

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa

Aušra Borkertienė

**SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMO
INDIVIDUALIZAVIMAS ADAPTUOJANT BENDRĄSIAS PROGRAMAS**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
dr. Lina Miltenienė*

Turinys

Magistro darbo santrauka	3
Įvadas	4
1 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE	7
1.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integruoto ugdymo teisinis reglamentavimas.....	7
1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pažinimas ir ugdymo individualizavimas.....	10
1.2.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pažinimo ir ugdymo tikslų numatymo ypatumai.....	10
1.2.2. Ugdymo turinio ir metodų individualizavimas.....	16
1.3. Bendradarbiavimo ypatumai, individualizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo turinį.....	24
2 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMO INDIVIDUALIZAVIMO YPATUMAI ADAPTUOJANT BENDRĄSIAS PROGRAMAS JURBARKO RAJONE	28
2.1. Tyrimo metodika.....	28
2.2. Tyrimo imtis	30
2.3. Adaptuotų bendrojo ugdymo programų, rengtų 2005-2007 metais analizė.....	32
2.4. Ugdymo turinio adaptavimo specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams proceso pokyčių iniciavimas.....	40
2.4.1. Veiklos tyrimo planavimas ir organizavimas.....	40
2.4.2. Bendrųjų programų adaptavimo strategijos rengimas bei jos pristatymas pedagogų bendruomenei.....	41
2.4.2.1. Grupinio interviu rezultatai.....	41
2.4.2.2. Programos strategija ir jos pristatymas.....	43
2.4.3. Ugdymo programų adaptavimo strategijos realizavimas praktinėje veikloje	46
2.4.3.1. Adaptuotų ugdymo programų, rengtų 2007-2008m.m. turinio analizės rezultatai.....	46
2.4.3.2. 2005-2007 ir 2007-2008 mokslo metais rengtų programų turinio analizės rezultatų palyginimas.....	54
2.4.3.3. Ugdymo programų adaptavimo strategijos veiksmingumo vertinimas: pedagogų požiūris	62
Išvados	69
Literatūra	72
Summary	74
Priedai	76

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta *teorinė* ugdymo individualizavimo bendrojo lavinimo mokyklose sampratos *analizė* ir nustatyta, kad ugdymo turinio individualizavimo procesą lemia veiksnių kompleksas: parengta ir galiojanti įstatyminė norminė bazė, reglamentuojanti specialųjų ugdymą, visuomenės nuostatos bei galiojantys stereotipai, konkrečios ugdymo įstaigos kultūrinis ir socialinis kontekstas, specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimo, skyrimo ir organizavimo procese dalyvaujančių asmenų požiūris, žinios, gebėjimai ir tokios jų subjektyvios savybės kaip pareiškimas, atsakomybė ir pan.

Iškeltos *hipotezės*:

1. Pedagogai, adaptuodami bendrojo ugdymo programas, susiduria su sunkumais įvertindami vaiko gebėjimus, formuluodami tikslus, turinį ir parinkdami tinkamus metodus.
2. Tikėtina, kad tinkamai struktūruota ir aiški ugdymo turinio adaptavimo strategija gali turėti teigiamos įtakos pedagogų kompetencijai individualizuoti ugdymo turinį specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Turinio (content) analizės metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – atskleidus ir įvertinus bendrųjų programų turinio adaptavimo ugdymo praktikoje teigiamus ir neigiamus aspektus, parengti programų adaptavimo strategiją bei įvertinti jos veiksmingumą individualizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo turinį. Atlikta anksčiau ir naujai rengtų adaptuotų programų *lyginamoji analizė*. Anketinės apklausos metodu buvo norima nustatyti ir įvertinti naujai parengtos ugdymo adaptavimo strategijos naudą, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Atlikta *statistinė duomenų analizė*. Grupinio interviu metodo tikslas - gauti informaciją apie specialiojo ugdymo situaciją rajono mokyklose, šio proceso ypatumus, mokytojų ir mokinių išgyvenimus, subjektyvią jų nuomonę apie bendrųjų programų adaptavimą. Siekiant parengti efektyvią bendrųjų programų adaptavimo strategiją ir įvertinti jos efektyvumą, buvo atliekamas *veiklos tyrimas*, kurį sudarė tokios veiklos: 1) grupinis interviu; 2) ugdymo programų adaptavimo strategijos rengimas; 3) ugdymo programų adaptavimo strategijos pristatymas pedagogų bendruomenei; 4) parengtos programų adaptavimo strategijos realizavimas, pedagogų konsultavimas; 5) naujai rengtų adaptuotų programų turinio analizė; 6) ugdymo adaptavimo strategijos vertinimas, pokyčių fiksavimas.

Buvo išanalizuota 400 adaptuotų programų, rengtų Jurbarko rajono bendrojo lavinimo mokyklose, apklausti 70 mokytojų ir 24 specialieji pedagogai.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Pasitvirtino hipotezės, kad pedagogai, adaptuodami bendrąsias programas, susiduria su sunkumais įvertindami vaiko gebėjimus, formuluodami tikslus, turinį ir parinkdami tinkamus darbo metodus.
2. Sudaryta ir praktikams pasiūlyta ugdymo programų adaptavimo strategija, kuri leidžia optimaliai individualizuoti ugdymo turinio pritaikymą SUP mokiniams. Pedagogams suteikta teorinių žinių bei praktinių gebėjimų, kaip tobulinti individualų mokinio pažinimą, vadovautis objektyviais kriterijais, leidžiančiais identifikuoti akademinį žinių lygį, numatyti konkretų rezultatą, planuoti ugdymo metodus bei priemones.
3. Ugdymo programos adaptavimo strategijos veiksmingumo analizės rezultatai parodė, kad vieningi ir konkretūs reikalavimai leidžia geriau individualizuoti programas, padeda išvengti formalizavimo bei kraštutinio subjektyvumo, teikiant pagalbą SUP mokiniui. Vieninga strategija įgalina efektyviau koordinuoti specialiojo ugdymo organizavimą bei skatina pedagogų ir specialistų bendradarbiavimą.
4. Atlikus Jurbarko rajone anksčiau rengtų adaptuotų programų ir naujos adaptavimo strategijos įgyvendinimo metu rengtų programų lyginamąją analizę, galima teigti, kad naujas programų individualizavimo modelis leidžia efektyviau koordinuoti veiksmus, įtakojančius specialiojo ugdymo kokybę, siekti objektyvumo bei tenkina esminius ugdymo tikslus.

Esminiai žodžiai: *specialusis ugdymas*, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, ugdymo individualizavimas, adaptuota programa.

Ivadas

Tyrimo aktualumas. Pastarųjų metų vienas svarbiausių mokyklos pokyčių yra tai, jog pagal demokratinių šalių pavyzdį pripažinta moksleivio teisė ugdytis pagal jo individualius poreikius ir galimybes atliepiančias (adaptuotas arba modifikuotas) mokymo programas. Atlikti tyrimai rodo, kad ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje, susiduriama su universaliomis, kompleksinėmis problemomis (Šiaučiukėnienė, 1997; Ambrukaitis, Ruškus, 2003; Miltenienė, 2005).

Specialiųjų poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas literatūroje apibrėžiama kaip kaitos procesas, skatinantis naujai pažvelgti į visą ugdomąjį procesą: ugdytinį, ugdytoją, ugdymo priemones ir ugdymo turinį (Ruškus, 2002; Ališauskienė, Miltenienė 2004). Pakitusi ugdomoji situacija pedagogus skatina keisti požiūrį į savo darbą, ieškoti efektyvesnių ugdymo būdų, kitaip pažvelgti į savo, kaip ugdytojo, vaidmenį. Integracija demokratinėje visuomenėje suvokiama kaip natūralus ir negrįžtamas reiškinys. Tačiau integruotas ugdymas vis dar sulaukia skirtingų požiūrių ir vertinimų. Dar neretai integracija suprantama tik kaip formalus specialiųjų poreikių vaikų perkėlimas iš vienos įstaigos į kitą, nesuteikiant kvalifikuotos pagalbos. Žinoma, kad toks požiūris nepateisinamas, tačiau kyla klausimas, ar jis nėra dominuojantis (Groff Petty, 2007). Tyrimo problemą išryškinti padeda tokie klausimai: Kokia ugdymo individualizavimo realybė šiandien? Ar specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai sulaukia adekvačios pagalbos? Ar individualizuotos ugdymo programos nėra tik formalumas?

Nagrinėjamos problemos aktualumą įvertinti leidžia ir praktinė patirtis, kuri rodo, kad mokytojai patiria nemažai problemų adaptuodami bendrąsias programas. Panašių empirinių tyrimų, kuriuose būtų nagrinėjama ši problema, yra, tačiau nebuvo pasiūlytos ugdymo adaptavimo rekomendacijos ir vieningi kriterijai, kuriais mokytojai galėtų remtis adaptuodami bendrąsias programas.

Mokytojai susiduria su sunkumais individualizuodami programas, nes nėra programų rengimo metodikos, paruoštų rekomendacijų. Atliekant vaiko vertinimą ar renkant informaciją apie SUP mokinio ugdymąsi, netikslinga remtis vaikui parengta adaptuota programa, nes ji neinformatyvi, neatskleidžia mokinio pasiekimų kaitos. Programų parengimas ir pritaikymas dažnai tampa formalumu (Ambrukaitis, Ruškus, 2002).

Bendraudant su mokyklų pedagogais stebima tendencija, kad tarp pedagogų ir specialistų atsiranda vis didesnės tarpusavio sąsajos ir komandinio darbo poreikis. Vienareikšmiškai specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių problemos neturėtų būti sprendžiamos, tam reikalinga komandinė nuomonė, komandinės pastangos ir bendra veikla, kuri leistų efektyviau organizuoti ugdymo procesą, pasidalinti patirtimi ir tobulinti darbą.

Tyrimo objektas – specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo individualizavimas adaptuojant bendrąsias programas.

Hipotezės:

3. Pedagogai, adaptuodami bendrojo ugdymo programas, susiduria su sunkumais įvertindami vaiko gebėjimus, formuluodami tikslus, turinį ir parinkdami tinkamus metodus.
4. Tikėtina, kad tinkamai struktūruota ir aiški ugdymo turinio adaptavimo strategija gali turėti teigiamos įtakos pedagogų kompetencijai individualizuoti ugdymo turinį specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Tyrimo tikslas – atskleidus ir įvertinus bendrųjų programų turinio adaptavimo ugdymo praktikoje teigiamus ir neigiamus aspektus, parengti programų adaptavimo strategiją bei įvertinti jos veiksmingumą individualizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo turinį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti ugdymo adaptavimo prielaidas vaiko pažinimo, ugdymo pritaikymo struktūros bei bendradarbiavimo aspektais.
2. Išanalizuoti ugdymo praktikoje naudojamų adaptuotų bendrųjų programų turinį ir įvertinti jų kryptingumą tikslų formulavimo, ugdymo turinio pritaikymo individualiems mokinių gebėjimams, tinkamų darbo būdų ir metodų parinkimo, bendradarbiavimo aspektais.
3. Sudaryti ir pasiūlyti praktikams tokią ugdymo programų adaptavimo strategiją, kuri leistų optimaliai individualizuoti ugdymo turinio pritaikymą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.
4. Įvertinti naujos ugdymo programų adaptavimo strategijos veiksmingumą.

Tyrimo dalyviai. Į tyrimą buvo įtraukti 98 asmenys. Grupiniame interviu dalyvavo Švietimo skyriaus vyriausioji specialistė, kurioje specialųjį ugdymą rajone, ir 4 Pedagoginės psichologinės tarnybos specialistės: vadovė, logopedė, psichologė ir gydytoja neurologė. Anketinėje apklausoje dalyvavo 94 pedagogai: 70 mokytojų ir 24 specialieji pedagogai. Buvo atlikta 400 adaptuotų programų turinio (content) analizė.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrimas grindžiamas *socialinio modelio metodologinėmis nuostatomis* ir *kritinio mąstymo ir problemų sprendimo teorijomis*. Tyrime derinami *kokybiniai* ir *kiekybiniai* tyrimo metodai. Buvo naudojama *turinio* (angl. *content*) *analizė*, *anketinė apklausa*, *pusiau struktūruotas interviu*. Tyrimo duomenys buvo apdoroti kompiuterinėmis SPSS

ir Windows Microsoft Exel programomis. Kiekybinio tyrimo duomenų patikimumą užtikrina statistinių metodų panaudojimas, apdorojant kiekybinio tyrimo duomenis. Tyrimų statistinėje analizėje reikšmingumo lygmeniui p apskaičiuoti buvo taikomas Stjudent kriterijus (t – testas).

Pagrindinės sąvokos

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

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

Specialiojo pedagoginė pagalba – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą specialiųjų poreikių asmenų ugdymą (Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija – grupė specialistų, kurie sprendžia švietimo įstaigos vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio įvertinimo, jų siuntimo į Pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir mokymo turinio klausimus (Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Adaptuota programa – valstybinio išsilavinimo standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, pritaikyta specialiųjų poreikių asmens gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui (Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998)

Modifikuota programa – specialiųjų poreikių asmeniui pritaikyta bendrojo lavinimo programa, leidžianti jam ugdytis pagal valstybinius išsilavinimo standartus“ (Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998)

Ugdymo individualizavimas – mokymo proceso, atskleidžiančio mokinio individualių savybių raišką ir tobulinimą, leidžiančio sukurti optimalias gebėjimų, galimybių realizavimo sąlygas, organizavimas (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 1991).

Ugdymo turinys - programų ir išsilavinimo standartų, egzaminų programų, vadovėlių ir kitų mokymo priemonių, ugdymo procese taikomų mokymo, mokymosi bei vertinimo strategijų ir metodų, mokinių pasiektų rezultatų visuma (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 1991).

SU – specialusis ugdymas.

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai.

SUK – specialiojo ugdymo komisija.

PPT – pedagoginė psichologinė tarnyba.

ŠS – švietimo skyrius.

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (34 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 23 lentelės, 32 paveikslų. Prieduose pateikiama adaptuotų programų turinio analizės suvestinės lentelės, mokytojų keliamų tikslų ir mokomų temų palyginimo lentelės, anketų turinio analizės lentelės, grupinio interviu atsakymų rezultatai, SPSS duomenų apdorojimo lentelės, anketų pavyzdžiai, adaptuotų programų formų pavyzdžiai, seminaro medžiagos santrauka, rekomendacijos, kaip rengti programą. Darbo apimtis - 74 puslapiai.

1 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE

1.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integruoto ugdymo teisinis reglamentavimas

Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijoje (1995) pripažįstamos be išimties visų vaikų teisės į visavertį ir prideramą gyvenimą, į švietimą, sutinkama, kad lavinimo tikslas turi būti: „kuo visapusiškiau ugdyti vaiko asmenybę, talentą ir protinius bei fizinius gebėjimus“. Ratifikuodama konvenciją, Lietuva įsipareigojo ne tik sudaryti galimybę neįgaliems vaikams realizuoti jų teisę gauti išsilavinimą, įsigyti profesiją, pasirengti darbui ir poilsiui, bet ir imtis visų reikiamų teisinių, administracinių ir kitų priemonių Konvencijoje pripažintoms vaikų teisėms įgyvendinti.

1991 m. Lietuvos Respublikos seimas priima Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą, kuriame pabrėžiama ne tik neįgaliųjų, bet ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jaunuolių teisę būti ugdomiems institucijoje, esančioje arčiausiai jų gyvenamosios vietos, gauti specialiąją pedagoginę, psichologinę, medicininę pagalbą, reikiamas specialiasias mokymo priemones bei kompensacinę techniką; jų mokymosi darbo vietos turi būti pritaikytos individualiems poreikiams.

Lietuvos Respublikos Konstitucijoje (1992) aiškiai pasisakoma už atvirą naujovėms, demokratinėmis nuostatomis grįstą, humanišką visuomenę, kurios kiekvienas pilietis, nesvarbu jo tautybė, rasė, gebėjimai, yra vertybė. 1992 m. paskelbiama bei Švietimo ir kultūros ministerijos kolegijos patvirtinama Lietuvos švietimo koncepcija, kurioje pateikiamas savarankiškos Lietuvos valstybės švietimo sistemos modelis, nurodoma švietimo kūrimo gairės,

konkreči švietimo reformos veiksmų programa. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (1996) laiduoja neįgalaus vaiko lygias teises su sveikaisiais vaikais aktyviai gyventi, vystytis, įgyti išsilavinimą, atitinkantį jo fizines, protines galias ir pageidavimus. Šiuose dokumentuose keliamiems ugdymo tikslams įgyvendinti Lietuvoje kuriama permanentinė, ugdymo diferencijavimu ir integravimu besiremianti švietimo sistema. Šie dokumentai tampa teisiniais pamatais, stimuliuojančiais specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymo pokyčius, įteisina pažangias įvairių visuomenės sluoksnių, pedagogų, mokyklų bendruomenių iniciatyvas. Valstybės ir vietos savivaldos vykdomosios institucijos privalo sudaryti būtinas sąlygas SUP vaiko mokymuisi ir darbo veiklai, atsižvelgdamos į tokio vaiko sveikatą, specialiuosius poreikius bei gebėjimus.

Grupė Lietuvos ir Amerikos lietuvių specialistų 1992 m. pradėjo ir 1994 m. baigė rengti Specialiojo ugdymo sistemos matmenis, kurie tapo pagrindinėmis konceptualiomis gairėmis kuriant specialiųjų ugdymosi poreikių asmenų ugdymo sistemą. Prie pagrindinių nuostatų priskiriamas SUP vaiko dalyvavimas priimant sprendimus, susijusius su jo ugdymu, programos parinkimu. Matmenyse išdėstytas ir specialiojo ugdymo sistemos modelis, orientuotas „į kuo mažesnę vaiko aplinkos apribojimą, t.y. maksimalią integraciją“, suformuluota pagrindinė neįgalių vaikų ugdymo nuostata – neįgalus vaikas turi būti mokomas bendrojo lavinimo mokykloje ir mokykla privalo sukurti sąlygas „įvairiausiems ypatingiems vaikams ugdyti“ (1995).

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymu įteisinus specialiųjų poreikių moksleivių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose ir siekiant kuo sėkmingesnės jų integracijos, 1993 m. patvirtinta „Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka“. Šiame nutarime pirmą kartą minima, kad SUP turintiems moksleiviams turi būti pritaikytos bendrojo lavinimo mokyklos dalykų programos (jas modifikuojant, adaptuojant), jie gali būti ugdomi visiškos ar dalinės integracijos forma, mokykloje turi būti įkurta specialiojo ugdymo komisija, aptariami kiti su specialiojo ugdymo mokyklose susiję klausimai. Šis dokumentas laiduoja specialiųjų pedagogų etatų įsteigimą bendrojo lavinimo mokyklose, nustato jų darbo krūvį ir funkcijas. Viena iš specialiojo pedagogo funkcijų – padėti mokytojams adaptuoti programas, parinkti tinkamiausią darbo vietą moksleiviui klasėje, mokymo priemonės, ugdomąją kompensacinę techniką, bendradarbiauti su pedagogais, psichologu, tėvais sudarant individualiąsias programas, teikti jiems metodinę pagalbą; brandinti mokyklos bendruomenės teigiamas nuostatas į specialiųjų poreikių vaikus ir t.t.

Integruoto ugdymo samprata apibrėžta Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme (1998). Pirmųjų integruoto ugdymo apibrėžimų prasminis kirtis akcentavo vietą, kurioje

moksleivis yra ugdomas, t.y. bendrojo lavinimo mokyklos bendroji arba specialioji klasė. Metams bėgant ir integruoto ugdymo procesui plėtojantis, pasidarė akivaizdu, kad toks apibrėžimas neatspindi integruoto ugdymo esmės. Praktika ir moksliniai tyrimai rodo, kad mokymosi vieta sėkmingo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo sampratoje yra tik viena iš dimensijų, kuri, susiklosčius nepalankioms sąlygoms, gali tapti segreguojančiu veiksniumi (Wirtz, 1977; Montgomery, 1990; Lovey, 1995). Apibendrintą sėkmingo ugdymo rodiklį pateikia J.Lovey (1995). Ji teigia, kad stebėdami vaiką, turintį specialiųjų poreikių, tarp įprastai besivystančių bendraamžių mes turime matyti jį kaip neatsiejamą draugiškos bendraamžių grupės narį. Jei toks vaikas per žaidimus yra izoliuojamas, tampa pasityčiojimu taikiniu arba jam nuolat priskiriami neigiami vaidmenys, reikia rimtai susirūpinti ugdymo efektyvumu. Efektyviu mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, ugdymo bendrojo lavinimo erdvėje galime laikyti tuos atvejus, kai yra išpildomos trys pagrindinės sąlygos:

1. Vaikas gerai jaučiasi bendraamžių bendruomenėje;
2. Mokinio ugdymo tikslai atitinka jo individualiąsias galias ir poreikius;
3. Mokykla rūpinasi reikiama išteklių (specialistais, mokymo priemonėmis, kompensacine technika) ir sudaro kiek įmanoma natūralesnes sąlygas mokymuisi.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme teigiama, kad specialųjį ugdymą įgyvendina visos privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos. Taigi humanistinių, juridinių ir praktinių nuostatų pagrindu specialiojo ugdymo sistema jungiasi su bendrojo ugdymo sistema.

Pagrindinis valstybės lygmens dokumentas, reglamentuojantis ugdymo turinį bendrojo lavinimo mokykloje, yra Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003). Šis dokumentas rengiamas priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo pakopoms. Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų paskirtis – laiduoti ugdymo dermę, tęstinumą ir kokybę visose šalies mokyklose. Bendrosios programos nusako ugdymo kryptį (tikslus ir uždavinius), taip pat tai, ko ir kaip turėtų būti mokomi moksleiviai (ugdymo turinį ir metodus), kad įgytų jiems būtiną žinojimą ir supratimą, išsiugdytų esminius gebėjimus ir vertybines nuostatas.

Integruoto, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose samprata išplaukia iš nuostatos pripažinti kiekvienam žmogui vienodas teises visuomenėje. Ši nuostata, aprėpdama visą visuomenės sanklodą, reikalauja garantuoti kiekvienam vaikui teisę į bendruomenės mokyklą, kurioje mokosi tos pačios gyvenamosios vietos bendraamžiai. SUP turinčių moksleivių ugdymo Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose siekis keičia griežtai segreguoto šių moksleivių ugdymo specialiosiose mokyklose patirtį. Integruotojo ugdymo samprata priklauso nuo bendrosios ugdymo sampratos ir ugdymo filosofijos, kurios pagrindu kuriama integruotojo ugdymo sistema. Integruotasis ugdymas

Lietuvos mokyklose vyksta remiantis visumine (holistine) ugdymo samprata ir su ja susijusiomis nuostatomis. Kitaip sakant, visuminė asmens ir visuminė pasaulio sampratos lemia visuminį ugdymo turinio, kaip integruotos vertybinių nuostatų, gebėjimų, įgūdžių ir žinių sistemos, supratimą. Esminis integruotojo ugdymo siekis – intelektualinė bei pasaulėžiūrinė asmens branda ir jo sociokultūrinė kompetencija. Toks požiūris į visapusišką žmogaus ugdymą skatina ugdymo turinio integravimą ir diferencijavimą (Specialiojo ugdymo sistemos matmenys (1994); Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991); Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2004); Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas (1998).

1.2.Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pažinimas ir ugdymo individualizavimas

1.2.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių pažinimo ir ugdymo tikslų numatymo ypatumai

Jau XX a. pradžioje pedagogikoje susiklostė aiški nuomonė, kad standartizuota, vienoda mokymo organizacija yra pažangos stabdys, todėl pradeda keistis požiūris į vaiką, jo psichiką, į mokymo turinį bei organizavimą, vis labiau pradedamas akcentuoti prieštaravimas tarp mokymo organizavimo formų, būdų ir individualaus žinių suvokimo pobūdžio. Mokykla vis labiau buvo kritikuojama už atotrūkį nuo gyvenimo ir nuo vaiko, ypač už nepaisymą jo prigimties, interesų, individualių jo psichinių savybių bei skirtumų, už pasyvų, mechaninį mokymąsi. Buvo aišku, kad ne visi vaikai per tą patį laiką tiek pat išmoksta ir gali pereiti iš klasės į klasę. (Šaučiukėnienė, 1997).

Lietuvos švietimo reformos dokumentai nurodo, kad pagrindinis švietimo sistemos tikslas – laiduoti kuo visapusiškesnę žmogaus fizinių, psichinių ir dvasinių galių plėtotę, sudaryti sąlygas atsiskleisti jo individualybei. Šito siekiant būtina žmogų pažinti. Siekiant apsaugoti besimokančiojo individualybę, padėti kiekvienos asmenybės savybių sklaidai ir raiškai, ypač svarbus individualus požiūris į kiekvieną žmogų. „Jeigu pedagogas nori auklėti žmogų visais požiūriais, tai jis turi jį pažinti taip pat visais požiūriais“, - rašė K.Ušinskas.

Šiaučiukėnienė (1997), Ališauskas (2002), Saugėnienė (2004), Stulpinas (2006), Kiliuvienė (2006) nurodo, kad pedagoginė parama diferencijuojant ugdymą bus efektyvi, jei mokytojas iš anksto atitinkamai vertins vaiko asmenybės bruožus. Mokymas, prasidedantis ugdytinių pažinimu, sudaro visas sąlygas žvelgti į ugdytinius kaip į subjektus pedagoginiu ir psichologiniu požiūriu. Užduotys, atitinkančios individualias ugdytinio savybes, sukelia teigiamą jo psichinę reakciją, atsiranda sėkmės motyvas. Besimokantįjį pažinti siekiama norint palengvinti jo mokymąsi, suprasti jo elgesį, realizuoti asmenybės tapsmą, jo saviraišką. Vaiko pažinimas – neatsiejama mokytojo praktinės veiklos dalis. Dažniausia mokytojų tyrimų,

siekiančių pažinti vaiką, sritis – mokinio pažangumas ir elgesys, nors pasitaiko pedagogų, kuriems svarbi ir vaiko asmenybė. Stengiantis tiksliau diferencijuoti užduotis, darbą klasėje, būtina besimokančio vaiko asmenybę pažinti visapusiškai. Mokinių patirtis yra skirtinga, nes skiriasi ją veikę aplinkos ir asmeniniai veiksniai. Mokiniai išsiskiria poreikiais, gebėjimais, interesais, polinkiais, mokymosi stiliumi. Į visa tai mokytojas turi atsižvelgti.

Stebėjimas yra puikus įrankis, padedantis mokytojui geriau pažinti mokinius. Šiandien stebėjimas plačiausiai taikoma pažinimo ir vertinimo strategija: mokytojas žiūrėdamas ir klausydamas išsiaiškina mokinio patirtį, gebėjimus, polinkius, mokymosi stilių ir interesus. Svarbu, kad stebėjimo duomenimis būtų remiamasi, kad tai padėtų pritaikyti ugdymo turinį kiekvienam mokiniui ir kad jie pagal savo poreikius ir išgales bręstų kaip asmenybės, įgytų kompetencijų, būtinų tolesniam mokymuisi ir prasmingam, aktyviam gyvenimui šiuolaikinėje visuomenėje (; Staerfeldt, E., Mathiasen, Ch., R. 1999; Staerfeldt, E., Mathiasen, Ch., R., 1999; Watkins, A., 2007)

Plačiąja prasme, mokymo individualizavimas apima visus pedagoginės sistemos elementus ir tampa vienu iš pagrindinių didaktikos principų. Siaurąja prasme – tai individualus pedagogo požiūris į besimokantįjį (Galkienė, 2005). Šis pažinimas įgalina plėtoti pedagogo ir mokinio kontaktus, tiesioginę psichologinę ir pedagoginę sąveiką. Pasak Galkienės (2005), pažindamas ugdytinį pedagogas gali apgalvoti ir taikyti diferencijuotos pedagoginės pagalbos formas, sudaryti optimalias sąlygas didaktiniam tikslui pasiekti, koreguoti pažintinę veiklą, atskleisti ugdytinio psichinių funkcijų plėtotę. Individualizuojant mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymą, ypatingas dėmesys telkiamas į tokius ugdymo realybės komponentus, kaip pozityvieji gebėjimai ir specialieji poreikiai. *Pozityvieji asmens gebėjimai* yra pamatinis komponentas numatant ugdymo perspektyvą ir grindžiant ugdymo tikslus. Jais remiantis ieškoma alternatyvių ugdymo būdų, kai įprastai organizuoti mokymą trukdo sutrikusios funkcijos. Pozityvieji asmens gebėjimai padeda nustatyti integruojančią ašį tarp bendrosios ir individualizuotos programų bei apsispręsti dėl individualizavimo lygmens. Ugdymo organizavimas, paremtas pozityviųjų asmens gebėjimų akcentavimu, skatina natūralų asmenybės raidos progresą, pasitikėjimo savimi augimą. *Specialieji poreikiai* įtvirtina ugdymo individualizavimo būtinybę. Jų pagrindu nustatomas specialiosios pagalbos poreikis, pobūdis ir intensyvumas bei specialiųjų įgūdžių formavimo būtinumas. Vieni mokinio specialieji poreikiai būdingi konkrečiam mokiniui, kiti – tam tikrą sutrikimą turinčių mokinių grupei. Specialieji poreikiai sudaro prielaidas ugdymo turinio kaitai (Galkienė, 2005).

„Individualus priėjimas pedagoginiame procese yra pedagoginis veiksmas, atsižvelgiant į auklėtinio išsivystymo lygį, turimą pasaulio pažinimo (žinių) lobyną, individualias psichines ypatybes, iki tol vyravusius auklėjimo ir mokymo būdus, gyvenimo santykių struktūrą, esamą

situaciją, į auklėjimo procese bei gyvenime susidariusį dinaminį stereotipą ir momentinę psichinę būseną“ (Laužikas, 1974) (cit. Galkienė, 2005). J.Laužiko mokymo individualizavimo ir diferencijavimo istorinės raidos apžvalga leidžia pažinti tiriamąją problemą jai plėtojantis ir padeda kritiškai vertinti senosios pedagogikos ribotumą, sprendžiant mokymo individualizavimo klausimus. Profesoriaus teiginiai apie mokinių pažinimą, jo suformuluota individualaus priėjimo sąvoka, parengti diferencijuoto mokymo būdai, laipsniai, atliktųjų eksperimentų analizė yra teorinis atramos taškas, nuo kurio prasideda dauguma tyrimų (Galkienė, 2005).

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose (2003) teigiama, jog būtinas mokytojų ir mokinių santykių pagrindas – abipusė pagarba ir pasitikėjimas vienas kitu. Mokytojo santykis su vaiku turėtų būti natūralus, grindžiamas nuostata priimti jį tokį, koks jis yra, ir padėti jam augti bei mokytis. Ališauskas, Miltenienė (2001) pabrėžia, kad vaiko neturi kaustyti baimė, menkavertiškumo jausmas dėl mokytojo pranašumo; akcentuojama nuoširdaus, pagarbaus mokytojo dėmesio vaikams, turintiems raidos trūkumų, svarba.

