

SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKSLEIVIŲ SOCIALINIO SUPRATINGUMO IR UGDYMO FORMOS RYŠYS

Doc. dr. Algirdas Ališauskas
Živilė Vaičienė

Šiaulių universitetas, Specialiosios pedagogikos fakultetas, Specialiosios pedagogikos katedra
P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai
Telefonas 841 595734
Elektroninis paštas alg_ali@cr.su.lt

*Pateikta 2005 m. balandžio 21 d.
Parengta spausdinti 2005 m. lapkričio 24 d.*

Santrauka

Darbe lyginamas nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, ugdomų bendrojo lavinimo bei specialiosiose ugdymo įstaigose, socialinis supratingumas. Keliamas probleminis klausimas, kokia ugdymo aplinka ir forma (bendrojo lavinimo ar specialioji internatinė mokykla) palankesnė protiškai atsilikusių ugdytinių socialinio supratingumo raidai. Atlikta Wechsler (WISC-R) intelekto testo keturių subtestų rezultatų analizė: „Panašumų“ ir „Kubelių“ subtestų – abstrakčiajam loginiam mąstymui, „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestų – socialiniam supratingumui įvertinti. Duomenims apdoroti taikyti deskriptyvinės statistikos metodai (grafikų analizė, parametris t-testas, neparametris Mann-Whitney testas, Pearson koreliacijos koeficientas).

Tyrime dalyvavo 90 nežymiai protiškai atsilikusių moksleivių, iš jų 40 mokėsi integruotai bendrojo lavinimo mokyklose ir 50 – specialiosiose internatinėse mokyklose. Imtį sudarė 39 mergaitės ir 51 berniukas.

Tyrimo rezultatai liudija, kad nežymiai sutrikusio intelekto asmenų ugdymas kartu su kitais bendraamžiais užtikrina neblogesnes sąlygas jų abstraktaus mąstymo raidai ir ypač palankiai veikia jų socialinę nuovoką ir kompetenciją.

Konstatuota, kad nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, integruotai ugdomų bendrojo lavinimo mokyklose, socialinis supratingumas (gebėjimas interpretuoti socialinius reiškinius, spręsti kilusias problemas, kaupti patirtį ir ją remtis, sumanumas, elgesio standartų žinojimas ir jų laikymasis, adekvatus asmeninių santykių vertinimas) yra statistiškai patikimai aukštesnis nei specialiosiose ugdymo įstaigose besimokančių vaikų.

Šiame tyrime nenustatytas esminis nežymiai protiškai atsilikusių vaikų socialinio supratingumo ir šeimų, kuriose vaikai gyvena, demografinių charakteristikų ryšys, todėl galima hipotetiškai teigti, kad nežymiai protiškai atsilikusių vaikų aukštesnį socialinio supratingumo lygį lėmė bendrojo lavinimo mokyklos kontekstas – bendravimas ir empirinės patirties perėmimas iš normaliai besivystančių bendraamžių.

Tyrimas parodė, kad asmenys, pasižymintys tokiu pačiu raidos sutrikimu (nežymiu protiniu atsilikimu), priklausomai nuo skirtingos edukacinės aplinkos (bendrojo lavinimo ar specialioji mokykla), pasižymi skirtingu socialinio supratingumo lygiu. Tai rodo, kad tam tikri neįgalaus individo funkcionavimo aspektai (šiuo atveju socialinis supratingumas) nėra vienareikšmė individo „vidinė“ charakteristika, kad tai nulemia ugdymo(si) kontekstas (ugdymo formos ir institucijos).

Tyrimo rezultatai liudija, kad protinę negalią turinčių asmenų socialinis įtraukimas (per ugdymo integravimą) leidžia sėkmingiau spręsti jų socialinio ugdymo(si) problemas, nei jos sprendžiamos specialiosios ugdymo įstaigos sąlygomis.

Pagrindinės sąvokos: abstraktus mąstymas, bendrojo lavinimo mokykla, intelekto sutrikimas, protiškai atsilikę vaikai, socialinis intelektas, socialinis supratingumas, specialioji internatinė mokykla.

Įžanga

Specialioji pedagoginė ir psichologinė pagalba 2003–2004 mokslo metais teikta 10 procentų visų Lietuvos moksleivių, besimokančių diene forma.

Vis daugiau specialiųjų poreikių turinčių moksleivių ugdomi kartu su bendraamžiais. Švietimo ir mokslo ministerijos ir Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės duomenimis,¹ 1999–2000 mokslo metais bendrojo lavinimo mokyklose kartu su bendraamžiais buvo ugdomi 82 procentai, 2000–2001 mokslo metais – 85 procentai, 2001–2002 mokslo metais – 86,5 procento, 2003–2004 mokslo metais – 89 procentai šių mokinių. Mažėja specialiosiose ugdymo įstaigose besimokančių nedidelių ir vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių.

Specialiųjų poreikių turinčių ugdytinių integracijos, ypač įterpties procesai, pastaruoju metu yra įvairiapusių tyrimų (sociologinių, socialinių, vadybinių ir kt.) objektas (Chenoweth, Stehlik, 2004; Leyser, Kirk, 2004; Vislie, 2003 ir kt.). Ypač daug dėmesio skiriama psichosocialiniams ir edukaciniams įterpties aspektams (Ainscow, Booth, Dyson, 2004; Avramidis, Norwich, 2002; Biklen, 2000; Croll, Moses, 2000; Ebersold, 2003; Eleweke, Rodda, 2002; Emanuelsson, 2003; Evans, Lunt, 2002; Flem, Moen, Gudmundsdottir, 2004; Frederickson, Dunsmuir, Lang, Monsen, 2004; Hardman, Worthington, Rosenthal, 2001; Meijer, 2003; Nutbrown, Clough, 2004; Persson, 2003; Pitt, Curtin, 2004; Rose, 2003; Tinglev, 2003; Tinglev, Thorsson, 2003; Tvinnereim, 2003 ir kt.). Raginama vertinti ne tik ugdymo kokybę, bet ir ugdytinio gyvenimo kokybę (Zekovic, Renwick, 2003). Nagrinėjamos ugdytinių, turinčių intelekto sutrikimų, integruoto ugdymo aktualijos (Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003; Engelbrecht, Oswald, Swart, Eloff, 2003; Gaad, 2004; Gilmore, Campbell, Cuskelly, 2003; Kemp, 2003 ir kt.). Pastarąjį dešimtmetį specialiųjų poreikių turinčių vaikų integruoto ugdymo problematika itin aktuali ir Lietuvoje. Įvairių autorių darbuose analizuojami metodologiniai, organizaciniai, psichologiniai bei edukaciniai integruoto ugdymo aspektai (Ališauskas, 2002, 2004; Ališauskas, Miltenienė, 2001; Ambrukaitis, Ruškus, 2002; Ambrukaitis, Ruškus, Bagdonienė, Udrienė, 2003; Dabrišienė, Narkevičienė, 2003; Galkienė, 2003; Galkienė, Dudzinskienė, 2004; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Kugelmass, Galkienė, 2003; Labinienė, Aidukienė, 2003; Melienė, Ruškus, Elijošienė, 2003; Ruškus, 2002; Vaitkevičius, 2003 ir kt.). Analizuojamos šandieninės specialiųjų poreikių vaikų integruoto ugdymo aktualijos, tokios kaip mokyklos integruoto ugdymo politika, ugdymo individualizavimas klasėje, parama pedagogui ir vaikui, mokyklos ir tėvų partnerystė. Lietuvoje pasirodė tyrimų, kuriuose lyginamas integruoto ir specialiojo ugdymo veiksmingumas. Atliktas tyrimas, siekiant palyginti skirtingo tipo mokyklose (bendrojo lavinimo ir specialiosiose) ugdomų jaunesniojo mokyklinio amžiaus nežymiai sutrikusio intelekto vaikų akademinis ir socialinius gebėjimus, parodė, kad bendrojo lavinimo mokyklose ir specialiosiose mokyklose besimokančių nežymiai protiškaici atsilikusių moksleivių akademiniai gebėjimai yra maždaug vienodo lygio, o besimokančių bendrojo lavinimo mokyklose nežymiai protiškaici atsilikusių vaikų socialiniai gebėjimai labiau išsivystę nei specialiųjų mokyklų moksleivių (Gevorgianienė, Trečiokaitė, Zaiuskas, 2004).

