

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Socialinio darbo katedra

Eglė Metrikytė

Specialiosios pedagogikos studijų programa

Magistro darbas

Specialiojo pedagogo kompetencijos integruoto ugdymo erdvėje

Darbo vadovė: dr. Violeta Gevorgianienė

Vilnius 2008

TURINYS

Santrauka.....	3
Pratarmė.....	5
1. Įvadas.....	6
1. 1. Teisiniai integruoto ugdymo pamatai.....	6
1. 1. 1. LR teisės aktai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą.....	8
1. 1. 2. Pedagogų rengimą ir veiklą reglamentuojantys dokumentai.....	9
1. 2. Specialiojo ugdymo pedagogų kompetencijų samprata, struktūra, turinys.....	12
1. 2. 1. Profesinės kompetencijos sąvoka.....	12
1. 2. 2. Pedagogų kompetencijų struktūra.....	15
1. 2. 3. Reikalavimai pedagogų kompetencijai integruoto ugdymo erdvėje.....	17
Apibendrinimas.....	22
1.3. Tyrimo tikslai ir uždaviniai.....	23
2. Tyrimo metodika.....	25
2. 1. Organizaciniai apklausos aspektai.....	25
2. 2. Tiriamieji ir tyrimo sąlygos.....	25
2. 3. Tyrimo duomenų apdorojimas.....	25
2. 4. Tyrimo rezultatų skaičiavimas.....	25
3. Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas.....	26
3. 1. Informacija apie tyrimo dalyvius.....	26
3. 2. Specialiųjų pedagogų turimų kompetencijų vertinimas.....	29
3. 3. Kompetencijų ryšys su pedagoginio darbo stažu.....	37
3. 4. Kompetencijų ryšys su specialiojo pedagogo kvalifikacija suteikusia įstaiga.....	38
3. 5. Kompetencijų ryšys su studijų forma, kuria įgijo specialiojo pedagogo kvalifikaciją.....	39
3. 6. Kompetencijų ryšys su vietoje, kurioje dirba.....	41
3. 7. Kompetencijų ryšys su atliekamomis pareigomis ugdymo įstaigoje.....	42
3. 8. Kompetencijų ryšys su tęstiniu mokymusi.....	44
Apibendrinimas.....	46
Išvados.....	50
Rekomendacijos.....	52
Literatūra.....	53
Priedai.....	56

Eglė Metrikytė (darbo v. dr. Violeta Gevorgianienė)

Specialiojo pedagogo kompetencijos integruoto ugdymo erdvėje

Magistro darbas

V.: VU Socialinio darbo katedra, 2008. 64 psl.

SANTRAUKA

Realizuojant integruoto ugdymo, mokyklos visiems idėją, specialioji pedagoginė pagalba specialiųjų poreikių turintiems vaikams teikiama ne tik specialiosiose, bet ir bendrojo ugdymo įstaigose. Todėl itin aktualu specialiųjų pedagogų rengimo kokybės tobulinimas, pertvarkant studijų turinį, pritaikant jį besikeičiančiai situacijai ugdymo įstaigose.

Šio darbo tikslas - nustatyti, kaip specialieji pedagogai vertina savo kompetenciją ugdyti specialiųjų poreikių turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje. Teorinėje darbo dalyje aptariami LR teisės aktai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą, pedagogų rengimą ir veiklą norminantys dokumentai, aprašomos švietimo sistemos kaitos problemos, profesinių kompetencijų samprata bei konkretūs reikalavimai pedagogų kompetencijoms integruoto ugdymo erdvėje.

Siekiant išsiaiškinti specialiųjų pedagogų kompetencijų turinį ir kokybę, atliktas tyrimas, kuriame naudojant anketinės apklausos metodą, apklausta 80 specialiųjų pedagogų dirbančių Vilniaus, Šiaulių miestų, Utenos ir Telšių rajonų bendrojo lavinimo mokyklose. Tyrimo rezultatai parodė, kad specialiųjų pedagogų nuomone jiems stinga kompetencijų *kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis; skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje; bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais*. Specialieji pedagogai labai gerai vertina šias savo kompetencijas - *formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis; įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius; vertinti ugdymosi pasiekimus; bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais*. Tyrimo duomenų analizę parodė tai, kad įtaką specialiųjų pedagogų kompetencijų kokybei turi universitetas, kuriame įgyta specialiojo pedagogo kvalifikacija ir darbo stažas su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių. Vilniaus universitete įgijusių specialiojo pedagogo kvalifikaciją kompetencijos aukštesnės. Kuo didesnis darbo stažas, tuo geriau pedagogai vertina savo kompetencijas.

Eglė Metrikytė (work adv. dr. Violeta Gevorgianienė)

Special pedagogue's competencies in mainstream learning environment

Work of the master

V.: VU Social Work Department, 2008. 64 p.

SUMMARY

Many children with learning difficulties are integrated into ordinary secondary schools in order to provide a successful education. So it is very important to improve education and training of special pedagogues, reorganize the curriculum and adapt it to a changing situation of educational institutions.

The aim of this work is to find out how special teachers evaluate their competence to educate pupils with special needs at secondary schools. In the theoretical part of the work LR law acts, regulating special education, the preparation of pedagogues and their activity normative documents, the educational system problems, the concept of professional competencies and the concrete integrated educational requirements for competencies in the space of integrated education are discussed.

A special research was done to find out the content and quality of special pedagogues' competencies. A survey was conducted among the special pedagogues working at secondary schools of Vilnius, Šiauliai, Utena and Telšiai.

The results of the research showed that according to the opinion of the special pedagogues they lack competencies to choose and adapt educational methods creatively referring to a child's needs and strengths, to encourage pupils' communication and collaboration in a heterogeneous group, to communicate with parents who have children with special needs. However there are competences which special pedagogues evaluate very well: to form the educational content, to coordinate the requirements of education with individual pupil's needs and strengths, to evaluate a pupil's abilities and determine educational needs, to communicate and collaborate with other pedagogues and specialists. The analysis of the research showed that the University, where the qualification of a special pedagogue was acquired and the work experience with children having special needs influences the quality of special pedagogues' competency. The competence in special education acquired at Vilnius University was evaluated higher.

PRATARMĖ

Po Lietuvos valstybės nepriklausomybės susigrąžinimo kuriama humanistinėmis vertybėmis grindžiama švietimo sistema. Remiamasi tarptautiniais teisiniais aktais ir nuostatomis, Lietuvoje priimtais įstatymais, reglamentuojančiais neįgalumo situacijoje esančių asmenų teises, aktyviai veikiant nevyriausybinėms organizacijoms, žiniasklaidai tuo atvirai rūpinantis, prasidėjo šių asmenų integracija į bendrojo lavinimo sistemą. Tam pradžia davė iš Vakarų jau seniai plintančios modernios, demokratinės idėjos, teigiančios vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, integraciją į visuomenę.

Realizuojant integruoto ugdymo, „mokyklos visiems idėją“, specialiųjų poreikių vaikai ugdomi bendrojo lavinimo mokyklose. Todėl itin aktualus specialiųjų pedagogų rengimo kokybės tobulinimas, pertvarkant studijų turinį, pritaikant jį besikeičiančiai situacijai ugdymo įstaigose. Kaip teigia Barkauskienė, M. (2005), švietimo kaitoje turi būti reikšmingi abu lygmenys: mokykla, ruošianti mokinius pedagoginei karjerai, ir universitetai, sudarantys sąlygas ugdyti(is) kompetencijas, reikalingas mokytojui. Šiuo metu dažniausiai minimas vienas didžiausių švietimo sistemoje trūkumų yra tas, jog bet kurios specialybės studijų turinys yra menkai orientuotas į kompetencijų ugdymą ir jų puoselėjimą.

Atsižvelgiant į kompetencijų ugdymą ir jų puoselėjimą šiame darbe nagrinėjama, kokių kompetencijų turi specialieji pedagogai, o kokių stinga. Šiuo metu Lietuvoje specialiojo pedagogo kvalifikaciją suteikia keletas universitetų. Darbe analizuojamos ir lyginamos Vilniaus ir Šiaulių universitetus baigusių ir šiuo metu bendrojo lavinimo mokyklose dirbančių specialiųjų pedagogų turimos ir trūkstamos kompetencijos. Šiaulių universitetas pasirinktas kaip pirmasis universitetas pradėjęs rengti specialiuosius pedagogus, turintis didžiausią patirtį, kompetetingus dėstytojus, sistemingai tobulinantis šių specialistų rengimą. Vilniaus – antras specialiojo pedagogo kvalifikaciją suteikiantis universitetas, glaudžiai bendradarbiaujantis su Šiaulių universitetu. Prasminga palyginti šių Universitetų specialiojo pedagogo kvalifikaciją suteikiančių studijų metu įgytas kompetencijas.

Darbo autorė dėkoja visiems bendrojo lavinimo mokyklose dirbantiems specialiesiems pedagogams už suteiktą informaciją, taip pat reiškia nuoširdžią padėką darbo vadovei dr. V. Gevorgianienei.

1. Įvadas

1. 1. Teisiniai integruoto ugdymo pamatai

Teisės aktai, kol apie juos nežinoma, - tik negyvos raidės – teigia Strolaitė, S. (2003). Todėl būtina žinoti, suprasti ir gebėti pasinaudoti esamais teisės aktais taip, kad jie mums padėtų kuo veiksmingiau ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių, apginti jų teises ir interesus.

Vaikams, turintiems specialiųjų poreikių, teikiamos trijų ministerijų paslaugos: Švietimo ir mokslo, Socialinės apsaugos ir darbo bei Sveikatos apsaugos paslaugos, kurias reglamentuoja ir trejopos paskirties LR Vyriausybės dokumentai. Per pastaruosius 15 metų nuo 1991 iki 2006 paskelbta per 20 specialiųjų ugdymą reglamentuojančių įstatymų ir teisės aktų, kuriuos trumpai ir apžvelgsime.

1992 m. atkūrus Lietuvos nepriklausomybę, Kultūros ir švietimo ministerija priėmė ir paskelbė Lietuvos švietimo koncepciją, kurioje išsakyti nauji švietimo tikslai, uždaviniai, principai ir vertybinės nuostatos. Koncepcijoje buvo teigiama, kad „vaikai su negiliais fiziniais ar psichiniais sutrikimais mokomi kartu su sveikaisiais vaikais, gaudami jiems reikalingą papildomą pagalbą“, o specialiosiose mokyklose ugdomi tik „vaikai, kurie dėl sunkios fizinės negalios ar ypač didelio intelekto sutrikimo negali mokytis bendrojo lavinimo mokykloje. Į specialiąją mokyklą vaikas gali būti siunčiamas tik tais atvejais, kai mokyklos psichologo, vaiką mokančio pedagogo korekcinė pagalba neduoda laukiamų rezultatų. Vaikai iš specialiosios mokyklos gali pereiti į bendrojo lavinimo mokyklą“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Šie teiginiai daugumai skambėjo labai radikaliai, naujai, todėl daugeliui buvo neįprasti ir nepriimtini.

Beveik tuo pačiu metu grupė Lietuvos ir Amerikos lietuvių specialistų 1992 m. pradėjo rengti ir 1994 m. baigė dar vieną svarbų dokumentą - „Specialiojo ugdymo sistemos metmenys“, kuris tapo vienu pagrindiniu orientyru, specialiųjų poreikių vaikų ugdymo pertvarkymams. Metmenyse specialusis ugdymas grindžiamas šiais principais: humaniškumo, demokratiškumo, racionalumo, atsinaujinimo, normalizacijos, decentralizacijos, integracijos ir kt. (Švietimo naujovės, 1996). Toliau kuriant specialiojo ugdymo politiką ir bandant ją įgyvendinti praktiškai, didžiulę reikšmę turėjo Salamankos deklaracija (1994). Daugiau nei 300 dalyvių, atsovaujančių 92 vyriausybėms ir 25 tarptautinėms organizacijoms, susitiko Salamankoje, Ispanijoje 1994 – ujų birželio 7 -10 dienomis papildyti Visuotinio švietimo tikslus, atsižvelgiant į esmines švietimo politikos permainas, reikalaujančias plėsti požiūrį į tokį mokymą, kuris įgalintų mokyklas lavinti visus, o ypač specialiųjų poreikių vaikus (Švietimo naujovės, 1996). Konferencija priėmė Salamankos deklaraciją dėl specialiojo ugdymo principų, politikos ir praktikos bei šio ugdymo Vystymo metmenis. Visi minėti dokumentai rėmėsi integracijos principu, pripažįstant būtinybę plėtoti švietimo darbą „mokyklų visiems“ kūrimo linkme – institucijų, kurioms rūpėtų visi ir kiekvienas, kurios gerbtų

individualybių skirtybes, remtų mokymąsi ir tenkintu asmeninius poreikius (Švietimo naujovės, 1996). Deklaracijos dalyviai paskelbė tikintis, kad:

- kiekvienas vaikas turi neginčijamą teisę mokytis, ir jam turi būti suteikta galimybė pasiekti bei išlaikyti jam tinkamą mokymosi lygį;
- kiekvienam vaikui būdingos unikalios charakterio ypatybės, interesai, sugebėjimai ir lavinimosi poreikiai;
- švietimo sistemos bei mokymo programos turėtų būti kuriamos ir įgyvendinamos, atsižvelgiant į minėtų ypatybių ir poreikių įvairovę;
- specialiųjų poreikių vaikai privalo turėti galimybę mokytis bendrojo lavinimo mokyklose, kuriose į vaiko asmenybę orientuota pedagogika būtų derinama su jo poreikiais;
- tokios pakraipos bendrojo lavinimo mokyklos laikytinos efektyviausia priemone, kovojan su diskriminuojančiu požiūriu į aptariamus vaikus, kuriant geranoriškus kolektyvus, atvirą visuomenę bei suteikiant galimybę mokytis kiekvienam vaikui (Švietimo naujovės, 1996).

Vystymosi metmenis (1994) taip pat nurodė: naują mąstymą apie specialiųjų ugdymą, veikimo gaires nacionaliniu, regioniniu ir tarpautiniu lygiu, visuomenės nuostatų keitimo svarbą.

Salamankos deklaracijos nuostatomis remiamasi ir Lietuvoje kuriant bei įgyvendinant specialiojo ugdymo politiką. Tik gaila, kad labai lėtai ir nenoriai priimami sprendimai, kurie galėjo būti jau nebe naujove, o kasdieniniu, įprastu dalyku švietimo sistemoje.

1. 1. 1. LR teisės aktai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą

Specialiųjų ugdymą reglamentuoja: LR Konstitucija (1992), Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1992), LR vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (1996) LR švietimo įstatymas (1991, 1998 nauja redakcija), LR invalidų socialinės integracijos įstatymas (1991, pakeistas 1998), LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1998) ir kt.

- LR Konstitucija (1992) – tai pagrindinis Lietuvos respublikos įstatymas, kuriame nurodomas privalomas mokslas asmenims iki 16 metų, teisės į nemokamą mokslą valstybinėse ir savivaldybių bendrojo lavinimo, profesinėse mokyklose, minima žmogaus asmens neliečiamybė, orumą ginąs įstatymas.
- Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1992) apima asmenų iki 18 metų teisių garantavimo teisinius mechanizmus. Prie Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijos Lietuva prisijungė 1992 m., o Lietuvos Respublikos Seimas ją ratifikavo 1995. Nuo tada Lietuva tapo jos dalyve ir prisiėmė atsakomybę ją vykdyti.
- LR vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas priimtas 1996 m. Įstatymo 4 skyrius nusako neįgalaus vaiko lygias teises su sveikaisiais vaikais. Teisę gyventi, vystytis, įgyti

išsilavinimą (26 str). Šie vaikai atsižvelgiant į jų specifinius poreikius, turi teisę į specialią priežiūrą (29 str.), visuomeninės transporto priemonės, gatvės, pastatai, kuriais naudojamasi, turi būti pritaikyti jų poreikiams (30 str.), pagal galimybes sudaryti sąlygas neigalių vaikų profesiniam mokymui, darbo veiklai (32 str.).

- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas priimtas 1991 m., o 1998 buvo priimta Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. Jame teigiama, kad švietimas remiasi demokratijos principais, visuotinai pripažįstamomis žmogaus teisėmis ir laisvėmis, humanistinėmis tautos ir pasaulio kultūros vertybėmis. 14 straipsnyje tiksliai nusakomas prieinamumas visiems ikimokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikams, turintiems fizinių ar psichinių raidos sutrikimų ugdytis namuose, bendrojo lavinimo mokyklų bendrosiose ir specialiosiose klasėse, specialiosiose mokyklose kuo arčiau tėvų gyvenamosios vietos. Specialųjų ugdymą skirti gali švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija, specialioji psichologinė tarbyba Švietimo ir mokslo ministerijos nustatyta tvarka tik tėvų ar vaiko globėjų sutikimu.
- LR invalidų socialinės integracijos įstatymas priimtas 1991 m., o pakeistas nauju to paties pavadinimu įstatymu 1998 m. Šis įstatymas reguliuoja ne tik invalidumo nustatymą, medicininę, profesinę, socialinę reabilitaciją, aplinkos pritaikymą, bet ir šių asmenų ugdymą. 4 skirsnyje nusakoma galimybė rinktis ugdymo įstaigą pagal gyvenamą vietą ir jie negali būti nepriimami į švietimo įstaigą dėl jų invalidumo, privalo gauti specialias mokymo priemones, pritaikoma mokymosi vieta Švietimo ir mokslo ministerijos nustatyta tvarka ir tik tėvams ar globėjams sutikus gali būti ugdomi namuose.
- LR Specialiojo ugdymo įstatymas priimtas 1998 m. gruodžio mėnesį, tačiau įsigaliojo tik 1999 m. rugsėjo 1 d. Įstatymas nustato specialiojo ugdymo sistemos sandarą, specialiųjų poreikių ankstyvojo ir ikimokyklinio ugdymo, bendrojo lavinimo, papildomo ugdymo, profesinio ir aukštesniojo mokymo, aukštojo mokslo ir suaugusiųjų švietimo organizavimo pagrindus, specialiųjų poreikių asmenų, jų tėvų ar globėjų, pedagogų teisės ir pareigos, šių paslaugų teikimas švietimo įstaigose: specialiosios pedagoginės, psichologinės, socialinės pagalbos, pedagogo padėjėjo, skaitovo, palydovo, gestų kalbos vertėjo.

Priėmus Specialiojo ugdymo įstatymą (1998), buvo parengta ir patvirtinta specialiojo ugdymo funkcionavimą norminančių dokumentų. Svarbesnieji iš jų – „Asmenų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas“ (2000) ir „Sutrikimų grupės. Specialiųjų poreikių asmenų priskyrimas specialiųjų ugdymosi poreikių grupei“ (2002).

- „Asmenų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas“ (2000). Šiame dokumente nurodoma, kokios įstaigos ir kokie specialistai atlieka ikimokyklinio, mokyklinio amžiaus vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimą, bendradarbiavimo su specialiojo ugdymo

komisija ir pedagogine psichologine tarnyba galimybės.

- „Sutrikimų grupės. Specialiųjų poreikių asmenų priskyrimas specialiųjų ugdymosi poreikių grupei“ (2002). Šiame dokumente nurodoma, pagal ką nustatomi sutrikimai, į kokias 10 grupių jie skirstomi, kokie specialistai nustato sutrikimus, pagal kokius kriterijus ir kaip skirstomi specialieji ugdymosi poreikiai. Aptariama, kas specialiųjų poreikių asmenis priskiria specialiųjų ugdymosi poreikių grupei ir į ką atsižvelgus skiriama parinktoji ugdymo programa.

Po Specialiojo ugdymo įstatymo priėmimo (1998) buvo priimta ir svarbių poįstatyminių aktų, kurie sunormino specialiųjų poreikių vaikų egzaminų laikymo, moksleivių mokymo namuose, švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių ikimokyklinio amžiaus vaikams namuose, specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarką ir kitus klausimas.

Lietuvos švietimo sistema orientuojasi į naujus poreikius ir iššūkius, todėl yra suformuluoti šiuolaikiniai švietimo sistemos tikslai - Valstybinės švietimo strategijos nuostatos 2003 – 2012 metams. Šiame dokumente taip pat minimas specialiųjų poreikių asmenų ugdymo klausimas, užtikrinantis socialiai teisingas mokymosi ir studijų sąlygas - galimybę efektyviai ugdyti įvairių gebėjimų ir poreikių vaikus, bei tai, kad visi specialiųjų poreikių vaikai ir jaunimas turėtų galimybę mokytis visų tipų mokyklose jiems palankioje ugdymo aplinkoje pagal formalaus ir neformalaus švietimo programas.

Tačiau šie teisiniai dokumentai nėra ilgalaikiai ir nekoreguotini, ypač dabar, kai vyksta daugybė pokyčių visoje švietimo sistemoje. Didžioji dalis teisinių dokumentų rengti prieš dešimtmetį ir daugiau, taigi šiandien gali ir nebeatitikti egzistuojančios tikrovės ir kylančių poreikių. Taigi kylant vis naujiems iššukiams švietimo sistemai reikalingi tvirti, nuolat peržiūrimi teisiniai pamatai atliepiantys esančią švietimo situaciją.

