

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALEŲ STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS DIDAKTIKOS KATEDRA

Specialioji pedagogika
(specializacija – specialiojo ugdymo koordinavimas)

Aldona Virbauskienė

**NEŽYMIAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINIŲ KALBĖJIMO
GEBĖJIMŲ UGDYMAS TAIKANT MOKYMAŠI BENDRADARBIUJANT**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
dr. Rita Melienė*

2010

Magistro darbo santrauka

Šiandieninėje ugdymo teorijoje ir praktikoje pabrėžiama asmens kompetencijų ugdymo svarba. Viena iš mokykloje ugdytinų kompetencijų yra komunikavimo kompetencija.

Darbe analizuojama specialiosios mokyklos 7 klasės mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymas skaitomo negrožinio teksto pagrindu, taikant mokymosi bendradarbiaujant metodus. Remiantis edukologijos mokslo atstovų išvalgomis kalbėjimo gebėjimai šiame darbe apibrėžiami kaip atsakingas verbalinės kalbos vartojimas, teksto supratimui, informacijos radimui ir tinkamam jos pateikimui kitiems. Aptariamas bendraamžių mokymas(is) atsižvelgiant į tikslą, situaciją, naujos veiklos apmąstymą, socioemocinę aplinką.

Siekiant kokybinio tyrimo tikslo – įvertinti mokymosi bendradarbiaujant poveikį ugdant sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimus, skaitomo negrožinio teksto pagrindu, buvo keliami uždaviniai:

1. Teoriniu aspektu išanalizuoti intelekto sutrikimą turinčių vaikų kalbinių gebėjimų ypatumus; atskleisti mokymosi bendradarbiaujant sampratą.
2. Ugdomuoju eksperimentu įvertinti mokymosi bendradarbiaujant poveikį nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymuisi skaitomo negrožinio teksto pagrindu.
3. Pusiaus struktūruoto interviu metodu atskleisti nežymiai sutrikusio intelekto mokinių požiūrį į savo kalbinius gebėjimus ir mokymosi bendradarbiaujant poveikį.
4. Apklausos metodu išsiaiškinti nežymiai sutrikusio intelekto mokinių požiūrį į mokymąsi bendradarbiaujant.
5. Parengti rekomendacijas ugdymo proceso dalyviams (mokiniam ir pedagogams).

Darbe iškelta hipotezė: Sutrikusio intelekto mokiniai aktyviau ugdysis kalbėjimo gebėjimus, jei mokymosi bendradarbiaujant metodai bus derinami su žaidimų metodais.

Raktiniai žodžiai: bendradarbiavimas, kalbėjimo gebėjimai, komunikacija, mokymasis bendradarbiaujant, sutrikusio intelekto mokiniai.

Turinys

| | |
|---|-----------|
| Magistro darbo santrauka..... | 2 |
| Įvadas..... | 4 |
| 1 skyrius. Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymas taikant mokymąsi bendradarbiaujant: teorinės tyrimo prielaidos..... | 10 |
| 1.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai : intelekto sutrikimas..... | 10 |
| 1.2. Kalbinės veiklos rūšys, arba komunikacinės kompetencijos sudėtinės dalys..... | 12 |
| 1.2.1. Skaitymas..... | 12 |
| 1.2.2. Rašymas..... | 14 |
| 1.2.3. Klausymas..... | 15 |
| 1.2.4. Kalbėjimas..... | 16 |
| 1.3. Sutrikusio intelekto mokinių kalbinio bendravimo ypatumai..... | 17 |
| 1.4. Mokymosi bendradarbiaujant samprata..... | 18 |
| 1.4.1. Bendradarbiavimo sąvokos apibrėžtis..... | 18 |
| 1.4.2. Mokymosi ir bendradarbiavimo sąveika | 19 |
| 1.4.3. Mokymosi bendradarbiaujant privalumai ir trūkumai..... | 21 |
| 1.4.4. Mokymosi bendradarbiaujant metodai..... | 23 |
| 2 skyrius. Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymas taikant mokymąsi bendradarbiaujant: ugdomasis eksperimentas specialiojoje mokykloje..... | 26 |
| 2.1. Tyrimo planas ir metodai..... | 26 |
| 2.2. Tyrimo imties charakteristika..... | 30 |
| 2.3. Eksperimento organizavimas..... | 32 |
| 2.4. Rezultatai..... | 36 |
| 2.5. Mokinių požiūris į savo kalbinius gebėjimus: interviu..... | 47 |
| 2.5.1. Interviu klausimų struktūra..... | 47 |
| 2.5.2. Rezultatų analizė ir interpretavimas..... | 48 |
| 2.6. Mokinių požiūris į mokymąsi bendradarbiaujant: anketinė apklausa..... | 61 |
| 2.6.1. Apklauso rezultatų analizė ir interpretavimas..... | 62 |
| Išvados..... | 66 |
| Rekomendacijos..... | 67 |
| Literatūra..... | 68 |
| Summary..... | 75 |
| Priedai..... | 76 |

Ivadas

Vykstant sparčiai ekonominei kaitai, vis labiau akcentuojant žinių visuomenės svarbą, keičiasi reikalavimai šiuolaikinei mokyklai. Ji turi tapti atvira, susieta su gyvenimu, rengianti laisvą, kūrybišką, gebantį mokytis visą gyvenimą žmogų. Keičiasi mokymo tikslai. Jų kaita lemia turinio, metodų ir principų kaitą. Šiuolaikinė didaktika, laikydama mokymosi paradigmą teoriniu pagrindu, akcentuoja mokymąsi kaip esminę ugdymo proceso ašį. Siekiama padėti mokiniui, jam pačiam aktyviai veikiant, įgyti esminį gamtos ir žmonių gyvenimo supratimą, besiremiantį mokslo žiniomis, bet ne formalių žinių išiminimą, gebėjimą veikti vadovaujantis esminėmis vertybėmis. Mokytojas kaip tokio mokymosi įkvėpėjas ir patarėjas (konsultantas), savo dalyko specialistas, geba panaudoti ne tik formalaus, bet ir neformalaus bei informalaus mokymosi teikiamas galimybes. Kaita įvairiose gyvenimo srityse tampa neišvengiama.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) akcentuojama, kad pagrindinės ugdymo turinio atnaujinimo kryptys yra: orientuoti ugdymo turinį į bendrųjų kompetencijų ir esminių dalykinių kompetencijų ugdymą, labiau individualizuoti ugdymą atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius, didinti ugdymo turinio integraciją siekiant, kad mokiniai geriau suprastų ir galėtų kūrybiškai taikyti tai, ką išmoko, suderinti dalykų turinio apimtis.

V. Liaudanskienė, A. Viliūnienė (2006) teigia, jog daugeliui žmonių įprasčiausias bendravimo būdas – kalba. Ar Jūs kada nors pagalvojote, kas su jumis būtų, jeigu negalėtumėte kalbėti, t. y. žodžiais reikšti savo minčių, norų, idėjų? Ar būtumėte patenkintas, ar nesijaustumėte atskirtas nuo aplinkinių? Apie 9 milijonai visų planetos gyventojų turi kalbos ir komunikacijos sutrikimų. Iš jų apie 2 milijonai – žymių kalbos ir komunikacijos sutrikimų. Pastarieji niekada negalės efektyviai naudotis kalba dėl fizinės ar proto negalios, nes gana dažnai asmenys, turintys žymių ar labai žymių judesio ir padėties arba intelekto sutrikimų, papildomai kenčia nuo žymių kalbos bei komunikacijos sutrikimų. Šie asmenys ne tik negali tinkamai bendrauti kalba, bet ir negali pasinaudoti papildomais išraiškos būdais: kūno judesiais, gestais ar veido mimika. Kalba – pagrindinė bendravimo priemonė, kuri, kaip sistema, egzistuoja nepriklausomai nuo mūsų; kalbėjimas – viena iš svarbiausių psichinės veiklos funkcijų (Garšvienė, Ivoškuvienė, 1993).

Socialinis praktinis aktualumas

Gebėjimas komunikuoti – tai žmonių tarpusavio supratimo ir bendravimo pamatas, sėkmingos integracijos visuomenėje pagrindas. Specialiojo ugdymo sistemos prioritetas — specialiųjų poreikių vaikų socializacija, kuri mokslininkų B.Bitino (2000), G.Kvieskienės (2003), apibūdinama kaip procesas ir rezultatas: kai aktyvių vaiko pastangų dėka įsisavinama socialinė patirtis, kurią jis perima aktyviai sąveikaudamas su socialine aplinka, iš pradžių tik domėdamasis,

vėliau ir stebėdamas, o dar vėliau tiesiogiai sąveikaudamas su ja. Bendravimas – informacijos perdavimas, sudėtinga žmonių sąveika, abipusio pažinimo ir suvokimo procesas, socializacijos pagrindas (Barkauskaitė, 2000).

Tad socializacija ir ugdymas yra glaudžiai susiję procesai. Kalbos mokoma ir mokomasi per socialinę sąveiką. Paprastai sunku, o kartais net neįmanoma kalbos raidą atskirti nuo pažinimo ir socialinės raidos. Kalbėjimas — tai labiausiai paplitęs bendravimo būdas. Verbalinis komunikavimas tampa vis svarbesnis, intensyvesnis, paprastesnis, o kartais – sudėtingesnis. Šiandieninis pedagogų uždavinys — neleisti mokiniams užmiršti, jog bendravimas kalba yra pats efektyviausias, nuoširdžiausias ir patikimiausias būdas susikalbėti, surasti reikiamą informaciją, diskutuoti, reikšti savo nuomonę, paprasčiausiai bendrauti. Išlavinta ir išlaisvinta sakytinė bei rašytinė kalba padeda žmogui kritiškai mąstyti, diskutuoti, lengviau integruotis į visuomenę.

Kaip teigia Smart D., Sanson A.(2003), vaiko sėkmingą socializaciją, o tuo pačiu ir kalbinių gebėjimų raidą, labiau lemia tėvų ir pedagogų rūpestingumas bei įvairių skatinamųjų priemonių (aktyvių mokymosi metodų, žaidimų) naudojimas nei tokie bendri veiksmi, kaip socialinis – ekonominis statusas ar priklausymas kokiai nors etninei grupei.

Lietuvos bendrojo lavinimo ir specialiųjų mokyklų veiklą reglamentuojančiuose teisės aktuose pabrėžiama, kad komunikavimo gimtąja kalba kompetencija turi būti ugdoma per visų mokomųjų dalykų pamokas. Matematikos pamokoje mokomasi matematiškai komunikuoti, gamtamokslių pamokose ugdomas moksleivių gebėjimas vertinti ir apdoroti informaciją, ją perteikti kalba, bendradarbiauti. Socialinio bloko pamokose — argumentuotai reikšti savo nuomonę, ugdomas dialogiškas santykis su pasauliu; o meninio ugdymo pamokose siektina ne tik meninės raiškos, technikos mokymo, bet ir skatinama sakytine kalba pristatyti savo meninę veiklą.

Dėl nepakankamų kalbinių gebėjimų, sutrikusio intelekto mokiniai per visų mokomųjų dalykų pamokas, taip pat ir nepamokinėje veikloje patiria daug sunkumų. Šių vaikų asmenybė vystoma sąveikaujant su aplinka. Specialiosios mokyklos ugdytinių gerovė ypač priklauso nuo aplinkos, kurioje jie gyvena, nuo žmonių, jų teikiamų paslaugų, nuo gebėjimo perduoti ir gauti informaciją žodžiu. Praktika bei atlikti tyrimai (Ališauskas, Gerulaitis, 2003) rodo, jog specialiosios mokyklos mokiniai yra pasyvesni, jiems būdingas padidėjęs nerimastingumas, kuris pasireiškia žinių tikrinimo, saviraiškos baime, bendru nerimu, baime bendraujant su mokytojais, baime nepateisinti aplinkinių lūkesčių. Ališauskas, Gerulaitis (2003) teigia, kad vaikas mokykloje patirdamas nerimą, jausdamasis nesaugus, tarsi “užsiblokuoja”, jo galimybės mokytis ir išmolti labai sumažėja.

Nagrinėjamos problemos aktualumą įvertinti leidžia ir praktinė patirtis, kuri rodo, kad sutrikusio intelekto mokiniams sunku kalbėti viešai, nedrašu paprašyti pagalbos, paklausti. Jie

mieliau renkasi atsakinėjimą raštu, vengia diskusijų, atviresnių pokalbių. Stebimas menkas kalbinis bendravimas visose ugdomojo proceso grandyse.

Apibendrinant galime teigti, kad vienas svarbesnių specialiosios mokyklos uždavinių – padėti vaikams ugdytis aktyvų kalbėjimą, kaip bendravimo ir pagalbos priemonę. Šių gebėjimų ugdymą pabrėžia nacionaliniai švietimo politikos (LR Švietimo įstatymas, 2003; Švietimo gairės, 2002; Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998; Bendrosios programos, 2008 ir kiti) dokumentai.

Mokslinis aktualumas.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo problemą įvairiais aspektais nagrinėja: J. Ambrukaitis (1999, 2000, 2002, 2005, 2006), J. Ruškus (1999, 2000), A. Ališauskas (2001), V. Karvelis (1998), A. Galkienė (2000, 2005), Pobrein (1998), Novogrockienė (1999), Melienė (2003), Kilyon (2005), Dilinskienė (2003), Gedminienė (1997), Gevorgianienė (2007), Stankevičienė (1999), Pumputienė (1997), Šlušnytė (1998).

Pedagogų rengimo klausimus nagrinėja V. Ozolaitė (1998), S. Rimdeikienė (2001), J. Miltenienė (2004), A. Ališauskas (2004), I. Kaffemanienė, Ž. Šadbaraitė (2005), E. Martišauskienė, V. Aramavičiūtė (2006). Mokslininkai pabrėžia, jog nepakanka, kad tobulėtų pedagogo žinios, mokėjimai įgūdžiai, reikia, kad ir jis pats gebėtų keistis, taip pat akcentuojama asmenybės savybių, vertybių, teigiamų nuostatų į specialiųjų poreikių vaiką svarba, formuojant specialiojo pedagogo kompetencijas. E. K. Dvoriankina (2007), akcentuoja, kad švietimo sistemos įstaigoms reikalingi profesionalai, o ne žinių perteikėjai mokiniams.

Pasak Ambrukaičio (1991,p.15) „Specifinis, skiriamasis lietuvių kalbos pamokos bruožas galėtų būti jos komunikatyvinis pobūdis. Jeigu mokantis istorijos, geografijos ar gamtos į pirmą vietą iškeliamos žinios, tai mokantis gimtosios kalbos – kalbiniai įgūdžiai. Gimtosios kalbos mokymo tikslai realizuojami, organizuojant mokinių kalbinę veiklą, kalbinių įgūdžių formavimo procese. Mokant gimtosios kalbos, nepaprastai didelę reikšmę įgyja mokinių kalbinis aktyvumas per pamoką.“ Kaip teigia Ambrukaitis (1991, p.59) „sutrikusio intelekto mokinių kalbos ugdymas – daugiareikšmė, plataus turinio sąvoka. Ugdyti šių mokinių kalbą – reiškia taip organizuoti kalbinę praktiką, kad ji kuo efektyviau skatintų mokinių kalbos pozityviųjų pradų formavimąsi“.

Danijos edukologai (Johansen B.A., Rathe A.L., Rathe J.1999) aprašo tyrimus, kurių metu vaikai, mokydamiesi bendradarbiaujant, mokosi diskutuoti, atlikdami kūrybinius darbus. Kaip teigia Johansen, Rathe (1999 p.129) svarbu, „kad kalbėdamiesi pokalbio dalyviai būtų atviri ir jaustųsi lygiaverčiai. Prasmingas pokalbis yra tas, kuriame dalyvaujantys partneriai supranta, kad jie turi galimybę tartis. Pokalbio sąlyga yra mokėjimo aktyviai klausytis ir pateikti gerus, tikslus klausimus ugdymas“.

Vadinasi, mokytojas turi būti ne žinių perdavėjas (kaip ligi šiol), bet pagalbininkas ir fasilitatorius (patarėjas).

Apibendrinant, galime teigti, jog nėra abejonių, kad sutrikusio intelekto vaikų kalbinio bendravimo poreikio skatinimas, atitinkamų gebėjimų ugdymas, mokymas naudotis alternatyviomis jiems prieinamomis bendravimo priemonėmis – svarbus socializacijos veiksnys ir vienas iš sudėtingiausių specialiojo ugdymo uždavinių. Šis tyrimas aktualus, nes juo siekiama atskleisti nepakankamai ištirtus aspektus (sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymą).

Tyrimo problema

Sutrikusio intelekto vaikų kalbinio bendravimo poreikis ir kiti bendravimo gebėjimai nesiformuoja kaip natūrali vaiko patirtis konkrečiose situacijose. Todėl bendravimo (ypač kalbinio) ugdymas turėtų būti grindžiamas tikslinga pedagogine sąveika. Kaip teigia, Hallahan, Kauffman (2003), Ališauskas, Gerulaitis, (2003), Ostasevičienė (2003) sutrikusio intelekto asmenys nesugeba palaikyti socialinių santykių su kitais žmonėmis. Tokie vaikai patiriantys bendravimo sunkumų labai dažnai būna priešiški aplinkai, veikiantys atskirai nuo bendraamžių, uždari, net ir stengdamiesi bendrauti su kitais, dažnai pasielgia taip, kad bendraamžiai nuo ju nusiugrėžia.

Paurienė (1984) pabrėžia, jog daugelis sutrikusį intelektą turinčių mokinių turi ir silpnus komunikacinius gebėjimus, sunkiai reiškia mintis, jaučia kalbėjimo fobiją. Tokie mokiniai per pamokas nepratinami kalbėti, neskatinami dalyvauti diskusijose, pokalbiuose. Kaip jau buvo minėta, daugelis mokinių pamokoje tampa pasyviais dalyviais, stebėtojais, dėl to jau pradiniam mokymosi etape nepakankamai ugdomi mokinių kalbiniai gebėjimai bei nukenčia mokinių mokymosi rezultatai.

Nerimą kelia nepakankamas sakininės kalbos ugdymas. Pamokose mokiniai vis rečiau atsakinėja žodžiu, todėl nykstantis viešas kalbėjimas, kaip ugdymo priemonė, menkina sakininės kalbos įgūdžius. Melienė (2008) pateikia išvadą, jog mokytojai pamokų metu retai skatina mokinių spontanišką verbalizaciją, pasidalinimą nuomonėmis, diskusijas.

Pedagoginėje literatūroje nėra aiškių išvadų apie tai, kokios situacijos efektyviausiai skatina sutrikusio intelekto vaikų kalbinį bendravimą. Jas galima numatyti nagrinėjant ir remiantis pedagoginio darbo patirtimi, kuri yra neatsiejama nuo vaikų individualių poreikių pažinimo bei efektyvių ugdymo būdų ieškojimo. Vienu iš efektyviausių būdų ugdant mokinių kalbinius gebėjimus, išskirtume mokymąsi bendradarbiaujant.

Analizuojant pedagoginę literatūrą, bei atliktus tyrimus, pastebėta, jog iš visų kalbinės veiklos rūšių mažiausiai tyrinėtas kalbėjimas. Tyrimų, kuriuose būtų nagrinėta nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymas, neradome.

Mokytojas yra tas žmogus, kuris atveda mokinius į mokymosi bendradarbiaujant pasaulį ir nuo to kaip jis tai atliks priklauso visas mokymosi procesas. Bendradarbiavimas tiesiogiai susijęs su bendravimu, o bendravimas neįmanomas be verbalinės komunikacijos. Taigi, kalbėjimo, kaip vienos iš kalbinės veiklos rūšių, gebėjimų ugdymas šiandienos mokyklose turi tapti prioritetiniu visame ugdymo procese.

Turint omenyje, kad ugdymo problemos dažnai pačių mokytojų siejamos su darbo metodais, būdais klasėje, kurioje ugdomi skirtingų galimybių ir poreikių mokiniai, nutarta pasidomėti, kaip specialiosios mokyklos 7 klasės mokiniai geba mokytis bendradarbiaudami, kaip mokymasis bendradarbiaujant veikia mokinių kalbėjimo gebėjimus kokybine prasme, kaip patys mokiniai sugeba realizuoti savo dominavimą pamokoje. Ugdomuoju eksperimentu bandyta išvelgti, kaip kinta sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimai skaitant negrožinį tekstą bei taikant pamokoje mokymosi bendradarbiaujant metodus.

Šiame tyrime **kalbėjimo gebėjimai apibrėžiami kaip** sutrikusio intelekto mokinių dalyvavimas pokalbiuose, diskusijose, klausimų, atsakymų formulavimas ir pateikimas žodžiu bei raštu, bendraamžiui padedant siekimas kalbėti tiksliai ir aiškiai.

Tyrimo objektas – Sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymas taikant mokymąsi bendradarbiaujant.

Hipotezė: Sutrikusio intelekto mokiniai aktyviau ugdysis kalbėjimo gebėjimus, jei mokymosi bendradarbiaujant metodai bus derinami su žaidimų metodais.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokymosi bendradarbiaujant poveikį nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymuisi.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teoriniu aspektu išanalizuoti intelekto sutrikimą turinčių vaikų kalbinių gebėjimų ypatumus; atskleisti mokymosi bendradarbiaujant sampratą.
2. Pusiau struktūruoto interviu metodu atskleisti nežymiai sutrikusio intelekto mokinių požiūrį į savo kalbinius gebėjimus ir mokymosi bendradarbiaujant poveikį.
3. Ugdomuoju eksperimentu įvertinti mokymosi bendradarbiaujant poveikį sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymuisi.
4. Apklausos metodu išsiaiškinti sutrikusio intelekto mokinių požiūrį į mokymąsi bendradarbiaujant.
5. Parengti rekomendacijas ugdymo proceso dalyviams (mokiniam ir pedagogams).

Respondentai ir tyrimo imtis: Tiriamųjų atrankos kriterijai – nežymus intelekto sutrikimas, mokyklinis amžius. Kokybiniam tyrimui pasirinkti 8 (4 mergaitės ir 4 berniukai) nežymaus

intelekto sutrikimo specialiosios mokyklos 7 klasės mokiniai. Tyrimas atliktas 2010 m. vasario – gegužės mėn.

Tyrimo metodai – Kokybinis tyrimas - natūralus ugdomasis eksperimentas, pusiau struktūruotas interviu, anketinė mokinių apklausa.

Magistro darbo struktūra. Magistro darbą sudaro: įvadas, 2 skyriai, išvados, rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas (140 šaltinių), summary, 7 priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 20 lentelių, 1 paveikslas.

Praktinis tyrimo reikšmingumas

Praktinį tyrimo reikšmingumą pagrindžia tai, jog tyrimas atliktas natūralioje ugdymo aplinkoje (specialiojoje mokykloje), veikta realiomis sąlygomis ir realiose situacijose. Spręstos mokiniams ir pedagogams aktualios kalbinio bendravimo ir bendradarbiavimo problemos. Remiantis atliktu tyrimu, ugdymo proceso dalyviams (mokiniams ir pedagogams) pateiktos praktinės rekomendacijos.

Tyrimo metodologija

Metodologiniu tyrimo pagrindu laikytina konstruktyvistinė mokymosi teorija, kuriai atsirasti prielaidas sudarė bihevioristinė ir kognityvinė mokymosi teorijos. Konstruktyvizmas tai kelių filosofijos ir psichologijos teorijų visuma, apibūdinanti mokymo ir mokymosi procesą. Šią pakraipą formavo mokslininkai Piaget, Bruner, Goodman (cit. Liuolienė, Sagaitienė, Žuvininkaitė 2006). Pagrindinė konstruktyvizmo nuostata – mokymasis yra aktyvus procesas, patirtimi pagrįsto žinojimo kūrimas. Mokymosi tikslas yra ne įdiegti į atmintį žinias apie išorinį pasaulį, bet, remiantis savo patirtimi, sukurti savitus to pasaulio atspindžius. Konstruktyvistinės ugdymo filosofijos krypties vaidmuo šiuolaikinėje mokykloje sustiprėjo, nes būtent šios filosofinės krypties mokymo teorijos mokymosi samprata, mokymo tikslai bei naujo vaidmens mokytojui suteikimas, geriausiai atliepia visuomenės reikalavimus – mokiniams suteikti ne tik žinių, bet ir ugdyti įgūdžius bei gebėjimus, kuriuos būtų galima pritaikyti ugdymosi veikloje bei gyvenime.

Pagrindinės sąvokos

Bendradarbiavimas – tai bendros kūrybos procesas : du ar daugiau individų, turinčių vienas kitą papildančių įgūdžių, veikia kartu kurdami bendrą supratimą, kurio nė vienas iš jų neturėjo anksčiau ir nebūtų galėję savarankiškai pasiekti (Fullan, 1998, p.129).

Bendravimas (ugdymo aspektu) – intelektinės, kalbinės, emocinės ir socialinės vaiko raidos veiksnys, veikla, padedanti pažinti aplinką, patirti teigiamų emocijų, visapusiškai tobulėti (Ivoškuvienė, Kaffemanienė, Baranauskienė ir kt., 2003).

Bendravimo gebėjimai – galia atlikti tam tikrus bendravimo veiksmus, dalyvauti bendravimo procese, siekiant bendros veiklos su kitais (Jovaiša, 1993).

Gebėjimas — tai galėjimas pasiekti gerą rezultatą atliekant tam tikrą veiklą atitinkamomis sąlygomis (Psichologijos žodynas, 2003).

Kompetencija – funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos, žmogaus kompetencijos svarba tuo didesne, kuo reikšmingesnis jo socialinis vaidmuo (Vaitkevičiūtė V. 2001).

Komunikacija - tikslingas keitimasis informacija tarp dviejų ar daugiau asmenų, siekiant bendro supratimo (Grebliauskienė, Večkienė, 2004).

Mokymasis - tikslinga veikla įsisavinant žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įvaldant teorinės ir praktinės veiklos mokėjimus bei įgūdžius (Jovaiša, 1993, p.124).

Mokymosi procesas - ilgalaikė mokytojo ir mokinių pažintinė ir praktinė sąveika, per kurią mokiniai įgyja teorinės ir praktinės patirties ir pasirengia savarankiškai veikti konkrečiomis darbo sąlygomis (Jovaiša, 1993, p.126).

Mokymasis bendradarbiaujant - yra mokymosi procesas, kuriame akademiniai ir socialiniai įgūdžiai puoselėjami tiesioginio mokinių bendradarbiavimo, individualios atsakomybės ir teigiamos tarpusavio priklausomybės dėka (Jensen, 2001, p.203).

Protinis atsilikimas – įvairių priežasčių nulemtas psichinis neišsivystymas. Intelektinio sutrikimas – tai protinių sugebėjimų nukrypimas nuo normos, sukeliantis elgesio, emocijų bei socialinio prisitaikymo sutrikimų (Bagdonas, 1995).

Ugdymas — asmenybę kuriantis žmonių bendravimas, sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis (Jovaiša, 1993, p.245).

1 skyrius. NEŽYMIAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINIŲ KALBĖJIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS TAIKANT MOKYMAŠI BENDRADARBIAUJANT: TEORINĖS TYRIMO PRIELAIDOS

1.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai: intelekto sutrikimas

Pasaulio sveikatos apsaugos organizacijos duomenimis pasaulyje gimsta apie 13 % vaikų, kuriems diagnozuojami raidos trūkumai ar sutrikimai, iš jų 3% - sutrikusio intelekto. Priežastys: centrinės nervų sistemos, smegenų ligos (meningitas, encefalitas, epilepsija, schizofrenija, hidrocefalija ir kt.), galvos smegenų traumos (gimdymo ar buitinės), infekcijos, ar kt. žalingi faktoriai (alkoholis, narkotinės ar cheminės medžiagos), paveikę embrioną, genetiniai veiksniai (paveldėjimas, chromosomų anomalijos) ir kt.

Intelektas sutrikimas (IS) - protinių sugebėjimų nukrypimas nuo normos, sukeliantis elgesio, emocijų bei socialinio prisitaikymo sutrikimų. Priskiriama: protinis atsilikimas, intelekto regresija bei intelekto sutrikimai, sąlygoti smegenų pažeidimų dėl galvos traumos ar ligos. Protinis atsilikimas sudaro gausiausią IS sutrikimų grupę. Protinio atsilikimo sampratoje akcentuojami 3 požymiai:

- 1) organinis ar funkcinis centrinės nervų sistemos pažeidimas;
- 2) pažintinės veiklos sutrikimas;
- 3) negrįžtamas (pastovus) pažintinės veiklos sutrikimo pobūdis.

Tik esant visiems trimis išvardytiems požymiams galima konstatuoti protinį atsilikimą (Elijošienė, 2003).

