

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – specialiojo ugdymo koordinavimas)
magistrantūros studijų programa

Eglė Černiauskaitė

**DALYKŲ MOKYTOJŲ PASIRENGIMAS UGDYTI MOKINIUS,
TURINČIUS SKAITYMO SUTRIKIMŲ**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
doc. dr. Rita Melienė*

2016

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta *teorinė* skaitymo proceso ir skaitymo sutrikimų sampratos, mokytojų kompetencijų, būtinų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui, *analizė*.

Iškelta *hipotezė*, kad dalykų mokytojai stokoja kompetencijų tenkinti mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, specialiuosius ugdymosi poreikius.

Pusiau struktūruoto *interviu*, *interviu turinio analizės* ir anketinės *apklausos metodais* buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – atskleisti dalykų mokytojų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų. Atlikta *statistinė* (aprašomoji, neparametrinė) *duomenų analizė*.

Tyrimo dalyvavo 312 dalykų mokytojų, iš kurių 6 informantai dalyvavo pusiau struktūruotame interviu ir 306 respondentai – anketinėje apklausoje.

Empirinėje dalyje analizuojami dalykų mokytojų skaitymo sutrikimų turinčių mokinių pažinimo aspektai, pagalbos teikimo, bendradarbiavimo ir tobulinimosi ypatumai.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Mokytojai pripažįsta mokinių individualumą, svarbiausiu mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, pažinimo aspektu išskiria specialiųjų ugdymosi poreikių identifikavimą. Ugdydami mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, dalykų mokytojai linkę taikyti šiuolaikinius mokymo(si) metodus, kurie akcentuoja aktyvią mokinio veiklą. Mokytojai rečiau taiko mokymo būdus, kurie reikalauja didesnio mokytojo pasiruošimo ir individualesnio užduoties pritaikymo. Mokytojams trūksta įgūdžių organizuoti darbą pamokoje, diferencijuojant veiklas su skirtingomis mokymo priemonėmis, ir parinkti tinkamas mokymo priemones konkrečiam mokiniui.
2. Pagrindiniame ugdyme stipriausias yra dalyko mokytojo, specialiojo pedagogo ir mokinio bendradarbiavimas. Dalykų mokytojai pripažįsta specialiuosius pedagogus kaip svarbius partnerius siekiant bendrų ugdomųjų tikslų, taip pat mokytojai vertina bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais, kolegomis ir išskiria jų patarimų ir pagalbos svarbą. Kolegialus dalinimasis patirtimi bei specializuoti renginiai – priimtinausios kompetencijų įgijimo formos.
3. Iš dalies pasitvirtino hipotezė, kad dalykų mokytojai stokoja kompetencijų tenkinti mokinių, turinčių skaitymo sutrikimą, specialiuosius ugdymosi poreikius.

Esminiai žodžiai: specialieji ugdymosi poreikiai, skaitymo sutrikimai, pagrindinis ugdymas, dalyko mokytojas, kompetencija.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
1 skyrius. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS SKAITYMO SUTRIKIMŲ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO KONTEKSTE	8
1.1. Skaitymo samprata	8
1.2. Skaitymo sutrikimų samprata	12
1.3. Skaitymo sutrikimų raiška mokymo(si) procese	14
1.4. Esminės mokytojų kompetencijos, užtikrinančios efektyvų mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimą	17
2 skyrius. DALYKŲ MOKYTOJŲ PASIRENGIMO UGDYTI MOKINIUS, TURINČIUS SKAITYMO SUTRIKIMŲ, TYRIMAS	30
2.1. Tyrimo metodologija	30
2.2. Tyrimo dalyviai	31
2.3. Tyrimo rezultatai	34
2.3.1. Mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, pažinimas	34
2.3.2. Pagalbos mokiniui teikimas	38
2.3.3. Bendradarbiavimas	49
2.3.4. Tobulinimasis	53
2.3.5. Skaitymo sutrikimo identifikavimas	54
Išvados	57
Literatūra	59
Summary	64
Priedai	Error! Bookmark not defined.

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Gebėjimas skaityti yra vienas pagrindinių įgūdžių, būtinų beveik visose gyvenimo srityse. Skaitymo įgūdžiai itin reikšmingi asmens tobulėjimui, saviraiškai, aktyviam ir savarankiškam dalyvavimui visuomenės gyvenime. Pasak Jonynienės, Kasperavičienės, Marcelionienės, Venskuvienės (2015), tinkamų skaitymo gebėjimų neįgijusių žmonių gyvenimo perspektyvos šiuolaikinėje visuomenėje yra labai ribotos. Žmogus privalo gebėti gerai skaityti, kad galėtų įveikti visus nūdienos žmogui kylančius iššūkius.

Išlavinti raštingumo įgūdžiai yra vieni pagrindinių mokymosi mokykloje tikslų, be to, jie būtini, kad mokinys apskritai galėtų mokytis. Taigi gebėjimas skaityti yra pagrindinė „priemonė“, įtvirtinta Visuotinės žmogaus teisių deklaracijos 26 straipsnyje ir leidžianti pasinaudoti teise mokytis ir įgyti išsilavinimą (Europos Komisija, 2011).

Pastaraisiais metais atliktų PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) – tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo (2011) ir PISA (*Programme for International Student Assessment*) penkiolikmečių pasiekimų tyrimo (2012) rezultatai rodo, kad Lietuvos mokinių skaitymo pasiekimai žemesni ir už pasaulinį vidurkį. Todėl mokinių skaitymo pasiekimų tobulinimas lieka viena iš prioritetinių sričių, įtrauktų į Valstybinę švietimo 2013–2022 m. strategiją¹, Lietuvos pažangos strategiją „Lietuva 2030“².

Šiame kontekste svarbi ir mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, situacija bendrajame ugdyme. Švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis³, 2014–2015 m. bendrojo ugdymo mokyklose mokėsi 4153 mokiniai, turintys skaitymo sutrikimų (4108 mokiniai be skaitymo sutrikimų turi ir kitų sutrikimų, o 45 mokiniai turi tik skaitymo sutrikimų), tai sudaro 1,2 proc. visų⁴ bendrojo lavinimo mokyklose besimokančių mokinių.

Skaitymo sutrikimus, pasaulyje žinomus kaip disleksija, tyrinėjo tiek lietuvių (Garšvienė, Ivoškuvienė, 1993; Galkienė, 2005; Pukinskaitė, 2006; Giedrienė, 2012), tiek užsienio mokslininkai (Reid, 2007; Thompson, 2010; Peers, Reid, 2001; Pollock, Waller, Politt, 2004; Westwood, 2004). Psichologai, edukologai gilinasi į šio mokymosi sutrikimo specifiką, priežastis, svarbiausius pasireiškimo požymius, sutrikimo įvertinimo galimybes, mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, mokymosi ypatybes ir pagalbos būdus.

1 Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 „Dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2013-12-30, Nr. 140-7095.

2 Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 „Dėl valstybinės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“. Valstybės žinios. 2012-05-30, Nr. 61-3050.

3 Švietimo valdymo informacinės sistemos ir statistikos skyriaus pateikti duomenys pagal specialią užklausą (gauta 2015-11-02).

4 Lietuvos statistikos departamento Oficialiosios statistikos portalas. Bendras mokinių skaičius. <https://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniu-rodikliu-analize?portletFormName=visualization&hash=b0740b95-6183-4187-83bb-61da4831ab57> (žiūrėta 2015-09-22).

Analizuojant mokslinę ir metodinę literatūrą skaitymo sutrikimų tematika, pastebima, jog dažniausiai orientuojamasi į vaikų ankstyvąjį mokyklinį amžių (pradinį ugdymą), kada skaitymo sutrikimai pasireiškia intensyviau. Metodinės rekomendacijos nukreiptos į mokymo skaityti metodus, pažintinių procesų lavinimo aspektus. Nesudėtinga rasti ir ankstyvajam mokykliniam amžiui skirtos mokomosios medžiagos, didaktinių žaidimų, priemonių, skaitmeninių ugdomųjų programų skaitymo įgūdžiams formuoti. Aiškios ir specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo kryptys pradiniam ugdyme. Tačiau skaitymo sutrikimai nėra laikinas mokymosi sutrikimas. Teikiant tinkamą ir intensyvią mokytojo bei švietimo pagalbos specialistų pagalbą galima pasiekti gerų rezultatų, tačiau sunkesniais skaitymo sutrikimų atvejais šis specifinis mokymosi sutrikimas išlieka ir vyresnėse klasėse ar net visą gyvenimą.

Miltenienės, Melienės ir Kairienės (2013) atliktame tyrime, kuriame analizuojama specialistų kompetencija dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais vaikais, nurodoma, kad specialistai mano stokojantys dalykinių ir profesinių žinių apie specifinius mokymosi sutrikimus, pagalbos specifiką vyresniems – aukštesniųjų klasių mokiniams. Specialistai pabrėžia, jog jie labiau pasirengę dirbti su jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikais, trūksta darbo patirties su aukštesniųjų klasių mokiniais.

Jei švietimo pagalbos specialistai stokoja kompetencijos dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais paaugliais, tai dalyko mokytojų situacija turėtų būti dar keblesnė. Dalis dalykų mokytojų baigę mokytojų rengimo studijų programas, kuriose nebuvo kalbama apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose vis dar išlieka socialinė, psichologinė, pedagoginė problema. Ališausko, Klizaitės (2010) atliktame tyrime teigiama, kad mokytojams vis dar kyla klausimai: kaip mokyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, kai vienu metu klasėje yra keletas vaikų, besimokančių pagal skirtingas ugdymo programas? kaip individualizuoti veiklą klasėje? kaip vertinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimus? kokios pagalbos galima tikėtis iš mokykloje dirbančių švietimo pagalbos specialistų?

Nors patys mokytojai savo pagalbos veiksmingumą vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, vertina patenkinamai, dažniausiai pedagogai nurodo šiuos darbo su vaikais sunkumus: laiko stoką; žinių trūkumą, kaip pritaikyti ugdytiniui mokymo turinį; vadovėlių, mokymo priemonių ir specialiosios literatūros stoką ir kt. (Ališauskas, Jomantaitė, 2008).

Tyrimo objektas – dalykų mokytojų pasirengimas tenkinti mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdymosi poreikius.

Hipotezė – dalykų mokytojai stokoja kompetencijų tenkinti mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, specialiuosius ugdymosi poreikius.

Tyrimo tikslas – atskleisti dalykų mokytojų pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų.

Uždaviniai:

1. Taikant teorinę analizę, apibrėžti skaitymo proceso ir skaitymo sutrikimų / disleksijos sampratą, išskirti esmines mokytojų kompetencijas, būtinas mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui.
2. Interviu ir anketinės apklausos metodu identifikuoti dalykų mokytojų požiūrį į mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, pažinimo aspektus, išskirti būdingus skaitymo sutrikimų požymius pagrindiniame ugdyme.
3. Identifikuoti dalykų mokytojų pagalbos teikimo skaitymo sutrikimų turintiems mokiniams būdus.
4. Nustatyti dalykų mokytojų bendradarbiavimo su kitais ugdymo dalyviais pobūdį.
5. Atskleisti dalykų mokytojams priimtinausias kompetencijų įgijimo formas.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 312 dalykų mokytojų, iš kurių 6 informantai dalyvavo pusiau struktūruotame interviu ir 306 respondentai – anketinėje apklausoje. Tyrimai vyko 2015 m. gegužės–birželio ir spalio mėnesiais.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrime derinami kiekybiniai ir kokybiniai metodai. Tyrimo tikslų siekta taikant pusiau struktūruoto interviu, turinio analizės ir anketinės apklausos metodus. Anketinės apklausos duomenys apdoroti SPSS programa.

Pagrindinių sąvokų žodynelis

Dalyko mokytojai – pagrindinio ir vidurinio ugdymo programos dalykus dėstantys mokytojai.⁵

Disleksija (gr. *dis* + *lexis* – žodis, posakis) – sugebėjimo skaityti sutrikimas⁶.

Kompetencija – gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma⁷.

5 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gegužės 6 d. įsakymas Nr. V-457 „Dėl 2015–2016 ir 2016–2017 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“ // TAR. 2015-05-08, Nr. 6951.

6 Disleksija. (2001). Kinderys, A. (Sud.). *Tarptautinių žodžių žodynas* (p. 173). Vilnius: Alma littera.

7 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281 // Valstybės žinios, 2011-03-31, Nr. 38-180.

Specifiniai mokymosi sutrikimai – tai heterogeniška grupė sutrikimų, kurie pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą⁸.

Specialieji ugdymosi poreikiai – asmens poreikiai, kurių sprendimas leidžia mokiniui veiksmingai dalyvauti ugdymo procese (Galkienė, 2005).

Magistro darbo struktūra. Šį magistro darbą sudaro: 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (61 šaltinis), priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 12 lentelių, 12 paveikslų. Prieduose pateikiamas interviu klausimynas, elektroninės anketos pavyzdys, interviu turinio kategorijos ir subkategorijų lentelė, interviu transkripcijos, statistinių duomenų lentelės. Darbo apimtis – 64 puslapiai.

⁸ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2011-07-21, Nr. 93-4428.

1 skyrius. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS SKAITYMO SUTRIKIMŲ TURINČIŲ MOKINIŲ UGDYMO KONTEKSTE

1.1. Skaitymo samprata

Pastaruoju metu, kai mus supa daugybė informacijos, skaitymas tampa viena iš labiausiai įprastų veiklų. Ši veikla atrodo įprasta ir automatizuota, kad kartais panašu, kad ji – įgimta. Iš tikrųjų – tai sudėtinga žmogaus veikla, reikalaujanti daug pastangų. Tai lemia paties skaitymo proceso sudėtingumas, jame dalyvaujančių komponentų ir būtinų gebėjimų gausa (Budrienė, 2007). Skaitymo fenomeną tyrinėja įvairios mokslo disciplinos – psichologija, pedagogika, sociologija, filologija (Merkys ir kt., 2010).

Apibūdinamas skaitymą kaip psichofiziologinį procesą, Ambrukaitis (2005) pateikia tokią šio proceso seką: žodžių grafinis vaizdas veikia akį, sukeltą dirginimą priima regėjimo organas, jaudinimas įcentriniais nervais perduodamas į galvos smegenų sensorines ląsteles, čia impulsas (grafinis modelis) „atpažįstamas“, analizuojamas, o šie perduoda informaciją motoriniam centrui, kuris išcentriniais nervais signalus siunčia kalbos padargams – žodis ištariamas (perskaitomas) – tai yra techniškoji skaitymo proceso dalis.

Pukinskaitė (2006) remdamasi užsienio autoriais (Ellis, Humphrey, Caney) skaitymą sieja su dviem kognityviniais mechanizmais: skaitymą netiesioginiu (fonologiniu) ir tiesioginiu (ortografiniu) būdu. Skaitant fonologiniu būdu, žodis yra analizuojamas paraidžiui, kiekvieną grafemą siejant su fonema (raidę su garsu). Fonemos jungiamos į skiemenis, vėliau – į žodžius (kaip tam tikrą akustinį ir fonologinį vienetą). Šis akustinis vienetas yra atpažįstamas ir taip perskaitomas žodis. Skaitant ortografiniu būdu, žodis neskaidomas į pavienius elementus, jis yra atpažįstamas vizualiai, kaip grafinė visuma. Kaip teigia Raguotienė (2004), ortografinis vaizdas suaktyvina garsinį žodžio paveikslą, ir taip atpažįstama žodžio reikšmė. Taip yra todėl, kad žmogus skaitomą tekstą supranta remdamasis žodžio garsine forma, nes tarp žodžio grafinio vaizdo ir jo reikšmės tiesioginio ryšio nėra (Ambrukaitis, 2000). Tiesioginis ir netiesioginis skaitymo būdai funkcionuoja paraleliai, t. y. vienas kitą papildo. Pasak Pukinskaitės, tik toks skaitymas gali būti efektyvus.

Galkienė (2005), remdamasi McCoy ir kitais autoriais, išskiria tris skaitymo strategijas: iškodavimą, įprasminimą ir atminties strategijų naudojimą. Kodavimo komponentas jungia garsų analizės ir sintezės procesą (tapatus aptartam fonologiniam skaitymo būdui). Iš koduotas žodis yra įprasminamas, t. y. naudojant atminties strategijas, žodis identifikuojamas atmintyje ir iš koduotam žodžiui suteikiama tam tikra reikšmė. Kai kuriais atvejais, perskaičius naujus, skaitytojui nežinomus žodžius, įprasminimas vyksta analizuojant kontekstą. Atminties strategijos

padeda įsiminti naujus žodžius arba perskaitytą informaciją, atpažinti jau žinomus žodžius, lyginti, gretinti su kitais atmintyje saugomais žodžiais ar žodžių junginiais, ieškoti asociacijų, grupuoti informaciją.

Skaitymas, anot Giedrienės (2012), yra labai daug sričių apimantis psichinės veiklos procesas, kuriame dalyvauja įvairios funkcinės sistemos: akustinė, girdimoji nuosekloji, trumpalaikė ir ilgalaikė atmintis, regimasis suvokimas, regimoji nuosekloji, trumpalaikė ir ilgalaikė atmintis, garsų analizė ir sintezė.

Tačiau skaitymas nėra tik iškodavimo procesas. Skaitymo sampratoje telpa ir esminiais tampa teksto suvokimo aspektai. Skaitomo teksto supratimas yra sudėtingas procesas, kurio metu reikia suvokti, ką reiškia parašytas tekstas, kokia informacija ir kokios prasmės yra užkoduotos tekste (Salienė, 2010). Sėkmingam skaitymui būtini automatizuoti iškodavimo įgūdžiai, kadangi, pasak Gustavsson, Samuelsson (2013), žymiai daugiau pastangų turi būti skiriama teksto supratimui. Apibendrinant pasaulio mokslininkų sukurtus įvairius skaitymo proceso modelius, išskiriami žemesnio ir aukštesnio lygmens procesai. Žemesnio lygio procesas laikomas raidžių, žodžių atpažinimas, o sakinio, pastraipos, teksto prasmės supratimas – aukštesnio lygmens procesais. Aukštesnio lygmens procesai (teksto temos supratimas ir pan.) daro įtaką žemesnio lygmens procesams (raidžių, žodžių atpažinimui). Pavyzdžiui, jei skaitytojas prastai atpažįsta žodžius, tai gali būti kompensuojama žiniomis apie teksto temą. Ir atvirkščiai, skaitytojas, kuris nieko neišmano skaitoma tema, gali šį trūkumą kompensuoti gerais žodžių atpažinimo įgūdžiais (Merkys ir kt., 2010).

Pasak Coltheart ir Plant (cit. Gustavsson, Samuelsson, 2013), skaitymo metu iškodavimo ir bandymo suprasti procesai vyksta lygiagrečiai, nors ir yra skirtingo pobūdžio ir reikalauja skirtingų skaitančiojo pastangų.

National Institute of Child Health and Human Development (cit. Merkys ir kt., 2010) nustatė esminius penkis skaitymo komponentus:

- fonologinis supratimas – gebėjimas pastebėti, apmąstyti ir atskirti garsus tariamame žodyje;
- fonika – rašytinės kalbos raidžių (grafemų) ir šnekamosios kalbos atskirų garsų (fonemų) santykiai. Fonikos aiškinimas moko šiuos santykius pritaikyti žodžiams rašyti;
- skaitymo sklandumas – gebėjimas skaityti tekstą tiksliai ir greitai. Kai sklandžiai skaitantis asmuo skaito tyliai, jis automatiškai atpažįsta žodžius, juos greitai grupuoja, kad suprastų to, ką skaito, prasmę. Jis be pastangų ir intonuodamas garsiai skaito. Sklandumas yra svarbus, nes sukuria sąsajas tarp žodžių atpažinimo ir supratimo;
- žodynas rodo, kokius žodžius turime žinoti, kad veiksmingai bendrautume. Žodynas taip

pat labai svarbus skaitymo supratimui. Skaitytojai negalės suprasti, ką skaito, nežinodami, ką dauguma žodžių reiškia. Mokymasis skaityti sunkesnius tekstus parodo, kad skaitytojai turi mokytis reikšmes naujų žodžių, kurie nepriklauso jų šnekamosios kalbos žodynui;

- supratimas – tai skaitymo priežastis. Jei skaitytojai gali skaityti žodžius, bet nesupranta, ką skaito, jie iš tiesų neskaityti. Geri skaitytojai turi tikslą (jie turi priežastį skaityti) ir yra aktyvūs (jie mąsto, kad suprastų prasmę to, ką skaito).

Ilgą laiką buvo manyta, kad skaitymas yra toks procesas, kurio esmė yra suvokti pagrindinę teksto mintį, daryti išvadas, perpasakoti tekstą (Salienė, 2010). Šiuolaikinė skaitymo gebėjimų samprata dar platesnė. Kaip teigia Salienė, skaitymas suvokiamas ne kaip įgūdis, o kaip mąstymo procesas, reikalaujantis aktyvios skaitančiojo veiklos. Skaitytojas iš teksto konstruoja reikšmę: reikšmė yra kuriama, o ne pasyviai suvokiama.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) tyrime skaitymo gebėjimai apibrėžiami kaip gebėjimas suprasti, taikyti ir apmąstyti, įvertinti ir interpretuoti įvairių formų rašytinius tekstus, skaitant įgyvendinti savo tikslus, turtinti žinias ir lavinti gabumus, taip pat dalyvauti visuomenės gyvenime (Šorienė, 2013). Teksto perskaitymas, supratimas, apmąstymas (reflektavimas), vertinimas, gebėjimas juo naudotis – šios teksto analizės pakopos, pasak Jonynienės ir kt. (2015), remiasi:

- skaitymo technika (sklandumu, sąmoningumu);
- kalbos sistemos pažinimu (kaip mokinys suvokia žodžių ryšius sakinyje, žodžių darybos, leksikos ypatumus ir kt.);
- mokinio suvokimo galimybės – psichine, literatūrine ir gyvenimiška patirtimi, kurią lemia įvairūs veiksniai: šeimos nuostatos, ištekliai, mokykla, draugai, vaiko sveikata ir kt.;
- skaitomo teksto pobūdžiu;
- skaitymo tikslais.

Skaitymas apima ne tik pamatinius gebėjimus perskaityti ir suprasti tekstą, bet ir žodyno, gramatikos, kitų lingvistinių ir teksto struktūrų ir ypatybių išmanymą, taip pat metapažintines kompetencijas – skaitymo strategijų išmanymą ir taikymą, tekstų pasirinkimą (Šorienė, 2013).

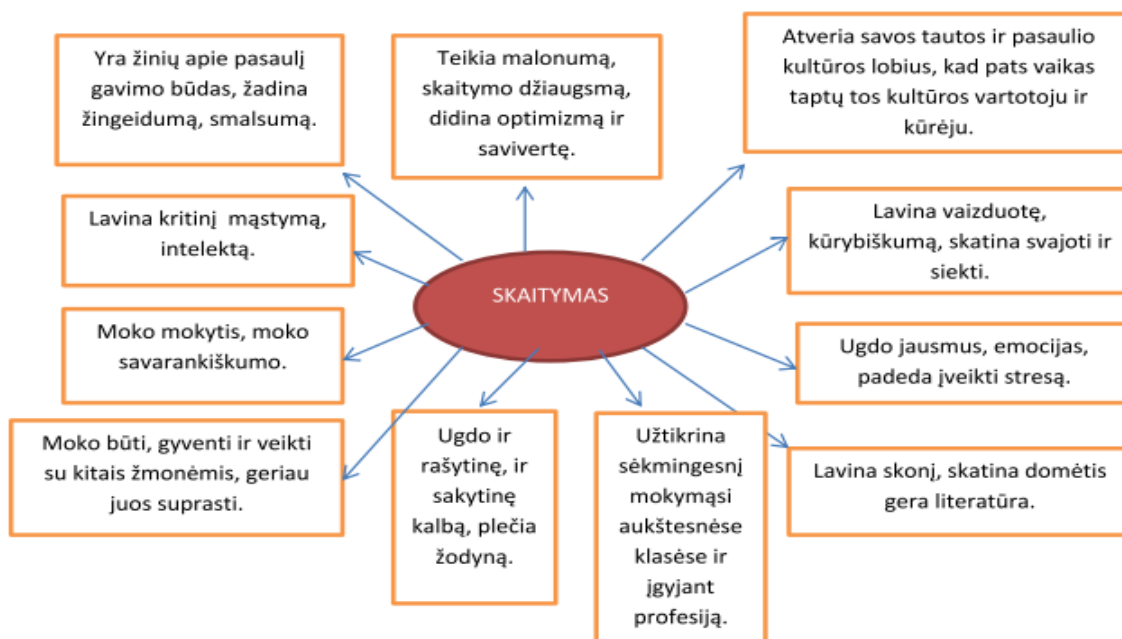
Skaitymo komponentų gausa ir jų dermė iliustruoja skaitymą kaip kompleksinę veiklą. Plentaitė, Marcelionienė (2004) išskiria įvairius skaitymo proceso aspektus, iliustruojančius skaitytojų gebėjimus. Jie pateikiami 1 lentelėje.