Pasak Miltenienės (2004) mokytojai, pažindami mokinį, gali padėti jam kitaip pažvelgti į save, pakilti mokytojo, draugų ir savo akyse. Kiekvienam vaikui turi būti sudarytos sąlygos pateikti savą susidariusios situacijos vertinimą. Efektyviai dirbti galima tada, jei vaikui padedama suprasti savo problemas, tinkamai nusiteikti darbui. Labai svarbu, kad mokiniai mokytųsi turėdami savo gebėjimus atitinkantį tikslą, mokytojo būtų nuolat padrašinami ir aktyvinami. Tik tada, kai mokinys išmanys savo stipriąsias ir silpnąsias savybes, bus supažindintas su mokymosi perspektyvomis ir gerus rezultatus lemiančiomis sąlygomis, galima kalbėti apie mokytojų ir mokinių efektyvų bendradarbiavimą tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. L.Miltenienė (2004) nurodo tokias svarbias pedagogų charakteristikas, kaip *pozityvumas* – gebėjimas pripažinti kito vertę; *konkretumas* – gebėjimas reaguoti tiksliai, aiškiai, specifiskai ir nedelsiant; *šiltumas* – gebėjimas susirūpinimą parodyti verbaline ir neverbaline raiška; *empatiija* – gebėjimas bendrauti su kitais jaučiant ir suprantant jų lūkesčius ir požiūrius.

Šiaučiukėnienės (1997) ir Galkienės (2005) manymu programos individualumą lemia mokinio mokymosi charakteristika, kuri identifikuojama stebint ir analizuojant mokinio mokymosi bruožus. Mokytojas pirmiausia turėtų stebėti mokinį mokymosi veikloje, kaip jis dalyvauja pamokose, bendrauja ir bendradarbiauja, dirba savarankiškai, įsitraukia į mokymosi veiklą ir pan. Po to reiktų analizuoti ir fiksuoti veiklos ypatumus, susijusius su mokymusi, socialiniu savęs suvokimu, komunikacija, dėmesingumu, veiklos nuoseklumu, veiklos planavimo ir organizavimo strategija ir kt. Svarbu įvertinti skaitymo, rašymo, skaičiavimo, girdimojo, regimojo suvokimo, atminties, dėmesio ypatumus, išanalizuoti socialinio elgesio adaptyvumą bei bendrąjį supratingumo lygmenį. Šiaučiukėnienės (1997), Galkienės (2005) pabrėžia, kad per mokinio gebėjimų vertinimą ir pažinimą išryškėję mokinio mokymosi galimybių ypatumai

leidžia nustatyti, kuriomis asmens savybėmis ugdymo veikloje bus galima remtis, kokio pobūdžio užduotys turėtų sukelti sunkumų, kaip jas formuluoti, kad mokinys nepatirtų nesėkmės, o kurių užduočių reikėtų tiesiog išvengti. Mokinio charakteristika leidžia iš anksto numatyti, kurią veiklą mokinys galės atlikti drauge su kitais mokiniais, o kuriai reikės iš anksto pasirengti, įgyti trūkstantį žinių ar veiklos strategijų, kokią specialiąją pagalbą reikės organizuoti.

Šiaučiukėnienės (1997), Ališausko (2002), Saugėnienės (2004), Kiliuvienės (2006) manymu, vaiko pažinimas – pirmas žingsnis, pradedant individualizuoti ugdymą. Richard I. Arends (1998) sutelkia dėmesį į tikslus ir uždavinius, kurie laikomi pirmąja nuoseklaus proceso pakopa. Jis mano, kad iš esamų alternatyvų atsirenkami veikimo būdai ir konkretūs veiksmai iš anksto apibrėžtiems tikslams pasiekti ir daro prielaidą, jog tikslų ir uždavinių nustatymas ir atsakomybė už jų įdiegimą, yra glaudžiai susiję.

Prie tikslų ir uždavinių strategijų kūrimo prisidėjo daugelio sričių planuotojai ir teoretikai. Pagrindinės ugdymo sampratos paprastai siejamos su ankstesniais mokymo programų rengėjais ir teoretikais, tokiais kaip Ralphas Tyleris (1950) ir su vėlesniais mokymo planuotojais, kaip kad Mageris (1962, 1984), Pophamas ir Bakeris (1970), Gagne ir Briggsas (1979). Jie mano, kad, gerai planuojant ugdymą būdinga tiksliai apibrėžti mokymo tikslus, mokymo veiksmus ir strategijas keliamiems tikslams siekti bei tikslus rezultatus, ypač mokinių laimėjimų, vertinimo matus (Richard I. Arends, 1998; Cor J.M. Meijer, 2005).

Weickas (1979) mano, kad planai nebūtinai esti veiksmų gairės, bet veikiau pasidaro simboliais, reklama ir pateisina tai, kas žmonių jau padaryta, tokiaime planavime daug bandymų ir klaidų. Iš tiesų patyrę mokytojai atsižvelgia į įvairius planavimo aspektus ir juos pritaiko.

Stulpinas (2005) teigia, kad ugdytinių orientavimosi į tikslą lygis priklauso nuo tiesioginių ir netiesioginių tikslą formuojančių faktorių. Prie tiesioginių tikslą formuojančių veiksnių priskirtini tikslų planavimas, nustatymas, perspektyvų projektavimo seka, tikslo gavimas ir taikymas, pagalba ugdytiniui tikslo įgyvendinimo procese. Sėkmingam pedagoginiam procesui organizuoti pirmiausiai būtinas tikslų planavimas. Pedagogams šiuo atveju padeda tikslo diagnostiško principas. Jo esmė tokia: konkretus pedagoginis tikslas iškeliamas taip tiksliai ir apibrėžtai, kad galima padaryti vienareikšmę išvadą apie jo realizavimo laipsnį. Be to, nustatomas pakankamai apibrėžtas pedagoginis procesas, kuris garantuoja tikslo realizavimą per tam tikrą laiką. Tokiu būdu konkretus tikslas, preciziška priemonių ir trukmės aspektais jo įgyvendinimo eiga ir objektyvi rezultatų apskaita sudaro visumą.

Ir teorija, ir sveikas protas sako, kad rezultatai gerėja planuojant bet kokią veiklą. Tyrimai taip pat rodo suplanuoto mokymo, o ne nevaldomų įvykių arba veiksmų naudą, tačiau, kai kurie planavimo tipai gali duoti nelauktų rezultatų. Literatūroje apie vadybą ir apie ugdymą

keliama mintis, kad planavimas, skatinantis visus suprasti ir užsibrėžti aiškius ir pasiekiamus tikslus, gerina darbuotojų ir mokinių veiklos rezultatus. Davidas McClellandas ir jo bendradarbiai (1958, 1961, 1965), daugelį metų tyrinėję motyvaciją, laikosi nuomonės, kad visus žmones, taip pat ir vaikus, veikti skatina siekimas patenkinti tris pagrindinius poreikius: daryti įtaką, priklausyti kitiems ir laimėti. Planavimas ir moksleiviams, ir mokytojams gali padėti susivokti, o moksleiviams padėti suprasti mokymosi užduočių, kurias jie turi atlikti, tikslus.

Anot Richard I. Arends (1998), mokymo tikslai - yra formuluotės, sakančios, ką mokytojas ketina keisti mokiniuose. Jis teigia, kad mokymo tikslai nelyginant kelio žemėlapiai: padeda mokytojams ir jų mokiniams žinoti, kur link jie eina ir kada pasiekia vietą. Kai kurie mokymo tikslai esti paprasti, kaip esama įvairių kelio planų. Juos lengva suformuluoti ir suprasti. Kiti – sudėtingesni. Dėl to mokymo tikslus galima užrašyti keliais skirtingais būdais ir taikyti įvairius formatus. Pagrindinė problema (kartais ginčytina) – teoretikų ir mokytojų nuomonė, kokie – bendriausi ar tiksliai apibrėžti – turėtų būti mokymo tikslai.

Pasak Stulpino (2005), demokratinis būdas pripažįsta ugdytinio autonomiškumą. Asmenybė pati tobulėja, ji yra ugdymo subjektas. Ugdytojai sudaro sąlygas, leidžia pasirinkti veiklos kryptis, padeda ugdytiniams gyventi ir veikti. Dabar vyrauja požiūris, pagal kurį mokytojas turi vadovauti mokiniui. L.Jovaiša (1991) pabrėžia žmogaus prigimties aktyvumą bei veiklumą, saviraiškos poreikį, kurį realizuoti pagelbsti mokytojas. Todėl ugdytojas labiau domisi ugdytinio asmenybe, jos galiomis bei gabumais, pasitiki ja ir pagal reikalą kreipia mokinio pastangas produktyvesne linkme. Šis pagalbos mokiniui reikalavimas neatmeta vadovavimo būtinumo, kai jis neišvengiamas. Bet vadovaujama taip, kad auklėtinis pats sau keltų tikslus, mąstyti, kaip juos pasiekti, ir imtųsi praktinių veiksmų. Tikslas tampa struktūriniu viso ugdymo proceso komponentu.

Analogiškai pagal Bendrąsias programas mokymo tikslo ir jo turinio santykį nusako B.Bitinas (1998). Jis formuoja tokius ugdymo tikslus:

- dalyko žinios – materialusis išsilavinimo pagrindas;
- praktiniai mokėjimai ir įgūdžiai – žinių praktinio taikymo padarinys;
- protiniai gebėjimai – konkretaus mokomojo dalyko turinio abstrahuoti kognityviniai procesai (suvokimas, vaizduotė, mąstymas), kurie tiesiogiai susiję su mokymo tikslais;
- motyvacija – mokinių aktyvumą skatinantys ir jo veiklos kryptį lemiantys psichologiniai (vidiniai) veiksniai. Tarp jų mokymo tikslų požiūriu svarbiausi yra emociniai išgyvenimai bei jausmai, nuostatos, dvasiniai poreikiai.

Tikslas neatsiranda iš nieko. Jis nėra visos ugdytinio veiklos pradžių pradžia. Stulpinas (2005) mano, kad tikslas paprastai suformuluojamas veiklos viduryje: remiasi

buvusiais darbo rezultatais ir nukreipiamas į tolesnę veiklą. Būsimoji veikla gali pasiduoti į daugelį pusių: grįžti atgal, pasikartoti, blaškytis skirtingomis linkmėmis, eiti pirmyn. Ugdymo tikslas, kaip pozityvi perspektyva, kryptingai orientuoja veiklą pirmyn. Žmogaus veiklos esmę atskleidžia tokie elementai: tikslas, pati tikslinga veikla, objektas, priemonės, veiklos rezultatas. Keliant tikslus, svarbu apgalvoti ugdytinių elgsenos ir mąstymo būdus, kuriuos jie turi įvaldyti norėdami pasiekti rezultatą. Tokiu būdu glaudžiai susisieja ugdymo tikslai ir turinys. Ugdymo turinį galima išreikšti tikslais arba ugdymo tikslus ir uždavinius - turiniu (Stulpinas, 2005).

Stulpinas (2005) išskiria tikslų grupes pagal tam tikrus požymius:

1. Tikslai – reikalavimai. Jais nusakomas privalomas mokyklai mokymo rezultatas. Tie reikalavimai išreiškiami žodžiais: išugdyti, išmokyti, suformuoti; teiginiais: mokiniai turėtų mokėti, privalėtų gebėti, mokiniai įgyja ir pan. Šios rūšies tikslai yra gana vienapusiški, jų apibūdinimas nekelia abejonių: jie turi sutapti su rezultatais, jie yra normatyviniai, mokykla ir mokytojai imasi atsakomybės už šių tikslų realizavimą.

2. Tikslai – įpareigojimai mokyklai ir mokytojams. Jie reiškiami žodžiais: privalo, turi, ugdo, brandina, atskleidžia, plėtoja, stiprina ir pan. Jie iš dalies normatyviniai kaip ir tikslai – reikalavimai, tačiau šios grupės tikslai mokinių asmenybės lygmeniu negali būti traktuojami kaip būtini rezultatai, jų realizavimas vertinamas pagal pedagogų pastangas.

3. Tikslai – siekiniai. Išreiškiami žodžiais: siekia padėti, puoselėja, parodo, stengiasi, įtraukia ir pan. Mokykla turėtų jų siekti, bet nėra atsakinga už tokio siekimo rezultatus. Tikslai – siekiniai nėra gretinami su rezultatais ir todėl negali būti ugdymo standartų objektas, tačiau mokykla savanoriškai prisiima atsakomybę už jų realizavimą.

4. Tikslai – sąlygos formuluojami žodžiais bei junginiais: sudaro sąlygas, padeda mokiniams, deda pamatus, talkina, orientuoja ir pan. Šie tikslai sietini tik su moraline pedagogų atsakomybe už ugdymo rezultatus.

Taigi, orientuojantis į mokinio asmenybę galima apibrėžti, kurie tikslai yra privalomi, kurie – siektini ir kurie – pageidautini. Ši klasifikacija taip pat rodo tam tikrus tikslų lygius.

Plačiausiai žinomi pagrindiniai pedagoginiai būdai ugdymo tikslams kelti ir realizuoti: autoritarinis ir demokratinis. Taikant autoritarinius būdus, į ugdytinį žiūrima kaip į objektą, kurį reikia suformuoti. Mokytojas elgiasi neprotingai, jeigu jis imasi nustatinėti vaikui „savo“ tikslus, nes auklėjimas, būdamas abstrakti idėja, jokių tikslų neturi. Juos turi tik auklėtojai – tėvai ir mokytojai, prinesdami vaikui savo principus ir reikalavimus (Stulpinas, 2005).

Daniel P.Hallahan, James M.Kauffman (2003), Beth Critchley Charlton, (2007) teigia, kad neįmanoma visiems SUP mokiniams kelti vienodus ugdymo tikslus ir taikyti vienodas ugdymo programas, nes kiekvieno vaiko trūkumai labai skirtingi. Net tuo atveju, kai vaikai turi

tą patį sutrikimą, nuspręsti, kokie turi būti ugdymo tikslai ir programa, reikia tik tuomet, kai įvertinamos kiekvieno vaiko individualios intelekto, fizinės, sensorinės ir emocinės ypatybės. SUP mokiniams keliami ugdymo tikslai bei taikomos programos dažnai yra platesnės už kitiems mokyklą lankantiems vaikams keliamus tikslus bei skirtas programas. Moksleiviai turi jausti poreikį siekti panašių tikslų kaip kiti, kad jų veikla būtų sėkminga.

1.2.2. Ugdymo turinio ir metodų individualizavimas

Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose (2003) teigiama, kad puoselėjant moksleivių patirtį ir kompetenciją labai svarbu, kad ugdymo programos būtų grindžiamos ne akademinėmis, o realų gyvenimą atspindinčiomis žiniomis, gebėjimus ir nuostatas formuojančiais ugdymo būdais bei kitomis didaktinėmis nuostatomis. Apgalvotas mokomosios medžiagos struktūriniais ir pateikimas, tinkamai parinkti bei taikomi mokymo ir mokymosi būdai leidžia moksleiviams patirti kaskart naujus, įvairiapusiškesnius žinių ir gebėjimų pritaikymo aspektus.

Tradiciškai mokymo planas iš esmės apima tik tikslus ir akademinį turinį. Šiuolaikinis požiūris – tikslai, turinys ir priemonės jiems pasiekti turi eiti kartu, t.y. mokytojui šalia akademinio turinio būtina iš karto „matyti“ didaktines jo perteikimo/įsisavinimo priemones ir mokinio mokymosi galimybes (Saugėnienė, 2004).

Specialiųjų poreikių moksleivių ugdymo turinį reglamentuoja: Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003) bei bendrojo lavinimo mokyklų ugdymo planai, kiekvienais metais tvirtinami švietimo ir mokslo ministro. Siekiant visapusiško moksleivių ugdymo, ugdymo turinys yra humanizuotas ir individualizuotas, t.y. susietas su autentiška vaiko socialine ir kultūrine patirtimi, su jo psichofizine raida, poreikiais ir interesais, sudarytas remiantis koncentriškumo ir spiralės principais. Atsižvelgus į vaiko gebėjimus, amžiaus nulemtus mąstymo ypatumus, ugdymo turinys dėstomas derinant konkretumą ir abstraktumą, elementarumą ir sudėtingumą, integravimą ir diferencijavimą. Prie temų, nagrinėtų žemesniame centre, grįžtama aukštesniame centre, tačiau jau sudėtingesniu lygmeniu. Ugdymo turinys liberalizuotas. Mokyklai leidžiama kurti savo ugdymo turinį laikantis valstybės nustatytų bendrųjų ugdymo tikslų ir principų, atsižvelgiant į moksleivių ir mokyklos bendruomenės poreikius. Specialiųjų poreikių moksleiviui ugdymo programą rekomenduoja pedagoginės psichologinės tarnybos arba mokyklos specialiojo ugdymo komisija. Pedagogui, kuris vadovaujasi tarnybų ar komisijų rekomendacijomis, ugdymo turinį privalu individualizuoti laikantis valstybės iškeltų bendrųjų ugdymo tikslų, didaktinių nuostatų, atsižvelgiant į moksleivių ir jų tėvų poreikius bei pageidavimus. Tačiau pedagogas gali

savarankiškai pasirinkti ugdymo metodus, tinkamus formaliuosius ir neformaliuosius ugdymo turinio šaltinius.

Salamankos deklaracijoje (1994) atkreipiamas dėmesys į ugdymo plano lankstumą. Teigiama, kad ugdymo planas turėtų būti pritaikomas moksleivių reikmėms, sudaromas atsižvelgiant į skirtingus moksleivių gebėjimus bei interesus. Specialiųjų poreikių moksleiviai turėtų būti mokomi pagal klasės ugdymo planą, teikiant įvairiopa papildomą pagalbą ir paramą, aprūpinant techninėmis ugdymo priemonėmis. Jų mokymą būtina sieti su asmenine moksleivių patirtimi bei praktiniais dalykais.

Šiaučiukėnienė (1997) pabrėžia, kad diferencijuotas ugdymas grindžiamas idėja, jog svarbiausia ne mokymas, ne žinių, mokėjimų ir įgūdžių formavimas, bet pats mokymasis. Taikantis diferencijuotą mokymą mokytojas stengiasi ugdytiniui padėti, lengvinti ir skatinti mokymąsi, atskleisti vaiko polinkius, interesus, gebėjimus, padėti formuoti jo asmenybei ir jam įgyvendinti savo siekius. Vadinasi, tarp diferencijavimo ir individualizavimo užsimezga glaudus ryšys, mokymas diferencijuojamas besiremiant individualiu požiūriu į besimokantįjį. Mokymo individualizavimas – tai prisitaikantis prie ugdytinio specifinių, individualių gabumų, interesų bei poreikių mokymas. Individualūs skirtumai yra ypatybės, kuriomis individai skiriasi vieni nuo kitų.

Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, apklausos rezultatai (Ališauskas, Miltenienė, 2001) atskleidė jų požiūrį į specialiąją pedagoginę pagalbą. Dauguma moksleivių teigiamai vertina specialiosios pagalbos teikimą mokykloje, tačiau trečdalis moksleivių nesupranta teikiamos specialiosios pedagoginės pagalbos tikslo ir prasmės, ją priima kaip nemalonią, iš šalies primestą veiklą. Specialioji pedagoginė pagalba vertinama prieštarinčiai (Miltenienė, 2001, 2005). Vaikai pripažįsta pagalbos poreikį, tačiau vieniems specialioji pedagoginė pagalba yra natūrali ugdymo proceso dalis, kitiems – tai atskirties nuo bendraamžių forma, sukelianti neigiamas bendraamžių reakcijas ir lemianti vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, blogą savijautą.

Kaip nurodo Melienė, Ruškus, Elijošienė (2003), specialiųjų poreikių mokinių mąstymo ypatumai - žemesnis bendrojo ir individualizuoto turinio skirtumas. Tačiau ugdymo programos efektyvumą garantuoja bendrojo ir individualizuoto turinio dermė, kuri pasiekama integruojant programas. Šių mokinių ugdymo programos pagrindas – klasės, kurioje jie mokosi, turinys, nors jų ugdymo tikslai siejami su savarankiško gyvenimo įgūdžių ugdymu ir rengimu profesinei veiklai, nereikalaujančiai aukštų intelektinių gebėjimų. Esminiai ugdymo turinio skirtumai dvejopi: vienais atvejais abiejų mokinių grupių ugdymo turinys sutampa, tačiau skiriasi akademinis jo įgyvendinimo lygmuo; kitais atvejais – individualizuotos programos turinys atitrūksta nuo pagrindinės ir sprendžia asmeninius uždavinius.

Galkienės (2005) teigimu, individualizuotos programos užtikrina vidinio diferencijavimo galimybę, t.y. mokiniai, turintys nevienodas mokymosi galimybes ir siekiantys skirtingo lygmens tikslų, gali mokytis toje pačioje mokymosi erdvėje – bendroje klasėje visą arba dalį laiko. Šis reikalavimas įgalina individualizuotą programą parengti taip, kad mokytojas, taikydamas vidinio diferencijavimo metodus, arba mokytojų grupė, modeliuodama mokinių grupių derinius, užtikrintų visavertį kiekvieno mokinio mokymą. Taigi bendroji ir individualizuotoji programos, įgyvendinamos bendroje ugdymo erdvėje, turėtų sietis viena su kita, neatsižvelgiant į individualų dalyko nagrinėjimo lygmenį. Tai yra, rengiant individualizuotą dalyko programą, nustatoma integruojamoji ašis, kuri sieja bendrosios ir individualizuotosios programų turinį ir sudaro prielaidas bendrai mokinių veiklai. Integruojamąją programų ašimi gali būti pamokos tema arba klasėje nagrinėjama problema.

Galkienė (2005) individualizavimą įvardina kaip principą, reiškiantį, jog ugdymo turinio dėmenys pritaikomi taip, kad atitiktų skirtingas mokinių savybes ir kiekvienam padėtų siekti geresnių rezultatų. Individualizuota ugdymo programa derina bendruosius švietimo tikslus, kurie atspindi laikmečio bei krašto aktualijų formuluojamus reikalavimus, ir individualiuosius uždavinius, kuriuos sprendamas asmuo siekia bendrųjų tikslų. Visuomenės ir unikaliųjų asmens tikslų bei uždavinių dermė yra aukščiausia individualizuotos programos kokybė. Rengiant individualizuotą ugdymo programą asmeniui, turinčiam specialiųjų poreikių, orientuojamasi į prasmingo visuomenėje veikiančio asmens viziją. Jos kontekstas siejamas su bendrųjų, visuomenei aktualių kompetencijų ugdymu ir apima veiklą mokykloje, namuose ir vietos bendruomenėje.

Ugdymo turinio kaitą lemia mokinio mokymosi charakteristika. Individualizavimo diapazonas labai platus – nuo minimalaus bendrojo turinio pertvarkymo iki maksimalios individualiųjų poreikių atitikties (Galkienė, 2005). Mokymo turinys trumpai atsako į klausimą, ko mokytis, kas būtina žinoti ir mokėti. Mokymo turinį visada lėmė filosofinės, mokslinės ir politinės nuostatos, pažiūros, istorinės ir kultūrinės sąlygos. Diferencijuoto mokymo sistema siūlo lavinti kiekvieno mokinio fizines, psichines ir dvasines galias, ugdyti savarankiškumą, kūrybiškumą, puoselėti informacinius įgūdžius, stiprinti nusiteikimą nuolatos tobulintis, išmokyti papildyti, atnaujinti turimą informaciją taip, kad jaunas žmogus, išeidamas į gyvenimą, turėtų permanentinio mokymo įgūdžius (Šiaučiukėnienė, 1997).

Galkienė (2005) nurodo, kad specialieji asmens poreikiai provokuoja specialiosios pagalbos būtinybę, kuri ugdymo realybėje veikia dviem kryptimis: 1) į asmens poreikius; 2) į ugdymo turinį. Veikdama į asmens poreikius, specialioji pagalba gali sustiprinti mokinio galias ir sudaryti sąlygas veiksmingai nagrinėti bendrąjį ugdymo turinį jo nepakeičiant. Šiuo atveju pagalba mokiniui apsiriboja kompensacine technika, specialiosiomis mokymo priemonėmis,

ugdymo aplinkos pertvarka, specialiais ugdymo metodais, strategijomis ir kitomis priemonėmis, padedančiomis kompensuoti asmens veiklos trūkumus ir jungtis į bendrą ugdymo turinį. Kitais atvejais specialiosios pagalbos priemonės paliečia ugdymo turinį, jį pertvarko taip, kaip reikalauja pozityvieji mokinio gebėjimai ir specialieji poreikiai. Taigi, turinys tampa funkcionalus, susietas su žmogaus gyvenimo realybe.

Šiaučiukėnienė (1997) sako, kad šiuolaikinis ugdymo mokslas ir praktika – tai tęstinio ugdymo koncepcija, kur akcentuojamas ne tik žmogaus nuolatinis mokymasis, tobulėjimas, vykstantis visą jo gyvenimą, bet ir pagrindinė ugdymo misija – žmogaus asmenybės pakylėjimas ugdymo procese iki tokio lygio, kad toliau būtų galima laisvai realizuoti saviugdą, tai yra „ugdymą-tobulėjimui“. Šia prasme plačiai diskutuojama ugdymo turinio optimizavimo klausimais. Daug dėmesio skiriama ir ugdomojo poveikio metodikai. Edukacinės technologijos, didaktinės sistemos, mokymo metodai turi padėti ne tik efektyviai perimti informaciją, bet ir skatinti asmenybės saviraišką bei savirealizaciją, aktyvinti intelektą, kūrybiškumą, plėtoti motyvaciją, sugebėjimus, žadinti asmens individualybę, kartu mokant dirbti grupėje, priimti efektyvius grupinius sprendimus. Šia prasme ypač svarbūs tokie edukaciniai veiksniai kaip diferencijavimas ir individualizavimas, kuriuos galima vertinti, kaip savotišką edukacinį reiškinį, kai ugdomasis poveikis įvairiuose lygiuose organizuojamas taip, kad į pirmą vietą iškeliamą žmogaus individualybę – individualūs jo poreikiai, interesai, sugebėjimai, patirtis, motyvacija. Visa kita, t.y. konkretus pedagoginis poveikis, pedagoginė ar švietimo aplinka, yra išvestiniai, šiai individualybei antriniai procesai (Šiaučiukėnienė, 1997).

Ugdymo programų sudarymas priklauso nuo sociokultūrinės situacijos. Pačiame bendriausiam V.Jonynienės ugdymo programos apibrėžime teigiama, kad tai mokymo tikslų, uždavinių, turinio, siekiamų rezultatų ir mokymo principų visuma; tai veikimo planas, nužymintis gaires, orientyrus, kurie padeda siekti norimo tikslo.

Saugėnienė (2004) pagal akademinio turinio konstravimo būdą išskiria tris programų tipus: linijines, koncentrines ir integruotas (kompleksines). Linijinėse programose laipsniškai pateikiami nauji sudėtingesni dalykai. Pagrindinis tokių programų principas – nuo paprasto prie sudėtingo. Labiausiai atsižvelgiama į tam tikro amžiaus ugdytinių žinių suvokimo galimybes. Koncentrinėse programose kartojamos beveik visos tos pačios temos tik sudėtingesne forma. Pagrindinis principas – ugdymo turinys konstruojamas tam tikrais koncentrais, pirmiausia pateikiamas tam tikras žinių „branduolys“ pagal amžių ugdytiniui suprantama forma, vėliau jis „apauginamas“ vis naujais sudėtingesnės informacijos sluoksniais. Integruotose programose jungiamos skirtingų mokslų dalykų temos. Kiekvienas elementas išsaugo tam tikrą savarankiškumą, visi elementai pasižymi tam tikru bendrumu, kuris laiduoja elementų sistemos vientisumą, suteikia sistemos pavidalą, tarpusavio sąveika keičia visus kintamuosius, pakitus

bent vienam iš jų. Integruotos programos prisilaiko tam tikrų principų: integracijos ašies parinkimo, diferenciacijos ir integracijos optimalaus santykio, tikslų dermės, mokymosi metodų, formų ir būdų optimizavimo, lankstumo, nuolatinio programos atsinaujinimo („Mokymosi krypties pasirinkimo galimybių didinimas“, 2007).

Mokymas iš esmės yra susijęs su tuo, kaip vaikams paaiškinti, padėti ir skatinti juos išvelgti nagrinėjamų dalykų prasmę ir reikšmę. Galima atkreipti dėmesį į konkretaus dalyko turinį, objektą; galima leisti mokiniui savarankiškai tyrinėti, bet galiausiai reikia pripažinti, kad pats mokymas yra išties įvairiapusė veikla. Maža to, rezultatai gali būti kitokie, negu buvo siekta. Trumpai kalbant, mokytojai turi sugalvoti, kaip pamažu perkelti atsakomybę už mokymąsi nuo savęs mokiniams. Schools Council (1990) (cit. Christopher Day ir kt. 1998) nurodo, kad mokymas esti veiksmingas, kai:

- yra aiškūs ir skatinantys lūkesčiai;
- gerai organizuotas ir struktūruotas turinio išdėstymas susiejamas su tuo, ką vaikai jau žino;
- optimaliai panaudojamas mokymui skirtas laikas;
- mokiniai ir mokytojas aktyviai ir pozityviai sąveikauja, taip pat užduodami skatinantys suprasti klausimai ir nurodoma, kaip pagerinti veiklą;
- laimėjimai nuolatos apdovanojami.

Stulpinas (2005) nurodo, kad į asmens visapusišką sklaidą orientuotas ugdymas apima ir plėtoja tokias perspektyvas: gebėjimą komunikuoti: kalbėti, skaityti, rašyti gimtąja ir svetima kalba; informacinius gebėjimus: gebėjimą savarankiškai susirasti, vertinti ir naudotis informacijos šaltiniais; kompiuterinį raštingumą; gebėjimą naudotis naujomis technologijomis; gebėjimą kritiškai ir konstruktyviai mąstyti, spręsti problemas atskiriant faktus nuo išankstinių nuostatų, daryti savarankiškus sprendimus; gebėjimą ir nusiteikimą mokytis visą gyvenimą; mokymosi technikos įgūdžius; gebėjimą dirbti grupėje, bendrauti ir bendradarbiauti, kartu su kitais planuoti ir projektuoti; gebėjimą kurti ir dalyvauti kultūros kaitoje; iniciatyvumą ir gebėjimą rizikuoti; atsakomybės jausmą ir savitvardą; pažinimo geismą ir kūrybiškumą; visuomeniškumą ir pilietiškumą; gebėjimą kurtis savo gyvenimą.

