

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

**Vilma Butvilaitė**

Edukologijos (šaka – švietimo vadyba) studijų programos  
magistrantūros studentė

**SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ VAIKŲ  
INDIVIDUALAUS LIETUVIŲ KALBOS  
MOKYMO(SI) VALDYMAS**

Magistro darbas

Mokslinė vadovė  
lekt. dr. B. Šilėnienė

Šiauliai, 2010

Darbas originalus.....Vilma Butvilaitė  
(studento parašas)

# TURINYS

SANTRAUKA .....	3
SUMMARY .....	4
PAGRINDINIŲ DARBO SAŲVOKŲ DEFINICIJOS .....	5
ĮVADAS .....	6
1. SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ VAIKŲ INDIVIDUALAUS LIETUVIŲ KALBOS MOKYMO(SI) VALDYMO TEORINIAI ASPEKTAI.....	12
1.1. Specialiojo ugdymo samprata.....	12
1.2. Specialiųjų ugdymą reglamentuojanti teisinė bazė.....	15
1.3. Specialiųjų poreikių vaikų sutrikimų klasifikacijos.....	18
1.4. Individualaus mokymo samprata, programų sudarymo principai, sunkumai.....	20
1.5. Integruotas/inkliuzinis mokymas.....	24
1.6. Specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymas.....	27
1.6.1. Valdymo samprata ir funkcijos.....	27
1.6.2. Specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) organizavimas.....	30
1.7. Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų mokymo problemos.....	39
1.8. Paauglystės amžiaus tarpsnio pedagoginė-psichologinė charakteristika.....	42
2. SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ VAIKŲ INDIVIDUALAUS LIETUVIŲ KALBOS MOKYMO(SI) VALDYMO TYRIMAS.....	45
2.1. Tyrimo eigos, metodikos, imties charakteristika.....	45
2.2. Mokytojų apklausos apie individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymą specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikams analizė.....	52
2.3. Mokinų apklausos apie individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymą specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikams analizė.....	69
IŠVADOS .....	75
DISKUSIJA IR REKOMENDACIJOS .....	78
LITERATŪRA .....	80
PRIEDAI .....	87

# SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ VAIKŲ INDIVIDUALAUS LIETUVIŲ KALBOS MOKYMO(SI) VALDYMAS

Magistrantūros studijų baigiamasis darbas

## SANTRAUKA

**Raktiniai žodžiai:** *specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikai, individualus mokymas, mokymo valdymas*

**Darbo aktualumas.** Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų mokymas yra aktualus, nes pastebima tokių poreikių turinčių vaikų daugėjimo tendencija. Edukaciniais tyrimais siekiama tobulinti specialiųjų poreikių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose.

**Darbo objektas** – individualaus specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų lietuvių kalbos mokymo(si) valdymas.

**Darbo tikslas** – teoriškai pagrįsti ir empiriškai ištirti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymą.

**Tyrime dalyvavo** 60 lietuvių kalbos mokytojų ir 110 mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Tyrimas buvo atliekamas Šiaulių ir Raseinių miestų bei minėtų rajonų bendrojo lavinimo mokyklose, nes tų mokyklų administracijos buvo suinteresuotos tyrimo rezultatais.

**Tyrimo instrumentai** – standartizuota mišraus tipo anketa. Apklausa vykdyta raštu.

**Tyrimo metodologija** grindžiama humanistine, progresyvistine ugdymo koncepcijomis, integravimo principu.

### **Tyrimo rezultatai:**

➤ Lietuvių kalbos mokytojai, ugdydami specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčius vaikus, dažniausiai naudoja tipinius mokymo metodus: aiškinimą, pokalbį, savarankišką darbą, taiko pagalbos mokiniui teikimo būdus.

➤ Mokytojai konstatuoja metodinių kompetencijų trūkumą organizuojant lietuvių kalbos mokymą specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikams, tačiau akcentuoja, kad gebėjimų skatinti specialiųjų poreikių vaikų saviugdą, potencinių galimybių plėtrą pakanka.

➤ Vaikai pamokose pateikiamas užduotis sugeba atlikti, mokytojai geba parinkti tinkamas užduotis, mokiniams pamokose dėmesio pakanka, jie nejaučia atskirties. Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikai mano, kad jiems lietuvių kalbos mokymas organizuojamas tinkamai.

**Rekomendacijos** pateikiamos valstybiniu, instituciniu, asmeniniu lygmenimis. Iškeliama diskusiniai klausimai.

# MANAGING INDIVIDUAL LITHUANIAN LANGUAGE TEACHING/ LEARNING WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN

Master's thesis

## SUMMARY

**Key words:** *children with special needs/special needs children, individual teaching, managing of teaching*

**Relevance of the thesis:** teaching children with special needs is urgent because the tendency of increasing numbers of such children is observed. Educational research is aimed at improving training children with special needs.

**Object of the thesis:** managing individual Lithuanian language teaching/learning with special needs children.

**Aim of the thesis:** to prove theoretically and to make an empiric research of managing Lithuanian language teaching/learning with special needs children.

**Participants of the research:** 60 Lithuanian language teachers and 110 pupils with special needs. The research was carried out in Šiauliai and Raseiniai towns and also in secondary schools of the aforementioned districts, because the administrations of those schools were interested in the results of the research.

**Tools of the research:** a standard mixed type questionnaire in a written form.

**Methodology of the research** is based on humanistic, progressive training concepts, also on the principle of intergration.

### **Results of the research:**

- Lithuanian language teachers who teach children with special needs usually apply typical methods of teaching: explanation, conversation, independent tasks, other ways of helping a pupil.
- Teachers state lack of competence in organising teaching/ learning process with children of special needs. They also stress that they have enough skills to encourage self-help and development of potential possibilities of children with special needs.
- Children are able to fulfill the tasks given in lessons, teachers are good at choosing necessary tasks. Children get enough of attention and they do not feel any isolation. Children with special needs think that Lithuanian language teaching is organised properly.

**Recommendations** are given on governmental, institutional and personal levels. Controversial questions are brought forward.

## PAGRINDINIŲ DARBO SĄVOKŲ DEFINICIJOS

*Individualus mokymas* – mokymo forma, kai mokomas vienas asmuo (Jovaiša L., 2007, p. 93).

*Individualizavimas* – mokymo forma, kai mokant grupėmis (klasėmis), atsižvelgiama į individualius mokinių skirtumus ir pagal tai pasirenkami mokymo būdai, mokymo turinys (Jovaiša L., 2007, p. 93).

*Mokymas* – vadovavimas mokymuisi, t. y. tikslingas, nuoseklus mokytojo ir mokinių veikimas, stimuliuojantis ir organizuojantis mokinių pažintinę ir praktinę veiklą (Jovaiša L., 2007, p. 152).

*Mokymasis* – tikslinga veikla siekiant įsisavinti žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų ir įgūdžių (Jovaiša L., 2007, p. 152).

*Organizavimas* – veiklos jungimas, vienijimas į darnią sistemą kuriems nors ugdymo tikslams siekti (Jovaiša L., 2007, p. 190).

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

*Specialieji ugdymo(si) poreikiai* – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių (*LR Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).

*Specialieji mokymo(si) poreikiai* – mokymosi negalios, kurios atsirado dėl vienokių ar kitokių sutrikimų (Ališauskas A., 1998, p. 75).

*Valdymas* – tai planavimo, organizavimo, motyvacijos ir kontrolės procesas, būtinas suformuluoti ir pasiekti organizacijos tikslus (Damašienė V., 2002, p. 40).

*Valdymas* – vadovavimo ugdytinių veiklai pagrindas, t. y. veiklos reguliavimas, remiantis mokytojo ir mokinių gaunama grįžtamąja informacija (Jovaiša L., 2007, p. 323).

## IVADAS

**Darbo aktualumas.** Lietuvos Respublikai atgavus nepriklausomybę, švietimo sistemoje atsirado naujų pokyčių: kuriami nauji teisės aktai (LR Konstitucija, 1992; Lietuvos švietimo koncepcija, 1992; LR Švietimo įstatymas, 1991 ir 2003, 2006 m. redakcijos; LR Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998, Specialiojo ugdymo sistemos metmenys, 1994, Salamankos deklaracija, 1994 ir kt.), dokumentai, koncepcijos, kurie reglamentuoja Lietuvos švietimo sistemą, humanizuojama terminija. Lietuvai įstojus į Europos Sąjungą, švietimui keliami nauji uždaviniai, numatomos naujos švietimo orientavimo vizijos, vykdymo strategijos. 2000 m. Lietuva priimta į Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūrą, tai paskatino integruoto/inkliuzinio ugdymo idėjos ir praktinio įgyvendinimo atsiradimą. Naujovė sukėlė ir tebekelia probleminius integruoto ugdymo klausimus, formuluojama vizija – viena mokykla visiems.

Kad integruotas/inkliuzinis mokymas gan sudėtingas procesas, reikalaujantis pakankamai daug ir įvairių resursų, pripažįsta ir tos šalys (Danija, Švedija, Didžioji Britanija ir kt.), kurios jau turi patirties integruoto/inkliuzinio ugdymo vykdyme. Inkliuzinio mokymo esmė – pasiekti tokią mokymo kokybę, kuri leistų kiekvieną mokinį ugdyti optimaliu lygmeniu. Vaikų, kurie turi specialiųjų poreikių, kasmet bendrojo lavinimo mokyklose vis daugėja (2000 – 2001 m. – 45539, 2005 – 2006 m. – 51103, 2006 – 2007 m. – 52232, 2007 – 2008 m. – 51159, *Lietuvos vaikai 2007*).

Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų ugdymas bendrojo lavinimo klasėse reikalauja naujų didaktinių technologijų, pedagogų gebėjimo tinkamai ir kryptingai organizuoti mokymą. Tokie vaikai mokomi pagal skirtingas individualiąsias mokymo programas (adaptuotas, modifikuotas, specialiąsias, individualiąsias), jiems keliami skirtingi reikalavimai, skirtingai vertinami pasiekimai. Mokymo procesas reikalauja iš mokytojo dalykinių, specialiosios pedagogikos, psichologijos žinių bei gebėjimų jas taikyti. Pradėjus mokyti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje susidūriama su sunkumais: sudėtinga tinkamai parengti programą, parinkti optimaliausius mokymo metodus, pasiekimų vertinimo sistemą, gebėti bendrauti su specialiųjų poreikių vaiku, tikėti jo mokymo sėkme, išsaugoti teigiamą požiūrį į specialiųjų poreikių mokinį.

Devintajame dvidešimtojo amžiaus dešimtmetyje Lietuvoje pradėtas analizuoti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų ugdymas. Įvairiais aspektais (integracijos, psichologiniu, socializacijos aspektais, įvairiais ugdymo klausimais ir kt.), specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų ugdymą analizavo A. Ališauskas (2004, 2008), J. Ambrukaitis (1998, 2003, 2005), R. Barkauskienė (2003), M. Barkauskaitė, V. Grincevičienė, V. Indrašienė (2001), D. Balčiūnas, K. Kardelis (2005), V. Gudonis (1997, 1996, 2002, 2003), J. Ivoškutė, I. Kaffemanienė (2005),

J. Ruškus (2002), J. Laužikas (1993), L. Miltenienė, A. Borkertienė (2008), L. Samsonienė (2006), V. Vaicekauskienė (2005) ir kt. Paminėtini užsienio autoriai, analizuojantys specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų mokymą integracijos aspektu: P. Croll, D. Moses (2000), R. Rose (2003), C. J. W. Meijer (2003), Ch. Rogers (2007), C. Holden, C. Meggit, D. Collard, Ch. Rycroft (1996). Mokymosi motyvacijos, ugdytinių ir pedagogų sąveikos problemas tyrinėjo E. S. Atkinson (2000), P. C. Burnett, R. M. Proctor (2002), J. Wilson (2000) ir kt. Kitais specialiojo ugdymo klausimais domėjosi B. A. Cole (2005), D. P. Hallahan, J. M. Kauffman (2003), J. E. Hart (2009) ir kt.

Edukacinių tyrimų, kuriuose būtų analizuojamas specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų ugdymas lietuvių kalbos pamokose, nėra gausu. Galima paminėti A. Medvedevienės *Teigiamų emocijų reikšmė mokant lietuvių kalbos*, V. Pobrein *Vaidmeniniai žaidimai ir dramatismas lietuvių kalbos pamokose*, K. Stoškutės *Ikimokyklinio amžiaus vaikų gramatiškai taisyklingos kalbos ugdymas*, B. Švagždienės *Mokytojo ir mokinio bendravimas lietuvių kalbos pamokoje (Vaikų, turinčių specialiųjų mokymosi poreikių ugdymas: teorija ir praktika, 1995)*, K. Zelbienės (2007) *Lietuvių kalbos mokytojų požiūris į modifikuotų ir adaptuotų programų rengimą ir taikymą bendrojo lavinimo mokykloje*, L. Miltenienės, A. Borkertienės (2008) *Bendrųjų programų adaptavimas specialiųjų poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizės tyrimus*.

Švietimo vadyba pastaraisiais dešimtmečiais sparčiai besiplėtojanti mokslo sritis. Teorinių darbų įvairovė švietimo vadyba nenusileidžia kitiems edukologijos mokslams. Egzistuoja gan įvairių švietimo vadybos ir jos vietos edukologijos mokslų sistemoje traktuočių, todėl į patį švietimo vadybos objektą galima žvelgti iš skirtingų teorinių, metodologinių pozicijų. Kam artimesnis klasikinis vadybos objekto suvokimas – tie siūlo švietimo vadybą apibrėžti kaip veiklą, kuria organizuotai yra siekiama užsibrėžtų švietimo sistemos ir atskirų švietimo organizacijų tikslų. L. Jovaiša (2007, p. 297) pateikia tokią švietimo vadybos apibrėžtį: „švietimo vadyba – tikslinga švietimo sistemos arba organizacijos planavimo, organizavimo, vadovavimo ir priežiūros veikla, skirta institutų tikslams pasiekti“. Analizuojant individualų specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų mokymą(si) pagrindinis dėmesys buvo telkiamas į mokymo(si) organizavimą. Kaip teigia R. Dobranskienė (2004, p. 86), „kiekvienas pedagogas savarankiškai vykdo planavimo, organizavimo, koordinavimo, motyvacijos, apskaitos-kontrolės funkcijas“. Šiuolaikinė mokykla, siekianti sėkmingai tobulinti mokymo procesą, gali remtis kokybės vadyba. Kadangi itin sparčiai keičiasi gyvenimas, turi keistis ir mokytojas, kuriam nepakanka turėti profesinių žinių bei įgūdžių, o būtinos vadybinės kompetencijos. Galima teigti, kad mokytojas pirmiausia turi būti pamokos vadybininkas, kuris planuoja, vadovauja, organizuoja mokinių mokymąsi.

**Darbo problema.** Kadangi šiuolaikiniame švietime yra vadovaujamas principu mokykla visiems, todėl specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų mokymas yra integruojamas į bendrojo lavinimo mokyklas. Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų integravimas į bendrojo lavinimo mokyklą gan sudėtingas psichologiniu, socialiniu, pedagoginiu požiūriu. Šiam darbui nepakankamai yra pasirengę bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, trūksta žinių, gebėjimų, mokėjimų organizuoti tokių mokinių mokymą: sudaryti jiems individualiąsias mokymo(si) programas, pritaikyti mokymą prie konkrečių mokinių poreikių bei galimybių, parinkti efektyvius mokymo metodus. Darbo problema – kokia individualaus specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų lietuvių kalbos mokymo(si) valdymo situacija šiandieninėje mokykloje, su kokiomis problemomis susiduria lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su tokiais mokiniais?

**Darbo objektas** – individualaus specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų lietuvių kalbos mokymo(si) valdymas.

**Tyrimo hipotezės:**

➤ manoma, kad lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikais, mokymo procese taiko tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus, pagalbos mokiniui teikimo būdus, tačiau mokytojams trūksta žinių, mokėjimų, įgūdžių mokant specialiųjų poreikių vaikus;

➤  $h_0$  – tikėtina, kad tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų, pagalbos mokiniui teikimo būdų taikymo dažnumai, mokytojų žinios, mokėjimai, įgūdžiai priklauso nuo lietuvių kalbos mokytojų kvalifikacijos, pedagoginio darbo stažo, pedagoginio darbo stažo su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikais bei ugdymo įstaigos tipo, kurioje jie dirba;

➤  $h_1$  – tikėtina, kad tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų, pagalbos mokiniui teikimo būdų taikymo dažnumai, mokytojų žinios, mokėjimai, įgūdžiai nepriklauso nuo lietuvių kalbos mokytojų kvalifikacijos, pedagoginio darbo stažo, pedagoginio darbo stažo su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikais bei ugdymo įstaigos tipo, kurioje dirba.

**Darbo tikslas** – teoriškai pagrįsti ir empiriškai ištirti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymą.

**Darbo uždaviniai:**

1. Išsiaiškinti specialiojo ugdymo sampratą, išanalizuoti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų raidos sutrikimų klasifikacijas, dokumentus, reglamentuojančius specialųjį ugdymą.
2. Apžvelgti individualaus mokymo sampratą, programų sudarymo principus, išryškinti programų sudarymo sunkumus.



3. Apibūdinti integruotą/inkliuzinį mokymą.
4. Pristatyti valdymo sampratą ir funkcijas.
5. Aptarti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų lietuvių kalbos mokymo organizavimą, išskylančias problemas.
6. Ištirti lietuvių kalbos mokytojų, dirbančių su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikais, mokymo(si) valdymą.
7. Sužinoti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų nuomonę apie individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) organizavimą.

#### **Tyrimas grindžiamas tokiomis metodologinėmis nuostatomis:**

➤ *Humanistinio ugdymo koncepcija*, kuri akcentuoja žmogaus laisvę savirealizacijai, prasmingo mokymo(si), žinojimo, kaip mokytis, tiksliau savęs bei kitų vertinimo ir mokymo(si) reikšmingumo suvokimo, atsakomybės už mokymo rezultatus svarbą. Humanistinis ugdymas yra siejamas su žmogaus laisve, laisva valia reikštis (Bitinas, 2000). Anot H. Benesch (2002, p. 239), „*kiekvienas žmogus tam tikra prasme toks pats kaip ir visi kiti žmonės, iš dalies kaip kai kurie iš jų, tačiau drauge nepanašus į jokią kitą žmogų*“. Pasak C. Rogerso, „*mokyklos tikslas yra padėti jaunam žmogui tapti visiškai funkcionuojančia asmenybe, atskleisti jame glūdinčias vidines galimybes. Mokytojai į vaiką turi žiūrėti kaip į unikalų, nepakartojamą, todėl besąlygiškai vertingą*“ (Lepeškieienė, 1996, p. 15). Remiantis humanistinio ugdymo koncepcija į mokinį, turintį specialiųjų poreikių, buvo žvelgiama kaip į individą, išsiskiriantį iš kitų, stengiantis jį suprasti, padėti kurti jam kuo geresnes mokymo(si) galimybes, siekiant kuo optimaliau tenkinti jo poreikius.

➤ *Integracijos principu*, kuris akcentuoja ne akademinės žinias, sutrikimų klasifikavimą, lemiantį neigiamus stereotipus ir išankstines nuostatas, o būtent socialinius santykius, buvimą narystėje, bendruomenėje (Ruškus, 2002). Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme (1998) vienas iš ugdymo uždavinių yra sudaryti sąlygas specialiųjų poreikių asmenims integruotai ugdytis bendrojo ugdymo įstaigoje. Integracijos principas teikia visiems asmenims lygiais teises, moko suprasti vieniems kitus, padėti, suteikti reikiamą pagalbą.

➤ *Progresyvine ugdymo koncepcija*, kuri teigia, kad ugdymas yra ugdytojo poveikis mokiniui. Šioje ugdymo koncepcijoje svarbus vaidmuo tenka integruotam ugdymui. Integruota mokykla yra heterogeniška, joje mokosi skirtingų išmokimo galimybių, skirtingų socialinių sluoksnių mokiniai (Bitinas, 2000). Remtasi progresyvistine ugdymo koncepcija buvo todėl, kad specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikai turi teisę rinktis mokymo įstaigą ir ugdytis socialinius gebėjimus.

### **Darbo metodai:**

1. Mokslinės (metodinės, pedagoginės ir psichologinės), publicistinės literatūros, internetinės medžiagos ir teisės aktų, dokumentų analizė.

2. Anketinė apklausa raštu.

3. Kiekybinė (aprašomosios statistikos metodas: procentinis pasiskirstymas, aritmetinis vidurkis, hipotezėms tikrinti buvo taikytas chi-kvadrato kriterijus pagal Pearson Chi-Square matavimo skalę, kritinė riba nustatant reikšmingumo lygmenį) ir kokybinė (kontent analizė – duomenys skirstomi tik į reikšmingas kategorijas, lyginimas) tyrimo rezultatų analizė.

### **Duomenų apdorojimo būdas**

Anketinės apklausos duomenys analizuoti statistiniais metodais, naudojant *SPSS for Windows 17.0* statistinių programų paketą. Sudaryta kodų lentelė, užkoduotos kintamųjų reikšmės, suvesti duomenys, atlikti skaičiavimai.

**Tyrimo imtis.** Tyrimas buvo atliekamas Šiaulių ir Raseinių miestų bei minėtų rajonų bendrojo lavinimo mokyklose todėl, kad mokyklų administracijos buvo suinteresuotos tyrimo rezultatais, kurie leis efektyvinti specialiųjų poreikių vaikų ugdymą. Tyrime dalyvavo 60 lietuvių kalbos mokytojų ir 110 mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, kuriuos moko tie patys apklausoje dalyvavę pedagogai.

**Tyrimo organizavimo etapai.** Išskiriami penki tyrimo etapai (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

### **Tyrimo etapai**

<b>Laikotarpis/datos</b>	<b>Turinys</b>
I. 2008 m. rugsėjis – sausis	Formuluojamas temos pavadinimas, numatomi tikslai, uždaviniai.
II. 2009 m. vasaris – birželis	Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.
III. 2009 m. rugsėjis – lapkritis	Tyrimo instrumentų kūrimas (anketų rengimas lietuvių kalbos mokytojams ir mokiniams).
IV. 2009 m. gruodis – 2010 m. sausis	Atliekama anketinė mokytojų ir mokinių apklausa, suvedami tyrimo duomenys.
V. 2010 m. vasaris – balandis	Tyrimo duomenų analizė, rezultatų apibendrinimas, išvadų formulavimas, rekomendacijų rengimas.

**Darbo reikšmingumas.** Tyrimo metu gauti ir ataskaitoje pateikti duomenys ir jų interpretacija padės identifikuoti pagrindines problemas, su kuriomis susiduriama valdant individualųjį lietuvių kalbos mokymą specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turintiems vaikams bei nustatyti jo tobulinimo kryptis, numatyti tolimesnių šios srities mokslinių tyrimų galimybes. Tyrimų, kuriuose būtų analizuojamas specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų lietuvių kalbos mokymas, nėra gausu, todėl šiuo tyrimu norima prisidėti prie kitų

edukacinių tyrimų, kurie įvairiais aspektais analizuoja specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų lietuvių kalbos mokymą.

**Darbo aprobacija.** Magistro darbo tema 2010 metų gegužės 10 d. skaitytas pranešimas Šiaulių universiteto Edukologijos fakulteto studentų mokslinių darbų konferencijoje (žr. 5 priedą). IV sekcijoje *Inovacijų sklaida ugdymo(si) procese* darbo autorė buvo pripažinta geriausia pranešėja.

**Darbo struktūra** – magistro darbą sudaro santraukos lietuvių ir anglų kalbomis, pagrindinių darbo sąvokų definicijos, įvadas, du skyriai (pirmame skyriuje analizuojamas individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymas specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikams teoriniu aspektu, antrame aprašomas tyrimas), išvados, diskusija ir rekomendacijos, literatūros sąrašas (94 literatūros šaltiniai), priedai. Darbe pateikiama 30 lentelių, 8 paveikslai. Darbo apimtis – 87 puslapiai.

**Darbe naudojami sutrumpinimai:** SUPV – specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikas (-i), SMPV – specialiųjų mokymo(si) poreikių vaikas (-i).

# 1. SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ VAIKŲ INDIVIDUALAUS LIETUVIŲ KALBOS MOKYMO(SI) VALDYMO TEORINIAI ASPEKTAI

## 1.1. Specialiojo ugdymo samprata

*Specialusis ugdymas – tai specialiai organizuotas mokymas, atitinkantis neįprastus ypatingojo vaiko poreikius* (Hallahan, Kauffman, 2003, p. 14).

Anksčiau vaikai, turintys vystymosi sutrikimų, buvo vadinami defektyviais, anomaliais, sutrikusio vystymosi, ypatingais, išskirtiniais, specifinių poreikių vaikais. Demokratizuojant švietimo sistemą buvo humanizuojama terminija. Vaikai su raidos sutrikimais pradėti vadinti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikais, savitų poreikių mokiniais. Šie terminai yra nestigmatizuojantys, platesni negu anomalūs, defektyvūs vaikai ir kt. Tokios sąvokos sampratos apima ne tik raidos sutrikimų turinčius vaikus, bet ir gabius vaikus, kurie turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

T. Stulpino knygoje „*Ugdymo sistemos*“ (1995) rašoma, kad JAV mokslininkai nustatė tokias išskirtinių mokinių kategorijas: specifinis nesugebėjimas mokytis, protinis atsilikimas, komunikacijos, elgesio, klausos, regos, judėjimo organų ir sveikatos sutrikimai, gabumai ir talentingumas.

*Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymo*, priimto 1998 m gruodžio 15 d., Nr. VIII – 969 trečiajame straipsnyje aiškinamos sąvokos: *specialieji ugdymosi poreikiai, specialiųjų poreikių asmenys* ir kt. *Specialieji ugdymosi poreikiai* – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių. *Specialiųjų poreikių asmenys* – vaikai ir suaugusieji, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese, visuomenės gyvenime. *Specialusis ugdymas* – specialiųjų poreikių asmenų mokymas, lavinimas bei vertybinių nuostatų formavimas, pripažįstant šių asmenų gebėjimus ir galias (*LR Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).

Greta termino specialieji ugdymo(si) poreikiai (SUP) mokslinėje literatūroje aptinkamas specialiųjų mokymo(si) poreikių (SMP) terminas. J. Ambrukaitis (1998) specialiuosius mokymo(si) poreikius apibūdina kaip mokymosi negalias, kurios atsirado dėl vienokių ar kitokių sutrikimų. R. Balkonytė, Š. Kalibataitė, K. Urbanavičienė ir kt. (2008) išskiria specialiųjų mokymo(si) poreikių vaikų ypatybes: pedagoginį apleistumą, dvikalbę aplinką, psichologinio – socialinio stygiaus sąlygas, mokymosi stoką. D. P. Hallahan ir J. M. Kauffman (2003) knygoje „*Ypatingieji mokiniai*“ nurodo, kad ypatingųjų vaikų buvo visada, bet ne visais laikais buvo teikiamos specialiojo ugdymo paslaugos jų poreikiams tenkinti.

1993 m. dokumente, kurį patvirtino Kultūros ir mokslo ministerijos kolegija, *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka* nurodoma, kad bendrojo ugdymo įstaigose gali būti ugdomi vaikai, turintys specialiųjų poreikių (mokymosi negalių, atsiradusių dėl vienokių ar kitokių sutrikimų). Mokant specialiųjų poreikių vaikus reikia laikytis tokių nuostatų:

- Turi būti atsižvelgiama į vaiko specifinius poreikius;
- Vaikas ugdomas kuo mažiau varžančioje, atitinkančioje jo mokymosi poreikius aplinkoje;
- Ypatingas vaikas ir jo (tėvai) globėjai turi dalyvauti priimant sprendimus, susijusius su jo ugdymu, programos parinkimu;
- Ugdymo įstaiga turi būti netoli namų (Ambrukaitis, 1998, p. 119).

Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, mokymas yra vadinamas specialiuoju ugdymu. Lietuvos Respublikoje pirmąją specialiąją mokyklą 1931 m. Kaune įsteigė J. Laužikas. Specialiuoju ugdymu yra atsižvelgiama į vaiko specialiuosius poreikius, pritaikomas ugdymo turinys prie vaiko galimybių, sudaromos sąlygos asmenybės raidai. Specialusis ugdymas yra taikomas visiems vaikams, jaunuoliams, kurių reikmes riboja jų negalia ar mokymosi sunkumai.

Lietuvoje yra 10–15 procentų mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių (Stulpinas, 1995, p. 11). *Specialiojo ugdymo pagrinduose* (2003) konstatuojama, kad įvairių šalių mokyklose yra 10 procentų vaikų, kurių raida yra sutrikusi. Pastebina tendencija, kad kasmet tokių vaikų bendrojo lavinimo mokyklose vis daugėja, tai iliustruoja ŠMM Statistikos departamento duomenys: 1999 – 2000 m. m. bendrojo lavinimo mokyklose buvo ugdomi 82 procentai šių mokinių, 2000 – 2001 m. m. – 85 procentai, 2001–2002 m. m. – 86,5 procentai... 2007 – 2008 m. m. 90,3 procento visų specialiųjų poreikių mokinių mokėsi bendrojo lavinimo klasėse su savo bendraamžiais. 1,4 procento SPM mokės dalinės integracijos forma ir 8,3 procento buvo ugdomi specialiosiose mokyklose. Bendrojo lavinimo mokyklų bendrojo ugdymo klasėse mokėsi 51,2 tūkst. specialiųjų poreikių turinčių mokinių. Daugiausia integruotai ugdomų mokinių (52%) turėjo kalbos ir komunikacijų sutrikimų, 13 procentų – specifinio pažinimo sutrikimų, 6 procentai – intelekto, 5 procentai – lėtinių somatinių ir neurologinių sutrikimų (*Lietuvos vaikai 2007, 2008*).

Pedagoginėje ir psichologinėje teorijoje bei praktikoje išskiriamos trys specialiųjų poreikių grupės (3 darbo priede pateikiamas paveikslas, kuriame nurodomas įvairių specialiųjų poreikių tenkinimas):

- Nedideli specialieji ugdymo(si) poreikiai;
- Vidutiniai specialieji ugdymo(si) poreikiai;
- Dideli specialieji ugdymo(si) poreikiai.

Nežiūrint į tai, kokiai specialiųjų poreikių grupei priklauso ugdytinis, jam mokymo procesas turi būti organizuojamas laikantis bendrųjų Lietuvos Respublikos švietimo principų (humaniškumo, demokratiškumo, tautiškumo, atsinaujinimo/kaitos). Greta Lietuvos Respublikos švietimo principų privalu laikytis specialiųjų ugdymo principų. M. Barkauskaitė, V. Grincevičiūtė, V. Indrašienė ir kt. (2001, p. 5) nurodo septynis specialiojo ugdymo principus:

- *Lygių galimybių* (vienodų ugdymo ir ugdymosi sąlygų sudarymas specialiųjų poreikių asmenims kaip ir kitiems bendruomenės nariams.);
- *Integracijos* (specialiųjų poreikių asmenų ugdymas ir ugdymasis kartu su kitais bendruomenės nariais ir lygiateisis dalyvavimas jos gyvenime.);
- *Decentralizacija* (šėimos, visuomenės narių bei vietos savivaldos institucijų darbuotojų dalyvavimas ugdant specialiųjų poreikių asmenis.);
- *Visuotinumą* (visų specialiųjų poreikių asmenų ugdymas);
- *Tęstinumo* (specialiųjų poreikių asmenų ugdymas ir ugdymasis visą gyvenimą.);
- *Perimamumo ir lankstumo* (bendrojo ir specialiojo ugdymo įstaigų suderinta veikla, laiduojanti specialiųjų poreikių asmenų ugdymo ir ugdymosi tęstinumą.);
- *Ugdymo funkcionalumo* (specialiųjų poreikių asmenų savarankiškumo ir gebėjimo gyventi vietos bendruomenėje ugdymas).

