

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS DIDAKTIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa

Laima Lelėnienė

**ISTORIJS IR GEOGRAFIJOS MODIFIKUOTŲ BEI ADAPTUOTŲ
PROGRAMŲ RENGIMAS DIRBANT SU SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI
POREIKIŲ TURINČIAIS MOKINIAIS**

Magistro darbas

Magistro darbo vadovas –
doc. Juozas Pumputis

2008

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta teorinė specialiojo ugdymo sampratos probleminių klausimų, individualizuoto ir diferencijuoto ugdymo aspektų bendrojo lavinimo mokykloje analizė. Profesinių žinių, rengiant istorijos ir geografijos modifikuotas ir adaptuotas programas, modifikuotų ir adaptuotų programų privalumų ir trūkumų analizė.

Iškelta hipotezė: istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų rengimą, jų privalumus ir trūkumus lemia pedagogų didaktinis ir psichologinis pasirengimas.

Anketinės apklausos metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – išsiaiškinti adaptuotų ir modifikuotų programų privalumus ir trūkumus, kokių žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių pasigenda pedagogai, ugdydami specialiųjų poreikių vaikus, ar pasiruošęs mokytojas rengti adaptuotas ir modifikuotas programas. Tyrimo duomenys analizuojami statistiniais metodais (aprašomoji statistika, chi- kvadratas, aritmetinis vidurkis).

Tyrimo dalyvavo 225 istorijos ir geografijos mokytojai iš Klaipėdos, Šilutės, Šilalės, Pagėgių rajonų ir savivaldybių.

Empirinėje dalyje nagrinėjamos istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas, jų trūkumai ir privalumai, aptariami mokytojų profesinio bei psichologinio pasirengimo ugdant specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikus, klausimai.

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Tyrimo duomenys, susiję su antro uždavinio sprendimu atskleidė, kad mokytojai dar ne visiškai pasiruošę rengti istorijos ir geografijos modifikuotas ir adaptuotas programas: daugiau kaip pusė respondentų 67,0 % nurodė, kad nepakankamai pasiruošę rengti modifikuotas ir adaptuotas programas; pakankamai pasiruošę – 24,6 %, visiškai nepasiruošę – 7,1 % mokytojų.

2. Sėkmingas mokymo individualizavimo ir diferencijavimo realizavimas organizuojant integruotą neįgaliųjų ugdymą priklauso nuo specialistų kompetencijos, profesinių žinių.

3. Pasitvirtino hipotezė, kad modifikuotų ir adaptuotų istorijos ir geografijos programų kokybę lemia mokytojų didaktinis ir psichologinis pasirengimas, bendradarbiavimas su kitais specialistais.

4. Rašant istorijos, geografijos adaptuotas ir modifikuotas programas svarbu ir jų forma, ir tai, kad šios programos būtų aiškios, naudingos ir teisiškai pagrįstos.

Esminiai žodžiai: specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, individualizuotas ir diferencijuotas mokymo procesas, modifikuota ir adaptuota programa.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
1 skyrius. SPECIALIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE	4
1.1. Šiuolaikinio mokymo(si) turinys.....	8
1.2. Bendrųjų istorijos ir geografijos programų modifikavimo ir adaptavimo didaktiniai aspektai.....	9
1.3. Modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas.....	12
1.4. Mokymo programų individualizavimas ir diferencijavimas.....	15
1.5. Asmenų, supančių specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, bendradarbiavimas ir vertinimas.....	17
1.6. Mokymas ir mokymosi kokybė.....	19
1.7. Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų pasirengimo dirbti su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais vertinimas.....	22
2 skyrius. ISTORIJOS IR GEOGRAFIJOS ADAPTUOTŲ IR MODIFIKUOTŲ PROGRAMŲ RENGIMO, JŲ TAIKYMO PRIVALUMŲ IR TRŪKUMŲ ANALIZĖ	24
2.1 Tyrimo tikslas ir metodai.....	24
2.2. Tyrimo imties charakteristika.....	25
2.3. Ryšys su teisiniu reglamentu.....	27
2.4. Rezultatai ir jų apibendrinimas.....	29
2.4.1. Mokymo proceso individualizavimas ir diferencijavimas.....	29
2.4.2. Istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas.....	32
2.4.3. Istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų privalumai ir trūkumai.....	34
2.5. Pedagogų kompetencija: mokytojų pasirengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus vertinimas.....	38
2.6. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokykloje.....	39
2.7. Neįgaliųjų integracija.....	45
Išvados	47
Rekomendacijos	48
Literatūra	49
Summary	54
Priedai	55

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Atkūrus Lietuvai nepriklausomybę susiformavo nauja specialiojo ugdymo situacija. Vaikų, turinčių raidos sutrikimų, ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje idėjos Lietuvoje atsirado po nepriklausomybės atkūrimo ir ypač išpopuliarėjo 1991 – 1995 m.

Atsižvelgiant į nagrinėtą literatūrą (Ališauskas, 1998; Ambrukaitis, 2003; Ruškus, 2002, Gevorgianienė, 2003) išryškėja nemažai problemų, susijusių su specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymu(si) bendro lavinimo mokykloje. Ambrukaičio (2003) nuomone, integruoto ugdymo sėkmė labiausiai priklauso nuo švietimo sistemos mentaliteto ir gebėjimo laikytis demokratijos principų. Nors daugumos švietimo dalyvių nuostatos į neįgaliųjų integruotą ugdymą teigiamos, tačiau mokykla vis dar nepakankamai pajėgi tenkinti moksleivių specialiuosius ugdymo (si) poreikius.

Lietuvai įstojus į Europos Sąjungą (ES), pradėta laikytis ES specialiųjų poreikių vaikų ugdymo krypties – gebėjimų lavinimo, specialiųjų mokymo priemonių ir įrangos tobulinimo. Specialusis ugdymas Lietuvoje XX a. pabaigoje - XXI amžiaus pradžioje išžengė į naują raidos etapą, konceptualiai keitėsi švietimo sistemos prioritetai (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991, 1998; Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998; kt). Apie gilėjančią mūsų šalyje integraciją liudija ir naujais tyrimais, kuriuose aptariami ne tik konceptualūs integracijos klausimai nuostatų, vertybių aspektu, bet ir gilinamasi į konkrečius integruoto ugdymo proceso reiškinius. Tai yra, nagrinėjama ugdymo realybė: pedagogų kompetencija, ugdymo programų keitimas, mokymo metodikos ir kt. (Ališauskas, 2001; Ambrukaitis, Ruškus, 2002, kt.). Tiek moksliniu lygmeniu, tiek praktikoje pripažįstama, jog integruotam specialiųjų ugdymosi poreikių moksleivių ugdymui dar stinga sistemingumo, tęstinumo, perimamumo ir visiems švietimo dalyviams suvokiamos integruoto ugdymo misijos (Ališauskas, 2001; Ambrukaitis, Ruškus, 2002, kt.). Šiuo metu bendrojo lavinimo mokyklose daugėja specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, nežiūrint to, Adomaitienės R. ir Samsonienės L. tyrimai parodė, kad dauguma mokytojų, dirbančių bendrojo lavinimo mokyklose, nėra pilnai pasiruošę dirbti su jais ir ypač su mokiniais, turinčiais nežymų intelekto sutrikimą ir nenori jų turėti savo klasėse (Adomaitienė, Samsonienė, 2003).

Integracijos procese svarbiausias vaidmuo tenka trimis asmenims: mokiniui, tėvams ir mokytojui. Į tėvų dalyvavimą, ugdant specialiųjų poreikių vaikus, pedagogai pasisako dvejopai: pripažįsta tėvus kaip galimus ekspertus ir partnerius, o kiti – nuvertina tėvų kompetenciją ir galimybę dalyvauti ugdymo procese. J. Ambrukaitis, J. Ruškus (2002) taip pat teigia, jog siekiant, kad specialiųjų poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas būtų

sėkminga, būtina kalbėti apie tris kompetencijas: pedagogų gebėjimą taikyti naujus mokymo metodus, mokyklos ir kitų institucijų partnerystės metodus ir ugdymo administravimo metodus.

Specialiojo ugdymo ekspertų komisijai patvirtinus mokinių vystymosi sutrikimų klasifikaciją buvo žengtas pirmas žingsnis adaptuojant mūsų šalyje tarptautinius šios srities standartus, leidžiančius medikams, pedagogams, psichologams ir kitiems specialistams suprasti vieniems kitus.

Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas (1998) įteisina keturis individualizuotų programų tipus: modifikuotą, adaptuotą, specialiąją ir individualiąją. Galkienė (2003) individualizuotas programas vadina taikomosiomis dalykų programomis, kurios padaro ugdymą prieinamą mokiniams, turintiems specifinių ugdymosi sunkumų. Esminė šių programų reikšmė yra ta, kad jomis reglamentuojamas ugdymo turinys atitinka realius moksleivio gebėjimus bei fizines galias. Esminis skirtumas tarp programų – nevienodas ugdymo turinio lygmuo. Svarbūs šių programų komponentai – adekvačiai parinkti individualizuoti taikymo metodai, aiškūs laukiami rezultatai ir vertinimo kriterijai (Kaffemanienė, I., Lusver, I. 2004). Tai rodo ir atlikti tyrimai moksliniuose straipsniuose (Radzevičienė, 2003; Ambrukaitis, 2004; Ruškus, 2004; Miltenienė, 2004).

Pedagogams problemų kyla pagal modifikuotas ar adaptuotas programas ugdant aukštesniųjų klasių specialiųjų poreikių vaikus. Mokytojui dalykininkui trūksta specialiosios pedagogikos žinių, o specialiesiems pedagogams – dalykinių žinių. Kita problema – tai laiko stoka dėl per didelio pedagogų užimtumo. Neįmanoma racionaliai dirbti pagal skirtingas programas, paskirstyti laiką ir darbą, kai klasėje yra per daug vaikų. Garbinčiūtė ir Štitiilienė (2002) analizavo matematinio ugdymo organizavimo ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje ir išsiaiškino, kad dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais pagrindinės problemos yra: darbo klasėje individualizavimas ir diferencijavimas; pernelyg didelė programų įvairovė klasėje; metodinių priemonių stoka darbui su specialiųjų poreikių mokiniais; žinių apie vaikus, turinčius specialiųjų mokymosi poreikių, trūkumas. J. Ambrukaitis, J. Ruškus (2002) tyrė, ar mokymo programų adaptavimo bei modifikavimo procesai tenkina mokinių specialiuosius poreikius. Atskleidė ugdymo organizavimo trūkumus bei sunkumus, su kuriais susiduria specialistai (tiek klasės mokytojai, tiek specialiąją pagalbą teikiantys pedagogai). Teorinius individualizuotų programų rengimo principus taip pat tyrinėjo Dabrišienė ir Narkevičienė (2002), Šiaučiukėnienė ir Dabrišienė (2000). Programų modifikavimo ir adaptavimo problemos nagrinėjamos Ališausko (2001), Labinienės ir Aidukienės (2003) ir kitų mokslininkų bei praktikų darbuose, tačiau problema iki šiol išlieka aktuali.

Tyrimo problema. Prieš daugiau nei dešimtmetį Lietuvoje buvo išplieskusi diskusija, kaip turime elgtis: ar pradžioje paruošti specialistus ir paskui integruoti vaikus, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, ar abu procesus vykdyti paraleliai? Nuspręsta rinktis antrąjį variantą. Pagrindinis argumentas – esą mokytojas niekada deramai nepasirengs ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, jei tokių neturės savo klasėje. Šiandien beprasmiška svarstyti, kiek teisingas buvo toks sprendimas. Aišku tik tai, kad reikalinga ne tik praktika, bet ir gerai išplėta įvairialypės pagalbos mokytojui ir mokyklai sistema. Pavyzdžiui, būtina galimybė kelti kvalifikaciją, išklausti specialiųjų kursų. Ne mažiau svarbu motyvuoti mokytojus tobulėti ne tik savo dalyko, bet ir specialiojo ugdymo srityje. Tenka pripažinti, kad tiek materialinė, tiek metodinė pagalba mokytojams Lietuvoje gerokai vėlavo, ir šiems teko išlaikyti tikrai sudėtingą išbandymą.

Atlikti tyrimai apie matematinio ugdymo organizavimo ypatumus, taip pat lietuvių kalbos mokytojų požiūris į modifikuotų ir adaptuotų programų rengimą ir taikymą bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau pasigendama mokslinių tyrimų istorijos, geografijos dalykų srityje O. Pumputienė ir J. Pumputis atliko tyrimą 1995, 1997 ir 2001 m. specialiose mokyklose apie istorinius vaizdinius, kuo remiantis formuojamos istorinės sąvokos, tačiau istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų rengimas, jų privalumai ir trūkumai plačiau nenagrinėti. Kokių profesinės veiklos problemų patiria istorijos ir geografijos mokytojai, kuriant modifikuotas ir adaptuotas programas? Kokių žinių trūksta planuojant, savarankiškai priimant sprendimus, kritiškai vertinant ugdymo turinį, jį atnaujinant? Ar adaptuotos ir modifikuotos programos, sudarytos atsižvelgiant į specifinius vaikų mokymosi bruožus, padeda jiems išmolti daugiau, negu jie išmoltų pagal bendrąsias programas, taigi ir labiau save vertinti? Visi šie probleminiai klausimai sąlygoja tyrimo temos pasirinkimą ir strategiją.

Tyrimo hipotezė – modifikuotų ir adaptuotų ugdymo programų rengimą, jų taikymo privalumus ir trūkumus lemia pedagogų didaktinis bei psichologinis pasirengimas.

Tyrimo objektas – istorijos ir geografijos modifikuotos ir adaptuotos ugdymo programos.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti ir įvertinti modifikuotų ir adaptuotų programų privalumus ir trūkumus.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą pasirinktos temos klausimais.
2. Įvertinti istorijos ir geografijos mokytojų patirtį, modifikuotų ir adaptuotų programų rengimo bei taikymo ugdymo procese aspektus.
3. Išryškinti pagrindinius privalumus ir trūkumus, dirbant su modifikuotomis ir adaptuotomis programomis.

Tyrimo imtis. 225 bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai iš Šilutės, Šilalės, Klaipėdos, Pagėgių rajonų ir miesto savivaldybių. Šie rajonai pasirinkti todėl, kad jie yra arčiau mano gyvenamosios vietos: atspindi bendras Respublikos švietimo tendencijas.

Tyrimo metodai. Mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, statistinė duomenų analizė. Analizuojant duomenis buvo taikomi statistiniai metodai (aprašomoji statistika, chi-kvadratas, vidurkis siekiant išsiaiškinti ryšių tarp požymių reikšmingumą). Gautiems duomenims apdoroti, sisteminti ir grafiškai atvaizduoti naudota SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programa.

Pagrindinės sąvokos

Aprašomoji statistika modeliuoja empirinius skirsnius grafiku, lentelių, pavienių skaitmeninių rodiklių forma. (Merkys, 1995).

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

Specialiųjų poreikių mokinys – mokinys, kurio galimybės mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime yra ribotos dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų (Bendrieji ugdymo planai, 2005).

Specialieji ugdymosi poreikiai – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių galimybių (Bendrieji ugdymo planai, 2005).

Specialioji pedagoginė pagalba – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą SUP mokinių ugdymą (bendrieji planai, 2005).

Kompetencija – paaiškina žmogaus profesines galias praktinėje srityje (Lepaitė, Jucevičienė, 2000).

SU – specialusis ugdymas.

SUK – specialiojo ugdymo komisija.

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai.

SPM – specialiųjų poreikių mokiniai.

Darbo struktūra. Šis magistro darbas sudaro santrauka lietuvių kalba, įvadas, du skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas, santrauka (reziumė) anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 2 lentelės, 19 paveikslų. Prieduose pateikiama: anketos pavyzdys, lentelės, iliustruojančios tyrimo duomenis. Darbo apimtis – 55 puslapiai.

1 skyrius. Specialiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo lavinimo mokykloje

1.1. Šiuolaikinio mokymo(si) turinys

Nuo pat švietimo reformos pradžios daugiausia dėmesio skiriama ugdymo turiniui: mokymo planams, bendrosioms programoms, standartams, egzaminams, mokymosi lygiams, vadovėliams. Tyrinėdami mokymo proceso dėsningumus, bendrosios pedagogikos atstovai išskyrė švietimo ir mokymo teoriją į tam tikrą pedagoginių žinių sritį, kurią pavadino didaktika.

Ryškesniausiai šiuolaikinės didaktikos sampratą pateikia Jucevičienė (2005). Jos nuomone, šiuolaikinė didaktika – tai mokslas apie mokymą ir jo santykį su mokymusi, siekiant pedagoginės mokinio ir mokytojo sąveikos ten ir tada, kai reikia pastiprinti ar nukreipti mokinį siekti aktualių tikslų.

Specialioji pedagogika kaip ir bendroji pedagogika vadovaujasi didaktikos principais ir pedagoginio poveikio būdais. Hallahan, Kauffman (2003) specialųjį ugdymą apibrėžia kaip specialiai organizuotą mokymą, kuris atitinka neįprastus ypatingojo vaiko poreikius. Specialiojo ugdymo įstatyme (1998) nurodomos SP ugdymo formos ir būdai bendrojo ugdymo įstaigose, apibūdinami specialistai, teikiantys pagalbą specialiųjų poreikių vaikams bendrojo lavinimo mokykloje, aptariamą specialistų teikiamos pagalbos darbo turinys. Specialiojo ugdymo turinį reglamentuoja rengiamos programos vaikams, turintiems specialiųjų mokymosi poreikių. Šiuolaikinės didaktikos šalininkai į mokymo turinį žvelgia iš kitų pozicijų – siekia jo lankstumo ir sisteminio atsinaujinimo.

Ugdymo turinys, metodai ir procesas SUP turinčiam mokiniui pritaikomi taip, kad mokymas(is) remtųsi geriausiais mokinio gebėjimais (potencinėmis galimybėmis), drauge atsižvelgiant į konkrečią vaiko mokymosi negalę. Ir be jokios abejonės, būtų didžiulė pažanga, jei kiekvieno tokio mokinio ugdymo rezultatai bei modifikuotos ar adaptuotos programos tinkamumas būtų vertinamas kiekvieną trimestrą. Tai turėtų atlikti Specialioji ugdymo komisija ir, reikalui esant, programa būtų tikslinama ir tobulinama.

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2003) ugdymo turinys apibrėžiamas kaip integruota žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma. O iš ugdymo turinio, kuris, Vėbraitės (2003) nuomone, turi sutapti su besikeičiančiais mokinių poreikiais ir visuomenės reikalavimais, išplaukia mokymo turinys. Kiekvienas dalykas realizuoja tik tam tikrą ugdymo turinio dalį. D. Gailienė, L. Bulotaitė, N. Sturlienė (1996) mokymo turinį sieja su žiniomis, įgūdžiais, t.y. žinių ir įgūdžių išmokimą, jų reprodukovimą, racionalių metodus, lavinimą ir auklėjimą.

Bendrojoje ugdymo sistemoje turinį, mokymo metodų pasirinkimą ir išteklių formavimą lemia bendrieji socialinės-kultūrinės aplinkos reikalavimai.

Specialiojo ugdymo sistemoje ugdymo turinį, mokymo metodų pasirinkimą ir išteklių formavimą lemia specialieji asmens poreikiai (Galkienė, 2005).

Mokyklų tinklo pertvarka vykdoma, siekiant geresnės ugdymo turinio perteikimo kokybės. Visose ugdymo srityse kyla turinio problemų. Specialaus ugdymo uždavinys-individualizuoti ugdymo turinį. Kiekvieno mokomojo dalyko struktūrą reikia grįsti atitinkamos mokslo disciplinomis. Tuo tarpu mokymo turinys negali visiškai sutapti su mokslo disciplinos turiniu. Tai pirmiausia sąlygoja mokinių amžius ir išsilavinimo lygis. Todėl į mokymo turinį turi įeiti tik atitinkamos mokslo disciplinos pagrindai. Kyla klausimas, kas sudaro to mokslo pagrindus. Vieningo atsakymo dar nėra. Yra nuomonių, jog į mokymo turinį reikia įtraukti šiuolaikines mokslo žinias, bet išdėstyti tokiu nuoseklumu, kad jos būtų mokiniams prieinamos. Tokių pažiūrų ir teorijų pagrindu parengtas mokymo turinys ne visada buvo tinkamas. Ypač svarbus nuoseklumas, nes jis įgalina suvokti mąstymo dalyką, tačiau atsižvelgtina ir į mokinių išsilavinimą, amžiaus galimybes sudarant programą. Bet to nepakanka. Mokymo turinį sąlygoja ir pati mokymo – mokymosi proceso prigimtis, kurioje glūdi ne vien tik mokslo pagrindų pateikimo būtinumas.

Daugelis mokymo programų ir vadovėlių perkrauti. Didaktika reikalauja neperkrauti mokymo turinio mokslo pagrindų medžiaga, nes reikia skirti pakankamai laiko per mokslo metus, kad tą medžiagą būtų galima ne tik išsiminti, bet ją panaudoti produktyviam mąstymui, kūrybingumui lavinti.

Kaip teigia Rajeckas (1999), mokymo metodų ir būdų pasirinkimą ugdymo procese lemia ugdymo turinys, kurį mokinys siekia įgyti ir individualiosios mokinio savybės: mokymosi galimybės, interesai, pomėgiai, mokyklos ištekliai arba aplinkos šaltiniai, kurie gali būti panaudojami ugdant.

