiai šios kvalifikacijos grupės respondantai pritarė veiksniui: „Mano dalykinė kompetencija“ (59,3%).

Vyr. mokytojų veiksnių pasirinkimas pasiskirstė labai įvairiai. Prie labiausiai adaptuotos ir modifikuotos programos kokybę lemiančių veiksnių priskiria: praktinio pedagoginio darbo patirtį (71,4%). Lyginant su kitomis kvalifikacinėmis grupėmis, šios kvalifikacijos respondantai iš dalies pritarė nurodytiems veiksniams, pvz. „Mano dalykinė kompetencija“ (44,4%), „Mano nuostata ir pasiryžimas ugdyti integruotu būdu moksleivius, turinčius mokymosi sunkumų“ (46%).

Mokytojų teigimu, labiausiai lemiantis adaptuotos ir modifikuotos programos kokybę veiksny - specialioji pedagoginė kompetencija (84,2%). Labiausiai lemiančiu programos kokybę veiksniu vyr. mokytojų ir mokytojų metodininkų išskirta „praktinio pedagoginio darbo patirtis“, mokytojų kvalifikacinėje kategorijoje užima tik antrą vietą. Logiška, kad žemesnės kvalifikacinės kategorijos mokytojai šiam veiksniui dar neteikia pernelyg daug reikšmės, kadangi daugelis mokytojų, dar tik pradėję dirbti.

Rengdami modifikuotas ir adaptuotas lietuvių kalbos programas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, mokytojai pritaiko ne tik ugdymo turinį, bet ir ieško mokinio galimybes bei mokymosi stilių atitinkančių mokymosi metodų ir pagalbos būdų. Apklausoje buvo pateikta klausimų, kurie padėtų išsiaiškinti, kokius mokymo metodus ir pagalbos būdus pedagogai taiko ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

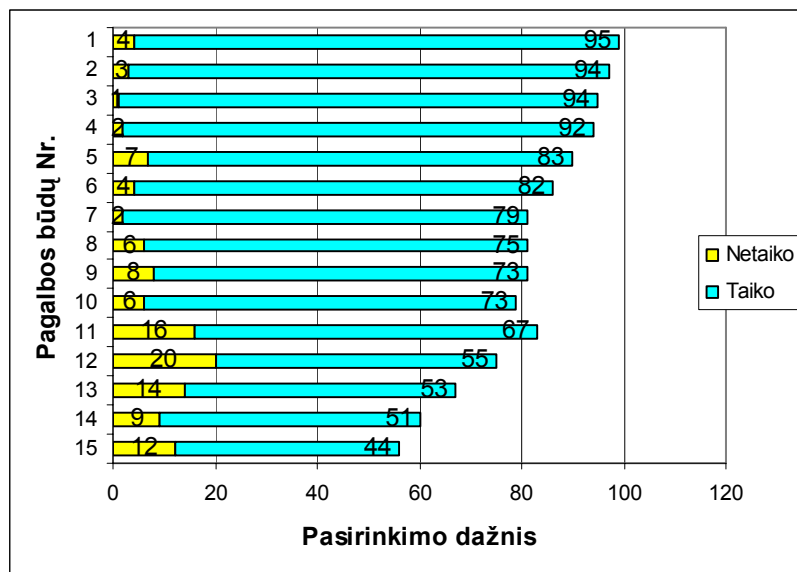
Siekiant išsiaiškinti, kokius pagalbos būdus pedagogai taiko rengdami modifikuotas ir adaptuotas programas, anketoje buvo pateikti taikomi pagalbos būdai pagal mokymosi negalę: *mokymosi negalė dėl riboto intelekto bei intelekto sutrikimų, mokymosi negalė dėl specifinių atminties procesų sutrikimų, mokymosi negalė dėl girdimojo suvokimo bei lingvistinių procesų sutrikimų, mokymosi negalė dėl regėjimo (vizualinių) procesų sutrikimų, mokymosi negalė dėl savireguliacijos (dėmesio) sutrikimų.* Anketoje pateikti pagalbos būdai parinkti išanalizavus įvairias modifikuotas ir adaptuotas lietuvių kalbos programas, kuriose buvo nurodyti pagalbos būdai taikomi lietuvių kalbos pamokų metu. Tokią atranką lėmė tikslas sužinoti, kaip dažnai ir kokius mokytojai taiko pagalbos būdus. Šie rezultatai turėtų padėti įvertinti, ar tikslingus ir negalę kompensuojančius pagalbos būdus pedagogai dažniausiai taiko pamokų metu. Pedagogų buvo prašoma pažymėti kiekviename stulpelyje po 10 dažniausiai ir keletą rečiausiai taikomų pagalbos būdų. Atlikus duomenų pagal pažymėtą atsakymų – metodų skaičių analizę ir susumavus duomenis, nustatyta, kad dažniausiai pasikartojo šie pagalbos būdai (žr. 7; 8; 9; 10; 11 pav.).



7 pav. Taikomų mokymo metodų ir būdų dažniai (N=54) esant mokymosi negalei dėl riboto intelekto bei intelekto sutrikimų

Paiškinimai: pagalbos būdai: 1 - Užduotys lengvinamos. 2 - Patiklinama, ar vaikas suprato užduotį. 3 - Sumažinamas užduočių kiekis. 4 - Leidžiama naudotis taisyklių lentelėmis. 5 - Neakcentuojama vaiko nesėkmė, leidžiama pasijusti mokačiu, žinančiu. 6 - Perskaitomos, paaiškinamos užduočių atlikimo instrukcijos. 7 - Tikslinamos, aiškinamos sąvokos. 8 - Naudojama iliustruojanti medžiaga. 9 - Naudojamos įvairios paskatinimo priemonės. 10 - Gerai apgalvojame namų darbų apimtį. 11 - Skatinama nuolat perklausti, patikslinti. 12 - Užduotys pateikiamos etapais. 13 - Mokoma pasižymėti pagrindinę, svarbiausią mintį. 13 - Atskirai paruoštos užduotys pateikiamos kortelėse. 14 - Ugdyti naudojimosi informacija įgūdžius. 15 - Mokoma sudaryti pasakojimo planą. 16 - Sudaryti sąlygas, kad mokinys daugiau kalbėtų klasėje, nebijodamas suklysti. 17 – Padedama suformuluoti klausimus. 18 - Mokoma perfrazuoti tekstą. 19 - Padedame sudaryti klausimus.

Iš dažniausiai pasirinktų taikomų mokymo būdų, matome (7 pav.), kad pedagogai naudoja pačius elementariausius būdus dirbdami su mokymosi negalę dėl riboto intelekto bei intelekto sutrikimų turinčiu mokiniu: *užduotys lengvinamos* (105), *kiekio sumažinimas* (98), *leidžiama naudotis taisyklių lentelėmis* (93), *naudojama iliustruojanti medžiaga* (67). Iš dažniausiai taikomų metodų pažymėti ir tokie, kurie, manytume, būtų tinkami visoms negalės grupėms. Esame įsitikinę, kad mokytojai galėtų naudoti labiau negalę atitinkančius mokymo būdus, tokius kaip: *atskirai paruoštas užduotis pateikti kortelėse* (60), *mokyti sudaryti pasakojimo planą* (53), *padėti sudaryti klausimus* (40).

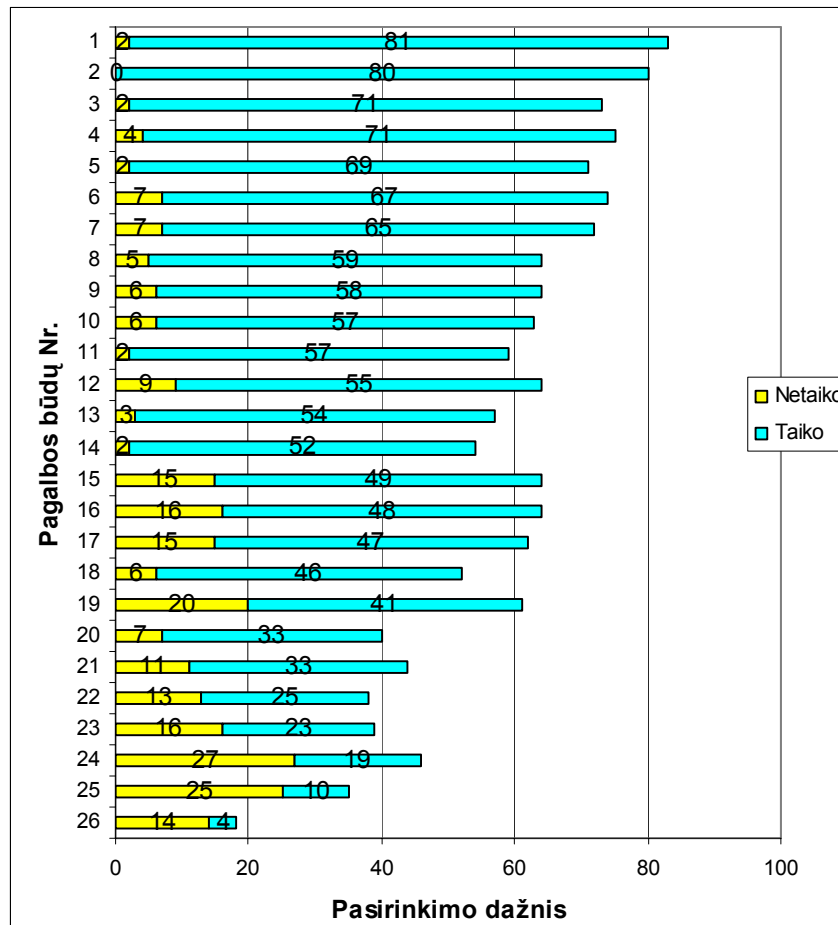


8 pav. Taikomų mokymo metodų ir būdų dažniai (N=54) esant mokymosi negalei dėl specifinių atminties procesų sutrikimų

Paiškinimai: pagalbos būdai: 1 - Pratinama pabraukti, paryškinti svarbiausią informaciją. 2 - Mažinamos mintino mokymosi užduočių apimtys. 3 - Įsitikinama, ar mokinys nedirba todėl, kad nesupranta, ar todėl, kad jau pamiršo, ką daryti. 4 - Atsakinėjant leidžiama naudotis paties sudarytu planu. 5 - Neakcentuoti prastos vaiko atminties, jos nesureikšminti, leisti pajusti jam, kad mąstymo, samprotavimo reikalaujančias užduotis jis gali atlikti geriau nei kiti. 6 - Visa mokymuisi reikalinga informacija guli mokiniui po ranka, kuria patogiu ir paprastu naudotis: spausdintinių ir rašytinių raidžių raidynai, įsimintinos rašybos žodžių kortelės, rašybos taisyklių atmintinės, iliustracijos ir kt. 7 - Skatinama nuolat perklausti, pasitikslinti, paprašyti konkretesnės, detalesnės informacijos, o kartu ir geriau įsidėmėti. 8 - Užduotys, instrukcijos formuluojamos aiškiai ir etapais – tik atlikus vieną užduoties dalį, paaiškinama kita. 9 - Naudojamos įvairios paskatinimo priemonės. 10 - Sudaryti sąlygas, kad vaikas sugebėtų atsakyti į pateiktus klausimus. 11 - Nereikalaujama mokytis mintinai. 12 - Ugdyti naudojimosi informacija įgūdžius. 13 - Skatinama pašnibždomis ar mintyse pakartoti, kas buvo pasakyta,

svarbu, kad pakartojimas būtų ne mechaninis, o sąmoningas. 14 - Pratinama rengti atmintines. 15 - Dalykus, kuriuos reikia išiminti, vertinti su nuolaida.