Protinis atsilikimas - tai "sustabdyto" arba nepilno protinio vystymosi būseną, apibūdinama pažeistais gebėjimais, pasireiškiančiais vystymosi metu ir apsprendžiančiais bendrąją intelekto lygą. Kompleksinio vaiko vystymosi ypatingumą tyrimo, naudojant standartizuotą metodiką, pagrindu nustatomas protinio atsilikimo laipsnis: nežymus – IQ 69 – 50; vidutinis – IQ 49 - 35; žymus – IQ 34 – 20; labai žymus – IQ mažiau už 20. Protinis atsilikimas – tai ne liga, o būklė, lemianti didesnius ar mažesnius vaiko bendrųjų gebėjimų raidos bei socialinės adaptacijos sutrikimus. Kai kalbame apie nežymaus intelekto sutrikimo vaikų ugdymą, turime atsiminti, jog protinis atsilikimas – tai ne tik žemas intelektinių funkcijų lygis, bet ir riboti gebėjimai bendrauti, menki buitiniai socialiniai įgūdžiai, tai apskritai daug prastesnės negu vidutinės vaiko adaptacijos galimybės neakademiniėje, socialinėje, darbinėje veiklose.

Intelektas sutrikimas siejamas su ryškiais asmens kultūriniais ir kalbiniais ypatumais, kurie turi nemažai neigiamų kokybinių skirtumų lyginant su normaliai besivystančiais bendraamžiais. Nežymiai protiškai atsiliekančiųjų intelekto neišsivystymas (sutrikimas) gana tolygus, pažintinės veiklos neišsivystymas žymus ir hierarchiškas. Tai reiškia, kad nepakankamai išsivysčiusios ir elementariosios funkcijos (sensorika, motorika, elementarios emocijos ir kt.), ir sudėtingiausi pažintiniai procesai.

Labiausiai sutrikęs mąstymas. Loginio mąstymo sutrikimas, pasireiškiantis nesugebėjimu adekvačiai apibendrinti, abstrahuoti, lyginti, priimti teisingus sprendimus ir pan. svarbiausias ir būtinas protinio atsilikimo požymis. Nežymiai protiškai atsiliekančio vaiko mokslumas žemas.

Šių mokinių kalbos neišsivystymas yra sudėtinė visos jų pažintinės veiklos neišsivystymo (sutrikimo) dalis. Protiškai atsiliekančiųjų kalba atspindi jų intelekto sutrikimą. Labiausiai nukentėjęs kalbos loginis komponentas. Logiškai skurdi (primityvi) ar net nelogiška kalba, pasakymai gali būti taisyklingos arba beveik taisyklingos gramatinės formos. Kalba reiškiami

elementariausi objektų ir reiškinių santykiai. Žinios apie aplinką ribotos, o jų pateikimas kalba gali būti nežymiai sutrikęs. Protiškai atsiliekančiojo elgesys nepakankamai adekvatus.

Apibendrinant galima teigti, jog tokiems vaikams būdingas nevalingas dėmesys, ko pasekoje atsiranda įvairūs suvokimo sutrikimai, nepilnavertis mąstymas, atminties sutrikimai. Jie pasižymi emociniu nebrandumu, bendravimo sunkumais, neadekvačiu savęs vertinimu, drąsos stoka, nesugebėjimu planuoti bei siekti užsibrėžto tikslo. Šie vaikai beveik visi turi kalbos ir kalbėjimo sutrikimų.

Protiškai atsiliekančių asmenų būklę ir gyvenimo kokybę lemia aplinkos ir asmens intelektinių bei adaptacijos įgūdžių sąveika, visų pirma – bendradarbiavimas ir ugdomas(is). Tiek akademinėje bei neakademinėje veikloje nežymiai protiškai atsilikęs vaikas patiria ypač akivaizdžių mokymo ir mokymosi sunkumų, o tuos sunkumus dažnai komplikuoja elgesio sutrikimai. Šių vaikų pažintiniai gebėjimai lavėja nežymiai, mokyklinės žinios sunkiai taikomos gyvenimiškose situacijose, atmintis trumpalaikė, jie gali būti emociškai infantilūs (nesubrendę).

1.2. Kalbinės veiklos rūšys, arba komunikacinės kompetencijos sudėtinės dalys

Kalbinės veiklos rūšys. Skiriamos keturios kalbinės veiklos arba komunikacinės kompetencijos rūšys: skaitymas, rašymas, kalbėjimas, klausymas. Jos sudaro komunikavimo gimtąja kalba kompetenciją. Visos keturios kalbinės veiklos rūšys yra suderinamos tarpusavyje, labai svarbu jų tarpusavio dermė. Paprastai, komunikuodami gimtąja kalba, naudojame iš karto kelias kalbinės veiklos rūšis. Pavyzdžiui, mokiniai, dalyvaudami pamokoje, paprastai klauso mokytojo, užsirašo svarbiausias mintis, išsako savo nuomonę, skaito reikiamą literatūrą, dalyvauja diskusijoje — kalba ir klauso kitų kalbos. Vadinasi, norint sėkmingai komunikuoti, svarbu turėti visų kalbinių veiklos rūšių gebėjimų.

1.2.1. Skaitymas.

Skaitymas — viena svarbiausių savarankiško mokymosi dalių, savarankiško mokymosi būdas bei komunikacinis aktas, nuo kurio priklauso asmens vertybių sistemos formavimasis. Kalesnikienė (2008) teigia, jog padėję vaikui išmokti skaityti, mes įduodame jam mokymosi mokytis kompetencijos raktą, nukreipiame savarankiškos iniciatyvos ir tobulėjimo keliu. Skaitymas, pasak Bonnelle, (2002) — kognityvinė veikla, kurios paskirtis analizuoti rašytinę informaciją, užkoduotą raidėmis, žodžiais ir sakiniais. Tai sudėtingas procesas, kurį sudaro daug komponentų: gebėjimas išlaikyti dėmesį, suvokti erdvę, koordinuoti akių judesius, atpažinti raidę, žodį, sakinį ir juos akustiškai suvokti, suprasti žodžių prasmę ir ryšį, gebėti mąstyti - rūšiuoti,

klasifikuoti informaciją ir t. t. Skaitymo produktas - mokinio gauta dalykinė, emocinė ar kita informacija.

Jakavonytė, Kiliuvienė (2008). R. Drazdauskienė (2005) tvirtina, kad skaitymo įgūdis susiformuoja vaikystėje, todėl didžiausia atsakomybė tenka šeimai ir pradinių klasių mokytojams, nuo kurių tiesioginės įtakos priklauso, ar kokybiško skaitymo įgūdis bus laiku ir kryptingai suformuotas, ar į tai bus deramai neatsižvelgta.

Skaitymo reikšmę vaikystėje ir paauglystėje, jo įtaką formuojantis asmenybei tyrinėjo G. Raguotienė (2008), D. Šulcienė (2008), I. Kneižienė (2008), V. Daujotytė, O. Tijūnėlienė (2008), Pukinskaitė (2006), Indrašienė, Kapočiūtė (2008), Kalesnikienė (2009), Salienė (2001).

Ambrulaičio (1996) teigimu, skaitymas gali būti apibūdinamas kaip sudėtingas psichofiziologinis procesas, kuriame dalyvauja kalbinės motorikos, kalbinės klausos ir regėjimo analizatoriai. Tai procesas, kurio metu skaitytojas ieško prasmės ir kurio negalima atsieti nuo mąstymo, atminties, vaizduotės. Bendrieji kalbos ugdymo uždaviniai skatina auginti skaitytoją, suvokiantį mokslo populiarinimo, periodinės literatūros ir kitų informacijos šaltinių svarbą ir nuolat jaučiantį poreikį semtis žinių, gebantį savarankiškai rasti reikalingos informacijos, tikslingai ją naudoti. Pasak Ambrukaičio (2005 p.203) „Kad mokinys galėtų išmokti skaityti, jis turi turėti normaliai išsivysčiusią šnekamąją kalbą, nes kalbos trūkumai ne tik sulėtina, bet ir apsunkina mokymąsi skaityti. Taip pat mokinys turi turėti sveikus regimuosius, kalbinės klausos ir kalbinės motorikos analizatorius, pakankamo lygio intelektą (gebėjimą suvokti abstrakčius dalykus). Ypač svarbus vaidmuo tenka klausai, gebėjimui suvokti iš klausos“. Skaitydamas tekstą sąmoningai o ne mechaniškai, vaikas visuomet ieškos atsakymo į kokį nors klausimą.

Skaitymas specialiojoje mokykloje neatsiejama visų mokomųjų dalykų pagrindas. Mokykloje mokiniai skaito įvairių dalykų pamokose: istorijos, geografijos, matematikos, gamtos pažinimo, technologijų ir kitose. Galima teigti, jog negrožinio teksto skaitymas užima reikšmingą vietą akademinėje veikloje. Todėl svarbu, kad sutrikusio intelekto mokiniai gebėtų pastebėti negrožinio teksto ypatumus, o vyresniųjų klasių mokiniai patys galėtų kurti: aprašyti gyvūną, augalą, daiktą, reiškinių (žodžiu ir raštu), parašyti laišką, skelbimą, sveikinimą ir pan. Tokių vaikų mokyme dažnai taikomas multisensorinis mokymo būdas kartu su gerai apgalvota skatinimo sistema.

Ilgą laiką mokant skaitymo pagrindinis dėmesys buvo skiriamas tik skaitymo įgūdžiams formuoti. Svarbu, kad mokiniai tekstą suprastų, kad vyktų sąveika tarp teksto ir žmogaus pasaulio pažinimo. Supratimas gali būti įvairaus lygio: labai paviršutiniškas, arba dalinis – suprato apie ką rašoma perskaitytame tekste, bet detaliau paaiškinti negali; išsamus — suprato teksto turinį, atsako į visus teksto nagrinėjimo klausimus arba tekstą atpasakoja; gilus — geba apmąstyti,

interpretuoti skaitinį, jį pratęsti, nori skaityti daugiau šios temos kūrinį. Sąmoningas skaitymas yra toks skaitymas, kai skaitantysis supranta kūrinio atskirų žodžių ir sakinių reikšmę, suvokia sakinių ir skaitinio dalių ryšį (laiko, erdvės, prasmės, priežasties požiūriu), skaitomo kūrinio turinį (Furst M. 1998, Gage N. L., Berliner, 1994).

Mokant skaitymo svarbu kreipti dėmesį ne tik į skaitymo įgūdžių formavimą, bet ir į mokinių akiračio plėtimą. Mokytojui iškyla uždavinys, vaikams suprantama kalba išaiškinti negrožiniam tekstui būtinus dalykus – informatyvumą, objektyvumą, tikslumą, aiškumą, glaustumą, išsamumą, logiškumą. Gebėjimas skaityti negrožinius tekstus – viena iš komunikavimo kompetencijos dalių. Kad vaikas mokėtų naudotis perskaityto teksto turiniu, reikia mokyti tai daryti. Reikia sukurti, sudaryti aiškią vaiko amžių, gebėjimus bei patirtį atitinkančią bei jam suprantamą negrožinio teksto skaitymo sistemą. Skaitant negrožinius tekstus, suvokiamas jų tikroviškumas, ieškoma žinių, atsakymų į iškilusius klausimus.

Kokius tekstus galime vadinti negrožiniais? Marcelionienė, Plentaitė (2009(6)), remdamosios K. Župerkos, bei J. Pikčilingio stilistikos vadovėlias, pateikia negrožinių tekstų, skirtų vaikams, suskirstymą. Autorės išskiria, jog negrožinius tekstus vaikų literatūroje galime suskirstyti į 4 grupes:

- mokslo populiarinamieji — apie gamtą, istoriją, techniką, kalbą;
- publicistiniai — apie šiandienos aktualijas, istoriją, asmenybes, knygas;
- buitiniai — raštelis, sveikinimas, valgio receptas, daikto, žaidimo instrukcija;
- administraciniai — skelbimas, reklama, telegrama, dalykinis laiškas.

Ne mažiau svarbią vietą sutrikusio intelekto mokinių ugdyme užima intereso skaitymui lavinimas, kuris artimai susijęs su motyvacija. Interesų trūkumas yra svarbi prasto skaitymo priežastis. Planuodamas atitinkamus mokymosi įgūdžius, mokytojas taip pat turi suprasti asmenybės vystymosi prigimtį ir asmenybės stereotipus, kurie susiję su skaitymo sėkme ar nesėkme (Маркова А. И., Матис Т. А. 1990; Маслоу А. Г. 1999).

Ankstyvas nesisekimas skaityti veda prie neprisitaikymo ir asmeninis neprisitaikymas savo ruožtu kliudo tolesniam skaitymo tobulėjimui. Nesunku suvokti, kad kai kuriais atvejais nesisekimas skaityti ir asmeninis neprisitaikymas turi skirtingas priežastis. Nesisekimas skaityti gali sudaryti didelę ir besitęsiančią kliūtį normaliam vaiko emociniam vystymuisi. Vaikas, kuris negali skaityti, gyvena skurdžiai interesų plėtojimo, naujų patyrimų poreikių patenkinimo, laisvalaikio praleidimo ir emocinio bei socialinio prisiderinimo skatinimo prasmėmis.

1.2.2. Rašymas.

Vos pažinę raides, vaikai jau mokosi jas užrašyti, sudėlioti iš jų žodį, vėliau ir sakinį. Tačiau pažinti raides ir gebėti jas užrašyti — dar nereiškia mokėti rašyti. Kartais turime ką pasakyti,

bet nemokame užrašyti. Parašytas tekstas irgi nėra rašymas, o tik rašymo rezultatas. Rašymo procese dalyvauja klausos, tarties, regos, motorikos analizatoriai. Pats rašymas yra ilgas kūrybos procesas, reikalaujantis mąstymo gebėjimų, gebėjimų atrinkti svarbiausią informaciją ir aiškiai bei nuosekliai ją užrašyti, kalbos normų pažinimo bei gebėjimo taisyklingai užrašyti mintis. Rašydami visada turime pagalvoti, kas skaitys mūsų parašytą tekstą, ar skaitytojui tai bus naudinga ir įdomu. Jei rašto darbe mintys nebus išdėstytos aiškiai, skaitytojas gali jų nesuprasti. Kol gauname rašymo rezultata, turime pereiti keletą rašymo proceso etapų, pradedant nuo pasirengimo rašyti.

Rašymas — tai problemos sprendimas, įtraukiantis idėjų generavimą „balso“, kuriuo turiu rašyti, paieškas, planavimą, tikslo nustatymą, radimą, kas turi būti rašoma, kalbos atitikimą norimai kurti reikšmei (Nauckūnaitė Z., 2002). Nors rašymo įgūdžiai formuojasi vėliau už skaitymo įgūdžius ir jais remiasi, rašymas — sudėtinga kalbinė veikla, dar sudėtingesnė negu skaitymas.

Ambrukaitis (2005, p.217) teigia, kad „sutrikusio intelekto vaikui, pradedančiam mokytis rašyti, rašymas – tai ne vien grafinės užduotys, motoriniai judesiai, o ištisas kompleksas įvairių psichofizinių operacijų, kurios pradžioje atliekamos kaip savarankiškos, atskiros užduotys, būtent: žodžių skirstymas skiemenimis ir garsais, garsų sekos nustatymas, raidės parinkimas garsui, tos raidės rašymas, laikantis tam tikrų reikalavimų. Visa tai vaikui nepaprastai sunku suderinti, sklandžiai, be trikdžių atlikti visas su rašymu susijusias operacijas, todėl rašyti nėra lengva“.

1.2.3. Klausymas.

Klausymas — vienas iš svarbiausių komunikavimo gebėjimų, kurio neturint gali kilti įvairių nesusipratimų: bereikalingų konfliktinių situacijų, nukentėti asmeniniai santykiai, iškilti mokymosi sunkumų ir pan. Svarbu suvokti, kad klausymas skiriasi nuo girdėjimo. Girdėjimas yra pasyvi veikla, tai vienas iš penkių žmogaus jautimų, o klausymas — aktyvi veikla, reikalaujanti tam tikrų gebėjimų. Asmuo gali girdėti kas sakoma, bet sąmoningai ar nesąmoningai nesuprasti perteikiamos informacijos.

Klausymo kompetencija reikalauja girdimos informacijos suvokimo, gebėjimo susikaupti, sukonzentruoti dėmesį, gebėjimo fiksuoti svarbiausias detales, kritinio vertinimo ir atitinkamo reagavimo. Tylėti, kai kitas kalba, nelengva, ypač jei klausytojas nesutinka su kalbančiojo nuomone.

Nauckūnaitė (2002), remdamasi psichologų tyrimais, teigia, kad klausymas yra pats dažniausias iš komunikavimo elementų. Vieni psichologai nurodo, kad komunikuodamas žmogus net 45% laiko skiria klausymui, kalbėjimui —30 %, skaitymui — 16%, rašymui —9%. Nauckūnaitė (2002) nagrinėdama klausymo gebėjimus, išskiria keturias pagrindines klausymo funkcijas: informacijos suvokimas; empatija; kritiškumas; pripažinimas. Kad suvoktumėm bei

gebėtumėm interpretuoti išgirstą informaciją, reikia praeiti keletą klausymo etapų. Galima būtų išskirti šiuos klausymo etapus: priėmimas; dėmesingumas; supratimas; interpretavimas.

Matydamas kalbantįjį, klausytojas lengviau suvokia perteikiamą informaciją, nes paprastai dėmesį kreipia ne tik į kalbą, bet ir į kalbantįjį: jo kalbėjimo manierą, judesius. Vadinasi, matant kalbantįjį, stiprėja ir girdėjimo procesas. Girdėti kalbantįjį kartais gali trukdyti klausymo kompetencijos stoka, taip pat pašaliniai veiksniai: triukšmas, monotoniškas kalbėtojo tonas, klausytojo nuovargis ir kt. Tam tikrą dalį išgirstos informacijos asmuo gali atgaminti. Kiek jos klausytojas gebės atgaminti, priklauso nuo klausančiojo atminties, perteikiamos informacijos kartojimo dažnumo, siejimo su vaizdinėmis priemonėmis bei kalbėtojo įvaizdžio. Mokyklose aktuali problema — klausymo gebėjimų ugdymas. Praktiniai pastebėjimai rodo, kad mokiniai nemoka klausyti, kai kitas asmuo kalba. Kalbėti yra lengviau, negu klausyti.

1.2.4. Kalbėjimas.

Kalbinė veikla specifinė žmogaus veiklos forma. Tai procesas, kurio metu aktyviai, kryptingai gaunama ir perduodama informacija. Šis procesas yra determinuojamas kalbos ir žmonių bendravimo situacijos. Kalbinė veikla kaip verbalinių poelgių visuma gali būti kitos žmogaus veiklos sudedamoji dalis, pvz., visuomeninės – gamybinės, pažintinės ir t. t. veiklos. Ji gali būti ir savarankiška žmogaus veikla (Žegūnienė 2008).

Kalbinė žmogaus veikla yra taip pat determinuota jo dėmesio, suvokimo proceso pobūdžio, mąstymo, atminties procesų visumos. Tai leidžia šios veiklos mechanizmams funkcionuoti. Kalbinė veikla pasižymi taip pat savo vidinės ir išorinės pusės vienvė, turinio ir jo realizavimo adekvatumu. Kalbinės veiklos žmogų reikia mokyti, ji yra mokymo objektas. Pastaruoju metu daugelis autorių mokymo objektu laiko ir kalbinę kompetenciją, kurią reikia ugdyti, t. y. kalbinius gebėjimus (Milller 1981).

Žmogaus veikla, kartu ir kalbinė, turi būti susieta su žmogaus poreikiais ir savo rezultatais juos tenkinti. Mūsų požiūriu, kaip teigia Žegūnienė (2008), kalbinė veikla turėtų tenkinti bendravimo poreikius, taip pat ir komunikatyvius - pažintinius. Šie poreikiai įsikūnija žmogaus vidiniame poreikyje ir komunikatyviajame ketinime. Jie lemia kalbinės veiklos tikslą.

Žegūnienės (2008) teigimu, kalbėjimas ir rašymas realizuoja minties raiškos procesus įvairiomis bendravimo formomis. Klausymas ir skaitymas leidžia įvertinti perteikiamą mintį. Tai yra pagrindiniai būdai, iš kurių laikui bėgant ontogenezeje atsirado kiti. Kalbėjimas ir klausymas ugdomi žmoguje kaip jo bendravimo priemonė su kitais žmonėmis, kaip pagrindiniai kanalai, kuriais žodyje, jo reikšmėje vyksta ne tik bendravimas, bet ir pažintinė veikla. Skaitymas ir

rašymas, realizuodami rašytinį bendravimą, yra sudėtingesnės kalbinės veiklos formos. Jų mokyti reikia specialiai ir tikslingai.

Apibendrinant konstatuojame, kad dėl nepakankamo dėmesio kuriai nors vienai kalbinės veiklos rūšiai, nukenčia visos kalbinės veiklos efektyvumas. Vadinasi, komunikavimo gimtąja kalba kompetencija reikalauja visų keturių kalbinės veiklos rūšių išvystymo ir dermės. Kalba — mąstymo išraiška, elgesio ir veiklos sąlyga, lemianti kiekvieno kalbančiojo, klausančiojo, skaitančiojo, rašančiojo gyvenimą bei saviraiškos galimybes.

1.3. Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbinio bendravimo ypatumai

Garšvienė, Bukantienė, (1999), teigia, kad vaikas mokosi kalbėti klausydamas ir pats kalbėdamas, bendraudamas su suaugusiais. Garšvienė (1996), Ivoškuvienė, Kaffemanienė, Baranauskienė ir kt., (2003), Kaffemanienė, Burneckienė (2001), nagrinėdamos sutrikusio intelekto vaikų ugdymo ypatumus, pažymi nepakankamą bendravimo poreikių išsivystymą, iniciatyvos stoką, savireguliacijos trūkumus, impulsyvumą, jausmų nediferencijuotumą, dėmesio nepastovumą, negebėjimą gauti informacijos pokalbio metu.

Pedagoginė sąveika, ugdant vaikų bendravimo gebėjimus, analizuojama Monkevičienės (2001), Garšvienės, Bukantienė (1999), Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002), Ivoškuvienė (1999) ir kt. autorių darbuose, tačiau retai kalbama apie ugdomasias situacijas, skatinančias bendravimo gebėjimų raidą. Mokslo literatūroje (Андерсон Дж. (2002), Крайг Г. (2002) ir kt.) pažymima, kad šiuo metu populiarī interakcinė vaiko kalbos raidos teorija, pripažįstanti ir biologinių, ir aplinkos veiksnių įtaką vaiko kalbinei raidai.

Nustatyta, kad egzistuoja ryšys tarp sakytinės ir rašytinės kalbos. Tai reiškia, kad kalbėjimo plėtotė turi būti suprantama, vadovaujantis visuminiu kalbos ugdymu (Plentaitė, Marcelionienė (2003) cit. Крайг Г. (2002)). Ambrukaitis (1991) teigia, kad specialiojoje mokykloje pirmiausia mokytojo dėmesys turėtų būti sutelktas į sutrikusio intelekto mokinių mokymą kalbėti taisyklingai.

Gedvilienė, Laužackas ir kt.(2008), sako, jog suvokiant sutrikusio intelekto mokinių ugdymą kaip visuminį procesą, tai yra ne tik intelektualinių gebėjimų lavinimą, bet ir socialinių gebėjimų tobulinimą, santykių su kitais žmonėmis ir visuomene kūrimą, dvasinių, moralinių ir estetinių vertybių įtvirtinimą, emocinių ir valios gebėjimų ugdymą, mokytojas turi taikyti įvairius metodus, siekdamas skirtingų ugdymo tikslų.

Jeigu vaikas augs geroje kalbinėje aplinkoje, jis daug ko išmoks savaime sekimo būdu, todėl keliamas reikalavimas laikytis tam tikro vieningo kalbos kultūros režimo mokykloje. Vieningas

kalbos kultūros režimas - tai bendri reikalavimai mokytojų ir mokinių šnekamajai kalbai (Kaziukonis 1997).

Bendradarbiauti ir dirbti vienoje grupėje – skirtingi dalykai, nes asmenys dirbdami vienoje grupelėje gali dirbti ir atskirai, siekdami to paties tikslo, o bendradarbiavimas reiškia, kad dirbama išvien taip, jog grupės laimėjimas yra svarbesnis už pavienio mokinio rezultatą.

Bendravimas siaurąja prasme – tai mažiausiai dviejų asmenų pokalbis, kurio metu pašnekovas nuolat keičiasi kalbančiojo ir klausančiojo vaidmenimis ir taip supranta vienas kitą –Bakk, Grunewald, (1998). Bendravimas ugdymo aspektu – pagrindinis intelektinės, kalbinės, emocinės ir socialinės raidos veiksnys, veikla, padedanti vaikui pažinti aplinką, patirti teigiamų emocijų, visapusiškai tobulėti Ivoškuvienė, Kaffemanienė, Baranauskienė ir kt., (2003). Mokant bendrauti, paprasčiausias ir priimtinausias metodas — žaidimas. Žaidžiant greičiau mokomasi bendrauti, kalbėtis. Žaidybinė situacija palengvina ugdomosios medžiagos išiminimą, įgyjama bendravimo patirties teigia Daugirdienė, (2003); Radzevičienė, (2003).

Apibendrinimui, galime teigti, kad nors mokinių kalba nepilnavertė, tačiau ji atlieka savo pagrindines funkcijas: vaikai kalbos priemonėmis bendrauja, išreiškia emocijas, jausmus bei perteikia prašymus, įsakymus. Tačiau nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalba silpniau atlieka intelektinę funkciją, nepakankamai reguliuoja mokinių elgesį bei prasčiau atlieka informacinę funkciją. Šiai mokinių grupei būdingi kalbos planavimo, realizavimo ir kontrolės trūkumai. Dažniausiai mokiniams sunku savarankiškai pasakoti, tikslingai įsijungti į pokalbius ar diskusijas, patiems inicijuoti pokalbį.

1.4. Mokymosi bendradarbiaujant samprata

1.4.1. Bendradarbiavimo sąvokos apibrėžtis. Švietimo reforma paskatino bendravimo ir bendradarbiavimo idėjų sklaidą Lietuvos mokyklose. XXI amžiaus visuomenėje bendradarbiavimas labai svarbus, kuris yra išsiliesęs į visas gyvenimo sferas tame tarpe ir mokyklą. Bendras darbas, bendra veikla efektyvesnė visose gyvenimo srityse: asmeniniame gyvenime, moksle ir darbe. Ko negali įveikti vienas žmogus, su tuo lengvai susidoroja keli žmonės, grupė asmenybių.

Taigi, pirmiausias visiems rūpimas klausimas – kas yra bendradarbiavimas? Bendradarbiavimas traktuojamas kaip bendravimo forma. Pirminę bendradarbiavimo reikšmę galime rasti ir įvairiuose mokomuosiuose ar aiškinamuosiuose žodynuose (žr.1 lentelę).

Bendradarbiavimo sąvokos

| Šaltinis | Bendradarbiavimas |
|---|---|
| Lietuvių – anglų kalbų žodynas(1997) | “cooperation”“collaboration” |
| Lietuvių – vokiečių kalbų žodynas(1994) | “Zusammenarbeit” |
| Rusų–lietuvių kalbų žodynas (2001) | „сотрудничество“ |
| Dabartinis lietuvių kalbos žodynas | Kartu su kitais dirbti |
| Sociologijos žodynas (1993) | bendravimas, kurio metu asmenys padeda realizuoti vienas kito poreikius |

Bendradarbiavimo atmosferoje kalbėdamiesi, aiškindamiesi, ginčydamiesi, svarstydami ir užduodami klausimus, mokiniai formuoja savo pažinimo struktūras ir įgūdžius. Trumpiau tariant: kuo daugiau kalbėsi, tuo geriau išmoksi (Sahlberg, 2005).

Bitinas (1992) kalbėdamas apie bendradarbiavimo pedagogiką pažymi, kad, tai puikus būdas įveikti mokinių skirstymui į gerai besimokančius ir „atsilikėlius“. Taip pašalinama konkurencija ir priešiški santykiai klasėje. Visa tai teigiamai įtakoja mokymosi kokybę bei padeda rengti mokinius veiklai ir gyvenimui drauge su kitais (Jacikevičienė, Rupšienė, 1999).

Butkienė, Kepalaitė (1996) bendradarbiavimą apibūdina kaip dalijimąsis išmintimi, patirtimi, siekiant visiem bendro tikslo. Pagrindinė mokymosi bendradarbiaujant taisyklė – būti atviram savo ir kitų patyrimui. „Taigi bendradarbiavimas yra integrali žmogaus egzistencinė dalis“ (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999, p.55).

Bendradarbiavimas yra viena iš svarbiausių mokymosi sąlygų. „Bendradarbiavimas – tai bendros kūrybos procesas : du ar daugiau individų, turinčių vienas kitą papildančių įgūdžių, veikia kartu kurdami bendrą supratimą, kurio nė vienas iš jų neturėjo anksčiau ir nebūtų galėję savarankiškai pasiekti” (Fullan, 1998, p.129). Galime teigti, kad bendradarbiavimas – tai bendras darbas, siekiant bendrų tikslų.

