

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS  
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa

*Ligita Kliukienė*

**TIKYBOS MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS UGDYTI SPECIALIŲJŲ  
UGDYMO(SI) POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS**

*Magistro darbas*

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

**2010**

## Turinys

|   |    |
|---|----|
| <b>Magistro darbo santrauka</b> .....   | 3  |
| <b>Įvadas</b> .....   | 4  |
| <b>1 skyrius. PEDAGOGO KOMPETENCIJOS MOKANT TIKYBOS SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ VAIKUS</b> .....               | 8  |
| 1.1. Kompetencijos samprata.....  | 8  |
| 1.2. Mokytojo profesijos kompetencijos.....   | 9  |
| 1.3. Pedagogo kompetencijos lemiančios SUP turinčių vaikų ugdymo veiksmingumą.....                                | 12 |
| 1.3.1. Ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencija .....  | 13 |
| 1.3.2. Mokymo/si proceso valdymo kompetencija.....  | 16 |
| 1.3.3. Mokinį pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija .....  | 19 |
| 1.3.4. Mokinio pažinimo kompetencija .....  | 20 |
| 1.3.5. Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija .....  | 21 |
| 1.4. Tikybos mokymo specifika .....   | 23 |
| <b>2 skyrius. TIKYBOS MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS INTEGRUOTAI UGDYTI SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIUS</b> ..... | 31 |
| 2.1. Tyrimo metodika .....  | 31 |
| 2.2. Tyrimo imtis .....   | 32 |
| 2.3. Tikybos mokytojų nuomonė apie kompetenciją ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.....     | 35 |
| 2.4. Tikybos mokytojų patiriamos problemos, ugdant SUP turinčius mokinius .....                                   | 45 |
| <b>Išvados</b> .....  | 47 |
| <b>Literatūra</b> .....   | 49 |
| <b>Summary</b> .....  | 56 |
| <b>Priedai</b> .....  | 57 |

### *Magistro darbo santrauka*

Darbe atlikta analizė padėjo atskleisti mokytojų kompetencijas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir tikybos mokymo specifiką.

Iškelta hipotezė, kad tikybos mokytojai nepalankiai vertina turimas kompetencijas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir atitinkamai norėtų jas tobulinti.

Anketinės apklausos metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – ištirti tikybos mokytojų nuomonę apie turimas ir pageidaujamas pedagogines kompetencijas mokyti tikybos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bei dažniausiai patiriamus sunkumus.

Atlikta statistinė duomenų analizė: aprašomoji (descriptive statistics) (dažnių, procentų) ir analitinė (dviejų priklausomų imčių palyginimas ženklų testu (Sign Test)).

Tyrimo dalyvavo katalikų tikybos mokytojai (N=88).

Empirinėje dalyje nagrinėjama: kokiose srityse tikybos mokytojai palankiausiai vertina savo gebėjimus bei ką norėtų tobulinti specialiosios ugdymo kompetencijos raiškoje, bei dažniausiai patiriamų sunkumų pobūdį

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Tikybos mokytojai teigiamai vertina turimą kompetenciją kurti saugią, mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius atitinkančią aplinką, pasiekimų ir pažangos vertinimo bei bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijas; kaip nepakankamas - mokymo/si proceso valdymo ir mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją.
2. Nustatyta, kad mokytojai norėtų tobulinti tokius gebėjimus: kurti emociškai šiltus tarpusavio santykius, palaikyti teigiamą mikroklimatą ir turėti teigiamas nuostatas į SUP turinčius vaikus; prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui/si reikalingą informaciją, sudominti mokinius tikybos dalyku; nori tobulinti gebėjimus teigiamai skatinti mokinius ir taikyti mokiniui individualizuotą vertinimą. Mokytojai nesiekia tobulinti gebėjimo individualizuoti mokymo turinį, bendradarbiauti su tėvais, įtraukti mokinį, turintį mokymosi negalių individualizuojant ugdymo tikslus, mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetencijos.
3. Dažniausi tikybos mokytojų sunkumai ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius- neišvystytos bendradarbiavimo tradicijos, komandinio darbo stoka, dažnai trūksta patirties.

Hipotezė, kad tikybos mokytojai nepalankiai vertina turimas kompetencijas ugdyti SUP turinčius mokinius ir atitinkamai norėtų jas tobulinti pasitvirtino tik iš dalies. Nustatytas atitiktis nebuvimas tarp kompetencijų, kurios, mokytojų nuomone, nepakankamos ir kurias norėtų tobulinti.

*Esminiai žodžiai:* specialieji ugdymosi poreikiai, mokytojų kompetencijos, tikybos mokymas.

## Įvadas

**Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas.** Bendrojo lavinimo mokyklų dalyko mokytojų profesinės veiklos tyrimų aktualumą lemia sparčiai vykstantys specialiųjų poreikių vaikų integracijos procesai ir su jais susijusios problemos. Perėmus europinę patirtį ugdyti specialiųjų poreikių vaikus kartu su bendraamžiais, kiekvienam pedagogui iškilo poreikis įgyti papildomų kompetencijų – žinių, gebėjimų, praktinių įgūdžių ir psichologinio nusiteikimo ugdyti vaikus, turinčius išskirtinių, ypatingų, kitaip tariant – specialiųjų poreikių. Tai bendrojo lavinimo mokyklų mokytojams kelia tam tikrų sunkumų. Siekiant kokybiškai tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius, pedagogams keliami nauji reikalavimai, nes nebeįmanoma mokyti visus mokinius visko ir vienodai. Ryškėja naujas profesinės veiklos poreikis – pažinti specialiojo ugdymo teorijų ir praktikos įvairovę (Ruškus, 2003).

Specialiųjų poreikių vaikai patiria sunkumų bendraudami su kitais, besimokydami mokyklinių (bendrujų) dalykų. Jiems sunku suvokti mokomąją medžiagą, išskirti esmę, apibendrinti ir panašiai. Palengvinti minėtų mokinių ugdymą(si), padėti įveikti sunkumus gali tik pedagogas, gerai išmanantis konkretaus vaiko asmenybės savybes, intelektualinio ir socialinio brandumo ypatumus, sudarantis psichologiškai ir intelektualiai saugią aplinką, gebantis ugdymą individualizuoti, sumaniai parinkdamas įvairius mokymo metodus ir būdus (Galkienė, 2005). Pedagogai turi būti kūrybingos, brandžios kultūros, dorovės, pilietinės sąmonės, inteligencijos, pedagoginės, dalykinės ir mokslinės kompetencijos asmenybės - žmogaus ugdytojai, ne vien tik žinių perteikėjai.

Prieš 20 metų atkūrus nepriklausomybę, kardinaliai pasikeitė Lietuvos politinė padėtis, naujai į turinį įtraukiamas dorinio ugdymo dalykas - po penkiasdešimties metų pertraukos vėl pradėta mokyti tikybos. Dorinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje yra integrali ir viena esminių ugdymo sričių, ugdanti moraliai mąstančią ir veikiančią asmenybę. Katalikų tikybos pamokas pasirenka apie 57% mokinių<sup>1</sup>. Lietuvoje integruotai ugdomi specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai ir jaunuoliai bendrojo lavinimo mokyklose sudaro 10,6 proc. (2009-2010 m.m.- 46 780 mokinių)<sup>2</sup>. Galima daryti prielaidą, kad pusė SUP turinčių mokinių kaip privalomą dorinio ugdymo dalyką pasirenka tikyba, todėl tikybos mokytojui iškyla būtinybė įgyti ir tobulinti specialiąsias kompetencijas.

Krikščioniškosios pedagogikos tyrėjai nagrinėja katalikų tikybos mokymą įvairiais aspektais. Tikybos dalyko turinio kaitą analizavusi Rugevičiūtė (2008) nustatė, kad pirmojoje programoje tikybos ugdymo turinys buvo pateiktas pagal dalykinę sistemą, siūlomi pedagoginiu poveikiu grįsti

---

<sup>1</sup> Žinios apie katalikų tikybos mokytojus pagal (arki)vyskupijų KC duomenis 2008-2009 m.m.

<sup>2</sup> Lietuvos statistikos departamentas (2009). Statistinės informacijos apie vaikus rodikliai.

metodai. Atnaujintoje programoje ugdymas yra nukreiptas į integralų – mokinio ir mokymo(si) poreikius orientuotą – ugdymo procesą.

Tikybos mokytojo vaidmenį analizavo Dzenuškaitė, 2001; Rugevičiūtė, 2004. Mokytojui būtina atsižvelgti į mokinių žinias, patirtį, interesus, kitus poreikius, kviečiant juos svarstyti gyvenimo problemas krikščionybės šviesoje. Religinio ugdymo nesėkmių priežastis analizavusi Stasiulevičiūtė (2004) teigia, kad labiausiai derėtų akcentuoti ugdymo turinio aktualumą, stengiantis tikėjimo plotmėje nagrinėti konkrečią mokinių ir jų aplinkos sąlygojamą gyvenimo patirtį, jų amžiaus tarpsnio problemas. Metodų taikymo efektyvumą tikybos pamokose nagrinėjusi Šilanskaitė (2008) akcentuoja aktyvių, kūrybinių, mokymosi bendradarbiaujant metodų svarbą. Rugevičiūtės, (2008) tyrimo mokinių apklausos duomenys rodo, kad mokiniai taip pat siekia aktyviai dalyvauti ir bendradarbiauti tikybos mokymo(si) procese. Rugevičiūtė (2006b) tyrė tėvų požiūrį į religinį ugdymą ir nustatė, kad tėvai susirūpinę tikėjimo perdavimu, krikščioniškų vertybių ugdymu, jie aiškiai įvardija, kad tikybos pamokos sėkmę lemia pedagogo asmenybė, aktyvus mokinių bendravimas ir bendradarbiavimas, tikybos mokymo metodų bei priemonių parinkimas. Vainilavičiūtė (2003) analizavusi uždavinius gerinant tikybos mokymą, padarė išvadą, kad tikybos mokymo sėkmę lemia ne tik paties dalyko suvokimas, bet ir tėvų požiūris į religinį ugdymą bei profesinis mokytojų pasirengimas.

Tačiau nėra atlikta tyrimų apie tikybos mokytojų kompetencijas integruotai ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Ambrukaitis (2004) analizavo mokytojų profesinę kompetenciją, nuomonę apie savo pasirengimą ugdyti specialiųjų poreikių vaikus, nustatė, kad nemaža dalis pedagogų nepasitiki savo gebėjimais ugdyti specialiųjų ugdymo/si poreikių turinčius mokinius. Dalykų mokytojai mano, kad jie nepakankamai pasirengę ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, kad jiems reikia kelti profesinę kvalifikaciją. Ališauskas (2004) teigia, kad dalies pedagogų (ypač dalykų mokytojų) kompetencija identifikuoti ir tenkinti mokinių SUP yra nepakankama.

Atlikta įvairių tyrimų apie dalykų mokytojų požiūrį ir nuostatas į specialiųjų poreikių vaikų integruotą ugdymą, tačiau svarbiau ištirti mokytojų nuomonę apie jų profesinį pasirengimą ugdyti SUP vaikus. Ambrukaitis (2004) teigia, kad integruotas ugdymas neatsiejamas nuo pedagogo profesinio pasirengimo kokybės, nuo jo žinių, įgūdžių, praktinių gebėjimų sudaryti optimalias sąlygas ugdyti labai skirtingų gebėjimų vaikus, esančius neįgalumo situacijoje. Mokslininkai daug dėmesio skiria mokytojų kompetencijų ir pasirengimo dirbti su specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikais tyrimams.

Kadangi Lietuvoje netirtas tikybos mokytojų pasirengimas ir kompetencija ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, o daugelis tyrimų rodo, kad ugdydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius problemų patiria visi mokytojai, aktualu išanalizuoti tikybos mokytojų nuomonę apie turimas bei pageidaujamas kompetencijas, taip pat apie dažniausiai patiriamus sunkumus.

Atsakymų į *probleminius klausimus*: kokias kompetencijas tikybos mokytojai, ugdantys SUP turinčius vaikus, nusiteikę tobulinti ir kaip vertina savo gebėjimą ugdyti mokymosi negalių turinčius vaikus - praktinė svarba liudija tyrimo aktualumą ieškant apibendrinto atsakymo, kaip siekti geresnės SUP turinčių mokinių ugdymo/si kokybės.

**Tyrimo objektas** – tikybos mokytojų nuomonė apie turimas ir pageidautinas pedagogines kompetencijas mokytis tikybos specialiųjų ugdymo/si poreikių turinčius mokinius.

**Hipotezė**- tikėtina, kad tikybos mokytojai nepalankiai vertina turimas kompetencijas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir atitinkamai norėtų jas tobulinti.

**Tyrimo tikslas** – ištirti tikybos mokytojų nuomonę apie turimas ir pageidautinas pedagogines kompetencijas mokytis tikybos specialiųjų ugdymo/si poreikių turinčius mokinius.

#### **Uždaviniai:**

1. Remiantis teorine analize, išnagrinėti pedagoginių kompetencijų sampratą, tikybos dalyko mokymo specifiką bei atskleisti kompetencijas, būtinas pedagogams, kurie moko tikybos specialiųjų ugdymo/si poreikių turinčius mokinius.
2. Remiantis empirinio tyrimo duomenimis, išanalizuoti tikybos mokytojų profesines ir bendrąsias pedagogines kompetencijas, svarbias siekiant geresnės SUP turinčių mokinių ugdymo/si kokybės.
3. Nustatyti, kokių pedagoginių kompetencijų pageidauja įgyti bendrojo lavinimo mokyklų tikybos mokytojai, įvertinti turimų ir pageidaujamų kompetencijų dermę.
4. Nustatyti, kokių sunkumų patiria tikybos mokytojai, ugdydami mokinius, turinčius individualių mokymo/si poreikių.

**Tyrimo dalyviai.** Tyrime dalyvavo bendrojo lavinimo mokyklų dorinio ugdymo (katalikų tikybos) mokytojai (N=88). Tyrimas atliktas Panevėžio, Pasvalio, Biržų, Kupiškio, Rokiškio, Anykščių, Zarasų, Utenos raj. bendrojo lavinimo mokyklose 2010 m. kovo – balandžio mėn.

**Tyrimo metodai:** teorinė analizė, anketinė apklausa, kiekybinio tyrimo (apklausos duomenų) statistinė analizė taikant aprašomosios ir analitinės statistikos metodus naudojant SPSS for Windows 11.0 (Statistical Package for Social Sciences) ir Microsoft Office Excel programinę įrangą.

## **Pagrindinės sąvokos**

**Gebėjimas** - mokantis išlavintas mokėjimas ir galėjimas (Gedvilienė ir kt., 2008).

**Kompetencija**– profesinės kvalifikacijos raiška, gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių (Jucevičienė, Lepaitė, 2000).

**Požiūris** – sąlygiškai pastovi nuomonių, interesų, pažiūrų išraiška, atspindinti asmens individualią patirtį.

**Specialieji ugdymosi poreikiai (SUP)** – pagalbos ir paslaugų reikmė, kylanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių (specialiojo ugdymo įstatymas, 1998); asmens poreikiai, kurių sprendimas leidžia moksleiviui veiksmingai dalyvauti mokymo procese ( Galkienė, 2005, p.12).

**Tikybės pamoka** – mokymo forma, ribojama laiko vieneto, per kurį kolektyvas arba individas doriškai ugdomas pabrėžiant religinę konkrečios konfesijos patirtį, ugdymas grindžiamas asmens santykiu su Dievu ir išmintimi Šventojo Rašto, kurio požiūriu aptariamos moralės normos ir žmonių santykiai (Jovaiša L., 2007, p.195).

**Ugdymas** – visuomeninės istorinės patirties perdavimas jaunajai kartai, siekiant parengti ją gyvenimui ir darbui (Rajeckas, 1999). Tai visuomenės reiškiny, dažnai vadinamas asmenybės socialiniu formavimu, asmenybės socializacija. Tai žmogaus adaptavimasis jį supančių žmonių bendrijoje (Vaitkevičius, 1995).

**Magistro darbo struktūra.** Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (99 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 11 paveikslų. Prieduose pateikiama pedagogų apklausos anketa ir lentelės. Darbo apimtis – 56 psl.

## ***1 skyrius. PEDAGOGO KOMPETENCIJOS MOKANT TIKYBOS SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ VAIKUS***

Mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimo sistema orientuoti į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir šiuolaikiniam mokytojui būtinas *kompetencijas* bei vertybines nuostatas. Kuriant žinių visuomenę, keičiasi mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją ir perteikėją keičia mokytojas – mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, mokymosi patarėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių. Kartu mokytojas dabarties visuomenėje turi išlikti ir ugdytojas, gyvenimo tiesų liudytojas, perduodantis tradiciją bei mokantis ją kūrybingai plėtoti<sup>3</sup>.

### **1.1. Kompetencijos samprata**

Kompetencija – funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos (Vaitkevičiūtė, 2001, p. 545).

Analizuojant mokslinę literatūrą, aptinkama įvairių kompetencijos apibrėžimų. Kompetencija apibūdinama kaip sėkmingos veiklos pagrindas. Laužacko (1997) teigimu, kompetencija – tai gebėjimas atlikti užduotis darbe. Kai kurie autoriai kompetenciją apibrėžia siauriau: tai bendrinis įvertinimą reiškiantis terminas, apibūdinantis asmens kaip konkrečios srities žinovo gebėjimą atlikti darbą (Adomaitienė, Daukilas, Krikščiūnas ir kt., 2001). Jovaiša (1997) kompetenciją aiškina kaip gebėjimą pagal kvalifikaciją, žinias bei įgūdžius gerai atlikti veiklą. Straka (2005) teigia, jog kompetencija apima žinių ir gebėjimų derinį, mokantis įgytas asmenines ypatybes. Lepaitė (2001) kompetenciją atskleidžia kaip edukacinio proceso ir įgimtų bei išugdytų asmeninių savybių sinergijos rezultata.

Konkrečioje profesinėje veikloje žmogus atlieka daug skirtingų funkcijų, todėl jis turi turėti daug skirtingų kompetencijų. Laužacko (2005) teigimu bendrosios kompetencijos - tai žinios, gebėjimai, įgūdžiai, požiūriai ir vertybinės orientacijos, lemiančios visapusišką asmenybės ugdymąsi, jos profesinį lankstumą ir mobilumą. Kai kurie autoriai kompetenciją sieja su asmens vertybinėmis nuostatomis. Aramavičiūtė, Martišauskienė (2008) analizavo švietimo strategų siūlomas kompetencijų definicijas, sujungiančias žinias, gebėjimus ir vertybines nuostatas. Autorės teigia, kad kompetencijos sąvoka skirtingai nei gebėjimai ar įgūdžiai implikuoja ir vertybines

---

<sup>3</sup> Valstybinės švietimo Strategijos 2003–2012 metų nuostatos. LR SMM.



nuostatas, nes kompetencija siejasi su polinkiu mokytis, kaupti patirtį, kas leidžia asmeniui įsitraukti į visuomeninį gyvenimą, dirbti ir justsi asmeninį pasitenkinimą.

Kompetencija dažnai tapatinama su „kvalifikacijos“ samprata, tačiau kvalifikacija yra formalus tam tikro švietimo institucijoje įgyto išsilavinimo patvirtinimas. Laužackas (1997) skiria šias sąvokas, pabrėždamas, kad kompetencijos sąvoka artimesnė veiklos pasaulio aplinkai ir vartojame ją, kai reikia pabrėžti žmogaus profesines galias, jo praktinėje veikloje. Kvalifikacija, pasak autoriaus, yra tai, ką žmogus įgijo švietimo sistemoje.

Kvalifikacija yra grindžiama kompetencijomis. Ji suteikiama asmeniui, įgijusiam atitinkamo profesinio standarto nustatytas kompetencijas<sup>4</sup>. Jucevičienė (2007) teigia, kad tokia kompetencijos bei kvalifikacijos sąvokų traktuotė būtų neteisinga, nes joje kvalifikacija, o ne kompetencija yra baigtinė vertė. Autorės nuomone, kvalifikacijos įgijimas dar negarantuoja, jog žmogus bus kompetentingas. Ji teigia, kad kompetencijos sąvoka susijusi su žmogaus profesiniais gebėjimais praktinėje veikloje, o kvalifikacija – tai, ką žmogus įgyja švietimo sistemoje. Pasak autorės, teisūs tie, kurie teigia, jog reikia praktinės patirties kvalifikaciją išplėtoti į kompetenciją. Jucevičienė, Lepaitė (2000) kompetencijos sąvoką apibrėžia kaip platesnę, nei kvalifikacijos sąvoką, nes „Kompetencija – tai žmogaus kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių“ (Jucevičienė, Lepaitė, 2000 p.49). Jų teiginį patvirtina ir kitų autorių nuomonės, kad kompetencija įgyjama sujungiant jau turimus gebėjimus su patirtimi ir konkrečia veiklos aplinka (Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005). Kompetencijai įgyti būtinas elementas – gebėjimas, t.y., mokantis išlavintas mokėjimas ir galėjimas (Gedvilienė ir kt., 2008).

