

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA**

**Specialiosios pedagogikos (šaka - specialiojo ugdymo koordinavimas)
magistrantūros studijų programa**

Ilona Šmitienė

**PEDAGOGO KOMPETENCIJA UGDYTI SPECIALIŲJŲ
UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
doc. dr. L. Miltenienė*

2011

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta teorinė pedagogo kompetencijos sampratos; pedagogo kompetencijos analizė jos rengimo kontekste; bendrojo lavinimo mokyklų SUP turinčių mokinių ugdymosi poreikių tenkinimo analizė.

Anketinės apklausos metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - atskleisti pedagogų kompetencijų struktūrą ir plėtojimo galimybes, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Atlikta statistinė duomenų analizė.

Tyrimė dalyvavo 203 Marijampolės apskrities pedagogai, dirbantys su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Empirinėje dalyje nagrinėjama pedagogo kompetencijos ypatumai, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais; pedagogų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą ir profesinį tobulėjimą šioje srityje.

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Pastarųjų metų pasikeitimai visos Lietuvos gyvenime diktuoja ir naujus reikalavimus pedagogo kompetencijai. Pedagogų nuomone, nepakanka, kad tobulėtų žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, reikia, kad jis pats gebėtų keistis: nuo orientacijos į teorines žinias į vyksmą ir veikimą darant poveikį, kartu mokantis ir kuriant.
2. Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad apklaustųjų pedagogų nuomone, mokyklose kol kas nepakankama ugdymo kokybė, švietimo įstaigų aplinka nėra palanki mokymuisi nei fizine nei psichologine prasme. Švietimo finansavimo modeliai kol kas negarantuoja visiško specialiojo ugdymo paslaugų suteikimo kokybės, ypač bendrojo lavinimo mokyklose.
3. Remiantis tyrimo rezultatais galima teigti, kad pedagogų kompetencija bendradarbiavimo ir mokinio motyvavimo ir paramos jam aspektu labiausiai išplėtota. Mokyklose vertinamas ir plėtojamas pedagogų bendradarbiavimas, naudojamos įvairios bendradarbiavimo formos.
4. Tyrimo duomenų analizė atskleidė aktualiausias problemas, su kuriomis susiduriama ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, tai: „Ugdymo proceso valdymo“ srityje pedagogai patiria įvairaus pobūdžio sunkumų, ypatingai pedagogams trūksta žinių ir gebėjimų organizuoti vidutinių ir žymių sutrikimų turinčių vaikų (kurtumas, aklumas, fizinė negalia ir kt.), sutrikusio intelekto ir įvairiapusių raidos sutrikimų (autizmo spektro), vidutinių ir didelių kalbos ir komunikacijos sutrikimų turinčių vaikų, ugdymo procesą.
5. Išanalizavus pedagogo kompetencijų struktūrines dalis, galima teigti, kad vienos iš pedagogo kompetencijos struktūrinių dalių – ugdymo proceso valdymo srityje - pedagogai labiausiai norėtų plėtoti savo pedagoginę kompetenciją, antroje vietoje pagal pedagogų pasirinkimą - ugdymo turinio planavimas ir tobulinimas, trečiojoje – mokinio pažinimas ir pripažinimas.

Esminiai žodžiai: kompetencija, kvalifikacija, integracija, inkluzija, specialiųjų poreikių vaikai.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
I skyrius PEDAGOGO KOMPETENCIJŲ STRUKTŪRINĖ VISUMA IR PLĖTOTĖS GALIMYBĖS MOKYKLOJE	8
1. Pedagogų kompetencijų samprata ir struktūra.....	8
1.1. Kompetencijos samprata.....	8
1.2. Pedagoginės kompetencijos struktūra.....	11
1.3. Pedagogų kompetencijos problema jų rengimo kontekste.....	15
2. Bendrojo lavinimo mokyklos pedagogo vaidmuo inkliuzinio ugdymo kontekste.....	19
2.1. Inkliuzinis ugdymas - švietimo politikos prioritetas.....	19
2.2. Pedagogų pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.....	21
II skyrius PEDAGOGO KOMPETENCIJOS UGDYTI SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS ĮVERTINIMAS	31
2.1. Tyrimo metodika.....	31
2.2. Tyrimo dalyviai.....	32
2.3. Kompetencijos kurti ugdymo aplinką įvertinimas.....	38
2.4. Kompetencijos planuoti ir tobulinti ugdymo turinį įvertinimas.....	41
2.5. Kompetencijos valdyti ugdymo procesą įvertinimas.....	42
2.6. Pedagogų kompetencijos motyvuoti ir remti mokinių įvertinimas.....	44
2.7. Pedagogų kompetencijos pažinti ir pripažinti mokinių įvertinimas.....	45
2.8. Pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos įvertinimas.....	47
Išvados	52
Rekomendacijos	53
Literatūra	54
Summary	60
Priedai	62

Išvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. „Švietimas turi būti plėtojamas atsižvelgiant į Lietuvos visuomenei tenkančius naujus iššūkius ir atsiveriančias naujas galimybes: demokratijos ir rinkos ūkio plėtrą, globalizaciją, informacijos gausą, sparčią kaitą, visuomenės išsiskaidymą. Švietimas turi padėti asmeniui ir visuomenei atsakyti į šiuos iššūkius ir pasinaudoti naujomis galimybėmis. Tam būtini esminiai Lietuvos švietimo sistemos pokyčiai, kurie padėtų didinti švietimo sistemos efektyvumą, išplėstų švietimo prieinamumą, sukurtų sąlygas tęstiniam, visą gyvenimą trunkančiam mokymuisi¹.

Lietuvos švietimo politika yra orientuota į Vakarų šalių vertybes ir formuojama pirmiausiai atsižvelgiant į Europos Sąjungos švietimo gaires ir prioritetus. Lietuvos Respublikos Vyriausybės strateginis tikslas (prioritetas) - stiprinti šalies intelektualinį potencialą, siekiant švietimo ir mokslo kokybės ir veiksmingumo, pagrindinį dėmesį skiriant investicijoms į žmogų: švietimo, kultūros, mokslo, informacijos ir žinių visuomenės plėtrai. Svarbiausios veiklos kryptys – švietimo prieinamumas, kokybė bei veiksmingumas ir darna.

Atsižvelgiant į reformuotos bendrojo lavinimo mokyklos tikslus, vis mažiau yra pabrėžiamos žinios ir labiau akcentuojama mokymo(-si) visą gyvenimą kompetencijos plėtotė, kurią, anot Šiaučiukienės, Visockienės, Taliūnienės (2006) sudaro žinios, gebėjimai veikti neapibrėžtose situacijose bei vertybinių nuostatų ugdymas. Pastarųjų metų pasikeitimai visos Lietuvos valstybės gyvenime diktuoja naujus ir ganėtinai aukštus reikalavimus pedagogo kompetencijai. Pedagogo asmenybė, jos rengimas, visuomet buvo ir yra prioritetas uždavinys sprendžiant švietimo sistemos kaitos, ugdymo kokybės problemas. Naujos pedagogų kompetencijos reikalingos realizuoti kintančius ugdymo tikslus ir uždavinius, kurie išskyla, keičiantis vertybinėms nuostatomis, moralės normoms (Barkauskaitė, 2005).

Lietuvos tyrėjai pastaraisiais metais daug dėmesio skiria kompetencijų, jų ugdymo klausimų analizei ir tyrimams įvairiais aspektais. Žymūs Lietuvos edukologai Jucevičienė, Lepaitė (2000), Adamonienė (2002), Jovaiša (1993) savo darbuose daug dėmesio skiria pedagoginiams gebėjimams tobulinant kvalifikaciją, kvalifikacijos bei kompetencijos sampratų santykiui. Laužackas (1997, 1999) atskiria kompetencijos ir kvalifikacijos terminus, nors teigia, kad šių sąvokų skirtumai nėra jau tokie dideli, atkreipdamas dėmesį, kad kompetencijos sąvoka artimesnė veiklos pasaulio aplinkai.

Haritonova (2007) aiškina „kompetentingumo“ „kompetencijos“ sampratą, pabrėždama, kad literatūroje vartojamos gretimos sąvokos „profesionalizmas“, „kvalifikacija“, „pedagoginė kultūra“, „pedagoginis išsimokslinimas“.

¹ Valstybinės švietimo strategijos nuostatos 2003-2012 m. (2003).

Mokytojų profesijos rengimo aprašas (2007) nustato vieningus pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo kriterijus, reikalingus dirbti profesinėje veikloje. Viena iš sėkmingos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integracijos mokykloje sąlygų yra pedagogų pasiruošimas dirbti su specialiųjų poreikių vaikais. Pedagogų pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčius vaikus drauge su bendraamžiais bendrojo ugdymo klasėse, geranoriška pedagogų nuostata šių vaikų atžvilgiu padeda užtikrinti tinkamą šių vaikų ugdymą(si) ir jų „nubyrėjimo“ iš švietimo sistemos, arba segregacijos, prevenciją (Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėje gairės, 2003, p.5).

Pradinių klasių pedagogų kompetencijos ypatumus nagrinėja Zaukienė (2005), Abramauskienė (2004), Tomošius (2002), pagrindinio ir vidurinio ugdymo - Čiučiulkienė, Augustinienė, Bankauskienė (2007), kurios teigia, kad daugelis pedagogų yra ganėtinai geri savo dalyko žinovai, tačiau neturi išplėtotų perkiamųjų kompetencijų, ypač komunikacines.

Anot Barkauskaitės (2005) priimant naujoves išsiplečia ir naujų įgaliojimų ratas, kinta ugdymo tikslai, kuriems įgyvendinti reikalingos naujos kompetencijos, kurių nespėjama įgyti. Bendrame švietimo kontekste profesinio rengimo problemos akivaizdžios (Krikščiūnas, 2003). Anot Monkevičienės, Stankevičienės (2006) pirminės profesinės kompetencijos, įgytos studijų metu turi būti ne tik įtvirtinamos, bet ir tobulinamos, atnaujinamos, plėtojamos.

Jucevičienės, Čiužo (2006) atliktas tyrimas leidžia daryti išvadą, kad šiuo metu pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos per mažai skiria pedagogų praktiniam ruošimui. Anot Subotkevičienės (2006) pedagogų rengimas yra daugiau orientuotas į teorines žinias, o ne į naujų kompetencijų puoselėjimą.

Specialiojo ugdymo veiksmingumas priklauso ne tik nuo pedagogo profesinės kompetencijos, dalykinio pasirėngimo, bet ir nuo profesinio kryptingumo. Švietimo reformos neišvengiamai kelia naujų reikalavimų pedagogams, jiems privalu ne tik teikti specialiąją pedagoginę mokiniams, bet ir atlikti daug kitų darbų, susijusių su specialiojo ugdymo organizavimu. Mokslininkai Galkienė (2001), Ališauskas (2003), Krikščiūnas (2003), Ambrukaitis (1999, 2004), Balčiūnas, Kardelis (2005), Kaffemanienė, Šadbaraitė (2005), Unčiuris (2000) savo darbuose akcentuoja, kad pedagogai dirbantys su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, susiduria su įvairiomis ugdymo problemomis ir kompetencijų stoka. Pedagogams, dirbantiems su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais labai svarbus profesinis pasirėngimas, nuostatos ir asmeninės savybės.

Tyrimo objektas - pedagogų kompetencijos dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Probleminiai klausimai:

Kokių žinių ir profesinių įgūdžių turi turėti pedagogas, ugdantis specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką?

Tyrimo tikslas - atskleisti pedagogų kompetencijų struktūrą ir jų plėtojimo galimybes, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Uždaviniai:

1. Remiantis pedagoginės, psichologinės bei kitos mokslinės literatūros šaltiniais atskleisti pedagogo kompetencijų sampratą bei išryškinti kompetencijos plėtojimo problemas pedagogų rengimo kontekste.
2. Remiantis pedagogų nuomone įvertinti pedagogų kompetencijos ypatumus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo procese.
3. Palyginti pedagogų turimas žinias su realiais mokėjimais ir įgūdžiais dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais.
4. Įvertinti pedagogų poreikį plėtoti specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kompetenciją.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 203 Marijampolės apskrities pedagogai, dirbantys su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Tyrimo metodologija ir metodai. Siekiant identifikuoti ir palyginti pedagogų žinias, mokėjimus ir įgūdžius, reikalingus ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ir pažvelgti į problemą pačių pedagogų akimis, buvo sudarytos sąlygos pedagogams išreikšti savo nuomonę apie tai, kokiose pedagoginėse veiklos srityse jie patiria daugiau sunkumų, kokiose jaučiasi tvirtai. Pasirinktas kiekybinio tipo anketinės apklausos metodas, kuris leido atsakyti į iškeltus klausimus, padedančius identifikuoti ir palyginti pedagogams būdingas kompetencijas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Tyrimas vyko nuo 2010-11-25 iki 2010-12-10.

Tyrimui atlikti parengta anketa, kuri sudaryta remiantis Šiaulių universiteto Specialiojo ugdymo mokslinio centro 2002-2004 m.m. atliko tyrimo „Švietimo kokybės vadyba: specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas“ standartizuota apklausa bei LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-54 2007-01-15 patvirtintame „Mokytojo profesijos kompetencijos apraše“ išskirtomis pedagogo specialiųjų kompetencijų struktūrinėmis dalimis.

Pagrindinės sąvokos

Kompetencija - tai asmens kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių (Jucevičienė, Lepaitė, 2000)

Kvalifikacija - leidžia demonstruoti veikloje sugebėjimų lygį, atitinkantį tam tikrus formalius apibrėžimus.

Integracija – planuotas ir apgalvotas būdas, leidžiantis žmogui su negalia būti kartu su visais (Galkienė, 2001).

Integracija – tai priėmimas į visuomenę tų jos narių, kurie anksčiau buvo izoliuoti (Skjorten, 1996).

Inkluzija - demokratijos idėja, kuri teigia, kad galima būti kartu, kad skirtingi pagal savo intelektinius, fizinius, psichinius gebėjimus gali mokytis kartu.²

Inkluzijos sąvoka reiškia, jog neįgalieji ne tik ugdomi kartu su savo bendraamžiais, bet ir mokomi bendrųjų ugdymo programų pagrindu, kokybiškai jas individualizuojant ir pritaikant jų specialiesiems poreikiams³.

Specialiųjų poreikių asmenys (toliau tekste SUP) – vaikai ir suaugusieji, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese, visuomenės gyvenime.⁴

Magistro darbo struktūra: 71

² Švietimo naujienos. (2003).Informacinis leidinys, 16 (171).

³ Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo reformos nacionalinės strategijos projektas (2002).

⁴ LR Specialiojo ugdymo įstatymas. (1998).

I. PEDAGOGO KOMPETENCIJOS STRUKTŪRINĖ VISUMA IR PLĖTOTĖS GALIMYBĖS MOKYKLOJE

1. Pedagogo kompetencijų samprata ir struktūra

1.1. Kompetencijos samprata

Nepriklausomos Lietuvos valstybės atkūrimas 1990 metais sugražino Lietuvą į pasaulio žemėlapi bei sukūrė būtinybę imtis visas švietimo sritis aprėpiančios pertvarkos (Aidukienė, Labiniene (2003). Vaikų turinčių specialiųjų poreikių, ugdymo tendencijų apžvalga tarptautiniame bei Lietuvos švietimo reformos kontekste (1990-2002). Specialiojo ugdymo pagrindai, p.31). Pakitus politinei padėčiai, vykstant politiniams, ekonominiams, socialiniams pokyčiams, informacinių technologijų plėtrai keičiasi ir švietimo sistemos situacija, o kartu ir mokytojo profesinis kompetentingumas.

Kaip teigia Rodzevičiūtė, (2003) dar antrajame nepriklausomos Lietuvos dešimtmetyje Laužiko pedagoginiuose darbuose didelis dėmesys buvo skiriamas pedagogo kompetencijoms: tiek asmenybės savybėms, tiek pedagoginei technikai tobulinti. Laužikas, atskleidžia pedagogui reikalingus asmenybės, profesinius bruožus ir jo asmenybės reikšmę ugdymo procese.

Labai svarbu tiksliai apibrėžti, kas yra kompetencija.

Tarptautinių žodžių žodyne (2001) kompetencija apibrėžiama „kaip klausimų ar reiškinių sritis, su kuria kas gerai susipažinęs“.

Adamonienės (2001) teigimu, pedagogo kompetencija, tai pedagogo profesionalumas įvairiose srityse: pedagoginių technologijų valdymas; pedagoginis mokslumas - mokslo krypties raidos žinojimas, dalyvavimas moksliniuose tyrimuose, atvirumas profesinei raidai: pedagoginis meistriškumas, profesionalus veiklos atlikimas. Todėl kiekvienas pedagogas turėtų veikti, pasitelkiant savo gebėjimus ir kūrybines galias.

Jovaiša (1993) kompetencijos sąvoką išskleidžia nusakdamas ją kaip:

- Gebėjimą pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą.
- Galiojimų turėjimą ką nors veikti.
- Kvalifikuotą žinojimą.

Haritonova (2007) teigia, kad kompetencija, tai socialinės rolės parametras, kuris pasireiškia, kaip kompetentingumas, asmens atitikimas užimamai vietai, tai gebėjimas įgyvendinti, įvykdyti veiklą, atitinkančią socialinius reikalavimus ir lūkesčius. Kompetenciją galima būtų apibūdinti, kaip ryšį tarp žinių ir esamos situacijos, arba daug platesne prasme, gebėjimą rasti, atskleisti procedūrą (žinojimas, veikimas) tinkamą problemų sprendimui.

Kaip teigia Jurašaitė – Harbison (2006), remdamasi „pedagoginių kompetencijų“ sąvokos ir pedagogų stebėjimu parengė modelį, kurį sudaro penki komponentai:

- Pedagoginis išprusimas.

- Veiklos prognozavimo ir planavimo (teleologinė) kompetencija.
- Ugdymo proceso organizavimo kompetencija.
- Pedagoginis bendravimas ir bendradarbiavimas.
- Ikimokyklinio ir pradinio ugdymo kaitos kompetencija.

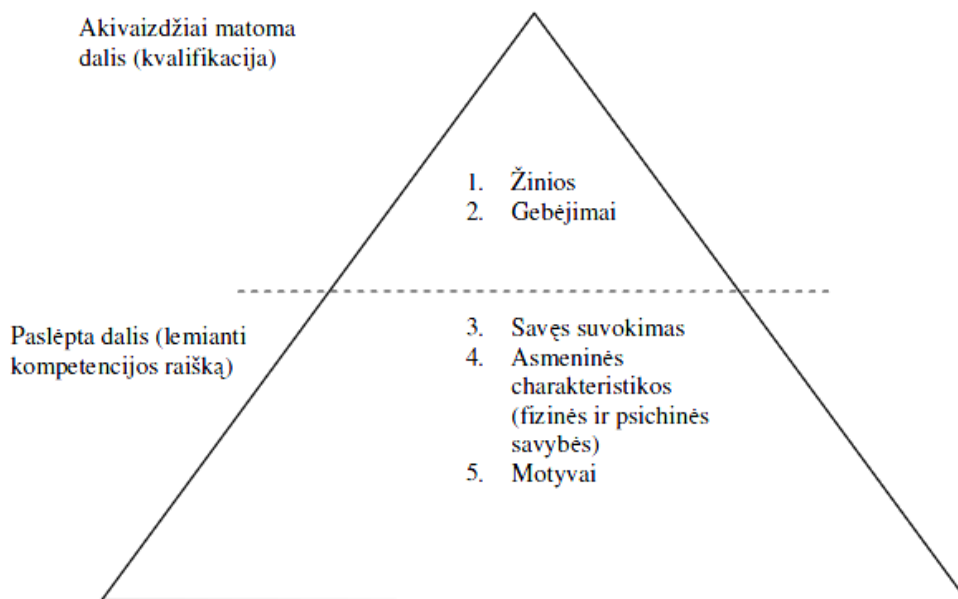
Kaip rašo Linkaitytė su kolegomis (2006) kompetencija – tai potenciali veikla, priklausanti individui ir yra bet kurios jo veiklos sąlyga.

Mackevičienė (1999) teigia, kad kompetencija – įgaliotumų turėjimas ką nors daryti. Asmeniui turinčiam įgaliotumus suteikiama teisė ką nors daryti.

Vaicekauskienė (2005) aprašė L. M. ir S. M. Spencer išskiriamas tris kompetencijos charakteristikas:

1. Kompetencija yra individo charakteristikos, išryškinančios kompetencijos įvairiapusiškumą, užtikrinančios asmenybės testinumą, sukuriančios prielaidas numatyti asmens elgseną įvairiose veiklos situacijose.
2. Akcentuojamas kompetencijos išryškėjimo priežastingumas, t.y. asmens kompetencija lemia tam tikrą jo elgseną veikloje.
3. Kompetencija yra susijusi su asmens veikla, pagrįsta, tam tikrais kriterijais, lemiančiais aukštesnį atlikimo lygį, t.y. kompetencijos išryškėjimas, apibrėžtas tam tikrais kriterijais, sudaro galimybes vertinti asmens veiklos lygį.

Tas veiklas grindžiančias charakteristikas jie pristato kaip penkių tipų „ledkalnio“ darinį (žr. 1 pav.), kuris atskleidžia kvalifikacijos ir kompetencijos struktūrą bei jų santykį.



1 pav. Kompetencijos ledkalnio modelis pagal L. M. ir S. M. Spencer

Matome, kad kompetencija susideda iš matomos dalies – žinių ir gebėjimų, ir paslėptos dalies – savęs suvokimo, asmeninės charakteristikos ir motyvų, kurie dažnai tampa pagrindiniu sudarant prielaidas kompetencijos plėtrai.

Jucevičienė, Lepaitė (2000) teigia, kad kompetencija tai asmens kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių.

Jucevičienė, Lepaitė (2000) teigia, kad epistemologiniu požiūriu kompetencijos samprata gali būti tapatinama su kvalifikacijos samprata, kuri pirmiausia yra formalus tam tikro įgyto išsilavinimo ugdymo institucijose patvirtinimas. Norint atskleisti kompetencijos ir kvalifikacijos sampratų santykį reikia gilintis į šių terminų semantinę prasmę raidos kontekste.

Kaip teigia Jucevičienė, Lepaitė (2000) žinios, mokėjimai, įgūdžiai sąlygoja kvalifikacijos suteikimą, tai pat įvertinus gabumą, kurie veikia gebėjimų formavimąsi svarbą bei žmogaus vertybes ir asmenines savybes, sukuriama kompetencijos šerdis ir visuminis (holistinis) pobūdis. Autorės teigia, kad kompetencija kaip holistinė idėja gali būti apibrėžiama kaip koncepcija, kuri akcentuoja gebėjimą perkelti žinias ir įgūdžius į naujas situacijas, kartu įgalinant žmogų veikti įvairiuose veiklos lygiuose. Autorės pritaria Laužackui, sakydamos, kad kompetencijos sąvoka labiau atitinka veiklos pasaulio interesus ir ji vartotina kalbant apie žmogiškųjų išteklių vadybą, o žmogaus įgalinimas arba jo kompetencijos vystymas tampa ugdymo programų tikslu, suteikiant kompetencijos koncepcijai multidisciplininį pobūdį. Laužackas (1997, 1999) atskiria kompetencijos ir kvalifikacijos terminus, nors teigia, kad šių sąvokų skirtumai nėra jau tokie dideli, atkreipdamas dėmesį, „kad kompetencijos sąvoka artimesnė veiklos pasaulio aplinkai. Ją vartosime tuomet, kai tenka pabrėžti žmogaus profesines galias praktinėje veikloje. Kvalifikacijos sąvoka vartotina, kai kalbama apie tai, ką žmogus rengiasi arba įgyja švietimo sistemoje, kas yra švietimo procesų tikslai“. Šie pastebėjimai gana tiksliai atskiria kompetencijos ir kvalifikacijos sąvokas, tačiau neišryškina jų turinio skirtumų.

Nagrinėdamos kompetenciją veiklos sąlygų kontekste, Jucevičienė, Lepaitė teigia, kad kompetencija, yra hierarchinis struktūrinis darinys, skirtingo veiklos hierarchinio lygio atlikimui reikalinga skirtingo lygio kompetencija. Mokslininkės išskiria tokius kompetencijos lygius veikloje:

1. Darbo operaciniam atlikimui (pirmasis veiklos lygis) reikalinga meistriškai išmoktos elgsenos lygio (elementariausio) kompetencija, tiksliai atitinkanti darbo vietos reikalavimus ir sudaryta iš aiškiai išskiriamų sudedamųjų; taigi, kalbama ne apie kompetenciją, bet apie kompetencijas.

2. Darbo tobulinimui (antrasis veiklos lygis) reikalinga pridedamoji kompetencija, kuri grindžiama ne tik meistriškai išmokta elgsena, bet ir tam tikru žinojimu, šiuo atveju taip pat kalbama apie kompetencijas.

3. Darbo vidinių ir išorinių sąlygų keitimui (trečiasis veiklos lygis) reikalinga integruota kompetencija, kai elgsenos ir žinojimo integracija grindžiama esminę kaitą sąlygojanti veikla.

