

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Psichologijos institutas

Robertas Varnas

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa
Magistro baigiamasis darbas

**Suaugusių su skaitymo ir rašymo sunkumais socialinės ir emocinės patirtys
mokykloje**

Darbo vadovė: Doc., Dr. Sigita Girdzijauskienė

Konsultantė: Doc., Dr. Greta Kaluževičiūtė

Vilnius 2025

TURINYS

SANTRAUKA	4
ABSTRACT	5
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS.....	6
PRATARMĖ	7
1. ĮVADAS	8
1.1 Specifinių mokymosi sutrikimų samprata	8
1.2 SMS diagnostikos problema	10
1.3 Mokinių su SMS ypatumai ir patiriami sunkumai.....	11
1.3.1 Emociniai ypatumai.....	12
1.3.2 Socialinių santykių ypatumai	13
1.3.3 SMS turinčių mokinių galios	15
1.4 Pagalbos reikšmė vaikams su specifiniais mokymosi sutrikimais.....	15
1.5 Tyrimo problema.....	15
2. METODIKA.....	18
2.1 Tyrimo dalyviai ir jų paieška	18
2.2 Tyrimo eiga	18
2.3 Interviu klausimų kūrimas	19
2.4 Bandomasis interviu	19
2.5 Informuotas sutikimas.....	19
2.6 Duomenų analizė	20
3. REZULTATAI	21
3.1 Mokymosi sunkumai mokytis.....	22
3.1.1 Lyginimasis su kitais	22
3.1.2 Sunkumai mokantis kalbų	23
3.1.3 Sunkumai mokantis kitų dalykų.....	24
3.1.4 Kitų spaudimas mokytis	24
3.2 Vidiniai išgyvenimai dėl mokymosi sunkumų.....	25
3.2.1 Savęs nuvertinimas.....	25
3.2.2 Sunkumų slėpimas.....	25
3.2.3 Prisitaikymas	26
3.2.4 Didelės pastangos	27
3.2.5 Jausmai mokykloje.....	27
3.3 Santykiai su bendraamžiais mokykloje.....	28

3.3.1 Atstūmimas ir atsiskyrimas	28
3.3.2 Geri santykiai ne akademinėje srityje	29
3.4 Bendravimo su mokytojais ypatumai	30
3.4.1 Geri santykiai su mokytojais pamokose	30
3.4.2 Geri santykiai su mokytojais ne akademinėje srityje	31
3.4.3 Mokytojai nepastebėjo sunkumų	31
3.4.4 Mokytojų nuvertinti sunkumai	31
3.4.5 Mokinių skirstymas į „geri – blogi“	32
3.5 Sėkmė mokantis	33
3.5.1 Sėkmė kituose dalykuose	33
3.5.2 Sėkmė kalbose	33
3.5.3 Aukštesni pažymiai	34
3.5.4 Bendraamžių pagalba mokantis	35
3.6 Pagalba ir stiprybės įveikiant sunkumus	36
3.6.1 Asmeninės savybės	36
3.6.2 Galių akcentavimas	36
3.6.3 Ne akademinė veikla	37
3.6.4 Diagnozė nuramino	37
3.6.5 Mokyklos keitimas	38
3.7 Gyvenimas su skaitymo ir rašymo sunkumais suaugus	38
3.7.1 Sunkumai dabar	39
3.7.2 Vis dar deda daug pastangų	39
3.7.3 Panašūs šeimos narių sunkumai	40
3.7.4 Aukštasis mokslas	41
3.8 Kalbėjimo ypatumai	41
4. REZULTATŲ APTARIMAS	43
4.1 Rekomendacijos ir praktinio pritaikymo sritys	48
4.2 Tyrimo ribotumai	49
5. IŠVADOS	50
6. LITERATŪROS SĄRAŠAS	51
7. PRIEDAI	56

Suaugusių su skaitymo ir rašymo sunkumais socialinės ir emocinės patirtys mokykloje

Robertas Varnas

Vilnius

Vilniaus universitetas

2025, 56 psl.

SANTRAUKA

Specifiniai mokymosi sutrikimai (SMS) yra sutrikimų grupė, kuri priklauso specialiųjų ugdymosi poreikiams. Šie sutrikimai pasižymi skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi sunkumais. Nors SMS labiausiai paveikia mokymosi sritį, tačiau jie taip pat paveikia ir mokinių savijautą ir socialinių santykių ypatumus mokykloje. Deja, bet SMS Lietuvoje yra mažai ištirtinėti. Dažniausiai tyrimai yra apie mokymosi pagalbą, bet mažai yra akcentuojama socialinė ir emocinė pagalba. Taip pat SMS nustatymas Lietuvoje yra sudėtingas. Kadangi yra sudėtinga rasti tyrimo dalyvių, kuriems mokykloje buvo nustatyti šie sutrikimai, buvo ieškomi tie, kurie patyrė skaitymo ir rašymo sunkumus ar mano, kad turi SMS. Tad šio tyrimo tikslas ištirti suaugusių su skaitymo ir rašymo sunkumais socialines ir emocines patirtis mokykloje. Tyrime dalyvavo 5 tyrimo dalyviai, kurie pasižymėjo skaitymo ir/ar rašymo sunkumais. Tyrimo dalyvių amžius yra nuo 23 iki 52 metų. Su kiekvienu tyrimo dalyviu buvo atliktas pusiau struktūruotas interviu. Duomenų analizei buvo pasirinkta interpretacinė fenomenologinė analizė. Atlikus analizę buvo išskirtos 7 pagrindinės temos: Mokymosi sunkumai mokytis, Vidiniai išgyvenimai dėl mokymosi sunkumų, Santykiai su bendraamžiais mokykloje, Bendravimo su mokytojais ypatumai, Sėkmė mokantis, Pagalba ir stiprybės įveikiant sunkumus, Gyvenimas su skaitymo ir rašymo sunkumais suaugus. Tolimesniuose tyrimuose turėtų būti toliau tiriami SMS emociniai ir socialiniai ypatumai bei kokia socio-emocinė pagalba yra reikalinga.

Raktiniai žodžiai: skaitymo ir rašymo sunkumai, specifiniai mokymosi sutrikimai, socialiniai ir emociniai sunkumai, patirtys mokykloje, kokybinis tyrimas.

Social and emotional experiences in school of adults with reading and writing difficulties

Robertas Varnas

Vilnius

Vilnius university

2025, 56 p.

ABSTRACT

Specific learning disorders (SLD) are a group of disorders that belong for special educational needs. These disorders are characterized by reading, writing, or math learning difficulties. Even though SLD have the most impact on learning, they also affect feelings and social relationships in school. However, SLD in Lithuania is not studied enough. Most studies are about educational help, but social and emotional help is studied less. Moreover, diagnosing SLD in Lithuania is complicated. It is hard to find study participants with SLD diagnosed in school, so in this study participants have reading and/or writing difficulties or think that they have SLD. This research's goal is to study social and emotional experiences in school of adults with reading and writing difficulties. There were 5 participants. Their age was from 23 to 52 year. With each participant was conducted semi-structural interview. Interpretative phenomenological analysis was chosen for data analysis. After analysis, 7 main themes were developed: Difficulties in learning, Internal experiences of difficulties, Relationships with peers in school, Relationships with teachers, Success in learning, Help and strengths in coping with difficulties, Life of adults with reading and writing difficulties. Future research should investigate further social and emotional aspects of SLD and what kind of socio-emotional help is needed.

Keywords: reading and writing difficulties, specific learning disorders, social and emotional difficulties, experiences in school, qualitative research.

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Specialieji ugdymosi poreikiai - pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių sąlygos (LR švietimo įstatymas Nr. XI-1281, 2011).

Specifiniai mokymosi sutrikimai - 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 (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317, 2011).

Disleksija – alternatyvus skaitymo sutrikimų terminas nurodantis konkrečius mokymosi sunkumus susijusius su skaitymo gebėjimais (Amerikos psichiatrijos asociacija (APA), 2013)

Disgrafija – rašymo sutrikimas, dėl kurio žmogaus rašymas yra iškreiptas ar netaisyklingas (Pierangelo ir Giuliani, 2007).

Diskalkulija – alternatyvus matematikos mokymosi sutrikimų terminas, nusakantis konkrečius matematikos mokymosi sunkumus (APA, 2013).

PRATARMĖ

Vieni iš pirmųjų ir pagrindinių gebėjimų, kuriuos turime išmokti pradinėje mokykloje, yra skaitymas ir rašymas. Gedutienė (2017) šiuos gebėjimus įvardija ir kaip vienus sudėtingiausių, kuriuos vaikams reikia įvaldyti. Vieniems be jokių sunkumų pavyksta išmokti skaityti ir rašyti, tačiau kitiems tai tampa didžiuliu ir ilgalaikiu iššūkiu (Gedutienė, 2017). Skaitymo ir rašymo mokymosi sunkumai gali pasireikšti dėl įvairiausių priežasčių, tokių kaip mokymo metodai, mokymuisi skirtas laikas, kalbiniai gebėjimai, socialiniai ar kultūriniai veiksniai ar mokinio vidiniai faktoriai (Westwood, 2008). Lietuvos švietimo sistemoje tam tikri dideli skaitymo ir rašymo mokymosi sunkumai vadinami specifiniu skaitymo sutrikimu ir specifiniu rašymo sutrikimu. Abu šie sutrikimai patenka į specifinių mokymosi sutrikimų grupę (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317, 2011). Nors Lietuvos švietimo sistemoje yra vartojama specifinių sutrikimų sąvoka, tačiau mokslinėje literatūroje ir visuomenėje yra vartojami alternatyvūs šių sutrikimų pavadinimai: disleksija, disgrafija ir diskalkulija. Sveikatos srityje šie sutrikimai vadinami specifiniais mokymosi sugebėjimų raidos sutrikimais (angl. Developmental learning disorder). Taip šie sutrikimai yra vadinami tarptautinėje ligų klasifikacijoje (11versija) (PSO, 2022). Šiame darbe yra vartojamos įvairios specifinių mokymosi sutrikimų sąvokos atsižvelgiant į moksliniuose tyrimuose vartojamus pavadinimus. Kalbant apie šio tyrimo rezultatus yra vartojama skaitymo ir rašymo sunkumų sąvoka, nes šių sutrikimų nustatymas Lietuvoje dar yra komplikotas, todėl ne visi šio tyrimo dalyviai turi oficialiai nustatytus specifinius mokymosi sutrikimus.

Specifiniai mokymosi sutrikimai Lietuvoje dar nėra išsamiai ištyrinėti. Nors yra pakankamai tyrimų apie skaitymo ir rašymo sunkumų ypatumus mokantis, tačiau trūksta tyrimų, kurie tyrinėtų socialines ir emocines šių sunkumų pasekmes. Todėl šiame darbe yra tiriamos skaitymo ir rašymo sunkumus patiriančių žmonių socialinės ir emocinės patirtys mokykloje.

1. ĮVADAS

1.1 Specifinių mokymosi sutrikimų samprata

Specialieji ugdymosi poreikiai (SUP) Lietuvoje yra apibrėžti įsakyme Nr. V-1265/V-685/A1-317 *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinime* (2011 m. liepos 13 d.). Remiantis šiuo įsakymu yra išskiriamos trys pagrindinės SUP grupės: negalės, sutrikimai ir sunkumai. Vienas iš sutrikimų yra specifiniai mokymosi sutrikimai (SMS). Būtent su šiais sutrikimais yra susiję skaitymo ir rašymo sunkumai, kurie yra aptariami šiame darbe. Remiantis LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu (Nr. V-1265/V-685/A1-317, 2011), specifiniai mokymosi sutrikimai yra 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 (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317, 2011). Šiame darbe labiausiai yra remiamasi būtent šiuo sutrikimų apibrėžimu, nes bus nagrinėjamas edukacinis kontekstas ir į skaitymo ir rašymo sunkumus bus žiūrima kaip į vieną iš specialiųjų ugdymosi poreikių.

Vis dėlto, egzistuoja ir alternatyvūs šių sutrikimų apibrėžimai. Tarptautinėje ligų klasifikacijoje (11 versija) (PSO, 2022) šie sutrikimai yra vadinami šiek tiek kitaip - specifiniai mokymosi sugebėjimų raidos sutrikimai (angl. Developmental learning disorder). Šie sutrikimai skirstomi į tris pagrindines grupes atsižvelgiant į gebėjimus: skaitymo, raidžių suvokimo ir aritmetinių sugebėjimų.

Psichikos sutrikimų diagnostikos ir statistikos vadove (Amerikos psichiatrijos asociacija (APA), 2013) taip pat yra aprašomi specifiniai mokymosi sutrikimai. Tai mokymosi ir akademinio įgūdžių naudojimo sunkumai. Šių sutrikimų diagnozavimui yra išskiriami 4 pagrindiniai kriterijai: 1) sunkumai mokantis dėl skaitymo, rašymo ar skaičiavimo gebėjimų; 2) gebėjimai neatitinka amžiaus ir paveikia mokymąsi; 3) sunkumai prasideda mokykloje, bet simptomai stipriau pasireiškia, kai reikalingi įgūdžiai nėra pakankami atlikti konkrečias sudėtingesnes užduotis (pvz., perskaityti sudėtingesnę ar ilgesnę tekstą); 4) sunkumai nesusiję su intelekto sutrikimu, vizualiniais ar girdimaisiais gebėjimais, psichikos ar neurologiniais sutrikimais. Išskiriamos trys sunkumų sritys pagal gebėjimus: skaitymo (dar vadinama disleksija), rašytinės ekspresijos (angl. written expression) (disgrafija) ir matematikos (diskalkulija).

Įprastai sunkumai atsiranda pradinėje mokykloje, kai yra mokomasi skaityti, rašyti ir skaičiuoti. Sunkumai lieka ir suaugus.

2024-2025 bendrojo lavinimo klasėse Lietuvoje mokėsi 3613 mokinių, turinčių specifinius mokymosi sutrikimus (SMS) (Švietimo valdymo informacinė sistema, 2025). 2287 mokiniai turintys skaitymo mokymosi sutrikimą, 1236 - rašymo, 90 - matematikos. Tai atitinka apie 1 % visų bendrojo ugdymo mokyklose esančių mokinių. Šio sutrikimo paplitimas ir simptomų raiška priklauso nuo kalbos kalbinės ir rašomosios simbolių sistemos bei kultūrinių ir edukacinių ypatumų (APA, 2013). Skirtingose šalyse šie sutrikimai nustatyti nuo 5 % iki 15 % mokyklinio amžiaus vaikų (APA, 2013). Tad Lietuvoje šiuos sutrikimus greičiausiai turi daugiau mokinių negu yra nustatyta šiuo metu. Taip pat reiktų atsižvelgti į tai, kad dalis šių sutrikimų patenka į kompleksinių sutrikimų kategoriją. Kadangi Lietuvoje šių sutrikimų nustatymas dar nėra paplitęs, šiame darbe bus tiriami žmonės, kurie mokykloje susidūrė su skaitymo ir/ar rašymo sunkumais ar mano, kad turi specifinius mokymosi sutrikimus.

SMS yra skirstomi į tris grupes atsižvelgiant į tai, kokie mokymosi gebėjimai sukelia sunkumus. Tie gebėjimai yra skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi. Skaitymo sutrikimui būdinga žodžių skaitymo sunkumai, sklandaus skaitymo sunkumai, teksto supratimo sunkumai ar visiškas negebėjimas skaityti (LR įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317; 2011). Tiek TLK – 11 (PSO, 2022), tiek DSM – 5 (APA, 2013) taip pat išskiria 3 pagrindinius specifinio skaitymo sutrikimo sunkumų bruožus: žodžių skaitymo tikslumas, skaitymo sklandumas ir skaitymo suvokimas.

DSM - 5 (APA, 2013) taip pat nurodo, kad disleksija yra alternatyvus terminas nurodantis tam tikrus mokymosi sutrikimus, kurie pasižymi tiksliu žodžio atpažinimo sunkumais, prastu iškodavimu (angl. decoding) ir prastais rašybos (angl. spelling) gebėjimais. Gedutienė (2017) disleksiją apibūdina kaip didžia dalimi genetinės kilmės, šeimose iš kartos į kartą perduodamais ilgalaikiais sunkumais mokantis taisyklingai ir sklandžiai perskaityti bei užrašyti žodžius.

Specifiniam rašymo sutrikimui būdinga žodžio struktūros iškraipymas (praleidžia, keičia, prirašo raides ar skiemenis), raidžių formos, eiliškumo žodyje ir rašymo krypties reversijos, rašybos taisyklių netaikymas, sunkumai perteikti mintį raštu, neįskaitomas arba sunkiai įskaitomas raštas ar visiškas negebėjimas rašyti (LR įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317; 2011).

TLK – 11 (PSO, 2022) ir DSM – 5 (APA, 2013) nurodo 3 specifinio rašymo sutrikimo sunkumų bruožus: rašybos tikslumas, gramatikos ir skyrybos tikslumas bei idėjų aiškumas ar organizuotumas rašant. Alternatyvus terminas nusakyti rašymo sutrikimus yra disgrafija. Pierangelo ir Giuliani (2007) disgrafiją apibūdina kaip rašymo sutrikimą, dėl kurio žmogaus rašymas yra iškreiptas ar netaisyklingas.

Specifiniam matematikos mokymosi sutrikimui būdinga pagrindinių matematinių įgūdžių sunkumai (daiktų skaičiavimo, aritmetinių veiksmų atlikimo žodžiu (mintinio skaičiavimo) bei raštu ir jų užrašymo, daugybos lentelės įsiminimo sunkumai), matematinių terminų (sąvokų) pavadinimo ir suvokimo, žodžiu pateiktų užduočių užrašymo skaičiais sunkumai, skaitmenų, matematinių ženklų, skaičių, simbolių suvokimo, skaičių užrašymo sunkumai, faktų, veiksmų sekos ir sprendimo būdų, reikalingų atlikti matematikos užduotį, atsiminimo sunkumai ar tekstinių uždavinių sprendimo sunkumai (LR įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317; 2011).

