

## Skirtingo tipo mokyklų nežymiai sutrikusio intelekto mokinių akademiniai pasiekimai

**Violeta Gevorgianienė**

Lektorė socialinių mokslų (edukologija) daktarė  
Vilniaus universiteto  
Socialinio darbo katedra  
Universiteto g. 3, LT-01122 Vilnius  
Tel.: (8 615) 17 924  
El. paštas: anamaria@charity.lt

**Vladas Zaikauskas**

Specialusis pedagogas  
1-oji specialioji internatinė mokykla  
Tunelio g. 41, LT-44386 Kaunas

*Lietuvoje nesiliauja diskusijos apie sutrikusio intelekto vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje pranašumus ir trūkumus. Daugiausia tyrinėjamos ugdymo dalyvių nuostatos dėl sutrikusio intelekto vaikų integracijos ir sunkumų, su kuriais susiduriama organizuojant šių vaikų ugdymo procesą. Straipsnyje, remiantis pedagogų vertinimais, aptariami 14–15 metų nežymiai sutrikusio intelekto vaikų, besiuo-  
dančių bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, akademiniai pasiekimai mokantis matematikos ir lietuvių kalbos. Lyginamoji analizė neatskleidė ryškių kurio nors tipo mokyklos ugdymo aplinkos pranašumų akademinų gebėjimų požiūriu.*

*Pagrindiniai žodžiai: sutrikęs intelektas, integruotas ugdymas, inkliuzija, specialieji poreikiai, akademiniai pasiekimai*

### Įvadas

Negalią turinčių mokinių integruotas ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose mūsų šalyje, o tuo labiau užsienyje, jau tapo įprastu reiškiniu. Tarsi siekiant išreikšti aukštesnę integracijos proceso kokybę ir intensyvumą, integracijos sąvoka pas-taruoju metu keičiama inkliuzijos sąvoka, nors mokslinėje literatūroje sudėtinga aptikti vienintelį šių sąvokų skirtumo paaiškinimą (Lindsay, 2003).

Galkienės teigimu (2000), integruotas ugdy-mas vertingas tuo, kad sudaro natūralias sąlygas formuoti žmones, pajėgius kurti demokratinę vi-suomenę. Pasak Brown ir kt. (pgl. Graves, Tra-cy, 1998) integracija į bendrojo lavinimo mo-

kyklą leidžia kurti pliuralistinę visuomenę ir su-daro neįgaliems mokiniams sąlygas natūralio-mis situacijomis taikyti socialiai prasmingus ge-bėjimus. Tyrimai rodo, kad viena svarbiausių sėk-mingos integracijos prielaidų, svarbesnių ir už lėšas, – pedagogų nuostatos, nes būtent jie yra atsakingi už ugdymo programų įgyvendinimą (Graves, Tracy, 1998; Ambrukaitis, 1999; Gal-kienė, 2003; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Ku-gelmass, Ainscow, 2004). Galkienės, Dudzins-kienės (2004), Kugelmass, Ainscow (2004) tei-gimu, esminis inkliuzijos veiksnys – mokyklų vadovai, įsipareigoję inkliuzijos vertybėms. Lips-ky ir Gartner (1998) (pgl. Hornby, 1999) išsky-rė septynis sėkmingos inkliuzijos veiksnius: įkvepiantį vadovavimą, specialistų bendradarbia-

vimą, tinkamą vertinimo sistemą, paramą pedagogams ir mokiniams, adekvatų finansavimą, konstruktyvų tėvų dalyvavimą, veiksmingų programų modelius, mokymo plano adaptavimą, sėkmingas mokymo veiklas. Hegarty (pgl. Graves, Tracy (1998)) šį sąrašą papildė pagalbinių darbuotojų prieinamumu ir aplinkos pritaikymu. Ambrukaičio, Ruškaus ir kt. (2003) tyrimai atskleidė, jog tokie veiksniai – mokyklos politika, ugdymo individualizavimas klasėje, požiūris į mokymą (ar neįsigali biurokratizmas), vaiko stigmatizacijos ar baimės nėra daugiausia lemia integracijos sėkmę. Be to, Melienės, Ruškaus, Elijošienės (2003) teigimu, integruoto ugdymo sėkmė daugiausia priklauso nuo adekvачių didaktinių technologijų taikymo, kita vertus, ją lemia klasės mokytojo ir specialiojo pedagogo bendradarbiavimo kokybė (pgl. Hornby, 199). Panašias nuomones išsako ir kiti lietuvių autoriai.

Vis dėlto, neįgalųjų integruoto ugdymo idėjai įgavus pagreitį, suaktyvėjo ir pasipriešinimo tendencijos, teigiama, kad bendrojo lavinimo mokykla neturi pakankamai specialistų ir techninių išteklių visavertiškai tenkinti negalią turinčių mokinių poreikius. Dauguma tokių minčių išsakoma savaitraštyje „Dialogas“ (2006 04 21, Nr. 16 (703) ir kt.) bei praktiniuose pedagogų seminaruose. Abejonių dėl visiškos neįgalų, ypač turinčių intelekto sutrikimų<sup>1</sup>, asmenų inkluzijos – individualios integracijos į bendrojo lavinimo klases – prasmingumo nestinga ir užsienio literatūroje.