Skaitymo proceso aspektai ir skaitytojų gebėjimai

Skaitymo proceso aspektai	Skaitytojų gebėjimai
Sensorinis	Gebėjimas suprasti prieš tave esančius simbolius (raides, skyrybos ženklus ir kt.) ar žodžius.
Ryšio-asociacijos	Gebėjimas rasti (atpažinti) ryšius tarp simbolių, garsų, žodžių ir jų žymimų vaizdų.
Suvokimo	Gebėjimas suvokti, kas tais simboliais ar žodžiais reiškama.
Nuoseklumo	Gebėjimas laikytis linijinės, loginės ir gramatinės parašytų žodžių tvarkos.
Empirinis	Gebėjimas rasti ryšį tarp žodžio ir tiesioginės patirties, t. y. suteikti tam žodžiui reikšmę.
Mąstymo	Gebėjimas perskaičius padaryti tam tikras išvadas ir įvertinti gautas žinias.
Mokymosi	Gebėjimas susieti ankstesnes žinias su ką tik gautomis.
Emocinis	Gebėjimas jausti skaitymo malonumą.

Skaitydami įvairaus pobūdžio tekstus, anot Navickaitės, Daukšienės, Jarienės (2007), jauni žmonės įgyja emocinės bei estetinės patirties, ugdomi vaizduotę, kūrybinį mąstymą. Apmąstydami tekstuose reiškiamus požiūrius, teigiamas vertybes, jie pažįsta savo ir kitų dvasinę patirtį, kuria, keičia savąsias vertybes.

Jonynienė ir kt. (2015) pateikia apibendrintas mokytojų mintis apie skaitymo naudą vaikui (1 pav.).



1 pav. Skaitymo reikšmė vaikui

Pastaba. Gavus autoriaus leidimą, perspausdinta iš Jonynienė, V., Kasperavičienė, N., Marcelionienė, E., Venskuvienė, N. (2015). *3–4 klasių mokinių skaitymo gebėjimų ugdymas. Lietuvių kalbos metodinė priemonė.*

Autorių teigimu, visas šias vertes vaikas patirs, jeigu išsiugdys gerus skaitymo gebėjimus, o ypač – gilų, įvairiaprasmį skaitomo teksto supratimą.

1.2. Skaitymo sutrikimų samprata

Mokymosi sunkumai, atsiradę dėl specifinių pažinimo sutrikimų, yra vadinami specifiniais mokymosi sutrikimais. Šių sutrikimų specifiškumas pasireiškia tuo, kad vaikai, turintys normalų intelektą, nesugeba sėkmingai mokytis. Jų mokymosi sunkumus lemia netolygiai susiformavę atskiri pažinimo procesai (Giedrienė, 2012). Vienose srityse mokiniai gali turėti labai gerus įgūdžius, o kitose – patirti rimtų sunkumų. Mokymosi sutrikimų grupei priskiriami ir skaitymo sutrikimai. Šie sutrikimai, pasak Galkienės (2005), sukelia rimtų sunkumų mokymosi procese, nes paliečia veiklos sritis, kurios susijusios su teksto skaitymu.

Analizuojant lietuvių ir užsienio šalių autorių mokslinę literatūrą aptinkama skirtinga terminologija, įvardijanti specifinius mokymosi sutrikimus ar skaitymo sutrikimus: mokymosi negalės (ang. *learning disabilities*), specifiniai mokymosi sutrikimai (ang. *specific learning disorders*), disleksija (ang. *dyslexia*), skaitymo negalės (ang. *reading disabilities*). Giedrienė (2012) išvelgia, kad vienais atvejais termino pagrindas yra medicininis (nurodomi smegenų funkcijos ar organiniai pažeidimai), kitais – psichologinis (nurodomas raidos sutrikimas), dar kitais – pedagoginis (įvardijami mokymosi sunkumai).

Disleksijos termino vartojime yra nemažai painiavos. Vieni autoriai disleksija vadina skaitymo sutrikimus, kiti sieja su skaitymo ir rašymo sutrikimais, tretį disleksijos terminą vartoja apibūdindami bendrą specifinių mokymosi sutrikimų grupę (skaitymo, rašymo, matematikos mokymosi sutrikimai).

Reid (2007) teigimu, į disleksijos apibrėžtį dažniausiai įtraukiami šie aspektai:

- neurologinės ir genetinės priežastys;
- disleksijai priskiriami tipiniai sunkumai (fonologiniai, vizualinių ir girdimųjų procesų neišlavėjimai);
- bendrieji sunkumai (susiję su atmintimi, laiko reguliavimu, informacijos apdorojimo greičiu, veiklos planavimu ir organizavimu);
- specifinių mokymo(si) metodų poreikis, poreikiai išliekantys visą gyvenimą;
- kompleksiskumas (pasireiškia kartu su dispraksijomis, diskalkulijomis, dėmesio ir

aktyvumo sutrikimais).

Tarptautinių žodžių žodyne (2001) disleksija įvardinama kaip sugebėjimo skaityti sutrikimas (gr. *dis* + *lexis* – žodis, posakis). Mokslininkai praplečia disleksijos apibrėžtį nurodydami, jog tai yra genetinės kilmės neurologinis sutrikimas, kuris paveikia skaitymą (Fragel-Madeira ir kt., 2015), kiti autoriai detalizuoja, jog gebėjimo skaityti sutrikimą lemia specifinė galvos smegenų žievės zonų, atsakingų už skaitymą, disfunkcija (Galkienė, 2005), smegenų centrų nepakankamas išsivystymas (Jovaiša, 2007), minimalios smegenų disfunkcijos (Budrienė, 2007; Hallahan, Kauffman, 2003).

Jovaiša (2007b) apibrėždamas disleksiją mini skaitymo sutrikimo požymius: skaitoma labai lėtai, skiemenimis, nesklandžiai, blogai tariami garsai, painiojamos raidės, nesuprantamas perskaityto teksto turinys, pametama skaitoma vieta.

Pasaulinė neurologų federacija išskyrė labai svarbius aspektus, padedančius disleksiją atskirti nuo kitų skaitymo sunkumų sukeliančių priežasčių: disleksija – sunkus, ilgą laiką trunkantis skaitymo išmokimo sutrikimas, nepaisant tinkamo mokymo, adekvataus intelekto bei sociokultūrinių sąlygų (cit. Pukinskaitė, 2006).

Skaitymo sutrikimai pasireiškia mažesniais pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus (kai IQ yra 80 ir aukštesnis) bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą. Sutrikimams būdinga, kai dėl atskirų pažinimo procesų neišlavėjimo ar sutrikimo mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų ir kompetencijų, tačiau jų priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas ar sociokultūrinės sąlygos.

Europos disleksijos asociacija⁹ disleksiją apibūdina kaip kitoniškumą įgyjant skaitymo, gebėjimo žodį pasakyti paraidžiui (ang. *spelling*) ir rašymo įgūdžius.

Pukinskaitės (2006), Giedrienės (2012) teigimu, dažnai disleksijos terminas naudojamas kalbant apie skaitymo ir rašymo sutrikimus, pabrėžiant jų vienovę. Kita vertus, disleksiją ir disgrafiją (rašytinės kalbos išmokimo sutrikimą) reikėtų atskirti – vertinti kaip to paties reiškinio –du skirtingus aspektus.

Europos disleksijos asociacija, remdamasi moksliniais tyrimais ir statistika, nurodo, kad disleksija dažnai pasireiškia drauge su kitais sutrikimais: diskalkulijomis, dispraksijomis, dėmesio sutrikimais. Pasak Raguotienės (2004), daugelis skaitymo, rašymo ir matematikos mokymosi aspektų remiasi tomis pačiomis smegenų funkcijomis. Todėl grynų disleksijų, disgrafijų ar diskalkulijų pasitaiko rečiau.

Thompson (2010), Peer, Reid (2001) disleksiją apibrėžia kaip gebėjimų ir sunkumų derinį, kuris paveikia mokymosi procesą vienoje ar keliose srityse, tokiose kaip skaitymas, žodžio

9 European Dyslexia Association. <http://www.eda-info.eu/what-is-dyslexia> (žiūrėta 2015-08-12).

išskaidymas paraidžiui, rašymas ir kartais skaičiavimas. Sunkumai pasireiškia informacijos apdorojimo greičio, trumpalaikės darbinės atminties, girdimojo ir regimojo suvokimo, kalbos ir motorinių įgūdžių srityse. Taip pat autoriai akcentuoja, kad vaikai, turintys disleksiją, turi stiprybių, gali pasižymėti išskirtiniais kalbiniais, kūrybiniais ir kitais įgūdžiais ir talentais.

Lietuvoje galiojančioje mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, grupių klasifikacijoje¹⁰ disleksijos sąvoka nebeveikianti, vietoj mokymosi sunkumų priežasčių (specifinių pažinimo sutrikimų ir juos iliustruojančių įvairių rūšių disleksijų) nurodoma problemos raiška – skaitymo sutrikimai.

1.3. Skaitymo sutrikimų raiška mokymo(si) procese

Minėtame mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos apraše nurodyti skaitymo sutrikimams būdingi požymiai pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė

Skaitymo sutrikimams būdingi požymiai

Sunkumų sritis	Požymiai
Žodžių skaitymo sunkumai	- raidžių, skiemenų praleidimai, keitimai, pridėjimai; - raidžių formos, eiliškumo žodyje ir skaitymo krypties reversijos; - ribotas visuminis vizualinis žodžių atpažinimas; - spėjama žodžio pradžia; perskaičius žodžio pradžią, neteisingai spėjama kita žodžio dalis.
Sklandaus skaitymo sunkumai	- skaitoma paraidžiui arba skienuojant; - skiemenų, žodžių ir žodžių junginių kartojimas; - labai lėtas arba greitas (kai tai trukdo teksto suvokimui) skaitymo tempas; - nepaisoma žodžio, sakinio ribų, skyrybos ženklų; - pametamas skaitomas žodis, eilutė, negebama perkelti žvilgsnio; - žodžių praleidimai arba nesamų pridėjimai.
Teksto supratimo sunkumai	- nesuprantamos tikslios perskaitytų žodžių reikšmės, žodžių junginių, sakinių prasmės; - skaitant nepasinaudojama tekstinėmis užuominomis; - sunkiai suprantami tekste esančių atskirų minčių ryšiai; - sunkiai suprantama pagrindinė teksto mintis; - nesuvokiamas teksto stilius ir paskirtis.
Visiškas negebėjimas skaityti	

Skaitymo sunkumų specifiką įvairūs autoriai (Budrienė, 2007; Garšvienė, Ivoškuvienė, 1993; Giedrienė, 2012; Šukienė, Valčekienė, Zabielenė, 2007) grupuoja pagal sutrikimo

¹⁰ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2011-07-21, Nr. 93-4428.

priežastį, t. y. funkcinės sistemos pažeidimą.

Dėl lingvistinių procesų sutrikimų mokiniai, perskaitę žodžius, sakinius, tekstus, jų nesupranta (net jei skaitymo technika yra gera). Skaito mechaniškai, nesuprasdami, ką skaito. Nesupranta galūnių, priesagų, priešdėlių reikšmės, nekreipia dėmesio į juos skaitydami. Šie skaitymo sutrikimo požymiai pagal seniau galiojusią sutrikimų klasifikaciją buvo priskiriami semantinei gramatinei disleksijai.

Dėl girdimojo suvokimo, fonologinių funkcijų sutrikimų mokiniai painioja opozicines fonemas, panašius artikuliaciniu bei akustiniu požiūriu garsus. Dažnai neskiria priebalsių. Dėl garsinės analizės ir sintezės trūkumų skaito paraidžiui, iškreipia garsinę skiemeninę žodžių struktūrą, t. y. praleidžia ar įterpia nereikalingų, sukeičia vietomis balsius, priebalsius, skiemenis. Šios skaitymo klaidos būdingos akustinei disleksijai.

Mokiniai, turintys regimojo suvokimo sutrikimų, daro optinei disleksijai būdingas klaidas: neatpažįsta raidžių kaip apibendrintų fonemų, painioja raides, turinčias skirtingų (*p-b, p-r, s-š, e-é* ir t. t.) arba skirtingai išdėstytų (*t-l, d-b, d-p, m-n, u-n* ir kt.) elementų. Pastebima, kad kuo panašesnės raidės, tuo labiau jos yra painiojamos, ypač tada, kai žodyje jos būna arti viena kitos. Turintieji regimojo suvokimo sutrikimų blogiau atlieka neverbalines užduotis, neatpažįsta viena ant kitos parašytų raidžių, nepastebi klaidingai parašytų žodžių, raidžių. Dėl erdvinių funkcijų sutrikimų mokiniai sunkiai orientuojasi knygos puslapyje, nesilaiko skaitomos eilutės, kartais bando skaityti iš dešinės į kairę.

Dėl audiovizualinės sąveikos sutrikimų mokiniams sunku perkoduoti raidės vaizdą į garsą. Vaikai ilgai painioja garsų ir juos žyminčių raidžių priklausomybę. Būdingi nepastovūs raidžių keitimai. Dažnai žodžiai perskaitomi neatpažįstamai.

Atminties trūkumų sukelti specifiniai mokymosi sutrikimai gali pasireikšti lėtesniu nei įprasta išmokimu skaityti. Vaikai sunkiau įsimena, dažniau pamiršta raides, nepakankamai sieja regimąjį raidės vaizdą su garsu dėl atminties trūkumų. Blogiau įsimena skaitomą tekstą, todėl į klausimus atsako netiksliai, neišsamiai (neprisimena veikėjų, įvykių sekos, datų).

Skaitymo sutrikimų raiška įvairiais mokinio amžiaus laikotarpiais skiriasi. Ikimokykliniame amžiuje nėra tikslo kalbėti apie skaitymo sutrikimus, nes vaikas dar neiškoduoja rašytinės kalbos. Galima teigti, kad iki šešerių metų vaikas tik pasirengia skaitymui. Ikimokykliniame amžiuje, Pukinskaitės (2006) ir daugelio specialistų nuomone, sakytinės kalbos raidos problemos laikomos vienu iš svarbiausių rizikos veiksnių, nuo kurio priklauso, ar vėliau vaikas turės skaitymo sunkumų. Gedutienė (2010) svarbiausiu veiksniu, leidžiančiu numatyti vaikų skaitymo sėkmę, išskiria fonologinį supratimą. Stanovich (cit. Gedutienė, 2010) teigia, kad fonologinis supratimas leidžia geriau numatyti skaitymo įgūdžių raidą nei žodyno, supratimo

klausant ar intelektinių gebėjimų įverčiai. Nepakankami fonologinio supratimo gebėjimai ikimokykliniame amžiuje pasireiškia skiemens, ritmo supratimo sunkumais.

Pradiniame mokymosi skaityti etape, t. y. priešmokykliniame ir pradiniame ugdyme, susiduriama su ryškiausiomis skaitymo sutrikimų pasekmėmis. Klausytis šių mokinių skaitymo, anot East, Evans (2008), gali būti varginantis dalykas, nes jie daro daugybę klaidų skaitydami paprastus žodžius. Vaikai skaito lėtai, ilgai abejoja prieš perskaitydami žodį ar skiemenį. Skaito nesklaidžiai, su pertrūkiais, skiemenuoja, daro daugybę klaidų, kurias bando ištaisyti sugrįždami ir skaitydami dar kartą iš pradžių. Šiame etape ypač aktualūs yra žodžių skaitymo sunkumai.

Pagrindiniame ugdyme mokiniai, turintys skaitymo sutrikimų, jau būna išmokę geriau skaityti. Paaugliai, pasak East, Evans (2008), išmoksta skaityti tiek, kiek to reikia praktiškai, tačiau ši veikla vis dar reikalauja daug pastangų. Pukinskaitės (2006) teigimu, jų skaitymo lygis ir kokybė yra prastesnė už įprastą – tikėtiną pagal vaiko biologinį amžių. Dažniausiai jie nebedaro būdingų specifinių klaidų, tačiau skaito lėtai ir gana prastai supranta skaitomą tekstą, ypač jei jis sudėtingesnis. Vyresnėse klasėse skaitomi įvairių dalykų tekstai sudėtingi. Atlikdami sudėtingesnes, kompleksiškas skaitymo užduotis, kai tekstą reikia ne tik perskaityti, atkartoti, bet ir analizuoti, išskirti pagrindinę mintį, struktūruoti, interpretuoti, paaugliai susiduria su rimtomis problemomis. Pollock, Waller, Politt (2004) patikslina, jog dažnai mokiniams, kad visiškai suprastų tekstą, reikia jį perskaityti keletą kartų. Paaugliai nemėgsta skaityti didelės apimties knygų.

Mokiniai, turintys skaitymo sutrikimų, patiria mokymosi nesėkmes mokykloje, dėl menkų mokymosi pasiekimų sulaukia kritikos iš tėvų ir mokytojų. Todėl skaitymo sutrikimai gali pasireikšti emocinėmis problemomis. Wheeler (cit. Pukinskaitė, 2006) nurodo šiuos požymius:

- skaitant greitai pavargstama;
- skaitant kyla nerimas, nervingumas, įtampa;
- emocinė įtampa auga, ilgėjant skaitymo laikui;
- dėl skaitymo vaikas ima blogai jaustis (atrodo sergantis);
- skaitant dažnai užsikertama arba visai „užsiblokuojama“;
- skaitoma pakeltu balso tonu, būdinga nenatūrali balso intonacija;
- per dieną skaitymo kokybė pakinta keletą kartų;
- labai dažnai skaitant parodomas stiprus vidinis pasipriešinimas;
- būdingas neadekvatus požiūris į skaitymą;
- savo skaitymui iškeliami sunkiai įgyvendinami tikslai;
- greitai įsižeidžia, kad mokytojai ar tėvai duoda patarimų, kaip skaityti;
- skaitant grupėje, kartu su kitais, bandoma pailsėti, atsiriboti nuo veiklos.

Mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, netinkamą elgesį kaip emocinės įtampos ir nerimo padarinį išskiria ir East, Evans (2008).

Mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, tarp jų ir skaitymo sutrikimų turintys mokiniai, Dudzinskienės ir kt. (2010) teigimu, yra pasyvūs, nemoka taikyti mokymosi strategijų, nepasitiki savo gebėjimais (tai vadinama išmoktu bejėgiškumu), gerai nesuvokia, kokios strategijos taikytinos sprendžiant problemas. Šiems mokiniams sunku dirbti savarankiškai, todėl įveikiant problemas jiems būtina mokytojo parama.

Teikiant tinkamą pagalbą mokiniui, turinčiam skaitymo sutrikimų, galima pasiekti gerų rezultatų. Vieni mokiniai niekada neskaitys, jei tai – nebūtinai reikalingas, tačiau kiti gali tapti skaitymo entuziastais ir, įveikę sunkumus, susigrąžinti skaitymo malonumą (Pollock ir kt., 2004).

Būtina paminėti, kad mokiniai, kuriems nustatomi skaitymo sutrikimai, turi įvairių gabumų ir gebėjimų. Pasak East, Evans (2008), tyrimais nustatytos savybės yra būdingesnės daugeliui skaitymo sutrikimų turintiems mokiniams nei šių sutrikimų neturintiems. Jos apima tam tikrą kūrybiškumą, pasireiškiantį dailės, dramos, muzikos ar architektūros srityse. Kai kurie asmenys daug pasiekia individualiose sporto šakose, tokiose kaip plaukimas, nemaža dalis garsėja savo kūrybinio mąstymo gebėjimais.

1.4. Esminės mokytojų kompetencijos, užtikrinančios efektyvų mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimą

Kompetencija įvairių autorių apibrėžiama skirtingai. Pasak Miltenienės ir kt. (2013), dažniausiai nurodomos tokios esminės savybės: aukšto lygio praktinė veikla, nuolat aktyviai mokantis ir tobulėjant, lemianti sėkmingus darbo rezultatus konkrečiame profesiniame kontekste ir leidžianti veikti nenumatytose sudėtingose situacijose.

Mokytojo profesijos kompetencijos apraše¹¹ nurodoma, kad mokytojo profesinės kompetencijos apima bendrakultūrinės, profesinės, bendrąsias ir specialiąsias kompetencijas. Visų jų pagrindas yra mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos kokiai nors konkrečiai veiklai atlikti.

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012), formuodama inkliuzinio ugdymo mokytojo profilį, apibrėžia keturias esmines vertybes, kuriomis remtis turėtų visi mokytojai, dirbantys inkliuzinėje švietimo sistemoje:

1. Pagarba mokinių įvairovei – skirtybės laikomos galimybėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis. Ši vertybė susijusi su inkliuzinio ugdymo samprata ir mokytojo požiūriu į mokinių įvairovę.

11 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. 54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2007-01-30, Nr. 12-511.

2. Pagalba kiekvienam mokiniui – mokytojai puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų. Ši vertybė susijusi su visų mokinių akademinio, praktinio, socialinio ir emocinio ugdymosi skatinimu ir veiksmingomis ugdymosi strategijomis heterogeninėse klasėse.
3. Darbas drauge su kitais – bendradarbiavimas ir darbas komandoje yra pagrindiniai visų mokytojų veiklos būdai. Ši vertybė susijusi su darbu su šeimomis ir bendradarbiavimu su įvairiais švietimo profesionalais.
4. Asmeninis nenutrūkstamas profesinis tobulėjimas – mokyti reiškia mokytis – mokytojai prisiima atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą. Šia vertybine nuostata grindžiamos kompetencijos apima mokytojų gebėjimą reflektuoti savo praktinę veiklą ir nuolatinį individualų profesinį ir asmeninį tobulinimąsi.

Mokytojų pozityvus požiūris į inkliuzinį ugdymą, mokinių ugdymosi poreikių įvairovę ir mokinių individualumo pripažinimas – būtina sąlyga sėkmingam ir kokybiškam specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui.

Pasak Kielaitės (2013), mokytojai turi stengtis sudaryti sąlygas ir galimybes kiekvienam klasės mokiniui aktyviai veikti, kaupti individualią patirtį, dalyvauti bendroje veikloje su savo bendraamžiais. Mokytojai turi išmokyti tenkinti mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendradarbiaudami, dirbdami komandoje su specialistais ir tėvais, taikyti inovatyvius metodus ir informacines komunikacines technologijas.

Mokinio pažinimas. Pagarba mokinių įvairovei atliepia mokytojo kompetencijas¹² vertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias ir veiklą vadovaujantis psichologijos teorijomis; atpažinti specialiuosius mokinių poreikius suteikiant papildomą pagalbą; atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi kuriant mokymosi galimybes; pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą.

Mokinio pažinimas yra pradinis etapas siekiant individualizuoti ugdymą. Pasak Kišonienės, Dudzinskienės (2007), tik pažinus mokinį, įvertinus jo kompetencijas, poreikius, polinkius, interesus ir galimybes, galima numatyti labiausiai jam tinkamą ugdymą. Svarbu domėtis mokinio raidos ypatumais, mąstymo gebėjimais, pradiniu suvokimu (kokių žinių vaikas jau įgijo, kokia jo patirtis), mokymo ir mokymosi įgūdžių formavimu, mokymosi motyvacija (Tomėnienė, 2010).