*Apibendrinant galima teigti, kad kompetencija apima individo žinias, įgūdžius ir gebėjimus, patirtį, požiūrius, įsitikinimus ir vertybines nuostatas. Tam, kad kompetencijos garantuotų efektyvią bei kokybišką veiklą pasirinktoje profesijoje, jas būtina nuolat tobulinti.*

## **1.2. Mokytojo profesijos kompetencijos**

Švietimo (ypač aukštojo mokslo) politikos dokumentuose galima rasti daug įvairių mokytojo kompetencijos struktūrų ir klasifikacijų, literatūroje mokytojų kompetencijos analizuojamos įvairiais aspektais.

Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos, kuri yra reikšminga kvalifikacijų įvertinimo ir palyginimo priemonė, susiejanti Lietuvos nacionalinę kvalifikacijų sistemą su kitų Europos

---

<sup>4</sup> LR profesinio mokymo įstatymas (2007). LR SMM.

Sąjungos šalių atitinkamais dokumentais, metmenyse (2007)<sup>5</sup> kompetentingumas išreiškiamas atitinkamų kompetencijų panaudojimu. Rengiant specialistus akcentuojamos trijų tipų kompetencijos: funkcinės, pažintinės ir bendrosios. *Funkcinės* kompetencijos apibrėžia asmens gebėjimą atlikti konkrečias profesinės veiklos užduotis, operacijas, funkcijas. *Pažintinės* kompetencijos – tai gebėjimas profesinėje veikloje panaudoti profesinės veiklos planavimo ir valdymo specialiąsias žinias, bei gebėjimas pritaikyti praktikoje plačios paskirties bendrojo lavinimo žinias: užsienio kalbų, technikos, ekonomikos, informatikos ir pan. *Bendrosios* kompetencijos – tai plačios paskirties ir didelio panaudojimo diapazono žmogaus gebėjimai, kurių ugdymas daugiausia paremtas asmeninėmis savybėmis: kognityvinės, psichomotorinės, asmeninės, socialinės ir etinės kompetencijos.

Bendruosiuose europiniuose principuose mokytojų kompetencijoms ir kvalifikacijoms (2005)<sup>6</sup> teigiama, kad mokytojas turi gebėti efektyviai dirbti su žmonėmis (mokiniais, kolegomis ir kitais partneriais); dirbti su informacija, technologijomis ir žiniomis; dirbti su visuomene ir visuomenėje vietiniu, regioniniu, nacionaliniu, europiniu ir globaliniu lygmenimis. Išskiriamos keturios kompetencijos, kurios suprantamos taip: *kognityvinės* kompetencijos apima teorijos ir sąvokos vartojimą bei neformalųjį numanomą žinojimą, pagrįstą patyrimu; *funkcinės* kompetencijos apima įgūdžius ir technines žinias, t.y., tokius dalykus, kuriuos asmuo turėtų sugebėti padaryti veikdamas tam tikroje darbo, mokymosi ar socialinės veiklos srityje; *asmeninių* kompetencijų pagrindas – žinojimas kaip elgtis tam tikroje situacijoje; *etinių* kompetencijų pagrindas yra tam tikros asmeninės ir profesinės vertybės.

Atlikus išsamų empirinį tyrimą (J. Gonzalez, R. Wagner, 2006) buvo apibendrintos kompetencijos, kurias turi įgyti kiekvienas pirmos studijų pakopos studentas. Iš viso buvo suformuluota 30 bendrųjų kompetencijų, kurias būtina įgyti kiekvienam specialistui. Išskiriami trys bendrųjų kompetencijų tipai: *instrumentinės* kompetencijos jungiančios pažintinius (kognityvinius, mąstymo), metodologinius, technologinius ir kalbinius (lingvistinius) gebėjimus; *tarpasmeninės* kompetencijos, jungiančios individualius gebėjimus ir socialinius įgūdžius, tokius kaip bendravimas ir bendradarbiavimas; *sisteminės* kompetencijos – visuminiai gebėjimai, pasireiškiantys kaip supratimo, jautrumo ir žinojimo derinys (jos įgyjamos jau įvaldžius instrumentines ir tarpasmenines kompetencijas, nes formuojasi remiantis šiomis kompetencijomis).

---

<sup>5</sup> Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys (2007). Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba.

<sup>6</sup> Common European Principles for Teacher Competences and qualifications (2005).

Pedagogo kompetencijos pagrindą sudaro: bendroji kultūrinė kompetencija; dalykinė kompetencija; pedagogo profesinė kompetencija<sup>7</sup>. Studijos turi užtikrinti, kad absolventas būtų sukaupęs pakankamai dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdęs tinkamas vertybines nuostatas, išmanytų pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, gebėtų įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje ir įgytų kitų mokytojo kompetencijų<sup>8</sup>.

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)<sup>9</sup> reglamentuoja mokytojo profesinės veiklos pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programas kompetencijų grupes, kompetencijas, gebėjimus.

Mokytojo profesijos kompetencijos apima bendrakultūrinę, profesines, bendrąsias ir specialiąsias kompetencijas (1 priedas, 1 lentelė). Bendrakultūrinė kompetencija – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą profesinę veiklą. Profesinės kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nspecifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus/sritis. Bendrosios kompetencijos – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą. Specialiosios kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio konkcentre/srityje.

Inovatyvioms pedagogų rengimo programoms ir jų realizavimui parengti du išsamūs specialiųjų kompetencijų sąrašai (Samulevičius, 2007). Pirmasis sąrašas jungia specialiąsias ugdymo mokslo kompetencijas (Subject-specific competences in educational sciences). Antrasis - mokytojų kompetencijas (Subject-specific competences in teacher sciences). Tai – įsipareigojimas besimokančiojo progresui ir pasiekimams; įvairių mokymo ir mokymosi strategijų išmanymas; besimokančiųjų ir jų tėvų konsultavimo kompetencija; dalyko žinios; gebėjimas efektyviai komunikuoti grupėse ir individualiai; sukurti mokymuisi palankų klimatą; taikyti e-mokymąsi ir tai integruoti į mokymosi aplinkas; efektyviai planuoti laiką; refleksuoti ir įvertinti savo veiklą; testinio profesinio tobulėjimo poreikio įsisąmoninimas ir pripažinimas; gebėjimas vertinti mokymosi rezultatus ir besimokančiųjų pasiekimus; drauge su kitais spręsti problemas; atsižvelgti į įvairius

---

<sup>7</sup> Pedagogų rengimo koncepcija (2004). LR SMM. Žin., 2004, Nr. 186-6940.

<sup>8</sup> Pedagogų rengimo reglamentas (2010). LR SMM. Žin., 2010, Nr. 9-425.

<sup>9</sup> Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007). LR SMM. Žin., 2007, Nr.12-511.

besimokančiųjų poreikius; tobulinti mokymo/si aplinką ir *pritaikyti ugdymo turinį specifiniams ugdymo kontekstams*.

Mokytojus rengiančios institucijos negali suteikti baigtinių gebėjimų, kurių mokytojui pakaktų visai mokytojo karjerai, ypač akcentuojant šių dienų dinamiką ir kaitą. Todėl mokytojas privalo nuolat mokytis savarankiškai, kad jo veikla „atlieptų moksleivių, visuomenės, valstybės vystymosi poreikių kaitos dinamiką“ (Simonaitienė, Targamadžė, 2001, p.33). Tyrėjai akcentuoja mokytojo atsakomybę plėtojant savo profesinį vaidmenį, aktyvumą tiriant ir tobulinant savo veiklą, kuriant naujas žinias ir taip atsakant į aplinkos ir visuomenės iššūkius bei pokyčius. Anot Tamošiūno (2006), pedagogo profesija reikalauja ne tik pedagogikos, psichologijos ir specialybės žinių, mokėjimų ir įgūdžių, bet ir specialių asmenybės savybių, leidžiančių kūrybingai ir efektyviai dirbti pedagoginį darbą. Todėl mokytojas privalo nuolat ugdyti savo kompetencijas, mokytis visą gyvenimą.

### **1.3. Pedagogo kompetencijos, lemiančios SUP turinčių vaikų mokymo veiksmingumą**

Perėmus Europos patirtį ugdyti mokymosi negalių turinčius mokinius kartu bendraamžiais, kiekvienam pedagogui iškilo poreikis įgyti ir papildomos kompetencijos – žinių, gebėjimų, praktinių įgūdžių ir tam tikro psichologinio nusiteikimo, ryžto ugdyti vaikus, turinčius išskirtinių, ypatingų, specialiųjų poreikių (Ambrukaitis, 2005a).

Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčio vaiko ugdymas bendrojo tipo klasėje reikalauja naujų didaktinių technologijų, nes yra sudėtinga mokyti visus visko ir vienodai – vaikai dirba pagal skirtingas programas, jiems keliami skirtingi reikalavimai, skirtingai vertinami ir pasiekimai. Specialieji ugdymo(si) poreikiai – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka asmens, turinčio specialiųjų poreikių, galimybių. Ališauskas (2003) teigia, jog specialiuosius ugdymo(si) poreikius geriau būtų apibūdinti kaip pagalbos ir paslaugų reikmes, kurių tenkinimas garantuoja optimalią individualią ugdytinio raidą ir mokymosi pasiekimų lygį.

Specialieji ugdymo(si) poreikiai skirstomi į: nedidelius, vidutinius, didelius ir labai didelius. Mokytojui svarbi tokia mokinių specialiųjų poreikių įvertinimo informacija, kuri grindžiama ugdymo turinio bei ugdymo organizavimo analize. Visi mokiniai skirtingi ir mokymas turi būti pritaikytas jų individualiems ugdymo poreikiams. Tikybos mokytojas, kaip ir kiekvienas pedagogas turi būti pasirengęs mokyti mokinius, turinčius SUP.

Ambrukaitis (2005a) įvardija tokias specialiojo ugdymo kompetencijas: nuostata laikytis socialinės interakcinės paradigmos ir gebėti diegti jos principus ugdymo praktikoje; SUP įvertinimo

sistemos išmanymas, gebėjimas atlikti ugdytinių specialiųjų (individualiųjų) ugdymo(si) poreikių tęstinį įvertinimą; gebėjimas parinkti ir taikyti specialiojo ugdymo didaktines technologijas, atsižvelgiant į ugdytinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius; adaptuoti ir individualizuoti bendrąsias ugdymo programas, rengti bei adaptuoti mokomasias priemones, taikyti alternatyvius ugdymo metodus; kompensacines priemones ugdant sutrikusios regos, klausos, kalbos bei kitų negalių turinčius vaikus.

Ugdymo individualizavimas reikalauja nuolatinio mokytojo dėmesio. Svarbiausi mokymo individualizavimo komponentai: išsamus ugdytinio pažinimas, ugdymo turinio ir ugdymo metodų pritaikymas konkrečioms poreikiams, komandinio darbo principas, aiškūs ir objektyvūs kriterijai, rengiant individualizuotas programas (Miltenienė, Borkertienė, 2008).

Ališauskas (2004) teigia, jog tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, kiekvienam pedagogui reikia turėtų turėti tokių gebėjimų: tiksliai ir konkrečiai apibūdinti vaiko ugdymo(si) poreikius (bendruosius ir specialiuosius, vaiko gebėjimus, mokymosi negalių sritį ir pobūdį); atpažinti vaiko raidos ypatumus (pvz. specifines mokymosi negales ir kt.) ir gebėti juos sieti su vaiko specialiaisiais mokymosi poreikiais, modeliuoti SUP, mokymosi sunkumus ir negales (t.y. sugebėti atsisėsti į vaiko kėdę“); identifikuoti ugdytinio mokymosi strategijas (mokymosi stilių), įvertinti jų efektyvumą; mokyti ugdytinį taikyti racionalesnes ir efektyvesnes mokymosi strategijas; keisti dalyko mokymosi programą, atsižvelgiant į moksleivio pažangumą ir bendruosius gebėjimus; gebėti pozityviai informuoti tėvus apie vaiko ugdymo(si) poreikius, akcentuojant vaiko teigiamas savybes; gebėti pateikti tėvams konkrečias ir detalias rekomendacijas; mokėti parengti mokinio SUP tenkinimo programą, kurioje atsispindėtų vaiko teigiamos mokymosi motyvacijos palaikymas, mokymosi negebėjimų kompensavimo būdai, mokymo turinio pritaikymas, individualizuotas mokymosi rezultatų vertinimas, vaiko, tėvų, pedagogo ir kitų specialistų bendradarbiavimas ir funkcijų pasiskirstymas ir kt.

Ališauskas (2004) teigia, kad dalies pedagogų (ypač dalykų mokytojų) kompetencija identifikuoti ir tenkinti SUP nepakankama. Kompetencijos stoka iš dalies lemia ir kai kurių pedagogų nepalankų požiūrį į ugdytinius, turinčius SUP.

**1.3.1. Ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencija** priskiriama mokytojo profesinių kompetencijų grupei. Ugdymo/si aplinka – tai sąlygos (didaktinės, psichologinės, kompetencinės, materialiosios, organizacinės, sociokultūrinės), kurios kiekvienam mokiniui suteikia mokymosi galios ir turi įtakos jo pasiekimams. Ši kompetencija apima gebėjimą kurti saugią, toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią, mokinio emocinį, socialinį, intelektinį, dvasinį vystymąsi palaikančią

ugdymo/si aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai ir atrasti bendraminčių, kurioje mokinys jaučiasi saugus ir pasitikintis savimi bei kitais; saugiai ir veiksmingai pritaikyti fizinę erdvę, naudoti informacijos ir komunikacijos technologijas, įrankius ir priemones; kurti toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai ir atrasti bendraminčių; kurti pokyčiams palankią ugdymo/si aplinką, kurioje mokinys jaučiasi saugus ir pasitikintis savimi bei kitais.<sup>10</sup>

Mokymosi aplinka nagrinėjama penkiais aspektais: fizinė, psichologinė, socialinė, intelektinė, administravimo (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzavičiūtė, 2006).

Teorinis integruoto neįgaliųjų ugdymo socialinės ir psichologinės aplinkos modelis (Samsonienė, 2006) leidžia teigti, kad mokytojų teigiamos nuostatos ugdyti mokymosi sunkumų turinčius mokinius kartu su bendraamžiais savo dalyko pamokose gali sudaryti palankias moksleivių tarpusavio bendravimo, optimalaus mokomosios medžiagos suvokimo sąlygas. Ruškus (2001) teigia, jog socialinė nuostata – tai žmogaus pozicija asmens, grupės, situacijos, vertybės atžvilgiu. Ji daugiau ar mažiau atvirai reiškiasi įvairiais požymiais (žodžiais, tonais, gestais, veiksmais ar jų nebuvimu). Analizuojant mokytojo kompetenciją kurti palankią ugdymo(si) aplinką SUP mokiniams, reikia įvertinti mokytojų nuostatas tokių mokinių atžvilgiu. Samsonienės (2006) teigimu, tik vadovaudamasis socialinės interakcijos paradigma ir gebėdamas diegti jos principus ugdymo praktikoje, mokytojas sugebės kurti saugią, mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius atitinkančią aplinką.

Mokiniai turi skirtingų mokymosi poreikių. Mokymosi problemų bendrojo lavinimo mokykloje kyla ne tik dėl mokinio mokymosi ypatumų, bet ir dėl mokytojo netinkamo požiūrio į mokinius. Neigiamų vaiko charakteristikų akcentavimas, nepalankios ugdymo dalyvių nuostatos į vaiką, gali turėti neigiamos įtakos mokinio savivertei. Mokinys, jaučiantis teigiamas nuostatas jo atžvilgiu, jausis saugesnis, bus atviresnis ir pasiryžęs bendradarbiauti. Anot Brophy, Good (cit. Ruškus, 2002), ne tiek pačios nuostatos turi įtakos mokiniams, kiek nuostatų raiška per elgesį. Mokytojas iš kai kurių mokinių tikisi vienokio ar kitokio elgesio ir rezultatų. Kadangi lūkesčiai skirtingi, mokytojas su vaikais elgiasi skirtingai. Tai veikia mokinių savęs suvokimą, sėkmės motyvaciją. Jei mokytojo nuostata trunka ilgą laiką ir jei mokinys nesipriešina, tikėtina, jog mokinys perims jam siūlomą elgesio modelį. Po kiek laiko mokinių elgesys ir pasiekti rezultatai vis labiau atitiks mokytojo nuostatas.

---

<sup>10</sup> Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas (2007). LR SMM. Žin., 2007, Nr.12-511.

Bobrova (2007), Kaffemanienė (2001), (Samsonienė, 2006a, 2006b) ir kt. autoriai, atskleidė, kad dauguma mokytojų iš esmės teigiamai vertina integracijos procesus. Tačiau Kaffemanienės (2001) tyrimo duomenimis, mokytojų nuostatos į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, nevienodai palankios; bendrojo lavinimo klasėse mažiausiai mokytojams priimtini sutrikusio intelekto mokiniai; tokias nepalankias nuostatas jie nejučia perduoda ir šių mokinių bendraklasiams. Gribačiauskas, Merkys (2003) akcentuoja, jog pedagogų segregacinės nuostatos pasireiškia šiomis tarpusavyje susijusiomis dimensijomis: 1) pedagogų polinkiu orientuotis į didaktiškai pajėgesnius mokinius silpnųjų ugdytinių sąskaita; 2) pedagogų nepritarimu neįgalių moksleivių integracijai į bendrojo lavinimo mokyklą; 3) polinkiu atsiriboti nuo nepažangių ir pedagogiškai apleistų ugdytinių.

Inkliuzinio ugdymo koncepcija reikalauja kiekvienam moksleiviui sukurti optimalią ugdymosi aplinką (Labinienė, Aidukienė, Christensen, 2003). Neužtenka tik tiek, kad SUP mokinys dalyvautų pamokose, reikia jį priimti į klasės kolektyvą, parodant pagarbą ir dėmesį, mokymą individualizuoti, suteikiant ne tik teorinių žinių, bet ir praktinių gebėjimų. Didžiausias mokytojo menas ir išvalgiausia mokyklos politika, kaip teigia Ališauskas (2003) - atpažinti ir tenkinti specialiuosius poreikius taip, kad vaikas nesijaustų kitoks, kad jam nesiformuotų menkavertiškumo jausmas.

Didžiulė problema glūdi pedagogų požiūryje į sutrikusį intelektą turinčius mokinius. Gudonis, Mockevičiūtė (2008) nustatė, kad daugelis apklaustųjų pedagogų ne itin gerai suvokia mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, dominuoja išankstinės neigiamos nuostatos, nenoras ar nepasirengimas ugdyti šiuos vaikus. Neigiamas pedagogų požiūris į neįgaliųjų integraciją mokykloje susijęs su bendresne nuostata – neigiamu požiūriu į bet koki silpną (kognityviniu ar socialiniu požiūriu) moksleivį (Gribačiauskas, Merkys, 2003). Pasak Kazlaučiūnaitės (2001), sutrikusio intelekto mokiniai kelia nemažai rūpesčių, nors jų mokymo/si sunkumai nėra ir negali būti kliūtis mokytis bendrojo lavinimo mokyklose. Ambrukaičio (2005) tyrimas rodo, kad mokiniai, turintys intelekto sutrikimą nėra pageidaujami. Nemažai pedagogų nusiteikę prieš sutrikusio intelekto mokinių integraciją. Šiems mokiniams būtina saugi aplinka ir pagarbus visuomenės ir pedagogo požiūris į jų mintis ir jausmus. Priešingu atveju, mokiniai jaučia psichologinį nesaugumą ir diskomfortą, užkertamas kelias tobulėti ir augti pagal jų galimybes. Nors nežymiai sutrikusio intelekto vaikai yra skirtingi dėl savo sutrikimų – juos vienija tai, kad jie gali vystytis, tobulėti, įveikti sunkumus, jei su jais dirbama kryptingai (Elijošienė, 2003).

*Tikybės pamokose* ypatingai svarbu, kad kiekvienas mokinys jaustųsi saugus, kad nebijotų būti nuoširdus, kad dalytųsi savo tikėjimu ir išgyventa patirtimi. Mokytojas turi gebėti sukurti

toleranciją skatinančią ugdymosi aplinką, nes kyla dvigubas pavojus mokiniams būti atstumtiems ar pajuoktiems: dėl savo įsitikinimų ir dėl to, kad yra kitokie nei daugelis,

Drausmei palaikyti svarbu mokytojo autoritetas, pedagoginis taktas, gebėjimas sudominti tikybos dalyko pamokomis, įtraukti kiekvieną mokinį į aktyvų darbą, susitarti laikytis taisyklių ir į(si)pareigojimų.