TLK – 11 (PSO, 2022) ir DSM – 5 (APA, 2013) nurodo 4 specifinio matematikos mokymosi sutrikimo sunkumų bruožus: skaičių pojūtis, aritmetinių faktų įsiminimas, tikslus ar sklandus skaičiavimas ir tikslus matematinis samprotavimas. DSM – 5 (APA, 2013) yra nurodoma, kad diskalkulija yra alternatyvus sutrikimo terminas, nusakantis konkrečius matematikos mokymosi sunkumus.

Matematikos mokymasis gali būti paveiktas skaitymo ir rašymo sunkumų, todėl šių sutrikimų diagnostika yra sudėtinga. Luoni ir kt. (2023) teigia, kad mokiniai, turintys diskalkuliją, dažnai taip pat turi skaitymo ar rašymo sutrikimą. Nors specifinis matematikos mokymosi sutrikimas priklauso specifinių mokymosi sutrikimų grupei, bet dažnai matematikos mokymosi sunkumai kyla dėl skaitymo ir rašymo sunkumų. Dėl šios priežasties šių sutrikimų nustatymas yra retas ar netikslus. Taip pat svarbu paminėti, kad skaitymo ir rašymo įgūdžiai taip pat yra glaudžiai susiję vienas su kitu. Graham ir kt. (2020) metaanalizė parodė, kad vaikai, su skaitymo sunkumais, taip pat pasižymėjo prastesniais rašymo įgūdžiais nei jų bendraamžiai. Tad ne tik matematikos mokymosi sutrikimo nustatymas yra komplikotas, bet taip pat yra sunku atskirti tikrąsias skaitymo ir rašymo sunkumų priežastis bei pasekmes.

1.2 SMS diagnostikos problema

Šioje dalyje yra aptariami tam tikri SMS diagnostikos ypatumai ir probleminės sritys. DSM-5 nurodoma, kad sutrikimų pradžia siejasi su formalaus ugdymo pradžia, kai vaikas pradeda mokytis skaityti, rašyti ar skaičiuoti (APA, 2013). Taigi, pirmieji sunkumai gali atsirasti jau pradinėse klasėse. Tačiau šie sutrikimai gali pasireikšti ir vėliau – paauglystėje ar net suaugus. SMS simptomai gali kisti su amžiumi, todėl individas gali susidurti tiek su nuolatiniais, tiek su besikeičiančiais mokymosi sunkumais (APA, 2013).

SMS įvertinimas turėtų būti nukreiptas į konkrečių įgūdžių (angl. skills) įvertinimą (Semrud-Clikeman, 2005). Toks vertinimas nesuteikia informacijos apie vaiko bendruosius mokymosi gebėjimus. SMS sutrikimų nustatymas skirtinguose amžiuose yra sudėtingas, nes su amžiumi šie įgūdžiai sudėtingėja (Semrud-Clikeman, 2005), todėl ir SMS nustatymas vėlesniame amžiuje yra sudėtingesnis. DSM-5 yra rašoma, kad SMS nustatymui neužtenka vieno informacijos šaltinio ir turėtų būti įvertinti įvairūs aspektai – individo medicininė istorija, raida, mokymasis, šeimos istorija, mokymosi sunkumų istorija, sunkumų įtaka įvairioms sritims, dabartiniai ir ankstesni akademiniai pasiekimai, pažymiai ir kita reikšminga informacija (APA, 2013). Tad reikalingas visapusiškas įvertinimas (APA, 2013). Semrud-Clikeman (2005) teigia, kad vaikų SMS nustatymas turėtų apimti veikliąją atmintį, dėmesį, vykdomąsias funkcijas ir klausymo ir rašymo supratingumą. Nustatant SMS turėtų būti įvertinti ne tik skaitymo ir rašymo įgūdžiai bet ir tam tikri kognityviniai gebėjimai. Giofrè ir kt. (2017) tyrė SMS turinčių vaikų intelektinius profilius. SMS turinčių vaikų intelekto profiliai išsiskiria tam tikrais indeksų netolygumais. Netolygumai tarp Bendrųjų gebėjimų indekso ir Kognityvinio įgudimo (angl. proficiency) indekso bei tarp Bendrųjų gebėjimų indekso ir Visos skalės intelekto koeficiento. Vis dėlto, nustatant SMS nėra pakankama atlikti intelekto įvertinimą, bet reiktų įvertinti įvairius intelekto komponentus (Giofrè ir kt., 2017). Dwairy (2004) teigia, kad dalis SMS nustatančių instrumentų nediferencijuoja SMS turinčių mokinių nuo žemų pasiekimų (angl. under-achiever) mokinių. Tai tik patvirtina, kad nereiktų vadovautis tik akademiniais pasiekimais, bet atlikti įvairiapusį įvertinimą.

Įvertinus įvairius gebėjimus ir surinkus reikiamą informaciją svarbu atskirti mokymosi sunkumų priežastis. Semrud-Clikeman (2005) pateikia du skirtingus atvejus, kurie reikalauja skirtingų pagalbos būdų: 1) skaitymo sunkumai, kylantis dėl dėmesio problemų ir 2) skaitymo sunkumai dėl dekodavimo problemų. Atlikus gebėjimų vertinimą reiktų išanalizuoti ir patiriamų sunkumų priežastis, kad būtų suteikta tinkama pagalba.

1.3 Mokinių su SMS ypatumai ir patiriami sunkumai

Remiantis Ališausko ir Galvydytės (2017) tyrimo rezultatais, probleminės sritys siejasi su gana dažnais neigiamais emociniais vaiko išgyvenimais, susijusiais su mokykla, mokinio elgesio charakteristikomis, trukdančiomis bendrauti ir su nepakankama savirealizacija ir saviraiškos stoka. Remiantis tėvų požiūriu, vaikai turintys SMS daugiausia susiduria su socialiniais ir emociniais sunkumais (Tok ir kt., 2023). Bernatienė (2018) teigia, kad SMS turintiems paaugliams reikalinga ne tik akademinė, bet ir psichologinė pagalba kuriant ir puoselėjant pozityvius santykius su mokytojais,

bendraamžiais ir tėvais. Tad SMS sukelia ne tik mokymosi sunkumus, bet ir emocinius bei socialinius sunkumus.

1.3.1 Emociniai ypatumai

Mokymosi sutrikimas paauglystėje yra pažeidžiamumą emociniams sunkumams didinantis rizikos veiksnys (Skerytė – Kazlauskienė, 2013). Barkauskienė ir Bieliauskaitė (2010) nustatė, kad 6-10 kl. mokiniai, turintys mokymosi sutrikimus, patyrė labiau internalius sunkumus – išgyvena neigiamas emocijas, nepasitiki savimi, yra labiau užsisklendę, dažniau jaučiasi nesuprasti ir nesuprantantys. Šiems mokiniams taip pat buvo būdingos labiau emocijų problemos, bet ne elgesio. Tad SMS turintys mokiniai pasižymi labiau internaliais sunkumais, bet ne eksternaliais. Mokymosi sutrikimus turintys 12 - 13 metų paaugliai nurodo daugiau emocinių sunkumų, ypač užsisklendimo ir depresiškumo, palyginti su bendraamžiais, neturinčiais mokymosi sutrikimų (Skerytė – Kazlauskienė, 2013). Girdzijauskienė (2008) taip pat nurodo, kad SMS turintys vaikai pasižymi tam tikrais emociniais sunkumais, tokiais kaip uždarumas, vienišumas, nerimas, įtampa, baimingumas ar seklūs jausmai kitų atžvilgiu. Šie emociniai sunkumai susiję ne tik su mokinių savijauta, bet ir su socialinių santykių ypatumais.

Vaikai, turintys SMS, patiria didesnę nerimą palyginus su jų bendraamžiais (Alesi ir kt., 2024). Gedutienė (2017) teigia, kad nerimas yra vienas iš dažniausiai patiriamų emocinių sunkumų disleksiją turinčių asmenų tarpe. Tačiau yra ir tyrimų, kurie gauna kitokius rezultatus. Bonifacci ir kt. (2016) tyrimo rezultatai parodė, kad patys vaikai, su SMS, nepasižymi aukštesniu nerimo lygiu palyginus su kitais vaikais, tačiau tėvai žymi, kad jų vaikai patiria didesnę nerimą ir depresiškumą palyginus su kitais vaikais.

Disleksiją turintys vaikai lygina savo skaitymo ir rašymo gebėjimus su kitais, o įsisąmoninti skirtumai sukelia didžiulį stresą (Gedutienė, 2017). Vaikai turi mažesnius mokymosi lūkesčius, jiems būdingos neigiamos reakcijos į nesėkmę (Gedutienė, 2017). McNulty (2003) teigia, kad vaikams, su skaitymo mokymosi sutrikimu, gali būti būdingos savigarbos problemos jau ankstyvoje vaikystėje. Vaikų savęs vertinimas tampa žemesnis, tačiau tai būdinga tik akademinėje srityje (Gedutienė, 2017). Kitose srityse (socialinėje, namų) jų savęs vertinimas nesiskiria nuo bendraamžių. Bonifacci ir kt. (2016) taip pat pastebėjo, kad vaikų, turinčių SMS, savigarbą nesiskyrė nuo kitų bendraamžių bendrųjų gebėjimų (angl. general skills), jų šeimos, jų kūno įvaizdžio ir jų emocinių kompetencijų srityse. Casali ir kt. (2024) tyrimas parodė, kad studentų, su SMS, akademiniai pasiekimai ir akademinis saviveiksmingumas yra žemesni palyginus su kitais vaikais. Taip pat buvo rasta teigiama sąsaja tarp akademinio pasiekimo ir

akademinio saviveiksmingumo (Casali ir kt., 2024). Tai parodo, kad prastesnis mokymasis gali būti susijęs ne tik su sutrikimų sukeliama sunkumais, bet ir su prastesniu saviveiksmingumu.

Tad skaitymo ir rašymo sunkumai susiję su internaliais sunkumais, sukelia įvairias nemalonus emocijas, ypač būdingas nerimas ir depresiškumas. Taip pat jie patiria kitas nemalonus vidines būsenas, tokias kaip stresas, vienišumas ar savęs nuvertinimas.

1.3.2 Socialinių santykių ypatumai

Dalis SMS turinčių mokinių susiduria ir su tam tikrais sunkumais bendraujant. Galvydytė ir Ališauskas (2016) atliko sociometrinį tyrimą 2 - 5 klasėse, kuriose mokosi SMS turintys vaikai. Šie vaikai buvo nominuojami tiek teigiamoms, tiek neigiamoms nominacijoms. Dažnas neigiamų pasirinkimų argumentas tiek mokymosi, tiek laisvalaikio srityje – netinkamas, nedraugiškas elgesys. Mokymosi srityje nenorima bendrauti ir dėl menkesnių pasiekimų (nemoka, nesupranta). Labai dažnai disleksiją turintys vaikai bandydami prisitaikyti mokykloje taiko neadaptyvias įveikos strategijas, tokias kaip pasyvus, bejėgiškas, užsislendęs ir vengiantis arba taisyklės laužantis, trikdantis elgesys (Gedutienė, 2017). Toks elgesys gali apsunkinti bendravimą su bendraamžiais. Taip pat SMS turintys vaikai pasižymi prastesniais socio-emociniais įgūdžiais (pvz., tarpasmeninių problemų sprendimas) (Locati ir kt., 2025). Tad SMS turinčių vaikų santykiai su bendraamžiais priklauso ne tik nuo mokymosi, bet ir nuo elgesio ir socialinių gebėjimų ypatumų. Vis dėlto, sociometrinio tyrimo rezultatai parodė, kad bendraklasiai supranta SMS turinčių mokinių mokymosi sunkumus ir pagalbos poreikį (Galvydytė ir Ališauskas, 2016). Šis tyrimas parodo, kad SMS turi įtakos santykiams su bendraamžiais jau pradinėje mokykloje. Longitudinis tyrimas parodė, kad paaugliai su SMS turėjo mažiau draugysčių ir mažiau socialinių interakcijų su bendraamžiais palyginus su kitais (Avramadis, Aroni ir Strogilos, 2022). Šie socialiniai ypatumai išliko ir vėlesnėse klasėse. Tad socialinių santykių sunkumai yra būdingi įvairiame amžiuje.

Kalbant apie santykius su bendraamžiais svarbu aptarti ir patyčių temą. Literatūros analizė (Rose, Monda – Amaya ir Espalage, 2011) parodė, kad specialiuosius ugdymosi poreikius turintys vaikai ne tik dažnai tampa patyčių aukomis, tačiau taip pat dažniau patys tyčiojasi iš kitų bei pasižymi labiau agresyviu elgesiu. Vis dėlto, tyrimai apie SMS parodo šiek tiek kitokius rezultatus. Rose ir kt. (2015) tyrimo rezultatai parodė, kad mokiniai, turintys SMS, nepasižymėjo aukštesniu ar žemesniu patyčių, muštynių ar pykčio lygiu lyginant su bendraamžiais. Paaugliai, turintys SMS, patiria patyčias ne daugiau nei

bendraamžiai, bet patys dalyvauja patyčiose daug rečiau (Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2010). Tad SMS atvejais yra labiau būdingas atsiskyrimas nuo bendraamžių ir vienišumas nei patyčios.

Tam tikri sunkumai kyla ir bendraujant su mokytojais. Vienoje atvejo analizėje (Brodeur, 2021), mokytojams žinant, kad mokinyss turi SMS, jie vis tiek žiūrėdavo į jį kaip į įprastą mokinį: lygindavo su kitais bendraamžiais, duodavo tokias pat užduotis, nesuprasdavo jo sunkumų. Tačiau taip yra ne su visais mokytojais. Brodeur (2021) teigia, kad skirtingi mokytojai turėjo skirtingą įsivaizdavimą apie tą patį mokinį, todėl santykis su skirtingais mokytojais taip pat skyrėsi. Tą akcentuoja ir Nielsen (2011) – mokiniai, su skaitymo ir rašymo sunkumais, pasakoja tiek apie mokytojus, kurie supranta jų patiriamus sunkumus ir padeda jiems mokymosi procese, tiek apie tuos, kurie apsunkino mokymąsi. Nielsen (2011) taip pat teigia, kad mokytojai ne tik gali padėti mokantis, bet taip pat sukuriant tam tikrą atmosferą klasėje, kur yra priimamas kitoniškumas ir empatija sunkumams. Mokytojas ne tik gali užmegzti artimą santykį su vaiku, bet ir pagerinti santykius su bendraamžiais. Moksleiviai, turintys SMS, nurodo, kad gauna daugiau socialinės paramos iš mokytojų nei iš bendraamžių (Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2010). Tad santykis su mokytojais mokykloje taip pat yra svarbus SMS turintiems mokiniams.

Vaikų mokymosi procese svarbų vaidmenį atlieka ir jų tėvai. Padeliadou ir Chideridou (2013) atliktame tyrime tėvai, auginantys vaikus turinčius SMS, prisėmė dvi roles – globėjo ir mokytojo. Šie tėvai ne tik atlieka tėvų funkciją šeimoje, bet taip pat daug dėmesio skiria vaikų mokymuisi. Dėl dėmesio akademiniams pasiekimams, tėvai gali apleisti tėvų rolę (Padeliadou ir Chideridou, 2013). Tokiu atveju, tėvai rūpinasi vaiko akademiniiais pasiekimais, bet neatlieka tėvų funkcijos šeimoje. Tai tampa viena iš konfliktų tarp tėvų ir vaikų priežasčių (Padeliadou ir Chideridou, 2013). Padeliadou ir Chideridou (2013) teigia, kad konfliktai kyla ir dėl vaiko lyginimo su kitais vaikais (broliais/seserimis ar kitais bendraamžiais). Tėvai kalbėdami apie tai, ką darytų kitaip, mini žinių trūkumą apie SMS (Padeliadou ir Chideridou, 2013). Žinios padėtų išvengti netinkamo elgesio vaikų atžvilgiu.

Kadangi SMS pasižymi aukštu paveldimumu (APA, 2013) yra svarbu kalbėti ir apie kitų šeimos narių patiriamus panašius sunkumus. Bonifacci ir kt. (2016) nustatė, kad vaikų, turinčių SMS, tėvai pasižymėjo prastesniais skaitymo įgūdžiais. Šie tėvai taip pat patyrė ir daugiau tėvystės streso (Bonifacci ir kt., 2016). Taip pat buvo rasta teigiama sąsaja tarp vaikų prastesnės psichologinės gerovės ir motinų prastesnės psichologinės gerovės (Bonifacci ir kt., 2016). Šis ryšys buvo būdingas ne tik SMS turintiems vaikams, bet ir kitiems tyrimo dalyviams. Tai parodo, kad tėvai susiduria ne tik su panašiais skaitymo ar rašymo sunkumais kaip ir jų vaikai, bet taip pat ir su panašaus lygio emociniais sunkumais.

1.3.3 SMS turinčių mokinių galios

Tačiau mokiniai turintys SMS pasižymi ne tik sunkumais. Tok ir kt. (2023) tyrime tėvai išskyrė tokias vaiko galias kaip užuojauta, motoriniai gebėjimai, noras būti savarankišku. Casali ir kt. (2024) nurodo, kad studentai, turintys SMS, pasižymi didesniu kūrybiškumu – geba sugeneruoti originalias idėjas ir atrasti naujų būdų atlikti užduotis. Asmenims, turintiems SMS, būdingas veiklų vengimas, kurioms reikalingi akademiniai gebėjimai (APA, 2013). Tai yra būdinga įvairaus amžiaus SMS turintiems žmonėms. Vis dėlto, naujesni tyrimai rodo, kad nepaisant mokymosi sutrikimo sukeliama sunkumų ir neigiamų patirčių mokykloje, tyrimo dalyviai vis tiek siekė aukštojo išsilavinimo (Jacobs ir kt., 2020). Taip pat pasikeitus mokymosi sistemai pereinant į aukštąją mokyklą, ieškojo būdų, kurie palengvintų jų sutrikimo pasekmes (Jacobs ir kt., 2020). TLK – 11 (PSO, 2022) nurodo, kad SMS turintys žmonės kartais gali išlaikyti pakankamai gerus akademinis įgūdžius naudodami kompensuojamas strategijas ar skirdami labai daug pastangų ir laiko. Tai parodo, kad šie asmenys geba prisitaikyti prie pasikeitusio mokymosi būdo ir sumažinti kylančius sunkumus dėl SMS.

