

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ
FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – specialiojo ugdymo koordinavimas)
nuolatinių magistro studijų programa
I kursas, SPUM-12

Simona Raudytė

**PEDAGOGŲ KOMPETENCIJA TENKINTI VAIKŲ, TURINČIŲ
SPECIFINIŲ MOKYMO SI SUTRIKIMŲ, POREIKIUS**

Magistro baigiamasis darbas

*Darbo vadovė –
doc. dr. Lina Miltenienė*

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta teorinė specifinių mokymosi sutrikimų sampratos ir pedagogų rengimo bei būtinų jiems kompetencijų analizė.

Iškelta hipotezė, kad pedagogai nėra tinkamai pasirengę tenkinti mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikių dėl tam tikrų žinių ir gebėjimų trūkumo.

Anketinės apklausos metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - nustatyti pedagogų kompetenciją tenkinti vaikų, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius. Atlikta statistinė (aprašomoji dažnių, vidurkių, x^2 testo) duomenų analizė.

Tyrimė dalyvavo 132 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai (66 pradinių klasių mokytojai, 36 lietuvių kalbos mokytojai, 30 matematikos mokytojų).

Empirinėje dalyje nagrinėjamos pedagogų žinios apie specifinius mokymosi sutrikimus, jų pasirengimas ugdyti mokinius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų, bendravimas ir bendradarbiavimas su kitais ugdymo proceso dalyviais.

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Atliktu tyrimu nustatyta, jog apklausoje dalyvavę pradinių klasių, lietuvių kalbos bei matematikos pedagogai turi gana pakankamai žinių ir gebėjimų tinkamai atpažinti specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus bruožus.

2. Apklausoje dalyvavę pedagogai pasitikėjimą savimi išreiškia gebėjimu kurti palankią ugdymo(si) aplinką, sudominti mokinius mokomuoju dalyku, didinti mokinio pasitikėjimą savimi, ugdymo procese remtis sąžiningumu, bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje, su kitais specialistais, mokinių tėvais (tinkamai realizuojama bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija).

3. Hipotezė pasitvirtino iš dalies, nes pedagogai teigia turintys pakankamai žinių ir gebėjimų, kad galėtų tenkinti mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius, tačiau atlikus išsamesnę duomenų analizę paaiškėjo, jog pedagogai nesijaučia užtikrintai vertindami specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų gebėjimus bei padarytą pažangą, parinkti tinkamus mokymo metodus, pasigenda mokomosios medžiagos gausos, akcentuoja kitų specialistų pagalbos reikalingumą organizuojant ugdymo procesą.

Esminiai žodžiai: specifiniai mokymosi sutrikimai, kompetencija, pedagogas, žinios, gebėjimai.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
1 skyrius. SPECIFINIŲ MOKYMOSI SUTRIKIMŲ YPATUMAI	8
1.1 Specifinių mokymosi sutrikimų samprata	8
1.2 Skaitymo sutrikimai	10
1.3 Rašymo sutrikimai	12
1.4 Matematikos mokymosi sutrikimai	16
2 skyrius. PEDAGOGŲ RENGIMO IR JŲ KOMPETENCIJŲ YPATUMAI LIETUVOJE	19
2.1 Kompetencijos apibrėžtis	19
2.2 Pedagogų rengimas Lietuvoje ir jų kompetencijos	20
3 skyrius. PEDAGOGŲ KOMPETENCIJA UGDYTI SPECIFINIŲ MOKYMOSI SUTRIKIMŲ TURINČIUS VAIKUS	33
3.1 Tyrimo metodika	33
3.2 Tyrimo imtis	33
3.3 Specifiniams mokymosi sutrikimams būdingų bruožų atpažinimas, mokinių savybės	41
3.4 Mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymas	45
3.5 Bendravimas ir bendradarbiavimas su kitais ugdymo proceso dalyviais	54
Išvados	60
Literatūra	62
Summary	69
Priedai	70

Įvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Remiantis *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašu* (2011), specifiniai mokymosi sutrikimai¹ yra apibūdinami kaip heterogeniška grupė sutrikimų, kurie pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą.

Apie platesnę specifinių mokymosi sutrikimų sampratą, jų identifikavimą rašo Monkevičienė (2003), Giedrienė (2011), mokymosi negalės aptartį pateikia Galkienė (2005), o specifinius pažinimo sutrikimus, kurie sukelia mokymosi sutrikimus (disgrafijas, disleksijas, diskalkulijas) analizuoja Samsonienė (2006). Taip pat apie specifinių mokymosi sutrikimų konceptualųjį ir taikomąjį aspektą, specifinių pažinimo sutrikimų ir mokymosi sunkumų ryšius savo darbuose rašo Ališauskas (2001, 2007). Specifinius mokymosi sutrikimus aprašo ir užsienio autoriai (Reid, 2007; Fitzgerald, 2007; Pavery, 2007; Nicolson, Fawceff, 2008; Pierangelo, 2012; Wong, Butler, 2012; Jitendra, 2013 ir kt.).

Gudonio, Ališausko, Rusteikos (2011) teigimu, daugelis mokytojų, dirbančių bendrojo lavinimo mokyklose, nėra pakankamai pasirengę ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, nors Hallahan, Kauffman (2003) teigimu, visi mokytojai turi būti pasirengę tinkamai elgtis su specialiųjų poreikių vaikais, stengtis kuo geriau patenkinti jų individualius poreikius, įvertinti mokinių gebėjimus ir negalias. Panašios nuomonės laikosi ir Barkauskaitė, Grinavičienė, Indrašienė, Pukinskaitė (2001), kurių teigimu, pedagogai turi ne tik gerai pažinti vaiką, jo individualius gebėjimus ir poreikius, bet ir sugebėti keisti darbo būdus atsižvelgdami į jo pasiekimus, skatinti ugdytinio aktyvumą, taikyti praktinės veiklos metodą. Galkienės (2002) požiūriu, pedagogai turi gebėti sukurti ugdymo aplinką, kurioje pripažįstamas asmens individualumas ir jo pagrindu plėtojamos asmenybės galios, o Ambrukaičio (2004) teigimu, kiekvienas bendrojo lavinimo mokyklos mokytojas privalo būti specialiojo ugdymo pagrindų žinovas.

Bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų profesinės veiklos turinys yra labai įvairus, reikalaujantis įvairių kompetencijų, kurios yra apibūdinamos *Kvalifikacijos reikalavimuose mokytojams* (2012), *Mokytojo kompetencijos apraše* (2007). Apie pedagogų rengimą Lietuvoje

¹ Remiantis naujuoju *Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymu* (2011) mokymosi negalės dabar yra vadinamos mokymosi sutrikimais, todėl šis terminas bus vartojamas visame autorės darbe.

rašoma *Pedagogų rengimo inovacijos: nuo teorijos prie praktinio taikymo* (2008), *Pedagogų rengimas Lietuvoje. Pertvarkos pastangos* (2004) ir t.t.

Pasak Ambrukaičio ir kt. (2003), pakitusi ugdomoji situacija pedagogus verčia keisti požiūrį į savo darbą, kitaip pažvelgti į savo, kaip ugdytojo, vaidmenį. Yra išleista nemažai mokomosios literatūros apie specialiųjų poreikių vaikus, jų ugdymą ir patiriamas problemas ugdymo(si) proceso metu, tačiau beveik nėra informacijos apie pedagogų pasirengimą ir gebėjimą ugdyti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus. Tokio tyrimo gauti rezultatai galėtų būti naudingi nustatant pedagogų rengimo spragas bei tai, kokia pagalba ar ugdymo priemonės yra reikalingos pedagogams dirbantiems su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais, kad ugdymo(si) procesas taptų pilnavertis.

Tyrimo objektas. Pedagogų kompetencija tenkinti specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų poreikius.

Hipotezė. Tikėtina, kad pedagogai nėra tinkamai pasirengę tenkinti mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikių dėl tam tikrų žinių ir gebėjimų trūkumo.

Tyrimo tikslas. Nustatyti pedagogų kompetenciją tenkinti vaikų, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti specifinių mokymosi sutrikimų sampratą bei pedagogų rengimo Lietuvoje ypatumus remiantis mokslinės literatūros, švietimo įstatymų analize;
2. Identifikuoti pedagogų požiūrį į vaikus, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų, ir gebėjimą atpažinti jų mokymosi sunkumus;
3. Įvertinti pedagogų žinias ir gebėjimus tenkinti specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų poreikius.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 132 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, dirbantys arba dirbę su mokiniais, kurie turi specifinių mokymosi sutrikimų. Atsitiktinė imtis sudaryta taikant „puokštės“ principą (Kardelis, 2005), t.y. įvairiuose Lietuvos regionuose atsitiktinai buvo parenkamos bendrojo lavinimo mokyklos ir jose tiriami pedagogai, ugdantys specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus. *Lietuvos švietimas skaičiais duomenimis* (2012), Lietuvos pradinėse, pagrindinėse, vidurinėse mokyklose bei gimnazijose šiuo metu dirba 32037 pedagogai. Reminatis V. I. Paniotto formule (Kardelis, 2002) apskaičiavome, kiek reikėtų apklausti pedagogų, kad būtų gauti kuo tikslesni tyrimo duomenys:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

čia: n – imties dydis (reikiamas apklausti pedagogų skaičius);

Δ - leidžiamas paklaidos dydis (socialinių mokslų tyimuose standartine paklauda laikoma 5 %, kurią gauname su 0,95 tikimybe);

N – tiriamos visumos dydis (pedagogų skaičius).

Taigi remiantis šia formule apskaičiavome, kad reikėtų apklausti 395 pedagogus, bet dėl laiko stokos ir pedagogų pasyvumo dalyvauti tyrime, apklausti pavyko 132 pedagogus. Apklausą vyko 2013 metų rugsėjo-lapkričio mėnesiais.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrimo empiriniams duomenims rinkti buvo pasirinktas individualus anketinės apklausos metodas, kadangi anot Kardelio (2005), šis metodas yra aiškus, nedviprasmiškas ir patikimas. Anketoje pateikiami atviri-uždari klausimai, kad respondentai galėtų pareikšti savo nuomonę, neradus tinkamo atsakymo tarp pateiktųjų iš anksto. Anketa sudaryta iš dviejų blokų: demografinio ir pagrindinio. Demografiniame bloke objektyviems duomenims apie respondentus nustatyti buvo naudojamos nominalinės skalės. Taip buvo įvertinamas respondentų amžius, lytis, pedagoginio darbo stažas, išsilavinimas bei kiti demografiniai duomenys. Pagrindiniame bloke vyravo klausimai, susiję su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymu, pedagogų turimomis žiniomis. Anketinė apklausa buvo sudaryta remiantis (1) Leonardo Da Vinci projekto EUPALT parengtomis rekomendacijomis mokymosi dėl specialistų, mokytojų, dirbančių su disleksiją turinčiais asmenimis, rezultatų ir (2) Europos disleksijos asociacijos rekomenduojamais kriterijais mokytojų dirbančių su disleksiją turinčiais mokiniais rengimu, (3) *Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams. Tyrimo ataskaita* (2005) duomenimis, (4) *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašu* (2007).

Tyrimo duomenims apdoroti buvo naudojamas kompiuterinis duomenų analizės paketas SPSS (*Statistical Packet for Social Sciences*), Microsoft Excel. Analizuojant tyrimo duomenis, taikyta aprašomoji statistika (procentai, vidurkiai, standartinis nuokrypis, reikšmingumas, chi kvadratas).

Pagrindinės sąvokos:

Pedagogas - asmuo, įgijęs aukštąjį (aukštesnįjį, įgytą iki 2009 metų, arba specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją (*Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*, 2011)

Kompetencija - gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*, 2011).

Specifiniai mokymosi sutrikimai – tai heterogeniška grupė sutrikimų, kurie pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus (kai IQ yra 80 ir aukštesnis) bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą. Sutrikimams būdinga, kai dėl atskirų pažinimo procesų neišlavėjimo ar sutrikimo mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų ir kompetencijų, tačiau jų priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas ar sociokultūrinės sąlygos (*Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas*, 2011).

Įgūdžiai – mokėjimas tinkamai panaudoti žinias, talentą, asmenines vertybes ar resursus. (Laužackas, 2005a).

Gebėjimas – tai kompetencijos atsiradimą lemiantis elementas, mokymosi/studijų išdavoje išlavintas atitinkamas gabumas, tam tikrų intelektualinio ir /ar fizinio pobūdžio veiksmų atlikimas mokymosi ar praktinėje veikloje. Gebėjimus sudaro mokėjimai ir įgūdžiai (Laužackas, 2005a).

Žinios - kaupiama arba sukaupia informacija (*Lietuvių kalbos žodynas*, 2008).

Magistro darbo struktūra: Šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 3 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (76 šaltiniai, iš kurių 10 parašyta užsienio kalba), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 9 lentelės, 15 diagramų. Prieduose pateikiama tyrimo instrumentas bei kiti tyrimo metu apdoroti duomenys. Darbo apimtis – 68 lapai.

1 skyrius. SPECIFINIŲ MOKYMOSI SUTRIKIMŲ YPATUMAI

1.1 Specifinių mokymosi sutrikimų samprata

Šiuolaikinė bendrojo lavinimo mokykla – tai terpė, kurioje susitinka įvairių gebėjimų ar mokymosi sunkumų turintys mokiniai, o visa tai puikiai apibūdina Monkevičienės (2003) teiginiai, jog praktiškai kiekvienas pradinių ir aukštesniųjų klasių mokytojas turi ar yra turėjęs mokinių, kurie yra guvūs, supratingi, gerai orientuojasi aplinkoje ir socialinėse situacijose, adekvačiai vertina savo ir kitų elgesį, tačiau sunkiai išmoksta skaityti ir rašyti, skaičiuoti ir dar ilgai daro specifines, sunkiai įveikiamas klaidas. Kitaip tariant, šiems mokiniams yra būdingos įvairios disleksijos, disgrafijos, diskalkulijos, o kartais ir ryškesni sutrikimai.

Remiantis The British Dyslexia Association (2010) duomenimis, galima teigti, jog specifiniai mokymosi sutrikimai kiekvienam mokiniui turi didelės įtakos informacijos mokymuisi bei apdorojimui. Dažniausiai tai yra įvardijama kaip neurologinis, o ne psichologinis sutrikimas, kuris turi reikšmingą poveikį mokymuisi ir raštingumo įgūdžių įgijimui. Žmogui, kuris nieko nežino apie specifinius mokymosi sutrikimus gali atrodyti, kad mokinys yra tiesiog tingus arba neįdeda pakankamai pastangų mokydamasis. Iš šono stebintysis mokinį mato tiktai informacijos įvestį ir gaunamą produkciją, tačiau negali tinkamai įvertinti paties informacijos apdirbimo. Labai svarbu paminėti ir tai, jog neatpažinta ir nepalaikoma disleksija ir su ja siejamos sąlygos, gali asmenį privesti prie emocionalaus sielvarto, nusivylimo ir žemos savipagarbos, o tai dažnai tampa mokinių užsisklendimo, svarstomo elgesio priežastimi. Akcentuotina ir tai, jog Barkauskienė (2003) atliktu tyrimu nustatė, kad mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, pasižymi menku savo mokymosi bei socialinės kompetencijos vertinimu, o bendrasis jų savęs vertinimas yra prastesnis lyginant su vidutiniškai besimokančiais bendraamžiais. Šie mokiniai taip pat labiau abejoja savo gebėjimais, jaudinasi dėl užduočių atlikimo, suvokia save kaip užmaršesnius bei turinčius daugiau sunkumų mokantis. Specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai taip pat abejoja savo populiarumu tarp bendraamžių, norėtų turėti daugiau draugų, jaučiasi atsiskyrę, vieniši bei nepakankamai mėgstami bendraklasių.

Remiantis Nicolson, Fawcett (2008) teigimu, tradicinis bei oficialus disleksijos apibrėžimas yra suprantamas, kaip sutrikimas vaikų, kurie nepaisant tradicinės klasės patirties, nepajėgia įgyti atitinkamų skaitymo, rašymo ir rašybos įgūdžių, nors turi pakankamus intelektualinius gebėjimus. Taip pat patvirtinama, kad specifiniai mokymosi sutrikimai yra vieni iš labiausiai paplitusių ir tyrinėjamų sutrikimų. Akcentuojama tai, jog disleksija yra tradiciškai apibrėžiama išreiškiant skirtumus tarp to, kaip vaikas mokosi ir to, kokių rezultatų iš jo yra

tikimasi remiantis vaiko intelektualiais gebėjimais. Nors iš tikro, juk dauguma specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių yra sėkmingi ir kūrybingi, o kai kurie vėliau tampa menininkais arba mokslininkais. Pasak Pavery (2007), galbūt mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, save supranta kaip silpnesnę klasės grandį ugdymo(si) procese, bet taip būna iki tol, kol jie suranda savo pašaukimą ir visi sunkumai ateityje užsimiršta. Svarbu, kad mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, kuo dažniau sulauktų suaugusiųjų supratimo bei atsakymų, į jiems rūpimus klausimus. Tie mokiniai, kurie atranda savyje kantrybės ir stipriai stengiasi, pasiekia kur kas daugiau sėkmės lygiuodamiesi į savo bendraamžius, kurie neturi mokymosi sutrikimų.

Norint aptarti būdingiausius specifinius mokymosi sutrikimus, visų pirmiausia reikia patvirtinti, jog mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, nors ir išmoksta mažiau negu jų bendraamžiai, tačiau jie turi tokias pačias galimybes kaip ir įprastai besivystantys vaikai – pritaikyti įgytas žinias ir tinkamai panaudoti savo gebėjimus, nes juk tai juos skiria nuo intelekto sutrikimą turinčių vaikų (Galkienė, 2005). Pasak Pierangelo (2012), įtakos specifiniams mokymosi sutrikimams turi tokios sąlygos kaip suvokimo sutrikimas, smegenų trauma, minimali smegenų disfunkcija, vystymosi afazija. Svarbu paminėti ir tai, jog specifiniai mokymosi sutrikimai nėra susiję su mokymosi problemomis, kurias pirmiausiai apima regėjimo negalia, judėjimo negalia, klausos negalia, intelekto sutrikimas, emocijų sutrikimai, aplinkos, kultūrinės ar ekonominės kliūtys.

Ališausko (2001) moksliniame darbe užsimenama, jog specifiniai mokymosi sutrikimai yra apibūdinami kaip heterogeniniai sutrikimai, pasireiškiantys žymaus klausymo, kalbėjimo, skaitymo, rašymo, priežasties ryšių nustatymo ar matematinių gebėjimų sunkumais, kuriems įtaką daro centrinės nervų sistemos disfunkcijos nulemtas sutrikimas, galintis išryškėti bet kuriame amžiuje. Pasak Monkevičienės (2003), svarbu paminėti tai, jog nors mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, bendrieji intelektualiai gebėjimai yra pakankami, tačiau jie yra netolygiai susiformavę ir šie mokiniai turi aukštesnę nei vidutinę (kai kuriais atvejais), vidutinę, žemesnę nei vidutinę intelektą. Sutrikimams taip pat būdingi specifiniai vieno ar kelių pažinimo procesų bei savireguliacijos sutrikimai, akademinis atsilikimas, lokalizuotas kai kurių įgūdžių formavimosi sutrikimas, neryški neurologinė simptomatika. Toliau kalbant apie specifinius mokymosi sutrikimus ir remiantis Ališausku (2007), svarbu suprasti, kad didelės reikšmės mokinių mokymuisi turi suvokimų, intermodalinių ryšių, atminties problemos, mąstymo ypatumai. Su mokymosi sutrikimais siejami ir leksiniai, sematiniai, gramatiniai bei verbalizacijos sunkumai,

kurie yra nurodomi tik tada, kai yra kalbama apie girdimųjų ir lingvistinių procesų sutrikimus, todėl jaunesniajame mokykliniame amžiuje ši problema įvardijama kaip specifiniai mokymosi sutrikimai, kai ypač akcentuojamas pedagoginis aspektas, o viduriniame ir vyresniajame mokykliniame amžiuje šalia specifinių mokymosi sutrikimų ypatingai svarbą reikšmę įgyja asmenybės raidos ir socializacijos ypatumai bei sunkumai.

Remiantis Samsoniene (2006), galima patvirtinti, kad specifinių mokymosi sutrikimų grupei priklauso akustiniai ir lingvistiniai sutrikimai, regėjimo suvokimo sutrikimai, percepcinių ir motorinių koordinacijų sutrikimai, atminties sutrikimai, specifiniai mąstymo, vaizduotės konceptualizacijos, supratimo ir kiti aukštesniųjų pažintinių funkcijų sutrikimai, veiklos organizavimo nesklandumai (dėmesio, savęs reguliavimo ir panašūs) bei kiti sutrikimai, nes visą tai lemia nepakankamas pažintinių funkcijų išsivystymas dėl smegenų minimalių disfunkcijų. Akcentuojant specifinių mokymosi sutrikimų priežastis, galima paminėti ir Giedrienės (2011) teiginį, jog dėl žemo girdimojo suvokimo ir verbalinių sugebėjimų lygio vaikai patiria nemenkų sunkumų mokydami ne tik skaityti ir rašyti, bet ir antrosios kalbos, matematikos, aplinkos pažinimo, istorijos, geografijos.

Norint plačiau suvokti, kas būdinga mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų, neužtenka vien žinoti dėl ko šis sutrikimas pasireiškia, todėl reikia mokėti išskirti ir aptarti sritis, kuriose šie sunkumai vienaip ar kitaip pasireiškia, kaip tai atsiliepia ugdymo(si) procesui.

1.2 Skaitymo sutrikimai

Viena iš mokinių mokymosi problemų, susijusių su specifiniais mokymosi sutrikimais – tai skaitymo sutrikimai. Problemos, kylančios dėl skaitymo dažniausiai yra įvardijamos terminu disleksija, arba kitaip tariant - visiškas nesugebėjimas skaityti. Daugelis skaitymo sutrikimą turinčių vaikų moka skaityti, bet tai jie atlieka kur kas prasčiau nei jų bendraamžiai, o jų gebėjimų trūkumas yra susijęs ne su bendrąja pažintine disfunkcija, o konkrečiai su skaitymu – jie nesugeba automatiškai susieti garso su raide (Boyd, Bee, 2011). Remiantis Galkiene (2005), galima teigti jog, toks sutrikimas mokiniui sukelia rimtų sunkumų visame mokymosi procese, kadangi jis paliečia bet kurią asmens veiklos sritį, jei tik šioji yra susijusi su rašytinės informacijos skaitymu.

Pukinskaitė (2006) gana konkrečiai nurodo, kas yra būdinga mokinio, turinčio specifinių mokymosi sutrikimų, skaitymui. Šie mokiniai skaito lėtai, ilgai dvejoja prieš perskaitant žodį ar skiemenį, skaito nesklandžiai su pertrūkiais, skiemenuoja bei daro daugybę klaidų, kurias yra bandoma ištaisyti sugrįžtant ir skaitant tekstą iš pradžių. Svarbu paminėti, jog dažniausiai skaitymo sutrikimams yra būdingas ir monotoniškas skaitymo tonas, nepaisymas skyrybos ženklų. Skaitant mokinys greitai pavargsta, todėl skaitomo teksto supratimas yra gana menkas arba apie perskaitytą tekstą nebūna jokio supratimo. Taigi aptarus skaitymo sutrikimams būdingus bruožus galima paminėti, jog yra skiriami penki skaitymo sutrikimų lygiai:

- normalus skaitymas;
- lengvas skaitymo sutrikimas;
- vidutinis skaitymo sutrikimas;
- sunkus skaitymo sutrikimas;
- labai sunkus skaitymo sutrikimas (Pukinskaitė, 2006).

Šaltinio *Mokykla visiems: mokymo priemonių kūrimas* (2000) duomenys teigia, kad 2-8 procentams mokinių, turinčių disleksijos sunkumų, skaitymo problemos gali peraugti į nuolatinės problemas. Daugeliui mokinių, patiriančių skaitymo sunkumų, reikia daug laiko ir pastangų, kad būtų tinkamai išugdyti skaitymo įgūdžiai, tačiau jų skaitymo greitis dažniausiai lieka mažesnis nei normalus, todėl šie sunkumai ypač išryškėja skaitant sudėtingus ir sudurtinius žodžius, ilgus sakinius ar blogai parengtą ir nerišlų tekstą, kadangi skaidant žodį į raides yra sunku išstarti žodžio garsus iš eilės. Remiantis Galkiene (2005), reikia paminėti, jog disleksija yra nustatoma 1-3 procentams mokinių, kurie patiria didesnių sunkumų mokydami skaityti, kadangi skaitymo sutrikimų priežastys gali būti sensoriniai (regos, klausos), fiziniai arba intelektiniai sutrikimai.

Grigorenko, Glezerman, Van Oden (cit. Giedrienė, 2011) nuomone, neišsivystęs gebėjimas išskaidyti žodį garsais arba susieti garsus su atitinkamomis raidėmis ir verbalinės trumpalaikės atminties sutrikimai yra labai svarbi skaitymo sutrikimų (disleksijų) priežastis, tačiau autorės teigimu, skaitymo sutrikimai lietuvių vaikų tarpe pasitaiko žymiai rečiau negu disgrafijos. Disleksijos dažniausiai yra aprašomos dėl audialinių ir fonologinių funkcijų sutrikimo ir vizualinių bei erdvinių funkcijų sutrikimo. Dėl nepakankamų fonologinių procesų vaikai neišidėmi konkrečiai kalbai būdingų skiemenų ir todėl jų skaitymas yra sunkiai automatizuojamas. Kiek kitaip yra vaikui, turinčiam rašymo sutrikimų, nes tada sąmonėje skiemenų ir žodžių garsiniai ir vizualiniai vaizdai formuojasi labai palengva, todėl skaitymas tampa lėtas, skaitant yra painiojama daugybė raidžių arba jos praleidžiamos ir pan.

1.3 Rašymo sutrikimai

Specifiniams mokymosi sutrikimams yra būdingi ne vien sunkumai susiję su skaitymu, bet ir su rašymu. Tikslingai rašymo sutrikimus apibūdina Galkienė (2005) teigdama, jog disgrafijos, arba rašymo sutrikimai, yra viena iš dažniausių mokymosi sunkumų priežasčių. Rašymo sunkumai neretai lydi ir kitus raidos sutrikimus: klausos, dėmesio koncentracijos, judesių trūkumus. Visas rašymo procesas yra sudėtingos protinės veiklos aktas, nes rašant dalyvauja psichomotorinės funkcijos: analizė, sintezė, akustinis, optinis suvokimas, vizualinė-motorinė koordinacija. Rašant taip pat labai svarbios ir individualios asmens savybės – kūrybiškumas, dėmesingumas. Akcentuotina, jog rašytinės kalbos raišką būtinai turi sudaryti šie pagrindiniai komponentai: minties generavimas, teksto komponavimas, sintaksinis išbaigtumas, naudojamo žodyno visavertiškumas. Šaltinis *Mokykla visiems: mokymo priemonių kūrimas* (2000) teigia, jog rašymo sunkumai gali turėti svarbų ryšį su nepakankama įgūdžių plėtra ir nepakankamu gebėjimu automatizuoti ir naudoti žodžių tarimo strategijas.