Galima manyti, kad bendrojo lavinimo mokyklose besimokantys sutrikusio intelekto moksleiviai, bendraudami su savo bendraamžiais, stebėdami jų elgesį greičiau supranta elgesio normas, išmoka geriau suprasti socialines situacijas ir reiškinis, savarankiškai priimti sprendimus nei besimokantieji specialiosiose internatinėse mokyklose.

Sėkmingą orientaciją socialinėje aplinkoje, gebėjimą priimti tinkamus socialinius sprendimus, žmonių tarpusavio santykių suvokimą lemia asmens socialinis intelektas, kuris apibrėžiamas kaip gebėjimas suprasti socialinius reikalavimus ir veikti socialinėse situacijose (Hallahan, Kauffman, 2003). Pagrindiniai socialinį intelektą apibūdinantys kriterijai yra sugebėjimas adekvačiai vertinti save ir asmeninius santykius bei efektyviai veikti probleminėje socialinėje situacijoje: sugebėjimas interpretuoti socialinius reiškinis, kurti strategijas, spręsti kilusias problemas, kaupti patirtį ir ja remtis (Lekavičienė, 1999). Socialinis supratingumas (visuotinai priimtų elgesio taisyklių žinojimas; socialinių situacijų supratimas; problemų sprendimas, remiantis praktine patirtimi; socialinis brandumas bei savarankiškumas) yra vienas iš socialinio intelekto aspektų. Nurodoma (Rapaport, Gill, Schafer ir kt.), kad „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestai gali būti naudojami kaip socialinio supratingumo rodikliai (cit. iš Beebe, Pfiffner, Burnett, 2000). Pripažįstama (Sattler, 1992 ir kt.), kad „Supratingumo“ subtestas padeda nustatyti vaiko socialinę nuovoką, o „Paveikslėlių sekos“ subtestas – vaiko gebėjimą suvokti ir įvertinti socialines situacijas. Nors kiti autoriai nurodo, kad šie subtestai, kaip socialinio intelekto vertinimo priemonės, nėra tinkamai pagrįsti, atlikti tyrimai leidžia manyti, kad „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestai gali būti naudojami nustatant socialinį intelektą (Beebe, Pfiffner, Burnett, 2000).

Straipsnyje tyrinėjami daliniai socialinio intelekto ir abstraktaus intelekto aspektai: socialinis supratingumas ir abstraktus loginis mąstymas. Apie socialinį supratingumą sprendžiama pagal Wechsler testo „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestų rezultatus. „Supratingumo“ subtestas matuoja socialinį supratingumą, socialinę brandą ir nuovoką, gebėjimą taikyti praktines žinias ir daryti socialinius sprendimus. „Paveikslėlių sekos“ subtestas matuoja socialinių santykių supratimą, padarinių nu-

¹ Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl specialiojo ugdymo paslaugų teikimo programos patvirtinimo“. Valstybės žinios. 2004. Nr. 170–6263.

matymą, nuovoką, neverbalinio samprotavimo lygį. Abstraktaus loginio mąstymo lygį geriausiai atspindi „Panašumų“ ir „Kubelių“ subtestų rezultatai: pirmasis subtestas matuoja abstraktų loginį mąstymą, verbalinį supratingumą, verbalinių sąvokų formavimąsi, o antrasis – neverbalinio abstraktaus mąstymo gebėjimus.

Tyrimo tikslas – atskleisti ugdytinių socialinio supratingumo lygio bei ugdymo formos (bendrojo lavinimo ar specialioji mokykla) ryšį.

Tyrimo objektas – nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, besimokančių bendrojo lavinimo ir specialiosiose ugdymo įstaigose, socialinis supratingumas.

Probleminiai klausimai:

1. Ar skiriasi socialinis supratingumas nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, besimokančių bendrojo lavinimo mokyklose, ir vaikų, besimokančių specialiosiose ugdymo įstaigose?
2. Koks nežymiai protiškai atsilikusių vaikų socialinio supratingumo ir šeimos, kurioje vaikas gyvena, demografinių duomenų ryšys?
3. Kokia ugdymo aplinka ir forma (bendrojo lavinimo ar specialioji internatinė mokykla) palankesnė protiškai atsilikusių ugdytinio socialinio supratingumo raidai?

Metodai:

- Wechsler (WISC - R) intelekto testo keturių subtestų rezultatų analizė: „Panašumų“ ir „Kubelių“ subtestų – abstrakčiam loginiam mąstymui vertinti; „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestų – socialiniam supratingumui vertinti. Analizuojami rezultatai tiriamųjų, kurių intelektas vertintas PPT tarnybose anksčiau (iki 2002 m.) taikytu WISC-R testu.

- Pusiau standartizuotas interviu.

- Aprašomosios (deskriptyvinės) statistikos metodai (grafikų analizė, parametris T testas, neparametris Mann–Whitney testas, Pearson koreliacijos koeficientas).

Tyrimo aktualumas. Tyrimas aktualus neįgalųjų identiteto raidos aspektu. Kuo daugiau sąveikų ir institucijų, į kurias neįgalusis įtraukiamas ir įsitraukia, bei socialinių partnerių, su kuriais bendrauja, tuo daugiau tapatumų jis įgyja. Nežymiai sutrikusio intelekto ugdytinis, sąveikaudamas su bendrojo ugdymo institucija ir jos ugdytiniais, įgyja bendrojo lavinimo mokyklos mokinio identitetą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Palyginti nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, besimokančių bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose, socialinio supratingumo ir abstraktaus mąstymo rodiklius.
2. Atskleisti nežymiai protiškai atsilikusių vaikų socialinio supratingumo lygio ir ugdymo formos ryšį (integruotas ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje ar ugdymas specialiojoje mokykloje).

