

Dalius Balčiūnas, Kęstutis Kardelis

BENDROJO LAVINIMO MOKYKLŲ VADOVŲ IR PEDAGOGŲ NUOSTATOS DĖL SPECIALIŲJŲ POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMO

Anotacija. Straipsnyje pateikiami duomenys apie bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatas dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. Taisant apklausos raštu metodą buvo įvertinta vadovų ir pedagogų nuostatų raiška bei atlikta lyginamoji šių duomenų analizė. Ji parodė, kad tirtųjų grupių nuostatos dėl kvalifikacinių renginių, skirtų specialiųjų poreikių mokinių ugdymui, sutampa, tačiau skiriasi dėl šių mokinių adaptacijos mokykloje. Tiriant veiksnius, galinčius daryti įtaką pedagogų nuostatomis dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo, nustatyta, jog šios nuostatos susijusios su pedagoginio darbo dirbant su specialiųjų poreikių mokiniais stažu bei specialiąja pedagogine kompetencija.

Raktažodžiai: mokyklų vadovų nuostatos, pedagogų nuostatos, specialiųjų poreikių mokinių ugdymas.

Įvadas

XX a. viduryje Vakarų Europoje prasidėję socialiniai pokyčiai bei naujai grindžiamos neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos teorijos turėjo įtakos ir Lietuvos švietimo koncepcijai. Ji buvo kuriama remiantis Vakarų Europai priimtinais humaniško ir demokratiško principais bei normalizacijos ir integracijos idėjomis. Remiantis šia koncepcija, Lietuvos švietimo ir specialiojo ugdymo įstatymai nustato ne tik specialiojo ugdymo sistemos sandarą, ugdymo valdymą ir organizavimą, bet ir specialiųjų poreikių vaikų ir jų tėvų (ar vaiko globėjų) bei pedagogų teises ir pareigas. Antai specialiojo ugdymo įstatymas (1998) leidžia tėvams dalyvauti įvertinant vaiko specialiuosius ugdymo poreikius, gauti išsamią informaciją apie įvertinimo rezultatus bei dalyvauti vaiko ugdymo procese, o pedagogus įpareigoja bendradarbiauti su specialiųjų poreikių vaikų tėvais (ar vaiko globėjais), konsultuoti juos specialiojo ugdymo klausimais, informuoti apie vaiko ugdymosi pažangą, sunkumus, bei problemas. Be to, šio įstatymo įgyvendinimą lydinčiuose teisės aktuose pedagogai įpareigojami rengti individualias programas specialiųjų poreikių mokiniams, atsižvelgti į individualius mokinių gebėjimus.

Šių ir kitų teisės aktų įgyvendinimas pastaraisiais metais tapo ypač aktualus, nes sumažėjus specialiųjų poreikių vaikų, ugdomų specialiojo ugdymo įstaigose, skaičiui, vis daugiau jų pradėjo mokytis bendrojo lavinimo mokyklose. Suprantama, jog mokinių, turinčių specialiuosius ugdymosi poreikius, adaptacija jose daugeliu atvejų priklauso nuo ugdymo institucijos pedagogų bei

vadovų požiūrio. Todėl galima manyti, kad pedagogų požiūris į tokių vaikų ugdymą gali daryti didelę įtaką tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius. Tačiau atlikti tyrimai rodo, kad, nepaisant palankaus teisiinių pagrindų konteksto, specialiųjų poreikių vaikų integracijos į bendrojo lavinimo mokyklą procesas nėra skaidrus. Antai įsigalėjus vaiko ugdymo paradigmu kaitoje į šeimą orientuotam įgalinimo modeliui [6], tėvai tik sąlygiškai yra įtraukiami į bendradarbiavimą su ugdymo įstaigos pedagogais [7; 9].

Panašios problemos aptariamoms ir kitų tyrėjų (S. Ališauskienės, J. Ambrukaičio, J. Ruškaus, V. Gevorgianienės) darbuose Taip pat pabrėžiama, kad labai dažnai vaikas yra ne lygiateisis partneris, o objektas, kurio ypatumų pažinimu ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimu užsiima mokytojai, specialieji pedagogai [1]. Kur kas mažiau mokslinėje literatūroje yra darbų, kuriuose būtų analizuojamas mokyklų pedagogų ir vadovų požiūris į vaikų, turinčių specialiuosius ugdymosi poreikius, ugdymą mokykloje. Kai kuriais aspektais buvo tirtas pedagogų požiūris į šiuos vaikus [12] bei į integruotą jų ugdymą [4].

Įsakyti teiginiai paskatino imtis šio tyrimo, kuriame buvo formuluojami tokie **probleminiai klausimai:** 1) koks yra pedagogų ir vadovų požiūris į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą? 2) ar skiriasi mokytojų ir vadovų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo? 3) kokie veiksniai lemia pedagogų nuostatas dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo?

