

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

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

Stanislava Ausmanienė

**PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į KOMPETENCIJAS TENKINTI AUKŠTESNIŲJŲ
KLASIŲ MOKINIŲ SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė -
doc. dr. Irena Kaffemanienė*

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas.....	3
1 skyrius. PEDAGOGŲ PASIRENGIMAS UGDYTI MOKINIUS, TURINČIUS	
SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ	6
1.1. Šiuolaikinio pedagogo kompetencijos.....	6
1.2. Pedagogų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.....	8
1.3. Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo kriterijai ir problemos.....	10
1.4. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymo bendrojo lavinimo mokykloje sunkumai	24
2 skyrius. PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į KOMPETENCIJAS TENKINTI AUKŠTESNIŲJŲ	
KLASIŲ MOKINIŲ SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS	27
2.1. Tyrimo metodika	27
2.2. Tyrimo imtis	28
2.3. Pedagogų nuomonės apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą, jų suvokiamus šių mokinių ugdymo tikslus ir patiriamas problemas.....	28
2.4. Pedagogų savo profesinių kompetencijų įsivertinimas	32
2.5. Pedagogų profesinės saviugdos poreikiai.....	38
Išvados	41
Literatūra	42
Summary	46
Priedai.....	48

Magistro darbo santrauka

Magistro darbe atlikta teorinė pedagogų pasirengimo ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo poreikių, analizė.

Iškelta hipotezė, kad bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai nuvertina savo kompetencijas tenkinti aukštesniųjų klasių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir tai didele dalimi lemia nepakankamas pastangas ugdyti šiuos mokinius.

Anketinės apklausos metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – ištirti pedagogų požiūrį į kompetencijas tenkinti aukštesniųjų klasių mokinių poreikius. Atlikta statistinė (aprašomoji dažnių, procentų) duomenų analizė.

Tyrimo dalyvavo 180 bendrojo lavinimo mokyklų aukštesniųjų klasių pedagogų, ugdančių aukštesniųjų klasių mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

Empirinėje dalyje nagrinėjama: pedagogų pasirengimas ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių; pedagogų nuomonės apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą; jų suvokiamus šių mokinių ugdymo tikslus ir patiriamas problemas; pedagogų profesinių kompetencijų įsivertinimas; pedagogų profesinės saviugdos poreikiai.

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Mokinius, turinčius specialiųjų poreikių, mokytojai laiko lygiaverčiais mokyklos bendruomenės nariais, o mokinių individualių ugdymosi poreikių tenkinimą – svarbiausiu jų mokymo bruožu. Tačiau mokymo(si) pasiekimai, mokytojų nuomone, labiausiai priklauso nuo šeimos ir paties vaiko.
2. Dauguma pedagogų, ugdydami specialiųjų poreikių mokinius, siekia formuoti elementarius praktinius gebėjimus ir ugdyti socialinius gebėjimus.
3. Pedagogams dažniausiai kyla problemų, įtraukiant mokinius aktyviai dalyvauti ugdymo procese, nes mokiniai nenori kalbėti apie patiriamas mokymosi problemas ir teikti pasiūlymus dėl geresnio jų specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo.
4. Dauguma pedagogų, įsivertindami profesines kompetencijas, nurodo nepakankamą gebėjimą nustatyti mokinių specialiuosius mokymosi poreikius, ugdyti mokinius su intelekto sutrikimais, rengti adaptuotas programas bei įtraukti tėvus į aktyvų dalyvavimą ugdymo procese, tačiau geba bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais, o bendradarbiavimą su specialiuoju pedagogu laiko efektyviausiu ir naudingiausiu.
5. Pedagogų profesinės saviugdos poreikius gauti daugiau informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą geriausiai atitinka šios saviugdos formos: kvalifikacijos kėlimo kursai, seminarai, mokslinės literatūros skaitymas. Tačiau daugiausia informacijos gauna konsultuodamiesi su specialiojo ugdymo komisijos nariais.
6. Pasitvirtino hipotezė, kad bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai nuvertina savo kompetencijas tenkinti aukštesniųjų klasių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir tai didele dalimi lemia nepakankamas pastangas ugdyti šiuos mokinius.

Esminiai žodžiai: specialieji ugdymosi poreikiai, mokytojų kompetencijos.

Įvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Perėmus europinę patirtį ugdyti specialiųjų poreikių vaikus kartu su bendraamžiais, kiekvienam pedagogui iškilo poreikis įgyti papildomų kompetencijų – žinių, gebėjimų, praktinių įgūdžių ir psichologinio nusiteikimo, ryžto ugdyti vaikus, turinčius išskirtinių, ypatingų, kitaip tariant – specialiųjų poreikių. Tai bendrojo lavinimo mokytojams kelia tam tikrų sunkumų. Siekiant kokybiškai tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius, pedagogams keliami nauji reikalavimai, nes nebeįmanoma mokyti visus mokinius visko ir vienodai. Ryškėja naujas profesinės veiklos poreikis – pažinti specialiojo ugdymo teoriją ir praktikos įvairovę (Ruškus, 2003), nes specialiojo ugdymo samprata reikalauja kompleksinio, tarpdisciplininio požiūrio.

Pastaraisiais metais Lietuvoje vis daugiau dėmesio skiriama mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo kokybei. Apie tai liudija ir naujausi tyrimai, kuriuose nagrinėjamos: pedagogų kompetencijos, gebėjimai individualizuoti ugdymo programas, taikyti specialias mokymo metodikas ir kt. (Ambrukaitis, Ruškus, 2002, kt.).

Ambrukaitis, Ruškus (2002) tyrė, ar mokymo programų adaptavimo bei modifikavimo procesai tenkina mokinių specialiuosius poreikius, atskleidė ugdymo organizavimo trūkumus bei sunkumus, kurių patiria mokytojai, specialieji pedagogai; tarp dažniausiai minėtų problemų – mokymo individualizavimas, mokymo metodų taikymas, vaiko pasiekimų vertinimas, tėvų ir mokyklos partnerystė. Tyrimas parodė naujų mokymo, partnerystės bei administravimo metodų kūrimo būtinybę.

Integruotas ugdymas neatsiejamas nuo pedagogo profesinio pasirengimo kokybės, nuo jo žinių, įgūdžių, praktinių gebėjimų sudaryti optimalias sąlygas ugdyti skirtingų gebėjimų vaikus. Ambrukaitis, Udrienė, Bagdonienė, Rimdeikienė (2002-2004) analizavo pedagogų profesinę kompetenciją specialiųjų poreikių vaikų (ugdymo plėtros) aspektu. Tyrimas atskleidė pedagogų nuomones apie jų pačių profesinės kompetencijos spragas, patiriamus sunkumus. Autoriai nustatė, kad nemaža dalis pedagogų nepasitiki savo gebėjimais ugdyti specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius. Dalykų mokytojai mano, kad jie nepakankamai pasirengę ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, kad jiems reikia kelti jų profesinę kvalifikaciją (Ambrukaitis, 2004).

Ališauskas, Miltenienė (2001) tyrė pedagogo pasirengimą ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Tyrimas atskleidė, jog pedagogai stokoja žinių ir įgūdžių įvertinti ir tinkamai tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Garbinčiūtės, Štitiienės (2002) tyrime buvo nagrinėjami matematikos mokymo organizavimo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje. Tyrimas parodė, kad specialiųjų poreikių mokiniams nėra suteikiama individuali pagalba ir mokytojai naudoja neadekvačius pagalbos

metodus. Tai patvirtina Ališausko ir Miltenienės (2001) konstatuotą nepakankamą dalykų mokytojų kompetenciją teikti pagalbą specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams.

Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų pasirengimo ugdyti specialiųjų poreikių mokinius tyrimo (Bagdonas, Brazauskaitė, Gevorgianienė ir kt., 2003) rezultatai rodo, kad daugumos pedagogų kompetencija ugdyti specialiųjų poreikių mokinius vertinama patenkinamai: tai pasakytina apie pedagogų gebėjimą individualizuoti ugdymo programas ir apie mokėjimą taikyti naujus mokymo metodus. nepakankama.

Pedagogų specialiojo ugdymo kompetencijų analizė (Ambrukaitis, 2004; Ambrukaitis, Ališauskas, 2006 ir kt.) rodo, kad specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo patirtis nedidelė, nuostatos nepakankamai pozityvios. Didžiausių sunkumų bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai patiria šiose srityse: specialiojo ugdymo didaktinių sistemų ir technologijų išmanymo, gebėjimo jas parinkti ir taikyti; adaptuoti ir individualizuoti bendrąsias ugdymo programas; rengti mokymo priemones. Pakankamai pasirengusiais tenkinti moksleivių specialiuosius ugdymosi poreikius laiko save kiek daugiau nei pusė (iš 900) apklausoje dalyvavusių bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų. Likusieji bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai stokoja specialiojo ugdymo kompetencijų.

Kadangi dauguma tyrimų rodo, kad ugdydami specialiųjų poreikių mokinius, daugiausia profesinės veiklos problemų patiria aukštesniųjų klasių mokytojai, aktualu išanalizuoti jų požiūrį į savo turimas kompetencijas ir profesinio tobulinimosi poreikius.

Tyrimo objektas - pedagogų požiūris į savo turimas kompetencijas tenkinti aukštesniųjų klasių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Hipotezė. Tikėtina, kad bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai nuvertina savo kompetencijas tenkinti aukštesniųjų klasių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir tai didele dalimi lemia nepakankamas pastangas ugdyti šiuos mokinius.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pedagogų požiūrį į savo kompetencijas tenkinti aukštesniųjų klasių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą apie pedagogų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.
2. Ištirti pedagogų nuomonę apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą, jų suvokiamus šių mokinių ugdymo tikslus ir patiriamas problemas.
3. Išanalizuoti, kaip pedagogai vertina savo profesines kompetencijas:
 - 3.1. gebėjimą efektyviai tenkinti mokinių specialiuosius poreikius;
 - 3.2. gebėjimą bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniams ir įtraukti tėvus į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą;

3.3. gebėjimą bendradarbiauti su specialistais, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

4. Nustatyti pedagogų profesinės saviugdodos poreikius.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 180 pedagogų, ugdančių specialiųjų poreikių mokinius aukštesnėse klasėse. Tyrimas atliktas Pakruojo rajono bendrojo lavinimo mokyklose: Lygumų vidurinėje mokykloje, Žeimelio vidurinėje mokykloje, Rozalimo vidurinėje mokykloje, Balsių pagrindinėje mokykloje, Bardiškių pagrindinėje mokykloje, Degesių pagrindinėje mokykloje, Guostagalio pagrindinėje mokykloje, Klovainių pagrindinėje mokykloje, Pašvitinio pagrindinėje mokykloje, Šukionių Jono Noreikos pagrindinėje mokykloje, Triškonių pagrindinėje mokykloje, Žemynos pagrindinėje mokykloje. Apklausa vyko 2009 m. vasario – kovo mėnesiais.

Tyrimo metodologija ir metodai. Siekiant ištirti bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų turimas kompetencijas ugdyti specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius buvo remiamasi socialiniu interakciniu modeliu (Ruškus, 2002), kai asmens negalė vertinama kaip individualių sutrikimų, veiklos apribojimų bei aplinkos kokybės sąveika, mokėjimu pripažinti skirtys bei sąlygų kūrimu specialiesiems asmens poreikiams tenkinti; bei humanistinio ugdymo koncepcija, akcentuojančia požiūrį į asmenybę kaip laisvą, savarankišką, visapusišką, sąmoningą būtybę, galinčią suvokti savo poreikius ir realizuoti turimas potencialias; svarbiausias ugdytojų vaidmuo – suteikti asmenybei laisvę ir padėti aktualizuoti kiekvieno ugdytinio galias, bendradarbiauti su ugdytiniu planuojant ugdymo veiklą, skatinti vaiko aktyvumą ir atsakomybę už savo veiklos rezultatus; pripažįstamas vaiko bei suaugusio žmogaus santykių lygiavertiškumas (Rogers, Freiberg, 1994; Lepeškieienė, 1996; Bitinas, 2000).

Metodai - mokslinės literatūros analizė; anketinė apklausa; kiekybinė duomenų analizė.

Pagrindinės sąvokos

Kompetencija - gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą (Jovaiša, 2007).

Nuostata – asmenybės parengtis įprastai reaguoti į aplinkos poveikius (Jovaiša, 2007).

Poreikis – biologinio, materialinio, kultūrinio ar dvasinio trūkumo emocinis išgyvenimas ir siekimas jį pašalinti (Jovaiša, 2007).

Požiūris – sąlygiškai pastovi nuomonių, interesų, pažiūrų išraiška, atspindinti asmens individualią patirtį (Jovaiša, 2007).

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (67 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 9 paveikslai. Prieduose pateikiama pedagogų apklausos anketa ir lentelės. Darbo apimtis – 47 psl.

1 skyrius. PEDAGOGŲ PASIRENGIMAS UGDYTI MOKINIUS, TURINČIUS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ

1.1. Šiuolaikinio pedagogo kompetencijos

Kompetencijos sąvoka palyginti nauja, bet vis dažniau vartojama vadybos, edukologijos ir kitų mokslų literatūroje.

Jucevičienė (2007) teigia, kad kompetencija – tai asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, esančios žmogaus viduje ir pasireiškiančios sėkmingais žmogaus konkrečios srities veiklos, darbo rezultatais.

Jucevičienė, Lepaitė (2000) teigia, kad kvalifikacija suteikiama atsižvelgus į žinias, mokėjimus, įgūdžius, kad įvertinus gabumą, kurie veikia gebėjimų formavimąsi, svarbą bei žmogaus vertybes ir asmenines savybes, sukuriama kompetencijos šerdis.

Pedagogo kompetencijos sąvoka apibrėžiama kaip asmens, įgijusio valstybės nustatytą išsilavinimą ir kvalifikaciją, gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis mokymosi rezultatu, įgytų žinių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma¹.

Būtina sudaryti sąlygas asmeniui įgyti profesinę kompetenciją, reikalingą sėkmingam darbui mokykloje ugdant asmenybę, kuri vadovautųsi humanizmo, demokratijos, šiuolaikinio tautiškumo ir atsinaujinimo vertybėmis, puoselėdama mokinių kompetenciją, būtina šiuolaikinės visuomenės nariui; pedagogų rengimas tikslingai orientuojamas į pedagogo praktiniam darbui būtinos kompetencijos ugdymą; pedagogų kompetencijos pagrindą sudaro bendroji kultūrinė kompetencija, dalykinė kompetencija ir profesinė kompetencija².

Mokytojo profesijos kompetencijos apima bendrakultūrinę, profesines, bendrąsias ir specialiąsias kompetencijas³. Kiekviena iš šių kompetencijų apima daugiau nei vieną aspektą. Jos papildo viena kitą ir yra susijusios. Kompetencijos tarp savęs pinasi, nes veiksmai, susiję su mokymu, grindžiami daugiau negu viena kompetencija.

Rimdeikienė (2001) išskyrė kelis kompetencijos sąvokos aiškinimus: kompetencija – tam tikra asmenybės savybė, sugebėjimas; kompetencija – tam tikros žinios, suteikiančios žmogui galimybę kvalifikuotai veikti; kompetencija – tam tikra asmeniui suteikta teisė, įgaliojimai ką nors spręsti ar daryti; kompetencija – tam tikros specialisto veiklos raiška.

Kompetencijos sąvokos reikšmių gausa leidžia vertinti šį terminą kaip tam tikrų asmenybės sugebėjimų, žinių, veiklos ir teisės tai veiklai atlikti visumą.

¹ LR švietimo įstatymas (2003). Žin., 2003, Nr. 63-2853.

² Lietuvos pedagogų rengimo koncepcija (2004). Žin., 2004, Nr. 186-6940.

³ Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007). Žin., 2007, Nr. 12-511.

Čiužas (2007) nurodo įvairių šalių mokslininkus (Bennett, Rolheiser-Bennett, Stevahn, 2000; Petty, 2006; Jensen, 1999 ir kt.), kurie tyrinėjo pedagogų kompetencijas ir atskirus jos elementus. Lietuvoje pedagogų vaidmenų kaitą tyrinėjo Barkauskaitė (2005) ir Ozolaitė (1998). Pedagogų novacinės veiklos ypatumus Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose tyrinėjo Tumėnienė (2002). Tamošiūnas (1999) ir Zakienė (2005) tyrinėjo mokytojų profesinius gebėjimus.

Keičiantis mokyklos koncepcijai (jai tampant atvira įvairovei bei pokyčiams) bei ugdytojo vaidmeniui, keičiasi ir pedagogų kompetencijų turinys. Pedagogų socialiniai ir komunikaciniai gebėjimai tampa profesinės kompetencijos dalimi. Akcentuojamas pedagogo gebėjimas pažinti save, apibrėžti savo socialinius poreikius ir vaidmenis organizacijoje; gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su asmeniu, grupe, komandoje⁴.

Viena svarbiausių nurodamų specialiojo ugdymo kompetencijų – nuostata ir gebėjimas laikytis socialinės – interakcinės neįgaliųjų ugdymo paradigmos. Šios kompetencijos siekis - vertinant ugdymosi poreikius ir teikiant pagalbą vaikui labiau orientotis ne į neįgalumą (negalę), bet į pagalbą ugdymo(si) procese (tinkamo ugdymo turinio, formų, metodų parinkimą), akcentuojama tėvų ir pedagogų teigiamų nuostatų skatinimo svarba ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus.

Didaktinė kompetencija – tai mokytojo žinios, gebėjimai, vertybės, asmens savybės sąlygojančios efektyvų ugdymą (Jucevičienė, Lepaitė, 2000). Ši kompetencija yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių mokinių mokymosi motyvaciją ir rezultatus.

Jucevičienė ir kt. (2005) švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atliko tyrimą mokytojų didaktinės kompetencijos lygiui nustatyti, kuris būtinas norint tikslingai planuoti mokytojų didaktinės kompetencijos tobulinimo veiksmus. Pastebėta, kad mokytojų veikloje taikomos šiuolaikinės didaktikos žinios yra fragmentiškos. Jiems trūksta šiuolaikinę pedagoginę sistemą ir mokytojo vaidmenį joje grindžiančių mokslo žinių visumos bei jų taikymo gebėjimų.

Nuolat mokyklose vykstantys dinamiški pokyčiai verčia nerimauti mokytojus dėl savo profesinės veiklos, galvoti apie savo kompetencijos atitikimą sparčiai kintantiems mokinių ir visuomenės poreikiams. Visuomenė ir patys pedagogai savo profesijai kelia didelius reikalavimus, nes nuo pedagogo kvalifikacijos priklauso ugdymo rezultatų kokybė.

Jucevičienė, Lepaitė (2000) pažymi, kad profesinei kvalifikacijai, kuri yra kompetencijos pagrindas, formuoti pakanka gabumų, įgūdžių, mokėjimų ir žinių, tačiau į kompetencijos struktūrą būtina įtraukti ne tik kvalifikaciją, bet ir asmenybės savybes, vertybes ir požiūrius.

Siekiant valdyti asmenybės ugdymo(si) procesą, reikia būti kompetetingu specialistu, nes mokytojo kompetencija didžiaja dalimi lemia mokymo ir mokymosi kokybę. Mokytojo profesinė

⁴ Pedagogų rengimo koncepcija (2004). Žin., 2004, Nr. 186-6940; kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams (2004). Žin., 2004, Nr. 103-3755.

kompetencija atspindi darbui reikalingą išsilavinimą, patyrimą, kvalifikacijos lygį, gebėjimus sėkmingai dirbti vienoje ar keliose veiklos srityse, išreiškia teorinio ir praktinio pasirengimo vienovę, mokytojo gebėjimus produktyviai ir efektyviai taikyti savo žinias, įvairias mokymo priemones ir pasiekti tokią mokymo(si) pažangą, kuri realizuotų ugdymo tikslus.

Mokytojas turi nuolat prisiminti, kad kiekvienas mokinys yra individualus ir negalima dirbti su visais vienodai; aukštesnis pedagogų kompetencijos lygis leidžia tinkamai organizuoti ugdymo procesą; kad išlaikyti profesinę kompetenciją bei kvalifikaciją, mokytojas turi nuolat mokytis, priimti naujoves ir jas taikyti savo darbe.