Mokyklos ugdymo programa yra sudėtinga sąvoka. Paprastai ji reiškia dalykų, idėjų, projektų arba žinių sričių sistemą, kurią galima laikyti pažangia ir suteikti jai apibrėžtą turinį. Su šiuo turiniu kartais siejami tam tikri pageidautinai laikomi procesai, kurie padeda užtikrinti, kad būtų mokomasi ir būtų pasiekta ugdymo programos tikslų. O iš tikro ugdymo programa ne visuomet esti tokia; žinoma, ne tokia daugeliui tų, kuriems ji yra skirta. Mokiniui ne visada yra aiškus „patyrimo žemėlapis“, tai yra kaip ugdymo programa, susijusi ir kur ji veda. Mokinių būklė ir tai, ką jie suvokia esant reikalinga ir svarbu, kartu su mokytojo asmeniniu stiliumi arba

turinio dėstymo metodu tikriausiai daro didžiulę įtaką (Christopher Day ir kt. 1998; Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., 1999).

Stulpinas (2005) teigia, kad išsiaiškinti norimą veiklą būtina, bet to nepakanka. Reikia nustatyti svarbiausias sąlygas, kuriomis galima tikėtis sėkmingos veiklos. Tikslų realizavimo kontekstą sudaro daugelis aplinkybių. Tai būtinos, galimos, nebūtinos aplinkybės, kurios yra pageidaujamos siekiant tikslo. Ugdymo veikėjai susiduria taip pat su atsitiktinėmis, nepageidaujamomis aplinkybėmis, kurių nereikia stengtis išnaudoti arba reikia trukdyti jų įtaką. Tinkami veiklos konteksto elementai (aplinkybės, sąlygos) sąmoningos žmogaus veiklos dėka ne tik padeda įgyvendinti ketinimus, bet ir tampa tolesniais tikslais, konkrečiais laukiamais rezultatais.

Socialinės ir ekonominės prielaidos veikia visuomenės narių psichiką. Nuo jų visų pirma priklauso ugdytojų ir ugdytinių kryptingumas, t.y. žmogaus siekiai ir tų siekimų priežastys – motyvai. Motyvai apima ir skatina asmenybės aktyvumą, poreikius, interesus, įsitikinimus, idealus, vertybines orientacijas, pasaulėžiūrą, tikslus, nuostatas ir pan. Ugdytojo ir ugdytinio psichikai labai svarbu tarpusavio bendravimas, įvairiapusė veikla (Stulpinas, 2005).

Ališauskas, Miltenienė (2001) atskleidė, kad mokykloje dominuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodai (aiškinimas, pasakojimas, demonstravimas, „uždaro“ tipo klausimų pateikimas ir kt.). Tik retais atvejais klasėje sukuriama problemų, susijusių su mokinių patirtimi ar interesais, sprendimo situacijos, beveik neskiriama dėmesio mokinių mokymosi strategijų tobulinimui. Šiuolaikinės bendrojo lavinimo klasės realybė – skirtingus ugdymosi poreikius turintys mokiniai – sukuria situaciją, kai mokytojui sunku klasikines didaktikos metodais organizuoti kokybišką mokymosi procesą klasėje. Šiuolaikinės pamokos bendrojo lavinimo mokykloje realius mokymo(si) poreikius ne visada tenkina tradicinėmis didaktinės veiklos formomis. Reikia naujų prieigų, mokymo metodų, įgalinančių specialiųjų poreikių mokinį tapti autonomišku, nepriklausomu ir aktyviau kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą. Tai pasiekti galėtų padėti tikslingas, nuoseklus metakognityvinių įgūdžių formavimas (Melienė). Pastaruoju metu ypač akcentuojami aktyvūs mokymosi metodai, kuriais dirbant iš esmės keičiasi mokinių ir mokytojo vaidmuo. Mokytojai turi bendradarbiauti su mokiniais, būti lankstūs, leisti vaikams patiems ieškoti ir atrasti, kaip mokytis. Svarbu palaikyti grįžtamąjį ryšį su mokiniais, dalytis atsakomybe už išmokimą.

Šiaučiukėnienės (1997) manymu, tradicinė pamoka, kurioje visas užduotis besimokantiems pateikia pats pedagogas ir reikalauja, jog jos būtų vykdomos (perskaityti, išversti, išspręsti ir t.t.) nesvarbu, ar jos bus individualios, ar grupinės, ar visiems vienodos, ar diferencijuotos, yra susijusios su mokinio valingais veiksmais. Tačiau šiuo atveju valia pagrįsta žodeliu „reikia atlikti“, neatsižvelgiama, ar besimokantis to nori, ar sugeba, ir pan.

L. Šiaučiukėnienės (1997) teigimu, savarankiškas darbas yra veikla, kuri:

- padeda besimokančiam pasiekti tokį žinių, mokėjimų ir įgūdžių lygį, kuris būtinas konkrečiai didaktinei užduočiai atlikti;
- ugdo mokėjimus ir įgūdžius, didinančius mokymosi proceso savarankiškumą;
- padeda susiformuoti atitinkamą psichologinį nusistatymą pažintinės veiklos atžvilgiu;
- sudaro palankias sąlygas tobulinant mąstymo procesus;
- vyksta pedagogui tiesiogiai nedalyvaujant, tik konsultuojant.

Vienas svarbiausių mokymo individualizavimo reikalavimų – kad bendra pedagogo ir ugdytinio veikla būtų interaktyvi. Svarbiausia mokymo metodų paskirtis – ugdyti mokymosi savarankiškumą. Šiaučiukėnienė (1997) teigia, kad mokymo diferencijavimas nesiūlo keisti, kritikuoti tradicinių mokymo metodų, bet ieško įvairių metodinių būdų, kurie:

- padėtų pedagogui pažinti ugdytinius;
- skatintų mokinių savarankišką veiklą;
- atitiktų mokinių amžiaus tarpsnio ypatumus;
- sudarytų sąlygas saviraiškai;
- ugdytų ir plėtotų kiekvieno mokinio mokymosi būdą bei individualaus darbo stilių;
- kad pedagogas ir mokinys turėtų teisę laisvai kurti, išreikšti individualybę savo veikloje;
- kad mokymas ar mokymasis būtų kūrybinis procesas abiem dalyviams.

Prieš spręsdami, kaip mokysime ir ką reikia adaptuoti, pirmiausia turime apibrėžti turinį. Turinys yra tai, ką moksleivis turėtų išmokti, žinoti, suprasti arba gebėti atlikti. Jis apima faktus, bendrąjį supratimą ir įgūdžius, kuriuos moksleivis įgis mokymosi aplinkoje. Kartais mokytojai gali parinkti tokį turinį, kuris tiktų moksleivių poreikiams. Turinys turėtų būti prasmingas, pagrįstas moksleivių poreikiais ir interesais, atitiktų aplinką, būtų ne vien faktų išmokimas („Kaip keisti ugdymo praktiką“, 2006).

E. Dale (1967), Beth Critchley Charlton (2007) pabrėžia, kad mokytojas ir mokinys yra saviti individai, todėl negali būti vieno visada ir visiems tinkamo metodo. Dėl to individualizuotas mokymas ne tik padeda siekti bendrų mokymo tikslų, bet ir pratina savarankiškai dirbti bei mokytis, kad baigę mokyklą ugdytiniai gebėtų mokytis toliau. Šią idėją dar 1873 m. iškėlė Herbertas Spenceris. Anot jo, mokydami turėtume kuo labiau skatinti savęs ugdymą. Svarbu sudaryti sąlygas vaikams patiems tyrinėti ir daryti išvadas. Jiems reikia kuo mažiau aiškinti ir kuo daugiau skatinti ką nors atrasti, atskleisti. Žmonija progresavo tik pati mokydamosi, kad pasiektų geriausių rezultatų, kiekvienas protas turi tobulėti maždaug taip pat.

J.Ambrukaičio ir J.Ruškaus atliktame tyrime (2002) nustatyta, kad dabartinės specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problemos bei jų sprendimas ateityje remiasi į vieną giluminę kategoriją – metodas. Giluminė ir esminė specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kategorija „metodas“ reiškia, kad šiandieną pedagogai turi žinoti atsakymą į klausimus, kaip veikti naujos kompleksinės realybės sąlygomis, kai vienu metu klasėje yra keletas vaikų, besimokančių pagal skirtingas programas, kaip individualizuoti veiklą klasėje, kaip nurodyti motyvą mokiniams mokytis bei kurti tarpusavio pagalbos santykius klasėje, kaip vertinti specialiųjų poreikių vaikų pasiekimus, kaip padidinti savo profesinę motyvaciją, kaip suburti specialistų komandą, kaip pasidalyti specialiojo pedagogo ir mokytojo funkcijas ir pan. Klausimai „ką?“ ir „kodėl?“ šiandienos ugdymo realybėje nebėra taip aktualūs, kadangi vertybiniu teoriniu lygmeniu visi pedagogai žino, ko link ir dėl ko reikia orientuoti ugdymą. Humanistinio ugdymo propagavimas per pastaruosius penkiolika metų Lietuvoje pakeitė daugelio pedagogų profesinę sąmonę: suvokta mokymo individualizavimo, partnerystės ryšių, pozityvaus skatinimo ir kitų panašių vertybinių komponentų reikšmė. J.Ambrukaičio ir J.Ruškaus tyrimas (2002) parodė, jog specialiųjų poreikių vaikų ugdymo realybėje būtina kalbėti apie naujus mokymo metodus, kurie gali garantuoti specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kokybę. Tradiciniai mokymo metodai nebetenkina realių klasės ir vaikų poreikių. Mokymo metodai tyrimo rezultatų požiūriu pasirodė esąs esminis specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problematikos klausimas. Vakarų Europos valstybės daugiau nei prieš dešimt metų plačiai pradėjo tyrinėti įvairias mokymo klasėje, kurioje vaikai mokosi pagal skirtingas programas, formas. Viena jų – metakognityvinė didaktika – šiandien aktualizuojama tiek mokslinėje, tiek specialistų praktikų spaudoje. Metakognityvinės didaktikos esmė ta, kad vaikai mokomi ne tik pačių žinių, tačiau ir gebėjimo mokytis, sąmoningai įsisavinti žinias. Vaikas gali išmokti valdyti savo kognityvinius procesus. Nors iš pirmo žvilgsnio metakognityvinė didaktika atrodo neprieinama specialiųjų poreikių vaikams, tačiau tiek tyrimai, tiek ugdymo praktika kituose kraštuose jau įrodo, jog metakognityvinė didaktika yra bene labiausiai adaptuota specialiųjų poreikių vaikų mokymui. Deja, Lietuvoje dar mažai tyrimų, kuriuose konkrečiai būtų nagrinėjamas metakognityvinių principų įgyvendinimas ugdant specialiųjų poreikių vaikus.

Pasitelkus interaktyvius mokymo metodus, mokiniui sudaromos sąlygos dalyvauti užsiėmimuose įvairiais darbo būdais: su visa klase, grupiniuose ir individualiuose. Derinant šiuos darbo būdus, įvairius metodus bei priemones, pasiekiamas didesnis mokinio savarankiškumo darbo koeficientas bei lygis. Perimdamas mokymo turinį, mokinys turi turėti teisę pasirinkti atsiskaitymo būdą, laiką bei dirbti individualiu darbo stiliumi. Nauji ryšiai tarp mokymo metodų, būdų, priemonių leidžia ugdytojui ir ugdytiniui laisvai kurti, išreikšti save tiek pedagogo, tiek besimokančiojo veikloje. Mokymas ir mokymasis tampa kūrybiniu procesu abiem dalyviams.

Mokymo metodų, būdų ir formų derinimas, frontalaus, grupinio bei individualaus darbo kaita sudaro optimalias sąlygas visapusiškai pedagoginei sąveikai, ugdytinių psichinių funkcijų plėtotei (Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., (1999); Geoff Petty, 2007).

Ugdymo turinio diferencijavimas susideda iš daugelio komponentų ir metodų. Mokymasis taikyti diferencijuotą ugdymo turinį – tai ir įgūdžių visumos sudarymas. Kiekvienas įgūdis prisideda prie asmeninės profesinės raidos ir remiasi kitais įgūdžiais. Bėgant lakui šie įgūdžiai tampa neatskiriama pamokos dalimi. Tačiau išmokti bet kurio naujo mokymo metodo reikia laiko, kad perprastum, reikia praktikuotis ir įgusti. Ar mokymas yra veiksmingas, sužinome iš to, kas pavyksta ir nepavyksta dirbant su mokiniais (pvz., ar jie įgyja įgūdžių, perpranta sąvokas, perima elgseną, kurios mokome). („Kaip keisti mokymo praktiką“ 2006; „Mokymosi krypties galimybių didinimas“, 2007).

Norėdami būti teisingi mūsų mokinių atžvilgiu ir organizuoti mokymąsi visiems moksleiviams, turime adaptuoti ugdymo turinį, kad jis atitiktų visų mokinių mokymosi poreikius. Mokytojai diferencijuoja ugdymo turinį, kad nediskriminuotų moksleivių, mokydami tik rinktinę grupę (tokius, kurie geba išmokti tai klasei ir tam amžiui skirtą programą). Mokytojas suteikia mokiniams įvairių mokymosi galimybių, kad būtų patenkinti skirtingi jų mokymosi poreikiai. Taigi, ugdymo turinio diferencijavimas yra adaptavimo procesas pagal skirtingus klasės moksleivių gebėjimus. Adaptuoti ugdymo turinį mokytojai gali keisdami: turinį, mokymo ir mokymosi bei vertinimo metodus („Kaip keisti mokymo praktiką“, 2006).

1.3. Bendradarbiavimo ypatumai, individualizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo turinį

Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymas, veiklos turinys ir darbo organizavimas reglamentuotas švietimo ir mokslo ministro įsakyme 2000 m., kuriame nurodoma, kad mokyklos specialiojo ugdymo komisijos paskirtis yra spręsti moksleivių specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio įvertinimo, jų siuntimo į pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir ugdymo turinio klausimus. Specialiojo ugdymo komisijos vienos iš funkcijų yra kolegialiai aptarti darbo su SUP vaiku planus, programas, būdus, metodus, tempą, teikti rekomendacijas su vaiku dirbančiam pedagogui; konsultuoti pedagogą, kurio klasėje yra vaikas, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių; aprobuoti pedagogų parengtas individualizuotas programas SUP vaikams; kaupti metodinę medžiagą ir literatūrą apie specialųjį ugdymą; teikti siūlymų švietimo įstaigos vadovui, pedagogų tarybai, švietimo įstaigos tarybai dėl specialiųjų poreikių vaikų ugdymo organizavimo tobulinimo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo ir t.t.

Modifikuotas ir adaptuotas programos rengia dalyko mokytojas, konsultuojamas mokyklos specialiojo pedagogo ir/ar logopedo. Jeigu mokykloje šie specialistai nedirba, mokytoją konsultuoja mokyklą aptarnaujančios pedagoginės psichologinės tarnybos specialistai (2005–2007 metų Bendrųjų ugdymo planai). Vadinasi, mokytojas negali būti paliktas vienas, individualizuojant ugdymą SUP mokiniui.

Komanda – kai keletas tarpusavyje susijusių žmonių daro vienas kitam įtaką, sujungia pastangas siekdami bendro tikslo, kiekvienas turi aiškiai apibrėžtas funkcijas. Pagrindiniai komandos bruožai yra bendradarbiavimas, tarpusavio pagalba, vienytiškumo ir įvairiapusiškumo pusiausvyra. Bendradarbiavimas – tai darbas kartu, sujungus intelektines jėgas, pagalba vienas kitam, bendras problemos sprendimas ir bendras sprendimo priėmimas. Partnerystė vertinama kaip santykių idealas. Ji apima pasidalijimą žiniomis, įgūdžiais, patirtimi. (Miltenienė, 2004).

Bendrajį ir specialųjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose propaguojamos bendradarbiavimo idėjos tarp visų ugdymo proceso dalyvių. Tačiau nedaug kalbama apie tai, kaip sekasi įgyvendinti šias idėjas praktikoje. Mūsų šalyje nepakankamai dominamasi bendradarbiavimo situacija ir ypatumais ugdant mokinius, turinčius specialiųjų mokymosi poreikių (Ališauskas, Miltenienė, 2001).

Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimas gana aktyvus, tačiau dažniau orientuotas į individualius pokalbius, konsultacijas, individualų tobulėjimą, o ne į komandinį darbą ir kolegialų problemų sprendimą. Pedagogai pripažįsta svarbų specialistų vaidmenį mokykloje ugdant SUP turinčius mokinius. Daugiausia problemų ir nepasitenkinimo pedagogams kelia vaidmenų ir funkcijų neapibrėžtumai, nepasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe, informacijos stoka. Dauguma pedagogų palaiko bendradarbiavimo idėjas, tačiau pastebėta tendencija priešintis pokyčiams ir naujovėms (Miltenienė, 2004).

Tiek užsienyje, tiek ir Lietuvoje mokyklinė integracija realizuojama daugelyje mokyklų. Mokyklinės integracijos koncepcijos šalininkai pradėjo vartoti naują – mažiausiai ribojančios aplinkos terminą, kurio esmė yra kuo didesnių galimybių sudarymas visiems vaikams. Mokyklinė integracija negalima be atitinkamų specifinių pagalbos priemonių, bendravimo ir partnerystės („Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės“, 2003; „Mokyklą visiems“ kuriame šiandien“, 2003). Miltenienės (2004) teigimu, švietimo sistemos pokyčiai iš esmės pakeitė pedagogų funkcijas ir vaidmenis. Nustatyta, kad bendrojo ugdymo ir specialiųjų pedagogų santykiai daro didžiausią įtaką bendradarbiavimo efektyvumui tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Bendradarbiavimas palengvina informacijos, turimų žinių sklaidą, padeda išsiugdyti reikiamus įgūdžius. Bendradarbiavimo procesas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius turėjo įtakos

pozityvesnėms bendrojo ugdymo pedagogų nuostatoms į mokinius, kuriems reikia specialiosios pagalbos.

Šiaučiukėnienė (1997) akcentuoja diferencijuoto mokymo sistemoje ypač ryškius bendros ugdytojo ir ugdytinio bei pedagogų tarpusavio veiklos pokyčius. Ugdymo tikslus realizuojantys šios sistemos didaktiniai tikslai konkretizuoja atskirus uždavinius ir veikia pedagogą bei mokinį ne tik per mokymo turinį, metodus, būdus, organizacines formas, bet ir tiesiogiai. Iš pagrindų keičiasi ugdytojo ir ugdytinio vaidmuo ir vieta sistemoje, teisės, galimybės, ryšiai su kitais struktūriniais elementais. Taigi, kokybiškai keičiantis didaktinių tikslų poveikiui, atsiranda tiesioginiai abipusiai pedagogo ir mokinio ryšiai su mokymo turiniu: pedagogas gali kurti diferencijuotas mokymo programas pagal mokslo, kultūros, technikos laimėjimus arba pagal specialybės reikalavimus, atsižvelgdamas į besimokančiųjų individualybę, o mokiniai gali rinktis mokymo turinio profilį, lygį pagal savo sugebėjimus, polinkius, poreikius bei interesus. Jei į mokymo metodus ir darbo organizavimo būdus žiūrėsime kaip į bendrą ugdytojo ir ugdytinio veiklą, tai išryškėja jų naujo pobūdžio ryšiai. (Šiaučiukėnienė, 1997).

Ališauskas, Miltenienė (2001) teigia, kad mokyklos bendruomenės narių pagarba vienas kitam, jų nuoširdumas ir atvirumas yra pirmoji demokratijos puoselėjimo sąlyga. Šių santykių sėkmingo klostymosi prielaida – suvokimas, kad mokytojas ir mokinys yra vieno proceso – ugdymo ir ugdymosi – partneriai, vienas kitu pasitikintys bendradarbiai, drauge ieškantys būdų, kaip pasiekti tą patį tikslą. Neginčytina, kad visi SP turintys asmenys turi teisę ugdytis ir būti ugdomi pagal savo gebėjimus ir tik visų ugdymo proceso dalyvių bendromis pastangomis ir darbu įmanoma pasiekti gerų rezultatų.

Ruškus, Ambrukaitis (2002) nurodo, kad specialiųjų poreikių vaikų ugdymas neįmanomas, jei nėra socialinio profesinio arba partnerystės tinklo. Partnerystės tinklai yra trijų rūšių: specialistų metodinis, tėvų ir mokyklos, tarpinstitucinis. Specialistų komanda, susibūrusi į specialiojo ugdymo komisiją, gali ir privalo dalytis metodine patirtimi, žiniomis, spręsti funkcijų pasidalijimo tarp mokytojo dalykininko ir specialiojo pedagogo klausimus ir kt. Tėvų įtraukimas į jų specialiųjų poreikių vaikų ugdymą garantuotą ugdymo tęstinumą bei vaikų moralinį palaikymą šeimoje. Tarpinstitucinė partnerystė reiškia, kad mokykla užmezga ryšius su profesinėmis ir analogiškoms mokyklomis, suderindamos specialiųjų poreikių vaikų mokymosi adekvatumo ir tęstinumo klausimus. Kad ugdymo praktikoje partnerystė būtų sėkmingai realizuojama, reikalinga mokytojų ir administratorių metodinė kompetencija, išmanymas, kaip praktiškai organizuoti, kurti ir palaikyti partnerystės ryšius.

Miltenienė (2004) teigia, kad visų ugdymo proceso dalyvių aktyvus įsitraukimas ir dalyvavimas identifikuojant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, planuojant veiklą,

teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jos rezultatus skatina tarpusavio pasitikėjimą ir pagarbą, leidžia išvengti nepagrįstų lūkesčių ir siekti bendradarbiavimo bei partnerystės.

Apibendrinimas:

1. Specialiojo ugdymo teisinis reglamentavimas pripažįsta be išimties visų vaikų teises į visavertį ir prideramą gyvenimą, į švietimą, sutinka, kad lavinimo tikslas turi būti - kuo visapusiškiau ugdyti vaiko asmenybę, talentą ir protinius bei fizinius gebėjimus.

2. Pabrėžiama, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai turi teisę būti ugdomi institucijoje, esančioje arčiausiai jų gyvenamosios vietos, ir gauti specialiąją pedagoginę, psichologinę, reikiamas specialiąsias mokymo priemones bei kompensacinę techniką; jų mokymosi darbo vietas turi būti pritaikytos individualiems poreikiams.

3. Atlikti tyrimai patvirtina, kad neįmanoma visiems SUP mokiniams kelti vienodų ugdymo tikslų ir taikyti vienodas ugdymo programas, nes kiekvieno vaiko trūkumai labai skirtingi. Net tuo atveju, kai vaikai turi tą patį sutrikimą, nuspręsti, kokie turi būti ugdymo tikslai ir programa, reikia tik tuomet, kai įvertinamos kiekvieno vaiko individualios intelekto, fizinės, ir emocinės ypatybės.

3. Puoselėjant moksleivių patirtį ir kompetenciją labai svarbu, kad ugdymo programos būtų grindžiamos ne akademinėmis, o realų gyvenimą atspindinčiomis žiniomis, gebėjimus ir nuostatas formuojančiais ugdymo būdais bei kitomis didaktinėmis nuostatomis.

3. Apgalvotas mokomosios medžiagos struktūrinimas ir pateikimas, tinkamai parinkti bei taikomi mokymo ir mokymosi būdai leidžia moksleiviams patirti kaskart naujus, įvairiapusiškesnius žinių ir gebėjimų pritaikymo aspektus.

4. Rengiant individualizuotą ugdymo programą, turi būti nustatoma integruojamoji ašis, kuri sieja bendrosios ir individualizuotosios programų turinį ir sudaro prielaidas bendrai mokinių veiklai. Integruojamoji programų ašimi gali būti pamokos tema arba klasėje nagrinėjama problema.

5. Dabartinės specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problemos bei jų sprendimas ateityje remiasi į vieną giluminę kategoriją – metodas. Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo realybėje būtina kalbėti apie naujus mokymo metodus, kurie gali garantuoti specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kokybę. Tradiciniai mokymo metodai nebetenkina realių klasės ir vaikų poreikių. Mokymo metodai tyrimų rezultatų požiūriu pasirodė esąs esminis specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problematikos klausimas.

6. Bendradarbiavimo procesas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius turi įtakos pozityvesnėms bendrojo ugdymo pedagogų nuostatoms į mokinius, kuriems reikia specialiosios pagalbos. Visų ugdymo proceso dalyvių aktyvus įsitraukimas ir dalyvavimas

identifikuojant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, planuojant veiklą, teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jos rezultatus skatina tarpusavio pasitikėjimą ir pagarbą, leidžia išvengti nepagrįstų lūkesčių ir siekti bendradarbiavimo bei partnerystės.

2 *skyrius*. SPECIALIŲJŲ UGDYMOŠI POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMO INDIVIDUALIZAVIMO YPATUMAI ADAPTUOJANT BENDRĄŠIAS PROGRAMAS JURBARKO RAJONE

2.1 Tyrimo metodika

Tyrimė derinami kokybiniai ir kiekybiniai tyrimo metodai. Buvo naudojama turinio (angl. *content*) analizė, veiklos tyrimas, ir anketinė apklausa bei pusiau struktūruotas interviu. Tyrimo duomenys buvo apdoroti kompiuterinėmis SPSS ir Windows Microsoft Exel programomis.

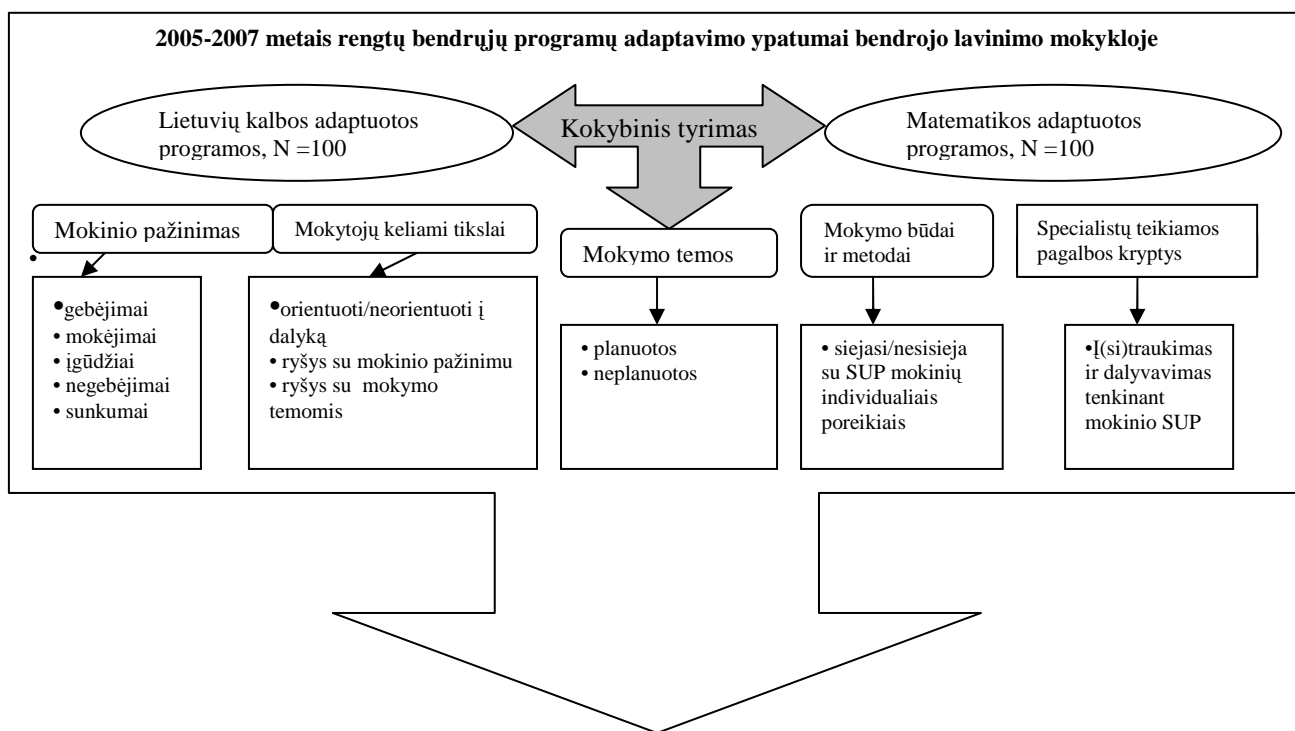
Tyrimo dizainas. Tyrimą sudarė du etapai:

1) 2005-2007 metais adaptuotų bendrųjų programų analizė. Šiame etape buvo naudotas **turinio (*content*) analizės** metodas. Adaptuotų programų turinio analizės tikslas – išsiaiškinti adaptavimo ypatumus, galimus trūkumus ir mokytojų daromas klaidas.

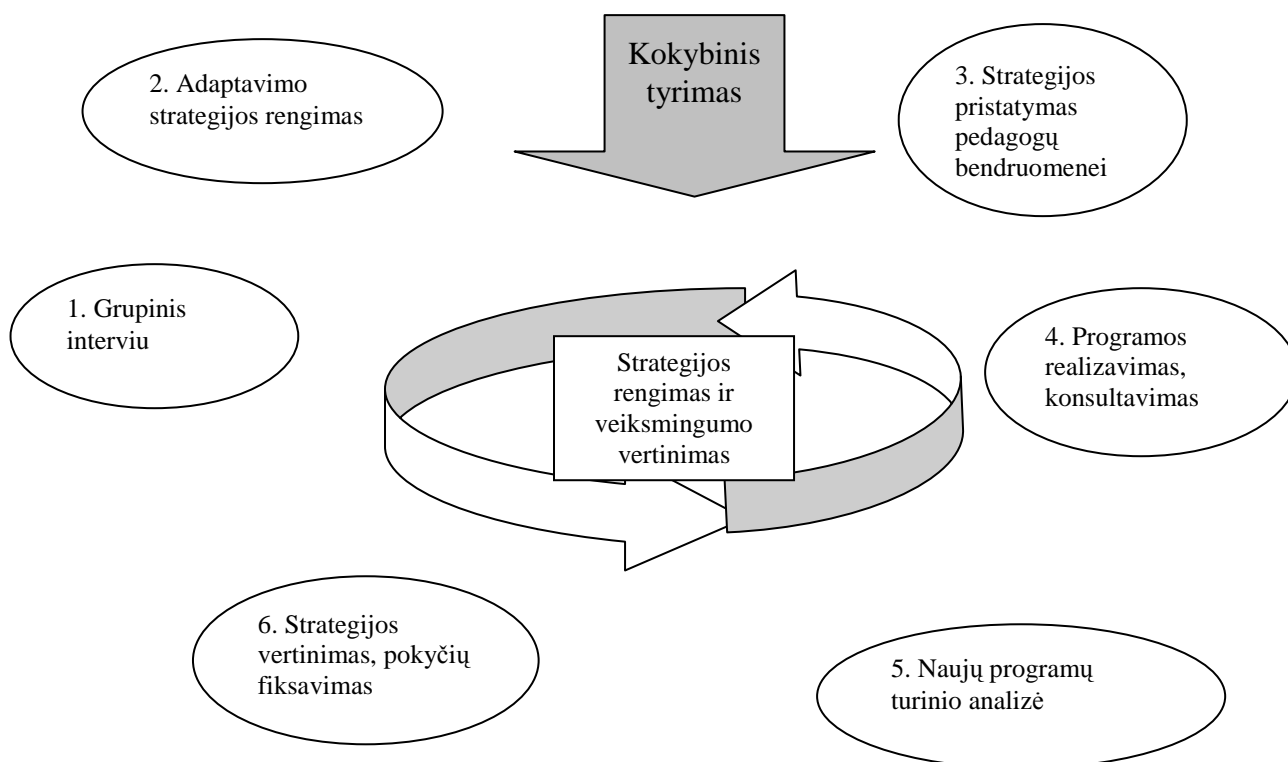
2) Siekiant parengti efektyvią bendrųjų programų adaptavimo strategiją ir įvertinti jos efektyvumą, buvo atliekamas veiklos tyrimas. Jį sudarė tokios veiklos: 1) grupinis interviu; 2) ugdymo programų adaptavimo strategijos rengimas; 3) ugdymo programų adaptavimo strategijos pristatymas pedagogų bendruomenei; 4) parengtos programų adaptavimo strategijos realizavimas, pedagogų konsultavimas; 5) naujai rengtų adaptuotų programų turinio analizė; 6) ugdymo adaptavimo strategijos vertinimas, pokyčių fiksavimas.