Tenkinant mokinių SUP reikšmingiausi yra mokėjimas ir sugebėjimas kurti saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi palaikančią ugdymo/si aplinką; bei mokėjimas ir sugebėjimas kurti toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią aplinką.

**1.3.2. Mokymo/si proceso valdymo kompetencija.** Mokymo/si proceso valdymo kompetencija, priskiriama mokytojo profesinių kompetencijų grupei, apima gebėjimą siekti pusiausvyros tarp žinių teikimo ir konsultavimo, vadovavimo ir lyderiavimo, stebėsenos ir priežiūros; taikyti įvairias psichosocialines ir edukacines intervencijas, padedančias valdyti konfliktus ir priimti sprendimus; tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo/si technologijas ir mokymo/si metodus; prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymo turinį; taikyti įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimo gebėjimus ir kūrybiškumą; dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo/si programas<sup>11</sup>.

Specialieji poreikiai įtvirtina ugdymo individualizavimo būtinybę. Vieni mokinio specialieji poreikiai būdingi konkrečiam mokiniui, kiti – tam tikrą sutrikimą turinčių mokinių grupei. Ugdymo turinio kaitą lemia mokinio mokymosi charakteristika. Jo individualizavimo diapazonas labai platus – nuo minimalaus bendrojo ugdymo programos turinio pertvarkymo iki maksimalios individualiųjų poreikių atitikties. Warger, Pugach (cit. Galkienė, 2005) aprašė ugdymo programos individualizavimo etapiškumą: 1 etape reikia išsiaiškinti rūpesčius ir problemas, kurios kyla klasėje mokantis sutrikusio intelekto mokiniui, kad būtų galima pritaikyti ugdymo turinį ir mokymo metodus. 2 etapas – konkrečių mokinio sunkumų identifikavimas, kad būtų galima bendroje programoje atrasti tuos parametrus, kurie gali sukelti mokiniui nesėkmę. 3 etapas – individualizuotos programos rengimas. Reikia numatyti bendrosios ugdymo programos pakeitimus, pagalbos būdus, formas, intensyvumą, bendradarbiavimo su bendraamžiais bei savarankiško darbo santykį. 4 etapas – mokinio pasiekimų vertinimas. Įvykdžius dalį programos reikia vertinti mokinio

---

<sup>11</sup> Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas (2007). LR SMM. Žin., 2010, Nr. 12-511.



pasiekimus, mokymosi ypatumus bei mokymo organizavimo efektyvumą. Vertinimas turi būti fiksuojamas.

Bendrojo lavinimo mokyklose reikalavimai dalykų mokytojų kompetencijai apima gebėjimus modifikuoti ir adaptuoti mokymo(si) turinį, atsižvelgiant į moksleivio gebėjimus. Bendrųjų ir individualizuotų programų įgyvendinimas vienu metu ir vienoje ugdymo erdvėje reikalauja iš mokytojų lankstumo ir metodologinio profesionalumo, nes, anot Galkienės (2005), modifikuota programa įgalina keisti dalyko turinį, prisitaikyti prie asmens pažintinių, sensorinių ar mąstymo ypatumų, bet išlieka svarbi sąlyga – suteikti žinių ir suformuoti įgūdžių, bent minimaliai atitinkančių išsilavinimo standartų reikalavimus. Adaptuota programa rengiama bendrosios programos pagrindu, orientuojantis į individualią mokinio mokymosi charakteristiką (mąstymo, suvokimo, atminties, motorikos ir kitas psichosomatines ypatybes). Rengiant tokias programas, mokytojui reikia gebėti pertvarkyti mokymo turinį taip, kad užduotys, reikalaujančios abstraktaus mąstymo, būtų transformuojamos į užduotis, grindžiamas mąstymo konkretumu, mokinio gyvenimo patirtimi, atsisakant perkeltinės prasmės, įmantrių meninės išraiškos priemonių.

Individualizuotų programų tikslas – garantuoti kiekvienam mokiniui individualų ugdymą, tenkinantį unikalius jo poreikius, vystyti bendruosius ir specialiuosius jo gebėjimus mažiausiai varžančioje aplinkoje (Galkienė, 2005). Individualizuojant ugdymo programą, siekiama sudaryti visiems mokiniams galimybes aktyviai dalyvauti bendrose ugdymo situacijose; pažinti ir plėtoti gebėjimus, garantuoti nuoseklų, individualų, labiausiai tinkantį mokiniui ugdymą, atliepantį jo poreikius, galimybes, pomėgius ir interesus; derinti bendrųjų ugdymo programų reikalavimus ir individualius mokinio gebėjimus; tobulinti mokinio bendravimo ir bendradarbiavimo mokyklos bendruomenėje (klasėje) įgūdžius ir plėtoti kitus socialinius gebėjimus.

Ugdymo individualizavimas – kintantis procesas. Svarbiausi šio proceso komponentai: išsamus ugdytinio pažinimas, ugdymo turinio ir ugdymo proceso pritaikymas konkretiems poreikiams, komandinio darbo principas, aiškūs ir objektyvūs kriterijai, rengiant individualizuotas programas bei koordinavimas (Miltenienė, Borkertienė, 2008).

Tikybos pamokose mokytojui, ugdančiam SUP mokinius, taip pat svarbu pritaikyti programos turinį bei parinkti tinkamus metodus. Tikybos mokymas Lietuvoje dar neturi gilių šaknų ir tradicijų, todėl naudinga pažvelgti į kitų šalių religijos pedagogikos mokslo pasiekimus. Mandl (2006) teigia, kad tikybos pamokoje svarbu pasiekti religinės tradicijos ir gyvenimiškos patirties sąsajas. Autorius aptaria pedagoginio santykio, estetinio potyrio ir atmosferos klasėje svarbą, neabejodamas, kad tai – veiksmingiausias ateities mokymo modelis. Mandl (2006) aptaria būdus, padedančius tikėjimo žinią priartinti prie šių dienų vaikų bei jaunimo. Jis konstatuoja, kad religiniam ugdymui reikia

elementarizacijos (elementarisation). Elementarizacija - tai būdas problemiška pateikti biblinį turinį, kai svarbiausiu pamokos temų pagrindu tampa klausimai iš mokinių gyvenimo, o religinės temos ir tekstai priderinami prie jų (Mandl, 2006). Ši ugdymo koncepcija Austrijoje plėtojama remiantis edukologų darbais ir tyrimais: ją Bloch (cit. Mandl, 2006) pritaikė religiniam ugdymui, teologinė tematika buvo pritaikyta prie moksleivių patirties. Vėliau biblinį turinį ir kasdienio gyvenimo temas sėkmingai derino Nipkow (cit. Mandl, 2006). Autorius siekė perteikti esminį tikėjimo turinį per keturių matmenų elementarizacijos modelį: elementariosios struktūros (Elementary structures), elementariosios tiesos (Elementary truths), elementariosios patirtys (Elementary experiences) ir elementarieji pradmenys (Elementary beginnings). Tokiu būdu tikėjimo turinys sukonkretinamas ir susiejamas su realiu šiandienos gyvenimu, surandant jų perteikimo būdą mokiniams įprasta kalba, sutelkiant dėmesį į esmines krikščionybės tiesas. Mokiniai kviečiami remtis kasdiene individualiaja patirtimi, savo gyvenimo istorijomis. Religinio ugdymo tikslu tampa ne žinių perdavimas, bet susitelkimas ties mokinių gyvenimo klausimais ir jų aiškinimas remiantis tikėjimu.

Nipkow'o elementarizaciją toliau plėtojo Schweitzer (2000), akcentavęs planavimą ir rengimąsi pamokoms, pirmiausia atsižvelgiant į mokinių lygį, interesus bei požiūrį į mokymo temas. Pasak jo, mokymo būdų elementarizacijos tikslas – skatinti kūrybišką, žaismingą, veiklų temos perteikimą, aktyviai mokantis patiems mokiniams.

Elementarizacija gali būti tinkama religijos didaktikos kryptis mokymosi negalių turinčių mokinių ugdymui. Svarbu kūrybiškai pritaikyti mokymo programą. Esminis mokytojo uždavinys – supaprastinti sudėtingą turinį taip, kad jis tiktų konkreitiems mokiniams ir atitiktų jų situaciją. Mokytojas turi būti pasirengęs atsižvelgti į mokinių klausimus bei poreikius bet kuriuo pamokos metu. Tikėjimo negalima paprasčiausiai perteikti arba išmokyti, tačiau jis neįmanomas be mokymosi. Elementarizacija ir siekiama, viena vertus, sumažinti įtampą tarp tikėjimo ir mokymo(si); kita vertus, panaudoti tą įtampą taip, kad ji taptų ugdymo proceso stimulu ir jam padėtų. Elementarizacija reikalauja iš mokytojo išsamaus pasirengimo, tačiau taikant šį ugdymo metodą galima išugdyti pozityvų mokinių santykį su krikščioniškuoju tikėjimu.

Vienas iš esminių keliamų reikalavimų religiniam ugdymui mokykloje yra Th. Groome pristatytas tikėjimo tiesų pateikimo principas pagal schemą „Gyvenimas – tikėjimas – naujas gyvenimas“. Šis principas, nepaisant ugdymo turinio, formos, metodų, vertinimo ar visuomenės kaitos tapo esminiu principu iki šių dienų (Stasiulevičiūtė, 2006).

Tikybos mokymas mokyklose susiduria su skirtingomis mokyklų aplinkybėmis, kurios priklauso nuo organizacijos ypatybių, asmeninių mokytojų bei mokinių požiūrių ir nuo tikybos

mokymo mokyklose santykio su šeima ir pan. Pats religijos mokymas prisitaiko prie individualių mokinio poreikių, todėl toks disciplinos lankstumas būtų vienas iš tikybės mokymo privalumų ugdant SUP turinčius vaikus bendrojo lavinimo mokykloje.

Tenkinant mokinių SUP reikšmingiausi yra mokėjimas ir sugebėjimas dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo/si *programas* bei prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui/si reikalingą informaciją.

Remiantis mokslinių tyrimų išvadomis, prasminga iširti tikybės mokytojų nuomonę apie jų gebėjimą individualizuoti tikybės mokymą specialiųjų poreikių mokiniams.

**1.3.3. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija**, priskiriama mokytojo profesinių kompetencijų grupei, apima gebėjimus derinti kiekybinę ir kokybinę, formalią ir neformalią mokinių pasiekimų vertinimo strategijas, vertinti mokinių pasiekimus pagal vienodus vertinimo kriterijus; pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus; vertinti mokinių socialinę pažangą<sup>12</sup>.

Vertinimas inkluzinėje aplinkoje turi lemiamos reikšmės mokinio galimybėms būti įtrauktam į mokyklos bendruomenę ir ugdymosi procesą bendrose klasėse arba būti atskirtam nuo kitų mokinių ugdymosi procese<sup>13</sup>. Vertinimu turi būti siekiama mokinių atskirties prevencijos (kiek tai įmanoma), etikečių klįjavimo, dėmesį sutelkiant į inkluzinio ugdymo nuostatas.

Mokinių, kurių mokymas organizuojamas vadovaujantis individualia ugdymo programa, pasiekimai vertinami dviem aspektais: 1) žinios, gebėjimai ir įgūdžiai; 2) asmeninė pažanga. Mokinio pažanga turi būti lyginama su tikslais, kuriuos buvo stengiamasi pasiekti. Vertinant nustatoma, ar pasikeitė mokinio situacija, ar tai, kas buvo daroma, lėmė pokyčius. Tiems pokyčiams gali turėti įtakos įvairūs mokytojo veiklos bei ugdymosi aspektai – tinkamai parinkti ugdymo turinio pertvarkymo būdai, mokymo(si) strategijos, pritaikytos priemonės, elgesio kaitos būdai, pamokos organizavimo stilius, mokymo principai, aplinkos pritaikymas, įtraukti reikalingi asmenys ir kt.

Mokinio žinias ir įgūdžius vertina mokytojas, atsižvelgdamas į tikslus, suformuluotus individualioje ugdymo programoje. Mokinys ilgalaikius tikslus pasiekia tarsi kopdamas trumpalaikių tikslų laipteliais, todėl, ugdant pagal individualią programą, būtina įvertinti, ar pasiekti trumpalaikiai tikslai. Individualizuotai ugdomam mokiniui reikia daugiau laiko ilgalaikiams tikslams pasiekti, tačiau jų siekdamas mokinys turi galimybę gauti aukščiausią įvertinimą pagal tą

---

<sup>12</sup> Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas (2007). LR SMM. Žin., 2010, Nr. 12-511.

<sup>13</sup> Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkluzinėje aplinkoje (2007). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

pačią sistemą, pagal kurią vertinami visi kiti mokiniai. Mokinių pasiekimų lygmenį rodo ne tiek įvertinimo balai, o tai, kiek pasiekti programos tikslai (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007).

Asmeninę pažangą geriausiai gali parodyti neformalusis vertinimas (pvz. mokinio grupinių ir individualių užduočių applanke ir pan.). Vertinant asmeninę mokymosi dinamiką, dalyvauja visi mokinio ugdytojai. Jeigu nustatoma, kad neįvyko jokių pokyčių, reikia išsiaiškinti priežastis. Mokinio ugdymo(si) pažangą ar mokymosi sunkumus, kliūtis, su kuriomis susiduriama, būtina aptarti mokyklos specialiojo ugdymo komisijoje. Mokinių vertinimas turėtų būti nenutrūkstamas procesas, nes tik pagal vertinimo rezultatus galima planuoti tolesnį ugdymą. Pagrindinis vertinimo tikslas – apibrėžti sekančius mokymosi tikslus, o ne palyginti mokinio rezultatus su kitų klasės mokinių pasiekimais ar nustatytomis pasiekimų normomis.

Siekiant išvengti požiūrio į vertinimą kaip į atlygį ar bausmę, *tikybos mokymo pasiekimai* vertinami ne pažymiais, o kitais pažangos fiksavimo būdais, pvz., „padarė pažangą“, „išskaityta“ arba „neįskaityta“, kaupiamuoju įvertinimu, vertinimo applanke ir pan. Tikybos mokymo proceso dalis yra neformalus formuojamasis vertinimas. Stebėdamas mokinių darbą klasėje, jų savijautą, nuostatas, elgesį, tarpusavio santykius, mokytojas skatina pačius mokinius įsivertinti, ko išmoko ir siekti asmeninės pažangos. Reikėtų skirti mokinio asmens vertinimą ir dalyko pasiekimų vertinimą, netaikyti griežtų standartų matuojant mokinių dorinio ugdymo pasiekimus, gerbti asmens orumą ir pasaulėžiūrinį apsisprendimą, nuomonių įvairovę. Vienas iš pagrindinių dorinio ugdymo mokytojo uždavinių – teigiamo mokinių savęs vertinimo ugdymas. Tik pozityvus vertinimas skatina mokinių motyvaciją siekti pažangos ir mokytis.

Ugdant SUP turinčius mokinius reikšmingiausias gebėjimas - pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus.

**1.3.4. Mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetencija** priskiriama mokytojo profesinių kompetencijų grupei. Ji apima gebėjimą vertinti mokinio pažintines galias ir mokymosi veiklą vadovaujantis psichologijos teorijomis; empatiškai identifikuoti mokinio emocinius sunkumus ir ypatingą nerimą; atpažinti specialiuosius mokinių poreikius suteikiant papildomą pagalbą; atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi kuriant mokymosi galimybes; identifikuoti atvejus, keliančius grėsmę vaiko sveikatai ir psichosocialinei raidai; pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę laiduojančią mokymosi pažangą<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas (2007). LR SMM. Žin., 2010, Nr. 12-511.

Ugdant SUP mokinius inkliuzinėje aplinkoje, mokytojui būtina gebėti pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę. Mokinio pažinimas yra atskaitos taškas individualiai ugdymo kryptčiai numatyti. Tik pažindamas mokinį, įvertinęs jo galimybes, poreikius, polinkius, interesus pedagogas galės numatyti tinkamą ugdymą. Rengiant ugdymo programą, geriausia remtis „stipriosiomis“ mokinio ypatybėmis bei numatyti, kaip „apeiti“ arba lavinti „silpnąsias“, ieškant alternatyvių ugdymo būdų, kai įprastai organizuoti mokymą trukdo mokinio sutrikusios pažintinės funkcijos“ (Galkienė, 2005, p.66). Ugdymo individualizavimas, paremtas pozityvių mokinio gebėjimų akcentavimu, skatina mokinio pasitikėjimą savimi, natūralų asmenybės progresą.

Šiaučiukėnienė (1997), Ališauskas (2002), Saugėnienė (2004), Stulpinas (2006), Kiliuvienė (2006) teigia, kad pedagoginė parama, diferencijuojant ugdymą yra efektyvi, jei mokytojas tinkamai įvertina vaiko asmenybės bruožus. Mokymas, prasidedantis ugdytinių pažinimu, sudaro sąlygas parinkti užduotis, atitinkančias individualias ugdytinio savybes, o tai sukelia teigiamą jo psichinę reakciją, atsiranda sėkmės motyvas. Besimokančiojo pažinimas reikalingas jo mokymuisi palengvinti, elgesiui suprasti, asmenybės tapsmui, jo saviraiškai realizuoti. Mokinio pažinimas – neatsiejama mokytojo praktinės veiklos dalis, siekiant tiksliau diferencijuoti užduotis. Mokinių patirtis nevienoda, skiriasi ją formavę aplinkos ir asmeniniai veiksniai. Mokiniai skiriasi poreikiais, gebėjimais, interesais, polinkiais, mokymosi stiliumi. Į visa tai mokytojas turi atsižvelgti ir ieškoti vaiko galių, stipriųjų jo savybių.

Reikalavimai tikybos mokytojui glaudžiai susiję su jo gebėjimu pažinti skirtingas mokinių mokymosi galimybes, nes nuo to priklauso tikybos mokymo turinio ir metodų parinkimo ypatumai. Atrenkant mokymo turinį ir metodus, tikybos mokytojui svarbu pažinti mokinių amžiaus tarpnių psichologinius ypatumus, jų raidos ir mokymosi lygius, jų požiūrį į tikybos dalyką. Tikybos mokytojas rūpinasi mokinių pasitikėjimo savo jėgomis ugdymu, palankiu klasės klimatu ir stebi individualią mokinių pažangą. Mokiniai skatinami siekti pažangos pabrėžiant jų pasiekimus ir gerąsias savybes, vertinant tai, ką kiekvienas mokinys jau moka, geba, žino ir supranta.

Inkliuzinėje aplinkoje mokytojui svarbu gebėti atpažinti specialiuosius mokinių poreikius ir teikti papildomą pagalbą, analizuoti vaikų pozityvias galimybes.

**1.3.5. Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija** priskiriama bendrųjų mokytojo kompetencijų grupei apima gebėjimus: bendrauti ir bendradarbiauti su skirtingų kultūrų asmenimis, spręsti konfliktus; skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje; bendradarbiauti su kolegomis, kuriant ugdymo/si prielaidas ir vertinant mokymosi pasiekimus; bendrauti su mokinių

tėvais (globėjais, rūpintojais) pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę; bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis.<sup>15</sup>

Inkliuzinėje ugdymo aplinkoje mokytojas vienas nepajėgus spręsti problemų. Jos sprendžiamos konsultuojantis, bendraujant, bendradarbiaujant, dirbant komandoje. Ambrukaitis (2005) daro išvadą, kad pedagogai nenori mokyti SUP, nes neturi patirties. Tokią padėtį galėtų ištaisyti bendradarbiavimas su kolegomis, specialistais, šeimos nariais. Tačiau Ališauskienė, Miltenienė (2004) teigia, kad trūksta bendradarbiavimo ir dalijimosi patirtimi. Galkienė (2006) kaip vieną iš sąlygų, galinčių praturtinti profesinę edukacinę kultūrą ir pagerinti ugdymo kokybę, nurodo mokytojų koordinavimo ir bendradarbiavimo kompetencijų ugdymą. Bendradarbiavimas (angl. collaboration) – tai darbas kartu, sujungus intelektines jėgas, pagalba vienas kitam, bendras problemos sprendimas ir bendras sprendimo priėmimas (Ališauskienė, Miltenienė, 2004).

Vaiko ugdymas kokybiškesnis ir rezultatyvesnis, jei tėvai ir specialistai vaikui padės kartu. Į specialiojo ugdymosi poreikių vertinimo bei tenkinimo procesą pirmuoju (klasės ir dalyko mokytojas) ir antruoju (ugdymo įstaigos specialiojo ugdymo komisija) lygiais vis daugiau įsitraukia ugdymo proceso dalyvių (mokytojai, specialistai, tėvai, ugdytiniai). Vaikas taip pat yra komandos narys. Dauguma tėvų ir specialistų teoriškai pripažįsta mokinio dalyvavimą, sprendžiant jo problemas, tačiau praktiškai vaiko vaidmuo dažniausiai sumenkinamas, iškeliamas suaugusiųjų autoritetas (Ališauskienė, Miltenienė, 2004).