Pakitus ugdymo koncepcijoms, pedagoginėms nuostatomis, ugdymo tikslams bei metodams, kintant mokytojo vaidmeniui ir plečiantis jo veiklos sritims, šiuolaikiniam mokytojui reikia naujų gebėjimų. Todėl labai svarbu mokytojams ugdyti ir plėtoti savo gebėjimus.

1.2. Pedagogų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius

Nuostata apibūdinama kaip žmogaus pasirengimas, polinkis vienaip ar kitaip suvokti kokį nors objektą, numatyti situaciją, atlikti tam tikrą su tuo objektu susijusią tikslingą veiklą (Augis, R. (Red.) ir kt., 1993). Šiuolaikiniuose tyrimuose dažni nuostatų tyrimai, kuriais siekiama pažinti žmonių nuomones, požiūrius, vertinimus apie tam tikrus objektus ar reiškinius.

Vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi situacija iš esmės pasikeitė į teisingus integruotą specialiųjų poreikių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose kartu su bendraamžiais. Siekiant sėkmingo pokyčių įgyvendinimo keliama viena iš būtinų sąlygų – teigiamos ugdymo dalyvių nuostatos ir idėjų palaikymas (Walther-Thomas ir kt., 2000). Prasidėjus mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, integracijai į bendrojo ugdymo įstaigas padaugėjo tyrimų, vertinančių visuomenės ar tam tikros jos grupės nuostatas į asmenis, turinčius negalių.

Lietuvoje nuostatas į neįgalius asmenis ar jų ugdymą bendrojo ugdymo įstaigose tyrinėjo Ambrukaitis (1999), Ruškus (2000), Gudonis, Novogrodskienė (2000), Ališauskas (2001), Kaffemanienė (2001), Bagdonas ir kt. (2003), Gribačiauskas, Merkys (2003) ir kt. Atliktų tyrimų rezultatai gana skirtingi. Gudonis, Novogrodskienė (2000) teigia, kad pastebimos pozityvios tendencijos vertinant požiūrį į neįgaliuosius suaugusiuosius ir specialiųjų poreikių vaikus. Ališauskas (2001), analizuodamas pokyčius bendrojo lavinimo mokyklose, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, teigia, kad teigiama linkme pasikeitė bendrojo lavinimo mokyklų pradinių klasių mokytojų nuostatos vaikų ypatingumą pažinimo, pripažinimo ir mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo atžvilgiu, tačiau tarp dalykų mokytojų dar neretos tiesioginio ar netiesioginio atmetimo reakcijos. Kaffemanienė (2001) konstatuoja iš esmės neigiamas pedagogų nuostatas į neįgalių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose. Labiausiai nepriimtini bendrojo

lavinimo mokykloje pedagogams yra kurtieji ir sutrikusio intelekto ugdytiniai. Bagdonas ir kt. (2003) nustatė, kad pedagogai skeptiškai vertina integruoto ugdymo koncepciją ir ypačiai išsiskiria neigiamas požiūris į sutrikusio intelekto vaikų ugdymą. Ruškus (2000), tyrinėjęs specialiųjų pedagogų, dirbančių su sutrikusio intelekto mokiniais, nuostatas į savo ugdytinius, konstatuoja, jog trečdaliui pedagogų būdingos neigiamos nuostatos. Gribačiauskas, Merkys (2003) konstatavo pedagogų segregacines nuostatas į specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus. pedagogų nuostatas į neįgalųjų moksleivių Tyrimų rezultatai rodo, jog pedagogai linkę orientuotis į didaktiškai pajėgesnius mokinius silpnėsiųjų ugdytinių sąskaita; pedagogai nepritaria neįgalųjų moksleivių integracijai į bendrojo lavinimo mokyklą. Autoriai segregacines nuostatas sieja su edukacinio autoritarizmo konstruktu.

Įvairiose šalyse skirtingai rūpinamasi neįgaliais žmonėmis. Tai priklauso nuo socialinės - ekonominės padėties, susiformavusio požiūrio į neįgaluosius. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų adaptacija bendraamžių grupėje bei ugdymo sėkmė priklauso nuo visuomenės nuostatų.

Ypatinę svarbą integracijos sėkmei turi pedagogų nuostatos apie specialiųjų poreikių vaikų ugdymo galimybes bendrojo lavinimo įstaigose, žinios apie šiuos vaikus, noras padėti jiems ne tik mokytis, bet ir tapti mokyklos bendruomenės pilnateisiais nariais, teigia Šlušnytė (2001).

Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus, į jų ugdymo galimybes yra vienas iš svarbiausių faktorių juos ugdant bendrojo lavinimo mokyklose. Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius drauge su bendraamžiais bendrojo ugdymo klasėse, geranoriška pedagogų nuostata šių vaikų atžvilgiu padeda užtikrinti tinkamą šių vaikų ugdymą. Galima teigti, kad pedagogų požiūris ir pasirengimas ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, yra sėkmės sąlyga specialiųjų poreikių vaikų integracijai.

Vakarų šalių patirtis rodo: kuo dažniau visuomenė mato specialiųjų poreikių asmenis, kuo daugiau žino apie juos, tuo greičiau keičiasi požiūris į juos (Kaffemanienė, 2001). Integruota bendruomenės struktūra yra neįkainuojama vertybė – dėl visapusiško gyvenimo pažinimo, ir neįgaliesiems – dėl socialinės adaptacijos (Galkienė, 1999).

Pedagogų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose prieštaringos. Didesnė dalis pedagogų pasisako prieš specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose. Jie patiria sunkumų specialiojo ugdymo srityje. Kompetencijų stoka iš dalies lemia ir kai kurių pedagogų nepalankų požiūrį į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Analizuojant bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų nuostatas į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių konstatuojama, kad tarp pedagogų

vyrauja neigiamas vaiko, turinčio specialiųjų ugdymo(si) poreikių, vaizdinys (dominuoja negatyvūs vaiko emocinės savijautos socialinės mokomosios veiklos kryptingumo vertinimai, netikima vaiko galimybėmis ir sėkme) ir neigiamos nuostatos vaiko atžvilgiu (Miltenienė, 2005).

Integruotam neįgaliųjų vaikų mokymui labai svarbu mokytojų požiūris į neįgalius mokinius. Daugelyje mokslinių darbų pabrėžiama, kad teigiamos mokytojų nuostatos turi lemiamą reikšmę integracijos sėkmei. Mokslininkų atlikti tyrimai rodo, kad mokytojai, kurių požiūris yra teigiamas, padeda specialiųjų poreikių mokiniams sėkmingai integruotis į bendrojo lavinimo mokyklas. Pedagogų, visuomenės pozityvus požiūris į neįgaliuosius suformuoja tarpusavio santykius, ugdymo strategijas, tinkamą aplinką neįgaliųjų vaikų integracijai. Svarbu ir tai, kad mokytojai, kurių požiūris yra teigiamas, skatina mokyklų vadovus pritarti integruotam mokymui.

Kaip teigia Galkienė, kad integruotas ugdymas vienodai reikšmingas ir specialiųjų poreikių turintiems, ir normaliai besivystantiems ugdytiniams, tačiau sėkmingo susiliejimo (integracijos) galima tikėtis tik tada, kai kiekvienam visuomenės nariui bus sudarytos sąlygos tiesiogiai pažinti ir pripažinti visus kitus visuomenės narius (Galkienė, 2003).

Nors įsigalint demokratijos procesams, plintant modernioms Vakarų šalių idėjoms, vis labiau siekiama specialiųjų poreikių turinčius mokinius ugdyti visiškos integracijos forma, tačiau pedagogai nepakankamai palankiai vertina šių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose. Pasiiekti gerų rezultatų, ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius kartu su bendraamžiais, padeda teigiamos mokytojų nuostatos, teigiamas požiūris į šių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose.

Pakitusi ugdomoji situacija pedagogus verčia keisti požiūrį į savo darbą, ieškoti efektyvesnių ugdymo būdų, kitaip pažvelgti į savo ugdytoją. Kaip bebūtų gaila, tačiau pedagogai dar nelabai kokios nuomonės apie specialiųjų poreikių vaikus, kurią įtakoja žinių bei įgūdžių stoka ir jau anksčiau susiformavęs požiūris.

Inkliuzinis ugdymas reikalauja keisti pedagogų įsitikinimus ir nuostatas. Mokiniai su savo skirtingais gebėjimais mokyklos bendruomenėje turi būti gerbiami ir vertinami kaip asmenybės.

1.3. Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo kriterijai ir problemos

Kintant ugdymo paradigmoms, kinta ir švietimo sistemos pagrindinių dalyvių – mokinių ir mokytojų vaidmenys. Mokytojas gerai išmanantis savo ir mokinių vaidmenis šiuolaikinio mokymo ir mokymosi kontekste, gali efektyviai priderinti mokomąsias veiklas prie specialiųjų poreikių mokinių gebėjimų.

Šiuolaikinės pamokos bendrojo lavinimo mokykloje reikalauja naujų mokymo technologijų, kad darbas vyktų sklandžiai ir produktyviai, nes tradicinėmis didaktikos veiklos

formomis ne visada patenkinami realieji ugdymo(si) poreikiai. Reikia naujų priemonių, mokymo metodų, įgalinančių specialiųjų poreikių mokinių tapti nepriklausomu ir aktyviau kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą (Melienė, 2003).

Dažnas mokytojas, ugdydamas specialiųjų poreikių mokinius, turi išmokyti naujos elgsenos, keisti savo požiūrį ir įsitikinimus. Ypatingą dėmesį jis turėtų skirti savo veiklai pamokoje. Mokytojas, siekdamas tenkinti individualius mokinių poreikius turi skatinti mokinius išmokyti kritiškai mąstyti, būti kūrybingais, išradingais, savarankiškais, atsakingais už savo sprendimus ir veiksmus, nusiteikusiai padėti vienas kitam. Mokytojas turi sudominti mokinius iškeldamas klausimus ar problemas, reaguoti į mokinio susidomėjimą, patyrimą, skatinti ir suteikti galimybių aktyviai mokinių veiklai, skatinti bendrauti ir bendradarbiauti. Taip mokytojas „priartina“ mokymo turinį prie mokinio galimybių ir tenkina jo poreikius.

Svarbu, kad mokytojai plėtotų savo, kaip specialiųjų poreikių mokinių mokytojų, kompetencijas: mokinių pažinimo, jų ugdymo planavimo, pasiekimų ir pažangos vertinimo, ieškotų vis naujų darbo su įvairių poreikių mokinių grupėmis metodų, pedagoginės veiklos organizavimo būdų.

Pedagogams talkininkauja pedagogas pagalbininkas (specialusis pedagogas), garantuodamas mokymo individualizavimą. Vadinasi atsiranda nauja kompetencija – gebėjimo veikti kompleksinėmis sąlygomis (kai klasėje mokosi vaikai pagal skirtingas programas) – būtina pedagogams. Kaip teigia Meijer (2001), mokytojui reikia pagalbininko, t.y., specialaus pedagogo ar kito srities specialisto, nes kartais mokymosi negali turintiems moksleiviams reikia specifinės pagalbos ar paaiškinimo, ko negali suteikti mokytojas pamokų metu. Tai atlieka specialistai, todėl labai svarbus tampa gero planavimo, bendradarbiavimo bei darbo komandoje klausimas.

Siekiant, kad specialiųjų poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas būtų sėkminga, būtina kalbėti apie tris kompetencijas: pedagogų gebėjimą taikyti naujus metodus, mokyklos ir kitų institucijų partnerystės metodus ir ugdymo administravimo metodus (Ruškus, 2003, p.99-100).

Bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai turėtų būti įvaldę šiuos būtiniausias specialiuosius mokėjimus ir įgūdžius bei mokėti ir gebėti:

- atpažinti vaikų vystymosi ypatumus, dažniau pasitaikančius bendrojo lavinimo mokyklose;
- modeliuoti specialiuosius ugdymosi poreikius, vaikų patiriamus mokymosi sunkumus;
- tiksliai ir konkrečiai apibūdinti vaiko problemą, jo mokymosi sunkumų sritį ir pobūdį;
- tinkamai užpildyti vaiko mokymosi sunkumų pirminio įvertinimo dokumentus;
- atlikti dėstomojo dalyko mokymo programos pakeitimus atsižvelgiant į mokinio realių pasiekimų lygį ir bendruosius jo sugebėjimus, pritaikant programos sudarymo bendruosius principus;

- sudaryti pagalbos specialiųjų mokymosi poreikių vaikui planą, kuriame atspindėtų: vaiko teigiamos mokymosi motyvacijos palaikymas; sutrikusių funkcijų kompensavimo būdai ir vaiko negalės apėjimas taikant specialiuosius mokymo būdus ir metodus; mokymo turinio (programos) pritaikymas vaiko galimybės ir reikmėms; individualizuotas mokymosi pasiekimų vertinimas; vaiko, tėvų, pedagogo ir kitų specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo ir kt.) bendradarbiavimas ir funkcijų pasiskirstymas.

Didžiausias mokytojo menas ir įžvalgiausia politika – atpažinti vaiko problemą ir tenkinti jo specialiuosius poreikius taip, kad vaikas nesijaustų kitoks, kad jam nesiformuotų menkavertiškumo jausmas (Ališauskas, 2001).

Nesugebėjimas susitaikyti su savo trūkumu mokiniui gali sukelti menkavertiškumo jausmą. Taip gali atsirasti socialinės adaptacijos problemų. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių socialinė adaptacija didžia dalimi priklauso nuo mokytojų. Kaffemanienė (2001) teigia, kad bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai dar nepakankamai gerai išmano specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių adaptacijos problemas ir įsigilina į šių mokinių poreikius.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymas bendroje klasėje mokytojui yra nelengva užduotis. Mokytojas turi įtraukti specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinį į bendrą klasės veiklą ir remiantis turimais jo gebėjimais ugdyti reikiamas kompetencijas bei formuoti pasitikėjimą savo jėgomis. Taip pat turi sukurti kokybiško ugdymosi sąlygas, kad galėtų patenkinti pačius įvairiausias visų mokinių poreikius. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymas bendroje klasėje turi būti kruopščiai planuojamas, atsižvelgiant į jų galias, gebėjimus, ypatingumus. Visa tai yra tarsi iššūkis mokytojui ir visai mokyklos bendruomenei.

Labiausiai mokinių ugdymo(si) mokykloje sėkmė priklauso nuo mokytojo, nuo jo gebėjimo suprasti mokinių ugdymo(si) poreikius ir tenkinti juos parenkant tinkamą mokymo(si) proceso struktūrą. Itin svarbu su kiekvienu mokiniu užmegzti ryšį, pasirūpinti kiekvieno mokinio gerove pamokoje bei sėkminga raida, gebėjimų tobulėjimu, nes tai yra palankios ugdymo(si) aplinkos pagrindas.

Nuo mokytojo psichologinio ir dalykinio pasirengimo labai priklauso specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo kokybė, todėl mokytojas turi pakankamai skirti dėmesio profesinei kompetencijai tobulinti.

Mokytojas yra pagrindinis asmuo, atsakingas už mokinius, tačiau labai svarbu bendradarbiauti su specialistais ir kitais asmenimis, dalyvaujančiais mokinio ugdyme. Tai ypač svarbu perėjus mokiniams į dalykinę sistemą, kai į vaiko ugdymą įsitraukia daug mokytojų. Gebėjimas bendradarbiauti yra būtinas siekiant reikiamai tenkinti individualiuosius ugdymosi poreikius.

Specialiųjų žmogaus poreikių patenkinimas yra viena reikšmingiausių asmens dalyvavimo visuomeniniame gyvenime sąlygų (Vaicekauskienė, 2005). Kad mokinio poreikiai būtų patenkinti, mokytojas privalo planuoti pagalbos mokiniui būdus, kad įtrauktų mokinį į aktyvų dalyvavimą ugdymo(si) procese ir pagerintų jo mokymą.

Mokytojas, kaip nurodo Petty (2006), siekdamas tenkinti individualius mokinio poreikius, turi:

- a) planuoti, kokių žinių jam reikės, kad galėtų veiksmingiau mokytis ir padėti konkrečiam mokiniui pasiekti geresnių rezultatų;
- b) rasti būdus gauti daugiau informacijos apie ugdytinį (pasinaudoti specialistų patarimais, anksčiau ugdytusio mokinį mokytojo rekomendacijomis, tėvų pastebėjimais ir kt.);
- c) nuspręsti, kaip aptars su mokyklos vadovais, klasės mokiniais tai, kokios pagalbos, kokių išteklių jam reikės;
- d) pasirinkti veiksmo kryptį – ugdymo metodus ir būdus, diferencijuoti mokymą skirtingoms mokinių grupėms, organizuoti pamokos darbą taip, kad tobulėtų mokinio kompetencijos.

Petty nurodo mokytojo gebėjimus tenkinti individualius mokinio poreikius, o Vaicekauskienė teigia, kad norint patenkinti mokinio poreikius, reikia jį įtraukti į aktyvų dalyvavimą ugdymo(si) procese.

Mokyklinė integracija negalima be atitinkamų specifinių pagalbos priemonių, bendravimo ir partnerystės (Ruškus, 2002). Mokytojai turi išmokti naujos elgsenos. Tenka keisti savo požiūrį, o neretai ir įsitikinimus. Esmine ugdymo sąlyga tampa – atsisakyti tradicinio ugdymo modelio ir kurti visuminio ugdymo modelį, kuriame tiek mokytojo, tiek mokinio vaidmuo yra kitoks. Didžiausia atsakomybė už mokinių ugdymą tenka mokytojui, bendradarbiaujančiam su jam padedančiais specialistais, kurie padeda mokytojui pažinti ir tenkinti individualius mokinių poreikius.

Pedagogų, dirbančių su specialiųjų poreikių mokiniais bendrojo lavinimo mokykloje, veikla ypatinga tuo, kad mokytojai turi būti įvaldę specialiuosius gebėjimus ir įgūdžius, kad galėtų ugdyti įvairaus amžiaus specialiųjų poreikių mokinius. Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių pažinimas ir įvertinimas būtinas siekiant adekvačiai ugdyti šiuos mokinius. Klasės (dalyko) mokytojui tenka atsakomybė gebėti įvertinti ir tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius. Mokomąją medžiagą pedagogui reikia pateikti taip, kad ji sudomintų mokinius, palaikytų aukštą jų mokymosi motyvaciją. Mokiniai motyvuotai veikia pamokoje tada, kai jie sužino ar išmoksta ką nors nauja, kai jų veikla ir pastangos būna įvertintos. Akivaizdu, kad tai įmanoma tik tada, kai ugdymo turinys, veiklos pobūdis ir tempas atitinka mokinių gebėjimus ir turimus įgūdžius.

Siekiant specialiųjų poreikių mokinių ugdymo kokybės, mokytojui keliami nauji reikalavimai. Mokytojas, remdamasis efektyviausiais ir pažangiausiais metodais, turi palengvinti šių mokinių ugdymą(si), padėti įveikti sunkumus.

Specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose patirtis nėra didelė. Mokytojai savo veikloje susiduria su sunkumais ugdydami šiuos mokinius, nes stokoja būtiniausių specialiųjų mokėjimų ir įgūdžių. Geri mokytojo darbo rezultatai priklauso ne tik nuo tiesioginio mokytojo darbo mokant mokinius, bet ir nuo paties mokytojo mokymosi. Šiuolaikinėje mokykloje mokytojas, norėdamas gerai atlikti savo darbą, turi tobulinti savo darbą, kad galėtų diegti inovacijas, kurios tampa būtinybe ir profesinės veiklos sudėtine dalimi. Mokytojas turi būti įvaldęs įsivertinimo ir refleksyvaus mąstymo apie savo darbą metodus. Jis turi gebėti mokytis savarankiškai ir bendradarbiaudamas su kolegomis.

Darbas su skirtingų gebėjimų mokiniais tampa vienu iš didžiausių iššūkių mokyklose ir jų klasėse. Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose pareikalauja daugiau darbo iš mokytojų, kurie turi reaguoti į augančius mokinių poreikius mokykloje bei klasėje ir pritaikyti arba parengti mokymo programą taip, kad ji atitiktų mokinių poreikius. Ugdant heterogenines klases negalima tikėtis, kad visus mokinių poreikius patenkintų ir problemas efektyviai išspręstų vienas mokytojas, veikdamas individualiai ir pasikliaudamas savo kompetencija. Nesinaudodamas bendradarbiavimo galimybėmis, gali nusivilti siekiamais rezultatais.