Pasak Kišonienės, Dudzinskienės (2007), svarbiausios mokinio pažinimo sritys apima:

- mokinio asmenybę (pozityvios asmenybės savybės, pomėgiai, interesai, kompetencijos, poreikiai);

12 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. 54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2007-01-30, Nr. 12-511.

- mokymosi ypatumus (užduočių atlikimo ir dalyvavimo pamokoje ypatumai, mokymosi įgūdžiai, įsitraukimas į veiklą, veiklos planavimas, organizavimas ir nuoseklumas);
- galimybių įvertinimą (galimybė dalyvauti bendrose ugdymosi situacijose, įveikti mokiniui kylančius sunkumus).

Penkauskienė (2006) teigia, kad mokytojui svarbu žinoti, ką mokinys žino ir geba, ko nežino ir negali padaryti (tai vadinama proceso arba mokinio pažangos vertinimu), kas mokinį domina, kokios reikalingos patirties jau turi, kokie mokymo ir mokymosi būdai mokiniui yra priimtinausi ir efektyviausi.

Vertinant mokinį ypatingai akcentuojami pozityvieji asmens gebėjimai, „stipriosios“ mokinio ypatybės. Pozityvieji asmens gebėjimai, pasak Galkienės (2005), yra pamatinis komponentas numatant ugdymo perspektyvą ir grindžiant ugdymo tikslus. Jais remiamasi ieškant alternatyvių ugdymo būdų, kai įprastai organizuoti mokymą trukdo sutrikusios funkcijos. Pasak Dudzinskienės ir kt. (2008), mokinio stipriosios ypatybės (turimi gebėjimai) ir individualieji poreikiai turėtų tapti ugdymo proceso atspirties tašku.

Andreikienė, Visockienė (2007) teigia, kad edukacinėje praktikoje akcentuojama, kad mokymasis labai susijęs su motyvaciniais poreikiais. Todėl labai svarbu, planuojant ir organizuojant ugdymo procesą, atsižvelgti į mokinių poreikius. Jų žinojimas mokytojui leidžia ne tik kurti mokymo programas, bet ir parinkti tinkamus mokymo(si) būdus, leidžiančius efektyviai realizuoti mokymo(si) tikslus.

Tik pažinus mokinį įmanoma individualizuoti ir diferencijuoti ugdymą. Pasak Tomėnienės (2010), ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas – tai visų ugdymo turinio elementų pritaikymas atsižvelgiant į skirtingą mokinių patirtį, sugebėjimų lygį, interesus, mokymosi stilių. Diferencijavimas ir individualizavimas labai svarbūs planuojant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą, nes šiems mokiniams reikia parinkti skirtingo turinio mokymo(si) medžiagą, metodus, veiklą, tempą atsižvelgiant į jų poreikius, interesus, patirtį.

Penkauskienė (2006), Tomėnienė (2010) išskiria ugdymo turinio komponentus, kurie individualizuojami siekiant patenkinti skirtingus mokymosi poreikius:

- mokymo turinys, t. y. tai, ką mokinys turėtų išmokti, žinoti, suprasti ir gebėti atlikti;
- pateikimo metodai;
- vertinimo būdai;
- mokymo priemonės ir medžiaga.

Mokytojo teikiama parama mokiniui naudinga tik tada, jei jis realiai atsižvelgia į mokinio individualumą.

Pagalba mokiniui. Pagalba kiekvienam mokiniui susijusi su mokytojo kompetencijomis¹³ prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymuisi reikalingą informaciją, naudoti įvairias ugdymo strategijas, tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus, skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje.

Dirbant su skirtingų gebėjimų vaikais svarbus vaidmuo tenka mokymo(si) metodams. Metodas – tai veikimo būdas, veiklos tvarka, sąmoningai naudojama kokiam nors tikslui pasiekti (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011). Jovaiša (2007a) mokymosi metodą apibrėžia kaip mokinių veiklos būdų sistemą mokslo žinioms perimti, teoriniams ir praktiniams mokėjimams ir įgūdžiams įgyti. Kišonienė, Dudzinskienė (2007) individualių ugdymo(si) poreikių tenkinimo kontekste metodą apibrėžia kaip naudojamą priemonę, aplinkos pagalbą, padedančią mokiniui pasiekti tikslą.

Pasak Visockienės, Puskunigienės (2012), svarbu ugdymo procese pasitelkti tokius mokymo(si) metodus, kurie įgalintų mokinius sėkmingai mokytis ir gerintų jų mokymo(si) pasiekimus, skatintų mokinių mokymo(si) motyvaciją ir leistų mokiniams patirti mokymo(si) sėkmę.

Mokytojas, ieškodamas metodų ir būdų tikslams pasiekti, anot Kišonienės, Dudzinskienės (2007), turėtų kelti sau šiuos klausimus:

- Kaip diferencijuoti ugdymą, atsižvelgiant į mokinių poreikius?
- Kaip organizuoti ir struktūrinti mokymą, kad būtų galima pasiekti tikslus?
- Kaip dirbti pamokoje – kokius skirtingus lygius išskirti, atsižvelgiant į mokinių ugdymosi poreikius?
- Kokią mokomąją medžiagą (turinį, užduotis) parinkti, atsižvelgiant į mokinių galimybes? Kokias užduotis turės atlikti?
- Kokius alternatyvius ir (arba) kitus ugdymo būdus pasirinkti?
- Kokius mokymosi bendradarbiaujant metodus taikyti nagrinėjant temą?
- Kokias mokymo(si) strategijas, stilius pasirinkti?
- Kokių priemonių ir išteklių, kokios pagalbos reikėtų tikslams pasiekti?

Ilgą laiką mokykloje vyravusius klasikinius (tradicinius) mokymo metodus keičia šiuolaikiniai (aktyvieji) mokymosi metodai. Informacijos teikimo ir atgaminimo mokymo metodai nebeatitinka šiuolaikiniam ugdymui keliamų reikalavimų, todėl pastarąjį dešimtmetį intensyviai mokyklose diegiami aktyvieji mokymosi metodai, orientuoti į aktyvią mokinių veiklą, sąmoningą mokymąsi.

Tomėnienė (2010) teigia, kad specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymas ir

¹³ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. 54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2007-01-30, Nr. 12-511.

mokymasis turėtų būti grindžiamas pragmatiniu bei konstruktyvistiniu požiūriu. Taikant aktyviuosius metodus, būtina siekti kuo glaudesnio santykio su realybe, su tikru gyvenimu, su bendruomenės ir visuomenės rūpesčiais.

Aktyvieji mokymosi metodai dominuoja taikant šiuolaikines tekstų skaitymo strategijas. Pagal Jonynienę ir kt. (2015), Pribušauskaitę (2010), Westwood (2004), išskiriami trys pagrindiniai teksto skaitymo etapai: pasirengimas skaityti, aktyvus skaitymas ir veikla po skaitymo. Laikantis šio formato, per aktyvią mokinių veiklą ugdomi teksto suvokimo gebėjimai yra itin aktualūs skaitymo sutrikimą turintiems mokiniams.

Pasirengimo skaityti etape ypač svarbus vaiko sudominimas tekstu, skaitymo tikslo supratimas, skaitymo motyvacijos žadinimas ir stiprinimas. Šiame etape būtinas išankstinis temos apmąstymas, mokinių turimų žinių suaktyvinimas, skaitymo tikslų formulavimas, rekomenduojamas teksto peržvelgimas, nežinomų žodžių išsiaiškinimas, klausimų kėlimas, turinio numatymas. Šiame etape gali būti naudojami diskusiniai, „minčių lietaus“ ir kitokie aktyvieji metodai. Pasirengimas skaitymui ypač svarbus mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimą.

Aktyvaus skaitymo etape, t. y. skaitant tekstą, mokiniai vėl skatinami kelti klausimus, išvelgti priežastis ir pasekmės ryšius, palyginti informaciją, sieti ją su turima, išskirti svarbiausias detales, pagrindinę mintį. Šiame etape gali būti pasitelkiami teksto žymėjimo, vizualizavimo metodai.

Po skaitymo vyksta veikla, susijusi su vertinimu, apibendrinimu, mokinio nuomonės apie autoriaus sukurtą tekstą išsakymu, savo supratimo įsivertinimu.

Tomėnienė (2010) teigia, kad dirbant su specialiujų ugdymosi poreikių mokiniais labiau negu bet kurioje kitoje situacijoje būtina naudoti metodus, įtraukiančius besimokančius vaikus į bendradarbiavimo procesą. Anot Vasiliauskienės (2011), bendradarbiaudami specialiujų ugdymosi poreikių turintys mokiniai:

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

Mokymo(si) metodų įvairovė leidžia mokytojui atrasti ir parinkti tinkamiausius metodus mokymosi tikslui pasiekti. Ugdymas mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, mokytojas turi gebėti parinkti mokinio individualius ugdymosi poreikius atliepiančius mokymo(si) metodus.

Įvairūs autoriai (East, Evans, 2008; Kielaitė, 2013; Kišonienė, Dudzinskienė, 2007; Petty,

2007; Šukienė ir kt., 2007, Tomėnienė ir kt. 2006; Vasiliauskienė, 2011) mokytojams rekomenduoja darbo su mokiniais, turinčiais skaitymo sutrikimų, organizavimo būdus, tinkančius taikyti vyresnėse klasėse:

- Remkitės mokinių stiprybėmis.
- Kasdien ugdykite mokinio pasitikėjimą savimi. Dažnai girkite.
- Visais būdais kelkite mokinių susidomėjimą skaitymu, kurkite naujas, vaiką dominančias priemones.
- Informaciją raštu pateikite kuo trumpesnę. Medžiagą paruoškite glaustai, aiškiai struktūruotai, pvz., pažymėkite naudingas antraštes ir paantraštes.
- Venkite ilgo, varginančio darbo. Neverskite mokinių skaityti ilgų tekstų. Sumažinkite užduoties apimtį, reikalaukite atlikimo kokybės.
- Skirkite pakankamai laiko užduotims atlikti. Darbo tempą turi nustatyti pats mokinys.
- Paaiškinkite užduoties atlikimo tikslą ir svarbą.
- Mokiniui skirkite jo skaitymo gebėjimus atitinkančią medžiagą.
- Jei mokiniai konspektuoja patys, patikrinkite, ar jie perskaito savo užrašus.
- Nereikalaukite garsiai skaityti klasėje, nes jiems bus nesmagu prieš klasės draugus. Darykite tai porose.
- Išsiaiškinkite, ar visus naujos mokomosios medžiagos, skaitomo teksto žodžius supranta. Užrašykite sąvokas ant lentos, pateikdami konkrečių pavyzdžių, paaiškinkite, ką jie reiškia. Užrašus ant lentos palikite kuo ilgiau arba pateikite individualiai ant lapelių. Padalinkite mokiniams (ar padėkite jiems pasirengti) sąvokų žodynėlį.
- Pratinkite tekste pasižymėti esminę informaciją, pasibraukti, paryškinti.
- Dalinamojoje medžiagoje pateikite svarbiausių faktų santrauką kaip minčių žemėlapi, geriausia – pamokos pradžioje. Pasitelkite kitas vaizdines priemones. Naudokite paveikslus, planus, struktūrines schemas.
- Prieš pradėdami atlikti užduotį, nurodymus, instrukcijas, uždavinių sąlygas mokiniui perskaitykite garsiai, arba paprašykite, kad tai padarytų gerai skaitantis mokinys.
- Pasakomuosius dalykus (istorija, geografija ir kt.) perteikti pasakojant, diskutuojant, paruošiant garsinius įrašus.
- Skaitomą temą palengvinkite vaizdajuostėmis, CD, DVD, televizijos programų vaizdo įrašais ar informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis.
- Leiskite mokiniams pamokas įsirašyti į diktofoną.
- Pamokoje naudokite įvairius žymeklius, kurie leistų „nepamesti“ skaitomo teksto vietas bei sumažinti vaizdinių stimulų kiekį knygos lape. Išbandykite spalvotas plėveles.

Pritaikant mokymą mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų, itin svarbus vaidmuo tenka tikslingam mokymo priemonių parinkimui ir pritaikymui tenkinant individualius mokinio ugdymo(si) poreikius.

Švietimo aprūpinimo standartuose¹⁴ (2011) nurodomos mokymo priemonės, reikalingos programose apibrėžtam ugdymo turiniui įgyvendinti:

- bendrojo ugdymo dalyko vadovėlis;
- vadovėlių papildančios (spausdintos ar skaitmeninės) mokymo priemonės;
- daiktai, medžiagos ir įranga;
- specialiosios mokymo priemonės (vaizdinės, techninės, demonstracinės, skaitmeninės mokymo priemonės, žaislai, daiktai, medžiagos, literatūra ir pratybų sąsiuviniai);
- skaitmeninės mokymo priemonės;
- ugdymo procesui reikalinga literatūra.

Šios mokymo priemonės padeda mokiniams siekti gerų rezultatų, stiprina motyvaciją mokytis, skatina savarankišką mokymąsi ir kritinį mąstymą. Mokytojams suteikia galimybes diferencijuoti užduotis, individualizuoti mokinių darbą atsižvelgus į jų gebėjimus. Tikslingai atrinktos mokymo priemonės skatina aktyvią mokinio veiklą, leidžia mokytojui atsižvelgti į mokinių patirtį, mokymo(si) stilių, ugdymo poreikius, polinkius ir interesus, padeda / sudaro galimybes mokytojui įvertinti mokinių pasiekimus ir patiems mokiniams įsivertinti savo rezultatus. Skatina pačius mokinius kurti, tyrinėti, eksperimentuoti, atrasti ir taip tobulinti savo praktinius gebėjimus, užduotis atlikti kūrybiškai.

Europos šalyse, taip pat ir Lietuvoje, rengiami specialiųjų poreikių mokiniams pritaikyti vadovėliai – vadinamosios vadovėlių „S versijos“ (Aprūpinimo specialiosiomis mokymo priemonėmis modelis, 2004¹⁵). Tai vadovėliai, kurių viršelis toks pat kaip įprastų vadovėlių, tačiau tekstai supaprastinti, pritaikytos iliustracijos, pakeistas maketas atsižvelgiant į mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, kylančius dėl turimų sutrikimų. Vadovėliuose naudojami tekstai, užduotys, pateikta mokomoji medžiaga yra pritaikyti mokinių specialiesiems ugdymosi poreikiams ir siejasi su dažniausiai naudojamais efektyviais mokymo metodais.

Minėtame Aprūpinimo specialiosiomis mokymo priemonėmis modelyje teigiama, kad nemažai mokytojų nenaudoja specialiųjų mokymo priemonių ne tik todėl, kad mokyklos nepakankamai jomis apsirūpinusios, bet ir todėl, kad nežino šių priemonių panaudojimo galimybių, tinkamumo ugdant vienų ar kitų specialiųjų poreikių turinčius mokinius.

¹⁴ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. gruodžio 12 d. įsakymas Nr.V-2368 „Dėl švietimo aprūpinimo standartų patvirtinimo“.

¹⁵ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. gruodžio 31 d. Įsakymas Nr. ISAK- 2095 „Dėl aprūpinimo specialiosiomis mokymo priemonėmis modelio patvirtinimo“.

Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro parengtose rekomendacijose mokykloms dėl specialiųjų mokymo priemonių pasirinkimo¹⁶ nurodoma, kad renkantis specialiąsias mokymo priemones vienas svarbiausių kriterijų yra mokinio specialieji ugdymosi poreikiai, jų dydis ir pobūdis. Svarbu žinoti, kokiais stipriaisiais mokinio gebėjimais galima remtis ugdymo procese.

Specialiųjų mokymo priemonių naudojimas ugdymo procese turi:

- ugdyti bendruosius bei dalykinius gebėjimus;
- didinti mokymo(si) veiksmingumą;
- teigiamai veikti mokymosi motyvaciją: atitinkančios gebėjimus ir poreikius mokymo priemonės daro mokymąsi patrauklesnį;
- sudaryti mokiniui galimybes dirbti savarankiškai, neprašant nuolatinės pedagogo pagalbos;
- ugdyti adaptacinius sugebėjimus ir socialinius įgūdžius;
- mokyti ieškoti papildomos informacijos;
- ugdyti gebėjimą bendrauti su bendraamžiais ir / ar pedagogais.

Reid (2007) teigia, kad mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų, ypač svarbios yra mokymo priemonės. Užduočių lapo maketas, tarpai, šrifto dydis ir stilius – viskas yra svarbu, kad turinys būtų suprastas, o užduotys sėkmingai atliktos.

East, Evans (2008) nurodo, jog daugelis disleksiją turinčių mokinių spausdintą popieriaus lapą apibūdina kaip judantį ar besisukantį, taigi jiems sunku sekti skaitomą tekstą, jie dažnai pameta skaitymo vietą. Mokiniams, kuriems būdingas skaitymo vietos pametimas, mokytojai dažnai siūlo naudoti liniuotą tekstą sekti. Liniuotė slepia apatines linijas, bet tai apriboja galimybes aprėpti vaizdą, būtiną kontekstiniam skaitymui. Todėl Reid (2007) siūlo naudoti permatomas, spalvotas liniuotes, žymeklius tekstui sekti. Grey (2009) pataria naudoti spalvotą popierių, spalvotas plėveles, uždedamas ant atspausdinto puslapio. Įrodyta, kad kai kuriems skaitytojams tai padeda, nes paryškina tekstą, kontrastą, palengvina skaitymo procesą.

Galimybė naudotis įgarsintu tekstu gali būti naudinga mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų. Dabar ir grožinė, ir kitokio pobūdžio literatūra leidžiamos įgarsintos. Poreikis naudotis įgarsintu tekstu labai priklauso nuo skaitymo sunkumų lygio (Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas, 2000). Šių priemonių tikslas – padėti mokiniams skaityti. Galimi įvairūs darbo su įgarsintu tekstu būdai: mokiniai gali tik klausyti, klausyti ir sekti spausdintą tekstą, klausydamiesi užsirašinėti, pasižymėti svarbius dalykus ir pan. Garsinės knygos yra puiki parama skaitymo sutrikimų turintiems mokiniams, ypač jei tekstas yra didelės apimties.

Vadovėliai skaitmeninėse laikmenose, skaitmeniniai mokymo(si) objektai praplečia

16 Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro rekomendacijos (<http://www.sppc.lt/index.php?-778155807>)

mokinių ugdymo galimybes. Mokiniai gali išklaudyti įgarsintas instrukcijas, užduoties aprašymus, tekstus, valdyti vaizdo dydį, pasižymėti pastabas, naudotis žodynėliu ar paaiškinimais, atskirose užduotyse pasirinkti mokymosi lygius.

Užsienio patirtis rodo, kad naudojant interaktyviasias lentas labai pagausėja būdų, kaip galima veiksmingai naudoti informacinių komunikacinių technologijų (toliau IKT) priemonės mokymui ir mokymuisi. Interaktyvioji lenta – puiki priemonė, paskatinanti mokinius įsitraukti į pamoką (Dudzinskienė ir kt., 2010).

Kaip teigia Paulionytė ir kt. (2010), mokytojai jau pastebi ir įvardija technologijų teikiamą naudą ugdymo proceso tobulinimui. Greičiausiai pamatomas IKT naudojimo ugdymo procese rezultatas – mokinių mokymosi motyvacija, susidomėjimas, įsitraukimas į mokymosi veiklas. Technologijų naudojimas įgalina padidinti mokinių mokymosi motyvaciją ir įsitraukimą į procesą. Tą dažniausiai pastebi ir mokytojai, ir mokiniai, patys pripažįstantys, jog naudodamiesi technologijomis jie mokosi daugiau, aktyviau, padidėja noras lankyti mokyklą.

Pripažįstama, kad IKT naudojimas sudaro geresnes sąlygas ugdymo individualizavimui bei pritaikymui specialiųjų poreikių turintiems mokiniams. Kaip teigia Girdzijauskienė ir kt. (2010), kompiuterinės ir kitos IKT priemonės suteikia mokiniui tam tikrą papildomą mokomąją paramą, todėl naudodamasis IKT mokinys gali atlikti sąlygiškai sudėtingesnes veiklas ir užduotis nei jomis nesinaudodamas. Be to, išauga mokinio savarankiškumas, kadangi dalį mokomosios paramos mokinys gali gauti naudodamasis IKT, nedalyvaujant mokytojui.

Gutauskienė (2011) siūlo IKT naudoti kaip naujos informacijos pateikimo būdą ar mokytojo aiškinimų papildymą. IKT suteikia mokiniams galimybę papildomai treniruotis bei užsiimti praktine veikla, atitinkančia jų poreikius.

Anot Paulionytės ir kt. (2010), svarbu, kad mokytojai gebėtų tinkamai pasirinkti ugdymui reikalingą technologinę įrangą, tobulintų savo gebėjimus taikyti ją atsižvelgiant į mokymosi tikslus ir sąlygas. Taip pat svarbu siekti, jog technologijų pedagoginis pritaikymas būtų grindžiamas didesne socialine sąveika (skatinant komunikavimą, bendradarbiavimą, problemų sprendimą drauge).

Bendradarbiavimas. Darbas drauge su kitais realizuojamas per mokytojo kompetencijas¹⁷ bendradarbiauti su kolegomis, pagalbinio personalu, profesinio orientavimo ir kitais specialistais kuriant ugdymosi prielaidas ir vertinant mokymosi pasiekimus; bendrauti su mokinių tėvais (globėjais) pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę, sudarant ugdymo(si) sąlygas; bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis.

Pagalbos mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų, veiksmingumas, pasak

17 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. 54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2007-01-30, Nr. 12-511.

Wiznitzer, Scheffel (cit. Meltenienė ir kt., 2013), priklauso nuo visų mokymosi proceso dalyvių (mokinio, specialistų, mokytojų, tėvų) sutelktumo. Norėdamas spręsti specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių problemas, mokytojas turi laiku ir teisingai atpažinti tokį mokinį, kartu išmanyti dažniausiai pasitaikančius vaikų raidos (vystymosi) ypatumus, gebėti modeliuoti ir organizuoti pamokos veiklą atsižvelgdamas į specialiuosius mokymosi poreikius, vaikų patiriamus sunkumus, mokėti tiksliai ir konkrečiai apibūdinti vaiko problemą. Taigi neišvengiamai jis turi bendradarbiauti su mokinio tėvais, ankstesniais vaiko mokytojais, specialiaisiais pedagogais (Tomėnienė, 2010). Pasak Galkienės (2005), negalima tikėtis, kad mokytojas gali išspręsti visas problemas veikdamas individualiai, tik pasikliaudamas savo kompetencija. Mokykloje mokytojas nesinaudodamas bendradarbiavimo galimybėmis, gali nusivilti siekiamais rezultatais, išiekvoti savo žinių, galimybių potencialą ir nepasiekti norimo rezultato (Dudzinskienė ir kt., 2008).

Pasak Galkienės (2005), individualūs mokinio poreikiai sutelkia pagalbą ir skatina bendradarbiavimo kultūrą. Mokyklos nariai, dirbdami drauge, nuolat bendraudami ir diskutuodami, turėtų ieškoti sprendimų, pagerinančių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, situaciją mokykloje. Pasak Mažylienės (2011), skatinant mokyklos narių (mokytojų, specialistų, vadovų, tėvų, bendraamžių) partnerystę didinamos mokyklos galimybės garantuoti kokybišką ugdymą skirtingų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Specialistai teikdami specialiąją pedagoginę pagalbą mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų, dažniausiai pagrindinį dėmesį telkia į konkretaus mokinio skaitymo strategijų mokymą. Šiuo atveju itin svarbus specialiojo pedagogo ir mokytojo bendradarbiavimas, kurio esminės veiklos sąsajos – mokymo turinio ir mokymo metodų dermė. Specialusis pedagogas turėtų atsižvelgti į tai, kokie tekstai skaitomi klasėje, ir naudoti tą medžiagą, kuri padėtų mokiniui per pamokas klasėje. Kita vertus, mokytojas turėtų naudoti tuos skaitymo būdus, kurių mokinyš išmoko dirbdamas su specialiuoju pedagogu. Taip pasiekiamas mokinio mokymo vientisumas, o specialistų teikiama pagalba papildo mokinio mokymosi veiklą klasėje (Galkienė, 2005).

