

DAILINIO UGDYMO PROGRAMOS REALIZAVIMO YPATUMAI SPECIALIŲJŲ POREIKIŲ TURINTIEMS UGDYTINIAMS: PEDAGOGŲ POŽIŪRIS

Asta Vaitkevičienė
Šiaulių universitetas, Lietuva

Ona Jokubauskienė
Kelmės specialioji mokykla, Lietuva

Anotacija

Straipsnyje analizuojamos dailinio ugdymo programos realizavimo ypatybės dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais. Pabrėžiama, kad tyrimų, atskleidžiančių pedagogų požiūrį į meninio ugdymo programų turinį specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniais, yra labai nedaug, todėl aktualu tirti, kaip pedagogai supranta meninio ugdymo paskirtį dirbdami su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais, ką jie mano ir kaip vertina dailės ugdymo programoje numatytas veiklas su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais kryptis. Išvadose teigiama, kad, įgyvendindami meninio ugdymo programą su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais, pedagogai suvokia meninio ugdymo paskirtį, yra įsitikinę, jog specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių kūrybinė veikla skatina jų vaizduotę, plėtoja kūrybingumą, stiprina pasitikėjimą savimi. Rinkdamiesi meninio ugdymo veiklas, pedagogai yra pasiruošę atsižvelgti į individualius mokinių gebėjimus ir skirti jiems diferencijuotas užduotis. Pedagogai supranta meninio ugdymo vaidmenį specialiųjų poreikių turinčio ugdytinio asmenybės raidai, tačiau prieštaringai vertina veiklos kryptis.

Esminiai žodžiai: *meninis ugdymas, meninė kompetencija, specialiųjų poreikių turintys ugdytiniai, dailės programos ypatybės.*

Įvadas

Menas yra pamatinė mąstymo forma, todėl tikėtina, jog per meninį ugdymą galima visapusiškai ugdyti vaiko gebėjimus (Smith, 2000). Parsons'as (2000) paaiškina šią mintį, teigdamas, kad menas yra vienintelis mokomasis dalykas, siejamas ir su intelektu, ir su jausmų sritimi.

Gaižučio (1998) nuomone, meninis ugdymas ne tik išugdo grožio jausmą ir subtilų skonį, meninius, estetinius gebėjimus, bet ir išplėtoja emocinį bei intelektualinį patyrimą, vaizduotę, todėl yra labai svarbus veiksnys puoselėjant sąmoningą ir kūrybingą asmenybę.

Mokslininkai (Csikzentmihalyi ir Schiefele, 2000, p. 93) ypač akcentuoja vieną iš trijų meninės veiklos funkcijų, kurią apibrėžia kaip pagalbą individui „išlaikyti savojo „aš“ kognityvinę struktūrą“. Jie teigia, kad savojo „aš“ kognityvinės struktūros išlaikymas vyksta per intencijas ir savarankišką apsisprendimą – visada egzistuojančius kūrybinėje veikloje. Būtent šie veiksniai, jų nuomone, vėliau sąlygoja individualią asmens egzistenciją, jos kokybę. Remiantis šių autorių teiginiais galima tikėtis, kad vaiko per meninę veiklą išplėtoti gebėjimai (turėti tikslą ir savarankiškai nuspręsti, kaip jį realizuoti) vėliau, jam suaugus, bus perkelti ir panaudoti priimant svarbiausius asmeninio gyvenimo sprendimus.

Dėl minėtų mokslininkų apibrėžiamų meninio ugdymo galimybių meninio ugdymo programa tampa labai reikšminga asmenybės augimui. EACEA¹ (2009) Europos mastu atliktame tyrime akcentuojama meninio ugdymo reikšmė asmenybės ugdymui. Tyrimo duomenys atskleidžia Europos Sąjungai priklausančių šalių meninio ir kultūrinio ugdymo būklę, kuri nėra itin džiuginanti. Be kritinių pastabų dėl meninio ugdymo organizavimo, EACEA (2009, p. 79) vykdyto tyrimo išvadose teigiama, kad „visos šalys ypatingą dėmesį savo meninio ugdymo programose skiria jaunimo meniniams gebėjimams, žinioms ir suvokimui. Daugumoje meninio ugdymo programų taip pat siekiama lavinti kritinį mąstymą, kultūrinio paveldo ir kultūrinės įvairovės suvokimą, asmens atsiskleidimą ir kūrybingumą (vaizduotę, problemų sprendimo ir rizikos valdymo kompetencijas). Kiti bendri tikslai yra socialiniai ir bendravimo įgūdžiai, džiaugsmas, daugelio menų formų ir laikmenų pažinimas, atlikimo / pristatymo įgūdžiai ir aplinkos pažinimas“.

Meninio ugdymo būklės įvertinimas svarbus ne tik bendrojo ugdymo kontekste, bet ir ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus. Piličiauskas (2003, 2005) ir Vilkėlienė (2015) tvirtina, kad meninis ugdymas ypač svarbus specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniams kaip saviraiškos, adaptacijos, reabilitacijos, komunikacijos priemonė. Iš dalies meninio ugdymo potencialo idėja specialiųjų poreikių ugdytiniams realizuojama Bendruosiuose ugdymo planuose², kur teigiama, kad mokykla, pritaikydama bendrojo ugdymo turinį specialiųjų poreikių mokinių reikmėms, gali iki 30 proc. koreguoti ugdymo planą, planuoti specialias pamokas arba didinti pamokų, skirtų meniniam ar technologiniam ugdymui, skaičių. Tačiau kas iš tiesų vyksta meninio ugdymo veikloje ir kaip realizuojamas meninio ugdymo programose apibrėžtas ugdymo turinys, lieka neaišku.

¹ Švietimo, garso ir vaizdo bei kultūros vykdomosios įstaigos / *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*.

² 2015–2016 ir 2016–2017 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai, patvirtinti Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gegužės 6 d. įsakymu Nr. V-457.

Keičiant Bendrųjų programų meninio ugdymo turinio apimtį, jam skirtą valandų skaičių, pedagogams svarbu atliepti Bendrosiose programose apibrėžtą meninio ugdymo svarbą asmenybės raidai, nepaleisti jos iš dėmesio akiračio. Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniams pedagogus gelbsti, tačiau svarbu tirti, kaip pedagogai per meninio ugdymo veiklą realizuoja programoje nubrėžtas veiklos kryptis. Vilkeliene (2015, p. 250) pabrėžia, kad „specialiojo meninio ugdymo tikslai yra nukreipti ne tik į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinį, bet ir į jį supančius asmenis – pedagogus, šeimos narius, visuomenę“, tačiau mokslinės literatūros šaltinių, tiriančių pedagogų požiūrį į meninio ugdymo turinį specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, yra labai nedaug (Vilkeliene, 2013), o ir juose nėra aiškiai atskleista, ar tiriamas pedagogų požiūris apskritai į neįgaliųjų ugdymą, ar į meninį specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių ugdymą. Todėl svarbu tirti, kaip pedagogai supranta specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių meninį ugdymą, kaip jie vertina dailės ugdymo programoje numatytas veiklos kryptis.

Tyrimo objektas – dailės ugdymo programos realizavimo dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais ypatumai mokytojų požiūriu.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti dailės ugdymo programos realizavimo dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais ypatumus mokytojų požiūriu.

Uždaviniai:

1. Atskleisti, kaip pedagogai vertina meninio ugdymo poveikį specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių asmenybės raidai.
2. Palyginti dailės mokytojų ir kitų meninio ugdymo dalykų mokytojų požiūrį į specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių dailės ugdymo programos veiklos kryptis.

Tyrimo metodai: parengta pusiau uždaro tipo anketa, kurią sudaro 4 dalys: 1) nominalinė skalė respondentų demografinės imties ypatybėms (lytis, amžius, gyvenamoji vieta, išsilavinimas, kvalifikacinė kategorija, darbo vieta, darbo partitis ir kt.) sužinoti; 2) ranginės skalės teiginiai, apibrėžiantys meninio ugdymo poveikį mokinio asmenybės raidai; 3) ranginės skalės teiginiai, žymintys dailės ugdymo veiklos kryptis su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais ypatybes; 4) klausimai apie meninio ugdymo mokytojų kompetencijas ir pomėgius. Teiginiai ranginėms skalėms parinkti remiantis Lietuvos bendrųjų programų meninio ugdymo nuostatomis³, atspindinčiomis pagrindinius reikalavimus, keliamus meniniam ugdymui, ir Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijomis⁴, kuriose apibrėžiamos dailės ugdymo veiklos kryptys. Respondentai buvo prašomi

³ Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Meninis ugdymas (2008).

⁴ Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių žemų ir labai žemų intelektualinių gebėjimų mokinių ugdymui (2010).

ranginių skalių teiginius įvertinti 5 balų sistema (visiškai nesvarbus; nesvarbus; nei svarbus, nei nesvarbus; svarbus; labai svarbus).

Anketa buvo viešai publikuojama interneto svetainėje (<http://apklausa.lt/>). Tam, kad anketos duomenis būtų galima analizuoti statistinės analizės metodais, buvo siekiama surinkti daugiau kaip 100 respondentų atsakymus, todėl į internete publikuojamą anketą buvo prašoma atsakyti tiek dailinio ugdymo, tiek kitų meninio ugdymo dalykų mokytojus. Prašymai atsakyti į anketos klausimus buvo siunčiami tikslingai į pedagogų asmeninius elektroninius paštus. Duomenys buvo renkami 2016 metų kovo mėnesį.

Tyrimo duomenims apdoroti taikyti aprašomosios matematinės statistikos (procentai, vidurkis, standartinis nuokrypis) ir statistinės analizės metodai (skalės vidinio suderinamumo ir patikimumo rodiklis Kronbacho alfa (Cronbach's alpha), T testas nepriklausomoms imtims). Straipsnyje analizuojami dviejų anketos skalių duomenys: *teiginių, apibrėžiančių meninės raiškos paskirtį mokinio asmenybės raidai* (Kronbacho alfa 0,941), ir *teiginių, apibrėžiančių dailinio ugdymo programos veiklos ypatybes specialiujų poreikių turintiems ugdytiniais* (Kronbacho alfa 0,884). Pateikiant T testo rezultatus buvo atsižvelgiama į Leveno kriterijų apie imčių lygybę.