Vadinasi, bendrojo lavinimo mokykla turi teikti minimumą privalomųjų mokslinių ir technologinių žinių, mokėjimų bei įgūdžių, reikalingų tolesniam savarankiškam mokymuisi.

1.2. Bendrųjų geografijos ir istorijos programų modifikavimo ir adaptavimo didaktiniai aspektai

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, tarp jų ir geografijos, yra darbo, pradėto beveik prieš dešimt metų, rezultatas. Geografijos bendrosios programos paskirtis - suformuluoti konkretų tikslą, iškelti uždavinius, apibrėžti svarbiausias ugdytinas vertybes ir didaktines nuostatas, aprašyti bendruosius ir esminius dalyko gebėjimus, turinį.

2003 m. pagrindinio ugdymo istorijos bendrojoje programoje nurodoma, jog svarbiausias istorijos mokymo pagrindinėje mokykloje tikslas-padėti moksleiviams formuoti istorinę sąmonę, supratimą, kad šiandienos pasaulis, jo tvarka ir vertybės yra istoriškai nulemtos ir kintančios, kad tai privalo būti dabarties žmonių atsakingai kuriama ir sergstima (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003).

Taip orientuoti istorijos mokymą pagrindinio ugdymo pakopoje buvo siekiama ir 1997 m. išleistose Bendrosiose istorijos programose (I.-X klasėms). Tačiau naujajame dokumente buvo pabandyta suformuluoti labiau moksleivių poreikius ir jų sugebėjimus atitinkančius pagrindinio ugdymo istorijos mokymo(si) uždavinius, atsisakyta tų istorijos mokymo tikslų ir uždavinių, kuriuos įmanoma realizuoti tik baigiamojoje vidurinio ugdymo pakopoje.

Atnaujinant 1997 m. programas, sukonkretintas ir susiaurintas istorijos mokymo turinys. Tai padaryta atsižvelgiant į permainas istorijos moksle, mokyme Lietuvoje ir kitose šalyse bei į moksleivio mąstymo ir jo poreikių ypatumus. Atnaujintoje programoje istorijos mokymas(is) turėtų ugdyti moksleivių istorinį mąstymą, o ne suteikti jiems vien tik žinių apie praeitį.

Istorijos didaktika nagrinėja istorijos mokymo turinio, organizavimo ir metodų klausimus, atsižvelgdama į mokinių mokymosi sunkumus, mokinių psichikos ypatumus, vadovaudamasi bendrojo lavinimo mokyklos tikslais ir uždaviniais.

Geografija aiškina pasaulio teritorijų įvairovę, gyventojų, įvykių ir reiškinių procesus. Ji siejama su žmogaus ir aplinkos ryšiais, jų išsidėstymu tam tikroje teritorijoje .

Ugdymo proceso centre turėtų būti moksleivio veikla, jo gebėjimai dirbti su istorijos, geografijos šaltiniais. Žinios turėtų būti tik pagrindas plėtoti moksleivių gebėjimus dirbti su istorine medžiaga bei padėti jiems suvokti praeitį, orientuotis istoriniame laike bei erdvėje.

Vienas svarbiausių uždavinių mokymosi sunkumų turintiems mokiniams – tai bendrosios programos pritaikymas. Galkienė (2001), Dabrišienė ir Narkevičienė (2002), Ališauskas (2001; 2003), Bagdonas, Brazauskaitė ir Gevorgianienė (2004) ir kt. akcentuoja būtinumą ne tik priartinti specialųjį mokymą prie bendrojo lavinimo mokyklos turinio, sudarant galimybę mokytis specialiujų mokymosi poreikių turintiems vaikams, tačiau ir bendrojo lavinimo mokyklos turinį priartinti prie vaiko mokymosi galimybių.

Tiek geografija, tiek istorija užima svarbią vietą, plėsdama mokinių vaizdinius apie gamtos reiškinius, formuodama mokslinį pasaulėvaizdį. Nesugebant išskirti daiktų ar reiškinių esminių požymių, jų apibendrinti, pasaulio suvokimas baigiasi jutiminiu lygmeniu, todėl vaizdinių reikšmė dar labiau padidėja (Pumputis, 2005). Jos tikslas – kiek įmanoma išlavinti vaikų, turinčių specialiujų mokymosi sunkumų gebėjimus ir įgūdžius, formuoti teisingą požiūrį į

pasaulį, tinkamą elgesį tiek geografinėje, tiek ir istorinėje aplinkoje. Dalies specialiųjų poreikių mokinių sąvokinis mąstymas turi nemažai trūkumų (Pumputis, 2005).

Bendrojo lavinimo mokykloje šiuo metu padaugėjo riboto intelekto, nežymaus protinio atsilikimo mokinių. Dauguma jų susiduria su mokymo(si) sunkumais geografijos ir istorijos pamokose: negeba atpažinti daiktų, surasti ir išskirti tų daiktų esminius ir neesminius požymius, sunkiai įsivaizduoja nagrinėjamus objektus, nepastebi jų panašumų ir skirtumų. Kai vaikas mokosi istorijos ar geografijos, jis išmoksta ne tik šių disciplinų, kartu jis tą dalyką pradeda mėgti arba nemėgti. Įgyjama ne tik žinių bei įgūdžių, bet susiformuoja ir asmeninės nuostatos, asmeninis požiūris į dalykinę sritį. Mokytojui nevalia pamiršti, kad jis ne šiaip moko istorijos ar geografijos, jis visada moko šių dalykų konkretų vaiką. Be to, visi vaikai yra skirtingi ir, anot D. Olšanskio (2002), mes nenorime, kad jie būtų mokomi vienodai. Štai kodėl šalia mokymo atsiranda mokymasis.

Pedagogikos teorija nurodo, kad mokytojas visuomet turi žinoti, ko reikia mokyti ir ką vaikas turėtų išmokti, deja, dėl kai kurių šiandieninių sąlygų ne viską įmanoma aprėpti. Šiaučiukėnienė (1997) teigia, kad mokymo turinys trumpai atsako į klausimą, ko mokyti, ką būtina žinoti ir mokėti.

Kad mokiniai gautų pakankamai įvairių žinių, mokytojui ne kartą tenka gerai apgalvoti, kaip to siekti, kokius ugdymo metodus, būdus taikyti. Kitais žodžiais tariant, vieniems mokiniams reikia kolektyvinio, o kitiems grupinio ar individualaus mokymo. Ypač mokiniams patinka grupinis drabas, kai atsižvelgiama į jų gebėjimus – patiems leidžiama pasirinkti darbo partnerius. Tada jie noriau mokosi, tiksliau atlieka užduotis, nes, ieškodami atsakymų, remiasi vieni kitų žiniomis ir patirtimi. Tačiau taip dirbant labiau nukenčia specialiųjų poreikių vaikai, jie jaučiasi atstumti, nes kiti nepageidauja dirbti kartu su jais.

Žinios mokiniams turi būti prieinamos. Vienas pagrindinių žinių perteikimo būdų – vaizdumas. J. Laužiko teigimu, žmonių sąmonė sudaryta iš atskirų pojūčiais įgytų ir asociatyviai sulipdytų vaizdinių. Pagrindinės mokslumo funkcijos: „įspūdžius pagaunantys pojūčiai, vaizdinius jungianti vaizduotė ir tuos vaizdinius išlaikanti atmintis“ (Laužikas, 1997, p. 547).

Specialiųjų poreikių mokiniai, turintys sąvokinio mąstymo problemų, sunkiau ir ne taip greit suvokia perteikiamą informaciją. Mokytojo žodis čia mažiau efektyvus, tokiais atvejais gelbsti įvairios vaizdinės priemonės, vaizdo įrašai, kompiuterinės istorijos ir geografijos programos, kurių mokyklos dar labai stokoja.

Siekiant sėkmingo žinių įsisavinimo mokiniams turi būti parenkami tinkami metodai ir mokymo priemonės. Nuo mokytojų racionalaus ir sistemingo darbo priklauso mokinių istorijos ir geografijos dalykų suvokimas ir išmokimas.

1.3. Modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas

Jau keletą metų vienas svarbiausių mokyklos pokyčių yra tai, jog pagal demokratinių šalių pavyzdį pripažinta mokinio teisė turėti jo intelektualinius poreikius ir galimybes atitinkančias (modifikuotas ir adaptuotas) mokymo programas. „Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka“ (1993) nurodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams turi būti pritaikytos bendrojo lavinimo mokyklos dalykų programos (jas modifikuojant, adaptuojant). Specialiojo ugdymo įstatyme, 3 straipsnis (1998) nurodytos modifikuotos ir adaptuotos programų pagrindinės sąvokos:

- modifikuota programa - specialiųjų poreikių asmeniui pritaikyta bendrojo lavinimo programa, leidžianti jam ugdytis pagal valstybinius išsilavinimo standartus;
- adaptuota programa - valstybinio išsilavinimo standartams neprilygstanti bendrojo lavinimo programa, pritaikyta specialiųjų poreikių asmens gebėjimams ir realiam mokymosi lygiui.

Norint dirbti pagal sudarytas istorijos ir geografijos modifikuotas ar adaptuotas programas, pirmiausia jas reikia mokėti parašyti (modifikuoti, adaptuoti bendrojo lavinimo programą). Nors mokytojams sudaromos galimybės kelti kvalifikaciją, yra išleistos rekomendacijos, metodinė literatūra, vis tiek išlieka didelė problema, kaip supaprastinti ugdymo turinį. Mokytojai, įgyvendindami naujas idėjas, dažnai patiria, kad tai padaryti sunku. Jie modifikuoja, adaptuoja ugdymo programas, nes tai reikalauja švietimo ir mokslo ministerija, ugdymo institucijos vadovybė. Bet nereikėtų pamiršti, kad sukūrus itin griežtą kontrolės sistemą, mokytojai praranda entuziazmą įgyvendinti geras idėjas. Mokytojai nori, kad būtų parašytos pavyzdinės programos, kuriose būtų nurodyti tikslai, kurie įvardytų, ką ir kiek mokinys turi pasiekti, žinoti, suprasti, gebėti. Atrodytų, kad viskas vyksta nuosekliai, bet vis tiek daugeliui kyla klausimas: ar pagrindiniai ugdymo turinio darbai yra atviri, nes dauguma mokytojų bijo kalbėti atvirai apie esamas problemas.

Kiekvienas pedagogas, mokydamas specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinį, programos, kuri būtų skirta tik jam, apibūdinimą supranta savaip (Kaffemanienė, 2003). Kaip kiekvienas savaip perskaito meno kūrinį ir jį supranta, taip kiekvienas savaip sudaro ugdymo programą – ją interpretuoja. Kiekvienas mokytojas savaip supranta jos keliamus tikslus, daugiau dėmesio skiria vienai ar kitai temai, keičia jų seką, parenka mokymo priemones ir metodus.

Mokymo procesas pamokoje susideda iš mokytojo žinių perdavimo ir mokinio žinių priėmimo. Nors istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams nėra naujas pedagogo veiklos etapas, tačiau šiandienos praktikoje mokytojas susiduria su daugybe teorinio ir praktinio pobūdžio klausimų. Modifikuotų

ir adaptuotų programų rengimas yra sunkus, daug laiko ir pastangų reikalaujantis darbas, ypač iš mokytojo dalykininko, neturinčio specialiosios pedagogikos žinių. Analogiškai sunku yra ir specialiesiems pedagogams, nes neturi pakankamai dalykinių istorijos ir geografijos žinių. Galkienės monografijoje (2003) „Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis“ trumpai atkreiptas dėmesys į modifikuotos ir adaptuotos programų sudarymo principus. Autorės teigimu, svarbu sukurti modifikuotų ir adaptuotų programų formas, kurios „ (...) padėtų mokytojui atpažinti mokinio poreikius ir parinkti šiuos poreikius atitinkančius ugdymo būdus; skatintų mokytoją ieškoti sąsajų tarp visai klasei ir individualiai mokiniui keliamų ugdymo tikslų; būtų informatyvi mokytojui, tėvams, mokyklos vadovui ar bet kuriam asmeniui, besidominčiam vaiko ugdymu; būtų greitai, lengvai ir paprastai užpildoma (...)“ (Galkienė, 2003, p.92).

Mokslinėje literatūroje pateikiami ir pagrindžiami Dabrišienės ir Narkevičienės (2002) suformuluoti individualizuoto (modifikavimo, adaptavimo, individualaus) ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams, integruotiems bendrojo lavinimo mokykloje, sudarymo principai. Autorės atliko mokslinės literatūros analizę bei keletą empirinių tyrimų, kurie parodė individualizuoto ugdymo programų sudarymo principų tarpusavio glaudų ryšį:

Diagnostikos įvairiapusiškumo principas leidžia realizuoti mokymusi paremtas didaktines nuostatas. Ugdymo individualizavimas prasideda nuo asmens mokymosi charakteristikos identifikavimo. Pedagoginėje praktikoje naudojami pažinimo metodai, tokie kaip stebėjimas, eksperimentas, pokalbis, autobiografinis metodas veiklos procesų ir rezultatų analizė, anketa, testas, ne visuomet yra pakankami ir patikimi kalbant apie SP moksleivį.

- *Integracijos ašies parinkimo bei integracijos ir diferenciacijos optimalaus santykio principas.* Tai esminis principas kuriant individualizuoto ugdymo programą. Norint sudaryti individualizuotą programą būtina žinoti mokinio galimybes, būtina nustatyti integravimo ašį, t.y. kur vaiko galimybės ir poreikiai nedaug skiriasi nuo jo bendraamžių galimybių ir poreikių. SP moksleivis su savo bendraamžiais turi bendrauti ir mokytis natūralioje aplinkoje. Todėl integruojant vaiką į bendrojo lavinimo mokyklą jis yra bendrojo lavinimo klasės dalis. Nors jam kartkartėmis teikiamos paslaugos kitoje aplinkoje.

- *Tikslų dermės bei pedagogo lūkesčių optimizavimo principas.* Būtina derinti moksleivio asmeninius ir bendruosius ugdymo, mokyklos tikslus. Specialiųjų poreikių asmenys mokomi bendrųjų ir specialiųjų dalykų pagal Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintus arba jos nustatyta tvarka aprobuotus mokymo planus, bendrąsias ir specialiąsias programas. Svarbu, kad mokymosi tikslai būtų suprantami moksleiviams, turi būti daliniai kiekvieno mokymo etapo tikslai. Šiame principo svarbūs yra mokytojo lūkesčiai, kurie turi tiesioginės įtakos moksleivių pažangumui. Lūkesčių optimizavimui taip pat labai svarbus konkrečių ir trumpalaikių tikslų formulavimas.

- *Tikslinės mokymosi aplinkos kūrimo principas.* Čia išskiriamos tokios mokymosi aplinkos struktūros:

- klasės klimatas, struktūros ir procesai. Vyresnių klasių moksleivių socialinis adaptavimasis klasės aplinkoje vyksta dažniausiai sprendžiant mokyklines užduotis, kai juos vienija bendri reikalavimai ir tikslas. Stokojama tolerancijos ir lygiateisio bendravimo, nesusidaro įgūdžių, būtinų priimti vienas kitą kaip asmenybę, ko reikia lygiateisei partnerystei. Dažniausiai šiuo atveju nukenčia specialiųjų poreikių vaikai, nes jie nesulaukia pakankamo dėmesio nei iš kitų grupių vaikų, nei iš pedagogo.

- būtina priderinti ir fizinę klasės aplinką. Mokymo ir mokymosi aplinka turi būti funkcionali ir pritaikyta įvairiems mokinių poreikiams.

- norint parinkti metodus ir metodinius būdus reikia atsižvelgti į tam tikrus aspektus (informacijos, reikalingos mokytojui; reikalingas užduotis; atsiskaitymo būdus; individualaus ir grupinio darbo suderinimas; konkurencijos išryškimas tarp mokinių; grįžtamosios reakcijos iš mokytojo ir mokinio). Parinkdamas SP moksleiviui mokymo metodus, organizuodamas jo veiklą kartu su kitais moksleiviais, mokytojas turi nuolat ieškoti ir bandyti. Sudarant modifikuotą ar adaptuotą programas, įvertinti kiekvieną mokomosios medžiagos elementą, būtina pagrįstai taikyti kriterijų sistemą. Tuomet argumentuotai ją galėsime naudoti tam tikrai moksleivių grupei ar konkrečiam vaikui.

- *Paramos principas apima visus komponentus,* kurie būtini siekiant individualių mokymo programų nustatytų tikslų. Norint sukurti moksleiviui tinkamą programą, garantuoti jam reikalingą paramą ir sėkmingai siekti ilgalaikių bei trumpalaikių tikslų, reikia atidžiai suplanuoti mokymo procesą ir jo etapus. Tai reiškia , kad klasėje gali būti mokytojo pagalbininkas, padėti gali ir bendraamžiai, gali būti pritaikytos mokymo programos, gali keistis mokymo metodai, turi būti sudarytos patogios sąlygos ir pritaikyta aplinka. Teikiama parama gali būti plataus pobūdžio ar minimali. Tai priklauso nuo mokinių poreikių.

- *Pedagogo veiklos individualizuojant programas tyrimo principas.* Šis principas suprantamas taip, kad dirbant pagal individualizuotas programas, jos padeda geriau išaiškinti mokinio galimybes, keičia jo mokymosi motyvaciją, išryškina stipriąsias ir silpnąsias individualizuotos programos ypatybes.

Šiuos principus teoriškai ir empiriškai pagrindė Dabrišienė ir Narkevičienė (2003). Kaip parodo gautos tyrimų išvados, individualizuotų turinio sudarymo principų taikymas bei integravimas SUP turintiems vaikams suteikia galimybes įsijungti į mokyklos bendruomenę: susidraugauti su kitais vaikais, įgyti daugiau pasitikėjimo savimi.

Programų modifikavimas ir adaptavimas bendro lavinimo mokykloje bei jų sėkmingas realizavimas praktikoje (klasėje) yra kompleksinis reiškinys, t.y. priklauso nuo daugelio veiksnių

sąveikos. Jų tyrimo rezultatai parodė, kad specialiųjų poreikių vaikų ugdymo problemos bei jų sprendimas ateityje remiasi į vieną giluminę kategoriją – metodas (Ambrukaitis, Ruškus, 2002). Teoriniu požiūriu metodika aiški: būtina visiems mokiniams, visiems jų lygiams sudaryti palankias darbo sąlygas. Tuo pačiu iškyla labai daug klausimų, kaip dirbti pagal skirtingas modifikuotas / adaptuotas programas, kai klasėje yra daug vaikų, kaip individualizuoti veiklą klasėje, kaip suburti specialistų pagalbą, kurie padėtų rengti modifikuotas / adaptuotas programas, kaip skatinti mokinių mokymosi ir mokytojų profesinę motyvaciją, vaidmenų pasiskirstymas tarp mokytojo dalykininko ir specialiojo pedagogo, kaip sustiprinti partnerystės ryšius tarp tėvų ir ugdymo institucijos ir kt. Šie aktualūs klausimai atsispindi ir (Stulpino, 1995) darbuose.

Problemos, kaip sudaryti sąlygas dirbti mokiniams pagal savo lygį, galimybes, kai klasėje daug vaikų buvo aktualios prieš dešimtį, dvylika metų, šios problemos bei klausimai labai aktualūs ir svarbūs iki šių dienų. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integravimas į bendrojo lavinimo mokyklą yra painus, sudėtingas tiek socialiniu, tiek psichologiniu, tiek ir didaktiniu požiūriu. Dauguma mokytojų, dirbančių su specialiųjų ugdymosi poreikių vaikais, nepažįsta mokinių, nežino jų sėkmių ir nesėkmių, ne visada sugeba atpažinti mokymosi sunkumus, nežino, kokius taikyti mokymo būdus. Tai apsunkina mokymo programų modifikavimą ir adaptavimą.

1.4. Mokymo programų individualizavimas ir diferencijavimas

Šiuolaikinėje pedagogikoje individualizuota programa labai aktuali, ypač integruojant SUP moksleivius bendrojo lavinimo mokyklose. Norint padėti tokiam moksleiviui reikia sudaryti individualizuotą ugdymo programą, bet apie individualizuotų ugdymo programų taikymą ir sudarymą yra labai mažai tiek teorinės, tiek praktinės informacijos .

Individualizuojant ugdymą labai svarbu išsiaiškinti, kokie yra vaiko individualumą sąlygojantys svarbiausi veiksniai. Programas būtina sudaryti atskiriems klasės vaikams, kuriems yra sunkiau integruotis į klasės veiklą, arba kurie turi įgimtų sutrikimų, mokymosi sunkumų. Mokymo individualizavimas tai kiekvieno vaiko mokymas, atsižvelgus į jo poreikius ir gebėjimus. Stulpinas (1995) mano, kad ugdymo individualizavimas yra sudėtinė diferencijavimo dalis. Tačiau Rimdeikienė (2000) rašo, kad ugdymo individualizavimas yra platesnė sąvoka negu diferencijavimas. Diferencijavimas yra orientuotas į tas konkrečias savybes, kuriomis vieni mokiniai skiriasi nuo kitų.