4. Naujo darbo kūrimui ir kvalifikacijos perkėlimui į naują veiklos situaciją (ketvirtasis veiklos lygis) reikalinga holistinė kompetencija.

Taigi, galime teigti, kad būtent kompetencija, o ne kvalifikacija ar įgūdžių turėjimas įgalina veikti skirtingose veiklos kontekstuose ir nuolat besikeičiančiose sąlygose.

1.2. Pedagoginės kompetencijos struktūra

Vertinant iki šiol buvusią situaciją tenka pripažinti, kad iki pastarojo meto nebuvo sunorminti pedagogo profesinės veiklos kvalifikaciniai reikalavimai (Gudonis, Mockevičiūtė, 2004). „Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas“⁵ nustato vieningus pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo kriterijus reikalingus dirbti profesinėje veikloje. Šiame dokumente išskiriamos keturios kompetencijų grupės.

1. Bendrakultūrinės.
2. Perkialiamosios.
3. Bendrosios pedagoginės.
4. Specialiosios pedagoginės.

Šio dokumento aprašomose kitose kompetencijose yra išskirti tokie gebėjimai, kurie labai svarbūs integruotai ugdant SUP turinčius mokinius:

- Gebėjimas labai gerai valdyti neverbalines bendravimo priemones: žvilgsnį, gestus; gebėjimas greitai sukurti šiltus, pozityvius, įtampą šalinančius santykius su SUP turinčiais mokiniais.
- Mokėjimas kelti aiškius ir konkrečius veiklos tikslus, objektyviai ir geranoriškai vertinti individualius SUP turinčių mokinių pasiekimus.
- Gebėjimas kūrybiškai organizuoti sutrikusios raidos mokinių veiklą, atsižvelgiant į individualius mokinių poreikius; jautriai reaguoti į mokinių nesėkmes, tinkamai interpretuoti mokinių reakcijas.
- Gebėjimas rūpestingai ir tikslingai rengti mokomąją medžiagą, siekiant padėti kiekvienam SUP turinčiam mokiniui mokytis ir patirti mokymosi sėkmę.
- Gebėjimas realiai vertinti profesinėje veikloje kylančias problemas.

⁵ Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas. (2007).

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas⁶ reglamentuoja pedagogo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programas kompetencijų grupes, kompetencijas gebėjimus.

Dažnas pradinių klasių pedagogas, ugdydamas SUP turinčius mokinius, turi išmokti naujos elgsenos, keisti savo požiūrį ir įsitikinimus. Ypatinę dėmesį jis turėtų skirti savo veiklai pamokoje ir atliekamiems vaidmenims. Svarbu, kad pedagogai plėtotų savo, kaip specialiųjų poreikių mokinių pedagogų, kompetencijas: mokinių pažinimo, jų ugdymo planavimo, modeliavimo, pasiekimų ir pažangos vertinimo, ieškotų vis naujų darbo su įvairių poreikių mokinių grupėmis metodų, pedagoginės veiklos organizavimo būdų. Zaukienės (2005) analizuoja pradinių klasių pedagogų profesinės kompetencijos ypatumus, pedagogo profesinės veiklos kokybės priklausomybę nuo pedagogo asmens savybių, veiksnius, turinčius reikšmės pradinį klasių mokytojo saviugdai. Pedagoginės veiklos kokybę, anot Zaukienės (2005), lemia: pedagogo asmenybės savybės, profesinės žinios ir gebėjimai. Autorės teigimu pedagogo profesinei veiklai ateityje labai svarbi ne tik praktinė patirtis, kuri lemia kompetenciją ir kvalifikacijos pripažinimą, bet ir saviugda, ypač laiduojanti pedagogo kūrybiškumą. Anot autorės „Pradinių klasių mokytojai daug dėmesio skiria saviugdai, bet trūksta valios, užsispyrimo kryptingai ir sistemingai to siekti“. Pedagogas gali pajusti ir planuoto poreikį saviugdai tik suvokdamas ir įsivertindamas savo kasdieninės veiklos ribas, matydamas savo profesinio pedagoginio darbo kokybę.

Pagrindinio ir vidurinio ugdymo kompetencija. Kintant ugdymo paradigmoms, kinta ir švietimo sistemos pagrindinių dalyvių - mokinių ir mokytojų vaidmenys, keliami atitinkami reikalavimai. Pedagogą, ugdymo turinio „perteikėją“ keičia pedagogas - mokinio „veiklos organizatorius“, „patarėjas“ Anot Barkauskaitės (2005), priimant naujoves išsiplečia naujų problemų, įgaliojimų ratas, kur reikalaujami nauji pedagogų vaidmenys, nesumažinant tradicinių vaidmenų reikšmės. Taip pat keičiasi vertybinės nuostatos, kinta ugdymo tikslai ir uždaviniai, kuriems įgyvendinti reikalingos naujos kompetencijos, kurių nespėjama įgyti. Tačiau ne paslaptis, kad kai kurie pedagogai linkę vadovautis pasenusiais metodais ir nepitaria naujovėms, manydami, kad turi pakankamai kompetencijos užtikrinti visavertį mokinių ugdymąsi.

Idealus pedagogas turėtų nuolat domėtis savo dalyko pažanga, kelti kvalifikaciją, ieškoti naujų dėstymo metodų. Čiučiulkienė, Augustinienė, Bankauskienė (2007) teigia, kad daugelis pedagogų yra ganėtinai geri savo dalyko žinovai, tačiau neturi išplėtotų perkeliamųjų kompetencijų, o ypač komunikacinių. Ozolaitė (1998) teigia, kad pedagogas negali būti tik geras

⁶ Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. (2007).

savo dalyko žinovas, jis turi būti ir asmenybė. „Nuo mokytojo asmenybės ir veiklos labai priklauso mokinių veikla ir vystymasis“.

Pedagogams vertybės turėtų būti profesinės veiklos pamatas, siejantis ugdytojus ir ugdytinius, vertybės deklaruojamos visuose švietimo politikos dokumentuose, tačiau pedagogai, nepakankamai pasirengę jų ugdymui, dažnai vertybių žadinimą laiko atsitiktiniu, situaciniu dalyku“ (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006).

Remiantis Čiužo, Šiaučiukėnienės (2007) Lietuvos mokyklose atliktais tyrimais galima teigti, kad pedagogų, kurie savo veiklą grindžia mokymosi paradigma, nedaug, dauguma dirba vadovaudamiesi poveikio paradigma. Pedagogai žino, kaip ir kokias mokymosi situacijas ir edukacines aplinkas turėtų kurti, tačiau realiose pedagoginėse situacijose reiškiasi poveikio, rečiau - sąveikos pedagogika.

Lietuvos Švietimo koncepcijoje ⁷ pabrėžiama tinkamo pedagogų rengimo svarba, reikalingos savybės ir principai bei visuomenės atsinaujinimo tikslai, kurie gali būti sėkmingai įgyvendinami tiktai parengus pedagogus, gebančius kuo geriau išplėtoti ugdytinio prigimtinės fizines, psichines ir dvasines galias, sudaryti sąlygas laisvai skleisti jo individualybei ir tobulėti asmenybei. Todėl svarbiausia, kad būsimieji pedagogai būtų kūrybingos asmenybės - žmogaus ugdytojai, o ne vien tik dalykinių žinių perteikėjai. Jie turi gebėti ugdytinio ir pedagogo sąveiką grįsti dialogu, tolerancija, pagarba, teisingumu, reiklumu, kūrybiškumu. Lietuvos švietimo įstaigų pobūdį, ugdymo tikslų ir uždavinių įgyvendinimo būdus lemia pedagogai, jų vertybinės nuostatos ir profesinė kompetencija.

Tinkamas pedagogų parengimas akcentuojamas Mokytojų rengimo gairėse : Pedagogų rengimo studijų programos turėtų formuoti tinkamą požiūrį į specialių poreikių vaikus, pateikti teorinių žinių apie vaiko raidą, mokslumo skirtumus, ugdymo metodus, ugdyti ir tobulinti mokytojų praktinius įgūdžius, sudaryti sąlygas taikyti įgytas žinias, įtvirtinti įgūdžius. Mokytojui būtina turėti praktinio pobūdžio žinių, gebėjimų ir įgūdžių specialiojo ugdymo srityje. Pedagogai privalo ne tik mokėti rengti SUP turinčių vaikų ugdymo programas, planuoti ugdymo procesą, bet ir praktiškai su šiais vaikais dirbti, atsižvelgdami į kiekvieno individualius specialiuosius ugdymosi poreikius. Būtina žinoti mokinių individualius skirtumus, kurie lemia SUP turinčių vaikų mokslumą, ugdymosi ypatumus, gebėjimą išmokyti ugdymo programose numatytą turinį, pasiekti tam tikrų rezultatų. Mokytojas privalo atpažinti, kuriam vaikui reikia specialiosios pedagoginės pagalbos, ir pastebėti, kas moksleiviui gerai sekasi. Remdamasis vaiko stipriosiomis savybėmis, mokytojas turi parinkti ugdymo metodus, sukurti tinkamą ugdymosi aplinką, skatinančią vystyti vaiko gebėjimus, padedančią įsisavinti ugdymo medžiagą.

⁷ Lietuvos Švietimo koncepcija. (1992).

Mokytojas turi gebėti individualizuoti darbą taip, kad visos klasės vaikų ugdymo procesas būtų efektyvus⁸.

„Švietimas turi būti plėtojamas atsižvelgiant į Lietuvos visuomenei tenkančius naujus iššūkius ir atsiveriančias naujas galimybes: demokratijos ir rinkos ūkio plėtrą, globalizaciją, informacijos gausą, sparčią kaitą, visuomenės išsiskaidymą. Švietimas turi padėti asmeniui ir visuomenei atsakyti į šiuos iššūkius ir pasinaudoti naujomis galimybėmis. Tam būtini esminiai Lietuvos švietimo sistemos pokyčiai, kurie padėtų didinti švietimo sistemos efektyvumą, išplėstų švietimo prieinamumą, sukurtų sąlygas tęstiniam, visą gyvenimą trunkančiam mokymuisi“⁹.

2003-2012 metų nuostatų įgyvendinimo priemonėse numatoma „išplėtoti tęstinę, mokymąsi visą gyvenimą laiduojančią ir prieinamą, socialiai teisingą švietimo sistemą“. Šios strategijos viena iš prioritetinių krypčių yra personalo tobulinimas, t. y. planuojama reorganizuoti pedagogų rengimą ir kvalifikacijos tobulinimą, konkretinti reikalavimus pedagogams, organizuoti naują pedagogų kompetencijos ir jos tobulinimo vertinimo sistemą. Švietimo strategija keičia pedagogo vaidmenį: pedagoga– žinių turėtoją ir perteikėją keičia pedagogas– mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, mokymosi patarėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių. Pedagogo veikla turi atitikti jų pačių siekius ir reformos keliamus uždavinius.

Atsižvelgiant į visuomenei tenkančius dabarties iššūkius ir Valstybės ilgalaikės raidos strategijoje (2003) apibrėžtus žinių visuomenės, saugios visuomenės ir konkurencingos ekonomikos prioritetus, švietimui tenka svarbi misija:

- Padėti asmeniui suvokti šiuolaikinį pasaulį, įgyti kultūrinę bei socialinę kompetenciją ir būti savarankišku, veikliu, atsakingu žmogumi, norinčiu ir gebančiu nuolat mokytis bei kurti savo ir bendruomenės gyvenimą.
- Padėti asmeniui įgyti profesinę kvalifikaciją, atitinkančią šiuolaikinį technologijų, kultūros bei asmeninių gebėjimų lygį, ir sudaryti sąlygas mokytis visą gyvenimą – nuolat tenkinti pažinimo poreikius, siekti naujų kompetencijų ir kvalifikacijų, reikalingų jo profesinei karjerai ir gyvenimo įprasminimui.
- Užtikrinti darnią, žiniomis grįstą krašto ūkio, aplinkos ir kultūros plėtrą, vidinį ir tarptautinį ūkio konkurencingumą, nacionalinį saugumą ir demokratinės valstybės raidą ir taip stiprinti visuomenės kūrybines galias.
- Laiduoti tautos ir krašto kultūros tęstinumą, nuolatinį kūrimą, tapatybės išsaugojimą, puoselėti šios kultūros atvirumą ir dialogiškumą.

⁸Mokytojų rengimo gairės. (2006).

⁹Valstybinės švietimo strategijos nuostatos 2003-2012 m. (2003).

1.3. Pedagogų kompetencijos problema jų rengimo kontekste

Pastaraisiais metais orientacija į kompetencijomis grįstą ugdymą tapo esminiu švietimo sistemos kaitos akcentu: Lietuvos ir ES strateginiuose švietimo dokumentuose pabrėžiamas perėjimas nuo žinių perteikimo prie kompetencijų plėtojimo.

Vienas esminių aukštojo mokslo kaitos uždavinių yra studijų turinio ir metodų atnaujinimas, orientuotas į besimokantįjį, jo poreikius ir gebėjimus, atliepiančius veiklos pasaulio poreikius. Veiksmingas būdas užtikrinti studijų kokybę yra studijų programų orientacija į kompetencijomis grįstą modelį (Bolonijos deklaracija, Berlyno komunikatai, 2003).

Kaip teigia Krikščiūnas (2003) bendrame švietimo kontekste profesinio rengimo ir kitos problemos yra akivaizdžios.

Pirminės profesinės kompetencijos, įgytos studijų laikotarpiu turi būti ne tik įtvirtinamos, bet ir tobulinamos, atnaujinamos ir plėtojamoms. Monkevičienė, Stankevičienė (2006), atliko tyrimą, siekdamas išsiaiškinti absolventų nuomonę apie įgytas kompetencijas studijų metu. Mokslininkų tyrimo rezultatai rodo, kad absolventai įgyja puikių gebėjimų, planuoti ugdymo procesą, pažinti vaiką, suprasti vaiką, išsiaiškinti tai kas skatina vaiką tobulėti. Yra labai svarbu, kad studijų programa ne tik padidina profesinę motyvaciją, bet padeda suformuoti ir profesinį pašaukimą. Taigi atliekant pedagoginę praktiką daugumos studentų požiūris keičiasi į pedagogo darbą, tačiau nėra paslaptis, kad dalis studijuoja tam, kad tik įgytų aukštąjį išsilavinimą, nesvarbu kokios srities. Barkauskaitė, Pečiuliauskienė (2007) apibendrinamos tyrimo duomenis, teigia, kad daugiau nei pusė respondentų pedagogo darbą vertina teigiamai, tačiau mokykloje planuoja dirbti mažiau nei penktadalį. „mokytojai, dirbantys iš pašaukimo, patenkinti pasirinktu gyvenimo keliu, pedagogo profesiją vertino gerokai palankiau negu jų kolegos, dirbantys mokykloje iš pareigos arba tik prisiversdami“ (Grincevičienė, 2002).

Anot Malinausko (2001), pedagogikos studentų nuomone, pokalbiai su mokyklų, kuriuose atliekama praktika, vadovais, bendravimas su dirbančiais pedagogais gali pakeisti studentų nuostatas ir skatina plėtoti jų socialinę kompetenciją. Nemaža dalis studentų, tik po praktikos pradeda suvokti pedagoginių funkcijų esmę. Suprantama, kad kiekvieno besirenkančio vieną ar kitą specialybę motyvai skiriasi, tačiau pedagogas turi būti tinkamai pasirengęs ugdyti vaikus, nes kiekviena specialybė turi savo specifiką.

Esminiai pastarųjų metų pasikeitimo Lietuvos gyvenime diktuoja ir naujus reikalavimus būsimų pedagogų veiklai, jų kompetencijai ir kvalifikacijai. Nauji reikalavimai pirmiausia skatina naujai įvertinti mokytojų rengimo procesą.

Kaip teigia Mykolaitienė, Pupelytė, Vaičaitienė (2007) svarbus uždavinys yra studijų kokybės užtikrinimas ir nuolatinis studijų kokybės tobulinimas. Itin svarbu, kad tiek

būsimų pedagogų rengimo studijų, tiek jau turinčių pedagoginio darbo patirties pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos derintų teorinį rengimą su praktiniu įgytų žinių taikymu. Jucevičienės (2006) atliktas tyrimas leidžia daryti išvadą, kad šiuo metu pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos per mažai skiria pedagogų praktiniam ruošimui, studijų programose numatytas netinkamas santykis tarp teorijos ir praktikos dėl to nukenčia konkrečių praktinės veiklos gebėjimų ir profesinės kompetencijos ugdymas, egzistuoja studijų orientacija į akademiškumą, teoriniai dalykai per siauri, neatnaujinami, dėstytojai atitrūkę nuo mokyklų gyvenimo, kai kurie studentai gali atlikti praktiką tik formaliai arba iš jų nereikalaujama profesinės kompetencijos.

Subotkevičienė (2006) akcentuoja, kad pedagogų rengimas yra daugiau orientuotas į teorines žinias, o ne į naujų kompetencijų puoselėjimą. Ji pabrėžia, kad studentai turėtų išmokti perkelti žinias, gebėjimus į bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginį procesą, tinkamai pritaikyti įgytas kompetencijas veikloje. Todėl „Pažymėtina tai, kad kompetencijų ugdymas(is) mokytojų rengimą iš esmės keičia – nuo ankstesnės orientacijos į teorines žinias, šiuo metu į vyksmą ir veikimą darant poveikį, kartu mokantis ir kuriant“ (Barkauskaitė, 2005).

Kiekvieno besirenkančio vieną ar kitą specialybę motyvai skiriasi, kiekviena specialybė turi savo specifiką, tačiau nepaisant šių skirtumų, pedagogas turi būti tinkamai pasirengęs ugdyti vaikus.

Anot Abramauskienės (2004) yra labai menka pradinių klasių pedagogų muzikinė kompetencija ir silpnas muzikinis pasirengimas. Daugiausiai muzikinio pasirengimo problemų turi didesnę darbo stažą turintys pedagogai. Pradinių klasių pedagogų muzikinė kompetencija – būtina sėkmingo muzikinio ugdymo sąlyga pradinėje mokykloje.

Tamošiūnas (2002), teigia, kad rengiant pradinių klasių pedagogus, reikėtų skirti daugiau dėmesio būsimųjų pedagogų profesinio kryptingumo ugdymui, kuris yra profesinės veiklos sėkmės pagrindas ir sudaro geras prielaidas ugdyti vertingiausias mokytojo asmenybės gebėjimus, stimuliuoja profesinę veiklą.

Specialiojo ugdymo veiksmingumas priklauso ne tik nuo pedagogo profesinės kompetencijos, dalykinio pasirengimo, bet ir nuo jo profesinio kryptingumo. Švietimo reformos neišvengiamai kelia naujų reikalavimų pedagogams, jiems privalu ne tik teikti specialiąją pedagoginę pagalbą mokiniams, bet ir atlikti daug kitų darbų susijusių su specialiojo ugdymo organizavimu.

Ambrukaitis (2004) teigia, kad ugdant neįgaliuosius kartu su normalios raidos bendraamžiais, pedagogams iškila poreikis įgyti papildomas kompetencijas – žinias, gebėjimus, praktinius įgūdžius ir tam tikrą psichologinį nusiteikimą. Visa tai - bendrojo lavinimo mokyklos pedagogams kelia didelių sunkumų.

Mokslininkai Ališauskas (2004), Krikščiūnas (2003), Kaffemanienė, Šadbaraitė, Ambrukaitis (2004), savo darbuose taip akcentuoja, kad pedagogai dirbantys su SUP turinčiais vaikais susiduria su įvairiomis ugdymo problemomis ir kompetencijų stoka. Pedagogams dirbantiems su SUP turinčiais vaikais, labai svarbus profesinis pasirengimas, nuostatos ir asmeninės savybės.

Pedagogai, ugdantys akluosius ir silpnaregius, sutrikusios klausos ar raidos, didelių kalbos ir komunikacijos, intelekto sutrikimų turinčius vaikus, privalo gerai išmanyti šių vaikų ugdymo specifiką, turėti specialųjį pedagoginį išsilavinimą. Toks išsilavinimas tikrai nėra būtinas kiekvienam bendrojo ugdymo klasėje dirbančiam pedagogui, tačiau specialiosios žinios turi būti prieinamos tiek specialiosiose mokyklose ar klasėse dirbantiems, tiek ir bendrojo lavinimo mokyklų pedagogams. Kaip teigia Krikščiūnas (2003) būtent viena iš problemų – kvalifikuotų pedagogų, galinčių dirbti su aklaisiais ir silpnaregiais, kurčiaisiais ir neprisigirdinčiais, sutrikusios motorikos ir judėjimo, sutrikusios komunikacijos, pažinimo ir kalbos, sutrikusio intelekto ir kitokias negales turinčiais vaikais, rengimas.

Pedagogų rengimo problemas iškelia ir Rusijos mokslininkė Dvoriankina (2007) teigdama, kad švietimo sistemoje perteikiamos ne žinios, o vyksta sudėtingas procesas, kuris modeliuoja intelektualinį, dvasinį ir profesinį studentų potencialą. Taigi, švietimo įstaigoms reikalingi profesionalai, o ne „žinių perteikėjai“ mokiniams.

Vokietijos švietimo sistema, kaip teigia Gerd – Bodo von Carlsburgas, Martina Moller (2007) taip pat, išgyvena bandymų laikotarpį ir privalo būti lyginama tarptautiniu mastu. Šiandiena jauniems žmonėms mokykla suteikia nepakankamą išsilavinimą, todėl kritiškai žvelgiama į pedagogų rengimą. Atsižvelgiant į tai, visą gyvenimą trunkantis mokymasis tampa būtinybe ir tai yra pagrindinė sudėtinė dalis, tobulinant pedagogų kompetencijas. Pedagogas privalo gebėti atpažinti, kuriam vaikui reikia specialiosios pedagoginės pagalbos, ir pastebėti, kas moksleiviui gerai sekasi. Remdamasis vaiko stipriosiomis savybėmis, pedagogas turi parinkti ugdymo metodus, sukurti tinkamą ugdymosi aplinką, skatinančią vystyti vaiko gebėjimus, padedančią įsisavinti ugdymo medžiagą. Visa tai pedagogas turi mokėti daryti savarankiškai arba pasitelkęs į pagalbą kolegas. Be to, pedagogas turi gebėti individualizuoti darbą taip, kad visos klasės (grupės) vaikų ugdymo procesas būtų efektyvus. Taigi itin svarbu, kad tiek būsimų pedagogų rengimo studijų, tiek jau turinčių pedagoginio darbo patirties pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos derintų teorinį rengimą su praktiniu įgytų žinių taikymu. Tampa visiškai aišku, kad „Mokytojų rengimas turėtų būti suvokiamas kaip atvira ir dinamiška sistema bei nuolatinis procesas, susidedantis iš glaudžiai susijusių komponentų: pradinio mokytojų rengimo, supažindinimo su mokyklų profesinėmis kultūromis, mokytojų

kvalifikacijos kėlimo ir / arba nuolatinio profesinio tobulinimosi, mokyklos plėtros ir tobulinimo, mokslinio tiriamojo darbo“ (Gerd - Bodo von Carlsburg, 2006).

Apibendrinant galima teigti, kad kompetencijos sąvokos reikšmių gausė sudaro galimybę vertinti šį terminą, kaip tam tikrų asmenybės gebėjimų, žinių, veiklos ir teisės, tai veiklai atlikti visumą. Lietuvos švietimo ir visuomenės atsinaujinimo tikslai gali būti sėkmingai įgyvendinami tik tai parengus pedagogus, gebančius kuo geriau išplėtoti, prigimtines fizines, psichines ir dvasines galias, sudaryti sąlygas laisvai skleisti jo individualybei ir tobulėti asmenybei. Kiekvienos kompetencijų srities mokytojui reikia turėti žinių ir supratimo, tam tikrų intelektinių ir praktinių gebėjimų. Kiekvienam šiuolaikiniam pedagogui būtina turėti ir tam tikrų perkeliamųjų gebėjimų, kurie leidžia profesionaliai spręsti profesinėje veikloje kylančius uždavinius.

2. Bendrojo lavinimo mokyklos pedagogo vaidmuo inkliuzinio ugdymo kontekste

2.1. Inkliuzinis ugdymas - švietimo politikos prioritetas

Siekdamos įtvirtinti humanistinį požiūrį į neįgaliuosius visos valstybės leidžia įstatymus, reglamentuojančius neįgaliųjų ir jų artimųjų teises, lygias galimybes dalyvauti visuomenės gyvenime. Nuo 1998 metų specialiųjų poreikių asmenų ugdymo sistemoje Europos valstybėse rekomenduojama atskirti integracijos ir inkliuzijos sąvokų vartojimą. *Integracijos* sąvoka vartojama kalbant apie ugdymo vietą, kai specialiųjų poreikių asmenys ugdomi kartu su savo bendraamžiais bendrojo lavinimo institucijose. *Inkliuzijos* sąvoka reiškia, jog neįgalieji ne tik ugdomi kartu su savo bendraamžiais, bet ir mokomi bendrųjų ugdymo programų pagrindu, kokybiškai jas individualizuojant ir pritaikant jų specialiesiems poreikiams¹⁰.