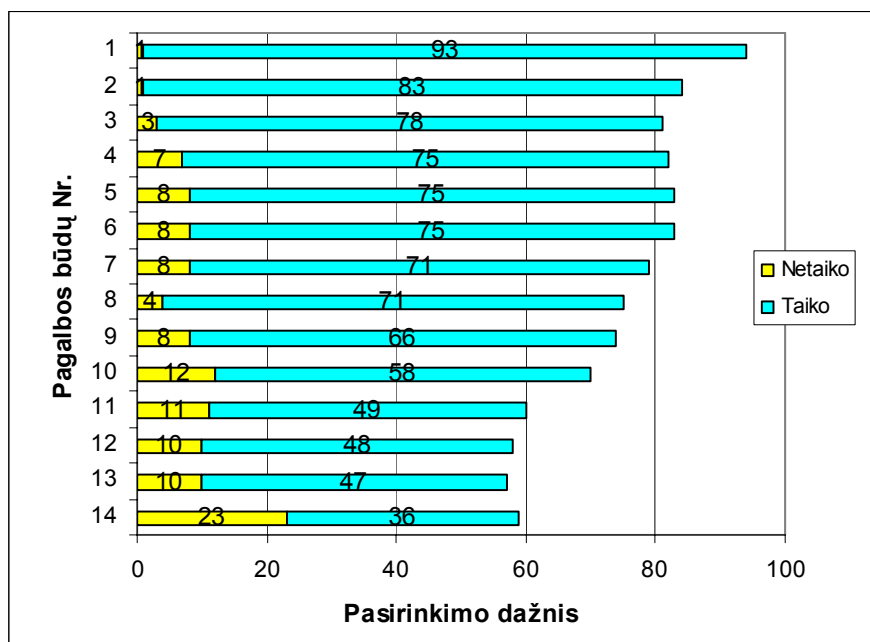
Iš 8 paveikslo duomenų matome, kad esant mokymosi negalei dėl specifinių atminties procesų sutrikimų, pedagogai dažniausiai rinkosi negalę kompensuojančius mokymo metodus ir būdus: *pratinama pabraukti, paryškinti svarbiausią informaciją (95), mažinamos mintino mokymosi užduočių apimtys (94), atsakinėjant leidžiama naudotis paties sudarytu planu (92), visa mokymuisi reikalinga informacija guli mokiniui po ranka, kuria patogiu ir paprastu naudotis: spausdintinių ir rašytinių raidžių raidynai, išimtinios rašybos žodžių kortelės, rašybos taisyklių atmintinės, iliustracijos ir kt. (82)*. Gana dažnas, tačiau susijęs su šios grupės negalės kompensavimu, teigiamos mokinio emocinės būsenos palaikymas ar mikroklimate kūrimas: *įsitikinama, ar mokinys nedirba todėl, kad nesupranta, ar todėl, kad jau pamiršo, ką daryti (94), neakcentuoti prastos vaiko atminties, jos nesureikšminti, leisti pajusti jam, kad mąstymo, samprotavimo reikalaujančias užduotis jis gali atlikti geriau nei kiti (83)*.



9 pav. Taikomų mokymo metodų ir būdų dažniai (N=54) esant mokymosi negalei dėl girdimojo suvokimo bei lingvistinių procesų sutrikimų

Paaiškinimai: pagalbos būdai: 1 - Leidžiama naudotis taisyklių, formulių rinkiniais, lentelėmis. 2 - Visada pagirti už gerai atliktą darbą, siekti emociškai šiltų santykių su vaiku. 3 - Disgrafinių klaidų grupė skaičiuojama kaip viena. 4 - Pasitikslinama, ar vaikas gerai suprato žodines užduočių atlikimo instrukcijas. 5 - Sumažinamas užduočių kiekis. 6 - Naudojamos įvairios paskatinimo priemonės. 7 - Vengti viešos kritikos. 8 - Aiškinant žodžiu, naudojama iliustruojanti medžiaga. 9 - Perskaitomos, paaiškinamos užduočių atlikimo instrukcijos. 10 - Skaitomą tekstą seka naudodamas pagalbines priemones (pieštuką, liniuotę ir pan.) 11 - Mažinamos skaitymo užduotys. 12 - Tikslinamos, aiškinamos sąvokos. 13 - Mokoma susidaryti pasakojimo planą. 14 - Mokant abstrakčių sąvokų, naudojami konkretūs pavyzdžiai. 15 - Sudaryti sąlygas, kad mokinys daugiau kalbėtų klasėje, nebijodamas suklysti. 16 - Rašydamas taria žodžius garsiai. 17 - Sudaryti sąlygas teisingai atsakyti klasėje (klausti to, ką vaikas žino). 18 - Pasakojamųjų dalykų žinios patikrinamos testais. 19 - Atskirai paruoštos užduotys pateikiamos ant kortelių. 20 - Nereikalaujama dailaus rašto. 21 - Padedame susidaryti klausimus. 22 - Nereikalaujama skaityti garsiai. 23 - Mokoma perfrazuoti tekstą. 24 - Tekstai mokiniui perskaitomi. 25 - To paties tipo klaidos žymimos kita spalva. 26 - Nereikalaujama skaityti.

Dauguma apklaustųjų (9 pav.), rinkosi dažniausiai ne tik būdingus mokymosi negalei dėl girdimojo suvokimo bei lingvistinių procesų sutrikimų grupei taikomus, bet ir visoms negalės grupėms tinkančius būdus, kurie susiję daugiau su vaiko emocine būsena: *visada pagirti už gerai atliktą darbą, siekti emociškai šiltų santykių su vaiku* (80), *naudojamos įvairios paskatinimo priemonės* (67), *vengti viešos kritikos* (65), *sudaryti sąlygas, kad mokinys daugiau kalbėtų klasėje, nebijodamas suklysti* (49). Žinoma, tai yra svarbu formuojant mokinio teigiamą savęs vertinimą, tačiau iš šių ir ankstesnėje grupėje pažymėtų mokymo būdų pastebima, kad mokytojai neteikia pernelyg daug dėmesio mokinio negalei tinkamesnių būdų parinkimui.

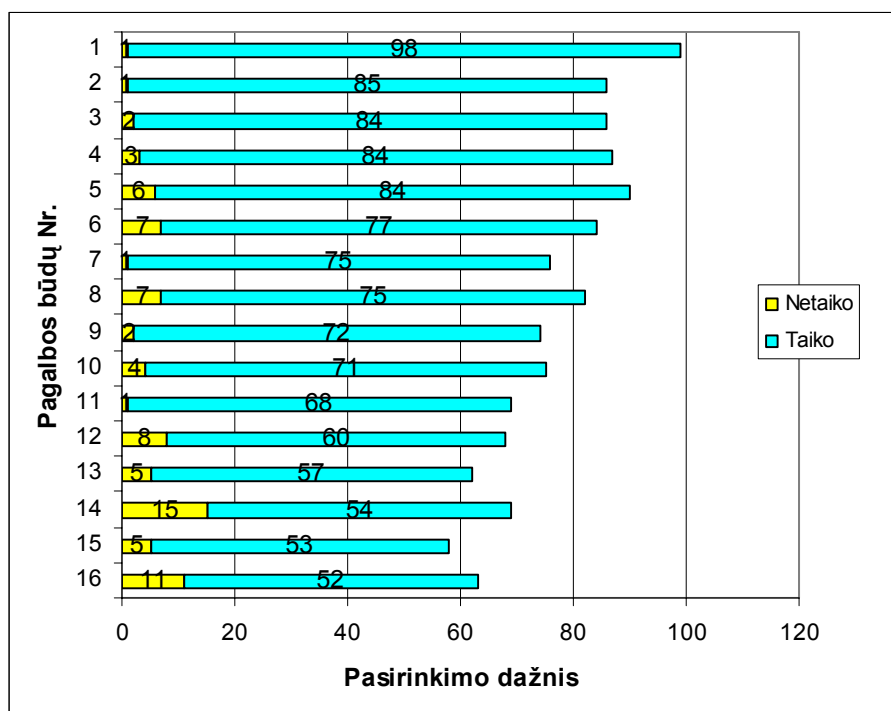


10 pav. Taikomų mokymo metodų ir būdų dažniai (N=54) esant mokymosi negalei dėl regėjimo (vizualinių) procesų sutrikimų

Paaiškinimai: pagalbos būdai: 1 - Paryškinama, pabraukiama svarbiausia informacija tekste. 2 - Neakcentuojama vaiko nesėkmė, leidžiama pasijusti mokačiu, žinančiu, gabiu, atliekant žodines užduotis. 3 - Paveikslėliai, iliustracijos, pratybų knygelės naudojamos saikingai. 4 - Naudojama specialiai parengtos užduotys, kuriose aiškiai išdėstoma medžiaga, pažymimos vietos, kuriose dėl regimojo suvokimo problemų mokinys gali daryti klaidas. 5 - Sumažinamas užduočių kiekis. 6 - Supaprastinamos užduotys. 7 - Painesnės raidės (p,b,d), ženklai ir kt. paryškinami tamsesniu šriftu ar spalva – skirtingos spalvos. 8 - Sumažinami vizualiniai stimulai darbo lape, knygoje, uždengiant visą puslapį, išskyrus tą vietą, kuri tuo metu

reikalinga. 9 - Vietoj pasakojimo pagal paveikslėlį, skatinama pasakoti iš atminties. 10 - Naudojamos kortelės su didesnėmis raidėmis be iliustracijų, labai ribotu informacijos kiekiu vienoje kortelėje. 11 - Optinės disleksijos, disgrafijos klaidos neįskaičiuojamos į bendrą vertinimą, jos taisomos ne raudonai, o žaliai. 12 - Skatinama įsiminti žodžių ar sunkiai jungiamų į skiemenis raidžių derinių vaizdą. 13 - Naudojamos specialiai parengtos schemas. 14 - Naudojamos trijų išmatavimų (erdvinės) raidės.

Pažymėdami dažniausiai taikomus būdus esant mokymosi negalei dėl regėjimo (vizualinių) procesų sutrikimų (žr. 10 pav.), pedagogai dažniausiai taiko šios grupės negalę atitinkančius mokymo metodus ir būdus: *paryškina, pabraukiama svarbiausia informacija tekste* (93), *paveikslėliai, iliustracijos, pratybų knygelės naudojamos saikingai* (78), *specialiai parengiamos užduotys, kuriose aiškiai išdėstoma medžiaga pažymimos vietos, kuriose dėl regimojo suvokimo problemų mokinys gali daryti klaidų* (75), *sumažinami vizualiniai stimulai darbo lape, knygoje, uždengiant visą puslapį, išskyrus tą vietą, kuri tuo metu reikalinga* (71) *vietoj pasakojimo pagal paveikslėlį, skatinama pasakoti iš atminties* (66). Tačiau mokytojų nepažymėti tie būdai, kurie padėtų būtent šios negalės mokiniui, t.y. trijų išmatavimų (erdvinės) raidės, specialiai parengtos schemas. Galbūt pedagogai retai šiuos mokymo būdus naudoja, nes jiems reikalingas papildomas pasiruošimas, priemonių parengimas.