JAV mokslininkų nuomone, pedagogai, ugdydami savitų poreikių mokinius, turi žinoti keturis bendruosius principus. **Pirmasis** yra normalumo (reikia suprasti, kad sutrikimas yra tik viena kitais atžvilgiais normalaus vaiko savybė), **antrasis** – jūs ir jūsų mokiniai turi atsikratyti įprasto neišmanymo ir neigiamo požiūrio į išskirtinius ugdytinius, **trečiasis** principas yra susijęs su įvertinimu, svarbu žinoti mokinio stipriąsias ir silpnąsias ypatybes, norint padėti mokiniui, **ketvirtasis** principas yra mokymas (reikia panaudoti turimą informaciją apie išskirtinius mokinius ir kiekvienam iš jų parinkti tinkamus mokymo metodus) (Stulpinas, 1995).

Apibendrinant specialiojo ugdymo sampratą, galima teigti, kad specialusis ugdymas suvokiamas kaip ir bet kuris kitas mokymas, lavinimas, nuostatų formavimas, tik išsiskiria tuo, kad ypatingai atsižvelgiama į mokinio gebėjimus ir galias mokytis. Specialiųjų poreikių asmenys suprantami kaip asmenys, turintys ribotas galimybes dalyvauti mokymo procese bei visuomenės gyvenime. Specialieji ugdymo(si) poreikiai atsiranda dėl šių asmenų neatitikimo ugdymo, saviugdodos reikalavimų. Mokant specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikus, privalu laikytis Lietuvos Respublikos švietimo principų, specialiojo ugdymo principų, nuostatų, mokymo turinį pritaikyti prie konkrečių mokinio ugdymo(si)/mokymo(si) ypatybių bei poreikių.

## 1.2. Specialiųjų ugdymą reglamentuojanti teisinė bazė

Lietuvoje, kaip ir kitose valstybėse, ugdymas yra reglamentuojamas įstatymais. Specialusis ugdymas yra Lietuvos švietimo dalis. Jis apima specialiųjų poreikių asmenų ankstyvąjį, ikimokyklinį ugdymą, bendrąjį bei profesinį lavinimą, aukštesnįjį mokymą, aukštąjį mokslą, suaugusių švietimą, papildomą ugdymą.

Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę, švietimo teisinė bazė pasipildė naujais įstatymais, įvairiais teisės aktais, dokumentais, kurie reglamentuoja visas švietimo sistemos grandis. Galima konstatuoti, kad specialiųjų ugdymą Lietuvos Respublikoje reglamentuoja apie dvidešimt įstatymų, teisės aktų ir kitų dokumentų. Vieni svarbiausių gali būti *Lietuvos Respublikos Konstitucija* (1992), *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (1991, naujos redakcijos 2003, 2006), *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas* (1998), *Lietuvos švietimo koncepcija* (1992), *Specialiojo ugdymo sistemos metmenys* (1994) ir kt.

*Lietuvos Respublikos specialiųjų ugdymą reglamentuoja šie dokumentai: LR Invalidų socialinės integracijos įstatymas* 1991, 1999 (nauja redakcija) Nr. 36-959 Nr. 36-959; *LR Švietimo įstatymas* (1991, nauja redakcija 2003, 2006) Nr. I-1489; *LR Konstitucija* (1992); *LR Švietimo koncepcija* (1992); *LR Švietimo reformos gairės* (1993); *Vaikų Teisių Konvencija* (1995); *Vaikų teisių pagrindų įstatymas* (1996) Nr. I-1234; *LR Invalidų socialinės integracijos įstatymo papildymo ir pakeitimo įstatymas* (1996) Nr. I-1587; *LR ŠMM įsakymas Specialiojo ugdymo įstatymas* (1998) Nr. VIII-969; *LR ŠMKM įstatymas Dėl antrojo švietimo reformos etapo prioritetų vykdymo* (1999) Nr. 952; *LR ŠMM, Socialinės apsaugos ministrų nutarimas Socialinių ir pedagoginių vaikų mokymosi sąlygų sudarymo programa* (1999) Nr. 764; *LR ŠMM, LR Sveikatos apsaugos, LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas Asmens specialiųjų poreikių įvertinimo tvarka* (2000) Nr. 1221-527-83; *LR ŠMM įstatymas Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka* (2000) Nr. 1056. *LR ŠMM įstatymas Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarka* (2000) Nr. 158; *LR Sveikatos apsaugos ministro įsakymas Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių ikimokyklinio amžiaus vaikams namuose tvarka* (2000) Nr. 916; *LR ŠMM įsakymas Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka* (2000) Nr. 1057; *LR ŠMM ir Sveikatos apsaugos ministrų įsakymas Moksleivių mokymo namuose organizavimo tvarka* (2000) Nr. 259; *LR ŠMM įsakymas Perėjimas prie naujos lietuviškos Brailio rašto abėcėlės tvarkos ir programos* (2000) Nr. 878; *LR ŠMM įsakymas Dėl egzaminų pritaikymo specialiųjų poreikių moksleiviams* (2002) Nr. 492; *LR ŠMM, Sveikatos apsaugos Socialinės apsaugos ir darbo ministrų įsakymas Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi*

*poreikių grupei tvarka* (2002) Nr. 1329; LR ŠMM įsakymas *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo aprašo patvirtinimo* (2004) Nr. 838 ir kt.

1992 m. paskelbtoje *Lietuvos Respublikos švietimo koncepcijoje* (1992, p. 13) teigiama, kad „visi vaikai turi sąlygas įgyti bendrąjį išsimokslinimą, kiekvienas gali atskleisti savo sugebėjimus. Vaikai su fiziniais ar psichiniais išsivystymo trūkumais gali siekti mokytis kartu su sveikaisiais vaikais, gaudami jiems reikiamą papildomą paramą. Sveikieji ugdytų savyje dėmesį silpniesiems, jautrumą ir pasiryžimą padėti, o silpnieji lengviau integruotųsi į visuomenę“. Norima ir siekiama, kad kartu mokytųsi ir sveikieji, ir turintys trūkumų asmenys, formuojamas integralus mokymas.

LR *Specialiojo ugdymo įstatymo* (1998) pirmame skirsnyje, bendruosiuose nuostatuose, 1 straipsnyje nurodoma tokia specialiojo ugdymo įstatymo paskirtis – „šis įstatymas nustato specialiojo ugdymo sistemos sandarą, valdymo bei specialiųjų poreikių asmenų ankstyvojo ir ikimokyklinio ugdymo, aukštojo ugdymo, profesinio ir aukštesniojo mokymo, aukštojo mokslo ir suaugusiųjų švietimo organizavimo pagrindus“. Specialusis ugdymas suprantamas kaip asmenų, turinčių specialiųjų poreikių (atsirandančių dėl negalės ar darbingumo netekimo), švietimas: ugdymas(is), profesijos įgijimas ir kt.

Šiame įstatyme formuluojami tokie specialiojo ugdymo uždaviniai:

1. Padėti asmeniui, turinčiam specialiųjų poreikių, suvokti bendrąsias žmogaus vertybes, puoselėti dorą, kuri būtina demokratinės gyvensenos pagrindui.
2. Ruošti specialiųjų poreikių asmenis savarankiškam gyvenimui.
3. Teikti kvalifikuotą specialiąją pedagoginę psichologinę pagalbą.
4. Užtikrinti lygias teises specialiųjų poreikių asmenims įgyti pradinį, pagrindinį, vidurinį išsilavinimą, profesiją.
5. Pripažįstant specialiųjų poreikių vaikų gebėjimus, galias, sudaryti tęstinio ugdymosi galimybes.
6. Sudaryti sąlygas specialiųjų poreikių asmenims integruotai ugdytis bendrojo ugdymo įstaigose (LR *Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).

Antrajame LR *Specialiojo ugdymo įstatymo* (1998) skirsnyje nurodoma, kad specialiųjų poreikių asmenys ugdomi valstybinėse, savivaldybių bei nevalstybinėse visų tipų bendrojo ir specialiojo ugdymo įstaigose, globos įstaigose, specializuotose suaugusių centruose. Pabrėžiama, kad asmenys, negalintys lankyti švietimo įstaigų, ugdomi namuose.

Dvyliktame LR specialiojo ugdymo įstatymo (1998) straipsnyje nurodoma, kad specialiųjų poreikių asmenų bendrasis lavinimas pradedamas nuo 6 – 7 metų, jie ugdomi visų tipų bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose ar specialiosiose klasėse, specialiosiose mokyklose ar kitose specialiojo ugdymo įstaigose. Specialių poreikių mokinių mokymosi trukmė specialiosiose



mokyklose ar kitose specialiojo ugdymo įstaigose, bendrojo lavinimo mokyklų specialiosiose klasėse gali būti vienu, dviem metais ilgesnė negu bendrojo lavinimo mokyklų bendrųjų klasių mokinių. Nurodoma, kad mokymosi trukmę reglamentuoja valstybiniai mokymo planai ir atitinkamo tipo švietimo įstaigos bendrieji nuostatai.

Specialusis ugdymas finansuojamas iš valstybės ir savivaldybių biudžetų įstatymų numatyta tvarka. Nevalstybines specialiojo ugdymo įstaigas išlaiko steigėjai. Jos gali gauti finansinę ir kitokią paramą iš valstybės ir savivaldybių biudžetų, Vyriausybės ar jos įgaliotos institucijos nustatyta tvarka.

*Specialiojo ugdymo sistemos metmenys* (1994) labai svarbūs kalbant apie specialųjį ugdymą, nes būtent jie yra atraminis specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų ugdymo pertvarkos orientyras. Juose Lietuvos specialusis ugdymas grindžiamas tokiomis nuostatomis: humaniškumo, demokratiškumo, nacionalumo, atsinaujinimo, normalizacijos, decentralizacijos, integracijos. Formuluojamos specialiųjų poreikių vaikų tenkinimo nuostatos, kuriomis reikia vadovautis siekiant vaikų socialinės integracijos.

Išskiriamos šios nuostatos:

- Kad ir kokia sunki būtų vaiko negale, jo negalima atstumti;
- Specialiųjų poreikių vaikas turi pajusti dalyvavimo ir laimėjimo jausmą;
- Kuo anksčiau įvertinti specialiuosius ugdymosi poreikius;
- Palaikyti neįgalaus vaiko šeimą, didinti jos atsakomybę ir ją taikyti;
- Šviesti visuomenę specialiojo ugdymo klausimais;
- Skleisti specialiojo ugdymo gerą patirtį;
- Plėtoti socialinio palaikymo infrastruktūrą (*Specialiojo ugdymo pagrindai*, 2003, p. 51).

Formuojant specialiojo ugdymo politiką Lietuvos Respublikoje svarbūs yra šie dokumentai: *Salamankos deklaracija* (1994) ir *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarkos suregulavimas* (1993).

Po LR *Specialiojo ugdymo įstatymo* parengimo (1998) buvo parengti ir patvirtinti šie dokumentai: Švietimo ir mokslo, Sveikatos apsaugos bei Sveikatos apsaugos ir darbo ministerijų bendras 2002 m. įstatymas *Sutrikimų grupės. Specialiųjų poreikių asmenų priskyrimas specialiųjų ugdymosi poreikių grupei* ir *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas* (2000). Šie prieš tai išvardinti dokumentai normina specialiojo ugdymo funkcionavimą.

Specialiuoju ugdymu, globa ir saugumu Lietuvos Respublikoje rūpinasi Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, Švietimo ir mokslo ministerija, Sveikatos ministerija, Pedagoginė ir psichologinė tarnyba, Globos ir rūpybos tarnyba, Lietuvos respublikos vystymosi sutrikimų diagnostikos centras, vystymosi sutrikimų diagnostikos tarnyba (VSĐT). Šios vystymosi sutrikimų diagnostikos tarnyba

veikia septyniose Lietuvos zonose: Vilniaus, Kauno, Šiaulių, Klaipėdos, Panevėžio, Alytaus, Utenos. Specialistai dirbdami šioje tarnyboje tiria vaikus, diagnozuoja vystymosi sutrikimo klinikinę, psichologinę ir pedagoginę struktūrą, atsiradus poreikiui rekomenduoja vaiko psichines ir fizines galimybes atitinkančią mokymo ar lavinimo įstaigą, konsultuoja tėvus ir pedagogus vystymosi sutrikimų šalinimo, mokymo, auklėjimo, individualių ugdymo programų rengimo klausimais ir t.t.

Specialiojo ugdymo strategiją, politiką formuoja Lietuvos Respublikos Seimas: Socialinių reikalų ir darbo komitetas, Sveikatos reikalų komitetas, Švietimo, mokslo ir kultūros komitetas bei Žmogaus teisių komitetas. Lietuvoje specialiųjų poreikių vaikų ugdymu, globa ir integracija į visuomenę rūpinasi ne tik vyriausybė, bet ir apie trisdešimt visuomeninių organizacijų, fondų (Barkauskaitė, Grincevičienė, Indrašienė ir kt., 2001).

Bendrojo lavinimo mokyklos organizuodamos specialiųjų poreikių vaikų ugdymą vadovaujasi Bendraisiais ugdymo planais, Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymu, Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymu, ŠMM įsakymais, Lietuvos Respublikos nutarimais ir kitais galiojančiais specialiųjų poreikių mokinių ugdymą reglamentuojančiais dokumentais. Prieš tai išvardinti dokumentai, teisės aktai, reglamentuojantys Lietuvos Respublikos specialųjį ugdymą, leidžia teigti, jog Lietuvos Respublikoje rūpinamasi, skiriamas dėmesys specialiojo ugdymo funkcionalumui.

### **1.3. Specialiųjų poreikių vaikų sutrikimų klasifikacijos**

LR *Specialiojo ugdymo įstatymo* (1998) trečiame straipsnyje pateikiamas toks sutrikimų aiškinimas – *patologijos sukeltas žmogaus organo ar jo funkcijos nuokrypis nuo diagnostinės statistinės normos*.

Iki 1995 metų Lietuvoje raidos sutrikimai buvo apibūdinami netiksliai, nes nebuvo sutrikimų klasifikacijos. Buvo sudaryta ekspertų komisija (A. Bagdonas, D. Dobrovolskaitė, R. Giedrienė, V. Karvelis, J. Krokytė-Stirbienė, J. Makarenko, P. Miliekiene, R. Petrauskas, D. Pūdas, A. Reklytė, R. Rimienė, A. Valantinas), kuri rengė sutrikimų klasifikaciją. Ekspertų parengta sutrikimų klasifikacija patvirtinta 1995 m. birželio 13 d. nutarimu Nr. 4. Ji sudaryta remiantis kitų šalių raidos sutrikimų klasifikacijų pagrindu. Sutrikimų klasifikacijoje apibūdinamos raidos sutrikimų kategorijos. LR ŠMM Specialiojo ugdymo ekspertų komisijos priimta tokia raidos sutrikimų klasifikacija:

1. Intelektų sutrikimai (protinių gebėjimų nukrypimas nuo normos, sukiantis elgesio, emocijų bei socialinio prisitaikymo sutrikimų);

2. Specifiniai pažinimo sutrikimai, sukiantys mokymosi negalių (tai sąlygiškai nepakankamas atskirų pažinimo funkcijų išsivystymas dėl minimalių smegenų disfunkcijų);
3. Emocijų ir elgesio sutrikimai (tai sąlygiškai pastovus nukrypimas nuo adaptyvaus elgesio, traktuojamo kaip normalus);
4. Kalbos ir komunikacijos sutrikimai (tai žymūs sąlygiškai nuolatiniai bendravimo, kalbėjimo ir kalbos nukrypimai nuo įprastų bendravimo bei kalbėjimo normų.);
5. Klausos sutrikimai (tai sąlygiškai nuolatiniai, pastebimi, trukdantys bendrauti girdimojo jutimo ir suvokimo nesklaidumai, kurie nustatomi matuojant absoliučius pojūčių slenksčius);
6. Regos sutrikimai (regimųjų pojūčių ir suvokimų sutrikimai, kurie trukdo normaliai raidai, mokymuisi, orientavimuisi erdvėje, savarankiškam gyvenimui);
7. Fiziniai ir judėjimo sutrikimai (tai labai įvairios kilmės ir sukiantys skirtingas pasekmes sutrikimai. Vieni jų paveldimi, kiti įgyjami dėl traumų ar persirgtų ligų);
8. Lėtiniai somatiniai ir neurologiniai sutrikimai (įvairūs chroniški sutrikimai (ligos), kurie turi įtakos vaiko ugdymui(si), reikalauja specialių ugdymo sąlygų ir kt.);
9. Kompleksiniai sutrikimai (prie šios grupės priskiriami ypatingumų deriniai, dažniausiai kompleksiniai sutrikimai);
10. Kiti sutrikimai bei raidą ir mokymąsi trikdančios psichosocialiniai reiškiniai (šioms sutrikimams priskiriami 1 – 9 grupėse nenurodyti sutrikimai, kurie turi didelę reikšmę ugdymo procesui, jo organizavimui, lemiantys specialiuosius vaikų poreikius, taip pat psichologiniai veiksniai, kurie sukelia nespecifinių mokymosi ir mokymo sunkumų, raidos sutrikimų. Yra nepriskiriami specifiniai pažinimo sutrikimai, protinis atsilikimas, elgesio ir emocijų sutrikimai (Bagdonas, 1995).

Šios raidos sutrikimų klasifikacijos pirmame priede aptariama gabių ir talentingų vaikų kategorija, kuriems būdingas ypač žymus bendras intelektinis pajėgumas (aukšti intelektiniai sugebėjimai), specifiniai akademiniai gabumai, kūrybingas (produktyvus) mąstymas, socialinio lyderiavimo talentas (aukštas socialinis intelektas), vizualinis ir vizualinis-motorinis talentas (talentas dailei), talentas muzikai, psichomotorinis talentas („auksinės rankos“), kiti talentai ir gabumai (Bagdonas, 1995).

*Specialaus ugdymo sistemos metmenyse* (1994) rekomenduojama skirti dvylika specialiųjų poreikių vaikų grupių:

1. Intelektiniai sutrikimai (protinis atsilikimas, intelekto regresija ir kt.);

2. Specifiniai pažinimo sutrikimai, kurie sukelia mokymosi negalias (girdimojo suvokimo ir lingvistiniai, vizualinių procesų, suvokimo ir motorinių koordinacijų – autovizualinių ryšių; vizualinės ir motorinės koordinacijos sutrikimai, atminties sutrikimai ir kt.).
3. Psichologiniai ir socialiniai veiksniai, kurie sukelia nespecifinius mokymosi sunkumus;
4. Socialinės ir psichologinės adaptacijos sutrikimai;
5. Kalbos ir komunikacijos sutrikimai;
6. Klausos sutrikimai;
7. Regos sutrikimai;
8. Fiziniai ir judėjimo sutrikimai;
9. Lėtiniai, somatiniai ir neurologiniai sutrikimai;
10. Gabumas ir talentas;
11. Kompleksiniai sutrikimai (įvairių ypatingumų deriniai);
12. Kiti sutrikimai (cit. Samsonienė, 2006, p. 23 – 24).

*Specialaus ugdymo sistemos metmenyse* (1994) raidos sutrikimų klasifikacija nežymiai skiriasi nuo ekspertų komisijos parengtos ir LR ŠMM Specialiojo ugdymo ekspertų komisijos patvirtintos sutrikimų klasifikacijos tuo, kad joje yra atskirai išskirti trečiu punktu psichologiniai ir socialiniai veiksniai, sukeliantys nespecifinius mokymosi sunkumus ir ketvirtuoju punktu socialinės ir psichologinės adaptacijos sutrikimai.

L. Miltenienė (2010) nurodo, kad šiuo metu yra parengtas Sutrikimų klasifikacijų projektas. Jame sutrikimai skirstomi pagal sutrikimų pobūdį (pastovus, ilgalaikis, laikinas). Sutrikimai yra skirstomi į tris grupes (A – negalių grupė, B – sutrikimų grupė, C – sunkumų grupė).

Apibendrinant specialiųjų poreikių vaikų raidos sutrikimų klasifikacijas, galima teigti, jog pirmosios dvi viena nuo kitos skiriasi nežymiai. Šiuo metu parengta nauja sutrikimų klasifikacija, kurioje pateiktas naujas sutrikimų skirstymas.

#### **1.4. Individualaus mokymo samprata, programų sudarymo principai, sunkumai**

Iš prigimties kiekvienas vaikas yra individualybė, todėl būtina organizuoti ugdymo(si)/mokymo(si) procesą taip, kad jis atitiktų kiekvieno vaiko ypatumus. Mokytojai diferencijuoja, individualizuoja ugdymo turinį, kad jis atitiktų visų besimokančiųjų mokymosi poreikius. Adaptuoti, diferencijuoti ugdymo turinį mokytojai gali keisdami turinį, mokymo ir mokymosi bei vertinimo metodus (Penkauskienė, 2006). Pedagogai turi žinoti mokinių protinės ir praktinės veiklos galimybes, jų žinias ir patirtį, gabumus, mokymosi stilių, kitas individualias skirtybes ir atsižvelgti į tai organizuodami ugdymo procesą.

L. Jovaiša (2007, p. 93) individualų mokymą apibrėžia kaip „*mokymo forma, kai mokomas vienas asmuo*“. Suformuluotas individualaus mokymo apibrėžimas tiesiogiai nurodo, kad tai yra mokymo forma, kuri skirta vienam. Aiškinantis šio mokymo formos istorinę raidą, galima paminėti, kad individualus mokymas turi gan galias mokymo tradicijas. Čekų pedagogikas J. A. Komenskis XVII a. įvedė frontalųjį mokymą – darbą su grupe, klase. XX a. pradžioje žymi Italijos pedagogė M. Montesori kartu su savo bendramintėmis sukūrė individualizuoto mokymo sistemą.

Individualizavimas pedagogikos teorijoje suprantamas kaip „*mokymo forma, kai mokant grupėmis (klasėmis), atsižvelgiama į individualius mokinių skirtumus ir pagal tai pasirenkami mokymo būdai, mokymo turinys*“ (Jovaiša, 2007, p. 93).

Vienas pirmųjų Lietuvoje apie individualųjį mokymą pradėjo kalbėti J. Laužikas. Monografijoje „*Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*“ (1974) mokslininkas kalba apie individualų priėjimą prie mokinio psichologiniu, edukaciniu, biologiniu, socialiniu aspektais, laikydamas tokį priėjimą vienu iš pagrindinių didaktikos principų.

Lietuvoje individualųjį mokymą analizavo B. Bitinas, (1981, 1998), V. Rajeckas (1981), T. Stulpinas (1995), L. Šiaučiukėnienė (1997, 2000), V. Dabrišienė (2000, 2003), B. Narkevičienė (2003), L. Jovaiša (2007), L. Miltenienė, B. Narkevičienė (2008).

Kaip teigė L. Šiaučiukėnienė (1997, p. 17), „*parenkant vaikui ar vaikų grupei uždavinius, reikalavimus, darbo formas ir metodus, kurie leidžia vaikams mokytis pagal savo potencines galimybes, kiekvienam užtikrinama mokymosi sėkmė. Sėkmė turi lemiamą reikšmę tolimesnės veiklos motyvui. Ji padeda vaikui jaustis saugiai kitų vaikų grupėje*“. Individualus mokymas ir turi būti organizuojamas taip, kad mokinys patirtų sėkmę.

Bendrųjų programų (BP) individualizavimo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių (SUP), modelyje pateikiama, kad individualizuotos programos sudaromos remiantis lygių galimybių, tęstinumo, kontekstualumo, veiksmingumo principais bei atsižvelgiant į atskirų mokomųjų dalykų mokymo didaktines nuostatas. BP individualizuojamos, atsižvelgiant į vaiko specialiuosius ugdymo(si) poreikius ir į jo individualius gebėjimus bei stipriuosius, pozityviuosius vaiko raidos bruožus. Išskiriami keturi individualiųjų programų sudarymo lygiai: *pirmu* lygiu Bendrosios programos individualizuojamos, kai mokinio specialieji ugdymo(si) poreikiai nedideli; *antru* lygiu Bendrosios programos individualizuojamos, kai mokinio specialieji ugdymo(si) poreikiai vidutiniai; *trečiu* lygiu Bendrosios programos individualizuojamos, kai mokinio specialieji ugdymo(si) poreikiai dideli; *ketvirtu* lygiu Bendrosios programos individualizuojamos, kai mokinio specialieji ugdymo(si) poreikiai yra labai dideli. Mokiniams, kuriems Bendrosios programos individualizuojamos pirmu lygiu, rekomenduojama taikyti visas bendrojo ugdymo priemones. Mokiniams, kuriems Bendrosios programos individualizuojamos II, III ar IV lygiu, šalia bendrųjų

mokymo priemonių taikomos ir papildomos – naujai parengtos arba pritaikytos mokymo priemonės (*Bendrųjų programų individualizavimo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių (SUP), modelis*).

Individualios mokymo programos sudaromos remiantis *Bendrosiomis programomis*. B. Bitinas (1998) pateikia individualiųjų programų turinio rengimo principus:

- *Mokliškumo* (reikalaujama, kad mokymo turinyje būtų pateikiama tik pakankamai pagrįsta, aprobuota apibendrinamoji visuomenės patirtis);
- *Sistemingumo* (svarbu visuomenės patirtį mokymo turinyje pateikti pagal tam tikrą sistemą, kurią nusako mokomojo dalyko specifiką, pedagoginę logiką);
- *Prieinamumo* (mokymo turinys turi būti suprantamas tiems konkrečioms mokiniams, kuriems yra sudaryta individualioji mokymo programa);
- *Teorijos ryšys su praktika*;
- *Saviraidos* (šis principas reikalauja, kad mokymo turinys būtų sudarytas taip, kad padėtų mokiniams siekti saviraidos pačiu optimaliausiu būdu);
- *Interesų* (interesų principas yra susijęs su saviraidos principu, nes nusako būdą, kaip geriausiai skatinti mokinių saviraidą);
- *Validumo* (šiuo principu yra reikalaujama, kad mokymo turinys atitiktų pedagogo formuluojamus tikslus);
- *Realumo* (realumo principu akcentuojama tai, jog individualiąsias programas būtų įmanoma įgyvendinti, reikia atsižvelgti į mokinių ankstesnę pasirengimą mokytis to, kas numatoma individualioje programoje);

Šie B. Bitino sudaryti individualių programų rengimo principai įtvirtina tai, kad rašant individualaus mokymo programą yra atsižvelgiama į konkrečią asmenybę, kuriai yra sudaroma individualioji mokymo(si) programa.

V. Dabrišienė, B. Narkevičienė (2003, p. 104) formuluoja kitokius nei B. Bitino individualizuotų ugdymo programų sudarymo principus, kuriais pedagogas turėtų grįsti savo veiklą individualizuodamas darbą su specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokiniu:

- *Diagnostikos įvairiapusiškumo principas*;
- *Integracijos ašies nustatymo bei integracijos ir diferenciacijos optimalaus santykio principas*;
- *Tikslų dermės bei pedagogo lūkesčių optimizavimo principas*;
- *Tikslinės mokymosi aplinkos kūrimo principas*;
- *Mokomosios medžiagos pertvarkymo ir plėtotės būdų optimizavimas*;
- *Paramos principas*;

➤ *Pedagogo veiklos tyrimo principas.*

Minėtų autorių atliktame tyrime (2003), kurio tikslas buvo atskleisti pedagogo veiklos, parengiant programas remiantis individualizuotų ugdymo programų sudarymo principais, ypatumus, išryškinti, kaip šių principų taikymas padeda spręsti veiklos problemas, gautos išvados leidžia konstatuoti, kad visais tirtais atvejais individualizuotų ugdymo programų sudarymo principai turėjo didelę teigiamą įtaką tiek pedagogų veiklos turinį nulemiančių kintamųjų kaitai, tiek pedagogų veiklos turiniui (pagerėjo formalūs ugdymo rezultatai, mokytojo ir mokinio tarpusavio santykiai, programos sudarymas tapo aiškesnis, programos atitiko mokytojų veiklos kokybės bei jos pasiekimo vertinimo kriterijus, principų taikymas leido sutaupyti mokytojų laiką, sumažino pedagogų įtampą, kaltės jausmą, sukauptė patirties, įgijo naujų žinių, įgūdžių).

Taigi, remiantis V. Dabrišienės, B. Narkevičienės tyrimu, galima pabrėžti, kad laikymasis individualizuotų ugdymo turinio programų sudarymo principų padeda sėkmingai ugdyti specialiųjų poreikių mokinį, kokybiškai sudaryti jam mokymo(si) programą, pritaikytą vaiko gebėjimams, mokymo(si) reikmėms.

Vienas iš pagrindinių pedagogo veiklos tikslų yra geriau tenkinti mokinių poreikius, atsižvelgiant į artimiausios aplinkos, mokyklos, klasės, atskirų mokinių individualius skirtumus. Centralizuota ugdymo sudarymo forma negali būti universali, lanksti, todėl pedagogo veikla Lietuvos mokyklose įgauna naują kryptį. Kaip teigia L. Šiaučiukėnienė, V. Dabrišienė (2000) pedagogas tampa mokymo turinio formuotoju, individualių mokymo programų sudarytoju.

L. Šiaučiukėnienė, V. Dabrišienė (2000) nurodo, kad pagrindiniai tikslai, sudarant individualias programas, yra ugdymo turinį susieti su mokinių patirtimi, poreikiais, artimiausia aplinka, padaryti jį lankstesnį, atviresnį kaitai. Pabrėžiama, kad pedagogai dirbdami su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais tiesiog neišvengiamai privalo sudarinėti individualizuotas mokymo programas. Gerai paruoštos programos gali užtikrinti sėkmingą darbą su tokiais ugdytiniais. Mokytojams trūksta žinių apie individualių programų sudarymą. Dauguma mano, kad jų žinios paviršutiniškos, trūksta kvalifikuotos pagalbos, skurdi mokymo resursų bazė. Anot L. Šiaučiukėnienės, V. Dabrišienės (2000, p. 119), „*Lietuvoje mokytojas, rengdamas individualiąsias programas, ne visuomet turi iš ko pasirinkti. Nors leidžiami alternatyvūs vadovėliai ir kita mokomoji medžiaga, bet dėl lėšų trūkumo visų moksleivių ja aprūpinti negalima*“.

Kaip teigia L. Miltenienė, A. Borkertienė (2008, p. 156), „*mokytojai, individualizuodami programas, susiduria su sunkumais, nes nėra jų rengimo metodikos, rekomendacijų*“.

Individualiosios mokymo programos leidžia pertvarkyti mokymo procesą taip, kad jis būtų pritaikytas prie besimokančiojo poreikių, gebėjimų, lengvintų patį mokymosi procesą, skatintų mokinį patirti sėkmę. Laikymasis individualaus ugdymo turinio sudarymo principų padeda

mokytojams kokybiškai mokyti. Individualių programų rengimas sudėtingas ir atsakingas darbas. Jas rengdami įvairių dalykų mokytojai (ne išimtis ir lietuvių kalbos mokytojai) susiduria su individualizavimo sunkumais, trūksta mokymo priemonių bei metodinių rekomendacijų.

### 1.5. Integruotas/inkliuzinis mokymas

Šiuolaikinėje visuomenėje bendrasis ugdymo uždavinys – atskleisti, vystyti kiekvieno individo gebėjimo ir siekio potencialą; suteikti žinių ir įgūdžių, kurie padėtų socializuotis. Labai svarbu yra ugdytis socialinius gebėjimus, gabumus, norint būti pilnaverčiu visuomenės nariu, aktyviai dalyvauti visuomeniniame gyvenime. Vienas iš būdų, padedančių pasiekti šiuos tikslus, yra integruotas mokymas. Socialinę integraciją rekomenduojama skatinti kuo anksčiau, jau ikimokykliniame amžiuje: specialiųjų poreikių vaikams reikia išmokti adaptyvaus elgesio, ugdytis socialinius įgūdžius (Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003).

Mokyklos privalo priimti visus vaikus, nepriklausomai nuo jų fizinių, intelektinių, socialinių, emocinių, lingvistinių ar kitokių gebėjimų. Jos privalo priimti talentingus, ypač gabius vaikus ir gatvės vaikus, dirbančius vaikus, lingvistinių, etninių mažumų, skurdžių visuomenės sluoksnių vaikus. SUP – visi vaikai, kurių poreikiai susiję su negalia ar mokymosi sunkumais (Aidukienė, 2005).