Tyrimo imties ypatybės. Į anketos klausimus atsakė 105 respondentai: 85 moterys (81,0 proc.) ir 17 vyrų (16,2 proc.), lyties nenurodė 3 respondentai. Tiriamųjų amžiaus vidurkis – 38,4 metai. Didesnė dalis tyrime dalyvavusių respondentų (34,0 proc.) yra 36–45 metų amžiaus; trečdalis (30,0 proc.) respondentų yra 26–35 metų amžiaus; ketvirtadalis (25,0 proc.) respondentų – 46–55 metų amžiaus; mažiausia dalis (11,0 proc.) respondentų, kurių amžius yra 56–65 metai. Dauguma tyrime dalyvavusių asmenų (58,0 proc.) gyvena mieste, kita dalis (24,8 proc.) miestelyje, mažesnę dalį (10,5 proc.) sudaro gyvenantieji kaime ir mažiausią (1,9 proc.) – gyvenvietėje; dalis respondentų (4,8 proc.) savo gyvenamosios vietos nenurodė. Dauguma respondentų yra įgiję aukštąjį išsilavinimą: baigę bakalauro (63,8 proc.), kiti (22,9 proc.) – magistro studijas, nedidelė dalis respondentų (2,9 proc.) dar studijuoja, dalis respondentų (10,4 proc.) savo išsilavinimo nenurodė.

Visi tyrime dalyvavę respondentai turi pedagoginės patirties. Daugiau kaip pusė respondentų (61,0 proc.) teigia, kad jų pedagoginio darbo stažas yra 15 ir daugiau metų, mažesnę dalis respondentų (39,0 proc.) nurodė, kad jų darbo stažas yra beveik 15 metų. Daugiausia (43,9 proc.) tyrime dalyvavusių asmenų yra vyresnieji mokytojai, trečdalis (33,3 proc.) turi mokytojo kvalifikaciją, ženkliai mažesnę dalyvavusių respondentų dalis (11,4 proc.) yra mokytojai metodininkai ir tik nedidelę dalį sudaro mokytojai ekspertai (1,9 proc.), likusieji

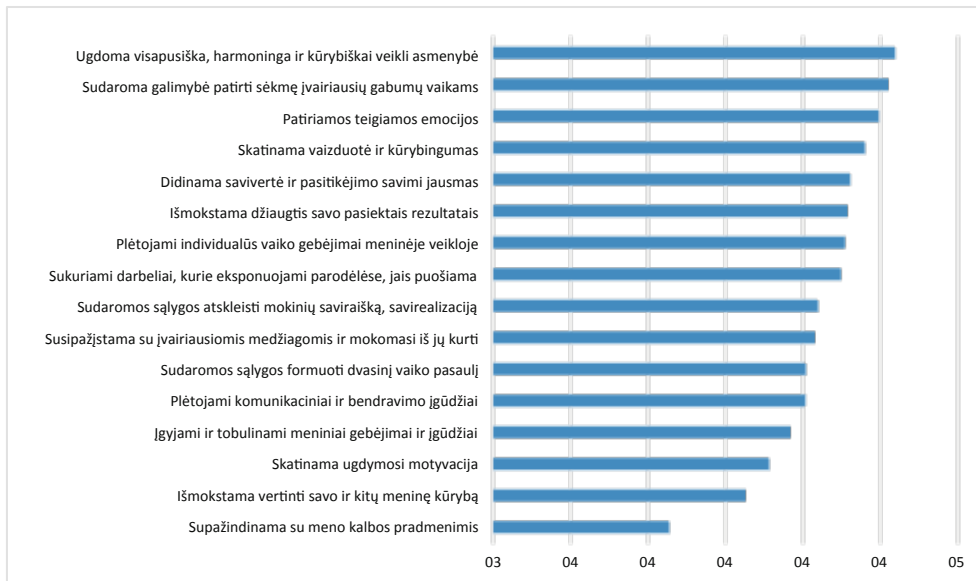
(9,5 proc.) savo kvalifikacinės kategorijos nenurodė. Didžioji dalis tyrime dalyvavusių (80,0 proc.) asmenų turi darbo patirties su specialiujų poreikių turinčiais mokiniais ir tik nedidelė dalis (20,0 proc.) nedirba su šiais mokiniais, tačiau yra girdėję apie darbą su tokiais ugdytiniais iš savo kolegų. Daugumos respondentų, dirbančių su specialiujų poreikių turinčiais mokiniais (67,0 proc.), darbo patirtis yra iki 15 metų, kitą dalį (23,0 proc.) sudaro dirbantieji 15 metų ir daugiau. Apibendrinant galima teigti, kad dirbančiųjų su specialiujų poreikių turinčiais mokiniais darbo patirtis (vidurkis) yra 11,76 metų.

Didesnė dalis (39,1 proc.) tyrimo dalyvių dirba pagrindinėje mokykloje, kita dalis (23,8 proc.) – specialiojoje mokykloje, gimnazijoje (15,2 proc.), progimnazijoje (13,3 proc.), likusieji (8,6 proc.) mokyklos neįvardijo. Trečdalis tyrime dalyvavusių respondentų (31,4 proc.) yra dailės mokytojai, kiti – technologijų (10,5 proc.), muzikos (9,5 proc.), šokio (8,6 proc.), teatro (2,9 proc.) mokytojai, kai kurie respondentai (4,7 proc.) neįvardijo savo dėstomojo dalyko. Tarp dailės mokytojų didžioji dalis ($N = 29$) turi darbo su specialiujų poreikių turinčiais vaikais patirties, tik maža dalis dailės mokytojų ($N = 4$) tokios patirties neturi, tarp technologijų mokytojų didžioji dalis ($N = 9$) turi darbo su specialiujų poreikių turinčiais vaikais patirties ir tik vienas mokytojas tokios patirties neturi. Tarp kitų meninio ugdymo (muzikos, šokio, teatro) dalykų mokytojų turi darbo su specialiujų poreikių turinčiais vaikais patirties 15 mokytojų, 7 tokios patirties neturi. Didesnė dalis (61 proc.) apklausos dalyvių turi įvairių meninių polinkių. Jų spektras labai platus: piešimas, fotografija, medžio drožinėjimas, dainavimas, šokis, tapyba, liaudies amatai, mezgimas, nėrimas, siuvinėjimas, eilėraščių kūrimas.

Tyrimo rezultatai. Meninio ugdymo reikalingumą mokykloje, jo svarbą įvertino didžioji dalis (82,9 proc.) tyrimo dalyvių. Nė vienas iš respondentų nepasakė, kad meninis ugdymas mokykloje yra nereikalingas ar nesvarbus mokinio asmenybės raidai. Galima teigti, kad tyrime dalyvavę pedagogai supranta, jog jauno žmogaus visapusiškas ugdymas neįmanomas be meno dalykų.

Respondentams atrodė svarbiausia (žr. 1 pav.), kad meninio ugdymo pamokose *ugdoma visapusiška, harmoninga ir kūrybiškai veikli asmenybė* ($M = 4,44$; $SD = 0,708$), kad *mokiniai patiria teigiamų emocijų* ($M = 4,4$; $SD = 0,788$), kad *sudaroma galimybė patirti sėkmę įvairiausių gabumų vaikams* ($M = 4,42$; $SD = 0,738$).

Remiantis gautais duomenimis galima būtų teigti, kad, realizuodami meninio ugdymo programą su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais, pedagogai adekvačiai suvokia meninio ugdymo paskirtį ir ugdymo svarbą visiems vaikams, nepaisant jų skirtingų gebėjimų ir pasiekimų.



1 pav. Meninės raiškos vaidmuo specialiųjų poreikių turinčio mokinio asmenybės raidai, M

Šiek tiek žemesniu įverčiu vertinami teiginiai, kad *plėtojami individualūs vaiko gebėjimai per meninę veiklą* ($M = 4,31$; $SD = 0,795$), *skatinama vaizduotė ir kūrybingumas* ($M = 4,36$; $SD = 0,68$), *didinama savivertė ir pasitikėjimo savimi jausmas* ($M = 4,32$; $SD = 0,761$). Respondentams taip pat atrodė svarbu, jog meninio ugdymo pamokose *sukuriami darbeliai, kurie eksponuojami parodėlėse, jais puošiama mokyklos aplinka* ($M = 4,3$; $SD = 0,695$), *išmokstama džiaugtis savo pasiektais rezultatais* ($M = 4,32$; $SD = 0,748$).

Šių teiginių įverčiai atskleidžia, kad, realizuodami meninio ugdymo programą su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais, pedagogai yra įsitikinę, jog reikia atsižvelgti į individualius mokinių gebėjimus ir skirti jiems diferencijuotas užduotis; kad specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių kūrybinė veikla skatina jų vaizduotę, plėtoja kūrybingumą, stiprina pasitikėjimą savimi. Akivaizdu, kad pedagogai savo mokyklose mato meninio ugdymo veiklos rezultatus, nes pastebi ir atkreipia dėmesį į mokinių kūriniais puošiamą mokyklos aplinką.

Tyrimo dalyviai kaip svarbius teiginius išskyrė: *sudaromos sąlygos atskleisti mokinių saviraišką ir savirealizaciją* ($M = 4,24$; $SD = 0,805$); *susipažįstama su įvairiausiomis medžiagomis ir mokomasi iš jų kurti* ($M = 4,23$; $SD = 0,736$); suda-

romos sąlygos formuoti dvasinį vaiko pasaulį ($M = 4,21$; $SD = 0,753$); plėtojami komunikaciniai ir bendravimo įgūdžiai ($M = 4,21$; $SD = 0,816$). Šiek tiek mažiau vertinami teiginiai, pabrėžiantys, kad meninio ugdymo pamokose *igyjami ir tobulinami meniniai gebėjimai ir įgūdžiai* ($M = 4,17$; $SD = 0,753$) bei *skatinama ugdymosi motyvacija* ($M = 4,11$; $SD = 0,762$). Šių teiginių įverčiai liudija, jog pedagogai supranta specifinę meno paskirtį specialiųjų poreikių turinčio ugdytinio asmenybės raidai, supranta, kad tinkamai vedamos meninio ugdymo pamokos gali plėtoti bendruosius gebėjimus: bendravimo, mokymosi motyvacijos, atvirumo dirbant su nauja medžiaga ir įtvirtinant kūrybinę patirtį. Vis dėlto dviejų teiginių didesni standartinio nuokrypio įverčiai atskleidžia, kad tarp respondentų pasitaikė abejojančiųjų, ar meninio ugdymo pamokose tai pasiekama.