11 pav. Taikomų mokymo metodų ir būdų dažniai (N=54) esant mokymosi negalei dėl savireguliacijos (dėmesio) sutrikimų

Paaiškinimai: pagalbos būdai: 1 - Periodiškai atkreipiamas dėmesys į mokinio atliekamą užduotį. 2 - Mokyti veiksmų nuoseklumo, pvz. rašant diktantą – išklausti sakinių, užrašyti, perskaityti, vėliau patikrinti, ar nepraleistos raidės, ar nėra gramatinių ar sintaksės klaidų. 3 - Kontroliuoti užduočių apimtį, darbo duoti tiek, kiek vaikas pajėgus atlikti. 4 - Parodyti vaikui daug dėmesio būtent tada, kai jis gerai (o ne blogai) dirba, elgiasi. 5 - Nuolat akcentuojama jo mokymosi sėkmė. 6 - Pasitiklinama, ar gerai suprato užduočių instrukcijas. 7 - Dozuoti užduotis: pateikti jas etapais, skaidyti darbą dalimis. 8 - Naudojamos įvairios paskatinimo priemonės. 9 - Taikomos skatinimo priemonės: užduodama mažiau namų darbų, jei gerai dirbo pamokos metu, išleisti iš pamokos keliomis minutėmis anksčiau; pamokų viduryje leisti pasivaikščioti kelias minutes;

parašyti gerą pažymį ar pagyrimą į pažymių knygelę. 10 - Gerai apgalvoti namų darbų apimtį. 11 - Leidžiama naudotis atramine medžiaga. 12 - Mažinamos užduočių apimtys. 13 - Pratinamas stebėti, kontroliuoti save, adekvačiai vertinti savo veiklą. 14 - Mokoma susidaryti pasakojimo planą. 15 - Sudaryti sąlygas, kad vaikas sugebėtų atsakyti į pateiktus klausimus. 16 - Leisti vaikams tikrinti vienas kito darbus arba tikrinti savo darbą pagal pavyzdį.

Dažniausiai taikomi pagalbos būdai esant mokymosi negalei dėl savireguliacijos (dėmesio) sutrikimų (žr. 11 pav.): *periodiškai atkreipiamas dėmesys į mokinio atliekamą užduotį* (98), *mokyti veiksmų nuoseklumo, pvz., rašant diktantą – išklaudyti sakinį, užrašyti, perskaityti, vėliau patikrinti, ar nepraleistos raidės ir pan.* (85), *kontroliuoti užduočių apimtį, darbo duoti tiek, kiek vaikas pajėgus atlikti* (84). Rečiau taikomi būdai ir metodai: *neblaškytų mokinio dėmesio, leisti vaikams tikrinti vienas kito darbus, arba tikrinti savo darbą pagal pavyzdį*. Tačiau lentelės apačioje matome (rečiau taikomas), kad yra toks būdas, kuris leistų po truputi įveikti problemas: *pratinamas stebėti kontroliuoti save, adekvačiai vertinti savo veiklą* (57).

Apibendrinus gautus duomenis apie teikiamus pagalbos būdus atskirai negalės grupei, nustatyta, kad dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų labiau renkasi tuos, kurie tinka visoms negalės grupėms: supaprastinama užduotis, mažiau jų pateikiama, leidžiama naudotis įvairia atramine medžiaga. Žinoma tokie pagalbos būdai taip pat suteikia nemažai pagalbos. Tačiau pedagogai mažai laiko skiria tokiems būdams, kurie greičiau padėtų mokiniui įveikti mokymosi sunkumus. Daugiau dėmesio parenkant tinkamus pagalbos būdus skiria mokymosi negalei dėl specifinių atminties procesų sutrikimų ir mokymosi negalei dėl regėjimo (vizualinių) procesų sutrikimų.

Dažnas mokytojas pažymėjo tokius pagalbos būdus, kurie labiau susiję su vaiko emocine būseną. Žinoma, negalei kompensuoti yra svarbus ir tokių mokymo būdų taikymas, kurie tiesiogiai susiję su vaiko emocine būseną. Pagal gautus tyrimo rezultatus galima būtų teigti, kad šioje srityje yra labai svarbus bendradarbiavimas su specialiuoju pedagogu. Specialusis pedagogas gali patarti, pasiūlyti: kokius alternatyvius mokymosi metodus parinkti; kaip keisti užduotis, kad jos įgytų korekcinį pobūdį; kokių korekcinų užduočių duoti papildomai. Pedagogas, remdamasis savo dalykine patirtimi, gali kartu su specialiuoju pedagogu aptarti ir pritaikyti tipinius lietuvių kalbos metodus ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

Pedagogams anketoje pažymėjus taikomus mokymo metodus ir būdus, pateiktas klausimas: „*Ar taikote anksčiau minėtus ir pažymėtus mokymo metodus ir korekcijos būdus darbe su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais*“. Beveik pusė (47,7%) apklaustų pedagogų nurodė, kad programoje pažymėtus mokymo metodus ir būdus taiko mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Tačiau didesnę dalis pedagogų (52,3%) ne visada taiko pažymėtus pagalbos būdus darbe su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (3 lentelė).

Mokymo būdų, dirbant su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, taikymas (%)

Ar taikote anksčiau minėtus ir pažymėtus mokymo metodus ir korekcijos būdus darbe su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais?	Respondentai N=111	%
Taip, taikau	53	47,7
Taikau, bet ne visada	58	52,3
Iš viso:	111	100

Galima daryti prielaidą, kad programoje pateikti pagalbos būdai kas antro apklausoje dalyvavusio pedagogo pažymėti neįsigilinus, spontaniškai, o tai rodo, jog dar didžioji dauguma bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų neturi supratimo, ar gal net nesistengia ieškoti ir taikyti kuo tinkamesnių, konkrečiai vaiko negalei kompensuoti mokymo būdų ir kartu padėti jam lengviau integruotis.

Pedagoginės kvalifikacijos ir nuomonės, ar taikote programoje pažymėtus mokymo metodus ir korekcijos būdus darbe, santykis. Palyginkime, kaip pasiskirstė respondentų atsakymai skirtingos kvalifikacinės kategorijos (4 lentelė).

Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją atsakant į klausimą „Ar taikote anksčiau minėtus ir pažymėtus mokymo metodus ir korekcijos būdus darbe su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais?“ (%)

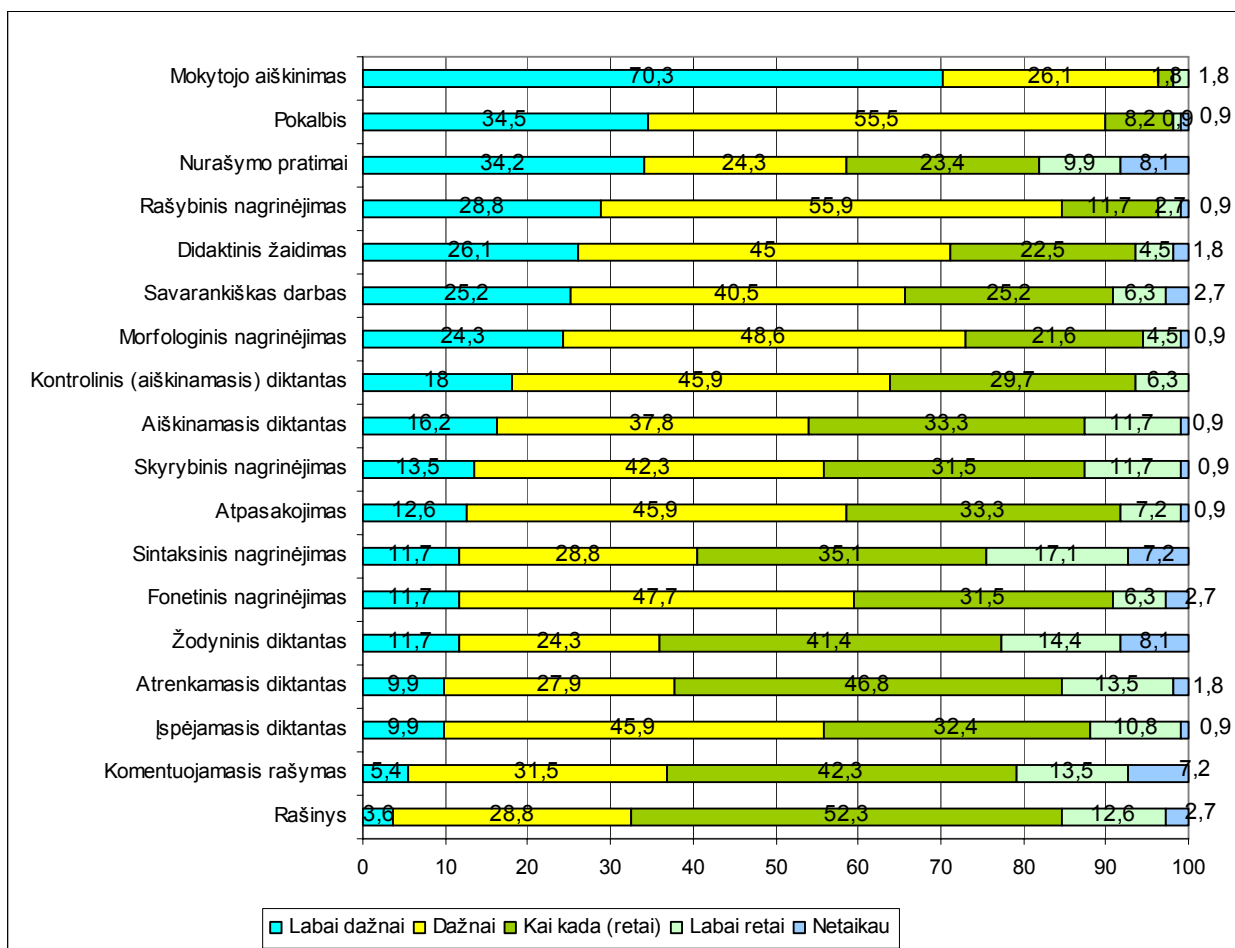
Ar taikote anksčiau minėtus ir pažymėtus mokymo metodus ir korekcijos būdus darbe su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais?	Kvalifikacija			Iš viso:
	Mokytojas (-a)	Vyr. mokytojas (-a)	Mokytojas metodininkas (-ė)	%
Taip, taikau	42,1	47,6	53,6	47,7
Taikau, bet ne visada	57,9	52,4	46,4	52,3

Panašiai pasiskirstė mokytojų ir vyr. mokytojų atsakymai. Abiejų kvalifikacinių kategorijų didesnė apklaustųjų dalis pažymėtus mokymo metodus ir korekcijos būdus *taiko, bet ne visada* (mokytojai 57,9%, vyr. mokytojai 52,4%). Tačiau pagal kvalifikacinę kategoriją mokytojų metodininkų nuomonių pasiskirstymo procentas šiek tiek skiriasi nuo vyr. mokytojų ir mokytojų. Šios kvalifikacinės kategorijos respondentų didesnė dalis *taiko* (53,6%) pažymėtus pagalbos būdus ir korekcijos metodus. Šiek tiek mažesnė mokytojų metodininkų dalis *taiko, bet ne visada* (46,4%). Būtų galima teigti, kad skirtingų kvalifikacinių kategorijų mokytojams, mokymo metodų ir pagalbos būdų taikymas gali būti painus procesas, todėl kai kurie mokytojai nesivargina parinkti tinkamesnius

mokinio negalei kompensavimo būdus. Todėl ir kai kurių atsitiktinai pasirinktų metodų ir pagalbos būdų taikymas yra netikslingas ir apklausoje dalyvavusių dalies pedagogų net netaikomas.