Esminis principas, kaip nurodo Dabrišienė ir Narkevičienė (2002), kuriant individualizuoto ugdymo programas, yra integracijos ašies nustatymo bei integracijos ir

diferenciacijos optimalaus santykio principas. Tuo pačiu metu nė vienas klasėje mokytojas negali dirbti pagal dvi skirtingas programas. Integracijos procesas neatsiejamas nuo diferenciacijos proceso. Čia turima galvoje vidinė diferenciacija, kai dirbant su visa klase atsižvelgiama į mokinių skirtybes, didaktinį tikslą, dalyko specifiką ir organizuojamas grupinis darbas.

Dabrišienė ir Narkevičienė išskiria tokias galimas integracijos ašis:

- *Ugdymo turinio ir proceso organizavimo.* Kadangi vaikai su specialiaisiais ugdymosi poreikiais gali mokykloje praleisti tik dalį dienos, todėl pasirenkamos įvairios ugdymo formos. Prie šios ašies priskiriama dar ir mokymo metodai ir priemonės. Svarbus yra ir pedagogo bei mokinių aktyvumas. Taigi pedagogo pagalbos laikas ir dažnumas, o mokinio atsiskaitymo forma, gali tapti diferenciacijos pagrindu.

- *Ugdymo turinio ar jo elementų.* Parenkant ugdymo turinį, integravimo ašis gali būti užduotys, orientuotos į vieną ar kitą pažinimo lygį.

- *Sociokultūrinės integracijos.* Tai specialiųjų poreikių siejimas su klasės, mokyklos, ir visuomenės kultūriniu gyvenimu. Tai reiškia, kad vaikai, turintys specialiųjų mokymosi sunkumų gali dalyvauti įvairiuose mokyklos bei klasės renginiuose.

Reynolds, Rirch (1977) tyrimais, nurodomi keli aspektai, padedantys efektyviai individualizuoti ugdymo turinį: 1) mokymosi charakteristika; 2) programų tikslų visapusiškumas; 3) programos individualumas; 4) pamokų planavimas; 5) mokymosi motyvacijos skatinimas; 6) sistemingas progreso siekimas. Išnagrinėjęs mokinio mokymosi charakteristiką, adaptuotą programą rengiantis mokytojas naudoja du dokumentus: bendrąją programą ir klasės, kurioje mokosi mokinys, teminį planą (Galkienė, 2005).

Analizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose pastebima, kad nesibaigiantys pokyčiai ir reformos kelia vis naujų problemų. Kalbant apie specialiųjų poreikių mokinių integraciją bendrojo lavinimo mokykloje, svarbios šios individualizavimo kryptys: vaiko teigiamos mokymosi motyvacijos palaikymas, nepakankamai išlavėjusių pažintinių procesų ugdymas, negalės kompensavimas taikant alternatyvius mokymo būdus, ugdymo programos pritaikymas (modifikavimas ar adaptavimas), individualizuotas pasiekimų vertinimas ir t.t. Dabrišienės ir Šiaučiukėnienės (2000, 2001) tyrimo duomenimis, dauguma pedagogų mano, kad jų sudarytos individualizuotos ugdymo programos neefektyvios: jos tik didina mokytojo darbo krūvį, programos sudaromos formaliai; mokytojams trūksta diferencijuoto ir individualaus pamokos laiko su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, nėra metodikos. Autorės daro prielaidą, kad pedagogai linkę atsižvelgti į individualias vaiko mokymosi ypatybes taikydami kai kuriuos mokymo metodus ar diferencijuodami mokymo turinį, tačiau nepalankiai nusistatę prieš ugdymo individualizavimą, apimantį visus didaktinės

sistemos elementus. Pasak Šerno (1998), *didaktika* – tai racionalaus pasaulio pažinimo, veiklos išmokimo, psichinių ir kitokių mokinių galių pedagoginiame procese ugdymo mokslas.

(Šiaučiukėnienė L. ir kt. 2006, 10 psl.).

Individualizuojant parenkama veikla leidžia kiekvienam vaikui įveikti sunkumus ir patirti sėkmę. Pasak Ališausko (1998), būtina atsisakyti nuostatos, kad mokytojas turi išmokyti visus to paties. Mokytojas gali išmokyti tiek, kiek gali įsisavinti vaikas. Atsižvelgiant į individualias kognityvines galias, vaikas gali ir turi būti ugdomas pagal individualiai pritaikytą bendrąją programą ar individualiąją programą. Viskas atrodo labai paprasta ir suprantama teoriškai, bet realybė visai kitokia, kai pasikalbi su mokytojais praktikai. Mokytojui sunku dirbti klasėje vienu metu su keliomis skirtingomis programomis. Kaip mokant skirtingais lygiais, tempu, būdais nors retykais visus režimus klasėje sujungti į bendrą lygį, vieningą procesą. Kaip tai gali padaryti vienas mokytojas (ar su padėjėju) klasės sąlygomis? (Stulpinas, 1995).

Tai, kad kiekvienas mokytojas turi atlikti pagrindinį vaidmenį individualizuojant ugdymo turinį, nereiškia, kad kiekvienas mokytojas gali visiškai nepriklausomai nustatyti, ko reikia mokytis jo klasėje. Sprendimas apie tai, ką moksleiviai turėtų žinoti ir gebėtų atlikti, priimamas visų kartu (specialiojo pedagogo, specialiojo ugdymo komisijos ir kt. specialistų), o ne atskiro mokytojo individualiai.

Mokytojai, individualizuojantys ugdymo turinį, skatinami reflektuoti, analizuoti, atrinkti ir pritaikyti valstybės apibrėžto išsilavinimo standartuose ugdymo turinį mokyklai, klasei, pamokai, mokiniui. Taigi ugdymo turinio rengimo bei individualizavimo procesas tampa ne kiek ne mažiau svarbus už galutinius ugdymo rezultatus. Šiaučiukėnienė (2006) teigia, kad diferencijuotas mokymas yra viena iš priemonių mokymo individualizavimui realizuoti.

Atskirdami turinį nuo proceso, sudarydami jį ne iš procese patiriamų problemų, o iš abstraktaus dalyko visumos, iš tikrųjų nepaisome vaiko interesų, ignoruojame jo patyrimą. Dėstomo dalyko turinys nustelbia vaiko patirties turinį. Ginti vaiko poreikius ir interesus – tai nereiškia leisti jam daryti viską, ką nori. Svarbu vaikui atskleisti jo interesus arba kūrybiškai pasinaudoti vaiko poreikiais ir motyvais. Strategija individualizuoti ir diferencijuoti mokymą kartais mokytojams skamba labai baisiai, atrodo, kad padidės ir taip jau nemenkas krūvis.

1.5. Asmenų, supančių specialiųjų poreikių turintį vaiką, bendradarbiavimas

Bendravimas yra žmonių santykių forma. Žmonės keičiasi patirtimi, nuomonėmis, dirba bendrą darbą. Bendradarbiavimas – tai žmonių siekis darniai veikti su kitais žmonėmis, pasirengimas paremti ir padėti siekiant bendro tikslo. Galima teigti, kad bendravimas svarbus

bendradarbiavimui žmonėms kartu dirbant vieną darbą, tačiau vien tik bendravimas neužtikrina bendradarbiavimo. Bitinas (2000) ugdomosios informacijos teikimą bendravimu ir bendra veikla vadina pedagoginiu bendradarbiavimu, interpersonaline sąveika.

Specialiojo ugdymo nuostatos Lietuvoje skatina pedagogus ir specialistus sprendimus grįsti partneryste su šeima. Dobranskienės (2002) teigimu, labai svarbu sukurti vieningą mokytojo ir mokinių tėvų bendradarbiavimo sistemą. Viena konstruktyvių tėvų ir pedagogų sąveikos prielaidų – vaiko šeimos pažinimas (Gevorgianienė, 2003). Be tėvų, kurie yra lygiateisiai ugdymo komandos nariai, į ją paprastai įeina visi su vaiko ugdymu tiesiogiai susiję specialistai: klasės auklėtojas, mokytojai dalykininkai, specialusis pedagogas, administracijos atstovai ir kiti. Komandos pedagogų, specialistų bendrai siekiami tikslai, veiksmų koordinavimas ir galimybė mokytis vienas iš kito sąlygoja: vaiko gerovę, pedagogo tobulėjimą, mokyklos bendruomenės tvirtėjimą. Visų ugdymo proceso dalyvių aktyvus įtraukimas ir dalyvavimas tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, planuojant veiklą, teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jo rezultatus, skatina tarpusavio pasitikėjimą ir pagarbą, dalijimąsi bendra atsakomybe, leidžia išvengti nepagrįstų lūkesčių ir siekti bendradarbiavimo bei partnerystės (Dettmer ir kt., 1999).

Mokytojas – pedagoginio bendradarbiavimo sistemos mokykloje iniciatorius ir organizatorius. Koordinuoti kiekvieno mokinio ir visos klasės ugdymo procesą – mokytojo paskirtis ir pareiga. Koordinavimas (derinimas) apima šias mokytojo veiklos kryptis dirbant su klase: darbą su kiekvienu ugdytiniu ir su klase; bendradarbiavimą su klasėje dirbančiais mokytojais; bendradarbiavimą su mokyklos vadovais bei kitais specialistais (specialiuoju pedagogu, kitų dalykų mokytojais, mokyklos specialiosios komisijos komanda ir kt.); bendradarbiavimą su tėvais ir visuomene. Ališauskas ir Miltenienė (2001) akcentuoja, jog ugdant moksleivius, turinčius mokymosi sunkumų, itin svarbi tinkama ugdytinio ir pedagogo sąveika, mokytojo gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su mokiniu, palaikyti jo mokymosi motyvaciją ir teigiamą savęs vertinimą. Miltenienės Linos disertacinio tyrimo pagrindu parengtos rekomendacijos, kurios galėtų padėti pozityvia linkme keisti bendradarbiavimo situaciją (Gudonis, 2005).

Bet kuri veikla iš pradžių susiplanuojama, tada pradedama vykdyti. Planas reikalingas dėl to, kad mokyklos bei klasės veikla būtų tobulinama sėkmingai. Ainscow, Hopkins, West (1998) teigimu, planavimas prasmingas tada, kai atsiranda bendradarbiavimas, kuriuo siekiama gerinti mokymo ir mokymosi mokykloje kokybę, skiriama planavimui laiko, remiamasi kitų patirtimi, sugebėjimais ir pasiūlymais ir mokomasi iš savo klaidų. Mokytojai vis dar per dažnai taiko senąjį mokymo modelį – mokytojas stovi ir dėsto, kalba, o mokiniai stengiasi išsiminti. Daugiausia išmokstama, kai besimokančiuosius veikia daugybė multisensorinių, būdingų realiam

gyvenimui įgūdžių. Geriausiai išmokstama tada, kai dėmesys sutelkiamas į patį mokymąsi, o ne į instrukcijas ar mokymo būdus. Labai gero mokytojo meistriškumas iš tiesų susijęs su gebėjimu pastebėti įvykius ir reakcijas, kurių nebuvo galima numatyti, ir tuo pasinaudoti.

Kad mokytojo tobulinimasis būtų sėkmingas, reikia apmąstyti patirtį. Apie tai aprašoma Schono (1983, 1987) darbuose. Schonas pabrėžia, jog labai svarbus profesinis meistriškumas. Profesinė kompetencija suvokiama kaip kvalifikuotas teorinių žinių taikymas praktinėms problemoms spręsti. Taip išivaizduojant veiklą, meistriškumui lieka mažai vietos. Mokytojų, mokinių, specialistų, tėvų bendradarbiavimo esmė priklauso nuo pedagogo edukacinio – inovacinio pasirengimo, gebėjimo įgytas žinias pritaikyti konkrečios mokyklos aplinkoje, įvertinti kitų ugdymo dalyvių profesinę kompetenciją. Apie profesinį meistriškumą turėtų spręsti ne iš gautų pažymėjimų skaičiaus kiekio, o iš to, kaip pedagogai geba seminaruose, metodiniuose susirinkimuose įgytas žinias pritaikyti ugdymo procese.

Kalbant apie mokytojų ir mokinių tarpusavio santykių gerinimą, turime kalbėti ne tik apie psichologinį mokytojų pasirengimą ir mokinių pažinimą, bet ir apie būtinybę keisti pamokos formas. Ugdant mokymosi sunkumų turinčius vaikus bendrojo lavinimo mokykloje mokymo (si) sėkmę gali lemti darbo būdų įvairovė, todėl nepakanka vien individualizuoti (taikyti modifikuotą ar adaptuotą) mokymo programą. Pasak Dabrišienės ir Narkevičienės (2002), svarbu žinoti, kokių specialiųjų ugdymo (si) poreikių turi vaikas, kokie jo gebėjimai, galimybės, įsitikinti, ar mokymo metodai tinkami šiam moksleiviui, ar gerai jis suvokia tam tikrais metodais teikiamą informaciją. Svarbu, kad mokinys darytų pažangą, todėl ugdymo procesą reikia adaptuoti atsižvelgiant į vaiko mokymosi galimybes ir gebėjimus. Vis dar bendrojo lavinimo mokykloje akivaizdūs specialiųjų ugdymo (si) poreikių turinčių vaikų ugdymo organizaciniai trūkumai, aktuali integruoto mokymo turinio, individualių mokymo programų, mokytojų profesinio pasirengimo problema.

1.6. Mokymas ir mokymosi kokybė

Apie mokymąsi diskutuojama mokyklose, namuose, įstaigose, universitetuose ir žiniasklaidoje. Pastaruoju metu ypač daug kalbama apie mokymosi kokybę: ar gerai mes mokome, kokia yra mokymosi prasmė? Pasaulis pasikeitė ir visą laiką sparčiai kinta. Mūsų trečiojo tūkstantmečio visuomenėse įvyko esminės ir negrįžtamos permainos. Mokykloms svarbiausias pokytis šiandien – staiga nepaprastai padidėjęs informacijos kiekis. Niekas negali žinoti visko, o sėkmę nebūtinai lemia išmanymas ir žinios.

Nūnai mokyklų uždavinys sunkesnis nei kada nors yra buvęs, kadangi reikia nuspręsti, mokant SUP ir jų bendraamžius, kurios žinios yra svarbios ir ką reikia išmokti, sužinoti. Vienas

žmogus neįstengia įsisavinti ir suvaldyti greitai plintančios informacijos. Mums reikia įvairių įgūdžių, kad galėtume įgyti informaciją, ja naudotis. Reikia žinoti, kur ieškoti informacijos, kaip ją susieti ir pritaikyti. Dar svarbesnis yra poreikis žinoti, kuo remiasi informacija, gebėti įvertinti jos pagrįstumą. Išsilavinęs žmogus turi gebėti kritiškai mąstyti ir išmokti spręsti problemas. Taip pat ir mokykloje mokymasis negali būti kaip buvęs. Svarbiausias šiuolaikinės mokyklos uždavinys yra lavinti mąstymo įgūdžius, kurie apima ir mokėjimą elgtis su informacija.

Septintajame ir aštuntajame dešimtmečiais įstatymai ir teisiniai procesai pradėti naudoti siekiant įtraukti ypatinguosius vaikus į valstybinio ugdymo sistemą, mažiau dėmesio skiriant ugdymo kokybei.

Devintajame ir dešimtajame dešimtmečiais įstatymai bei teisiniai procesai naudoti siekiant užtikrinti individualų ugdymą, įvairių sričių specialistų bendradarbiavimą, tėvų dalyvavimą ir pedagogų atsakomybę už kokybiškas, efektyvias programas.

Dabar specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikai turi teisę gauti nemokamą, asmens poreikius atitinkantį ugdymą, jie nėra priklausomi nuo mokyklų administratorių, norinčių teikti tinkamo ugdymo ir papildomų paslaugų. Mokslininkai Friend, Bursuck (1999) nurodo, kad pirmieji bandymai pritaikyti bendrąjį ugdymo turinį prie mokinių, turinčių vystymosi sutrikimų, buvo įvairūs:

- Ugdymo programa atidedama vėlesniam laikui, mokymo turinys nekeičiamas, tačiau dėstomas keletu metų vėliau.
- Ugdymo turinys ir reikalavimai supaprastinami, mokiniai su specialiais poreikiais mokosi tik gyvenimui svarbių dalykų.
- Bendroji programa išskleidžiama, mokymosi medžiaga suskaidoma į segmentus, kuriems skiriama daugiau laiko, išmokta medžiaga kartojama daug kartų.

Viena iš didžiausių individualizuotos ugdymo programos problema yra ta, jog labai dažnai ši programa sudaroma netinkamu laiku ir dėl netinkamų priežasčių. Individualizuotos ugdymo programos turi būti sudaromos diagnostškai įvertinus ir nustatčius moksleiviui negalią ir prieš nusprendžiant, kur jis bus ugdomas. Pirmiausia įvertinami moksleivio poreikiai ir tik paskui sprendžiama, kokioje mažiausiai varžančioje aplinkoje jį ugdyti ir jam teikti reikiamas paslaugas. Labai dažnai pasitaiko ugdymo prasme klaidingi faktai, kai individualizuotos ugdymo programos pagrindu yra laikoma būsima ugdymo vieta, kitaip sakant, moksleivio individualizuota ugdymo programa sudaroma jau aptarus, kur jis bus ugdomas ir kokias paslaugas gaus.

Sudaryti individualizuotą ugdymo programą, kuri atitiktų visus įstatymo reikalavimus ir būtų naudinga ugdymo požiūriu, nėra lengva. Kompiuterizuotos ar standartizuotų testų rezultatais paremtos individualizuotos ugdymo programos dažnai neatitinka įstatymų

reikalavimų arba neturi didelės ugdomosios vertės. Bet gana daug nesutarimų dėl individualizuotų ugdymo programų ar nusivylimo jomis kyla dėl klaidingai suprastų įstatymų, nepakankamos mokymo patirties ar abiejų drauge.

Dar viena svarbi problema, kuri iškyla mokant specialių poreikių turinčius vaikus, yra tai, jog ne visus galima vertinti pagal bendrojo lavinimo mokykloje taikomus kriterijus. Todėl yra iškelta idėja kurti naują šių moksleivių pasiekimų bei pažangos vertinimo sistemą, kuri leistų kuo mažesnėmis laiko sąnaudomis užfiksuoti net pačius mažiausius teigiamus poslinkius. Kiekvienas mokytojas, norėdamas sužinoti moksleivio žinių įsisavinimo lygį, taiko įvairius žinių vertinimo būdus. Moksleivio vertinimas vykdomas naudojant tradicinius ir alternatyvius įvertinimo būdus. Ruškaus (2003) ir Ališausko (2003) tyrimai rodo, kad mokykla kol kas labiausiai akcentuoja mokymosi sunkumus, o ne teigiamas moksleivio savybes, tad „neįgaliųjų vertinimas tampa neįgaliųjų nuvertinimu“ (Ruškus, 2003, p. 80).

Tradiciniai įvertinimo būdai sunkiai pasiteisina specialiojo ugdymo srityje, nes moksleivių specialiojo ugdymosi poreikiai - labai skirtingi. Šie būdai kritikuojami už tai, kad nėra bendro vertinimo apimančio požiūrio, neatsižvelgiama į asmens, kaip atskiros šeimos atstovo, kultūrinę padėtį, orientuojamasi į trūkumus, nepateikiama mokymo požiūriu naudingos informacijos. Dalykinių žinių privalome suteikti tiek, kiek numato išsilavinimo standartai, tačiau vertinimo esmė – kokius metodus taikydami to siekia.

Visuomenėje vyrauja nuomonė, kad mokytojų rengimas – savaiminis, natūralus procesas, kuris gali atsinaujinti ir pats, iš savo vidinių resursų. Svarbiausia – mokytojas privalo būti pasirengęs nuolatiniam pokyčiams.

Mokytojas turi gebėti lanksčiai planuoti, savarankiškai priimti sprendimus, kritiškai vertinti ugdymo turinį, jį atnaujinti, kurti individualius mokymo planus, modifikuoti bei adaptuoti mokymo programas, o laiko tam skiriama vis mažiau ir mažiau. Istorijos ir geografijos vadovėliai nėra diferencijuoti pagal mokymosi lygius ar programas. Mokymosi sėkmė yra glaudžiai susijusi su mokymosi motyvacija. Gage, Berliner (1994) nuomone, motyvacija apima ne tik žmogaus poreikius, polinkius, pažiūras, vertybes bet ir mokymo ir mokymosi aplinką. Klasės aplinka turi atspindėti, ko mokytojas siekia, mokomąjį dalyką, mokytojo asmenybę ir pan. Tai aplinka, kurioje vyksta mokymas ir mokymasis, kuriami mokytojo ir mokinių tarpusavio santykiai, tinkamai pasirenkamas mokymo turinys, formos, būdai ir metodai.

Informacinės ir komunikacinės technologijos suteikia galimybę ne tik pajavairinti mokymo procesą, geriau įsisavinti mokomąją medžiagą, bet ir plečia akiratį. Informacinės ir komunikacinės technologijos pamokinėje veikloje leidžia tikėtis geresnių rezultatų nei žinių perteikimas kalbant, pasakojant. Vizualumas užtikrina greitą grįžtamąjį ryšį. Jei klasėje būtų kompiuteris su interneto prieiga, projektorių, mokytojui šios priemonės leistų per pamoką

mokiniam mokomąją medžiagą pateikti įtaigiai, vaizdžiai, o mokiniams mokymosi procesą padarytų malonų.