Yra autorių (Florian, Rouse ir kt., 2004), abejojančių, ar galima suderinti integruotos mokyklos ir aukštų pažangumo standartų sąvokas. Kauffman ir Hallahan (1995), Crockett (1999) (pgl. Hornby, 1999) manymu, mažiausiai apribotos ugdymo aplinkos idėja užtemdė esminį da-

lyką – individualiai pritaikytą mokymą: visišką inkluzijos šalininkai sutelkia dėmesį į procesą, o ne į ugdymo rezultatus, į bendrąsias, o ne į funkcinės programas, į retoriką, o ne į tyrimo duomenis. Lingard (1994), Marston (1996) (pgl. Hornby, 1999) nustatė, kad mokiniai, ugdyti mažomis grupėmis vadinamojoje „Šaltinio“ klasėje (atskirame kabinete), padarė didesnę pažangą nei tie, kuriems parama buvo teikiama tik bendrojo lavinimo klasėje (t. y. taikyta individuali integracija arba visiška inkluzija – *aut. pasta-ba*). Pasak G. Hornby (1999), nors finansiniu požiūriu tinkamesnė (pigesnė) inkluzijos praktika, yra mažai duomenų, kad inkluzijos tikslai pasiekiami. Atlikęs išsamią literatūros apžvalgą autorius nerado nei akivaizdaus integracijos šalininkų, nei priešininkų nuomonės patvirtinimo. Nuosaikesnės pozicijos besilaikantys edukologai tvirtina, kad inkluzija gali būti veiksminga, bet tinka ji ne visiems mokiniams, net jei šie turi nedidelių mokymosi sunkumų. Viena opiausių integracijos problemų išlieka bendradarbiavimo tarp klasės mokytojo ir specialiojo pedagogo stoka (pgl. Hornby, 1999).

Integracijos vertinimui daro įtaką ir tėvų požiūris. P. Graves, J. Tracy (1998) teigimu, konsultuojant tėvus dėl ugdymo vietos savo vaikui parinkimo, svarbiau kalbėti apie tai, *kaip*, o ne *kur* turėtų mokytis vaikas su negalia. Pasak autorių, net integruotame ugdyme gali slypėti segregacijos pavojus: per mažai laiko skiriant individualiam mokymui, mokinius su panašiais gebėjimais jungiant į homogenišką grupę (ir taip atskiriant „gabiuosius“ ir „negabiuosius“), kt. Renkantis ugdymo įstaigą, svarbu atsižvelgti ir į negalios pobūdį. Pavyzdžiui, Carlberg ir Kvale tyrimų (pgl. P. Graves, J. Tracy, 1998) nustatyta, kad bendrojo lavinimo klasė labiau tinka protinę negalią, o ne elgesio sutrikimų turintiems vaikams.

<sup>1</sup> Straipsnyje sąvokos „intelekto sutrikimas“, „protinis atsilikimas“ ir „proto negalia“ bus vartojamos sinonimiškai.

Taigi vertinant negalią turinčių asmenų ugdymo formas, derėtų prisiminti, jog viena iš svarbiausių specialiųjų poreikių vaikų ir jaunuolių teisių – teisė gauti jų galias atitinkantį mokymą ir įgyti gebėjimų, kurie padėtų jiems visiškai integruotis į bendruomenę, kuriai priklausys būdami suaugę (Hornby, 1999). Taigi tiek integracija į bendrojo lavinimo mokyklas, tiek ugdymas specialiosiose mokyklose prasmingas tiek, kiek leidžia įgyvendinti šias dvi teises.

Iš visų tyrimų, remiančių integracijos (inkliuzijos) ar specialiųjų mokyklų šalininkų požiūrius, šio straipsnio kontekste ypač įdomūs tie, kuriuose dėstomos ne ideologinės nuostatos, bet pateikiami empiriniai duomenys apie konkrečius specialiųjų poreikių vaikų, ypač sutrikusio intelekto, pasiekimus jiems ugdantis skirtingo tipo mokyklose.

Užsienio literatūroje nepavyko rasti tyrimų, kuriuose būtų lyginami skirtingoje ugdymo aplinkoje besimokančių *nežymiai* sutrikusio intelekto mokinių ugdymosi rezultatai. To priežastys, veikiausiai, yra dvi: pirma, nežymiai sutrikusio intelekto asmenys jau keletą dešimtmečių nėra specialiųjų mokyklų mokiniai dėl senokai pakitusių šių mokyklų funkcijų ir kontingento, antra, nežymiai sutrikusio intelekto mokinių, besiuogdančių bendrojo lavinimo mokykloje, siekiama kuo mažiau „stigmatizuoti“ šia diagnoze, dažniau jo specialiuosius ugdymosi poreikius apibrėžiant keletą sutrikimų tipų jungiančia „mokymosi negalia“ (angl. *learning disabilities*) sąvoka. Į tokio apibendrinto įvardijimo trūkumus jau atkreipiamas dėmesys ir užsienio literatūroje: pavyzdžiui, nuo 2004 m. Didžiojoje Britanijoje patvirtintos tokios specialiųjų ugdymosi poreikių kategorijos: specifinė mokymosi negalia (angl., *specific learning disability*), vidutinė mokymosi negalia (angl. *moderate learning disability*), žymi mokymosi negalia (angl. *severe*

*learning disability*), kt., galbūt ir nurodo mokymosi sunkumų lygį, bet toli gražu neatskleidžia šių sunkumų priežasties, pobūdžio ir struktūros (Florian, Rouse ir kt., 2004). Dėl minėtų priežasčių sudėtinga rasti straipsnių, kuriuose būtų kalbama apie panašaus intelektualinio lygio (tegu ir skirtingomis sąvokomis įvardyto) skirtingo tipo mokyklose besiuogdančių mokinių akademinius pasiekimus. Galima paminėti tik keletą apibendrintų tyrimų, kuriuose paprastai nepatikslinamas sutrikimo tipas. Pavyzdžiui, Dunn (pgl. P. Graves, J. Tracy, 1998) konstatavo paradoksa, jog segreguotoje aplinkoje, kur pedagogai yra specialiai parengti ugdyti protinę negalią turinčius mokinius, o vienam mokiniui skiriama sąlygiškai daugiau lėšų, ugdytiniai nepasiekia geresnių ugdymo (-si) rezultatų nei į bendrojo lavinimo klases integruoti specialiųjų poreikių vaikai. G. Lindsay (2003) apžvelgė tyrimus, kuriuose nagrinėti kurčiųjų vaikų akademiniai pasiekimai: jie rodo, jog integruotai ugdomų kurčiųjų vaikų akademinės žinios yra geresnės. Apibendrinę tyrimuose atskleistus mokymo integruotoje ir segreguotoje ugdymo aplinkoje pranašumus, P. Graves, J. Tracy (1998) padarė išvadą, kad bendrojo lavinimo klasėse besiuogdančių neįgalių mokinių pasiekimai tokie pat ar net aukštesni nei specialiosiose mokyklose.