2.4.2. Mokymo metodų taikymas

Dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, būtina taikyti tinkamus ir aktyvius metodus, derinti juos su moksleivio asmeniniais ir programos ugdymo, mokymo tikslais bei su tipiniais lietuvių kalbos metodais. Tokia dermė tiesiogiai veikia mokymosi motyvaciją. Ši problema išties dar yra labai svarbi integruoto ugdymo sistemoje. Todėl anketoje paprašyta tyrimo dalyvių įvertinti „Kaip dažnai Jūs taikote tipinius lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko metodus, mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius?“, pažymint šių metodų taikymo dažnumą: *labai dažnai, dažnai, kai kada (retai), labai retai, netaikau*. Gauti rezultatai pateikti 12 paveiksle.



12 pav. Tipinių lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko metodų, mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, taikymas pagal dažnumą, (%)

Dažniausiai mokytojai darbe su specialiujų poreikių vaikais taiko: mokytojo aiškinimą (70,3%) pokalbį (55,5%), rašybinį nagrinėjimą (55,9%), žodyninį diktantą (48,6%) savarankišką darbą (45,9%), kontrolinį (aiškinamąjį) diktantą (47,7%), nurašymo pratimus (45%), didaktinį žaidimą (34,2%). Rečiau: rašini (52,3%), atpasakojimą (46,8%) išpėjamąjį diktantą (42,3%), atrenkamąjį diktantą (41,4%), skyrybinį nagrinėjimą (33,3%). Dalis pedagogų pažymėjo keletą tipinių kalbinio ugdymo metodų, kurių netaiko mokydami specialiujų poreikių vaikus lietuvių kalbos: atrenkamąjį diktantą (8,1%), komentuojamasis rašymas (8,1%), išpėjamasis diktantas (7,2%), atrenkamasis diktantas (7,2%), didaktinis žaidimas (8,1%). Būtent šie tipiniai kalbinio ugdymo metodai yra labai svarbūs padedant specialiujų poreikių vaikams perprasti lietuvių kalbos dalykus. Juos ypatingai svarbu būtų taikyti pamokų metu. Todėl, remdamiesi tyrimo rezultatais, galima pasidžiaugti, kad bent didžioji dalis pedagogų taiko šiuos metodus.

Kaip buvo minėta, tyrime dalyvavę pedagogai išskiria, didaktinį žaidimą kaip dažniausiai naudojamą metodą. Tačiau kiti, pvz., komentuojamasis rašymas, atrenkamasis ir aiškinamasis diktantas, respondentų priskirti prie retai naudojamų metodų.

Atliekant tyrimą buvo įdomu išsiaiškinti, ar mokydami specialiujų poreikių mokinių pedagogai pasitelkia informacines ir komunikacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones) (5 lentelė).

5 lentelė

Mokytojų nuomonių pasiskirstymas „IKT taikymas mokant SUP mokinius“

Ar Jūs naudojate informacines ir komunikacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones) mokydami specialiujų ugdymosi poreikių turintį mokinių?	Respondentai	%
Taip	39	35,1
Ne	72	64,9
Iš viso:	111	100,0

Gauti rezultatai patvirtina faktą, kad informacinės ir komunikacinės technologijos nėra populiarios darbe su SUP mokiniais. Tačiau gal tai lemia objektyvios priežastys - ar sudarytos sąlygos mokomajame procese naudoti informacines ir komunikacines technologijas dirbant su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais? (6 lentelė).

Mokytojų nuomonių pasiskirstymas „IKT taikymo galimybės bendrojo lavinimo mokykloje“

Ar Jūsų mokykloje yra sudarytos sąlygos panaudoti informacines ir komunikacines technologijas ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius?	Respondentai N=54	%
Taip	68	61,3
Ne	43	38,7
Iš viso:	111	100,0

Kaip matyti iš 6 lentelės pateiktų duomenų, dauguma apklaustųjų pedagogų (61,3%) nurodo, kad sąlygų naudoti IKT mokymo procese turi. Taigi, palyginus šiuos tiriamųjų atsakymus su pateiktais 5 lentelėje, tenka konstatuoti, kad IKT metodų naudojimui mokant SUP vaikus pedagogai praktiškai dėmesio neskiria. Įvertinus šių dviejų klausimų ryšį, gauti rezultatai rodo, kad „IKT taikymas mokant SUP mokinius“ ir „IKT taikymo galimybės bendrojo lavinimo mokykloje“ koeficientas yra statistikai reikšmingas ($p < 0,05$).

Pedagogai gali daug prisidėti ir netgi nulemti, siekiant didesnio IKT naudojimo veiksmingumo. Nuo mokytojų profesinio pasirengimo ir noro padėti vaikams priklauso, kaip moksleiviai bus įtraukti į mokymosi veiklą ir kaip veiksmingai organizuojama bei palaikoma bus ši veikla. Ypač daug dėmesio reikia skirti mokymo medžiagai – specialiosioms kompiuterinėms mokymo priemonėms.

Pedagogų amžiaus ir IKT taikymo mokant specialiųjų poreikių turinčių mokinių santykis. Pasitelkus porine santykinų dažnių lentelę, nusprendėme palyginti, ar IKT pasyvus naudojimas mokymo procese priklauso nuo mokytojo amžiaus (7 lentelė).

Respondentų pasiskirstymas pagal amžių atsakant į klausimą „Ar Jūs naudojate informacines ir komunikacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones) mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių“, (%)

Ar Jūs naudojate informacines ir komunikacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones) mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių	Amžius					Iš viso:
	Iki 25 m.	26 - 35 m.	36 - 45 m.	46 - 55 m.	56 m. ir daugiau	
Taip	33,3	51,6	31,8	27,6		35,1
Ne	66,7	48,4	68,2	72,4	100	64,9

Gauti rezultatai parodė, kad 46 m. ir vyresni pedagogai mokymo procese dažniausiai nenaudoja IKT, tačiau gana nemažai iki 25 m. amžiaus apklaustųjų (66,7%) mokydami SUP mokinius

nepasitelkia IKT. Tuo tarpu kiek daugiau nei pusė nuo 26 iki 35 metų apklaustųjų (51,6%) naudoja IKT. Manytume, negalima kategoriškai teigti, kad vyresnio amžiaus pedagogams šiame darbe stinga žinių ir įgūdžių. Tam išsiaiškinti reikėtų atskirų išsamesnių tyrimų. Įvertinus šių dviejų kintamųjų „Pedagogų amžius“ ir „Ar Jūs naudojate informacines ir komunikacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones) mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių“ ryšį, gauti rezultatai rodo, kad koeficientas yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,025$, žr. priedą Nr.2, lentelę Nr. ...)

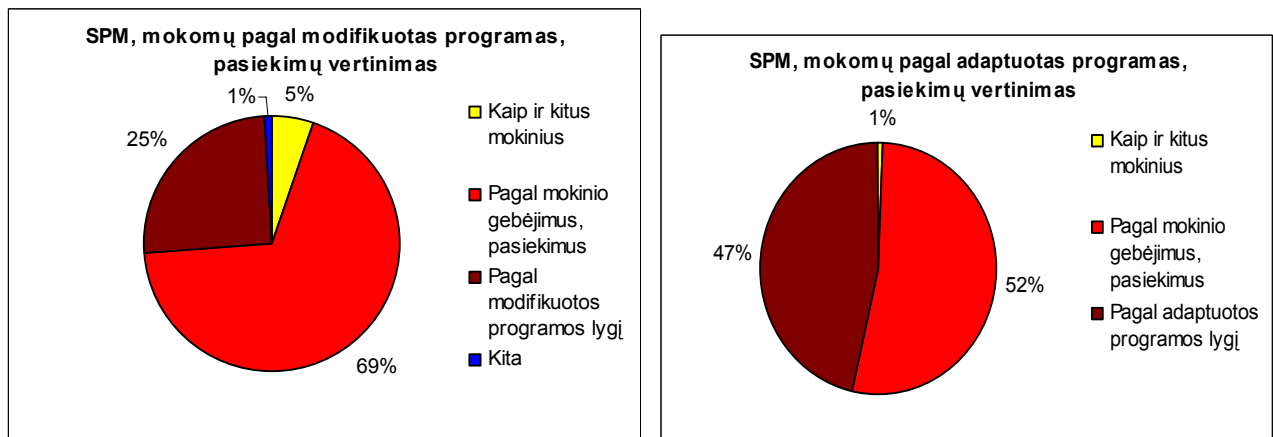
Mokytojų požiūris į kompiuterio galimybių panaudojimą mokymo / mokymosi procese iš dalies tebėra ribotas. Matyt, kol kas ši priemonė dažniau praverčia informacijos perteikimui ir perėmimui, informacijos paieškai, tekstų ir kitų failų tvarkymui.

2.4.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių žinių vertinimas

Bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai, dirbdami su specialiųjų poreikių mokiniais, susiduria su dar viena problema – tai specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių žinių vertinimas. Mokinių, ugdomų pagal adaptuotą ugdymo programą, žinių lygis labai skiriasi nuo bendraklasių. Todėl kitokie SUP mokinio vertinimo kriterijai dažnai sukelia klasės draugų nepasitenkinimą. Be to, mokytojams sunku įvertinti ne žinių kokybę, o pastangas, įdėtą darbą ir pan.

Mokslinėje literatūroje nurodoma, kad specialiųjų poreikių moksleivio mokymosi rezultatai vertinami atsižvelgiant į modifikuotos ir adaptuotos programos įsisavinimo kokybę. Tačiau vertinimo atskaitos tašku neturi būti bendrieji programiniai reikalavimai bei juos pasiekusių kitų bendraklasių lygis (Ališauskas, 2004).

Mūsų atliktu tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip vertinamos specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių žinios. Anketoje pedagogams buvo pateiktas klausimas „Kaip vertinate specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, mokomų pagal modifikuotas ir adaptuotas programas, pasiekimus?“ Galimam atsakymui pasirinkti buvo nurodyti keli variantai: *kaip ir kitus mokinius, pagal mokinio gebėjimus ir pasiekimus, pagal modifikuotos ir adaptuotos programos lygį*. Taip pat buvo palikta vietos ir individualiai pedagogų nuomonei. Atsakymų pasiskirstymas pavaizduotas 13 paveiksle.