Vienas pagrindinių partnerystės akcentų – suprasti, ką ir kiek tėvai ir specialistai turi bendra ir kiek jie turi išmokti vienas iš kito. Bendradarbiavimą, tenkinant SUP, tyrusios Ališauskienė, Miltenienė (2004) nustatė, kad mokytojai dažnai per mažai bendrauja su SUP mokinių tėvais, nekviečia į bendrus pasitarimus, pasirenka vienakryptes informacijos perdavimo formas.

Bendradarbiavimo svarbą tikybos pamokose tyrė Palivanaitė (2009), Rugevičiūtė (2006b, 2008). Autorių teigimu, tėvai susirūpinę tikėjimo perdavimu, krikščioniškų vertybių ugdymu. Tėvai aiškiai įvardija, kad tikybos pamokos sėkmę lemia pedagogo asmenybė, aktyvus mokinių bendravimas ir bendradarbiavimas, tikybos mokymo metodų bei priemonių parinkimas. Pasak Rugevičiūtės (2006b), norint gerinti tikybos mokymą būtina bendradarbiauti su tėvais, su jais dalytis tikėjimo auginimo patirtimi ir misija. Vainilavičiūtė (2003), tyrusi tėvų požiūrį į religinį ugdymą bei tikybos mokytojo kaip asmenybės esminius bruožus, prieina išvados, kad tikybos mokymo sėkmę lemia ne tik paties dalyko suvokimas, bet ir tėvų požiūris į religinį ugdymą bei profesinis mokytojų

---

<sup>15</sup> Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas (2007). LR SMM. Žin., 2010, Nr. 12-511.

pasirengimas. Mokinių apklausos duomenys rodo, kad mokiniai taip pat siekia aktyviai dalyvauti ir bendradarbiauti tikybės mokymo(si) procese (Rugevičiūtė, 2008).

Ugdant mokinius, turinčius SUP mokytojui svarbu gebėti skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje; bendradarbiauti su kolegomis, specialistais, bendrauti su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais), pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę.

#### 1.4. Tikybės mokymo specifika

Dorinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje yra integrali ir viena esminių ugdymo sričių, ugdanti moraliai maistančią ir veikiančią asmenybę. Dorinio ugdymo paskirtis – padėti mokiniams ugdytis moralės ir religijos supratimą, mąstymą, sąžinę ir kurti pozityvų, bendrosiomis dorinėmis vertybėmis grindžiamą santykį su savimi, su kitais žmonėmis ir pasauliu. Kryptingam doriniam ugdymui(si) skiriami etikos ir tikybės mokomieji dalykai, iš kurių mokiniai ar tėvai laisvai pasirenka vieną kiekvienais mokslo metais<sup>16</sup>.

Etikos ir tikybės pamokas į darnią dorinio ugdymo visumą sieja bendra paskirtis – dėmesys dvasiniam mokinio tapsmui, asmens orumui ir bendrosioms žmogaus vertybėms, bendras tikslas ir dalis bendrų uždavinių, mokymosi bendradarbiaujant didaktinės nuostatos, panaši ugdymo turinio tematika ir problematika. Etikos ir tikybės pamokas skiria tai, kad etikos pamokos yra nekonfesinės, jos grindžiamos humanistiniu požiūriu ir bendrosiomis žmogaus vertybėmis. Per etikos pamokas atskleidžiama kultūrų ir religijų įvairovė, pasaulėžiūrinio apsisprendimo galimybės. Per tikybės pamokas doriškai ugdoma pabrėžiant religinę konkrečios konfesijos patirtį, ugdymas grindžiamas asmens santykiu su Dievu ir Šventojo Rašto išmintimi, kurio požiūriu aptariamos moralės normos ir žmonių santykiai.

Tikybės mokymo turinio analizė neatsiejama nuo *religijos mokymo mokyklose specifikos*. Savitas tikybės mokymo ypatumas – tai, jog šios disciplinos užduotis – įsiskverbti į kultūros sritį ir užmegzti santykį su kitomis pažinimo formomis. „Juk kaip autentiška Žodžio tarnystės forma tikybės dėstymas leidžia Evangelijai dalyvauti asmens sistemingo bei kritiško kultūros pasisavinimo procese“ (Bendrasis katechezės vadovas, 1998, p.76).

Tikybės mokymas mokykloje – visapusiško mokinio ugdymo dalis. Tikybės mokymo tikslas nebėra vien tik žinių, krikščioniškų tiesų perdavimas ir iš to kylančių vertybių ir pasaulėžiūros ugdymas. Tai greičiau naujos gyvenimo perspektyvos atvėrimas,ėjimas link vaiko/jaunuolio

---

<sup>16</sup> Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008). LR SMM.

klausimų ir jų svarstymas tikėjimo perspektyvoje: „jo tikslas yra išsiskverbti į kultūros sritį ir bendradarbiauti su kitais mokomaisiais dalykais“ (Bendrasis katechezės vadovas, 1998, p.76). Dėl to tikybos mokytojai išskyla uždavinys pažinti aplinką, ugdymo kryptis, mokinių mąstyseną, kad kartu galėtų svarstyti egzistencinius, etinius, socialinius klausimus katalikų tikėjimo šviesoje. Tikybos pamokos turėtų būti nukreiptos į asmens ugdymą ir jo svarbiausių gebėjimų lavinimą. Balčiūnienė (2007) analizavo pilietinio ir religinio ugdymo suderinamumą ir papildomumą, identifikuojant ugdymo turinio bendrojo lavinimo mokykloje prieštaravimus. Autorė teigia, kad religinis ugdymas gali papildyti pilietinį ugdymą, prisidėdamas prie pilietinių kompetencijų stiprinimo. Pasak autorės, dialogiškumo principu paremta patirtis sudaro realias prielaidas pilietiškumo ugdymui plėtojant mokinių savanorystės, tolerancijos, pagarbos įvairovei nuostatas, refleksyvumo, bendravimo ir bendradarbiavimo, kritinio-analitinio mąstymo gebėjimus; mažina asmens uždarumą, izoliavimąsi savo kultūriniame identitete ir didina atvirumą įvairovei, kitoniškumui, naujai patirčiai. Autorės tyrimai rodo, kad mokyklose dorinio ugdymo mokytojai yra bendradarbiai, o ne konkurentai. Jie bendrauja su pradinių klasių, istorijos, lietuvių kalbos mokytojais; bendravimą lemia darbiniai interesai, dalykų bendrumas bei mokytojų asmeninės savybės.

Mokykloje vaikas išmoksta rašyti, skaityti, skaičiuoti ir dainuoti, dirbti kompiuteriu. Jis tiria pasaulį bendraudamas su kitais, mokydamasis kalbos, istorijos, fizikos ir geografijos, susipažindamas su technologijomis. Vaikui augant, vis aktualesni tampa klausimai: į kokią tikslą nukreiptos visos pastangos mokantis kalbų, matematikos, istorijos? Kam visi tie gebėjimai ir nuostatos? Kas iš tiesų naudinga ir vertinga? Ar galima pasiekti laimę? Iš kur kyla tiek daug kančios? Ar Dievas tuo rūpinasi? Visa tai galime apibendrinti pagrindiniais žmogiškosios egzistencijos klausimais (Gevaert, 2002). Tikybos pamokos mokiniams padeda geriau suprasti krikščioniškąjį mokslą, jo santykį su kiekvienam žmogui bendromis egzistencinėmis problemomis ir tais pagrindiniais moraliniais klausimais, kurie kyla žmonijai. Tie mokiniai, kurie dar ieško tikėjimo, tikybos pamokose gali susipažinti su krikščioniškuoju tikėjimu, sužinoti, ką į jų klausimus atsako Bažnyčia (Bendrasis katechezės vadovas, 1998).

Į kitų mokomųjų dalykų žinių bei vertybių sistemą tikybos mokymu įnešamas dinamiškas Evangelijos elementas ir stengiamasi realiai aprėpti kitus pažinimo bei auklėjimo elementus, kad Evangelija išsiskverbtų į mokinių dvasią ugdymo lygmeniu ir jų kultūros harmonizacija vyktų tikėjimo šviesoje. Tikybos mokymas toks pat svarbus, kaip kiti dalykai, kurie formuoja mokinio asmenybę. Krikščioniškosios žinios pateikimas daro įtaką pasaulio ištakų, istorijos prasmės, etinių vertybių pagrindo, religijos funkcijos kultūroje, žmogaus tikslo, santykio su gamta pažinimui. ”Šiuo



dialogu tarp dalykų tikybos mokymas pagrindžia, stiprina, plėtoja ir atbaigia mokyklos ugdomąją veiklą“ (Bendrasis katechezės vadovas, 1998, p. 77).

Jaunosios kartos auklėjimą Lietuvos istoriniame kontekste analizavusi Briliūtė (2005) teigia, kad tikybos mokytojai susiduria su ypatingais sunkumais, nes Lietuvoje religinio ugdymo didaktika dėl istorinių priežasčių labai menkai išsivysčiusi – katalikiško ugdymo raidą 1940 m. nutraukė sovietų okupacija ir tuo laikotarpiu katalikiško ugdymo mintis galėjo gyvuoti tik pogrindžio sąlygomis. Prieškario laikotarpiu Marcinkus (1939) išsamiai aprašė tikybos pamokų metodiką, tikybos mokytojo asmenybei keliamus reikalavimus, pamokų planavimą, tačiau iki šių dienų pakito mokyklos aplinka, tikybos mokymo tikslai, pasikeitė mokymo paradigma. Stasiulevičiūtė (2004) analizavo istorinius pokyčius, kurie vyksta laisvės ir demokratijos sąlygomis, darydami įtaką religiniam tikėjimui ir religinio ugdymo sėkmei bei nesėkmėms Lietuvoje. Pasak autorės, religinio ugdymo procese nuo 1990 m. per pirmąjį tikybos mokymo dešimtmetį Lietuvoje buvo laikomasi senosios monologinės – reprodukcinės ugdymo praktikos. Teisingai suprasti krikščionių tikėjimo pagrindai ir visuomenės bei jos švietimo vystymosi tendencijos paskatino „religinių ugdytojų posūkį dialogine komunikacine linkme“ (Stasiulevičiūtė, 2004, p.148).

Tikybos mokytojui svarbu pažinti vadovų, mokytojų kolektyvo, mokinių požiūrį į tikybos discipliną, į jos mokytoją, į krikščionybę ir apskritai tikėjimą, svarbiausia, pažinti, kaip mokykla gyvena ir kuo ji gyvena. „Mokykla sukuria socialinį klimatą, kuris turi motyvus formuojantį poveikį“ (Gage, Berliner, 1994, p. 303). Mokyklos bendruomenės požiūrį į mokinių dorinį ugdymą tyrusi Palivanaitė (2009) nustatė, kad bendrą dorinio ugdymo situaciją visi bendruomenės nariai vertina palankiai, tačiau mokinių dorinis ugdymas vertinamas vidutiniškai. Toks vertinimas atskleidžia neišnaudotą dorinio ugdymo kokybės potencialą.

**Tikybos dalyko turinio aktualumas.** Mokinių nesidomėjimas dėstomuoju dalyku visada yra esminė kliūtis ko nors mokantis, nors mokytojai galvoja, kad mokiniai nesupranta arba negirdi. Viena priežastis, kodėl mokiniai nesudominami, yra mokinių nepažinimas, nežinojimas, kuo jie gyvena, dėl ko jaudinasi, ko nori, siekia, jie neišklausomi. Vatikano II Susirinkimo nutarimai (1994), ypač konstitucija *Gaudium et Spes* ragina mokinius ne tik išklausti, bet ir skatinti, kviesti, drąsinti, suprasti, priimti.

Tikybos pamokos mokiniams dažnai atrodo neįdomios. Rugevičiūtė (2006a); Stasiulevičiūtė (2007) teigia, kad tikybos mokymą galima gerinti, siekiant sustiprinti šių pamokų rinkimosi motyvaciją, labiau atsiliepiant į moksleivių poreikius. Autorių teigimu, norint, kad tikybos pamokos būtų mokiniams patrauklios, labiausiai derėtų akcentuoti ugdymo turinio aktualumą, antropologizuojant temas ir potemes, stengiantis nagrinėti konkrečią mokinių ir jų aplinkos

sąlygojamą gyvenimo patirtį, jų amžiaus tarpsnio problemas tikėjimo plotmėje. Mokytojui būtina atsižvelgti į mokinių žinias, patirtį, interesus, kitus poreikius, kviečiant juos svarstyti gyvenimo problemas krikščionybės šviesoje.

Nuolatinė visuomenės kaita – sparti informacinių technologijų plėtra, kultūrinis daugialypiškumas, religinio išprusimo ir praktikos pokyčiai, naujas požiūris į esminius egzistencinius klausimus ir bendravimą – tikybos mokymui meta naujus iššūkius, į kuriuos reikia rasti naujus atsakymus. Birk (2006) apžvelgia tikybos mokymo raidą Vokietijoje, būtinybę pagrįsti tikybos mokymo svarbą ir reikšmę visoms visuomenės grupėms. Autoriaus teigimu, norint kad tikybos mokymas būtų priimtinas, mokytojas turi stengiantis jį padaryti moderniu mokomuoju dalyku, atskleisti jo ugdomąją galią asmenybės brandai, kai susiduriama su egzistenciniais klausimais, priskiriamais religijos sferai, atsakingai pagrįsti turinį tiek teologiniu, tiek pedagoginiu aspektu.

**Tikybos mokymo reglamentavimas.** Vadovaujantis religijos laisvės principu ir atsižvelgiant į prigimtine tėvų teisę suteikti vaikams religinį auklėjimą, visose Lietuvos valstybinėse ir savivaldybių bendrojo lavinimo įstaigose sudaromos sąlygos religijos mokymui<sup>17</sup>. Šios sąlygos sudaromos vadinamosioms tradicinėms religinėms bendrijoms. Lietuvoje išskiriamos 9 tradicinės religijos, susijusios su krašto istorija ir kultūra<sup>18</sup>. Katalikybė yra viena iš Lietuvos įstatymų pripažįstamų tradicinių religijų.

Lietuvos Respublikos 1922 metų ir vėlesnės nepriklausomos valstybės Konstitucijos deklaravo tikybos ir sąžinės laisvę, skelbė Bažnyčių lygybę valstybėje. Pirmojoje Lietuvos Respublikoje tikybos mokymas buvo privalomas (Valančius, Sivilevičiūtė, 2005). Okupacijos metais tikybos mokymas mokyklose buvo uždraustas. Atkūrus nepriklausomybę, jos mokymas įteisintas Švietimo įstatymu. Katalikų tikybos mokymą reglamentuoja 2000 m. liepos 20 d. ratifikuota sutartis „Lietuvos Respublikos ir Šventojo Sosto sutartis dėl bendradarbiavimo švietimo ir kultūros srityje“<sup>19</sup>. Katalikų ir kitų konfesijų tikybos mokymą apibrėžia Švietimo įstatymo 31 straipsnis<sup>20</sup> „Teisė mokyti tikybos“. Pagal jį iš privalomos dorinio ugdymo disciplinos mokiniai renkasi tikybos arba etikos pamokas. Katalikai tėvai ar globėjai turi galimybę savo vaikams iki 14m. amžiaus parinkti tikybos pamokas. Sulaukęs 14 m. mokinys turi teisę savarankiškai apsispręsti dėl tikybos ar etikos mokymosi.

---

<sup>17</sup> LR Konstitucija (1992). Žin., 1992, Nr. 33-1014 (1992-11-30).

<sup>18</sup> LR religinių bendruomenių ir bendrijų įstatymas (1995). LRS. Žin., 1995, Nr. 89-1985.

<sup>19</sup> LR ir Šventojo Sosto sutartis dėl bendradarbiavimo švietimo ir kultūros srityje (2000). LRS.

<sup>20</sup> LR Švietimo įstatymas (2003). LR SMM. Žin., 2003, Nr. 63-2853.

Kaip teigia Zulumskytė, Lipkienė (2003), dabartinė katalikiško ugdymo padėtis mokyklose, palyginus su 1918–1940 m. laikotarpiu, yra prastesnė: tikybos dalykui skiriama mažiau pamokų ir dėmesio, visuomenėje vis dar tebediskutuojama dėl tikybos dalyko būtinumo, jo reikšmingumo.

Katalikų tikybos mokoma pagal Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąsias programas (2008)<sup>21</sup>. Pagal 2003 m. Lietuvos Vyskupų Konferencijos Švietimo komisijos "Gaires tikybos mokymui ir parapinei katechezei diferencijuoti"<sup>22</sup> vaikai ir jaunimas sakramentams rengiami ne per tikybos pamokas, bet parapijose.

Tikybos mokyti pagal formaliojo švietimo programas gali asmuo, įgijęs aukštąjį arba aukštesnįjį išsilavinimą bei pedagogo kvalifikaciją<sup>23</sup> arba turintis tam reikalingą specialųjį pasirengimą. Katalikų tikybos mokytojai privalo turėti raštišką vietos vyskupo siuntimą (Missio canonica), leidžiantį mokyti katalikų tikybos. Tikybos mokytojai, kaip ir kitų dalykų mokytojai, dalyvauja atestacijos procese, nuolat tobulina savo dalykinį bei pedagoginį pasirengimą tiek valstybinių švietimo institucijų, tiek katechetikos centrų ar kitų katalikiškų organizacijų rengiamuose seminaruose bei kursuose.

**Tikybos mokytojo savybės.** Tijūnėlienė (2005), Rugevičiūtė (2004) apibūdina tikybos mokytojo asmenybės išskirtinumą. Pasak Rugevičiūtės (2004) sekuliariame vertybių maišaties pasaulyje būti mokytoju – tai drąsus, garbingas pasirinkimas. Kompetencija, gebėjimas bendrauti, nuolatinis rūpinimasis žmogaus dvasia – tikybos mokytojo esminės savybės. Tikybos mokytojų rengimo kaitą sąlygoja „siekis sudaryti sąlygas studijuojantiems įgyti tokias kompetencijas, kokias diktuoja šiuolaikinis gyvenimas“ (Jakštienė 2005, p.108). Stasiulevičiūtė, (2004), analizavusi religinio ugdymo nesėkmių priežastis, siejo jas su tikybos mokytojų rengimo spragomis.

Rugevičiūtės (2006b) tyrimų duomenys apie tikybos programos įgyvendinimo sunkumus atskleidžia, kad į pirmą vietą iškyla pedagogo kompetencija. Tai nurodė patys moksleiviai, pamokos sėkmę siedami su mokytojo asmenybe ir jo sugebėjimu organizuoti pedagoginį procesą. Ugdymo proceso kokybę lemia bendravimas, nuostata į asmenį.

Tikybos mokymo turinys iš mokytojo reikalauja plataus išprusimo teologijos, religijotyros, kultūros srityse, atsižvelgiant į istorijos ir šių dienų perspektyvas. „Tikybos mokytojai turi turėti ne tik pedagoginę kompetenciją ir būti įgiję asmenybės brandą, jiems reikalingas ir kuo aiškesnis

---

<sup>21</sup> Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008). LR SMM.

<sup>22</sup> Gaires tikybos mokymui ir parapinei katechezei diferencijuoti (2003). LVK.

<sup>23</sup> Tikybos mokytojai aukštąsias religijos pedagogikos, teologijos studijas baigia Vilniaus Pedagoginio universiteto Istorijos fakulteto Katalikų tikybos katedroje, Vytauto Didžiojo Universitete Katalikų teologijos fakultete (religijos pedagogika), Kretingos Šv. Antano religijos studijų institute prie VDU Katalikų teologijos fakulteto, Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto Katechetikos katedroje, Edukologijos fakultete Šiaulių Universitete (meninis ugdymas ir tikyba), Marijampolės kolegijoje (lietuvių kalbos ir tikybos pedagogika).

įsisąmoninimas, kad ne tik priklauso Bažnyčiai, bet ir patys yra Bažnyčia, bendrija tikinčiųjų...“ (Jonas Paulius II, 1988, 9). Krikščioniškas tapatumas yra atspirtis tikybos mokytojui. Asmeninis santykis su Dievu pirmiausia tampa ne mokymo, o gyvenimo turiniu. Pedagoginės sąveikos ir įtakos stiprumas priklauso „nuo pedagogo vertybių saviraiškos lygmenis, tai yra ne tik nuo dvasinių vertybių deklaravimo, bet ir jų praktinio įkūnijimo gyvenime“ (Aramavičiūtė, 2005, p. 161). Kaip primena popiežius Paulius VI, „šiandienis žmogus mieliau klauso liudytojų, ne mokytojų, o jei klauso mokytojų, tai dėl to, kad jie yra liudytojai“ (Paulius VI, 1999, 41). Būti liudytoju – tai pirmiausia gerbti mokinių tikėjimo laisvę, neprimesti savo tikėjimo supratimo.

