
MOKOMĖS KARTU

Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams



Specialiosios
pedagogikos
ir psichologijos
centras

Leidinyi parengtas ir išleistas įgyvendinant projektą
„Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų plėtra“

**Projektas finansuojamas Europos socialinio fondo ir Lietuvos Respublikos biudžeto lėšomis pagal
Bendrojo programavimo dokumento 2.4 priemonę „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtra“**

Vienas iš projekto uždavinių – tobulinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo
kokybę ir veiksmingumą

Projektą vykdo **SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS CENTRAS**

Leidinio rengėjai:

Renata Geležinienė, Laima Vasiliauskienė, Aušra Vyšniauskienė

Metodiniai konsultantai:

Renata Dudzinskienė, Rita Kišonienė

TURINYS

| | |
|---|-----------|
| Įvadas | 5 |
| SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ VAIKŲ PAŽINIMAS, JŲ POREIKIŲ TENKINIMAS (A. Vyšniauskienė) | 7 |
| Į problemos sprendimą orientuotas požiūris | 8 |
| Elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų turinčių vaikų ypatumai ir ugdymas | 12 |
| Pagalbos organizavimo modeliai | 17 |
| Bendrieji elgesio modeliavimo principai | 19 |
| Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų raidos ypatumai ir ugdymas | 22 |
| Mokinių, turinčių kompleksinių negalių, raidos ypatumai ir ugdymas | 31 |
| Priedas | 34 |
| Literatūra ir kiti šaltiniai | 35 |
| INOVATYVIŲ UGDYMO METODŲ IR BŪDŲ TAIKYMAS SKIRTINGIEMS MOKINIŲ POREIKIAMS, ATSIŽVELGIANT Į SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ RAIDOS DĒSNINGUMUS (L. Vasiliauskienė) | 37 |
| Įvadas | 37 |
| Kai kurie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo aspektai | 40 |
| Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo principai | 41 |
| Patarimai, kaip padėti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mokyti | 43 |
| Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo metodų raiška | 43 |
| Mokymo strategijos ir jų veiksmingumas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniam. | 51 |
| Inovatyvūs pagalbos būdai. specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniam | 54 |
| Patarimai, kaip specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius mokyti rašyti, skaityti | 63 |
| Patarimai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius mokant matematikos. | 65 |
| Patarimai, kaip specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius mokyti istorijos | 67 |
| Literatūra | 71 |
| INDIVIDUALIZUOTŲ UGDYMO PROGRAMŲ RENGIMO YPATUMAI, JŲ PRITAIKYMAS SPECIALIESIEMS MOKINIŲ UGDYMO SI POREIKIAMS, INKLIUZINIO UGDYMO PLANAVIMAS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOS KLASĒSE (R. Geležinienė) | 73 |
| Įvadas | 73 |
| Ugdymo individualizavimas: švietimo dokumentų, mokslinių tyrimų ir praktinės patirties Lietuvoje bei užsienyje apžvalga | 73 |

| | |
|--|-----|
| Ugdymo individualizavimo idėjų raiška moksliniuose tyrimuose ir švietimo dokumentuose | 73 |
| Požiūrių į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių problematikumą | 75 |
| Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo ir mokymosi procesai bendrojo ugdymo mokykloje individualizuoto ugdymo aspektu | 81 |
| Individualizuotos ugdymo programos pritaikymas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams | 84 |
| Individualizuotos ugdymo programos samprata | 84 |
| Individualizuotų ugdymo programų planavimo, sudarymo ir praktinio naudojimosi patirtis | 86 |
| Individualizuota ugdymo programa: lygmenys, numatomų siekinių ir rezultatų dermė | 90 |
| Individualizuotų ugdymo programų rengimas – mokinio, jo šeimos įgalinimas | 91 |
| Įgalinimo koncepto apibrėžtis ir raiška praktinėse veiklose individualizuojant programas | 91 |
| Mokinio ir jo šeimos dalyvavimo aktyvinimas individualaus ugdymo programų sudarymo procesuose | 95 |
| Inkliuzinio ugdymo planavimas bendrojo ugdymo mokykloje | 101 |
| Inkliuzinio ugdymo samprata šiuolaikinės mokyklos kontekste | 101 |
| Įrodymais grįstos mokytojo veiklos, jų plėtotė individualizuojant programas | 103 |
| Individualizuotos ugdymo programos konstravimas remiantis įrodymais grįsta mokytojo veikla – atvejo analizė | 106 |
| Literatūra | 110 |

UGDYMO DIFERENCIJAVIMAS, ATSIŽVELGIANT Į SKIRTINGUS MOKINIŲ UGDYMO SI POREIKIUS BEI GEBĖJIMUS (R. Geležinienė, L. Vasiliauskienė,

| | |
|---|-----|
| A. Vyšniauskienė) | 115 |
| Įvadas | 115 |
| Sėkmingo mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo gairės | 115 |
| Pagrindiniai ugdymo diferencijavimo aspektai | 120 |
| Ugdymo diferencijavimo planavimas ir įgyvendinimas | 123 |
| Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo diferencijavimo būdai | 127 |
| Pozityvaus elgesio palaikymo sistemos kūrimas | 131 |
| Priedai | 134 |
| Literatūra | 136 |

ĮVADAS

Vis plečiantis specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymosi galimybėms bendrojo ugdymo sistemoje, mokytojai drąsiau diferencijuoja ugdymo turinį, aktyviau ieško įvairesnių darbo būdų, metodų, lanksčiau pritaiko ugdymo programas individualiesiems mokinių poreikiams ir pan.

Tuo tikslu išanalizuota pedagoginė ir metodinė literatūra, teoriškai pagrindžianti specialiųjų poreikių turinčių mokinių raidos ypatumus, ugdymosi galimybes, sąlygas bei problemas, kylančias mokykloje ir namie. Pasitelkus mokytojus praktikus aptartos individualizuoto ugdymo galimybės, ieškota galimybių praktiškai pritaikyti mokytojų išsakytas mintis. Šių rekomendacijų paskirtis – pateikti mokslinės didaktinės literatūros analizę, aptarti įrodymais pagrįstus praktinius atvejus, išanalizuoti svarbesnius mokinių individualiųjų poreikių pažinimo aspektus, individualizuotų ugdymo programų rengimo principus, ugdymo būdų ir metodų parinkimo, atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius, aspektus, dar kartą peržvelgti ugdymo diferencijavimo galimybes ir kt.

Rekomendacijose aptariamoms koncepcijoms, tam tikram kryptingumui ir nuostatomis įtakos turėjo A. Ališausko, S. Ališauskienės, D. Gerulaičio, R. Melienės, L. Miltenienės 2010 metais atlikto tyrimo „*Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas*“ ataskaitoje pateiktos išvados bei rekomendacijos. Iliustruojant praktinius mokinių ugdymo momentus panaudota ES struktūrinių fondų ir Lietuvos valstybės biudžeto lėšomis finansuoto projekto „*Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų plėtra*“ metu rengtų konsultantų pateikta medžiaga ir nuotraukos iš asmeninio archyvo apie mokinių ugdymo galimybes Jungtinėje Karalystėje, Danijoje ir Olandijoje.

Rekomendacijos skirtos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams, dirbantiems su specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) turinčiais mokiniais, taip pat mokytojams, kurie dirba didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams skirtose mokyklose (klasėse), švietimo pagalbos specialistams. Rengiant rekomendacijas vadovautasi *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiomis programomis*.

Šiomis rekomendacijomis siekiama bendrojo ir specialiojo ugdymo dermės, į kompetencijų ugdymą orientuoto ugdymo turinio diferencijavimo, taip pat padėti mokytojams pritaikyti ugdymo turinį specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Rekomendacijų prasmingumas priklauso nuo kūrybiško, profesionalaus ir geranoriško mokytojų požiūrio į kasdienį darbą.





SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ VAIKŲ PAŽINIMAS, JŲ POREIKIŲ TENKINIMAS

Aušra Vyšniauskienė

Specialiųjų poreikių turinčius vaikus drauge su bendraamžiais ugdantiems mokytojams nuolat kyla daugybė klausimų, susijusių su jų mokymu, individualių reikmių tenkinimu, įtraukimu į bendrą klasės veiklą ir pan. Vieni iš svarbiausių iššūkių – kaip suprasti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko ypatumus, atpažinti jo poreikius, sėkmingai organizuoti darbą klasėje ir pasiekti norimų rezultatų, kai mokinių gebėjimai ir galimybės skiriasi. Kaip suprasti mokinio skirtybes ir teisingai išnaudoti jo ir kitų klasės mokinių panašumus? Kaip išsiaiškinti priežastis, kurios sukelia vienokių ar kitokių mokymosi negalių ir pan.?

Atkaklus mokytojo ir tėvų darbas, specialiosios literatūros studijavimas, specialistų konsultacijos padėtų atskleisti mokinio gebėjimus ir suprasti sutrikimo ypatumus. Kompleksinės žinios bei suaugusiųjų geranoriškumas gali padaryti ypatingų poreikių turinčio vaiko gyvenimą džiaugsmingą ir prasmingą.

Neretai mokykloje per daug akcentuojama vaiko negalia, jo mokymosi sunkumai, ir pamirštama įvertinti ugdymosi aplinkos poveikį, jos įtaką specialiųjų poreikių turinčio vaiko savijautai, mokymosi pasiekimams, individualių kompetencijų formavimuisi. Negalia dažnai suprantama kaip vaiko, o ne aplinkos problema. Jeigu mokykloje susiduriama su mokymosi sunkumais, dauguma mokytojų išskiria paties vaiko priežastis. Tačiau dažnai mokymosi sunkumų gali kelti neteisingai suprasti (ar neįvardyti) individualieji vaiko poreikiai, netinkamai parengta ugdymo programa, vaiko santykiai su kitais vaikais ir pan. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką dažniausiai stengiamasi ugdyti siekiant „normos“, nors inkliuzinė mokykla deklaruoja vaiko individualumą. Mokinių skirtingumai, kvalifikuotas jų atskleidimas gali tapti pagalbos ištekliais, o ne problema.

Noras identifikuoti specialiuosius ugdymosi poreikius, mokinių priskyrimas vienai ar kitai sutrikimų grupei nėra esminiai dalykai, galintys palengvinti darbą klasėje. Tiek mokytojai, tiek tėvai, siekdami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko mokymosi gerovės, turėtų dažniau domėtis, su kokiais trukdžiais susiduriama realizuojant vaiko poreikius. Kokios jų įveikimo galimybės, siekiant geresnių ugdymosi pasiekimų?

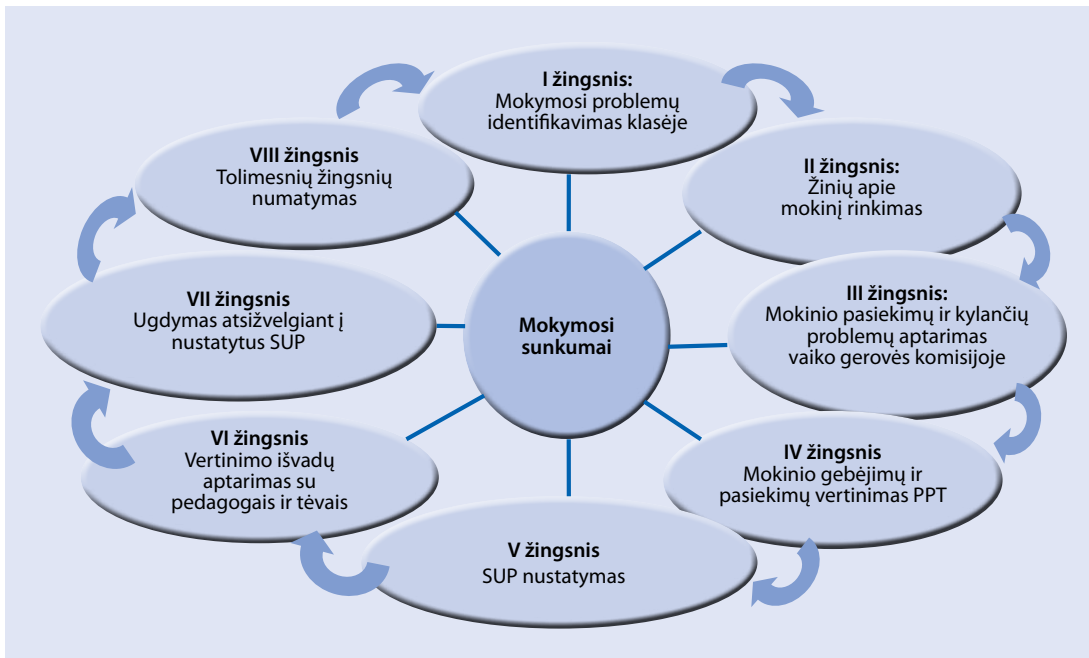
Deja, geroji praktika, sėkmės atvejai ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius tiek mokykloje, tiek visuomenėje nėra tokie dažni, kaip norėtųsi. Neretai problemos nutylimos, nes jeigu mokytojai „susitvarko“ su vaikų nepageidaujamu elgesiu, jeigu vaikai nereikalauja papildomo dėmesio, tai problemų lyg ir nėra. Kai mokykloje nėra tradicijų bendrai aptarti ir analizuoti kylančius ugdymo sunkumus ir kiekvienas mokytojas „užsidaro savo kabinete“, stengdamasis individualiai spręsti problemą, visa tai suponuoja dviprasmišką situaciją: mokytojų, specialistų turima kvalifikacija ir žinios nepanaudojamos bendram tikslui ir mokinyms lieka be reikiamos pagalbos. Konsultavimasis su specialistais, tarimasis su kolegomis padėtų atskleisti vaiko turimus gebėjimus (ar „apeiti“ negalias) ir patirti mokymo sėkmės jausmą. Ugdymo proceso dalyvių (mokinio, jo šeimos, specialistų, mokytojų), kaip lygiaverčių partnerių, įsitraukimas į sprendimų paiešką, veiklos planavimą, vykdymą, įvertinimą, refleksiją ne tik

konstruoja savikontrolę ir atsakomybę grįstą elgesį bei pozityvaus požiūrio palaikymą, bet ir skatina mokymosi veikiant procesus, kai mokomasi kartu su kitais ir vieni iš kitų. Visų ugdymo proceso dalyvių įgalinimo, įtraukimo, partnerystės ir bendradarbiavimo skatinimo idėjas pagrindžia S. Ališauskienė ir kt. (2007), D. Gerulaičio (2007), B. K. Scheuermann, J. A. Hall, (2008), J. Wearmouth, T. Glynn, M. Berryman (2005) tyrimai.

Į PROBLEMOS SPRENDIMĄ ORIENTUOTAS POŽIŪRIS

Kaip minėta, tiek vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių pažinimas, tiek jų tenkinimas neįmanomas be mokyklos, specialistų ar kitų institucijų bendradarbiavimo. Šio bendradarbiavimo negalima pasiekti vien tik teisinėmis priemonėmis. Labiausiai jį skatina specialistų ir pedagogų siekis išplėsti savo profesines ribas siekiant pagrindinio tikslo – padėti mokiniui. Mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, gydytojų, tėvų ir paties vaiko pagrindinis uždavinys yra ne tiek akademiniai pasiekimai, kiek mokinio socialinės, emocinės brandos ir adaptyvaus elgesio skatinimas. Vaiko individualiųjų poreikių vertinimas turėtų būti ne vienkartinis reiškinys, o nuolat atnaujinamas procesas, kai visi dalyviai – pedagogai, švietimo pagalbos specialistai, tėvai, medicinos darbuotojai – dalytųsi informacija ir veiktų sutelktai. Identifikuojant mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius gali būti taikomas į problemos sprendimą orientuotas požiūris (angl. *problem based*). Toks vertinimas skatina mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertintojus dalytis turimomis žiniomis, ieškoti trūkstamos informacijos, taikyti sėkmingą savo darbo patirtį, o tai plečia tiek žinias apie vaiką, tiek vaiko problemos pažinimą.

Vadovaujantis H. Burrow ir R. Tamblyn (1980) siūlomu į problemos sprendimą orientuotu požiūriu, vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimas turėtų apimti aštuonis žingsnius.



I žingsnis. Mokymosi problemų identifikavimas klasėje

Mokytojas, kiekvieną dieną matydamas savo ugdytinius, bendraudamas su jais, įtraukdamas juos į ugdymosi procesą, perteikdamas žinias, formuodamas kompetencijas, pirmasis pastebi, kad ne visų vaikų ugdymosi galimybės yra vienodos, kad ne visi pagal įdėtas pastangas



gali pasiekti vienodus rezultatus. Kiekvienam mokytojui svarbu išsiaiškinti mokinio gebėjimus, fiksuoti jo pasiekimus, suprasti ugdymosi problemų priežastis, numatyti ugdytinio mokymosi galimybių ribas ir kt. Visi šie procesai vyksta vienoje iš artimiausių vaiko ugdymosi aplinkų, t. y. klasėje.

II žingsnis. Žinių apie mokinį rinkimas

Norint identifikuoti mokinio individualiuosius poreikius ir suprasti ugdymosi sunkumų priežastis mokytojui reikėtų pasistengti surinkti kuo daugiau informacijos apie vaiko gyvenimo, ugdymosi sąlygas, apie jo raidą, mokymosi patirtį ir pan. Tikslinga pasidomėti, kaip vaikui sekėsi ikimokykliniame amžiuje, ar jis lankė vaikų darželį, ar namuose sudarytos palankios ugdymosi sąlygos, ar neišryškėjo raidos problemų, jeigu taip, tai koku amžiaus tarpsniu, ar nepasireiškė nepageidaujamas elgesys ir pan. Žinios apie vaiką turėtų būti renkamos iš įvairių šaltinių – mokytojų, pedagogų, pagalbos specialistų, tėvų, paties vaiko. Tokios informacijos kaupimas padeda išsiaiškinti, ką ugdantis pedagogas jau žino apie vaiką, kokių žinių jam gali suteikti kolegos, specialistai ar šeima ir kokių žinių dar trūksta, norint tiksliai įvardyti problemą.

III žingsnis. Mokinio pasiekimų ir kylančių problemų aptarimas vaiko gerovės komisijoje

Dideliu mokytojo pagalbininku gali tapti mokyklos vaiko gerovės komisija. Gerai, jeigu šioje komandoje yra specialistų, kurie gali atsakyti į daugelį mokytojui kylančių klausimų, ieškoti palankiausių problemos sprendimo būdų, taip pat padėti vaikui, turinčiam mokymosi sunkumų, ir pan.

Deja, ne visose vaiko gerovės komisijose yra specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų, ne visi mokytojai prireikus gali tikėtis profesionalių konsultacijų bei patarimų, ne visų ugdymosi sunkumų turinčių mokinių poreikiai mokykloje gali būti kompetentingai analizuojami. Tokiu atveju pagalbą gali pasiūlyti kolegos, dirbantys toje pačioje mokykloje. Kolegialiai mokyklos vaiko gerovės komisijoje aptariant mokinio ugdymo eigą ir jo galimybes, mokinio ugdymosi poreikius nagrinėjant kartu su didesnę darbo patirtį turinčiais mokytojais galima lengviau rasti bent trumpalaikių problemų sprendimo būdų. Be to, nuolatinis ugdymo programos peržiūrėjimas atsižvelgiant į mokinio pasiekimus, daromą pažangą ar išryškėjusius ugdymosi sunkumus ne tik skatina mokytoją gilinti savo žinias specialiojo ugdymo srityje, bet ir lengvina mokytojo darbą bei gerina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko situaciją.

IV žingsnis. Mokinio gebėjimų ir pasiekimų vertinimas pedagoginėje psichologinėje tarnyboje (toliau – PPT)

Mokytojui, dirbančiam su SUP turinčiu vaiku, išbandžius tradicinius ir netradicinius darbo būdus bei metodus, išnaudojus visus mokykloje esančius pagalbos šaltinius ir nepasiekus išskeltų tikslų, gali padėti pedagoginės psichologinės tarnybos specialistai. PPT komanda, turėdama standartizuotus intelekto, pažintinių procesų ar kitokių vertinimo įrankius (metodikas), gali profesionaliai išanalizuoti vaiko galimybių ribas, numatyti kelius, kuriais eidami mokytojas ir mokinys greičiausiai patirtų pozityvių pokyčių ugdymosi procese.

Atlikę individualius ar kompleksinius tyrimus ir vertinimus, kartu aptarę hipotezes ir išvadas apie pagrindines vaiko ugdymosi nesėkmių priežastis PPT specialistai drauge su tėvais priima sprendimą dėl tolesnio vaiko mokymosi, atsižvelgdami į jo individualius poreikius bei galimybes.

V žingsnis. SUP nustatymas

Specialistams įvertinus mokinio žinias, gebėjimus, pasiekimus, išanalizavus jo raidos ypatumus, nustatomi SUP, numatomi prioritetiniai ugdymo tikslai ir uždaviniai, darbo su vaiku kryptys, būtinausi ugdymo aplinkos pritaikymo aspektai ir pan. Siekiant kuo tiksliau nustatyti SUP bei numatyti tinkamiausias individualiųjų poreikių tenkinimo kryptis, rekomenduojama naudotis ne tik artimiausioje aplinkoje esančiais žmogiškaisiais ištekliais, bet ir kviestiti specialiojo ugdymo konsultantus, specialistus iš kitų institucijų.

VI žingsnis. Vertinimo išvadų aptarimas su pedagogais ir tėvais

Atlikus kompleksinį ugdymosi poreikių ir raidos ypatumų vertinimą, parinkus ugdymo programą, numačius tolesnio ugdymo gaires būtina visą šią informaciją aptarti su vaiko tėvais. Specialistai turėtų padėti tėvams suprasti, kas laukia jų vaiko ateityje, kokias jo mokymosi galimybes numato teisiniai dokumentai, kokias ugdymosi kryptis galėtų vaikas rinktis baigęs pagrindinio ugdymo pakopą, kokias profesijas siūlo profesinio mokymo įstaigos ir pan. Tėvai neturėtų tik formaliai pasirašyti asmens specialiųjų ugdymosi poreikių, psichologinių problemų vertinimo dokumentus. Jie turėtų aiškiai suprasti vaiko perspektyvas ir drauge su specialistais bei mokytojais priimti tinkamiausią sprendimą, susijusį su jų vaiko ugdymusi, tolesniu jo gyvenimu.

VII žingsnis. Ugdymas atsižvelgiant į nustatytus SUP

Nustačius vaiko SUP svarbu ugdymą mokykloje organizuoti taip, kaip rekomenduoja specialistai, t. y. padedant vaikui mokytis pagal jo gebėjimus ir galimybes, teikiant tikslingą specialistų pagalbą, įtraukiant į šią veiklą ir šeimos narius, jeigu reikia, parenkant ar pritaikant vadovėlius ar specialiąsias mokymo priemones ir ugdymosi aplinką, reikiamas techninės pagalbos priemones, maksimaliai išnaudojant ugdymosi plano galimybes ir pan. Svarbu, kad asmens SUP vertinimo išvada nebūtų tik dokumentas, įsegtas į vaiko asmens bylą ar padėtas į stalčių. Specialistų rekomendacijos turi pasitarnauti tolesniam vaiko ugdymui. Tiek ugdantis mokytojas, tiek visa mokykla turi siekti nuoseklaus ir į specialiųjų poreikių tenkinimą orientuoto ugdymo.

VIII žingsnis. Tolesnių žingsnių numatymas

Nors mokinio SUP įvertinti, o ugdymas organizuojamas atsižvelgiant į individualias vaiko reikmes ir specialistų rekomendacijas, nereikėtų pamiršti, kad mokinio ugdymosi situacija gali keistis. Mokytojas kiekvieną dieną dirbdamas su vaiku greičiausiai pastebi jo ugdymosi pokyčius. Mokinio žinios, gebėjimai, įgūdžiai, jo galimybės įsisavinti pritaikomą ugdymo programą, ugdymo metodų, darbo būdų atitiktis vaiko poreikiams turėtų būti periodiškai analizuojami. Priklausomai nuo vaiko daromos pažangos ir jo pasiekimų peržiūrima ir koreguojama ugdymo programa, numatomas tolesnis veiksmų planas. Pedagogams reikėtų nepamiršti, kad SUP vertinimas – tai nuolatinis ir nenutrūkstamas procesas. Tik tokiu atveju galima tikėtis teigiamų mokymosi rezultatų ir sėkmingos vaiko adaptacijos mokykloje.

Ugdant bet kurį specialiųjų poreikių turintį vaiką ne taip svarbu žinoti sutrikimo kliniką, kaip atpažinti individualią vaiko raidos struktūrą, bendruosius ir specialiuosius ugdymosi poreikius. Mokytojai, analizuodami vaiko raidos ypatumus, konsultuodamiesi su specialistais dėl vienokio ar kitokio sutrikimo pasekmių, pasireiškiančių ugdymosi procese, turėtų sau atsakyti į daugybę klausimų, susijusių su jų pačių bei mokyklos pasirengimu individualizuoti darbą su mokiniu, kompensuoti kylančias problemas. Vertėtų aptarti pagrindinius kriterijus, kurie



galėtų padėti tenkinti individualiuosius vaiko poreikius. Svarbu, ar mokytojai ir mokykla yra pasirengę:

- pritaikyti mokiniams:
 - ugdymosi metodus ir būdus,
 - ugdymo programų turinį,
 - ugdymo programų lygį,
 - ugdymo planą;
- parinkti vadovėlius, mokymo priemones bei pritaikyti mokomąją medžiagą;
- pritaikyti ugdymosi aplinką ar parinkti tinkamą ugdymosi vietą klasėje;
- įvertinti ugdymui skirtų techninės pagalbos priemonių poreikį;
- teikti mokiniams specialiąją pedagoginę, psichologinę, specialiąją, socialinę pedagoginę pagalbą.

Kaip bus tenkinami specialieji ugdymosi poreikiai, didžiąja dalimi priklauso nuo artimiausioje vaiko ugdymosi aplinkoje esančių pedagogų ir specialistų nuostatų bei kompetencijos. Specialiojo ugdymo politikos formavimas ir įgyvendinimas mokykloje sąlygojamas vaiko gerovės komisijos narių veiklos, atsakomybės ir požiūrio į savo darbą. Jei principinė komisijos veiklos nuostata yra būti specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo organizatoriais, pedagogų ir tėvų konsultantais, mokytojų bendradarbiavimo koordinاتورiais, tikėtina, kad mokykloje bus sukurta specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymui tinkama aplinka, formuojamos ir kiekvieną vaiką orientuotos humanistinės nuostatos. Tokia ugdymosi aplinka teigiamai veikia ne tik specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių, bet ir visų mokinių adaptaciją, tobulėjimą, teigiamą savęs vertinimą ir savijautą mokykloje.

Ypač svarbi ir reikšminga bendra visų ugdymo proceso dalyvių veikla. Siekiant teigiamų vaiko elgesio pokyčių svarbu, kad bendroje veikloje dalyvautų bei atsakomybe dalytųsi tiek pats vaikas, tiek jo tėvai, tiek mokytojai, mokyklos vadovai ir pagalbos specialistai. Didelis vaidmuo tenka mokyklos psichologui, atliekančiam konsultanto vaidmenį, ir socialiniam pedagogui, vykdančiam koordinatoriaus funkcijas. Tik bendrai veikdami, sutelkdami savo pastangas, žinias, patirtis, analizuodami vaiko teigiamo ar neigiamo elgesio apraiškas, ugdymo proceso dalyviai gali pasiekti neįtikėtinų rezultatų. Dirbant komandoje galima siekti bendrų reikalavimų ir taisyklių, tinkamai suvokti tiek vaiko, tiek ugdytojų poreikius ir tikėtinus lūkesčius. Fiksuojant, analizuojant, aptariant mokinio elgesį, galima įtraukti patį vaiką į savistabos, savianalizės procesą, skatinti suvokti atsakomybę už savo poelgius, netinkamus veiksmus. Kiekvieno ugdytojo tikslas – mokyti vaiką stebėti savo elgesį, emocijas, gebėti išskirti veiklos prioritetus, kryptingai planuoti savo veiklą, vertinti pasiekimus, plėtoti savikontrolės gebėjimus.

Neretai didžiausių iššūkių mokyklose kelia mokinių, turinčių intelekto, elgesio ir emocinių, autizmo spektro ar kompleksinių sutrikimų, ugdymas. Ši problema aktuali ne tik Lietuvos pedagoginei bendruomenei, bet ir užsienio šalių pedagogams. Akivaizdu, kad daugiausia rūpesčių kyla tada, kai nesuvokiamas šių mokinių elgesys ir jų raidos ypatumai, trūksta specialiųjų žinių. Tokie vaikai dažniausiai apibūdinami kaip „sunkūs“, „išdykę“, „nevaldomi“, „blogai išauklėti“ ir pan. Į mokinių nesėkmes dažnai žvelgiama kaip į individualias vaiko problemas, bet retai stengiamasi suprasti ugdymosi bei vaiko raidos ypatumų kontekstą.

Norint ateiti į pagalbą mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius, tikslinga aptarti kai kurias sutrikimų grupes, keliančias nemažai problemų tiek mokytojams, tiek tėvams, tiek patiems mokiniams.

ELGESIO AR (IR) EMOCIJŲ SUTRIKIMŲ TURINČIŲ VAIKŲ YPATUMAI IR UGDYMAS

1. Elgesio ar (ir) emocijų sutrikimai

APIBŪDINIMAS. *Elgesio ar (ir) emocijų sutrikimai – tai heterogeniška grupė sutrikimų, pasireiškiančių elgesio ar (ir) emocinėmis reakcijomis, ryškiai besiskiriančiomis nuo įprastų amžiaus, kultūros ir etinių normų, bei išreikštu nedėmesingumu, impulsyvumu ir (ar) prasta elgesio reguliacija.*

Elgesio ar (ir) emocijų sutrikimai įvairiai skirstomi. Skiriami:

- socialiniai emocijų ir elgesio sunkumai (neįprastos reakcijos į tam tikras aplinkybes: netinkami veiksmai, fobijos (baimės), uždarumas, išitraukimas į nusikalstamą veiklą, depresija, saviagresija ir kt.);
- aktyvumo ir dėmesio sunkumai (vaikai, kurių psichiatras jau pateikė išvadą apie raidos problemas, taip pat patiriantys dėmesio sukaupimo sunkumų, hiperaktyvūs, impulsyvūs vaikai).

Elgesio ar (ir) emocijų sutrikimams būdinga:

- a) tai nėra tik laikina, tikėtina reakcija į stresą keliančius aplinkos įvykius;
- b) nuolat pasireiškia ne mažiau nei dvejose skirtingose srityse (mokykloje, namuose, užklasinėje veikloje);
- c) nepasiduoda intervencijoms, taikomoms bendrojo ugdymo aplinkoje.

Dažnai elgesio sutrikimai pasireiškia pasikartojančiu ir nuolatinio agresyviu, provokuojančiu, įžūliu, kitų teises pažeidžiančiu elgesiu. Kai toks nepageidaujamas elgesys tęsiasi ilgiau nei 6 mėnesius, konstatuojama, kad vaikas turi elgesio sutrikimų. Tačiau būtina atsižvelgti ir į vaiko amžiaus tarpsniams būdingus elgesio ypatumus. Pavyzdžiui, prieštaraujanti, įprastines elgesio normas laužanti elgesį paauglystėje labiau reikėtų vertinti kaip amžiaus tarpsnio ypatumą, o ne kaip elgesio sutrikimą. Pavieniai asocialūs, nusikalstami poelgiai dar nėra pagrindas elgesio sutrikimo diagnozei. Šių sutrikimų turintiems vaikams būdingas pyktis, dirglumas, irzlumas, šiurkštumas, nemandagumas, autoritetų neigimas, maža tolerancija frustracijai, pykčio prieuoliai, atsakomybės stoka, nesugebėjimas užsibrėžti ir siekti tikslo, užuojautos, gėdos, išvalgų stoka. Elgesio sutrikimai gali prasidėti vaikystėje arba paauglystėje.

Ne visada vaikai, turintys elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, yra lengvai atpažįstami. Žinoma, paprasčiausia yra atpažinti mokinius, kurių problemos pasireiškia destruktivių elgesiu, nuolatinio vėlimusi į muštynes, riksmams ar šauksmams supykus, t. y. „išveikiančius“ savo problemas. Ši mokinių grupė labai nevienalytė – nebendradarbiaujantys ir sumaištį klasėje keliantys mokiniai sudaro tik jos dalį. Kita dalis mokinių – tai uždari, drovūs, prislėgti ir nebendruojantys, t. y. internalizuojantys savo problemas. Kol šių mokinių patiriami elgesio sunkumai netampa tokie gilūs, kad ima trukdyti mokymosi procesui, jiems dažniausiai neskiriamas reikiamas mokytojo dėmesys, juo labiau neteikiama specialiojo pedagogo ir psichologo pagalba.

APIBŪDINIMAS. *Pasireiškia amžiaus neatitinkančiais dėmesingumo (nesugebėjimu pakankamai ilgai išlaikyti dėmesį, baigti pradėtą darbą), padidėjusio aktyvumo arba hiperaktyvumo (bėgiojimu, judėjimu, triukšmavimu, kai reikia sėdėti ramiai, įkyrių elgesiu) bei impulsyvumo (nesugebėjimu sulaukti savo eilės, atidėti noro išpildymą) simptomais.*

2. Aktyvumo ir dėmesio sutrikimai

Šie simptomai pasireiškia jau ikimokykliniame amžiuje. Sutrikimai stebimi bent dviejose vaiko aplinkose (pavyzdžiui, namuose ir mokykloje) ir veikia amžiaus tarpsniui būdingą veiklą socialinėje srityje, mokykloje, namuose ar kitoje aplinkoje. Šie sutrikimai nėra sąlygoti autizmo ar emocinių problemų.

Aktyvumo ir dėmesio sutrikimų turinčių vaikų pagrindinės charakteristikos.

Tokie vaikai:

- patiria sunkumų vykdydami instrukcijas ir baigdami pradėtas užduotis;
- sunkiai susikaupia ties viena veikla;
- lengvai išblaškomi ir yra užmaršūs;
- dažnai neišgirsta to, kas jiems sakoma;
- kišasi į kitų vaikų veiklą;
- nepabūna ramiai ir yra nenuilstantys;
- impulsyvūs, pertraukinėja kitus, atsakinėja nesulaukdami, kol jų paklaus;
- dažnai pasielgia impulsyviai, negalvodami apie pasekmes.

JAV atlikti tyrimai parodė, kad 90 proc. mokinių, turinčių dėmesio sutrikimų, mokymosi pasiekimai būna žemi, 20 proc. tokių mokinių dažniausiai turi skaitymo sutrikimų. Dėmesio sutrikimų atveju ypač svarbi ankstyvoji intervencija – jei vaikams ir jų tėvams suteikiama tinkama pagalba, kol vaikas yra mažas, galima išvengti dalies problemų jiems pradėjus lankyti mokyklą.

PATARIMAI MOKYTOJAMS

- Klasės aplinkoje turėtų būti kuo mažiau trukdžių, blaškančių ar atitraukiančių vaiko dėmesį.
- Pamokos metu mokytojai turėtų keisti veiklos pobūdį paeiliui derindami susikaupimo ir fizinio aktyvumo reikalaujančias veiklas.
- Šiems vaikams reikėtų pateikti trumpas, įveikiamas užduotis ir skirti apdovanojimus jas atlikus. Naudoti „ramybės technikas“, leidžiančias suvaldyti pykčio priepuolius. Tai gali būti vaikui nusiraminti padedantis pedagogo elgesys, vaikui suteikiama galimybė pabūti atskiroje patalpoje, vadinamoje „ramybės kambariu“, izoliavimasis nuo kitų vaikų tam panaudojant palapinę ar „boksą“ (nuotr.).



(Rekomendacijose panaudotos nuotraukos iš projekto *Specialiųjų ugdymosi formų plėtra* konsultančių R. Kalinauskienės, V. Katinienės ir kt. užsienio vizitų ataskaitų.)

PATARIMAI MOKYTOJAMS IR TĖVAMS

Ugdant vaikus, turinčius dėmesio ir aktyvumo sutrikimų, naudinga sukurti bendrą reikalavimų sistemą mokykloje ir namie. Keletas svarbių aspektų bendraujant su vaikais:

- kalbėdami su vaiku palaikykite akių kontaktą. Jei vaikui, turinčiam dėmesio sutrikimų, ką nors sakysite nususukę nuo jo ar iš kito kambario, jis jus ignoruos;
- instrukcijas ir nurodymus pateikite kuo paprastesniais sakiniais, geriausia vienu sakiniu;
- naudokite paskatinimus, pagirkite, kai mokinys elgiasi tinkamai;
- stenkitės išlikti ramūs; jei jūs pyksite, vaikas jus mėgdžios;
- turėkite aiškią dienotvarkę;
- norėdami pranešti apie būsimus įvykius arba veiklos pabaigą darykite tai iš anksto, naudokite papildomus įspėjimus;
- siekdami išvengti vaiko prieštaravimų ir atsisakymų ką nors padaryti, nurodymus ir siūlymus formuluokite klausimu, sudarydami galimybę pasirinkti: „Tu norėtum užsidėti kepurę dabar ar išėjęs į lauką?“

Mokinių, turinčių elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, gebėjimai gali būti labai įvairūs, o jų SUP lygis gali svyruoti nuo nedidelio iki labai didelio. Tyrimai, atlikti elgesio ir emocijų turinčių mokinių ugdymo srityje, atskleidė šiuos aspektus:

- daugelio šių sutrikimų turinčių mokinių pažintiniai gebėjimai yra vidutiniai. Vis dėlto didžioji dalis mokinių atsilieka nuo savo bendraamžių tiek intelektualiais gebėjimais, tiek mokymosi pasiekimais. Pavyzdžiui, skaitymo įgūdžiai, matematikos dalyko pasiekimai dažniausiai atsilieka 2–4 metais;
- šių mokinių elgesys neretai dezorganizuoja klasės veiklą. Elgesio ir emocijų sutrikimų turintys mokiniai sunkiai nusėdi vietoje, bėgioja po klasę, stumdosi, pešasi, trukdo klases draugams, vagiliauja ar gadina kitų nuosavybę;
- šie mokiniai pasižymi agresyviu elgesiu: mušasi su klases draugais, stengiasi juos išprovokuoti ar naudoja žodinę agresiją.

Vaikai, turintys elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, kelia daugiau iššūkių mokytojams nei kiti specialiujų ugdymosi poreikių turintys mokiniai. Jie reikalauja nuolatinio mokytojų ar kitų šalia esančių suaugusiųjų dėmesio, be to, savo elgesiu dažnai kelia sumaištį klasėje, negatyviai veikia kitus klases mokinius. Geriau ugdymosi kontekste atrodo tie mokiniai, kurie turi socialinio bendravimo problemų ir kuriems sunku dirbti kartu su kitais. Jie patiria sunkumų neturėdami aiškios veiklos struktūros (pvz., pertraukų metu) ir sunkiai koncentruoja dėmesį per pamokas. Bendraamžių grupėje kai kurie jų atrodo tylūs, izoliuoti, atsiriboję, o kai kurie, priešingai, gali provokuoti kitus grupės narius, konfrontuoti su jais, elgtis priešišškai. Didžiąją laiko dalį jie gali būti „išsijungę“ iš veiklos, o bandant paveikti ar priversti atlikti užduotį gali demonstruoti žodinę agresiją. Jų savęs vertinimas dažniausiai būna žemas ir jiems sunku priimti bet kokius pagyrimus arba jausti atsakomybę už savo elgesį. Dar kita elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų turinčių mokinių grupė gali visai negebėti būti ar dirbti grupėje ir dažnai demonstruoja smurtinį elgesį, reikalaujantį fizinės intervencijos.

Elgesio ir emocijų sutrikimų turintiems mokiniams dažniausiai kyla mokymosi problemų, o tai jiems kelia frustraciją ir pyktį, kurie pasireiškia netinkamu elgesiu. Labai svarbu ieškoti tokių elgesį sukeliančių priežasčių ar situacijų. Tai gali išprovokuoti silpni skaitymo įgūdžiai, negebėjimas taikyti mokymosi strategijas, socialinių situacijų nesupratimas ir pan.



Reikėtų atkreipti dėmesį į tinkamos pagalbos mokiniui organizavimą mokykloje. Svarbu, kad streso metu mokinys žinotų, kur jis gali gauti pagalbą mokykloje. Kilus problemai pamokoje ir mokiniui pradėjus elgtis netinkamai, reikėtų sudaryti galimybę jam pabūti ramioje aplinkoje. Mokytojas turėtų mokėti taikyti įvairius konfliktų sprendimo būdus, gebėti įtraukti mokinį į suplanuotą veiklą, skatinančią jo savigarbą (tai gali būti jaunesnių mokinių priežiūra, veikla grupėje, teikiančioje pagalbą kitiems bendravimo sunkumų patiriantiems mokiniams). Ugdant šiuos vaikus pirmiausia reikėtų su jais gerai susipažinti ir užmegzti artimus santykius. Jei mokykloje yra mokinys, turintis elgesio problemų, vertėtų numatyti pagrindinį asmenį, kuris galėtų:

- užmegzti su mokiniu betarpišką kontaktą;
- nuolat su juo susitikti, palaipsniui reguliuoti jo veiksmus;
- bendradarbiauti su kitomis institucijomis;
- teikti reikiamą informaciją pedagogams, mokyklos administracijai;
- derinti jų santykius su mokiniu;
- siekti artimo ryšio su mokinio šeima, žinoti apie pokyčius šeimoje, kurie galėtų lemti mokinio elgesį;
- užtikrinti pedagogų pasirengimą dirbti su mokiniu, taikyti tam tikras elgesio valdymo technikas bendraujant su mokiniu ar jo šeimos nariais;
- skatinti mokyklos darbuotojus dalintis efektyviomis darbo su mokiniais strategijomis;
- padėti sudaryti elgesio koregavimo planus;
- sudėtingais atvejais teikti pagalbą mokytojui, kai jis negali skirti tiek laiko ir dėmesio mokiniui, kiek jo reikėtų.

Kol mokinys mokosi pradinėje ugdymo pakopoje, tai gali daryti klasės mokytojas. Be abejo, dalykinėje sistemoje dirbantiems mokytojams, kurie su vaiku praleidžia nedaug laiko, tai padaryti daug sunkiau. Tokioje situacijoje gali pagelbėti mokytojo padėjėjas, kuris lydi mokinį kiekvienos pamokos metu ir gali pažinti jį geriau už kitus bei užmegzti su juo pastovų ir empatiją grįstą ryšį. Mokytojo padėjėjai, dirbantys su vyresnių klasių mokiniais, turėtų atsižvelgti ne tik į jų specialiuosius ugdymosi poreikius, bet ir į amžiaus tarpsnio ypatumus. Paprastai paaugliai ar vyresni mokiniai varžosi ir nenoriai priima suaugusiųjų pagalbą, todėl mokytojo padėjėjas turėtų stengtis įvertinti mokinio galimybes ir leisti kiek galima daugiau pačiam mokiniui viską atlikti. Pagelbėti reikėtų tik tada, kai mokinys negali pats atlikti kokios nors veiklos ar užduoties.

Jeigu klasėje yra mokinys, turintis elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, tikslinga naudoti raidos sunkumų įveikimo strategijas:

- sudaryti lanksčias mokymosi sąlygas;
- skatinti emocinės brandos ir socialines kompetencijas;
- numatyti mokyklos lūkesčius, tvarkos ir dienotvarkės reikalavimus;
- formuoti pozityvaus komunikavimo su bendraamžiais bei suaugusiais įgūdžius;
- mažinti pasikartojančio, netinkamo elgesio apraiškas;
- siekti klasės / mokyklos sistemos pertvarkos, orientuojantis į neigiamo, netinkamo elgesio kontroliavimą ir pozityvaus elgesio skatinimą;
- kurti pagalbą grįstą pozityvią aplinką.

PATARIMAI MOKYTOJAMS

Nustatykite elgesio su vaiku strategijų eiliškumą (pagal V. East, L. Evans, 2006):

- palaikykite akių kontaktą, prieikite arčiau mokinio, naudokite neverbalinį kontaktą (uždėkite ranką ant peties ar pan.), išstarkite mokinio vardą;
- užduokite klausimą („Ar kilo kokia problema?“, „Gal galiu tau padėti?“), palaikykite, pasiūlykite pagalbą, naudokite priminimus, nukreipkite dėmesį („Man reikėtų, kad tu...“);
- perspėkite, paaiškinkite pasekmes („Jei tu darysi taip, tai atsitiks tai ir tai... Tu gali rinktis...“);
- taikykite nuobaudas ir bausmes: užrašykite mokinio vardą lentoje, įrašykite pastabą mokinio pasiekimų knygelėje ar užrašuose tėvams, padarykite „pertraukėlę“, pareikalaukite baigti darbą per pertrauką, palikite po pamokų, praneškite administracijai, tėvams).
- Mokinių elgesiui valdyti gali būti naudojama trijų spalvų („šviesoforo“) sistema ir garso matuokliai (mokinių mokymui valdyti balso garsumą skirtingose situacijose – diskutuojant grupėje, dirbant poromis ir pan. Tai padeda išvengti triukšmo klasėje).
- Pastebėti mokinius, kai jie elgiasi gerai, ir pastiprinti jų elgesį pagyrimu ar kitokiu paskatinimu.
- Parinkti užduotis, atitinkančias mokinių gebėjimus.
- Gerai apsvarstyti mokinių jungimą į grupes, jei to reikia užduočiai atlikti, suteikiant mokiniams, turintiems emocijų ar (ir) elgesio sutrikimų, galimybes stebėti ir kopijuoti tinkamo elgesio modelius.
- Kruopščiai išaiškinti mokiniams jų elgesio pasekmes.
- Siekiant sumažinti pykčio ar konfrontacijos proveržius, jei įmanoma, pasitelkti humorą (tačiau nemenkinti mokinių).
- Mokyti pykčio valdymo strategijų.
- Pastebėti vaikus, kai jie būna geri (gerai elgiasi). Ieškoti galimybių pagirti mokinius už tinkamą elgesį. Tai skatina geriau elgtis ir yra daug veiksmingiau už barimą dėl blogo elgesio. Žinoma, tai, kaip giriamas vaikas, turi derėti su jo amžiumi ir temperamentu (pvz., vyresnio amžiaus vaikams gali nepatikti viešas pagyrimas, tačiau jei tai pasakoma asmeniškai arba dalyvaujant tėvams, tai gali turėti teigiamą poveikį).
- Įsteigti „ramybės kambarį“. Jei pamokoje kilo problemų ir mokinys pradėjo elgtis netinkamai, reikėtų sudaryti galimybę jam pabūti ramioje aplinkoje (tačiau niekada nereikėtų palikti vaiko be suaugusiųjų priežiūros).
- Kuo anksčiau identifikuoti mokymosi problemas ir suteikti efektyvią pagalbą.
- Kiek įmanoma, skatinti tėvų paramą.

Vaikams, turintiems elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, svarbu užtikrinti tinkamą ugdymosi aplinką, reguliariai teikti specialistų pagalbą. Pedagogams reikėtų mokyti laiku pastebėti ir fiksuoti netinkamo elgesio proveržius bei siekti žinių apie tai, kaip stiprinti ir skatinti tinkamą, pageidaujamą elgesį. Būtina ugdyti šių vaikų ir bendraklasių socialinius ir bendravimo gebėjimus, įtraukiant šeimą į elgesio modeliavimo programas. Informacija apie netinkamo elgesio įveikimo būdus turėtų būti aptariama ne tik su pedagogų bendruomene, bet ir su tos pačios klasės mokiniais. Pagalbos teikimas vaikams, turintiems elgesio sutrikimų, turėtų būti suprantamas ne tik kaip tinkamos ugdymo vietos parinkimas (bendrojo ugdymo mokykla, specialioji klasė bendrojo ugdymo mokykloje, specializuota ugdymo įstaiga ir kt.), bet ir kaip visų ugdymo proceso dalyvių pozityvių sąveikų formavimas. Tiek mokytojų, tiek tėvų tikslas turėtų būti bendras – padėti vieni kitiems kryptingai ugdyti vaiką bei mokyti jį tinkamo elgesio.

PAGALBOS ORGANIZAVIMO MODELIAI

Ekspertų atlikti tyrimai (2010) rodo, kad ugdant mokinius, turinčius elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, labai svarbu tinkamai organizuoti pagalbą, kurią sudaro:

- **elgesio modeliavimas** (šalia nuobaudų taikomas skatinimas, t. y. siekiant sumažinti nepageidaujamą elgesį skatinamas pozityvus vaiko elgesys: gali būti taikoma apdovanojimų sistema, neigiamo elgesio mažinimo strategijos (pvz., papeikimas, atsakomybės skatinimas, t. y. skatinimas suprasti savo elgesio pasekmes);
- **kognityvinis elgesio modeliavimas** (skatinamas mokinių gebėjimas suprasti ir reguliuoti savo elgesį, mokantis savikontrolės, pykčio valdymo, savęs skatinimo įgūdžių). Toks modeliavimas gana efektyvus, nes susilpnėja asocialus elgesys ir skatinamas į užduotį orientuotas elgesys;
- **sisteminiis ekologiniis modeliavimas** (orientuojamasi į aplinką, ugdymosi ar gyvenimo kontekstą, kuris provokuoja nepageidaujamą elgesį ir elgesio keitimą, keičiant kontekstą / aplinką);
- **medicininiis elgesio modeliavimas** (aktyvumo ir dėmesio sutrikimas vertinamas kaip biologinė ar psichologinė būklė, kuriai valdyti reikalingas medikamentinis gydymas).

Įvairūs šaltiniai rodo, kad efektyviausia yra įvairių modelių derinimo sistema, kuri padeda pasiekti geresnių rezultatų nei taikant vieną metodiką.

Mokslininkų atliktame tyrime atskleidžiama patirtis, kuri rodo mokyklos pozityvios aplinkos reikšmę sėkmingam elgesio problemų turinčių mokinių ugdymui bendrojo ugdymo mokykloje.

Netinkamas mokinių elgesys galėtų būti apibūdinamas kaip sunkumai, nes jų suvokiamas pasaulis labai sudėtingas ir problemiškas. Tyrimai rodo, kad mokinių, turinčių elgesio problemų, mokymasis didele dalimi priklauso nuo to, kaip juos priima mokykla. Labai svarbios yra mokytojų nuostatos. Teigiamų rezultatų gali pasiekti tik ta mokykla, kuri yra pozityviai nusiteikusi tokių vaikų atžvilgiu. Mokykloje turėtų būti kuriama teigiama – „priimanti“ aplinka, užtikrinanti gerą mokinių savijautą per įvairius mažus dalykus: mokyklos šventes, mokytojų pokalbius su šiais mokiniais pertraukų metu, o ne tik pamokose. Pokalbiai su tokiais mokiniais būtini. Svarbu pamatyti, kuo jie gyvena, kaip jaučiasi mokykloje ir namuose, su kokiais sunkumais susiduria bendraudami su bendraklasiais ir kaip juos tai veikia. Tai leidžia pajusti, jog jie mokytojui yra svarbūs ir įdomūs.

Reikėtų atkreipti dėmesį į tinkamos pagalbos mokiniui organizavimą mokykloje. Ugdant mokinius, turinčius elgesio sutrikimų, labai svarbus mokytojų bendradarbiavimas. Turima kolegų patirtis, sukaupta metodinė medžiaga, bendrų taisyklių ir susitarimų su mokiniais laikymasis gali tapti efektyvia ugdymo ir elgesio korekcijos priemone.

Svarbus tėvų įtraukimas į ugdymo procesą ir aktyvus jų dalyvavimas. Gerų rezultatų duoda ne tik vaiko elgesio koregavimas, bet ir tėvų mokymo programos, skatinančios jų įgalinimą. Neretai tėvai patiria atskirtį – su jais mažai bendraujama, nesuteikiama galimybė įsitraukti ir kartu spręsti vaiko ugdymosi problemas. Ne visada pedagogai ar specialistai, bendraudami su tėvais, stengiasi akcentuoti pozityvius vaiko ugdymosi aspektus. Vyrauja individualios, vienkartinės informacijos perteikimas, o ne empatiškas, pagarbus ir įtraukiantis pokalbis.

Dažnai keliamas klausimas, kas atsakingas už vaiko elgesį – mokykla ar tėvai? Atsakomybę už netinkamą vaiko elgesį turėtų dalytis ir tėvai, ir pats vaikas. Pozityvaus rezultato galima ti-

kėtis tik tada, kai mokyklos vadovai, mokytojai, tėvai, pedagoginės psichologinės tarnybos ar mokyklos specialistai dirba kartu ir su vaiku sutaria dėl keliamų bendrų tikslų. Bendro darbo rezultatai pastebimi tada, kai vaikas išmoksta priimti mokyklos taisykles. Tiek mokytojas, tiek bendraklasiai turėtų pastebėti bent menkiausius pozityvius vaiko elgesio pokyčius, juos palaikyti ir skatinti. Šiame procese labai svarbus mokyklos psichologo (kaip pagrindinio konsultanto) vaidmuo. **Norint keisti vaiko elgesį turi keistis visa ugdymo sistema ir šeima.**

Jeigu vaikas turi elgesio problemų, paprastai pedagoginė bendruomenė nepageidauja, kad jų mokykloje ugdytųsi toks mokinys. Psichologai, specialistai teigia priešingai – bendrojo ugdymo mokykla neturėtų atsisakyti priimti tokio mokinio, nes prieš priimant bet kokius sprendimus pirmiausia turėtų būti įvertinti jo specialieji ugdymosi poreikiai. Sprendžiant sunkumus, susijusius su vaikų, turinčių elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, ugdymu, reikėtų ne stengtis izoliuoti vaiką iš įprastinės ugdymosi aplinkos ar pakeisti vaiko elgesį, bet ieškoti sąveikos veiksnių ir kurti prevencinių priemonių sistemą, kuri padėtų išvengti nepageidaujamo elgesio. Tuo pačiu turėtų būti tobulinamos alternatyvios pagalbos formos mokykloje, skatinamas pedagogų mokymų (apie darbą su minimais mokiniais) organizavimas, specialistų pagalbos teikimas, reikiamų išteklių pasitelkimas ir pan.

Specialistų komandai įvertinus „probleminio“ mokinio ugdymosi sunkumus ir nustačius, kad jis turi didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, bei konstatavus, jog tokio mokinio ugdymas bendrojoje klasėje neigiamai veikia kitų klasėje besimokančių mokinių ugdymo veiksmingumą, pageidaujant tėvams, jis gali būti ugdomas bendrojo ugdymo mokyklos specialiojoje klasėje.

Jeigu mokykloje nėra specialiosios klasės, gali būti pasiūlyta specializuota ugdymo aplinka, kur taikomos tam tikros papildomos ugdymo strategijos, teikiama specialistų pagalba. Tačiau tokia elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų turinčių vaikų ugdymo sistema kol kas yra taikoma tik užsienio šalyse (Jungtinėje Karalystėje, Olandijoje ir kt.).

Anglijos švietimo sistema gana lanksčiai prisitaiko prie mokinių, turinčių elgesio, emocijų ar socialinės raidos sutrikimų, ugdymo. Šalia tradicinių mokyklų, kuriose dirba specialistų komandos, ir specialiųjų klasių bendrojo ugdymo mokyklose yra įsteigtos ir specialiosios mokyklos, skirtos ne tik minimiems vaikams ugdyti, bet ir tradicinių mokyklų pedagogams konsultuoti, metodinei pagalbai teikti. Tai tarsi metodiniai centrai, kurių specialistai skatinami dalytis darbo patirtimi su tradicinių bendrojo ugdymo mokyklų pedagogais, teikti pagalbą tiems integruotai besiuogdantiems mokiniams, kurie tuo metu jos negauna. Kol vaikas ugdomas specializuotame centre, specialistų pagalba teikiama ir šeimoms, iš kurių laikinai yra paimtas vaikas, įgyvendinamos minėtų mokinių sugrąžinimo į tradicines mokyklas programos ir pan.

Kai kuriose šalyse (Olandijoje, Anglijoje) elgesio problemų turintiems mokiniams specialioji mokykla dažniausiai rekomenduojama tik tam tikrą laiką (1–2 metus). Čia siekiama ugdyti socialines kompetencijas, kryptingai koreguoti elgesį. Baigę specialiosios mokyklos kursą šie vaikai grįžta į bendrojo ugdymo mokyklas, tačiau dažniausiai į kitą mokyklą nei mokėsi anksčiau.

Danijoje skatinamos ir remiamos inovatyvios mokinių, turinčių elgesio problemų, ugdymo formos. Pvz., elgesio problemų turinčius vaikus rekomenduojama ugdyti specializuotose, tam tikras projektines veiklas įgyvendinančiose mokyklose. Projektų tikslas – bendradarbiaujant tėvams, mokytojams ir mokyklos psichologams padėti vaikams, turintiems elgesio problemų. Projektinės veiklos esmė yra ta, kad vaikas lieka ugdytis toje pačioje mokykloje, tačiau mokytojas kartu su tėvais ieško tinkamų darbo būdų, kurie galėtų padėti spręsti problemas, susijusias su nepageidajamu vaiko elgesiu. Visa mokyklos bendruomenė mokoma keisti savo požiūrį į



vaiko problemas ir darbo metodus. Į pagalbą mokytojams ateina pedagoginių psichologinių tarnybų specialistai, kurie siūlo alternatyvius ugdymo metodus, naudingus ir klasės darbui, ir socialinei vaiko raidai.

Vaiko perkėlimas į specializuotą mokyklą paremtas idėja, kad tinkamo elgesio jis turi mokytis kuo anksčiau, kol problema netapo dar sudėtingesnė. Šiame kontekste labiau akcentuojama ne *intervencija*, o *prevencija*.

Bendra veikla yra vertinga tuo, kad į procesą įtraukiami ir kiti vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ir mokytojai, ir tėvai. Labai svarbu, kad pagalba būtų teikiama laiku ir būtų akcentuota ne tik į patį vaiką, bet ir į visą mokyklos sistemą (pamokas, popamokinę veiklą, laisvalaikį ir kt.).

Danijos, Anglijos švietimo sistemose vykdomi alternatyvaus ugdymo projektai, skirti elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų turintiems vaikams. Tokiose mokyklose stengiamasi taip organizuoti veiklas, kad nuolat būtų atsižvelgiama į vaiko interesus. Ypač skatinamas vaiko smalsumas, aktyvus tyrinėjimas, įvairių jutimų, erdvinės orientacijos lavinimas ir pan. Ugdymo procesas gali būti organizuojamas ir gamtoje. Nuolat akcentuojamas vaiko socialinių gebėjimų ugdymas: mokoma bendrauti ir bendradarbiauti su bendraamžiais bei suaugusiais žmonėmis, tinkamai elgtis gamtoje ir kt. Ugdant vaikus, turinčius elgesio problemų, ypač svarbus laisvės ir atsakomybės derinimas. Tokiu būdu ugdomas ne tik vaiko savarankiškumas, bet ir pasitikėjimas savo jėgomis.

BENDRIEJI ELGESIO MODELIAVIMO PRINCIPAI

Įvertinus problemines elgesio sritis, tokias kaip socialinė sąveika, veiklos organizacijos sunkumai, komunikacinių gebėjimų nevisavertiškumas, dažnos agresyvaus elgesio apraiškos ir pan., itin svarbu formuoti socialinius vaiko įgūdžius. Elgesio, emocijų ar socialinės raidos sutrikimų turintį vaiką reikia mokyti geriau pažinti save ir kitus bei mokytis tinkamo elgesio būdų. Mokytojas turėtų mokėti taikyti įvairius konfliktų sprendimo būdus, gebėti įtraukti mokinį į suplanuotą veiklą, skatinančią jo savigarbą (tai gali būti jaunesnių mokinių priežiūra, veikla grupėje, teikiančioje pagalbą kitiems bendravimo sunkumų patiriantiems mokiniams).

Siekiant netinkamą mokinių elgesį keisti pozityviu svarbu skatinti pedagogų, ugdančių elgesio sutrikimų turinčius mokinius, gebėjimą konstruoti veiklą laipsniškai pereinant nuo drausminimo, kontroliavimo ar ypatingos vaiko globos prie pozityvaus elgesio skatinimo, stiprinimo, palaikymo. Pozityvaus elgesio palaikymas, pastiprinimas turėtų būti ne tik mokykloje, bet ir namie bei bet kurioje kitoje aplinkoje. Labai svarbu plėtoti bendravimo ir bendradarbiavimo su bendraamžiais aspektus. Viena vertus, darant įtaką asmeniniams santykiams, kita vertus – aktyvinant mokinio bendravimo ir bendradarbiavimo poreikį (pvz., esant autizmo spektro sutrikimui).

Pagrindinė mokytojo pagalba vaikui, turinčiam elgesio sutrikimų, turėtų apimti ir situacijų, skatinančių sėkmės pajautimą, konstravimą. Svarbu ne tik pedagogui priimti vienokius ar kitokius sprendimus, bet kartu su vaiku numatyti nors mažus veiklos žingsnelius, leidžiančius patirti sėkmę, stiprinti pasitikėjimą savo jėgomis ir savivertę.

Elgesio valdymo įgūdžiai – tai svarbi kiekvieno mokytojo profesinių kompetencijų dalis. Elgesio valdymo įgūdžiai apima: balso ir kūno kalbos panaudojimą mokinio elgesiui valdyti, dėmesio visiems klasės mokiniams padalijimą, gerų mokinio elgesio manierų modeliavimą, apgalvojimą ir tinkamų apdovanojimų bei nuobaudų metodų formavimą.

Elgesio ir emocijų sutrikimų turinčio vaiko ugdymosi situacijos analizė (panaudotas tyrimo ataskaitoje (2010) pateiktas pavyzdys)

Formalūs duomenys. Balys mokosi emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių mokinių klasėje (ji įsteigta mokykloje, skirtoje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams). Mokiniai šioje klasėje ugdomi pagal bendrąsias ugdymo programas, jas pritaikant individualiesiems mokinio poreikiams.

Mokykloje puikiai pritaikyta aplinka: įrengtas emocijų terapijos kambarys su treniruokliais, relaksacijos kambarys, kur vaikai gali nusiraminti, „ramybės kambarys“, kur gali išlieti pyktį, agresiją, vandens procedūrų kabinetas; teikiamos kineziterapeuto paslaugos, atliekami masažai, aromaterapijos seansai ir kt. Mokykloje dirba specialistai: specialieji pedagogai, psichologas, psichiatras, bendrosios praktikos slaugytoja, socialinė pedagogė, mokytojo padėjėjas.

Duomenys apie šeimą. Balys gyvena su mama ir tėčiu. Šeima gana uždara, socialiniai kontaktai minimalūs, gyvenamąjį plotą nuomoja, dažnai keičia gyvenamąją vietą. Šeimoje dažni nesutarimai, kurie, pasak slaugytojos, provokuoja nepageidaujamą berniuko elgesį. Namuose dominuoja tėvas, jo autoritariškas elgesys daro tiesioginę įtaką berniukui.

Vaiko ugdymosi patirtis. Berniukas augo namuose, nelankė ikimokyklinės įstaigos. Balys dažnai likdavo vienas namuose, su kitais vaikais bendraudavo retai, artimiausioje aplinkoje draugų neturėjo. Pradėjęs berniukui lankyti mokyklą, pasireiškė pirmosios netinkamo elgesio patirtys. Pradinių klasių mokytoja vis dažniau skųsdavosi neprognozuojamu vaiko elgesiu (skriausdavo kitus klasės vaikus, žirklėmis vos nesužalojo mergaitės ir pan.). Mokytoja pareikalavo, kad tėvai pasiimtų vaiką iš mokyklos. Jokios vaiko ugdymo alternatyvos niekas nesiūlė.