Kompiuterio panaudojimas geografijos ir istorijos pamokose įgalina parodyti mokiniams ilgalaikius procesus, modeliuoti geografinius ir istorinius reiškinius, apdoroti labai gausią informaciją ir gauti ją grafiku, diagramų ar kartoschemų pavidalu ir t.t. Kompiuteris suteikia galimybę plačiau jį naudoti ne tik akademiniam mokymui, bet ir popamokinėje veikloje.

Organizavimas bei planavimas specialiųjų poreikių vaiko ugdymosi procesui bendroje pamokoje su kitais mokiniais yra painus dalykas. Būtų paprasčiau ir lengviau, jei visi mokiniai mokytųsi jiems būdingu tempu, savarankiškai. Galima organizuoti bendro kolektyvinio arba grupinio mokymo pamokas tam tikriems praktiniams darbams atlikti. Specialiųjų poreikių mokiniams gali padėti ne tik mokytojas, bet ir mokiniai – savanoriai.

1.7. Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų pasirengimas dirbti su specialiųjų poreikių mokiniais

Perėmus europinę patirtį ugdyti neįgaliuosius kartu su bendraamžiais bendrojo lavinimo mokykloje, kiekvienam pedagogui iškilę poreikis įsigyti be turimos dar ir papildomos kompetencijos – žinių, gebėjimų, praktinių įgūdžių ir tam tikro psichologinio nusiteikimo, ryžto ugdyti vaikus, turinčius išskirtinių, ypatingų, kitaip tariant – specialiųjų - poreikių.

Pirmiausia reikia atkreipti dėmesį į pasikeitusius mokytojo ir mokinio vaidmenis. Tradiciškai suprantant mokymą, pabrėžiama mokytojo išoriška veikla, vadinasi, mokymo ašis yra mokytojas. Buvo manoma, kad mokytojas labiausiai atsakingas už tai, ką mokinys išmoksta, o mokiniui svarbiausia parengti ir kuo paprasčiau apibūdinti dalykus, kurių bus mokomasi. Pakeisti šiuos tradicinius vaidmenis ir įpročius yra vienas iš sunkiausiai įveikiamų dalykų, tobulinant mokymą ir mokyklą. Ko gero, ryškiausias vaidmens pasikeitimas yra tai, kad mokytojas, anksčiau skleidęs informaciją ir duodavęs nurodymus mokiniui, tampa tuo, kuris aiškina, kaip reikia mokytis, ir savo srities mokovu.

Mokytojas turi pažinti ir suprasti savo mokinius ir kiek įmanoma vadovauti jų mokymuisi, jį kreipti. Antra, mokytojas turi perkelti didžiąją dalį atsakomybės už mokymąsi mokiniams, skatinti juos pasikliauti savo pačių veikla. Didesnės atsakomybės galima pasiekti planuojant mokymą kartu, mokantis kartu ir įvertinant rezultatus kartu. Ypač gerų rezultatų dalijantis atsakomybe leidžia pasiekti mokymasis bendradarbiaujant. Kitas svarbus dalykas yra išsiplėtusi mokymo metodų įvairovė.

Dalykinė (specialioji) kompetencija nusako žmogaus – darbuotojo vertę savo profesijos sferoje (Stulpinas, 1996). Tai tokios žinios, mokėjimai ir įgūdžiai, į kuriuos įeina

pažintiniai, kūrybos gebėjimai, emocinės vertybinės nuostatos. Kompetencijos principo taisyklės yra laisvos kompetencijos sričių pasirinkimas, naujovių ieškojimas, sąžiningumas, pasitikėjimas savo jėgomis.

Besimokantįjį pažinti siekiama, norint palengvinti jo mokymąsi, suprasti jo elgesį, realizuoti asmenybės sugebėjimus, jo saviraišką. Čia reikia specialaus pasirengimo, atitinkamo planingo, tikslingo, nuoseklaus darbo, apimančio psichologinius, pedagoginius ir socialinius aspektus. Mokymosi sunkumai ir mokymosi negalės ne visada susiję su mokymosi gabumų stoka arba žemesniu intelektu. Tai gali priklausyti ir nuo emocinių vaiko išgyvenimų, fizinių ar neurofiziologinių ir daugelio kitų dalykų.

Siekiant pažinti ugdytinio asmenybę, reikia vadovautis atitinkamais principais. Dzikarienė ir Kregždė (1986) nurodo šiuos pagrindinius principus:

❖ *Objektyvumo principas.* Remiantis šiuo principu surenkama informacija apie mokinio asmenybę, jo veiklos ir gyvenimo sąlygomis.

❖ *Ugdytinio kaip besivystančios asmenybės tyrimo principas* reikalauja prisiminti, kad atskirų amžiaus tarpinių ugdytinio fizinis, intelektinis, jausmų, valios išsivystymas jau yra pasiekęs tam tikrą, jo amžių atitinkantį lygį, tačiau kai kurios psichinės jo ypatybės dar nėra galutinai susiformavusios.

❖ *Veikiančios ugdomosios asmenybės tyrimo principas.* Šiuo principu būtina nurodyti vienas ar kitas psichines ir tipiškas ugdytinio ypatybes bei savybes, pasireiškiančias jo veikloje. Svarbu nustatyti mokinio žinių lygį, mokymosi įgūdžius.

❖ *Aktyvaus poveikio, tiriant ugdytinio asmenybę, principas* reikalauja nustatyti ne tik ugdytinio psichines ypatybes, išryškėjančias jo veikloje, poelgiuose bet ir pagal galimybes numatyti ir parinkti reikiamą metodiką,

❖ *Tolesnio ugdytinio asmenybės raidos prognozavimo principas* siejasi su tuo, kokius parinkti tinkamus mokymo būdus, priemones, skatinančius jo saviraišką (Šiaučiukėnienė, 2006).

Šie pagrindiniai principai ir teorinė literatūros analizė leidžia teigti, kad mokytojas turi turėti psichologinių, pedagoginių, medicininių žinių ir gebėjimų, būti orientuotas į dalykų metodinę kompetenciją, specialiosios pedagogikos žinias. Kartais programų modifikavimas ir adaptavimas susiejamas ne su mokymosi sunkumais, o su intelekto vertinimu. Mokytojai privalo įgyti ne abstrakčių, tačiau labai konkrečių mokomojo proceso organizavimo klasėje metodinių kompetencijų.

2 skyrius. Istorijos ir geografijos adaptuotų ir modifikuotų programų rengimo, jų taikymo privalumų ir trūkumų analizė

2.1. Tyrimo tikslas ir metodai

Tyrimo tikslas - Šiuo tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti ir įvertinti socialinių dalykų adaptuotų ir modifikuotų programų privalumus ir trūkumus, įvertinti mokytojų pasirengimą, dirbti su specialiuųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais bendrojo lavinimo mokykloje, nustatyti silpniausias specialiosios pedagoginės pagalbos sritis ir būdus specialiojo ugdymo proceso efektyvumui didinti.

Tyrimo metodai - Siekdami išsiaiškinti adaptuotų ir modifikuotų programų privalumus ir trūkumus, mokytojų pasirengimą ugdyti specialiuųjų poreikių vaikus, gebėjimą rengti programas buvo naudotos kiekybinio tipo apklausa raštu (anketa), SPSS programa tyrimo rezultatams apdoroti ir Windows, Microsoft Exel programos.

Apklausa raštu (anketa). Apklausos būdu buvo tiriamos žinios, nuostatos, nuomonės. Šis būdas pasižymi atlikimo paprastumu, galimybe greitai ir lengvai surinkti daug duomenų (Merkys, 1995). Planuojant tyrimą buvo parengta pusiau uždaro tipo anketa (klausimynas) apklausti vienai respondentų grupei: bendrojo lavinimo mokyklų istorijos ir geografijos mokytojams (žr. 1 priedą). Anketa buvo sudaryta iš 22 klausimų, kurioje svarbią vietą užėmė 3 klausimai apie adaptuotų ir modifikuotų programų trūkumus, privalumus, pasiūlymus bei kokių žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių trūksta ugdant specialiuųjų poreikių vaikus. Formuluojant anketos klausimus bei teiginius, remtasi asmenine mokytojų darbo bendrojo lavinimo mokykloje patirtimi, informacija, gauta individualių pokalbių su mokytojais, specialistais metu, specialųjį ugdymą reglamentuojančių dokumentų analize.

Klausimyną istorijos ir geografijos mokytojams, dirbantiems su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais pagal adaptuotą ir modifikuotą programas sudarė demografinis blokas (amžius, lytis, darbo vieta, išsilavinimas, darbo stažas), diagnostinis blokas (17 klausimų) apie mokinio gebėjimų ir mokymosi sunkumų pažinimą, mokymo būdus, ugdymo individualizavimą ir diferencijavimą, bendradarbiavimą su tėvais ir specialistais, profesinių gebėjimų vertinimą, 35 teiginiai, kuriems reikėjo pritarti arba juos paneigti; trys teiginiai atviro tipo, kuriais siekiama išsiaiškinti adaptuotų ir modifikuotų programų trūkumus bei privalumus, įvertinti kokių mokytojui trūksta žinių, gebėjimų bei praktinių įgūdžių, dirbant su specialiuųjų poreikių turinčiais mokiniais.

Statistinės analizės metodai (aprašomoji statistika, Chi- kvadratas, vidurkis). Skaičiavimams buvo naudojama SPSS (Statistical Package for Sciences) kompiuterinė programa, Windows Microsoft Word ir Windows Microsoft Exel programos.

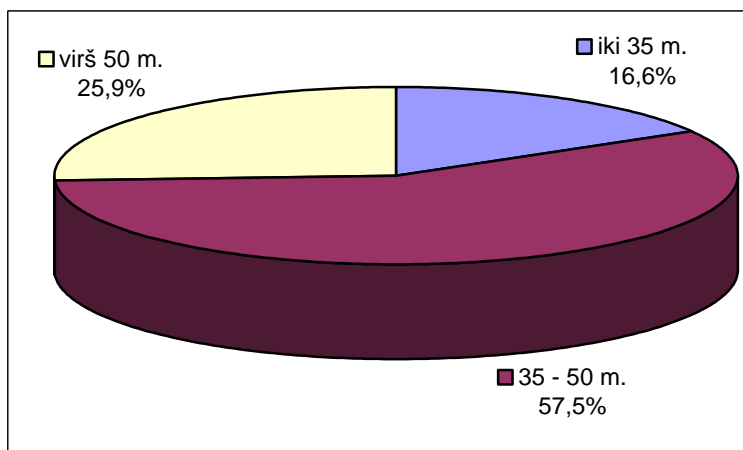
Aprašomoji statistika. Aprašomosios statistikos pagrindu atliekamas kiekybinis duomenų apdorojimas, parengiama bazė išsamesniems skaičiavimams (Merkys, 1995). Apdorojant ir sisteminant gautus tyrimo duomenis, buvo skaičiuojami kintamųjų dažniai (procentais), duomenų padėties charakteristikos (vidurkis, moda).

2.2. Tyrimo imties charakteristika

Tyrimo imtį sudaro 225 respondentų (bendrojo lavinimo mokyklų istorijos ir geografijos mokytojų, dirbančių su specialiujų poreikių turinčiais vaikais pagal adaptuotas ir modifikuotas programas). Tyrimas atliktas Šilutės, Klaipėdos, Šilalės, Pagėgių rajonuose ir savivaldybėse. Pirmiausia buvo sužinota, kiek dirba istorijos ir geografijos mokytojų šiuose rajonų ir miestų savivaldybėms priklausančiose mokyklose. Klaipėdos rajono savivaldybei priklausančiose mokyklose istorijos ir geografijos mokytojų yra 44, Klaipėdos miesto savivaldybei priklausančiose bendrojo lavinimo mokyklose dirba 127 istorijos ir geografijos mokytojai, Pagėgių savivaldybei priklausančiose mokyklose dirba 12 mokytojų, Šilalės savivaldybei priklausančiose mokyklose dirba 38 mokytojai ir Šilutės rajono savivaldybei priklausančiose mokyklose dirba - 44 mokytojai.

Atlikus anketinės apklausos duomenų analizę paaiškėjo, kad iš apklausoje dalyvavusių bendrojo lavinimo mokyklų bendrose klasėse yra mokinių, kurie mokosi pagal sudarytą modifikuotą ir adaptuotą programas. Mokslinių tyrimų duomenys taip pat rodo, kad SUP mokiniams individualizuojamos ne tik lietuvių, matematikos bet ir istorijos, geografijos bendrosios ugdymo programos. Tikėtina, kad apklausoje dalyvavę mokytojai turi praktinės darbo su SUP mokiniams patirties ir gali apibūdinti patiriamas problemas bei sunkumus.

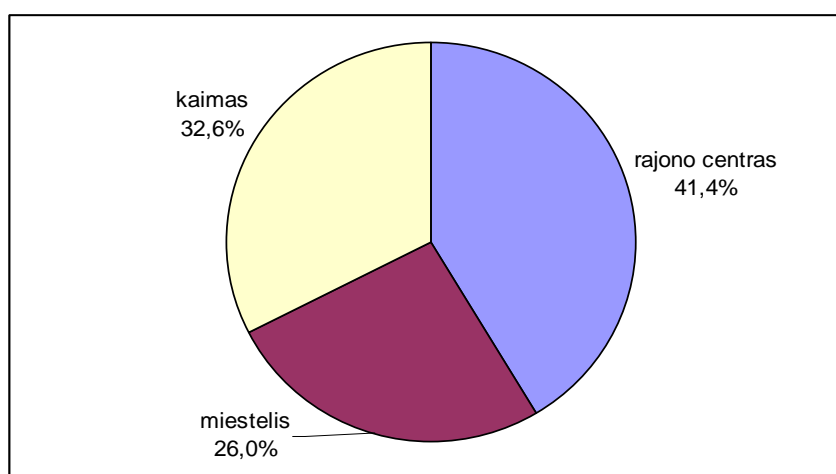
Tyrimo dalyvių – istorijos ir geografijos mokytojų pasiskirstymas pagal amžiaus grupes iliustruoja 1 paveikslas.



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal amžiaus grupes

Remiantis tyrimo duomenimis (1 paveikslas) daugumos bendrojo lavinimo mokyklose dirbančių mokytojų amžius 35 – 50 m. (57,5 proc.). Dirbančių istorijos ir geografijos mokytojų iki 35 m. amžiaus yra mažiausiai (16,6 proc.). Tikėtina, kad mokytojai, turintys 50 m. ir daugiau amžiaus, dirbantys daugiau nei 15 metų turi didelę darbo patirtį su SUP mokiniais. Mokytojai neįvardijo konkretaus darbo stažo su SUP mokiniais, nėra žinoma, koks procentas mokytojų turi vienerių ar, pavyzdžiui, trijų metų darbo stažą, todėl tikėtina, yra skirtumas, jei mokytojas turi vienerių ar ketverių metų darbo stažą su SUP mokiniais. Atsižvelgiant į statistinį bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų amžiaus vidurkį, kuris svyruoja nuo 35 iki 50 m. ir į Specialiojo ugdymo įstatymo datą (1998), kuris reglamentuoja specialiųjų poreikių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose, galima būtų daryti išvadą, kad kiekvienas mokytojas turi pakankamą darbo patirtį su SUP mokiniais ir (90,0 proc.) turi aukštąjį išsilavinimą

Kitas demografinis kriterijus, kurį naudojome tyrime – mokytojų darbo vieta (miestas, rajono centras, miestelis, kaimas). Duomenų analizės metu šio kriterijaus atsakymų skalė buvo pakoreguota siekiant išvengti dviprasmybių, nes miestas, šiuo atveju Klaipėda, yra ir rajono centras. Anketos duomenų analizė rodo, kad daugiausia su adaptuotomis ir modifikuotomis programomis istorijos ir geografijos mokytojai dirba rajono centruose (41,4 proc.), kaimuose – (32,6 proc.) ir miesteliuose (26,0 proc.).



2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal darbo vietą

Išdėstyti statistiniai faktai ir argumentai leidžia apibrėžti šio tyrimo imtį kaip nenukrypstančią nuo faktinių demografinių tendencijų. Tyrimo imties duomenys nerodo asimetrijos ar anomalijų nuo faktiškai besiklostančios šalies situacijos, todėl šią imtį galima laikyti validžia.

2.3. Ryšys su teisiniu reglamentu

Specialiojo ugdymo įstatymą Lietuvos Respublikos Seimas priėmė 1998 m. gruodžio mėnesį, tačiau jis įsigaliojo tik 1999 m. rugsėjo 1 d. Šis įstatymas detalizuoja kitų įstatymų nuostatas specialiojo ugdymo klausimais, įtvirtina, kad specialusis ugdymas yra Lietuvos švietimo dalis.

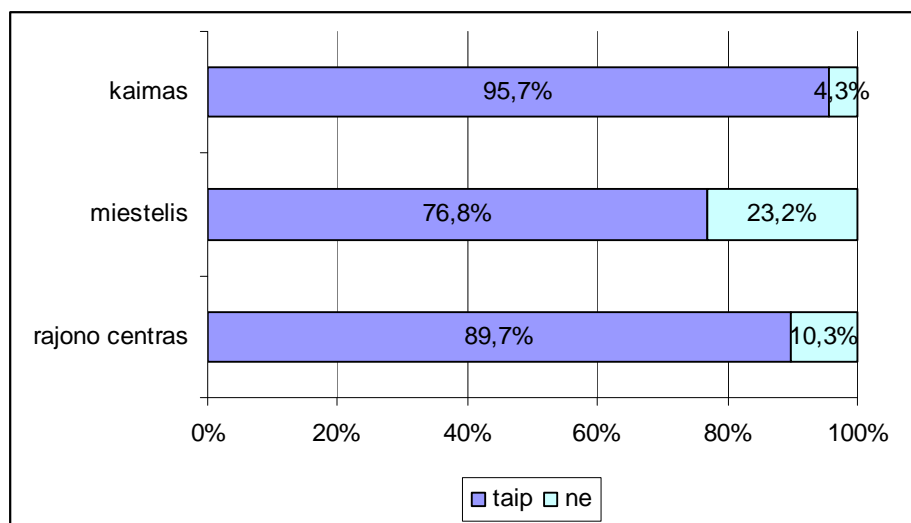
Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme (1998) apibrėžtos mokytojų funkcijos darbe: mokytojai, ugdantys SUP mokinius, turėtų pritaikyti mokiniams ugdymo metodus, ugdymo turinį ir parinkti tinkamas mokymo priemones. Kuo įvairesni ir paprastesni metodai, tuo didesnės sėkmės galima tikėtis. Kad mokytojas galėtų taikyti tinkamus ir aktyvius metodus, derinti juos su mokinio asmeniniais ir programos ugdymo, mokymo tikslais, turėtų žinoti specialiojo ugdymo pagrindus, kuriuos sudaro: 1) specialiojo ugdymo principai, kurie atspindi svarbiausius, konceptualius asmenų, kurių ypatingi poreikiai, mokymo ir auklėjimo teiginius. Specialiojo ugdymo principai atlieka labai svarbų vaidmenį. Jį yra tiksliai nusakęs XVIII a. prancūzų filosofas K. Helvetius: „Kai kurių principų žinojimas lengvai kompensuoja kai kurių faktų nežinojimą“ (Гельвеций, 1938); 2) bendroji ir specialioji lingvodidaktika: panašumai ir skirtumai – dažniausiai atspindi individualią, neretai – subjektyvią vieno ar kito specialisto patirtį ar požiūrį, yra du lingvodidaktikos pagrindiniai klausimai – ko mokyti ir kaip mokyti?; 3) pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus – partnerystės santykiai su tėvais; 4) vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių pažinimas.

Ataskaitoje *Globos skyrimo vaikams modeliai ir rezultatai* rašoma, kad nors žodžio „partnerystė“ 1989 m. Vaikų įstatyme nėra, ši idėja aiškiai matyti tuose įstatymo skirsniuose, kuriuose kalbama apie vietinių įstaigų vaikams ir šeimoms teikiamas paslaugas; neįgaliųjų profesinis rengimas (Lietuvos švietimo koncepcija (1992), Specialiojo ugdymo įstatymas (1998), Profesinio rengimo Baltosios knygos (1998) pasirodymas sudarė prielaidas socialinio teisingumo principui įgyvendinti; komandinis darbas mokykloje – lemia sėkminga ugdymo (si) sėkmę.

Mokytojų anketos duomenų analizė parodė, kad kiekvienas bendrojo lavinimo mokyklos mokytojas turėtų žinoti specialiojo ugdymo pagrindus (86,6 proc.) ir tik (12,9 proc.) mokytojų nurodė, kad ne kiekvienas mokytojas privalo žinoti specialiojo ugdymo pagrindus, (žr.3 priedą, 6 lentelę).

Kai kurie mokytojai mano, kad specialiojo ugdymo pagrindus turi žinoti tik tie, kurie klasėje turi specialiųjų poreikių mokinių, bet juk kiekvienu momentu į klasę gali ateiti mokyti SUP mokinys ir tuomet mokytojui iškilis problema, kaip su juo dirbti, kaip jam padėti, kad jis galėtų gerai jaustis klasėje.