Analizuojant ugdymo problemas, kaip viena iš priežasčių nurodoma pedagogo vaidmens nepakankamas vertinimas, „kai ugdymo situacija vis labiau prisotinama vizualiu bei realiu amoralumu“ (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006, p.36).

*Taigi, tikybos mokymo strategijoje ypatingai svarbu mokytojo asmenybė, jo kvalifikacija bei kompetencija tikėjimo žinių perduoti lavinant mokinio gebėjimus ir vertybines nuostatas; nuoširdūs atviri bendravimo ir bendradarbiavimo santykiai su mokiniais, kolegomis, tėvais; mokyklos aplinkos, jos aktualijų pažinimas.*

Apibendrinant galima palyginti tikybos mokymo ir mokinių, turinčių SUP ugdymo panašumus, išryškinant mokytojų kompetencijas (1 lentelė).

1 lentelė

### Tikybos mokymo ir SUP turinčių mokinių ugdymo panašumai

|   | <b>Vaikų, turinčių SUP ugdymas</b>   | <b>Tikybos mokymas</b>  |
|---|--|---|
| Istorinis kontekstas  | Integracijos į bendrojo lavinimo mokyklas galimybė nuo 1991 m.   | Atkurtas Lietuvos mokyklose nuo 1990-1991 m.m.  |
| Visuomenės požiūris   | Vyksta svarstymai dėl pagrįstumo, tiriamos ugdymo proceso dalyvių nuostatos, požiūris.   | Vyksta svarstymai dėl tikybos dalyko būtinumo, jo reikšmingumo.   |
| Mokytojo kompetencijų raiška  | Ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencija  |   |
|   | Ypatinga ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencijos reikšmė dėl mokinių raidos ypatingumų.   | Ypatinga ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencijos reikšmė dėl mokinių įsitikinimų ir pasaulėžiūros įvairovės.   |
|   | Mokymo/si proceso valdymo kompetencija   |   |
|   | Mokymo proceso individualizavimas, turinio supaprastinimas, kad tiktų konkrečiam mokiniui.<br>Individualiai pritaikomi mokymo metodai. | Gebėjimas pritaikyti ugdymo turinį specifiniams ugdymo kontekstams.<br>Elementarizacija kaip didaktinis principas.<br>Taikomi specifiniai mokymo metodai. |
|   | Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija   |   |
|   | Taikomas individualizuotas vertinimas.   | Mokymo/si pasiekimai vertinami ne pažymiais, o kitais pažangos fiksavimo būdais   |
|   | Mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetencija   |   |
| Mokinio pažinimas, siekiant tinkamai individualizuoti ugdymą.<br>Pozityvių mokinio gebėjimų akcentavimas, | Mokinio ir jo aplinkos pažinimas, siekiant aktualizuoti ugdymą.<br>Mokymo centre yra asmens, sukurto pagal                             |   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | skatinantis mokinio pasitikėjimą savimi.   | Dievo paveikslą, unikalumas ir nelygstama vertė   |
|  | Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija  |   |
|  | Reikšminga bendradarbiauti tėvais (globėjais), įtraukiant į ugdymo procesą, pripažįstant jų vaidmenį, atsakomybę. Bendradarbiavimas su kitų dalykų mokytojais, specialistais, derinant SUP ugdymo tikslus. | Reikšminga bendradarbiauti tėvais (globėjais) tenkinant religinio ugdymo poreikius, pripažįstant šeimos tradicijas. Bendradarbiavimas su kitų dalykų mokytojais dėl tikybos dalyko integralumo. |

**Krikščioniškasis požiūris į neįgaliųjų ugdymą.** Integracijos idėjos dominuoja Šventajame Rašte (2001), kuriame daug liudijimų apie įvairius visuomenės atstumtuosius, dėl jų neįgalumo vadinamus nešvariais, paralyžiuotais. Remiantis Naujojo Testamento liudijimais, galima teigti, kad krikščionybė akcentuoja lygiateisę žmogaus padėtį visuomenėje. Krikščioniškasis socialinis mokymas (Höffner, 1996), II Vatikano susirinkimas pastoracinėje konstitucijoje *Gaudium et spes* (1994) kviečia pripažinti visų žmonių lygybę: nors žmonės skirtingi savo fiziniiais gebėjimais, intelektinėmis ir moralinėmis savybėmis, tačiau bet kuri diskriminacija, pažeidžianti pagrindines žmogaus teises, tiek socialinė, tiek kultūrinė, pagal lytį, gentį, kalbą ar religiją privalo būti nugalėta ir pašalinta, kaip priešinga Dievo planui. Krikščioniškasis socialinis mokymas ragina, kad gailėstingumas taptų visuomenę organizuojančia jėga, taip pat ir santykius su neįgalioju. „Fizinės, protinės ar kitokios negalės kamuojamus asmenis, ypač nepilnamečius, kiekviena krikščionių bendruomenė laiko ypatingai Dievo mylimais žmonėmis” (Jonas Paulius II, 1996, p.189). Klinikinį – korekcinį požiūrį į negalę keičiantis socialinis interakcinis požiūris (Ruškus, 2001) artimas „dieviškai Kristaus pedagogikai“, kurią nurodo Evangelijos: kito žmogaus priėmimas, ypač vargšo, mažutėlio ..., kaip žmogaus, kurį myli ir kurio ieško Dievas...“ (Bendrasis katechezės vadovas, 1998, p.164).

Neuhofer (1996, p.102) analizavo neįgaliųjų religinio auklėjimo ypatumus ir pabrėžė, kad „žmogiškosios vertės prasme lygūs sveikiems ir gabiems, negalės ištikti taip pat turi teisę (atitinkančią juos pačius ir jų galimybes), kad jiems būtų skelbiama geroji naujiena ir jie būtų auklėjami“. Jonas Paulius II (1996, p.41) neįgaliuosius mini kaip reikalingus ypatingo dėmesio ir pabrėžia jų teisę būt ugdomiems: „kai kurios jaunųjų katechezės adresatų kategorijos dėl savo ypatingos padėties reikalingos ypatingo dėmesio. Tai ypač vaikai ir jaunuoliai, ištikti fizinės ir dvasinės negalės. Jie, kaip ir kiti jų bendraamžiai, turi teisę pažinti „tikėjimo slėpinį“. Religinis ugdymas, kuris pirmiausia įtraukia šeimas, reikalauja tinkamų ir individualiai pritaikytų programų, turi atsižvelgti į pedagoginių tyrimų nuorodas, turi būti vykdomas visapusiškai auklėjant asmenį.

Akcentuojamas ir mokytojo vaidmuo: „specialūs šios rūšies katechezės poreikiai iš katecheto reikalauja specifinės kompetencijos ir jo tarnystę daro nuopelningesne“ (Bendrasis katechezės vadovas, 1998, p.210).

*Išaugusi socialinė ir bažnytinė sąmonė ir nenuneigiama specialiosios pedagogikos pažanga lėmė, kad šeima ir ugdymo įstaigos šiandien gali pritaikyti religinį ugdymą visiems. Tačiau per pastaruosius dvidešimt metų, kai tikybos mokymas sugrąžintas į mokyklas ir vyksta Švietimo įstatymu reglamentuotas mokymosi negalių turinčių mokinių perėjimas iš segreguotos specialiojo ugdymo sistemos į bendrojo ugdymo mokyklas, Lietuvoje šie pedagoginiai reiškiniai tirti tik nesusietai. Nėra atlikta tyrimų, kaip tikybos mokytojai vertina savo kompetenciją individualizuoti religinį ugdymą.*

## **2 skyrius. TIKYBOS MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS UGDYTI MOKINIUS, TURINČIUS MOKYMOSI NEGALES**

### **2.1. Tyrimo metodika**

Empiriniams duomenims rinkti buvo pasirinktas anketinės apklausos metodas (kiekybinis tyrimas). Klausimynas sudarytas teorinės analizės pagrindu, atsižvelgiant į tyrimo tikslus (1 priedas). Anketa pusiau uždaro tipo, sudaryta iš klausimų su pateiktais keliais atsakymų variantais, viename klausime palikta vietos kitokiam, respondento nuomone, tinkamesniam atsakymui parašyti. Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną labiausiai priimtina atsakymų variantą.

Remiantis teorinio tyrimo metu išskirtomis kompetencijomis (3 priedas), būtinomis pedagogams, kurie moko tikybos specialiujų ugdymo/si poreikių turinčius mokinius, buvo parengta anketa. Anketa sudaro tokie blokai: 1) demografinių duomenų rinkimo blokas (duomenys apie tiriamuosius – lytis, amžius, civilinis statusas, pedagoginio ir tikybos mokymo stažas, duomenys apie mokyklą, kvalifikacinė kategorija). 2) klausimų blokas, skirtas nustatyti respondentų nuomonę apie turimas bei pageidaujamas specialiąsias (mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymo) pedagogines kompetencijas: ugdymo/si aplinkų kūrimo, mokymo/si proceso valdymo, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo, mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo, bendravimo ir bendradarbiavimo; 3) klausimų blokas, skirtas nustatyti respondentų nuostatomis SUP mokinių atžvilgiu. 4) klausimas, skirtas nustatyti, nuomonę apie dažniausiai patiriamas problemas ugdant SUP turinčius mokinius.

Tyrimo metu laikytasi tyrimo etikos principų. Anoniminė apklausa leido respondentams jaustis saugiai ir užtikrino atsakymų konfidencialumą.

Tyrimas buvo atliktas 2010 m. vasario - balandžio mėn.

Tyrimo metodai. Kiekybinio tyrimo (apklausos duomenų) statistinė analizė atlikta taikant *aprašomosios statistikos* metodus (kokybinis duomenų grupavimas, apskaičiuoti dažniai (absoliutūs skaitiniai ir procentiniai), vidurkiai, grafiniai pateikimo metodai) ir *analitinės statistikos* metodus (dviejų priklausomų imčių palyginimas ženklų testu (Sign Test), statistinės hipotezės apie požymiu tarpusavio ryšį patikimumui nustatyti panaudotas Chi kvadrato ( $\chi^2$ ) kriterijus.

Naudota SPSS for Windows 11.0 (Statistical Package for Social Sciences) ir Microsoft Office Excel programinę įrangą.

Duomenys apskaičiuoti absoliutine verte ir procentais. Apskaičiuojant kiekybinių dydžių vidurkius mean (M), po jų nurodomos standartinės paklaidos (St.D).

Respondentų nuomonės apie turimas ir pageidaujamas kompetencijas – dviejų priklausomų imčių palyginimui naudotas Ženklų testas (Sign Test) pagrįstas teigiamų ir neigiamų skirtumų tarp

testavimo reikšmių skaičiaus nustatymu. Neigiami skirtumai (Negative Differences) rodo norą tobulinti turimą gebėjimą, įgyti kompetenciją. Teigiami skirtumai (Positive Differences) liudija nenorą tobulėti. Nulinis skirtumas (Ties) rodo, kad nuomonė apie turimas ir pageidaujamas kompetencijas sutampa. Kriterijaus statistika  $z$  gaunama įvertinant neigiamų ir teigiamų skirtumų skirtumų sumas bei nulinių skirtumų skaičių. Jei kriterijaus  $p$ -reikšmė (*Asymp. Sig. (2-tailed)*) mažesnė už reikšmingumo lygmenį 0,05, todėl nulinę hipotezę, kad kintamųjų skirstiniai yra vienodi, atmetame — respondentai reikšmingai išreiškia nori tobulinti gebėjimus ir tobulinti kompetenciją.

Kintamųjų reikšmės: 1–žymena „labai trūksta žinių mokėjimų ir įgūdžių“ ir „tikrai taip, nepagalėčiau laiko ir pinigų, kad įgyčiau gebėjimą“, 2–žymena „negaliu atsakyti“, 3–žymena „netrūksta žinių mokėjimų ir įgūdžių“ ir „nenorėčiau tobulinti“.

Tikrinant statistines hipotezes, naudoti šie reikšmingumo žymėjimai: \* $p < 0,05$  (reikšminga), \*\* $p < 0,01$  (labai reikšminga), \*\*\* $p < 0,001$  (ypač reikšminga), čia  $p$  žymi ribinį reikšmingumo lygmenį. Hipotezė laikoma statistiškai reikšminga, jei  $p \leq 0,05$ .

## 2.2. Tyrimo imtis

**Tyrimo dalyviai.** Tyrime dalyvavo bendrojo lavinimo mokyklų dorinio ugdymo (katalikų tikybos) mokytojai ( $N=88$ ). Tyrimas atliktas Panevėžio, Pasvalio, Biržų, Kupiškio, Rokiškio, Anykščių, Zarasų, Utenos raj. bendrojo lavinimo mokyklose. 2008-2009 m.m. Panevėžio vyskupijoje dirbo 165 tikybos mokytojai.<sup>24</sup>

Šio regiono mokytojai pasirinkti atsitiktinai, tačiau atkreiptinas dėmesys, kad Panevėžio vyskupijoje tikybos dalyką 2009-2010 m.m. pasirinko didžiausias procentas mokinių (68,2%), lyginant su kitomis 6 vyskupijomis (Pinigienė, 2009).

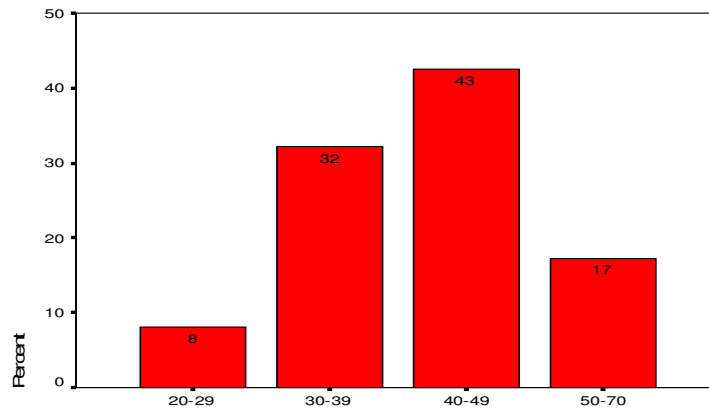
Išdalintos 125 anketos. Grįžo 88 anketos (70,4%). Anketos buvo išplatintos per Panevėžio vyskupijos katechetikos centrą ir elektroniniu paštu.

**Demografiniai duomenys.** Demografinio bloko duomenų analizė parodė, jog dauguma tyrime dalyvavusių respondentų – moterys (93%), vyrų – 7%. Tyrime dalyvavo 4,6% (4) tikybos mokytojai vienuoliai ir 95,4%(84) pasauliečiai, iš kurių 71,1% (57) susituokę, 28,9% (25) nesusituokę. Pagal amžių didžiausią grupę sudarė respondentai, kurių amžius nuo 40 iki 49 m., tai sudarė 42,5% (38) visų apklaustųjų (1 pav.). Mažiausiai (8%) - jaunų iki 30 m. mokytojų. Amžiaus vidurkis 41,2 m. (Std.D 8,2).

---

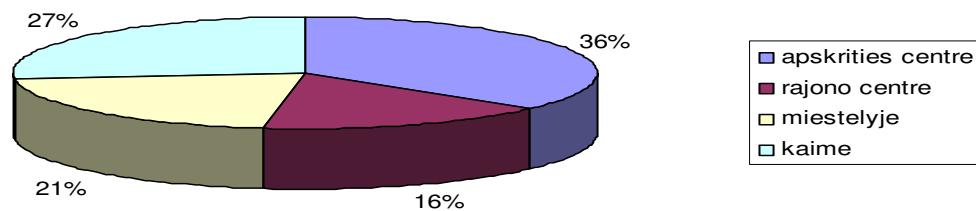
<sup>24</sup> Žinios apie katalikų tikybos mokytojus pagal (arki)vyskupijų KC duomenis 2008-2009 m.m.





**1 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal amžių, %

Daugiausia respondentų gyvena mieste (apskritis ir rajono centre) – 52,9% (46), miestelyje – 20,7% (18), kaime – 26,4% (23) (2 pav.).



**2 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą, %.

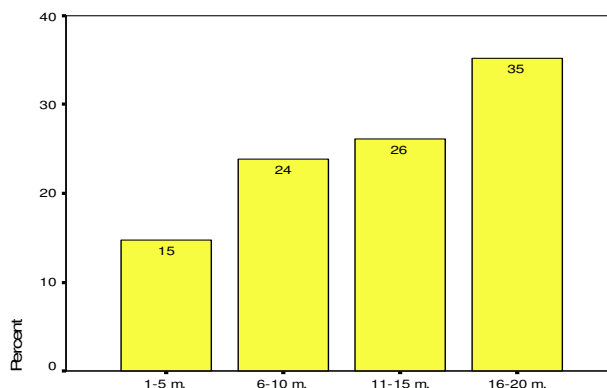
Apklauso duomenimis, respondentų pasiskirstymas pagal mokomus dalykus buvo toks: moko tik tikyba 68% (60), tikyba ir kitus dalykus – 32% (28). Kiti nurodyti dalykai: pradinis ugdymas (9), etika (6), informacinės technologijos (4), gamta ir žmogus, biologija (4), muzika (2), ekonomika (2), psichologija, filosofija, teatras. 37,5% (33) apklaustųjų turi auklėjamąją klasę. 27,6% vadovauja papildomo ugdymo būreliams, kas leidžia daryti prielaidą, kad tai, ko mokomasi per tikybos pamokas, siejama su įvairia mokinių popamokine veikla mokykloje ir už jos ribų, sudaromos sąlygos mokiniams įsitraukti į praktinę veiklą.

Didžiausia dalis apklaustųjų moko tikybos 1-10 klasėse (42%), tik pradinėse klasėse – 17%, gimnazijos klasėse – 10,2%, 30,7% moko visose 1-12 klasėse.

Respondentų pedagoginio stažo vidurkis 16,3 metų (standartinis nuokrypis std. D.=8,3), tikybos mokymo stažo vidurkis 12,3 metų (std. D.=5,3). Apklausoje dalyvavę mokytojai turi didelį – 16-20 m. tikybos mokymo stažą (34,5%) (3 pav.). Pusė (49,4%) visų apklaustųjų tikybos mokytojų turi 11-20 m. pedagoginio darbo stažą. 23% respondentų pedagoginį darbą dirba daugiau kaip 20 m; 10,3% respondentų yra jauni mokytojai (pedagoginis stažas iki 5 m.), 17,2% apklaustųjų –

mokykloje dirba 6-10 m. Tai, kad sutampa didžiausios dalies mokytojų pedagoginio ir tikybos stažo dydis (11-20 m.), galima paaiškinti tuo, kad prieš 20 metų sugrąžinus tikybos dalyką į mokyklas, atsirado tikybos mokytojų poreikis. Persikvalifikavo ir mokyti tikybos į mokyklas atėjo nauji žmonės iki tol nedirbę pedagoginio darbo.

Galima teigti, jog tyrimo metu surinkti duomenys atspindi įvairaus amžiaus, įvairių pedagoginį darbo stažą turinčių mokytojų nuomonę apie kompetencijas ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.



3 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal tikybos mokymo stažą, %

Respondentai yra socialiai aktyvūs (2 lentelė). Beveik 35,2% (31) apklaustųjų dalyvauja įvairių organizacijų (jaunimo: ateitininkų, skautų, saviveiklinių kolektyvų, katalikiškų organizacijų, parapijos) veikloje, 59,1% (52) apklausoje dalyvavusių tikybos mokytojų dirba katechetais parapijose.

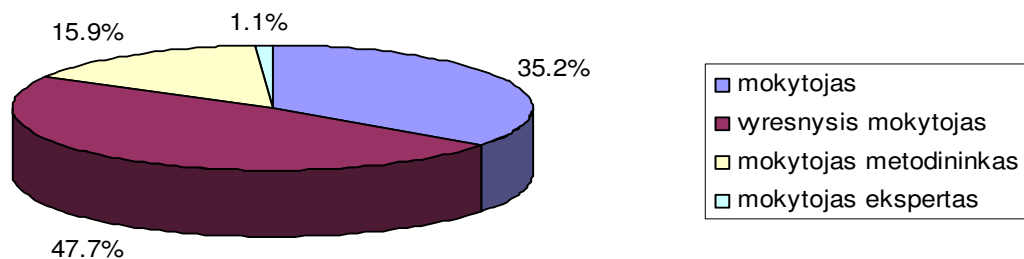
2 lentelė

#### Respondentų dalyvavimas kitoje veikloje

| Atsakymai | Papildomo ugdymo būreliai |           | Auklėjama klasė |           | Organizacijų veikla |           | Darbas parapijos katechetu |           |
|-----------|---------------------------|-----------|-----------------|-----------|---------------------|-----------|----------------------------|-----------|
|           | Dažnis, (N)               | Procentai | Dažnis, (N)     | Procentai | Dažnis, (N)         | Procentai | Dažnis, (N)                | Procentai |
| Ne        | 64                        | 72,7      | 52              | 59,1      | 57                  | 64,8      | 36                         | 40,9      |
| Taip      | 24                        | 27,3      | 33              | 37,5      | 31                  | 35,2      | 52                         | 59,1      |
| N         | 87                        | 100       | 85              | 96,6      | 87                  | 100       | 87                         | 100       |

10,2% (9) respondentų turi aukštesnį išsilavinimą, 89,7% (74) - aukštąjį išsilavinimą, iš jų 5,7% magistro kvalifikacinį laipsnį.