1. 1. 2. Pedagogų rengimą ir veiklą reglamentuojantys dokumentai

Lietuvos nepriklausomybės atkūrimas 1990 metais ir visuomenės pasiryžimas integruotis į pasaulio, o ypač į Europos bendruomenę, pareikalavo intensyvių politinio, ekonominio ir visuomeninio gyvenimo sričių, tarp jų ir švietimo reformų. Sisteminei švietimo reformai teisinį pamatą sudarė Seimo priimtas Švietimo įstatymas, o Lietuvos švietimo koncepcija nurodė praktinę švietimo reformos kryptį (Būdienė, V., 2004). Būdienė, V., (2004) pažymi, kad autokratinę, stipriai centralizuotą, akademiškai nelanksčią, suskirstytą pagal dalykus švietimo sistemą būtina keisti demokratine, lanksčia sistema, kurioje svarbiausias dėmesys būtų skiriamas vaikui. Vykdamas švietimo reformą, pirmiausia būtina keisti, tobulinti pačių pedagogų rengimą.

Pedagogų rengimo reformos tikslas – sukurti tokią pedagogų rengimo sistemą, kuri leistų sėkmingai paruošti kvalifikuotus pedagogus, gebančius veiksmingai dirbti švietimo institucijose. Pedagogai turi būti rengiami atsižvelgiant į Lietuvos istorines ir kultūrinės tradicijas, į lankstų, diferencijuotą ir nuolat kintantį Lietuvos švietimo sistemos pobūdį, o taip pat ir į Europos Sąjungoje vyraujančius pedagogų rengimo modelius. Norima, kad bet kuris pedagogas būtų aukštos kultūros, dorovės, inteligencijos, pedagoginės, dalykinės ir mokslinės kompetencijos. Būtent tokių, išsilavinusių, kompetingų, atitinkančių profesionalaus mokytojo reikalavimus, specialistų laukiama šiuolaikinėse mokyklose (Subotkevičienė, R. (2008), Valstybinės švietimo strategijos nuostatos 2003 – 2012 metams ir kt.).

Pedagogų rengimą Lietuvoje reglamentuoja trijų lygių teisės aktai:

- Įstatymai;
- Vyriausybės nutarimai;
- Švietimo ir mokslo ministro įsakymai.

Pedagogų rengimą Lietuvoje šiuo metu reglamentuoja Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymas (1991 Nr. 7 – 191); Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991 Nr.23 - 593), Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatymas (2000 03 21 Nr.VIII-1586), Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2000 06 01 nutarimas Nr.624 „Dėl profesinės kvalifikacijos vertinimo ir pripažinimo nuostatų ir profesinės kvalifikacijos vertinimą ir pripažinimą vykdančių institucijų ir reglamentuojamų profesijų sąrašo patvirtinimo“, „Dėl Lietuvos aukštojo mokslo sistemos plėtros 2006 – 2010 metų plano patvirtinimo (patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2006 m. balandžio 5 d. nutarimu Nr. 335), švietimo ir mokslo ministro 2000 10 26 įsakymas Nr.1326 „Dėl nuosekliųjų studijų programų nuostatų patvirtinimo“, „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“ 2004 m. rugsėjo 16 d. įsakymu Nr. ISAK – 1441 ir kt.

Ambrukaitis, J. (2004) pažymi, kad perėmus Europos patirtį ugdyti neįgaliuosius kartu su nesutrikusios raidos bendraamžiais, kiekvienam pedagogui iškilo papildomų kompetencijų įgijimo poreikis. Autoriaus teigimu, būtinos ne tik žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai, bet ir tam tikras psichologinis nusiteikimas, ryžtas ugdyti vaikus, turinčius išskirtinių, ypatingų, kitaip tariant, specialiųjų poreikių. Todėl kompetencija ugdyti specialiųjų poreikių vaikus, negali atsirasti savaime, be kryptingo pasirengimo, tikslingų pastangų ir praktinės patirties. Būtinai pedagogų rengimo programų tobulinimas, atsižvelgiant į tai, kad kiekvienam pedagogui neišvengiamai teks susidurti su vaiku, turinčiu vienokių ar kitokių specialiųjų poreikių. Ambrukaitis, J. (2004) teigia, kad bet kuris bendrojo lavinimo mokyklos pedagogas privalo būti specialiojo ugdymo pagrindų žinovas, bent minimaliausiu lygmeniu – specialusis pedagogas.

Vienas iš dokumentų, reglamentuojančių specialiojo pedagogo rengimą ir jo veiklą yra Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas (1998 m. gruodžio 15 d. Nr. VIII-969). Apie specialiųjų

pedagogų rengimą kalbama penkto įstatymo skirsnio, 30 straipsnyje “Specialiųjų pedagogų rengimas”. Čia išskiriamos šios nuostatos:

1. Aukštosios mokyklos specialiuosius pedagogus rengia pagal Švietimo ir mokslo ministerijos nustatytus kvalifikacinius reikalavimus.
2. Specialaus pedagoginio išsilavinimo neturintys pedagogai, dirbantys su specialiųjų poreikių asmenimis specialiojo ugdymo įstaigose, bendrojo ugdymo įstaigų specialiosiose klasėse, grupėse, turi įgyti specialiojo pedagogo kvalifikaciją pagal Švietimo ir mokslo ministerijos nustatytus kvalifikacinius reikalavimus ir pedagogų rengimo tvarką.

34 straipsnyje nurodomos pedagogų, ugdančių specialiųjų poreikių asmenis, teisės ir pareigos:

1. Pedagogai, ugduos specialiųjų poreikių asmenis, turi teisę:
 - 1) turėti tinkamas sąlygas, mokymo priemones ir ugdymui skirtą kompensacinę techniką darbui su specialiųjų poreikių asmenimis;
 - 2) turėti pedagogo padėjėją, jei klasėje, grupėje yra asmuo (asmenys), turintis didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.
2. Pedagogai, ugduos specialiųjų poreikių asmenis, privalo:
 - 1) pritaikyti specialiųjų poreikių asmenims ugdymo metodus, programą, turinį ir parinkti tinkamas mokymo priemones;
 - 2) esant sunkumams dėl vaiko ugdymo, gavę vaiko tėvų (ar vaiko globėjų) sutikimą raštu, kreiptis į švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisiją, kad įvertintų vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, ir vykdyti jos rekomendacijas;
 - 3) bendradarbiauti su specialiųjų poreikių vaiko tėvais (ar vaiko globėjais), konsultuoti juos specialiojo ugdymo klausimais ir informuoti apie vaiko ugdymosi pažangą, sunkumus ir problemas;
 - 4) kelti darbo su specialiųjų poreikių asmenimis kvalifikaciją.

Teisės akte “Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių vaikams bendrojo ugdymo įstaigose tvarka” išskiriamos šios pagrindinės specialiojo pedagogo funkcijas (Strolaitė, S., 2003):

- 1) nustatyti specialiuosius ugdymosi poreikius;
- 2) numatyti artimuosius ir tolimuosius darbo su moksleivių tikslus;
- 3) vesti grupines, pogrupines ir individualias pratybas;
- 4) padėti įsisavinti nesuprantamą mokomąją medžiagą;
- 5) sudaryti individualias programas sutrikusiai funkcijai lavinti ir buitiniams ir socialiniams įgūdžiams ugdyti;
- 6) fiksuoti moksleivio pasiekimus;
- 7) formuoti mokyklos bendruomenės teigiamas nuostatas į specialiųjų poreikių vaikus;

8) padėti specialiujų poreikių vaikams adaptuotis klasėje, skatinti jų bendradarbiavimą su kitais mokiniais, padėti įtraukti moksleivius į ugdymo ir ugdymosi procesą;

9) rengti du kartus per metus darbo ataskaitas;

10) tvarkyti savo veiklos dokumentaciją.

Ambrukaičio, J. (2005), pateiktoje “Specialiojo pedagogo pareiginėje instrukcijoje” norėčiau išskirti IV skyrių “Specialiojo pedagogo veiklos turinys ir formos”. Čia teigiama, kad tiek specialiosios, tiek bendrojo lavinimo mokyklos specialusis pedagogas, dirbantis su viena klase ar grupe, mokytoju ar auklėtoju, vykdo visas pedagogo pareigybei priskiriamas funkcijas. Pedagogo darbo turinį sudaro tiesioginis mokinių ugdymas. Taip pat nurodoma, kad bendrojo lavinimo mokyklos specialusis pedagogas vadovaujasi Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 3 d. įsakymu Nr. JSAR – 838 “Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo”, kuriame įvardijamos pagrindinės specialiojo pedagogo darbo formos: individualios, pogrupinės ir grupinės pratybos. Išskiriamos pagrindinės pedagogo veiklos kryptys: numatyti mokinių mokymosi sunkumų priežastis, identifikuoti specialiuosius ugdymosi poreikius, rengti ugdymo individualias programas, konsultuoti tėvus ir kt.

Visos šias dokumentuose nurodomos specialiojo pedagogo funkcijos ir pareigos suponuoja specialiojo pedagogo kompetencijas, kurios plačiau ir bus aptariamoms kituose darbo skyriuose.

1. 2. Specialiojo ugdymo pedagogų kompetencijų samprata, struktūra, turinys

Vienas esminių dalykų rengiant pedagogus – suderinti nuomones dėl to, kokias savybes ir charakteristikas privalo turėti pedagogas. Kaip teigia Jeffery, R. (2004), geri mokytojai vienas į kitą nepanašūs. Šiandien yra įprasta, jog mokytojo sampratai apibrėžti yra naudojamos tokios charakteristikos, kurios nusako ir kompetencijas, ir tuos procesus, kurie leidžia mokytojui tobulėti mokantis iš savo praktikos. Norint apibrėžti pedagogo sampratą, būtina atsakyti ir į tokius esminius klausimus: kokių žinių ir kokio supratimo reikia pedagogams, kokių praktinių kompetencijų reikia pedagogams, kokie yra papildomi profesiniai reikalavimai, koks požiūris į dalyko žinias, - nurodo Jeffery, R. (2004).

Tačiau pirmiausia reikia apibrėžti pačią „kompetencijos“ termino esmę, kompetencijų struktūrą ir sampratą, atskirti pedagogų kompetencijas ir tik vėliau jas analizuoti ir sisteminti specialybės mokytojo atžvilgiu, - teigia Subotkevičienė, R., (2008).

1. 2. 1. Profesinės kompetencijos sąvoka

Literatūros analizė leidžia išskirti keletą kompetencijos sąvokos aiškinimo grupių:

1. *Kompetencija* - tam tikra savybė, sugebėjimas. Tarptautinių žodžių žodyne (1999) sąvoka kompetencija (lot. *competentia* - priklausomybė (pagal teisę)) aiškinama kaip gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos. Šiam teiginiui pritaria ir Jovaiša, L. (1993), (2007) priskirdamas šiai sąvokai gebėjimo pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą, reikšmę. Kitur kompetencija apibrėžiama kaip profesinis išmanymas, meistriškumas (Mokytojų rengimo ugdyti specialiuųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės, 2003).
2. *Kompetencija* - tam tikros žinios, suteikiančios žmogui galimybę kvalifikuotai atlikti tam tikrą veiklą. Tokį kompetencijos sąvokos aiškinimą pateikia Jovaiša, L. (1993), (2007) ir Stulpinas, T. (2003) teigdami, jog ši sąvoka reiškia ir labai kvalifikuotą žinojimą, veiklą.
3. *Kompetencija* kaip tam tikra asmeniui suteikta teisė, įgaliojimai ką nors spręsti ar daryti. Jovaiša, L. (1993), (2007) pabrėžia, kad kompetencija gali būti vadinamas ir įgaliojimų turėjimas ką nors daryti, ar kaip teigia Stulpinas, T. (2003), turintis teisę ir pajėgus ką spręsti, daryti žmogus.

Stulpinas, T. (2003) išskiria dvi pagrindines kompetencijos rūšis – socialinę ir dalykinę. Jo teigimu, socialinė, dar kitaip vadinama bendroji kompetencija, reiškia žmogaus piliečio, visuomenės nario nusimanymą ir aukštą bendravimo kultūrą, o dalykinė, dar kitaip specialiaja vadinama kompetencija, - nusako žmogaus darbuotojo vertę. Tai būtų tokio darbuotojo žinios, mokėjimai, įgūdžiai, pažintiniai, kūrybos gebėjimai, emocinės ir vertybinės nuostatos. Kai žmogus yra kvalifikuotas savo profesijos žinovas, savišvieta išlaiko ir kelia kvalifikaciją. Socialinė ir dalykinė kompetencija turėtų būti viena nuo kitos neatskiriamos ir drauge sudaryti idealų kompetencijos modelį, - mano autorius.

Kaip matome, bendras, visų sričių specialistams tinkantis kompetencijos apibūdinimas, iš esmės tinka ir pedagoginiuose kontekstuose aprašomoms kompetencijoms.

Vienas esminių dalykų – dažnas „kompetencijos“ ir „kvalifikacijos“ sąvokų tapatinimas. Kaip nurodoma tarptautinių žodžių žodyne, įgyjama kvalifikacija – tai tinkamumo tam tikram darbui laipsnis, turėjimas reikiamų įgūdžių, reikalingų tam tikram darbui atlikti (Tarptautinių žodžių žodynas (1999)). O kompetencija – funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, darbuotojo gebėjimas taikyti turimas žinias konkrečioje situacijoje (Tarptautinių žodžių žodynas (1999)). Laužackas, R. (1998) taip pat atskiria kompetenciją ir kvalifikaciją. Jo nuomone, kvalifikacija atspindi tai, ką žmogus įgijo švietimo sistemos dėka, kompetencija – profesiniai gabumai praktinėje veikloje. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000) pateikia kompetencijos struktūrą, kur kvalifikacija taip pat atskiriama nuo kompetencijos. Kvalifikacija apima žmogaus žinias, mokėjimus, įgūdžius, o įvertinus žmogaus gabumų svarbą, požiūriai, vertybės ir asmenybės savybės sukuria kompetenciją.



1 pav. Kompetencijos termino struktūra (pagal Jucevičienę, P., Lepaitę D. (2000))

Galime teigti, kad kvalifikacija tampa sudėtinė kompetencijos dalis. Vis labiau ir labiau reikšmingi tampa asmens gebėjimai turimą kvalifikaciją įgyvendinti profesinėje veikloje, remiantis asmeninėmis savybėmis, vertybėmis ir požiūriais.

Visuminę pedagogo kompetenciją, pasak Adomonienės, R. (2002), apibūdina profesinė, pedagoginė, psichologinė (asmenybės, organizacinė, socialinė) kompetencijos. Pedagoginė kompetencija, išreiškiama tam tikru pedagogo profesionalumu šiose srityse:

- Pedagoginių technologijų įvaldymas;
- Pedagoginis mokslumas – mokslo krypties raidos žinojimas, dalyvavimas moksliniuose tyrimuose, atvirumas profesiniam veiklai;
- Savikūros, saviugdų ir savęs projektavimo poreikis;
- Kūrybiškumas – nuolatinis naujo ieškojimas ir radimas;
- Pedagoginis meistriškumas – įvairiausių veiklos būdų įvaldymas, tobulas pedagoginis bendravimas, veiklos atlikimas aukštu lygiu teigia Adomonienės, R. (2002).

Kai kurie autoriai kompetencijas skirsto pagal turinį (bendrosios ir specifinės arba perkeliamosios ir specialiosios, pagal prigimtį (dispozicinės ir gebėjimų).

Kaffemanienė, I. ir Šadbaraitė, Ž. (2005) nurodo tokius tris pagrindinius pedagogo kompetencijos komponentus: 1) kognityvinis (išsilavinimas, žinios), 2) efektyvinis (emocinis ir motyvacinis) – pedagogo asmenybės savybės ir vertybių sistema, 3) konatyvinis – specialūs pedagoginiai, profesinės raidos ir kiti gebėjimai.

Pedagogų kompetencijos įvairių autorių išskiriamos skirtingos, nurodomi sudedamieji komponentai ar plačiau aprašomas jų turinys, tačiau esmė išlieka ta pati. Nenurimsta diskusijos tik dėl kompetencijų analizės strategijos: „ar išskirti bendrąsias pedagogines kompetencijas, būdingas visų lygmenų ugdytojams, ar nagrinėti pradėdant tomis, kurios reikalingos pedagogui, pirmą kartą

peržengusiam klasės slenkstį, ir baigiant tomis, kurios formuojasi kaip darbo patirties rezultatas” – teigia Subotkevičienė, R., (2008, p. 124).

Kaffemanienė, I. ir Šadbaraitė, Ž. (2005) teigia, kad profesinė kompetencija daro įtaką ne tik specialiųjų poreikių moksleivių ugdymo kokybei, bet ir, tikėtina, specialiojo pedagogo pasitenkinimu darbu ir profesija. Adamonienė, R. (2002) pažymi, kad profesinei kompetencijai didžiulę reikšmę turi saviugdosa motyvacija. Autorės teigimu, adekvačią profesijos pedagogo saviugdą skatina motyvacijos svarbos suvokimas. Tai lemia pastovų pedagogo tobulėjimą, o ypač profesinės kompetencijos augimą. Pagrindinė sąlyga - siekti ne tik oficialiai nustatytų rodiklių, bet asmeniškai kiekvienam suvokti savo profesines kompetencijas.

1. 2. 2. Pedagogų kompetencijų struktūra

Didelį vaidmenį pedagogų kompetencijų ugdymui atliko 2004 metais parengti du svarbūs dokumentai: “Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams” (Ališauskas, A., Ambrukaitis, J., Ruškus, J., 2004) ir “Pedagogų rengimo koncepcija” (2004 rugsėjo 16 d. Nr. ISAK-1441).

„Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams“ paskirtis – nustatyti bendrus mokytojų rengimo ir kvalifikacijos vertinimo kriterijus. Šiame dokumente išskiriamos tokios dalys: „Bendrosios nuostatos“, „Mokytojų kompetencijų struktūra“, „Reikalavimai konkrečioms kompetencijų grupėms”.

Pirmojoje dalyje nurodoma dokumento paskirtis ir pateikiamas sąvokų žodynelis, antrojoje dalyje „Mokytojų kompetencijų struktūra” išskiriamos keturios kompetencijų grupės: 1. Bendrakultūrinės kompetencijos; 2. Perkeliamosios kompetencijos; 3. Pedagoginės bendrosios kompetencijos; 4. Pedagoginės specialiosios kompetencijos. Trečiojoje dalyje „Reikalavimai konkrečioms kompetencijų grupėms” išsamiai apibūdinama kiekviena kompetencijos rūšis.

Bendrakultūrinę kompetenciją sudaro tokios nuostatos kaip „Pagarba pasaulio kultūrų įvairovei, Europos, Lietuvos kultūros tradicijoms ir nuostata jas perteikti bei puoselėti“, „Lietuvos, Europos ir pasaulio švietimo bei mokslo pagrindinių tendencijų ir vertybių suvokimas, gebėjimas kūrybiškai reaguoti į šiuolaikinio pasaulio pokyčius“, „Humanistinės, demokratinės ir pilietinės visuomenės formavimosi principų supratimas, nuostata juos ginti ir puoselėti“. Visa tai - žinios, gebėjimai ir vertybės, kurios sąlygoja sėkmingą pedagogo veiklą konkrečioje kultūroje ar kultūrose.

Perkeliamąsias kompetencijas sudaro socialinė, mokymosi kaip mokytis, efektyvios veiklos, komunikacinė, informacijos, projektų, pokyčių valdymo ir tiriamosios veiklos kompetencijos. Tai žinios, gebėjimai ir vertybės, kurios sąlygoja apskritai bet kurios veiklos sėkmę.

Pedagogines bendrąsias kompetencijas sudaro edukacinių idėjų bei technologijų taikymo, mokinio pažinimo, edukacinių aplinkų ir ugdymo programų kūrimo, mokinių vertinimo, mokinių

motyvavimo ir paramos jiems, sociokultūrinė kompetencijos. Čia žinios, gebėjimai ir vertybės apima viską nuo pedagogo minties, tikslo siekimo, sąlygų, suteikiančių mokiniui galios ir turinčių įtakos jo pasiekimams iki sėkmingo bendravimo, bendradarbiavimo ir veikimo socialinėje aplinkoje.

Pedagginės specialiosios kompetencijos – tai ikimokyklinio ir priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio, specialaus, profesinio ir neformalaus ugdymo kompetencijos.

Rengiant specialiuosius pedagogus turėtų būti ugdomos visos šios kompetencijos, sudarydamos darnią visumą. Kadangi darbo tikslas atskleisti specialiojo ugdymo pedagogų kompetencijas, tai plačiau apžvelgsime kompetencijas, susijusias su specialiuoju ugdymu.