Mokytojų darbas turi būti efektyvus, turi būti apgalvoti mokymo organizavimo ir veiklos aspektai. Išskiriamos septynios efektyvių inkluzinio ugdymo veiksmų grupės⁵: 1. Mokymas bendradarbiaujant. 2. Mokymasis bendradarbiaujant. 3. Problemų sprendimas drauge. 4. Heterogeninis grupavimas. 5. Efektyvus mokymas. 6. Namų aplinkos sistema. 7. Alternatyvios mokymosi strategijos.

Mokymas bendradarbiaujant apima įvairiausio pobūdžio bendradarbiavimo formas tarp klasės mokytojo ir mokytojo padėjėjo, kolegų mokytojų, specialistų ir tėvų ar globėjų. Vienas iš mokymo bendradarbiaujant bruožų yra tas, jog specialiųjų poreikių mokiniai yra neatskiriami nuo klasės. Jiems pagalba suteikiama klasėje. Tai sukelia priklausymo klasei jausmą, skatina savigarbą, kas ypač palengvina mokymąsi.

⁵ Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2005). Inkluzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje. Ataskaitos santrauka. www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary.../iecp_secondary_lt.pdf (žiūrėta 2009-04-19).

Antrasis mokymo bendradarbiaujant bruožas yra tas, jog toks mokymo organizavimas tampa mokytojų atsiskyrimo problemos sprendimu. Mokytojai vienas iš kito gali pasimokyti ir pasidalinti patirtimi. Dėl to bendradarbiavimas yra efektyvus ne tik pažintiniam bei emociniam mokinių su specialiaisiais ugdymo poreikiais vystymuisi, bet ir mokytojų poreikių tenkinimui. Mokytojai labai noriai mokosi iš kolegų, sužino apie naujus metodus.

Įgyvendinant švietimo reformą, stiprinamas mokytojų profesinis bendradarbiavimas. Bendrai aptaria programų rengimą specialiųjų poreikių mokiniams, domisi naujovėmis, dalijasi naujausia informacija ir svarsto naujovių įgyvendinimo galimybes, ieško kontaktų su kitomis mokyklomis (Ambrukaitis, 2005).

Kolegų bendradarbiavimas panašus į specialistų komandos darbą. Jie sprendžia moksleivių problemas prieš nukreipdami juos dėl specialiojo ugdymo. Tačiau skiriasi tuo, kad šiuo atveju moksleivių problemas sprendžia pedagogai (Johnson ir Pugach, 1991). Tyrimais, nustatyta, jog mokytojai, taikę kolegų bendradarbiavimo strategiją, rečiau kreipdavosi dėl specialiojo ugdymo ir su didesniu pasitikėjimu įveikdavo moksleivių problemas (Pugach ir Johnson, 1995).

Visiškai neseniai mokyklose atsirado mokytojo padėjėjas, kuris palengvina mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, adaptacijos, socializacijos sunkumus bei padeda mokiniui sėkmingai dalyvauti ugdymo(si) procese. Racionaliai mokytojo suplanuotas darbas pamokoje, įtraukiant ir mokytoją padėjėją, gali padėti specialiųjų poreikių mokiniams aktyviau dalyvauti pamokoje. Geranoriškas mokytojo bendradarbiavimas su mokytojo padėjėju palengvina mokytojo darbą ir darbas tampa prasmingesniu ir džiaugsmingesniu.

Bendrojo lavinimo mokykla yra nuolatinių pokyčių, tolygaus atsinaujinimo vieta. Šiuolaikinėje mokykloje populiaru bendradarbiavimo idėja, nes tradiciškai dirbančių mokytojų gretas papildė kiti specialistai: nemažai mokyklose dirba logopedų, specialiųjų pedagogų, socialinių pedagogų, viena kita mokykla jau turi ir psichologą. Bendrojo lavinimo mokyklos gali panaudoti specialistų gebėjimus, galimybes sprendžiant mokinių, kurie turi mokymosi, psichologinių, socialinių problemų bei siekiant efektyvesnio ugdymo. Svarbu, kad pedagogai ir specialistai tarpusavyje noriai bendradarbiautų. Bendradarbiavimas sudaro sąlygas visiems, dalyvaujantiems mokinio ugdymo procese, tinkamai įvertinti mokinio poreikius, sunkumus ir teikti jam pagalbą. Pedagogų ir specialistų bendradarbiavimas palengvina darbą ir daro jį efektyvesniu.

Specialistų teikiama pagalba pedagogams vadinama kolegų konsultavimu, kurio pabrėžiami abipusiškumo ir lygiavertiškumo principai. Abipusiškumo principas reiškia, kad specialistai prisiima bendrą atsakomybę už problemos sprendimą ir rezultatus. Lygiavertiškumo principas reiškia, kad abi pusės turi vienodas galimybes gauti informacijos, dalyvauti nustatant, aptariant bei sprendžiant problemą, o taip pat darant galutinę išvadą (West, Idol, 1990, p. 23).

Tyrimai rodo, kad pedagogų bendradarbiavimas, jiems teikiamos specialistų konsultacijos, specialistų komandos darbas gali būti taikomi siekiant, kad pedagogai neskubėtų nukreipti sunkiai mokomus vaikus specialiajam ugdymui, arba jau po to kai moksleiviui paskirtas specialusis ugdymas. Specialistų konsultacijos - daug žadanti strategija, siekiant tenkinti daugelio moksleivių specialiuosius ugdymo(si) poreikius bendrojo ugdymo sistemoje (Hallahan, Kauffman, 2003).

Labai reikšmingas yra bendradarbiavimas su tėvais, nes jie geriausiai pažįsta savo vaiką ir gali prisidėti prie jo ugdymo(si) sėkmės. Koršunovė (2008) teigia, kad pagrindinis bendradarbiavimo su vaiko šeima principas – tėvai lygiaverčiai partneriai, pakankamai kompetentingi ugdyti savo vaiką.

Prie mokymo bendradarbiaujant priskiriamas ir bendras mokymas. Taikant bendrą mokymą, bendrojo ir specialiojo ugdymo pedagogai drauge veda užsiėmimus bendrojo ugdymo klasėse, sudarytose iš negalias turinčių ir neturinčių moksleivių. Šis modelis vertingas ne tik tuo, kad jį taikant laikomasi abipusiškumo bei lygiavertiškumo principų, bet ir tuo, kad, kaip nurodo šio modelio šalininkai, dirbdami pagal jį specialieji pedagogai gali susipažinti su kasdieniais programos reikalavimais, su kuriais susiduria neįgalūs moksleiviai (Hallahan, Kauffman, 2003.). Tokia bendro mokymo forma populiari mokyklų aukštesnėse klasėse, nes specialiesiems pedagogams sunku išmanyti visų mokomųjų dalykų turinį.

Specialusis ugdymas yra sritis, reikalaujanti visų ugdymo proceso dalyvių (vaiko, tėvų, bendrojo ugdymo pedagogų, specialistų ir kt.) bendrų pastangų ir komandinio darbo. Teresevičienė, Gedvilienė (2000) bendradarbiavimo sampratą praplečia išryškindamos ne tik bendros veiklos, bet ir bendro tikslo svarbą.

Bendradarbiavimas, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius yra komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo ir siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo.

Mokymasis bendradarbiaujant yra efektyvus veiksnys mokinio mokymuisi bei pažintiniam ir socialiniam vystymuisi. Tai kelia mokinių pasitikėjimą savimi, skatina socialinį bendraamžių bendravimą. Mokymasis bendradarbiaujant yra naudingas visiems mokiniams: mokinys, kuris padeda savo draugui, geriau ir ilgiau išlaiko atmintyje informaciją, o jo draugo poreikiai yra lengviau patenkinami, kai medžiagą paaiškina bendraamžis.

Bennett ir kt. (2000) išskyrė penkis svarbiausius mokymosi bendradarbiaujant elementus – teigiama tarpusavio priklausomybė, asmeninė atsakomybė, glaudi sąveika, bendravimo įgūdžiai, vertinimas, kurie padeda šalinti su grupės darbu susijusius sunkumus.

Mokymasis bendradarbiaujant yra ne tik viena iš mokymosi strategijų, bet ir požiūris į mokymą, pagrįstą bendradarbiavimo skatinimu mažose grupėse siekiant, kad kiekvienas mokinys, aktyviai bendraudamas, bendradarbiaudamas su kitais ir kartu atlikdamas užduotis, geriau išmoktų tam tikrų dalykų. Mokantis mažomis grupėmis, pasiekiami geresnių rezultatų, nes mokiniai labiau skatinami aiškintis ir suprasti. Tokia mokymosi forma mokiniams suteikia galimybę daugiau kalbėtis, tartis, plėtoti kritinio mąstymo gebėjimus. Mokymasis bendradarbiaujant skatina stipresnę mokymosi motyvaciją, teigiamą poveikį mokinių nuostatoms ir vertybėms.

Bendradarbiaujančiose grupėse būna suformuota tarpusavio priklausomybė, kiekvienas atsako už save ir kitus komandos narius, komanda heterogoniška, komandos nariai dalijasi pareigomis, skatinami pasitikėti ir jausti atsakomybę, formuojami bendravimo įgūdžiai, o mokytojas stebi ir kontroliuoja grupės darbą.

Mokymasis mažose grupėse suteikia daug galimybių formuojamajam vertinimui. Mokytojui atsiranda poreikis apmąstyti pagrindinį formuojamojo vertinimo tikslą – skatinti mokinius mokytis. Planuodamas pamokas, numatydamas savo ir mokinių vaidmenis, kurdamas mokymosi aplinką, kuri padėtų aktyviai veikti, rengdamas užduotis grupių veiklai, mokytojas nuolat turėtų galvoti apie tai, kaip paskatinti kiekvieną mokinį.

Grįžtamojo ryšio poveikis grupėms yra efektyvesnis nei paviniams mokiniams. Mokytojui lengviau nukreipti, koreguoti grupių darbą. Kuo aiškiau mokytojas ir mokiniai suvokia mokymosi procesą, tuo pati veikla yra tikslingesnė ir jos rezultatai labiau atitinka numatytuosius.

Mokiniams labai svarbi bendraamžių nuomonė bei jų vertinimas. Mokiniams, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, svarbu dalyvauti bendraamžių vertinime, taip jiems suteikiama galimybė pamatyti ir savo mokymosi pasiekimus. Tokia vertinimo forma mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, suteikia galimybę patirti sėkmę bei užmegzti gerus santykius su bendraamžiais. Įtraukdami įvairių gebėjimų mokinius į bendras kasdienes situacijas tenkiname vieną svarbiausių žmogaus poreikių – priklausyti grupei ir bendruomenei, taip sudarydami sąlygas vertinti skirtybes, kiekvienam įgyti pagarbos mokytojų ir mokinių akyse bei ugdyti pasitikėjimą vieni kitais (Dudzinskienė ir kt., 2008, p. 35 – 36).

Darbas grupėje yra aktyvus. Tie mokiniai, kurie dažniausiai nedalyvauja bendrame klasės darbe, grupėje veikia aktyviau. Suvokimo klaidos pašalinamos malonioje aplinkoje. Mokiniai kartu dažnai gali padaryti tai, ko po vieną nepavyktų. Be to, darbas grupėse mokiniams suteikia galimybę susipažinti vieniems su kitais, sustiprina motyvaciją, gerina mokinių tarpusavio ryšius, sukuria pasitikėjimo ir paramos atmosferą. Socialinė veikla taip visur mėgstama, kad darbas grupėse kuria geresnį požiūrį į mokymą ir dėstomą dalyką. Darbas grupėje yra galinga mokymo strategija su aiškiais privalumais; tai beveik viso šiuolaikinio mokymo pagrindinė dalis (Petty, 2006).

Mokymo procese mokytojas vaidina pagrindinį vaidmenį. Todėl manau, kad mokytojo ir mokinių bendradarbiavimas labai svarbus mokymo procese. Nepriklausomai nuo to, ar mokiniai yra puikių, vidutinių ar ribotų gabumų mokymasis bendradarbiaujant mokytojui su mokiniais skatina mokinius būti aktyviais mokymo proceso dalyviais, išvengiama tokių problemų kaip motyvacijos stoka ar elgesio problemos pamokų metu. Mokytojui tenka ne perteikti žinias, o teikti pagalbą besimokantiems, padėti jiems atrasti tinkamus sprendimus ir įveikti mokymosi sunkumus.

Toks mokymasis bendradarbiaujant paremtas pažintiniu ir švelniu (su meile) ugdymu, o taip pat socialiniu - emociniu tobulėjimu. Mokytojo ir mokinių bendradarbiavimas, grįstas tarpusavio pasitikėjimu, lemia ugdymo sėkmę.

Mokymasis bendradarbiaujant priklauso prie veiksmingų mokymo būdų. Iš veiksmingo mokymosi bendradarbiaujant galima tikėtis geresnio savęs vertinimo, geresnio pažangumo, geresnių bendradarbiavimo įgūdžių, stipresnės vidinės motyvacijos, palankesnio požiūrio į mokyklą ir mokytojus ir kt. Mokymasis bendradarbiaujant padeda siekti visų mokinių mokymosi sėkmės.

Problemų sprendimas drauge - tai sistemingas nepageidaujamo elgesio klasėje nagrinėjimas. Drauge su mokiniais yra sukuriamos aiškios klasės taisyklės ir paskatinimų už tam tikrą elgesį taisyklės.

Mokytojui svarbu, kad mokiniai suprastų, jog taisyklės reikalingos jiems patiems, jų saugumui, tinkamam elgesiui užtikrinti. Efektyvių klasės taisyklių kūrimas yra aptariamas su visa klase. Svarbu, kad taisyklės būtų neprimestos suaugusiųjų, bet kad vaikai turėtų galimybę patys jas kurti ir koreguoti, siūlyti naujas.

Jeigu norime, kad mokiniai dažniau bendrautų draugiškai, svarbus yra tinkamo elgesio pastebėjimas ir paskatinimas. Jeigu teigiama elgesio nepastebėsime, tai mokiniai mažiau stengsis valdyti savo elgesį ir atsiras problemos. Vienas iš svarbiausių elgesio mokymosi būdų yra kitų žmonių elgesio stebėjimas, vadinamas „mokymusi stebint“. Todėl mokytojo bendravimas yra vienas iš svarbių elgesio modelių mokiniams, kuris turi būti paremtas pagarba. Teigiama, kad problemų sprendimas drauge sumažina įtampą bei trukdžius pamokose. Mokytojai ir mokiniai turi kartu diskutuoti, išreikšti kritiškas pastabas, pasidžiaugti džiuginančiais įvykiais.

Daugelis problemų kyla dėl mokymosi, kai mokiniai nemato mokymosi naudos sau patiems. Taip būna tada, kai mokymosi programa nuolat pasmerkia mokinį nesėkmei, tai mokinys atsimoka tuo pačiu, atmesdamas mokymosi programą ir tuos kurie moko. Tokios problemos sprendimas gali būti tik mokymosi programos pakeitimas, kad mokiniai suvoktų, jog ji naudinga. Tai galima padaryti, įvertinant kiekvieno mokinio pastangas mokytis ir patobulinius mokymosi programą taip, kad ji vertintų tokią gebėjimų įvairovę, jog kiekvienas mokinys turėtų galimybę būti pripažintas ir įvertintas bent dėl dalies savo įgūdžių (Petty, 2006, 150).

Petty (2006) aptaria naudingus metodus ir strategijas, kaip kovoti su nuolatinėmis problemomis. Bennet ir kt. (2000) pateikia konstruktyvaus problemų sprendimo pavyzdį.

Gero elgesio skatinimas – vienas iš būdų problemoms spręsti. Mokytojai turi pastebėti, paskatinti ir pagirti mokinį už gerą elgesį.

Heterogeninis mokinių grupavimas – tai ugdymo aplinkos suformavimas, kai specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintys mokiniai mokosi vienoje klasėje su kitais bendraamžiais. Heterogeninis grupavimas ir labiau diferencijuotas požiūris į ugdymą yra būtini ir efektyvūs dirbant klasėje su įvairiais mokiniais. Tai pabrėžia principą, kad visi mokiniai yra lygūs ir sumažina atotrūkį tarp mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir jų bendraamžių. Be to, skatina mokinių ir mokytojų teigiamą požiūrį į mokinius su specialiaisiais ugdymosi poreikiais.

Visose šalyse heterogeninis grupavimas buvo labai svarbus atradimas dirbant su skirtingais mokiniais klasėje. Toks grupavimas yra būtina sąlyga taikant mokymosi bendradarbiaujant principą. Mokiniai yra grupuojami daugybe būdų dėl įvairiausių priežasčių, atsižvelgiant į tikslus, kuriuos siekiame įgyvendinti. Pamokų metu mokiniai yra skirstomi į įvairių dydžių mokymosi grupes – pradedant grupavimu poromis, baigiant bendru darbu klasėje.

Heterogeninėse bendruomenėse, kuriuose mokosi įprastai besivystantys ir turintys specialiųjų poreikių mokiniai, susidaro palankios sąlygos tarpasmeninius santykius grįsti solidarumu ir atsakomybe. Tačiau įrodyta, kad palankūs mokinių santykiai be pedagoginio vadovavimo heterogeninėse mokinių grupėse formuojasi sunkiai. Todėl reikalingas efektyvus pedagoginis vadovavimas heterogeninėms grupėms.

Moksleivių, turinčių ribotų galimybių veikti, normaliai besivystančių bendraamžių bendruomenėje problema – aktualus pedagoginės sąveikos aspektas, dažnai nulemiantis šių mokinių integracijos ir socialinės adaptacijos kokybę.

Svarbu, kad pedagogai paaiškintų mokiniams jų veiklos galimybių ribas ir galimos pagalbos principus. Normaliai besivystantys mokiniai turi suprasti skirtingų galimybių turinčius mokinius, suvokti jų padėtį ir kitoniškumo priežastis. Heterogeninėje bendruomenėje vykstančios pedagoginės sąveikos būtina sąlyga – matyti ir jausti greta esantį asmenį bei siekti bendro tikslo. Galima teigti, jog drauge ugdant skirtingų galimybių poreikių ir gebėjimų turinčius moksleivius ugdymo kasdienybėje susidaro natūralios sąlygos šiam tikslui siekti.

Pedagoginės sąveikos ypatumų heterogeninėje bendruomenėje tyrimas atskleidė, kad drauge ugdant moksleivius, turinčius skirtingų galimybių veikti, ši pedagoginės sąveikos jungtis pakinta į aibinę sąveiką susiedama grupę ugdytojų ir ugdytinių bendram tikslui siekti, kartu iškelddama naujų reikalavimų sąveikos dalyviams (Galkienė, 2003).

Kaffemanienė (2005) tyrimo rezultatų pagrindu teigia, kad pamokoje, ugdant heterogenišką mokinių grupę, yra statistiškai reikšmingas pedagoginės sąveikos ir mokinio neįgalumo ryšys. Pastebėta, jog daugeliu atvejų mokinys, turintis mokymosi negalę, per pamoką netampa jokios pedagoginės sąveikos dalyviu, mokytojai linkę kraštutinai nukrypti į individualizavimą ir tokiu būdu atskiria vaiką nuo visos klasės, mokytojo kontaktai su šiais mokiniais epizodiniai, mokytojas negauna grįžamosios informacijos apie mokymosi efektyvumą, todėl gilėja mokymosi spragos.

Heterogeninių grupių ugdymui ypač reikšmingas partnerystės metodų naudojimas. Galkienės, Rudzinskienės (2004) tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymo efektyvumo pasiekama tose mokyklose, kur yra pakankamai išplėtotą koordinacinė – komunikacinė funkcija tarp mokyklos vadovų ir ugdytojų, tiesiogiai dirbančių su mokiniais. Net tada, kai mokykloje trūksta specialisto, pagal pareiginę funkciją galinčio spręsti specialiųjų poreikių nulemtą problemą, ugdymo aplinkoje, kurioje stiprus partnerystės tinklas, visi mokinių poreikiai patenkinami, ir atvirkščiai, net ir tais atvejais, kai ugdymo įstaigoje yra visi reikalingi specialistai, tačiau tarp jų nėra kryptingos, koordinuotos pedagoginės komunikacijos – mokinių poreikiai lieka nepatenkinti.