Tyrimo dizainas pavaizduotas 1 paveiksle.

I etapas. 2005-2007 metais adaptuotų bendrųjų programų analizė.



II. etapas. Adaptavimo strategijos parengimas ir jos veiksmingumo vertinimas.



1 pav. Tyrimo dizainas

Turinio (*content*) **analizės** metodas buvo parinktas kokybinių tyrimų duomenims apdoroti (interviu turinio, adaptuotų programų turinio, anketų atvirų klausimų analizei). Tai metodas naudojamas siekiant atrasti temas, sąvokas ir išsiaiškinti reikšmes. Turinio elementai grupuojami į kategorijas pagal semantinę panašumą ir reikšmes (Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Šiuo metodu buvo apdorojama 400 adaptuotų programų, 94-ių anketų atviri klausimai, grupinio interviu užfiksuoti rezultatai.

Interviu – metodas duomenims gauti, klausimus užduodant žodžiu (Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Pusiaus struktūruoto interviu pagalba buvo apklaustos Pedagoginės psichologinės tarnybos specialistės ir Švietimo skyriaus vyriausioji specialistė, kurioje vykdoma specialioji ugdymo situacija Jurbarko rajone. Tikslas – gauti informaciją apie specialiojo ugdymo situaciją rajono mokyklose, šio proceso ypatumus, mokytojų ir mokinių išgyvenimus, subjektyvią jų nuomonę apie bendrųjų programų adaptavimą. Buvo iš anksto numatyti klausimai, duomenys užfiksuoti raštu į parengtas formas.

Anketinė apklausa – tai būdas duomenims gauti, užduodant respondentams klausimus raštu (Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Anketos buvo išdalintos tiesiogiai ir siunčiamos elektroniniu paštu. Anketą sudarė nominalinės ir ranginės skalės. Buvo išdalinta 100 anketų, grįžo 94. Anketas mokytojams ir specialiesiems pedagogams sudarė keturios dalys. Anketos skyrėsi tuo, kad vieną iš mokytojų anketos struktūruotų dalių specialiųjų pedagogų anketoje pakeitė dalis su atvirais klausimais. Pagrindinis apklausos tikslas – išsakytos pedagogų nuomonės pagalba nustatyti ir įvertinti naujai parengtos programos formos naudą, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Tyrimo duomenų patikimumas. **Kiekybinio tyrimo** duomenų patikimumą užtikrina statistinių metodų panaudojimas, apdorojant kiekybinio tyrimo duomenis SPSS programa. Tyrimų statistinėje analizėje reikšmingumo lygmeniui p apskaičiuoti buvo taikomas Stjudent kriterijus (t – testas). Jei $p > 0,05$, teigiama, kad skirtumas tarp skirtingų grupių rezultatų yra statistiškai nereikšmingas. Jei $p < 0,05$, skirtumas tarp skirtingų grupių rezultatų yra statistiškai reikšmingas. **Kiekybinio tyrimo** duomenims apdoroti buvo atlikta turinio (*content*) analizė.

2.2. Tyrimo imtis

I etape buvo atliekama 2005-2007 metais adaptuotų bendrųjų programų turinio analizė (žr. 1, 2 prieduose). Pasirinkta analizuoti 100 matematikos ir 100 lietuvių kalbos įvairių klasių programų (žr. 1 lentelę).

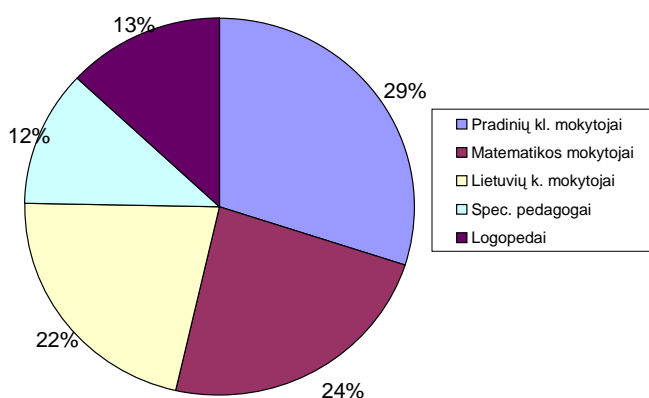
Programų pasiskirstymas dalykais ir klasėmis, vnt.

Dalykas / Klasė	1-4 kl.	5-10 kl.
Matematikos programos	32	68
Lietuvių kalbos programos	28	72

II etape vyko pusiau standartizuotas interviu, kuriame dalyvavo Švietimo skyriaus vyr. specialistė, kuruojanti specialųjį ugdymą Jurbarko rajone ir keturios Pedagoginės psichologinės tarnybos specialistės: vadovė, logopedė, psichologė ir gydytoja neurologė.

Vykdyta anketinė apklausa, kurioje dalyvavo 94 pedagogai. Iš jų 70 mokytojų ir 24 specialieji pedagogai. Visi pedagogai dirba Jurbarko rajono bendrojo lavinimo mokyklose, kur specialiųjų poreikių vaikai ugdomi visiškos integracijos forma.

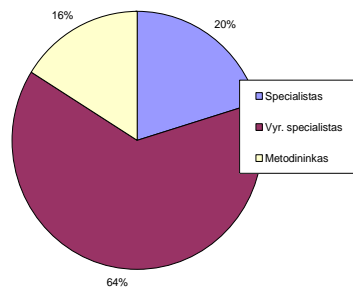
Kadangi buvo tiriama specialiųjų poreikių tenkinimo ypatumai matematikos ir lietuvių kalbos pamokose, buvo apklausiami matematikos, lietuvių kalbos ir pradinė klasių mokytojų bei specialiųjų pedagogų. Specialistų pasiskirstymas pagal veiklos sritį pateikiamas 2 paveiksle:



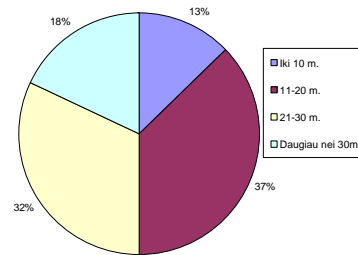
2 pav. Specialistų pasiskirstymas pagal veiklos sritį, (N=94)

Nedidelę visų apklaustųjų dalį sudarė specialieji pedagogai (12%) ir logopedai (13%), nes Jurbarko rajone šių specialistų trūksta (apklausti visi rajono mokyklose dirbantys šios srities specialistai). Mokytojai pagal dėstomus dalykus pasiskirstė maždaug po lygiai.

Daugiausia buvo apklausta pedagogų, turinčių 11-30m. darbo stažą (69%) ir įgijusių vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją (64%). Išsamesni duomenys apie pedagogų pasiskirstymą pagal darbo stažą ir kvalifikacinę kategoriją pateikiami 3 ir 4 paveiksluose.



3 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal kvalifikaciją



4 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal darbo stažą

Siekiant užfiksuoti galimus pokyčius II etape buvo vėl atliekama 2007-2008 m.m. parengtų adaptuotų programų turinio analizė. Pasirinkta analizuoti 100 matematikos ir 100 lietuvių kalbos įvairių klasių programų (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Programų pasiskirstymas dalykais ir klasėmis, vnt.

Dalykas / Klasė	1-4 kl.	5-10 kl.
Matematikos programos	29	71
Lietuvių kalbos programos	31	69

2.3. Adaptuotų bendrojo ugdymo programų, rengtų 2005-2007 metais analizė

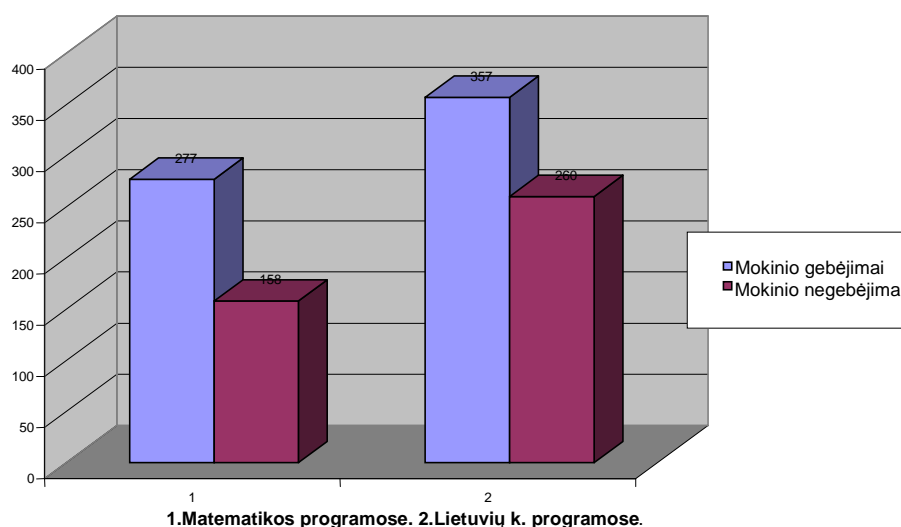
Tyrimas buvo pradėtas 2005-2007 metais rengtų programų (žr. 1, 2 priedus) turinio analize. Adaptuotų programų turinio analizės tikslas – išsiaiškinti adaptavimo ypatumus, galimus trūkumus ir mokytojų daromas klaidas. Gautus rezultatus buvo planuojama pristatyti grupinio interviu, kuriame dalyvavo ŠS ir PPT specialistės, metu bei jais remiantis, kurti naują programų adaptavimo strategiją.

Turinio analizė atlikta 100 matematikos ir 100 lietuvių kalbos 2005-2007 metais rengtų programų. Matematikos ir lietuvių kalbos dalykai pasirinkti kaip vieni iš pagrindinių mokomųjų dalykų, kuriuose stebima tam tikra mokinių ugdymo(si) specifika ir tendencija (mąstymas, kalbiniai įgūdžiai, operavimas sąvokomis, įsiminimas, gebėjimas kryptingai veikti ir pan.). Nuspręsta, jog tyrimas turi apimti pagrindinio ugdymo klases (1-10kl.), kad būtų matomas pereinamumas ir tęstinumas. Adaptuotų programų stengtasi surinkti iš kuo daugiau ir įvairaus tipo Jurbarko rajono bendrojo lavinimo mokyklų.

Mokytojų rengtų adaptuotų programų turinio analizė (žr. 12, 13 prieduose) buvo atliekama analizuojant atskirus jų skyrius: „Mokinio gebėjimai“, „Mokytojo tikslai“, „Mokymo būdai ir metodai“, „Specialistų teikiamos pagalbos kryptys“ ir „Mokomos temos“.

Skyriuje „Mokinio gebėjimai“ mokytojų prašoma fiksuoti mokinio žinias, gebėjimus, mokėjimus ir įgūdžius, tačiau tyrimo rezultatai parodė, kad dažnai akcentuojami

sunkumai ir negebėjimai. Vaikų gebėjimų ir sunkumų teiginiai buvo smulkinami į leksinius-semantinius vienetus, kurie pasiskirstė į gebėjimų ir negebėjimų grupes (žr. 5 pav.).



5 pav. Programose akcentuojami mokinių gebėjimai ir negebėjimai, N=200

Net 37% matematikos ir 42% lietuvių kalbos programose užfiksuotų leksinių-semantinių vienetų apie mokinių gebėjimus yra traktuojami kaip negebėjimai ir sunkumai. Mokytojai rašo, ko mokinys nemoka ar/ir negeba atlikti, dažnai akcentuojamos negebėjimo kryptingai veikti sunkumai (*spėlioja; daro daug klaidų; savarankiško darbo įgūdžių neturi; lėtai mąsto; neturi loginio mąstymo; greitai pamiršta*).

Leksiniai-semantiniai vienetai pasiskirstė į atitinkamas kategorijas. Kategorijos, nurodančios kryptis, į kurias mokytojai orientuojasi nustatydami mokinio gebėjimus, pateiktos 3 ir 4 lentelėse:

3 lentelė

Skiriamasis „Mokinio gebėjimai“ kategorijų pasiskirstymas matematikos programose, %

Kategorijos	Mokinio gebėjimai, mokėjimai ir žinios, %	Mokinio negebėjimai ir sunkumai, %
Gebėjimai skaičiuoti	28,9	14,5
Gebėjimas naudotis teikiama pagalba, atramine medžiaga	9,1	1,8
Žinios apie skaičius	8,0	1,2
Gebėjimas atlikti geometrines užduotis	5,2	2,8
Gebėjimas atlikti skaičiavimus su trupmenomis, procentais	2,5	2,7
Gebėjimai kryptingai veikti	2,5	6,3
Gebėjimas atlikti skaičiavimus su matiniais skaičiais	2,3	2,0
Komunikaciniai gebėjimai	2,0	0,0
Gebėjimai spręsti tekstinius uždavinius	1,8	4,1
Kiti gebėjimai	1,1	1,1

Norėdami aprašyti SUP mokinio matematinius gebėjimus bei įgūdžius, mokytojai labiausiai akcentuoja gebėjimą skaičiuoti (28,9%), žinias apie skaičius (8,0%) ir gebėjimą spręsti geometrines užduotis (5,2%). Nemažai dėmesio skiriama gebėjimams naudotis teikiama pagalba, atramine medžiaga (9,1%). Mokinių negebėjimai ir sunkumai labiausiai akcentuojami mokantis skaičiuoti (14,5%), mažiau sunkumų užfiksuota sprendžiant tekstinius uždavinius (4,1%), atliekant geometrines užduotis (2,8%) ir skaičiavimus su trupmenomis, procentais (2,7%). Gana dažnai mokytojai akcentuoja SUP mokinių elgesio problemas bei sunkumus kryptingai veikti (6,3%).

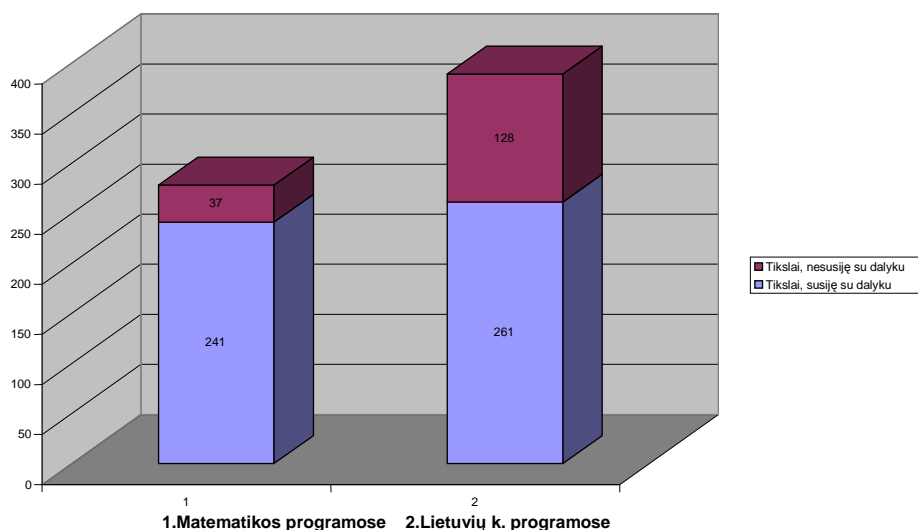
4 lentelė

Skyriaus „Mokinio gebėjimai“ kategorijų pasiskirstymas lietuvių k. programose, %

Kategorijos	Mokinio gebėjimai, mokėjimai ir žinios, %	Mokinio negebėjimai ir sunkumai, %
Gebėjimai skaityti	11,8	9,3
Gebėjimai suvokti tekstą	9,7	3,2
Rašymo įgūdžiai	8,9	7,5
Komunikaciniai gebėjimai	7,6	5,5
Gebėjimai atlikti užduotis	7,3	3,6
Gebėjimas pasinaudoti teikiama pagalba	3,9	1,6
Kūrybiniai gebėjimai	3,2	2,9
Gebėjimai kryptingai veikti	2,3	6,3
Garsų tarimo ir raidžių pažinimo gebėjimai	1,6	2,9
Kiti gebėjimai	0,5	0,3

Lietuvių kalbos programose mokinių gebėjimai ir įgūdžiai dažniau fiksuojami tokiose srityse, kaip gebėjimai skaityti (11,8%), suvokti tekstą (9,7%), rašyti (8,9%), komunikuoti (7,6%) bei atlikti užduotis (7,3%). Negebėjimai ir sunkumai akcentuojami mokantis skaityti (9,3%), rašyti (7,5%) ir komunikuoti (5,5). Kiek mažiau mokytojai sunkumų pastebi atliekant užduotis (3,6%), tariant garsus ir pažįstant raides (2,9%) bei kuriant (2,9%). Gana dažnai mokytojai fiksuoja elgesio problemas ir sunkumus kryptingai veikti (6,3%).

Programų skyriuje „Mokytojo tikslai“ mokytojai fiksuoja savo keliamus tikslus programos vykdymo laikotarpiui, užrašydami, ko bus siekiama išmokyti SUP mokinį. Pastebėta, kad mokytojai kelia nekonkrečius tikslus, teiginiai gana neskaitlingi, pasikartojantys ir abstraktūs. Matematikos programose vienam vaikui vidutiniškai tenka po 2,7 teiginio, lietuvių kalbos - 3,9. Dalis mokytojų keliamų tikslų nėra tiesiogiai susiję su mokomu dalyku, dažnai planuojama koreguoti mokinių elgesį, lavinti savarankiškumą, kelti motyvaciją ir pan. Tikslų, susijusių ir nesusijusių su mokomu dalyku proporcija pavaizduota 6 paveiksle:



6 pav. Mokytojų keliamų tikslų siejimas su dalyku, N=200

Iš visų mokytojų keliamų tikslų 67% lietuvių kalbos ir 87% matematikos programų lyg ir orientuoti į dalyką, tačiau labai abstraktūs. Keliami tikslai tikėtų bet kurios klasės mokiniui, neatsižvelgiant į tai, ar jis turi specialiųjų ugdymosi poreikių, ar ne. Dažniausiai sutikti teiginiai: *ugdyti gebėjimus, gilinti žinias; įtvirtinti gebėjimus, tobulinti matematinės žinias ir įgūdžius; tobulinti gebėjimus; gerinti skaičiavimo įgūdžius; lavinti skaitymo, rašymo ir kalbėjimo įgūdžius; mokyti skaityti ir rašyti; lavinti atmintį, dėmesį; mokyti turimas žinias taikyti praktikoje* ir pan.

Mokytojų keliami tikslai buvo skirstomi į leksinius-semantinius vienetus, kurie susidėliojo į atitinkamas kategorijas pagal darbo kryptis. Kategorijų pasiskirstymas procentais pavaizduotas 5 ir 6 lentelėse:

5 lentelė

Mokytojų keliamų tikslų pasiskirstymas matematikos programose, %

Mokytojų keliamų tikslų kategorijos	%
Mokinio gebėjimų, įgūdžių bei mokėjimų lavinimas	34,4
Skaičiavimo įgūdžių tobulinimas	21,1
Tikslai, orientuoti į motyvavimą mokytis dalyko	8,7
Mokymas pasinaudoti teikiama pagalba, atramine medžiaga	7,1
Skaičių pažinimo mokymas	5,6
Mokymas atlikti įvairias užduotis	5,6
Abstraktūs tikslai	5,3
Komunikacinių gebėjimų lavinimas	4,6
Geometrijos žinių lavinimas	4,0
Tikslai, orientuoti vertinimą	1,5
Tekstinių uždavinių sprendimo mokymas	1,2
Mokymas atlikti užduotis su matiniais skaičiais	0,9

Matematikos dalyko mokymui mokytojai keliamus tikslus labiau orientuoja į mokinio gebėjimų, įgūdžių bei mokėjimų lavinimą (34,4%) ir skaičiavimo tobulinimą (21,1%). Kiek mažesnis dėmesys skiriamas motyvavimui mokytis dalyko (8,7%) ir mokymui pasinaudoti

teikiama pagalba bei atramine medžiaga (7,1%). Keista, kad mokytojai gana retai siekia išmokyti skaičių pažinimo (5,6%), geometrijos (4,0%) ir tekstinių uždavinių sprendimo (1,2%).

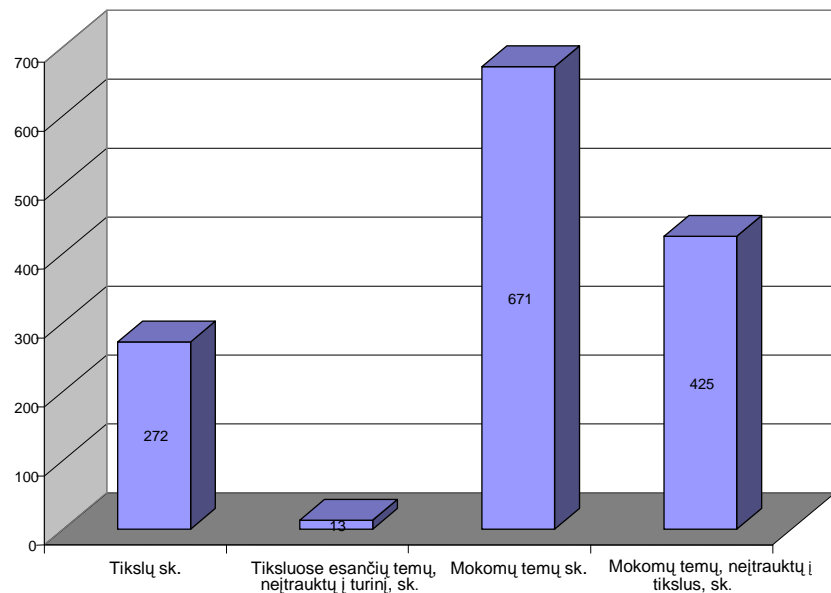
6 lentelė

Mokytojų keliamų tikslų pasiskirstymas lietuvių kalbos programose, %

Mokytojų keliamų tikslų kategorijos	%
Skaitymo įgūdžių tobulinimas	18,2
Komunikacinių gebėjimų lavinimas	16,5
Mokymas rašyti	16,3
Tikslai, orientuoti į vaiko elgesį, darbingumą	14,6
Teksto suvokimo mokymas	8,5
Gramatikos, skyrybos mokymas	6,5
Pažinimo procesų tobulinimas	5,4
Tikslai, orientuoti į motyvavimą mokytis dalyko	4,5
Abstraktūs tikslai	3,6
Kūrybiškumo ugdymas	2,5
Foneminės klausos lavinimas	2,1
Mokymas pasinaudoti teikiama pagalba, atramine medžiaga	1,3

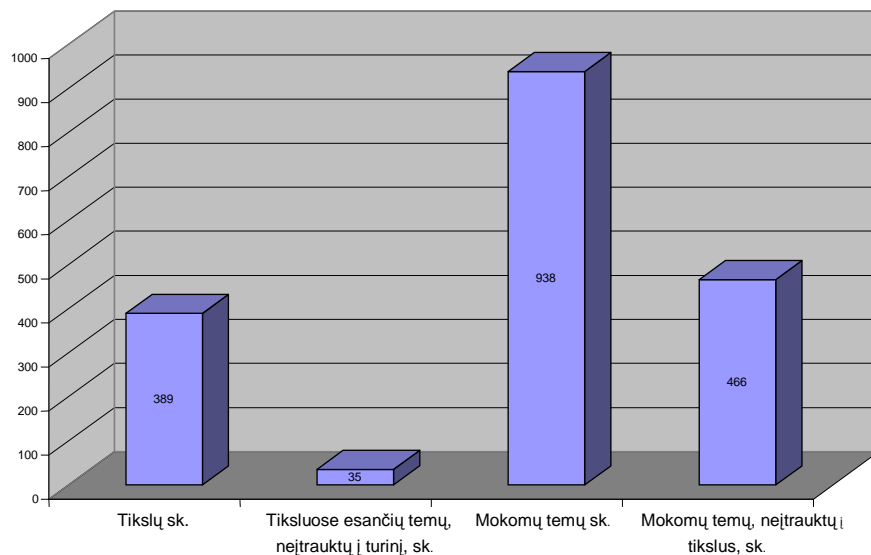
Lietuvių kalbos programose mokytojai keliamus tikslus orientuoja į skaitymo įgūdžių tobulinimą (18,2%), komunikacinių gebėjimų lavinimą (16,5%), mokymą rašyti (16,3%) ir kiek rečiau į teksto suvokimą (8,5%). Itin mažas dėmesys skiriamas kūrybiškumo ugdymui (2,5%), foneminės klausos lavinimui (2,1%) bei mokymui pasinaudoti teikiama pagalba ir atramine medžiaga (1,3%). Keista, bet lietuvių kalbos mokymui net 14,6% visų keliamų tikslų skirta elgesio korekcijai.

Taip pat atlikta adaptuotų programų analizė, siekiant nustatyti, ar mokytojų keliami tikslai atitinka skyriaus „Mokomos temos“ turinį (žr. 14, 15 prieduose). Buvo skirstomi ir skaičiuojami mokytojų keliamų tikslų ir planuojamų mokomų temų teiginiai pagal šiuos kriterijus: tikslai, neįtraukti į mokomų temų turinį, turinyje esančios temos, neįtrauktos į tikslus, tikslų ir turinio teiginių atitikimas pagal mokomo dalyko temas. 7 ir 8 paveiksluose pavaizduota tikslų ir turinio sąsajos:



7 pav. Tikslų ir mokomų temų sąsajos matematikos programose.

Matematikos programose tik 4,8% visų keliamų tikslų nėra įtraukti į mokomų temų turinį, tačiau kita didžioji tikslų dalis susijusi su planuojamomis temomis labai abstrakčiai (*siekti, kad minimaliai įsisavintų programą; įtvirtinti matematikos programos pagrindines temas; sudaryti sąlygas integruotai ugdytis; gerinti matematinį raštingumą; tobulinti gebėjimą skaičiuoti; gerinti skaičiavimo įgūdžius* ir pan.). Net 63,3% „Mokomos temos“ skyriaus turinyje esančių temų nėra įtrauktos į keliamus tikslus, t.y. turinyje vardinamos temos, kurių nebuvo užplanuota.



8 pav. Tikslų ir mokomų temų sąsajos lietuvių k. programose, vnt.

Lietuvių kalbos programose 9% visų keliamų mokytojo tikslų nėra įtraukti į planuojamų mokymų temų turinį, 50% turinyje esančių temų nėra užfiksuota keliamuose tiksluose, nes tiksluose trūksta konkretumo (*optimaliai vystyti turimus mokinio gebėjimus; šalinti žinių*

trūkumus; padėti įsisavinti pagrindines mokomasias temas; ugdyti raštingumą; išmokyti patenkinamai skaityti).

Suskaičiavus, kiek nuo bendros tikslų ir mokomų temų imties yra sutapsių konkrečių tikslų ir konkrečiai nurodytų temų teiginių, gauta, kad 33,7% matematikos ir tik 15% lietuvių kalbos teiginių atitinka keliamus tikslus ir planuojamas mokyti temas.

Programų skyriuje „Mokymo būdai ir metodai“ mokytojai numato ugdymo kryptis, kaip mokys SUP mokinį. Mokytojų teiginiai buvo smulkinami į leksinius-semantinius vienetus ir suskirstyti į kategorijas, kurios pasiskirstė atitinkamomis kryptimis:

7 lentelė

Mokymo būdų ir metodų pasiskirstymas matematikos programose, %

Mokymo būdų ir metodų kategorijos	%
Individualus, savarankiškas darbas	27,5
Naudojimas teikiama pagalba, atramine medžiaga	20,4
Mokymas(is) bendradarbiaujant	14,2
Ugdymo individualizavimas	13,3
Tradiciniai mokymo būdai	12,4
Alternatyvūs mokymo būdai	4,1
Būdai ir metodai elgesiui koreguoti	3,3
Abstraktūs būdai ir metodai	2,9
Pasiekimų vertinimo būdai ir metodai	1,8

Vieni iš populiariausių mokymo būdų ir metodų matematikos pamokose – individualus, savarankiškas darbas (27,5%) ir naudojimas teikiama pagalba bei atramine medžiaga (20,4%). Šiek tiek rečiau naudojami mokymas(is) bendradarbiaujant (14,2%), ugdymo individualizavimas (13,3%) ir tradiciniai mokymo būdai ir metodai (12,4%). Gana nepopuliarūs matematikos pamokose alternatyvūs (4,1%), elgesio koregavimo (3,3%) bei pasiekimų vertinimo (1,8%) būdai ir metodai.

8 lentelė

Mokymo būdų ir metodų pasiskirstymas lietuvių kalbos programose, %

Mokymo būdų ir metodų kategorijos	%
Alternatyvūs mokymo būdai	17,1
Tradiciniai mokymo būdai	13,8
Darbo būdai ir metodai elgesiui koreguoti	13,6
Ugdymo individualizavimas	11,2
Individualus, savarankiškas darbas	10,7
Abstraktūs būdai ir metodai	9,1
Naudojimas teikiama pagalba, atramine medžiaga	7,2
Mokymas(is) bendradarbiaujant	6,0
Skaitymo mokymo būdai ir metodai	5,0
Rašymo mokymo būdai ir metodai	3,1
Pasiekimų vertinimo būdai ir metodai	1,9
Būdai ir metodai kalbinei raiškai lavinti	1,2

Skirtingai, negu matematikos, lietuvių kalbos pamokose labiausiai naudojami alternatyvūs (17,1%), tradiciniai (13,8%) mokymo būdai ir metodai, bei būdai ir metodai elgesiui koreguoti (13,6%). Kiek rečiau užfiksuota ugdymo individualizavimo (11,2%), individualaus, savarankiško darbo (10,7%), pasinaudojimo teikiama pagalba, atramine medžiaga (7,2%), mokymo(si) bendradarbiaujant (6,0%) būdų ir metodų. Gana mažai dėmesio skiriama pasiekimų vertinimo (1,9%) ir kalbinės raiškos lavinimo (1,2%) būdams ir metodams.