Mūsų šalyje dėl tebetrunkančių specialiųjų poreikių mokinių ugdymo transformacijų daugelyje specialiojo ugdymo sričių – individualizuojant programas, tikslinant sąvokas, nustatant diagnozės ir specialiųjų poreikių lygmens ryšį, konsultuojant tėvus dėl ugdymo vietos parinkimo – vis dar yra nemažai neišspręstų problemų, ir vis dar galima rasti nežymiai sutrikusio intelekto mokinių specialiosiose mokyklose, nors jų ugdymo segreguotoje aplinkoje tikslingumas yra abejotinas. Poreikis nustatyti, ar ir kiek skiriasi skirtingose mokyklose (specialiojoje ir ben-

drojo lavinimo) besimokančių nežymiai sutrikusio intelekto mokinių akademiniai ir socialiniai gebėjimai, 2004 m. paskatino atlikti šių gebėjimų tyrimą (Gevorgianienė ir kt., 2004). Duomenys parodė, kad, pedagogų vertinimu, skirtingoje aplinkoje besimokančių 10–11 metų mokinių gebėjimai iš esmės nesiskiria. Patarus prielaidą, kad šie skirtumai galėtų išryškėti vyresnėse klasėse, mokiniams pereinant į kokybiškai aukštesnę mokymo lygmenį, buvo nuspręsta tyrimą atlikti vyresnėse klasėse. Vyresniųjų klasių nežymiai sutrikusio intelekto mokinių ugdymosi pasiekimai mokantis lietuvių kalbos ir matematikos ir aptariami šiame straipsnyje.

**Tyrimo objektas:** nežymiai sutrikusio intelekto mokinių, besiuogančių bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, ugdymosi pasiekimai mokantis lietuvių kalbos ir matematikos.

**Tyrimo tikslas:** palyginti skirtingo tipo mokyklose – bendrojo lavinimo ir specialiojoje – besiuogančių 14–15 metų nežymiai sutrikusio intelekto mokinių akademinis pasiekimus mokantis lietuvių kalbos (gimtosios) ir matematikos, remiantis pedagogų vertinimu.

Remiantis ne tiek mokslinės literatūros faktais, kurie, kaip minėta, gana nevienareikšmiai, kiek gana kritiška pedagogų praktikų nuomone apie integraciją, išsakoma pedagoginiuose seminaruose, buvo iškelta **hipotezė**, jog specialiosiose mokyklose besimokančių 14–15 metų nežymiai protiškai atsilikusių vaikų gebėjimai mokantis lietuvių ir matematikos yra geresni už bendrojo lavinimo mokyklose besimokančių nežymiai protiškai atsilikusių mokinių šių sričių akademinis gebėjimus. Hipotezė rėmėsi ir tuo moksliniu faktu, kad pradinėse klasėse, kur mokymas grindžiamas dar nepakankamai susiformavusiais vaikų abstraktaus mąstymo gebėjimais, ugdymo turinys labiau atitinka

nežymių intelekto sutrikimų turinčių mokinių galimybes nei vyresnėse klasėse, kai ugdymas pereina į kokybiškai kitokį lygmenį, ir abstrakčiu mąstymu grindžiamos užduotys nebeatitinka nežymiai sutrikusio intelekto mokinių intelektualinių galių. Buvo daroma prielaida, kad šis konkretaus mąstymo (būdingo šiems mokiniams) ir abstraktesnio ugdymo turinio disbalansas turėtų atsispindėti akademinėmis žiniomis ir gebėjimais.

**Tyrimo metodas.** Akademiniam gebėjimams vertinti buvo naudota anketa/skalė, kurią sudarė dvi dalys: pirmoje pateikti uždaro tipo teiginiai, apibrėžiantys 14–15 metų vaikams pageidautinus lietuvių kalbos gebėjimus; antroje – uždaro tipo teiginiai, apibrėžiantys šio amžiaus vaikams pageidautinus matematikos gebėjimus. Teiginiai, įvardijantys akademinis gebėjimus, parinkti remiantis specialiųjų ir bendrojo lavinimo mokyklų programomis ir VI–VIII klasių vadovėlių gairėmis. Siekiant išvengti gebėjimų apribojimo, buvo pateikti ir teiginiai, atspindintys ir kiek jaunesnio bei kiek vyresnio amžiaus (nei tiriamųjų) mokinių gebėjimus. Abiejų dalių (lietuvių ir matematikos) gebėjimų turinys bus atskleistas toliau tekste, aptariant tyrimo rezultatus.

Kiekvienas akademinis pasiekimų dalies teiginys (gebėjimas) buvo vertinamas balais nuo 0 iki 3, kur 0 reiškė nesugeba atlikti, 1 – atlieka teikiant didelę pagalbą, 2 – atlieka, teikiant minimalią pagalbą, 3 – savarankiškai atlieka (be pagalbos). Duomenims apdoroti buvo naudotas SPSS PC duomenų apdorojimo paketas. Naudojant *t* studento *t* kriterijų buvo palyginti bendrojo lavinimo mokyklose besimokančių nežymiai protiškai atsilikusių vaikų atskirų sričių balų vidurkiai su specialiosiose mokyklose besimokančių nežymiai protiškai atsilikusių mokinių atitinkamų sričių balų vidurkiais. Naudotas reikšmingumo lygmuo – 0,05.