1.4 Pagalbos reikšmė vaikams su specifiniais mokymosi sutrikimais

Firth ir kt. (2013) teigia, kad SMS yra susiję su išliekančiais sunkumais akademinėje srityje ir turi neigiamų pasekmių vėlesniame amžiuje, tokių kaip žema savigarba, depresija, psichikos sveikatos problemos ar socialinė izoliacija. Tai reiškia, kad skaitymo ir rašymo sunkumai gali sukelti įvairias pasekmes, susijusias su emocijomis ir socialiniais santykiais. Bozatli ir kt. (2024) teigia, kad ankstyvas SMS nustatymas ir laiku teikiama pagalba gali užkirsti kelią akademiniams ir socialiniams sunkumams ateityje. Tiek profesionalų, tiek tėvų pagalba vaikams su disleksija yra svarbi (McNulty, 2003). Tad svarbu, kad vaikui padėtų visi galintys aplinkiniai žmonės. Martin – Ruiz, González - Valenzuela ir Infante - Cañete (2023) tyrimo rezultatai išreiškia prevencijos poreikį paaugliams su SMS, nes šie pasižymi aukštesniais internalizuotais ir eksternalizuotais sunkumais, žemesne savigarba bei prastesne socialine integracija. Tokia prevencija turėtų būti nukreipta į vaikų psichologinės gerovės ir psichikos sveikatos stiprinimą, o jos pradžia turėtų būti prieš prasidedant paauglystei (Martin – Ruiz ir kt., 2023).

1.5 Tyrimo problema

Lietuvoje SMS turinčių mokinių bendrojo lavinimo mokyklose yra apie 1 % visų mokinių (Švietimo valdymo informacinė sistema, 2025). Remiantis DSM – 5 (APA, 2013) duomenimis, šiuos sutrikimus turi nuo 5 % iki 15 % mokyklinio amžiaus vaikų. Tai reiškia, kad Lietuvoje šie sutrikimai yra

nustatomi ne visiems vaikams. Tad atliekant šį tyrimą būtų atkreipiamas didesnis dėmesys šiems sutrikimams bei skaitymo ir rašymo sunkumams. Lietuvoje SMS yra mažai tyrinėti. Kadangi SMS raiška priklauso nuo kalbos, todėl svarbu tyrinėti kaip šie sutrikimai pasireiškia ir Lietuvoje.

Taip pat Lietuvoje atliekami tyrimai šioje srityje daugiausia susitelkia į mokymosi ypatumus ir į akademinius pasiekimus, bet ne į SMS turinčių asmenų psichikos sveikatą ir patiriamus psichologinius sunkumus. Gana dažnai tyrimai yra iš tėvų ar mokytojų perspektyvos ir bandoma atrasti būdus, kaip jiems padėti mokymosi procese, o sutrikimus turintys mokiniai yra tiriami mažiau. Tad trūksta tyrimų, kurie atskleistų kokius socialinius ir emocinius sunkumus patiria SMS turintys mokiniai.

Psichologinės pagalbos disleksiją turintiems vaikams ir paaugliams tema psichologinėje literatūroje mažai aptariama, nors daugelis turinčiųjų disleksiją patiria vienokių ar kitokių psichologinių sunkumų dėl nuolatinės nesėkmės, frustracijos, įtampos mokykloje (Gedutienė, 2018). Iš tiesų psichologai savo dėmesį labiau sutelkę į įvertinimą, o ne į psichologinę pagalbą (Gedutienė, 2018). Ne tik disleksija, bet ir kiti specifiniai mokymosi sutrikimai yra siejami su socialiniais ir emociniais sunkumais (Skerytė – Kazlauskienė, 2013; Ališauskas ir Galvydytė, 2017; Tok ir kt., 2023). Skerytė – Kazlauskienė (2013) teigia, kad dauguma atliktų emocinių sunkumų tyrimų mokymosi sutrikimų turinčių asmenų imtyje yra koreliacinio pobūdžio ir neįgalina perprasti emocinių sunkumų veiksmų, procesų, nepaaiškina priežastingumo ryšio. Tad trūksta duomenų, kurie giliau atskleistų socialinius ir emocinius sunkumus. Dėl šios priežasties šiame tyrime yra pasirinktas kokybinis tyrimo metodas, kuris leistų geriau suprasti SMS turinčių asmenų socialines ir emocines patirtis mokykloje, atsižvelgiant į skirtingus mokymosi etapus.

Psichikos sutrikimų diagnostikos ir statistikos vadove (DSM – 5) (APA, 2013) taip pat nurodoma, kad SMS sutrikimai pasižymi komorbidiškumu su tam tikrais kitais psichikos sutrikimais – dėmesio ir hiperaktyvumo sutrikimu, bendravimo sutrikimais, autizmo spektro sutrikimu, nerimo sutrikimu ir depresija. Tai tik parodo, kad SMS sukelia ne tik mokymosi sunkumus, bet yra susijęs su sutrikimais, kurie pasireiškia elgesio, emociniais ir bendravimo sunkumais. Šių sutrikimų nustatymas taip pat yra sudėtingas, nes reikalauja išsamaus ir įvairiapusio įvertinimo. Mokslinių tyrimų stoka Lietuvoje neleidžia geriau suprasti šių sutrikimų raiškos ir ypatumų. Tiriant skaitymo ir rašymo sunkumus padės geriau suprasti su kokiais socialiniais ir emociniais sunkumais susiduria mokiniai mokykloje ir kokią pagalbą būtų galima suteikti.

Tikslas – ištirti suaugusių su skaitymo ir rašymo sunkumais socialines ir emocines patirtis mokykloje.

Pagrindinis tyrimo klausimas – kokios suaugusių su skaitymo ir rašymo sunkumais socialinės ir emocinės patirtys mokykloje?

Kiti tyrimo klausimai:

- Ką išgyveno tyrimo dalyviai su skaitymo ir/ar rašymo sunkumais mokykloje?
- Kaip tyrimo dalyviai jautėsi mokykloje?
- Kokie buvo tyrimo dalyvių socialinių santykių ypatumai mokykloje?

2. METODIKA

2.1 Tyrimo dalyviai ir jų paieška

Tyrimo dalyviai buvo ieškomi per socialinius tinklus, kreipiantis per įvairias grupes, kreipiantis į su disleksiją turinčiais žmonėmis dirbančiomis organizacijomis („Labirintas“ ir „Dyslexia centras“). Tyrimo dalyviai buvo atrenkami pagal du pagrindinius kriterijus: 1) Suaugę (baigę mokyklą) ir 2) turėję specifinius mokymosi sutrikimus (skaitymo, rašymo ir/ar matematikos mokymosi sutrikimai, disleksija, disgrafija, diskalkulija) ar manantys, kad turi šiuos sutrikimus. Remiantis Smith ir Osborn (2024) taikant interpretacinę fenomenologinę analizę patariama pradedantiems tyrėjams atlikti 3 – 6 interviu. Būtent šia rekomendacija buvo remiamasi renkant tyrimo dalyvių imtį. Didesnis tiriamųjų kiekis gali sutrikdyti ir sujaukti tyrimo procesą, daryti neigiamą įtaką analizės gilumui (Smith ir Osborn, 2024).

Tyrimo dalyvavo 5 tyrimo dalyviai. 1 lentelėje nurodyti tyrimo dalyvių lytis, amžius, interviu trukmė, interviu tipas ir jų pačių nurodyti patiriami sunkumai ir kaip jie buvo nustatyti. Vidutinis tyrimo dalyvių amžius $M = 37,2$. Vidutinė interviu trukmė $M = 56,6$ min. Visi tyrimo dalyviai savo sunkumus įvardija kaip disleksiją. Interviu metu tyrimo dalyviai kalbėjo ne tik apie skaitymo sunkumus, bet ir apie rašymo.

1 lentelė. *Tyrimo dalyvių duomenys.*

Tyrimo dalyviai	Lytis	Amžius	Interviu trukmė (min.)	Interviu tipas	Įvardijami sunkumai (nustatymo būdas)
T1	Moteris	23	41	Gyvai	Disleksija (nustatė psichiatras)
T2	Vyras	52	55	Gyvai	Disleksija (nediagnozuota)
T3	Moteris	28	68	Gyvai	Disleksija (nediagnozuota)
T4	Moteris	45	70	Nuotoliu	Disleksija (nediagnozuota)
T5	Moteris	38	49	Nuotoliu	Disleksija (nustatyta užsienyje)

2.2 Tyrimo eiga

Pirmiausia buvo gilinamasi į šią temą ir keliami tyrimo klausimai. Suformulavus temą buvo kuriami pusiau struktūruoto interviu klausimai. Tada buvo atliktas bandomasis interviu, kurio metu buvo

patikrinamas klausimų aiškumas ir tinkamumas. Po bandomojo interviu buvo atlikti tam tikri klausimų pakeitimai ir pridėta keletas papildomų klausimų. Atlikus pakeitimus buvo ieškomi kiti tyrimo dalyviai. Atlikus penktąjį interviu, buvo nuspręsta, kad daugiau tyrimo dalyvių nebus ieškoma, nes buvo pasiektas duomenų prisotinimas, o Smith ir Osborn (2024) pataria apsiriboti 3 – 6 tyrimo dalyviais. 3 interviu vyko gyvai, ramioje vietoje, o 2 interviu vyko internetu Microsoft Teams platformoje. Nuotolinio interviu metu tiek tyrėjas, tiek tyrimo dalyvės matė ir girdėjo vienas kitą. Po kiekvieno interviu tyrėjas trumpai užsirašydavo savo mintis ir pastebėjimus į tyrimo dienoraštį. Kiekvienas interviu buvo transkribuojamas. Sutranskribuotas tekstas buvo perskaitomas dar kartą ir sukoduojamas. Analizuojant kodus ir skaitant interviu keletą kartų buvo kuriamos temos ir potemės. Buvo sukurtos 7 temos, kuriose yra nuo 2 iki 5 potemių. Šios temos ir potemės aprašytos rezultatų dalyje.

2.3 Interviu klausimų kūrimas

Buvo sudarytas pusiau struktūruotas interviu (pagrindiniai klausimai pateikti 1 priede). Klausimai buvo kuriami remiantis tyrimais, kurie tyrė specifinius mokymosi sutrikimus turinčius asmenis. Taip pat interviu klausimai buvo koreguojami atlikus bandomąjį interviu – pridėtas pirmas pagrindinis klausimas ir papildytas papildomų klausimų sąrašas. Kadangi buvo pasirinkta fenomenologinė analizė, interviu yra pradedamas plačiu, pagrindiniu klausimu, kuris siekia, kad tyrimo dalyviai pasidalintu tiriamu fenomenu. Šiame tyrime šis klausimas buvo suformuluotas taip: *Papasakokite tą situaciją, kai supratote, kad jums sunku mokytis, ir kad kažkuo esate kitokie nei kiti mokiniai.*

2.4 Bandomasis interviu

Buvo atliktas pirmasis interviu, kuris truko apie 45 minutes. Klausimai buvo tinkami, o tyrimo dalyvė teigė, kad visi klausimai buvo suprantami. Interviu metu iškilo kelios papildomos temos, apie kurias būtų galima paklausti tyrimo dalyvių: mokymasis už mokyklos ribų (namų darbai, korepetitoriai), santykiai su bendraamžiais už mokyklos ribų, sunkumai dabar. Bandomasis interviu leido papildyti klausimų sąrašą.

2.5 Informuotas sutikimas

Prieš atliekant interviu, tyrimo dalyviams buvo papasakojama apie tyrimą ir jo tikslą, konfidencialumą ir galimybę bet kuriuo metu pasitraukti iš tyrimo. Tyrimo dalyviai prieš pradedant

interview pasirašė informuoto sutikimo formą (žiūrėti 2 priedą). Taip pat buvo sudaroma galimybė tyrimo dalyviams užduoti jiems rūpimus klausimus apie tyrimą.

2.6 Duomenų analizė

Šiam tyrimui buvo pasirinkta interpretacinė fenomenologinė analizė (IFA) pagal Smith, Flowers ir Larkin (2009). Šios analizės tikslas detaliai ištirti tyrimo dalyvių patirtis ir supratimą (Smith ir Osburn, 2024). Todėl taikant IFA moksliniuose tyrimuose yra surenkama maža tyrimo dalyvių imtis. Šią analizę sudaro 6 pagrindiniai etapai (Smith, Flowers ir Larkin, 2009): 1) interviu skaitymas ir pakartotinis skaitymas; 2) pirminiai užrašai (užrašomi pirmieji komentarai, pradinės mintys); 3) iškylančių temų kūrimas (remiantis pradiniais užrašais); 4) ryšių, tarp kylančių temų, ieškojimas ir susiejimas; 5) kito interviu nagrinėjimas (kartojami 1 – 4 žingsniai); 6) panašumų ir ryšių ieškojimas tarp skirtingų atvejų.

Kokybinė analizė yra neišvengiamai asmeninis procesas ir pati analizė yra interpretacinis darbas, kuris yra atliekamas visuose etapuose (Smith ir Osborn, 2024). Todėl šio tyrimo metu buvo vedamas tyrimo dienoraštis, kuriame tyrėjas rašėsi savo mintis ir pastebėjimus. Šie užrašai vėliau buvo naudojami jungiant skirtingų tyrimo dalyvių duomenis ieškant panašumų ir ryšių tarp skirtingų atvejų.

Vienas iš svarbiausių aspektų atliekant interviu analizę taikant IFA yra gilinimasis į vieną transkriptą prieš pradedant gilintis į kitą (Smith ir Osborn, 2024). Ši analizė remiasi ideografiniu požiūriu į analizę pradedant nuo konkrečių pavyzdžių ir tik tada einama prie labiau bendrų tvirtinimų (angl. general claim) (Smith ir Osborn, 2024). Tai buvo daroma ir šiame darbe – iš pradžių buvo gilinamasi į kiekvieną interviu atskirai ir tik tada buvo kuriamos pasikartojančios temos ir potėmės.

IFA yra vienas iš metodų paremtas fenomenologine filosofija (Smith ir Osborn, 2024). Fenomenologija yra požiūris, padedantis tyrinėti patirtis (Smith, Flowers ir Larkins, 2009). Remiantis fenomenologinės filosofijos atstovais (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty ir Sartre) Smith ir kt. (2009) išskiria tam tikras idėjas, kurios yra svarbios tyrėjams, taikantiems IFA: dėmesys patirčiai ir jos suvokimui; kiekvieno žmogaus patyrimas yra unikalus, tačiau ta patirtis negali būti atsieta nuo išorinio pasaulio, santykių, kalbos ar kultūros. Šios idėjos skatina ne tik atsižvelgti į tyrimo dalyvių patirties kontekstą, bet ir į jų pačių unikalias patirtis. Taikant fenomenologinę analizę tyrėjas turi interpretuoti tiriamojo suvoktą patyrimą ir pateikti tą patyrimą taip, kad kitiems jis būtų suprantamas (Khan, 2014).

3. REZULTATAI

Atlikus interviu analizę buvo išskirtos 7 pagrindinės temos. Kiekvieną temą sudaro 2 – 5 potemės. 2 lentelėje yra surašytos visos temos ir potemės. Taip pat prie kiekvienos potemės plusais nurodyta kurie tyrimo dalyviai dalinosi savo patirtimi konkrečia poteme.

2 lentelė. *Duomenų analizės temos ir potemės.*

Tema	Potemė	Ištraukos iš tyrimo dalyvių interviu				
		T1	T2	T3	T4	T5
Mokymosi sunkumai mokytis	Lyginimasis su kitais	-	+	+	-	+
	Sunkumai mokantis kalbų	+	+	+	+	+
	Sunkumai mokantis kitų dalykų	+	+	+	+	+
	Kitų spaudimas mokytis	-	-	+	+	+
Vidiniai išgyvenimai dėl mokymosi sunkumų	Savęs nuvertinimas	+	+	+	-	+
	Sunkumų slėpimas	+	+	+	-	+
	Prisitaikymas	+	+	+	+	+
	Didelės pastangos	+	+	+	+	+
	Jausmai mokykloje	-	+	+	+	+
Santykiai su bendraamžiais mokykloje	Atstūmimas ir atsiskyrimas	-	+	+	-	+
	Geri santykiai ne akademinėje srityje	+	+	+	-	-
Bendravimo su mokytojais ypatumai	Geri santykiai su mokytojais pamokose	+	+	+	+	+
	Geri santykiai su mokytojais ne akademinėje srityje	+	+	+	+	+
	Mokytojai nepastebėjo sunkumų	+	-	+	-	+
	Mokytojų nuvertinti sunkumai	-	+	+	-	+
	Mokinių skirstymas į „geri – blogi“	-	+	+	+	+

Sėkmė mokantis	Sėkmė kituose dalykuose	+	+	+	+	+
	Sėkmė kalbose	+	+	+	+	+
	Aukštesni pažymiai	-	+	+	+	-
	Bendraamžių pagalba mokantis	+	-	+	+	+
Pagalba ir stiprybės įveikiant sunkumus	Asmeninės savybės	-	+	+	+	+
	Galių akcentavimas	-	+	+	+	+
	Ne akademinė veikla	+	+	+	-	+
	Diagnozė nuramino	+	+	+	+	+
	Mokyklos keitimas	-	+	+	+	+
Gyvenimas su skaitymo ir rašymo sunkumais suaugus	Sunkumai dabar	-	+	+	+	+
	Vis dar deda daug pastangų	-	+	+	+	-
	Panašūs šeimos narių sunkumai	-	+	+	+	+
	Aukštasis mokslas	+	+	+	+	+

3.1 Mokymosi sunkumai mokytis

Pirmoji tema, kuri iškilo kalbinant tyrimo dalyvius yra *Mokymosi sunkumai mokytis*. Šią temą sudaro 4 potėmės: *Lyginimasis su kitais*, *Sunkumai mokantis kalbų*, *Sunkumai mokantis kitų dalykų ir Kitų spaudimas mokytis*. Ši tema atskleidžia su kokiais pagrindiniais mokymosi sunkumais susidūrė tyrimo dalyviai mokykloje dėl skaitymo ir rašymo sunkumų.