Remiantis teisės aktais bei dokumentais Jungtinių Tautų Organizacijos (JTO) Generalinė Asamblėja patvirtino „Lygių galimybių žmonėms su negalia bendrąsias taisykles“, kurios reglamentuoja, kaip neįgaliesiems suteikti lygias teises ir laiduoti lygias galimybes, sudaryti sąlygas visapusiškai raidai ir lygiateisiam dalyvavimui bendruomenės gyvenime. Jungtinių Tautų Organizacija rekomenduoja vadovautis tomis taisyklėmis ir taikyti jas ir neįgaliesiems vaikams, nes rūpinimasis neįgaliauoju pradedamas nuo kasdienės vaiko priežiūros ir apima tiek vaiko mokymą bei ugdymą, tiek reabilitaciją. Neįgalių vaikų teisių gynimo, ugdymo bei globos problemoms skirti ir specialūs tarptautiniai dokumentai: Vaiko teisių konvencija (1989 m.), Salamankos deklaracija (1994 m.).

Jungtinių Tautų Organizacija 1989 metais priėmė Vaiko teisių konvenciją, kurioje kalbama apie SUP turinčių vaikų teises ir valstybės pareigas užtikrinti, kad jų būtų laikomasi. Vaiko teisių konvencijos 23 – jame straipsnyje apibūdinamos neįgalių vaikų teisės: į visavertį gyvenimą, garantuojantį vaiko orumą ir aktyvų dalyvavimą visuomenės veikloje; gauti ypatingą globą, atitinkančią jo būklę ir tėvų padėti; gauti išsilavinimą ir tokį profesinį parengimą, kuris leistų dalyvauti bendruomenės darbinėje veikloje¹¹.

Kitas svarbus vaikų su negalia ugdymui tarptautinis dokumentas – Salamankos deklaracija. Dokumente numatytos esminės švietimo politikos permainos, reikalaujančios plėsti požiūrį būtent į tokį mokymą, kuris suteiktų galimybių mokykloms lavinti visus, ypač SUP turinčius vaikus. Deklaracijoje pateikiami specialiojo ugdymo plėtros metmenys, kurių svarbiausio principo esmė – mokyklos turėtų suteikti galimybę lavintis visiems vaikams, nesvarbu kokia jų negalia. Formuojama nuomonė, kad SUP turintys vaikai ir jaunuoliai turėtų būti įtraukiami į švietimo procesą, kaip ir dauguma vaikų. Tai sąlygojo „atvirosios mokyklos“ sampratos atsiradimą.

¹⁰ Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo reformos nacionalinės strategijos projektas. (2002).

¹¹ Vaiko teisių konvencija.(1989).

Nepriklausomos Lietuvos valstybės atkūrimas 1990 metų kovo 11 dieną sukūrė būtinybę pertvarkyti iki to laiko galiojusią švietimo sistemą. Švietimo pertvarką sąlygojo vidiniai ir kitų sociokultūrinio gyvenimo sričių sąlygoti veiksniai. Švietimas išsipareigojo keisti post – sovietinės visuomenės mentalitetą, ugdyti jos pamatinės demokratijos vertybes, idealus, naują politinį ir ekonominį raštingumą, dorinės kultūros brandą, tapti pagrindiniu visuomenės raidos veiksniumi, socialiniu reformu pagrindu, įtakoti bendrąją visuomenės raidą¹².

Lietuvos Respublika po Nepriklausomybės atkūrimo, pasirašiusi Salamankos deklaraciją, ratifikavusi Vaiko teisių konvenciją ir vadovaudamasi tarptautiniais susitarimais bei nuostatomis, formuoja pažangią socialinę politiką neįgaliųjų atžvilgiu. Parengta nemažai dokumentų, suteikiančių teisinius pagrindus vykdyti neįgaliųjų integraciją į visuomenę.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (1991m.) numatyta, kad visi asmenys, turintys SUP, netgi didelių ir labai didelių, turi teisę būti ugdomi. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo SUP vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarkoje (1993m.) pirmą kartą minima, kad SUP mokiniams turi būti pritaikytos bendrojo lavinimo mokyklos dalykų programos (jas modifikuojant, adaptuojant), jie gali būti ugdomi visiškos ar dalinės integracijos forma. Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas (1998 m.) įgyvendinamas vadovaujantis bendraisiais švietimo ir tam tikrais specialiojo ugdymo principais ir apibendrina nuostatas dėl SUP turinčių mokinių ugdymo, kuris apibrėžia specialiojo ugdymo sistemos sudedamąsias dalis ir jų praktinio pritaikymo nuostatas bei formas; specialiosios (pedagoginės, psichologinės, socialinės ir medicinos) pagalbos ir paslaugų SUP turintiems vaikams ir jų tėvams (globėjams) kryptis bei rūšis; SUP turinčių vaikų, jų tėvų (globėjų) ir pedagogų teises bei pareigas; specialiojo ugdymo valdymą, finansavimą ir specialistų rengimą.

Pastaraisiais metais apie SUP turinčius vaikus ir jų mokymąsi bendrojo lavinimo įstaigose, t. y. apie integruotą ugdymą rašoma ganėtinai daug. „Šiandien Lietuvos švietimo politika >...< vis labiau skatina užtikrinti LR švietimo įstatymo pakeitimo (2003) 15 straipsnio realizavimą, kuris reglamentuoja specialiojo ugdymo įgyvendinimą visose privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančiose mokyklose. >...< tokiu būdu neįgalių mokinių integruoto ugdymo reiškinys tampa šiandieninės mokyklos realybe, vedančia harmoningos pilietinė visuomenės sukūrimo link“ (Galkienė, 2006). Anot Ruškaus (2002), vieni tvirtina, kad integruotas specialiųjų poreikių mokinių ugdymas gali sugriauti tai, kas per daugeli metų buvo sukurta, kiti mano, jog integruojant galima sėkmingai spręsti mokinių, turinčių sutrikimų, socializacijos problemas bei pasiekti kad šie vaikai turėtų vienodas teises ir galimybes dalyvauti visuomenės gyvenime.

Šiandien Lietuvoje dar negalima kalbėti apie aiškiai apibrėžtą valstybinę ir socialinę politiką sprendžiant specialiųjų poreikių turinčių vaikų, problemas. Skirtingi

¹² Nacionalinis švietimo plėtotos raportas. (2010).

socialiniai ir edukaciniai diskursai tiesiog atspindi prieštaringas praktikų, teoretikų bei politikų ideologines pažiūras. Prasadėjus specialiųjų poreikių mokinių socialinės bei mokyklinės integracijos procesams, tarp visuomenės ir specialiųjų profesinių idėjų lygmenyje išryškėjo tam tikros opozicinės tendencijos (Ruškus, 2003). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiųjų ugdymo ir socialinės integracijos srityje pastebimos dviejų priešingų paradigmu apraiškos: klinikinė–korekcinė paradigma, orientuota į sutrikimų diagnostiką ir medicininę ar didaktinę korekciją, bei socialinė – interakcinė, orientuota į neigalaus asmens socialinius vaidmenis, socialinę saveiką. Skirtingi požiūriai į specialiojo ugdymo prioritetus ir mokyklinę integraciją, mokinių gebėjimus bei ateities perspektyvas, suformavo skirtingas, valentingumo požiūriu, specialistų nuostatas profesinės veiklos, jos objekto, pedagoginės veiklos metodų klausimais.

Ruškus (2002) teigia, kad skirtingų ir oponuojančių požiūrių į specialiojo ugdymo realybę susiformavimas liudija apie tam tikrą kaitą platesniu, t.y. idėjų lygmeniu.

3.2. Pedagogo pasirengimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus

Demokratinės visuomenės idealai skatina mus vertinti kiekvieną pilietį ir sudaryti jam kuo didesnių galimybių dalyvauti bendruomenės gyvenime. Inkliuzinis ugdymas suteikia galimybių pripažinti skirtingus asmenis, turinčius įvairių pažintinių, fizinių, bendravimo, emocinių problemų, ir mokytis nuo mažumės gyventi įvairialypėje bendruomenėje. Nuo mažens pratindami savo vaikus gyventi ir būti su skirtingų gebėjimų bendraamžiais, mokome juos dalintis savi individualumu, savo skirtybėmis ir kartu dalyvauti sprendžiant įvairias problemas. Būdami kartu su savo bendraamžiais ir dalyvaudami bendruomenės veikloje, jie tobulina ne tik savo patirtį, žinias, bet ir lavina būtinus socialinius įgūdžius. Specialiųjų poreikių mokiniai, kaip ir visi kiti, turi teisę priklausyti klasei, grupei, mokyklai ir būti jos dalimi, teisę į mokslą, į vienodą rūpinimąsi, pagarbą (Dudzinskienė, Kalesnikienė, Paurienė, Žilinskienė, 2007)

Verta pabrėžti tokius inkliuzyvaus ugdymo reikalavimus:

- Prieinamumas: mokyklos aplinkos ir patalpų pritaikymas neįgaliems asmenims, specializuota kompiuterinė ir kita įranga, mokymo priemonės akliems, fiziškai neįgaliems ar silpnaregiams.
- Mokyklos pedagogų ir viso personalo pasirengimas (pakankamas informuotumas apie įvairias negales ir darbą su neįgaliais asmenimis.
- Visų mokinių ir pedagogų teigiamų nuostatų suformavimas.

Rengiant dirbti pedagogus inkliuzinėje švietimo sistemoje su SUP turinčiais vaikais svarbūs visi ugdymo strategijų elementai – nuostatų formavimas, požiūris, teorinis pasirengimas, įgūdžių taikyti įvairius ugdymo metodus, specialiąsias mokymo priemones formavimas (Ambrukaitis, Udrienė, Bagdonienė, Rimdeikienė, 2002-2004). Pedagogų teorinį pasirengimą apžvelgėme ankstesniame skyriuje, todėl didesnę dėmesį skirsime nuostatų formavimo, požiūriui

nagrinėjimui bei problemoms, su kuriomis susiduria pedagogas ugdantis SUP turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse.

Visuomenės nuostatos, lemiančios socialinę ir ugdymo politiką neįgaliųjų atžvilgiu keičiasi integruoto ugdymo naudai (Galkienė, 2001, 2003; Kaffemanienė, 2001; Ruškus, 2002; Labinienė, ir kt., 2003).

Kaffemanienės (2001) nuomone, *požiūris* į SUP mokinių integraciją mokyklų bendruomenėje keičiasi nežymiai. Daugelis integruoto mokymo problemų vis dar neišspręstos. SUP mokinių integracija į bendrojo ugdymo mokyklas yra gana sudėtingas ir ilgai trunkantis procesas, kuris vyksta stichiškai, susilaukia skirtingų požiūrių ir vertinimų.

Pedagogai nėra vienodai pasirengę priimti į bendrojo lavinimo klasę neįgalųjį vaiką, todėl jų *požiūris* į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje labai nevienodas. Pedagogai įvairiai reaguoja į tai, kad klasėje mokosi vaikas, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių.

Kaip teigia Ambrukaitis (1999), mokymosi sunkumų bendrojo lavinimo mokykloje labai dažnai kyla ne tik dėl mokinio, bet ir dėl pedagogo kaltės, dėl netinkamo *požiūrio* į mokinius. Daugelis pedagogų nelabai entuziastingai vertina idėją ugdyti neįgaliuosius moksleivius bendrose klasėse. Kaip parodė apklausos, priimtinausi bendrojo lavinimo mokyklose yra vaikai, turintys judėjimo sutrikimų, silpnaregiai, neregiai ir tik nedaugumai pedagogų priimtini sutrikusios klausos vaikai. Priešiščiausiai yra vertinamas sutrikusio intelekto vaikų ugdymas. Ugdant šiuos vaikus daug problemų kyla dėl to, kad pedagogai nepalaiko ryšio su ugdytinių tėvais, tėvai neskiria laiko darbui su šiais vaikais.

Labai svarbus pedagogo *teigiamas požiūris*, nes pedagogai nuo pirmųjų dienų ugdymo įstaigoje formuos palankų ugdytinių požiūrį į specialiųjų poreikių turinčius draugus, tad nuo pat ugdymo pradžios mažės socialinė atskirtis. Įprastos raidos mokiniai galės matyti teigiamus dalykus, pvz.: specialiųjų poreikių turinčių bendraamžių stipriąsias puses, o specialiųjų poreikių turintieji, veikiami palankaus požiūrio galės išmokti atitinkamo socialinio ir akademinio elgesio. Galkienės (2001) tyrimas parodė, kad daugumos tirtų mokyklų pedagogų požiūris į integruotą ugdymą yra optimistinis ir konstruktyvus.

Atlikti tyrimai (Kaffemanienė, 2001; Ambrukaitis, 1999) patvirtina, kad dar ir dabar yra išlikęs *neigiamas požiūris* į SUP mokinių ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje, ypač tarp vyresnio amžiaus pedagogų. Tyrimų išvadose nurodoma, kad vyresnio amžiaus pedagogai nelinkę padėti mokykloje integruotis SUP mokiniams. Iš dalies taip yra todėl, kad pedagogai nepakankamai supranta SUP mokinio problemas, dominuoja išankstinės nuostatos, nenoras ar nepasirengimas bendrauti lygiaverčiu pagrindu. Toks *nuostatų* turėjimas trukdo produktyviam

darbui su SUP mokiniu. Tarp bendraamžių išsakomos išankstinės neigiamos nuostatos, nenoras bendrauti su SUP mokiniu.

Ališauskas (2003) atliko tyrimą, siekdamas pagrįsti pedagogo geresnio pasirengimo dirbti su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais būtinumą, argumentuojant tai dviem aspektais: specialiujų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose analize ir pedagogų kompetencijų ugdyti specialiujų ugdymosi poreikių turinčius mokinius analize. Apklaustos rezultatų analizė liudija, kad dalies pedagogų (ypač dalykų) kompetencija identifikuoti ir tenkinti ugdytinių specialiuosius ugdymo (-si) poreikius nepakankama. Kompetencijos stoką iš dalies lemia ir kai kurių pedagogų *nepalankus požiūris į ugdytinius*, nesugebėjimas tenkinti mokinio specialiujų poreikių.

Pedagogui, ugdančiam SUP turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse kyla nemažai rūpesčių. Būtina pritaikyti ugdymo procesą mokinių gebėjimams ir poreikiams, pedagogas turi nustatyti tikslus ir pasirinkti tinkamiausius ugdymo metodus, suderinti su kitais ugdymo proceso dalyviais - mokyklos administracija, kolegomis ir mokinio tėvais ir savivaldybės švietimo administracija, institucijomis ir padaliniais, besirūpinančiais SUP vaiko ugdymo organizavimu bendrojo lavinimo mokykloje. Kiekvienas pedagogas turi stengtis:

- Kuo geriau patenkinti individualius moksleivio poreikius.
- Įvertinti mokymosi gebėjimus ir negalias.
- Nukreipti diagnostiniam įvertinimui.
- Sudaryti individualiąsias programas.
- Bendradarbiauti su kitais specialistais nustatant ir maksimaliai išnaudojant ypatingųjų vaikų gebėjimus.

Kaip teigia Balčiūnas, Kardelis (2005), pagal įvairių pedagogų *požiūrio* į specialiujų poreikių vaikų integracijos į bendrojo ugdymo įstaigas tyrimų duomenis teigia, kad nemažai bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų neturi pakankamai žinių ir patirties parenkant ugdymo užduotis, tinkamus mokymo ir ugdymo metodus, diferencijuoti darbą klasėje, skatinti mokinių motyvaciją, analizuoti SUP vaikų mokymosi sunkumus. Straipsnyje autoriai pažymi, kad jų atlikto tyrimo duomenys parodė, kad pedagogai, dirbdami su SUP turinčiais vaikais, dažnai skatina potencialias vaikų galimybes, nes mano, kad tokiu būdu galima tikėtis geresnių ugdymo/si rezultatų. Tačiau mokyklų vadovai, organizuodami SUP vaikų ugdymą susiduria su mokymo metodikų, literatūros, bei specialiosios įrangos vaikams, turintiems judėjimo sutrikimų, trūkumu ir pedagogų kompetencijos stoka.

Unčiurio (2000) tyrimai išryškina, kad dalis bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai sutrinka, pasijunta bejėgiai, pateikia įvairių argumentų, kad jie esą nepakankamai pasirengę, stokoja specialių žinių.

Šiaulių Universiteto atliktame tyrime (2002-2004) paaiškėjo, jog praktiškai kas ketvirtas nemoka parinkti tinkamus mokymo metodus ir būdus, diferencijuoti ugdymą klasėje, skatinti mokinių motyvaciją mokytis, analizuoti mokinių mokymosi sunkumus, nustatyti vaiko poreikius ir t.t. Visais šiais aspektais apie 10-15 % pedagogų pripažįsta, jog jie nežino, kaip save vertinti, todėl tokie, kurie teigiamai vertina save, lieka kartais tik nežymi dalis. Mažiausiai sunkumų patiria pedagogai emocionaliai bendraudami su mokiniais: jie moka būti atleidūs, kantrūs, pakantūs, dėmesingi, geba kurti ir palaikyti teigiamą emocinį klimatą klasėje, teigiamai skatinti mokinius diplomatiškai spręsti konfliktines situacijas, įvairias iškilusias problemas. Pedagogai mano, jog jie moka įsijausti į vaiko vidinę būseną, valdyti savo neigiamas emocijas, neprarasti savitvardos, valdyti vaikų elgesį. Be praktinio pasirengimo, išmanant tik teoriją, dirbti su SUP turinčiais vaikais beveik neįmanoma. Pedagogui būtina turėti praktinio pobūdžio žinių, gebėjimų ir įgūdžių specialiojo ugdymo srityje. Pedagogai privalo ne tik mokėti rengti SUP turinčių vaikų ugdymo programas, planuoti ugdymo procesą, bet ir praktiškai su šiais vaikais dirbti, atsižvelgdami į kiekvieno individualius specialiuosius ugdymosi poreikius. Taigi būtina žinoti mokinių individualius skirtumus, kurie lemia SUP turinčių vaikų mokslumą, ugdymosi ypatumus, gebėjimą išmokti ugdymo programose numatytą turinį, pasiekti tam tikrų rezultatų.

Skyriuje „ Pedagogų kompetencijos problema jų rengimo kontekste“ autorės išsakytos mintys dar kartą patvirtina, kad itin svarbu, kad tiek būsimų pedagogų rengimo studijų, tiek jau turinčių pedagoginio darbo patirties pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos derintų teorinį rengimą su praktiniu įgytų žinių taikymu.

Mokykla, kaip pagrindinis vaiko ugdymo ir socializacijos institucija, privalo sparčiai reaguoti į didėjančius visuomenės poreikius ir sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui įgyti jo prigimtį atitinkantį išsilavinimą. Pradėta akcentuoti ne mokinių negalios, bet dėmesys, perkeltas į ugdymo procesą; prabilta apie specialias pagalbos priemones vaiko ugdymui: apie materialines priemones, užtikrinančias kokybiško švietimo prieinamumą kiekvienam, ir apie socialinę pedagoginę pagalbą, t.y. ugdymo programų, ugdymo metodų pritaikymą vaiko poreikiams. Švietimo strategijose susiformavo nuostata, kad būtina sudaryti sąlygas specialiosios pedagoginės pagalbos teikimui bendrojo lavinimo mokyklose, ypač asmenims su specialiaisiais poreikiais¹³. Kiekvienos ugdymo institucijos pagrindiniu siekiu tapo tokių mokymo ir mokymosi sąlygų užtikrinimas, kuris leistų įgyti kompetencijų, gebėjimų spręsti problemas ir priimti sprendimus, taip pat padėtų pasirengti prisitaikymui prie pokyčių. Gyvendami kartu mes tobuliname savo bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius. Nuo mažens pratindami savo vaikus gyventi ir būti kartu su skirtingų gebėjimų bendraamžiais, mokome juos dalintis individualumu, savo skirtybėmis ir kartu dalyvauti sprenžiant įvairias problemas. Tokioje aplinkoje stiprėja

¹³ Lietuvos respublikos švietimo ir kultūros ministerijos kolegijos nutarimas. (1993).

mūsų įsitikinimai, kad nepaisant gebėjimų vaikai mokosi vieni iš kitų, kad kiekvienas vaikas yra šeimos ir visuomenės dalelė.

Inkliuzinio ugdymo koncepcija reikalauja kiekvienam vaikui sukurti optimalią ugdymosi aplinką. Šiuolaikinis mokymas daug dėmesio skiria mokymo (si) aplinkai, kuri suprantama gerokai plačiau nei individuali mokinio mokymosi erdvė. Mokymosi aplinka - tai ne tik fizinė erdvė ir mokymuisi naudojami daiktai, bet ir psichologinis klasės klimatas, pedagoginė pedagogo ir mokinių sąveika, socialinė sąveika, mokymosi gebėjimai, patirtis.

Per Ch Gunvall Švedijos specialiojo ugdymo plėtros instituto generalinio direktoriaus pavaduotojas išskiria 5 sėkmingos integracijos sąlygas:

1. Programa, kuri įgalina skirti daugiau dėmesio kiekvienam vaikui.
2. Mokyklos valdymas, kuris remia pedagogus ir skiria jiems išteklių.
3. Pedagogai, kurie geba individualizuoti mokymą.
4. Prieinama aplinka.
5. Ugdymo priemonės pritaikytos ar sukurtos atsižvelgiant į individualius poreikius. (Pagalba vaikams su negalia ir jų šeimoms, 2006).

Keičiantis mokymo paradigmai vis svarbenis tampa pedagogo kaip mokymosi aplinkos kūrėjo vaidmuo. Tinkama fizinė mokymosi aplinka ir geras mokymosi struktūravimas gali palengvinti mokymą, teikti mokiniui grįžtamąjį mokymosi ryšį.

Jensen (2001) teigia, kad tinkama mokymo(si) aplinka atlieka 25 % pedagogo darbo. Mokymuisi palanki aplinka:

- Skatina teigiamą mokinio požiūrį į mokymąsi, į mokyklą.
- Gerina pedagogo ir mokinio tarpusavio santykius.
- Ugdo mokinio mąstymą, išradingumą.
- Sukuria saugumo jausmą.

Vaikams su įvairiomis negalėmis labai svarbu ir sąlygų (fizinė prasme) pritaikymas. Mokytojų rengimo ugdyti specialiujų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairėse (2003) kalbama apie tinkamą fizinės aplinkos pritaikymą SUP turintiems vaikams: stalų, prie kurių sėdi moksleiviai, išdėstymas klasėje, galimybė atskiroje patalpoje papildomai organizuoti ugdymo procesą, laivai judėti mokykloje bei visoje jos teritorijoje veikia ir mokytojo ir mokinio darbo kokybę.

Vaikui tik pradėjus lankyti mokyklą, ne tik atsiranda su nauju mokinio statusu susiję motyvai, bet kartu ir vyksta visų motyvų hierarchijos pasikeitimai. SUP turinčių vaikų mokymosi motyvacija (ypač jaunesnio mokyklinio amžiaus) susijusi su specifiniais išoriniais bei vidiniais mokymosi stimulais.

Vienas svarbiausių motyvų išlieka noras būti teigiamai įvertintam. Pagrindinis daugiau nei pusei mokinių mokymosi motyvas yra pagyrimo siekimas. Kohlberg (cit. Girdzijauskienė, Gudynas, Jakavonytė, Jevsikova) teigimu, net 70 % septynmečių vaikų orientuojasi savo elgesį į paskatinimą ir nuobaudas „čia ir dabar“. Tai padeda išlaikyti dėmesį ilgą laiką, susitelkti atlikti užduotis.

Mokymosi motyvaciją stiprina ir laiku teikiamas grįžtamasis ryšys. Mokiniai svarbu žinoti, kaip vertinamas jo veikla, pasiekti rezultatai, pastangos. Naudinga išgirsti ir mokytojo patarimus, kaip reikėtų tobulinti mokymąsi.

Specialiųjų poreikių vaikai, kaip ir jų bendraamžiai, turi bendravimo, pripažinimo ir saugumo poreikį. Tačiau dėl įvairių specifinių raidos bruožų šie vaikai anksti patiria menką suaugusiųjų (tėvų, auklėtojų) ir bendraamžių vertinimą, palaipsniui formuojasi menkavertiškumo jausmas. Todėl pedagogai turi būti pasirengę bendrauti su specialiuųjų poreikių vaikais, išklausti ir suprasti juos.

Pedagogas, norėdamas gerai pažinti SUP mokinius, turi turėti pakankamą žinių apie jų ugdymo ypatumus. Mokomąją medžiagą reikėtų pateikti taip, kad ji sudomintų šiuos 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. Žinodamas SUP mokinio galimybes, pedagogas gali parinkti tinkamus ugdymo metodus, būdus ir priemones, padedančias siekti gerų rezultatų.