Pagal pateiktas anketas mokinių gebėjimus vertino 56 pedagogai: 41 – bendrojo lavinimo mokyklose ir 15 – specialiosiose mokyklose. Tokį pedagogų skaičiaus skirtumą lėmė tai, jog bendrojo lavinimo mokyklose lietuvių kalbos ir matematikos gebėjimus vertino skirtingi šių sričių specialistai – dalykininkai, specialiosiose mokyklose dėl kitos ugdymo sistemos (daugiausia specialiosiose klasėse dėsto vienas pedagogas) vienam pedagogui teko pildyti po 2–3 anketas.

**Tyrimo imtis:** pagal skalėje pateiktų gebėjimų sąrašą įvertinti 46-ių 14–15 metų nežymiai sutrikusio intelekto mokinių gebėjimai (23 ugdesi bendrojo lavinimo, 23 – specialiosiose mokyklose). Kadangi rasti integruotai ugdomus pasirinkto amžiaus nežymiai protiškai atsilikusius vaikus buvo labai sunku, tyrimas išsiplėtė ir apėmė Kauno, Vilniaus, Šiaulių, Linkuvos, Radviliškio miestų bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose besimokančius vaikus.

## Tyrimo rezultatai

**Mokinių gebėjimai mokantis lietuvių kalbos.** Kaip žinoma, vienas iš svarbiausių tikslų, mokant nežymiai protiškai atsilikusius vaikus gimtosios kalbos, yra ne tik ir ne tiek išmokyti juos skaityti ir rašyti, kiek ugdyti komunikacijos įgūdžius ir gebėjimą praktiškai panaudoti turimas žinias. Lietuvių kalbos gebėjimų sritį sudarė du pogrupiai: sakininė ir rašytinė kalba. Sakininės kalbos gebėjimų pogrupyje buvo pateikti gebėjimai, atspindintys rišliosios kalbos mokėjimo lygį (pvz., „geba papasakoti patirtus įspūdžius“), kalbos supratimą („geba daryti išvadas“) ir žodyno turtingumą („geba parinkti sinonimus“). Rašytinės kalbos pogrupį sudarė skaitymo ir rašymo gebėjimai. Jie savo ruožtu suskirstyti į tokias sritis: skaitymo technika, skaitymo sąmoningumas, informacijos apdorojimas (skaitymo dalis) ir sa-

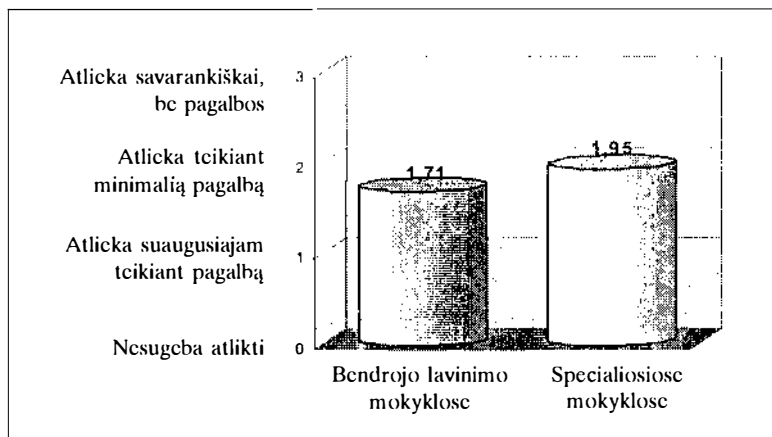
varankiškas rašymas, gramatinė analizė ir gramatikos taisyklių taikymas (rašymo dalis). Šių sričių gebėjimai išreikšti tokiais teiginiais: „geba skaityti dalykinį tekstą“, „rašo diktuojant paprastus sakinius“ ir pan.

Tiriant nežymiai sutrikusio intelekto vaikų **lietuvių kalbos** gebėjimus, nustatyta, kad skirtingose įstaigose besiuogančių nežymiai protiškai atsilikusių mokinių lietuvių kalbos teiginių balų vidurkiai statistiškai reikšmingai skiriasi tiek sakininės, tiek rašytinės kalbos ( $t = 2,128$ ,  $p < 0,05$ ). 1 pav. parodytas bendras lietuvių kalbos balų vidurkis. (Detalesnė gebėjimų analizė pateikiama toliau).

Iš paveikslu matyti, kad vienodą diagnozę (nežymų protinį atsilikimą) turinčių mokinių lietuvių kalbos gebėjimai, pedagogų požiūriu, tegu ir nedaug, bet skiriasi specialiųjų mokyklų ugdytinių naudai, tačiau nei vienu, nei kitu nėra dideli.

Išanalizavus atskirų pogrupių rezultatus, nustatyta, kad **sakininės kalbos** pogrupyje skirtingai besiuogančių nežymiai protiškai atsilikusių vaikų gebėjimų vertinimo vidurkiai taip pat statistiškai reikšmingai skiriasi ( $t = 3,189$ ,  $p < 0,05$ ). Detalesnė rišliosios kalbos teiginių analizė parodė, kad 39 proc. specialiųjų mokyklų moksleivių geba rišliai papasakoti apie save savarankiškai, be pagalbos (tai daro tik 4 proc. bendrojo lavinimo mokyklų mokinių); 48 proc. specialiųjų mokyklų mokinių geba lyginti, nurodyti skirtumus (bendrojo lavinimo mokyklose – 17 proc.); 22 proc. specialiųjų mokyklų mokinių geba apibūdinti veikėjus savarankiškai (bendrojo lavinimo mokyklose – 4 proc., kitiems (56 proc.) reikalinga minimali pagalba. Specialiosiose mokyklose minimalios pagalbos prireikia 70 proc. mokinių.