3.1.1 Lyginimasis su kitais

Dauguma tyrimo dalyvių savo skaitymo ir rašymo sunkumus pastebėjo lygindamiesi su kitais vaikais. Jie pastebėjo, kad kitiems vaikams lengviau skaityti ar darė mažiau klaidų rašydami. T3 tyrimo dalyvė pasakojo:

„Šitas buvo kokioj trečioj klasėj. Nu man atrodo, kad 9 metai ir kaime mokiausi, kaimo mokykloje mes neturėjom daug vadovėlių, ir per tikyba mus mokytojas susodindavo po du ir duodavo perskaityti kokį tekstuką. Ir aš sėdėjau šalia mergaitės, kuri kokius tris kartus greičiau perskaitydavo visą puslapį ir ji jau klausia, kad nori perverst, o aš dar tik šiek tiek perskaičius. Palyginus su ja žymiai mažiau. Ir man toks buvo – kodėl aš skaitau lėčiau negu ji? Ir man nuo tada, ta tokia mintis, kad aš labai lėtai skaitau pasiliko...“

T5 tyrimo dalyvė dalinosi, kad išmoko skaityti vėliau nei kiti:

„Labai sunku buvo išmokti skaityti. Būdavo, kad kiti vaikai jau moka, o aš dar ne.“

T2 tyrimo dalyvis pastebėjo, kad kiti vaikai gauna geresnius pažymius:

„Jeigu grįžti prie pirmos klasės, kai pastebėjau, kad man nesisekė, tai būdavo gal diktantas ar panašiai. Tai sėdi žmogus, vaikas kažkoks šalia manęs, tai ten, nežinau, koks geras pažymys, keturi, o pas mane visada būdavo 2, 3 geriausias, o dažnai labai - kuolas.“ (pažymiai penkiabalėje sistemoje).

Savo prastesnius skaitymo ir rašymo gebėjimus tyrimo dalyviai pastebėjo jau pradinėse klasėse.

3.1.2 Sunkumai mokantis kalbų

Visi tyrimo dalyviai akcentuoja, kad didžiausius sunkumus patyrė mokydami kalbų. Šie sunkumai buvo susiję su skaitymo ir rašymo gebėjimais. T4 tyrimo dalyvė pasakojo, kad sunkumai pasireikšdavo per lietuvių kalbos pamokas dėl jos rašymo sunkumų:

„Vienintelis dalykas, kuris man nesisekė – tai lietuvių kalba <...> ... sunkumai buvo tik lietuvių kalboj, nes kitur nežiūrėdavo kaip aš gerai rašai.“

Tyrimo dalyviai taip pat susidurdavo su sunkumais ir mokydami užsienio kalbų. T3 dalinosi, kad sunkiai sekėsi išmokti rusų kalbos:

„...bet aš rusų kalba visą laiką skaitydavau skiemenim. Aš matau žodį, aš pažįstu raides, viskas tvarkoj, bet man tiesiog smegenys atsisako juos lipdyti. Aš rusų kalbą mokiausi iki pat dvyliktos klasės, ne dėl to, kad man reikės jos, ar egzaminų ar ten truko kreditų, aš turėjau pakankamai kreditų, bet tiesiog norėjau dar šiek tiek skirt tam laiko, kad galėčiau daugiau pramokti.“

T2 pasakojo, kad jam nesisekė mokytis anglų kalbos:

„...nu pavyzdžiui irgi, paprastas gal dalykas – anglų nesisekė, bet man reikėjo dar atsimokyt, atsimenu, 4 metus, ir man buvo tas fainas požiūris, man nesiseka anglų, aš galiu tenai pirmam suole sėdėt, atmintinai mokintis - nu neišeina.“

3.1.3 Sunkumai mokantis kitų dalykų

Tyrimo dalyviai pasidalino, kad sunkiau sekdavosi mokytis ir kitų dalykų, tokių kaip istorija, chemija, biologija, matematika ir pan. Sunkumai kildavo tose veiklose, kurios reikalavo skaitymo ir/ar rašymo. T1 pasakojo apie pasiruošimą biologijos valstybiniam brandos egzaminui ir sunkumus su tam tikromis biologijos užduotimis:

„Pavyzdžiui tos pačios biologijos užduotys – kartais jos būna, nežinau, viena eilutė ir lentelė ir klausimai po eilutę, bet kartais jos būna po visą pastraipą ir tada nu visiškai neadekvačiai padaugėja laiko resursų kurių man reikia, tai niekada nežinai. Ir labai norėjau apsidrausti, kad net jeigu būtų blogiausia situacija jeigu visi egzamino klausimai būtų po pastraipą, kur ten aiškina visokias ekosistemas ir taip toliau. Kad vat būtent tada, kad aš irgi turėčiau kažkokio laiko resursų papildomų, kad man neužkirstų tas mano visokių pasiekimų ir rezultatų.“

Tad skaitymo ir rašymo sunkumai kartais apsunkindavo ir kitų dalykų mokymąsi mokykloje. Tyrimo dalyvei reikėjo įdėti daugiau pastangų ar skirti daugiau laiko, kad parodytų tikrąsias savo biologijos žinias ir gebėjimus.

3.1.4 Kitų spaudimas mokytis

Dalis tyrimo dalyvių jautė spaudimą iš aplinkos gerai mokytis, įdėti daugiau pastangų ar gauti geresnius pažymius. T5 pasakojo apie tėvų spaudimą mokytis:

„...bet mano tėvai buvo griežti ir jokių nuolaidžiavimų nedarė ir, iš tikrųjų, labai spaudė prie mokslų, tai nežinau, kažkaip tai vis tiek teko išmokti.“

T3 pasakojo apie mokytojos spaudimą gražiau ir taisyklingiau rašyti:

„Ir mokytojai dėl to labai kabindavosi, kad raštas mano sunkiai suskaitomas <...> Ir čia mano mokytoja tada visa laik prie to prisikabindavo, nu, kad čia viskas taip gerai sekasi, o šitas – ne.“

3.2 Vidiniai išgyvenimai dėl mokymosi sunkumų

Antroji tema atskleidžia tyrimo dalyvių vidinius išgyvenimus, kurie kilo dėl skaitymo ir rašymo sunkumų. Sunkumai kėlė įvairius jausmus, mintis ar net skatino elgtis tam tikru būdu. Šią temą sudaro 5 potėmės: *Savęs nuvertinimas, Sunkumų slėpimas, Prisitaikymas, Didelės pastangos ir Jausmai mokykloje*. Ši tema plačiau atskleidžia, ką išgyveno tyrimo dalyviai savo viduje dėl skaitymo ir rašymo sunkumų.

3.2.1 Savęs nuvertinimas

Nesuprasdami savo sunkumų tyrimo dalyviai dažnai pradėdavo nuvertinti patys save. T1 prieš sužinant apie disleksiją savo sunkumus apibūdindavo taip:

„...realiai, vat prieš gal tą įsivardijimą, kad vat man galėtų būti disleksija. Gal tai buvo tiesiog, kad irgi tas toksai savikritika – gal aš čia lėtesnė, gal aš čia durnesnė, gal man čia kažkaip sunkiai sekasi dėl kažko vat manyje kas yra blogai...“

T2 savęs nuvertinimas buvo susijęs ir su kitų nuomone apie jo mokymąsi:

„Jeigu, iš principo, aš manau, kad visada, nuo kokios pirmos klasės galo, mane priskyrė prie looser'ių (lt. nevykėlių). <...> Ir visus 8 metus ant mano nugaros buvo looser'is. Nafig stengtis.“

3.2.2 Sunkumų slėpimas

Beveik visi tyrimo dalyviai dalijasi, kad bandė paslėpti savo patiriamus sunkumus tiek nuo mokytojų, tiek nuo bendraamžių. T1 tyrimo dalyvė gėdijosi savo sunkumų, todėl bandė juos paslėpti:

„Tai aš manau, vat šitą irgi analizavau su savimi, kad visai man regis net nedaviau šanso mokytojams suprasti, kad man yra disleksija, nes daugely situacijų kur disleksija pasirodo yra gėda, yra nemalonu ir taip toliau. Tai tiesiog darydavau viską, kad to nebūtų. Ten tie patys paprasčiausi dalykai, kad ir atsiskaičiuoti kur skaitai, perskaityti 10 kartų tą vietą, kad tikrai nebūtų jokios klaidos. Tai vat visaip vengiau tų situacijų ir visai gerai sukausi ir mokytojai nepastebėjo nieko. Tai kaip ir irgi visai gerai. <...> Visai gerai tai slėpiau.“

T3 pasakojo, kad sunkumus bandė slėpti nuo bendraamžių, kad neatrodytų kitokia ir išvengtų patyčių:

„...ir čia toks dar vienas su ta disleksija, su tuo sunkumu skaityt, kad kai aš kaip pati pastebėjau, kad man yra sunku skaityt, aš stengiausi to nesureikšmint ir nežiūrėt į tai, kaip, kad aš kitokia nei kiti. Nes tokių dalykų keistų apie mane labai daug galėjo sugalvot kiti mokiniai ir man nereikėjo, kad tai būtų dar vienas. Ir aš manau, kad tai buvo didžiausias faktorius dėl ko aš ignoravau tai“.

Sunkumų slėpimas ne tik neleido mokytojams suteikti tinkamą pagalbą, bet patiems tyrimo dalyviams buvo sunku pripažinti sau, kad jiems yra reikalinga pagalba.

3.2.3 Prisitaikymas

Visi tyrimo dalyviai naudojo įvairias strategijas, kad sumažintų savo sunkumų raišką ir pasekmes. T1 pasakojo kas jai padėjo susitvarkyti su skaitymo sunkumais:

„Tolimesnėse sakýčiau, kad visai tiesiog pati išmokau suktis iš situacijų, kurios man būtų sunkesnės, nepatogios ir taip toliau <...> Mokykloj turėjau vat atsiskaičiavimo strategijas. Kartais prisidėdavau lapą popieriaus prie eilutės, kad nešokinėtų tiesiog, kad būtų tiktais ta va viena eilutė ir į ją galėčiau koncentruotis. <...> Mokyti padėjo lentelių, diagramų darymas. Visokie mind map'ai (lt. minčių žemėlapiai) ir taip toliau. Tai aš galėdavau labai lėtai perskaityti kokią nors pastraipą ir visą ją sudėti į diagramą ar lentelę, kaip man būtų iš karto aišku. Ir man daug lengviau vat tą suprasti ir perskaityti, negu tą pastraipą kelis kartus.“

T3 naudodavo panašias strategijas, kurios reikalavo gana daug darbo:

„Tas konspektų (nusijuokia) darymas dieną prieš egzaminą, tiesiog yra milijonas žmonių, kurie pasakys, kad jiems tai neveikia. Aš nė vieno studento savo laiku nesutikau, kuris tai daro. Ir tiesiog tik aš taip darydavau. Tiesiog nusirašydavau ranka visur, viską ir man tada pasisėkdavo prisimint. Kiti taip nedarė tiesiog. Reikia nepasiduot ir ieškoti būdų, kurie veikia tik jiems. Tiesiog ieškot alternatyvų, išbandyt.“

T2 pasakojo, kaip jam tekdavo prisitaikyti atsiskaitant perskaitytas knygas mokykloje:

„O kaip atsiskaitydavau? Tai pirmą puslapį ir galinį puslapį perskaitydavau. Ir viskas. Daugiau aš nesuprasdavau, greičiausiai, teksto. Ir skaitymo aš kažkaip neužfiksavau.“

Tyrimo dalyviai atrasdavo būdus, kurie padėdavo prisitaikyti prie skaitymo ir rašymo sunkumų. Dažniausiai, šios strategijos padėdavo tik jiems ir tokius mokymosi būdus laikė unikaliais.

3.2.4 Didelės pastangos

Nors tyrimo dalyvių taikomos strategijos padėjo tvarkytis su sunkumais, bet jie taip pat akcentavo, kad mokymosi procese turėjo įdėti daug pastangų, kad išmoktų skaityti ir/ar rašyti. T4 mano, kad nepaisant sunkumų, skaitymo ir rašymo įgūdžių galima išmokti įdedant daug darbo:

„... nes mano giliu įsitikinimu, tai yra... tai yra išmokstama. Tik tiek, kad reikia įdėti ženkliai daugiau darbo. Ir taip, nu tai nebus kaip ir, kur yra žmonės, kurie gimsta su ta fonetine klausa ir iš karto rašo viską teisingai ir gramatiškai teisingai. Ne. Lygiai taip pat ir matematikoj. Niekas juk negimė kvantines mechanikos lygtis mokėdamas spręsti. Bet tai yra išmokstama. Tik jeigu vienam reikia 5 minučių, kad jisai suprastų, kitam reikia 3 dienų. Reikia dirbti.“

T3 atliko daug papildomų užduočių, kad sumažintų savo sunkumus:

„... ir tiesiog skyriau laiką, naujų užduočių iš mokytojos, bandžiau kažkaip kapstytis iš to.“

3.2.5 Jausmai mokykloje

Tyrimo dalyviai pasakodami apie mokyklą prisimena įvairius jausmus, kuriuos išgyveno mokydami. Dėl patirtų mokymosi sunkumų išgyventi jausmai dažnai yra nemalonūs. T2 pasakoja, kad nemėgo mokyklos:

„Tai jei dar šnekėt apie tą visą bendrą emocinę būseną, tai knygos buvo pats nemėgstamiausias dalykas, apie tą tokią krūvį emocijų. Mokyklą turbūt norėčiau, iki šiol, kad jos nebūtų mano gyvenime.“

T4 įvardija pykčio ir beprasmiškumo jausmus:

„Man būdavo pikta, kad mane palieka vasarą pataisoms. Kadangi man tai atrodydavo beprasmis dalykas, kadangi aš žinojau, kad tos papildomos 2 savaitės nu tikrai nepadarys iš manęs raštingo žmogaus. Kam? Tai vat iš mokyklos – kad tai beprasmis dalykas. Aš sutikdavau, kad man parašo dvejetą, Nu tai yra taip – tiek padaryta gramatinių klaidų, viskas tvarkoj.“

T3 įvardija nemalonią patirtį mokykloje dėl patirtų patyčių, kurios nebuvo susijusios su skaitymo ar rašymo sunkumais:

„Tiesą sakant, jausmas mokykloj man universaliai išliko visur buvo labai blogas. Nes patyriau patyčias mokykloj.“

Vis dėlto, T1 vienintelė iš tyrimo dalyvių pasakojo apie labiau malonius išgyvenimus mokykloje:

„Šiaip į mokykląėjau daugiau mažiau savo noru, ypač gimnazijoje. Man ten labai patiko. Buvau visokiose užklasinėse veiklose.“

Nors tyrimo dalyvių pasakojimuose vyrauja nemalonūs jausmai mokykloje, bet yra ir atvejų, kai savijauta ir patirtis mokykloje buvo labiau maloni. Vis dėlto, ši maloni patirtis yra labiau susijusi su užklazine veikla mokykloje.

3.3 Santykiai su bendraamžiais mokykloje

Trečioji tema nupasakoja socialinių santykių su bendraamžiais ypatumus. Šią temą sudaro 2 potemės: *Atstūmimas ir atsiskyrimas bei Geri santykiai ne akademinėje srityje*. Ši tema atskleidžia kokie santykiai buvo tarp tyrimo dalyvių ir bendraamžių ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų. Santykiai su bendraamžiais labiausiai svarbūs buvo paauglystėje.

3.3.1 Atstūmimas ir atsiskyrimas

Tyrimo dalyviai dalinosi, kad jautėsi atitolę nuo savo bendraamžių mokykloje. T3 pasakojo, kad bendravimas su klasiokais buvo sudėtingas:

„... pavyzdžiui lietuvių mes būdavom išskirstyti srautais, labai nedaug aš turėjau bendraklasių savo sraute ir man kažkaip buvo lengviau bendrauti, kalbėt, interact'int (lt. sąveikauti). <...> Paskui 11-12, kai jau išsirinkom dalykus, kuriuos norim mokytis, berniukų didelė dalis, kurie iš manęs tyčiojosi, išėjo į proftechinę mokytis. Tai tokį buvo kaip ir atsibudimo laikotarpis man. Ir aš tada jau nebeieškojau aktyviai draugų. Man jau buvo kaip ir viskas. Aš gimnazijoje, kai man buvo labai sunku, aš gyvenau su ta mintimi, kad ateis 11 klasė ir aš neturėsiu nė vieno jų matyt, todėl, kad aš žinojau, kad nieks IT nestudijuos iš mano klasės ir bendrai tai nebus labai paklausu ir profesija, aš jau man atrodo 10 klasėj vidury, kai rinkomės dalykus, aš jau žinojau, bent jau kas liečia IT, tai bus 10 ar 8 mokiniai, kad labai nedaug ir aš tiesiog gyvenau su ta viltimi, kad ateis 11 klasė ir viskas pasikeis. Ir iš tikrųjų taip ir buvo.“

T2 pasakojo, kad jautėsi atstumtas bendraamžių grupių mokykloje:

„Ehm, santykiai, tai su tais, kurie gerai mokėsi, nežinau, neturėjau santykio. Jie kažkur kitur buvo mano supratime. <...> greičiausiai, tas socialinis ratas ir mano patirtis atėjo iš mokyklos, nes jeigu esu nuvertintas, tai mane niekas ir neįvertina, iš principo. Aš esu, negaliu priklausyti, kaip sakiau, kažkokiai grupei ir pan. Tas pasitikėjimas ir tas socialinis ratas mano, visada buvo mažas.“

T5 nors ir turėjo keletą draugų mokykloje, bet vis tiek akcentuoja, kad daug draugų neturėjo;

„O visa kita, kaip čia pasakius, ir buvo, ir nebuvo. Man nepatikdavo, pavyzdžiui, aš daug draugų neturėjau, man nepatikdavo, kad reikėdavo rinktis....“

Dvi tyrimo dalyvės patyrė patyčias iš bendraamžių mokykloje. Svarbu akcentuoti, kad tos patyčios nebuvo susijusios su mokymosi sunkumais. Vis dėlto, tai taip pat paskatino labiau atsitraukti nuo bendraamžių.