Norint plačiau suprasti rašymo sutrikimų, arba disgrafijų, specifiką, reikia smulkiau paanalizuoti jų sampratą bei raišką. Taigi pasak East, Evans (2006), disgrafija yra lotyniškos kilmės žodis. *Dis* reiškia „sunkumus (dėl)“; *graphia* reiškia rašymo procesą. Tiksliau, disgrafija yra apibūdinama kaip neurologinių procesų, lemiančių gebėjimą lengvai rašyti raides, žodžius ar skaičius, sutrikimas. Šis sutrikimas svyruoja nuo lengvo iki vidutinio sunkumo bei gali egzistuoti atskirai, bet dažniausiai pasireiškia su kitais mokymosi sutrikimais, kaip pavyzdžiui, disleksija, afazija, diskalkulija ir dėmesio nepakankamumo sutrikimais. Pukinskaitės (2006) teigimu, daugelyje disleksijos apibrėžimų pateikiama, kad disleksija yra rašytinės kalbos formavimosi bei jos organizacijos suvokimo sutrikimas; tai nesugebėjimas vartoti rašytinės kalbos. Disleksija dažniausiai siejama su skaitymo bei rašymo gebėjimų sutrikimu. Giedrienė (2011) taip pat teigia, jog rašomosios kalbos sutrikimai – vieni iš labiausiai paplitusių mokymosi sutrikimų ir šie sutrikimai yra skirstomi į rašymo ir skaitymo sutrikimus. Pirmieji įvardinami dviem terminais: agrafija ir disgrafija. Priešdėlis *a* reiškia neigimą, *dis-* sutrikimą, taigi agrafija – visiškas negebėjimas rašyti, o disgrafija – dalinis rašymo sutrikimas. Autorė taip pat patvirtina, kad disgrafija yra apibrėžiama kaip neurologinis rašymo sutrikimas, dėl kurio asmuo dažniausiai sunkumų patiria formuodamas raidžių geometriją, rašydamas jas apibrėžtoje plokštumoje. Taigi disgrafija – sutrikimas, susijęs su erdvinio suvokimo ir motoriniais sutrikimais, nors Lietuvoje disgrafijoms yra priskiriami visi rašymo sutrikimai, ne tik erdvinio motorinio pobūdžio, bet susiję ir su kitais pažintinių procesų ir veiklos sutrikimais.

Remiantis Unčiurio (2001) pastebėjimais galima teigti, kad vaikai, kurių kalba yra sutrikusi, gerokai sunkiau išmoksta rašyti ir toks sutrikimas yra įvardijamas kaip disgrafija, arba kitaip tariant, tai vaikų su sutrikusia kalba rašymo sutrikimas. Vaikai, turintys disgrafiją, labai sunkiai išmoksta rašyti, bet pramokę rašyti jie vis tiek daro specifinių disgrafinių klaidų, kaip pavyzdžiui, viena iš jų yra raidžių, dažniausiai priebalsių, sukeitimas. Taigi raidžių sukeitimas tam tikra prasme yra diagnostinis požymis, galintis patvirtinti rašymo sutrikimo faktą.

Jakimavičienė (2000) taip pat apibūdinadama rašymo sutrikimus konstatuoja, jog tai yra vieni iš labiausiai paplitusių mokymosi sutrikimų. Disgrafijas lemianti viena iš pagrindinių priežasčių yra nepakankamas sakinės kalbos išsivystymas, kuris apima fonetiką, leksiką, semantiką ir kalbos gramatinę sandarą. Bendrojo lavinimo mokyklų pradinių klasių mokiniams yra dažnesni tokie disgrafijų ir disleksijų tipai:

- 1) akustinės (dėl girdimojo suvokimo trūkumų);
- 2) dėl nesusiformavusios garsinės analizės ir sintezės;
- 3) artikuliacinės - akustinės (dėl girdimojo suvokimo ir kalbinės motorikos sutrikimų - blogo garsų tarimo ir suvokimo);
- 4) leksinės - gramatinės (dėl lingvistinių sutrikimų);
- 5) dėl savireguliacijos ir dėmesio sutrikimų;
- 6) dėl tarpensorinių ir sensorinių - motorinių ryšių sutrikimų (Giedrienė, 2011).

Teigiama, kad dažnesnė yra akustinė disgrafija, kuri atsiranda dėl pirminio foneminės klausos nepakankamumo, bet gana dažnai pasitaiko ir mišri disgrafija, kuri leidžia spręsti apie sudėtingus girdimojo suvokimo, perceptinių motorinių ryšių bei vizualinių procesų sutrikimus (Jakimavičienė, 2000). Unčiurys (2001) taip pat patvirtina, kad viena iš dažniausiai pasitaikančių rašymo sutrikimų yra akustinė disgrafija, kai dėl neišlavėjusios foneminės klausos mokiniai nesugeba pagal skambėjimą arba tarimą skirti panašių garsų ir dėl to dažnai supainioja tuos garsus žyminčias raides. Dėl nepakankamų garsinės analizės įgūdžių, šie disgrafiją turintys mokiniai neįstengia nustatyti garsų kiekio ir nuoseklumo žodyje, todėl daro įvairių fonetinės rašybos klaidų.

Anot Ambrukaičio (2005), nors rašymo įgūdžiai ir formuojasi vėliau negu skaitymo įgūdžiai bei jais remiasi, rašymas yra gana sudėtinga kalbinė veikla, ir daug sudėtingesnė negu skaitymas, kadangi rašymo procese dalyvauja klausos, tarties, regos ir motorikos analizatoriai. Vaikui, kuris pradeda mokytis rašyti, rašymas – tai ne vien tik grafinės užduotys, motoriniai judesiai, o ištisas kompleksas įvairių psichofizinių operacijų, kurios pradžioje atliekamos kaip

savarankiškos, atskiros užduotys, todėl vaikui nepaprastai yra sunku suderinti, sklandžiai, be kliuvinių atlikti visas su rašymu susijusias operacijas ir todėl išmokti rašyti nėra lengva.

Giedrienė (2011) aiškina, jog lietuviams vaikams dėl ryškaus fonetinio lietuvių kalbos rašybos pobūdžio dažniausiai disleksijas ir disgrafijas sukelia girdimojo suvokimo stoka bei žemas bendrųjų verbalinių sugebėjimų lygis. Skaitymas ir rašymas yra sudėtingas procesas, kuris apima daug psichinės veiklos proceso sričių, kuriose dalyvauja įvairios funkcinės sistemos: akustinė (kalbos suvokimas), girdimoji nuosekloji (garsų sekų ir žodžių sekų įsiminimo), trumpalaikė ir ilgalaikė atmintis, perceptiniai motoriniai procesai (pirštų judesiai rašant raides vaizdiniai ir realus motorinis aktas užrašant raidę), regimasis suvokimas (raidžių ir žodžių atpažinimas, žodžių siejimas su atitinkamais vaizdiniais: daikto spalvos, formos), regimoji, nuosekloji (nuoseklios raidžių sekos žodyje įsiminimo) trumpalaikė ir ilgalaikė atmintis, garsų sintezė (suliejimas į visumą) skaitant ir pasitikrinant, ar taisyklingai pavyko parašyti. Tik tada, kai yra pasiekiamas tam tikras sakytinės kalbos lygis, girdimojo ir regimojo suvokimo, perceptinio motorinio suvokimo branda, vaikas gali sėkmingai mokytis rašyti ir skaityti.

Norint suprasti, kas padeda pamatus sėkmingam rašymo procesui, reikia remtis Zambacevičiene (2006), kuri teigia, kad pradėdamas lankyti mokyklą vaikas turi gerai suprasti kasdieninę kalbą, taisyklingai tarti garsus ir sudarinėti frazes. Tik gerai išlavėjusi žodinė kalba yra svarbiausia sėkmingo rašomosios kalbos išmokimo sąlyga, nes pradinių klasių mokinio šnekamoji kalba gerokai skiriasi nuo suaugusiojo kalbos. Suprantama, kad mokymasis rašyti ir skaityti veikia vaiko kalbos struktūrą, todėl prie išorinės kalbos vartojimo prisideda ir vidinė kalba. Pradiniame rašymo mokymo etape žodžio tarimas rašant leidžia vaikui patikslinti žodžio garsų sudėtį, raidžių ir skaitmenų tvarką žodyje. Tad jei vaikas prastai ir su klaidomis rašo, žodžių tarimas jam gali padėti išmokti teisingai užrašyti reikiamą informaciją. Sutvirtėjus rašymo įgūdžiams (trečioje ir ketvirtoje klasėje), rašymą kontroliuoti padeda vidinė artikuliacija.

Nustatyta, jog dabar dažnas reiškinyss pradinėse klasėse yra įvairūs mokinių kalbėjimo sutrikimai. Nuo 10% iki 30% pradinių klasių mokinių kalbėjimas yra vienaip ar kitaip sutrikęs. Dažniausias sutrikimas - kalbėjimas, kuriam būdinga visų kalbos sistemų komponentų (fonetikos, leksikos, gramatikos) formavimosi sutrikimas. Akcentuojama, kad neišsivysčiusio kalbėjimo vaikai ne tik sunkiau išmoksta skaityti, taisyklingai rašyti, bet prasčiau mokosi ir kitų mokomųjų dalykų, todėl pradinis mokyklinis amžius yra būtent tas laikotarpis, kai klostosi ir formuojasi vaiko skaitymo ir rašymo įgūdžiai (Pileckaitė-Markovienė, Nasvytienė, Bumblytė, 2004).

Pukinskaitės (2006) teigimu, rašymas yra sudėtingas veiksmas ir turi kitų papildomų sunkumų: rašančiajam reikia įsiminti raidžių grafinį vaizdą, o po to paisyti horizontalių rašymo linijų ir padėties lape, nuosekliai dėstyti mintis, rašyti laikantis tam tikrų gramatikos taisyklių bei stiliaus. Žinoma, kad du didžiausi rašymo sunkumai yra ortografija ir gramatika. Autorės teigimu, rašytinė kalba yra nuosekli veikla: žodžius sudaro nuosekliai išdėstytos fonemos ar grafemos, žodžiai sakiniuose išdėstyta nuoseklia tvarka. Nuoseklumas gali būti temporalinis arba erdvinis: sakytinėje kalboje garsiai išsidėstę laiko atžvilgiu, o rašytinėje kalboje grafemų nuoseklumas yra erdvinis. Vaikams, turintiems disleksiją, nuoseklios informacijos perdirbimo sunkumai rašytinėje kalboje gali pasireikšti fonemų ar grafemų analizės, sintezės bei nuoseklaus jų jungimo trūkumais, nes sunkumai dažniausiai yra susiję su garsų bei raidžių praleidimais, pridėjimais ar sukeitimais.

Anot Petrulytės (2004), rašytinis kalbėjimas yra daug sudėtingesnis už sakinį. Rašomojoje kalboje vis dažniau pasitaiko nekasdienišku, abstrakčių žodžių, rečiau – pasikartojimų, pataisymų, būdingos geresnės laiko panaudojimo galimybės. O štai sakytinė kalba yra gerokai išraiškingesnė, atspindi įvairius pokalbio niansus, turi potekstę. Apie tai, jog iš pradžių šnekamoji kalba yra turtingesnė už rašomąją, bet vėliau santykis pasikeičia užsimena Zambacevičienė (2006). Autorė taip pat teigia, jog rašomojoje kalboje vaikai daugiau vartoja veiksmožodžių ir įvardžių. Vaiko rašomosios kalbos sakinių struktūra, frazeologija skiriasi nuo šnekamosios kalbos struktūros. Pileckaitė-Markovienė, Nasvytienė, Bumblytė (2004) aptaria ir lygina šnekamąją bei rašomąją kalbą taip pat nurodydamos, kad iš pradžių šnekamoji vaiko (8-10 metų) kalba yra turtingesnė už rašomąją. Rašomojoje kalboje vaikas bando atkurti skaitytų ir girdėtų tekstų stilių, o tokioje kalboje yra mažiau emocingumo ir vaizdingumo nei šnekamojoje kalboje.

Taip pat yra manoma, jog rašymo sutrikimai dažniausiai kyla ir dėl to, kad reikia gebėti gerai įvaldyti teksto ar atskiro sakinio gramatinio apiforminimo taisykles, gebėti parinkti fonemas, atlikti foneminę analizę, fonemas paversti grafemomis ir kt. Sunkiausia tai sekasi padaryti susidūrus su balsių ir priebalsių samplaikomis bei ilgesniais ir sudėtingos rašybos žodžiais. Ortografija nėra vien tik garsų kodavimo išmokymas ar tik gebėjimas rasti tinkamą užrašymo formą, bet ir grafinės formos susiejimas su tam tikru semantiniu vienetu – žodžio reikšme (Pukinskaitė, 2006).

Pukinskaitė (2006) teigia, kad rašydamas vaikas gali naudoti du paralelinius būdus:

- ◆ tiesioginį būdą – kai žinomas žodis yra kaip vaizdinis geštaltas, randamas vizualinėje atmintyje;

- ◆ netiesioginį būdą – kai nežinomos rašybos žodis užrašomas atlikus foneminę analizę, fonemas pavertus grafemomis, grafemas jungiant, kol gaunama galutinė žodžio rašybos forma. Naudojant šį būdą sudėtingos rašybos žodžiams užrašyti rizikuojama padaryti klaidų.

Norėdamas tinkamai perprasti gramatikos taisykles ir jas taikyti, vaikas tam turi skirti net keletą metų ir taip jis gali išmokti analizuoti kalbos elementus, suprasti kiekvieno žodžio vaidmenį sakinyje, sakinių ryšius ir kt. Rašymo sėkmė priklauso nuo žodžių sudėtingumo, jų ilgio, semantinio turinio, žodžių gramatinės prasmės ir pan. (Pukinskaitė, 2006).

1.4 Matematikos mokymosi sutrikimai

Ugdymo(si) procese mokiniai gali patirti ne vien sunkumų, susijusių su skaitymu ar rašymu, bet ir skaičiavimu, skaitinių reikšmių suvokimo sunkumais arba trumpiau tariant, sunkumai kyla mokantis matematikos. Giedrienės (2011) teigimu, matematikos mokymosi sutrikimai yra vadinami diskalkulijomis (lot. *dys* – sutrikimas, *calculo* – skaičiuoju) ir jų neurologinė simptomatika dažniausiai glūdi smegenų srityse, atsakingose už regimąjį suvokimą ir vaizdinius – konstrukcinius sugebėjimus. Taip pat teigiama, jog viena iš pagrindinių priežasčių, dėl kurios patiriami šie sutrikimai, yra erdvinio suvokimo stoka, nes juk dėl nepakankamo erdvinio suvokimo vaikai prasčiau perpranta skaičiaus sandarą, todėl jie gali nesuprasti, kad tas pats daiktų kiekis gali išsidėstyti erdvėje skirtingais būdais, tačiau nuo to, kaip tie daiktai išsidėstę, jų kiekis nesikeičia. Svarbu paminėti ir tai, jog kai kuriais atvejais matematikos mokymosi sutrikimai ankstyvuose etapuose pasireiškia dėl sutrikusios kalbos raidos.

Įdomios informacijos pateikia Jitendra (2013), remdamasi savo bei kitų mokslininkų darbais teigia, jog specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai matematikoje dažniausiai remiasi darbine atmintimi, bet dėl ilgalaikės atminties stokos patiria sunkumų įsimenant informaciją. Šie mokiniai turi ribotą supratimą apie mokymosi strategijas bei jų taikymą, todėl patiria sunkumų skaičiuojant ir dažniausiai pridaro pasikartojančių klaidų, jiems sunku naudotis ir remtis skaitmenine ir kalbine informacija mokantis matematikos. Nevilie (2012) teiginiai taip pat patvirtina, kad diskalkulija asocijuojasi su darbinės atminties stoka, kuri stabdo skaičiavimo vystymąsi, sudėčiai ir įsiminimui reikšmingų skaičių, faktų išlaikymą ilgalaikėje atmintyje.

Problemos taip pat pasireiškia atliekant aritmetinius veiksmus ir išlaikant visą skaičiavimo procesą. Matematikos mokymosi sutrikimai apima net dviženklių skaičių rašymą atvirkštine tvarka, vienaženklių skaičių prirašymą į kitą stulpelį, atėmimą mažesnio skaičiaus iš didesnio nepriklausomai nuo skaičiaus padėties (25-16: penkis atima iš šešių ir t.t.), matematinių ženklų painiojimą.

Pasak Wong, Butler (2012), mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, gali daug atsilikti matematikos srityje lyginant su kitais mokiniais. Šie mokiniai, atlikdami matematinius testus, taip pat pasiekia kur kas žemesnių rezultatų nei jų bendraamžiai, nes patiria sunkumų, kuriuos lemia atminties problemos, susijusios su skaičių bei jų prasmų atsiminimu. Visa tai turi didelės įtakos matematiniam užduočių atlikimui.

Norint tinkamai įvertinti ir nustatyti, ar mokinio patiriami sunkumai matematikoje gali būti priskiriami diskalkulijoms, svarbu žinoti bruožus, būdingus būtent šiam sutrikimui. Gana trumpai ir aiškiai, kai kuriuos matematikos mokymosi sutrikimams būdingus bruožus išskiria Giedrienė (2011):

- Skaičiaus sąvokos neperpratimas: vaikas negali įvardyti daiktų skaičiaus net tada, kai grupė susideda iš 2-3 objektų;
- negebėjimas suvokti matematinių santykių, išreiškiančių tam tikras priklausomybes: tiek mažiau, tiek kartų daugiau, tiek kartų mažiau;
- matematinio veiksmo (sudėties, atminties) prasmės nesuvokimas ;
- nesugebėjimas suvokti matematinių simbolių +, -, ×, :, %, <, > prasmės;
- negebėjimas suvokti daugiaženklį skaičiaus klasių.

Norint pagrįsti jau aptartus šiam sutrikimui būdingus bruožus, negalima nepaminėti The British Dyslexia Association (2010) pateiktų išvadų, kurios tik patvirtina jau anksčiau pateiktą informaciją. Šios asociacijos duomenys nurodo, kad matematikos mokymosi sutrikimai pasireiškia sunkiai suprantant matematinės sąvokas bei simbolius, negebant jų įsisavinti, esant pagrindinių skaičiavimo įgūdžių stokai. Vien dėl to mokiniai patiria sunkumų net tokiose elementariose užduotyse kaip: laiko, daiktų kiekio nustatymas, pinigų ir kainos apskaičiavimas. Šiems mokiniams yra sunku atkreipti dėmesį į detales, todėl jie dažnai praleidžia esminius dalykus.

Pradinukų tarpe neretai pasitaiko vaikų, kuriems yra sunku suprasti sąvokas *daugiau* ar *mažiau*. Ypač daug tokių vaikų yra tarp tų, kurių kalbos raida pasižymi tam tikrais trūkumais (lėtas kalbos vystymasis, kalbos nebrandumas ar nepakankamas išsivystymas), todėl tokie vaikai

negali atlikti užduočių, kurios reikalauja palyginti dvi daiktų grupes. Pavyzdžiui, paprašius vienoje eilutėje nupiešti du skrituliukus, o kitoje – vienu skrituliuku daugiau, jie antroje eilutėje piešia ne du skrituliukus, o tik vieną, nes skaičių, kuris reiškia dviejų grupių palyginimą, vaikai suvokia kaip absoliučią vienos iš grupių kiekybinę charakteristiką. Panašias klaidas vaikai kartoja paprašius sumažinti tam tikrą grupę keliais vienetais. Matematinų veiksmų – sudėties, atimties – prasmę vaikai paprastai ima suvokti manipuliudami su daiktų grupėmis – didindami arba mažindami daiktų skaičių jose. Matematinų simbolių prasmų nesuvokimas dažniausiai yra sąlygotas regimojo suvokimo trūkumų (Giedrienė, 2011).

Specifiniai mokymosi sutrikimai yra vieni iš dažniausiai pasitaikančių sutrikimų, su kuriais susiduria mokiniai, mokydamiesi mokykloje. Vieniems šis sutrikimas gali pasireikšti vienoje srityje (skaitymo, rašymo, matematikos), o kitiems netgi visose trijose. Svarbiausias faktas, kurį reikėtų žinoti kiekvienam pedagogui yra tas, jog šių sutrikimų turintys mokiniai yra pakankamų intelektinių gebėjimų ir mokymosi procese jiems sekasi sunkiau dėl to, kad jie susiduria su akustiniais ir lingvistiniais sutrikimais, regėjimo suvokimo sutrikimais, percepcinių ir motorinių koordinacijų sutrikimais, atminties sutrikimais, specifinių mąstymo, vaizduotės konceptualizacijos, supratimo ir kiti aukštesniųjų pažintinių funkcijų sutrikimais, veiklos organizavimo nesklandumais (dėmesio, savęs reguliavimo). Specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai įdėdami daugiau kantrybės bei pastangų į ugdymo(si) procesą, gali pasiekti gerų rezultatų ir tapti gerais mokiniais.

2 skyrius. PEDAGOGŲ RENGIMO IR JŲ KOMPETENCIJŲ YPATUMAI LIETUVOJE

2.1 Kompetencijos apibrėžtis

Sąvoka *kompetencija* vis dažniau įgyja didelę svarbą kiekvieno žmogaus gyvenime. Ji svarbi kiekvienam, kuris savo darbe stengiasi tapti arba būti puikiu specialistu, galinčiu suteikti reikalingos informacijos arba teikti kokybiškas paslaugas. Visa tai apima visų specialybių atstovus. Tačiau norint geriau suprasti, ką reiškia būti kompetentingu žmogumi, reikia žinoti, kas sudaro kompetencijos esmę, ką žmogus turi atlikti, kad galėtų ne tik pats save, bet ir kitų būti pripažintas kaip kompetentingas specialistas. Pasak Pukelio (2010), kompetencija yra žinių, mokėjimų, vertybių bei tam tikrų požiūrių sistema. Pakankamai aiškesnį, bet išsamesnį kompetencijos apibrėžimą pateikia Jucevičienė (2007), kuriame teigiama, jog kompetencija – tai asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, esančios žmoguje ir pasireiškiančios sėkmingais žmogaus konkrečios srities veiklos, darbo rezultatais. Norint, kad žmogus galėtų gerai atlikti aukštesnio lygio veiklą, jis turi išvystyti bei nuolat tobulinti savo kompetenciją ir ją panaudoti reikiamoje situacijoje. Šią nuostatą pagrindžia ir Ališauskienė, Kairienė (2011) teigdamos, jog kompetencija yra praktinės veiklos tobulinimas, lemiantis sėkmingą darbo rezultatą konkrečiame profesiniame kontekste bei leidimą specialistams veikti nenumatytose situacijose. Laužackas (2005b) pateikia taip pat gana išsamų kompetencijos apibūdinimą, kuriame teigiama, kad kompetencija yra gebėjimas atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje veiklos situacijoje. Kompetenciją dažniausiai lemia mokymosi/studijų metu įgytos žinios, gebėjimai, turimi požiūriai ir vertinimai. Svarbu taip pat paminėti, jog kompetencijos kokybiškumui įtakos turi darbuotojo sukaupta patirtis. Autorius išskiria dalis, iš kurių susideda kompetencija:

- Žinios (faktai apie mus supantį pasaulį);
- gebėjimas (išlavintas atitinkamas gabumas, tam tikrų intelektualinio ir/ar fizinio pobūdžio veiksmų atlikimas konkrečioje veiklos srityje).
- mokėjimas (žmogaus gebėjimas, remiantis taisyklėmis, instrukcijomis, technologijomis atlikti tam tikrus intelektualinio ar fizinio pobūdžio veiksmus netipiškais ir besikeičiančiomis profesinėmis sąlygomis).
- įgūdis (iki automatizmo išlavintas žmogaus mokėjimas).

Vaitkevičiūtė (2007) pateikia gana savitą kompetencijos apibūdinimą. Jos teigimu, kompetencija gali būti apibūdinama kaip funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, kuriai reikia turėti pakankamai tam tikrų žinių bei įgūdžių. Tik nuo žmogaus socialinio vaidmens priklauso ir jo kompetencijos svarba, todėl svarbu apžvelgti dar vieną kompetencijos supratimą, kurį pateikia Andrašiūnienė (2007), teigdama, jog kompetencijos sąvoka gali būti išskiriama į keletą dalių:

1. efektyvios veiklos demonstravimas, gebėjimas atlikti pateiktąsias užduotis, esant realiai ar imituojamai darbo situacijai;
2. galėjimas pagal turimas žinias ir įgūdžius gerai atlikti veiklą;
3. labai kvalifikuotas žinojimas, kurio pagrindas yra kvalifikacija.

Galima tik įsivaizduoti, ar galėtume vadinti žmogų kompetetingu, jei jis neturi pakankamai žinių dirbti savo darbą, į jį žiūri neatsakingai. Matomai, kad norint tapti kompetetingu specialistu neužteks remtis vien turimomis žiniomis, nes reikia gebėti ir jas pritaikyti taip, kad būtų gaunamas sėkmingas rezultatas. Svarbu ir tai, kad kompetetingas žmogus savo veikloje remtųsi ir tam tikromis vertybėmis, kurios ir skatintų toliau tobulėti, siekti gilesnio pažinimo, supratimo ir apčiuopiamų rezultatų pasiekimo, gebėjimo tikslingai veikti tiek žinomose, tiek nenumatytose situacijose.

2.2 Pedagogų rengimas Lietuvoje ir jų kompetencijos

Gana svarbus vaidmuo tenka pedagogui šiuolaikinėje visuomenėje, nes jis tampa atsakingas ne tik už kiekvieną mokinį bei jo pasiekimus, bet ir už paties tinkamą pasirengimą, nuolatinį tobulėjimą. Kad viso to būtų galima tikslingai pasiekti, pedagogai turi būti tinkamai rengiami, kad vėliau įgiję reikiamų žinių, žinotų, kaip jas atitinkamai panaudoti. Visų pirma, kiekvienas pedagogas turėtų susiformuoti teigiamą požiūrį į mokinius, kurie patiria sunkumų ugdymosi procese. Ne išimtis ir tai, jog kiekvienas pedagogas turėtų įgyti žinių, susijusių su vaiko raida, galimais pasiekimais, kokie ugdymo metodai turi būti taikomi. Tik turėdamas atitinkamų žinių, kiekvienas pedagogas gali kurti palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje kiekvienas vaikas yra skatinamas įgyti tam tikrų žinių ar gebėjimų. Apie pedagogų rengimą gana aiškiai ir aktualiai nuomonę išreiškė Kiveris (2007), kuris nurodė, pagal kokias nuostatas turėtų būti rengiami pedagogai. Anot jo, svarbiausia dėmesį reikia sutelkti ties šiomis sritimis:

- mokytojų (pedagogų, auklėtojų) profesinis kryptingumas;

- orientacija į dalykinio ir profesinio pasirengimo tarpusavio glaudų ryšį ir vienovę;
- akademinė dermė tarp mokytojų ir kitų profesijų specialistų rengimo;
- absolvento pasirengimas būsimai mokytojo pedagoginei veiklai (Kiveris, 2007).

Tiek pedagogų rengimas, tiek mokinių ugdymas jau nuo seno pamažu vis keitėsi. Pasak Totoraičio, Briedžio, Gudaitytės (2004), dabartiniams pasikeitimams Lietuvos švietime įtakos turėjo vidiniai ir išoriniai veiksniai: globalizacija ir stojimas į Europos Sąjungą; kintančios ekonominės, socialinės ir politinės sąlygos; informacinių ir komunikacijų technologijų plėtra; kintantys visuomenės poreikiai ir reikalavimai švietimui; kintantis mokytojo vaidmuo reformuotoje mokykloje; tarptautinės švietimo praktikos tyrinėjimai ir lyginamosios studijos.