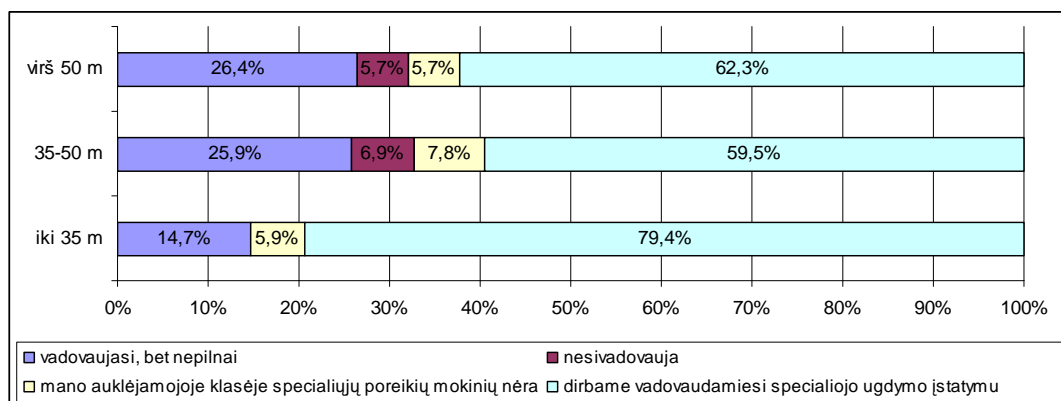
Mokytojų nuomonė apie tai, ar privalo žinoti specialiojo ugdymo pagrindus, teigiamai nurodo daugiausia dirbantys kaimo mokyklose mokytojai (95,7 proc.), rajono centrų mokyklose (89,7 proc.) ir miesteliuose dirbantys mokytojai (76,8 proc.).



3 pav. Mokytojų specialiojo ugdymo pagrindų žinios pagal ugdytinių gyvenamąją vietą
p=0,004

Chi – kvadrato testas (pasirinktas p=0,004 reikšmingumo slenkstis) parodė - specialiojo ugdymo pagrindų žinojimas susijęs su demografinė charakteristika: darbo vieta. Šio tyrimo duomenys leidžia daryti tokią išvadą: kaimo mokyklose dirbantys mokytojai daugiau dėmesio kreipia SUP turinčiam mokiniui.

Norint sužinoti mokytojų nuomonę, kiek jie remiasi specialiojo ugdymo įstatymu buvo pateiktas klausimas: ar jūsų mokykla vadovaujasi specialiojo ugdymo įstatymu. Atlikus duomenų analizę paaiškėjo, jog (64,6 proc.) dirba vadovaudamiesi specialiojo ugdymo įstatymu; vadovaujasi, bet nepilnai – (23,8 proc.); nesivadovauja - (4,9 proc.) ir mano auklėjamojoje klasėje specialiųjų poreikių vaikų nėra - (6,7 proc.). (žr. 2 priedą, 5 lentelę).



4 pav. Teisinis reglamentas

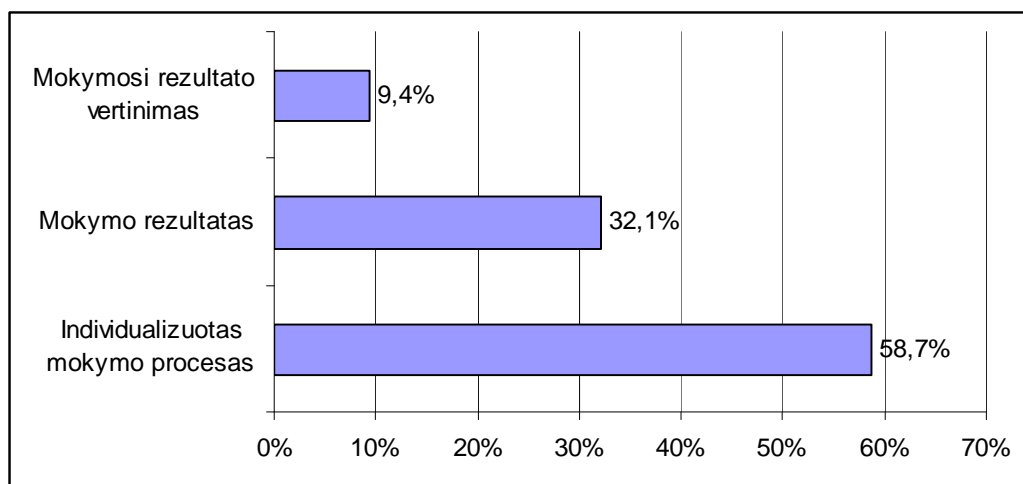
Analizuojant gautus tyrimo duomenis pagal amžių matome, kad dauguma remiasi specialiojo ugdymo įstatymu, bet arčiausiai reikalaujamo rezultato yra jauni, dažniausiai iki 35 m. mokytojai.

Galima daryti išvadą, kad jaunesnio amžiaus mokytojai vėliau, baigę aukštąsias mokyklas, yra gavę daugiau žinių apie SUP mokinių mokymą. Mokytojai, kurie neturi klasėje specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, nesiremia specialiojo ugdymo įstatymu. Vyresni nei 50 m. pedagogai, turintys didelę darbo patirtį gali patarti, bet į jų pasiūlymus mažai atsižvelgiama, todėl juos tenkina esama situacija. Mes visi suprantame, kad neįmanoma įgyvendinti vaikų teisių vien tik priimant nutarimus ar įstatymus, deklaruojant naują požiūrį į problemų sprendimą. Šeimų, bendruomenių, specialistų, politikų mentalitetas turėtų iš esmės keistis. Pokyčiai įmanomi, jeigu visuomenė jiems pritaria ir dalyvauja juos paverčiant tikrove. (Wiman, 1994). Jauni žmonės, ką tik baigę aukštąsias mokyklas dažniau lankstesni naujovėms, turi naujesnių psichologijos, pedagogikos žinių, optimistiškiau žiūri į savo darbą. Ieškant sprendimų ar keliant kvalifikaciją, jiems dažniau prieinami įvairūs žinių šaltiniai: internetas, literatūra užsienio kalba ir pan.

2.4. Rezultatai ir jų apibendrinimas

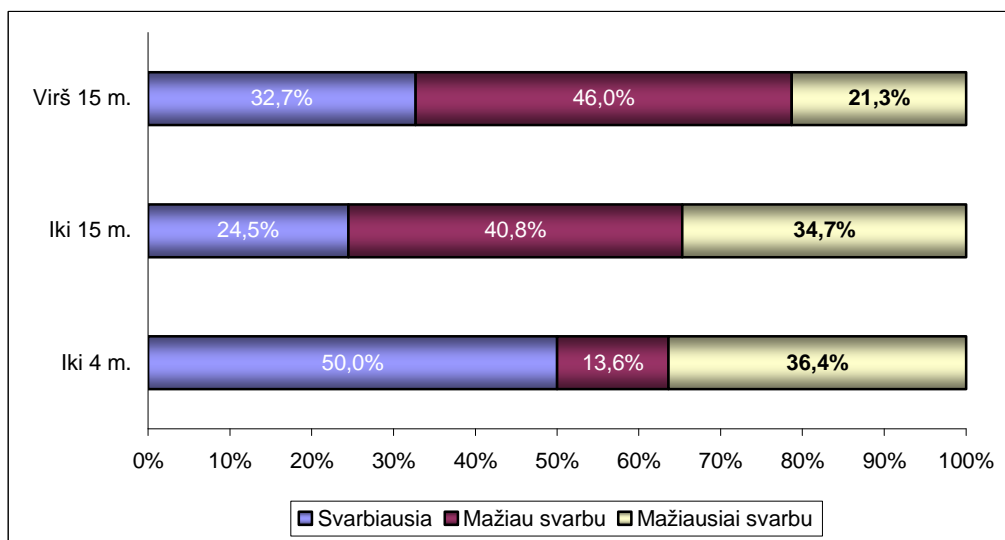
2.4.1. Mokymo proceso individualizavimas ir diferencijavimas

Anketoje buvo nurodyti teiginiai pagal svarbą (1 – 3) pažymėti, kas svarbiausia dirbant su specialiųjų poreikių vaikais: *individualizuotas mokymo procesas, mokymo rezultatas ir mokymosi rezultatų vertinimas*. Pagal anketoje gautus duomenis sužinojome (5 paveikslas), kad pusė mokytojų pirmenybę teikia individualizuotam mokymo procesui (58,7 proc.), mokymo rezultatui – (32,1 proc.) ir mokymosi rezultatų vertinimui – (9,4 proc.).



5 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal mokymo proceso dalis

Individualizuojant mokymą būtina atsižvelgti į vaiko mokymo(si) būdą, leidžiant jam pažinti ir išmokti tokia forma, kuri jam yra priimtina. Jei vaikas pateko į aplinką, kuri neatitinka jo mokymosi būdo, tai net ir jo gabumams bus sunku atsiskleisti. Kai kuriose mokyklose spaudimas mokiniui būna nuolat, reikalaujama „arba pasiekti, arba pasitraukti“. Ypač tai jaučiama prieš egzaminus, kai iš abiturientų mokytojai reikalauja vien tik aukščiausių įvertinimų.



6 pav. Veiksniai, lemiantys mokymo rezultata
 $p=0,022$

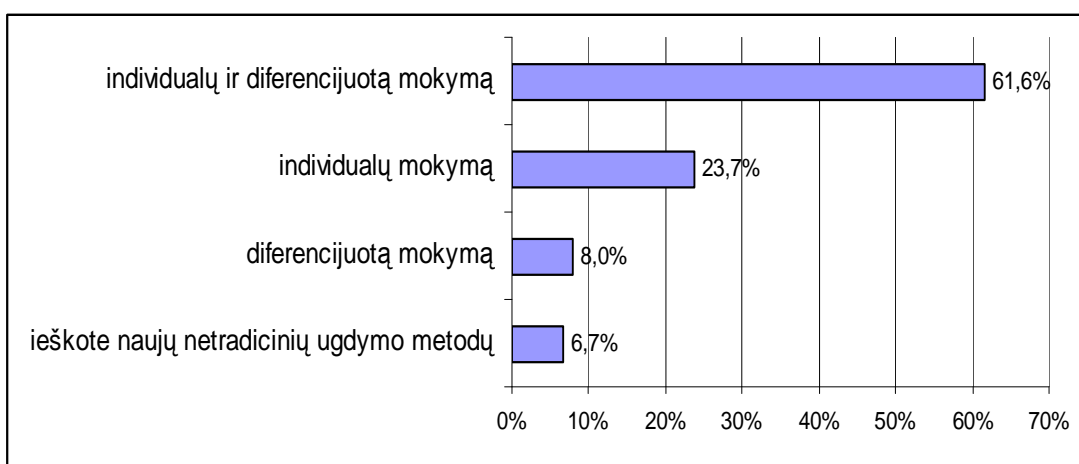
Pastebėtas statistiškai reikšmingas ryšys ($p=0,022$) tarp mokytojų darbo mokykloje trukmės ir nuomonės apie mokymo rezultatų pasiekimą. Net (50,0 proc.) mokytojų, dirbančių mokykloje mažiau nei 4 metus, mano, jog svarbiausia dirbant su specialiujų poreikių vaikais yra mokymosi rezultatas, tuo tarpu taip mano tik (24,5 proc.) mokytojų, mokykloje dirbančių iki 15 metų. Tačiau svarbu atkreipti dėmesį ir į tai, jog mokymosi rezultatas mažiausiai svarbus (21,3 proc.) mokytojams, dirbantiems ir turintiems daugiau negu 15 metų darbo stažą (6 paveikslas).

Ypač aktualus yra mokinio, besiuođančio pagal individualizuotą programą, mokymosi pasiekimų vertinimas. Diskutuojama dėl to, ar apskritai įmanoma rašyti aukštus pažymius specialiujų poreikių vaikui. Aktualus šis klausimas ir šio tyrimo kontekste: mokinio veiklos vertinimas daro žymią reikšmę jo savęs vertinimui, statusui bendraamžių grupėje, taigi ir jo savijautai mokykloje apskritai.

Mokytojai, ugdydami mokymo(si) sunkumų turinčius vaikus taiko skirtingas mokymo strategijas. Strategija individualizuoti ir diferencijuoti mokymą kartais mokytojams skamba labai

baisiai, atrodo, kad padidės ir taip jau nemenkas krūvis. Grupinio ir individualaus mokymo derinimo principas grindžiamas būtinumu atsižvelgti į tai, kad grupėje yra skirtingos mokinių individualybės, kurioms reikia specialios pedagoginės pagalbos, kad visa grupė pajėgtų sėkmingai mokytis. Todėl reikia derinti frontalią (su visa klase), diferencijuotą (su klasės mikrogrupėmis) ir individualią (su atskirais mokiniais) darbą. Mokymo diferencijavimas gali būti naudingas tada, kai grindžiamas tikslią asmenybės diagnostika, kai turimos tinkamos grupinio, diferencijuoto ir individualaus mokymo priemonės, kai produktyviai bendraujama (Jovaiša, 2001).

Šio tyrimo duomenys parodė (7 paveikslas), kad daugiausia taikomi yra šie mokymo būdai: individualus ir diferencijuotas mokymas (61,6 proc.), individualus mokymas (23,7 proc.), diferencijuotas mokymas (8,0 proc.). Mokytojai ieško naujų netradicinių ugdymo metodų (6,7 proc.). Populiariausias individualus ir diferencijuotas ugdymo metodas (61,6 proc.).



7 pav. Mokytojų pasiskirstymas pagal taikomus mokymo būdus

Jei mokytojas dirbdamas su visa klase pasirenka diferencijavimo lygį, jis padeda mokiniui atskleisti savo gebėjimus, interesus, pomėgius. Mokinys pradeda labiau pažinti bei vertinti save. Ypač tai aktualu vyresnėse klasėse. Jam lengviau pereiti į kitas profesines mokyklas, tokiu būdu vyksta mokinio psichinė ir socialinė integracija.

Svarbiausia pamokose patraukti mokinių dėmesį, užmegzti su jais ryšį. Nuteikti pamokai, o baigiantis pamokai sudominti tolimesniu mokymosi. Mokėjimas sutelkti dėmesį į analizuojamą temą, mokomąją medžiagą padeda ją greičiau suvokti, moko vertinti gyvenimo reiškinius, sisteminti žinias.

Mokinių dėmesingumas ir darbingumas priklauso nuo mokymo būdų ir metodų, tinkamai sudaryto pamokų tvarkaraščio.

Apibendrinant šio skyriaus rezultatus, galime daryti išvadas, jog pirmenybę mokytojai teikia individualizuotam mokymo procesui (57,6 proc.). Pasiiekti kuo greičiau mokymosi

rezultatų siekia mokytojai, turintys iki 4 m. darbo stažą (50,0 proc.). Galima būtų manyti, kad jauni mokytojai, vėliausiai baigę auštąsias mokyklas, turi mažą darbo patirtį su SUP mokiniais, siekia greitų mokymo rezultatų, todėl jiems sunkiau sekasi pritaikyti teorines žinias praktikoje.

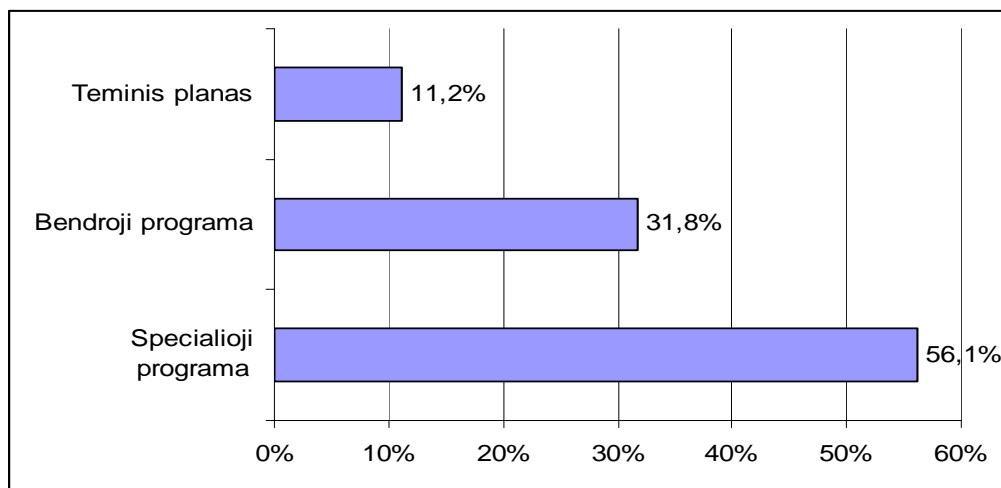
Mokytojai, ugdydami mokymo(si) sunkumų turinčius vaikus taiko individualų ir diferencijuotą mokymą (61,6 proc.) Mokytojai nelinkę ieškoti netradicinių mokymo būdų (6, 7 proc.), nes baiminasi, kad padidės ir taip ne mažas darbo krūvis.

2.4.2. Istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų sudarymas

Ugdymo individualizavimo pagrindas yra bendroji ugdymo programa. Ugdymo programos individualizuojamos atsižvelgiant į raidos sutrikimus. Individualizuotoji ugdymo programa jungia ugdymo turinį, jo įgyvendinimo strategijas, pasiekimų vertinimą.

Prieš pradėdant analizuoti, kokių sunkumų mokytojui (ai) sukelia modifikuotų ir adaptuotų programų rengimas, svarbu buvo nustatyti kuo jie remiasi, sudarydami istorijos ir geografijos modifikuotas ir adaptuotas programas.

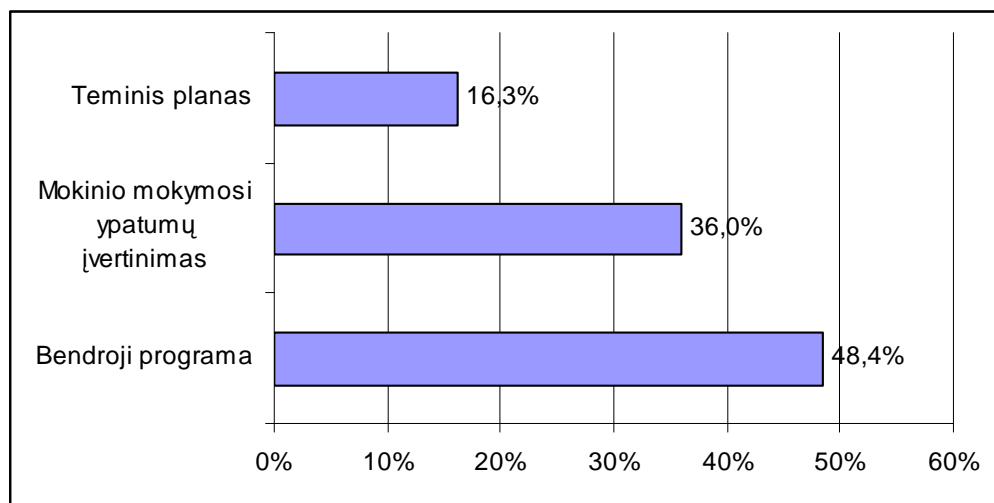
Šio tyrimo anketų duomenys (8 paveikslas) rodo, kad sudarydami adaptuotą ugdymo programą pirmiausia remiasi specialiąja programa (56,1 proc.), bendrąja programa (31,8 proc.) ir teminiu planu (11,2 proc.).



8 pav. Kriterijų, pagal kuriuos sudaroma adaptuota programa, svarbos vertinimas

Galime daryti prielaidą: adaptuoja programą remdamiesi pirmiausia specialiąja programa, nes bendrojo lavinimo mokyklos mokytojams yra mažai pažįstama veikla, ugdant riboto intelekto ir nežymaus protinio atsilikimo turinčius vaikus. Specialiąja programa remiasi nagrinėdami Lietuvos istoriją.

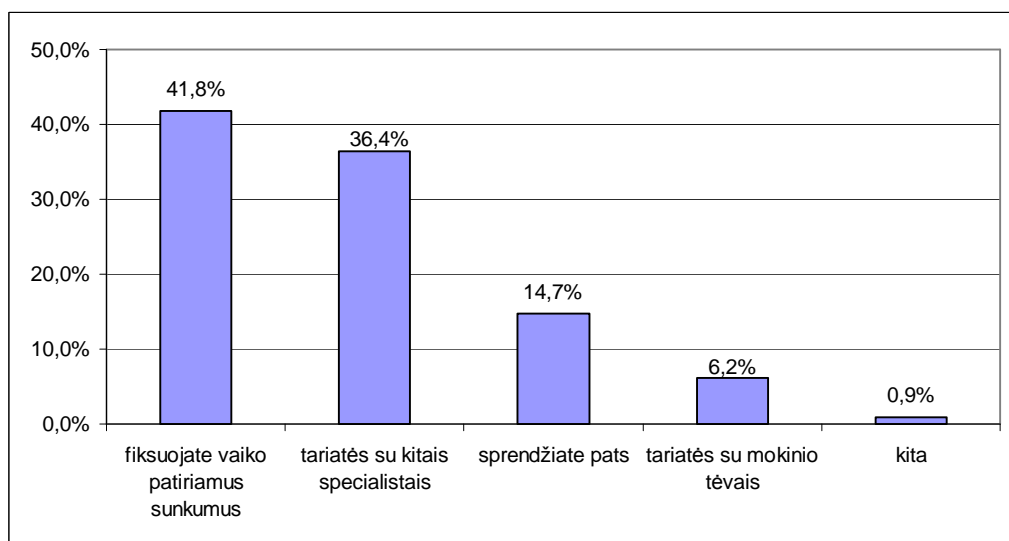
Sudarydami modifikuotą programą remiasi pirmiausia bendrąja programa (48,4 proc.), mokinio mokymosi pasiekimų įvertinimu (36,0 proc.) ir teminiu planu (16,3 proc.). Tai atsispindi 9 paveiksle.