Heterogeninis grupavimas ir labiau diferencijuotas požiūris į ugdymą yra būtini ir efektyvūs dirbant klasėje su skirtingų gebėjimų mokiniais. Heterogeninis mokinių grupavimas padeda sumažinti didėjančią atotrūkį tarp mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir bendraamžių. Kaip teigia Galkienė (2005), heterogeninėje klasėje, vadovaujant ugdytojams, nuolatos skatinamas gebėjimas matyti save tarp kitų, siekti aukščiausių asmeninių tikslų kartu su kitais.

Efektyvus mokymas remiasi darbo stebėjimu, vertinimu ir dideliais lūkesčiais. Labai svarbu ugdymo turinį pritaikyti individualioms mokinių galioms ir poreikiams. Efektyvus visų mokinių ugdymo planavimas yra sudėtinga ir daug kūrybingumo reikalaujanti užduotis. Ugdymo plano, programos sudarymas atsižvelgiant bendruosius ugdymo tikslus ir įvairius klasės mokinių poreikius yra mokytojo profesionalumo požymis.

Individualizuotų programų tikslas yra užtikrinti kiekvienam vaikui individualų ugdymą, tenkinantį unikalius jo poreikius, vystyti bendruosius ir specialiuosius jo gebėjimus mažiausiai varžančioje aplinkoje.

Kiekvienas mokytojas turi galvoti apie tai, kaip įgyvendins bendrąjį klasės ugdymo planą ir kaip į jį įkomponuos individualias ugdymo programas. Individualūs mokinių poreikiai ir stipriosios ypatybės yra planavimo pagrindas. Kad mokymosi procesas būtų prasmingas, adekvatus ir prieinamas mokiniams, mokytojas turi gebėti reaguoti į mokinių poreikių įvairovę

skirtingais darbo būdais ir strategijomis. Svarbu, kad mokytojas įvertintų individualius mokinių poreikius.

Pagal savo funkcijas mokymo diferencijavimas gali būti vienas iš veiksnių padedantis realizuoti mokymo proceso individualizavimą. Mokymo individualizavimas į centrinę vietą iškelia mokinį, o diferencijavimas, kaip individualizavimo įrankis neatmesdamas ir nesumenkindamas mokinio vaidmens, siūlo šalia jo ir pedagogą kaip bendrą veiklos partnerį. Pedagogui diferencijuoto ugdymo sistema suteikia laisvę ir galimybę kūrybai.

Padėti atskleisti ir realizuoti savo paties galimybes kiekvienam besimokančiam – tai vienas bendriausių diferencijuoto mokymo uždavinių. Bendra pedagogo ir ugdytinių veikla yra vienas svarbiausių mokymo diferencijavimo reikalavimų.

Efektyvus mokymas padeda mažinti atotrūkį tarp mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais ir jų bendraamžių. Svarbi aplinkybė, pabrėžta skirtingų šalių socialiniuose tyrimuose, yra tai, jog individualieji ugdymosi poreikiai turi tilpti į įprastos mokymo(si) programos rėmus.

Pedagogai siekdami mokymo kokybės turi ne tik gerai išmanyti specialiojo ugdymo metodikas, suvokti specialiojo ugdymo bendruosius reikalavimus (gebėti individualizuoti, adaptuoti ar modifikuoti ugdymo programas); bet ir žinoti įstatymus, kitus norminius dokumentus⁶.

Pedagogai, ugdatys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius asmenis, įpareigojami pritaikyti specialiųjų poreikių asmenims ugdymo metodus, programą, turinį ir parinkti tinkamas mokymo priemones bendradarbiauti su specialiųjų poreikių vaiko tėvais (ar vaiko globėjais), konsultuoti juos specialiojo ugdymo klausimais ir informuoti apie vaiko ugdymosi pažangą, sunkumus ir problemas⁷.

Vadinasi, pedagogams reikia turėti teorinių žinių bei praktinių įgūdžių darbui su specialiųjų poreikių mokiniais, kad organizuojant darbą klasėje mokymas būtų efektyvus ir būtų patenkinti kiekvieno mokinio poreikiai. Efektyvus mokymas – tai toks mokymas, kuris atitinka mokinių poreikius, gebėjimus ir interesus; tai kokybiškas bendrųjų ugdymo programų individualizavimas ir pritaikymas specialiesiems poreikiams; efektyvūs mokymo ir mokymosi metodai.

Namų aplinkos sistema – tai ugdymo organizavimas stabilioje ir nekintančioje aplinkoje, neskirstant mokinių pagal jų gebėjimus.

⁶ LR Švietimo įstatymas (2003). Žin., 2003, Nr. 63-2853; LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1998). Žin., 1998, Nr. 115-3228; Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka (2000). Žin., 2000, Nr. 71-2214; Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka (2000). Žin., 2000, Nr. 71-2215; Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka (2000). Žin., Nr. 85-2608; Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka (2002). Žin., 2002, Nr. 84-3672; Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas (2004). Žin., 2004, Nr. 92-3385.

⁷ LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1998). Žin., 1998, Nr. 115-3228.

Europos valstybėse atlikti socialiniai tyrimai⁸, kaip vieną iš efektyviausių darbo su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais būdų, siūlo namų aplinkos sistemą. Tuomet nekintančioje aplinkoje grupelė mokytojų dėsto beveik visus mokymo(si) dalykus ir ugdymas organizuojamas neskirstant mokinių pagal jų gebėjimus. Taip patenkinamas mokinių poreikis jaustis visumos dalimi, jaustis neišskirtiems. Švedijoje naudojamas dviejų mokytojų mokytojavimo modelis, kai klasėje dirba dviejų mokytojų komanda. Jie veda beveik visų dalykų pamokas, nors ir neturi tam kvalifikacijos. Greta įprastų mokytojo pareigų, jie stebi mokinius, jei reikia – juos vertina ir pasiūlo specialią paramą juos ugdant. Tokio ugdymo proceso organizavimo rezultatas – mokytojas visuomet turi partnerį, su kuriuo planuoja ugdymo procesą ir veiklą, gauna grįžtamąjį ryšį, turi kompetentingą partnerį stebint ir įvertinant mokinius. Kitose valstybėse yra mokytojų komandos dirbančios su klase. Mokytojų komanda turi bendrą kabinetą, pažįsta visus vaikus ir priima bendrą atsakomybę už klasės mokymosi lygį. Komandos nariai vienas kitam padeda, kartu planuoja darbą, bendradarbiauja su tėvais. Sėkmingam bendradarbiavimui reikia mažų, lengvai valdomų mokytojų komandų. Net jei kai kurie dalukai yra dėstomi neturint oficialios kvalifikacijos, svarbiausia – noras ir sugebėjimas bendradarbiauti su kartu dirbančiu mokytoju. Visose valstybėse, kuriuose buvo atlikti tyrimai, akcentuojama, kad toks mokymo organizavimas užtikrina gerų santykių tarp mokinių palaikymą, mokiniai patiria priklausymo jausmą, tarpusavio bendradarbiavimą ir įtaką, turi geras sąlygas dirbti dalyvaudami klasės veikloje⁹.

Lietuvoje kalbama apie natūralią ugdymo(si) aplinką, kurioje ugdomi įvairių ugdymosi poreikių mokiniai ir siekiama didinti mokinių aktyvaus dalyvavimo bendroje su bendraamžiais veikloje galimybes. Ugdomosios aplinkos pritaikymas, atsižvelgiant į mokinio poreikius, turi reikšmingą įtaką jo adaptacijai ir kliūčių įveikimui mokykloje.

Mokymosi aplinka – tai ne tik fizinė erdvė ir mokymuisi naudojami daiktai, bet ir psichologinis klasės klimatas, pedagoginė mokytojo ir mokinių sąveika, socialinė sąveika, mokymosi gebėjimai ir patirtis bei kt. Mokymosi aplinka – dinamiška ir kintanti. Jensen (2001) teigia, kad tinkama mokymo(si) aplinka atlieka ketvirtadalį mokytojo darbo.

⁸ Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2005). Inkluzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje. Ataskaitos santrauka. www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary.../iecp_secondary_lt.pdf (žiūrėta 2009-04-19).

⁹ Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2005). Inkluzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje. Ataskaitos santrauka. www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary.../iecp_secondary_lt.pdf (žiūrėta 2009-04-19).

Pripažįstama, kad sutrikusio intelekto žmonių savijauta priklauso nuo jų ugdymo aplinkos, tačiau kartu ir nuo sėkmės, kurią jie patiria. Vaiko savijautą Lietuvoje, priklausomai nuo jo ugdymo(si) aplinkos – integruotos ar specialiosios – nagrinėjo Mikelkevičiūtė, Adomaitienė. Tyrimas parodė, kad nežymiai sutrikusio intelekto mokiniai specialioje mokykloje save vertino aukščiau nei mokiniai bendrojo lavinimo mokykloje. Taip pat patvirtino ankstesnius rezultatus, kad homogeniškoje grupėje besiuogdantys sutrikusio intelekto moksleiviai neturi galimybių lyginti save su labiau pajėgiais ir tai lemia aukštą savęs vertinimą (Bagdonas ir kt., 2003).

Visuose švietimo sistemos veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose akcentuojama, kad šiandieninis ugdymas turi būti grindžiamas humanizmo bei demokratijos idėjomis. Tačiau humaniškumo principas gali būti veiksnus tik natūralioje, sveikoje, be baimės aplinkoje. Aplinkoje, kurioje vyrauja teigiamas emocinis fonas, egzistuoja nuoširdūs, draugiški ugdymo veikėjų santykiai.

Kuriant palankią, visus priimančią mokyklą yra svarbu formuoti joje geranorišką mokymosi aplinką, kurioje gerbiama ir vertinama mokinių įvairovė.

Alternatyviosios mokymosi strategijos yra mokinių su specialiaisiais poreikiais ugdymo(si) proceso centre. Alternatyvių mokymosi strategijų taikymo tikslas yra išmokyti mokinius mokytis ir spręsti problemas. Tai suteikia mokiniams didesnę atsakomybę už jų pačių mokymąsi. Didesnės atsakomybės suteikimas mokiniams už jų pačių mokymąsi prisideda prie inkluzinio ugdymo sėkmės.

Švedijoje mokiniai planuoja savo darbo laiką, užsibrėžia tikslus, nusistato lygius ir būdus, kaip tuos tikslus įgyvendinti. Tai atsakomybės ugdymo pavyzdys. Islandijoje mokykla pabrėžia mokymosi aplinkos bei įvairių mokymo metodų svarbą. Mokyklos personalui labai svarbu su mokiniais palaikyti teigiamus santykius. Jie taip pat rūpinasi, kad mokiniai būtų savarankiški ir atsakingi už savo mokymąsi. Atlikti socialiniai tyrimai Švedijoje, parodė, kad didžiausia problema mokiniams – klausti ir prašyti pagalbos. Taikant modelį, kai atsakomybė už mokymąsi labiau priklauso patiems mokiniams, klausimų uždavinėjimas yra labai svarbus. Mokiniai pradeda suprasti, kad jie yra tam, kad išmoktų, o mokytojai yra tam, kad padėtų jiems mokytis, ir todėl jie privalo prašyti pagalbos¹⁰.

Dvidešimto amžiaus pabaigos metodų pagrindinis bruožas – mokytojo ir moksleivio sąveika. Šiuolaikinėje mokymo teorijoje išsiskiria reprodukcinė ir interpretacinė nuostatos. Jos atitinkamai įtakoja metodų parinkimą ir ugdymo veiklą. Reprodukcinis ugdymo proceso

¹⁰ Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2005). Inkluzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje. Ataskaitos santrauka. www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary.../iecp_secondary_lt.pdf (žiūrėta 2009-04-19).

supratimas skatina rinktis pasyvius, į žinių teikimą bei atgaminimą orientuotus mokymo metodus. Interpretacinė nuostata reikalauja aktyvių ugdymo metodų, padedančių mokiniams savarankiškai aiškintis, vertinti, suprasti pasaulį, spręsti gyvenimo problemas, atsakingai veikti.

Aktyviųjų mokymosi metodų taikymas skatina mokinių kritinio mąstymo gebėjimus. Klausimų pateikimas ir diskusijos yra visų aktyvaus mokymosi metodų dalis; t.y. geriausiai galima išmokti, kai kartu dėstomas dalykas ir kartu pateikiami klausimai. Mokymasis turėtų vykti bendromis mokytojų ir mokinių pastangomis; mokymosi aplinkoje daugiausia dėmesio turi būti skiriama tam, kaip padėti mokiniams įgyti tinkamų žinių (Lepeškienė, 1998).

Ugdant kritinį mąstymą, svarbus mokymasis bendradarbiaujant. Mokymosi bendradarbiaujant tyrimai rodo, kad ši strategija sudaro sąlygas visiems mokiniams patirti sėkmę, kūrybiškai spręsti problemas, dirbti komandomis, teigiamai vertinti save. Tuo pačiu ugdomas kritinis mąstymas ir pagarba vienas kitam (Visockienė, Šiaučiukėnienė, 2000).

Gailienė, Bulotienė, Sturlienė (1996), Gedvilienė (2000) teigia, kad mokiniams būtų lengviau pasiekti tikslą dirbant ir sprendžiant problemas kartu.

Į vaiką orientuoto ugdymo metodika ugdo kiekvieno vaiko pastangas ir gebėjimą pačiam formuoti mokymosi procesą. Kaip teigia Brooks (Walsh, 2001), mokytojai privalo skatinti mokinius pajusti pasaulio turtingumą, skatinti juos kelti klausimus ir patiems rasti atsakymus, suprasti sudėtingus pasaulio ryšius.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi sėkmė nemaža dalimi priklauso nuo tikslingai pasirinktų mokymo metodų. Siekiant skatinti kritišką mąstymą, reikia sukurti teigiamą psichologinį mikroklimatą, skirtingus mokinius būtina mokyti skirtingai, nežeminti mokinių.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokymosi sėkmė priklauso nuo tikslingai pasirinktų mokymo metodų. Darbo klasėje planavimas įvairiais mokymo metodais padeda aktyviau įtraukti mokinius į mokymąsi. Įvairios veiklos apima skirtingus mokymosi būdus bei skirtingus gebėjimus. Jos suteikia galimybę mokiniams parodyti savo stipriąsias savybes ir pomėgius. Galimybė rinktis veiklą pamokoje didina mokinių motyvaciją.

1.4. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymo bendrojo lavinimo mokykloje sunkumai

Bendrojo lavinimo mokyklos specialiojo ugdymo požiūriu yra atsidūrusios gana sudėtingoje situacijoje. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko ugdymas bendrojo tipo klasėje reikalauja naujų didaktinių technologijų.

Tiek moksliniu lygmeniu, tiek praktikoje pripažįstama, jog integruotam šios grupės moksleivių ugdymui dar stinga sistemingumo, tęstinumo, perimamumo ir visiems švietimo

dalyviams suvokiamos integruoto ugdymo misijos (Ališauskas, 2001; Ambrukaitis, Ruškus, 2002, kt.).

Ambrukaitis, Ruškus (2002) tyrė, ar mokymo programų adaptavimo bei modifikavimo procesai tenkina mokinių specialiuosius poreikius. Atskleidė ugdymo organizavimo trūkumus bei sunkumus, su kuriais susiduria specialistai. Tarp dažniausiai minėtų integruoto ugdymo problemų – integruotos klasės didaktika (mokymo individualizavimas, mokymo metodų taikymas), vaiko pasiekimų vertinimas, elgesio korekcija, tėvų ir mokyklos partnerystė. Tyrimas parodė naujų mokymo, partnerystės bei administravimo metodų kūrimo būtinybę.

Didaktinį specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų mokymo proceso aspektą nagrinėjo Melienė (2003). Autorė parodė, kad bendrojo lavinimo mokykloje dominuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodai, tuo tarpu skirtingų ugdymo(si) poreikių turinčių moksleivių mokymasis kartu sukuria naują situaciją, kurioje būtina tikslingai, nuosekliai formuoti metakognityvinius įgūdžius, įgalinančius specialiųjų poreikių mokinį tapti autonomišku, nepriklausomu ir aktyviai kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą (Melienė, 2003, p. 55-56).

Ugdymo metodų parinkimo, taikymo, kūrimo problemas aptarė Garbinčiūtė, Štitiienė (2002). Tyrimas, kuriame buvo nagrinėjami matematikos mokymo organizavimo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje, parodė, kad specialiųjų poreikių mokiniai nėra įsisavinę daugiau kaip pusės mokomosios medžiagos ir per pamokas jiems nėra suteikiama pakankama individuali pagalba, o mokytojai naudoja neadekvačius pagalbos metodus.

Ališausko, Miltenienės (2001) atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai stokoja žinių ir įgūdžių, kaip moksleivių specialiuosius ugdymosi poreikius sieti su vaikų raidos ypatumais, kaip identifikuoti ugdytinio taikomas kognityvinės veiklos ir mokymosi strategijas, įvertinti jų efektyvumą, mokyti moksleivį taikyti racionalesnes mokymosi strategijas. Esminiai sunkumai dažniausiai susiję su tokių specifinių kompetencijų stoka.

Dauguma atliktų tyrimų liudija, kad nemaža dalis bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų (ypač dalykų mokytojų) nepalankiai vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose. Susidūrę su tokiais moksleiviais jie patiria baimę, netikrumą bei psichologinę įtampą. Dažna to priežastis yra informacijos apie specialiųjų poreikių turinčius moksleivius stoka ir nepakankama pedagogų kompetencija atpažinti ir tenkinti moksleivių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Integruotas mokymas suteikia galimybes ne tik mokinių, bet ir mokytojų gebėjimų plėtoti ir saviraiškai, skatina imtis kūrybinių darbų. Turėdama ugdymo turinio gaires, pasitelkusi reikiamus ugdymo turinio šaltinius, mokyklos bendruomenė (mokytojai, mokiniai, jų tėvai) turi galimybę lanksčiai atrinkti ugdymo turinį, sudarydama galimybes lavėti įvairiems ugdytinių

gebėjimams, kurti individualiąsias programas, parinkti mokymo metodus, skatinančius kūrybinį aktyvumą.

Specialiųjų žmogaus poreikių patenkinimas yra viena reikšmingiausių asmens dalyvavimo visuomeniniame gyvenime sąlygų (Vaicekauskienė, 2005).

Mokyklos privalo stengtis kuo geriau diferencijuoti ugdymo procesą, kad kiekvienas vaikas būtų tinkamai ugdomas. Tokia mokykla, t.y. mokykla visiems, yra viena efektyviausių priemonių užkirsti kelią diskriminacijai, kurti demokratinę visuomenę ir ugdyti pasitikėjimą ja. Tokia efektyvi ugdymo sistema gali padėti visiems suteikti išsilavinimą ir maksimaliai išnaudoti švietimo sistemos galimybes ir išteklius.

Norint, kad darbas su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais būtų veiksmingas, reikia pažinti kiekvieną mokinį. Vaiko ypatingų poreikių pažinimas ir tenkinimas bus žymiai efektyvesnis, jeigu, kaip teigia Ališauskas (2002), pats vaikas bus aktyvus šio proceso dalyvis.

Literatūros analizė parodė, kad efektyvus specialiųjų poreikių mokinių ugdymas priklauso nuo mokytojo pasirengimo dirbti integruoto ugdymo sąlygomis. Integruotas ugdymas neatsiejamas nuo pedagogo profesinio pasirengimo, nuo jo žinių, įgūdžių, praktinių gebėjimų sudaryti optimalias sąlygas ugdyti skirtingų gebėjimų mokinius ir tenkinti jų poreikius.

2 skyrius. PEDAGOGŲ POŽIŪRIS Į KOMPETENCIJAS TENKINTI AUKŠTESNIŲJŲ KLASIŲ MOKINIŲ SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS

2.1. Tyrimo metodika

Remiantis teorinio tyrimo metu išskirtais ir anksčiau aprašytais pedagogų gebėjimais tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius buvo parengta pusiau standartizuoto tipo anketa (klausimynas). Ją sudaro tokie blokai: 1) demografinis (duomenys apie tiriamuosius – lytis, amžius, kvalifikacinė kategorija, pareigybė). 2) klausimų blokas, skirtas nustatyti respondentų problemoms, ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius; jų nuomonei apie savo gebėjimus tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius (bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais ir įtraukti tėvus į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą; bendradarbiauti su mokykloje esančiais specialistais; pedagogų saviugdosi poreikiams tirti).