Respondentai. Tyrimo imtis – tikslinė sluoksninė. Tyrime dalyvavo Šiaulių apskrities, Mažeikių, Šilalės rajonų devyniasdešimt nežymiai protiškai atsilikusių 2–5 klasių moksleivių, iš jų keturiasdešimt ugdomų integruotai bendrojo lavinimo mokyklose ir penkiasdešimt besimokančių specialiosiose mokyklose. Imtį sudarė trisdešimt devynios mergaitės ir penkiasdešimt vienas berniukas.

Tyrimo laikas – 2002–2003 metai.

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

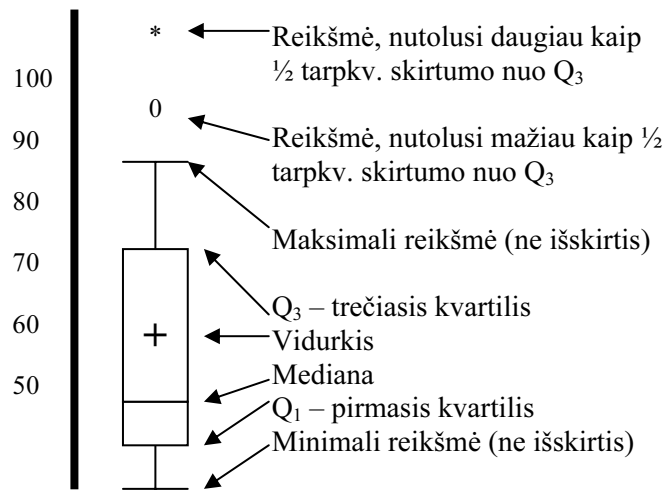
Subtestų rezultatų lyginamoji analizė

Moksleivių, besimokančių bendrojo lavinimo mokyklose ir specialiosiose ugdymo įstaigose, gautiems rezultatams palyginti buvo taikytos stačiakampės diagramos (1 pav.). Tai leido palyginti skirtingų imčių respondentų duomenis.

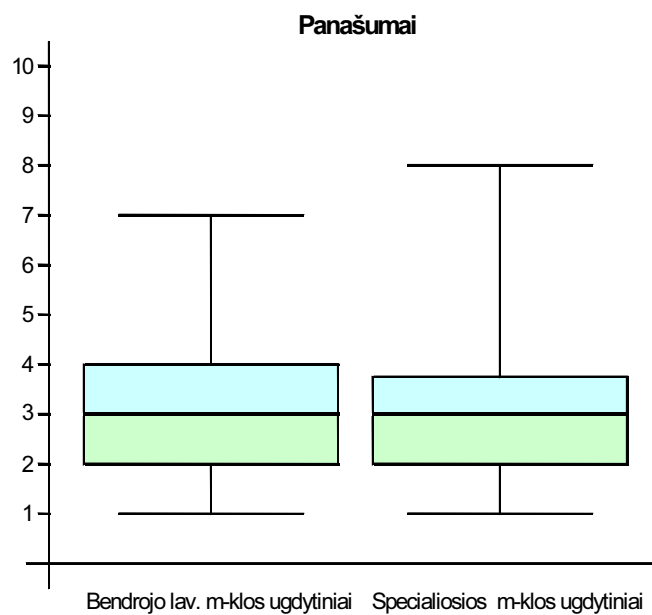
Vaikai, ugdomi integruotai, ir vaikai, ugdomi specialiosiose įstaigose, atlikę „Panašumų“ subtestą gavo panašius rezultatus. Stačiakampėje diagramoje (2 pav.) matyti, kad abiejų respondentų grupių daugelis subtesto rezultatų rodiklių (mediana, minimalūs įvertinimai ir kt.) sutampa. Iš esmės sutampa pirmos vaikų grupės (ugdomų integruotai) daugumos ir antros grupės vaikų daugumos subtesto atlikimo rezultatai (2–4 standartiniai vienetai). Šiek tiek skiriasi respondentų aukščiausi įvertinimai: pirmos grupės vaikų rezultatai siekia 7 standartinius vienetus, antros grupės – 8 standartinius vienetus. Abiejų grupių tiriamiesiems būdinga tai, kad jie nesugeba atskleisti ir išaiškinti sąvokų ir objektų panašumų. Vyrauja konkretus mąstymas.

3 pav. pateikiami „Kubelių“ subtesto rezultatai. Stačiakampėje diagramoje (3 pav.) matyti, kad nežymiai sutrikusio intelekto vaikai, integruotai ugdomi bendrojo lavinimo mokyklose, atlikę „Kubelių“ subtestą gavo šiek tiek aukštesnius įvertinimus nei besimokantieji specialiosiose įstaigose. Ir integruotai ugdomų, ir besimokančių specialiosiose ugdymo įstaigose vaikų aukščiausias įvertinimas – 9 standartiniai vienetai. Daugumos (72,5 proc.) respondentų, besimokančių bendrojo lavinimo įstaigose, įvertinimai yra 4–6 standartiniai vienetai, o antrosios grupės vaikų įvertinimai – 2–5 standartiniai vienetai. Vaikų, ugdomų integruotai, „Kubelių“ subtesto rezultatai tik šiek tiek aukštesni nei vaikų, ugdomų

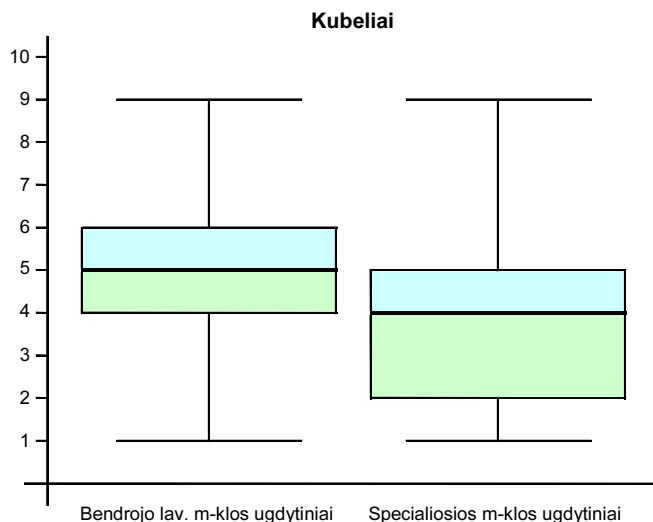
specialiosiose įstaigose. Statistiškai patikimų skirtumų, atliekant šį subtestą, tarp tiriamųjų grupių nenustatyta.