Subotkevičienė (2008) gana kritiškai pastebi, jog Lietuvoje pedagogų rengimas yra orientuotas tik į teorines žinias, nėra licencijavimo sistemos, silpna sanglauda tarp aukštųjų mokyklų ir bendrojo lavinimo mokyklų, pedagogų rengimo sistema praktiškai nėra pritaikyta mokymuisi visą gyvenimą, o studijų turinys per menkai orientuotas į naujų gebėjimų bei kompetencijų (kritinio mąstymo, problemų sprendimo, informacinio raštingumo) puoselėjimą. Šiai nuomonei iš dalies galima pritarti, vien dėl to, kad gautos teorinės žinios dar neužtikrina tinkamo specialisto pasirengimo, neatskleidžia ir neparodo problemų, su kuriomis jis susidurs pradėdamas dirbti ir patekdamas į sudėtingas situacijas. Ženkliai didesnė nauda būtų pasiekama orientuojant pedagogų rengimą labiau į praktiką, o ne žinias, vien dėl to, kad specialistai greičiau galėtų tapti praktikais bei įvertinti savo gebėjimus/pasirengimą atlikti atitinkamus veiksmus. Gana panašius ir ankstesnius pastebėjimus galima rasti *Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui* (2007) duomenyse, kur teigiama, jog pedagogų rengimo pertvarka Lietuvoje dar yra lėta, akademinų studijų ir praktinio rengimo santykis nepakankamai subalansuotas, tebeegzistuoja perdėtas pedagogų rengimo akademiškumas, orientacija į „grynąjį mokslą“, nefunkcionuoja pedagoginės stažuotės institucija.

Aktualu paminėti svarbius Balionytės (2008) išskirtus argumentus, kuriuose teigiama, kad kiekvienais metais ugdymo proceso organizavimas bendrojo lavinimo mokykloje yra vis sudėtingesnis, jam reikia didesnio lankstumo, kūrybingumo. Į mokyklą vaikai ateina su skirtinga gyvenimo patirtimi, augę dvikalbėje aplinkoje, nepilnoje šeimoje, psichosocialinio nepritekliaus sąlygomis, praradę mokymosi motyvaciją. Skirtinga kalbinė aplinka, nevienodas mokinių išprusimas, kultūra, sveiko gyvenimo įgūdžiai lemia tai, jog ne visi mokiniai vienodai gerai per tą patį laiką pajėgia įgyti reikiamų žinių, gebėjimų bei įgūdžių. Savaime suprantama, kad bendrojo lavinimo mokyklose mokosi skirtingų gebėjimų mokiniai, kuriems taip pat prireikia įdėti

skirtingai pastangų, kad įgytų reikiamų žinių, jaustūsi lygiaverčiais ugdymo(si) proceso dalyviais, todėl remiantis Farrell (2003), galima akcentuoti, jog skirtingas mokymosi galimybes turinčius mokinius kiekvienas pedagogas turi drąsinti skatindamas mokinių progresą per mokymo programą, kuri apima veiksmingą mokymą, vertinimo metodus. Pedagogo gebėjimas tinkamai išvystyti ugdymo strategiją apima mokymo programos tikslus, patį mokymą ir vertinimo metodus, atliekamus mokymo veiksmus ir išteklius. Reikia tinkamai gebėti planuoti pamoką, kad ši vėliau padėtų atskleisti, kas pamokos metu buvo nuveikta, o kas ne, kurios strategijos pasitvirtina, o kur dar reikia didesnės praktikos bei įgūdžių. Čia vėl susiduriame su pedagogų pasirengimu, kuriam didelės įtakos turi kompetencijos. Pasak Birgelytės (2012), kompetencija – tai tam tikros srities žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma, įrodytas gebėjimas atlikti užduotis, veiksmus pagal sutartus reikalavimus, todėl šiuolaikinei mokyklai taip pat yra keliamas uždavinys padėti mokiniui išsiugdyti tiek bendrąsias, tiek dalykines kompetencijas. Taigi yra laikomasi tik pagrindinės idėjos – padėti mokiniams išmokti mokytis, įgyti asmeninę, socialinę, kultūrinę ir kitas kompetencijas.

Remiantis Dobranskieknės (2004) teigimu, pastebime, kad pedagogas mokykloje atlieka arba turėtų atlikti keletą vaidmenų: 1) mokytojas – profesionalas (moko ir padeda vaikams mokytis, organizuoja mokymosi aplinką, remia mokymo ir mokymosi procesą); 2) mokytojas – auklėtojas, iš dalies perimantis tėvų vaidmenį (kuria mokykloje aplinką, kuri primintų šeimos aplinką, ir tada, kai vaikas mokykloje, iš dalies atstoja vaikams tėvus); 3) mokytojas – valstybės tarnautojas; 4) mokytojas – ugdytojas, ugdymo proceso organizatorius ir skatintojas (ugdymo tikslai ir vertybės – mokytojo pedagoginės orientacijos elementai). Juk tik pedagogas dažniausiai formuoja vaikų perspektyvą mokytis visą gyvenimą ir mokantis patirti džiaugsmą.

Anot Kavaliauskienės (2001), formuoti pedagoginę savimonę, siekti jos harmonijos, parengti mokytojus dėstyti ne tik savo dalyką, bet ir dirbti ugdomąjį darbą, yra aktuali pedagogų rengimo problema, ir tik išsprendus šią problemą, būtų galima tikėtis, kad į mokyklą ateis autoritetingas ir mokinių mylimas, didžiai dorovingas, išsilavinęs, mylintis pedagoginę veiklą ir vaikus, gebantis organizuoti mokymą, mokytojas, kuris pasak Birgelytės (2012), ugdymo turinį pritaikytų taip, kad kiekvienas mokinys pagal savo poreikius ir išgales bręstų kaip asmenybė, ugdytūsi pilietinę ir tautinę savimonę, įgytų kompetencijų, būtinių tolesniam mokymuisi ir prasmingam, aktyviam gyvenimui šiuolaikinėje visuomenėje.

Čiužo, Šiaučiukėnienės (2007) teigimu, dabartis pedagogo profesijai kelia iš esmės naujus socialinius, pedagoginius ir dalykinius reikalavimus, o mokymas(is) vis dažniau traktuojamas

platesniu kontekstu nei savęs ar kitų ugdymas, kaip socialinės raiškos tobulinimas, todėl kiekvienas pedagogas privalo įgyti didaktinę kompetenciją, ją ugdyti kryptingai ir efektyviai, orientuojantis į kintantį požiūrį, į mokymosi prigimtį ir galimybes. Didaktinę pedagogo kompetenciją galima apibrėžti kaip pedagogo žinias, gebėjimus, požiūrius, vertybes, kitas asmenines savybes, kurios lemia efektyvią ugdymo veiklą. Šiems teiginiams neginčijamai galima pritarti, nes pedagogas turi būti toks žmogus, kuris siekia nuolatinio tobulėjimo, ieško išylančių problemų sprendimo būdų, kitų pagalbos ar patarimų. *Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui* (2007) duomenimis, studijų programose skiriama per mažai dėmesio platesniam pedagogo veiklos kontekstui bei vaidmenų spektrui. Studijų programos rengia būsimus pedagogus dėstyti konkretų dalyką, darbui klasėje bei sąveikai su moksleiviu, tačiau nepakankamai dėmesio skiria aktyviai narystei organizacijoje, neakcentuoja nuolat tirti ir tobulinti savo veiklą, kurti turtingas edukacines aplinkas, dirbti projektuose bei su netradiciniu moksleiviu (gabiu, turinčiu negalią, imigrantu ir pan.).

Juk pedagogas tai žmogus, kuris mokosi visą gyvenimą bandydamas suprasti, atrasti, padėti, todėl anot Zaukienės (2005), pedagogai, norėdami neatsilikti nuo laikmečio aktualijų, būti pajėgūs padėti mokiniui susivokti jį supančio pasaulio žinių, reiškinių ir teikiamos patirties sraute savo profesionalumu, asmens savybėmis turi užtikrinti darnų, visavertį mokinių ugdymąsi. Taigi mokytojo profesinė kompetencija atspindi darbui reikalingą išsilavinimą, patyrimą, kvalifikacijos lygį, gebėjimus sėkmingai dirbti vienoje ar keliose veiklos srityse, išreiškia teorinio ir praktinio pasirengimo vienovę, mokytojo gebėjimus produktyviai ir efektyviai taikyti savo žinias, įvairias mokymo priemones ir pasiketi tokią mokymo(si) pažangą, kuri realizuotų ugdymo tikslus. Adamonienė ir kt. (2003) aiškiai nupiešia pedagogo, kuriam matomai gali trūkti tinkamo pasirengimo, vaizdinį, bet prieš tai akcentuodama, jog patyrę pedagogai dėstyimo metodus ir būdus renkasi įvertinę esamą kontekstą, o tuo tarpu neturintys pedagoginės kvalifikacijos ar pradendantieji pedagogai paklūsta teorinėms taisyklėms ir diktatui, nematydami mokinių. Taigi rengiant pedagogą, negalima izoliuotai akcentuoti elementų, bet reikia skatinti jį pažinti psichologijos teorijas, įvairiais aspektais atskleidžiančias žmogaus esmę ir raidos galimybes, taip pat skatinti gebėjimus atrinkti adekvačią įtaką, kuri leistų sėkmingai atsiskleisti ugdytinių potencinėms galioms.

Geriausiai dabartinę mokinių ugdymo(si) situaciją pateikia Čiučiulkienė, Augustinienė, Bankauskienė (2007), kurių teigimu, šiuolaikinės visuomenės keitimasis ir jos realybė sudaro aukštus reikalavimus visiems profesionaliems specialistams, todėl pedagogai nėra išimtis.

Vykstantys pokyčiai įkvepia mokytis, ieškoti naujų kelių ir mokymosi kokybės, analizuoti dinamiškus pokyčius bei jų priežastis, nes tik ilgalaikis mokymasis gali tapti kompetencija, kuri būdinga konkurencingai, išmintingai, išsilaisvinančiai asmenybei, kuri garantuoja sėkmingą teisingumo vystymąsi, socialinę ir demokratinę gerovę. Šiomis dienomis pedagogas turi įrodyti ne tik tai, jog gali perduoti tam tikrą informaciją, bet taip pat privalo skatinti mokymosi procesą, kol egzistuoja pozityvumas apie nuolatinis pokyčius. Vien jau tai, kad dabartinėse bendrojo lavinimo mokyklose susitinka skirtingų gebėjimų ir galimybių mokiniai, rodo, jog pedagogai turi būti tinkamai pasirengę ir pasiruošę priimti galimus iššūkius. Anot Galkienės, Cijūnaitienės (2007), tokios sąlygos kelia naujus edukacinius tikslus ir reikalavimą plėtoti ugdymo technologijų sritį bei taip pat paliečia vieną iš strateginių sričių – mokymosi metodologiją. Dėl to pedagogai mokykloje turi sugebėti atlikti nemažai vaidmenų, nes kaip teigia Neifachas (2006), pedagogas formuoja mokinių perspektyvą mokytis visą gyvenimą. Kiekvienas pedagogas, siekdamas mokyklos bendruomenės tikslų ir įgyvendindamas konkrečius dėstomo dalyko mokymo ir mokymosi uždavinius, turi išspręsti daug pedagoginių ir psichologinių problemų:

- Labai gerai pažinti klasę, kurioje dirba, jos lyderius;
- užmegzti dvasinį kontaktą su klase ir kiekvienu vaiku atskirai;
- priderinti mokomąją medžiagą prie klasės kaip bendruomenės vertybių;
- atskleisti dėstomąją medžiagą mokymo procese.

Visiškai galima pritarti Dobranskienės (2004) išvadoms, kuriose teigiama, jog geras dalykinis, profesinis mokytojo pasirengimas, meilė dėstomam dalykui, poreikis mokytis ir mokyti kitus, pedagoginis pašaukimas lemia pedagoginės veiklos sėkmę. Pedagoginėje veikloje mokytojas turėtų vadovautis nuostata, jog visi mokomieji dalykai bendrajam išsilavinimui yra vienodai svarbūs: turėdami savo specifinius uždavinius, jie pradeda siekti bendrų tikslų. Svarbiausia yra tai, jog tikslų numatymas, tinkamas strategijos ir metodų parinkimas, gerai organizuota veikla padeda mokytojui spręsti savo darbo problemas, reguliuoti ugdymo situaciją. Pedagoginio darbo strategiją lemia kūrybiškas organizacinės pedagoginės veiklos, prognozuojančios ugdytinių vystymąsi, pobūdis.

Tačiau norint, kad ugdymo(si) procesas vyktų sklandžiai bei pedagogui kuo lengviau sektųsi įgyvendinti užsibrėžtus tikslus, jis turi mylėti savo profesiją, arba trumpiau tariant – dirbti iš pašaukimo. Svarbius pastebėjimus pateikia Kavaliauskienė (2001), kuri atliktu tyrimu nustatė, kad pedagoginis pašaukimas yra individo savimonė, pasireiškiantis savęs kaip ugdytojo pažinimu, teigiamu savo santykiu su pedagogo profesija, tinkamumu pedagogo profesijai

išgyvenimu ir siekimu ją realizuoti dirbant su mokiniais. Kalbant apie pedagoginį pašaukimą, minimi šie jam būdingi bruožai:

- noras ir galėjimas dirbti pedagoginį darbą;
- iniciatyvą ir aktyvumą palaikanti motyvacija;
- tikėjimas savo gebėjimais;
- apibendrintas ir platus požiūris į aplinką bei jos ypatumus;
- išankstinis pasirengimas galimiems sunkumams, nenumatytoms kliūtims pedagoginėje veikloje;
- sugebėjimas susitelkti ir išlaikyti savo pastangas pažinti, tobulinti save bei savo sugebėjimus;
- metodinių žinių ir pedagoginės veiklos siekimas pagal aukščiausius kriterijus, dvasingumo siekimas ir gyvenimo prasmės ieškojimas savo profesinėje veikloje (Kavaliauskienė, 2001).

Pedagogas, kuris nėra tinkamai pasirengęs dirbti šio darbo, neketina įdėti daug pastangų ir teikti reikiamos pagalbos mokiniams, iš tikro ir neturėtų dirbti tokio darbo. Pabandykime tik įsivaizduoti, kaip visa tai galėtų neigiamai paveikti ugdymo(si) procesą, atsižvelgiant į mokinių poreikius, kurie yra labai skirtingi. Geriausiai tikrąjį pedagogo portretą padeda nupiešti Adamonienės ir kt. (2003) įžvalgos, jog ugdymo veikloje ugdytojas negali turėti pastovių veiklos stereotipų, nes ugdymo procesas yra unikalus, kaip ir kiekvienas ugdytinis ar ugdytojas. Tik pedagogui įvertinus ugdytinių amžiaus tarpsnio galimybes ir kiekvienoje grupėje realių ugdytinių dominuojančias realias galias, pasinaudojus pedagogikos taisyklėmis, dėsniais, principais, metodais, informacinėmis technologijomis, atrenkant ir kuriant jų unikalias kombinacijas, ugdytojas pagal savo kompetenciją kuria savo pamoką. Pamokoje sukurdamas teigiamų emocijų kontekstą, bendraudamas ir bendradarbiaudamas su ugdytiniais, moko juos ir auklėja – veda trumpiausiu keliu į išmokimą, kuris keičia ugdytinio asmenybę. Galkienės (2003) teigimu, pedagogas, pradėdamas darbą heterogeninėje bendruomenėje, įsipareigoja pats kurti ir ieškoti atsakymų į kasdienybėje išskylančius klausimus. Tik gera pedagogo savijauta, nuostatos ir asmeninės savybės lemia galimybę rasti ugdymo erdvei, kurioje gali bręsti kūrybiška ir laisva asmenybė. Monkevičienė, Stankevičienė (2008) akcentuoja panašias nuostatas ir teigia, kad pradedantysis pedagogas turi gebėti dalyko mokymą labiau individualizuoti ir diferencijuoti, atsižvelgdamas į mokinių siekius, polinkius ir gebėjimus, o taip pat pedagogui turi būti svarbu gebėti sudaryti galimybes kiekvienam mokyklos mokiniui planuoti profesinę karjerą, rinktis savo

gabumus, polinkius ir poreikius atitinkantį mokymosi kelią. Juk pagrindinėje ar vidurinėje mokykloje pradedantis dirbti pedagogas, mokydamas dalykinių žinių, turi gebėti ugdyti mokinių iniciatyvumą, atsakingumą, savarankiškumą, komunikabilumą, gebėjimą dirbti grupėje, spręsti problemas.

Organizuojant mokinių ugdymą, į šį procesą reikia stengtis įtraukti tėvus ir kitus šeimos narius, bendradarbiauti teikiant mokiniui pagalbą dalyko mokymosi srityje, gebėti išvelgti aktualias dalyko mokymo(si) problemas ir mokiniams išskylančius sunkumus, pasirinkti adekvačią tyrimo strategiją ir metodus, remiantis tyrimo rezultatais tobulinti dalyko mokymą(si) (Monkevičienė, Stankevičienė, 2008).

Žmogus siekia pažinimo, nes siekia savo patirtį apie pasaulį susisteminti, praturtinti ją naujomis prasmėmis. Konstruktyvistinė pedagogika teigia, kad socialinė distancija tarp pedagogo ir mokinio turi mažėti. Šiuolaikinis pedagogas mokiniui turėtų tapti gyvenimo tiesių liudytoju, mokymosi galimybių kūrėju, konsultantu, partneriu, padėjėju ir derybininku. Taip pat šiuolaikinė didaktika akcentuoja ir didesnius reikalavimus mokytojų kompetencijai, pabrėžiant gebėjimą organizuoti šiuolaikinę pedagoginę sistemą kaip edukacinę aplinką, gebančią transformuotis į kiekvienam mokiniui tinkamą mokymosi aplinką (*Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui*, 2007).

Elementaru, jog šiuolaikinėje visuomenėje iškyla daugybė reikalavimų, kurie dažnai kinta. Visa tai liečia ir pedagogus, kurie padeda didžiulius pamatus ugdant mūsų visuomenės narius, todėl pedagogų rengime taip pat dažnai vyksta įvairūs pokyčiai. Remiantis *Pedagogų rengimo inovacijos: nuo teorijos prie praktinio taikymo* (2008) duomenimis, galima įvardinti šias dabartinio pedagogų rengimo pertvarkos priežastis:

1. Nauji prioritetai po integracijos į Europos Sąjungą;
2. sparti ekonomikos ir technologijų raida pasaulyje, Europoje ir Lietuvoje;
3. globalizacijos procesai;
4. sparti visuomenės raida ir nauji jos poreikiai Lietuvoje;
5. stiprėjantis ryšys su darbo rinka ir praktiniu gyvenimu;
6. naujos švietimo kokybės, kompetencijų ir prioritetų supratimo formavimasis;
7. verslo tradicijų įtaka švietimui.

Pedagogų tinkamą pasirengimą darbui parodo jo turimos bei įgytos kompetencijos. Remiantis *Mokytojo profesinės kompetencijos aprašu* (2007) galima išskirti, kad kiekvienas pedagogas, norintis tapti geru specialistu, turi stengtis įgyti šias kompetencijas:

- bendrakultūrinę kompetenciją, kuri yra suprantama kaip žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje kultūroje;

- profesines kompetencijas, kurios yra suprantamos kaip mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą. Jos yra skaidomos į: a) informacinių technologijų taikymo; b) ugdymo(si) aplinkų kūrimo; c) dalyko turinio planavimo ir tobulinimo; d) mokymo(si) proceso valdymo; e) mokinių laimėjimų ir pažangos vertinimo; f) mokinių motyvavimo ir paramos jiems; g) mokinio pažinimo ir pažangos pripažinimo; profesinio tobulėjimo;

- bendrąsias kompetencijas, kurios yra suprantamos kaip žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos veiklos rūšies į kitą;

- specialiąsias kompetencijas, kurios yra suprantamos kaip mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio konkcentre.

Be to, kad kiekvienas pedagogas turi įgyti tam tikrų kompetencijų, jis taip pat turi žinoti savo pareigas. Remiantis *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymu* (2011), svarbu paminėti, jog kiekvienas pedagogas privalo:

- 1) užtikrinti ugdomų mokinių saugumą, geros kokybės ugdymą;

- 2) ugdyti tvirtas mokinių dorovines, pilietines, tautines ir patriotines nuostatas, pagarbą tėvams, savo kultūriniam identitetui laiduoti mokinių asmenybės galių plėtotę, suprantamai ir aiškiai, taisyklinga lietuvių kalba perteikti ugdymo turinį, kai teisės aktais nustatyta, kad atitinkamas ugdymo turinys perteikiamas lietuvių kalba;

- 3) laikytis švietimo įstaigų nusistatytų etikos normų ir švietimo įstaigos vidaus tvarką nustatančių dokumentų reikalavimų;

- 4) tobulinti savo kvalifikaciją;

- 5) ugdyti remdamasis mokinių gebėjimais ir polinkiais, stiprinti mokymosi motyvaciją ir pasitikėjimą savo gebėjimais, suteikti pagalbą mokiniams, turintiems ugdymo(si), mokymosi sunkumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių, pritaikyti jiems dalyko programą, turinį, metodus;

- 6) nešališkai vertinti mokinių mokymosi pasiekimus ir nuolat juos informuoti apie mokymosi pažangą;

7) mokyklos nustatyta tvarka informuoti tėvus (globėjus, rūpintojus) apie jų vaiko būklę, ugdymo ir ugdymosi poreikius, pažangą, mokyklos lankymą ir elgesį;

8) bendradarbiauti su kitais mokytojais, kad būtų pasiekti mokymo tikslai;

9) gerbti mokinį kaip asmenį, nepažeisti jo teisių ir teisėtų interesų.

Apie pedagogų pasirengimą dirbti su mokymosi sutrikimų turinčiais vaikais užsimenama ir *Dėl kvalifikacinių reikalavimų mokytojams aprašo patvirtinime* (2012), kuriame teigiama, jog pedagogai, kurie dirba pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir neformaliojo švietimo programas, privalo išmanyti ugdymo turinį ir gebėti jį diferencijuoti, individualizuoti ir pritaikyti pagal mokinių ugdymo(si) poreikius.

Remiantis *Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui* (2007) duomenimis, būtina paminėti, kad iš praktinių pedagogų gebėjimų labiausiai pasigendama mokymo individualizavimo, darbo su specialiųjų poreikių vaikais, dalykų integracijos ir kita, todėl individualizavimo ir diferencijavimo principų tvirtinimas ir sklaida studijų programose turėtų pasireikšti taip:

- Suteikti studentams žinių apie skirtingus ugdymo(si)/mokymo(si) stilius, atspindinčius įvairias vaikų galimybes (emocines, socialines, fizines) ir poreikius;
- siektina tai atlikti kuo ankstesniame studijų etape, kad studentai spėtų išmokti taikyti individualizavimo ir diferencijavimo principus, kad kuo anksčiau išmoktų kuo įvairesniais metodais tenkinti vaiko poreikius;
- įvairių vaikų poreikių ir ugdymosi/mokymosi stilių santykis, principai ir raiška turi būti studijuojama ne tik teoriniame lygmenyje, bet ir visų metodikų programose, taip pat būti prioritetiniu pedagoginės praktikos tikslu.

Remiantis *Aiškinamoji metodinė medžiaga apie pedagogo profesijos standarto gairių taikymą rengiant studijų programas* (2008) duomenimis, nustatyta, jog pedagogų-studentų kompetencijų ugdymas ir plėtojimas vyksta nuo pirminės kvalifikacijos įgijimo, per visą profesinį gyvenimą, siekiant palaikyti ir gilinti, plėtoti pedagoginei praktikai aktualią kompetenciją, kuri remiasi kognityvinėmis, funkcinėmis, asmeninėmis bei etinėmis kompetencijomis bendrojoje koncepcinėje struktūroje. Visa tai leidžia pedagogui siekti aukštesnio ekspertizės ir praktinės patirties meistriškumo lygmens. Kognityvinių, funkcinų, asmeninių bei etinių kompetencijų ugdymas pirmiausia yra susijęs su pedagogu kaip individu bei asmenybe ir ugdymo paslaugomis, pedagoginės profesinės veiklos ir ugdomųjų veiksmų atlikimo kokybe konkrečiu metu ir ateityje. Kognityvinių, funkcinų, asmeninių bei etinių kompetencijų

ugdymas yra pedagogų rengimo ir ugdymo bei pedagoginės profesinės praktikos „širdis“, nes įgalina pedagogus-studentus ne tik tapti kompetentingais, bet vystyti, plėtoti ir augti, užpildant savo potencialą visose pedagogo profesinės karjeros stadijose.

Kad pedagogas jaustųsi kompetentingu, jis turi gebėti susidoroti su iškilusiomis problemomis, noriai priimti vykstančias naujoves bei gebėti įvertinti save, padarytą pažangą, naujovių įsisavinimą. Remiantis Ališausko, Jomantaitės (2008) atliktu tyrimu buvo nustatyta, jog pedagogai vidutiniškai vertina savo gebėjimą teikti pagalbą mokiniams, kurie turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Tyrimas taip pat parodė, kad pedagogams dažniausiai trūksta laiko bei specialiosios literatūros, žinių apie specialiųjų poreikių mokinius, kitų specialistų pagalbos, kad galėtų užtikrinti veiksmingesnę pagalbą šiems mokiniams. Tačiau žvelgiant iš paties pedagogo pozicijos, galima teigti, jog gebėjimas ugdyti mokinius, kurie turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių, labai priklauso nuo paties pedagogo požiūrio į šiuos vaikus, profesinio pasirengimo ir išmanymo, meistriškumo bei pedagoginio darbo patirties, o visa tai lemia mokytojo kompetencija. Pedagogas privalo gebėti atpažinti, kuriam mokiniui reikia pagalbos, kokie dalykai jam sekasi gerai, ir tik remdamasis vaiko stipriosiomis savybėmis, mokytojas gali parinkti ugdymo metodus, sukurti tinkamą mokymosi aplinką, kuri skatina vystyti vaiko gebėjimus, padeda įsisavinti ugdymo medžiagą (Lapinienė, Aidukienė, Christensen, 2003). Dirbant su mokiniais, kurie ugdymo(si) procese patiria sunkumų, svarbią vietą užima ir tam tikrų mokymo metodų taikymas bei panaudojimas. Anot Galkienės, Cijūnaitienės (2007), daugelyje pamokų populiariausi yra informaciniai metodai. Netradiciniai arba šiuolaikiniai mokymo metodai, kurie yra vertinami kaip vieni iš sėkmingiausių heterogeninių klasių mokinių mokymo prielaidų, dažniausiai pamokose sudaro tik nedidelę dalį naudojamų metodų. Mokslininkės atliktu tyrimu taip pat nustatė, jog tam tikrų metodų pasirinkimą lemia veiksniai. Pasak Galkienės (2005), metodų pasirinkimą ugdymo procese lemia ugdymo turinys, individualios mokinio savybės: mokymosi galimybės, interesai, pomėgiai bei mokyklos išteklių arba aplinkos šaltiniai, kurie gali būti panaudojami ugdant, bei pedagoginė kompetencija.