Klausimynas susideda iš 10 klausimų. 7 klausimai – tai specialus klausimų tipas, respondentams leidžiama pasirinkti iš kelių pasiūlytų teiginių variantų vieną teiginį, susijusį su jų gebėjimais tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius. Du klausimai leido respondentams atsakymui pasirinkti kelis teiginius, o vienas klausimas reikalavo pačių respondentų nuomonės.

Empiriniams duomenims rinkti buvo pasirinktas anketinės apklausos metodas.

Tyrimo metu laikytasi tyrimo etikos principų: gavus įstaigos vadovo sutikimą atlikti tyrimą, paprašyta respondentų sutikimo atsakyti į anketos klausimus, pabrėžiant jų apsisprendimo teisę dalyvauti ar nedalyvauti tyrime (teisė savarankiškai apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime). Respondentams garantuojant teisę būti nepažeistiems, nepateikiant asmeniškų klausimų, kurie galėtų respondentams kenkti (konfidencialumo užtikrinimas) bei užtikrinant informaciją apie tyrimo tikslą, duomenų naudojimą ir pan. (teisė gauti informaciją) (Kardelis, 2005).

Tyrimas buvo atliekamas 2009 m. vasario - kovo mėnesiais pagal specialiai parengtą anketą (1 priedas). Tyrime sutiko dalyvauti Pakruojo rajono Lygumų vidurinė mokykla, Žeimelio vidurinė mokykla, Rozalimo vidurinė mokykla, Balsių pagrindinė mokykla, Bardiškių pagrindinė mokykla, Degesių pagrindinė mokykla, Guostagalio pagrindinė mokykla, Klovainių pagrindinė mokykla, Pašvitinio pagrindinė mokykla, Šukionių Jono Noreikos pagrindinė mokykla, Triškonių pagrindinė mokykla, Žemynos pagrindinė mokykla. Anketos buvo išdalintos šių mokyklų pedagogams, kurie dirba su aukštesniųjų klasių mokiniais ugdydami specialiųjų poreikių mokinius drauge su bendraamžiais.

Išdalinta 200 anketų. Grįžo 180 anketų (90%) iš 12 mokyklų. Tiesioginis bendravimas su mokyklų vadovais, sukurta bendradarbiavimo atmosfera lėmė tokį anketos grįžtamumą. Taip pat turėjo įtakos patogiai anketų pildymo forma.

Tyrimo rezultatams apdoroti taikyta statistinė (aprašomoji dažnių, procentų) duomenų analizė.

Gautiems tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir grafiškai vaizduoti naudotos Windows Microsoft Word ir Windows Microsoft Excel programos.

2.2. Tyrimo imtis

Pasirenkant tyrimo dalyvius taikyta tikslinė atranka. Į tyrimą įtraukiami asmenys, galintys atskleisti tiriamą situaciją (Kardelis, 2005, p. 325-326). Dalyvauja pedagogai, ugdantys aukštesniųjų klasių mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

Tyrimo dalyvavo 180 aukštesniųjų klasių dalykų mokytojų 12 bendrojo lavinimo mokyklų.

Demografinio bloko duomenų analizė parodė, jog tyrime dalyvavo didžioji dalis moterų – 89%, o vyrų – 11%.

Pagal amžių didžiausią grupę sudarė respondentai, kurių amžius nuo 41 iki 50 metų, o tai sudarė 44% visų apklaustųjų.

Apklausoje duomenimis, respondentų pasiskirstymas pagal dėstomus dalykus buvo toks: lietuvių kalba 24%, matematika 23%, rusų kalba 10%, anglų kalba 9%, istorija 8%, chemija ir geografija po lygiai 7%, fizika 6%, biologija 3% bei informacinės technologijos 2%. Pagal dėstomus dalykus dauguma respondentų buvo lietuvių kalbos ir matematikos mokytojai.

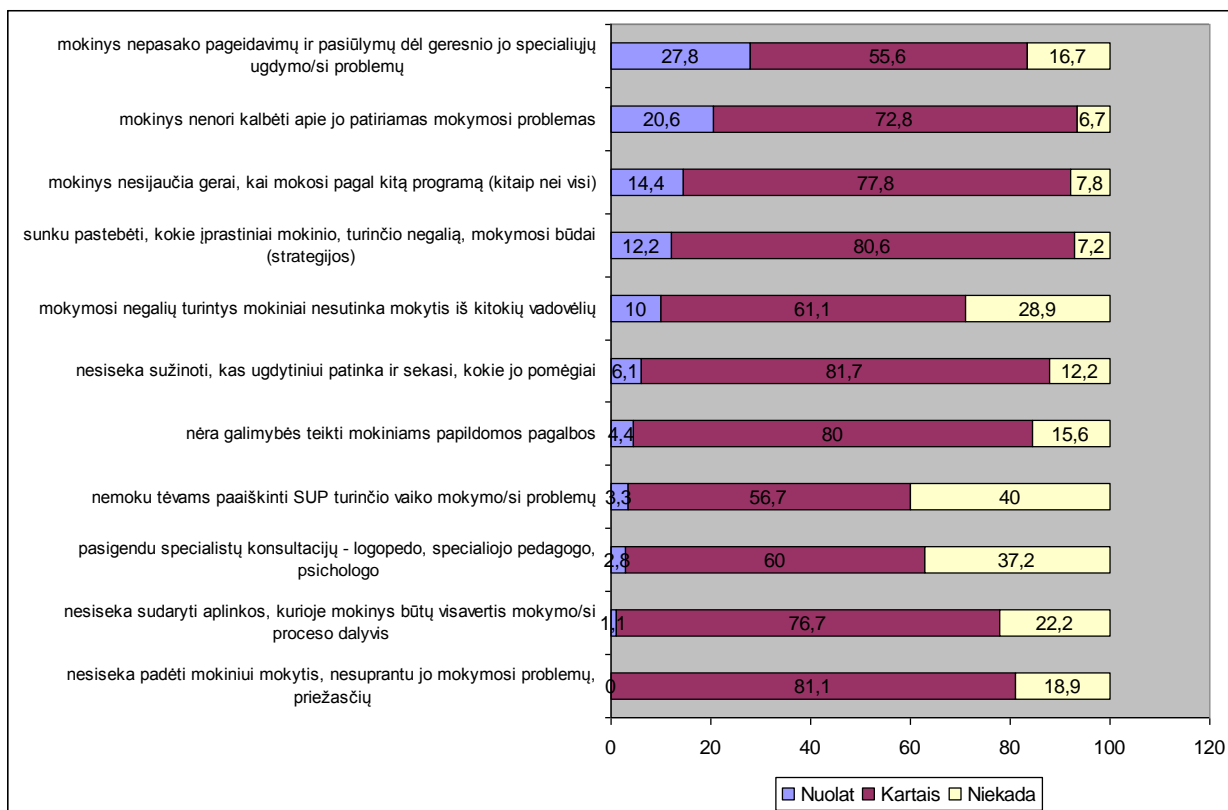
Didžioji dalis apklaustųjų turėjo vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją.

Pasirinkta tyrimo imtis negali atspindėti visų Lietuvos pedagogų nuomonių, patirties, tačiau leidžia atskleisti tam tikras pedagogų savo kompetencijų vertinimo tendencijas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokyklose.

2.3. Pedagogų nuomonės apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą, jų suvokiamus šių mokinių ugdymo tikslus ir patiriamas problemas

Pedagogai ugdydami mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo lavinimo mokyklose patiria sunkumų. Respondentų buvo prašoma pareikšti savo nuomonę apie mokinių,

turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių mokymą, jų suvokiamus šių mokinių ugdymo tikslus ir patiriamas problemas (žr. 1 pav.).



1 pav. Problemos, kurias patiria pedagogai, mokydami specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius, %

Apklausoje dalyvavusių mokytojų kartais pasigenda specialistų konsultacijų – logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo pagalbos. Mokymosi negalių turintys mokiniai nesutinka mokytis iš kitokių vadovėlių, 10% respondentų atsakė, kad nuolat, 61,1% kartais. Mokinys nesijaučia gerai, kai mokosi pagal kitą programą (kitaip nei visi), 14,4% pedagogų įsitikinę, kad nuolat, net 77,8 % nurodo, kad kartais. Problema, kad sunku pastebėti, kokie įprastiniai mokinio, turinčio negalią, mokymosi būdai, 12,2 % nurodė, kad nuolat, 80,6% kartais. Net 80% pedagogų nurodo, kad kartais nėra problemos mokiniams teikti papildomos pagalbos. Tik 1,1% apklaustųjų nurodė, kad nuolat nesiseka sudaryti aplinkos, kurioje mokinys būtų visavertis mokymo/si proceso dalyvis, 76,7% nurodo, kad kartais kyla problemų.

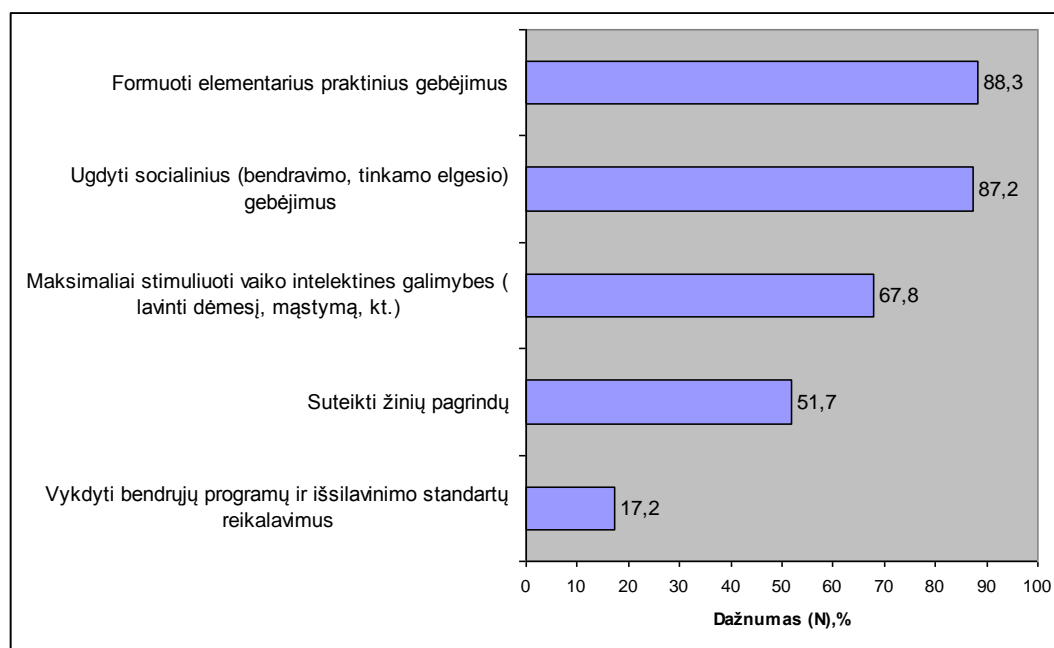
Kad pedagogai patiria problemų dėl mokinio nepasakymo pageidavimų ir pasiūlymų dėl geresnio jo specialiųjų ugdymo(si) poreikių 27,8% nurodo, kad nuolat, 55,6% kartais bei 16,7% niekada. Net 72,8% respondentų nurodo, kad kartais patiria problemų dėl mokinio nenoro kalbėtis apie patiriamas mokymosi problemas, 20,6% nurodo, kad nuolat. Daugumai (81,7%) respondentų kartais nesiseka sužinoti, kas patinka ir sekasi SUP mokiniams, nuolat išskyla problemų 6,1%.

56,7% respondentų nurodė, kad kartais jiems kyla problemų bendraujant su tėvais dėl SUP vaiko mokymosi problemų. Net 81,1% apklaustųjų nurodė, kad jiems kartais iškyla problemų padedant mokiniui mokytis.

Tyrimo rezultatai parodė, jog pedagogams ugdant specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinius labiausiai patiria problemų dėl to, kad mokiniai nenori kalbėti apie jų patiriamas mokymosi problemas bei pasakyti savo pageidavimus bei pasiūlymus dėl geresnio jų specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo.

Igalinimo pedagogika akcentuoja dialogą ir bendravimą tarp vaiko ir jį ugdančių asmenų. Labai svarbu įtraukti vaiką į problemų sprendimą ir sprendinių priėmimą bei siekti ugdytinio aktyvaus dalyvavimo ugdymo(si) procese.

Ugdyti - tai ne tik suteikti žinių ir įgūdžių, bet ir formuoti socialinius gebėjimus, bendrąsias kompetencijas, reikalingiausias savarankiškam gyvenimui. Pedagogams reikėjo nurodyti, kokių tikslų siekia, ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius (žr. 2 pav.).



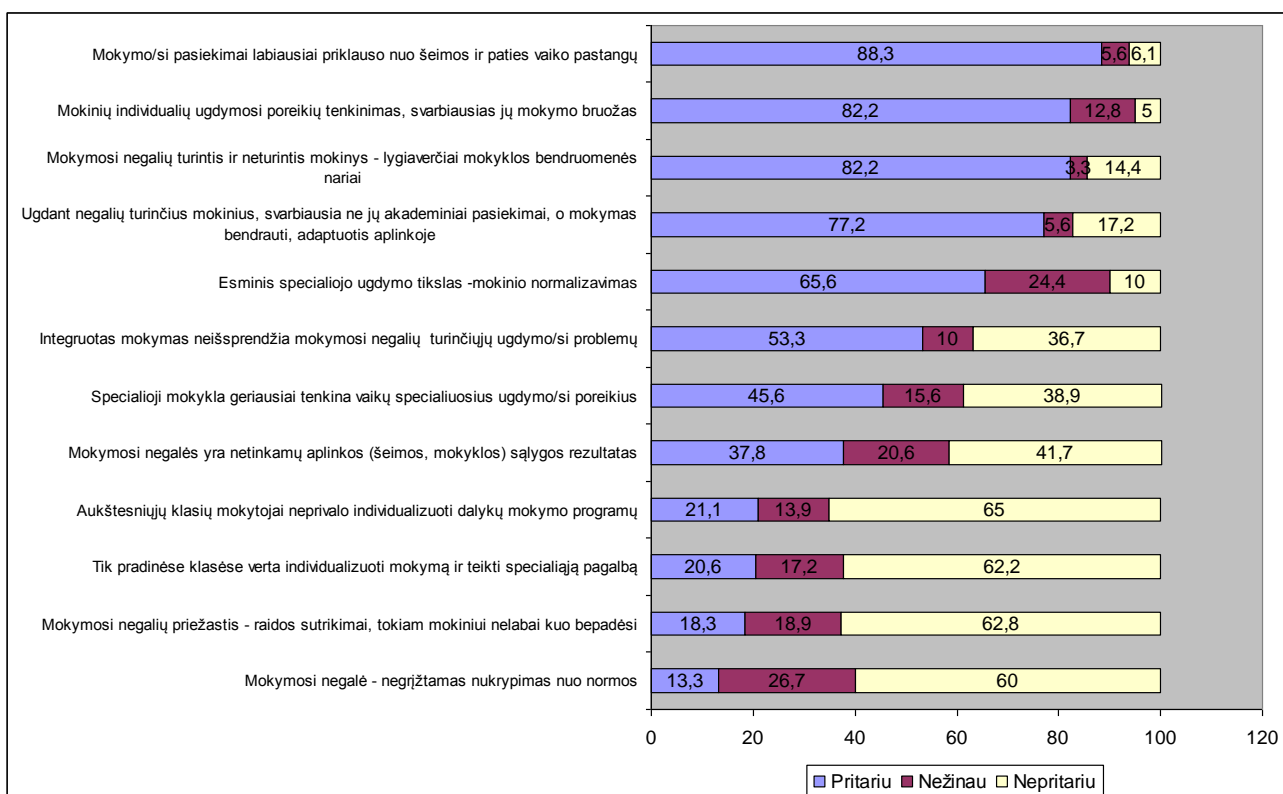
2 pav. Tikslai, kurių siekiama, ugdant SUP turinčius mokinius, N, %

Atviro tipo klausimu siekta išsiaiškinti, kokių tikslų siekiama, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Iš apklausos duomenų paaiškėjo, jog dauguma (88,3%) pedagogų, ugdydami SUP turinčius mokinius, siekia formuoti elementarius jų praktinius gebėjimus (N=159), 87,2% - ugdyti socialinius gebėjimus (N=157), 67,8% - maksimaliai stimuliuoti vaiko intelektines galimybes (N=122) ir kt.

Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai, ugdydami specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, labiausiai siekia formuoti elementarius praktinius gebėjimus ir ugdyti socialinius

gebėjimus. Tai rodo, kad pedagogai mažiau suteikdami žinių ir įgūdžių, nepakankamai vysto specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių gebėjimus. Svarbu, kad siejami tikslai būtų susiję su mokinių individualių poreikių tenkinimu, todėl reikia suteikti žinių bei ugdyti socialinius ir formuoti elementarius praktinius gebėjimus.

Ugdymas sėkmė ir kokybė priklauso nuo pedagoginio darbo patirties, kuri suformuoja įsitikinimus. Pedagogams reikėjo pareikšti nuomonę apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymą. (žr. 3 pav.).



3 pav. Respondentų nuomonė apie SUP mokinių mokymą, %

3 pav. parodyta, kad 20,6% pedagogų pritaria mokymo individualizavimui ir specialios pagalbos teikimui, 17,2 %, nežino bei nepritaria 62,2 % respondentu.

Pagal pateiktos lentelės rezultatus, 13,3 % respondentų pritaria, jog mokymosi negalė negrįžtamas nukrypimas nuo normos, 26,7 % nežino ir 60 % nepritaria šiai nuomonei.

Į klausimą, jog mokymosi negalių priežastis – raidos sutrikimas, ir mokiniui nelabai kuo bepadėsi, 18,3 % pritaria, 18,9 % nežino, 62,8 % nepritaria šiam teiginiui.

Kad aukštesniųjų klasių mokytojai neprivalo individualizuoti dalykų mokymo programų, šiam teiginiui pritaria 21,1 % pedagogų, 13,9 % nežino, 65 % nepritaria. Į klausimą, ar specialioji mokykla geriausiai tenkina vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, 45,6 % pritaria, 15,6 % nežino, 38,9 % nepritaria.

Į pateiktą klausimą, jog integruotas mokymas neišsprendžia mokymosi negalių turinčių ugdymo/si problemų, 53,3 % respondentų pritaria, 10 % nežino atsakymo, bei 36,7 % nepitaria. 37,8 pedagogų pritaria nuomonei, kad mokymosi negalės yra netinkamų aplinkos (šeimos, mokyklos) sąlygų rezultatas, 20,6 % nežino ar tikrai tai yra netinkamas aplinkos poveikis, 41,7 % respondentų nepitaria. Į klausimą, jog esminis specialiojo ugdymo tikslas – mokinio normalizavimas, 65,6% respondentų pritaria, 24,4 % nežino, bei 10 % nepitaria. Ar mokymosi negalių turintis ar neturintis jų mokinys – lygiaverčiai mokyklos bendruomenės nariai pritaria net 82,2 % respondentų, 3,3 % nežino, 14,4 % pedagogų nepitaria.

Į pateiktą klausimą, ar ugdant negalių turinčius mokinius, svarbiausia ne jų akademiniai pasiekimai, o mokymas bendrauti, adaptuotis aplinkoje, 77,2 % pritaria, 5,6 % nežino, 17,2 % nepitaria.

Pateikus klausimą, ar mokymo/si pasiekimai labiausiai priklauso nuo šeimos ir paties vaiko pastangų, 88,3 % pritarė šiam teiginiui, 5,6 % nežino bei 6,1 % nepitaria. Į paskutinį klausimą ar mokinių individualių ugdymosi poreikių tenkinimas – svarbiausias jų mokymo bruožas, net 82,2% respondentų pritaria, 12,8 % nežino bei 5 % nepitaria šiam teiginiui.