Mama tokį vaiko elgesį aiškino kaip disciplinos trūkumo namuose pasekmes, tuo labiau kad vaikas nelankęs ikimokyklinės įstaigos ir nepripratintas prie tvarkos, elgesio taisyklių ir pan.

Pats berniukas netinkamą savo elgesį aiškino tuo, kad niekas klasėje su juo nenorėjo draugauti, kad patys vaikai lįsdavo prie jo, mušdavosi, o vėliau skųsdavosi mokytojai, kaltindavo Balį dėl visokių nesutarimų klasėje.

Mokytoja nesistengė „priimti“ „kitokio“ vaiko, nebandė suprasti ir tenkinti jo individualių poreikių.

Mokyklos administracija į netinkamą berniuko elgesį reagavo minimaliai. Pareiškėdavo pasabų dėl to, kad vaikas praleidžia pamokas, kad jis ateina iki mokyklos, bet į klasę neina, vaikšto lauke. Tiek mokytoja, tiek mokyklos administracija reikalavo, kad tėvai atsiimtų vaiką iš mokyklos. Tėvai tą ir padarė. Kol buvo ieškoma kita mokykla, berniukas du mėnesius praleido namuose. Mama, ieškodama pagalbos, kreipėsi į vaikų psichiatrą. Berniukui buvo diagnozuotas elgesio sutrikimas. Psichiatras rekomendavo specialiąją mokyklą, kurioje įsteigta klasė elgesio ir emocijų sutrikimų turintiems vaikams. Čia berniukui teikiama specialistų pagalba, ugdymas organizuojamas atsižvelgiant į sutrikimą. Berniukas klasėje gerai jaučiasi, neretai išreiškia pasitenkinimą (visi mokomieji dalykai jam patinka). Stebimi pozityvūs elgesio pokyčiai: geba dirbti savarankiškai, vis dažniau pasireiškia atsakingumas dirbant ar bendraujant su kitais, vis geriau sekasi valdyti savo elgesį. Berniukas šią mokyklą lanko antrus metus, bet jau jaučiama didžiulė pažanga, jam čia mokytis patinka. Vaikai džiaugiasi galėdami su mokytoja išgerti arbatos (taip jie skatinami už gerą elgesį). Tėvai patenkinti, kad su jų vaiku užsiimama individualiai. Mokykloje veikia būreliai, kuriuose noriai dalyvauja jų sūnus. Įvairias įtampas, nepageidaujamus agresijos proveržius vaikas išlieja aktyviųjų žaidimų metu, grodamas būgnais muzikos pamokose. Efektyvų poveikį turi psichologo vedami užsiėmimai. Mokyklos administracijos nuomone, Baliui

pasiekti gerų rezultatų ir pažangos padėjo puikiai suderinta viso kolektyvo bendra veikla bei specialiosios pagalbos kompleksiskumas. Pamokose didžiulę pagalbą teikia mokytojo padėjėja, po pamokų vaikui daug padeda auklėtoja (kartu ruošia pamokas, moko pažinti savo elgesį bei įvairiose situacijose formuoja tinkamo elgesio modelius, ugdo berniuko savivertę, daug dėmesio skiriama socialinių komunikavimo gebėjimams ugdyti). Auklėtoja nuolat diskutuoja su vaiku apie jo pozityvaus elgesio apraiškų didėjimą.

Berniukas yra padaręs tokią pažangą, kad galėtų grįžti į tą pačią mokyklą, kurioje mokėsi anksčiau (pagal gyvenamąją vietą). Tačiau ugdytojai baiminasi, kad grįžęs į tą aplinką, kurioje jau yra susiformavusios neigiamos nuostatos berniuko atžvilgiu, jis negaus reikiamo dėmesio, nebus tinkamai reaguojama į jo individualiuosius poreikius. Nesudarius tinkamų ugdymosi sąlygų, nepageidaujamas elgesys vėl gali pasikartoti.

Ugdymo įstaigos ir ugdymo formos pasirinkimas. Tėvai džiaugiasi, kad vaikas lanko specializuotą ugdymo įstaigą. Mokykloje dirbantys specialistai geba matyti kiekvieną vaiką ir laiku teikti reikiamą pagalbą. Nemaloniai nuteikia neigiamos visuomenės nuostatos į kitokį vaiką ir į specialiąsias ugdymo įstaigas.

Ugdymosi aplinka. Mokykloje daugiausia dėmesio skiriama individualiai sąveikai su ugdytiniu ir jo ugdymuisi (tiek mokytoja, tiek auklėtoja daug dėmesio skiria individualiam bendravimui, veikimui kartu ir pan.). Skatinamas ir integracijos procesas (vaikai dalyvauja visuose mokykloje organizuojamuose renginiuose, mokosi bendrauti ir su kitais bendraamžiais).

Pedagogų, specialistų, tėvų, bendraamžių, mokyklos administracijos pagalba ugdymosi procese. Pozityvių rezultatų pasiekta taikant kompleksiską specialiąją pagalbą ir ypač – individualią sąveiką. Teigiamą poveikį turėjo ir teikiama medicininė pagalba, kineziterapijos, relaksacijos užsiėmimai. Tiek pamokose, tiek popamokinėse veiklose fiksuojamas gebėjimų ir pasiekimų santykis, elgesio pokyčiai (auklėtoja rašė dienoraštį, kuriame buvo aprašomas vaiko elgesys, jo pasiekimai pirmosiomis buvimo mokykloje dienomis, pažymima daroma pažanga, pokyčiai, taikant įvairias pozityviosios intervencijos formas). Raštu fiksuojamas komunikacinių gebėjimų ugdymas bei pasiekimai (berniukas lankė socialinių įgūdžių lavinimo užsiėmimus). Įvairiose gyvenimiškose situacijose vaikas buvo skatinamas įsivertinti savo veiklą (ar gerai elgėsi, ar buvo dėmesingas pamokų metu, ar tinkamai bendravo su klasės draugais ir pan.). Ugdytojai mokėsi prognozuoti mokinio elgesį (išanalizavus vaiko elgesio ypatumus buvo stengiamasi išvengti netinkamo elgesio provokavimo situacijų, užbėgti už akių konfliktams ir kt.).

Tėvai nepripažįsta netinkamo vaiko elgesio užuomazgų namuose, kaltę dėl to, kad jis elgiasi ne taip, kaip kiti bendraamžiai, verčia mokyklai, t. y. būtent jai permeta probleminio elgesio priežastis. Tėvo agresijos proveržiai, vaiko mušimas namuose šeimai yra priimtinas tėvų ir vaikų bendravimo modelis.

Siūlymai dėl ugdymo formų taikymo

Ugdant vaiką specializuotoje aplinkoje turėtų būti siekiama parengti jį grįžimui į bendrojo ugdymo kontekstą, į pagrindinę mokyklą.

Reikėtų siekti veiklas su mokiniu projektuoti taip, kad jo grįžimas į tradicinę mokyklą būtų sėkmingas.

Specializuotoje aplinkoje vaiką tikslinga ugdyti ne ilgiau kaip 2–3 metus, po to grąžinti į bendrąją ugdymo mokyklą (per tiek laiko vaikas yra pajėgus išmokti valdyti savo elgesį, bendradarbiauti su kitais klasės mokiniais ir kt.).

Būtinus vaikų psichiatro konsultacijos bei medikamentinis gydymas pagal poreikį.

Klasėse, kuriose ugdomi elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų turintys vaikai, neturėtų būti daug mokinių.

AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ TURINČIŲ VAIKŲ RAIDOS YPATUMAI IR UGDYMAS

APIBŪDINIMAS. *Autizmas yra įvairiapusis raidos sutrikimas, išryškėjantis vaikams iki trejų metų amžiaus ir pasireiškiantis trijose veiklos srityse: socialinio bendravimo, komunikacijos ir elgesio.*

Vaikų autistų pažintiniai gebėjimai gali būti labai skirtingi: vieni yra gabūs, o kitų intelektiniai gebėjimai sutrikę. Kokie pagrindiniai požymiai, leidžiantys atpažinti autizmo spektro sutrikimų turinčius vaikus? Tokiems vaikams būdingas pasikartojantis stereotipinis elgsys (dažnai kartoja tuos pačius veiksmus), keistas kalbėjimas, jiems sunku mokytis kalbos bei tinkamai ją vartoti. Būtent negebėjimas tinkamai komunikuoti ir kelia daugiausia problemų šiems vaikams. Jų kalba kokybiškai skiriasi nuo normalios: negeba tinkamai perteikti jausmų, ji daugiau automatizuota, nelanksti. Kartais šiems vaikams būdinga echolalija – nevalingas, mechaniškas kito žmogaus žodžių ar garsų kartojimas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2005), beprasmiškas žodžių ar frazių kartojimas. Įvairūs atlikti tyrimai rodo, kad vaikai autistai sunkiai supranta socialinę ir emocinę bendravimo prasmę. Jie negeba teisingai išsiaiškinti žmonių psichinės būsenos, jausmų, nesupranta pokštų, anekdotų, perkeltinės žodžių ar frazių prasmės, neperpranta melo, veidmainiavimo ir kt. Jie neadekvačiai reaguoja į jiems rodomą dėmesį bei jausmus, bendraudami su kitais nežiūri į akis, beveik nesinaudoja mimika ir pan. Paprastai jie arba nerodo jokie prieraišumo prie jiems artimų žmonių, arba liguistai prisiriša prie vieno žmogaus (dažniausiai tai būna motina).

Pamokų ar kitokių užsiėmimų metu gali būti linkę kreipti dėmesį į neesminius dalykus, gali pasireikšti didesnis domėjimasis skaičiais, datomis, simboliais ir pan.

Svarbu kuo anksčiau pradėti ugdyti autizmo spektro sutrikimų turinčius vaikus. Kuo anksčiau vaikui pradedama teikti kvalifikuotų specialistų pagalba, tuo geresnių rezultatų galima tikėtis.

1. Aspergerio sindromas

APIBŪDINIMAS. *Šį sindromą turintiems vaikams būdingi tie patys socialinio bendravimo sutrikimai kaip ir autizmo atveju. Aspergerio sindromas nuo autizmo skiriasi tuo, kad nėra bendro kalbos ir pažintinių gebėjimų raidos sulėtėjimo ar atsilikimo. Tokių vaikų kalba yra normali, tačiau jie patiria daug autistiškų socialinių ir elgesio problemų. Jeigu autizmas pasireiškia jau iki 3 metų amžiaus, tai Aspergerio sindromas išryškėja tik 7–8 gyvenimo metais.*

Sutrikimas būdingesnis berniukams nei mergaitėms (santykis 8:1). Šie vaikai į save gali atkreipti dėmesį tam tikromis „keistenybėmis“ (pvz., nesidomi vaikiškais knygomis, bet gali kelias valandas skaityti enciklopediją, o vėliau prabilti sudėtingais moksliniais terminais. Gali domėtis įvairiausiais dalykais: žemėlapiams, istoriniais faktais, astronomija, automobiliais ir kt. Svarbus požymis yra tas, kad vaikai daugiau domisi įvairiais daiktais, o ne žmonėmis. Aspergerio sindromą turinčių vaikų žodynas yra neįprastai turtingas. Jie gali kalbėti ilgai ir nuobodžiai visiškai nekreipdami dėmesio į aplinkinių žmonių neverbalinius signalus apie tai, kad kitiems jau tai nusibodo. Jie susikoncentruoja į save ir visai nekreipia dėmesio į aplinkinius. Galima susidaryti nuomonę, kad šie vaikai, nesuprasdami kitų jausmų, patys yra viskam abejingi. Deja, šie vaikai gyvena nuolatinio nerimo, įtampos būsenoje.



Tokiems vaikams ypač svarbi rutina, t. y. tie patys darbai, tie patys veiksmai, nes jie turi tiksliai žinoti, ką ir kaip reikia daryti. Bet kokia nauja veikla ar nauja situacija gali išprovokuoti nepageidautinas elgesio reakcijas: isterijos, agresijos proveržius, spieгимą, norą pasislėpti ar pan. Jie labai nemėgsta masinių renginių, noriau užsiima kokia nors individualia veikla. Mokytojams vertėtų žinoti, kad Aspergerio sindromą turinčių vaikų smulkioji motorika yra nepakankamai išlavėjusi, todėl jiems sunku gražiai rašyti, atlikti kitus manipuliacinius veiksmus, reikalaujančius pirštų veiklos.

Pamokose tokie vaikai gali būti nedėmesingi, neaktyvūs, užsisvajoję, tačiau taip gali būti dėl to, kad vaikas nesuprato užduoties, arba ji buvo netinkamai išaiškinta.

Tiek mokytojai, tiek tėvai turėtų stebėti tokių vaikų polinkius, įvertinti domėjimosi sritis. Padėjus pasirinkti teisingą profesiją, toks žmogus gali puikiai atsiskleisti ir tapti geru savo srities specialistu.

Autizmo spektro sutrikimas pasireiškia sunkumais šiose srityse (pagal V. East, L. Evans, 2006):

- **socialinė sąveika ir elgesys;** vaikas neturi gebėjimo empatiškai suvokti kitų žmonių elgesio ar jausmų. Dažnai atrodo, kad tokie mokiniai nusišalinę ir nesistengia susidraugauti su kitais, jie apibūdinami kaip „atsiskyrėliai“. Kai kada jų elgesys būna keistas – jie naudoja netinkamus gestus, lietimus arba gali elgtis agresyviai. Autistiški vaikai negeba skaityti iš akių, jiems sunku atpažinti jausmus ir juos sinchronizuoti, todėl jų pasaulis labai sudėtingas. Vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimą, patiria sunkumų suprasdami ir interpretuodami socialines situacijas, todėl išgyvena stresą arba jaučiasi sumišę. Tyrimais įrodyta, kad autistiškiems vaikams neverbalinė komunikacija yra nesuprantama. Jie neturi tų įgūdžių, kuriuos paprastai turi vienerių metų normalios raidos vaikas;
- **komunikacija ir kalba;** šie vaikai sunkiai supranta ir naudoja tiek žodinę, tiek neverbalinę komunikaciją (akių kontaktą, veido išraišką, gestus ir kūno kalbą). Kai kurių vaikų kalba niekada neišlavėja, kai kurių kalbos raida gerokai lėtesnė, jų kalboje dažniausiai būna pasikartojančių pasakymų, iš televizijos animacinių filmų arba reklamos išmoktų frazių;
- **mąstymas ir vaizduotė;** mąstymo ir vaizduotės sutrikimai veikia tiek vaiko kalbą, tiek elgesį. Jau darželinio amžiaus vaikams galima pastebėti žaidiminės veiklos ir vaizduotės sutrikimų. Vaikai gali fiksuotis ties tam tikrais žaislais, ypač ties tokiais, kurie sukasi ir blizga. Dažnai vaikai itin domisi tam tikra sritimi ir šis domėjimasis būna pasikartojantis, dažniausiai objektais jie domisi labiau nei žmonėmis. Įprastinės dienvakės pasikeitimai vaikams, turintiems autizmo spektro sindromą, sukelia stresą, kadangi rutina jiems padeda įprasinti aplinką.

Papildomi sunkumai esant autizmo spektro sutrikimui

Be pagrindinės sutrikimų triados, autistai vaikai gali turėti ir papildomų sutrikimų:

- plojimas rankomis, šokinėjimas ar sukimasis;
- jautrumas garsams, kvapams, skoniui, prisilietimams ar vizualiniams stimulams;
- nepastovi miego trukmė;
- neįprasti valgymo įpročiai;
- save žalojantis elgesys;
- agresyvus elgesys;
- hiperaktyvumas;
- keista eisena ar poza – dažnai vaikšto pirštų galais;
- nepagrįstos baimės (fobijos).

Apie 10 proc. vaikų pasižymi ypatingais kūrybiniais ar matematiniais gebėjimais, tokiais kaip datų įsiminimas ar sudėtingi matematiniai skaičiavimai.

Autizmo spektro sutrikimų turinčių mokinių ugdymas

Labai svarbu kuo anksčiau nustatyti autizmą. Ankstyvoji intervencija gali duoti pozityvių rezultatų tiek koreguojant vaiko elgesį, tiek jo socialinei adaptacijai. Autistiški mokiniai gali būti ugdomi bendrojo ugdymo mokyklose, bendrojo ugdymo mokyklos klasėje, skirtoje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, bendrojo ugdymo mokyklos skyriuje, skirtoje mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, specializuotoje mokykloje.

Autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų ugdymas neretai kelia nemažai rūpesčių, tačiau jie dažniausiai kyla dėl ugdytojų nepasirengimo dirbti su tokiais mokiniais, metodinių žinių stokos, netinkamo ugdymo aplinkos pritaikymo ir pan. Mokykla, apsisprendusi ugdyti minimum mokinius, turėtų tinkamai tam pasirengti. Neabejotinai didelį vaidmenį vaidina mokykloje veikianti kvalifikuotų specialistų pagalbos sistema. Kartu reikėtų investuoti ne tik į pedagogų mokymus, jų kvalifikacijos tobulinimą, reikiamų kompetencijų formavimą, bet ir į tinkamos ugdymo aplinkos sukūrimą ar pritaikymą.

Kai kuriose užsienio šalyse (Olandija, Danija) įkurti autizmo centrai, kurie teikia metodinę pagalbą mokykloms. Centruose organizuojamos konsultacijos ir mokymai mokytojams, teikiamos individualios konsultacijos mokiniams, vyksta mokymai kitiems klasės mokiniams, sudaromos ir įgyvendinamos patyčių prevencijos programos, rengiama ir platinama metodinė literatūra bei informacija visuomenei apie autizmo spektro sutrikimus.

Kad ir kaip būtų skatinamas mokyklos visiems principas, bet ne visais atvejais vaikai, turintys elgesio ir emocijų sutrikimų, o ypač autistiški vaikai gali mokytis tradicinėje mokykloje.

Autistiškų vaikų ugdymas labai priklauso nuo vaiko intelektinių galimybių. Kai autizmo spektro sutrikimas yra kartu su intelekto sutrikimu, tokiems asmenims geriausia ugdytis specializuotame autizmo centre, kur galima tikėtis kvalifikuoto, į jų specialiuosius ugdymosi poreikius orientuoto ugdymo. Tokiame centre galima sukurti vaikams palankią struktūruotą aplinką, organizuoti tinkamą būtinų specialistų pagalbą. Toks centras galėtų vykdyti ir išteklių centro funkcijas, kaupti specialiąsias mokymo priemones, kompensacinę techniką, specialiųjų poreikių mokiniams pritaikytus vadovėlius ir kt. Esant reikalui, turimomis priemonėmis galėtų pasidalyti su tomis mokyklomis, kurios minėtų vaikus ugdo integruotai, taip pat centro specialistai galėtų teikti pagalbą mokytojams.

Ugdant autistiškus vaikus būtina pritaikyti mokyklos aplinką ir ugdymo programas atsižvelgiant į jų ugdymosi poreikius. Svarbu žinoti, kad tradiciniai darbo metodai šiuo atveju netinka. Mokykla, nusprendusi ugdyti autizmo spektro sutrikimų turinčius mokinius, turėtų žinoti, kad labai svarbu visiems laikytis tam tikrų reikalavimų:

- svarbu siekti kuo ankstyvesnio sutrikimo identifikavimo ir laiku taikomos intervencijos;
- visai mokyklos bendruomenei svarbu suprasti autizmui būdingus bruožus, žinoti sutrikimo ypatumus;
- būtinas aktyvus bendradarbiavimas su tėvais, pagalba šeimai, sudarant paramos šeimai planą;
- svarbus bendradarbiavimas su kitomis paslaugas teikiančiomis institucijomis planuojant ir įgyvendinant vaiko ugdymo (*intervencijos*) planą;
- tiek trumpalaikiai, tiek ilgalaikiai vaiko ugdymo ir pagalbos jam teikimo tikslai turėtų būti orientuoti į vaiko socializaciją;
- nepriklausomai nuo vaiko kalbinių galimybių ypatingą dėmesį reikėtų kreipti į komunikacijos gebėjimų ugdymą;
- svarbi socialinė interakcija tiek įvairių veiklų, tiek žaidimų, tiek laisvalaikio metu;
- ugdymas turėtų vykti atsižvelgiant į šios grupės mokinių mokymosi ypatumus, turi vyrauti



struktūruotas, vizualinis mokymas;
svarbu atlikti vaiko elgesio vertinimą ir jį valdyti.

Formuojant socialinę vaiko raidą, ugdant jo kalbinius gebėjimus labai skatinamas tėvų ir vaikų bendradarbiavimas. Mokslininkai, analizuodami užsienio šalių (Anglijos, Olandijos, Danijos) darbo patirtį mokyklose, skirtose autistiškų vaikų ugdymui, pastebi, kad daug dėmesio skiriama tėvų mokymams. Rengiamos tėvų mokymo programos, kurias sudaro:

- vaiko elgesio analizė;
- gebėjimas suprasti vaiko kalbą ir ją koreguoti bei turtinti;
- kalbos terapija;
- kasdienio gyvenimo terapija;
- ankstyvojo ugdymo programos;
- specifinė adaptacijos naujoje aplinkoje programa;
- muzikos terapija;
- simbolių sistemos taikymas;
- modifikuota *Portage* programa;
- struktūruotas mokymas;
- socialinės istorijos.

Dirbant su vaikais autistais labai svarbus aplinkos struktūravimas ir įprasminimas:

- klasės, namų aplinkos suskirstymas į veiklos zonas;
- vaiko dienotvarkės sukūrimas (naudojant rašytinę informaciją, grafinius simbolius, paveikslėlius, nuotraukas, daiktus);
- veiklos individualizavimas atsižvelgiant į vaiko gebėjimus;
- vizualinis užduočių ir jų sekų pateikimas.

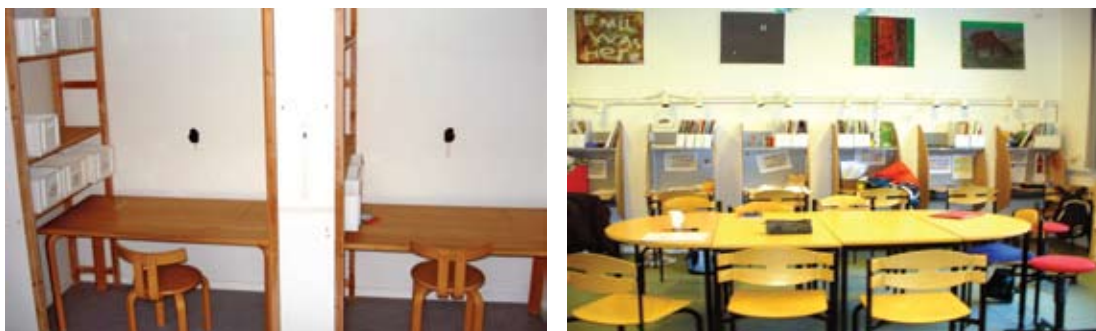
Mokykloje labai svarbu tinkamai parengti ir struktūruoti aplinką ne tik pamokų, bet ir pertraukų metu, kadangi pastebėta, jog šiems mokiniams daugiausia streso kelia laisvas, neorganizuotas laiko leidimas:

- vaikai turi turėti vietą, kurioje leis laiką pertraukų metu;
- pertraukų metu rekomenduojama skirstyti vaikus pagal amžių;
- išimtyms labai svarbios vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų, todėl rekomenduojama iš anksto informuoti apie numatomą naują veiklą pertraukos metu;
- saugoti ir stebėti vaikus pertraukų metu;
- įsitikinti, kad mokiniai žino, kaip elgtis per pertraukas;
- tinkamai paskirstyti pamokų laiką.

Klasė yra ta vieta, kur mokiniai praleidžia daugiausiai laiko, todėl **ugdymosi aplinka turi būti apgalvota ir tinkamai pritaikyta**. Darbo vieta neturėtų blaškyti, ji turi būti individuali, pritaikyta taip, kad mokinys galėtų atlikti užduotis savarankiškai ar padedant mokytojo padėjėjui. Pagal galimybes ji turėtų būti izoliuota nuo bendros klasės erdvės. Svarbu nepamiršti, kad bet kokios veiklos programa turi būti aiškiai struktūruota. Ji turėtų padėti mokiniui pagal poreikį įsitraukti į bendrą klasės veiklą (pvz., taikant socialinių istorijų metodą).

Klasės aplinkos pritaikymas:

- kiekvienas mokinys turi turėti savo vietą klasėje;
- vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, vietos klasėje kaitalioi negalima;
- reikia sudaryti galimybę naudotis ausinėmis;
- vizualizuoti dienos ir savaitės veiklą.



Vienas iš svarbiausių momentų yra mokinių **dienos struktūros sudarymas** ir griežtas jos laikymasis. Dienotvarkė turėtų būti aiški, vizualiai suprantama. Jeigu kyla būtinybė įprastas veiklas keisti kitomis, apie tai būtina informuoti mokinius. Paaiškinimai turėtų būti aiškūs, struktūruoti. Būtinai reikėtų pasitikslinti, ar mokiniai viską teisingai suprato, klausimai jiems turėtų būti užduodami tik uždaro tipo, užduotys pateikiamos suprantamai ir pan.

Reikia pakabinti aiškų mokyklos planą, kad visi mokiniai gebėtų rasti reikalingas patalpas. Taip pat matomose vietose turi būti pateikiamos ir mokyklos taisyklės. Mokiniai turi turėti programas, kaip elgtis vienoje ar kitoje situacijoje.

Labai svarbu nepamiršti, kad tokių mokinių komunikaciniai gebėjimai nėra tokie patys, kaip įprastai besimokančių mokinių. Be galo svarbu užtikrinti galimybę mokytis jiems priimtinu komunikavimo būdu. Bendraujant turėtų būti taikoma ženklų, simbolių, piktogramų kalba, kurią jau yra įvaldę mokiniai ar kurių norima juos išmokyti (*apie augmentinę ir alternatyviąją komunikaciją plačiau bus kalbama aptariant kompleksinių sutrikimų turinčių mokinių ugdymo ypatumus*).

Vaizdžiai pateikiamos elgesio taisyklės



Mokytojas turėtų nepamiršti, kad dirbant klasėje reikėtų laikytis vizualaus elgesio valdymo plano (*pvz., norint išeiti iš klasės, reikia pakelti raudoną kortelę*), *vizualios paskatinių sistemų ir pan.*)

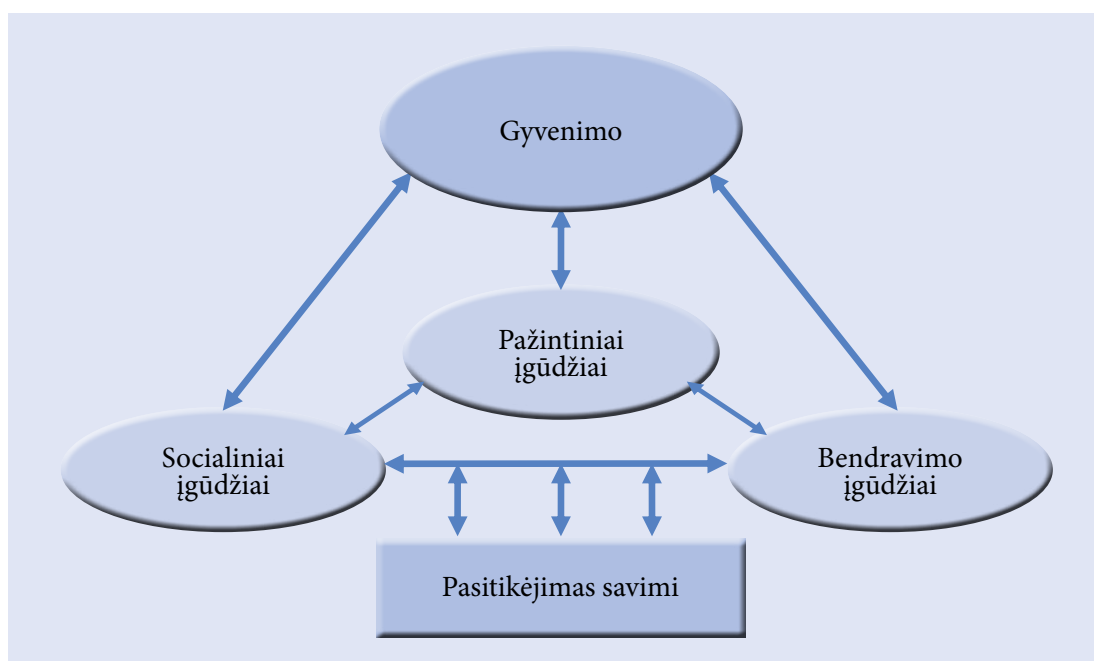
Ugdymosi strategijų pagrindas – aktyvus vaikų įtraukimas į ugdymo procesą. Pažintinių gebėjimų formavimas nėra esminis dalykas vaiko, turinčio autizmo spektro sutrikimą, gyvenime.

Šalia mokomųjų dalykų ugdomi gyvenime reikalingi praktiniai įgūdžiai. Ypatingas dėmesys skiriamas socialiniams ir bendradarbiavimo įgūdžiams, kūrybiškumui ugdyti, elgesio korekcijai. Mokykloje svarbu ne tik gebėti mokytis, bet ir ugdytis bendravimo ir komunikavimo kompetencijas.

Pagrindinės kompetencijos, kurių turėtų būti siekiama ugdant vaikus autistus:

- 1) tarpasmeninio bendravimo įgūdžiai;
- 2) derybiniai atsisakymo įgūdžiai;
- 3) empatija;
- 4) bendradarbiavimas, darbas komandoje;
- 5) tarpasmeninių ryšių užmezgimas, motyvacijos palaikymas;
- 6) mokymasis priimti sprendimus;
- 7) kritinio mąstymo įgūdžiai;
- 8) savęs vertinimo įgūdžiai;
- 9) jausmų valdymo įgūdžiai;
- 10) streso valdymo įgūdžiai.

Autistiški vaikai neturi šių įgūdžių, todėl jiems sunku ugdytis tradicinėje mokykloje.



Schemeje pavaizduota pagrindinių įgūdžių, kurie turėtų būti lavinami vaikams autistams, sąveika.

Ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus tarptautinėje praktikoje dažniausiai yra naudojamos tam tikros metodikos, iš jų populiariausios aptariamos žemiau.

TEACCH metodika (angl. *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) – vaikų autistų, turinčių susijusių komunikacijos sutrikimų, terapija ir ugdymas.

Tai struktūruoto mokymo metodika, skirta vaikų autistų savarankiškumui didinti. TEACCH programos uždaviniai – asmens, turinčio autizmo spektro sutrikimą, gyvenimo kokybės gerinimas, jo savitvarkos, socialinių ir komunikacijos įgūdžių plėtojimas, aplinkos įprasminimas ir savarankiškumo bei aktyvumo skatinimas. Skiriamos 5 dimensijos:

- teorinis autizmo supratimas;
- atitinkamas mokinio apibūdinimas;

- tikrųjų vaiko nepageidaujamo elgesio priežasčių, alternatyvios elgesio prasmės radimas;
- į ugdymą žvelgti iš viso gyvenimo perspektyvos;
- mokymo, kaip dinamiško proceso, pripažinimas.

SPELL metodika (angl. *Structure, Positive (approaches and expectations), Empathy, Low arousal, Links*) – tai metodika, sukurianti aiškią struktūrą, kuri padeda suprasti ir tenkinti asmenų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, pagrindinius poreikius.

Ši metodika padeda identifikuoti pagrindines problemas, sumažinti dėl negalios kylančius apribojimus bei sudaro pagrindą komunikacijai. Vadovaujantis SPELL metodikos principais kiekvieno asmens poreikiai yra pripažįstami kaip individualūs ir unikalūs. Ugdymo veiklos planavimas ir organizavimas paremti tokiomis nuostatomis:

- struktūros reikšmės pripažinimas – struktūra padeda vaikui, turinčiam autizmo sutrikimą, suvokti pasaulį kaip nuspėjamą, prieinamą ir saugų;
- teigiamos nuostatos pasireiškia nuoseklia ir pastovia intervencija, kurios tikslas – sumažinti autistiškų asmenų regresyvų elgesį bei įvertinti ir atskleisti potencialias galimybes. Šios nuostatos esmė ta, kad dideli lūkesčiai yra grįsti realistiniu požiūriu ir tikslu vaiko galimybių vertinimu;
- svarbus empatiškumas autistiško asmens atžvilgiu. Dirbant su vaiku, turinčiu autizmo spektro sutrikimą, svarbios pastangos pamatyti supantį pasaulį jo akimis. Programos tikslas yra suteikti asmeniui, dirbančiam su vaiku autistu, žinių, kaip autistai mato ir suvokia pasaulį, kas juos gali gąsdinti, jaudinti ar kelti jiems stresą;
- aplinka, kurioje būna vaikas autistas, turi būti rami ir subalansuota taip, kad keltų kuo mažiau nerimo ir skatintų koncentraciją. Tai nereiškia, kad aplinka neturi stimuliuoti autistiško vaiko, bet ši stimuliacija turėtų būti labai kruopščiai apgalvota ir suplanuota;
- siekiant pastovumo ugdymo programa turi sietis su kasdieniu vaiko gyvenimu, o vaikas ir jo tėvai (ar globėjai) turėtų būti lygiaverčiai programos partneriai.

SPELL programa grindžiama tais pačiais principais, kaip ir TEACCH programa, tik ją dar papildoma. Ji taikoma dirbant su vaikais ir su suaugusiais asmenimis, turinčiais autizmo spektro sutrikimą ar Aspergerio sindromą. Šios programos tikslai – mažinti autistiško vaiko nerimastingumą, stiprinti motyvaciją, sušvelninti ar visai pašalinti netinkamą elgesį, stiprinti vaiko dėmesio koncentraciją, plėtoti asmeninius gebėjimus.

CAT metodika remiasi pažintiniais vaiko gebėjimais.

Ji moko vaikus, turinčius komunikacijos sunkumų, konstruoti elgesį, užmegzti ir palaikyti socialinius santykius. Vaizdinėmis priemonėmis šie vaikai mokosi suprasti savo mintis, jausmus ir veiksmus bei jų sąveiką. Ši priemonė leidžia autistiškiems vaikams mokytis bendradarbiauti su kitais žmonėmis.

PATARIMAI MOKYTOJAMS

- Naudodami etiketes ar skirdami erdves tam tikroms veikloms klasėje sukurkite aiškia struktūrą.
- Pripažindami vaiko poreikį turėti asmeninę erdvę parenkite individualią darbo vietą.
- Naudokite vizualines dienotvarkes ir veiklų sąrašus.
- Atkreipkite dėmesį į apšvietimą, triukšmą ir pan.
- Įgūdžius formuokite paeiliui po vieną, vienu metu formuokite tik vieną įgūdį.
- Stenkitės būti pozityviai nusiteikę ir turėti kantrybės – išlikite ramūs, bet lankstūs.
- Kiekvieną kartą į vaiką kreipkitės vardu; jie gali nesuprasti, kad sąvoka „visi“ taikoma ir jiems.
- Mokykite atpažinti ir suprasti kitų žmonių elgesį, emocijas ir kūno kalbą.
- Nesitikėkite akių kontakto ir nbandykite pasukti vaiko galvos, kad jis žiūrėtų į jus.
- Stenkitės, kad žodinės instrukcijos būtų trumpos ir paprastos;
- Mokykite socialinio bendravimo pasinaudodami istorijomis (pasakojimais).
- Mokykite suprasti ir naudoti pajuokavimus, kalambūrus, metaforas.
- Nepritarkite vaiko netinkamam elgesiui, bet ne pačiam vaikui.
- Nustatykite aiškias elgesio ribas.
- Pokyčiams, naujiems dalykams ruoškite vaiką iš anksto.
- Kur galima, pasinaudokite kompiuterine įranga.
- Stenkitės palaikyti pastovų ryšį su tėvais, kalbėkitės su jais apie vaiką.
- Svarbu, kad visi mokyklos darbuotojai pažintų mokinių elgesio ypatumus ir žinotų, kas gali išprovokuoti nepageidaujamą elgesį, bei gebėtų tinkamai į tai reaguoti.

Taisyklės kiekvienam:

- taisyklės turi būti konkrečios ir aiškiai apibrėžiančios elgesį;
- taisyklės turi būti vizualizuotos;
- kiekvienas privalo laikytis taisyklių;
- visi turi būti supažindinti su taisyklių išimtimis;
- būkite tikri, kad visi žino taisykles;
- su taisyklėmis supažindinkite mokinių tėvus.

Autizmo spektro sutrikimą turinčio vaiko atvejo analizė (panaudotas tyrimo (2010) ataskaitoje pateiktas pavyzdys)

*Berniukas **Lukas**, ugdomas specializuotame centre (bendrojo ugdymo mokyklos skyriuje, skirtame specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams), darbinio ugdymo grupėje. Jam parinktos ugdymosi programos, atitinkančios autizmo spektro sutrikimą turinčių mokinių specifiką: jis mokomas savitarnos, bendravimo, buities įgūdžių, meninės veiklos. Taikytas ilgas adaptacijos laikotarpis, sukurta saugi aplinka.*

***Formalūs duomenys.** Su šiuo ir kitais grupėje ugdomais vaikais (iš viso grupėje mokomi 5 mokiniai) dirba specialioji pedagogė ir dvi mokytojo padėjėjos.*

***Vaiko ugdymosi patirtis.** Mokymų pradžioje pedagogai berniuką vesdavosi į miestą, parduotuvę, bet vaikas, patekęs į didesnę jam nepažįstamą erdvę, imdavo rėkti, blaškytis ir pan. Konsultantai rekomendavo visas pastangas sutelkti į tarpusavio bendravimo stiprinimą.*

Ugdant vaiką naudotasi TEACH programa, pagrįsta piktogramų naudojimu bei struktūruotos aplinkos kūrimu. Vaikui įsisiautėjus buvo stengiamasi jį nuraminti, leisti pailsėti.

Tuo tikslu klasėje pakabintas hamakas, į kurį atsigulęs berniukas galėjo suptis ir tokiu būdu nusiraminti.

Kasdienėje veikloje naudojama elgesio skatinimo programa – kiekvieną gerą berniuko poelgį stengiamasi pastebėti ir už tai jį paskatinti (pvz., leidžiama klausytis patinkančios muzikos; duodama riešutų ar pan.). Visur naudojami garsiniai signalai: prieš kiekvieną veiklą ar ją baigus, skambinama varpeliu. Specialioji pedagogė pastebėjo, kad berniuką teigiamai veikia dainelės, dainuojamos naudojant gestus ir žaislus. Klasėje yra daug priemonių, kurios naudojamos atliekant įvairias užduotis (pvz., kaladėlės dėliojimui, figūrėlės simetrijai atkartoti, daiktai ar paveikslėliai skirtumams ieškoti, įvairūs daiktai, kuriuos reikia grupuoti pagal tam tikras kategorijas, ir kt.).

Mokytojos ir tėvų bendradarbiavimas. Kasdien rašomas tėvų ir mokytojos susirašinėjimo dienoraštis. Mokytoja išsamiai aprašo, ką per dieną pavyko nuveikti su vaiku, kokie buvo jo pasiekimai ar nesėkmės, apibūdinamas elgesys. Teikiamos rekomendacijos apie tai, kaip reikėtų elgtis su vaiku namuose, kokius pradėtus mokytis darbus reikėtų įtvirtinti (pvz., mokėsi skusti ir pjaustyti morką, tą patį reikėtų daryti ir namuose).

Jeigu rytais mokytoja pastebi, kad vaiko elgesys pakitęs (vaikas dirglus, elgiasi neįprastai), stengiamasi susisiekti su tėvais ir išsiaiškinti tokio elgesio priežastis.

Palankaus mokyklos mikroklimate kūrimas. Mokytoja stengiasi su Luku ir kitais klasės mokiniais dalyvauti bendruose mokyklos renginiuose, šventėse. Kartais užsuka ir į kitas klases, nors trumpai pabūna su vaikais. Su kitų klasių mokiniais yra pasikalbėta, jiems paaiškinta, kad šie vaikai yra šiek tiek kitokie, su jais reikia elgtis tolerantiškai, jų negalima skriausti, erzinti.

Kitų klasių mokytojai domisi, kokios mokymo priemonės naudojamos, ugdant autistiškus vaikus, kokie darbo būdai ar metodai taikomi pamokose, ir pan.

Santykiai su bendraamžiais. Vaikai nuolat mokomi bendrauti (pvz., rytais stengiamasi laikytis to paties ritualo: vaikai vienas kitam paduoda ranką, degama žvakutė, žaidžiamas žaidimas ir pan.). Organizuojamos bendrą klasių gimtadienių šventės, vaikai mokomi sėdėti kartu prie stalo, tvarkingai valgyti ir kt.

Autistai gali būti agresyvūs. Jeigu juos kas nors suerzina, jie gali pulti, tačiau patys apsiginti nesugeba. Kilus incidentui, mokytoja stengiasi nukreipti vaiko dėmesį kitur, pasiūlo kokią nors veiklą, deda visas pastangas, kad vaikas nusiramintų. Jeigu nepavyksta nuraminti, vaikas išvedamas iš klasės į kitą patalpą, kad pabūtų vienas ir nedirgintų kitų klasės mokinių.

Aplinkos pritaikymas. Kuriant specializuotą centrą nebuvo numatyta įrengti vaikų „ramybės kambario“, kurio sienos būtų padengtos minkšta danga. Toks kambarys būtinas ugdant autizmo spektro sutrikimų turinčius vaikus. Užėjus agresijos priepuoliui, vaikas nuvedamas į tokį kambarį, kur gali trankyti sieną, ją spardyti, išlieti agresijos proveržį ir nesusižaloti.

Klasėje yra pastatyta širma, už kurios vaikas gali pasėdėti, nusiraminti. Kartais vaiko elgesys būna toks, kad jam geriau dirbti izoliuotoje nuo visos klasės aplinkoje. Tuomet jis dirba širma atitvertoje erdvėje, jo dėmesio niekas neblaško. Tuo metu prie vaiko būna mokytojo padėjėjas.

Mokytojų siūlymai dėl ugdymo formų plėtros. Mokytojai, dirbdami su vaikais, turinčiais autizmo spektro sutrikimų, kaupdami darbo patirtį, bandydami įvairius darbo būdus, siūlo tobulinti autistiškų vaikų ugdymo sistemą:

reikėtų stengtis kuo anksčiau nustatyti sutrikimą ir pradėti kryptingai ugdyti vaiką (maždaug nuo 2,5–3 metų amžiaus);

ugdymo turinys turėtų būti perteikiamas per įvairias veiklas, kiek galima daugiau orientuotas į darbinis užsiėmimus;

būtina mokykloje turėti dirbtuves praktinei darbinei veiklai;

turėtų būti ir vyrų, ir moterų mokytojų, kad vaikai išmokytų bendrauti su skirtingų lyčių žmonėmis;
reikėtų siekti sudaryti ugdymosi tęstinumo galimybes (Anglijoje autizmo spektro sutrikimų turintiems žmonėms sudaromos galimybės tobulinti bendravimo, darbinius įgūdžius iki 30–35 metų amžiaus).

MOKINIŲ, TURINČIŲ KOMPLEKSINIŲ NEGALIŲ, RAIDOS YPATUMAI IR UGDYMAS

APIBŪDINIMAS. Mokinių, turinčių kompleksinių negalių, grupė nėra homogeniška, bet dažniausiai jie turi vieną (ar kelis) iš šių sutrikimų: judesio ir padėties, pažintinių gebėjimų (intelektų), regos, klausos sutrikimų.

Šie mokiniai dažniausiai priskiriami didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių grupei. Pastebima, kad šių mokinių skaičius turi tendenciją didėti (tai siejama su naujagimių mirtingumo mažėjimu, gerėjančia diagnostika). Dauguma šios grupės mokinių turi antrinio pobūdžio specifinių kalbos ir kalbėjimo sutrikimų.

Pagrindinės mokinių, turinčių kompleksinių negalių, charakteristikos:

- žymūs pažintinės veiklos sutrikimai;
- kalbos ir kalbėjimo sutrikimai;
- veiklos organizavimo problemos;
- silpna dėmesio koncentracija;
- nepakankami socialinio bendravimo įgūdžiai;
- riboti savarankiškumo įgūdžiai.

Dažnai šie vaikai gali turėti žymių sensorinių, judesio ir padėties sutrikimų. Mokiniai gali turėti kai kurių sunkumų:

- valgydami;
- dėl stambiosios motorikos sutrikimų – eidami, šokinėdami;
- dėl smulkiosios motorikos sutrikimų – piešdami pieštuku, naudodamiesi žirkklėmis ir pan.;
- elgesio;
- atminties;
- asmeninės higienos – naudojimosi tualetu sunkumų.

Vaikai, turintys kompleksinių negalių, dar turi didesnių ar mažesnių sveikatos problemų.

Komunikavimo įgūdžiams formuoti gali būti naudojamos alternatyviosios ir augmentinės komunikacijos priemonės (vaizdai, piešiniai, atskiri simboliai ar simbolių sistemos). Augmentinė ir alternatyviaja komunikacija yra vadinamos asmenų, turinčių kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, naudojamos papildomos ir pagalbinės priemonės, padedančios jiems palaikyti kontaktą su aplinkiniais, išreikšti savo mintis ir norus. **Augmentinė komunikacija** yra papildoma bendravimo priemonių sistema, kurią naudoja žmonės, galintys reikšti savo mintis kalba (garsais ir žodžiais). **Alternatyvioji komunikacija** yra pagalbinė bendravimo priemonių sistema, naudojama asmenų, kurie negali komunikuoti verbalinėmis priemonėmis. Skiriamos šios augmentinės ir alternatyvios komunikacijos sistemos (V. Liaudanskienė, A. Vilūnienė, 2006):

- daiktai – simboliai;
- nuotraukos – simboliai (spalvotos ar nespalvotos daiktų nuotraukos);

paveikslėliai – simboliai (spalvoti ar nespalvoti daiktus vaizduojantys paveikslėliai);

konkretūs grafiniai simboliai (piktogramos, Mayer-Johnson simboliai, žymintys daiktus, veiksmus, įvykius, požymius, sąvokas ir pan.), kuriais galima bendrauti, reikšti norus, pasirinkimus, mintis);

abstraktūs grafiniai simboliai (*Bliss* simboliai);
žodžiai, raidynas.



Jeigu klasėje yra mokinys, turintis kompleksinių negalių, gali būti taikomos sensorinių ar fizinių poreikių tenkinimo strategijos:

- lankstaus mokymosi sąlygų sudarymas;
- pritaikyta sėdėjimo vieta;
- šviesos terapija, klausymosi aplinkos sukūrimas;
- mokyklos aplinkos pritaikymas;
- alternatyvios komunikacijos taikymas;
- taktilinių, kinestezinių priemonių naudojimas;
- ugdymo programos įsisavinimas, padedant specialistams;
- specialiųjų mokymo priemonių naudojimas ir pan.

Mokiniai, turintys kompleksinių negalių, mokosi pagal jų individualiesiems gebėjimams pritaikomas bendrąsias ugdymo programas. Šių vaikų būtinų gyvenimiškų įgūdžių, tokių kaip valgymo, mobilumo, bendravimo, mokymas vyksta integruojant į ugdymo programas. Vis daugiau mokinių, turinčių kompleksinių negalių, mokosi kartu su bendraamžiais visiškos ar dalinės integracijos forma. Nors jiems pagalbą teikia mokytojo padėjėjas, už ugdymą atsakingas klasės mokytojas ir jie kartu koordinuoja mokinių ugdymą. Labai svarbu, kad kiekvienas mokytojas ir švietimo pagalbos specialistas tiksliai suprastų savo atsakomybes ir funkcijas bei visi dalintųsi sukaupta informacija. Kompleksines negalias turintys mokiniai mokosi pagal pritaikomas ugdymo programas ir siekia individualių pasiekimų. Ugdant kompleksines negalias turinčius mokinius svarbu, kad numatytieji tikslai būtų nedideli ir pasiekiami.

Vis plačiau kompleksines negalias turinčių mokinių ugdymo procese naudojami multisensoriniai stimulai – svarbu, kad būtų panaudojami visi pojūčiai. Kai kurios mokyklos turi sensorikos kambarius ar „kampelius“, kurie ypač naudingi kompleksinių negalių turinčius vaikus mokant fokusuoti dėmesį ir nereaguoti į pašalinius stimulus. Multisensoriniuose kambariuose naudojami garso, vaizdo ir kiti specializuotos įrangos efektai. Jie padeda sukurti atpalaiduojančią ir raminančią aplinką ne tik specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems, bet ir visiems

ten besilankantiems mokiniams. Šie kambariai turėtų būti naudojami ir didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams lavinti (nuotr. žemiau). Ugdymas remiasi pagrindinių pojūčių – klausos, regos, taktilikos stimuliavimu, priežasties ir pasekmės ryšių suvokimu, komunikacijos įgūdžių formavimu ir lavinimu.



PATARIMAI MOKYTOJAMS

Pasinaudokite kitų klasės vaikų pagalba. Įsitikinkite, ar jie teisingai supranta, su kokiais sunkumais susiduria mokinys, turintis kompleksinių negalių.

Bendraukite su specialistais, teikiančiais pagalbą vaikui, ir pasirūpinkite, kad terapijos ir ugdymo proceso tikslai tarpusavyje derėtų.

Komunikacijos įgūdžių formavimas ir lavinimas turėtų būti įtrauktas į kiekvieną veiklą, skirtą kompleksinių negalių turintiems mokiniams.

Naudokite technologijas, tačiau tam, kad jos būtų naudingos, reikia tikslaus mokinio individualiųjų poreikių, jo ugdymosi galimybių įvertinimo ir supratimo.

Įsitikinkite, kad mokiniui klasėje saugu, t. y. įrengtos įvairios specialios kėdės, įranga sunkiai pasiekama.

Būkite nuoseklūs ir pastovūs.

Būkite kantrūs ir lankstūs.

ATMINKITE: visada bendradarbiaukite su tėvais.

Dauguma mokinių, turinčių kompleksinių negalių, patiria judesio ir padėties sutrikimų, todėl ugdymu turėtų būti siekiama didinti jų savarankiškumą. Ugdymui skirta technika, įvairios specialiosios mokymo ir techninės pagalbos priemonės, aplinkos pritaikymas gerokai palengvina negalios situaciją. Kuo reikėtų pasirūpinti mokyklai, ugdančiai kompleksinių negalių turinčius mokinius? Tai:

- aplinkos pritaikymas: pandusai, liftai, keltuvai ir pan.;
- priemonės, didinančios mobilumą (neįgaliųjų vežimėliai);

- priemonės, padedančios atlikti judesius (žirklės, stabilizuojančios riešo judesius, rašiklio laikikliai);
- kompiuterinės įrangos pritaikymas (alternatyvios klaviatūros, padidintos arba sumažintos pelės, perjungikliai („sviškai“), programos, leidžiančios valdyti kompiuterį balsu, liečiamas ekranas (angl. *touch screen*) ir pan.);

Šiame skyriuje aptarti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, raidos ypatumai, jų ugdymo galimybės, pateikta pavyzdžių, rekomendacijų, kaip sukurti kuo palankesnę ugdymosi situaciją, kaip pasiekti, kad kiekviena diena, praleista mokykloje, taptų prasminga, skatinanti pasitikėjimą savo jėgomis ir kviečianti priimti naujus, dar nepatirtus iššūkius.

Priedas

Autizmo spektro sutrikimų turinčių vaikų elgesio ypatumai

| | | | |
|--|---|--|---|
| Sunku bendrauti su kitais vaikais |  | Reiklumas monotoniškumui; priešinasi rutinos pokyčiams |  |
| Nederamas juokas ir kikenimas |  | Nejaučia baimės pavojingose situacijose |  |
| Mažai ar jokio akių kontakto |  | Ilgalaikis neįprastas žaidimas |  |
| Akivaizdus neįautrumas skausmui |  | Echolalija (žodžių ar frazių kartojimas vietoj normalios kalbos) |  |
| Nori būti vienas, nuošaliai |  | Gali nenorėti prisiglausti, nėra meilumo poreikio |  |
| Suka daiktus |  | Nereaguoja į žodines užuominas, elgiasi kaip kurčias |  |
| Netinkamas daiktų paėmimas |  | Sunku išreikšti poreikius; naudoja gestus ar rodyimą vietoj žodžių |  |
| Pastebimas per didelis fizinis aktyvumas ar ypač mažas aktyvumas |  | Staigus įniršis rodo stiprų sielvartą be jokios realios priežasties |  |
| Nereaguoja į įprastus mokymo metodus |  | Netolygūs smulkiosios motorikos įgūdžiai. (Gali nenorėti spardyti kamuolio, bet gali statyti kubelius) |  |



Literatūra ir kiti šaltiniai

1. ALIŠAUSKAS, A. *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai, 2002.
2. ALIŠAUSKAS, A.; ALIŠAUSKIENĖ, S.; GERULAITIS, D.; MELIENĖ, R.; MILTENIENĖ, L. *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas: tyrimo ataskaita*, 2010.
3. COHEN, M. J.; SLOAN, D. L. *Visual Supports for People with Autism. A guide for parents & professionals*, 2005.
4. DURAND, V. M. *Severe behavioral problems. A functional communication training approach*, 1990.
5. EAST, V.; EVANS, L. *At a glance. A practical guide to children's special needs*, 2006.
6. GELEŽINIENĖ, R. Projekto *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų plėtra* konsultantų mokymo programos medžiaga, 2010.
7. HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius, 2003.
8. *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Edited by P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen. Sage, 2005.
9. HUGHES, L.; COOPER, P. *Understanding and Supporting Children with ADHD. Strategies for teachers, parents and other professionals*, 2007.
10. LIAUDANSKIENĖ, V.; VILŪNIENĖ, A. *Bendravimo su vaikais, turinčiais įvairaus lygio negalią, būdai ir technologijos*. Viltis, 2006.
11. MARTIN, H. *Positive behaviour strategies to support children and young people with autism*, 2007.
12. *Psychodiagnostic assessment of children. Dimensional and categorical approaches*. Edited by R. W. Kamphaus, J. M. Campbell, 2006.
13. *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Redaktorių kolegija: Ambrukaitis J., Ališauskas A., Labienė R., Ruškus J. Šiauliai, 2002.
14. SCHOPLER, E.; MISIBOV, G. B.; HEARSEY, K. *Structured teaching in the TEACCH system*. In E. Schopler & G. B. Misibov (Eds.). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press, 1995.
15. UNESCO. *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. Conceptual paper*. Paris, 2003



INOVATYVIŲ UGDYMO METODŲ IR BŪDŲ TAIKYMAS SKIRTINGIEMS MOKINIŲ POREIKIAMS, ATSIŽVELGIANT Į SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ RAIDOS DĖSNINGUMUS

Laima Vasiliauskienė

Atsiradus būtinybei tikslingai pritaikyti ugdymo programas ir naudoti naujus metodus aktualu nustatyti, kokius metodus ir būdus mokytojai gali taikyti pamokose dirbdami su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Tuo tikslu išanalizuota pedagoginė ir metodinė literatūra, teoriškai pagrindžianti specialiųjų poreikių mokinių ugdymosi galimybes, sąlygas bei problemas, išskylančias bendrojo ugdymo mokykloje. Šių rekomendacijų paskirtis – pateikti mokslinės, didaktinės literatūros analizę, aptarti įrodymais pagrįstus praktinius atvejus, taip pat galimus mokinių ugdymo būdus ir metodus bei jų pritaikymo galimybes specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Rekomendacijos skirtos mokytojams, dirbantiems su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Rengiant rekomendacijas vadovautasi *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiomis programomis*.

Šiomis rekomendacijomis siekiama padėti mokytojams pritaikyti ugdymo turinį specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, diferencijuoti ugdymo turinį, mokymą orientuoti į kompetencijų ugdymą ir pan.

Rekomendacijų prasmingumas priklauso nuo kūrybiško mokytojų požiūrio.

Kaip suverti perlų vėrinį?

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymas bendrojo ugdymo klasėje yra naudingas visiems joje besimokantiejiems. Jeigu specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai ugdomi mažiausiai varžančioje aplinkoje, jie pozityviai bendrauja su kitais mokyklos mokiniais, o šie mokosi suprasti ir užjausti, įgyja visai kitokių žmogiškųjų vertybių. Vyrauja nuostata: specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai neturi būti mokymosi centre – jie turi būti įtraukiami į mokymo procesą, sprendimų priėmimą kaip ir bendraamžiai. Ir vis dėlto SUP turintiems mokiniams skiriame kitokį, išskirtinį, dėmesį. Ar todėl, kad jie, turėdami skirtingas ugdymosi galimybes, turi įdėti daugiau pastangų tam, kad nors retkarčiais patirtų sėkmę, sulauktų pagiriamojo mokytojo žodžio, šypsenos?

Šiuo metu bendrojo ugdymo mokyklose specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių yra daugiau nei kada nors anksčiau, todėl besikeičianti mokykla reikalauja pokyčių daugelyje ugdymo sričių. Mokytojai mokosi dirbti kitokiomis sąlygomis taip, kad tiek mokinių specialieji ugdymosi, tiek kitų vaikų poreikiai būtų maksimaliai tenkinami. Laikas yra pats objektyviausias pokyčių vertintojas.

Teiginys, kad egzistuoja vienintelis tobulas SUP turinčių mokinių ugdymo modelis, akivaizdžiai prieštarauja tikrovei. Mokytojai kasdien visomis išgalėmis stengiasi tenkinti daugybės mokinių individualiuosius poreikius. Būna atvejų, kai mokytojai, atsisakę šių pastangų,

griebiasi mišrių strategijų, kuriomis remdamiesi paprasčiausiai „išsiverčia“ nuo rugsėjo iki birželio. Kitais atvejais šios pastangos baigiasi nusivylimu ir suvokimu, kad tokios galybės poreikių tenkinimas yra tiesiog nerealus. Laimė, diferencijuotas mokymas pateikia priimtina „išsivertimo“ alternatyvą. Tai ne madingas greitas organizavimas, nauja profesionalių moderatorių karta ar parengtas vadovėlių komplektas. Diferencijuotas mokymas grindžiamas iniciatyvumu, tobulinant mokymosi procesą klasėje visų mokinių atžvilgiu. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokymui būtini mokymo praktikos pokyčiai ir klasės kultūros raida. Patirtis byloja, kad iki tokių pokyčių laukia ilga, tačiau dosnų atpildą žadanti kelionė.

Inkluzija taikoma įvairiais būdais ir lygiais, tačiau mokytojai turi dirbti su skirtingų pasiekimų turinčiais mokiniais vienoje klasėje bei parengti ir pritaikyti ugdymo programą skirtingoms mokinių grupėms. Todėl mokytojai, kad ir kiek būtų refleksyvūs ir kompetentingi, susiduria su daugybe sunkumų. Žemiau pateikiamos numanomos mokymo sudėtingumo priežastys.

10 priežasčių, kodėl sunku mokyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, ir Niutono dėsnio filosofija

1. Mes stengiamės išmokyti taip, kaip mes patys buvome mokomi.

Mokytojai linkę tas pačias instrukcijas taikyti visiems mokiniams. Loginis mokytojo sprendimas pasirenkant mokymo priemones ir mokymo strategijas dažnai yra toks: „Daugelis mokytojų yra linkę orientuotis į tradicinį, nediferencijuotą mokymą, kuris šiandien įvairių mokymosi kultūrų mokiniams jau netinka.“

2. I Niutono dėsnis: kiekvienas objektas linkęs išlikti vienodos būsenos, nebent jį veiktu stipri išorės jėga.

Mokytojai ir toliau pamokose naudoja tai, ką yra jau įpratę naudoti. Jie retai „išradinėja naują dviratį“, nes patogiau naudoti senas mokymo medžiagas ir mokymo strategijas. Neretai pedagogai linkę priešintis naujiems išoriniams veiksniams, pvz., elgesio sutrikimų turinčių mokinių elgesio valdymo kontrolės metodai taikomi retai, nes tai yra nauja, reikalauja klasės valdymo įgūdžių, papildomo mokytojo ir kt. Mokytojai nedrąsiai išėina „už linijų“.

3. Mes mokomės kitaip nei mūsų mokiniai.

Visi vertingi nauji ugdymo proceso ir jo kaitos deriniai mūsų mokyklose yra sukurti senųjų dėsningumų pagrindu. Pagrindiniai mokymo uždaviniai ir klausimai yra konstantos. Kaip mokytojai tuos uždavinius spręš, priklauso nuo jų supratimo apie mokymą ir mokymąsi. Kai kurios idėjos, ypač mokymo strategijos, kurios padeda tenkinti besimokančiųjų poreikius, gali būti naujos arba naujai pritaikytos. Mokiniai mokosi pagal savo mokymosi stilių, todėl manoma, kad geras mokytojas naudoja ne vienos mokymosi rūšies strategijas, o prisitaiko prie kiekvieno mokinio.

4. Mes turime daug žinių apie SUP turinčių mokinių ugdymą. Tačiau Žinojimas ir žinių Panaudojimas – dvi skirtingos sąvokos.

Bet kuris mokymasis prasideda nuo konkrečios, individualios patirties, kuri nėra vien tik tai, ką mes patys darome ar stebime kitus darant. Reikia ieškoti ryšių su kitais reiškiniais, pasitelkti į pagalbą jau turimas žinias ir apibendrinti. Apmąstyta, teoriškai apibendrinta patirtis turėtų paskatinti mokytojus planuoti naują, kokybiškesnę veiklą, t. y. pritaikyti naujoje veikloje gautas pamokas. Tačiau mokytojai neretai kaltina perkrautas mokymo programas („nuolat reikia skubėti pagal programą“) – ir jie yra teisūs, dažnai neapgalvoja ir neskatina mokinių apmąstyti savo veiklos rezultatų.

5. II Niutono dėsniumi nustatomi ryšiai tarp kūną veikiančios jėgos, kūno masės ir pagreičio, kuriuo kūnas juda. Paprastai kūną veikia ne viena, bet kelios jėgos.

Nors mokytojai turi laisvę mokyti, paprastai jie yra konformistai. Priklausyti „komandai“ – tai priimti mokymo kompromisą. Mokytojai retai kada turi pakankamai laiko kartu komandoje rengti individualiąsias programas, mokytis vieni iš kitų, jau nekalbant apie laiką (ne)produktyviems sprendimams aptarti. Mokytojams kai kurie SUP turinčių mokinių mokymo programiniai reikalavimai tiesiog nepriimtini, o santykiai su mokiniais, tėvais, mokyklos vadovais ir kitais mokytojais dažnai yra antraeiliai.

6. Mes visada pastebime ir žinome, kad mokinys turi specialiųjų ugdymosi poreikių, bet neretai nežinome, kaip tuos poreikius tenkinti.

Planuodami pamokas, mokytojai tikisi pasiekti aukštą meistriškumo lygį. Prieš nusistatydami jį kaip siekinį, jie turėtų žinoti, kurioje mokymosi proceso grandyje yra kiekvienas mokinys, turintis individualių poreikių, kur yra atramos taškas, stipriosios jo pusės. Ar norime įgyvendinti pamokos tikslą, ar patenkinti mokinio poreikius? Pirmiausia mokytojas turi žinoti mokinio negebėjimo priežastis. Mokytojai žino, kad vienam ar kitam mokiniui rekomenduota pritaikoma ugdymo programa, tačiau neretai nežino mokinio negebėjimo priežasčių, neišsiginai jį kiekvieno mokinio situaciją. Labai svarbu žinoti, **ko** norima pasiekti konkrečioje pamokoje ir **kaip** tai padaryti.