Respondentams atrodė mažiau svarbu, kad meninio ugdymo pamokose *išmokstama vertinti savo ir kitų meninę kūrybą* ($M = 4,05$; $SD = 0,749$), ir mažiausiai svarbu, kad meninio ugdymo pamokose *supažindinama su meno kalbos pradmenimis* ($M = 3,86$; $SD = 0,75$). Šių teiginių įverčiai atskleidžia, jog pedagogai supranta skirtumą tarp meninio ugdymo paskirties bendrojo ugdymo programose ir meninio ugdymo paskirties dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais. Bendrojo ugdymo programose meniniam ugdymui keliamas tikslas „padėti įgyti bendrąją meninę kompetenciją, reikalingą savarankiškai ir aktyviai dalyvauti meninėje kūryboje ir šiuolaikiniame kultūriniame gyvenime“ (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Meninis ugdymas, 2008, p. 1074), kuris siejamas su meno kalbos pradmenų išmanymu. Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijose tikslas formuluojamas kitaip: čia siekiama tik įtraukti mokinius į meninio „ugdymo procesą, suteikti pozityvios bendravimo ir bendradarbiavimo patirties, sudaryti sąlygas dvasinėms, kūrybinėms ir fizinėms mokinių galioms plėtotis“ (Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos. Meninis ugdymas, 2010, p. 163).

Kadangi tarp respondentų buvo pedagogų, turinčių ir neturinčių darbo su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais patirties, buvo svarbu palyginti, ar skiriasi jų nuomonės dėl meninio ugdymo paskirtį apibrėžiančių teiginių. Lyginant pedagogų, turinčių ir neturinčių darbo su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais patirties, teiginių įverčius T testu, statistiškai reikšmingų skirtumų dėl meninio ugdymo paskirtį apibrėžiančių teiginių nebuvo aptikta (žr. 1 lentelę):

1 lentelė

**Turinčių ir neturinčių darbo patirties su SP⁵ ugdytiniais mokytojų
požiūrio į dailinio ugdymo poveikį SP ugdytiniais ypatybės**

Dailinio ugdymo poveikį SP ugdytiniais apibrėžiantys teiginiai	Neturintieji darbo su SP ugdytiniais patirties N = 16		Turintieji darbo su SP ugdytiniais patirties N = 82		P < 0,05 Sig. (2-tailed)
	M	σ	M	σ	
Igyjami ir tobulinami meniniai gebėjimai ir įgūdžiai	3,75	1,238	4,25	0,588	,131
Plėtojami komunikaciniai ir bendravimo įgūdžiai	4,07	1,1	4,23	0,758	,474
Sudaromos sąlygos atskleisti vaikų savi- raišką, savirealizaciją	4,06	0,998	4,28	0,763	,337
Skatinama vaizduotė ir kūrybingumas	4,33	0,617	4,37	0,694	,866
Supažindinama su meno kalbos pradmeni- mis	3,73	0,799	3,88	0,744	,495
Patiriamos teigiamos emocijos	4,25	1,065	4,43	0,725	,420
Didinama savivertė ir pasitikėjimo savimi jausmas	4,13	1,025	4,36	0,698	,256
Plėtojami individualūs vaiko gebėjimai per meninę veiklą	4,07	1,1	4,35	0,726	,200
Skatinama ugdymosi motyvacija	4	0,845	4,13	0,75	,534
Išmokstama vertinti savo ir kitų meninę kūrybą	3,93	1,1	4,08	0,671	,636
Išmokstama džiaugtis savo pasiektais rezul- tatais	4,13	0,915	4,35	0,713	,305
Susipažįstama su įvairiausiomis medžiago- mis ir mokomasi iš jų kurti	4	1,033	4,28	0,659	,169
Sudaroma galimybė patirti sėkmę įvairiausių gabumų vaikams	4	1,069	4,5	0,636	,099
Sukuriami darbeliai, kurie eksponuojami parodėlėse, jais puošiamą mokyklos aplinka	4,19	0,75	4,32	0,686	,485
Sudaromos sąlygos formuoti dvasinį vaiko pasaulį	4,13	0,806	4,23	0,746	,630
Ugdoma visapusiška, harmoninga ir kūry- biškai veikli asmenybė	4,67	0,488	4,4	0,736	,174

⁵ SP – specialieji poreikiai.

Galima atkreipti dėmesį, kad turinčių darbo su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais patirties mokytojų įverčių vidurkiai beveik visų teiginių, apibrėžiančių meninio ugdymo paskirtį, yra didesni, o standartiniai nuokrypiai mažesni nei pedagogų, neturinčių darbo patirties su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais. Tokią tendenciją suardo tik vieno teiginio (*Ugdoma visapusiška, harmoninga ir kūrybiškai veikli asmenybė*) atvirkštine tvarka išsidėstę vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai. Pedagogai, neturintys darbo su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais patirties, linkę šiek tiek pozityviau vertinti šį teiginį ($M = 4,67$; $SD = 0,488$) nei pedagogai, turintys darbo su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais patirties ($M = 4,4$, $SD = 0,736$), nors statistiškai reikšmingas skirtumas ir nenustatytas.

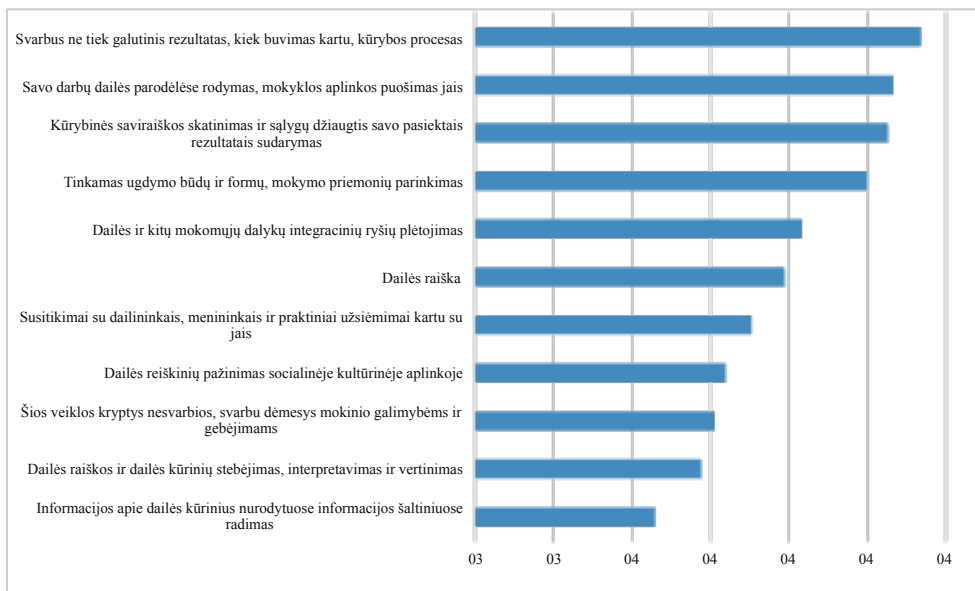
Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad dauguma atvejų respondentai teikia prioritetus teiginiams, kurie atitinka Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijose numatytus dailės ugdymo uždavinius: „pagal savo išgales dalyvautų bendroje veikloje ir patirtų kūrybos džiaugsmą <...> pagal savo išgales dalyvautų kultūriniame klasės, mokyklos ir bendruomenės gyvenime“ (2010, p. 166). Vadinasi, tarp pedagogų, nepaisant jų darbo patirties su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais, vyrauja nuomonė, kad meninio ugdymo pamokose *skatinama ugdymosi motyvacija*; išmokstama *vertinti savo ir kitų meninę kūrybą*; *plėtojami komunikaciniai ir bendravimo įgūdžiai*; *sudaromos sąlygos formuoti dvasinį vaiko pasaulį*; *įgyjami ir tobulinami meniniai gebėjimai ir įgūdžiai*; *sudaromos sąlygos atskleisti mokinių saviraišką, savirealizaciją*; *susipažįstama su įvairiausiomis medžiagomis ir mokomasi iš jų kurti*; *sukuriami darbeliai, kurie eksponuojami parodėlėse, jais puošiamą mokyklos aplinką*; *plėtojami individualūs vaiko gebėjimai per meninę veiklą*; *išmokstama džiaugtis savo pasiektais rezultatais*; *didinama savivertė ir pasitikėjimo savimi jausmas*; *skatinama vaizduotė ir kūrybingumas*; *patiriamos teigiamos emocijos*; *ugdoma visapusiška, harmoninga ir kūrybiškai veikli asmenybė*; *sudaroma galimybė patirti sėkmę įvairiausių gabumų vaikams*. Galima teigti, kad pedagogai, tiek turintys darbo patirties su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais, tiek neturintys tokios patirties, panašiai suvokia meninio ugdymo reikšmę asmenybės raidai ir išvelgia meninio ugdymo naudą plėtojant bendruosius ir meno dalykų gebėjimus.

Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijose (2010) išsaugota bendrojo ugdymo programose numatyta dailės veiklos struktūra, kurią sudaro šios pagrindinės veiklos kryptys: *dailės raiška, dailės raiškos ir dailės kūrinių stebėjimas ir vertinimas, dailės raiška socialinėje kultūrinėje aplinkoje*. Respondentai buvo prašomi įvertinti, kaip dailės programos veiklos kryptys yra realizuojamos dirbant su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais (žr. 2 pav.).

Vertindami dailės programos veiklos kryptis, kurias renkasi dirbdami su specialiujų poreikių turinčiais ugdytiniais, tyrimo dalyviai pasižymėjo nenuo-

seklumu. Jiems atrodė būtina pabrėžti, kad dailės pamokose *svarbu ne tiek galutinis rezultatas, kiek buvimas kartu, kūrybos procesas* ($M = 4,34$; $SD = 0,766$). Pedagogams atrodė beveik vienodai svarbu skatinti specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių saviraišką ir sudaryti sąlygas *džiaugtis savo pasiektais rezultatais* ($M = 4,25$; $SD = 0,811$) bei eksponuoti savo darbelius dailės parodėlose, *puošti jais mokyklos aplinką* ($M = 4,27$; $SD = 0,806$).