Skyrių „Specialistų teikiamos pagalbos kryptys“ užpildo mokykloje dirbantys specialieji pedagogai bei logopedai. Jie nurodo pagalbos teikimo intensyvumą ir į ką orientuota jų darbo kryptis. Beveik pusė Jurbarko rajono mokyklų neturi nė vieno specialisto, todėl įrašai rasti ne visose analizuojamose programose. Beje, įrašo gali nebūti ir dėl kitų priežasčių: specialistas neteikia šiam vaikui specialiosios pagalbos, pagalbos teikimo laikas baigėsi, užmiršo įrašyti ir pan. Šis skyrius užpildytas 56% matematikos ir 68% lietuvių kalbos programų. Stebint, kad lietuvių kalbos programose įrašų rasta daugiau, galima manyti, kad tai lemia logopedų darbo specifika, nes jie teikia korekcinę pagalbą, susijusią tik su lietuvių kalbos dalyku. Specialistų teiginiai, išsmulkinti į leksinius-semantinius vienetais, pasiskirstė į šias kategorijas:

9 lentelė

Specialistų teikiamos pagalbos kryptys, užfiksuotos matematikos programose, %

Pagalbos kryptių kategorijos	%
Pagalba vaikui, įsisavinant ugdymo turinį	34,6
Informacija apie pagalbos teikimą ir jos intensyvumą	18,8
Pagalba mokytojui	14,9
Pažintinės veiklos lavinimas	13,7
Žinių spragų šalinimas	9,9
Nepakankamai išlavėjusių ar sutrikusių funkcijų lavinimas	7,9

Specialieji pedagogai daugiausia orientuojasi į pagalbą vaikui, įsisavinant ugdymo turinį (34,6%), mažiau į pagalbą mokytojui (14,9%). Beveik penktadalis visų įrašų informuoja apie pagalbos teikimą ir jos intensyvumą (18,8%).

10 lentelė

Specialistų teikiamos pagalbos kryptys, užfiksuotos lietuvių kalbos programose, %

Pagalbos kryptių kategorijos	%
Nepakankamai išlavėjusių ar sutrikusių funkcijų lavinimas	22,7
Pagalba mokytojui	16,3
Pagalba vaikui, įsisavinant ugdymo turinį	15,6
Informacija apie pagalbos teikimą ir jos intensyvumą	13,5
Pažintinės veiklos lavinimas	13,5
Kalbinės veiklos lavinimas	10,6
Žinių spragų šalinimas	7,8

Lietuvių kalbos programose didžiausią dalį specialistų įrašų skirta nepakankamai išlavėjusių ar sutrikusių funkcijų lavinimui (22,7%), mažiau – pagalbai mokytojui (16,3%). Gana

panašiai dėmesio skirta pagalbai vaikui, įsisavinant ugdymo turinį (15,6%), pažintinės veiklos lavinimui (13,6%) ir informacijai apie pagalbos teikimą ir jos intensyvumą (13,5%).

Apibendrinimas:

1. Išanalizavus 2005-2007 metų adaptuotų programų *Mokinio gebėjimai*, *Mokytojo tikslai*, *Mokomos temos*, *Darbo būdai ir metodai* ir *Specialistų teikiamos pagalbos kryptys* skyrius, pastebėta, kad mokytojų įrašai gana negausūs ir neinformatyvūs.

2. Įvertinę mokinio gebėjimus, žinias ir įgūdžius, mokytojai skyriuje *Mokinio gebėjimai* dažnai fiksuoja juos kaip negebėjimus ir sunkumus.

3. Mokytojų keliami tikslai gana abstraktūs, tinkantys bet kurios klasės mokiniui, nepriklausomai, ar jis turi specialiųjų ugdymosi poreikių, ar ne. Dažnai keliami tikslai nėra susiję nei su potencialiais mokinio gebėjimais, nei su planuojamomis mokymo temomis. Pedagogai sudarydami programas ir formuluodami tikslus labiau orientuojasi į dalykinių gebėjimų ugdymą ir itin retai į mokymą(si) mokytis ir mokinių gebėjimų pasinaudoti teikiama pagalba ir atramine medžiaga įgūdžių tobulinimą.

5. Parenkami būdai ir metodai neatitinka vaiko sutrikimo specifikos, tie patys būdai ir metodai rašomi skirtingus sutrikimus turintiems vaikams. Dažniausiai pedagogai renkasi individualų darbą su mokiniu ir tradicinius mokymo metodus, neretai numato išbandyti ir alternatyvius bei elgesio koregavimo būdus.

6. Pagalbos vaikui ir mokytojui specialistai daugiausia dėmesio skiria nepakankamai išlavėjusių ar sutrikusių funkcijų lavinimui, retas specialistas savo įrašais teikia informaciją apie pagalbą mokytojui.

2.4. Ugdymo turinio adaptavimo specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams proceso pokyčių iniciavimas

2.4.1. Veiklos tyrimo planavimas ir organizavimas

Siekiant inicijuoti pokyčius ugdymo individualizavimo srityje ir sukurti ugdymo programų adaptavimo strategiją, buvo vykdomas veiklos tyrimas. Jį sudarė tokios veiklos: 1) grupinis interviu; 2) ugdymo programų adaptavimo strategijos rengimas; 3) ugdymo programų adaptavimo strategijos pristatymas pedagogų bendruomenei; 4) parengtos programų adaptavimo strategijos realizavimas, pedagogų konsultavimas; 5) naujai rengtų adaptuotų programų turinio analizė; 6) ugdymo adaptavimo strategijos vertinimas, pokyčių fiksavimas.

Šiame tyrime dalyvavo mokytojai, mokantys matematikos ir/ar lietuvių kalbos dalykus ir savo klasėse ugdantys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Taip pasirinkta dėl

ribojamo programų skaičiaus, o matematika ir lietuvių kalba parinkta, kaip vieni iš pagrindinių dalykų, kuriuose stebima tam tikra tendencija ir specifika. Tokiu pasirinkimu tikėtasi svaresnių adaptavimo ypatumų kriterijų, o teigiamų pokyčių atveju – veiklos tęstinumo pasibaigus tyrimui visuose ugdomuosiuose dalykuose.

Grupiniam interviu, kurio metu tikėtasi gauti informacijos apie specialiojo ugdymo situaciją rajono mokyklose, šio proceso ypatumus, mokytojų ir mokinių išgyvenimus, subjektyvią jų nuomonę apie bendrųjų programų adaptavimą, buvo suburta grupė specialistų iš Švietimo skyriaus ir Pedagoginės psichologinės tarnybos. Susitikimo metu buvo pristatyti 2005-2007 metais mokytojų rengtų adaptuotų programų turinio analizės rezultatai ir užfiksuoti interviu dalyvių pastebėjimai ir pasiūlymai.

Remiantis adaptuotų programų turinio analizės rezultatais, grupinio interviu metu išgirsta nuomone ir teisine baze bei panašiais tyrimais, imta kurti nauja ugdymo adaptavimo strategija. Pirmiausia numatyta sukurti adaptuotos programos formą, kuri atitiktų pagrindinius kriterijus: informatyvumas, nuoseklumas, vieningumas, kryptingumas ir pan. Rengiant programos formą, buvo svarbu numatyti jos pritaikomumą ugdymo procese. Iš anksto numatytos mokytojų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo gairės rengiant programas ir jas pritaikant ugdymo procese. Suvokta, kad naujai parengtos programos formos funkcionavimui reikalinga kokybiška sklaida ir aiškios rekomendacijos. Pradėta ruošti programos strategijos pristatymo seminarams, kurie buvo skirti administracijos atstovams, SUP mokinius ugdantiems mokytojams, specialiesiems pedagogams. Tikėtasi seminarų metu išgirsti pastabų bei pasiūlymų apie pristatytą ugdymo adaptavimo strategiją.

Naujai parengtos programos buvo parengtos ir išbandomos adaptuojant bendrąsias ugdymo programas 2007-2008 m.m. I-ą pusmetį visose Jurbarko rajono mokyklose. Numatyta galimybė konsultuoti visus adaptuotas programas rengiančius mokytojus, organizuoti metodines konsultacines dienas, į pagalbą pasitelkti rajono specialiuosius pedagogus.

Veiklos tyrimo planas užbaigiamas programų surinkimu ir jų turinio analizės atlikimu. Numatyta palyginti anksčiau rengtas ir naujas adaptuotas programas, anketinės apklausos būdu sužinoti mokytojų nuomonę apie naujos adaptavimo strategijos veiksmingumą.

2.4.2. Bendrųjų programų adaptavimo strategijos rengimas bei jos pristatymas pedagogų bendruomenei

2.4.2.1. Grupinio interviu rezultatai

Interviu dalyvavo keturios Pedagoginės psichologinės tarnybos specialistės: psichologė, logopedė, gydytoja neurologė ir vadovė bei viena Švietimo skyriaus vyriausioji

specialistė, kuriojanti specialųjį ugdymą Jurbarko rajone. Interviu buvo pusiau struktūruotas, tačiau buvo kalbama ir iš anksto nenumatytomis, tačiau su tyrimu susijusiomis temomis. Duomenys buvo fiksuojami iš anksto paruoštoje formoje (žr. 3 priede). Identifikuotos turinio kategorijos, apibūdinančios aktualias specialistėms problemas, pavaizduotos 11 lentelėje:

11 lentelė

PPT ir ŠS specialistų nuomonė, gauta interviu metu, (N=5)

Temos	Subkategorijos
Situacija SU srityje	Administracijos ir pedagogų požiūris Specialistų etatai Pedagogų galimybės šviestis Bendradarbiavimas Specialistų kompetencija Individuali pagalba vaikui
SUK veikla mokyklose	Mobilumas Komandinis darbas, bendradarbiavimas Nepilnos komandos Žiūrėjimas kaip į primestą veiklą Tėvų įtraukimas Funkcijų atlikimas
Ugdymo individualizavimas	Formalumas Neinformatyvumas Aprobavimas Vieningų reikalavimų trūkumas Nuoseklumas, pereinamumas Darbo būdai ir metodai
Galimi pokyčiai	Vieningi reikalavimai Pedagogų švietimas Pagalba mokytojui Specialistų etatai Požiūris į SUP mokinius Darbo kryptys Nauja individualios programos forma Materialioji pusė
Nuomonė apie 2005-2007 m. programų analizę	Matomi trūkumai Keistinos kryptys Pozityvumo trūkumas Formalumas, abstraktumas
Pasiūlymai naujai strategijai kurti	Nauja strategija Naujos programų formos Struktūravimas Aiškūs kriterijai Vieningi reikalavimai Informatyvumas Pereinamumas Pagalba mokytojui Bendradarbiavimas Kaitos inicijavimas ir koordinavimas

Interviu metu nustatant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo Jurbarko rajono bendrojo lavinimo mokyklose ypatumus kuriojančių specialistų akimis, išryškėjo stipriosios ir

silpnosios pusės. Apibendrinti rezultatai rodo, kad susirūpinimą kelia ne visada pozityvus mokyklos administracijos požiūris į SUP mokinius ir jų ugdymą, kuris turi didelės įtakos pedagogų požiūrio formavimuisi. Problemų kelia sunkiai išsprendžiama materialioji pusė, kuri tiesiogiai atliepia specialiųjų poreikių tenkinimui. Tai specialiųjų pedagogų, mokytojų pagalbininkų etatų trūkumas, pedagogų mobilumas susisiekiant su specialistais, atvykimas į seminarus iš atokesnių rajono vietų ir pan. Viena iš opiausių matomų problemų – ugdymo individualizavimas. Specialistėms buvo nepriimtina naudojama adaptuotų programų forma (žr. 1, 2 priede). Jos mano, kad toliau toks ugdymo individualizavimas tęstis negali, nes programos itin formalios, neinformatyvios. Tai turi didelių trukdžių SUP mokinių ugdymo nuoseklumui ir tęstinumui.

Pateikus specialistėms 2005-2007 metais rengtų adaptuotų programų turinio analizės rezultatus, buvo išreikšta kone vieninga nuomonė apie netinkamą ugdymo individualizavimą rajono mokyklose. Manoma, kad keisti individualių programų formas ir jų pritaikymą būtina. Specialistės sutinka inicijuoti tinkamas idėjas, kurios įtakotų kaitą ugdymo individualizavimo procese. Interviu dalyvės siūlo keisti individualių programų formą, kad ji būtų informatyvi ir pritaikoma ugdymo procese. Taip pat siūloma skatinti bendradarbiavimą tarp pedagogų tenkinant SUP mokinių poreikius. Pasiūlyta kurti naują ugdymo adaptavimo strategiją, kuri įtakotų kaitą individualizuoto ugdymo procese.

Apibendrinimas:

1. Grupinio interviu apibendrinti rezultatai rodo, kad rajono mokyklose matomos tokios problemos, kaip: ne visada pozityvus mokyklos administracijos požiūris į SUP mokinius ir jų ugdymą, menka materialinė bazė, bendradarbiavimo tarp pedagogų stoka, SUK darbo efektyvumo trūkumas.

2. Iškelta viena didžiausių matomų problemų - ugdymo individualizavimas (adaptuotų programų formalumas, neinformatyvumas, nepritaikomumas ugdymo procese).

3. Pasiūlyta kurti naują ugdymo adaptavimo strategiją, kuri įtakotų kaitą individualizuoto ugdymo procese.

2.4.2.2. Programos strategija ir jos pristatymas

Remiantis atlikta 2005-2007 metais rengtų adaptuotų programų analize ir grupinio interviu metu išgirsta nuomone, buvo įvertinti dominuojantys programų adaptavimo kriterijai. Identifikavus problemą, buvo aišku, kad programų formos turi būti struktūruotos, aiškios, informatyvios bei pritaikomos ugdymo procese. Buvo siekiama, kad rajone adaptuotos programos būtų rengiamos pagal vieningus reikalavimus.

2005-007 m.m. rengtų programų turinio analizės rezultatai parodė, kad mokytojai dažnai akcentuoja SUP mokinių sunkumus. Tam, kad mokytojai į programose esantį skyrių „Mokinio gebėjimai“ nerašytų negebėjimų ir sunkumų, reikėjo numatyti atitinkamas gaires, kuriomis jie galėtų remtis ir akcentuoti vaiko akademinis pasiekimus, gebėjimus ir įgūdžius. Aiškiausiai ir tiksliausiai mokinio žinios, gebėjimai, mokėjimai ir įgūdžiai susisteminti „Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose“. Juose moksleivių akademinės žinios ir įgūdžiai suskirstyti pagal visas mokomo dalyko sritis:

Matematikos pradinis ugdymas:

- Matematinis tyrimas ir matematikos taikymas;
- Teigiamieji skaičiai ir veiksmai su jais;
- Matai ir matavimai. Geometrija;
- Algebros elementai;
- Statistikos elementai.

Matematikos pagrindinis ugdymas:

- Matematinis tyrimas ir matematikos taikymas;
- Skaičiai ir skaičiavimai. Procentai;
- Algebra. Funkcijos ir sąryšiai;
- Plokštumos ir erdvės geometrija. Matai ir matavimai.

Lietuvių kalbos pradinis ugdymas:

- Kalbėjimas ir klausymas;
- Skaitymas;
- Rašymas;
- Kalbotyros pradmenys;
- Literatūra ir kultūra.

Lietuvių kalbos pagrindinis išsilavinimas:

- Sakytinio ir rašytinio teksto suvokimas;
- Teksto kūrimas (žodžiu ir raštu);
- Dalyvavimas pokalbiuose;
- Kalbos pažinimas;
- Literatūrinis ugdymas.

Šių sričių pavadinimai buvo perkelti į adaptuotų programų formų skyrių „Mokinio gebėjimai“. Šalia kiekvieno iš jų numatyta vieta, kur mokytojai galėtų aprašyti vaikų gebėjimus ir akademinės žinias konkrečioje mokymo(si) srityje. Tikėtasi, kad mokytojams, įtraukus į programų struktūrą mokomo dalyko sričių pavadinimus ir nurodžius, kaip susirasti šią informaciją išsilavinimo standartuose, situacija, įvertinant mokinio gebėjimus, turėtų pasikeisti.

Didelė pagalba mokytojui ir tai, kad įvertinęs vaiką pagal išsilavinimo standartus, gali realiai nustatyti, kokios klasės lygį vaikas atitinka, nes gebėjimai suskirstyti klasėmis.

Įvertinus, kad mokytojai rašo itin abstrakčius tikslus, numatyta pertvarkyti „Mokytojų tikslai“ skyrių taip, kad planuojant pirmiausia atsirastų sąsajos su vaiko gebėjimais. Manoma, kad tik nuosekliai įvertinus mokinio gebėjimus, žinias ir įgūdžius, galima išskirti realius ir įgyvendinamus tikslus. Programos formą numatyta keisti taip, kad mokytojas, nustatęs mokinio žinias konkrečioje srityje, gali iš karto numatyti siekiamą rezultatą, naudodamas išsilavinimo standartų tą pačią lentelę. Išrinkus iš išsilavinimo standartų tai, ką mokinys moka, rašoma prie „Mokinio gebėjimų“, o prie „Siekiamo rezultato“ rašoma tai, ko bus siekiama išmokyti konkrečioje srityje programos vykdymo laikotarpiu.

Kadangi ankstesnėse programose tikslai tik iš dalies sutapo su mokomu dalyku ir planuojamomis ugdymo temomis dėl tikslų nekonkretumo ir abstraktumo, tikėtasi, kad situaciją galima pakeisti. Manoma, kad mokytojas, numatęs išsamius ir nuoseklius siekiamus rezultatus, galėtų tai paversti į bazinių temų pavadinimus, atsižvelgdamas į tos klasės, kurioje mokosi mokinys, programą.

Mažiausiai pokyčių keičiant programą buvo skyriuje „Mokymo būdai ir metodai“, nes pati struktūra netrukdo mokytojams numatyti tinkamų darbo kryptių. Galima spėti, kad mokytojams trūksta žinių mokymo būdų ir metodų pritaikymo SUP mokiniams srityje, todėl reikalinga gerosios patirties sklaida šia tema.

Analizuojant skyrių „Specialistų teikiamos pagalbos kryptys“ matoma, kad trūksta vieningų reikalavimų, nes specialieji pedagogai savo įrašais skirtingai traktuoja savo veiklą, nors manoma, kad dirba gana panašiai. Pakeitimai šiame skyriuje buvo gana neženklūs.

Parengtos matematikos pradinėm klasėm (žr.4 priedą), matematikos pagrindinėm klasėm (žr. 5 priedą), lietuvių kalbos pradinėm klasėm (žr. 6 priedą) ir lietuvių kalbos pagrindinėm klasėm (žr. 7 priedą) adaptuotų programų formos. Jos kaip projektai buvo pristatytos seminare „SUP mokinių ugdymo proceso planavimas ir ugdymo programų rengimas“, skirtame specialiesiems pedagogams ir specialiojo ugdymo komisijų pirmininkams. Seminaro medžiagos santrauka pavaizduota skaidrėse 8 priede. Seminaro dalyviai palankiai priėmė pasiūlymus keisti specialiųjų poreikių tenkinimą Jurbarko rajono mokyklose ir pritarė naujos ugdymo adaptavimo strategijos įgyvendinimui. Jie turėjo klausimų apie naujai pasiūlytos adaptuotos programos realizavimą, numatomus pokyčius ir pan., tačiau savo pasiūlymų nepateikė. Labiausiai buvo nuogaštauojama, kad mokytojai atmes siūlomas programų formas, tai įvertindami kaip papildomą darbą.

Kadangi naujos programų formos atrodė gana sudėtingos, reikalaujančios daugiau mokytojų laiko ir pastangų, buvo parengtos jų pildymo rekomendacijos (žr. 9 priede). Jos

pristatytos pedagogų bendruomenei seminarų metu. Buvo sudarytos sąlygos seminaruose dalyvauti visiems rajono pedagogams: administracijos atstovams, mokytojams, savo klasėse ugdančiams SUP mokiniams, specialiesiems pedagogams. Iš viso vesta 13 seminarų. Kai kurios mokyklos kvietė seminarus vesti jų švietimo įstaigoje, kad galėtų dalyvauti visi tos mokyklos mokytojai. Seminarų metu buvo supažindinta su įstatymine baze, sutrikimų grupėmis, SUP mokinių ugdymo(si) ypatumais. Didelis dėmesys skirtas SUP mokinių pažinimo nustatymui, nes tai laiduoja sėkmingą ugdymo pritaikymą. Pedagogams gana aiškiai ir konkrečiai įrodyta, kad tik pažinus mokinį ir įvertinus jo gebėjimus, žinias ir įgūdžius, galima kelti ugdymo tikslus. Pademonstruota, kaip naudojantis „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“ be nuklydimų galima įvertinti potencialius vaiko gebėjimus ir planuoti siekiamą rezultatą. Praktinių pratybų metu buvo pildomos programų formos, pagal iškeltus tikslus numatomos ir užfiksuojamos mokomos temos. Trumpai buvo pristatyti alternatyvūs mokymo būdai ir metodai. Atsižvelgus į tai, kad mokytojams trūksta žinių apie mokymo būdų ir metodų pritaikymą, ugdant SUP mokinius, buvo rengiami papildomi seminarai šia tema ne tyrimo rėmuose. Kai kurių seminarų metu apie specialiojo ugdymo kaitą ir ugdymo adaptavimo svarbą pranešimą skaitydavo Švietimo skyriaus vyr. specialistė, kurioje specialųjį ugdymą rajone.

Rengiant naujas adaptuotas programas, didelių problemų nekilo mokyklose, kur dirba specialieji pedagogai, nes jie gerai išmanė naujos adaptavimo strategijos įgyvendinimo ypatumus. Specialieji pedagogai turėjo galimybes bet kada kreiptis su iškilančiais klausimais ir pasitikslinimais, ar gerai inicijuoja naujų programų rengimą. Mokytojai, kurių mokykloje nėra specialiojo pedagogo etato, konsultotis galėjo Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje. Gana didelei daliai mokytojų teko rengti programas savarankiškai, remiantis rekomendacijomis ir žiniomis, gautomis seminaro metu. Keletas mokyklų rengė metodines dienas, kviesdami PPT specialistes, kurių metu buvo konsultuojami apie programų rengimo ypatumus, atsakyta į jiems kylančius klausimus ir grupėje, ir individualiai. Tokios metodinės dienos vyko 6 mokyklose. Tyrimo rezultatai rodo, kad ne visi mokytojai pasinaudojo galimybėmis gauti pagalbą.

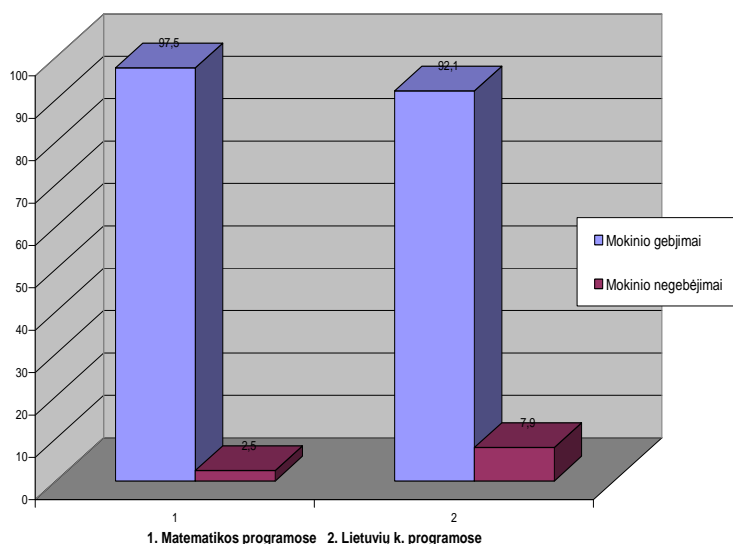
Pasibaigus I-am pusmečiui, anketų turinio analizei atlikti buvo renkamos naujai pildytų programų kopijos iš kuo daugiau Jurbarko rajono bendrojo lavinimo mokyklų (iš miesto ir kaimo; nežiūrint į tai, ar dirba mokykloje specialusis pedagogas, ar ne ir t.t.). Turinio analizė atlikta iš 100 matematikos ir 100 lietuvių kalbos 2007-2008 mokslo metais rengtų adaptuotų programų.

2.4.3. Ugdymo programų adaptavimo strategijos realizavimas praktinėje veikloje

2.4.3.1. Adaptuotų ugdymo programų, rengtų 2007-2008m.m. turinio analizės rezultatai

Siekiant proporcingumo analizuojant senąsias ir naujas adaptuotas programas, vėl buvo surinkta 100 matematikos ir 100 lietuvių kalbos adaptuotų programų. Adaptuotų programų turinio analizė (žr. 16,17 prieduose) buvo atliekama analizuojant skyrius: „Mokinio gebėjimai“, „Mokomos temos“, „Mokymo būdai ir metodai“, „Specialistų teikiamos pagalbos kryptys“. Ankstesnėse programos skyrių „Mokytojo tikslai“ pakeitė skyrius „Bendrieji tikslai ir uždaviniai“, programa papildė skiltimi „Siekiamas rezultatas“.

Naujose programose mokytojai gana gausiais įrašais įvertino mokinių gebėjimus bei jų akademinės žinias. Skyriuje „Mokinio gebėjimai“ mokytojai akcentavo vaiko gebėjimus, žinias ir įgūdžius, remdamiesi „Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų“ gairėmis ir programų rengimo rekomendacijomis, kur prašoma fiksuoti tik pozityvius mokinio gebėjimus. Negebėjimų ir sunkumų pasitaikė gana retai. Programose užfiksuotų gebėjimų ir sunkumų leksinių-semantinių vienetų santykis pavaizduotas 8 paveiksle:



8 pav. Mokinių gebėjimai ir negebėjimų fiksavimas naujai parengtose programose, %.

Tik 2,5% matematikos ir 7,9% lietuvių kalbos programose esančių leksinių-semantinių vienetų yra traktuojami kaip negebėjimai ir sunkumai. Manoma, kad mokytojai, užfiksavę mokinių negebėjimus ir sunkumus, nesirėmė „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“ ir/ar programų rengimo rekomendacijomis.

Į kokias kryptis, įvertindami mokinio gebėjimus, mokytojai orientuojasi ir kaip tai pasiskirsto procentais, pavaizduota 12 ir 13 lentelėse:

12 lentelė

Skyriaus „Mokinio gebėjimai“ teiginių pasiskirstymas matematikos programose, %

Kategorijos	Mokinio gebėjimai, mokėjimai ir žinios, %	Mokinio negebėjimai ir sunkumai, %
Gebėjimai skaičiuoti	17,5	0,2
Gebėjimai atlikti geometrines užduotis	16,6	0,0
Gebėjimai naudotis teikiama pagalba, atramine	12,1	0,3

medžiaga		
Žinios apie skaičius	10,0	0,3
Gebėjimai atlikti statistinius apskaičiavimus	9,7	0,0
Gebėjimai kryptingai veikti	8,3	0,7
Gebėjimai atlikti skaičiavimus su matiniais sk.	7,5	0,0
Gebėjimai atlikti skaičiavimus su trupmenomis, procentais	5,7	0,0
Komunikaciniai gebėjimai	4,7	0,0
Gebėjimai spręsti tekstinius uždavinius	4,5	0,5

Nustatydami matematinius gebėjimus, mokytojai labiausiai įvertina vaiko gebėjimus skaičiuoti (17,5%) ir atlikti geometrines užduotis (16,6%). Svarbūs ir tokie įgūdžiai, kaip naudojimas teikiama pagalba, atramine medžiaga (12,1%), turimos žinios apie skaičius (10,0%), gebėjimai atlikti statistinius apskaičiavimus (9,7%), kryptingai veikti (8,3%) bei gebėjimai atlikti skaičiavimus su matiniais skaičiais (7,5%) bei trupmenomis ir procentais (5,7%). Mokinių negebėjimai ir sunkumai užfiksuoti epizodiškai ir pasiskirstė gana įvairiai.

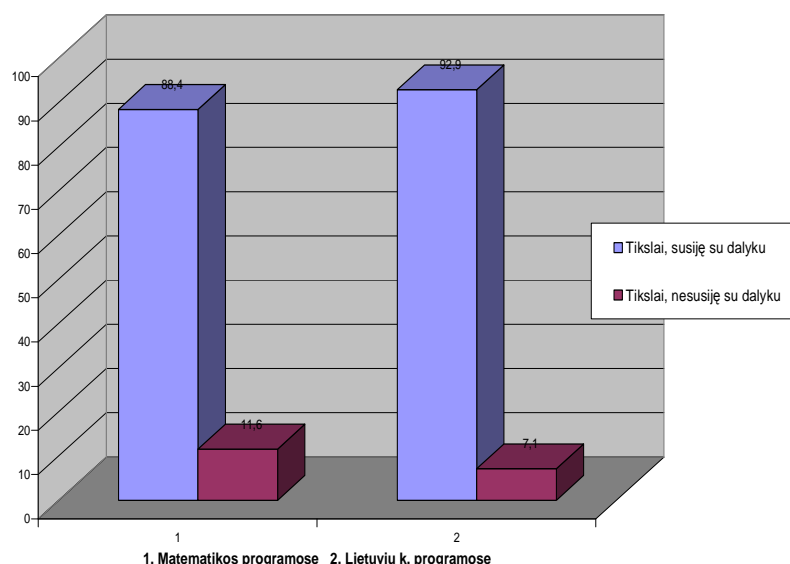
13 lentelė

Skyriaus „Mokinio gebėjimai“ teiginių pasiskirstymas lietuvių k. programose, %

Kategorijos	Mokinio gebėjimai, mokėjimai ir žinios, %	Mokinio negebėjimai ir sunkumai, %
Gebėjimai suvokti tekstą	20,4	0,6
Komunikaciniai gebėjimai	16,8	1,5
Gebėjimai atlikti užduotis	11,4	1,3
Skaitymo gebėjimai	11,1	1,0
Rašymo įgūdžiai	10,4	1,2
Gebėjimai pasinaudoti teikiama pagalba, atramine medžiaga	7,6	0,4
Garsų tarimo ir raidžių pažinimo gebėjimai	6,7	0,3
Kūrybiniai gebėjimai	4,9	0,2
Gebėjimai deklamuoti, išmokti mintinai	1,2	0,2
Gebėjimai kryptingai veikti	1,1	1,0
Kiti gebėjimai	0,3	0,1

Lietuvių kalbos žinios ir gebėjimai įvertinti daugiausia dėmesio skiriant teksto suvokimui (20,4%) ir komunikaciniams gebėjimams (16,8%). Gana nemažai užfiksuota gebėjimų atlikti užduotis (11,4%), skaityti (11,1%), rašyti (10,4%), pasinaudoti teikiama pagalba, atramine medžiaga (7,6%) bei garsų tarimo ir raidžių pažinimo gebėjimų (6,7%). Nors ir retai, tačiau užfiksuoti negebėjimai komunikuoti (1,5%), sunkumai atlikti užduotis (1,3%) bei negebėjimai rašyti (1,2%). Sunkumai ir negebėjimai kitose kategorijose pasitaikė itin retai.