1 pav. Stačiakampė diagrama



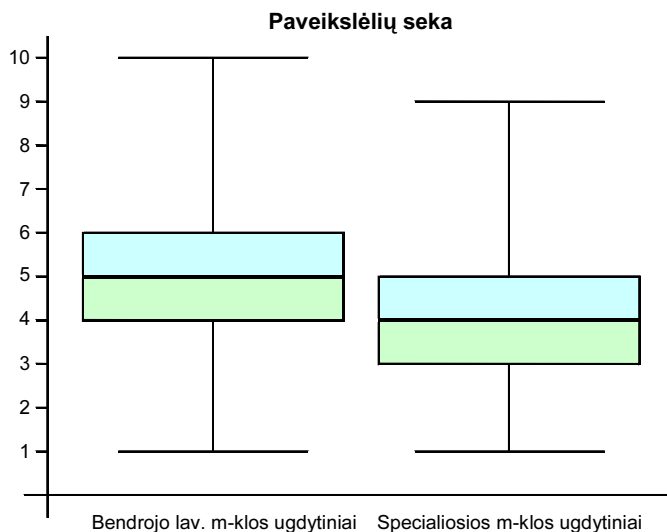
2 pav. „Panašumų“ subtesto rezultatai
(Čekanavičius, Murauskas, 2000.)



3 pav. „Kubelių“ subtesto rezultatai

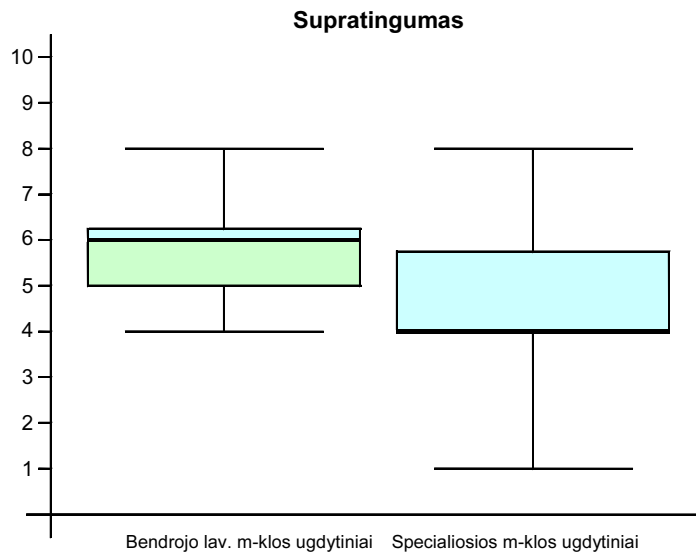
Lyginant „Paveikslėlių sekos“ subtesto rezultatus (4 pav.) matyti, kad nežymiai sutrikusio intelekto ugdytinių, besimokančių bendrojo lavinimo mokykloje, rezultatai geresni nei vaikų, besimokančių specialiosiose ugdymo įstaigose.

Pirmos grupės daugumos vaikų (67,5 proc.) rezultatai apima 4–6 standartinius vienetus, o kitos vaikų grupės daugumos rezultatai apima 3–5 standartinius vienetus. Pirmoji respondentų grupė pasižymi geresniais vizualinio planavimo gebėjimais, pastabumu. Antrosios grupės respondentai susiduria su sunkumais numatydami įvykius ir jų padarinius.



4 pav. „Paveikslėlių sekos“ subtesto rezultatai

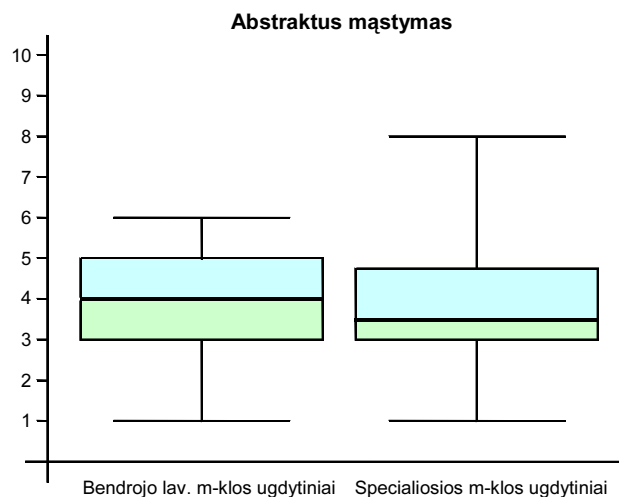
Bendrojo lavinimo įstaigose ugdomų vaikų „Supratingumo“ subtesto rezultatų įvertinimai aukštesni. Stačiakampėje diagramoje (5 pav.) matyti, kad abiejų respondentų grupių aukščiausi rezultatai įvertinti 8 standartiniais vienetais, tačiau 3 standartiniais vienetais skiriasi šių grupių žemiausi rezultatai. Sutrikusio intelekto vaikų, besimokančių bendrojo lavinimo mokyklose, stačiakampė diagrama labiau koncentruota, palyginti su kitos grupės diagrama. Nustatyti reikšmingi abiejų grupių medianų bei vidurkių skirtumai. Analizuojant „Supratingumo“ subtesto rezultatų skirtumus paaiškėjo, kad integruotai ugdomi vaikai socialiai brandesni, geriau žino konvencionalaus elgesio taisykles, geriau sugeba taikyti žinias praktinėse situacijose. Kitai respondentų grupei būdingas paviršutiniškas visuotinai priimtinių elgesio taisyklių žinojimas, savarankiškų sprendimų stoka.



5 pav. „Supratingumo“ subesto rezultatai

Abstraktaus mąstymo ir socialinio supratingumo rezultatų lyginamoji analizė

Apie abstraktaus mąstymo lygį buvo sprendžiama pagal „Panašumų“ ir „Kubelių“ subtestų rezultatus. Lyginant abiejų vaikų grupių abstraktaus mąstymo gebėjimus galima teigti, kad rezultatai panašūs. Bendrojo lavinimo mokyklos mokinių stačiakampė diagrama yra labiau koncentruota nei specialiosios mokyklos ugdytinių (6 pav.). Abiejų vaikų grupių dauguma įvertinimo rodiklių yra panašūs. 2 standartiniais vienetais skiriasi abiejų respondentų grupių maksimalūs (aukščiausi) įvertinimai. Kitų rodiklių skirtumai nedideli. Dauguma vaikų turi sunkumų nustatydami, skirdami ir verbalizuodami objektų ir sąvokų ryšius. Jiems būdingas skurdus sąvokinis mąstymas, mąstymo konkretumas ir paviršutiniškumas.