13 pav. SPM, mokomų pagal modifikuotas ir adaptuotas programas, pasiekimų vertinimas (%)

Apibendrinus gautus rezultatus galime teigti, kad mokytojai SPM pasiekimus vertina gana panašiai. Dauguma tiriamųjų (69%) mokinius, mokomus pagal modifikuotas programas, vertina pagal gebėjimus ir pasiekimus. Panašiai apklaustųjų (59%) pasirinko tokį pat atsakymo variantą, nurodydami mokinio, mokomo pagal adaptuotą programą pasiekimus, vertinimą. Šių atsakymų grupės mokytojai stebi moksleivių, analizuoja ankstesnius ir dabartinius jo darbus, fiksuoja mokinio daromą pažangą ir ją vertina. Tačiau gana nemaža dalis apklaustųjų vertindami mokinius, mokomus pagal adaptuotas programas, rinkosi vertinimą pagal adaptuotos programos lygį (47%). Trečdalis apklaustųjų (25%) vertinimą renkasi pagal modifikuotos programos lygį, o 5% tyrime dalyvavusių mokytojų mokinių vertina kaip ir kitus mokinius. Tokie mokytojai neturi suformuotos, tik į SUP mokinio pasiekimus orientuotos vertinimo sistemos, nesiremia jokiais daromos pažangos įvardijimo principais.

Visgi tenka pripažinti, kad dauguma pedagogų, mokydami specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius pagal modifikuotas ar adaptuotas lietuvių kalbos programas, abejoja numatytais žinių vertinimo kriterijais. Todėl šiame darbe dažniausiai pedagogai linkę atsižvelgti į realius ugdytinių individualius pasiekimus, gebėjimus.

Mokytojų taip pat buvo klausama, ar tenka ir kur tenka analizuoti ir aptarti specialiųjų poreikių mokinių pasiekimus ir pažangą, jų mokymosi sunkumų pobūdį, priežastis ir galimus pagalbos būdus. Pateikus keletą teiginių, pedagogų buvo prašoma pažymėti kiekvieno teiginio vertinimo dažnumą. Kaip ir buvo tikėtasi, bendrojo lavinimo mokyklos mokytojams dažniausiai, t.y. du ir daugiau kartų yra tekę pristatyti mokinių pasiekimus ir pažangą mokyklos specialiojo ugdymo komisijoje (ši teiginį pasirinko net 72,7% respondentų). Šiek tiek mažesnė apklaustųjų dalis dažnai mokinių pasiekimus aptaria tėvų susirinkime (41,8%) ir lietuvių kalbos mokytojų (ir pradinių klasių mokytojų) pasitarime (41,8%). Tuo tarpu daugumai tyrime dalyvavusių pedagogų metodinėje konferencijoje (69,1%), rajono (miesto) pedagoginėje psichologinėje tarnyboje (60,6%), pedagoginėje ar kitoje spaudoje (60%) tai daryti

neteko. Trečdalis apklaustųjų (26,6%) teigė, kad vieną kartą SUP mokinio pasiekimų analizę pateikė rajono (miesto) pedagoginėje psichologinėje tarnyboje. Aptartojo tyrimo rezultatus iliustruoja 8 lentelė.

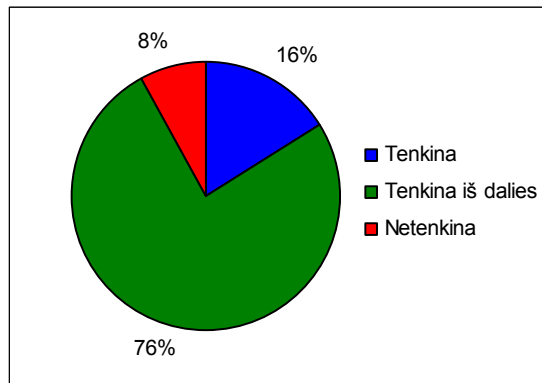
8 lentelė

Respondentų pasiskirstymas atsakant į klausimą „Kur Jums teko analizuoti specialiųjų poreikių mokinių pasiekimus ir pažangą, jų mokymosi sunkumų pobūdį, priežastis ir galimus pagalbos būdus“, (%)

Kur Jums teko analizuoti specialiųjų poreikių mokinių pasiekimus ir pažangą, jų mokymosi sunkumų pobūdį, priežastis ir galimus pagalbos būdus.	Neteko	Teko vieną kartą	Teko du ir daugiau kartų
Mokyklos specialiojo ugdymo komisijoje	12,7	14,5	72,7
Mokinių tėvų susirinkime	32,7	25,5	41,8
Lietuvių kalbos (ir pradinių klasių) mokytojų pasitarime	39,1	21,8	39,1
Mokyklos direkciniame pasitarime	59,6	22	18,3
Rajono (miesto) pedagoginėje psichologinėje tarnyboje	60,6	26,6	12,8
Metodinėje konferencijoje	69,1	10	20,9
Pedagoginėje ar kitoje spaudoje	60	21,8	18,2
Vidurkis:	47,7	20,3	32

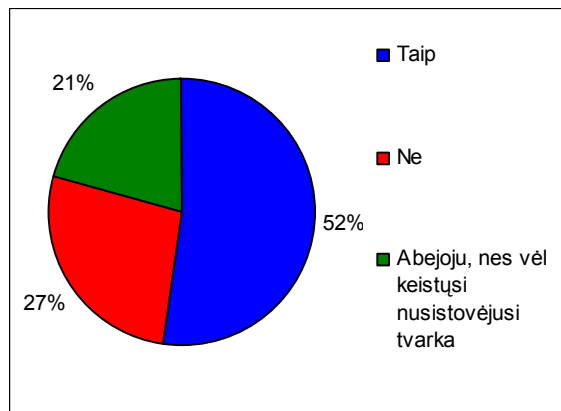
2.4.4. Organizaciniai adaptuotų bei modifikuotų lietuvių kalbos programų rengimo klausimai

Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogams, integruotai ugdantiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinius, labai aktuali programų modifikavimo ir adaptavimo problema – programų rengimas. Sudarinėjant tokias programas, pritaikinant jas vaiko poreikiams, dažnas pedagogas nesinaudoja jokiomis rekomendacijomis ar specialiąja literatūra, nesiremia savo darbo patirtimi, o paprasčiausiai jas nukopijuoja nuo kitų pedagogų rengtų programų. Mokytojai labiau linkę mažinti, siaurinti programas, atidėti ar net atsisakyti kai kurių temų, užduočių nei suteikti mokomajai medžiagai korekcinį pobūdį. Todėl tyrimo anketoje pateikėme du klausimus: „Ar jus tenkina modifikuotų ir adaptuotų programų rašymo formos?“, „Ar Jūs pritartumėte, jeigu būtų siūloma atsisakyti modifikuotų programų rašymo?“ Atsakymų į pirmąjį klausimą rezultatų apibendrinimas pateikiamas 14 paveiksle.



14 pav. Respondentų atsakymų pasiskirstymas į klausimą „Ar jus tenkina modifikuotų ir adaptuotų programų rašymo formos?“, (%)

Akivaizdu, kad daugumą (76%) pedagogų esamos programų formos tenkina tik iš dalies. Tuo tarpu atsakymai į kitą klausimą kelia rimtų svarstymų dėl tolesnio modifikuotų programų rengimo specialiųjų poreikių mokiniams. Daugiau nei pusės (52%) pedagogų nuomone, vertėtų atsisakyti modifikuotų programų rašymo, pritarant šiam pasiūlymui. Tuo tarpu visgi abejoja mažiau nei pusė apklaustųjų (21%), o 27% respondentų modifikuotų programų panaikinimui nepritarant (15 paveikslas).



15 pav. Respondentų atsakymų pasiskirstymas į klausimą „Ar Jūs pritarumėte, jeigu būtų siūloma atsisakyti modifikuotų programų rašymo?“, (%)

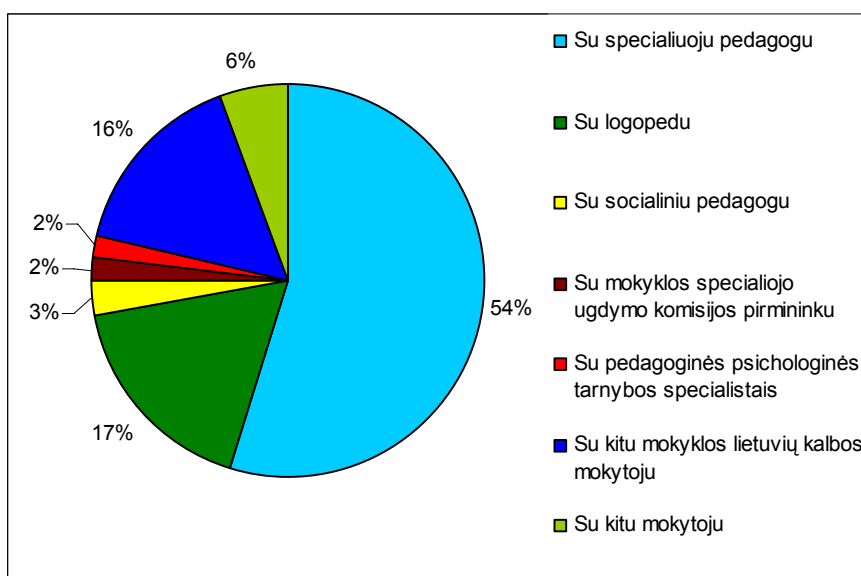
9 lentelėje pateikiame šio klausimo atsakymų pasiskirstymą pagal pedagogų kvalifikacinę kategoriją (9 lentelė).

Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją atsakant į klausimą „Ar Jūs pritartumėte, jeigu būtų siūlomas atsisakyti modifikuotų programų rašymo?“, (%)

Ar Jūs pritartumėte, jeigu būtų siūlomas atsisakyti modifikuotų programų rašymo?		Taip	Ne	Abejoju, nes vėl keistųsi nusistovėjusi tvarka
Pedagogo kvalifikacija	Mokytojas (-a)	26,3	47,4	26,3
	Vyr. mokytojas (-a)	57,1	20,6	22,2
	Mokytojas metodininkas (-ė)	60,7	28,6	10,7
Iš viso:		52,3	27	20,7

Iš 9 lentelėje pateiktų duomenų matome, kad didžioji dalis vyr. mokytojų (57,1%) ir mokytojų metodininkų (60,7%) visgi pritartę siūlymui atsisakyti modifikuotų programų rašymo. O didesnioji mokytojų dalis (47,4%) nepritartę šiam siūlymui. Patikrinus kintamųjų „Pedagogo kvalifikacija“ ir „Ar Jūs pritartumėte, jeigu būtų siūloma atsisakyti modifikuotų programų rašymo?“ ryšį, gautas koeficientas ($p < 0,05$), parodo, kad ryšys yra statistiškai reikšmingas. Todėl galime teigti, kad kuo aukštesnė pedagogo kvalifikacinė kategorija, tuo jis labiau linkęs atsisakyti modifikuotų programų rašymo.

Pedagogai iš pateiktų teiginių anketoje išskyrė, su kuo bendradarbiauja, rengdami modifikuotas ir adaptuotas lietuvių kalbos programas specialiųjų poreikių vaikams. Gauti rezultatai pavaizduoti 16 paveiksle.