Dudzinskienė ir kt. (2008) teigia, kad artimas ryšys su tėvais yra svarbus, nes jie geriausiai pažįsta savo vaiką ir gali daug prisidėti prie jo ugdymo(si) sėkmės. Tie ugdytojai, kuriems pavyksta į mokinio ugdymo problemų sprendimą įtraukti tėvus, pasiekia kur kas geresnių ugdymo rezultatų nei tie, kurie savo jėgomis bando susidoroti su kylančiais specialiųjų poreikių tenkinimo sunkumais.

Špokienės (2011) teigimu, mokytojai turėtų laikytis nuostatos, kad tėvai – lygiaverčiai partneriai, turintys pakankamai žinių bei įgūdžių ugdyti savo vaiką, nuolat drąsinti tėvus,

palaikyti juos, nepalikti vienų su jų problemomis. Anot Girdzijauskienės ir kt. (2010), mokydamasis įvairių dalykų mokinys turėtų jausti tėvų paramą, tėvai turėtų žinoti situaciją klasėje ir kelti realius, pasiekiamus reikalavimus.

Dudzinskienė ir kt. (2008) nurodo, kad siekiant išspręsti su mokinio ugdymu susijusius klausimus, svarbu į dialogą įtraukti ne tik mokyklos bendruomenę, tėvus, bet ir patį mokinį. Pasak Vasiliauskienės (2011), neretai vaikas mokykloje nelaikomas lygiateisiu partneriu ir visaverčiu ugdymo proceso dalyviu. Dažniausiai jis vis dar yra objektas, kurio ypatumų pažinimu ir specialiųjų poreikių tenkinimu užsiima mokytojai, specialieji pedagogai ar kiti specialistai. Mokyklų specialistai siekia kuo greičiau padėti vaikui, net nepasiteiravę, kaip pats vaikas supranta savo mokymosi problemą, kokios pagalbos jam reiktų, ar priimtina ta pagalba, kuri jam siūloma.

Petty (2007) teigimu, skirtingi mokiniai gali skųstis skirtingais sunkumais, bet kiekvienas žino, kaip jam galima padėti. Mokytojas turėtų pasikalbėti su mokiniu ir aptarti, kokios pagalbos jam reikia, kurie būdai jam atrodo veiksmingiausi. Rekomenduojama paklausti mokinio: kas tau labiausiai padėtų? ar aš pamoką dėstau per greitai? ar mano veiksmai ir elgesys per pamoką kelia tau sunkumų ar nepatogumų? ar galiu dar kaip nors padėti?

Geležinienė (2010) teigia, kad mokytojai sąveikas su mokiniu ir šeima turėtų grįsti dialogu, pagarba bei pasitikėjimu, vertinant visų ugdymo proceso dalyvių lygiateisį dalyvavimą.

Profesinis tobulėjimas. Nenutrūkstamas profesinis tobulėjimas remiasi mokytojo kompetencijomis¹⁸ organizuoti savo mokymąsi individualiai ir grupėje; įvertinti profesinės praktikos privalumus ir trūkumus numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas; nuolat tikslingai atnaujinti žinias ir lavinti įgūdžius.

Nauja mokymo(si) paradigma kelia naujus ir aukštesnius reikalavimus mokytojui, todėl mokymasis visą gyvenimą tampa suprantama būtinybe. Anot Gedvilienės (2013), mokytojo nuolatinis kvalifikacijos tobulinimas labiausiai lemia mokymo proceso sėkmę.

Šorienė (2010) mokytojų profesinį tobulėjimą apibrėžia kaip asmens profesinių kompetencijų – mokytojo žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų, mokėjimo mokytis ir kitų sėkmingai mokytojo veiklai ugdymo procese reikalingų savybių – ugdymą.

Kaip teigia Ališauskas ir kt. (2010), mokyklos bendruomenė turėtų numatyti savo profesinio pasirengimo ir tobulėjimo kryptis, būdus ir formas, dalintis patirtimi, skatinti palankų požiūrį į specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymą bendrojoje klasėje. Atsižvelgdama į švietimo sistemos kryptis, mokytojų motyvaciją ir atsakomybę, mokyklos komanda turėtų diskutuoti ir priimti sprendimus apie kvalifikacijos prioritetus, paramą vienas kitam.

18 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. 54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2007-01-30, Nr. 12-511.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje¹⁹ išskiriamos šios kompetencijų įgijimo formos:

- individualus tobulinimasis (įskaitant mokslinę veiklą, dalykinę raišką profesinėmis publikacijomis ir projektais);
- kolegialus dalijimasis patirtimi (metodinių grupių, dalykinių asociacijų veikla, pamokų, įskaitant atviras pamokas, ir kitos pedagoginės veiklos demonstravimas ir stebėjimas, konsultavimas ir konsultavimasis, išskyrus atvejus, kai tai įeina į tiesiogines tarnybines pareigas);
- specializuoti renginiai (kursai, seminarai, mokymai, praktikos);
- akademinis (aukštesnės pakopos ar kitos krypties, gretutinės, laispio nesuteikiančios studijos);
- viešoji nedarbinė veikla (visuomeninė, kultūrinė, meninė raiška, įskaitant veiklą demokratiniuose valdymo organuose, nevyriausybinėse organizacijose, socialinėse akcijose ir programose).

Mokytojų profesines kompetencijas ir pasirengimą ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, praeitame dešimtmetyje analizavę ir tyrę mokslininkai (Ališauskas, 2004; Ambrukaitis, Udrienė, Bagdonienė, Rimdeikienė, 2004) pabrėžė, kad dalies pedagogų (ypač dalykininkų) kompetencija identifikuoti ir tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius nepakankama. Svarbu paminėti, kad kompetencijų stoka, anot Ališausko, iš dalies lemia ir kai kurių pedagogų nepalankų požiūrį į ugdytinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

Vasiliauskienė (2011) teigia, kad mokytojams dar trūksta žinių, kokius mokymo būdus parinkti skirtingų gebėjimų turintiems mokiniams. Kita vertus, mokytojų supratimas apie tai, kaip mokiniai mokosi, nuolat tobulėja – tai leidžia didinti pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

Dalyko mokytojų kompetencijų trūkumą turėtų kompensuoti naujai patvirtinta Specialiosios pedagogikos ir psichologijos kvalifikacijos tobulinimo kursų programa²⁰. Programos tikslas – formuoti pozityvų mokytojų požiūrį į inkluzinį ugdymą, mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gebėjimus ir poreikius, tobulinti mokytojų kompetenciją ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, pritaikant ugdymosi procesą ir ugdymo(si) turinį, bendradarbiaujant, vertinant individualią

19 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gegužės 30 d. įsakymas Nr. V-899 2 „Dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos tvirtinimo“ // Valstybės žinios. 2012-06-01, Nr. 62-3152.

20 Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. rugsėjo 2 d. įsakymas Nr. V-947 „Dėl švietimo ir mokslo ministro 2007 m. gruodžio 18 d. įsakymo Nr. ISAK-2481 „Dėl Specialiosios pedagogikos ir specialiosios psichologijos kvalifikacijos tobulinimo kursų programos patvirtinimo“ pakeitimo“ // TAR. 2015-09-02, Nr. 13387.

kiekvieno mokinio pažangą ir pasiekimus. Mokytojai kursus privalės išklausti per metus nuo jų darbo pradžios.

Apibendrinant teorinę dalį galima teigti, kad skaitymas yra sudėtingas procesas, kuriame dalyvauja skirtingos psichinės veiklos funkcinės sistemos, kurių dėmė užtikrina skaitymo kokybę. Skaitymas apima ne tik esminius teksto iškodavimo ir supratimo gebėjimus, bet šiuolaikinė skaitymo gebėjimų samprata praplečiama gebėjimais taikyti, apmąstyti, įvertinti, interpretuoti tekstus, išmanyti skirtingas skaitymo strategijas.

Skaitymo sutrikimai, pasaulyje žinomi kaip disleksija, sukelia rimtų sunkumų mokymosi procese, nes sutrikdo veiklos sritis, kurios susijusios su teksto skaitymu. Skaitymo sutrikimai / disleksija yra atsieti nuo intelekto sutrikimo, sensorinių sutrikimų ir netinkamo ugdymo ar sociokultūrinių sąlygų. Skaitymo sutrikimams būdingus žodžių skaitymo, skaitymo sklandumo ir teksto supratimo sunkumus lemia specifiniai pažinimo sutrikimai. Skaitymo sutrikimai turi skirtingą raišką skirtingais mokinių amžiaus periodais. Skaitymo sutrikimai gali iššaukti mokinių emocijų ir elgesio, mokymosi motyvacijos problemas.

Siekiant mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, efektyvaus, jų specialiuosius ugdymo(si) poreikius atliepiančio ugdymo, mokytojai turi gebėti atpažinti ir pripažinti mokinių individualumą, mokėti parinkti ir pritaikyti mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų, efektyvius mokymo(si) metodus ir strategijas, šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir priemones. Siekiant spręsti su mokinio ugdymu susijusius klausimus, svarbu mokytojui bendradarbiauti su visais ugdymo proceso dalyviais, pasitelkti specialistų pagalbą, įtraukti į partnerystę mokinio tėvus ir patį mokinį. Mokinių individualius ugdymosi poreikius atitinkantis ugdymas kelia aukštus reikalavimus mokytojui, todėl mokymasis visą gyvenimą tampa suprantama būtinybe.

2 skyrius. DALYKŲ MOKYTOJŲ PASIRENGIMO UGDYTI MOKINIUS, TURINČIUS SKAITYMO SUTRIKIMŲ, TYRIMAS

2.1. Tyrimo metodologija

Bet koki tyrimą atliekantis tyrėjas visada remiasi jau atrastomis mokslinėmis žiniomis, kurios padeda tyrėjui suvokti tyrimo kontekstą, susikurti savo tyrimo struktūrą, kad gebėtų palyginti savo atradimus su jau paskelbtomis mokslinėmis žiniomis (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Siekiant apibrėžti skaitymo proceso ir skaitymo sutrikimų / disleksijos sampratą, išskirti esmines mokytojų kompetencijas, būtinas mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui, naudotas teorinės analizės metodus. Studijuota mokslinė literatūra ir teisiniai dokumentai.

Siekiant išsiaiškinti realią dalyko mokytojo pagalbos teikimo skaitymo sutrikimų turintiems mokiniams situaciją pagrindiniame ugdyme, surinktus duomenis panaudoti anketos klausimų ir atsakymų variantų formulavimui, pasirinkta individuali apklausa interviu metodu. Interviu metodas naudojamas duomenims gauti, klausimus užduodant žodžiu (Kardelis, 2007; Kaffemanienė, 2006). Šiam tyrimui atlikti pasirinktas kryptingas iš dalies struktūruotas interviu, kai iš anksto numatomi interviu klausimai ir pasiliekiama galimybė laisvai juos keisti vietomis, užduoti papildomų klausimų (Bitinas ir kt., 2008). Kadangi pusiau struktūruoto interviu struktūra nėra itin griežta, buvo galima užduoti tikslinamuosius klausimus, atsižvelgiant į atsakymą, formuluoti kitus, nenumatytus klausimus, išsiaiškinti niuansus.

Pirminio pokalbio metu mokytojams pristatytas tyrimo tikslas, interviu turinio gairės, surinkta informacija apie respondentus (dėstomas dalykas, darbo stažas, kvalifikacinė kategorija), susitarta dėl interviu laiko ir vietos.

Tyrimas interviu metodu atliktas 2015 m. gegužės–birželio mėnesiais Birštono ir dviejose Prienų bendro ugdymo mokyklose, vykdančiose pagrindinio ugdymo programas.

Visi individualūs interviu vyko mokytojų darbo vietoje, po pamokų. Interviu, respondentų sutikimu, fiksuoti diktofonu, o garsiniai įrašai buvo perkoduoti į tekstą. Siekiant išlaikyti tyrime dalyvavusių asmenų konfidencialumą, interviu protokoluose neminimi asmeniniai duomenys (vardas, pavardė). Protokolai žymimi numeriu, kuris naudojamas ir iliustruojamų teiginių nuorodose. Interviu duomenims analizuoti taikyta kokybinė turinio analizė. Tekstas skirstomas į prasminius vienetus (respondentų pasisakymus, teiginius). Nustačius ryšius, teiginiai grupuoti ir apibendrinti sudarant stambesnius vienetus – subkategorijas ir kategorijas.

Siekiant identifikuoti dalyko mokytojų požiūrį į mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų,

pažinimo aspektus, išanalizuoti pagalbos teikimo, bendradarbiavimo ir tobulinimosi ypatumus, pasitelktas anketinės apklausos metodas. Anketinė apklausa, pasak Charles (cit. Kaffemanienė, 2006), yra būdas duomenims gauti, užduodant respondentams klausimus raštu. Anketinės apklausos klausimynas parengtas interviu turinio analizės pagrindu. Anketa kurta elektroninėje erdvėje (www.apklausa.lt). Klausimyne naudotos nominalinės, intervalinės, ranginės skalės. Paruošta anketa elektroniniu paštu išsiųsta visoms, pagrindinį ugdymą vykdančioms Lietuvos mokykloms. Dalis elektroninių laiškų ugdymo įstaigų nepasiekė dėl pateiktų netikslių mokyklos kontaktinių duomenų internete. Siekiant efektyvesnio anketos prieinamumo dalykų mokytojams, anketos nuoroda išsiųsta miestų dalykų mokytojų metodinių būrelių pirmininkams bei tiesiogiai mokytojams pagal mokyklų internetiniuose puslapiuose pateiktus asmeninius mokytojų kontaktus (elektroninius paštus). Anketinė apklausa vykdyta 2015 m. spalio mėn.

Anketinės apklausos duomenys apdoroti SPSS programa, taikyta aprašomoji statistika: skaičiuojamos padėties charakteristikos (vidurkiai), sklaidos charakteristikos (standartinis nuokrypis), kintamųjų dažniai (procentai); neparametrinis metodas (Spearman R koeficientas).

2.2. Tyrimo dalyviai

Interviu. Tyrime dalyvavo 6 mokytojai, dėstantys įvairius mokomuosius dalykus: lietuvių kalbą, matematiką, gamtą ir žmogų, istoriją, geografiją. Visi apklausoje dalyvavę asmenys (visos moterys) turi aukštąjį išsilavinimą, metodininko kvalifikacinį laipsnį. Pedagoginio darbo stažas svyruoja nuo 18 iki 40 metų.

Pagrindinis kriterijus atrenkant respondentus – turima patirtis ugdant mokinius, turinčius skaitymo sutrikimą. Visi mokytojai, dalyvavę apklausoje, praeityje ar esamuoju laiku yra ugde mokinius, turinčius skaitymo sutrikimą, 2 mokytojai su tokiu atveju susidūrė pirmą kartą, kiti – savo praktikoje turėję keletą mokinių.

Anketinė apklausa. Anketinėje apklausoje dalyvauti buvo kviečiami įvairių dalykų mokytojai, ugdantys 5–10 klasių mokinius, praktiškai susidūrę su mokiniiais, kuriems yra identifikuoti arba numatomi skaitymo sutrikimai.

Į kvietimą dalyvauti atsiliepė ir anketinėje apklausoje dalyvavo 306 dalykų mokytojai, iš kurių – 288 (94,1 proc.) moterys ir 18 (5,9 proc.) vyrų.

Mokytojų pasiskirstymas pagal dėstomus dalykus pateikiamas 3 lentelėje. Anketinėje apklausoje aktyviausiai dalyvavo lietuvių kalbos (gimtosios) mokytojai (28,7 proc.). Kartu su užsienio kalbos mokytojais (11,7 proc.) jie sudaro didžiausią dalį respondentų pagal ugdymo sritį (40,4 proc.). Į anketos klausimus atsakė ir kitų dalykų mokytojai, taip patvirtindami nuomonę,

kad mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdymas aktualus ne tik kalbų mokytojams.

3 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal dėstomą dalyką (N=306), sk., %

Ugdymo sritis	Dėstomas dalykas	Skaičius	Procentai	Procentai (pagal ugdymo sritį)
Kalbos	lietuvių kalba (gimtoji)	110	28,7	40,4
	užsienio kalba	45	11,7	
Matematika ir informacinės technologijos	matematika	49	12,8	15,9
	informacinės technologijos	12	3,1	
Gamtamokslinis ugdymas	gamta ir žmogus	17	4,4	13,8
	biologija	15	3,9	
	chemija	11	2,9	
	fizika	10	2,6	
Socialinis ugdymas	istorija	23	6	13,3
	pilietiškumo pagrindai	11	2,9	
	geografija	9	2,3	
	ekonomika ir verslumas	8	2,1	
Meninis ugdymas	dailė	9	2,3	5,2
	muzika	11	2,9	
Technologijos ir žmogaus sauga	technologijos	12	3,1	4,1
	žmogaus sauga	4	1	
Dorinis ugdymas	tikyba / etika	27	7	7

Anketinėje apklausoje dalyvavo skirtingas profesines kvalifikacijas turintys mokytojai. Respondentų pasiskirstymo pagal profesinę kvalifikaciją duomenys pateikti 4 lentelėje:

4 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikaciją (N=306), sk., %

Profesinė kvalifikacija	Skaičius	Procentai
Mokytojas	46	15
Vyresnysis mokytojas	143	46,7
Mokytojas metodininkas	113	36,9
Mokytojas ekspertas	4	1,3

Apklausoje dominavo respondentai, turintys vyresniojo mokytojo (46,7 proc.) ir mokytojo metodininko (36,9 proc.) kvalifikaciją. Mažiausią apklaustųjų dalį sudarė respondentai, turintys mokytojo eksperto (1,3 proc.) kvalifikaciją.

Anketinėje apklausoje dalyvavo skirtingą pedagoginį darbo stažą turintys mokytojai.

Respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą pavaizduotas 4 lentelėje:

4 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą (N=306), sk., %

Stażas	Skaičius	Procentai
iki 5 metų	20	6,5
6–10 metų	26	8,5
11–20 metų	59	19,3
21–30 metų	114	37,3
31–40 metų	78	25,5
41 ir daugiau metų	9	2,9

Kaip matyti iš 4 lentelėje pateiktų duomenų, anketinė apklausoje daugiausia dalyvavo 21–30 metų stažą turinčių respondentų (37,3 proc.), ketvirtadalį (25,5 proc.) apklaustųjų sudarė vyresnės kartos respondentai, turintys 31–40 metų pedagoginio darbo stažą. Mažiausia dalis (2,4 proc.) apklaustųjų turėjo 41 ir daugiau metų darbo patirties.

Į tyrimo imtį buvo siekiama įtraukti tiek didžiausiuose Lietuvos miestuose, tiek rajonų centruose ar miesteliuose dirbančius mokytojus. Išsamesnis respondentų pasiskirstymas pagal mokyklos, kurioje dirba, vietą pateiktas 5 lentelėje.

5 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal darbo vietą (N=306), sk., %

Darbo vieta	Skaičius	Procentai
Didieji Lietuvos miestai (Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys)	45	14,7
Rajono centras	84	27,5
Rajonas	177	57,8

Daugiau nei pusė apklausoje dalyvavusių respondentų dirba rajonų mokyklose (57,8 proc.), mažiausia – didžiuosiuose Lietuvos miestuose (4,1 proc.).

Pagrindinio ugdymo programa vykdoma pagrindinėse mokyklose, progimnazijose, gimnazijose ir mokyklose-daugiafunkciniuose ugdymo centruose. Duomenys apie ugdymo įstaigos tipą, kurioje dirba tyrime dalyvavę dalykų mokytojai, pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal ugdymo įstaigos tipą (N=306), sk., %

Ugdymo įstaigos tipas	Skaičius	Procentai
Mokykla-daugiafunkcinis centras	13	4,2
Progimnazija	37	12,1

Pagrindinė mokykla	127	41,5
Gimnazija	129	42,2

Didžiąją dalį respondentų sudaro mokytojai, dirbantys gimnazijose (42,2 proc.) ir pagrindinėse mokyklose (41,5 proc.). Mažiausia apklaustųjų dalis dirba mokyklose-daugiafunkciniuose centruose.

Apibendrinant galima teigti, kad didžiąją dalį anketinėje apklausoje dalyvavusių respondentų sudarė kalbų mokytojai. Dauguma respondentų turi vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją ir daugiau nei 21 metų darbo stažą. Dauguma respondentų dirba gimnazijos tipo rajonų mokyklose.

2. 3. Tyrimo rezultatai

2.3.1. Mokiinių, turinčių skaitymo sutrikimų, pažinimas

Interviu metu respondentų klausta, kokius mokymosi sunkumus patiria mokiniai, turintys skaitymo sutrikimų. Be skaitymo sutrikimų raiškos mokytojai minėjo ir kitas charakteristikas, apibūdinančias mokinio individualumo pažinimą. 7 lentelėje pateikiama kategorijų struktūra.

7 lentelė

Mokiinių, turinčių skaitymo sutrikimą, pažinimo struktūra

Kategorija	Subkategorija
Mokinio individualumo pažinimas	Individualūs pažintinių procesų ypatumai
	Mokiinių stipriosios pusės / pomėgiai
Skaitymo sutrikimo raiška	Skaitymo įgūdžių stoka
	Neatidus / netikslus skaitymas
	Specifinės klaidos
	Lėtas skaitymo tempas
	Nuovargis
	Teksto supratimo trūkumai
	Vengimas skaityti
	Mokymosi motyvacijos trūkumai

Kategorija: mokinio individualumo pažinimas

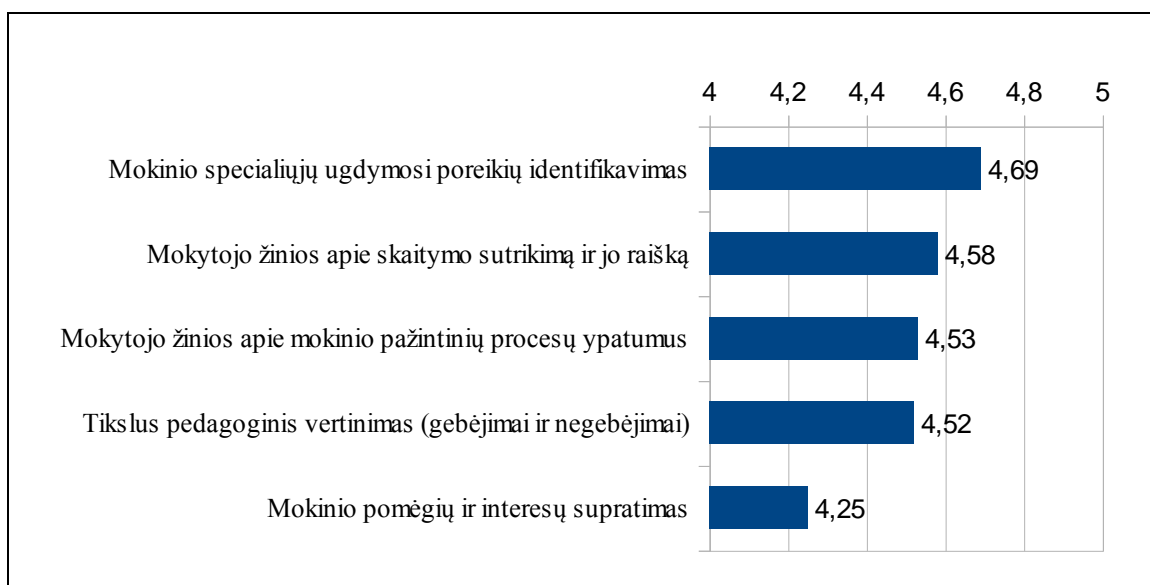
Vienas iš pradinių etapų, norint efektyviai individualizuoti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokiinių ugdymą, yra mokinio pažinimas. Interviu metu, kalbėdami apie mokinį, turinčius skaitymo sutrikimų, dalykų mokytojai pateikia ne tik šių mokiinių mokymosi sunkumų, skaitymo sutrikimų raiškos pavyzdžių, bet ir užsimena apie mokiinių individualius gebėjimus, pažintinių procesų ypatumus, „stipriąsias“ mokinio puses, pomėgius.