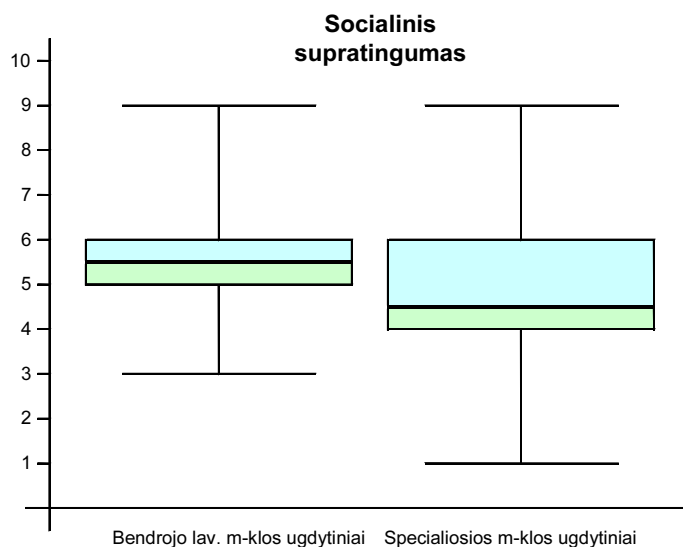


6 pav. Abstraktaus mąstymo įvertinimo rezultatai

Apie socialinio supratingumo lygį buvo sprendžiama pagal „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestų apibendrintus rezultatus. Lyginant abiejų respondentų grupių rezultatus galima teigti, kad nežymiai sutrikusio intelekto vaikų, ugdomų bendrojo lavinimo mokyklose, socialinio supratingumo rodikliai aukštesni nei specialiosiose ugdymo įstaigose besimokančių vaikų (7 pav.). Rezultatus at-

spindinti diagrama labiau „koncentruota“, nei vaikų, ugdomų specialiosiose ugdymo įstaigose. Pirmosios grupės respondentų žemiausias įvertis – 3 standartiniai vienetai, o antrosios grupės respondentų – 1 standartinis vienetas. Skiriasi ir abiejų grupių žemiausias vidutinis įvertis: bendrojo lavinimo mokykloje besimokančių moksleivių – 5 standartiniai vienetai, o specialiosios mokyklos moksleivių – 4 standartiniai vienetai. Skiriasi abiejų grupių medianos (atitinkamai 5,5 ir 4,5) bei rodikliai: pirmosios grupės respondentų jie apima 5–6 standartinius vienetus, o antrosios grupės – 4–6 standartinius vienetus. Sutampa abiejų vaikų grupių aukščiausi įvertinimai (9 standartiniai vienetai) bei aukščiausi vidutiniai įvertinimai (6 standartiniai vienetai).

Galima teigti, kad bendrojo lavinimo mokyklose besimokantys nežymiai sutrikusio intelekto mokiniai geriau žino ir supranta konvencionalaus (visuotinai priimto) elgesio taisykles, yra socialiai brandesni, savarankiškesni, adekvačiau supranta neverbalines socialines situacijas, greičiau orientuojasi jas sprenddami, geriau remiasi savo praktine patirtimi.



7 pav. Socialinio supratingumo įvertinimo rezultatai

Atlikta sutrikusio intelekto vaikų, besimokančių bendrojo lavinimo mokyklose ir specialiosiose ugdymo įstaigose, socialinio supratingumo ir abstraktaus mąstymo analizė leidžia teigti, kad bendrojo lavinimo mokyklose besimokančių nežymiai protiškai atsilikusių vaikų socialinis supratingumas yra aukštesnio lygio, o abiejų respondentų grupių abstraktaus mąstymo gebėjimai yra panašūs.

Vertinant vaikų, ugdomų bendrojo lavinimo mokyklose ir specialiosiose ugdymo įstaigose, atskirų subtestų rezultatų skirtumus bei abstraktaus mąstymo ir socialinio supratingumo rezultatų skirtumus, taikytas parametrinis T–testas. Siekiant praplėsti tikrinimo ribas, taikytas neparimetrinis Mann-Whitney testas.

Tyrimo rezultatų palyginimas

1 lentelė

Subtestai	Vaikai, ugdomi bendrojo lavinimo įstaigose n=40					Vaikai, ugdomi specialiosiose įstaigose n=50					P ₁ (T)	P ₂ (M-W)
	Me	Mo	Min	Max	SD	Me	Mo	Min	Max	SD		
„Panašumų“	3,00	3,00	1,00	7,00	1,46	3,00	3,00	1,00	8,00	1,57	0,598	0,444
„Kubelių“	5,00	4,00	1,00	9,00	1,74	4,00	1,00	1,00	9,00	2,27	0,104	0,077
„Paveikslėlių sekos“	5,00	5,00	1,00	10,00	1,95	4,00	4,00	1,00	9,00	2,17	0,058	0,036
„Supratingumo“	6,00	5,00	4,00	8,00	1,09	4,00	4,00	1,00	8,00	1,45	0,000	0,000
Abstraktusis mąstymas	4,00	4,00	1,00	6,00	1,07	3,50	3	1,00	8,00	1,40	0,167	0,091
Socialinis supratingumas	5,50	5	3,00	9,00	1,32	4,50	4	1,00	9,00	1,59	0,005	0,002

Iš lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad nėra statistiškai reikšmingų skirtumų vaikų, ugdomų bendrojo lavinimo mokyklose ir specialiosiose mokyklose atliktų „Panašumų“ ir „Kubelių“ subtestų bei abstraktaus mąstymo apibendrintų rezultatų ($p > 0,05$). Abiejų respondentų grupių rezultatai panašūs: panašios medianos reikšmės, minimalūs ir maksimalūs įvertinimai. Subtestų atlikimo kokybinė analizė leidžia teigti, kad abi vaikų grupės „Panašumų“ bei „Kubelių“ subtestų užduotis sprendžia darydamos panašias klaidas: klaidingai nurodomi arba nenurodomi prasminiai sąvokų ir objektų ryšiai, vyrauja skurdus konkretus mąstymas (nurodomi ne panašumai, o skirtumai, tiesioginis tų objektų panaudojimas – pasakojama apie kiekvieną poros narį atskirai ir kt.). Prasta vizualinė erdvinė orientacija ir vizualinė motorinė integracija išryškėja atliekant „Kubelių“ subtestą. Prastą „Panašumų“ ir „Kubelių“ subtestų užduočių atlikimą (arba negebėjimą jų atlikti) galima būtų paaiškinti tuo, kad šios užduotys reikalauja abstraktaus loginio mąstymo, gebėjimo operuoti abstrakčiomis žodinėmis arba nežodinėmis paskatomis: abstrahuoti, apibendrinti, lyginti.