*LR Specialiojo ugdymo įstatymo* (1998) trečiame skirsnyje, 16 straipsnyje, pateikiamos *specialiųjų poreikių asmenų ugdymo formos*:

- 1) Visiška integracija (specialiųjų poreikių asmenų ugdymas bendrojo ugdymo įstaigos bendrojoje klasėje, grupėje);
- 2) Dalinė integracija (specialiųjų poreikių asmenų ugdymo derinimas bendrojo ugdymo įstaigos bendrojoje ir specialiojoje klasėje, grupėje);
- 3) Ugdymas specialiojo ugdymo įstaigoje (švietimo įstaiga, kurios pagrindinė veikla – specialiųjų poreikių asmenų ugdymas);
- 4) Ugdymas namuose.

Integruota mokykla – tai tokia mokykla, kuri teikia ugdymo paslaugas visiems mokiniams neatsižvelgiant į individualius poreikius, lytį, socialinį statusą ir pan. Anot R. Kišonienės, R. Dudzinskienės (2007, p. 10), „*mokykla visiems – tai mokykla, kurioje integracija reiškia pastangas įtraukti visus mokinius, turinčius specialiojo ugdymosi poreikių, į bendras mokymo situacijas*“.

V. Vaicekauskienė (2005, p. 15 – 16), remdamasi D. Bricker, pateikia tokius integracijos procesą atspindinčius principus:

- priklausyti bendruomenei ir būti jos narių priimtam;



- nuolatiniai įvairūs socialiniai santykiai ir draugystė;
- šeimos, specialistų ir bendruomenės partnerystė;
- viena „mokykla visiems“;
- vienodos ugdymo institucijų struktūros ir sveikiems, ir neįgaliesiems vaikams;
- visiškai įgyvendinamos žmogaus teisės;
- kiekvienas – ir neįgalus, ir sveikas – geba integruotis ir padėti integruotis kitam;
- galimybės atlikti įvairius socialinius ir profesinius vaidmenis;
- priklausomybės nuo kitų žmonių mažinimas.

T. Aidukienė (2005) cituodama *Salamankos deklaraciją* nurodo, kad: „*Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymas – visų rūpestis ir Šiaurės, ir Pietų pusrutulyje – negali tobulėti atskirai nuo švietimo sistemos. Jis turi tapti integralia visos švietimo sistemos strategijos dalimi, naujos socialinės ir ekonominės politikos dalimi. Būtina reformuoti bendrojo lavinimo mokyklą*“.

V. Gudonis (1997) mano, kad specialiųjų poreikių vaikų integruoto ugdymo sėkmė priklauso nuo ekonominių kiekvienos šalies galimybių, žmonių kultūrinio lygio, tradicijų, požiūrių sistemos, pakankamo specialistų skaičiaus ir jų kvalifikacijos, vertybių sistemos.

Specialiųjų poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas mokslinėje literatūroje apibrėžiama kaip kaitos procesas, skatinantis naujai pažvelgti į visą ugdomąjį procesą: ugdytinį, ugdytoją, ugdymo priemones ir ugdymo turinį (Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė ir kt., 2003).

*Įvairiose šalyse specialiųjų poreikių vaikai ugdomi individualiai integruojant įprastoje bendrojo lavinimo mokyklos klasėje, integruojant specialiąją klasę bendrojo lavinimo mokykloje, specialiojoje mokykloje* (Ambrukaitis, 2005).

C. Holden ir bendraautorai (1996, p. 30) nurodo inkliuzyvaus ugdymo reikalavimus:

- *Prieinamumas* (mokyklos aplinkos ir patalpų pritaikymas neįgaliesiems asmenims, specializuota kompiuterinė ir kita įranga, mokymo priemonės akliesiems, fiziškai neįgaliesiems ar silpnaregiams);
- *Mokyklos pedagogų ir viso personalo pasirengimas*;
- *Ugdymo programų ir mokymo būdų pritaikymas*;
- *Visų mokinių ir pedagogų teigiamų nuostatų suformavimas*.

J. Ambrukaitis (2005) teigė, kad vakarų šalių patirtis rodo, jog yra tik bendra integracijos filosofija, bet nėra universalių visiems atvejams integracijos būdų: kiekvieno neįgalaus vaiko ugdymas kartu su sveikais bendraamžiais yra unikalus, nepakartojamas, individualus.

C. J. W. Meijer (2003), tyrinėjantis specialiųjų poreikių vaikų integraciją Europos mokyklose, nurodo, kad apie 24 procentus specialiųjų poreikių vaikų patiria segregaciją, nes jie yra mokomi specialiosiose mokyklose arba specialiosiose klasėse. Minėtas autorius teigia, kad integracijos

sėkmės priklauso nuo mokytojų požiūrio į specialiųjų poreikių vaikus, mokėjimo tobulinti socialinius santykius bei nuo noro efektyviai spręsti kylančias problemas. Pabrėžiama, kad mokytojams trūksta įgūdžių, praktikos, žinių, mokomosios medžiagos, laiko mokant specialiųjų poreikių mokinius. Efektyvus toks mokymas, kuris remiasi mokyklinės veiklos įvertinimu, dideliais siekiais, tiesioginiu žinių perteikimu ir jų įsisavinimo patikrinimu. Visi vaikai (ir specialiųjų poreikių) tobulėja, kai darbas su jais, jų žinių vertinimas vyksta sistemingai, o mokymo programa pritaikoma prie jų poreikių.

Inkliuzinio mokymo paradigma labai artima šiuolaikinėms integruoto ugdymo mokykloms. Procesas, kurio metu yra atsižvelgiama į kiekvieno mokinio skirtingus ugdymo(si) poreikius, siekiant, kad jis dalyvautų, nebūtų atskirtas nuo švietimo paslaugų ir nepatirtų atskirties būdamas švietimo sistemoje, yra vadinamas inkliuziniu švietimu. Inkliuzija išreiškia patį socialinės integracijos principą, t.y. sukurti vienodas sąlygas visiems dalyvauti bet kokioje veikloje. Jos esmė – visi laimi būdami drauge. Anot J. Ruškaus (2002, p. 114), „šūkis „*Drauge!*“ geriausiai atspindi inkliuzijos esmę“.

Apie bendrojo lavinimo mokyklose vykstantį integruoto ugdymo procesą pedagogų nuomonės išsiskiria. Vieni džiaugiasi specialiųjų poreikių vaikų integruotu mokymu, kiti – tokiam mokymui linkę nepritari. Tai įrodo Šiaulių universiteto specialiojo ugdymo centro atlikto tyrimo *Pedagogų profesinės kompetencijos vertinimas specialiųjų poreikių vaikų ugdymo plėtros aspektu* (2004) pateiktos pedagogų nuomonės apie integruotą specialiųjų poreikių vaikų ugdymą:

*„Aš norėčiau pasidžiaugti, kad jau keičiasi požiūris į integraciją. Jau ir mokytojai dalykininkai po truputį domisi SUP vaikų mokymu, nebėra labai ryškaus atmetimo. Literatūros apie SUP vaikų psichologiją, mokymo būdus, metodus tikrai netrūksta. Gal trūksta tik noro tai pastudijuoti“.*

*„Problemų yra, tačiau padėtis gerėja. Pedagogai geranoriškai nusiteikę padėti ugdytis SUP moksleiviams. Esant mažesniai mokinių skaičiui klasėje, integracija į bendrąją ugdymo sistemą yra efektyvesnė“.*

*„Mano nuomone, integracija reikalinga, bet tikrai nukenčia gabūs mokiniai. Todėl manyčiau, kad tikslinga formuoti ir stipresniųjų mokymų klasę, kuri, pav. nuo 3 klasės nepakitusi, su maždaug 17 mokinių skaičiumi, išliktų iki pat 12 klasių baigimo. Kitose klasėse galėtų ir SUP sėkmingai integruotis, be labai gabių mokinių – prie vidutinių gabumų mokinių ir jiems pritaipyti būtų paprasčiau“.*

*„Integracijos procesas turi vykti palengva, sudarant sąlygas. Ne visus SPV galima integruoti į bendrojo lavinimo mokyklą. Reikėtų parinkti palankiausią sprendimą, atsižvelgiant į SPV vaiką bei į mokyklos bendruomenę“.*

*„Reikėtų glaudesnio bendradarbiavimo tarp tėvų, spec. poreikių vaikų ir mokytojų. Tėvai turėtų žinoti realų vaiko mokymosi lygį, suvokti jo sutrikimų pobūdį, problemas ir padėti jas spręsti“.*

*„Labai didelis popierizmas. Trūksta metodinių, vaizdinių priemonių mokymui. Nereikia kas mėnesį mokyklos spec. ugdymo komisijos posėdžių (užtektų kas ketvirtį). Direktorius neturėtų tvirtinti modifikuotų programų ir tėvams nereikėtų parašo ant mokytojo paruoštos programos“.*

Iš pedagogų minčių pastebima, kad specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas kelia daugybę problemų. Pedagogai išskiria tai, jog itin gabiems mokiniams bendrojo lavinimo mokyklose taip pat turi būti skiriamas atitinkamas dėmesys. Jiems suteikiamos kokybiškos, jų poreikius tenkinančios švietimo paslaugos. Pedagogai norėtų didesnio tėvų, turinčių specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų, bendradarbiavimo. Labai ryškiai akcentuojama, kad pedagogams trūksta žinių, kvalifikacijos dirbant su šiais vaikais.

R. Barkauskienė (2003) pabrėžia, kad viena iš integruoto ugdymo problemų yra ta, kad mokymosi negalių turintys vaikai prasčiau save vertina negu vidutiniškai besimokantys vaikai. Mokymosi negalių turintys vaikai abejoja savo gebėjimais, jaudinasi, ar pavyks atlikti užduotis, save suvokia kaip užmaršesnius bei turinčius daugiau sunkumų mokantis, atliekant įvairius klasės darbus. Todėl ugdant tokius vaikus labai svarbu stengtis didinti tokių vaikų savivertę, nes nuo savęs vertinimo priklauso mūsų santykiai su kitais žmonėmis, veiklos aktyvumas, elgesio reguliacija bei psichinė savijauta, sveikata.

Apibendrinat integruotą, inkliuzinį mokymą bendrojo lavinimo mokyklose galima pabrėžti, kad organizuojant mokymą svarbiausia pasiekti tokios mokymo kokybės, kuri leistų kiekvieną mokinį ugdyti optimaliausiu vaikui lygmeniu.

## **1.6. Specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymas**

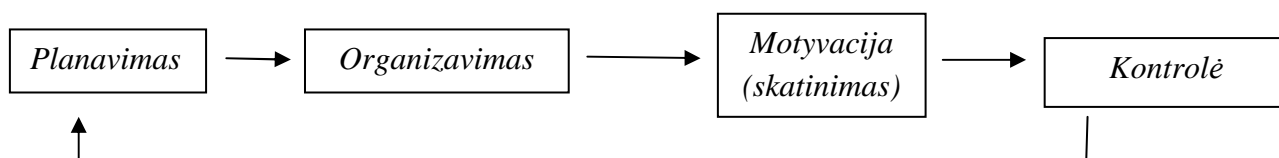
### **1.6.1. Valdymo samprata ir funkcijos**

Vadyba – tai mokėjimas pasiekti užsibrėžtų tikslų. *Valdymas* – tai ne kas kita, kaip žmonių nuteikimas dirbti (Damašienė, p. 6). Švietimo vadybos tyrėjai pateikdami valdymo sampratą ir funkcijas nurodo kiek kitokias traktuotes.

Edukologijoje *valdymas* suvokiamas kaip – „*tikslingas techninių, socialinių, pedagoginių, biologinių procesų kreipimas siekiant reikiamų rezultatų, atsižvelgiant į tų procesų ypatumus ir dėsningumus*“ (Jovaiša, 2007, p. 323). „*Pedagoginių procesų valdymas – tai naudojimas optimalių organizacinių priemonių ir metodų, kuriais galima pasiekti efektyviausių ugdymo rezultatų. Valdymas – vadovavimo ugdytinių veiklai pagrindas, t. y. veiklos reguliavimas, remiantis mokytojo*

ir mokinių gaunama grįžtamąja informacija. Tik taip pasiekiami geriausi veiklos rezultatai“ (Jovaiša, 2007, p. 323).

Kaip teigia V. Damašienė (2002, p. 40), „Valdymas – tai planavimo, organizavimo, motyvacijos ir kontrolės procesas, būtinas suformuluoti ir pasiekti organizacijos tikslus“. Minėta autorė (2002, p. 30) pateikia žymiausio pasaulio valdymo teoretiko P. F. Drakerio valdymo apibrėžtį: „valdymas – tai išskirtinis veiklos tipas, paverčiantis neorganizuotą minią į efektyvią tikslo siekiančią gamybinę grupę“. V. Damašienė formuluoja šias valdymo funkcijas: planavimą, organizavimą, kontrolę, motyvaciją, socialines paskatas bei pateikia tokius funkcijos aiškinimus – (lotyniškai *functio* – atlikimas, veikla) – pareigos, veiklos sritis, paskirtis; matematinė taisyklė, kuri kiekvienam vienos aibės elementui priskiria vieną arba kelis kitos aibės elementus; priklausomas kintamasis dydis, kuris kinta kintant kitam dydžiui, vadinama argumentu. *Valdymo funkcijų* aiškina, kad tai specializuota reguliaraus valdymo darbo dalis, išsiskirianti iš kitų savitais tikslais, procesais, veiksmais, poveikio būdais. Valdymą V. Damašienė (2002) laiko procesu (žr. 1 pav.).



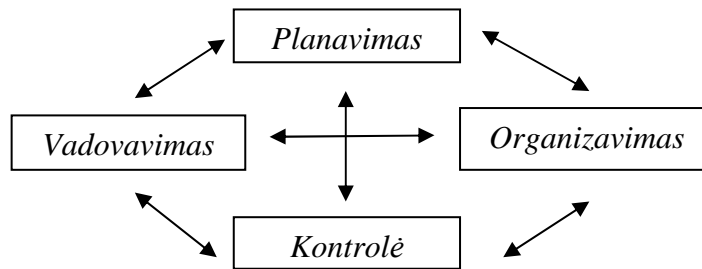
1 pav. Valdymo funkcijų modelis (V. Damašienė, 2002, p. 42)

*Planavimas* – būsimos veiklos sumanymas, pagrįstas racionalumo principu. *Organizavimas* – tai nustatytiems tikslams pasiekti reikalingos sistemos sukūrimas. *Motyvacija* – tai savęs ir kitų pažadinimo veiklai procesas, siekiant savų ir organizacijos tikslų. *Kontrolė* – vieno valdymo ciklo pabaiga ir naujo pradžia. Ji viena iš svarbiausių valdymo funkcijų, garantuojanti grįžtamąjį ryšį valdymo procese. Kontrolė yra neatsiejama nuo planavimo.

Nuo pat vadybos mokslo kaip savarankiško mokslo atsiradimo yra išskiriamos keturios vadybos funkcijos: planavimas, organizavimas, vadovavimas, kontrolė. Anot R. Želvio (2003, p. 10), vadybinio darbo esmę sudaro:

- Plano tam tikram darbui atlikti sudarymas;
- Žmonių ir išteklių šiam darbui organizavimas;
- Vadovavimas darbą atliekantiems žmonėms;
- Darbo eigos lyginimas su laukiamu rezultatu ir reikalingų pataisų įgyvendinimas.

Šios keturios vadybos funkcijos dar yra vadinamos valdymo funkcijomis, kurios viena su kita glaudžiai susijusios, viena kitą veikia (žr. 2 paveikslą).



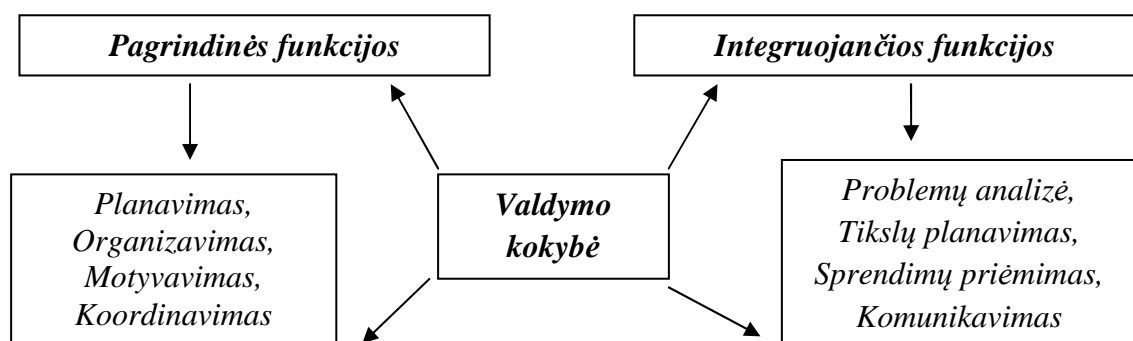
2 pav. Vadybos funkcijų ryšiai

Anot R. Želvio (2001, p. 21), *planavimas* – tai nenutrūkstamas procesas, kurio metu atsižvelgiama į organizacijos viduje ir aplink ją vykstančius pokyčius. Planavimas organizacijose – tai tikslų nustatymas ir priemonių tiems tikslams pasiekti pasirinkimas.

*Organizavimo* esmė – atrinkti žmones, suformuluoti iš jų grupes ir padaryti jas veiksmingomis komandomis, kurios drauge sėkmingai siekia organizacijai iškeltų tikslų ir uždavinių įgyvendinimo (Želvys, 2003).

Vadovavimo pagrindinis uždavinys yra užtikrinti efektyvų vadovų ir pavaldinių bendradarbiavimą, siekiant bendrų įstaigos tikslų. Pasak R. Želvio, (2001, p. 23) *kontrolė* – tai procesas, kurio metu nustatoma, kiek atliktoji veikla atitiko lauktus rezultatus, prireikus atliekami koreguojamieji veiksmai. Ši vadybos funkcija padeda išsiaiškinti, kiek veiksmingi ir tikslūs buvo planavimas, organizavimas ir vadovavimas.

Yra išskiriamos valdymo funkcijos, kurios išreiškia tam tikrą vadybinės veiklos dalį. Valdymo funkcijas galima gan įvairiai grupuoti išskiriant nevienodą jų skaičių. R. Jucevičius (1996, p. 39) valdymo funkcijas grupuoja į pagrindines ir integruojančias (žr. 3 paveikslą).



3 pav. Pagrindinės ir integruojančios valdymo funkcijos

(sudaryta remiantis R. Jucevičiaus išskirtomis valdymo funkcijomis, *Švietimo vadybos įvadas*, 1996, p. 39 – 48)

*Planavimo paskirtis* – atsakyti į klausimus dėl organizacijos veiklos perspektyvų ir užsibrėžtų tikslų galimų pasiekimo būdų; *organizavimas* – sukūrimas organizacinių prielaidų, leidžiančių

žmonėms ir jų grupėms efektyviai siekti užsibrėžtų tikslų, procesas; *motyvavimas* – tai žmonių motyvavimas atitinkamai veiklai; *koordinavimas* – siekimas, kad žmonės bei jų grupės, veikdamos tam tikroje struktūroje ir pagal numatytą sąveikos mechanizmą, ne dubliuotų veiksmus, o palaikytų vieni kitus, ir atskiri procesai būtų derinami laike; *kontrolės* paskirtis – garantuoti standartų nustatymą, kuris išreiškia galutinį valdymo rezultatą, geriausio galutinio veiklos rezultato pasiekimą; *problemų analizė* – tai pradinė pozicija, kuria remiantis bandoma realizuoti bet kurią valdymo funkciją; *tikslų planavimas* – tai norimo pasiekti galutinio tikslo ir (ar) būsenos numatymas; *sprendimų priėmimo* pagrindas – įvairių kompleksinių problemų ir jų sprendimui kuriamų prielaidų analizė bei tinkamų joms spręsti būdų parinkimas; *komunikavimas* – skiriamas į išorinį (informacijos apie išorinę aplinką, joje vykstančius procesus, tendencijas ir pan. gavimas), vidinę (informacijos įvairiomis kryptimis: tarp skirtingų hierarchinių lygių, horizontalia, vertikalia kryptimi, vadovo su pavaldiniu ar jų grupe ir kt. gavimas) bei neformalų (pvz., gandai) komunikavimą (Targamadzė, 1999, p. 112 – 113).

Valdymas ir jo funkcijos švietimo vadybos teoretikų yra skirtingai traktuojamos, darbe remiamasi V. Damašienės (2002), L. Jovaišos (2007) valdymo sampratomis ir R. Želvio išskiriamomis valdymo funkcijomis, iš kurių didžiausias dėmesys skiriamas organizavimui.

#### **1.6.2. Specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) organizavimas**

Švietimo vadybos moksle *organizavimas* yra viena iš vadybos funkcijų greta vadovavimo, kontroliavimo bei planavimo. Organizavimas vadyboje suprantamas kaip dviejų ar daugiau žmonių įtraukimas dirbti kartu tam tikroje struktūroje, siekiant konkretaus tikslo ar tikslų visumos (Stoner, Freeman, Gilbert, 1999). Iš šio vadybinio organizavimo aiškinimo galima atrasti sąsajas ir su pedagogo veiklos organizavimu. Pedagogas ir mokinys taip pat priklauso tai pačiai struktūrai (švietimo institucijai), siekia panašių tikslų (mokyti, organizuoti mokymą, mokyti, perimti pedagogo teikiamas paslaugas).

Vadovai organizuodami savo institucijos veiklą suderina, paskirsto valdžią, išteklius, kad būtų pasiekti organizacijos tikslai. Panašiai pedagogai organizuoja savo veiklą. Jie taip pat gerai apgalvoja veiklą, žino turimus išteklius, siekia įgyvendinti numatytus tikslus. Kaip nurodo B. Everard, G. Morris, (1997, p. 4), „*mokyme esama bent kai kurių taip suprantamos „vadybos“ elementų, galima teigti, kad kiekvienas mokytojas yra ir vadybininkas*“.

Šiuolaikiniame pasaulyje pedagogai turi būti geri vadybininkai, nes jie atlieka visas vadybos funkcijas: vadovauja, organizuoja, planuoja, kontroliuoja. Tinkamai atliekamos šios veiklos mokiniams teikia kokybiškas švietimo paslaugas, atitinkančias jų poreikius, išgales, gebėjimus ir kt.

Nuolatinė kaita verčia pedagogus ieškoti naujų mokymo būdų ir metodų, kelti kvalifikaciją,

stengtis atrasti ir kūrybiškai atlikti jiems skirtas užduotis. Kaip teigia D. Augienė, D. Malinauskienė (2007, p. 30), „šiandienos pedagogui reikalingos vadybinės, ekonominės žinios, svarbios tampa bendrosios kompetencijos: komunikacinė, informacinė, komandinio darbo, problemų identifikavimo ir sprendimo, planavimo, tyrimo, projektų rengimo ir kitos, kurias galima panaudoti įvairialypėje pedagoginėje veikloje“.

Mokymas yra viena iš ugdymo funkcijų. Jis vyksta įvairiose švietimo institucijose, pedagogai tiesiogiai bendraujant su mokiniais arba netiesiogiai, t.y. naudojantis knygomis, kitomis mokymo priemonėmis. L. Jovaiša (2007, p. 152) teigia, jog „mokymas – vadovavimas mokymuisi, t. y. tikslingas, nuoseklus mokytojo ir mokinio veikimas, stimuliuojantis ir organizuojantis mokinių pažintinę ir praktinę veiklą“.

Pedagogikoje organizavimas apibrėžiamas kaip „veiklos jungimas, vienijimas į darnią sistemą kuriems nors ugdymo tikslams siekti“ (Jovaiša, 2007, p. 190).

*Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* (2009) rašoma, kad planavimas turi būti grindžiamas aiškiu mokymosi ir uždavinių supratimu. Planuojant turi būti numatoma, ko mokiniai turėtų išmokti, kaip jie mokysis, kaip parodys, ko išmoko, kaip bus vertinama, kaip bus apmąstomas mokymosi procesas, rezultatai. Akcentuojama, kad planuojant turi būti atsižvelgiama į konkrečios klasės mokinių pasiekimų lygį, mokymosi poreikius, mokymosi stilius, mokymo, mokymo(si) sąlygas. Planuojant ugdymo procesą yra būtina atsižvelgti į mokyklos bendruomenės išsikeltus ugdymo tikslus, prioritetus, į individualius paties mokytojo profesinius tobulėjimo tikslus.

Kalbos mokymas yra suvokiamas kaip procesas, kai mokymosi laikas naudojamas aktyviai mokinių veiklai, dirbant individualiai, grupėmis. Kad kiekvienas mokinys galėtų aktyviai dalyvauti, sėkmingai mokytis, labai svarbu, kad užduotys būtų diferencijuojamos, individualizuojamos, atsižvelgiant į visos klasės bei atskirus mokinius. Rekomenduojama sudaryti mokiniams kuo daugiau galimybių patiems pasirinkti užduotis, mokymosi būdus, atsižvelgiant į interesus, polinkius bei išsikeltus mokymosi uždavinius, tikslus (*Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2009).

Organizuojant mokymo procesą, svarbu gebėti teikti kokybiškai ir kokybiškas paslaugas mokiniams, atsižvelgiant į mokinių specialiuosius ugdymo(si)/mokymo(si) poreikius. Pasak J. Laužiko (1993, p. 483), „visi vaikai, nepaisant jų individualių savybių bei išsivystymo ypatybių, turi vykdyti bendruosius mokymo uždavinius“.

Mokymo organizavimas apima mokymo metodų, mokymo priemonių taikymo, mokinių mokymo(si) bei mokymo organizavimo formų ir kt. problemas, aspektus. Bet kurio mokomo dalyko mokymo metodika skiriasi nuo kito mokslo turiniu bei specifika (Rajeckas, 1999).

R. Rose (2003), kuris domisi specialiujų poreikių vaikų ugdymo klausimais, pabrėžia, jog mokymo metodų parinkimas specialiujų poreikių vaikams yra itin svarbus, nes tinkamas jų parinkimas gali garantuoti sėkmingą mokymąsi. Manoma, kad, siekiant integruoto mokymo ir teikiant mokiniams reikalingą paramą, reikia detalai apibrėžti kiekvieną metodą, kuris ypač veiksmingas tenkinant kuo įvairesnius mokymo(si) poreikius.

Mokymo metodai pedagoginėje psichologijoje suprantami kaip: „*pasikartojančių mokytojo veiksmų modelis, kuris gali būti taikomas dėstant įvairius dalykus, būdingus daugiau negu vienam mokytojui ir svarbus išmokimui*“ (Gage, Berliner, 1994, p. 307).

Anot V. Rajecko (1997, p. 6), „*mokymo metodai – tarpusavyje susiję mokytojo bei mokinių veiklos būdai, kuriais mokiniai, mokytojo vadovaujami, įgyja žinių, mokėjimų bei įgūdžių, yra lavinami ir auklėjami*“. Apibendrinant mokymo metodų sampratą galima pasakyti, kad mokymo metodai yra mokinių ugdymo būdai, kurie naudojami mokymo procese.

Kalbant apie lietuvių kalbos mokymo metodus, galima išskirti tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus: diktantą, atpasakojimą, fonetinį, leksinį, gramatinį, morfeminį, darybinį, morfologinį, sintaksinį, stilistinį, rašybinį, skyrybinį nagrinėjimą, rašinį, teksto kūrimą raštu ir žodžiu.

Analizuojant diktantą, kaip lietuvių kalbos mokymo metodą, galima pabrėžti, kad A. Šoblinskas (1987) išskiria tokias diktantų rūšis: kontrolinius, mokomuosius, mišriuosius (pagal didaktinį tikslą), aiškinamuosius, įspėjamuosius, komentuojamuosius, parengtinius (pagal aiškinimo laiką), diagnostinius, suvestinius (pagal teikiamą informaciją), klausiamuosius, pasitikrinamuosius, klausomuosius (pagal aiškinimo pobūdį), išrenkamuosius, laisvuosius, kūrybinius, autodiktantus, atmintinius diktantus (pagal mokinių veiklą), rišliuosius, citatinius, žodyninius (pagal teksto pobūdį), ortografinius, punktuacinius, stilistinius, leksinius, gramatinius, kirčiavimo (pagal mokomąjį dalyką), girdimuosius, regimuosius, įsimenamuosius (pagal pateikimo būdą), tekstinius, grafinius, vaizdinius, raidinius, mišriuosius, skaitmeninius (pagal struktūrą), rašomuosius, sakomuosius (pagal formą). Diktantu yra vadinamas rašomasis darbas, kai mokiniai, mokytojo diktuojami, rašo ištisinį tekstą, sakinius arba atskirus žodžius, raides.

Šiuolaikinėje didaktikoje vis dažniau akcentuojami įvairūs didaktiniai žaidimai, kurie lengvina mokymąsi, didina pažintinį aktyvumą bei stiprina motyvaciją mokytis. Kaip teigia V. Rajeckas (1997, p. 65), „*didaktinis žaidimas – tai mokymo metodas, kai žinių įgyjama ar siekiama kitų didaktinių tikslų žaidžiant, t. y. sudarius žaidimo situacijas*“. Didaktinių žaidimų metodas labai tinkamas taikyti mokiniams, kurie turi specialiujų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių (todėl tyrime didaktinis žaidimas buvo įtrauktas prie lietuvių kalbos mokymo metodų), nes skatina domėtis mokymusi, sukelia teigiamas emocijas, padeda ugdyti intelektą, emocijas ir kt.



V. Rajeckas (1997) nurodo, kad didaktiniu žaidimu gali būti siekiama įvairių tikslų: teikti žinių, parengti supažindinimui su nauja medžiaga, lavinti intelektą, žadinti emocijas, įtvirtinti žinias, jas taikyti, formuoti mokėjimus bei įgūdžius ir t.t.

2 lentelė

**Mokymo taikant didaktinius žaidimus ir mokymo netaikant didaktinių žaidimų palyginimas** (Barkauskaitė, Grincevičiūtė, Indrašienė ir kt., 2001, p. 85)

<b>Kriterijai</b>	<b>Mokymas taikant didaktinius žaidimus</b>	<b>Mokymas netaikant didaktinių žaidimų</b>
Iniciatyvumas	Inicijuotas mokytojo arba vaiko, priimtinas vaikui	Skatinamas mokytojo
Emocinė būsena	Vaikas nuteikiamas žaismei, kaitai, smagiems išgyvenimams	Vaikas nuteikiamas rimtai veiklai
Motyvacija	Vaikas nori ir mėgsta žaisti	Mokytojas nuteikia mokymuisi specialiais būdais
Veiklos pobūdis	Vaikas greitai perima mokytojo idėjas ir tampa padėties šeimininku	Organizatorius – mokytojas
Poreikių tenkinimas	Veikla, atinkanti 6-8 metų natūralius vaiko poreikius	Vaikui nauja, neįprasta veikla
Dalyvavimas mokymo procese	Vaikas – aktyvus dalyvis ir sumanytojas	Vaikas – kartais atlikėjas, O kartais aktyvus dalyvis
Vertinimas	Dažniausiai neformalus	Dažniausiai formalus

Iš pateiktos 2 lentelėje veiklos specifikos aiškiai matyti, kad mokymas taikant didaktinius žaidimus skatina veiklą. Žaidimas vaikui priimtinas, nes atitinka natūralius vaiko poreikius, vaikas tampa aktyvus dalyvis, jaučia smagių išgyvenimų. Šiuo atveju didaktinių žaidimų taikymas nagrinėtas pradinėse klasėse, bet niekas nedraudžia didaktinius žaidimus taikyti ir vyresnėse klasėse mokant lietuvių kalbos.

Kalbant apie mokymo metodų parinkimą galima pasakyti, kad tobulų, visuotinai taikytinų blogų ar gerų metodų nėra, reikia mokėti tinkamai derinti mokymo metodus su mokinių gebėjimais, bei programomis. Pasak L. Šiaučiukėnienės (1997, p. 17), „*kiekvieno vaiko poreikis yra pažinti, veikti, ieškoti, o pedagogo rūpestis – kaip tą natūralų poreikį puoselėti, gilinti, plėtoti*“.