16 pav. Pedagogų bendradarbiavimas rengiant modifikuotą ir adaptuotą lietuvių kalbos programą, (%)

Kaip ir buvo galima tikėtis, didžioji dalis apklaustųjų dažniausiai bendradarbiauja su specialiuoju pedagogu (ši teiginį pasirinko 54 % pedagogų). Antroje vietoje išskiriamas logopedas (17%), panašiai apklaustųjų (16%) pasirinko bendradarbiavimą su kitu mokyklos lietuvių kalbos mokytoju. Tyrime dalyvavę pedagogai mažai linkę bendradarbiauti su mokyklos specialiojo ugdymo komisijos pirmininku, su pedagoginės psichologinės tarnybos specialistais, su kitu mokytoju ar su socialiniu darbuotoju (nuo 2 % iki 6 %). Keletas pedagogų (3 %) patys įrašė, su kuo bendradarbiauja - dažniausiai su kitos mokyklos mokytoju.

Taip pat anketoje tiriamųjų teirautasi ar jiems padėjo minėtų specialistų pagalba ir ar apskritai šių specialistų patarimai yra pravartūs. Respondentų atsakymų pasiskirstymą į šiuos klausimus iliustruoja 10 ir 11 lentelės.

10 lentelė

Mokytojų nuomonė apie pagalbos suteikimą mokant SUP mokinius, (%)

	Labai padėjo	Padėjo	Kartais padėjo	Nepadėjo
Specialiojo pedagogo	53,6	28,2	10	8,2
Logopedo	24,1	27,8	35,2	13
Socialinio pedagogo	11,3	20,8	16,0	51,9
Mokyklos SUK pirmininko (-ės)	14,8	13,9	27,8	43,5
PPT specialisto	13,2	19,8	22,6	44,3
Kito mokyklos lietuvių kalbos mokytojo	18,9	19,8	24,5	36,8
Kito mokytojo	15,6	12,6	32,7	40,9

11 lentelė

Mokytojų nuomonė apie pagalbos reikalingumą mokant SUP mokinius, (%)

	Labai reikalinga	Reikalinga	Kartais reikalinga	Nereikalinga
Specialiojo pedagogo	75,5	15,5	1,8	7,3
Logopedo	46,4	29,1	16,4	8,2
Socialinio pedagogo	19,4	28,7	26,9	25
Mokyklos SUK pirmininko (-ės)	18,3	24,8	31,2	25,7
PPT specialisto	30,8	19,6	24,3	25,2
Kito mokyklos lietuvių kalbos mokytojo	25,2	19,6	34,6	20,6
Kito mokytojo	12,1	8,4	39,3	40,2

Palyginkime šiuos rezultatus: bendrojo lavinimo lietuvių kalbos mokytojui labiausiai padeda specialusis pedagogas (53,6%), kurio vaidmuo, kaip pažymima, tikrai reikalingas (75,5%). Dirbdami klasėje kartu su mokytoju, specialieji pedagogai užtikrina diferencijuoto ugdymo sėkmingumą, t.y. atsižvelgdami į individualias mokinio savybes (žinių bei sugebėjimu 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 (24,1%), didesnioji dalis respondentų nurodė, kad logopedas tik *kartais padėdavo* (35,2%). Tačiau jų pagalba mokytojams taip pat reikalinga, taip teigia 46,4% apklaustųjų. Mažiausiai lietuvių kalbos mokytojui padeda socialinis pedagogas (48,0%), pedagoginės psichologinės tarnybos specialistas (43,5%), kitas mokytojas (40,9%) ir kitas lietuvių kalbos mokytojas (36,8%). Trečioje vietoje pagal reikalingumą pedagogai įvardino pedagoginės psichologinės tarnybos specialistą (30,8%). Kito mokytojo pagalba nurodyta kaip mažiausiai reikalinga (12,1 %), daliai apklaustųjų buvo mažai reikalinga mokyklos specialiojo ugdymo komisijos pirmininko pagalba. Iš ankstesniojo klausimo atsakymų matome, kad nors su kitu lietuvių kalbos mokytoju didelė dalis apklaustųjų bendradarbiauja, tačiau pagalbos retas kuris sulaukia (36,8 %). Iš gautų rezultatų galima teigti, kad specialusis pedagogas ir logopedas – reikalingiausi bendrojo lavinimo mokykloje dirbantys specialistai, nes turi daugiausiai tiek teorinių, tiek praktinių žinių dirbant su specialiųjų poreikių vaikais.

Siekiant garantuoti mokymosi sunkumų turinčių mokinių ugdymo kokybę ir išsaugoti frontalaus, individualaus ir diferencijuoto mokymo klasėje pusiausvyrą, būtina išsiaiškinti problemas ir sunkumus, kuriuos patiria pedagogai individualizuodami mokinių mokymąsi.

Analizuojant modifikuotų ir adaptuotų programų taikymo mokymo procese sunkumus, pedagogų buvo prašoma išskirti po vieną svarbiausią iš kiekvieno stulpelio (žiūrėti 5 priedą, anketos 16 klausimą). Pirmojo stulpelio gauti rezultatai 12 lentelėje.

12 lentelė

Mokytojų nuomonė apie modifikuotų ir adaptuotų programų taikymo sunkumus, 1 stulpelio rezultatai,

N=111, %

	Klasėje daug mokinių, besimokančių pagal modifikuotas ir adaptuotas programas	Pamokoje trūksta laiko diferencijuoti ir individualizuoti mokymo procesą.	Trūksta specialistų paramos	Darbas su SUP mokiniais blaško kitų mokinių dėmesį
Respondentai N=54	20	60	26	5
%	18	54,1	23,4	4,5

Iš pirmojo stulpelio teiginių mokytojai išskyrė, kad pamokoje trūksta laiko diferencijuoti ir individualizuoti mokymo procesą (54,1%). Palyginę respondentų pagal kvalifikacinę kategoriją

atsakymų į šį teiginį pasiskirstymą: mokytojai (47,4%), vyr. mokytojai (54%), mokytojai metodininkai (57,1%) (žiūrėti 6 priedą, 21 lentelę). Kaip rečiausiai įvardytas sunkumas – darbas su SUP mokiniais blaško kitų mokinių dėmesį (4,5%).

Antrojo stulpelio gauti rezultatai pateikti 13 lentelėje.

13 lentelė

Mokytojų nuomonė apie modifikuotų ir adaptuotų programų taikymo sunkumus, 2 stulpelio rezultatai, N=111, %

	Vadovėlių, pagalbinių priemonių stoka	Nesukurta vertinimo sistema, neiškūs vertinimo kriterijai	Nėra standartų, pagal kuriuos galima būtų rengti programas
Respondentai N=54	49	26	36
%	44,1	23,4	32,4

Iš antrojo stulpelio gautų rezultatų matome, kad didžiausia problema, apklaustųjų nuomone, - vadovėlių ir pagalbinių priemonių stoka (44,1%). Palyginus skirtingos kvalifikacinės kategorijos respondentų atsakymų pasiskirstymą į šį teiginį, matyti, kad pedagogų nuomonės šiek tiek išsiskyrė: mokytojai - 47,4% ir mokytojai metodininkai - 57,1%, o vyr. mokytojai - 36,5% (žiūrėti 6 priedą, 22 lentelę). Nemažai pedagogų pasigenda standartų, pagal kuriuos galima būtų rengti programas (32,4%). Taip teigia 39,7% vyr. mokytojų (žiūrėti 6 priedą, 22 lentelę). Galima teigti, kad standartai, pagal kuriuos būtų rengiamos programos, labiau reikalingos aukštesnės kvalifikacijos pedagogams, nes taip atsakiusių vyr. mokytojų ir mokytojų metodininkų amžius yra nuo 36 iki 45 m. ir nuo 46 iki 55 m. Gali būti, kad vyresnės kartos pedagogai yra pripratę prie standartų, normų, todėl jiems kyla daugiau problemų, kai to nėra. Tuo tarpu jaunesnės kartos pedagogai linkę labiau išvelgti atskiro mokinio individualius poreikius ir rengdami programas nepasigenda standartizuotų metodikų.

Trečiojo stulpelio gauti rezultatai pavaizduoti 14 lentelėje.

14 lentelė

Mokytojų nuomonė apie modifikuotų ir adaptuotų programų taikymo sunkumus, 3 stulpelio rezultatai, N=111, %

	Trūksta specialiosios didaktikos žinių	Nepakankamai efektyvi specialiojo ugdymo komisijos veikla mokykloje	Nėra galimybės išvykti į seminarus ar kursus, nes jie dažniausiai organizuojami spec. pedagogams
Respondentai N=54	61	19	31
%	55	17,1	27,9

Įvardydami modifikuotų ir adaptuotų programų taikymo sunkumus dauguma pedagogų pripažįsta, specialiųjų didaktikos žinių stoką (55%). Atsižvelgiant į respondentų pedagoginę kvalifikacinę kategoriją, tokio pobūdžio atsakymai pasiskirstė taip: didžioji dauguma vyr. mokytojų (63,5%), mokytojų ir mokytojų metodininkų nuomonės šiek tiek išsiskyrė: jie teigė, kad ne tik trūksta specialiosios didaktikos žinių, bet ir neturi galimybės išvykti į seminarus ar kursus, nes jie dažniausiai organizuojami spec. pedagogams. (žiūrėti 6 priedą, 23 lentelę).

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 iškėlė ir tokių problemų, kurių sprendimas priklauso tik nuo jų pačių (pvz., pamokoje trūksta laiko diferencijuoti ir individualizuoti mokymo procesą). Vertėtų atsižvelgti ir į pedagogų pageidavimą dalyvauti seminaruose ar kursuose, kuriuose jie galėtų įgyti specialiosios didaktikos žinių.

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 alternatyvių mokymo metodų ir dar vis nepakankamai geba adaptuoti ir modifikuoti ugdymo programą. Tačiau jau kurį laiką pedagogų kvalifikacijos kėlimo centrai, pedagoginės psichologinės tarnybos organizuoja įvairius seminarus, konferencijas, apmokymus pedagogams, dirbantiems su specialiųjų poreikių vaikais. Anksčiau atlikto tyrimo duomenimis (Jokubauskienė, 2006), galime teigti, kad tokiuose seminaruose dažniau galima sutikti specialistą (specialiųjų pedagoga), o ne dalykų mokytojus. Siekiant įvertinti pedagogų iniciatyvą gilinti žinias ar jų įgyti, anketoje tyrimo dalyvių buvo prašoma nurodyti, ar dažnai jie dalyvauja seminaruose, susijusiuose su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu.