Mokytojo veiklos (Dudzinskienė, Kalesnikienė, Paurienė, Žilinskienė, 2007) pažįstant ir vertinant SUP mokinius, etapai:

- Rinkite informaciją: sužinokite visą jums reikalingą informaciją apie mokinį. Pedagogas turi apgalvoti, suplanuoti ir pasirinkti įvairius būdus, kuriais jis kuo daugiau sužinos apie mokinį (tai ir mokinio stebėjimas, rekomendacijos, interviu, anketos, testai ir t.t.).
- Planuokite: nuspręskite, kokių žinių jums prireiks, kad padėtumėte mokiniui pasiekti gerų rezultatų ir galėtumėte jį veiksmingai mokyti, kokios paramos jums reikės iš specialistų, vadovų, kitų žinybų.
- Informuokite: tėvams, specialistams, pedagogams, mokyklos vadovams, bei mokiniams suteikite tik būtiną informaciją ir tik tuo tikslu, kad mokiniui būtų tinkamai pritaikyta ugdymo programa ir teikiama reikalinga parama. Laikykitės etikos ir konfidencialumo principų, informaciją pateikite taip, kad nebūtų įžeista mokinio asmenybė.
- Veikite: pasitelkę informaciją apie mokinį, planuokite konkrečius veiksmus, įvertinkite jo poreikius ir gebėjimus, planuokite konkrečius veiksmus ir veikite.

Pastaraisiais metais ypač akcentuojama SUP mokinių integruoto ugdymo procese

dalyvaujančių asmenų (mokinių, tėvų, pedagogų, specialistų, administracijos) bendradarbiavimo svarba. Vykstant švietimo reformai, didėja reikalavimai ugdymo kokybei, todėl ugdymo dalyvių bendradarbiavimas įgauna naują prasmę. Bendradarbiavimas, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius – tai komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo ir siekiant SUP vaikų poreikių tenkinimo efektyvumo. Vieni iš pagrindinių komandos narių yra mokinio tėvai ir pedagogai. Pedagogų uždavinys – padėti SUP turinčių mokinių tėvams surasti kitokią jų vaiko ugdymo prasmę, suvokti, kad prasminga ne tik siekti tapti kažkuo, bet prasminga būti pačiu savimi. Pedagogai gali padaryti labai daug padėdami tėvams pajusti paprastos kasdieninės veiklos reikšmingumą. Kartu su savo vaiku, bei jį ugdančiais pedagogais atrasdami ir kurdami bendrą prasmę, keičiasi visi sąveikos dalyviai (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003). Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas turi būti pagrįstas pasitikėjimu, todėl visada labai svarbu mokėti išklausti tėvus, suprasti juos, skatinti prisidėti prie savo vaikų gerovės kūrimo, leisti pasijusti svarbiais patarėjais, gerai pažįstančiais savo vaikus bei žinančiais jų galimybes. Pedagogų bendradarbiavimas gali padrąsinti pedagogus, siekiančius tobulinti savo veiklą burtis į neformalias grupes, kuriose galima aptarti problemas, kuriose patyrę kolegos gali patarti vieni kitiems, kaip ir ką keisti darbe, ką tobulinti, sukurti tokią aplinką SUP vaikui, kurioje būtų džiaugiamasi bendra sėkme.

Pasak Miltenienės (2005), bendradarbiavimas ugdymo procese tiek Europos, tiek nacionaliniuose švietimą ir specialųjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose pripažįstamas, kaip vertybė ir siekiamybė, o kiti autoriai bendravimą vertina kaip priemonę (kaip asmeninę integracijos/inkliuzijos sąlygą), leidžiančią siekti numatytų tikslų. Lietuvoje sukurtas specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo modelis, suformuotos komandos, atsakingos už mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą. Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo tarpdiscipliniškumas, pasireiškiantis komandiniu specialistų darbu, dar labiau išryškina bendradarbiavimo svarbą specialiojo ugdymo srityje.

Kaip teigia Miltenienė (2004): „atlikti tyrimo rezultatai atskleidė, kad, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose, vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų tėvai dažnai atsiduria atskirties situacijoje – su jais mažai bendraujama, dažnai nesuteikiama galimybių įsitraukti į ugdymosi procesą ir kartu spręsti vaikų ugdymosi problemų, nepakankamai įvertinamos jų galimybės ir poreikiai“.

Barkauskaitė (2005) teigia, kad bendradarbiavimas padeda geriau įvertinti vaiko sugebėjimus, suprasti jo augimo ir vystymosi problemas ir išsiaiškinti, kokia aplinka moksleiviui reikalinga. Nuo šeimos ir joje esančios aplinkos didele dalimi priklauso vaiko auklėjimas ir ugdymas. Kiekvienam vaikui sėkmingai vystytis, ugdytis reikalinga šeima, kurioje jis galėtų būti saugus. Šeima sudaro geriausias sąlygas vaikui visapusiškai vystytis.

Apie tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo esmę, paramos tėvams svarbą rašo ir Ališauskas (2003): esminis bendradarbiavimo principas – tėvai yra lygiaverčiai partneriai, pakankamai kompetentingi ugdyti savo vaiką; specialistų vaidmuo yra išaiškinti vaikų ir tėvų galimybes, kad pati šeima pasirinktų savo prioritetus. Skatinant tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą aktyvesni turėtų būti pedagogai, nes tėvai dažnai yra nedrąsūs, mokykloje jaučiasi kaip „ne savo teritorijoje“, mano esą nepakankamai kompetentingi ugdymo, ypač specialiojo ugdymo, srityje. Svarbu tėvus padrašinti ir palaikyti. Kartais darbas su tėvais (ypač proceso pradžioje) netgi svarbesnis už tiesioginę pagalbą vaikui. Labai svarbu nepalikti tėvų vienių, kai jie dar atmeta vaiko problemą, jos nepažįsta.

Paramos tėvams svarba akcentuojama ir mokytojų rengimo gairėse (2003): mokytojas ir mokyklos vadovas turi negailėti pastangų ir laiko pokalbiams su tėvais, siekdami užtikrinti jų paramą vaikui. Tam tikslui reikia nuolat organizuoti susitikimus su tėvais ir įtraukti juos į SUP turinčio vaiko ugdymosi procesą kaip atsakingus partnerius.

Remdamiesi Ališauskienės, Miltenienės, (2004) atliktu tyrimu (žiūrėti 3 pried.) matome, kad didelė dalis respondentų (tėvų) atsako, jog su pedagogais susitinka vieną kartą per pusmetį (40,2 %). Toks rezultatas rodo, kad bendras problemų, susijusių su SUP mokinių ugdymosi poreikiais, sprendimas vis dar nėra natūralus reiškinys.

Norint, kad SUP turintys vaikai galėtų tinkamai mokytis ir įsisavinti reikiamą mokymo medžiagą, būtina, kad ugdymo programa būtų pritaikyta specialiesiems moksleivio poreikiams ir atitiktų vaiko mokymosi galimybes. Kai mokykloje mokosi skirtingo lygio vaikai, būtinas ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas, atsižvelgiant į vaiko negalią ir sugebėjimus. Norint, kad mokymasis būtų pozityvus ir garantuotas, pedagogai turi stebėti ir kontroliuoti veiklas, stengtis rasti pusiausvyrą tarp pernelyg lengvų užduočių, kurios gali kelti nuobodulį vaikams, ir pernelyg sunkių užduočių, keliančių frustraciją. Veiklos subalansavimas labai svarbus skatinant mokinius mokytis. Planuojant SUP mokinių mokymąsi kartu su bendraklasiais svarbu, kad kiekvienas vaikas būtų įtrauktas į klasės darbą, siekiant bendro tikslo, kad ugdymo programos turinys būtų kiek galima arčiau bendrojo ugdymo turinio.

Parinkti vaikui tinkamą programą, atitinkančią specialiuosius jo poreikius, padeda mokyklos specialiojo ugdymo komisija ir pedagoginės psichologinės tarnybos specialistai bei mokyklos psichologas. Apie mokymo lygio individualizavimą ir diferencijavimą, modifikuotas, adaptuotas, specialiąsias ir individualiąsias programas, jų parinkimą ir pritaikymą specialiųjų poreikių vaikams, rašoma daugelyje literatūros šaltinių.

Dabrišienė (2001) daktaro disertacijos išvadose teigia, kad pedagogai mokyklose individualizuodami ugdymo programas nepakankamai taiko bendradarbiavimo veiklos būdus.

Lietuvos mokyklose nėra gilesnių bendradarbiavimo su SUP mokiniu tėvais tradicijų, tiek tėvai, tiek pedagogai vengia šio bendradarbiavimo. Visiškai nėra tradicijų su SUP mokinių tėvais aptarti programų tikslus, jų realizavimo būdus.

Norint užtikrinti tinkamą neįgaliųjų ugdymą, ne mažiau svarbus uždavinys - tinkamų mokymo priemonių parinkimas ir pritaikymas. Priemonės - tai įrankiai, kuriais siekiama įgyvendinti numatytus tikslus ir uždavinius. Mokymo priemonės turi atitikti kiekvieno vaiko galimybes ir poreikius. Mokytojų rengimo gairėse (2003) akcentuojama mokymo priemonių pritaikymo moksleiviams svarba, nes tinkamai parengtos mokymo priemonės yra didelė vertybė.

Pedagogui labai svarbu mokėti tinkamai organizuoti ugdymo procesą: svarbu diplomatiškai spręsti iškilusias problemas, gebėti darbą organizuoti su keliomis grupėmis pagal skirtingas programas, formuoti teigiamas nuostatas darbe su SUP vaikais pedagogų bendruomenėje, keisti visuomenės požiūrį į vaikų ugdymą ir integracijos procese, diplomatiškai spręsti iškilusias problemas ir kt.

Ambrukaičio, Ruškaus (2002) tyrimų rezultatai atskleidžia, kad pedagogų nuomone, kuo daugiau SUP turinčių vaikų, tuo blogesnis mikroklimatas klasėje.

Melienė (2003) teigia: šiuolaikinės bendrojo lavinimo klasės realybė - skirtingus ugdymosi poreikius turintys mokiniai - sukuria situaciją, kai mokytojui sunku klasikinės didaktikos metodais organizuoti kokybišką mokymo/si procesą klasėje. Tokia nuomonė parodo pedagogų profesinį bejėgiškumą, negebėjimą valdyti mokinių santykių, priimti skirtumų.

Ališauskas (2003) pateikia tokias dažniausiai pasitaikančias reakcijas:

- Perdėtas vaiko problemos fiksavimas, orientacija į tai, ko vaikas negali, nesugeba.
- Pedagogas jaučiasi sutrikęs, bejėgis: „, traktuoja tai kaip galimybę išbandyti savo jėgas“.
- Vaiko mokymosi sunkumų problemą perkelia į vaiko asmenybę.
- Tiesioginio atmetimo reakcija: pedagogas mano, kad vaiko specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas yra kitų specialistų (specialiojo pedagogo, logopedo ir kt.) funkcija.
- Tokio vaiko tinkamas mokymas bendrojo tipo klasėje neįmanomas.
- Mokytojas orientuojasi į mokymo programą, o ne į vaiką.
- Netiesioginio atmetimo reakcija: pedagogas pateikia daug argumentų.

Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme (1998) įvardijami šie specialiojo ugdymo principai: sudaryti vienodas ugdymo ir ugdymosi sąlygas, kaip ir kitiems bendruomenės nariams, integruoti išskirtinių poreikių asmenis į bendruomenės gyvenimą, sudaryti jiems sąlygas mokytis visą gyvenimą ir pan. IKT vaidmuo labai svarbus kuriant asmenybės raidos ir dalyvavimo socialiniame gyvenime galimybes. Šios technologijos daro įtaką formuojant mokymo ir mokymosi įgūdžius, ugdant teigiamą

mokinių požiūrį į ugdymąsi, įgyjant žinių ir mokantis bendradarbiauti. Ugdant specialiųjų poreikių turintį mokinį atsižvelgti į papildomą sąlygą - IKT prieinamumą kiekvienam, jų pritaikymą individualiems poreikiams. Nuo pedagogo profesinio pasirengimo, turimų kompetencijų labai priklauso, kaip veiksmingai organizuojama ši veikla. Ypač daug dėmesio reikia skirti mokymo medžiagai - mokomosioms programoms, priemonėms. Kaip teigiama tyrimo ataskaitoje „Elektroninis ugdymo turinys ir paslaugos, skirtos pradiniam ir specialiajam ugdymui Lietuvoje ir užsienyje“ tarptautiniai tyrimai rodo, kad tik 59% Lietuvos pradinį klasių pedagogų naudojami IKT. Kiek geresnė situacija su specialiuoju ugdymu: IKT naudoja 72% specialiojo ugdymo pedagogų. Lietuvoje net 41% pedagogų klasėje vis dar nenaudoja kompiuterių. Paklausti apie didžiausius barjerus, net 78% įvardija kompiuterių stygių jų mokykloje kaip svarbiausią barjerą. Kitos priežastys yra mažiau svarbios.

Neįgaliųjų vaikų nuolat daugėja. Jų socialinė padėtis priklauso nuo ugdančių žmonių – tėvų, pedagogų pozicijos. Įvairūs tyrimai rodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys gali sėkmingai integruotis į visuomenę ir bendrauti su aplinkiniais, perimti kultūrinę tautos palikimą. Remiantis šiuolaikiniu – interakciniu požiūriu galima teigti, vaikų su negalia nereikėtų ugdyti izoliuotai, kaip buvo įprasta mūsų visuomenėje: jie turėtų augti ir ugdytis įprastoje aplinkoje, bendrauti tarpusavyje su sveikais vaikais. Integruotas ugdymas neatsiejamas nuo pedagogo pasirengimo kokybės: žinių, mokėjimų, įgūdžių, gebėjimo sudaryti optimalias sąlygas specialiųjų poreikių vaikų ugdymui ir ugdymu/isi.

2. PEDAGOGO KOMPETENCIJOS UGDYTI SPECIALIŪJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS ĮVERTINIMAS

Rengiant dirbti pedagogus inkliuzinėje švietimo sistemoje su SUP turinčiais vaikais svarbūs visi ugdymo strategijų elementai – nuostatų formavimas, požiūris, teorinis pasirengimas, įgūdžių taikyti įvairius ugdymo metodus, specialiąsias mokymo priemones formavimas (Labinienė, Aidukienė, Christensen, 2003). Pedagogo kompetenciją integruotai ugdyti SUP turinčius mokinius galima būtų nagrinėti daugeliu aspektų. Mano požiūriu, negalima ignoruoti metodinių, praktinių pedagogo gebėjimų, psichologinių faktorių bei partnerystės su kitais specialistais ir tėvais įtakos SUP turinčio mokinio ugdymo/si raidai, socialinei aplinkai klasėje, ugdymo programų prioritetų pasirinkimui. Deja, pedagogai nežino, kaip veikti naujos kompleksinės realybės sąlygomis, kaip dalyvauti mokinių ugdymo procese, kaip individualizuoti, adaptuoti bei modifikuoti ugdymo programas, kaip bendradarbiauti su kitais specialistais, kaip padidinti savo profesinę motyvaciją, jeigu sąmonėje dominuoja negatyvi nuostata SUP mokinių atžvilgiu. Dauguma pedagogų aukštosiose mokyklose nėra išklaušę specialiojo ugdymo kurso, neturi elementariausių žinių apie specialiojo ugdymo principus.

2.1. Tyrimo metodika

Dalis anketų (N=90) buvo atspausdinta ir išdalinta pedagogams mokyklose, (iš jų sugrįžo 84), kita dalis anketų (N=20) buvos išsiųstos elektroniniu paštu į įvairias mokyklas, su prašymu jas išdalinti pedagogams, kurie dirba su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (sugrįžo 120).

Atsižvelgiant į integruotai ugdymą, SUP turinčių mokinių ypatingumus, buvo parengta anketa, kuri sudaryta remiantis Šiaulių universiteto Specialiojo ugdymo mokslinio centro 2002-2004 m.m. atliko tyrimo „Švietimo kokybės vadyba: specialiujų poreikių vaikų integruotas ugdymas“ standartizuota apklausa bei LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-54 2007-01-15 patvirtintame „Mokytojo profesijos kompetencijos apraše“ išskirtomis pedagogo profesinių kompetencijų struktūrinėmis dalimis. Prie kiekvieno klausimo buvo pateikti atsakymų variantai. Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną arba kelis svarbiausius jų nuomone variantus, taip pat buvo pateiktas atviras klausimas, kuris padėjo papildyti anketinius duomenis.

Ją sudaro tokie blokai:

1. Demografinis (duomenys apie tiriamuosius - amžius, pedagoginio darbo su specialiujų poreikių vaikais, stažas, kvalifikacija).
2. Klausimų blokas skirtas identifikuoti pedagogams būdingas kompetencijas ugdyti specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Siekiant pažvelgti į problemą pačių pedagogų akimis, bus sudarytos sąlygos įvairių profilių pedagogams išreikšti savo nuomonę apie tai, kokiose pedagoginėse veiklos srityse jie patiria daugiau sunkumų, kokiose jaučiasi tvirtai. Pasirinktas kiekybinis tyrimas, kuris leido atsakyti į iškeltus klausimus, padedančius identifikuoti pedagogams būdingas kompetencijas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

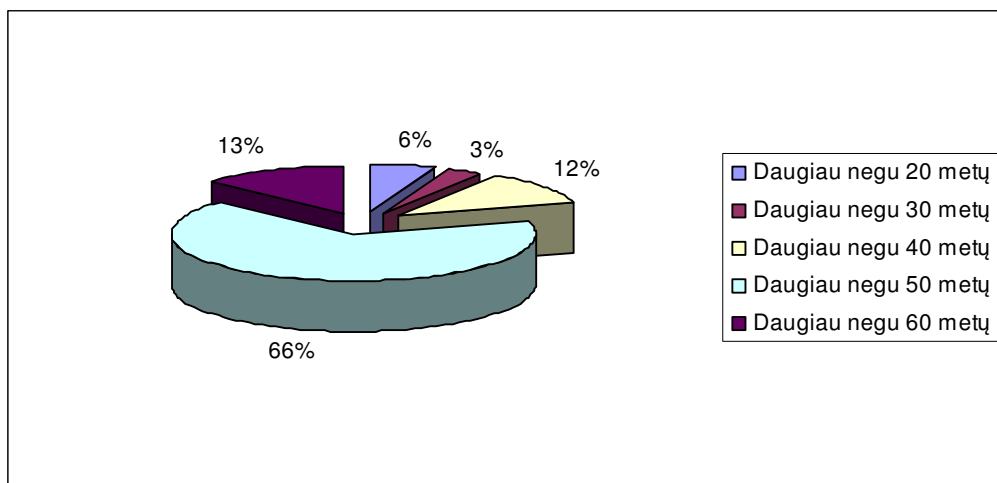
Anketą sudaro 6 struktūrinės dalys, žyminčios atrinktas pagrindines kompetencijų sudėtines dalis:

- Ugdymo aplinkos kūrimo.
- Ugdymo turinio planavimo ir tobulinimo.
- Ugdymo/si proceso valdymo.
- Mokinio motyvavimo ir paramos jam..
- Mokinio pažinimo ir pripažinimo.
- Bendravimo ir bendradarbiavimo.

2.2. Tyrimo dalyviai (respondentai)

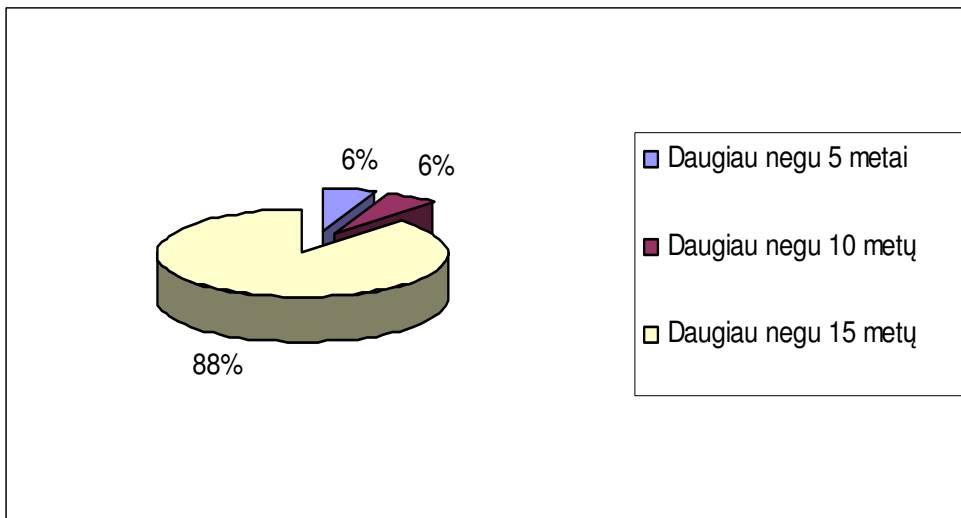
Tyrimo dalyvavo 203 respondentai. Tyrimas atliktas Marijampolės apskrities bendrojo lavinimo mokyklose.

Apklausoje dominavo vyresnio amžiaus pedagogai (50 metų ir daugiau), dirbantys bendrojo lavinimo mokyklose su SUP turinčiais vaikais (žr. 2 pav.).



2 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal amžių %

13% sudaro pedagogai nuo 31 iki 40 metų amžiaus, jaunų dirbančių pedagogų (6%), juos sudaro respondentai nuo 21 iki 30 metų, 3% sudaro pedagogai, kurie daugiau negu 60 metų amžiaus.



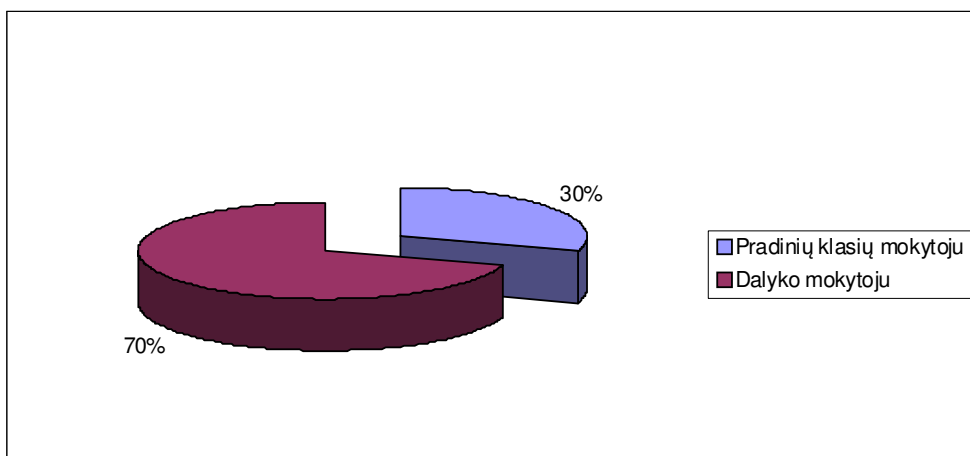
3 pav. Pedagoginio darbo su specialiųjų poreikių vaikais stažas %

Analizuojant anketas respondentai buvo suskirstyti į tris grupes pagal pedagoginį darbo stažą su SUP turinčiais vaikais. Išanalizavus tyrimo duomenis galima pažymėti, kad tyrimo dalyvių patirtis integruoto ugdymo srityje įvairi. Iš diagramos matyti, kad tyrime daugiausiai dalyvavo trečiosios grupės respondentų, jie sudaro 88% apklaustųjų, 6% apklaustųjų darbe su specialiųjų poreikių vaikais turi nuo 11 iki 15 metų darbo stažo, 6% turi mažesnę negu 10 metų darbo stažą.

Apibendrinant tyrimo duomenis galime teigti, kad Marijampolės apskrities mokyklose, kuriose buvo atliekamas tyrimas daugiausiai dirba daugiau negu 15 metų pedagoginį darbo stažą turintys pedagogai, tai reiškia, kad pedagogai sukaupę nemenką pedagoginio darbo patirtį.

Lietuvos Respublikos seimas 1998 metais priėmė Specialiojo ugdymo įstatymą, kuris skirtas išimtinai specialiųjų ugdymosi poreikių moksleivių ugdymui reglamentuoti. Vienas iš specialiojo ugdymo uždavinių (5 straipsnis), užtikrinti lygias teises SUP asmenims įgyti pradinį, pagrindinį, vidurinį išsilavinimą. Tad įvairių profesijų pedagogams tenka ne tik ugdyti, stebėti, bet ir rengti savarankiškam gyvenimui SUP turinčius vaikus.