1 lentelėje pateikiama keletas teiginių, atskleidžiančių mokinių rišliosios kalbos gebėji-



1 pav. Lietuvių kalbos gebėjimų teiginių balų vidurkių palyginimas

1 lentelė. Rišliosios kalbos srities analizė

Gebėjimai	Bendrojo lavinimo mokyklų moksleiviai (skaičius)				Specialiųjų mokyklų moksleiviai (skaičius)			
	Nesugeba atlikti	Atlieka teikiant suaugusiajam žymią pagalbą	Atlieka teikiant minimalią pagalbą	Atlieka savarankiškai, be pagalbos	Nesugeba atlikti	Atlieka teikiant suaugusiajam žymią pagalbą	Atlieka teikiant minimalią pagalbą	Atlieka savarankiškai, be pagalbos
1. Geba dalyvauti pokalbyje (moka išklausti kitą, nekalba vienas)	0	3	10	10	0	1	12	10
2. Geba papasakoti patirtus įspūdžius	0	6	11	6	0	2	12	9
3. Geba papasakoti, atpasakoti matytą filmą	0	6	12	5	0	4	12	7
4. Geba apibūdinti daiktus	0	5	11	7	0	0	12	11

mus bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.

Skirtingose mokyklose besimokančių nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbos **supratimo** pasiekimai taip pat reikšmingai skiriasi ( $t = 2,342, p < 0,05$ ). Šios srities turinys: gebėjimas atsakyti į klausimus išklaudus tekstą, gebėjimas išskirti pagrindinę teksto mintį ir kt. Specialiosios mokyklos pedagogai savo mokinių gebėjimus šioje srityse įvertino aukščiau nei

mokytojai, ugdantys integruotai besimokančius vaikus.

Atskirų minėtos srities teiginių analizė parodė, kad specialiųjų mokyklų 43 proc. mokinių savarankiškai „geba atsakyti į klausimus iš jam pateikto teksto“, bendrojo lavinimo mokyklose tai savarankiškai atlieka 13 proc. mokinių. Kita vertus, kadangi nežymiai sutrikusio intelekto ypatumas – menkesni mąstymo gebėjimai, tiek bendrojo lavinimo mokyklų mokiniai

(9 proc.), tiek specialiųjų mokyklų mokiniai (13 proc.) sunkiai geba pasakyti pagrindinę jiems perskaityto teksto mintį savarankiškai. Šis gebėjimas gerokai padidėja suteikus vaikams bent minimalią pagalbą (teikiant pagalba tai daro 26 proc. ir 61 proc. specialiųjų ir bendrojo lavinimo mokyklų moksleivių (atitinkamai)).

Statistiškai reikšmingas skirtumas ( $t = 6,043$ ,  $p < 0,05$ ) specialiosiose mokyklose besimokančių moksleivių naudai nustatytas ir **žodyno srityje**. Srities turinys: gebėjimas parinkti sinonimus ir antonimus.

Būtų sudėtinga spėti, kokie būtent veiksniai lėmė tokį pedagogų vertinimą. Gali būti, kad nuoseklesnis specialiųjų mokyklų programų turinys, ilgalaikis kartojimas bei „spiralinis“ ugdymo pobūdis (kai nuolat grįžtama prie tos pačios temos jau kitu lygiu) labiau atitinka sutrikusio intelekto mokinių pažintinės veiklos ypatumus nei bendrojo lavinimo mokyklos vadovėliuose užkoduotas principas kūrybiškai „šokinėti“ nuo vienos prie kitos temos.

Analizuojant **rašytinės kalbos** gebėjimų grupį, kuri, kaip minėta, sudarė skaitymas ir rašymas, nustatyta, kad specialiosiose mokyklose besiuždančių nežymiai protiškai atsilikusių mokinių standartinio balo vidurkiai statistiškai reikšmingai nesiskiria nuo bendrojo lavinimo mokyklose besimokančių bendraamžių ( $p > 0,05$ ) (standartinių balo vidurkis 1,64 ir 1,78 bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose atitinkamai).

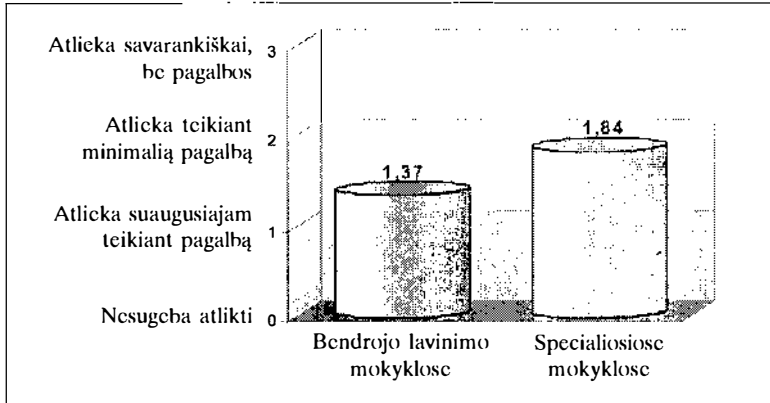
Skaitymo gebėjimai įvardyti tokiais teiginiais: geba raiškiausiai skaityti, jaučia loginę kirtį, geba skaityti grožinės literatūros ir dalykinį tekstą, skiria faktus nuo meninės išmonės ir kt. Rašytinės dalies teiginiai: rašo diktuoju sudėtingesnės sandaros žodžius, sakinius, skiria žodžius, reiškiančius daiktą, veiksma, rašydami geba taikyti taisykles (pavyzdžiui, vienaskaitos galininko linksnio rašymas) ir kt. Detaliau panagrinėjus rašyti-

nės kalbos pogrupio skaitymo ir rašymo skyrius, pastebėti statistiškai reikšmingi skirtumai tik skaitymo sąmoningumo srityje. Iš 2 pav. matoma, kad specialiosiose mokyklose besiuždančių nežymiai protiškai atsilikusių vaikų šių gebėjimų vertinimo standartinio balo vidurkis yra aukštesnis negu bendrojo lavinimo mokyklose besimokančių bendraamžių ( $t = 3,413$ ,  $p < 0,05$ ).