3.3.2 Geri santykiai ne akademinėje srityje

Nors dauguma tyrimo dalyvių patyrė sunkumus bendraujant su bendraamžiais mokykloje ir akademinėje srityje, bet jų santykiai ne akademinėje srityje buvo kitokie. T1 akcentuoja bendraamžių svarbą popamokinėje veikloje mokykloje:

„Mhm, tai ehm... tai gimnazijoj labai ryškiai atsimenu – mano geriausia draugė gimnazijoj, su kuria aš sėdėjau suole visada, jinai buvo didelė aktyvistė. Jinai buvo taryboj, senate, rengė renginius ir taip toliau. Ir taip jinai tempė mane kartu su ja. Realiai man net nenorint arba tiesiog man net negalvojant apie tai, aš atsirasdavau tuose dalykuose ir darydavau tuos dalykus. Tai irgi man praturtino tą tokią mokyklos patirtį, nes tada man mokykla nebuvo vien tik apie skaitymą ir rašinius ir visokius atsiskaitymus. Man tai buvo ir apie tą tokią popamokinį laiko leidimą, tenai renginių visokių darymu. Vat gerus tuos, stiprius draugus, kurie ten lieka mokykloje iki šešių, kas šiaip nėra suprantama ir jo, visai tas buvo gerai.“

T2 pasakojo, kad nors mokykloje neturėjo draugų, bet už mokyklos ribų santykiai su bendraamžiais buvo visiškai kitokie:

„Nu tai turėjau savo grupes už mokyklos . <...> Tai už grupes, tai aš dažniausiai prisiimdavau tą, nežinau, lyderystę kažkokią tai. Kieme buvau vadas visų ten paauglių ir pan. šitose grupėse. Kaime pasiimdavau kažkokią lyderystę nuvažiuavęs . <...> Ir ką aš pastebėjau, aš kurdavau savo grupes. Aš neįsiliesdavau į kažkokią grupę, bet sukurdavau savo grupę ir toj grupėj būdavau. Iš paauglių. Va šitas įstrigęs gal yra. Tai gal tokios grupės.“

Nors T3 mokykloje patyrė patyčias, bet ji taip pat turėjo ir teigiamos patirties bendraujant su bendraamžiais už mokyklos ribų:

„Kadangi aš pakankamai daug sirgdavau paauglystėje ir aš važinėdavau į sanatoriją. Ir kai aš nuvažiuodavau į sanatoriją, man nebūdavo jokių problemų susirast draugų, ten nebuvo jokių teismo, patyčių iš mano išvaizdos, bendravimo ir taip toliai. Ir aš labai lengvai susibendrau ir palaikydavau tuos ryšius. Ir net išvažiavus iš sanatorijos kurį laiką palaikydavau ryšius.“

Nors dažnai tyrimo dalyviai patyrė sunkumus bendraujant su kitais vaikais mokykloje, bet ne akademinėje veikoje santykiai buvo mezgami daug lengviau ir sklandžiau.

3.4 Bendravimo su mokytojais ypatumai

Kiti svarbūs santykiai mokykloje yra su mokytojais. Kiekvienas iš tyrimo dalyvių prisiminė tiek mokytojus, kurie padėjo ir buvo supratingi, tiek mokytojus, kurie buvo griežti ir nesuprato ar nematė mokymosi sunkumų. Šią temą sudaro 5 potėmės: *Geri santykiai su mokytojais pamokose, Geri santykiai su mokytojais ne akademinėje srityje, Mokytojai nepastebėjo sunkumų, Mokytojų nuvertinti sunkumai ir Mokinių skirstymas į „geri – blogi“*. Ši tema atskleidžia kaip skaitymo ir rašymo sunkumai buvo susiję su bendravimu su mokytojais.

3.4.1 Geri santykiai su mokytojais pamokose

Tyrimo dalyviai išskyrė tam tikrus mokytojus, kurie pasižymėjo tam tikrais mokymo būdais, kurie patiko ir padėjo mokymosi procese. T1 patiko diskusijos pamokose, kuriose pati aktyviai dalyvavo:

„Aš, kad ir kiek nedarydavau ten visokių namų darbų, aš būdavau pamokose visai aktyvi. Tai reiškia, kad mokytojom visai nepatikdavo ta tylą, kai užduoda klausimą ir visi tyli. Tai aš netgi neteisingai, aš sakau ir tada galiausiai aš labai dažnai užpildydavau tą tylą, tai dėl to man regis aš mokytojam visai patikau. Ir jo, sakyčiau, kad visai geras santykis yra. Labai mažai mokytojų, su kuriais būtų buvęs kažkoks blogas“

T3 nors rusų kalbos mokymasis sekėsi sunkiai, bet atlaidus mokytojos požiūris sukūrė saugius santykius:

„Kas lietė rusų kalbą, iš viso prie širdies glaust gali. Ir pas ją man nebuvo tokio komplekso, kad aš skaitau skiemenimis, bet man irgi reikia tyliau skaityt.“

3.4.2 Geri santykiai su mokytojais ne akademinėje srityje

Su tam tikrais mokytojais tyrimo dalyviai užmezgė artimesnius santykius. T1 pamini tuos mokytojus, su kuriais bendravo ne pamokų metu, o organizacinėse veiklose:

„Dalis iš tokių, kur iš kart atsimenu, buvo net ne mano mokytojai, bet tai buvo tokie mokytojai, kurie irgi aktyviai dalyvavo senato veiklose, nes tada irgi su jais praleidi daug tokio laiko, kur tas mokytojas ne tai, kad uždavinėja namų darbus, kažką rašo, diktuoja, bet jis irgi siekia kažkokio vieno tikslo, vat bando padaryti kokį reiginį ar kažką tokio. Ir sakyčiau, kad tada susibendravau.“

T2 prisimena anglų kalbos mokytoją, kuris jį priėmė ir leido gauti geresnius pažymius už darbą po pamokų:

„Bet mokytojas suteikė man galimybę gauti 3, bet jo būrelyje būti. Ką reiškia būrely? Tai klijuot knygas suplėšytas. Man buvo dzin ką daryt. Man svarbu trys. Tai tas yra dalykas. Aš manau jis suteikė man galimybę, jeigu taip paėmus. Jisai galėjo mane nepraleisti, dvejetas ir iš technikumо velniop. Jisai suteikė galimybę ir viskas. Ir aš praėjau.“

3.4.3 Mokytojai nepastebėjo sunkumų

Vis dėlto, buvo ir tokių mokytojų, kurie nepastebėjo tyrimo dalyvio sunkumų. T1 pasakojo, kad jau pradinėse klasėse mokytoja galėjo pamatyti jos sunkumus ir laiku suteikti reikiamą pagalbą:

„Bet kažkur jinai paleido juos. Ir realiai gal ir galima buvo jau tuo metu pradėti dirbti daugiau su tuo, bet vat tiesiog praslydau pro tą sistemą ir niekur toliau tas nenuėjo.“

T5 taip pat akcentuoja, kad mokytojai nematė jos sunkumų:

„Mokytoja ne. Tikrai ne. Aš nežinau ką ji ten pastebėjo, ko nepastebėjo.“

3.4.4 Mokytojų nuvertinti sunkumai

Dalis mokytojų ne tik nepastebėjo tyrimo dalyvių mokymosi sunkumų, bet taip pat tuos sunkumus ir nuvertino. T3 skaitymo ir rašymo sunkumai mokytojų buvo nusakomi kaip tingėjimas:

„Dažniausiai kaip mano pačios tingėjimą išmokti jas mintinai. Kad mokytojo akyse, tai buvo dalykas, kurį galima išmokti mintinai.“

T2 jautėsi nuvertintas mokytojų jau pradinėje mokykloje:

„Tai buvau nurašytas iš karto iš mano supratimo. Aš bandžiau mokytis, emociškai atsimenu, kad vat stengiuosi, dėjau pastangų, bet jinai pasakė, neatsimenu tų žodžių, bet mane nurašė iš principo. Aš atsimenu emociškai sakiau: „eik tu...“ viduj kažkur tai. Ir nemokėsiu aš tos tavo anglų kalbos. Aš suprantu, kad aš blogai taip padariau dabar, bet buvau nurašytas su anglų kalba <...> Ir panašiai. Jeigu kalbėt apie pastabas, neuždavei va tokį klausimą, tai mano pastabos, būdavo seniau pažymių knygelės ir gale būdavo du lapai pastaboms. Tai man priklijuodavo dar kokius keturis lapus pastaboms. Bet ne už tai, kad primušiau, kažką blogo padariau. Netvarkingas, sąsiuviniai netvarkingi, raštas blogas, kalbėjo pamokoj, žaidė. Man tokie fucking shit. Apie nieką iš principo. Eilinį kartą mane nori pastatyti, žinai. Kaklaraištis blogai užrištas. Apie tai, apie tokį, mano supratimu, kabinėjimusi prie nieko.“

3.4.5 Mokinių skirstymas į „geri – blogi“

Mokytojai gana dažnai visus mokinius suskirstydavo į dvi mokinių grupes – tai buvo gerai besimokantys ir besielgiantys arba prasčiau besimokantys ir besielgiantys mokiniai. T2 nesijautė priklausantis nei gerai, nei blogai besimokantiems:

„Visada būdavo, kaip sakiau sugrupuoti. Būdavo gerai besimokantys, jeigu taip paėmus, jaučiau. Mane kartais ir su jais pasodindavo, kad mokytų. Viskas okey, žinai, sistema vis tiek veikia. Buvo tie, kurie ten blogai mokosi ir dar tokie buvo blogai ir tokie neklaužados. Tai tokios grupės buvo. <...> Mano santykis buvo su tais, kurie gal daugiau neklaužadom. Tokiais, apie šitą. Bet aš manau, kad buvau įtrauktas, jei paėmus. Aš manau ten daugiau buvo tokių, kur buvo didesni neklaužados ir traukia tokius kaip aš.“

T4 pati save priskirtą prie „blogiukų“:

„Tai vat ir nu ir aš sėdėjau paskutiniame suole. Tai aš buvau prie tų, prie blogiukų.“

Tuo tarpu T5 nenorėjo priklausyti nė vienai iš šių grupių:

„... man nepatikdavo, kad reikėdavo rinktis... buvo tos pačios visą laiką geriečių ir blogiečių, ir reikėdavo pasirinkti su kuriais tu draugais – ar su vienais, ar su kitais. O man visai, nu ta prasme, nesijaučiau nei kad ten... žodžiu, nenorėdavau rinktis. Tai kažkaip tai gal dėl to.“

Toks mokinių skirstymas į dvi grupes tyrimo dalyviams apsunkino santykius su bendraamžiais. Jiems buvo sunku susitapatinti su viena iš šių grupių.

3.5 Sėkmė mokantis

Nors tyrimo dalyviai ir patyrė skaitymo ir rašymo sunkumus, vis dėlto, jie patyrė ir sėkmę mokykloje. Šią temą sudaro 4 potėmės: *Sėkmė kituose dalykuose, Sėkmė kalbose, Aukštesni pažymiai ir Bendraamžių pagalba mokantis*. Šios potėmės atskleidžia teigiamą mokymosi patirtį mokykloje.

3.5.1 Sėkmė kituose dalykuose

Kiekvienas tyrimo dalyvis galėjo įvardyti mokykloje mokomus dalykus, kurie jiems sekėsi geriau nepaisant jų skaitymo ir rašymo sunkumų ar jiems tie dalykai tiesiog patiko. Dažnai tai buvo tikslųjų mokslų dalykai:

T3: „*Matematika man visada buvo pats geriausias dalykas, geriausiai besisekantis, kuris atpirkdavo mano akyse tuos sunkumus su tekstu.*“

T1: „*... visai gerai sekėsi matematikoj, tai buvo pamoka, kurios visada laukiau. <...> Chemija visada patiko irgi. Buvo visai paprasta, lengva suprasti kaip vienos raidės pereina į kitas raides tose reakcijose*“

T2 geresnius matematinius gebėjimus pastebėjo ir aplinkiniai:

„*Ten chemija man sekėsi tie visi loginiai dalykai, mechanikos visokios. Būdavo dzin iš principo. <...> Iššūkių didelių neturėjau su skaičiavimais. Loginiu ir panašiai. Bet kas buvo įdomiausia, pastebėjimas, kad ir mokytojai sakė, ir tėvai pastebėjo, kad aš matematiką gerai mokiausi.*“

T3 taip pat užsiminė ir apie menus:

„*Tada su muzika niekada neturėjau problemų. Dailė kaip ir pas mane yra tas ir meniško, ir tikslaus žmogaus, ir man tie meniniai dalykai pakankamai gerai sekės.*“

3.5.2 Sėkmė kalbose

Nors didžiausi sunkumai kildavo mokantis kalbų, tačiau buvo atvejų, kai tyrimo dalyvė patyrė sėkmę skaitymo ir rašymo srityse. T1 sėkmę lietuvių kalbos pamokose patyrė vėlesnėse klasėse:

„*Lietuvių kalba man galiausia vėlesnėse gimnazijos klasėse irgi patiko, vien dėl to, nes aš neskaičiau, bet mano tas mechanizmas tenai buvo labai stipriai dalyvauti diskusijose. Tenai vėlesnėse klasėse jau pereina iš tų visokių gramatikos užduočių į tiesiog diskutavimą apie kūrinį ir aš visiškai*

nieko nežinodama pamokos pradžioj visą laiką būdavau aktyviausia diskusijos dalyvė ir taip aš prisirinkdavau visokių idėjų, minčių ir taip toliau. Užsirašydavau dalykus irgi lentelėse, darydavau visokius išvedžiojimus tenai, kaip penkiolikos minučių diskusiją paversti į vieną kokią nors diagramą. Tai vat tokius dalykus darydavau. Su rašiniais lietuvių kalboj man buvo tokia įdomi situacija, nes aš šiaip rašydavau gerai visai. “

T3 papasakojo apie savo rašymo gebėjimus:

„Aš neturėdavau problemų su (nusijuokia) su stiliaus klaidom, su gramatika, nieks nekliūdavo <...> Dar būdavo vat tas iš gimnazijos mano lietuvių mokytojas, kur jis man turėjo tokią užduotį – parašyt rašinį be savo vardo, tiesiog parašyti kompiuteriu ir atnešt mokytojui įvertint. Ir nu, kad mokytojas galėtų įvertinti savo bias (lt. šališkumą), vertinant rašinius. Ir ištraukė mano darbą ir į kiekvieno mokinio, imdamas darbus, vis bandydavo, kaip ji spėja, kieno čia galėtų būti. Ir kai ji paėmė mano ir aš pasakiau, kad čia mano, jinai tokia – „nu jo, aš ir galvoju, kas gali rašyti tokį gerą tekstą, bet su tiek daug klaidų“ (nusijuokia). Tai tas ir visą laik ir būdavo, kad mano mokytojai buvo keista, kad tose vietose, kur visi klysta, kaip sakiau gramatika ir panašia, tai aš tiesiog succeed‘inau (lt. sugebu), man viskas ten buvo gerai, aš neturėjau problemų sudėt rišlų sakinį, bet jau rašyba, skyrybą, ką visi galėjo išmokti – aš tiesiog neišmokau. “

T2 sėkmę patyrė mokantis rusų kalbos:

„Irgi rašymas ir skaitymas, buvo antra užsienio kalba rusų, ir anglų. Jeigu paėmus, rusų man sekėsi, aš manau, labai gerai. Ir aš nežinau dabar netgi kodėl. Nes ir kirilica ir kitokios raidės, bet gali būti todėl, kad rusų yra kaip rašosi, taip ir tariasi. Yra labai mažai išimčių tiktai. Labai mažai išimčių, palyginus su lietuvių kalba. “

3.5.3 Aukštesni pažymiai

Tyrimo dalyviai taip pat dalinosi patirtimis, kai gavo aukštesnius pažymius negu turėjo gauti. T2 gavo aukštesnį pažymį, nes turėjo gerus santykius su mokytoja:

„Ir mokytoja jau taip labai atlaidžiai žiūrėjo į tai, nes žinojo, kad aš nelaikysiu egzamino ir nepaisant to, kad skiemenim rašydavau, ten žodžiai kosmosas būdavo ir tos pačios raidės rusiškos, kai jas rašydavau ranka irgi būdavo sunku skaityt. Bet jinai sako „žinai aš tau vedu aštuonetą, nes tu dėl savęs mokaisi. Aš nenoriu tau vidurkio gadint“ (nusijuokia). “

T4 pasakojo, kad ji nebūtų išlaikiusi lietuvių kalbos egzamino jei mokytojos nebūtų pažįstamos su jos mama:

„Bet kai tu lietuvių kalbos egzaminą realiai neišlaikai, o tau padaro lietuvių kalbos egzaminą vien tik todėl, kad tavo mama yra kitos mokyklos mokytoja, pavaduotoja ir jai skambino po egzamino: „atnešk savo vaiko tušinuką. Mes tik biški pataisysim, kad ji bent jau 4 gautų iš egzamino.“ Jei būtų valstybiniai egzaminai, tai būtų klausimas kaip aš ten būčiau parašius. Aš lietuvių kalbos egzamino realiai esu neišlaikius. Man jisai yra padarytas.“

3.5.4 Bendraamžių pagalba mokantis

Nors santykiai su bendraamžiais ne visada buvo geri, tačiau mokymosi procese tyrimo dalyviai susilaukė pagalbos ir iš kitų vaikų. Ši pagalba leido patirti mokymosi sėkmę. T5 iš draugo išmoko efektyvesnio mokymosi:

„Dar turėjau, iš tikrųjų, studijų metu, ne studijų, bet gal 12 klasę baiginėjau, 11-q, turėjau draugą, kuris beveik nemato, nu ta prasme turi dalinį aklumą ir jisai labai mokėjo mokytis kažkaip tai – konspektuoti ir žodžiu susisteminti tą informaciją, kokią ruoštis istorijai. O kur reikėdavo atmintinai išmolti tiem dalykam, jisai kažkaip labai mokėjo ir mane mokydavo kaip pasirinkti kas yra svarbiausia.“

T1 taip pat siekė pagalbos iš kitų:

„Tai reiškia, kad tenai ieškodavau visokių žmonių, kurie man galėtų papasakot, kas ten buvo toje naujoje temoje.“

T3 ir T4 pagalbą mokantis taip pat suteikė ir kitiems.