1.4.2. Mokymosi ir bendradarbiavimo sąveika. Mokymasis – aktyvi, tikslinga žmogaus veikla, kuria siekiama gauti žinių, jas suprasti ir įsiminti, įgyti įgūdžių. Sėkmingo mokymosi sąlygos: aktyvumas ir savarankiškumas, žinių, mokėjimų ir įgūdžių įtvirtinimas. Mokymosi aktyvumą skatina teigiama motyvacija – mokymosi svarba, reikšmingumas asmenybei, tikslas, kurio siekiama mokymusi. Mokymosi procese formuojasi pažiūros, didėja pažintinės galios (pastabumas, suvokimas, mastymas, vaizduotė, kalba, atmintis), bręsta gabumai, susiklosto asmenybės psichinės ir moralinės savybės. Kas lemia mokymosi sėkmę? Kodėl kai kuriems tos pačios klasės mokiniams, norintiems išmokti tą patį dalyką, reikia skirtingo laiko ir nevienodų pastangų? Tiksliai atsakyti į šiuos klausimus labai svarbu tiek mokiniui, tiek mokytojui. Dažniausiai mokymosi sėkmę lemia

vaiko sugebėjimas išmokyti. Šis sugebėjimas priklauso nuo jo individualių pažinimo procesų ir emocijų – valios ypatybių santykio.

Geriausia mokytis atsipalaidavus, - teigia mokymąsi tyrinėjantys mokslininkai (E. Jensen, 2001, Ch. Koppensteiner (2005) ir kt.). Stresas gali sumažinti besimokančiojo intelektą. Nuolatinis stresas atima gebėjimą mąstyti. Kitaip tariant, atsipalaidavusi nervų sistema geriausiai tinka mokymuisi. Geriausiai atsipalaiduoti padeda nedidelė mankšta, juokas ir humoras, muzika, žaidimai, laisvas pokalbis ir dalijimasis mintimis, įtampą mažinantys ritualai ir vaizduotės pasitelkimas.

Mokymasis vyksta socialinėje materialioje aplinkoje. Žinios yra dalyvavimo ir tam tikros veiklos rezultatas. Mokymasis gali būti sustiprintas, priartinus jį prie realaus gyvenimo konteksto, kuriame egzistuoja tiek socialinis, tiek fizinis komponentai. Mokymosi aplinka apima ir fizinius, ir psichosocialinius mokymosi aspektus. Fiziniai mokymosi aspektai – tai naudojama technologija, mokymosi medžiaga, aplinka, kurioje jis vyksta, o psichosocialiniai – besimokančiojo savybės, mokytojo vaidmenys, klasės klimatas ir mokinių bendravimas bei nusiteikimas mokytis.

Objektyvistinio ir konstruktyvistinio požiūrių į mokymąsi skirtumus atskleidžia E. Jansen (2001), kalbėdamas apie mokymo ir mokymosi paradigms sandūrą (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Mokymo ir mokymosi paradigms sandūra (pagal E.Jensen, 2001)

| SENIAU | DABAR |
|---|---|
| Bihevioristinė teorija: mokinys kaip subjektas; mokytojas nustato, išmatuoja ir reikalauja norimo rezultato, remdamasis atpildu ir bausme | Svarbiausia atsakyti į klausimą: „Kokiu būdu žmogus natūraliai mokosi geriausiai; ir ką galime padaryti, kad sukurti tam optimalią aplinką?“ |
| Kai kurie žmonės svarbūs, kai kurie – ne; taigi daugiau jėgų skirkime tiems, kurie svarbūs. | Arba nė vienas mūsų nėra svarbus, arba visi esame svarbūs; taigi aš esu svarbus. |
| Mokytojas pateikia savo požiūrį į pasaulį kaip teisingą; iš mokinių tikimasi pritarimo jo nuomonei. | Mokytojas, išžiūrėdamas į mokinius, sužino, koks jiems tinkamas mokymosi būdas, koks yra jų protinis modelis, ir įeina į jų pasaulį, stengdamasis optimizuoti bendravimą ir mokymąsi. |
| Venkite klaidų – tai negerai. Rašykite mokiniams prastus pažymius už prastus rezultatus. | Klaidos – tai puiki grįžtamoji informacija ir galimybė augti. Mes galime jomis teigiamai pasinaudoti ir iš jų pasimokyti. |
| Kad ir ką darytum, kai kuriems mokiniams vis tiek nesiseka. Taip jau yra. | išsiugdykite sėkmės nuostatą. Būkite lankstesni, ir jūsų mokinių sėkmė augs kartu su jūsų paties. |

| | |
|---|--|
| Tikrinkime testais, ar mokiniai yra gabūs, ar ne. | Iškelkime visus, kokius tik galime, kiekvieno mokinio gabumus. |
| Mokiniai skirstomi pagal jų mokymosi rezultatus. | Neigiamas elgesys klasėje laikomas laikinu, o kiekvieno mokinio galimybės – neribotomis. |
| Mokytojas – viršininkas, žvaigždė, klasės autokratas. | Mokiniai – aktyvios, atsakingos ir gabios klasės žvaigždės. |

Mokymasis bendradarbiaujant – tai toks mokymosi modelis, kuris siekia ne tik padėti mokiniams įgyti akademinį žinių ir įgūdžių, bet imasi svarbių socialinių (bendradarbiavimo) tikslų ir uždavinių. Vaikai mokydami tik bendradarbiauja – nuoširdžiai dalijasi išmintimi ir patyrimu, nesivaržo ir nerungtyniauja, tik siekia gerai išsąmoninti individualaus ir visiems bendro tikslo. Kaip teigia Gedvilienė (2000), mokydami tokioje grupėje, vaikai stebi įvairiausių minčių ir veiksmų spektrą, jo fone plečia ir vertina savo patyrimą. Pagrindinė mokymosi bendradarbiaujant taisyklė – būti visiškai atviram savo ir kitų grupės narių patyrimui. Svarbu mokytis bendradarbiauti nuo pat pirmųjų klasių. Palankiausias amžius šiam, kaip ir grupinio mokymo metodui, paauglystė. Šie mokymosi metodai gali sustiprinti susilpnėjusį mokinių norą mokytis.

Mokymasis bendradarbiaujant – vienas iš sėkmingiausių mokymosi veiksnių. Tyrimai rodo, kad ši strategija gali būti tvirta tradicinių mokymo modelių alternatyva, nes ji sudaro sąlygas visiems mokiniams patirti sėkmę. Be to, ji padeda gerinti emocinį klimatą – bendradarbiauti, dirbti komandomis, toleruoti kitus ir teigiamai vertinti save. Besimokantieji, sąveikaudami su juos supančia aplinka, nėra pasyvūs informacijos gavėjai, nes jie aktyviai kaupia žinias ir ugdo įgūdžius. Tik toks mokymasis užtikrina pačių mokinių iniciatyvą ir išitraukimą į mokymosi procesą. Jo metu didesnė atsakomybė tenka mokiniui, mažiau dėmesio skiriama žinioms perduoti, bet užtikrinama pačių mokinių veikla ir tyrinėjimas.

Mokinio patiriamos emocijos, jausmai laikomi svarbiais, nes jie lemia besimokančiojo savijautą ir įgyjamą patirtį. Skatinant mokinių aktyvumą, tikslinga kurti mažas grupes, kurios periodiškai priimtų sprendimus ar atsakytų į užduotus klausimus. Mokymosi procesui emocinį atspalvį suteikia **aktyvinantys žaidimai**, o pojūčiai, kuriuos patiria besimokantieji, palengvina išiminimą. Todėl rekomenduojama dažniau taikyti aktyvius mokymosi metodus bei aktyvinančius žaidimus.

1.4.3. Mokymosi bendradarbiaujant privalumai ir trūkumai. Bendradarbiavimo atmosferoje kalbėdamiesi, aiškindamiesi, ginčydamiesi, svarstydami ir užduodami klausimus, mokiniai formuoja savo pažinimo struktūras ir įgūdžius. Mes gyvename šiame pasaulyje susieti vieni su

kitais įvairiais saitais ir kiekvienas asmuo turi mokėti bendrauti, bendradarbiauti ir dalintis su kitais patirtimi.

S. Andrewes (2003), kalbėdamas apie grupinio ir visos klasės darbo privalumus ir trūkumus, išskyrė vieną esminį teigiamą mokymosi bendradarbiaujant bruožą tai — galimybė mokiniui kalbėti daugiau nei klausytis kalbančio mokytojo. Mokymasis bendradarbiaujant išlaisvina mokinį nuo tiesioginės mokytojo kontrolės ir priklausomybės. Mokymasis bendradarbiaujant turi daug privalumų. Tačiau jei norime pasiekti geresnių rezultatų, mokymasis turi būti įvairiapusiškas naudojant ir derinant su individualiu mokymusi ir mokymusi lenktyniaujant.

Mokymosi bendradarbiaujant privalumai (pagal Teresevičienė, Gedvilienė 2003):

1. Sukuriamas vienas kito palaikymo, pastiprinimo atmosfera, todėl: besimokančiajam lengviau įveikti nesklaidumus; grupės (poros) nariai solidarizuojasi; grupės (poros) dažniausiai būna sėkmingo mokymosi sąlyga: dėl darnios bendravimo atmosferos, sklandžių idėjų asmuo daug geriau įsitema mokomąją medžiagą nei mokymasis individualiai ar su mokytoju.
2. Mokinys nuolat jaučia tam tikrą įtampą, o ši būseną palaiko budrumą, nes įprastoje mokymosi aplinkoje jis dažniausiai prarandamas; grupė tarsi išjudina asmenį, jo galimybes, keičia jo mąstymą, nuostatas.
3. Atsiranda mokymosi schemų ir tokiu būdu atsiveria noras būti kūrybiškam; grupė (pora) turi tendenciją “augti” sprendama problemas; ieškoma galimybių geriau išmokti naują medžiagą; besimokantieji dalijasi savo mokymosi patirtimi.
4. Besimokantysis esamoje draugijoje gali pajusti ir įvertinti save kaip asmenį nes grupėje vyksta intensyvus darbas; grupės nariai įgyja tam tikrą motyvaciją.

Mokytis mažose grupėse (porose) lengviau diferencijuoti užduotis, gilintis į mokymąsi, jaukesnė atmosfera ir geresnės sąlygos mokytis. Dirbant šiuo metodu, nuolat lavinama ir šnekamoji ir rašytinė kalba, nes dirbant grupėje dažnai keičiamasi nuomonėmis, rengiami bendri darbai, pristatymai. Šis metodas padidina mokinių aktyvumą, skatina gerbti kitus, formuoja savarankiško mokymosi įgūdžius bei sudaro galimybę siekti geresnių kalbinių gebėjimų (Klimovienė, 1997).

Apibendrinus Teresevičienės ir Gedvilienės (1999) pateiktus pastebėjimus galima išskirti šiuos esminius **mokymosi bendradarbiaujant trūkumus**:

1. Klaidingas mokinių požiūris į darbą grupėse (poroje), dažnai mokymasis bendradarbiaujant asociuojamas su išdykavimu, kai kuriems su nieko neveikimu.
2. Laiko sąnaudos.

3. Netinkamos klasės. Klasės gali būti tiek per didelės tiek per mažos, apstatytos nereikalingais baldais.
4. Klaidingas mokytojo supratimas apie mokymąsi bendradarbiaujant.
5. Mokiniai nenori bendradarbiauti, jiems saugiau tokioje klasėje, kur nuolat dominuoja mokytojas.
6. Kai kurie mokiniai užduotis atlieka greičiau už kitus, todėl sėdi ir nuobodžiauja, arba trukdo kitiems dirbti.

Mokytojo patirtis ir atkaklumas, jo tikėjimas mokymusi bendradarbiaujant, padeda įveikti daugelį sunkumų. Mokiniai išmoksta dirbti kartu, vis dažniau patirti sėkmę. Sėkmingas bendradarbiavimo įgyvendinimas tai ilgalaikės pastangos, apimančios ugdymo turinio, mokytojo elgesio ir įsitikinimų pokyčius.

1.4.4. Mokymosi bendradarbiaujant metodai. Žodis „metodas“ kilęs iš graikų kalbos (methodos – pažinimo, tyrinėjimo būdas, veiksmų seka) kaip teigia Kuzavinienė, Skridulienė, Vyšniauskienė (2010) filosofškai metodas apibūdinamas kaip praktinio ir teorinio tikrovės įvaldymo būdų ir operacijų visuma. Bendrosios programos metodą apibrėžia kaip būdą, kuriuo mokytojas siekia komunikacijos. Ugdymo metodą galima įvardinti, kaip mokytojo veiksmų modelį, kaip ugdytojo ir ugdytinio sąveikos būdą. Šiuo požiūriu kiekvienas metodas apima ugdytojo darbą ir ugdytinio veiklos organizavimą. Bet koks metodas numato iškeltą tikslą, atitinkančią jį veiklą, būtinas priemones, objekto kitimo procesą, pasiektą tikslą. Tai išorinė metodo struktūra. Skiriama ir vidinė metodo struktūra. Ją sudaro psichiniai procesai, kurie vyksta ugdymo proceso dalyvių sąmonėje: motyvacija, suvokimas, atmintis, mąstymas, vaizduotė, emocijos, valia (Kuzavinienė ir kt. 2010).

Kaip teigia Gedvilienė, Laužackas ir kt. (2008) šiuolaikinio mokymo tendencijos atspindi paradigmu kaitą, pereinant nuo konvencionalių visuotinai įprastų, tradicinių, praeityje naudotų mokymo metodų klasėje prie nekonvencionalių (inovatyvių) mokymo metodų, kurie skatina interaktyvias mokymo formas, aktyvų mokinio dalyvavimą ir integralų mąstymą, kai santykis tarp mokytojo ir mokinio, vaidmenys ir veikla klasėje kardinaliai keičiasi. Aktyvių mokymosi metodų taikymas taip pat gerina mokymosi efektyvumą. M. Teresevičienė, D. Oldroyd, G. Gedvilienė (2004) aprašo visą eilę aktyvių mokymosi metodų, kuriuos patogu taikyti organizuojant darbą klasėje.

Mokymosi metodai, kurie remiasi konstruktyvistinės pedagogikos principais, pripažįsta, kad vien tik teisingų atsakymų ir teisingo užduoties atlikimo akcentavimas neužtikrina temos supratimo, ilgalaikio įsiminimo bei sąvokų ir informacijos pritaikymo už klasės ribų, nes konstruktyvistinė pedagogika skatina mokinius prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, tapti

savarankiškais mąstytojais, klausti bei stengtis atsakyti į svarbius klausimus. Taikomi metodai remiasi aktyviu mokinių įsitraukimu į mokymosi procesą saugioje ir jaukioje aplinkoje, skatina ieškojimus, gebėjimų klausti ir išsiaiškinti ugdymą.

Specialiojo ugdymo turinį, metodus lemia specialieji asmens poreikiai: visos ugdymo realybės dimensijos konstruojamos tam tikrus bruožus turinčios vaikų grupės arba individo poreikių pagrindu (Galkienė, 2005). Specialiojo ugdymo įstatyme teigiama, kad specialiųjų poreikių mokinių ugdymo procese naudojami įvairūs metodai: pasakojimas, aiškinimas, stebėjimas, pokalbis, demonstravimas, spausdintiniai ar garsiniai šaltiniai, paprastieji ir kompiuteriniai žaidimai. Atliekami praktiniai darbai, bandymai, stebėjimai, judrieji ir didaktiniai, kūrybiniai žaidimai, sprendžiamos loginės užduotys. Žaidžiama grupėmis, komandomis, vaikams leidžiama patiems įvertinti savo darbą. Taikomas individualus darbas su vaikais kaip koreguojamasis ugdymas. Plačiai taikomi tokie metodai kaip ekskursijos ir praktiniai darbai. Mokiniai mokomi stebėti, analizuoti, lyginti ir apibendrinti rezultatus, bendrauti ir vertinti.

Pagrindiniai principai pasirenkant ugdymo metodus – mokymo diferencijavimas ir individualizavimas. Taikant mokymo metodus, pirmiausia atsižvelgiama į individualius specialiuosius poreikius. Neretai mokytojai, mokydami sutrikusio intelekto mokinius, taiko savo pačių sukurtas strategijas, dažniausiai paremtas žaidybiniais elementais. Ambrukaitis (1991, p.59) teigia — „Mokiniams lengviau klausti, jie laisviau pasakoja, kai įgytos žinios, siejamos su kalbiniais žaidimais ir pramogomis“. L. Šiaučiukėnienė (1997) akcentuoja ypač ryškius bendros ugdytojo ir ugdytinio bei pedagogų tarpusavio veiklos pokyčius diferencijuoto mokymo sistemoje. Net ir naudojant tas pačias ugdymo programas, metodai kiekvienam asmeniui gali būti taikomi skirtingi. Melienės, Ruškaus, Elijošienės (2003) teigimu, ugdymo sėkmė daugiausia priklauso nuo adekvačių didaktinių technologijų taikymo. Tradiciniai mokymo metodai nebetenkina realių klasės ir vaikų poreikių. Pastaruoju metu ypač akcentuojami aktyvūs mokymosi metodai, kuriais dirbant iš esmės keičiasi mokinių ir mokytojo vaidmuo.

Ugdymo metodai, kai mokiniai dirba kartu, įvardijami įvairiais terminais: bendraamžių mokymas, mokymasis bendradarbiaujant ar bendraamžių instruktavimas. Jei mokomasi klasėje, o ne individualiai, mokymosi procesui emocinį atspalvį suteikia aktyvinantys žaidimai, o pojūčiai, kuriuos patiria besimokantieji, palengvina įsiminimą. Todėl rekomenduojama dažniau taikyti aktyvius mokymosi metodus bei aktyvinančius žaidimus. Jansen (2001) aprašo daugybę mokymuisi aktyvinančių žaidimų, kuriuos galima sėkmingai taikyti bet kokio amžiaus besimokančiųjų grupėse.

Miltenienės, Borkertienės (2008) atliktame tyrime nustatyta, jog lietuvių kalbos pamokose labiausiai praktikuojami alternatyvūs (17,1%), tradiciniai (13,8%) mokymo būdai ir

metodai bei būdai ir metodai elgesiui koreguoti (13,6%). Kiek rečiau užfiksuota ugdymo individualizavimo (11,2%), individualaus, savarankiško darbo (10,7%), pasinaudojimo teikiama pagalba, atramine medžiaga (7,2%), **mokymo(si) bendradarbiaujant (6,0%)** būdų ir metodų. Tyrimas parodė, jog specialiųjų poreikių vaikų ugdymo realybėje būtina kalbėti apie naujus mokymo metodus, kurie gali užtikrinti specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kokybę. Kaip teigia Gedvilienė, Laužackas ir kt. (2008) — dirbant su sutrikusio intelekto mokiniais labiau negu bet kokiaje kitoje situacijoje būtina naudoti metodus įtraukiančius vaikus į bendradarbiavimo procesą. Vien paskaitų ir lektūros naudojimas nėra veiksmingas. Vaikams, turintiems mokymosi sunkumų, geriausias būdas — mokytis per veiklas, įtraukiančias į mokymo procesą asmeninę patirtį. Dėl savo negalių ugdymosi sunkumų patiriantys mokiniai dažnai save vertina prasčiau už kitus bendraamžius ir nepasitiki savimi. Todėl visi metodai, taikomi dirbant su tokiais mokiniais, turėtų skatinti jų pasitikėjimą savimi, jautriai ir teigiamai reaguoti į jų nuomonės ir požiūrio pasireiškimus.

Pasak Ambrukaičio (2000), protiškai atsilikusių vaikų kalbos ugdymas –daugiareikšmė, plataus turinio sąvoka, o ugdyti šių mokinių kalbą — vadinasi, taip organizuoti kalbinę praktiką, kad ji kuo efektyviau stimuliuotų mokinių kalbos pozityvių pradų formavimąsi, įveikiant kalbos plėtros kliūtis, trūkumus, diegiant šnekamosios, bei rašomosios kalbos kultūrą.

Naujųjų metodų pagrindinis bruožas – mokytojo ir moksleivio sąveika. Mokinys konstruoja įvykių ir reiškinių sąvokas, remdamasis savo patirtimi. Vadinasi, tai, ko išmokstame, priklauso iš esmės nuo aplinkos, kurioje mokomasi, informacijos pobūdžio ir mokinio ankstesnių žinių. Ryšys tarp mokinio turimų žinių ir naujos informacijos yra veiksnys, kuris mokymąsi padaro, mokinio akimis, prasmingą. Mokymosi bendradarbiaujant metodai labai glaudžiai susiję su žinių perteikimu kitiems. Kaip rašo Tepperwein (2000, p.150), “mokymasis mokant tai mėgstamiausias mano metodas“. Teresevičienė, Gedvilienė (1999), mokymosi bendradarbiaujant metodus suskirsto į tris pagrindines grupes:

- Diskusijų grupės ir grupių projektai.
- Mokymasis komandose.
- Aktyvaus dalyvavimo metodai (žr.1 priedą).

Apibendrinant galime teigti, jog mokymo procesas pamažu išsivaduoja iš rutinos ir monotonijos, daugiau orientuojamasi į tarpasmenines sąveikas, kreatyvumą (vidinis mąstymo, vaizduotės aktyvumas, kūrybingumas), refleksyvumą. Mokytojas, siekdamas įgyvendinti šiuolaikinius ugdymo tikslus, turi ieškoti tokių mokymo metodų, kurie minimaliomis laiko sąnaudomis leistų pasiekti norimą rezultatą. Tradiciniai arba konvencionalūs mokymo metodai, kuriuos mokytojas naudoja remdamasis poveikio paradigma, pasak Sabaliauskienės (2006) yra aiškinimas, klausinėjimas, demonstravimas, rašymas, skaitymas. Juos turime keisti aktyviais

mokymo metodais, kurie remiasi sąveikos ir mokymosi paradigma: diskusijos, žaidimai, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimo paieškos, projektai, kūrybinės užduotys, patirtinis mokymasis ir kiti.

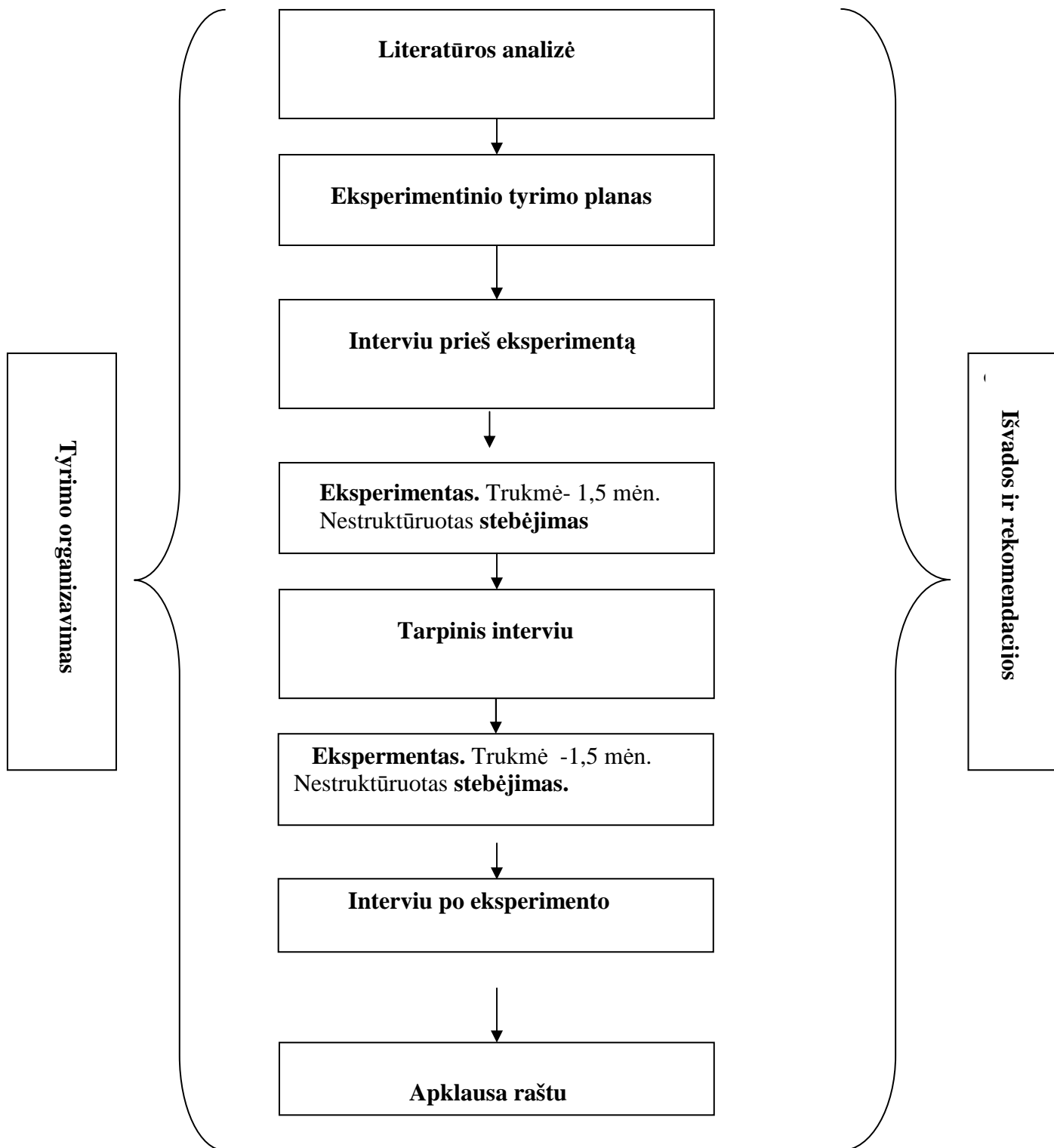
Apibendrinant teorinę dalį, galime teigti, jog nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalba silpniau atlieka intelektinę funkciją, nepakankamai reguliuoja mokinių elgesį bei prasčiau atlieka informacinę funkciją. Šiai mokinių grupei būdingi kalbos planavimo, realizavimo ir kontrolės trūkumai. Dažniausiai mokiniai negali savarankiškai pasakoti, tikslingai įsijungti į pokalbius ar diskusijas. Todėl ugdant nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimus, reikia atsiminti, kad absoliučiai gerų ar blogų mokymo metodų nėra, nes vieni jų gali būti tinkami vienam mokiniui, bet netinkami kitam, gali tikti vienai situacijai, bet netikti kitai. Kiekvienas mokytojas gali pasirinkti tuos būdus, kurie labiausiai tinka konkrečioje situacijoje, atsižvelgiant į mokinių reikmes, amžių, patirtį bei gebėjimus. Tačiau atitinkamas metodų sąrašas išryškina taikomą edukacinę paradigmą.

2 skyrius. NEŽYMIAM SUKRIKUSIO INTELEKTO MOKINIŲ KALBĖJIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS TAIKANT MOKYMĄSI BENDRADARBUJANT: UGDOMASIS EKSPERIMENTAS SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE

2.1. Tyrimo metodai ir veiklos planas

Išanalizavus teorinę medžiagą ir atsižvelgus į sutrikusio intelekto mokinių kalbinių gebėjimų ypatumus, buvo sudarytas sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymo, taikant mokymąsi bendradarbiaujant, tyrimo planas.

Tyrimo planas pateiktas 1 paveiksle.



1 pav. Tyrimo planas

Tyrimo tipas – kokybinis tyrimas. Kokybiniai tyrimai dažniausiai atliekami kai ieškome gilesnio ryšio, kurį sunku paaiškinti statistiškai. Kokybinis (kvalitatyvinis) tyrimas – tai sistemingas, nestruktūruotas atvejo ar individų grupės, situacijos ar įvykio tyrimas natūralioje aplinkoje, siekiant suprasti tiriamuosius reiškinius bei pateikti interpretaciją, holistinę (vientisą) jų paaiškinimą. (Kardelis, 2002). Pastaraisiais metais kokybiniai tyrimai plačiai taikomi edukologijoje dėl savo natūralistinio požiūrio į tiriamąjį klausimą ir metodus.

Denzin, Lincoln (1994), patvirtina kokybinių tyrimų reikšmingumą specialiosios pedagogikos srityje, nes jie reikalauja holistinio požiūrio į problemą, susijusių su specialiuųjų poreikių turinčiais individualais, bei specialiojo ugdymo praktikos realizavimo aspektus.

Šiam tyrimui būdingas interpretacinis gautų duomenų paaiškinimas. Kokybiniai tyrimai dažniausiai nėra reprezentatyvūs griežtąja prasme, bet pateikia kur kas gilesnę ir platesnę informaciją nei kiekybiniai tyrimai. Tyrimo užduotis išaiškinti šią giluminę prasmę, stebint veiksmus iš išorės, ir juos interpretuoti.