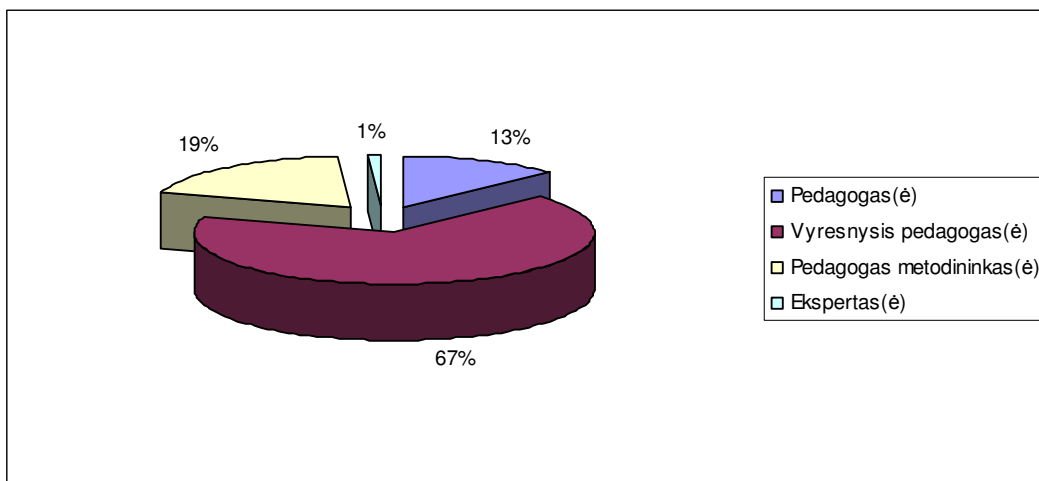
Pedagogų, dalyvavusių apklausoje, dirbančių su SUP turinčiais vaikais, pasiskirstymas pagal profesijas pateikiamas 4 paveiksle.



4 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal profesijas %

Tyrime daugiausia dalyvavo pedagogų dalykininkų, jie sudaro 70 % apklaustųjų, pradinių klasių pedagogai sudaro 30 %.

Naujus reikalavimus pedagogo veiklai, kompetencijai ir kvalifikacijai diktuoja pastarųjų metų pasikeitimai. Atestacijos nuostatuose ¹⁴ įvardijami tokie pagrindiniai tikslai: skatinti pedagogą tobulinti savo kompetenciją; sudaryti sąlygas, siekti karjeros ir įgyti jo kompetenciją ir praktinę veiklą atitinkančia kvalifikacinę kategoriją.



5 pav. Pedagogų kvalifikacija %

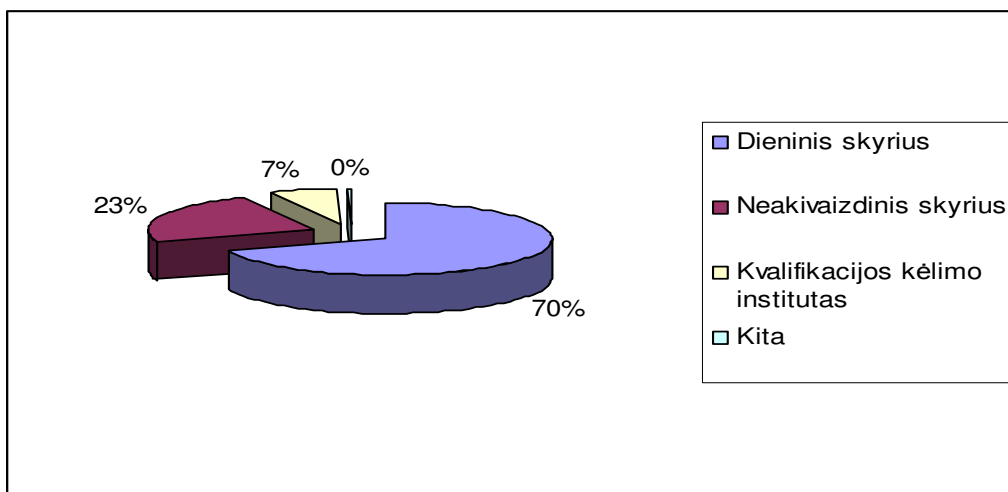
Matyti, kad įstaigose dirba 67% respondentų turinčių vyr. pedagogo kvalifikacinę kategoriją, (19%) turi pedagogo metodininko kvalifikacinę kategoriją, 13 % - pedagogų neturi kvalifikacinės kategorijos, 1% turi pedagogo eksperto kvalifikacinę kategoriją.

Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad 67% Marijampolės apskrities tyrime dalyvavusių pedagogų turi vyr. mokytojo kvalifikacinę kategoriją, tai reiškia, kad

¹⁴Mokytojų Atestacijos nuostatai. (2007).

respondentai, siekdami įgyti naujų kompetencijų, įvairiais būdais kelia savo kvalifikaciją: dalyvauja seminaruose, konferencijose, skaito naujausią pedagoginę literatūrą, taip pat mokydamiesi vieni iš kitų.

2000m. kovo 23-24d. Lisabonos Europos Vadovų Tarybos išvadose pabrėžiama, kad investicijos į žmones yra pagrindinis dalykas užtikrinant Europos vietą žiniomis pagrįstoje ekonomikoje, ir valstybės narės raginamos „imtis veiksmų siekiant pašalinti kliūtis mokytojų mobilumui bei pritraukti aukštos kvalifikacijos mokytojus“.

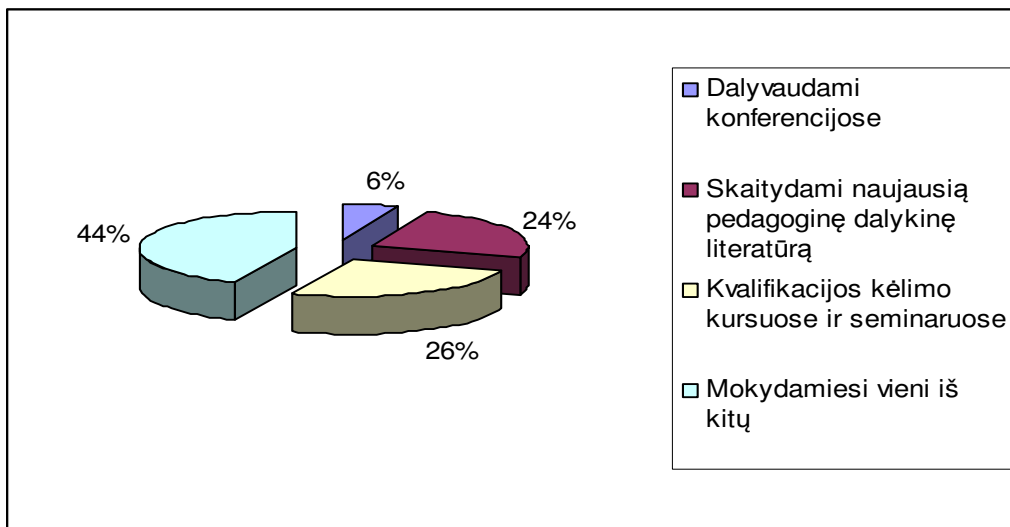


6 pav. Pedagogo kvalifikacijos įgyjimo studijų forma %

Iš 6 paveikslo matyti, kad 70% apklaustųjų respondentų pedagogo kvalifikaciją įgijo dieninių studijų forma, 23% respondentų – neakivaizdinėmis studijomis, 7% - naudojami kvalifikacijos kėlimo instituto siūlomomis programomis pedagogo kvalifikacijai įgyti ar pakelti, 1 respondentas atsakė, kaip įgijo pedagogo kvalifikaciją nuotoliniu būdu.

XXI a. iššūkiai – globalizacija, informacijos gausa, spartūs pokyčiai – lemia vis daugiau reikalavimų pedagogams. Norima, kad jie gebėtų dirbti daugiakultūroje aplinkoje, greitai reaguotų ir prisitaikytų prie pokyčių ar net patys juos inicijuotų, būtų aktyvūs ir kūrybingi. Tačiau didėjant reikalavimams kartu auga ir pedagogų tobulinimosi poreikis, kinta supratimas apie nuolat besimokančios asmenybės kūrimą ir mokymosi svarbą¹⁵.

¹⁵Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerijos švietimo problemų analizės ataskaita. (2010).

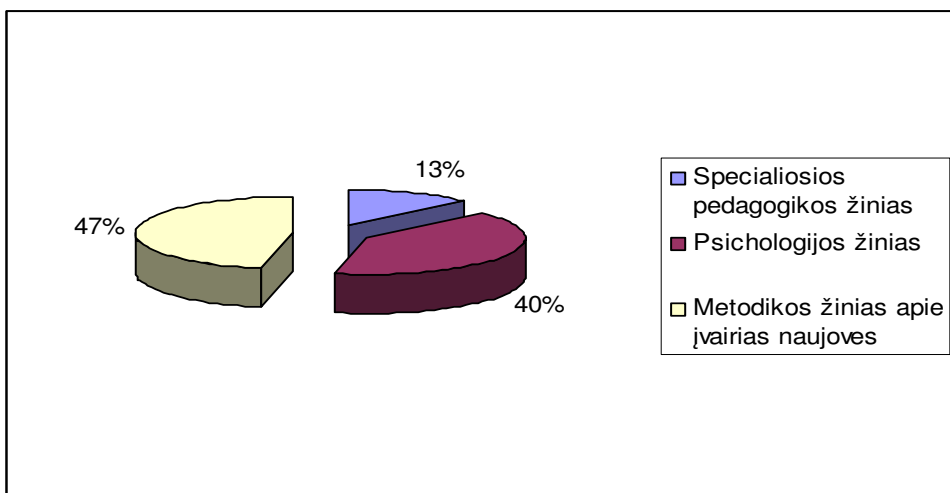


7 pav. Pedagogų kvalifikacijos kėlimo forma %

Analizuojant respondentų atsakymus matyti, 44% pedagogų savo žinias gilina mokydamiesi vieni iš kitų. 26% kvalifikacijos kėlimo kursuose, 24% - skaitydami naujausią literatūrą, 6% dalyvaujant konferencijose.

Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad pedagogai dažniausiai savo kvalifikaciją kelia mokydamiesi vieni iš kitų. Abipusis, lygiavertiškumu pagrįstas pedagoginis bendravimas, turintis apibrėžtus tikslus, bendrą veiklą, pagrįstas informacijos perdavimu gali keisti SUP mokinio asmenybę.

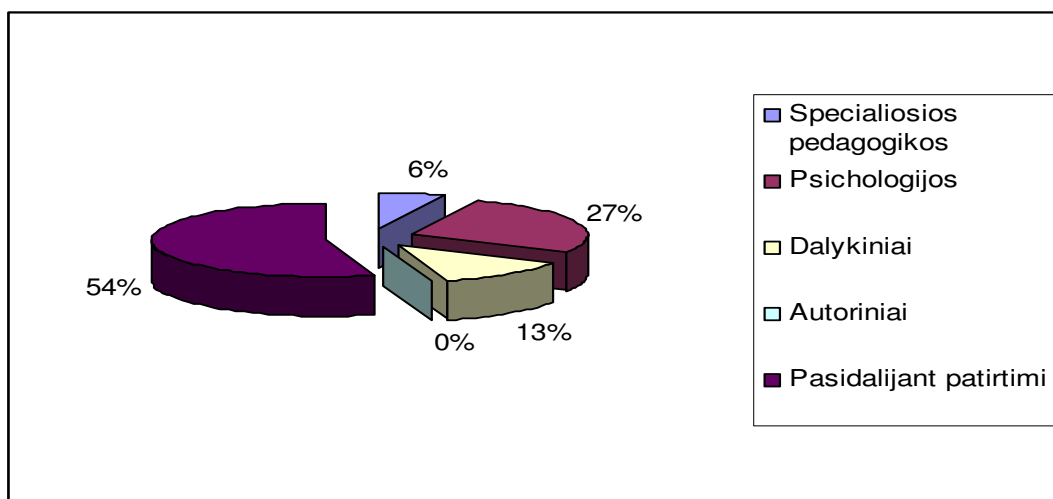
Pedagogai keldami kvalifikaciją daugiausiai gilina metodikos žinias apie įvairias naujoves, nors ir kalbama apie SUP vaikų integraciją, vis tik pedagogai linkę gilinti savo srities žinias, o SUP vaikų mokymą laiko antraeilium dalyku. Apie tai liudija 8 pav. respondentų atsakymai.



8 pav. Pedagogų žinių gilinimas %

Analizuojant atsakymus pavaizduotoje diagramoje matyti, 47% pedagogų keldami kvalifikaciją daugiausiai gilina metodikos žinias apie įvairias naujoves. Respondentai nurodė, kad jiems taip pat svarbios psichologijos žinios (40%), 13% respondentų nurodė, kad jiems labai svarbu gilinti ir specialiosios pedagogikos žinias. Nors Unčiurio (2000) tyrimai išryškina, kad dalis bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų sutrinka, pasijunta bejėgiai, pateikia įvairių argumentų, kad jie esą nepakankamai pasirengę, stokoja specialių žinių, tačiau atliktos apklausos duomenys rodo, kad nepaisant sunkumų, su kuriais susiduria pedagogai, vis tik dažniausiai gilinamos dalyko žinios.

Kaip teigiama Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos švietimo problemų analizės ataskaitoje (2010), mažiausiai naudingas veiklas Lietuvos mokytojai įvertino kvalifikacijos tobulinimo programas, suteikiančias aukštesnį mokslinį laipsnį (88 %), mentorystę ir kolegų darbo stebėjimą (85%) ir dalyvavimą pedagoginėse konferencijose ir seminaruose (83 %).



9 pav. Mokykloje organizuojami seminarai %

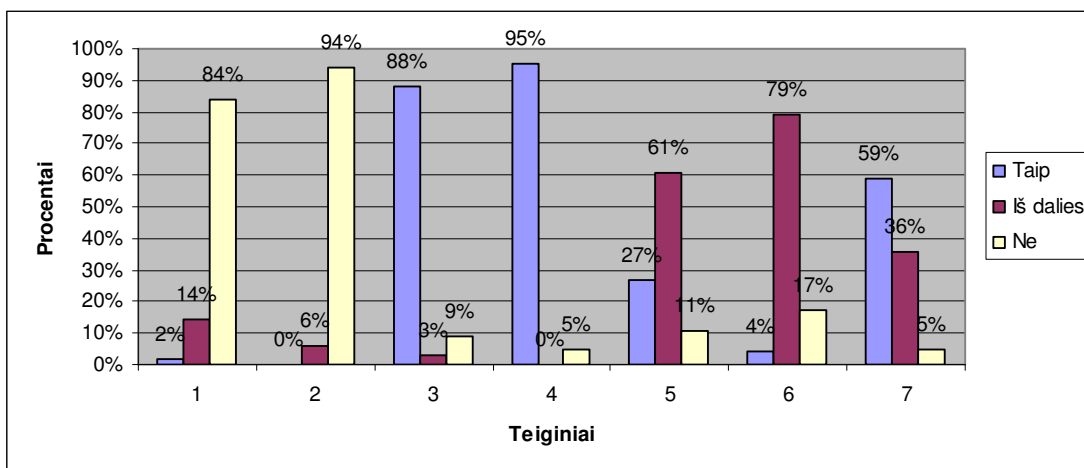
Atlikto tyrimo duomenys liudija apie tai, kad Marijampolės apskrities mokyklose, kuriose buvo atliekamas tyrimas, pedagogams dažniausiai organizuojami seminarai „pasidalijant patirtimi“ - (54%), nemaža dalis (27%) respondentų paminėjo, kad dažniausiai mokykloje organizuojami psichologijos seminarai, 13% respondentų paminėjo dalykinių seminarų organizavimą. Nors apie pedagogų pasiruošimą dirbti su specialiujų poreikių vaikais kalbama daug, iš respondentų atsakymų matyti, kad specialiosios pedagogikos seminarų mokykloje organizuojama mažai, tai nurodė 6% respondentų. Tai rodo pedagogų pasyvią poziciją kelti kvalifikaciją SUP mokinių ugdymo srityje.

Miltenienės (2005) teigimu, bendradarbiavimas ugdymo procese tiek Europos, tiek nacionaliniuose švietimą ir specialųjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose

pripažįstamas, kaip vertybė ir siekiamybė, tačiau ŠMM ataskaitoje (2010) pateiktų duomenų rodikliai rodo, kad pedagogų nuomone mažiausiai naudingas veiklas įvertino kvalifikacijos tobulinimo programas, suteikiančias aukštesnį mokslinį laipsnį (88 %), mentorystę ir kolegų darbo stebėjimą (85%) ir dalyvavimą pedagoginėse konferencijose ir seminaruose (83 %). Galima tik pasidžiaugti, kad Marijampolės apskrities mokyklose, kuriose buvo vykdomas tyrimas, vertinamas pedagogų bendravimas ir bendradarbiavimas, pedagogams dažniausiai organizuojami seminarai būtent „pasidalijant patirtimi“ (54%). Tačiau labai trūksta seminarų, organizuojamų specialiosios pedagogikos tema (6 %). Pedagogai vis dar pasyviai kelia kvalifikaciją SUP mokinių ugdymo srityje.

2.3. Kompetencijos kurti ugdymo aplinką įvertinimas

Labai svarbus veiksnys, galintis mokiniui padėti arba gerokai sumažinti jo galimybes siekiant gerų rezultatų mokykloje, yra aplinka. Inkluzinio ugdymo koncepcija reikalauja kiekvienam vaikui sukurti optimalią ugdymosi aplinką. Mokykloje turi būti sudarytos tinkamos sąlygos kiekvienam vaikui atsiskleisti kaip asmenybei, surasti savo pašaukimą. Pedagogų buvo prašoma įvertinti ugdymo aplinkų fizinį pritaikymą įvairių poreikių turintiems ugdytiniais, klausiant, ar mokykloje sudarytos sąlygos mokytis mokiniams su judėjimo negale (pvz.: atitinkami pakilimai įvažiuoti vežimėliu, platesnės durys, turėklai koridoriuose). Vertinimo rezultatai pateikiami 10 paveiksle.



Eil. nr.	Teiginiai
1	Mokykloje sudarytos sąlygos mokytis mokiniams su judėjimo negale (pvz.; atitinkami pakilimai įvažiuoti vežimėliu, platesnės durys, turėklai koridoriuose)
2	Klasėse yra speciali įranga, suolai, kėdės, kompiuterinė technika neįgaliems vaikams
3	Mokykloje įrengtas ir veikia specialiosios pedagogikos kabinetas
4	Mokykloje veikia logopedo kabinetas
5	Mokykloje veikia specialioji kūno kultūros grupė
6	Mokykla apsirūpinusi vadovėliais, metodinėmis priemonėmis neįgaliems vaikams
7	Mokyklos medicinos personalas pastoviai domisi neįgaliųjų vaikų sveikata

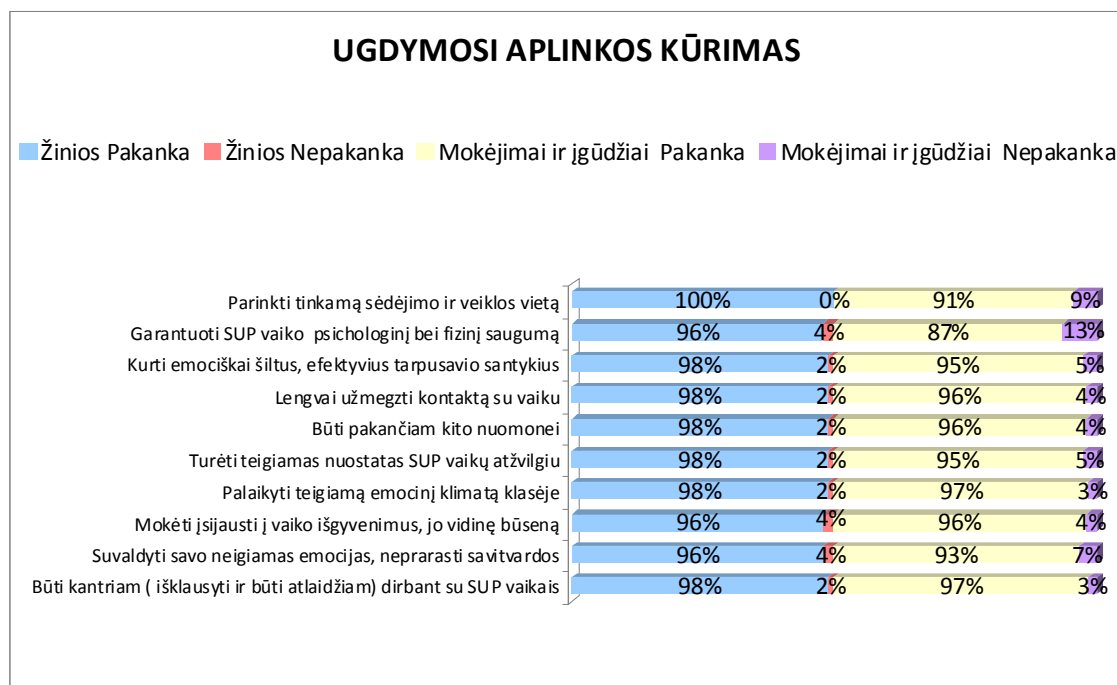
10 pav. Aplinkos pritaikymas neįgaliems vaikams %

Daugumoje mokyklų iš savo turimų lėšų yra įrengti specialiosios pedagogikos ir logopedo kabinetai (atitinkamai 88% ir 95%). Visose mokyklose veikia medicinos kabinetas, tačiau ne visi medicinos darbuotojai reguliariai domisi neįgaliųjų sveikatos rodikliais, 59% apklaustųjų teigia, kad jų mokyklose sveikatos priežiūros specialistė domisi SUP turinčių vaikų sveikata, 36% respondentų nurodė, kad mokykloje tik iš dalies domimasi SUP mokinių sveikata, tik 5% teigia, kad medicinos personalas nesidomi vaikų sveikata. Tačiau tik 2% nurodė, kad jų mokykloje mokykloje pilnai pritaikytos sąlygos vaikams su judėjimo negale, iš dalies tai pasireiškia finansavimo trūkumu. Nors deklaruojama neįgaliųjų vaikų prisitaikymo visuomenėje idėja, tačiau tam nėra skiriamas pakankamas finansavimas, nesudaromos galimybės integruotai mokytis vaikams su judėjimo negale. Ne visos mokyklos turi pakankamai vadovėlių, metodinių priemonių neįgaliesiems. 79% respondentų, nurodė, kad mokykla tik iš dalies apsirūpinusi vadovėliais, metodinėmis priemonėmis neįgaliesiems, iš dalies tai paaiškinama dideliais vadovėlių leidybos kaštais. Nepakankamai dėmesio skiriama vaikų fiziniam lavinimui, neįgalieji dažniausiai dirba kartu su sveikais vaikais, kad kūno kultūros grupės neveikia jų

mokykloje nurodė 11%, kad iš dalies veikia nurodė 61%, tai galima būtų paaiškinti, kad nors mokiniai ir „dalyvauja“ pamokoje, iš esmės visą pamokos laiką jie prasėdi ant suoliukų stebėdami pamoką, o kai kada pedagogai tiesiog jiems leidžia iš viso nedalyvauti pamokoje, 11% nurodė, kad jų mokyklose neveikia specialioji kūno kultūros grupė.

Apibendrinus tyrimo duomenis galima daryti išvadą, kad daugumoje mokykų iš savo turimų lėšų yra įrengti specialiosios pedagogikos ir logopedo kabinetai, tačiau nėra klasėse specialios įrangos, suolų, kėdžių, kompiuterinės technikos neįgaliems vaikams, nepakankamai dėmesio skiriama vaikų fiziniam lavinimui, mokykla nepakankamai apsirūpinusi vadovėliais, metodinėmis priemonėmis neįgaliems vaikams.

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti kokių kompetencijų labiausiai trūksta pedagogams kuriant tinkamą ugdymosi aplinką ugdant SUP turinčius vaikus. Pedagogų buvo prašoma įvertinti ugdymo aplinkos kūrimo kompetenciją: (būti kantriam, suvaldyti savo neigiamas emocijas, neprarasti savitvardos, kurti emociškai šiltus, efektyvius tarpusavio santykius ir kt.). Vertinimo rezultatai pateikiami 11 pav.



11 pav. Pedagogų kompetencija kurti palankią ugdymosi aplinką %

Išanalizavus respondentų atsakymus, galime teigti, kad pedagogams iš dalies netrūksta žinių sukurti tinkamą ugdymosi aplinką SUP turinčiam vaikui, tačiau praktikoje 13% pedagogams sunkumų kyla, kai garantuoti SUP vaiko psichologinį bei fizinį saugumą.