Programų skyriaus „Mokinio gebėjimai“ skiltis „Siekiamas rezultatas“ prašo, kad mokytojai savo keliamus tikslus fiksuotų šalia mokinio gebėjimų konkrečioje mokomo dalyko srityje. Įvertinę, ką mokinys jau moka, mokytojai iš karto planuoja ko mokys šioje srityje toliau, todėl programose tik maža dalis tikslų yra tiesiogiai nesusiję su mokomu dalyku:



9 pav. Mokytojų keliamų tikslų siejimas su dalyku, %

Keliamų mokytojų tikslų 88,4% matematikos ir 92,9% lietuvių kalbos yra tiesiogiai susiję su mokomu dalyku, kiti tikslai orientuoti į vaikų elgesį, savarankiškumo ugdymą, mokymo motyvacijos kėlimą ir pan.

Mokytojų tikslai, paversti leksiniais-semantiniais vienetais, pasiskirstė į kategorijas, kurios parodė, kokiomis kryptimis mokytojai žada siekti rezultato (14, 15 lentelės):

14 lentelė

Mokytojų keliamų tikslų pasiskirstymas matematikos programose, %

Mokytojų keliamų tikslų kategorijos	%
Skaičiavimo įgūdžių tobulinimas	14,3
Geometrijos žinių lavinimas	13,2
Mokymas atlikti įvairias užduotis	12,7
Mokinio gebėjimų ir įgūdžių lavinimas	11,4
Statistikos mokymas	8,9
Komunikacinių gebėjimų lavinimas	6,7
Tekstinių uždavinių sprendimo mokymas	6,5
Tikslai, orientuoti į motyvavimą mokytis dalyko	5,7
Skaičių pažinimo mokymas	5,6
Mokymas pasinaudoti teikiama pagalba	5,4
Tikslai, orientuoti į vertinimą	5,0
Mokymas atlikti užduotis su matiniais skaičiais	3,2
Abstraktūs tikslai	1,3

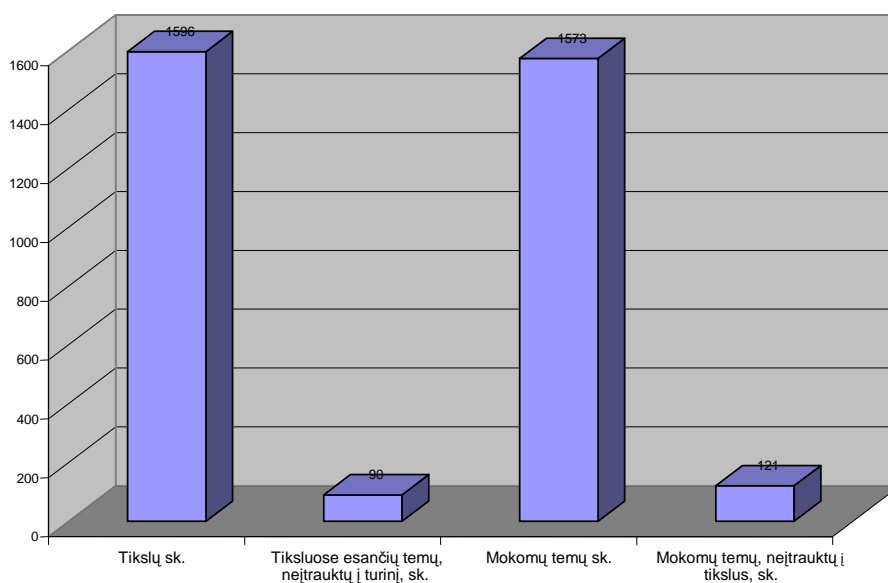
Matematikos programose gana vienodai pasiskirstė mokytojų keliami tikslai tobulinti skaičiavimo įgūdžius (14,3%), lavinti geometrijos žinias (13,2%), mokytis atlikti įvairias užduotis (12,7%) bei lavinti gebėjimus ir įgūdžius (11,4%).

Mokytojų keliamų tikslų pasiskirstymas lietuvių kalbos programose, %

Mokytojų keliamų tikslų kategorijos	%
Komunikacinių gebėjimų lavinimas	20,3
Gramatikos, skyrybos mokymas	12,9
Mokymas rašyti	10,8
Skaitymo įgūdžių tobulinimas	10,8
Tikslai, orientuoti į vaiko elgesį, darbingumą	10,5
Kūrybiškumo ugdymas	9,7
Teksto suvokimo mokymas	9,0
Mokymas naudotis teikiama pagalba, atramine medžiaga	6,9
Foneminės klausos lavinimas	3,9
Tikslai, orientuoti į motyvavimą mokytis dalyko	2,1
Pažinimo procesų tobulinimas	2,0
Kiti tikslai	1,0

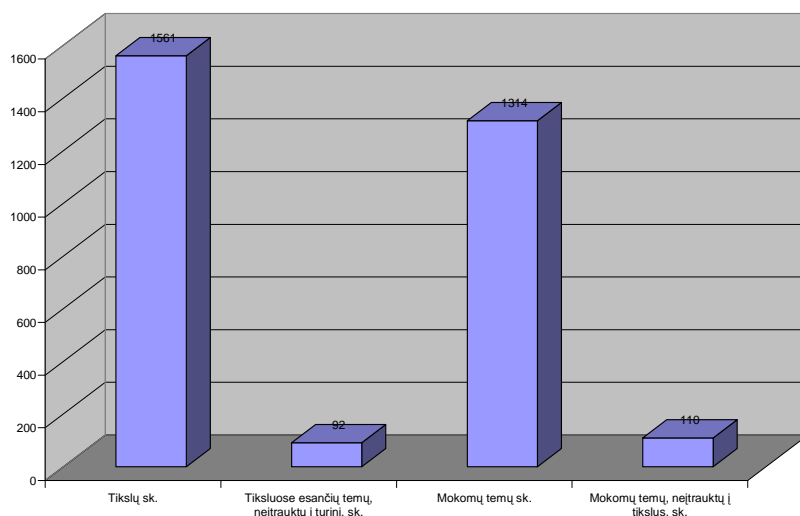
Lietuvių kalbos programose penktadalis keliamų tikslų orientuoti į komunikacinių gebėjimų lavinimą (20,3%), nemažas dėmesys skiriamas gramatikos, skyrybos mokymui (12,9%) bei mokymui rašyti (10,8%) ir skaityti (10,8%), kūrybiškumo ugdymui (9,7%), teksto suvokimo mokymui (9,0%). Net 10,5% tikslų mokytojai orientuoja į vaikų elgesį, darbingumą.

Siekiant sužinoti, ar keliami mokytojų tikslai atitinka planuojamas mokytis temas, buvo atlikta teiginių lyginamoji analizė (žr. 18, 19 prieduose). 10 ir 11 paveiksluose pavaizduota, kiek mokytojų keliami tikslai atitinka turinį:



10 pav. Tikslų ir mokomų temų sąsajos matematikos programose, vnt.

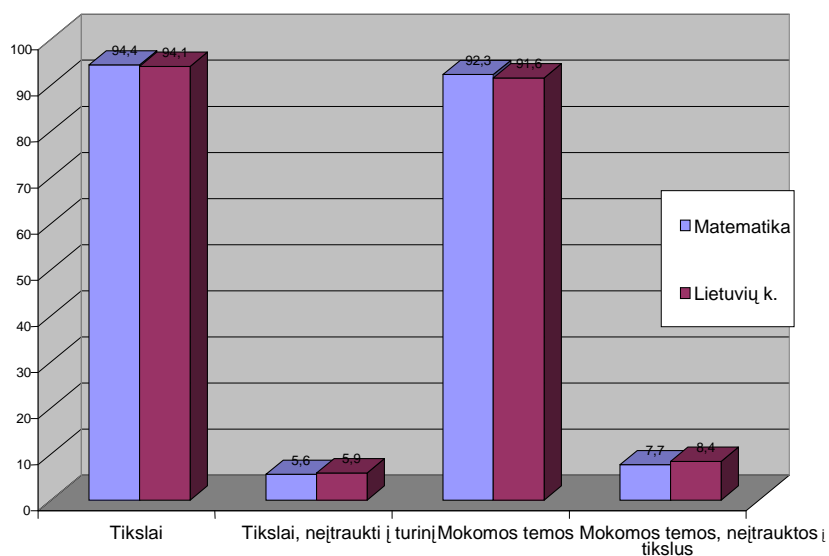
Matematikos programose tik 5,6% keliamų tikslų nėra įtraukti į mokomų temų turinį ir 7,7% turinyje esančių temų nėra įtraukta į keliamus tikslus.



11 pav. Tikslų ir mokomų temų sąsajos lietuvių k. programose, vnt.

Lietuvių kalbos programose tik 5,9% visų keliamų mokytojo tikslų nėra įtraukti į mokymo temų turinį, o 8,4% turinyje esančių temų nėra užfiksuota keliamuose tiksluose.

Nustatyta, kiek parengtose adaptuotose programose sutapo tikslų ir uždavinių temos, kurios neatsiejamos viena nuo kitos. Suskaičiavus, kiek nuo bendros tikslų ir mokomų temų imties yra sutapusių konkrečių tikslų ir konkrečiai nurodytų temų, gauta, kad 80,3% matematikos ir 74,1% lietuvių kalbos teiginių atitinka keliamus tikslus ir mokymo temas. 12 paveiksle pavaizduota tikslų ir turinio sąsajų proporcija:



12 pav. Tikslų ir mokomų temų sąsajos naujai rengtose programose, %

Tik maža dalis tikslų ir turinio yra nesutapusių vieni su kitais. Manoma, kad tokius rezultatus lėmė aiški programos struktūra, programų rengimo rekomendacijos ir specialistų bendradarbiavimas.

Atliekant nagrinėjamų programų skyriaus „Mokymo būdai ir metodai“ turinio analizę, mokytojų teiginiai buvo smulkinami į leksinius-semantinius vienetus ir suskirstyti į kategorijas (žr. 16 ir 17 lenteles).

16 lentelė

Mokymo būdų ir metodų pasiskirstymas matematikos programose, %

Mokymo būdų ir metodų kategorijos	%
Ugdymo individualizavimas	31,2
Naudojimas teikiama pagalba, atramine medžiaga	16,0
Alternatyvūs mokymo būdai	12,8
Tradiciniai mokymo būdai	11,3
Mokymas(is) bendradarbiaujant	10,5
Individualus, savarankiškas darbas	8,9
Pasiekimų vertinimo būdai ir metodai	5,4
Individuali pagalba	2,6
Kiti būdai ir metodai	0,6
Būdai ir metodai elgesiui koreguoti	0,4

Matematikos programose daugiausia būdų ir metodų skirta ugdymo individualizavimui (31,2%), kiek mažiau – naudojimuisi teikiama pagalba ir atramine medžiaga (16,0%). Panašiai mokytojai naudojo alternatyvius (12,8%) ir tradicinius (11,3%) mokymo būdus ir metodus. Pastebėta, kad beveik nebefiksuojami elgesio koregavimo būdai (0,4%).

17 lentelė

Mokymo būdų ir metodų pasiskirstymas lietuvių kalbos programose, %

Mokymo būdų ir metodų kategorijos	%
Alternatyvūs mokymo būdai	18,5
Tradiciniai mokymo būdai	17,9
Ugdymo individualizavimas	15,9
Individualus darbas	9,3
Skaitymo mokymo būdai ir metodai	9,5
Mokymas(is) bendradarbiaujant	8,2
Naudojimas teikiama pagalba, atramine medžiaga	7,8
Pasiekimų vertinimo būdai ir metodai	5,1
Rašymo mokymo būdai ir metodai	4,5
Būdai ir metodai kalbinei raiškai lavinti	1,7
Kiti būdai ir metodai	0,8
Būdai ir metodai elgesiui koreguoti	0,6

Lietuvių kalbos programose mokymo būdai ir metodai panašiai pasiskirstė į šias kryptis: alternatyvius (18,5%), tradicinius (17,9%) ir skirtus ugdymo individualizavimui (15,9%). Elgesio koregavimo būdai sutinkami itin retai (0,6%).

Skyrius „Specialistų teikiama pagalba kryptys“ užpildytas 69% matematikos ir 81% lietuvių kalbos programų. Stebint, kad lietuvių kalbos adaptuotose programose įrašų rasta

daugiau, galima manyti, kad tai lemia logopedų darbo specifiką, nes jie teikia korekcinę pagalbą, susijusią tik su lietuvių kalbos dalyku. Specialistų teiginiai, išsmulkinti leksiniais-semantiniais vienetais, pasiskirstė į šias kategorijas (18, 19 lentelės):

18 lentelė

Specialistų teikiamos pagalbos kryptys matematikos programose, %

Pagalbos krypčių kategorijos	%
Pažintinės veiklos lavinimas	19,5
Nepakankamai išlavėjusių ir sutrikusių funkcijų lavinimas	18,7
Pagalba vaikui įsisavinant ugdymo turinį	16,2
Nėra įrašo	16,2
Žinių spragų šalinimas	13,0
Informacija apie pagalbos teikimą, jos intensyvumą	12,2
Pagalba mokytojui	4,0

Iš specialiųjų pedagogų įrašų matyti, kad dėmesys gana panašiai skiriamas visoms pagalbos teikimo kryptims: pažintinės veiklos lavinimui (19,5%), nepakankamai išlavėjusių ir sutrikusių funkcijų lavinimui (18,7%), ugdymo turinio įsisavinimui (16,2%) bei žinių spragų šalinimui (13,0%). Gana mažai rasta įrašų apie pagalbos mokytojui teikimą (4,0%), nors pats adaptavimo procesas 2007-2008m.m. mokyklose lėmė neišvengiamą bendradarbiavimą. Manoma, kad specialieji pedagogai savo įrašuose labiau orientuojasi į pagalbą vaikui.

19 lentelė

Specialistų teikiamos pagalbos kryptys lietuvių kalbos programose, %

Pagalbos krypčių kategorijos	%
Nepakankamai išlavėjusių ir sutrikusių funkcijų lavinimas	19,9
Pagalba mokytojui	19,0
Informacija apie pagalbos teikimą, jos intensyvumą	15,8
Žinių spragų šalinimas	12,9
Pažintinės veiklos lavinimas	12,9
Nėra įrašo	7,0
Pagalba vaikui įsisavinant ugdymo turinį	6,6
Kalbinės veiklos lavinimas	5,8

Lietuvių kalbos programose specialieji pedagogai ir logopedai savo įrašais pažymi, kad pagalbos kryptis orientuoja į nepakankamai išlavėjusių ir sutrikusių funkcijų lavinimą (19,9%), žinių spragų šalinimą (12,9%) ir pažintinės veiklos lavinimą (12,9%). Tik penktadalis įrašų byloja apie pagalbą mokytojui (19,0%). Manoma, kad didesnė specialistų dalis teikia pagalbą mokytojui, tačiau programose šito neužfiksuoja.

Apibendrinimas:

1. Išanalizavus 2007-2008 mokslo metų adaptuotų programų *Mokinio gebėjimai*, *Mokytojo tikslai*, *Mokomos temos*, *Darbo būdai ir metodai* ir *Specialistų teikiamos pagalbos kryptys* skyrius, pastebėta, kad mokytojų įrašai gana gausūs, konkretūs ir informatyvūs.

2. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojų keliami tikslai gana konkretūs, nuoseklūs, orientuoti į potencialius mokinio gebėjimus ir ugdymo turinį.

3. Atlikus 2007-2008m.m. adaptuotų programų turinio analizę, matyti, kad parinkti mokymo būdai ir metodai atitinka SUP mokinio sutrikimo specifiką ir ugdymo(si) ypatumus.

2.4.3.2. 2005-2007 metais ir 2007-2008 mokslo metais rengtų programų turinio analizės rezultatų palyginimas

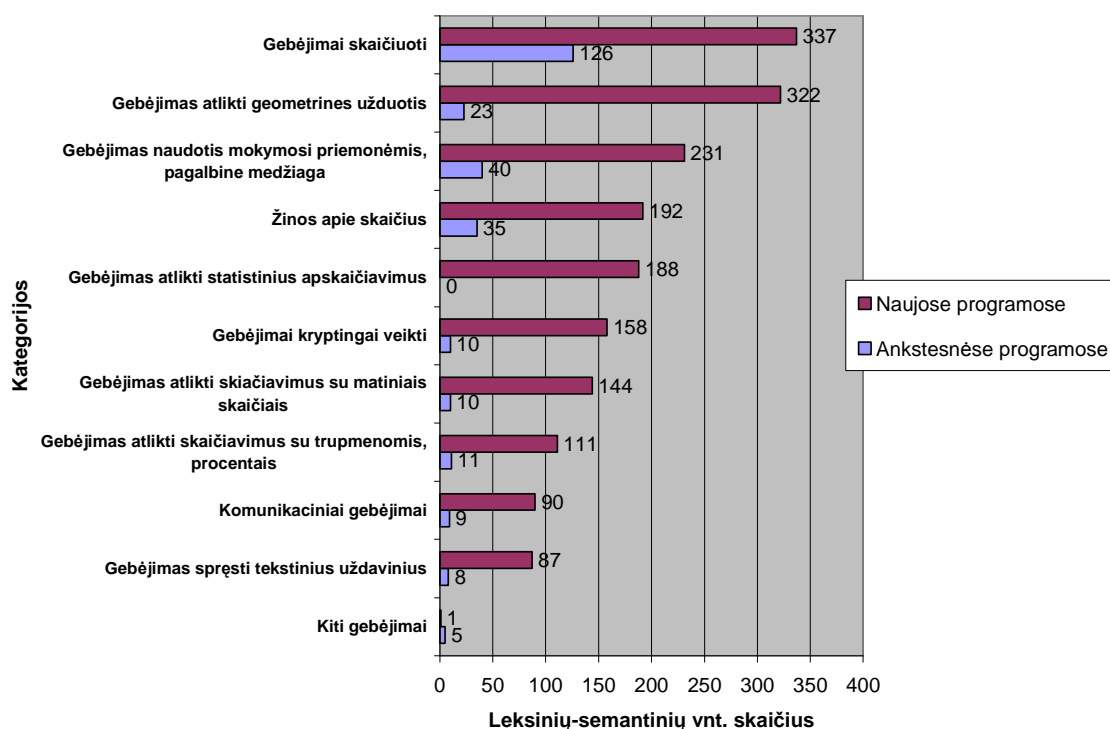
Atlikus 2005-2007 metais ir 2007-2008 mokslo metais rengtų programų skyriaus „Mokinio gebėjimai“ lyginamąją analizę, matoma, kad naujai rengtose programose mokytojai akivaizdžiai skyrė daugiau dėmesio SUP mokinių pažinimui. 20 lentelėje parodytas leksinių-semantinių vienetų skaičius vidutiniškai tenkantis vienam mokiniui:

20 lentelė

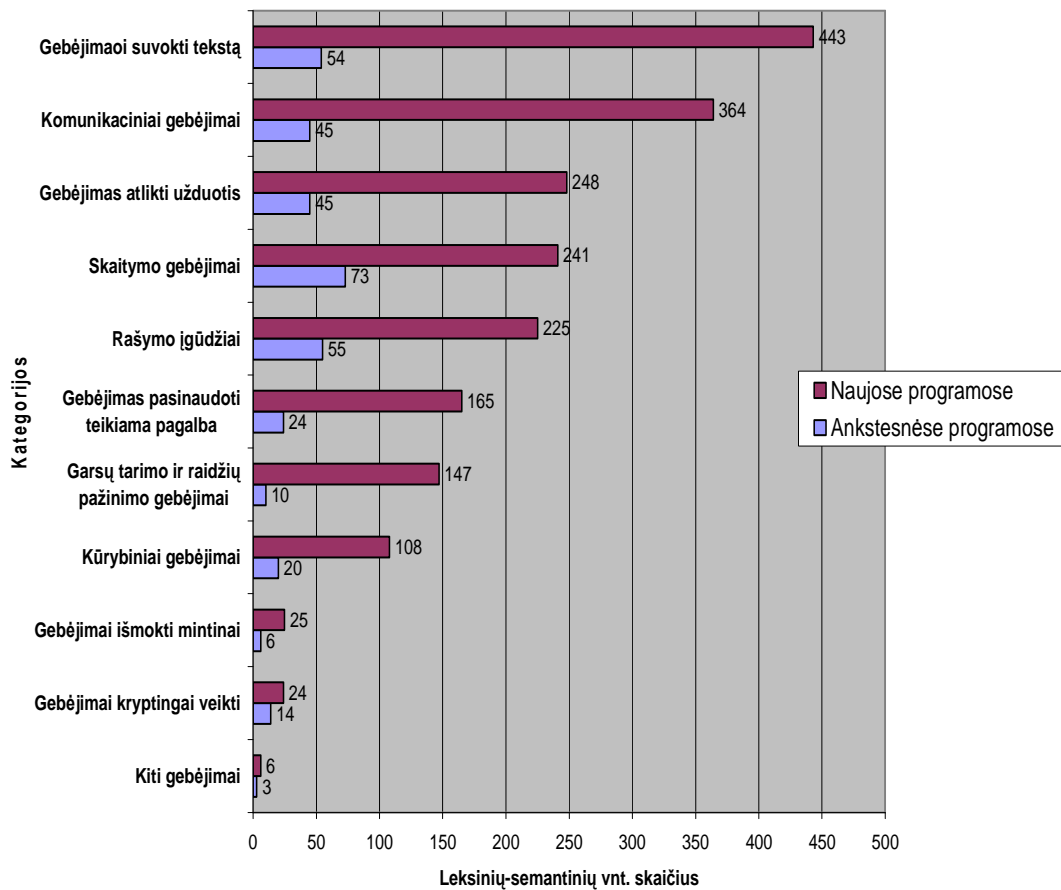
Mokinio gebėjimų įvertinimų palyginimas, vnt.

	Anksčiau rengtose programose	Naujai rengtose programose
Matematika	4,4	19,0
Lietuvių kalba	6,1	21,7

Kadangi naujai parengtos programos struktūra, „Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai“ bei programų rengimo rekomendacijos lėmė, kad mokytojai įvertintų turimus mokinio gebėjimus, žinias ir įgūdžius visose mokomo dalyko srityse, pozityvių įvertinimo teiginių ženkliai padaugėjo. 13 ir 14 paveiksluose palyginama, kaip skiriasi teiginių skaičius ankstesnėse ir naujose programose pagal atitinkamas kategorijas:



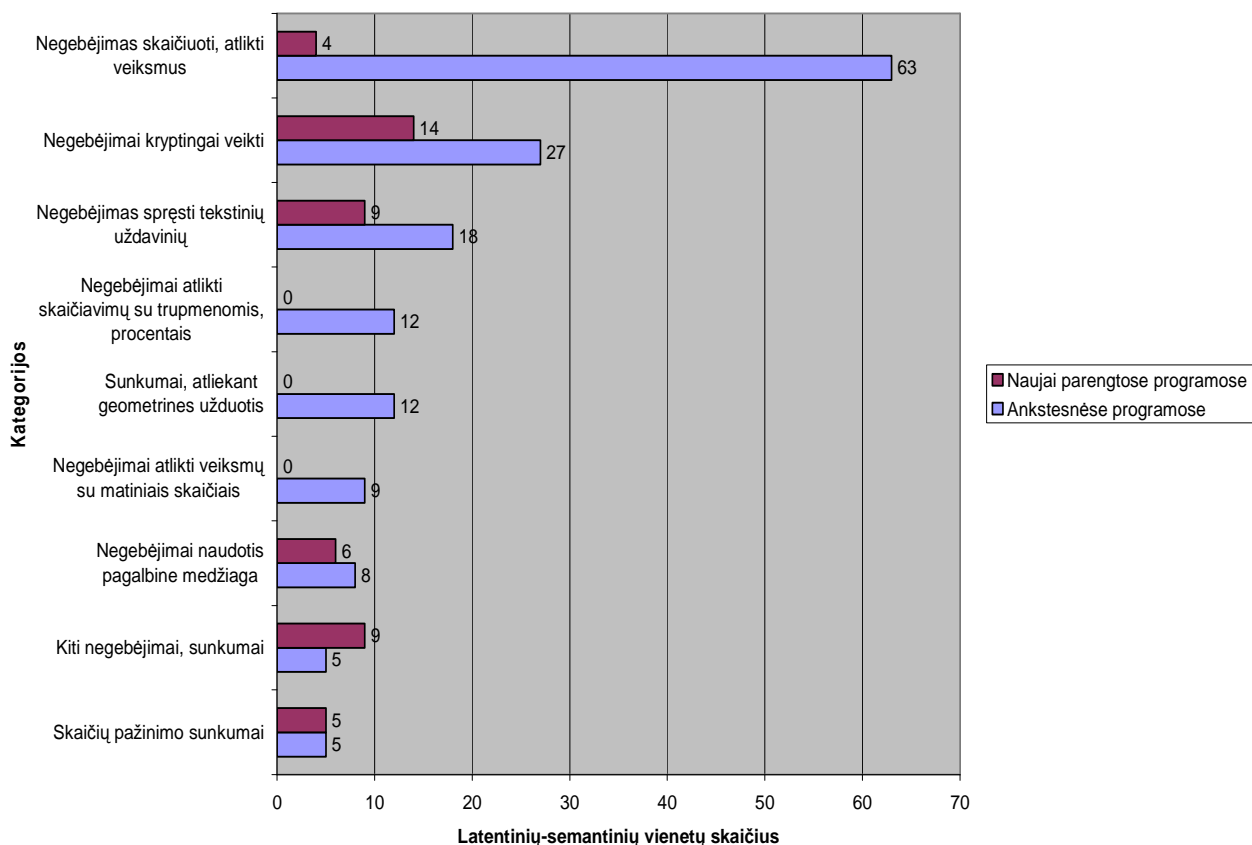
13 pav. Mokinio gebėjimai, nurodyti matematikos programose, vnt.



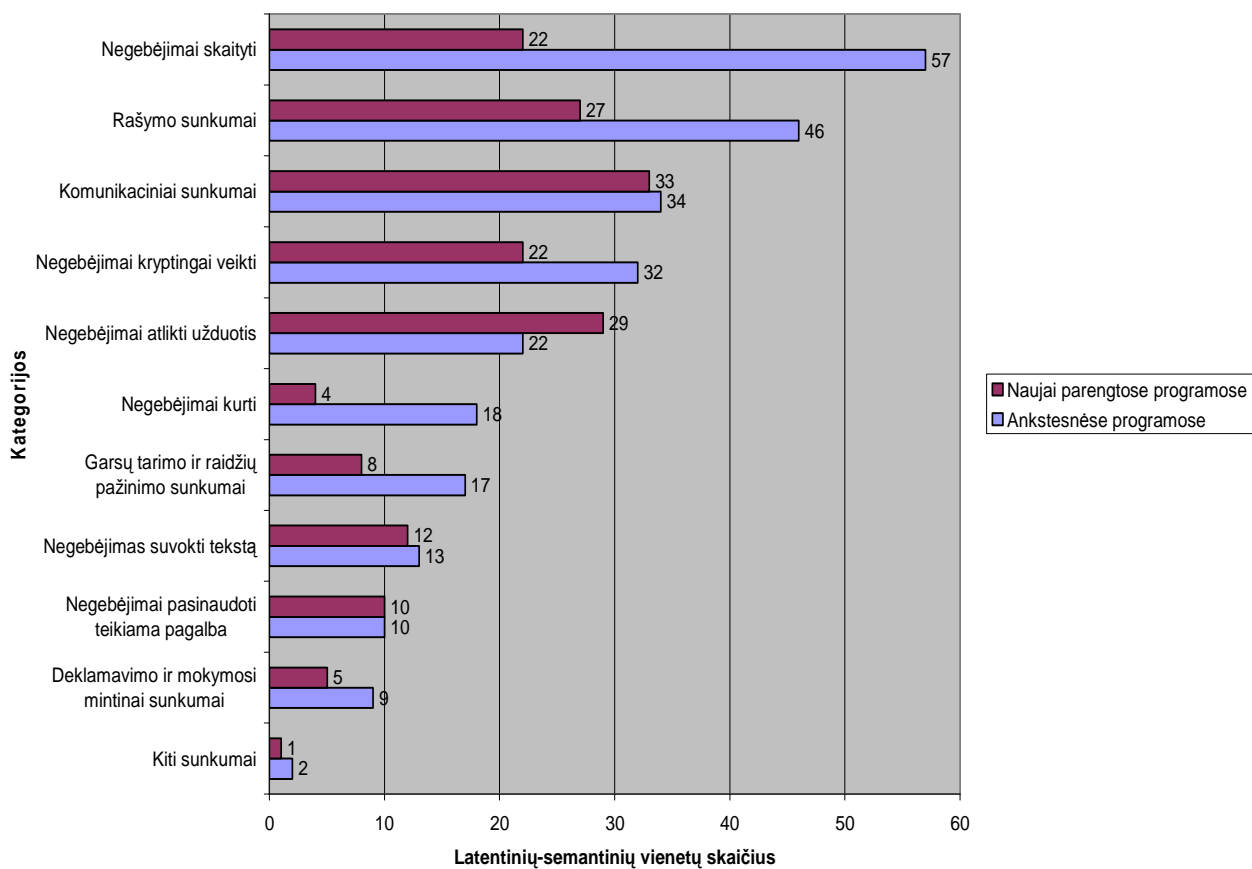
14 pav. Mokinio gebėjimai, nurodyti lietuvių k. programose, vnt.

Tyrimo lyginamosios analizės rezultatai rodo, kad 2007-2008m.m. adaptuodami programas, mokytojai tapo pozityvesni, gana išsamiai akcentavo mokinių gebėjimus, mokėjimus ir įgūdžius.

Naujai parengtų programų skyriuje „Mokinio gebėjimai“ vis dar pasitaikė negebėjimų ir sunkumų, tačiau palyginus su anksčiau rengtomis programomis, jų užfiksuota žymiai mažiau (15, 16 pav.):



15 pav. Mokinio negebėjimai matematikos programose, vnt.



16 pav. Mokinių negebėjimai, sunkumai lietuvių k. programose, vnt.

Galima manyti, kad mokytojai, skyriuje „Mokinio gebėjimai“ įrašę negebėjimus ir sunkumus, galėjo būti nesusipažinę su programų rengimo reikalavimais arba pildė, nesiremdami „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“.