Tyrimo metodai

Pagrindinis tyrimo metodas – ugdomasis eksperimentas (kvaziekperimentas). Toks tyrimas pasirinktas todėl, kad dirbama pagal supaprastintą schemą: viena klasė yra tik eksperimentinė, todėl pažeidžiamas atsitiktinės imties principas, kurį numato tikrasis eksperimentas. Tyrėja neturi galimybės atsitiktinai parinkti ekvivalentiškų grupių specialiojoje mokykloje, toje pačioje klasėje, dėl to tyrimas atliekamas tik su viena tiriamųjų grupe.

Atliekant eksperimentą pasirinktas **vienos alternatyvos eksperimentas** pagal Bitiną (1998). Pasak Bitino (1998, p.89), „pilnavertis yra ir eksperimentas, kuris nagrinėja tik eksperimentuotojo organizuotą ugdomąją veiklą, o jų struktūra ar rezultatyvumas nėra lyginami su analogiška kitų grupių veikla“. Pagal paskirtį tyrime naudotą vienos alternatyvos eksperimentą galime priskirti **modeliniam eksperimentui**, kuriuo siekiama patikrinti tyrėjo parengto proceso varianto kokybę. Eksperimentas atliekamas realiomis ugdymo sąlygomis, ugdymo procesas organizuojamas nedidelėje grupėje, ugdytojo vaidmenį atlieka pats tyrėjas. Detalus ugdymo proceso aprašymas ir jo analizė – svarbiausi modelinio eksperimento kokybės požymiai Bitinas (1998). Eksperimentinis veiksnys – mokymasis bendradarbiaujant derinyje su žaidimų metodu. Nors kvaziekperimento statusas diskutuotinas, tačiau toks eksperimentas geriau, negu joks (Kardelis 2005).

Eksperimentinėse pamokose bandyta „grupuoti“ specialiojoje mokykloje homogeninėje grupėje besimokančius sutrikusio intelekto mokinius, remiantis lygiavertiškumo principu. **Eksperimentinės veiklos tikslas** — įvertinti mokymosi bendradarbiaujant poveikį mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymuisi skaitomo negrožinio teksto pagrindu. Tokia veikla pasirinkta todėl, jog manyta, kad ji svarbi tiek mokytojui (nauji įgūdžiai, žinios, požiūriai), tiek mokiniams (nauja

veikla, motyvacija, socialiniai ir emociniai potyriai). Veikla klasėje tyrinėta holistiniu požiūriu, remiantis eksperimentine veikla bei stebėjimo protokolų informacija apie kasdienę veiklą klasėje.

Eksperimento metu taikyti **šie mokymosi bendradarbiaujant (aktyvaus dalyvavimo) metodai:**

- **darbas poromis.** Šis paprastas, bet naudingas metodas buvo pasiūlytas Franko Lymano universitete Merilande, JAV ir jei mokinių grupavimas yra lankstus ir gerai apgalvotas, jie daug laimi mokydami kartu. Eksperimento metu mokiniai buvo grupuojami atsitiktinai, taikant žaidybinį elementą - „loteriją“. Abu poros dalyviai pasiskirstė vaidmenimis – „mokytojo“ ir „mokinio“.
- **problemų sprendimas drauge.** Problemų sprendimo drauge metodas pasirinktas neatsitiktinai. Jis apibrėžiamas klasės taisyklių kūrimu eksperimento metu. Šis metodas - tai sistemingas nepageidaujamo elgesio klasėje nagrinėjimas. Manome, kad bendrai sukurtos taisyklės - efektyvi priemonė įtampos ir triukšmo pamokų metu sumažinimui bei pagalbos priemonė tikslingiau ir nuosekliau vykdyti veiklą.
- **kamuoliukai, suteikiantys teisę kalbėti.** Kiekviena pora gauna kamuoliuką. Pateikti klausimą eksperimentatoriui poros atstovas gali tik pakėlęs kamuoliuką. Tai skatina drausmę klasėje, įpareigoja mokinius būti dėmesingesniais, aktyvesniais, budresniais.
- **galvok - parašyk –aptark** („mokytojo“ vaidmens atlikėjui). Tai toks bendradarbiavimas, kai poros „mokytojo“ vaidmenį turintis mokinys, skaitydamas duotą tekstą, apgalvoja klausimus, juos užrašo po tekstu, o po to su poros „mokinio“ vaidmens turėtoju aptaria atsakymus. Ši struktūra gana paprasta ir galima ją naudoti norint, kad kiekvienas mokinys įsitrauktų į veiklą.
- **išklausyk – formuluok — išsakyk** („mokinio“ vaidmens atlikėjui). Tai panašiai organizuojama veikla, tik čia aktyvesnis poros „mokinys“, kuris išklauso poros „mokytojo“ perskaityto klausimo, formuluoja tikslą, teisingą atsakymą ir neskubant, stengiantis atsakyti pilnu, taisyklingu sakiniu, pateikia savo atsakymą.

„Mokinio“ ir „Mokytojo“ vaidmenims aktyvaus dalyvavimo metodai, sukurti pačios tyrėjos. Metodų esmė ta, kad juos naudojant, visi mokiniai natūraliai priversti kalbėti t. y. ugdytis kalbėjimo gebėjimus. Pamokose derinami mokymosi bendradarbiaujant ir žaidimo metodai. **Kiekvienoje eksperimentinėje pamokoje mokiniai skaitė naują negrožinį tekstą,** kuris pasirinktas atsižvelgiant į ugdymo turinį, mokinių amžių, interesus, ir kuris nėra įtrauktas į

vadovėlių medžiaga. Negrožinis tekstas pasirinktas todėl, kad specialiojoje mokykloje mokiniai skaito ne tik lietuvių kalbos pamokose. Daug tekstų skaito istorijos, gamtos pažinimo, geografijos, matematikos, technologijų ir kitose pamokose. Mokiniais visų dalykų pamokose reikia perskaityti ir suprasti skaitomą medžiagą, rasti esminę informaciją, gebėti, naudojantis tekstu, kelti klausimus, rasti atsakymus į jau pateiktus klausimus. Klausimų kėlimas mokiniams suteikia galimybę atskirti reikšmingą informaciją, kurios pagrindu galima iškelti klausimą, suformuluoti klausimą, atsakymą į jį bei pačiam save pasitikrinti. Kaip teigia Palincsar ir Brown (1986), mokiniai daug aktyviau įsitraukia į skaitymą, kai klausimus formuluoja patys, o ne tiesiog atsakinėja į tuos, kuriuos iškėlė mokytojas, ar pateikiami tekste.

Po negrožiniu tekstu buvo pateikti konkretieji ir abstraktieji klausimai: konkretieji, kurių atsakymai glūdi konkrečiame sakinyje, konkrečioje pastraipoje ir į kuriuos neįmanoma atsakyti nesuvokus teksto ir abstraktieji, kurie apima visą tekstą, todėl konkrečios vietos, iš kurios paaiškėtų atsakymas, nebuvo. Formuluojant klausimus po negrožiniu tekstu, buvo orientuotasi į pažodinį teksto supratimo lygmenį ir siekta, kad mokiniai lengvai rastų atsakymus. Greitu ir lengvesniu sėkmės pajautimu, buvo bandoma labiau inspiruoti verbalinę komunikaciją poroje, bei aktyvų kalbėjimą atsakinėjant. Atrinkta 12 negrožinių tekstų (žr.2 priedą).

Dėl laiko stokos, bei tyrimo sudėtingumo, ugdomuojų eksperimentu nutarta giliau tirti tik vieną kalbinės veiklos rūšį — kalbėjimą, jo aktyvinimą per negrožinio teksto skaitymą (teksto supratimą), nors ir kitos kalbinės veiklos rūšys (klausymas, skaitymas bei rašymas) tyrime yra neatsiejamai susijusios.

Papildomas tyrimo metodas — apklausa interviu metodu

Prieš eksperimentą apklausos interviu metodu – siekta išsiaiškinti mokinių požiūrį į savo kalbinius gebėjimus ir mokymosi bendradarbiaujant poveikį. Interviu kartojamas įpusėjus eksperimentui ir eksperimento pabaigoje.

Alternatyvus metodas — apklausa anketavimo metodu

Anketinė respondentų apklausa naudota kaip alternatyvus metodas, kurio tikslas — išsiaiškinti mokinių požiūrį į mokymąsi bendradarbiaujant. Eksperimentas vyko specialiojoje mokykloje 2010 metų vasario – gegužės mėnesiais.

2.2. Tyrimo imties charakteristika

Tyrimo imtis sudaryta neatsitiktiniu atrankos metodu. Pasirinkta netikimybinė imties atranka. Atrankos metodas — proginė (Čekanavičius, Murauskas, 2003) arba patogioji imtis. Tokia imtis pasirinkta todėl, kad respondentai, kuriuos numatyta tirti yra greta, juos lengva rasti. Imtis – 8

mokiniai: 4 berniukai ir 4 mergaitės (13-14 metų paaugliai). Informacija apie tiriamuosius (žr.3 lentelę). 7 klasė pasirinkta todėl, kad kai kurie raidos psichologai (Žukauskienė, 1996) teigia, jog jaunesnio amžiaus vaikai gali būti nepakankamai brandūs tokiems procesams. Be to 7 klasės mokiniai jau turi susiformavusius skaitymo technikos įgūdžius, todėl didesnę dėmesį pamokoje galima skirti skaitymo kokybei (supratimui) bei kalbėjimui ugdyti, susijusiems su skaitomu tekstu: kitiems suprantamai reikšti mintį, vartoti teksto žodžius, sąvokas, suformuluoti ir pateikti klausimą, gebėti teisingai ir taisyklingai pateikti atsakymus į klausimus.

3 lentelė

Informacija apie tiriamuosius

| Eil.Nr. | Vardas | Gimimo data | Gyvenamoji vieta | Specialieji ugdymosi poreikiai |
|---------|-----------|-------------|--------------------------------------|--|
| 1. | Deimantas | 1996-10-20 | Gyvena su tėvais, mieste | Kompleksinis sutrikimas: intelekto sutrikimas: nežymus protinis atsilikimas, emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimas. Antrinio pobūdžio specifinis kalbos neišsivystymas. |
| 2. | Jurgita | 1996-02-29 | Gyvena su globėjais, kaimo vietovėje | Intelektu sutrikimas: nežymus protinis atsilikimas, emocijų ir elgesio sutrikimai. |
| 3. | Kristina | 1996-09-27 | Gyvena su mama, kaimo vietovėje | Intelektu sutrikimas: nežymus protinis atsilikimas. Nepalankūs psichosocialiniai veiksniai. |
| 4. | Indrė | 1995-05-04 | Gyvena su globėjais, kaimo vietovėje | Intelektu sutrikimas: nežymus protinis atsilikimas |
| 5. | Dominykas | 1995-11-24 | Gyvena su tėvais, kaimo vietovėje | Intelektu sutrikimas: nežymus protinis atsilikimas, socialinis apleistumas. Vidutinis (antrinis) kalbos neišsivystymas |
| 6. | Lina | 1996-04-06 | Gyvena su tėvais, mieste | Intelektu sutrikimas: nežymus protinis atsilikimas, psichosocialinė deprivacija. |
| 7. | Ernestas | 1996-05-04 | Gyvena su globėjais, kaimo vietovėje | Nežymus protinis atsilikimas. Emocijų ir elgesio sutrikimai. |
| 8. | Karolis | 1996-09-08 | Gyvena su mama, kaimo vietovėje | Nežymus protinis atsilikimas. Nežymus (antrinis) kalbos neišsivystymas. |

Kad būtų aiškesnė tiriamųjų kalbinės aplinkos situacija, kalbinių gebėjimų, elgesio problemų priežastys išsamiau pateikiami tiriamųjų demografiniai duomenys: klasėje 3 mokiniai (1 berniukas ir 2 mergaitės) našlaičiai. Jie gyvena su globėjais. 3 mokiniai (2 berniukai ir 1 mergaitė) gyvena pilnoje šeimoje, 2 mokiniai (1 berniukas ir 1 mergaitė) gyvena nepilnoje šeimoje, tik su mama. 2 mokiniai (1 berniukas ir 1 mergaitė) gyvena mieste, kiti 6 mokiniai – kaimo vietovėje. Kaip matome, daugiau nei pusė tiriamųjų turi elgesio ir emocijų sutrikimų.

2.3. Eksperimento organizavimas

Eksperimentinė veikla rėmėsi integralumo principu. Laikantis šio principo, daug dėmesio skirta: ryšiui tarp sakytinės ir rašytinės kalbos ugdymo; tarpdalykinei integracijai (ugdant kalbinę kompetenciją, remiamasi žiniomis, kurias mokiniai įgijo kitų dalykų pamokose).

Poveikio būdas ir trukmė

Eksperimento pradžia 2010 – 02 – 23; Pradinis interviu – 2010- 02-23, 24; Mokymasis bendradarbiaujant – nuo 2010 – 03-04 iki 2010-04-08 (8 pamokos); Pakartotinas interviu 2010 04-12, 13; Mokymasis bendradarbiaujant — nuo 2010 - 04- 15 iki 2010- 05- 20 (6 pamokos). Galutinis interviu 2010-05- 24, 25; Mokinių anketinė apklausa 2010 – 05- 27. Eksperimento pabaiga 2010-05- 28. Eksperimento trukmė – 3 mėn. ir 5 dienos. Eksperimentinės lietuvių kalbos pamokos vyko 1 kartą per savaitę.

Tyrimo apribojimai

1. Tiriamųjų dalyvavimas pamokose;
2. Eksperimentinės grupės mikroklimatas klasėje;
3. Fizinė ir psichinė tiriamųjų sveikata.

Atsižvelgiant į tyrimo galimus apribojimus ir siekiant sumažinti galimą poveikį tyrimo eigai bei rezultatams buvo pasirinktas trumpalaikis tyrimas.

Pasiruošimas eksperimentui. Eksperimentas vyko natūraliomis vaikams sąlygomis. Jie eksperimento metu dirbo savo klasėje kaip ir per kitas pamokas. Kadangi eksperimentatorė yra dalyko (lietuvių kalbos) mokytoja ir ji pati atlieka eksperimentą, tai visų pirma buvo sumanyta pakeisti klasės aplinką: perstatyti suolus, kad būtų daugiau erdvės, surasti vietą klasės taisyklėms pakabinti. Eksperimentinės grupės mokiniai buvo aprūpinti reikalingomis priemonėmis: skaitomais tekstais, pieštukais, kamuoliukais, siūlų kamuoliu, matavimo juosta, žirklėmis, rašymo priemonėmis. Ruošiantis eksperimentui buvo atsižvelgta į mokinių ugdymosi ypatumus parenkant mokymosi bendradarbiaujant metodus. Manyta, kad tinkamai parinkti mokymosi bendradarbiaujant

metodai ir tikslingas jų taikymas galėtų daryti teigiamą poveikį skaitymo bei spontaniško kalbėjimo sunkumų turinčių vaikų mokymosi pasiekimams.

Eksperimentinės veiklos modelis:

1-2 pamoka – supažindinimas su būsimo darbu, taisyklių kūrimas. Tai reiškia, jog kiekvienas mokinys aktyviai dalyvauja klasės taisyklių kūrime, bei įsipareigoja šių taisyklių laikytis ir elgtis pagal jas. Taikomas **problemų sprendimo drauge metodas**, kurio tikslas – situacijų bei problemų sprendimas visiems drauge. Manome, kad tai efektyvi priemonė įtampos ir triukšmo pamokų metu sumažinimui bei pagalbos priemonė tikslingiau ir nuosekliau vykdyti veiklą. Kadangi klasėje yra keletas ryškesnių klasės lyderių, kurie, kaip rodo mokinių interviu rezultatai, dažnai trukdo bendrą klasės darbą, nutarta sukurti klasės taisykles, kurių reikės laikytis vykdant eksperimentines pamokas. Manoma, kad bendras visos klasės darbas – taisyklių kūrimas, skatins mokinius ieškoti kompromiso, bendro sprendimo ar išeities, iškilus konfliktams, o taisyklių laikymasis drausmės. Buvo pasiūlyta kiekvienam mokiniui sugalvoti taisyklę, kurios reikės laikytis. Eksperimentatorė visas siūlomas taisykles užrašė klasės lentoje. Klasės diskusijoje iš parašytų taisyklių buvo atrinktos labiausiai tinkamos būsimai veiklai ir kurias dažniausiai siūlė mokiniai. Kadangi eksperimentinėje veikloje tikroji mokytoja buvo ir stebėtoja, ir padėjėja, tai ir ji pasiliko teisę pasiūlyti keletą taisyklių, susijusių su eksperimentine veikla. Sukurtos taisyklės (žr.3 priedą) buvo aptariamoms kiekvienos eksperimentinės pamokos pradžioje. Jos kabojo klasėje matomoje vietoje.

3 -14 pamokų etapai

Bendra veikla (nefiksuota stebėjimų protokoluose).

1 etapas: susipažinimas su tekstu, pokalbis - diskusija.

2 etapas: pirminis teksto skaitymas - skaito tyrėja.

3 etapas: žodyninis darbas, nežinomų žodžių išsiaiškinimas.

4 etapas: pakartotinas teksto skaitymas – skaito tyrėja.

Mokinių savarankiška veikla (fiksuota stebėjimo protokoluose).

5 etapas: „vaidmenų“ pasirinkimas- žaidimas „Loterija“.

6 etapas: darbas porose – „Mokytojo“ ir „mokinio“ vaidmenų atlikimai.

7 etapas: grįžtamasis ryšys — mokinių savarankiškos veiklos pristatymas: atsakinėjimas, žaidybinė veikla „siūlo vnyiojimas“ kalbant, siūlo matavimas.

Eksperimentinės veiklos (etapų) detalizavimas

Naujų dalykų aiškinimas grindžiamas mokinių turimomis žiniomis, išpūdžiais, galimybėmis. Skaitomo teksto supratimas yra glaudžiai susijęs su skaitančiojo asmenybe — jo turima patirtimi, lūkesčiais, nuostatomis, o mokantis iš teksto svarbu žinoti, kokios strategijos gali

padėti geriau suprasti ir įsiminti pateikiamą informaciją. 15 minučių eksperimentinės pamokos buvo skirta šioms strategijoms:

1 etapas — susipažinimas su tekstu: pavadinimo perskaitymas, įvadine diskusija suaktyvinamos turimas mokinių žinios, nes kiekvienas mokinys savaip pažįsta pasaulį, suvokia jį, turi atitinkamų žinių. Manoma, kad prieš skaitymą aptardami tekstą, mokiniai supras daug daugiau, nei jame tiesiogiai yra parašyta. Visa tai prisideda prie teksto išsiaiškinimo. Po diskusijos, ant atskirų lapų kiekvienam mokiniui pateikiamas negrožinis tekstas.

2 etapas — pirminis teksto skaitymas. Gebėjimai gerai suprasti rašytinį tekstą nesiplečia automatiškai, juos reikia ugdyti. Mokiniai girdi tyrėjos skaitomą tekstą ir kartu skaito rašytinį tekstą akimis. Būtinai atkreipiamas dėmesys į mokinių lingvistinę kompetenciją, tai yra parenkamas tinkamas skaitymo tempas, stengiamasi, kad tekstas nebūtų skaitomas per lėtai, ar per greitai.

3 etapas — žodyninis darbas. Kai eksperimentatorė skaito tekstą, mokiniai klauso, seka tekstą akimis ir pieštuku pasižymi jiems neaiškius, sudėtingesnius žodžius. Sudėtingu laikomas žodis, kurio mokinys nesupranta arba nepajėgia iškoduoti. Po pirminio skaitymo, kiekvienas tiriamasis perskaito jiems neaiškų žodį. Nežinomo žodžio išaiškinimui vėl sukeliama diskusija ir paklausama kitų tiriamųjų, gal žino to žodžio reikšmę. Jei mokiniai nežino arba netiksliai apibūdina nežinomą žodį – tyrėja tiksliai paaiškina žodžio reikšmę. Eksperimentinėje pamokoje daugiau lyderiauja mokiniai, mokytoja tik stebi, pataria. Išsiaiškinami su mokiniais visi neaiškumai (žodžius, posakius, ženklus, simbolius ir t.t.). Neaiškumų tekste, prieš savarankišką mokinių veiklą, nelieka.

Po žodyninio darbo, tyrėja perskaito klausimus, kurie pateikti po tekstu ir į kuriuos bus ieškoma atsakymo. Atsakymai į pateiktus klausimus neaptarinėjami, bet eksperimentatorė primena, jog tai ir bus mokinių užduotis porose – kad dabar atsakomybė už mokymąsi priklauso patiems moksleiviams todėl klausimų uždavinėjimas veiklos metu yra labai svarbus darbas. Todėl mokiniai turi, jei kas neaišku, prašyti pagalbos klausdami. Eksperimentatorė patikina, kad atsakymus į pateiktus po tekstu klausimus surasite lengvai, jie aiškiai pateikti tekste, reikės tik labai atidžiai skaityti, sekti skyrybos ženklus ir kartoti skaitymą tol, kol surasite atsakymą.

4 etapas — pakartotinas teksto skaitymas garsiai. Eksperimentatorė dar kartą perskaito negrožinį tekstą.

Turimų žinių suaktyvinimui, pirminiam teksto skaitymui, diskusijoms, žodyniniam darbui ir pakartotinam teksto skaitymui skiriama 15 minučių. Likusi pamokos dalis – 25 minutės, skirtos mokinių savarankiškai eksperimentinei veiklai (5, 6, 7 etapai).

5 etapas. Žaidimas „Loterija“ — išsiaiškinamos poros ir paskiriami vaidmenys. Šiam darbui skiriamos 3 minutės. Eksperimento pradžioje buvo tikėtasi, jog patys mokiniai pasirinks sau poras, tačiau šis sumanymas nepavyko, nes mokiniai nesugebėjo draugiškai pasirinkti sau poros draugo.

Klasėje kilo sąmyšis, triukšmas, keli mokiniai norėjo to paties draugo (geriau skaitančio), mergaitės į porą rinkosi tik mergaites, berniukai skubėjo pasirinkti geriau besimokančius draugus. Kadangi pirmoje eksperimentinėje pamokoje savanoriškas porų pasirinkimas nepavyko, tai antroje pamokoje eksperimentatorė pasiūlė žaidimo metodą - poras rinktis, žaidžiant žaidimą „Loterija“.

Žaidimo „Loterija“ instrukcija. Prieš mokinių savarankišką veiklą paruošiamos 8 kortelės, 4 iš jų pažymėtos M raide. Visi mokiniai išsitraukia korteles. Tie mokiniai, kurie ištraukia M raide pažymėtą kortelę, gauna „mokytojo“ vaidmenį tos dienos pamokoje. Po to seka antrasis žaidimo etapas. Į dėžutę eksperimentatorė sudeda 4 korteles su jau išrinktų „mokytojų“ vaidmenų atlikėjų vardais. Šias korteles traukia mokiniai, kurie pirmame etape ištraukė nepažymėtas korteles. Taip jie pasirenka sau konkrečius „mokytojus“ ir tampa „mokinio“ vaidmens atlikėjais. Žaidimas „Loterija“ tiriamiesiems labai patiko ir žaismingai nuteikė būsimai savarankiškai veiklai.

6 etapas. Mokymasis bendradarbiaujant. Veiklai skiriama 10 minučių. Mokiniai, jau žinodami savo vaidmenis, susėda poromis. Pakartojamos klasės taisyklės. Kiekvienas poros narys turi po atskirą tekstus. Abu poros dalyviai tyliai skaito tekstą. Jei kyla kokių klausimų, pakelia turimą kamuoliuką, kuris reiškia, kad reikalinga eksperimentatorės pagalba (**metodas – kamuoliukai, suteikiantys teisę kalbėti**). Poros uždavinys — per 10 minučių atlikti savų vaidmenų užduotis: poros „mokytojas“ skaito tekstą ir, taikydamas metodą **galvok- parašyk- aptark**, atlieka užduotį: sugalvoja ir po tekstu užrašo dar nors vieną klausimą. Poros „mokinys“ taip pat skaito tekstą ir ieško atsakymų į jau pateiktus klausimus. Kiekvienas poros dalyvis dirba individualiai.

Po 5 minučių „mokinio“ tekstas surenkamas. Porai lieka tik „mokytojo“ tekstas. Tarp tiriamųjų prasideda aktyvus bendradarbiavimas, pokalbis, diskusija. „Mokytojas“ skaito klausimus „mokiniui“ ir išklauso „mokinio“ paruoštus atsakymus. Po to „mokytojas“ perskaito savo sugalvotą ir užrašytą klausimą, abu aptaria atsakymą ir į šį klausimą. „Mokytojas“ moko „mokinį“ atsakyti į visus klausimus pilnu atsakymu, taisyklingai formuluojant sakinį. Tardamiesi, kartu analizuoja skaitomą tekstą: „mokinys“ dar kartą išklauso „mokytojo“ pateiktus klausimus, kartu suformuluoja būsimus atsakymus.

Sutrikusio intelekto mokiniams, sąmoningo, savikontrolė besiremiančio skaitymo ir mokymosi formavimuisi svarbus pedagogo įsikišimas. Eksperimentatorė atlieka padėjėjos vaidmenį – atsakinėja į mokinių pateiktus klausimus, paaiškina, jei reikia, kiekvienai porai ar mokiniui individualiai, aktyvina poras dažniau klausti (aktyvinama klausinėjimo strategija), jei kas neaišku, motyvuoja (tu esi geras skaitytojas, tu gebi ne tik skaityti, bet ir išklausti, patarti draugui, pamokyti jį), dažnai pabrėždama, kad atsakomybė už mokymąsi priklauso abiem poros dalyviams, todėl klausimų uždavinėjimas yra labai svarbus, o „mokytojo“ vaidmenyje esančiam mokiniui tiesiog

būtina klausiant prašyti pagalbos, nes jo tikslas išmokyti savo „mokinį“. Eksperimentatorė reguliariai primena apie likusį užduočiai laiką.

7 etapas. Savarankiškos veiklos pristatymas. Šiai veiklai skirta 7 minutės. Eksperimentatorė primena, kad „mokinių“ atsakymai į klausimus turi būti pateikti pilnu taisyklingu sakiniu. Primenama, kad kitos poros, klausydamos atsakinėjančių, laikytusi nustatytų klasės taisyklių. Kiekviena pora pristato savo pasiruošimą tokia seka: poros „mokytojas“ garsiai perskaito po tekstu pateiktą klausimą, poros „mokinys“ pateikia atsakymą į „mokytojo“ pateiktą klausimą. Atsakinėjantis poros „mokinys“ naudoja **metodą - išklausk- formuluok- išsakyk**. Tai reiškia, kad jis privalo išklausti skaitomą klausimą, mintyse atgaminti paruoštą atsakymą, suformuluoti taisyklingą sakinį į jį ir garsiai pateikti visai klasei. Atsakinėdamas poros „mokinys“ vynioja ant delno siūlą tol, kol kalba. (**žaidybinė veikla – siūlų vyniojimas kalbant**). Pateikęs atsakymą, siūlo vyniojimą baigia, tačiau pačio siūlo nenutraukia. Išklauso antrojo klausimo, kurį garsiai perskaito „mokytojas“ ir vėl atsakinėdamas tęsia vyniojimą. Tokia veikla tęsiasi iki tol, kol atsakoma į visus „mokytojo“ klausimus. Po visų atsakymų siūlas nukerpamas ir padedamas ant stalo. Tokia tvarka savo savarankišką veiklą pristato visos poros.

Baigus atsakinėti paskutinei porai, siūlas matuojamas. Šį darbą atlieka patys poros dalyviai. (Darbui skirta 3 minutės.) Kitos poros stebi, ar darbas (siūlo matavimas) vykdomas sąžiningai. Daugiausiai teigiamų emocijų patiria ta pora, kuri „prikalba ilgiausią siūlą“. Veikla vertinama neformaliai: visi mokiniai pagiriami, pasidžiaugiama rezultatais.

2.4. Ugdomojo eksperimento rezultatai

1-2 pamokų stebėjimo rezultatai

Pirmoje įvadinėje pamokoje eksperimentatorė supažindino mokinius su būsima veikla, pateikiama būsimos veiklos instrukcija – nurodymas tiriamiesiems, ką jie turės daryti. Nuo instrukcijos parengimo ir pateikimo būdo priklauso tyrimo sėkmė. Instrukcija nurodo tiriamajam, ką jis turi atlikti ir kaip. Kadangi instrukcija buvo pateikta verbaliai, ją reikėjo labai tiksliai paaiškinti, kad tiriamieji tikrai suprastų, detalai aptariama eksperimentinių pamokų eiga:

- ką turės daryti kiekvienas mokinys,
- kokie metodai ir kaip bus taikomi pamokose,
- kokie žaidybiniai elementai bus įterpti pamokose,
- kaip bus sudaromos poros,
- kokius vaidmenis ir kaip turės atlikti kiekvienas poros narys.