Skyriuje “Pedagginės specialiosios kompetencijos” pateikiami šie specialiojo ugdymo kompetencijų aspektai:

1. Nuostata laikytis socialinės interakcijos paradigmos ir gebėjimas diegti jos principus neįgaliųjų ugdymo praktikoje.
2. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių įvertinimo sistemos (etapų ir institucijų) išmanymas, gebėjimas atlikti ugdytinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, individualios raidos struktūros (galių ir sunkumų) bei jų specialiųjų (individualiųjų) ugdymo (-si) poreikių tęstinį įvertinimą.
3. Specialiojo ugdymo didaktinių sistemų ir technologijų išmanymas bei gebėjimas jas parinkti ir taikyti savo veikloje, atsižvelgiant į ugdytinių raidos ypatingumą individualų pobūdį ir bendruosius bei specialiuosius ugdymo (-si) poreikius.
4. Gebėjimas adaptuoti bei individualizuoti bendrąsias ugdymo programas, rengti bei adaptuoti mokomąsias priemones, taikyti alternatyvius (specialius) ugdymo metodus siekiant specialiųjų ugdymo (-si) poreikių vaikų ugdymo kokybės psichologiniu, didaktiniu, socialiniu, kultūriniu, nacionaliniu aspektais.
5. Gebėjimas taikyti kompensacines priemones ugdant sutrikusios regos, klausos, kalbos bei kitų negalių turinčius vaikus.
6. Gebėjimas teikti profesionalias konsultacijas pradinių klasių bei dalykų pedagogams specialiųjų ugdymo (-si) poreikių turinčių vaikų pažinimo, jų poreikių įvertinimo ir ugdymo individualizavimo klausimais.

Kaip teigia Ambrukaitis, J. (2005) šių nuostatų jau laikomasi tiek rengiant specialiuosius pedagogus, tiek keliant dirbančiųjų pedagoginių darbuotojų profesinę kvalifikaciją. Jos turėtų būti visų universitetų ir visų pedagogų kvalifikacija besidominčių institucijų orientaciniu, strategiškai reglamentuojamu specialistų rengimo ir jų kvalifikacijos stiprinimo dokumentu.

Barkauskienė, M. (2005) taip pat pažymi, kad kompetencijų ugdymas(is) keičia mokytojų rengimą, nes anksčiau dėmesys būdavo skirtas į teorines žinias, o dabar – į vyksmą ir veiksmą

darant poveikį, kartu mokantis ir kuriant.

Įsakymas „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“ (2004 rugsėjo 16 d. Nr. ISAK-1441) pirmasis po 1991 m. teisinis aktas plačiau analizuojantis Lietuvos pedagogų rengimo situaciją. 2 skyriuje „Bendrosios nuostatos“ nurodoma, kad koncepcija apibrėžia pedagogų rengimo tikslus, uždavinius, pagrindines nuostatas, pedagogo rengimo kompetenciją, pedagogų rengimo organizavimą bei priemones rengimo kokybei užtikrinti. 5 skyriuje „Pedagogo kompetencija“ pedagogų kompetencijos apibrėžiamos kaip tarpusavyje glaudžiai susijusių dėmenų visuma: 1) bendrakultūrinė kompetencija – aukštasis išsilavinimas; 2) dalykinė kompetencija; 3) pedagogo profesinė kompetencija. Pedagogų rengimas tikslingai orientuojamas į pedagogo praktiniam darbui būtinos kompetencijos ugdymą. Šio dokumento 1 skyriuje nurodoma, kad ši koncepcija remiasi Valstybės Švietimo strategijos 2003 – 2012 m. nuostatomis ir kitais švietimą reglamentuojančiais teisės aktais bei atsižvelgiant į: Europos švietimo ministrų 1999 m. birželio 19 d. deklaracijos „Dėl Europos aukštojo mokslo erdvės“ (Bolonijos deklaracijos), Europos Komisijos 2000 m. spalio 30 d. paskelbto Mokymosi visą gyvenimą memorandumo, Europos Sąjungos Viršūnių Tarybos ir Europos komisijos bendru sutarimu 2002 m. vasario 14 d. priimtos „Detalios tolesnio darbo, siekiant įgyvendinti Europos švietimo ir mokymo sistemų tikslus, programas“ (Lisabonos strategijos) nuostatas. Galima teigti, kad šis dokumentas vadovaujasi ir yra grindžiamas moderniais Europos Sąjungos dokumentais, apibūdinančiais šiuolaikinę Europos aukštojo mokslo erdvę ir apibrėžiančiais perspektyvesnius lūkesčius.

1. 2. 3. Reikalavimai pedagogų kompetencijai integruoto ugdymo erdvėje

Lietuvoje iki nepriklausomybės atgavimo neįgalieji nekovojo taip stipriai už savo teises kaip Vakarų šalyse. Todėl kaip teigia Rimdeikienė, S. (2001), Lietuvoje staiga prasidėjęs neįgaliųjų integravimas į visuomenę buvo nors ir reikalingas, tačiau dirbtinai sukeltas. Ypač gerai šis procesas matomas neįgaliųjų vaikų integracijoje į bendrojo lavinimo mokyklas. Autorės teigimu, integracija pradėta nuo „antro galo“, t. y. pirmiausia nutarta ir įstatymais patvirtinta integruoti vaikus į bendrojo lavinimo mokyklas, o tik vėliau pradėta rūpintis specialiosios, specialiosios pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimu.

Šalia jau minėtų ankstesniuose darbo skyriuose specialiojo pedagogo kompetencijų ir funkcijų plačiau apžvelgsime specialiojo pedagogo ir pedagogo dalykininko, bei specialiųjų poreikių turinčio vaiko tėvų bendravimo ir bendradarbiavimo galimybes bei svarbą.

Specialiųjų pedagogų uždavinys, kaip teigia Galkienė, A. (2005), - teikti kvalifikuotą pagalbą mokiniams, sprendžiant visas su mokymusi susijusias problemas. Tačiau tam būtinas ir kitų pedagogų dalyvavimas, darbas komandoje, dėl ko neretai kyla veiksmų derinimo tarp skirtingos

kompetencijos pedagogų problemos. Dalykininkai labiau orientuojasi į dalyko žinias, o specialusis pedagogas ruošia vaiką savarankiškam gyvenimui, praktiniam žinių taikymui. Tai dažniausiai ir būna priežastis, trukdanti pedagogams dalykininkams ir specialiesiems pedagogams jaustis lygiaverčiais partneriais ugdymo procese. Kaip Galkienė, A. (2003) cituoja Notel ir Tindal, skirtingos kompetencijos pedagogai gali pasiekti bendradarbiavimo efektyvumą vadovaudamiesi šiais principais:

- Pedagogų lygiavertiškumas ir skirtingos kompetencijos reikšmingumas;
- Aiškus ugdymo tikslų atskyrimas ir funkcijų pasidalijimas;
- Bendras darbo planavimas;
- Bendras darbo efektyvumo vertinimas.

Panašiai specialiųjų pedagogų ir bendrojo lavinimo mokytojų bendradarbiavimą aprašo ir Galkienė, A. (2005). Autorė išskiria tokius jų darbo organizavimo būdus:

- Specialiojo pedagogo ir bendrojo lavinimo mokytojo bendradarbiavimas bendroje klasėje. Čia abu pedagogai gali dirbti kaip partneriai, vadovaujasi bendru planu, kuriame aiškiai apibrėžti kiekvieno jų išsikelti tikslai ir atliekami vaidmenys. Kaip Galkienė, A. (2005) cituoja Warger ir Pugach, bendrojo lavinimo mokytojo ir specialiojo pedagogo bendradarbiavimas yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių efektyvų heterogeninių grupių ugdymą. Tai toks darbo planavimas, kuris orientuojamas į visos klasės ugdymą. O mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, ugdymo planavimas yra bendrojo plano sudėtinė dalis – priduria Galkienė, A. (2005).
- Specialiojo pedagogo ir bendrojo lavinimo mokytojo bendradarbiavimas apsiribojantis tarpusavio konsultacijomis. Konsultacijų metu dalykininkas informuoja specialųjį pedagogą apie mokymo turinį ir jo ypatumus, abu drauge numato galimus sunkumus. Specialusis pedagogas pasiūlo tinkamiausius mokymo metodus, gali patarti, ką ugdymo turinyje būtų galima pakeisti, supaprastinti ir pan., gali padėti parengti reikiamą mokymo medžiagą ar mokymo priemones. Kaip teigia Galkienė, A. (2005), kuo išsamiau specialusis pedagogas bus informuotas apie mokymo turinio ypatumus, juo labiau jis galės padėti tiek mokiniui, tiek mokytojui.
- Darbas „Išteklių” klasėje. Taikant šią mokymo formą, to paties dalyko moko abu mokytojai – dalyko mokytojas ir specialusis pedagogas. Čia vėl atsiranda poreikis derinti bendruosius ir specialiuosius mokymo metodus. Specialusis pedagogas ir mokytojas turi suderinti ugdymo programą taip, kad mokinys “išteklių” klasėje galėtų pasiruošti tai temai, kurią klasės draugai dar tik mokysis, ar pakartoti, įtvirtinti jau išeitą medžiagą.

Miltenienė, L. (2005) išskiria šias pedagogų bendradarbiavimo formas:

- Individualūs pokalbiai per pertraukas;

- Individualios konsultacijos;
- Pedagogų ir specialistų pasitarimai;
- Savarankiškas specialiosios literatūros skaitymas;
- Tarpusavio mokymai;
- Informacinių bukletų, atmintinių skaitymas;
- Mokinių, jų tėvų, specialistų ir pedagogų susitikimai, diskusijos;
- Paskaitos, kursai, seminarai apie specialųjį ugdymą už mokyklos ribų;
- Bendros konferencijos, seminarai mokiniams, jų tėvams, pedagogams, specialistams;
- Paskaitos, kursai, seminarai apie specialųjį ugdymą mokykloje.

Autorė apibendrinama pedagogų bendradarbiavimo definicijos turinį teigia, kad pedagogų bendradarbiavimas – tai komanda, kurios tikslas – bendra komandos narių veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant problemos sprendimo kelių ir siekiant specialiųjų poreikių tenkinimo efektyvumo.

Simonaitienė, B., Targamadzė, V. (2001, p. 36) taip pat iškelia pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo svarbą: „kiekvienas pedagogas, perskaitęs knygą, susipažinęs su nauja teorija, atlikęs tyrimą savo klasėje ir gavęs įdomius duomenis, pabuvęs kvalifikacijos tobulinimo kursuose ar seminare, turėtų paskleisti turimas žinias“. Informacijos skleidimui autorės išskiria tokius būdus:

- Tarimasis;
- Mokymas ir konsultavimas;
- Planuotas skaitymas;
- Projektinė veikla;
- Pareigų pakeitimas;
- Dalyvavimas posėdžiuose;
- Tiriamojo darbo ataskaitos rengimas;
- Apsilankymai specialiose paskaitose, kursuose.

Bendrai apmąstant atskiro pedagogo pateikiamas žinias yra kuriamos naujos žinios – svarbios ir reikšmingos ugdymo įstaigai. Pasidalinus savo patyrimu su kitais, praturtėja ne tik kiti pedagogai, bet ir jis pats.

Be to, pedagogų bendradarbiavimas turėtų remtis šiais principais, kuriuos išskiria Gevorgianienė, V. (2003), Galkienė, A. (2005) cituodama Mundschenk ir Foley:

- Bendradarbiavimas grindžiamas paritetiniais pagrindais. Būtina mokėti ir priimti kito nuomonę, nevengti išsakyti savąją, laikytis diskutavimo taisyklių, gebėti gvildinti problemos priežastis ir esmę, o ne antraeilius dalykus, pagarba, pasitikėjimas, pašnekovu, pasirengimas iš kitų mokytis.
- Pasiūlymų pateikimas ir sprendimų priėmimas, problemų sprendimas konsensuso principu.

Kiekvienas pedagogas vienodai įsipareigojęs gilintis, bandyti suprasti esančią problemą, todėl kiekvienas gali teiktis ir savo pasiūlymus. Todėl būtina mokėti išklausyti kiekvieno nuomonę, stengtis priimti konkrečius, apgalvotus ir kartu aptartus, pačius efektyviausius, bendro susitarimo sprendimus.

- Komandos struktūros, darbo rezultatų periodiška refleksija. Dėl iškilusių problemų nebijoti pagalbos kreiptis į kitus pedagogus ar specialistus. Nebijoto kitų akyse pasirodyti kažko nežinančiam, apie kažką mažiau nusimanančiam. Aptarus problemą, jos sprendimo variantus, nepamiršti aptarti ir vėliau gauto rezultato. Nes tik gauto rezultato aptarimas ir analizė leis įvertinti visų sprendimų veiksmingumą.

Gevorgianienė, V. (2003) dar atkreipia dėmesį į pedagogams būtinus socialinius gebėjimus, dažnus komandos narių tiesioginius susirinkimus, gebėjimą prisiimti komandos lyderio/tarpininko vaidmenį.

Taigi specialusis pedagogas ir mokytojas dalykininkas nebegali nedirbti kartu. Komandinis darbas mokykloje turėtų būti ne naujiena, o įprastas ir natūralus darbo būdas. Komandoje dirbdamas kiekvienas pedagogas turėtų tikėti, kad mąstymas ir kūrimas, planavimas ir sprendimų priėmimas yra geriau atliekami tarpusavyje bendradarbiaujant.

Kita problema, su kuria susiduria specialieji pedagogai dirbantys bendrojo lavinimo mokyklose – santykių užmezgimas, bendradarbiavimas su ugdytinių tėvais. Tėvai į specialiuosius pedagogus žiūri priešišškai. Tėvai lygindami savo vaikus su kitais pastebi, kad jie „kitokie“, jiems ne taip gerai sekasi kaip bendraamžiams ir pan. O specialusis pedagogas būtent ir yra tas asmuo, kuris gali pastebėti jų vaiko tokių raidos trūkumų, kurių kiti gal ir nepastebėtų. Todėl norint išvengti konfliktų, kurie dažniausiai kyla dėl nesuderintų nuomonių, neįsisąmonintų tikslų, neišsiaiškintų lūkesčių, nepasidalintų įsipareigojimų ir pan. būtina užmegzti visavertį kontaktą su ugdytinio šeima.

Kaip teigia Gevorgianienė, V. (2003), pedagogas skatindamas tėvus dalyvauti vaiko ugdymo procese turėtų gebėti:

- Pažinti vaiko šeimą: identifikuoti jos funkcionavimo resursus ir ribotumus;
- Pasitikėti tėvų patirtimi, jausti pagarbą jų nuomonei ir jausmams;
- Įsiklausyti į šeimos prioritetus, pagal galimybes juos paversti savo tikslais;
- Supažindinti tėvus su mokykloje dirbančių specialistų veiklos specifika;
- Suderinti tėvų ir pedagogų pagrįstus lūkesčius;
- Kontroliuoti tėvų ir pedagogų prisiimtą vaidmenį vaiko ugdymo procese.

Gevorgianienė, V. (2003), Miltenienė, L. (2005) išskiria šias pedagogų bendradarbiavimo formas su tėvais:

- Kasdienis ryšys (tiesioginis ir netiesioginis);
- Dalyvavimas ir vaiko stebėjimas pamokose;

- Pedagogų lankymasis ugdytinio namuose;
- Bukletai, atmintinės, teminės paskaitos, seminarai tėvams;
- Dalyvavimas specialiojo ugdymo komisijos posėdžiuose, susirinkimai specialiųjų poreikių vaikų tėvams;
- Klasės/mokyklos renginiai: šventės, koncertais, spektakliai, išvykos.

Ypač svarbu, kad tėvai turėtų galimybę palaikyti su pedagogu kasdienius ryšius, tiek tiesioginiu – ateidami į specialiojo pedagogo kabinetą, tiek netiesioginius – telefonu, įrašais sąsiuvinuose ar pan. Tėvų dalyvavimas specialiojo ugdymo komisijos posėdžiuose, susirinkimuose specialiųjų poreikių vaikų tėvams, leistų labiau suprasti vaiko stiprybes ir specialiuosius ugdymo poreikius, padėtų išmokyti juos tenkinti, spręsti su ugdymu susijusius klausimus. Taip pat pedagogas turėtų stengtis tiesiogiai tėvus įtraukti į vaiko ugdymo procesą. Pasikvietus tėvus dalyvauti pamokoje, jie galėtų pamatyti realias vaiko galimybes, jo darbo tempą, kylančius sunkumus, ar stiprybes, kurias galima panaudoti ir padedant vaikui mokantis namuose. Galima skirti tokias namų užduotis, kurias vaikas turėtų atlikti kartu su šeimos nariais: bendri rašiniai, piešiniai. Vaikas dirbdamas kartu su šeimos nariais, jaustųsi svarbus, galintis vadovauti atliekama veiklai, kas retai nutinka pamokų metu. Jei yra galimybė, pedagogas galėtų apsilankyti ugdytinio namuose, kas leistų susipažinti su realiomis ugdytinio mokymosi sąlygomis namuose, šeimos narių pozicija. Klasės ar visos mokyklos bendros šventės, koncertais, spektakliai, išvykos leistų visiems smagiai praleisti laiką, užsiimant bendra veikla jaustis lygiaverčiais, reikšmingais mokyklos bendruomenės nariais.

Taip bendraudamas ir bendradarbiaudamas specialusis pedagogas su šeima gali atlikti ne vieną svarbų vaidmenį. Tai didina tarpusavio pasitikėjimą, įgalina keisti ugdymo dalyvių nuostatas, stiprina viltis efektyviu ugdymo procesu, išmoko išklausti ir išgirsti vieniems kitus, sudaro galimybę konsultuotis įvairiais klausimais, dalintis informacija ir žiniomis, priimti objektyvius sprendimus ir kt. Todėl itin svarbu, kad pedagogas ieškotų būdų, kaip įtraukti tėvus į vaiko ugdymo procesą ir jie taptų lygiaverčiais partneriais kartu su mokykla.

Dokumentų analizė rodo, kad atkūrus nepriklausomybę Lietuvoje, sudarytos juridinės prielaidos pertvarkyti segreguotą specialiojo ugdymo sistemą. Stengiamasi jungti į vieną lanksčią sistemą specialųjį ir bendrąjį ugdymą, sudaromos sąlygos heterogeninėms bendruomenėms ugdyti(is), aktyviai veiklai vietos bendruomenėje.

Apibūdinant naujos, besikeičiančios epochos specialųjį pedagogą, būtina išvelgti jo turimas kompetencijas. Kompetetingas – tai gerai ką išmanantis, nusimanantis, kvalifikuotas, autoritetingas, turintis teisę ir pajėgus ką nors spręsti ar daryti žmogus. Įvairūs autoriai sąvokai „kompetencija“ priskiria tam tikros savybės, sugebėjimo, tam tikrų žinių, suteikiančių žmogui galimybę kvalifikuotai atlikti tam tikrą veiklą, bei kaip tam tikram asmeniui suteiktos teisės, įgaliojimų ką nors spręsti ar daryti reikšmę. Pasikeitus specialiojo pedagogo darbo kontekstui (iš specialiosios mokyklos, į bendrojo ugdymo įstaigą) iš specialiųjų pedagogų reikalaujama naujų vaidmenų ir kompetencijų: gebėjimo identifikuoti problemas ir jas spręsti, suprasti ir tenkinti individualius ugdytinių poreikius, mokėti ir mokyti kitus dirbti komandoje, efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti su įstaigoje dirbančiais pedagogais dalykininkais, ugdytinio šeima, kitais specialistais, gerbti kitus ir tikėtis pagarbos sau, nuolat kurti, mokytis ir tobulėti.

Remiantis minėtomis problemomis, būtina svarstyti ir detalai įvardinti, kokios kompetencijos ugdomos, kokių nepakanka studijų turinyje, kurias kompetencijas integruoti ir puoselėti, kad jos taptų specialiųjų pedagogų rengimo prioritetu. Tačiau nereiktų tikėtis, kad specialiuosius pedagogus rengiančios institucijos suteiks baigtinius gebėjimus, kurių pakaks visai pedagoginei karjerai. Reformuojamoje Lietuvos šveitimo sistemoje specialusis pedagogas turi nuolat mokytis ir tobulėti, kad jo veikla atlieptų mokinių, visuomenės, valstybės vystymosi poreikių kaitą.

1. 3. Tyrimo tikslai ir uždaviniai

Problemos aktualumas:

Realizuojant integruoto ugdymo, mokyklos visiems idėją, specialioji pedagoginė pagalba specialiųjų poreikių turintiems vaikams teikiama ne tik specialiosiose, bet ir bendrojo ugdymo įstaigose. Todėl itin aktualu specialiųjų pedagogų rengimo kokybės tobulinimas, pertvarkant studijų turinį, pritaikant jį besikeičiančiai situacijai ugdymo įstaigose. Kaip teigia Barkauskienė, M. (2005), švietimo kaitoje turi būti reikšmingi abu lygmenys: mokykla, ruošianti mokinius pedagoginei karjerai, ir universitetai, sudarantys sąlygas ugdyti(is) kompetencijas, reikalingas mokytojui. Todėl būtina išsiaiškinti, kokias kompetencijas bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys specialieji pedagogai turi, kokių nepakanka, kokias reiktų įgyti ir puoselėti, kad jos taptų kiekvieno pedagogo savastimi.