Atrodytų, kad būtų logiška suteikti tiek pat reikšmės ir teiginiui *dailės raiška* ($M = 3,99$; $SD = 0,883$), tačiau pedagogai šį teiginį įvertino kur kas žemesniu įverčiu. Aukštesnis standartinis nuokrypis liudija šio teiginio vertinimo prieštarumą.



2 pav. Dailės ugdymo programos siekiniai ir dailės ugdymo veiklos ypatybės dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais, M

Bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijose (2010) prie dailės veiklos kryptų ir ugdymo turinio apimties nurodoma, kad pamokose turėtų būti

sudaroma galimybė susitikti su arčiausiai gyvenančiais menininkais, aptarti jų kūrinis, tačiau pedagogai teigini *Susitikimai su dailininkais, menininkais ir praktiniai užsiėmimai kartu su jais* ($M = 3,9$; $SD = 0,817$) įvertino žemu įverčiu. Rekomendacijose keliamas reikalavimas sudaryti mokiniams galimybę ieškoti *informacijos apie dailės kūrinius nurodytuose informacijos šaltiniuose* ($M = 3,66$; $SD = 0,934$), tačiau ši veiklos kryptis taip pat sulaukė itin žemo pedagogų įverčio. Jiems kur kas svarbesnis atrodė teiginys *Dailės ir kitų mokomųjų dalykų integracinių ryšių plėtojimas* ($M = 4,03$; $SD = 0,831$). Bet dailės integravimas į kitus dalykus negali užgožti dailės programinių siekinių, ypač jei būtų didinamas meninio ugdymo dalykams skirtų valandų skaičius per savaitę. Tyrimo dalyviams atrodė, kad *dailės reiškinių pažinimas socialinėje kultūrinėje aplinkoje* ($M = 3,84$; $SD = 0,863$) bei *dailės raiškos ir dailės kūrinių stebėjimas, interpretavimas ir vertinimas* ($M = 3,78$; $SD = 0,857$) nėra svarbios veiklos kryptys, dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais, nors jie palankiai vertino teiginį *Savo darbų dailės parodėlose rodymas, mokyklos aplinkos puošimas jais*, kuris ir yra kultūrinis reiškiny mokyklos bendruomenėje. Galima būtų teigti, kad pedagogai neatpažįsta artimiausioje bendruomenėje vykstančių kultūrinių reiškinių arba neteikia jiems reikšmės ir menkai reflektuoja.

Apibendrinant tokį prieštarinę dailės veiklos kryptių vertinimą galima teigti, kad apklausoje dalyvavę pedagogai neužčiuopia vidinio ryšio tarp tas pačias dailės veiklos kryptis apibrėžiančių teiginių ir žvelgia į juos paviršutiniškai, nors dauguma respondentų patys užsiima kūrybine veikla ir turi meninių gebėjimų. Toks paviršutiniškas dailės programos veiklos kryptių vertinimas gali liudyti ir tam tikrą pedagogų meninio ugdymo kompetencijos stoką. Gali būti, kad pedagogai, sutelkdami dėmesį tik į specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių dalyvavimą meninėje veikloje ir gerą jų savijautą dalyvaujant toje veikloje, nekreipia dėmesio į programos reikalavimus, tikėdami, kad padarė viską ir taip užtikrino specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių įtraukimą į meninę veiklą. Tikėtina, kad tokiu atveju nukenčia dailės pamokų kokybė, nerealizuojamas meninio ugdymo potencialas, jo reikšmė asmenybės ugdymui.

Lyginant dailės ir kitų meninio ugdymo (muzikos, teatro, šokių, technologijų) mokytojų nuomonę dėl dailės programos veiklos kryptių specialiųjų poreikių turintiems mokiniams, T testu atskleista, kad daugumai teiginių visi meninio ugdymo mokytojai yra linę pritarti, o statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti vertinant keturis teiginius (žr. 2 lentelę):

2 lentelė

Dailės ir kitų meninio ugdymo mokytojų požiūrio į dailės programos veiklos kryptis dirbant su specialiuųjų poreikių turinčiais mokiniais skirtumai

Dailės programos veiklos kryptys	Dailės mokytojai N = 33		Kitų meninio ugdymo dalykų mokytojai N = 33		Sig. (2-tailed)
	M	σ	M	σ	
Dailės raiška	4,25	,672	3,87	1,024	,087
Dailės raiškos ir dailės kūrinių stebėjimas, interpretavimas ir vertinimas	3,91	,818	3,75	,984	,492
Dailės reiškinių pažinimas socialinėje kultūrinėje aplinkoje	4,19	,535	3,55	1,092	,004
Šios veiklos sritys nesvarbios, svarbu dėmesys mokinio galimybėms ir gebėjimams	4,16	,677	3,64	,994	,017
Tinkamas ugdymo būdų ir formų, mokymo priemonių parinkimas	4,31	,644	3,88	1,111	,060
Kūrybinės saviraiškos skatinimas ir sąlygų džiaugtis savo pasiektais rezultatais sudarymas	4,38	,561	3,88	1,008	,018
Svarbus ne tiek galutinis rezultatas, kiek buvimas kartu, kūrybos procesas	4,34	,701	4,16	,847	,338
Savo darbų dailės parodėlėse rodymas, mokyklos aplinkos puošimas jais	4,44	,619	4,00	1,016	,042
Informacijos apie dailės kūrinius nurodytuose informacijos šaltiniuose radimas	3,75	,950	3,59	1,012	,527
Susitikimai su dailininkais, menininkais ir praktiniai užsiėmimai kartu su jais	4,00	,880	3,91	,818	,660
Dailės ir kitų mokomųjų dalykų integracinių ryšių plėtojimas	4,20	,551	3,84	,987	,083

Tarp dviejų dailės veiklos kryptių – dailės raiškos, dailės kūrinių stebėjimo, interpretavimo ir vertinimo – statistiškai reikšmingo skirtumo nėra, vadinasi, dailės mokytojai ir kitų meno dalykų mokytojai vienodai vertina dailės programos veiklos kryptis; vertinant kitą dailės programos veiklos kryptį – dailės reiškinių pažinimą socialinėje kultūrinėje aplinkoje – nustatytas statistiškai reikš-

mingas skirtumas tarp dailės mokytojų ir kitų meno dalykų mokytojų požiūrio. Dailės mokytojai ($M = 4,19$; $SD = 0,535$) žymiai labiau nei kitų meninio ugdymo dalykų mokytojai ($M = 3,55$; $SD = 1,092$) yra linkę sutikti, jog svarbu skirti dėmesio specialiųjų poreikių turinčių mokinių *dailės reiškinių pažinimui socialinėje kultūrinėje aplinkoje* ir kartu savo *darbų dailės parodėlėse rodyti, mokyklos aplinkos puošimui jais* ($M = 4,44$; $SD = 0,619$ ir $M = 4,00$; $SD = 1,016$), t. y. toms veiklos sritims, kurios atskleidžia, kodėl dailė apskritai reikalinga asmens gyvenime. Dailės mokytojai ($M = 4,38$; $SD = 0,561$) žymiai labiau nei kitų meninio ugdymo dalykų mokytojai ($M = 3,88$; $SD = 1,008$) supranta, kad *kūrybinės savi-raiškos skatinimas ir sąlygų džiaugtis savo pasiektais rezultatais sudarymas* yra svarbus ugdytinių motyvacijos skatinimo veiksnys siekiant dailės programos tikslų. Šie rezultatai liudija, kad, suprasdami meninio ugdymo paskirtį, dailės pedagogai pakankamai gerai suvokia ugdymo programose numatytas dailės veiklos kryptis ir yra linkę jas realizuoti.

Netikėti T testo rezultatai yra vieno teiginio atžvilgiu – *Šios veiklos sritys nesvarbios, svarbu dėmesys mokinio galimybėms ir gebėjimams*, atskleidžiantys labai ambivalentišką dailės mokytojų ($M = 4,16$, $SD = 0,677$) nuomonę dėl dailės programos veiklos su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais (žr. 2 lentelę). Logiška, kad dailės mokytojai, labiau nei kitų dalykų mokytojai, yra linkę pritariti dviem dailės programos veiklos kryptis apibrėžiantiems teiginiais, tačiau sunku pateisinti jų pritarimą provokatyviam teiginiui – *Šios veiklos nesvarbios, svarbu dėmesys mokinio galimybėms ir gebėjimams*. Akivaizdu, kad toks pritarimas teiginiui gali liudyti dailės mokytojų tam tikrą nepasitenkinimą, prieštaravimą dailinio ugdymo programinėms veiklos kryptims. Gali būti, kad dailės mokytojai stengiasi sudaryti sąlygas specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniais gerai jaustis dailės pamokose, tačiau tai neturėtų užgožti programos siekinių. Balansavimas tarp ugdytinių geros savijautos ir reikalavimų realizuoti meninio ugdymo veiklą kaip tik liudytų puikią dailės pedagogų kompetenciją tinkamai organizuoti meninio ugdymo procesą. Tačiau ambivalentiškas vertinimas rodo, kad greičiausiai taip nėra. Gali būti, kad dailės pedagogai, dirbdami su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais, kelia sau labai daug reikalavimų, sukeliančių jiems stresą, įtampą, todėl už atsainaus dailės programos veiklos kryptių vertinimo slepiasi pedagogų nuovargis ir tam tikras abejingumas svarbiems dailės veiklos kryptis apibrėžiantiems teiginiais. Kita vertus, šie rezultatai gali liudyti ir apskritai dailės pedagogų abejingumą specialiųjų poreikių turinčių vaikų asmenybės ugdymui: svarbu, kad sėdi kartu su kitais mokiniais ir nekelia problemų, o ką pasiekė sėdėdami – mažiausiai rūpi. Bet kuriuo atveju ambivalentiški dailės programos veiklos su specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniais vertinimo rezultatai aktualizuoja išsamesnių tyrimų poreikį.

Išvados

Išanalizavus mokytojų apklausos duomenis nustatyta, kad pedagogai, turintys ir neturintys darbo su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais patirties, supranta meninio ugdymo reikšmę asmenybės raidai, palankiai vertina meninio ugdymo naudą ugdant bendruosius gebėjimus (bendravimo, mokymosi motyvacijos, dvasingumo, tolerancijos, savivertės ir pasitikėjimo savimi plėtojimo) ir specialiuosius gebėjimus (kūrybingumo, vaizduotės, saviraiškos gebėjimų plėtojimo).