Tiriamųjų pasiskirstymas pagal kvalifikacines kategorijas pateikiamas 4 paveiksle. Matyti, kad įstaigose daugiausiai dirba tikybos mokytojų, turinčių vyresniojo mokytojo 47,7% (42) kvalifikacinę kategoriją. Tai rodo, kad respondentai, kelia savo kvalifikaciją.



**4 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją, %

38,6% (34) apklaustų tikybos mokytojų teigia, kad tenka dažnai ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, 54,5% (48) tenka retai, o 6,8% (6) - netenka.

73,9% (65) respondentų niekad nėra dalyvavę Specialiojo ugdymo komisijos (SUK) veikloje, 26,1% (23) yra dalyvavę SUK darbe. 19,3% teigia, kad mokykloje nėra specialiojo pedagogo.

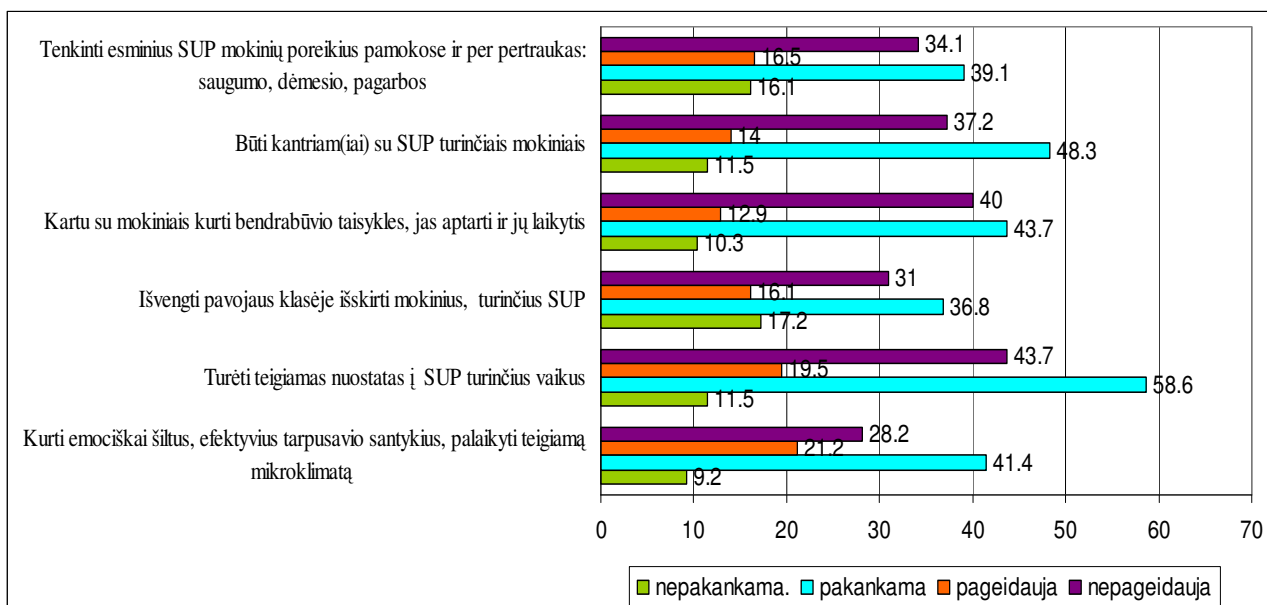
Pasirinkta tyrimo imtis negali atspindėti visų Lietuvos tikybos mokytojų nuomonių, patirties, tačiau leidžia atskleisti tam tikras pedagogų savo kompetencijų vertinimo tendencijas ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių bendrojo lavinimo mokyklose.

### **2.3. Tikybos mokytojų specialiosios (mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymo) pedagoginės kompetencijos**

Mokytojo profesinė kompetencija lemia mokymo ir mokymosi kokybę. Siekiant išanalizuoti tikybos mokytojų nuomonę apie turimas ir pageidaujamas pedagogines kompetencijas ugdyti SUP turinčius mokinius, anketoje buvo panaudoti 34 klausimai. Respondentų atsakymai „labai trūksta žinių mokėjimų ir įgūdžių“ traktuojami, kaip nepakankamas savo kompetencijos vertinimas, o atsakymai „netrūksta žinių mokėjimų ir įgūdžių“ – pakankamas. Atsakymai „tikrai taip, nepagailėčiau laiko ir pinigų, kad įgyčiau kompetenciją“ – kaip noras tobulinti ir pageidaujama kompetencija, atsakymai „ne...“ – nepageidaujama kompetencija.

Tikybos mokytojų nuomonės apie turimas ir pageidaujamas kompetencijas – dviejų priklausomų imčių palyginimui naudotas Ženklų testas (Sign Test).

**Ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencija.** Siekiant išsiaiškinti tikybos mokytojų nuomonę, kaip jie vertina savo kompetenciją kurti ugdymo/si aplinkas buvo panaudoti 6 klausimyno teiginiai (žr. 5 pav.), kurie susiję su mokytojo kompetencija priimti specialiųjų ugdymo/si poreikių mokinių, kurti saugią, SUP mokinių palaikančią, toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią ugdymo/si aplinką.



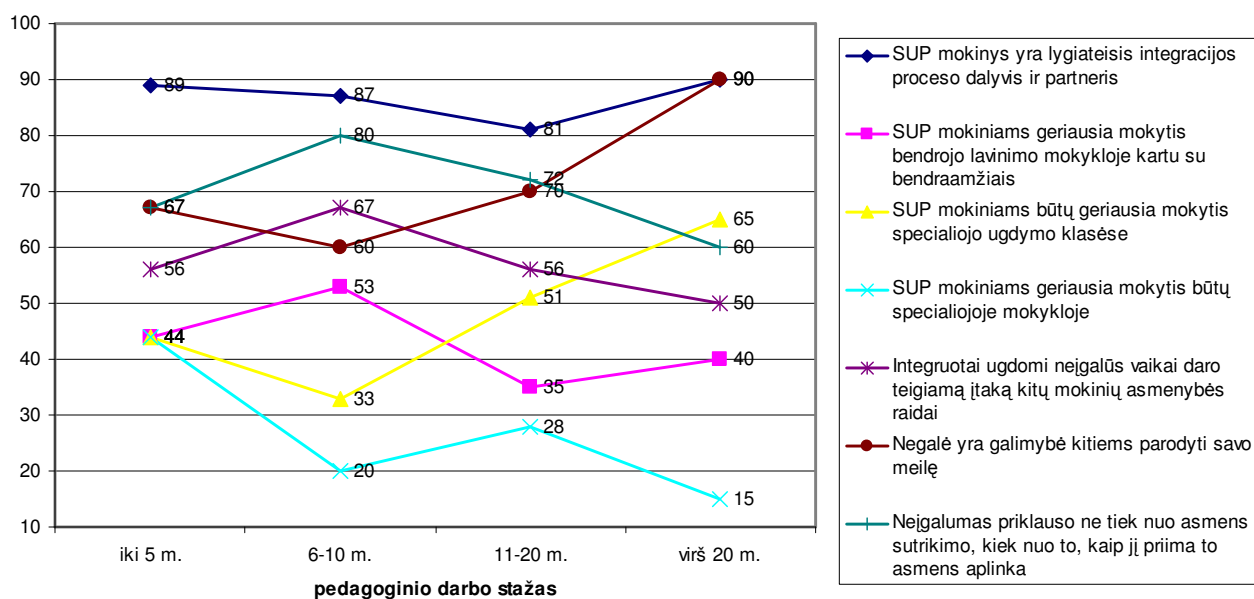
5 pav. Turimos ir pageidaujamos ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencijos vertinimas (respondentai, %)

Palyginus procentinius dažnius matyti, kad dauguma apklaustų tikybos mokytojų atsakė, jog pakanka kompetencijos turėti teigiamas nuostatas į SUP turinčius vaikus (58,6%) ir būti kantriems su SUP turinčiais mokiniais (48%), kurti emociškai šiltus tarpusavio santykius (41%). Gal dėl to, kad vertina šią kompetenciją kaip pakankamą, nedaug apklaustų mokytojų pageidautų ją įgyti ar tobulinti. Labiau norėtų tobulinti gebėjimą kurti emociškai šiltus tarpusavio santykius, palaikyti teigiamą mikroklimatą (21%). Tačiau šis gebėjimas yra daugiau universalus, svarbus ne tik tada, kai klasėje mokosi SUP turintys vaikai.

Nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Sign Test) tarp turimų, mokytojų nuomone, ir pageidaujamų šių gebėjimų: kurti emociškai šiltus, tarpusavio santykius, palaikyti teigiamą mikroklimatą ( $z=-2,63$ ;  $p=0,009^{**}$ ), turėti teigiamas nuostatas į SUP turinčius vaikus ( $z=-2,437$ ;  $p=0,015^{*}$ ) (4 priedas, 1 lent.). Rezultatai rodo, kad apklausti tikybos mokytojai norėtų tobulinti gebėjimus kurti emociškai šiltus, tarpusavio santykius, palaikyti teigiamą mikroklimatą ir turėti teigiamas nuostatas į SUP turinčius vaikus (kriterijaus  $p$ -reikšmė (*Asymp. Sig. (2-tailed)*)) mažesnė už reikšmingumo lygmenį 0,05).

Norint įvertinti ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetenciją, tikslinga ištirti mokytojų nuostatas. Remiantis socialinės psichologijos teorijomis (Samsonienė, 2006) galima teigti, kad iš asmens požiūrio į kitą asmenį, reiškinį, galima nuspėti būsimus individų tarpusavio santykius. Požiūrio kokybė yra viena iš esminių sąlygų, lemiančių teigiamą ar neigiamą elgseną. Tuo tikslu anketoje buvo pateikti klausimai (Nr.36-44). Siekta ištirti tikybos mokytojų nuomonę apie mokymosi sutrikimų turinčius vaikus, jų ugdymą. Rezultatai rodo, kaip nuostatos priklauso nuo pedagoginio

darbo stažo (6 pav.). Labiau palankias nuostatas SUP turinčių mokinių atžvilgiu turi 6-10 m. dirbantys mokytojai. Jie labiau pritaria socialinę interakcinę paradigmą iliustruojančiam teiginiui „Neįgalumas priklauso ne tiek nuo asmens sutrikimo, kiek nuo to, kaip jį priima to asmens aplinka“ (80%). Daugiau kaip 20 m. dirbantys mokytojai labiau pritaria krikščionišką požiūrį iliustruojančiam teiginiui „Negalė yra galimybė kitiems parodyti savo meilę“ (90%). Svarbi ir pedagogų nuomonė apie tai, kokia aplinka palankiausia SUP mokinių ugdymui/si. Didesnį stažą turintys mokytojai pirmenybę teiktų bendrojo lavinimo mokyklų specialiojo ugdymo klasėms (65%), ir mažiausiai palankiai vertina ugdymą specialiojoje mokykloje (pritaria 15%). Kad SUP mokiniams geriausia mokytis būtų specialiojoje mokykloje daugiausiai pritaria jauni iki 5 m. dirbantys mokytojai (44%).



6 pav. Respondentų požiūris į SUP turinčių vaikų ugdymą (pritariančiosios respondentų), %

Tyrimo duomenys rodo, kad beveik pusė (50,6 %) respondentų pritaria teiginiui, kad SUP turintys vaikai turėtų būti ugdomi bendrojo lavinimo mokykloje specialiojo ugdymo klasėse su savo bendraamžiais, o mažesnę dalį (41%) respondentų pritaria teiginiui „SUP mokiniams geriausia mokytis bendrojo lavinimo mokykloje kartu su bendraamžiais“ (3 lentelė). Rezultatai rodo, kad respondentai, visgi daugiau linkę manyti, kad mokymosi negali turintys vaikai turėtų būti ugdomi atskirai nuo bendraamžių. Anot Galkienės, Duzinskienės (2004), Lietuvos mokyklose susidaro mokinių turinčių SUP atskirtis.

**Respondentų nuomonė apie mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymą, %. (N)**

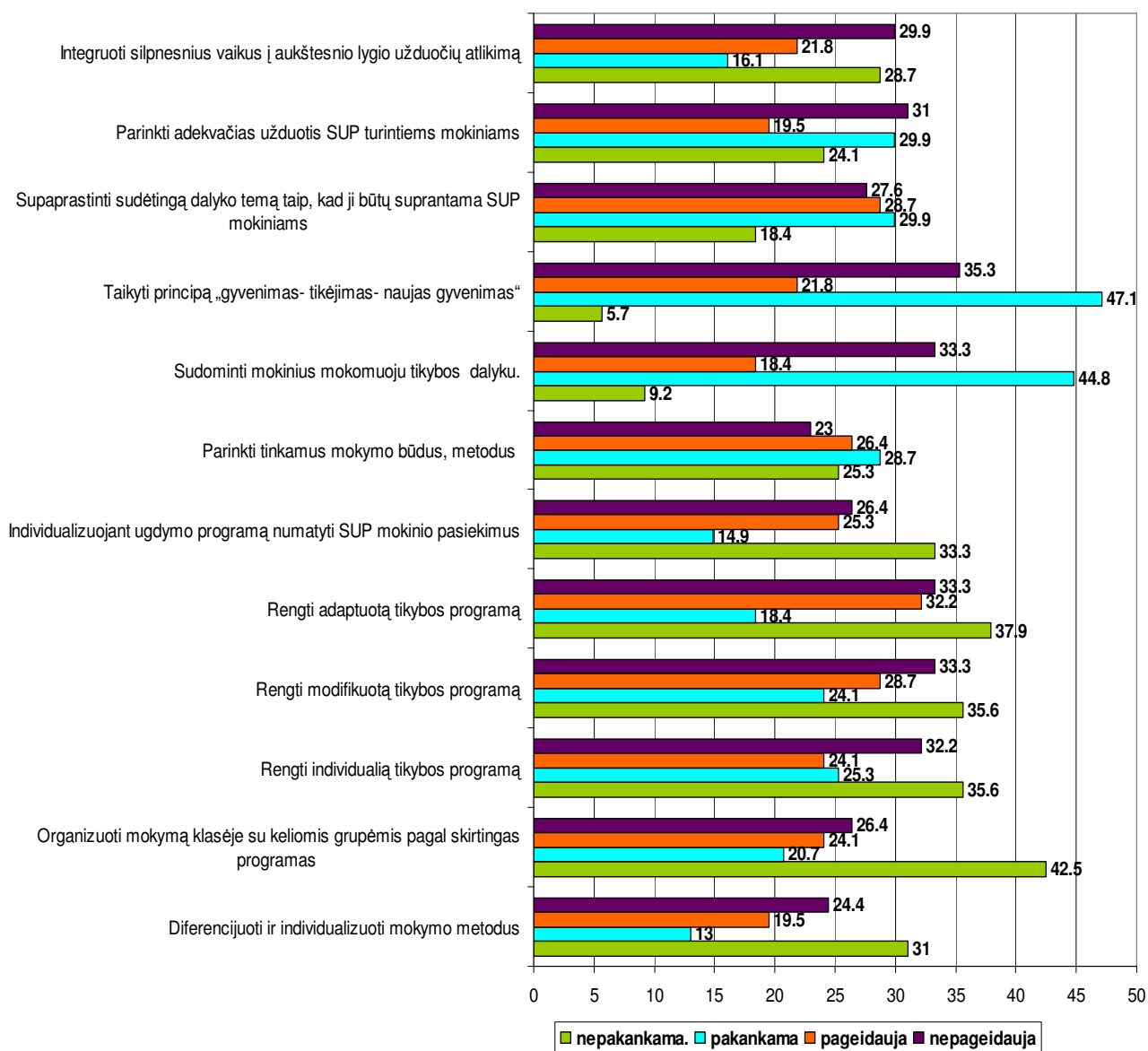
| <b>Teiginys</b>   | <b>Pritaria</b> | <b>Neturi nuomonės</b> | <b>Nepritaria</b> |
|---|-----------------|------------------------|-------------------|
| SUP mokiniams geriausia mokytis bendrojo lavinimo mokykloje kartu su bendraamžiais          | 42,0 (37)       | 31,8 (28)              | 25,0 (22)         |
| SUP mokiniams būtų geriausia mokytis specialiojo ugdymo klasėse                             | 50,0 (44)       | 28,4 (25)              | 21,6 (19)         |
| SUP mokiniams geriausia mokytis būtų specialiojoje mokykloje                                | 25,0 (22)       | 37,5 (33)              | 37,5 (33)         |
| Adaptuotos ir modifikuotos programos yra tik vargas mokytojui ir menka pagalba SUP mokiniui | 25,0 (22)       | 29,5 (26)              | 45,5 (40)         |
| Negalė yra galimybė kitiems parodyt savo meilę  | 72,7 (64)       | 14,8 (13)              | 10,2 (9)          |
| Integruotai ugdomi neįgalūs vaikai daro teigiamą įtaką kitų mokinių asmenybės raidai        | 56,8 (50)       | 31,8 (28)              | 10,2 (9)          |
| SUP mokinys yra lygiateisis integracijos proceso dalyvis ir partneris                       | 85,2 (75)       | 11,4 (10)              | 3,4 (3)           |

*Tyrimo rezultatai rodo, kad apklausti tikybos mokytojai norėtų tobulinti ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetenciją ir nori įgyti gebėjimus: kurti emociškai šiltus, tarpusavio santykius, palaikyti teigiamą mikroklimatą ir turėti teigiamas nuostatas į SUP turinčius vaikus (nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp turimų, mokytojų nuomone, ir pageidaujamų šių gebėjimų Sign Test). Tikybos mokytojai teigiamai vertina gebėjimą kurti saugią, mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius atitinkančią aplinką. Mokytojai pritaria socialinės interakcijos paradigmos nuostatomis, tačiau rezultatai rodo, kad respondentai, visgi daugiau linkę manyti, kad mokymosi negalių turintys vaikai turėtų būti ugdomi atskirai nuo bendraamžių.*

**2.3.2. Mokymo/si proceso valdymo kompetencija.** Siekiant išsiaiškinti tikybos mokytojų nuomonę, kaip jie vertina savo mokymosi proceso valdymo kompetenciją buvo panaudota 13 klausimyno teiginių, susijusių su mokėjimu ir sugebėjimu dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo/si programas bei prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui/si reikalingą informaciją.

Remiantis procentinių dažnių analize (žr. 7 pav.) nustatyta, kad tikybos mokytojai geriausiai vertina savo gebėjimą, taikyti Th. Groome pristatytą tikėjimo tiesų pateikimo principą pagal schemą „Gyvenimas – tikėjimas – naujas gyvenimas“, sudominti mokomuoju tikybos dalyku. Kaip nepakankamus įvardija gebėjimą organizuoti mokymą klasėje su keliomis grupėmis (42%), rengti adaptuotas, modifikuotas ir individualias tikybos programas (35,6%-37,9%). Apklausoje dalyvavę mokytojai labiausiai norėtų įgyti ir tobulinti gebėjimą rengti individualizuotas tikybos programas

(32,2%), bei supaprastinti sudėtingą dalyko temą taip, kad ji būtų suprantama mokymosi negalę turintiems mokiniams.



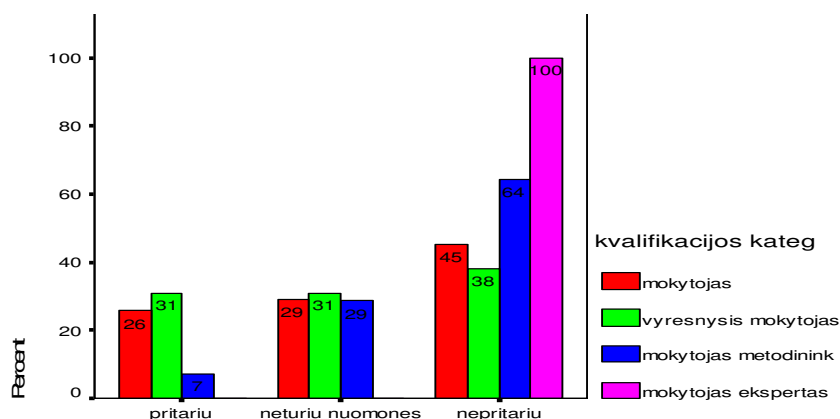
7 pav. Respondentų nuomonė apie mokymo/si proceso valdymo kompetenciją, proc.

Nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Sign Test) tarp turimų, mokytojų nuomone, ir pageidaujamų šių gebėjimų: taikyti principą „gyvenimas- tikėjimas- naujas gyvenimas“ ( $z=-3,167$ ;  $p=0,002^{**}$ ) ir sudominti mokinius tikybos dalyku ( $z=-2,167$ ,  $p=0,03^{*}$ ) – šiuos gebėjimus mokytojai nori tobulinti. Teigiami skirtumų (Positive Differences) persvara rodo, kad respondentai nenori tobulinti gebėjimų individualizuoti mokymo turinį mokiniams, turintiems sutrikimų: intelekto, specifinių pažinimo ( $z=-3,469$ ;  $p=0,001^{**}$ ), emocijų ir elgesio sutrikimų, regos ir klausos, kalbos ir

komunikacijos ( $z=-2,457$ ,  $p=0,014^*$ ); integruoti silpnesnius vaikus į aukštesnio lygio užduočių atlikimą ( $z=-2,514$ ,  $p=0,012^*$ ), , rengti individualią bei adaptuotas tikybos programas ir individualizuojant ugdymo programą numatyti SUP mokinio mokymosi rezultatus ( $z=-2,457$ ,  $p=0,014^*$  (4 priedas, 2 lent.).

Kompetencijos stoka, formalų požiūrį į SUP moksleivių ugdymą, individualizuoto ugdymo reikšmingumo nesuvokimą rodo pedagogų išreikšta nuomonė apie tai, jog „adaptuotos ir modifikuotos programos yra tik vargas mokytojui, o mokiniui jos nereikalingos“ (8 pav.). Šiam teiginiui pritaria 25% iš viso apklaustų mokytojų, 29,5% neturi nuomonės, 45,5% - nepitaria.

Pedagogų kvalifikacija ir požiūris į bendrųjų programų turinio modifikavimą/adaptavimą. Programų pritaikymo individualiems moksleivių poreikiams svarbą palankiausiai vertina mokytojai metodininkai. Kitų kvalifikacinių kategorijų mokytojai (mokytojas, vyr. mokytojas,) pritariantys, neturintys nuomonės ir nepritariantys pasiskirstę tolygiai. Bendra tendencija tokia: kuo aukštesnė kvalifikacija, tuo palankiau pedagogai vertina bendrųjų programų turinio modifikavimą/adaptavimą.



**8 pav.** Respondentų pritarimas teiginiui „Adaptuotos ir modifikuotos programos yra tik vargas mokytojui ir menka pagalba SUP mokiniui“, proc.

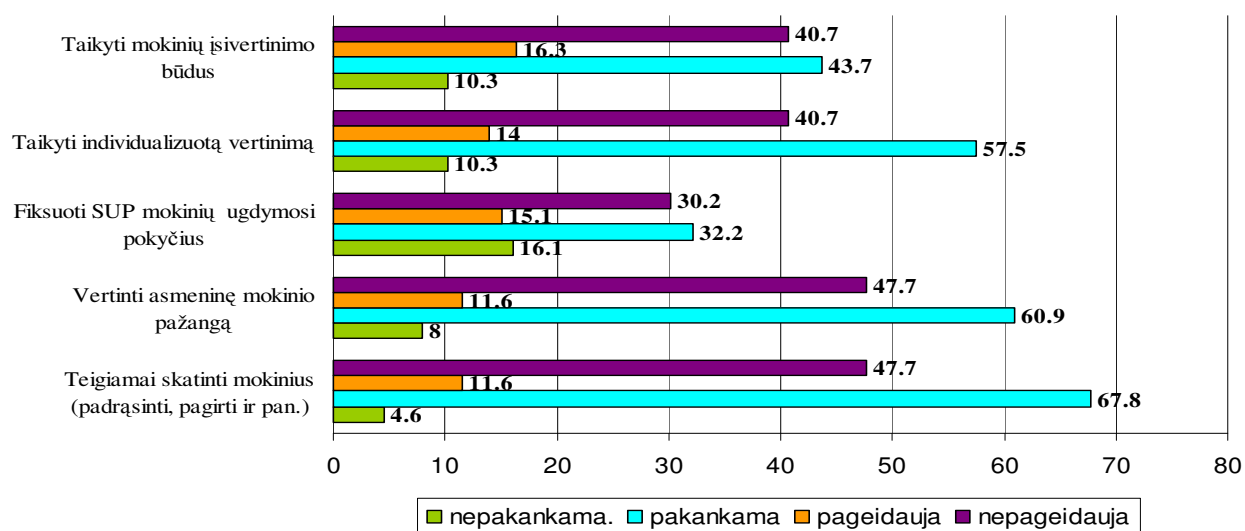
*Apklausti tikybos mokytojai mokymo/si proceso valdymo kompetenciją vertina kaip nepakankamą, tačiau nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai įrodantys, kad tikybos mokytojai norėtų tobulinti tik gebėjimą prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui/si reikalingą informaciją, sudominti mokinius tikybos dalyku. Tuo tarpu nereiškia noro tobulinti gebėjimų, kurie yra reikšmingi ugdant mokymosi negalių turinčius vaikus: individualizuoti mokymo turinį mokiniams, turintiems: intelekto, specifinių pažinimo, emocijų ir elgesio, regos ir klausos, kalbos ir komunikacijos sutrikimų; integruoti silpnesnius vaikus į aukštesnio lygio užduočių atlikimą,*



*sudominti mokinius tikybos dalyku., rengti individualią bei adaptuotas tikybos programas ir individualizuojant ugdymo programą numatyti SUP mokinio mokymosi rezultatus (Sign Test).*

**Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija.** Siekiant išsiaiškinti tikybos mokytojų nuomonę, kaip jie vertina mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją buvo panaudoti 5 klausimyno teiginiai, susiję su mokėjimu ir sugebėjimu pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus.

Remiantis procentinių dažnių analize, dauguma respondentų mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją vertina pakankamai gerai. Daugiausiai mokytojų pažymi, kad jiems netrūksta gebėjimo teigiamai skatinti mokinius (67,8 %), taikyti individualizuotą vertinimą (57%), vertinti asmeninę pažangą. 16,1% respondentų nurodė, kad trūksta gebėjimų fiksuoti SUP mokinių ugdymosi pokyčius (žr. 9 pav.). Priežastis, kad dauguma mokytojų mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją vertina pakankamai gerai gali būti susijusi su tikybos dalyko specifika. Tikybos mokymo pasiekimai vertinami ne pažymiu, o kitais pažangos fiksavimo būdais, pvz., „įskaityta“ arba „neįskaityta“, kaupiamuoju įvertinimu ir pan.



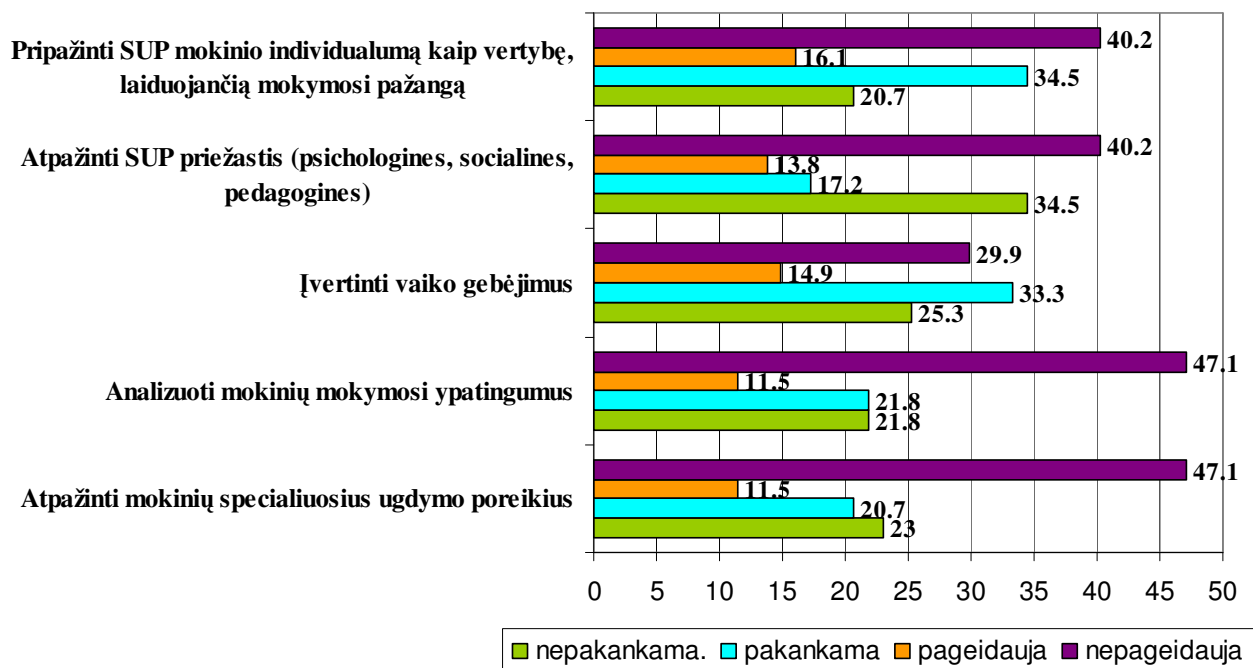
**9 pav.** Respondentų nuomonė apie mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją, proc.

Nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (Sign Test) tarp turimų, mokytojų nuomone, ir pageidaujamų šių gebėjimų: teigiamai skatinti mokinius ( $z=-2,698$ ;  $p=0,007^{**}$ ) ir taikyti mokiniui individualizuotą vertinimą ( $z=-2,228$ ;  $p=0,026^*$ ) (4 priedas, 3 lent.). Todėl galima teigti, kad apklausti tikybos mokytojai norėtų tobulinti gebėjimus teigiamai skatinti mokinius ir taikyti mokiniui individualizuotą vertinimą. Teigiami skirtumų (Positive Differences) persvara rodo nenorą

tobulinti gebėjimo fiksuoti SUP mokinių ugdymosi pokyčius, tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ( $p > 0,05$ ).

*Tikybės mokytojai mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją vertina pakankamai gerai. Nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai leidžia teigti, kad mokytojai nori tobulinti gebėjimus teigiamai skatinti mokinius ir taikyti mokiniui individualizuotą vertinimą.*

**Mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetencija.** Siekiant išsiaiškinti tikybės mokytojų nuomonę, kaip jie vertina mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją buvo panaudoti 5 klausimyno teiginiai, susiję su gebėjimu atpažinti specialiuosius mokinių poreikius suteikiant papildomą pagalbą bei pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę laiduojančią mokymosi pažangą.



**10 pav.** Respondentų nuomonė apie mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją, proc.

Analizuojant procentinių dažnių grafiką (žr. 10 pav.), galima pastebėti, kad daugiausiai tikybės mokytojų (34,5%) pažymėjo, jog trūksta žinių ir gebėjimų atpažinti SUP priežastis (psichologines, socialines, pedagogines) ir įvertinti vaiko gebėjimus (25,3%). Kad pakanka gebėjimų pripažinti SUP mokinio individualumą kaip vertybę, atsakė 34,5% respondentų. Kad norėtų įgyti ir tobulinti mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją, atsakė nedidelė dalis mokytojų (13,6%), įgyti šios kompetencijos nenorėtų 41% mokytojų. Vertinant mokytojų

nuomonę apie mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją galima pastebėti turimų ir pageidaujamų gebėjimų neatitikimą: didesnė dalis mokytojų pažymi, kad trūksta žinių ir įgūdžių, tačiau nenorėtų kompetencijos įgyti ir tobulinti.

Nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp turimų, mokytojų nuomone, ir pageidaujamų šių gebėjimų: atpažinti SUP priežastis (psichologines, socialines, pedagogines) ( $z=-3,549$ ;  $p=0,000^{***}$ ), analizuoti mokinių mokymosi ypatingumus ( $z=-2,739$ ;  $p=0,006^{**}$ ), pripažinti SUP mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą ( $z=-2,0,28$ ;  $p=0,043^*$ ), atpažinti mokinių specialiuosius ugdymo poreikius ( $z=-1,973$ ;  $p=0,049^*$ ). Ženklų testo (Sign Test) teigiamų skirtumų (Positive Differences) tarp kintamųjų reikšmių persvara visuose požymiuose rodo mokytojų nenorą tobulinti mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją (4 priedas, 4 lent.).

Tyrimo duomenys patvirtina Ališausko (2001) tyrimo išvadą, kad dalies pedagogų (ypač dalykų mokytojų) kompetencija identifikuoti moksleivių specialiuosius ugdymo(si) poreikius nepakankama.

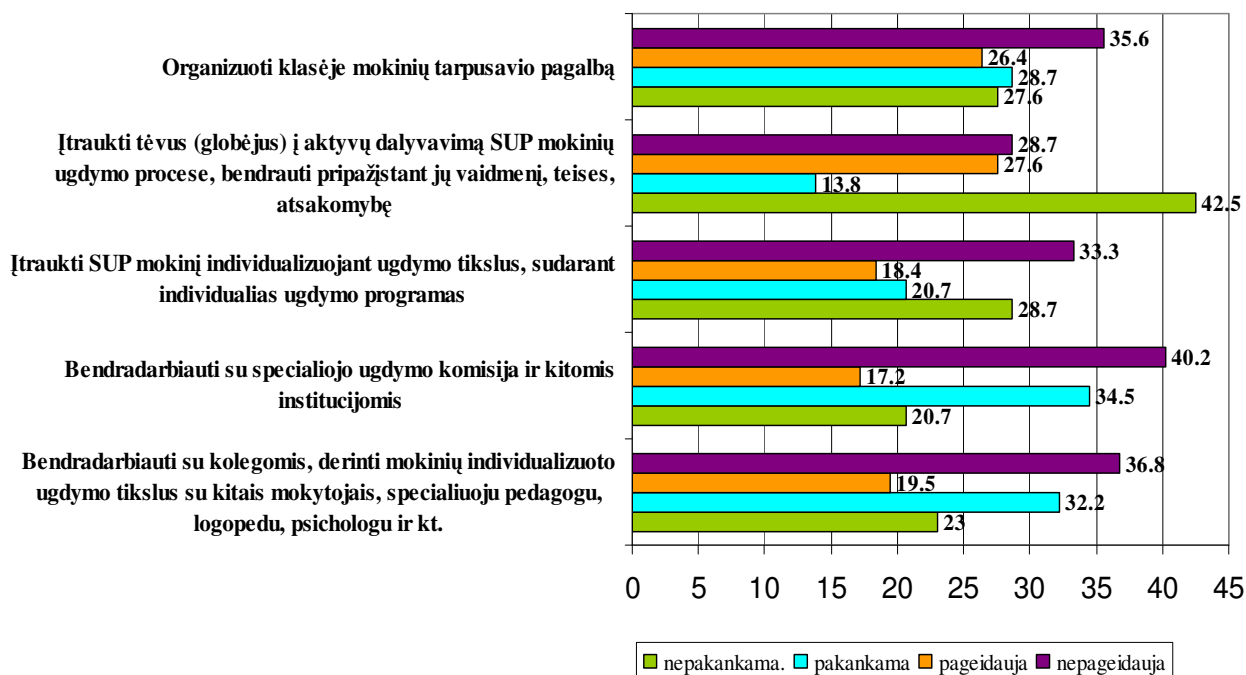
Sudėtinga paaiškinti tikybos mokytojų nenorą tobulinti mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetencijos. A. Ališausko (2004) teigimu, dalykų mokytojai pagal pasirengimą ir pobūdį neturi tokių galimybių pažinti vaiką, kaip pradinių klasių mokytojai. Taip pat gajus ydingas požiūris, kad dalykinėje sistemoje svarbiausias mokymo dalykas, o ne mokinys. Kaip teigia Galkienė (2005), asmens kitoniškumas yra priimtinas tada, kai suprantamos jo priežastys. Paaiškinti mokiniams klasės draugų ypatumus yra išeitis sprendžiant su tuo susijusias problemas.

*Mokytojų nuomonės analizė leidžia teigti, kad tikybos mokytojai mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją vertina kaip nepakankamą. Labiausiai pakanka gebėjimų pripažinti SUP mokinio individualumą kaip vertybę, tačiau trūksta žinių ir gebėjimų atpažinti SUP priežastis ir įvertinti vaiko gebėjimus. Tačiau nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai įrodantys, kad mokytojai visiškai nesiekia tobulinti šios kompetencijos.*

**Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija.** Siekiant išsiaiškinti tikybos mokytojų nuomonę, kaip jie vertina savo bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją buvo panaudoti 5 klausimyno teiginiai, kurie susiję su mokytojo kompetencija bendradarbiauti su kolegomis, specialistais, bendrauti su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais), pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę; gebėti skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje (žr. 11 pav.).

Atlikus procentinių dažnių analizę galima matyti, kad mokytojams prasčiausiai sekasi įtraukti tėvus (globėjus) į aktyvų dalyvavimą SUP mokinių ugdymo procese, bendrauti pripažįstant

jų vaidmenį, teises ir atsakomybę (42,5%). Geriausiai sekasi bendradarbiauti su specialiojo ugdymo komisija ir kitomis institucijomis (34,5%), bendradarbiauti su kolegomis, derinti mokinių individualizuoto ugdymo tikslus su kitais mokytojais, specialiuoju pedagogu, logopedu, psichologu (32,2%).



**11 pav.** Respondentų nuomonė apie bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją, proc.

Nustatyti statistiškai reikšmingas skirtumas tarp turimo, mokytojų nuomone, ir pageidaujamo gebėjimo įtraukti tėvus (globėjus) į mokymą, bendrauti pripažįstant jų vaidmenį, teises, atsakomybę ( $z=-3,104$ ;  $p=0,002^{**}$ ). Nors atsakydami mokytojai pažymėjo, kad daugumai trūksta būtent šio gebėjimo, tačiau dauguma jo tobulinti nenori.

Įgalinimo pedagogika akcentuoja dialogą ir bendravimą tarp vaiko ir jį ugdančių asmenų. Labai svarbu įtraukti vaiką į problemų sprendimą ir sprendinių priėmimą bei siekti ugdytinio aktyvaus dalyvavimo ugdymo(si) procese, tačiau dauguma mokytojų nereiškia noro ( $z=-2874$ ;  $p=0,004^{**}$ ) tobulinti gebėjimą įtraukti mokinių, turintį mokymosi negalių individualizuojant ugdymo tikslus, sudarant individualias ugdymo programas. Tokia mokytojų nuomonė rodo pedagogų nepalankų požiūrį į ugdytinius, nelaiko jų lygiaverčiais ugdymo proceso dalyviais arba nesupranta specialiųjų ugdymo/si poreikių tenkinimo esmės.

*Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją mokytojai vertina labiau pakankamai nei nepakankamai: sekasi bendradarbiauti su specialiojo ugdymo komisija, derinti su specialistais ir*

*kolegomis mokinių individualizuoto ugdymo tikslus. Tačiau, nors trūksta gebėjimo bendradarbiauti su tėvais, mokytojai nepageidauja jo tobulinti, taip pat ir įtraukti mokinį, turintį mokymosi negalių individualizuojant ugdymo tikslus, sudarant individualias ugdymo programas.*

#### 2.4. Tikybos mokytojų patiriamos problemos, ugdant SUP turinčius mokinius

Tyrimo metu buvo svarbu išsiaiškinti aktualiausias problemas, kurias patiria tikybos mokytojai, ugdydami SUP turinčius vaikus (4 lentelė). Buvo pateiktas klausimas "Kokių problemų dažniausiai patiriate ugdydami mokinius, turinčius SUP ?" su galimų atsakymų variantais ir buvo palikta vietos kitokiam, respondento nuomone, tinkamesniam atsakymui.

4 lentelė

**Mokytojų problemos ugdant SP turinčius vaikus (respondentai, proc.)**

| <b>Problemos</b>  | <b>dažnai</b> | <b>kartais</b> | <b>niekada</b> | <b>M*</b> | <b>std.D.</b> |
|---|---------------|----------------|----------------|-----------|---------------|
| Pasigendu specialistu (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) konsultacijų ir pagalbos | 17.6          | 55.3           | 27.1           | 2.1       | 0.67          |
| Žinių apie specialųjį ugdymą stoka  | 27.1          | 56.5           | 16.5           | 1.9       | 0.66          |
| Patirties ugdyti SUP mokinius stoka   | 25.9          | 61.2           | 12.9           | 1.9       | 0.61          |
| Negebėjimas parinkti ir taikyti alternatyvių mokymo būdų,                                   | 22.4          | 56.5           | 21.2           | 2,0       | 0.66          |
| Neišvystytos bendradarbiavimo tradicijos; komandinio darbo organizavimo stoka               | 29.4          | 54.1           | 16.5           | 1.9       | 0.67          |
| Kelia nuolatinį stresą nežinojimas kaip elgtis  | 16.5          | 57.6           | 25.9           | 2.1       | 0.65          |

\*M – subskalės vidutinis įvertis. Intervalas yra nuo 1 („dažnai“) iki 3 („niekada“).