Tyrimų, kuriais būtų siekiama išsiaiškinti, kokių kompetencijų reikia ar trūksta specialiesiems pedagogams, dirbantiems bendrojo lavinimo mokyklose, neteko rasti. Panašiam Ambrukaičio, J. (2004) atliktame tyrime buvo analizuojamos ne specialiųjų pedagogų turimos ir trūkstamos kompetencijos, o pedagogų dalykininkų pasirengimas ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Kadangi specialiojo pedagogo pagalba bendrojo lavinimo įstaigose daug lemia specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo kokybę, tikslinga panagrinėti, kaip būtent šie specialistai vertina savo kompetenciją dirbti integruoto ugdymo erdvėje.

Tyrimo objektas: Specialiųjų pedagogų kompetencijų turinys ir kokybė integruoto ugdymo erdvėje.

Tyrimo tikslas: Nustatyti specialiųjų pedagogų kompetencijas ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti, kaip savo kompetencijas vertina specialieji pedagogai, dirbantys bendrojo lavinimo mokyklose.
2. Palyginti skirtingomis studijų formomis baigusiujų specialiosios pedagogikos studijas specialiųjų pedagogų kompetencijas.
3. Palyginti specialiųjų pedagogų kompetencijas pagal gyvenamąją ir darbo vietą.
4. Palyginti specialiųjų pedagogų kompetencijas pagal atliekamas pareigas ugdymo įstaigoje.
5. Palyginti tęsiančiųjų mokymąsi ir tik dirbančių specialiųjų pedagogų kompetencijas.

Tyrimo hipotezės:

1. Specialieji pedagogai, kurie įgijo specialiojo pedagogo kvalifikaciją Šiaulių universitete savo kompetencijas ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių, bendrojo lavinimo mokyklose vertina geriau, nei Vilniaus universitete specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusieji pedagogai.
2. Didesnį darbo stažą turintys pedagogai savo kompetencijas vertina geriau nei tie pedagogai, kurie integruotoje erdvėje dirba trumpiai.

2. Tyrimo metodika

2. 1. Organizaciniai apklausos aspektai

Atliekant bendrojo lavinimo mokyklose dirbančių specialiųjų pedagogų turimų ir trūkstamų kompetencijų tyrimą, buvo išnagrinėti LR teisės aktai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą, pedagogų rengimą ir veiklą norminantys dokumentai, susipažinta su literatūra, analizuojančia švietimo sistemos kaitos problemas, pedagogines kompetencijas bei konkrečius reikalavimus pedagogų kompetencijoms integruoto ugdymo erdvėje.

2. 2. Tiriamieji ir tyrimo sąlygos

Respondentai – Vilniaus, Šiaulių miestuose, Utenos, Telšių rajonuose bendrojo lavinimo mokyklose dirbantys specialieji pedagogai. Tyrimas atliktas 2008 m. kovo – balandžio mėnesiais. Iš viso buvo išdalinta 100 anketų, iš kurių sugrįžo 80 (grįžtamumas – 80%). Atsakymus pateikė 30 Vilniaus mieste, 15 Utenos rajone, 25 Šiaulių mieste, 10 Telšių rajone dirbančių specialiųjų pedagogų. Specialiesiems pedagogams anketos buvo dalinamos susirinkimų, seminarų metu, pateikiamos darbo vietoje. Tyrimas atliktas anoniminės apklausos būdu.

2. 3. Tyrimo duomenų apdorojimas

Tyrimui buvo naudota anketa (žr. 1 priedą), kurioje savo nuomonę reikėjo išsakyti pagal 8 blokų klausimus. Be demografinių duomenų (1 – 6 klausimo), respondentai buvo prašomi įvertinti savo kompetencijas (7 klausimas). Remiantis literatūros analize, buvo išskirtos devynios specialiojo pedagogo kompetencijos, o kiekviena iš jų dar detalizuota smulkesniais gebėjimais. Žymint kiekvieną kompetenciją įvardijanti teiginį reikėjo pasirinkti vieną iš penkių galimų atsakymų: *labai trūksta; ko gero, trūksta; nežinau; ko gero, pakanka; visiškai pakanka*. 8 klausime respondentai turėjo pateikti pasiūlymus dėl specialiojo pedagogo darbe svarbių kompetencijų.

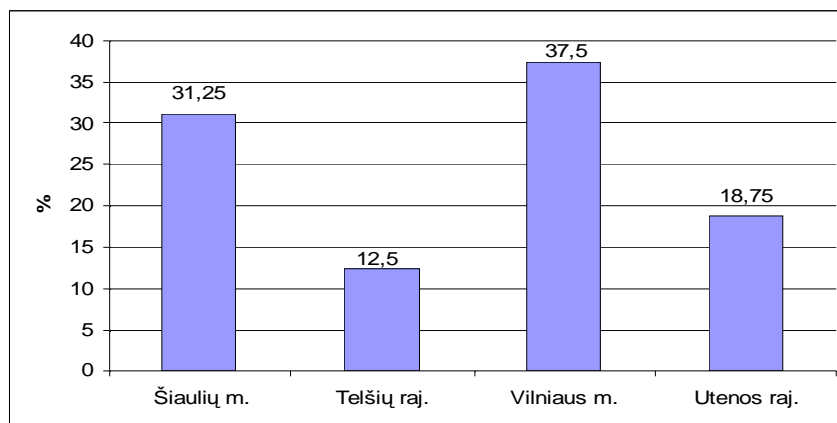
2. 4. Tyrimo rezultatų skaičiavimas

Gauti duomenys apdoroti naudojant Microsoft Excel, Mikrosoft Windows SPSS 13.0 programas. Taikant aprašomosios statistikos procedūras skaičiuoti vidurkiai, standartiniai nuokrypiai. Vidurkių palyginimui nparametriniams duomenims naudotas U Mann Witney kriterijus.

3. Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

3. 1. Informacija apie tyrimo dalyvius

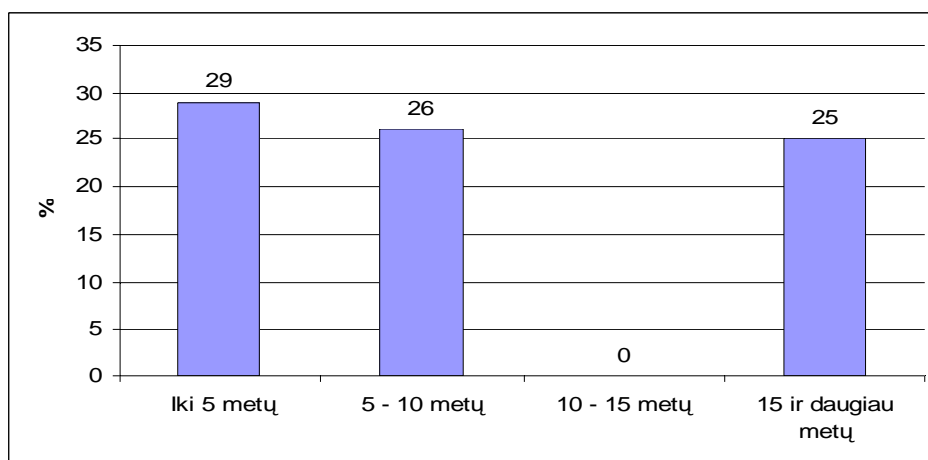
Specialieji pedagogai dirbantys bendrojo lavinimo mokyklose noriai dalyvavo anketų pildyme. Buvo išdalinta 100 anketų, gražinta - 80. Taigi apklausta 80% norėtų apklausti specialiuju pedagogu. Didžiausią skaičių respondentu buvo pasirinkta apklausti Šiaulių ir Vilniaus miestuose dirbančių (šių miestu universitetuose rengiami specialieji pedagogai). Telšių ir Utenos rajonu specialieji pedagogai apklausti, kaip geriausiai pasiekiami vykdyti apklausą (2 pav.).



2 pav. Respondentų skaičius pagal vietas

Iš 80 respondentu, apklausta buvo 97,5% moterų ir tik 2,5% vyrų. Remiantis šiais rezultatais, galime teigti, kad moterys labiau linkusios dirbti pedagoginį darbą, kas patvirtina tendenciją, kad ir pasirenkant studijuoti pedagogiką vyrų būna kur kas mažiau .

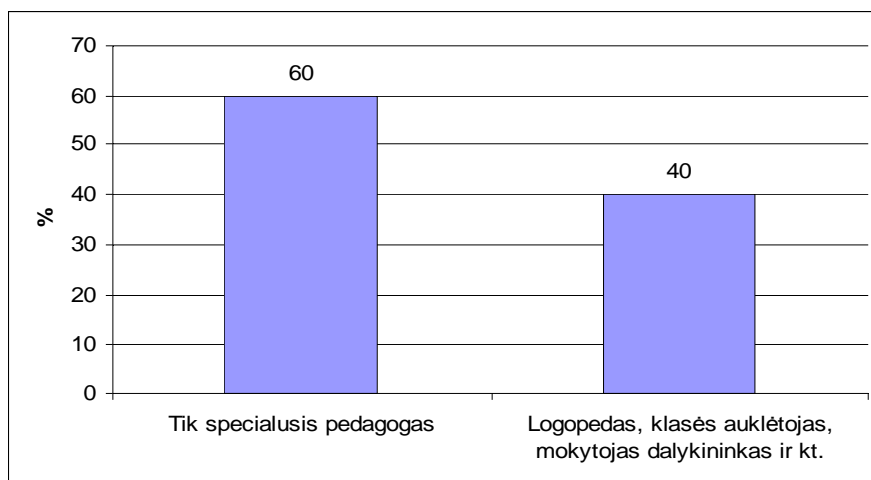
Tyrimo metu norėta išsiaiškinti, koks respondentu darbo stažas dirbant su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikiu. Iš gautu atsakymu matyti, kad respondentu skaičius pasiskirstė apylygiai pagal darbo stažą. Apklaustuju tarpe nebuvo tik pedagogu, turinčiu 10 - 15 metu darbo stažą (3 pav.).



3 pav. Respondentų darbo stažas dirbant su specialiųjų poreikiu vaikais

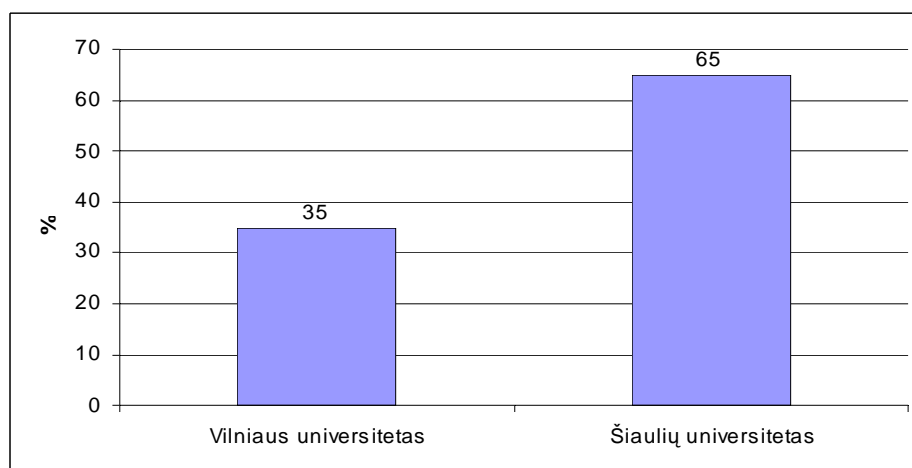
Dažnai pasitaiko, kad specialusis pedagogas mokykloje atlieka ne tik tiesiogines specialiojo

pedagogo funkcijas, bet ir kitas. Iš pateiktų atsakymų matome, kad net 40% respondentų ugdymo įstaigoje atlieka ir kitas funkcijas. Dažniausiai dar dirba logopedais, klasės auklėtojais, mokytojais dalykininkais (4 pav.).



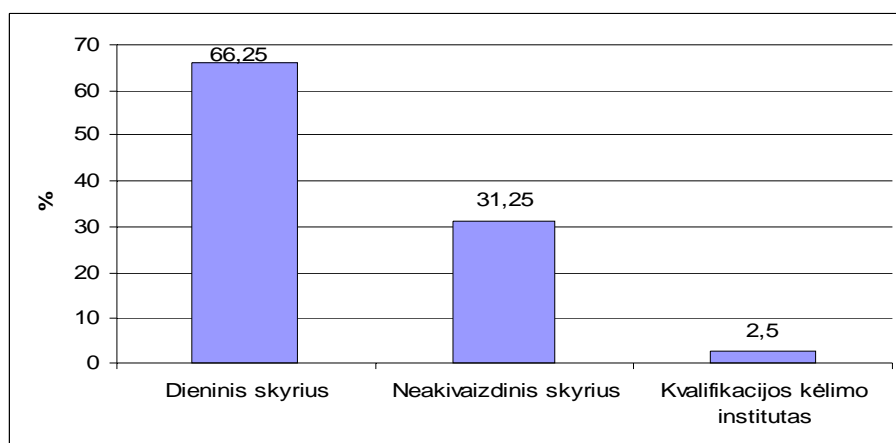
4 pav. Specialiojo pedagogo papildomos funkcijos ugdymo įstaigoje

Didesnė dalis respondentų - 65% specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijo Šiaulių universitete. Remiantis šiais rezultatais galime teigti, kad dažniau specialiojo pedagogo studijos pasirenkamos Šiaulių universitete, kaip pirmajame pradėjusiame rengti šiuos specialistus, turinčiame kompetingus dėstytojus, didžiausią metodinę bazę, šių specialistų rengimo patirtį. Tai patvirtina Šiaulių universiteto, kaip nuosekliai specialiuosius pedagogus rengiančios institucijos vaidmenį (5 pav.).



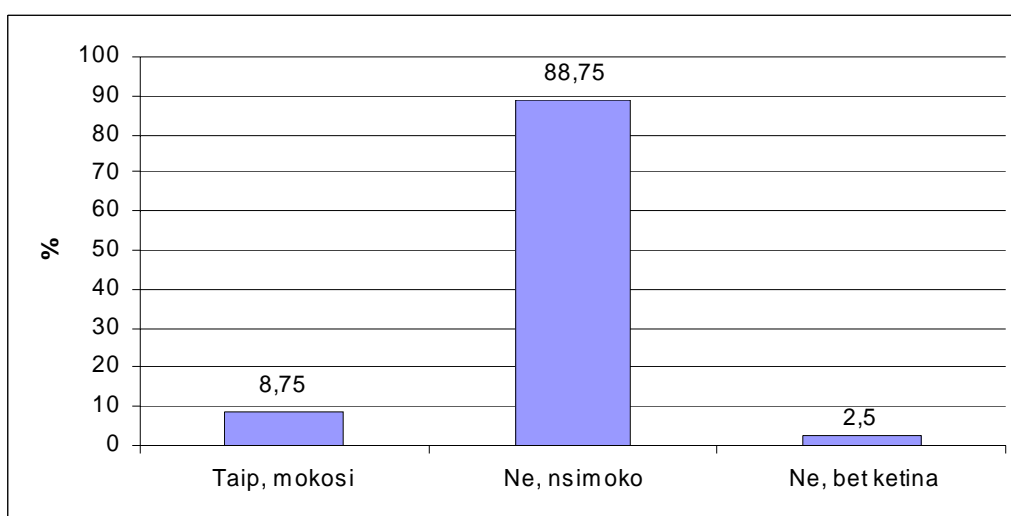
5 pav. Specialiojo pedagogo kvalifikacijos įgijimo institucija

Daugiausia respondentų specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijo dieninių studijų forma. Taigi 66,25% apklaustųjų rinkosi dienas studijas, norėdami įgyti daugiau žinių, turėti daugiau teorinių ir praktinių užsiėmimų, nederindami studijų su darbu kaip atsitinka mokantis neakivaizdiniuose skyriuose ir kt. (6 pav.).



6 pav. Specialiojo pedagogo kvalifikacijos įgijimo forma

Taip pat tyrimo metu norėta išsiaiškinti, ar specialieji pedagogai tęsia kokio nors tipo studijas. Remiantis tyrimo duomenimis, galime teigti, kad tik 8,75% apklaustųjų studijuoja ir 2,5% ketina studijuoti (7 pav.). Tokie rezultatai leidžia manyti, kad specialieji pedagogai nesiekia įgyti kitos kvalifikacijos, o veikiausiai specialiojo pedagogo kompetencijas plečia dalyvaudami seminaruose, metodiniuose susirinkimuose ir pan.



7 pav. Specialiųjų pedagogų tolesnės studijos

3. 2. Specialiųjų pedagogų turimų kompetencijų vertinimas

Specialiojo pedagogo pagalba bendrojo lavinimo įstaigose daug lemia specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo kokybę, todėl tikslinga panagrinėti, kaip būtent šie specialistai vertina savo kompetenciją dirbti integruoto ugdymo erdvėje.

Tam išsiaiškinti panagrinėsime kiekvienos kompetencijos bloką ir jį sudarančius teiginius.

Pirmąją kompetenciją - *formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis* – sudarė šeši gebėjimai (1 lentelė).

Specialiųjų pedagogų kompetencija formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Modifikuoti bendrojo lavinimo programas	0	8,75	1,25	70	20
Adaptuoti bendrojo lavinimo programas	2,5	11,25	5	63,75	17,5
Rengti specialiąsias programas	2,5	20	2,5	58,75	16,25
Pritaikyti lietuvių kalbos ir kitų mokomųjų dalykų tekstus	0	5	10	38,75	46,25
Pritaikyti matematikos užduotis	0	3,75	8,75	58,75	28,75
Rengti papildomą mokomąją medžiagą	0	5	10	56,25	28,75
Vidurkis	0,83	8,96	6,25	57,71	26,25

Didesnė dalis pedagogų vertindami savo kompetenciją *formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis*, teigė, kad geba ar visiškai geba pritaikyti lietuvių kalbos ir kitų mokomųjų dalykų tekstus – 85%, pritaikyti matematikos užduotis – 87,5% ir rengti papildomą mokomąją medžiagą – 85%. Kiek daugiau, respondentų nuomone, jiems trūksta gebėjimo rengti specialiąsias programas - 22,5% bei adaptuoti bendrojo lavinimo programas - 13,30%. Įdomu tai, kad modifikuodami programas pedagogai susiduria su mažiau sunkumų nei jas adaptuodami: tik 8,75% atsakė, kad jiems stinga gebėjimo modifikuoti lyginant su mokėjimu adaptuoti 13,30%. Tai galbūt galima paaiškinti tuo, kad modifikuojant programas reikia mažiau keisti mokymo turinį, pakanka jį susiaurinti ar pakeisti lengvesnėmis užduotimis atsižvelgiant į mokinio poreikius ir galimybes, nei jį adaptuojant.

Į antrą kompetencijų bloką pateko keturi teiginiai, kurie apibūdina specialiojo pedagogo kompetenciją *kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis* (2 lentelė).

Specialiųjų pedagogų kompetencija kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Individualizuoti ugdymą	0	7,5	12,5	61,25	18,75
Taikyti alternatyvius ugdymo metodus	0	8,75	12,5	65	13,75
Kurti individualizuotas mokymo priemones	0	15	6,25	52,5	26,25
Naudoti šiuolaikines informacines technologijas kompensuojant raidos sutrikimą, įgalinant vaiką remtis savo stiprybėmis	0	21,25	15	48,75	15
Vidurkis	0	13,13	11,56	56,88	18,44

Šios grupės teiginių skalėje daugiausia neigiamų vertinimų gavo teiginys *naudoti šiuolaikines informacines technologijas kompensuojant raidos sutrikimą, įgalinant vaiką remtis savo stiprybėmis* 21,25%. Specialiųjų pedagogų nuomone, mažiausiai sunkumų kelia *individualizuoti ugdymą* 80%, *taikyti alternatyvius ugdymo metodus* 78,75% bei *kurti individualizuotas mokymo priemones* 78,76%. Remiantis šiais tyrimo rezultatais galime teigti, kad specialieji pedagogai pakankamai turi žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, tačiau dėl mažo mokyklų kompiuterizavimo, mokomųjų kompiuterinių programų aprūpinimo, interneto prieigų, kursų kompiuteriniam raštingumui įgyti ir tobulinti trūkumo, specialiesiems pedagogams stinga gebėjimų naudotis šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis, kurių naudojimas gali kompensuoti vaiko raidos sutrikimą, įgalinant jį remtis savo stiprybėmis.

Į trečią bloką įtraukti keturi gebėjimai, apibūdinantys specialiojo pedagogo kompetenciją *įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius* (3 lentelė). Šios grupės 80,62% teiginių buvo įvertinti teigiamai, tik 10% neigiamai. Remiantis rezultatais, galime teigti, kad specialieji pedagogai yra kompetetingi įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti jų ugdymosi poreikius. Tai džiugina, nes būtent įvertinimas – yra pradinis etapas prieš rengiant ugdymo programas. O tie 9,38%, kurie negalėjo pasakyti, ar trūksta minimų gebėjimų, ar pakanka, tikėtina, kad su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių, dirbo neilgai, neturėjo šiai kompetencijai reikiamos darbo patirties, todėl ir rinkosi atsakymą *nežinau*.