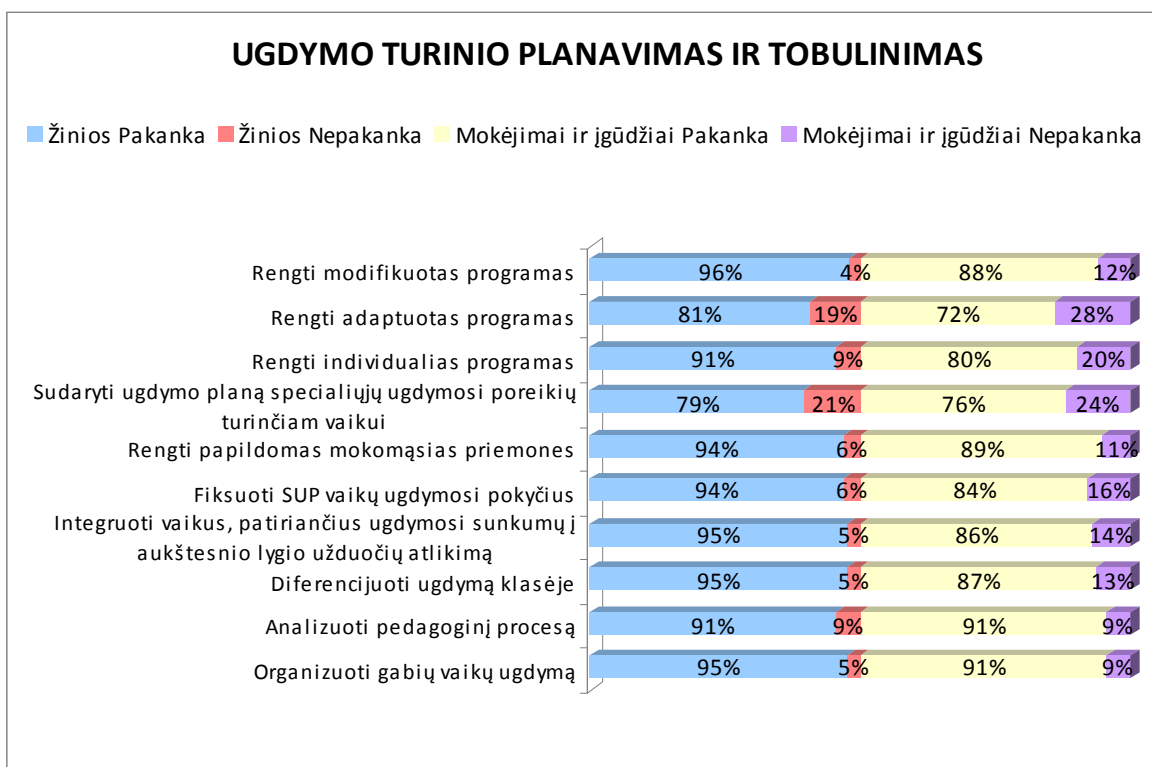
7% , kai reikia suvaldyti emocijas, neprarasti savitvardos.

Apibendrinus tyrimo duomenis galima teigti, kad didžiausias skirtumas tarp pedagogų turimų žinių ir įgūdžių, fiksuojamas kai reikia garantuoti SUP vaiko psichologinį bei fizinį saugumą.

2.4. Kompetencijos planuoti ir tobulinti ugdymo turinį įvertinimas

Ugdymo kaita, siekiant mokymo kokybės, leidžia tobulinti vertinimo sistemą visais lygmenimis: individualių mokinio pažangos ir pasiekimų, švietimo institucijos veiksmingumo, švietimo būklės regione ir šalyje. Tobulinat ugdymą viena iš aktualijų tampa vertinimas ugdymo procese ir jo tobulinimas (Dudzinskienė R., Kalesnikienė D., Paurienė L., Žilinskienė I., 2007). Dažnai pedagogai SUP turinčių mokinių ugdymą palieka savaigai, nes įsitikinę, kad šis darbas - specialiojo pedagogo, psichologo ir logopedo kompetencija.

Pedagogų buvo prašoma įvertinti savo kompetenciją planuoti ir tobulinti ugdymo turinį SUP turintiems vaikams (pvz.: organizuoti gabių vaikų ugdymą, analizuoti pedagoginį procesą, diferencijuoti ugdymą klasėje ir kt.) Vertinimo rezultatai pateikiami 12 paveiksle.



12 pav. Pedagogų kompetencija planuoti ir tobulinti ugdymo turinį

Labiausiai pedagogams trūksta žinių sudaryti ugdymosi planą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui. Tai pažymėjo 21 % apklaustųjų. 19% apklaustųjų teigia, kad jiems trūksta žinių tinkamai parengti adaptuotą programą SUP vaikui, mažiau negu po 10% respondentų pažymėjo, kad jiems trūksta žinių rengti modifikuotas programas, rengti

individualias programas, rengti papildomas mokomąsias priemones, fiksuoti SUP vaikų ugdymosi pokyčius, integruoti vaikus, patiriančius ugdymosi sunkumų į aukštesnio lygio užduočių atlikimą, diferencijuoti ugdymą klasėje, analizuoti pedagoginį procesą, organizuoti gabių vaikų ugdymą.

Vertinant praktinius pedagogų gebėjimus ir įgūdžius matome, kad pedagogams labiausiai trūksta žinių ir gebėjimų parengti adaptuotą programą SUP turinčiam vaikui, tai nurodė 28% respondentų. Taip pat respondentai pažymėjo, kad jiems sunkumų kyla, kai reikia sudaryti ugdymo planą SUP turinčiam vaikui, tai nurodė 24% respondentų, 20% apklaustųjų sunku rengti individualias programas. Atitinkamai 16%, 14%, 13%, 12% apklaustųjų teigia, kad turi sunkumų fiksuoti SUP vaikų ugdymosi pokyčius, integruoti vaikus, patiriančius ugdymosi sunkumų į aukštesnio lygio užduočių atlikimą, diferencijuoti ugdymą klasėje, rengti modifikuotas programas. Galima išvelgti keletą tokio pobūdžio sunkumų priežasčių. Pirma, mokytojai nuo seno rengia teminius savo dalykų planus, todėl turi patirties ir tokios veiklos nevengia, o adaptuotų ir kitokių programų rengimas yra pakankamai nauja veikla, todėl mokyklose niekas negali būti įsitikinęs, jog jis tą užduotį atlieka kvalifikuotai, pakankamu lygiu. Antra, individualių, adaptuotų ir modifikuotų programų rengimas daugeliui pedagogų yra papildoma veikla, todėl sunkumų gali kilti vien dėl laiko stokos, dėl per didelio pedagogų užimtumo. Trečia, reikia pripažinti, kad mūsų pedagogai galėtų gauti ir didesnės metodinės pagalbos iš šalies. Parinkti ir pritaikyti mokomąsias priemones SUP vaikui, pritaikyti ugdymo programą pedagogams nesudėtinga.

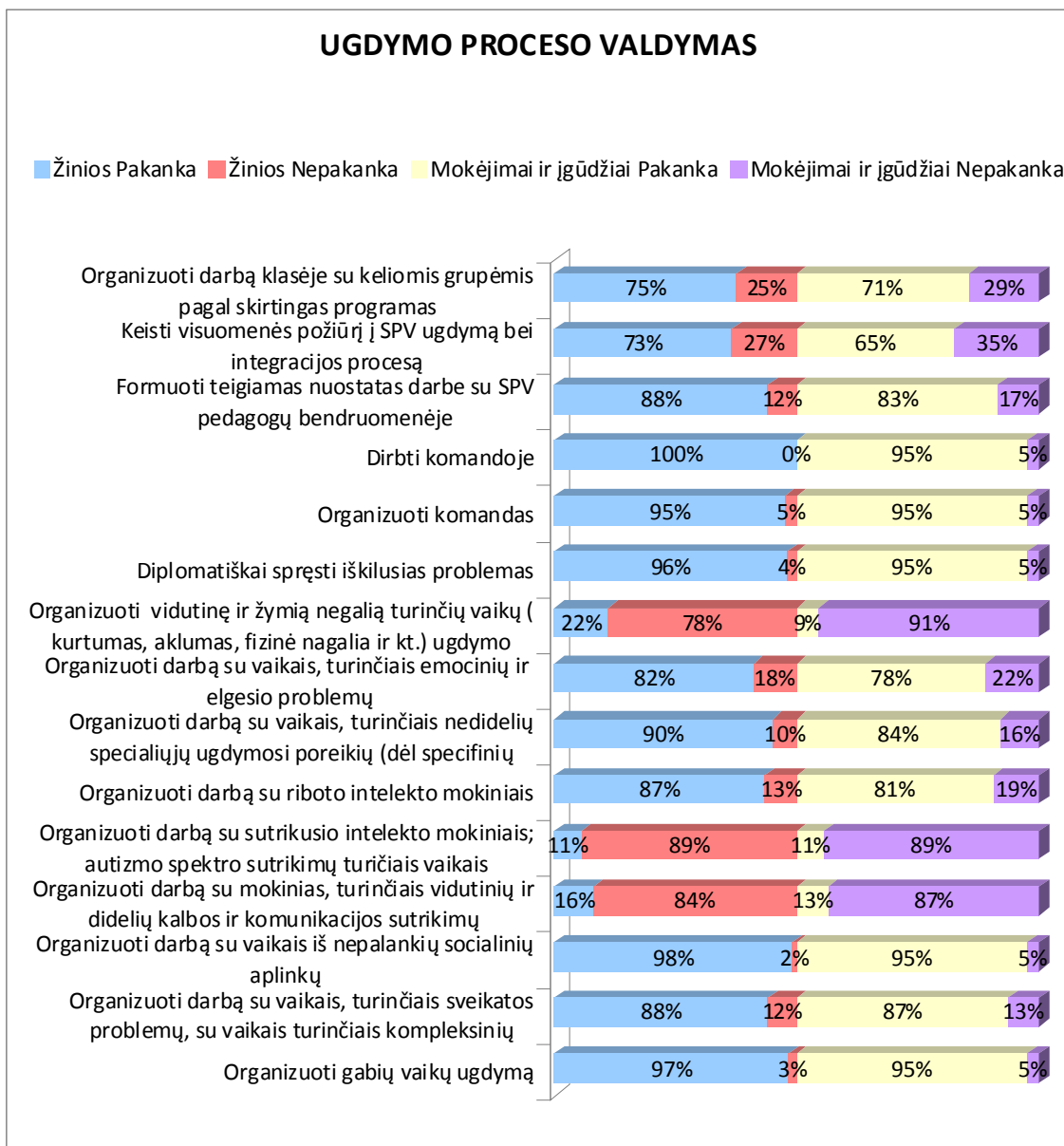
Apbendrinus tyrimo duomenis galima teigti, kad didžiausias skirtumas tarp pedagogų turimų žinių ir įgūdžių, fiksuojamas kai reikia rengti individualias programas SUP turinčiam vaikui bei fiksuoti SUP vaikų ugdymosi pokyčius. Ugdymo programos struktūra ir turinys suteikia gaimybę įtraukti mokinį į įvairiausias mokymosi patirtis ir skatinti jį tinkamai įsisavinti ugdymo turinį bei mokymo ir mokymosi strategijas. Naujiems būdams ir metodams pritaikyti reikia laiko ir atidaus planavimo, tačiau kaip rodo įvairių mokslinių tyrimų duomenys, pedagogai dėl laiko trūkumo, didelio užimtumo, SUP vaikų mokymui skiria labai mažai laiko.

2.5. Kompetencijos valdyti ugdymo procesą įvertinimas

Pedagogai įvairiai reaguoja į tai, kad klasėje mokosi vaikas, turintis specialiųjų mokymosi poreikių. Tokie mokiniai turi problemų dėl mokymosi ir elgesio, iškyla socialinių problemų. Sunkumai pastebimi tik padirbėjus su vaiku kelias savaites, o kartais ir kelis mėnesius. Todėl pedagogui labai svarbu mokėti tinkamai organizuoti ugdymo procesą.

Pedagogų buvo prašoma įvertinti savo kompetenciją valdyti ugdymo procesą (organizuoti darbą su keliom grupėm pagal skirtingas programas, keisti visuomenės požiūrį į SPV

vaikų ugdymą bei integracijos procesą, formuoti teigiamas nuostatas su SPV pedagogų bendruomenėje ir kt.). Vertinimo rezultatai pateikiami 13 pav.



13 pav. Pedagogų kompetencija valdyti ugdymo procesą

Gana didelė dalis 89% respondentų teigia, jiems trūksta žinių dirbti su sutrikusio intelekto mokiniais ir įvairiapusių raidos sutrikimų (autizmo spektro) turinčiais mokiniais, (84 %) respondentų nurodo žinių trūkumą organizuoti darbą su mokiniais, turinčiais vidutinių ir didelių kalbos ir komunikacijos sutrikimų. Organizuoti vidutinių ir žymių sutrikimų turinčių vaikų (kurtumas, aklumas, fizinė negalia ir kt.) ugdymo procesą žinių trūksta 78% apklaustųjų, keisti visuomenės požiūrį į SUP turinčius vaikus iš dalies netrūksta, tai teigia 27% apklaustųjų, organizuoti darbą klasėje su keliomis grupėmis pagal skirtingas programas ugdymo proceso

organizavimo problemas - 25%, organizuoti darbą su vaikais, turinčiais emocijų ir elgesio problemų 18%. Emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius vaikus labiau linkstama integruoti į bendrojo lavinimo mokyklas. Manoma, kad tokių moksleivių nereikia iškelti iš bendrųjų mokyklų, jeigu tinkamai tenkinami jų poreikiai ir užtikrinamas tinkamas ugdymas. Net jei mokiniai mokosi atskirose mokyklose, stengiamasi juos integruoti į bendrąją sistemą. Tokių moksleivių integracija dažnai vyksta sunkiai ir reikalauja didelių pastangų, todėl sprendimai dėl ugdymo vietos priimami individualiai. Bendrojo lavinimo mokykloje jiems atsiranda galimybė stebėti tinkamus savo bendraamžių elgesio modelius ir iš jų mokytis, bet kartais to neužtenka problemai išspręsti. Kad problemų turintys moksleiviai mokytųsi tinkamo elgesio, juos to reikia mokyti specialiai, stengtis formuoti jų socialinius įgūdžius. Kad pedagogams iš dalies netrūksta žinių ir gebėjimų dirbant su SUP vaikais, turinčiais emocijų ir elgesio sutrikimų, galima daryti prielaidą, kad didesnė dalis respondentų turi nemenką darbo patirtį darbe ir tai jiems nesukelia didesnių rūpesčių.

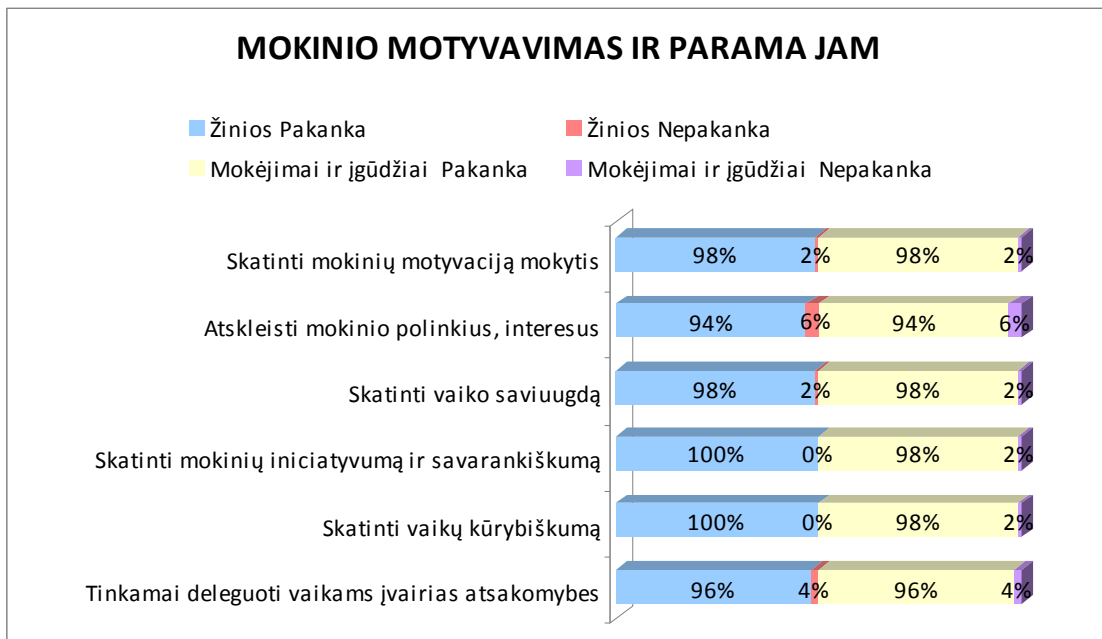
Kalbant apie pedagogų gebėjimus matome, kad labiausiai trūksta gebėjimų organizuoti darbą vaikų, turinčių vidutinių ir žymių sutrikimų (kurtumas, aklumas, fizinė negalia), tai pažymėjo 91%. Taip pat respondantai pažymėjo, kad trūksta gebėjimų organizuoti darbą su sutrikusio intelekto mokiniais; įvairiapusių sutrikimų (autizmo spektro) sutrikimų turinčiais vaikais (89%), organizuoti darbą su mokiniais, turinčiais vidutinių ir didelių kalbos ir komunikacijos sutrikimų (87%). Iš dalies trūksta gebėjimų keisti visuomenės požiūrį į SUP vaikų ugdymą tai nurodė 35% respondentų bei organizuoti darbą klasėje su keliomis grupėmis pagal skirtingas programas (29%), organizuoti darbą su vaikais, turinčiais emocinių ir elgesio problemų 22% apklaustųjų.

Apibendrinat tyrimo duomenis matome, kad didžiausias atotrūkis tarp pedagogų turimų žinių, mokėjimų ir įgūdžių yra - organizuoti vidutinių ir žymių sutrikimų turinčių vaikų (kurtumas, aklumas, fizinė negalia) ugdymo procesą. Tačiau dirbti su gabiais vaikais, pedagogų manymu, visai nesunku.

2. 6. Pedagogų kompetencijos motyvuoti ir remti mokinį įvertinimas

Pedagogams ugdantiems specialiųjų poreikių vaikus svarbu sudaryti gerą mokroklimatą klasėje, užtikrinti tinkamą mokymosi motyvaciją. Pedagogai turi būti pasirengę bendrauti su specialiųjų poreikių vaikais, išklaudyti ir suprasti juos, mokėti sukurti jaukią mokymosi atmosferą, kur jie jaustųsi saugūs. Norint suprasti, ko reikia kiekvienam SUP turinčiam vaikui, būtina atrasti ryšį.

Pedagogų buvo prašoma įvertinti savo kompetenciją motyvuoti ir remti mokinį (skatinti mokinių motyvaciją mokytis, atskleisti mokinio polinkius, interesus, skatinti vaiko saviugdą ir kt.). Vertinimo rezultatai pateikiami 14 pav.



14 pav. Pedagogų kompetencija motyvuoti ir remti mokinį

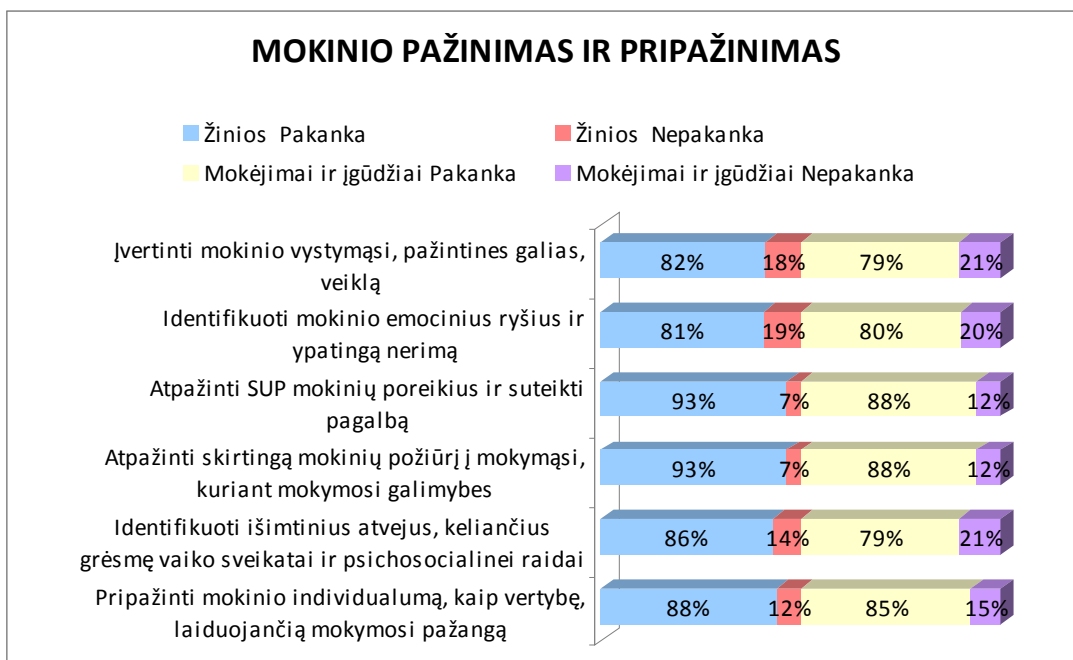
Išanalizavus respondentų atsakymus matyti, kad jiems pakanka žinių skatinti mokinio iniciatyvumą ir savarankiškumą (100%), skatinti vaikų kūrybiškumą (100%), skatinti mokinio motyvaciją mokytis (98%), skatinti vaiko saviuogdą (98%), tinkamai deleguoti vaikams įvairias atsakomybes (96%), atskleisti mokinio polinkius bei interesus (94%), bei praktinių mokėjimų ir įgūdžių skatinti mokinio iniciatyvumą ir savarankiškumą (98%), skatinti vaikų kūrybiškumą (98%), skatinti mokinio motyvaciją mokytis (98%), skatinti vaiko saviuogdą (98%), tinkamai deleguoti vaikams įvairias atsakomybes (96%), atskleisti mokinio polinkius bei interesus (94%), tinkamai motyvuoti mokinį bei remti jį.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad pedagogai pasirengę bendrauti su specialiujų poreikių vaikais, išklausti ir suprasti juos, mokėti sukurti jaukią mokymosi atmosferą, kur jie jaustųsi saugūs.

2.7. Pedagogų kompetencijos pažinti ir pripažinti mokinį įvertinimas

Norint sudaryti tinkamą psichologinį klimatą, reikia gerai pažinti kiekvieną vaiką. Bet kuris iš jų yra atskira individualybė, todėl kiekvienam reikalingos sąlygos, atitinkančios jo poreikius. Lapinskienė (1998) pažymi: pagrindinis uždavinys – padėti tokiam vaikui integruotis į visuomenę, o tai reiškia – atskleisti neįgaliojo turimas galimybes, jas tobulinti, kiek galima kompensuoti labiausiai negalės paliestas asmenybės vystymosi sferas. Anot Ališausko (2002), svarbu tai, kad vaiko problemų atpažinimas ir jo specialiujų ugdymo (si) poreikių tenkinimas vyktų moksleivio „darbo vietoje“, mokykloje.

Pedagogų buvo prašoma įvertinti savo kompetenciją mokinio pažinimo ir pripažinimo srityje (pvz.: įvertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias, veiklą, identifikuoti mokinio emocinius ryšius, ypatingą nerimą, atpažinti SUP mokinių ryšius ir ypatingą nerimą ir kt.). Vertinimo rezultatai pateikiami 15 paveiksle.



15 pav. Pedagogų kompetencija pažinti ir pripažinti mokinį

Apklausus respondentus, kokių žinių Jiems trūksta pažinti mokinį, dažniausiai mokytojai minėjo: „Įvertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias, veiklą“, tai nurodė 18 % apklaustųjų, 19% - identifikuoti mokinio emocinius ryšius ir ypatingą nerimą, 14% - identifikuoti išimtinis atvejus, keliančius grėsmę vaiko sveikatai ir psichosocialinei raidai, 12% - pripažinti mokinio individualumą, kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą. Mažiau negu 10% respondentų nurodė, kad jiems iš dalies netrūksta žinių kitose srityse, tai: atpažinti SUP mokinių poreikius ir suteikti pagalbą, atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi, kuriant mokymosi galimybes.

Kalbant apie pedagogų mokėjimus ir įgūdžius, matome, kad pedagogams sunkiausia „Įvertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias, veiklą“, tai nurodė 21 % apklaustųjų, identifikuoti išimtinis atvejus, gresiančius vaiko sveikatai, tai pažymėjo 21 % , 20% - identifikuoti mokinio emocinius ryšius ir ypatingą nerimą. Po 12% respondentų nurodė, kad Jiems iš dalies netrūksta žinių kitose srityse, tai: atpažinti SUP mokinių poreikius ir suteikti pagalbą, atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi, kuriant mokymosi galimybes.

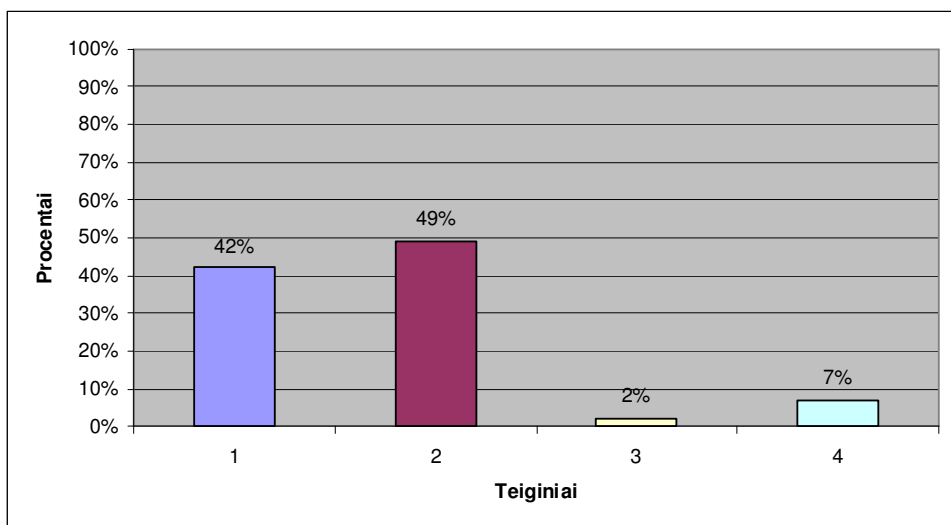
Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad didžiausias atotrūkis tarp žinių, mokėjimų ir įgūdžių pastebimas kai kalbama apie gebėjimą identifikuoti išimtinus atvejus, keliančius grėsmę vaiko sveikatai ir psichosocialinei raidai, bei atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi, kuriant mokymosi galimybes, atpažinti SUP mokinių poreikius ir suteikti pagalbą.