Modernizuojant švietimą vienu iš pagrindinių uždavinių tampa – išmokyti jaunesniojo amžiaus mokinius naudotis IKT (informacinėmis komunikacinėmis technologijomis). Integruojant IKT į ugdymo procesą siekiama kelių tikslų: pirma – veiksmingiau, orientuojantis į mokinį, įgyvendinti ugdymo uždavinius; antra – patenkinti visuomenės bei nuolatinio mokymosi poreikius plėtoti IKT kompetenciją. Šią kompetenciją galima paaiškinti kaip visumą žinių, mokėjimų, įgūdžių, kurias mokinys įgyja taikydamas IKT. Specialiųjų poreikių vaikams mokymas naudotis IKT padeda formuoti socializacijos įgūdžius.

Informacinių komunikacinių technologijų taikymą Lietuvos švietimo sistemoje reglamentuoja šie dokumentai: *Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį lavinimą ir profesinį mokymą 2008 – 2012 metų strategija* (2007); *IKT diegimo Lietuvos švietime padėties analizė* (2007); *Visuotinio kompiuterinio raštingumo standartas* (2004); *Moksleivių visuotinio kompiuterinio raštingumo standartas* (2002); *Pedagogų kompiuterinio raštingumo standartas* (2001); *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* (2003) ir kt.

Ugdymo procese tinkamai naudojamos mokomosios kompiuterių programos keičia ugdymo procesą, daro jį efektyvesnį. Svarbu, kad jos padėtų mokytojui ir mokiniui pasiekti kuo geresnių rezultatų. *Pedagogų kompiuterinio raštingumo standarte* (2001) nurodoma, kad mokytojas organizuodamas ugdymo procesą turi sugebėti: parengti mokymui programinę įrangą; paruošti tekstinę ir vaizdinę mokymo, mokymosi medžiagą; naudoti pagrindines interneto paslaugas; naudoti IKT ugdymo procese; gebėti sistemingai ugdyti savo ir mokinių informacinę kultūrą.

Tame pačiame dokumente akcentuojama, kad pedagogas tobulindamas savo profesinę kompetenciją, skleisdamas savo patirtį turi:

1. Žinoti profesinės kompetencijos tobulinimo naudojant IKT būdus;
2. Žinoti pagrindines edukacinės informacijos kūrimo bei sklaidos internete formas bei šios veiklos svarbą.

G. Gumauskienė (2008) nurodo, kad IKT padeda veiksmingiau panaudoti pamokos laiką; mokinys, dirbdamas kompiuterine programa, jaučiasi ramiau, nes nebus tendencingai įvertintas, taip pat gali pats įsivertinti savo žinias, atrasti reikalingos informacijos, mokosi dirbti savarankiškai.

Minėta autorė pateikia pavyzdį, kaip lietuvių kalbos pamokose panaudoti IKT. Pateikiamas planas, kaip lietuvių kalbos daiktavardžių ir būdvardžių rašybos apibendrinimo pamokoje panaudoti IKT. Nurodoma, kad bus naudojama kompiuterinė programa *LK žinynas*. IKT pamokoje naudojamos kaip priemonė, metodas, padedantis geriau išmokti lietuvių kalbos bei ugdamis informacinę kultūrą.

IKT galimybės mokymo procese didelės. Galima nurodyti kompiuterines mokomąsias programas, internetines svetaines, kurios skirtos lietuvių kalbos mokymui(si). Nuotolinio mokymo sistemoje *Moodle* yra parengtas lietuvių kalbos mokymo kursas specialiųjų poreikių vaikams 4 klasei (atskirais atvejais tinka ir 5 klasei). Šis kursas yra skirtas formuoti asmens komunikacinę kompetenciją, sudarant sąlygas savarankiškam sakytinės ir rašytinės kalbos mokymuisi. Gilinamos specialiųjų poreikių mokinių kompiuterinio raštingumo žinios, tvirtinami savarankiško darbo įgūdžiai, sudarant sąsajas tarp atskirų temų, mokomųjų dalykų, aplinkos ir mokinių praktinių poreikių.

Lietuvių kalbos mokymui tiek specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikams, tiek visiems vaikams tinka šios kompiuterinės mokomosios programos: *Kompiuterinis lietuvių kalbos žinynas, Eksternas, Frazeologizmai, Gerkime žodį, Lietuvių tautosaka, Įvardink daiktą, Lietuvių tarmės, Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, Kompiuterizuoti lietuvių kalbos skyrybos pratimai, Kirčiavimo treniruoklis, Klaidutis, Kieti riešutėliai, Gyvūnų spalvos* ir kt., internetinės svetainės: *Kalbos namai, Žodžių sodai, Kalbos kultūra, Lietuvių kalbininkų sąvadas, Versmė, Pegasus, Virtuali kelionė klasėje* ir kt. Mokomųjų programų, internetinių svetainių gausa suteikia galimybę jas panaudoti mokant specialiųjų poreikių vaikus lietuvių kalbos. IKT priemonių naudojimas mokymo procese daro jį efektyvesnį, šiuolaikiškesnį.

Mokant specialiųjų poreikių mokinius kiekvienoje pamokoje reikia apgalvoti, kaip padėti mokytis specialiųjų poreikių vaikui, kokiais būdais jam pateikti informaciją, kokias skirti užduotis, kaip vertinti mokymo(si) pažangą ir pasiekimus. Galima išryškinti tokius mokymo(si) pagalbos būdus, kurie tinka ne tik lietuvių kalbos pamokose, bet kiekvienoje pamokoje, nepriklausomai nuo dalyko specifikos, pobūdžio: apgalvojami namų darbai, atskirai ruošiamos užduotys, leidžiama naudotis taisyklėmis, žinynais ir kt., naudojama iliustruojanti medžiaga, naudojamos įvairios paskatinimo priemonės, padedama atlikti užduotis, perskaitomas, paaiškinamos užduočių atlikimo instrukcijos, sudaromos sąlygos, kad mokinys daugiau kalbėtų klasėje nebijodamas, sumažinamas užduočių kiekis, užduotys lengvinamos, užduotys pateikiamos etapais ir kt.

Anot J. Ambrukaičio (2000, p. 9), „*gimtosios kalbos mokymas apima ir lingvistinį, ir kraštotyros, ir psichologinį turinį. Ugdant kalbą, įgyjama žinių ir apie pačią kalbą, ir įvairaus turinio bendro pobūdžio žinių, ir formuojama asmenybė, perimamos elgesio, kultūros tradicijos*“.

Šiuolaikinis mokymas reikalauja organizuoti mokymą taip, kad jis skatintų mokinių aktyvią veiklą. Pasak V. Rajecko (2004, p. 316), „*organizuojant mokymą reikia siekti, kad mokiniai reikalingą informaciją ir veiklos būdus perimtų aktyviai protiškai dirbdami, savarankiškai protaudami, sąmoningai veikdami; tada jų mokymasis bus aktyvi ir kūrybiška veikla, kuriai būdingi ieškojimai ir atradimai*“. Pedagogai, dirbdami su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais, turi sudaryti sąlygas jų savarankiškai veiklai, siekti, kad mokiniai pajautų, jog gali savarankiškai mokytis, todėl mokytojai ypač didelį dėmesį turi skirti specialiųjų poreikių vaikų mokymo organizavimui.

Kūrybiškai dirbantis mokytojas, kaip teigia V. Rajeckas (2004, p. 333). privalo „*gerai žinoti mokymo proceso dėsninumus, pamokos teoriją, įvairių mokymo metodų panaudojimo galimybes, tas sąlygas, kurių būtina laikytis, norint sėkmingai įtraukti visus mokinius į aktyvų darbą, techninių ir vaizdinių mokymo priemonių panaudojimo metodiką, daugelį kitų klausimų*“.

Skirtinguose autorių veikaluose (Laužikas, 1993; Černius, 1993; Rajeckas, 1999, 2004; Samsonienė, 2006) akcentuojama, jog pedagogas turi pažinti savo mokinį, žinoti įvairius jo psichinių savybių ypatumus. Kaip teigia J. Laužikas (1974, p. 44), „*mokinio individualybės pažinimas yra sudėtingas procesas, susidedantis iš dviejų pagrindinių, viena kitą sąlygojančių pusių. Pirmą, norima pažinti mokinio fizines ir psichines savybes tokias, kokios jos yra tam tikru metu. Antra, siekiama sužinoti, kaip jos išsivystė ir kaip toliau vystosi, t. y. koks yra lygis ir kokios tendencijos*“.

V. J. Černius (1993, p. 246) rašo: „*Pažinkite mane. Pastebėkite mano specialiuosius gabumus, interesus. Atkreipkite į mane, kaip į individą, dėmesį. Duokite man kasdien ką nors pasiekti, kad ir mažoje srityje*“. Reikalavimas pažinti mokinį yra svarbus ir aktualus, ypač tai aktualu mokant specialiųjų poreikių vaikus.

Organizuojant ir plėtojant švietimą, svarbu žinoti bendrąsias nuostatas, kurios sąlygoja jo funkcionavimą (Rajeckas, 2004). Švietimo principai yra pagrindiniai teiginiai, kuriais remiantis yra organizuojamas visas valstybės švietimas. Anot J. Ambrukaičio (2005, p. 30), „*tikrasis švietimas yra ne tai, kas vaikui duodama, bet tai, ko jam reikia*“.

Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintys vaikai yra mokomi bendrųjų ir specialiųjų dalykų pagal Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintus arba jos tvarka aprobuotus mokymo planus bei bendrąsias ir specialiąsias programas. Lietuvos specialiojo ugdymo įstatymas (1998) įteisina **keturis taikomųjų programų tipus: modifikuotą, adaptuotą, specialiąją ir individualiąją**. Šių programų reikšmė ta, kad jomis reglamentuojamas dalyko turinys atitinka realius mokinio gebėjimus bei fizines galias. Esminis programų skirtumas – nevienodas dalyko turinio lygmuo, mokinio įgyjama patirtis.

Mokytojai organizuodami specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų mokymą rengia specialiąsias programas, kurios yra skirtos specialiųjų poreikių asmenų sutrikusioms funkcijoms lavinti, prireikus modifikuoja bendrojo lavinimo ar specialiąsias programas, rekomendavus pedagoginei psichologinei tarnybai, adaptuoja bendrojo lavinimo programas.

Individualias programas mokytojai rengia tada, kai specialiųjų poreikių asmenys turi labai didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Pagal LR specialiojo ugdymo įstatymą (1998) modifikuota, adaptuota, specialioji ir individualioji programos aiškinamos taip: **modifikuota** programa, specialiųjų poreikių asmeniui pritaikyta bendrojo lavinimo programa, kuri leidžia vaikui ugdytis pagal valstybinius išsilavinimo standartus; **adaptuota** programa – valstybinio išsilavinimo standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, kuri yra pritaikyta specialiųjų poreikių asmens gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui; **specialioji** programa yra valstybiniams

standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, skirta tam tikrai specialiųjų poreikių asmenų grupei, ar programa, kuri yra skirta sutrikusiai funkcijai lavinti; **individualioji** programa – tai programa, skirta asmens individualiems gebėjimams ugdyti ir specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti.

Tarp šių programų yra skirtumų. Adaptuota programa nuo modifikuotos skiriasi tuo, kad modifikuota programa prilygsta valstybiniam standartams, o adaptuota neprilygstanti valstybiniam standartams. Specialioji programa nuo individualios programos skiriasi tuo, kad yra prilygstanti valstybiniam standartams, skirta asmenų grupei ar sutrikusiai funkcijai lavinti, o individualioji skirta individualiems gebėjimams, specialiesiems ugdymosi poreikiams patenkinti.

### ***Bendrijų programų modifikavimo ir adaptavimo pagrindinės nuostatos***

Programos **modifikavimas** suprantamas kaip nedidelis ugdymo turinio keitimas, jei reikia, savaip komponuojant struktūrinius elementus, bei iš esmės kitų (alternatyvių) mokymosi būdų, kurie atitiktų didaktines ugdymo nuostatas, taikymas. Ši programa suteikia galimybę įgyti valstybinius standartus atitinkantį išsilavinimą.

Programos **adaptavimas** vaikams, aiškiai nepajėgiantiems įsisavinti vieno ar kito dalyko bendrosios programos. Pritaikant programą reikėtų atsižvelgti į du pagrindinius kriterijus:

*Pirmasis kriterijus – pedagoginis.* Gali būti siūloma adaptuoti bendrąją tipinę programą, jei vaiko realus mokymo pasiekimų lygis konkrečioje mokymosi srityje (pvz., lietuvių kalbos ir kt.) neatitinka formaliojo lygio (kurį nurodė tipinė programa). Neatitikimas tarp realiojo ir formaliojo mokymo pasiekimų lygio (kitais tariant, pedagoginis atsilikimas), gali būti vieneri mokslo metai ar daugiau.

*Antrasis kriterijus – psichologinis.* Adaptuoti bendrojo ugdymo programą gali būti rekomenduojama vaikui, kurio gana menki bendrieji gebėjimai, todėl nepakankamos vaiko potencinės galimybės sumažinti mokymosi atsilikimą. Psichologiniai parametrai yra intelekto ribotumas, komplikuoti specifinių pažinimo ir savireguliacijos sutrikimų atvejai. Tai yra tada, kai vaikui yra nustatomas ne vienas specifinis sutrikimas, o dviejų ar daugiau derinys.

*Programos modifikuojamos ir adaptuojamos remiantis:*

1. Detaliu vaiko raidos ypatumų įvertinimu; duomenimis apie mokymo(si) sunkumus bei juos sąlygojančias priežastis; duomenimis apie potencines vaiko ugdymo galimybes.
2. Tyrinėjami realūs mokinio pasiekimai tam tikroje srityje tuo laikotarpiu.
3. Ugdymo turinys, metodai, procesas mokiniui pritaikomi taip, kad mokymasis remtųsi geriausiai susiformavusiais mokinio gebėjimais, kartu atsižvelgiant į sutrikimo pobūdį.
4. Rengiant, įgyvendinant šias programas yra derinami ugdymo klasėje turinys, metodai ir spec. pedagogo, logopedo, psichologo korekcinio darbo tyrinys bei metodai.

5. Mokinio pasiekimai vertinami, remiantis modifikuotos ar adaptuotos programos įsisavinimo kokybe.
6. Mokinio ugdymo rezultatai ir programos tinkamumas, efektyvumas vertinami specialiojo ugdymo komisijoje pasibaigus semestru, programa tobulinama, tikslinama.
7. Mokinio tėvai yra įtraukiami į jo gebėjimų, pasiekimų vertinimo procesą, programų modifikavimo, adaptavimo darbą bei įgyvendinimo eigą.

Pedagogai ir kiti specialistai konsultuoja tėvus dėl vaikui rekomenduojamų alternatyvių mokymosi bei ugdymo būdų taikymo, informuoja apie užduotis, skiriamas darbui namuose; komentuoja mokinio pasiekimus ir problemas, skatina emociškai paremti vaiką (Jomantaitė, Gudžiūnaitė, 2010).

#### ***Bendrojo ugdymo programų adaptavimo pagrindiniai principai:***

- Programa gali būti sudaroma tik pedagoginei psichologinei tarnybai rekomendavus. Mokyklos specialiojo ugdymo komisija gali rekomenduoti tik modifikuotą programą.
- Prieš adaptuojant dalyko programą, mokytojas privalo išsiaiškinti jau susiformavusius mokinio gebėjimus ir žinias, vaiko stipriąsias puses, kokiais vadovėliais buvo naudotasi tą mokinį mokant anksčiau. Programos pagrindu gali būti: a) žemesnės klasės dalyko pritaikyta bendroji programa; b) supaprastinta tos pačios klasės, kurioje mokosi mokinys, dalyko bendroji programa; c) dalyko bendrosios ir specialiosios programų derinimas.
- Išanalizavę mokinio mokymosi ypatumus, adaptuotą programą rengiantis mokytojas gali naudotis bendrąja programa, specialiąja programa ir klasės, kurioje mokosi mokinys, teminiu planu.
- Pagrindinio mokymo programa besimokantys mokiniai, turintys ribotą ar nežymų intelekto sutrikimą, gali nagrinėti daugelį tų pačių temų, kurias nagrinėja jų klasė. Tačiau, atsižvelgiant į šių mokinių veiklos galimybes, keliami kitokio pobūdžio tikslai nei įprastai besivystantiems bendraamžiams.
- Jei specialiųjų poreikių mokinys bus mokomas iš kitokio vadovėlio, mokytojas turi apmąstyti, kaip būtų galima panaudoti tą vadovėlio medžiagą, siejant ją su bendromis klasės temomis. Įvairių dalykų pamokose bent retkarčiais galima parinkti tokių klausimų, į kuriuos pajėgtų atsakyti ir vaikas, besimokantis pagal adaptuotą programą.
- Specialiųjų poreikių mokinių gebėjimų raidos pobūdis skatina konkretinti žinių lygį, sieti su gyvenimo praktika. Kai kuriais atvejais bendrosios programos tikslai neįgalumą turinčiam mokiniui yra nepasiekiami. Tada abiejų programų sąsajos laikinai nutrūksta ir mokiniai siekia individualių tikslų.
- Adaptuotos programos paskirtis „apeiti“ mokymosi negalę pritaikant programos turinį mokinio gebėjimams.

➤ Mokytojas, planuodamas programos turinį, turi nepamiršti, kad reikia išskirti pagrindines dalyko sąvokas, kurių neįsisavinus gali atsirasti rimtų spragų. Reikia numatyti kuo daugiau laiko svarbiausių gebėjimų ugdymui ir jų įvertinimui, kuo dažniau kartoti išmoktą medžiagą. Programa papildoma korekcinio pobūdžio užduotimis.

➤ Adaptuojant programą svarbu supaprastinti, siaurinti programos turinį, ieškant alternatyvių mokymo būdų, siekiant optimaliai vystyti vaiko gebėjimus.

➤ Mokytojas programą adaptuoja trimestrai arba pusmečiui, nes ilgesniam laikui sunku numatyti rezultatus ir mokinio mokymosi spartą.

➤ Rengiant ir įgyvendinant šias programas, derinama mokymo kryptis klasėje ir specialaus pedagogo, logopedo, psichologo korekcinio darbo kryptis.

➤ Specialiųjų poreikių mokinių pasiekimai turi būti aptariami mokyklos specialiojo ugdymo posėdžiuose, kaip ir mokinių, kurie yra ugdomi namuose.

➤ Parengtos programos turi būti aprobuotos specialiojo ugdymo komisijoje ir suderintos su mokyklos direktoriaus pavaduotojų ugdymui (Jomantaitė, Gudžiūnaitė, 2010).

Apibendrinant lietuvių kalbos mokymo organizavimą specialiųjų poreikių vaikams svarbu pabrėžti, kad mokytojas, ugdydamas specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turintį vaiką, turi pažinti ugdytinį, gebėti jam parengti mokymo(si) programą (specialiųjų poreikių asmenys bendrojo lavinimo mokyklose gali būti ugdomi pagal adaptuotas, modifikuotas, individualiąsias, specialiąsias konkretaus dalyko programas, pritaikytas prie konkrečių mokinio gebėjimų ar sutrikimų), numatyti jos trukmę, turinio komponentus, vykdyti programos, mokymosi kontrolę, mokymui taikyti priimtinausius metodus, pagalbos teikimo būdus.

### **1.7. Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų mokymo problemos**

Specialiųjų poreikių vaikų mokymas reikalauja specialaus pasirengimo. Mokytojai turi mokėti parengti individualias adaptuotas, modifikuotas, specialiąsias mokymo programas, tinkamai ir kokybiškai organizuoti specialiųjų poreikių vaikų mokymą. Organizuojant mokymo procesą pedagogams kyla sunkumų, tai atsispindi mokytojų pasisakymuose:

*„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?“*

*„Savaime aišku, juk aš neturiu profesinės kompetencijos dirbti su tokiais vaikais! Ir nesuprantu, kodėl turėčiau su jais dirbti, kai tam yra žmonės, baigę specialius mokslus“* (Juškienė, 2006, p. 7).

*„Niekas mūsų nemokė dirbti nei su aklaisiais, nei su kurčiaisiais, nei su nebyliais, nei su proto negalią turinčiais... 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 apvagiamas 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“ (Padegimaitė, 2006, p. 8).*

*„Didžiausias sunkumas – darbo organizavimas klasėje, kur yra SUP vaikai su skirtingomis programomis, negalėmis ir dar gabūs vaikai. Tai sunku fiziškai“.*

*„Kai klasėje yra keli SUP vaikai, kuriems taikomos ir modifikuotos, ir adaptuotos programos, dirbti vienoje klasėje (kai ten 26 mokiniai) yra labai sunku. Reikėtų nepamiršti, kad klasėje yra silpnai besimokančių (be programų) ir gerai besimokančių mokymų. Kol visiems su programomis, visiems silpniems vaikams išaiškini pamoką, tas labai gerai besimokantis lieka nuskriaustas. Šie mokiniai nebegauna jų lygio užduočių, netobulėja. Jei klasėje yra 1 SUP mokinys, tai nelieka laiko jam, nes laukia minia, kurios nepaliksi be darbo ir priežiūros“ (Ambrukaitis J., Ruškus J., Bagdonienė V., ir kt., 2004).*

Šios pedagogų mintys kelia daug klausimų apie specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų integruoto mokymo organizavimą. Peršasi išvada, kad specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų integruotą mokymą į bendrojo lavinimo mokyklas lydi daugybė sunkumų. Gal integruotą mokymą organizuojame per anksti, deramai nepasiruošę?

Vienas iš pagrindinių sunkumų – mokomųjų programų rengimas. Tai patvirtina mokslininkų atlikti tyrimai (Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonaitė, ir kt., 2003) *Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas* ir kt.), Šiaulių universiteto Specialiojo ugdymo mokslinio centro kompleksinis tyrimas (2002-2004) *Švietimo kokybės vadyba: specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas*, Miltenienė, Borkertaitė, 2008) *Bendrujų programų adaptavimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizė*), kuriuose akcentuojamas žinių, įgūdžių, mokėjimų kuriant specialiąsias, modifikuotas, adaptuotas, individualiąsias mokymo programas trūkumas.

Kalbant apie bendrojo lavinimo bendruomenės nuostatas į specialiųjų poreikių vaikų ugdymą, galima pabrėžti, jog didesnė dalis pedagogų pritaria segregacijos nuostatoms (Miltenienė, 2005). Daugumos pedagogų (58%) nuostatos dėl specialiųjų ugdymo poreikių turinčių mokinių bendrojo lavinimo mokyklose yra pozityvios (Balčiūnas, Kardelis 2005). Vertindami bendresnius teorinius teiginius pedagogai rodo didesnę toleranciją ir dažniau pritaria SUP vaikų ugdymui bendrojo



lavinimo mokykloje, bet, kai yra kalbama apie asmeninę sąveiką ir su tuo susijusią veiklą, pedagogai dažniau yra linkę atsiriboti (Miltenienė, 2005). Mokyklų vadovų nuostatos į SUP vaikų mokymą yra pozityvesnės negu pedagogų. Tai įrodo D. Balčiūno ir K. Kardelio (2005, p. 128) atlikto tyrimo rezultatai: „*vadovai labiau nei mokytojai įsitikinę, kad tokių mokinių adaptacija yra sėkminga, tačiau dėl informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą stoko jų nuostatos šių mokinių atžvilgiu yra labiau deklaratyvios*“.

Priimtinausi mokytojams bendrojo lavinimo mokykloje yra vaikai, kurie turi judėjimo sutrikimų, silpnaregiai, neregiai, o labiausiai nepriimtini pedagogams yra kurtieji ir sutrikusio intelekto ugdytiniai (Kaffemanienė, 2001, Bagdonas ir kt., 2003). Savaiame aišku, pozityviau neįgaliuosius vertina žmonės, kurie dėl savo profesijos dažniau susiduria su tokiais vaikais ir suaugusiais (Gudonis, Novogrodskienė 2000).

Edukacinių tyrimų rezultatai leidžia teigti, kad tarp pedagogų vyrauja neigiamas vaiko, kuris turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių, vaizdinys: dominuoja negatyvūs socialinės emocinės savijautos, socialinės mokomosios veiklos kryptingumo vertinimai, netikima vaiko galimybė, sėkme. Pedagogų nuomone, SUP vaikai yra išsiblaškę (85%), infantiliški (72%), stokojantys atsakomybės (70%), pasyvūs (56%), tinginiai (57%). Net 68% įsitikinę, kad jie negabūs, 59% mano, kad tokie vaikai negali pasiekti gerų rezultatų, 54% nurodo, kad SUP vaikus lydi nesėkmės. Net trečdalis (34%) apklaustųjų pedagogų SUP vaikus vertina kaip beviltiškus (Miltenienė, 2010).

Kaffemanienės I., Ivoškutės J. atliktame tyrime (2005), kurio tikslas – išnagrinėti bendrojo lavinimo mokykloje besimokančių specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinių mokyklinio nerimo poveikį mokymosi motyvacijai, išryškėjo tai, kad tarp SUP mokinių ir mokytojų santykių yra problemų. Viena jų – baimė. Mokiniai mano, kad mokytojai nemėgsta tokių, kuriems nesiseka mokytis, gabūs mokiniai turi ypatingų teisių. Šie duomenys apie pedagogų neigiamas nuostatas dėl SUP mokinių patvirtina tai, kad tokie vaikai yra pernelyg nuvertinti bendrojo lavinimo mokyklose. Negatyvios išankstinės nuostatos trukdo patirti sėkmę. Kaip teigė J. Ambrukaitis (2005, p. 37), „*sėkmės galima laukti, kai tų pačių tikslų siekia visi integruoto ugdymo veikėjai: specialiųjų poreikių vaikas, jo tėvai, specialioji mokykla ir bendrojo lavinimo mokykla*“.

A. Ališauskas (2004, p. 16) teigia, kad beveik pusei moksleivių, turinčių SUP, būdingas padidėjęs nerimastingumas: jis ypač pasireiškia žinių tikrinimo baime, saviraiškos baime, bendru nerimu, baime bendraujant su mokytojais, baime nepateisinti aplinkinių lūkesčių; mokyklinio nerimastingumo apskritai ir kai kurių jų komponentų lygis susijęs su ugdymo programos pritaikymo lygiu; mokiniai, patiriantys didesnių ugdymo(si) sunkumų ir mokomi pagal adaptuotas bendrojo lavinimo programas, pasižymi didesniu mokykliniu nerimastingumu nei mokiniai, ugdomi pagal modifikuotas bendrojo lavinimo programas. Remdamiesi A. Ališausko teiginiais, galima sakyti, kad

baimės jausmas trukdo mokytis. Pasak I. Kaffemanienės, J. Ivoškutės (2005, p. 65), „*mokymosi nesėkmių sukeltas nerimas neigiamai veikia specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių moksleivių mokymosi motyvaciją*“. Išsigandęs vaikas negali būti geras mokinys, todėl labai svarbu, kad SUP mokiniai mokykloje jaustųsi saugiai, jaustų savo vertę, mokytojai turi surasti būdus, kurie užkirstų kelią vaikų baimei, nerimui.

Daugumoje ugdymo įstaigų (savivaldybių, apskričių) specialiųjų poreikių vaikų tenkinimo lygis A. Ališausko, S. Ališauskienės, D. Gerulaičio ir kt. (2008) teigimu yra nepakankamas: specialioji pedagoginė pagalba teikiama tik daliai specialiųjų poreikių vaikų. Galima pasidžiaugti, kad yra ir teigiamų pavyzdžių, liudijančių apie mokyklų rūpinimąsi specialiųjų poreikių turinčiais vaikais ir gebėjimą tinkamai organizuoti pagalbą šiems vaikams, jų mokytojams, tėvams.

Taigi, mokytojams organizuojant, mokant specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) vaikus kyla gan nemažai problemų: žinių, mokėjimų ir įgūdžių trūkumas neleidžia tinkamai organizuoti specialiųjų poreikių vaikų mokymą, neigiamas požiūris, nuvertinimas, netikėjimas mokymo sėkme trukdo organizuoti mokymą, nerimas kelia bendravimo sunkumų.

### **1.8. Paauglystės amžiaus tarpsnio pedagoginė-psichologinė charakteristika**

Amžiaus tarpsnių psichologijos šaka, kuri tiria žmogaus psichikos raidos perėjimą iš vaikystės į jaunystės laikotarpį (12–16 metų), yra vadinama paauglio psichologija. Ši psichologijos šaka analizuoja žmogaus organizme tuo metu vykstančių sudėtingų fizinių ir fiziologinių pokyčių, lytinio brendimo sukeltus naujus pojūčius, išgyvenimus (Psichologijos žodynas, 1993).

*Paauglystę* galima apibūdinti kaip gyvenimo tarpsnį tarp vaikystės ir suaugusiųjų amžiaus, kurį psichologai ir pedagogai nurodo gan skirtingai:

1. B. *Bitinas ir kt.* (1981, p. 35 – 37) skiria jaunesnįjį ir vyresnįjį paauglį, teigdamas, kad paauglystė skirtingai prasideda ir baigiasi. Tai lemia lytis (berniukų – 13 – 16, mergaičių – 12–15 metų). Kiekvienas vaikas vystosi individualiai ir pasižymi individualiomis savybėmis.

2. A. *Gučas* (1990, p. 213) formuluoja tokius paauglystės tarpsnius: berniukams nuo 13 iki 16, mergaitėms nuo 12 iki 15 metų. Akcentuoja, kad užsienio autoriai paauglystės periodą dažnai vadina adolescencija: 12 – 14 metais matyti spartus lytinis brendimas (ankstyvoji adolescencija), 15 metai lyg pereinamasis tarpsnis, jame prasideda domėjimasis priešingos lyties asmeniu, 16 – 18 metais paauglys bręsta fiziškai, atsiranda abipusė mergaičių ir berniukų draugystė (vėlyvoji adolescencija).

3. V. J. *Černius* (1997, p. 66-81) paauglystei skiria 13 – 16 gyvenimo metus, nurodo paauglystės charakteristikas (p. 79 – 80). Paaugliai kupini energijos, idealistai, neabejingi šalies ir pasaulio ateičiai, dažnai kelia klausimus, nesutikdami su esamomis vertybinėmis filosofijomis ir

institucijomis, pastabūs ir drąsūs, mėgstantys riziką, jaučiasi nepriklausomi; turi stiprų lygybės jausmą, nepakenčia netolerancijos, dažnai yra labai pareigingi ir jais galima pasitikėti, lankstūs ir prisitaikantys, atviri ir teisūs, lojalūs organizacijoms, žmonėms, idėjoms, turi humoro jausmą, dažniau optimistai negu pesimistai ir į gyvenimą žiūri pozityviai, dažnai labai rimtai ir giliai mąsto, jautrūs kitų žmonių jausmams, labai rimtai ieško savojo „aš“ („Kas aš?“).

4. V. *Jakavičius* (1998, p. 44) nurodo 10 – 15 paauglystės metus.

5. R. *Žukauskienė* (1996, p. 295) pažymi, kad paauglystės amžiaus ribos yra labai sąlygiškos, dažniausiai tarp 12 ir 18 metų. Paauglystė dar kartais yra skirstoma į ankstyvąją – tarp 12 ir 14 metų, 15-ieji metai – lyg pereinamasis tarpsnis, o 16 ir 18 metai – vėlyvoji paauglystė.

6. D. G. *Myers* (2000, p. 115) nurodo, kaip E. Eriksonas išskiria paauglystės psichosocialinės raidos stadiją nuo paauglio lytinio brendimo iki 20 metų. Pabrėžiama, kad paauglystės laikotarpiui yra būdingas tapatybės ir vaidmenų neaiškumas. Šio amžiaus jaunuoliai stengiasi praeities, dabarties, ateities galimybes sujungti į aiškesnį savivaizdį. Jie svarsto: „Kas aš esu? Kaip aš noriu gyventi? Kokios vertybės man svarbiausios gyvenime? Kuo aš tikiu?“

7. L. *Jovaiša* (2001, p. 40) paauglystei skiria 12 – 15 metus. *Enciklopediniame edukologijos žodyne* (2007, p. 192) autorius nurodo 11 – 15 paauglystės metus, teigdamas, kad šis amžiaus tarpsnis pasižymi sudėtingais fizinio ir psichinio vystymosi prieštaravimais.