Specialiųjų pedagogų kompetencija įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Išmanyti mokinio gebėjimų ir poreikių įvertinimo sistemą (etapus, institucijas)	0	8,75	3,75	53,75	33,75
Identifikuoti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius taikant pedagoginio tyrimo metodus	0	10	8,75	55	26,25
Identifikuoti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius įvairių raidos sutrikimų sistemoje	0	13,75	20	55,25	15
Nustatyti mokinio stiprybes, kuriomis galima remtis ugdymo procese	0	7,5	5	61,25	26,25
Vidurkis	0	10	9,38	55,31	25,31

Ketvirtame teiginių bloke – keturi teiginiai susiję su specialiojo pedagogo kompetencija *vertinti ugdymo pasiekimus* (4 lentelė).

Specialiųjų pedagogų kompetencija vertinti ugdymosi pasiekimus

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Ideografiškai (individualiai) vertinti ugdymosi proceso rezultatus	0	7,5	7,5	67,5	17,25
Fiksuoti mokinio ugdymosi pasiekimų pokyčius	0	5	3,75	67,5	23,75
Remtis mokinio savęs vertinimo metodais	0	18,75	13,75	60	7,5
Informuoti mokinį apie jo pasiekimus teikiant emocinę paramą gebėjimams tobulinti	0	5	13,75	45	36,25
Vidurkis	0	9,06	9,69	60	21,25

Iš šios grupės prasčiausiai įvertintas teiginys *gebėjimas remtis mokinio savęs vertinimo*

metodais (18,75%). Tai galbūt galima paaiškinti tuo, kad tai naujas, neįprastas pedagogams vertinimo metodas, kurį žino, o juolab ir naudoja tik nedidelė dalis pedagogų. Tokį vertinimo būdą reikėtų specialiesiems pedagogams apsvarstyti, o pasidalinus darbo patirtimi su pedagogais, kurie šį metodą naudoja, būtinai taikyti ir savo pedagoginiame darbe. Palankiai specialieji pedagogai vertina savo gebėjimus *fiksuoti mokinio ugdymosi pasiekimų pokyčius* 91,25%, *ideografiškai vertinti ugdymosi proceso rezultatus* 84,75%, *informuoti mokinį apie jo pasiekimus teikiant emocinę paramą gebėjimams tobulinti* 81,25%. Remiantis rezultatais, galime teigti, kad specialieji pedagogai turi pakankamai kompetencijos vertinti mokinių ugdymosi pasiekimu, kas yra labai svarbu. Tinkamai įvertinus mokinio pasiekimus, paaiškėja, ar pasiekti numatyti, tikslai, jei ne, jie koreguojami taip, kad atitiktų vaiko poreikius, galimybes ir būtų įgyvendinami.

Penktą bloką sudarę penki teiginiai, susiję su specialiojo pedagogo kompetencija *skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis* (5 lentelė).

5 lentelė

Specialiųjų pedagogų kompetencija skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Parodyti mokomųjų dalykų ryšį su tolesne gyvenimo perspektyva	0	12,5	21,25	55	11,25
Sudaryti sąlygas turimas žinias pritaikyti praktiškai	0	6,25	17,5	53,75	25,5
Sudaryti galimybes patirti džiaugsmą ko nors pasiekus	0	3,75	2,5	51,25	42,5
Sudaryti sąlygas patiems spręsti ir rinktis	0	8,75	26,25	47,5	17,5
Žadinti mokinio pasitikėjimą savo jėgomis ir norą mokytis, siekti daugiau	0	8,75	7,5	56,25	27,5
Vidurkis	0	8	15	52,75	24,25

Žinias, gebėjimus ir praktinius įgūdžius *skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis* specialieji pedagogai gerai vertina 77%, o abejoja tik 8%. 15% respondentų negalėjo įvertinti šios savo kompetencijos. Tai paaiškinti galima turbūt tuo, kad vertinti tokius savo gebėjimus kaip *parodyti mokomųjų dalykų ryšį su tolesne gyvenimo perspektyva, sudaryti sąlygas*

patiems spręsti ir rinktis bei žadinti mokinio pasitikėjimą savo jėgomis ir norą mokytis, siekti daugiau ir kt. nėra lengva.

Šeštas blokas klausimų – keturi gebėjimai apibūdinantys specialiojo pedagogo kompetenciją skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje (6 lentelė).

6 lentelė

Specialiųjų pedagogų kompetencija skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Kurti pedagogines situacijas, palankias neįgalaus vaiko statuso didinimui tarp bendraklasių	1,25	20	12,5	47,5	18,75
Sudaryti progas efektyviam bendradarbiavimui tarp visų vaikų	0	16,25	20	47,5	16,25
Palaikyti teigiamą mikroklimatą heterogeninėje grupėje	0	6,25	12,5	58,75	22,5
Sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui puoselėti ir demonstruoti savo stiprybes	0	12,5	13,75	57,5	16,22
Vidurkis	0,31	13,75	14,69	52,81	18,44

Šios grupės teigiami vertinimai taip pat dominuoja - 71,25%. Labai gerai specialieji pedagogai vertina savo gebėjimus *palaikyti teigiamą mikroklimatą heterogeninėje grupėje* (58,75%), *sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui puoselėti ir demonstruoti savo stiprybes* (57,81%). Neigiamai vertina tokius gebėjimus kaip *kurti pedagogines situacijas, palankias neįgalaus vaiko statuso didinimui tarp bendraklasių* 21,25%, *sudaryti progas efektyviam bendradarbiavimui tarp visų vaikų* (16,25%). Kaip matome, specialiesiems pedagogams vis dar stinga gebėjimų norint įtraukti specialiųjų poreikių turinčius vaikus į bendrą klasės darbą ir veiklą. Tik bendroje veikloje skleidžiasi vaikų gebėjimai, veiklos galimybės analizuojamos, lyginamos ir derinamos su kitų atliekama veikla. Užsiimant bendra veikla vyksta planavimas, organizavimas, vaidmenų pasiskirstymas ir jų derinimas tarpusavyje. Specialiųjų poreikių turinčių mokinių dalyvavimas bendroje veikloje su kitais bendraamžiais ypač skatina šiuos procesus. Todėl pedagogams reikėtų ieškoti būdų, kad nuolat vyktų netik bendravimas, bet ir bendradarbiavimas tarp visų klasėje besimokančių mokinių, nepaisant jų poreikių ir galimybių.

Septinto bloko klausimus sudarė penki teiginiai susiję su specialiojo pedagogo kompetencija *bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais* (7 lentelė).

Specialiųjų pedagogų kompetencija bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Padėti tėvams suprasti vaiko stiprybes ir specialiuosius ugdymosi poreikius	0	11,25	5	70	13,75
Padėti tėvams išmokti tenkinti vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius	0	17,5	16,25	58,75	7,5
Pozityviai perteikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą	0	7,5	3,75	67,5	21,25
Bendradarbiauti su tėvais sprendžiant vaikų raidos ir ugdymosi klausimus	0	13,75	6,25	63,75	16,25
Laiku identifikuoti konfliktų prielaidas ir konstruktyviai valdyti problemines situacijas	0	17,5	27,5	46,25	8,75
Vidurkis	0	13,5	11,75	61,25	13,5

Remiantis literatūros šaltiniais tyrimo metu tikėtasi, kad labai daug sunkumų specialieji pedagogai patiria norėdami užmegzti ir palaikyti ryšius su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais. Kaip matome iš gautų rezultatų, tik 13,5% respondentų *ko gero, trūksta* žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių bendraujant ir bendradarbiaujant su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais. 11,75% negalėjo pasakyti, ar jiems trūksta minimų gebėjimų ar ne. Tačiau net 74,75% teigiamai vertina savo kompetenciją bendrauti ir bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais. Remiantis tokiais tyrimo rezultatais, galime pasidžiaugti, kad pedagogai vis daugiau ir daugiau ieško ir randa būdų, priemonių, kaip įtraukti tėvus į efektyvų abipusį bendradarbiavimą, kas be abejo įtakoja vaiko, tėvų ir pedagogo emocinę savijautą, ugdymo efektyvumą ir kokybę. Specialiojo pedagogo, mokytojų dalykininkų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų tėvų tikslas ir uždaviniai gi tie patys. Pedagogų tikslas turi tapti tėvų tikslu ir atvirkščiai. Taip kolegialiai sprendžiant iškilusius sunkumus, lengviau randamos išeitys ir vieningai siekiama visiems bendro tikslo.

Priešpaskutinis blokas teiginių sudarytas iš keturių teiginių, atspindinčių specialiojo pedagogo kompetenciją bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais (8 lentelė).

Specialiųjų pedagogų kompetencija bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Konsultuoti dalykų mokytojus vaiko pažinimo, jo poreikių įvertinimo ir ugdymo individualizavimo klausimais	0	6,25	0	65	28,75
Dalintis gerąja darbo patirtimi su kitais pedagogais	0	3,75	6,25	46,25	43,75
Spręsti ugdymo klausimus specialistų komandoje	0	3,75	3,75	52,5	40
Veiksmingai bendradarbiauti su PPT vaiko poreikių įvertinimo, tenkinimo ir kt. klausimais	0	8,75	3,75	42,5	45
Vidurkis	0	5,63	3,44	51,56	39,38

Tik nedidelė dalis pedagogų vertindami savo kompetenciją *bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais* teigė, kad jiems *ko gero, trūksta* šių gebėjimų: *konsultuoti dalykų mokytojus vaiko pažinimo, jo poreikių įvertinimo ir ugdymo individualizavimo klausimais* (6,25%), *dalintis gerąja darbo patirtimi su kitais pedagogais* (3,75%), *spręsti ugdymo klausimus specialistų komandoje* (3,75%), *veiksmingai bendradarbiauti su PPT vaiko poreikių įvertinimo, tenkinimo ir kt. klausimais* (8,75%). Pasakyti, trūksta minimų gebėjimų ar netrūksta, negalėjo pasakyti 3,44%. Tačiau net 90,94% apklaustųjų teigė, kad jiems *ko gero, pakanka* (51,56%) ar *visiškai pakanka* (39,38%) gebėjimų efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti su mokyklos pedagogais ir kitais specialistais. Džiugina tai, kad specialieji pedagogai supranta, jog heterogeninės mokyklos bendradarbiaujančią bendruomenę sudaro komandinė struktūra. Juk siekiama bendro tikslo, kurį tikrai lengviau pasiekti sistemingai, kompleksiskai sujungus pastangas ir visos mokyklos bendruomenės kompetencijas. Toks efektyvus bendradarbiavimas su visais ugdymo procese dalyvaujančiais asmenimis gerina bendrą mokyklos klimata, ugdymo procesą ir jo rezultatus, pedagogų savijautą ir darbingumą. Priimant kolegų patirtį, dalijantis savąja, bendrai ieškant atsakymų į sudėtingus klausimus, nuolat ieškant naujų sprendimo būdų didėja pedagogų intelektualinės galios, profesionalumas.

Paskutiniame, devintame, bloke surašyti teiginiai susiję su specialiojo pedagogo kompetencija *vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus* (9 lentelė).

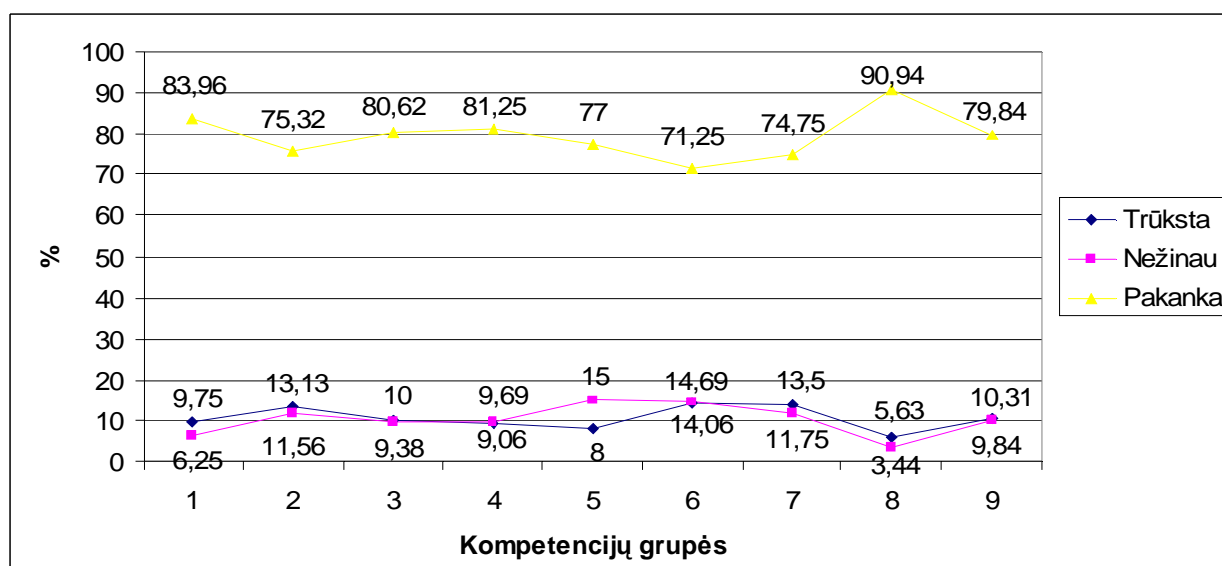
Specialiųjų pedagogų kompetencija vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus

Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta, %	Ko gero, trūksta, %	Nežinau, %	Ko gero, pakanka, %	Visiškai pakanka, %
Objektyviai įvertinti savo ugdomosios veiklos procesą ir rezultatus	0	6,25	10	66,25	17,5
Identifikuoti turimų kompetencijų statusą tam tikrose srityse	0	12,5	18,75	57,5	11,25
Nustatyti asmenines savybes, kurios padeda ar trukdo pedagoginiame darbe	0	5	10	60	25
Daryti konstruktyvias išvadas patyrus pedagoginę nesėkmę	0	10	10	62,5	17,5
Pastebėti ir įveikti „perdegimo“ (emocinio, fizinio, protinio išsekimo) būseną	0	23,75	12,5	47,5	16,25
Inicijuoti ir diegti pokyčius pedagoginėje veikloje	0	12,5	12,5	58,75	16,25
Atnaujinti dalykines žinias	0	5	2,5	52,5	40
Aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės veikloje	0	7,5	2,5	45	45
Vidurkis	0	10,31	9,84	56,25	23,59

Respondentai abejoja tokiais savo gebėjimais: *pastebėti ir įveikti „perdegimo“ (emocinio, fizinio, protinio išsekimo) būseną (23,75%), identifikuoti turimų kompetencijų statusą tam tikrose srityse (12,5%), inicijuoti ir diegti pokyčius pedagoginėje veikloje (12,5%)*. Atitinkamai ir nežinančių trūksta šių gebėjimų ar ne, šie teiginiai surinko daugiausia procentų. Pasitiki gebėjimais atnaujinti dalykines žinias 92,5%, aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės veikloje 90%. Remiantis šiais tyrimo rezultatais, galime pasidžiaugti, kad beveik visi apklausti specialieji pedagogai sistemingai atnaujina dalykines žinias ir labai aktyviai dalyvauja mokyklos bendruomenės veikloje. O gebėjimų, kurie reikalingi įvertinti savęs, kaip pedagogo, savijautą, turimas kompetencijas vienoje ar kitoje srityje, specialiesiems pedagogams šiek tiek trūksta. Specialiesiems pedagogams reikėtų išmokti reflektuoti apie savo atliekamą veiklą, nes darbo refleksija - profesinės veiklos pagrindas, padedantis laiku atpažinti ir teisingai vertinti nepalankius simptomus. Vos pajutęs abejingumą, bendravimo su mokiniais, kolegomis, mokinių tėvais vengimą,

formalų pareigų vykdymą, perdėtą savikritiškumą atliekamai veiklai, kompetencijų stygių vienoje ar kitoje srityje, pedagogas turėtų ieškoti paramos ir pagalbos iš kolegų, šeimos narių. Reikėtų apsvarstyti susidariusią situaciją, pakeisti situaciją ar požiūrį į ją, ieškoti veiksmų, kurie padėtų emociškai nusiraminti ar išsikrauti užsiimant kita malonia veikla.

Suvestinėje diagramoje (8 pav.) vaizdžiai matyti, kokių žinių gebėjimų ir praktinių įgūdžių, specialiųjų pedagogų nuomone, jiems trūksta, o kokių pakanka. Iš dviejų neigiamą vertinimą nusakančių rodiklių *labai trūksta* ir *ko gero, trūksta* sudaromas vienas – *trūksta*, o iš dviejų teigiamą vertinimą nusakančių *ko gero, pakanka* ir *visiškai pakanka*, sudaromas – *pakanka*, trečioji grupė *nežinau* lieka.

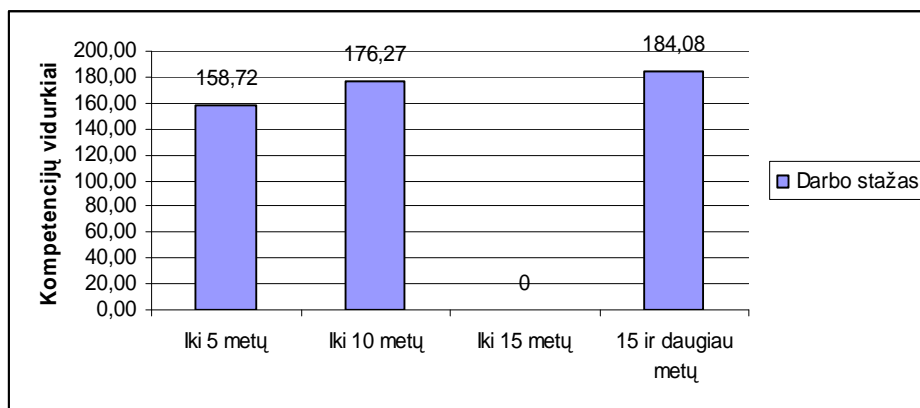


8 pav. Kompetencijų grupių vidurkių įvertių palyginimas

Kaip matome, linijos žyminčios neigiamą vertinimą *trūksta* ir *nežinau* labai panašios. Jos kiek labiau išsiskiria tik ties penktu žinių, mokėjimų ir įgūdžių vertinimo vidurkiu, o beveik sutampa ties trečios, ketvirtos, šeštos ir devintos grupės vertinimo vidurkiais. Linija, kuri rodo visų devynių kompetencijų grupių vidurkį *pakanka* atsakymus, daug aukštesnė. Čia atsakymais svyruoja nuo 71,25% (šešta kompetencijų grupė) iki 90,94% (aštunta kompetencijų grupė). Specialieji pedagogai aukščiausiai vertina savo kompetencijas *formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis* (pirma grupė, 83,96%), *įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius* (antra grupė, 80,62%), *vertinti ugdymosi pasiekimus* (81,25%, ketvirta grupė), *bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais* (90,94%, aštunta grupė). Tačiau ir kitų kompetencijų grupių specialiųjų pedagogų žinios, gebėjimai ir praktiniai įgūdžiai pakankamai aukšti.

3. 3. Kompetencijų ryšys su pedagoginio darbo stažu

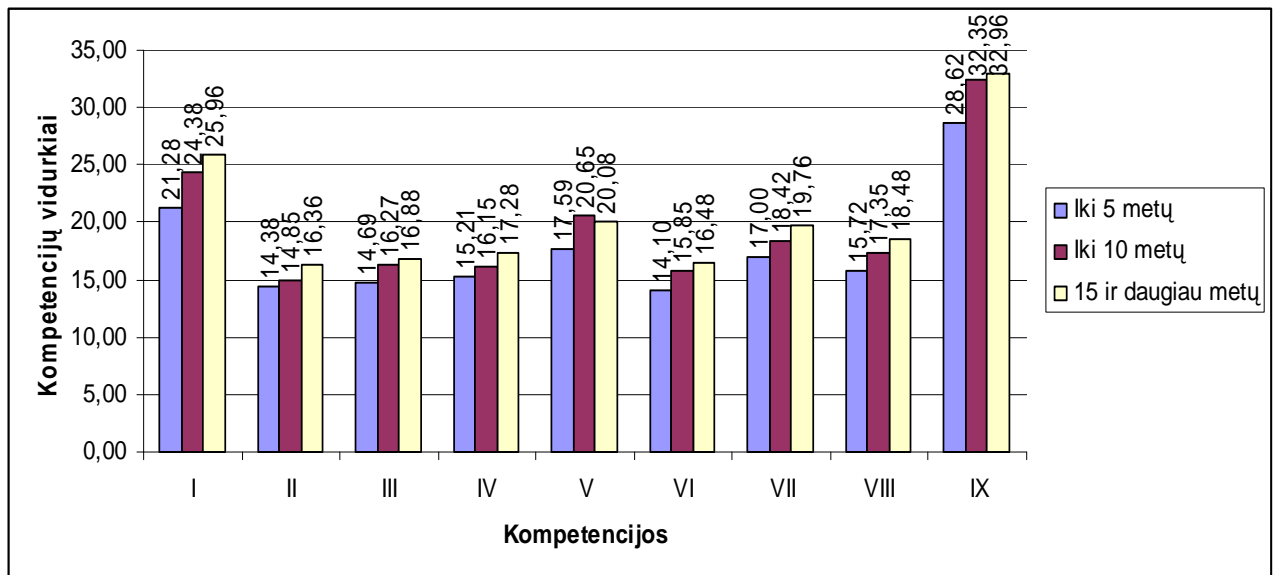
Tyrimo metu norėta išsiaiškinti specialiųjų pedagogų kompetencijų *ryšį su pedagoginio darbo stažu*. Pagal gautus tyrimo duomenis galime teigti, kad bendras kompetencijų įvertinimo balo vidurkis pagal darbo metus su specialiųjų poreikių vaikais bendrojo lavinimo mokyklose nežymiai skiriasi (9 pav.).