Didelė dalis respondentų (29,4%) nurodo, kad dažna problema ugdant SUP mokinius yra neišvystytos bendradarbiavimo tradicijos, komandinio darbo stoka. Ketvirtis (25,9 %) respondentų nurodo, kad dažnai trūksta patirties ugdant SUP turinčius mokinius. Kaip nereikšmingas problemas respondentai nurodo specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) konsultacijų ir pagalbos stoką (27,1% niekada nepatiria) ir stresą dėl nežinojimo kaip elgtis (25% nepatiria niekada). Susumavus atsakymus „dažnai“ ir „kartais“ matyti, kad problemų ugdant mokymosi negales turinčius patiria  $\frac{3}{4}$  apklaustų mokytojų (5 priedas).

Atsakant šį klausimą savo variantą įrašė tik 9,2% apklaustųjų. Įrašydami kitas problemas respondentai paminėjo laiko trūkumą pamokoje, kiti įrašė kaip pastabą, kad netenka ugdyti, gimnazijoje SUP mokinių nėra. Prie klausimo "Kokių problemų dažniausiai patiriate ugdydami mokinius, turinčius SUP ?" vieno respondento įrašyta pastaba „pas mane vaikų su negale nėra, bet yra iš rizikos šeimų, yra vaikų, kurie turi adaptuotą ir modifikuotą programas iš kitų dalykų, viena

mergaitė mažai kalbanti“, skatina daryti išvadą, kad pasitaiko mokytojų, kurie nelabai supranta, kas yra specialieji ugdymosi poreikiai.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose patirtis palyginti nauja. Tikybos mokytojai savo veikloje susiduria su sunkumais ugdydami šiuos mokinius, nes stokoja būtinausių specialiųjų mokėjimų ir įgūdžių. Geri mokytojo darbo rezultatai priklauso ne tik nuo tiesioginio mokytojo darbo mokant mokinius, bet ir nuo paties mokytojo mokymosi. Šiuolaikinėje mokykloje mokytojas, norėdamas gerai atlikti savo darbą, turi tobulinti savo darbą, kad galėtų diegti inovacijas, kurios tampa būtinybe ir profesinės veiklos sudėtine dalimi.

*Dažniausi tikybos mokytojų sunkumai ugdant mokymosi negalių turinčius mokinius - neišvystytos bendradarbiavimo tradicijos, komandinio darbo stoka, dažnai trūksta patirties.*

## Išvados

1. Teorinė mokslinės literatūros analizė parodė, kad ugdymo/si aplinkų kūrimo, mokymo/si proceso valdymo, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo, mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo, bendravimo ir bendradarbiavimo profesinės kompetencijos yra svarbiausios efektyviam specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui tikybos pamokose.
2. Tikybos mokytojai teigiamai vertina ir norėtų tobulinti kompetenciją kurti saugią, mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius atitinkančią aplinką. Nustatyti reikšmingi skirtumai tarp, mokytojų nuomone, turimų ir pageidaujamų ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencijų. Tikybos mokytojai norėtų tobulinti gebėjimus kurti emociškai šiltus, tarpusavio santykius, palaikyti teigiamą mikroklimatą ir turėti teigiamas nuostatas į SUP turinčius vaikus
3. Mokymo/si proceso valdymo kompetenciją mokytojai vertina kaip nepakankamą, tačiau reikšmingai norėtų tobulinti tik gebėjimą prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui/si reikalingą informaciją, sudominti mokinius tikybos dalyku. Tačiau nereikia noro tobulinti gebėjimų, kurie yra reikšmingi SUP turinčių vaikų ugdymui: individualizuoti mokymo turinį mokiniams, turintiems: intelekto, specifinių pažinimo, emocijų ir elgesio, regos ir klausos, kalbos ir komunikacijos sutrikimų; integruoti silpnesnius vaikus į aukštesnio lygio užduočių atlikimą, rengti individualią bei adaptuotas tikybos programas ir individualizuojant ugdymo programą numatyti SUP mokinio mokymosi rezultatus.
4. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją tikybos mokytojai vertina pakankamai gerai. Nustatyti statistškai reikšmingi skirtumai leidžia teigti, kad mokytojai nori tobulinti gebėjimus teigiamai skatinti mokinius ir taikyti individualizuotą vertinimą.
5. Mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetenciją vertina kaip nepakankamą. Geba pripažinti SUP mokinio individualumą kaip vertybę, tačiau trūksta žinių ir gebėjimų atpažinti SUP priežastis ir įvertinti vaiko gebėjimus. Tačiau mokytojai visiškai nesiekia tobulinti minėtos kompetencijos.
6. Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją mokytojai vertina labiau pakankamai nei nepakankamai: sekasi bendradarbiauti su specialiojo ugdymo komisija, derinti su specialistais ir kolegomis mokinių individualizuoto ugdymo tikslus. Tačiau, nors trūksta gebėjimo bendradarbiauti su tėvais, mokytojai nepageidauja jo tobulinti, taip pat ir įtraukti mokinį, turintį SUP, individualizuojant ugdymo tikslus, sudarant individualias ugdymo programas.
7. Dažniausi tikybos mokytojų sunkumai ugdant SUP mokinius - neišvystytos bendradarbiavimo tradicijos, komandinio darbo stoka, dažnai trūksta patirties.

8. Hipotezė, kad tikybos mokytojai nepalankiai vertina turimas kompetencijas ugdyti SUP turinčius mokinius ir atitinkamai norėtų jas tobulinti pasitvirtino iš dalies. Nustatytas atitikties nebuvimas tarp kompetencijų, kurios, mokytojų nuomone, nepakankamos ir kurias norėtų tobulinti.



## Naudota literatūra

1. Adomaitienė, R., Daukulis, S., Krikščiūnas, B., Maknienė, I., Palujanskienė, A. (2001). *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: Petro Ofsetas.
2. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A. (2003). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių pažinimas ir įvertinimas. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (245-253). Šiauliai: Šiaulių Universiteto leidykla.
4. Ališauskas, A. (2004). Pedagoogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė. *Pedagogika*, 74, 18-25.
5. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto biblioteka.
6. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, (11), 114-123.
7. Ambrukaitis, J. (2005a). Pedagoginių darbuotojų specialaus ugdymo profesinės kompetencijos įgijimo, palaikymo ir stiprinimo aktualijos. J. Ambrukaitis, V. Pobrein (sud.). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*, 7, 5-23. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ambrukaitis, J. (2005b). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Ambrukaitis, J., Giedrienė, R., Gudžienė, T. (2009). Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių kalbiniam, matematiniam ir socialiniam bei gamtamoksliniam ugdymui. Vilnius: Sapnų sala.
10. Anaitienė, B., Šorys, J. (Red.). *Lietuvos švietimas skaičiais* (2009). Vilnius: ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
11. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės raida*. Vilnius: Gimtasis žodis.
12. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pagrindas. *Pedagogika*, 84, 33-37.
13. Balčiūnienė, I. (2007). Religinio ir pilietinio ugdymo suderinamumas ir papildomumas. Daktaro disertacijos santrauka. Šiaulių Universitetas. [http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2008~D\\_20081121\\_160118-56064/DS.005.0.02.ETD](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2008~D_20081121_160118-56064/DS.005.0.02.ETD). (žiūrėta 2010-01-05).
14. Bendrasis katechezės vadovas (1998). Kaunas: Lietuvos katechetikos centras.

15. *Bendrujų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių ugdymui* (2009). Vilnius: Sapnų sala.
16. *Biblija arba Šventasis Raštas*. (2001). Vilnius: Lietuvos Biblijos draugija.
17. Birk, G. (2006). Präsenz der Kirche in der modernen Gesellschaft am Beispiel Religionsunterricht. *Soter*, 18(46), 57-65.
18. Briliūtė, B. (2005). Dvasingumo ir tapatybės ieškojimas pokomunistinėje Lietuvoje. R. Roeben, M. Warren (Red.). *Religinis ugdymas kaip praktinė teologija* (p.49-59). Kaunas: Marijonų talkininkų centras.
19. Common European Principles for Teacher Competences and qualifications (2005). [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf). (žiūrėta 2010-01-05).
20. Dzenuškaitė, S. (2001). Mokytojo ir mokinių bendravimas tikybės pamokoje. *Acta paedagogica vilnensia*, 8, 140-149.
21. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
22. Galkienė, A., Rudzinskienė R. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 39 – 48.
23. Galkienė, A. (2006). Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, iššūkiai integruoto ugdymo paradigmai Lietuvoje. *Pedagogika*, 84, 146-152.
24. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Lileikienė, T. ir kt. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys*. Vilnius: UAB “Lodvila”.
25. Gevaert, G. (2002). Tikybės mokymo indėlis į Europos mokyklinio švietimo viziją. *Bažnyčios žinios*, 15. <http://www.lcn.lt/bzinios/> (žiūrėta 2009-10-22).
26. Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 115-122.
27. Gudonis, V., Mockevičiūtė, M. (2008). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(20), 131-139.
28. Heinen, N. (1989). *Elementarisierung als Forderung an die religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und erwachsenen*. Aachen: Mainz. Diss. Univ. Köln. <http://www.bistum-speyer.de/schulabteilung/sonderschule/>. (žiūrėta 2010-01-05).
29. Höffner, J. (1996). *Krikščioniškasis socialinis mokymas*. Vilnius: Aidai.
30. Jakštienė, R. (2005). Tikybės mokytojus rengiančios mokyklos kaita vykstant aukštojo mokslo reformai. *Soter*, 15 (43), 101-110.

31. Jonas Paulius II (1994). Posinodinis apaštališkasis paraginimas *Christifideles Laici. 1988*. Vilnius: Aidai.
32. Jonas Paulius II (1996). Apaštalinė adhortacija *Catechesi Tradendae*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
33. Jovaiša, L. (1997). *Edukologijos pradmenys*. Kaunas: Technologija.
34. Jovaiša, L.(red.) (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
35. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44-50.
36. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Monografija. Kaunas: Technologija
37. Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 1(4), 22-39.
38. Kazlaučiūnaitė, V. (2001). Specialiųjų poreikių mokinių socialinė adaptacija bendrojo lavinimo mokykloje. Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas. *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose: Mokslinės konferencijos medžiaga* (p.110-114). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
39. Kiliuvienė, D. (2006). *Integruotasis ugdymas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla*.
40. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius: Via recta.
41. Labinienė, R., Aidukienė, T., Christensen, F. (2003). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės*. Vilnius: Presvika.
42. Laužackas, R. (1997). *Profesinio ugdymo turinio reforma: didaktiniai bruožai*. Kaunas: Leidybos centras.
43. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Monografija. Kaunas:VDU.
44. Laužackas, R., Stasiūnaitienė, E., Teresevičienė, M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
45. Lepaitė, D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindinių skirtumų profesinio, vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse pagrindimas. *Socialiniai mokslai*, 2 (28), 39-43.
46. *Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys* (2007). Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba. <http://www.lkt.gov.lt/files/LNKS%20metmenys.pdf>. (žiūrėta 2010-01-05).
47. Lietuvos Respublikos ir Šventojo Sosto sutartis dėl bendradarbiavimo švietimo ir kultūros srityje (2000). Žin., 2000, Nr. 67-2024.
48. Lietuvos Respublikos Konstitucija (1992). Žin, 1992, Nr. 33-1014 (1992-11-30).

49. Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas (2007). LR SMM. Žin., 2007, Nr.43-1627.
50. Lietuvos Respublikos religinių bendruomenių ir bendrijų įstatymas (1995). Žin., 1995, Nr.89-1985.
51. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003). LRS. Žin., 2003, Nr. 63-2853.
52. Lietuvos statistikos departamentas (2009). Statistinės informacijos apie vaikus rodikliai. <http://www.stat.gov.lt/lt/pages/view/?id=1878>. (žiūrėta 2010-01-22).
53. Lietuvos švietimo reformos apžvalga (1990-2000). [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS\\_\\_taisymai\\_.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS__taisymai_.pdf). (žiūrėta 2009-01-20).
54. Mandl, H. (2006). Realisable didactic concepts of religious education within today's society. *Soter*, 17(45), 47-58.
55. Marcinkus, J. (1939). *Religijos mokymo metodika*. Kaunas: Pavasaris.
56. Miltenienė, L., Borkertienė, A. (2008). Bendrųjų programų adaptavimas specialiuju ugdomosi poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizės rezultatai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (18), 156-163.
57. Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkluzinėje aplinkoje (2007). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. <http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/assessment-overview/assessment-overview-graphic-lt.pdf>.
58. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas* (2007). LR SMM. Žin., 2007, Nr. 12-511.
59. Neuhofer, G. (1996). Religinis auklėjimas ir rūpinimasis sutrikimų pažeistais vaikais. R. Leitner, H. Badura ir kt. (Red. Kol.). *Religijos pedagogika 3*; (p.89-115). Kaunas: Tarpdiacezinės katechetikos komisijos leidykla.
60. Palivanaitė, E. (2009). *Mokyklos bendruomenės požiūris į mokinių dorinį ugdymą: situacija ir perspektyvos* (Nepublikuotas magistro darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas. 2009).
61. Pastoralinė konstitucija apie Bažnyčią šiuolaikiniame pasaulyje Gaudium et spes. (1994). *II Vatikano susirinkimo nutarimai*, 119-200. Kaunas: Fortūna.
62. Paulius VI. (1999). Apaštališkasis paraginimas. *Evangelii Nuntiandi*. Kaunas: Katalikų interneto tarnyba.
63. Pedagogų rengimo koncepcija (2004). Žin., 2004, Nr. 186-6940.
64. Pedagogų rengimo reglamentas (2010). Žin., 2010, Nr. 9-425.

65. Petruševičius, J. (sud. ir ats. red.). (2005). *Anglų- lietuvių kalbų specialiojo ugdymo žodynas=English-Lithuanian Dictionary of Special Education*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
66. Pinigienė, A. (2009). Katalikų tikybos pamokų lankomumas. Statistiniai duomenys 2009-2010 m.m. <http://www.ltkc.lt/index.php?link=docs>. (žiūrėta 2009-11-20).
67. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008). [http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd\\_programos.htm](http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm). (žiūrėta 2009-11-20).
68. Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
69. Rugevičiūtė, G.R. (2004). Mokytojo vaidmuo mokant tikybos. *Lietuvos katalikų mokslo akademijos metraštis* 2(25), p. 577-584.
70. Rugevičiūtė, G. (2006). Katalikų tikybos bendrosios programos ir išsilavinimo standartų tyrimo ataskaita. <http://www.pedagogika.lt/puslapis/naujienos/KTBP%20tyrimo%20ataskaita.pdf>. (žiūrėta 2009-10-22).
71. Rugevičiūtė, G.R. (2006b). Tikybos pamokų pasirinkimo motyvai ir bendroji katalikų tikybos mokymo programa. *Soter* 17(45), 69-85.
72. Rugevičiūtė, R.G. (2008). Bendrojo lavinimo Lietuvos mokyklų katalikų tikybos mokymo programų kaita. *Pedagogika*, 90, 57-64.
73. Ruškus, J. (2001). *Negalės psichosociologija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
74. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
75. Ruškus, J. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodologija: modeliai, metodai, kontekstai, pokyčiai, kryptingumas. J. Ambrukaitis ir kt.( Red.kol.). *Specialiojo ugdymo pagrindai*, 77-105. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
76. Samsonienė, L. (2006a). Mokytojų požiūriai į neįgaliųjų integruotą ugdymą. *Filosofija, sociologija*, 4, 42-45.
77. Samsonienė, L. (2006b). *Specialiųjų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
78. Samulevičius, S. (proj. vad.). (2007). Rekomendacijos inovatyvioms pedagogų rengimo programoms ir jų realizavimui. Vilnius : Versus aureus.
79. Saugėnienė, N. (2004). *Ugdymo programų planavimas ir realizavimas*. Kaunas: Technologija.
80. Schweitzer, F. (2000). Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe. Erfahrungen und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 52, 240-252. <http://www.fb1.uni->

siegen.de/evantheo/mitarbeiter/woyke/downloads/tagespraktikum/elementarisierung\_schweitzer.pdf

81. Simonaitienė, B., Targamadžė, V. (2001). Mokytojų profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas. *Socialiniai mokslai*, 3 (29), 33–41.
82. Stasiulevičiūtė, S.A. (2004a). Dialoginė religinio tikėjimo ir religinio ugdymo samprata kaip pozityvi mūsų laikmečio tendencija. *Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslo darbai. Istorija*, 59-60, 145–148.
83. Stasiulevičiūtė, A.S. (2004b). Tikybos mokytojų rengimo pasiekimai ir spragos. *Soter* 12 (40), 165-171.
84. Stasiulevičiūtė, S.A. (2006). Antropologizacija ir sakramentiškumas naujosiose tikybos programose. *Soter* 17(45), 59-67.
85. Stasiulevičiūtė, S.A. (2007). Kaip galėtume kelti tikybos pamokų prestižą? *Soter*, 23(51), 179-187.
86. Straka, G. A. (2005). Formaliai, neformaliai bei savaime įgytų kompetencijų sertifikavimo ritualas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 9, 82-93.
87. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
88. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
89. Šilanskaitė, R. (2008). Mokymo(si) metodų taikymo tikybos pamokose bruožai Pabaisko pagrindinėje mokykloje (Nepublikuotas magistro darbas, Vytauto Didžiojo universitetas, 2008).
90. Tamošiūnas, T. (2002). Pedagogo profesiniai gebėjimai: ekspertų nuostatų analizė. *Pedagogika*, 61, 194-199.
91. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
92. Tījūnėlienė, O. (2005). Tikybos mokytojų asmeninių ir profesinių savybių raiška - svarbus teigiamų santykių susiklostymo veiksnys. *Suvažiavimo darbai. LKMA metraščio priedas* 19,3. Vilnius: LKMA, p. 831-846.
93. Tuning Educational Structures in Europe (Europos aukštojo mokslo struktūrų suderinimo projektas). J. Gonzalez, R. Wagner (red.). *Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess*.

<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209>. (žiūrėta 2010-01-05).

94. Vainilavičiūtė, V. (2003). Kai kurie uždaviniai gerinant tikybos mokymą. *Soter*, 9(37), 160-169.
95. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egalda.
96. Vaitkevičiūtė, V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
97. Valančius, K., Sivilevičiūtė, I. (2005). Tikybos mokymas: tikybos mokytojo darbo teisinių santykių reglamentavimo raida. *Lietuvos katalikų mokslo akademijos metraštis* 1 (26), 264-274.
98. Valstybinės Švietimo Strategijos 2003–2012 metų nuostatos. LR SMM. <http://www.smm.lt/> (žiūrėta 2009-12-12).
99. Zulumskytė, A., Lipkienė, J. (2003). Katalikiškų mokyklų raida XX a. Lietuvos švietimo kontekste. *Lietuvos katalikų mokslo akademijos metraštis* 1(22), 445-458.

## Summary

The paper analysis helped reveal the teachers' expertise to develop special educational needs of students with educational and religious particularities.

The hypothesis that religious teachers are critical of existing competencies to develop special educational needs of students with and would like them to be improved.

Questionnaire survey method was conducted with the objective - to investigate teachers' views on religion available and desirable pedagogical expertise to teach religion in special educational needs of students with difficulties and in most cases. A statistic analysis of the data: descriptive statistics (frequency, percentage) and analytical (two-sample comparison of dependent Sign Test).

The study involved 88 Catholic religious teachers. The empirical section deals with: what are the preferred areas of religious teachers evaluate their abilities and what you would like to improve the expression of specific educational expertise, and often the nature of the difficulties experienced by

The main empirical findings:

1. Religious teacher appreciates the available expertise to create a safe, student-driven special educational environment, the achievements and progress in the evaluation and communication and coordination responsibilities; as inadequate - the learning process, management and pupil progress in the understanding and recognition of excellence.
2. It was found that the teachers would like to improve the following skills: to develop emotionally warm relationships, maintaining a positive climate and a positive attitude to children with SEN, accessible and comprehensible to learners convey education and learning the necessary information to students interested in the subject of religion, wants to improve skills and encourage students to positively for individualized student assessment. Teachers does not improve the ability to personalize the curriculum, collaborate with parents and students involved, with learning disabilities with individual education goals, student knowledge and progress in the recognition of excellence.
3. The most common difficulties in developing the religious teachers of special educational needs of students with undeveloped co-tradition, lack of teamwork is often a lack of experience.

The hypothesis that religious teachers are critical of existing competencies to develop students with SEN, and therefore would like to improve them have proved only partially. Fixed lack of conformity between the powers, which, according to the teachers, inadequate and would like to improve.

*Key words: special educational needs, teachers' skills, religious education.*