8. B. *Gridaitė* (2004, p. 53) nurodo, kad paauglystės amžius apima 10 – 16 gyvenimo metus. Aiškinama, kad paauglystės laikotarpis – tai organizmo audringo augimo ir vystymosi periodas, kai intensyviai auga kūnas, tobulėja raumenų aparatas, toliau vyksta skeleto kaulėjimo procesas.

9. D. *Beresnevičienė* (2003, p. 33) remdamasi psichosocialinės teorijos atstovais nurodo, jog paauglystės amžiaus yra 12 – 22 metai. Išskiriamas jaunesniojo paauglio laikotarpis nuo 12 iki 18 metų ir vyresniojo paauglio laikotarpius nuo 18 iki 22 metų. Autorė pateikia jaunesniojo paauglio vystymosi užduotis: 1) fizinio brendimo, 2) formalių operacijų atlikimo (pagal Piaget), 3) emocinio vystymosi, 4) pritaipimo prie bendraamžių, 5) draugystės su priešingos lyties asmenimis užmezgimo. Vyresnio paauglio išskiriamos šios vystymosi užduotys: 1) autonomiškumo įgijimo (atsiskyrimas nuo tėvų), 2) lyties identiteto, 3) moralinių vertybių interiorizavimo, 4) profesijos pasirinkimo.

10. D. Beresnevičienė (2003, p. 47) pateikia ir užsienio autorių paauglystės skirstymus. D. A. Bersteinmas, A. Clarke-Stewartas, E. J. Roy'us, T. K. Srullis, Ch. D. Wickensas (1994) taip skirsto paauglio amžiaus raidą: jaunesnysis paauglys nuo 11 iki 15 metų, vyresnysis paauglys nuo 16 iki 20 metų. R. C. Atchley'us (1975) nurodo, kad paauglystė prasideda nuo 15 ir trunka iki 20 metų.

Iš nurodytų autorių pateiktų paauglystės laikotarpio skirstymų aiškiai matyti, kad paauglystės ribas tiksliai nustatyti sudėtinga. Pasak R. Žukauskienės (1996), kai kuriose šalyse paauglystė baigiasi tada, kai vaikas subręsta lytiškai, dar kitose – kai subręsta psichiškai ir socialiai, kai sugeba prisiimti atsakomybę.

Psichologai ir pedagogai (Gučas 1990, Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė 1996, Jovaiša 2001, Grigaitė 2004, Beresnevičienė 2003) akcentuoja, kad pagrindinė šio laikotarpio problema – intensyvus savęs suvokimas, savęs vaizdo susidarymas, gyvenimo pozicijos ieškojimas, savo tapatumo įtvirtinimas, konfliktai su suaugusiais. D. Gailienė, L. Bulotaitė, N. Sturlienė (1996) nurodo, kad paauglystėje skirtingai nuo kitų asmenybės raidos stadijų, kuriose tėvai turėjo tiesioginę įtaką to amžiaus krizei išspręsti, paauglystėje tėvų vaidmuo netiesioginis. Anot L. Jovaišos (2001, p. 420), „*nepagrįstai prieštaraudamas mokytojams, tėvams, paauglys dažnai turi vieną siekimą – parodyti, kad jis nieko nebijo, kad jis yra toks, kaip ir visi suaugę žmonės. Klaidingai suprastas vyriškumas, dažnai subrendimas, trikdo bendravimą su suaugusiais, sukelia konfliktines situacijas. <...> Svarbiausia – pripažinti paauglio pretenzijas į suaugusiuosius ir kartu rimtai, dalykiškai, ramiu tonu spręsti problemas bei kilusį konfliktą.*“

Kalbant apie specialiųjų poreikių turinčių vaikų raidą galima paminėti L. Radzevičienės (2003) mintis: vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, raida vyksta pagal tuos pačius raidos dėsningumus kaip ir normalaus vystymosi atveju, tačiau jos specifiškumą determinuoja sutrikimo pobūdis. Kiekvieno vaiko raida vyksta trijomis pagrindinėmis plotmėmis (fizinė, kognityvine, psichosocialinė raida), kurių harmoninga dinamika sąlygoja raidos pilnavertiškumą.

Paauglystės amžius apibūdinamas kaip sudėtingas gyvenimo periodas, kaip psichologinių ir socialinių pokyčių metas, kai vaikas tampa jaunuoliu. Šiam gyvenimo laikotarpiui yra būdingos krizės, nuogąstavimai, savojo „aš“ ieškojimai, noras įsitvirtinti bendraamžių tarpe, parodyti, išreikšti save. Irwin ir Millstein (1991) pabrėžia, jog jaunuoliai paauglystės amžiuje susiduria su užduotimis, kurias sėkmingai išsprendę įžengia į suaugusiųjų pasaulį.

## **2. SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ VAIKŲ INDIVIDUALAUS LIETUVIŲ KALBOS MOKYMO(SI) VALDYMO TYRIMAS**

### **2.1. Tyrimo eigos, metodikos, imties charakteristika**

#### **Empirinio tyrimo tikslai:**

1. Nustatyti, kaip dažnai lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčiais vaikais, taiko tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus, pagalbos mokiniui teikimo būdus bei išryškinti, ar jiems pakanka žinių, mokėjimų, įgūdžių organizuojant, valdant mokymo(si) procesą.

2. Atskleisti specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų nuomonę apie lietuvių kalbos mokymo organizavimą ir valdymą.

#### **Tyrimo organizavimas.** Empirinis tyrimas buvo atliekamas dviem etapais:

1. 2009 m. gruodžio – 2010 m. sausio mėn. naudojant anketinės apklausos metodą, apklausta 60 lietuvių kalbos mokytojų ir 110 jų mokomų specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokinių;
2. 2010 m. vasario – balandžio mėn. analizuojami ir aprašomi tyrimo metu gauti rezultatai, formuluojamos išvados, teikiamos rekomendacijos.

#### **Respondentų atranka ir tyrimo imtis:**

Lietuvių kalbos mokytojų ir mokinių atranka – atsitiktinė. Šios atrankos laikomos patikimesnėmis už tikslines, nes kiekvienas generalinės visumos narys, šiuo atveju kiekvienas lietuvių kalbos mokytojas/specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokinys, turi galimybę pakliūti į imtį.

#### **Tyrimo dalyvavo:**

- Šiaulių, Raseinių miesto ir kaimo bendrojo lavinimo mokyklų lietuvių kalbos mokytojai (60).
- Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokiniai, lankantys bendrojo lavinimo mokyklas Šiaulių ir Raseinių miestuose, rajonuose (110).

Lietuvių kalbos mokytojams išdalinta 70 anketos kopijų, sugrąžintos 65, iš jų penkios užpildytos nekokybiškai, todėl rezultatų analizei naudota 60 anketų. Specialiųjų poreikių mokiniams išdalinta 140 anketų, sugrįžo 140, tačiau 27 anketos visiškai neužpildytos, 13 užpildyta nekokybiškai, taigi analizuota 110 anketų. Iš viso analizuota 170 anketų.

## Tyrimė dalyvavusių lietuvių kalbos mokytojų imties charakteristika

3 – 7 lentelėse pateikiamos respondentų – mokytojų – imties charakteristika.

3 lentelė

### Mokytojų pasiskirstymas pagal lytį (N=60)

Lytis	Tiriamųjų skaičius	Procentai
Moteris	57	95,0
Vyras	3	5,0

Iš 3 lentelės duomenų matyti, kad lietuvių kalbos mokytojų moterų apklausoje dalyvavo 57, (95,0%) o vyrų 3 (5,0%). Tokį skirtumą lėmė šios profesijos specifika – dauguma šios specialybės mokytojų yra moterys (anot G. Purvaneckienės (2001), pedagogo profesija yra laikoma labiausiai feminizuota. Tyrimų duomenys rodo, kad 1998 metais moterys sudarė 77 % visų šalies pedagogų, o bendrojo lavinimo mokyklose 86 %. Iš šių skaičių aiškiai matyti, kad moterys dominuoja.), todėl lyties aspektu tyrimo duomenis lyginti netikslinga, nes nevienodas tiriamųjų pasiskirstymas šiuo aspektu, be to, ir iš gautų apklausos duomenų analizės išryškėjo, kad skirtumai lyties aspektu nereikšmingi.

4 lentelė

### Mokytojų pasiskirstymas pagal pedagoginį darbo stažą (N=60)

Metai	Tiriamųjų skaičius	Procentai
0 – 5 m.	10	16,7
6 – 10 m.	4	6,7
11 – 15 m.	4	6,7
16 – 25 m.	11	18,3
26 – 30 m.	16	26,7
31 – 35 m.	6	10,0
36 ir daugiau	9	15,0

Pagal darbo stažą respondentai pasiskirstė įvairiai. Daugiausia respondentų (26,7%) turi darbo stažą nuo 26 iki 30 metų. 11 (18,3%) respondentų yra išdirbę nuo 16 iki 25 metų, 10 (16,7%) respondentų turi pedagoginį darbo stažą iki 5 metų. 9 (15,0%) respondentai turi pedagoginį darbo stažą, kuris yra 36 metai ir daugiau. Galima teigti, kad tyrimė dalyvavę mokytojai turi didelę pedagoginio darbo patirtį. Buvo lyginama ir ieškota, ar kiti tyrimo klausimai (pvz., pagalbos teikimo būdo taikymo dažnumas (žr. p. 55), mokytojų žinios, mokėjimai, įgūdžiai darbui su SUP/SMP vaikais) yra susiję su respondentų pedagoginiu darbo stažu (žr. p. 59, 61, 63, 64, 65), kur buvo ieškota tarpusavio klausimų sąsajų, taikytas chi kvadrato kriterijus, nurodomi laisvės laipsniai (df – statistikos laisvės laipsnių skaičius rodo, iš kiek nepriklausomų atsitiktinių dydžių apskaičiuota statistika), p – statistinio reikšmingumo reikšmė. Kuo mažesnis apskaičiuotas statistinis

reikšmingumas (mažesnė tikimybė, kad skirtumas atsirado atsitiktinai), tuo mažiau tikėtina, kad du kintamieji yra nepriklausomi (vadinasi, tuo labiau tikėtina, kad jie priklauso vienas nuo kito). Įvairiuose darbuose, dažnai ir mokslų daktaro disertacijose, magistro darbuose taip pat daugelyje mokslininkų straipsnių įprasta ribine statistinio reikšmingumo reikšme pasirinkti 0,05 (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006, p. 93 – 95). Ta riba pasirinkta ir šiame darbe.

5 lentelė

**Mokytojų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą su SUP/SMP vaikais (N=60)**

<b>Metai</b>	<b>Tiriamųjų skaičius</b>	<b>Procentai</b>
0 – 5 m.	22	36,7
6 – 10 m.	16	26,7
11 – 15 m.	8	13,3
16 – 25 m.	8	13,3
26 – 30 m.	2	3,3
31 – 35 m.	2	3,3
36 ir daugiau	2	3,3

Kaip matyti iš 5 lentelėje pateiktų duomenų, daugiausia respondentų (22 t.y. 36,7%) turi iki penkerių metų darbo su specialiųjų poreikių vaikais stažą. Keletas pedagogų darbo su specialiųjų poreikių vaikais stažą tapatina su pedagoginio darbo stažu. Tyrime nebuvo aiškintasi, ar jie mano, jog tokių vaikų buvo visada, ar neįsigilino į klausimą. Respondentų pedagoginis darbo stažas su SUP/SMP vaikais buvo lygintas su kitais tyrimo klausimais (pvz., tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų taikymo dažnumas bei respondentų žinios, mokėjimai, įgūdžiai) ieškant, ar jis lemia tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų taikymą (žr. p. 53) bei mokytojų žinias, mokėjimus ir įgūdžius (žr. p. 59).

6 lentelė

**Mokytojų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją (N=60)**

<b>Kvalifikacinė kategorija</b>	<b>Tiriamųjų skaičius</b>	<b>Procentai</b>
Mokytojas (-a)	14	23,3
Vyr. mokytojas (-a)	20	33,3
Mokytojas (-a) metodininkas (-ė)	25	41,7
Mokytojas (-a) ekspertas (-ė)	1	1,7

Didžioji dauguma tiriamųjų turi mokytojo metodininko (41,7%) ir vyr. mokytojo (33,3%) kvalifikacines kategorijas. Tik vienas respondentas (1,7%) turi mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją. Iš duomenų aišku, kad dauguma mokytojų turi aukštą kvalifikacinę kategoriją. Lyginant tyrimo duomenis buvo siekiama išsiaiškinti, ar tiriamųjų kvalifikacija lemia tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų (žr. p. 53), pagalbos mokiniui teikimo būdų taikymo dažnumą (žr. p. 54), ar turi

įtakos informantų žinioms, mokėjimams, įgūdžiams dirbant su SUP/SMP mokiniais (žr. p. 59, 61, 62, 63, 65).

7 lentelė

**Mokytojų pasiskirstymas pagal ugdymo įstaigos, kurioje dirba, tipą (N=60)**

Ugdymo įstaigos, kurioje dirba mokytojas tipas	Tiriamųjų skaičius	Iš viso	Procentai
Kaimo pagrindinė mokykla	4	15	6,7
Kaimo vidurinė mokykla	6		10,0
Kaimo gimnazija	5		8,3
Miesto pagrindinė mokykla	11	45	18,3
Miesto vidurinė mokykla	<b>20</b>		<b>33,3</b>
Miesto gimnazija	14		23,3

Pagal įstaigos tipą daugiausia respondentų dirba (20 t. y. 33,3%) miesto vidurinėje mokykloje, mažiausiai – kaimo pagrindinėje mokykloje (4 t. y. 6,7%). Mokyklos tipo išsiaiškinimas buvo reikalingas norint nustatyti, ar jis yra reikšmingas veiksnys, lemiantis pagalbos mokiniui teikimo būdo taikymo dažnumą (žr. p. 55), ar turi įtakos respondentų žinioms, mokėjimams bei įgūdžiams dirbant su SUP/SMP vaikais (žr. p. 62).

**Tyrime dalyvavusių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių, imties charakteristika**

Lentelėse pateikiami respondentų – mokinių – imties apibūdinimai (žr. 8 – 11 lenteles).

8 lentelė

**Mokinių pasiskirstymas pagal lytį (N=110)**

Lytis	Tiriamųjų skaičius	Procentai
Moteris	33	30,0
Vyras	<b>77</b>	<b>70,0</b>

Išaiškėjo, kad tarp mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių, dauguma berniukų (77 t.y. 70,0%). Aiškinantis, kodėl tarp specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų yra daugiau berniukų, galima remtis mokslininkų mintimis apie lyčių skirtumus mokymosi procese. Kaip teigia E. Jensen (2001, p. 43), „*lingvistikos požiūriu jau vaikystėje mergaitės pranašesnės už berniukus. Berniukams vaikystėje dažnai sunku mokytis skaityti, nes tuo metu dominuoja jų dešiniojo smegenų pusrutulio veikla. Kadangi skaitymas reikalauja kartu erdvinio ir lingvistinio suvokimo, tai aišku, kodėl mergaitės paprastai išmoksta skaityti anksčiau už berniukus*“. N. L. Gage, D. C. Berliner nurodo, kad (1994, p. 151) „*mergaitės anksčiau už berniukus išmoksta kalbėti, sudaryti sakinius ir vartoti daugiau įvairių žodžių. Jos ir aiškiau kalba, anksčiau pradeda skaityti, joms visą laiką geriau sekasi rašymo ir gramatikos testai nei berniukams*“. Remiantis šių mokslininkų pastebėjimais, galima teigti, kad mergaitėms geriau nei



berniukams sekasi humanitariniai dalykai, nes jų anksčiau nei berniukų formuojasi lingvistiniai gebėjimai, įgūdžiai.

9 lentelė

**Mokinių pasiskirstymas pagal mokyklos tipą (N=110)**

Mokyklos tipas	Tiriamųjų skaičius	Iš viso	Procentai
Kaimo pagrindinė mokykla	27	59	24,5
Kaimo vidurinė mokykla	18		16,4
Kaimo gimnazija	14		12,7
Miesto pagrindinė mokykla	19	51	17,3
Miesto vidurinė mokykla	<b>29</b>		<b>26,4</b>
Miesto gimnazija	3		2,7

Iš 9 lentelės duomenų matyti, kad mokyklos tipo aspektu respondentai pasiskirstė gana tolygiai, t. y. tyrime dalyvavo 59 kaimo mokyklų mokiniai ir 51 mokinys iš miesto mokyklų. Daugiausia respondentų (29 t. y. 26,4%) yra iš miesto vidurinės mokyklos, šiek tiek mažiau (27 t. y. 24,5%) yra iš kaimo pagrindinės mokyklos. SUP vaikų yra ir miesto gimnazijose (3 t. y. 2,7%). Kadangi respondentų skaičius beveik vienodas tiek kaimo, tiek miesto mokyklose, todėl šis aspektas buvo aktualus.

10 lentelė

**Mokinių pasiskirstymas pagal klases (N=110)**

Mokymosi klasė	Tiriamųjų skaičius	Procentai
I gimnazijos klasė (9)	3	2,7
II gimnazijos klasė (10)	9	8,2
5 klasė	6	5,5
6 klasė	<b>31</b>	<b>28,2</b>
7 klasė	26	23,6
8 klasė	20	18,2
9 klasė	8	7,3
10 klasė	5	4,5
11 klasė	2	1,8

Daugiausia respondentų mokosi šeštoje klasėje (31 t. y. 28,2%). Mažiausiai respondentų mokosi vienuoliktoje klasėje (2 t. y. 1,8%) ir pirmoje gimnazijos klasėje (3 t. y. 2,7%). Galima teigti, jog daugiausia mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių, mokosi pagrindinėje mokykloje.

### **Tyrimo instrumentai**

Tyrimui buvo sudarytos anoniminės mišraus tipo anketos, kurios pateiktos darbo prieduose (žr. 1, 2 priedus). Anketinės apklausos metodas pasirinktas kaip patogiausias, leidžiantis greitai apklausti respondentus ir surinkti informaciją.

Tiek mokytojų, tiek mokinių anketose yra uždarų ir atvirų klausimų, jie formuluojami remiantis darbo uždaviniais. Pirmiausia buvo paprašyta įstaigų vadovų leidimo ir pedagogų,

mokinių sutikimo dalyvauti tyrime. Gavus sutikimą, anketos buvo išdalintos kiekvienam asmeniškai.

Lietuvių kalbos mokytojų anketą sudarė keturi struktūriniai blokai (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

### Lietuvių kalbos mokytojų anketos struktūriniai blokai

Nr.	Blokai	Turinys
	<i>Instrukcija (atmintinė)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nurodoma, kas atlieka tyrimą, įvardijama tyrimo tema.</li> <li>➤ Pabrėžiamas apklausos anonimiškumas, nuomonės svarbumas.</li> <li>➤ Nurodomas atsakymo žymėjimo pavyzdys, pateikiamas sutrumpinimų aiškinimas.</li> </ul>
<b>I.</b>	<i>Mokymo metodai ir pagalbos teikimo būdai</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klausinama, kaip dažnai mokymo procese lietuvių kalbos mokytojai taiko tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus, ugdydami mokinius, kurie turi SUP, SMP.</li> <li>➤ Norima sužinoti, kaip dažnai lietuvių kalbos mokymo procese mokytojai taiko pagalbos mokiniui teikimo būdus vaikams, kurie turi SUP, SMP.</li> <li>➤ Klausinama, ar mokykloje, kurioje dirbama, yra sudarytos galimybės mokymo procese panaudoti IKT bei norima sužinoti, ar naudojamos IKT ugdant SUP, SMP turinčius mokinius.</li> </ul>
<b>II.</b>	<i>Problemos, su kuriomis susiduria lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su SUP, SMP turinčiais vaikais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Norima išsiaiškinti, ar mokytojams pakanka žinių, mokėjimų ir įgūdžių, ugdant specialiųjų poreikių vaikus.</li> </ul>
<b>III.</b>	<i>Mokymo organizavimas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pateikiamas klausimas, kuriuo siekiama sužinoti, pagal kokias programas pedagogai moko mokinius, kurie turi specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių.</li> <li>➤ Klausinama, ar mokytojai ruošia specialiąsias mokymo priemones ugdydami SUP/SMP turinčius vaikus.</li> <li>➤ Norima sužinoti, kokia forma mokomi SUP/SMP turintys vaikai.</li> </ul>
<b>IV.</b>	<i>Sociodemografiniai duomenys</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respondentų lytis, pedagoginis darbo stažas, pedagoginis darbo stažas su SUP/SMP, kvalifikacija, ugdymo įstaigos tipas.</li> </ul>

Klausimų bloką „*Mokymo metodai ir pagalbos teikimo būdai*“ sudaro keturi klausimai. Pirmas klausimas, tiriantis tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų dažnumą, sudarytas remiantis K. Zelbienės (2007) magistro darbe (*Lietuvių kalbos mokytojų požiūris į modifikuotą ir adaptuotą programų rengimą ir taikymą bendrojo lavinimo mokykloje*) išskirtais tipiniais lietuvių kalbos mokymo metodais. Sudarant šį klausimą buvo siekiama mokslinio tyrimo tęstinumo bei palyginti duomenis, kas galėtų padėti identifikuoti pokyčius mokymo valdymo procesuose per tam tikrą laiko periodą.

Antrasis anketos klausimų blokas (*Problemos, su kuriomis susiduria lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su SUP, SMP turinčiais vaikais*) skirtas išsiaiškinti mokytojų gebėjimą dirbti su

specialiųjų poreikių vaikais. Konstruojant klausimų bloką apie problemas, su kuriomis susiduria lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su SUP, SMP turinčiais vaikais buvo remtasi Šiaulių universiteto Specialiojo ugdymo mokslinio centro (prof. dr. Jono Ambrukaičio, prof. dr. Jono Ruškaus, prof. dr. Kęstučio Kardelio) parengta pedagogų apklausos anketa. Ši anketa buvo taikoma Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atliktame 2002 – 2004 metų tyrime *Pedagogų profesinės kompetencijos vertinimas specialiųjų poreikių vaikų (ugdymo plėtros) aspektu*.

Trečiasis mokytojų anketos klausimų blokas sudarytas remiantis skaityta moksline literatūra.

Mokinių anketa sudaryta iš vienuolikos klausimų. Jais norima išsiaiškinti, kaip mokiniai vertina lietuvių kalbos mokytojo(-os) pamokoje pateikiamas užduotis, ar mokiniai sugeba atlikti paskirtą darbą pamokoje, su kuo daugiausia mokytojas(-a) dirba pamokose, ar pakankamai dėmesio skiria per pamoką, ar dažnai pateikiamos visiems vienodos užduotys, kokius metodus, pagalbos teikimo būdus naudoja, klausinama, ar mokytojas(-a) naudoja kompiuterines mokymo priemones, norima sužinoti vaiko nuomonę apie mokymo organizavimo tinkamumą bei programą, pagal kurią SUP vaikas mokosi lietuvių kalbos. Vienuoliktu klausimu teiraujama apie respondentų lytį, mokyklos tipą, prašoma nurodyti klasę.

Anketose buvo naudojamos ranginės, nominalinės, dichotominės, intervalinės savybių matavimo skalės. Pvz., lietuvių kalbos mokytojų anketos I struktūrinio bloko pirmajam klausimui *Kaip dažnai Jūs mokymo procese taikote šiuos tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus, ugdydami mokinius, kurie turi SUP, SMP* pateikiami tokie atsakymų variantai: *labai dažnai, dažnai, kai kada (retai), labai retai, netaikau*. Pateiktais atsakymais taikymo dažnumas nuo pirmo atsakymo varianto iki paskutinio mažėja, nuo labai dažno taikymo iki visiško netaikymo. Mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių, anketoje ranginė skalė taikyta matuojamos savybės mažėjimo tvarka, pvz., pirmame klausime *Kaip Tu įvertintum lietuvių kalbos mokytojo(-os) pamokoje pateikiamas užduotis* nurodomi tokie atsakymų variantai: *labai sunkios, dažnai būna sunkios, kai kada (retai) būna sunkios, labai retai būna sunkios, labai nesunkios*. Pateiktais atsakymais užduoties sunkumas nuo labai sunkios mažėja iki labai nesunkios.

Nominalinės skalės taikytos mokytojų anketos klausimams apie lytį, kvalifikaciją, ugdymo įstaigos tipą, mokinių anketoje – klausimams apie metodus, pagalbos teikimo būdus, mokymosi programas, lytį, mokyklos tipą, klasę, kurioje mokosi.

Dichotominė skalė taikyta mokytojų ir mokinių anketose apie IKT taikymo galimybes bei jų naudojimą mokymo procese.

Intervalinė skalė taikyta mokytojų anketoje sociodemografinių duomenų klausimams apie pedagoginio darbo stažą, pedagoginio darbo stažą su SUP/SMP vaikais. Intervalas apima penkių metų laikotarpį (pvz., nuo 0 iki 5 metų, nuo 6 iki 10 metų ir t. t.).

## 2.2. Mokytojų apklausos apie individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymą specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikams analizė

Lietuvių kalbos mokytojai, rengdami individualias mokymo(si) programas specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikams, pritaiko ne tik mokymo turinį, bet ir ieško mokinio galimybes bei mokymosi stilių atitinkančių mokymo(si) metodų ir pagalbos būdų. Apklausoje buvo pateikta klausimų, kurie leistų išsiaiškinti, kokius mokymo metodus ir pagalbos būdus lietuvių kalbos mokytojai taiko mokant specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčius mokinius.

Dirbant su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčiais vaikais, būtina taikyti tinkamus ir aktyvius metodus, derinti juos su mokinio asmeniniais bei programos ugdymo, mokymo tikslais bei su tipiniais lietuvių kalbos mokymo metodais.

Pirmajame klausimų bloke analizuojami mokymo metodai (daugiau apie tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus žr. skyrių 1.6.2., p. 32) ir pagalbos teikimo būdai. Kiekvienas įvardintas tipinis lietuvių kalbos mokymo metodas buvo pažymėtas vienu iš penkių galimų metodo dažnumo taikymo variantų: *labai dažnai*, *dažnai*, *kai kada (retai)*, *labai retai*, *netaikau*. Respondentų atsakymai pateikiami 12 lentelėje.

12 lentelė

Tipinio lietuvių kalbos mokymo metodo taikymo dažnumas procentais (N=60)

Tipinis lietuvių kalbos mokymo metodas	Tipinio lietuvių kalbos mokymo metodo taikymo dažnumas				
	Labai dažnai	Dažnai	Kai kada (retai)	Labai retai	Netaikau
<i>Aiškinamasis diktantas</i>	5,0	25,0	<b>33,3</b>	20,0	16,7
<i>Atpasakojimas</i>	5,0	11,7	21,7	<b>30,0</b>	31,7
<i>Diktantas</i>	1,7	<b>31,7</b>	26,7	26,7	13,3
<i>Didaktinis žaidimas</i>	1,7	26,7	<b>40,0</b>	13,3	18,3
<i>Fonetinis nagrinėjimas</i>	5,0	25,0	<b>31,7</b>	21,7	16,7
<i>Komentuojamasis rašinys</i>	3,3	11,7	<b>45,0</b>	23,3	16,7
<i>Mokytojo aiškinimas</i>	<b>68,3</b>	31,7	-	-	-
<i>Morfologinis nagrinėjimas</i>	11,7	<b>38,3</b>	33,3	8,3	8,3
<i>Nurašymo pratimai</i>	23,3	<b>28,3</b>	25,0	16,7	6,7
<i>Pokalbis</i>	40,0	<b>51,7</b>	8,3	-	-
<i>Rašinys</i>	5,0	<b>40,0</b>	28,3	25,0	1,7
<i>Rašybinis nagrinėjimas</i>	11,7	<b>38,3</b>	33,3	10,0	6,7
<i>Savarankiškas darbas</i>	13,3	<b>48,3</b>	28,3	10,0	-
<i>Sintaksinis nagrinėjimas</i>	6,7	26,7	<b>36,7</b>	26,7	3,3
<i>Skyrybinis nagrinėjimas</i>	6,7	23,3	<b>36,7</b>	31,7	1,7
<i>Teksto kūrimas raštu ir žodžiu</i>	15,0	<b>48,3</b>	28,3	6,7	1,7
<i>Žodinis diktantas</i>	23,3	28,3	<b>31,7</b>	11,7	5,0

Kaip matyti iš 12 lentelės duomenų, galima teigti, kad visi apklausoje dalyvavę lietuvių kalbos mokytojai taiko aiškinimą (68,3%), pokalbį (51,7%), savarankišką darbą (48,3%).

Aptariant kitus tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus vadovaujamosi didžiausiais metodo taikymo dažnumo procentais penkiose vertinimo skalėse. *Dažnai* taikomas diktantas (31,7%), morfologinis nagrinėjimas (38,3%), nurašymo pratimai (28,3%), rašinys (40,0%), rašybinis nagrinėjimas (38,3%) ir teksto kūrimas raštu ir žodžiu (48,3%). *Kai kada (retai)* taikomas aiškinamasis diktantas (33,3%), didaktinis žaidimas (40,0%), fonetinis nagrinėjimas (31,7%), komentuojamasis rašinys (45,0%), sintaksinis nagrinėjimas (36,7%), skyrybinis nagrinėjimas (36,7%), žodinis diktantas (31,7%). *Labai retai* respondentai taiko atpasakojimą (30,0%).

Apmaudu, kad lietuvių kalbos mokytojai ugdymo praktikoje retai taiko didaktinį žaidimą. Didaktinio žaidimo taikymas mokant specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikus labai tinkamas mokymo metodas, nes jis atitinka prigimtinius vaiko poreikius, skatina aktyviai veikti, mąstyti (daugiau apie didaktinio žaidimo privalumus ugdymo procese žr. 1.6.2. skyrių, p. 32 – 33).

Lyginant šiuos tyrimo rezultatų duomenis su K. Zelbienės atlikto tyrimo (2007) rezultatų duomenimis, galima paminėti, kad K. Zelbienės tyrime dalyvavę lietuvių kalbos mokytojai *labai dažnai*, kaip ir šiame tyrime, taiko: *mokytojo aiškinimą* (70,3%), *pokalbį* (55,5%) bei *savarankišką darbą* (45,9%). Galima daryti išvadą, kad šiuos metodus lietuvių kalbos mokytojai, dirbdami su specialiųjų poreikių vaikais, tikrai taiko dažniausiai.

Metodų taikymas mokymo procese priklauso nuo dėstomos medžiagos, pamokos tikslo ir pan. Kaip matyti iš tyrimo rezultatų, tipiniai lietuvių kalbos mokymo metodai taikomi gana įvairiai: nuo visų respondentų taikomų metodų iki labai reto kokio nors tipinio lietuvių kalbos metodo taikymo. Vienokių ar kitokių metodų taikymą lemia vos ne kasmet keičiami mokymo programų reikalavimai, juose nurodomos ugdomų kompetencijų plėtros. Kiekvienas laikmetis sąlygoja ir mokymo metodų taikymą. Jei prieš kokius dešimt metų diktantas buvo vienas iš pagrindinių lietuvių kalbos mokymo metodų, tai šiuo metu (remiantis tyrimo rezultatais) – jis yra prie tų metodų, kurie mokymo praktikoje taikomi retai ar net visai netaikomi.