9 pav. Bendras kompetencijų įverčių vidurkis pagal darbo stažą

Kaip ir tikėtasi, didžiausias bendras kompetencijų įvertinimo balo vidurkis gautas turint didžiausią pedagoginį darbo stažą (184,08), šiek tiek mažesnis bendras kompetencijų įvertinimo balo vidurkis gautas turint iki 10 metų darbo stažą (176,27) ir mažiausias (158,72) turint iki 5 metų darbo stažo. Respondentų tarpe nepasitaikė dirbusiųjų 10 - 15 metų su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių. Tokie tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad kuo didesnė darbo patirtis, tuo specialieji pedagogai geriau vertina savo kompetencijas.

Nagrinėjant atskirai kiekvienos kompetencijos įvertinimo balus (10 pav.) matyti, kad visų kompetencijų vidurkiai yra didesni tų respondentų, kurie turi 15 ir daugiau metų darbo stažą išskyrus kompetenciją *V. Skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis*. Šios kompetencijos vidurkis nežymiai didesnis tų pedagogų, kurie dirba iki 10 metų su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių.

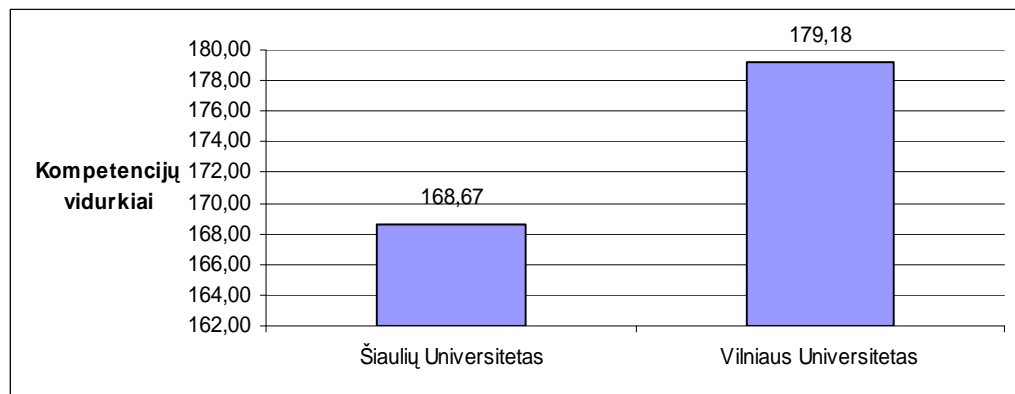


10 pav. Kompetencijų įverčių vidurkiai ir darbo stažas

3. 4. Kompetencijų ryšys su specialiojo pedagogo kvalifikaciją suteikusia įstaiga

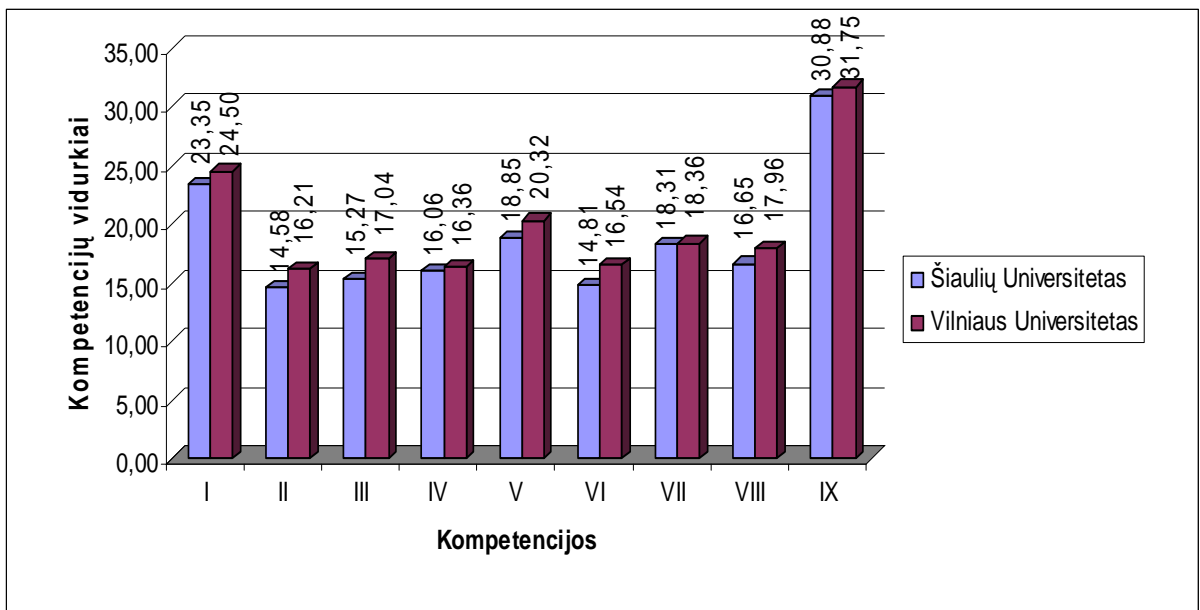
Tyrimo metu nustatytas kompetencijų ryšys su universitetu, kuriame respondentai įgijo specialiojo pedagogo kvalifikaciją.

Pagal tyrimo duomenis (11 pav.) matome, kad bendras kompetencijų įvertinimo balas yra didesnis Vilniaus universitete specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusių respondentų nei specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusiųjų Šiaulių universitete.



11pav. Bendras kompetencijų įverčių vidurkis pagal kvalifikacijos įgijimo įstaigą

Apžvelgiant kiekvieną kompetenciją atskirai, taip pat matyti, kad kiekvienos kompetencijos vidurkis didesnis tų respondentų, kurie specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijo Vilniaus universitete (12 pav.)



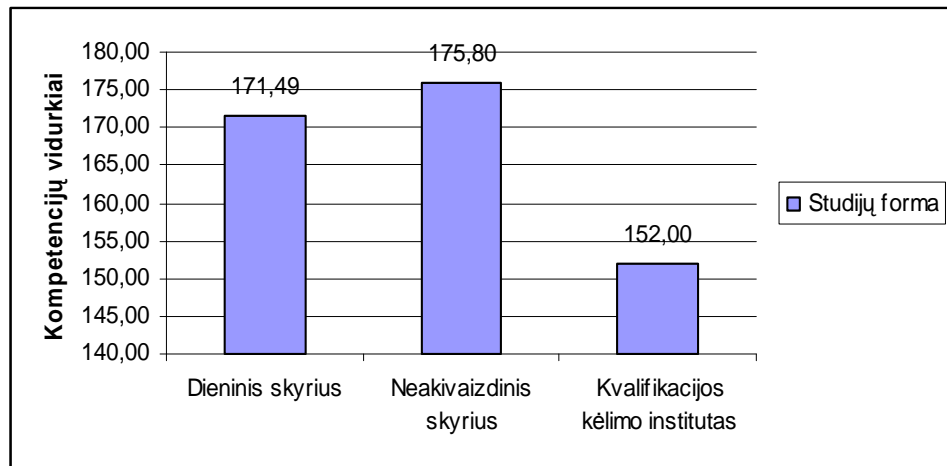
12pav. Kompetencijų įverčių vidurkiai pagal kvalifikacijos įgijimo įstaiga

Tiek bendras kompetencijų įvertinimo balas, tiek tokių kompetencijų kaip *II. kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis; III. įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius; V. skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis; VI. skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje; VIII. bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais* skirtumai statistiškai reikšmingi (reikšmingumas $p < 0,05$), (žr. 2 priedą). Tokius rezultatus galbūt galima paaiškinti tuo, kad Vilniaus universitete įgijusiesiems specialiojo pedagogo kvalifikaciją tai galėjo būti antroji specialybė (pav. magistro studijų matu) ir jie savo kompetencijas vertina kiek plačiau, nes turi didesnę pedagoginę ar kitos specialybės patirtį, yra mažiau savikritiški.

3. 5. Kompetencijų ryšys su studijų forma, kuria įgijo specialiojo pedagogo kvalifikaciją

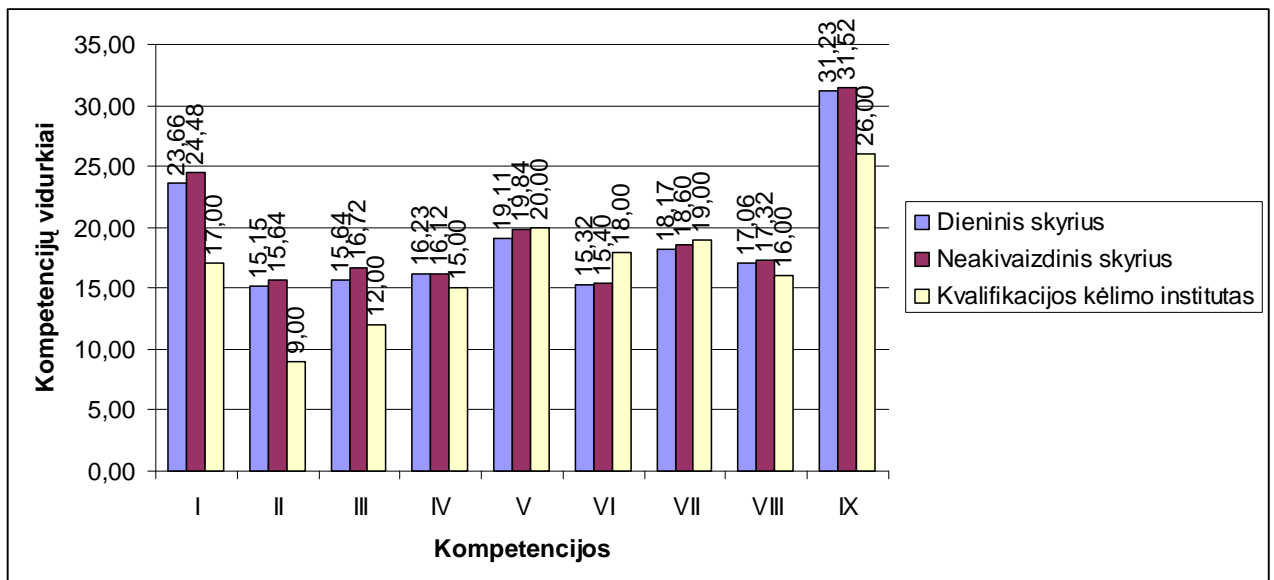
Tyrimo metu analizuotas kompetencijų ryšys su studijų forma, kuria respondentai įgijo specialiojo pedagogo kvalifikaciją.

Pagal gautus rezultatus matyti (13 pav.), kad bendras kompetencijų įvertinimo balas yra aukščiausias specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusiųjų neakivaizdine studijų forma (175,00), šiek tiek mažesnis (171,49) studijavusių dienine ir mažiausias bendras kompetencijų įvertinimo balas (152,00) specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusiųjų kvalifikacijų kėlimo institute.



13 pav. Bendras kompetencijų įverčių vidurkis pagal studijų formą

Analizuojant atskiras kompetencijas paaiškėjo, kad ne visų neakivaizdiniame skyriuje studijavusiųjų kompetencijų vidurkiai yra didesni (14 pav.) Kompetencijomis *V. skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis; VI. skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje; VII. bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais*, labiau pasižymi kvalifikacijos kėlimo institute įgiję specialiojo pedagogo kvalifikaciją pedagogai. O kompetencija *IV. vertinti ugdymosi pasiekimus* didesnė tų respondentų, kurie dieniniame skyriuje baigė specialiosios pedagogikos studijas. Tačiau šių kompetencijų įvertinimo balai skiriasi nežymiai ir statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (reikšmingumas $p < 0,05$), (žr. 3 priedą). Galime teigti, kad studijų forma, kuria įgyjama specialiojo pedagogo kvalifikacija neturi įtakos specialistų kompetencijoms, nors esant respondentų intims nevienodoms, labai plačiai gautų rezultatų negalima interpretuoti.

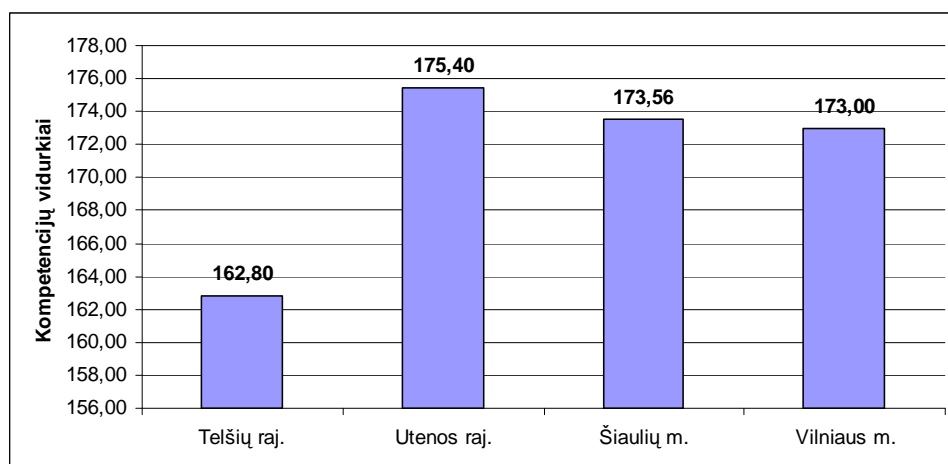


14 pav. Kompetencijų įverčių vidurkiai pagal studijų formą

3. 6. Kompetencijų ryšys su vietoje, kurioje dirba

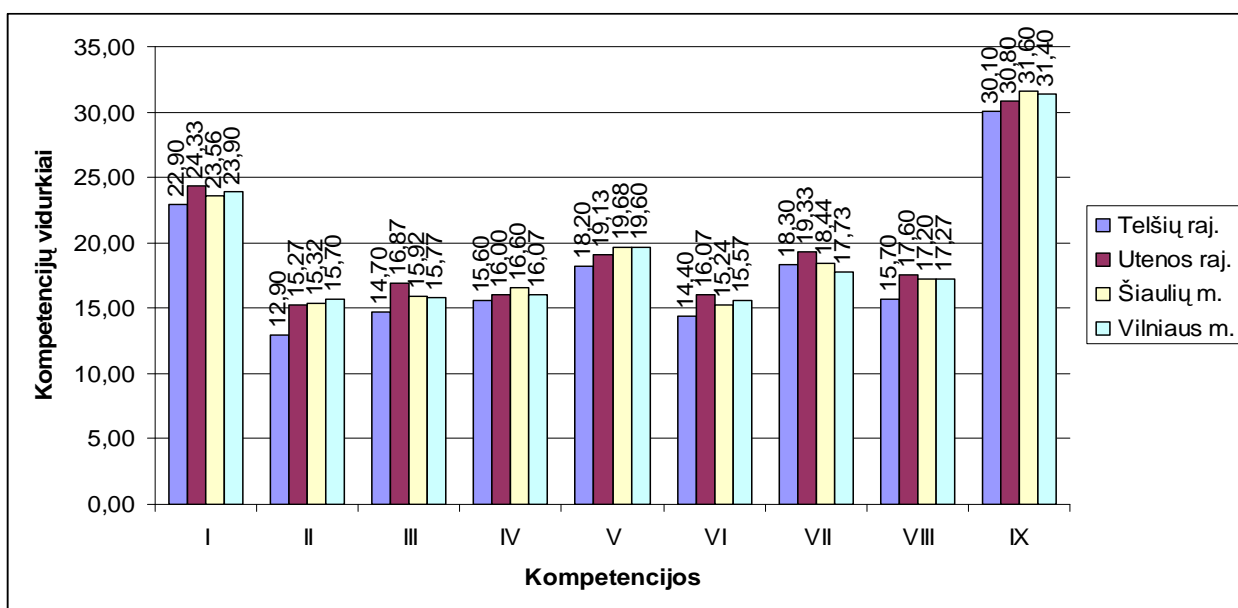
Tyrimo metu domėtasi ir specialiųjų pedagogų kompetencijų ryšiu su vietoje, kurioje dirba.

Remiantis tyrimo duomenimis, galime teigti, kad nors ir nedideliu skirtumu, tačiau Utenos rajone dirbančių respondentų bendras kompetencijų įvertinimo balas yra aukščiausias (175,40), žemiausias (162,80) – Telšių rajone dirbančių specialiųjų pedagogų. Šiaulių (173,56) ir Vilniaus (173,00) miestuose dirbančiųjų bendri kompetencijų vidurkiai skiriasi nežymiai. (15 pav.).



15 pav. Bendras kompetencijų įverčių vidurkis pagal darbo vietą

Tačiau nagrinėjant atskiras kompetencijas matome, kad kompetencijų įvertinimo balai skiriasi (16 pav.). Kompetencijomis IV. vertinti ugdymo pasiekimus; V. skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis; IX. vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus, pasižymi Šiaulių mieste dirbantys pedagogai. Remiantis tyrimo duomenimis galime teigti, kad šių gebėjimų daugiau suteikia Šiaulių universiteto specialiosios pedagogikos studijų programos.

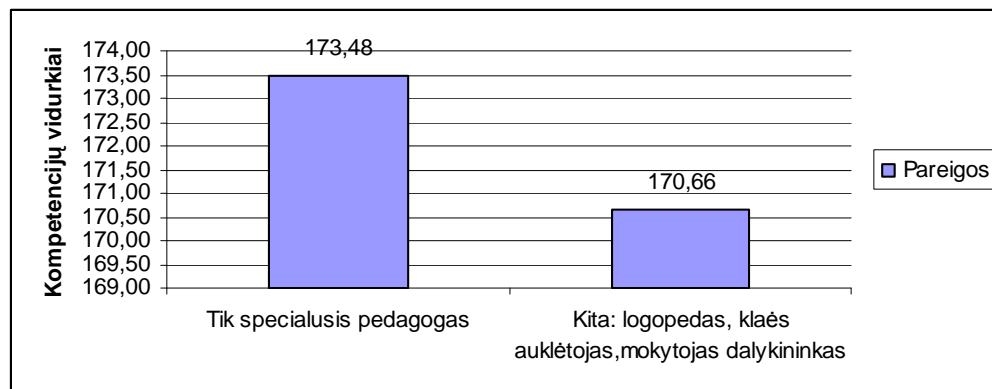


16 pav. Kompetencijų vidurkiai pagal darbo vietovę

3.7. Kompetencijų ryšys su atliekamomis pareigomis ugdymo įstaigoje

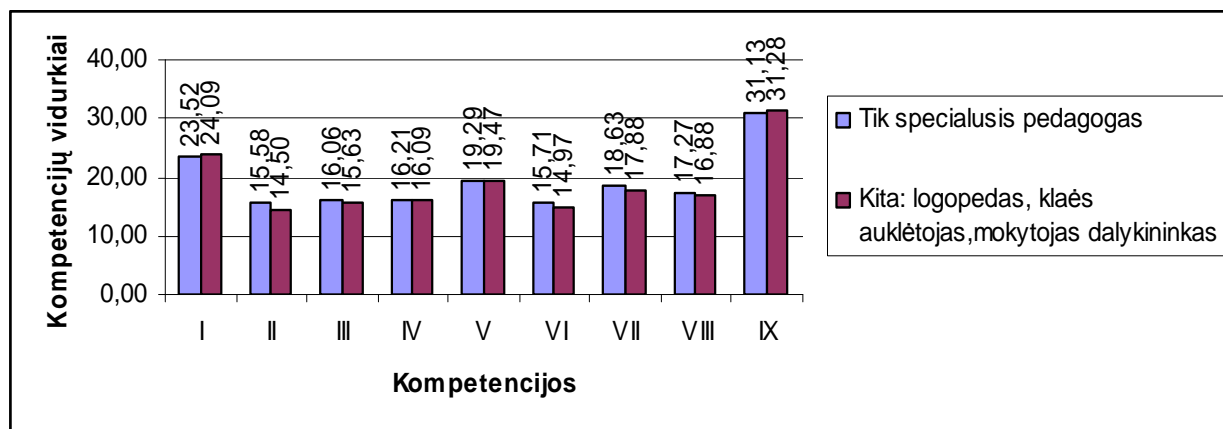
Tyrimo metu paaiškėjo ir kompetencijų ryšys su papildomomis pareigomis atliekamomis bendrojo lavinimo įstaigoje.