Formuluodami probleminius klausimus kėlėme šias **hipotezes:**

H1 – bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų ir vadovų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo yra pozityvios, t. y. ir vieni, ir kiti pasisako už integruoto ugdymo idėją;

H2 – mokyklų vadovų požiūris į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, lyginant su pedagogų požiūriu, yra labiau deklaratyvus, t. y. jie stokoja informacijos apie realią situaciją mokykloje;

H3 – pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo priklauso nuo jų darbo su specialiųjų poreikių mokiniais stažo bei nuo jų specialiosios pedagoginės kompetencijos, t. y. mokytojai, turintys didesnę tokio darbo stažą ir pasižymintys aukštesne specialiąja kompetencija, palankiau vertina integruotą ugdymą.

Tyrimo objektu pasirinkus pedagogų ir mokyklų vadovų nuostatas dėl specialiųjų poreikių mokinių ug-

dymo siekta **tikslo** – atskleisti šių nuostatų raišką bei ją sąlygojančius veiksnius.

Tyrimo metodika

Tyrimo dalyviai. Remiantis preliminarus tyrimo duomenimis, apskaičiavome pedagogų imtį. Taikėme 5 proc. paklaidą esant 95 proc. patikimumui. Taip apskaičiuotos imties tūrį sudarė 155 pedagogai. Tačiau buvo apklausta 215 mokytojų ir tai leido sumažinti paklaidos tikimybę iki 3 proc. Jie atsiktiniu būdu buvo parinkti iš devynių Kauno miesto vidurinių mokyklų, kuriose mokosi specialiųjų poreikių mokiniai. Mokyklų vadovų apklausoje dalyvavo 36 asmenys, sutikę dalyvauti tyrime. Toks tyrimo dalyvių skaičius leido tyrimo rezultatus apibendrinti visai tirtai populiacijai.

Tyrimo metodai. Tyrime taikytas apklausos raštu metodas. Jį sudarė dvi specialiai tam sudarytos anketos. Viena iš jų buvo skirta mokyklų pedagogams. Ją sudarė penki klausimų blokai, kurie padėjo įvertinti tirtų mokytojų požiūrį į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, jų adaptacijos mokykloje ypatumus, mokytojų ir tėvų bendradarbiavimą, mokytojų kvalifikaciją specialiojo ugdymo klausimais bei jų specialiąją pedagoginę kompetenciją. Kita anketa buvo naudojama mokyklų vadovų požiūriui į šią problemą nustatyti. Joje suformuluoti klausimai buvo siejami su informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą kaupimu, įvairių pasitarimų bei renginių, skirtų šiems mokiniams ir jų tėvams (ar globėjams), organizavimu, specialiojo ugdymo perspektyvų numatymu ir kt.

Tyrimo procedūros. Tyrimas buvo vykdomas 2004 m. spalio–lapkričio mėn. Visiems tyrimo dalyviams buvo išdalytos anoniminės anketos, į kurias buvo prašoma atsakyti nuoširdžiai ir atvirai. Mokytojų anketų grąžinimą kontroliavo mokyklų vadovai, o pastarųjų buvo prašoma jas grąžinti per mėnesį. Tačiau ne visų mokyklų vadovai sutiko dalyvauti apklausoje.

Statistinė analizė. Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta naudojant programų paketą *SPSS for Windows*. Panaudojant parametrinį *Pearson chi* kvadrato kriterijų buvo tikrintos hipotezės apie tyrimo kintamųjų, kurių duomenys išreikšti procentais, vidurkių lygybę. Tais atvejais, kai duomenys buvo išreikšti balais, taikytas Fišerio testas. Rezultatai buvo laikomi statistiškai reikšmingais, jeigu paklaidos tikimybės reikšmė buvo $p < 0,05$, esant 95 proc. patikimumui.

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Socialinės demografinės tirtųjų charakteristikos. Tyrimo duomenimis, tirtų mokytojų amžiaus vidurkis – $43,2 \pm 0,67$, o mokyklų vadovų – $47,17 \pm 1,2$ metai. Bendras mokytojų pedagoginio darbo stažas – $19,95 \pm 0,67$ metai, iš kurių $9,31 \pm 0,63$ – darbo su specialiųjų

poreikių mokiniais. Mokyklų vadovų pedagoginio darbo stažas – $24,36 \pm 1,35$ metai. Pagal mokytojų nurodytą kvalifikacinę kategoriją jie buvo suskirstyti į dvi grupes. Vieną iš jų sudarė tie pedagogai, kurie turėjo mokytojo ir vyr. mokytojo kategorijas (51,0 proc.), o kitą – mokytojai metodininkai ir ekspertai (46,0 proc.). Kiti apklausoje dalyvavę pedagogai (3,0 proc.) kvalifikacinės kategorijos nenurodė. Tarp mokyklų vadovų 46,3 proc. turėjo mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją ir kiek mažiau jų (43,9 proc.) – vyr. mokytojo kategoriją. Eksperto kategoriją turėjo 7,3 proc. apklaustų vadovų. Tirti mokytojai į grupes buvo suskirstyti ir pagal jų turimą darbo su specialiųjų poreikių mokiniais stažą. Tie, kurie nurodė turintys tokio darbo stažą, į grupes buvo paskirstyti taip: turintys iki šešerių metų darbo stažą sudarė vieną grupę (32,5 proc. nuo visų tirtų pedagogų), o turintys didesnę stažą – kitą (39,5 proc.).

Pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo. Ne visi apklausti pedagogai yra susipažinę su informacija apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje. Antai tik 35,7 proc. nurodė, kad mokykloje yra stendas, kuriame skelbiama tokia informacija. Kita jų dalis (19,5 proc.) mano, kad tokio stendo mokykloje apskritai nėra, o 44,8 proc. prisipažino nežiną apie jo buvimą. Ne visi jie galėjo atsakyti ir į klausimą, ar mokyklos pedagogų susirinkimuose aptariamais specialiųjų poreikių mokinių pasiekimais. Teigiamai į šį klausimą atsakė 50,5 proc. mokytojų. Tai rodo, kad kai kuriose mokyklose tokios informacijos nėra arba kad ja domisi ne visi mokytojai.

Didesnė dalis apklaustų mokytojų (59,5 proc.) nurodė, kad juos tenkina specialiųjų poreikių mokinių pasiekimai, o 75,5 proc. įsitikinę, kad tokie mokiniai gali gerai atlikti užduotis. Kita vertus, 55,0 proc. apklaustųjų mano, kad šių mokinių pasiekimams gali daryti įtaką įvairūs veiksniai, formuojantys jų neigiamą požiūrį į savo gebėjimus: kitų mokinių kritika, neigiamas savo gebėjimų vertinimas, mokytojų specialioji pedagoginė kompetencija, jų geranoriškumas. Įtakos specialiųjų poreikių mokinių ugdymui gali turėti ir nepalankus dalies mokytojų požiūris į šiuos mokinius bei jų ugdymą. Antai nurodoma, kad neretai perdėtai fiksuojami moksleivio nesugebėjimai, kurie nepagrįstai siejami su vaiko asmenybe, bandant klijuoti tam tikras etiketes [15]. Be abejo, kai kurios mokytojų nuostatos dėl to, kad jie nepasirengę tokiam darbui bei stokoja specialiųjų žinių, gali būti priimtinos, žinant tai, jog darbas su specialiųjų poreikių vaikais iš tikrųjų reikalauja papildomų pastangų, specialaus pasirengimo.

Kiek daugiau nei pusė mokytojų (58,5 proc.) pritaria teiginiui, jog specialiųjų poreikių mokiniai lengvai pritaampa mokykloje. Tačiau kiti (29,5 proc.) mano priešingai arba neturi nuomonės (11,5 proc.). Tai gali rody-

ti, kad mokinių ugdyme pedagogai susiduria su skirtingomis situacijomis, kurias nulemia daug veiksnių: praktinio darbo patirtis, specialiosios žinios, kvalifikacinės kompetencijos, mokomasis dalykas, jo įsisavinimo galimybės ir kt. Specialiųjų poreikių mokinių adaptacija mokykloje, daugumos apklaustų pedagogų nuomone, siejama su šių mokinių dalyvavimu bendruose mokyklos renginiuose: sporto varžybose, šventėse, vakaronėse (87,5 proc.), papildomo ugdymo veikloje (77,0 proc.). Tai padeda jiems geriau pažinti kitus, rasti bendrus pomėgius, dalyvauti bendroje veikloje. Tačiau tokie mokiniai mokykloje patiria ir tam tikrų adaptacijos sunkumų. Pavyzdžiui, kad pasitaiko situacijų, kai specialiųjų poreikių mokiniai pajunta neigiamą bendraamžių požiūrį į save, nurodė net 78,5 proc. pedagogų, nors, kita vertus, dauguma apklaustųjų (82,5 proc.) pripažįsta, kad mokydami kartu su tokiais mokiniais kiti įgyja tolerancijos. Tad yra pagrindo manyti, kad ugdant tokią pamatinę vertybę kaip tolerancija, naudinga mokymo procesą įsivaizduoti kaip taikų sambūvį lemiančios patirties, kuri bus reikalinga visą gyvenimą, suteikimą.