Paaiškėjo, jog pedagogai, pasirinkdami mokymo metodus, dažniausiai atsižvelgia į klasėje esančių mokinių gebėjimus, ugdymo turinį ir tikslus. Vien gebėjimu parinkti tinkamus mokymo metodus pasak Šaučiukienės, Visockienės, Talijūnienės (2006), parodo bendrą pedagogo ir mokinio veiklą, kuri yra užsibrėžtiems tikslams įgyvendinti bei lengvesniam mokymo turinio įsisavinimui. Tačiau kiekvienas pedagogas turėtų suprasti, kokia yra pasirinktų mokymo metodų specifika, teikiama nauda ugdant vaikus ir kaip tuos metodus galima tinkamai

panaudoti, sudominant mokinius ugdomoju procesu. Plentaitės, Marcelionienės (2007) teigimu, koks mokymo metodas geriausias, galima pasakyti tik tada, kai tiksliai yra įvertinamos mokinių savybės (amžius, gabumai, motyvacija, ankstesnis mokymasis ir jo rezultatai) ir mokymo tikslai. Vien tai, kad mokymo metodai yra specifiniai, juos parenkant ir taikant mokytojas turėtų atsižvelgti ne tik į mokomąjį dalyką, bet ir į mokinį. Tačiau remiantis Šiaučiukėnienės, Visockienės, Talijūnienės (2006) požiūriu, galima teigti, kad visiškai gerų arba blogų mokymo metodų nėra, nes vieni jų gali puikiai tikti vienam mokiniui, o kitam visai netikti. Aiškią metodų klasifikaciją pateikia Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002), kur nurodomi galimi pamokose naudoti metodai (žr. 1 lentelė).

1 lentelė

Mokymo metodų klasifikacija

Informaciniai metodai		
Teikiamieji <i>Pasakojimas</i> (siužetinis, aprašomasis, aiškinamasis); <i>Paskaita</i> (mokyklinė, akademinė); <i>Teikiamasis pokalbis</i> (genetinis, analitinis, sintetinis); <i>Demonstravimas</i> ; <i>Literatūros panaudojimas</i> .		Atgaminamieji <i>Atpasakojimas</i> (raštu, žodžiu); <i>Kartojimo pokalbis</i> (atkūrimo, apibendrinimo); <i>Tikrinamasis pokalbis</i> (apklausa, koliokviumas, įskaita, egzaminas); <i>Rašiniai</i> (Kontrolinis, įspūdžių ir kt.); <i>Iliustravimas</i> .
Operaciniai metodai		
Pratybų <i>Treniruotė</i> (pagal pavyzdį, instrukciją, užduotį); <i>Kontekstinės pratybos</i> (komentavimo, aiškinimo); <i>Kūrybinės pratybos</i> ; <i>Skaitymo, rašymo metodai</i> ; <i>Grafiniai darbai</i> .	Praktiniai <i>Instruktažas</i> ; <i>Techninis darbas</i> ; <i>Mašinų aptarnavimas</i> ; <i>Gamybinių užduočių vykdymas</i> ; <i>Techninių brėžinių skaitymas</i> ; <i>Darymas</i> .	Laboratoriniai <i>Bandyimų demonstravimas</i> ; <i>Iliustraciniai laboratoriniai darbai</i> ; <i>Ekspirimentiniai laboratoriniai darbai</i> .
Kūrybiniai metodai		
Euristiniai <i>Euristinis pokalbis</i> ; <i>Loginis įrodymas</i> ; <i>Paieškos</i> ; <i>Techninis konstravimas</i> .	Probleminiai <i>Probleminis dėstymas</i> ; <i>Probleminis pokalbis pagal situaciją</i> ; <i>Uždavinių sprendimas</i> ; <i>Techninis modeliavimas</i> ; <i>Kūrybiniai rašiniai</i> .	Tiriamieji <i>Stebėjimas</i> ; <i>Ekspirimentas</i> ; <i>Tiriamasis pokalbis</i> ; <i>Darbas su moksline literatūrai ir šaltiniais</i> ; <i>Tyrimo rezultatų apiforminimas</i> ; <i>Statistiniai skaičiavimai</i> .

Toliau kalbant apie pedagogo kompetenciją galima paminėti, jog remiantis Adamonienės ir kt. (2003) nuomone, pedagogo kompetenciją lemia jo paties gebėjimas nuolat

vystyti saviugdą ir tobulinti savo kūrybinį potencialą. Profesinė saviugda priklauso nuo kryptingumo ir turi įtakos tolesniam poreikiui kvalifikacijai kelti, skatina toliau vystyti profesionalumą kaip būtiną pedagoginės veiklos elementą. Reikšmingi ir Grincevičienės (2004) pastebėjimai, kurie atskleidžia, jog pedagoginiame procese mokytojas dalyvauja kaip neskaidoma visuma: protas ir jausmai, dvasinės ir fizinės savybės, todėl mokytojo kompetencijų spektras yra ganėtinai platus. Mokslininkė nustatė, kad dažniausiai mokiniai vertina šias pedagogų kompetencijas: galimybę pasikalbėti apie viską, objektyvų žinių vertinimą, rūpinimąsi moksleivių problemomis, aukštą dalykinę kompetenciją.

Galima teigti, kad priimtinausiai atrodo Neifacho (2006) pastebėjimai, kuriuose akcentuojama, kad pedagogas, siekiantis ugdyti įvairias vaiko kompetencijas, privalo apmąstyti esamus jo pasiekimus: vertybines nuostatas, gebėjimų lygį, įvairiose veiklos srityse sukauptą patirtį. Taip pat jis turi išsiaiškinti, ko sieks per vienerius mokslo metus, kad vaiko ugdymas(is) būtų nuoseklus ir sėkmingas. Taigi pedagogas turi apmąstyti, ką ugdys, kokias nuostatas, gebėjimus plėtos, kokį supratimą bei patirtį padės įgyti konkrečiam vaikui, bandydamas atsižvelgti į jo gebėjimus bei galimybes. Visa tai priklauso nuo pedagogo pasirengimo bei noro tobulėti, plėsti savo kompetenciją.

Dirbant su mokiniais, pedagogas turi remtis ne tik turimomis žiniomis, gebėjimais, bet ugdymo(si) procese turi atsispindėti ir tam tikra vieta skirta vertybėms, kuriomis vadovaujasi pats pedagogas ir, kurias vertybes jis „skiepija“ mokiniams. Vertybių svarbą ugdymo procese puikiai atskleidžia Dumčienė, Bajoriūnas (2006), kurių teigimu vertybės formuojasi ne tik pačios asmenybės iniciatyva. Suaugusieji perduoda vertybinius teiginius bei vaizdinius naujai kartai ją mokydami, ugdydami ir darydami kitokį poveikį. Vien ugdytojas, keldamas ugdymo tikslus (lavinti kūrybinius gebėjimus, skiepyti elgesio įpročius, meilę knygai, žmogui), instruktudamas, spręsdamas bet kokią situaciją jau paiso etikos normų, tam tikro standarto, pagrįsto vertybėmis. Dažniausiai ugdomosios vertybės tampa ugdytinio savastimi, įsisąmoninamos tik jam susitapatinant, identifikuojant save su tuo, kas iš tikro yra reikšminga. Svarbu, kad ugdytiniai ne tik atitinkamai elgtųsi pagal pasirinktas vertybes, bet ir išmanytų pagrindines jas apibendrinančias sąvokas. Gana aiškiai vertybių svarbą apibendrina Aramavičiūtė (2005), kuri teigia, jog gera mokykla priklauso nuo to, kaip jos darbuotojai geba suvokti vertybes ir interesus, o svarbiausia – nuo pedagogų požiūrio į auklėjimo, mokymo tikslus. Tik ten, kur susitariama dėl normų ir vertybių, taip pat jų ir laikomasi, pagerėja mokyklos gyvenimas, o mokytojų ir mokinių branda pasiekia aukštesnį lygį.

Priimtina ir aiškų požiūrį į vertybes ugdymo procese atskleidžia Martišauskienė (2007). Anot jos, vertybinių nuostatų svarba būtinai turi būti atskleidžiama pedagoginiame darbe, nes visas ugdymas yra grindžiamas ugdytojų ir ugdytinių sąveika. Vertybės yra tos gijos, kurios jungia asmenis, sudaro pamatinį santykių atskaitos tašką. Pedagogų vertybės yra tas paslėptasis ugdymo turinys, kuris nepriklauso nuo dėstomo dalyko, o persmelkia visą pedagoginį procesą. Jos tiesiogiai nėra fiksuojamos ugdymo tiksluose, tačiau jų formulavimui daro esminį poveikį, nes atskleidžia tą požiūrį į mokinį ir dėstomo dalyko horizontą, kuris gali apibrėžti, diferencijuoti ugdymo turinį. Jeigu mokytojui yra svarbiausia vertybė dėstomo dalyko žinios, tai jis sieks, kad mokiniai atgamintų teikiamą informaciją. Dėl to svarbu, kad pedagogas žinotų, kokiomis vertybėmis reikia vadovautis ugdant skirtingų mokymosi gebėjimų turinčius vaikus, kaip ir kokias svarbiausias žinias jiems perteikti, kokius gebėjimus ugdyti.

Kiekvienas savo darbinėje veikloje dažnai susiduria su tokia sąvoka kaip kompetencija. Ji yra svarbi ir būtina kiekvienam specialistui, kuris stengiasi produktyviai vykdyti tam tikrą veiklą. Norėdamas efektyviai įgyvendinti užsibrėžtus tikslus, kiekvienas tam tikros srities atstovas turi žinoti, kad neužtenka turėti vien žinių susijusių su vykdoma veikla, bet reikia gebėti tas žinias tinkamai taikyti bei stengtis asmeninėmis pastangomis plėsti savo supratimą. Taigi pedagogai yra vieni iš tų specialistų, kuriems būtinas nuolatinis tobulėjimas ir žinių siekimas, nes jie atsako už ugdytinių tinkamą parengimą, ugdymo proceso produktyvumo didinimą. Siekdami ugdymo proceso efektyvumo pedagogai turi gebėti įgyti bendrakultūrinių, profesinių, bendrųjų bei specialiųjų kompetencijų.

3 skyrius. PEDAGOGŲ KOMPETENCIJA UGDYTI SPECIFINIŲ MOKYMOSI SUTRIKIMŲ TURINČIUS VAIKUS

Kiekvienas šiuolaikinės bendrojo lavinimo mokyklos pedagogas ugdymo procese susiduria su įvairiais iššūkiais. Vienas jų – gana skirtingų gebėjimų mokinių gausa klasėje. Mokytojas turi gebėti tinkamai atsižvelgti į mokinių poreikius bei gebėti kiek įmanoma geriau juos tenkinti. Tačiau pedagogams, neturintiems specialaus išsilavinimo, specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių ugdymas tampa gana sudėtingas, reikalaujantis tam tikrų specifinių žinių, susijusių su geresniu šių mokinių pažinimu. Vieni iš tokių mokinių – tai specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai.

3.1 Tyrimo metodika

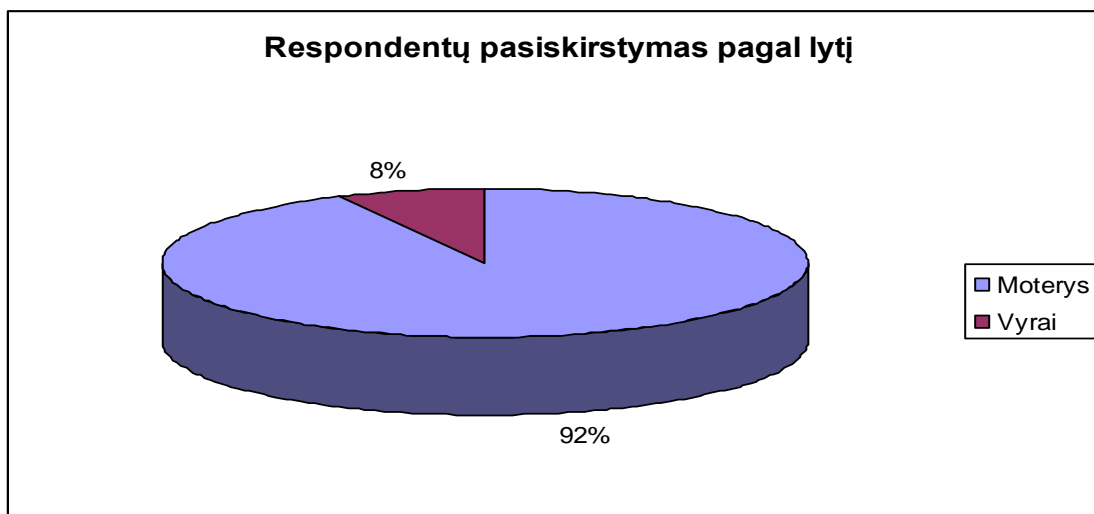
Tyrimo duomenims apie pedagogų pasirengimą ugdyti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius surinkimui buvo pasirinktas anketinės apklausos metodas (*1 priedas*), nes pasak Kardelio (2005), šis metodas yra aiškus, nedviprasmiškas ir patikimas. Pedagogams skirtą anketą sudaro 25 klausimai: 5 atviro tipo klausimai bei 20 uždaro tipo klausimų. Anketos klausimus galima suskirstyti į 4 blokus:

- 1) demografinis (duomenys apie tiriamuosius – lytis, amžius, išsilavinimas ir kt.);
- 2) klausimai apie pedagogų gebėjimą atpažinti specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus bruožus, mokiniams priskiriamas savybes;
- 3) klausimų blokas, susijęs su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymu;
- 4) klausimai apie pedagogų bendravimą bei bendradarbiavimą su kitais specialistais.

3.2 Tyrimo imtis

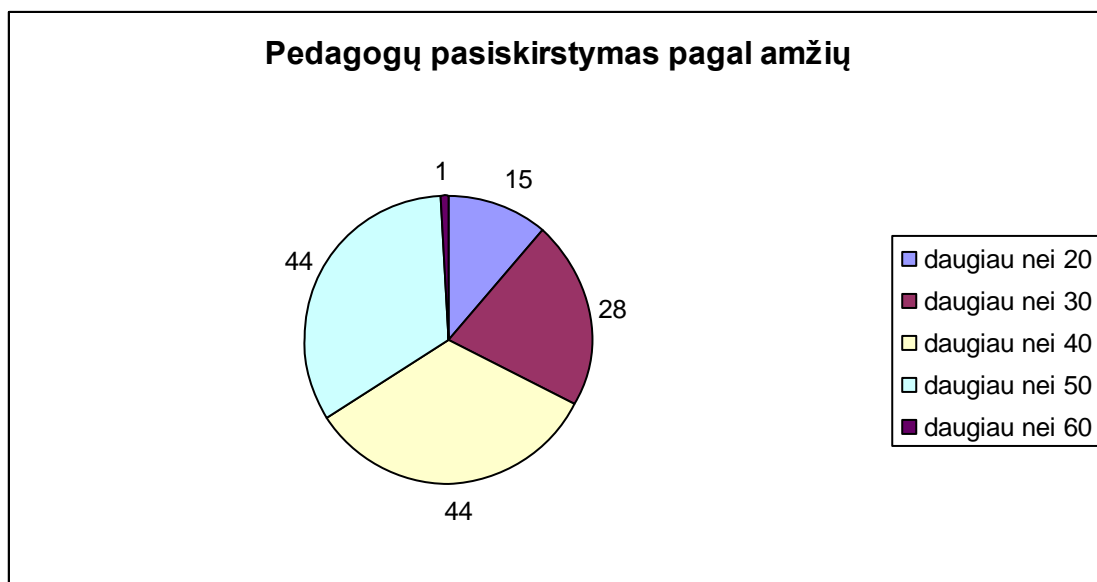
Tyrimo dalyvavo 132 pedagogai, dirbantys arba dirbę su mokiniais, kurie turi specifinių mokymosi sutrikimų. Tyrimas vyko Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. Pedagogų apklausa vyko 2013 metų rugsėjo-lapkričio mėnesiais.

Apklausoje dalyvavusių respondentų skaičius remiantis lytimi yra labai netolygus: 122 moterys ir 10 vyrų ($M = 1,08$; $SD = 0,27$) (žr. *1 pav.*).



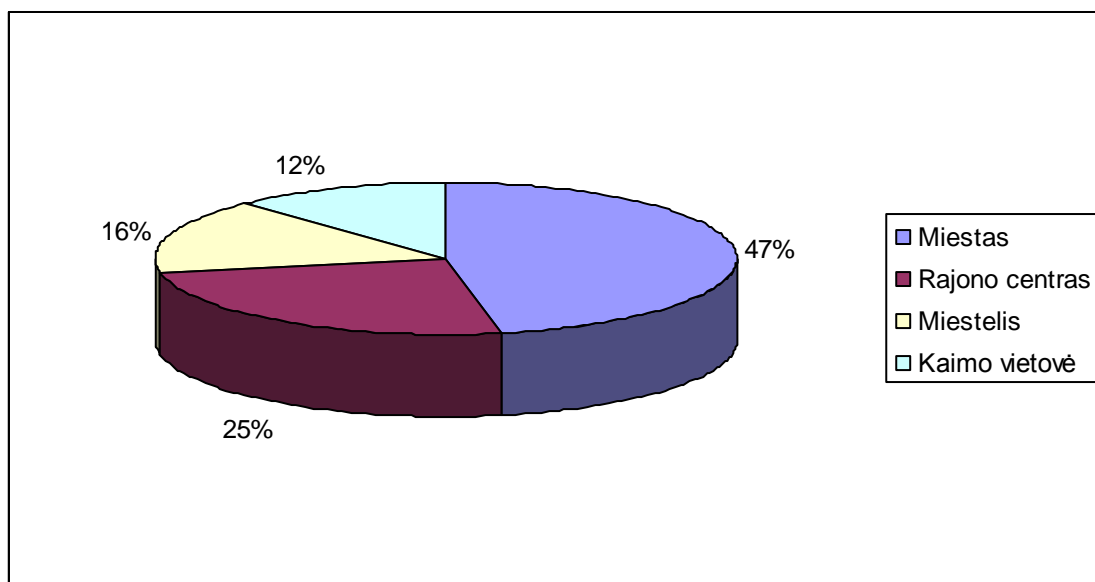
1 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal lytį, %

Svarbu tai, jog apklausoje dalyvavo įvairaus amžiaus pedagogų. Skirtingas amžius bei turima darbinė patirtis gali būti reikšmingu faktoriumi, lėmusiu gautus atsakymus. Apklaustųjų amžius vyrauja nuo 23 iki 62 metų ($M = 44,57$; $SD = 10,02$). Pedagogų amžiaus pasiskirstymas pateikimas diagramoje (žr. 2 pav.).



2 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal amžių (N=132)

Tyrimu taip pat buvo siekiama nustatyti respondentų gyvenamąją vietą, kuri tolesnei apklausos rezultatų analizei gali būti gana reikšminga. Respondentų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą taip pat pateikimas diagramoje (žr. 3 pav.).

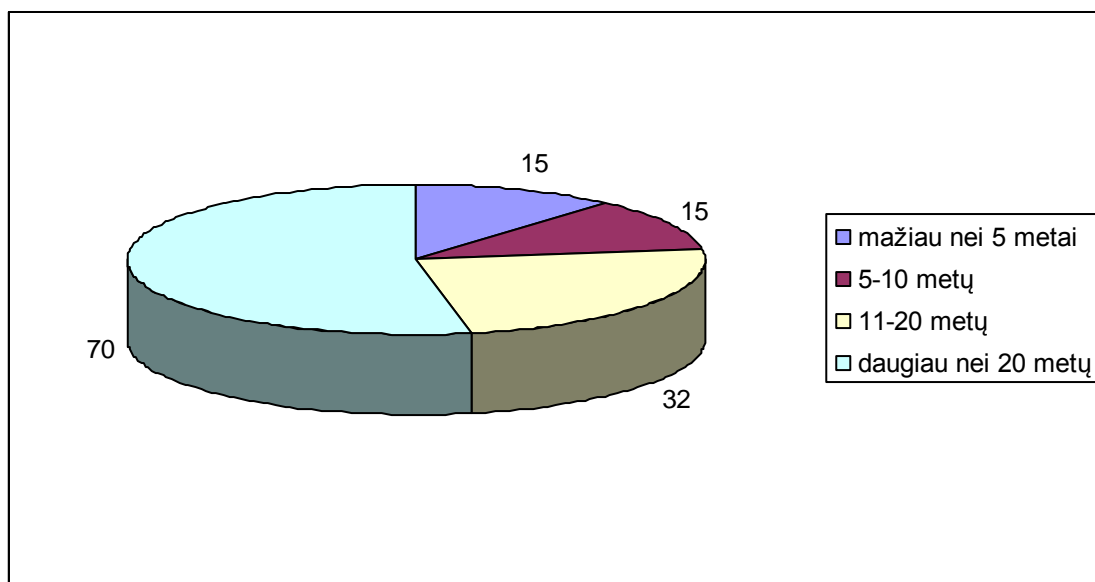


3 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą, %

Didžioji dalis apklausoje dalyvavusių pedagogų gyvena miestuose ($N = 62$) ir kiek mažesnė dalis - rajono centruose ($N = 33$). Iš gautų rezultatų galima daryti prielaidą, kad miestuose ir rajono centruose gyvenantys bei dirbantys pedagogai yra kur kas labiau aktyvesni ir rodo iniciatyvą dalyvauti vykdomose apklausose ($M = 1,93$; $SD = 1,06$).

Pedagogų taip pat buvo prašoma nurodyti savo išsilavinimą. 96,21 % respondentų nurodė, kad jų išsilavinimas – aukštasis universitetinis ($M = 1,08$; $SD = 0,45$). 0,76 % teigia, kad turi aukštąjį neuniversitetinį išsilavinimą, 1,52 % nurodė, kad vis dar studijuoja, o likusieji – 1,52 % nenurodė savo išsilavinimo. Rezultatai rodo, kad apklausoje dalyvavo reikiamą išsilavinimą turintys pedagogai, kurie taip pat turėtų turėti kiekvienam pedagogui būtinąsias kompetencijas.

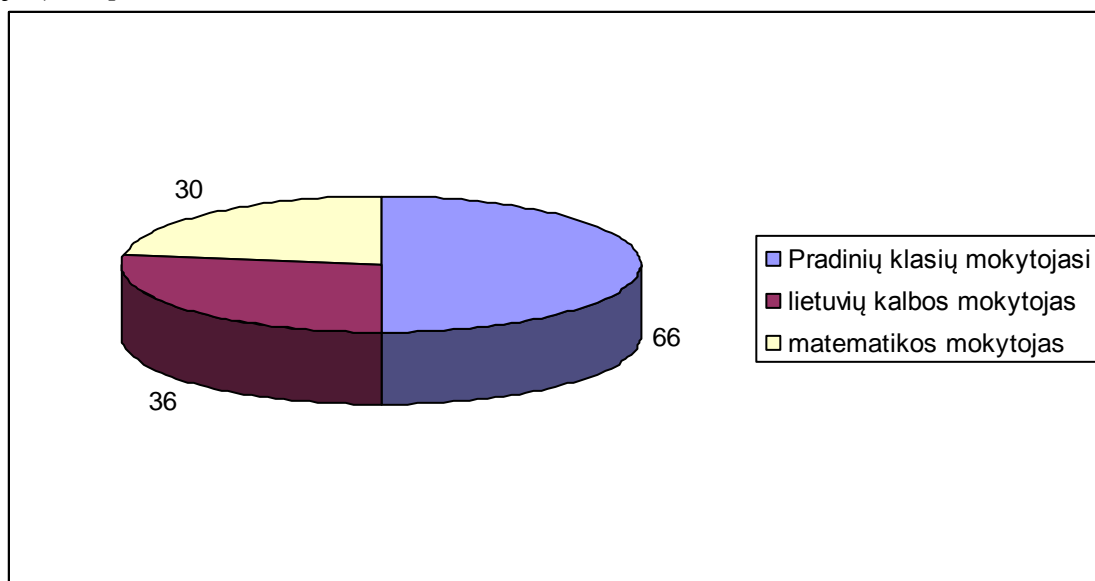
Atliekant tyrimą, taip pat svarbu nustatyti pedagoginio darbo stažą, kad būtų galima pamatyti, ar nuo tam tikro pedagoginio darbo laiko priklauso ir paties pedagogo tinkamas pasirėngimas, turimos žinios bei įgūdžiai. Šiuo klausimu gauti duomenys yra pateikiami diagramoje (žr. 4 pav.).



4 pav. Pedagoginio darbo stažas (N=132)

Iš pateiktų duomenų matyti, kad apklausoje daugiausiai dalyvavo gana didelę pedagoginę darbo patirtį turintys pedagogai ($M = 3,19$; $SD = 1,03$). Pedagogai, kurie turi didesnę nei 10 metų patirtį sudaro 77, 27 %. Daugiausiai apklausoje dalyvavusių respondentų, turinčių didesnę nei 20 metų patirtį, gyvena miestuose ($M = 1,93$). Taigi remiantis gautais rezultatais galima teigti, jog pedagogų atsakymai atskleis realią situaciją, susijusią su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymu, nes kur kas labiau tikėtina, kad didesnę darbo patirtį turintiems mokytojams yra tekę ugdyti įvairių gebėjimų bei mokymosi sutrikimų turinčių mokinių.

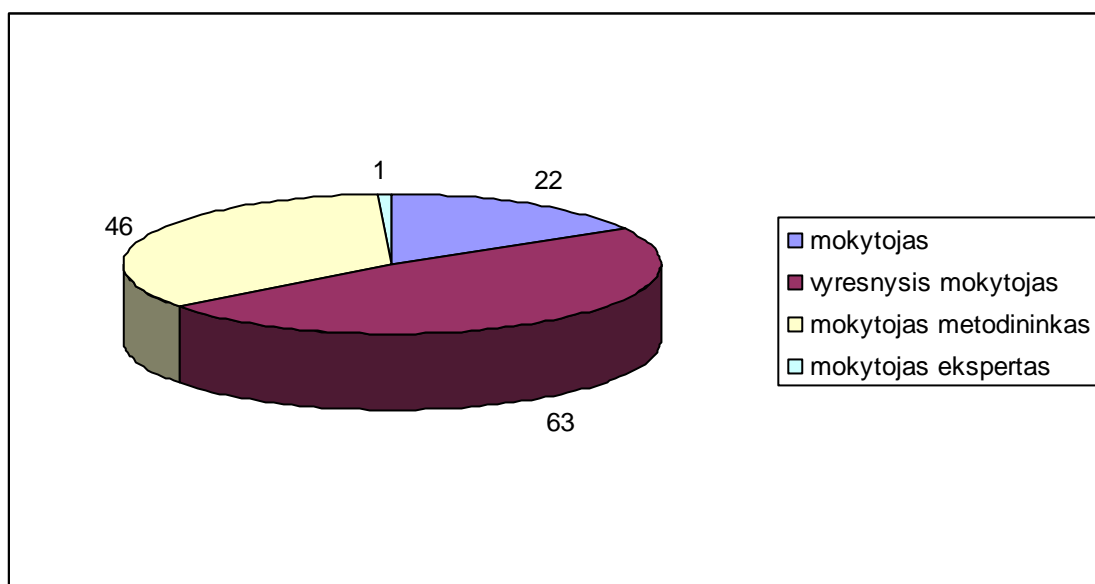
Apklausoje dalyvavo trijų specializacijų pedagogai. Jų pasiskirstymas pateikiamas diagramoje (žr. 5 pav.).