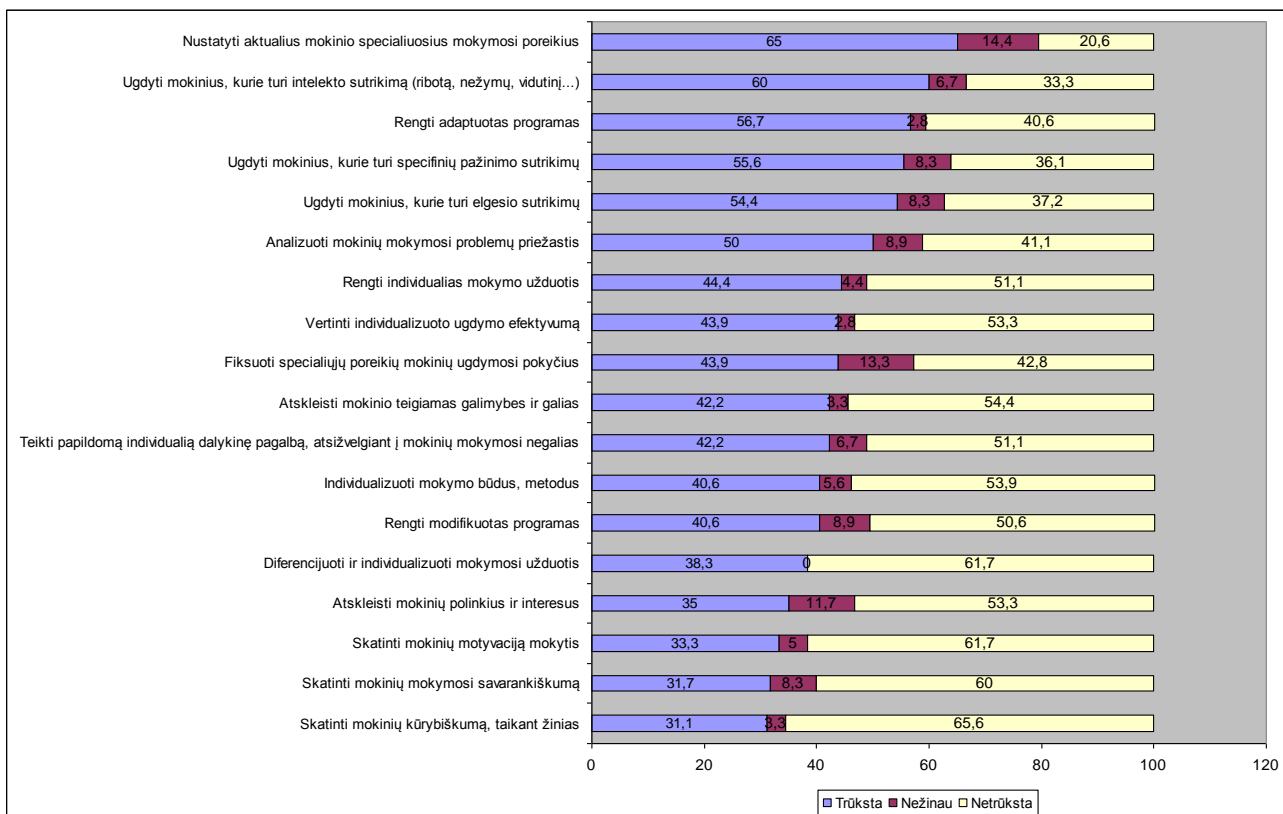
Tyrimo rezultatai rodo, jog mokytojų pedagoginio darbo patirtis labiausiai suformavo šiuos įsitikinimus: mokymo(si) pasiekimai labiausiai priklauso nuo šeimos ir paties vaiko pastangų, mokinių individualių ugdymosi poreikių tenkinimas yra svarbiausias jų mokymo bruožas ir mokymosi negalių turintis bei neturintis jų mokinys yra lygiaverčiai mokyklos bendruomenės nariai.

Ši mokytojų nuomonė parodo pedagogų palankų požiūrį į ugdytinius, laiko juos lygiaverčiais bendruomenės nariais. Individualių ugdymosi poreikių tenkinimas – tai galimybių sudarymas visiems klasės mokiniams mokytis pagal savo galimybes.

Tyrimo rezultatų analizė parodė, jog pedagogai specialiųjų poreikių mokinius laiko lygiaverčiais mokyklos bendruomenės nariais, mokinių individualių ugdymosi poreikių tenkinimą – svarbiausiu jų mokymo bruožu. Dauguma pedagogų siekia formuoti elementarius praktinius gebėjimus ir ugdyti socialinius gebėjimus. Pedagogams kyla problemų, įtraukiant mokinius aktyviai dalyvauti ugdymo procese.

2.4. Pedagogų savo profesinių kompetencijų įsivertinimas

Mokytojo profesinė kompetencija lemia mokymo ir mokymosi kokybę. Nuolat vykstantys mokykloje pokyčiai verčia nerimauti dėl kompetencijos atitikimo mokinių poreikiams tenkinti. Siekiant išsiaiškinti pedagogų profesines kompetencijas, respondentams reikėjo įsivertinti gebėjimus efektyviai ugdyti specialiųjų poreikių mokinius (žr. 4 pav.).



4 pav. Respondentų gebėjimų įsivertinimas efektyviai ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, %

Į klausimą, ar stokoja gebėjimų skatinti mokinių kūrybiškumą, taikant žinias, 31,3% atsakė, kad trūksta, 3,3% nežino, 65,6% netrūksta. Ar trūksta gebėjimų, skatinant mokinių mokymosi savarankiškumą, 31,7% pripažino, kad trūksta, 8,3% nežino, 60% nurodo, kad netrūksta.

Respondentai į klausimą, atskleisti mokinių polinkius ir interesus atsakė taip: 35% trūksta gebėjimų, 11,7% nežino atsakymo, 53,3% gebėjimų netrūksta. Teikti papildomą individualią dalykinę pagalbą, atsižvelgiant į mokinių mokymosi negalias, 42,2% pripažino, kad trūksta, 6,7% nežino, 51,1% netrūksta. Į klausimą, ar stokojate gebėjimų rengiant individualias mokymo užduotis, respondentai atsakė taip: 44,4% nurodo, kad trūksta, 4,4% nežino atsakymo, bei 51,1% nurodo, kad netrūksta gebėjimų. Ar trūksta gebėjimų, fiksuojant specialiųjų poreikių mokinių ugdymosi pokyčius, 43,9% respondentų atsakė jog trūksta, 13,3% nežino, netrūksta 42,8% atsakusių respondentų. Ugdant mokinius, kurie turi elgesio sutrikimų, 54,4% pripažino, kad trūksta gebėjimų, 8,3% nežino ar trūksta, ir 37,2% netrūksta. Ar stokoja gebėjimų analizuojant mokinių mokymosi problemų priežastis, 50% apklaustųjų pažymėjo jog trūksta, 8,9% nežino, 41,1% netrūksta. Į klausimą, ar pakankamai turi gebėjimų vertinant individualizuoto ugdymo efektyvumą, 43,9%

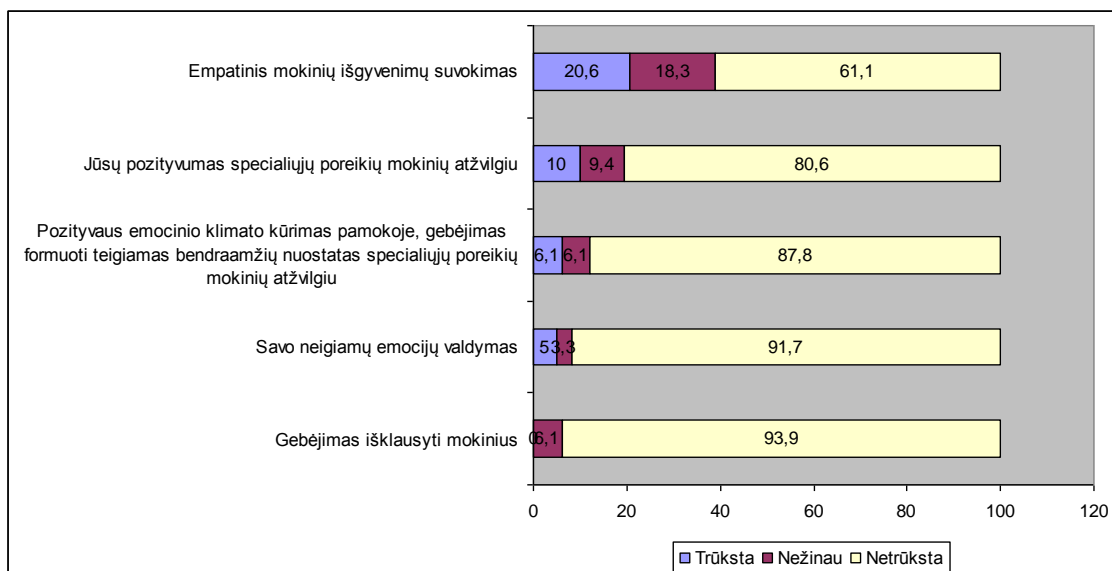
atsakė, kad trūksta, 2,8% nežino atsakymo, 53,3% netrūksta. 55,6% apklaustųjų nurodė, kad jiems trūksta gebėjimų ugdant mokinius kurie turi specifinių pažinimo sutrikimų, 8,3% nežino, 36,1% nurodė, kad gebėjimų netrūksta.

Ugdant mokinius kurie turi intelekto sutrikimų, 60% pedagogų pajuto gebėjimų stoką ir nurodė kaip trūkstama faktorių jų pedagoginėje veikloje, 6,7% nežino, 33,3% nurodo, kad netrūksta. Rengiant adaptuotas programas, 56,7% apklaustųjų nurodo, kad trūksta gebėjimų, 6,7% nežino, 40,6% netrūksta gebėjimų. Nustatant aktualius mokinio specialiuosius mokymosi poreikius, 65% nurodė, kad jiems trūksta gebėjimų, 14,4% nežino, bei 20,6% netrūksta.

Ar užtenka gebėjimų skatinti mokinių motyvaciją mokytis: 33,3% apklaustųjų nurodo, kad trūksta gebėjimų, 5% nežino bei 61,7% nurodo, kad netrūksta. Diferencijuoti ir individualizuoti mokymosi užduotis 38,3% respondentų nurodo, kad gebėjimų jiems trūksta, 61,7% nurodo, kad netrūksta. Rengiant modifikuotas programas 40,6% apklaustųjų nurodo, kad jiems gebėjimų trūksta, 8,9% nežino bei 50,6 nurodo, kad netrūksta. Individualizuojant mokymo būdus ir metodus 40,6% apklaustųjų pažymėjo, kad trūksta, 5,6% nežinojo bei 53,9% įvardino, kad netrūksta gebėjimų. Atskleisti mokinio teigiamas galimybes ir galias 42,2% respondentų trūksta gebėjimų, 3,3% nežino bei 54,4% nurodė, kad netrūksta.

Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai labiausiai geba skatinti mokinių kūrybiškumą, savarankiškumą, motyvaciją mokytis. Galima teigti, jog pedagogams trūksta gebėjimų nustatyti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, ugdyti mokinius turinčius sutrikimų, rengti programas ir individualias mokymo užduotis ir kt. Visa tai rodo, kad pedagogai stokoja gebėjimų specialiojo ugdymo srityje.

Specialųjį ugdymą įteisinus bendrojo ugdymo sistemoje, specialiųjų poreikių mokiniai mokykloje turi jaustis saugiai ir jaukiai. Tai priklauso ir nuo socialinių veiksnių – bendravimo su specialiųjų poreikių mokiniais, nuo gebėjimų priimti tokį mokinį. Norint išsiaiškinti pedagogų bendravimo gebėjimus su specialiųjų poreikių mokiniais, pedagogams reikėjo įsivertinti šiuos gebėjimus (žr. 5 pav.).



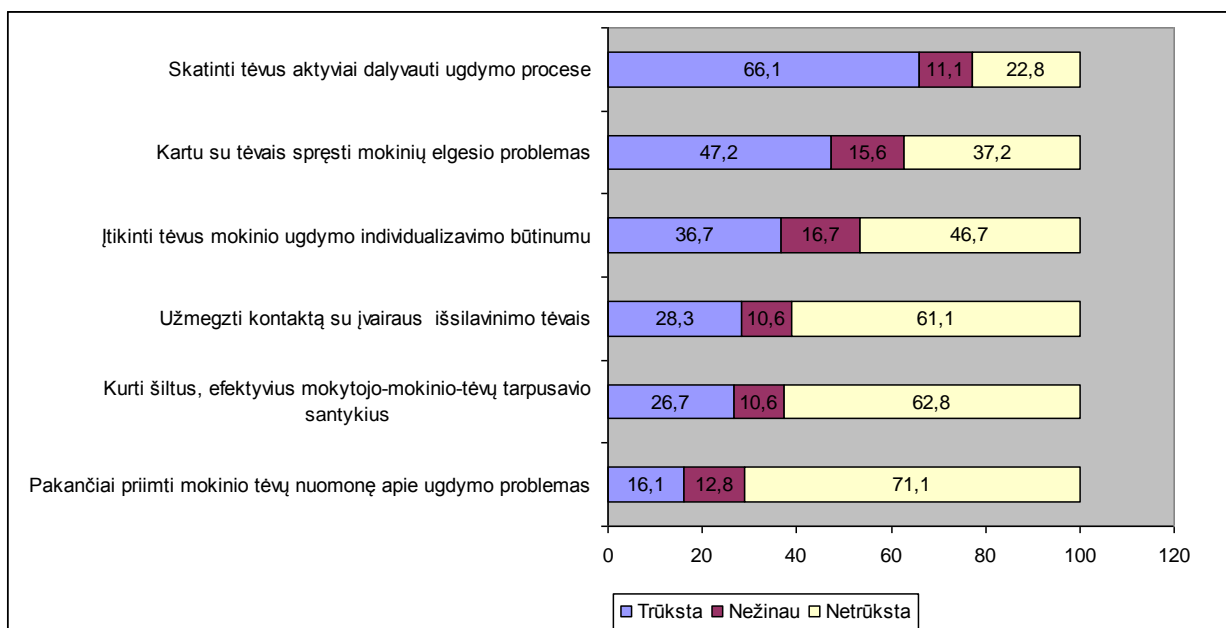
5 pav. Respondentų gebėjimų įsivertinimas bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais, %

Mokytojai buvo paprašyti įvertinti savo gebėjimą bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais. Į klausimą, apie empatinį mokinių išgyvenimų suvokimą, 20,6% respondentų nurodė, kad gebėjimų trūksta, 18,3% nežino, 61,1% nurodė, kad netrūksta.

Pozityvumas specialiųjų poreikių mokinių atžvilgiu, 10% pajuto gebėjimų stoką, 9,4% nežino, net 80,6 % nurodė, kad netrūksta gebėjimų. Net 91,7% pedagogų nurodė, kad jiems netrūksta gebėjimų savo neigiamų emocijų valdymui 3,3% nežino ir 5% nurodo, kad jiems trūksta gebėjimų. Į klausimą, ar pedagogas dirbantis su SUP mokiniais geba išklausti mokinius, gebėjimų netrūksta 93,9 % respondentų, 6,1% nežino. Pozityviam emocinio klimato kūrimui pamokoje, gebėjimui formuoti teigiamas bendraamžių nuostatas specialiųjų poreikių mokinių atžvilgiu respondentai pasiskirstė po lygiai, 6,1% respondentų nurodė, kad jiems šiuo klausimu trūksta gebėjimų, 6,1% nežinojo, 87,8% apklaustųjų teigia, kad jiems netrūksta gebėjimų.

Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogams, bendraujant su specialiųjų poreikių mokiniais, labiausiai trūksta gebėjimų empatiniams mokinių išgyvenimams suvokti. Tačiau netrūksta gebėjimų išklausti mokinius, valdyti savo neigiamas emocijas ir kt.

Sprendžiant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymo problemas svarbu įtraukti į ugdymo procesą ir tėvus. Tėvų įtraukimas į ugdymo procesą priklauso nuo pedagogų gebėjimų bendrauti su jais. Respondentams reikėjo įsivertinti gebėjimus įtraukti tėvus į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą (žr. 6 pav.).



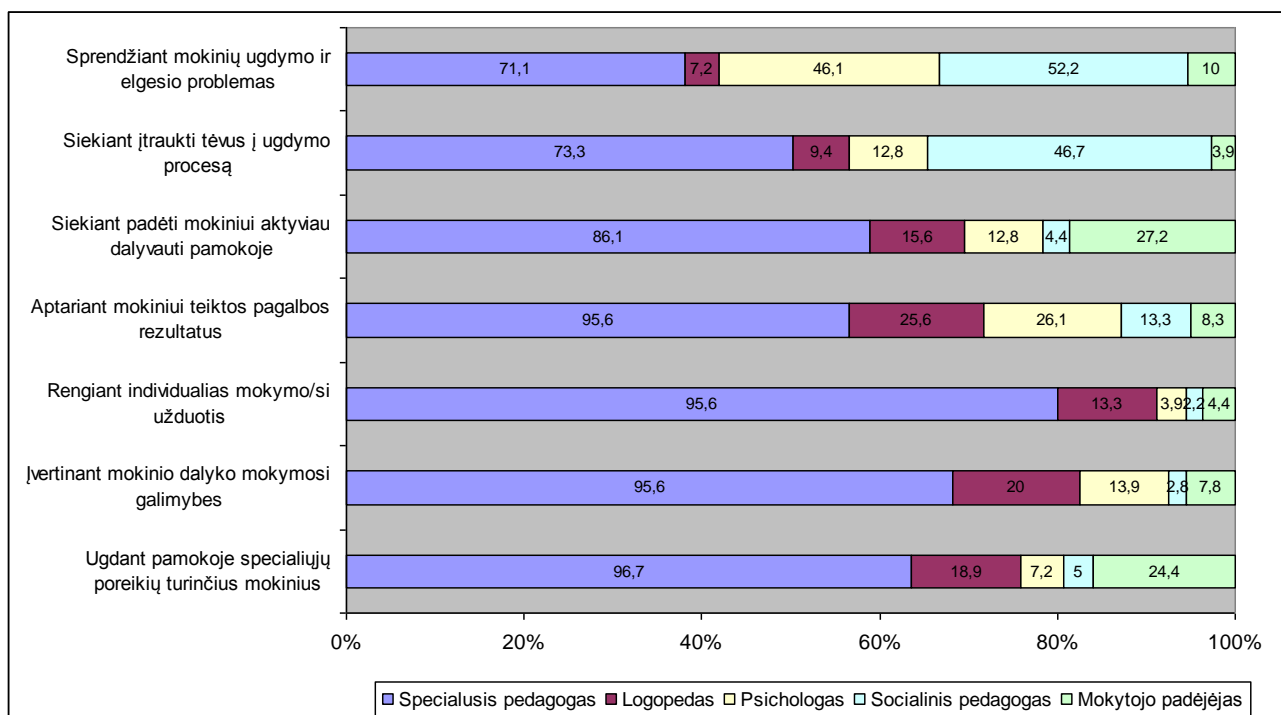
6 pav. Respondentų gebėjimų įsivertinimas įtraukti tėvus į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, %

Anketos 11 klausimu buvo siekta išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina savo gebėjimus įtraukti tėvus į SUP mokinių ugdymą. Skatinti tėvus aktyviai dalyvauti ugdymo procese 66,1% nurodė, kaip trūkstama, 11,1% nežino, bei 22,8% netrūksta. Į klausimą ar respondentas geba kartu su tėvais spręsti mokinių elgesio problemas, 47,2% nurodė, kad tam trūksta gebėjimų, 15,6% nežino, 37,2% netrūksta. Įtikinti tėvus mokinio ugdymo individualizavimo būtinumu, 36,7% trūksta, 16,7% nežino, 46,7% netrūksta. Respondentų gebėjimas užmegzti kontaktą su įvairaus išsilavinimo tėvais, 28,3% nurodė, kad trūksta gebėjimų, 10,6% nežino, bei 61,1% netrūksta. Ar apklaustieji geba kurti šiltus mokytojo-mokinio- tėvų tarpusavio santykius 27,6% nurodė trūkstama gebėjimą, 10,6% nežino, bei 62,8% netrūksta. Į klausimą, ar geba pakankamai priimti mokinio tėvų nuomonę apie ugdymo problemas, 16,1% nurodė, kad trūksta, , 12,8% nežino, net 71,1% nurodė, kad netrūksta.

Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai geba pakankamai priimti mokinio tėvų nuomonę apie ugdymo problemas, kurti šiltus, efektyvius mokytojo – mokinio – tėvų tarpusavio santykius bei užmegzti kontaktą su įvairaus išsilavinimo tėvais. Tačiau jiems trūksta gebėjimų skatinti tėvus aktyviai dalyvauti ugdymo procese. Tai leidžia konstatuoti, kad tėvai nepakankamai aktyviai dalyvauja ugdymo procese.