9 pav. Kriterijų, pagal kuriuos sudaroma modifikuota programa, svarbos vertinimas

Galime teigti, kad dauguma pedagogų remiasi bendrąja programa, kadangi SUP mokinius turi pasiekti bendrosios programos žinių vertinimą.

Iš 10 paveikslo matyti, kad sudarydami programas, mokytojai pirmiausia fiksuoja vaiko patiriamus sunkumus (41,8 proc.), tariasi su kitais specialistais (36,4 proc.), konsultuojasi su mokinio tėvais (6,2 proc.) ir mokytojai sprendžia patys (14,7 proc.). Mokytojai siekdami turėti tikslią informaciją apie SUP mokinių mokymosi pasiekimus ir specialiuosius poreikius turi bendradarbiauti su kitais specialistais (specialiuoju pedagogu, mokytojais dalykininkais, kitais specialistais, ir kt.).



10 pav. Pagrindas, kuriuo remiantis sudaromos programos

Galėtume daryti prielaidą, kad kai kurie mokytojai sprendimus priima patys, nes nėra patenkinti kitų specialistų teikiamomis konsultacijomis ir pagalba.

Ar pedagogai pasiruošę rengti modifikuotas, adaptuotas programas: nepakankamai pasiruošę daugiau kaip pusė pedagogų (67,0 proc.), pakankamai pasiruošę – (24,6 proc.), visiškai nepasiruošę – (7,1 proc.), (1,3 proc.) mokytojų susiduria pirmą kartą, kiti motyvuoja, kad neturi žinių, sekasi sunkiai (žr. 2 priedą, 10 lentelę). Kai kurie respondentai su modifikuotų ir adaptuotų programų rengimu susiduria pirmą kartą, todėl jiems trūksta žinių, informacijos.

Apibendrinat šio skyriaus rezultatus galime daryti prielaidą, kad mokytojai pasigenda specialistų metodinių rekomendacijų ir praktinio pobūdžio pagalbos (ugdymo turinio adaptavimo, modifikavimo).

Partnerystė tarp mokytojų, specialistų ir tėvų yra daugiau formali. Tėvai dalyvauja tėvų susirinkimuose, kuriuose kalbama apie SP mokinių ugdymą, o sudarant programas tėvai dalyvauja retai (6,2 proc.), nes dažnai nesupranta individualizuotų programų reikšmės. Mokytojai dažniausiai patys fiksuoja vaiko patiriamus sunkumus (41,8 proc.), tik po to tariasi su kitais specialistais.

2.4.3. Istorijos ir geografijos modifikuotų ir adaptuotų programų privalumai ir trūkumai

Ugdymo individualizavimas įmanomas, kai teikiama kompetentinga parama mokytojui dalykininkui. Pastarųjų metų specialiojo ugdymo kokybės moksliniai tyrinėjimai apima daugiausia mokymosi negalių turinčių moksleivių ugdymo organizavimo klausimus, pedagogų požiūrį į SUP turinčius vaikus, tačiau kartu išryškėja susidomėjimas ir ugdymo turinio individualizavimo problemomis.

Pagrindinis adaptuotų (81,2 proc.) ir modifikuotų (80,5 proc.) programų privalumas, kaip matome iš 11 paveikslo, yra mokymas pagal mokinių gebėjimo lygį.

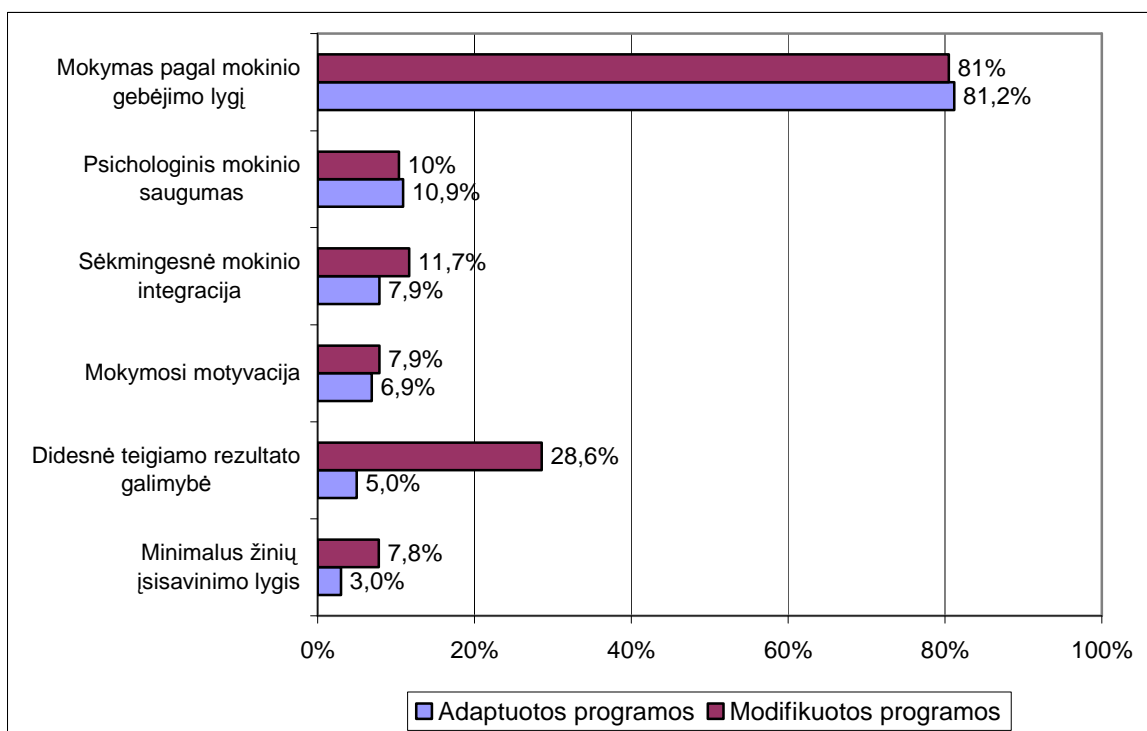
Mokiniam, turintiems specialiųjų mokymosi sunkumų, sudaromos individualizuotos programos, kad mokiniai geriau atsiskleistų, kad būtų plėtojami jų gebėjimai. Mokinio, kuris mokosi pagal sudarytą modifikuotą programą, didesnė teigiamo rezultato galimybė (28,6 proc.), mokiniai, kurie mokosi pagal adaptuotą programą, teigiamo rezultato galimybė tik (5,0 proc.).

Kitas svarbus privalumas – sėkmingesnė mokinio integracija. Mokiniai, turintys SUP, turi ne tik integruotis į visuomenę, bet dar ir adaptuotis mokantis bendraamžių grupėje. Iš paveikslo matome, kad geriau adaptuojasi tie mokiniai, kurie mokosi pagal modifikuotą programą (11,7 proc.), pagal adaptuotą programą (7,9 proc.)

Ne mažiau svarbus privalumas, mokantis pagal modifikuotas ir adaptuotas programas yra mokinio psichologinis saugumas mokykloje.

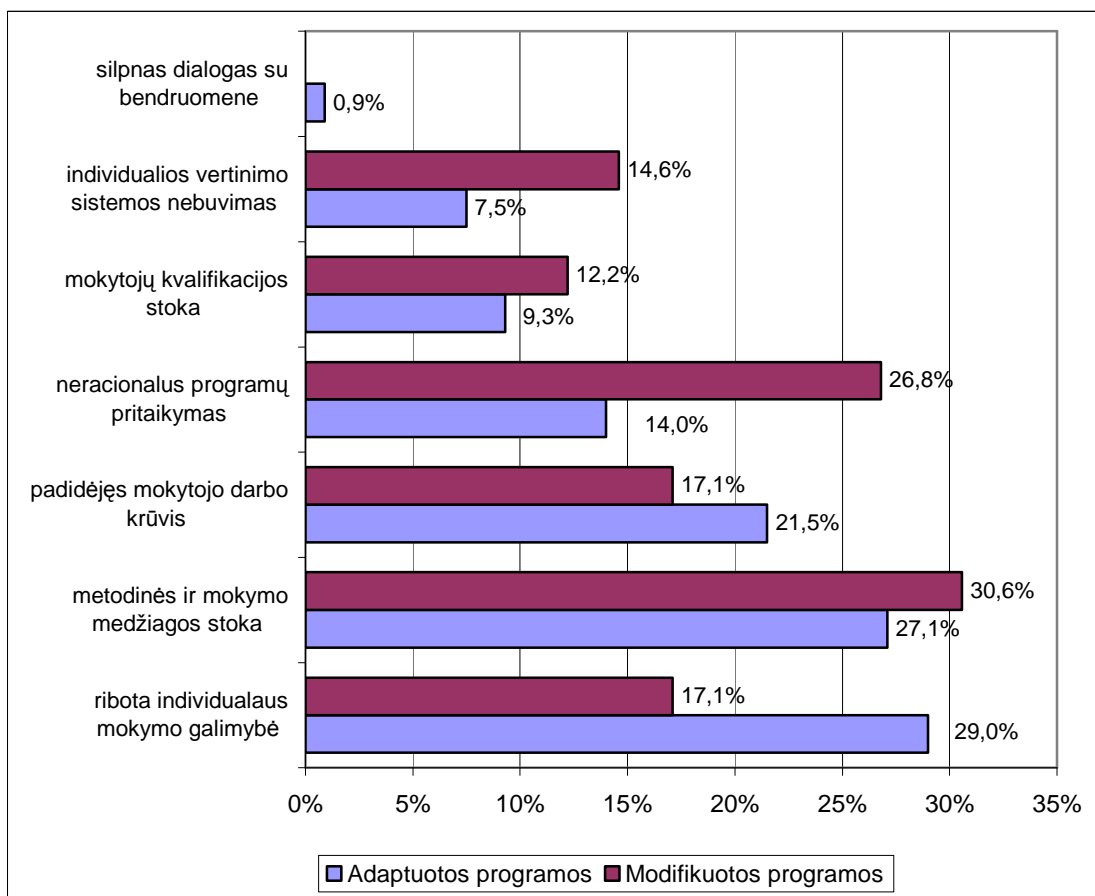
Siektina, kad mokinys mokykloje turėtų būti mylimas, psichologiškai jaustis saugus, vertinamas pagal savo gebėjimus.

Tyrimai rodo, kad motyvacija yra tiesiogiai susijusi su kognityvinėmis ypatybėmis: mokiniai, patiriantys mokymosi sunkumų, paprastai turi ir motyvacijos problemų. Iš 11 paveikslu pateikiamų duomenų matyti, kad modifikuotos programos turi reikšmės mokymosi motyvacijai nurodė (7,9 proc.) mokytojų ir adaptuotos programos turi reikšmės mokymosi motyvacijai (6,9 proc.) mokytojų.



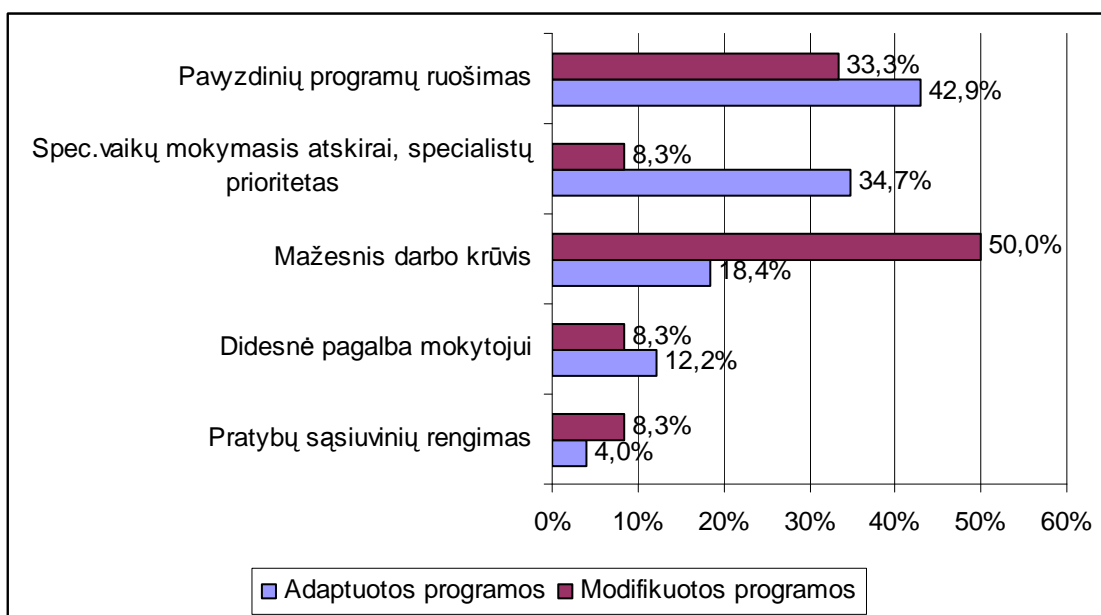
11 pav. Adaptuotų ir modifikuotų programų privalumai

Sudarant istorijos ir geografijos adaptuotą programą, mokytojų anketos duomenų analizė parodė ne tik privalumus, bet ir trūkumus (12 paveikslas): 1) ribota individualaus mokymo galimybė (29,0 proc.); 2) metodinės ir mokymo medžiagos stoka (27,1 proc.); 3) padidėjęs mokytojo darbo krūvis (21,5 proc.); 4) neracionalus programų pritaikymas (14,0 proc.); 5) mokytojų kvalifikacijos stoka (9,3 proc.); 6) individualios vertinimo sistemos nebuvimas (7,5 proc.); 7) silpnas dialogas su bendruomene (0,9 proc.).



12 pav. Adaptuotų programų trūkumai

Istorijos ir geografijos adaptuotų ir modifikuotų programų mokytojų pasiūlymai. Juos matome 13 paveiksle.



13 paveikslas. Adaptuotų ir modifikuotų programų mokytojų pasiūlymai

Dauguma mokytojų siūlo, kad būtų paruoštos pavyzdinės programos, nes programų rašymas atima per daug laiko. Mokytojas, dirbdamas su specialiuųjų poreikių vaikais bendrojo lavinimo mokykloje turi sudaryti daug programų. Kad būtų paruoštų adaptuotų programų pavyzdžių siūlo (42,9 proc.) mokytojų, modifikuotų programų pavyzdžių - (33, 3 proc.). Mokytojams sumažėtų darbo krūvis rengiant adaptuotas (50,0 proc.) ir modifikuotas (18,4 proc.) istorijos ir geografijos programas. Respondentai norėtų daugiau parengtų pratybų sąsiuvinį, besimokantiems pagal modifikuotą (8,3 proc.) programą ir besimokantiems mokiniams pagal adaptuotą (4,0 proc.) programą. Pagal gautus duomenis pedagogai (34,7 proc.) siūlo, kad mokiniai, kurie mokosi pagal adaptuotas programas mokytųsi specialiosiose mokyklose arba specialiose klasėse. Mokytojai mano, kad specialiosiose mokyklose arba specialiose klasėse bendrojo lavinimo mokykloje vaikai gautų didesnę specialistų pagalbą, pasiektų geresnių mokymosi rezultatų, vyktų nuolatinis ugdytojų ir ugdytinių bendravimas ir bendradarbiavimas. Specialiosiose mokyklose ar specialiose klasėse bendrojo lavinimo mokyklose specialiuųjų poreikių ugdymosi vaikas geriau jaustųsi tarp tokių kaip jie ir visas dėmesys būtų skiriamas jiems, būtų pritaikyta mokymo metodika ir vadovėliai.

Apibendrinami galime teigti, kad rengti (adaptuoti, individualizuoti, modifikuoti) ugdymo programas mokytojams kelia didesnių ar mažesnių sunkumų. Galima išvelgti keletą tokio pobūdžio sunkumų priešasčių.

Pirma, mokytojai nuo seno rengia teminius savo dalykų planus, todėl turi patirties ir tokios veiklos nevengia, o adaptuotų ir kitokių programų rengimas yra pakankamai sunki ir daug laiko atimanti veikla, todėl mokyklose niekas negali būti įsitikinęs, jog jis tą užduotį atlieka kvalifikuotai, pakankamu lygiu.

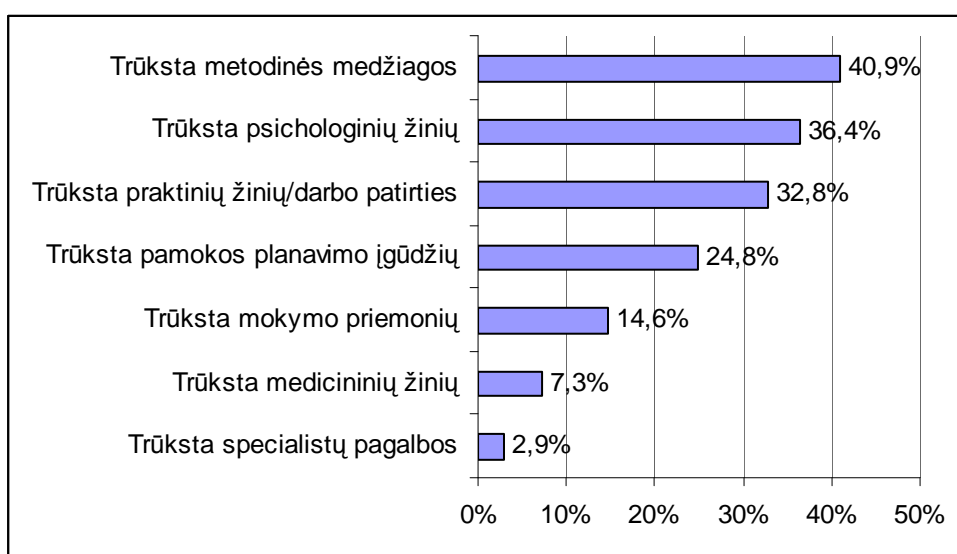
Antra, individualių, adaptuotų ir modifikuotų programų rengimas daugeliui mokytojų yra papildoma veikla, todėl sunkumų gali kilti vien dėl laiko limito stokos, dėl per didelio pedagogų užimtumo.

Trečia, reikia pripažinti, kad mūsų mokytojai galėtų gauti ir didesnės metodinės pagalbos iš institucijų, kurios kuruoja specialųjį ugdymą.

Išties pavojinga tendencija mokytojus apkrauti tokiais darbais, kurie juos gali atitraukti nuo tiesioginio ugdymojo darbo klasėje, grupėje, kabinete. Ta beatodairiška agitacija ir įsakmus mokytojų raginimas rengti programas galbūt šiek tiek juos erzina ir glumina, kadangi metodinės pagalbos gauna kol kas labai mažai. Gal tik pradinių klasių mokytojai daugiau gauna metodinės pagalbos, tačiau aukštesniųjų klasių mokytojams jos akivaizdžiai trūksta.

2.5. Pedagogų kompetencija: mokytojų pasirengimo, ugdyti specialiųjų poreikių vaikus, vertinimas

Mokytojų pasirengimas ugdyti specialiųjų poreikių vaikus nepakankamas (71,0 proc.) ir tik (26,2 proc.) pedagogų pasirengimas ugdyti specialiųjų poreikių vaikus pakankamas. (2,7 proc.) mokytojų norėtų daugiau informacijos apie SUP , lankyti praktinius užsiėmimus, teigia, kad trūksta metodinės literatūros. Kai kuriems mokytojams pasirengimo pakaktų, tačiau sunkiausia mokytojui rasti laiko individualiam darbui (pvz., klasėje yra 24 mokiniai, iš jų 6 – 7 mokiniai, turintys specialiųjų mokymosi poreikių. (Žr. 3 priedą, 23 lentelę).



14 pav. Profesinių žinių plėtros kokybiniai rodikliai (%)

Mokytojų anketos duomenų analizė parodė, kad daugiausia mokytojai, ugdydami specialiųjų poreikių mokinius, pasigenda metodinės medžiagos (40,9 proc.), trūksta psichologinių žinių (36,4 proc.), praktinių žinių, darbo patirties (32,8 proc.), trūksta įgūdžių pamokos planavimui (24,8 proc.), mokymo priemonių (14,6 proc.), medicininių žinių (7,3 proc.), specialistų pagalbos (2,9 proc.). (14 pav.).

Mokytojui būtina gerai žinoti vaiko sutrikimo klinikinę charakteristiką, kad jis pajėgtų efektyviai realizuoti mokymo programą, kurią rekomenduoja pedagoginės psichologinės tarnybos. Nėra programų rengimo standartų. Mokytojams pasidaro per sunku rengti programas dėl laiko, žinių, patirties stokos, dėl nemokėjimo diferencijuoti darbo. Daugumoje mokyklų programos sudaromos formaliai, pagal jas nedirbama.

Įsivertinant savo gebėjimus, rengiant adaptuotas, modifikuotas programas, anketoje nurodyta: labai trūksta (17,2 proc.), ko gero trūksta 71,0 proc.), netrūksta (10,4 proc.). Kiti

mokytojai stengiasi atsižvelgti į mokinio gebėjimus, trūksta tik laiko pamokoje, jei vaikų su skirtingom programom klasėje yra daug. (žr. 3 priedą, 24 lentelę).