Analizuojant duomenis nustatyta, kad „gebėjimu skaityti grožinės literatūros tekstą“ bendrojo lavinimo mokyklų (30 proc.) ir specialiųjų mokyklų moksleiviai (30 proc.) nesiskiria. Tačiau „skaityti dalykinį tekstą“ savarankiškai geba tik 9 proc. bendrojo lavinimo mokyklų moksleivių, o specialiosiose mokyklose – 26 proc. Menkas abiejų mokyklų mokinių gebėjimas iškirti svarbią dalykinio teksto informaciją (savarankiškai to nedaro nė vienas mokinytis) nekelia nuostabos. Abejonių kelia gana didelis šių gebėjimų skirtumas skirtingo tipo mokyklose. Veikiausiai į sąvoką „dalykinis tekstas“ specialiųjų ir bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai įdėjo skirtingą turinį – bendrųjų programų vadovėliai (jei mokiniai mokėsi pagal juos) dalykiniu aspektu yra gerokai sudėtingesni.

Kiti skaitymo sąmoningumo srities gebėjimų vertinimai teikiami 2 lentelėje.

Taigi aptarti rezultatai parodė, kad nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, besimokančių specialiosiose mokyklose, lietuvių kalbos pasiekimai yra aukštesni. Šį skirtumą galbūt būtų galima paaiškinti sudėtingesnėmis bendrojo lavinimo mokyklos programomis, sunkesniais tekstais ir dideliu vaikų skaičiumi bendrojoje lavinimo klasėse, tai riboja pedagogo galimybes individualizuoti mokymą, taigi ir suteikti jam aukštesnę kokybę. Pirmoji hipotezės dalis, teigianti, kad specialiųjų mokyklų mokinių lietuvių kalbos pasiekimai yra geresni už besimokančiųjų bendrojo lavinimo mokyklose, pasitvirtino.



2 pav. Skaitymo sąmoningumo srities teiginių balų vidurkių palyginimas

2 lentelė. Skaitymo sąmoningumo srities analizė

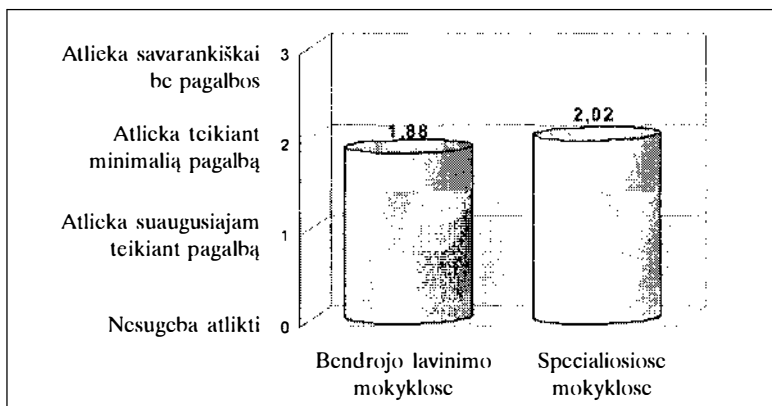
Gebėjimai	Bendrojo lavinimo mokyklų moksleiviai				Specialiųjų mokyklų moksleiviai			
	Nesugeba atlikti	Atlieka teikiant žymią pagalbą suaugusiajam	Atlieka teikiant minimalią pagalbą	Atlieka savarankiškai, be pagalbos	Nesugeba atlikti	Atlieka teikiant žymią pagalbą suaugusiajam	Atlieka teikiant minimalią pagalbą	Atlieka savarankiškai, be pagalbos
1. Geba sudaryti teksto planą (pričį atpasakodami)	4	13	6	0	0	6	15	2
2. Geba pasakoti pagal planą	0	8	13	2	0	2	16	5
3. Geba skirti žanrus: pasaką, apsakymą, pasakėčią, eilėrašį, poemą	6	12	2	3	1	8	10	4

**Mokinių matematikos gebėjimai.** Pagrindinis nežymiai sutrikusio intelekto asmenų matematikos mokymo tikslas – padėti jiems suvokti skaičiaus sandarą, įgyti erdvinių, laiko ir kitų vaizdinių, kurie padėtų orientuotis gyvenime ir sėkmingai įsitraukti į darbo veiklą. Bendrojo lavinimo mokyklose šie mokiniai neišvengiamai tampa ir platesnio akademinio konteksto dalyviais – nemaža dalis bendrosios programos matematikos temų skirta abstrakčiam mąstymui, kūrybiškumui ir pan. ugdyti.

Tyrimo metu nustatyta, kad skirtingose mokykloje įstaigose ugdomų vaikų matematikos pasiekimai yra panašūs (žr. 3 pav.) ir statistiškai reikšmingai nesiskiria ( $t = 1,002, p > 0,05$ ).