Ne visi pedagogai pritaria teiginiui, kad mokyklai reikalingi ir sveikieji, ir specialiųjų poreikių mokiniai. Tokiam požiūriui pritaria 54,5 proc. apklaustųjų. Mažesnę jų dalis (24,0 proc.) nėra tuo tikra, o 12,5 proc. šiam požiūriui nepritaria. Kitų tyrimų duomenys atsakant į panašaus pobūdžio klausimą rodo dar prastesnę mokytojų požiūrio į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą situaciją. Antai L. Miltenienės (2004) duomenimis, dauguma pedagogų netiki specialiųjų poreikių mokinių galimybėmis ir sėkme: 71,0 proc. teigia, kad tokie vaikai yra negabūs, 59,0 proc. mano, kad jie negali pasiekti gerų rezultatų, o 34,0 proc. juos vertina kaip beviltiškus. Nėra lengva palyginti šių tyrimų rezultatus, nes jie skiriasi tiek tiriamąja imtimi, tiek populiacijos rėmu. Kita vertus, absoliuti dauguma mūsų tirtų pedagogų (94,5 proc.), dirbančių su specialiųjų poreikių mokiniais, nurodė, kad jie tariasi su jais dėl santykių su bendraklasiais gerinimo, tuo išreiškdami savo požiūrį į bandymą švelninti pasitaikančius bendravimo sunkumus tarp bendraamžių.

Vienas esminių veiksnių ugdant specialiųjų poreikių mokinius – bendradarbiavimas su jų tėvais. Beveik visi apklausti mokytojai (92,0 proc.) nurodė, kad tokių mokinių tėvai yra informuojami apie sunkumus, kuriuos patiria mokytojai, dirbdami su jų vaikais. Tokia informacija tėvams dažniausiai suteikiama pokalbių, bendrų diskusijų su specialistais bei įvairių susirinkimų metu. Ir kitų tyrimų duomenys rodo, kad tėvai vaikų ugdymo klausimais linkę kooperuotis, nors dar yra nemaža dalis (59,0 proc.) tokių, kurie mano, kad vaiko ugdymas – pedagogų reikalas [13]. Kitų tyrėjų [12] nuomone, dauguma tėvų supranta specialiosios pagalbos svarbą vaikui, pasitiki specialistais, tačiau net du penktadaliai jų nėra

patenkinti specialiosios pagalbos teikimo tvarka, kai vaikas yra priverstas palikti klasę ir ugdytis atskirai nuo bendraamžių.

Pateikti duomenys rodo, koks svarbus turėtų būti ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas, kuriame ypač reikšmingos tos tėvų ir mokytojų nuostatos, kuriomis remiantis jie vertina vienas kitą. Taip pat labai svarbu, kad mokytojai, siekdami išsiaiškinti, ko tėvai pageidauja iš jų, juos suvoktų ne kaip kliūtį ar vartotojus, o kaip lygiaverčius partnerius. Tačiau, kaip rodo atliktų tyrimų rezultatai, tokio bendradarbiavimo mokant vaikus nepasigenda nei tėvai, nei mokytojai. Nepakankamai aktyviai tėvai dalyvauja ir mokykloje vykstančiuose renginiuose. Kad juose dalyvauja vaikų pasirodymus stebintys tėvai, mūsų tyrimo duomenimis, nurodė 42,5 proc. apklaustųjų. Dar mažiau jų (15,0 proc.) sutinka su teiginiu, kad specialiųjų poreikių mokinių tėvai padeda organizuoti įvairius renginius mokykloje.

Akivaizdu, kad mokytojų darbo su specialiųjų poreikių mokiniais sėkmė priklauso nuo jų specialiosios pedagoginės kompetencijos. Šio klausimų bloko duomenų analizė parodė, kad didelė dalis apklaustų pedagogų (76,0 proc.), dirbdama su tokiais mokiniais, visada arba dažnai skatina potencialias jų galimybes, nes mano, kad tokiu būdu galima tikėtis geresnių ugdymo rezultatų. Panašus apklaustųjų procentas (72,6 proc.) nurodė, kad įvertindami mokinio ypatumus ir poreikius siekia pažinti ir prognozuoti jo raidą. Tai rodo, kad mokytojai stengiasi išvelgti mokinio ugdymo perspektyvą, o kadangi vaikas auga ir bręsta prisitaikydamas prie aplinkos, tai ir mokytojai turi išmanyti raidos procesus. Ypač svarbiu ugdymo uždaviniu laikytinas individualios pedagoginės pagalbos vaikui suteikimas [10].

Įvertinus mokytojų specialiosios pedagoginės kompetencijos kintamųjų raišką balais, apskaičiuotas vidutinis tirtų pedagogų šios kompetencijos balas, kuris 40 balų skalėje buvo lygus $32,75 \pm 0,27$ balo. Pagal kiekvieno mokytojo surinktus balus buvo sudarytos dvi tiriamųjų grupės. Vienai jų buvo priskirti tie mokytojai, kurių specialioji pedagoginė kompetencija buvo įvertinta iki 32 balų ($n = 97$), o kitai – pedagogai, kurių šis rodiklis buvo daugiau kaip 32 balai ($n = 101$). Lyginamoji šių grupių analizė parodė, kad mokytojai, turintys aukštesnę kompetenciją, dažniau nei tie, kurių kompetencija buvo žemesnė, nurodė, kad specialiųjų poreikių mokiniai dalyvauja bendruose mokyklos renginiuose (atitinkamai 81,2 proc. ir 56,7 proc.; $p < 0,001$) bei pritarė požiūriui, kad mokyklai reikalingi ir sveikieji, ir specialiųjų poreikių mokiniai (84,0 proc. ir 73,2 proc.; $p < 0,05$) ir kad tėvai nepadeda organizuoti mokykloje vykstančių renginių (48,5 proc. ir 35,1 proc.; $p < 0,05$). Jie taip pat dažniau nurodė, jog yra dalykų, kurie formuoja specialiųjų poreikių mokinių neigiamą