Pagal „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestų rezultatus bei apibendrintą socialinio supratingumo rodiklį gauti statistiškai patikimi skirtumai abiejų tiriamų vaikų grupių. „Paveikslėlių sekos“ subtestų rezultatų statistinis skirtumų reikšmingumas šiek tiek skiriasi: pagal parametrinį T testą P1 reikšmė ($p = 0,058$) šiek tiek viršija reikšmingumo lygmenį 0,05, tačiau Mann-Whitney neparametrinio testo rezultatai rodo statistiškai patikimą skirtumą ($p = 0,036$). Rezultatai liudija, kad yra esminių minėtų vaikų grupių socialinio supratingumo skirtumų. Hipotezė, kad nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, integruotai ugdomų bendrojo lavinimo įstaigose, socialinis supratingumas aukštesnis nei nežymiai protiškai atsilikusių, besimokančių specialiosiose ugdymo įstaigose, pasitvirtino. Bendrojo lavinimo mokyklose besimokantys mokiniai geriau išmano visuotinai priimtino elgesio taisykles, adekvačiau supranta ir interpretuoja neverbalines socialines situacijas, yra socialiai brandesni nei mokiniai, besimokantys specialiosiose internatinėse mokyklose.

Demografiniai duomenys

Apie nežymiai sutrikusio intelekto vaikų šeimas buvo renkami šie demografiniai statistikos duomenys:

- gyvenamoji vieta – miestas (rajonų centras), kaimas (rajonas);
- šeimos sudėtis, vaiko statusas šeimoje – gyvena su abiem tėvais, gyvena su vienu iš tėvų, globojamas institucijoje, globojamas šeimoje;
- vaikų skaičius šeimoje;
- tėvų užimtumas – dirba abu tėvai, dirba vienas iš tėvų, abu tėvai nedirba;
- šeimos buitinės gyvenimo sąlygos – blogos, minimalios, patenkinamos, geros.

Sutrikusio intelekto vaikų šeimų demografinius duomenis pateikė klasių vadovai.

Duomenys pagal gyvenamąją vietą pasiskirstė taip: miestuose (rajonų centruose) gyvena 50 respondentų (55,5 proc.), o kaimuose (rajonuose) – 40 respondentų (44,4 proc.).

Analizuojant duomenis apie respondentų šeimos sudėtį paaiškėjo, kad 40 vaikų gyvena su abiem tėvais (44,4 proc.), 30 respondentų gyvena su vienu iš tėvų (33,3 proc.), 16 globojami institucijoje (jiems paskirta laikinoji globa) (17,7 proc.), 4 vaikai globojami šeimoje (4,4 proc.).

Duomenys apie vaikų skaičių šeimoje tokie: po 1 vaiką augina 4 šeimos (4,4 proc.), po 2 vaikus augina 22 šeimos (24,4 proc.), po 3–5 vaikus – 58 šeimos (64,4 proc.), po 6 ir daugiau vaikų augina 6 šeimos (6,6 proc.).

Analizuojant tėvų užimtumą paaiškėjo, kad 8 šeimose abu tėvai dirba (8,8 proc.), 31 šeimoje dirba vienas iš tėvų (34,4 proc.); daugiau nei pusės šeimų tėvai (51) – bedarbiai (56,6 proc.).

Sudėtingiausia buvo įvertinti šeimų, kuriose gyvena respondentai, gyvenimo ir buitines sąlygas. Nei jos, nei jų vertinimo kriterijai Lietuvoje įstatymuose nėra aiškiai apibrėžti. Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymo (1996) 11 straipsnyje pabrėžiama, kad vaikas turi teisę į gyvenimo sąlygas, būtinas jo fiziniam, protiniam, dvasiniam, doroviniam vystymuisi. Duomenis apie šeimų gyvenimo ir buitines sąlygas teikė klasės vadovai remdamiesi kriterijais, kuriais vadovaujasi vaikų teisių apsaugos tarnybos, vertindamos šeimos gyvenimo ir buitines sąlygas: gyvenamasis plotas (kambarių skaičius, būsto nuosavybė), šeimos pajamos (atlyginimai, jei tėvai dirba, pašalpos, kitos pajamos), pati buitis (skurdi ar ne; ar yra būtini baldai, namų apyvokos daiktai, kokia švara, tvarka), tėvų gyvenimo būdas (ar turi žalingų įpročių, kenkiančių vaikui, ir kt.).

Blogai vertinamos gyvenimo ir buitines sąlygos, kai abu tėvai arba vienas iš tėvų yra bedarbiai, negauna jokių pajamų arba jos yra minimalios (pvz., daugiavaiškės šeimos pašalpa); per mažas gyvenamasis plotas (kiekvienam šeimos nariui nėra skirta po 8 kvadratinis metrus bendro gyvenamojo ploto; yra tik bendras kambarys, kuriame gyvena visi šeimos nariai), skurdi buitis, nėra būtiniausių namų apyvokos daiktų, neužtikrinamos minimalios vaikų poilsio, mokymosi sąlygos (nėra atskiro kam-

bario, stalo, prie kurio vaikas ruošų pamokas, ir pan.), netinkamas tėvų gyvenimo būdas (nepakankamas rūpinimasis vaikais, alkoholio vartojimas ir kiti žalingi įpročiai).

Minimalios gyvenimo ir buities sąlygos konstatuojamos tada, kai abu tėvai arba vienas iš jų bedarbiai, tačiau uždarbiauja pas žmones; pajamos minimalios (pvz., daugiavaikės šeimos pašalpa, kitos pajamos); mažas būstas arba nepakankamai didelis gyvenamasis plotas (1–2 kambariai daugiavaikėi šeimai), tačiau vaikams yra atskira vieta ruošti pamokas, ilsėtis, yra būtinausi buities ir namų apyvokos daiktai, namuose švaru, tvarkinga.

Patenkinamos gyvenimo sąlygos konstatuojamos tada, kai vienas iš tėvų dirba, pajamos nuolatinės, pakankamai didelis gyvenamasis plotas (2 ir daugiau kambarių daugiavaikėi šeimai), tėvai turi nuosavybę (būstą), vaikams sudarytos sąlygos mokytis, ilsėtis, namuose tvarkinga, švaru, buitis neskurdi, tėvai pakankamai rūpinasi savo vaikais.

Geros gyvenimo ir buities sąlygos nustatomos tada, kai abu tėvai arba vienas iš jų dirba, gaunamos nuolatinės pajamos, yra pakankamai didelis gyvenamasis plotas (atskiras kambarys (-iai) vaikams ilsėtis bei ruošti pamokas), tėvai turi nuosavybę (būstą), gerai prižiūri vaikus, buitis tvarkinga, turtinga.

Konstatuota, kad blogomis gyvenimo ir buities sąlygomis gyvena 20 vaikų (22,2 proc.), minimaliomis sąlygomis – 15 vaikų (16,6 proc.), patenkinamos gyvenimo ir buities sąlygos yra 41 vaiko (45,5 proc.), geros buities ir gyvenimo sąlygos – 14 vaikų (15,5 proc.) šeimose.

Vienas šio tyrimo uždavinių buvo įvertinti, kokią įtaką socialiniam supratingumui daro vaiko šeimos demografiniai duomenys. Socialinio supratingumo bei atskirų subtestų ir ugdymo vietos bei demografinių šeimos aspektų ryšiams nustatyti naudotas Pearson koreliacijos koeficientas. Išanalizavus gautus rezultatus konstatuota, kad esminio šeimos demografinių duomenų ir tirtųjų ugdytinių socialinio supratingumo parametrų (bei atskirų subtestų rezultatų) ryšio nėra.