7. Mes nepakankamai aiškiai ir suprantamai išaiškiname užduotis SUP turintiems mokiniams.

Jei mokiniai „nesupranta“ dėl gebėjimų, motyvacijos stokos, mokymosi spragų, gal mokytojai nepakankamai pažindami savo mokinius jiems aiškina ne tuo būdu? Kur glūdi nesusikalbėjimo priežastis? Mokytojams dar trūksta žinių, kokius mokymo būdus parinkti skirtingų gebėjimų turintiems mokiniams. Mokytojų supratimas apie tai, kaip mokiniai mokosi, nuolat tobulėja: tai leidžia gerinti pagalbą SUP turintiems mokiniams. Mokytojai turi siekti, kad mokiniai patys suprastų, jog jie mokosi skirtingai, ir gerbtų bei vertintų vieni kitų gebėjimus ir pastangas. Dauguma vaikų, turinčių mokymosi negalią ar mokymosi sutrikimų, skaudžiai suvokia savo problemas, todėl mokytojai turėtų taikyti mokinio galimybių „išsaugojimo“ technikas.

8. III Niutono dėsnis: sąveikaujantieji kūnai veikia vienas kitą tam tikromis, tokio pat dydžio priešingos krypties jėgomis. Kitaip tariant, veiksmas lygus atoveiksmiui.

Vienodai svarbu, kaip mokinys **mokosi** ir kaip jis yra **mokomas**, nes sėkmės lygis nustatomas pagal tai, ką mokinys išmoko. Kad mokymas ir mokymasis būtų efektyvus, tarp žinių ir praktikos turi atsirasti jungiamosios grandys, susiejančios šį procesą į nenutrūkstamą ciklą. Taiigi tam, kad mokinys būtų aktyvus, o jo mokymasis būtų rezultatyvus, jam reikia keturių skirtingų, bet glaudžiai tarpusavyje susijusių gebėjimų:

- formuoti sąvokas ir apibendrinimus (teorija);
- aktyviai veikti (patirtis);
- stebėti ir mąstyti (refleksija);
- išbandyti sąvokas ir koncepcijas (gautų pamokų pritaikymas naujose situacijose).

9. Mokymąsi mintinai vadiname „kalimu“.

Ruošdamiesi kiekvienai pamokai mokytojai turi apgalvoti, kaip organizuoti darbą klasėje, kad žinios mokiniui būtų reikalingos ir kad jis būtų motyvuotas įgyti vis naujų žinių. Norėdami įsitikinti, kad numatyta pamoka ugdys mokinių kompetencijas, mokytojai turėtų paklausti savęs, ar mokymas skatina mokinių mokymąsi? Ar tai, ko jie mokosi, yra prasminga ir reikalinga jų adaptacijai visuomenėje? Kur jie panaudos įgytą patirtį? Vaikus būtina mokyti orientuotis įvairiose gyvenimo situacijose, o ne „kalti“ teorines žinias.

10. Manoma, kad mes negalime parengti tiek pamokų planų ir pravesti jas taip efektyviai, kad būtų patenkinti kiekvieno mokinio specialieji ugdymosi poreikiai.

Nėra veiksmingų mokymo metodų, taikomų visiems mokiniams, tačiau mokytojai gali padaryti labai daug, jei turi atitinkamų kompetencijų. Noras *per greitai* pasiekti tikslus ir daug padaryti neduoda laukiamų rezultatų – tik sumažina motyvaciją gerai *mokyti* ir gerai *mokytis*. Mokytojas, planuojantis nedideliais etapais ir įgyvendinantis savo viziją mažais žingsneliais, mokymo procesui suteikia nuostabių akimirų.

KAI KURIE SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO ASPEKTAI

Mokymas ir mokymasis

Kiekvienas vaikas į mokyklą ateina turėdamas tam tikras galimybes ugdytis. Mokytojas, stebėdamas mokinį, mato, kaip jis funkcionuoja dabartiniu metu ir kokios jo galimybės išsiugdyti sudėtingesnes kompetencijų, mąstymo, asmenybės ir vertybių sistemas. Toks augimas įvyks ar neįvyks – priklauso nuo esamo ir siekiamo gebėjimo lygio atitikimo. Realias, jau egzistuojančias vaiko galimybes dabartiniame etape apibūdina *artimiausio vystymosi zona* (L. Vygotskij, 1982). Ši zona yra viena iš svarbiausių vidinių tarpiško pedagoginio poveikio sąlygų. Tai vaiko potencialios vystymosi galimybės, kai jis gali suvokti ir pasinaudoti mokytojo pagalba. Ugdymas, peržengiantis artimiausio vystymosi zoną, yra neefektyvus, o susiaurinantis šios zonos ribas – neįdomus ir žinomas. Efektyviausias mokymas atitinka artimiausio vystymosi zonos ribas. Manome, kad SUP turinčių mokinių ugdymas turi orientuotis į perspektyvą, t. y. įvertinamos vaiko galimybės pagal mokytojo pagalbą dydį ir formą. Tai turėtų būti kertinis akmuo planuojant šių mokinių ugdymą ir teikiant jiems pedagoginę, specialiąją pedagoginę, specialiąją ar psichologinę pagalbą.

Mokymas yra prasmingas, jei mokiniai geba pasinaudoti žiniomis. Ko mokiniai išmoks, priklauso nuo patirties, kurią jie įgyja mokydami. Kadangi naujos žinios remiasi tuo, kas jau žinoma, mokiniai turi išmokyti naudotis žiniomis ir jau turimais įgūdžiais. Mokytojai dažnai skiria tik atgaminimo užduotis, „nepriverčia“ mokinio mąstyti (pavyzdžiui, mokinys atpažkoja perskaitytą eilėrašį, tačiau negeba atsakyti į klausimą „Kodėl...?“). Susidariusius mąstymo konstruktus SUP turintys mokiniai turėtų gebėti perkelti į kitą patirtį, tačiau labai dažnai tai atlikti jiems yra sudėtinga. Pavyzdžiui, mokydami dalybos veiksmų mokiniai sprendžia užduotį: *Pyragas pjaustomas į 6 dalis 6 vaikams. Po kiek pyrago gabalėlių teks kiekvienam vaikui? Tačiau užduoties Kaip pasodinti 15 medelių po lygiai į 3 lysves?* be mokytojo pagalbą dažnai jie neišsprendžia.

Tačiau pirmiausia mokinys turi suprasti mokomąją medžiagą. Jam turi būti paaiškinta pasitelkiant vaizdines, grafines, technines mokymo priemones bei kitus pedagoginius gebėjimus. **Paaiškinimas** yra mokinio poreikis, o ne mokymo metodas. Kas akivaizdu mokytojui, visai nesuprantama mokiniui. Pavyzdys: *pateikdami mokiniams drabužių lyginimo instrukciją pirmiausia paaiškiname, kad lygintuvui įkaitus galima nudegti, todėl sintetiniai drabužiai lyginami lygintuvui įkaitus iki 30 laipsnių karščio. Tuo pačiu reikėtų paaiškinti, kokie drabužiai yra sintetiniai.*

Mokymosi negalią turintys mokiniai, gavę didaktiškai supaprastintas mokslo žinias, dažnai negeba jų pritaikyti naujose situacijose. Suabejota, ar pasiteisina tradicinis mokymas, kai mokytojai turi perteikti objektyvias, gerai struktūruotas žinias orientuodami į mokinių mąsty-



mą. Tikslingiau mokytis remiantis mokinio asmenine patirtimi, spręsti problemas susidarius konkrečioms situacijoms. Tai netradicinis požiūris į mokymą, apibūdinamas kaip konstruktyvizmas, aktyvus mokymasis, metakognicija.

Konstruktyvizmas

Konstruktyvistai (I. Kant, J. Piaget, H. Herring, 1998; R. Arends, 1998; E. Jensen, 2001; M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 1999, ir kt.) pabrėžia mokinių ankstesnės žinių struktūros svarbą. Mokantis ne tik klausomasi, stebima arba jaučiama, įsivaizduojama, bet taip pat pasitelkiamos individo vystymosi ir patirties pagrindu susiformavusios mąstymo struktūros. Mokinys konstruoja įvykių ir reiškinių sąvokas, remdamasis savo patirtimi ir anksčiau sukonstruotais modeliais. Vadinasi, tai, ką išmokstame, iš esmės priklauso nuo aplinkos, kurioje mokomasi, informacijos pobūdžio ir ankstesnių mokinio žinių. Ryšys tarp mokinio turimų žinių ir naujos informacijos yra veiksnys, kuris mokymąsi padaro prasmingą ir mokinio akimis. Vadinasi, mokymasis iš esmės yra aktyvus informacijos kūrimas, tikslinimas ir naujų modelių formavimas.

Klausimai saviugdai

1. Kokios didaktinės paradigmos taikomos klasėje, kurioje mokosi specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai?
2. Kokios didaktinės paradigmos potencialiai perspektyvios mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius?
3. Koks Jūsų požiūris į konstruktyvinį mokymą(si)?

SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO PRINCIPAI

Viena didžiausių klaidų yra manyti, kad pedagogika – tai mokslas apie vaiką, o ne apie žmogų. (Janušas Korčekas)

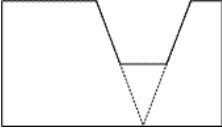
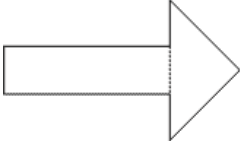
A. Mokinio pažinimas, jo ugdymosi poreikių nustatymas.

Neretas atvejis mokytojų praktikoje, kai dedama daug pastangų mokant mokymosi negalią ar mokymosi sutrikimų turinčius mokinius, tačiau mokymosi rezultatai nuvilia, „nepajudama iš vietos“. Šis „įstrigimas“ neretai įvyksta todėl, kad mokytojai per mažai susipažįsta su mokinio negalia, sutrikimu; mokoma to paties, kaip ir visus kitus, arba reikalaujama iš jo tiek, kiek jis negeba ir galbūt niekada negebės padaryti. Mokytojai turėtų būti susipažinę su vaiko gerovės komisijos ar pedagoginės psichologinės tarnybos išvada, „iššifravę“ raidos sutrikimus, aptarę ugdymo programą, mokymo būdus ir strategijas.

B. Ugdymo turinio pritaikymas.

Mokytojai turėtų pritaikyti ugdymo turinį pagal mokinio gebėjimus ir mokymosi ypatybes. Jie numato tam tikrus mokymo tikslus, kurių galima realiai pasiekti, kad mokiniai įgytų žinių pagal patenkinamą (ar aukštesnįjį) pasiekimų lygmenį. Mokytojai gali kūrybiškai pasinaudoti mokymo medžiaga, pateikti papildomos mokomosios medžiagos iš skirtingų šaltinių, pvz., remtis Švietimo ir mokslo ministerijos, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro, pedagoginių psichologinių tarnybų pateiktomis metodinėmis rekomendacijomis.

Mokomoji medžiaga turėtų būti suskirstyta į skirtingus lygmenis, SUP turintiems mokiniams – supaprastinta. Toliau pateikiamas užduočių diferencijavimo pavyzdys.

| | | Užduotis | |
|---|---|--|--|
| Dalykas: matematika Klasė: 5 Tema: daugiakampis | Visai klasei: parašykite figūrą sudarančių kampų pavadinimus | Mokymosi negalią turintiems mokiniams: suskaičiuokite figūros kampus | |
| |  |  | |

PATARIMAI MOKYTOJAMS

Suplanavę visos klasės ir atskirų grupių darbą, pagalvokite apie konkrečius kai kurių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Norėdami padėti jiems mokytis, pamąstykite, kokias mokymo strategijas jiems reiktų taikyti. Į planavimo procesą įtraukite kolegas. Įvertinkite galimybes kartu spręsti mokymosi problemas.

C. Ugdymo programos individualizavimas.

Individualizuoto ugdymo programa siekiama padėti mokiniams įveikti ugdymosi sunkumus. Ji apima trumpalaikius ir ilgalaikius mokymo tikslus, mokymo priemones, turinį. Sudarant programą turėtų dalyvauti mokytojai, specialistai, tėvai, kartais ir mokiniai. Susitikimai (posėdžiai, pasitarimai) turi būti rengiami reguliariai, planuoti. Mokytojai turėtų pritaikyti ugdymo programą taip, kad ji atitiktų mokinių SUP. Ji turi būti orientuota ne į tai, ko mokytojas gali išmokyti, o į tai, ką mokinys gali išmokti („*artimiausioji vystymosi zona*“). Jei mokytojas yra atsakingas už tai, ką vaikas išmoks, tada esminis dalykas yra tai, ką vaikas žino pradžioje ir kaip vaiką pastūmėti iš to pradinio taško. Mokytojai turėtų „lipdyti“ naujas žinias ant jau turimų vaiko žinių pagrindo.

Kiekvieno SUP turinčio mokinio mokymosi poreikiai skirtingi. Todėl ir ugdymo procesą rekomenduojame organizuoti ne vienu būdu:

- išnaudoti mokinio stipriąsias puses;
- lavinti jo silpnąsias puses, t. y. **ugdyti kompensuojamuosius įgūdžius.**

Kompensacija – tai nepakankamai išsivysčiusių arba pažeistų psichinių funkcijų pakeitimas kitomis, normaliai veikiančiomis, arba pažeistų funkcijų pertvarkymas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001).

1. Pagrindinis kompensacijos ir ugdymo uždavinys – antrinių sutrikimų / trūkumų susilpninimas arba visiškai įveikimas. Kompensacijos procesas skirtas ne pačiam sutrikimui, bet jo sukeltoms kliūtims ir pasekmėms įveikti, „socialiniam išnirimui“ atkurti, nes sutrikimas „veikia“ netiesiogiai, tarpiaiškai per sąveikas su aplinkiniais.

Kompensuojamųjų įgūdžių formavimas – tai:

- sutrikusių pažintinių procesų lavinimas;
- mokymąsi palengvinantys mokymo būdai ir metodai;
- alternatyvūs kalbos, girdimojo, regimojo suvokimo, atminties, dėmesio, vaizduotės, mąstymo procesų lavinimo būdai.

2. Mokytojas turi planuoti mokymą, o ne pamokas, t. y. numatyti strategijas, atitinkančias mokomąją medžiagą ir orientuotas į visų mokinių darbo organizavimą. SUP turintis mokinys turi būti klasės sudedamoji dalis, o ne išskirtinis.
3. Lavinti pozityvius asmens gebėjimus, plėtoti pažintinius procesus, ugdyti gebėjimus, kurie leidžia kompensuoti sutrikusios pažintinės funkcijos veiklą arba prisitaikyti ir produktyviai veikti be jos.
4. Taikant įvairių girdimųjų, regimųjų, jutiminių veiklų derinį, mokymosi veiksmingumas didėja. Todėl siekdami tenkinti visos klasės ir konkretaus SUP turinčio mokinio poreikius mokytojai turėtų naudoti multisensorinius (*multisensorinis būdas – mokymas suvokti realius pasaulio daiktus, reiškinius visais penkiais pojūčiais vienu metu: per uoslą, taktiliką (lietimą), judesį, skonį ir regėjimą*) bei kitus, tinkančius skirtingų mokymosi gebėjimų mokiniams, metodus.
5. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių aktyvumas ir veiklos rezultatai priklauso nuo to, kaip mes su vaikais bendraujame, kokius tikslus numatome, kokius metodus pasitelkiame, kokį rezultatų siekiame ir kaip jiems padedame.

Klausimas saviugdai

Kokios yra SUP turinčio mokinio teigiamos savijautos mokykloje ir mokyklinio gyvenimo kokybės prielaidos?

PATARIMAI, KAIP PADĖTI SPECIALIŲJŲ UGDYMOŠI POREIKIŲ TURINTIEMS MOKINIAMS MOKYTIS

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo metodų raiška

Pateikite mokiniams produktyvesnius mokymo metodus, mokymosi strategijas.

Tam, kad mokiniai suvoktų prasmingas idėjas, mokytojai gali dėstyti iš skirtingų perspektyvų įvairiais metodais.

Mokymo metodai – tai specifiniai ugdomosios veiklos būdai mokymo procese.

L. Giussani (2000) taikliai apibrėžia terminą „metodas“. Neretai kelionės kokybė, keliautojo savijauta priklauso nuo kelionės maršruto ir būdo, todėl šis epitetas leidžia suvokti teisingai pasirinkto mokymosi metodo reikšmę mokiniui, einančiam pažinimo link. Mokymo metodo problema ypač aktuali bendrojo ugdymo mokykloje, nes vieni mokiniai, „keliaudami“ tuo pačiu „maršrutu“ ir įdėdami mažiau pastangų, atranda ir pažįsta daugiau nei kiti, pasitelkdami technines pagalbos priemones, įdėdami daugiau ir negaudami siektino rezultato. S. Šalkauskis (1992, p. 526) tvirtina, kad „mokymo metodas yra racionalus, kai jis yra nukreiptas į mokymo tikslą ir suderintas su mokinio prigimtimi bei su mokomo dalyko esme“.

N. Gage, D. C. Berliner (1994) mokymo metodą apibūdina kaip „pasikartojančių mokytojo veiksmų modelį, kuris gali būti taikomas dėstant įvairius dalykus, būdingas daugiau negu vienam mokytojui ir svarbus išmokimui. Tai mokytojo ir jo vadovaujamo mokinių veiklos būdų sistema, kuri padeda mokiniams įgyti žinių ir supratimų, gebėjimų bei suformuoti tam tikras nuostatas.“

Tiek didaktikos specialistai, tiek įvairių dalykų metodininkai skirtingai vadina tuos pačius mokymo metodus, įvairiai juos grupuoja, kadangi neaiškus **ypač svarbus** jų požymis – **klasi-fikavimo pagrindas**. Mokymo metodai yra labai įvairūs, kiekvienas jų turi savitą struktūrą,

kurią lemia besikeičiantys darbo būdai. Nustatyti objektyvų klasifikacijos pagrindą ir juo remiantis suskirstyti mokymo metodus yra labai sudėtinga, o gal net ir neįmanoma.

Bendrojo ugdymo mokykloje šiuo metu taikomi mokymo metodai yra artimiausi V. Rajeko (1997, 1999) nurodytai mokymo metodų klasifikacijai. Jis aprašo bendrus įvairių mokymo dalykų metodus. Jie dažniausiai naudojami ir dirbant su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių.

1. Žodiniai dėstymo metodai:

- *pasakojimas* – tai dėstymo metodas, kai naudojant įvairias mokymo priemones gyvai ir vaizdingai pateikiama faktinė medžiaga. Jį taikant pirmiausia siekiama paveikti mokinių emocijas – sužadinti atitinkamus jausmus, sukurti deramą, emocinę nuotaiką, sukelti norimus išgyvenimus;
- *aiškinimas* – žodinis dėstymo metodas, kurio tikslas yra formuoti sąvokas, dėsnius, taisykles, instruktuoti mokinius. Taikant šį metodą ypač svarbu įrodymas, samprotavimai. Šis metodas plačiai taikomas mokant matematikos, fizikos, gramatikos ir kitų dalykų.

2. Pokalbio metodas

Tai toks mokymo metodas, kai mokytojas, remdamasis mokinių patyrimu ir turimomis žiniomis, klausimais padeda jiems suprasti ir išmokti naują ar pakartoti jau išmoktą medžiagą.

Gali būti:

- *aiškinamasis pokalbis*. Jo metu mokytojas supažindina su nauja medžiaga klausimų ir atsakymų forma, panaudodamas mokinių turimas žinias ir patirtį;
- *euristinis pokalbis*. Jo metu mokytojas kelia mokiniams kokio nors klausimo ar problemos prieštaravimus, daro tam tikras prielaidas. Jis skatina mokinius atgaminti reikiamas žinias, prisiminti stebėtus reiškinius, gyvenimo patirtį;
- *atgaminamasis pokalbis*. Jo metu mokiniai, atsakydami į mokytojo klausimus, atkuria anksčiau įgytas žinias. Toks pokalbis dažniausiai taikomas mokomajai medžiagai kartoti;
- *laisvasis pokalbis*. Tai toks pokalbis, kai patys mokiniai gali pasiūlyti temą, savo iniciatyva kelti klausimus;
- *diskusija* – tai kokio nors klausimo ar problemos aptarimas, ginčas. Taikoma aukštesnėse klasėse.

3. Spausdintiniai šaltiniai

naudojami tada, kai mokiniai, gavę kokias nors užduotis, jas savarankiškai atlieka naudodamiesi spausdinta medžiaga:

- *naudojimasis vadovėliu* – svarbiausias iš visų naudojimosi spausdintais šaltiniais metodų bendrojo ugdymo mokykloje. Mokiniai tampa savarankiškesni, perima naujas ir gilina turimas žinias;
- *naudojimasis pirminiais šaltiniais* – dažniausiai taikomas aukštesnėse klasėse, kai mokiniai jau turi įgiję savarankiško darbo įgūdžius;
- *periodinės spaudos naudojimo metodas* naudojamas norint supažindinti mokinius su dabarties aktualijomis;
- *naudojimosi žinytais metodas* padeda ugdyti mokinių orientaciją, savarankiškumą, rengti juos gyvenimui, aktyviai visuomeninei veiklai.



4. Kūrybinių darbų metodai taikomi tada, kai mokiniai, remdamiesi turimomis žiniomis ir naudodamiesi kokiais nors šaltiniais, savarankiškai atlieka kūrybines užduotis:

- *mokinių referatai* – trumpas kokio nors objekto turinio išdėstymas. Jie gana populiarūs mūsų mokykloje. Naudojami aukštesnėse klasėse, pirmiausiai mokant literatūros, istorijos, geografijos, rečiau per kitų dalykų pamokas;
- *rašiniai* – kokia nors tema parašyti mokinių tekstai. Tai tipiškas kūrybinių darbų metodas, ypač dažnai taikomas bendrojo ugdymo mokyklose. Jie turi didelę ugdomąją reikšmę;
- *savarankiškas stebėjimas* – ypač svarbus, kai reikia ilgesnį laiko tarpą stebėti daiktus, reiškinius ir procesus.

5. Pratimai ir grafiniai darbai:

- *pratimai* – tai daugkartinis tam tikrų veiksmų atlikimas, siekiant įtvirtinti žinias, formuoti bei tobulinti mokėjimus ir įgūdžius, mokyti praktiškai taikyti žinias;
- *grafiniai darbai* skirti išmokyti mokinius sudaryti ir analizuoti daiktų ir procesų grafinius vaizdus, pereiti nuo įvairių objektų prie jų grafinių vaizdų, ir atvirkščiai.

6. Demonstravimas ir stebėjimas:

- *demonstravimas* – konkrečių daiktų, reiškinių ir procesų arba jų atvaizdų rodymas;
- *stebėjimas* – demonstruojamų objektų suvokimas jutimo organais.

7. Laboratoriniai ir praktikos darbai:

- per laboratorinius darbus mokiniai įgyja mokėjimų ir įgūdžių, mokosi naudotis prietaisais ir instrumentais, įvairiomis medžiagomis;
- praktikos darbais siekiama ne tik pažintinių tikslų, bet ir formuoti praktinius mokėjimus ir įgūdžius.

8. Didaktiniai žaidimai:

žinių įgyjama žaidžiant, t. y. sudarius žaidimo situacijas (V. Rajeckas, 1997).

Pateikiame dar vieną klasikinių mokymo metodų grupavimą.

1 lentelė

Klasikiniai mokymo metodai (L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, 1989)

| Informaciniai | | |
|---|---|---|
| <i>Teikiamieji</i> | <i>Atgaminamieji</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pasakojimas • Paskaita • Pokalbis • Demonstravimas • Literatūros naudojimas | <ul style="list-style-type: none"> • Atpasakojimas (raštu, žodžiu) • Kartojimo pokalbis (atkūrimo, apibendrinimo) • Tikrinamasis pokalbis (apklausa, įskaita) • Rašiniai • Iliustravimas | |
| Praktiniai operaciniai | | |
| <i>Pratybų</i> | <i>Praktiniai</i> | <i>Laboratoriniai</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Treniruotė • Kontekstinės pratybos • Grafiniai darbai | <ul style="list-style-type: none"> • Instruktažas • Techninis darbas • Mašinų darbas | <ul style="list-style-type: none"> • Bandyimų demonstravimas • Iliustraciniai laboratoriniai darbai • Eksperimentiniai laboratoriniai darbai |

Kūrybiniai

| <i>Euristiniai</i> | <i>Probleminiai</i> | <i>Tiriamieji</i> |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Euristinis pokalbis • Loginis įrodymas • Paieškos | <ul style="list-style-type: none"> • Probleminis dėstymas • Probleminis pokalbis • Uždavinių sprendimas • Techninis modeliavimas • Kūrybiniai rašiniai • Algoritmavimas | <ul style="list-style-type: none"> • Stebėjimas • Eksperimentas • Tiriamasis pokalbis • Darbas su moksline literatūra • Statistiniai skaičiavimai |

Trumpai apibūdinsime šiuos metodus.

Informacijos teikimo metodai

Demonstruojant filmą, skaidrę, paveikslą ir kt., nurodomas jo stebėjimo laikas, o visą informaciją iš stebimojo objekto susirenka mokiniai, po to ją analizuoja, apibendrina. *Demonstruojant* mokytojo aiškinimai ir mokinių pasisakymai vyksta po objekto stebėjimo, o ne atvirkščiai. *Atpasakojimas* žodžiu arba raštu lavina mokinių atmintį, sakininę ir rašytinę kalbą. Juo patikrinami ir įtvirtinami išmokti dalykai. *Kartojimo ir tikrinimo pokalbiai* skirti išmoktiems dalykams atgaminti, įtvirtinti, kartoti, gauti grįžtamąją informaciją (ji būtina ir mokytojui, ir mokiniui). Prie *atgaminimo metodų* priskiriami įvairūs mokymo metodai, skirti žinioms, mokėjimams ir įgūdžiams tikrinti (apklausa (sakininė ar rašytinė, individuali, frontali, mišri), įskaita, egzaminas).

Praktiniai operaciniai metodai

„*Treniruotė*“ įtvirtina ir lavina įgūdžius pagal pavyzdžius, instrukcijas, užduotis, algoritmus. *Kontekstinės pratybos* (aiškinamosios, komentuojamosios) formuoja mokinių įgūdžius, siekiant įsisąmoninti atskirus sunkesnius dalykus, kad būtų sumažintas daromų klaidų skaičius, pasirengti kontroliniam darbui. *Praktiniai metodai* (instruktažas, techninis darbas) formuoja praktinės veiklos įgūdžius ir mokėjimus atliekant techninį darbą. *Laboratorinių darbų metodai* taikomi savarankiškam tikrovės reiškinių stebėjimui ir jų demonstravimui, naudojant tam skirtus prietaisus bei instrumentus.

Kūrybiniai metodai

Probleminis dėstymas: mokytojas pasakodamas ir aiškindamas kelia problemas, nurodo sprendimo galimybes, sudaro sąlygas mokiniams atsiderinti nežinojimo, neaiškumo situacijoje, verčia susimąstyti ir stebėti, kaip įveikiamas neaiškumas, išsprendžiama problema. *Probleminis pokalbis*: mokytojas, praturtindamas pokalbį vaizdinėmis priemonėmis, sukelia mokiniams neaiškumo, probleminę situaciją, skatinančią tolesnius klausimus, verčiančius ieškoti problemos sprendimo prielaidų, daryti išvadas, apibendrinti. Probleminio dėstymo ir pokalbio metodai ugdo mokinių kūrybinį ir kritinį mąstymą. *Uždavinių sprendimo metodas* taip pat priskiriamas probleminiams metodams, tačiau skiriasi tuo, kad uždavinys neišgyvenamas taip subjektyviai kaip asmeninis sunkumas, problema. *Techninis modeliavimas*: realių objektų atkūrimas abstraktesniu, paprastesniu pavidalu. Labiau taikomas neformalaus ugdymo srityje. *Euristiniai mokymo metodai* yra artimi probleminiams, tačiau esminis jų skirtumas yra ryškus kūrybinis pobūdis. *Loginis įrodymas* naudojamas grindžiant tezę – teiginį, kurį reikia įrodyti remiantis argumentais. *Paieškos* (folklorinės, etnografinės, istorinės) taip pat dažniausiai taikomos neformalaus ugdymo srityje. *Kūrybiniais tiriamaisiais metodais* mokiniai įtraukiami į



tariamą ar tikrą mokslinį darbą, mokomi tyrinėti tikrovę ne vien iš knygų, ne vien loginiu mąstymu, bet ir praktine tiriamąja veikla. *Stebėjimas* (reiškinių stebėjimas, aprašymas, matavimas, skaičiavimas): mokiniai tai gali atlikti neformalaus ugdymo metu, be to, rinkdami duomenis bibliotekose, muziejuose, internete. *Eksperimentu* tikrinami stebėjimo duomenys. *Tiriamasis pokalbis* – bent dviejų žmonių bendravimas, kai iš jų renkama informacija apie socialinius, gamtos reiškinius, kitus asmenis.

Gausi mokomoji medžiaga, įvairūs mokytojo ir mokinių santykiai, skirtingos mokymo priemonės lemia tai, kad mokymo metodai yra netapачios struktūros. Tie patys metodai gali būti vienaip taikomi kalbų, kiek kitaip – fizikos ar chemijos pamokose.

Daug metų mokytojai naudojami tradiciniais metodais, nuo kurių daugelis nedrįso nutolti. Kuo įvairesni mokymo būdai, tuo labiau sužadinas mokinių domėjimasis dėstomu dalyku, tuo pačiu išauga mokymosi motyvacija.

J. Ambrukaitis, J. Ruškus (*Specialiojo ugdymo pagrindai*, 2003, p. 98) teigia, jog siekiant, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integracija į bendrojo ugdymo mokyklas būtų sėkminga, būtina kalbėti apie tris kompetencijas:

- 1) pedagogų gebėjimą taikyti naujus mokymo metodus;
- 2) mokyklos ir kitų institucijų partnerystės metodus;
- 3) ugdymo administravimo metodus.

Mokytojas turi turėti pakankamai didaktikos žinių apie metodus. Geras metodų išmanymas padeda tinkamai juos panaudoti pamokoje. Mokytojas pagal savo kompetencijas ir aplinkos galimybes turi rinktis tokius metodus, kurie jam geriausiai padėtų pasiekti ugdymo tikslus ir įgyvendinti ugdymo turinį pamokoje. Rinkdamasis metodus mokytojas turėtų atsižvelgti į SUP turinčių mokinių ugdymosi galimybes. Mokytojams sudėtinga klasikinės didaktikos metodais organizuoti kokybišką mokymosi procesą bendrojo ugdymo klasėse. Tai patvirtina stebėjimo (Melienė R., Elijošienė L., 2003) duomenys, rodantys, kad mokytojai pamokose tik epizodiškai orientuojasi į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinį, labai retai jį įtraukdami į klasėje vykstančius procesus. Mokiniai teikia pirmenybę įdomiam mokomosios medžiagos pateikimui bei aiškinimui, tačiau neretai mokykloje dominuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodai (aiškinimas, pasakojimas, demonstravimas, „uždaro“ tipo klausimai ir kt.). Tik retais atvejais klasėje sukuriama problemų, susijusių su mokinių patirtimi ar interesais, sprendimo situacijos, beveik neskiriama dėmesio mokinių mokymosi strategijoms tobulinti.

Ugdymo metodai yra reikšmingas pedagoginio darbo veiksnys. Pastaruoju metu klasifikacijos pagrindu tampa mokytojo ir mokinio aktyvumas. Nuo mokytojo aktyvumo (mokymas – tai kalbėjimas, o mokymasis – tai įsiminimas) pereinama prie mokinio mokymosi aktyvinimo.

Inovatyvus mokymasis – tai būdas, padedantis ne tik įgyti žinių, bet ir gebėjimų; kitaip dar vadinamas aktyvaus mokymosi stiliumi.

Mokytojas, pasirinkęs inovatyvius metodus, klasėje sukurs ne tik konstruktyvią darbinę atmosferą, bet ir sėkmingiau ugdys mokinių kritinio mąstymo bruožus: mokys suvokti vidinę dalyko ar reiškinių prasmę, tikrins ankstesnes prielaidas, puoselės pagarbą mažumos nuomonei.

Apie inovatyvių ugdymo metodų taikymą SUP turintiems mokiniams mažai kalbėta, nes manoma, kad dar nėra nusistovėjusių, racionalių ir pedagogų pripažintų metodų šioje ugdymo srityje. Kita vertus, įvairių ugdymosi gebėjimų turintys mokiniai skirtingai priima pedagoginę, specialiąją pedagoginę pagalbą, todėl sudėtinga apibrėžti efektyvaus mokymo ir mokymosi ribas. Inovatyvius mokymosi metodus taikantiems mokytojams prireiks kitokių įgūdžių nei mokymo programose. Visi mokytojai nori skatinti mokymąsi, tad čia jie gali išvelgti patį procesą.

Kadangi mokytojai palaiko grįžtamąjį ryšį su mokiniais, gali koreguoti pamoką, atsižvelgdami į mokinių gebėjimus, padėti jiems atrasti save, todėl šiandien daugelis mokytojų keičia pasyvų mokymą į aktyvų, norėdami rasti geresnį, patrauklesnį mokiniams kelią mokymosi procese.

Inovatyvūs mokymo metodai gali būti klasifikuojami pagal mokinio veiklą pamokoje.

| Metodo rūšis | | | | |
|--|----------------------------------|--------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Skaitymo | Rašymo | Bendradarbiavimo | Klausinėjimo | Jungiantys įvairias veiklas |
| Skaitymas kartu / poromis | „Paskutinis žodis priklauso man“ | Kompozicija | Klausiamieji žodžiai | Raktiniai terminai |
| Skaitymas garsiai kartu | „Svarbus įvykis“ | Abipusis mokymasis | „Stori“ ir „ploni“ klausimai | Sumaišytas loginis eiliškumas |
| Skaitymas tylo- mis | Dviejų dalių dienoraštis | Diskusija | Apsikei- timas klausimais | Žinau–noriu–iš- mokau |
| Klausymas to paties teksto per ausines | „Laisvo“ rašymo metodas | „Sakyk ir klausyk“ | | Situacijų žaidimas |
| Kalbos patyrimo metodas | 10 minučių esė | Apskritasis stalas | | „Minčių lietus“ |
| Žodyno ir sąvokų konstravimas | Nebaigti sakiniai | Kampai | | „Ledlaužis“ |
| Teksto skaitymas ir žymėjimas | Žodžių „žemėlapis“ | Mokymas grupėmis | | Testai |
| Dvipusis dienoraštis | „Tinklo nėrimas“ | | | Nuo visumos prie dalių |
| Mokausi raidžių | Laisvas rašymas | | | Interviu |
| Mano žodžių sąsiuvinis | Praleistų žodžių įrašymas | | | Argumentai „už“ ir „prieš“ |
| Paskutinis žodis priklauso man | | | | Inscenizavimas |
| Teksto žymėjimas | | | | Sutarčių sudarymas |
| „Išžėsta“ paskaita | | | | Žaidimai |
| Kryžminė diskusija | | | | Atvejo analizė |
| | | | | Projektas |
| | | | | Užmokyklinės užduotys |
| | | | | Sąvokų „žemėlapis“ |
| | | | | Klausimai ir užuominos |

Išsamiau šie metodai aprašyti knygoje *Aktyvaus mokymosi metodai: mokytojo knyga* (1999), L. Šiaučiukėnienės (2006), V. Rajecko (1997) darbuose.

Norėtusi išskirti **mokymosi bendradarbiaujant metodus**, nes SUP turinčių mokinių didžioji mokymosi patirtis įgyjama tarp bendraamžių. Bendradarbiaudami SUP turintys mokiniai:

- dirba kartu, kad pasiektų bendrus tikslus ir atliktų bendras užduotis;
- siekia rezultatų, kurie naudingi visiems grupės nariams;
- suvokia galį pasiekti savo tikslą tik tada, jei kiti grupės nariai pasiekia;
- vienas kitam padeda ar sulaukia pagalbos.



Nėra paprasta mokyti SUP turinčius mokinius dirbti vienus ir atlikti individualias užduotis. Čia prireikia didelio mokytojo kūrybingumo ir kantrybės, darbo planavimo sistemingumo. Mokymasis bendradarbiaujant gali vykti *poromis ar grupėmis*.

Bendradarbiaujant vertinamas visos grupės darbas, kurį dirba ir mokymosi negalią turintys mokiniai. Patirta nesėkmė nežlugdo, nes ją patiria visa grupė, ko gero, mokytojas nesugebėjo motyvuoti veiklos, priartinti dėstomo dalyko prie grupės žinių ir interesų. Dažnai mokytojai vertina ne mokymąsi, o patį mokinį. Reikėtų laikytis taisyklės: **SUP turintį mokinį vertiname ne dėl sėkmių ar nesėkmių, ne todėl, kad jis taip mokosi, o tiesiog todėl, kad jis yra toks**. Mokymosi efektyvumas daugiausia priklauso nuo to, kaip mokytojas priima ir kontroliuoja mokinių atsakymus. Pati veiksmingiausia mokytojo reakcijos forma į mokinių klaidas – jo pagalba.

Metodas „Darbas grupėmis“

Kaip teigia mokytojai, jie dažnai dirba grupėmis, nes šis metodas didina mokinių sąveiką, skatina mokytis bendradarbiaujant, sudaro jaukesnę, laisvesnę aplinką, kuri padeda kiekvienam įsitraukti į darbą ir teikia daugiau diferencijavimo galimybių. Labai svarbu tai, kad į šį darbą noriai įsitraukia ir SUP turintys mokiniai. Nedidelėse grupėse greičiau prasideda natūralus pokalbis nei kitaip suskirsčius klasę. Tačiau nedidelių grupių pratybose gali pasireikšti inovacijų baimė, nes išryškėja tam tikrų trūkumų.

Grupinio darbo trūkumai:

- per didelis triukšmas, gali atsirasti rūpesčių dėl drausmės (ypač tada, kai klasėje yra elgesio sutrikimų turintis mokinys);
- per didelė klasė, chaoso baimė;
- užima per daug laiko, nes suskirstymas grupėmis bei pratybų organizavimas užtrunka didelę dalį pamokos;
- trūksta laiko mokymo priemonėms (lapeliams, kortelėms) paruošti;
- sunku kontroliuoti visas grupes ir ištaisyti klaidas;
- netinkama klasė (maža, nejudamos kėdės);
- vadovėlyje trūksta pratimų, mokytojui pačiam reikia jų paruošti;
- papildomo laiko reikalavimas, nes mokytojas turi sukurti aiškias nuostatas, kaip valdyti grupinį darbą;
- netinkamai organizavus gali atsitikti taip, kad darbą atliks vienas mokinys, o taškus gaus visi grupės nariai;
- gali būti nevienodai paskirstytas grupės narių indėlis į galutinį rezultatą;
- kai kurie grupės nariai gali iš viso nepasirodyti, todėl likusieji bus perkrauti darbu.

Grupinio darbo privalumai:

- grupinis darbas skatina bendradarbiavimą, kuris yra labai vertingas kiekvienam mokiniui;
- per grupinę veiklą galima įtraukti mokinius į gilesnį mokymosi procesą;
- grupinis darbas skatina kritinio mąstymo įgūdžius, konceptualų suvokimą ir ilgalaikį išsaugojimą atmintyje;
- grupinis darbas yra vienas iš geriausių būdų valdyti mokymąsi, kai yra didelis mokinių skaičius;
- grupės konkuruoja;
- galima diferencijuoti darbą SUP turintiems mokiniams.

Grupių sudarymo ir darbo organizavimo reikalavimai

- **Grupė gali būti:**
 - sudaroma atsitiktine tvarka;
 - grupuojama pagal gebėjimus, į kiekvieną grupę įtraukiant po SUP turintį mokinį;
 - vieną grupę galima sudaryti tik iš SUP turinčių mokinių – tada bus diferencijuojamas darbas;
 - grupavimas pagal draugystę;
 - grupavimas abėcėlės tvarka, pagal zodiako ženklus, gimimo datas ir pan.
- Visi grupės nariai turi turėti pareigas; kiekviena grupė išsirenka vadovą ir raštininką.
- Užduotis turi būti aiški.
- Leisti mokiniams dirbti savarankiškai (stebėti jų veiklą, prieiti prie kiekvienos grupės).
- Tyliai kalbėti.
- Baigus darbą kiekviena grupė turi pristatyti savo darbą.
- Būtina pateikti santraukas.
- Įvertinti mokinių darbą.
- Reikia pertvarkyti klasės patalpą.

Nors mokytojai visada SUP turintiems mokiniams laiko užduotims atlikti skiria pakankamai, jie turėtų skatinti mokinius kolektyviai apsvarstyti kilusias idėjas ir tada jas aptarti poromis su draugais. Mokytojai dažniausiai apžvelgia pagrindines mintis su visa klase ir tik po to pradeda darbą grupėse, padeda mažomis grupėmis arba poromis dirbantiems mokiniams išspręsti neaiškumus, užpildyti trūkstamos informacijos spragas arba bendromis jėgomis pašalinti pasitaikančias kliūtis. Tik dabar pradedama vertinti mokinio pokalbio su mokiniu reikšmė mokymosi procese. Būtų geriausia, jeigu mokiniai galutines grupinio darbo išvadas pristatytų visiems klasės draugams, o pastarieji išsakytų savo nuomonę. Nepaisant to, ar diferencijavimas pagrįstas mokinių pasirengimu, interesais ar poreikiais, dinamiškas grupavimas ir pergrupavimas yra vienas reikšmingiausių diferencijuoto ugdymo veiksnių.

Mokytojas pradeda pokalbį apie daiktus, diskutuojama, ar mokiniai atidžiai stebi ir įvertina daiktus, esančius artimiausioje aplinkoje. Pasirenkami daiktai, apie kuriuos mokiniai kuria neįtikėtinas istorijas su pasakojimo ir aprašymo elementais. Pamokoje galima taikyti įvairius metodus.

„Laisvo rašymo“ metodas. *Susiskirstoma poromis. Mokiniai rašo juodraštį – ką nori šia tema pasakyti. Baigę rašyti, patys savo darbą taisy: patikslina pagrindinę mintį, tikrina, ar tiksliai suformuluoti svarbiausi teiginiai, ar pateiktos mintys yra aiškios ir tikslios.*

Metodas „Pagirk ir paklausk“. *Pirmiausiai pagiriamas draugas už tai, kas jo darbe vertinga, o paskui pieštuku žymimos vietos, kurias siūloma pataisyti. Poros vėl pasikeičia darbais, ir dabar kiekvienas dar kartą redaguoja savo darbą.*

Metodas „Autorialus kėdė“. *Mokiniai po vieną prieš klasę skaito tai, ką parašė. Mokytojas stebi, kad draugai pirmiausia pasidžiaugtų tuo, kas „autoriui“ pavyko, pagirtų už gražias mintis, o tik po to užduotų klausimų.*

Namuose mokiniai perrašo darbą atsižvelgdami į draugų pastabas. Svarbu atminti, kad rašinį galima taisyti, bet ne keisti pagal draugų pavyzdį. Kitą pamoką mokiniai atneša rašinius ir iliustracijas.

Mokytojai dažnai savęs klausia: kaip tuo pat metu atlikti skirtingas užduotis klasėje ir ką daryti su mokiniiais, kurie jas baigia vėliau nei kiti? *Kompleksinis ugdymas reikalauja kompleksinio planavimo.* Taigi į klases žengiama pasitelkus mokymosi sutartis, užduotys išdėstomos



pakopomis, sudaromos lanksčios pagalbos grupelės, taikoma daugybė kitų metodų. Vieni pavyksta, kiti – ne. Vieniems vaikams pokyčiai patinka, kitus jie trikdo. Kas daroma teisingai ir kas daroma ne taip? Štai keletas pastebėjimų.

Apgalvokite savo tikslus.

Kelkite sau klausimus: kodėl mes iš tiesų šito mokome? Kokio tikslo siekiame? Ar tai svarbiausia ugdymo programos dalis? Ką mes iš tikrųjų galime perteikti SUP turintiems mokiniams „ne pagal knygą“ ir ko turime iš jų reikalauti? Ar ne per daug iš jų reikalaujame? Ar mūsų suplanuota kūrybiška veikla padės pasiekti ženklių mokymosi rezultatų?

Ugdysite mokinių atsakomybę.

Mokytojai tikisi, kad mokiniai išmoks pasiekti bendrą tikslą konstruktyviai bendraudami, ras atsakymus į naujai iškeltus klausimus. Diferencijuotos užduotys reikalauja mokymosi negalią ar mokymosi sutrikimų turinčių mokinių didesnių pastangų ir atsakomybės, dėl to atskleidžia jų mokymosi gebėjimai.

Suteikite pasirinkimo galimybę.

Pasirinkimas SUP turintiems mokiniams yra ypač stiprus stimulus. Pasirinkimu pripažįstama mokinio nuomonė ir skatinamas efektyvus savarankiškas darbas, todėl kiekvienoje pamokoje bent vienu aspektu – turinio, veiklos ar rezultatų – mokytojai stengiasi mokiniui suteikti pasirinkimą. *Pavyzdžiui*, kūrybiniam rašiniui kurti mokiniai patys pasirenka nuotraukas iš pateiktų fotografijų; interpretuodami frazes mokiniai savo nuožiūra išsirenka idiomias ir galutinį rezultatą pateikia jų pačių pasirinktomis modalumo raiškos priemonėmis. Tuo būdu mokiniams atvirai leidžiama patiems formuoti dalį savo mokymosi proceso ir daryti įtaką galutiniams rezultatams.

Prieš pasirinkdami aktyvius, inovatyvius mokymo metodus, visų pirma mokytojai turi patys išmokti dirbti bendradarbiaudami, nes šitaip galima sėkmingiau parinkti, derinti ar modifikuoti mokymo metodus. Vertėtų prisiminti, kad nėra gerų ar blogų metodų, nederėtų netradicinių metodų priešinti su tradiciniais. Koks mokymo metodas yra geriausias, galima pasakyti tik tada, kai pasiektas norimas rezultatas. Vieni metodai geriau padeda išmokyti vienus mokinius, kiti – kitus. Kiekvieną mokymo metodą galima naudoti labai įvairiai net ir tada, kai mokomojo dalyko turinys yra maždaug toks pats. Taikant darbo grupėmis metodiką reikia taip formuoti grupes, kad mokiniai gebėtų atlikti įvairias užduotis, leidžiančias kiekvienam mokiniui, o ypač mokymosi sutrikimų ar negalių turinčiajam, atskleisti pačius stipriausius savo gebėjimus.

Klausimai saviugdai

1. Kas lemia mokymo metodų pasirinkimą?
2. Kokie metodai labiausiai skatina tobulėti ir mokinį, ir mokytoją?
3. Kokius metodus Jūs naudojate mokydami SUP turinčius mokinius?

SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINTIEMS MOKINIAMS TAIKOMOS MOKYMO STRATEGIJOS IR JŲ VEIKSMINGUMAS

Mokymo strategijos – tai mokymosi būdų, metodų *visumos analizės pritaikymas* ugdymo procese, taikymo *taktika*. Mokymosi strategijos turi atskiras sritis ir daugybę multistrategijų, skirtų pagerinti mokymosi negalią ir mokymosi sutrikimų turinčių mokinių įgūdžiams ir veikloms:

- skaitymo,
- rašymo,
- matematikos,
- problemų sprendimo,
- pažinimo procesų ugdymo,
- motyvacijos skatinimo,
- vertinimo,
- bendradarbiavimo.

Šios mokymo ir mokymosi strategijos, derinamos su mokymosi stiliais ir mokinių gebėjimais, gali labai pagerinti mokymąsi.

Mokinių metapažinimo ugdymas

Kognityvinės psichologijos paradigmą papildė metapažinimas (metakognicija) – žinios ir supratimas apie savo paties pažintinius (kognityvinius) procesus bei gebėjimas juos valdyti ir organizuoti. Kai kurie autoriai (J. Ambrukaitis, J. Ruškus, 2002; D. Hallahan, J. M. Kaufman, 2003; kt.), aptardami SUP turinčių mokinių ugdymo organizavimą, akcentuoja metapažinimo (metakognityvinius) metodus ir strategijas, kurie skatina ne tik įgyti žinių, bet ir **ugdo gebėjimą mokytis sąmoningai**.

Ar SUP mokiniai gali taikyti metapažinimo strategijas?

Mokymosi strategijos visada orientuotos į tikslą, bet galbūt ne visada naudojamos sąmoningai. Vienokias ar kitokias strategijas naudoja visi mokiniai, tačiau ne visada jos būna tinkamos konkrečiu atveju, ne visada ganėtinai lanksčios.

Esama labai didelio skirtumo tarp vaiko mokymo „kaip“ mąstyti ir „ką“ galvoti. Mokinio naudojamos metapažinimo strategijos rodo, kad jis supranta mokymąsi kaip procesą, kaip mokymosi metodų, leidžiančių kuo sėkmingiau išmokti, ieškojimą. Pvz., laiko skyrimas planavimui ar medžiagos paieškai prieš pradėdant rašyti rodo, kad mokinys žino ir supranta, kokios yra naudingos rašymo dalys.

Mokiniai, turintys mokymosi negalią ar mokymosi sutrikimų, yra pasyvūs asmenys, nes susiduria su sunkumais, daugelis jų išreiškia „išmoktą bejėgiškumą“ – įsitikinimą, kad jų pastangos nieko nenulems. Jie išmokę tikėtis nesėkmės nepriklausomai nuo to, kiek pastangų bus įdėta, netiki savo galimybėmis, turi neadekvatų problemoms spręsti tinkančių strategijų suvokimą (blogi metapažinimo įgūdžiai) ir negeba spontaniškai sugalvoti tinkamų mokymosi strategijų. Suteikdami mokiniams atitinkamą patyrimą, net ir nežymiai sutrikusio intelekto mokinius galima išmokyti naudotis kai kuriomis iš užduoties sprendimą orientuotomis strategijomis.

Metapažinimo pagrindu formuojamos įvairios strategijos. *Pavyzdžiui: užduotis mokiniams istorijos pamokoje – surašyti į lentelę pilietinio karo priežastis ir padarinius. Gerus skaitymo ir teksto suvokimo įgūdžius turintis mokinys skaitys tekstą ir imsis veiksmų, sąmoningai laikydamas klausimą galvoje ir tuo pat metu toliau skaitydamas bei ieškodamas atsakymo. SUP turinčiam mokiniui reikės priminti užduotį, padėti tekste rasti vietą, kur kalbama apie karo priežastis ir padarinius, mokyti juos išskirti.*

Esama duomenų, kad SUP turintiems mokiniams nebūtinai trūksta strategijų, jos dažniau būna neefektyvios ar nelanksčios. Todėl, kaip nurodo D. Lambert (2000), reikia juos išmokyti produktyvesnių strategijų. Naudojami strategijas mokiniai, turintys mokymosi negalią ar sutrikimų, galėtų daugiau pasiekti ir mokykloje, ir namuose.

Daugelį mokinių reikia išmokyti savireguliacijos, savikontrolės, vadovavimo sau, problemų suvokimo ir kitų panašių dalykų. Kaip mokytis, jie gali išmokti tik tada, kai yra perėmę bendrą-



sias pažinimo strategijas. Be šito kiekviena nauja mokymosi užduotis bus beveik neįveikiama dėl savo sudėtingumo. Mokyklinis mokymasis iš esmės ir yra mokymasis suprasti ir perkelti tai, kas išmokta iš vadovėlio. Todėl mokiniams reikalingi metapažinimo įgūdžiai, kad jie galėtų:

- numatyti į priekį ir apmąstyti tai, apie ką jie skaito;
- išlaikyti sukauptą dėmesį, kai jiems aiškinama ir kai jie atlieka užduotis;
- žinoti, kaip keisti dėmesio centrą ir veiksmų kryptį, jei daro ką nors neteisingai;
- kelti klausimus apie save;
- atrinkti ir atkreipti dėmesį į svarbesniąją vadovėlio informaciją;
- praleisti ne tokią reikšmingą vadovėlio ar užduoties informaciją;
- suvokti, kada atsiranda ryšys arba kada nurodoma, kad jis yra;
- skaitant arba sprendžiant užduotis naudotis vaizdais;
- apmąstyti, ko vertos pagrindinės mintys;
- žinoti, kada kreiptis pagalbos (pagal N. Gage, D. Berliner, 1994).

Vykdomojo pobūdžio metapažinimo strategijos dažnai vadinamos **savireguliacijos** strategijomis. Jos panašios į meistrą, kuris prižiūri visas projekto dalis ir vadovauja darbams. Efektyviausias yra pažinimo ir metapažinimo strategijų derinys. Tai matoma iš vadovėlių, prasidedančių skyriumi, kuriame prašoma mokinių pamąstyti apie tai, ką jie jau žino šia tema; lietuvių kalbos pamokose mokinių prašoma prognozuoti, kas atsitiks toliau; biologijos ar matematikos pamokose – sukurti koncepcijų žemėlapius ar grafiškai pateikti informaciją ir pan. *Pavyzdžiui: įsivaizduok, kad esi Kolumbas ir ieškai finansinės paramos kelionei. Kokiais argumentais mėgintum įkalbėti Ispanijos valdovus paremti sumanymą? (Geografijos vadovėlis „Žemė“, 6 klasė, 31 p.).*

Gali būti rekomenduojamos šios *skaitymo metapažinimo* strategijos:

- **prieš pradėdant skaityti** formuluojami klausimai ir bandoma numatyti turinį;
- **skaitant** atsakoma į kai kuriuos klausimus, patikrinama, kaip tai sutampa su numatymu. Jei reikia, numatoma iš naujo, keliami nauji klausimai;
- **baigus skaityti** žinios apibendrinamos, įvertinamas žinojimas, keliami nauji klausimai.

Toks skaitymo procesas yra konstruktyvus – informacija renkama dalimis, o ne paprasčiausiai mechaniškai įsimenama.

Anksčiau manyta, kad skaitymo supratimas gali būti įgyjamas ir išstobulinamas palaipsniui: jei vaikas geba „atkoduoti“ tekstą, tai ir supratimas atsiras automatiškai. Tačiau taip nėra. Teksto supratimo savaimė neatsiranda, tačiau to galima išmokti nuolat atliekant įvairias teksto supratimo užduotis – strategijas:

1. Koks pavadinimas?
2. Kokie pagrindiniai veikėjai?
3. Apibūdink pagrindinius veikėjus.
4. Ką veikia pagrindiniai veikėjai?
5. Kokie kiti veikėjai?
6. Apie ką istorija?
7. Kokia pagrindinė istorijos dalis?
8. Kaip istorija baigėsi?
9. Kodėl taip baigėsi?

Kokias rašymo mokymo strategijas galima taikyti mokant nežymiai sutrikusio intelekto mokinius? *Pavyzdžiui: mokinys mokomas naudoti savęs instruktavimo strategijų lietuvių kalbos pamokoje. Užduotis – nurašyti nuo knygos sakinius. Mokinys tyliai kalba:*

1. „Reikia nurašyti žodžius.“
2. „Pasakau pirmąjį žodžio skiemenį.“

3. „Ištariu kiekvieno skiemens garsus. Užrašau. Perskaitau. Neperskaitau... Praleidau kažką. O taip, susirandu, rašau vėl...“
4. „Perskaitau žodį. Užrašau.“

Instrukcija mokiniui gali būti užrašyta kortelėje.

Mokinių veiklai ir mokymosi kokybei įtakos turinčios ugdymo strategijos:

- taisyklės paaiškinamos ir iškabinamos matomoje vietoje. Išsiaiškinama, ar visi mokiniai suprato užduotį;
- matavimo įrankiai ir kitos medžiagos padėtos mokiniams prieinamoje vietoje;
- schemiškai pavaizduojama darbo eiga;
- naudojamos vaizdinės priemonės, realūs daiktai, kuriuos mokiniai gali paliesti;
- nauji žodžiai užrašomi lentoje;
- labai naudinga oponuoti mokinio atsakymui arba kitu požiūriu akcentuoti mokinio atsakymą;
- užduotys turi būti pateiktos nuosekliai, SUP turintys mokiniai jų seką gali patikrinti pagal knygą;
- esant reikalui mokytojas būna „sufleriu“;
- vertinamas kiekvieno mokinio indėlis, sukuriama saugumo ir palaikymo atmosfera, niekas nebijo suklysti;
- klausimai užduodami tokie, kad būtų galima įvertinti, kaip užduotį atlieka kiekvienas mokinių arba grupė.

Klausimai saviugdai

1. Apmąstykite sąvokas *smalsumas* ir *švietimo kaita*. Kokia jų sąsaja?
2. Ar mokymosi procese skatinamas SUP turinčių mokinių kognityvinis ir kūrybinis aktyvumas?
3. Kas ir kaip turėtų keistis mokykloje?

INOVATYVŪS PAGALBOS BŪDAI SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINTIEMS MOKINIAMS

1. Parinkite mokymosi stilių.

Pastaruoju metu labai daug kalbama ir rašoma apie mokymosi stilius. Ši svarbi permaina yra apibrėžta atnaujintose Bendrosiose ugdymo programose. Tai reiškia, kad mokytojai turi pažinti mokinį ir žinoti, kaip geriausia mokyti kiekvieną vaiką. Visos klasės ir atskirai kiekvieno mokinio pažinimas leis parinkti tinkamą mokymosi stilių.

Skiriami trys pagrindiniai informacijos priėmimo bei tvarkymo būdai: **vizualinis, audialinis ir kinestezinis**. Kad mokytojas galėtų nuspręsti, kuris mokymosi stilius priimtinausias, siūloma įsiklausyti į mokinius. Štai keli tipiniai atsakymai, nurodantys, kam mokiniai skiria pirmenybę: „Tai *atrodo* puikiai“, „Tai *skamba* gerai“, „Ar galima tai *paliesti*?“ Kitas būdas – suteikti mokiniams galimybę rinktis, ir jie pasirinks tai, ką mėgsta. Žmonės, kurie priima bei apdoroja informaciją dažniausiai vienu iš minėtų būdų, mokosi skirtingai.

Pasak A. Smith (1999), **vizualai** (dominuoja vaizdinis informacijos priėmimo ir apdorojimo būdas) turi labai gerą vaizdinę atmintį ir gali joje atkurti net prieš kelerius metus matytas scenas, objektus bei veidus. Jiems patinka, kai informacija pateikiama vaizdžiai: naudojant grafikus, schemas, plakatus, minčių žemėlapius, išryškinant esminius žodžius. Vizualai taiko vaizdinę ortografijos strategiją: tardami žodžius, mato juos bei jų sudėtines dalis.



Audialai (žmonės, kurie teikia pirmenybę garsinei informacijai) turi gerą girdimąją atmintį ir gali atkurti situacijas, mintyse „klausydamiesi“ dialogų. Jiems patinka diskusijos, paskaitos, pasisakymai, garso įrašai bei įvairūs žaidimai žodžiais. Jie mėgsta garsiai skaityti ir klausytis garsiai skaitomų istorijų. Audialai naudoja audialinę ortografijos strategiją, kai tariant žodžius įsimenamos garsų dalys. Mokydamiesi audialai garsiai skaito arba „kalbasi su savimi“, aiškiai atskiria ir moduliuoja garsus, kad pabrėžtų mintį. Jų rankų gestai – akomponuojantys: punktų skaičiavimas lenkiant pirštus, gilus įkvėpimas prieš pasakant pagrindinę mintį ir pan. Jiems patinka, kai instrukcijos pateikiamos žodžiu, akcentuojant veiksmų atlikimo tvarką, pakartojant ir apibendrinant.

Kinestetikai (pasaulį pažįsta lytėdami ir dalyvaudami) lengvai prisimena įvykius ir gali įvardyti su jais susijusius jausmus bei pojūčius. Jiems patinka fizinė veikla, modeliavimas, žaidimai lauke, ekskursijos, mokymasis veikiant (projekto metodas). Kinestetikai įsimena žodžius juos perrašydami ar bent judindami ranką taip, tarsi rašytų. Kalbėdami jie dažnai tarsi imituoja tai, apie ką pasakoja. Kadangi kinestetikai fiziškai labai aktyvūs, jiems mokantis būtinos reguliarios pertraukėlės. Tokiems žmonėms patinka, kai užduotys pateikiamos emocionaliai, demonstruojant realius objektus, naudojant daug gestų ir mimikos elementų.

Anot R. Neuburg ir V. Harris (2003), skirtingų mokymosi stilių mokinius mokome skirtingai. Jei *dominuoja vizualinis informacijos priėmimo būdas*, rekomenduojama piešti su mokomąja medžiaga susijusius paveikslėlius, schemas, minčių žemėlapius, pabraukti svarbiausius dalykus naudojant spalvas, kurti plakatus, svarbiausią informaciją užsirašyti ir priklijuoti gerai matomose vietose ir t. t. Kai dominuoja *audialinis informacijos priėmimo būdas*, geriausia mokytis skaitant garsiai ar pašnibždomis, klausytis įrašyto teksto ir pan. Dominuojant *kinesteziniam informacijos priėmimo ir apdorojimo būdui*, rekomenduojama mokantis vaikščioti ar kitaip ritmingai judėti (pavyzdžiui, kartojant taisyklę ritmingai spragsėti pirštais ar mušti koja), nuolat keisti ar pertvarkyti savo mokymosi vietą, skaitant mokymosi medžiagą rekomenduojama keisti kūno padėtį ir t. t.

2. Pritaikykite mokymosi aplinką.

Sukurkite teigiamą mokymosi aplinką. Pasirūpinkite poreikiais mokinių, kuriems reikalinga pagalba atliekant užduotis, tinkamai juos susodinkite. Pritaikykite aplinką neįgaliems mokiniams.

3. Bendraukite (ir bendradarbiaukite) su tėvais.

Kai kurie tėvai gali turėti nerealių savo vaikų mokymosi lūkesčių, arba priešingai, kai kurių tėvų lūkesčiai gali būti per maži. Tokiais atvejais mokytojai, specialieji pedagogai, psichologai turėtų tėvams paaiškinti, ką ir kaip geba jų vaikas. Labai svarbu, kad tėvai atsakytų į klausimą „Kaip aš galiu palaikyti pedagogų pastangas?“ Mokytojai turėtų pasakyti: „Jūsų duktė turi specialiųjų gebėjimų šiose srityse.“ Visada svarbu, kad būtų teigiama tėvų nuostata dėl mokyklos. Tėvams visai nesvarbu ugdymo turinio diferencijavimo būdai – jie laukia rezultato, tačiau jie turi žinoti, ko tikimasi iš jų. Būtina pasiskirstyti vaidmenimis: tėvai turi žinoti, kaip jie gali prisidėti prie ugdymo, kokių rezultatų gali pasiekti ir koku būdu. Tėvai nebūtinai turi būti „išsilavinę vartotojai“. Kaip tai pasiekti? Gal reikalingi įsipareigojimai raštu?

4. Bendradarbiaukite su kitais mokytojais.

Daugelis mokytojų tiesiog nesugeba panaudoti visų švietimo pagalbos išteklių. *Pirma – vaiko gerovės komisija*. Panaudokite specialiųjų pedagogų, psichologų ir mokytojų padėjėjų, kurie dirba visą darbo laiką su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, žinias ir patirtį. Pasinaudokite tuo didžiuliu turtu!

Antra – *turėkite artimą kolegą*. Kolegų bendradarbiavimas yra svarbus veiksnys, nes galima dalintis mokymo patirtimi, drauge planuojant gimsta idėjos. Savo pedagoginėje praktikoje mokytojai per ilgai patys vieni galvojo, rengė ir vykdė ugdymo programas.