Paminėta veikla, be abejonės, remiasi ir patirtimi, tačiau ten, kur reikia pedagogo kūrybiškumo, valios pastangų, tam tikro asmenybės kryptingumo, ką tik pradėję dirbti jaunieji pedagogai turėtų ryžtingiau prisiimti atsakomybę, akcentuodami ne žinių, mokėjimų ar įgūdžių stoką, bet labiau pasitikėti savimi, išnaudoti tą profesinę kompetenciją, kurią neseniai įgijo studijuodami aukštosiose mokyklose.

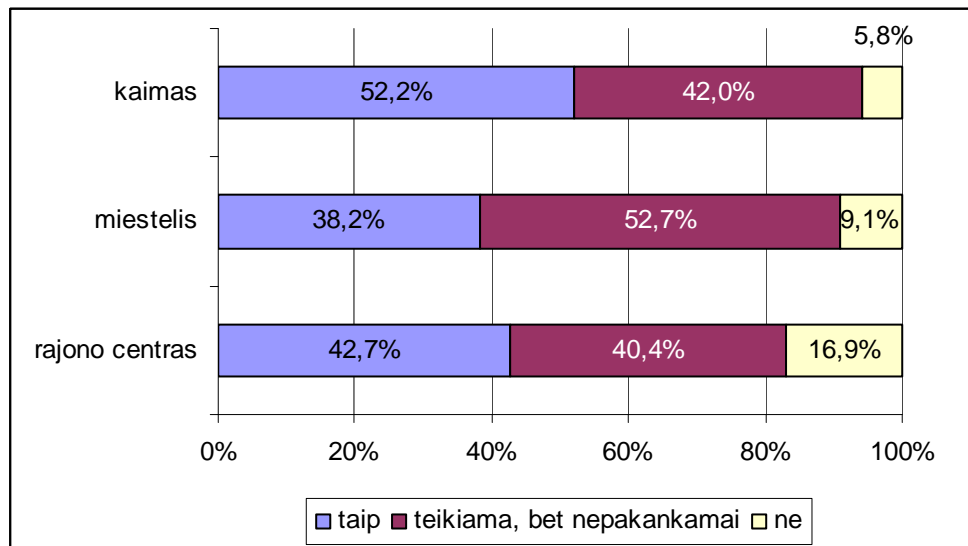
Lietuvoje siekiama kurti atvirą mokyklą, kurioje būtų ugdomi įvairių gebėjimų ir poreikių vaikai, būtina, kad kiekvienas mokytojas tam tikslui turėtų pakankamai įgūdžių ir žinių. Švietimo ir mokslo ministerija yra parengusi Nacionalinės pedagogų rengimo koncepcijos projektą, kurioje turėtų būti aiškiai suformuluotas reikalavimas kiekvieno be išimties būsimojo mokytojo profesinei kvalifikacijai: gebėti ugdyti specialiųjų poreikių moksleivius drauge su bendraamžiais.

2.6. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokykloje

Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme (1998) apibrėžtos mokytojų, dirbančių su SUP turinčiais mokiniais, funkcijos: mokytojai, ugdantys SUP mokinius, privalo pritaikyti mokiniams ugdymo metodus, ugdymo turinį ir parinkti tinkamas mokymo priemones. Mokytojai pagalbą iš mokyklos specialiosios komisijos narių gauna įvairiai. Dalykų mokytojai , kurie dirba klasėse su turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais, kviečiami į SUK posėdžius dažniausiai tada, jei jie patys to paprašo. Kai kurie pedagogai mano, kad tokie posėdžiai yra tik formalūs, kad pagalbą iš specialiosios komisijos narių gauna ne visada. Vienas iš komisijos tikslų – plėsti ir gilinti mokytojų žinias SUP mokinių ugdymo klausimais. Šio tikslo įgyvendinimui svarbu peržiūrėti mokyklos SUK veiklos kryptis ir būdus, daugiau dėmesio skirti mokytojų švietimui specialiojo ugdymo klausimais.

Duomenų analizė parodė, kad specialioji pagalba mokykloje iš komisijos narių teikiama, bet nepakankamai (44,9proc.) , kita pusė pedagogų nurodė, kad teikiama (43,1 proc.). (žr. 3priedą, 13 lentelę). Kai kurie mokytojai teigia, kad mokyklos specialiojo ugdymo komisijos posėdžiai yra formalūs, neturi specialiojo pedagogo.

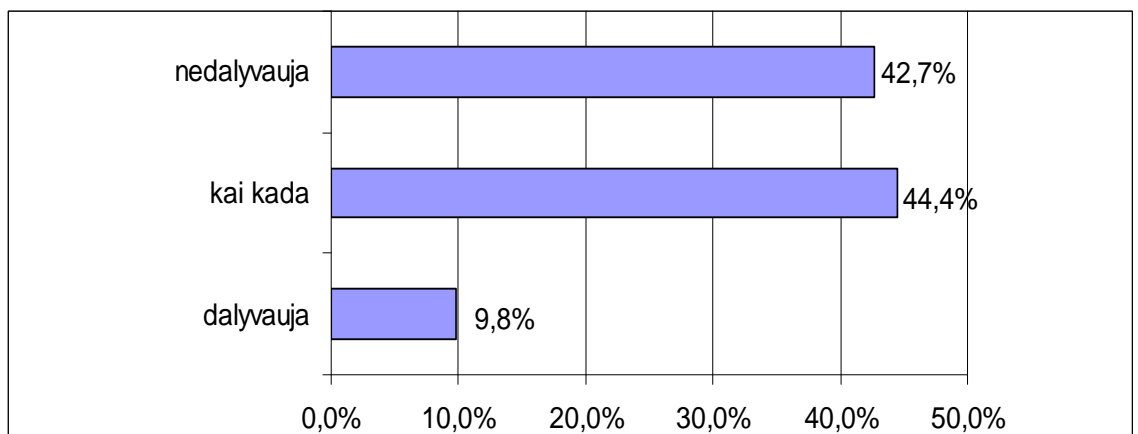
Dirbant su specialiųjų mokymosi sunkumų turinčiais mokiniais bendrojo lavinimo mokykloje svarbi mokyklos bendruomenės pagalba, moksleivio šeimos parama, klasės mokinių įtraukimas į mokyklos bendruomenės gyvenimą. Specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis ir tikslas – didinti SUP asmens ugdymosi veiksmingumą.



15 pav. Komisijos narių specialios metodinės pagalbos teikimas pagal ugdytinių gyvenamąją vietą

Išvada: kaimo mokyklose dirbantys pedagogai daugiau kreipiasi pagalbos į specialiuosius pedagogus, mokyklos specialiojo ugdymo komisijos narius patarimų.

Ar mokinių tėvai dalyvauja, rengiant adaptuotas, modifikuotas programas? Duomenų analizė rodo, kad (10,1 proc.) dalyvauja, kai kada dalyvauja (45,9 proc.) ir nedalyvauja (43,4 proc.). Tyrimo duomenys leidžia manyti, kad tėvai dažniau dalyvauja tradiciniuose ugdymo proceso susirinkimuose, kuriuose kalbama apie SP mokinių ugdymą, o specifiniuose (vaiko pasiekimų įvertinimas, adaptuotų, modifikuotų ugdymo programų sudarymas, SUK posėdžiai) tėvai dalyvauja retai arba visai nedalyvauja ir dažnai nesupranta minimos veiklos reikšmės.

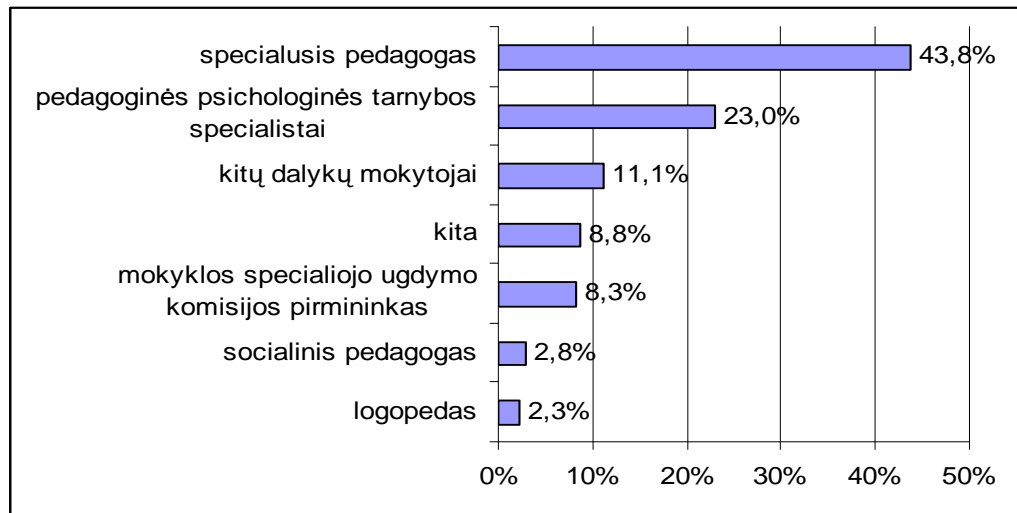


16 pav. Mokinių tėvų dalyvavimas rengiant individualizuotas programas

Iš anketų duomenų ir pokalbių su mokytojais, bei savo darbo patirties galime daryti prielaidą, kad kai kurie tėvai nenori pripažinti, kad jų vaikas turi specialiųjų ugdymosi poreikių ir nesutinka, kad jam būtų skirtos atitinkamos programos bei ugdymo būdai. Nes, kaip žinoma, tam, kad specialistai ir pedagogai efektyviai galėtų padėti vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, yra būtinas raštiškas tėvų sutikimas. Paprastai tėvai dažniau yra linkę priimti specialistų nuomonę, nei ją kategoriškai atmesti. Tačiau pasitaiko, kai tėvai su specialistų išvada sutinka, tačiau jų netenkina vaikui rekomenduojama ugdymo forma, jie tvirtina, kad patys stengsis su vaiku daugiau padirbėti, manydami, kad jis „išaugs“. Dažniausiai su specialistų išvada nenorima sutikti, kai vaikui yra nustatomas intelekto sutrikimas. Taip pat dažniau su išvada ir specialistų rekomendacijomis nelinkę sutikti tėvai, patys mokęsi specialiosiose mokyklose ir patyrę, ką reiškia būti atskirtiems. Pasitaiko ir tokių atvejų, kai tėvai, sutikę su specialistų išvada bei rekomendacijomis, šių dokumentų į mokyklą nepristato, bandydami nusišluoti savo vaiko problemą. Vis dėlto mėginimas nepastebėti problemos jos neišsprendžia. Vaikai, turintys įvairių sutrikimų, savaime jų „neišauga“. Visais išvardytais atvejais tėvai, nors ir to nenorėdami, patys kenkia savo vaikui. Visų pirma, jis nėra tinkamai lavinamas. Antra, mokinys, kuris nepajėgus mokytis pagal bendrąją programą, tačiau tą priverstas daryti dėl tėvų užsispyrimo, nevertina savęs, jam mokytis tampa neįdomu, ima bėgti iš pamokų, prasideda įvairios elgesio problemos. Зальцман (2006) remdamasis darbo patirtimi išskyrė tris SP vaikų tėvų tipus: 1. Aktyvūs (domisi vaikų ugdymu, nuolat bendrauja su mokytojais, su specialistais sprendžia vaikų ugdymo klausimus); 2. Pasyvūs (domisi vaiko ugdymu, tačiau retai lankosi mokykloje, nesidomi klasės gyvenimu, nenoriai atlieka mokytojų skirtas užduotis); 3. Nesidomintys vaikų ugdymu (jiems nesvarbu, kaip vaikui sekasi, jie nedalyvauja vaiko ugdyme, neplanuoja jų ateities).

Tyrimo duomenys leidžia daryti išvadą: Gali būti, kad tėvai arba apskritai yra abejingi vaiko ugdymo klausimams, arba dėl pedagogų nuostatų jų atžvilgiu neturi aiškios savo vaiko ugdymo vizijos. Dažnai tėvai net neišigilina į išgirstas pastabas ar užuominas apie jų vaiką. Jie nesistengia ramiai pakalbėti su mokytoju, aptarti atsiradusių problemų.

1993 m. gegužės 27 d. priimtas nutarimas „ Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka“. Nutarime minima, kad SUP turintiems moksleiviams turi būti pritaikytos bendrojo lavinimo mokyklos dalykų programos (jas adaptuojant, modifikuojant), jie gali būti ugdomi visiškos/dalinės integracijos forma, mokykloje turi būti įkurta specialiojo ugdymo komisija, kuri spręstų su specialiojo ugdymo paslaugomis susijusius klausimus. Siekdami aukštesnės mokytojų kompetencijos atpažinti ir tenkinti moksleivių specialiuosius ugdymosi poreikius, dalyko mokytojai (istorijos, geografijos) glaudžiai bendradarbiauja su mokyklų specialiaisiais pedagogais.



17 pav. Bendradarbiavimas rengiant individualizuotas programas

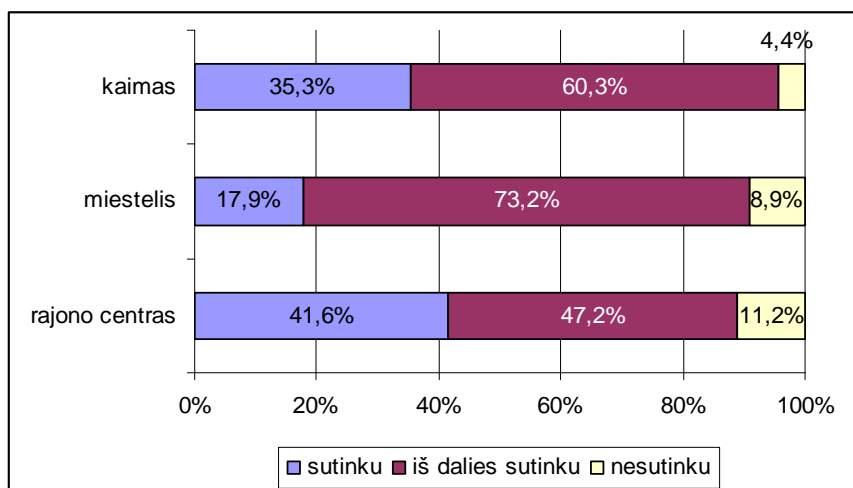
Anketinės apklausos tyrimų analizė parodė, kad rengiant adaptuotas ir modifikuotas istorijos, geografijos programas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams svarbiausias asmuo yra specialusis pedagogas (43,8 proc.). Toliau pagal svarbą išsidėsto taip: pedagoginės psichologinės tarnybos specialistai – (23,0 proc.), kitų dalykų mokytojai – (11,1 proc.), mokyklos specialiojo ugdymo komisijos pirmininkas (ė) – (8,3 proc.), socialinis pedagogas – (2,8 proc.), logopedas - tik (2,3 proc.). Dažniausiai mokytojai sulaukia specialiojo pedagogo pagalbos rengdami mokinių žinių ir gebėjimų vertinimo sistemą, atlikdami mokinių pasiekimų analizę, parinkdami darbo būdus ir metodus. Mokytojai dalykininkai norėtų daugiau iš specialiojo pedagogo metodinių rekomendacijų ir praktinio pobūdžio pagalbos (ugdymo turinio adaptavimo ir modifikavimo). Jų manymu, rengti adaptuotas, modifikuotas programas turėtų specialusis pedagogas, bet specialiesiems pedagogams sunku suteikti pagalbą aukštesnėse klasėse, nes jie neturi dalykinių žinių.

Svarbiausias asmuo specialiosios pedagoginės pagalbos patarėjas mokykloje yra specialusis pedagogas. Jis, įgyvendindamas specialiosios pagalbos uždavinį, ugdo mokyklos bendruomenės nuostatas į SUP mokinius, padeda mokytojams adaptuoti ir modifikuoti programas, parinkti mokiniui tinkamą darbo vietą klasėje, mokymo priemones, ugdomąją kompensacinę techniką, bendradarbiauti su mokytojais, kitais specialistais, tėvais, teikti jiems metodinę pagalbą, informuoti mokytojus ir tėvus apie darbo su SUP mokiniams uždavinius, turinį ir rezultatus.

Dalykų mokytojai dirba su visa klase ir jaučia atsakomybę už visų moksleivių ugdymo rezultatus, todėl tradiciniai, įprasti, anksčiau taikyti mokymo metodai ne visada tinka integruotoje klasėje, o mokymo rezultatai neatspindi įdėtų pastangų. Norint užtikrinti pamokos

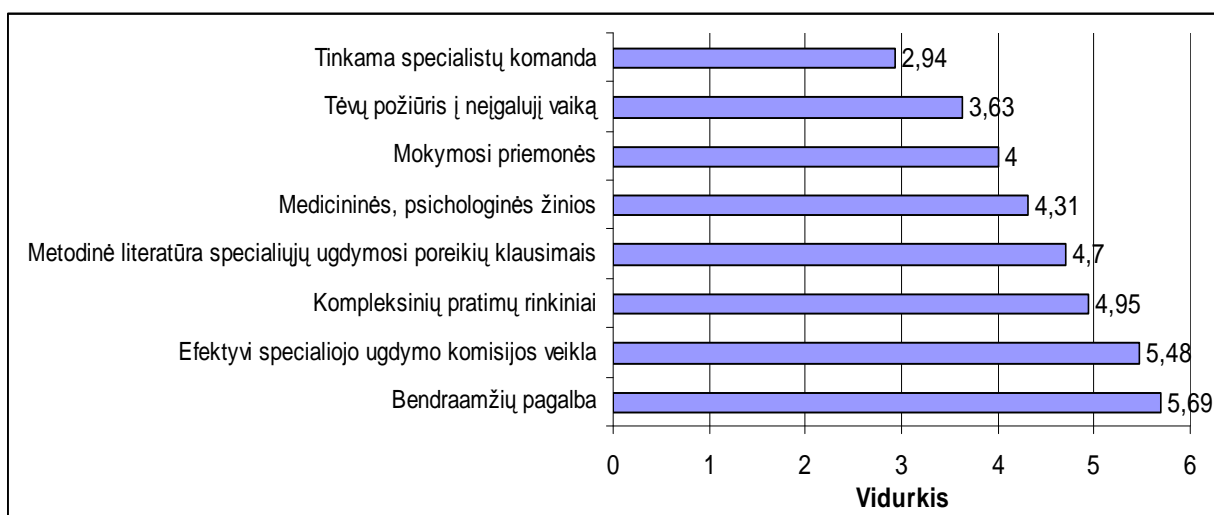
kokybę integruotoje klasėje, kurioje moksleiviai mokosi pagal keletą skirtingų programų, pedagogui reikia turėti ne tik dalykinių žinių, bet ir įvairių organizacinių gebėjimų, mokėti išlaikyti pusiausvyrą tarp frontalaus mokymo ir pamokos individualizavimo bei diferencijavimo. Pasirengti tokioms pamokoms reikia daugiau laiko, pastangų ir papildomų žinių.

Kvalifikuotai sudarytos modifikuotos ir adaptuotos istorijos ir geografijos programos garantuoja specialiųjų poreikių moksleivių ugdymo(si) sėkmę sutinka (35,3 proc.) kaimo mokyklose dirbantys mokytojai, miesteliuose – (17,9 proc.) ir rajono centruose (41,6 proc.). Iš dalies sutinka, kad ugdymo (si) sėkmė priklauso nuo modifikuotų ir adaptuotų programų (60,3 proc.) kaimo mokyklose dirbantys mokytojai, miesteliuose (73,2 proc.) ir rajono centruose (47,2 proc.) mokytojų. Nesutinka tik maža dalis respondentų, jog ugdymo(si) sėkmė priklauso nuo individualizuotų programų sudarymo: (4,4 proc.) kaimo mokyklose dirbantys mokytojai, miesteliuose (8,9 proc.) ir rajono centruose (11,2 proc.).



18 pav. Respondentų, dirbančių pagal individualizuotą programą, pasiskirstymas, ugdymo sėkmė $p=0,019$

Kokybišką specialiųjų poreikių ugdymą, pedagogų požiūriu, lemia pirmiausia tinkama specialistų komanda, tėvų požiūris į neįgalų vaiką, medicininės-psichologinės žinios, mokymosi priemonės, metodinė literatūra specialiųjų ugdymosi poreikių klausimais, kompleksinių pratimų rinkiniai, efektyvi specialiojo ugdymo komisijos veikla, bendraamžių pagalba. Neįgalieji ne tik turi integruotis į visuomenę, bet dar ir adaptuotis. Mokantis bendraamžių grupėje, svarbi bendraamžių pagalba. Taip išmokstama bendrauti, dirbti ir mokytis su ugdymosi sunkumų turinčiais mokiniais, naikinamos išankstinės nuostatos ir stereotipai, tačiau nesutinkama, kad neįgalieji pasieks geresnių mokslo rezultatų. Iš 19 paveikslo matome, kuo mažesnis vidurkis, tuo svarbesnis veiksnys, lemiantis kokybišką specialiųjų poreikių ugdymą.



19 pav. Veiksnių, lemiančių kokybišką ugdymą, svarba

Išvada: Vaiko ugdymo(si) sėkmei, taigi ir jo savijautai mokykloje turi reikšmės specialiosios pagalbos prieinamumas.