Nors profesinė atsakomybė už mokinių ugdymą tenka pedagogui, svarbu yra bendradarbiauti su mokykloje esančiais specialistais teikiant pagalbą mokiniui. Siekiant išsiaiškinti

pedagogų efektyvų bendravimą su mokykloje esančiais specialistais, jiems reikėjo nurodyti su kuriais specialistais bendradarbiauja (žr. 7 pav.).



7 pav. Respondentų efektyvus bendradarbiavimas su mokykloje esančiais specialistais, %

Paiškėjo, kad sprendžiant mokinių ugdymo ir elgesio problemas 71,1% respondentų bendradarbiauja su specialiu pedagogu, 7,2% logopedu, 46,1% psichologu, 52,2% socialiniu pedagogu, 10% mokytojo padėjėju. Siekiant įtraukti tėvus į ugdymo procesą net 73,3% respondentų bendradarbiauja su specialiu pedagogu, 9,4% logopedu, 12,8% psichologu, 46,7% socialiniu pedagogu bei 3,9% mokytojo padėjėju. Siekiant padėti mokiniui aktyviau dalyvauti pamokoje 86,1% apklaustųjų teigiamų rezultatų pasiekia bendradarbiaudami su specialiu pedagogu, 15,6% logopedu, 12,8% psichologu, 4,4% socialiniu pedagogu, 27,2% mokytojo padėjėju. Aptardami mokiniui teiktos pagalbos rezultatus, net 95,6% apklaustųjų bendradarbiauja su specialiu pedagogu, 25,6% logopedu, 26,1% su psichologu, 13,3% socialiniu pedagogu, 8,3% mokytojo padėjėju. Rengiant individualias mokymosi užduotis 95,6% apklaustųjų bendradarbiauja su specialiu pedagogu, 13,3% su logopedu, 3,92% su psichologu, 2,8% socialiniu pedagogu, 7,8% mokytojo padėjėju. Įvertinant mokinio dalyko mokymosi galimybes, 95,6% mokytojų nurodo, kad efektyvumo pasiekia bendradarbiaudami su specialiu pedagogu, 20% logopedu, 13,9% psichologu, 2,8% socialiniu pedagogu, 7,8% mokytojo padėjėju. Ugdant pamokoje specialiųjų poreikių turinčius mokinius su specialiu pedagogu bendradarbiauja net 96,7% visų apklaustųjų, 18,9% bendradarbiauja su logopedu, 7,2% psichologu, 5% socialiniu pedagogu, 24,4% mokytojo padėjėju.

Tyrimų rezultatai parodė, kad pedagogai mokykloje labiausiai bendrauja su specialiuoju pedagogu įvairiais ugdymo klausimais. Apibendrinant galima teigti, kad partnerystė tarp mokykloje esančių specialistų yra nepakankama, neišnaudojamos specialistų kompetencijos.

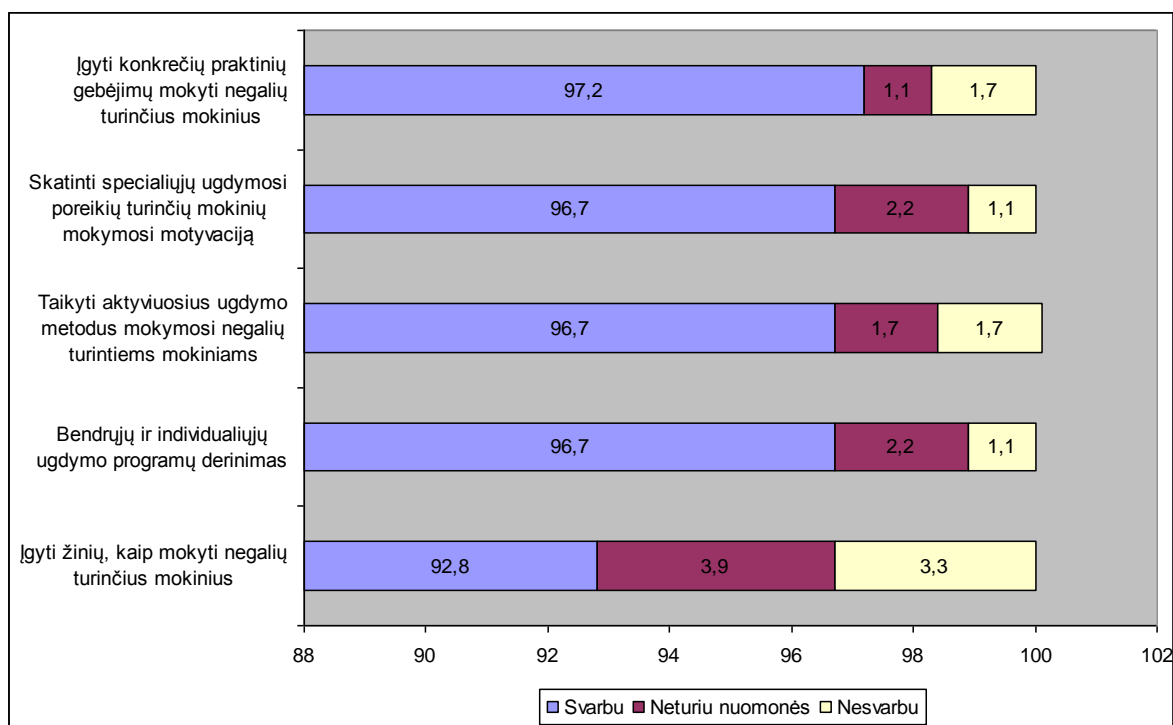
Mokytojai, dalindamiesi darbo patyrimu integruotai ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, sužino kaip sekasi kitiems mokytojams, su kokiomis problemomis susiduria, pasidalina teigiama patirtimi.

Įsivertindami profesines kompetencijas, pedagogai nurodo nepakankamą gebėjimą nustatyti mokinių specialiuosius mokymosi poreikius, ugdyti mokinius su intelekto sutikimais, rengti adaptuotas programas, įtraukti tėvus į aktyvų dalyvavimą ugdymo procese. Nurodo gebėjimą bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais, o bendradarbiavimą su specialiuoju pedagogu laiko efektyviausiu ir naudingiausiu.

2.5. Pedagogų profesinės saviugdos poreikiai

Dauguma mokytojų studijų metais nėra išklaušę specialiojo ugdymo kurso, todėl gebėjimas tobulėti, pasisemti naujovių yra labai svarbus.

Mokytojams buvo pateiktas klausimas, kuriuos gebėjimus norėtų tobulinti, ir ko svarbu mokytis. Mokytojai turėjo pažymėti kaip jiems yra svarbu ar ne tiek svarbu tobulinti: aktyviuosius ugdymo metodus, bendrųjų ir individualiųjų ugdymo programų derinimo, įgyti žinių bei gebėjimų kaip mokyti negalių turinčius mokinius, specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių motyvacijos skatinimo (žr. 8 pav.).



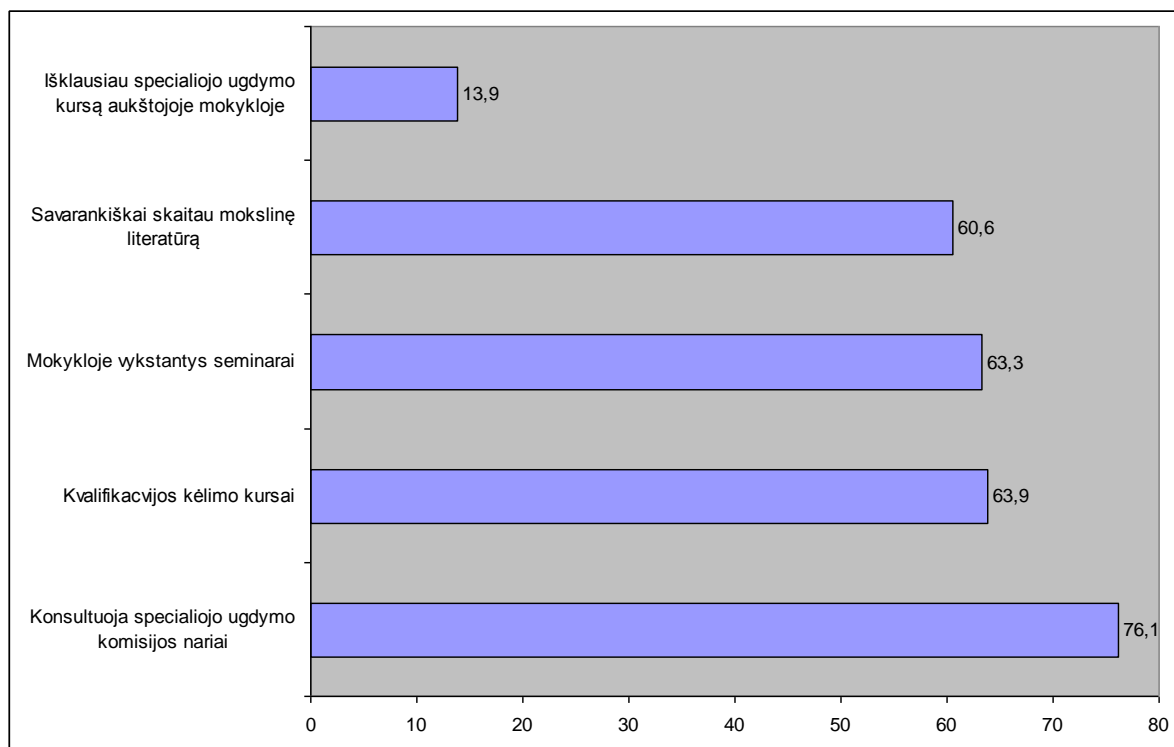
8 pav. Respondentų poreikis mokytis ir tobulėti, %

Mokytojai poreikį bei svarbą tobulėti vertina gana palankiai ir turėdami panašią nuomonę. Nustatėme, kad 96,7% respondentų svarbu tobulinti aktyviusius ugdymo metodus, 1,7 %, pažymėjo, kad tai yra nesvarbu.

Bendrųjų ir individualiųjų ugdymo programų derinimą kaip svarbų nurodė 96,7% respondentų, bei 1,1 % nurodė, kad tai nesvarbu. Įgyti žinių, kaip mokyti negalių turinčius mokinius, 92,8 % respondentų nurodo, kaip svarbų faktorių, o 3,3% kaip nesvarbų. Įgyti konkrečių praktinių gebėjimų, kaip mokyti negalių turinčius mokinius 92,8 % pedagogų nurodo kaip svarbų tobulintiną klausimą, o 3,3 % kaip nesvarbų. Iš apklaustų pedagogų, 96,7 % nurodė, kad jiems svarbu tobulinti žinias SUP vaikų motyvacijai kelti, o 1,1% nurodė kaip nesvarbu.

Paaiškėjo, jog pedagogai turi poreikį mokytis ir tobulėti, kad įgytų daugiau informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą.

Tirta pedagogų saviugdų forma geriausiai atitinka jų poreikius gauti informaciją apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą. Mokytojai galėjo pažymėti kelis teiginius iš pateiktų variantų: kvalifikacijos kėlimo kursai; mokykloje vykstantys seminarai; konsultuoja specialiojo ugdymo komisijos nariai; savarankiškai skaitau mokslinę literatūrą; išklausu specialiojo ugdymo kursą aukštojoje mokykloje (žr. 9 pav.).



9 pav. Respondentų saviugdų formos, %

Nustatyta, kad 13,9 % išklaušė specialiojo ugdymo kursą aukštojoje mokykloje, 60,6 % - savarankiškai skaito mokslinę literatūrą, 63,3 % gauna informacijos iš mokykloje vykstančių seminarų, 63,9 % - dalyvauja kvalifikacijos kėlimo kursuose, bei 76,1 % mokytojų konsultuoja specialiojo ugdymo komisijos nariai.

Išanalizavus anketinės apklausos rezultatus nustatėme, kad tik maža dalis išklaušė specialiojo ugdymo kursą aukštojoje mokykloje, todėl pedagogas yra priverstas informacijos semtis iš tokių šaltinių, kaip seminarai, kvalifikacijos kėlimo kursai, ar patys skaityti mokslinę literatūrą, tačiau daugiausia informacijos pedagogai gauna konsultuodamiesi su specialiojo ugdymo komisijos nariais.

Išvados

1. Teorinė mokslinės literatūros analizė parodė, kad pedagogų pasirengimas ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, yra nepakankamas. Pedagogams trūksta profesinių kompetencijų efektyviam darbui su specialiųjų poreikių mokiniais tenkinant jų poreikius ir jie patiria sunkumus ugdydami šiuos mokinius.
2. Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai specialiųjų poreikių turinčius mokinius laiko lygiaverčiais mokyklos bendruomenės nariais, o mokinių individualių ugdymosi poreikių tenkinimą laiko svarbiausiu jų mokymo bruožu. Tačiau mokymo(si) pasiekimai, mokytojų nuomone, labiausiai priklauso nuo šeimos ir paties vaiko.
3. Dauguma pedagogų, ugdydami specialiųjų poreikių mokinius, siekia formuoti elementarius praktinius gebėjimus ir ugdyti socialinius gebėjimus.
4. Pedagogams dažniausiai kyla problemų, įtraukiant mokinius aktyviai dalyvauti ugdymo procese, nes mokiniai nenori kalbėti apie patiriamas mokymosi problemas ir teikti pasiūlymus dėl geresnio jų specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo.
5. Dauguma pedagogų, įsivertindami profesines kompetencijas, nurodo nepakankamą gebėjimą nustatyti mokinių specialiuosius mokymosi poreikius, ugdyti mokinius su intelekto sutrikimais, rengti adaptuotas programas bei įtraukti tėvus į aktyvų dalyvavimą ugdymo procese, tačiau geba bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais, o bendradarbiavimą su specialiuoju pedagogu laiko efektyviausiu ir naudingiausiu.
6. Pedagogų saviugdosi poreikius gauti daugiau informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą geriausiai atitinka šios saviugdosi formos: kvalifikacijos kėlimo kursai, seminarai, mokslinės literatūros skaitymas. Tačiau daugiausia informacijos gauna konsultuodamiesi su specialiojo ugdymo komisijos nariais.
7. Pasitvirtino hipotezė, kad bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai nuvertina savo kompetencijas tenkinti aukštesniųjų klasių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir tai didele dalimi lemia nepakankamas pastangas ugdyti šiuos mokinius.

LITERATŪRA

1. *Aktyvaus mokymosi metodai: Mokytojo knyga* (1998). Vilnius: Garnelis.
2. Ališauskas, A. (2001). Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas. Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga* (p. 6-11). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai : Šiaulių universiteto leidykla.
4. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas*, 1(4), 6-15.
5. Ambrukaitis, J. (1999). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikų integraciją. *Specialusis ugdymas*, 2, 24-37.
6. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 114-123.
7. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ambrukaitis, J., Ališauskas, A. (2006). *The Expression of the Content of Competence in Special Education*. Edukacija dla przyszlosci tom III. Bialystok, 421-431.
9. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 6-23.
10. *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka* (2000). Žin., Nr. 85-2608.
11. Augis, R. (Red.) ir kiti. (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
12. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos: Tyrimo ataskaita*. www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/SPVIP_ataskaita.doc (žiūrėta 2009-04-19).
13. Bennet, B., Rolheiser-Bennet, C., Stevahn, L. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant: kur jausmai ir protas susitinka*. Vilnius:Garnelis.
14. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Kronta.
15. Čiužas, R. (2007). *Iššūkių Lietuvos mokytojų didaktinei kompetencijai: kaip rengti mokytojus.*). www.kompetencijos.vpu.lt/lt/3.html?n=33&lg=lt& (žiūrėta 2009-04-19).
16. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Žičkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Vilnius: Via Recta.

17. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje*. Ataskaitos santrauka.
www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary.../iecp_secondary_lt.pdf (žiūrėta 2009-04-19).
18. Gailienė, D., Bulotienė, L., Sturlienė, N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką*. Vilnius: Vilniaus leidybos centras.
19. Galkienė, A. (1999). Negalios vaikų ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje. *Pedagogika*, 39, 148-163.
20. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
21. Galkienė, A. (2005). *Heterogenių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
22. Galkienė, A., Rudzinskienė, R. (2004). Specialiųjų poreikių vaikai ir mokykla: veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1(10).
23. Garbinčiūtė, I., Štivilienė, O. (2002). Specialiųjų poreikių mokinių matematikos ugdymo organizavimo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 87-92.
24. Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant kaip socialinių ir kognityvinių gebėjimų ugdymo jaunesniame mokykliniame amžiuje veiksnys* (Daktaro disertacijos santrauka, Kaunas, 2000).
25. Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 115-122.
26. Gudonis, V., Novogrodskienė, E. (2000). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*, III, 2000, 50-62.
27. Hallahan, D., Kauffman, J. (2003). *Ypatingieji mokiniai: Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius: Alma litera.
28. Jensen, E. (2001). *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO.
29. Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1991). Peer collaboration: Accommodating students with mild learning and behavior problems. *Exceptional Children*, 57, 454-461.
30. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
31. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
32. Jucevičienė, P., Jankauskienė, N., Simonaitienė, B., Šiaučiulienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atliktas tyrimas*

33. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). *Kompetencijos sampratos erdvė*. Socialiniai mokslai, Nr. 1(22), 44-49.
34. Kaffemanienė, I. (2001). Specialiųjų poreikių vaikų integracija. Požiūrio problema. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*, 102-107. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
35. Kaffemanienė, I. (2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klasėje. *Specialusis ugdymas*, 1, 85-101.
36. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*. Vadovėlis. Šiauliai: Lucijus.
37. Koršunovė, U. (2008). *Bendradarbiavimo galimybės mokykloje teikiant psichologinę pedagoginę pagalbą mokiniams*. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.
38. *Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams (2004)*. Žin., 2004, Nr. 103-3755.
39. Lepeškievė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius.
40. *Lietuvos pedagogų rengimo koncepcija (2004)*. Žin., 2004, Nr. 186-6940.
41. *LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1998)*. Žin., 1998, Nr. 115-3228.
42. *LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1998)*. Žin., 1998, Nr. 115-3228.
43. *LR Švietimo įstatymas (2003)*. Žin., 2003, Nr. 63-2853
44. *LR Švietimo įstatymas (2003)*. Žin., 2003, Nr. 63-2853.
45. Meijer, C. J. W. (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
46. Melienė, R. (2003). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių vaikų mokymo proceso bendrojo lavinimo mokykloje analizė(didaktiniu aspektu). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė*, 55-56. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
47. Miltenienė, L. (2005). *Ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2005)*.
48. *Mokytojo kompetencijos aprašas (2007)*. Žin., 2007, Nr. 12-511.
49. *Pedagogų rengimo koncepcija (2004)*. Žin., 2004, Nr. 186-6940.
50. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
51. Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, 62, 101-110.

52. Rimdeikienė, S. (2001). *Specialiųjų pedagogų kompetencijos problema jų rengimo kontekste*. *Pedagogika*, T.54, 135-141.
53. Rogers, C. R., Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*. New York: Charles E. Merrill.
54. Ruškus, J. (2000). *Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys*. Socialinių mokslų (edukologija) daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
55. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
56. Ruškus, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodologija: modeliai, metodai, kontekstai, pokyčiai, kryptingumas*. J. Ambrukaitis ir kt.(Red.kol.).*Specialiojo ugdymo pagrindai*, 98-105.
57. *Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka* (2000). *Žin.*, 2000, Nr. 71-2214.
58. *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas* (2004). *Žin.*, 2004, Nr. 92-3385.
59. *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka* (2002). *Žin.*, 2002, Nr. 84-3672.
60. Šlušnytė, E. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymomo ypatumai Kretingos rajono bendrojo lavinimo mokykloje*. J. Ambrukaitis (Red.).*Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas: mokslinės konferencijos,, Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga*(p. 167-172). Šiauliai:Šiaulių universiteto leidykla.
61. *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka* (2000). *Žin.*, 2000, Nr. 71-2215.
62. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
63. Vaicekauskienė, V. (2005). *Specialiųjų poreikių vaikų socializacija*. Vilnius: VŠĮ Vilniaus universiteto leidykla.
64. Visockienė, O., Šiaučiukienė, L. (2000). *Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstruktyvizmo teorijos požiūriu*. *Socialiniai mokslai*, 3(24), 147-154. Kaunas.
65. Walsh, K. B.(2001). *Į vaiką orientuotų klasių kūrimas*. Vilnius: Lietus.
66. Walther-Thomas, Ch., Korinek, L., McLaughlin, V. L., Williams, B.T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Allyn and Bacon.
67. West, J. E, & Idol. L. (1990). *Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students*. *Remedial and Special Education*, 11(1). 22-31.