2.8. Pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos įvertinimas

Pedagogų kompetencija bendradarbiavimo aspektu yra gebėjimas bendradarbiauti su SUP mokiniu, jo šeima, specialistais, mokyklos administracija, teigiamu tarpusavio santykių palaikymas, keitimasis informacija apie SUP mokinių ugdymosi pasiekimus, ir problemų sprendimų bendras ieškojimas. Vienas svarbiausių SUP mokinio ugdymo principų – ugdymo kompleksiskumas ir visapusiškumas. Visavertės mokinio asmenybės raida galima tik esant įvairių žmonių (tėvų, mokytojų, bendraamžių), įvairių aplinkų (šeimos, mokyklos), skirtingų ugdymo sričių (akademinės, socialinės) transakcijai. Tik bendros visu pedagoginės saveikos dalyvių pastangos sudaro galimybę siekti visapusiškos mokinio kognityvinės, emocinės, socialinės brandos ir akademinės sėkmės.

Mano įsitikinimu, pozityvią pedagogų bendradarbiavimo kompetenciją, integruotai ugdant SUP mokinius lemia veiksniai, priklausantys nuo tiesiogiai ugdymo procese dalyvaujančių pedagogų gebėjimų. Pedagogas yra vienas svarbiausių ugdymo proceso dalyvis. Abipusis, lygiavertiškumu pagristas pedagoginis bendravimas, turintis apibrėžtus tikslus, bendrą veiklą, pagristas informacijos perdavimu gali keisti SUP mokinio asmenybę. Pedagogai dalindamiesi darbo patyrimu integruotai ugdant SUP mokinius, sužino kaip sekasi jų kolegoms, su kokiomis problemomis susiduria, pasidalina teigiama patirtimi. Dauguma pedagogų studijų metais neišklausę specialiojo ugdymo kurso, todėl gebėjimas tobulėti, pasisemti naujovių yra labai svarbus nepertraukiamo mokymosi komponentas.

Pedagogų buvo prašoma įvertinti pedagogų bendradarbiavimo plėtotės sąlygas mokykloje (ar mokykloje organizuojami komandos narių susirinkimai, ar darbo, individualizuojant ugdymo programas, ypatumai aptariami mokytojų dalykininkų metodiniuose susirinkimuose, ar naudojami bendri dienoraščiai dienoraščiai, ar mokykloje naudojamos kitos bendradarbiavimo formos). Pedagogų bendradarbiavimo rezultatai pateikiami 16 pav.



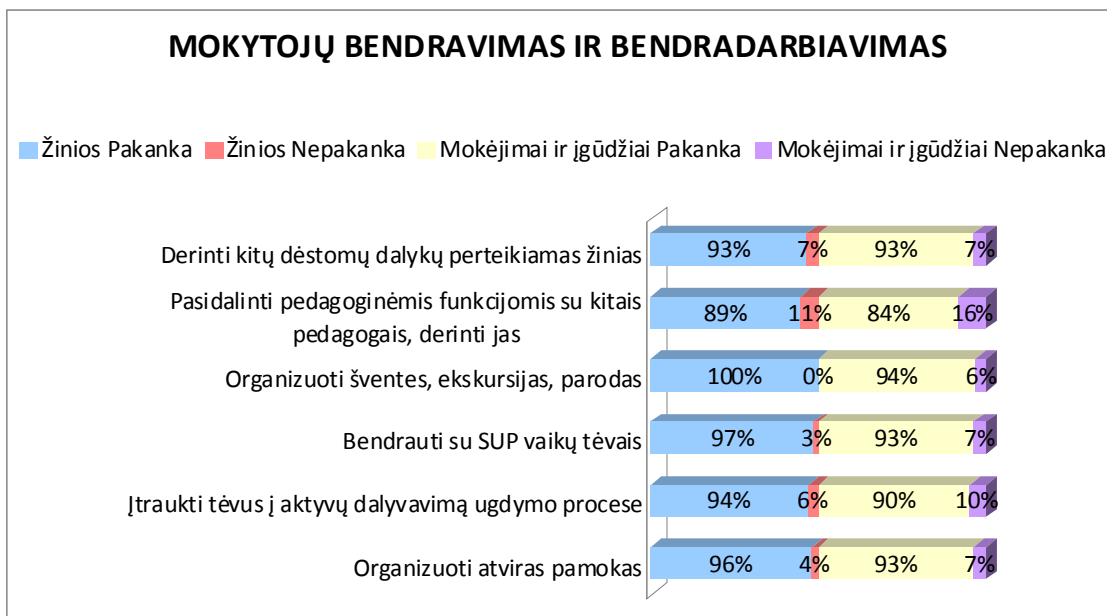
Eil nr.	Teiginiai
1	Mokykloje organizuojami komandos narių susirinkimai (juose suderinami vaiko ugdymo tikslai, aptariamas ugdymo procesas, rezultatai, metodai).
2	Darbo, individualizuojant ugdymo programas, ypatumai aptariami mokytojų dalykininkų metodiniuose susirinkimuose.
3	Naudojami bendri dienoraščiai dienoraščiai (juose komandos nariai, dirbantys su konkrečiu vaiku, gali trumpai fiksuoti svarbiausius kasdieninius pastebėjimus, klausimus, rekomendacijas)
4	Mokykloje naudojamos kitos bendradarbiavimo formos (netiesioginė komandos narių sąveika: mokykloje įrengtas stendas, kur komandos nariai turi galimybę palikti vienas kitam žinutes su svarbia informacija)

16 pav. Pedagogų bendradarbiavimo plėtojimas mokykloje %

Analizuojant 16 pav. pateiktus respondentų atsakymus apie pedagogų bendradarbiavimą, 49% respondentų nurodė, kad mokykloje darbo, individualizuojant ugdymo programas, ypatumai aptariami mokytojų dalykininkų metodiniuose susirinkimuose. 42% respondentų teigė, kad mokykloje organizuojami komandos narių susirinkimai (juose suderinami vaiko ugdymo tikslai, aptariamas ugdymo procesas, rezultatai, metodai). Tik 7% nurodė, kad mokykloje naudojamos kitos bendradarbiavimo formos (netiesioginė komandos narių sąveika: mokykloje įrengtas stendas, kur komandos nariai turi galimybę palikti vienas kitam žinutes su svarbia informacija) ir 2% respondentų pažymėjo, kad jų mokykloje naudojami bendri dienoraščiai (juose komandos nariai, dirbantys su konkrečiu vaiku, gali trumpai fiksuoti svarbiausius kasdieninius pastebėjimus, klausimus, rekomendacijas).

Darbas komandoje reikalauja tam tikrų socialinių įgūdžių ir organizacinių gebėjimų, Iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad dalyvavimas komandos darbe riboja atskiro specialisto

nepriklausomybę, jo veikimo laisvę. Tačiau iš tikrųjų komandos specialistų bendri siekiami tikslai, veiksmų koordinavimas ir galimybę mokytis vienas iš kito sąlygoja: 1) vaiko gerovę, 2) pedagogo tobulėjimą, 3) mokyklos bendruomenės tvirtėjimą“ (Ališauskas, 2003).



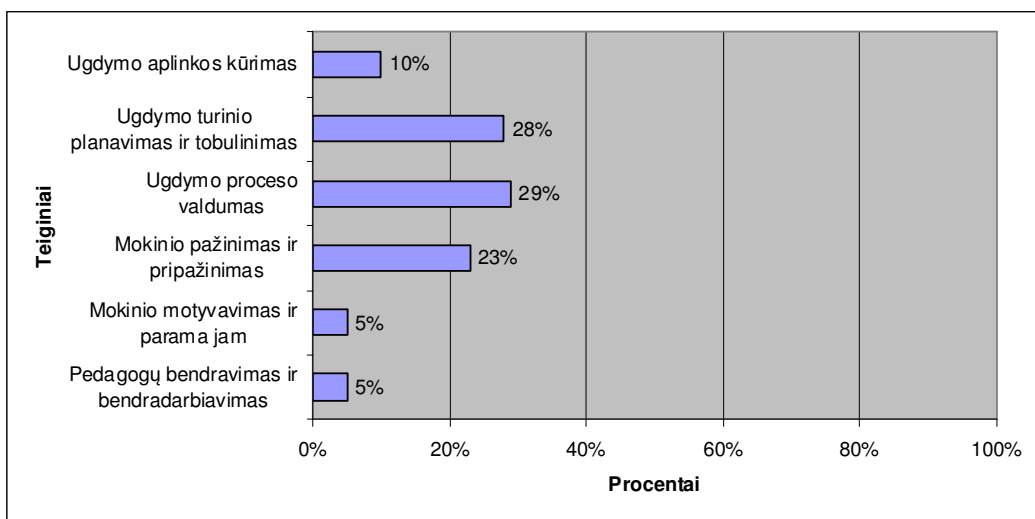
17 pav. Pedagogų kompetencija bendrauti ir bendradarbiauti

Išanalizavus respondentų atsakymus, kokių žinių jiems pakanka bendraujant ir bendradarbiaujant matome, kad 100% teigia, kad jiems nesudaro sunkumų organizuoti šventes, ekskursijas, parodas, iš dalies netrūksta organizuoti atviras pamokas (96%), bendrauti su SUP vaikų tėvais (97%), organizuoti atviras pamokas (96%), įtraukti tėvus į aktyvų dalyvavimą ugdymo procese (94%), derinti kitų dalykų perteikiamas žinias (93%), pasidalinti funkcijomis su kitais pedagogais(89%).

Kalbant apie pedagogų gebėjimus ir įgūdžius, matome, kad pedagogams mažiausiai sunkumų sukelia organizuoti šventes, ekskursijas (94%), organizuoti atviras pamokas (93%), bendrauti su SUP vaikų tėvais (93%), derinti kitų dalykų perteikiamas žinias (93%), iš dalies netrūksta ir įtraukti tėvus į aktyvų dalyvavimą ugdymo procese (90%), pasidalinti funkcijomis su kitais pedagogais(84%).

Apibendrinus duomenis galima daryti išvadą, kad mokyklose dažniausiai naudojamas bendradarbiavimo formos, tai: darbo, individualizuojant ugdymo programas, ypatumai aptariami mokytojų dalykininkų metodiniuose susirinkimuose bei komandos narių susirinkimai. Kitos bendradarbiavimo formos naudojamos retai. Didžiausias atotrūkis tarp žinių, mokėjimų ir įgūdžių pastebimas kai kalbama apie pedagogo gebėjimą organizuoti šventes, ekskursijas, parodas bei pasidalinti pedagoginėmis funkcijomis su kitais pedagogais, derinti jas.

Pedagogų buvo prašoma išrinkti 3 gebėjimus, kuriuos norėtų plėtoti sėkmingam darbui su SUP vaikais visose kompetencijų srityse: ugdymo aplinkos kūrimo, ugdymo turinio planavimo ir tobulinimo, ugdymo/si proceso valdymo, mokinio motyvavimo ir paramos jam, mokinio pažinimo ir pripažinimo bei bendravimo ir bendradarbiavimo (žr. 18 pav.).



18 pav. Pedagogų gebėjimų plėtotė %

Atlikus tyrimą ir išanalizavus pedagogo kompetencijų struktūrinės dalis, galima teigti, kad vienos iš pedagogo kompetencijos struktūrinių dalių – ugdymo proceso valdymo srityje (29%) pedagogai labiausiai norėtų plėtoti savo pedagoginę kompetenciją, antroje vietoje pagal pedagogų pasirinkimą - ugdymo turinio planavimas ir tobulinimas (28%), trečiojoje – mokinio pažinimas ir pripažinimas (23 %).

Pedagogų rengimas. Siekiant papildyti anketinius duomenis pedagogams buvo užduotas klausimas, ką jie patartų pedagogų rengėjams, siekiantiems parengti mokytojus, gebančius dirbti šiuolaikinėje mokykloje su įvairių poreikių turinčiais mokiniais.

Atliekant tyrimą buvo užfiksuoti 85 prasminiai vienetai, labiausiai atspindintys pedagogų, dirbančių su SUP turinčiais vaikais nuomonę, apie tai, ką jie patartų pedagogų rengėjams, siekiantiems parengti pedagogus, gebančius dirbti šiuolaikinėje visuomenėje su įvairių poreikių turinčiais mokiniais. (žr. 3 priedą).

Praktikos pritaikymo 56; Bendradarbiavimo 12; Aplinkos pritaikymo 6; Pedagogų kvalifikacijos ir rengimo 11; Nuostatų formavimo 1.

Išanalizavus pedagogų, dirbančių su SUP turinčiais vaikais nuomonę, apie tai, ką jie patartų pedagogų rengėjams ruošiant pedagogus, gebančius dirbti šiuolaikinėje visuomenėje su įvairių poreikių turinčiais mokiniais galima teigti, kad dažniausiai pedagogai minėjo, kad jų nuomone reikia „ Suteikti kuo daugiau ir įvairesnių praktinių žinių, praktiką sieti su teorija“. Tam įtakos galėjo turėti nepakankamas pedagogų pasiruošimas dirbti su SUP turinčiais vaikais:

žinių, mokėjimų ir įgūdžių neturėjimas. Dvylika apklaustųjų teigė, kad labai svarbu bendradarbiauti: „Glaudžiai bendradarbiauti su bendrojo lavinimo mokyklomis“, „Bendrauti su mokytojais praktikais“, „Atvykti į mokyklas pažiūrėti, kaip iš tiesų viskas vyksta, gal pamatys savo klaidas“, „Siųsti daugiau studentų į mokyklas realiam darbui“, „Parodyti realiai kaip dirbti (atviras pamokas)“. Tai rodo, kad pedagogai vertina bendradarbiavimą, nes abipusis, lygiavertiškumu pagrįstas bendravimas, turintis apibrėžtus tikslus, gali labai pagelbėti siekiant geresnės SUP mokinių ugdymo kokybės. Šeši pedagogai teigė, kad reikia „Ruošti pedagogus dirbti su realiomis sąlygomis, kurios yra mokyklose: iš dalies be priemonių tam tinkamų sąlygų“. Tai tik dar kartą įrodo, kad švietimo įstaigų aplinka nėra palanki mokymuisi nei fizine nei psichologine prasme. Taip pat šeši apklaustieji paminėjo, kad reikia „Plačiau analizuoti specialybės gebėjimus, kaip antai adaptuotų programų rengimo, nevienodų gebėjimų ugdytinių mokymo modeliavimo“. Po vieną apklaustąjį paminėjo, kad reikia „Daugiau seminarų ugdant SUP vaikus“, „Parengti mokytojus dirbti su SUP vaikais ne tik Šiaulių universitete, bet ir kitose aukštosiose mokyklose“, „Gilinti dalykų teorines žinias, o ypač psichologijos, neurologijos“, „Didesnį dėmesį skirti gebėjimams taikyti mokslinio tyrimo metodus“, „Skirti daugiau valandų pedagogų ruošimui su SUP vaikais“. Kad aukštosiose mokyklose reikia „Mokyti pedagogus tinkamo požiūrio į SUP vaikus bei visuomenės švietimo politikos“ teigė vienas apklaustasis. Nors, įvairių atliktų tyrimų duomenys liudija apie tai, kad kad dalies pedagogų (ypač dalykų) kompetencija identifikuoti ir tenkinti ugdytinių specialiuosius ugdymo (-si) poreikius nepakankama, kurią iš dalies lemia ir kai kurių pedagogų nepalankus požiūris į ugdytinius, tačiau apie tai, kad auštosioms mokykloms turėtų būti labai aktualu mokyti tinkamo požiūrio į SUP vaikus, keisti visuomenės požiūrį, pedagogai neminėjo.

Apibendrinus tyrimo rezultatus galima teigti, kad siekiant paruošti pedagogus geresniam darbui su SUP turinčiais mokiniais, būtinas glaudus bendradarbiavimas: pedagogų, mokyklos vadovų, aukštųjų mokyklų.

Išvados

1. Pastarųjų metų pasikeitimai visos Lietuvos gyvenime diktuoja ir naujus reikalavimus pedagogo kompetencijai. Pedagogų nuomone, nepakanka, kad tobulėtų žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, reikia, kad jis pats gebėtų keistis: nuo orientacijos į teorines žinias į vyksmą ir veikimą darant poveikį, kartu mokantis ir kuriant.
2. Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad apklaustųjų pedagogų nuomone, mokyklose kol kas nepakankama ugdymo kokybė, švietimo įstaigų aplinka nėra palanki mokymuisi nei fizine nei psichologine prasme. Švietimo finansavimo modeliai kol kas negarantuoja visiško specialiojo ugdymo paslaugų suteikimo kokybės, ypač bendrojo lavinimo mokyklose.
3. Pedagogai keldami kvalifikaciją daugiausiai gilina metodikos žinias apie įvairias naujoves, nors ir kalbama apie specialiųjų poreikių vaikų integraciją, vis tik pedagogai linkę gilinti savo srities žinias, o specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų mokymą laiko antraeilium dalyku.
4. Remiantis tyrimo rezultatais galima teigti, kad pedagogų kompetencija bendravimo ir bendradarbiavimo, bei mokinio motyvavimo ir paramos jam aspektu labiausiai išplėtota. Mokyklose vertinamas ir plėtojamas pedagogų bendradarbiavimas, naudojamos įvairios bendradarbiavimo formos.
5. Tyrimo duomenų analizė atskleidė aktualiausias problemas, su kuriomis susiduriama ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, tai: „Ugdymo proceso valdymo“ srityje pedagogai patiria įvairaus pobūdžio sunkumų, ypatingai pedagogams trūksta žinių ir gebėjimų organizuoti vidutinių ir žymių sutrikimų turinčių vaikų (kurtumas, aklumas, fizinė negalia ir kt.), sutrikusio intelekto ir įvairiapusių raidos sutrikimų (autizmo spektro), vidutinių ir didelių kalbos ir komunikacijos sutrikimų turinčių vaikų, ugdymo procesą.
6. Išanalizavus tyrimo duomenis galima teigti, kad didžiausias atotrūkis tarp žinių, mokėjimų ir įgūdžių užfiksuotas organizuojant vidutinių ir žymių sutrikimų turinčių vaikų (kurtumas, aklumas, fizinė negalia ir kt.) darbą bei rengiant individualias bei adaptuotas programas.
7. Išanalizavus pedagogo kompetencijų struktūrines dalis galima teigti, kad vienos iš pedagogo kompetencijos struktūrinių dalių – ugdymo proceso valdymo srityje - pedagogai labiausiai norėtų plėtoti savo pedagoginę kompetenciją, antroje vietoje pagal pedagogų pasirinkimą - ugdymo turinio planavimas ir tobulinimas, trečiojoje – mokinio pažinimas ir pripažinimas.

Rekomendacijos

Pedagogų rengėjams, siekiantiems parengti pedagogus, gebančius dirbti šiuolaikinėje mokykloje su įvairių poreikių turinčiais mokiniais *siūloma*:

- Siekti aukštesnės studentų rengimo kokybės, užtikrinant galimybes išklaudyti kursą apie specialiųjų poreikių turinčius vaikus, glaudesnio pedagogų, mokyklos vadovų, aukštųjų mokyklų bendradarbiavimo.

Literatūra

1. Abramauskienė, J. (2004). *Pradinių klasių mokytojų muzikinės kompetencijos ypatumai*. *Pedagogika*, 70, 10.
2. Adamonienė, R. (2001). *Profesijos pedagogo veiklos bazinė paradigma*. Santr. angl. *Pedagogika*, 50, 3-11.
3. Adomaitienė, R., Samsonienė, I. (2003). *Įvairaus mokytojų požiūrio į integruotą mokymą aspektai*. *STEPP*, 2, 82-89.
4. Aidukienė, L., Labinienė, R. (2003). *Vaikų turinčių specialiųjų poreikių, ugdymo tendencijų apžvalga tarptautiniame bei Lietuvos švietimo reformos kontekste (1990-2002)*. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 31), Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
5. Ališauskas, A. (2004). *Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si)poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė*. Santr. angl. *Pedagogika*, 74, 18 – 25.
6. Ališauskas, A.(2003). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo (si) poreikių pažinimas ir įvertinimas*. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 219). Šiauliai:Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ališauskas, A., Ambrukaitis, J. (1993). *Dėl specialiojo ugdymo reformos*. *Lietuvos švietimo reformos gairės* (p.139, 145) Daraškevičius (Sud.). Lietuvos kultūros ir švietimo m – ja, Pedagogikos institutas, Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
8. Ališauskienė, S. (2002). *Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2002).
9. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). *Adaptuotos ir modifikuotos programos: taikymo ir efektyvumo veiksniai*. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 62-63.
10. Ambrukaitis, J. (1998). *Pedagogų profesinės kompetencijos problemos. Specialiųjų pedagogų rengimas: praeitis, dabartis, ateitis*. Santr. angl. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 97-105.
11. Ambrukaitis, J. (1999). *Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikų integraciją*. Šiauliai.
12. Ambrukaitis, J. (2004). *Integruoto ugdymo problemos. Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių*. Santr. angl. *Specialusis ugdymas*, 2, 114 – 123.
13. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2006). *Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamata*. Santr. angl. *Pedagogika*, 84 , 33 – 37.

14. Bagdonas, A. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo prblemos*: Tyrimo ataskaita.
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/SPVIP_ataskaita.doc(žiūrėta 2010-06-14).
15. Balčiūnas, D., Kardelis, K. (2003). *Bendro lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostaos dėl specailiųjų poreikių mokinių ugdymo*. Tyrimo ataskaita.
http://www.smm.lt/fit/sv_bukle/tyrimai.htm (žiūrėta 2010-06-13).
16. Balonijos deklaracija. Berlyno komunikatai (2003).
<http://www.smpf.lt/index.php?id=680> (žiūrėta 2010 - 08 -13).
17. Barkauskaitė, M. (2005). *Pedagogų rengimas: Tradicijos ir kaita*. Santr. angl. *Pedagogika*, 79, 11 – 16.
16. Barkauskaitė, M., Pečiuliauskienė P. (2007). *VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje*. Santr. angl. *Pedagogika*, 85, 43-52
17. Bendorienė, A., Bogušienė, V., Dagtė, E. (Sud.).*Tarptautinių žodžių žodynas* (2005). Vilnius: Alma littera.
18. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
19. Charles ,C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
20. Augustinienė, A., Bankauskienė, N., Čiučiulkiene, N. (2007). *Šiuolaikinių mokytojo kompetencijų raiška mokymo diskurse*. Santr. liet. *Pedagogika*, 87.
21. Čiužas, R., Šiaučiukėnienė, L. (2007). *Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose*. Santr. liet. *Pedagogika*, 86, 23-29.
22. Daniels, E. R., Stafford , K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas. Specialiųjų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
23. Dabrišienė, V. (2001). *Pedagogo veikla individualizuojant ugdymo programas programas Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
24. Dudzinskienė, R., Kalesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2007). *Inotyvių mokymo metodų ir IKT taikymas. II knyga. Metodinė priemonė pradinųjų klasių mokytojams*. Vilnius: Švietimo plėtotės centras.
25. *Elektroninis ugdymo turinys ir paslaugos, skirtos pradiniam ir specialiajam ugdymui Lietuvoje ir užsienyje (situacijos analizė ir plėtros perspektyvos)*: Mokslinis tiriamasis darbas.
http://inovacijos.pedagogika.lt/lt/upload/tyrimo_ataskaita.pdf. (žiūrėta 2010-08-28).
26. Galkienė, A.(2001). *Keli integruoto ugdymo aspektai*. Vilnius: Versmė.
27. Galkienė, A.(2008). *Pasirengimo profesinei karjerai bendrojo lavinimo mokykloje prielaidos*. Recenzuota konferencijos medžiaga (p. 120-137). Vilnius.