5. Mokykite mokinius kritiškai mąstyti.

Kalbant apie naujus mokymo metodus, pirmiausia turime galvoje aktyvaus mokymosi metodus, skatinančius kritinį mąstymą, nes, kaip teigia Howe ir Warren, „gebėjimas kritiškai mąstyti yra svarbus tam, kad žmonės aktyviai gyventų, veiksmingai dirbtų ir funkcionuotų besikeičiančioje visuomenėje“ (Aktyvaus mokymosi metodai, 1998, p. 8). Tai ne pats turinys, bet **informacijos apsvarstymo metodas**, kuris gali būti taikomas įvairiose srityse. Todėl aktyvaus mokymosi metodus galima būtų įvardyti kaip pedagogikos įrankius, kuriais mokytojai naudojami siekdami padėti mokiniams išmokyti kritiškai mąstyti. Mokantis aktyviais mokymosi metodais įgyjama ir žinių, ir gebėjimų.

Mokytojai turi padėti mokiniams pamėgti mokymąsi, padėti įgyti naujų žinių ir įgūdžių. Norint nustatyti mokymosi poreikius bei tikslus, reikia tyrinėti mokinių žinių ir gebėjimų ribas, kartu nustatant, kaip skiriasi mokinių žinios, įveikiant skirtumus ir skatinant mokinius toliau mokytis. Tokiu atveju vienas svarbiausių kriterijų tampa kritinis mąstymas. **Kritinis mąstymas** – tai gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją bei mintis, kad būtų pasirinkama protinga ir pagrįsta pozicija. Kritinio mąstymo ugdymą tyrinėjo daugelis mokslininkų (S. Brown, 1980; B. Stulpinas, 1993; G. Butkienė, A. Kepalaitė, 1996; R. Arends, 2000 ir kt.). O. Visockienė, L. Šiaučiukėnienė (2000) sukūrė **kritinio mąstymo** ugdymo sisteminį modelį, besiremiantį susiliejančiu ugdymu, Bloomo taksonomija bei mokymusi bendradarbiaujant.

Siekiant sistemingai ugdyti gebėjimą kritiškai mąstyti, t. y. aktyviai įsitraukti į mokymosi procesą, sukurta sisteminga mąstymo ir mokymosi schema. Tai tokia metodika, kuria vadaudamiesi mokytojai orientuoja mokinius supratimo link. Schema sudaryta iš 3 pakopų:

- I. Žadinimas ir įsitraukimas;
- II. Prasmės suvokimas;
- III. Apmąstymas (refleksija).

Pateikiamas kritinio mąstymo ugdymo modelio pritaikymas skaitymo pamokoje.

I pakopa. Tikslas – padėti mokiniams patikrinti jau turimas žinias ir sukurti pagrindą naujos informacijos supratimui. Prasmės suvokimo pakopoje kritiškai mąstantis mokytojas organizuos mokymosi procesą taip, kad mokiniai ne tik skaitytų, klausytųsi ir išsimintų faktus, bet ir aktyviai įsitrauktų į mąstymo procesą. Šioje pakopoje mokytojui svarbu ne tik palaikyti vaikų susidomėjimą ir impulsą, bet ir padėti jiems kontroliuoti savo suvokimą.

Prieš pradėdant skaityti mokytojas gali pateikti užduotį: rasti galvosūkių, probleminio ar intriguojančio klausimo atsakymą. Tai daug efektyviau nei nurodymai perskaityti tam tikrą puslapį „nuo čia iki čia“. Įdomios užduotys sąlygoja, kad mokiniai ne vien „perbėgs“ akimis, bet stengsis skaitydami suprasti. Sužadinimo pakopoje parenkami tokie metodai, kurie paskatintų mokinius, kartu ir turinčius SUP, išsakyti savo nuomonę tam tikru klausimu. Tai gali būti diskusijos, „minčių lietus“, „tinklo nėrimas“, rašymas nepakeliant rankos ir pan.

Metodas „**Diskusija**“. Mokiniams duodamas tekstų rinkinys, kuriuo remdamiesi jie turi pasirengti diskusijai. Kad dėmesys būtų sutelktas į svarbiausius dalykus ir būtų aišku, jog skaityti būtina, galima iš karto lentoje užrašyti keletą klausimų diskusijai.



Pavyzdys: lietuvių kalbos pamoka, 2 klasė, tema „Kiškio ausys“ ir G. Isokas „Kiškio ašarėlės“ („Šaltinėlis“, antroji dalis, p. 110–111). Metodo taikymo tikslas: išmokyti skirti dalykinį ir grožinį tekstą, požymius, būdingus tikroviškam ir pramanytam pasakojimui. Metodas taikomas pamokos viduryje, perskaičius abu kūrinėlius. Vienas jų – alegorinis pasakojimas apie tai, kodėl išėjo kiškio ausys. Antrasis – dalykinis tekstas apie patekusį į spąstus kiškelį. Mokiniai diskutuoja: išsako nuomonę, kas, jų supratimu, šiuose tekstuose tikroviška, kas išgalvota ir pan. Mokytojas įsiterpia tik primindamas, kad kiekvienas diskusijos dalyvis turi argumentuoti savo nuomonę.

Metodas „**Minčių ežys**“. Metodo tikslas – prieš pateikiant naują sąvoką išsiaiškinti ir nustatyti, kokios mokinių žinios. Mokiniai skatinami mąstyti, savo teiginius grįsti argumentais, įvairiais faktais, mokosi laisvai reikšti mintis, diskutuoti. „Ežį“ sudaryti mokiniai gali ir individualiai, ir grupėmis.

Mokytojas lentoje nupiešia „ežį“ – sąvoką su 1–3 pagrindiniais „spygliais“ – klausimais. Mokiniam pateikiami dar keli klausimai. Kiekvienam naujam mokinių atsakymui brėžiami nauji „spygliai“, ir taip mąstoma toliau. Mokiniai gali pateikti ir neteisingų, mokliškai nepagrįstų atsakymų. Kilus diskusijoms, būtina viską detalai aptarti.

Pavyzdys: lietuvių kalbos pamoka, 2 klasė, tema „Rudenėlio taku“ („Šaltinėlis“, pirmoji dalis, p. 14–15), apie 10 min. antroje pamokos dalyje. Mokytojas paprašo mokinių sąsiuvinio lape nubrėžti apskritimą ir jame įrašyti žodį RUDUO. Susitariama, kad reikės išskirti tris požymių grupes – Aš, Darbai, Gamta. „Ežį“ mokiniai braižo savarankiškai.

SUP turintiems mokiniams galima pateikti medžiagą kita forma, pvz., tekstą, aptariantį skirtingus veiksmus, procesus, galima pertvarkyti į tokį tekstą, kuriame informacija bus pateikta chronologine tvarka.

II pakopa. Sudominus mokinius bei paskatinus prisiminti viską, ką jie žino tam tikra tema, galima pereiti į prasmės suvokimo pakopą, kai mokiniai skaito tekstą. Mokytojai turėtų skatinti mokinius analizuoti tekstą, kelti klausimus ir savarankiškai ieškoti atsakymų – ne tik atkurti parašytus žodžius, bet ir konstruoti reikšmę. SUP turintiems mokiniams sunku atskleisti temą, apibendrinti mintis. Daugelio šių mokinių teksto komponavimo gebėjimai yra nepakankami, nesiseka daryti apibendrinimų ir išvadų, argumentuoti. Galima taikyti šiuos toliau aptariamus metodus.

Klausinėjimo metodas. Mokiniai poromis skaito tekstą, stabtelėdami po kiekvienos pastraipos ir paeiliui užduodami vienas kitam klausimų iš jos. Šis metodas gali būti taikomas ir visai klasei. Vienas iš būdų – mokiniai perskaito vieną ar dvi teksto pastraipas, užverčia knygą ir užduoda mokytojui kuo daugiau klausimų. Po to pasikeičiama vaidmenimis: mokytojas pateikia mokiniams kelis atvirus klausimus, ne tiek reikalaujančius faktinių žinių, kiek skatinančius svarstymus bei samprotavimus. Po kelių pastraipų mokytojas gali paraginti mokinius paspėlioti, apie ką bus kita pastraipa, ir motyvuotai pagrįsti savo nuomonę.

Metodas „**Prezentacija**“. Tegul mokiniai pasiskirsto grupėmis ir skaito skirtingą medžiagą, o paskui ją pristato visai klasei. Galima prašyti, kad mokiniai parengtų santrauką, minčių žemėlapi, svarbiausių dalykų sąrašą, viską parašydami savais žodžiais. Į skaitomą tekstą mokiniai turėtų pažvelgti kritiškai: koks autoriaus požiūris? Kuo toks požiūris pagrindžiamas? Ko trūksta? Ką apie tai mano kiti autoriai? O ką jūs manote?

III pakopa. Taikant šį modelį ypatingas dėmesys turi būti skiriamas trečiajai, apmąstymo, pakopai. Joje mokiniai apmąsto idėjas, su kuriomis susidūrė, ir prasmes, kurias suvokė. Šiame etape mokinys klausia, interpretuoja, taiko, ginčijasi ir išplečia tas prasmes į naujas sritis. Mokytojas mokinius vertina ne už žinių kiekį, o už tai, kaip jie geba atsirinkti reikiamas žinias, dėsto mintis, argumentuoja. Norint, kad SUP turintis mokinys įsigilintų į nagrinėtą situaciją ir susidarytų savo nuomonę, būsimą ar norimą elgesį, rekomenduojama naudoti metodus, kurie padeda kontroliuoti skaitymą: tai „Dvipusis dienoraštis“, klausinėjimo metodas, „Aktyvus žymėjimas“, „Žinau–noriu sužinoti–išmokau“, „Pamąstykite, pasiskirstykite poromis, pasidalykite“ ir kt.

Metodas „**Dvipusis dienoraštis**“. Tai būdas nurodyti skaitytojo ryšius su tomis teksto vietomis, kurios sukėlė didžiausią susidomėjimą, arba siejama su jo paties patirtimi. Toks dienoraštis ypač naudingas, kai mokiniai skaito ilgesnį tekstą. Per popieriaus lapo vidurį nubrėždami vertikalią liniją, mokiniai pasidaro dviejų dalių dienoraštį. Kairėje lapo pusėje jie parašo mintį ar skaityto teksto dalį, padariusią jiems didžiausią įspūdį: galbūt primenančią jų pačių išgyvenimus, o gal paskatinusią prieštarauti autoriaus nuomonei. Dešinėje lapo pusėje jie užrašo savo komentarus: kodėl užsirašė šią mintį ar citatą, apie ką susimąstyti privertė ši mintis, kokių kilo klausimų. Pastabos į dienoraštį rašomos skaitant tekstą, o ne jį perskaičius. Baigus skaityti ir užpildžius dienoraštį, mokiniai paskatinami grupelėse ar poromis aptarti įspūdžius apie skaitytą tekstą.

Metodas „**Pamąstykite, pasiskirstykite poromis, pasidalykite**“. Šis metodas – tai bendra mokymosi veikla, skatinanti mokinius apmąstyti tekstą ir padėti vienas kitam perteikti savo idėjas. Mokytojas iš anksto paruošia klausimą, paprastai neturintį konkretaus atsakymo, ir paprašo mokinių trumpai raštu į jį atsakyti. Vėliau, pasiskirstę poromis, jie rengia bendrą atsakymo variantą, apimančią abiejų mokinių pateiktas idėjas. Aptarti savo atsakymus mokytojas stengiasi pakviesti kuo daugiau porų, nuroydamas konkretų laiką, SUP turintiems mokiniams – ilgesnį.

Siekdamas, kad SUP turintys mokiniai skaitytų sąmoningai, mokytojas stengiasi patikrinti, ką jie mano apie skaitomą kūrinį, knygą. Specialiai parengtos užduotys padeda geriau suvokti kūrinio esmę, atkreipti dėmesį į svarbiausius dalykus, tobulinti skaitymo įgūdžius, lavinti mąstymą. Be to, žinodamas, kad turės atlikti užduotį, mokinys stengiasi atidžiau skaityti, pats kontroliuoja savo elgesį, atlikdamas užduotį iš naujo apmąsto kūrinį, jei reikia, – dar kartą perskaito.

Labai svarbu, kad mokytojai skatintų SUP turinčius mokinius pasakyti savo nuomonę bei dalyvauti diskusijose vienu ar kitu nagrinėjamos temos klausimu. Mokytojas privalo skatinti SUP turinčius mokinius mąstyti, o ne tik pakartoti tai, ką jis sakė pamokos pradžioje ar praitose pamokose. Lavinant kritinį mąstymą reikia mokinių prašyti paaiškinti, kodėl jie mano taip, o ne kitaip, ir kritiškai vertinti. Mokytojas savo ruožtu privalo atidžiai klausyti mokinių atsakymų bei turėti omenyje tai, jog ir pats gali sužinoti ką nors naujo ar išgirsti originalią vienos ar kitos problemos interpretaciją.

Mokiniams reikia formuluoti klausimus „*kodėl?*“, „*ka?*“, „*kaip?*“ – taip mokysite mokinius galvoti apie priežastis, nes suprasti priežastinius ryšius yra būtina mokymosi sąlyga.



Pavyzdys: matematika, 3 klasė: popieriaus lape nupiešta keliolika keturkampių ir penkiakampių. Keturkampiai nuspalvinti raudona, penkiakampiai – žalia spalvomis. Mokytojas pasako, kad visos raudonos figūros – keturkampio formos, žalios – penkiakampio formos, ir paklausia: „Kodėl raudonos figūros vadinamas keturkampiais, o žalios – penkiakampiais?“ Šis klausimas yra labai sudėtingas, nes mokiniai turi stebėti, palyginti. Jie turi palyginti mokytojo pavartotus terminus „keturkampis“, „penkiakampis“. Analizuodami šiuos žodžius mokiniai juos išskaido į dalis, jau žinomus žodžius ir naujus terminus: „keturi“ ir „kampas“, „penki“ ir „kampas“, priskiria jiems nurodytą spalvą.

6. Mokykite taip, kad mokiniams jų mokymasis atrodytų labai svarbus.

Pavyzdys: 3 klasės SUP mokiniai mažoje grupėje kalbasi apie tai, kas yra geras mokinys. „Geras mokinys yra toks, kuris gerai mokosi, gauna gerus įvertinimus“, „Geras mokinys yra tas, kuris nesimuša, gražiai draugauja su klasės draugais, gerbia kitus“, „Geras mokinys sėdi pirmame suole, greitai atsako į visus klausimus“, „Geras mokinys greitai išmoksta“.

Šis fragmentas iliustruoja:

- mokinių mąstymą apie savo mokymąsi;
- galimybę diskutuoti.

7. Mokykite mokinius mokyti.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose nurodytos mokinių įgyjamos bendrosios kompetencijos ir esminių dalykinių kompetencijų pagrindai. Siekiama, kad baigę pagrindinio ugdymo programą specialiuju ugdymosi poreikių turintys mokiniai būtų įgiję gyvenimui, tolesniam mokymuisi ir darbei būtinų bendrųjų kompetencijų (**mokėjimo mokyti, komunikavimo, pažinimo, socialines pilietines, iniciatyvumo ir kūrybingumo, asmenines**) ir esminių dalykinių kompetencijų (**žinių ir supratimo, gebėjimų, nuostatų**).

Aptarsime mokėjimo mokyti kompetenciją.

Mokėjimo mokyti tikslas – skatinti mokinius **savarankiškai** mokyti. Siekiant šio tikslo išskiriami pagrindiniai akcentai:

- mokinius reikia skirtingai mokyti mąstyti;
- mokymosi procesas toks pat svarbus, kaip ir rezultatas;
- mokinius reikia išmokyti rinktis ir naudoti skirtingas problemos sprendimo strategijas;
- mokiniams reikia duoti galimybę patiems mąstyti apie savo progresą ir jį įvertinti.

Svarbiausia yra ne dalykas, kurio mokomas vaikas, o asmenybė, kuri yra formuojama. Vertėtų atminti, kad žino ne tas, kuris perpasakoja, bet tas, kas praktiškai panaudoja žinias.

Pavyzdys: pasaulio pažinimo pamoka, 2 klasė, tema „Žmogaus jutimo organai“, užduoties parengti atmintinę „Kaip išsaugoti sveikus jutimo organus“. Vaikai suskirstomi į kelias grupes, kiekviena parengia atmintinę pagal atitinkamą žmogaus jutimo organą. Žinias, kurias jie įgyja pamokoje, panaudoja atmintinei kurti. Štai vienos grupės taisyklės „Kaip išsaugoti sveikas akis“: Knygą reikia laikyti 30 cm atstumu nuo akių; TV galima žiūrėti ne daugiau kaip 1 valandą per dieną, ne arčiau kaip du metrai iki ekrano ir t. t. Norėdami parengti atmintinę mokiniai turi dirbti grupėje, naudoti įvairius informacijos šaltinius. Būtina parinkti, susisteminti, išskirti svarbiausią informaciją.

Rekomenduojama taikyti pamokos elementus, padedančius ugdyti metakognityvinį mąstymą ir mokymosi kompetenciją:

- **tinkamas pasirengimas mokymuisi.** Pamokos tikslų, laukiamų rezultatų, mokymosi būdų išsiaiškinimas. Mokiniai prisimena, ką išmoko per ankstesnes pamokas;
- **įsivertinimas ir kognityvinis mąstymas.** Atlikdami užduotis mokiniai skatinami įsivertinti pagal suformuluotus sėkmės kriterijus. Jie klausinėjami, taip pat turi pagrįsti, argumentuoti, skatinamas kognityvinis mąstymas;
- **metakognityvinis mąstymas** (mąstymas apie mąstymą). Mokiniais sudaromos galimybės išdėstyti ir pagrįsti savo mintis apie tai, kaip jie dirba ir galvoja, aptarti esminius jų nagrinėjamų problemų aspektus.

Susiejimas. Mokiniai skatinami susieti tai, ko jie mokosi dabar, su tuo, ko jie mokėsi anksčiau, ir tos pačios pamokos epizodus.

- **Pagalba.** Mokytojas padeda suprasti užduotis, jas atlikti.

8. Mokymosi procese būtina atsižvelkite į individualius kiekvieno mokinio ypatumus ir diferencijuokite darbą.

Diferencijavimas padeda mokiniams suprasti užduotis, pritaikyti žinias. Mokiniai, kurie turi elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų, kelia mažiau problemų tose klasėse, kur ugdymas diferencijuojamas. Diferencijuotas ugdymas yra požiūris į mokymąsi ir klasės valdymą. Taip ugdomas bendrumo jausmas ir pasitikėjimas klase. Tačiau vėl susiduriama su pusiausvyros problema – kaip suderinti individualius mokinių mokymosi poreikius ir įvertinimą pažymiais?

9. Nustatykite vertinimo metodus.

SUP mokinių žinias kartais reikia tikrinti kitokiais metodais nei kitų mokinių. Vertinant mokinių pažangą vertėtų bandyti taikyti besimokančiojo pasiekimų ir siekiamų kompetencijų įvertinimą, stebėjimą ir pažangos fiksavimo diagramą.

10. Naudokite daugiau mokymo priemonių, informacinių kompiuterinių technologijų, žaidimų.

Visi vaikai turi dvi nepaprastas savybes:

- jie moka gyventi *čia ir dabar*;
- jie moka gyventi žaisdami.

Vertėtų atsiminti, jog žaidimas nėra vaikiškas užsiėmimas. Ypatinga yra tai, kad motyvacija, veiksmai ir gebėjimų tobulėjimas susilieja, ir žaidimas yra kuriamas bei kontroliuojamas *pačių vaikų*. Pasak L. Vygotskio (1982), vaikų veikimą ir žaidimą galima pagrįstai laikyti jų mąstymu. Manoma, kad nežaidžiantis vaikas yra nemąstantis vaikas. Todėl vaikai turėtų žaisti kuo daugiau ir kuo įvairesnių žaidimų. Juk vaikai žaidžia ne todėl, kad privalo tai daryti, bet kad kažko siekia. Ar pastebėjote, kaip pradinių klasių mokiniai, savarankiškai atlikdami užduotis, tyliai kalba su savimi, nusišypso?

Raskite laiko stebėti žaidžiančius vaikus, nes žaidime išryškėja grupės lyderio įtaka ir mąstymas, jame matyti, ar vaikai atsiskiria nuo kitų savo noru, ar ne. Būtent žaisdami vaikai išmoksta spręsti problemas, bendrauti su kitais, formuojasi jų fiziniai ir protiniai gebėjimai. Kad ir kaip būtų liūdna – žaidime taip pat kyla ir konfliktų, kurie neišvengiamai perkeliama į klasę.

Šiandieninė mokykla turėtų keisti mokymo stilių, žaidimą labiau derinti prie darbo mokykloje, sudaryti galimybes mokiniams *išlaisvinti kūrybiškumą*.

11. Kurkite prasmingas mokymosi situacijas.

Mokytojas gali sukurti *sėkmės situacijų* klasėje, suteikdamas SUP turintiems mokiniams pasitikėjimo, leisdamas jiems pasijusti svarbiems.

Pavyzdys: mokinių kalbinės veiklos ugdymo procese ypatingą vietą užima rašiniai, kurių rašyti mokiniai nemėgsta, nes patiria sunkumų. Pirmiausia mokiniams turi patikti tai daryti. Tai labai paprasta: reikia skirti jiems suprantamas ir jų gyvenimui artimas temas. Mokinių darbams galima paskirti sąsiuvinį, į kurį jie surašytų savo savaitgalio, matyto kino filmo ar kitus įspūdžius. Reikia skatinti vaikus pastebėti subtilius dalykus, gamtos grožį ir mokyti tai aprašyti. Lietuvių kalbos pamokų tikslas – ne tik mokyti skaityti, bet ir išmokyti kompetentingai reikšti savo mintis, savo nuomonę, kad pavyktų atsakyti į klausimus: „Ko galima pasimokyti iš to, ką perskaitei? Kokias protingas mintis tu pastebėjai tarp eilučių? Kokios mintys patiko?“

12. Visada pateikite aiškias instrukcijas.

Mokiniai, turintys mokymosi negalią, sunkiau supranta rašytinę kalbą, todėl mokytojai turėtų suteikti mokiniams trumpas ir aiškias žodines instrukcijas. Jei būtina, jie gali paprašyti mokinių pakartoti veiklos seką. Reikia įsitikinti, ar kiekvienas mokinytų suprato užduotį.

13. Apibendrinkite pagrindinius dalykus.

Siekdami ugdyti girdimuosius, regimuosius suvokimus, atminties procesus, mokytojai kartu su mokiniams visada turi apibendrinti svarbiausius dalykus, išskirti esminius aspektus, parašyti pagrindines frazes. Mokytojai gali padėti savo mokiniams susieti žinias su klasės ar asmenine patirtimi.

14. Mokykite suprasti mokymosi svarbą, didinkite motyvaciją.

Įtraukite SUP turinčius mokinius į jų mokymosi aptarimą – turėsite galimybę tobulinti savo pedagoginę ir mokinio mokymosi veiklą, nes sužinosite:

- kokių sunkumų mokinytų patiria jūsų pamokose;
- kokia mokymosi aplinka ir paties mokinio mokymosi ypatumai;
- kokie mokinio privalumai;
- kas padeda ir kas trukdo įsisavinti dalyko programą;
- kokia jūsų veikla jam padeda pamokoje;
- kokios jo mokymosi spragos;
- kokie mokymo uždaviniai jam atrodo tinkami (pasiekiami) ir svarbūs;
- kokios mokymo strategijos jam tinka.

Kai SUP turintis mokinytų ugdymo procese tampa jūsų partneriu, atsiranda puikios galimybių:

- mokytojas ir mokinytų geriau supranta vienas kitą, o tai daro įtaką efektyvesniam mokymui(si);
- numatomi tikslesni mokymo uždaviniai;
- padidėja mokinio savivertė ir mokymosi motyvacija;
- atsiranda pozityvesnis požiūris į mokymąsi;
- mažėja elgesio problemų.

15. Skatinkite SUP turinčius mokinius aktyviai dalyvauti klasės veikloje.

Mokiniams, turintiems mokymosi negalią ar mokymosi sutrikimų, paprastai trūksta pasitikėjimo savimi, jie pasyvūs, retai užduoda klausimų ar pareiškia savo nuomonę, bijo būti pajuokiami. Mokytojai turėtų skatinti aktyviai dalyvauti klasės veikloje, nes malonios mokymosi patirtys ir pojūčiai gali padėti stiprinti mokinių susidomėjimą mokymusi.

16. Skirkite tikslingus namų darbus.

Vis daugiau mokytojų sutinka, kad svarbiausia yra ne paskirtų namų darbų kiekybė, bet atliekamų užduočių prasmingumas. Mokytojai ir mokiniai skirtingai supranta namų darbų atlikimo tikslą: mokytojai siekia įtvirtinti mokomąją medžiagą, mokiniai – gauti geresnį įvertinimą. Tam, kad SUP turintis mokinys atliktų namų darbų užduotis, jos turi būti aiškios, suprantamos. Mokinys turėtų gauti atsakymus į klausimus: „Ko išmoksiu atlikęs šią užduotį?“, „Kaip ją atlikti?“, „Kiek laiko tam skirti?“, „Kokiu būdu būsiu įvertintas ją atlikęs ar neatlikęs?“, „Kur kreiptis pagalbos, kai bus neaišku?“

Mokyklos dėl namų darbų turėtų turėti aiškią nuostatą, kurios laikytųsi visi klasių / dalykų mokytojai. Užduotys turėtų atitikti mokymosi tikslus.

Užduodami namų darbus mokiniams mokytojai turėtų atkreipti dėmesį į šiuos aspektus:

namų darbai turi atitikti tos klasės mokymo turinį;

- namų darbams turi būti nustatyti aiškūs tikslai pagal mokinių pasiekimų lygį ir specialiuosius ugdymosi poreikius;
- siekiant ugdyti mokinių kūrybiškumą, savarankišką mokymąsi ir bendradarbiavimo įgūdžius, namų darbai turėtų būti įvairios formos ir turinio;
- mokytojas turėtų pateikti paprastą ir aiškią instrukciją;
- vengti neveiksmingų mechaninių pratybų („Nurašykite nuo knygos 12–13 p.“);
- **SUP turintiems mokiniams, ugdomiems pagal pritaikomą ugdymo programą, namų darbų turinys turi būti pritaikomas;**
- namų darbus būtina skirti pamokos metu (ne per pertrauką).

Namų darbai – individualios savarankiškos studijos namuose. Jie yra efektyvūs, jei tie darbai nėra per sunkūs ir nereikalauja naujų įgūdžių, kurių mokinys dar nėra įgijęs. Kiekvienam mokytojui sveikas protas pasakys, kada yra per daug. Vienas iš SUP turinčių mokinių mokymo organizavimo būdų – sutarties sudarymas. Mokytojas ir mokinys parašo sutartį, kurioje nurodoma: kas turi būti išmokta; kaip mokinys parodys savo darbo rezultatus; kokiais šaltiniais mokinys turi naudotis, kad įvykdytų sutartį; kokios užduotys ir kokia eile turi būti atliktos; darbo grafikas; kokios naujo pobūdžio veiklos reikės imtis. Tokios sutartys ypač efektyvios elgesio, emocijų sutikimų turintiems mokiniams.

17. Nežymiai sutrikusio intelekto mokiniams taikykite individualios pagalbos būdus.

Teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą nežymiai sutrikusio intelekto mokiniams bendrojo ugdymo mokykloje taikomi metodai gali būti įvairūs ir pasirenkami atsižvelgiant į kylančias problemas. Juos galima sugrupuoti į dvi pagrindines kategorijas:

- individualūs;
- grupiniai.

Individualizuoto ugdymo metodai išlaiko tam tikrą individualių vaiko ir bendrų klasės poreikių pusiausvyrą, sukuria tam tikrą erdvę ir užtikrina procesą, kurio metu diegiamos vertybės. Šie metodai taip pat padeda ugdyti vaikų polinkius ir gebėjimus, ypač kai mokiniai patys to siekia. Mokytojai teigia, jog mokydami nežymiai sutrikusio intelekto mokinius dažniausiai taiko tradicinius darbo metodus: verbalinį, vizualinį, kontekstinį, kinestetinį, multisensorinį, mokymą pagal šabloną ir t. t., rečiau – grupinį, darbo poromis metodus, naudojasi klasės draugų pagalba. Mokytojai mokymosi negalią (intelekto sutrikimą) turintiems mokiniams padeda **individualiai**: mokiniui suprantamiau paaiškina užduotis, padeda jas atlikti; skiria lengvesnes užduotis, **diferencijuotas** pagal mokinių gebėjimus, taip pat trumpesnius pratimus, pateikia mažiau užduočių; leidžia naudotis taisyklėmis, kita pagalbine medžiaga, girdimąją informaciją



papildo regimaja. Anot mokytojų, vieni jų *nurodo mokiniui klaidas, primena taisyklę ir leidžia pasitaisyti, kiti ragina mokinį patį ieškoti savo klaidų; klasei rašant diktantą, vieni mokytojai renkasi lėtesnę diktavimo tempą, kiti skiria individualias užduotis.*

Mokytojai pripažįsta, kad darbas daug produktyvesnis tada, kai pamokoje kartu dirba specialusis pedagogas, atskirais atvejais – mokytojo padėjėjas ar kitas to paties dalyko mokytojas.

Klasėse, kuriose mokosi intelekto sutrikimą turinčių mokinių, mokytojai dažniausiai **juos įtraukia į bendrą klasės veiklą**. Mokiniai:

- klausosi mokytojo aiškinimų, atsako į klausimus, atitinkančius jų žinių ir gebėjimų lygį;
- dirba grupėmis, poromis;
- atlieka užduotis, pateiktas klasės lentoje;
- savarankiškai atlieka jiems individualiai parengtas užduotis, kartkartėmis prižiūrimi ir konsultuojami mokytojo, kai visa klasė dirba savarankiškai;
- dirba kartu su mokytojo padėjėju ar specialiuoju pedagogu.

Pagalbos būdai mokymosi negalią (intelekto sutrikimų) turintiems mokiniams:

- perskaitomos, paaiškinamos užduočių atlikimo instrukcijos;
- tikslinamos, aiškinamos sąvokos;
- paklausama, ar vaikas suprato užduotį;
- užduotys pateikiamos etapais;
- leidžiama naudotis taisyklėmis, atmintinėmis;
- neakcentuojama vaiko nesėkmė, leidžiama pasijusti mokančiu, žinančiu;
- užduotys lengvinamos, pateikiamos kortelėse;
- naudojama vaizdinė medžiaga;
- naudojamos įvairios skatinamosios priemonės;
- padedama suformuluoti klausimus;
- skatinama nuolat perklausti, patikslinti;
- gerai apgalvojama namų darbų apimtis;
- mokoma naudotis informacija;
- sudaromos sąlygos mokiniui daugiau kalbėti klasėje, nebijant suklysti;
- mokoma perfrazuoti tekstą.

Įrodymais pagrįsta praktika rodo, kad mokytojai labiau renkasi tuos mokymo metodus ir būdus, kurie tinka daugeliui mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių: supaprastinama užduotis, mažiau jų pateikiama, leidžiama naudotis pagalbine medžiaga. Neretai mokytojai mažai laiko skiria tokiems būdams, kurie greičiau padėtų mokiniui įveikti mokymosi problemas. Būtina taikyti aktyvius mokymo metodus, derinti juos su mokinio asmeniniais, ugdymo tikslais, nes tokia dėmė tiesiogiai veikia mokinio mokymosi motyvaciją. Ši problema išties dar labai svarbi integruoto ugdymo sistemoje.

PATARIMAI, KAIP SPECIALIŲJŲ UGDYMO POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS MOKYTI RAŠYTI IR SKAITYTI

Pateikiama keletas siūlymų, kaip padėti mokymosi negalią (nežymiai sutrikusio intelekto) ir mokymosi sutrikimų turintiems mokiniams efektyviau mokytis mokykloje ir namie. Atitinkamų galimybių pasirinkimas turi būti grindžiamas kiekvieno vaiko individualiais poreikiais.

1. Lėtai arba sunkiai skaitantiems mokiniams padeda „skaitymas kartu“, įrašyti tekstai ir mokomoji medžiaga leidžia geriau įsisavinti spausdintinę medžiagą.

2. Mokiniam, kuriems sunkiai sekasi įsiminti arba konspektuoti, užrašus gali paskolinti klasės draugas; toks mokinys gali pamokos medžiagą įsirašyti arba mokytojas jam gali duoti pamokos konspekto kopiją.
3. Skaitymo sutrikimų turintiems mokiniams spausdintinių tekstą gali pakeisti „kalbančios“ knygos arba edukaciniai vaizdo įrašai ir filmai, kurie suteiks bendrą informaciją.
4. Mokiniai, turintys trumpalaikės atminties sutrikimų (pvz., mokinys supranta matematinis procesus, bet dėl trumpalaikės atminties sutrikimų neprisimena matematinių faktų), gali naudotis faktų lentele arba kalkuliatoriumi.
5. Mokinys, kuris rašo lėtai, neįskaitomai arba dažnai sukeičia raides, užduotis raštu arba kontrolinius darbus gali atlikti naudodamasis magnetofonu arba kompiuterio programine tekstų apdorojimo įranga.
6. Mokiniai, kuriems sunkiai sekasi rašyti, „žodynas darantiems rašybos klaidas“ arba kompiuterinis rašybos tikrintuvas gali padėti rašytinę medžiagą paversti įskaitoma.
7. Mokiniai, kuriems sunku skaityti rankraštinių, mažą arba smulkų šriftą, gali pasinaudoti spausdintine dalomąja medžiaga, stambiu šriftu arba dvigubu intervalu spausdintais lapais.
8. Atminties ir klausymo įgūdžius padeda lavinti poezija, rimai, dainos, vaizdo ir garso medžiaga bei mnemonika (mnemotechnika – tai įvairūs būdai, palengvinantys įsiminimą ir papildomomis asociacijomis praplečiantys atmintį). Abstraktūs dėsniai, taisyklės geriau įsimenamos, kai susiejamos su ryškiais, gyvais pavyzdžiais, susikuriami asociaciniai ryšiai.

Pavyzdžiui, jei nepavyksta prisiminti pavardės, tai bandome rasti ryšį tarp pirmo ir paskutinio garso ar raidės; telefono numerį įsimename surasdami tam tikras skaičių sąsajas.

9. Žodynui ir supratimui plėtoti mokinys gali sudaryti žodynėlio aplanką. Galima naudoti žodžių rezginius ir regimąsias vaizdines priemones, padedančias susieti išgirstus arba perskaitytus žodžius ir mintis.
10. Mokiniai, kuriems sunku planuoti laiką, gali pasinaudoti įvairiais būdais ir priemonėmis, pavyzdžiui:
 - mokymosi įgūdžių diegimo instrukcija;
 - ramia tvarkinga vieta namų darbams atlikti;
 - žadintuvu;
 - žymekliais žymimais tekstais;
 - namų darbų dienoraščiu ir namuose, ir mokykloje;
 - paties mokinio parengtu darbo kalendoriumi.
11. Mokiniai, kurie perrašdami daro klaidų ir jiems reikia įtvirtinti žinias, gali taikyti šiuos metodus: palikti tarpus po kiekvieno žodžio, frazės arba sakinio, arba naudotis dalomaisiais ruošiniais, skirtais nesugebantiems nurašyti nuo lentos arba darantiems klaidų diktuojant. Kairiarankiams mokiniams žodžių sąrašą pateikite ties dešine parašte. Stambiomis raidėmis rašantiems mokiniams dalomojoje medžiagoje turi būti palikti didesni tarpai žodžiams įrašyti.
12. Būkite kantrūs su mokiniais, kurie lėtai įsisavina girdimąją informaciją (pvz., nevisiškai supranta užduodamus klausimus, sunkiai prisimena reikiamą informaciją arba formuluoja tinkamą atsakymą). Leiskite mokiniui neskubant apmąstyti atsakymą arba klausimus pateikite raštu.
13. Žodinės ir rašytinės kalbos mokymas turi būti kuo glaudžiau susietas. Iliustracijas skaitomoje knygoje reikėtų panaudoti diskusijai užmegzti ir su skaitomu tekstu susijusiems



žodžiams bei sąvokoms sudaryti. Remiantis skaitoma medžiaga galima parengti žodinę santrauką, žodžių rezginį, regimąjį arba kompiuterinį pristatymą.

14. Rašybos mokykite multisensoriniu būdu, apimančiu žodžių sakymą, tarimą paraidžiui ir rašymą.

15. Lėtai ir sunkiai skaitantiems mokiniams skaitomą temą palengvinkite vaizdajuostėmis, CD, DVD, televizijos programų vaizdo įrašais ar informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis.

G. Pety (2006) pataria mokant mokinius fiksuoti svarbiausią informaciją pateikti įvairių grafinių schemų, į kurias reikia įrašyti nurodytą esminę informaciją; neversti mokinių skaityti ilgų tekstų ir neprašyti garsiai skaityti klasėje, nes jiems bus nesmagu prieš klasės draugus – verčiau tai daryti poromis; iš rašysenos nespėsti apie suvokimą, nes mokiniai kartais rašo tik tuos žodžius, kurių rašybą geriau moka; kai tik įmanoma, leisti mokiniams atsakinėti žodžiu; dalomojoje medžiagoje pateikti svarbiausių faktų santrauką „minčių žemėlapiu“ forma, geriausia pamokos pradžioje; pasitelkti vizualinius metodus, nes tokie mokiniai gerai moka „skaityti“ vaizdus, geba naudotis vaizdinėmis priemonėmis ar kompiuterinėmis technologijomis.

Metodas „*Skaitantys draugai*“

Ši strategija naudingiausia jaunesniems mokiniams. Mokiniai *skaito be mokytojo*. Taip skaitydami mokiniai turi galimybę po to aptarti tai, ką perskaitė. Nebūtina mokiniams visada būti tame pačiame skaitymo lygmenyje. Nežymiai sutrikusio intelekto mokiniai gali padėti vienas kitam sekti skaitomą tekstą. Pateiktos užduotys yra parengtos remiantis mokinių pasiekimų lygiu.

PATARIMAI SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS MOKANT MATEMATIKOS

Matematikos mokymosi sunkumų dažniausiai sukelia erdvinės vizualizacijos ir žodinių įgūdžių dermės stoka. Šios dvi sritys yra reikšmingos kiekvienam besimokančiam matematikos, bet jos ypač svarbios mokymosi negalią turintiems (nežymiai sutrikusio intelekto) mokiniams.

Individualioje matematikos mokymo programoje dėmesys turėtų būti sutelktas į suvokimo ir gebėjimų ugdymą šiose srityse: skaičiavimo sistemų, geometrijos, matavimo, duomenų rinkimo ir interpretavimo, apytikrio / mintinio skaičiavimo, santykių bei žodinių uždavinių pritaikymų. Sąvokos geriausiai įsisavinamos atliekant praktines užduotis. Svarbu žinoti vienaženklis skaičius, tačiau užuot sudarinėjus algoritmus pieštuku ant popieriaus lapo skaičiavimus galima atlikti kalkuliatoriumi, jeigu mokiniui sunku įsiminti arba nustatyti seką. Apytikrio skaičiavimo strategijų dažnai mokoma lavinant mintinio skaičiavimo įgūdžius. Mokiniai visais įmanomais atvejais turėtų būti skatinami iliustruoti ir pavaizduoti. Spręsdami sudėtingesnius skaičiavimo ir žodinius uždavinius, mokiniai kartu turėtų diskutuoti, skaityti ir rašyti. Mokymosi negalią turintiems mokiniams taip pat labai svarbu žinoti, kad matematinės žinias galės praktiškai pritaikyti kasdieniame gyvenime.

Nežymiai protiškai atsilikę mokiniai gali išmokti efektyvių mokymosi strategijų, kurios padės jiems atlikti užduotis.

Idėjos pamokai

1. Pateikę klausimą prašykite paaiškinti, kaip mokiniai jį suprato.
2. Klausimus užduokite taip, kad padėtumėte mokiniui pasitikėti savimi.

3. Pateikite logiškas ir glaustas žodines instrukcijas. Sustiprinkite jas pagrindinėmis sąvokomis.
4. Dažnai perskaitykite tai, kas parašyta lentoje.
5. Iš klasės pašalinkite dirgiklius, pvz., mažinkite pernelyg didelį triukšmą, išjunkite mirksinčias šviesas ir t. t.
6. Pakartokite arba perfrazuokite sudėtingas instrukcijas.
7. Užrašykite mokinių pasisakymus lentoje arba demonstruokite projektoriumi.
8. Struktūruokite kiekvienos pamokos medžiagą. Pamokos pabaigoje apibendrinkite svarbiausias dalis.
9. Išsiaiškinkite, kaip mokinys suprato užduotį.
10. Užduotis pateikite raštu ir žodžiu.
11. Mokymosi negalią turintiems mokiniams sudėtingesnes pamokas įrašykite į DVD.
12. Pateikite praktinių užduočių mokymosi sunkumų turintiems mokiniams.
13. Tegul mokiniai, turintys mokymosi negalią, pabraukia pagrindinius žodžius ar veiksmus pratybų sąsiuvinuose (atliktą užduotį peržiūrėkite kartu su jais).
14. Sudėtingas namų darbų užduotis skirkite ne kitai dienai, o 2–3 dienoms.
15. Išsamiai išdėstykite instrukcijas, kad mokiniai viską aiškiai suprastų.
16. Naujus žodžius ir terminus užrašykite lentoje.
17. Mokykite įsiminimo strategijų.
18. Kalbėkite aiškiai ir tokiu tempu, kad SUP turintis mokinys galėtų sekti jūsų mintį.
19. Techninis turinys turėtų būti pateikiamas mažais nuosekliais žingsneliais.
20. Pateikite daug pavyzdžių žodžiu ar kitais būdais siekdami, kad temos būtų gyvenimiškos.
21. Naudokite tiesiogines instrukcijas ir nesudėtingus terminus. Juos pageidautina pateikti po vieną.
22. Rašykite įskaitomai, stambiu šriftu; stenkitės, kad lentoje nebūtų nereikalingos (nesvarbios) informacijos.
23. Norėdami sukurti ryškesnes ir aiškesnes pasakojimo situacijas, naudokite vaizdines priemones.
24. Pasiūlykite bendraamžių arba vyresnių mokinių pagalbą, jei mokiniui klasės tempas per greitas arba medžiaga per daug sudėtinga. Geriau skaitantis mokinys gali padėti apibendrinti tekstą arba pagrindinę skaitomo teksto mintį.
25. Naudokite įdomias problemines situacijas iš vaiko patirties.
26. Aptarkite problemines situacijas žodžiu. Tai naudinga vaikams, turintiems skaitymo sunkumų.
27. Padrąsinkite vyresnius mokinius atlikti veiksmus su didesniais skaičiais.
28. Pasiūlykite užrašyti sprendimo eigą, bet nepateikti atsakymo. Tai parodo, kad veiksmas svarbesnis negu teisingas atsakymas.
29. Naudokite problemas, kai pateikta per daug arba per mažai informacijos. Mokiniai gali nustatyti patys, kokios informacijos trūksta, o kokia nereikalinga.
30. Mokytojas gali pasiūlyti vaikams apibūdinti problemas žodžiu arba naudoti pavyzdžius iš jų patirties.
31. Vartokite sąvokas „keli“ ir „daug“ vietoj skaičių patikrindami, ar mokiniai žino, kada kurią vartoti.
32. Nuosekliai plėskite matematinių sąvokų žodyną.
33. Naudokite spalvotus žymeklius svarbiausiai informacijai pabraukti.
34. Žodžiu apibūdinkite kiekvieną daugiapakopio proceso žingsnį ar algoritmą.
35. Padrąsinkite mokinius verbalizuoti problemos sprendimą.
36. Pratybų lapų viršuje pateikite problemos sprendimo modelį.

PATARIMAI, KAIP MOKYTI SPECIALIŲJŲ UGDYMOŠI POREIKIŲ TURINČIUS MOKINIUS ISTORIJS

Istorijos dalyko mokytojams kyla klausimų:

- Kaip turi keistis istorijos mokymas?
- Kokias užduotis turi atlikti SUP turintys mokiniai?
- Kokius SUP turinčių mokinių istorijos gebėjimus turime ugdyti?
 - Ar versti įsiminti daugybę datų, pavadinimų ir faktų?
 - Mokyti orientuotis istoriniame laike ir erdvėje?
 - Mokyti interpretuoti istorijos tekstus?
 - Mokyti mokyti istorijos?

Turinio pagrindu laikydami 5 klasės istorijos dalyko skyrių „LDK XIII–XIV a.“, pateikiame kai kuriuos mokymo principus istorijos pamokose ir jų pritaikymo praktinius pavyzdžius. Bendraisiais bruožais pateikiami pagrindiniai ugdymo principai, kurie padeda tenkinti unikalūs mokymosi negali turinčių mokinių ugdymosi poreikius.

1 principas. Mokymasis sustiprinamas, kai mokytojai pripažįsta skirtingus mokymosi stilius ir moko atsižvelgdami į SUP turinčių mokinių stipriąsias puses.

Mokiniai skirtingais būdais sudarinėja reikšmes, konstruoja žinias ir išreiškia supratimą. Šio suvokimo panaudojimas atspirties tašku mokant istorijos yra ypač svarbus nežymiai sutrikusio intelekto mokiniams. Mokiniam naudingas mokytojų prisitaikymas prie jų mokymosi stilių įvairovės, pažintinių procesų, kalbinės veiklos, savireguliacijos ypatumų ir atitinkamo dalykų mokymo metodikos.

Nors šiam principui įgyvendinti gali prireikti daugiau laiko, vis dėlto mokytojai gali pabandyti taikyti žemiau aprašytus metodus.

- Suprantamai išdėstykite medžiagą skirtingų gebėjimų mokiniams. *Pavyzdys: mokiniai klausosi, o po to skaito tekstą apie Žalgirio mūšį, pasiskirstę vaidmenimis imituoja mūšio vyksmą. Arba mokydamiesi apie Lietuvos kunigaikštį Vytautą kontūriniuose žemėlapiuose pažymi, kaip plėtėsi Lietuvos valstybės teritorija, o SUP turintys mokiniai randa ir žemėlapyje pažymi Vilnių, Klaipėdą, Livonijos ordiną ir kt., laiko juostoje žymi svarbiausius to laikotarpio Lietuvos istorijos įvykius.*
- Pateikite įvairias vertinimo formas ir būdus, pasinaudodami stipriosiomis mokinių mokymosi savybėmis arba prioritetais. *Pavyzdys: mokiniams galima skirti skirtingų derinių testus, grafines priemones, interviu, trimačius modelius, rašytines santraukas, skaidrių prezentacijas arba plakatus. Mokytojas gali nustatyti cikliškumo tvarką.*
- Naudodamiesi vaizdinėmis priemonėmis ir žodiniais metodais suformuokite istorines sąvokas. Prieš atpasakodamas tekstą mokinys pirmiausia jį turi suprasti, susidaryti atitinkamus istorinius vaizdinius. Teksto atpasakojimas bus netikslus, jei mokiniui liks neaiškios žodžių, sąvokų reikšmės. Vieniems SUP turintiems mokiniams yra lengviau atpasakoti tekstą, kitiems – jį parašyti raštu, dar kitiems – nesunku įsidėmėti istorines datas, tačiau sunku nustatyti priežasties ir pasekmės ryšius.
- SUP turinčius mokinius, kuriems sunku pasakoti, prašykite atsakymus parašyti raštu.

2 principas. Mokymasis paremtas mokymosi įgūdžiais ir strategijoms.

Didelė istorijos mokymo programos apimtis ir sudėtingas turinys „numušą“ norą mokyti, o nežymiai sutrikusio intelekto mokiniams jis yra neįveikiamas.

Mokymosi negalią turintiems mokiniams gali stigti elementarių mokymosi strategijų skaitant, plėtojant žodyną, prisimenant, atpasakojant, planuojant veiklą. Išmokykite mokinius naudotis tam tikru planu arba kalendoriumi, kuriame būtų aiškiai grafiškai pažymėtos užduočių atlikimo datos. *Pavyzdys: mokiniai gauna svarbiausių įvykių ir atsiskaitymo terminų sąrašą.*

- Apsvarstykite galimybę mokiniams palikti savo mokymosi medžiagą (dalomąją medžiagą, konspektus ir pan.) klasėje, kad nepamestų.
- Klasėje arba specialiojo pedagogo kabinete sudarykite galimybę pasinaudoti informacinėmis technologijomis, pvz., elektroniniais knygų skaitytuvais, kurie padeda negalią turintiems mokiniams iššifruoti arba sekti rašytinius tekstus.
- Mokykite istorijos vadovėlių skaitymo strategijų ir jas modeliuokite. *Pavyzdys: mokiniai pratybų sąsiuvinyje atlieka pateiktą užduotį. Atlikę keletą tokio tipo užduočių mokiniai, remdamiesi perskaitytu tekstu, galės patys sudaryti planus arba grafiškai pavaizduoti XIV a. istorinių įvykių seką, tuo metu SUP turintys mokiniai spręs kryžiažodį „Lietuvos valdovai“.*
- Mokykite SUP turinčius mokinius jų aplinkai artimų strategijų, *pavyzdžiui:*

strategija: laiko juostos kūrimas;

konceptija: kaip praeitis gali paveikti mano individualų vystymąsi ir tapatumą;

siekinys: SUP turintys mokiniai ugdysis laiko suvokimą.

Rezultatai:

- mokiniai sukurs laiko juostą nuo gimimo iki dabarties, joje bus jiems reikšmingų įvykių (gimtadienių, išvykų, pokalbių, kelionių, vieta, kur jie gyvena, ir pan.);
- mokinys atpažins pokyčius savo laiko juostoje, lygins panašumus ir skirtumus su kitų mokinių juostomis.
- Mokykite pasakoti pagal schemą pateikdami modelių ir šablonų. *Pavyzdys. Užduotis mokiniams: parodyti svarbiausius Lietuvos istorijos pokyčius iki valstybės susikūrimo ir jai susikūrus. Schema: Lietuvos istorijos pokyčių dinamika pagal kriterijus: valstybės teritorija, valdymas, gyventojai, ūkis, tikėjimas, kultūra. Taikomas palyginimo metodas.*
- Mokykite žodyno pasitikrinimo arba sąvokų kartografavimo metodų ir juos modeliuokite. *Pavyzdys: mokiniai gali sudaryti ir tikrinti žodyną, naudodami korteles su istoriniais įvykiais, datomis.*
- Naudokite istorinį mąstymą ugdančius metodinius būdus:
 - iš pateiktos informacijos išskirti svarbiausią ir antraeilę informaciją;
 - ieškoti informacijos užduočiai atlikti;
 - ieškoti alternatyvių būdų nagrinėjamiems klausimams išsiaiškinti;
 - nustatyti atliekamų mąstymo operacijų eiliškumą ir jas atlikti;
 - įvertinti savo sukurtus istorinius aiškinimus ir suformuluotas išvadas;
 - koreguoti aptiktas klaidas įvertinus istorinius aiškinimus ir išvadas;
 - atlikti užduotis naudojantis skirtingais šaltiniais (struktūra ir forma);
 - vienodai ir nuosekliai aiškintis kiekvieną klausimą.
- Naudokite aktyviuosius mokymo metodus.

Pavyzdys „Tinklo nérimas“. Užrašomas žodis ar frazė tam tikra tema lentos ar lapo viduryje („Lietuvos didikų kunigaikščių nuopelnai stiprinant Lietuvos valstybę“). Paskui piešiamos šios temos „šakos“ (kunigaikščiai) ir jų vardai užrašomi aplink mažesniuose apskritimuose. Šios temos „šakos“ savo ruožtu dar gali turėti mažesnių „šakelių“ (kunigaikščių nuopelnai Lietuvai). Neriant tinklą patartina:

- ✓ spalvoti, nes tai žadina asociacijas;
- ✓ pradėti ne nuo žodžio, o nuo paveikslėlio ar iliustracijos, nes jis gali turėti daug daugiau informacijos negu vienas žodis;
- ✓ tinklo atšakose taip pat piešti piešinius ar simbolius;
- ✓ neieškoti loginių ryšių tarp žodžių;
- ✓ SUP turintys mokiniai gali naudotis vadovėliu, datų atmintinėmis.

3 principas. Mokymąsi palengvina organizuotas mokymas ir vertinimas.

Aiškų mokymo organizavimas ir vertinimas gali mokiniams daryti teigiamą poveikį planuojant, suteikiant prioritetus ir nustatant tikslus. Mokytojai turėtų atkreipti ypatingą dėmesį į įprastinės tvarkos organizavimą ir tempo nustatymą – sritis, kurios dažnai būna sudėtingos mokymosi negalią turintiems mokiniams.

Praktinis principo pritaikymas

Išskirkite ir peržiūrėkite visų klasės veiklų ir užduočių kasdienės darbotvarkės. *Pavyzdys: pamokos apie Lietuvos valstybės susikūrimą pradžioje mokytojas gali pakabinti užduočių ir atitinkamų tikslų sąrašą, o pamokos metu jame žymėti įvykdytus punktus.*

- Nustatykite ir paaiškinkite pamokos eigą, tikslus. Aiškiai suformuluoti tikslai, kurie yra puikiai matomi bei minimi pamokos metu, gali būti svarbus atskaitos taškas, leidžiantis SUP turintiems mokiniams gauti ir pakartotinai naudotis informacija. Tai motyvuoja juos veiklai.
- Parenkite mokiniams svarbią dalomąją medžiagą su vienodos struktūros, bet nevienodo turinio užduotimis. *Pavyzdys: mokytojas gali sukurti „namų darbų“ šabloną ir jį taikyti visoms to skyriaus užduotims, parengdamas „užuominas“ mokiniams.*

4 principas. Mokymosi kokybę gerina nuoseklūs mokytojų vertinimai.

Formuojamojo vertinimo taikymas, siekiant nustatyti mokinių žinių ir supratimo lygį, suteikia naudingos „diagnostinės“ informacijos mokytojams, tačiau šis vertinimas nepakankamai išnaudojamas, jeigu pateikiamas nenuosekliai. Mokiniai apskritai labai mėgsta girdėti dažnus ir konkrečius įvertinimus – toks grįžtamasis ryšys svarbus savęs vertinimui, stiprina motyvaciją.

Praktinis principo pritaikymas

- Vertinkite mokinius dažniau, ne vien viso skyriaus kontrolinius darbus.
- Įvertinimus pateikite nedelsdami. Jeigu įmanoma, mokytojas gali tuoj pat ir aiškiai pasakykite savo nuomonę apie mokinio mokymąsi.
- Nepamirškite mokinių įvertinti net už mažiausią pasiekimą.

5 principas. Mokymasis yra tvarus tada, kai mokiniai mokosi pažinti save.

Nuodugnus savęs pažinimas ypač svarbus tiems mokiniams, kurie negeba mokytis kartu su visa klase. Savo negalios supratimas tam tikra prasme ne tik padeda atsikratyti gėdos ir nepasitenkinimo dėl „negalėjimo“, bet ir yra ta būtina sąlyga, kuri reikalinga norint sėkmingai taikyti asmenines mokymosi strategijas. Mokytojai, gilindami savo pačių žinias apie mokymosi stilius ir negalias, gali padėti perteikti šią informaciją savo mokiniams, tuo būdu stiprindami jų metapažinimo įgūdžius ir gebėjimą padėti sau mokytis.

Praktinis principo pritaikymas

- Pasikalbėkite apie individualaus mokymosi reikšmę ir (ar) leiskite patiems mokiniams atlikti savojo mokymosi stiliaus tyrimą.
- Aiškiai išsakykite mokiniams savo pastabas apie jų mokymosi privalumus ir sunkumus.
- Skatinkite SUP turinčių mokinių refleksiją, savarankišką nagrinėjimą, pasirinktų istorinių įvykių, reiškinių, jų priežasčių ir rezultatų vertinimą. Lavinkite *metapažinimo* įgūdžius.

Pavyzdys: atlikę užduotį arba baigę skyrių SUP turintys mokiniai gali įvertinti savo mokymosi strategijas. Šį įvertinimą mokytojai gali jiems priminti pradėdami kitą skyrių arba paskirdami naują užduotį.

1. „Kokia užduotis?“
2. „Ką žinau?“
3. „Ko nežinau?“
4. „Ką dabar veiksiu?“
5. „O dabar ką veiksiu?“
6. „Kaip tai atliksiu?“
7. „Kaip atlikau?“

„Duokime laisvę mūsų vaikams“

Prisiminkime Mažąjį princą (A. de Sent-Egziuperi, 1982, p. 29). Ruošdamasis į ilgą kelionę jis sutvarkė savo planetą: išvalė ugnikalnius, išrovė piktžolių daigus, o paskui priėjo prie savo aistringos gėlės atsisveikinti. Jis norėjo rožę uždengti stikliniu gaubtu, kad jos neperpūstų vėjai ir nesuėstų žvėrys, tačiau ji atsisakė, nes turinti dyglius. Ir Mažasis princas padėjo į šalį savo stiklinį gaubtą – paliko ją augti. O paskui išskrido su paukščiais keliauninkais ir nežinojo, nei kur nuskris, nei kada sugrįš. Tačiau mes ir jūs žinome: jis tikrai grįš, nes mes visada grįžtame pas tuos, kuriuos prisijaukinome, kuriuos pamilome...

Stiklinis gaubtas, žinoma, geras dalykas. Ne paslaptis, dažnai ne vienas susimąstome: koks bus mūsų vaikų likimas, jei jie užaugs po stiklu?

Klausimai saviugdai

1. Visi žinome posakį „Mokslo šaknys karčios“. Žinome ir kitą: „Norint žinias suvirškinti, jas reikia valgyti su apetitu“ (Anatolis Fransas). Kokie prieštaringi pasakymai! O kaip manote Jūs?
2. Mūsų gebėjimas ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius yra teigiamas, kaip žinių derinys, galimybės ir motyvacija. Ar Jūs sutinkate su tuo?

Pabaigai

Vizijos įgyvendinimas. Mokiniais, kuriems mokymosi nesėkmės jau tapo kasdieniu dalyku, gali būti labai sunku išsaugoti vidinį tikėjimą asmeniniais gebėjimais. Mokytojai, padėdami mokiniams išsiugdyti teigiamą nuostatą, gali sustiprinti visų mokinių ir konkrečiai – turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių – mokymosi patirtį. Toje kelionėje į perlų šalį reikalinga sąjunga. *Kur tie karoliukai?*

Literatūra ir kiti šaltiniai

1. *Aktyvaus mokymosi metodai*: mokytojo knyga. Vilnius: Garnelis, 1999.
2. ARENDS, R. *Mokomės mokytį*. Vilnius: Margi raštai, 1998.
3. GAGE, N. L.; BERLINER, D. C. *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera, 1994.
4. GIUASSANI, L. *Religinis jausmas*. Vilnius: Tyto alba, 2000.
5. JENSEN, E. *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO, 2001.
6. JOVAIŠA, L. *Edukologijos pradmenys*: studijų knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2001.
7. MELIENĖ, R.; ELIJOŠIENĖ, L. *Modernių (metakognityvinių) specialiųjų didaktikų (metodikų) rengimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje*: kompleksinio tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, 2003.
8. NEUBURG, R.; HARRIS, V. *Kaip aš mokausi? Kalbų mokymo strategijos*. Kaunas: Technologija, 2003.
9. PETTY, G. *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba, 2006.
10. PLENTAITĖ, V.; MARCELIONIENĖ, E. *Naujasis šaltinis*: 3 klasės mokytojo knyga. Kaunas: Šviesa, 2010.
11. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, patvirtintos 2008 m. rugpjūčio 26 d. švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-2433 (Žin., 2008, Nr. 99-3848). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
12. Prieiga per internetą: <http://dictionary.reference.com>.
13. PUMPUTIS, J. *Specialiųjų poreikių mokinių istorijos vaizdiniai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2005.
14. RAJECKAS, V. *Mokymo metodai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 1997.
15. RAJECKAS, V. *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa, 1999.
16. SENT-EGZIUPERI, A. *Mažasis princas*. Vilnius: Vaga, 1982.
17. *Specialiojo ugdymo pagrindai*: vadovėlis edukologijos specialybės studentams. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2003.
18. ŠIAUČIUKĖNIENĖ, L. *Didaktikos principų realizavimo galimybės, taikant diferencijuotą mokymą*. J. A. Komenskio idėjos ir Lietuvos mokykla: respublikinės mokslinės konferencijos, skirtos J. A. Komenskio 400-ųjų gimimo metinių jubiliejui, medžiaga. Vilnius: Vaga, 1992, p. 57-59.
19. ŠIAUČIUKĖNIENĖ, L. *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas, 1997.
20. ŠIAUČIUKĖNIENĖ, L. *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija, 2006.
21. ŠALKAUSKIS, L. *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Titnagas, 1992.
22. VAITKEVIČIŪTĖ, V. *Tartautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas, 2001.
23. TERESEVIČIENĖ, M.; GEDVILIENĖ G. *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis, 1999.
24. HOWARD, K. L. Universal Design for Learning: Meeting the needs of all students. *Learning and Leading with Technology*, 2004, 31(5): 26-29.



25. LAMBERT, M. Using cognitive and metacognitive learning strategies in the classroom. *Preventing School Failure*, 2000, 44(2).
26. LEVINE, M.; CROWTHER, M. The Responsive Bystander: How Social Group Membership and Group Size can Encourage as well as Inhibit Bystander Intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008; 96(6).
27. LOMBARDI, T. P. Learning strategies for problem learners. Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1992.
28. SMITH, A. Accelerated Learning in the Classroom. Network Educational Press Ltd, 1999.
29. TOMLINSON, C. A. How to differentiate instruction in mixed ability classrooms. Associations for supervision and curriculum development, 2003.
30. ВЬГОТСКИЙ, Л. С. *Собрание сочинений*. Том 2. Москва: Педагогика, 1982.



INDIVIDUALIZUOTŲ UGDYMO PROGRAMŲ RENGIMO YPATUMAI, JŲ PRITAIKYMAS SPECIALIESIEMS MOKINIŲ UGDYMO SI POREIKIAMS, INKLIUZINIO UGDYMO PLANAVIMAS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOS KLASĖSE

Renata Geležinienė

ĮVADAS

Specialiųjų ugdymosi poreikių (autizmo spektro, elgesio ir emocijų (EES), intelekto sutrikimų) turinčių mokinių ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje analizuojamas mokslininkų atliktuose tyrimuose ir švietimo dokumentuose: Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymuose bei įvairiose programose ir projektuose.

Mokymo individualizavimo ir diferencijavimo idėjos tobulinant ugdymo procesą analizuojamos ir įgyvendinamos nuo Antikos laikų. J. Laužikas individualų priėjimą laikė vienu iš pagrindinių didaktikos principų.

Skyriuje aptariami specialiųjų ugdymosi poreikių (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčių mokinių mokymo bei mokymosi procesai bendrojo ugdymo mokykloje individualizuoto ugdymo aspektu, pateikiama mokslinės literatūros, mokslininkų ir praktikų atliktų tyrimų duomenų analizė, keliami probleminiai klausimai, teikiama patarimų ir rekomendacijų, kaip rengti individualizuotas programas.

Šiame leidinio skyriuje pateikiama švietimo dokumentų, mokslinių tyrimų ir praktinės patirties Lietuvoje bei užsienyje apžvalga individualizuoto ugdymo klausimais, individualizuotos ugdymo programos specialiųjų ugdymosi poreikių (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčių mokinių pritaikymo gairės, mokinio ir jo šeimos skatinimo aktyviau dalyvauti individualaus ugdymo programų sudarymo procesuose galimybės bei individualizuotos ugdymo programos konstravimo praktinė patirtis, remiantis įrodymais grįsta mokytojo veikla.