Bendras kompetencijų balų vidurkis (17 pav.) didesnis yra atliekančių tik specialiojo pedagogo pareigas (173,48), šiek tiek mažesnis bendras kompetencijų balų vidurkis (170,66) tų specialiųjų pedagogų, kurie atlieka ir kitas funkcijas bendrojo lavinimo įstaigoje. Dažniausiai specialieji pedagogai dar atlieka logopedo, klasės auklėtojo ar mokytojo dalykininko pareigas.



17 pav. Bendras kompetencijų įverčių vidurkis pagal atliekamas pareigas

Tačiau nagrinėjant kiekvieną kompetenciją atskirai, atsiranda skirtumų, kur nežymiai didesnis kompetencijų balų vidurkis yra atliekant ne tik specialiojo pedagogo funkcijas (18 pav.).

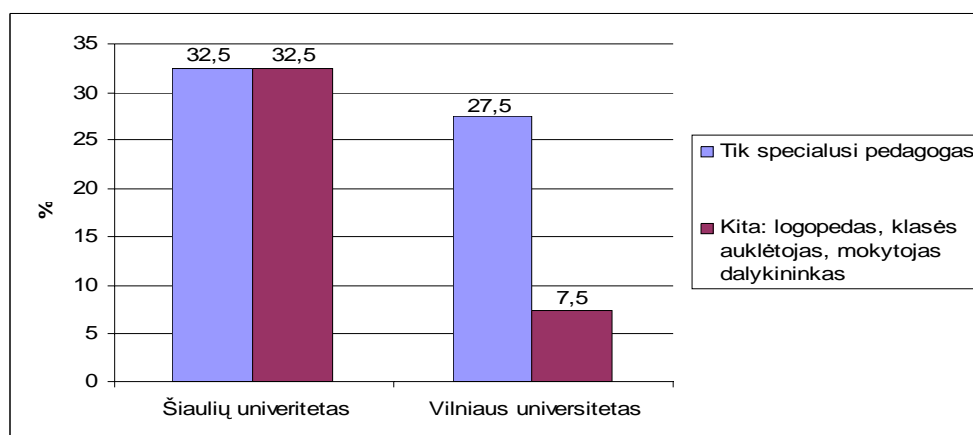


18 pav. Kompetencijų įverčių vidurkiai ir atliekamos funkcijos

Šių kompetencijų vidurkiai I. *Formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis* (24,09); V. *Skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis* (19,47) bei kompetencijos IX. *Vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus* (31,28) didesni tų respondentų, kurie dirba ne tik specialiaisiais pedagogais. Tačiau šie skirtumai nėra statistiškai reikšmingi (reikšmingumas $p < 0,05$) (žr. 4 priedą). Remiantys tyrimo rezultatais, galime teigti, kad specialiojo pedagogo atliekamos papildomos funkcijos (logopedo,

klasės auklėtojo, mokytojo dalykininko) neturi įtakos jų kaip specialiųjų pedagogų kompetencijoms.

Būtina pažymėti tai, kad Šiaulių universitete įgyjant specialiojo pedagogo kvalifikaciją, kartu įgyjama ir logopedo ar kineziterapeuto kvalifikacija. Taigi, specialiųjų pedagogų baigusiųjų Šiaulių universitetą, įstaigose vienodas procentas atlieka ir logopedo ir kitų pareigų. Vilniaus universitetą baigusiųjų tik 7,5% atlieka papildomas pareigas. (19 pav.).

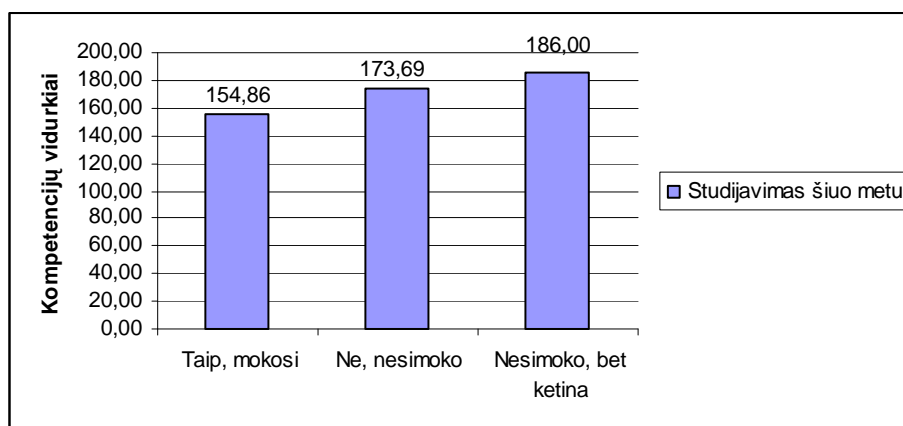


19 pav. Kvalifikacijos įgijimo įstaiga ir atliekamos pareigos

3. 8. Kompetencijų ryšys su tęstiniu mokymusi

Tyrimo metu norėta išsiaiškinti respondentų kompetencijų *ryšį su studijavimu šiuo metu*.

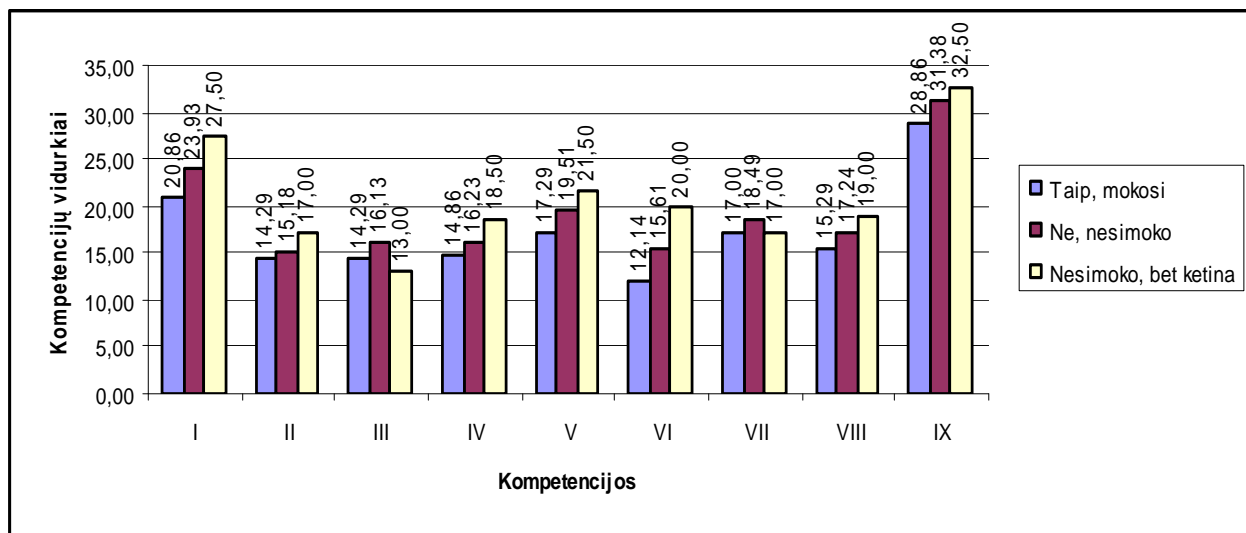
20 pav. matome, kad respondentų, kurie šiuo metu studijuoja, bendras kompetencijos vertinimo balas yra mažesnės (154,86) nei tų, kurie nestudijuoja (173,69) ar ketina studijuoti (186,00).



20 pav. Bendras kompetencijų įverčių vidurkis pagal studijavimą šiuo metu

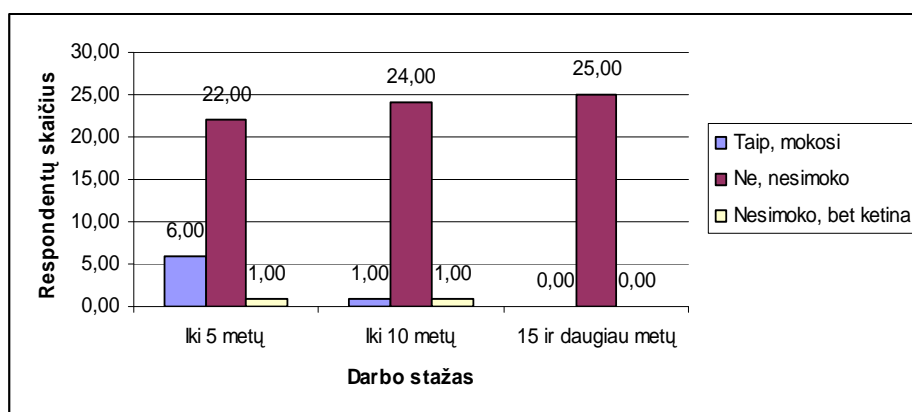
Nagrinėjant kiekvieną kompetenciją atskirai, matyti, kad ne visų kompetencijų įvertinimo balai

yra aukščiausi nesimokančiųjų, bet ketinančių mokytis. Kompetencijos III. įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius bei VII. bendradarbiauti su specialiuju poreikiu turinčių mokinių tėvais aukštesnės nesimokančiųjų šiuo metu pedagogų. Tačiau esant nevienodoms respondentų imtims, labai plačiai gautų rezultatų negalima interpretuoti.



21 pav. Kompetencijų įverčių vidurkiai pagal mokymąsi šiuo metu

Įdomu tai, kad labiau linkę studijuoti šiuo metu tie pedagogai, kurie turi mažiausią darbo stažą, o tie, kurie dirba daugiau nei penkiolika metų, šiuo metu nestudijuoja nei vienas. Remiantis šiais tyrimo rezultatais, galime teigti, kad didesnę įtaką specialiojo pedagogo savo kompetencijų vertinimui turi darbo patirtis, o ne studijavimas šiuo metu (22 pav.).



22 pav. Darbo stažas ir mokymasis šiuo metu

Devintame anketos klausime specialiųjų pedagogų buvo prašoma pateikti pasiūlymus dėl specialiojo pedagogo darbe dar svarbių kompetencijų. Nei vienas iš respondentų jų nepateikė, tik pakartotojo esančias anketoje.

APIBENDRINIMAS

Šis tyrimas atskleidė, kaip specialieji pedagogai vertina savo kompetencijas ugdyti specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokyklose.

Nagrinėjant kiekvieną kompetencijų bloką ir jį sudarančius teiginius, paaiškėjo, kad didesnė dalis pedagogų vertindami savo kompetenciją *formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis*, teigė, kad geba ar visiškai geba pritaikyti lietuvių kalbos ir kitų mokomųjų dalykų tekstus – 85%, pritaikyti matematikos užduotis – 87,5% ir rengti papildomą mokomąją medžiagą – 85%. Kiek daugiau, respondentų nuomone, jiems trūksta gebėjimo rengti specialiąsias programas - 22,5% bei adaptuoti bendrojo lavinimo programas - 13,30%. Įdomu tai, kad modifikuodami programas pedagogai susiduria su mažiau sunkumų nei jas adaptuodami: tik 8,75% atsakė, kad jiems stinga gebėjimo modifikuoti lyginant su mokėjimu adaptuoti 13,30%. Tai galbūt galima paaiškinti tuo, kad modifikuojant programas reikia mažiau keisti mokymo turinį, pakanka jį susiaurinti ar pakeisti lengvesnėmis užduotimis atsižvelgiant į mokinio poreikius ir galimybes, nei jį adaptuojant.

Kompetencijos *kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir*

stiprybėmis grupės teiginių skalėje žemiausiai buvo įvertintas teiginys *naudoti šiuolaikines informacines technologijas kompensuojant raidos sutrikimą, įgalinant vaiką remtis savo stiprybėmis* 21,25%. Specialiųjų pedagogų nuomone, mažiausiai sunkumą kelia *individualizuoti ugdymą* 80%, *taikyti alternatyvius ugdymo metodus* 78,75% bei *kurti individualizuotas mokymo priemones* 78,76%. Remiantis šiais tyrimo rezultatais galime teigti, kad specialieji pedagogai pakankamai turi žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, tačiau dėl mažo mokyklų kompiuterizavimo, mokomųjų kompiuterinių programų aprūpinimo, interneto prieigų, kursų kompiuteriniam raštingumui įgyti ir tobulinti trūkumo, specialiesiems pedagogams stinga gebėjimų naudotis šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis, kurių naudojimas gali kompensuoti vaiko raidos sutrikimą, įgalinant jį remtis savo stiprybėmis.

Kompetencijos - *įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius* grupės teiginių 80,62% buvo įvertinti teigiamai, tik 10% neigiamai. Tokie rezultatai džiugina, nes būtent įvertinimas – yra pradinis etapas prieš rengiant ugdymo programas ir diferencijuojant ugdymą mokinių grupėje.

Iš kompetencijų bloko *vertinti ugdymo pasiekimus* prasčiausiai pedagogų įvertintas gebėjimas *remtis mokinio savęs vertinimo metodais* (18,75%). Tai galbūt galima paaiškinti tuo, kad ugdymo pasiekimus vertinti vaiko savęs vertinimo metodais yra naujas, neįprastas pedagogams vertinimo metodas, kurį žino, o juolab ir naudoja tik nedidelė dalis pedagogų. Tokį vertinimo būdą reikėtų specialiesiems pedagogams apsvarstyti, o pasidalinus darbo patirtimi su pedagogais, kurie šį metodą naudoja, būtinai taikyti ir savo pedagoginiame darbe. Palankiai specialieji pedagogai vertina savo gebėjimus *fiksuoti mokinio ugdymosi pasiekimų pokyčius* 91,25%, *ideografiškai (individualiai) vertinti ugdymosi proceso rezultatus* 84,75%, *informuoti mokinį apie jo pasiekimus teikiant emocinę paramą gebėjimams tobulinti* 81,25%. Remiantis tokiais rezultatais, galime teigti, kad specialieji pedagogai turi pakankamai kompetencijos vertinti mokinių ugdymosi pasiekimus.

Specialiųjų pedagogų 77% pasitiki savo gebėjimais *skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis*, kiek abejoja - 8%. 15% respondentų negalėjo įvertinti šios savo kompetencijos. Tai paaiškinti galima turbūt tuo, kad vertinti tokius gebėjimus kaip *parodyti mokomųjų dalykų ryšį su tolesne gyvenimo perspektyva, sudaryti sąlygas patiems spręsti ir rinktis bei žadinti mokinio pasitikėjimą savo jėgomis ir norą mokytis, siekti daugiau* ir kt. nėra lengva.

Iš kompetencijų bloko *skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje* labai gerai specialieji pedagogai vertina savo gebėjimus *palaikyti teigiamą mikroklimatą heterogeninėje grupėje* (58,75%), *sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui puoselėti ir demonstruoti savo stiprybes* (57,81%). Abejoja gebėjimais *kurti pedagogines situacijas, palankias neįgalaus vaiko statuso didinimui tarp bendraklasių* 21,25%, *sudaryti progas efektyviam bendradarbiavimui*

tarp visų vaikų (16,25%). Taigi specialiesiems pedagogams vis dar stinga gebėjimų norint įtraukti specialiųjų poreikių turinčius vaikus į bendrą klasės darbą ir veiklą, didinat šių vaikų statusą tarp bendraamžių.

Remiantis literatūros šaltiniais tyrimo metu tikėtasi, kad daug sunkumų specialieji pedagogai patiria norėdami užmegzti ir palaikyti ryšius su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais. Tačiau iš gautų rezultatų, tik 13,5% respondentų *ko gero, trūksta* žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių bendraujant ir bendradarbiaujant su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais. 11,75% negalėjo pasakyti, ar jiems trūksta minimų gebėjimų ar ne. Tačiau net 74,75% palankiai vertina savo kompetenciją bendrauti ir bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais. Galime pasidžiaugti, kad pedagogai ieško ir randa būdų, priemonių, kaip įtraukti tėvus į efektyvų abipusį bendradarbiavimą, kas be abejo įtakoja vaiko, tėvų ir pedagogo emocinę savijautą, ugdymo efektyvumą ir kokybę.

Tik nedidelė dalis pedagogų vertindami savo kompetenciją *bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais* konstatavo, kad jiems *ko gero, trūksta* šių gebėjimų: *konsultuoti dalykų mokytojus vaiko pažinimo, jo poreikių įvertinimo ir ugdymo individualizavimo klausimais* (6,25%), *dalintis gerąja darbo patirtimi su kitais pedagogais* (3,75%), *spresti ugdymo klausimus specialistų komandoje* (3,75%), *veiksmingai bendradarbiauti su PPT vaiko poreikių įvertinimo, tenkinimo ir kt. klausimais* (8,75%). Pasakyti, trūksta minimų gebėjimų ar netrūksta, negalėjo pasakyti 3,44%. Tačiau net 90,94% apklaustųjų teigė, kad jiems *ko gero, pakanka* (51,56%) ar *visiškai pakanka* (39,38%) gebėjimų efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti su mokyklos pedagogais ir kitais specialistais. Tai leidžia daryti išvadą, kad specialieji pedagogai turi pakankamai žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių, kurie būtini norint efektyviai bendradarbiauti ir su kitais, ne mažiau reikšmingais ugdymo procese, dalyviais.

Kompetencijų bloke *vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus* respondentai abejoja šiais savo gebėjimais: *pastebėti ir įveikti „perdegimo“ (emocinio, fizinio, protinio išsekimo) būseną* (23,75%), *identifikuoti turimų kompetencijų statusą tam tikrose srityse* (12,5%), *inicijuoti ir diegti pokyčius pedagoginėje veikloje* (12,5%). Atitinkamai ir *nežinančių* trūkta šių gebėjimų ar ne, šie teiginiai surinko daugiausia procentų. Neabejoja savo gebėjimais *atnaujinti dalykines žinias* 92,5%, *aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės veikloje* 90%. Džiugina tai, kad dauguma specialiųjų pedagogų sistemingai atnaujina dalykines žinias ir labai aktyviai dalyvauja mokyklos bendruomenės veikloje. O gebėjimų, kurie reikalingi įvertinti savęs, kaip pedagogo, savijautą, būseną, taip pat savo turimas kompetencijas vienoje ar kitoje srityje, specialiesiems pedagogams šiek tiek trūksta.

Tyrimo metu pasitvirtino hipotezė, kad specialiojo pedagogo savo kompetencijų vertinimas priklauso nuo darbo stažo dirbant su specialiųjų poreikių vaikais. Kuo jis didesnis, tuo specialieji

pedagogai savo kompetencijas vertina geriau.

Hipotezė, kad specialieji pedagogai, kurie įgijo specialiojo pedagogo kvalifikaciją Šiaulių universitete savo kompetencijas ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių, bendrojo lavinimo mokyklose vertina geriau, nei Vilniaus universitete specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusieji pedagogai, nepasitvirtino. Tiek bendras kompetencijų įvertinimo balas, tiek tokių kompetencijų kaip *Kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis; Įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius; Skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis; Skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje; Bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais* skirtumai statistiškai reikšmingi (reikšmingumas $p < 0,05$).

Tyrimo metu paaiškėjo ir tai, kad studijų forma, kuria įgyta specialiojo pedagogo kvalifikacija, neturi įtakos pedagogų kompetencijų vertinimui. Bendras kompetencijų įvertinimo balas yra aukščiausias specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusiųjų neakivaizdine studijų forma (175,00), šiek tiek mažesnis (171,49) studijavusių dienine ir mažiausias bendras kompetencijų įvertinimo balas (152,00) specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgijusiųjų kvalifikacijų kėlimo institute. Tačiau tiek bendri, tiek atskirų kompetencijų įvertinimo balai skiriasi nežymiai ir statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (reikšmingumas $p < 0,05$).

Lyginant specialiųjų pedagogų kompetencijas pagal gyvenamąją vietą paaiškėjo, kad ir nedideliu skirtumu, tačiau Utenos rajone dirbančių respondentų bendras kompetencijų įvertinimo balas yra aukščiausias (175,40), žemiausias (162,80) – Telšių rajone dirbančių specialiųjų pedagogų.

Lyginant tiek bendrus, tiek atskirų kompetencijų įvertinimo vidurkius paaiškėjo, kad statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (reikšmingumas $p < 0,05$), tarp tų specialiųjų pedagogų, kurie mokykloje dirba tik specialiaisiais pedagogais ir tų, kurie dar atlieka logopedo, klasės auklėtojo ar mokytojo dalykininko pareigas.

Tyrimo metu paaiškėjo ir tai, kad respondentų, kurie šiuo metu studijuoja, bendras kompetencijos vertinimo balas yra mažesnės (154,86) nei tų, kurie nestudijuoja (173,69) ar ketina studijuoti (186,00).