Palyginus dailės pedagogų ir kitų meno dalykų pedagogų nuomonę dėl dailės programos veiklos kryptių dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais galima teigti, kad dėl dviejų programinių veiklos kryptių – dailės raiškos ir dailės kūrinių stebėjimo ir interpretavimo – visų meninio ugdymo dalykų mokytojų požiūris sutampa. Dailės mokytojams, labiau nei kitų meno dalykų mokytojams, svarbesnė yra trečioji dailės programos veiklos kryptis: *dailės reiškinių pažinimas socialinėje kultūrinėje aplinkoje ir savo darbų dailės parodėlose rodymas, mokyklos aplinkos puošimas jais bei kūrybinės saviraiškos skatinimas ir sąlygų džiaugtis savo pasiektais rezultatais sudarymas*.

Dailės mokytojų ir kitų meno dalykų mokytojų požiūrio skirtumas į provokatyvų teiginį (*Šios veiklos kryptys nesvarbios, svarbu dėmesys mokinio galimybėms ir gebėjimams*) ir ypač didesnis dailės mokytojų nei kitų meninio ugdymo dalykų mokytojų šio teiginio įvertis atskleidžia dailės pedagogų prieštaravimą programinėms dailės ugdymo veiklos kryptims. Tikslesnė šio prieštaravimo vertinimo priežasčių analizė reikalautų naujų, išsamesnių tyrimų.

Literatūra

2015–2016 ir 2016–2017 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gegužės 6 d. įsakymu Nr. V-457, [žiūrėta 2016-08-25]. Prieiga internete: http://www.smm.lt/web/lt/pedagogams/ugdymas/ugdymo_planai_1.

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Meninis ugdymas (7 priedas) (2008). [Žiūrėta 2016-02-01]. Prieiga internete: http://www.smm.lt/web/lt/pedagogams/ugdymas/ugdymo_prog.

Csikzentmihalyi, M., Schiefele, U. (2000). Meninis ugdymas, žmogaus vystymasis ir išgyvenimų ypatumai (p. 91–108). Matonis, V. (2000). (Sud.). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius: Enciklopedija.

Gaižutis, A. (1998). *Meno sociologija*. Vilnius: Enciklopedija.

- Meninis ir kultūrinis ugdymas Europos mokykloje* (2009). EACEA, doi:10.2797/79374.
- Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių žemų ir labai žemų intelektinių gebėjimų mokinių ugdymui* (2010). [Žiūrėta 2016-02-30]. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/BP%20pritaikymo%20rekomendacijos.pdf>.
- Parsons, M. (2000). Pažinimas kaip interpretacija meniniame ugdyme (p. 59–75). Matonis, V. (2000). (Sud.). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius: Enciklopedija.
- Piličiauskas, A. (2003). Meninio ugdymo mokytojų rengimas. *Pedagogika*, 68, 161–167. LT-LDB-0001:J.04~2003~1367156772357.
- Piličiauskas, A. (2005). (Sud.). *Neįgaliųjų meninis ugdymas. Metodikos ir terapijos aspektai*. Vilnius: Kronta. LT-LDB-0001:J.04~2006~1367154264034.
- Smith, R. (2000). Visuminio suvokimo link – humanitarinis meninio ugdymo planas (p. 43–57). (2000). Matonis, V. (2000). (Sud.). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. Vilnius: Enciklopedija.
- Vilkėlienė, A. (2013). *Ypatingųjų mokinių meninis ugdymas*. Mokslo darbų apžvalga. Vilnius: Edukologija.
- Vilkėlienė, A. (2015). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių meninis ugdymas: tikslai ir principai. *Pedagogika*, 118 (2), 239–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2015.017>.

DAILINIO UGDYMO PROGRAMOS REALIZAVIMO YPATUMAI SPECIALIŲJŲ POREIKIŲ TURINTIEMS UGDYBINIAMS: PEDAGOGŲ POŽIŪRIS

Asta Vaitkevičienė, Ona Jokubauskienė

Santrauka

Meninio ugdymo būklės įvertinimas svarbus ne tik bendrojo ugdymo kontekste, bet ir ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus. Meninis ugdymas ypač svarbus specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniams kaip saviraiškos, adaptacijos, rehabilitacijos, komunikacijos priemonė. Mokykla, pritaikydama bendrojo ugdymo turinį specialiųjų poreikių turinčių mokinių reikmėms, gali iki 30 proc. koreguoti ugdymo planą, planuoti specialias pamokas arba didinti pamokų, skirtų meniniam ar technologiniam ugdymui, skaičių. Tačiau kas iš tiesų vyksta meninio ugdymo veikloje ir kaip realizuojamas meninio ugdymo

programose apibrėžtas ugdymo turinys, lieka neaišku. Todėl svarbu tirti, kaip pedagogai supranta meninio ugdymo svarbą specialiųjų poreikių turintiems ugdytiniams, kaip jie vertina dailės ugdymo programoje numatytas veiklos kryptis.

Tyrimo **objektas** – dailės ugdymo programos realizavimo dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais ypatumai mokytojų požiūriu.

Tyrimo **tikslas** – išanalizuoti dailės ugdymo programos realizavimo dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais ypatumus mokytojų požiūriu.

Išanalizavus mokytojų apklausos duomenis nustatyta, kad mokytojai, turintys ir neturintys darbo su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais patirties, supranta meninio ugdymo svarbą asmenybės raidai, palankiai vertina meninio ugdymo naudą plėtojant bendruosius gebėjimus (bendravimo, mokymosi motyvacijos, dvasingumo, tolerancijos, savivertės ir pasitikėjimo savimi skatinimo) ir specialiuosius gebėjimus (kūrybingumo, vaizduotės, saviraiškos gebėjimų plėtojimo).

Palyginus dailės pedagogų ir kitų meno dalykų pedagogų nuomonę dėl dailės programos veiklos kryptių dirbant su specialiųjų poreikių turinčiais ugdytiniais galima teigti, kad dėl dviejų programinių veiklos kryptių – dailės raiškos ir dailės kūrinių stebėjimo, interpretavimo – visų meninio ugdymo dalykų mokytojų požiūris sutampa. Dailės mokytojams, labiau nei kitų meno dalykų mokytojams, svarbesnė yra trečioji dailės programos veiklos kryptis: *dailės reiškinių pažinimas socialinėje kultūrinėje aplinkoje ir savo darbų dailės parodėlose rodymas, mokyklos aplinkos puošimas jais bei kūrybinės saviraiškos skatinimas ir sąlygų džiaugtis savo pasiektais rezultatais sudarymas.*

Dailės mokytojų ir kitų meno dalykų mokytojų požiūrio skirtumas dėl provokatyvaus teiginio (*Šios veiklos kryptys nesvarbios, svarbu dėmesys mokinio galimybėms ir gebėjimams*) ir ypač didesnis dailės mokytojų nei kitų meninio ugdymo dalykų mokytojų šio teiginio įvertis atskleidžia dailės pedagogų prieštaravimą programinėms dailinio ugdymo veiklos kryptims. Tikslesnė šio prieštaravimo vertinimo priežasčių analizė reikalautų naujų, išsamesnių tyrimų.

THE SPECIALIST QUALITIES OF IMPLEMENTING AN ART EDUCATION CURRICULUM FOR LEARNERS WITH SPECIAL NEEDS FROM THE TEACHERS' STANDPOINT

Asta Vaitkevičienė
Siauliai University, Lithuania

Ona Jokubauskienė
Special School, Lithuania

Abstract

The article deals with the qualities required in implementing an art education curriculum for learners with special needs. There are few studies disclosing how teachers approach an art education curriculum with learners who have special educational needs. Therefore, it is relevant to investigate how teachers understand and think about the purpose of art education for learners with special needs, and how they assess such activities provided in the art education curriculum. It is concluded that through implementing an art education curriculum for children with special needs, teachers must understand the purpose of art education and are convinced that the creative activities of learners with special needs stimulate their imagination, develop creativity and enhance self-confidence. During art education activities teachers are ready to take into account pupils' individual abilities and differentiate tasks. Teachers understand the role of art education in the development of the personality of learners with special needs but controversially? Clarify, why is it controversial? assess the trends of art activities.

Keywords: *art education, artistic competence, learners with special needs, special qualities of art curriculum.*

Introduction

According to Smith (2000), art is a fundamental form of thinking; therefore, it is likely that art education enables the versatile development of the child's abilities. Parsons (2000) explains this idea stating that art is the only school subject related to both intelligence and the area of feelings.

According to Gaižutis (1998), art education develops both a sense of beauty, delicate taste, artistic, aesthetic abilities and emotional and intellectual

experience and imagination. That is why it is very important for the development of a purposive and creative personality.

Csikzentmihalyi and Schiefele (2000) particularly highlight one of the three functions of art activities, which they define as assistance for an individual “to retain cognitive structure of one’s self” (Ibid., p. 93). They state that retention of the cognitive structure of one’s “self” takes place through intentions and independent self-determination, which are always present in creative activities. In their opinion, these factors later determine the person’s quality of individual existence. Based on these authors’ statements, it can be expected that abilities developed in the child’s art activities, to have a goal and to independently decide how to implement it, will later, in adulthood, be transferred and used to make the most important decisions in private life.

Due to art education possibilities outlined by the said scientists, the art education curriculum becomes very important and significant for the personality’s development. The Europe-wide study conducted by EACEA¹ (2009) emphasizes the importance of art education for the development of the personality. Research data disclose the situation in art and cultural education in the European Union countries, is not particularly enlightening. In addition to criticism regarding the organisation of art education, it is stated in the conclusions of the study conducted by EACEA (2009, p. 79) that “in the art education curricula all countries pay particular attention to young people’s artistic abilities, knowledge and perception. The majority of art education curricula also aim to develop critical thinking, perception of cultural heritage and cultural diversity, personal disclosure and creativity (imagination, problem solving and risk management competencies). Other common aims are social and communication skills, joy, awareness of many art forms and media, performance/presentation skills and environmental awareness”.

Evaluation of the situation in art education is important both in the context of general education and educating children with special needs. Piličiauskas (2003, 2005), Vilkeliene (2015) argue that art education is particularly important for learners who have special educational needs as a means of self-expression, adaptation, rehabilitation and communication. The idea of the potential of art education for learners with special needs is partly implemented in *The General Education Plans*², which state that adjusting the general curriculum for the pupils who have special educational needs, the school can adjust the curriculum up to 30 per cent, plan special lessons or increase the number of lessons intended for artistic or technological education. However, the actual

¹ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

² Education plans of basic and secondary education curricula for academic years 2015-2016 and 2016-2017, approved by the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania on 6 May, 2015 by order No.V-457.

situation in art education activities and implementation of the content of an art education curricula still remain unclear.