Kad adaptuotų ir modifikuotų programų kokybė garantuoja specialiųjų poreikių moksleivių ugdymo (si) sėkmę lemia sutinka (32,6 proc.) mokytojų, iš dalies sutinka (57,1 proc.), nesutinka (9,8 proc.). Kiti mokytojai (0,5 proc.) norėtų, kad mokiniai, turintys nežymų protinį atsilikimą ir labai žymų protinį atsilikimą, mokytųsi specialiose mokyklose. (žr. 3 priedą, 26 lentelę). Kai kurie respondentai nurodo, kad istorijos ir geografijos modifikuotos ir adaptuotos programos negarantuoja ugdymo(si) sėkmės vaikams, turintiems protinį atsilikimą. Mokytojų manymu, tokie vaikai turėtų mokytis specialiose mokyklose.

Specialiųjų ugdymo(si) poreikių moksleivių mokymą būtina sieti su asmenine jų patirtimi ir praktine veikla: sutinka - (93,2 proc.), nesutinka- (6,3 proc.).

1 lentelė

Respondentų pasiskirstymas atsakant į klausimą „ Ar specialiųjų ugdymosi poreikių moksleivių mokymą būtina sieti su asmenine jų patirtimi ir praktine veikla“, (%)

Specialiųjų ugdymosi poreikių moksleivių mokymą būtina sieti su asmenine jų patirtimi ir praktine veikla	Respondentai N=221	Procentai
Sutinku	206	93,2
Nesutinku	14	6,3
Kita	1	0,5
Iš viso	221	100,0

Numatant ugdymo programas ugdytinių raidos skirtumų ir panašumų išmanymas būtinas, tam neprieštarauja 85,3 proc. mokytojų, tai neturi reikšmės (10,7 proc.), prieštarauja (3,6 proc.). Vaiko pažinimas visada svarbus - pasisako 0,5 proc. mokytojų. (žr. 3 priedą, 30 lentelę).

Ar reikalingos dviejų tipų – modifikuotos ir adaptuotos programos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams: reikalingos (45,5 proc.), ne visada (38,7 proc.), nereikalingos (14,9 proc.). Kiti mokytojai (0,9 proc.) išreiškė savo nuomonę, kad modifikuotas vaikas nepadaro nei tų užduočių vadovėliuose, kurios yra skirtos adaptuotiems mokiniams (žr. 3 priedą, 31 lentelę).

Apibendrinant tyrimo rezultatus galime daryti prielaidą, kad mokytojai bijo dėl darbo klasėje organizavimo, mokymo programų įsisavinimo, pažymių, nesuteiktų žinių, nepakankamo dėmesio vaikui ir t.t. Mokymo sėkmę lemia ne tik ugdymo planai, programos, mokytojų kompetencija ir sugebėjimas taikyti įvairius mokymo būdus dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, bet ir tinkamos mokymo priemonės.

Nors pastaruoju metu ir kalbama apie mokytojų pasirėngimą dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, reiškiamas nepasitenkinimas mokymo kokybe, kritikuojami pedagogai, tačiau į mokytojų rengimą nepakankamai investuojama.

Šis tyrimas liudija, jog dar nemaža dalis nepasitiki savo jėgomis ir gebėjimais imtis atsakomybės pritaikyti (ar parengti istorijos ir geografijos modifikuotą ir adaptuotą programas) vaikui, kuris objektyviai nepajėgia mokytis pagal bendrosios programos ir išsilavinimo standartų reikalavimus, adaptuoti mokomąją medžiagą, rasti tinkamą bendravimo su tokiu vaiku būdą ir mokymo metodus. Tai rodo, jog pedagogų rengimo turinyje dar per mažai skiriama dėmesio moksleiviams, turintiems mokymosi sunkumų, kuriuos savo klasėje ras bet kuris mokytojas ir kuriuos neišvengiamai teks mokyti. Mokytojai pripažįsta, kad specialiųjų poreikių vaikas yra išskirtinis klasėje ir jie nežino, kaip su juo dirbti.

2.7. Neįgaliųjų moksleivių integracija

Dauguma bendrojo lavinimo mokyklų istorijos ir geografijos pedagogų daugiau teigiamai vertina idėją ugdyti SUP moksleivius bendrosiose klasėse. Apibendrinus anketinės apklausos duomenis (43,8 proc.) vertino daugiau teigiama nei neigiama, (23,7 proc.). – teigiamai ir (29,5 proc.). neigiamai.

Integruoto ugdymo nauda vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių

Jūsų nuomonė apie neįgaliųjų integraciją	Respondentai N=224	Procentai
Teigiama	53	23,7
Daugiau teigiama nei neigiama	98	43,8
Neigiama	66	29,5
Kita	7	3,1

Iš tyrimo rezultatų pastebima, kad dauguma mokytojų mano, kad integravimas į bendrojo lavinimo mokyklą specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiam vaikui naudingas tuo, kad mokiniai išmoks bendrauti, dirbti ir mokytis su bendraamžiais, tačiau pasiekti labai gerų rezultatų sunkiai galės.

Jie nurodo, jog daugumos klasių mokytojų ir taip per didelis darbo krūvis, nes šiuo metu įsigalėjusi nuostata siekti kuo aukštesnių moksleivių mokymosi rezultatų iš esmės kertasi su idėja mokyti kuo daugiau SUP moksleivių bendrojo ugdymo klasėse. Kai kurie kritikai kaltina pedagogus, esą šie nenori priimti į klases daugiau neįgalių moksleivių, tačiau kiti sutinka, jog šis jų nenoras visiškai pateisinamas, nes pedagogų darbas ir taip labai sunkus.

Integracija šiandieninėje švietimo sistemoje nėra lengva užduotis. Dėl daugelio neišspręstų problemų galimi nepakankami geri integracijos rezultatai: pasyvus vaikų dalyvavimas klasėje ir prasti jų mokymosi rezultatai; vienišumo jausmas; patyčios ir erzanimai mokymosi negalę turinčių vaikų atžvilgiu, jų įtraukimas į draudžiamą veiklą; vaikų nuovargis (dėl ypatingų pastangų); klasės draugų požiūris, mokytojų ir tėvų lūkesčiai; mokytojų stoka (Skjorten, 1997).

Nepaisant galimų sunkumų, integracija švietimo sistemoje turi ir teigiamų aspektų. Tinkamai vykdant integracijos procesą, stebima dviguba nauda, teigia Skjorten(1997): sveiki mokiniai išmoksta adekvačiai vertinti kitokius žmones; neįgalių vaikų poelgiai tampa labiau motyvuoti; ir vieni, ir kiti įgyta patirtimi vėliau pasinaudos bendraudami su kitais žmonėmis. Taigi, autorės teigimu, visus šio proceso dalyvius neįgaliųjų integracija tik praturtina. Integruotas ugdymas praranda bet kokią prasmę, jei nėra sudaromos sąlygos kiekvienam moksleiviui dalyvauti realiai pagal savo jėgas.

Išvados

1. Tyrimo duomenys, susiję su antro uždavinio sprendimu atskleidė, kad mokytojai dar ne visiškai pasiruošę rengti istorijos ir geografijos modifikuotas ir adaptuotas programas.
2. Pagal gautus duomenis išskylančios problemos rengiant modifikuotas ir adaptuotas programas yra: pedagogų specialiojo ugdymo žinių ir metodinės medžiagos trūkumas, psichologinių, praktinių žinių, darbo patirties, pamokos planavimo įgūdžių, mokymo priemonių, medicininių žinių, specialistų pagalbos stoka.
3. Adaptuotų ir modifikuotų programų rengimas daugeliui mokytojų yra papildoma veikla, todėl sunkumų kyla dėl laiko trūkumo, dėl per didelio pedagogų užimtumo.
4. Didelėse bendrojo lavinimo klasėse pedagogams sunku daugiau dėmesio skirti moksleiviams, turintiems mokymosi sunkumų, individualizuoti jų ugdymo procesą, dėl to moksleiviai praranda mokymosi motyvaciją, atsiranda jų žinių spragos.
5. Vienas iš pagrindinių privalumų, tai mokymas pagal mokinio gebėjimo lygį.

Rekomendacijos

1. Kiekvienas bendrojo lavinimo mokyklos mokytojas privalo būti specialiojo ugdymo pagrindų žinovas, bent minimaliu lygmeniu – specialusis pedagogas.
2. Visose Lietuvos mokyklose turėtų būti naudojamos vienodos modifikuotos ir adaptuotos programų formos, kurios būtų patvirtintos ŠMM.
3. Rengiant istorijos ir geografijos modifikuotas ir adaptuotas programas mokytojams rekomenduojama konsultuotis su specialiuoju pedagogu, mokyklos specialiojo ugdymo komisija, pedagoginės psichologinės tarnybos specialistais, kitų dalykų mokytojais,.
4. Ieškoti naujų darbo metodų ir būdų, kurių pagalba SUP mokiniai galėtų sėkmingai įsisavinti žinias.
5. Mokytojams rekomenduojama ieškoti naujų bendradarbiavimo su tėvais būdų ir formų: rengti patarimus, atmintines, bendrauti su tėvais jiems suprantama kalba.
6. Mokytojai dalykininkai neturi pakankamai specialiosios pedagogikos teorinių žinių, praktinės patirties, rengiant modifikuotas ir adaptuotas programas, individualizuoti ir diferencijuoti užduotis, todėl šioje veikloje iniciatyvą turėtų rodyti specialusis pedagogas.
7. Aukštesniųjų klasių istorijos ir geografijos dalykų mokytojai su specialiuųjų poreikių vaikų ugdymo pagrindais turėtų būti supažindinami kvalifikacijos kėlimo kursuose su praktika.
8. Atkreipti dėmesį į specialiojo pedagogo rengimą: manau būtų tikslinga diferencijuoti specialiuosius pedagogus pagal mokslo sritis.
9. Didesnį dėmesį skirti mokytojų skatinimui.
10. Siūlau adaptuotas ir modifikuotas programas rašyti ne ilgesniam kaip 2 – 3 mėn. laikotarpiui. Po 2 – 3 mėn. aptarti mokyklos specialiojo ugdymo komisijoje, tai suteiktų aiškumą tolimesniam programos rašymui ir jos įgyvendinimui.
11. Bendrojo lavinimo mokyklose įsteigti daugiau specialiojo pedagogo etatų.

Naudota Literatūra

1. Ališauskas, A. (2001). Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas: mokslinės konferencijos medžiaga*, 6-11. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A. (2007). Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva. VŠĮ: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskas, A. (2002). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas. Šiauliai: ŠU.
4. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 61 – 73.
5. Ališauskas, A., Gerulaitis, D. (2003). Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų poreikių vaiko socialinės-psichologinės charakteristikos atskleidimas: Tyrimo ataskaita/http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_sb.htm/ATASKAITA-Ališauskas-2003.doc from www.smm.lt
6. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikius. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 114-123.
7. Ambrukaitis, J. (1998). Specialiųjų pedagogų rengimas: praeitis, dabartis, ateitis. *Specialusis ugdymas*, 1, 97-105.
8. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2 (7).p. 6-23.
9. Ambrukaitis, J. (2005). Specialiojo ugdymo kaitos bruožai. Šiauliai; Šiaulių universiteto leidykla.
10. Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka (2000 m. spalio 4 d. Nr.1221/527/83). *Valstybės žinios*, 2002, Nr. 85-2608.
11. Bagdonas A. Integracija – inovacijų inkluzija į tradicinį ugdymą // Lietuvos mokyklai 600 metų. V.: Pedagogikos in-tas, 1997. II d, 7 – 12.
12. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V. (2004). Neįgaliųjų integravimo problemos. *Informacinio leidinio „Švietimo naujienos“ priedas „Mes esame“*, 2 (5), 6 – 10
13. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai (2003). Vilnius. p. 429.
14. Booth, T., & Statham, J. (1986). *The Nature of Special Education. People, Places and Change*. London: at the Open University.
15. Bowers, T. (2001). *Management and the special school*. London & Sydney: CROOM HELM
16. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
17. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilniu.: Margi

raštai.

18. Dabrišienė, V., Narkevičienė, B., (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: teorinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 24-33.
19. Dabrišienė, V., Narkevičienė, B., (2002). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: empirinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 104 – 114.
20. Daniels Ellen, R. (2000). Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas. Specialiųjų poreikių vaikų integravimas 2 – 6 m. Vilnius: „Gimtasis kraštas“
21. Dettmer, P., Dyck, N., Thurson, L P. (1999). Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs. Boston: Allyn and Bacon.
22. Dobranskienė R. (2002). Mokyklos bendruomenės vadyba. Šilutė.
23. Eljošienė I. Vaikai, turintys intelekto sutrikimų. Specialiojo ugdymo pagrindai. Šiauliai, 2003.
24. Friend, M., Bursuck, W. D. (1999). Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers. USA: Allyn&Bacon.
25. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (1996). Aš myliu kiekvieną vaiką. Vilnius: valstybinis leidybos centras.
26. Galkienė, A. (2005). Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje. Šiauliai.
27. Galkienė, A. (2003). Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. Šiauliai: ŠU
- Galkienė, A. (2001). Neįgalumo situacijoje esančių asmenų integracija kaip visuomeninės struktūros dėmuo. A. Galkienė (Sud.). *Keli integruoto ugdymo aspektai*, 11 – 36. Vilnius: Viltis.
28. Garbinčiūtė, I., Štitiilienė, O. (2002). Specialiųjų poreikių mokinių matematinio ugdymo organizavimo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 87 – 104.
29. Gage, N. L., Berliner. D. C (1994). Pedagoginė psichologija. Vilnius: Alma litera.
- Gevorgianienė, V. (2003). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus. (Ambrukaitis, J. ir kt.), *Specialiojo ugdymo pagrindai*, 173 – 195. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
30. Gribačiauskas E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 115-122.
31. Gudonis, V. (2005). Linos Miltenienės daktaro disertacijos recenzija proceso dalyvių bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius“ (socialiniai mokslai, edukologija 07 S). *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 158 – 162.

32. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: „Alma litera“.
33. Holden C., Meggit C., Collard D. and Rycroft Ch. (1996). *Further Studies for Social Care*. L.: Hodder and Stoughton, 330 .
34. Hopkins D., Ainscow M., West M., (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius. Tyto Alba
35. Jančiauskaitė, I, Ozolaitė, V. (2002). Specialiosios (sutrikiusio intelekto vaikams) mokyklos pokyčiai vykdant švietimo reformą. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 113-122.
36. Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). Pedagogikos pagrindai. Kaunas: Šviesa.
37. Jovaiša, L. (2001). Edukologijos pradmenys. Studijų knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
38. Kaffemanienė, I. (2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendro lavinimo klasėje. *Specialusis ugdymas*, 1 (12), 85 – 101.
39. Kaffemanienė I., Lusver, I. (2004). Moksleivių, turinčių mokymosi negalių, bendrojo lavinimo turinio individualizavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 133-150.
40. LR Specialiojo ugdymo įstatymas. (1998 m. gruodžio 15 d.). *Valstybės žinios*, 1998-12-31, Nr. 115-3228).
41. LR Švietimo įstatymas (1991 m. balandžio 20 d. Nr. 158). *Valstybės žinios*, 1991, Nr. 23 – 593.
42. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2003 m. birželio 17 d. Nr. IX – 1630). *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 63 – 2853.
43. Labinienė, R., Aidukienė T. (2003). Inkluzinio ugdymo sistemos link: Mokyklą visiems kuriame bendradarbiaujant. *Mokyklą visiems kuriame šiandien*, 23 – 27.
44. Laužikas, J. (1997). Rinktiniai raštai. Kaunas. p. 547.
45. Merkys, G. (1995). Pedagoginė tyrimo metodologijos pradmenys. Šiauliai: ŠPI.
46. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151-165.
47. Олшанский, Д. В. (2002). Новая педагогическая психология. Москва.
48. Pumputis, J. (2002). Specialiųjų bei socialinių pedagogų rengimo kiekybinės ir kokybinės raidos tendencijos. Mokytojo asmenybė ir specialiųjų poreikių mokinių kūrybiškumo ugdymas, 110-111.
49. Pumputienė, O., Pumputis, J. (2004). Specialiųjų poreikių mokinių istorijos vaizdiniai. *Specialusis ugdymas*. Mokslo darbai, 1 (10), 67 – 72.
50. Pumputis, J. (2005). Specialiųjų poreikių mokinių istorijos vaizdiniai. Šiauliai
51. Radzevičienė, L. (2003). Globos įstaigose dirbančių specialiųjų pedagogų veiklos savitumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 141-145.

52. Rajeckas, V. (1999). Mokymo organizavimas: Vadovėlis aukštosioms mokykloms. Kaunas: Šviesa.
53. Reynolds, M. C., & Birch, J. W. (1977). Teaching exceptional children in all America's schools: a first course for teachers and principals. Virginia: The council for exceptional children.
54. Rimdeikienė, L. (2001). Šiuolaikiniai neįgaliųjų integracijos ir specialiojo ugdymo ypatumai Lietuvoje. *Socialiniai mokslai*, 4 (30), 41-44. Kaunas: „Technologija“.
55. Ruškus, J. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodologija: modeliai, metodai, kontekstai, pokyčiai, kryptingumas. J. Ambrukaitis (Sud. ir ats. red.), *Specialiojo ugdymo pagrindai*, 77 – 106. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
56. Samsonienė, L., Adomaitienė R. (2003). *Įvairūs mokytojų požiūrio į integruotą mokymą aspektai*. STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika., 2, 82 – 91. VU specialiosios psichologijos laboratorija
57. Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
58. Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
59. Skjorten, M. D. (1997). Integruoto švietimo koncepcija psichologiniame kontekste. *Integracija: ar tai išeitis vaikams su negalia?*, p.40. Vilnius.
60. Stulpinas, T. (1995). Ugdymo sistemos. Į pagalbą naujovių ieškančiam mokytojui. Šiauliai.
61. Stulpinas, T. (1996). Ugdymo rezultatai. Šiauliai.
62. Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių
63. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka. (1993 m. gegužės 27 d.). *Informacinis leidinys*, 5/7, 21 – 23.
64. Asmenų priskyrimo specialiųjų poreikių asmenų grupei tvarka. (2002. liepos 12 d. Nr. ISAK-1239/368/98). *Valstybės žinios*, 2002, Nr. 84-3672.
65. Specialiojo ugdymo pagrindai. (2003). ŠUL.p. 107 – 220.
66. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. (2003). Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, 96 p.
67. Šiaučiukėnienė, L. (1997). Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas. Kaunas: Technologija.
68. Šiaučiukėnienė, L., Dabrišienė, V. (2000). Švietimo kaitos tendencijų įtaka pedagogo veiklai individualizuojant mokymo programas. *Socialiniai mokslai*, 4 (25), 117 – 126.
69. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). Šiuolaikinės didaktikos pagrindai. Kaunas. Technologija.
70. Šiaulių universitetas. (2003). Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atlikto tyrimo „Pedagogų profesinės kompetencijos vertinimas specialiųjų poreikių vaikų (ugdymo plėtros)

aspektu“ ataskaita. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/Atask.%20ministerijai.doc
(žiūrėta 2008-03-22).

71. Vėbraitė, V. (2003). Tol mokomės, kol gyvi esam. „Švietimas visiems“ idėjų atspindys strateginiuose Lietuvos švietimo dokumentuose, p. 20-23. Regioninė konferencija „Švietimo visiems kokybė: pagrindiniai mokymosi per visą gyvenimą įgūdžiai. Europos dimensija ir Baltijos šalių vizija“. 2003 m. spalio 23-25 d. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
72. Зальцман, Л. (2006). Работа с родителями детей имеющих нарушения зрения и интеллекта. *Дефектология*, 2, 31 – 35.

Laima Lelėnienė
**Preparing of Modified and Adaptive Educational Programmes
of History and Geography for the Special Needs Students**
The Master's Degree Thesis
Summary

Theoretically special educational didactical conception of problematically questioning, individual and differential educational aspects at comprehensive school analysis were done at work. Knowledge of career, preparing modified and adaptive programs of History and Geography, modified and adaptive programs, their advantages and disadvantages analysis.

Hypothesis was suggested: all preparations of modified and adaptive programs of History and Geography, their disadvantages and advantages depend on didactic and psychological preparation of pedagogues. Testing was done, which had one main purpose - to find modified and adaptive programs merits and demerits, what kind of knowledge, competence and practical skills are miss pedagogues teaching special need students and if pedagogues are ready to prepare modified and adaptive programs. Statistical methods were used to make testing.

About 225 History and geography pedagogues from Klaipėda, Šilutė, Šilalė, Pagėgių districts took part in this testing.

Modified and adaptive programs of History and Geography, their formation, merits and demerits, professional and psychological preparation of pedagogues, teaching special need students, other questions analyses in empirical section.

The most important empirical conclusion:

1. Pedagogues are not ready to prepare modified and adaptive programs of History and Geography, more than half of respondents 67.0 told that they are not ready to prepare these programs, suitable ready are 24.6 and 7.1 pedagogues are not ready at all.
2. Successful teaching depends on pedagogues, their abilities, knowledge of career, particular and differential realization.
3. The hypothesis was proved out that modified and adaptive programs of History and Geography depend on pedagogues, their didactic and psychological preparation, communication with other specialists.
4. Writing and preparing modified and adaptive programs are very important their forms. These programs have to be clear, useful and legally legitimate.

Essential words: special need students, differential and particular teaching process, modified and adaptive programs.

PRIEDAI