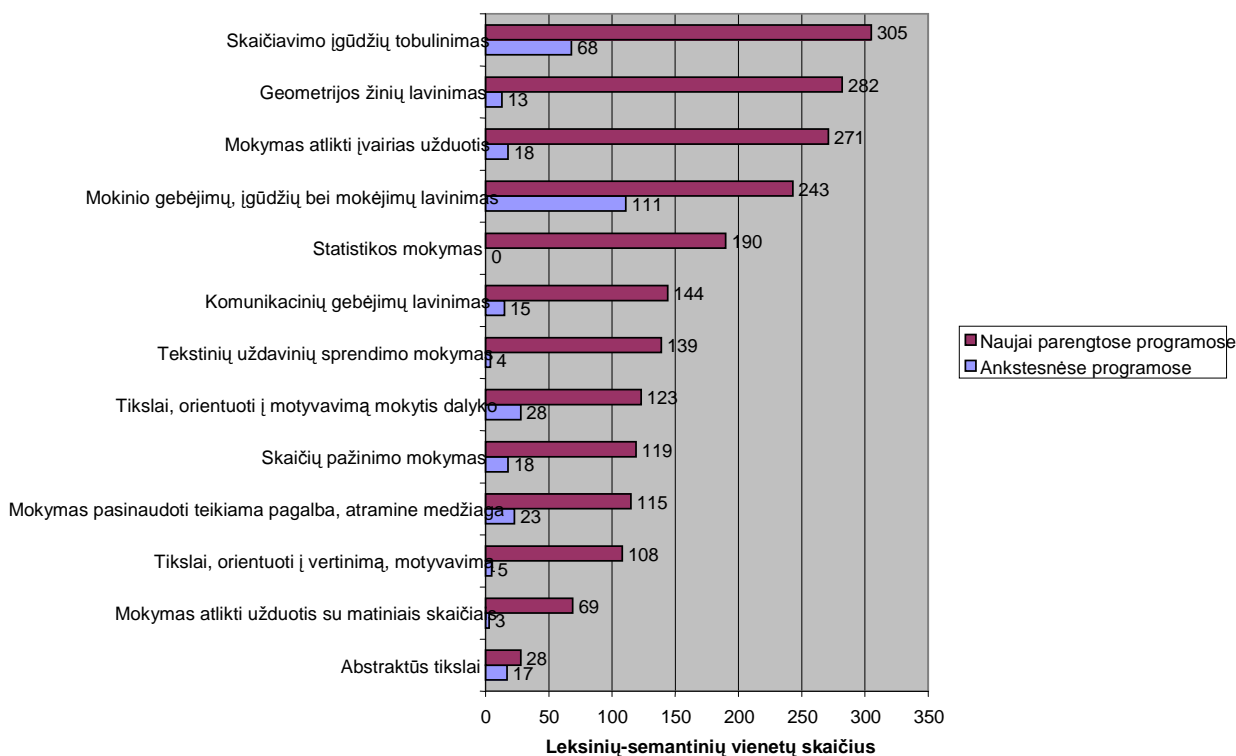
Tik nuosekliai ir išsamiai įvertinus mokinio gebėjimus, žinias ir įgūdžius, galima kelti tikslus ir planuoti siekiamą rezultatą. Naujai parengtų programų formoje prie „Mokinių gebėjimų“ įvertinimo pagal išsilavinimo standartų gaires iš karto rašomas „Siekiamas rezultatas“, tai yra mokytojai kelia savo tikslus, ko sieks išmokyti mokinį. Galima palyginti, kiek keliamų tikslų teiginių vidutiniškai teko vienam vaikui (žr. 21 lentelę):

21 lentelė

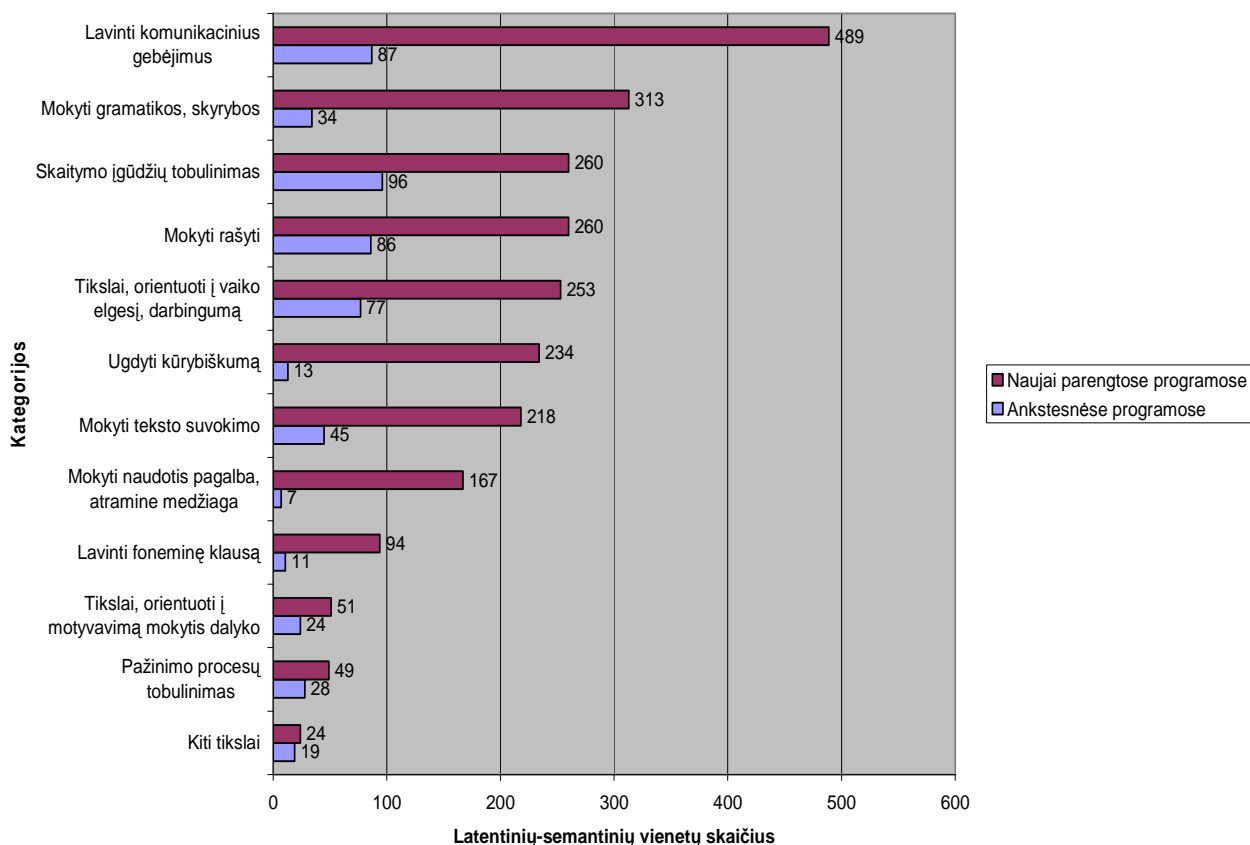
Mokytojų keliamų tikslų palyginimas, vnt.

	Anksčiau rengtose programose	Naujai rengtose programose
Matematika	2,7	16,0
Lietuvių kalba	3,9	15,6

Kiek ir kokiomis ugdymo kryptimis mokytojai, keldami tikslus, skyrė dėmesio anksčiau rengtose ir naujose programose, galima palyginti 17 ir 18 paveiksluose:

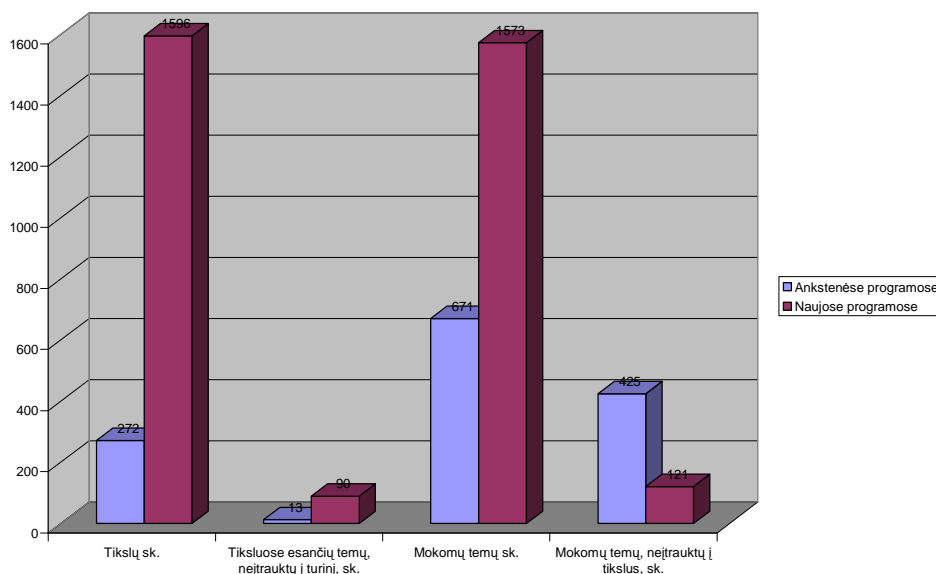


17 pav. Mokytojų keliami tikslai matematikos programose, vnt

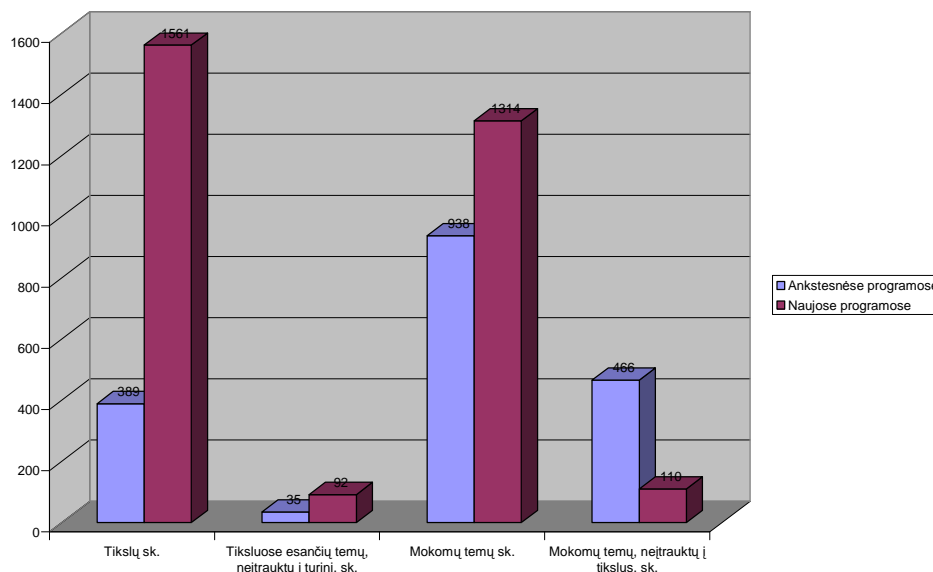


18 pav. Mokytojų keliami tikslai lietuvių k. programose, vnt.

Analizuojant tiek matematikos, tiek lietuvių kalbos programas, matomas atsakingas ir kruopštus mokytojų darbas. Mokytojų keliami tikslai tiesiogiai susiję ne tik su vaiko gebėjimais, bet ir su planuojamomis mokymo temomis. Mokytojai gana išsamiai ir nuosekliai kėlė tikslus, planuodami siekiamą rezultatą. Palyginus su ankstesnėmis programomis, naujai parengtose programose tikslai skyrėsi ir kokybe, ir kiekybe. Kiek mokytojų tikslai susiję su turiniu, matoma 19 ir 20 paveiksluose:



19 pav. Tikslų ir mokomų temų sąsajos matematikos programose, vnt.



20 pav. Tikslų ir mokomų temų sąsajos lietuvių kalbos programose, vnt.

Tyrimo rezultatai parodė, kad naujai rengiamose programose ne tik padidėjo keliamų teiginių skaičius, rodantis didesnę pedagogų įdirbį, bet ir jų sąsajos su turiniu yra ganėtinai glaudesnės.

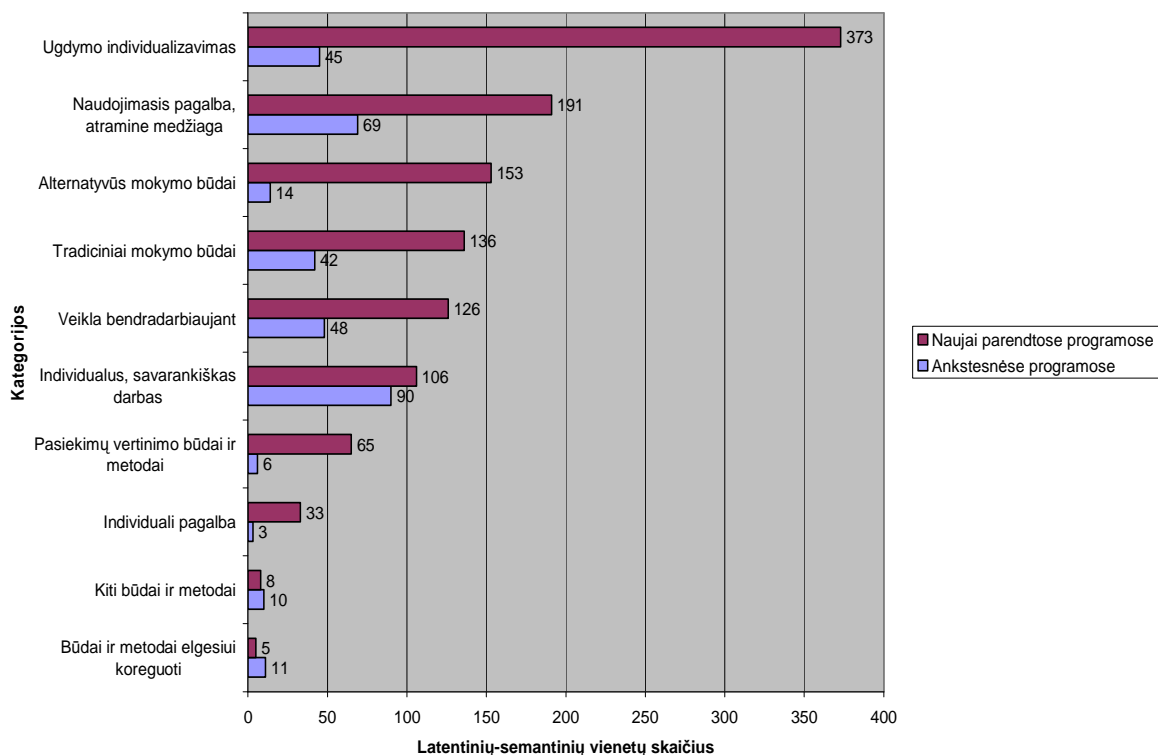
Skyriaus „Mokymo būdai ir metodai“ leksinių-semantinių vienetų skaičius, tenkantis vidutiniškai vienam vaikui, naujai parengtose programose buvo gerokai didesnis (žr. 22 lentelę):

22 lentelė

Mokymo būdų ir metodų palyginimas, vnt.

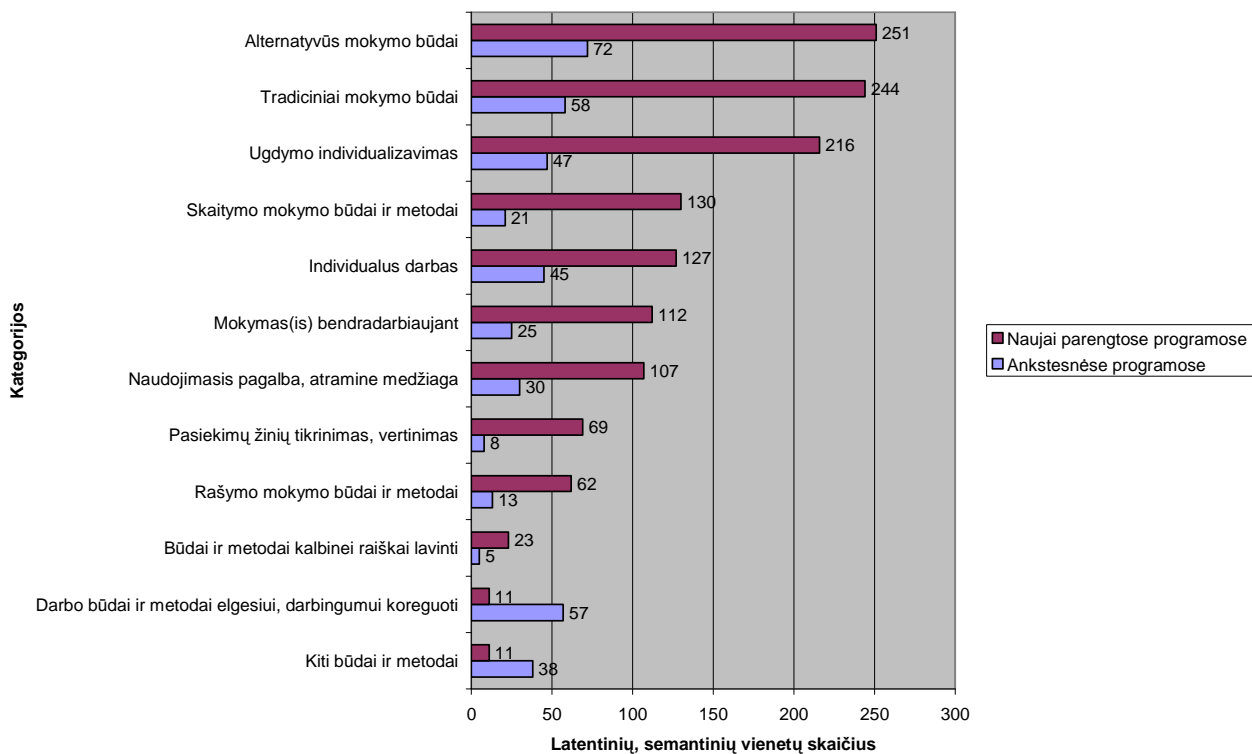
	Anksčiau rengtose programose	Naujai rengtose programose
Matematika	4,4	19,0
Lietuvių kalba	6,2	21,7

Skyriaus „Mokymo būdai ir metodai“ leksinių-semantinių vienetų palyginimas ankstesnėse ir naujose programose leidžia matyti, kaip pasipildė mokytojų žinios parenkant darbo su SUP mokiniais kryptis (žr. 21,22 pav.):



21 pav. Mokymo būdai ir metodai matematikos programose, vnt.

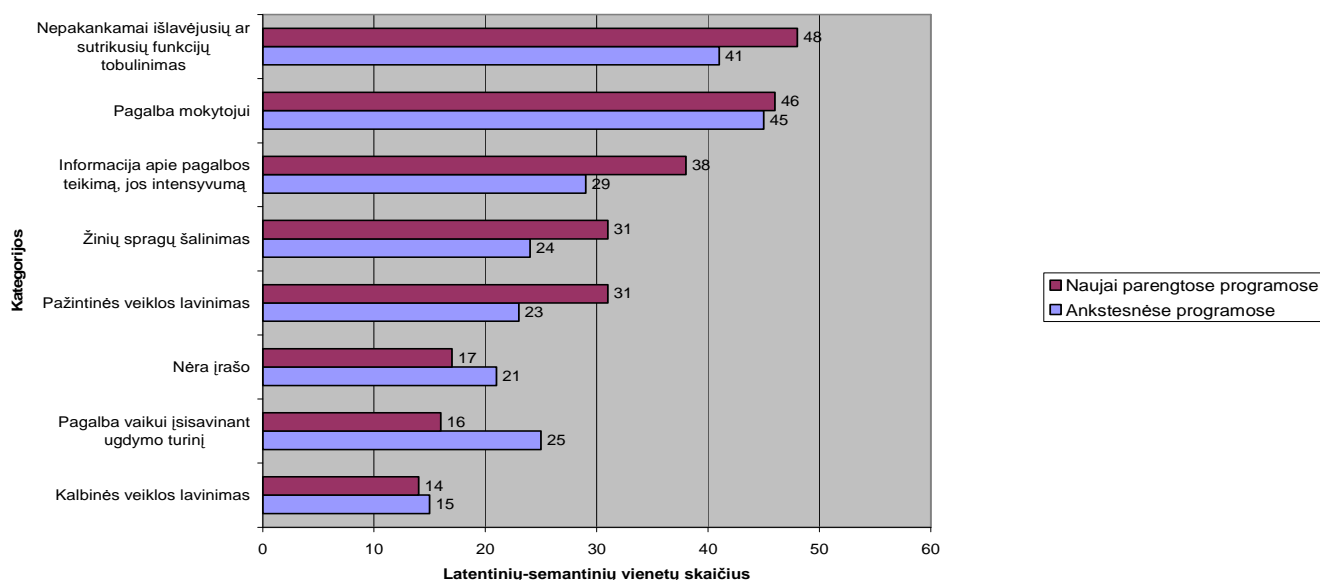
Didžiausias skirtumas lyginant ankstesnių ir naujai rengtų matematikos programų teiginių skaičių ir kryptis, matomas individualizuojant ugdymo turinį, naudojantis teikiama pagalba ir atramine medžiaga, parenkant alternatyvius bei tradicinius mokymo būdus.



22 pav. Mokymo būdai ir metodai lietuvių k. programose, vnt.

Lyginant ankstesnes ir naujai rengtas tiek matematikos, tiek lietuvių kalbos programas, gana didelis skirtumas matomas parenkant alternatyvius ir tradicinius mokymo būdus bei individualizuojant ugdymo turinį. Panašiai dėmesio skirta savarankiškam ir individualiam darbui.

Kaip ir buvo tikėtasi, specialistų teikiamos pagalbos kryptys neturėjo itin kisti. Jų minimali kaita pavaizduota 23 paveiksle:



23 pav. Specialistų teikiamos pagalbos kryptys lietuvių k. programose, vnt.

Rajono mokyklų specialieji pedagogai ir logopedai atliko ugdymo adaptavimo strategijos sklaidos ir pagalbos mokytojui misiją. Galima abejoti, ar be jų pagalbos šis veiklos tyrimas būtų funkcionavęs ir davęs tokius teigiamus rezultatus.

Apibendrinimas:

1. 2005-2007 metais ir 2007-2008 mokslo metais rengtų adaptuotų programų turinio analizės palyginimas parodė, kad naujai rengtose programose mokytojų įrašų skaičius žymiai didesnis. Tai rodo didesnę mokytojų pasiruošimą, įdirbį, atsakingumą, teikiamos pagalbos veiksmingumą (seminarai, rekomendacijos, konsultacijos ir pan.).

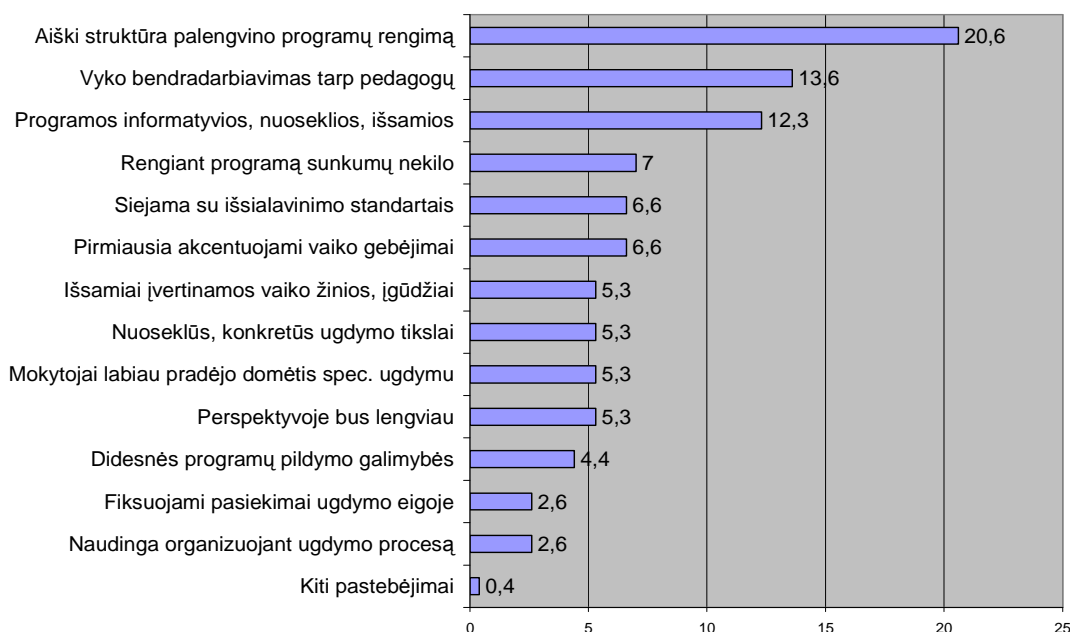
2. Atlikus 2005-2007 metais ir 2007-2008 mokslo metais rengtų adaptuotų programų lyginamąją analizę, matoma, kad naujai rengtose programose mokytojai skyrė daugiau dėmesio SUP mokinių pažinimui. Mokytojai tapo pozityvesni, išsamiai akcentavo mokinių gebėjimus, mokėjimus ir įgūdžius.

3. Lyginant anksčiau ir naujai rengtas adaptuotas programas, naujose programose matomos didesnės mokytojų keliamų tikslų sąsajos su SUP mokinio gebėjimai ir planuojamomis mokyti temomis.

4. Didžiojoje naujai rengtų adaptuotų programų dalyje užfiksuoti darbo būdai ir metodai atitinka SUP mokinio sutrikimo specifiką ir ugdymo(si) ypatumus, ko buvo pasigendama anksčiau rengtose programose.

2.4.3.3. Ugdymo programos adaptavimo strategijos veiksmingumo vertinimas: pedagogų požiūris

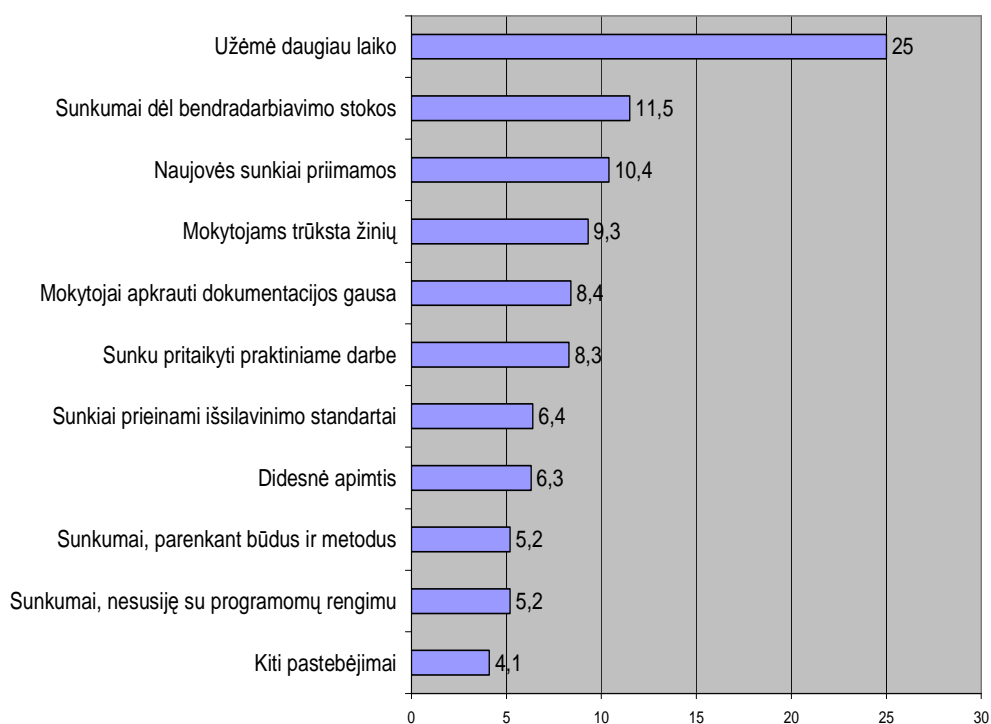
Tyrimo pabaigoje, pasibaigus 2007-2008 m.m. I-o pusmečio programų adaptavimo laikotarpiui, anketinės apklausos būdu apklausti pedagogai, rengę naująją adaptuotų programų formą ir ją pritaikę ugdymo procese. Anketinėje apklausoje dalyvavo 94 pedagogai, iš jų 70 mokytojų, ugdančių SUP vaikus, ir 24 specialieji pedagogai. Anketas sudarė trys blokai su uždariais ir vienas su atvirais klausimais. Mokytojų ir specialiųjų pedagogų anketų pavyzdžiai 10, 11 prieduose. Atvirų klausimų turinys buvo konceptualizuojamas turinio (*content*) analizės pagalba, išskiriant kategorijas, kurių teiginius sieja semantinio panašumo kriterijus (žr. 20 priede). Mokytojų nuomonės apie ugdymo adaptavimo strategijos įgyvendinimą kai kuriais aspektais išsiskyrė, tačiau daugiau buvo teigiamų pastebėjimų (70,4%), negu neigiamų (29,6%) (žr. 24 ir 25 paveiksluose).



24 pav. Teigiami pedagogų pastebėjimai apie naują adaptuotų programų formą, %

Pedagogai labiausiai akcentuoja priimtina naujai parengtos programos struktūrą (20,5%) (*aiški struktūra palengvino darbą; daugiau aiškumo pildant; konkretesnė forma; aišku,*

ką rašyti, neįmanoma „nuklysti į lankas“ ir pan.), bendradarbiavimą tarp pedagogų (13,6%) (*ši veikla skatina bendradarbiavimą; vyko neišvengiamas bendradarbiavimas; patiko, kad buvo suteikta pagalba ir pan.*), parengtų programų informatyvumą, nuoseklumą ir išsamumą (12,3%) (*užpildžius buvo surinkta daug informacijos; programa atrodo rimta; atspindi specialiojo ugdymo esmę ir pan.*). Dalis pedagogų kaip teigiamus rodiklius įvardina vaiko gebėjimų įvertinimą (6,6%), siejimą su išsilavinimo standartais (6,6%), mokinio akademinį žinių nustatymą (5,3%) ir keliamus nuoseklius tikslus (5,3%). Pedagogai pažymi, kad perspektyvoje šias programas pildyti bus lengviau (5,3%) ir džiaugiasi didesnėmis programų rengimo galimybėmis (4,4%). Tačiau tik maža dalis apklaustųjų akcentavo, kad programa buvo naudinga organizuojant ugdymo procesą (2,6%).

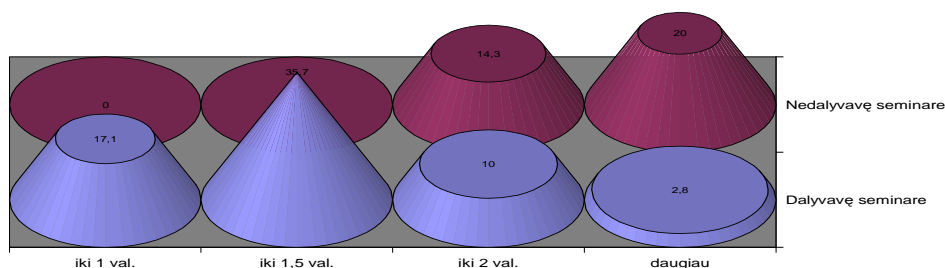


25 pav. Pedagogų pastabos apie naują adaptuotos programos formą, %

Iš visų pastabų 25% apklaustųjų akcentuoja didesnes laiko sąnaudas (*užėmė daugiau laiko; darbas imlus laikui; tenka ilgai ruošti pirmąsias programas*). Iš anketinių matome, kad kilo sunkumų dėl bendradarbiavimo stokos (11,5%), žinių trūkumo (9,3%), programos pritaikymo praktiniame darbe (8,3%). Dalis pedagogų pažymi, kad naujovės gana sunkiai priimamos (10,4%).