UGDYMO INDIVIDUALIZAVIMAS: ŠVIETIMO DOKUMENTŲ, MOKSLINIŲ TYRIMŲ IR PRAKTINĖS PATIRTIES LIETUVOJE BEI UŽSIENYJE APŽVALGA

Ugdymo individualizavimo idėjų raiška moksliniuose tyrimuose ir švietimo dokumentuose

Atnaujintose pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose¹ apibrėžiamos ugdymo nuostatos. Tai ugdymas, orientuotas į vaiką, integralus ir visybiškas, diferencijuotas bei

¹ Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymas Nr. ISAK-2433.

individualizuotas, kontekstualus, orientuotas į interpretacinį, o ne reprodukcinį mokymąsi, aktyvus procesas, patrauklus ir džiaugsmingas. Ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas – tai procesas, grindžiamas mokinio fizinių, psichinių, socialinių ir kultūrinių ypatumų pažinimu. Siekiama pažinti kiekvieno mokinio individualias savybes (gabumus, nuostatas, gebėjimus ir kt.); ugdymo procesas organizuojamas atsižvelgiant į mokinio ar mokinių grupės mokymosi poreikius; ugdymo tikslai diferencijuojami ir individualizuojami, parenkama atitinkamo sudėtingumo mokomoji medžiaga, užduotys, pritaikomos priemonės bei metodai; mokinio pasiekimai ir daroma pažanga vertinami remiantis individualios pažangos principu; sudaromos palankios mokymo ir mokymosi sąlygos mokiniams, turintiems ypatingų poreikių (turintiems išskirtinių gebėjimų, mokymosi sunkumų, fizinę ar psichinę negalią ir kt.).

Specialiųjų ugdymosi poreikių (autizmo spektro, EES, intelekto sutrikimų) turinčių mokinių ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje analizuojamas mokslininkų atliktuose tyrimuose ir švietimo dokumentuose: Lietuvos Respublikos švietimo įstatymuose², Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymuose³ bei įvairiose programose ir projektuose⁴. Pastarųjų metų įstatymai ar projektai orientuoti į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo turinio pritaikymą pagal individualius jų gebėjimus, atsižvelgiant į ugdymosi poreikius ir pasiekimus; mokinio savivarbos ir motyvacijos mokytis skatinimą, siekiant kuo didesnės mokymosi pažangos. Švietimo dokumentai apibūdina specialiųjų ugdymosi poreikių (kylančių dėl vienokių ar kitokių sutrikimų) raišką bei asmenų, kuriems nustatyta sutrikimų, ugdymą, specialiąją pedagoginę, socialinę pedagoginę ir psichologinę pagalbą. Švietimo politika vadovaujasi vaiko interesų ir gerovės pirmumo, vaiko dalyvavimo priimant su juo susijusius sprendimus, individualizavimo, vaiko ugdymo atlikti pareigas ir jausti atsakomybę už savo poelgius, neatskyrimo nuo šeimos, priežiūros vykdymo kuo arčiau vaiko gyvenamosios vietos, vietos bendruomenės įtraukimo į vaiko priežiūros ir socialinės integracijos procesą principais. Šalies švietimo teisinė bazė propaguoja ir apibrėžia demokratinę, grįstą lygiomis teisėmis ir galimybėmis, švietimo politiką.

Mokymo individualizavimo ir diferencijavimo idėjos tobulinant ugdymo procesą analizuojamos ir įgyvendinamos nuo Antikos laikų. J. Laužikas individualų priėjimą laikė vienu iš pagrindinių didaktikos principų. „Individualus priėjimas pedagoginiame procese yra pedagoginis veiksmas, atsižvelgiant į auklėtinio išsivystymo lygį, turimą pasaulio pažinimo (žinių) lobyną, individualias psichines ypatybes, iki tol vyravusius auklėjimo ir mokymo būdus, gyvenimo santykių struktūrą, esamą situaciją, į auklėjimo procese bei gyvenime susidariusį dinaminį stereotipą ir momentinę psichinę būseną“ (Laužikas, 1974, p. 105). J. Laužiko mokymo individualizavimo ir diferencijavimo istorinės raidos apžvalga leidžia pažinti tiriamąją problemą jai plėtojantis ir padeda kritiškai vertinti senosios pedagogikos ribotumą, sprendžiant mokymo individualizavimo klausimus. Profesoriaus teiginiai apie mokinių pažinimą, jo suformuluota individualaus priėjimo sąvoka, parengti diferencijuoto mokymo būdai, laipsniai, atliktųjų eksperimentų analizė yra teorinis atramos taškas, nuo kurio prasideda daugelis tyrimų (Galkienė,

² Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (aktuali redakcija nuo 2007 m. liepos 21 d.) Nr. I-1489. Vilnius; Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2007 m. birželio 28 d. Nr. X-1238. Žin., 2007 m. liepos 19 d., Nr. 80-3214.

³ Dėl krizių valdymo mokyklose tvarkos aprašo patvirtinimo. 2007 m. liepos 12 d. įsakymas Nr. ISAK-1374, Vilnius; Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2007 m. birželio 28 d. Nr. X-1238; Dėl Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo įgyvendinimo priemonių plano patvirtinimo, 2007 m. lapkričio 19 d. įsakymas Nr. ISAK-2244, Vilnius.

⁴ Mokyklos nelankančių vaikų sugrąžinimo į mokyklas programa (projektas) [žiūrėta 2008-03-06]. Prieiga per internetą: <www.smm.lt/teisinebaze/doc>. Mokytojo pavyzdinis pareigybės aprašymas (projektas) [žiūrėta 2008-03-14]. Prieiga per internetą: <www.smm.lt/teisinebaze/docs>.



2005). Pasaulio šalių edukacinę patirtį bei raidą Lietuvoje individualizavimo ir diferencijavimo aspektu tyrinėjusi mokslininkė L. Šiaučiukienė (1997) sudarė mokymo individualizavimo per diferencijuoto mokymo sistemą realizacinį didaktinės veiklos modelį.

Požiūrių į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinių problemiškas

Analizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto ir kitų sutrikimų) turinčių mokinių mokymo ir mokymosi procesus bendrojo ugdymo mokykloje individualizuoto ugdymo aspektu kyla du esminiai klausimai: **ar mokinyms matomas kaip problema ar kaip asmuo, turintis problemų?**

Medicine / klinike prieiga grįsto ugdymo proceso pagrindinis tikslas yra nustatyti sutrikimo priežastį ir ugdyti ją blokuojant (Delfos, 2004; Hampton, Hess-Rice, 2003; Lekavičienė, Vasiliauskaitė, Matulienė ir kt., 2007; Mielke, 1997; Montague, 2003; Wahlberg, Rotatori, Deisinger, Burkhardt, 2003; Грибанов и др., 2004). Remiantis šia prieiga individualizuoto ugdymo procesas, jo planavimas orientuotas į sutrikimo priežasčių nustatymą, korekcinį priemonių ir būdų parinkimą pagal klinikinius esamo sutrikimo požymius. Kaip pagrindinę priemonę, taikant intervenciją, tyrimų autoriai (Delfos, 2004; Mielke, 1997) pažymi medikamentinį gydymą stimuliuojamaisiais / slopinamaisiais psichotropiniais vaistais. Pastaraisiais metais medikamentinio gydymo paplitimas sulaukia kontroversiškų nuomonių: vienu tyrimų autoriai (Brent, 2006; Bostwiwick, 2006, cituoja Scheuermann, Hall, 2008; Rogers, Rogers, 2003) teigia, kad medikamentų skyrimas vaikams, patiriantiems elgesio ir emocijų sunkumų, yra netoleruotinas ir nereikalingas (medikamentinis gydymas ir ugdymasis – skirtingos veiklos) arba būtinas tik ypatingais atvejais, kiti tyrėjai, priešingai, akcentuoja medikamentinio gydymo veiksmingumą ir būtinumą, sprendžiant su šių vaikų ugdymu susijusias problemas (Lesinskienė, Leskauskas, Karalienė, 2008; Leskauskas, 2006; Salburg, 2008). Medicininį gydymą, kaip vieną iš galimų ir pageidaujimų strategijų, SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčių mokinių problemų sprendimo būdą, kartais inicijuoja patys mokytojai bei mokyklos specialistai, tikėdamiesi greito ir apčiuopiamo rezultato⁵: *nuėjau pas psichiatrę K.⁶, kuri atvažiuoja į Š. konsultuoti, ir išdėščiau situaciją. Sakau: „Daktare, ar jam negali būti šizofrenija? Kadangi požymiai labai panašūs.“ Ji sako: „Tokio amžiaus vaikų mes nekonsultuojame dėl šizofrenijos.“ Jos manymu, tai yra jo noras atkreipti į save dėmesį. Papasakojau apie šią situaciją gydytojui. Sakau: „Daktare, jam reikalingas gydymas“ [21 spec.]; aš tai manau, kad būtent jam reikia vaistų... Dabar yra kas padeda... [23 prad.]. Šios ugdymo priegigos šalininkai individualizavimą realizuoja parinkdami mokiniui „tinkamą“ ugdymo-gydymo metodą, „blokuojantį“ nepageidaujamos elgsenos priežastis bei pasekmes.*

Pastaraisiais metais daugelis mokslininkų, medikų ir praktikų, palaikančių šį modelį sprendžiant SUP turinčių vaikų elgesio ir emocijų problemas, akcentuoja multimodalų požiūrį į patį sutrikimą ir jo gydymą, kai sudaroma tėvų, mokytojų, medikų ir psichologų komanda, kuri planuoja mokymąsi, teikia medicininę priežiūrą, psichologo konsultacijas ir modifikuoja vaiko elgesį (Herm, 2004; Ramanauskienė, 2005); biopsichologinę prieigą, kai ugdoma atsižvelgiant į

⁵ Interviu duomenys iš kokybinio tyrimo „Mokyklų patirtis, sunkumai ir pasiekimai, sprendžiant vaikų, turinčių emocijų ir elgesio sutrikimų, problemas“, vykdyto 2007 m. vasario–spalio mėnesiais. Geležinienė R. (2009). Įrodymais grįstos mokytojo veiklos konstravimas ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius. Nepublikuota daktaro disertacija. Priedai. Šiauliai: Lucilijus.

⁶ A. – mokinio vardo trumpinys (taip trumpinami vardai visame skyriuje).

⁷ Pateiktuose koduose nurodytas SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčio mokinio atvejo numeris ir respondento pareigybė. Čia ir toliau kursyvu žymimi mokytojų teiginiai, kalba netaisyta. – Aut. past.

vaiko biologinius, psichologinius ir aplinkos įtakos faktorius (Delfos, 2004); kompleksinį ugdymą, kai tam tikriems sutrikimams koreguoti taikomi tam tikri pratimų, užduočių kompleksai (Mielke, 1997; Грибанов и др., 2004).

Bihevioristinė prieiga grįstas ugdymas (Bandura, 1974; Skinner, 2006) orientuotas į mokymo procesą, kurio metu žmogus mokomas ir mokosi, kaupia patirtį, nustato kelių įvykių ryšius. Bihevioristiniai metodai remiasi prielaida, kad bet koks elgesys, tipinis ar netipinis, išmokstamas kaip priežastis ir rezultatas, susijęs su įvairia elgsena. Bihevioristinė individuali intervencija grįsta vienu ar keliais elgesio analizės principais: teigiamu pastiprinimu, kuris padidina elgesio tikimybę; neigiamu pastiprinimu, kai elgesys skatinamas dirgiklio silpninimu arba pašalinimu; baudimu, kaip pasekme, kai elgesys yra silpninimas, mažinamas ar eliminuojamas; nutraukimu, kai netinkamas elgesys nutraukiamas, kad netaptų pastiprinimu; stimulų kontrole, kai specifinis kontekstas tampa tam tikro elgesio stimuliu; modeliavimu, elgesio stebėjimu ir mėgdžiojimu, kai įsisąmoninus pakartojama modeliuota elgsena; formavimu, t. y. naujos elgsenos mokymu, akcentuojant tam tikrus norimo elgesio požymius. Elgesio instruktavimo ir modifikavimo strategijas apibūdina Cooper, Smith, Upton (2000), pateikdami A-B-C modelį: ankstesni įvykiai ↔ elgesys ↔ pasekmė. Ankstesni įvykiai (A) – tai veikla prieš elgesį, orientuota į pagrindinius norimo elgesio aspektus: taisyklių sukūrimas, lūkesčių identifikavimas; akademinų užduočių orientavimas į sėkmę; pozityvių mokytojų, mokinių ir bendraamžių santykių kūrimas; reikšmingų ir įdomių akademinų užduočių rengimas; tinkamo elgesio bei komunikacijos įgūdžių mokymas. Pageidaujamo elgesio (B) trūkumas reflektuojamas kaip probleminis elgesys. Pasekmė (C) – tai įvykis po elgesio, sąlygojamas pastiprinimo (pozityvių pastiprinimų pageidaujamo elgesiui pasiekti diegimas: pagyrimai ir socialinis dėmesys, apdovanojimai už gerą elgesį, sutartys) ar baudimo (papeikimai, trumpalaikis atskyrimas nuo bendros veiklos). Bihevioristinė ugdymo prieiga besiremiantys mokytojai išskiria (žr. 10 išnašą) griežtų edukacinių reikalavimų būtinybę: *pirmus kartus bandė verkti, bandė aiškinti, kad „neturit teisės“. Aš sakau: „Ach, aš teisių neturiu...“ Galia jį palikti po pamokų. Užteko paskambinti trims tėvams ir jie sėdėjo po pamokų. Verkė, isterikavo smarkiai iš pradžių. „Gerai, – sakau. – Aš laiko daug turiu.“ Bet jie pamatė, kad aš nenusileisiu. Nereikia nusileisti nė vienoje pamokoje. Jiems yra pasakyta: „Jeigu dirbsit, gausit dešimtuką...“ Va, tas juos kažkiek valdo. Aišku, ne visą laiką... [25 mat.-aukl.]*

Bihevioristinis modelis, besiremiantis techniniu modeliavimu ir įvairių technikų panaudojimu, **menkai veiksmingas** sprendžiant sunkumus, kilusius SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turintiems mokiniams. Pasak Wearmouth, Glynn, Berryman (2005), šio modelio naudojimas bendrojo lavinimo mokykloje paskatina mokytojus visą dėmesį nukreipti į probleminį elgesį demonstruojantį mokinį ir, taikant įvairias technikas, stengtis jį pakeisti. Taip probleminio elgesio modeliavimas perkeliamas į mokinio keitimą, eliminuojant mokytojo ir mokinio sąveikos procesus bei galimus mokytojo elgesio pokyčius. Kultūriniai tinkamo elgesio sampratos skirtumai yra taip pat labai aktualūs šiame kontekste. Tiek mokinys, tiek mokytojas gali atstovauti ir dažnai atstovauja skirtingai kultūrinei savimonei, turi susiformavę savo poziciją apibūdinančią tinkamą elgseną, todėl mokytojui suteikta teisė valdyti mokinio elgesį, neatsižvelgiant į mokinio asmeninius poreikius bei nuostatas, gali neduoti veiksmingų rezultatų ir net paskatinti pasipriešinimą.

Kognityvinė bihevioristinė prieiga ugdymo individualizavimo aspektu – ugdoma, konstruojama sąveika, remiantis psichologiniais metodais, orientuojantis į elgesio reguliavimą, valdymą, kreipiant dėmesį į mokinio poreikius (Dobryninas ir kt., 2004; Kay, 2007; Kepalaitė, 2005; Sutton, 2000; Thacker, Strudwick, Babbedge, 2002; Žukauskienė, 2001, 2005; Бопба, 2006;



Платонова и др., 2006). Kognityvinis bihevioristinis modelis dar apibrėžiamas kaip „problemų sprendimo“, „į pokyčius orientuotas“ metodas. Pasak Wearmouth ir Connors (2004), daugelis autorių tai sieja su metakognityvinių konceptų įsisąmoninimu, savęs suvokimo mąstymo, jausmų ir emocijų reguliavimo savęs valdymo srityse. Scheuermann ir Hall (2008) pateikia kognityvinės bihevioristinės intervencijos veiklas, kai:

- orientuojamasi į savikontrolę (*self-control*) ir į savivaldos (*self-management*) strategijas. Šios technikos naudojamos mokiniui padedant geriau valdyti savo elgesį ir tapti kuo daugiau nepriklausomam nuo išorinės kontrolės;
- siekiama pagilinti asmeninio apsisprendimo (*self-determination*) ir savivaldos įgūdžius. Tai apima: tikslų iškėlimą, kai mokinys mokomas kelti elgesio pokyčio tikslus; savęs instruktavimą, kai numatomi veiksmai norimam elgesiui pasiekti, jo inicijavimui ir kontroliavimui; savistaba, kai stebimi ir žymimi pageidaujami ir nepageidaujami veiksniai, turintys įtakos elgesiui; savęs įvertinimas akcentuojant tai, kaip pavyko įgyvendinti planuojamos elgsenos veiksnius ir kokią įtaką jie turėjo; savęs pastiprinimas, kai mokinys mokomas savęs pastiprinimo strategijų siekiant planuojamo elgsio.

Mokslinėje diskusijoje ypatingas vaidmuo skiriamas SUP (autizmo spektro, elgsio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčių mokinių ugdymo aplinkoms ir jose vyraujančiai elgsio kontroliavimo, valdymo ar modeliavimo praktikai, besiremiančiai tam tikromis filosofinėmis ir psichologinėmis idėjomis bei metodais: nuo bihevioristinės – į mokytoją orientuotos perspektyvos iki humanistinės – į mokinį orientuotos perspektyvos. Queen, Blackwelder, Mallen (2003, p. 16-17) pateikia 5 elgsio kontrolės modelius, apibūdinančius įvairią prieigą sprendžiant emocijų ir elgsio problemas mokykloje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Elgsio kontrolės modeliai: pagrindiniai požymiai

(pritaikyta pagal Queen, Blackwelder, Mallen, 2003)

| Į mokytoją orientuotų elgsio kontrolės metodų modeliai | | → | Į mokinį orientuotų elgsio kontrolės metodų modeliai | |
|---|---|---|--|---|
| Lee, Canter (1985) | Axelrod (1977), Skinner (1968, 1982) | Glasser (1990) | Dreikurs (1982) | Gordon (1974) |
| Tvirtos disciplinos modelis | Elgsio modifikavimas | Reliatyvus modelis | Pozityvi disciplina | Mokytojų veiksmingumas |
| Principai Mokytojai siekia savo tikslų, maksimaliai kontroliuoja mokinius. Mokinį elgsio pasyvus, priešiškas ar kategoriškas. | Orientacija į aplinkos stimulus. Mokiniai mokosi išvengti negatyvios patirties ir siekia malonių potyrių. | Mokiniai mokosi iš netoleruotino elgsio, pereidami tam tikrus elgsio valdymo etapus ir priimdami ne-pageidaujamo elgsio pasekmes. | Mokiniai skatinami išsikelti ir įgyvendinti asmeninius tikslus bei patirti savo elgsio pasekmes. | Inicijuojamas mokinių asmeninis tobulėjimas, jiems nevadovaujama, pripažįstamas kiekvieno unikalumas. |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>Tiksłai</p> <p>Ugdymas orientuotas į mokymą ir drausminimą, grįstą mokytojo reikalavimais.</p> | <p>Mokytojai kontroliuoja klasės aplinką ir mokinių elgesį, remdamiesi mokymo tikslais ir ugdymo standartais.</p> | <p>Mokiniai mokomi būti atsakingi už savo elgesį ir jį keisti racionaliai analizuodami.</p> | <p>Mokiniai instruktuojami, kaip pritapti, ugdomi bendruomenišku mo jausmai, akcentuojamos asmeninės teisės ir žmogiškasis orumas.</p> | <p>Skatinamas mokinių pasitikėjimas priimant sprendimus ir išsiaiškinant problemas. Lavinami racionali analizės gebėjimai.</p> |
| <p>Strategijos</p> <p>Mokytojai žodžiu drausmina mokinius, akcentuoja reikalavimus atitinkantį elgesį, niekada nesitaria su mokiniais, išryškina limituotus situacijos rezultatus, vertina discipliną.</p> | <p>Mokytojai įvertina ir keičia klasės aplinkos elementus, veikiančius mokinių elgesį, dažnai naudoja laikiną, pastiprinimą, kilus būtinybei – neplanuotas sutartis.</p> | <p>Mokytojai nustato pageidaujamo elgesio parametrus, fokusuodami mokinių dėmesį į nepageidaujamą elgesį, numato elgesio keitimo strategijas ir sudaro sutartis.</p> | <p>Mokytojai stebėdami ir analizuodami numato tikslus, motyvuojančius pozityvų mokinių elgesį, naudoja paskatinimus.</p> | <p>Mokytojai atviri komunikacijai. Mokiniai identifikuoja savo problemas ir prisiima atsakomybę jas sprendžiant, naudoja mokslinio pažinimo metodą⁸.</p> |
| <p>Problemos</p> <p>Sukuriama autoritarinė aplinka klasėje. Mokinių teisės minimalios, eliminuota savikontrolė. Disciplinuoto elgesio planai menkai veiksmingi, ignoruojami individualūs skirtumai.</p> | <p>Manipuliuojama ir veikiama nedemokratiškai. Sistema kontroliuoja elgesį, eliminuoja pasirinkimą bei problemų sprendimo strategijas, neugdo gebėjimų.</p> | <p>Remiamasi ypatinga mokytojo kantrybe ir kompetencija sprendžiant mokinių problemas. Mokiniai gali nesugebėti planuoti ir vykdyti elgesio keitimo strategijų.</p> | <p>Mokytojams labai sunku apibrėžti pageidaujamo elgesio tikslus, bendrauti su agresyviais ar nusikalsti linkusiais mokiniais bei diferencijuoti nuo spaudimo ir paskatinimo.</p> | <p>Skirtingi mokinių gebėjimai bei asmeniniai skirtumai lemia problemų analizę ir sprendimą. Mokiniai patiria sunkumų kompleksinėse samprotavimo situacijose.</p> |

Pastaraisiais metais kognityvinį bihevioristinį modelį praplėtė konstruktyvistinė paradigma, kai orientuojamasi į tai, kaip žmogus konstruoja savo gyvenimo realybės supratimą. Pasak McLeod (1998, cituoja Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005, p. 101), emociniai ir elgesio sunkumai, kurių patiria žmogus savo gyvenime, priklauso ne nuo įvykių, o nuo jausmų, kilusių įvykius įvykiui, ir jų interpretacijos. Konstruktyvizmas akcentuoja besimokančiojo aktyvumą, individualiai kuriamą žinių įgijimo ir pritaikymo procesą bei tobulėjimą per asmeninius savo

⁸ Dewey (1933, 1938) mokslinio pažinimo metodas, grįstas mokymusi veikiant idėjomis, kai planuojama, veikiama, įvertinama veikla ir reflektuojama.



aplinkos konstravimo gebėjimus. Svarbiausia mokytojų konstruktyvistinių metodų naudojimo stiprybė yra ta, kad mokinių emocijų ir elgesio problemos aiškinamos ir veiklos konstruojamos orientuojantis į patvirtinančius ir validuojančius kalbinius procesus, pasakojimus bei metaforas, kai atskleidžiami kiekvieno ugdymo proceso dalyvio požiūriai, nuostatos bei tinkamo elgesio sampratos, suderinus interesus ir tikslus numatoma bendra veikla. Kokybinio interviu (žr. 10 nuorodą) metu mokytojai apibūdina konstruktyvistine prieiga grįstas veiklas, konstruojamas ugdant SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčius mokinius:

- tikslingai stebint ir projektuojant veiklas: *aš jau pasistengiu jį pamatyti, kai jis pradeda galvoti, sėdi pasirėmęs. Aš pastebėjau, kad po tokio jo pasėdėjimo, kai lyg ir galvoja, bet nežino, ką toliau daryti, pradeda verkti. Aš stengiuosi pamatyti ir pasakyti, ką ir kaip reikėtų daryti [18 komp.];*
- identifikuojant problemas ir keliant konkrečius tikslus: *ir, tarkim, norėdami padėti iš karto visam pasauliui, gi nepadėsi. Vis tiek reikia pradėti nuo konkretaus tikslo [10 pavad.];*
- renkant duomenis ir aptariant juos su kolegomis: *kaip mes gyvename, kaip adaptuojamės, aš turėjau pedagogų tarybos posėdyje pasisakyti po pirmojo trimestro. Jie pildė anketas, aš pati jas sudariau, kad žinočiau, kokį draugą turi, už ką vertina. Anoniminės anketos, bet kai aš rinkau, tai kiekvieną vaiką pasižymėjau [16 aukl.-dail.];*
- konstruojant į mokinį orientuotas veiklas ir pastiprinant pozityvaus elgesio apraiškas: *kai prasidėjo tos problemos, kai pradėjo tuos vaikus skriausti, tai kiekvieną dieną nė vienos akimirkos „iš akių neišleisdavau“. Ir dabar jau palieku, antrą, trečią kartą ir žinau, kad viską tvarkoj rasiu. Aš nuo pat rugsėjo, kai prasidėjo tos problemos, nepraleidau nė vieno jo nusižengimo, visada gražiai pakalbėdavau su juo, nepraleidau jo gerųjų savybių, visada stengdavausi pagirti. Jis kažkaip vis gerėja, gerėja. Mėnesį laiko jau nieko blogo negalėjau parašyti [17 prad.].*

Atsakingos klasės valdymo modelis (*responsible classroom management model*) apibrėžtas Queen, Blackwelder, Mallen (2003), grindžiamas humanistų psichologų A. Maslow, M. Adler ir kognityvinio ugdymo atstovų E. Erikson, R. Havighurst, L. Kohlberg, J. Piaget idėjomis. Šis modelis remiasi nuostata, kad kiekvienas vaikas pereina kelias vystymosi stadijas, kiekvienoje iš jų sąveikauja su tėvais, broliais / seserimis, bendraamžiais ir mokytojais bei mokosi elgesio modelių iš jų. Šis modelis ne tik iškelia išmokto elgesio hierarchiją, bet ir padeda vaikams ugdyti gebėjimą spręsti problemas. Vaiko geros savijautos esmė – gebėjimas rasti tinkamus gyvenimo problemų sprendimus, kūrybiškai ir nepriklausomai aiškinantis supantį pasaulį, numatant ir pasiekiant tikslus, jaučiant sėkmę, stiprinant pasitikėjimą savimi, savigarbą bei kuriant objektyvų savivaizdį. Šis modelis akcentuoja specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gebėjimą priiimti atsakomybę veikiant klasėje, mokykloje ar bendruomenėje kartu su kompetentingais ir atsakingais suaugusiaisiais. Atsakingi už savo veiklą mokiniai gerokai dažniau patys reguliuoja savo elgesį, taiko vidinę elgesio kontrolę, įvertina savo elgesio pasekmes nei mažiau atsakingi mokiniai. Mokytojai siekia, kad mokiniai taptų sėkmingais mokyklos bendruomenės nariais, leidžia patirti asmenines elgesio pasekmes bei mokytis iš jų. Svarbiausias tikslas – ugdyti atsakingus mokinius, kurie gyventų produktyviai demokratinėje daugiakultūroje visuomenėje, remdamiesi lygybės, orumo, savivertės konceptais, dalyvautų priimant sprendimus bei pripažintų savo elgesio pasekmes. Tai grįžtamuoju ryšiu paremtas modelis, kai mokytojai tikslingai planuoja veiklas klasėje, vertina savo bei mokinių atsakomybę už pavokusias ar mažiau pasisekusias veiklas, kai mokiniai suvokiami kaip individualybės su savo poreikiais ir interesais.



Ekosisteminė prieiga kontrastuoja su individualistiniais metodais ir remiasi prielaida, kad SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turintiems mokiniams kylančios problemos susijusios su mokinio funkcionavimu socialinėje aplinkoje. Ekosisteminio modelio šalininkai (Cole, 2002; Flicker, Hoffman, 2006; Roffey, 2005; Swainston, 2007; Thacker, Strudwick, Babbedge, 2002; Visser, Daniels, Cole, 2001; Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005; Wise, 2000) mokinio problemas apibrėžia kaip šeimos–mokyklos sistemos ar mokyklos–šeimos santykių sistemos disfunkcijos simptomus. Kaip teigia Wearmouth, Glynn, Berryman (2005), ekosisteminis modelis padeda suvokti, kad probleminis elgesys priklauso ne tik nuo individo, kuris jį demonstruoja, bet ir nuo sąveikos tarp individo ir kitų rezultato. Modelis apima psichodinamiką, socialinį mokymąsi, interakcionizmą, kai asmenys patys interpretuoja savo patirtį ir priima sprendimus dėl savo elgesio. Scheuermann ir Hall (2008), apibūdindami šį modelį, teigia, kad deviantiškas elgesys pasireiškia ne tik dėl asmeniui kylančių problemų, bet dažniausiai ir dėl sąveikos tarp asmens ir aplinkos, susidedančios iš skirtingų ekosistemų. Tai gali paaiškinti, kodėl kai kurių mokinių netinkamas elgesys vienoje aplinkose pasireiškia, o kitose – nepasireiškia. Ar tai lemia mokinių perėjimas iš vienos klasės, kabineto į kitą, ar vienų mokytojų tolerancija ir aukštesnė kompetencija, sprendžiant mokinių problemas, nei kitų? Remiantis ekosisteminio modeliu galima paaiškinti, kodėl tos pačios šeimos vienas vaikas demonstruoja nepageidaujamą elgesį dažniau nei kitas vaikas: tai gali lemti asmeninių ryšių bei santykių su tėvais ir kitais šeimos nariais nepatvarumas ar tėvų sąveikos su vaiku stiliaus neadekvatumas emociniams ir elgesio poreikiams.

Ekosisteminio požiūriu elgesys nėra vien kilusių problemų ar konfliktų rezultatas, o labiau socialinio mokymosi produktas. Ekosisteminės prieigos šalininkai akcentuoja ne tik veiklas, orientuotas į mokinio probleminio elgesio apraiškų sumažinimą, bet ir veiklas, orientuotas į artimiausios aplinkos asmenų (šeimos, mokytojų, bendraamžių) požiūrių bei nuostatų vertybinį kitimą, taip pat visų ugdymo proceso dalyvių pozityvaus elgesio skatinimą. SUP turinčių mokinių ugdymo pagrindimas ekosisteminė prieiga orientuotas į informacijos gavimą, kaip vaiko elgesys ir lūkesčiai susiję su įvairiomis aplinkomis (ekosistemomis), kuriose jis funkcionuoja. Scheuermann ir Hall (2008) teigia, kad šią informaciją galima gauti stebint ir analizuojant ekosistemas, kuriose vaikas funkcionuoja (klasėje, namuose, autobusų stotelėje ir kt.), ar atliekant interviu su mokytojais, tėvais, bendraamžiais ar kitais mokiniui artimais asmenimis, apibrėžiant jų lūkesčius ir tolerancijos lygius. Informacija gali būti patikslinta asmeniniais užrašais ar ataskaitomis. Duomenys apibendrinami identifikuojant sėkmingos ar mažiau sėkmingos sąveikos su kiekviena ekosistema būdus ir intervencijos tikslus. Intervencija gali būti įvairi, tačiau, pasak Algozzine, Serna, Paston (2001, cituoja Scheuermann, Hall, 2008) mokytojai dažniausiai laikosi kelių pagrindinių principų:

- mokymas apima akademinės, elgesio ir socialines žinias bei gebėjimus;
- mokytojų ir mokinių tarpusavio bendravimas grįstas aukštu tolerancijos lygiu;
- tikimasi pakeisti mokytojų elgesį, norint sudaryti prielaidas veiksmingai keistis mokiniui;
- aukštas ugdymo proceso dalyvių lūkesčių ir poreikių individualizacijos lygis;
- intervencija vykdoma visoje mokinio funkcionavimo aplinkoje, apimant visas sritis mokykloje, namuose ir bendruomenėje.

Ekosisteminėi prieigai atstovaujantys mokytojai interviu metu (žr. 10 išnašą) aktualizuoja skirtingų ekosistemų, susietų su SUP turinčiu mokiniu, stebėjimą: *pirmiausiai aiškinamės, kada tas elgesys tampa netinkamu toje vietoje, tą vietą tada peržiūrinėjame: kada jis susinervina, ar kai jis ko nors negali, ar kai klasėj yra triukšmas... tai priklauso nuo to [15 soc.];* informaci-



jos gavimo bei pateikimo būdų prieinamumą bei priimtinumą mokyklos, namų ekosistemi: *nenoriu (rašyti į pasiekimų knygeles), kad bus tiek daug pastabų, nenoriu tėvų nuteikti. Jeigu aš prirašysiu visą puslapį tų pastabų, kaip jam nesmagu būtų, tai jis norės tą knygutę nudaigoti. Pasiekimų knygelėje parašau, kas gero yra [17 prad.]; mokytojo veiklos pokyčių inicijavimą, orientuojantis į klasės ekosistemą: visų pirma ką savo veikloj keisti, ką daryti, kad visas mokymo procesas būtų sėkmingas. Jeigu aš matau, kad jie yra nenusėdintys vietoje: kaip keisti tą mokymo procesą, kokius metodus man taikyti, aš daugiau gilinuosi. Kokius metodus taikyti, kad būtų tas pats mokymo procesas, bet jį daryti įdomesni, žaismingesni? Ką daryti, kokių naujų priemonių ieškoti, kaip juos sudominti ir įtraukti? Tokiu atveju, jeigu aš juos sudominu ar dar kažką tokio naujo sugalvoju, tada kažkaip sulaikau jų dėmesį ir galiu toliau dirbti [28 prad.].*

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo ir mokymosi procesai bendrojo ugdymo mokykloje individualizuoto ugdymo aspektu

Lietuvos valstybės istorinė raida lėmė autoritarinės pedagoginės sistemos propagavimą ir gyvavimą iki Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo 1991 m. Pasak Abromaitienės (2008, p. 44), apžvelgusios istorinius elgesio kontrolės aspektus Lietuvoje ir pasaulyje, „fizinės bausmės Lietuvoje, kaip ir pasaulyje, ilgai buvo laikomos pagrindine elgesio kontrolės priemone mokyklose“. Mokytojai prisiimdavo autoritarinio lyderio vaidmenį, mokykloje dominavo tvirtas režimas ir griežta vidinė tvarka, mokinių elgesys vertintas pažymiais, elgesio standartų neatitinkantys ar sutrikimų turintys mokiniai būdavo eliminuojami iš bendrojo lavinimo mokyklų ir perkeliama į atskiras mokyklas.

Edukacinio autoritarizmo reiškinį Lietuvoje nagrinėję autoriai (Ambrukaitis, Ruškus ir kt., 2003; Gribačiauskas, 2003; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Mažeikienė, 2001; Miltenienė, 2004; Ruškus, 2000, 2002) pažymi, kad dauguma pedagogų ugdomojoje veikloje vadovaujasi autoritarinėmis nuostatomis. Gribačiauskas (2003) apibrėžė pagrindines mokytojų autoritarinių nuostatų dimensijas: sąlygiškai palankų požiūrį į fizinių bausmių ir nekorektiškų psichologinių priemonių taikymą ugdymo tikslais; ugdytinių segregaciją; konservatyvų mokymosi pasiekimų vertinimą; rezistenciją naujovėms ir pokyčiams ir suformulavo autoritariško pedagogo faktinės socialinės elgsenos požymius: mokinių nepažangumo projektavimas, pedagoginis pesimizmas; nepagrįstas griežtumas ir ribojimas, kaip ugdymo principas; lygiaverčių partnerystės santykių su mokiniais vengimas; tiesioginis ar netiesioginis pritarimas segregacinėms ugdymo ir švietimo technologijoms bei neigiamas, santūrus, kritiškas požiūris į pokyčius, naujoves ir kaitą mokykloje. Atsižvelgdamas į specialiojo ugdymo kontekstą Ruškus (2000), ištyręs specialiųjų pedagogų nuostatas į negalią ir neįgalųjų ugdytinį, teigė, kad daugiau nei pusė apklaustų šalies specialiųjų pedagogų neįgalųjų atžvilgiu linkę vadovautis segregacinėmis ir pesimistinėmis nuostatomis. Autorius empiriškai patvirtino pedagogų autoritarinių nuostatų ir faktinės socialinės elgsenos klasėje ryšį, kai mokytojas „autoritaras“ ir mokytojas „humanistas“ pamokoje konstruoja skirtingos kokybės edukacines aplinkas, mokymo būdus bei ugdymo rezultatus. Mokytojų pritarimą segregacinėms nuostatomis, kai pedagogai orientuojasi į pajėgesnius mokinius silpnėsiųjų ugdytinių sąskaita, nepritarimą neįgalųjų moksleivių integracijai bei atsirišimą nuo nepažangių ir pedagogiškai apleistų ugdytinių taip pat akcentavo Gribačiauskas ir Merkys (2003). 2004 m. atliktas tyrimas⁹ parodė, kad mokytojai, pripažindami neįgalųjų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių buvimą integruotoje mokykloje, vis dar laikosi neigiamų, diskriminacinių nuostatų, kai siekiama atskirti SUP turinčius mokinius nuo

⁹ Ugdymo turinys kaip specialiųjų poreikių vaikų socialinio ir edukacinio dalyvavimo prielaida: tyrimo duomenys (vad. J. Ruškus) [interaktyvus] [ŠMM]: ŠU, 2004 [žiūrėta 2005-01-09]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/>>.

kitų, nuvertinami jų edukaciniai gebėjimai bei pedagogo darbas su tokiais mokiniais vertinamas kaip prievolė, našta. Jucevičienė ir bendraautorai (2005)¹⁰ tyrimo ataskaitoje pažymi, kad mokytojų realizuojama pedagoginė sistema grindžiama poveikio pedagogikos žiniomis, tuo tarpu sąveikos pedagogikos ir konstruktyvizmo žinios panaudojamos tik atskiriems pedagoginės sistemos fragmentams. Tyrimo¹¹ autoriai Ruškus, Melienė, Elijošienė konstatuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodų dominavimą mokykloje, mokytojų rėmimąsi tradicinėmis didaktinės veiklos formomis. Tyrėjai pažymi, kad mokytojai retais atvejais klasėje sukuria problemų, susijusių su mokinių patirtimi ar interesais, sprendimo situacijas, beveik neskiria dėmesio mokinių mokymosi strategijoms tobulinti, neskatina aktyviai kontroliuoti savo mokymosi, pažinimo proceso pamokos metu. Išanalizavusi pedagoginės sąveikos struktūrą ugdant mokymosi negalią turinčius mokinius Kaffemanienė (2005) teigia, kad pamokose dominuoja informaciniai (teikiamieji, reprodukciniai) metodai, kai mokytojas reikalauja tikslaus žinių atgaminimo, mažai dėmesio skirdamas kūrybiniais, aktyviesiems ir problemų sprendimo metodams, retai inicijuoja rezultatyvią sąveiką su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiu mokiniu, faktiškai atskiria jį nuo bendros klasės veiklos. Naujausio 2010 m. tyrimo¹² duomenimis, „kas antram pedagogui būdingos segregacinės nuostatos vaikų, turinčių elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų, atžvilgiu bei siekis normalizuoti elgesį formaliais, ribojančiais metodais“ (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt., 2010). Sveikintina tai, kad mokytojai apibūdina SUP turintį mokinių kaip lygiavertį klasės, mokyklos bendruomenės narį bei numato jo edukacinius išteklius: gebėjimus atitinkančias mokomąsias programas, emocinį nusiteikimą ir laiką darbui su šiais mokiniais, pozityvaus elgesio valdymo strategijas bei bendradarbiavimo su kolegomis, specialistais ir pedagoginėmis psichologinėmis tarnybomis aktyvinimą.

Šiame kontekste išskyla kūrybingo „situatyvaus“ mokytojo problema. Ugdomoji veikla yra situatyvi ir nuolat kintanti, kiekviena diena mokykloje susideda iš skirtingų situacijų bei veiklų, todėl mokytojas turi nuolat jas įvertinti, apmąstyti bei rasti veikimo būdus. Be to, kiekvieno vaiko kitokia aplinka, reikmės, mokymosi stiliai ir požiūris į mokymąsi, mokytojas turi dirbti su skirtingų gebėjimų mokiniais vienoje klasėje bei parengti ir pritaikyti mokymo programą taip, kad tiek mokinių specialieji mokymosi, tiek kiti poreikiai būtų maksimaliai patenkinti. Pedagoginių santykių, t. y. mokytojų ir mokinių, sąveiką, grįstą autokratiniais santykiais, kritikuoja Bitinas (2010). Pasak mokslininko, „autokratizmo pagrindu nesunku išugdyti asocialų, antihumanišką žmogų, bet šiuolaikinės asmenybės suformuoti neįmanoma“ (Bitinas, 2010, p. 141). Mokytojų ir mokinių santykiai, kai mokytojas užima vadovo, administratoriaus poziciją prisiimdamas ir demonstruodamas atsakomybę už mokymo rezultatus, yra menkaverčiai ir trumpalaikiai. Autorius pasisako už vertybinį ugdymą, įteisinant asmenybę kaip aukščiausią pedagoginę vertybę, sudarant galimybes mokytojams ir mokiniams kartu planuoti ugdymo turinį, numatyti veiklas, aptarti siektinus rezultatus, suteikiant mokytojui konsultanto, patarėjo poziciją.

Švietimo dokumentų ir mokslinių tyrimų analizė rodo, kad pagrindinis dėmesys ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčius mokinius teikiamas netinkamo elgesio priežastims identifikuoti bei intervencijai, spren-

¹⁰ Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams (vad. P. Jucevičienė) [interaktyvus] [ŠMM]: KTU, 2005 [žiūrėta 2006-09-09]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/>>.

¹¹ Švietimo kokybės vadyba: specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas. Modernių (metakognityvinių) specialiųjų didaktikų (metodikų) rengimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje (vad. J. Ruškus). [ŠMM]: ŠU, 2003 [žiūrėta 2006-01-19]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/>.

¹² Ališauskas A., Ališauskienė S., Gerulaitis D., Melienė R., Miltenienė L. ir kt. (2010). Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas. II dalis. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universiteto Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.



džiant netoleruotino elgesio (provokuojamo elgesio, patyčių, smurto apraiškų bei mokyklos nelankymo) problemas ir dėl jų kylančius padarinius. Mokyklos nelankančių vaikų sugrąžinimo į mokyklas programos projekte (2007)¹³, remiantis Lietuvoje atliktų tyrimų duomenimis, nurodomos mokinių mokyklos nelankymo priežastys: psichologiniai asmenybės ypatumai, emocijų ir elgesio sutrikimai, konfliktiški santykiai su mokytojais ir bendraamžiais; neišmokto mokymosi turinio ir žinių spragos, laiku nesuteiktos pedagoginės psichologinės pagalbos; nepatenkinamos socialinės ir ekonominės mokinio ir jo šeimos sąlygos bei nepakankamos pedagogų kompetencijos dirbti su nemotyvuotais, nereguliariai mokyklą lankančiais mokiniais, neigiamos mokytojų nuostatos į mokymosi sunkumų turinčius mokinius. Mokslininkai aktualizuoja komunikacinę distanciją tarp mokytojų ir SUP (autizmo spektro, EES, intelekto sutrikimų) turinčių mokinių bei mokytojų veiklos orientaciją į drausminimą, mokinio keitimą:

- „mokytojų santykiai [...] dažniau grindžiami korekciniu, orientuotu į bausmę (kaltės ir atgailos santykio) modeliu“ (Dereškevičius, 2000, p. 68);
- „tarp bendrojo ugdymo mokyklos mokytojų dominuoja komunikacija, susijusi su užduoties pateikimu arba tikrinimu, jiems būdingas piktas kalbėjimas, dažnai neišsakytas, bet parodytas mėginimas gąsdinti mokinius bausmėmis, kaltų ieškojimas“ (Rimkevičienė, 2000, p. 150);
- „tarp didžiosios dalies [...] mokinių ir mokytojų yra komunikacinė distancija, kurią lemia neigiamas požiūris ir problemos prisitaikant prie rizikos grupės mokinių [...], mokinių segregavimas ugdymo ir mokymo procese, neadekvati kritika“, o mokytojų ir mokinių „tarpusavio prisirišimo saitai yra kiek fragmentiški, apsiribojantys artimesniais, nuoširdesniais pavienių mokytojų santykiais su mokiniais“ (Civinskas, Levickaitė, Tamutienė, 2006, p. 140);
- pasak Bužinsko ir kt. (2005), pozityvių mokytojų ir mokinių santykių stoką nurodo apie pusę VII ir XI klasių mokinių, kai mokytojai neobjektyviai vertina žinias, nenoriai teikia pagalbą esant mokymosi sunkumams ir negerbia bei neįsiklauso į mokinių nuomonę mokyklos gyvenimo klausimais. Beveik pusė visų respondentų mokytojų taip pat minėjo, kad juos vargina dažni konfliktai, įtempti santykiai su kai kuriais mokiniais.

Mokytojų veiklos, grįstos autokratišku mokymo stiliumi bei drausminimu, menkavertiškumą akcentuoja Civinskas, Levickaitė, Tamutienė (2006, p. 142): „Vaikų drausminimo metodai, ypač jei jie supriešinami su tvarka pamokų metu ir prievole lankyti mokyklą, yra paremti prievartiniais mechanizmais ir reikiamo rezultato neduoda, o problemą tik padaro opesnę.“ Kibickienė ir Tureikytė (2007), atskleisdamos pedagogų požiūrį į mokyklos nelankymo prevencines priemones, išskiria du galimus taikyti modelius: orientuotą į discipliną ir bendradarbiavimą. Autorės pažymi, kad pedagogai nelinkę prisiimti atsakomybės dėl mokinių mokyklos nelankymo, ir visą atsakomybės našta perkelia ant mokyklos nelankančiųjų tėvų ir vaikų pečių. Tyrėjai (Bužinskas ir kt., 2005; Civinskas, Levickaitė, Tamutienė, 2006) pabrėžia kompleksinės visos mokyklos bendruomenės veiklos būtinybę formuojant savitarpio pagalbą, visų ugdymo proceso dalyvių tolerancijos bei individualaus dėmesio kiekvienam mokiniui atmosferą. Tėvų, pedagogų ir vaiko įtraukimą į ugdymo ir pagalbos procesą, grįstą partneriškos veiklos principais, akcentuoja Ališauskienė ir kt. (2007). Mokslininkai pabrėžia mokytojų ir specialistų orientaciją į vienkryptį informacijos perdavimą, o ne į lygiavertį bendra-

¹³ Mokyklos nelankančių vaikų sugrąžinimo į mokyklas programa (projektas) [žiūrėta 2008-03-06]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/programa%202007-11-06.pdf>.

darbiavimą, taip pat būtinybę ugdymo įstaigų veiklą grįsti įtraukimo, partnerystės, įgalinimo konceptų metodologiniais principais.

Mokytojų veiklą įvairovę, kaip vieną iš faktorių, darančių įtaką keliant ar eliminuojant elgesio ir emocijų problemas kasdienėse mokyklinėse situacijose bendrojo ugdymo mokykloje, akcentuoja Visser, Daniels, Cole (2001) ir Westwood (2003). Autoriai teigia, kad elgesio ir (ar) emocijų sunkumų turintis mokinys kasdien susiduria su įvairių dalykų mokytojais, specialistais, kurie savo veikloje taiko skirtingus ugdymo stilius (nuo demokratinio iki autoritarinio), įvairių ugdymo metodiką, kelia kitokius reikalavimus ir naudoja nevienodus vertinimo kriterijus. Pasak Cooper, Smith, Upton (2000), Jull (2008), pagrindinis principas identifikuojant, suprantant ir apibūdinant SUP turinčių mokinių problemas yra aukšto subjektyvumo lygio suvokimas, nes skirtingi žmonės įvairiai interpretuoja tai, kas vyksta aplinkui, remdamiesi savo pasaulio suvokimu, ir tai sukonstruoja jų pačių realybės suvokimą. Mokytojų veiklą ir sąveiką su elgesio ir (ar) emocijų problemų turinčiais mokiniais ir jų šeima įvairovę, grįstą skirtingomis teorinėmis prieigomis (klinikinio neįgalumo, kognityvinio bihevizmo, socialinio dalyvavimo, įgalinimo), vykdomas ugdymo ar ugdymosi veiklas, taikomas strategijas bei metodus atskleidė Geležinienės (2009) vykdytas kokybinis tyrimas „Mokyklų patirtis, sunkumai ir pasiekimai, sprendžiant vaikų, turinčių emocijų ir elgesio sutrikimų, problemas“.

Švietimo dokumentų, mokslinių tyrimų ir praktinės patirties Lietuvoje bei užsienyje apžvalga atskleidė individualizuoto ugdymo būtinybę šiuolaikinėje švietimo sistemoje, ugdant SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčius mokinius bendrojo ugdymo mokykloje. Individualizuoto ugdymo idėjos, formos ir metodai žinomi mokytojams ir praktiškai realizuojami ugdymo procese. Analizuojant skirtingų individualizuoto ugdymo teorinių prieigų realizaciją kasdiniame mokytojo darbe pastebima tam tikra priešprieša: jei ugdymas orientuotas į mokytojo veiklą ir SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turintis mokinys matomas kaip problema, tada individualizavimo procesai grįsti mokinio drausminimo, keitimo veiklomis, akcentuojant ir formalizuojant mokinių pasiekimus bei mokytojo veiklą. Individualizuoto ugdymo orientaciją į mokinį, turintį ar neturintį sunkumų, sutrikimų tam tikrose srityse, aktualizuoja holistinį ugdymo procesą – visų ugdymo proceso dalyvių sąveikų ir prasmų analizę, bendrų veiklų planavimą ir konstravimą bei įvertinimą, asmeninių pokyčių, intencijų reflektavimą, tolesnių veiklų numatymą.

INDIVIDUALIZUOTOS UGDYMO PROGRAMOS PRITAIKYMAS SPECIALIŲJŲ UGDYMO POREIKIŲ TURINTIEMS MOKINIAMS

Individualaus priėjimo esmė yra ta, jog jis individualus todėl, kad nesiremia jokiais bendromis taisyklėmis, o kiekvienu atveju yra kūrybiškas, originalus ir nepakartojamas.

J. Laužikas, 1974

Individualizuotos ugdymo programos samprata

Edukologijos mokslo srityje netyla diskusija apie naujų ugdymo terminų, įteisintų anglų kalba, antplūdį (Bitinas, 2010; Saugėnienė, 2004). Kas yra ugdymo programa, kokios jos sąsajos su kurikulumo (*curriculum*) terminu?

Bendrosiose programose (žr. 1 išnašą) terminas *ugdymo programa* siejamas su ugdymo turiniu, nurodant dalykų turinio apimtį ir aprašant mokinių pasiekimų lygių požymius. Taip



ugdymo programa siejama tik su ugdymo turiniu, menkai akcentuojant jo realizavimo įvertinimą. Bitinas (2010), Saugėnienė (2004) siūlo vartoti terminą kurikulumas (*curriculum*), atskleidžiantį įvairialypį, daugiasluoksnį ir daugiaetapį reiškinį – visą ugdymo programą ir jos realizavimo procesą, siekiant atsakyti į klausimus:

- Ko mokoma?
- Kodėl mokoma?
- Kaip mokoma?

„Ugdymo / mokymo programa gali būti įvardijama kaip mokymosi planas, elgesio su žmonėmis ir procesais sistema, kuri skirta mokyklos suplanuotoms priemonėms įgyvendinti, kad būtų pasiekti jos išsikelti švietimo tikslai“ (Saugėnienė, 2004, p. 8). Kurikulumo sąvoka ugdymo programos sampratą praplečia, apima ne tik ugdymo turinį ir tikslus, bet ir priemones, jų realizavimą, t. y. šalia akademinio turinio numatomos didaktinės jo perteikimo, įsisavinimo priemonės, atsižvelgiant į mokinio poreikius bei galimybes. Ugdymo programos klasifikuojamos:

- valstybės lygmens: bendrosios;
- mokyklos lygmens: dalykinės, integruotos, papildomo ugdymo, profiline (modulių, dalykinės, pasirenkamųjų dalykų), individualizuotos (pritaikomos, individualus ugdymo planas).

Pasak Saugėnienės (2004), ugdymo programos dokumentas (*curriculum*) apima:

- situacijos ir veiksmų, darančių įtaką programos tikslų realizavimui, analizę (žmogiškieji ir materialiniai ištekliai);
- programos tikslų formulavimą;
- programos uždavinių numatymą (pažintinių, emocinių, psichomotorinių);
- mokymosi pagrindus (mokymosi veiklą);
- akademinio dalyko turinio parinkimą ir išdėstymą;
- programos realizavimą (mokytojo pasirinkta strategija: stiliaus, metodų, būdų ir mokytojo įgūdžių visumą);
- rezultatų kontrolę, tyrimą, vertinimą (įvertinimo strategija: išankstinį vertinimą, pagrindinį ir galutinį vertinimą);
- grįžimą prie situacijos analizės, programos koregavimą.

Aptardamas tikslų ir uždavinių formulavimo sąsajas šiuolaikinėje mokymosi paradigmoje bei lietuviškos terminijos problematiką Bitinas (2010, p. 127) teigia, kad „anglų kalboje yra trys žodžiai, nusakantys skirtingo lygio ugdymo tikslus: *aims* – platūs socialiniai tikslai; *goals* – bendrieji mokyklos veiklos tikslai; *objectives* – konkretūs tikslai, kurie realizuojami mokytojo veikla, o jų realizavimas yra vertinamas“. Pasak autoriaus, būtų tikslinga įteisinti trijų skirtingo lygmens tikslų atitikmenis – socialiniai (*aims*), bendrieji (*goals*) ir konkretieji (*objectives*) tikslai. Saugėnienė (2004) nurodo konkretiesiems tikslams (autorė vartoja terminą – uždaviniams) keliamus reikalavimus:

- turi rodyti mokymosi rezultatą (pvz., „suprasti“, „skirti“, „apibūdinti“) – ką mokiniai galės veikti (gebės) pasiekę tikslą;
- turi būti nurodytos atlikimo sąlygos (pvz., „išklause šio kurso...“, „pagal pateiktą medžiagą...“) – kas duota ir kas ribojama;
- turi nurodyti atlikimo lygį (pvz., „išskirti tris pagrindines mintis...“, „tiksliai parašyti...“) – kaip bus vertinamas bent jau žemiausias atlikimo lygis.

Šiuolaikinėje pedagogikoje ugdymo tikslas formuluojamas remiantis trejomis esminėmis sąvokomis: žinos, supras, gebės. Formuluojant konkrečius individualaus ugdymo plano, dalyko

ar pamokos tikslus SUP turinčiam mokiniui būtina tiksliai apibrėžti žinojimą, supratimą ir gebėjimą. Geriausia individualizuota ugdymo programa yra planavimo, mokymo(si) ir kontrolės priemonė, numatanti du ar tris uždavinius tikslui pasiekti, kurie yra konkretūs, pamatuojami, pasiekiami, tinkami ir numatytas **laikas** jiems pasiekti. Tai iš tikrųjų nemenkas iššūkis mokytojams, reikalaujantis visapusiško mokinio poreikių ir gebėjimų pažinimo, jo artimiausios aplinkos identifikavimo bei mokyklos bendruomenės kultūros (apimančios nuostatas SUP turinčių mokinių ugdymo klausimais, orientacijos į tam tikrų gebėjimų mokinius, etosą, patirtį ir nusistovėjusias tradicijas).

Moksliniuose tyrimuose aptariama ir slaptojo kurikulumo (*hidden curriculum*) samprata. Mažeikienė (2001) teigia, kad mokytojai savo veikloje remiasi ugdymo, kaip tikslingos ir kryptingos pedagogo bei ugdomųjų asmenų bendros veiklos, skirtos pastarųjų asmenybei formuoti ir tobulinti, samprata, kuri neatitinka šiuolaikinės liberalios visuomenės keliamų uždavinių švietimui. Autorė apibūdino slaptojo ugdymo (*hidden curriculum*) sąvoką, kai, be aiškių, iš anksto numatomų ir viešai skelbiamų tikslų, ugdymas ir socializacija turi latentinių, slaptų funkcijų, nukreiptų ne tik į pilietinį, vertybinį ugdytinių parengimą, socialinės kompetencijos perteikimą, bet ir į visuomenėje egzistuojančių hierarchijos bei valdžios santykių atkūrimą. Slaptasis kurikulumas – tai pedagogų bendruomenėje tvyrantis bendras žinojimas apie vieno ar kito mokytojo mokymo stilių, teikiamus prioritetus žinioms ar gebėjimams, ugdymo proceso orientaciją į mokinį ar į mokytoją. Tai mokyklos deklaruojamų vertybių (interneto svetainėje, mokyklos dokumentuose) ir jų praktinio įgyvendinimo ugdymo procese dermė. Kiek išsakytos, numatytos vertybės ir veiklos yra artimos ir priimtinos kiekvienam ugdymo proceso dalyviui? Kaip jų laikomasi? Ar tai nėra tik laikmetį atitinkančios formuluotės, deklaracijos?

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams ugdymo turinys formuojamas remiantis Bendrosiomis ugdymo programomis ir jas pritaikant pagal individualius šių mokinių gebėjimus, ugdymosi poreikius ir pasiekimus (žr. 1 išnašą). Integracijos procesams išibėgėjus inkluzijos link Lietuvoje sukaupta nemenka patirtis programų individualizavimo (pritaikymo) klausimais. Būtina pažymėti, kad SUP turintiems mokiniams pritaikomosios programos nėra formalizuotos, t. y. nėra „nuleistų“ instrukcijų bei reikalavimų programų formai (dėl to dažnai mokytojai išsako nepasitenkinimą). Bendro pobūdžio nurodymai dėl vieno ar kito individualizacijos lygmens suteikia mokytojams galimybę kūrybiškai planuoti mokymo ir mokymosi procesus, analizuojant mokinio galimybes bei poreikius, numatyti veiklas bei priemones, jų vertinimo kriterijus ir, aišku, suteikiama galimybė nuolat keisti, tobulinti individualizuotą programą. Pagrindinis mokymo programos kontrolės, tyrimo ir vertinimo tikslas – įgyti galimybę ją tobulinti. Šiuolaikiškas požiūris į programos tyrimą – mokytojas turi gebėti išsiaiškinti, kokia situacija ugdymo procese jam „nepatogi“, „problemiška“, gebėti išsirtinti, kodėl taip yra (savo veiklos tyrimo metodika). Vien tik mokinių žinių, įgytų gebėjimų vertinimas negali būti prilyginamas ugdymo programos realizavimo vertinimui. Remiantis *curriculum* samprata ugdymo programos kūrimas yra atviras procesas.

Individualizuotų ugdymo programų planavimo, sudarymo ir praktinio naudojimosi patirtis

Išanalizavus mokslinę literatūrą kyla keli probleminiai klausimai: kaip mokytojai planuoja savo veiklą? Kokias individualizuotas programas rašo? Kaip šiose programose dera ugdymo turinys, tikslai ir siekiami rezultatai su SUP turinčių mokinių poreikiais? Kaip vertinamos ugdymo programos?

Miltenienės ir Borkertienės (2008) tyrimo metu atlikta 200 adaptuotų 1–10 klasių lietuvių



ir matematikos programų turinio analizė, nagrinėjant atskirus jų skyrius: „Mokinio gebėjimai“, „Mokytojo tikslai“, „Mokymo būdai ir metodai“, „Specialistų teikiamos pagalbos kryptys“ ir „Mokomos temos“. Autorės apibrėžia ugdymo individualizavimą kaip kintantį procesą, reikalaujantį nuolatinio kryptingo darbo ir veiksmingo koordinavimo: išsamiai analizuojant mokinio situaciją, pritaikant ugdymo turinį konkrečioms poreikiams ir planuojant veiksmingą ugdymo procesą, inicijuojant komandinio darbo veiklas, numatant aiškius ir objektyvius kriterijus. Konstatuota, kad analizuotose programose mokytojų įrašai labai negausūs ir neinformatyvūs:

- įvertinę mokinio gebėjimus, žinias ir įgūdžius, mokytojai skyriuje *Mokinio gebėjimai* dažnai fiksuoja juos kaip negebėjimus ir sunkumus. Pedagogai linkę daugiau dėmesio skirti mokinio sunkumų analizei ir neįžvelgia gebėjimų struktūros identifikavimo svarbos;
- mokytojų formuluojami tikslai gana abstraktūs, tinkantys bet kurios klasės mokiniui nepriklausomai, ar jis turi specialiųjų ugdymosi poreikių, ar ne. Dažnai keliami tikslai nesusiję nei su potencialiais mokinio gebėjimais, nei su planuojamomis mokymo temomis: *ugdyti gebėjimus, gilinti žinias; įtvirtinti gebėjimus, tobulinti matematinės žinias ir įgūdžius; tobulinti gebėjimus; gerinti skaičiavimo įgūdžius; lavinti skaitymo, rašymo ir kalbėjimo įgūdžius; mokyti skaityti ir rašyti; lavinti atmintį, dėmesį; mokyti turimas žinias taikyti praktikoje*. Pedagogai, sudarydami programas ir formuluodami tikslus, labiau orientuojasi į dalykinių gebėjimų ugdymą ir itin retai į mokymą(si) mokyti ir mokinių gebėjimų pasinaudoti teikiama pagalba ir atramine medžiaga įgūdžių tobulinimą. Pats tikslų formulavimas, parenkant veiksmažodžius: *ugdyti, mokyti, tobulinti, lavinti, orientuotas į mokytojo veiklą, t. y. mokymą, o ne į mokymąsi* – aktyviai mokinio konstruojamą procesą;
- parenkami būdai ir metodai neatitinka vaiko sutrikimo specifikos, tie patys būdai ir metodai rašomi skirtingų sutrikimų turintiems vaikams. Dažniausiai pedagogai renkasi individualų darbą su mokiniu ir tradicinius mokymo metodus, kartais numato išbandyti ir alternatyvius metodus bei elgesio koregavimo būdus;
- pagalbos vaikui ir mokytojui specialistai – logopedai, specialieji pedagogai – daugiausia dėmesio skiria nepakankamai išlavėjusioms ar sutrikusioms funkcijoms lavinti, retas specialistas savo įrašais teikia naudingos informacijos, padedančios mokytojui efektyviau planuoti ugdymo turinį, derinti tikslus ir temas.

Kokybinis tyrimas „Mokyklų patirtis, sunkumai ir pasiekimai, sprendžiant mokinių, turinčių SUP, problemas“, vykdytas 2007 m. vasario–spalio mėnesiais (žr. 10 nuorodą). Siekta apklausti mokytojus iš didžiųjų miestų ir rajonų įvairių mokyklų, šitaip reprezentuojant mokytojų veiklą, ugdant SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčius mokinius Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje. Pateiktuose koduose nurodytas SUP turinčio mokinio atvejo numeris ir respondento pareiškė.