Pirmoje įvadinėje pamokoje buvo pradėtos kurti mokinių klasės taisyklės, kurių reikės laikytis eksperimento metu. Taisyklės buvo kuriamos kolektyviai, pritaikant jas būsimai eksperimentinei veiklai.

Antroje įvadinėje pamokoje konkrečiai buvo aptariamos kiekviena taisyklė atskirai.

Pirmoji taisyklė – Drašiai **klausk**, tačiau **tik pakėlęs kamuoliuką** – buvo aiški be didelių pastangų. Jos pritaikymas buvo suprantamas visiems eksperimento dalyviams.

Antroji taisyklė - **Netrukdyk** kitoms poroms **veiklos metu** - taip pat didelių nesusipratimų nesukėlė. Mokiniai suprato, jog trukdyti kitoms poroms veiklos metu negalima.

Trečioji taisyklė - Atidžiai **išklausyk ir nepertraukinėk kalbančio** draugo - buvo pasiūlyta pačių mokinių ir išliko aiški, suprantama.

Ketvirtoji taisyklė - Aktyviai **atsakinėk į klausimus taisyklingu sakiniu** - buvo aiškinama eksperimentatorės, jog kiekvienas klausimas reikalauja atsakymo. Atsakymą reikia pateikti pilnu, taisyklingu sakiniu. Negalima į klausimą atsakyti vienu žodžiu. Atsakymai glūdi konkrečiame sakinyje, konkrečioje duoto teksto pastraipoje. Kartais atsakant į teksto klausimus reikia pritaikyti turimas žinias. Tada atsakymus lems ne tekstas, o mokinių žinios. Skaityti tekstus, analizuoti ir klausti visko, kas neaišku – esminis mokinių darbas prieš pradedant savarankišką mokymąsi poroje. Atsakinėti į klausimus reikia konkrečiai, mintis dėstyti aiškiai. Klausimo formuluotė dažnai pasufleruoja atsakymo pradžią. Buvo primenama, kad galvojant klausimus ir formuluojant atsakymus mokiniai nenutoltų nuo teksto, naudotų teksto žodyną. Mokiniai buvo motyvuojami į pamokas žaidimus įsitraukti aktyviai ir kuo daugiau sugalvoti klausimų bei pateikti kuo ilgesnių ir teisingų atsakymų. Poros darbo rezultatą vainikuos „prikalbėto“ siūlo ilgis.

Penktoji taisyklė - **Būk atidus, tolerantiškas ir sąžiningas** - reikalavo žodžių „tolerantiškas“ ir „sąžiningas“ paaiškinimo.

Šeštoji taisyklė - Pavyzdingai **atlik savo vaidmenį** - leido dar kartą pakartoti, kokias konkrečias užduotis turės atlikti mokiniai, kad pateisintų M ir m vaidmenis.

Septintoji taisyklė - **Sugalvok** kuo daugiau **gerų klausimų** - neaiškumų nesukėlė.

Aštuntoji taisyklė - **Padėk draugui**: išklausyk, nekritikuok, paskatink - sukonkretino penktos taisyklės reikalavimą – būti tolerantišku.

3 – 14 pamokų stebėjimo rezultatų analizė (žr. 4 priedą)

Viso eksperimento metu buvo vykdomas laisvas nestruktūruotas stebėjimas, porų tarpusavio santykių moderavimas, kurio tikslas – mokymesi bendradarbiaujant užfiksuoti mokinių

kalbinių gebėjimų dinamiką dalyko mokymosi, socialiniu bei emociniu aspektais. Stebiniai pateikti pamokų stebėjimo protokoluose (žr.4 priedą).

Kadangi tyrėja atliko stebėjimą būdama stebimos grupės viduje, kaip dalyvė, protokolai buvo pildomi tuoj pat, pamokai pasibaigus, kad kuo mažiau duomenų pasimirštų. Tiriamieji nežinojo, kad yra stebimi, buvo atliekamas užmaskuotas dalyvaujantis stebėjimas. Dalyvaujančio stebėjimo stipriosios vietos: lankstumas bei santykis su stebima grupe. Dalyvaujančio stebėjimo sunkumai: negalėjimas užsirašinėti stebėjimo rezultatų stebėjimo metu.

Eksperimentinės veiklos stebėjimo kriterijai

- 1) **Dalyko mokymosi pasiekimų aspektas.** Buvo fiksuojamas mokinių kalbėjimo aktyvumas, taikant klausinėjimo strategiją: fiksuojama kiek klausimų pora pateikė žodžiu ir kiek raštu, pateiktų atsakymų formuluotės kokybė: kiek pateikė pilnų atsakymų, kiek nepilnų, arba visai neatsakė. „Prikalbėto“ siūlo ilgis laikomas kalbėjimo, kaip aktyvaus proceso, dinamikos rodiniu.
- 2) **Socialinis aspektas.** Stebimas mokinių tarpusavio bendravimas, kuris suprantamas, kaip gebėjimas gauti ir teikti informaciją vienas kitam, taikiai, tikslingai bendradarbiauti poroje: laikytis veiklos nuoseklumo, instrukcijų, taisyklių; kontakto pilnavertiškumas, aktyvumas mokantis ir mokant; neadekvati veikla.
- 3) **Emocinis aspektas.** Stebimos mokinių emocijos, nuotaikos eksperimentinės veiklos metu.

4 lentelė

Mokinių veiklos vertinimo analizė dalykinių mokymosi pasiekimų aspektu

| Pamokos | Dalykiniai mokymosi pasiekimai | | | | |
|---------|------------------------------------|--|------------------------------------|---|---|
| | Klausimai žodžiu | Klausimai raštu | Pilni atsakymai | Nepilni atsakymai | Nieko neatsakė |
| 3 | 3 klausimai, 2 iš jų procedūriniai | 4 klausimai. Pateikė visos poros po vieną | – | Visų porų atsakymai į klausimus nepilni | Į 2 klausimus ta pati pora nieko neatsakė |
| 4 | 5 klausimai | 4 klausimai. Pateikė visos poros po vieną | 2 atsakymai pateikti pilnu sakiniu | 9 nepilni 1-2 žodžių atsakymai | Į 1 klausimą neatsakyta |
| 5 | 3 klausimai | 4 klausimai. Pateikė visos poros po vieną | 2 atsakymai pateikti pilnu sakiniu | 9 nepilni 1-2 žodžių atsakymai | Į 1 klausimą neatsakyta |
| 6 | 1 klausimas | 4 klausimai. | 7 atsakymai | 3 atsakymai | Į 2 klausimus |

| | | | | | |
|----|------------------------------------|--|-------------|------------------------------|--|
| | | Pateikė visos poros po vieną | | | neatsakyta |
| 7 | 2 klausimai. Iš jų 1 procedūrinis | 5 klausimai | 3 atsakymai | 10 atsakymų | – |
| 8 | 5 klausimai | 4 klausimai. Pateikė visos poros po vieną | 3 atsakymai | 8 atsakymai | Į 1 klausimą neatsakyta (pritrūko laiko) |
| 9 | 3 klausimai | 4 klausimai | 6 atsakymai | 6 atsakymai | – |
| 10 | 6 klausimai | 9 klausimai | 10 atsakymų | 6 atsakymai | Į 1 klausimą neatsakyta |
| 11 | 7 klausimai. Iš jų 1 procedūrinis. | 11 klausimų | 7 atsakymai | 12 atsakymų (pritrūko laiko) | — |
| 12 | 5 klausimai | 7 klausimai | 12 atsakymų | 3 atsakymai | — |
| 13 | 7 klausimai. Iš jų 2 procedūriniai | 12 klausimų | 5 atsakymai | 14 atsakymų | — |
| 14 | 5 klausimai | 14 klausimų, (viena pora 7 klausimus) | 13 atsakymų | 9 atsakymai | — |

5 lentelė

Aktyvaus kalbėjimo dinamika

| Pamokos | „Prikalbėto siūlo“ ilgis atsakinėjant į klausimus (trumpiausias – ilgiausias) |
|---------|---|
| 3 | 0,20m – 1,15m |
| 4 | 0,45m – 2,0m |
| 5 | 0,27m – 1,50m |
| 6 | 1,33m – 2,94m |
| 7 | 1,72m – 3,0m |
| 8 | 1,25m – 2,74m |
| 9 | 1,50m – 2,12m |
| 10 | 2,35m – 5,42m |
| 11 | 2,03m – 5,36m |
| 12 | 2,40m – 4,09m |
| 13 | 1,68m – 5,03m |
| 14 | 1,59m – 7,12m |

Dalykinių mokymosi pasiekimų aspekto stebinių rezultatai rodo (žr. 4,5 lentelės), jog klausimų, pateiktų žodžiu, dinamika nėra ryški. Visose pamokose visos poros stengėsi pateikti klausimų žodžiu. Žodžiu pateiktų klausimų dinamika (3-5-3-1-2-5-3-6-7-5-7-5). Kadangi eksperimentinės veiklos metu buvo pateikta nemažai ir procedūrinių klausimų, pvz.: Ar galima rašyti pieštuku?, Kiek klausimų užrašyti?, Ar galima skaityti garsiai?, nesusijusių su nagrinėjamu teksto turiniu, galime teigti, kad mokinius skatino klausti žaidybinė pramoga (kamuoliuko pakėlimas norint paklausti). Manome, jog mokiniams patiko klausti pakeliant kamuoliuką. Stebėta, kad kelių porų atstovai per savarankišką veiklą laikė kamuoliuką rankoje, nepadėdami jo ant stalo, tuo parodydami, kad norėtų dažniau surasti klausimų ir juos pateikti.

Sugalvotų ir užrašytų klausimų dinamika ryškesnė. Jei pirmose eksperimentinėse pamokose kiekviena pora sugalvodavo ir užrašydavo tik po vieną klausimą, tai antroje eksperimentinės veiklos dalyje (9-14 pamokose) šių klausimų kiekis ryškiai padidėjo (5-4-9-11-7-12-14).

Atsakymų pateikimas taisyklingu sakiniu, o ne vienu – dviems žodžiais, sutrikusio intelekto mokiniams yra sunki užduotis, tačiau, kaip rodo stebėjimo rezultatai, *bendraamžių mokymasis, turint bendrą tikslą – „prikalbėti“ ilgesnį siūlą, mokinius motyvuoja ir skatina verbalizuoti. Mokiniai, tikslingai bendradarbiaudami poroje, atsakingiau formuluoja būsimus atsakymus. Teisingai ir išsamiai paruošti atsakymai, natūraliai skatina ilgesnį kalbėjimą. Stebima, kad pateikdami atsakymus, mokiniai kalba mąstydami ne tik apie tai ką kalba, bet ir apie tai kaip ir kiek kalba.* Tos pastangos matomos taisyklingu sakiniu pateiktų atsakymų ir „prikalbėto“ siūlo ilgių dinamikoje. Jei pirmose eksperimento pamokose pilnų atsakymų nebuvo pateikta, arba pateikta 2, 3, tai sekančiose pamokose atsakymų skaičius augo (7-3-3-6-10-7-12-5-13). Siūlo ilgis taip pat proporcingai augo (žr. 5 lentelę).

Stebėta momentų, kuomet poroje aptarinėdami atsakymus į klausimus, mokiniai labai „įsijausdavo į žaidybinę veiklą.“ Pavyzdys: Savarankiškos veiklos 6 etape, kada poros „mokytojas“ ir „mokinys“ ruošdavo klausimų atsakymus, „mokinys“, atsakinėdamas poros „mokytojui“ nejučia rankomis imituodavo siūlo vyniojimą.

Nepilnai pateiktų atsakymų dinamika priklausė nuo to, kiek klausimų raštu suformuluodavo poros „mokytojas“. Kuo daugiau klausimų buvo parašyta, tuo daugiau nepilnų atsakymų buvo pateikta. Dažnai abu poros dalyviai nejučia tapdavo „mokytojais“ t.y. abu dėmesį skyrė klausimų galvojimui bei užrašymui, tuomet nelikdavo laiko išsamesniam atsakymų paruošimui, kitaip tariant, poros „mokinys“ nespėdavo tinkamai atlikt savo vaidmens. Eksperimentatorė, tai pastebėdama, primindavo 6-ąją taisyklę – Sąžiningai atlik savo vaidmenį.

Pastebėtas faktas, kad norėdami „prikalbėti“ kuo ilgesnį siūlą, mokiniai kalbėdavo nukrypdami nuo teksto, tačiau nenutoldami nuo temos. Atsakymuose į klausimus buvo kalbama ir apie tai, ko tekste nėra, tai tarsi laisvas atsakinėjimas į klausimus, rodant savo žinias, intelektą, patirtį. Kilo abejonė – ar buvo gerai suprastas tekstas, nes klausimai ne iš teksto, tačiau atsakymai į pateiktus klausimus po tekstu, tas abejonės išskleidė. Atsakinėdami į klausimus, mokiniai dažnai susipainiodavo, kartojo, neretai kalbėdavo gerokai nutoldami nuo temos, kartais sunkiai surasdavo atsakymus į klausimus, jų verbalizacija primityvaus turinio, nepakankamai logiška, visgi hipotetiškai galime teigti, kad mokinių kalbėjimą veiklos metu motyvavo teigiamas emocinis fonas (žaidybinė veikla).

Aktyvaus kalbėjimo dinamika (žr.5 lentelę) pakankamai įtakingai reprezentuoja mokinių kalbėjimo rodinius kalbamo laiko atžvilgiu.

Kadangi tyrimo tikslas buvo sužinoti, kokį poveikį bendraamžių mokymas turi jų kalbėjimo gebėjimams, vadinasi, **galime daryti išvadą, kad mokymasis bendradarbiaujant skatina nežymiai sutrikusio intelekto mokinių spontanišką verbalizavimą, bei aktyvina pažintinius procesus(atmintį, mąstymą).**

Antroje eksperimentinės veiklos dalyje (9-14 pamokos) respondentai pateikė daugiau taisyklingų pilnų atsakymų į klausimus, bet taip pat stebimas didesnis nepilnų atsakymų skaičius. Priežastis, kaip rodo stebėjimo protokolai, pritrūksta laiko kokybiškiems atsakymams paruošti. Įžvelgiama ir kita priežastis – kadangi eksperimentas vyko vasario – gegužės mėnesiais, todėl darome prielaidą, kad mokslo metų pabaigoje mokiniams sunkiau susikoncentruoti, mąstyti, jaučiamas darbingumo sumažėjimas. Tai, manome, turėjo įtakos ir eksperimento rezultatams.

Pastebėta, jog neretai tiek formuluodami klausimus, tiek ir atsakymus į juos, mokiniai pasitelkdavo žinias iš kitų mokomųjų dalykų bei asmeninės patirties. Stebimas integracinis mokomųjų dalykų ryšys.

Dalyko mokymosi pasiekimų aspekto rezultatų apibendrinimas

- 1) Metodas „Kamuoliukai suteikiantys teisę kalbėti“ – suteikė žaismingumo ir mokinių norą pamokoje naudoti klausinėjimo strategiją.
- 2) Sugalvoti ir užrašyti klausimus mokiniams yra lengviau, nei į juos atsakinėti.
- 3) Kadangi tyrimo tikslas buvo sužinoti, kokį poveikį bendraamžių mokymas turi jų kalbėjimo gebėjimams, vadinasi, galime daryti išvadą, kad mokymasis bendradarbiaujant padeda sutrikusio intelekto mokiniams ugdytis ne tik kalbėjimo gebėjimus, bet ir bendravimą apskritai. Bendras darbas turint aiškų tikslą, skatina mąstymą, lavina atmintį.

4) Žaidimo metodas — „siūlo vyniojimas“ atskleidė, aktyvino mokinių spontanišką verbalizavimą, suteikė pamokoms teigiamą emocinį foną.

Mokinių veiklos vertinimo analizė socialiniu aspektu

Socialinio aspekto stebiniai atskleidė mokinių gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti poroje: kontakto pilnavertiškumą, aktyvumą mokantis ir mokant. Be to stebėjimu buvo bandoma išvelgti mokinių neorganizuotos veiklos priežastis.

Stebinių rezultatai rodo, kad dalykinių pasiekimų rezultatai iš esmės priklausė nuo porų bendravimo ir bendradarbiavimo kokybės. Kontakto pilnavertiškumas priklausė nuo porų dalyvių asmenišką požiūrio į vienas kitą. Jei į porą pakliūdavo draugai – poros darbas sklandesnis, greitesnis, nuoseklesnis. Jei pasitaikydavo poros dalyviai nemėgstantys vienas kito, o juo labiau skirtingų lyčių – kontaktas užsimegzdavo negreitai, išryškėdavo veiksmų spontaniškumas, pasitaikydavo „darbas iš reikalo“. Pirmose eksperimentinėse pamokose pasitaikydavo nemažai neadekvačios, neorganizuotos veiklos (žvalgymosi į kitus mokinius, vaidmenų žaidimą priėmimo, kaip nereikšmingos veiklos, nieko neveikimo, ilgesnio nei paprastai išitraukimo į veiklą). Manoma, jog tai lėmė nauja, nežinoma veikla, įpareigojančios taisyklės, nežinojimas, kas bus toliau bei tas, kad mokiniai nenori bendradarbiauti, jiems saugiau tokioje klasėje, kur nuolat dominuoja mokytojas.

Žinant, kad sutrikusio intelekto vaikams sunku adaptuotis bet kokioje naujoje veikloje, kad juos dažnai lydi nerimas, kartais baimė, prireikė tyrėjos padaršinio, jog būsima veikla tai pamokos šventės ir jokio nerimo neturi būti, reikia tik žaisti šventines pamokas laikantis klasės sukurtų taisyklių.

Nors poros sudarytos atsitiktinai, tačiau atsitiko taip, jog tie patys mokiniai poroje kartu dirbo keliose pamokose. Pavyzdžiui Lina ir Deimantas poroje susitiko 5 kartus (žr.6 lentelę). Šios poros aktyvaus kalbėjimo dinamika pateikiama 7 lentelėje.

Poros (Linos ir Deimanto) savarankiškos veiklos rodiniai

6 lentelė

| Pamokos | Pateikti klausimai žodžiu | Pateikti klausimai raštu | Pateikti pilni atsakymai | Pateikti nepilni atsakymai | Bendravimas | Emocijos |
|-------------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--|--|
| 1 M- Lina m- Deimantas | 2 | 1 | — | 3 | Bendras kontaktas trumpalaikis. Abu dirbo poroje, bet atskirai, vykdydami savo vaidmenis. | Naują veiklą priėmė ramiai, be ryškesnių emocijų. Noriai ir žaismingai matavo siūlą, mielai žaidė „loteriją“. |
| 2 M- Deimantas m- Lina | 1 | 1 | 1 | 2 | Darbas poroje vyko laikantis instrukcijų. Bendras kontaktas užsimezgė tik pabaigoje, atsakinėjant į klausimus. | Ryškesnių emocijų nestebima. Atsakinėjant į klausimus, M padeda, pataria mokiniui. |
| 3 M- Deimantas M - Lina | 1 | 1 | 2 | 1 | Darbas poroje vyksta, laikomasi nurodymų, tačiau aktyvaus bendradarbiavimo nestebima. Dirba tarsi kartu, bet atskirai. Kontaktas nėra pilnavertis, stebima nekonstruktyvi M veikla. m aktyvesnis, dažnai ragina M. | Noriai ir žaismingai matavo siūlą, „sirgo“ už savo porą. |
| 4 M- Lina M - Deimantas | 1 | 4 | 2 | 4 | Darbas poroje vyko laikantis nurodymų. Kontaktas užsimezgė greitai, abu dirbo nuotaikingai, produktyviai. Atsakinėjant į klausimus „sirgo“ už geresnį rezultatą, padėjo vienas kitam. | Ryškesnių emocijų nestebima. Noriai ir žaismingai matavo siūlą, dalyvavo „loterijoje“. Laikėsi klasės taisyklių. |

| | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|--|--|--|
| 5 M- Lina m- Deimantas | 3 | 2 | 2 | 2 aktyviai kalba „šalia temos“, kad tik ilgiau kalbėtų. | Į bendrą veiklą įsitraukė greitai, dirbo nuosekliai, tarėsi, bendravo. Stebima m nekonstruktyvi veikla – išsiunčia telefoninę žinutę. | Dirba nuotaikingai. Teigiamos emocijos stebimos atsakinėjant, M padeda savo m, skatina kalbėti pilnu sakiniu. |
|------------------------------|---|---|---|--|--|--|

7 lentelė

Poros (Linos ir Deimanto) aktyvaus kalbėjimo dinamika

| Pamokos | „Prikalbėto siūlo“ ilgis |
|----------------|---------------------------------|
| 1 | 0,95m |
| 2 | 1,38m |
| 3 | 2,05m |
| 4 | 2,25m |
| 5 | 3,26m |

Socialinio aspekto apibendrinimas

Bendravimą skatina socialiniai poreikiai – tokie, kurie gali būti patenkinti tik tiesiogiai ar netiesiogiai dalyvaujant kitiems žmonėms. Galima teigti, kad poreikis bendrauti yra įvairių žmogaus socialinių poreikių (bendrumo, saugumo, laimėjimų, savęs įtvirtinimo, savigarbos, dominavimo, saviraiškos ir kt.) išraiška (Almonaitienė, 2001).

Sutrikusio intelekto mokinių bendravimo santykiuose ir veikloje stebimas inertiškumas, neadekvatumas. Pastebėta, kad nežymios protinės negalios vaikai linkę bendrauti, tačiau jų bendravimui trūksta adekvatumo. Jiems sunku ilgesnį laiką išlaikyti draugiškus ir darbingus santykius poroje, kartais nesuprasdami savo „vaidmens“ arba veiklos taisyklių, šią veiklą nutraukia arba pakeičia neadekvačia (trukdo dirbti ir kitiems mokiniams, garsiau kalba, nieko neveikia, „maigo“ telefoną). Jiems trūksta atsakomybės jausmo, realių savo gebėjimų vertinimo. Iškilus problemoms jų nesprenžia arba elgiasi impulsyviai (sėdi ir nieko neveikia). Kaip rodo stebėjimo rezultatai, eksperimentinėje veikloje dažnai stebima neorganizuota mokinių veikla.

Protiškai atsilikusiam vaikui būdingas tiesmukiškas, konkretus, neapibendrintas užduoties atlikimo būdo pritaikymas. Perkeliant išmoktą veiklos būdą išryškėja inertiškumas: atlikdamas analogišką užduotį mokinys linkęs nekritiškai taikyti tokį veiklos būdą, kurį naudojo atlikdamas prieš tai buvusią užduotį. Pavyzdžiui, jei vienoje pamokoje sugalvojo 2 klausimus, tai ir kitoje parašė tik du, nors laiko dar buvo ir galėjo pagalvoti daugiau, arba bando atkartoti prieš tai atsakinėjančios poros atsakymą į klausimą taip, kaip buvo pateiktas, nors turi ir savo paruoštą atsakymą. **Socialinės aplinkos valdymas** – kaip aš jaučiuosi klasės aplinkoje. Stebėta, kad nevisada jaukiai jautėsi tie respondentai, kurie dirbo poroje su jam nepatinkančiu draugu. Tokios poros bendravimas būdavo nepilnavertis, o tai atsiliepėdavo ir galutiniam rezultatui. Buvo pamokų, kada keletas mokinių paprasčiausiai neturėjo darbinės nuotaikos buvo suirzę, piktoki, pasyvūs.

Mokinių veikos vertinimo analizė emociniu aspektu

Emocinio aspekto stebiniai parodė mokinių savijautą, emocijas, pozityvumą ar neigatyvizmą atskirais eksperimento vykdymo etapais. Turintiems nežymią protinę negalią vaikams būdingas emocinis nesubrendimas, pasireiškiantis jausmų primityvumu, nepakankamu diferencijuotumu, kartais neadekvatumu konkrečiai situacijai, staigia nuotaikų kaita. Svarbu pažymėti ir tai, kad protinę negalią turintiems mokiniams būdingas dominuojantis neadekvatus (pernelyg aukštas) savo veiklos vertinimo ir pretenzijų lygis. Tokie vaikai dažniausiai patenkinti

savo veiklos rezultatais, linkę perversinti savo pasiekimus, nepripažįsta ir neįvertina objektyviai patiriamų sunkumų. Pretenzijų lygis paprastai aukštesnis už vaiko realių galimybių lygį.

Dažnai iškyla klausimas, kaip organizuoti veiklą klasėje, kad mokiniai patys aktyviai veiktų, kad būtų lavinamos ne tik protinės bei fizinės jų galios, bet ir emocinė sfera. Linksma, aktyvi veikla suformuoja teigiamą mokinių požiūrį individualų ir grupinį mokymąsi, sukuria teigiamą klasės klimatą, skatina dialogą, tarpusavio sąveiką, pasitikėjimą kitais ir savimi, moko konstruktyviai spręsti iškilusius konfliktus ir problemas, ugdo kūrybingą asmenybę, gerina mokymosi motyvaciją.

Neatsitiktinai eksperimentinėje veikloje buvo įtraukti žaidimų metodai, kurie sutrikusio intelekto mokiniams tiesiog būtini. Žaidžiant skatinamas vaiko aktyvumas, noras kalbėti, o žaidimo rezultatas – motyvuoja būti geriausiu. Tai iliustruoja noras „prikalbėti“ kuo ilgesnį siūlą, žaisti „Loteriją“, renkantis vaidmenis, naudoti kamuoliuką, norint pateikti klausimą. Atlikdami šias veiklas mokiniai patyrė emocijas, tačiau ne visada ir ne visi teigiamas. Labiausiai neigiamas emocijas demonstravo tie mokiniai, kuriems nelabai sekėsi bendras darbas, kurie nespėjo deramai pasiruošti atsakymus, kurie po siūlo matavimo „prikalbėjo“ trumpiausią siūlą.

Žaidimų veiklos sąlygos taip pat aktyvina pažintinę veiklą, lavina mąstymą, dėmesį. Be to prisideda ir prie mokinių gebėjimo savarankiškai įvertinti situaciją ir, esant reikalui, ją pakeisti, juk mokėti pasitaisyti – vadinasi, suprasti, kad buvo suklysta, ir imtis spręsti problemą.

Apibendrinami emocinio aspekto stebinius, darome prielaidą, kad žaidimas patenkina numatytos veiklos poreikį. Žaidimo metodai padėjo įveikti naujų situacijų jaudulį, suteikė galimybę drąsiau reikšti mintis, aktyvino turimų žinių ir patirčių sklaidą kalba. Darome prielaidą, kad žaidimas – teigiamas įtemptos pamokos emocinis fonas ir ryškus motyvacinis stimulus sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimui skatinti.

Stebima, jog įtrauktas į mokytojo vaidmenį klasės lyderis, dažniausiai emocijų ir elgesio sutrikimų turintis paauglys, tarsi surimtėja, tampa atsakingesnis, ramesnis, reikšmingesnis.

Problemos, sunkumai vykdant eksperimentą

Laiko valdymas. Pastebėta, kad sutrikusio intelekto mokiniai negeba orientuotis laike (nepažįsta laikrodžio), nesuvokia laiko intervalų. Todėl laiko valdymo kontrolę, kad tiriamieji laikytųsi laiko ir veiklos santykio, prisiėmė tyrėja, nuolat primindama, kiek laiko liko atskiroms veikloms. Tačiau ir tas laiko priminimas respondentams ne daug ką pasakė, nes, kaip jau minėjom, sutrikusio intelekto mokiniai nesuvokia ir nelabai orientuojasi laiko intervaluose.

Fizinės aplinkos valdymas – taisyklių laikymasis. Nors prieš kiekvieną eksperimentinę pamoką buvo pakartojamos klasės taisyklės, tačiau kiekvienoje pamokoje atsirasdavo tiriamųjų

nusižengiančių sukurtooms taisyklėms. Šias pamokas kai kurie respondentai vadino „netikromis“, todėl kartais leisdavo sau nesilaikyti mokinio taisyklių apskritai.

2.5. Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių požiūris į savo kalbinius gebėjimus

2.5.1. Interviu klausimų struktūra

Prieš eksperimentą pusiau struktūruoto interviu metodu buvo apklausti eksperimentinės klasės mokiniai. Pačios autorės parengto interviu klausimyno (žr. 5 priedą) tikslas – rinkti informaciją tyrimui. Pusiau struktūruoto interviu su mokiniais metodu gauta informacija buvo siekiama išsiaiškinti mokinių požiūrį į savo kalbinius gebėjimus dalyko mokymo pasiekimo, socialiniu bei emociniu aspektais bei mokymosi bendradarbiaujant poveikį.