Nagrinėjant tam tikras matematikos sritis nustatytas tik vienas statistiškai reikšmingas skaičių sandaros ir matematikos simbolių suvokimo skirtumas – „romėniškus skaičius perskaito“ geriau specialiųjų mokyklų moksleiviai ( $t = 3,275, p < 0,05$ ). Taigi antroji hipotezės dalis nepasitvirtino – specialiųjų ir bendrojo la-





3 pav. *Matematikos gebėjimų teiginių balų vidurkių palyginimas*

vinimo mokyklų sutrikusio intelekto mokinių matematikos pasiekimai iš esmės yra vienodo lygio.

### Išvados ir apibendrinimas

Gauti rezultatai leidžia daryti tokias *išvadas*:

- Remiantis pedagogų vertinimu, specialiosiose mokyklose besimokančių 14 – 15 metų nežymiai protiškai atsilikusių mokinių lietuvių kalbos gebėjimai yra geresni nei bendrojo lavinimo mokyklose besiuogančių tokią pat negalią turinčių jų bendraamžių.
- Bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose besiuogančių mokinių pasiekimai matematikos srityje pedagogų vertinimu yra maždaug vienodo lygio.

Galima daryti prielaidą, kad viena iš tokius rezultatus lėmusių priežasčių gali būti sutrikusio intelekto mokinių integruoto ugdymo trūkumai, kurie ypač atsiskleidžia vyresnio mokyklinio amžiaus, mokiniams perėjus į dalykinę mokymo sistemą: mokytojai dalykininkai, ypač vyresnio amžiaus pedagogai, ne visada turi specialų išsilavinimą, nemoka paskirstyti dėmesio įvairių gebėjimų mokiniams, abejoja

taikytina vertinimo sistema, vertinimo kriterijais ir pan. Be to, sutrikusio intelekto asmens pažinimo ypatumai suponuoja savitą mokymosi stilių: nuoseklumą, „lėtą eigą“, ilgalaikį tos pačios temos dėstymą, nepaliaujamą kartojimą (kol informacija įsitvirtina ilgalaikėje atmintyje) ir pan. O bendrojo lavinimo klasės pamoka, skirta kūrybiškumui ugdyti, mąstymo lankstumui, fantazijai ir savireguliacijos gebėjimams, dažniausiai nepasižymi tokia „stabilia“ eiga, taigi ir neatitinka protinę negalią turinčių vaikų mokymosi ypatumų. Apskritai literatūroje nurodomas integruoto ugdymo nesėkmių priežastis sąlygiškai būtų galima skirstyti į dvi grupes: a) organizacinio pobūdžio trūkumai – techninės pagalbos neprieinamumas, pedagogo žinių apie mokinio psichologinius ypatumus ir ugdymo (-si) poreikius stoka, bendradarbiavimo strategijų netaikymas, pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo trūkumas, kt., b) metodinės spragos: nemokėjimas paskirstyti pamokos laiko, nepakankamai apgalvotas pamokos turinys, netinkamai numatyti tikslai, sėkmės patyrimo stoka ir kt. (pgl. Silva, Morgado, 2004; Galkienė, 2005). Šios organizacinės ir metodinės integruoto ugdymo spragos ir galėjo lemti būtent tokius tyrimo rezultatus.

Kartu pažymėtina, kad tyrimas pasižymėjo tam tikrais apribojimais. *Pirma*, sutrikusio intelekto mokinių pasiekimai buvo vertinami ne tiesiogiai, pavyzdžiui, taikant standartini tekstą, bet tarpininkaujant pedagogams. Todėl rezultatus galėjo pakoreguoti pačių pedagogų nevienodi lūkesčiai savo mokinių atžvilgiu – bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai, vertindami vieną ar kitą mokinį, dažniausiai remiasi bendru pasiekimų kontekstu, ir vertinant pagal bendrąsias programas specialiųjų poreikių mokinių pasiekimai, be abejonės, atrodo blankesni. Atvirkščiai, specialiųjų mokyklų mokytojai, kaip rodo praktika, yra labiau linkę vertinti mokinius ideografiškai – atsižvelgdami į individualią pažangą. *Antra*, atliekant tyrimą nebuvo aiškintasi, kokius vadovėlius naudoja vieni ir kitų mokyklų pedagogai: bendrojo lavinimo mokyklose, ugdydami sutrikusio intelekto mokinius, pedagogai naudojo bendrojo lavinimo vadovėlius (nors įstatymai reikalauja adaptuoti programas, taigi ir tekstus), sudėtingas vadovėlių turinys galėjo apriboti šių mokinių galimybes perprasti mokomąją medžiagą. *Trečia*,

nepaisant pakankamai išstobulintos specialiųjų poreikių nustatymo sistemos, visada yra galimybė, kad kai kurios diagnozės (ir „nežymus intelekto sutrikimas“) nėra visiškai tikslios, ir mažiausias galimas diagnozavimo netikslumas galėjo paveikti rezultatus. Vis dėlto, nepaisant minėtų tyrimo ribotumų ir nedidelis rezultatų skirtumo bendrojo lavinimo mokyklos nenaudai, sutrikusio intelekto mokinių, besimokančių skirtingo tipo mokyklose, akademinų gebėjimų būklė gali būti įvertinta ne tiek teiginiu, kiek neiginiu – bendrojo lavinimo mokykla, net išgyvenanti metodinius integruoto ugdymo sunkumus, *nėra nepalanki* sutrikusio intelekto mokiniams ugdytis akademinus gebėjimus. Be to, kaip žinia, mokykla nėra vien tik siaurai akademinė institucija. Jos tikslas – ugdyti vaikų savarankiškumą, bendravimo įgūdžius ir priklausymo įvairiapusei bendruomenei jausmą. Tokių natūralios visuomenės modelių gali pasiūlyti tik bendrojo lavinimo mokykla. Tačiau socialinių gebėjimų palyginimas jau būtų kito straipsnio tema.