5 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal specializaciją (N =132)

Iš diagramoje pateiktų duomenų matome, kad apklausoje aktyviausiai dalyvavo pradinį klasių mokytojai, kurie sudaro net 50 % visų tyrime dalyvavusių pedagogų ($M = 1,73$; $SD = 0,81$). Gana panašus aktyvumas ir tarp lietuvių kalbos bei matematikos mokytojų: atitinkamai 27,27 % ir 22,73 %. Svarbu vien tai, jog pradinį klasių mokytojai kur kas dažniau susiduria su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų, tad jie gali geriau pažinti bei atpažinti tokiems mokiniams būdingus bruožus, susijusius su ugdymo(si) procesu, kadangi dirba su jais tol, kol jie baigia pradinę klasę. Nustatyta, kad 52,86 % apklausoje dalyvavusių pradinį klasių mokytojų turi didesnę nei 20 metų pedagoginę patirtį, todėl šių pedagogų pateikti atsakymai tyrimui gali turėti didelę reikšmę, atspindėdami esamą situaciją.

Respondentų taip pat buvo klausama apie jų turimą kvalifikaciją. Gautus rezultatus iliustruoja diagrama (žr. 6 pav.).



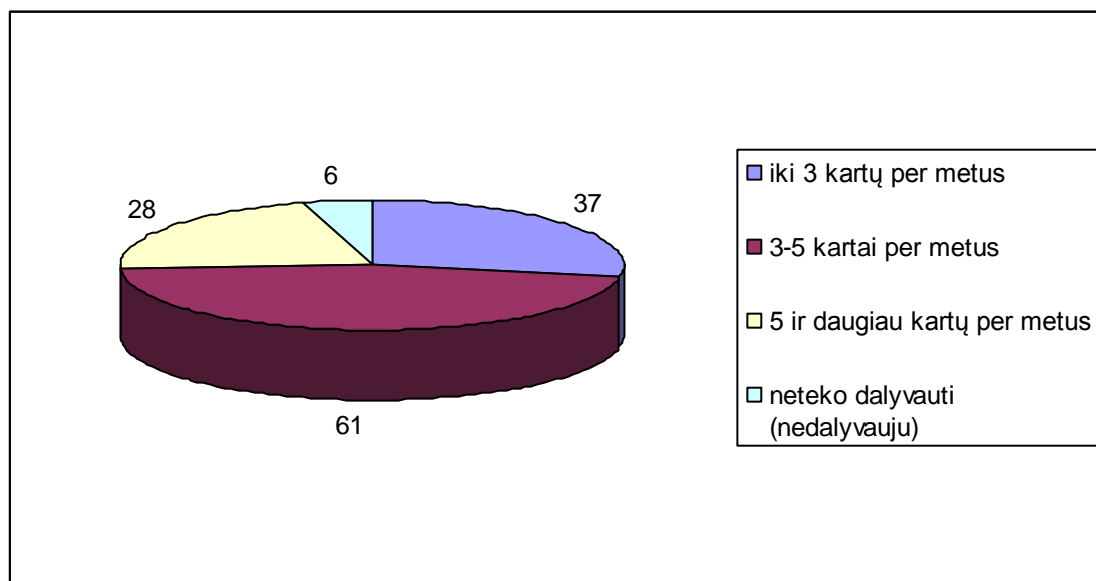
6 pav. Pedagogų turima kvalifikacija ($N = 132$)

Iš diagramoje pateiktų duomenų matyti, kad apklausoje dominavo vyresniojo mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai (47,73%). Nemažą dalį apklaustųjų sudaro ir mokytojo metodininko kvalifikaciją turintys pedagogai (34,85 %). Kur kas mažiau tarp respondentų buvo mokytojo ir eksperto kvalifikacijas turinčių pedagogų (atitinkamai 16,67 % ir 0,76 %). Pastebėta, kad dažniausiai kvalifikaciją kelia pradinį klasių pedagogai ($\chi^2 = 11,79$; $p = 0,07$)². Remiantis šiuo klausimu gauti rezultatai parodo, kad didžioji dalis pedagogų siekia tobulėjimo savo darbinėje veikloje ($M = 2,20$; $SD = 0,71$). Remiantis *Aiškinamoji metodinė medžiaga apie pedagogo profesijos standarto gairių taikymą rengiant studijų programas* (2008) duomenimis,

² pasirinktas $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstis

pedagogas turi visą laiką rūpintis savo asmeniniu ir profesiniu tobulėjimu. Tai yra jo atsakomybė ir norėdamas ją prisiimti, mokytojas turi būti kompetentingas tobulinantis ir apmąstant savo veiklą. Pedagogas, kuris yra kompetentingas, nuolatos apmąsto savo profesinį požiūrį ir kompetenciją, visada stengiasi atnaujinti ir tobulinti profesinę praktiką.

Norint išsiaiškinti, kaip pedagogai gilina savo žinias ir kelia kompetenciją, respondentų buvo prašoma nurodyti, kaip dažnai jie dalyvauja įvairiuose kvalifikacijos kėlimo kursuose. Rezultatus iliustruoja diagrama (žr. 7 pav.).



7 pav. Pedagogų aktyvumas dalyvaujant kvalifikacijos kėlimo kursuose (N = 132)

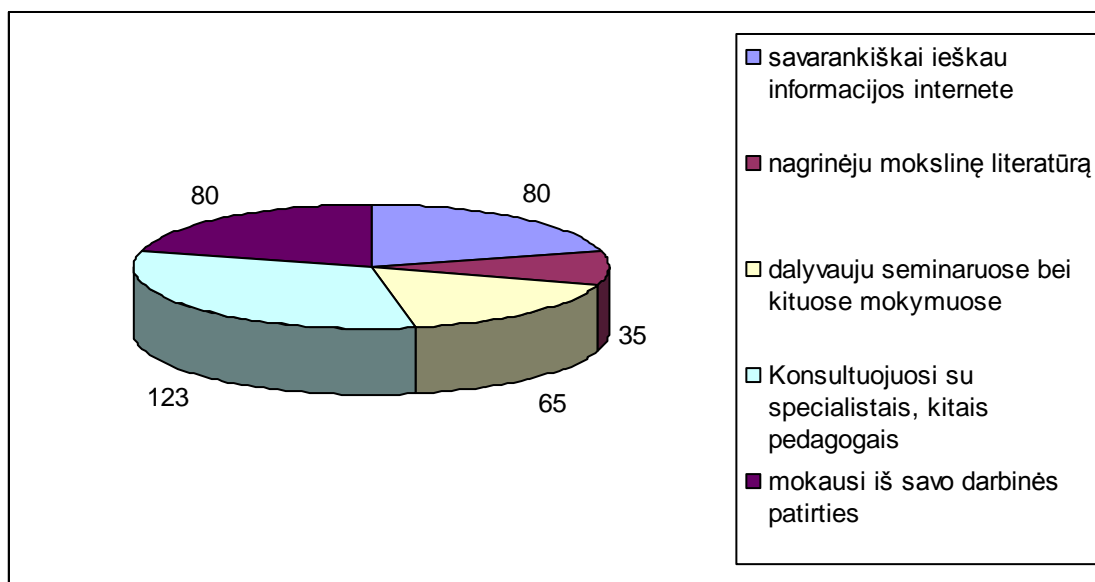
Aptariant gautus duomenis matyti, jog dauguma pedagogų įvairius kursus ir seminarus, skirtus kvalifikacijos kėlimui, lanko nuo 3 iki 5 kartų per metus ($M = 2,02$, $SD = 0,82$). Tokių pedagogų yra net 61 (46,21 %). Įdomu, tai, kad ganėtinai didelė pedagogų dalis įvairius seminarus bei kursus lanko tik iki 3 kartų per metus (28,03 %). 5 ir daugiau kartų per metus seminaruose apsilanko tik 28 (21,21 %) apklausti pedagogai. Seminaruose išvis nedalyvauja arba neteko dalyvauti 6 (4,55 %) pedagogams. Atlikus išsamesnę analizę, paaiškėjo, kad seminaruose dažniau dalyvauja pradinių klasių pedagogai, nes dauguma apklaustų pradinių klasių pedagogų (62,12 %) vieningai teigė, kad seminaruose bei kituose kursuose dalyvauja dažniau nei 3 kartus per metus ($\chi^2 = 11,79$; $p = 0,07$). Seminarų bei kitokių kursų lankymas parodo, kiek pedagogas yra suinteresuotas plėsti turimas žinias, dalintis patirtimi ir išmokti kažko naujo.

Pedagogų taip pat buvo klausta, ar jiems yra tekę dalyvauti seminaruose, kurių tema buvo susijusi su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymu. Gauti atsakymai parodė gana įdomius rezultatus: pusė apklaustų pedagogų (50 %) yra dalyvavę tokiuose seminaruose, o

kita pusė ne ($M = 1,5$; $SD = 0,5$). Atsakę teigiamai pedagogai, jog dalyvavo seminaruose tokia tema, turėjo nurodyti bent apytikslį to seminaro pavadinimą. Tik 21 (31,81 %) pedagogas nurodė seminarų, kursų pavadinimus, kurie jų nuomone, susiję su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymu, pažinimu: *Darbas su specialiuųjų poreikių mokiniais: problemos ir aktualijos, Asmens specialiuųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas ir pagalbos teikimas, Mokytojai, dirbantys su specialiuųjų poreikių mokiniais: geroji patirtis, Darbas su specialiuųjų ugdymo(si) poreikių mokiniais, Ugdymo priemonių rengimas ir taikymas ugdant specialiuųjų ugdymo(si) poreikių mokinį“, Ugdymo proceso diferencijavimas ir individualizavimas, Kalbos ir rašto sutrikimo priežastys ir atpažinimas I-IV klasių tarpe, Mokymosi sunkumai, Mokinių specialiuųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas“* ir pan. Dauguma įvardintų seminarų bei kursų gali būti siejami su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių ugdymo proceso tobulinimu, reikiamų žinių įgijimu, profesiniu tobulėjimu būtent šioje srityje.

Vienas iš gana svarbių klausimų, padedančių pamažu atskleisti pedagogų pasirengimą dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų, buvo apie tokių mokinių buvimą klasėje. 108 (81,82%) pedagogai gan vieningai ($\chi^2 = 2,32$; $p = 0,31$) teigia, kad klasėje, kurioje dirba yra mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, o 24 (18,18%) pedagogai teigia, kad dirbdami šiuo metu nesusiduria su tokiais mokiniais ($M = 1,18$; $SD = 0,39$). Ir vėl pastebima tendencija, kad dažniausiai klasėje su šiais mokiniais tenka dirbti pradinių klasių pedagogams, kurių net 51 (38,64 %) atsakė, kad klasėje yra mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų. Pedagogų, atsakiusių, kad šiuo metu dirba su tokiais mokiniais, buvo paprašyta nurodyti ir šių mokinių skaičių. Nurodytas mokinių skaičius vyravo nuo 1 iki 9, tačiau apibendrinus pateiktus skaičius galima teigti, kad dažniausiai vienoje klasėje yra 2-3 specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai.

Norint sužinoti, kokiais būdais pedagogai įgyja žinių apie specifinius mokymosi sutrikimus, jiems buvo pateiktas uždaras klausimas su atsakymų variantais. Gautus duomenis iliustruoja diagrama (žr. 8 pav.).



8 pav. Žinių apie mokinius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų, įgijimo būdai (N 132);

Gauti rezultatai parodė, kad pedagogai gana įvairiais būdais gilina savo žinias, susijusias su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų ugdymu. 80 (60,61%) pedagogų teigia, kad savo žinias apie tokių vaikų ugdymą gilina ieškodami informacijos internete ($M = 1,39$; $SD = 0,49$). Mokslinėje literatūroje reikiamos informacijos ieško tik 35 (26,52 %) pedagogai ($M = 1,73$; $SD = 0,44$). Tai parodo, kad pedagogai yra labiau linkę gauti jau parengtą informaciją, o ne patys jos ieškoti ir analizuoti. 65 (49,24 %) pedagogai nurodo, kad reikalingų žinių įgyja dalyvaudami seminaruose bei kituose mokymuose ($M = 1,51$; $SD = 0,5$), ir net 80 (60,61%) nurodo, kad reikiamų žinių įgyja mokydamiesi iš savo darbinės patirties ($M = 1,39$; $SD = 0,49$). Tačiau gana vieningai 123 (93,18 %) pedagogai teigia, jog jiems reikiamų žinių suteikia specialistai bei kiti pedagogai ($M = 1,07$; $SD = 0,25$).

Nustatyta, kad labiausiai konsultuojasi su kitais pedagogais bei specialistais pradinė klasių mokytojai, kurių yra net 58 ($\chi^2 = 6,13$; $p = 0,05$). Tai iš tikro yra gana reikšmingas faktas, nes efektyviai ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius pradinėse klasėse, tikėtina, kad jie vėliau mokydamiesi vyresnėse klasėse patirs kuo mažiau sunkumų, susijusių su žinių įgijimo bei supratimo procesu. Nes akivaizdu, kad kuo anksčiau problema yra domimasi ir ji yra pradedama spręsti, tuo mažesnės įtakos ji turės mokinio mokymuisi ateityje.

3.3 Specifiniams mokymosi sutrikimams būdingų bruožų atpažinimas, mokinių savybės

Norint išsiaiškinti, kaip pedagogai yra pasirengę ugdyti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus, pirmiausia reikia sužinoti, ar jie geba suprasti ir atpažinti bruožus, būdingus specifiniams mokymosi sutrikimams, kad po to būtų galima suprasti, kuriems mokiniams gali būti reikalinga didesnė pagalba ugdymo(si) proceso metu bei kokias savybes šiems mokiniams dažniausiai priskiria patys pedagogai.

Pedagogams buvo pateiktas klausimas su nurodytomis savybėmis, kurios gali būti būdingos kiekvienam mokiniui. Jų buvo paprašyta, pažymėti, kurios iš nurodytų savybių yra jų nuomone būdingiausios mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų. Gauti rezultatai pateikiami lentelėje (žr. 3 lentelė).

3lentelė

Pedagogų priskiriamos savybės mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų, M

Savybė	Vidurkis (M)
stokojantis smalsumo	4,51
išsiblaškęs	4,47
reikalaujantis dėmesio	4,45
sunkiai pasiekiantis gerų rezultatų	4,38
stokojantis atsakomybės	4,31
ramus	4,27
greitai pavargstantis	4,11
sunkiai gebantis mąstyti, samprotauti	3,98
stokojantis tvarkos	3,8
uždaras	3,74
aktyvus	3,55
patenkintas	3,35
paklusnus	3,18
mandagus	2,66
tingus	2,45

* Respondentai turėjo galimybę pateiktą savybę įvertinti balu nuo 1 iki 6: kuo įvertinimas arčiau 6, tuo savybė mažiau būdinga mokiniui, turinčiam specifinių mokymosi sutrikimų.

Iš gautų rezultatų matyti, kad pedagogai labiau yra linkę specifinių mokymosi sutrikimų turintiems mokiniams priskirti neigiamas savybes. Šiuos vaikus jie apibūdina kaip stokojančius smalsumo (M = 4,51), išsiblaškiusius (M = 4,47), reikalaujančius daug dėmesio (M = 4,45), sunkiai pasiekiančius gerų rezultatų (M = 4,38), stokojančius atsakomybės (M = 4,31). Pedagogai neišreiškia vien tik negatyvios nuomonės, susijusios su šiais mokiniais, kadangi nemaža dalis pedagogų yra teigiančių, kad tokie mokiniai yra ramūs (M = 4,27), aktyvūs (M = 3,55), patenkinti (M = 3,35). Bet nepaisant to, galima suprasti, kad negatyvesnę pedagogų

nuomonę apie šiuos vaikus lemia nesupratimas, dėl ko jie ugdymo(si) procese patiria tam tikrų sunkumų. Panašius rezultatus savo moksliniame darbe aptaria Miltenienė (2004), kuriuo buvo nustatyta, jog dauguma pedagogų mano, kad specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintys mokiniai yra greitai pavargstantys, dažnai savyje užsidarę, išsiblaškę, stokoiantys atsakomybės, pasyvūs, tinginiai, tačiau jiems priskiria ir teigiamų savybių: paklusnūs, ramūs, patenkinti.

Ugdymo procese būtų pasiekama kur kas daugiau teigiamų rezultatų, jei pedagogų požiūris į šiuos vaikus labiau pagerėtų ir jie suprastų, kad ne dėl pačio mokinio kaltės, bet dėl sutrikimo specifikos, ugdymo(si) procesas nevyksta taip sklandžiai kaip to norėtų mokančioji ir besimokančioji pusės.

Toliau tyrimu buvo siekiama nustatyti, kokias pedagogai turi žinias apie specifinių mokymosi sutrikimų pasireiškimą ugdymo(si) proceso metu. Jiems buvo pateikta 10 teiginių, kuriuos jie turėjo įvertinti pagal dažnumą (vienas iš pateiktų bruožų nebuvo būdingas būtent specifiniams mokymosi sutrikimams). Gauti rezultatai pateikiami lentelėje (žr. 4 lentelę).

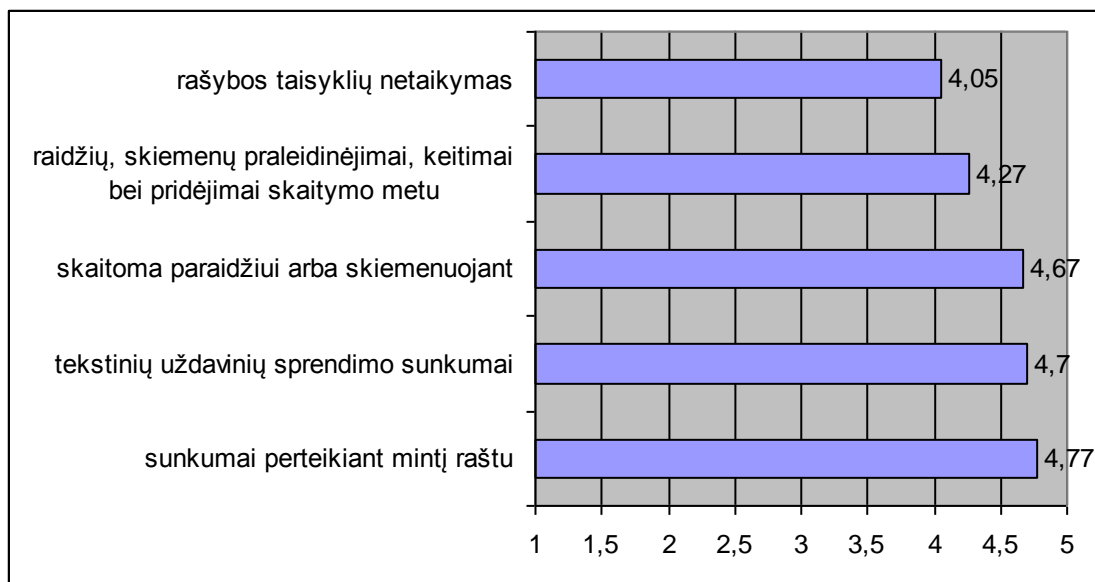
4 lentelė

Pedagogų gebėjimas priskirti specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus bruožus, M, SD

Vieta	Bruožai	M	SD
1.	rašybos taisyklių netaikymas	4,05	2,52
2.	raidžių, skiemenų praleidėjimai, keitimai bei pridėjimai skaitymo metu	4,27	2,78
3.	skaitoma paraidžiui arba skiemenuojant	4,67	2,44
4.	tekstinių uždavinių sprendimo sunkumai	4,70	3,10
5.	sunkumai perteikiant mintį raštu	4,77	2,96
6.	spėjama žodžio pradžia, perskaičius žodžio pradžią, neteisingai spėjama kita dalis	4,86	2,69
7.	labai lėtas ar greitas skaitymo tempas	5,11	2,52
8.	skaitmenų, matematinių simbolių suvokimo sunkumai	5,80	3,19
9.	neįskaitomas arba sunkiai įskaitomas raštas	6,42	2,70
10.	sunkumai prisitaikant klasėje	7,23	3,02

* Respondentai turėjo galimybę įvertinti pateiktus bruožus nuo 1 iki 10: kuo įvertinimas arčiau 10, tuo bruožas mažiau būdingas specifiniams mokymosi sutrikimams.

Svarbiausią pedagogų požiūrį galima pailustruoti diagrama, kuri aiškiau parodo, kokius bruožus, būdingus specifinių mokymosi sutrikimų mokiniams, dažniausiai pastebi pedagogai (žr. 9 pav.).



9 pav. Specifiniams mokymosi sutrikimams būdingų bruožų atpažinimas, M;

Remiantis gautais rezultatais galima teigti, jog visi pateikti teiginiai buvo vertinami gana vienodai. Tokius pedagogų vertinimus galėjo lemti tam tikros turimos žinios apie specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus bruožus arba gebėjimas juos priskirti klasėje besimokantiems vaikams, kurie turi specifinių mokymosi sutrikimų. Netgi klaidingai pateiktą teiginį, jog mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų yra sunku prisitaikyti klasėje, pedagogai reitingavo į paskutinę lentelės vietą ($M = 7,23$). Iš gautų rezultatų galima teigti, kad pedagogams dažniausiai tenka dirbti su šiais specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais, kuriems kyla sunkumų taikant rašybos taisykles ($M = 4,05$), praleidžia, keičia bei prideda raides, skiemenis skaitymo metu ($M = 4,27$), skaito paraidžiui arba skiemenuojant ($M = 4,67$), patiria sunkumų sprendžiant tekstinius uždavinius ($M = 4,70$), jiems sunku mintį perteikti raštu ($M = 4,77$).

Sekančiu anketos klausimu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina savo turimas žinias, gebėjimus bei platesnes asmenines kompetencijas atpažįstant ir tenkinant specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių poreikius ugdymo(si) proceso metu. Gauti duomenys pateikiami lentelėje (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Pedagogų turimų žinių, gebėjimų bei platesnių asmeninių kompetencijų įšivertinimas, %

Teiginiai	Tikrai taip, %	Taip %	Ne %	Tikrai ne, %	M
-----------	----------------	--------	------	--------------	---

Žinau daugelį specifiniams mokymosi sutrikimams būdingų požymių bei jų įtaką mokiniui	14,39	64,39	20,45	0,76	2,11
Turiu žinių apie kalbos raidą, skaitymo, rašymo ir skaičiavimo įgūdžius, būdingus šiems mokiniams	14,39	68,18	15,91	1,52	2,05
Žinau kaip vertinti informaciją apie specifinius mokymosi sutrikimus ir remtis ja	8,33	71,97	19,70	0	2,11
Žinau, su kokiomis socialinėmis ir emocinėmis problemomis gali susidurti specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai	16,67	62,12	16,67	4,55	2,09
Gebu atpažinti mokinius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų	16,67	80,30	3,03	0	1,86
Gebu remtis ugdymo praktikoje turimomis žiniomis apie mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, patiriamus sunkumus	11,36	83,33	4,55	0,76	1,95
Gebu perteikti informaciją ir paaiškinti kitiems apie specifinių mokymosi sutrikimų specifiką	9,09	57,58	32,58	0,76	2,25
Gebu bendrauti su kitais specialistais bei mokytojais aptariant mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius bei pasiekimus	20,03	68,94	2,27	0,76	1,76
Gebu tinkamai parinkti ugdymo priemones, atitinkančias mokinių gebėjimus	10,61	85,61	3,79	3,79	1,93
Gebu tinkamai įvertinti informacijos apie specifinius mokymosi sutrikimus įvairovę	6,82	62,88	28,83	2,27	2,26
Vidurkis	12,84	69,44	14,8	1,52	2,037

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „tikrai taip“ – 1, „taip“ – 2, „ne“ – 3, „tikrai ne“ – 4.

Aptariant gautus atsakymus, pastebima, kad pedagogai gana aukštai vertina savo gebėjimus atpažinti bei tinkamai tenkinti specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių poreikius, nes mano, kad turi tam pakankamai reikalingų žinių bei gebėjimų. Net 106 (80,3 %) pedagogai teigia, jog žino, kaip tinkamai įvertinti informaciją apie specifinius mokymosi sutrikimus bei remtis ja (SD = 0,52). 125 (94,7 %) pedagogai geba remtis ugdymo praktikoje turimomis žiniomis apie mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, patiriamus sunkumus (SD = 0,43), o tai itin svarbu kokybiškam ugdymo(si) procesui, norint parinkti tinkamus mokymo metodus bei strategijas. Pritaikius chi kvadrato kriterijų, gavome, kad reikšmingai daugiau pradinių klasių mokytojų vieningai teigia, jog gerai žino specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus požymius bei jų įtaką mokiniui ($\chi^2 = 14,59$; $p = 0,02$). 113 (85,6 %) pedagogų teigė, jog geba tinkamai parinkti užduotis, atsižvelgiant į mokinio gebėjimus (SD = 0,37). Tačiau remiantis anksčiau gautais duomenimis, kuriuose nustatyta, jog pedagogai turi susidarę gana neigiamą nuomonę apie specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius, peršasi nuomonė, kad gerokai jie pervertina savo turimas žinias ir gebėjimus arba jų tinkamai nepanaudoja,

nesigilina į jų esmę. Pedagogas, turintis atitinkamų žinių ir suprantantis specifinių mokymosi sutrikimų įtaką mokiniui, vargu ar priskirs jam tiek daug neigiamų savybių, suprasdamas, kad ne vien nuo vaiko priklauso jo mokymosi pasiekimai tam tikrose ugdymo srityse. Anot Ambrukaičio (2005), daugiau nei trečias pedagogas pripažįsta, jog jam trūksta patirties ir žinių parinkti adekvačias užduotis specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams, o kas ketvirtas nemoka parinkti tinkamų mokymo metodų ir būdų, skatinti mokinių motyvaciją mokytis, analizuoti mokymosi sunkumus.

Apibendrinant gautus rezultatus, taip pat matome, kad nedidelei pedagogų daliai (16,32%) trūksta reikiamų žinių, jie nepasitiki savo gebėjimu atpažinti specifinių mokymosi sutrikimų turintiems vaikams būdingų bruožų, negali tinkamai suprasti, su kokiomis problemomis tokie mokiniai susiduria, nemoka dalintis savo pastebėjimais su kitais pedagogais, patiria sunkumų tinkamai įvertindami informacijos, susijusios su specifiniais mokymosi sutrikimais, įvairovę. Nustatytas gana reikšmingas faktas, kad daugiausiai mažiau žinių teigia turintys lietuvių kalbos pedagogai, kuriems kyla neaiškumų dėl socialinių ir emocinių problemų, su kuriomis galimai susiduria šie mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų ($\chi^2 = 16,82$; $p = 0,01$).