Kai kurie mokytojai žino mokiinių **individualius pažintinių procesų ypatumus**, nurodo

gebėjimus (ilustruojantys teiginiai: [3] *Jam nustatytas, būtent, skaitymo sutrikimas ir ten yra atminties ir kalbiniai konstrukciniai tie gebėjimai yra, sako, susiformavę skirtingai jam, visi šitie dalykai jam yra nustatyta*; [6] *Loginį mąstymą šitas vaikas turi*; [6] *Erdvinio mąstymo jis labai gerų gebėjimų turi*.)

Kai kurie mokytojai įvardina **mokinių stipriąsias puses, pomėgius** (ilustruojantys teiginiai: [5] *<...> puikiai atlieka, jis supranta*; [6] *Jį domina <...> kūrybinės užduotys: sukurti iš geometrinių figūrų paveikslą <...> geriau sukuria, negu gabieji mokiniai*. [6] *Origami labai domisi*; [6] *Aš žinau, kad tas vaikas gražiai braižo, gražiai piešia <...> per tą prizmę jis pasireiškia šitas vaikas*.)

Siekiant išsiaiškinti dalykų mokytojų svarbiausius mokinio pažinimo aspektus, anketinėje apklausoje klausta, kas svarbiausia ugdant mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų. Gauti duomenys pateikiami 2 paveiksle.



2 pav. Mokytojų nuomonė apie mokinių pažinimo svarbą (N=306), M

Mokytojų manymu, svarbiausia identifikuoti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius (M=4,69 skalėje nuo 1 – visiškai nesvarbu iki 5 – labai svarbu).

Kitų teiginių rezultatai panašūs. Dalykų mokytojai sutinka, kad labai svarbu turėti žinių apie skaitymo sutrikimą ir jo raišką (M=4,58). Mokytojai teigia, kad reikia įgyti žinių ir išmanyti apie mokinio pažintinių procesų ypatumus (M=4,53), taip pat tiksliai pedagogiškai įvertinti mokinio, turinčio skaitymo sutrikimą, gebėjimus ir negebėjimus (M=4,52).

Nors su visais teiginiais pedagogai sutiko, tačiau tik iš dalies sutiko su tuo, jog svarbu suprasti mokinio pomėgius ir interesus (M=4,25). Mokytojams svarbiau identifikuoti mokinio specialiuosius poreikius nei pomėgius ar interesus.

Svarbu paminėti, kad respondentų nuomonė apie skirtingus mokinio pažinimo aspektus yra nevienoda, kadangi visų atsakymų į klausimus vidurkių standartinis nuokrypis (žr. 5 priedą, 7 lentelę) gana didelis (SD nuo 0,64 iki 0,80).

Kategorija: skaitymo sutrikimų raiška

Apibūdindami mokymosi sunkumus, kuriuos patiria mokiniai, turintys skaitymo sutrikimų, dalykų mokytojai pirmiausia akcentuoja **skaitymo įgūdžių stoką** (ilustruojantys teiginiai: [1] *Šitie mokiniai neturi elementarių skaitymo įgūdžių <...>, jie perskaito ne tai, kas parašyta;* [2] *<...> kai kurių sunkesnių žodžių ir neperskaito;* [3] *<...> perskaito tikrai dviskiemenius žodžius, apie triskiemenius tai net kalbos nebuvo – visiškai neskaitė.*).

Mokytojai nurodo, kad mokiniams būdingas **neatidus, netikslus skaitymas**, kai skaitantysis bando spėti žodžius ar žodžio pabaigą (ilustruojantys teiginiai: [1] *<...> jie užmetė akį į žodį ir bando sakyti <...>;* [1] *<...> dažnesni tie atvejai, kur neatidus skaitymas;* [2] *<...> pradžių žodžio pamato ir stengiasi kitą dalį žodžio nuspėti <...>;* [3] *<...> kai jau neperskaito, bando spėlioti.*).

Lietuvių kalbos mokytoja geba detaliau išskirti skaitymo sutrikimams būdingas **specifines klaidas**: raidžių praleidimus, painiojimus (ilustruojantys teiginiai: [3] *Specifinės tokios klaidos, kad praleidžia garsus <...>;* [3] *Neskirdavo iš pradžių, kur yra s, kur yra š;* [3] *Dvibalsius painioja <...>.*).

Mokytojų teigimu, skaitymo sutrikimai mokiniams pasireiškia **lėtu skaitymo tempu** (ilustruojantys teiginiai: [2] *Kai lėtai skaito, tyliai skaito, tada jis perskaito ir supranta, tada problemų nėra;* [4] *Jie bando skaityti, bet, be abejo, jiems gaunasi daug lėčiau, jie perskaito daug lėčiau;* [6] *<...> labai lėtai skaito ir neilgus sakinius.*) ir **nuovargiu** skaitant didesnės apimties tekstą (ilustruojantis teiginys: [2] *<...> kai ilgas tekstas, tai pavargsta beskaitydami.*).

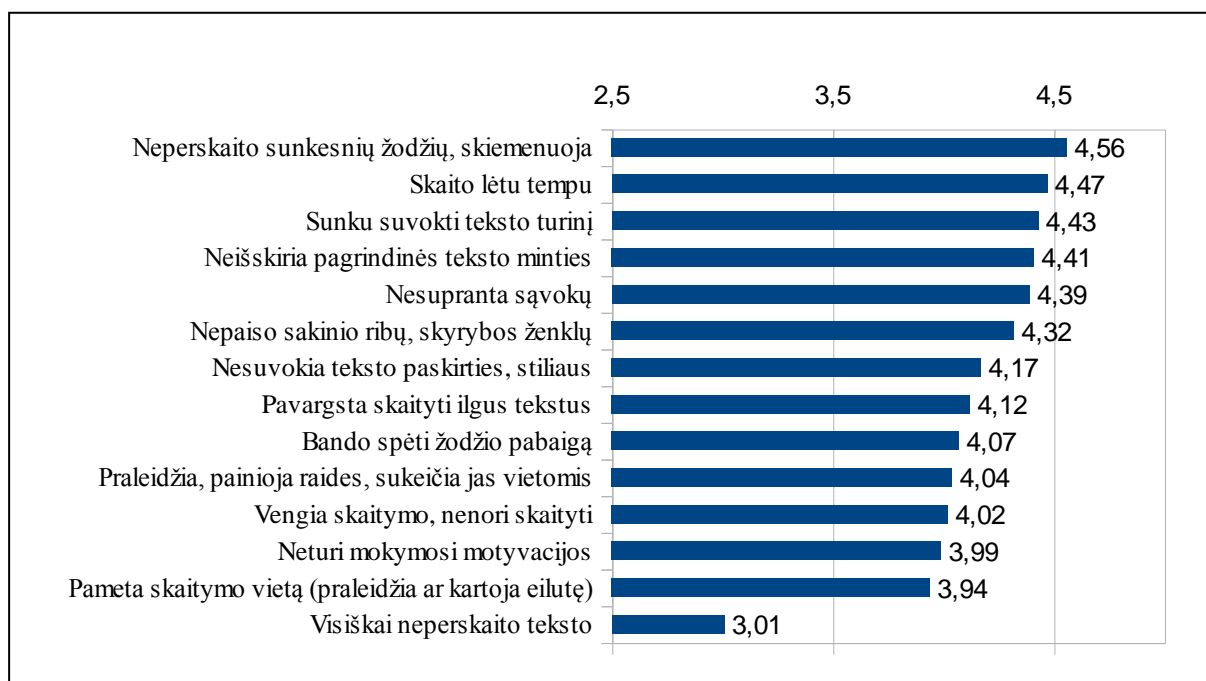
Respondentai įvardina ne tik skaitymo sutrikimų turinčių mokinių silpną skaitymo techniką, bet ir išskiria šiai grupei būdingus **teksto supratimo trūkumus** (ilustruojantys teiginiai: [2] *<...> jei yra koks paaiškinamas tekstas, tada tą užduotį palieka, nebedaro, nes matyt nesuvokia;* [2] *Kas, kad jis tuos žodelius susideda, bet jam neišlieka, ką ten reiškia;* [4] *<...> jam sunku skaityti ir suvokti <...>;* [6] *Ilgesnį tekstą jis perskaityt perskaito, bet neatsimena, ką perskaitė ir kokia užduotis.*).

Dalykų mokytojai pastebi, kad mokiniai, susiduriantys su teksto skaitymo sunkumais, kai kuriais atvejais pradeda **vengti skaitymo** (ilustruojantys teiginiai: [4] *<...> jei pamato, kad teksto ypač daug, tai jau iš karto jų tą norą nukerta, maždaug „man tiek perskaityti, tai čia labai ilgai užtruks“ ir tiesiog tada ir nieko (neskaito);* [3] *Kai kurių sunkesnių žodžių ir neperskaito, tada jis net nenori skaityti.*).

Apibūdindami mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, mokytojai mini **mokymosi**

motyvacijos trūkumus ir su tuo susijusius menkus pasiekimus (ilustruojantys teiginiai: [4] <...> kol pasiekia vyresnes klases, tai jau jiems mokymosi motyvacija būna taip susilpnėjusi, kad <...> ar teiki pagalbą, ar neteiki pamokoje, jau jis dirbti nenori ir kokį darbelį beduosai jau nelabai puolasi dirbti; [4] <...> būna, jeigu to noro dirbti, išvis jokio noro nerodoma ir nieko neatlieka, tai netgi yra, kad išeina netgi nepatenkinami pažymiai. [6] <...> dar viena bėda, kad jis labai tingi dirbti, motyvacijos nėra; [6] Jeigu jisai dirbtų, turėtų noro, dar tėvų būtų prižiūrimas, tai galėtų tą minimumą įsisavinti. Bet labai dažnai jis per pamoką atsigula, atsėdi tiesiog, nenoriu, nedarysiu.).

Anketinės apklausos būdu buvo siekta išsiaiškinti, kokie skaitymo sutrikimų požymiai yra būdingiausi pagrindiniame ugdyme. Duomenys pateikiami 3 paveiksle.



3 pav. Skaitymo sutrikimų požymiai pagrindiniame ugdyme (N=306), M

Respondentų atsakymai į šį klausimą itin prieštaringi (SD nuo 0,71 iki 1,42): tai iliustruoja, kad mokytojai susiduria su visiškai skirtingais skaitymo sutrikimų atvejais, o mokinių patiriamų skaitymo sunkumų pobūdis labai individualus (žr. 5 priedą, 8 lentelę).

Kaip matyti 3 paveiksle, būdingiausiu skaitymo sutrikimų požymiu mokytojai išskiria mokinių patiriamus sunkumus perskaitant sudėtingus žodžius, skiemonavimą (M=4,56 skalėje nuo 1 – nebūdinga iki 5 – būdinga). Iš dalies būdingiems požymiams mokytojai priskiria skaitymą lėtu tempu (M=4,47). Minėti sunkumai paveikia mokinių sklandų skaitymą ir yra mokytojų aiškiai pastebimi.

Iš dalies būdingiems požymiams pagrindiniame ugdyme priskiriami teksto supratimo

sunkumai, kai mokiniams yra sunku suvokti teksto turinį (M=4,43), jie neišskiria pagrindinės minties (M=4,41), nesupranta sąvokų (M=4,39). Skaitydami mokiniai nepaiso sakinio ribų, skyrybos ženklų (M=4,32), todėl nukenčia mokinių skaitymo sklandumas bei teksto supratimas.

Kitų sutrikimų požymių vertinimo rezultatai panašūs. Mokytojai mano, kad mokiniams iš dalies būdingas teksto paskirties ir stiliaus nesupratimas (M=4,17), nuovargis skaitant ilgus tekstus (M=4,12).

Pagrindiniame ugdyme mokytojai vis dar susiduria su mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, žodžių skaitymo sunkumais: mokiniai bando spėti žodžio pabaigą (M=4,07), skaitydami žodžius praleidžia, painioja raides, sukeičia jas vietomis.

Mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų, iš dalies būdingi tiek skaitymo, tiek mokymosi motyvacijos trūkumai. Mokiniai, patiriantys įvairaus pobūdžio skaitymo sunkumų, nenori skaityti ir linkę vengti skaitymo (M=4,02). Žema mokymosi motyvacija pasireiškia ne tik skaitymo, bet ir kitose mokymosi srityse (M=3,99).

Iš dalies būdingiems požymiams mokytojai priskiria skaitymo sklandumo trūkumą, kai mokiniai skaitydami pameta skaitymo vietą, t. y. praleidžia ar kartoja skaitomą eilutę (M=3,94).

Mažiausiai būdingu požymiu, iš visų pateiktų, mokytojai išskiria visišką negebėjimą skaityti (M=3,01). Rezultatai rodo, kad tai nėra vienetiniai atvejai, ir dalykų mokytojai savo praktikoje susiduria su sunkumais, kai mokiniai visiškai neperskaito teksto.

Gauti duomenys rodo, kad pagrindiniame ugdyme būdingi ne tik sklandaus skaitymo ir teksto supratimo sunkumai, bet aktualūs išlieka ir žodžių skaitymo, t. y. iškodavimo trūkumai. Pagrindiniame ugdyme rečiausia susiduriama su atvejais, kai mokinys visiškai neperskaito teksto.

2.3.2. Pagalbos mokiniui teikimas

Kadangi visi interviu būdu apklausti dalykų mokytojai įvardino vienokius ar kitokius, anksčiau aptartus, mokinių patiriamus mokymosi sunkumus, buvo siekiama išsiaiškinti, kaip mokytojai tenkina mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, kokius ugdymo būdus ir metodus, priemones jie taiko ugdant skaitymo sutrikimų turinčius mokinius. Kaip matyti 8 lentelėje, buvo išskirtos 4 kategorijos, apibūdinančios respondentų pagalbos teikimą mokiniui.

8 lentelė

Pagalbos mokiniui teikimo struktūra

Kategorija	Subkategorija
Ugdymo individualizavimas	Ugdymo turinio pritaikymas
	Mokymas skaityti
	Teksto apėjimas / klausymas
	Teksto supaprastinimas / apimties mažinimas

	Ugdymo formų pasiūla
Motyvavimas ir palaikymas	Sudominimas
	Pagyrimas
	Bendraklasių palaikymas ir pagalba
Pritaiktų vadovėlių / papildomų mokymo priemonių atranka	Tikslingai parenkamos ir naudojamos alternatyvios mokymo priemonės
	Neišbandomos pritaikytos mokymo priemonės
IKT panaudojimo ypatumai	IKT priemonių nauda
	IKT priemonių netaikymo priežastys

Kategorija: ugdymo individualizavimas

Dalykų mokytojai, atsižvelgdami į mokinio gebėjimus, **pritaiko ugdymo turinį**, skirdami pritaikytas užduotis (ilustruojantys teiginiai: [3] *Ir per pamokas, jų gebėjimams tas užduotis pritaikai, <...> stengiesi, kad jie iš to teksto bent minimumą, bent kažką supratų;* [3] *Tai pamokai ruošdamasi, jiems atskirai užduotis pagal jų sugebėjimus ir pritaikau;* [3] *<...> matai tuos vaikus, žinai kokie jie yra, koks tas sutrikimas ir tas užduotis vis tiek rengi pagal juos;* [4] *<...> aiškinu pamoką, naują temą, tai visada leidžiu <...> išklaudyti, ir paprastai jie susidomi ir klauso su visa klase ir pasižiūri ir tą vaizdinę medžiagą ir viską, bet paskui jau ir tas atskiras užduotis pateikiu;* [5] *Jam sunku dirbti su klase, reiškia, tas darbas toks labiau individualus būna.*). Tačiau buvo mokytojų, kurie teigė, kad ugdymo turinio šiems mokiniams nereikia taikyti (ilustruojantys teiginiai: [1] *Nesusidūriau su tokiu mokiniu, kuriam reikėtų pritaikyti ir turinį;* [2] *Tam vaikui gamtai ir žmogui nepritaikyta (programa). <...> nes nedaug to skaitymo, jis tas užduotis kada daugiausia diskutuojam, kada pratybose padarom, su ta lenta (interaktyvia) labai daug darbo.*).

Lietuvių kalbos mokytojai skaitymo sutrikimų turintį mokinį pamokoje **moko skaityti**, ugdo jo skaitymo įgūdžius (ilustruojantys teiginiai: [1] *stengiuosi lavinti jų tuos skaitymo įgūdžius iki pat 8 klasės;* [1] *<...> reikalauju ištarti aiškiai kiekvieną žodį, aiškiai perskaityti sakinį, stabdau, gražinu, jeigu nepavyksta;* [1] *Praktikuoju kiekvieną literatūros pamoką, bent po fragmentą, kad perskaitytumėm garsiai;* [3] *<...> mokėm kaip pradinukus, jau tiesiog susisikiemuoji ten kiekvieną skiemenį, kad išsirtartų, jį jungtų;* [3] *<...> „tai tu tiesiog tarkis kiekvieną atskirai, bandyk tą garsiuką, junkis, ar ten tikrai tiek raidžių parašyta, kiek tu perskaitei“.*).

Gamtamokslinio, socialinio ugdymo, matematikos dalykų mokytojai individualizuodami ugdymą taiko **teksto apėjimo strategiją**, kai skaitymo sutrikimų, turinčiam mokiniui leidžiama neskaityti teksto vadovėlyje ar kitame šaltinyje. Tokiu atveju mokiniui siūloma išklaudyti pasakojimo, bendraklasių garsiai skaitomo teksto, pateikiamos pritaikytos užduotys (ilustruojantys teiginiai: [4] *Neduo di tekstų skaityti ar kažko, tai, sakykim, būna užduotėlės, kur kažką, kaip šeštokas, pavyzdžiui, dar kažką paspalvinti, dešimtokas – kažką pabraižyti kokią*

schemutę, kažkas tokio; [4] <...> gal klasė skaito ir daro kažkokią kitokią užduotį, o jam pateiki užduotėlę, kur <...> reikės tik žemynus nuspalvinti; [4] <...> jau jam būtų ir per sunku ir skaito kiti; [5] Dažniausiai aš paprašau, kad vaikai skaitytų, ir jis tiesiog girdi; [6] Sąlyginių uždavinių, praktiškai, su juo galima spręsti tik žodžiu. Užrašai pagrindinius etapus, <...> sutraukti reikia uždavinio sąlygą, <...> pavaizduoju, netgi pabraižai <...>; [6] Jau skaitymo, praktiškai, nebelieka, pagal pavyzdį taip atlikinėja.).

Ne visada tikslinga, o turbūt ir neįmanoma teksto atsisakyti visiškai, todėl mokytojai apgalvoja ir sumažina skaitomo teksto apimtį, kai kuriais atvejais supaprastina patį tekstą, instrukcijas. **Teksto supaprastinimas, apimties mažinimas** mokytojų nurodomas kaip pagalbos mokiniui būdas (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> skaitomi jo (teksto) fragmentai ir iš to fragmento pateikiami klausimai; [4] Turi tokiam vaikui pasakyti: „Tu perskaityk šitą atkarpą, šitą ištrauką, sakykim, šitą šaltinį, pasižiūrėk, iš jo klausimai tokie“; [4] <...> skiriam trumpesnius tekstus, atskirus šaltinius kažkokių duodi; [6] <...> kur teksto daug, tuomet išimu atskiras užduotis ir pati parašau trumpą sakinelį: apskaičiuoti reiškinio reikšmę, apskaičiuoti figūros perimetrą, žodžiu, tiek, kiek reikia – minimaliai <...> 5–6 žodžių sakinelis.).

Mokytojai pagalbą mokiniui teikia ne tik pamokų metu. Mokiniais siūlomos papildomos **ugdymo formos**: konsultacijos po pamokų, pertraukų metu, prasidėjus atostogoms (ilustruojantys teiginiai: [3] Yra konsultacijos. Ir gali ateiti bet kada. <...> paprašai, kad pagal galimybes ateitų į konsultaciją <...>; [6] Pasilikau papildomiems darbams padirbėti dar birželio mėnesį. <...> dar beveik dvi savaites dabar individualiai kiekvieną dieną po valandą laiko turėsim.).

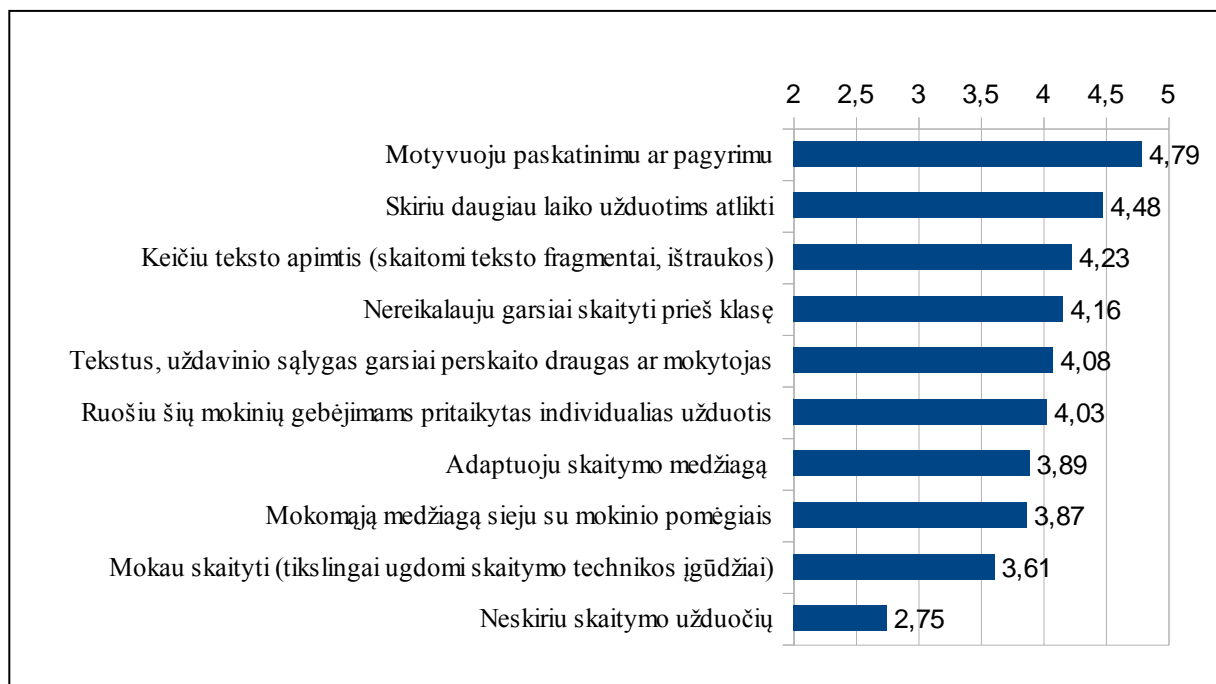
Kategorija: motyvacijos palaikymas

Mokymosi sunkumus patiriantis mokinys, mokytojų teigimu, dažnai būna praradęs mokymosi motyvaciją. Atsižvelgdami į mokinio pomėgius, interesus, mokytojai stengiasi **sudominti** mokinį (ilustruojantys teiginiai: [6] <...> jam turi būti įdomiai, patraukliai; [6] Tik per pomėgius gali sudominti tokius vaikus.).

Mokinio **pagyrimas** už atliktas užduotis, dėtą pastangą paskatina mokymosi nesėkmės patiriančius mokinius pasitikėti savo jėgomis, siekti mokymosi pažangos. Pagyrimą, teigiamą mokinio įvertinimą mokytojai naudoja ir siekdami formuoti klasės kolektyvo pozityvias nuostatas į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus (ilustruojantys teiginiai: [5] <...> man labai smagu, kad jam pavyksta, pasiseka, ir gali pagirti, ir motyvuoti tokiu būdu; [5] <...> sulaukia paskatinimo, ir pagiriu ir tikrai, kartais net ir vaikams pasakau, kad štai, kaip puikiai D. atliko užduotis; [6] <...> aš stengiuosi ramiai pagirti <...>, kad ir nedaug padarė stengiuosi pagirti. Nu ir tada kažkaip suklūsta kiti, vadinasi, kad tas vaikas gali padaryti.).