Changing the scope of the content of art education of general curricula and the allocated number of hours, teachers find it important to respond to the purpose of art education for personality development defined in general curricula and to remain focused on it. Recommendations for an adjustment to the general curricula for learners with special needs are of assistance to teachers, but it is also important to investigate how teachers implement activity trends outlined in the curricula in their art education activities. Vilkelienė (2015, p. 250) notes that “the aims of special art education are directed not only to the pupil with special educational needs but also to his/her surrounding persons: teachers, family members, the public”. However, there are very few scientific literature sources that investigate teachers’ attitudes to the content of art education for children with special educational needs (Vilkelienė, 2013). Also the existing sources do not clearly disclose whether teachers’ attitudes to the education of the disabled child in general, or to art education for learners with special needs, is investigated. It is therefore important to investigate how teachers understand the purpose of art education for learners with special needs. How do they assess activity trends provided in the art education curriculum?

The research subject: special qualities of the implementation of the art education curriculum for learners with special needs.

The research aim: to analyse the implementation of the special qualities of the art education curriculum for learners with special needs from the teachers’ standpoint.

Objectives:

1. To disclose how teachers assess the purpose of art education for the development of the personality of the special needs learners.
2. To compare the attitudes of art teachers and teachers of other art education subjects to the trends of the art education curriculum activities for learners with special needs.

Research methods: developed semi-closed questionnaire. The questionnaire consists of 4 parts:

- 1) the nominal scale for respondents’ demographic sample characteristics (gender, age, place of residence, educational background, qualification category, work place, work experience, etc.).
- 2) the ordinal scale statements defining the purpose of art education for the pupil’s personality development.

- 3) the ordinal scale statements that define special trends of art education activities with learners who have special needs.
- 4) questions about the competencies and interests of art education teachers.

Statements for choosing ranking scales are based on *The Provisions of Art Education of General Curricula of Lithuania*³, which reflect basic requirements for art education, and on *The Recommendations for Adjustment of General Curricula*⁴, which define trends of art education activities. Respondents were asked to evaluate the statements of ranking scales using a 5-point scale system (not at all important; not important; neither important nor unimportant; important; very important).

The questionnaire was publicly available on the website <http://apklausa.lt/>. In order to analyse the questionnaire data using statistical analysis methods, it was sought to collect more than 100 respondents' answers. Therefore, teachers of both art education and of other art education subjects were invited to complete the online questionnaire. Requests to respond to questionnaire questions were also purposefully sent to teachers' personal e-mail. The data were collected in March, 2016.

Research data was processed applying methods of descriptive mathematical statistics (percentages, means and standard deviation) and statistical analysis (scale internal consistency and reliability indicator Cronbach's alpha, T-test for independent samples). The article analyses the data of two scales of the questionnaire: *statements defining the purpose of art expression for the pupil's personality development* (Cronbach's alpha 0,941) and *statements that define the specialities of the art education curriculum activities for learners with special needs* (Cronbach's alpha 0,884). Presenting T-test results, Levene's criterion of sample equality was taken into account.

Characteristics of the research sample. The questionnaire questions were answered by 105 respondents: female N=85 (81,0%) and male N=17 (16,2%), gender was not indicated by N=3 respondents. The average age was 38,4 years. The greater number of the respondents (34,0%) were 36-45 years old; one-third (30,0%) of respondents were 26-35 years of age; a quarter (25,0%) of respondents were 46-55 years of age; and the least share (11,0%) of respondents were 56-65 years old. The majority of the people surveyed (58,0%) live in the city, (24,8%), in the town, a smaller share (10,5%) consists of people who live in the village and the least share (1,9%), of people who live in the settlement. Some respondents (4,8%) did not indicate their place of residence. The majority of

³ General Curricula and Education Standards. Art Education (2008).

⁴ The Recommendations for Adjustment of General Curricula for Basic Education of Pupils with Low and Very Low Intellectual Abilities (2010).

respondents have acquired higher education: are Bachelor degree programme graduates (63,8%), Master degree programme graduates (22,9%), a small proportion of respondents (2,9%) are still studying, a share of respondents (10,4%) did not indicate their education.

All survey respondents have pedagogical experience. More than a half of respondents (61,0%) stated that their teaching experience was 15 years and more, a lesser proportion of respondents (39,0%) indicated that their seniority was 15 years. The majority of persons who took part in the research (43,9%) are senior teachers, one third (33,3%) have a teacher's qualification, significantly fewer (11,4%) are teacher methodologists and only a small share of teachers are experts (1,9 %). The rest (9,5%) did not indicate their qualification category. The majority of surveyed persons (80,0%) have work experience with pupils who have special needs, and only a small proportion (20,0%) of them do not work with these pupils but have heard about work with these learners from their colleagues. Work experience of the majority of respondents who work with pupils who have special needs (67,0%) is up to 15 years, another part (23,0%) consists of respondents whose work experience is 15 years or more. In summary, it can be said that work experience (the mean) of persons who work with pupils who have special needs is 11,76 years.

A larger share (39,1%) of survey participants work in the basic school, another part (23,8%), in a special school, gymnasium (15,2%), progymnasium (13,3%) and the rest (8,6%) did not name the school. One third of respondents (31,4%) are art teachers, others are teachers of technologies (10,5%), music (9,5%), dance (8,6%), theatre (2,9%), some respondents (4,7%) have not named the subject taught. Among art teachers the majority (N=29) have experience of work with special needs children, only a small number of art teachers (N=4) do not have such experience. Among teachers of technologies the majority (N=9) have experience of work with special needs children, but one teacher (N=1) does not have. Among other teachers of art education subjects (music, dance, theatre) fifteen teachers (N=15) have experience of work with special needs children, seven (N=7) do not have. A larger number (61%) of respondents have different artistic interests. Their range is very wide, it includes: drawing, photography, wood carving, singing, dancing, painting, folk crafts, knitting, crocheting, embroidery, and poetry writing.

Research results. In considering the necessity of art education at school, its importance was evaluated by the majority (82,9%) of survey participants. None of respondents answered that art education at school is unnecessary or irrelevant for the pupil's personality development. It can be stated that teachers who took part in the study understand that young people's versatile education is impossible without art subjects.

In the respondents' opinion, it is most important (see Fig. 1) that art education classes *develop a versatile, harmonious and creatively active personality* ($M=4,44$; $SD=0,708$), that *pupils experience positive emotions* ($M=4,4$; $SD=0,788$) and that *there is a possibility to experience success for children with the variety of talents* ($M=4.42$; $SD=0.738$).

The obtained data suggests that in implementing the art education curriculum for learners with special needs, teachers adequately perceive the purpose of art education for all children, irrespective of different abilities and achievements.

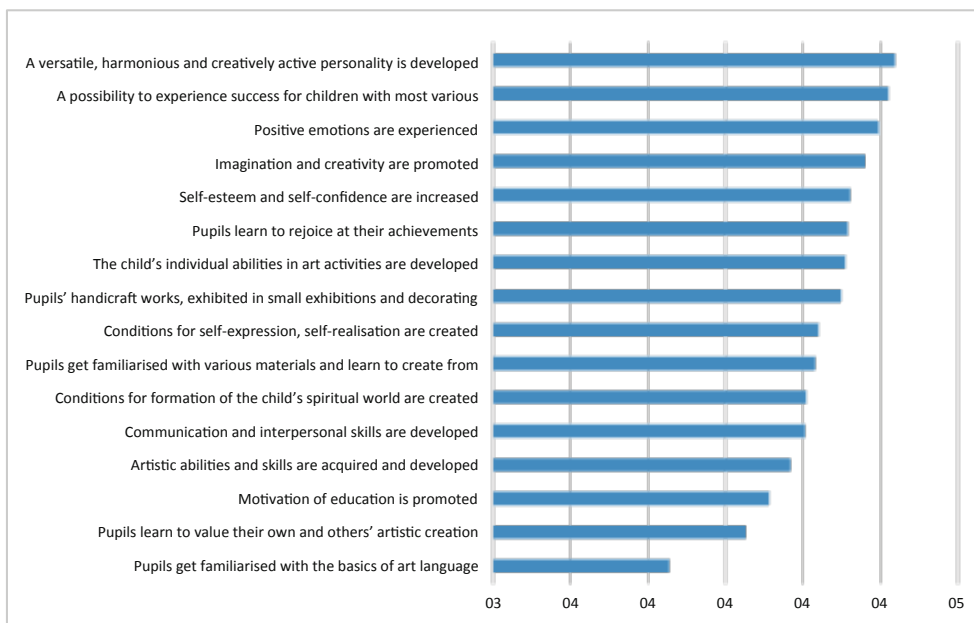


Fig. 1. The Role of Artistic Expression for the Development of the Personality of the Pupil with Special Needs

Slightly lower estimators are given to statements that *the child's individual abilities in art activities are developed* ($M=4,31$; $SD=0,795$), *imagination and creativity are promoted* ($M=4,36$; $SD=0,68$), *self-esteem and self-confidence are increased* ($M=4,32$; $SD=0,761$). It also seemed important for respondents that during art education classes *pupils' handicraft works, exhibited in small exhibitions and decorating school environment, are created* ($M=4,3$; $SD=0,695$), and *pupils learn to rejoice at their achievements* ($M=4,32$; $SD=0,748$).

The estimators of these statements disclose that implementing the art education curriculum for learners with special needs, teachers are convinced that pupils' individual abilities must be considered and they must be given

differentiated tasks, that creative activity of learners with special needs stimulate their imagination, develop creativity and enhance their self-confidence. It is evident that teachers see the results of art education activities in their schools because they note and point out that pupils' handicraft works are used for decorating school environment.