Klausimyne pateikti kombinuoti klausimai — penki uždaro ir keturi atviro tipo klausimai. (žr. 5 priedą). Tokia klausimyno struktūra pasirinkta neatsitiktinai. Manoma, kad uždari klausimai su pateiktomis atsakymų alternatyvomis, sutrikusio intelekto mokiniams bus lengviau įveikiami. Manoma, kad bus lengviau lyginti duomenis. Kadangi klausimynas nėra trumpas, todėl toks kombinuotas interviu mokinius nevargins, nes kitu atveju tikimasi paviršutiniškų atsakymų.

Laikantis pusiau struktūruoto interviu metodologinių reikalavimų, atsakant į atviro tipo klausimus, buvo pateikiami ir papildomi, tikslinamieji klausimai. Prieš interviu dalyviai buvo supažindinti su atliekamo tyrimo tikslais ir etikos principais (konfidencialumas, privatumo saugojimas, dalyvių informavimas ir kt.). Interviu vyko individualiai Gelgaudiškio specialiojoje mokykloje, lietuvių kalbos kabinete. Kiekvienas interviu truko nuo 20 iki 35 min.

Dalyko mokymosi pasiekimo aspekto klausimais (1-4 ir 9 uždari klausimai) buvo siekiama sužinoti: koks mokinių požiūris į lietuvių kalbos pamokas ir skaitymą, kaip mokiniai vertina savo kalbinius gebėjimus: teksto supratimą, skaitymo tematiką, savarankiško skaitymo procese kylančių sunkumų pobūdį.

Emocinio aspekto klausimais (5,7 atviri klausimai) buvo siekiama išsiaiškinti: ar visada mokiniai drąsiai klausia pamokose, jei kas neaišku, koks jų požiūris į paskatinimus ir pagyrimus.

Socialinio aspekto klausimais (6,8 atviri klausimai) buvo bandyta sužinoti: kaip nemokėjimas bendrauti ir nerimas dėl nesugebėjimo gerai skaityti, kalbėti veikia patį mokinį, santykius su bendraamžiais, mokytojais, koks mokinių elgesys netikėtose kalbinėse situacijose.

Siekiant išvengti subjektyvumo ir interpretavimo klaidų, pokalbis buvo fiksuojamas konspektuojant. Interviu metu gauti duomenys buvo analizuojami taikant naratyvinį (aprašomąjį) interpretacinį metodą. Kad nustatyti mokymosi bendradarbiaujant poveikį mokinių kalbiniams

gebėjimams, patikrinti informacijos patikimumą, interviu buvo kartojamas įpusėjęs eksperimentui, bei eksperimento pabaigoje.

2.5.2. Interviu rezultatų analizė

Dalyko mokymosi pasiekimų aspekto rezultatai ir interpretavimas

Klausimu „**Kurios pamokos tau labiausiai patinka?**“ buvo siekiama išsiaiškinti mokinių požiūrį į lietuvių kalbos pamokas, o netiesiogiai ir į skaitymą. (žr. 6 priedas 1 lentelė).

Paašškėjo, kad **prieš eksperimentą** lietuvių kalbos pamoką, kaip mėgstamiausią dalyką, pasirinko dvi mergaitės. 3 tiriamieji (2 berniukai ir 1 mergaitė) pirmenybę atidavė kūno kultūros pamokoms. Eksperimento pradžioje kitų dalykų kontekste pirmauja kūno kultūra.

Įpusėjęs eksperimentui, atsakant į šį klausimą paašškėjo, jog trys tiriamieji – du berniukai ir viena mergaitė pasirinko lietuvių kalbos pamokas, vadinasi pokytis, kurį įtakojo eksperimentinė veikla lietuvių kalbos pamokose, nežymi, bet yra.

Po eksperimento lietuvių kalbą mėgstamiausia pamoka įvardijo jau 5 tiriamieji – (4 berniukai ir 1 mergaitė).

Tokį paauglių dalykų skirstymą, pasak Rupšienės (2000), nulemia dvi interesų grupės:

- a) pažintiniai ir profesiniai interesai, kurie gali būti susiję tiesiog su įdomia veikla arba rodo moksleivio profesines aspiracijas.
- b) santykių su mokytojais interesai, jei dėsto mėgiami mokytojai — gerai, o nepatinkantys mokytojai atstumia nuo savo dėstomo dalyko. Tai gali susilpninti moksleivio mokymosi motyvaciją apskritai.

Apibendrinant atsakymų į šį klausimą rezultatus, galime teigti, kad lietuvių kalbos pamokos populiarumas nežymiai, bet augo viso eksperimento metu. Hipotetiškai manome, kad populiarumo augimą lėmė nauja veikla klasėje. Jeigu prieš eksperimentą lietuvių kalbos pamoką, kaip mėgstamiausią dalyką, pasirinko du respondentai, įpusėjęs eksperimentui – 3 respondentai, o eksperimento pabaigoje – 5 respondentai, t. y. daugiau, kaip pusė visų tiriamųjų, tai galime teigti, jog nauja veikla (konkrečiu atveju - mokymasis bendradarbiaujant), ne tik populiarina pamoką kitų pamokų atžvilgiu, bet ir skatina mokomojo dalyko(šiuo atveju – lietuvių kalbos) mokymosi interesą bei mokymosi motyvaciją.

Klausimu „Su kokiais sunkumais susiduri skaitydamas savarankiškai?, buvo siekiama išsiaiškinti, kokius sunkumus patiria sutrikusio intelekto mokiniai skaitydami savarankiškai. Žr.8 lentelę.

8 lentelė

Savarankiško skaitymo sunkumai

| Sunkumai | Prieš | | Sunkumai | Įpusėjęs | | Sunkumai | Po | |
|-----------------------------|-------|---|-----------------------------|----------|---|-----------------------------|----|---|
| | B | M | | B | M | | B | M |
| Greitai pavargstu | | | Greitai pavargstu | | 1 | Greitai pavargstu | | 1 |
| Daug ko nesuprantu | | | Daug ko nesuprantu | | | Daug ko nesuprantu | 1 | 1 |
| Negaliu susikaupti | | 1 | Negaliu susikaupti | 1 | | Negaliu susikaupti | 2 | |
| Nemoku gerai skaityti | 1 | 2 | Nemoku gerai skaityti | 1 | 1 | Nemoku gerai skaityti | | 1 |
| Neprisimenu, ką perskaičiau | 3 | | Neprisimenu, ką perskaičiau | 1 | | Neprisimenu, ką perskaičiau | | |
| Trukdo klasės draugai | | 1 | Trukdo klasės draugai | | 1 | Trukdo klasės draugai | 1 | |
| Neturiu sunkumų | | | Neturiu sunkumų | 1 | 1 | Neturiu sunkumų | | 1 |

Prieš eksperimentą didžiausiais sunkumais, skaitant savarankiškai, buvo pasirinkti teiginiai „nemokėjimas gerai skaityti“ 3 respondentai (1 berniukas ir 2 mergaitės), bei „Neprisimenu, ką perskaičiau“- 3 respondentai berniukai. Toks pasirinkimas patvirtina faktą, jog nežymiai sutrikusio intelekto mokiniai pasižymi trumpalaikę atmintimi, nes nežymiai sutrikusio intelekto mokiniai dažnai atsilieka moksle dėl trumpalaikės ir ilgalaikės atminties sutrikimų, regimosios ir girdimosios atminties dominavimo viena kitos atžvilgiu, įsiminimo ir atgaminimo strategijų stokos.

Atsakymuose po vieną kartą buvo paminėti teiginiai - „negalėjimas susikaupti“, bei „trukdo klasės draugai“.

Įpusėjęs eksperimentui, teiginį „nemoku gerai skaityti“ pasirinko 2 respondentai (1 berniukas ir 1 mergaitė). Prieš eksperimentą šį teiginį rinkosi 3 mokiniai. 2 tiriamieji (1 berniukas ir 1 mergaitė) pasirinko teiginį „neturiu sunkumų“. Prieš eksperimentą šio teiginio nepasirinko nė vienas mokinytis. 1 tiriamoji pasirinko teiginį „ greitai pavargstu“. Prieš eksperimentą tokio teiginio nepasirinko nė vienas tiriamasis. Teiginį „neprisimenu, ką perskaičiau“ pasirinko 1 tiriamasis, nors prieš eksperimentą šį teiginį rinkosi 3 respondentai. Po 1 respondentą pasirinko teiginius „trukdo klasės

draugai“, ir „negaliu susikaupti“. Įpusėjus eksperimentui, negalime išskirti vieno ryškesnio sunkumo, kurį būtų įvardinę tiriamieji.

Po eksperimento apklausos rezultatai parodė, jog teiginį „greitai pavargstu“ pasirinko tas pats 1 respondentas (mergaitė), „trukdo klasės draugai“ – tokį atsakymą pasirinko 1 respondentas (berniukas), „neturiu sunkumų“ – taip mano 1 tiriamasis, nors įpusėjus eksperimentui, šį teiginį rinkosi 2 tiriamieji. Teiginį „negaliu susikaupti“ pasirinko 2 tiriamieji (berniukai). 1 tiriamasis pasirinko teiginį „neturiu sunkumų“, nors įpusėjus eksperimentui šį teiginį rinkosi 2 respondentai. 2 tiriamieji (1 berniukas ir 1 mergaitė) pasirinko teiginį „daug ko nesuprantu“.

Galime daryti prielaidą, jog eksperimentinė veikla paveikė mokinių savęs vertinimą, jį sustiprino (prieš eksperimentą teiginį „ nemoku gerai skaityti“ rinkosi 3 respondentai, įpusėjus eksperimentui – 2, o eksperimento pabaigoje – 1 tiriamasis). Analizuojant mokinių apklausos rezultatus matome, jog ryškesnio sunkumo, skaitant savarankiškai, išskirti negalime.

Ryškesnis pokytis, kurį atskleidė interviu rezultatai, yra teiginio“ neprisimenu, ką perskaičiau“ dinamika. Atmintis — individo gebėjimas įsiminti, sisteminti, išlaikyti tai, kas patirta ir vėl gražinti šią informaciją į sąmonę, ja remtis mąstant ir elgiantis. Jei prieš eksperimentą teiginį „neprisimenu, ką perskaičiau“ rinkosi 3 tiriamieji (1 berniukas ir 2 mergaitės), įpusėjus eksperimentui – 1 (berniukas), tai po eksperimento šio teiginio nepasirinko nė vienas tiriamasis. Galime subjektyviai teigti, kad bendraamžių mokymas, taikant klausinėjimo strategiją, žaidybine veikla inspiruojant aktyvų kalbėjimą, padeda sutrikusio intelekto mokiniams geriau įsiminti, išlaikyti, atgaminti bei pakartoti informaciją.

Kaip teigia Daukšytė (2003), su kalbiniais gebėjimais verbalinė (žodinė) atmintis yra glaudžiai susijusi. Žodinė atmintis tai yra informacijos kodavimas žodžiais, kurie paskui ir atsimenami. Žodine atmintimi yra paremtas sistemingas žinių įgijimas. Daulenskienė (2003), Ostasevičienė (2003) pažymi, kad sutrikusio intelekto asmenims sutrikę yra visi atminties procesai – įsiminimas, išlaikymas, atpažinimas, atgaminimas. Sutrikusio intelekto vaikas geriau įsimena įdomią, vaizdžiai, emociškai perteiktą medžiagą. Sunkiai įsimena sudėtingą abstrakčią, loginės atminties reikalaujančią užduotį. Norint, kad vaikas įsimintų ir išlaikytų medžiagą, reikia nuolat kartoti.

Žinant, jog sutrikusio intelekto mokiniai negeba adekvačiai vertinti savo veiklos, bei veiksmų, pasiliegame teisę manyti, jog pateikti mokinių atsakymai yra iš dalies pasitikėjimo savimi išraiška.

Klausimu ” **Kada tau geriau suprantamas tekstas?**” buvo siekiama išsiaiškinti, kada sutrikusio intelekto mokiniai geriau supranta tekstą. Žr. 9 lentelę.

9 lentelė

Teksto supratimo vertinimas

| Kada tau geriau suprantamas tekstas? | Prieš eksperimentą | | Įpusėjus eksperimentui | | Po eksperimento | |
|--|--------------------|---|------------------------|---|-----------------|---|
| | B | M | B | M | B | M |
| Kai skaito kiti klasės mokiniai | | | | | | |
| Kai skaito mokytoja | | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Kai skaitai pats ir tyliai | | 2 | | 1 | 1 | 1 |
| Kai skaitai ir aiškinies kartu su suolo draugu | 1 | 1 | 1 | | 1 | 2 |
| Kai skaito ir viską paaiškina mokytoja | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| Kai skaitai pats ir garsiai | | | | | | |

Skaitymas nėra tik tam tikrų simbolių ar raidžių žinojimas. Svarbu, kad mokiniai tekstą suprastų, kad vyktų sąveika tarp teksto ir žmogaus pasaulio pažinimo.

Prieš eksperimentą pasirinkti teiginiai rodo, jog pusė apklaustųjų geriausiai supranta tekstą ” kai skaito ir viską paaiškina mokytoja” – 4 tiriamieji (3 berniukai ir 1 mergaitė). Tai visai logiška., nes ugdymo procese dominuoja modelis – mokytojas klasės centre. 2 respondentai (mergaitės) pasirinko teiginį ”kai skaitau pats ir tyliai”. Vadinasi tylusis skaitymas populiariesnis, nes teiginio ”kai skaitau pats ir garsiai” nepasirinko nė vienas apklaustasis. Mokiniai, matyt, jau gana gerai skaito. Dar 2 apklausiamieji (1 berniukas ir 1 mergaitė) pasirinko teiginį ” Kai skaitau ir aiškinuos kartu su suolo draugu”. **Galime teigti, kad akivaizdus pagalbos mokinyms - mokiniui poreikis.** Mokiniams nepriimtinausiais buvo teiginiai ”Kai skaito kiti klasės mokiniai”, ”Kai skaito mokytoja” bei jau minėtas ” Kai skaitau pats ir garsiai”.

Galime daryti prielaidą, kad klasėje trūksta bendradarbiavimo tarp mokinių, trūksta naujų skaitymo, mokinių aktyvinimo strategijų, metodų. Pamokose dominuoja mokytojas, tai patvirtino pusė respondentų, pasirinkdami teiginį ” Kai skaito ir viską paaiškina mokytoja”. Vadinasi, mokytojas eina lengviausiu keliu – skaito ir viską išaiškina pats. O kur mokinių mokymasis mokytis?

Įpusėjus eksperimentui repondentų atsakymai beveik nepakito. Pusė apklaustųjų pasirinko teiginį ” Kai skaito ir viską paaiškina mokytoja”, maža to dar 2 respondentai (1 berniukas ir 1 mergaitė) pasirinko teiginį ” Kai skaito mokytoja”. Vadinasi, mokytojo dominavimas pamokoje išliko. Nors eksperimentas įpusėjo, mokinių aktyvumo požymiai menki. Po 1 respondentą pasirinko teiginius ” Kai skaitai pats ir tyliai” bei ” Kai skaitai ir aiškinies kartu su suolo draugu”.

Po eksperimento tyrimo rezultatai parodė, jog: 2 respondentai (1 berniukas ir 1 mergaitė) pasirinko teiginį ”Kai skaito mokytoja”. 2 tiriamieji (1 berniukas ir 1 mergaitė) pasirinko teiginį ” Kai skaitau pats ir tyliai”. 1 tiriamasis pasirinko teiginį ” Kai skaito ir viską paaiškina mokytoja” 3 tiriamieji (1 berniukas ir 2 mergaitės) pasirinko teiginį ” Kai skaitai ir aiškinies kartu su suolo draugu”.

Kaip rodo po eksperimento gauti rezultatai, 3 respondentai geriau supranta tekstą, kai aiškinasi su suolo draugu. Manome, kad tokį pasirinkimą lėmė eksperimento metu taikyti mokymosi bendradarbiaujant metodai(darbas poroje), emocinis pamokos fonas.

Apibendrinant atsakymų į klausimą ”Kada tau geriau suprantamas tekstas? gautus rezultatus. Galime daryti prielaidą, jog eksperimentinė veikla klasėje suaktyvino mokinių tikslinį bendravimą ir bendradarbiavimą. Jie drąsiau, laisviau aiškinasi tarpusavyje, aktyviau klausinėja, prisiimdami mokymosi atsakomybę.

Norint išsiaiškinti, koks atsakinėjimo būdas mokiniams priimtinesnis ir ar mokymasis bendradarbiaujant paskatino mokinių verbalinį bendravimą, pateikėme klausimą ”**Kas tau lengviau: atsakinėti žodžiu, atsakinėti raštu, ar vienodai**”? Žr. 10 lentelę.

10 lentelė

Atsakinėjimo būdai

| Kas tau lengviau? | Prieš eksperimentą | | Kas tau lengviau? | Įpusėjus eksperimentui | | Kas tau lengviau? | Po eksperimento | |
|-------------------|--------------------|---|-------------------|------------------------|---|-------------------|-----------------|---|
| | B | M | | B | M | | B | M |
| Atsakinėti žodžiu | | 2 | Atsakinėti žodžiu | 1 | 1 | Atsakinėti žodžiu | 2 | 3 |
| Atsakinėti raštu | 4 | 1 | Atsakinėti raštu | 1 | 1 | Atsakinėti raštu | 2 | |
| Vienodai | | 1 | Vienodai | 2 | 2 | Vienodai | | 1 |

Prieš eksperimentą daugiau nei pusė apklaustųjų (5 tiriamieji – 4 berniukai ir 1mergaitė), teigė, jog jiems lengviau atsakinėti raštu. 2 apklausiamieji (mergaitės) teigė, kad joms lengviau atsakinėti žodžiu. 1 (mergaitė) tikino, kad jai vienodai lengva atsakinėti ir raštu, ir žodžiu.

Rezultatai rodo, jog mokiniai vengia atsakinėjimo žodžiu ir esant pasirinkimui, mieliau renkasi atsakinėjimą raštu. Tai patvirtina spėjimus, kad mokiniams sunku kalbėti viešai, jie

bijo, nedrįsta, droviasi ne tiek paties kalbėjimo, kaip proceso, bet ir draugų, kitų aplinkinių reakcijos į negebėjimą rišliai kalbėti. Be to mažai kalbama ir dėl gramatiškai taisyklingos kalbos įgūdžių neturėjimo. *Rezultatai parodė, kad pamokose būtina skatinti ir aktyvinti kalbėjimą, kaip prioritetinę kalbinės veiklos rūšį.*

Įpusėjus eksperimentui norėta išvelgti, kokią įtaką mokymasis bendradarbiaujant padarė tiriamųjų pasirenkamai atsakinėjimo formai. Rezultatai pasikeitė. Atsakinėjimą raštu pasirinko 2 tiriamieji (prieš eksperimentą 5). Kad atsakinėti lengviau žodžiu, pasakė 2 tiriamieji (tiek, kiek ir prieš eksperimentą). Tačiau pusė tiriamųjų (2 berniukai ir 2 mergaitės) teigė, kad jiems vienodai lengva atsakinėti tiek žodžiu, tiek raštu. Manome, *jog eksperimentinė veikla aktyvina sutrikusio intelekto mokinių spontanišką kalbėjimą, o tuo pačiu ir atsakinėjimą žodžiu.*

Po eksperimento daugiau kaip pusė tiriamųjų (5) mieliau rinktųsi atsakinėjimą žodžiu (prieš eksperimentą -2 tiriamieji). *Remiantis gautais rezultatais, galime daryti prielaidą, kad mokymasis bendradarbiaujant ugdo sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimus, o teigiamas emocinis pamokos fonas motyvuoja ir skatina norą kalbėti.*

Paskutiniu kognityvinio aspekto bloko klausimu **”Ką labiausiai patinka skaityti?”** buvo siekiama išsiaiškinti, koks yra mokinių mėgstamiausias literatūros žanras ir pamėginti išvelgti, ar eksperimento metu skaityti negrožiniai tekstai padidino jų populiarumą (žiūr. 6 priedas 5 lentelė).

Prieš eksperimentą pasakas, kaip mėgstamiausią žanrą pasirinko daugiau kaip pusė apklaustųjų (5 – 2 berniukai ir 3 mergaitės). Įdomu tai, kad 3 apklausiamieji (2 berniukai ir 1 mergaitė) kaip mėgstamiausią žanrą pasirinko eilėraščius. Tūlytės (1996) teigimu, skaityti ir suprasti eilėraščius yra bene sunkiausia, nes poetinio turinio ir poetinės kalbos suvokimas yra labai sudėtingas procesas. Dar sudėtingesnis jis vaikams, turintiems intelekto sutrikimų.

Kad nė vienas tiriamasis nepasirinko apsakymų, informacinių tekstų bei laikraščių ir žurnalų, kelia susirūpinimą ir rodo, jog mokyklose apskritai mažai dėmesio skiriama negrožinių tekstų skaitymui.

Naujose programose (2008) sustiprintas dėmesys negrožinių tekstų skaitymui ir supratimui, gebėjimui ieškoti informacijos žinyuose, spaudoje, internete ją tikslingai naudoti. Šie gebėjimai gali būti formuojami skaitant vadovėlių dalykinius straipsnius, atliekant nurodytas informacijos paieškos užduotis, vykdant instrukcijas ir pan. Plentaitė, Marcelionienė (2009) teigia, jog negrožinio teksto skaitymas ir supratimas – XXI amžiaus ugdymo būtinybė. Negrožinio teksto skaitymo ir supratimo pasiekimai labai priklauso nuo kryptingo ir metodiško darbo ne tik gimtosios kalbos, bet ir kitose pamokose: pasaulio pažinimo, matematikos, istorijos, geografijos ir kitose, kuriose mokiniai skaito dalykinius tekstus, ieško informacijos. Vadinasi šie gebėjimai yra

tarpdalykiniai, parodo mokinių gebėjimą mokytis. Pasak Plentaitės, Marcelionienės (2009), gebėjimas perskaityti – suprasti – perimti (interiorizuoti) negrožinio teksto turinį yra vienas iš svarbiausių pasaulio pažinimo būdų.

Apibendrinus prieš eksperimentą gautus rezultatus, galima teigti, jog specialiosios mokyklos mokiniams būtina didinti negrožinių tekstų skaitymo motyvaciją, nes tokius tekstus mokiniai skaito ne tik lietuvių kalbos, bet ir kitų dalykų (istorijos, geografijos, gamtos, matematikos) pamokose. Toks informacinių tekstų, laikraščių ir žurnalų skaitymo nepopuliarumas (tai rodo rezultatai), paskatino eksperimentinėje veikloje pasirinkti būtent negrožinių tekstų skaitymą.

Įpusėjus eksperimentui, pasakų skaitymą mieliai rinktūsi 3 tiriamieji (1 berniukas ir 2 mergaitės). Eilėraščius ir apsakymus po 1 respondentą. Pakito mokinių požiūris į negrožinių tekstų skaitymą. Negrožinių kūrinių skaitymui pirmenybę teikia 3 respondentai: Informacinius tekstus, kaip mėgstamiausią žanrą pasirinko 1 respondentas (mergaitė), o laikraščius ir žurnalus mieliau skaitytų 2 tiriamieji (1 berniukas ir 1 mergaitė).

Po eksperimento rezultatai analogiškai gautiems įpusėjus eksperimentui. Po vieną respondentą, mėgstamiausiu žanru pasirinko eilėraščius, apsakymus. 3 respondentai pasirinko pasakas. Negrožinių tekstų skaitymui pirmenybę atidavė taip pat 3 tiriamieji (1 berniukas ir 2 mergaitės).

Galime konstatuoti, jog tinkamai parinkto mokymosi bendradarbiaujant metodai, aktyvią negrožinių tekstų skaitymą, gerina jų supratimą, nes prieš eksperimentą šio žanro kūrinių nepasirinko nė vienas apklaustasis, o po eksperimento beveik pusė mokinių skaitomiausiu žanru įvardijo negrožinės literatūros skaitymą.

Dalyko mokymosi pasiekimų aspekto rezultatų apibendrinimas

1) Gauti rezultatai rodo, kad lietuvių kalbos pamokos populiarumas nežymiai, bet augo visuose apklaustos interviu etapuose. Galime teigti, jog nauja veikla (konkrečiu atveju - mokymasis bendradarbiaujant), pamoką daro priimtinesne kitų pamokų atžvilgiu, bet ir skatina mokomojo dalyko(šiuo atveju – lietuvių kalbos) mokymosi interesą bei mokymosi motyvaciją.

2) Eksperimentinė veikla sustiprino mokinių savivertę skaitymo gebėjimų atžvilgiu (prieš eksperimentą teiginį „nemoku gerai skaityti“ parinkosi 3 respondentai, įpusėjus eksperimentui – 2, o eksperimento pabaigoje – 1 tiriamasis). Galime subjektyviai teigti, kad bendraamžių mokymas, taikant klausinėjimo strategiją, žaidybine veikla inspiruojant aktyvų kalbėjimą, padeda sutrikusio intelekto mokiniams geriau įsiminti, išlaikyti, atgaminti bei pakartoti informaciją.

3) Teiginio „Kai skaitau ir aiškinuos kartu su suolo draugu“ pasirinkimas (trečdalis apklaustųjų jį pasirinko) rodo, kad nežymiai sutrikusio intelekto mokiniai geba savo bendraamžiams paaiškinti

mokomąją medžiagą taip, kad jie ją suprastų. Trumpiau tariant, mokiniai geba būti bendraamžiu "mokytojais". Galime daryti prielaidą, jog eksperimentinė veikla klasėje suaktyvino mokinių tikslinį bendravimą ir bendradarbiavimą. Jie drąsiau, laisviau aiškinosi tarpusavyje, aktyviau klausinėjo, prisiimdami mokymosi atsakomybę.

4) Jei prieš eksperimentą atsakinėjimą žodžiu rinkosi 2 tiriamieji, tai po eksperimento atsakinėjimą žodžiu pasirinko daugiau kaip pusė visų tiriamųjų (5). Galime daryti prielaidą, kad tinkamai parinkti mokymosi bendradarbiaujant metodai, ugdo sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimus. Manome, kad eksperimentinėje veikloje išugdyti kalbiniai gebėjimai įtakojo mokinių atsakinėjimo formas pasirinkimą.

5) Galima teigti, kad eksperimentinė veikla padidino negrožinių tekstų skaitymo populiarumą. Jei prieš eksperimentą informacinio žanro kūrinį, kaip mėgstamiausią, nepasirinko nė vienas respondentas, tai po eksperimento negrožinių tekstų skaitymui prioritetą skyrė beveik pusė tiriamųjų.

Emocinio aspekto rezultatai ir interpretavimas

Sutrikusio intelekto vaikų emocinės raidos ypatumai: emocijų nebrandumas, pasireiškiantis jausmų primityvumu arba nepakankamu diferencijuotumu; nesavarankiškumas ir nepasitikėjimas; motyvacijos ir valios stoka; sunkus ir lėtas aukštųjų dvasinių jausmų formavimasis.

Klausimu **"Ar drąsiai klausi pamokoje, jei kas nors neaišku?"** buvo siekiama išsiaiškinti, ar mokiniai geba panaudoti klausinėjimo strategiją pamokose, kas trukdo tai daryti ir kokius sprendimus jie priima neaiškumams spręsti. (Žr. 6 priedas 6 lentelė).

Kaip matome iš respondentų pateiktų atsakymų **prieš eksperimentą**, pasitvirtina įžvalgos, kad sutrikusio intelekto mokiniai dažnai būna nedrąsūs, drovūs, nerimastingi. Daugiau, kaip pusė apklaustųjų (5 – 2 berniukai ir 3 mergaitės) pasakė, jog nedrąsiai klausia pamokoje, savo nedrąsumą aiškindami „nedrąsiai klausiu, nes sunku paklausti, nemoku...bijau, kad šaipysis draugai... Aš paklausiu, bet nedažnai"- Karolis, " pamokose klausiu ir kalbu nedrąsiai, nes blogai kalbu." – Dominykas, "klausiu nedrąsiai, nes nenoriu trukdyti mokytojos...draugų" – Lina, „Šaipysis klasiokai, kad nemoku." – Kristina, " nevisada, nes nedrįstu, bijau, kad blogai paklausiu, blogai sakinį sudarysiu." – Jurgita. Tokie mokinių pasirinkimai rodo, kad jie pamokose nėra aktyvūs, veikiau pasyvūs. O tai įtakoja mokomosios medžiagos supratimą, apskritai ugdymosi rezultatus, menkina mokymosi motyvaciją.

3 respondentai (2 berniukai ir 1 mergaitė) į šį klausimą atsakė - "Taip klausiu ir išsiaiškinu viską drąsiai. Aš paklausiu ir visiems būna aišku...Draugo irgi klausiu." – Ernestas, " Taip, klausiu drąsiai, ko čia bijoti. Jei nepaklausai, nežinosi, ką reiškia "sunkus" žodis." – Deimantas. Indrė atsakydama į klausimą teigė, kad – "Klausiu drąsiai, tačiau nevisose pamokose". Tokį pasirinkimą motyvavo tuo, kad – "Kitose pamokose man viskas aišku".