Tyrimo apibendrinimas

Svarbi sutrikusio intelekto ugdytinių socialinio dalyvavimo ir funkcionavimo bei įvairiapusio identiteto raidos sąlyga yra šių asmenų integruotas ugdymas bendrojo ugdymo institucijose. Tyrimo rezultatai liudija, kad nežymiai sutrikusio intelekto asmenų ugdymas kartu su kitais bendraamžiais užtikrina neblogesnes sąlygas jų abstraktaus mąstymo raidai, ypač palankiai veikia jų socialinę nuovoką ir kompetenciją.

Išvados

1. Nors kiekvienoje tiriamųjų grupėje nustatyti nemaži individualūs abstraktaus mąstymo ir socialinio supratingumo skirtumai, konstatuota, kad nežymiai protiškai atsilikusių vaikų, integruotai ugdomų bendrojo lavinimo mokyklose, socialinis supratingumas (gebėjimas interpretuoti socialinius reiškinius, spręsti kilusias problemas, kaupti patirtį ir ja remtis, sumanumas, elgesio standartų žinojimas ir jų laikymasis, adekvatus asmeninių santykių vertinimas) yra statistiškai patikimai aukštesnis nei vaikų, besimokančių specialiosiose ugdymo įstaigose.

2. Remiantis tyrimo turiniu (tuo, ką matuoja „Supratingumo“ ir „Paveikslėlių sekos“ subtestai) galima teigti, kad nežymiai sutrikusio intelekto moksleiviai, ugdomi bendrojo lavinimo mokyklose, geriau nei besimokantys specialiosiose mokyklose žino visuotinai priimtino elgesio taisykles, yra socialiai brandesni, savarankiškesni, adekvačiau supranta socialines situacijas, greičiau ir kokybiškiau sprendžia socialines problemas remdamiesi praktine patirtimi.

3. Šiame tyrime nenustatyta esminio nežymiai protiškai atsilikusių vaikų socialinio supratingumo ir šeimų, kuriose vaikai gyvena, demografinių charakteristikų ryšio, todėl galima hipotetiškai teigti, kad nežymiai protiškai atsilikusių vaikų aukštesnį socialinio supratingumo lygį lėmė bendrojo lavinimo mokyklos kontekstas – bendravimas ir empirinės patirties perėmimas iš normaliai besivystančių bendraamžių. Ugdymo įstaigos (bendrojo lavinimo arba specialiosios) kontekstas, jo komponentai, įvairiai veikiantys ugdytinių socialinį supratingumą, turėtų būti operacionalizuoti, socialinio supratingumo bei ugdymo konteksto komponentų ryšiai pagrįsti skaičiavimais. Tai galėtų būti tolesnio tyrimo objektas.

4. Tyrimas parodė, kad asmenys, pasižymintys tokiu pačiu raidos sutrikimu (nežymiu protiniu atsilikimu), priklausomai nuo skirtingos edukacinės aplinkos (bendrojo lavinimo ar specialioji mokykla), pasižymi skirtingu socialinio supratingumo lygiu. Tai rodo, kad tam tikri neįgalaus individo funkcionavimo aspektai (šiuo atveju socialinis supratingumas) nėra vienareikšmė individo „vidinė“ charakteristika, kad jie nulemti ugdymo(si) konteksto (ugdymo formos ir institucijos).

5. Protinę negalią turinčių asmenų socialinis įtraukimas (per ugdymo integravimą) leidžia sėkmingiau spręsti jų socialinio ugdymo(si) problemas, nei jos sprendžiamos specialiosios ugdymo įstaigos sąlygomis.

LITERATŪRA

1. **Ainscow M., Booth T., Dyson A.** Understating and developing inclusive practices in schools: a Collaborative action research network // *International Journal of Inclusive Education*. 2004. No. 8 (2).
2. **Ališauskas A.** Metodologiniai ir praktiniai vaiko įvertinimo aspektai // *Švietimo naujienos: informacinis leidinys*. Priedas „Mes esame“. 2004. Nr. 5.
3. **Ališauskas A.** Vaikų raidos ypatingumą ir specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas. – Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2002.
4. **Ališauskas A., Miltenienė L.** Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris // *Specialusis ugdymas*. 2002 Nr. 1(14).
5. **Ambrukaitis J., Ruškus J.** Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai // *Specialusis ugdymas*. 2002. Nr. 2(7).
6. **Ambrukaitis J., Ruškus J., Bagdonienė V., Udrienė G.** Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas // *Specialusis ugdymas*. 2003. Nr.2 (9).
7. **Avramidis E., Norwich B.** Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. No. 17 (2).
8. **Beebe D. W., Piffner L. J., McBurnett K.** Evaluation of the Validity of the Wechsler Intelligence Scale for children–Third Edition Comprehension and Picture Arrangement Subtests as measures of Social Intelligence // *Psychological Assessment*. 2000. Vol. 12. No. 1.
9. **Biklen D.** Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives // *International Journal of Inclusive Education*. 2000. No. 4 (4).
10. **Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M.** Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion // *International Journal of Disability Development and Education*. 2003. No. 28 (4).
11. **Chenoweth L., Stehlik D.** Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life // *International Journal of Inclusive Education*. 2004. No. 8 (1).
12. **Croll P., Mooses D.** Ideologies and utopias: education professionals views of inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. 2000. No. 15.
13. **Čekanavičius V., Murauskas D.** Statistika ir jos taikymas. – Vilnius: TEV, 2000, 2001. T. 1, 2.
14. **Ebersold S.** Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system // *European Journal of Special Needs Education*. 2003. No. 18 (1).
15. **Eleweke C. J., Rodda M.** The challenge of enhancing inclusive education in developing countries // *International Journal of Inclusive Education*. 2002. No. 6 (2).
16. **Emanuelsson I.** Integracija ir segregacija, inkluzija ir ekskluzija // *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. – Vilnius: Presvika, 2003.
17. **Engelbrecht P., Oswald M., Swart E., Eloff I.** Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers? // *International Journal of Disability Development and Education*. 2003. No. 50 (3).
18. **Evans J., Lunt I.** Inclusive education: are there limits? // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. No. 17 (1).
19. **Flem A., Moen T., Gudmundsdottir S.** Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practise // *European Journal of Special Needs Education*. 2004. No. 19(1).
20. **Frederickson N., Dunsmuir S., Lang J., Monsen J. J.** Mainstream–special school inclusion partnership: pupil, parent and teacher perspectives // *International Journal of Inclusive Education*. 2004. No. 8 (1).
21. **Gaad E.** Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities // *International Journal of Inclusive Education*. 2004. No. 8 (3).
22. **Galkienė A.** Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. – Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2003.
23. **Galkienė A., Rudzinskienė R.** Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes // *Specialusis ugdymas*. 2004. Nr. 1(10).
24. **Gevorgianienė V., Trečiokaitė G., Zaikauskas V.** Skirtingai ugdomų nežymiai sutrikusio intelekto moksleivių akademinį ir socialinių gebėjimų lyginamoji analizė // *Specialusis ugdymas*. 2004. Nr.1 (10).
25. **Gilmore L., Campbell J., Cuskelly M.** Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome // *International Journal of Disability Development and Education*. 2003. No. 50 (1).
26. **Gribačiauskas E., Merkys G.** Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją // *Specialusis ugdymas*. 2003. Nr. 1 (8).
27. **Hallahan D. P., Kauffman J. M.** Ypatingieji mokiniai: specialiojo ugdymo įvadas. – Vilnius: Alma litera, 2003.
28. **Hareman M., Worthington J.** Educational Psychologist's Orientation to Inclusion and Assumptions about Children's Learning // *Educational Psychology in Practice*. 2000. No. 16 (3).
29. **Kemp C.** Investigating the Transition of Young Children With Intellectual Disabilities to mainstream Classes: an Australian perspective // *International Journal of Disability Development and Education*. 2003. No. 50 (4).
30. **Kugelmass J. W., Galkiene A.** Democratic reform and the emergence of special needs education in Lithuania // *European Journal of Special Needs Education*. 2003. No. 18 (1).
31. **Labinienė R., Aidukienė T.** Inkluzinio ugdymo sistemos link: „Mokyklą visiems“ kuriame bendradarbiaujant // *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. – Vilnius: Persvika, 2003.
32. **Leeman I., Volman M.** Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*. 2001. No. 5 (4).