Research participants distinguished the following statements as important: *conditions for self-expression, self-realisation are created* (M=4,24; SD=0,805), *pupils get familiarised with various materials and learn to create from them* (M=4,23; SD=0,736), *conditions for formation of the child's spiritual world are created* (M=4,21; SD=0,753), and *communication and interpersonal skills are developed* (M=4,21; SD=0,816). Slightly less assessed are the statements, emphasizing that during art education lessons *artistic abilities and skills are acquired and developed* (M=4,17; SD=0,753) and *motivation of education is promoted* (M=4,11; SD=0,762). The estimators of these statements evidence that teachers understand the specific purpose of art for the development of the personality of the learner with special needs. They also understand that properly conducted art education lessons can develop general abilities such as communication, learning motivation, openness to work with new material and consolidate creative experience. However, higher standard deviation estimates of only two statements disclose that there were respondents who doubted whether this was achieved during art education classes.

Respondents found it less important that during art education classes *pupils learned to value their own and others' artistic creation* (M=4,05; SD=0,749) and least important that during art education lessons *pupils got familiarised with the basics of art language* (M=3,86; SD=0,75). Estimators of these statements disclose that teachers understand the difference between the purpose of art education in the art education curricula and the purpose of art education for learners with special needs. General education curricula raises the aim of art education "to help to acquire general art competence needed for independent and active participation in artistic creation and modern cultural life" (General Curricula and Education Standards. Art Education, 2008, p. 1074). This would be related to a knowledge of the basics of art language. Meanwhile, the aim in the recommendations for adjustment of the general curricula is formulated differently, seeking only to get pupils involved in "the art education process, provide positive communication and collaboration experience, create conditions for development of pupils' spiritual, creative and physical powers" (Recommendations for Adjustment of General Curricula for Basic Education. Art Education, 2010, p. 163).

Because there were teachers who both have, and who do not have, experience of work with special needs children among respondents, it was important to compare whether their opinions with regard to statements defining the

purpose of art education differed. Comparing the estimators of teachers who have, and who do not have, experience of working with special needs learners by the T-test, no statistically significant differences with regard to statements defining the purpose of art education were found (see Table 1):

Table 1

Peculiarities of the Attitude of Teachers who Have and who do not Have Experience of Working with SEN Pupils

Statements defining the purpose of art education for SEN learners	Do not have experience of working with SEN ⁵ N=16		Have experience of working with SEN N=82		p<0,05 Sig. (2-tailed)
	M	σ	M	σ	
Artistic abilities and skills are acquired and developed	3,75	1,238	4,25	0,588	,131
Communication and interpersonal skills are developed	4,07	1,1	4,23	0,758	,474
Conditions for self-expression, self-realization are created	4,06	0,998	4,28	0,763	,337
Imagination and creativity are stimulated	4,33	0,617	4,37	0,694	,866
Basics of the art language are introduced	3,73	0,799	3,88	0,744	,495
Positive emotions are experienced	4,25	1,065	4,43	0,725	,420
Self-esteem and the sense of self-confidence are increased	4,13	1,025	4,36	0,698	,256
The child's individual abilities in artistic activities are developed	4,07	1,1	4,35	0,726	,200
Learning motivation is stimulated	4	0,845	4,13	0,75	,534
Pupils learn to value their own and other's artistic works	3,93	1,1	4,08	0,671	,636
Pupils learn to rejoice at their achievements	4,13	0,915	4,35	0,713	,305
Pupils get familiarised with various materials and learn to create from them	4	1,033	4,28	0,659	,169
A possibility to experience success for children with various abilities is created	4	1,069	4,5	0,636	,099
Pupils' handicraft works, exhibited in small exhibitions and decorating school environment, are created	4,19	0,75	4,32	0,686	,485
Conditions for formation of the child's spiritual world are created	4,13	0,806	4,23	0,746	,630
A versatile, harmonious and creatively active personality is developed	4,67	0,488	4,4	0,736	,174

⁵ SEN – pupils with special educational needs.

It can be noted that the estimators of teachers who have experience of working with learners with special needs are higher, and standard deviations are lower, than those of teachers who do not have such experience. This trend is disturbed by means and standard deviations arranged in a reverse order of only one statement: *a versatile, harmonious and creatively active personality is developed*. Teachers who do not have experience of working with learners who have special needs tend to assess the latter statement slightly more positively (M=4,67; SD=0,488) compared to teachers who have experience of working with special needs learners (M=4,4, SD=0,736), although the statistically significant difference has not been identified.

Summarising the research data, it can be stated that in the majority of cases, respondents' priorities for statements correspond to the art education objectives provided in *The Recommendations for Adjustment of General Curricula*: "would participate in joint activities according to their abilities and experience the joy of creation <...>, would participate in the cultural life of the class, school and community according to their abilities" (2010, p. 166). Thus, the prevailing opinion among teachers, regardless of their experience with learners with special needs, is that art education classes *promote learning motivation; pupils learn to value their own and other's artistic works; communication and interpersonal skills are developed; conditions for formation of the child's spiritual world are created; artistic abilities and skills are acquired and developed; conditions for self-expression, self-realization are created; pupils get familiarised with various materials and learn to create from them; pupils' handicraft works, exhibited in small exhibitions and decorating school environment, are created; the child's individual abilities in artistic activities are developed; pupils learn to rejoice at their achievements; self-esteem and the sense of self-confidence are increased; imagination and creativity are stimulated; positive emotions are experienced; a versatile, harmonious and creatively active personality is developed; a possibility to experience success for children with various abilities is created*. It can be stated that teachers who have, and who do not have, experience of working with learners with special needs similarly perceive the purpose of art education for personality development and envisage the benefit of art education for the development of both general abilities and abilities of art subjects.

Recommendations for Adjustment of General Curricula (2010) retain the structure of art activity provided in *General Education Curricula*, which consists of the following main activity trends: *art expression, observation and assessment of art expression and art works, and art expression in social and cultural environment*. Respondents were asked to evaluate how trends of art curriculum are implemented with learners who have special needs (see Fig. 2).

Assessing trends of artistic activities with learners who have special needs, research participants were quite contradictory. They found it necessary to

emphasise that during art lessons it was *not so much the end result but being together, and the creative process which was important* ($M=4,34$; $SD=0,766$). Teachers found it equally important to promote self-expression in learners with special needs and to create conditions *to rejoice in their achievements* ($M=4,25$; $SD=0,811$) and *display their handicraft works in small art exhibitions, and to use them for decoration in the school environment* ($M=4,27$; $SD=0,806$).

It would seem logical to give the same significance to the statement of *art expression* too ($M=3,99$; $SD=0,883$), but this statement was rated much lower. The higher standard deviation also evidences the controversy of assessing this statement.

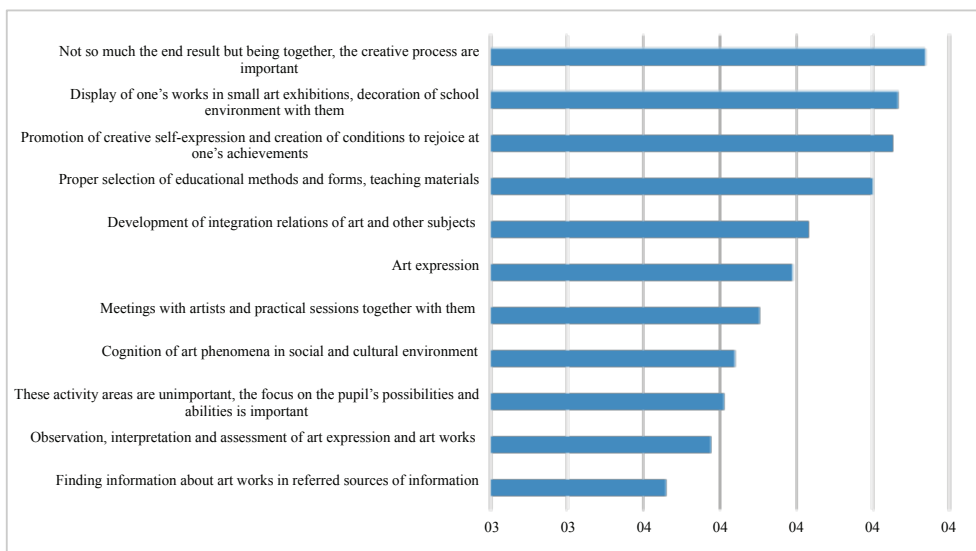


Fig. 2. Objectives of the Curriculum of Education by Art and the Special Nature of Art Education Activities for Learners with Special Needs

It is pointed out in *The Recommendations for Adjustment of General Curricula* (2010), whilst describing art activity trends and the scope of the curriculum, that lessons should provide the possibility to meet the closest living artists, and to discuss their art works. However teachers gave low estimators to the statement *meetings with artists and practical sessions together with them*

($M=3,9$; $SD=0,817$). The recommendations also contain the requirement to provide pupils with the possibility to search for *information about art works in referred sources of information* ($M=3,66$; $SD=0,934$), but this trend of activity also received a particularly low estimator of teachers. They found the statement *development of integration relations of art and other subjects* ($M=4,03$; $SD=0,831$) much more important. But integration of art into other subjects cannot overshadow the art curriculum objectives, especially in case of the increase of the number of hours allocated for art education subjects per week. In the research participants' opinion, *cognition of art phenomena in the social and cultural environment* ($M=3,84$; $SD=0,863$) and *observation, interpretation and assessment of art expression and art works* ($M=3,78$; $SD=0,857$) are not important activity trends in working with learners with special needs. However, they favourably assessed the statement *display of one's handicraft works in small art exhibitions, decoration of school environment with them*, which is a cultural phenomenon in the school community. It could be stated that teachers do not recognize the cultural phenomena taking place in their closest community or do not weight them or reflect on their significance.

Summing up such a controversial assessment of art activity trends, it can be stated that the surveyed teachers do not grasp the internal link between statements defining the same art activity trends and treat them superficially, despite the fact that the majority of respondents are engaged in creative activities themselves and have artistic abilities. Such a superficial assessment of the art curriculum activity trends can also indicate a certain lack of teachers' competence in the field of art education. It may be that teachers, focusing only on participation of learners with special needs in art activities and good self-feeling in art education activities, do not pay attention to curriculum requirements, hoping that they did everything and as such ensured the involvement of learners with special needs in art activities. It is likely that in such cases the quality of the art lessons suffers and the potential of art education and its purpose for personality development are not implemented.