Mokytojų teiginiai, apibūdinantys jų veiklos planavimą, artimai susiję su ankstesnių tyrimų Lietuvoje duomenimis¹⁴ ir specialųjį ugdymą reglamentuojančiais dokumentais. Planuodami veiklą su SUP turinčiais mokiniams mokytojai **remiasi autoritetų** (mokyklos, pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) specialistų, medikų) **išvadomis ir rekomendacijomis**. Mokytojų

¹⁴ Pedagoginių psichologinių tarnybų veiklos veiksmingumas: tyrimo ataskaita (vad. J. Ruškus). [ŠMM]: ŠU, 2006. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>> [žiūrėta 2007-01-29]; Ugdymo turinys kaip specialiųjų poreikių vaikų socialinio ir edukacinio dalyvavimo prielaida: tyrimo duomenys (vad. J. Ruškus). [ŠMM]: ŠU, 2004. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>> [žiūrėta 2005-01-09].

noras atlikti psichopedagoginį vertinimą ir sužinoti jo išvadas apie emocijų ir elgesio problemų turintį mokinį siejasi su keliais tikslais. Pirmiausia siekiama nustatyti sutrikimų priežastį: o kokios priežastys tai lemia? Kas? Gal draugai skatina, namuose esi baudžiamas, mušamas ar pan.? Ko tu čia atėjęs šitaip save demonstruoji? Mokytojos nemėgsti, nekenti? Pyktį laikai? [5 soc.]; kol nėra medicininių išvadų, nesinori ir pačiam vardyti, ko tu tikrai nežinai. Ir laukiam, kol tėveliai nuves pas gydytojus, kad patikrintų, kas yra šitiem vaikiukam. Dėl to man kilo klausimas, kaip čia įsivardint [27 liet.-aukl.]; tikintis medicininės intervencijos: mes jį irgi siuntėm pas šeimos gydytoją, jis buvo siųstas pas neurologą. Jis irgi yra siųstas į Psichikos sveikatos centrą. Šios savaitės pradžioje jis buvo nuėjęs pas psichiatrą ir dabar mes laukiam išvadų [27 psich.]; dabar laukiame gydytojos išvadų. Galbūt užteks ir gydymo [30 techn.-spec.]; skiriant specialųjį ugdymą mokykloje: ne, nedirbame su nediagnozuotais [15 spec.]; mes jau padarėme viską, parašėme tokius popierius, nusiuntėme į PPT, mama nuėjo ir ten „gal kokių vaistų, kad nebūtų mano vaikas „pelėda“ [20 soc.]; pageidaujant rekomendacijų, veiklos „receptų“: kad būtų taip, jog galima rekomenduoti tą, tą ir tą, turėti „receptinį“ segtuviuką, tiesiog ką esant vienokiam ar kitokiam sutrikimui siūlo specialistai, kaip elgtis, kokias užduotis skirti, kokių neskirti tokiam vaikui [5 liet.]; mes iki šiol neturime galutinio Pedagoginės psichologinės tarnybos atsakymo. Kaip iš tikrųjų įvardinti jį ir kaip su juo pagal programą dirbti [32 pav.]; inicijuojant PPT ir mokyklos bendradarbiavimą: mes čia kažkada buvome rašę projektą, parašėme tą projektą skirtą specialiųjų poreikių vaikams, ir antra šaka buvo rizikos grupės vaikai. Mes tiesiog kvietėme iš PPT psichologus, ir vaikams, ir tėvams, ir tėvams kartu su vaikais, jie galėjo pasirinkti, ko jie nori. Sudarėme grafiką, dirbo psichologės išsijusę. Ir papildomai logopedė [14 spec.]; ir mums patiems tarsi ir nesaugu, ir mes norėjom kažkokių kitokių institucijų išvadų, rekomendacijų tam, kad, aš galvoju, mes vis tiek kartu bendradarbiautume. Kad bendradarbiaudami mes galėtume imtis kažkokių priemonių, kaip padėti mokytojui dirbti, kaip padėti integruotis vaikui į tą mokyklą. Nes ir mokytojui sunku. Ir iš tikrųjų taip mes pasijaučiam tarsi viena mokykla, tarsi mes paliekam atsakingi [27 psich.]. Mokyklos specialistų ir mokytojų, ugdančių elgesio ir (ar) emocijų sunkumų turintį mokinį, siekis – nustatyti sutrikimų priežastį formalizuojant specialiąją pagalbą mokykloje, blokuojant nepageidaujamą elgesį ar emocijas medicininėmis priemonėmis, orientuotas į medicininį / klinikinį požiūrį, kai nustatomos nepageidaujamų emocijų ar elgesio priežastys ir ugdoma jas blokuojant. Receptų, rekomendacijų pageidavimas bei skirtingų institucijų bendradarbiavimo inicijavimas, tikintis „padėti integruotis vaikui į tą mokyklą“ – orientuotas į kognityvinę bihevioristinę prieigą, kai SUP turintis mokiniš matomas kaip problema ir ugdymas grįstas mokinio elgesio keitimu, koregavimu, nekreipiant dėmesio į artimiausioje aplinkoje egzistuojančias sąveikas (su tėvais, mokytojais, bendraamžiais ir kt.) bei į tų sąveikų konstruojamas reikšmes kiekvienam ugdymosi proceso dalyviui. Analizuojant mokytojų veiklos planavimą išskirta **veiklos planavimo tikslingumo** kategorija, kai respondentai akcentuoja planavimo formalumą (planas dėl „paukščiuko“), o pritaikytos programos mokiniams, turintiems SUP, rašomos formaliai, nes to reikalauja specialiųjų ugdymą reglamentuojantys dokumentai: *ir nematau, kad būtų kažkokia prasmė to rašymo. To ką darei su A. kitam vaikui nepritaikysi. Tai taip, kad tas rašymas dėl rašymo, ką aš padarau, tą užsirašau, nematyčiau tikslo, bereikalingai laiką sugaiščiau [1 prad.]; aš asmeniškai tas programos tik esu parašiusi. O kiekvienai pamokai, aš galvoju, klasė dirbs tą ir tą, o ką mano A. dirbs? Ką aš esu toje programoje parašiusi? Tos programos tik inspektoriams. Nes man reikia kiekvienai pamokai pagalvoti, ką jam duoti. Ką jisai realiai galėtų padaryti [15 liet.-pav.]** tėvams ir tikrintojams. Mokytojams tikrai ne, nes mokytojai pas mane ateina, tai aiškiai žinau, kad jis skaičiuoja iki šimto, kad reikia atlikti veiksmus iki šimto... Tai kam dar tos programos... [16 spec.]; asmeniškai mes jas rašome. Bet aš manyčiau, kad jos yra



daugiau naudingos tėvams. Kad jie paskaitytų ir sužinotų, ką mes mokomės kartu. Kiek jis maždaug turi išmokti ir kiek jis išmoksta. Ten „visai neįsisavina“, „silpnai“ ar „patenkinamai“ [34 mat.]; planavimo redukcionizmą, kai orientuojamasi tik į žinias, o kiti ištekliai plane nefigūruoja: *aš orientuojuosi į savo dalyką, žinias [1 liet.]; ne, jokių būdu. Tai nerašoma. Pritaikyta programa – tai yra žinių spragos [4 spec.]*. Tačiau mokytojai pažymi ir planavimą, kai orientuojamasi į SUP turinčio mokinio poreikius bei galimybes: *yra tam tikram laikotarpiui pasitarus sudaroma programa. Ir paskui laviruojam, žiūrim, kiek įsisavino, kiek pažengė, kiek pasitvirtino, ar galim eiti į priekį, ar truputį turim kartoti. Žodžiu, sudarinėjame tą programą. [...] Kiek jis išmoksta pagal savo pajėgumą, tiek ir mokosi [22 prad.]; ir čia yra Dieve, Dieve... Valandų valandos knygyne, kol randi ką nupirkti. Va, dabar pusmečiui programą rašyt, tai irgi yra labai sunku. Čia gali rašyti savaitei, dviem. Nes jis yra nenusipėjamas. Pavyzdžiui, vieną dalyką jis gali staigiai suvokti ir jau jam tą pačią dieną gali įkišti kitą. Bet yra tokių vietų, kur visus metus [33 prad.]; realizuoja individualaus ugdymo plano idėją, tiesa, apie tokius planus kalbėjo vienos mokyklos, dalyvavusios projekte „Mokykla visiems“, mokytojai: *tai irgi yra iš tų veiksmų plano, kad jam reikia priminti nuolat kaip jis turėtų elgtis [13 liet.]; mes savaip pritaikėme savoje mokykloje veiklos planą ir tiesiog rekomendacijas, išsiskeldami tikslus, uždavinius, ir tokį numatytą veiksmų planą. Ir supažindinome tėvus. Yra parašai, jeigu turi pastabų ar ką, tai parašo. Jei neturi, tai tik pasirašo ir žino, kad taip yra [14 spec.]*. Analizuojant mokytojų mintis apie ugdomosios veiklos planavimą labiausiai į akis krenta dominuojantis veiksmas „rašyti“. Rašyti kam ir dėl ko? Taip ir parašomos pritaikytos programos, daugiau kreipiant dėmesį į žinias, tenkinant formalius specialiojo ugdymo reikalavimus ir t. t. Tokia programa nenaudinga nei mokytojui, nei mokiniui, nei jo tėvams. Todėl, pasak mokytojų, ugdančių SUP turintį mokinį: *realiai darai ne pagal tą programą; žiūri į tai, ką tas vaikas gali padaryt, ką kitas gali padaryt, ko tam reikia; tiesiog imu temą, kai jau realiai prie jos prieinu*. Sveikintina tai, kad vienos mokyklos specialistai kartu su mokytojais rengia elgesio ir emocijų sunkumų turinčių mokinių individualius ugdymo planus (IUP), kai panaudojamos ne tik mokytojų, bet ir mokinio tėvų kompetencijos: *o veiklos planas, mes po to projekto „Mokykla visiems“ darėme aprašymus. Tie aprašymai yra saugomi laikmenose – diskeliuose. Veiksmų planą mes sudarome per metus vieną kartą, jeigu reikia ir dažniau. Nuolat juos taisome, papildome. Ir supažindinome tėvus. Yra parašai, jeigu turi pastabų ar ką, tai parašo. Jei neturi, tai tik pasirašo ir žino, kad taip yra. Kiekvienais metais rašome naują planą papildydami: kas naujo, kas pasikeitė, kas atsirado mokyklos veiklos plane. Nesvarbu, kad projekto nėra, tęsiame toliau [14 spec.]; tarkim, dabar mes esame truputėlį pakeitę ir mokytojai vieningai visi to plano laikosi. Per visas pamokas mes išdaliname kiekvienam dalyko mokytojui. Ir čia truputėlį pakoreguota, papildyta, atsižvelgiama į tėvų pageidavimus ir norus, ir visa kita [14 spec.]*. Individualaus ugdymo plano konstravimo procesus, ugdam SUP turinčius mokinius, aprašo Gerulaitis (2007), Ruškus, Ališauskas, Šapelytė (2006)¹⁵, East, Evans (2006), Kay (2007), Бопба, 2006. Autoriai pabrėžia individualaus ugdymo plano būtinumą, teikiant pagalbą SUP turintiems mokiniams ir inicijuojant elgesio pokyčius, pasitelkiant **vidinius** mokyklos bendruomenės išteklius: SUP turintis mokinys, bendraklasiai ir kiti mokiniai, mokytojai, specialistai, aptarnaujantis personalas bei **išorinius**: SUP turinčio mokinio šeima, draugai, medikai ir kiti specialistai. UNESCO (2009) leidinyje akcentuojamas inkluzinio ugdymo kurikulumas, grįstas keturiais esminiais XXI amžiaus švietimo postulatais: mokymasis žinoti, veikti, būti ir gyventi kartu su visais visuomenėje. Inkluzinio ugdymo kurikulumo sudarymo prioritetai – lankstumas, t. y. individualių ugdymo programų pritaikymas nuolat kintantiems mokinio poreikiams; pritaikymas visiems (bendrieji dalykai) ir kiekvienam: kiekvieno galimy-*

¹⁵ Žr. 12 nuorodą.

bėms, gebėjimams ir mokymosi stiliui. Kai kalbama apie inkliuzinio ugdymo kurikulumą ir jo pritaikymą kiekvieno mokinio gebėjimams bei poreikiams, turima galvoje ne tik specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, bet ir bet kokią kitą mokinį: skirtingos kultūros – tautybės, turintį ypatingų gebėjimų tam tikroje srityje, atstovaujantį šeimoms iš įvairių socialinių padėčių ir t. t., atsidūrusį tam tikroje išskirtinėje asmeninio, šeimos gyvenimo situacijoje ir kt.

Individualizuota ugdymo programa: lygmenys, numatomų siekinių ir rezultatų dermė

Terminas dermė akcentuoja įvairių suplanuotų ugdymo turinio dalių prasmingas sąsajas tarpusavyje. Šio termino priešybė – fragmentiškumas. Padrikumas, nerišlumas, aukšti, SUP turinčio mokinio galimybių, gebėjimų bei poreikių neatitinkantys reikalavimai dažnai sukelia frustraciją ir skatina atsitraukimo strategijas (ankstesniuose skyriuose aptarti ugdymo planavimo formalizavimo, „nuleidimo iš viršaus“, planavimo fragmentiškumo procesai ir kt.), tuo tarpu dermė kelia pasitenkinimą ir skatina įsitraukti. Individualizuota ugdymo programa suprantama kaip procesų visuma, akcentuojant kiekvieno ugdymo proceso dalyvio (mokinio, jo tėvų, mokytojų, specialistų) lygiateisį indėlį į ugdymo programos planavimą, siekinių (būsimų rezultatų) numatymą, sėkmės kriterijų aptarimą, programos įgyvendinimą bei pasiekimų, sėkmių įvertinimą. Todėl individualizuojant ugdymą svarbu atsižvelgti į kiekvieno konkretaus vaiko unikalumą: asmenybės ypatumus, artimos socialinės aplinkos raišką ir specialiųjų poreikių grupei būdingus kognityvinius (suvokimo, dėmesio, atminties, mąstymo), kalbos, emocijų ir socialinius gebėjimų ypatumus bei mokymosi sunkumus. Bendradarbiaujant su visais ugdymo proceso dalyviais nustatomas mokiniui reikalingos specialiosios pagalbos pobūdis, intensyvumas, analizuojama galimybė pasitelkti įvairius vidinius (mokyklos specialistai, mokytojo padėjėjai, bendraklasiai, pagalbininkai namuose ir kt.) bei išorinius (PPT specialistai, medikai, dienos užimtumo centrų, neformaliojo ugdymo specialistai ir kt.) išteklius.

Individualizuojant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo programas vadovaujama šiais principais:

į asmenį orientuotu ugdymu – ugdymo vieta, įstaiga ir ugdymo organizavimo būdai parenkami tariantis su mokiniu, jo tėvais ir specialistais taip, kad ugdymas duotų didžiausią naudą mokiniui, atsižvelgiant į jo ugdymosi poreikius;

ugdymo tikslingumo ir pritaikomumo – gerų ugdymo rezultatų siekiama individualizuojant ugdymo tikslus, metodus ir turinį, atsižvelgiant į mokinių galimybes ir specialiuosius ugdymosi poreikius, mokymosi sunkumus, gebėjimų plėtotę, individualią pažangą;

praktinio pritaikomumo – ugdymas vyksta per praktinio pobūdžio veiklas ir užduotis, orientuojamasi į praktinius mokinio gyvenimo poreikius.

Individualizuota ugdymo programa taikoma keliais lygmenimis:

1. Pamokos (klasės) lygmuo – individi priega, mokymo(si) turinio, metodų, priemonių pritaikymas mokinio poreikiams;
2. Mokinio dalyvavimo, šeimos įtraukimo lygmuo – mokinio, jo artimųjų ir mokytojų interesų dermė individualizuoto ugdymo aspektu; mokiniui tinkami mokymosi stiliai ir strategijos; šeimos ir mokytojų (specialistų) bendradarbiavimas derinant individualizuotos pagalbos kryptis, formas bei susitarant dėl prioritetų;
3. Mokyklos bendruomenės lygmuo – mokyklos išteklių paieška ir pasitelkimas, sudarant individualius ugdymo planus, konstruojant mobilias grupes, pasitelkiant žmogiškuosius resursus individualizuotai pagalbai (t. y. tam tikras žmogus – tam tikrai veiklai: pertraukų metu, mokyklos valgykloje ir t. t.).



Ugdymo programos individualizavimo principai, etapai ir metodai pamokos (klasės) lygmeniu plačiau aptarti daugelio autorių (Galkienė, 2005; Kišonienė, Dudzinskienė, 2007; Miltenienė, Borkertienė, 2008; Saugėnienė, 2004; Šiaučiukėnienė, 1997) darbuose. Parengtos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos (2009), Pagrindinio ugdymo 5–10 klasių bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos (2009), skirtos skirtingų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo turiniui pritaikyti. Praktinių patarimų ir rekomendacijų, kaip individualizuoti ugdymo programas, yra pakankamai, tik norisi dar kartą pabrėžti kelis esminius momentus. Tai:

- mokytojo mokymo ir mokymosi filosofija, veiklos prieiga (aptarta skyrelyje „Požiūrių į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių problemiškas“). Kiekvienam mokytojui, planuojančiam individualias ugdymo programas, būtina identifikuoti, kokiais požiūriais vadovaujamas, t. y. ar specialiųjų ugdymosi poreikių turintis mokinykas matomas kaip problema, ar kaip asmuo, turintis problemų;
- kiek dera mokytojo numatomi siekiniai (tikslas ir uždaviniai) su mokinio individualiais poreikiais, ar jie aktualūs mokiniui, jo šeimai ir artimiausiai aplinkai, kaip aktualizuojamas praktinis pritaikomumas bei vertybinis potencialas? Mokytojui iškelus tikslus, kurie NĖRA aktualūs, vertybiškai menkai priimtini SUP turinčiam mokiniui, kaupiamasis rezultatas bus pasitenkinimo ir pilnatvės trūkumas. Mokinio turimos neigiamos nuostatos (atsiribojimas, minimalus įsitraukimas ir kt.) sustiprės, darydamos poveikį elgesiui, todėl tikimybė pasiekti tikslą mažės. Nesėkmė didins neigiamas nuostatas, o toliau – kaip uždaram rate. Mokinykas bus nusivylęs, nes tikslai jam nepriimtini ir menkai aktualizuoti;
- kaip tarpusavyje dera įvairių mokytojų (pvz., dalykų) ir specialistų ugdymo individualizavimo būdai, metodai, numatomi siekiniai, veiklos pobūdžiai, taikomos strategijos? Ar SUP turintis mokinykas kartais nesusiduria su gana skirtingai prieigai atstovaujančių mokytojų mokymo bei mokymosi proceso organizavimu, skirtingais tikslais bei uždaviniais;
- kaip dera SUP turinčio mokinio siekiniai ir rezultatai? Ar mokiniui aiškūs pasiekimų, rezultatų įvertinimo kriterijai? Kokie sėkmės kriterijai? Kiek akcentuojamos mokinio bendrosios kompetencijos: mokėjimo mokytis, pažinimo, komunikavimo, socialinė pilietinė, iniciatyvumo ir kūrybingumo, asmeninė?


INDIVIDUALIZUOTŲ UGDYMO PROGRAMŲ RENGIMAS – MOKINIO, JO ŠEIMOS ĮGALINIMAS

Pažink mokinio individualybę: jo dinaminį stereotipą, jo vystymosi bei gyvenimo sąlygas, matyk susidariusią situaciją ir momentinę jo būseną.

J. Laužikas, 1974

Įgalinimo koncepto apibrėžtis ir raiška praktinėse veiklose individualizuojant programas

Įgalinimas akcentuoja asmenų (šiuo atveju SUP turinčių mokinių) patirčių, interpretacijų ir vertybių pripažinimą kaip sudėtinę socialinio diskurso dalį, skatinant dalyvavimą diskursų dialoge ir derinant interesus, ugdant praktines kompetencijas ir pasitikėjimą savimi (Ruškus, Mažeikis, 2007). Įgalinimo konceptu besiremiantys specialistai kuria aplinkas ir sąveikas, stiprinančias asmens individualų potencialą, inicijuoja individualias ir bendradarbiavimu grįstas




veiklas, skatinančias pokyčius artimiausioje aplinkoje ir institucijoje bei kuriančias įgalinančią atmosferą (Lee, 2001). SUP turinčio mokinio įgalinimui svarbus kritinės sąmonės ugdymas ir pozityvios savimonės skatinimas bei aktyvaus dalyvavimo sprendimų priėmimo procesuose inicijavimas. Šeimos įgalinimą akcentuojantys mokslininkai (Brassard, Boehm, 2007; Gerulaitis, 2007; Trumbull, Rothstein-Fish, Greenfield, Quiroz, 2001) pabrėžia šeimos įsitraukimo į ugdymo procesą būtinybę, išsiaiškinant ir tenkinant vaiko poreikius bei sprendžiant asmeninį ar instituciniu lygmeniu kilusias problemas. Įgalinimo procesai aktualūs ne tik mokiniui, jo šeimai, bet ir mokytojams. Visiems jiems dalyvaujant bendroje įgalinančioje veikloje vyksta individualūs ir grupiniai transformacijos procesai, kurių metu tobulinama kiekvieno dalyvio gyvenimo kokybė, tarpasmeninio bendravimo ir bendradarbiavimo veikiant gebėjimai (Fetterman, Wandersman, 2005; Kreisberg, 1992; Vaughan, Omvig, 2005). Įgalinimo koncepto aktualumą inkliuzinėje mokykloje pabrėžia Ebersold (2003), Hunt, McDonnell (2007), O' Hanlon (2003). Įgalinimas skatina demokratinius procesus institucijoje, įsiklausymą į ugdymo proceso dalyvių poreikius ir jų tenkinimą, naujų galimybių suteikimą, ugdant savigarbą ir atstovavimą savo interesams, socialinį dalyvavimą. Socialinio dalyvavimo požiūriu orientuojamasi į procesą, susijusį su individų socialinio dalyvavimo galimybių didinimu (Ebersold, 2003, 2007; Gerulaitis, 2007; Lee, 2001; Ruškus, Mažeikis, 2007). Konstruodami sąveiką su emocijų ir elgesio sunkumų turinčiais mokiniais mokytojai siekia padėti ugdymo proceso dalyviams suprasti ir vertinti vieniems kitus, klasėje ir mokykloje sukurti įgalinimo ryšius, į(si)traukti į prasmingą veiklą, skatinant sėkmingai atlikti naujus vaidmenis, akcentuoti įnašą į bendrą veiklą.

Mokytojo veikla, grįsta į asmenį orientuoto ugdymo paradigma bei į asmenį šeimos kontekste orientuoto ugdymo konceptu (Bitinas, 2000; Carr, Horner, 2007; Juodaitytė, 2003; Summers, Gavin, Purnell-Hall, Nelson, 2003), remiasi individualizavimo ir holistinio ugdymo, lygiateisiškumo ir demokratinio ugdymo principais, pasirinkimus inicijuojančios ugdymo aplinkos konstravimu, įgalinimo ir sąveikos pedagogika, akcentuojančia dialogą ir bendradarbiavimą, sprendimų pasirinkimo ir priėmimo laisvę. SUP turinčių mokinių ugdymo kontekste ypač svarbus tampa į šeimą orientuoto ugdymo konceptas moksliniame diskurse, dar vadinamas į šeimą centruota, į šeimą fokusuota, šeimos sąjungininko ugdymo praktika. Į šeimą orientuoto ugdymo konceptas akcentuoja SUP turinčių mokinių įgūdžių bei gebėjimų ugdymą, siekiant jų veiksmingo funkcionavimo įvairiose aplinkose, kartu šeimos narius mokant įgūdžių bei strategijų, skatinančių pozityvaus vaiko elgesio apraiškas įvairiuose kontekstuose. Armstrong (1995), Wearmouth, Glynn, Berryman (2005) akcentuoja tėvų, kaip išteklių, panaudojimą sprendžiant SUP turinčiam mokiniui kilusius sunkumus, skatinant partnerystę ir vykdant bendrą veiklą; Gerulaitis (2007) – tėvų įsitraukimą į neįgalaus vaiko ugdymą specialiojoje mokykloje bei įsitraukimą skatinančius veiksnius; Ališauskienė, Miltenienė (2004) pabrėžia tėvų ir mokyklos bendradarbiavimą. Analizuojant mokytojo, ugdančio SUP turintį mokinį, veiklą bendrojo ugdymo mokykloje rūpėjo išsiaiškinti, kokias sąveikas mokytojai konstruoja su SUP turinčio mokinio tėvais, kaip pasitelkia šeimą sprendžiant kasdienes problemas. Žemiau pateikiamos 2007 m. vykdyto tyrimo (žr. 10 nuorodą) turinio (*content*) analizės išryškintos kategorijos, subkategorijos bei jas patvirtinantys tipiniai teiginiai.

Sąveika su elgesio ir emocijų sunkumų ar sutrikimų turinčio mokinio šeima:
teiginių kategorizacija

| Kate- gorija | Subkatego- rija | Tipiniai pavyzdžiai |
|---|---|--|
| Minimalus tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą | Menkos šeimos pagalbos prognozavimas | <i>...galvojat – ta šeima padės, taip ir bus. Kaime nepadės [13 liet.]; aš tai jokio ryšio su šeima neturiu, pernai bandžiau kviestis per auklėtoją [19 mat.]</i> |
| | Šeima kaip problema | <i>Kiek aš iš seniau žinau, labai problemiška šeima [10 aukl.]; šeimoje ten yra visokių tokių... [22 prad.]</i> |
| | Tėvai kaip drausmės garantai | <i>Kadangi vakar buvo pokalbis, kad jis užgaulioja naujokę, pakalbėjau su globėju, tai aprenė jį paprastais drabužiais, atėjo su paprastomis „trenirinėmis“ kelnėmis [4 aukl.]; o G. tėveliai ateina, pasiklauso, pabara ją ir tuo viskas pasibaigia [26 liet.]</i> |
| | Formalus tėvų poreikis (dėl dokumentų ir kt.) | <i>Tai vat mama šitą tai akcentavo, kai buvo atėjusi į mokyklą, nes mes ją pasikvietėm tyrimui PPT tarnybai. Nes aš jau matau, kad čia yra kažkas daugiau [5 soc.]; vertėm tėvus, kad nuvestų į tą spec. tarnybą. Kad jiems išaiškintų, kas jam yra [27 angl.]</i> |
| Tėvai, kaip dalyviai, konstruojama sąveika | Stebint ir fiksuojant duomenis | <i>Turiu tokį sąsiuvinį. Kaip dienoraštis, kiekvienam vaikui lapas, jeigu jokių tokių didelių dalykų nėra, tai kiekviename lapelyje apie šeimą, tai, ką aš mačiau, kokios sąlygos, kaip gyvena [16 aukl.-dail.]</i> |
| | Internetu / el. paštu | <i>Šį pusmetį aš jau nerašiau jai laiško, tik labai trumpai parašiau tokią nedidelę žinutę. Aišku, labai sudėtinga rašyti, kai nematau žmogaus ir tą patį aš galėčiau papasakoti per pusvalandį, o rašydama sugaištu 3–5 val. [3 prad.]</i> |
| | Pateikiant informaciją ieškoma sąveikos būdų | <i>Kai ji pirmą kartą skambino, klausė, kaip čia yra. Taip ir yra sakau, kad jis taip ir elgiasi. Sakau, ateikite per pamoką, pasėdėsite, pamatysite [11 prad.]; susiradau tėtį, su tėčiu ryšius palaikėme, sakau gal tėtis turės didesnę įtaką. Mama buvo vienu tarpu išvažiavusi į užsienį, būtent per tuos mokslo metus [30 techn.-spec.]</i> |
| | Kitų šeimos narių panaudojimas informacijai perteikti | <i>Toje pačioje klasėje mokosi sesė. Bet sesė yra tikrai labai gera. Bet jau tiek būdavo, aš jai nieko nesakydavau, nes jai labai būdavo skaudu. Aš visą laiką: „K., kur L.? Tu tą pasakyk, tu tą pasakyk.“ Ji jau tiesiog jautė tokią kaip baimę [5 mat.]</i> |
| | Tėvų iniciatyva | <i>Yra tėvų, kurie klausia patarimų, patys pataria kažką, bet tai gal koks 20 % [3 prad.]; ir tada mama D. sako: per pavaduotojos ir per jūsų pamokas vaikas geras ir problemų nėra, jokių pastabų nereikia. D. mama pradėjo kalbėti: kodėl būtent per anglų kalbą vyksta tai? Kokia problema?[16 aukl.-dail.]</i> |



Tyrimo duomenys rodo, kad akivaizdžiai daugiau respondentų nuvertina SUP turinčio mokinio šeimos dalyvavimą ugdymo procese, tuo tarpu sąveika su mokinio tėvais konstruojama pateikiant informaciją, stengiantis paskatinti aktyviau bendrauti ir bendradarbiauti su mokykla. Išskiriami mokytojų bendravimo ir bendradarbiavimo su tėvais modeliai (Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005): tradicinis „eksperto modelis“, kuris labai panašus į gydytojo–ligonio santykius, kai profesionalas įsitikinęs, kad jis, kaip ekspertas, gali nuspręsti, ką reikia daryti. Tėvams pateikiama informacija apie sprendimus: *ta prasme, mes norim informuoti tėvus, kas vyksta mokykloje. Dėl to, kad būtent šiais atvejais tėvai nepakankamai domisi vaikų elgesiu, vaikų mokymosi rezultatais. Ir kiek mes duodam informacijos, kiek mes pačios parodom iniciatyvą, tiek jie ir žino apie tuos vaikus, kaip jie elgiasi. Dažniausiai būna taip, kad jie sako: „Namuose viskas yra gerai. Čia yra tik mokykloje“ [27 psich.]; „transplantacijos modelis“, kai tėvai matomi kaip nepanaudoti savo vaikų mokymo išteklių. Mokytojai perkelia savo žinias tėvams, kad jie mokytojų savo vaikus. Tėvai tampa mokytojais: *E. mama labai ribotai bendrauja. Jai sakau, o ji nelabai pritaria. Aš jai rekomendavau irgi dėl elgesio [7 log.]; tėvams patariu kartas nuo karto B grupės vitaminų... Gal, sakau, vis tiek tas dirginimas vaikui... [22 prad.]; „paslaugos tiekėjo–gavėjo modelis“, kai mokytojai save identifikuoja kaip paslaugos tiekėją, o tėvus – paslaugos gavėjais. Tokie atveju tėvai skatinami demonstruoti įvertinimus ir žinias apie savo vaiką, nurodyti, kokių paslaugų jiems reikia: *tėvai nieko nesiūlo. Tėvai sako, ačiū Dievui, kad dabar jau čia jis nieko, jis jau čia nieko. Jiems kiekviena diena, nugyventa be streso, kai mokytojai skambinėja, kreipiasi ir prašo, ką nors keisti to vaiko elgesyje, gal gydyti ar gal dar ką nors [18 liet.-aukl.]; „įgalinimo modelis“: profesionalai pripažįsta šeimą kaip labai svarbią ugdymo sistemos dalį, įgalina ją pažinti savo poreikius bei teikia, kartu konstruoja pagalbą: *yra buvę, kad kalbėjomės iš pradžių auklėtojai, paskui kvietėmės mokytojus, susibūrę pasipasakojome, kokios situacijos nutiko pamokoje ar pertraukų metu. Ir tiesiog kalbėjomės su tėveliais, taip gražiai grupelėse susėdę [27 liet.-aukl.]****

Mokinio ir jo šeimos dalyvavimo aktyvinimas individualaus ugdymo programų sudarymo procesuose

Išanalizavus mokslinę literatūrą (Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Gerulaitis, 2007; Zhang, Bennett, 2006) ir tyrimo duomenis, identifikuojami SUP turintį vaiką auginančiai šeimai, dalyvaujančiai inkluzinio ugdymo planavimo procesuose, kylantys sunkumai (barjerai, trukdžiai) (3 lentelė).

3 lentelė

SUP turintį vaiką auginančiai šeimai, dalyvaujančiai inkluzinio ugdymo planavimo procesuose, kylantys barjerai

| Lygmuo | Barjerai |
|--|---|
| Šeima | Vidiniai bendravimo stilių skirtumai. Negalios sampratos ir nuostatos į negalią. Šeimos žinios (ar jų trūkumas) apie socialinių paslaugų, švietimo institucijos infrastruktūrą, įgytos neigiamos patirtys ja naudojantis. Šeimos kultūra ir atvirumas visuomenei, drovėjimasis savo išprusimo, išsilavinimo. Darbinis užimtumas, laiko paskirstymo problemos, vaiko priežiūros poreikių lygmuo. Materialiniai barjerai: finansinis pajėgumas, transporto kaštai. |
| Profesionalai: specialistai, mokytojai, administracijos atstovai | Žinios apie specialųjį ugdymą. Jautrumas kultūriniais skirtumams. Nejautrumas religiniams įsitikinimams ir šeimos tradicijoms. Stereotipinis požiūris į tėvų gebėjimus auklėti savo vaiką, ekspertinių galių prisiėmimas. Profesinio žargono vartojimas. Menkas profesinis savęs realizavimas darbe. |
| Ugdymo procesas | Ugdymo programų orientacija į žinių perteikimą ir (ar) aklas programinių reikalavimų laikymasis. Ugdymo priemonių stoka. Menkas dėmesys socialinių įgūdžių formavimui, vertybiniam ugdymui. Pagalbos vaikui specialistų, pagalbininkų stoka. |

SUP turinčio vaiko šeima, nuo pat vaiko gimimo nuolat patirdama įvairius iššūkius socioedukacinių poreikių tenkinimo procese, dažnai užsisklendžia, atsiriboja ar net prisiima sau kaltę. Tačiau tėvų ir kitų šeimos narių įgalinimas, įtraukimas į bendras ugdymo turinio planavimo, vykdymo ir įvertinimo veiklas inicijuoja aktyvų dalyvavimą, bendravimą bei bendradarbiavimą su visais ugdymo proceso dalyviais. Tėvų, šeimos narių dalyvavimas inkluzinio ugdymo planavimo, vykdymo ir įvertinimo procesuose plėtoja šeimos socializacijos galimybes, gerėja socialiniai gebėjimai kurti ryšius, naudoti įvairias „negalios“ įveikimo strategijas.

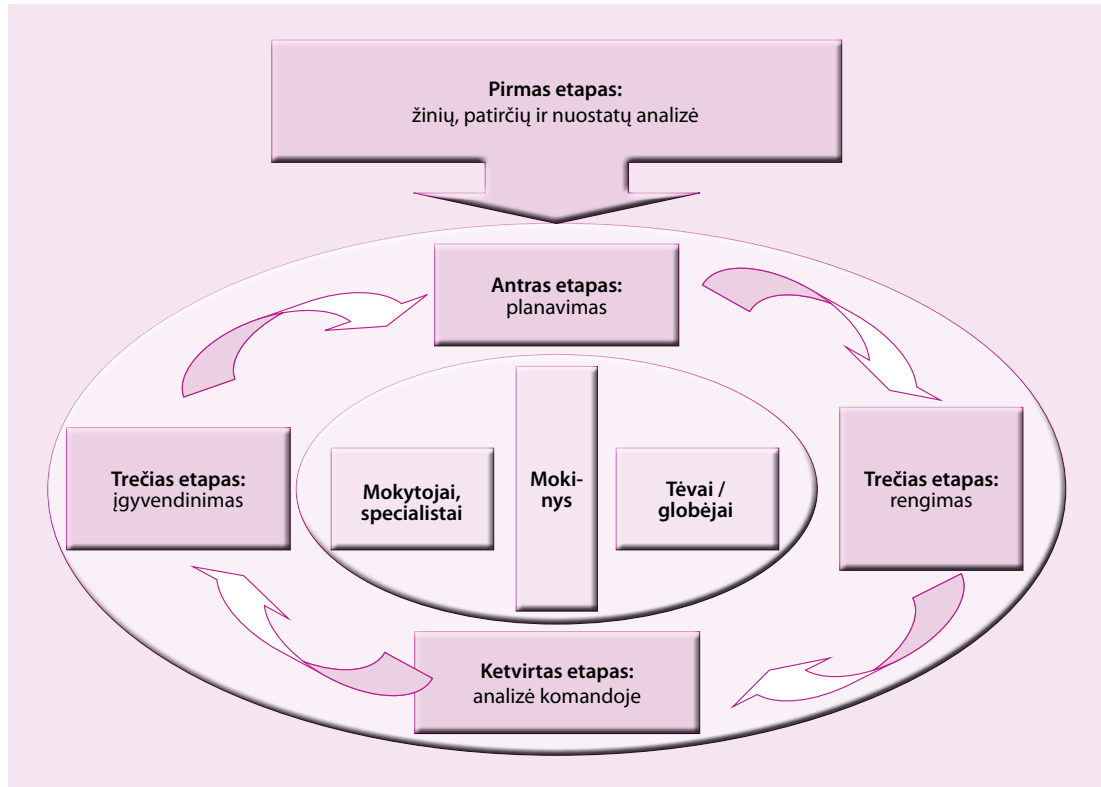
4 lentelėje pateikiamos šeimos dalyvavimą įgalinančios strategijos individualaus plano rengimo procese.

Šeimos, auginančios SUP turintį vaiką, dalyvavimą įgalinančios strategijos
inkliuzinio ugdymo planavimo procesuose

| Lygmuo | Strategijos |
|--|---|
| Šeima | <p>Dalijimasis žiniomis ir sampratomis su kitomis šeimomis, auginančiomis SUP turintį vaiką, mokytojais, specialistais ir praktikais.</p> <p>Naujų vaidmenų prisiėmimas ir jų realizavimas ugdymo procese.</p> <p>Tėvų motyvacija dirbti su pedagogais ir kt. specialistais, siekiant vaiko gerovės.</p> |
| Profesionalai: specialistai, mokytojai, administracijos atstovai | <p>Tėvų, kaip turinčių ekspertinių galių, pripažinimas.</p> <p>Kitų įtakingų šeimos narių ir (ar) kompetentingų asmenų iš artimiausios šeimos aplinkos įtraukimas į bendrą veiklą.</p> <p>Žinių bei sampratų apie daugialypius kultūrinius skirtumus plėtojimas.</p> <p>Nuolatinių susitikimų su tėvais organizavimas, periodinių konsultacijų teikimas.</p> <p>Individualaus susitikimo su vaiko šeima organizavimas prieš bendrą individualaus ugdymo plano grupės susitikimą, diskutuojant apie vaiko priežiūros poreikius, transporto prieinamumą ir patikinant būtiną tėvų dalyvavimą planuojant veiklas.</p> <p>Į šeimą orientuotos ugdymo praktikos ir bendradarbiavimą skatinančių strategijų naudojimas.</p> <p>Neverbalinės komunikacijos, kultūrinių ribotumų samprata.</p> <p>Supažindinti tėvus ne su faktiniais sprendimais, bet įtraukti juos į atviros diskusijos procesus, analizuojant požiūrio į negalią kultūrinius skirtumus, mokymo bei vaiko mokymosi metodų veiksmingumą ir t. t.</p> <p>Inicijuoti ugdymo proceso dalyvių (vaiko, tėvų, mokytojų, specialistų, kitų darbuotojų) asmeninės atsakomybės prisiėmimą tam tikrame IUP įgyvendinimo etape.</p> <p>Tėvų, šeimos narių, artimiausios aplinkos asmenų, kaip potencialių išteklių, panaudojimas ugdymo procese.</p> <p>Išanalizuoti asmenines nuostatas į SUP turinčių mokinių ugdymą ir jų šeimų dalyvavimą ugdymo procese.</p> <p>Naudoti įvairius komunikavimo su tėvais būdus bei pasitelkti IT priemones.</p> |
| Ugdymo procesas | <p>Individualizuoti bei diferencijuoti ugdymo turinį, sudarant individualias ugdymo programas SUP turinčio mokinio gebėjimų plėtotei, numatant sėkmės įvertinimo kriterijus.</p> <p>Ieškoti vidinių bei išorinių išteklių aktyvinant šeimos dalyvavimą ugdymo procese.</p> |

Mokinio įtraukimas į individualios programos rengimą suteikia galimybę praktiškai plėtoti saviraiškos, savęs vertinimo, savianalizės gebėjimus. Tačiau, kaip rodo tyrimai (Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Geležinienė, 2009) ir praktinė patirtis, SUP turintis mokinys gana dažnai nedalyvauja kuriant individualizuotas ugdymo programas, šios programos „parašomos“ mokytojo, retai kada pristatant mokiniui numatomus siekinius (tikslą ir uždavinius) bei rezultatus.

Būtynbė aktyvinti mokinio ir jo šeimos dalyvavimą konstruojant ir įgyvendinant individualizuotas ugdymo programas aptarta ankstesniuose skyriuose ir poskyriuose. Kyla natūralus klausimas – kaip tai padaryti, kaip įtraukti mokinį į planavimo, įgyvendinimo, įvertinimo ir reflektavimo procesus? Konrad (2008) pateikia individualizuotos ugdymo programos sudarymo etapus ir praktines veiklas, aktyvinant mokinio ir jo šeimos dalyvavimą (1 pav.).



1 pav. Mokinio dalyvavimas rengiant individualizuotą ugdymo programą
(pritaikyta pagal Konrad, 2008)

Pirmas etapas – žinių, patirčių ir nuostatų analizė.

| | |
|---|---|
| 1 | Naudokite įvairius išteklius. Supažindinkite mokinį su individualizuotos ugdymo programos sudarymo etapais, akcentuokite mokiniui aktyvaus dalyvavimo būtinybę. |
| 2 | Inicijuokite asmeninį mokinio dalyvavimą patvirtinančias veiklas. Skatinkite mokinį pasirašyti individualizuotoje ugdymo programoje, aptarkite parašo svarbumą. Paprašykite pristatyti savo ankstesnes individualizuotas ugdymo programas, aptarkite, ką mokinys žino, ką pageidautų žinoti ir t. t. Veiklų įvairovė priklauso nuo mokinio amžiaus, turimų įgūdžių bei patirties sudarant individualizuotas programas. |
| 3 | Paskatinkite mokinį analizuoti savo (ankstesnes) individualizuotas ugdymo programas. Kiek jos asmeniškai aktualios? Ką norėtų pakeisti, papildyti ir t. t.? |
| 4 | Aptarkite su mokiniu gebėjimus ir mokymo(si) procese kylančius sunkumus; pabandykite išdėlioti prioritetine tvarka: daugiausiai išplėtoti gebėjimai; daugiausiai problemų keliantys sunkumai. Nuspręskite, kokius prioritetinius gebėjimus įrašytumėte programoje ir kokius kylančius sunkumus akcentuotumėte. |

Antras etapas – individualizuotos ugdymo programos planavimas.

| | |
|---|---|
| 5 | Diskutuokite su mokiniu analizuodami jo asmeninio gyvenimo viziją, tikslus, veiklos prioritetus. Kartu sukurkite mokinio gyvenimo viziją, pvz.: baigęs mokyklą planuoju gyventi, mokytis, dirbti ir laisvalaikio metu Padėkite mokiniui suderinti savo vizijas ir ambicingus planus su jų realiu įgyvendinimu. |
| 6 | Įtraukite mokinį į (si)vertinimo procesus. Kartu su mokiniu aptarkite, kokių reikia akademinų žinių, gebėjimų norint pasiekti iškeltus tikslus, kokia dabartinė mokinio situacija šiuo klausimu. |
| 7 | Naudokite įvairius klausimynus, testus, pasitikrinimo formas, padedančias pačiam mokiniui nusistatyti asmeninius poreikius, išryškinti siekinius, numatyti išorinius (asmenys iš tolimesnės aplinkos) bei vidinius (asmeninis pasiryžimas, asmenys iš namų, mokyklos aplinkos, artimieji) pagalbos išteklius. |
| 8 | Įtraukite mokinį į komandos susitikimo organizavimą, pvz., mokinys gali paruošti dalyvių identifikavimo korteles, kartu su mokiniu aptarkite aplinkos pritaikymo (gal stalo serviravimo) klausimus. |

Trečias etapas – individualizuotos ugdymo programos rengimas.

| | |
|----|---|
| 9 | Skatinti mokinį užrašyti savo gebėjimus ir poreikius. Tam galima naudoti įvairias į mokinio gebėjimus orientuotas strategijas: pateikti pradinę sakinio formuluotę (pvz., aš gebu; aš norėčiau ir kt.). Pamokykite mokinį suformuluoti siekinius, kai tikslas – siekiamybė, o uždaviniai – padedantys jį įgyvendinti. |
| 10 | Mokiniui identifikavus asmeninius poreikius, būtina suasmeninti teiginių formuluotes, akcentuojant AŠ veiklas, pvz.. norėdamas išmokti spręsti lygtis aš: a) pasirengsiu pagalbinę medžiagą; b) ją kasdien turėsiu ir naudosiuosi; c) atliksiu namų darbus; d) jei bus neaišku, kreipsiuos pagalbos į mokytoją, Arną (klasės draugą) ar tėtį ir pan. |
| 11 | Po to, kai mokinys parengia savo individualizuotą ugdymo programą / planą ir užpildo tam tikras formos grafą, pasiūloma parengtą variantą pristatyti šeimai. Taip mokiniui suteikiama galimybė diskutuoti apie numatytus siekinius (tikslą ir uždavinius) su savo tėvais. Galima pasiūlyti padiskutuoti ir su mokytojais. |

Ketvirtas etapas – individualizuotos ugdymo programos įgyvendinimas.

| | |
|----|--|
| 12 | Aktyvindami mokinio dalyvavimą komandos susitikime turime keletą pasirinkimo galimybių. Jaunesnio amžiaus mokiniams ar tiems mokiniams, kurių menka dalyvavimo panašiuose susitikimuose patirtis, pasiūlome dalyvauti pristatant dalyvius, klausant ir įsiklausant. Vyresnio amžiaus ar daugiau patyrusių mokinių dalyvavimo lygis aktyvesnis: dalijasi savo vizijomis, analizuoja savo veiklas, sėkmes ir nesėkmes, numato tolesnes veiklas, atstovauja savo interesams ir t. t. |
| 13 | Mokyti mokinį elgsenos ypatumų susitikimo metu: kartu su mokiniu parengti visų dalyvių elgsenos atmintinę, aptarti, kaip ir kada reikia užduoti klausimus, kada ir kaip atsakyti ir pan. |

Penktas etapas – individualizuotos ugdymo programos įgyvendinimas.

| | |
|----|---|
| 14 | Paskatinti mokinių individualizuotą ugdymo programą pristatyti mokytojams, kurie nedalyvavo susitikime. Pristatymas padės dėstančiam mokytojui susipažinti su mokinio problemomis bei siekiniais, stebėti ir skatinti jų įgyvendinimą kasdienėje veikloje. |
| 15 | Plėtoti mokinio savęs atstovavimo ir savęs pastiprinimo gebėjimus. Taikyti įvairias strategijas, pvz., paprašyti draugo-pagalbininko pagalbos; pasidalyti sava patirtimi gerai žinimais klausimais ir pan. |
| 16 | Sudaryti sąlygas mokiniui periodiškai aptarti savo sėkmes ir nesėkmes, numatyti tolesnes veiklas, atsakant į klausimus: ar pasiekti numatyti tikslai? Ar įvyko numatyti pokyčiai? Ką galime pakeisti planuodami individualizuotą ugdymo programą? |
| 17 | Plėtoti mokinio savistabos ir savęs vertinimo gebėjimus, akcentuojant savivaldos procesus mokantis. Tam gali pagelbėti įvairios strategijos bei veiklos: dienotvarkės susidarymas; prioritetų numatymas; savistabos veiklos (savo veiklos žymėjimas tam tikrose formose); refleksijos dienoraščiuose; atliktų darbų rinkinys ir pan. |
| 18 | Inicijuoti mokinių aprašyti savo sėkmes ir pasiekimus, numatyti tobulintinas veiklas. Tai puiki galimybė mokiniui pasidalyti savo sėkmėmis su klasės draugais, šeimos nariais, mokytojais ir kitais artimais asmenimis. |

Būtina pažymėti, kad siūlomi SUP turinčio mokinio ir jo šeimos įtraukimo į individualizuotos programos sudarymą etapai gali kisti priklausomai nuo mokyklos konteksto, patirties, laiko planavimo ir paskirstymo, mokyklos bendruomenės, mokinio ir jo šeimos poreikių bei atvirumo kaitai.

Mokytojo ir jo šeimos įtraukimo į individualizuotos ugdymo programos planavimą ir įgyvendinimą veiklos gali būti įvairios. Žemiau pateikiamos realioje ugdymo praktikoje vykdytos bei rekomenduojamos individualizuotos ugdymo programos sudarymo patirtys, taip pat bendradarbiavimo su SUP turinčio mokinio šeima veiklos.

Geriau uždegti bent vieną žvakę, negu keikti tamsą (Geležinienė, Žymantienė, 2008).

Kai „bendradarbiavimas su tėvais“ apsiriboja tik „kvietimu į tėvų susirinkimus ar iškilus problemoms – į mokyklą“, tai bendravimas su SUP turinčių mokinių šeimomis tampa žaidimu į „vienus vartus“. Tai suprasdamos ir būdamos ne tik mokytojos, bet ir mamos, pradėjome ieškoti įvairesnių, įdomesnių bei tėvams aktualesnių bendravimo ir bendradarbiavimo būdų. Vienas tokių – tėvų pedagoginės kultūros skatinimas, kai rengiamos metodinės rekomendacijos ir platinama socialinė edukacinė metodinė medžiaga, organizuojami susitikimai, diskusijos: „Tėvų pagalba planuojant individualų SUP mokinių ugdymą“, „Kaip mes galime padėti savo vaikams namuose“, „Bendradarbiavimo procesas. Kaip išgirsti vieniems kitus“, „Vaiko pozicija šeimoje“ ir t. t. Jų metu įsiklausoma į tėvų norus bei pageidavimus, pateikiama konkrečių praktiškų patarimų, kaip šeima gali motyvuoti vaiką mokytis, ir skatinamas aktyvus tėvų dalyvavimas ugdymo procese. Be to, specialistų ir mokytojų iniciatyvinė grupė mokiniams ir jų tėvams organizavo konferenciją „Saugios emocinės aplinkos kūrimas“, kurioje paskaitas skaitė psichologai, vyko darbas grupėse.

Norėdamos labiau suprasti kiekvieną ugdymo proceso dalyvį, jo jausmus, vertybes ir nuostatas, suvokti skirtingumą kaip privalumą, suburiame tikslines SUP turinčių mokinių, jų tėvų, mokyklos specialistų bei dėstančių mokytojų grupes. Tikslinių grupių susitikimų metu mokinsys, jo

tėvai bei mokytojai ir specialistai (dalyviai kviečiami pagal poreikį) apibūdina esamą padėtį bei numato tikslus siekiant konkrečių pokyčių. Pagrindinis susitikimų principas – lygiavertiškumas, kai kiekvienos grupės dalyvis vertina kito dalyvio veiklą ir prisiima atsakomybę už iškeltų tikslų įgyvendinimą. 1 pav. pateikiame vieno tokio susitikimo protokolą.

Rengiant tokius susitikimus į ugdymo proceso planavimą (suderinus skirtingų dalyvių pozicijas) ir individualaus mokinio plano sudarymą (1 priedas), vykdymą ir įvertinimą pavyko įtraukti ne tik įvairių dalykų mokytojus, mokančius SUP turinčius mokinius, bet ir mokinį bei jo tėvus. Patirtis rodo, kad kiekviena tokios tikslinės grupės veikla yra unikali ir nepakartojama. Mokytojai, dalyvaudami tokios grupės veikloje, pamato, kad mokinys, jo šeima – tai nėra statistinis vienetas mokykloje, o asmenybė su savo poreikiais ir gebėjimais, taip pat išgirsta kolegų situacijos vertinimus ir numanomus pokyčius.

Šių susitikimų metu SUP turintis mokinys kartu su tėvais, mokytojais ir specialistais planuoja, įgyvendina ir įsivertina mokymą(si), o ne naudojami „kažkieno“ pateiktomis rekomendacijomis ar sudarytomis programomis. Mokinio, jo tėvų, mokyklos specialistų ir mokinį ugdančių mokytojų tikslinių darbo grupių subūrimas, kai identifikuojama esama padėtis iš skirtingų ugdomojo proceso dalyvių pozicijų ir planuojami pokyčiai per kiekvieno dalyvio išsikeltus asmeninius tikslus, siekiant bendro darbo grupės veiklos tikslo, apmąstoma veikla, jos rezultatai, padėjo praplėsti bendravimo ir bendradarbiavimo sampratą. Anot vienos susitikimo dalyvės (močiutės), „išgirsti jų (mokytojos, specialistų) nuomonę ir pasidalyti bendra patirtimi, kaip padėti vaikui, nes neturiu pedagoginių gebėjimų ir bijau suklysti“. Taip mes ne tik keičiame, bet ir keičiamės patys.

Mokinys

Geba: pats apsirengti, apsiauti batus.

Susitikimo metu tylėjo, paprašytas parašyti raidę „Š“ – nediršo.

Mama

Geba: pradėjo daugiau pasakoti, kalbėtis, stengiasi tiesiai rašyti.

Kalbėjo apie sūnaus emocijas – „patinka viskas, kas sukelia baimę“, išreiškė norą pamokų metu turėti mokytojo pagalbininką.

Močiutė

Geba: moka savarankiškai parašyti visas spausdintines raides.

Reikia tobulinti: pažadėjo neberuošti pamokų už anūką, nebaigti berniuko pradėtų darbų, kadangi visų susitikimo dalyvių bendras tikslas – ugdyti brniuko savarankiškumą.

Logopedė

Geba: patobulėjo pokalbis; pakankamas buitinis žodynas.

Reikia tobulinti: lavinti rišliąją kalbą, kalbines kompetencijas. Dirbama individualiai.

Specialioji pedagogė

Geba: savarankiškai nueiti į savo klasę iš specialiojo pedagogo kabineto. Pastebėta, kad daugiau bendrauja, reiškia savo mintis, tačiau dažnai „užsifiksuoja“ ties kuria nors tema, tada labai sunku vėl sutelkti dėmesį į dėstomą dalyką.

Reikia tobulinti: siekti kuo didesnio savarankiškumo, skatinti iš specialiojo pedagogo kabineto savarankiškai grįžti į klasę ir ateiti į pratybas. Aiškinti „blogų“ gestų reikšmes, mokyti bendravimo; rašant akcentuoti linijas; lavinti motoriką. Siūlė peržengti baimes.

2 pav. Tikslinės grupės susitikimo santrauka



SUP turinčio mokinio ir jo šeimos įtraukimas į individualizuotos ugdymo programos planavimo, įgyvendinimo, įvertinimo ir reflektavimo procesus plėtoja įgalinimo procesus, aktyviančius lygiavertį dalyvavimą, stiprinančius individualų potencialą, tobulinančius tarpasmeninio bendradarbiavimo ir mokymosi veikiant gebėjimus, skatinančius savistabą ir atsakomybę už savo veiklas, inicijuojančius bendradarbiavimu grįstas veiklas.

INKLIUZINIO UGDYMO PLANAVIMAS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE

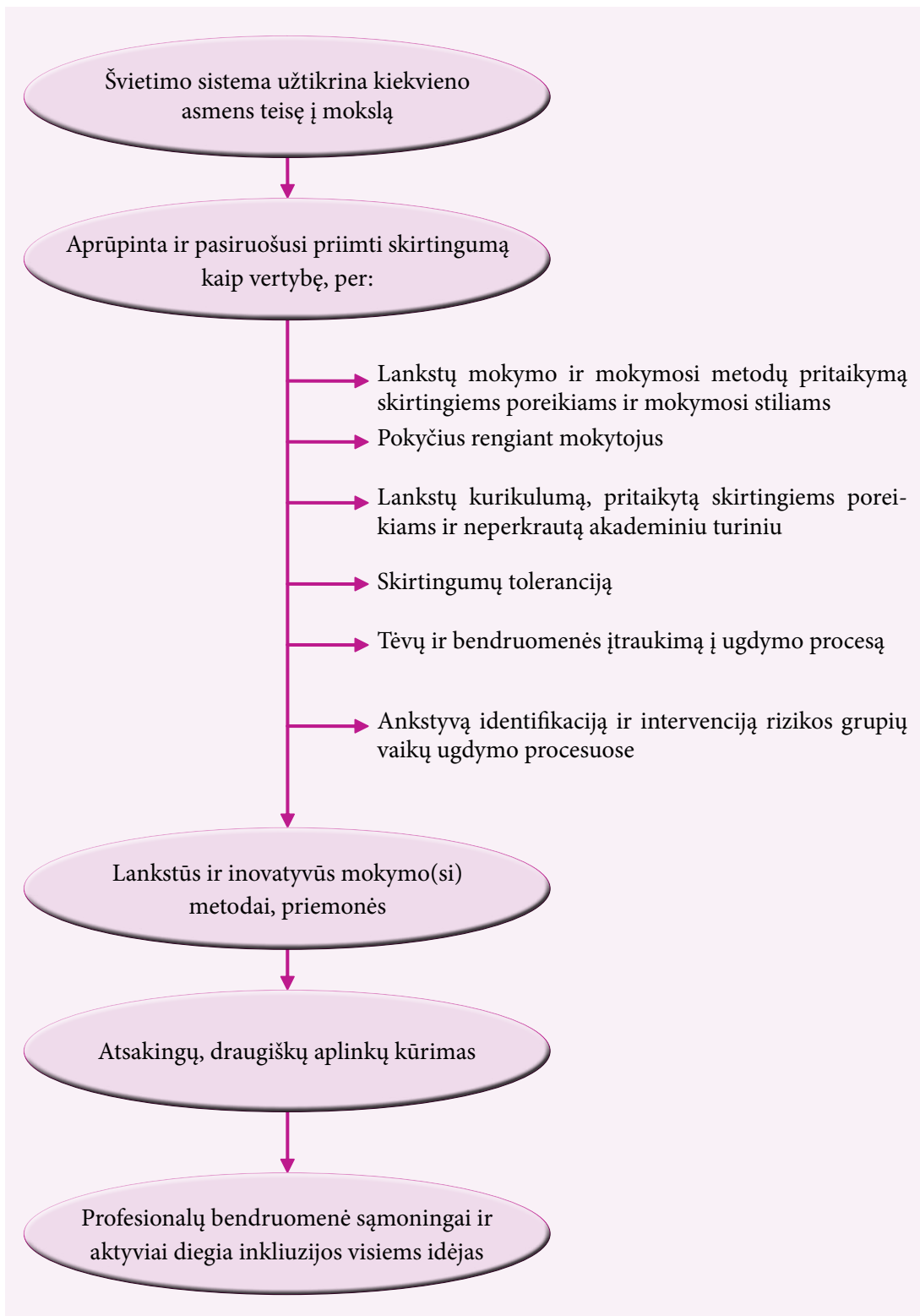
Inkliuzinio ugdymo samprata šiuolaikinės mokyklos kontekste

Jau ne vieną dešimtmetį inkluzinio ugdymo idėjos diegiamos praktiškai realizuojant „Mokyklos visiems“ koncepciją. Kiekvienas iš mūsų: mokytojų, specialistų, specialiųjų ugdymosi poreikių ar kitų poreikių turinčių mokinių tėvų, administracijos atstovų – turime savitą ir nepakartojamą patirtį įgyvendinant integraciją bei plėtojant inkluzinio ugdymo idėjas Lietuvos švietimo sistemoje. Ši patirtis įvairialypė ir kiekvienu konkrečiu atveju skirtinga. Jei rengtume debatus inkluzinio ugdymo tematika, tikrai turėtume pakankamai pasisakančių „UŽ“ ir „PRIEŠ“. Inkluzinio ugdymo idėjos, akcentuojančios toleranciją ir ugdymo turinio pritaikymą kiekvienam mokiniui, nepaisant gebėjimų, negalios, šeimos kultūros, odos spalvos, religinių įsitikinimų ir t. t., priimtinos šiuolaikiniam mokytojui. Jų realizacija vienoje ar kitoje aplinkoje, dalyvaujant ugdymo proceso dalyviams, kurių skirtingos nuostatos, vertybės ir įsitikinimai, realus inkluzinės švietimo politikos įgyvendinimas mokyklos, savivaldybės, valstybiniu lygmeniu inicijuoja naujus iššūkius ir įvairiapuses patirtis.

Planuojant inkluzinio ugdymo sistemą būtina atsižvelgti į kelias esmines sampratas (Gerulaitis, 2009, p. 14-16):

1. Inkluzija yra procesas, kuris vertinamas kaip nesibaigianti reagavimo būdų į įvairovę paieška. Ši paieška yra susijusi su mokymusi, kaip gyventi, kai yra skirtumų, ir kaip iš jų mokytis. Skirtumai matomi kaip kelias pozityviai stimuliuoti neįgalius vaikus ir suaugusiuosius bei palaikyti socialinės atskirties grupėms priklausančius asmenis;
2. Inkluzija yra susijusi su kliūčių šalinimu. Akcentuojamos galimybės, kaip pagerinti socialinių paslaugų, mokymo bei mokymosi politiką ir praktiką, skatinamas kūrybiškumas sprendžiant problemas;
3. Inkluzija siekiama visų asmenų dalyvavimo ir pasiekimų. Dalyvavimas yra susijęs su patirčių kokybe ir lygiavertčiu vertinimu. Pasiekimai suprantami ne kaip testų ar egzaminų rezultatai, bet kaip mokymosi procesas ir jo pasekmės;
4. Inkluzija siekiama įtraukti tas asmenų grupes, kurios gali būti marginalizuojamos ar nuvertinamos. Darbas su vadinamosiomis „rizikos grupėmis“ yra labiau moralinės atsakomybės klausimas;
5. Inkluzija grindžiama holistiniu požiūriu į mokymąsi. Svarbios ir privačios, ir viešosios bendruomeninės sistemos.

Inkluzinio ugdymo principų, veiklų bei nuostatų orientacija į švietimo institucijos bendruomenės, visuomenės atvirumą skirtingumams kaip vertybei, leidžiančiai mokytis kartu, vieniems su kitais ir vieniems iš kitų, aktyvina visų ugdymo proceso dalyvių dalyvavimą planuojant, vykdant, vertinant ir reflektuojant kasdienes patirtis, keičiant negalios sampratas. Švietimo sistemos plėtotė įgyvendinant inkluzinio ugdymo idėjas pavaizduota 3 pav.



3 pav. Inkluzinio ugdymo įgyvendinimas (UNESCO, 2009)

Inkluzija edukaciniuose procesuose (Gerulaitis, 2009) reiškia visų ugdymo proceso dalyvių (mokinių, jų šeimos narių, pedagogų, specialistų, administracijos atstovų, pagalbinių darbuotojų ir kt.) vienodą vertinimą; neįgalių, etninių mažumų ir pan. dalyvavimo aktyvinimą, mažinant jų išskyrimą iš kultūrinio ir bendruomeninio gyvenimo bei ugdymo sistemos; mokyklos kultūrą, vidaus politiką ir praktiką, kuri skatintų įvairovės toleranciją; kliūčių mokytis ir daly-



vauti mažinimą asmenims, kurie priskiriami socialinės atskirties grupėms; požiūrio skatinimą į asmenų skirtumus kaip į mokymosi išteklius, o ne kaip į problemas, kurias reikia įveikti; švietimo įstaigos pasiekimų ir vaidmens kuriant bendruomenę ir vertybes išryškinimą; abipusiai palankių mokyklos, šeimos ir bendruomenės ryšių skatinimą; inkluzijos švietimo sistemoje, kaip vieno svarbiausių inkluzijos kūrimo visuomenėje aspektų, vertinimą.

Paskutiniųjų metų užsienio šalių mokslininkų tyrimai (Kay, 2007; Robichaud, 2007; Cowley, 2008; Humphrey, 2008; Jull, 2008; Matson, Lovulio, 2008; Scheuermann, Hall, 2008), analizuojantys SUP turinčių mokinių ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje, akcentuoja ugdymo proceso dalyvių požiūrių į mokinius kylančius emocinius ir elgesio sunkumus įvairovę, skirtingų socialinių tinklų įtaką vaiko emocinei saviraiškai ir elgesiui bei pabrėžia būtinybę SUP turinčių mokinių ugdymą grįsti ugdymo proceso dalyvių sampratų, poreikių identifikavimu, glaudžia sąveika bei bendra veikla, tikslingai ir kryptingai konstruojant pozityvaus elgesio palaikymo sistemą bendrojo ugdymo mokykloje. Taip pat labai aktualus tampa įrodymais grįstos mokytojo veiklos konceptas, besiremiantis planavimu, veikla, įvertinimu ir refleksija, kai kreipiamas dėmesys ne tik į mokinio emocijų ir elgesio apraiškas, bet ir į mokytojo veiklą kaip naujų žinių kūrimo procesą mokymosi veikiant metu.