požiūrį į savo gebėjimus (36,0 proc. ir 19,6 proc.; $p < 0,001$), bei pritarė teiginiams, kad tokie mokiniai lengvai pritampa mokykloje (77,3 proc. ir 33,0 proc. $p < 0,001$) ir kad kiti mokiniai, mokydamiesi su jais, įgyja tolerancijos (88,9 proc. ir 77,3 proc.; $p < 0,01$). Taip pat nustatyta, kad aukštesnės specialiosios pedagoginės kompetencijos mokytojai, lyginant juos su žemesnės kompetencijos jų kolegomis, labiau linkę manyti, kad sprendžiant mokykloje specialiojo ugdymo problemas dalyvauja specialiųjų poreikių mokinių tėvai (66,0 proc. ir 57,7 proc.; $p < 0,05$) ir kad jie padeda savo vaikams mokytis (78,8 proc. ir 57,3 proc.; $p < 0,01$) bei dalyvauja jų pasirodymuose mokykloje (77,2 proc. ir 57,7 proc.; $p < 0,001$).

Mažiau reikšmingų skirtumų atskleista lyginant tirtus mokytojus pagal jų darbo su specialiųjų poreikių mokiniams stažą bei turimą kvalifikacinę kategoriją. Tie mokytojai, kurių minėtasis darbo stažas buvo didesnis, dažniau nurodė, kad mokyklos pedagogų susirinkimuose įvardijami specialiųjų poreikių mokinių pasiekimai (60,8 proc. ir 46,2 proc.; $p < 0,01$) ir kad yra dalykų, kurie formuoja neigiamą šių mokinių požiūrį į savo gebėjimus (38,0 proc. ir 20,0 proc.; $p < 0,01$). Šiais dviem aspektais minėtų pedagogų nuomonė sutapo su tų mokytojų požiūriu, kurių specialioji pedagoginė kompetencija buvo aukštesnė. Tai rodo, kad didesnę darbo su specialiųjų poreikių mokiniams patirtį turintys bei aukštesnę specialiąją pedagoginę kompetenciją įgyję mokytojai labiau teigiamai ir objektyviau vertina specialiųjų poreikių mokinių ugdymo mokykloje ypatumus.

Kiek kitokie rezultatai buvo gauti tiriant mokytojų požiūrį į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą [5]. Šio tyrimo duomenimis, didesnę darbo stažą turintys pedagogai (16 metų ir daugiau) ne taip palankiai vertina specialiųjų poreikių mokinių ugdymą. Tokį požiūrį, autoriaus nuomone, gali lemti nenoras keisti įprastą tvarką, t. y. mokytojas per pamoką perteikia žinias, mokiniai jas perpranta ir gauna atitinkamą įvertinimą, tačiau pripažįsta, jog specialiųjų poreikių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje mokytojams kelia daug nepatogumų. O mažesnį pedagoginio darbo stažą turintys pedagogai, minėto tyrimo duomenimis, palankiau vertina su specialiuoju ugdymu susijusius papildomus darbus. Tokį požiūrį skirtumą gali lemti tai, jog jaunesni pedagogai suvokia integraciją kaip natūralų procesą, kurio dėka specialiųjų poreikių vaikai bendrauja su savo bendraamžiais ir mokosi natūralioje aplinkoje, o įprastai besimokantys mokiniai ugdosi teigiamas nuostatas į išskirtinumą. Šio ir mūsų atlikto tyrimo rezultatų skirtumams įtakos galėjo turėti nevienodas tirtųjų kontingentas bei tyrimo metodai, nes mūsų tyrime labiau buvo orientuotasi į darbo su specialiųjų poreikių mokiniams stažą, o ne į bendrąjį pedagoginio darbo stažą.

Tie mokytojai, kurių kvalifikacinė kategorija buvo aukštesnė, išsiskyrė tuo, jog jie, kaip ir kitos tirtų pedagogų grupės, dažniau nurodė, kad specialiųjų poreikių mokinių tėvai dalyvauja jų vaikų pasirodymuose mokykloje (76,1 proc. ir 62,7 proc.; $p < 0,05$). Jie taip pat dažniau nurodė, kad dalyvauja mokytojų kvalifikaciniuose renginiuose, skirtuose specialiųjų poreikių mokinių ugdymui (78,0 proc. ir 61,8 proc.; $p < 0,01$). Pateikti duomenys rodo, kad mokytojų kvalifikacinė kategorija kiek mažiau nei darbo su specialiųjų poreikių mokiniams stažas bei specialioji pedagoginė kompetencija yra susijusi su jų požiūriu į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą.