The comparison between the opinion of teachers of art and other art education teachers (music, theatre, dance, technologies) about trends of art curriculum activities for pupils with special educational needs by T-test, disclosed that all teachers of art education tended to approve of the majority of statements while statistically significant differences were found with regard to four statements (see Table 2):

Table 2

Differences in the Attitudes of Art Teachers and Teachers of Other Art Education Subjects to Art Curriculum Activity Trends Working with Pupils with Special Needs

Trends of art curriculum activities	Art teachers N=33		Teachers of other art education subjects N=33		Sig. (2-tailed)
	M	σ	M	σ	
Art expression	4,25	,672	3,87	1,024	,087
Observation, interpretation and assessment of art expression and art works	3,91	,818	3,75	,984	,492
Cognition of art phenomena in social and cultural environment	4,19	,535	3,55	1,092	,004
These activity areas are unimportant, the focus on the pupil's possibilities and abilities is important	4,16	,677	3,64	,994	,017
Proper selection of educational methods and forms, teaching materials	4,31	,644	3,88	1,111	,060
Promotion of creative self-expression and creation of conditions to rejoice at one's achievements	4,38	,561	3,88	1,008	,018
Not so much the end result but being together, the creative process are important	4,34	,701	4,16	,847	,338
Display of one's works in small art exhibitions, decoration of school environment with them	4,44	,619	4,00	1,016	,042
Finding information about art works in referred sources of information	3,75	,950	3,59	1,012	,527
Meetings with artists and practical sessions together with them	4,00	,880	3,91	,818	,660
Development of integration relations of art and other subjects	4,20	,551	3,84	,987	,083

There is no statistically significant difference with regard to two trends of art activities: art expression and observation and the interpretation and assessment of art expression and art works. This means that art teachers and teachers of other art subjects equally assess trends of art curricula activities, but there is a statistically significant difference between the opinion of art teachers and teachers of other art subjects regarding another trend of art curriculum activities. Namely, the cognition of art phenomena in the social and cultural

environment. Art teachers ($M=4,19$; $SD=0,535$) significantly more than teachers of other art subjects ($M=3,55$; $SD=1,092$) tend to agree that it is important to pay attention to SEN pupils' *cognition of art phenomena in the social and cultural environment* and to *the display of their handicraft works in small art exhibitions, and decoration of school environment with them* ($M=4,44$; $SD=0,619$ and $M=4,00$; $SD=1,016$); i.e., to such activity areas which disclose why art is necessary in a person's life in general. Art teachers ($M=4,38$; $SD=0,561$), significantly more than teachers of other art subjects ($M=3,88$; $SD=1,008$) understand that the *promotion of creative self-expression and creation of conditions to rejoice at one's achievements* are important determinants in promoting learners' motivation to attain art curriculum objectives. These results suggest that understanding the purpose of art education, art teachers well enough perceive art activity trends provided in art education curricula and tend to implement them.

T-test results regarding one statement – *these activity areas are unimportant, and the focus on the pupil's possibilities and abilities is important* – are unexpected, revealing very ambivalent opinions of the art teachers' ($M=4,16$, $SD=0,677$) regarding art curriculum activities with learners with special needs (see Table 2). It is logical that art teachers more than teachers of other subjects tend to approve of two statements defining art curriculum activity trends, but it is difficult to justify their approval of the provocative statement that *these activities are unimportant, the focus on the pupil's possibilities and abilities is important*. It is evident that such approval of the statement can testify some dissatisfaction of art teachers and their objection to art curriculum activity trends. It may be that art teachers are trying to create conditions for good self-feeling of learners with special needs in art lessons. However, the priority to good self-feeling should not detract from the objectives of the curriculum. On the contrary, a balance between learners' good self-feeling and implementation of the requirements for art education activities would evidence art teachers' great competence to properly organise the art education process. However, the ambivalent assessment shows that most likely this is not the case. It may be that art teachers working with learners with special needs raise a lot of requirements for themselves causing stress and tension. Therefore, it is teachers' tiredness and certain indifference to important statements defining art curriculum activity trends that hide behind the perfunctory assessment of art curriculum activity trends. On the other hand, these results may also indicate art teachers' indifference to the development of the personality of children with special needs in general. It is important that they sit together with other pupils and do not cause any problems, and what they achieved whilst sitting is the least of what teachers care about. In any case, ambivalent results of assessing art curriculum activities with pupils who have special needs actualises the need for more comprehensive studies.

Conclusions

The analysis of teachers' survey data demonstrated that teachers who have, and who do not have, experience of working with learners who have special needs understood the purpose of art education for personality development. They favourably assessed the benefit of art education for the development of both general skills, such as communication, learning motivation, spirituality, tolerance, self-esteem and self-confidence and special skills, such as creativity, imagination and self-expression abilities.

The comparison of the opinion of art teachers and teachers of other art subjects about trends of art curriculum activities working with pupils with special needs shows that the attitudes of teachers of all art education subjects to two trends of art curriculum activities, 'art expression and observation' and 'interpretation of art works' – coincide. The third trend of art curriculum activities '*cognition of art phenomena in social and cultural environment*', '*display of one's handicraft works in small art exhibitions*', '*decoration of school environment with them*' and the '*promotion of creative self-expression*' and the '*creation of conditions to rejoice at one's achievements*', are more important for art teachers than for teachers of other art subjects.

The difference in the attitude of art teachers and teachers of other art subjects with regard to the provocative statement '*these activity areas are unimportant*' and '*the focus on the pupil's possibilities and abilities is important*', and the particularly higher estimator of art teachers than teachers of other art education subjects regarding this statement, disclose art teachers' contradiction to art education activity trends. A more purposive analysis of the reasons for this controversial assessment would require new and more comprehensive studies.

References

2015–2016 ir 2016–2017 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gegužės 6 d. įsakymu Nr. V-457. [Education plans of basic and secondary education curricula for academic years 2015-2016 and 2016-2017, approved by the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania on 6 May, 2015 by order No. V-457]. Retrieved from: http://www.smm.lt/web/lt/pedagogams/ugdymas/ugdymo_planai_1

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Meninis ugdymas (7 priedas). [General Curricula and Education Standards. Art Education (7th annex)]

- (2008). Retrieved from: http://www.smm.lt/web/lt/pedagogams/ugdymas/ugdymo_prog
- Csikzentmihalyi, M., & Schiefele, U. (2000). Meninis ugdymas, žmogaus vystymasis ir išgyvenimų ypatumai [Arts education, human development and the quality of experience]. In V. Matonis (2000). (Sud.). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. [Basic Concepts in Contemporary Arts Education] (pp. 91–108). Vilnius: Enciklopedija.
- Gaižutis, A. (1998). *Meno sociologija* [Sociology of Arts]. Vilnius: Enciklopedija.
- Arts and Cultural Education at School in Europe* (2009). EACEA.
- Pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiuju poreikių žemų ir labai žemų intelektinių gebėjimų mokinių ugdymui*. (2010). Retrieved from: <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/BP%20pritaikymo%20rekomendacijos.pdf>
- Parsons, M. (2000). Pažinimas kaip interpretacija meniniame ugdyme [Cognition as interpretation in art education]. In Matonis, V. (2000). (Sud.). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. [Basic Concepts in Contemporary Arts Education] (pp. 59–75). Vilnius: Enciklopedija.
- Piličiauskas, A. (2003). Meninio ugdymo mokytojų rengimas [Preparing artistic education teachers]. *Pedagogika*, 68, 161–167.
- Piličiauskas, A. (2005). (Sud.). *Neįgaliųjų meninis ugdymas. Metodikos ir terapijos aspektai*. [Artistic education of the disabled: aspects of methodology and therapy]. Vilnius: Kronta.
- Smith, R. (2000). Visuminio suvokimo link – humanitarinis meninio ugdymo planas [Towards percipience: a humanities curriculum for arts education] (p. 43–57). (2000). In V. Matonis (2000). (Sud.). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos*. [Basic Concepts in Contemporary Arts Education]. Vilnius: Enciklopedija.
- Vilkėlienė, A. (2013). Ypatingųjų mokinių meninis ugdymas. Mokslo darbų apžvalga. [Arts education of exceptional students. Survey of research papers]. Vilnius: Edukologija.
- Vilkėlienė, A. (2015). Arts Education of Pupils with Special Educational Needs: Objectives and Principles. *Pedagogika*, 118 (2), 239–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2015.017>.

THE SPECIALIST QUALITIES OF IMPLEMENTING AN ART EDUCATION CURRICULUM FOR LEARNERS WITH SPECIAL NEEDS FROM THE TEACHERS' STANDPOINT

Asta Vaitkevičienė, Ona Jokubauskienė

Summary

Evaluation of the situation in art education is important both in the context of general education and educating children with special needs. Art education is particularly important for learners who have special educational needs as a means of self-expression, adaptation, rehabilitation and communication. Changing the scope of the content of art education of general curricula and the allocated number of hours, teachers find it important to respond to the purpose of art education for personality development defined in general curricula and to remain focused on it. Recommendations for an adjustment to the general curricula for learners with special needs are of assistance to teachers, but it is also important to investigate how teachers implement activity trends outlined in the curricula in their art education activities. It is therefore important to investigate how teachers understand the purpose of art education for learners with special needs. How do they assess activity trends provided in the art education curriculum?

The research subject: special qualities of the implementation of the art education curriculum for learners with special needs.

The research aim: to analyse the implementation of the special qualities of the art education curriculum for learners with special needs from the teachers' standpoint.

The analysis of teachers' survey data demonstrated that teachers who have, and who do not have, experience of working with learners who have special needs understood the purpose of art education for personality development. They favourably assessed the benefit of art education for the development of both general skills, such as communication, learning motivation, spirituality, tolerance, self-esteem and self-confidence and special skills, such as creativity, imagination and self-expression abilities.

The comparison of the opinion of art teachers and teachers of other art subjects about trends of art curriculum activities working with pupils with special needs shows that the attitudes of teachers of all art education subjects to two trends of art curriculum activities, 'art expression and observation' and 'interpretation of art works' – coincide. The third trend of art curriculum activities *'cognition of art phenomena in social and cultural environment'*,

'display of one's handicraft works in small art exhibitions', 'decoration of school environment with them' and the 'promotion of creative self-expression' and the 'creation of conditions to rejoice at one's achievements', are more important for art teachers than for teachers of other art subjects.

The difference in the attitude of art teachers and teachers of other art subjects with regard to the provocative statement *'these activity areas are unimportant'* and *'the focus on the pupil's possibilities and abilities is important'*, and the particularly higher estimator of art teachers than teachers of other art education subjects regarding this statement, disclose art teachers' contradiction to art education activity trends. A more purposive analysis of the reasons for this controversial assessment would require new and more comprehensive studies.