Stanislava Ausmanienė

**TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS THE COMPETENCE
TO MEET THE REQUIREMENTS FOR SENIOR PUPILS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

The Master's Degree Thesis

Summary

The paper deals with the theoretical analysis of the teachers' preparedness to educate the pupils with special educational needs.

It was brought up the hypothesis that general education school teachers devalue their competences to satisfy the special educational needs for the senior pupils and that is the basic influence to bear on incomplete efforts to educate these pupils.

The research was fulfilled using the results of the inquest. It's goal – to survey teachers' attitude towards the competence to meet the requirements for senior pupils with special educational needs. The analysis of the statistic (descriptive rate, percentage) data was done.

180 general education school teachers, working with the senior pupils with special educational needs, participated in this research.

In empirical part are analyzed: teachers' preparedness to work with the pupils with special educational needs; teachers' opinion about the education of the pupils with special educational needs; their comprehensible educational goals and accident – prone problems teaching these pupils; the self – evaluation of teachers pedagogical professional competences; teachers' professional self – education needs.

The most important empirical conclusions that were drawn are:

1. Teachers consider the pupils with special educational needs as the equal members of school community; the satisfaction of pupils' individual educational needs is hold as the main feature of their teaching. But the achievements of learning, to teachers' mind, mostly depend on family and a child himself.

2. Majority of teachers, training the pupils with special educational needs, seek to form elementary practical abilities and to develop their social skills.

3. Teachers face with the problems of involving the pupils into active participation in educational process most often because the pupils don't want to talk about their problems in experience of learning and to make suggestions for their better meeting the requirements for the special educational needs.

4. Majority of teachers, self – evaluating their professional competences, make a point about incomplete ability to identify the pupils' special educational needs, to educate the pupils with mental disorder, to prepare adapted programmes and involve parents into active participation in

educational process. But teachers are able to communicate with the pupils with special educational needs and the cooperation with special education teachers is considered to be the most effective and useful.

5. These self – education forms best of all match with the teachers’ professional self – education need to get more information about the education of the pupils with special educational needs: qualification development courses, seminars, reading of scientific literature. However, most information teachers get by consulting with the members of Special Education Committee.

6. The resent research has proved the hypothesis that the teachers of general education schools devaluate their competences to satisfy the special educational needs for senior pupils and that is the basic influence to bear on incomplete efforts to educate these pupils.

Keywords: special educational needs, teachers’ competences.

PRIEDAI

Gerbiami Pedagogai,

šia apklausa siekiame išsiaiškinti pedagogų nuomonę apie mokymosi negalių turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo klasėse, pedagogams būtinas kompetencijas, tenkinant aukštesniųjų klasių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Jūsų pateikta informacija padės nustatyti, kokių žinių, mokėjimų ir įgūdžių būtina suteikti pedagogams, aukštesnėse klasėse ugdančiams mokiniams, turinčiams specialiųjų poreikių.

Jūsų nuomonė labai svarbi, todėl prašome atsakyti į pateiktus klausimus.

Apklausa yra ANONIMINĖ,
todėl anketoje nei vardo, nei pavardės rašyti nereikia

Pateikite keletą duomenų apie save

1. Jūs esate: Moteris Vyras 2. Kiek Jums metų? (parašykite).....

3. Jūsų pedagoginio darbo stažas:

0 – 5 m. 6 – 10 m. 11 – 20 m. 21 – 30 m. 30 m. ir daugiau

4. Kvalifikacinė kategorija:

Mokytoja/s

Vyr. mokytoja/s

Mokytoja/s metodininkė/-as

Mokytoja/s ekspertė/-as

5. Kokio dalyko mokytoju dirbate? (parašykite).....

Pažymėkite Jūsų patirtį atitinkančius teiginius apie mokinių specialiojo ugdymo ypatumus

6. Kokių problemų patiriate, ugdydami specialiųjų poreikių turinčius mokinius? (galima pažymėti kelis teiginius)

Ugdant mokinius, man kyla problemų:	Nuolat	Kartais	Niekada
nesiseka sudaryti aplinkos, kurioje mokinys būtų visavertis mokymo/si proceso dalyvis			
nesiseka padėti mokiniui mokytis, nesuprantu jo mokymosi problemų priežasčių			
nėra galimybės teikti mokiniams papildomos pagalbos			
nesiseka sužinoti, kas ugdytiniui patinka ir sekasi, kokie jo pomėgiai.			
sunku pastebėti, kokie įprastiniai mokinio, turinčio negalių, mokymosi būdai (strategijos)			
mokinys nenori kalbėti apie jo patiriamas mokymosi problemas			
mokinys nesijaučia gerai, kai mokosi pagal kitą programą (kitaip nei visi)			
mokinys nepasako pageidavimų ir pasiūlymų dėl geresnio jo specialiųjų ugdymo/si poreikių tenkinimo			
Mokymosi negalių turintys mokiniai nesutinka mokytis iš kitokių vadovėlių			
nemoku tėvams paaiškinti SUP turinčio vaiko mokymo/si problemų			
pasigendu specialistų konsultacijų – logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo			
Kita (parašykite)			

7. Kokių tikslų siekiama, ugdam SUP turinčius mokinius? (galima pažymėti kelis teiginius).

Suteikti žinių pagrindų Vykdyti bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų reikalavimus

Formuoti elementarius praktinius gebėjimus

Ugdyti socialinius (bendravimo, tinkamo elgesio) gebėjimus

Maksimaliai stimuliuoti vaiko intelektines galimybes (lavinti (dėmesį, mąstymą, kt.)

Kita (parašykite).....

8. Kokia Jūsų nuomonė apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymą? Pažymėkite teiginius, kuriems pritariate.

<i>Mano pedagoginio darbo patirtis suformavo mano įsitikinimą, kad:</i>	Visiškai pritariu	Pritariu	Nežinau	Nepritariu	Visiškai nepritariu
Mokymosi negalių priežastis – raidos sutrikimai, tokiam mokiniui nelabai kuo bepadėsi					
Mokymosi negalių turintis ir neturintis jų mokinys – lygiaverčiai mokyklos bendruomenės nariai					
Esminis specialiojo ugdymo tikslas – mokinio normalizavimas					
Mokymosi negalės yra netinkamų aplinkos (šeimos, mokyklos) sąlygų rezultatas					
Mokymosi negalė – negrįžtamas nukrypimas nuo normos					
Mokinių individualių ugdymosi poreikių tenkinimas – svarbiausias jų mokymo bruožas					
Specialioji mokykla geriausiai tenkina vaikų specialiuosius ugdymo/si poreikius					
Aukštesniųjų klasių mokytojai neprivalo individualizuoti dalykų mokymo programų					
Ugdant negalių turinčius mokinius, svarbiausia ne jų akademiniai pasiekimai, o mokymas bendrauti, adaptuotis aplinkoje					
Integruotas mokymas neišsprendžia mokymosi negalių turinčiųjų ugdymo/si problemų					
Mokymo/si pasiekimai labiausiai priklauso nuo šeimos ir paties vaiko pastangų					
Tik pradinėse klasėse verta individualizuoti mokymą ir teikti specialiąją pagalbą					
Kita (parašykite):					

Pažymėkite, kokių būtinų pedagoginių gebėjimų turite ar stokojate

9. Įvertinkite savo gebėjimą efektyviai ugdyti specialiųjų poreikių mokinius

Gebėjimai	Gebėjimo įsivertinimas				
	Labai trūksta	Ko gero trūksta	Nežinau	Ko gero netrūksta	Visai netrūksta
Rengti modifikuotas programas					
Rengti adaptuotas programas					
Rengti individualias mokymo užduotis					
Ugdyti mokinius, kurie turi:					
• elgesio sutrikimų					
• specifinių pažinimo sutrikimų					
• intelekto sutrikimą (ribotą, nežymų, vidutinį...)					
Fiksuoti specialiųjų poreikių mokinių ugdymosi pokyčius					
Teikti papildomą individualią dalykinę pagalbą, atsižvelgiant į mokinių mokymosi negales					
Individualizuoti mokymo būdus, metodus					
Diferencijuoti ir individualizuoti mokymosi užduotis					
Analizuoti mokinių mokymosi problemų priežastis					
Nustatyti aktualius mokinio specialiuosius mokymosi poreikius					
Atskleisti mokinio teigiamas galimybes ir galias					
Vertinti individualizuoto ugdymo efektyvumą					
Skatinti mokinių motyvaciją mokytis					
Atskleisti mokinių polinkius ir interesus					
Skatinti mokinių mokymosi savarankiškumą					
Skatinti mokinių kūrybiškumą, taikant žinias					

10. Įvertinkite savo gebėjimą bendrauti su specialiuju poreikiu mokiniais

Gebėjimai	Gebėjimo įsivertinimas				
	Labai trūksta	Ko gero trūksta	Nežinau	Ko gero netrūksta	Visai netrūksta
Jūsų pozityvumas specialiųjų poreikių mokinių atžvilgiu					
Pozityvaus emocinio klimato kūrimas pamokoje, gebėjimas formuoti teigiamas bendraamžių nuostatas specialiųjų poreikių mokinių atžvilgiu					
Empatinis mokinių išgyvenimų suvokimas					
Savo neigiamų emocijų valdymas					
Gebėjimas išklausti mokinius					
Kita (įrašykite):					

11. Įvertinkite savo gebėjimą įtraukti tėvus į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą

Gebėjimai	Gebėjimo įsivertinimas				
	Labai trūksta	Ko gero trūksta	Nežinau	Ko gero netrūksta	Visai netrūksta
Skatinti tėvus aktyviai dalyvauti ugdymo procese					
Kartu su tėvais spręsti mokinių elgesio problemas					
Įtikinti tėvus mokinio ugdymo individualizavimo būtinumu					
Kurti šiltus, efektyvius mokytojo-mokinio-tėvų tarpusavio santykius					
Užmegzti kontaktą su įvairaus išsilavinimo tėvais					
Pakančiai priimti mokinio tėvų nuomonę apie ugdymo problemas					
Kita (įrašykite):					

12. Įvertinkite bendradarbiavimo su mokykloje esančiais specialistais efektyvumą, naudingumą (galima pažymėti kelis atsakymus)

Daugiausia pagalbos suteikia	Specialusis pedagogas	Logopedas	Psichologas	Socialinis pedagogas	Mokytojo padėjėjas
Ugdant pamokoje specialiųjų poreikių turinčius mokinius					
Siekiant įtraukti tėvus į ugdymo procesą					
Siekiant padėti mokiniui aktyviau dalyvauti pamokoje					
Sprendžiant mokinių ugdymo ir elgesio problemas					
Įvertinant mokinio dalyko mokymosi galimybes					
Rengiant individualias mokymo/si užduotis					
Aptariant mokiniui teiktos pagalbos rezultatus					
Kita (įrašykite):					

13. Parašykite, kuriuos gebėjimus norėtumėte tobulinti, ko svarbu mokytis:

	Labai svarbu	Svarbu	Neturiu nuomonės	Nesvarbu	Visai nesvarbu
Bendrųjų ir individualiųjų ugdymo programų derinimas					
Igyti žinių, kaip mokyti negalių turinčius mokinius					
Igyti konkrečių praktinių gebėjimų mokyti negalių turinčius mokinius					
Taikyti aktyviusius ugdymo metodus mokymosi negalių turintiems mokiniams					
Skatinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi motyvaciją					

Kita (parašykite):

.....
.....
.....
.....

14. Kuri pedagogų saviugdų forma geriausiai atitinka Jūsų poreikius gauti informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą? (galima pažymėti kelis teiginius)

- Kvalifikacijos kėlimo kursai
- Mokykloje vykstantys seminaruose
- Konsultuoja specialiojo ugdymo komisijos nariai
- Savarankiškai skaitau mokslinę literatūrą
- Išklaušiau specialiojo ugdymo kursą aukštojoje mokykloje

Kita (parašykite).....
.....
.....

15. Parašykite, kokius svarbius, Jūsų nuomone, klausimus šios anketos sudarytojai praleido, nepastebėjo

.....
.....
.....
.....

Dėkojame už atsakymus

Problemos, kurias patiria pedagogai, mokydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, %

Ugdant mokinius, man kyla problemų dėl to, kad:	Nuolat	Kartais	Niekada
mokinys neapasako pageidavimų ir pasiūlymų kaip geriau tenkinti jo specialiuosius ugdymo/si poreikius	27,8	55,6	16,7
mokinys nenori kalbėti apie jo patiriamas mokymosi problemas	20,6	72,8	6,7
mokinys nesijaučia gerai, kai mokosi pagal kitą programą (kitaip nei visi)	14,4	77,8	7,8
Sunku pastebėti, kokie įprastiniai mokinio, turinčio negalę, mokymosi būdai (strategijos)	12,2	80,6	7,2
mokymosi negalių turintys mokiniai nesutinka mokytis iš kitokių vadovėlių	10	61,1	28,9
nesiseka sužinoti, kas ugdytiniui patinka ir sekasi, kokie jo pomėgiai	6,1	81,7	12,2
nėra galimybės teikti mokiniams papildomos pagalbos	4,4	80	15,6
nemoku tėvams paaiškinti SUP turinčio vaiko mokymo/si problemų	3,3	56,7	40
Pasigendu specialistų konsultacijų - logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo	2,8	60	37,2
nesiseka sudaryti aplinkos, kurioje mokinys būtų visavertis mokymo/si proceso dalyvis	1,1	76,7	22,2
nesiseka padėti mokiniui mokytis, nesuprantu jo mokymosi problemų, priežasčių	0	81,1	18,9

2 lentelė

Respondentų nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymą, %

Mano pedagoginio darbo patirtis suformavo mano įsitikinimą, kad:	Taip	Nežinau	Ne
Mokymosi negalė - negrįžtamas nukrypimas nuo normos	13,3	26,7	60
Mokymosi negalių priežastis - raidos sutrikimai, tokiam mokiniui nelabai kuo bepadėsi	18,3	18,9	62,8
Tik pradinėse klasėse verta individualizuoti mokymą ir teikti specialiąją pagalbą	20,6	17,2	62,2
Aukštesniųjų klasių mokytojai neprivalo individualizuoti dalykų mokymo programų	21,1	13,9	65
Mokymosi negalės yra netinkamų aplinkos (šeimos, mokyklos) sąlygos rezultatas	37,8	20,6	41,7
Specialioji mokykla geriausiai tenkina vaikų specialiuosius ugdymo/si poreikius	45,6	15,6	38,9
Integruotas mokymas neišsprendžia mokymosi negalių turinčiųjų ugdymo/si problemų	53,3	10	36,7
Esminis specialiojo ugdymo tikslas -mokinio normalizavimas	65,6	24,4	10
Ugdant negalių turinčius mokinius, svarbiausia ne jų akademiniai pasiekimai, o mokymas bendrauti, adaptuotis aplinkoje	77,2	5,6	17,2
Mokymosi negalių turintis ir neturintis jų mokinys - lygiaverčiai mokyklos bendruomenės nariai	82,2	3,3	14,4
Mokinių individualių ugdymosi poreikių tenkinimas, svarbiausia jų mokymo bruožas	82,2	12,8	5
Mokymo/si pasiekimai labiausiai priklauso nuo šeimos ir paties vaiko pastangų	88,3	5,6	6,1

Respondentų gebėjimų įsivertinimas efektyviai ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, %

Gebėjimai	Gebėjimo įsivertinimas		
	Trūksta	Nežinau	Netrūksta
Skatinti mokinių kūrybiškumą, taikant žinias	31,1	3,3	65,6
Skatinti mokinių mokymosi savarankiškumą	31,7	8,3	60
Skatinti mokinių motyvaciją mokytis	33,3	5	61,7
Atskleisti mokinių polinkius ir interesus	35	11,7	53,3
Diferencijuoti ir individualizuoti mokymosi užduotis	38,3	0	61,7
Rengti modifikuotas programas	40,6	8,9	50,6
Individualizuoti mokymo būdus, metodus	40,6	5,6	53,9
Teikti papildomą individualią dalykinę pagalbą, atsižvelgiant į mokymosi negales	42,2	6,7	51,1
Atskleisti mokinio teigiamas galimybes ir galias	42,2	3,3	54,4
Fiksuoti specialiųjų poreikių mokinių ugdymosi pokyčius	43,9	13,3	42,8
Vertinti individualizuoto ugdymo efektyvumą	43,9	2,8	53,3
Rengti individualias mokymo užduotis	44,4	4,4	51,1
Analizuoti mokinių mokymosi problemų priežastis	50	8,9	41,1
Ugdyti mokinius, kurie turi elgesio sutrikimų	54,4	8,3	37,2
Ugdyti mokinius, kurie turi specifinių pažinimo sutrikimų	55,6	8,3	36,1
Rengti adaptuotas programas	56,7	2,8	40,6
Ugdyti mokinius, kurie turi intelekto sutrikimų	60	6,7	33,3
Nustatyti aktualius mokinio specialiuosius mokymosi poreikius	65	14,4	20,6

Respondentų gebėjimų įsivertinimas bendrauti su specialiųjų poreikių mokiniais, %

Gebėjimai	Trūksta	Nežinau	Netrūksta
Gebėjimas išklaudyti mokinius	0	6,1	93,9
Savo neigiamų emocijų valdymas	5	3,3	91,7
Pozityvaus emocinio klimato kūrimas pamokoje, gebėjimas formuoti teigiamas bendraamžių nuostatas specialiųjų poreikių mokinių atžvilgiu	6,1	6,1	87,8
Jūsų pozityvumas specialiųjų poreikių mokinių atžvilgiu	10	9,4	80,6
Empatinis mokinių išgyvenimų suvokimas	20,6	18,3	61,1

Respondentų efektyvus bendradarbiavimas su mokykloje esančiais specialistais, %

Bendradarbiavimo su specialistais efektyvumas, naudingumas	Specialusis pedagogas	Logopedas	Psichologas	Socialinis pedagogas	Mokytojo padėjėjas
Ugdant pamokoje specialiųjų poreikių turinčius mokinius	96,7	18,9	7,2	5	24,4
Įvertinant mokinio dalyko mokymosi galimybes	95,6	20	13,9	2,8	7,8
Rengiant individualias mokymo/si užduotis	95,6	13,3	3,9	2,2	4,4
Aptariant mokiniui teiktos pagalbos rezultatus	95,6	25,6	26,1	13,3	8,3
Siekiant padėti mokiniui aktyviau dalyvauti pamokoje	86,1	15,6	12,8	4,4	27,2
Siekiant įtraukti tėvus į ugdymo procesą	73,3	9,4	12,8	46,7	3,9
Sprendžiant mokinių ugdymo ir elgesio problemas	71,1	7,2	46,1	52,2	10

Respondentų gebėjimų įsivertinimas įtraukti tėvus į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, %

Gebėjimai	Gebėjimo įsivertinimas		
	Trūksta	Nežinau	Netrūksta
Pakančiai priimti mokinio tėvų nuomonę apie ugdymo problemas	16,1	12,8	71,1
Kurti šiltus, efektyvius mokytojo-mokinio-tėvų tarpusavio santykius	26,7	10,6	62,8
Užmegzti kontaktą su įvairaus išsilavinimo tėvais	28,3	10,6	61,1
Įtikinti tėvus mokinio ugdymo individualizavimo būtinumu	36,7	16,7	46,7
Kartu su tėvais spręsti mokinių elgesio problemas	47,2	15,6	37,2
Skatinti tėvus aktyviai dalyvauti ugdymo procese	66,1	11,1	22,8

Respondentų poreikis mokytis ir tobulėti, %

	Svarbu	Neturiu nuomonės	Nesvarbu
Įgyti žinių, kaip mokyti negalių turinčius mokinius	92,8	3,9	3,3
Bendrųjų ir individualiųjų ugdymo programų derinimas	96,7	2,2	1,1
Taikyti aktyviusius ugdymo metodus mokymosi negalių turintiems mokiniams	96,7	1,7	1,7
Skatinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi motyvaciją	96,7	2,2	1,1
Įgyti konkrečių praktinių gebėjimų mokyti negalių turinčius mokinius	97,2	1,1	1,7