Įrodymais grįstos mokytojo veiklos, jų plėtotė individualizuojant ugdymo programas

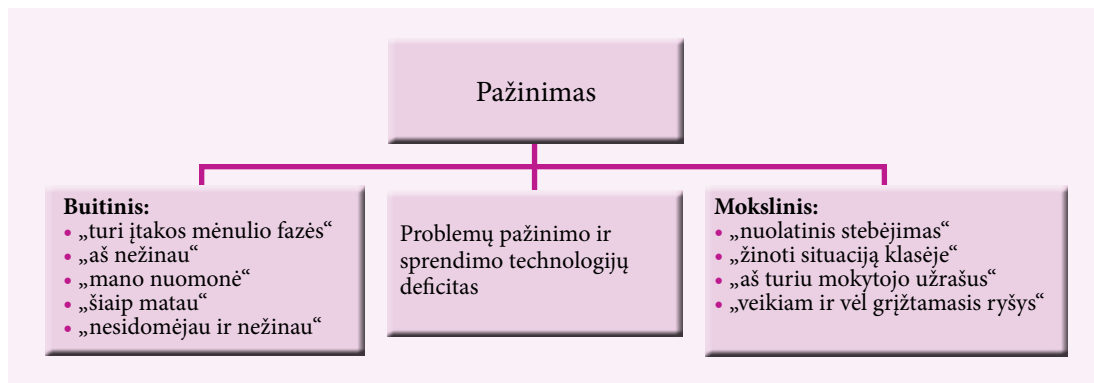
Įrodymais grįstos mokytojo veiklos konceptas – tai naujo požiūrio ir idėjų diegimas, kokybiškai keičiant ugdymo turinio formą ir metodus. Tai veikla, besiremianti mokslinio pažinimo kultūra. Įrodymais grįsta veikla pedagogikoje apibūdinama kaip naujų ugdymo koncepcijų sukūrimas, remiantis tiriamaisiais moksliniais metodais ir naujaisiomis mokslo idėjomis, bei įrodymais grįstos kultūros ir politikos ugdymo institucijose formavimas, konstruojant naujas žinias mokymosi veikiant proceso metu (Armstrong, Moore, 2005; Biesta, 2007; Coe, 1999; Costello, 2003; Koshy, 2005; Petty, 2008; Pollard, 2006; Porter, Lacey 2005; Schwandt, 2005; Wiltshier, 2007). Mokymosi veikiant konceptas apima veiksmą ir mokymąsi iš jo ir yra artimai susijęs su veiklos tyrimu, kai „ką aš žinau“ ir „ką aš darau“ įprasminama veikloje. Mokymosi veikiant konceptas grindžiamas Lewin (mokymosi lauke), Dewey (mokymasis veikloje ir iš partirties), Schon (mokymasis iš veiksmo, žinojimas iš veiksmo) bei Revans (mokymasis analizuojant savo mokymosi procesą, atliekant galias refleksijas norint išsiaiškinti ne tai, „ką aš žinau“, o „ko aš dar nežinau“) idėjomis¹⁶. Mokymasis veikiant, pasak Buysse, Sparkman, Wesley (2003), Dick (2004), vyksta mažoje dalyvių grupėje, kai siekiama:

- išspręsti realias problemas, kiekvienam dalyviui suvokiant „aš esu dalis problemos ir problema yra dalis manęs“;
- laisva valia dalyvaujant veikloje ir savanoriškai priimant įsipareigojimus;
- veikiant kartu atsižvelgti į kiekvieno dalyvio sampratą, išsiaiškinant poreikius ir veiklos alternatyvas;
- veikiama orientuojantis į naujas išvalgas ir siekiant pokyčių; refleksijų metu kartu su grupe dalijamasi veiklos pasekmėmis;
- ypatingas dėmesys kreipiamas į mokymąsi, analizuojant ne tai, kaip problema buvo išspręsta, o ką kiekvienas dalyvis išmoko ją spręsdamas;
- atsižvelgiama į grupės veiklos procesus ir ieškoma veiksmingų būdų, kaip dirbti kartu;
- palaikant ir skatinant siekiama vadovauti savo ir kitų mokymuisi.

¹⁶ Dewey, 1997, 2000; Lewin, 1942; Schon, 1987.



Pasak Polard (2006, p. 61), savo veiklos stebėjimas ir duomenų interpretavimas suteikia mokytojams progą „kūrybiškai išsigilinti į duomenis ir patirtį bei paanalizuoti visus to, „kaip yra“, ir to, „kaip turėtų būti“, neatitikimus“. Norint išsiaiškinti, „kaip yra“, labai svarbu, koku pažinimo keliu mes keliausime: kasdienio pažinimo ar sisteminiu, nuosekliu mokslinio pažinimo keliu. Bitinas (2006, p. 16) teigia, kad „buitinio pažinimo pagrindą sudaro individualioji patirtis ir vadinamasis „sveikas protas“, o moksliniu pažinimu „siekiama objektyvių, nuo subjekto visiškai nepriklausančių žinių ir jomis grindžiamų žmogaus veiklos būdų“. Myers (2007, p. 36), apibūdinamas „sveiko proto“ konceptą, pabrėžia, kad „sveikas protas dažniausiai būna teisingas po to, kai kažkas jau įvyko“. Autorius akcentuoja mokslinio pažinimo svarbą, „kad padėtų atskirti realybę nuo iliuzijų ir tikras pranašystes nuo paprasčiausio gudrumo po laiko“. Kaip susiję buitinis ir mokslinis pažinimas su kasdiene praktine mokytojo veikla? Atsakymas į šį klausimą grindžiamas Dewey pažinimo teorijos idėja, kuri apibūdinama kaip patirties supratimas. Patirtis yra ne apie sąmonės ar protinį supratimą, o apie gyvų organizmų ir jų aplinkos sandorio supratimą, pažinimas yra ne pasaulis „kažkur ten“, o tai yra ryšys tarp mūsų veiksmų ir jų pasekmių. Dewey mokytojus ragino būti ne tik žinių apie mokymą vartotojais, bet ir gamintojais. Taip kuriamos naujos žinios, leidžiančios iš naujo pažvelgti į esamą veiklą. Biesta (2007, p. 12), apibendrinusi Dewey sampratą apie pažinimą, teigia, kad žinios „suprantamos kaip simbolinis ryšio tarp mūsų veiksmų ir jų pasekmių atsiskaitymas, gaunamos tik tada, kai mes perkeliame mūsų „egzistavimo procesus“ į „simbolinius procesus“ – kai mes savo veiksmus perkeliame į mąstymą, svarstymą ir teorizavimą“ – taip mokydami apie galimus ryšius tarp mūsų veiksmų ir jų pasekmių. Tyrimo duomenys (žr. 10 nuorodą), apibūdinantys pažinimo kategoriją (3 pav.), rodo, kad didžioji dalis pedagogų akcentuoja SUP turinčio mokinio **problemų pažinimo ir sprendimo technologijų deficitą**: *bet iš tikrųjų jaučiame, kad tų žinių vis tiek ir negana [34 mat.]; viena ta elgesio problema nėra sprendžiama. Ji išlenda kartais kažkoku kitoku rakursu. Tos sistemos nėra. Gaisro gesinimą taikome iš tikrųjų. Ar dėl laiko, ar dėl skaičiaus mokinių, ar dėl aktualumo šitos problemos, ar dėl mūsų nekompetencijos... [17 soc.]*. Tačiau būtina pažymėti, kad mokytojai **tikslingai stebi** SUP turinčius mokinius: *ir aš stebėjau, kaip jis elgiasi, kur jis yra, kaip jis bendrauja su vaikais, kaip jis bendrauja su manim, kaip užmezga kontaktą su naujais žmonėmis, nes mokytojų buvo labai didelė kaita. Be to, kiekvieną dieną eidavau dalyko mokytojų klausti, kaip sekėsi, kokių turite problemų su Ž. du mėnesius. Kiekvieną dieną buvo juodas, kruvinas darbas. Ryte pasižiūriu, kokiomis nuotaikomis atėjo ir kokiomis išeina [21 fiz.-aukl.]; **fiksuoja pastebėjimus**: *aš turiu mokytojų užrašus, kur praktiškai apie kiekvieną vaiką užsifiksuoju, ypač apie tą vaiką, kuris, mano nuomone, yra problematiškesnis [3 prad.]; **išsikelia savo veiklos tikslus**: *ir tarkim norėdami padėti iš karto visam pasauliui, gi nepadėsi. Vis tiek reikia pradėti nuo konkretaus tikslo [10 pavad.]; **renka duomenis**: *auklėtoja fiksuoja viską – kiekvieną žingsnį vaikų: kiekvieną gerą žingsnį ir kiekvieną negerą žingsnį, ji veda dienoraštį. Turi visos klasės dienoraštį. Šitie du vaikai – yra didelis prašymas, kad mokytojai pranešintų apie gerą, blogą elgesį [15 soc.]; **veikia ir analizuoja savo veiklą**: *visų pirma, ką savo veikloj keisti, ką daryti? Kaip keisti tą mokymo procesą, kokių metodus man taikyti, aš į tai daugiau gilinausi. Kokių metodus taikyti, kad būtų tas pats mokymo procesas, bet jį daryti įdomesnį, žaismingesnį? Ką daryti, kokių naujų priemonių, kaip juos sudominti ir įtraukti? [28 prad.]*****



4 pav. Mokytojų teiginiuose atskleistų pažinimo procesų spektras

Mokytojai, apibūdindami ir vertindami veiklas ugdant SUP turinčius mokinius, akcentuoja problemų pažinimo ir sprendimo technologijų stygių, pedagoginės veiklos planavimo formumą bei veiklų, orientuotų į žinių perteikimą, paplitimą.

Pasak Porter ir Lacey (2005), vienas iš pagrindinių praktikų-tyrėjų veiklos aspektų yra tai, kad tiriamoji veikla įtraukiama į kasdienę veiklą. Pagrindinė praktiko veikla yra mokyti, padėti vaikams ir jaunuoliams, turintiems mokymosi sunkumų, gyventi visapusišką gyvenimą, įvertinti jų poreikius ir atlikti daugelį kitų praktinių darbų. Retais atvejais praktikams skiriamas papildomas laikas arba jie atitraukiami nuo savo pagrindinio darbo vykdant tiriamąją veiklą, bet daugiausiai jie atlieka tyrimus savo praktinėje veikloje. Nors praktikai ir tyrinėtojai mokslininkai dažniausiai yra apibūdinami kaip dvi atskiros žmonių grupės, kurių skirtingos perspektyvos ir skirtingi mokėjimai, įgūdžiai, daugelis autorių sutinka, kad galimas šių dviejų grupių derinys. Freeman (cituoja Porter, Lacey, 2005, p. 117), kalbėdamas apie mokytoją-tyrėją, aiškina, kad tai yra „pasakojimas apie du daiktavardžius, sujungtus brūkšneliu“. Analizuodamas ir aptardamas šių daiktavardžių reikšmes autorius pateikia svarbiausią argumentą, kad mokytojas-tyrėjas dirba „tame brūkšnyje“. „Mokytojas“, Freeman aiškinimu, yra asmuo, o „tyrimas“ – tai procesas, ir, susiejus abu, sukuriama asmens-procesas. Brūkšnelis išryškina sąsajas ir skirtumus tarp dviejų ugdymo ir tyrinėjimo pasaulių. Tai veikimas ir domėjimasis, kai žongliruojama dviem papildančiais vienas kitą poreikiais: ugdymo poreikis – tai veikla konkrečiame kontekste, besiremianti tuo, kas žinoma ir ką reikia pasiekti; tyrimo projekcija apima priešingą kryptį, kai siekiama išsiaiškinti šių veiklų pagrindus ir užslėptas prielaidas. Biesta (2007), abejodama dėl tyrimų mokslinio technologinio modelio tiesioginio perkėlimo tikslingumo analizuojant ir veikiant ugdymo situacijose, pabrėžia, kad ugdymo priemonės ir tikslai yra susieti ne su technologiniais ar išoriniais metodais, o su vidinėmis ir tarpusavyje susijusiomis vertybėmis. Ugdymo esmė yra labiau moralinė praktika, o ne technologinis sumanymas. Pasak autorės, pedagogams pats svarbiausias klausimas yra ne apie jų veiklos efektyvumą, o apie galimą pedagoginę to, ką jie daro, vertę, t. y. apie tokią pageidaujamą pedagogiką, kuri teiktų galimybes mokytis iš savo veiklos, išvengiant prieštaravimo tarp to, ką jie propaguoja daryti, ir tarp to, ką iš tikrųjų daro.

Šiandieninėje mokykloje aktualizuojamas mokytojo veiklos planavimas, vykdymas, įvertinimas ir reflektavimas dalyvaujant ir bendradarbiaujant su SUP turinčiu mokiniu, jo tėvais, bendraamžiais bei kolegomis. Pedagogai skatinami ne tik veikti, bet ir mokytis iš savo veiklos, taigi tapti besimokančiais mokytojais. Tuo tikslu sukurti ir kuriami internetiniai tinklai, organizuojami forumai,¹⁷ inicijuojantys mokytojų praktinės patirties sklaidą, skatinantys atlikti

¹⁷ Mokytojų tiriamosios veiklos internetiniai tinklai [žiūrėta 2008-08-08]. Prieiga per internetą: <<http://www.lupinworks.com>>. Ugdymas kaip tiriamoji veikla: Newman mokytojų veiklos tyrimų tinklas (*Educating as inquiry: a teacher action research site developed by dr. J. M. Newman*); Bendradarbiaujančio veiklos tyrimo tinklas (*The Collaborative Action Research Network, CARN*). Prieiga per internetą: <<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carnnew/whatis.php>>; Bendradarbiaujančio veiklos tyrimo centras (*Center for Collaborative Action Research*). Prieiga per internetą: <<http://cadres.pepperdine.edu/ccar/>>.

veiklos tyrimus ir pateikti jų rezultatus ne tik pedagogų bendruomenei, bet ir plačiajai visuomenei. Išryškėja kelios mokytojų vykdomų veiklos tyrimų dalyvaujant sritys:

- mokytojo veiklos, orientuotos į asmeninius bei profesinius savo ir kolegų pokyčius: išryškinama sistemingos ir partneriškos veiklos būtinybė stebint, veikiant, reflektuojant ir įvertinant pokyčių veiksmingumą (Flicker, Hoffman, 2006), pabrėžiamas mokytojų veiklos, orientuotos į ekosisteminę perspektyvą, veiksmingumas, kai analizuojami bei derinami ugdymo proceso dalyvių lūkesčiai ir poreikiai (Roffey, 2005);
- mokytojų veiklos dalyvaujant, orientuotos į sąveiką su SUP (autizmo spektro, elgesio ir emocijų, intelekto sutrikimų) turinčiu mokiniu: mokymas bei mokymasis siejamas su individualaus ugdymo plano konstravimu dalyvaujant ir bendradarbiaujant ugdymo proceso dalyviams (East, Evans, 2006; Swainston, 2007); išryškinama mokinio ir mokytojo veiklos dermė savireguliuojančio individualaus ugdymosi plano konstravimo bei vykdymo metu (Arndt, Konrad, Test, 2006); akcentuojamas mokinio į(si)traukimas į individualaus ugdymo plano konstravimo bei vykdymo veiklas (Konrad, 2008);
- mokytojų veiklos dalyvaujant orientuotos į sąveiką su SUP turinčiu mokiniu ir jo tėvais: aptariamas profesionalų ir tėvų bendradarbiavimas per individualaus ugdymo plano konstravimo susitikimus (Chambers M., Childre, 2005); pristatomas ASPIRE (AS – analizė, P – planavimas, I – plano vykdymas, R – apžvalga, E – įvertinimas) spiralinis veiklos procesas, konstruojamas bendradarbiaujant su mokiniu ir jo tėvais ir veikiant kartu (Sutton, 2000).

Individualizuotos ugdymo programos konstravimas remiantis įrodymais grįsta mokytojo veikla – atvejo analizė

Individualizuotos ugdymo programos konstravimo veiklos remiasi ne tik įrodymais grįsta mokytojo veikla, akcentuojant mokymąsi veikiant, bet ir į šeimą orientuotu ugdymo konceptu¹⁸, siekiant šeimos, kaip pirminės sprendimo priėmimo institucijos, įgalinimo, visapusiško vaiko ir šeimos poreikių išryškavimo, tenkinimo bendradarbiaujant tarpusavyje, remiantis šeimos stiprybėmis ir ištekliais; bendroje veikloje svarbiausiu tikslu iškeliant pagarba ir pasitikėjimu grįstos emocinės aplinkos kūrimą bei kiekvieno dalyvio pozityvios savijautos konstravimą.

Žemiau pateikiamas individualaus ugdymo plano konstravimo atvejis, apimantis ugdymo proceso dalyvių kuriamas sampratas, veiklas ir jų inicijuotus pokyčius.

1 etapas – situacijos analizė visų ugdymo proceso dalyvių požiūriais. Šiame etape svarbiausia išsiaiškinti, kokias sampratas apie pageidaujamą ir nepageidaujamą elgseną išsako pats mokinys, jo mama, auklėtoja, dalykų mokytojai, specialistai, mokyklos administracija.

2 etapas – veiklos planavimas atskleidžiant galimybes ir perspektyvas, problemų ir uždavinių numatymas, išteklių paieška, konsultuojantis su kitais dalyviais, identifikuojami galimi pokyčiai.

3 etapas – kiekvieno ugdymo proceso dalyvio savo veiklos pokyčių inicijavimas, vidinių bei išorinių išteklių pasitelkimas, veiklos planavimas ir vykdymas.

Analizuojant pirmą etapą išryškėjo, kad mokinys, jo šeima, įvairių dalykų mokytojai, specialistai išsako gana skirtingas nuomones apie mokinio elgseną. Mokinys ir jo šeima pozityviai apibūdina asmeninius, bendravimo, mokymosi gebėjimus, pabrėždami berniuko lyderio savybes, draugiškumą, komunikabilumą ir gerus mokymosi rezultatus pradinėje mokykloje. Sūnaus „įsivėlimą“ į nepageidautinas situacijas mama sieja su noru būti lyderiu. Mokytojai pa-

¹⁸ Summers, Gavin, Purnell-Hall, Nelson, 2003.



brėžia K. jautrumą, kūrybiškumą ir bendruosius gebėjimus: gerą atmintį, gebėjimą pasinaudoti pagalba, tačiau kartu probleminę situaciją apibrėžia iš asmens trūkumų, sutrikimų pozicijos.

Aptariant mokinio, kaip žinomo asmens, situaciją mokykloje išryškėja socialinis diskursas, mokytojai „žinomumą mokykloje“ tapatina su neigiamu elgesiu, nesugebėjimu bendrauti, klasės mokinių atsiribojimu, o pats mokinys ir jo šeima „žinomumą“ aiškina kaip privalumą ir išskirtinumą. Šeima akcentuoja teigiamus K. bruožus, apibūdina jo problemas, tačiau jų nesureikšmina, pabrėžia mokyklos neigiamą nusiteikimą berniuko atžvilgiu. Mokytojai pabrėžia bendravimo su šeima vienašališkumą (tik mokyklos inicijuojamą), šeimos atsiribojimą, nusišalinimą ir menkavertę pagalbą sprendžiant elgesio ir mokymosi problemas.

Ugdymosi proceso metu kylančios su K. susijusios probleminės situacijos skatina mokytojus lanksčiai ir kūrybiškai reaguoti arba pasinaudoti paskatinimų ir nuobaudų sistema. Vienu metu pabrėžiami šios sistemos privalumai: aiškūs kriterijai ir reikalavimai, tikslios procedūros, ir išskiriami trūkumai: subjektyvus panaudojimas, minimali orientacija į paskatinimus. Analizuodami savo patirtis ir veiklas sprendžiant mokinio elgesio problemas vieni mokytojai orientuojasi į mokinio keitimą, kiti – į sąveikos su mokiniu ir jo šeima konstravimą. Emocijų ir elgesio problemos sprendžiamos teikiant trumpalaikes intervencijas mokiniui (pokalbiai su socialine pedagoge ar psichologe) ir jo šeimai (kvietimas į mokyklą, Elgesio vertinimo komisijos posėdžiai). Konstatuojama minimali patirtis visiems su problemine situacija susijusiems ugdymo proceso dalyviams derinant sampratą bei vykdant tikslingą, į asmeninius pokyčius orientuotą veiklą.

2 etape pagrindinis dėmesys skiriamas kiekvieno ugdymo proceso dalyvio asmeninio ištraukimo į tiriamąsias veiklas aktyvinimui, akcentuojant ilgalaikį ir tęstinį procesą, skatinant pozityvius pokyčius tiek EES turinčio mokinio veikloje, tiek jį supančių asmenų veikloje. Pasitikslinus išsakytas situacijos sampratą ir prasmes, apibendrinus įvairius požiūrius dalyviai skatinami numatyti asmeniškai aktualias veiklas, išsikelti tikslus, orientuotus į pozityvaus elgesio palaikymą bei savo veiklos tobulinimą. Vienas iš uždavinių – suburti darbo grupę, aktyviai dalyvaujančią viso tyrimo veiklose ir savo veiklą grindžiančią pasitikėjimu bei partnerystės ryšiais. Tyrimo veiklose sutiko dalyvauti K. ir jo mama (raštiškas sutikimas), socialinė pedagogė, psichologė, auklėtoja, matematikos, geografijos, anglų kalbos mokytojai. Kartu su dalyviais buvo nuspręsta sudaryti Pozityvaus elgesio palaikymo darbo grupę, numatyti veiklos principai: savanoriškas ir aktyvus dalyvavimas veikloje, išiklausymas ir pagarba kiekvienai išsakytai pozicijai, etika bei konfidencialumas. Pasikeista kontaktiniais duomenimis, susitarta dėl susitikimų periodiškumo (kas antrą mėnesio savaitę) ir numatytas konkretus laikas (14.30 val.). Nutarta, kad tai bus atvira mokyklos bendruomenei grupė ir, esant reikalui, į jos veiklą pasitelkiami su Kęsto atveju vienaip ar kitaip susiję asmenys.

Emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio atvejo bei probleminių situacijų sampratų, interpretavimų ir prasmų, įvairių ugdymo kontekstų ir sąveikų analizė atskleidė ne tik kiekvieno dalyvio asmeninę, bet ir mokyklos bendruomenės patirtis ugdant EES turinčius mokinius. Konsultuojantis numatytos kelios veiklos sritys:

- paskatinti visus dalyvius (mokinį, jo mamą, mokytojus ir specialistus) orientuotis į savo veiklos tobulinimą, siekiant atsakyti į klausimą: „Ką aš galiu pagerinti savo veikloje?“;
- inicijuoti reflekyvias veiklas, skatinančias esamų prielaidų ir sampratų pokyčius, numatant bei atsižvelgiant į alternatyvias praktikas ar perspektyvas ir įnešant asmeninį indėlį į veiklą vykdymą ar keitimą;
- inicijuoti bendradarbiaujančių ir besimokančių dalyvių aplinkos kūrimą, skatinant išiklausyti ir mokytis veikiant, dalyvaujant bendros veiklos planavimo, vykdymo ir įvertinimo bei reflekyvaus mąstymo procesuose;

- inicijuoti, modeliuoti ir praktiškai taikyti EES turinčio mokinio pozityvaus elgesio palaikymo veiklas mokyklos bendruomenėje;
- kelti probleminius klausimus: kuo ši problema man aktuali? Kokius pokyčius aš galiu inicijuoti? Kokius vidinius ar išorinius išteklius reikia pasitelkti?

3 etape ugdymo proceso dalyviai buvo skatinami:

- pristabdyti savo dabartinę, įprastą veiklą;
- kelti naujus klausimus ir planuoti veiklą siekiant į juos atsakyti;
- analizuoti dabartinę ar praeities veiklas ir projektuoti naujas, siekiant praplėsti savo patirtį suvokiant problemines situacijas;
- ieškoti idėjų numatant, ką reikia daryti, jog pakeistume ir pagerintume savo veiklas bei sąveikas;
- vykdyti naujas veiklas, jas vertinti, reflektuoti numatytus ir nenumatytus pokyčius ir vėl kelti naujus klausimus.

Šiame etape dalyviams pradėjus orientuotis į savo veiklos tobulinimą mokymosi veikiant proceso metu pasiektas tam tikras veiklos veiksmingumo lygmuo:

- **nuo kitų dalyvių veiklų ir jų pasekmių analizės** (mokinys ir jo šeima – mokytojų, mokytojai – mokinio ir jo šeimos) **prie savo veiklos planavimo**: K. – savo elgesio stebėjimo ir analizės, šeima – K. emocijų stebėjimo ir pagalbos ruošiant namų darbus, auklėtoja – klasės tarpasmeninių santykių analizės, kuratorė – diskusijos apie paskatinimų ir nuobaudų sistemos veiksmingumą, socialinė pedagogė – psichologo įtraukimo į bendrą veiklą, lietuvių kalbos mokytoja – bendradarbiavimo su mama aktyvinimo; anglų kalbos – paskatinimo ir pastiprinimo situacijų sudarymo, matematikos – mokinio stebėjimo, geografijos mokytoja – individualaus priėmimo aktyvinimo;
- **nuo sampratos „mokinys kaip problema“ prie probleminių situacijų apibrėžties ir mokiniui kylančių problemų identifikavimo**. Mokytojai savo veiklą pradeda planuoti atsižvelgdami į individualius K. poreikius: anglų kalbos – mokymosi motyvacijos kėlimą, taikant paskatinimą už atliktas veiklas; matematikos – mokinio dėmesio poreikio realizavimo; geografijos – pozityvios sąveikos konstravimo;
- **nuo veiklų, orientuotų į mokinio keitimą, prie asmeninės veiklos pokyčių inicijavimo**: *peržiūrėti ir išanalizuoti, pagalvoti, kaip tai padaryti, sudaryti sąlygas*; ieško partnerių ir išteklių: *pasikalbėsime su kolege, pasitelkti psichologę*;
- **nuo mokinio drausminimo prie pozityvaus elgesio palaikymo elementų**: mokinio stebėjimo: *stebėsiu, kaip tai vyksta*; paskatinimo ir pastiprinimo už atliktas veiklas: *stengsiuosi jį pagirti ir paskatinti*.

Įrodymais grįsta mokytojo veikla. Tai mokymasis veikiant pasirenkant naudingas veiklas realioms problemoms spręsti ar galimybėms numatyti, mokantis iš savęs ir kartu su kitais, padrašinant mokytojus padėti mokiniams, kolegoms bei administracijai mokytis kartu ir vieniems iš kitų, formuojant žinias kaip sprendimų priėmimo išteklius ir sampratas. Šiame etape ne tik organizuojami bendri grupės susitikimai, bet ir nuolat bendraujama individualių pokalbių metu, telefonu ar internetu. Ugdymo proceso dalyvių veiklų planavimas, veiklos, jų įvertinimas ir refleksijos apėmė ne tik asmeninius pokyčius, bet ir viso konteksto sampratas: analizuojama ne tik „ką aš planavau, veikiau, kas pavyko ar nepavyko“, bet ir „kaip mes suprantame ir vertiname pokyčius, kaip galėtume veikti ateityje, kas aktualu šiandien“. Nuolatiniai susitikimai grupėje ir K. numatytų bei nenumatytų pokyčių analizė mokyklos konteksto aspektu inicijavo mokytojus praplėsti veiklų diapazoną, jas įvertinti ir reflektuoti. Išskiriant prioritetus: *aš matau tą prioritetą, geriau aš paaukosiu savo valandą dėl vaiko [psich.];* akcentuojant sąveiką



su mokiniu bei bendradarbiavimą su kolegomis: *mama buvo žadėjusi ateiti per tėvų dieną, bet neatėjo, tai man dabar visai nesvarbu, ar ji yra, ar ne. Gal to ir nereikia, man daugiau su K. ir su jumis [angl.].* Socialinė pedagogė (tyrimo metu jai paskirtos kuratorės pareigos) savo veiklą pradėjo orientuoti į Paskatinimų ir nuobaudų sistemos tobulinimą mokykloje: *mane pradėjo dominti paskatinimai. Su auklėtojais buvome susirinkę ir kalbėjome, kad reikia stiprinti paskatinimus. Dabar renkame duomenis (kiekvienas auklėtojas iš savo klasės mokinių), paskui visi kartu apgalvosime.* Mokyklos direktorius taip pat aktualizuoja institucijos sistemos ir mokinio, turinčio elgesio problemų, santykį: *kaip ta psichologinė ar bendruomeninė tolerancija ir jos branda elgesio aspektu, kai sistema sako, kad tavo elgesys turi atitikti, ir vis siaurina tas ribas. Kai kurie tai taip skeptiškai žiūri į tą atvejį; pabrėžia mokytojo indėlį: mokytojas turi norėti ir mokėti būti šalia tokio vaiko, kuris tau, tarkim, tulžies vis įleidžia, šeimos narių pagalbos skatinimą: mes jau sesei padėkojome, kad ji padeda.* Veiklos tyrimas paskatino dalyvius mokytis veikiant: kelti tikslus, planuoti ir vykdyti numatytas veiklas; reflektuoti: analizuojant savo asmeninį identitetą, konstruojant individualią atsakomybę, empatiją ir atvirumą, projektuojant į sėkmę orientuotas veiklas; taip pat aktualizuoti situacijos konteksto daugiareikšmiškumą, tyrinėjamų aspektų supratimą, sukuriant naujas žinias, informuojančias apie patobulėjusią veiklą ar praktiką. Įrodymais grįstos mokytojų veiklos procesas praplėtė „įrodymo“, „žinojimo“ sampratas: jei tyrimo pradžioje dauguma tyrimo dalyvių, apibūdindami K. problemas, teikė įrodymų tik apie mokinio nepageidaujamą elgesį ir kilusias problemines situacijas bei menką šeimos bendradarbiavimą, tai tyrimo metu su atveju susijusių duomenų ir įrodymų skalė prasiplėtė: mokyklos, kaip institucijos, sistemos veiksmingumas, sprendžiant emocijų ir elgesio problemas, įvairių mokytojų skirtingų veiklų su tuo pačiu mokiniu kontekstas ir pozityvaus elgesio palaikymo veiklos. Tyrimo pradžioje daugiau aktualizuojami įrodymai apie „jį“, vėliau pradeda kalbėti apie „aš ir jis“, paskutiniuose tyrimo etapuose vis daugiau sutinkame „mes“: *tokią pažangą padarėme [geogr.]; mes jį jau pakėlėme vos vos nuo žemės [mat.].*

K. dalyvavimas bendrose veiklose kartu su mokytojais, mokyklos specialistais, administracijos atstovais, suteikta galimybė iškelti savo veiklos tikslus, veikti, vertinti jos rezultatus bei reflektuoti pokyčius, išgirsti mokytojų savo situacijos refleksijas padėjo mokiniui pasijusti lygiateisiu mokyklos bendruomenės nariu, geriau pažinti socialines aplinkas ir jas kuriančius asmenis bei kartu su kitais mokytis veikiant ir konstruoti pozityvų elgesį. Mokytojai, artikuodami savo požiūrius, patirtis ir nuostatas apie konkretaus emocijų ir elgesio sunkumų turinčio vaiko problemas, įsiklausydami į kolegų, paties mokinio, jo šeimos sampratas, ne tik praplėtė asmeninį situacijos suvokimą, pamatė K. socialinių santykių aplinkoje, bet ir patys pradėjo konstruoti pozityvias sąveikas.

Individualizuotos ugdymo programos planavimas – tai veikla, kuriai atlikti būtina aukšta mokytojo kvalifikacija, besiremianti pagrindinių principų supratimu. Tam reikia žinoti Bendrojo ugdymo programos reikalavimus, visos mokyklos politiką bei kultūrą; su SUP turinčiu mokiniu susijusios tikslinės grupės (komandos) sprendimus, o ypač suprasti mokinio poreikius, interesus, gebėjimus ir galimybes bei jo šeimos gyvenamosios kultūrą. Siekiant mokiniams suteikti įvairiapusę patirties, praktinių gebėjimų, dalyko išmanymą reikia derinti su tikslingos praktinės veiklos organizavimu.

Literatūra

1. ABROMAITIENĖ, L. *Delinkventinio elgesio pedagogika*. Kaunas: Technologija, 2008.
2. ALIŠAUSKIENĖ S.; MILTENIENĖ, L. *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto biblioteka, 2004.
3. ALIŠAUSKIENĖ, S.; ALIŠAUSKAS, A.; ŠAPELYTĖ, O. ir kt. *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis*: tyrimo ataskaita (vad. S. Ališauskienė) [ŠMM]: ŠU, 2007 [žiūrėta 2008-01-09]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>>.
4. AMBRUKAITIS, J.; RUŠKUS, J.; BAGDONIENĖ, V.; BUDRIENĖ, G. Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2003, nr. 2(9), 61-72.
5. ARMSTRONG, D. Power and partnership in education. *Parents, children and special education needs*. London: Routledge, 1995.
6. BANDURA, A. *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
7. BITINAS, B. *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
8. BITINAS, B. *Gyvenimas ugdymo verpetuose*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2010.
9. BRASSARD, M. R.; BOEHM, A. E. *Preschool assesment – principles and practices*. USA: Guilford press, 2007.
10. BUŽINSKAS G. ir kt. *Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams*: tyrimo ataskaita. (vad. G. Bužinskas). [ŠMM]: Vilnius, 2005 [žiūrėta 2008-07-01]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/>.
11. CARR, E. G.; HORNER, R. H. The expanding vision of Positive behavior support: research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of positive behavior interventions*, 2007, 9(1), 3-14.
12. CIVINSKAS, R.; LEVICAITĖ, V.; TAMUTIENĖ, I. *Vengiančių lankyti mokyklą vaikų problemos ir poreikiai*. Vilnius: Garnelis, 2006.
13. COOPER, P.; SMITH, C. J.; UPTON, G. *Emotional and behavioural difficulties: theory to practice*. London: Routledge, 2000.
14. DELFOS, M. F. *Children and behavioural problems: anxiety, aggression, depression and ADHD: a biopsychological model with guidelines for diagnostics and treatment*. London: Jessica Kingsley, 2004.
15. DEREŠKEVIČIUS, P. Mokyklos nelankymo sociokultūrinės priežastys. In: Dereškevičius, P., Rimkevičienė, V., Targamadžė, V. (2000). *Mokyklos nelankymo priežastys*. Vilnius: Žuvėdra, 2000.
16. DOBRYNINAS, A.; POVILIŪNAS, A.; TUREIKYTĖ, D. ir kt. *Delinkventai Lietuvos mokyklose*. [ŠMM]: VU, 2004 [žiūrėta 2007-09-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt>>.
17. EAST, V.; EVANS, L. *At glance. A practical guide to children's special needs*. London: Continuum, 2006.
18. EBERSOLD, S. Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European journal of special needs education*, 2003, 18(1), 89-107.

19. EBERSOLD, S. Affiliating participation for active citizenship. *Scandinavian journal of disability research*, 2007, 9, 3, 237-253.
20. FETTERMAN, D. M.; WANDERSMAN, A. *Empowerment evaluation principles in practice*. USA: Guilford press, 2005.
21. GALKIENĖ, A. *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2005.
22. GELEŽINIENĖ, R.; ŽYMANTIENĖ, A. Išgirstame ir suprantame kiekvieną. In: *Mokyklų sėkmės istorijos*. Sud. Kazakevičius, G., Gudaitė, L. ir kt. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2008.
23. GERULAITIS, D. *Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*: daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2007.
24. GRIBAČIAUSKAS, E. *Pedagogų autoritarinių nuostatų turinys ir raiškos motyvai*: nepublikuota daktaro disertacija. Šiauliai, 2003.
25. GRIBAČIAUSKAS, E.; MERKYS, G. Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 2003, 1(8).
26. HAMPTON, S. S.; HESS-RICE, E. K. Restructuring service delivery for students with emotional and behaviour disorders. In: F. E. Obiakor, C. A. Utley, A. F. Rotatori (Eds.) *Effective education for learners with exceptionalities*, 2003, 119-138.
27. HERM, S. „Sunkūs“ vaikai. *Praktiniai patarimai auklėtojams ir tėvams*. Vilnius: Alma litera, 2004.
28. HUNT, P.; MCDONNELL, J. Inclusive education. In: Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M. E. (ed.). *Handbook of developmental disabilities*. USA: Guilford press, 2007, (p. 269-291).
29. JULL, S. K. Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of research in special education needs*, 2008, 8(1), 13-18.
30. JUODAITYTĖ, A. *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: UAB Petro ofsetas, 2003.
31. KAY, J. *Behavioural, emotional and social difficulties*. New York: Continuum, 2007.
32. KEPALAITĖ, A. Mokytojų netinkamo elgesio tikslai. *Žvirblių takas*, 2005, Nr. 4 [žiūrėta 2007-05-29]. Prieiga per internetą: <http://gimtasiszodis.w3.lt/kepalaite_05_4.htm>.
33. KIBICKIENĖ, I.; TUREIKYTĖ, D. Mokyklos nelankymo priežastys, mastai ir pasekmių įžvalgos. Pruskus, V. (red.) *Šiuolaikinės mokyklos realijos: sociologinės įžvalgos*. Vilnius: VPU, 2007, (p. 6--99).
34. KIŠONIENĖ, R.; DUDZINSKIENĖ, R. *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas: rekomendacijos mokytojams, ugdančioms skirtingų poreikių ir gebėjimų mokiniams*. Vilnius: VIA RECTA, 2007.
35. KREISBERG, S. *Transforming power. Domination, empowerment and education*. USA: Suny press, 1992.
36. KONRAD, M. Involve students in the IEP process. *Intervention in school and clinic*, 2008, 43, 236-239.
37. LAUŽIKAS, J. *Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*. Kaunas: Šviesa, 1974.
38. LEE, J. A. B. *The empowerment approach to social work practice. Building the beloved community*. New York: Columbia university press, 2001.

39. LEKAVIČIENĖ, R.; VASILIAUSKAITĖ, Z.; MATULIENĖ, G. ir kt. *Psichologija šiandien*. Kaunas: Technologija, 2007.
40. LESINSKIENĖ, S.; LESKAUSKAS, D.; KARALIENĖ, V. *Hiperkineziniai sutrikimai (aktyvumo ir dėmesio sutrikimas, hiperkinezinis elgesio sutrikimas) vaikų amžiuje: diagnostika ir gydymas (TLK-10 kodai f90.0; f90.1): metodinis leidinys*. Vilnius, SAM, (2008). [žiūrėta 2008-07-29]. Prieiga per internetą: <http://www.sam.lt/lt/main/sveikatos_apsauga>.
41. LESKAUSKAS D. Atomoksetinas – pirmo pasirinkimo vaistas aktyvumo ir dėmesio sutrikimui gydyti. *Psichiatrijos žinios*, 2006, nr. 2(39), 37-38.
42. MAŽEIKIENĖ, N. *Socializacijos ir ugdymo diagnostikos instrumentų kultūrinis perkeliavimas: makiavelizmo ir autoritarizmo matavimo aspektas*: nepublikuota daktaro disertacija. Šiauliai, 2001.
43. MIELKE, U. *Geriau supraskime sunkius vaikus*. Vilnius: Lektūra, 1997.
44. MILTENIENĖ, L. Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2004, nr. 2(11): 151-165.
45. MILTENIENĖ, L.; BORKERTIENĖ, A. Bendrųjų programų adaptavimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizės rezultatai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2008, 2(18) [žiūrėta 2010-07-15]. Prieiga per internetą: <http://www.su.lt/filemanager/download/6450/22_milteniene%20borkertiene.pdf>.
46. MONTAGUE, M. Students with attention deficit hyperactivity disorder. In: F. E. Obiakor, C. A. Utley, A. F. Rotatori (Eds.). *Effective education for learners with exceptionalities*. UK: JAI, 2003, 139-154.
47. O'HANLON. Educational inclusion as action research. An interpretive discourse. UK: Bell&Bain, 2003.
48. Policy Guidelines on Inclusion in Education. France: UNESCO, 2009.
49. QUEEN, J. A.; BLACKWELDER, B. B.; MALLEEN, L. P. *Responsible classroom management for teachers and students*. USA: R. R. Donnelley & Sons, 2003.
50. RAMANAUSKIENĖ, T. Rekomendacijos tėvams ir mokytojams: hiperaktyvus vaikas, 2005 [žiūrėta 2008-07-09]. Prieiga per internetą: <<http://www.autizmo.puslapiai.lt>>.
51. RIMKEVIČIENĖ, V. Mokyklos nelankymo ir mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežasčių psichologinė analizė. In: Dereškevičius, P., Rimkevičienė, V., Targamadžė, V. *Mokyklos nelankymo priežastys*. Vilnius: Žuvėdra, 2000.
52. ROGERS, B.; ROGERS, W. A. *Behaviour recovery. Practical programs for challenging behaviour*. London: Thousand Oak, 2003.
53. RUŠKUS J. *Negalės fenomenas*: monografija. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2002.
54. RUŠKUS, J. *Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys*: nepublikuota daktaro disertacija. Šiaulių universitetas, 2000.
55. SALBURG, J. Riebiųjų rūgščių papildų poveikis hiperaktyvumo ir dėmesio sutrikimo sindromams: Durhamo tyrimo apžvalga. *Psichiatrijos žinios*, 2008, nr. 1(38), 7-9.
56. SAUGĖNIENĖ, N. Ugdymo programų planavimas ir realizavimas. Kaunas: Technologija, 2004.

57. SCHEUERMANN, B. K.; HALL, J. A. *Positive behavioral supports for the classroom*. USA: R. R. Donnelley & Sons, 2008.
58. SKINNER, B. F. *Apmąstymai apie biheviuizmą ir visuomenę*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija, 2006.
59. SUMMERS, J. A.; GAVIN, K.; PURNELL-HALL, T.; NELSON, J. Family and school partnerships: building bridges in general and special education. In: Obiakor, F. E., Utley, C. A., Rotatory, A. F. (Eds.). *Effective education for learners with exceptionalities*. UK: JAI, 2003, 417-444.
60. SUTTON, C. *Child and adolescent behaviour problems*. Great Britain: Marston Lindsay Ross international Ltd, 2000.
- ŠIAUČIUKĖNIENĖ, L. Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas. Kaunas: Technologija, 1997.
62. THACKER, J.; STRUDWICK, D.; BABBEDGE, E. *Educating children with emotional and behavioural difficulties. Inclusive practice in mainstream schools*. London: Routledge, 2002.
63. TRUMBULL, E.; ROTHSTEIN-FISH, C.; GREENFIELD, P. M.; QUIROZ, B. *Bridging culture between home and school. Guide for teachers with a special focus on immigrant Latino families*. UK: Lawrence Erlbaum associates, 2001.
64. VAICEKAUSKIENĖ, V. Kam naudingas mokinių grupavimas pagal gebėjimus. *Švietimo problemas analizė*. Vilnius: Lodvila, 2010.
65. VAUGHAN, E. C.; OMVIG, J. H. *Education and rehabilitation for empowerment*. USA: IAP, 2005.
66. VISSER, J.; DANIELS, H.; COLE, T. (Eds.). *Emotional and behaviour difficulties in mainstream school*. UK: JAI, 2001.
67. WAHLBERG, T.; ROTATORI, A. F.; DEISINGER, J.; BURKHARDT, S. Students with autism spectrum disorders. In: F. E. Obiakor, C. A. Utley, A. F. Rotatori (Eds.), *Effective education for learners with exceptionalities*. UK: JAI, 2003., (p. 195-232).
68. WEARMOUTH, J.; CONNORS, B. Understanding student behaviour in schools. In: J. Wearmouth, T. Glynn, R. C. Richmond, M. Berryman. *Understanding pupils behaviour in schools. A diversity of approaches*. London: David Fulton, 2004, (p. 1-15).
69. WEARMOUTH, J.; GLYNN, T.; BERRYMAN, M. *Perspectives on student behaviour in schools. Exploring theory and developing practice*. London: Routledge, 2005.
70. WESTWOOD, P. S. *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom*. London: Routledge, 2003.
71. ZHANG, C.; BENNETT, T. Facilitating the Meaningful Participation of Culturally and Linguistically Diverse Families in the IFSP and IEP Process. In: *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 2003, 18(1), 51-59.
72. ŽYDŽIŪNAITĖ, V. *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija, 2007.
73. ŽUKAUSKIENĖ, R. *Kodėl vaikai neklauso*. Vilnius: G. Kuskio firma, 2001.
74. ŽUKAUSKIENĖ, R. *Kriminalinio elgesio psichologija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2005.
75. БОРБА, М. *Нет плохому поведению. 38 моделей проблемного поведения ребенка и как с ними бороться*. Москва: Вильямс, 2006.



76. ГРИБАНОВ, А. В. (ред.) *Синдром дефицита внимания с гипер-активностью у детей*. Москва: Академический проект, 2004.
77. ПЛАТОНОВА, Н. М. (ред.) *Агрессия у детей и подростков*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.



UGDYMO DIFERENCIJAVIMAS, ATSIŽVELGIANT Į SKIRTINGUS MOKINIŲ UGDYMO SI POREIKIUS BEI GEBĖJIMUS

Renata Geležinienė, Laima Vasiliauskienė, Aušra Vyšniauskienė

Net ir panašią mokymosi ir gyvenimišką patirtį bei gebėjimus turintys vienodai mokomi vaikai dėstomą medžiagą išmoksta skirtingai, todėl kiekvieną kartą mokytojas, pradėdamas mokyti kažko naujo, susiduria su situacija, kad skirtingi klasės mokiniai nevienodai gali suvokti ir įsisavinti mokytojo pateikiamą medžiagą. Mokytojas supranta, kad net gana vienodai pasirengusių mokinių mokymąsi reikia diferencijuoti ir individualizuoti (Stulpinas, 1969; Laužikas, 1974; Jovaiša, 1993; Jucevičienė, 1997; Rajeckas, 1980; Bitinas, 2000; Šiaučiuikėnienė, 2006).

Apie mokymo diferencijavimo svarbą parašyta labai daug, pripažįstama jo įtaka mokinių pasiekimams, tačiau kažkodėl mažai kalbama apie tai, kaip patys mokiniai psichologiškai suvokia ir priima šį mokymo būdą. Diferencijuojant darbą pagal mokinių pasiekimų lygmenis neretai neįvertinama tai, kad mokiniai supranta mokytojų „gudrybes“ ir žino, kokiam pasiekimų lygiui jie priskirti. Dažniausiai pamokoje jie dirba taip, kaip mokytojas suprojektuoja ugdymosi situaciją, laukia iš mokytojo tam tikro lygio užduočių bei atitinkamo įvertinimo. Paprastai jie net nebando išėiti iš „nubrėžtų“ (o gal nusibrėžtų) ribų, juo labiau – savarankiškai praplėsti tas ribas. Neretai darbas klasėje su skirtingų poreikių vaikais mokytojui tampa sunkia našta, nes su kiekvienu mokiniu reikia dirbti pagal skirtingą ugdymo programą, darbą diferencijuoti pagal kiekvieno mokinio gebėjimų lygį.

Pagrindinis mokytojų uždavinys – gebėti dirbti su visa klase vienu metu. Darbą sunkina ir tai, kad kiekvienas mokinytis turi individualių asmeninių, charakterio ir mokymosi savybių. Diferencijuotas mokymas tampa vienu iš didžiausių iššūkių mokytojui.

SĖKMINGO MOKINIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TENKINIMO GAIRĖS

Kokie gi pagrindiniai veiksniai išryškėja stengiantis užtikrinti, kad mokinių specialieji ugdymosi poreikiai būtų sėkmingai tenkinami? Kokie procesai vyksta įvairiais specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymosi lygmenimis?

Galima teigti, kad svarbiausi žingsniai diferencijuojant darbą su mokiniais vyksta klasėje ir mokykloje.

Kokie procesai vyksta klasės lygmeniu?

Didžiąją laiko dalį vaikas praleidžia klasėje. Čia atsiranda galimybė panaudoti mokytojo kūrybingumą formuojant mokinio žinias ir įgūdžius, kurie gali tapti pamatiniais jo tolesnio ugdymosi bei socializacijos dalykais. Klasėje atsiskleidžia pagrindiniai vaiko gebėjimai, išryškėja jo ugdymosi galimybių spektras. Parinkti tinkami mokymo metodai, pritaikyta mokomoji medžiaga gali iki minimumo sumažinti specialiųjų poreikių vaiko atskirtį. Siekiant produk-

tyvaus darbo klasėje išryškėja poreikis racionaliai planuoti ir paskirstyti laiko išteklius. Klasė yra ta vieta, kur vaikai ne tik įgyja akademinių žinių, mokėjimų, įgūdžių, mokosi bendrauti, bendradarbiauti, bet čia formuojasi ir vaiko asmenybė. Tai taikytina visiems klasės mokiniams, taigi ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams. Būtent klasėje turėtų būti pradėtos formuoti visų ugdymo proceso dalyvių pozityvios nuostatos į kitokį vaiką.

Kokie procesai vyksta mokyklos lygmeniu?

Neužtenka vien geranoriškų mokytojo pastangų ugdymo procesą padaryti patrauklų ir produktyvų, labai svarbi ir mokyklos veiklos organizacinė struktūra (ar organizuojami posėdžiai, pasitarimai mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo klausimais, ar į mokyklą kviečiami konsultantai, ar skatinamas mokytojų tarpusavio bendradarbiavimas, dalinimasis patirtimi, tarimasis tarpusavyje).

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros rekomendacijose (*Inclusive Education and Classroom Practice Summary Report, 2003*) teigiama, kad sėkmingą inkluzinę aplinką mokykloje užtikrina:

- į specialiųjų poreikių tenkinimą orientuotų ugdymo strategijų kūrimas;
- pagalbos jiems organizavimo užtikrinimas;
- mokytojų bendradarbiavimo skatinimas;
- mokytojų ir specialistų kooperavimasis sprendžiant su mokinių ugdymu susijusias problemas;
- mokyklos ir šeimos komunikavimo ir bendradarbiavimo paieškos;
- aprūpinimas specialiosiomis mokymo bei ugdymui skirtomis techninėmis pagalbos priemonėmis;
- mokytojų pasirengimas ugdyti specialiųjų poreikių vaikus bei nuolatinis pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimas.

Ne mažiau svarbūs ir kiti veiksniai:

- nuolatinis mokyklos veiklos vidaus vertinimas;
- specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pasiekimų vertinimo kriterijų kūrimas;
- specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimas į popamokinę veiklą.

Vienareikšmiškai visi ugdymo proceso dalyviai supranta, kad didžiausias vaidmuo klasėje ir mokykloje tenka mokytojui. Šiuolaikiniam mokytojui keliami aukšti reikalavimai, iš jo tikimasi ne tik žinių, gebėjimų, įgūdžių formavimo, bet ir visavertės asmenybės brandinimo.

Kūrybingam, į sėkmę orientuotam mokytojui svarbu:

- numatyti skirtingus ugdymo tikslus, atsižvelgiant į tos pačios klasės mokinių gebėjimus;
- diferencijuoti mokymo turinį;
- lanksčiai organizuoti darbą klasėje, taikant naujausius mokymo(si) metodus;
- individualizuoti mokinių darbų vertinimą;
- naudoti kuo įvairesnes šiuolaikines mokymo priemones (tarp jų ir kompiuterines technologijas).

Taikant diferencijavimą ugdymo procese sudaromos galimybės visiems mokiniams aktyviai dalyvauti pamokoje ir atlikti užduotis, atitinkančias individualius jų gebėjimus, įsilieti į bendrą klasės veiklą, pasitikėti savimi ir motyvuotai veikti. Be diferencijavimo negalima išsivaizduoti nei ugdymosi sunkumų turinčių, nei gabių, motyvuotų ar nemotyvuotų mokinių ugdymo. Be diferencijavimo neįmanomas ir individualus asmenybės ugdymas.



Reikšmingas vaidmuo formuojant mokyklos politiką specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo srityje tenka visai mokyklos bendruomenei. Jeigu didžioji pedagoginės bendruomenės dalis laikosi inkliuzijos vertybinių nuostatų ir geba jas perduoti kitiems mokyklos darbuotojams, jeigu visi mokytojai skatinami kūrybiškai kelti problemas ir ieškoti sprendimų, jeigu į mokyklos etosą kūrimą įtraukiami ne tik mokytojai, bet ir mokiniai bei tėvai, tai tokiu atveju kuriama pozityvi, humanistinė, į asmenį orientuota mokyklos vidaus kultūra. Būtent ji yra tas atskaitos taškas, nuo kurio turėtų prasidėti inkliuzinis ugdymas mokykloje.

Veiksmingo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo patirtimi gali pasidžiaugti tos mokyklos, kurioms pavyksta sukurti vidaus kultūrą, skatinančią veikti, kartu dalyvauti visus ugdymo proceso dalyvius.

Svarbiausias vaidmuo klasėje tenka **mokytojui**. Svarbu:

- kokias strategijas jis taiko;
- kaip diferencijuoja mokymo turinį;
- ar pasitelkia papildomus išteklius (specialistų rekomendacijas, mokytojo padėjėjo pagalbą ir kt.).

Integruoto ar inkliuzinio ugdymo sėkmę lemia tai, kaip klasėje dirba mokytojas, ir tai, kaip mokykla organizuoja specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą. Pozityvių rezultatų pasiekama, kai pamokos metu taikomi įvairūs ugdymo būdai bei modeliai (diferencijuotas mokymas, įvairių lygių užduotys ir kt.).

Neretai **vaikas** mokykloje nelaikomas lygiateisiu partneriu ar visaverčiu ugdymo proceso dalyviu. Dažniausiai jis vis dar yra objektas, kurio ypatumų pažinimu ir specialiųjų poreikių tenkinimu užsiima mokytojai, specialieji pedagogai ar kiti specialistai. Mokyklų specialistai siekia kuo greičiau padėti vaikui, net nepasiteiravę, kaip pats vaikas supranta savo mokymosi problemą, kokios pagalbos jam reikėtų, ar priimtina ta pagalba, kuri jam siūloma.

Labai svarbu vaiką paskatinti aktyviai dalyvauti įvairiuose procesuose. Dalyvavimas vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, padeda atrasti asmenines stiprybes ir formuoti reikiamas kompetencijas. Analizuojant ugdytinio individualias savybes labai svarbu akcentuoti ne jo trūkumus, bet realias galimybes bei gebėjimus ir įvertinti galimą aplinkos poveikį vaiko raidai. Aktyvaus dalyvavimo situacija padeda formuoti individualią ugdytinio atsakomybę už mokymąsi, savarankiškai priimti sprendimus bei tikėti, kad tik pats būdamas aktyvus gali pasiekti numatytus tikslus.

Vertėtų įsiminti, kad svarbu ne koreguoti mokinį, bet keisti tai, kas mokykloje sukelia jo mokymosi sunkumų.

Kartais specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams reikalinga specifinė pagalba, kurios mokytojas pamokoje negali užtikrinti. Tokiais atvejais būtina specialistų ir kitų mokytojų pagalba, darbo plano aptarimas su kolegomis, komandinis darbas ne tik klasėje, bet ir mokyklos lygmeniu. Kartais pagalbos tenka ieškoti ir už mokyklos ribų: kreiptis į įvairias tarnybas, institucijas.

Kokybiškai diferencijuoti ugdymo turinį mokytojas gali tik turėdamas galimybę gauti bent vieno iš specialistų (specialiojo pedagogo, logopedo, psichologo, socialinio pedagogo, mokytojo padėjėjo) pagalbą.

Pamokoje ugdymą individualizuoti siekiančiam mokytojui reikia papildomo laiko, mokinio gebėjimams pritaikytos mokomosios medžiagos bei žinių. Čia į pagalbą galėtų ateiti mokytojo padėjėjas (taupomos laiko sąnaudos), specialistai konsultantai (gaunamos tikslingos žinios apie mokinio galimybes bei gebėjimus).

Mokytojas, stengdamasis kuo efektyviau ugdyti savo mokinius (ypač turinčius didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių), pamokoje naudojami savanorių (tėvų, globėjų, giminaičių ar kt.) pagalba; pasitelkia kitų pedagogų ar specialistų pagalbą klasėje; kartais dirba individualiai su vaiku po pamokų ir kt.

Kaip vieną iš pagalbos mokytojui plėtotės galimybių, būtų galima akcentuoti vidinių (mokyklos) išteklių paiešką ir panaudojimą (t. y. savanorystę ir specialistų pagalbą klasėje) bei pačių pedagogų lankstumą, teikiant pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui. Išnaudojant pagalbos teikimo galimybes, keičiant jos organizavimo strategijas ir modelius, lanksčiau juos derinant tarpusavyje, klasėje vyksta daug efektyvesnis darbas, be to, ir mokiniai, ir mokytojai gali pajusti didesnę mokymo ir mokymosi malonumą.

Ugdymo procese svarbu ne tik tai, kaip realizuojami mokinių poreikiai ir gebėjimai, bet ir tai, kaip ugdytiniui gali padėti kiti mokiniai, kaip jiems sekasi dirbti komandoje, kaip mokytojai geba kooperuotis mokyklos lygmeniu, kaip mokykloje koordinuojama pagalbos sistema, kaip pavyksta pasinaudoti kitų institucijų parama ir pan.

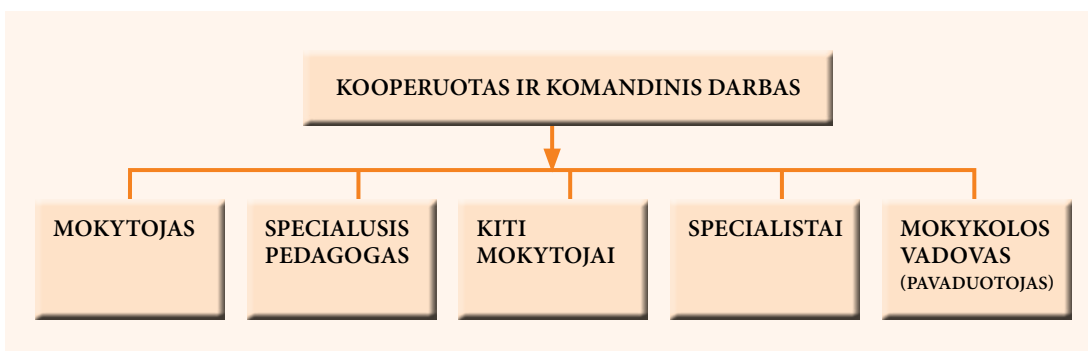
Vienas iš svarbiausių inkliuzinio ugdymo rodiklių yra mokytojų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bei ištekliai, kuriais mokytojai naudojami (mokomoji medžiaga, mokymo metodai, laiko sąnaudos, individualių ar grupinių užduočių rengimas, mokytojų kompetencija, žinių atnaujinimas, turimos kolegų darbo patirties panaudojimas ir kt.).

Naudojant pamokos vadybos žinias, t. y. pateikiant savarankiško darbo užduotis kitiems klasės mokiniams, organizuojant komandinį darbą, naudojantis kompiuteriu ir pan., mokytojui atsiranda daugiau laiko dirbti su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Inkliuzinio ugdymo sėkmė didele dalimi priklauso nuo išteklių, reikalingų ugdymui organizuoti, prieinamumo, nuo mokytojo gebėjimo panaudoti juos taip, kad visi klasės mokiniai patirtų mokymosi džiaugsmą.

Ne mažiau svarbus ir mokytojo pasirengimas dirbti: jo žinios, gebėjimai, noras suprasti, išsiaiškinti kylančias problemas, empatiškas požiūris į individualius ugdymosi poreikius bei „kitokį“ vaiką. Svarbios tiek mokytojo pozityvios nuostatos, tiek supratimas, kaip kurti besimokančią aplinką klasėje.

Dar vienas mokyklose išryškėjęs sunkumas – mokytojų pasirengimo dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais stoka. Žinių spragas stengiamasi „lopyti“ įvairiuose kursuose, seminaruose, mokymuose. Jų metu įgytos žinios ne visada pritaikomos ir panaudojamos praktiškai.

Efektyviausias specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas vyksta tada, kai mokymas yra kooperuotas ir komandinis, paremtas bendradarbiavimu.



Mokymasis bendradarbiaujant, kitų klasės mokinių įtraukimas į pagalbą gali būti naudingas ne tik probleminiam vaikui, bet kartu brandinami ir kitų klasės mokinių socialiniai santykiai,



emocinė raida, įtvirtinamos žinios ir kt. Komandinis darbas sudaro galimybę mokiniams mokytis vieniems iš kitų. Dalyvavimas tokiaame procese stiprina ir mokinių, neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, akademinę bei socialinę pažangą.

Individualus planavimas reikalauja nuolatinio stebėjimo, analizavimo, pasiekimų vertinimo, tolesnio plano, atsižvelgimo į mokinio individualius poreikius, mokomosios medžiagos pritaikymo, papildomos pagalbos ieškojimo, o tai padeda mokiniams formuoti reikiamas kompetencijas ir siekti akademinės pažangos.

Mokykla turėtų laikytis bendrų susitarimų dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, vertinimo. Toks vertinimas orientuojamas į mokinio mokymosi charakteristiką, mokymosi aplinką, kuri yra kuriama mokykloje, mokymo tikslus ir stilių. Turėtų būti laikomasi nuostatų, jog mokinio patiriami mokymosi sunkumai gali būti susiję su objektyviais ar subjektyviais mokyklos aplinkos trukdžiais, mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiais, diferencijuoto darbo stoka ir pan. Kiekvienoje pamokoje reikėtų stengtis visomis įmanomomis priemonėmis mažinti mokymosi ir dalyvavimo trukdžius.

Kokia pagalba ir kokiais būdais ji teikiama, priklauso nuo mokyklos pasirengimo ir išteklių. Ugdymo planuose siūloma galimybė mokinius, turinčius ugdymosi sunkumų, mokyti formuojant nuolatinės ar laikinas grupes, pogrupius iš tos pačios ar skirtingų klasių mokinių. Ten mokinsys praleistų dalį laiko, o kitu laiku mokytoji bendrojoje klasėje. Kai kurios mokyklos nusprendžia, kad didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai gali mokytis atskiroje, specialiojoje klasėje. Jeigu tokioje klasėje dirba mokytojas – specialusis pedagogas, lengviau ir greičiau pastebimi mokinio pasiekimai.

Jeigu mokykla negali sudaryti sąlygų minimus mokinius mokyti atskiroje klasėje ir jų ugdymas organizuojamas bendrojoje klasėje, jiems turėtų padėti mokytojo padėjėjas.

Mokytojo padėjėjas pirmenybę savo darbe turėtų teikti mokiniams, turintiems didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Jeigu klasėje mokinsys daugiausia bendrauja su mokytojo padėjėju, jis praranda kontaktą su klasės mokytoju ir bendrumą su klase. Tuo pačiu mokytojas praranda reikmę mokyti visus klasės mokinius, atsižvelgdamas į jų turimus gebėjimus ir poreikius. Tuomet mokinsys nesijaučia lygiavertis klasėje.