Įvertinę mokytojų atsakymus į klausimą apie mokinių tėvų ir mokyklos bendradarbiavimą balais, kiekvienam pedagogui apskaičiavome suminį šios nuomonės įvertinimo balą. Tai leido palyginti tiriamuosius pagal jų požiūrį į mokinių pasiekimus. Lyginamoji analizė parodė, kad tie pedagogai, kuriuos tenkina mokinių pasiekimai, palankiau vertina ir jų tėvų bendradarbiavimą su mokykla ($27,36 \pm 0,34$ ir $24,6 \pm 0,53$ balo; $p < 0,001$). Vadinas, yra pagrindas manyti, kad mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas yra svarbus veiksnys, galintis daryti įtaką specialiųjų poreikių mokinių mokymuisi.

Mokyklų vadovų požiūris į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą. Atsakydami į klausimą, ar jie susiduria su sunkumais organizuojant specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, 58,5 proc. mokyklų vadovų pasirinko teigiamą atsakymą. Tarp pagrindinių sunkumų dažniausiai buvo minimi šie: trūksta mokymo metodikų, nepakankama mokytojų kompetencija, didelis mokinių skaičius klaseje, trūksta literatūros, įrangos vaikams su judėjimo sutrikimais ir kt. Beveik visi vadovai nurodė, kad jų mokykloje kaupiama informacija apie specialiųjų poreikių mokinius. Tarp informacijos šaltinių dominuoja įstatymai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą (į tai nurodė 97,5 proc. apklaustųjų), mokslinė metodinė literatūra (82,9 proc.), įvairūs straipsniai (78,0 proc.). Įdomu pastebėti, kad 22,0 proc. vadovų tarp informacijos šaltinių nenurodė straipsnių, o 17,1 proc. – mokslinės metodinės literatūros.

Absoliuti dauguma vadovų (90,2 proc.) teigė sudarantys sąlygas mokytojams dalyvauti kvalifikaciniuose renginiuose specialiojo ugdymo temomis. Tačiau kad mokytojai juose dalyvauja, nurodė tik 58,5 proc. apklaustųjų vadovų. Daugumos jų (80,5 proc.) nuomone, vyresniųjų klasių mokytojai specialiųjų poreikių mokiniams taiko individualias ugdymo programas. Taip pat didžioji jų dalis (87,8 proc.) patvirtino, kad mokykloje įvertinami specialiųjų poreikių mokinių pasiekimai. Tačiau pasitvirtino prielaida, kad mažiau teigiamų atsakymų galima tikėtis atsakant į konkretesnio pobūdžio klausimus. Antai tik 41,5 proc. apklaustųjų patvirtino teiginį, kad specialiųjų poreikių mokiniai mokykloje įgyja reikiamo lygio žinias.

Dar mažiau jų (19, 5 proc.) įsitikinę, kad šių mokinių socialinė adaptacija mokykloje yra sėkminga. Nors kita dalis vadovų (63, 4 proc.) taip pat nėra tuo įsitikinusi, tačiau linkusi manyti teigiamai. Kitų tyrimų duomenys [14] patvirtina šias nuostatas. Matyt, galima teigti, kad vadovų ir praktinį darbą dirbančių mokytojų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose iš esmės panašios: lyg ir pritariama teorinėms integracijos idėjoms, tačiau jų realizuoti nenorima arba vis dar nežinoma, kaip tai daryti [3].

Visi be išimties mokyklų vadovai nurodė, kad jiems tenka kalbėtis su specialiųjų poreikių mokinių tėvais. Dažniausiai nurodomos problemos, kurias jiems tenka spręsti pokalbiuose su mokinių tėvais, yra šios: egzaminų organizavimo, bendradarbiavimo su pedagogais, mokinių sveikatos. Tačiau tenkinant mokinių poreikius, tik 9,8 proc. vadovų nurodė, kad mokykla turi projektą, kaip pritaikyti mokyklos pastatą vaikams su negale. Tai rodo, kad dalies mokyklų vystymo strategijos rengiamos neatsižvelgiant arba nepakankamai atsižvelgiant į mokinių, turinčių judesio, padėties sutrikimų, poreikius bei galimybę mokytis arčiau gyvenamosios vietos. Svarbu pabrėžti ir tai, kad lyginant nedidelė dalis apklaustųjų (36,6 proc.) nurodė, jog mokykla turi plėtros kryptį specialiojo ugdymo srityje, nors dauguma vadovų (75,6 proc.) patvirtino, kad mokyklos veiklos strategijoje numatytas specialiojo ugdymo tobulinimas. Tačiau iš ankstesnių atsakymų matyti, kad mokyklų vadovai negali nurodyti konkrečių tokios strategijos veiksmų. Kitų tyrimų [3] duomenimis, 75,4 proc. apklaustų vadovų mano, kad vaikų poreikiai geriau būtų tenkinami jiems