T3: *„Ir kas liečia matematiką, tai aš papildomai dar ir kitiem aiškindavau. Turėdavau ten tokių nedidelę grupelę draugų, ypač ruošiantis baigiamiesiems egzaminams. Turėjau draugę kuri iš B lygio sugalvojo 12 klasėj, kad nori laikyti matematikos egzaminą ir aš ją mokydavau.“*

T4: *„O aš užsirašinėdavau. Nepaisant to, kad aš rašau su labai daug klaidų. Mano klasiokai ir grupiokai – jiems buvo gili užuojauta, nes aš buvau tas žmogus, kuris viską užsirašo. <...> Ir aš turėjau visus visų dalykų, aš visko turėjau konspektus. Bet tuos konspektus galėjau perskaityt tik aš. Kaip pavyzdys: pasiima mano konspektą ir klausia: „ką tu čia parašei“. Sakau: „skaityk. Žiūrėk, yra 3 raidės – I, R ir A.“ „ką tai reiškia?“ Sakau: „yra“. „Gera, o kodėl I trumpoji?“ Tai nu vat. Bet man reikia užsirašyti. Ir man nesvarbu, kad ten yra krūva gramatinių klaidų. Jums reikia – jūs ir išsitaisykit.“*

3.6 Pagalba ir stiprybės įveikiant sunkumus

Tyrimo dalyviai akcentavo vidines stiprybės ir išorinius veiksnius, kurie padėjo sumažinti skaitymo ir rašymo sunkumus. Šią temą sudaro 5 potėmės: *Asmeninės savybės, Galių akcentavimas, Ne akademinė veikla, Diagnozė nuramino ir Mokyklos keitimas*. Ši tema atskleidžia kokie veiksniai padėjo mokykloje įveikiant skaitymo ir rašymo sunkumus.

3.6.1 Asmeninės savybės

Tvarkantis su mokymosi sunkumais mokykloje tyrimo dalyviai mini kai kurias savo asmenines savybes. T3 ir T5 įvardija kūrybiškumą.

T3: „*Ir į problemas aš ieškodavau tokių kūrybiškų sprendimų.*“

T5: „*Aš buvau kūrybinga, iš tikrųjų, ir man tas kompensuodavo man visas pavyzdžiui lietuvių kalbos, dar kažkas – labai greitai tokių kokių ten tekstą skaitydavo ir klausdavo apie ką, tai aš kažkaip visada turėdavau tuos atsakymus.*“

T4 įvardija pasitikėjimą savimi:

„*... jeigu aš nebūčiau toks pakankamai savimi pasitikintis vaikas, tai turbūt būtų buvę visa kitaip. Vat dabar galvoju, kad tada aš buvau pakankamai pasitikinti. Aš dabar nesu tokia pasitikinti savimi, kaip buvau 5 klasėj.*“

3.6.2 Galių akcentavimas

Mokykloje dėmesys buvo skiriamas ne tik patiriamiems sunkumams, bet ir tyrimo dalyvių galioms. T3 nesureikšmindavo savo sunkumų:

„*Aš tiesiog galvodavau – nu negali sektis viskas. Tiesiog, kad nu vat čia yra mano silpnesnė vieta. Bet aš to labai nesureikšminau.*“

T5 pirmoji mokytoja parodė jos gerąsias savybes:

„*Kas dar? Nežinau, pirmoji mokytoja, nes pajutau daug plusų, kur pagirti, kur paskatinti ir neparodyti... jinai nebaksnodavo į minusus. Žinau, kad reikia tvarkingiau rašyti, kad ten sunkiau man sekasi, nu bet...*“

T4 lietuvių kalbos mokytoja padėjo ne tik jai, bet visai klasei:

„... paskutinė lietuvių kalbos mokytoja, kuri padarė viską su mūsų klase, beraščių, kad mes išlaikytume tą lietuvių kalbos egzaminą ir kad mes, kaip sakant, mes rašom su gramatinėmis klaidomis, bet gramatinės klaidas bus kas ištaisys. Bet mes žinom ką rašyti ir kaip suformuluoti sakinį, kad jie būtų logiški. O ten kur nosinę reikia rašyti, tai bus kas ištaiso. Ypač dabar. Viešpatie, dabar mokintis taisyklių...“

3.6.3 Ne akademinė veikla

Mokykloje tyrimo dalyviams buvo svarbus ne tik mokymasis, bet ir popamokinė veikla. Šioje veikloje jie galėjo pajauti sėkmę ir atrasti save. T5 atrado save teatro būrelyje:

„Buvo vietų kur save atradau. Tai buvo teatro būrelis, kur tikrai eidavom ir kur jaučiausi... bet iki tol, tai nežinau kažką tokio... labai faina ar gera ir t.t.“

T3 buvo įsitraukusi į mokyklos chorą:

„... ai šiaip, kaip aš mokiaus gimnazijoje, aš jau kai mačiau pirmą mėnesį, kad bus labai didelė šikna, aš buvau prisijungus prie choro mišraus. Ir man mišrus choras buvo tas dalykas, dėl kurio aš pasilikau gimnazijoje, neperėjau į kitą, buvo dar viena 12 klasių mokykla. Bet aš tiesiog labai norėjau jį lankyti ir man tos repeticijos ir <...> nors aš nebendraudavau chore su niekuo, kad tikrai chore nepatyrčiau patyčių, buvo tokia maloni aplinka ir iš mano bendraamžių šiaip tada buvo kažkaip nedaug, daugiau vyresnių arba jaunesnių. Ir man toks būdavo labai ramus, gražus, kai visi palikdavo mane ramybėje <...> Bet dar toks apie mokyklą, čia tiesiog užsiminsiu. Man žiauriai gerai buvo chore.“

T2 nesijautė nuvertinas už mokyklos ribų:

„Aš manu iš kitų, žiūrėk jei taip šnekėt apie mano iš mokyklos, užeinant už mokyklos ribų, aš nesijaučiau niekad nuvertintas. Nifiga. Aš čia ir emociškai ir fiziškai stiprus buvau ir žinau, neturėjau ten kažkokių, ir ten skaityk nereikėjo, nieko ten žinai. Ką paauglystėje – nu jėgos reikia ir smegenų mažai reikia turėti, daugiau jėgos. Gal apie tai man buvo. Bet man tai eina iš mokyklos.“

3.6.4 Diagnozė nuramino

Gana didelę reikšmę tyrimo dalyviai skyrė tam momentui, kai sužinojo apie disleksijos sutrikimą. T2 mokykloje patirdamas sunkumus nežinojo kas tai per sunkumai:

„O jeigu šnekėt, greičiausiai tavo klausimas apie jausmus, tai vadinasi nežinomybė. Aš nežinau kas man yra.“

Tačiau kai sužinojo, kad jam galimai yra disleksija, T2 savijauta pasikeitė:

„Turiu atsakymą – su manim viskas yra ok (lt. gerai). Labai paprastas atsakymas – su manim viskas yra ok (lt. gerai), aš esu disleksikas, aš negaliu skaityti tekstų, aš tai suprantu ir fiziškai ir emociškai tai galiu suprast, bet tai užtrunka manau, ne vienerius, ir ne dvejus metus.“

T3 prieš sužinant apie disleksiją jautė kaltę:

„... aš jau sužinojau apie tai, kad kažkas yra negerai ir čia nevisai mano kaltė. Tiesiog taip yra. Kai aš pradėjau domėtis, kad turiu disleksiją.“

3.6.5 Mokyklos keitimas

Kalbant apie sunkumus mokykloje tyrimo dalyviai užsiminė ir apie teigiamas mokyklų keitimo pasekmes. T2 nesijautė nuvertintas pradėjęs mokytis technikume po 8 klasių:

„Be jokio užrašo ant nugaros. Aš atėjau su baltu lapu ir turėjau galimybę būti T2, o ne looser‘iu (lt. nevykėliu) T2. Ir tada mano lapai kitaip buvo ir ką aš žinau. Vien tikrai, kad nesi looser‘is (lt. nevykėlis) ir tave mato visiškai kitą žmogų.“

T5 pasakojo, kad mokykloje gerai pasijautė 12 klasėje suaugusių mokykloje:

„Nesijaučiau gerai mokykloje, iš tikrųjų. Niekada nesijaučiau gerai. <...> Mečiau aš mokyklą po 11 klasių. Išvažiavau į Angliją, įsimylėjusi ir t.t. Bet po metų, po 1,5 metų grįžau į Lietuvą, stojau mokytis į suaugusių mokymosi centrą ir va čia aš jau jaučiausi gerai.“

T3 gailisi nenuėjusi į kitą mokyklą:

„Kai aš rinkaus gimnaziją, buvo viena tokia opcija - važiuot mokytis gimnazinių metų į Panevėžį. Aš gailiuosi, kad aš ten nevažiavau.“

3.7 Gyvenimas su skaitymo ir rašymo sunkumais suaugus

Nors daugiausia buvo kalbama apie patirtis mokykloje, tačiau tyrimo dalyviai taip pat papasakojo ir apie skaitymo ir rašymo sunkumų patirtis, kurios susijusios su jų dabartiniu gyvenimu. Šią temą sudaro

4 potėmės: *Sunkumai dabar, Vis dar deda daug pastangų, Panašūs šeimos narių sunkumai ir Aukštasis mokslas.*

3.7.1 Sunkumai dabar

Tyrimo dalyviai pasakojo apie išlikusius skaitymo ir rašymo sunkumus. Nors jie gana gerai jau yra išmokę prisitaikyti prie savo sunkumų, tačiau jie vis dar egzistuoja jų kasdieniame gyvenime:

T3: *„Aš vis dar nemėgstu skaityti ir jei galiu – vengiu. Ir tiesiog neturiu tiek kantrybės lėtai skaityti labai daug teksto.“*

T5: *„Dabar mane truputėlį erzina. Pavyzdžiui, dabar kai rašau žinutę kokią, čia gal toks ir profesinis, nes kai dirbau bibliotekoj ir buvau atsakinga už viešinimą, ir projektų nemažai rašyt tekdavo, tai kai tu labai svarbu paleisti jau tvarkingą, žodžiu, be jokių klaidų ir esu įpratusi, iš tikrųjų, tikrintis. Nu parašai žinutę ir dabar pasižiūri, nes kol rašai nematai, kad susipynę tos raidės ar dar kažkas.“*

T4: *„Tai gal, tai dabar kai man reikia rašyti, buvo toks gyvenimo etapas, kai man reikėjo rašyti pakankamai daug oficialių raštų lietuvių kalba, rengti dokumentus lietuvių kalba. Bet aš tam turėjau administratorę. Nu tai aš parašau arba pasakau, kas turėtų būti. Bet visi žinojo, kad jei T4 parašė, mes turim būtinai perskaityti, ištaisyti gramatines klaidas. Tai ir dabar sako: „Tu parenk dokumentą, o aš ištaisysiu klaidas.““*

3.7.2 Vis dar deda daug pastangų

Kadangi skaitymo ir rašymo sunkumai vis dar reiškiasi jų gyvenime, tyrimo dalyviai aktyviai stengiasi susitvarkyti su kylančiais sunkumais. Dažnai tai reikalauja ilgo ir intensyvaus darbo. T3 bando pagerinti savo rašyseną:

„Ir kai aš jau baigiau mokyklą, universitetą, čia dabartiniu laikotarpiu, aš praktikuojusi dailę. Tiesiog kaip ir... <...> aš kaip ir galvoju – jeigu aš sugebėjau paskui išmokyti tas pagrindines taisykles – skyrybos, rašybos, iš tos pusės, kad aš nejaučiu teksto, kur turėtų būti tie kableliai, nosinės ir panašiai, bet aš išmokau tuos žodžius. Tai aš galvojau, kad aš galiu išmokyti ir rašyti gražiai. Ir tiesiog ta tokia praktika rašyti tekstą, atsisėsti ir parašyti pastraipėlę kažkokia tai teksto bente kartą į savaitę. Atsirado kaip ir praktikuojantis, norint, kad... galvoju apie tai, kad nu kaip aš surašysiu vaikam ten ratelius ar dar kažką, kažką parodyti, kai tas mano raštas – vištos koja (nusijuokia).“

T2 stengiasi daug skaityti ir taip lavinti skaitymo suvokimo įgūdžius:

„Tai reikia žymiai daugiau pastangų įdėti man asmeniškai. Bet aš to nepalieku, nes aš manau, kad tą gebėjimą noriu išlavinti ir man tai vis tiek yra smegenų lavinimas, ir niekur nedingsiu aš nuo to teksto, iš principo . <...> Bet, aš nežinau kas man daros, bet išsikėliau tikslą – skaitysiu ir gal perlaušiu. Tai aš pradėjau, bet skaitau knygas, aš skraidžiau labai daug lėktuvais ir net ne filmus žiūrėt, bet tiesiog savo smegenis brūžinti. Jeigu ten, nežinau, po penkių metų aš, manau, dar kartą perskaičiau tą knygą. Tai man viena nuostabiausių knygų, aš ją supratau. Bet man reikėjo kokių 5 metų brūžinimo, knygų skaitymo betiksliai, be supratimo, kad aš galėčiau suprasti paprastą, man atrodo, knygą. Ten tiek paprastai parašyta, kad nu nežinau, niolikos metų žmogus lengvai suprastų tą knygą.“

3.7.3 Panašūs šeimos narių sunkumai

Tyrimo dalyviai taip pat kalbėjo apie panašius skaitymo ir rašymo sunkumus patyrusius ar patiriančius šeimos narius. Dažnai šiuos šeimos narių sunkumus suvokė tik suaugus. T2 pasakojo apie savo brolių:

„Aš netgi su broliu, irgi mano brolis, greičiausiai, turi šitą sutrikimą (disleksiją).“

T3 ir T5 pasakojo apie savo tėvų skaitymo ir rašymo sunkumus:

T3: *„Mano mama pati yra siaubinga beraštė ir po šiai dienai aš kaip matau, kai ji man atsiunčia žinutę, galvoju Dieve mama, turėjai, kiek, 40 plus metų išmokti (nusijuokia).“*

T5: *„Aš tik kai tik pradėjom suprasti, kad gal ir mano tėtis juos turėjo, nes jisai kiek ten kone baigęs, dabar jau jo nebėra, bet jisai vesdavosi mane, nu mes turėjom parduotuvę, arba kai jis dirbo vairuotoju, tai jam reikėjo važtaraščius tokius pasirašinėti, tai jisai visą laiką veždavosi mane ir aš visą laiką pasirašinėdavau, realiai. Nu nepasirašinėdavau, nu bet jam perskaitydavau, parodydavau, kur pasirašyti. Ir, ką ten dar, ir kai turėjom įmonę, tai irgi važiuodavom su, ten buvo maža kaimo parduotuvėlė, tai aš irgi surinkdavau produktus, ko reikia, kainas palygindavau ir taip toliau, tai aš kaip ir jaučiausi tada svarbi, bet kai nu pati užaugau ir sužinojau apie tą disleksiją ir taip toliau, tai ko gero jis gal nelabai ir mokėjo ten skaityti. Nes mama skaitydavo jam laikraščius. Šitą va visą laiką atsimenu – vat būdavo laikraštis namuose ir mama jam skaito. Kąžką perskaitydavo, bet nu, kad nepastebėjom, kad... Bet jis turbūt labai gerai maskuot mokėjo.“*

T4 pasakojo apie dukterėčios ir sūnaus nustatytus specifinius mokymosi sutrikimus:

„Bet taip, nu dabar tam vaikui (dukterėčiai) yra 26. Tai prieš 20 metų. Tai dar nebuvo tokių diagnozių, nei spec. kurso, nieko. Tai, bet su logopedo pagalba ir jinai prasilaužė iki 4 klasės su skaitymu ir jinai irgi žinodama šituos savo ypatumus, jinai išmoko kaip čia tikslai, mes čia su ja kalbėjomės... o dabar yra mano sūnus – nerašo. Tai vat kai jinai pasakojo, tai, irgi jinai pradėjo skaityti angliškai iš pradžių, paskui tada ji iš anglų kalbos pradėjo skaityti lietuviškai ir, kad jinai mano sūnui aiškina, kad „tu skaityk tyliai, mintyse skaityk. O paskui bandyk tą tekstą atpasakoti. O prieš pamoką tai tu atsiversk vadovėlį. Tai tu žinai, ką tau reikės skaityti per pamoką. Tai tu per pertrauką pabandyk perskaityti porą kartų sau, nu ir per pamoką bus lengviau skaityt.“ Jinai dalinasi tokiom – kaip išgyventi . <...> Tai aš tarkim to gal jau net neatsimenu, bet dabar jau stebėdama savo vaiką ir mokytojų reakciją į jį, kad mes gaunam tokias pastabas – vaikas per pamokas sėdi, žiūri pro langą, atrodo, kad jis nieko nedaro, o kai tu jo paklausi – jis viską atsako. Nu taip jis priverstas klausytis ir įsiminti. Jisai labai gerai pagauna ir įsimena. Girdimoji klausia vystosi.“

3.7.4 Aukštasis mokslas

Nepaisant mokymosi sunkumų ir visų kitų neigiamų patirčių, kuriuos tyrimo dalyviai patyrė mokykloje, visi jie baigė arba šiuo metu studijuoja aukštojoje mokykloje.

T5: *„Lietuvoje aš baigiau bakalauro vadybos. O Anglijoje aš buvau socialinį darbą ir vaikų ir suaugusių priežiūrą įstojusi, bet aš nebaigiau, nes kraustėmės į kitą vietą, nu ten dėl vyro darbo, ir mūsų mažų, per mažų vaikų. Tai čia labai gaila, kad nebaigiau, nes buvo žiauriai įdomu mokytis.“*

T3: *„Aš studijavau IT, tai ir IT man gerai sekėsi.“*

Šios patirtys parodo, kad su skaitymo ir rašymo sunkumais yra įmanoma įgyti aukštąjį išsilavinimą.