Dar kartą detalizuodami pagalbos mokiniui lygmenis, pirmiausia turėtume kalbėti apie mokytojo darbą klasėje. Identifikavę mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius stebėjimų, bendrų mokinio pasiekimų (akademinį, elgesio, socialinių) vertinimų bei tėvų teikiamos informacijos pagrindu, mokyklos specialusis pedagogas ir klasės mokytojas, taikydami turimą informaciją apie ankstesnę mokinio ugdymosi patirtį, rengia jo ugdymo programą. Jeigu mokykloje nėra specialiojo pedagogo, į pagalbą mokytojui ateina vaiko gerovės komisijos nariai. Ugdymo programa turėtų būti orientuota į mokinio įgūdžius, gebėjimus ir galimybes. Svarbu išskirti mokymosi sunkumus, su kuriais mokinsys susiduria. Labai svarbios specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijos, kurių turėtų būti laikomasi kasdienėje praktikoje, t. y. atsižvelgiama į ugdytinio mokymosi sunkumus. Taip pat turėtų būti stengiamasi sudaryti lanksčias mokymosi sąlygas. Pozityvių rezultatų kasdieniame darbe galima tikėtis, jeigu ugdant vaikus bus atsižvelgiama į jų individualiuosius poreikius.

Svarbu, kad:

- mokant būtų atsižvelgiama į mokinio suvokimo lygį ir savarankiškumo įgūdžius;
- užduotys atliekamos mokiniui priimtinu tempu, plėtojant stipriąsias gebėjimų sritis pagal jam parengtą individualią ugdymo programą;
- skatinamas pasitenkinimas mokymosi procesu ir leidžiama patirti pasiekimo džiaugsmą;

- formuojami savarankiškumo ir savipagalbos įgūdžiai;
- dalis mokymo būtų organizuojama per veiklą (muzika, drama, technologijos);
- skatinamas socialinis dalyvavimas (vaikų ir jų šeimos narių dalyvavimas laisvalaikio veiklose);
- ugdomi gebėjimai atitinkamai elgtis įvairiose realiose gyvenimiškose situacijose;
- formuojamos profesinio orientavimo žinios;
- kita.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo ir mokymosi metodų bei darbo būdų yra daug ir įvairių. Vieną iš svarbiausių vietų ugdymo procese užima **individualus planavimas**. Jį reikėtų suprasti kaip tolesnės vaiko raidos numatymą aktualizuojant mokomąją medžiagą, remiantis asmenine vaiko patirtimi ugdymo procese, mokant ugdytinius analizuoti gyvenimiškas situacijas bei formuoti savą požiūrį į reiškinius, įvykius ir pan. Rengiant individualų ugdymo planą didžiausia atsakomybė tenka mokytojui, tačiau numatant pagrindines kryptis ir aptariant rezultatus turėtų dalyvauti ir pats mokinys bei jo tėvai. Individuali vaiko raidos, jo stiprybių ir silpnųjų analizė ir šia analize paremta ugdymo bei ugdymosi plano rengimas skatina mokinio, mokytojo, tėvų bei kitų ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimą, suteikia galimybę ugdymo procesą padaryti valdomą, prognozuojamą ir rezultatyvų. Mokyklos ir tėvų sąveika turėtų būti nenutrūkstamas procesas. Mokinio ir jo tėvų įtraukimas į ugdymo proceso planavimą leidžia siekti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko ir ugdytojų kooperacijos bei aktyvaus dalyvavimo priimant sprendimus, susijusius su vaiko gyvenimo kokybės tobulinimu. Gerų rezultatų ugdymo procese pasiekia tas mokytojas, kuris geba tapti partneriu, o ne visažiniu ekspertu.

Siekiant kryptingo ir rezultatyvaus darbo svarbu nepamiršti mokymo diferencijavimo reikšmės.

PAGRINDINIAI UGDYMO DIFERENCIJAVIMO ASPEKTAI

Diferencijavimas – tai mokymo principas, verčiantis atsižvelgti į skirtingą mokinių patirtį, galimybes, poreikius ir interesus. Tie skirtumai turėtų būti panaudojami bendradarbiaujant bei siekiant įgyvendinti tiek bendruosius, tiek individualius ugdymo(si) tikslus.

Pagrindinės diferencijavimo nuostatos:

1. Nėra dviejų vienodų vaikų;
2. Du mokiniai niekada nesimoko vienodai;
3. Vienam mokiniui pritaikyta ugdymo aplinka nebūtinai turi tikti ir kitam.
4. Mąstyti klasėje reikia mokyti visus mokinius.

Kokie galimi diferencijavimo aspektai?

1. **Mokymas klasėje** (kai mokiniai dirba individualiai). Tai individualus metodų, mokymo būdų, instrukcijų, užduočių, laiko, skirto užduotims atlikti, mokomosios medžiagos, rezultatų, tikslų ir kt. diferencijavimas. Pvz., instrukcijų individualizavimas vaikui, kuris prastai skaito (instrukcija jam perskaitoma arba leidžiamas garso įrašas), dalomosios medžiagos diferencijavimas silpnaregiui, neprigirdinčiam ar disleksiją turinčiam vaikui.
2. **Teminis mokymas** (mokiniai dirba grupėmis). Mokytojas parenka skirtingas užduotis mokiniams, nagrinėjantiems bendrą temą. Vaikus galima suskirstyti į grupes, į paramos komandas pagal jų mokymosi stilių ir galimybes įsisavinti programą.



3. **Tarpdalykinis mokymas** (projektinis mokymas). Gali būti derinami įvairūs mokomieji dalykai. Pasirenkama tema, pasiskirstomi darbai ir užduotys pagal mokinių gebėjimus (pvz., tema – žuvis. Klasėje aptariamos žuvų rūšys, jų populiacija, gyvenimo ir neršimo vietos, mitybos ypatumai, stebimas jų gyvenimas akvariumuose, žiūrimi filmai apie žuvų gyvenimą vandenynuose, jūrose, ežeruose, upėse, ieškoma paveikslėlių, kuriuose galima stebėti žuvų rūšis, rašomi jų pavadinimai, renkami eilėraščiai, dainos, piešiami ar renkami piešiniai, susiję su žuvų gyvenimu, ir pan.). Visi nagrinėja tą pačią temą skirtingu lygiu ir atlieka skirtingas užduotis. Gali būti diferencijuojama ugdomoji veikla, mokomoji medžiaga, interesai, užduočių atlikimo laikas ir kt.

Diferencijuoto mokymo metodas atsižvelgia į kiekvieno mokinio poreikius, kuria tokias mokymosi aplinkas, kurios sudaro galimybes mokiniams parodyti savo gebėjimus, atskleisti interesus ir mokymosi prioritetus. Diferencijuotas mokymas taip pat leidžia atsiskleisti mokinių gebėjimams ir skatina naujus mąstymo būdus.

Diferencijuoto mokymo sistemos taikymo principai (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007; Šiaučiukenienė, 1997) artimai susiję su inkluzinio ugdymo esminėmis idėjomis ir jų įgyvendinimo prioritetais.

1. **Mokymo sistemos diferencijavimo principas** inicijuoja švietimo sistemos, laiduojančios kiekvienam besimokančiajam teisę rinktis mokyklą, ugdymosi turinį, mokymosi metodus bei formas, plėtrą. Laikantis šio principo būtina pažinti mokinio individualybę, išsiaiškinti jo patirtį, žinių, mokėjimų ir įgūdžių lygį, atskleisti polinkius, interesus, gebėjimus; sudaryti sąlygas pasirinkti ugdymosi turinį; leisti mokiniams pasirinkti mokymosi būdus ir formas pagal jų gebėjimus, asmeninės raiškos poreikius; inicijuoti individualių ugdymo programų konstravimą, vykdymą ir įvertinimą; sudaryti sąlygas besimokančiajam pasirinkti pageidaujamą instituciją.
2. **Mokymosi ir išmokimo motyvacijos principas** akcentuoja mokinio veiklumo ir savi-raiškos poreikį, skatinantį asmeninių savybių raišką. Šis principas remiasi pozityvaus elgesio konstravimo koncepcija, kuriant į sėkmę orientuotas situacijas, kurios dažnai tampa lemiamu tolesnio mokymosi motyvu. Laikantis šio principo būtina skatinti mokinių pažinti save, konstruojant įvairias situacijas bei identifikuojant savo elgseną jose; leisti kiekvienam mokiniui dirbti pagal savo gebėjimus, mokymosi stilių ir tempą.
3. **Besimokančiųjų grupavimo principas** akcentuoja trumpalaikių grupių sudarymą atsižvelgiant į mokinių poreikius (homogeninės grupės) ar tikslingai siekiant parodyti skirtingumų būtinumą (heterogeninės grupės). Šio principo taikymas ugdymo procese reikalauja derinti frontalių, individualių ir grupinių darbą, išvelgiant mokinių stiprybes ir tobulintinas sritis.
4. **Pedagogo veiklos įvairiapusiškumo principas** reikalauja mokymosi procese taikyti įvairius mokytojo veiklos būdus ir darbo formas: nuo informatoriaus, žinių teikėjo iki patarėjo, į problemų sprendimą orientuoto ugdymo konstruotojo link; nuo grįžtamojo ryšio proceso, suvokiamo kaip linijinio, hierarchiniais santykiais grįsto, prie dialogo, apžvelgiant besimokančiojo pasiekimus tam tikrame kontekste, susiejant ankstesnę patirtį ir sampratą su nauja mokomąja medžiaga.
5. **Mokymosi sistemos lankstumo principas** reikalauja pritaikyti mokymo turinį individualiems gebėjimams bei poreikiams, t. y. ugdymo turinio planavimo srityje – lanksčiai taikyti bendruosius programinius reikalavimus; atsižvelgiant į mokyklos galimybes ieškoti išteklių pritaikant ugdymo turinį, pasitelkiant įvairias, netradicines darbo formas ugdymui diferencijuoti ir individualizuoti.



6. **Individualaus darbo stiliaus principas** reikalauja organizuoti ugdymo procesą taip, kad būtų atsižvelgiama į individualias galimybes bei poreikius: sudaryti sąlygas besimokančiajam pasirinkti tinkamus mokymo ir mokymosi būdus, atsiskaitymo formas ir laiką; ugdyti mokinių savikontrolę ir atsakomybę; stebėti ir kartu su mokiniu tobulinti savarankiško darbo gebėjimus.
7. **Žinių, mokėjimų ir įgūdžių veiksmingumo principas** reikalauja ugdyti gebėjimą sisteminti įgytas žinias, išryškinti tarpdalykinius mokėjimus bei įgūdžius, mokyti perkelti turimas žinias ir įgūdžius į kitas sritis, naujas aplinkas, praktinę veiklą.

Ugdymo diferencijavimas glaudžiai siejasi su ugdymosi proceso individualizavimu bei sistemiskumu, t. y. diferencijavimo bei individualizavimo idėjos yra priimtinos visose mokyklos sistemose: instituciniu, klasės, pamokos bei individualiu lygmenimis.

Teorine bei praktine prasmėmis diferencijavimo ir individualizavimo sąvokos yra artimos, kartais jos yra net tapatinamos, tačiau didaktinėje literatūroje vyrauja nuomonė, kad individualizavimas (anksčiau vartotos sąvokos „individualus mokymas“, „individualus priėjimas“) yra platesnė sąvoka. **Individualizavimas išreiškia bendrą mokymo orientaciją į mokinį**, tačiau siekia ne vien geriau organizuoti atskiro moksleivio mokymąsi, bet ir mokyti jį savarankiškai veikti, kuo racionaliau reikštis bendroje edukacinėje aplinkoje. Siekiant šių tikslų ir dirbant su kiekvienu mokiniu rekomenduojama:

- 1) kuo giliau pažinti mokinį, suprasti jo privalumus ir trūkumus;
- 2) parinkti ir pritaikyti mokymo turinį;
- 3) sudaryti galimybę laisvai rinktis mokymosi erdves;
- 4) naudoti įvairias vertinimo formas ir lankstų atsiskaitymų laiką;
- 5) taikyti įvairias mokymo formas, metodus ir būdus;
- 6) ypatingą dėmesį skirti mokinio motyvacijos mokytis formavimui.

Edukologų teigimu, mokymo individualizavimas remiasi ne tik individualiu mokinio pažinimu, bet ir apima mokymo turinį, skirtingus būdus, metodus bei organizacines formas, t. y. visą mokymo proceso sistemą. Mokymo individualizavimas – tai mokymas, prisitaikant prie ugdytinio specifinių, individualių gabumų, interesų ir poreikių.

Kai kurių didaktikos specialistų nuomone, **diferencijavimas yra siauresnė sąvoka negu individualizavimas**, nes yra orientuotas į tas konkrečias savybes, kuriomis vieni mokiniai skiriasi nuo kitų. Mokymo diferencijavimas gali būti suvokiamas kaip **konkretizuojantis** mokymo individualizavimą.

Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas yra glaudžiai susiję su mokytojo darbo planavimu. Planuodami darbą mokytojai turi nuolat atrinkti ugdymo turinį, integruoti aktualias mokiniams temas, sąvokas, problemas. Mokytojas, norėdamas sėkmingai mokyti ir padėti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, privalo:

- išsiaiškinti mokinių gebėjimus; mokytojas, rengdamas trumpalaikius ir ilgalaikius planus, turi disponuoti informacija apie mokinį (išvada apie raidos sutrikimus, ugdymosi poreikius, kitų dalykų mokytojų suteikta informacija) ir rekomendacijomis dėl tolesnio jo ugdymo, konsultuotis su tėvais. Vaiko gerovės komisijos posėdyje apsvaistyti ir numatyti, kaip geriau įtraukti ugdytinius į mokymosi procesą;
- pritaikyti mokymo turinį ir tempą, įsisavinimo metodus ir būdus, kontrolę bei savikontrolę.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių diferencijuotas mokymas – tai kiekvienam mokiniui pagal jo pažintinius gebėjimus ir individualias savybes parinkta mokymosi veikla.



Diferencijuojama atsižvelgiant į motyvacijos stiprumą, charakterio savybes ir pan., skirstant mokinius į didesnes ar mažesnes grupes, jose keliant skirtingus mokymosi tikslus ir taikant skirtingus metodus.

UGDYMO DIFERENCIJAVIMO PLANAVIMAS IR ĮGYVENDINIMAS

Mokymo diferencijavimas priklauso nuo mokytojo. Dažniausiai mokytojas pats nustato mokinio mokymosi lygį. Atsižvelgdamas į mokinio gebėjimus ir jo žinių lygį skiria individualias užduotis. Vadovaujantis tokiu požiūriu mokiniai vienaip ar kitaip yra skirstomi į „stipriuosius“ ir „silpnuosius“, o mokytojas iš anksto nusprendžia, kad „silpniesiems“ mokiniams sudėtingesnės užduotys bus neįveikiamos ir jas galima skirti tik „stipresniems“ mokiniams. Tokiu būdu mokytojas iš anksto nustato kiekvieno mokinio poziciją klasėje ir galimybė keisti šį statusą, pereiti į aukštesnį lygį priklauso tik nuo mokytojo. Toks skirstymas nors ir leidžia specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui išvengti nesėkmės, tačiau dažnai užkerta kelią siekti atlikti sudėtingesnes užduotis, neskatina motyvacijos mokytis.

Kaip pašalinti esamus prieštaravimus, minėtas tendencijas?

Manoma, kad mokymo diferencijavimas pagal mokinių mokymosi sunkumą ir ugdymo turinį yra nepakankamai veiksmingas. Lemiamą vaidmenį vaidina užduočių diferencijavimas pagal mokytojo pagalbos mokiniui ir mokinių savarankiškumo laipsnį (L. Vygotskio „artimiausio vystymosi zona“). Tai ypač svarbu specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Darbą reikėtų organizuoti taip, kad mokinių savarankiškumas didėtų, o mokytojo pagalba pamažu (arba nors kiek) mažėtų. Mokytojai dažniausiai pastebi, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai negeba savarankiškai dirbti.

Kalbėdami apie mokinių mokymosi spragas, mokėjimus ir įgūdžius pirmiausia turėtume išsiaiškinti, kokius savikontrolės įgūdžius turi mokiniai, kaip geba išskirti ir palyginti esminius dalykus, kokie mokinio valingo ir nevalingo dėmesio, atminties, kritinio mąstymo ypatumai. Įvertinus mokymosi galimybes galima planuoti produktyvią visos klasės, taigi kartu ir mokymosi sutrikimų ar mokymosi negalių turinčių mokinių, veiklą.

Mokytojai turėtų atsižvelgti į tokius esminius bruožus:

1. Visas mokymo diferencijavimas prasideda nuo mokinių įvertinimo;
2. Mokymo diferencijavimas betarpiškai turi sietis su motyvacijos skatinimu.

Plėtodami ugdymo diferencijavimą ir planuodami praktinius žingsnius mokyklos masytu mokytojai turėtų susitarti dėl individualaus mokymo ir paramos vaikams teikimo. Tokias nuostatas vaizdžiau iliustruoja žemiau pateikiamas pavyzdys.

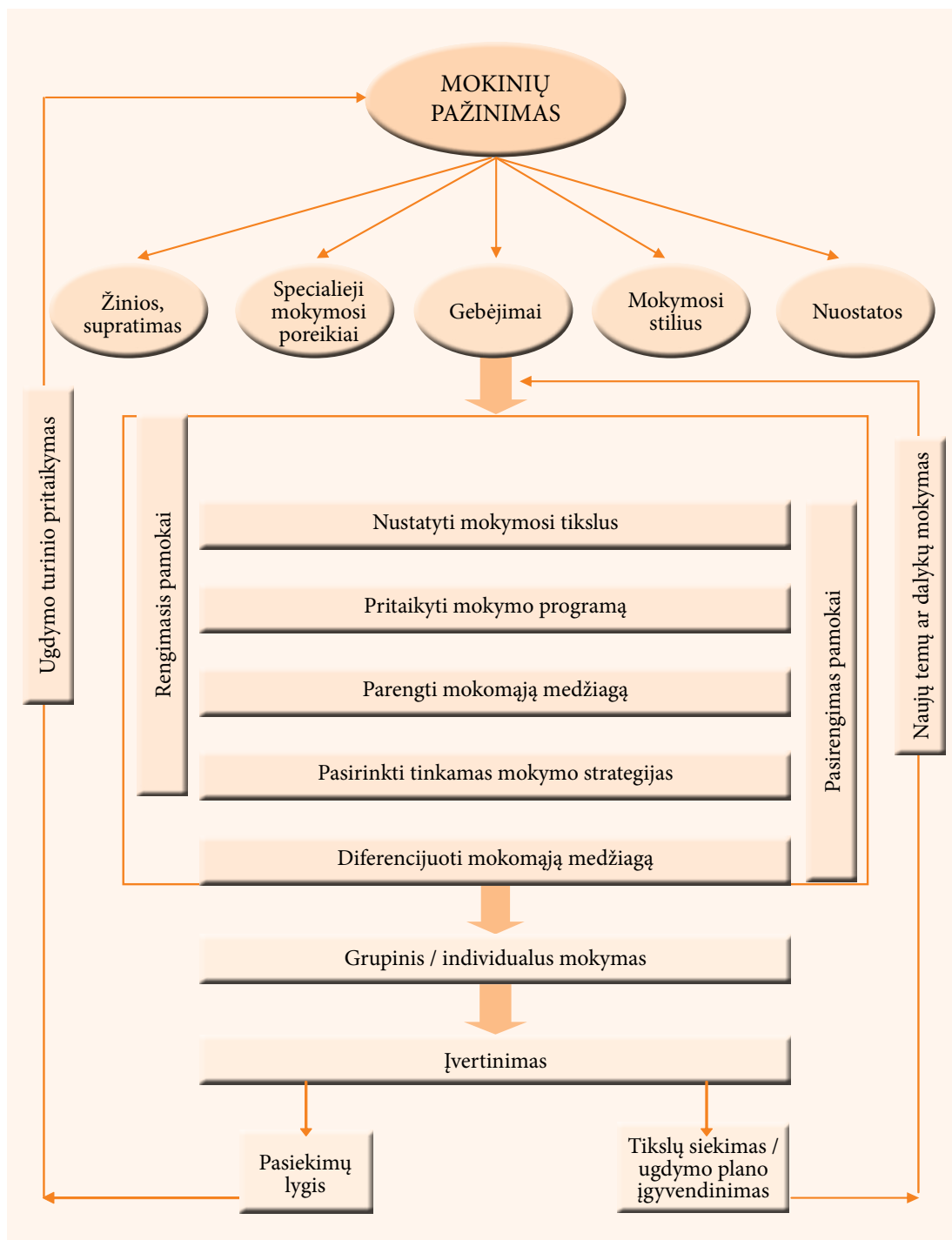
Pateikiamas būdas, kaip toje pačioje pamokoje apklausti mokinius, atlikti praktines užduotis ir pateikti naujų užduočių. Tai tik viena struktūrinė pamokos dalis, kuri atskleidžia diferencijuoto mokymo privalumus. Pagal šį principą galima mokyti bet kurio dalyko. Reikalingi du nešiojamieji stendai su 4 eilėmis numeruotų „kišenėlių“. Pvz., viršutinė eilė – nuo 1 iki 13, antroji nuo viršaus – nuo 14 iki 27 ir t. t. Į pirmojo stendo „kišenėles“ sudedamos užduotys, pvz., kokio nors termino apibūdinimas. Terminas turi būti įvardijamas. Užduočių atsakymai orientuoti į atpažinimą. Užduotys antroje eilėje skirtos medžiagai suvokti, pvz., sąvokos apibrėžimas. Trečioje eilėje yra užduotys kokių nors reiškinų ryšiams nustatyti, ketvirtoje eilėje – probleminio pobūdžio užduotys. Nesunku pastebėti, kad I ir II eilėje pirmiausia užduotys skirtos atminties procesams, kalbinei veiklai ugdyti, III ir IV eilėje – mąstymo procesams lavinti, mokyti nustatyti panašumus ir skirtumus, rasti problemos sprendimą. Kiekvienoje eilėje užduotys sunkėja. Atsakymai vertinami balais. Bet kuris pirmosios eilės atsakymas vertinamas 1 balu, antros – 2, trečios – 3, ketvirtos – 4 balais. Mokiniai turi galimybę pasirinkti tiek užduočių, kiek gali išspręsti. Paprastai visi mokiniai nori surinkti 10 balų, vadinasi, turi pasirinkti tiek užduočių iš bet kurios eilės ir bet kuria kombinacija, kad jų atsakymų suma būtų 10 balų. Jei mokinys negeba atlikti kurios nors užduoties, jis gali pasirinkti užduotį iš žemiau esančios eilės. Atsakymus mokiniai pasitikrina antrajame stende, kur tokiu pat numeriu pažymėti atsakymai. Atsakymų rezultatus mokiniai vertina balais, užsirašo lapeliuose. Jei atsakymai neteisingi, mokiniai gali atlikti kitą užduotį. Tuo metu mokytojas padeda specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams arba tiems, kam reikia pagalbos. Prie stendų gali dirbti visi mokiniai. Tokiu būdu ugdomas mokinių pasitikėjimas savimi ir savigarba, savarankiškumas, motyvacija, nes mokiniai gauna gerus įvertinimus. Tačiau ne visi mokiniai gauna vienodus pažymius. Tai skatina mokinius rinktis sudėtingesnes užduotis (paprastai mokiniai pradeda nuo lengvesnių užduočių ir eina prie sunkesniųjų). Svarbiausia – pasirinkdami užduotis mokiniai įsivertina savo galias.

Diferencijuodami užduotis išvengiame ugdymo turinio neatitikties mokinių gebėjimams, frontalaus ir individualaus darbo tempo prieštaravimo. Vertėtų atminti: mokymą svarbu derinti prie **individualių specialiųjų ugdymosi poreikių ir kitų mokinių gebėjimų, o ne individualias mokinio savybes – prie mokymo**, kaip kartais nutinka.

Diferencijuotas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas leidžia ugdymo turinį pertvarkyti taip, kad mokytojas jį galėtų keisti atsižvelgdamas į mokinių gebėjimus. Žemesnėse klasėse diferencijuotas ugdymas paprastesnis, nes dažniau yra diferencijuojamos tik užduotys.

Diferencijuoto ugdymo mechanizmas pateikiamas žemiau esančioje schemeje.

Tobulinant diferencijuotą ugdymą mokykloje reikėtų jį nuosekliai ir sistemingai taikyti visame mokymo procese. Tai turi būti ne vieno ar kelių mokytojų, o viso mokytojų kolektyvo rūpestis. Šis darbas mokykloje turėtų būti koordinuojamas: jo rezultatai, ryškinant pasiekimus, atskleidžiant trūkumus, numatant tolesnes diferencijuoto darbo gaires, dalijantis darbo patirtimi, turėtų būti aptariami mokytojų tarybos, vaiko gerovės komisijos posėdžiuose. Svarbu, kad mokytojas sulauktų metodinės pagalbos: parengtų programų pavyzdžių, pritaikytų vadovėlių, kitų mokymo priemonių, dalomosios medžiagos ir pan. Mokykloje specialieji pedagogai ir psichologai turėtų padėti sudaryti tinkamą vertinimo sistemą mokinių gebėjimams ir pažangumui nustatyti, o mokytojai – labiau gilintis į diferencijuoto mokymo esmę.



Kai mokykla išpareigoja taikyti diferencijuotą ugdymą, pedagogai turi sukurti tam tikrą, mokslo tyrimais grįstą, strategijų rinkinį, skirtą diferencijuoto ugdymo idėjoms pritaikyti praktinėje veikloje. Parinktų, aptartų ir visiems ugdymo proceso dalyviams priimtinių strategijų naudojimas mokyklos mastu įgalina mokytojus sistemingai taikyti diferencijuotą ugdymą, o mokinius kasdienėje praktinėje veikloje pajusti diferencijuoto ugdymo privalumus.

PATARIMAI MOKYTOJAMS

- Siekti kurti teigiamą klasės atmosferą.
 - Pažinti savo mokinius per pirmąsias kelias savaites mokykloje.
- Atlikti padrašinančias veiklas klasėje.
- Išmintingai naudoti lankstų grupavimą (mišrų, sudarytą iš skirtingų ugdymosi poreikių turinčių mokinių; homogeninį, sudarytą iš panašių ugdymosi poreikių turinčių mokinių, ir individualų mokymą).
 - Leisti mokiniams pasirinkti mokymosi būdą.
 - Kurti individualius mokymo planus.
 - Išbandyti užsiėmimų įvairovę.
 - Pamokose naudoti įvairias veiklas jungiančią mokymą (modeliavimą, žaidimus, probleminį mokymą ir kt.).
 - Būti vadovėlio „redaktorias“ – keisti tekstus, mokomąją medžiagą.
 - Dalytis su mokiniais asmeniniais patyrimais: istorijomis, relikvijomis, pomėgiais, kurie padrašintų mokinius aptarti savo patirtį.
 - Nustatyti tinkamus ir mokiniui pasiekiamus individualius tikslus.
 - Įtraukti mokinius, kaip planuotojus, organizuojant pamokas.
 - Pritaikyti vaidmenų žaidimą ir spektaklius klasėje („režisieriaus“ vaidmuo).
 - Mokyti mokinius kritinio mąstymo įgūdžių.
 - Parengti mokymosi susitarimus, kad mokiniai būtų motyvuoti.
 - Supažindinti mokinio tėvus su planuojamais diferencijavimo būdais, išklausti jų nuomones.
- Taikyti individualios pagalbos būdus:
- ✓ įvairaus tipo pagalbinė medžiaga (darbo atlikimo eiliškumo atmintinės, apibendrinamosios lentelės, taisyklės ir kt.);
 - ✓ uždavinio sprendimo būdai (pradedant daugybės lentele, baigiant loginio mąstymo reikalaujančiomis užduotimis);
 - ✓ užuominos (asociacijos);
 - ✓ įspėjimas apie galimas klaidas.
- Taikyti skirtingus vertinimo metodus.

Su savo ugdytiniais būtina išsiaiškinti sąžiningumo sąvoką. Dažnai mokiniai sako, kad nesąžininga, jog mokytojai tikisi iš skirtingų mokinių vienodų rezultatų. Jie dažnai jaučia, kad visi mokiniai turi daryti tą pačią veiklą, ir „tai neteisinga“. Mokytojui svarbu suformuoti nuomonę, kad kiekvienas mokinytis yra unikalus ir turi skirtingą mokymosi poreikį, todėl gali atlikti ir kitokias užduotis.

Kartais mokiniai netinkamai elgiasi mokykloje, nes jiems pateikiamas per sudėtingas ar per lengvas ugdymo turinys, naudojamos mokinių poreikių neatitinkančios priemonės, metodai, instrukcijos arba užduotys ir (ar) mokymo medžiaga nėra įdomios, reikšmingos, neatitinka mokinių gebėjimų.

Diferencijuotas mokymas yra veiksmingas, kai:

- mokytojas mokymo(si) procese naudoja įvairių mokymosi stilių derinius, kai mokiniai turi galimybę mokytis savo pageidaujama stiliumi, šitaip didindami asmeninių gebėjimų bei įgūdžių bagažą;
- vertinimo procesas tikslingai orientuotas į mokinio gebėjimų atskleidimą, ugdymo turinio planavimą ir pritaikymo individualiems poreikiams plėtotę;



- suteikiama galimybė mokiniams apmąstyti savo pačių mokymąsi, lavinant savikontrolės, saviraiškos, savęs vertinimo gebėjimus;
- skatinama asmeninė atsakomybė už mokymąsi ir ugdomi gebėjimai, susiję su nepriklausomumu ir savarankiškumu;
- plėtojamos asmeninės mokinio kompetencijos ir tikėjimas mokymosi svarba;
- mokymas grįstas į mokinį orientuotu ugdymu, aktualizuojant aktyvų mokinio, jo šeimos dalyvavimą planuojant, vykdant, įvertinant ir reflektuojant ugdymo procesą;
- analizuojami kiekvieno mokinio interesai, ugdant savigarbą ir atstovavimą savo interesams, didinant socialinio dalyvavimo galimybes;
- suteikiama galimybė mokiniams **pasirinkti** visuose ugdymo proceso etapuose: planavimo, vykdymo, įvertinimo ir reflektavimo metu;
- pripažįstama mokinių lyties ir kultūrinių skirtumų plėtotė;
- suteikiama parama, reikalinga visiems mokiniams siekiant sėkmės;
- kasdienėje mokymosi praktikoje pasitelkiami vidiniai ir išoriniai ištekliai.

Universalaus pobūdžio gairės, didaktikos principų, įvairių ugdymo sistemų, formų realizavimas taikant diferencijuotą ugdymą padeda visiems mokiniams (neišskiriant turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių) sėkmingai mokytis, kai:

- daug dėmesio skiriama mokymui ir mokymuisi;
- keliami aiškūs, priimtini ir aptarti mokymosi tikslai;
- laikas planuojamas ir paskirstomas tikslingai: daugiausia pamokos laiko panaudojama mokomajai medžiagai studijuoti, o mažiausiai – pasirengimui atlikti užduotis;
- pamokoje taikomas dažnas grįžtamasis ryšys, siekiant mokymosi kokybės ir akcentuojant pasiekimus;
- teikiama pagalba ir parama išryškėjus akademinėms žinių stokai ar mokymosi sunkumams;
- mokiniai iš anksto parengiami žinių įsisavinimui, analizuojant esminius (raktinius) temų žodžius ir pagrindines sąvokas;
- mokymosi vertinimo procesai plėtojami įvertinimo ir įsivertinimo aspektu.

Siekiant tenkinti individualius mokinių poreikius mokymas turėtų būti diferencijuojamas įvairiais aspektais.

SPECIALIŪJŲ UGDYMO POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO DIFERENCIJAVIMO BŪDAI

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai mokosi labai skirtingai, todėl mokymo diferencijavimo ir individualizavimo klausimai turi būti dėmesio centre ir sprendžiami efektyviai. Mokytojas turi galimybę arba parinkti visą nuoseklią ugdymo sistemą, arba tik jos dalį, arba mėginti sujungti kelias idėjas ir jas išbandyti konkrečiose situacijose. Pagrindinis mokytojo uždavinys – organizuoti darbą pamokoje taip, kad mokinys galėtų realizuoti savo individualius gebėjimus. Jeigu mokytojas nesugebės parinkti medžiagos ir tinkamai jos perteikti, mokinys jos neperims ir neįsisavins. *Diferencijavimas reiškia*, jog ugdymo turinio dėmenys specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams pritaikomi taip, kad atitiktų skirtingas mokinių savybes ir kiekvienam padėtų siekti geresnių rezultatų. Diferencijavimas yra mokymas ne „visų to paties ir visko“. Tai mokymas ne tik iš vadovėlių ir ne vien siekiant formaliai perteikti ir patikrinti žinias. Reikia pabrėžti, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo

diferencijavimas nėra mokymosi palengvinimas ar užduočių sumažinimas. Kai kalbama apie diferencijavimo būdą (metodą), galvojama ne apie kiekybinius mokymosi užduočių pakeitimus, bet apie kokybiškesnį mokinių ugdymą.

Pagrindinė mokytojo užduotis – mokyti mokinius mokytis, sudaryti sąlygas saviraiškai. Siekiant motyvuoti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius mokytis svarbiausia padėti jiems suvokti savo galimybes bei išmokyti jas derinti su poreikiais. Tokiu pagrindu formuojasi vertybės, skatinančios mokinių saviugdai.

Mokytojams svarbu prisiminti, kad:

- mokymas diferencijuojant remiasi individualiu požiūriu į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinį;
- labai svarbus mokytojų veiksmų suderinamumas: pedagoginės, specialiosios pedagoginės, psichologinės, specialiosios pagalbos galimybių įvertinimas, tikslų ir vertinimo kriterijų numatymas;
- parinktos diferencijuotos užduotys turi atitikti individualias mokinių savybes ir skirtypes, kad kiekvienas mokinys pajustų mokymosi sėkmę;
- mokymo diferencijavimas ugdymo metu vyksta taip, kad kai kada daugiau dėmesio skiriama mokymosi spragoms šalinti, o kai kada – žinioms turtinti.

Vyrauja dvi visiškai priešingos nuomonės apie mokymosi krūvį ir jo įtaką mokinio savijautai. Vieni mokiniai sako, kad mokytis yra nesunku, kiti – kad sunku, nes labai pavargstama. To galima išvengti tinkamai organizuojant pamoką. Kaip ji galėtų būti keičiama žvelgiant iš mokymo diferencijavimo perspektyvos? Šie klausimai turėtų būti svarbūs kiekvienam mokytojui. Sudarant pamokos struktūrą svarbiausias kriterijus turėtų būti **mokinio darbingumo lygis**. Nustatyti pagrindiniai mokinio protinės veiklos darbingumo dėsniumai, kurių mokytojas turėtų laikytis.

Pamokos schema galėtų atrodyti taip:

- pirmosios 3–5 min. – mokinys dar nėra darbingas, bet jo potencinės galimybės aukštos, todėl šis laikas turėtų būti skiriamas pasiruošimui, nusiteikimui dirbti;
- kitos 10–15 min. – mokinio darbingumas ir aktyvumas aukščiausi, todėl šis laikas turėtų būti panaudojamas svarbiausioms pamokos veikloms ir tikslams įgyvendinti;
- vėliau mokinio darbingumas mažėja (dėmesio, darbo tempo sumažėjimas, blaškymasis, nuovargio požymiai).

Mokytojas, gerai apgalvojęs pamoką, gali sutrumpinti įsitraukimo į veiklą etapą, pailgindamas aktyvųjų darbingumo periodą.

Rekomenduojami šie būdai:

1. Žaidybinių, motyvacijos žadinių situacijų sukūrimas mažina pasiruošimo darbui laiką;
2. Aktyvios veiklos etapą galima pailginti keičiant veiklas, panaudojant įdomią medžiagą;
3. Darbingumui padidinti galima naudoti kompensuojamuosius veiklos elementus: pasakojimą, atsipalaidavimo pratimus ar tiesiog poilsį ir kt.

Žinoma labai įvairių diferencijavimo būdų.

1. Diferencijavimas pagal užduotį, rezultatą ir skirtą laiką.

- Remkitės mokinio patyrimu ir žiniomis, domėkitės, kas vyksta mokinio galvoje (kaip mokinys supranta ir kaip geba pasinaudoti turimomis žiniomis, kokius mokymosi būdus taiko ir pan.), skatinkite aktyviai veikti, o ne pasyviai klausytis, mokykite kurti ir



aptarti prasmes, mąstyti ir sekti savo mąstymą, kurti „minčių žemėlapius“, „voratinklius“ ir kitas schemas, kai nustatomi ir į visumą sujungiami svarbiausi faktai ir pan.

- Užduotis išdėstykite „kopėčių“ principu taip, kaip laiptelius tolimojo tikslo link: ką turiu mokėti ir žinoti, kad galėčiau eiti toliau?
- Sudėtingesnes užduotis suskaidykite į smulkesnes ir mokykite mokinius „tiltų tiesimo“ principo (užduoties atlikimo etapai: ką ir kaip daryti, kokių nuoseklumu, kad būtų pasiektas rezultatas, pavyzdžiui, kaip parašyti rašinį, kaip išspręsti uždavinį ir pan.).
- Gabesniems mokiniams pamokos ar užduoties pabaigoje skirkite papildomo darbo:
 - pateikite kelis atvirus (o ne uždarus) klausimus ir užduotis;
 - pasiūlykite kelias didesnių gebėjimų reikalaujančias užduotis.
- Duokite mokiniams tiek laiko, kiek jiems reikės užduočiai atlikti.
- Sudarykite galimybę pasitelkti informacijos šaltinius, mokyti savarankiškai.
- Naudokite informacines kompiuterines ir kompensacines mokymosi technologijas.
- Diferencijuokite mokymosi šaltinius.
- Leiskite mokiniams darbą duota tema pristatyti skirtingais būdais, pavyzdžiui, kaip rašto darbą (turintiems kalbėjimo sunkumų), kaip pranešimą (turintiems regos sutrikimų), kaip „minčių žemėlapi“ (turintiems rašymo sutrikimų), kaip tinklalapį, garsinį įrašą ir t. t., kai kuriems mokiniams pristatant darbą reikės specialiojo pedagogo ar draugų pagalbos.

Pateikite keletą paprastų gebėjimų reikalaujančių užduočių, kad silpnesnieji mokiniai patirtų pasiekimo džiaugsmą, pažaiskite įvairių aktyvių mokomųjų žaidimų.

Keletas būdų, kaip diferencijuoti darbą lietuvių kalbos pamokoje

2. Diferencijavimas pagal mokymosi būdus ir pagalbos mokiniui poreikius

Metodus parinkite pagal mokinio mokymosi būdą ir asmenines galimybes.

Jei mokinsys, priimdamas informaciją, remiasi **regimuoju** suvokimu, galima pasitelkti šias mokymosi veiklas (pagal Neuburg, Harris, 2003):

- 1) piešti paveikslėlius, piktogramas, iliustracijas, kad mokinsys geriau suprastų ir įsimintų reikiamus žodžius;
- 2) pabraukti ar kitaip pažymėti žodžius ar teiginius, kuriuos reikėtų išmokti;
- 3) naudotis spalvomis;
- 4) piešti paveikslėlių istorijas, kurti plakatus;
- 5) atliekant tam tikras užduotis žiūrėti filmus, televizijos laidas;
- 6) planuoti mintyse (problemų sprendimo strategijos, „vidinis kalbėjimas“ ir pan.);
- 7) užsirašyti svarbiausią informaciją lapeliuose ir juos priklijuoti matomoje vietoje.

Jei mokinsys linkęs remtis **girdimuoju** suvokimu, reikėtų skatinti jį mokyti ir mokytis šiais būdais (pagal Neuburg, Harris, 2003):

- 1) skaityti pašnibždomis;
- 2) skaityti tyliai, bet mintyse girdėti žodžius;
- 3) įrašyti į laikmeną įgarsintus tekstus, dialogus, žodžius, kad mokinsys galėtų mokytis klausydamasis.

Žemiau pateikiama diferencijuoto mokymo pavyzdžių, atsižvelgiant į diferencijavimo strategijas.

1 pavyzdys. Diferencijavimas organizuojant darbą grupėmis

1 klasėje lietuvių kalbos mokomasi iš „Šok“ serijos vadovėlio „Pupa“. Diferencijuodamas mokinių darbą mokytojas gali naudotis įvairia jau parengta medžiaga: vadovėliais, pratybų sąsiuviniais, dalomąja medžiaga, mokytojo knyga. Pratybų sąsiuvinuose užduotys skirtingos: tiems, kurie jau gerai skaito ir gali dirbti savarankiškai (pažymėtos bitute), ir kitos – mokiniams, turintiems mokymosi sutrikimų. Vaikai jau žino, kad vienos pratybų sąsiuvinio užduotys lengvesnės, paprastesnės, kitos – sunkesnės. Jei kuriam mokiniui visai nesiseka, gali pradėti spalvinti užduočių iliustracijas, kol sulauks mokytojo pagalbos. Gabūs mokiniai, baigę darbą pratybų sąsiuvinyje, kaip paskatinimą gali gauti dalomosios medžiagos užduočių. Antrąjį mokslo metų pusmetį pirmokai jau gali dirbti grupėmis – tai leidžia lengviau ir įdomiau diferencijuoti veiklą. Pvz.: „Pupa“ I klasei, trečioji knyga, p. 28–29, skyriaus apibendrinimas „Pupos auga ir storėja, o pirmokai vis gudrėja“; trečiasis pratybų sąsiuvinis, p. 20–21. Vaikai dirba grupėmis. Grupės nariai visi kartu apžiūri vadovėlio puslapius, geriausiai skaitantieji perskaito užduotis, visi kartu aptaria galimus atsakymus. Užduotims perskaityti ir aptarti skiriama laiko. Jei grupė nesuprato kurios nors užduoties, turi teisę praėjus skirtam laikui prašyti pagalbos. Jei negali padėti kitų grupelių nariai, padeda mokytojas. Jei klasėje yra specialiųjų ugdymosi poreikių turintis mokinys, jis sėdi šalia gerai skaitančio draugo ir kartu su juo seka tekstą. Mokytojas padeda mokiniui pažymėdamas pieštuku teksto dalis, padėdamas perskaityti žodžius.

2 pavyzdys. Užduočių diferencijavimas

3 klasės lietuvių kalbos pamokos tema – eilėraščio forma (A. Marčėnas „Lapkričio vėjai“, I. Buninas „Lapkritis“. Vadovėlis, pirmoji knyga, p. 50–51). Dirbdami su vadovėliu stipresnieji tyliai skaito abu eilėraščius, o silpnesnieji, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, – tik A. Marčėno „Lapkričio vėjai“. Antrąjį jie išgirsta garsiai skaitomą stipresniųjų mokinių. Pamokoje galima atlikti įdomią užduotį iš dalomosios medžiagos. Iš pradžių dirbama savarankiškai. Per užduočiai atlikti skirtą laiką mokiniai turi įrašyti praleistas raides ir išmokti raiškiai perskaityti. Stipresnieji įrašo į eilėraščių praleistas raides ir mokosi skaityti abu posmelius. Silpnesnieji, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai mokosi skaityti vieną posmelį, o raides į likusį posmelį rašo klausydamiesi draugų skaitymo. Panašiai darbo apimtys diferencijuojamos ir atliekant antrąją užduotį, kai eilėraštyje reikia pabraukti veiksnius ir tarinius. Pratybose sutartiniu ženklu nurodyta, kurias užduotis galima skirti stipresniems mokiniams. Tačiau ir pats mokytojas, atsižvelgdamas į mokinių gebėjimus, turi galimybę diferencijuoti užduotis, pvz., siūlyti sugalvoti mažiau arba daugiau žodžių negu nurodoma užduotyje; naudotis papildomomis priemonėmis (žodynais, abėcėle ir pan.); užduotis atlikti etapais; dirbti poromis arba savarankiškai, laikantis sutartų savarankiško darbo taisyklių.

3 pavyzdys. Skatinimas per žaidybinę veiklą

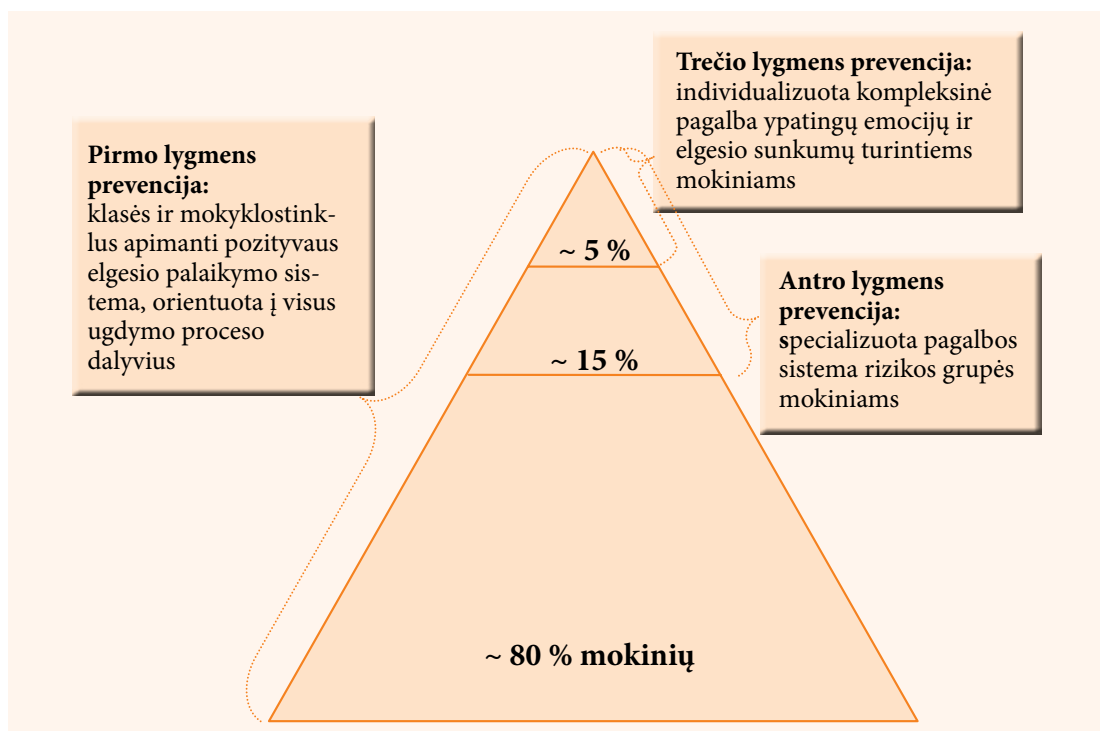
1 klasės lietuvių kalbos pamokoje, suskirsčius mokinius į grupes pagal jų skaitymo gebėjimus, kuri laiką galima dirbti grupėmis: vieni susipažįsta su R r raidėmis, mokosi skaityti tekstą „Apie roputę“ (E. Mieželaitis), kiti skaito trečios knygos tekstą. Po kurio laiko darbą galima individualizuoti grupių viduje: pirmoje grupėje reikėtų išskirti tuos mokinius, kurie jau pažįsta raides arba naują raidę įsidėmi labai greitai – jie kuo greičiau pereina prie skaitymo pratybų. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams reikėtų skirti papildomų raidės įtvirtinimo pratybų, pavyzdžiui, jos ieškoti vadovėlio tekste, atlikti pratybų sąsiuvinyje tam skirtą užduotį (jos pažymėtos viena žvaigždute), piešti raidę, jos ieškoti laikraščio ar žurnalo antraštėse, lipdyti ir t. t. Į vadovėlį įdėtame raidžių lape vaikai gali pasižymėti naują raidę ir ją turėti prieš akis. Gera pagalba mokantis skaityti yra žodžių skaitymas naudojant skiemenių juosteles: į „skaitymo mašiną“ įtraukiamos juostelės ir jas stumdydami vaikai sudaro žodžius, t. y. mokosi skaityti skiemėmis ir juos jungti į žodžius. Šis žaidimas labai tinka mokymosi negalią turintiems mokiniams.

POZITYVAUS ELGESIO PALAIKYMŲ SISTEMOS KŪRIMAS

Diferencijuoto ugdymo idėjų įgyvendinimas siekiant sėkmingo mokymo ir mokymosi klasės ir mokyklos lygmeniu aktualizuoja **pozityvaus elgesio palaikymo** kūrimą planuojant, veikiančią, įsivertinant ir reflektuojant pokyčius.

Carr, Dunhlap, Horner ir kt. (2002), Carr, Horner (2007), Dunhlap, Carr, Horner (2008), Eber, Sugai, Smith, Scott (2002), Kennedy, Long, Jolivette ir kt. (2001), Kroeger, Phillips (2007), Scot (2007), Scheuermann, Hall (2008), Sugai, Horner (2002) pristato pozityvaus elgesio palaikymo (*positive behavior support, PBS*) taikomąjį modelį (žr. žemiau). Šis modelis remiasi įrodymais grįsta veikla bei ugdymo metodais, skatinančiais didinti pozityvias elgesio apraiškas, kurti ir pagalbą asmeniui orientuotą aplinką, gerinti gyvenimo kokybę bei mažinti elgesio problemų skaičių.

Siūlomas trijų lygmenų pozityvaus elgesio palaikymo modelio sisteminis pritaikymas pagal Sugai, Horner (2002).





Pagalba teikiama siekiant mokyti, stiprinti, akcentuoti ir daryti įtaką pozityviems individualiems asmens pokyčiams visose su juo susijusiose aplinkose. Esminis pozityvios pagalbos elgesiui modelio tikslas – skatinti ugdymo proceso dalyvių (mokinio, jo tėvų, bendraklasių, mokytojų, specialistų ir kt.) asmeninį tobulėjimą, keičiant veiklos stilių ir kokybę bei suteikiant galimybę mėgautis pokyčiais. Kitas, ne mažiau svarbus, tikslas – netinkamo, nepageidaujamo elgesio epizodų eliminavimas, skatinant tikslingą mokinio veiklą ir asmeninį poreikį jai. Scheuermann, Hall (2008) pateikia pozityvaus elgesio palaikymo modelio nuostatas:

- 1 principas: mokinių netinkamo elgesio keitimas reikalauja keisti ir mokytojų elgesį;
- 2 principas: kai kuriems mokiniams reikia skirti daugiau laiko ir dėmesio nei kitiems;
- 3 principas: mokiniai demonstruoja pageidaujamą ir nepageidaujamą elgesį priklausomai nuo jų paskatinusios priežasties ir sąveikos su aplinka;
- 4 principas: daugelis elgesio pokyčių reflektuoja mokymosi sunkumus;
- 5 principas: dažniausiai netinkamas elgesys yra numatomas ir susijęs su specifiniais kontekstais bei veiklomis;
- 6 principas: naudojant pozityvias strategijas mokinių elgesio pokyčius galima konstruoti daug veiksmingiau nei taikant baudžiamąsias priemones.

Pozityvaus elgesio palaikymo modelis apima:

- į vaiką orientuotą ugdymą;
- visų ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimą organizuojant ir vykdant bendrą veiklą;
- funkcinį elgesio vertinimą, aiškiai apibrėžiant elgesio problemas, įvykius, laiką, situacijas ir vietas, kai nepageidaujamas elgesys pasireiškia ar nepasireiškia; apibendrinant teiginius ar hipotezes; numatant duomenų rinkimo būdus;
- hipotezių analizę;
- ciklinį mokymosi veikiant procesą: planavimą, veiklą, stebėjimą ir refleksijas;
- įvertinimą, orientuotą į grįžtamojo ryšio procesą;
- esminius pokyčius klasėje, mokykloje ar švietimo sistemoje.

Pozityvaus elgesio palaikymo modeliu siekiama:

- mokyti, stiprinti, akcentuoti ir daryti įtaką pozityviems individualiems asmens pokyčiams visose su juo susijusiose aplinkose;
- skatinti ugdymo proceso dalyvių (mokinio, jo tėvų, bendraklasių, mokytojų, specialistų ir kt.) asmeninį tobulėjimą, keičiant veiklos stilių ir kokybę bei suteikiant galimybę mėgautis pokyčiais;
- eliminuoti netinkamo, nepageidaujamo elgesio epizodus, skatinant tikslingą mokinio veiklą ir asmeninį poreikį jai.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pozityvaus elgesio palaikymas:

- pozityvaus elgesio skatinimas ir pastiprinimas;
- į sėkmę orientuotų ugdymo situacijų konstravimas;
- reikalavimų ir taisyklių, orientuotų į pozityvius pokyčius, kūrimas; mokinio individualumo, unikalumo bei individualaus potencialo atskleidimas;
- mokinio, jo šeimos dalyvavimo ugdymo procese aktyvinimas bei bendradarbiavimo santykių kūrimas;



- mokinio savistabos, savivaldos ir savianalizės veiklų plėtojimas;
- pozityvaus elgesio palaikymo sistemos kūrimas institucijoje.

Pozityvaus elgesio palaikymas, diferencijuojant bei individualizuojant ugdymo proceso planavimą, vykdymą, įvertinimą ir reflektavimą, inicijuoja mokytojų veiklas.

- Konstruodami asmenines veiklas mokytojai palaipsniui pereina nuo mokinio drausminimo, kontroliavimo ar ypatingos globos akcentavimo iki **pozityvaus elgesio palaikymo, skatinimo ir pastiprinimo**, o tai skatina mokinio pozityvaus elgesio ir emocijų apraiškų gausėjimą mokytojo ir mokinio, mokinio ir bendraklasių, mokinio ir jo šeimos narių sąveikose.
- Mokytojų veiklos orientacija į mokinio poreikius, **konstruojant sėkmės situacijas** ugdymo procese, kartu su mokiniu numatant mažus veiklos žingsnelius ir teikiant paskatinius už jų įgyvendinimą leidžia mokiniui patirti sėkmę, kelia mokymosi motyvaciją, o būtent tai dažnai lemia ne tik mokymosi rezultatų pagerėjimą, bet ir geresnį savęs vertinimą. Šis procesas pedagoginės veiklos prasme kinta nuo pesimizmo, nerimo, baimių iki inovacinės, kūrybinės veiklos, grįstos savitarpio supratimu ir pasitikėjimu.
- Reikalavimų ir taisyklių išgryninimas kartu su mokiniu analizuojant ir aptariant pageidaujamo elgesio sampratą, emocinės raiškos ypatybes, akcentuojant asmens individualumą bei unikalumą paskatina mokinio **individualaus potencialo** atsiskleidimą bei aktyvina **mokinio dalyvavimą**. Mokinio pozicija dažnai kinta nuo formalaus ar pasyvaus iki aktyvaus dalyvavimo, išbandant naujas veiklas, jas analizuojant, įvertinant bei išsakant asmeninius poreikius.
- Plėtojami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio **mokinio ir jo šeimos įgalinimo** procesai: aktyvinant lygiavertį dalyvavimą, stiprinant individualias savybes, tobulinant tarpasmeninio bendravimo ir mokymosi veikiant gebėjimus, skatinant savistabą ir atsakomybę už savo darbą, inicijuojant bendradarbiavimu grįstas veiklas, konstruojant pozityvaus elgesio palaikymo apraiškas šeimoje.
- Mokinio savistabos, savianalizės veiklų plėtojimas skatinant stebėti savo elgesį ir emocijų raišką, išskirti veiklos prioritetus ir tikslingai planuoti, įvertinti asmeninius pasiekimus, reflektuoti ir analizuoti nesėkmes. Tai sukuria prielaidas mokiniui plėtoti **savikontrolės ir savivaldos** gebėjimus.

Mokytojai, taikydami įvairias diferencijuoto ugdymo planavimo ir įgyvendinimo strategijas, diskutuodami apie jų veiksmingumą vienu ar kitu konkreto mokinio (taip pat ir turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių) atveju, dalydamiesi sava patirtimi, sėkmėmis ir pasiekimais, reflektuodami bei kartu numatydami veiklos perspektyvas, kuria besimokančias bendruomenes. Besimokančios visuomenės ir besimokančios organizacijos koncepcija skatina mokyklos pedagoginio personalo bendruomenę įveikti pokyčių iššūkius, įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą siekiant įgyti reikalingų mokymosi kompetencijų: dalytis žiniomis, gebėti mokytis veikiant bei mokymąsi suprasti kaip esminį individo ir organizacijos išlikimo veiksnį.

Plėtojant besimokančios bendruomenės veiklas diferencijuoto ugdymo srityje būtina nuolat kelti klausimus ir ieškoti į juos atsakymų:

- Kokie yra visą mokyklos sistemą apimantys tikslai tobulinant mokyklos visiems ugdymo procesą?
- Kokios profesinio tobulėjimo veiklos gali padėti mokytojams pasiekti šių tikslų?
- Kaip galima mokytojams ir mokiniams dirbti drauge ir siekti išsikeltų tikslų?
- Kaip tobulinti ugdymo programas ir planavimo procesus siekiant diferencijuoto ugdymo?

- Kaip tobulinti individualias ugdymo proceso planavimo veiklas, numatant sėkmės įvertinimo kriterijus ir dalijantis gerąja darbo patirtimi?
- Kokiais kriterijais remiantis bus vertinama mokinių mokymosi veikla ir sėkmė?
- Kaip bus vertinamas ir įsivertinamas mokinių skirtingų poreikių tenkinimo veiksmingumas pamokos, klasės ir institucijos lygmeniu?

Klausimai saviugdai

Visi mokiniai per tą patį laiką nėra pajėgūs pasiekti vienodą žinojimo lygį. Kuo labiau orientuojamasi į vaiko individualumą, tuo didesnis poreikis individualizuoti ir diferencijuoti. Ar tai pastebėjote?

Priedas

Lentelėje pateikiama keletas tipinių ugdymo diferencijavimo strategijų.

Ugdymo diferencijavimo strategijos

| Pakeisti kontekstą | Pakeisti pristatymą | Pakeisti elgesio laukimą ar pasekmes |
|---|--|--|
| <p>Pageidaujamo elgesio programavimas Projektuokite pageidaujamą elgseną ir lavinkite būtinus įgūdžius anksčiau negu įgūdžiai bus reikalingi ir panaudojami.</p> | <p>Užduoties sunkumas Apgalvokite užduoties atlikimo tikslumą, pritaikykite ją mokinio gebėjimams, palengvinkite problemos sprendimą.</p> | <p>Laiko paskirstymas Pritaikykite ir paskirstykite laiką, skirtą užduočiai atlikti ir užbaigti.</p> |
| <p><u>Pavyzdys</u> Paprašykite, kad Marius atsisėstų į savo vietą ir pasėdėtų ramiai iki pamokos pradžios (1 min. prieš pamoką).</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Jurgai leidžiama pasinaudoti skaičiuotuvu, kad išspręstų sudėtingesnes matematikos užduotis ir kartu sumažintų kylančius sunkumus, didintų mokymosi motyvaciją.</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Saulius gali atlikti matematikos testą, padarydamas kelias klaidas. Mokytoja jam duoda daugiau laiko nei kitiems mokiniams, todėl jis testui atlikti galės skirti tiek laiko, kiek jam reikės.</p> |
| <p>Dalyvavimo poreikis ir lygis Prisitaikykite prie mokinio dalyvavimo aktyvumo lygio ir padėkite jį aktyvinti.</p> | <p>Užduoties dydis Taikykite ir individualizuokite užduotis konstruodami į sėkmę orientuotas situacijas.</p> | <p>Rezultato siekimas Taikykite įvairius būdus, skatinkite aktyvų mokinių dalyvavimą žinių atgaminimo ir pritaikymo procesuose.</p> |
| <p><u>Pavyzdys</u> Paulina yra labai drovi. Mokytojas žino, kad ji kol kas nedrįsta aktyviai dalyvauti pamokoje (diskutuoti, kelti ranką ir t. t.). Mokytojas leidžia jai užrašyti atsakymą į kortelę. Tai mažina Paulinos nerimą ir skatina dalyvavimą pamokoje.</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Juliui sunkiai sekasi baigti užduotį. Mokytojas leidžia jam atlikti pusę ar dalį užduoties. Tai palaiko Juliaus motyvaciją dalyvauti.</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Ligitos verbaliniai paaiškinimai, atsakinėjimas žodžiu dažnai sunkiai suprantami, kai ji kviečiama kalbėti prieš klasę. Mokytojas leidžia jai parašyti savo atsakymus raštu ir skaityti juos individualiai mokytojui.</p> |



| | | |
|---|---|--|
| <p>Kintamas tikslas Parinkite tikslus diferencijuodami juos pagal mokinių gebėjimų lygį ir (ar) užduočiai atlikti skiriamą laiką.</p> | <p>Įtraukimo į bendrą veiklą būdas Pritaikykite veiklos būdą, kai pateikta instrukcija.</p> | <p>Didesni apdovanojimai už priimtina elgesį Projektuokite ir akcentuokite teigiamą elgesį.</p> |
| <p><u>Pavyzdys</u> Saulei skiriama užduotis atsakyti į vieną uždara klausimą, išryškinantį esminę literatūros kūrinio mintį. Tuo metu kiti mokiniai gauna įvairesnes ir sunkesnes užduotis. Analizuojant grupės veiklą kiekvieno jos nario atsakymai įskaitomi kaip vienodo svarbumo.</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Tomui buvo sunku dalyvauti „Ryto rate“, jis dažnai atsikeldavo ir pabėgdavo. Jam leidžiama sėdėti savo vietoje ir pasyviai stebėti. Jis gali pats nuspręsti, kada prisijungti prie kitų dalyvių.</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Kęstas dažnai nebaigia matematikos užduočių, meta jas ant grindų. Jam leidžiama užsidirbti papildomų pertraukos minučių, jei pabaigs matematikos užduotis.</p> |
| <p>Alternatyvios medžiagos Apgalvokite ir pritaikykite alternatyvius mokymo(si) metodus bei priemones.</p> | <p>Paramos lygis Daugiau pagalbos skirkite tam tikru laiku ir tam tikriems gebėjimams tobulinti.</p> | <p>Pašalinti ar apriboti Pašalinkite pageidaujamus objektus ar baikite veiksmus, kai pastebite pirmąsias probleminio elgesio apraiškas.</p> |
| <p><u>Pavyzdys</u> Jonui sunkiai sekasi mokytis. Jam skiriamos užduotys, kurias atliekant galima naudoti alternatyvius užduoties atlikimo būdus (piešiant, braižant, lankstant iš popieriaus, lipdant iš plastilino, klausantis garso įrašų ir pan.). Taip Jonui leidžiama patirti sėkmę.</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Jurga pamokoje kartu su mokytojo padėjėju skaito ir analizuoja pateiktą medžiagą.</p> | <p><u>Pavyzdys</u> Giedrius kartais sunkiai supranta naują matematikos medžiagą, bet gali atlikti medžiagos įtvirtinimo užduotis. Pastebėjus, kad mažėja mokymosi motyvacija, Giedrius ir jo mokytojas sutaria, kad jis gali bent kelias minutes laiko skirti kitokiai veiklai, o po to atlikti medžiagos įtvirtinimo užduotį.</p> |



Literatūra

1. CARR, E. G.; HORNER, R. H. The expanding vision of Positive behavior support: research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of positive behavior interventions*, 2007, 9(1): 3-14.
2. KIŠONIENĖ, R.; DUDZINSKIENĖ, R. *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas: rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius*. Vilnius: VIA RECTA, 2007.
3. LAUŽIKAS, J. *Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*. Kaunas: Šviesa, 1974.
4. *Inclusive Education and Classroom Practice Summary Report*, 2003.
5. SENEKA, L. A. *Laiškai Liucijui*. Vilnius: Tyto alba, 2007, p. 374-375.
6. SCHEUERMANN, B. K.; HALL, J. A. *Positive behavioral supports for the classroom*. USA: R. R. Donnelley & Sons, 2008.
7. Socialinis emocinis ugdymas. Red. M. Kligienė. *Švietimo problemos analizė*, 2009, Nr. 10 (38).
8. ŠIAUČIUKĖNIENĖ, L. *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija, 1997.