33. **Leyser Y., Kirk R.** Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives // *International Journal of Disability Development and Education*. 2004. No. 51 (3).
34. **Lekavičienė R.** Socialinis intelektas: sampratų įvairovė ir pagrindiniai kriterijai // *Ugdymo psichologija*. 1999. T. 2. Nr. 1.
35. **Meijer G. J.** Inclusion in Europe: Trends and Challenges // *Specialusis ugdymas*. 2003. Nr. 2 (9).
36. **Mielienė R., Ruškus J., Elijošienė L.** Didaktinių paradigmu realizavimas mokant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys // *Specialusis ugdymas*. 2003. Nr. 2 (9).
37. **Nind M., Cochrane S.** Inclusive curricula? Pupils on the margins of Special Schools // *International Journal of Inclusive Education*. 2002. No. 6 (2).
38. **Nutbrown C., Clough P.** Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators // *European Journal of Special Needs Education*. 2004. No. 19 (3).
39. **Persson B.** Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy making // *International Journal of Inclusive Education*. 2003. No. 7 (3).
40. **Pitt V., Curtin M.** Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education // *Disability & Society*. 2004. No. 19 (4).
41. **Rose R.** The Inclusion of Students with Special Educational Needs: Movint From Theories and Perspectives to Pragmatics and pedagogy // *Specialusis ugdymas*. 2003. No. 2 (9).
42. **Rosenthal H.** Discussion Paper–Working Towards Inclusion: „I am another other“ // *Educational Psychology in Practice*. 2001. No. 17 (4).
43. **Ruškus J.** Negalės fenomenas. – Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2002.
44. **Sattler R.** Assessment of children (3 ad). – San Diego: CA, 1992.
45. **Specialiojo ugdymo pagrindai.** – Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2003.
46. **Tinglev I.** Švedijos inkluzinio ugdymo įstaigų socialinis tyrimas // *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje.* – Vilnius: Presvika, 2003.
47. **Tinglev I., Thorsson L.** Švedijos ateities planai inkluzijos srityje // *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje.* – Vilnius: Presvika, 2003.
48. **Tvinnereim R.** Inkluzinis ugdymas – Šiaurės šalių perspektyva // *Mokyklą visiems kuriame šiandien.*–Vilnius: Presvika, 2003.
49. **Vaitkevičius J. V.** Integruotų vaikų sveikata // *Specialusis ugdymas*. 2003. Nr. 1 (8).
50. **Vislie L.** From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies // *European Journal of Special Needs Education*. 2003. No. 18 (1).
51. **Zekovic B. Renwick R.** Quality of Life for Children and Adolescents with Developmental Disabilities: review of conceptual and methodological issues relevant to public policy // *Disability & Society*. 2003. No. 18 (1).

THE LINK BETWEEN MENTALLY RETARDED PUPILS' SOCIAL COMPREHENSION AND THE FORM OF EDUCATION

Assoc. Prof. Dr. Algirdas Ališauskas

Živilė Vaičienė

Šiauliai University, Lithuania

Summary

The work compares social comprehension of children with mild mental retardation, learning at mainstream and special educational institutions. The question is raised, what educational environment and form (mainstream or special boarding school) is more favorable for development of social comprehension of pupils with mental retardation. The analysis of four subtests of Wechsler (WISC-R) intelligence test has been carried out: „Similarities“ and „Block design“ subtests- for evaluation of abstract comparative thinking; „Comprehension“ and „Picture arrangement“ subtests- for evaluation of social comprehension. The data has been processed using descriptive statistical methods (the analysis of graphics, parametric t-test, non-parametric Mann- Whitney test, Pearson correlation coefficient).

90 pupils with mild mental retardation participated in the research, 40 of them learned at mainstream schools and 50- at special boarding schools. The sample was made up of 39 girls and 51 boys.

The results of the research testifies that the education of children with mild mental retardation together with their counterparts provides not worse conditions for the development of their abstract thinking and particularly positively influences their social comprehension and competence.

It has been stated that social comprehension (ability to interpret social phenomena, solve emerging problems, accumulate experience and use it, quick wits, awareness and observance of standards of behavior, adequate evaluation of interpersonal relationship) of mildly mentally retarded children, integrally educated at mainstream schools is statistically reliably higher, than that of children, learning at special educational institutions.

As the considerable link between the social comprehension of mildly mentally retarded children and their families' demographic characteristics has not been ascertained, it can be hypothetically stated, that higher level of social comprehension of children with mild mental retardation was determined by the context of mainstream school- communication and adoption of empirical experience from the counterparts of normal development.

The research particularly revealed the importance of accentuation the variety of disability situation. Persons with analogical developmental disability (mild mental retardation) distinguish in different level of social comprehension, according to the different educational environment (mainstream school or special school). It shows that certain aspects of the functioning of disabled person (social comprehension in this case) are not one-meaning inner characteristic, but is significantly determined by the context of education (the form and institution of education).

The results of the research testify that social involving (through the integration of education) of persons with mental disorder enables to solve the problems of their social education more successfully than under the conditions of special educational institution.

Keywords: abstract thinking, intellectual disorder, mainstream school, mentally retarded pupils, social intelligence, social comprehension, special boarding school.