3.8 Kalbėjimo ypatumai

Interviu metu buvo pastebėti tam tikri tyrimo dalyvių kalbėjimo ypatumai. Visi tyrimo dalyviai noriai dalinosi savo patirtimi, išsamiai atsakinėjo į užduotus klausimus. Nors ne visos patirtys mokykloje buvo malonios, bet tyrimo dalyviai vis tiek sugebėjo papasakoti apie savo išgyvenimus. Pasakojant apie savo patirtį tyrimo dalyviams sukildavo tam tikros emocijos, kurias ne tik išsakė žodžiu, pvz., T4: *„Man būdavo pikta“*, bet tos emocijos matėsi stebint kūno kalbą ir kalbėjimo ypatumus. Susijaudinę tyrimo dalyviai kalbėjo garsiau, greičiau, kartais vartojo keiksmažodžius, matėsi daugiau rankų gestų. Nors šios

emocijos ne visada buvo įvardytos, bet tam tikri prisiminimai iš mokyklos laikų sukeldavo tam tikras nemalonas emocijas.

Kitas kalbėjimo ypatumas buvo ne visada rišlus minčių dėstymas. Uždavus klausimus tyrimo dalyviai kartais ilgiau patylėdavo prieš atsakant, sustodavo kalbėti sakinio viduryje, užsikirsdavo ar nepabaigdavo minties. T3 savo minčių dėstymo sunkumus net ir įvardijo:

„Nes galbūt tai, kad... tai, kad nebendrauju su tekstu, ne tik rašant ranka, bet ir kompiuteriu, pas mane atsiranda tas toks kalbant ypač, labai lengvai kabinuos prie žodžių, kurie buvo tik neseniai ir tada labai lengva pakeist temą ir aš pamirštu koks buvo originalus klausimas ir tada toks iš tuščio į kiaurą. Labai daug pasakiau, bet nežinau ar atsakiau į klausimus, kurie buvo užduoti (nusijuokia). Bet čia turbūt jaučias (nusijuokia).“

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Siekiant atsakyti į tyrimo klausimą apie suaugusiųjų su skaitymo ir rašymo sunkumais patirtis mokykloje, buvo atliktas kokybinis tyrimas. Visų tyrimo dalyvių socialinės ir emocinės patirtys nevienareikšmės – kiekvienas jų minėjo ir teigiamus, ir neigiamus mokyklinius prisiminimus.

Kiekvienas iš tyrimo dalyvių įvardijo konkrečius skaitymo ir rašymo sunkumus. Labiausiai šie sunkumai paveikė kalbų mokymąsi, kur šie gebėjimai yra labai svarbūs. Graham ir kt. (2020) teigia, kad skaitymo sunkumai yra susiję su rašymo sunkumais. Tyrimo dalyvių patirti skaitymo ir rašymo sunkumų apibūdinimas atitinka specifinius mokymosi sutrikimus (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317, 2011). Vis dėlto, šie sunkumai paveikė ne tik lietuvių kalbos, bet ir kitų mokykloje dėstomų dalykų mokymąsi. Matematikos mokymąsi taip pat gali paveikti skaitymo ir rašymo sunkumai (Luoni ir kt., 2023). Savo sunkumus tyrimo dalyviai pastebėjo lygindami savo skaitymo ir rašymo gebėjimus su kitų vaikų gebėjimais. Nors tyrimo dalyviams nebuvo atliktas psichologinis įvertinimas specialiesiems ugdymosi poreikiams nustatyti, bet tikėtina, kad daugumai jų būtų nustatyti specifiniai mokymosi sutrikimai. Taip pat jie minėjo, kad jų šeimos nariai taip pat patyrė tam tikrus mokymosi sunkumus. Tai parodo, kad šie sunkumai gali būti susiję su paveldimumu. Tad nors ir nebuvo atliktas psichologinis įvertinimas ir nustatyta tiksli diagnozė, tikėtina, kad šias tiriamųjų patirtis galima priskirti žmonėms, turintiems skaitymo ir rašymo sutrikimus.

Iš pradžių aptarsime neigiamas tyrimo dalyvių patirtis, kurias sukėlė ne tik mokymosi sunkumai, bet ir aplinkinių reakcija į sunkumus ir patį mokinį. Gedutienė (2017), aprašydama disleksiją turinčius vaikus, akcentuoja, kad jie yra linkę lygintis su kitais mokiniais. Tyrimo dalyviai patyrė tam tikrą spaudimą mokytis iš kitų. Dažniausiai literatūroje kalbama apie tėvų rūpinimąsi vaikų akademiniiais pasiekimais, kurie gali sukelti konfliktus tarp vaikų ir tėvų (Padeliadou ir Chideridou, 2013). Šiame tyrime spaudimą akademineje srityje tyrimo dalyviai juto ne tik iš savo tėvų, bet ir iš tam tikrų mokytojų. Al - Yagon (2012) teigia, kad SMS turintys paaugliai savo mokytojus matė labiau kaip atstumiančius palyginus su kitais bendraamžiais. Šio tyrimo dalyviai dažnai jautėsi nuvertini ar nepastebėti savo mokytojų. Santykius tarp tyrimo dalyvių ir mokytojų apsunkino mokytojų nuvertinimas ir skirstymas į gerus ir blogus mokinius. Respondentai dažniausiai atsidurdavo „blogųjų“ grupėse. Į šią grupę jie buvo priskiriami dėl prasto mokymosi, bet ne dėl elgesio problemų. Vis dėlto, keli tyrimo dalyviai minėjo, kad nenorėjo tapatintis nei su „gerais“, nei su „blogais“.

Socialinių santykių sunkumai kilo ne tik su mokytojais, bet ir su bendraamžiais. Dalis tyrimo dalyvių jautėsi atstumti bendraamžių, sunkiai mezgė artimesnius santykius su kitais vaikais. Toks bendraamžių atstūmimas paskatino ir jų pačių atsiskyrimą vėlesnėse klasėse. Komplikuoti santykiai su bendraamžiais galėjo būti nulemti tam tikrų neadaptivių įveikos strategijų, tokių kaip užsisklendimas, pasyvumas ir panašus elgesys (Gedutienė, 2017). Dviem tyrimo dalyvėms bendravimą su bendraamžiais apsunkino patirtos patyčios mokykloje. Vis dėlto, svarbu akcentuoti, kad patyčios vyko ne dėl skaitymo ir rašymo sunkumų. Rose ir kt. (2015) tyrimo rezultatai parodo, kad SMS turintys mokiniai nepatyrė daugiau patyčių nei kiti. Lietuvoje rezultatai taip pat panašūs – paaugliai, turintys SMS, patyrė tiek pat patyčių kaip ir kiti, bet įsitraukimas į patyčias buvo mažesnis (Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2010). Tad galima daryti prielaidą, kad skaitymo ir rašymo sunkumai dažnai yra slepiami, todėl tai netampa patyčių objektu.

Vienas iš šio tyrimo klausimų buvo išsiaiškinti, kokius jausmus išgyveno skaitymo ir rašymo sunkumus turintys asmenys mokykloje. Vis dėlto, tyrimo dalyviai pasakojo ne tik apie jausmus, kuriuos sukelia mokyklos aplinka ar socialinių santykių ypatumai, bet ir apie išgyvenimus, kurie kilo dėl skaitymo ir rašymo sunkumų. Tyrimo dalyviai gana dažnai nuvertindavo savo gebėjimus akademinėje srityje. Šis nuvertinimas kilo dėl savo gebėjimų lyginimo su kitais. Lyginimasis su bendraamžiais pasireiškėdavo jau pradinėse klasėse, kai dar tik buvo pradėję mokytis skaityti ir rašyti. Pamatę, kad skaitymas ir rašymas jiems sekasi prasčiau nei kitiems mokiniams, jie save nuvertindavo ir kitose mokymosi srityse. Ankstesni tyrimai nurodo panašius rezultatus, kurie parodo žemesnę SMS turinčių mokinių savivertę (pvz.: McNulty, 2003; Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2010; Casali ir kt., 2024).

Patirdami nemalonius vidinius išgyvenimus dėl mokymosi sunkumų tyrimo dalyviai bandė juos slėpti. Tokiu būdu jie bandė labiau pritapti prie bendraamžių ir neišsiskirti mokykloje. Taip pat jie naudojo įvairias kompensuojamas strategijas, kad įveiktų ar bent jau prisitaikytų prie savo sunkumų. Galvydytės ir Ališausko (2016) tyrimo rezultatai parodė, kad mokymosi srityje su vaikais, turinčiais SMS, buvo vengiama bendrauti dėl jų menkesnių pasiekimų. Šiame tyrime sunkumų slėpimas ir prisitaikymo strategijos buvo naudojamos tam, kad pritaptų prie bendraamžių ir patenkintų tėvų bei mokytojų lūkesčius. Vis dėlto, ne visos strategijos buvo nukreiptos į santykių su bendraamžiais gerinimą. Tokios strategijos kaip mokymosi vengimas ar atsiskyrimas nuo bendraamžių kėlė socialinių santykių problemas. Akademinį veiklą vengimas yra būdingas SMS turintiems asmenims (APA, 2013). Gedutienė (2017) taip pat akcentuoja, kad ne visos įveikos strategijos mokykloje yra adaptyvios. Tam tikros neadaptyvios įveikos strategijos yra būdingos ir šio tyrimo dalyviams – pasyvumas mokykloje,

užsisklendimas ir vengimas. Taikant šias strategijas buvo bandoma išvengti mokymosi nesėkmių ar bendravimo su bendraamžiais sunkumų ar net patyčių. Taip pat mokymosi sunkumų slėpimas buvo susijęs su gėdos ir kaltės jausmai, kurie kildavo dėl akademinės nesėkmės.

Respondentams jau patys mokymosi sunkumai keldavo tam tikrus nemalonius išgyvenimus, tačiau mokyklos aplinka dar juos sustiprindavo. Gana dažnai tai buvo nemalonūs jausmai, tokie kaip pyktis, gėda ar vienišumas. Šie jausmai paskatino labiau slėpti savo sunkumus ar atsiriboti nuo kitų. Literatūroje dažnai yra išskiriami tokie emociniai sunkumai kaip nerimas, depresiškumas, vienišumas, įtampa ar uždarumas. (Skerytė – Kazlauskienė, 2013; Girdzijauskienė, 2008; Gedutienė, 2017). Vis dėlto, šio tyrimo dalyviai beveik nekalbėjo apie nerimą ir depresiškumą. Tai labiau atitinka Bonifacci ir kt. (2016) gautus rezultatus – vaikai, turintys SMS, nepasižymi didesniu nerimo ar depresiškumo lygiais palyginus su kitais vaikais. Vis dėlto, tėvai savo vaikus matė kaip labiau nerimastingus ar depresyvius (Bonifacci ir kt., 2016). Tad tyrinėjant šiuos konstruktus svarbu atkreipti dėmesį, kas įvertina savijautą – pats mokinys ar artimieji.

Apibendrinant nemalonias patirtis galima išskirti kelis rizikos veiksnius. Tam tikri socialinių santykių ypatumai su mokytojais ir bendraamžiais buvo susiję su prasta savijauta mokykloje. Tyrimo dalyviai ypač akcentavo mokytojų požiūrį į juos. Mokytojai nepastebėdavo ar nuvertindavo mokymosi sunkumus. Taip pat buvo jaučiamas spaudimas mokytis ne tik iš mokytojų, bet ir iš tėvų. Santykiai su bendraamžiais taip pat kėlė sunkumų. Tyrimo dalyviai sunkiai pritapo prie bendraamžių mokykloje, jautėsi atstumti ir vieniši. Vėliau mokykloje jie ir patys vengė artimesnių socialinių santykių su bendraamžiais. Jie vengė bendravimo su bendraamžiais paauglystėje, kai šis socialinis ryšys yra ypač svarbus. Na o patys sunkumai skatino taikyti neadaptyvias strategijas mokantis ar bendraujant ir nuvertinti savo mokymosi gebėjimus.

Nors sunkumai pasireiškė įvairiose srityse, bet tyrimo dalyviai taip pat dalinosi ir maloniomis patirtimis mokykloje. Tyrimo dalyviai turėjo ir teigiamos patirties socialinėje srityje. Jie mezgė draugystes popamokinėje veikloje, už mokyklos ribų ar situacijose, kur mokymosi sunkumai neturėjo įtakos bendravimui. Dažniausiai tai buvo bendravimas po pamokų, stovyklose, būreliuose ar kitoje veikloje, kurioje tyrimo dalyviai galėjo labiau išreikšti save ir savo gebėjimus. Nors literatūroje yra rašoma, kad vaikai, turintys SMS, pasižymi prastesniais socio-emociniais gebėjimais (Locati ir kt., 2025), bet šiame tyrime tai nebuvo pastebėta. Galima teigti, kad bendravimas ne akademinėje aplinkoje

yra svarbus skaitymo ir rašymo sunkumus patiriantiems mokiniams, o bendravimo sunkumai yra labiau išreikšti mokymosi aplinkoje.

Tyrimo dalyvių santykis su mokytojais mokykloje nebuvo tik neigiamas. Brodeur (2021) tyrime mokytojai taip pat pasižymėjo tiek teigiamomis, tiek neigiamomis charakteristikomis. Nors dažnai tyrimuose yra akcentuojami bendravimo su mokytojais sunkumai, bet egzistuoja ir tyrimų, kurie parodo, kad SMS turinčių mokinių santykiai su mokytojais nesiskiria nuo bendraamžių (Berchaitti ir kt., 2024). Šiame tyrime geras santykis su mokytojais dažniausiai buvo nulemtas paties mokytojo charakteristikomis: priimtini mokymo būdai, bendravimas ne akademinėje veikloje ar tam tikros asmeninės savybės. Šios mokytojų charakteristikos tyrimo dalyviams leido patirti sėkmę ir pasitenkinimą mokymosi procese.

Nepaisant skaitymo ir rašymo sunkumų, tyrimo dalyviai sugebėjo patirti sėkmę akademinėje srityje. Kiekvienas tyrimo dalyvis įvardijo sritis, kurios jiems sekėsi geriausiai mokykloje. Ypač dažnai buvo minimi neverbalinių gebėjimų reikalaujančios sritys, tokios kaip matematika, chemija ar fizika. Sėkmę tyrimo dalyviai patyrė ir mokantis kalbų. Nors didžiausi sunkumai kildavo per lietuvių ar užsienio kalbos pamokas, bet tyrimo dalyviai įvardydavo tam tikrus gerus gebėjimus, kurie leido patirti sėkmę skaitant ar rašant. Taip galėjo nutikti dėl jų naudotų kompensuojamų strategijų ar skirdami labai daug pastangų ir laiko mokymuisi (PSO, 2022). Meltzer ir kt. (2004) tyrimo rezultatai parodė, kad SMS turintys mokiniai patyrė akademinę sėkmę ir buvo labiau įsitraukę į mokymąsi, kai taikė įvairias adaptacines strategijas sunkumams sumažinti ir pasižymėjo aukštesniu savęs vertinimu. Atradę sritį, kurioje sekasi, tyrimo dalyviai pajautė sėkmę, kuri paskatino vėliau studijuoti ir aukštojoje mokykloje. Johnson ir Finch (2025) teigia, kad patirta akademinė sėkmė pradinėje klasėje susijusi su didesniu įsitraukimu ir geresniais pasiekimais vėlesnėse klasėse. Patirta sėkmė leido susitelkti į savo galias ir atrasti kompensuojamas strategijas, kurios leido patirti sėkmę net ir skaitant ar rašant. Tad literatūroje yra aptariamose kelios pagrindinės priežastys, kurios leido patirti sėkmę mokykloje – geras savęs vertinimas, ankstesnė patirta sėkmė ir kompensuojamų strategijų taikymas. Šiame tyrime sėkmė mokykloje buvo susijusi su neverbaliniais gebėjimais, specifinėmis mokymosi strategijomis, intensyviu ir dideliu darbu bei kompensuojamomis strategijomis.

Tyrimo dalyviams susitvarkyti su mokymosi sunkumais mokykloje padėjo ir kiti ypatumai. Sunkumus sumažinti padėjo tam tikros asmeninės savybės. Viena iš jų – kūrybiškumas. Ši savybė yra akcentuojama ir Casali ir kt. (2024) tyrime. Tačiau viena tyrimo dalyvė paminėjo pasitikėjimą savimi.

Literatūroje yra rašoma, kad SMS turintys mokiniai dažniau pasižymi žemesne saviverte (Gedutienė, 2017), savigarba (McNulty, 2003) ar saviveiksmingumu (Casali ir kt., 2024). Tad pasitikėjimas savimi yra gana retas skaitymo ir rašymo sunkumus patiriančių mokinių tarpe. Geriau suprasti ir priimti savo skaitymo ir rašymo sunkumus padėjo disleksijos „diagnozė“. Nors ne visiems tyrimo dalyviams oficialiai yra nustatytas šis sutrikimas, tačiau vien žinojimas kas yra disleksija ir kaip ji pasireiškia, tyrimo dalyvius nuramino ir užtikrino, kad su jais „viskas gerai“. Gedutienė (2018) rašo, kad sutrikimo ir jo raiškos nepripažinimas dažnai gali neigiamai paveikti asmens Aš vaizdą. Disleksijos „diagnozė“ tyrimo dalyviams leido geriau suprasti save ir atrasti teigiamų savo savybių. Literatūroje yra randama, kad disleksijos diagnozė turėjo teigiamą įtaką savivaizdžiui (Macdonald, 2009). Šio tyrimo rezultatai sutampa su ankstesniais tyrimais, kad sunkumų įvardijimas ir žinojimas, jog su tokiais sunkumais susiduria ir kiti žmonės turi teigiamą poveikį.