3.4 Mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymas

Įvertinti savo turimas žinias bei gebėjimus yra kur kas lengviau nei juos realiai pritaikyti darbinėje veikloje. Pedagogams buvo pateikta įvairių teiginių, padedančių įvertinti savo pasirengimą ugdyti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius. Remiantis 29 teiginiais, kuriuos apima žinios, gebėjimai bei platesnės asmeninės kompetencijos, galima nustatyti, kokių žinių pedagogai turi, o kokių jiems dar trūksta, ką jie geba ir kokių įgūdžių trūksta, kad ugdymo procesas būtų sklandus ir pilnavertis. Gauti rezultatai pateikiami lentelėje (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Pedagogų turimų žinių, gebėjimų bei platesnių gebėjimų įsivertinimas ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus, M, SD;

Teiginiai	M	SD
Žinau kaip motyvuoti mokinį bei teikti jam paramą	1,85	0,44
Žinau kaip pažinti specifinių mokymosi sutrikimų turintį mokinį bei pripažinti jo pažangą	1,90	0,35
Žinau kaip kurti tolerantišką bei bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai	1,94	0,46

Žinau, kaip kurti palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje mokinys jaustųsi saugus bei pasitikintis savimi	1,96	0,42
Žinau, kaip parinkti mokymo(si) metodus, tinkamus mokymosi tikslams pasiekti	1,96	0,38
Žinau, kaip parengti mokiniams įdomią ir patrauklią mokymo(si) medžiagą	1,95	0,47
Žinau, kaip tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus	2,04	0,54
Žinau, kaip naudoti įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą	2,17	0,56
Žinau kaip ugdyti mokinių gebėjimą įsivertinti ir pasitikėti savimi	2,02	0,49
Žinau, kaip padėti mokiniams spręsti mokymosi problemas	2,08	0,43
Žinau, kaip skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje	1,92	0,46
Gebu pažinti specifinių mokymosi sutrikimų turintį mokinį bei vertinti jo pažangą	1,89	0,43
Kuriu tolerantišką bei bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje specifinių mokymosi sutrikimų turintis mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai	1,86	0,54
Visada kuriu mokiniui palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje jis jaustųsi saugus bei pasitikintis savimi	1,84	0,49
Gebu parinkti mokymo(si) metodus, tinkamus mokymosi tikslams pasiekti	1,98	0,42
Visada rengiu mokiniams įdomią ir patrauklią mokymo(si) medžiagą	2,11	0,57
Tikslingai taikau šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus	2,03	0,51
Ugdymo procese naudoju įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą	2,11	0,56
Ugdau mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, gebėjimą įsivertinti ir pasitikėti savo jėgomis	1,94	0,42
Visada padedu mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų, spręsti mokymosi problemas	1,86	0,49
Skatinu kuo aktyvesnį mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą pamokų metu	1,83	0,47
Gebu suprantamai mokiniams perteikti informaciją	1,81	0,45
Gebu pastebėti ir aptarti mokinių stiprybes	1,83	0,45

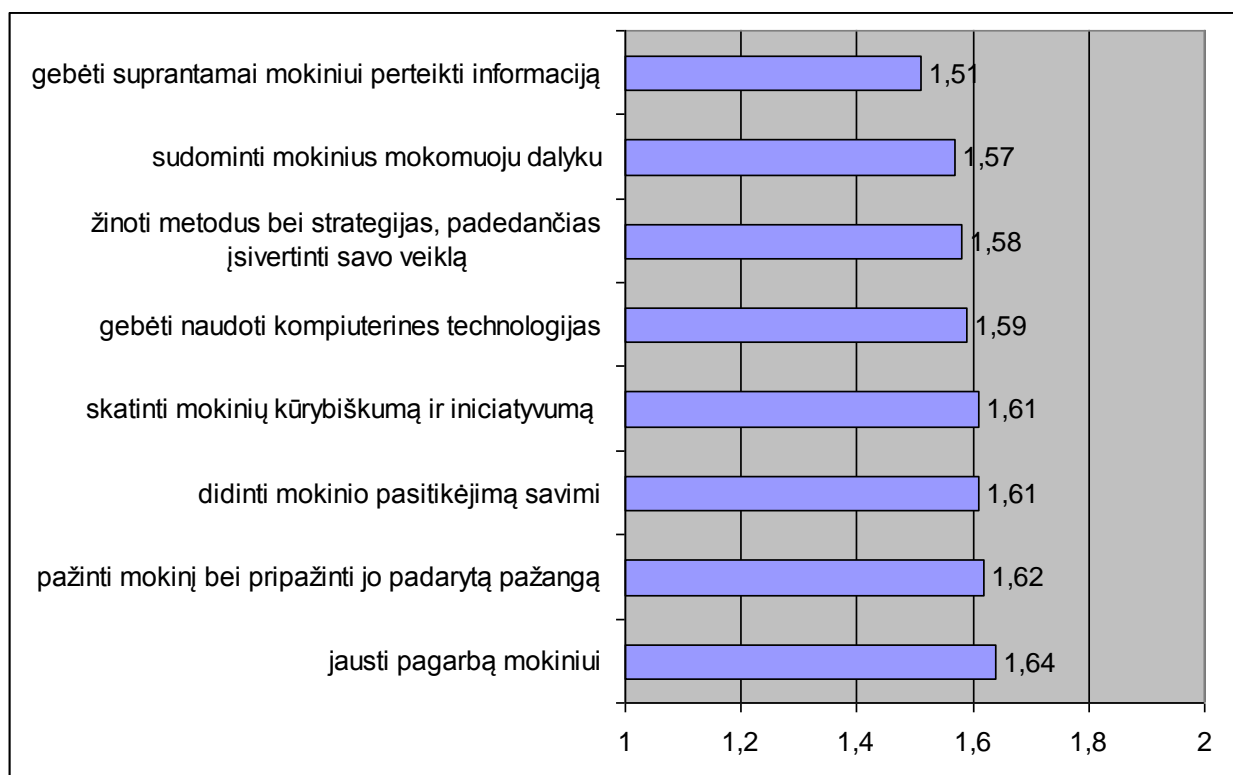
Atsižvelgiu į mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius, keliu ugdymo tikslus ir planuoju mokymo procesą	1,84	0,44
Domiuosi ir ieškau naujų mokymo priemonių bei metodų darbui su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų	1,87	0,48
Dalinuosi informacija su kitais mokytojais bei mokausi iš jų	1,87	0,52
Gebu būti empatiškas, kantrus, kai specifinių mokymosi sutrikimų turintis mokinys patiria sunkumų	1,91	0,49
Gebu pritaikyti mokymosi medžiagą, atsižvelgiant į individualius specifinių mokymosi sutrikimų turinčio mokinio poreikius	1,92	0,5
Gebu motyvuoti mokinius bei teikti jiems pagalbą	1,94	0,44

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „tikrai taip“ – 1, „taip“ – 2, „ne“ – 3, „tikrai ne“ – 4.

Iš gautų duomenų matyti, kad dauguma pedagogų mano, jog gerai žino, kaip reikia motyvuoti mokinį ($M = 1,85$), kurti tolerantišką bei bendradarbiavimą skatinančią aplinką ($M = 1,94$), žino, kaip kurti palankią ugdymo(si) aplinką ($M = 1,96$), kaip parinkti mokymo metodus ($M = 1,96$), tačiau jau pradėdant analizuoti pedagogų gebėjimus, iškart išryškėja tai, jog kur kas mažiau pedagogų geba mokiniams parengti įdomią ir patrauklią mokymosi medžiagą ($M = 2,11$), tikslingai naudoti ugdymo(si) technologijas ir mokymo metodus ($M = 2,03$), neskiria didelės svarbos mokinių kritiniam mąstymui ir kūrybiškumui ugdyti ($M = 2,11$). Taip pat gana svarbius pastebėjimus galima aptarti, kurie buvo gauti paanalizavus platesnes asmenines pedagogų kompetencijas, kurios siejasi su pedagogų gebėjimu pastebėti ir aptarti mokinių stiprybes, suprantamai jiems perteikti mokomąją informaciją, atsižvelgimu į mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius, kai yra keliami ugdymo tikslai bei planuojamas mokymo procesas, gebama dalintis informacija su kitais mokytojais bei mokomasi iš jų. Remiantis gautais duomenimis, nustatyta, kad pradinių klasių mokytojai kur kas vieningiau teigia žinantys daugelį specifiniams mokymosi sutrikimams būdingų bruožų nei kitų specialybių pedagogai ($\chi^2 = 14,59$; $p = 0,02$). Taip pat šios specializacijos atstovai mano, kad turi pakankamai žinių apie mokinių kalbos raidą, skaitymo, rašymo ir skaičiavimo įgūdžius ir tuo ganėtinai išsiskiria iš kitų apklausoje dalyvavusių specialybių pedagogų ($\chi^2 = 19,21$; $p = 0,00$). Tarp gebėjimo skatinti ir palaikyti mokymosi motyvaciją, didelių esminių skirtumų, susijusių su skirtinga pedagogų specializacija nepastebėta ($\chi^2 = 9,05$; $p = 0,06$), o tai reiškia, kad dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų vienaip ar kitaip skatina mokinių mokymosi motyvaciją, o tai yra itin

svarbu mokiniam, kurie mokydamiesi patiria sunkumų. Tam tikrų skirtumų tarp grupių pastebėta aptariant pedagogų gebėjimą tinkamai įvertinti informacijos apie specifinius mokymosi sutrikimus įvairovę. Matyti, kad visa tai aktualiausia yra pradinių klasių pedagogams ($\chi^2 = 16,75$; $p = 0,01$), kurių didžioji dalis teigė, jog geba tinkamai įvertinti gautą informaciją, kuri yra susijusi su specifiniais mokymosi sutrikimais.

Tyrimo metu pedagogų buvo prašoma įvertinti pateiktus teiginius, kurie padės atskleisti, kas pedagogams yra svarbiausia ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus. Labiausiai pedagogų akcentuojami teiginiai yra pateikiami diagramoje (žr. 10 pav.), o kiti gauti atsakymai yra pateikiami prieduose (žr. 2 priedas).



* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „tikrai taip“ – 1, „taip“ – 2, „ne“ – 3, „tikrai ne“ – 4.

10 pav. Prioritetai ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius, M;

Pedagogų teigimu, norint tinkamai ugdyti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus, reikia: 1. gebėti suprantamai mokiniui perteikti reikiamą informaciją, 2. sudominti mokinius mokomuoju dalyku, 3. žinoti metodus ir strategijas, padedančias įsivertinti savo veiklą, 4. gebėti naudoti kompiuterines technologijas, 5. skatinti mokinių kūrybiškumą ir iniciatyvumą, 6. didinti mokinio pasitikėjimą savimi, 7. pažinti mokinį bei pripažinti jo padarytą pažangą, 8. jausti pagarbą mokiniui. Pastebima, kad tarp svarbiausių teiginių pedagogai išskyrė ne tik žinių

svarba, bet ir gebėjimus, platesnes asmenines kompetencijas, kurios yra būtina sąlyga norint tinkamai ugdyti vaikus, kurie patiria sunkumų mokymosi proceso metu. Svarbu tai, kad atsiranda dėmesys ir vertybėms, kurios yra susijusios su mokinio pripažinimu, pagarba jam. Didesnioji lietuvių kalbos pedagogų dalis teigė, kad sąžiningumas mokiniams ugdymo proceso metu yra svarbus faktorius ($\chi^2 = 13,48$; $p = 0,04$). Ugdymo procese pedagogų nuostatos bei požiūris į mokinius yra svarbus jų mokymosi ir psichosocialinės raidos veiksnys, nes klasėje mokiniai turi jausti pozityvų pedagogų požiūrį. Tik teigiamas požiūris į vaiką skatina gerus mokinių ir pedagogų santykius (Pedūk, Ahmetoğlu, 2012).

Norint išsiaiškinti, kaip efektyviai yra dirbama pamokoje, kurioje mokosi ir specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai, pedagogų buvo paprašyta atsakyti į klausimą, kuriame reikėjo nurodyti, kokius mokymo metodus jie gerai žino ir kokius taiko ugdymo proceso metu. Gauti rezultatai yra pateikiami lentelėje (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

Pedagogų žinios apie mokymo metodus bei jų taikymas, %

Metodai	Žinau (N)	%	Taikau (N)	%
multisensorinis mokymo būdas	54	40,9	48	36,36
visuminis mokymo būdas	75	56,82	72	54,55
kontekstinis mokymo būdas	76	57,58	73	55,3
emocinis mokymo būdas	77	58,33	76	57,58
verbalinis mokymo būdas	85	64,39	77	58,33
pokalbis	127	69,21	119	90,15
probleminis mokymo būdas	100	75,76	86	65,15
skaičiavimas mintyse	104	78,8	94	71,21
žaidimai su skaičiais	106	80,3	96	72,73
uždavinių sprendimas	109	82,56	113	85,6
vizualinis mokymo būdas	110	83,33	105	79,55
informacinis mokymo būdas	115	87,12	103	78,03
atpasakojimai	119	90,15	100	75,6

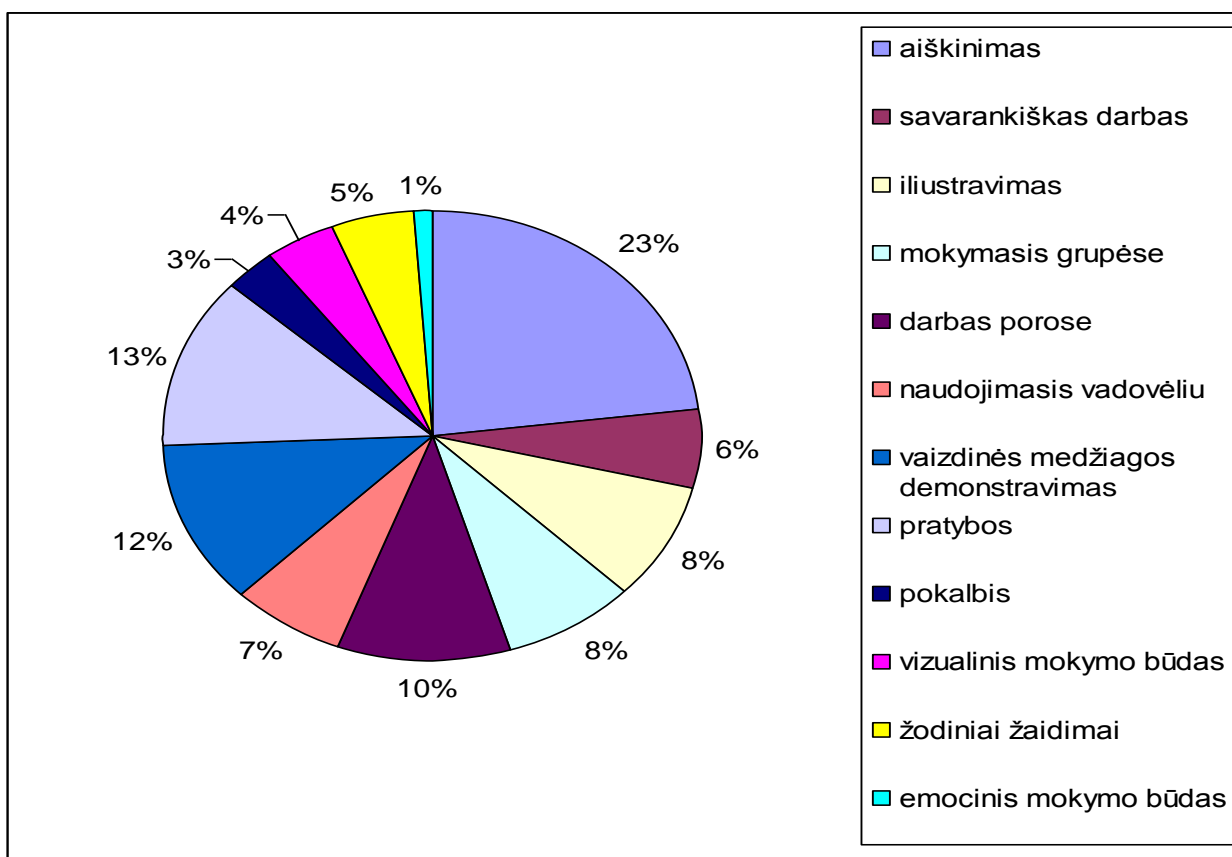
paveikslai, grafikai, žemėlapiai	119	90,15	116	87,88
minčių lietus	119	90,15	107	81,06
diskusijos mažose grupėse	120	90,9	114	86,36
kūrybiniai darbai	121	91,67	115	87,12
žodiniai žaidimai	121	91,7	120	90,9
aiškinimas	123	93,18	128	96,97
mokymasis grupėse	123	93,18	119	90,15
rašiniai	124	93,94	98	74,24
darbas porose	125	94,7	122	92,42
apibendrinimas	125	94,7	122	92,4
ilustravimas	125	94,7	122	92,42
skaitymas balsu	127	96,21	111	84,09
vaizdinės medžiagos demonstravimas	127	96,21	124	93,94
pratybos	127	96,21	119	90,15
savarankiškas darbas	128	96,97	125	94,7
naudojimasis vadovėliu	129	97,7	124	93,94
Vidurkiai	111,72	83,71	105,10	79,62

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „žinau“ – 1, „nežinau“ – 2, „taikau“ – 1, „netaikau“ – 2, „kartais“ – 3.

Gauti rezultatai atskleidė, kad dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų gerai žino ir gana dažnai taiko nurodytus metodus. Pastebėta, kad dažniausiai pedagogai taiko šiuos tradicinius mokymo metodus: aiškinimo ($M = 1,06$; $SD = 0,3$), vaizdinės medžiagos demonstravimo ($M = 1,53$; $SD = 0,85$), savarankiško darbo ($M = 1,55$; $SD = 0,87$), naudojimosi vadovėliu ($M = 1,21$; $SD = 0,57$), apibendrinimo metodus ($M = 1,45$; $SD = 0,79$). Kur kas mažiau pedagogai žino ir taiko alternatyviųjų mokymo metodų, kurie yra veiksmingi ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius. Gana nedidelė pedagogų dalis žino ir taiko tokius alternatyviuosius mokymo metodus, kaip visuminis ($M = 2,20$; $SD = 0,71$), kontekstinis ($M = 2,31$; $SD = 0,68$), multisensorinis ($M = 2,21$; $SD = 0,57$) mokymo būdas. Galima teigti, kad pedagogai yra labiau linkę pirmenybę pamokų metu duoti tradiciniams mokymo(si) metodams.

Pasak Čiužo, Šiaučiukėnienės (2007), pedagogas, siekdamas įgyvendinti šiuolaikinius ugdymo tikslus, turi ieškoti tokių mokymo ir mokymosi metodų, kurie minimaliomis laiko sąnaudomis leistų pasiekti efektyvų rezultatą. Dažniausiai pedagogai renkasi šiuos mokymo metodus: aiškinimas, klausinėjimas, demonstravimas, rašymas, nes jie yra laikomi tradiciniais ir geriau pedagogų įvaldytais metodais. Šiuolaikiniai metodai taip pat turėtų pamokoje užimti svarbią vietą, nes jie padeda sudominti mokinius, įtraukti juos į ugdomąją veiklą vis aktyviau. Tarp šiuolaikinių mokymo metodų labiausiai išryškėjo šie pedagogų taikomi metodai: mokymasis grupėse ($M = 2,05$; $SD = 0,95$), minčių lietus ($M = 2,20$; $SD = 0,88$), darbas porose ($M = 1,95$; $SD = 0,81$). Dar kartą aptariant alternatyviųjų mokymo metodų taikymą, nustatyta, jog iš šių metodų pedagogai dažniausiai taiko informacinį ($M = 2,19$; $SD = 0,88$) ir vizualinį ($M = 2,05$; $SD = 0,89$) mokymo būdus.

Įvertinę savo metodų žinojimo ir taikymo gebėjimus, pedagogai turėjo nurodyti, kokie metodai jiems atrodo veiksmingiausi ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius. Iš visų apklaustų pedagogų tik 101 atsakė į šį klausimą ir nurodė jų nuomone veiksmingiausius metodus dirbant su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais. Rezultatai pateikti diagramoje (žr. 11 pav.).



11 pav. Efektyviausi mokymo metodai dirbant su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais, %
(N = 101)

Analizuojant pedagogų atsakymus, paaiškėjo, kad pedagogai mano, jog norint pasiekti efektyvių rezultatų dirbant su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų, geriausiai yra taikyti aiškinimo (N = 59), pratybų (N = 32), vaizdinės medžiagos demonstravimo (N = 30), darbo porose (N = 26) metodus. Galima pastebėti, kad vėl labiausiai dominuoja tradiciniai mokymo metodai, o iš alternatyviųjų mokymo būdų dažniau buvo minimas tik vizualinis mokymo būdas (N = 10), o tai parodo, kad pedagogai šių metodų grupei neskiria didelės reikšmės, neįvertina arba nežino jų teikiamos naudos.

Toliau buvo siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina savo žinias ir gebėjimą tinkamai ugdymo procese įvertinti specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų gebėjimus bei padarytą pažangą (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Pedagogų žinios ir gebėjimai įvertinti specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių pažangą, M, SD;

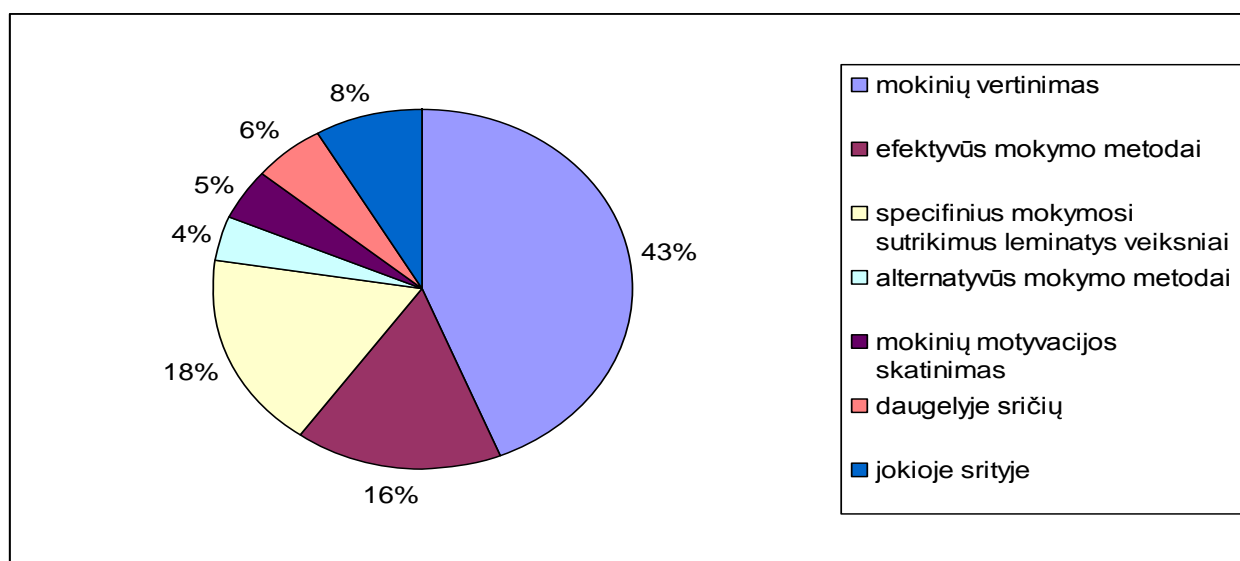
Teiginiai	M	SD
Suprantu specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių gebėjimų įvertinimo svarbą	1,61	0,52
Atsakingai atlieku mokinių gebėjimų ir pažangos įvertinimą	1,80	0,50
Žinau, kur galiu gauti pagalbos, susijusios su mokinių pasiekimų vertinimu	1,81	0,57
Gebu suprasti mokinio stebėjimo klasėje bei kitoje aplinkoje reikšmę	1,89	0,53
Gebu nustatyti įvertinimo tikslą ir tam parinkti tinkamus būdus	1,92	0,57
Gebu atlikti formuojamąjį vertinimą ir interpretuoti rezultatus	1,95	0,57
Gebu suprasti vertinimo metodų svarbą įvertinat mokinį bei įvertinti jų tinkamumą	1,95	0,63
Gebu savarankiškai atlikti planingą ir sistemingą mokinio stebėjimą bei aptarti jo rezultatus	1,95	0,54
Suprantu, kaip įvertinti ir nustatyti skaitymo, rašymo, skaičiavimo pasiekimus	2,01	0,49
Gebu įvertinti galimus aplinkos ir vidinius faktorius, kurie lemia specifinius mokymosi sutrikimus	2,31	0,80

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „tikrai taip“ – 1, „taip“ – 2, „ne“ – 3, „tikrai ne“ – 4.

Gauti duomenys rodo, jog pedagogai supranta tikslingą mokinių gebėjimų įvertinimo svarbą ($M = 1,161$, $SD = 0,52$) bei patys atsakingai stengiasi atlikti tikslingą mokinių pažangos bei gebėjimų vertinimą ($M = 1,80$, $SD = 0,5$). Reikšmingi skirtumai pastebėti tarp pedagogų, kai reikia gebėti suprasti vertinimo metodų svarbą ir įvertinti jų tinkamumą ($\chi^2 = 26,69$; $p = 0,00$). Šioje srityje labiausiai pasirengę yra pradinėse klasėse dirbantys pedagogai. Reikšmingu teiginiu galima laikyti tai, jog didelė pradinėse klasių pedagogų dalis ($N = 51$) gana vieningai teigia, jog sunkiai geba įvertinti aplinkos ir vidinius faktorius, kurie lemia specifinius mokymosi sutrikimus ($\chi^2 = 14,71$; $p = 0,02$). Įdomiausia tai, kad nors daugelis specialistų teigia viską supranta, kas susiję su vertinimu, tačiau pasitaiko ir abejonių, kurios parodo, kad pedagogai abejoja vertindami mokinių skaitymo, rašymo ir skaičiavimo įgūdžius.

Kaip jau minėta, dalis pedagogų teigė, kad vertinimo procese svarbu gebėti įvertinti galimus aplinkos bei vidinius faktorius, kurie lemia specifinius mokymosi sutrikimus (65,91 %). Tokiam pasirinkimui įtakos galėjo turėti supratimas, kad norint įvertinti šiuos faktorius neužteks vien supratimo ir žinių apie mokinio gebėjimų vertinimą. Norėdamas tikslingai įvertinti priežastis turi gerai išmanyti specifinių mokymosi sutrikimų specifiką bei raišką, o tai turėtų būti labiau būdinga kitos srities specialistams (pvz., specialiesiems pedagogams).

Pedagogams buvo pateiktas dar vienas atviro tipo klausimas kuris prašo nurodyti sritis, kuriose pedagogai norėtų pagilinti žinias, susijusias su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių ugdymu. Į šį klausimą atsakė 115 (87,12%) pedagogų. Nuomonės pasiskirstė gana įvairiai, tad buvo išskirtos dažniausiai pedagogų minimos tobulintinos sritys (žr. 12 pav.).