Analizuojant duomenis buvo rasta, kad tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų taikymo dažnumas priklauso nuo respondentų kvalifikacijos bei nuo jų pedagoginio darbo stažo su SUP/SMP vaikais, nes jų koeficientai yra statistiškai reikšmingi. Nuo turimos kvalifikacijos priklauso šių tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų taikymo dažnumas: *komentuojamojo rašinio* (df=12, p=0,035; kai p<0,05), *mokytojo aiškinimo* (df=3, p=0,018; kai p<0,05), *nurašymo pratimų* (df=12, p=0,028; kai p<0,05), *rašybinis nagrinėjimas* (df=12, p=0,029; kai p<0,050), *žodinis diktantas* (df=12, p=0,015; kai p<0,05). Nuo pedagoginio darbo stažo su SUP/SMP vaikais priklauso keletas (*didaktinis žaidimas* (df=24, p=0,011; kai p<0,05), *rašybinis nagrinėjimas* (df=24, p=0,047; kai p<0,05), *sintaksinis nagrinėjimas* (df=24, p=0,011; kai p<0,05)) tipinių lietuvių kalbos

mokymo metodų taikymo dažnumas. Pastebima, kad *rašybinio nagrinėjimo* taikymo dažnumas priklauso ir nuo turimos kvalifikacijos, ir nuo pedagoginio darbo stažo su SUP/SMP vaikais.

13 lentelėje pateikiami duomenys apie tai, kaip dažnai mokytojai savo darbe taiko pagalbos mokiniui teikimo būdus.

13 lentelė

**Pagalbos mokiniui teikimo būdo taikymo dažnumas procentais (N=60)**

Pagalbos teikimo būdas	Pagalbos teikimo būdo taikymo dažnumas				
	<i>Labai dažnai</i>	<i>Dažnai</i>	<i>Kai kada (retai)</i>	<i>Labai retai</i>	<i>Netaikau</i>
<i>Apgalvojami namų darbai</i>	41,7	<b>46,7</b>	10,0	1,7	-
<i>Atskirai ruošiamos užduotys</i>	23,3	<b>50,0</b>	26,7	-	-
<i>Leidžiama naudotis taisyklėmis, žinynais ir kt.</i>	<b>55,0</b>	28,3	15,0	1,7	-
<i>Naudojama iliustruojanti medžiaga</i>	20,0	<b>55,0</b>	21,7	3,3	-
<i>Naudojamos įvairios paskatinimo priemonės</i>	26,7	<b>43,3</b>	28,3	1,7	-
<i>Padedama atlikti užduotis</i>	35,0	<b>48,3</b>	16,7	-	-
<i>Perskaitomos, paaiškinamos užduočių atlikimo instrukcijos</i>	<b>46,7</b>	43,3	8,3	1,7	-
<i>Sudaromos sąlygos, kad mokinys daugiau kalbėtų klasėje nebijodamas</i>	25,0	<b>55,0</b>	16,7	3,3	-
<i>Sumažinamas užduočių kiekis</i>	36,7	<b>38,3</b>	25,0	-	-
<i>Užduotys lengvinamos</i>	<b>40,0</b>	30,0	26,7	3,3	-
<i>Užduotys pateikiamos etapais</i>	20,0	<b>38,3</b>	33,3	3,3	5,0

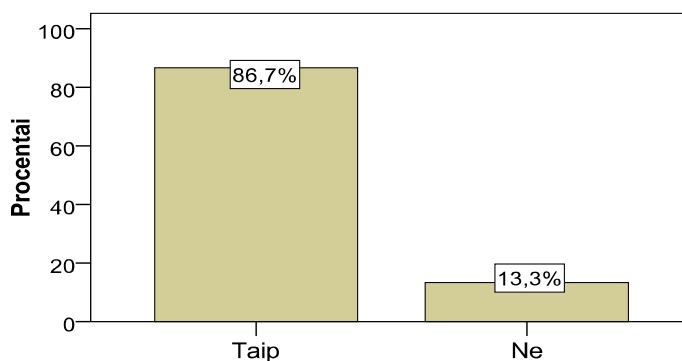
Analizuojant tyrimo rezultatus apie pagalbos mokiniui teikimo būdus (daugiau apie pagalbos mokiniui teikimo būdus žr. skyrių 1.6.2., p. 35), dėmesys buvo kreipiamas į kiekvieno pagalbos mokiniui teikimo būdo didžiausio taikymo dažnumą procentais vienoje iš penkių tipinio pagalbos mokiniui teikimo vertinimo skalių. Respondentai nurodė, kad *labai dažnai* leidžia naudotis taisyklėmis, žinynais ir kt. (55,0%), perskaitomos, paaiškinamos užduočių atlikimo instrukcijos (46,7%), užduotys lengvinamos (40,0%). Kitus anketoje pateiktus pagalbos mokiniui teikimo būdus respondentai taiko *dažnai* (apgalvoja namų darbus (46,7%), atskirai ruošia užduotis (50,0%), naudoja iliustruojančias medžiagas (55,0%), sudaro sąlygas, kad mokiniai nebijotų klasėje kalbėti (55,0%) ir kt.) Tik 5,0% respondentų pažymėjo, kad užduočių mokiniams etapais nepateikia.

Ieškant, ar pagalbos mokiniui teikimo būdo taikymo dažnumą lemia kvalifikacija, pedagoginis darbo stažas bei ugdymo įstaigos, kurioje dirba respondentai, tipas, buvo nustatyta, kad kai kurių pagalbos mokiniui teikimo būdų taikymo dažnumas yra statistiškai reikšmingas. Nuo turimos kvalifikacijos priklauso tik pagalbos mokiniui teikimo būdas, kai mokytojas padeda atlikti SUP/SMP mokiniui užduotis (df=6, p=0,002; kai p<0,05). Nuo pedagoginio darbo stažo priklauso

šių pagalbos mokiniui teikimo būdo taikymo dažnumas: *padedama atlikti užduotis* (df=12, p=0,015; kai p<0,05), *perskaitomos, paaiškinamos užduočių atlikimo instrukcijos* (df=18, p=0,045; kai p<0,05), *užduotys lengvinamos* (df=18, p=0,026; kai p<0,05). Nuo ugdymo įstaigos tipo, kurioje dirba respondentai, priklauso pagalbos mokiniui teikimo būdo taikymo dažnumas: *padedama atlikti užduotis* (df=10, p=0,041; kai p<0,05), *sumažinamas užduočių kiekis* (df=10, p=0,004, kai p<0,05), *užduotys lengvinamos* (df=15, p=0,019; kai p<0,05). Apibendrinant galima teigti, jog keletas pagalbos mokiniui teikimo būdų (*padedama atlikti užduotis, užduotys lengvinamos*) taikymo dažnumas priklauso nuo respondento kvalifikacijos, pedagoginio darbo stažo bei ugdymo įstaigos, kurioje dirba, tipo.

Atliekant tyrimą buvo domimasi, ar lietuvių kalbos mokytojai, mokydami specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikus, naudoja informacines komunikacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones ir kt.). Pirmiausia buvo aiškinamasi, ar mokytojams naudotis IKT mokykloje yra sudarytos galimybės. Gauti tokie atsakymai (žr. 4 paveikslą).

**Ar Jūsų mokykloje yra sudarytos galimybės mokymo procese panaudoti IKT (informacines komunikacines technologijas) ugdymo praktikoje?**



**4 pav. Galimybės mokymo procese panaudoti IKT (N=60)**

Kaip matyti iš 4 paveikslo duomenų, galimybę mokymo procese naudoti IKT turi 86,7% apklausoje dalyvavę lietuvių kalbos mokytojai ir tik 13,3% mokytojų nurodė, kad galimybės IKT naudoti mokymo procese neturi.

Lietuvių kalbos mokytojų buvo prašoma įvardinti, kokiomis IKT jie gali naudotis ir kokiomis naudojasi. Mokytojų pateiktus atsakymus galima suskirstyti į grupes, išskiriant atsakymų esmę. Vieną grupę sudaro tie respondentų atsakymai, kuriuose nurodoma, kur galima naudotis IKT: *kai kuriose klasėse galima naudotis projektoriumi, kompiuteriu: PowerPoint; jei palankus tvarkaraštis, galima naudotis kab. kur yra tokios priemonės; galima naudotis kompiuterių klase, internete atlikti įvairaus tipo pratimus, naudotis sudarytomis lietuvių kalbos programomis; pamokas vedu informaciniame centre, naudoju kabineto kompiuterį, internetą, multimediją; susitarus iš anksto galima naudotis informaciniame centre esančiais kompiuteriais, multimedia; kai kurie kabinetai,*

skaitykla; naudojuosi PIT kompiuterine įranga; yra sąlygos naudotis bibliotekos skaityklos teikiamomis galimybėmis (kompiuteriais, internetu, literatūra ir pan.); kabinete yra kompiuteris, multimedia, turiu kompaktinių diskų, kuriuos naudoju individualiam darbui; kiekviename kabinete yra kompiuteris ir prieiga prie interneto; skaitykloje taip pat, ne visur ir ne visada, bet galima rasti būdų; labai retai, nes reikia suderinti laiką su informatikos mokytojais.

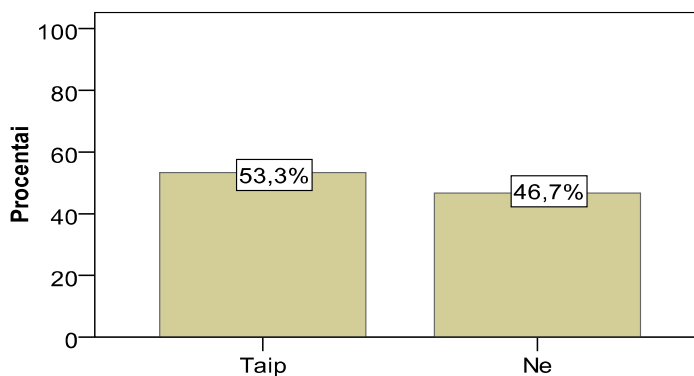
Kitą grupę sudaro tie respondentų atsakymai, kuriuose konkrečiai yra nurodomos IKT: multimedia, skaitmeninė lenta; interaktyvi lenta, magnetofonas; įvairūs mokymosi diskai, kompiuteriai; televizija, magnetofonas; projektorius, mokomosios programos; mokytojo kabinete yra kompiuteris ir įdiegtos mokomosios programos (LKKS ir kt.); medžiaga demonstruojama (nors per mažą) mokytojos nešiojamą kompiuterį.

Buvo mokytojų, kurie nurodė, kad jų mokykloje galimybės mokymo procese taikyti IKT nėra, nes trūksta IKT; mažai kompiuterių, jie seni, mažos klasės, multimedia nešiojama, nespėjame per pertrauką prijungti; nėra stacionarios multimedijos.

Galima teigti, kad galimybę naudoti IKT dauguma mokytojų turi, tačiau negalima teigti, jog visi mokytojai ir mokiniai turi geras sąlygas naudoti IKT.

Atsakydami į klausimą apie praktinį IKT naudojimą mokymo procese su specialiųjų poreikių mokiniais daugiau negu pusė (53,3%) respondentų atsakė, kad taiko IKT, bet skirtumas nuo netaikančiųjų (46,7%) labai nedidelis (žr. 5 paveikslą).

**Ar Jūs naudojate informacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones ir kt.) mokydami SUP, SMP turinčius mokinius?**



5 pav. **Informacinių komunikacinių technologijų naudojimas, mokant SUP, SMP turinčius mokinius (N=60)**

Kaip ir prieš tai buvusiame klausime apie IKT galimybes panaudoti mokymo praktikoje, taip ir šiame klausime, mokytojų buvo prašoma konkrečiai nurodyti, kokias specialiąsias kompiuterines mokymo priemones naudoja mokydami SUP, SMP vaikus arba nurodyti nenaudojimo priežastis. Pateikiami tokie atsakymai, kuriuose nurodomos konkrečios kompiuterinės mokymo priemonės:



dažnai naudoju vaizdinę medžiagą: PowerPoint, internetines mokymo programas: „Klaidutis“ ir kt.; naudoju LKKS (Lietuvių kalbos kompiuterinis sąvadas) „Eksternas“, nuotolinio mokymo sistema „Moodle“; LEMO kirčiavimo įskiepis, komp. žodynai, „Kieti riešutėliai“, „Gyvūnų spalvos“ ir kt.; žaidimas „Gyvūnų spalvos“, donelaitis.lt (lietuvių žinynas); „Klaidutis“, „Kalbos kultūra“; Lietuvių kalbos žinynas; LLKS, „Žodis po žodžio“, „Tautosaka“ (t. y. tik kai kurias tų programų užduotis).

Kiti atsakymai į klausimą, *Ar Jūs naudojate informacines ir komunikacines technologijas (pvz., specialiąsias kompiuterines mokymo priemones ir kt.) mokydami SUP, SMP turinčius mokinius* respondentai pateikia abstrakčius atsakymus: *yra sąlygos, tačiau nėra galimybių, nes sėdi toje pačioje klasėje; šių priemonių naudojimas išblaškytų kitus mokinius; kompiuteris, multimedia, magnetofonas; daugelyje klasių yra kompiuteriai; naudojame ieškant informacijos, pateikiant užduotis, spausdinti kūryb. darbus, rašinėlius; nurodoma, kur ieškoti informacijos rašiniui, monologiniam kalbėjimui; kartais žiūrime filmus, dirbame pagal skaidres (SUP kartu su klase tik užduotys, klausimai lengvesni); rašybos pratimai; spec. kompiuterinės priemonės; ruošu skaidres; naudoju tiek, kiek paruošiu visai klasei (tik supaprastintas); retai; kartais.*

Iš atsakymų išaiškėjo mokytojų naudojamų specialiųjų kompiuterinių mokymo priemonių įvairovė (daugiau informacijos apie specialiąsias kompiuterines lietuvių kalbos mokymo priemones žr. 1.6.2. skyrių, p. 33 – 35).

Buvo respondentų, kurie nurodė, kad IKT mokydami specialiųjų poreikių vaikus nenaudoja, nes trūksta laiko (*dirbu neseniai, tiesiog pritrūksta laiko; dirbu labai trumpai, todėl nespėju taikyti specialiąsias kompiuterines mokymo priemones; dar nesuspėjau, nes sąlygos sudarytos neseniai; trūksta laiko, kabinete tik vienas kompiuteris;* ), trūksta IKT, nėra sąlygų (*nėra galimybės dažnai skirti dėmesio šiems vaikams; nėra sąlygų, nes trukdys visai klasei; trūksta IKT; nėra tam sąlygų; kabinete nėra galimybių; neturiu tokių programų ir galimybių naudoti; klasėje 31 mokiny: toje pačioje klasėje 4 mokiniai mokosi pagal modifikuotas programas, kabinete kompiuteris tik vienas; kabinete nėra tiek kompiuterių; tiesiog tam nėra galimybių, nes klasėje yra apie 30 nemotyvuoto mokymo mokinių; neturiu priemonių*), pateikė aiškinimus, kodėl nenaudoja IKT mokymo procese (*jiems geriau, kai šalia mokytojas ir užduotis padeda ant stalo; todėl, kad tuo pačiu metu mokosi dar 20 mokinių, negaliu visą laiką skirti 1 mokiniui; su spec. poreikiais – ne*).

Mokytojai nenaudoja IKT, nes jų trūksta, nėra laiko, tinkamų sąlygų, nurodo, kad vaikams geriau, kai yra šalia mokytojas, mažiau skiria dėmesio specialiųjų poreikių mokiniams, mano, kad netikslinga.

Išsiaiškinta, kad mokytojų kvalifikacija ir IKT taikymas mokant SUP/SMP mokinius yra statistiškai reikšmingas ( $df=3$ ,  $p=0,043$ ; kai  $p<0,05$ ).

Edukaciniuose tyrimuose (Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonaitė ir kt., 2003; Šiaulių universiteto Specialiojo ugdymo mokslinio centro kompleksinis tyrimas 2002 – 2004; Miltenienė, Borkertainė, 2008) išaiškėto, kad mokytojams nepakanka žinių, mokėjimų, įgūdžių, todėl ir šiame tyrime buvo siekiama išsiaiškinta, kokia situacija dabar, gal kas pasikeitė. Buvo sudaryta 49 teiginių lentelė. Analizuojant gautus duomenis teiginiai pagal jų semantinį panašumą buvo suskirstyti į 6 grupes (žr. 14 – 19 lenteles). Kiekvienas teiginys buvo pažymėtas vienu iš penkių galimų atsakymų variantų: nurodytos srities žinių, mokėjimų, įgūdžių *labai trūksta*, *ko gero trūksta*, *nežinau*, *ko gero netrūksta* ir *visai netrūksta*. Visa lentelė, kurioje pateikti respondentų atsakymai, pateikiama 4 darbo priede.

Pirmoje grupėje yra devyni teiginiai, kurie susiję su mokytojų gebėjimais formuoti ugdymo turinį. Į šią sampratą įeina mokėjimas rengti ugdymo programas, mokomąsias priemones, planuoti SP vaikų mokymo procesą. Kokių žinių, mokėjimų bei įgūdžių mokytojams trūksta mokant specialiųjų poreikių vaikus, matyti iš 14 lentelės.

14 lentelė

**Mokytojų gebėjimas rengti lietuvių kalbos mokymo programas, priemones (N=60)**

<b>ŽINIOS, MOKĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI</b>	<i>Labai trūksta%</i>	<i>Ko gero trūksta%</i>	<i>Nežinau %</i>	<i>Ko gero netrūksta %</i>	<i>Visai netrūksta %</i>
Parinkti adekvačias užduotis SUPV/SMPV	13,3	<b>56,7</b>	1,7	23,3	5,5
Parinkti ir taikyti lietuvių kalbos mokomąsias priemones SUPV/SMPV	8,3	<b>51,7</b>	13,3	23,3	3,3
Parinkti tinkamus lietuvių kalbos mokymo būdus, metodus SUPV/SMPV	5,0	36,7	13,3	<b>41,7</b>	3,3
Rengti adaptuotas lietuvių kalbos programas	23,3	26,7	8,3	<b>28,3</b>	13,3
Rengti individualiąsias lietuvių kalbos programas	21,7	<b>30,0</b>	3,3	28,3	16,7
Rengti kompleksinius pratimų rinkinius darbui su SUPV/SMPV atskiroms funkcijoms lavinti	15,0	<b>53,3</b>	11,7	18,3	1,7
Rengti papildomas mokomąsias priemones	13,3	<b>60,0</b>	5,0	16,7	5,0
Rengti modifikuotas lietuvių kalbos programas	16,7	26,7	11,7	<b>30,0</b>	15,0
Rengti specialiąsias lietuvių kalbos programas	21,7	<b>41,7</b>	11,7	16,7	8,3
<b>VIDURKIS</b>	<b>15,4</b>	<b>42,6</b>	<b>8,9</b>	<b>25,2</b>	<b>8,0</b>

Šios grupės vertinimo skalės *Ko gero trūksta* vidurkis didžiausias (42,6%). Daugiausia vertinimų, kuriais teigiama, kad žinių, mokėjimų ir įgūdžių *ko gero trūksta* turi teiginys – „Rengti papildomas mokomąsias priemones SUPV/SMPV“ (60,0%), nedaug atsilieka kiti teiginiai: „Parinkti adekvačias užduotis SUPV/SMPV“ (56,7%), „Rengti kompleksinius pratimų rinkinius darbui su SUPV/SMPV atskiroms funkcijoms lavinti“ (53,3%), „Parinkti ir taikyti lietuvių kalbos mokomąsias SUPV/SMPV“ (51,7%). Kitų šios grupės teiginių „Rengti specialiąsias lietuvių kalbos programas“, „Parinkti tinkamus lietuvių kalbos mokymo būdus, metodus SUPV/SMPV“, „Rengti

*individualias lietuvių kalbos programas*“, „*Rengti adaptuotas lietuvių kalbos programas*“ vertinimai svyruoja nuo 41,7% iki 26,7%. Mokytojai nurodo, kad iš mokymo programų rengimo jiems sunkiausia yra rengti specialiąsias lietuvių kalbos programas (41,7%), o mažiausiai sunkumų kelia adaptuotų (28,3%), modifikuotų (30,0%) programų rengimas, nes šiame darbe mokytojai turi daugiausiai patirties.

Analizuojant mokytojų žinias, mokėjimus ir įgūdžius vertinimo skiltyje, kurioje teigiama, kad žinių, mokėjimų bei įgūdžių *ko gero netrūksta* daugiausia mokytojų pažymėjo teiginiui „*Parinkti tinkamus lietuvių kalbos mokymo būdus, metodus SUPV/SMPV*“ (41,7%).

Taigi, kaip matyti iš 17 lentelės duomenų, galima daryti išvadą, kad lietuvių kalbos mokytojams žinių, mokėjimų bei įgūdžių rengiant mokymo programas, mokomąsias priemones, planuojant mokymą specialiųjų poreikių vaikams, trūksta. Įvertinus respondentų žinių, mokėjimų, įgūdžių priklausomybę nuo turimos kvalifikacijos, pedagoginio darbo stažo su SUP/SMP vaikais bei pedagoginio darbo stažo išaiškėjo, kad jų koeficientai yra statistiškai reikšmingi. Lemiamos įtakos pateiktam veiksmui (*rengti modifikuotas lietuvių kalbos programas* (df=12, p=0,029; kai p<0,05) atlikti turi įtakos respondentų kvalifikacija. Pedagoginis darbo stažas su SUP/SMP vaikais lemia individualiųjų lietuvių kalbos programų rengimą (df=24, p=0,007; kai p<0,05) bei modifikuotų lietuvių kalbos programų (df=24, p=0,028; kai p<0,05), papildomų mokomųjų priemonių SUPV/SMPV (df=24, p=0,011; kai p<0,05) rengimą, taikymą. Pedagoginis darbo stažas turi įtakos individualiųjų (df=24, p=0,004; kai p<0,05), modifikuotų (df=24, p=0,035; kai p<0,05), specialiųjų (df=24, p=0,015; kai p<0,05) lietuvių kalbos programų rengimą. Galima pasakyti, kad programų, papildomų mokomųjų priemonių rengimą, taikymą SUP/SMP vaikams lemia respondentų turima kvalifikacija, pedagoginis darbo stažas bei pedagoginis darbo stažas su SUP/SMP vaikais.

Antroji teiginių grupė apima lietuvių kalbos mokytojų gebėjimą efektyviai ugdyti SUP/SMP vaikus. Šią grupę sudaro 14 teiginių. Respondentų antrosios grupės teiginių vertinimas pateikiamas 15 lentelėje.

## Lietuvių kalbos mokytojų gebėjimas efektyviai ugdyti SUP/SMP vaikus (N=60)

ŽINIOS, MOKĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI	Labai trūksta %	Ko gero trūksta%	Nežinau %	Ko gero netrūksta %	Visai netrūksta %
Analizuoti lietuvių kalbos mokymo SUPV/SMPV procesą	6,7	<b>48,3</b>	15,0	26,7	3,3
Analizuoti lietuvių kalbos mokymo(si) SUPV/SMPV sunkumus	6,7	38,3	11,7	<b>40,0</b>	3,3
Diferencijuoti ir individualizuoti lietuvių kalbos mokymo SUPV/SMPV procesą	10,0	<b>40,0</b>	11,7	35,0	3,3
Diferencijuoti lietuvių kalbos ugdymą klasėje SUPV/SMPV	10,0	<b>40,0</b>	10,0	35,0	5,0
Fiksuoti SUPV/SMPV ugdymosi pokyčius	6,7	30,0	26,7	<b>35,0</b>	1,7
Individualizuoti ugdymą klasėje SUPV/SMPV	6,7	<b>43,3</b>	8,3	40,0	1,7
Įvertinti SUP/SMP vaiko lietuvių kalbos gebėjimus	11,7	33,3	11,7	<b>43,3</b>	-
Numatyti individualaus priėjimo prie kiekvieno SUP/SMP vaiko(ų) būdus	6,7	<b>46,7</b>	3,3	43,3	-
Pasidalinti pedagoginėmis funkcijomis su pedagogais, dirbančiais su SUP/SMP	6,7	30,0	18,3	<b>35,0</b>	10,0
Siekti lietuvių kalbos mokymo proceso lankstumo, įvairiapusiškumo, dirbant su SUPV/SMPV	10,0	<b>36,7</b>	11,7	35,0	6,7
Taikyti lietuvių kalbos didaktines žinias darbe su SUPV/SMPV	1,7	<b>40,0</b>	13,3	36,7	8,3
Taikyti žinias iš specialiosios pedagogikos srities kasdieniniame darbe	8,3	<b>55,0</b>	8,3	23,3	5,0
Teikti individualią lietuvių kalbos mokymo pagalbą atsižvelgiant į SUPV/SMPV mokymosi sunkumus	6,7	<b>38,3</b>	11,7	35,0	8,3
Vertinti lietuvių kalbos ugdomojo proceso SUPV/SMPV rezultatus	5,0	36,7	16,7	<b>38,3</b>	3,3
<b>VIDURKIS</b>	<b>7,4</b>	<b>39,7</b>	<b>12,7</b>	<b>35,8</b>	<b>4,9</b>

Didžiausias antros grupės teiginių vidurkis (39,7%) yra atsakymai, kuriais žinių, mokėjimų ir įgūdžių lygis įvardintas teiginiu *ko gero trūksta*. Nedaug atsilieka teiginių vertinimo skilties vidurkis, kuris žymi įvardintus teiginius kaip *ko gero netrūksta* gebėjimų. Mokytojai nėra tvirtai įsitikinę, kad geba dirbti su SUP vaikais.

Daugiausia mokytojų nurodo, kad jiems žinių, mokėjimų bei įgūdžių *ko gero trūksta* šiems veiksams: „*Taikyti žinias iš specialiosios pedagogikos srities kasdieniniame darbe*“ (55,0%), „*Analizuoti lietuvių kalbos mokymo SUPV/SMPV procesą*“ (48,3%), „*Numatyti individualaus priėjimo prie kiekvieno SUP/SMP vaiko(ų) būdus*“ (46,7%), „*Individualizuoti lietuvių kalbos ugdymą klasėje SUPV/SMPV*“ (43,3%). Kitų teiginių („*Diferencijuoti ir individualizuoti lietuvių kalbos mokymo SUPV/SMPV procesą*“, „*Diferencijuoti lietuvių kalbos ugdymą klasėje SUPV/SMPV*“, „*Analizuoti lietuvių kalbos mokymo(si) SUPV/SMPV sunkumus*“, „*Siekti lietuvių kalbos mokymo proceso lankstumo, įvairiapusiškumo, dirbant su SUPV/SMPV*“, „*Vertinti lietuvių kalbos ugdomojo proceso SUPV/SMPV rezultatus*“, „*Įvertinti SUP/SMP vaiko(ų) lietuvių kalbos*

gebėjimus“, „Fiksuoti SUPV/SMPV ugdymosi pokyčius“, „Pasidalinti pedagoginėmis funkcijomis su pedagogais, dirbančiais su SUP/SMP vaikais“) vertinimas svyruoja nuo 40,0% iki 30,0%.

Du antroje teiginių grupėje esantys teiginiai („Įvertinti SUP/SMP vaiko lietuvių kalbos gebėjimus“ ir „Numatyti individualaus priėjimo prie kiekvieno SUP/SMP vaiko(u) būdus“) buvo pažymėti taip, kad lietuvių kalbos mokytojų manymu, jiems žinių, mokėjimų, įgūdžių atliekant teiginiuose minimus veiksmus *visai netrūksta*.

Ieškant statistiškai reikšmingų koeficientų su antroje teiginių grupėje įvardintais veiksmais buvo rasta, kad respondentų žinios, mokėjimai, įgūdžiai priklauso nuo kvalifikacijos (*fiksuoti SUPV/SMPV ugdymosi pokyčius* (df=12, p=0,019; kai p<0,05), *įvertinti SUP/SMP vaiko(u) lietuvių kalbos gebėjimus* (df=9, p=0,044; kai p<0,05), *vertinti lietuvių kalbos ugdymojo proceso SUPV/SMPV rezultatus* (df=12, p=0,048; kai p<0,05)), nuo pedagoginio darbo stažo (*analizuoti lietuvių kalbos mokymosi SUPV/SMPV sunkumus* (df=24, p=0,027; kai p<0,05), *fiksuoti SUPV/SMPV ugdymosi pokyčius* (df=24, p=0,007; kai p<0,05), *įvertinti SUP/SMP vaiko(u) lietuvių kalbos gebėjimus* (df=18, p=0,030; kai p<0,05), *taikyti žinias iš specialiosios pedagogikos srities kasdieniniame darbe* (df= 24, p=0,031; kai p<0,05)).

Išsiaiškinti, ar lietuvių kalbos mokytojams pakanka žinių, mokėjimų bei įgūdžių skatinant specialiųjų poreikių vaikų saviugdą, potencines galimybes, buvo skirta trečioji teiginių dalis, sudaryta iš šešių teiginių. Respondentų atsakymai pateikiami 16 lentelėje.

16 lentelė

#### Mokytojų gebėjimas skatinti SP vaikų saviugdą, potencinių galimybių plėtrą (N=60)

<b>ŽINIOS, MOKĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI</b>	<i>Labai trūksta%</i>	<i>Ko gero trūksta%</i>	<i>Nežinau %</i>	<i>Ko gero netrūksta %</i>	<i>Visai netrūksta %</i>
Atskleisti SUPV/SMPV mokinio polinkius, interesus	6,7	<b>41,7</b>	11,7	36,7	3,3
Skatinti SUP/SMP mokinių iniciatyvumą ir savarankiškumą	6,7	36,7	6,7	<b>41,7</b>	8,3
Skatinti SUP/SMP mokinių motyvaciją mokytis	8,3	<b>48,3</b>	1,7	36,7	5,0
Skatinti SUP/SMP vaikų kūrybiškumą	3,3	36,7	6,7	<b>48,3</b>	5,0
Skatinti SUP/SMP vaiko pasitikėjimą savimi	3,3	30,0	8,3	<b>46,7</b>	11,7
Teigiamai skatinti SUP/SMP mokinius (padrąsinti, pagirti ir pan.)	3,3	16,7	-	<b>53,3</b>	26,7
<b>VIDURKIS</b>	<b>5,2</b>	<b>35,0</b>	<b>7,0</b>	<b>43,9</b>	<b>10</b>

Trečios grupės teiginių atsakymų didžiausias vidurkis (43,9%) tenka teiginiui, kad žinių, mokėjimų, įgūdžių *ko gero netrūksta*. Respondentų atsakymai atskleidė tai, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių mokytojų pažymėjo, kad jiems teigiamai skatinti SUP/SMP mokinius (pagrasinti, pagirti ir pan.) gebėjimų pakanka.

Analizuojant duomenis nustatyta, kad trečioje grupėje priskirtų kai kurių teiginiuose įvardintų veiksmų atlikimą lemia respondentų kvalifikacija (*skatinti SUP/SMP vaiko pasitikėjimą savimi* (df=12, p=0,018; kai p<0,05), *teigiamai skatinti SUP/SMP mokinius (padrąsinti, pagirti ir pan.)* (df=9, p=0,012; kai p<0,05)) bei ugdymo įstaigos, kurioje dirba respondentai, tipas (*skatinti SUP/SMP vaikų iniciatyvumą ir savarankiškumą* (df=20, p=0,036; kai p<0,05), nes jų koeficientai yra statistiškai reikšmingi.

Žinių, mokėjimų, įgūdžių *ko gero trūksta* skatinti SUP/SMP mokinių motyvaciją mokytis (48,3%), atskleisti SUPV/SMPV mokinio(ų) polinkius, interesus (41,7%). Respondentai nurodė, kad jie sugeba skatinti specialiųjų poreikių vaikų kūrybiškumą (48,3%), vaiko pasitikėjimą savimi (46,7%).