mokantis specialiosiose klasėse, o 60,9 proc. teigia, kad ugdant specialiųjų poreikių mokinius bendrose klasėse nukenčia kiti mokiniai. Taip pat nustatyta, kad kas antras apklaustasis (46,5 proc.) galvoja, jog integracija – tai tik graži teorija, kurios praktiškai realizuoti beveik neįmanoma, o 17,1 proc. mokykloms vadovaujančių asmenų yra tos nuomonės, kad didelis specialiųjų poreikių mokinių skaičius kenkia mokyklos prestižui.

Pateikti rezultatai rodo, kad mokyklų vadovų požiūris į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą neretai prieštaringas. Tačiau nepaisant to, dauguma jų vis dėlto numato mokyklos plėtros kryptį specialiojo ugdymo srityje. Tad galima teigti, jog vadovai projektuoja specialųjį ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau nėra visiškai tikri, kad specialiųjų poreikių mokiniai pasieks gerų mokymosi rezultatų.

Pagal kai kuriuos anketoje pateiktus klausimus sugretinome mokytojų ir vadovų požiūrį. Mokytojų buvo klausta, ar jie dalyvauja kvalifikaciniuose renginiuose, skirtuose specialiųjų poreikių mokinių ugdymui, o vadovų – ar mokytojai lanko tokius renginius. Lyginamoji atsakymų į šiuos klausimus analizė parodė, kad šiuo atveju ir vadovų, ir mokytojų nuomonės sutapo (atitinkamai 72,7 proc. ir 69,8 proc.). Šiek tiek labiau skyrėsi pedagogų ir vadovų nuomonės atsakant į klausimą, ar įvardijami specialiųjų poreikių mokinių pasiekimai aptariant mokymosi rezultatus pedagogų susirinkimuose. Teigiamai į šį klausimą atsakė 87,8 proc. vadovų ir 75,0 proc. pedagogų. Ryškesni skirtumai nustatyti lyginant vadovų ir mokytojų požiūrį į specialiųjų poreikių mokinių adaptaciją mokykloje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Mokyklų vadovų ir pedagogų nuostatų dėl specialiųjų poreikių mokinių adaptacijos mokykloje raiška (proc.)

Klausimas	Atsakymai	Tiriamieji	
		Pedagogai	Vadovai
Ar mokykloje lengvai pritampa specialiųjų poreikių mokiniai?	Taip	25,1	19,5
	Turbūt taip	33,7	63,4
	Nežinau	11,1	2,4
	Turbūt ne	22,1	9,8
	Ne	7,5	4,9

$$\chi^2 = 13,96; 1,1 = 4,0; p < 0,01$$

Iš lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad vadovai rečiau nei mokytojai teigia, jog specialiųjų poreikių mokiniai mokykloje lengvai pritampa, tačiau kur kas daugiau jų linkę manyti, kad šių mokinių adaptacija mokykloje yra sėkminga. Šiuo požiūriu kritiškiau situaciją vertina pedagogai.

Darbe bandėme patikrinti prielaidą, kad jei mokykla, jos vadovų nuomone, turi plėtros kryptį specialiojo

ugdymo srityje, tai ir specialiųjų poreikių mokinių pasiekimus mokytojai turėtų vertinti teigiamai. Sugretinus šių klausimų atsakymus pastebėjome, kad ši prielaida, nors ir netiesiogiai, bet patvirtino: 52,0 proc. vadovų nurodė, kad mokykloje yra plėtros planas ir beveik tiek pat (59,8 proc.) mokytojų patvirtino, kad juos tenkina mokinių pasiekimai. Tai leidžia manyti, jog svarbu, kad mokykloje būtų rengiamos ir įgyvendinamos specialiojo

ugdymo strategijos bei konkrečios programos. Tačiau iš tyrimo duomenų matyti, kad ši veikla dar nepakankamai plėtojama.