12 pav. Sritis, kuriose pedagogai norėtų pagilinti savo žinias, % ($N = 107$)

Kaip matome, daugiausiai pedagogų, kurių yra net 47 (43 %) norėtų praturtinti savo žinias, susijusias su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių tinkamu vertinimu. Iškart matomas kontrastas su prieš tai buvusiu anketos klausimu, kuriame pedagogai net labai gražiai pateikia savo supratimą apie mokinių vertinimo svarbą. Toks atsakymas gana dvejopai priverčia vertinti anksčiau aptarinėtą pedagogų pasirengimą tinkamai vertinti mokinių gebėjimus bei padarytą pažangą. Pedagogai gana aukštai vertino savo žinias bei gebėjimus, susijusius su mokinių vertinimu, o dabar teigia, kad tai yra dar tobulintina sritis. Nustatyta, kad 19 (18 %) pedagogų taip pat norėtų praplėsti supratimą apie specifinius mokymosi sutrikimus lemiančius veiksniai. Mokytojams gana svarbi ir tobulintina sritis atrodo efektyvių mokymo(si) metodų parinkimas ir tokią nuomonę išsakė 17 (16 %) pedagogų. Gaila, kad tik nedidelė pedagogų dalis nurodė, jog norėtų daugiau sužinoti apie alternatyvius mokymo metodus. Net 8 % pedagogų teigė, jog jokioje srityje nenorėtų pagilinti savo žinių, o tai parodo, kad pedagogai mano turintys pakankamai reikalingų žinių, kad galėtų tinkamai organizuoti ugdymo procesą, arba nėra suinteresuoti įgyti daugiau žinių.

3.5 Bendravimas ir bendradarbiavimas su kitais ugdymo proceso dalyviais

Kaip vieną iš svarbiausių sričių, susijusių su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, galima įvardyti pedagogų bendravimą ir bendradarbiavimą su kitais ugdymo proceso dalyviais, nes tokiu būdu galima įgyti daugiau reikalingos patirties bei ją pasidalinti su kitais.

Apklausiant pedagogus, jų buvo prašoma nurodyti, kokiais bendravimo ir bendradarbiavimo būdais jie siekia efektyvesnio rezultato ugdydami specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Pedagogų siekimas bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais ugdymo proceso dalyviais, M, SD;

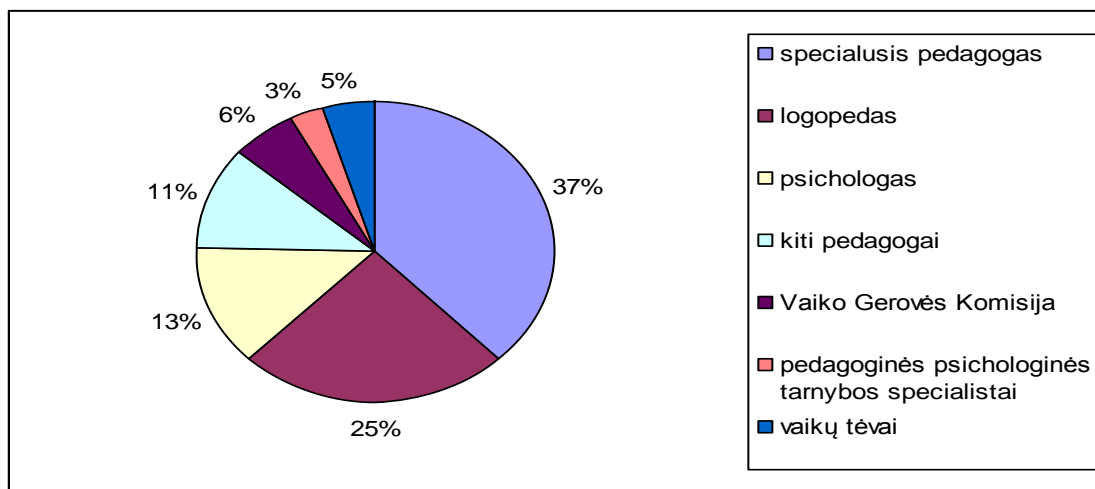
Teiginiai	M	SD
Konsultavimasis su mokykloje dirbančiais specialistais (specialiuoju pedagogu, logopedu ir kt.)	1,47	0,64
Mokėjimas užmegzti kontaktą su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių tėvais bei kitais šeimos nariais	1,74	0,56
Bendravimas su mokinių tėvais bei kitais šeimos nariais	1,74	0,52
Nuolat ir efektyviai dirbti kartu su mokinių tėvais bei kitais mokytojais	1,77	0,59

Tėvų laikymas lygiaverčiais partneriais	1,80	0,59
Konsultavimasis su kitų ugdymo įstaigų specialistais (pedagoginė psichologinė tarnyba ir t.t.)	1,80	0,69
Bendravimas tik su kitais mokytojais bei keitimasis informacija	2,02	0,80

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „tikrai taip“ – 1, „taip“ – 2, „ne“ – 3, „tikrai ne“ – 4.

Pastebėta, kad pedagogams, o ypač pradinių klasių ($\chi^2 = 16,32$; $p = 0,00$), yra itin svarbu konsultuotis su mokykloje dirbančiais specialistais (logopedu, specialiuoju pedagogu), kad ugdymo procesas pasiektų kuo efektyvesnių rezultatų. O štai bendravimas ir bendradarbiavimas su mokinių tėvais bei kitais šeimos nariais labai svarbus atrodo ne tik pradinių klasių pedagogams, bet ir matematikos mokytojams ($\chi^2 = 16,32$; $p = 0,02$). Tėvų laikymas lygiaverčiais partneriais ugdant mokinius, kurie turi specifinių mokymosi sutrikimų, labai svarbus atrodo pradinių klasių mokytojams ($\chi^2 = 24,13$; $p = 0,00$), nes savaime suprantama, kad pradinių klasių mokiniams dažniausiai pagalba, susijusi su ugdymo(si) sunkumais, yra teikiama ne tik mokykloje, bet ir namuose, kai tėvai taip pat yra linkę bendradarbiauti ir padėti savo vaikams, kad tik šie galėtų kuo greičiau patirti mokymosi sėkmę. Teiginiui, jog ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus nuolat ir efektyviai reikia dirbti su mokinių tėvais bei kitais mokytojais labiausiai pritaria pradinių klasių pedagogai ir čia pastebimas gana svarbus ir reikšmingas pedagogų nuomonių išsiskyrimas ($\chi^2 = 19,55$; $p = 0,00$). Tačiau svarbiausia tai, jog pedagogų atsakymų analizė atskleidžia, jog pedagogai siekia bendradarbiavimo su kitais mokytojais ar specialistais, jie yra pasirengę dalintis savo problemomis, laimėjimais, susijusiais su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymu.

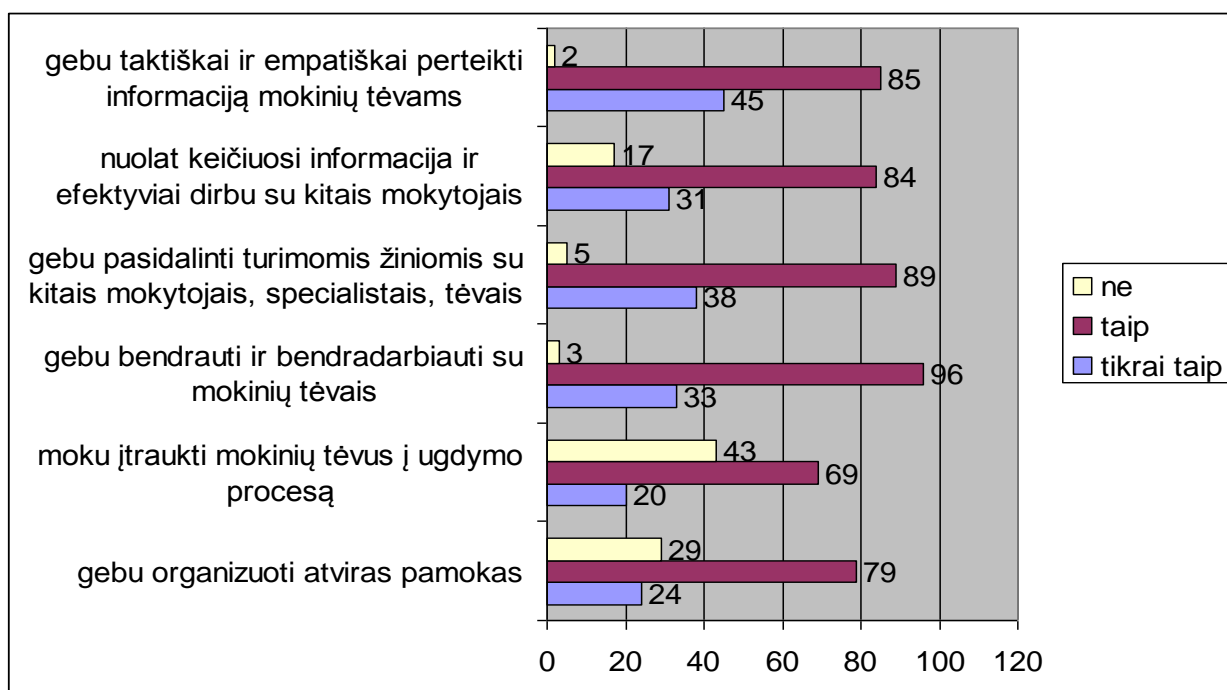
Norint išsiaiškinti su kuo bendradarbiauja ir kieno pagalbos prašo pedagogai, kai prireikia pagalbos, susijusios su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių ugdymu, jų buvo prašoma atsakyti į atviro tipo klausimą, kuris skambėjo taip: *Kokios pagalbos Jums reikia ir kas ją suteikia ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus?* Buvo sulaukta 118 (89,4 %) atsakymų, kurie pasiskirstė gana vienodai. Daliniai duomenys pateikiami diagramoje (žr. 12 pav.).



12 pav. Pagalbą pedagogams teikiantys specialistai, %

Iš gautų duomenų matome, kad dažniausiai pedagogai pagalbos sulaukia iš specialiojo pedagogo, kurį įvardino net 72 pedagogai (37%). Reikiamos pagalbos pedagogai taip pat sulaukia iš logopedo, psichologo bei kitų pedagogų (atitinkamai 47, 25 ir 21 pedagogas išsako tokią savo nuomonę). Iš specialiojo pedagogo mokytojai dažniausiai sulaukia pagalbos, susijusios su mokomosios medžiagos parengimu ir pritaikymu ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius, mokymo metodų bei būdų pritaikymu, žinių bei informacijos, apimančios specifinius mokymosi sutrikimus, paaiškinimą.

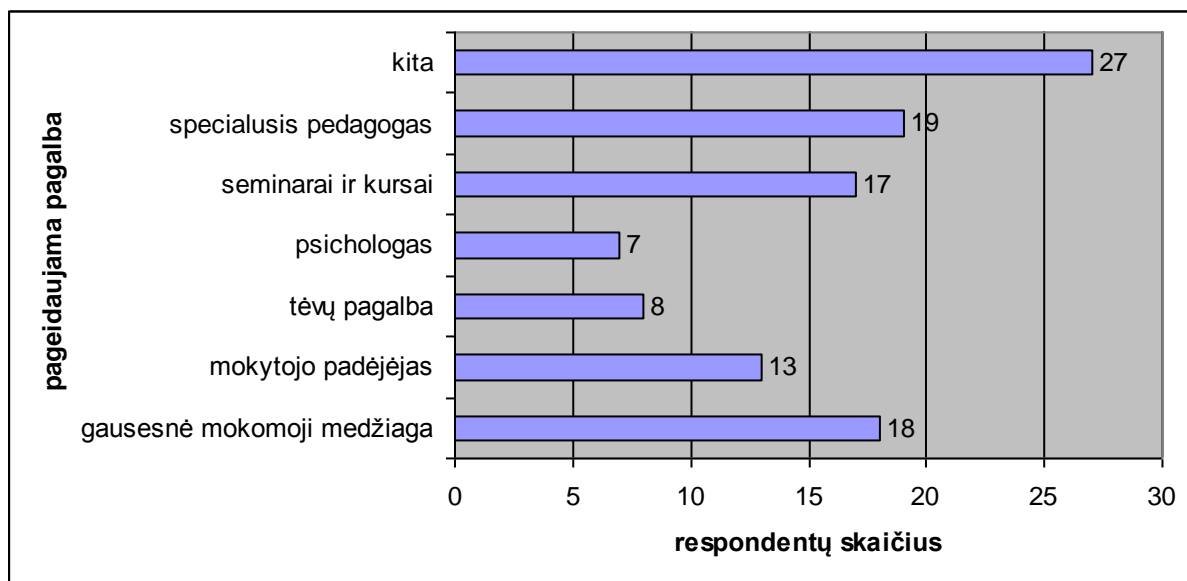
Pedagogų taip pat buvo paprašyta nurodyti, kaip pasireiškia jų gebėjimas bendradarbiauti su kitais ugdymo proceso dalyviais. Gautus duomenis iliustruoja diagrama (žr. 13 pav.).



13 pav. Pedagogų gebėjimas bendradarbiauti su kitais ugdymo proceso dalyviais (N = 132);

Iš diagramoje pateiktų duomenų matome, jog didelė dalis pedagogų yra įsitikinę ir teigia, jog geba bendrauti ir bendradarbiauti su mokinių tėvais ($M = 1,77$; $SD = 0,47$). Labiausiai tokiu savo gebėjimu yra užtikrinti pradinių klasių bei matematikos pedagogai ($\chi^2 = 11,68$; $p = 0,00$). Vien dėl to, galima teigti, kad šie pedagogai matomai palaiko gana glaudžius santykius su tėvais, dalinasi reikšminga informacija, kuri siejasi su mokinių ugdymu. Tačiau nors ir gana didelė dalis pedagogų teigia gebantys bendrauti su mokinių tėvais, tačiau tik kur kas mažesnei daliai pavyksta mokinių tėvus įtraukti į patį ugdymo(si) procesą ($M = 2,17$; $SD = 0,67$). Tėvų įtraukimas į ugdymo procesą yra svarbus gebėjimo bendrauti ir bendradarbiauti su kitais požymis. Geriausiai tai sekasi padaryti pradinių klasių pedagogams ($\chi^2 = 15,26$; $p = 0,00$). Pastebėta, kad net 29 (21,97 %) pedagogai teigia, jog negeba organizuoti atvirų pamokų, o štai kiti pedagogai kaip tik nurodo gebantys organizuoti atviras pamokas ($M = 2,04$; $SD = 0,63$) ir tai yra svarbus faktorius, rodantis, kad pedagogai ne tik pasitiki savo turima kompetencija, bet ir tokiu būdu skatina bendravimą ir bendradarbiavimą su kitais pedagogais, įgyja jų ir mokinių tėvų pasitikėjimą. Svarbu paminėti ir tai, jog dauguma pedagogų yra kompetentingi pasidalinti savo turimomis žiniomis su kitais pedagogais, mokinių tėvais ar net specialistais ($M = 1,75$; $SD = 0,52$) ir geba tai daryti taktiškai, kad būtų išlaikomas glaudus santykis ($M = 1,67$; $SD = 0,5$).

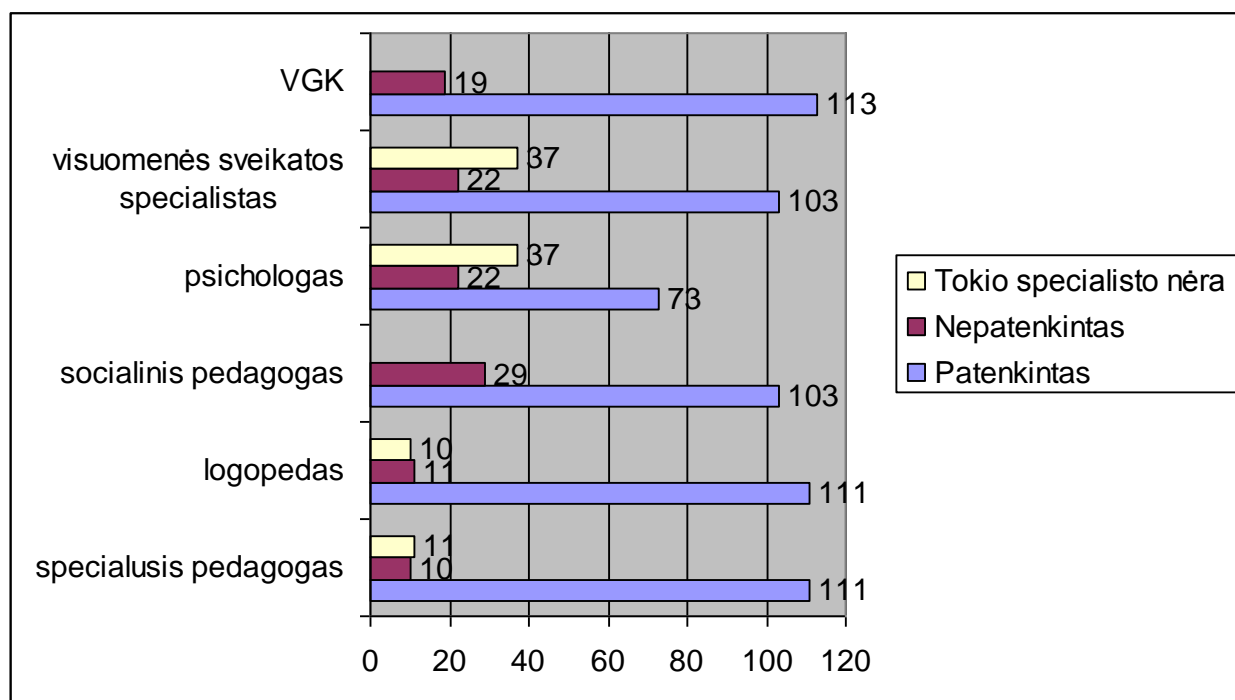
Pedagogams pateikus atviro tipo klausimą, apie reikiamą pagalbą ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius, bei kas galėtų ją suteikti, buvo sulaukta įvairių atsakymų iš 109 (82,58 %) pedagogų. Atsakymus iliustruoja diagrama (žr. 14 pav.).



14 pav. Pagalbos, ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus, reikmė (N= 109);

Susisteminius duomenis pastebėta, kad net 16,5 % pedagogų įvardija, kad jiems labiausiai reikėtų gausesnės mokomosios medžiagos, mokytojo padėjėjo pagalbos norėtų 12 % pedagogų. Specialiojo pedagogo išsamesnių paaiškinimų pasigenda 17 % pedagogų. Dažniau rengiamus seminarus bei kursus, susijusius su specifinių mokymosi sutrikimų, turinčių mokinių ugdymu, norėtų lankyti beveik 16 %. Taip pat atsiskleidžia ir pedagogų, dirbančių su tokiais mokiniais poreikiai, kuriuose atsispindi noras gauti pagalbos iš mokinių tėvų bei psichologo (atitinkamai po 7%). Matome, kad pedagogai geba išreikšti svarią nuomonę, kuri glaudžiai siejasi su tinkamos pagalbos panaudojimu ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus.

Paskutiniu anketos klausimu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina mokykloje dirbančių specialistų veiklą. Jų atsakymai pateikiami diagramoje (žr. 15 pav.).



* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „patenkintas“ – 1, „nepatenkintas“ – 2, „tokio specialisto nėra“ – 3.

15 pav. Mokykloje dirbančių specialistų veiklos įvertinimas, (N = 132)

Gauti rezultatai rodo, kad geriausiai pedagogai vertina specialiojo pedagogo veiklą (M = 1,27; SD = 0,59). Net 111 (84,1%) pedagogų tokiems atsakymams įtaką galėjo padaryti dažnai gaunama pagalba bei patarimai būtent iš specialiojo pedagogo. Tiek pat pedagogų palankiai vertina ir logopedo veiklą (M = 1,23; SD = 0,58). Kur kas mažiau simpatijų sulaukė psichologo veikla (M = 1,73; SD = 0,87). Tokiems vertinimams įtakos galėjo turėti ir tai, jog mokyklose

labai trūksta šių specialistų, o ir jiems esant, jie negali patenkinti visų norinčiųjų poreikių. Svarbų vaidmenį vaidina Vaiko gerovės komisija, kuriai ir buvo skiriama daugiausiai pedagogų simpatijų ($M = 1,14$; $SD = 0,35$). Šios komisijos veikla gali būti vertinama labiausiai teigiamai vien dėl to, kad ją sudaro visi tame pačiame vertinime dalyvaujantys specialistai, kurių susijungimas sprendžiant iškilusias problemas duoda daug efektyvesnių ir greitesnių rezultatų.

To taip pat turi siekti kiekvienas pedagogas, kuris prieš prašydamas pagalbos iš kitų, turi suprasti, kiek pats mokiniui gali pagalbos suteikti savarankiškai, kokia turėtų būti toji prašomoji pagalba, įvertinant jos veiksmingumą ir galimą tinkamumą mokiniams.

Išvados

1. Specifiniai mokymosi sutrikimai yra apibūdinami kaip heterogeniniai sutrikimai, pasireiškiantys klausymo, kalbėjimo, skaitymo, rašymo, priežasties ryšių nustatymo ar matematinių gebėjimų sunkumais, kuriems įtaką daro centrinės nervų sistemos disfunkcijos nulemtas sutrikimas, galintis išryškėti bet kuriame amžiuje. Mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, bendrieji intelektiniai gebėjimai yra pakankami, tačiau netolygiai susiformavę, todėl šie mokiniai turi aukštesnį nei vidutinį, vidutinį, žemesnį nei vidutinį intelektą. Jiems taip pat būdingi specifiniai vieno ar kelių pažinimo procesų ar savireguliacijos sutrikimai, akademinis atsilikimas, lokalizuotas kai kurių įgūdžių formavimosi sutrikimas, neryški neurologinė simptomatika.

2. Lietuvoje pedagogų rengimas yra labiau orientuotas į teorines žinias, o studijų turinys per menkai orientuotas į naujų gebėjimų bei kompetencijų (kritinio mąstymo, problemų sprendimo, informacinio raštingumo) puoselėjimą. Studijų programos rengia būsimus pedagogus dėstyti konkretų dalyką, darbui klasėje bei sąveikai su moksleiviu, tačiau nepakankamai akcentuoja, kad pedagogai turi nuolat tirti ir tobulinti savo veiklą, kurti turtingas edukacines aplinkas, dirbti su netradiciniu moksleiviu, todėl pedagogas privalo įgyti didaktinę kompetenciją, ją ugdyti kryptingai ir efektyviai, orientuojantis į kintantį požiūrį, į mokymosi prigimtį ir galimybes.

3. Atliktu tyrimu nustatyta, jog apklausoje dalyvavę pradinėse klasių, lietuvių kalbos bei matematikos pedagogai yra linkę vaikams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų dažniau priskirti neigiamas savybes, tačiau turi gana pakankamai žinių ir gebėjimų tinkamai atpažinti specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus bruožus.

4. Tyrimas parodė, jog pedagogai gana aukštai vertina savo žinias bei gebėjimus, susijusius su mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų vertinimu. Jie teigia gebantys įvertinti šių mokinių gebėjimus bei padarytą pažangą, tačiau paanalizavus atviro tipo klausimų atsakymus paaiškėjo, jog mokinių vertinimas yra viena iš sričių, kurioje pedagogai labiausiai norėtų pagilinti savo žinias. Taip pat nustatyta, kad pedagogai abejoja dėl savo gebėjimų pasirinkti tinkamą mokymo medžiagą bei ugdymo metodus, turi mažai žinių apie metodus, kurie yra veiksmingai taikomi dirbant su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais.

5. Apklausoje dalyvavę pedagogai pasitikėjimą savimi išreiškia gebėjimu kurti palankią ugdymo(si) aplinką, sudominti mokinius mokomuoju dalyku, didinti mokinio

pasitikėjimą savimi, ugdymo procese remtis sąžiningumu, bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje, su kitais specialistais, mokinių tėvais (tinkamai realizuojama bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija).

6. Hipotezė pasitvirtino iš dalies, nes pedagogai teigia turintys pakankamai žinių ir gebėjimų, kad galėtų tenkinti mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius, tačiau atlikus išsamesnę duomenų analizę paaiškėjo, jog pedagogai nesijaučia užtikrintai vertindami specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų gebėjimus bei padarytą pažangą, parinkti tinkamus mokymo metodus, pasigenda mokomosios medžiagos gausos, akcentuoja kitų specialistų pagalbos reikalingumą organizuojant ugdymo procesą.

Literatūra

1. Adamonienė, R. ir kt. (2003). *Profesinio ugdymo psichologija ir pedagogika*. Utena: Indra
2. *Aiškinamoji metodinė medžiaga apie pedagogo profesijos standarto gairių taikymą rengiant studijų programas*. (2008). Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras.
3. Ališauskas, A. (2001). Specifinės mokymosi negalės: konceptualusis ir taikomas aspektai. (Red.). J. Ambrukaitis. *Specialusis ugdymas*, Nr. 2(5), 15-28. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Ališauskas, A. (2007). *Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
5. Ališauskas, A., Jomantaitė, R. (2008). Bendrojo lavinimo mokyklų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizė. (Red.). V. Tričys. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 4(20), psl. 71-78. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
6. Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Pasidalytos kompetencijos plėtojimo prielaidos ankstyvosios intervencijos komandoje. (Red.). S. Ališauskienė. *Specialusis ugdymas*, Nr. 2(25), psl. 90-10. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. (red.). J. Ambrukaitis. *Specialusis ugdymas*, Nr. 2(11), 114-123. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo raidos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Ambrukaitis, J. ir kt. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. (Red.). J. Ambrukaitis. *Specialusis ugdymas*, Nr. 2(9), 61-72. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
10. Andrašūnienė, M. (2007). *Socialinio darbo terminų žodynelis: metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus kolegija.
11. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės raida*. Vilnius: Gimtasis žodis.
12. Balionytė, R., ir kt. (2008). Pagalbos mokiniui teikimo programa. (Sud.). G. Kvietkauskienė. *Metodinė veikla mokytojo ir mokinio kompetencijoms ugdyti. Iš mokytojų patirties*. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras. Prieiga per internetą:

<http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/wp-content/uploads/2012/03/Finalinis-leidinio-variantas.pdf> [žiūrėta: 2013-09-15].

13. Barkauskaitė, M. ir kt. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

14. Barkauskienė, R. (2003). Mokymosi negalių turinčių vaikų savęs suvokimo ypatumai. (Red.). J. Ambrukaitis. *Specialusis ugdymas*, Nr. 1(8), psl. 96-103. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

15. *Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui*. (2007). Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras.

16. Birgelytė, A., ir kt. (2012). *Kompetencijų ugdymas. Metodinė knyga mokytojui*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. Prieiga per internetą: <http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/wp-content/uploads/2012/03/Finalinis-leidinio-variantas.pdf> [žiūrėta:2013-09-05].

17. Boyd, D., Bee, H. (2011). *Augantis vaikas*. Vilnius: UAB „Vaistų žinios“.

18. Bužinskas, K. ir kt. (2005). *Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams. Tyrimo ataskaita*. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/440_c668af6794dfa5cdf161928505d79876.pdf [žiūrėta: 2013-01-12].

19. Čiučiulkienė, N., Augustinienė, A., Bankauskienė, N. (2007). *The explicit teaching discourse as the expression of the contemporary teacher's competences*. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr.87, psl. 42-48. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/87/42-48.pdf> [žiūrėta: 2013-09-05].

20. Čiužas, R., Šiaučiukėnienė, L. (2007). Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr. 87., psl. 23-29. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

21. Daujotis, E., ir kt. (2012). *Lietuvos švietimas skaičiais 2012. Bendrasis ugdymas*. Vilnius: ŠCA. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20svietimas%20skaiciais%202012_Bendrasis%20ugdymas.pdf [žiūrėta: 2013-01-25].