28. Gerd – Bodo von Carlsburg, Martina Moller. Schule im Wandel – Lehrerbildung in der Diskussion. (2007) . Santr. liet. *Pedagogika*, 87, 13-19.
29. Giedrienė, R., Monkevičienė, O. (1995). *Kodėl nemėgta mokykla?* Vilnius: Leidybos centras.
30. Girdzijauskienė, R., Gudynas, P., Jakavonytė, D., Jevsikova, T. (2007). *Inotyvių mokymo metodų ir IKT taikymas. I knyga. Metodinė priemonė pradinė klasių mokytojams.* Vilnius: Švietimo plėtotės centras.
31. Grigas, R. (1995). *Tautos likimas.* Vilnius.
32. Grincevičienė, V. (2002). *Mokytojų požiūris į pedagogo profesiją kintančios realybės kontekste.* Santr. angl. *Pedagogika*, 62, 128 – 133.
33. Grincevičienė, V. (2004). *Mokytojo kompetencijos: į pedagogo asmenybę orientuoti moksleivių lūkesčiai .* Santr. angl. *Pedagogika*, 71, 51-55.
34. Grincevičienė, V., Ušeckienė, L. (2003). *Socialinė neįgaliųjų integracija švietime.* Santr. angl. *Pedagogika*, 69, 59 – 63.
35. Gunvall, P. C. (2006, spalio). *Mokykla visiems: inkluzinio ugdymo sistemos privalumai ir kūrimo sąlygos.* Tarptautinės konferencijos „Pagalba vaikams su negalia ir jų šeimoms“ medžiaga. Vilnius.
36. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas.* Vilnius: Alma littera.
37. Jensen, E. (2001). *Tobulas mokymas.* Vilnius: AB OVO.
38. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai.* Kaunas: Šviesa.
39. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas.* Vilnius: Ugdymo mokslas ir praktika.
40. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). *Kompetencijos sampratos erdvė.* Santr. angl. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44- 50.
41. Jucevičienė, P., Čiužas, R. (2006). *Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija.*
[http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/
Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf) (žiūrėta -2010-05-10)
42. Jurašaitė – Harbison, E. *Pedagoginės kompetencijos: apibrėžimai, modeliai, raiška.*
http://gimtasizsodis.w3.lt/jurasait_06_2.htm. (žiūrėta 2010-04-10).
43. Kaffemaniėnė, I., Šadbaraitė, Ž. (2005). *Pedagogo asmenybė ir profesinė veikla.* Santr. angl. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 139- 149.
44. Kaffemaniėnė, I. (2001). *Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius.* *Specialusis ugdymas*, (1) IV, 22–39.
45. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai).* Vadovėlis. Kaunas: Judex.

46. Karvelis, V. (1997). *Neįgaliojo vaiko vystymosi sąlygų šeimoje tyrimas // Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas. Šiauliai.*
47. Krikščiūnas, B. (2003). Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, mokytojo asmenybė. Santr. angl. *Pedagogika*, 68, 168 – 172.
48. Labinienė, R., Aidukėnienė, T., Kvedarienė, J., Kliminskas, R. (2003). *Mokyklą visiems kuriame šiandien.* Vilnius: Presvika.
49. Labinienė, R., Aidukienė, T., Christensensen, F. (2003). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės.* Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
50. Laužackas, R. (1997). *Profesinio ugdymo reforma: didaktiniai bruožai.* Kaunas, p. 65.
51. Lietuvos respublikos švietimo įstatymas. (2008).
52. Lietuvos respublikos specialiojo ugdymo įstatymas. 1998 m. gruodžio 15d. Nr. VIII-969. *Žin.*, 1998, Nr. 115-3228.
53. Lietuvos švietimo koncepcija. (1992). Vilnius.
54. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerijos švietimo problemų analizės ataskaita. (2010).
http://www.smm.lt/fit/sv_bukle/analizes.htm - 24k
55. Linkaitytė, G. ir kt. (2006). *Naujos galimybės Vilniaus mokytojų profesinės ompetencijos plėtrai.* Tarptautinė tyrimo ataskaitos medžiaga. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
56. Lyberis, A. (1980). *Sinonimų žodynas.* Vilnius.
57. LR įstatymas. Dėl Jungtinių Tautų Vaiko Teisių konvencijos ratifikavimo. *Žin.* 1995, Nr. 60-1501.
58. LR Seimo nutarimas. LR strateginės nuostatos 2003-2012m. 2003m. liepos 4d. Nutarimu Nr. IX-1700.
<http://www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc> (žiūrėta 2010-09-10)
59. LR Vyriausybės nutarimas. Dėl specialiojo ugdymo paslaugų tiekimo programos patvirtinimo. Įsak. 2004 m. lapkričio 22 d., Nr. 1475.
<http://www.smm.lt/> (žiūrėta 2010-02-15).
60. Malinauskas, R. (2001). *Pedagogikos studentų parengtis pedagoginėms funkcijoms atlikti.* Santr. angl. // *Pedagogika*, ISSN 1392 – 0340, 48, p. 22 – 31.
61. Melienė, R. (2003). *Modernių (metakognityvinių) specialiųjų didaktikų (metodikų) rengimas lietuvis bendrojo lavinimo mokykloje.* Tyrimo ataskaita.
62. Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius.*

- (http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2005~D_20050517_213256-10060/DS.005.0.02.ETD (žiūrėta 2010 m. birželio 20 d.).
63. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. Specialusis ugdymas*, 2 (13), 34 – 44
64. *Mokyklos darbo kokybės vadyba* (2007). Pedagogų profesinės raidos centras.
65. Mokytojų atestacijos nuostatai. LR švietimo ir mokslo ministro 2007m. liepos 27d. įsakymas. Nr. ISAK – 1578.
66. Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas 2007m.sausio 15d.įsakymu NR.ISAK-54.
67. Mokytojų rengimo gairės (2006).
http://www.mkc.lt/dokumentas/2.4.2/ped_reng_standart_gair_proj.pdf (žiūrėta 2010 - 04 05)
68. Monkevičienė, O, Stankevičienė, K. (2006). *Vaikystės studijų programų modeliai, orientuoti į pedagogo kompetencijų ugdymą. Pedagogika*, 84, 24-32.
69. Nacionalinis švietimo plėtotos raportas (2001).
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS__taisymai_.pdf,
žiūrėta 2010 06 02).
70. Ozolaitė, V. (1998). *Pedagogas šiandienos mokykloje*. Santr. angl. *Specialusis ugdymas* 2 (13),106-109.
71. Pedagogų rengimo koncepcija. Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2004-09-16 įsakymu Nr. ISAK-1441.
73. Pradinio ugdymo mokytojo rengimo standartas.
<http://mokytojuwww.kpmc.lt/.../31%20standartas/Pradinio%20ugdymo%20mokytojo.pdf>
(žiūrėta 2010-10-08)
74. Radzevičienė, L. (2003). *Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, psichosocialinė raida*. Vilnius: Alma littera.
75. Rimdeikienė, S. (2001). *Specialiųjų pedagogų kompetencijos problema jų rengimo kontekste*. Santr. angl. *Pedagogika*, 54, 135 – 142.
76. Rodzevičiūtė, E. (2003). *Prof. Jonas Laužikas apie mokytojo kompetencijas*. Santr. angl. *Pedagogika*, 68,127 – 133.
77. Ruškus, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodologija: modeliai, metodai, kontekstai, pokyčiai, kryptingumas*. J. Ambrukaitis (Red.). Specialiojo ugdymo pagrindai (p.79-80). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
78. Ruškus, J.(2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
79. Subotkevičienė, R. (2006). *Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimo tyrimas*. Santr. angl. *Pedagogika*, 81, 51 – 57.

80. Skjorten, M. D. (1997). *Integracija: ar tai išeitis vaikams su negalia? Integruoto švietimo koncepcija psichologiniame kontekste*: konferencijos medžiaga (p. 23-30). Vilnius.
81. Segalovičius, A. (2003). *Specialiųjų poreikių asmenų mokymosi aprėptis*. Tyrimo ataskaita: KTU.
82. Specialiojo ugdymo pagrindai. (2003). Šiaulių universiteto leidykla.
83. Specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų ugdymo reformos nacionalinės strategijos projektas (2002).
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/STRATEGIJA-RA.pdf (žiūrėta 2010 - 18 -12).
84. Šiaučiukėnienė L., Visockienė O., Taliūnienė P. (.2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai* (p. 73-86). Kauno technologijos universitetas. Kaunas: Technologija 1-kla
85. Švietimo naujienos. (2003), 16 (171), 8.
86. Švietimo problemos analizė (2010 rugpjūtis). *Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas*, 5 (45).
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/sv_problema.(žiūrėta 2010 -12- 03)
87. Unčiūrys, J. (2000). *Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas pradinėse klasėse*. Santr. angl. *Specialusis ugdymas* 2 (7), 97 - 100.
88. Vaicekauskienė, V. (2007). *Švietimo politikos analizės pagrindai*. Vilnius. Švietimo ir mokslo ministerija.
89. Valstybinės švietimo strategijos nuostatos 2003 - 2012 m. (2003).
<http://www.smm.lt/teisine.../2005-01-24-82.htm> (žiūrėta 2010 - 11 - 20).
90. Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas. (1996). Vilnius.
91. Vaiko teisių konvencija.(1989).
[http://bioetika.sam.lt/dok/liet/konv/VAIKO TEISIŲ KONVENCIJA.pdf](http://bioetika.sam.lt/dok/liet/konv/VAIKO_TEISIU_KONVENCIJA.pdf),(žiūrėta 2010 05 24)
92. Vaicekauskienė, V. (2005). *Specialiųjų poreikių vaikų socializacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, p.223.
93. Zukienė, A. *Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įsivertinimas*.
<http://www.senoji.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/78/zukiene.pdf>. (žiūrėta 2010 m. gegužės 12 d.)
94. Дворянкина, Е. К. (2007). *Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема . Современные проблемы науки и образования. Nr. 5*.
<http://www.famous-scientists.ru> (žiūrėta 2010 - 05 - 15).

Ilona Šmitienė

**EDUCATOR'S COMPETENCE IN EDUCATION OF CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS**

Summary

This thesis includes theoretical analysis of educator's competence definition; analysis of educator's competence in the context of its training; analysis of meeting the requirements of educational needs of pupils with special needs at secondary school.

Questionnaire survey method was used in the research with the aim to reveal the structure and development potential of teacher's competencies in teaching children with special educational needs. There was done the statistical analysis of the data.

The study involved 203 teachers in Marijampole County who work with children with special educational needs. Empirical chapter includes the discussions about characteristics of teacher competence; teachers' attitudes towards education of children with special educational needs and teachers' professional development in this area.

The main conclusions of the research:

1. Summary of the problems of teacher training highlights the fact that current changes in the life of the whole Lithuania bring new requirements for teacher competence. In their opinion, there is not enough to gain knowledge and to develop abilities and skills; teacher must be able to change from the orientation to theoretical knowledge into practical activities that affect the child and develop the ability to learn and to create.
2. Summary of the data of the research, according to the opinion of teachers who participated in the survey, shows the lack of education quality; the educational environment is not conducive to children with special needs neither physically nor psychologically; education funding models so far does not warrant a full quality of special education services, especially provided at secondary schools.
3. According to the results of the research there could be said that educators' competence is mostly developed in the field of co-operation, motivation of students and their support. Teachers cooperation is appreciable and developed at schools in different forms.
4. Analysis of the data of the research revealed the topical issues of education of children with special educational needs. Teachers meet various difficulties, they especially lack knowledge and abilities to organize the educational process for children with significant disability, organize work with mentally retarded students and those who have significant speech and communication disorders.
5. The analysis of the structural parts of teacher competencies shows that in the field of educational process management teachers would prefer to develop their educational excellence;

the second choice is curriculum planning and development and the third choice is cognition and acknowledgement of the student.

Keywords: competence, qualification, integration, inclusion, individuals with special needs.

PRIEDAI

Gerbiami pedagogai. Esu Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės fakulteto specialiosios pedagogikos magistratūros studijų magistrantė. Rašau darbą tema „Mokytojo kompetencija ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus“. Šiuo tyrimu siekiama atskleisti pedagogų kompetencijų struktūrą ir jų plėtojimo galimybes, ugdant SUP vaikus. Jūsų nuomonė man labai svarbi, todėl prašome nepraleisti nei vieno klausimo. Iš anksto dėkoju.

Apklausa yra ANONIMINĖ
(vardo, pavardės žymėti nereikia)

Žymėjimo pavyzdys X

Kiek Jums metų?	<input type="checkbox"/> Daugiau negu 20 metų <input type="checkbox"/> Daugiau negu 30 metų <input type="checkbox"/> Daugiau negu 40 metų <input type="checkbox"/> Daugiau negu 50 metų <input type="checkbox"/> Daugiau negu 60 metų
Jūs esate	<input type="checkbox"/> Moteris <input type="checkbox"/> Vyras
Koks Jūsų pedagoginio darbo su specialiųjų poreikių vaikais stažas?	<input type="checkbox"/> Daugiau negu 5 metai <input type="checkbox"/> Daugiau negu 10 metų <input type="checkbox"/> Daugiau negu 15 metų
Kuo dirbate?	<input type="checkbox"/> Pradinių klasių mokytoju <input type="checkbox"/> Dalyko mokytoju
Jūsų kvalifikacija	<input type="checkbox"/> Pedagogas(ė) <input type="checkbox"/> Vyresnysis pedagogas(ė) <input type="checkbox"/> Pedagogas metodininkas(ė) <input type="checkbox"/> Ekspertas (ė)
Kokia studijų forma įgijote pedagogo kvalifikaciją?	<input type="checkbox"/> Dieninis skyrius <input type="checkbox"/> Neakivaizdinis skyrius <input type="checkbox"/> Kvalifikacijos kėlimo institutas <input type="checkbox"/> Kita
Kaip jūs keliate savo kvalifikaciją darbui su specialiųjų poreikių vaikais?	<input type="checkbox"/> Dalyvaudami konferencijose <input type="checkbox"/> Skaitydami naujausią pedagoginę dalykinę literatūrą <input type="checkbox"/> Kvalifikacijos kėlimo kursuose ir seminaruose <input type="checkbox"/> Mokydamiesi vieni iš kitų
Pedagogai gilina	<input type="checkbox"/> Specialiosios pedagogikos žinias <input type="checkbox"/> Psichologijos žinias <input type="checkbox"/> Metodikos žinias apie įvairias naujoves
Dažniausiai mokykloje organizuojami seminarai pedagogams	<input type="checkbox"/> Specialiosios pedagogikos <input type="checkbox"/> Psichologijos <input type="checkbox"/> Dalykiniai <input type="checkbox"/> Autoriniai <input type="checkbox"/> Pasidalijant patirtimi
Kaip Jūsų mokykloje plėtojamas pedagogų	<input type="checkbox"/> Mokykloje organizuojami komandos narių susirinkimai (juose suderinami vaiko ugdymo tikslai,

<p>bendradarbiavimas?</p>	<p><input type="checkbox"/> Mokykloje organizuojami komandos narių susirinkimai (juose suderinami vaiko ugdymo tikslai, aptariamas ugdymo procesas, rezultatai, metodai)</p> <p><input type="checkbox"/> Darbo, individualizuojant ugdymo programas, ypatumai aptariami mokytojų dalykininkų metodiniuose susirinkimuose</p> <p><input type="checkbox"/> Naudojami bendri dienoraščiai (juose komandos nariai, dirbantys su konkrečiu vaiku, gali trumpai fiksuoti svarbiausius kasdieninius pastebėjimus, klausimus, rekomendacijas)</p> <p><input type="checkbox"/> Mokykloje naudojamos kitos bendradarbiavimo formos (netiesioginė komandos narių sąveika: mokykloje įrengtas stendas, kur komandos nariai turi galimybę palikti vienas kitam žinutes su svarbia informacija)</p>
<p>Sąlygų mokymuisi pritaikymas vaikams</p>	<p>1.Mokykloje sudarytos sąlygos mokytis mokiniams su judėjimo negale (pvz.: atitinkami pakilimai įvažiuoti vežimėliu, platesnės durys, turėklai koridoriuose)</p> <p><input type="checkbox"/> Taip <input type="checkbox"/> Iš dalies <input type="checkbox"/> Ne</p> <p>2.Klasėse yra speciali įranga, suolai, kėdės, kompiuterinė technika neįgaliems vaikams</p> <p><input type="checkbox"/> Taip <input type="checkbox"/> Iš dalies <input type="checkbox"/> Ne</p> <p>3.Mokykloje įrengtas ir veikia specialiosios pedagogikos kabinetas</p> <p><input type="checkbox"/> Taip <input type="checkbox"/> Iš dalies <input type="checkbox"/> Ne</p> <p>4.Mokykloje veikia logopedo kabinetas</p> <p><input type="checkbox"/> Taip <input type="checkbox"/> Iš dalies <input type="checkbox"/> Ne</p> <p>5.Mokykloje veikia specialioji kūno kultūros grupė</p> <p><input type="checkbox"/> Taip <input type="checkbox"/> Iš dalies <input type="checkbox"/> Ne</p> <p>6.Mokykla apsirūpinusi vadovėliais, metodinėmis priemonėmis specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams</p> <p><input type="checkbox"/> Taip <input type="checkbox"/> Iš dalies <input type="checkbox"/> Ne</p> <p>7. Mokyklos medicinos personalas pastoviai domisi neįgaliųjų vaikų sveikata</p> <p><input type="checkbox"/> Taip <input type="checkbox"/> Iš dalies <input type="checkbox"/> Ne</p>

Kaip manote, ar Jums pakanka žinių, mokėjimų ir įgūdžių, kad galėtumėte sėkmingai dirbti su SUP vaikais? Įvertinkite kiekvieną sritį.

UGDYMOSI APLINKOS KŪRIMAS	Žinios		Mokėjimai ir įgūdžiai	
	Pakanka	Trūksta	Pakanka	Trūksta
Parinkti tinkamą sėdėjimo ir veiklos vietą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Garantuoti SUP vaikų psichologinį bei fizinį saugumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kurti emociškai šiltus tarpusavio santykius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lengvai užmegzti kontaktą su vaiku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Būti pakančiam kito nuomonei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turėti teigiamas nuostatas SUP vaikų atžvilgiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palaikyti teigiamą emocinį klimatą klasėje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mokėti įsijausti į vaiko išgyvenimus, jo vidinę būseną	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suvaldyti savo neigiamas emocijas, neprarasti savitvardos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Būti kantriam (išklaudyti ir būti atlaidžiam) dirbant su SUP vaikais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UGDYMOSI TURINIO PLANAVIMAS IR TOBULINIMAS	Žinios		Mokėjimai ir įgūdžiai	
	Pakanka	Trūksta	Pakanka	Trūksta
Rengti modifikuotas programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rengti adaptuotas programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rengti individualias programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sudaryti ugdymo planą SUP turinčiam vaikui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rengti papildomas mokomąsias priemones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiksuoti SUP vaikų ugdymosi pokyčius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integruoti vaikus, patiriančius ugdymosi sunkumų, į aukštesnio lygio užduočių atlikimą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diferencijuoti ugdymą klasėje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Analizuoti pedagoginį procesą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti gabių vaikų ugdymą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UGDYMOSI PROCESO VALDYMAS	<i>Žinios</i>		<i>Mokėjimai ir įgūdžiai</i>	
	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>
Organizuoti darbą klasėje su keliomis grupėmis pagal skirtingas programas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Keisti visuomenės požiūrį į SUP vaikų ugdymą bei integracijos procesą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formuoti teigiamas nuostatas darbe su SUP vaikais pedagogų bendruomenėje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirbti komandoje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti komandas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomatiškai spręsti iškilusias problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti turinčių vaikų (kurtumas, aklumas, fizinė negalia ir kt.) ugdymo procesą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti darbą su vaikais, turinčiais emocinių ir elgesio problemų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti darbą su vaikais, turinčiais nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių (dėl specifinių pažinimo sutrikimų, nežymių kalbos ir komunikacijos sutrikimų ir kt.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti darbą su riboto intelekto mokiniais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti darbą su sutrikusio intelekto mokiniais; autizmo spektro sutrikimų turinčiais vaikais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti darbą su mokiniais, turinčiais vidutinių ir didelių kalbos ir komunikacijos sutrikimų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti darbą su vaikais iš nepalankių socialinių aplinkų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti darbą su vaikais, turinčiais sveikatos problemų,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

su vaikais turinčiais kompleksinių sutrikimų ar negalių				
Organizuoti gabių vaikų ugdymą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MOKINIO MOTYVAVIMAS IR PARAMA JAM	<i>Žinios</i>		<i>Mokėjimai ir įgūdžiai</i>	
	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>
Skatinti mokinių motyvaciją mokytis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atskleisti mokinio polinkius, interesus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skatinti vaiko saviugdą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skatinti mokinių iniciatyvumą ir savarankiškumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skatinti vaikų kūrybiškumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tinkamai deleguoti mokiniams įvairias atsakomybes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MOKINIO PAŽINIMO IR PRIPAŽINIMO	<i>Žinios</i>		<i>Mokėjimai ir įgūdžiai</i>	
	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>
Įvertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias, veiklą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifikuoti mokinio emocinius ryšius ir ypatingą nerimą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atpažinti SUP mokinių poreikius ir suteikti pagalbą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi, kuriant mokymosi galimybes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifikuoti išimtinis atvejus, keliančius grėsmę vaiko sveikatai ir psichosocialinei raidai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pripažinti mokinio individualumą, kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MOKYTOJŲ BENDRAVIMAS IR BENDRADARBIAVIMAS	<i>Žinios</i>		<i>Mokėjimai ir įgūdžiai</i>	
	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>	<i>Pakanka</i>	<i>Trūksta</i>
Organizuoti atviras pamokas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Įtraukti tėvus į aktyvų dalyvavimą ugdymo procese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bendrauti su SUP vaikų tėvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizuoti šventes, ekskursijas, parodas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

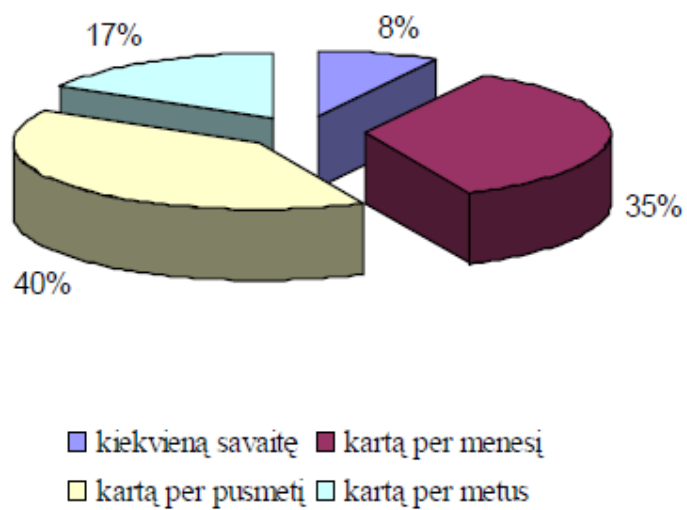
Pasidalinti pedagoginėmis funkcijomis su kitais pedagogais, derinti jas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derinti kitų dėstomų dalykų perteikiamas žinias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p><i>Išrinkite 3 gebėjimus, kuriuos Jūsų nuomone norėtume plėtoti sėkmingam darbui su SUP vaikais</i></p>	<input type="checkbox"/> Udymo aplinkos kūrimas <input type="checkbox"/> Ugdymo turinio planavimas ir tobulinimas <input type="checkbox"/> Ugdymo proceso valdymas <input type="checkbox"/> Mokinio pažinimas ir pripažinimas <input type="checkbox"/> Mokinio motyvavimas ir parama jam <input type="checkbox"/> Pedagogų bendravimas ir bendradarbiavimas
--	--

<p><i>Ką patartumėte pedagogų rengėjams, siekiantiems parengti mokytojus, gebančius dirbti šiuolaikinėje mokykloje su įvairių poreikių turinčiais mokiniais?</i></p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

Dėkojame už išsamius ir nuoširdžius atsakymus!

Tėvų susitikimų su pedagogais dažnumas (procentinis skirstinys) pagal Ališauskienę, Miltenienę (2004)



Subkategorija	Teiginių skaičius	Empirinių teiginių pavyzdžiai
Praktikos pritaikymas 56	56	Suteikti kuo daugiau ir įvairesnių praktinių žinių, praktiką sieti su teorija
Bendradarbiavimas 12	4 3 1 1 1 2	Glaudžiai bendradarbiauti su bendrojo lavinimo mokyklomis Bendrauti sumokytojais praktikais Atvykti į mokyklas pažiūrėti, kaip iš tiesų viskas vyksta, gal pamatys savo klaidas Siųsti daugiau studentų į mokyklas realiam darbui Parodyti realiai kaip dirbti (aivirus pamokas) Dažnai praktika būna popierinė, o ne reali
Aplinkos pritaikymas 6	5 1	Ruošti pedagogus dirbti su realiomis sąlygomis, kurios yra mokyklose: iš dalies be priemonių tam tinkamų sąlygų, sąlygų. Mokyklos turi būti parengtos priimti vaikus su negalia
Pedagogų kvalifikacija ir rengimas 11	1 1	Daugiau seminarų ugdant SUP vaikus Parengti mokytojus dirbti su SUP vaikais ne tik Šiaulių universitete, bet ir kitose

	1	aukštosiose mokyklose Gilinti dalykų teorines žinias, o ypač psichologijos, neurologijos
	1	Didesnę dėmesį skirti gebėjimams taikyti mokslinio tyrimo metodus
	6	Plačiau analizuoti specialybės gebėjimus, kaip antai adaptuotų programų rengimo, nevienodų gebėjimų ugdytinių mokymo modeliavimo
	1	Skirti daugiau valandų pedagogų ruošimui su SUP vaikais
Nuostatų formavimas 1	1	Mokyti pedagogus tinkamo požiūrio į SUP vaikus bei visuomenės švietimo politikos