IŠVADOS

1. Specialiųjų poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas reikalauja tobulinti specialiųjų pedagogų rengimo ir kvalifikacijos kėlimo programas. Studijų turinys turėtų būti orientuotas į konkrečių kompetencijų ugdymą ir puoselėjimą. Specialiesiems pedagogams dirbantiems heterogeninėje ugdymo aplinkoje, būtina išmokti bendradarbiauti su visais ugdymo proceso dalyviais: klasių mokytojais, kitais specialistais, mokinių tėvais bei pačiais specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais. Ne mažiau svarbu dalyvauti visuomenės švietimo procese, nuolat mokytis ir tobulėti.
2. Tyrimo duomenys atskleidė, kad respondentai labai gerai vertina savo kompetencijas *Formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis; Įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius; Vertinti ugdymosi pasiekimus; Bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais.*

3. Specialieji pedagogai kiek prasčiau vertina šias savo kompetencijas – *Kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis; Skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje; Bendradarbiauti su specialiujų poreikių turinčių mokinių tėvais.*
4. Tyrimo duomenys patvirtino hipotezę, kad didelę įtaką specialiųjų pedagogų kompetencijų vertinimui turi darbo su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais stažas: kuo jis didesnis, tuo geriau pedagogai vertina savo kompetencijas.
5. Tyrimo duomenys paneigė hipotezę, kad Šiaulių universitete specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgiję respondentai turi aukštesnes kompetencijas. Vilniaus universitete specialiojo pedagogo kvalifikaciją įgiję respondentai savo kompetencijas vertino aukščiau. Statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti tiek lyginant bendrą kompetencijų įvertinimo balą, tiek kompetencijų *kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis; Įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius; Skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis; Skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje; Bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais* įverčius (reikšmingumas $p < 0,05$).
6. Studijų forma, kuria įgyta specialiojo pedagogo kvalifikacija, neturi įtakos pedagogų kompetencijų vertinimui. Tiek bendri, tiek atskirų kompetencijų įvertinimo balai skiriasi nežymiai ir statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (reikšmingumas $p < 0,05$).
7. Respondentų gyvenamoji ir darbo vieta didelės įtakos specialistų kompetencijoms neturi: nežymiai pirmauja Utenos rajone dirbančių respondentų bendras kompetencijų įvertis (175,40%), žemiausias (162,80) – Telšių rajone dirbančių specialiųjų pedagogų.
8. Specialiesiems pedagogams savo kompetencijų vertinimui neturi įtakos tai, ar jie mokykloje dirba tik specialiaisiais pedagogais, ar atlieka ir papildomas logopedo, klasės auklėtojo ar mokytojo dalykininko pareigas. Lyginant tiek bendrus, tiek atskirų kompetencijų įvertinimo vidurkius paaiškėjo, kad statistiškai reikšmingų skirtumų nėra (reikšmingumas $p < 0,05$).
9. Tyrimo metu paaiškėjo ir tai, kad respondentų, kurie šiuo metu studijuoja, bendras kompetencijų vertinimo balas yra mažesnis nei tų, kurie nestudijuoja ar ketina studijuoti.

REKOMENDACIJOS

1. Šio tyrimo rezultatai, galėtų pasitarnauti pakoreguojant specialiųjų pedagogų rengimo ar kvalifikacijos tobulinimo kursų programas. Studijų, kvalifikacijos kursų programas reikėtų tobulinti atkreipiant dėmesį į tokias žinias, gebėjimus ir praktinius įgūdžius, kurie įgalintų specialiuosius pedagogus:
 - *kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis;*
 - *skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje;*
 - *bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais.*

LITERATŪRA:

1. Adamonienė, R. (2002). Profesijos pedagogo saviugdos motyvacija // *Pedagogika. Mokslo darbai*. Vilnius, Nr. 59., p. 117
2. Adomonienė, R. (2002). *Personalo valdymas*. Kaunas.
3. Ambrukaitis, J. (2004). Nr. 2 (11). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių // *Specialusis ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 114 – 122.
4. Ambrukaitis, J. (2005). Pedagoginių darbuotojų specialiojo ugdymo profesinės kompetencijos įgijimo ir stiprinimo aktualijos // *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 354 – 370.
5. Asmenų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas [žiūrėta 2007 05 17d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/00_122152783.htm
6. Barkauskienė, M. (2005). Nr. 79. Pedagogų rengimas: Tradicijos ir kaita // *Mokslo darbai. Pedagogika*. Vilnius: Leidykla, p. 11 -16
7. Būdienė, V. (2004). Mokytojų rengimas Lietuvoje // *Pedagogų rengimas Lietuvoje*.

- Pertvarkos, pastabos. Vilnius: Danielius.
8. Dėl pedagogų rengimo koncepcijos [žiūrėta 2008 05 01d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=247912
 9. Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo aprašo patvirtinimo [žiūrėta 2007 05 17d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/04-06-03-ISAK-838.htm
 10. Dėl specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų poreikių grupei tvarkos [žiūrėta 2007 05 17d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/02_132936898.htm
 11. Galkienė, A. (2003). Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 25 - 41.
 12. Galkienė, A. (2005). Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 169 -177.
 13. Gevorgianienė, V (2003). Komandinis darbas mokykloje // Specialiojo ugdymo pagrindai. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 212 – 214.
 14. Gevorgianienė, V (2003). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus // Specialiojo ugdymo pagrindai. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 173 – 195.
 15. Jeffery, R. (2004). Pedagogų rengimo koncepcijos projekto analizė ES kontekste // Pedagogų rengimas Lietuvoje. Pertvarkos, pastabos. Vilnius: Danielius.
 16. Jovaiša, L. (1993). Pedagogikos terminai. Kaunas: Šviesa, p. 100.
 17. Jovaiša, L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis, p. 121.
 18. Jungtinių tautų vaiko teisių konvencija [žiūrėta 2007 05 16d.]. Prieiga per internetą: <http://www.socmin.lt/index.php?-2009115414>
 19. Kaffemanienė, I. ir Šadbaraitė, Ž. (2005). Nr. 2(13). Specialiojo pedagogo profesinės motyvacijos veiksniai. // Specialusis ugdymas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 139 – 147.
 20. Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams. (2004 m projektas). Nepublikuotas leidinys, p. 4 – 9.
 21. Laužackas, R. (1998). Objektinio ir subjektyviojo profesijos aspektų sąveika profesiniame ugdyme // Profesinis ugdymas. Vilnius.
 22. Lietuvos Respubliko konstitucija [žiūrėta 2007 05 16d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=208086
 23. Lietuvos Respubliko švietimo įstatymas [žiūrėta 2007 05 16d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/istatymai/i-1489.htm

24. Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymas [žiūrėta 2007 05 16d.]
Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_1?p_id=233791
25. Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas [žiūrėta 2007 05 16d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/istatymai/viii-969.htm
26. Lietuvos Respublikos švietimo koncepcija [žiūrėta 2007 05 16d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/strategija/docs/srp/koncepcija/koncepcija1.htm>
27. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas [žiūrėta 2007 05 16d.].
Prieiga per internetą: http://www.nplc.lt/nj/Dokumentai/Liet_teis_aktai/LR_vaiko%20teisiu_apsaugos_pagrindu_istatymas.htm
28. Miltenienė, L. (2005). Nr. 2 (13). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje // Specialusis ugdymas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p.34 – 44.
29. Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės. (2003). Vilnius: Presvika.
30. P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000). Nr. 1 (22). Kompetencijos sampratos erdvė // Socialiniai mokslai. Kaunas: Technologija, p. 44 – 50.
31. Rimdeikienė, S. (2001). Nr. 4(30). Šiuolaikiniai neįgaliųjų integracijos ir specialiojo ugdymo ypatumai Lietuvoje // Socialiniai mokslai. Kaunas: Technologija, p. 41 – 44.
32. Salamankos deklaracija: Specialusis ugdymas ir jo Vystymosi metmenys // Švietimo naujovės. (1996). Vilnius: Leidybos centras, p. 3 – 20.
33. Simonaitienė, B., Targamadžė, V. (2001). Mokytojo profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas // Socialiniai mokslai. Kaunas: Technologija, p. 33 – 41.
34. Strolaitė, S. (2003). Nr. 1(6). Specialiojo ugdymo reformą grindžiančių teisinių dokumentų raida ir jų nuostatų įgyvendinimas // Specialusis ugdymas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 50 – 76.
35. Stulpinas, T. (2003). Ugdymo principai // Specialiojo ugdymo pagrindai. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, p. 151 – 152.
36. Subotkevičienė, R., (2008). Pedagoogo kompetencija – šiuolaikinio mokytojų rengimo pamatas. p. 120 – 131.
37. Tarptautinių žodžių žodynas (1999). (Sud. Vaitkevičiūtė, V.) Vilnius.
38. Valstybinės švietimo strategijos nuostatos 2003 – 2012 metams. [žiūrėta 2008 05 01d.].
Prieiga per internetą: http://www.google.lt/url?sa=t&ct=res&cd=1&url=http%3A%2F%2Fwww.smm.lt%2Fteisine_baze%2Fdocs%2Fstrategija2003-

12.doc&ei=FAFISLmyLaDUnAOSuTOBQ&usg=AFQjCNHXMyb6C8Mru8NldcjyppsO
qY4yw&sig2=dV6jNALYOmymJot113-S5Q

PRIEDAI

1 priedas

Gerbiami specialieji pedagogai,

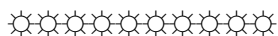
Maloniai prašau užpildyti šią anketą. Jos tikslas – išsiaiškinti kokių kompetencijų (žinių, mokėjimų ir praktinių įgūdžių) Jums pakanka, o kokių trūksta dirbant su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių?

Apibendrinti apklausos duomenys bus panaudoti baigiamajame magistro darbe. **Jūsų nuomonė labai svarbi! Iš anksto dėkoju už nuoširdžius ir išsamius atsakymus.**

Apklausa yra anoniminė: nei vardo, nei pavardės rašyti nereikia.

Jei turėsite klausimų ar pasiūlymų galite kreiptis e.p.: eglemetrikyte@yahoo.com

Pagarbiai, Eglė Metrikytė



Tinkamą atsakymą žyminčiame kvadratėlyje pažymėkite varnelę, Pvz. „v“.

1. Jūsų lytis?

Vyras

Moteris

2. Jūsų darbo stažas dirbant su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių?

- iki 5 metų
- iki 10 metų
- iki 15 metų
- 15 ir daugiau metų

3. Jei ugdymo įstaigoje dirbate ne tik specialiuoju pedagogu, tai parašykite, kokias funkcijas dar atliekate?

4. Kur ir kada įgijote specialiojo pedagogo kvalifikaciją? (Nurodykite instituciją ir baigimo metus)

5. Kokia studijų forma įgijote specialiojo pedagogo kvalifikaciją?

- Dieninis skyrius
- Neakivaizdinis skyrius
- Kvalifikacijos kėlimo institutas
- Kita

6. Ar Jūs šiuo metu mokotės?

- Taip (nurodykite, kur ir kokią specialybę įgysite).....
- Ne
- Ne, bet ketinu (nurodykite, kur ir kokią specialybę ketinate įgyti).....

7. Įvertinkite, kokių kompetencijų (žinių, gebėjimų ir praktinių įgūdžių) Jums trūksta ir kokių pakanka dirbant su vaikais, turinčiais specialiųjų poreikių. (Tinkamą atsakymą apveskite rutuliuku „○“: 1 – labai trūksta; 2 – ko gero, trūksta; 3 – nežinau; 4 – ko gero, pakanka; 5 – visiškai pakanka.)

Kompetencijos	Žinios, gebėjimai, praktiniai įgūdžiai	Labai trūksta (1)	Ko gero, trūksta (2)	Nežinau (3)	Ko gero, pakanka (4)	Visiškai pakanka (5)
I. Formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis	Modifikuoti bendrojo lavinimo programas	1	2	3	4	5
	Adaptuoti bendrojo lavinimo programas	1	2	3	4	5
	Rengti specialiąsias programas	1	2	3	4	5
	Pritaikyti lietuvių kalbos ir kitų mokomųjų dalykų tekstus	1	2	3	4	5
	Pritaikyti matematikos užduotis	1	2	3	4	5
	Rengti papildomą mokomąją medžiagą	1	2	3	4	5
II. Kūrybiškai parinkti ir	Individualizuoti ugdymą	1	2	3	4	5
	Taikyti alternatyvius ugdymo metodus	1	2	3	4	5

	Kurti individualizuotas mokymo priemones	1	2	3	4	5
	Naudoti šiuolaikines informacines technologijas kompensuojant raidos sutrikimą, įgalinant vaiką remtis savo stiprybėmis	1	2	3	4	5
III. Įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius	Išmanyti mokinio gebėjimų ir poreikių įvertinimo sistemą (etapus, institucijas)	1	2	3	4	5
	Identifikuoti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius taikant pedagoginio tyrimo metodus	1	2	3	4	5
	Identifikuoti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius įvairių raidos sutrikimų sistemoje	1	2	3	4	5
	Nustatyti mokinio stiprybes, kuriomis galima remtis ugdymo procese	1	2	3	4	5
IV. Vertinti ugdymosi pasiekimus	Ideografiškai (individualiai) vertinti ugdymosi proceso rezultatus	1	2	3	4	5
	Fiksuoti mokinio ugdymosi pasiekimų pokyčius	1	2	3	4	5
	Remtis mokinio savęs vertinimo metodais	1	2	3	4	5
	Informuoti mokinį apie jo pasiekimus teikiant emocinę paramą gebėjimams tobulinti	1	2	3	4	5
V. Skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis	Parodyti mokomųjų dalykų ryšį su tolesne gyvenimo perspektyva	1	2	3	4	5
	Sudaryti sąlygas turimas žinias pritaikyti praktiškai	1	2	3	4	5
	Sudaryti galimybes patirti džiaugsmą ko nors pasiekus	1	2	3	4	5
	Sudaryti sąlygas patiems spręsti ir rinktis	1	2	3	4	5
	Žadinti mokinio pasitikėjimą savo jėgomis ir norą mokytis, siekti daugiau	1	2	3	4	5

VI. Skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje	Kurti pedagogines situacijas, palankias neįgalaus vaiko statuso didinimui tarp bendraklasių	1	2	3	4	5
	Sudaryti progas efektyviam bendradarbiavimui tarp visų vaikų	1	2	3	4	5
	Palaikyti teigiamą mikroklimatą heterogeninėje grupėje	1	2	3	4	5
	Sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui puoselėti ir demonstruoti savo stiprybes	1	2	3	4	5
VII. Bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais	Padėti tėvams suprasti vaiko stiprybes ir specialiuosius ugdymosi poreikius	1	2	3	4	5
	Padėti tėvams išmokti tenkinti vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius	1	2	3	4	5
	Pozityviai perteikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą	1	2	3	4	5
	Bendradarbiauti su tėvais sprendžiant vaikų raidos ir ugdymosi klausimus	1	2	3	4	5
	Laiku identifikuoti konfliktų prielaidas ir konstruktyviai valdyti problemines situacijas	1	2	3	4	5
VIII. Bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais	Konsultuoti dalykų mokytojus vaiko pažinimo, jo poreikių įvertinimo ir ugdymo individualizavimo klausimais	1	2	3	4	5
	Dalintis gerąja darbo patirtimi su kitais pedagogais	1	2	3	4	5
	Spresti ugdymo klausimus specialistų komandoje	1	2	3	4	5
	Veiksmingai bendradarbiauti su PPT vaiko poreikių įvertinimo, tenkinimo ir kt. klausimais	1	2	3	4	5

IX. Vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus	Objektyviai įvertinti savo ugdomosios veiklos procesą ir rezultatus	1	2	3	4	5
	Identifikuoti turimų kompetencijų statusą tam tikrose srityse	1	2	3	4	5
	Nustatyti asmenines savybes, kurios padeda ar trukdo pedagoginiame darbe	1	2	3	4	5
	Daryti konstruktyvias išvadas patyrus pedagoginę nesėkmę	1	2	3	4	5
	Pastebėti ir įveikti „perdegimo“ (emocinio, fizinio, protinio išsekimo) būseną	1	2	3	4	5
	Inicijuoti ir diegti pokyčius pedagoginėje veikloje	1	2	3	4	5
	Atnaujinti dalykines žinias	1	2	3	4	5
	Aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės veikloje	1	2	3	4	5

8. Parašykite, kokių dar kompetencijų reikėtų specialistajam pedagogui, dirbančiam bendrojo lavinimo mokykloje?.....

.....

.....

.....

Nuoširdžiai dėkoju už bendradarbiavimą!

1 lentelė. Kompetencijų ir kvalifikaciją suteikusios įstaigos palyginimo rezultatai

Kompetencijos	Šiaulių universitetas	Vilniaus universitetas	t reikšmė	p reikšmė
	M ± SD	M ± SD		
I. Formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis	23,35 ± 3,90	24,50 ± 4,19	-1,42	0,16
II. Kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis	14,58 ± 3,27	16,21 ± 2,45	-2,35	0,02
III. Įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius	15,27 ± 3,09	17,04 ± 2,10	-2,37	0,02
IV. Vertinti ugdymosi pasiekimus	16,06 ± 2,61	16,36 ± 3,11	1,28	0,20
V. Skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis	18,85 ± 3,08	20,32 ± 4,37	-2,40	0,02
VI. Skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje	14,81 ± 3,10	16,54 ± 3,71	-2,46	0,01
VII. Bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais	18,31 ± 3,40	18,36 ± 4,55	-0,53	0,60
VIII. Bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais	16,65 ± 2,85	17,96 ± 2,06	-2,31	0,02
IX. Vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus	30,88 ± 4,80	31,75 ± 4,96	-0,52	0,61
Bendras	168,67 ± 21,94	172,35 ± 22,78	-2,21	0,03

Pastaba. Raudonai pažymėti statistiškai reikšmingi skirtumai

2 lentelė. Kompetencijų ir studijų formos, suteikusios specialiojo pedagogo kvalifikaciją, palyginimo rezultatai

Kompetencijos	Dieninis skyrius	Neakivaizdinis skyrius	Kvalifikacijos kėlimo institutas	t reikšmė	p reikšmė
	M ± SD	M ± SD	M ± SD		
I. Formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis	23,66 ± 4,10	24,48 ± 3,48	17,00 ± 0,00	-0,61	0,54
II. Kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis	15,15 ± 3,12	15,64 ± 2,64	9,00 ± 0,00	-0,59	0,55
III. Įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius	15,64 ± 3,16	16,72 ± 1,97	12,00 ± 0,00	-1,21	0,22
IV. Vertinti ugdymosi pasiekimus	16,23 ± 2,97	16,12 ± 2,49	15,00 ± 0,00	-0,61	0,54
V. Skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis	19,11 ± 3,83	19,84 ± 3,34	20,00 ± 0,00	-0,55	0,58
VI. Skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje	15,32 ± 3,56	15,40 ± 3,19	18,00 ± 0,00	-0,12	0,91
VII. Bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais	18,17 ± 3,81	18,60 ± 4,03	19,00 ± 0,00	-0,33	0,74
VIII. Bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais	17,06 ± 3,01	17,32 ± 1,89	16,00 ± 0,00	-0,23	0,82
IX. Vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus	31,23 ± 5,27	31,52 ± 3,81	26,00 ± 0,00	-0,21	0,83
Bandras	171,49 ± 24,74	175,80 ± 18,26	152,00 ± 0,00	-0,20	0,84

3 lentelė. Kompetencijų ir atliekamų pareigų palyginimo rezultatai

Kompetencijos	Tik specialieji pedagogai	Kiti: logopedai, klasės auklėtojai, mokytojai dalykininkai	t reikšmė	p reikšmė
	M ± SD	M ± SD		
I. Formuoti ugdymo turinį, derinant švietimo reikalavimus su individualiais mokinio poreikiais ir stiprybėmis	23,52 ± 4,17	24,09± 3,80	-0,58	0,56
II. Kūrybiškai parinkti ir taikyti mokymo metodus, remiantis vaiko poreikiais ir stiprybėmis	15,58 ± 2,98	14,50± 3,19	-1,65	0,10
III. Įvertinti mokinio gebėjimus ir nustatyti ugdymosi poreikius	16,06± 2,60	15,63± 3,31	-0,30	0,76
IV. Vertinti ugdymosi pasiekimus	16,21± 2,77	16,09± 2,83	-0,27	0,78
V. Kompetencija skatinti ir palaikyti specialiųjų poreikių turinčių mokinių norą mokytis	19,29 ± 4,11	19,47 ± 2,82	-0,16	0,87
VI. Skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą heterogeninėje grupėje	15,71 ± 3,71	14,97± 2,89	-1,24	0,21
VII. Bendradarbiauti su specialiųjų poreikių turinčių mokinių tėvais	18,63 ± 3,91	17,88± 3,67	-0,98	0,33
VIII. Bendrauti ir bendradarbiauti su pedagogais, kitais specialistais	17,27± 2,52	16,88± 2,89	-0,57	0,57
IX. Vertinti savo pedagoginę veiklą ir jos rezultatus	31,13± 5,03	31,28± 4,62	-0,33	0,74
Bendras	173,48± 23,42	172,35± 22,78	-0,47	0,64