22. *Dėl kvalifikacinių reikalavimų mokytojams aprašo patvirtinimo*. (2012). Vilnius. Prieiga per internetą:

http://www.ppsc.lt/media/file/kvalifikaciniu_reikalavimu_mokytojams_aprasas.pdf [žiūrėta: 2013-09-06].

23. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas.* (2011). Vilnius: Prieiga per internetą: <http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=0A121FE5-21D5-471F-A9C4-37B80BC37360> [žiūrėta: 2013-05-24].

24. Dobranskienė, R. (2004). *Mokyklos bendruomenės vadyba*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

25. Dumčienė, A., Bajoriūnas, Z. (2006). *Ugdymo pagrindai*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.

26. East, V., Evans, L. (2006). *At a glance. A practical guide to Children's Special Needs. 2 edition.* Great Britain: Bath Press, bath, England.

27. Farrell, M. (2003). *Understanding special educational needs. A guide for student teachers.* London and New York: Routledge Falmer.

28. Galkienė, A. (2002). Pedagoogo asmenybės kūrybiškumo ir funkcinio ugdymo santykis. (Red.). J. Ambrukaitis. *Specialusis ugdymas*, Nr. 2(7), 53-59. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

29. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

30. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

31. Galkienė, A., Cijūnaitienė, A. (2007). Mokymo metodų taikymo veiksmingumas ir populiarumas. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr. 87, psl. 77-85. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/87/77-85.pdf> [žiūrėta: 2013-09-06].

32. Giedrinė, R. (2011). *Specifiniai mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

33. Grincevičienė, V. (2004). Mokytojo kompetencijos: į pedagogo asmenybę orientuoti moksleivių lūkesčiai. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr. 71, psl. 51-55. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

34. Gudonis, V., Ališauskas, A., Rusteika, M. (2011). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokyklose: mokinių ir mokytojų požiūris. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr. 101, 91-95. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
35. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
36. Jakimavičienė, E. (2000). *I-IV klasių mokinių rašymo sutrikimų šalinimas*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
37. Jitendra, A. K. (2013). *Understanding and Accessing Standards-Based Mathematics for Students with Mathematics Difficulties*. USA: University of Minnesota. Prieiga per internetą: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7bf9afd9-7f3e-4194-a7ee-f10e5af1cd4d%40sessionmgr110&hid=127> [žiūrėta: 2013-09-07].
38. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
39. Kaffemanienė, I. (2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klasėje. (Red.). J. Ambrukaitis. *Specialusis ugdymas*, Nr. 1(12), 85-101. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
40. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
41. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
42. Kiveris, A. (2007). Pedagogų rengimo reglamento projektas: patirtis ir perspektyvos. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr. 85, psl. 28-35. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/85/k28-35.pdf> [žiūrėta: 2013-09-06].
43. Lapinienė, R., Aidukienė, T., Christensen, F. (2003). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės: Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“*. Vilnius: Presvika.
44. Laužackas, R. (2005a). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi: monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
45. Laužackas, R. (2005b). *Profesinio rengimo metodologija: monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
46. *Lietuvių kalbos žodynas*. (2008). Prieiga per internetą: <http://www.lkz.lt/startas.htm> [žiūrėta: 2013-09-04].

47. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. (2011). Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20istatymas.pdf [žiūrėta: 2013-05-24].
48. Martišauskienė, E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje. (Red). V. Aramavičiūtė. *Acta pedagogica vilnensia*, Nr. 19., psl. 135-146. Vilnius: Vilniaus universitetas. Prieiga per internetą: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/19/135-146.pdf [žiūrėta: 2013-09-06].
49. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. (Red.). J. Ambrukaitis. *Specialusis ugdymas*, Nr. 2(11), psl. 151-165. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
50. *Mokykla visiems: mokymo priemonių kūrimas. Mokymo priemonių neįgaliesiems mokiniams kūrimo gairės*. (2000). Švedijos specialiojo ugdymo plėtros institutas, Norvegijos švietimo ministerija.
51. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007). Vilnius. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2= [žiūrėta: 2013-09-15].
52. Monkevičienė, O. (2003). Specifinės mokymosi negalės atpažinimas ir ugdymo kryptys. (Sud.). J. Ambrukaitis. *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
53. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2008). *Pedagogo kompetencijos*. Kaunas: Technologija.
54. Neifachas, S. (2006). *Pedagoginio vadovavimo kompetencija. Ugdytojo strateginės veiklos gairės*. Vilnius: UAB Ciklonas.
55. Nevillie, A. (2012). Dyscalculia/Specific Learning Difficulty in Mathematics: Identification and Intervention in Irish Primary Schools. *Journal of Special Needs Education in Ireland*, Vol. 26 No. 1, psl. 3-15. Prieiga per internetą: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=7bf9afd9-7f3e-4194-a7ee-f10e5af1cd4d%40sessionmgr110&hid=127> [žiūrėta: 2013-09-07].
56. Nicolson R., Fawcett, A. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. Prieiga per internetą: http://web.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/nlebk_216848_AN?sid=67a79aac-

[98c7-4fe6-961a-8730136c593e@sessionmgr112&vid=3&format=EB&rid=10](http://web.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/nlebk_258443_AN?sid=67a79aac-98c7-4fe6-961a-8730136c593e@sessionmgr112&vid=3&format=EB&rid=10) [žiūrėta: 2013-09-04].

57. Pavery, B. (2007). *The Dyslexia – friendly Primary School: A practical guide for teachers*. Prieiga per internetą:

http://web.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/nlebk_258443_AN?sid=67a79aac-98c7-4fe6-961a-8730136c593e@sessionmgr112&vid=3&format=EB&rid=2 [žiūrėta: 2013-09-04].

58. *Pedagogų rengimo inovacijos: nuo teorijos prie praktinio taikymo*. (2008). Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras.

59. Pedük, S. B., Ahmetoğlu, E. (2012). Būsimų mokytojų požiūrio į neįgaliuosius tyrimas. (Red.). S. Ališauskienė. *Specialusis ugdymas*, Nr. 1(26), psl. 118-124. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

60. Petruilytė, A. (2004). *Bendravimo psichologija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

61. Pierangelo, R. (2012). *Assessment in special education: a practical approach*. Boston: Pearson.

62. Pileckaitė-Markovienė, M., Nasvytienė, D., Bumblytė, D. (2004). *Vystymosi psichologija. Vaikystė*. Vilnius: Enciklopedija.

63. Plentaitė, V., Marcelionienė, E. (2007). Ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas ugdant lietuvių kalbą III-IV klasėse. (Red.). Z. Lapinskas. *Žvirblių takas*, Nr. 3. Vilnius: Gimtasis žodis.

64. Pukelis, K. (2010). *Dėl „Competence“ reiškinių esmės ir sampratos*. Vilnius: Vytauto Didžiojo universitetas. Prieiga per internetą: <http://www.skvc.lt/files/SKAR/K.Pukelis.pdf> [žiūrėta: 2013-09-24].

65. Pukinskaitė, R. (2006). *Vaikų skaitymo sutrikimai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

66. Reid, G. (2007). *Dyslexia. 2nd edition*. Great Britain: Ashford Colour Press Ltd.

67. Samsonienė, L. (2006). *Specialiųjų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija*. Vilnius: Vilniaus universitetas.

68. Subotkevičienė, R. (2008). Mokytojų rengimo tendencijų įvairovė. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr. 90, psl. 36-43. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

69. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.

70. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
71. The British Dyslexia Association. (2010). *What are specific learning difficulties?* Prieiga per internetą: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/schools-colleges-and-universities/what-are-specific-learning-difficulties.html> [žiūrėta: 2013-08-24].
72. Totoraitis, R., Briedis, M., Gudaitytė, D. (2004). *Pedagogų rengimas Lietuvoje. Pertvarkos pastangos*. Vilnius: Danieliaus leidykla.
73. Unčiūrys, J. (2001). Sutrikusios kalbos pirmaklasių rašymo ypatybės. V. Rajeckas (Red.). *Pedagogika*, Nr. 55, psl. 119-121. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
74. Vaitkevičiūtė, V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
75. Wong, B., Butler, D. (2012). *Learning about learning disabilities*. London: Elsevier.
76. Zambacevičienė, E. P. (2006). *Vaiko psichologinis pažinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
77. Zaukienė, A. (2005). Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įsivertinimas. (Red.). M. Barkauskaitė. *Pedagogika*, Nr. 78, psl. 97-103. Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/78/zukiene.pdf> [žiūrėta: 2013-09-07].

Simona Raudytė
**TEACHERS' COMPETENCE TO MEET SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS OF
CHILDREN HAVING SPECIFIC LEARNING DISORDERS**

The Master's Degree Thesis

Summary

This thesis includes theoretical analysis of specific learning disorders and teachers' training and the necessary competence analysis.

Hypothesis: teachers are not adequately prepared to meet children with specific learning disorders for certain knowledge and skills shortages.

Questionnaire survey method was conducted with the aim - to meet teachers' competence of children with specific learning impairment. The statistical (descriptive frequencies, averages, χ^2 test) data analysis.

The study involved 132 secondary school teachers (66 elementary school teachers, 36 Lithuanian language teachers, 30 math teachers). The empirical part deals with teachers' knowledge of specific learning disorders, their willingness to educate children with specific learning disorders, communication and cooperation with other educational teachers.

The most important empirical conclusions that were drawn are:

1. A study that surveyed primary school, Lithuanian language and math teachers have quite enough knowledge and skills to properly identify the specific characteristics of a learning disorder.

2. Teachers participated in the survey expressed confidence in the ability to create a supportive educational (learning) environment to engage students in the subject and increase pupil confidence to rely on the integrity of the educational process, communicate and collaborate with each other, with other professionals, parents of students (properly implemented communication and collaboration competence).

3. The hypothesis was confirmed in part, because the teachers have sufficient knowledge and skills required to serve children with specific learning disorders needs, but a closer analysis of the data revealed that teachers do not feel confident in evaluating specific learning disorders of children with the skills and the progress made, choose the appropriate teaching methods, shortage of teaching material, highlights the need for help from other professionals in organizing the educational process.

Keywords: specific learning disorders, competence, teacher, knowledge, skills.

PRIEDAI

Gerbiami Pedagogai,

Šiuo tyrimu siekiama išsiaiškinti pedagogų pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų³. Jūsų nuomonė yra labai svarbi, todėl nepraleiskite nė vieno klausimo. Anketa yra anoniminė, o gauti duomenys bus naudojami tik statistiniam apibendrinimui.

Iš anksto dėkojame

Žymėjimo pavyzdys

**1 DALIS: Bendroji informacija**

1.1 Jūsų lytis	<input type="checkbox"/> moteris <input type="checkbox"/> vyras	1.2 Jūsų amžiusmetai (įrašykite)
1.3 Jūsų gyvenamoji vieta	<input type="checkbox"/> Miestas <input type="checkbox"/> Rajono centras <input type="checkbox"/> Miestelis <input type="checkbox"/> Kaimo vietovė	1.4 Jūsų išsilavinimas	<input type="checkbox"/> aukštasis universitetinis <input type="checkbox"/> aukštasis neuniversitetinis <input type="checkbox"/> vis dar studijuoju <input type="checkbox"/> kita (įrašykite).....
1.5 Pedagoginio darbo stažas	<input type="checkbox"/> mažiau nei 5 metai <input type="checkbox"/> 5-10 metų <input type="checkbox"/> 11-20 metų <input type="checkbox"/> daugiau nei 20 metų		
1.6 Jūsų specializacija	<input type="checkbox"/> pradinė klasių mokytojas <input type="checkbox"/> lietuvių kalbos mokytojas <input type="checkbox"/> matematikos mokytojas; <input type="checkbox"/> kita (įrašykite).....	1.7 Jūsų turima kvalifikacija	<input type="checkbox"/> mokytojas <input type="checkbox"/> vyresnysis mokytojas <input type="checkbox"/> mokytojas metodininkas <input type="checkbox"/> mokytojas ekspertas <input type="checkbox"/> kita (įrašykite).....
1.8 Kaip dažnai tenka dalyvauti kvalifikacijos kėlimo kursuose, seminaruose?	<input type="checkbox"/> iki 3 kartų per metus <input type="checkbox"/> 3-5 kartai per metus <input type="checkbox"/> 5 ir daugiau kartų per metus <input type="checkbox"/> dar neteko dalyvauti (nedalyvauju)		
1.9 Ar teko dalyvauti seminaruose apie	<input type="checkbox"/> Taip (apačioje įrašykite tų seminarų pavadinimus)		

³ tai heterogeniška grupė sutrikimų, kurie pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą. Sutrikimams būdinga, kai dėl atskirų pažinimo procesų neišlavėjimo ar sutrikimo mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų ir kompetencijų, tačiau jų priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas ar sociokultūrinės sąlygos.

specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus, jų ugdymą?	<input type="checkbox"/> Ne
1.10 Ar Jūsų klasėje yra mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų (skaitymo, rašymo, matematikos)? (Jei tokių mokinių Jūsų klasėje dabar nėra, ar yra tekę anksčiau dirbti su tokiais vaikais?)	<input type="checkbox"/> Taip (įrašykite mokinių skaičių) <input type="checkbox"/> Ne
1.11 Kaip įgyjate žinių apie vaikus, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų?	<input type="checkbox"/> savarankiškai ieškodamas informacijos internete <input type="checkbox"/> nagrinėjant mokslinę literatūrą <input type="checkbox"/> dalyvaujant seminaruose bei kituose mokymuose <input type="checkbox"/> konsultuojantis su specialistais bei kitais pedagogais <input type="checkbox"/> mokotės iš savo darbinės patirties <input type="checkbox"/> kita (įrašykite).....

2 DALIS. Specifiniams mokymosi sutrikimams būdingų bruožų atpažinimas

2.1 Žemiau pateikta įvairių mokiniams būdingų savybių. Pažymėkite, kurios iš jų būdingos mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų. Kiekvienai žodžių porai žymėkite **tik po vieną** atsakymą.

Pavyzdys:

Aukšto ūgio	⊗○○○○○	Žemo ūgio
-------------	--------	-----------

Aktyvus	○○○○○	Pasyvus
Atviras	○○○○○	Uždaras
Tingus	○○○○○	Darbštus
Savarankiškas	○○○○○	Reikalaujantis dėmesio
Dėmesingas	○○○○○	Išsiblaškęs
Atsakingas	○○○○○	Stokojantis atsakomybės
Mandagus	○○○○○	Vulgarus
Agresyvus	○○○○○	Ramus
Paklusnus	○○○○○	Prieštaraujantis
Patenkintas	○○○○○	Piktas
Pasiekiantis gerų rezultatų	○○○○○	Sunkiai pasiekia gerų rezultatų
Tvarkingas	○○○○○	Stokojantis tvarkos
Ištvermingas	○○○○○	Greitai pavargstantis
Žingeidus	○○○○○	Stokojantis smalsumo
Protingas	○○○○○	Sunkiai gebantis mąstyti, samprotauti

2.2 Įvertinkite pateiktus teiginius nurodydami, kas Jūsų turimomis žiniomis yra būdinga mokiniam, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų (įvertinkite visus teiginius nuo 1 iki 10 (1-labai dažnai, 10- labai retai ir t.t.)).

Bruožai	Įvertinimas (1-10)
Raidžių, skiemenų praleidimai, keitimai bei pridėjimai skaitymo metu	<input type="checkbox"/>
Spėjama žodžio pradžia, perskaičius žodžio pradžią, neteisingai spėjama kita žodžio dalis	<input type="checkbox"/>
Skaitoma paraidžiui arba skiemenuojant	<input type="checkbox"/>
Labai lėtas arba greitas skaitymo tempas	<input type="checkbox"/>
Rašybos taisyklių netaikymas	<input type="checkbox"/>
Sunkumai perteikiant mintį raštu	<input type="checkbox"/>
Neįskaitomas arba sunkiai įskaitomas raštas	<input type="checkbox"/>
Tekstinių uždavinių sprendimo sunkumai	<input type="checkbox"/>
Skaitmenų, matematinių ženklų, skaičių, simbolių suvokimo, žodžiu pateiktų užduočių užrašymo skaičiais sunkumai	<input type="checkbox"/>
Sunkumai prisitaikant klasėje	<input type="checkbox"/>

2.3 Įvertinkite savo turimas žinias, gebėjimus bei platesnes kompetencijas atpažįstant mokinius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų

Teiginiai	Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
Žinau daugelį specifiniams mokymosi sutrikimams būdingų požymių bei jų įtaką mokiniui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Turiu žinių apie kalbos raidą, skaitymo, rašymo ir skaičiavimo įgūdžius, būdingus šiems mokiniams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau kaip vertinti informaciją apie specifinius mokymosi sutrikimus ir remtis ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, su kokiomis socialinėmis ir emocinėmis problemomis gali susidurti specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu atpažinti mokinius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu remtis ugdymo praktikoje turimomis žiniomis apie mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, patiriamus sunkumus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu perteikti informaciją ir paaiškinti kitiems apie specifinių mokymosi sutrikimų specifiką	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu bendrauti su kitais specialistais bei mokytojais aptariant mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius bei pasiekimus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu tinkamai parinkti ugdymo priemones, atitinkančias mokinių gebėjimus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu tinkamai įvertinti informacijos apie specifinius mokymosi sutrikimus įvairovę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 DALIS. Mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, ugdymas

3.1 Įvertinkite savo pasirengimą ugdyti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus

Teiginiai	Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
Žinau kaip motyvuoti mokinį bei teikti jam paramą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau kaip pažinti specifinių mokymosi sutrikimų turintį mokinį bei pripažinti jo pažangą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau kaip kurti tolerantišką bei bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kaip kurti palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje mokinys jaustųsi saugus bei pasitikintis savimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kaip parinkti mokymo(si) metodus, tinkamus mokymosi tikslams pasiekti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kaip parengti mokiniams įdomią ir patrauklią mokymo(si) medžiagą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kaip tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kaip naudoti įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau kaip ugdyti mokinių gebėjimą įsivertinti ir pasitikėti savimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kaip padėti mokiniams spręsti mokymosi problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kaip skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu pažinti specifinių mokymosi sutrikimų turintį mokinį bei vertinti jo pažangą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuriu tolerantišką bei bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje specifinių mokymosi sutrikimų turintis mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visada kuriu mokiniui palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje jis jaustųsi saugus bei pasitikintis savimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu parinkti mokymo(si) metodus, tinkamus mokymosi tikslams pasiekti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visada rengiu mokiniams įdomią ir patrauklią mokymo(si) medžiagą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tikslingai taikau šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ugdymo procese naudoju įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ugdau mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, gebėjimą įsivertinti ir pasitikėti savo jėgomis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Visada padedu mokiniams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų, spręsti mokymosi problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skatinu kuo aktyvesnį mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą pamokų metu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu motyvuoti mokinius bei teikti jiems pagalbą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu būti empatiškas, kantrus, kai specifinių mokymosi sutrikimų turintis mokinytis patiria sunkumų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu pastebėti ir aptarti mokinių stiprybes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu suprantamai mokiniams perteikti informaciją	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atsižvelgiu į mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, poreikius, keliu ugdymo tikslus ir planuoju mokymo procesą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu pritaikyti mokymosi medžiagą, atsižvelgiant į individualius specifinių mokymosi sutrikimų turinčio mokinio poreikius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domiuosi ir ieškau naujų mokymo priemonių bei metodų darbui su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dalinuosi informacija su kitais mokytojais bei mokausi iš jų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Kas mokant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius Jums atrodo svarbiausia?

(atsakykite remdamiesi savo darbine patirtimi)

Teiginiai	Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
Gebėti pasirinkti tinkamą mokymo stilių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mokėti nustatyti mokinių mokymosi stilių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinoti veiksmingus mokymo metodus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mokėti veiksmingai taikyti mokymo metodus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebėti naudoti kompiuterines technologijas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebėti parinkti ir pritaikyti mokymo(si) priemones bei užduotis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mokėti skatinti mokinių iniciatyvumą ir kūrybiškumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skatinti ir palaikyti mokinių motyvaciją	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinoti specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus požymius bei jų įtaką mokinio socialinei, emocinei raidai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebėti suprantamai mokiniui perteikti ugdymui(si) reikalingą informaciją	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinoti, kaip vertinti mokinių pasiekimus ir pažangą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gebėti sudominti mokinius mokomuoju dalyku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pripažinti mokinio individualumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didinti mokinio pasitikėjimą savimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ugdymo procese vadovautis empatiškumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jaustis atsakingu už mokinių pasiekimus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ugdymo procese remtis vaizduote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ugdant mokinius būti jiems sąžiningu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ugdymo procese būti altruistišku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jausti pagarbą kiekvienam mokiniui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pažinti mokinį ir pripažinti jo padarytą pažangą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savarankiškai tobulėti bei siekti įgyti reikiamos patirties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinoti metodus bei strategijas, padedančias įsivertinti savo veiklą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 Kokius įprastinius, aktyviuosius bei alternatyviuosius mokymo metodus Jūs žinote bei taikote, dirbdami su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais?

Metodai	ŽINAU		TAIKAU		
	Taip	Ne	Taip	Kartais	Ne
Aiškinimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žodiniai žaidimai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atpasakojimai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rašiniai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skaitymas balsu (garsiai)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uždavinių sprendimai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skaičiavimas mintyse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žaidimai su skaičiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaizdinės medžiagos demonstravimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paveikslai, grafikai, žemėlapiai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mokymasis grupėse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Savarankiškas darbas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pokalbis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Darbas porose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pratybos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apibendrinimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naudojimasis vadovėliu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iliustravimas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minčių lietus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diskusijos mažose grupėse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kūrybiniai darbai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Visuminis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontekstinis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vizualinis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informacinis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleminis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multisensorinis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emocinis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbalinis mokymo būdas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kita (įrašykite).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Įvardinkite metodus, kurie Jums atrodo veiksmingiausi ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus. (įrašykite)

3.5 Įvertinkite savo žinias ir gebėjimus, susijusius su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių įvertinimu ugdymosi procese.

Teiginiai	Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
Suprantu specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių gebėjimų įvertinimo svarbą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suprantu, kaip įvertinti ir nustatyti skaitymo, rašymo, skaičiavimo pasiekimus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Žinau, kur galiu gauti pagalbos, susijusios su mokinių pasiekimų vertinimu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu atlikti formuojamąjį vertinimą ir interpretuoti rezultatus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu nustatyti įvertinimo tikslą ir tam parinkti tinkamus būdus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu suprasti mokinio stebėjimo klasėje bei kitoje aplinkoje reikšmę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu suprasti vertinimo metodų svarbą įvertinat mokinį bei įvertinti jų tinkamumą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atsakingai atlieku mokinių gebėjimų ir pažangos įvertinimą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu savarankiškai atlikti planingą ir sistemingą mokinio stebėjimą bei aptarti jo rezultatus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu įvertinti galimus aplinkos ir vidinius faktorius, kurie lemia specifinius mokymosi sutrikimus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.6 Kurioje iš sričių, susijusių su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių ugdymu, Jūs norėtumėte pagilinti savo žinias? (įrašykite)

4 DALIS. BENDRAVIMAS IR BENDRADARBIAVIMAS SU KITAIŠ UGDYMO PROCESO DALYVIAIS

4.1 Norėdami pasiekti kuo efektyvesnių rezultatų dirbant su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų, Jums svarbu:

Teiginiai	Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
Mokėjimas užmegzti kontaktą su specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių tėvais bei kitais šeimos nariais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bendravimas su mokinių tėvais bei kitais šeimos nariais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tėvų laikymas lygiaverčiais partneriais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nuolat ir efektyviai dirbti kartu su mokinių tėvais bei kitais mokytojais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bendravimas tik su kitais mokytojais bei keitimasis informacija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsultavimasis su mokykloje dirbančiais specialistais (specialiuoju pedagogu, logopedu ir kt.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsultavimasis su kitų ugdymo įstaigų specialistais (pedagoginė psichologinė tarnyba ir t.t.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kita (įrašykite).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 Kokios pagalbos Jums reikia ir kas ją suteikia ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus? (įrašykite)

4.3 Įvertinkite savo gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti su kitais specialistais, mokinių tėvais:

Teiginiai	Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
Gebu organizuoti atviras pamokas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moku įtraukti mokinių tėvus į ugdymo procesą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu bendrauti ir bendradarbiauti su mokinių tėvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu pasidalinti turimomis žiniomis su kitais mokytojais, specialistais, tėvais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nuolat keičiuosi informacija ir efektyviai dirbu su kitais mokytojais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebu taktiškai ir empatiškai perteikti informaciją mokinių tėvams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.4 Kokios pagalbos Jums reikia ir kas galėtų ją suteikti ugdant specifinių mokymosi sutrikimų turinčius vaikus? (įrašykite)

4.5 Ar Jūs patenkinta(-as) šių specialistų/komisijos darbu Jūsų mokykloje?

Specialistai	Patenkinta (-as)	Nepatenkinta (-as)	Tokio specialisto mokykloje nėra
Specialusis pedagogas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logopedas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socialinis pedagogas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psichologas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sveikatos priežiūros darbuotojas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaiko Gerovės komisija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jūsų pastabos arba pastebėjimai:

Dėkoju už skirtą laiką ir nuoširdžius atsakymus!

Kilus neišskumams ar kitiems klausimams, rašykite elektroniniu paštu smnr23268@gmail.com

Teiginiai	M	SD
Gebėti pasirinkti tinkamą mokymo stilių	1,63	0,61
Mokėti nustatyti mokinių mokymosi stilių	1,82	0,62
Žinoti veiksmingus mokymo metodus	1,65	0,52
Žinoti metodus bei strategijas, padedančias įsivertinti savo veiklą	1,58	0,54
Mokėti veiksmingai taikyti mokymo metodus	1,88	0,62
Gebėti naudoti kompiuterines technologijas	1,59	0,52
Gebėti parinkti ir pritaikyti mokymo(si) priemones bei užduotis	1,69	0,48
Mokėti skatinti mokinių iniciatyvumą ir kūrybiškumą	1,61	0,52
Žinoti specifiniams mokymosi sutrikimams būdingus požymius bei jų įtaką mokinio socialinei, emocinei raidai	1,82	0,70
Gebėti suprantamai mokiniui perteikti ugdymui(si) reikalingą informaciją	1,51	0,56
Žinoti, kaip vertinti mokinių pasiekimus ir pažangą	1,68	0,50
Gebėti sudominti mokinius mokomuoju dalyku	1,57	0,51
Pripažinti mokinio individualumą	1,62	0,52
Didinti mokinio pasitikėjimą savimi	1,61	0,49
Ugdymo procese vadovautis empatiškumu	1,82	0,64
Jaustis atsakingu už mokinių pasiekimus	1,83	0,57
Ugdymo procese remtis vaizduote	1,95	0,68
Ugdant mokinius būti jiems sąžiningu	1,74	0,60
Ugdymo procese būti altruistišku	1,98	0,64
Jausti pagarbą kiekvienam mokiniui	1,64	0,50
Pažinti mokinį ir pripažinti jo padarytą pažangą	1,62	0,56
Savarankiškai tobulėti bei siekti įgyti reikiamos patirties	1,61	0,52
Skatinti ir palaikyti mokinių motyvaciją	1,76	0,51