Išvados

1. Daugumos pedagogų nuostatos dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo yra pozityvios: juos tenkina šių mokinių pasiekimai (59,5 proc.) ir jie yra įsitikinę (58,5 proc.), jog specialiųjų poreikių mokinių integracija į bendrojo lavinimo mokyklą yra sėkminga, nors pritaria, kad šiam procesui neretai trukdo neigiamas bendraamžių požiūris.
2. Mokyklų vadovų apklausos duomenimis, dauguma jų (58,5 proc.), organizuodami specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, susiduria su tokiais šio darbo trukdžiais: mokymo metodikų, literatūros bei specialios įrangos vaikams, turintiems judėjimo sutrikimų, trūkumu, nepakankama mokytojų kompetencija. Kita vertus, ne visi vadovai yra įsigilinę į specialiųjų poreikių mokinių ugdymą mokykloje, be to, dalis jų (41,5 proc.) abejoja tokių mokinių žinių kokybe.
3. Lyginamoji pedagogų ir mokyklų vadovų apklausos duomenų analizė parodė, kad tirtųjų grupių nuostatos dėl kvalifikacinių renginių, skirtų specialiųjų poreikių mokinių ugdymui, sutampa, tačiau skiriasi dėl šių mokinių adaptacijos mokykloje. Vadovai labiau nei mokytojai įsitikinę, kad tokių mokinių adaptacija yra sėkminga, tačiau dėl informacijos apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą stokos jų nuostatos šių mokinių atžvilgiu yra labiau deklaratyvios.
4. Tiriant veiksnius, galinčius daryti įtaką pedagogų nuostatoms dėl specialiųjų poreikių mokinių ugdymo, nustatyta, kad šios nuostatos susijusios su pedagoginio darbo dirbant su specialiųjų poreikių mokiniais stažu bei specialiąja pedagogine kompetencija, t. y. mokytojai, turintys didesnę tokio darbo stažą ir aukštesnę kompetenciją, palankiau vertina specialiųjų poreikių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje.

Literatūra

1. Ališauskas A. Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas. – Šiauliai, 2002.
2. Ališauskienė S. Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį: [rankraštis] : daktaro disertacija / Šiaulių universitetas. – Šiauliai, 2002.

3. Ališauskienė S., Miltenienė L. Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc>.
4. Ambrukaitis J., Ruškus J. Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai // Specialusis ugdymas. – Nr. 2, 2002, p. 6–23.
5. Ambrukaitis J. Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių // Specialusis ugdymas. – Nr. 2, 2004, p. 114–123.
6. Brendtro L., Bacon J. Youth Empowerment and Teamwork // Teamwork Models and Experience in Education / ed. H. G. Garner. – USA: Allyn & Bacon, 1995, p. 55–71.
7. Garriott P., Wandry D., Snyder L. Teachers as parents, parents as children: what's wrong with this picture? // Preventing School Failure. – T. 45, Nr. 1, 2000, p. 37–43.
8. Gevorgianienė V. Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus // Specialiojo ugdymo pagrindai / red. k-ja: J. Ambrukaitis ir kt. – Šiauliai, 2003, p. 173–195.
9. Kroth R. L., Edge D. Strategies for communicating with parents and families of exceptional children. 3rd ed. – Denver: Love Publishing company, 1997.
10. Lapėnienė A. Intelektinių galių plėtra panaudojant metodus, skatinančius dešiniojo smegenų pusutulio veiklą // Specialusis ugdymas. – Nr. 2, 2003, p. 163–170.
11. Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas. – Vilnius, 1998.
12. Miltenienė L., Ruškus J., Ališauskas A. Tėvų, auginančių specialiųjų poreikių turintį vaiką, nuostatų į dalyvavimą ugdymo procese struktūra ir raiška // Specialusis ugdymas. – Nr. 2, 2003, p. 24–37.
13. Miltenienė L. Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai // Specialusis ugdymas. – Nr. 2, 2004, p. 151–165.
14. Ruškus J. Negalės fenomenas. – Šiauliai, 2002.
15. Unčiūrys J. Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas pradinėse klasėse // Specialusis ugdymas. – Nr. 3, 2000, p. 97–100.

Summary

Dalius Balčiūnas, Kęstutis Kardelis

COMPREHENSIVE SCHOOL HEADMASTERS' AND TEACHERS' ATTITUDE TOWARDS THE UPBRINGING OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Whereas the number of the students with special needs has been on the decrease, more and more of them are learning in comprehensive schools. However their adaptation can depend mostly on teachers' and headmasters' attitude towards them. The aim of this investigation is to reveal the expression of the above-mentioned attitude and the determinative factors of it.

215 teachers from nine Kaunas Basic Schools and 36 headmasters have been surveyed applying the method of writing.

The analysis of the investigation data has shown that most teachers have a positive attitude towards the upbringing of the students with special needs: they are satisfied with the achievements of these students (59,5%) and they are ascertained that the integration of such students to a comprehensive school is successful (58,5%), though agree with the opinion that this process is being constantly troubled by the negative atti-

tude of other contemporary students.

According to the data of headmasters' questioning, most of them (58,5%) indicate that the retardation of the above-mentioned work is caused by the deficit of teaching methods, literature, and special equipment for handicapped children and insufficient competency of teachers. On the other hand, not all headmasters are being gone into the questions of the upbringing of students with special needs at school, and one part of them (41,5%) have doubts about the quality of such students' knowledge.

While investigating the factors that can make influence on teachers' attitude towards the upbringing of the students with special needs, it was established that the above-mentioned attitude is being associated with the working experience of teaching the students with special needs and special pedagogical competency.

*Šiaulių universitetas,
Specialiojo ugdymo mokslinis centras
Įteikta 2005 m. lapkričio mėn.*