## LITERATŪRA

Ambrokaitis J. Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikų integraciją / Specialusis ugdymas // II, 1999, Nr. 24–37.

Ambrokaitis J., Ruškus J., Bagdonienė V., Udrienė G. Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas // Specialusis ugdymas. 2003, Nr. 2 (9), p. 61–72.

Florian L., Rouse M., Black-Hawkins K., Jull S. What can national data sets tell us about inclusion and pupil achievement? // British Journal of Special Education, 2004, Vol. 31, No. 3, p. 115–121.

Galkienė A. Integruotas mokymas – žingsnis demokratijos link // Pedagogika, Nr. 42, 2000, p. 28–37.

Galkienė A. Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. Šiaulių universitetas, 2003.

Galkienė A., Dudzinskienė R. Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes // Specialusis ugdymas. 2004, Nr. 1 (10), p. 39–48.

Galkienė A. Heterogeninių grupių didaktika. Šiaulių universitetas, 2005.

Gcvorgianienė V., Trečiokaitė G., Zaikauskas. Skirtingai ugdomų nežymiai sutrikusio intelekto moksleivių akademinų ir socialinių gebėjimų lyginamoji analizė // Specialusis ugdymas. 2004, Nr. 1 (10), p. 98–108.

Graves P., Tracy J. Education for children with disabilities: the rationale for inclusion // Child health, 1998, 34, p. 220–225.

Gribačiauskas E., Merkys G. Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją // Specialusis ugdymas. 2003, Nr. 1 (8), p. 115–122.

Hornby G. Inclusion or delusion: can one size fit all? // *Support for Learning*. 1999, Vol. 14, No 4.

Kugelmass J., Ainscow M. Leadership for inclusion: a comparison of international practices // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2004, Vol. 4, No 3, p. 133–141.

Lindsay G. Inclusive education: a critical perspective // *British Journal of Special Education*. 2003, Vol. 30, No 1, p. 3–12.

Meliėnė R., Ruškus J., Elijošienė L. Didaktinių paradigmių realizavimas mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys // *Specialusis ugdymas*. 2003, Nr. 2 (9), p. 85–97.

Silva J. C., Morgado J. Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs // *British Journal of Special Education*. 2004, Vol. 31, No 4.

## ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF MILDLY MENTALLY DISABLED STUDENTS EDUCATED IN DIFFERENT TYPES OF SCHOOLS

**Violeta Gevorgianienė**

### Summary

Integrated education or inclusion despite its progress still encounters negative attitudes of teachers of general education schools. Ambivalent opinions are manifested in scientific literature both in Lithuania and abroad. It is argued that important prerequisites for the successful integration of mildly mentally disabled students are as follows: attitudes of teaching staff and normally developed peers; school leaders, maintaining values of inclusion; cooperation of teaching staff; appropriate evaluation system; support for teachers and students; constructive participation of parents; models of effective education programs, adapted individual education plan; appropriate learning activities, etc. As important factors are also mentioned adequate financing and adaptation of physical environment. Due to the fact, that not all these requirements are met in national schools, practitioners very often claim, that mildly mentally disabled students are not able to succeed in general schools, moreover, they interfere with the academic achievements of normally developing peers, who do not get sufficient attention of teachers, because their support has to be distributed among students with too different needs. However there is little real evidence about the academic achievements of mildly mentally retarded students, who learn in different schools (general education (mainstream) and special schools). In 2004 the research aimed at comparing academic achievements of primary grades mildly mentally disabled students has been carried out by the authors of this research. The research was based on the evaluations of teachers, who taught these students. The results indicated that there were no significant differences in academic achievements of different school students, despite methodical and financial problems which still were encountered in

integrated education environment. Taking into account that academic content on higher stages of education becomes more abstract (thus it less corresponds with intellectual abilities of mildly mentally disabled students), the presupposition was made that in higher school grades a considerable difference of academic achievements on behalf of special schools' students would be manifested. The aim of the research, presented in the article, was to compare academic achievements of 14–15 years old mildly mentally disabled pupils, educated in different learning environments – in special and in general education schools. Since it was difficult to find mildly mentally disabled students of this age in both types of schools, the research extended to several schools throughout the country. The method used in the research was a questionnaire/scale, which consisted of a number of statements, describing desirable abilities for pupils of this age in 2 main areas – Lithuanian language and mathematics. Teachers from both types of schools (overall 56) fulfilled the questionnaires estimating abilities of each pupil in a scale from 0 to 3 (the results were compared using Student t distribution, level of significance – 0,05). Comparative analysis of pupils' abilities revealed that academic achievements of special schools' children in the area of Lithuanian language differed significantly from their peers in ordinary schools, but almost no difference was found in mathematic skills except the ability to read Roman numerals, which was estimated higher for special schools. The slight advantage of special schools may be explained by still unresolved organizational difficulties of integrated education (inflexible education plan, teacher-student rate, etc.), as well as methodical problems (lack of special education skills, activities,

which do not correspond with the level of child development, etc.). Despite this, teachers possibly were using a different frame of reference: general educators tend to compare achievements of disabled children with those of their normally developing classmates, meanwhile special schools teachers more often use ideographic assessment, taking into account the individual development of a child. This factor could cause some subjectivity in the assessment as well. Nevertheless, considering significant organizational and

methodical difficulties currently encountered in integrated education, results of the research allow maintaining that integrated learning environment provides sufficient academic learning opportunities for mildly mentally disabled children. Next attempt should be undertaken to estimate social benefits, which mainstreaming provides for development of social competence of mentally disabled students.

**Keywords:** mental disability, integrated education, inclusion, special needs, academic achievements

Īteikta 2006 11 15

Priimta 2007 01 15