Mokytojai išsakė savo pastebėjimus apie palankią arba bent neutralią bendraamžių poziciją specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių atžvilgiu. **Bendraklasių palaikymas ir pagalba**, kaip motyvuojantis veiksnys, gali prisidėti prie mokinio, turinčio skaitymo sutrikimų, geros savijautos klasėje (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> *jie netgi stengiasi vienas kitam padėti. Tarkim, neišlemena kažkokio žodžio, tai kitas jau skiemenimis padeda jam tą žodį išstarti*; [6] <...> *nesijuokia niekas iš tų silpniau, kad ir nemoka <...>*). Tačiau ne visada bendraklasiai būna geranoriški, viena respondentė paminėjo, jog stengiasi apsaugoti mokinį nuo neigiamų ar pašaipų draugų reakcijų (ilustruojantis teiginys: [4] *Žinot, tas vaikų amžius, ir jie paprastai būna nelabai atlaidūs, tai tokių vaikų stengiuosi nekviesti, kad jie prieš klasę skaitytų garsiai, tai tikrai taip nedarau*).

Siekiant išsiaiškinti dalykų mokytojų taikomus efektyvius mokymo būdus, anketinėje apklausoje klausta, kaip jie padeda mokiniui, turinčiam skaitymo sutrikimą. Duomenys pateikiami 4 paveiksle.



4 pav. Mokytojų taikomi mokymo būdai (N=306), M

Dauguma mokytojų ugdydami mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, taiko motyvavimo priemones, paskatina ir pagiria mokinius (M=4,79 skalėje nuo 1 – netaikau iki 5 – taikau). Lėtas skaitymo tempas – vienas būdingiausių skaitymo sutrikimo požymių (žr. 3 pav.), todėl dažnas mokytojas skiria mokiniams daugiau laiko užduotims atlikti (M=4,48).

Pagrindiniame ugdyme įvairių dalykų pamokose naudojamų tekstų apimtys nėra mažos. Kad mokiniai, turintys skaitymo sutrikimą, galėtų įveikti šiuos tekstus, mokytojai linkę keisti

tekstų apimtis, skirdami mokiniams skaityti tekstų fragmentus ir ištraukas (M=4,23).

Kadangi nemaža dalis mokinių ir pagrindiniame ugdyme susiduria su žodžių skaitymo ir skaitymo sklandumo trūkumais, mokytojai laikosi rekomendacijų nereikalauti mokinių, turinčių skaitymo sutrikimą, garsiai skaityti prieš klasę (M=4,16). Kaip tinkamą pagalbą mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimą, dalykų mokytojai teksto skaitymą pakeičia klausymo užduotimi, t. y. tekstus, uždavinio sąlygas mokiniams garsiai perskaito draugas ar mokytojas (M=4,08).

Iš dalies mokytojai ruošia mokinių gebėjimams pritaikytas individualias užduotis (M=4,03), adaptuoja skaitymo medžiagą, t. y. tekstą keičia esminės informacijos santraukomis (pavyzdžiui, minčių žemėlapiu forma), spalvotai išryškina svarbias antraštes ir paantraštes, formuluoja paprastesnius sakinius (M=3,89). Dalis mokytojų sieja mokomąją medžiagą su mokinio pomėgiais (M=3,87). Rečiausiai taikomas, iš dalies taikomų pagalbos būdų, pagrindiniame ugdyme – mokymas skaityti (M=3,61), dalis mokytojų skiria laiko skaitymo technikos įgūdžiams ugdyti.

Labiausia netaikoma yra teksto apėjimo strategija, kai mokytojas neskiria mokiniui skaitymo užduočių (M=2,75).

Pastebima, kad mokytojai rečiau taiko mokymo būdus, kurie reikalauja didesnio mokytojo pasiruošimo ir individualiesnio užduoties pritaikymo.

Svarbu paminėti, kad visų atsakymų į klausimus vidurkių standartinis nuokrypis (žr. 5 priedą, 9 lentelę) yra gana didelis ($SD > 0,5$). Jis parodo respondentų nuomonių skirtybę, kuri reiškia, kad mokytojai pasitelkia skirtingus pagalbos būdus, o ypač prieštaringai taiko teksto atsisakymo ($SD=1,51$) ir mokymo skaityti ($SD=1,43$) praktiką.

Analizuojant teikiamą pagalbą mokiniams, nustatytas naudojamų pagalbos būdų ir mokytojų kvalifikacijos ryšys. Duomenys pateikiami 9 lentelėje.

9 lentelė

Mokytojo kvalifikacijos ir teikiamos pagalbos mokiniui ryšys, r_s , p

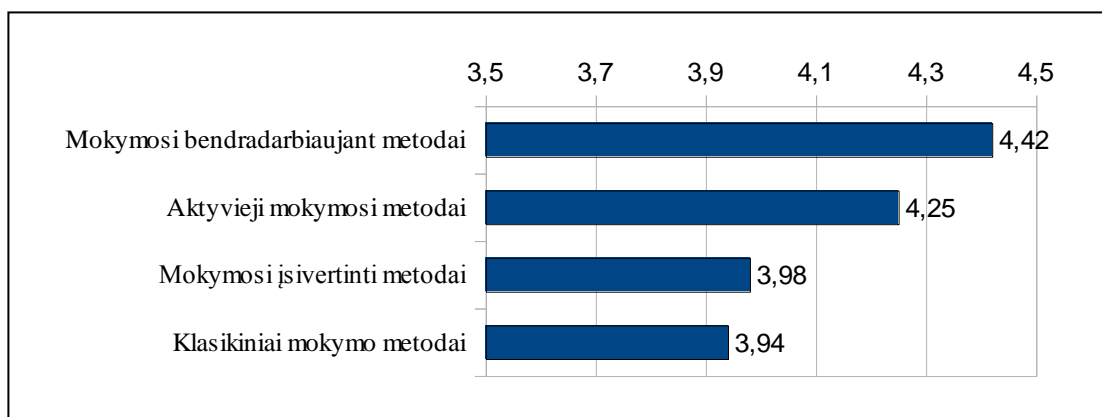
Pagalba mokiniui, turinčiam skaitymo sutrikimą	Spearman koeficientas	Mokytojo kategorija
Ruošiu šių mokinių gebėjimams pritaikytas individualias užduotis.	r_s	0,088
	p	0,124
Mokau skaityti (tikslingai ugdomi skaitymo technikos įgūdžiai).	r_s	0,128
	p	0,025
Neskiriu skaitymo užduočių.	r_s	0,041
	p	0,479
Keičiu teksto apimtis (skaitomi teksto fragmentai, ištraukos).	r_s	0,073
	p	0,203
Adaptuoju skaitymo medžiagą (formuluojami paprastesni sakiniai; tekstas keičiamas esminės informacijos santraukomis, pvz., minčių žemėlapiu forma; spalvotai išryškinamos svarbios antraštės ir paantraštės, sąvokos).	r_s	0,012
	p	0,836

Tekstus, uždavinio sąlygas garsiai perskaito draugas ar mokytojas.	r_s	0,049
	p	0,397
Skiriu daugiau laiko užduotims atlikti.	r_s	0,064
	p	0,267
Nereikalauju garsiai skaityti prieš klasę.	r_s	0,112
	p	0,049
Mokomąją medžiagą sieju su mokinio pomėgiais.	r_s	0,091
	p	0,112
Motyvuuju paskatinimu ar pagyrimu.	r_s	0,032
	p	0,58

Egzistuoja statistiškai reikšmingas teigiamas ryšys tarp mokytojo kvalifikacijos ir mokiniui teikiamos pagalbos. Aukštesnė mokytojo kategorija susijusi su mokymu skaityti, kai tikslingai ugdomi skaitymo technikos įgūdžiai ($r_s = 0,128$, $p = 0,025$). Šią pagalbą mokiniui, turinčiam skaitymo sutrikimų, labiau teikia mokytojai, įgiję aukštesnę kvalifikaciją.

Taip pat pastebėta statistiškai teigiama sąsaja tarp mokytojo kvalifikacijos ir tokios pagalbos, kai iš mokinio nereikalaujama garsiai skaityti prieš klasę ($r_s = 0,112$, $p = 0,049$). Kuo mokytojas yra įgijęs aukštesnę kvalifikaciją, tuo labiau nereikalauja mokinio skaityti tekstą girdint kitiems bendraamžiams.

Mokymo(si) metodų atranka ugdam mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, yra svarbus veiksnys siekiant pozityvių ugdymo(si) rezultatų. Anketinėje apklausoje mokytojų klausta, kokie mokymo(si) metodai tinka ugdam mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų. Duomenys pateikiami 5 paveiksle.



5 pav. Mokymo(si) metodų tinkamumas ugdam mokinius, turinčius skaitymo sutrikimą, (N=306),

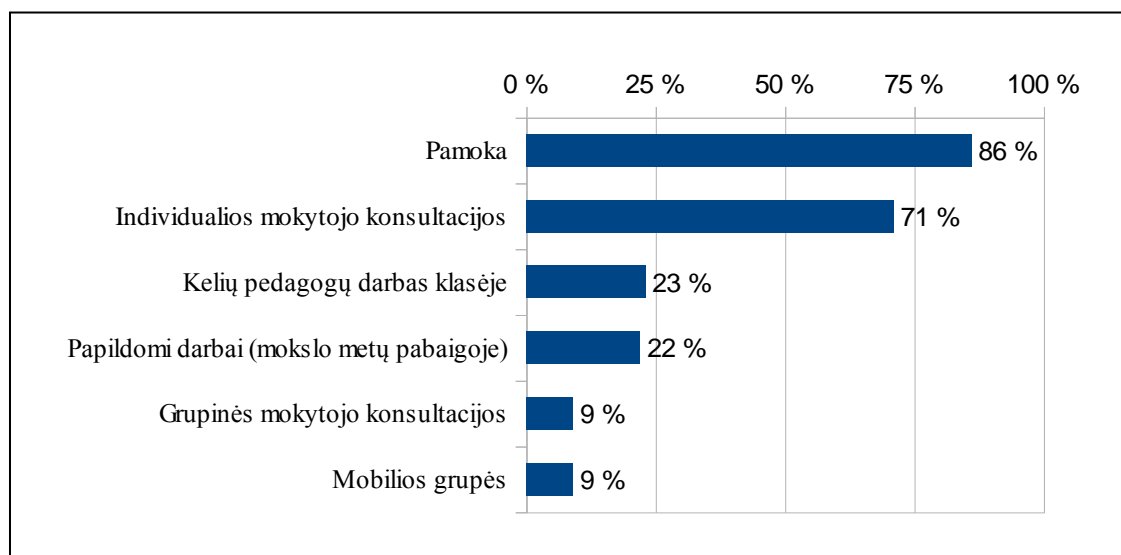
M

Ugdydami mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, mokytojai labiausiai taiko mokymo(si) bendradarbiaujant metodus (M=4,42). Mokymas(is) grupėse, abipusis mokymas(is) ir kiti bendradarbiavimo metodai, dalykų mokytojų teigimu, iš dalies tinka siekiant mokinių,

turinčių skaitymo sutrikimų, mokymosi pažangos. Panašiai mokytojai vertina ir aktyviųjų mokymo(si) metodų taikymo tinkamumą ($M=4,25$). Mažiau, bet vis dar iš dalies tinkamais, mokytojai nurodo mokymo(si) įsivertinti ($M=3,98$) ir klasikinius mokymo metodus ($M=3,94$).

Panašus rezultatų pasiskirstymas rodo, kad mokytojai linkę taikyti įvairius mokymo(si) metodus. Skirtingais metodais lavinami skirtingi mokinių įgūdžiai, todėl svarbu, kad metodų būtų taikoma kuo daugiau ir įvairesnių. Kita vertus, iš duomenų matyti, kad mokytojai labiau orientuojasi į šiuolaikinius mokymo(si) metodus, akcentuojančius aktyvią mokinio veiklą, nei laikosi tradicinių (klasikinių) mokymo metodų, kuriais teikiama ir atgaminama informacija.

Vienas iš pagalbos būdų pritaikyti ugdymą specialiesiems ugdymosi poreikiams yra įvairių ugdymo formų pasiūla. Anketinėje apklausoje mokytojų klausta, kokiomis ugdymo organizavimo formomis jie ugdo mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų. Atsakymai pateikiami 6 paveiksle.



6 pav. Ugdymo organizavimo formų pasiūla mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų, %

Pagrindinė ugdymo organizavimo forma – pamoka. Dažnai bendrojo lavinimo mokyklose mokytojai teikia pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams individualių konsultacijų metu – 71 proc. dalykų mokytojų organizuoja darbą šia forma. 23 proc. apklaustųjų teigia, kad mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, ugdo mokymo bendradarbiaujant būdu, t. y. klasėje vienu metu dirba keli mokytojai (pvz., mokytojas ir specialusis pedagogas). 22 proc. mokytojų paskiria specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams papildomų darbų mokslo metų pabaigoje. Mažiau populiarios ugdymo formos bendrojo lavinimo mokyklose yra grupinės mokytojo konsultacijos (9 proc.) bei mobilios grupės (9 proc.).

Apibendrinus rezultatus galima teigti, kad dažniausiai dalykų mokytojų pagalba

mokiniais, turintiems skaitymo sutrikimų, teikiama pamokų ir individualių konsultacijų metu.

Kategorija: pritaikytų vadovėlių / papildomų mokymo priemonių parinkimas

Skaitymo sutrikimą turinčių mokinių teksto skaitymo sunkumai verčia mokytojus ieškoti specialių poreikių mokiniams pritaikytų vadovėlių, kitų mokymo priemonių ir juos išbandyti. Keli interviu būdu apklausti mokytojai savo darbe **tikslingai parenka ir naudoja alternatyvias mokymo priemones** (ilustruojantys teiginiai: [4] <...> iš to (pritaikyto) vadovėlio daug tinkamesnė medžiaga yra, tai aš <...> prireikus pateikdavau; [6] Aš naudojuosi ankstesnių metų pratybėlėm, 1997 metų <...>, tokio tipo vaikams jos labai naudingos; [6] <...> įdomių yra vokiečių puslapiuose, kur (užduočių) pateikimo formos labai geros.).

Tačiau dalis mokytojų **neišbando pritaikytų mokymo priemonių** vaikų, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdyme ir linkę prisipažinti, kad neturi pakankamai informacijos apie pritaikytų priemonių pasiūlą (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> iš tikrųjų, aš net nežinau, ar jie (pritaikyti vadovėliai) tokie yra; [2] Atskirų pratybų net ir sunku rasti, kad būtų tokiems vaikams, nes vis tiek, jų tas sutrikimas kiekvieno yra skirtingas; [5] Naudojami bendri (vadovėliai). Kad tokių (pritaikytų) yra girdėjau. Bet nežinau ar šitam sutrikimui.).

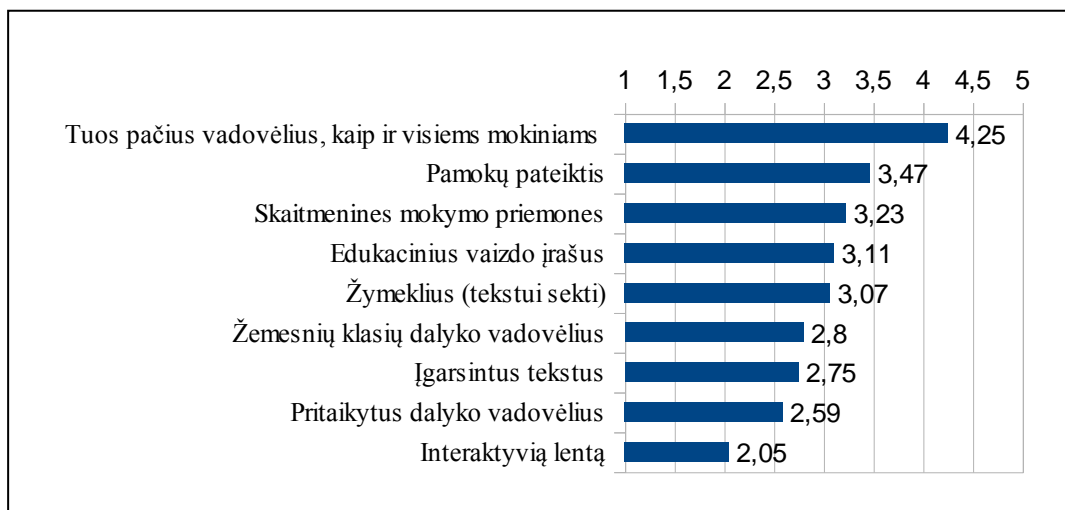
Kategorija: informacinių komunikacinių technologijų (IKT) panaudojimo ypatumai

Šiuolaikinis ugdymas nebeatsiejamas nuo naujausių technologijų taikymo. Interviu metu kalbėdami apie skaitymo sutrikimą turinčio mokinio ugdymą, mokytojai mini naudojamas IKT priemones, kai kurie pateikia **IKT priemonių naudos** pavyzdžių (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> yra tos kompiuterinės priemonės, yra e-mokykla, kur mes turime įgarsintų diktantų ir įgarsintų tekstų, kur galime matyti ir klausyti tą tekstą; [2] (Interaktyvioje) lentoje jis labai aktyviai darbuojasi. <...> jis dirba kaip visi, dar aktyviau, nes tos raidės aišku didesnės, teksto nedaug; [3] Skaidrės <...> šitiems vaikučiams atkreipia dėmesį, <...> kažkaip ir ta regimoji atmintis, įsimena geriau; [6] Mes turim labai daug paruoštų interaktyvių pamokų „Šviesos“ leidyklos <...> aš pati irgi kuriuosi pamokas.).

Tačiau mokytojai užsimena ir apie **IKT priemonių netaikymo priežastis**, kurios apima techninių priemonių trūkumą mokyklose, sunkumus parenkant tinkamas kompiuterines priemones, mokinių nepakankamus gebėjimus naudotis technologijomis (ilustruojantys teiginiai: [1] Šitie visi įgarsinimai, ką mes galėtume daryti, tai reikia ausinių <...>, kurių ne visada turime; [4] Kompiuterines mokymo priemones spec. šitiem poreikiam tai aš nenaudojau. Jie tik su visa klase ką mato <...>. [4] Net ir nebuvau pasieškojus, atvirai sakant, ir tikrai nenaudojau; [6] Kompiuterinėm priemonėm jis nesinaudoja <...>. Prie interaktyvios lentos jis

nenori eiti, prie visos klasės.).

Anketinės apklausos būdu siekta išsiaiškinti, kokias ir kaip intensyviai mokytojai naudoja mokymo priemones ugdydami mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų. Mokytojų atsakymai pateikiami 7 paveiksle.



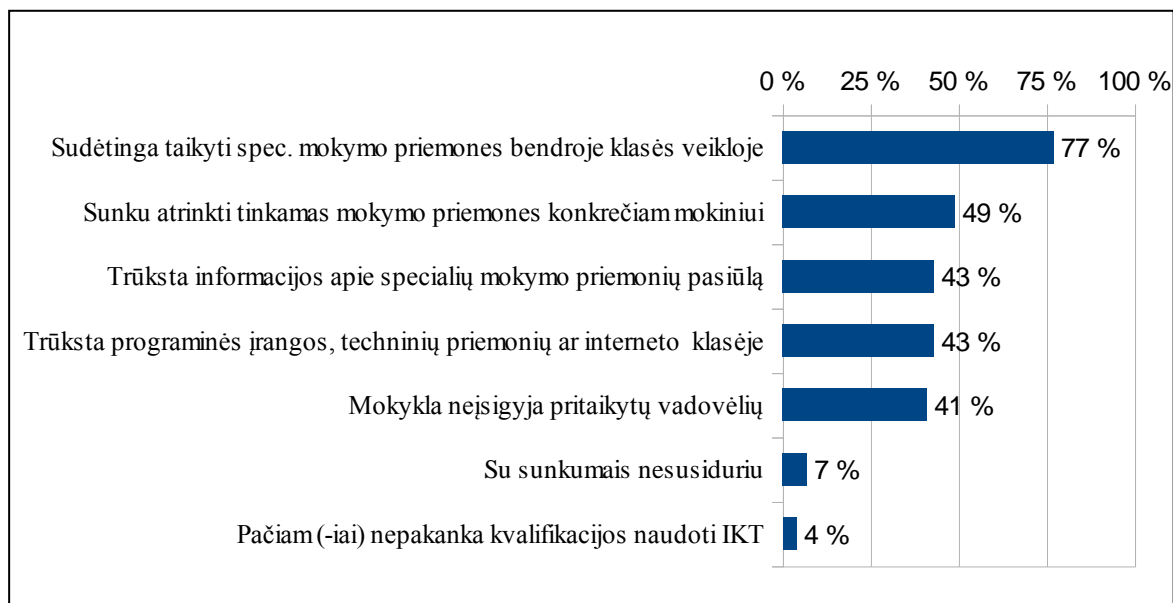
7 pav. Mokymo priemonių naudojimas (N=306), M

Rezultatai rodo, kad mokytojai ugdydami mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, dažniausiai pasitelkia įprastus, tos klasės bendrai visiems mokiniams naudojamus dalyko vadovėlius (M=4,25). Įvairių mokymo(si) tikslų mokytojai siekia naudodami konkrečiai pamokai parengtas pateiktis (M=3,47). Rečiau mokinių, turinčių skaitymo sutrikimą, ugdyme naudojamos skaitmeninės mokymo priemonės (M=3,23), edukaciniai vaizdo įrašai (M=3,11), specialiai skaitymo sutrikimą turintiems mokiniams skirti žymekliai tekstui sekti (M=3,07).

Respondentai teigia, kad retai naudoja žemesniųjų klasių dalykų vadovėlius (M=2,8). Įgarsinti tekstai gali būti puiki parama skaitymo sutrikimą turintiems mokiniams, tačiau dalykų mokytojai retai naudoja šį pagalbos būdą (M=2,75). Mokytojai retai naudoja pritaikytus vadovėlius (M=2,75). Daugelis respondentų nenaudoja ir įvairių ugdymo galimybių suteikiančių interaktyviųjų lentų (M=2,05).

Respondentų atsakymai (žr. 5 priedą, 10 lentelę) mokymo priemonių naudojimo klausimu yra skirtingi (SD > 0,89).

Siekiant išsiaiškinti mokymo priemonių naudojimo / nenaudojimo ypatumus, mokytojų klausta, su kokiais sunkumais jie susiduria parinkdami ir pritaikydami mokymosi priemones mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų. Rezultatai pateikiami 8 paveiksle.



8 pav. Mokymo priemonių parinkimo ir pritaikymo sunkumų priežastys (N=306), %

Rezultatai rodo, kad daugelis mokytojų susiduria su sunkumais taikant specialiąsias mokymo priemones bendroje klasės veikloje (77 proc.). Mokytojams trūksta įgūdžių organizuoti darbą pamokoje, diferencijuojant veiklas su skirtingomis mokymo priemonėmis. Kita vertus, tinkama mokymo priemonė turėtų suteikti mokiniui daugiau savarankiškumo, gebėjimo dirbti be mokytojo pagalbos. Beveik pusė (49 proc.) tyrime dalyvavusių mokytojų patiria sunkumus atrenkant tinkamas mokymo priemones konkrečiam mokiniui. Jei specialiųjų mokymo priemonių naudojimas mokytojui kelia papildomų rūpesčių, galima teigti, kad jos mokiniui netinkamai parinktos. Efektyvus pritaiktų mokymo priemonių naudojimas galimas tik tiksliai įvertinus mokinio individualiuosius ugdymo(si) poreikius. Galima daryti prielaidą, kad šis sunkumas susijęs su mokytojų nepakankamu mokinio specialiųjų ugdymo(si) poreikių pažinimu.

43 proc. mokytojų stokoja informacijos apie specialiųjų mokymo priemonių pasiūlą. Mokytojai nežino, todėl ir nepasinaudoja išleistomis mokymo priemonėmis, sukurtais mokymo objektais ir kitais ištekliais, tinkančiais mokymosi sutrikimų turinčių mokinių ugdymui.

Tokia pat dalis (43 proc.) apklaustųjų nurodo, jog taikydami mokymo priemones mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų, susiduria su techninėmis kliūtėmis. Tai ypač aktualu kalbant apie skaitmenines ar garsines mokymo priemones. Mokytojai teigia, kad trūksta programinės įrangos, techninių priemonių (ausinių, kompiuterių ir pan.) ar interneto ryšio klasėje. Tai gali būti svarbi priežastis, kodėl mokytojai retai naudoja IKT priemones mokinių,

turinčių skaitymo sutrikimų, ugdyme. Tik 4 proc. respondentų nurodė, kad jiems patiems trūksta kompetencijos naudoti IKT priemones.