15 lentelė

Mokytojų nuomonių pasiskirstymas dalyvaujant seminaruose susijusiuose su SUP mokinių ugdymu

Ar dažnai dalyvaujate seminaruose susijusiuose su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu?	Respondentai N-111	%
Dažnai	44	39,6
Retai	67	60,4
Iš viso:	111	100

Iš pedagogų atsakymų, pateiktų 15 lentelėje, matyti, kad didesnė dalis (60,4%) respondentų visgi retai dalyvauja seminaruose susijusiuose su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu. Dažną dalyvavimą nurodė tik trečdalis visų tiriamųjų. Kai kurie iš apklaustųjų pažymėjo priežastis, kodėl retai dalyvauja tokiuose seminaruose. Vienos dažniausių – retai organizuojami seminarai arba jie yra organizuojami specialiesiems pedagogams, kurie įpareigoti supažindinti kolegas su informacija. Tačiau internetinė pedagoginės profesinės raidos centro svetainės informacija rodo ką kita – kiekvienais metais

vyksta tikrai nemažai seminarų, susijusių su specialiuoju ugdymu, ir jie organizuojami ne tik specialiesiems pedagogams, logopedams, bet ir mokytojams dalykininkams, kuriems šių seminarų metu būna suteikiama ne tik teorinių žinių, bet ir formuojami praktiniai įgūdžiai. Žinoma, dažnai pedagogai susiduria ir su finansavimo problema. Tačiau kiekvienais mokslo metais pedagogui (žinoma, tai priklauso nuo mokyklos) būna skiriama tam tikra pinigų suma kvalifikacijos kėlimui. Be to mokytojus dalykininkus, pasirodo trikdo ir tai, kad retai minėti seminarai vyksta apskrities centre, dar rečiau – mokykloje. Visgi, kalbant apie seminarus, negalima nutylėti itin reikšmingos pedagogų pasyvumą tobulėti lemiančios priežasties, tai, pasak nemažos dalies apklausoje dalyvavusių mokytojų, organizuojamų seminarų nekokybiškumas. Pedagogai juose pasigenda informatyvumo, konkrečių patarimų ir teigia, kad vien teorinės žinos jų negelbėja. Keletas pedagogų pažymėjo, kad rinkdamiesi seminarus pirmenybę teikia tiems, kurie skirti lituanistams, nes klasėje, be SUP mokinių, yra dar ir kitų vaikų.

Suprantama, pedagogams sunku viskam paskirstyti laiką: ir dokumentacijos tvarkymui, ir pamokoms, ir pasiruošimui pamokoms, ir priemonių gaminimui, ir kvalifikacijos kėlimui. Tačiau negalima nepastebėti ir to, kad visgi nemažai pedagogų daug kam abejingi, jiems stinga noro mokytis ir tobulėti vardan sėkmingo SUP mokinio integravimo į bendrojo lavinimo mokyklą ir geresnių mokymosi rezultatų.

Kvalifikaciją specialiųjų poreikių vaikų ugdymo srityje kiekvienas pedagogas tobulina savaip. Vieni skaito metodinę literatūrą, kiti ieško informacijos internete, tretieji, kaip parodė tyrimas, lanko seminarus, konferencijas (55,9%), savarankiškai studijuoja mokslinę literatūrą (30,6%) (16 lentelė).

16 lentelė

Mokytojų pasiskirstymas pagal specialios pedagoginės kvalifikacijos kėlimą per pastaruosius 5 metus

Kur Jūs kėlėte specialiąją pedagoginę kvalifikaciją per pastaruosius 5 metus?	Respondentai N-111	%
Seminaruose, konferencijose	62	55,9
Savarankiškai studijuodami mokslinę literatūrą	34	30,6
Savarankiškai studijuodami periodinę literatūrą	15	13,5
Iš viso:	111	100

Šiame tyrime pedagogai taip pat galėjo raštu išsakyti nuomonę, pateikti pasiūlymus, susijusius su modifikuotų ir adaptuotų programų rengimu ir jų taikymu mokymo procese. Labai daug mokytojų išsakė savo nuomonę, todėl dažniausiai pasikartojančius pasiūlymus ir nuomones, pateikiama čia:

- Mokytojui sunku vienam pamokos metu diferencijuoti ir individualizuoti aiškinimą ir užduotis. Juk be SUP mokinių, yra ir kitų, skirtingų gebėjimų ir galimybių.

- Trūksta pagalbinių mokymo priemonių. Trūksta laiko paruošti specialioms vaizdinėms priemonėms (kortelėms, lentelėms, taisyklių rinkiniams). Be to, vaikams jos turi būti suprantamos, o pačiam sugalvoti tokių ne visada pavyksta.
- Per sunki lietuvių kalbos programa, didelis vaikų skaičius klasėje, svarbus pozityvus administracijos požiūris.
- Sunku dirbti klasėje, kai dalis mokinių mokomi pagal bendrojo lavinimo programą, du - pagal adaptuotą, keturi – pagal modifikuotą. Trūksta mokytojo pagalbininko. Reikėtų padėjėjo, kad nenukentėtų kiti klasėje besimokantys mokiniai.
- Pernelyg sureikšminamos SUP mokinių ugdymo problemos, išpūstas burbulas apie šias problemas, pamirštama perteikiamų žinių kokybė. Vis mažiau dėmesio skiriama kitiems (be SUP) klasėje esantiems mokiniams.
- Šiame nelengvame darbe dalykų mokytojai palikti vieni, jie praktiškai nesulaukia konkrečios specialistų pagalbos.
- Per daug dokumentacijos tvarkymo, kuris reikalauja daug mokytojo laiko, tuo tarpu jį galima būtų skirti užduočių rengimui.
- Didesnės spec. pedagogo pagalbos dirbant su SUP mokiniais.
- Dabartinėmis mokymo sąlygomis, kada klasėje daug mokinių, spec. poreikių mokiniai labai trukdo mokymui ir kitų mokymuisi.

IŠVADOS

1. Adaptuotos ar modifikuotos lietuvių kalbos programos kokybę lemiantys veiksniai yra šie: praktinio pedagoginio darbo patirtis, specialioji pedagoginė kompetencija, didaktinė (metodinė) kompetencija. Kuo aukštesnė pedagoginė kvalifikacija, tuo daugiau programos kokybę lemia praktinio pedagoginio darbo su specialiujų poreikių vaikais patirtis, o žemesnės kvalifikacijos mokytojui svarbesnė specialioji pedagoginė kompetencija.
2. Dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų labiau renkasi tuos teikiamus pagalbos būdus, kurie tinka visoms negalės grupėms. Tačiau pedagogai mažai laiko skiria tokiems būdams, kurie greičiau padėtų mokiniui įveikti mokymosi sunkumus. Pagal gautus tyrimo rezultatus, galima būtų teigti, kad šioje srityje yra labai svarbus bendradarbiavimas su specialiuoju pedagogu. Specialusis pedagogas gali patarti, pasiūlyti: kokius alternatyvius mokymosi metodus parinkti; kaip keisti užduotis, kad jos įgytų korekcinį pobūdį; kokių korekcinį užduočių duoti papildomai. Pedagogas, remdamasis savo dalykine patirtimi, gali kartu su specialiuoju pedagogu aptarti ir pritaikyti tipinius lietuvių kalbos metodus ugdant specialiujų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.
3. Galima daryti prielaidą, kad programoje pateikti pagalbos būdai kas antro apklausoje dalyvavusio pedagogo pažymėti neįsigilinus, spontaniškai, o tai rodo, jog dar didžioji dauguma bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų neturi supratimo ar gal net nesistengia ieškoti ir taikyti kuo tinkamesnių, konkrečiai vaiko negalei kompensuoti mokymo būdų ir kartu padėti jam lengviau integruotis.
4. Dažniausiai mokytojai darbe su specialiujų poreikių vaikais taiko: mokytojo aiškinimą, pokalbį, rašybinį nagrinėjimą, žodyninį diktantą, savarankišką darbą, kontrolinį (aiškinamąjį) diktantą, didaktinį žaidimą, rečiau – rašinį, atpasakojimą, išpėjamąjį diktantą. Todėl, remdamiesi tyrimo rezultatais, galima pasidžiaugti, kad bent didžioji dalis pedagogų taiko šiuos metodus.
5. Gauti rezultatai patvirtina faktą, kad informacinės ir komunikacinės technologijos nėra populiarios darbe su SUP mokiniais. Dauguma apklaustųjų pedagogų nurodo, kad sąlygų naudoti IKT mokymo procese turi. Taigi tenka konstatuoti, kad IKT metodų naudojimui mokant SUP vaikus pedagogai praktiškai dėmesio neskiria.
6. Dauguma apklaustųjų pedagogų specialiujų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių žinias, mokomus pagal modifikuotas ir adaptuotas programas, vertina pagal jų gebėjimus ir pasiekimus. Tačiau gana nemaža dalis apklaustųjų vertindami mokinius, mokomus pagal adaptuotas programas, rinkosi vertinimą pagal adaptuotos programos lygį. Visgi tenka pripažinti, kad dauguma pedagogų, mokydami specialiujų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius pagal modifikuotas ar adaptuotas

lietuvių kalbos programas, abejoja numatytais žinių vertinimo kriterijais. Todėl šiame darbe dažniausiai pedagogai linkę atsižvelgti į realius ugdytinių individualius pasiekimus, gebėjimus.

7. Daugiau nei pusės pedagogų nuomone, vertėtų atsisakyti modifikuotų programų rašymo, nes daugumą pedagogų esamos programų formos tenkina tik iš dalies. Tai kelia rimtų svarstymų dėl tolesnio modifikuotų programų rengimo specialiųjų poreikių mokiniams.
8. Didžioji dalis apklaustųjų dažniausiai bendradarbiauja su specialiuoju pedagogu, su logopedu, su kitu mokyklos lietuvių kalbos mokytoju. Tyrime dalyvavę pedagogai mažai linkę bendradarbiauti su mokyklos specialiojo ugdymo komisijos pirmininku, su pedagoginės psichologinės tarnybos specialistais, su kitu mokytoju ar su socialiniu darbuotoju. Iš gautų rezultatų galima teigti, kad specialusis pedagogas ir logopedas – reikalingiausi bendrojo lavinimo mokykloje dirbantys specialistai, nes turi daugiausiai tiek teorinių, tiek praktinių žinių dirbant su specialiųjų poreikių vaikais.
9. Išsiaiškinus problemas ir sunkumus, kuriuos patiria pedagogai individualizuodami mokinių mokymąsi, paaiškėjo, kad pamokoje trūksta laiko diferencijuoti ir individualizuoti mokymo procesą, trūksta vadovėlių ir pagalbinių priemonių. Dauguma pedagogų pripažįsta specialiųjų didaktikos žinių stoką.
10. Didesnė dalis respondentų visgi retai dalyvauja seminaruose susijusiuose su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu. Dažną dalyvavimą nurodė tik trečdalis visų tiriamųjų. Suprantama, pedagogams sunku viskam paskirstyti laiką: ir dokumentacijos tvarkymui, ir pamokoms, ir pasiruošimui pamokoms, ir priemonių gaminimui, ir kvalifikacijos kėlimui. Tačiau negalima nepastebėti ir to, kad visgi nemažai pedagogų daug kam abejingi, jiems stinga noro mokytis ir tobulėti varдан sėkmingo SUP mokinio integravimo į bendrojo lavinimo mokyklą ir geresnių mokymosi rezultatų.
11. Kvalifikaciją specialiųjų poreikių vaikų ugdymo srityje apklaustieji pedagogai tobulina lankydami seminarus, konferencijas, savarankiškai studijuoja mokslinę literatūrą.
12. Daugelis mokytojų dalykininkų neturi pakankamai specialiosios didaktikos žinių ir praktinių gebėjimų, kad galėtų tinkamai organizuoti integruotą mokymą. Integruojant SUP mokini į bendrojo lavinimo mokyklą, mokytojai turi skirti pakankamai daug laiko ugdymo proceso parengimui. Tai, tikėtina, kad pateikdami mokytojui tiek dokumentacijos ir papildomo darbo sukėlėme jų neigiamas emocijas SUP mokinių atžvilgiu bei nenorą su jais dirbti.