Gauti rezultatai rodo, kad 3 klasės mokiniai pakankamai motyvuoti. Geba išsiaiškinti, klausdami mokytojo ir net draugų. (Ernestas). Deimantas atsakydamas į klausimą netgi pabrėžė „Ko čia bijoti. Jei nepaklausai, nežinosi, ką reiškia "sunkus" žodis".

Prieš eksperimentą gautos apklausos rezultatai parodė, kad mokiniai pamokose labiau pasyvūs, nei aktyvūs aiškinantis nesuprantamus dalykus, nedrąsiai naudoja klausinėjimo strategiją. Jiems trūksta mokymosi motyvacijos, trūksta bendraamžių tolerancijos pačioje klasėje, prasti bendravimo įgūdžiai (Kaip rodo rezultatai - 2 respondentai bijo klausti, nes šaipysis klasės draugai).

Įpusėjęs eksperimentui, respondentų apklausos rezultatai parodė, kad aktyvi veikla ir didesnis mokinių dominavimas pamokose, buvo rezultatyvūs. 3 respondentai (1 berniukas ir 2 mergaitės) prašo draugų pagalbos. 1 apklausiamasis (Deimantas) teigė „Nenoriu klausti, noriu pats išsiaiškinti“. Vadinasi, atsiranda mokėjimo mokytis poreikis. Lina savo atsakymą pagrindė būdu, kuriuo ji prašo pagalbos, „Visada keliu ranką ir klausiu“. Indrė, savo atsakymą į klausimą motyvavo kritiškai „Manau, kad reikia viską išsiaiškinti, kad suprastum, ką skaitai“. 2 apklausiamieji pamokose vis dar nedrąsiai prašytų mokytojų pagalbos.

Apibendrinant apklausos rezultatus, gautus įpusėjęs eksperimentu, galime teigti, jog mokymasis bendradarbiaujant turi įtakos mokinių emocijoms, motyvacijai, mažina akademinį nerimą, skatina klausinėjimą, o tuo pačiu ir kalbėjimą.

Po eksperimento į klausimą " **Ar drąsiai klausi pamokoje, jei kas nors neaišku?** atsakymų rezultatai keitėsi nežymiai palyginus su gautais įpusėjęs eksperimentui. **Bemaž visi (6) respondentai pareiškė drąsiai klausiantys**, tačiau motyvai, kodėl kartais to nedaro išsiskyrė. Jurgita, pasakė - "klausiu nevisada, kitose pamokose nemoku paklausti. Ten daug klausimų iškyla, nes sunkūs tekstai". Ernestas savo atsakymą motyvavo sakydamas „Nedrašu, kada reikia daug kartų klausti“. Kristina paaiškino, jog neklausinėja, „ Nes man nesmagu trukdyti mokytojai, klasės draugams“. Karolis pyktelėjęs paaiškino, „ Tegul kiti paklausia. Išsiaiškinsiu pats...draugo paklausiu". Draugo pagalbą mielai priimtų ir Dominykas. Jis savo pasirinkimą pagrindė „aiškintis su draugu smagiau, lengviau išsiaiškinam".

Antrasis emocinio aspekto klausimas, pateiktas interviu metu buvo ” **Kaip tu jautiesi, kai tave pagiria už aktyvumą, gerą skaitymą, pagalbą? Ar tau tai svarbu?** (žiūr. 6 priedas, 7 lentelė).

Vertinant respondentų atsakymus į klausimą „**Kaip tu jautiesi, kai tave pagiria už aktyvumą, gerą skaitymą, pagalbą? Ar tau tai svarbu?**“, paaiškėjo, kad visiems mokiniams, visais apklausos etapais buvo ir yra svarbus jų veiklos įvertinimas, pagyrimas, paskatinimas. Sutrikusio intelekto mokiniams tokios paskatos ypatingai svarbios. Teigiami vertinimai, pagyrimai yra varomoji jėga, kuri motyvuoja, drąsina, emociškai, psichologiškai tvirtina ir stiprina mokinius. Nors nežymiai sutrikusio intelekto mokinių savęs vertinimas dažnai būna neadekvatus, tačiau jie geba dalyvauti tikslingoje veikloje, kai užduotys atitinka jų sugebėjimus. Jie yra pakankamai darbštus, drausmingi, pareižingi, sielojasi dėl nesėkmių, džiaugiasi pasiekę gerų rezultatų. Todėl pozityvus pedagogų požiūris, pastangų ir gerų darbų įvertinimas, pagyrimas, šiems mokiniams yra labai svarbus.

Neatmetame to, kad nežymiai sutrikusį intelektą turintys mokiniai dažnai neadekvačiai save vertina (per aukštai), visgi manome, kad paskata ir pagyrimas jiems labai svarbūs. Kaip rodo apklausos atsakymai, respondentai dažniausiai pasijusdavo laimingais, linksmis ir smagiais, kai gaudavo pagyrimą. „Jaučiuosi gerai, man smagu. Man tai svarbu, norėčiau, kad pagirtų dažniau“. „ Kai mane pagiria per pamokas, jaučiuosiu lengviau ir mokytis lengviau, smagiau būna“. „ Išsaugojau širdyje visą dieną ir naktį tą pagyrimą. Man labai svarbu, aš būnu linksmas visą dieną“. „ Jaučiuosi linksmi. Man tai svarbu, nes kai nepagiria, atrodo, kad esu nesvarbi ir kažką negero padariau“. „ Man būna smagu, kai girdi klasės draugai. Man svarbu, kad mane pagirtų“.

Emocinio aspekto rezultatų apibendrinimas

1) *Apibendrinant apklausos į klausimą ”Ar drąsiai klausi pamokoje, jei kas nors neaišku”? rezultatus, gautus po eksperimento, stebime, jog bemaž visi (6) respondentai pareiškė drąsiai klausiantys, jei kas neaišku. (Prieš eksperimentą drąsiai klausiančių buvo 3). Apibendrinus gautus apklausos rezultatus, galime daryti prielaidą, jog mokymasis bendradarbiaujant motyvuoja sutrikusio intelekto mokinius, skatina savarankiškumą, kelia savivertę. Visa tai turi įtakos tiriamųjų emocijoms, sumažina akademinį nerimą, skatina klausinėjimą, o tuo pačiu ir kalbėjimą.*

2) *Žinant, kad nors sutrikusio intelekto mokiniams būdingas neadekvatus savęs ir kitų vertinimas, jausmų primityvumas, nepakankamas emocijų diferencijuotumas, tačiau, kaip rodo atsakymų į klausimą „Kaip tu jautiesi, kai tave pagiria už aktyvumą, gerą skaitymą, pagalbą? Ar tau tai*

svarbu? rezultatai, pagyrimai ir paskatinimai, teigiami vertinimai, dėmesys (ypač pedagogų ugdomojoje aplinkoje) jiems yra labai svarbūs. Vadinasi, teigiamos emocijos, dvasinių jausmų formavimas pozityviai įtakoja bet kokią mokinių veiklą.

Apibendrinami emocinio aspekto rezultatus, galime daryti išvadą, jog pagyrimai, paskatinimai, teigiamas veiklos įvertinimas nors ir už menkutę sėkmę, ar poelgį, sutrikusio intelekto mokiniams yra svarbūs ir reikšmingi.

Socialinio aspekto rezultatai ir interpretavimas

Sutrikusio intelekto vaikų socialinės raidos ypatumai: bendravimo poreikių bei galimybių sumažėjimas; elgesio sutrikimai; sunki socialinė adaptacija.

Pirmuoju klausimu ” **Jei tavęs senas žmogus paprašytų perskaityti ir paaiškinti skelbimą, vaistų naudojimo instrukciją, tvarkaraštį ar kitokią informaciją, ar tu drąsiai tai darytum?** (žr. 6 priedas 8 lentelė), bandyta išsiaiškinti, kaip savo kalbėjimo ir bendravimo gebėjimus viešoje aplinkoje vertina patys mokiniai.

Kaffemanas, Leikus (2003), tyrinėję sutrikusio intelekto mokinių požiūrį į nepažįstamus žmones, nustatė, jog lyginant su normalaus intelekto paaugliais sutrikusio intelekto ugdytiniai dažniau įtariai žiūri į nepažįstamus žmones, prieš susipažindami, visada nori sužinoti, kas tai per žmogus. Nežymiai sutrikusio intelekto moksleiviai drovisi nepažįstamų žmonių, bijo jų, dauguma net susierzina pamatę nepažįstamąjį.

Prieš eksperimentą atsakymų rezultatai parodė, kad 3 apklausiamieji (2 berniukai ir 1 mergaitė) drąsiai padėtų ir paaiškintų senam žmogui. Tai rodo, kad respondentai pasitiki savo jėgomis ir yra pasirengę paskaityti, paaiškinti naują informaciją neakademinėje aplinkoje. 3 apklaustieji pasakė, jog nedrąsu būtų aiškinti naują informaciją, bet vistiek aiškintų, kaip sugebėtų.” Nedrąsiai aiškinčiau, nes nepažįstamas žmogus ir nežinau, ar suprastų mano kalbą. Aš blogai kalbu.”- Dominykas. ”Aš blogai skaitau, bet aiškinčiau, kiek sugebėčiau... Seni žmonės irgi blogai skaito ir rašo blogai” – Deimantas.” Nedrąsiai tai daryčiau, bijau nepažįstamų žmonių, bet saviems paaiškinčiau” – Kristina. Galima patvirtinti prielaidą, kad sutrikusio intelekto mokiniai atsargūs bendraudami su nepažįstamaisiais.

Apibendrinant atsakymų rezultatus, gautus prieš eksperimentą, galime teigti, kad sutrikusio intelekto mokiniai dėl negebėjimo gerai skaityti, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, nepažįstamų žmonių baimės, nedrąsiai komunikuoja neakademinėje aplinkoje.

Įpusėjus eksperimentui 5 respondentai(2 berniukai ir 3 mergaitės) pasakė, kad drąsiai padėtų senam žmogui ir perskaitytų paaiškintų informaciją. Nors prieš eksperimentą 3 iš jų sakė, kad

nedrašu būtų tekti tokią pagalbą. *Galime daryti prielaidą, kad eksperimentinė veikla (gebėjimas paklausti, atsakyti, spontaniška kalba) padrašina šiuos mokinius būti aktyvesniais, bei drašesniais kalbant su pagalbos prašančiu žmogumi. 3 respondentai abejoję dėl pagalbos, arba nedrašiai aiškintų naują informaciją.*

Po eksperimento bemaž visi tiriamieji (3 berniukai ir 3 mergaitės) pasakė, kad drašiai paaiškintų informaciją senam žmogui. 2 respondentai(1 berniukas ir 1 mergaitė) suabejojo savo gebėjimais, motyvuodami ” aš nemokėčiau aiškinti, sunku būtų su senu žmogumi”. – Kristina, ” Nesugebėčiau, nes pats blogai kalbu. Nenoriu svetimiems padėti...Galiu nuvesti į stotį, parduotuvę”. – Dominykas. 2 respondentai (berniukai) aiškintų ir dar palydėtų žmogų iki reikalingos įstaigos. Tokie teiginiai rodo, kad mokiniai pakankamai gerai socialiai orientuoti ir gali patys pasiūlyti senam žmogui alternatyvią pagalbą - (palydėjimą), vietoj žodinio paaiškinimo (išvengiama kalbėjimo ir naujos informacijos skaitymo).

Galima teigti, kad eksperimentinė veikla padarė teigiamą pokytį mokinių savivertei, suteikė pasitikėjimo savimi, drašos aktyviam ir tikslingam kalbiniam bendravimui neakademinėje aplinkoje. (Prieš eksperimentą 3 tiriamieji drašiai teiktų informaciją neakademinėje aplinkoje, įpusėjęs eksperimentui – 5 tiriamieji, po eksperimento - 6 mokiniai).

Antruoju socialinio aspekto klausimu” **Ar sugebėtum pavaduoti mokytoją, jei kartais ji tavęs paprašytų?**”bandyta išvelgti mokinių savęs vertinimą, pasitikėjimą savimi, priežastis, kurios įtakoja pasirinktus atsakymus. (žr. 6 priedas 9 lentelė).

Prieš eksperimentą pusė apklaustųjų (2 berniukai ir 2 mergaitės) sutiktų ir sugebėtų pavaduoti mokytoją. Kiti respondentai abejoja savo sugebėjimais pateikdami tokius motyvus „Pats skaitau, rašau su klaidom” – Karolis, ” tiek daug nemoku, kaip mokytoja.” – Lina, „žemesnėse klasėse gal galėčiau.” – Jurgita. 1 respondentas (Dominykas) kategoriškai pareiškė – „Nenoriu būti mokytoju. Nenoriu”.

Atsakymų rezultatai patvirtino, jog sutrikusio intelekto mokiniams būdingas nepasitikėjimas savimi, neadekvatus savęs vertinimas, įvairios fobijos. Kaip rodo specialistų atlikti tyrimai Kaffemanas, Leikus (2003), kiekvienoje mokykloje yra problemiško elgesio mokinių. Tam tikri charakterio ypatumai trukdo jiems gerai mokytis, elgtis, palaikyti gerus santykius su aplinkiniais. Dažnai intelekto sutrikimas nulemia tokius psichikos ypatumus, kaip nuotaikų kaitą, neadekvatų savęs vertinimą. Dėl mąstymo nepilnavertiškumo nežino, kaip elgtis sudėtingesnėse situacijose.

Galime teigti, kad pusė respondentų pasitiki savo jėgomis ir pasirengę pabūti mokytojais, kita pusė respondentų nepasitiki savimi, nenori, arba mano nepasirengę būti "mokytojais". Manome, kad būtina kelti mokinių pasitikėjimą savimi, drąsinti ir aktyvinti juos.

Įpusėjus eksperimentui 3 respondentai (berniukai) drąsiai galėtų pavaduoti mokytoją. 3 respondentai abejojantys savo gebėjimais būti mokytoju, teikdami, kad „nemokėčiau tokio darbo ir be to nesmagu prieš visą klasę, neklausys manęs, kai ką negerai pasakysiu“. – Dominykas. „Nesugebėčiau, juk mokytoja turi labai daug žinoti, sutikčiau, bet nieko nemokinčiau...žaistume tik“. – Indrė. „Galėčiau pavaduoti mokytoją, tik su mažesniais vaikais nei aš. – Klasiokai gali šaipytis. Pavydėt gali, kad aš mokytoja.“ – Kristina. „Nes būtų daug vaikų ir gali juoktis... na, kad nusikalbėčiau per pamoką“. – Kristina.

Iš pateiktų atsakymų matome, kad kaip didžiausią kliūtį būti "mokytojais" savoje klasėje, respondentai nurodė klasiokų šaipymąsi, pavydą, juoką, neklausymą.

Galime daryti prielaidą, jog klasė pakankamai hiperaktyvi, trūksta tolerancijos, draugiško tarpusavio bendravimo.

Po eksperimento rezultatai, palyginus su gautaisiais įpusėjus eksperimentui, keitėsi nežymiai. 3 respondentai (2 berniukai ir 1 mergaitė) tvirtai pasakė taip galintys pavaduoti mokytoją. 3 respondentai nesutiktų būti mokytojais dėl tos pačios priežasties – klasiokų netolerancijos. Atsakymuose vyravo motyvas "nes nenoriu apsijuokti" – Ernestas. "Neturiu tiek žinių, kaip mokytoja ir vaikai manęs neklausys." – Indrė. "Savo klasėje nenorėčiau. Draugai neklauso, išdykę, gali šaipytis". – Lina. Dominykas savo pasirinkimą motyvavo tuo, kad „blogai kalbu. Na, kur mažai kalbėti ...darbų, kūno kultūros...galėčiau". - Dominykas.

Didžiausia problema, kuri trikdo laisvą spontanišką kalbėjimą bei bendravimą pamokose, mokiniai įvardina bendrą klasių nederamą elgesį (šaipymąsi, replikas,) bei drausmės nesilaikymą pamokų metu. Manoma, kad tokiems mokinių verinimams turėjo įtakos klasės mokinių asmeninės savybės, nes daugiau kaip pusė tiriamųjų turi emocijos ir elgesio problemų ir prisitaikyti, pasikeisti naujomis sąlygomis, naujoje veikloje jiems buvo sudėtinga.

Socialinio aspekto rezultatų apibendrinimas

1) Apibendrinus atsakymo į klausimą "Jei tavęs senas žmogus paprašytų perskaityti ir paaiškinti skelbimą, vaistų naudojimo instrukciją, tvarkaraštį ar kitokią informaciją, ar tu drąsiai tai darytum?", rezultatus (prieš eksperimentą 3 tiriamieji drąsiai teiktų informaciją neakademinėje aplinkoje, įpusėjus eksperimentui – 5 tiriamieji, po eksperimento - 6 mokiniai), galima teigti, kad

eksperimentinė veikla padarė teigiamą pokytį mokinių savivertei, suteikė pasitikėjimo savimi, drašos aktyviam ir tikslingam kalbiniam bendravimui neakademinėje aplinkoje.

2) Atsakydami į klausimą ” Ar sugebėtum pavaduoti mokytoją, jei kartais ji tavęs paprašytų?” didžiausia problema, kuri trikdo teigiamą pasirinkimą, laisvą spontanišką kalbėjimą bei bendravimą pamokose, mokiniai įvardina bendraklasių nederamą elgesį (šaipymąsi, replikas) bei drausmės nesilaikymą pamokų metu.

2.6. Nežymiai sutrikusio intelekto mokinių požiūris į mokymąsi bendradarbiaujant: mokinių anketinė apklausa

L.Jovaiša pabrėžia (1993), jog refleksija visų pirma padeda geriau pažinti savo asmenybę. Refleksija gali pataisyti savęs supratimą, apsvarstant savo mąstymą, požiūrius, praktinę veiklą, ją vertinant pagal objektyvinius kriterijus.

Anketinė respondentų apklausa naudota kaip alternatyvus metodas, kurio tikslas išsiaiškinti mokinių nuomones apie mokymąsi bendradarbiaujant. Sudarant anketą remtasi Tersevičienės, Gedvilienės (2003) monografijoje aprašytu tyrimu besimokančiųjų požiūriui į mokymąsi porose atskleisti, kuriame buvo naudotas Bennett, Dunne (1994) sudarytas ir adaptuotas uždaro tipo klausimynas su galimais besimokančiųjų komentarais. Anketą sudaro ranginė trijų balų skalė (žr. 7 priedas). Rezultatai pateikiami 11 lentelėje.

11 lentelė

Mokinių požiūris į mokymąsi bendradarbiaujant

| Klausimai | Įdomu | Nelabai įdomu | Neįdomu |
|--|----------|-------------------|------------|
| Ar tau įdomu buvo mokytis poroje? | 7 | – | 1 |
| | Lengva | Nelabai sunku | Sunku |
| Ar tau sunku buvo mokytis poroje? | 3 | 4 | 1 |
| | Supratau | Ne visai supratau | Nesupratau |
| Ar tu viską supratai, ką pora turėjo atlikti? | 6 | 2 | – |
| | Galėjau | Nelabai | Negalėjau |
| Ar tu galėjai poroje kalbėtis, patarti, išsakyti savo nuomonę? | 5 | 2 | 1 |
| | Sutariau | Nevisada sutariau | Nesutariau |
| Ar sutarei su savo poros nariu? | 5 | 3 | – |
| | Išmokau | Nevisada | Neišmokau |

| | | | |
|---|-------------|---------|-------------|
| Ar tu išmokai naują medžiagą mokydamasis poroje? | 5 | 3 | — |
| | Pasinaudoju | Nelabai | Nesinaudoju |
| Ar eksperimente įgytomis žiniomis tu pasinaudoji kalbėdamas kitų dalykų pamokose? | 3 | 4 | 1 |

2.6.1. Anketinės apklausos rezultatų analizė ir interpretavimas

Mokinių požiūris į tai, ar buvo įdomu mokytis poroje

Į klausimą „**Ar tau įdomu buvo mokytis poroje?**“ atsakymai pasiskirstė sekančiai: **Įdomu – 7 respondentai; neįdomu – 1 respondentas. Atsakymo „nelabai įdomu“ nepasirinko nė vienas.**

Vertindami mokymąsi bendradarbiaujant, beveik visi tiriamieji nurodo, kad jiems įdomu taip mokytis. Mokiniam patiko veikla poroje ir jie pritaria tokiam mokymosi būdui. Mokymasis bendradarbiaujant aktyvina mokinius, kelia mokymosi motyvaciją. Mokiniai laukė pamokų, nes jiems tai buvo naujas mokymosi būdas.

Mokinių požiūris į sunkumą mokytis poroje

Į klausimą „**Ar tau sunku buvo mokytis poroje?**“, respondentai atsakė: **Lengva – 3; nelabai sunku – 4; sunku -1.**

3 tyrime dalyvavę respondentai nurodo, kad dirbti poroje jiems buvo lengva. 4 tiriamieji nurodo, kad jiems buvo nelabai sunku ir 1 nurodo, kad jam buvo sunku dirbti poroje. Tiriamieji veiklos metu patyrė mokymosi sunkumų dėl įvairių priežasčių. Jiems gana nelengva per trumpą laiką perprasti naują mokymosi būdą. Užduočių atlikimas reikalavo visiškai kitokio požiūrio ir atlikimo. Sutrikusio intelekto mokiniams ypatingai nelengva **įsijungti ir produktyviai žaisti šį žaidimą, nes mokiniai turi savo nusistovėjusią mokymosi tvarką, stilių, tempą.**

Mokinių požiūris į darbo aiškumą

Atsakymai į klausimą „**Ar tu viską supratai, ką pora turėjo daryti?**“ pasiskirstė sekančiai: **Supratau – 6 respondentai; ne viską supratau – 2; nesupratau -1 respondentas.** Mokymo bendradarbiaujant principas reikalauja, kad visi grupės nariai, šiuo atveju poros, išmoktų atlikti grupei paskirtą užduotį. Jeigu kuris ko nors nesupranta, jam padeda kitas. Greičiau išmokstama, kai užduotis siejama su poros narių turima patirtimi. Kad daugiau kaip pusė mokinių suprato užduotis. Manome, kad tokį rezultatą galėjo lemti geras mokinių tarpusavio bendravimas, pagalba vieni

kitiems, atliekant vaidmenų užduotis. Tačiau tai gana subjektyvi nuomonė, nes sutrikusio intelekto mokiniams būdingas neadekvatus savęs ir vykstančių reiškinų vertinimas.

Mokinių požiūris į tikslingą verbalinį bendravimą dirbant poroje

Atsakymus į klausimą „**Ar tu galėjai poroje kalbėtis, patarti, išsakyti savo nuomonę?**“, respondentai paskirstė sekančiai: **Galėjau – 5 respondentai; nelabai – 2; negalėjau – 1.**

Mokymas bendradarbiaujant sudaro sąlygas kalbinių įgūdžių ugdymui. Dauguma tiriamųjų pasakė, jog poroje galėjo kalbėti tiek kiek nori. Dirbdami porose, mokiniai mokėsi reikšti savo mintis, suformuluoti klausimą, ieškoti atsakymų į pateiktus klausimus, mokėsi taisyklingai formuluoti sakinius. Mokinių, kurie išreiškė savo nuomonę, kad jie negalėjo kalbėti tiek kiek norėjo, (tokių buvo 2), pasirinkimą galėjo įtakoti asmeninės savybės (drovumas, nepasitikėjimas savimi), ar lyderių, kurie mėgsta kalbėti ir spręsti už abu poros dalyvius, aktyvumas.

Mokinių požiūris į sutarimą

Atsakymai į klausimą „**Ar sutarei su savo poros nariu?**“ tokie: **Sutariau – 5 respondentai; nevisada sutariau – 3 respondentai. Teiginio „nesutariau“ nepasirinko nė vienas tiriamasis.** Organizuojant mokymą bendradarbiaujant, svarbu pastebėti kylančius nesutarimus ir juos analizuoti. Susiformavus teigiamai tarpusavio priklausomybei, mažėja nesutarimų ir konfliktų. Nesutarimus poroje galėjo sukelti poros dalyvių požiūris vienas į kitą. Čia išryškėjo simpatijos bei antipatijos. Pastebėta, ypač renkantis poras, kad mokiniai labiau nori būti poroje su geriau besimokančiu mokiniu, labiau bendraujančiu ar klasėje pripažintu lyderiu.

Mokinių požiūris į žinių įgyjimą

Atsakydami į anketos klausimą „**Ar tu išmokai naują medžiagą mokydamasis poroje?**“, respondentai teigė: **Išmokau – 5 tiriamieji; nevisada – 3 tiriamieji. Teiginio „neišmokau“ nepasirinko nė vienas.**

Dirbdami drauge, mokiniai mokosi patys, padeda mokytis ir išmokti kitam poros nariui. Žinoma mokiniai yra skirtingi ir kiekvieno mokymosi stilius yra individualus. Tie, kuriems priimtinesnis individualus mokymasis ir tyliai, ilgai negali susikaupti dirbdami su kitu. Kitus blaško „kitokia“ veikla klasėje. Mokymas bendradarbiaujant padeda įgyvendinti akademinis tikslus, šiuo atveju aktyvina kalbinį bendravimą, daro teigiamą įtaką mokinių motyvacijai, socioemociniam klasės klimatui.

Mokinių požiūris į įgytų žinių pasinaudojimą

Buvo pateiktas klausimas „**Ar eksperimente įgytomis žiniomis tu pasinaudoji kitų dalykų pamokose?**“. Respondentai nurodytus teiginius rinkosi sekančiai: **Pasinaudoju – 3 respondentai; nelabai – 4 respondentai; nesinaudoju – 1 respondentas.**

Matome, kad beveik pusė apklaustųjų naudojami įgytomis žiniomis kitose pamokose formuluodami klausimus bei atsakymus į klausimus. Kita pusė apklaustųjų teigia, kad nelabai naudojami įgytomis žiniomis ir tai logiška, kadangi mokymasis bendradarbiauti turėtų tapti visos mokyklos nuostata. Tik tada galėtume visuotinai kalbėti apie inovatyvų mokymą, nes vaikai turi būti visada sąmoningi. Naujų mokymosi strategijų privalu mokyti visuose dalykuose ir visi mokytojai turėtų jas taikyti. Tai neturėtų būti dirbtinai inplantuotas dalykas vienoje ar keliose pamokose.

Anketinės apklausos rezultatų apibendrinimas

Įvertinus gautus anketinės apklausos rezultatus, galima teigti, kad mokymasis bendradarbiaujant sutrikusio intelekto mokiniams patiko, buvo įdomu mokytis kitaip. Dirbti poroje nebuvo sunku, mokiniai suprato savo užduotis, galėjo laisvai kalbėtis, reikšti savo nuomones. Poros dalyviai sutarė, naują medžiagą išmoko, tačiau įgytomis strategijomis nelabai pasinaudoja kitų dalykų pamokose.

Tyrimo apibendrinimas

Šiame eksperimentiniame tyrime gauti rezultatai analizuojami dalyko mokymosi pasiekimų, socialiniu bei emociniu aspektais. Aptariant eksperimento rezultatus, labiau buvo akcentuota nauda mokiniui. Tačiau modeluojant veiklas ir kritiškai aptariant atlikto tyrimo duomenis, galime kalbėti ir apie edukacinio proceso naudą pedagogams. Taikant mokymąsi bendradarbiaujant, pedagogams būtų suteikta galimybė didinti savo, kaip profesionalų ir tyrėjų kompetencijas. Taip pat suaktyvėtų pedagogų motyvacija siekti geresnės ugdymo ir ugdymosi kokybės, atsirastų entuziazmas, ugdant mokinius, būtų patirta bendro darbo sėkmė.

Eksperimentinio tyrimo rezultatai parodo, kad mokymasis bendradarbiaujant, sustiprina nežymiai sutrikusio intelekto mokinių gebėjimą mokytis kartu, dalintis bendrais interesais, atsakomybe. Porų komplektavimas visos veiklos metu rėmėsi lygiavertiškumo principu, jog visi mokiniai yra lygiaverčiai. Mokymasis bendradarbiaujant svarbus tuo, kad tokiam darbe vyrauja konkurencija, todėl kiekvienas mokinis siekia kuo geresnių dalykinių žinių rezultatų, tuo pat metu gerindamas ir poros pasiektus rezultatus. Taip pat kiekvienas yra atsakingas ne tik už save, bet ir už poros narį. Darbas poromis padidina sąveiką mokinis-mokinis ir sumažina pokalbio mokytoja-klasei reikšmę.

Mokymasis bendraujant teikia galimybę mokiniui užimti centrinę vietą ir apverčia įprastinę bendravimo formulę, tai yra, kai klasėje mokytojas klausia, mokinys atsako, mokytojas vertina.