Akcentuojamas nepakankamas aprūpinimas mokymo priemonėmis. 41 proc. mokytojų teigia, kad mokykla nepasirūpina pritaikytų vadovėlių įsigijimu.

Tik 7 proc. apklaustųjų nepatiria sunkumų parenkant ar taikant mokymo priemones mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų.

Analizuojant mokymo priemonių naudojimą ugdant mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, nustatytas mokymo priemonių taikymo / parinkimo sunkumų ir mokytojų kvalifikacijos ryšys. Duomenys pateikiami 10 lentelėje.

10 lentelė

Mokytojo kvalifikacijos ir mokymo priemonių taikymo sunkumų ryšys, r_s , p

Sunkumai, mokant mokinių su skaitymo sutrikimais	Spearman koeficientas	Mokytojo kategorija
Trūksta informacijos apie specialiųjų mokymo priemonių pasiūlą.	r_s	-0.114
	p	0.047
Mokykla neįsigyja pritaikytų vadovėlių.	r_s	-0.064
	p	0.267
Sunku atrinkti tinkamas mokymo priemones konkrečiam mokiniui.	r_s	0.038
	p	0.508
Trūksta programinės įrangos, techninių priemonių (ausinių, kompiuterių ir pan.) ar interneto ryšio klasėje.	r_s	0.042
	p	0.468
Sudėtinga taikyti specialiąsias mokymo priemones bendroje klasės veikloje.	r_s	0.024
	p	0.679
Pačiam (-iai) nepakanka kvalifikacijos naudoti IKT.	r_s	0.022
	p	0.698
Su sunkumais nesusiduriu.	r_s	0.032
	p	0.576

Egzistuoja statistiškai neigiamas ryšys tarp mokytojo kvalifikacijos ir sunkumų parenkant mokymo priemones mokiniams, turintiems skaitymo sutrikimų ($r_s = -0,114$, $p = 0,047$). Aukštesnė mokytojo kategorija susijusi su mažiau pasireiškiančiu sunkumu, kai trūksta informacijos apie specialiųjų mokymo priemonių pasiūlą.

Apibendrinus galima teigti, kad mokytojams trūksta įgūdžių organizuoti darbą pamokoje, diferencijuojant veiklas su skirtingomis mokymo priemonėmis. Nepakankamas mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikių pažinimas gali sukelti sunkumus atrenkant tinkamas mokymo priemones konkrečiam mokiniui. Aukštesnės kvalifikacijos mokytojai daugiau domisi ir randa informacijos apie specialiųjų mokymosi priemonių pasiūlą.

2.3.3. Bendradarbiavimas

Kategorija: bendradarbiavimas su kolegomis, specialistais, kitais ugdymo proceso dalyviais

Visose ugdymo įstaigose veikia pagalbos teikimo mokiniui struktūra, todėl dalyko mokytojas, tenkindamas mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, nelieka vienas. Interviu metu gautos informacijos pagrindu sudaryta mokytojų bendradarbiavimo struktūra pateikiama 11 lentelėje.

11 lentelė

Bendradarbiavimo su kolegomis, specialistais, kitais ugdymo proceso dalyviais struktūra

Kategorija	Subkategorija
Bendradarbiavimas su kolegomis, specialistais, kitais ugdymo proceso dalyviais	Švietimo pagalbos specialistai, kolegos kaip informacijos šaltinis
	Atskaitomybė Vaiko gerovės komisijai
	Mokytojo ir specialiojo pedagogo bendrų ugdomųjų tikslų siekimas
	Problemų sprendimas savarankiškai
	Tėvų ir mokinių įsitraukimas

Paklausti, su kuo jie tariasi ir konsultuojasi dėl mokinio, turinčio skaitymo sutrikimų, ugdymo, mokytojai įvardina specialiuosius pedagogus, logopedus, psichologus, kai kurie tariasi su pradinių klasių mokytojais ar metodinės grupės nariais. **Švietimo pagalbos specialistai, kolegos** minimi kaip informacijos šaltiniai, kurie gali suteikti žinių apie mokinio poreikius, būdus, kaip tuos poreikius tenkinti (ilustruojantys teiginiai: [1] *Kai aš išvelgiu problemą kažkokią, tai aš pasitikslinu su pradinių klasių mokytoja, kuri mokė; [2] Net ir susako (specialusis pedagogas), kokios problemos, <...> aš tų vaikų nežinojau. Iš karto man jie buvo apibūdinti, kas per vaikai; [3] <...> mus informuoja ir specialioji pedagogė, ir psichologė <...> supažindina su išvadam iš pedagoginės psichologinės tarnybos, kas ten yra duota; [3] Jeigu kažkas neaišku, ir pas specialiąją pedagogę nueinam pasiklausiam; [3] Lietuvių kalbos metodinėje grupėje aptariame, kas neaišku būna, bendradarbiaujam; [4] Mūsų mokykloj, tai daugiausiai, turbūt, iš spec. pedagogės ką išgirstu.).*

Mokytojai dalykininkai ugdymo įstaigos Vaiko gerovės komisijai pristato parengtas pritaikytas ugdymo programas, prireikus jas koreguoja pagal specialistų išsakytas rekomendacijas. Vaiko gerovės komisijoje mokytojai pristato mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, mokymosi rezultatus, aptaria pasiekimus. Toks bendradarbiavimo pobūdis gali būti traktuojamas kaip mokytojo atskaitomybė **Vaiko gerovės komisijai** (ilustruojantys teiginiai: [1] *Vaiko gerovės komisijoje aptariame jų mokymąsi, aptariame jų pasiekimus ir rezultatus, kuriuos mes pateikiame, tačiau pati komisija skaityti neišmokys; [5] Parašau, ką aš darysiu, planą reikia parašyti (pritaikytą programą). Tada aptariam, ar aš čia gera linkme judu, ar čia teisingai, ar kažko per daug, ar kažko per mažai, į ką atkreipti dėmesį. Parašiau, o specialistai <...> grąžino*

ir pasakė, į ką atkreipti dėmesį, kur, ką akcentuoti, tokius dalykus; [6] Vaiko gerovės komisija mūsų pritaikytas programas svarsto ir žiūri, ar mes tinkamai jas paruošiam ir domisi, aptaria rezultatus ir tėvus kviečiasi.).

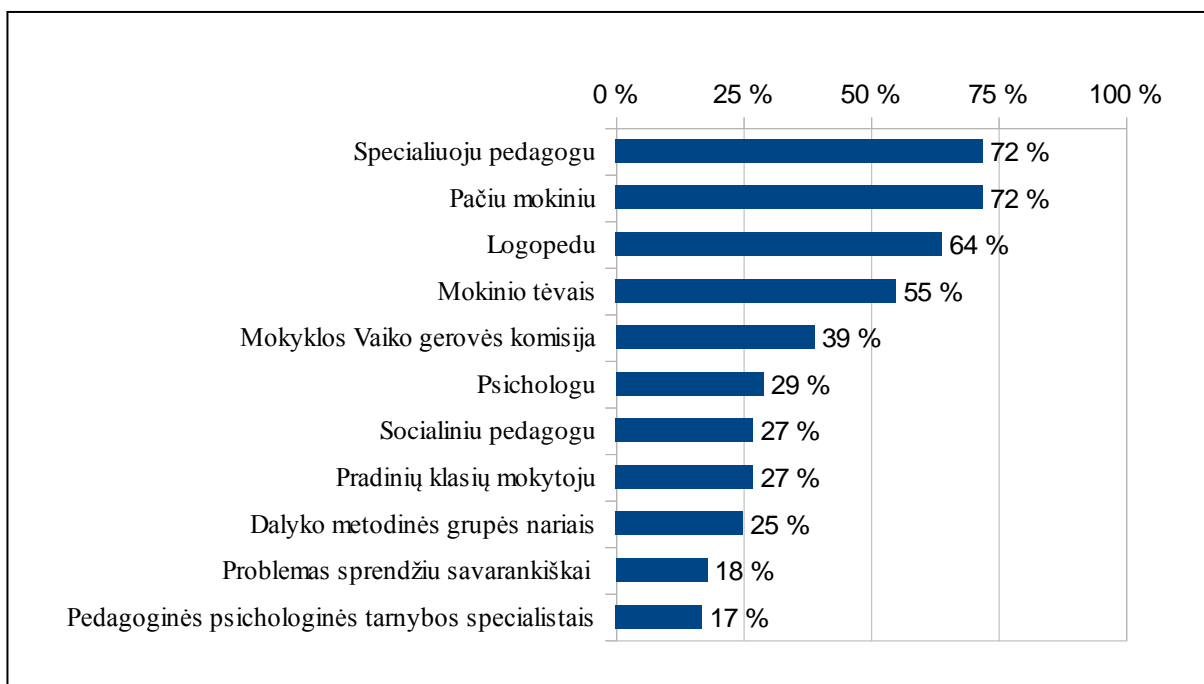
Mokytojai ir **specialieji pedagogai** bendradarbiauja siekdami bendrų ugdomųjų tikslų. Mokytojai teigia, kad su specialiuoju pedagogu derina specialių pratybų temas, pateikia užduotis, aptaria pasiekimus (ilustruojantys teiginiai: [3] *Mes vieną pamoką buvom sutarę su specialiąja pedagoge ir vieną pamoką eidavo būtent jie ten. Tikrai didelė pagalba buvo. <...> jau čia klasėje jie kažko jau nepadare, nespėjo, ateina pas ją ir įtvirtina, darbas padarytas būna;* [3] *<...> vaikai eina pas ją (specialiąją pedagogę) į savaitę kartą, tai nori nenori, mes vis tiek susitinkam ir šnekam, ir pasako ji, kaip jiems sekėsi, aš paduodu užduotis, ką jie turi padaryti, ji pasako kaip sekėsi. Bendradarbiavimas yra;* [6] *Užduotėles, kurias pateikiu, spec. pedagogė su juo vienu daro. <...> Dažniausiai aš pateikiu, nusineša užduotis.*).

Pagalba mokiniui yra pagrįsta bendradarbiavimo, komandinio darbo principais. Tačiau yra atvejų, kai mokytojai nėra linkę bendradarbiauti ir deklaruoja, jog problemas sprendžia **savarankiškai** (ilustruojantis teiginys: [1] *Iš tikrųjų, prisipažinsiu, neinu ieškoti tos pagalbos, bandau verstis pati.*).

Lietuvių kalbos mokytojai akcentuoja ir **tėvų įsitraukimo** svarbą. Tėvų ryšys su mokykla, domėjimasis vaiko pasiekimais, tėvų pagalba ir kontrolė namuose, siekiant įveikti skaitymo sunkumus, padeda siekti mokymosi rezultatų (ilustruojantys teiginiai: [1] *Dar daug padeda tėvai, jei jie palaiko ryšį su mokykla;* [1] *Jei tėvai ateina, penktoje klasėje labai dažnai pirmas mano pokalbis su tėvais ir būna apie tai, kaip vaikas ruošia pamokas, kaip jisai skaito, prašymas, kad jis skaitytų kiekvieną dieną garsiai bent po truputį. Tėvų priežiūra ir kontrolė <...>.* [3] *<...> kai parašome į dienyną, arba mato pažymį, tada būna suinteresuoti (tėvai).* [3] *<...> būna atvirų durų diena ir ateina, ir tariasi, ir klausia kaip tam vaikui sekasi, ir tuos pažymius stebi, kodėl ten kas, kaip, pagalba iš tėvų tikrai yra <...> bendradarbiavimą jaučiam.*).

Fiksuojami keli mokytojų pasisakymai apie **mokinio įsitraukimą** į bendrų sprendimų priėmimus, mokymosi pasiekimų aptarimus (ilustruojantys pavyzdžiai: [3] *Ir su pačiu mokiniu tariamės. <...> Kiekvienais metais mokslo metų pabaigoj mes jau tiesiog aptariam, kaip sekėsi, kokią pažangą padarė, ir vaikai kažkaip nuoširdžiai, jie tikrai pasako, ko nepadaro, kas nesisekė, dėl ko toks rezultatas yra pasiektas, ką reiktų daryti kitaip.* [4] *<...> jie manęs tiesiog paprašė, kad duočiau vadovėlius tokius, kaip visiems.*).

Anketinėje apklausoje dalyvavę dalykų mokytojai pateikė atsakymus apie bendradarbiavimą. 9 paveiksle pateikiami duomenys parodo, su kuo mokytojai tariasi ir konsultuojasi dėl mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdymo.



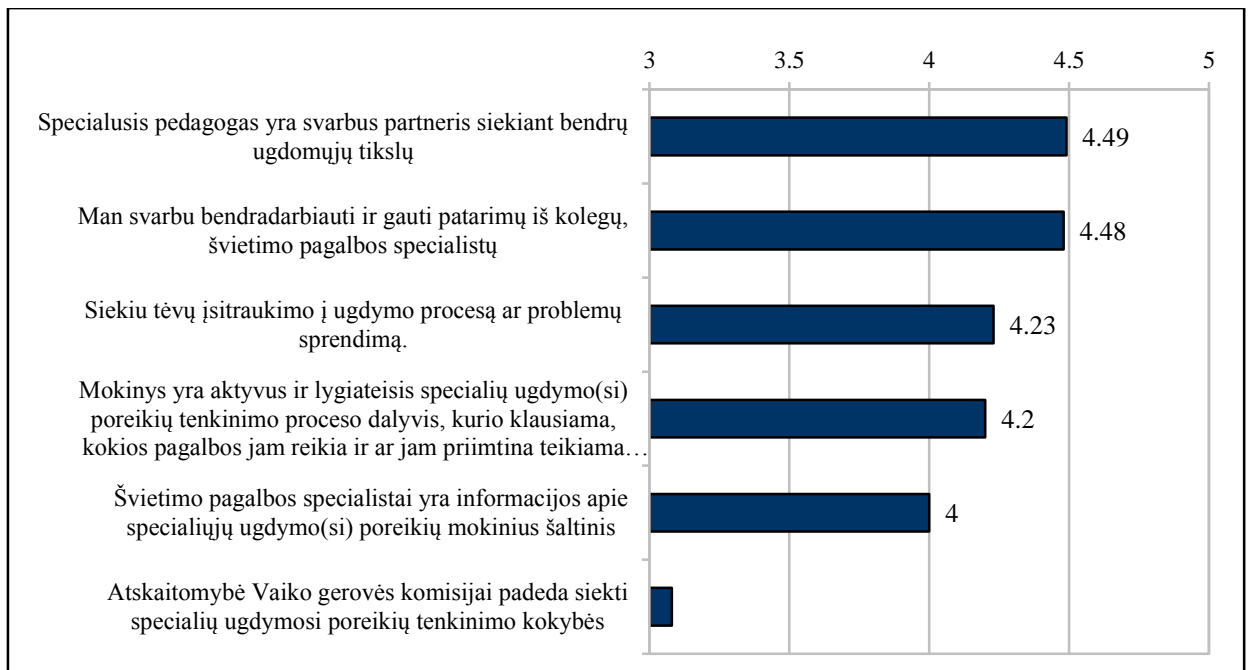
9 pav. Dalykų mokytojų partneriai sprendžiant mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdymo klausimus, %

Kaip rodo 9 paveiksle pateikiami duomenys, mokytojai dėl mokinio, turinčio skaitymo sutrikimų, ugdymo dažniausiai konsultuojasi su specialiuoju pedagogu (72 proc.) ir pačiu mokiniu (72 proc.). Šių trijų partnerių (dalyko mokytojo – mokinio – specialiojo pedagogo) bendradarbiavimas yra stipriausias pagrindiniame ugdyme. Mokinių skaitymo sutrikimų atvejais mokytojai dažnai konsultuojasi ir su logopedu (64 proc.). Daugiau nei pusė respondentų palaiko ryšį su mokinio tėvais (54 proc.).

39 proc. apklaustųjų nurodė bendradarbiavimo ryšį su ugdymo įstaigos Vaiko gerovės komisija. Dalykų mokytojai konsultuojasi ir tariasi su psichologu (29 proc.), socialiniu pedagogu (27 proc.), kolegiškai bendradarbiauja su pradinių klasių mokytojais (27 proc.) bei dalyko metodinės grupės nariais (25 proc.).

Dalykų mokytojai supranta ugdymo dalyvių bendradarbiavimo svarbą ir nėra linkę su ugdymu susijusias problemas spręsti vieni. Problemas savarankiškai sprendžia 18 proc. respondentų. Silpniausias mokytojų bendradarbiavimas vyksta su Pedagoginės psichologinės tarnybos specialistais (17 proc.). Galima daryti prielaidą, kad bendradarbiavimo ryšiai glaudesni institucijos viduje.

Siekiant išsiaiškinti dalykų mokytojų bendradarbiavimo su kitais ugdymo procesų dalyviais pobūdį, mokytojų prašyta nurodyti, kuriems teiginiams apie bendradarbiavimo specifiką jie pritaria arba prieštarauja. Duomenys pateikiami 10 paveiksle.



10 pav. Mokytojų bendradarbiavimo su kitais ugdymo dalyviais pobūdis (N=306), M

Dalykų mokytojai labiausia sutinka su teiginiais, apibūdinančiais jų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo pobūdį. Mokytojai pripažįsta, kad specialusis pedagogas yra svarbus partneris siekiant bendrų ugdomųjų tikslų (M=4,49 skalėje nuo 1 – nesutinku iki 5 – sutinku), taip pat mokytojai vertina bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais, kolegomis ir pabrėžia jų patarimų ir pagalbos svarbą (M=4,48).

Iš dalies mokytojai siekia tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą ar problemų sprendimą (M=4,23), sutinka, kad mokinys yra lygiateisis specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo dalyvis (M=4,2), kurio klausima, kokios pagalbos jam reikia ir ar jam priimtina teikiama pagalba. Mokytojai teigiamai vertina teiginį ir iš dalies sutinka, kad švietimo pagalbos specialistai yra informacijos apie specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinius šaltinis (M=4).

Labiausiai dalykų mokytojai abejoja dėl atskaitomybės Vaiko gerovės komisijai. Rezultatai rodo, kad mokytojai nelinkę sutikti, bet taip pat ir nenuneigia, o laikosi neutralios nuomonės pozicijos, kad atskaitomybė Vaiko gerovės komisijai padeda siekti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės (M=3,08).

Respondentų atsakymai bendradarbiavimo klausimu (žr. 5 priedą, 11 lentelę) pasižymi nuomonių įvairove (SD nuo 0,72 iki 1,32).

Apibendrinant duomenis galima teigti, kad trijų partnerių (dalyko mokytojo, specialiojo pedagogo ir mokinio) bendradarbiavimas yra stipriausias pagrindiniame ugdyme. Dalykų mokytojai pripažįsta specialiuosius pedagogus kaip svarbius partnerius siekiant bendrų

ugdomųjų tikslų, taip pat mokytojai vertina bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais, kolegomis ir pabrėžia jų patarimų ir pagalbos svarbą.

2.3.4. Tobulinimasis

Kategorija: tobulinimasis

Šiuolaikinėje visuomenėje akcentuojama mokymosi visą gyvenimą svarba. Mokytojo kvalifikacijos kėlimas, domėjimas švietimo naujovėmis yra būtina sąlyga siekiant ugdymo kokybės. Interviu metu dalykų mokytojai dalinosi patirtimi, koku būdu jie įgyja reikiamų žinių, kur ieško informacijos apie mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdymą. Kategorijos struktūra pateikiama 12 lentelėje.

12 lentelė

Tobulinimosi struktūra

Kategorija	Subkategorija
Tobulinimasis	Savišvieta internete
	Seminarai
	Asmeninė patirtis
	Studijų programų trūkumai

Mokytojai kaip informacijos šaltinį mini **savišvieta internete** (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> *atsiversk internete ir rasi*; [3] *Daug informacijos yra ir pačiam internete*; [5] <...> *daugiausia internete, kokia mokytojų patirtis yra, medžiagos ir taip pasiskaitymui radusi esu*.)

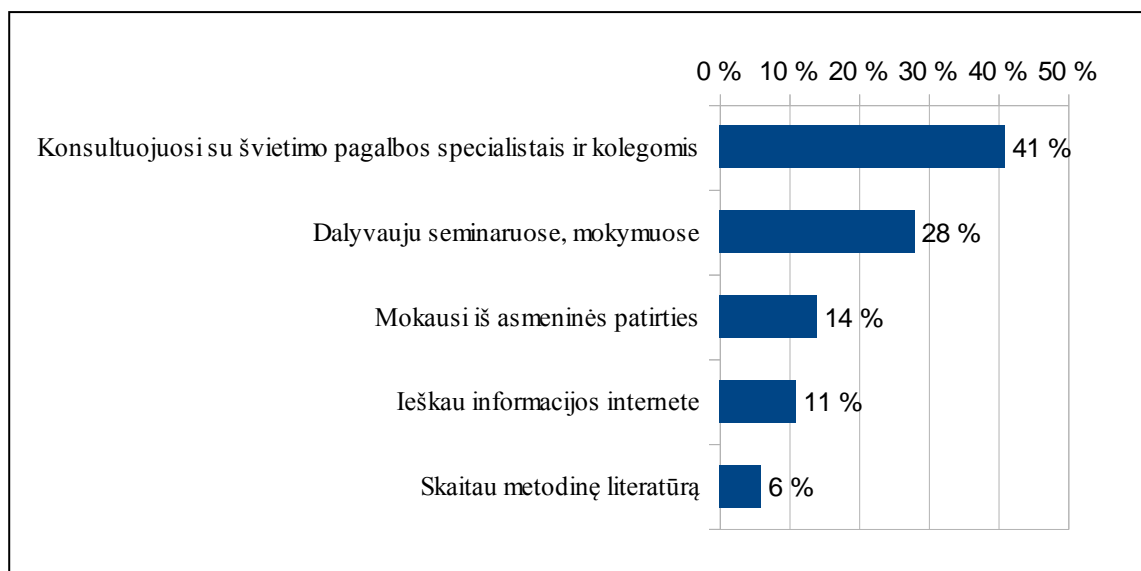
Dalykų mokytojai atnaujina, papildo savo žinias apie mokymosi sutrikimus turinčių mokinių ugdymą lankydami respublikinius ir rajoninius **seminarus** (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> *aš dar ir pati mokausi* <...> *buvau seminaruose, nes man tai buvo, tiesiog, naujas dalykas*; [2] <...> *dabar retkarčiais būna (seminarai), tai vis tiek nueini, vaikai keičiasi, atsiranda ir tų naujų metodų ir visko*; [6] *Seminaruose. Ir vietiniuose, ir aš labai daug respublikiniuose*.)

Mokytojai akcentuoja ir tobulėjimą per **asmeninę patirtį** (ilustruojantys teiginiai: [2] *Per tiek metų, turbūt, palaipsniui viskas įaugę, ta patirtis, jau net nebereikia ieškot kažko*; [3] *Ir metai iš metų tiek dirbam ir apie tokius vaikus jau vis tiek tos patirties turim*; [4] <...> *intuityviai kitą kartą, skaitymo sutrikimas – reiškia yra taip ir taip, ar ten kiti sutrikimai*.)

Keli mokytojai įvardino, kad tobulinimosi poreikį specialiųjų poreikių mokinių ugdyme mokytojai jaučia dėl **studijų programų trūkumų**, kadangi jie universitete buvo neparuošti dirbti su skirtingų gebėjimų vaikais (ilustruojantys teiginiai: [4] *Aš baigiau Vilniaus pedagoginį universitetą, tai ten psichologijos buvo, pedagogikos kursai buvo, bet kad toks atskiras kursas būtų specialiųjų poreikių vaikam, tai tikrai šito neatsimenu, nebuvo man atrodo*; [5] <...> *kai*

mokinausi, tai dar apie tai iš vis dar nebuvo kalbos, prieš 20 ir daugiau metų. Psichologija buvo, bet, kad, va, reiks dirbti su tokias vaikais, tai tikrai nedaug ką mokė, neprisimenu.)