REKOMENDACIJOS

Remdamiesi atlikto tyrimo rezultatais, pateikiame tokius siūlymus:

- Būtina sutarti, kokia turėtų būti individualizuotų (modifikuotų ir adaptuotų) programų struktūra. Pageidautina, kad visose mokyklose būtų naudojamos vienodos modifikuotos ir adaptuotos programų formos.
- Būtina parengti vieningus programų rašymo reikalavimus.
- Siekiant išvengti neadekvataus programų turinio pakeitimo (kad nebūtų pernelyg sudėtingas, standartinis, menkai individualizuotas), taikantis prie specialiųjų poreikių mokinių galimybių, siūlytume parengti mokytojams visų klasių lietuvių kalbos programų modifikavimo ir adaptavimo gaires. Mokytojas, turėdamas kuo remtis, galės tinkamai modifikuoti ir adaptuoti programą kiekvienam SUP mokiniui. Tokiu atveju mokytojai bus ne „popierinių“ programų kūrėjai, o realių mokymo tikslų įgyvendintojai.
- Modifikuotose ir adaptuotose programose pateikti standartiniai (nekonkretūs), nesusieti su konkrečia tema pagalbos būdai ir metodai turi būti labiau konkretinami. Ypatingai tai aktualu rengiant modifikuotas programas.
- Kadangi SUP mokinių pasiekimų vertinimas kol kas gana formalus, būtina apibrėžti, kokio rezultato tikimasi iš kiekvieno moksleivio ir kokie vertinimo kriterijai bus taikomi už atliktą užduotį. Reikalinga vertinimo sistema.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (1996). Vaikų, turinčių specialiųjų mokymosi poreikių, mokymo programų kometas. Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių ir suaugusiųjų neįgalių asmenų socializacija: mokslinės konferencijos medžiaga. J. Ambrukaitis (Sud.), (p.6-8). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A. (2001). Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė. J. Ambrukaitis (Sud.), *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas: mokslinės konferencijos medžiaga* (p.6-11). Šiauliai.
3. Ališauskas, A. (2004). Metodologiniai ir praktiniai vaiko įvertinimo aspektai. *Informacinio leidinio „Švietimo naujienos“ priedas „Mes esame“*, 5.
4. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas*, 1(4), 6-15.
5. Ambrukaitis, J. (2005). Specialiojo ugdymo kaitos bruožai. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
6. Ambrukaitis, J. (2002). Du klausimai pedagogams, rengiantiems adaptuotas programas. J. Ambrukaitis (Sud.), *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių mokinių kūrybiškumo ugdymas: mokslinės konferencijos medžiaga* (p.5-8). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos; taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 6-23.
8. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V. (2004). Neįgaliųjų integravimo problemos. *Informacinio leidinio „Švietimo naujienos“ priedas „Mes esame“*, 2(5), 6-10.
9. Bagdanskienė, V., Garuolienė, Z., Knizikevičienė, G. (2005). Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas pagal adaptuotas lietuvių kalbos programas. *Specialiųjų poreikių mokinių integracijos į bendrojo lavinimo mokyklas veiksmingumas ir perspektyva*, p.11-13.
10. Bielskienė, M. (1999). Neįgalių mokinių integravimas į bendrojo lavinimo mokyklų klases // *Žvirblių takas*, 9, 2-7.
11. Bitinas, B. (1998). Individualiųjų mokymo programų rengimo prielaidos. *Pedagogika*, 35, 12-23.
12. Česnulevičienė, R. (2002). Mokytojo asmenybė ir mokinių kūrybiškumo ugdymas per lietuvių kalbos pamokas. J. Ambrukaitis (Sud.), *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių mokinių kūrybiškumo ugdymas: mokslinės konferencijos medžiaga* (p.40-42). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
13. Dabrišienė, V., Narkevičienė B. (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 24-33 .
14. Dabrišienė, V., Narkevičienė B. (2003). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: empirinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 104-114.
15. Gage, N.L., Berliner, D.C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma litera.
16. Galkienė, A. (2001). Neįgalumo situacijoje esančių asmenų integracija kaip visuomeninės struktūros dėmuo. A. Galkienė (Sud.). *Keli integruoto ugdymo aspektai* (p.11-36). Vilnius: Viltis.
17. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
18. Giedrinė, R., Mockevičienė, O. (1995). *Kodėl nemiela mokykla?* Vilnius: Leidybos centras.
19. Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 115-122.
20. *Inkliuzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. (2003). Straipsnių rinkinys.
21. Jankevičienė, R., Kasiulynienė, L. (1998). Diferencijuotas mokymas pradinėse klasėse. *Žvirblių takas*. Nr.6(22), 2-4.
22. Jokubauskienė, R. (2006). Bendrojo lavinimo mokyklos pedagogų žinios ir gebėjimai ugdyti specialiųjų poreikių moksleivius. Magistro darbas (vadovas J. Ambrukaitis). Šiauliai: Šiaulių universitetas, socialinės gerovės ir negalės studijų fakultetas, specialiosios didaktikos katedra.
23. Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai*, 2. Kaunas: Šviesa.

24. Juškienė, G. (2006). Popierinė Lietuvos mokykla. *Dialogas*, 5(692), p.7
25. Kaffemanienė, I. Moksleivių, turinčių mokymosi negalę, bendrojo lavinimo mokykloje turinio individualizavimas. *Specialusis ugdymas*.(2004). Nr.2(11), 133-150
26. Labanauskienė, I. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/SPVIP_ataskaita.doc
27. Labinienė, R., Aidukienė T. (2003). Inkluzinio ugdymo sistemos link: Mokyklą visiems kuriame bendradarbiaujant. *Mokyklą visiems kuriame šiandien* (p. 23-37). Vilnius.
28. Laužikas, J. (1974). *Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*. Kaunas: Šviesa.
29. Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas. 1998 m. gruodžio 15 d. Nr. VIII-969. http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/istatymai/viii-969.htm (žiūrėta 2005-09-10).
30. Lukoševičienė, I. (1999). Kas tai yra socialinis darbuotojas? Jo funkcijos mokykloje. *Socialinis ugdymas, I*, 9-10.
31. Meijer J. W. (Ed.) (1998). Integration in Europe: provision for Pupils with Special Educational Needs. *European Agency for Development in Special Needs Education*.
32. Melienė, R. (2003). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių mokymo proceso bendrojo lavinimo mokykloje analizė (didaktiniu aspektu). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė*. J. Ambrukaitis (Sud.), (p.55-57). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
33. *Metodinės rekomendacijos bendrojo lavinimo mokyklų pedagogams ugdantiems specialiuųjų poreikių moksleivius*. (2006). Šiauliai.
34. Miltenienė, L., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2003). Tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, nuostatų į dalyvavimą ugdymo procese struktūra ir raiška. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 24-37.
35. Miniotienė, R., Staponienė, T. (2004). Gera pradžia. *Informacinio leidinio „Švietimo naujienos“ priedas „Mes esame“*, 5.
36. Padegimaitė, M. (2006). Valdininkų humanizmas – mokytojų ir vaikų vargai. *Dialogas*, 9(696), p.8
37. Pažyma dėl sutrikusio intelekto moksleivių ugdymo visiškos integracijos forma. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerija. 2002-12-21 Nr. 24-01-02-150 http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/bsp_24-01-02-150.doc (žiūrėta 2005 - 09 - 20).
38. Niurkaitė, S. (2001). Integracija lietuvių kalbos pamokose. *Keli integruoto ugdymo aspektai*. Vilnius, 47-55.
39. Račienė, G., Raštutienė, R. (2004). Moksleivių pažangos vertinimas pradinėse klasėse (eksperimentinė vertinimo medžiaga). *Jono Laužiko pedagoginės idėjos ir dabartis: mokslinės konferencijos medžiaga*. Šiauliai, 110-111.
40. Rajeckas (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
41. Ruškus, J. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodologija: modeliai, metodai, kontekstai, pokyčiai, kryptingumas. J. Ambrukaitis (Sud. ir ats. red.), *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 77-106). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
42. *Specialiojo ugdymo pagrindai*. (2003). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
43. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo lavinimo tvarka. (1993). <http://www.smm.lt> (žiūrėta 2005-09-20).
44. Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos: Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai. Vilnius, 2003 http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/SPVIP_ataskaita.doc (žiūrėta 2006-01-20).
45. Šiaučiukėnienė, L., Dabrišienė, V. (2000). Švietimo kaitos tendencijų įtaka pedagogo veiklai individualizuojant mokymo programas. *Socialiniai mokslai*, 4(25), 117-126.
46. Švagždienė, B. (2002). Mokinių kūrybiškumo ugdymas per lietuvių kalbos pamokas. J. Ambrukaitis (Sud.), *Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių mokinių kūrybiškumo ugdymas: mokslinės konferencijos medžiaga* (p.124 –127). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
47. Unčiūrys J. (2001). Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas pradinėse klasėse. *Specialusis ugdymas*, 3, 97-100.

Kristina Zelbienė

The opinion of Lithuanian language teachers about preparing and using modified and adapted programs in comprehensive school

The Master's Degree Thesis

Summary

In the paper the *theoretical* analysis of integrated (inclusive) education and problem questions, as well as analysis of education individualization functions in the mainstream school are performed.

Hypothesis is set, that preparation of modified and adapted curricula in the mainstream schools is the area little supported by the teachers' practical experience which is to be improved. Curricula preparation mechanism is incomplete and undergoes improvement.

With the means of *questioning survey* a research was performed, sought to disclose and to assess the efficiency factors of adapted and modified curricula application in the mainstream school, to pay attention at the same problem, i.e. probably teaching quality is more important than the curriculum, whether the curriculum isn't given prominence, taking the attention away from the education process quality. Analysis of the results obtained was performed using the *descriptive statistical methods*: percentage distribution, arithmetical means, ratings were calculated, correlation analysis was done. To check the statistical hypotheses, chi-square criterion was employed.

111 teachers of Lithuanian language and primary forms from mainstream schools participated in the survey.

In the empirical part modified and adapted curriculum compilation, application of teaching methods are analysed, evaluation of the pupils with special needs is performed, organization questions and problems of modified and adapted Lithuanian language curriculum compilation are discussed.

Most important *conclusions* of empirical research:

1. Main difficulties, related with contents individualization and differentiation: it is difficult for the teachers to forecast learning perspective of the pupils with special needs, how and within what period the pupil can learn the material offered, what topics need extra lessons etc.
2. Teachers select the methods best assisting them to reach the education tasks and aims. However most often the usual methods are applied, granting no possibility for the pupil to disclose his/her individuality, therefore one should find an individual method suitable for the given pupil.
3. No evaluation system for the pupils learning under modified and adapted programs is defined. It is difficult for the teachers to evaluate fairly the pupils with special needs: teachers doubt in preferring knowledge or efforts.
4. Hypothesis that the modified and adapted curriculum compilation mechanism is incomplete and undergoes improvement was corroborated. Education contents individualization process in today's mainstream school is messed. Modified and adapted curricula feature little differences.

Keywords: pupils with special needs, education contents individualization, application of individualized methods, modified and adapted curriculum, evaluation system for pupils with special learning needs in a mainstream school.