Tyrimo rezultatai parodė, kad pagalba bendraamžiams arba mokymasis bendradarbiaujant yra efektyvus veiksnys moksleivio mokymuisi bei socialiniam-emociniam vystymuisi. Vienas kitam padedantys mokiniai, o ypač jei jie yra grupuojami lanksčia ir gerai apgalvota sistema, daug laimi mokydami kartu.

Velička (2007), remdamasis metodininkų tyrimais ir ilgamete patirtimi, teigia kad, „kalbinės veiklos rūšių mokymo konkreti veiklos rūšis, viena vertus, gali būti mokymo tikslas, t. y. ja turi būti išugdyti adekvatūs mokėjimai ir įgūdžiai, kita vertus, ta pati kalbinės veiklos rūšis gali pasireikšti kaip metodinė priemonė, skatinanti kitus kalbinės veiklos rūšies ugdytinus mokėjimus ir įgūdžius“.

Ugdomasis eksperimentas parodė, jog, nežymiai sutrikusio intelekto mokiniai gana pozityviai prisiėmė naujos veiklos taisykles. Remdamiesi skaitomu negrožiniu tekstu, mokiniai mokėsi iš jo, o klausimų formulavimas ir atsakymų pateikimas atskleidė teksto turinio supratimą. Remiantis gautais duomenimis, galime teigti, kad mokymosi bendradarbiaujant metodų taikymas daro teigiamą poveikį skaitymo bei spontaniško kalbėjimo sunkumų turinčių vaikų mokymosi pasiekimams, nes skaitymas, bei geras jo supratimas – vienas iš bazinių įgūdžių, lemiančių gebėjimą mokytis iš teksto.

Mes stebėjome, kaip moksleiviai tarpusavyje aiškinosi užduotis ne tik pamokų metu, bet ir per pertraukas. Būdami kartu, klausydami vienas kito nuomonių, mokiniai įsijaučia vieni į kitus. Kaip parodė tyrimo rezultatai, ypač veiksmingos yra mokymo metodų kombinacijos.

Klasėje, taikant mokymosi bendradarbiaujant metodus, yra akcentuojamas bendruomeniškumo jausmas, kuris skatina mokinių socialinį integravimąsi. Kuo stipresnis bendros atsakomybės už išmokimą jausmas, tuo sklandžiau vyksta ugdymo procesas. Manome, jog mokymosi bendradarbiaujant metodai buvo parinkti tinkami, eksperimentinė veikla prasminga ir veiksminga.

Tyrimo išvados

1. Teoriniu aspektu išanalizavus mokslinę tiriamąją literatūrą pastebėta, jog mažiausiai iš visų kalbinės veiklos rūšių nagrinėtas kalbėjimas. Kalbinių gebėjimų ugdymas sudaro prielaidas mokinių intelektinių galių plėtotei, dalyko mokymosi pasiekimams, emocinei, socialinei brandai. Mokymasis bendradarbiaujant – vienas iš sėkmingiausių mokymosi veiksmų. Ši strategija yra tvirta tradicinių mokymo modelių alternatyva, nes ji sudaro sąlygas visiems mokiniams patirti sėkmę.
2. Interviu rezultatai atskleidė mokinių požiūrį į savo kalbinius gebėjimus. Mokiniai pripažįsta, kad kalbėdami pamokose ir neakademiniėje aplinkoje, jie jaučia nepasitikėjimą savo jėgomis ne tik dėl pažintinių procesų neišlavėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, bet ir dėl bendraamžių, klasės draugų netolerantiško elgesio, negatyvių vertinimo reakcijų, šaipymosi bei replikų savo atžvilgiu. Mokiniai pasyvūs kalbėjimo atžvilgiu pamokose, mieliau renkasi atsakinėjimą raštu.
3. Įvertinus visuose eksperimento etapuose gautus dalyko mokymosi pasiekimo, socialinio bei emocinio aspekto rezultatus ir stebint didėjančią teigiamą jų pokytį, galime teigti, kad mokymasis bendradarbiaujant, kurio esmė didesnės atsakomybės suteikimas mokiniams už jų pačių ir bendraamžių mokymą(si), teigiamai veikia sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymąsi – klausimų formulavimą ir jų pateikimą raštu bei žodžiu, skaitymą, atsakymų į klausimus formulavimą ir jų pateikimą pilnu, taisyklingu sakiniu.
4. Anketinės apklausos rezultatai teigia, jog respondentų nuostatos mokymosi bendradarbiaujant atžvilgiu yra pozityvios. Įvertinus tai, kad nežymiai sutrikusio intelekto mokinių požiūris yra subjektyvus dėl neadekvataus savęs vertinimo, visgi, remiantis tiriamųjų atsakymais, galima teigti, jog mokytis bendradarbiaujant jiems buvo įdomu. Tikslingas veiklos organizavimas, kaip rodo anketos rezultatai, buvo naudingas dalyko mokymosi pasiekimų, socialiniu bei emociniu aspektais.
5. Tyrimo metu gauti rezultatai patvirtino hipotezę, kad mokymosi bendradarbiaujant metodų derinimas su žaidimo metodais stiprina nežymiai sutrikusio intelekto mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymąsi.
6. Apibendrinus tyrimo duomenis anksti kalbėti apie klasės pokyčius, pasibaigus eksperimentui. Toks naujas veiklos modeliavimas gali įnešti savo prasmingą indėlį tik tada, kai tai taps bendru visos mokyklos siekiniu ugdymo procese. Darome išvadą, jog tyrimo tikslas pasiektas.

REKOMENDACIJOS PEDAGOGAMS

Norint kelti ugdymo kokybę, reikia sutelkti dėmesį į tai, kas betarpiškai liečia mokinį: kitokį darbą klasėje. Per mažai dėmesio šiandieniniame ugdymo procese skiriama mokinio savajam „aš“ ir pagalbai mokinyms – mokiniui poreikiams. Mokykloje pradėkime mokytis, kad gyvenime svarbiausia ne žinios, o kaip joms naudotis, mokėti mokytis, nes viskas labai keičiasi. Keiskime požiūrį: ne fiksuoti, ko mokinyms neišmoko, o leisti parodyti, ką išmoko, sudaryti galimybes pajusti sėkmę. Verta ir mokytojui mokytis tikėti savo sėkme, jaustis laisvam, kūrybiškam, ieškoti netradicinių sprendimų – ugdytis šią vieną pagrindinių kompetencijų siejant su savo gyvenimo tikslais.

1. Mokykloje visų dalykų pamokose taikykite alternatyvius mokymosi būdus bei mokymąsi bendradarbiaujant. Taip sukursite pedagoginę aplinką, skatinančią visus mokinius aktyviai kalbėtis: ieškant sprendimų, stebint ir vertinant savo bei bendraamžių darbus.
2. Efektyviausiai veikla klasėje vyksta diferencijuojant ir derinant įvairius metodus. Mokymasis pajavairintas žaidybiniais elementais, netikėtais sprendimais sutrikusio intelekto mokiniams yra malonesnis, lengvesnis ir suprantamesnis.
3. Vyresniųjų klasių mokiniams ugdymo procese rekomenduojama kurti bendradarbiaujančias grupes (poras), kuriose darbas būtų pagrįstas pozityviais tarpusavio priklausomybės ryšiais, kur būtų ryški individuali atsakomybė už draugo(u) darbo rezultatus, kur būtų orientuojamasi į užduočių atlikimą ir gerus grupės (poros) narių santykius. Pedagogas tokioje veikloje turėtų atlikti stebėtojo, patarėjo, padėjėjo ar vyresniojo draugo vaidmenį.

REKOMENDACIJOS MOKINIAMS

1. Inicijuokite pokalbius ir patys aktyviai juose dalyvaukite. Mokydamiesi bendradarbiaujant parodykite asmeninę iniciatyvą bei gebėjimą mokytis ir mokyti kitus.
2. Aktyviai kalbėkite kasdieniniame klasės gyvenime: pasidalykite savo mintimis, žiniomis, patirtimi, išsakykite savo interesus, nuomonę, jausmus.
3. Drąsiai išsakykite savo nuomonę, klauskite, aiškinkitės, patarkite bendraamžiams ir suaugusiems.
4. Žodžiu vertinkite savo bei bendraamžių veiklą ir daromą pažangą, būkite tolerantiški.
5. Naudokite kalbėjimą, kaip pagrindinę bendravimo priemonę.

Literatūra

1. Almonaitienė, J. (2001). *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
2. Ališauskas A. *Pedagogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė*. - Santr. angl. // *Pedagogika*. ISSN 1392 – 0340. -T. 74 (2004), p. 18 – 25.
3. Ališauskas A.(2001). *Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė*. Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas: mokslinės konferencijos medžiaga. – Šiauliai.
4. Ališauskas, A., Gerulaitis, D. (2003). *Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaiko socialinės – psichologinės charakteristikos atskleidimas*. Tyrimo ataskaita. Šiauliai.
5. Ambrukaitis, J. (1991). *Lietuvių kalbos mokymas pagalbinės mokyklos II-IV klasėje*.Kaunas.p.15, 18, 42.
6. Ambrukaitis, J. (1999). *Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikų integraciją*. Specialusis ugdymas 2,
7. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ambrukaitis, J., Štitenienė, O.(1996). *Nežymaus protinio atsilikimo vaikų ugdymas. II dalis*.p.6.Šiauliai.
9. Ambrukaitis, J. (2000). *Nežymiai protiškai atsilikusių vaikų ugdymas Vdalis*. Šiauliai.
10. Ambrukaitis, J. (2000). *Lietuvių kalbos specialioji didaktika*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
11. Ambrukaitis, J.(2006).*Vaikų, turinčių mokymosi sunkumų, kalbinis ugdymas I-IV klasėse: mokomoji knyga*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
12. Aramavičiūtė V., Martišauskienė E. (2006). *Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas*.- Santr. angl. // *Pedagogika*. - ISSN 1392 – 0340. – T. 84 p. 33 – 37.
13. Anglų – lietuvių kalbų žodynas,1994.
14. Andrewes, S.(2003).*Group work v. whole-class activities*. Prieiga internetu: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/group-work-v-whole-class-activities> British Council, UK.
15. Андерсон Дж.(2002). *Когнитивная психология*. – Санкт –Петербург: Питер.
16. Bagdonas, A. (1995). *Sutrikimu klasifikacija*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
17. Bakk, A., Grunewald, K. (1998). *Globa*. Vilnius: Avicena.

18. Barkauskaitė M., (2000). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
19. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius. Jošara.
20. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
21. Bonnelle M. (2002.) *La dislexie en médecine de l' ENFANT*.Marseille.
22. Butkienė G.(1996). *Mokymosi psichologija*. – Vilnius,
23. Butkienė G., Kepalaitė A.(1996).*Mokymasis ir asmenybės brendimas*. – Vilnius.
24. Brown, J.S., Collins, A., Duguit, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18 (1),
25. Chall Jeanne S.(1987). *Learning to read : the great debate*. , Toronto.
26. Carson L. (2003). *Multilingual in Europe. A case study*. Mandariaga European Foundation. Brusells.
27. Čekanavičius, V., Murauskas, G., (2003). *Statistika ir jos taikymai.I d*. Vilnius: TEV.
28. Dabartinis lietuvių kalbos žodynas. Prieiga internetu: <http://www.autoinfo.lt/webdic/>
29. Daugirdienė, I. (2003). *Kalbos ir komunikacijos korekcija*. Prasauskienė, A. (Sud.). *Vaičių raidos sutrikimai* (p. 294 - 314). Kaunas.
30. Daukšytė J. (2003).*Dėmesys ir atmintis kognityvinės psichologijos kontekste*.Vilnius:VPU, 40 p.
31. Daulenskienė, J. N. V. (2003). *Protinio atsilikimo klinika*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
32. Dilinskienė, E. (2003). *Vaičių, turinčių kompleksinių sutrikimų, komunikacijos ugdymas*. Specialiųjų poreikių vaičių ugdymo ir gyvenimo kokybė: tarptautinės mokslinės konferencijos tezės (p. 21 –24). Šiauliai.
33. Drazdauskienė, R.(2005). *Tradicinės ir naujos skaitymo iniciatyvos Lietuvoje // Tarptautinės konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga*. Vilnius: LRS.
34. Denzin, N.K., Lincoln, Y.S (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks:Sage.
35. Дворянкина Е. К.. *Профессиональная подготовка будущих учителей в вузе как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования*. Nr. 5, 2007. <http://www.famous-scientists.ru>
36. Elijošienė, I. (2003). *Vaikai, turintys intelekto sutrikimų*. Ambrukaitis, J. (Red.). Specialiojo ugdymo pagrindai. Šiauliai: Šiaulių universitetas.p.260-273.
37. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
38. Furst, M. (1998). *Psichologija*. Vilnius.
39. Galkienė, A. (2000). *Integruotas ugdymas – viešosios nuomonės objektas*. Pedagogika,
40. Galkienė, A.(2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

41. Garšvienė, A., Bukantienė, R. (1999). *Sutrikusios raidos ikimokyklinukų bendravimas. Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos: mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 77 - 78). Šiauliai.
42. Garšvienė, A. (1996). *Žymiai bei vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo ir kalbos ugdymas*. Šiauliai.
43. Garšvienė, A., Ivoškuvienė, R. (1993). *Logopedija: vadovėlis specialiosios pedagogikos fakultetų studentams*. Kaunas: Šviesa
44. Gedminienė, M.(1997). *Šiaulių miesto Ragainės vidurinės mokyklos ir Saulės pradinės mokyklos pradinių klasių mokinių gimtosios kalbos mokymosi sunkumai*. Magistro darbas.
45. Gedvilienė, G.,Laužackas, R. ir kt. (2008). *Kuriame ateitį kartu. Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui?* Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys. Mokomoji knyga mokytojams. Vilnius.
46. Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant kaip socialinių ir kognityvinių gebėjimų ugdymo jaunesniame mokykliniame amžiuje veiksnys* (Daktaro disertacijos santrauka). Kaunas.
47. Gage, N.L., Berliner, D.C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
48. Gevorgianienė, V.(2007). *Skirtingo tipo mokyklų nežymiai sutrikusio intelekto mokinių akademiniai pasiekimai*.ISSN 1392- 5016. ASTA PAEDAGOGICA VILNENSIA. 2007 18
49. Glebuviene, V.S. (1995). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos lavinimo programos psichologiniai ir pedagoginiai pagrindai*. Pedagogika, 31, 118-123.
50. Grebliauskienė, B., Večkienė, N. (2004). *Komunikacinė kompetencija: komunikabilumo ugdymas*. Vilnius: Žara.
51. Ilse Hell, Oliver Arnim. (vertė Jūratė Pavlovičienė).(2007). *555 įdomiausi vaikų klausimai*. Kaunas. Jotema..
52. Indrašienė, V., Kapočiūtė, E. *Skaitymo strategijų taikymo socialinio pedagogo darbe, sprendžiant paauglių socialines ir pedagogines problemas, prielaidos*. ISSN 1392-0340.Pedagogika. 2008-91.
53. Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, I. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
54. Ivoškuvienė, R., Kaffemanienė, I., Baranauskienė, V., Burneckienė, I., Makarovienė, M.,Varkalevičienė, A. (2003). *Sutrikusios raidos vaikų ikimokyklinio ugdymo gairės. 1 dalis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
55. Ivoškuvienė, R. (1999). *Verbalinės komunikacijos sutrikimai – socialinė problema. Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos: mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 21 - 22). Šiauliai.

56. Jacikevičienė, O. Rupšienė, L. (1999). *Bendradarbiavimas ir kooperacija ugdant vaikus*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas
57. Jacikevičius A. (1970). *Daugiakalbystės psichologija*. Vilnius:Mintis, 278 p.
58. Jakavonytė, D.Kiliuvienė, D.(2008 I) *Perskaitytų knygų aptarimas – vienas iš pradinėjų klasių mokinių komunikavimo kompetencijos ugdymo būdų*. Žmogus ir žodis. psl.138.
59. Jansen (2001). *Tobulas mokymas*.p.144-152, 203.
60. Johansen B.A., Rathe A.L., Rathe J.(1999). *Vaiko galimybės ir mokykla*. – Vilnius: Margi raštai.
61. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa
62. Juodraitis, A., Petruševičius, J. (2001). *Aiškinamasis anglų – lietuvių kalbų specialiojo ugdymo žodynas*. *Psichopedagogika*. Specialusis ugdymas, 2(5), 122-150.
63. Jinny Johson, Anny Kay, SteveParker.(2004). *500 dalykų kuriuos turėtum žinoti apie gyvūnus*. Alma littera.
64. Kaffemanas, R., Leikus, N. *Nežymiai sutrikusio intelekto paauglių charakterio ir požiūrio į socialinę aplinką ypatumai*. Specialusis ugdymas. Mokslo darbai, 2003 Nr.1(8), p.47.
65. Kaffemanienė I., Šadbaraitė Ž. *Pedagogo asmenybė ir profesinė veikla*. -Santr. angl. //Specialusis ugdymas. - ISSN 1392-5369.- 2005, Nr.2 (13), p.139- 149.
66. Kaffemanienė, I., Burneckienė, I. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų žaidimo gebėjimų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
67. Kalesnikienė, D.*Skaitymo pradinėje mokykloje psichologiniai ir pedagoginiai ypatumai*. „Žvirblių takas“2008(4), p.24.
68. Kalesnikienė, D. (2009 (6)). *Skaitymo pradinėje mokykloje psichologiniai ir pedagoginiai ypatumai*.“Žvirblių takas“ p.25.
69. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex;
70. Kardelis, K.(2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*(3 leidimas). Šiauliai: Liucilijus.
71. Karvelis, V. (1998). *Iš neįgalių vaikų ugdymo raidos Lietuvoje*. Pedagogika, 36.
72. Kaziukonis, J. (1997). *Bendrieji kalbos reikalavimai mokykloms*. Vilnius: Presvika
73. Kilyon J., 2005, *Jaunimo sudominimas skaitymu, taikant kūrybingą požiūrį // Tarptautinės konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga*. Vilnius: LRS
74. Klimovienė, G. (1997). *Užsienio kalbų mokymo tobulinimas komunikaciniu metodu*.
75. Kneišienė I. (2008 (1)). *Savarankiško skaitymo ir skaitytojo ugdymas // Žvirblių takas*. – Vilnius. p.10–15.
76. Koppensteiner, Ch .(2005). *Kaip geriau įsiminti ir išmokti*. Vilnius: Alma litera.
77. Kuzavinienė, Dž., Skridulienė, J., Vyšniauskienė, V. *Mokymo metodai ir būdai lietuvių kalbos pamokose*.“Žvirblių takas“2010(3), p.42.

78. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. – Vilnius.
79. Крайг Г.(2002). *Психология развития: 7- ое международное издание*. – Санкт – Петербург: Питер.
80. Liaudanskienė, V., Viliūnienė, A.(2006). *Bendravimo su vaikais, turinčiais įvairaus lygio negalią, būdai ir technologijos*. Vilnius.
81. *Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas*. 1998 m. gruodžio 15 d. Nr. VIII -969. Žin. 1998. Nr. 115- 3228.
82. *LR Švietimo įstatymas // Valstybės žinios*. – 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28).
83. *Lietuvių – anglų kalbų žodynas*, 1997.
84. *Lietuvių – vokiečių kalbų žodynas*, 1994.
85. Lipinskienė, D.(2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas. Prieiga internete http://info.smf.ktu.lt/Edukin/failai//disertacijos/lipinskienes_disertacija.pdf
86. Liuolienė, A. Sagaitienė, I. Žuvininkaitė D.(2006). *Konstruktivistinio požiūrio atspindys mokyme(si) naudojant kompiuterį // Specialybės kalba: tyrimas ir dėstymas: mokslinės konferencijos darbai: Mykolo Romerio universitetas* (p. 89-97).
87. Marcelionienė, E., Plentaitė, V., *Dalykinio teksto skaitymo 1-4 klasėse problemos. “Žvirblių takas”, 2009(6), p.31,33.*
88. Melienė, R.(2008). *Teksto supratimo gebėjimų ugdymas ir skaitymo motyvacijos stiprinimas mokant(is) metakognityvinių skaitymo strategijų heterogeninėje klasėje*. Daktaro disertacija. Šiauliai.
89. Melienė, R. (2003). *Specialiųjų ugdymo poreikių turinčių vaikų mokymo proceso bendrojo lavinimo mokykloje analizė (didaktiniu aspektu)*. Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė. Tarptautinės mokslinės konferencijos tezės. Šiaulių universiteto leidykla.
90. Melienė R., Ruškus J., Elijošienė L.(2003). *Didaktinių paradigmu realizavimas mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys*. Specialusis ugdymas. Nr. 2 (9). P. 85–97.
91. Miltenienė, L., Borkertienė, A. *Bendrujų programų adaptavimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizės rezultatai*. ISSN 1648-8776. Jaunųjų mokslininkų darbai Nr. 2 (18). 2008 156.
92. Monkevičienė, O. (Sud.). (2001). *Ankstyvojo ugdymo vadovas: tėvams, globėjams, pedagogams*. Vilnius: Minklė.
93. Miller, G. (1981). *Language and Communication*. London.
94. Маркова А.,И. Матис Т А.(1990). *Формирование мотивации учения*. М.
95. Маслоу А. Г.(1999). *Мотивация и личность*. Санкт- Петербург.
96. Nauckūnaitė Z.(2002). *Teksto komponavimas: rašymo procesas ir tekstų tipai*. Vilnius.

97. Novogrockienė, G.(1999). *Specialiojo pedagogo pagalba lietuvių kalbos mokymosi sunkumų turinčiam vaikui bendrojo lavinimo mokykloje*. Bakalauro darbas, Šiaulių universitetas.
98. Ostasevičienė, O.(2003). Specialiosios psichologijos pagrindai. Adomaitienė, R. (Sud. ir red.). *Taikomoji neigaliųjų fizinė veikla*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
99. Ozolaitė V. (1998). *Pedagogas šiandienos mokykloje*. - Santr. angl. /Specialusis ugdymas I. - ISSN 1392 – 5369. - p.106-109.
100. Paurienė, A.(1984). *Mokymasis ir grįžtamoji informacija pamokoje*. Kaunas.
101. Paltanavičius S.(2008). *Tėvai ir vaikai. Mano mažoji gamtos enciklopedija*. Kaunas, „Šviesa“.
102. Plentaitė, V., Marcelionienė, E.(2003). *Šaltinėlis.2 klasės mokytojo knyga*.Kaunas.
103. Plentaitė, V., Marcelionienė, E. *Skaitymas svarbi kalbinio ugdymo dalis.*“Žvirblių takas“2008(4), p.58.
104. Pobrein, V.(1998). *Pagalbos specialiųjų poreikių vaikams organizavimas mokant skaityti bendrojo lavinimo mokykloje*. Specialusis ugdymas, 1, 78-82. Šiauliai
105. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008).Vilnius
106. Pukinskaitė R.(2006). *Vaikų skaitymo sunkumai*.Vilnius.
107. Pumputienė, O.(1997). *Bendrojo lavinimo mokyklos II-III klasių specialiųjų poreikių mokinių lietuvių kalbos mokymo problemos*. Magistro darbas. Šiaulių universitetas.
108. Psichologijos žodynas (2003). –Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla,
109. Palincsar, A., S., Brown, A., L. (1986). *Interactive teaching to promote independent learning from text*.
110. Radzevičienė L.(2003). *Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, psichosocialinė raida*. Mokomoji knyga. VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
111. Raguotienė G.(2008). *Atversta knyga*. – Vilnius.
112. Rimdeikienė S. *Specialiųjų pedagogų kompetencijos problema jų rengimo kontekste*. -Santr. angl. //Pedagogika. – ISSN 1392 – 0340. – T. 54 (2001), p.135
113. Rupšienė L.(2000). *Nenoras mokyti – socialinis pedagoginis reiškiny*s. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
114. Rusų – lietuvių kalbų žodynas, 2001.
115. Ruškus, J. (1999). *Negalė kaip socialinis-kultūrinis konstruktas: nuostatų problema*. Socialiniai mokslai, 3 (20), 58-66.
116. Ruškus, J. (2000). *Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų raiška pedagoginėje sąveikoje*. Pedagogika, 45. Šiauliai.
117. Sabaliauskienė, R.(2006). *Inovatyvūs ugdymo metodai Lietuvijoje ir užsienyje*. Prieiga internete – <http://inovacijos.pedagogika.lt>.

118. Saliėnė V.(2001) Žodinės komunikacijos ugdymas mokant lietuvių kalbos V–VI klasėse // Pedagogika. – T. 52.
119. Stankevičienė, D. (1999). *Lietuvių kalbos mokymo bei mokymosi sunkumų problema pradžios mokykloje*. Bakalauro darbas. Moksl. Vad. Prof, Jonas Ambrukaitis. Šiaulių universitetas.
120. Stulpinas, T. (2004). *Bendrojo ir specialiojo ugdymo principai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
121. Sociologijos žodynas, 1993.
122. Sahlberg, P. (2005). *Kaip suprantamas mokymasis*.
123. Smart D., Sanson A.(2003). *Social competence in young adulthood, its nature and antecedents* // Family Matters – vol.64, Autumn, p.4-9.
124. Šiaučiukėnienė L.(1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas* // Monografija, – Kaunas.
125. Šlušnytė, E. (1998). *Bendrojo lavinimo mokyklos II, III, IV klasės mokinių gimtosios kalbos mokymosi sunkumai ir jų priežastys*. Bakalauro darbas. Šiaulių universitetas.
126. Švietimo gairės: *Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos*. 2003 – 2012 metai // Projektas. – Vilnius, 2002.
127. Šulcienė D. (2001). *Knyga paauglio vertybių kontekste*. Rubinaitis. – Vilnius, (2), p. 3–4.
128. Tarptautinių žodžių žodynas 2001,
129. Tepperwein, K. (2000). *Menas mokytis nepavargstant*. Vilnius: Alma littera.
130. Teresevičienė, M. Gedvilienė, G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis
131. Teresevičienė, M. Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Kaunas: VDU
132. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Oldroyd, D.(2004). *Suaugusiųjų mokymasis*. Kaunas. VDU.
133. Tijiūnėlienė O.(2008). *Vaikystės knyga IV klasės mokinio gyvenime* // Žvirblių takas(2).
134. Tūlytė, R.(1996). *Eilėraščių skaitymas*. Vilnius.
135. Ticht M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge.
136. Vaitkevičiūtė V. (2001). *Tarptautiniu žodžiu žodynas*. – Vilnius.
137. Vaikų enciklopedija apie Lietuvą.(2008). Vilnius., Alma littera.
138. Velička, A. (2007). Kalbinės veiklos rūšių mokymo efektyvumo problemos raida Lietuvoje ir užsienyje. http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof_zurn/aleksandras_velicka_t15_no2.pdf
139. Žegūnienė, N.(2008). *Dimensinė kalbinės veiklos charakteristika*. Santalka. Filologija. Edukologija, 2008, 16(2): 108–115 ISSN 1822-430X print/1822-4318 online
140. Žukauskienė, R. (1996). *Raidos psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS OF PUPILS WITH SLIGHT MENTAL DECLINE USING LEARNING BY COMMUNICATING

Master's Thesis

Aldona Virbauskienė

Summary

The thesis analyses the problem of development of speaking skills of school-aged children with slight mental decline. **The subject of the research:** Development of speaking skills of pupils with slight mental decline on the basis of the non-fiction reading text. **Hypothesis:** Pupils with slight mental decline will develop their speaking skills more actively if the methods of learning while communicating are combined with the playing methods. **The goal of the research:** to show the impact of learning while communicating on the development of speaking skills of pupils with slight mental decline. **The methods of the research:** The impact of learning while communicating on the development of speaking skills of pupils with slight mental decline is assessed using the **development experiment** method. By using the **interview** method, the viewpoints of pupils with slight mental decline to their speaking skills and the impact of learning while communicating are shown. Based on the method of **questionnaire survey**, the viewpoints of pupils with slight mental decline on learning while communicating are found out.

Respondents and scope of the research: 8 (4 girls and 4 boys) pupils of 13 to 14 years old of special school Form 7 were selected for the qualitative research. The research was carried out in the period of February – May, 2010.

Important conclusions of the research:

1. Learning while communicating has a positive impact on the development of speaking skills of pupils with slight mental decline from the social and emotional aspects and in terms of the subject study achievements.
2. Pupils feel the lack of self-confidence when speaking at lessons and in the non-academic environment due to the intolerant attitude towards them on the part of their peers and classmates. At lessons, they prefer to answer in writing.
3. Hypothesis is validated that the combination of playing methods with the methods of learning while communicating improves the development of speaking skills of pupils with slight mental decline.

Key words: pupils with slight mental decline; learning while communicating; speaking skills; development; learning; communication; intercourse.

PRIEDAI