Anketinėje apklausoje dalyvavę respondentai išskyrė svarbiausius šaltinius, kuriais jie plėtoja savo žinias apie mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdymą. Gauti duomenys pateikiami 11 paveiksle.



11 pav. Svarbiausi šaltiniai, kuriais mokytojai plėtoja savo žinias apie mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, ugdymą, %

Iš 11 paveiksle pateikiamų duomenų matyti, kad svarbiausias žinių plėtojimo šaltinis mokytojams yra švietimo pagalbos specialistai ir kolegos (41 proc.). Kolegialus dalinimasis patirtimi – svarbiausias mokytojų žinių apie mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, plėtojimo būdas. Dalyvavimas specializuotuose renginiuose (seminaruose, mokymuose) daugiau nei ketvirtadaliui (28 proc.) mokytojų yra priimtinausias tobulinimosi šaltinis. Pasikliaudami savo intuicija ir per asmeninę patirtį mokosi 14 proc. mokytojų. 11 proc. respondentų kaip pagrindinį mokymosi būdą išskyrė informacijos paiešką internetiniuose šaltiniuose. Mažiausia mokytojai linkę plėsti savo žinias pasitelkdami metodinę literatūrą (6 proc.).

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojams priimtinausios kompetencijų įgijimo formos yra kolegialus dalinimasis patirtimi bei specializuoti renginiai.

2.3.5. Skaitymo sutrikimo identifikavimas

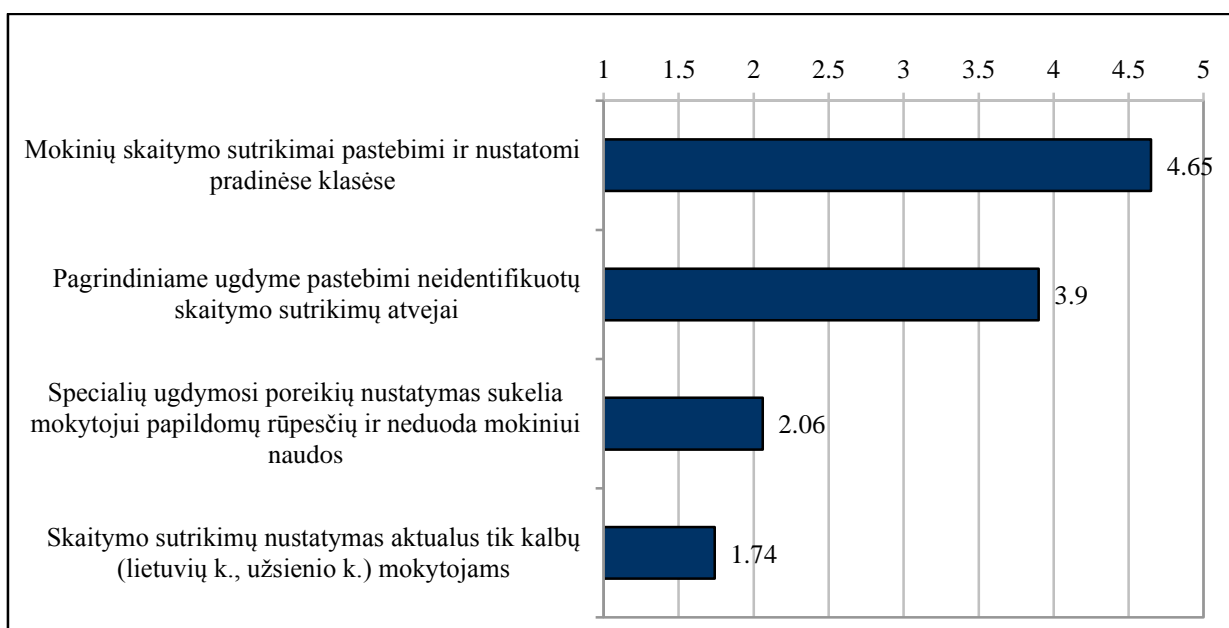
Kategorija: skaitymo sutrikimų identifikavimas

Interviu metu išryškėjo skaitymo sutrikimo nustatymo niuansai. Mokytojai pripažįsta sutrikimo **identifikavimo reikšmę**. Nors mokinių specifiniai mokymosi sutrikimai dažniausiai

išryškėja ir būna identifikuojami jau pradinėse klasėse, mokytojai dalykininkai pastebi, kad ne visi skaitymo sutrikimų atvejai dėl vienu ar kitu priežasčių yra nustatomi (ilustruojantys teiginiai: [1] *Ne. Pats faktas, kad į penktą klasę ateina vaikai nemokantys skaityti, šitai sako. Nežinau, kaip jie gauna tą patenkinamą įvertinimą. Nežinau, kaip tas skaitymas. Nes yra vaikų, kurie ir septintoje klasėje „slebizavoja“ vos ne skiemenimis; [3] <...> per keturis metus mokytoja pradinių klasių moko, bendrauja su tais vaikais, ir aš manau, kad tikrai nustatyta. Nebent, jei vaikas ateitų gal iš kitos mokyklos neatpažintas, jau kitas dalykas <...>; [4] <...> pasižiūri, kaip klasėse skaito, tai ten tikrai aš ne tiek specialistė, kad pasakychiau ar ten tik technikos dalykai, jie tiesiog tų gebėjimų nelavino, įgūdžių neturi, nemėgsta skaityti, paprasčiausiai, neišlavino šito gebėjimo, ar ten yra jau kažkoks sutrikimas, kurį reikėtų ištirti ir tada jau identifikuoti, užrašyti ir tada jau konkrečiai su programomis tada dirbti.).*

Kita vertus, mokytojai pastebėdami mokinių skaitymo sunkumus, vengia inicijuoti specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymą, kadangi **sutrikimo identifikavimas** suprantamas **kaip papildomų problemų kūrimas** (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> *ne mano kompetencijoje spręsti, kadangi nežinau, kaip vyksta tas procesas; [1] <...> mano iniciatyva baigtusi tuo, kad jei ten būtų nustatyti kokie nors sutrikimai, man reikėtų daryti pritaikytą programą ir tuo viskas pasibaigtų; [4] <...> per geografiją mes dažniausiai susidorojam, <...> pas mus būna trumpesni tekstai, tai dar dar vaikai susidoroja <...> aš tik pastebiu (skaitymo sunkumus), bet jau man neužsiaštrina šita problema, tai man neteko, kad aš kreipčiausi į komisiją.).*

Anketinės apklausos būdu siekta išsiaiškinti dalykų mokytojų požiūrį į skaitymo sutrikimų identifikavimą. Duomenys pateikiami 12 paveiksle.



12 pav. Mokytojų nuomonė apie skaitymo sutrikimo identifikavimą (N=306), M

Daugelis dalykų mokytojų sutinka, kad mokinių skaitymo sutrikimai pastebimi ir nustatomi jau pradinėse klasėse ($M=4,65$ skalėje nuo 1 – visiškai nesvarbu iki 5 – labai svarbu) ir į dalykinę sistemą mokiniai ateina jau su identifikuotu sutrikimu ir nustatytais specialiaisiais ugdymo(si) poreikiais.

Tačiau iš 12 paveiksle pateikiamų duomenų matyti, kad mokytojai pagrindiniame ugdyme pastebi neidentifikuotų skaitymo sutrikimų atvejų ($M=3,9$), taip iš dalies sutikdami su tuo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo sistema bendrojo lavinimo mokyklose veikia nepakankamai gerai.

Kita vertus, dauguma mokytojų pripažįsta ir supranta specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo ir tenkinimo svarbą. Mokytojai iš dalies nesutinka, kad specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymas sukelia mokytojui papildomų rūpesčių ir neduoda mokiniui naudos ($M=2,06$). Iš dalies rezultatai rodo mokytojų teigiamą požiūrį į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą.

Mokytojai iš dalies nesutinka su nuomone, kad skaitymo sutrikimų nustatymas aktualus tik kalbų (lietuvių k., užsienio k.) mokytojams ($M=1,74$). Įvairių dalykų mokytojai prisiima atsakomybę už mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių atpažinimą ir tenkinimą, kadangi mokiniai, turintys skaitymo sutrikimų, patiria sunkumus per įvairių dalykų pamokas.

Apibendrinant galima teigti, kad mokiniams skaitymo sutrikimai dažniausiai nustatomi jau pradinėse klasėse, tačiau ir pagrindiniame ugdyme dalykų mokytojai pastebi skaitymo sunkumus patiriančius mokinius, kuriems specialieji poreikiai nenustatyti. Dauguma mokytojų, nepriklausomai nuo to, kokį dalyką jie dėsto, pripažįsta ir supranta specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo ir tenkinimo svarbą.

Išvados

1. Remiantis mokslinės ir metodinės literatūros analize, galima teigti, kad siekdami mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, efektyvaus, jų specialiuosius ugdymo(si) poreikius atliepiančio ugdymo, mokytojai turi remtis aukšta profesine kompetencija, kurios svarbiausios sritys: mokinio pažinimas, pagalba mokiniui, bendradarbiavimas ir profesinis tobulėjimas.
2. Kokybinio ir kiekybinio tyrimo rezultatai rodo, kad dalykų mokytojai pripažįsta mokinių individualumą. Svarbiausiu mokinių, turinčių skaitymo sutrikimų, pažinimo aspektu išskiria specialiųjų ugdymosi poreikių identifikavimą. Mokytojai susiduria su labai skirtingais skaitymo sutrikimų atvejais, mokinių patiriamų skaitymo sunkumų pobūdis labai individualus. Nustatyta, kad pagrindiniame ugdyme mokiniai, turintys skaitymo sutrikimų, dažniau patiria sklandaus skaitymo ir teksto supratimo sunkumų, tačiau aktualūs išlieka ir žodžių skaitymo, t. y. iškodavimo trūkumai.
3. Ugdydami mokinius, turinčius skaitymo sutrikimų, dalykų mokytojai linkę taikyti įvairius mokymo(si) metodus, tačiau labiau orientuojasi į šiuolaikinius mokymo(si) metodus, kurie akcentuoja aktyvią mokinio veiklą. Pastebima, kad mokytojai rečiau taiko mokymo būdus, kurie reikalauja didesnio mokytojo pasiruošimo ir individualiesnio užduoties pritaikymo. Mokytojams trūksta įgūdžių organizuoti darbą pamokoje, diferencijuojant veiklas su skirtingomis mokymo priemonėmis ir parinkti tinkamas mokymo priemones konkrečiam mokiniui.
4. Tyrimas atskleidė, kad pagrindiniame ugdyme stipriausias yra dalyko mokytojo, specialiojo pedagogo ir mokinio bendradarbiavimas. Dalykų mokytojai pripažįsta specialiuosius pedagogus kaip svarbius partnerius siekiant bendrų ugdomųjų tikslų, taip pat mokytojai vertina bendradarbiavimą su švietimo pagalbos specialistais, kolegomis ir pripažįsta jų patarimų ir pagalbos svarbą.
5. Mokytojams priimtinausios kompetencijų įgijimo formos yra kolegialus dalinimasis patirtimi (mokytojai konsultuojasi su švietimo pagalbos specialistais ir kolegomis) bei specializuoti renginiai (dalyvauja seminaruose ir mokymuose).

6. Iš dalies patvirtino hipotezę, kad dalykų mokytojai stokoja kompetencijų tenkinti mokinių, turinčių skaitymo sutrikimą, specialiuosius ugdymosi poreikius.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2004). Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė. *Pedagogika*, 74, (18–24). <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2004/74/Alisauskas.pdf> (žiūrėta 2015-05-05).
2. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas*. Tyrimo ataskaita. <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ataskaita.pdf> (žiūrėta 2015-08-04).
3. Ališauskas, A., Jomantaitė, R. (2008). Bendrojo lavinimo mokyklų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(20), 71–78.
4. Ališauskas, A., Klizaitė, J. (2010). Būsimų pedagogų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 40–49.
5. Ambrukaitis, J., Udrienė, G., Bagdonienė, V., Rimdeikienė, S. (2004). *Pedagogų profesinės kompetencijos vertinimas specialiųjų poreikių vaikų (ugdymo plėtros) aspektu*. Tyrimo ataskaita. https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Atask_%20ministerijai.doc (žiūrėta 2015-05-05).
6. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ambrukaitis, J. (2000). *Lietuvių kalbos specialioji didaktika*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Andreikienė, J., Visockienė, O. (2007). *Pedagogo veiklos tobulinimas: pagalba skirtingų poreikių mokiniams mokytis dirbti su tekstų rengyklėmis*. Metodinė priemonė. Kaunas: Technologija.
9. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. II d. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
10. Budrienė, R. (2007). Pagalba vaikams, pasižymintiems kalbos ir komunikacijos sutrikimais, bendrojo lavinimo mokyklose pradinėse klasėse. *Pedagginės sistemos tobulinimas*. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga (p. 221–238). Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras.
11. Disleksija. (2001). Kinderys, A. (Sud.). *Tarptautinių žodžių žodynas* (p. 173). Vilnius: Alma littera.
12. Dudzinskienė, R., Kalesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (2010). *Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas*. Metodinė priemonė pradinį klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. II dalis. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.

13. Dudzinskienė, R., Kišonienė, R., Luneckienė, A., Žičkienė, D. (2008). *Į pagalbą mokytojui ir mokyklai*. Rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams. Vilnius: Via Recta.
14. East, V., Evans, L. (2008). *Vienu žvilgsniu*. Praktinis vaiko specialiųjų poreikių tenkinimo vadovas. Vilnius: Tyto alba.
15. Europos komisija (2011). *Mokymas skaityti Europoje: kontekstas, politika, praktika*. http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130LT.pdf (žiūrėta 2015-08-04).
16. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012). *Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis*. Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf (žiūrėta 2015-07-21).
17. Fragel-Madeira, L., Castro, J., Delou, C., Melo, W., Alves, G., Texeira, P. (2015). Dyslexia: A Review about a Disorder That Still Needs New Approaches and a Creative Education. *Creative Education*, 6, 1178–1192. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.611116> (žiūrėta 2015-08-20).
18. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Mokomoji priemonė. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
19. Garšvienė, A., Ivoškuvienė, R. (1993). *Logopedija*. Kaunas: Šviesa.
20. Gedutienė, R. (2010). Fonologinio supratimo koncepcija pedagoginėje psichologijoje. *Psichologija*. 41, 7–17. <http://www.zurnalai.vu.lt/psichologija/article/view/2582/1803> (žiūrėta 2015-07-03).
21. Gedvilienė, G. (2013). Mokytojų gebėjimai vertinti besimokančiųjų mokymosi laimėjimus. *Tiltai*, 1 (62), 185–195.
22. Geležinienė, R. (2010). Bendradarbiavimas su mokinio šeima ir šeimos narių įtraukimas į kompleksinės pagalbos teikimą. *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika* (p. 43–58). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
23. Giedrienė, R. (2012). *Specifiniai mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija*. Metodinė priemonė. Vilnius: Edukologija.
24. Girdzijauskienė, R., Gudynas, P., Jakavonytė, D., Jevsikova, T. (2010). *Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas*. Metodinė priemonė pradinė klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. I dalis. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
25. Grey, D. (2009). *Pirmoji pagalba mokytojui*. Vilnius: Tyto alba.
26. Gustavsson, A. L., Samuelsson, J. (2013). Mokymas skaityti specialiojo ugdymo kontekste.

- Specialusis ugdymas*, 2 (29), 164–183.
27. Gutauskienė, R. (2010). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo(si) įgūdžių formavimas, motyvacijos mokytis ir aktyvumo skatinimas mokymosi procese įtraukiant juos į bendraamžių grupes. *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams (p. 33–54). Vilnius: Lodvila.
28. Hallahan, D. P., Kauffman, J.M. (2002). *Ypatingieji mokiniai*. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma littera.
29. Jonynienė, V., Kasperavičienė, N., Marcelionienė, E., Venskuvienė, N. (2015). *3–4 klasių mokinių skaitymo gebėjimų ugdymas*. Lietuvių kalbos metodinė priemonė. <http://www.upc.smm.lt/naujienos/pradinis/priemone/Metodine-priemone.pdf> (žiūrėta 2015-09-18).
30. Jovaiša, L. (2007a). *Edukologijos pradmenys*. Kaunas: Technologija.
31. Jovaiša, L. (2007b). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
32. Kaffemanienė, I. (2006). *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
33. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*. Vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
34. Kielaitė, R. (2013). *Kartu įveikime mokymosi sunkumus*. Metodinės rekomendacijos mokytojams, dirbantiems bendrojo lavinimo mokyklose su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Šiauliai: Liucilijus.
35. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Rekomendacijos mokytojams, ugdantiems skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius. Vilnius: Via Recta.
36. Mažylienė, A. (2011). Inkluzinio ugdymo organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje. *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams (p. 7–32). Vilnius: Lodvila.
37. Merkys, G., Augustienė, A., Rupainienė, V., Lapienienė, A., Balčiūnas, S., Eljio, A. (2010). *Mokslinio tyrimo IEA PIRLS 2006 antrinė duomenų analizė*. Ataskaita. https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/624_43d66586657dc4f4c8238bfe10eecf23.pdf (žiūrėta 2015-06-30).
38. Miltenienė, L., Melienė, R., Kairienė, D. (2013). *Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų*. *Specialusis ugdymas*, 1 (28), 73–84.
39. Navickaitė, A., Daukšaitė, D., Jarienė, R. (2007). *Efektyvaus skaitymo strategijos: skaitymo praktikumai*. Metodinė priemonė mokytojams, klasės auklėtojams. Vilnius: Šiuolaikinių

- didaktikų centras.
40. Paulionytė, J., Grabauskienė, V., Žemgulienė, A., Schoroškienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2010). *IKT ir inovatyvių mokymo(si) metodų taikymo pradiniam ir specialiajame ugdyme pasiūla, taikymo praktika ir perspektyvos Lietuvoje ir užsienyje*. Teorinė studija. https://leu.lt/download/19683/ataskaita_teorine_studija.pdf (žiūrėta 2015-07-25).
 41. Peer, L., Reid, G. (2001). *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton publishers.
https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=peA3irV_8psC&oi=fnd&pg=PP2&dq=dyslexia+association&ots=GiThIAHDe6&sig=o50qoDe483yqXMeOfe1V4GacgFY&redir_esc=y#v=onepage&q=dyslexia%20association&f=false (žiūrėta 2015-08-30).
 42. Penkauskienė, D. (Red.). (2006). *Kaip keisti mokymo praktiką: ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į mokinių įvairovę*. Vilnius: Žara.
 43. Petty, G. (2007). *Šiuolaikinis mokymasis*. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto alba.
 44. Plentaitė, V., Marcelionienė, E. (2004). Prozos kūrinio skaitymas pradinėse klasėse. *Žvirblių takas*, 1, 28–37.
 45. Pollock, Y., Waller, E., Politt, R. (2004). *Day-to-day Dyslexia in the Classroom*. London, New York: RoutledgeFalmer.
 46. Priušauskaitė, J. (2010). Klausymo ir skaitymo gebėjimų ugdymas: užduotys. *Gimtasis žodis*. Nr. 8, 2–10.
http://www.mig.uki.vu.lt/file/Klausymo_ir_skaitymo_gebejimu_ugdymas_Uzduotys.pdf (žiūrėta 2015-07-02).
 47. Pukinskaitė, R. (2006). *Vaikų skaitymo sutrikimai*. Metodinė priemonė aukštajai mokyklai. Vilnius: Leidykla.
 48. Raguotienė, R. (Sud.). (2004). *Skaitymo testai vidiniam vertinimui pradinėse klasėse*. Mokytojo vadovas. Vilnius: Kronta.
 49. Reid, G. (2007). *Dyslexia*. London: Continuum.
 50. Salienė, V. (2010). Negrožinio teksto supratimo mokymas pagrindinėje mokykloje: kaip įgyvendinti programos reikalavimus ugdymo procese? *Žmogus ir žodis*, 1 (12), 150–157.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/didaktinelingvistika/2010/sal150-157.pdf> (žiūrėta 2015-07-18).
 51. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
 52. Šorienė, N. (Red.). (2013). Ar moka mūsų penkiolikmečiai skaityti. *Žvilgsnis į EBPO PISA*

- 2009 tyrimo rezultatus. *Švietimo problemos analizė*, 4 (90). http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Ar-moka-penkiolikmeciai-skaityti_spaudai.pdf (žiūrėta 2015-06-19).
53. Šorienė, N. (Red.). (2013). Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas. *Švietimo problemos analizė*, 5 (45). http://www egzaminai.lt/failai/3964_mokytoju_profesinis_tobulejimas.pdf (žiūrėta 2015-08-05).
54. Špokienė, R. (2011). Bendradarbiavimas su mokinio šeima ir jo šeimos narių įtraukimas į kompleksinės pagalbos teikimą. *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams (p. 97–138). Vilnius: Lodvila.
55. Šukienė, E., Valčekienė, V., Zabelienė, R. (2007). Vaiko pažinimo procesų raida ir ugdymo ypatumai. *Pedagginės sistemos tobulinimas*. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga (p. 55–74). Vilnius: Logotipas.
56. Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas. (2000). *Mokykla visiems: mokymo priemonių kūrimas*. Mokymo priemonių neįgaliesiems mokiniams kūrimo gairės. Norvegijos švietimo ministerija.
57. Tomėnienė, L. (2010). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo ir mokymosi įgūdžių formavimas, mokymosi motyvacijos ir aktyvumo skatinimas, įtraukiant juos mokymosi procese į bendraamžių grupes. *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika* (p. 14–28). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
58. Tomėnienė, L., Jurienė, R., Kairienė, A., Paškauskienė, D., Antonovienė, V., Stročkienė, I., Liudaitė, L., Poškuvienė, S., Mockutė, L. (2006). *Metodinės rekomendacijos bendrojo lavinimo mokyklų pedagogams, ugdantiems specialiųjų poreikių moksleivius*. Šiauliai: Lucilijus.
59. Vasiliauskienė, L. (2011). Inovatyvių ugdymo metodų ir būdų taikymas skirtingiems mokinių poreikiams, atsižvelgiant į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių raidos dėsninumus. *Mokomės kartu*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams (p. 37–71). Vilnius: Lodvila.
60. Visockienė, O., Puskunigienė, A. (2012). *Pedagginės veiklos tobulinimo tyrimas: šiuolaikiniai mokymo/si metodai*. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
61. Westwood, P., (2004). *Reading and Learning Difficulties. Approaches to Teaching and Assessment*. London: David Fulton.

Eglė Černiauskaitė
SUBJECTS TEACHERS' PREPAREDNESS TO EDUCATE PUPILS WITH READING DISORDERS

The Master's Degree Thesis

Summary

A theoretical analysis of the process of reading and the concept of reading disabilities and teacher competencies necessary for pupils with special educational needs was performed in this study.

Hypothesis, which stated that subject teachers lack the competencies to fulfill the special needs of students with reading disabilities, was formed.

Semi-structured interviews, interview content analysis and *questionnaire method surveys* were conducted with the objective to reveal the subject the teachers' level of preparation in educating pupils with reading difficulties. *Statistical* (descriptive, non-parametric) *data analysis* was performed.

312 subject teachers took part in the research, 6 of which participated in a semi-structured interview, whilst the other 306 filled out the given questionnaire.

The *empirical* part analyzes the cognitive aspects of the pupils, educated by the teachers, cooperation and development features.

The main *conclusions* of the empirical research:

1. The teachers acknowledge individuality as one of the main aspects of identifying certain special educational needs of the students with reading disorders. Whilst educating students with reading disorders, teachers tend to use contemporary educational methods which emphasize the active participation of pupils. Teachers rarely use methods that require more reparation and individualized task application. Teachers lack the skills to organize the work in the classroom, whilst differentiating learning activities with various tools and selecting the appropriate teaching tools for a particular student.

2. The cooperation between the student, subject teacher and the special educator is the strongest in primary education. Subject teachers recognize the special educators as important partners in achieving common educational purposes, value the cooperation of education support professionals and distinguish the significance of their advice and assistance. The collegial sharing of experience and specialized events are the preferred forms of the acquisition of competencies.

3. The hypothesis of subject teachers' lack of competencies in fulfilling the needs of students with reading disorders was partly proven.

Key words: special educational needs, reading disorders, primary education, subject teacher, competence.