17 lentelė

**Lietuvių kalbos mokytojų gebėjimas bendrauti su SUP/SMP mokiniais ir tam tikrų asmeninių savybių išsiugdymas (N=60)**

<b>ŽINIOS, MOKĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI</b>	<i>Labai trūksta%</i>	<i>Ko gero trūksta%</i>	<i>Nežinau %</i>	<i>Ko gero netrūksta %</i>	<i>Visai netrūksta %</i>
Būti atleidžiam mokant SUPV/SMPV	5,0	13,3	6,7	<b>53,3</b>	21,7
Būti dėmesingam SUPV/SMPV	1,7	20,0	6,7	<b>51,7</b>	20,0
Būti kantriam dirbant su SUPV, SMPV	-	18,3	10,0	<b>53,3</b>	18,3
Diplomatiškai spręsti iškilusias problemas mokant SUPV/SMPV	-	18,3	11,7	<b>55,0</b>	15,0
Išklausyti SUP/SMP vaiką	-	15,0	10,0	<b>50,0</b>	25,0
Kurti ir palaikyti gerą klasės, kurioje yra SUPV/SMPV mikroklimatą	3,3	18,3	11,7	<b>53,3</b>	13,3
Mokėti įsijausti į SUPV/SMPV vaiko išgyvenimus, jo vidinę būseną	3,3	18,3	15,0	<b>55,0</b>	8,3
Suvaldyti savo neigiamas emocijas, neprarasti savitvardos	3,3	11,7	16,7	<b>51,7</b>	16,7
Turėti teigiamas nuostatas specialiųjų poreikių vaikų atžvilgiu	3,3	18,3	6,7	<b>51,7</b>	20,0
<b>VIDURKIS</b>	<b>3,3</b>	<b>16,8</b>	<b>10,5</b>	<b>52,7</b>	<b>17,5</b>

17 lentelėje pateikti duomenys apie lietuvių kalbos mokytojų žinias, mokėjimus, įgūdžius bendraujant su specialiųjų poreikių mokiniais ir tam tikrų savybių išsiugdymas. Iš pateiktų respondentų atsakymų aiškiai pastebima tai, kad bendravimo, asmeninių savybių (atleidumo, dėmesingumo, kantrybės, diplomatiškumo, gebėjimo išklaudyti, supratingumo, neigiamų emocijų valdymo, teigiamų nuostatų į specialiųjų poreikių vaikų mokymą turėjimas) išsiugdymo su specialiųjų poreikių vaikais lietuvių kalbos mokytojams *ko gero netrūksta*. Tai įrodo, atsakymų procentinės išraiškos, kurios prasideda nuo 55,0% iki 50,0%. Respondentai nurodė, kad žinių, mokėjimų, įgūdžių *visai netrūksta* išklausančiam SUP/SMP vaiką (25,0%).

Mokytojai mano, jog moka bendrauti su specialiųjų poreikių vaikais, nes atsakymų vidurkis *ko gero netrūksta* didžiausiais (52,7%) (žr. 17 lentelę).

Taikant Pearson chi square (chi kvadrato) kriterijų buvo nustatyta, kad respondentų gebėjimas būti atleidžiam (df=12, p=0,012; kai p<0,05), kantriam (df=9, p=0,011; kai p<0,05) mokant SUPV/SMPV lemia kvalifikacija, nes taikant šį kriterijų nustatyta, jog koeficientai yra statistiškai reikšmingi. Gebėjimas būti dėmesingam SUPV/SMPV (df=24, p=0,037; kai p<0,05) lemia pedagoginis darbo stažas, koeficientai patikrinus yra statiškai reikšmingi.

Buvo domėtasi, ar lietuvių kalbos mokytojai geba įtraukti į specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų mokymą tėvus, kurti palankią aplinką, derinti dalyko žinias. Respondentų atsakymai pateikiami 18 lentelėje.

18 lentelė

**Lietuvių kalbos mokytų gebėjimas įtraukti į SUP/SMP vaikų mokymą tėvus, kurti palankią aplinką, derinti dalyko žinias su kitų dalykų žiniomis (N=60)**

<b>ŽINIOS, MOKĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI</b>	<i>Labai trūksta%</i>	<i>Ko gero trūksta%</i>	<i>Nežinau %</i>	<i>Ko gero netrūksta %</i>	<i>Visai netrūksta %</i>
Bendrauti su specialiųjų poreikių vaikų tėvais	13,3	26,7	11,7	<b>40,0</b>	8,3
Derinti kitų dėstomų dalykų perteiktas žinias	6,7	<b>46,7</b>	16,7	26,7	3,3
Įtraukti tėvus į aktyvų SUP/SMP vaiko(ų) ugdymo procesą	18,3	<b>43,3</b>	13,3	21,7	3,3
Kurti emociškai šiltus, efektyvius tarpusavio santykius	3,3	8,3	16,7	<b>55,0</b>	16,7
<b>VIDURKIS</b>	<b>10,4</b>	<b>31,2</b>	<b>14,6</b>	<b>35,8</b>	<b>7,9</b>

Mokant specialiųjų poreikių vaiką lietuvių kalbos mokytojui ar kito dalyko mokytojui reikia mokėti bendrauti su vaiku bei jo tėvais. Išanalizavus tiriamųjų mokytojų atsakymus apie jų bendravimą su specialiųjų poreikių vaiku, jo tėvais bei mokėjimą derinti savo dėstomo dalyko ir kitų dalykų teikiamas žinias, pastebima, kad daugiau nei pusė (55,0%) mokytojų moka kurti emociškai šiltus, efektyvius tarpusavio santykius teigdami, kad žinių, mokėjimų bei įgūdžių *ko gero pakanka*. 40,0% respondentų nurodė, kad bendrauti su specialiųjų poreikių vaikų tėvais jiems žinių, mokėjimų, įgūdžių *ko gero netrūksta*. Įtraukti tėvus į aktyvų specialiųjų poreikių vaiko mokymo procesą bei derinti kitų dėstomų dalykų perteiktas žinias lietuvių kalbos mokytojams *ko gero trūksta*.

Apie lietuvių kalbos mokytojų atsakymus, kurie apima bendravimą su specialiųjų poreikių vaiku, jo tėvais bei savo dalyko ir kitų dalykų perteikiamas žinias galima teigti, kad mokytojams tai kelia mažiau sunkumų, negu rengti individualias mokymo programas specialiųjų poreikių vaikams.

Analizuojant duomenis, ieškant statistiškai reikšmingų koeficientų, buvo nustatyta, kad respondentų gebėjimą bendrauti su specialiujų poreikių vaikų tėvais ( $df=24$ ,  $p=0,009$ ; kai  $p<0,05$ ) lemia pedagoginis darbo stažas.

Organizuojant mokymo procesą svarbu, kad mokytojas turėtų organizacinių gebėjimų. Tyrime dalyvavusių lietuvių kalbos mokytojų organizacinių gebėjimų įsivertinimas pateiktas 19 lentelėje.

19 lentelė

**Organizaciniai gebėjimai ir sugebėjimai mokyti išskirtines mokinių grupes (N=60)**

<b>ŽINIOS, MOKĖJIMAI IR ĮGŪDŽIAI</b>	<i>Labai trūksta%</i>	<i>Ko gero trūksta%</i>	<i>Nežinau %</i>	<i>Ko gero netrūksta %</i>	<i>Visai netrūksta %</i>
Organizuoti lietuvių kalbai gabių vaikų ugdymą	8,3	25,0	11,7	<b>43,3</b>	11,7
Organizuoti lietuvių kalbos mokymą klasėje su keliomis grupėmis pagal skirtingas programas	11,7	<b>48,3</b>	11,7	23,3	5,0
Organizuoti lietuvių kalbos mokymo procesą darbui su SUPV/SMPV	10,0	<b>45,0</b>	15,0	23,3	6,7
Organizuoti lietuvių kalbos mokymo procesą vidutinę ir žymią negalią turintiems vaikams (kurtumas, aklumas, fiziniai sutrikimai ir kt.)	<b>31,7</b>	<b>31,7</b>	23,3	11,7	1,7
Organizuoti korekcinį darbą atsižvelgiant į vaikų žinias ir mokėjimus	6,7	<b>53,3</b>	15,0	23,3	1,7
Apibrėžti pritaikytos lietuvių kalbos mokymo programos taikymo trukmę SUPV/SMPV	1,7	<b>43,3</b>	21,7	31,7	1,7
Keisti visuomenės požiūrį į SPV/SMPV ugdymą bei integracijos procesą	8,3	<b>40,0</b>	21,7	28,3	1,7
<b>VIDURKIS</b>	<b>11,2</b>	<b>40,9</b>	<b>17,1</b>	<b>26,4</b>	<b>4,3</b>

19 lentelėje pateikti duomenys apie lietuvių kalbos mokytojų organizacinius gebėjimus ir sugebėjimus mokyti išskirtines mokinių grupes leidžia konstatuoti, jog tyrime dalyvavusiems mokytojams žinių, mokėjimų ir įgūdžių atliekant anketoje išvardintiems veiksams atlikti *ko gero trūksta*. Daugiau negu pusė respondentų (53,3%) nurodo, kad organizuoti korekcinį darbą atsižvelgiant į vaiko žinias ir mokėjimus jiems sunkiausia, nes jaučia žinių, mokėjimų, įgūdžių trūkumą. Žinių organizuoti lietuvių kalbai *gabių* vaikų mokymą mokytojams pakanka (žr. 19 lentelę).

Mokytojai mano, jog organizuoti lietuvių kalbos mokymo procesą vidutinę ir žymią negalią turintiems vaikams (kurtumas, aklumas, fiziniai sutrikimai ir kt.) įgūdžių, mokėjimų, žinių *labai trūksta* (31,7%), *ko gero trūksta* (31,7%). Šie atsakymai neatrodo patikimi, nes mokytojai retai susiduria su tokiais vaikais (2007 – 2008 m. m. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose iš viso specialiujų poreikių vaikų mokėsi – 51159, intelekto sutrikimų – 3086, regos sutrikimų – 237, klausos sutrikimų – 317; 2007 – 2008 m. m. daugiausia integruotai mokomų vaikų 52%, iš jų –



13% su specifinio pažinimo sutrikimais, 6% su intelekto lėtiniais somatiniais ir neurologiniais sutrikimais (*Lietuvos vaikai 2007, 2008*).

Buvo rasta, kad organizaciniai respondentų gebėjimai (*organizuoti lietuvių kalbai gabių vaikų ugdymą* (df=12, p=0,012; kai p<0,05)) priklauso nuo kvalifikacijos, pedagoginio darbo stažo (*organizuoti lietuvių kalbos mokymo procesą darbui su SUPV/SMPV* (df=24, p=0,004; kai p<0,05)), nes jų koeficientai yra statistiškai reikšmingi.

III lietuvių kalbos mokytojų anketos klausimų blokas apie *Mokymo organizavimą* sudarytas iš trijų klausimų. Pirmuoju siekiama sužinoti, pagal kokias programas lietuvių kalbos mokytojai moko specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikus (daugiau apie mokymo programas žr. skyrių 1.6.2., p. 36 – 39). Šiame klausime buvo prašoma įrašyti, kiek mokinių ir kelintoje klasėje moko pagal anketoje išvardintas mokymo programas (žr. 21 lentelę). Respondentų atsakymai, pagal kokias programas moko specialiųjų poreikių vaikus lietuvių kalbos, pateikiami 20 lentelėje.

20 lentelė

**Programos, pagal kurias yra mokomi specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikai (N=60)**

<b>Mokymo programos</b>	<b>Tiriamųjų skaičius</b>	<b>Procentai</b>
Adaptuota	6	10,0
Modifikuota	13	21,7
Individualioji	5	8,3
Specialioji	-	-
Kita (bendroji)	4	6,7
Adaptuota, modifikuota	<b>24</b>	<b>40,0</b>
Adaptuota, individualioji	1	1,7
Adaptuota, modifikuota, specialioji	1	1,7
Adaptuota, modifikuota, individualioji	2	3,3
Modifikuota, individualioji	4	6,7

Kaip matyti iš 20 lentelės duomenų, daugiausia lietuvių kalbos mokytojų (24 respondentai, kas sudaro 40,0%) specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčius vaikus moko pagal adaptuotas ir modifikuotas programas. Pagal modifikuotas programas moko 13 respondentų (21,7%), pagal adaptuotas 6 respondentai (10,0%). Pagal kitas programas (individualiąsias, bendrąsias, adaptuotas ir modifikuotas, adaptuotas ir individualiąsias, adaptuotas, modifikuotas ir specialiąsias, adaptuotas, modifikuotas ir individualiąsias, modifikuotas ir individualiąsias) moko nuo 8,3% iki 1,7% apklausoje dalyvavusių lietuvių kalbos mokytojų.

Lietuvių kalbos mokytojų buvo paklausta, kodėl specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčius vaikus moko pagal bendrąsias programas. Buvo teigiama, kad jie yra specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokiniai tik jiems yra neparengtos mokymo(si) programos. Dėl kokių priežasčių programos tiems vaikams yra neparengtos, liko neaišku, galima tik spėti, kad

mokytojai tiesiog nerašo šiems vaikams mokymo(si) programos, skiria atskiras užduotis, diferencijuoja, individualizuoja mokymo turinį be programos, savo nuožiūra, atkreipdami dėmesį į mokinio gebėjimus, nes mokiniams dokumentais nepagrįsta negalė.

21 lentelėje pateikiami duomenys apie tai, kelintoje klasėje ir kiek toje klasėje yra specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių ugdytinių, kurie lietuvių kalbos mokomi pagal adaptuotas, modifikuotas ir individualiąsias programas.

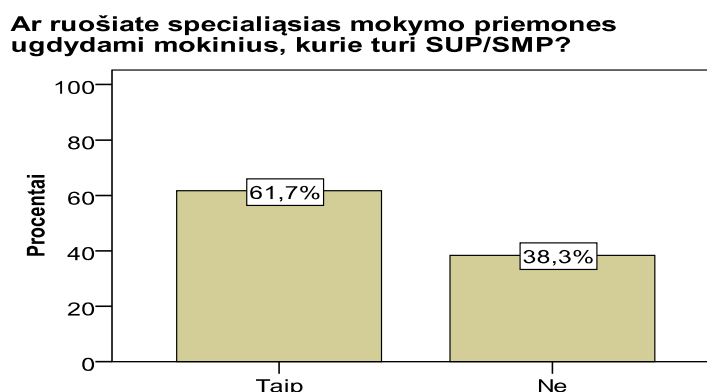
21 lentelė

**Programos, pagal kurias kaimo ir miesto specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikai yra mokomi lietuvių kalbos (N=60)**

Mokykla, kurioje mokosi SPV/SMPV	Programa, pagal kurią mokosi lietuvių kalbos, klasė, mokinių skaičius		
	Adaptuota	Modifikuota	Individualioji
Kaimo pagrindinė, vidurinė mokykla Kaimo gimnazija	5 kl. – 10 mok. 6 kl. – 9 mok. 7 kl. – 4 mok. 8 kl. – 5 mok. 9 kl. – 9 mok. 10 kl. – 8 mok. 11 kl. – 1 mok. 12 kl. – 2 mok.	5 kl. – 10 mok. 6 kl. – 11 mok. 7 kl. – 15 mok. 8 kl. – 2 mok. 9 kl. – 4 mok. 10 kl. – 5 mok.	
<b>Iš viso mokinių:</b>	48	47	
<b>Iš viso mokinių, kurie mokomi pagal adaptuotas, modifikuotas, individualias programas</b>	95		
Miesto pagrindinė, vidurinės mokykla Miesto gimnazija	5 kl. – 2 mok. 6 kl. – 10 mok. 7 kl. – 5 mok. 8 kl. – 6 mok. 9 kl. – 9 mok. 10 kl. – 3 mok. 11 kl. – 1 mok.	5 kl. – 15 mok. 6 kl. – 17 mok. 7 kl. – 30 mok. 8 kl. – 7 mok. 9 kl. – 1 mok. 10 kl. – 3 mok. 12 kl. – 1 mok.	7 kl. – 7 mok. 8 kl. – 1 mok. 9 kl. – 6 mok. 10 kl. – 1 mok. 12 kl. – 2 mok.
<b>Iš viso mokinių:</b>	36	74	17
<b>Iš viso mokinių, kurie mokomi pagal adaptuotas, modifikuotas, individualias programas</b>	127		

Apibendrinant lietuvių kalbos mokytojų trečio anketos klausimų bloko pirmą klausimą galima akcentuoti, kad didžioji dauguma apklausoje dalyvavusių lietuvių kalbos mokytojų, specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikus moko pagal adaptuotas ir modifikuotas programas. 21 lentelėje pateikti duomenys leidžia konstatuoti, kad tiek kaimo, tiek miesto mokyklose specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų yra ganėtinai daug. Tirtose kaimo mokyklose specialiųjų poreikių vaikų – 95, miesto tirtose mokyklose – 127 (iš viso 222 mokiniai, turintys specialiųjų poreikių) specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokinių. Pastebima, kad kaimo mokyklose dirbantys mokytojai SUP/SMP vaikų pagal individualiąsias mokymo programas nemoko.

Antrasis trečiojo bloko lietuvių kalbos mokytojų klausimas yra skirtas iširti, ar mokytojai ruošia specialiąsias mokymo priemones ugdydami mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių. Išaiškėjo tokie respondentų atsakymai (žr. 6 pav.):



6 pav. Specialiųjų mokymo priemonių ruošimas SUP/SMP mokiniams (N=60)

Specialiąsias mokymo priemones SUP/SMP mokiniams ruošia daugiau negu pusė (61,7%) lietuvių kalbos mokytojų. 36,7% mokytojų specialiųjų mokymo priemonių SUP/SMP vaikams neruošia. Buvo prašoma mokytojų įvardinti, kokias ruošia specialiąsias mokymo priemones arba kodėl neruošia. Mokytojai nurodo, kad ruošia tokias specialiąsias mokymo priemones: *ruošiu kontrolinius, įvairius kompleksinius pratimus, sudarau atskirus klausimus per literatūros pamokas; atskiri kontroliniai, savarankiški taisyklių rinkiniai; silpnesnes, paprastesnes užduotis; lenteles, schemas; užduočių aplankus, atskiras taisyklių knygas; tik adaptuotos programos besimokantiems mokiniams; kontrolinius, savarankiškus darbus; ruošiu tik pagalbinę medžiagą; ruošiu užduotis; 8 kl. – lenteles, paveikslėlius pasakojimui; vaizdines mokymo priemones; vaizdines, pagalbines; lenteles, modelius, pagal kuriuos atlieka užduotis ir pan.; padalomas priemones (paveikslėliai, kryžiažodžiai ir kt.); atskiras užduotis: paveikslėlius, tekstus su intarpais ir kt.; padalomąją medžiagą; įvairias individualias užduotis, lenteles, schemas; individualias, savarankiškas, grupines užduotis ir pan.; testus; sakinių, žodžių diktantų, specialių kontr. diktantų, rašinių planus; testus, kontrolinius darbus.* Respondentai pateikė tokius atsakymus, kad ruošia *adaptuotas, modifikuotas; individualiąsias, modifikuotas* specialiąsias mokymo užduotis.

Iš prieš tai pateiktų mokytojų atsakymų apie specialiųjų užduočių ruošimą mokiniams galima pasakyti, kad dauguma lietuvių kalbos mokytojų ruošia atskiras (lengvesnes, paprastesnes) užduotis, kontrolinius, testus, padalomąją, vaizdinę medžiagą, taisyklių rinkinius, įvairias lenteles, schemas mokydami specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) turinčius mokinius.

Buvo ir tokių lietuvių kalbos mokytojų, kurie nurodė, kad neruošia specialiųjų mokymo priemonių SUP/SMP mokiniams, nes trūksta laiko (*pritrūksta laiko, reikia paruošti užduotis visai*

klasei; neruošiu, nes nėra laiko ir poreikio; neužtenka laiko, nes priemonę panaudočiau tikriausiai tik tam vaikui), nes nebūtina jas rengti (tokių nebūtina), nurodo, kad tai yra ne mokytojo pareiga (mokytojo pareiga – mokyti, priemonės turi kurti kiti specialistai (Nejaugi mokytojas turėtų parašyti ir vadovėlių?); tai ŠMM darbas), pakanka turimų (modifikuotiems nedarau, nes tie mokiniai mokosi bendrai su visa klase; pritaikau turimas visiems; pakanka turimų; neturiu laiko, klasės didelės).

Apibendrinant mokytojų išvardintas priežastis, kodėl neruošia specialiųjų poreikių vaikams atskirų mokymo priemonių, išaiškėja skirtingi mokytojų požiūriai:

- teigiama, jog trūksta laiko;
- jų rengti nebūtina;
- nurodoma, kad mokytojo pareiga yra mokyti, o kiti specialistai turi ruošti mokymo priemones;
- akcentuojama, kad pakanka turimų arba pritaiko turimas visiems mokiniams.

III bloko trečiasis lietuvių kalbos mokytojų anketos klausimas skirtas išsiaiškinti, kokia forma (daugiau apie specialiųjų poreikių vaikų mokymo formas žr. skyrių 1.5., p. 24) yra mokomi specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turintys vaikai (žr. 22 lentelę).

22 lentelė

#### Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčių vaikų mokymo forma (N=60)

Mokymo forma	Respondentų skaičius	Procentai
Bendrojo lavinimo mokykloje, bendrojo ugdymo klasėje (integruotas/inkliuzinis ugdymas)	45	75,0
Bendrojo lavinimo mokykloje, specialiojoje klasėje (dalinė integracija)	1	1,7
Namuose	5	8,3
Kita (įrašykite)	4	6,7
Bendrojo lavinimo mokykloje, bendrojo ugdymo klasėje (integruotas/inkliuzinis ugdymas) ir namuose	4	6,7
Bendrojo lavinimo mokykloje, bendrojo ugdymo klasėje (integruotas/inkliuzinis ugdymas) ir bendrojo lavinimo mokykloje, specialiojoje klasėje (dalinė integracija)	1	1,7

Pagal 22 lentelėje pateiktus duomenis galima teigti, kad specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokiniai daugiausia (75,0%) yra mokomi bendrojo lavinimo mokyklose, bendrojo ugdymo klasėje (integruotas/inkliuzinis ugdymas) ir namuose (8,3%). Kiti pažymėti atsakymai sudaro nuo 6,7% iki 1,7% (žr. 22 lentelę). Lietuvoje dauguma specialiųjų poreikių mokinių ugdomi bendrojo lavinimo mokyklose kartu su bendraamžiais.

### 2.3. Mokinių apklausos apie individualaus lietuvių kalbos mokymo(si) valdymą specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikams analizė

Pirmuoju mokiniams skirtos anketos klausimu išsiaiškinta, kaip mokiniai vertina lietuvių kalbos mokytojo(-os) pateikiamas užduotis. Numatomi penki atsakymų variantai: *labai sunkios, dažnai būna sunkios, kai kada (retai) būna sunkios, labai retai būna sunkios, labai sunkios*. Respondentų atsakymai pateikiami 23 lentelėje.

23 lentelė

#### Lietuvių kalbos mokytojo(-os) pamokoje pateikiamų užduočių sunkumas (N=110)

Klausimas	Atsakymo variantai (procentais)				
Kaip Tu įvertintum lietuvių kalbos mokytojo(-os) pamokose pateikiamas užduotis?	<i>Labai sunkios</i>	<i>Dažnai būna sunkios</i>	<i>Kai kada (retai) būna sunkios</i>	<i>Labai retai būna sunkios</i>	<i>Labai nesunkios</i>
	2,7	14,5	<b>60,0</b>	18,2	4,5

23 lentelėje matyti, kad specialiųjų poreikių mokiniams (net 60,0%) pamokose pateikiamos užduotys *kai kada (retai) būna sunkios*, tik 2,7% pažymėjo, kad jiems pateikiamos užduotys labai sunkios. Šie duomenys įrodo, jog mokytojai geba pritaikyti užduotis konkrečiam mokiniui.

Antruoju klausimu ištirta, ar sugeba specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikai lietuvių kalbos pamokose atlikti jiems paskirtą darbą (žr. 24 lentelę).

24 lentelė

#### Sugebėjimas atlikti lietuvių kalbos mokytojo(-os) paskirtą darbą pamokose (N=110)

Klausimas	Atsakymo variantai (procentais)				
Ar sugebi atlikti lietuvių kalbos mokytojo (-os) paskirtą darbą pamokose?	<i>Visada sugebu</i>	<i>Dažnai sugebu</i>	<i>Kai kada (retai) sugebu</i>	<i>Labai retai sugebu</i>	<i>Niekada nesugebu</i>
	14,5	<b>50,9</b>	26,4	8,2	-

Pusė apklaustųjų (50,9%) nurodė, kad paskirtą darbą dažnai sugeba atlikti, daug mažiau respondentų (26,%) nurodo, kad *kai kada (retai)* sugeba atlikti paskirtas užduotis. Visada sugeba atlikti mokytojo paskirtą darbą pamokose 14,5% apklaustųjų respondentų. Galima pasidžiaugti, kad nė vienas respondentas nepažymėjo, kad jiems paskirtų užduočių pamokose atlikti nepavyksta, nes jiems per sunku.

Rengiant anketą mokiniams buvo manoma, kad svarbu išsiaiškinti, kaip lietuvių kalbos mokytojai dirba su vaikais (ar su gabiais mokiniais, ar su visais, ar su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių, ar individualiai su koku nors mokiniu). Išryškėjo tai, kad lietuvių kalbos mokytojai dažniausiai dirba su visais mokiniais (net 90,9%). Kiti respondentų atsakymai pateikiami 25 lentelėje.

**Lietuvių kalbos mokytojų darbas pamokose procentais (N=110)**

Klausimas	Atsakymo variantai (procentais)			
	<i>Su gabiais mokiniais</i>	<i>Su visais</i>	<i>Su mokiniais, turinčiais spec. poreikių</i>	<i>Individualiai</i>
Lietuvių kalbos mokytojas(-a) pamokose dažniausiai dirba:	1,8	<b>90,9</b>	2,7	4,5

Labai svarbus specialiųjų poreikių mokiniui skiriamas dėmesys. Kaip matyti iš 26 lentelės duomenų, 80,0% apklausoje dalyvavusių respondentų nurodė, kad jiems lietuvių kalbos mokytojas(-a) pamokose skiriama pakankamai dėmesio, bet buvo ir tokių nuomonių, kad ne visada dėmesio pakanka (17,3%), dėmesio trūksta (1,8%), nekreipiamas dėmesys į mokinį (0,9%).

**Dėmesio mokiniui skyrimas pamokose (N=110)**

Klausimas	Atsakymo variantai (procentais)			
	<i>Taip, užtektinai</i>	<i>Ne visada</i>	<i>Dažniausiai mokytojas (-a) į mane nekreipia dėmesio</i>	<i>Ne, dėmesio trūksta</i>
Ar Tau pakankamai dėmesio pamokose skiria lietuvių kalbos mokytojas (-a)?	<b>80,0</b>	17,3	0,9	1,8

Kadangi tyrime dėmesys skiriamas individualiam specialiųjų poreikių mokinių ugdymui, todėl buvo įtrauktas klausimas apie vienodų užduočių skyrimą. Mokinių klausama, kaip dažnai lietuvių kalbos mokytojas(-a) skiria visiems vienodas užduotis (žr. 27 lentelę).

**Vienodų užduočių skyrimo dažnumas (N=110)**

Klausimas	Atsakymo variantai (procentais)				
	<i>Labai dažnai</i>	<i>Dažnai</i>	<i>Kai kada (retai)</i>	<i>Labai retai</i>	<i>Niekada</i>
Kaip dažnai lietuvių kalbos mokytojas (-a) skiria visiems vienodas užduotis?	28,2	<b>32,7</b>	<b>32,7</b>	5,5	0,9

Kad mokytojas skiria vienodas užduotis *dažnai* arba *kai kada (retai)* mini 32,7% mokinių. Kad užduotys skiriamos visiems vienodos *labai dažnai* teigia 28,2%, *labai retai* 5,5%, *niekada* 0,9%. Galima sakyti, kad lietuvių kalbos pamokose specialiųjų poreikių vaikų mokymas yra pakankamai diferencijuojamas.

Ieškant reikšmingumų buvo rasta, kad atsakymai į klausimą *Kaip dažnai lietuvių kalbos mokytojas(-a) skiria visiems vienodas užduotis* susiję su respondentų lytimi (df=1, p=0,009; kai p<0,05), mokyklos tipu (df=20, p=0,029; kai p<0,05).

Atliktame tyrime, apklausiant specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokinius, buvo norima sužinoti, kokius metodus naudoja lietuvių kalbos mokytojai, ugdydami specialiųjų poreikių

vaikus. Atsakymų rezultatai pateikiami 28 lentelėje. Išaiškėjo, kad net 80,0% apklaustųjų pažymėjo daugiau negu vieną pateiktą mokymo metodą. Visus išvardintus mokymo metodus pažymėjo 8,2%, nurašymo pratimus ir mokytojo aiškinimą pažymėjo 3,6% respondentų. Liko nepažymėti tokie mokymo metodai kaip diktantas, žodinis diktantas, rašinys. Lietuvių kalbos mokytojams buvo pateikti tie patys mokymo metodai ir visi buvo pažymėti kaip taikomi labai dažnai, dažnai, kai kada (retai) arba labai retai.

28 lentelė

**Mokymo metodų naudojimas lietuvių kalbos pamokose (N=110)**

<b>Klausimas</b>	<b>Atsakymo variantai</b>	<b>Procentai</b>
Pažymėk, kokius metodus naudoja mokytojas (-a) lietuvių kalbos pamokose?	<i>Atpasakojimą</i>	1,8
	<i>Diktantą</i>	-
	<i>Žodinį diktantą</i>	-
	<i>Mokytojo aiškinimą</i>	3,6
	<i>Nurašymo pratimus</i>	3,6
	<i>Pokalbę</i>	0,9
	<i>Rašinį</i>	-
	<i>Savarankišką darbą</i>	0,9
	<i>Teksto kūrimą raštu ir žodžiu</i>	0,9
	<i>Pažymėtas daugiau negu vienas atsakymas</i>	<b>80,0</b>
	<i>Pažymėti visi metodai</i>	8,2

Vienas iš tyrimo darbo uždavinių – nustatyti, kokius pagalbos mokiniui teikimo būdus taiko lietuvių kalbos mokytojai dirbdami su specialiuųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių asmenimis, todėl anketos mokiniams klausimyne buvo klausama, kokius pagalbos būdus lietuvių kalbos mokytojas(-a) naudoja (žr. 29 lentelę).

29 lentelė

**Pagalbos mokiniui teikimo būdai lietuvių kalbos pamokose (N=110)**

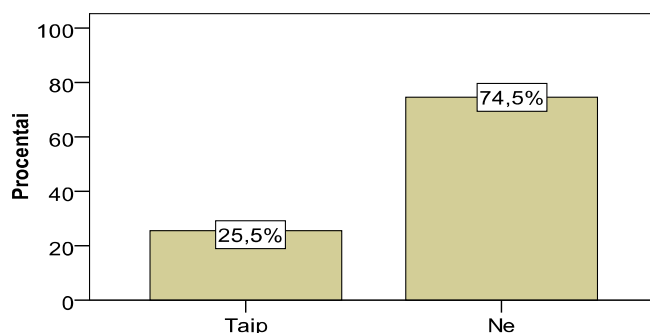
<b>Klausimas</b>	<b>Atsakymo variantai</b>	<b>Procentai</b>
Pažymėk, kokius pagalbos būdus lietuvių kalbos pamokose naudoja mokytojas (-a), mokydamas Tave?	<i>Atskirai ruošia užduotis</i>	3,6
	<i>Leidžia naudotis taisyklėmis, žinynais ir kt.</i>	4,5
	<i>Naudoja įvairias paskatinimo mokytis priemones</i>	2,7
	<i>Padedą atlikti užduotis</i>	9,1
	<i>Perskaito, paaiškina užduotis</i>	11,8
	<i>Mažina užduotis</i>	1,8
	<i>Lengvina užduotis</i>	3,6
	<i>Pažymėtas daugiau negu vienas atsakymas</i>	<b>59,1</b>
	<i>Pažymėti visi pagalbos teikimo būdai</i>	3,6

Daugiau negu pusė respondentų (59,1%) nurodė, jog lietuvių kalbos mokytojai juos mokydami naudoja daugiau negu vieną išvardintą pagalbos būdą. 11, 8% apklaustųjų pažymėjo,

kad mokytojai juos mokydami perskaito, paaiškina jiems pateikiamas užduotis. 9,1% respondentų teigia, kad lietuvių kalbos mokytojai jiems padeda atlikti užduotis. Visus išvardintus pagalbos būdus pažymėjo tik 3,6% specialiųjų poreikių mokinių. Tyrime dalyvavę lietuvių kalbos mokytojai nurodė, kad pirmo bloko antrame klausime pagalbos mokiniui teikimo būdus taiko *labai dažnai, dažnai, kai kada (retai)* ir *labai retai*. Daugiausia mokytojų teigia, kad pagalbos mokiniui teikimo būdai taikomi *dažnai* (žr. 13 lentelę).

Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokinių ir juos mokančių mokytojų buvo klausta apie informacinių komunikacinių technologijų taikymą ugdymo praktikoje. Tyrime dalyvavusių lietuvių kalbos mokytojų didžioji dalis (53,3%) nurodė, kad naudoja IKT mokydami specialiųjų poreikių mokinius. Išanalizavus specialiųjų poreikių mokinių pateiktus atsakymus į klausimą (žr. 7 paveikslą), *Ar lietuvių kalbos mokytojas(-a) naudoja kompiuterines mokymo priemones*, išryškėjo tai, kad net 74,5% respondentų nurodė, jog lietuvių kalbos mokytojas(-a) jį mokydamas kompiuterinių mokymo priemonių nenaudoja. Ir tik 25,5% apklaustųjų teigia, kad juos mokydami lietuvių kalbos mokytojai naudoja kompiuterines mokymo priemones. Nesutampa mokytojų ir mokinių teikiama informacija šiuo klausimu. Tikėtina, kad objektyvesni buvo mokiniai.

**Ar lietuvių kalbos mokytojas (-a) Tave mokydamas naudoja kompiuterines mokymo priemones?**



**7 pav. Kompiuterinių mokymo priemonių naudojimas (N=110)**

Klausime apie kompiuterinių mokymo priemonių naudojimą buvo prašoma respondentų įvardinti konkrečias kompiuterines mokymo priemones, kurias naudoja lietuvių kalbos mokytojai, bei nurodyti priežastis, kodėl nenaudoja. Prie atsakymų, kokias mokytojai naudoja kompiuterines mokymo priemones, minimi tokie atsakymai: *skaidres; testus; įrašyti praleistas raides, išrenku teisingą atsakymą; savarankiškam, kontroliniam darbui; labai retai mokytoja rodo tekstus ar kitą medžiagą per multimediją; savo sukurtą portalą, kuriame rašėm kontrolinį*. Respondentai nurodo, kad lietuvių kalbos mokytojas(-a) nenaudoja kompiuterinių mokymo priemonių, nes nėra sąlygų (*nėra sąlygų; klasėje vienas kompiuteris*), trūksta galimybių naudotis IKT (*nėra pakankamai*

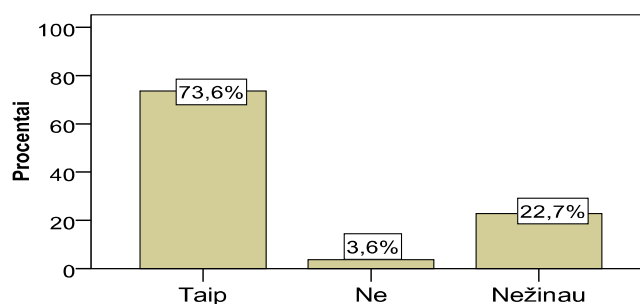


*kompiuterių; nėra galimybių; nelabai yra kompiuterių; nežinau, gal nėra galimybių;), nurodo, kad geriau mokytis iš knygų, konkrečiai pateikia, kaip mokosi (geriau dirbti su knyga; darome užduotis iš knygų, ar kokias pasako mokytoja; mokytoja viską žino galvoje; mokytoja turi daug knygų ir daug labai pasakoja; neturi savo darbo vietos, dažniausiai naudoja knygas ir kt.; mokytoja pasako žodžiu ar raštu; daugiau laiko skiriama pokalbiui ir pratimų rašymui; kompiuteryje nėra tikslingų atsakymų, jau geriau naudotis žodynais; jis turi dirbti su visais mokiniais; nereikia, nes moku).*

Apibendrinant mokinių atsakymus galima paminėti, kad mokiniai nurodo, jog mokytojai kompiuterines mokymo priemones naudoja retai. Jos naudojamos įrašant raides, rašant kontrolinius, atliekant savarankiškus darbus, kaip vaizdinė priemonė. Kur kas išsamiau respondentai įvardija priežastis, kodėl, jų nuomone, lietuvių kalbos mokytojas(-a) mokymo procese nenaudoja kompiuterinių mokymo priemonių.

Kadangi tyrime dėmesys skiriamas specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų lietuvių kalbos mokymo organizavimui, todėl svarbu išsiaiškinti mokinių nuomonę apie jų lietuvių kalbos mokymą. Respondentų atsakymai pateikti 8 paveiksle.

**Kaip manai, ar Tau lietuvių kalbos mokymas organizuojamas tinkamai?**



**8 pav. Nuomonė apie lietuvių kalbos mokymo organizavimą (N=110)**

Iš 8 paveiksle pateiktų duomenų aiškiai matyti, kad net 73, 6% respondentų mano, jog jiems lietuvių kalbos mokymas organizuojamas tinkamai. Pateikiami argumentai, kurie lemia teigiamą nuomonę apie lietuvių kalbos mokymo organizavimą. Nurodoma, kad mokiniai jaučia iš mokytojo (-os) pagalbą, mokytojas(-a) atitinka norimo mokytojo įvaizdį (*paaiškina; aiškina, padeda; mano mokytoja puikiai atitinka mano norimos mokytojos normas, ji visada padeda, jei ko nesupranti; užduotis sulengvina, išaiškina, kaip atlikti ir kt.; paaiškina, pataria; visiems aiškina*), visada yra užimti, turi ką veikti (*nes visada turiu ką veikti; nes viską labai gerai išaiškina, ir turiu darbo; taip, nes aš esu užimtas; aš esu užimtas, turiu darbo, viską dažniausiai suprantu*), supranta, tai, ko yra mokomi (*nes kai kurios užduotys yra lengvos; taip man jos tinka, nes yra man*

*suprantamos kai kurios nes nėra neaiškumų; nes visą laiką mes dirbam), jaučia, kad išmoksta (todėl, kad daug išmokstame; todėl, kad gali daugiau išmokti; manau mokytoja tinkamai išmoko;), gali dirbti kartu su kitais (nes galiu dirbti su visais klasės draugais, ir mokytis, kaip jie; moko kaip visus;), lietuvių kalbos mokymas patinka (nes man patinka; viskas gerai, taip mokytis gerai; man taip atrodo; nes yra labai gera mokytoja, kuri moka išmokinti;), mano, jog kitur yra tas pats (nes kitose mokyklose yra tas pats).*

Galima džiaugtis, kad tik 3,6%, apklausoje dalyvavusių specialiųjų poreikių mokinių, nurodė, jog, jų nuomone, lietuvių kalbos mokymas jiems organizuojamas netinkamai, bet savo nuomonės nepagrindė argumentais. Buvo ir tokių respondentų, kurie pažymėjo, jog nežino (22,7%), ar jiems lietuvių kalbos mokymas organizuojamas tinkamai.

Paskutiniu metu mokinių anketos klausimu išsiaiškinta, pagal kokią programą specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokiniai yra mokomi lietuvių kalbos (žr. 30 lentelę).

30 lentelė

#### **Lietuvių kalbos mokymo(si) programos naudojimas (N=110)**

<b>Klausimas</b>	<b>Atsakymo variantai</b>	<b>Procentai</b>
Pagal kokią programą mokaisi lietuvių kalbos?	<i>Adaptuotą</i>	<b>31,8</b>
	<i>Modifikuotą</i>	20,0
	<i>Specialiąją</i>	7,3
	<i>Individualiąją</i>	2,7
	<i>Kita (įrašykite)</i>	18,2
	<i>Nežinau, pagal kokią mokausi</i>	20,0

Remiantis 30 lentelės duomenimis galima teigti, kad dauguma specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių mokinių (31,8%) pažymėjo, kad lietuvių kalbos mokosi pagal adaptuotas programas. Pagal modifikuotą lietuvių kalbos programą mokosi 20,0% apklaustųjų. Penktadalis respondentų (20,0%) nežino, pagal kokią programą mokosi lietuvių kalbos.

Mokinių ir mokytojų atsakymai į klausimą apie mokymo programas beveik sutampa (žr. 20 lentelę). Tai rodo, jog mokiniai žino, pagal kokią programą jie mokosi.

## IŠVADOS

### **Išanalizavus mokslinę literatūrą darbo tema galima konstatuoti:**

1. Specialusis ugdymas yra Lietuvos švietimo sistemos dalis, apimanti specialiųjų poreikių asmenų mokymą, lavinimą, nuostatų formavimą. Specialiųjų poreikių mokiniai, turintys ribotas mokymosi galimybes dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų. Organizuojant ir vykdant specialiųjų poreikių vaikų mokymą privalu laikytis tam tikrų nuostatų, Lietuvos Respublikos švietimo bei specialiojo ugdymo principų. Yra parengtos kelios specialiųjų poreikių vaikų sutrikimų klasifikacijos, kuriose apibūdinamos, išskiriamos raidos sutrikimų kategorijos. Lietuvos Respublikoje specialųjį ugdymą reglamentuoja virš dvidešimties įstatymų, teisės aktų ir kitų dokumentų.

2. Individualus mokymas – tai dėstomo dalyko žinių pritaikymas prie mokinio individualių savybių, gebėjimų. Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turintiems vaikams rengiamos individualiosios mokymo(si) programos, sudaromos remiantis tam tikromis nuostatomis, atsižvelgiant į specialiuosius vaiko poreikius. Tai lemia sėkmingesnį specialiųjų poreikių mokinių ugdymą. Mokytojai mano, kad darbui su specialiųjų poreikių vaikais trūksta vadybinių kompetencijų.

3. Integruotas/inkliuzinis mokymas – tai visų mokymas drauge, procesas, kurio metu yra atsižvelgiama į kiekvieno mokinio skirtingus ugdymo(si) poreikius, siekiama, kad mokinys, turintis specialiųjų poreikių, nepatirtų atskirties.

4. Valdymas suprantamas įvairiai: tai procesas, padedantis įgyvendinti tikslus, nuteikimas dirbti, tinkamiausių priemonių bei metodų parinkimas, vadovavimas veiklai. Išskiriamos keturios tarpusavyje susijusios valdymo funkcijos: organizavimas, planavimas, vadovavimas, kontrolė, kuriais mokytojai atlieka mokymo procese.

5. Lietuvių kalbos mokytojai specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų ugdymą organizuoja rengdami adaptuotas, modifikuotas, individualiąsias, specialiąsias mokymo programas, parinkdami mokymo metodus, pagalbos mokiniui teikimo būdus, ruošdami specialiąsias mokymo priemones, kontroliuodami ugdymo procesą. Viena pagrindinių problemų dirbant su specialiųjų poreikių vaikais yra mokytojų kompetencijų stoka, susiformavęs neigiamas vaizdinys, netikėjimas tų mokinių mokymo(si) sėkme. Specialiųjų poreikių mokiniai išskiria bendravimo su mokytojais baimę, jaučiamą nerimastingumą, skirtingą požiūrį į juos. Dauguma mokyklų nėra tinkamai pasirengusios inkliuziniam mokymui, nepakankamas specialiųjų poreikių mokinių mokymo lygis.

### **Išanalizavus empirinio tyrimo duomenis galima konstatuoti:**

6. Visi lietuvių kalbos mokytojai, dalyvavę tyrime, ugdydami specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčius vaikus, labai dažnai taiko mokytojo aiškinimas, dažnai taiko pokalbį bei savarankišką darbą. Kitus tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus (aiškinamąjį diktantą, atpasakojimą, diktantą, fonetinį, morfoliginį nagrinėjimus, komentuojamąjį rašinį, nurašymo pratimus, rašinį, rašybinį, sintaksinį, skyrybinį nagrinėjimus, teksto kūrimą raštu ir žodžiu, židinį diktantą) taiko dažnai. Išsiaiškinta, kad lietuvių kalbos mokytojai taiko pagalbos mokiniui teikimo būdus: dažnai mokiniams leidžia naudotis taisyklėmis, žinynais, perskaito, paaiškina užduočių atlikimo instrukcijas, lengvina užduotis, naudoja iliustruojančią medžiagą, atskirai ruošia užduotis, padeda jas atlikti, sudaro sąlygas, kad mokinys daugiau kalbėtų klasėje nebijodamas, apgalvoja namų darbus, sumažina užduočių kiekį.

7. Mokytojai teigia, kad jiems trūksta kompetencijų organizuojant lietuvių kalbos mokymą specialiųjų poreikių vaikams. Sunku rengti papildomas mokomąsias priemones, parinkti adekvačias užduotis, rengti kompleksinius pratimų rinkinius atskiroms funkcijoms lavinti, parinkti ir taikyti lietuvių kalbos mokomąsias priemones, rengti specialiąsias, individualiąsias lietuvių kalbos programas, numatyti individualaus priėjimo prie kiekvieno specialiųjų poreikių vaiko(-ų) būdus, individualizuoti ugdymą klasėje, diferencijuoti ir individualizuoti lietuvių kalbos mokymo procesą, taikyti lietuvių kalbos didaktines žinias, teikti individualią lietuvių kalbos pagalbą atsižvelgiant į vaiko mokymosi sunkumus ir kt. Mokytojai nurodo, kad jiems kompetencijų pakanka skatinant specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų saviugdą, potencialių galimybių plėtrą (teigiamai skatinti mokinius (padrąsinti, pagirti ir pan.), skatinti kūrybiškumą, vaiko pasitikėjimą savimi, iniciatyvumą, savarankiškumą). Daugiau negu pusė mokytojų yra išsiugdę tam tikras asmenines savybes (atmaidumą, dėmesingumą, kantrumą, diplomatiškumą, mokėjimą išklausti vaiką) dirbdami su specialiųjų poreikių vaikais, sugeba kurti emociškai šiltus tarpusavio santykius.

8. Specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikai pamokose pateikiamas užduotis sugeba atlikti, nes, jų teigimu, užduotys tik kai kada (retai) būna sunkios. Taigi, remiantis mokinių nuomone, mokytojai geba parinkti tinkamas užduotis. Mokiniam pamokose dėmesio pakanka, jie nejaučia atskirties. Specialiųjų poreikių vaikai mano, kad jiems lietuvių kalbos mokymas organizuojamas tinkamai.

9. Tikrinant tyrimo hipotezes nustatyta, kad lietuvių kalbos mokytojai mokydami specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčius vaikus taiko tipinius lietuvių kalbos mokymo metodus, pagalbos mokiniui teikimo būdus, tačiau mokytojai pripažįsta mokymo proceso valdymo kompetencijų stoką. Nustatyta, jog iš dalies galima priimti nulinę hipotezę, kurioje sakoma, kad

tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų, pagalbos mokiniui teikimo būdų taikymo dažnumai, mokytojų žinios, mokėjimai, įgūdžiai priklauso nuo lietuvių kalbos mokytojų kvalifikacijos, pedagoginio darbo stažo, pedagoginio darbo stažo su SUP/SMP vaikais bei ugdymo įstaigos tipo, kurioje dirba. Iš dalies galima priimti todėl, kad ne visų tipinių lietuvių kalbos mokymo metodų, pagalbos mokiniui teikimo taikymo dažnumai, mokytojų žinios, mokėjimai, įgūdžiai priklauso nuo išvardintų veiksnių.

## DISKUSIJA IR REKOMENDACIJOS

**Rekomendacijos pateikiamos trimis lygmenimis: valstybiniu, instituciniu bei asmeniniu.**

**Švietimo ir mokslo ministerija** turėtų atkreipti dėmesį į tai, jog bendrojo lavinimo mokyklos nėra pasirengusios kokybiškam inkliuziniam mokymui. Kadangi šiuolaikinė mokykla atvira įvairių gebėjimų mokiniams, todėl bendrojo lavinimo mokyklose yra ugdomi specialiųjų poreikių vaikai. Pedagogams darbi su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčiais vaikais trūksta kompetencijų. Būtina paspartinti specialiosios pedagogikos ir specialiosios psichologijos mokymus tiems mokytojams, kurie studijų metu to nesimokė. Būtina kelti mokytojo darbo prestižą pradedant nuo stojančiųjų į pedagogines specialybes atrankos: būsimasis mokytojas turėtų įrodyti pedagoginį tinkamumą darbi su specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikais.

Siūloma suvienodinti specialiųjų poreikių vaikų vartojimo terminiją. Mokslininkai, specialiųjų poreikių vaikus vadina specialiųjų ugdymosi, specialiųjų mokymosi, ugdymo(si) sunkumų turinčiais vaikais. Dėl to, kad terminai nesuvienodinti, kyla keblumų.

**Bendrojo lavinimo mokyklos**, rengdamos specialiosios pedagogikos ir specialiosios psichologijos kvalifikacijos tobulinimo kursus, didesnę dėmesį turėtų skirti praktinių įgūdžių formavimui, stengtis į ugdymo procesą įtraukti specialiųjų poreikių vaikų tėvus, sukurti tinkamą mokymo(si) aplinką.

**Mokytojai** turėtų atsisakyti negatyvaus požiūrio į specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių turinčio vaiko galimybes, tikėti jų mokymo(si) sėkme, turi pasirengti darbi su tokiais mokiniais (įgyti teorinių ir praktinių pedagogikos žinių, pasirengti psichologiškai, nuolat tobulinti vadybines kompetencijas). Mokytojai turi žinoti, kad gali kreiptis į įstaigų specialiojo ugdymo komisiją, savivaldybių pedagogines psichologines tarnybas, specialiosios pedagogikos ir psichologijos centrą, švietimo ir mokslo ministerijos specialiojo ugdymo skyrių. Kiekvienas bendrojo lavinimo mokyklos pedagogas privalo būti specialiojo ugdymo pagrindų žinovas, gebantis ugdymo praktikoje taikyti specialiosios pedagogikos žinias.

Kalbant apie specialiųjų ugdymo(si)/mokymo(si) poreikių vaikų mokymą, kyla diskusiniai klausimai:

- ar Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos jau pasirengusios inkliuziniam mokymui?
- ar toks mokymas bus efektyvus visiems ugdytiniams, ar vaikai jausis saugūs?
- ar mokyklų bendruomenės gali priimti tokius iššūkius?
- ar valstybė pasirengusi remti šį mokymą, o ne tik perimti kitų šalių patirtį?

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose nėra tinkamos specialiųjų poreikių vaikams mokymo(si) aplinkos, mokytojai dar tik ruošiami darbui su specialiųjų poreikių vaikais, mokyklų bendruomenės psichologiškai dar nepasirengusios priimti specialiųjų poreikių vaikus, niekas negali garantuoti, kad inkluzinis mokymas bus efektyvus. Finansinės krizės metais vyriausybė vargu ar bepajėgs didinti specialiųjų poreikių mokinių krepšelį.

## LITERATŪRA

1. Aidukienė T. (2005). *Teisingumo švietime vizija – mokykla visiems*. [Žiūrėta 2010-03-01]. Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/strategija/docs/vssi/090219/2%20sekcija/taidukiene\\_2009-02-19\\_VPU.pdf](http://www.smm.lt/strategija/docs/vssi/090219/2%20sekcija/taidukiene_2009-02-19_VPU.pdf)>.
2. Ambrukaitis J. (2000). *Lietuvių kalbos specialioji didaktika*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
3. Ambrukaitis J. (1998). *Specialiųjų poreikių vaikai*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
4. Ambrukaitis J. (Red.) (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
5. Ambrukaitis J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
6. Ambrukaitis J., Ruškus J., Bagdonienė V. ir kt. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2(9), p. 61 – 72.
7. Ambrukaitis J., Ruškus J., Bagdonienė V. ir kt. (2004) Švietimo ir mokslo ministerijos užsakytu atlikto tyrimo *Pedagogų profesinės kompetencijos vertinimas specialiųjų poreikių vaikų (ugdymo plėtros) aspektu* ataskaita. [Žiūrėta 2010-01-19]. Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/Atask.%20ministerijai.doc](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/Atask.%20ministerijai.doc)>.
8. Ališauskas A. (2004). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčio vaiko psichologinė savijauta bendrojo ugdymo klasėje. *Ugdymo psichologija*. Nr. 11-12, p. 12 – 17.
9. Ališauskas A., Ališauskienė S., Gerulaitis D. ir kt. (2008). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygis ir poreikis Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. *Specialusis ugdymas*. Nr. 1 (18), p. 124 – 136.
10. Ališauskas A., Ambrukaitis J. (Red.) (1995). *Vaikų, turinčių specialiųjų mokymosi poreikių, ugdymas: teorija ir praktika*. Tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. Šiauliai, 1995 m. sausio 24 – 25 d.
11. Augienė D., Malinauskienė D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*. T. 86, p. 30 – 34.
12. Atkinson E. S. (2000). Eine Untersuchung in die Beziehung zwischen Lehrer Motivation und Schüler Motivation. *Education Psychology*. Vol. 20, p. 45 – 57. [Žiūrėta 2009-11-29] Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=104&sid=033a4500-92da-46e719-c5e3246bc25d%40sessionmgr110>>.
13. Bagdonas A. (1995). *Sutrikimų klasifikacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.



14. Balčiūnas D., Kardelis K. (2005). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. *Pedagogika*, Nr. 79, p. 123 – 129.
15. Balnionytė R., Kalibataitė Š., Urbanavičienė K., ir kt. (2008). *Metodinė veikla mokytojo ir mokinio kompetencijoms ugdyti*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
16. Barkauskienė R. (2003). Mokymosi negalių turinčių vaikų savęs suvokimo ypatumai. *Specialusis ugdymas*. Nr. 1 (8), p. 96 – 103.
17. Barkauskaitė M., Grincevičiūtė V., Indrašienė V. ir kiti (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
18. Beresnevičienė D. (2003). *Jauno suaugusiojo psichologija*. Vilnius: Presvika.
19. Benesch H. (2002). *Psichologijos atlasas*. T. II, Vilnius: Alma Littera.
20. *Bendrujų programų (BP) individualizavimo mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių ugdymo(si) poreikių (SUP), modelis*. [Žiūrėta 2010-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://www3.lrs.lt/owa-bin/owarepl/inter/owa/U0116905.doc>>.
21. Bitinas B. (1998). Individualiųjų mokymo programų rengimo prielaidos. *Pedagogika*. Nr. 35, p. 12 – 21.
22. Bitinas B., Rajeckas V., Vaitkevičius J., ir kiti (1981). *Pedagogika*. Vilnius: Mokslas.
23. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
24. Burnett P. C., Proctor R. M. (2002). Elementary School Student's Learner Self-Concept, Academic Self-Concepts and Approaches to Learning. *Educational Psychology in Practice*. Vol. 18 (4), p. 325 – 333. [Žiūrėta 2009-11-29]. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=111&sid=c135d94b-d153-459b-8460-71a255b533d6%40sessionmgr112>>.
25. Cole B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20 (3), p. 287 – 307. [Žiūrėta 2009-11-29]. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=111&sid=6263db7b-7abf-403b-b6a0-6146bb623ea6%40sessionmgr113>>.
26. Croll P., Moses D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 15(1), p. 1 – 12. [Žiūrėta 2010-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=11&sid=7a86cd89-4847-4910-86a4-a0573aa64412%40sessionmgr12>>.

27. Černius V. J. (1993). Mokykla: organizacija, bendravimas, vadovavimas. *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, p. 240 – 262.
28. Černius V. J. (1997). *Tėvų ir mokytojų pagalbininkas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
29. Dabrišienė V., Narkevičienė B. (2003). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: empirinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*. Nr. 1 (8), p. 104 – 114.
30. Damašienė V. (2002). *Valdymo pagrindai*: mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaurės Lietuvos leidykla.
31. Everard B., Morris G. (1997). *Efektyvus mokyklos valdymas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
32. Myers D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
33. Gade N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alna litera.
34. Gailienė D., Bolotaitė L., Sturlienė N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką*. Vilnius: Margi raštai.
35. Gučas A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.
36. Gudonis V., Valantinas A., Strimaitienė L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2 (9), p. 73-84.
37. Gudonis V., Samsonienė L. (1997). Specialių poreikių vaikų integruoto ugdymo problemos. *Lietuvos mokykla: istorija ir dabartis*, p. 53 – 56.
38. Gudonis V., Novogrodskienė E. (2002). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*. Nr. 3, p. 50 – 62.
39. Grigaitė B. (2004). *Raidos psichologija*. Paskaitų medžiaga. Kaunas: VDU.
40. Gumauskienė G. (2008). Informacinių technologijų panaudojimo galimybės lietuvių kalbos pamokoje. *Metodinė veikla mokytojo ir mokinio kompetencijoms ugdyti*. Iš mokytojų patirties. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras, p. 83 – 86.
41. Hallahan D. P., Kauffman J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai*. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma littera.
42. Hart J. E. (2009). Strategies for Culturally and Linguistically Diverse Students With Special Needs. *Preventing School Failure*. Vol 53(3), p. 197 – 208. [Žiūrėta 2009-12-10]. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=111&sid=6263db7b-7abf-403b-b6a0-6146bb623ea6%40sessionmgr113>>.

43. Holden C., Meggit C., Collard D. and Rycroft Ch. (1996). *Further Studies for Social Care*. L.: Hooder and Stoughton.
44. Irwin, C. E., Millstein S. G. (1991). *Correlates and Predictors of Risk-taking Behavior during Adolescence/Lipsitt L. P., Mitnick L. L. Self-Regulatory Behavior and Risk-taking: Causes and Consequences*. New Jersey, p. 410.
45. Jakavičius V. (1998). *Žmogaus ugdymas (Įvadas į edukologijos studijas)*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
46. James A. F. Stoner, R. Edward Freeman, Daniel R. Gilbert Jr. (1999). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
47. Jensen E. (2001). *Tobulas mokymas: daugiau kaip 100 praktinių patarimų vaikų ir suaugusių mokytojams*. Vilnius: AB OVO.
48. Jomantaitė R., Gudžiūnaitė A. (2010). *Specialiosios pedagogikos ir specialiosios kvalifikacijos tobulinimo programa*.
49. Juškienė G. (2006). Popierinė Lietuvos mokykla. *Dialogas*, 2006 m. vasario 3 d., Nr. 5 (692), p. 7.
50. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
51. Jovaiša L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
52. Kaffemanienė I., Ivoškutė J. (2005). Moksleivių, turinčių ugdymo(si) poreikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2 (13), p. 55 – 67.
53. Kišonienė R., Dudzinskienė R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius. Vilnius: VIA RECTA.
54. Laužikas J. (1993). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
55. Laužikas J. (1974). *Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*. Kaunas: Šviesa.
56. Lapeškievė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
57. LR *Specialiojo ugdymo įstatymas* (1998). [Žiūrėta 2010-02-21]. Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/viii-969.htm>>.
58. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2006). [Žiūrėta 2010-01-26]. Prieiga per internetą: <[http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=279441&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2)>.
59. *Lietuvos švietimo koncepcija (projektas)* (1992). Vilnius: Leidybos centras.

60. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas *Dėl pedagogų kompiuterinio raštingumo standarto* (2001). [Žiūrėta 2010-03-02]. Prieiga per internetą: <[http://www.tsi.su.lt/testavimas/files/ped\\_standartas0612.doc](http://www.tsi.su.lt/testavimas/files/ped_standartas0612.doc)>.
61. *Lietuvos vaikai 2007* (2008). [Žiūrėta 2010-02-15]. Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/statistika/Lietuvos\\_vaikai\\_2007.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/statistika/Lietuvos_vaikai_2007.pdf)>.
62. Meijer C. J. W. (2003). Inclusion of students with special educational needs: moving from theories and perspectives to pragmatis and pedagogy. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2 (9), p. 107 – 111.
63. Miltenienė L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2 (13), p. 34 – 44.
64. Miltenienė L., Borkertienė A. (2008). Bendrųjų programų adaptavimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizės rezultatai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 2 (18), p. 156 – 163.
65. Miltenienė L. (2010). Kursų *Specialioji pedagogika ir specialioji psichologija* medžiaga.
66. Padegimaitė M. (2006). Valdininkų humanizmas – mokytojų ir vaikų vargai. *Dialogas*, 2006 m. kovo 3 d., Nr. 9 (696), p. 8.
67. Penkauskienė D. (Moks. Red.) (2006). *Kaip keisti mokymo praktiką* ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į moksleivių įvairovę. Vilnius: Žara.
68. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008) Nr. ISAK – 2433. [Žiūrėta 2010-01-28]. LR Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/isakymai/2008-08-26-ISAK-2433\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-08-26-ISAK-2433(2).doc)>.
69. *Pedagogų kompiuterinio raštingumo standartas* (2001) Nr. 1694. [Žiūrėta 2010-01-16] LR Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: <[http://www.tsi.su.lt/testavimas/files/ped\\_standartas0612.doc](http://www.tsi.su.lt/testavimas/files/ped_standartas0612.doc)>.
70. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2009). Kalbos 3-ias priedas: lietuvių gimtoji kalba, kitos gimtosios kalbos, lietuvių gestų kalba, lietuvių valstybinė kalba, lietuvių kalba kurtiesiems ir neprigirdintiems. Bendrųjų kompetencijų ir gyvenimo įgūdžių ugdymas (11-as priedas). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
71. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
72. Purvaneckienė G. (2001). Moterų ir vyrų padėtis Lietuvos švietimo sistemoje. Lytiškumas ir švietimas: pažiūrų, stereotipų ir ugdymo turinio tyrimai. *Mokslo darbai*. V: MIC, p. 17 – 23.
73. Radzevičienė L. (2003). *Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, psichosocialinė raida*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.

74. Rajeckas V. (1997). *Mokymo metodai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
75. Rajeckas V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
76. Rajeckas V. (2004). *Pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Paramos spaustuvė.
77. Rogers Ch. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 28(1), p. 55 – 68. [Žiūrėta 2010-01-08]. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/Pdfviewer?vid=6&hid=111&sid=6263db7b-7abf-403b-6a0-6146b623ea6%sessionmgr113>>.
78. Rose R. (2003). The inclusion of students with special educational needs: moving from theories and perspectives to pragmatics and pedagogy. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2 (9), p. 98 – 106.
79. Ruškus J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
80. Samsonienė L. (2006). *Specialiųjų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
81. Stulpinas T. (1995). *Ugdymo sistemos*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
82. Šiaučiukėnienė L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
83. Šiaučiukėnienė L., Dabrišienė V. (2000). Švietimo kaitos tendencijų įtaka pedagogo veiklai individualizuojant mokymo programas. *Socialiniai mokslai*, Nr. 4 (25), p. 117 – 125.
84. Šoblinskas A. (1987). *Lietuvių kalbos didaktika*. Vilnius: Mokslas.
85. Salamankos deklaracija: specialusis ugdymas ir jo vystymo metmenys. *Švietimo naujovės*. 1996, Nr. 1, p. 3 – 21.
86. Targamadžė V. (1999). *Bendrojo lavinimo mokykla: mokinių edukacinio stimuliavimo aspektas*. Kaunas: Technologija.
87. Vaicekauskienė V. (2005). *Specialiųjų poreikių vaikų socializacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
88. Večkienė N. (Red.) (1996). *Švietimo vadybos įvadas*. Kaunas: Technologija.
89. Wilson J. (2000). 'Learning Difficulties', 'Disability' and 'Special Needs': some problems of partisan conceptualisation. *Disability & Society*. Vol. 15(5), p. 817 – 825. [Žiūrėta 2010-03-05]. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=11&sid=7a86cd89-4847-4910-86a4-a0573aa64412%40sessionmgr12>>.
90. Vaitkevičius R., Saudargienė A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU LEIDYKLA.

91. Zelbienė K. (2007). *Lietuvių kalbos mokytojų požiūris į modifikuotų ir adaptuotų programų rengimą ir taikymą bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai, magistro darbas, [Žiūrėta 2010-02-28] Prieiga per internetą: <<http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABA-0001:E.02~2007~D-20070816-160048-08941/DS.005.0.01.ETD>>.
92. Želvys R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
93. Želvys R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: VU 1-kl.
94. Žukauskienė R. (1996). *Raidos psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

## **PRIEDAI**