Gauti anketinės apklausos rezultatai parodė, kiek įtakos pedagogams turėjo jų **dalyvavimas seminaruose** apie naujos ugdymo adaptavimo strategijos įgyvendinimą. Seminare dalyvavo 74,5% visų apklaustųjų. Specialieji pedagogai dalyvavo visi (24), o iš 70 mokytojų dalyvavo 46. Klausimo, *kiek laiko užtruko rengiant programą*, rezultatai skaičiuojami nuo

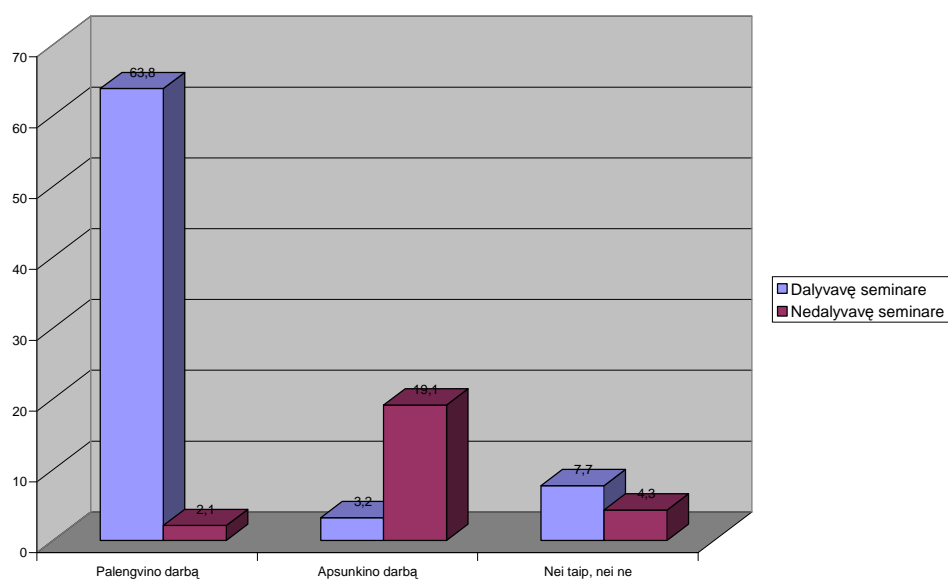
programas rengusių mokytojų skaičiaus (N=70). 26 paveiksle matyti, kiek laiko mokytojai užtruko, pildydami naujas programų formas, priklausomai nuo to, dalyvavo seminare ar ne:



26 pav. Laiko sąnaudos, priklausomai nuo dalyvavimo seminare, %

Gauti rezultatai parodė, kad mokytojai, dalyvavę seminare, užtruko mažiau, rengdami adaptuotą programą, negu tie, kurie seminare nedalyvavo. Daugiau nei pusė apklaustųjų gana racionaliai išnaudojo laiką pildant adaptuotą programą: 17,1% iš jų užtruko iki 1 val., 35,7% - iki 1,5 val. Daugiau nei trečdalis apklaustųjų nedalyvavo seminare, todėl pildydami programų formas užtruko ilgiau: 14,3% - iki 2 valandų, 20% - daugiau, nei 2 val. Dalyvavimo seminare įtaka mokytojams, rengiant adaptuotas programas, buvo tikrinama Kruskal-Wallis testu pasirinkus $p \leq 0,005$ reikšmingumo slenkstį. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,00$) tarp mokytojų dalyvavusių ir nedalyvavusių seminare laiko sąnaudų aspektu.

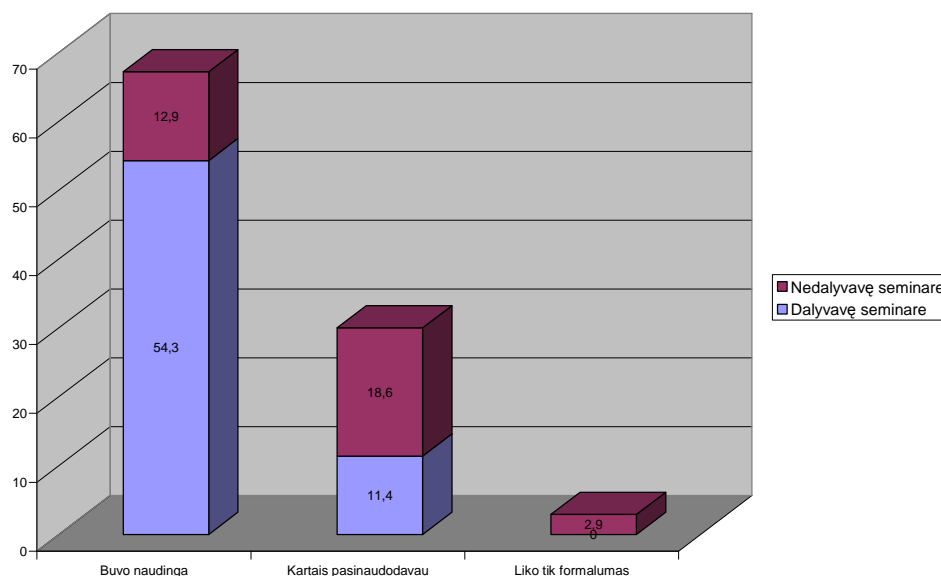
Buvo tiriama seminarų įtaka mokytojų darbo, rengiant naujas adaptuotų programų formas, veiksmingumui. Klausimo *programos struktūra palengvino ar apsunkino darbą* atsakymų rezultatai matomi 27 paveiksle:



27 pav. Pedagogų nuomonė apie programos struktūrą, %

Net 63% mokytojų darbas buvo lengvesnis, nes jie dalyvavo seminare apie adaptavimo strategijos įgyvendinimą. 19,1% mokytojų darbas buvo sunkesnis, nes jie seminare nedalyvavo. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,00$) tarp dalyvavusių ir nedalyvavusių seminare, kiek tai turėjo įtakos jų darbo veiksmingumui.

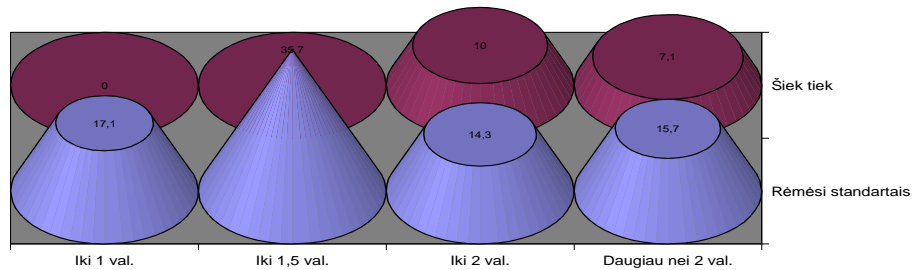
Seminarų metu buvo teikiamos rekomendacijos, kaip parengtą adaptuotą programą pritaikyti ugdymo procese. Anketinės apklausos rezultatai rodo, kokią įtaką turėjo mokytojų dalyvavimas/nedalyvavimas seminare organizuojant ugdymo procesą (žr. 28 paveiksle).



28 pav. Pedagogų nuomonė apie programos tikslingumą, %

Rezultatai rodo, kad 54,3% apklaustųjų mokytojų adaptuota programa buvo naudinga organizuojant ugdymo procesą. 18,6% pedagogų sako, kad kartais pasinaudodavo šia programa ir 2,9% pažymi, kad tai liko tik formalumas. Galima manyti, kad šiems mokytojams trūko žinių apie parengtos adaptuotos programos pritaikymą praktikoje.

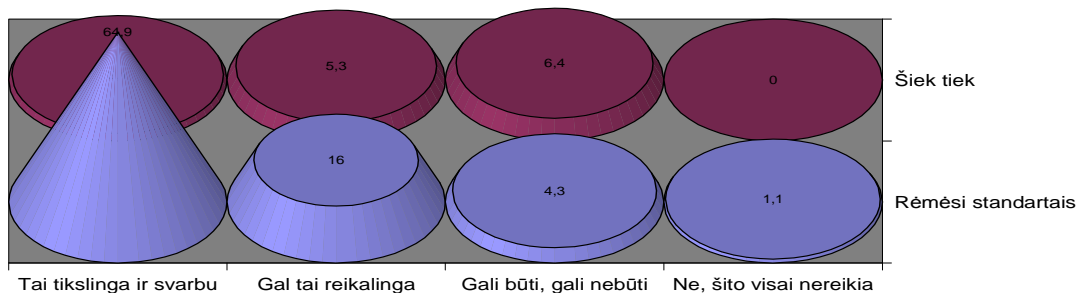
Tiek seminaruose, tiek parengtose rekomendacijose apie adaptavimo strategijos įgyvendinimą buvo pabrėžiama svarba remtis „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“. Kiek jų naudojimas/nenaudojimas turėjo įtakos adaptuotų programų rengimui, pavaizduota 29, 30 paveiksluose.



29 pav. Laiko sąnaudos, remiantis išsilavinimo standartais, %

Matomas reikšminis skirtumas ($p=0,001$) laiko sąnaudų aspektu tarp mokytojų, kurie rėmėsi ir šiek tiek rėmėsi „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“. Remiantis išsilavinimo standartais laiko užtrunkama mažiau.

Į klausimą *kiek svarbu įvertinti mokinio gebėjimus* mokytojai, pagal tai rėmėsi ar nesirėmė „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“, atsakė skirtingai (žr. 30 pav.):

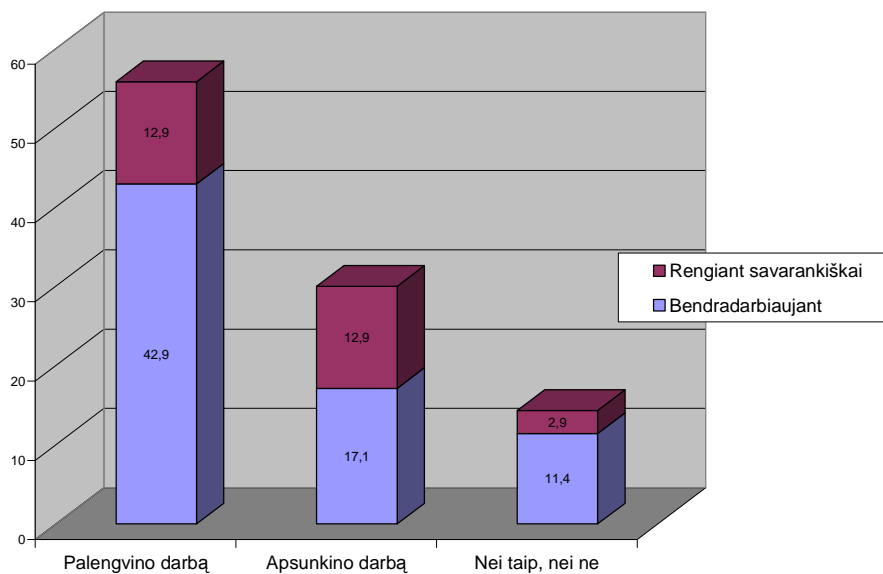


30 pav. Vaiko gebėjimų įvertinimo svarba, %

Apklausoje dalyvavusių 64,9% mokytojų, kurie rėmėsi „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“, nuomone vaiko įvertinimas adaptuotose programose yra tikslingas ir svarbus. 6,4% pedagogų, nesirėmusių standartais, nuomone šie įvertinimai gali būti, gali nebūti. Rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,000$) rodo rėmimosi „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“ svarbą.

Vienas iš pagrindinių kriterijų, įgyvendinant ugdymo adaptavimo strategiją, buvo pedagogų bendradarbiavimas. Ugdymo adaptavimo strategijos įgyvendinimo metu buvo pažymima bendravimo, bendradarbiavimo ir komandinio darbo svarba. Kiek tai turėjo įtakos,

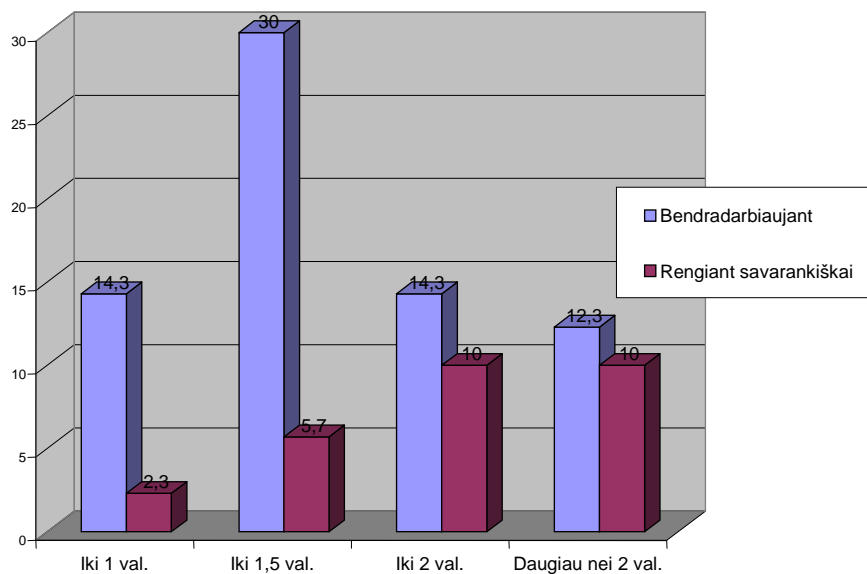
rodo pedagogų apklausos rezultatai. 31 paveiksle matoma, kiek bendradarbiavimas turėjo įtakos darbo veiksmingumui (palengvino ar apsunkino darbą):



31 pav. Bendradarbiavimo svarba darbo veiksmingumui, %

Bendradarbiavimas įgyvendinant ugdymo adaptavimo strategiją net 42,9% pedagogų palengvino darbą. Vieniems rengusiems programas savarankiškai pedagogams šis darbas buvo lengvesnis (12,9%), kitiems (12,9%) – sunkesnis. Dalis apklaustųjų (14,3%) pažymi, kad darbas nebuvo nei sunkesnis, nei lengvesnis.

Iš anketinės apklausos rezultatų galime matyti, kiek bendradarbiavimas turėjo įtakos laiko sąnaudoms, rengiant naujai pasiūlytas programas (žr. 32 pav.):



32 pav. Bendradarbiavimo įtaka laiko sąnaudoms, %

Rezultatai rodo, kad bendradarbiavimas tarp pedagogų, rengiant adaptuotas programas, turi įtakos laiko sąnaudoms. Didžiausia dalis (30%) apklaustų mokytojų užtruko 1,5 val., nes jiems padėjo specialieji pedagogai. Rengiant programas savarankiškai, mokytojai užtruko ilgiau.

82% pedagogų rengė adaptuotas programas bendradarbiaudami, kiti programas rengė savarankiškai. 23 lentelėje esantys apklausos rezultatai skaičiuoti nuo bendradarbiavusių pedagogų skaičiaus (N=77). Pedagogai savo anketose pažymėjo, kiek bendradarbiavimas turėjo įtakos darbo, rengiant adaptuotas programas, kryptyse:

23 lentelė

Bendradarbiavimo kryptčių rezultatai, %

VEIKLOS	Sulaukėte specialistų pagalbos:					Ar Jums reikėjo daugiau informacijos, pagalbos?			
	Ne	Šiek tiek	Taip, tačiau neaiškiai	Taip	Pakankamai pilnai ir aiškiai	Ne	Šiek tiek daugiau	Taip, reikėjo	Labai reikėjo
Teoriškai supažindino su programų rengimo formų struktūra.	0,0	5,2	0,0	53,2	41,6	50,6	33,8	15,6	0,0
Supažindino su PPT dokumentais	1,3	1,3	3,9	54,5	39,0	48,0	42,9	9,1	0,0
Supažindino su vaiko sutrikimo ypatumais	0,0	3,9	1,3	66,2	28,6	36,4	48,0	14,3	1,3
Supažindino su specialiaisiais ugdymo(si) poreikiais	0,0	3,9	5,2	66,2	24,7	35,0	46,8	18,2	0,0
Padėjo nustatyti vaiko gebėjimus	2,6	3,9	3,9	28,6	61,0	41,6	40,3	15,6	2,6
Padėjo numatyti siekiamus rezultatus	5,2	9,1	1,3	61,0	23,4	33,8	50,6	15,6	0,0
Padėjo parinkti darbo būdus ir metodus	5,2	10,4	6,5	57,1	20,8	29,9	50,6	18,2	1,3
Padėjo išskirti bendruosius tikslus ir uždavinius	5,2	10,4	2,6	61,0	20,8	27,3	53,2	16,9	2,6
Padėjo suplanuoti veiklą, parengti turinį	6,5	10,4	0,0	61,0	22,1	36,4	45,5	15,6	2,6

Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad mokytojai pajuto realią bendradarbiavimo naudą. Atsakymuose tyrimo dalyviai teigia, kad jiems teikiama pagalba turėjo teigiamos įtakos

susipažįstant su programos formos struktūra (94,8%), susipažįstant su PPT dokumentais (93,5%), SUP mokinio sutrikimo ypatumais (94,8%) ir specialiaisiais poreikiais (90,9%), padedant nustatyti mokinio gebėjimus (89,6%) ir numatant siekiamus rezultatus (84,4%), parenkant darbo būdus ir metodus (77,9%), iškeliant bendruosius tikslus (81,8%) ir planuojant veiklą (83,1%). Apie pusė apklaustųjų pedagogų teigia, kad jiems visose srityse reikėtų nuoseklesnės pagalbos.

Anketų skyriuje *Jūsų pasiūlymai* mokytojai galėjo išreikšti savo pasiūlymus ugdymo adaptavimo strategijos koregavimui. Didelė dalis pasiūlymų buvo nesusiję su programų adaptavimu, mokytojai išreiškė savo nuoskaudas apie bendrąją specialiojo ugdymo padėtį (*menkas apmokėjimas už darbą su SUP vaikais; klasėje daug SUP mokinių, nėra kada dirbti su gabiaisiais*). Kai kurie mokytojų pasiūlymai:

- *prie tokių programų formų galėtų būti struktūruoti būdai ir metodai;*
- *programas pildyti metams;*
- *taip išsmulkinus tikslus, neberašyti turinio;*
- *siūlykite viską, kas palengvintų mokytojų darbą.*

Apibendrinimas:

1. Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad mokytojų nuomonės apie ugdymo adaptavimo strategijos įgyvendinimą kai kuriais aspektais išsiskyrė, tačiau daugiau buvo teigiamų pastebėjimų, negu neigiamų.
2. Pedagogai, anketose atsiliepdami apie naujai parengtas programas, geriausiai vertino programos struktūrą, parengtų programų informatyvumą, nuoseklumą ir išsamumą.
3. Ugdymo adaptavimo strategijos realizavimo sėkmei ir veiksmingumui įtakos turėjo mokytojų dalyvavimas seminare, rėmimasis „Bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais“.
4. Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad mokytojams svarbi specialistų pagalba, rengiant adaptuotas programas ir jas pritaikant ugdymo procese.

Išvados

1. Atlikus teorinę tyrimo objekto analizę, nustatyta, kad ugdymo turinio individualizavimo procesą lemia veiksnių kompleksas: parengta ir galiojanti įstatyminė norminė bazė, reglamentuojanti specialųjį ugdymą, visuomenės nuostatos bei galiojantys stereotipai, konkrečios ugdymo įstaigos kultūrinis ir socialinis kontekstas, specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimo, skyrimo ir organizavimo procese dalyvaujančių asmenų požiūris, žinios, gebėjimai ir tokios jų subjektyvios savybės kaip pareigingumas, atsakomybė ir pan. Organizuojant

individualizuotą ugdymą, svarbus tarpinstitucinis bendradarbiavimas bei komandinis specialistų (mokytojų, specialiųjų pedagogų, logopedų) darbas. Siekiant optimalaus rezultato individualizuojant ugdymą, reikalingas proceso koordinavimas, objektyvių individualizavimo rodiklių nustatymas bei vieningos rekomendacijos, palengvinančios individualizavimo procesą ir leidžiančios prognozuoti laukiamą rezultatą. Svarbus individualus vaiko pažinimas, ugdomosios aplinkos pritaikymas, priemonių ir metodų parinkimas bei rezultato vertinimas. Atlikta kompleksinių veiksnių, įtakančių ugdymo adaptavimo prielaidas, analizė leido numatyti esminius komponentus, didinančius individualizuotų programų rengimo kokybę.

2. Pasitvirtino hipotezės, kad pedagogai, adaptuodami bendrojo ugdymo programas, susiduria su sunkumais įvertindami vaiko gebėjimus, formuluodami tikslus, turinį ir parinkdami tinkamus metodus. Mokytojų keliami tikslai gana abstraktūs, tinkantys bet kurios klasės mokiniui, nepriklausomai, ar jis turi specialiųjų ugdymosi poreikių, ar ne. Dažnai keliami tikslai nėra susiję nei su potencialiais mokinio gebėjimais, nei su planuojamomis mokymo temomis. Pedagogai sudarydami programas ir formuluodami tikslus labiau orientuojasi į dalykinių gebėjimų ugdymą ir itin retai į mokymą(si) mokytis ir mokinių gebėjimų pasinaudoti teikiama pagalba ir atramine medžiaga įgūdžių tobulinimą.

3. Sudaryta ir praktikams pasiūlyta ugdymo programų adaptavimo strategija, kuri leidžia optimaliai individualizuoti ugdymo turinio pritaikymą SUP mokiniams. Mokytojams, specialiojo ugdymo komisijų pirmininkams, pagalbos mokiniui ir mokytojui specialistams suteikta teorinių žinių bei praktinių gebėjimų, kaip tobulinti individualų mokinio pažinimą jam įprastoje ugdymo(si) aplinkoje, vadovautis objektyviais kriterijais, leidžiančiais identifikuoti akademinį žinių lygį, numatyti konkretų rezultatą, planuoti ugdymo metodus bei priemones. Pateikta ugdymo adaptavimo strategija skatina specialistų komandinį darbą ugdymo įstaigoje ir tarpinstitucinį bendradarbiavimą, siekiant specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinių ugdymo kokybės.

4. Ugdymo programos adaptavimo strategijos veiksmingumo analizės rezultatai parodė, kad vieningi ir konkretūs reikalavimai leidžia geriau individualizuoti programas, padeda išvengti formalizavimo bei kraštutinio subjektyvumo, teikiant pagalbą SUP mokiniui. Vieninga strategija įgalina efektyviau koordinuoti specialiojo ugdymo organizavimą bei skatina pedagogų ir specialistų bendradarbiavimą.

5. Tyrimo rezultatai parodė, kad naujos adaptavimo strategijos įgyvendinimas turėjo teigiamos įtakos pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams procesui tiek individualiu, tiek mokyklos lygmeniu. Mokytojai, rengdami individualizuotas programas, daugiau dėmesio skyrė kiekvieno mokinio pažinimui, jo galių akcentavimui. Ugdymo rezultatams buvo keliami adekvatūs lūkesčiai, dėl to mažėjo įtampa ugdymo procese. Ugdymo

įstaigose, kuriose dirba pagalbos mokiniui specialistai, sustiprėjo bendradarbiavimas, kiekvienas ugdymo proceso dalyvis rengiamose programose informatyviau apibrėžė savo funkcijas ir veiklos sritis. Ugdymo įstaigų, kuriose nėra nė vieno pagalbos mokiniui specialisto, pedagogai dažniau bendradarbiavo su Jurbarko švietimo centro pedagoginės psichologinės tarnybos specialistais. Į adaptavimo strategijos įgyvendinimą įsitraukė Jurbarko rajono savivaldybės administracijos švietimo skyriaus specialistė, koordinuojanti specialųjį ugdymą rajone. Strategijos įgyvendinimas rėmėsi vieningumo, nuoseklumo, visuotinum principais.

6. Naujos adaptavimo strategijos ir veiksmingumo vertinimo rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad ugdymo individualizavimas – yra kintantis procesas, reikalaujantis nuolatinio kryptingo darbo ir veiksmingo koordinavimo. Svarbiausi šio proceso komponentai: išsamus ugdytinio pažinimas, ugdymo turinio ir ugdymo proceso pritaikymas konkrečioms poreikiams, komandinio darbo principas, aiškūs ir objektyvūs kriterijai, rengiant individualizuotas programas, bei koordinavimas.

7. Atlikus Jurbarko rajone anksčiau rengtų adaptuotų programų ir naujos adaptavimo strategijos įgyvendinimo metu rengtų programų lyginamąją analizę, galima teigti, kad naujas programų individualizavimo modelis leidžia efektyviau koordinuoti veiksnius, įtakančius specialiojo ugdymo kokybę bei jo individualizavimą, siekti objektyvumo bei tenkina esminius ugdymo tikslus: individualų mokinio pažinimą, gebėjimą vadovautis mokinio galiomis ir gebėjimais bei didinti teikiamos pagalbos veiksmingumą.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A., Miltenienė, L., *Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris*. Specialusis ugdymas IV(I), (2001), 6-15.
3. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Ališauskas, A., Ambrukaitis, J. (red.) (1995). *Vaikų, turinčių specialiųjų mokymosi poreikių, ugdymas: teorija ir praktika*. Šiaulių pedagoginis institutas.
5. Ambrukaitis, J. (sud.) (2003), *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
6. Ambrukaitis, J. *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. *Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai*. Specialusis ugdymas. 2002, 2(7), 6-23
8. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. *Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas*. Specialusis ugdymas, 2(9), 61-72.
9. Ambrukaitis, J., Pobrein, V. (sud.) (2005). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. . Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
10. Bennett B. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius. Garnelis.
11. Charlton, B., C., (2007), Vilnius: Tyto alba.
12. Cor J.W. Meijer (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje*. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
13. Dabrišienė, V., Narkevičienė, B. *Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai*. Specialusis ugdymas, 2(7), 24-33.
14. Gudynas, P. ir kt. (red) (2003), *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*. Vilnius: ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
15. Gudynas, P. ir kt. (red.) (2007), *Mokymosi krypties pasirinkimo galimybių didinimas*. Vilnius: Švietimo plėtrotės centras.
16. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
17. Galkienė, A., Rudzinskienė, R. *Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes*. Specialusis ugdymas, 1(10), 39-48.

18. Hallahan D., P., Kauffman J., M. (2003). *Ypatingieji vaikai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Alma litera.
19. Kaffemanienė, I. *Šiuolaikinės mokyklos klimatas ir jo veiksniai*. Specialusis ugdymas, (2004), I(10), 49-66.
20. Kiliuvienė, D. (2006). *Integruotasis ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
21. Koppensteiner, C., (2005), *Kaip geriau išsiminti ir išmokti*. Vilnius: Alma litera.
22. Melienė R., Ruškus, J., Elijošienė, L. (2003), *Didaktinių paradigmu realizavimas mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys*. Specialusis ugdymas, 2(9), 85-97.
23. Perkauskienė, D., (2006). *Kaip keisti mokymo praktiką*. Ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į moksleivių įvairovę. Vilnius: Žara.
24. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
25. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
26. Saugėnienė, N. (2004). *Ugdymo programų planavimas ir realizavimas*. Kaunas: Technologija.
27. Stearfeldt, E., Mathiasen Ch., R., (1999). *Pedagogika ir demokratija*. Vilnius: Aidai.
28. Šiaulių universiteto Specialiojo ugdymo mokslinis centras (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
29. Šiaučiukėnienė, *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*, Specialusis ugdymas (1997)
30. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
31. Urbaitė, L., U. (red.) (2004). *Sėkmingo mokymosi link*. Vilnius: Sapnų sala.
32. Watkins, A. (red.) (2007). *Mokinių specialiųjų poreikių, pasiekimų ir pažangos vertinimas inkliuzinėje aplinkoje: pagrindiniai politikos ir praktikos klausimai*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
33. Labinienė, R. (sud.) ir kt. (2003). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės*. Vilnius: Presvika.
34. Labinienė, R. (sud.) ir kt. (2003). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Vilnius: Presvika.

Summary

In the thesis there was done *theoretical analysis* of conception of educational individualization at comprehensive school and it was settled that individualization process of educational content is determined by a complex of factors: prepared valid juridical normative base, regulating special training, public provisions, and effectual stereotypes, cultural and social context of a certain educational institution, attitude, knowledge, abilities and such their subjective features as dutifulness, responsibility, etc. of people, who participate in the process of estimation, designation and organization of special training needs.

Interposed hypothesis:

1. Pedagogues, adapting programmes of general education, meet difficulties in assessing a child's abilities, formulating aims, content and choosing appropriate methods.
2. It is believed that a suitably structured and clear educational content adaptation strategy may have positive influence for pedagogues' competence to individualize educational content for schoolchildren having special educational needs.

By the *method of content analysis* there was done a research, the aim of which was after having opened and estimated positive and negative aspects of content adaptation of general programmes in educational practice, to prepare strategy of program adaptation and estimate its effectiveness individualizing educational content for the schoolchildren having special educational needs. There was done a *comparative analysis* of earlier and newly prepared adapted programmes. By the method of questioning form it was wanted to determine and estimate benefit of newly arranged educational adaptation strategy, satisfying schoolchildren's special educational needs. *Statistic data analysis* was done. The aim of method of sectional interview was to get information about situation of special education at regional schools, peculiarities of the process, experiences of teachers and schoolchildren, their subjective opinion about adaptation of general programmes. Striving to arrange an adaptation strategy of effective general programmes, and estimate its effectiveness, there was done an *activity research*, that consisted of these actions: 1) sectional interview; 2) preparation of adaptation strategy of educational programmes; 3) presentation of adaptation strategy of educational programmes to the community of pedagogues; 4) prepared realization of adaptation strategy of educational programmes, consultation of pedagogues; 5) content analysis of newly prepared adapted programmes; 6) estimation of educational adaptation strategy, fixation of changes

There were analysed 400 adapted programmes, prepared at Jurbarkas region comprehensive schools, questioned 70 teachers and 24 special pedagogues.

Main *conclusions* of experiential research:

1. Hypothesis that pedagogues, adapting general programmes, meet difficulties in assessing a child's abilities, formulating aims, content and choosing appropriate work methods, was approved.
2. There was done and offered to practitioners educational program adaptation strategy, that optimally allows to individualize adaptation of educational content for the schoolchildren with special educational needs. Pedagogues were given theoretical knowledge and practical competences how to perfect individual child's cognition, follow objective criterions, allowing to identify a level of academic knowledge, foresee a concrete result, plan educational methods and means.
3. The results of analyses of effectiveness of educational program adaptation strategy showed that united and concrete requirements allow better to individualize programmes, help to avoid formalism and extreme subjectivity, giving a help to a pupil with special educational needs. A united strategy enables more effectively to co-ordinate organization of special education and stimulates collaboration of pedagogues and specialists.
4. Having done comparative analyses of earlier prepared adapted programmes and the programmes prepared during implementation of new adaptation strategy in Jurbarkas region, can be stated that a new program individualization model allows more effectively to co-ordinate

factors, influencing quality of special education, strive for objectivity and satisfy substantial aims of education.

Essential words: special education, schoolchildren having special educational needs, individualization of education, adapted programme.

PRIEDAI