Tad remiantis šiomis patirtimis galima išskirti tam tikrus apsauginius veiksnus. Nors gana daug sunkumų kilo bendraujant su bendraamžiais ar mokytojais, bet tyrimo dalyviai dalijosi ir kitokia patirtimi. Artimesnius santykius tiek su bendraamžiais, tiek su mokytojais jiems pavyko užmegzti ne akademiniuose srityse. Geri santykiai su mokytojais pasižymėjo tam tikromis mokytojų savybėmis – priimtini mokymo būdai ir asmeninės savybės. Nepaisant skaitymo ir rašymo sunkumų tyrimo dalyviai patyrė ir akademinę sėkmę. Sėkmę patyrė ne tik kitose srityse, bet ir skaitant ar rašant. Tam tikros asmeninės savybės, tokios kaip kūrybiškumas ar pasitikėjimas savimi, taip pat padėjo įveikiant mokymosi sunkumus. Na o savo sunkumų supratimas ir jų įvardijimas „disleksija“ tyrimo dalyvius nuramino ir leido geriau suprasti save ir savo gebėjimus.

Nors šio tyrimo tikslas buvo nagrinėti patirtis mokykloje, tačiau tyrimo dalyviai kalbėjo ir apie skaitymo ir rašymo sunkumus, kuriuos patiria ir suaugus. Šie sunkumai pasireiškia tiek laisvalaikio, tiek darbo srityse. Aro ir kt. (2019) tyrimo rezultatai parodė, kad suaugę, kuriems vaikystėje buvo nustatytas SMS, pasižymėjo prastesne psichologine sveikata, turėjo sunkumų siekiant mokslinio laipsnio po privalomojo ugdymo ir sunkiau įsidarbina ar išsilaiko darbe. Skaitymo ir rašymo sunkumai išlieka suaugystėje ir paveikia įvairias gyvenimo sritis. Šiais sunkumais dalinosi ir šio tyrimo dalyviai. Nepaisant neigiamų patirčių mokykloje ir patiriamų sunkumų suaugus, tyrimo dalyviai vis tiek siekė aukštojo išsilavinimo. Tai atitinka Jacobs ir kt. (2020) tyrimo rezultatus, kad SMS turintys asmenys siekė aukštojo išsilavinimo ir sugebėjo prisitaikyti prie pakitusios mokymosi sistemos aukštojoje mokykloje. Tad šiame tyrime įvardyti rizikos ir apsaugos veiksniai yra būdingi ir suaugus.

Šio tyrimo rezultatai atskleidė kokie svarbūs buvo socialiniai ir emociniai aspektai tyrimo dalyviams mokykloje. Nors labiausiai svarbūs santykiai su bendraamžiais buvo paauglystėje, tačiau jau pradinėje mokykloje tyrimo dalyviai pastebėjo, kad jų mokymasis yra kitoks. Nors skaitymo ir rašymo sunkumai paveikia mokymąsi, tačiau šie sunkumai paveikia ir bendravimo ypatumus bei savijautą mokykloje. Mokytojams ir specialistams susiduriant su mokiniais, kurie patiria skaitymo ir rašymo sunkumus, reiktų atsižvelgti ir į jų patiriamus bendravimo sunkumus, savo gebėjimų nuvertinimą ar kitus emocinius sunkumus, patiriamus mokykloje.

Santykis su mokytojais taip pat buvo svarbus tyrimo dalyviams. Mokytojų vaidmuo, padedant mokiniams su skaitymo ir rašymo sunkumais, yra svarbus užtikrinant saugią ir suprantančią aplinką atsižvelgiant į mokinio sunkumus ir galias. Mokytojai turėtų sukurti tokias mokymosi sąlygas, kurios leistų mokiniams patirti sėkmę skaitant, rašant ar kitose akademinėse srityse. Jie taip pat gali paskatinti bendravimą su bendraamžiais ar užkirsti kelią galimoms patyčioms. Taip pat reiktų akcentuoti ir mokytojo – mokinio santykį mokykloje. Tiek Lietuvoje, tiek užsienyje trūksta tyrimų, kurie atskleistų kokie šio santykio ypatumai turi įtakos mokymuisi susiduriant su skaitymo ir rašymo sunkumais.

4.1 Rekomendacijos ir praktinio pritaikymo sritys

Remiantis šio tyrimo rezultatais galima pateikti rekomendacijas tyrėjams, mokytojams ir mokiniams su skaitymo ir rašymo sunkumais. Tolimesniuose tyrimuose tyrėjai turėtų toliau tirti emocinius ir socialinius aspektus mokyklos kontekste. Nors socialiniai santykiai buvo svarbesni paauglystėje, tačiau tyrimo dalyviai lyginosi su kitais vaikais jau pradinėje mokykloje. Reiktų ištirti kaip bendravimo su bendraamžiais ypatumai reiškiasi ir keičiasi skirtingais raidos etapais. Taip pat svarbu tirti ir mokinių, patiriančių skaitymo ir rašymo sunkumus, savijautą mokykloje. Įvairius jausmus kėlė ne tik patys sunkumai, bet ir įvairūs mokyklinio gyvenimo aspektai. Taip pat mokslinėje literatūroje gaunami nevienareikšmiai rezultatai dėl nerimo ir depresiškumo. Svarbu atkreipti dėmesį ir į geras patirtis mokykloje ir apsauginius veiksnius, kurie leistų mokiniams geriau įveikti ar bent jau sumažinti sunkumus, sulaukti tinkamos pagalbos bei patirti sėkmę akademinėje srityje. Šio tyrimo dalyviai tą sėkmę patyrė ir mokydamiės aukštojoje mokykloje. Deja, bet Lietuvoje tyrimų, apie SMS turinčių asmenų mokymąsi aukštosiose mokyklose, nėra. Tokie tyrimai leistų ne tik geriau suprasti šių sutrikimų raišką, bet ir padėti šiuos sutrikimus turintiems asmenims realizuoti savo gebėjimus ir atrasti savo stiprybes.

Mokytojams, dirbantiems su mokiniais su skaitymo ir rašymo sunkumais, rekomenduojama skatinti bandyti įvairias mokymosi ir kompensuojamas strategijas, pastebėti ir akcentuoti vaiko gabumus. Tokiu būdu mokiniai galėtų patirti sėkmę mokymosi procese ir sumažinti mokymosi sunkumų pasekmes.

Tyrimo dalyviai interviu metu dalinosi, kad skaitymo ir rašymo sunkumų pasireiškimas yra individualus kiekvienam asmeniui. Tad mokiniams su mokymosi sunkumais reiktų išbandyti įvairias mokymosi ir kompensuojamąsias strategijas ir atrinkti tuos metodus, kurie sumažina sunkumus ir palengvina mokymosi procesą.

4.2 Tyrimo ribotumai

Kaip ir visi tyrimai, šis taip pat turi tam tikrų ribotumų. Šiame tyrime buvo pasirinktas kokybinis tyrimo metodas. Dėl mažos tyrimo dalyvių imties ir tyrimo metodikas rezultatų negalima apibendrinti visai populiacijai. Šio tyrimo rezultatai yra unikalios 5 tyrimo dalyvių patirtys. Šis tyrimo metodas buvo pasirinktas, nes Lietuvoje beveik nėra kokybinių tyrimų, kurie tirtų SMS turinčių mokinių socialinius ir emocinius aspektus.

Atliekant interviu buvo pasirinktas retrospektyvinis požiūris. Tyrimo dalyviai pasakojo apie savo patirtis mokykloje jau ją pabaigę ir suaugę. Buvo siekiama, kad tyrimo dalyviai papasakotų apie savo patirtis įvairiais amžiaus tarpsniais. Vis dėlto, tyrimo dalyviai dalinosi savo prisiminimais, kurie galėjo būti netikslūs ar užmiršti svarbius dalykus. Retrospektyvinis požiūris atskleidžia tuos aspektus, kurie yra svarbūs dabartyje, bet tai nebūtinai atskleidžia tai, kas buvo svarbu kai tyrimo dalyviai dar mokėsi mokykloje. Tyrimo dalyvių patirtys neatskleidžia dabartinės situacijos švietimo sistemoje, nes per tuos metus įvyko svarbių pokyčių. Nepaisant šių sunkumų, pavyko rasti bendras temas ir potemes, kurios kartojosi tarp tyrimo dalyvių.

Pirminis šio tyrimo planas buvo tirti asmenis, kuriems buvo nustatyti SMS. Deja, bet šie sutrikimai Lietuvoje nustatomi palyginus neseniai, todėl suaugusių, kurie turėjo šiuos sutrikimus yra mažai. Ieškant tyrimo dalyvių buvo kviečiami ir tie, kurie mano, kad turi šiuos sutrikimus. Todėl interpretuojant rezultatus galima kalbėti tik apie skaitymo ir rašymo sunkumus, bet ne apie sutrikimus.

5. IŠVADOS

1. Atliekant interpretacinę fenomenologinę analizę buvo išskirtos 7 pagrindinės temos atskleidžiančios tyrimo dalyvių patirtis: 1) mokymosi sunkumai mokytis; 2) vidiniai išgyvenimai dėl mokymosi sunkumų; 3) santykiai su bendraamžiais mokykloje; 4) bendravimo su mokytojais ypatumai; 5) sėkmė mokantis; 6) pagalba ir stiprybės įveikiant sunkumus; 7) gyvenimas su skaitymo ir rašymo sunkumais suaugus.
2. Dėl skaitymo ir rašymo sunkumų tyrimo dalyviai dalijosi tiek neigiamomis, tiek teigiamomis patirtimis mokykloje. Nors jie ir patyrė mokymosi sunkumus, bet jie taip pat patyrė ir sėkmę akademinėje srityje.
3. Skaitymo ir rašymo sunkumai buvo susiję su prastesniu savęs vertinimu, didesnėmis pastangomis mokytis ir bandymu paslėpti sunkumus bei prisitaikyti.
4. Tyrimo dalyviai mokykloje patyrė tiek nemalonius, tiek malonius jausmus. Dažnai tai buvo pyktis, liūdesys ar vienišumas. Vis dėlto, popamokinė ar ne akademinė veikla mokykloje leido jaustis geriau ir realizuoti save kitose srityse.
5. Tyrimo dalyvių santykiai su bendraamžiais ir mokytojais buvo sudėtingi ir dažnai neigiamai paveikdavo savijautą mokykloje.

6. LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Alesi, M., Giordano, G., Ingoglia, S., & Inguglia, C. (2024). The association among executive functions, academic motivation, anxiety and depression: a comparison between students with specific learning disabilities and undiagnosed peers. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 805–819. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2300172>
- Ališauskas, A. ir Galvydytė, J. (2016). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, edukacinė charakteristika. *Specialusis ugdymas* 1 (34). DOI: 10.21277/se.v1i34.251
- Ališauskas, A. ir Galvydytė, J. (2017). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, psichosocialinė charakteristika. *Specialusis ugdymas* 1 (36). DOI: <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i36.300>
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with Learning Disabilities: Socioemotional and Behavioral Functioning and Attachment Relationships with Fathers, Mothers, and Teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(10), 1294–1311. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9767-6>
- American Psychiatric Association. (2013). Neurodevelopmental disorders. iš *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). DOI: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning Disabilities and Adult-Age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Avramidis, E., Aroni, K., & Strogilos, V. (2022). Social participation and quality of best friendship of students with moderate learning difficulties in early adolescence: a longitudinal study. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 74–87. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.3>
- Barkauskienė, R. ir Bieliauskaitė, R. (2010). Specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai: patirtis mokykloje ir emociniai bei elgesio sunkumai. *Vaikų ir paauglių psichikos sveikata: mokyklos ir mokymosi kontekstas: straipsnių rinkinys*. 19 – 32. Vilnius: VU leidykla.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2024). Student–teacher relationship quality in students with learning disabilities and special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2887–2905. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2135779>

- Bernatoniėnė, N. (2018). Paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patirtis. (Magistrinis darbas). Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A Look Inside Children's and Parents' Psychological Well-Being and Relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532–545. <https://doi.org/10.1177/0022219414566681>
- Bozathı, L., Aykutlu, H.C., Sivrikaya Giray, A., Ata,s, T., Özkan, Ç., Güneyda,s Yıldırım, B., Görker, I. (2024). Children at Risk of Specific Learning Disorder: A Study on Prevalence and Risk Factors. *Children*, 11, 759. <https://doi.org/10.3390/ children11070759>
- Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., MariaRe, A., Sini, B., Passolunghi, M. C., Valenti, A., Montessano, L., Pellegrino, G. ir Carretti, B. (2023). Academic Achievement and Satisfaction Among University Students With Specific Learning Disabilities: The Roles of Soft Skills and Study-Related Factors. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 57(1) 16–29.
- Dwairy, M. (2004). Dynamic approach to learning disability assessment: DLD test. *Dyslexia*, 10(1), 1–23. <https://doi.org/10.1002/dys.262>
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping Successfully with Dyslexia: An Initial Study of an Inclusive School-Based Resilience Programme. *Dyslexia*, 19(2), 113–130. <https://doi.org/10.1002/dys.1453>
- Gedutienė, R. (2017). Disleksijos archipelagai. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Gedutienė, R. (2018). Disleksija – nuo įvertinimo iki įveikos. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Girdzijauskienė, S. (2008). Mokymosi negalės: samprata ir įvertinimas. Metodiniai nurodymai. Vilniaus universiteto leidykla.
- Giofrè, D., Toffalini, E., Altoè, G., & Cornoldi, C. (2017). Intelligence measures as diagnostic tools for children with specific learning disabilities. *Intelligence*, 61, 140-145. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.01.014>
- Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., Eustice, K., Sweet, J. D., & Ng, C. (2020). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481–1506. <https://doi.org/10.1037/edu0000643>

Jacobs, L., Parke, A., Ziegler, F., Headleand, C., & De Angeli, A. (2020). Learning at school through to university: the educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability & Society*, 37(4), 662–683. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1829553>

Johnson, R. M., & Finch, J. E. (2025). Academic Achievement and Engagement during the Transition to middle Childhood: Comparisons by Learning Disability status. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 48(1) 37–50 <https://doi.org/10.1177/07319487241288222>

Khan, S. N. (2014). Qualitative Research Method – Phenomenology. *Asian Social Science*; Vol. 10, No. 21. doi: 10.5539/ass.v10n21p298

LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. įsakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“. Paimta iš: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>

LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas 2011 m. Kovo 17 d. Nr. XI-1281. Paimta iš: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>

Locati, F., Tironi, M., Gasparini, M., Riccò, A., Pirani, G., Starace, F., Parolin, L., & Rapino, A. (2025). Socio-emotional abilities in children with and without specific learning disabilities (SLD): a cross-sectional study using the Roberts-2 performance-based narrative test. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404158.2025.2481858>

Luoni, C., Scorza, M., Stefanelli, S., Fagiolini, B. ir Termine, C. (2023). A Neuropsychological Profile of Developmental Dyscalculia: The Role of Comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 56(4) 310–323. <https://doi.org/10.1177/00222194221102925>

Macdonald, S. J. (2009). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00601.x>

Martín-Ruiz, I.; González-Valenzuela, M.-J.; Infante-Cañete, L. (2023) Emotional Adjustment among Adolescent Students with and without Specific Learning Disabilities. *Children*, 10, 1911. <https://doi.org/10.3390/children10121911>

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of learning disabilities*. Volume 36, number 4, p. 363–381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>

Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L. S. ir Roditi, B. (2004). Academic Success in Students with Learning Disabilities: The Roles of Self-Understanding, Strategy Use, and Effort. *Journal of the International Academy for Research in Learning Disabilities*. Fall, vol. 22 number 1, p. 16 – 21. Paimta iš: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46548995/Resilience_and_Hope_Theory_An_Expanded_P20160616-12311-lhl6j5-libre.pdf?1466106836=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DResilience_and_Hope_Theory_An_Expanded_P.pdf&Expires=1746693285&Signature=ZQvMsU2oLzLLlkL6iMgVpBjFfQ31RIW~VDPbwGH6lZmntPsIRgf2QUESuvY5NkBsOT0eStG6bIZQ7QR~cry6AIbar2Ia3KfqaOoa7CR5M0L51nkmsIMeAjP8FVn~7V-RJf0~aw1a9RoY1~7A4uHp-490Zrhh1DC6onbeR5bVAfTqfDpaqh7~PteMn8EJPUO~IXlDGBYfXT6dD~XPafQXTTcChWBM-n7MnxMmQCcer2wdfd2CvGr36nq6acgukZw68dEhvDFo7VCLi1shlZFhhLm3zn5T3dWaCUrMUfzjnzunlKivkM7Jh3OdW-DdhTT8ho3Sekgbg1taiY6ZeG5wQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=14

Nielsen, C. (2011). The Most Important Thing: Students with Reading and Writing Difficulties Talk About their Experiences of Teachers' Treatment and Guidance, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55:5, 551-565, DOI: 10.1080/00313831.2011.555921

Padeliadou, S., & Chideridou, A. (2023). Being a Parent and not a Teacher: the Case of Specific Learning Disabilities. *International Journal About Parents in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18211>

Pierangelo, R., Giuliani, G. (2007). EDM: the educator's diagnostic manual of disabilities and disorders. *San Frnacisco: Jossey Bass/ John Wiley and Sons, Inc.*

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>

Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., ir Aragon, S. R. (2013). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An Examination of Social - Ecological Predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 239 - 254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>

Semrud-Clikeman, M. (2005). Neuropsychological Aspects for Evaluating Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*. Vol. 38, number 6, p. 563–568. <https://doi.org/10.1177/00222194050380061301>

Skerytės-Kazlauskienės, M. (2013). Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emociniai sunkumai ir jų kaita: individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai. Vilnius: Vilniaus universitetas.

Smith, J., Flowers, P. ir Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research. *SAGE publications Ltd.*

Smith, J. A. ir Osborn, M. (2024). Interpretative phenomenological analysis. iš Smith J. A. Qualitative psychology. A practical guide to research methods. 4th edition. *SAGE publications Ltd.*

Švietimo valdymo informacinė sistema (2025). *Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse*. <https://www.svis.smm.lt/>

Tok, A. İ., Yildiz, E., Kaymaz, Ç., Değirmenci, G. Y., & Şahin, S. (2023). An In-Depth Investigation of Parents' Experiences about the Developmental and Diagnosis Process of Children with Specific Learning. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(2), 598–625. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1201700>

Westwood, P. S. (2008). *Current issues in literacy learning and teaching*. iš Westwood P. S. What Teachers Need to Know about Reading and Writing Difficulties. ACER press.

World Health Organization. (WHO) (2022). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). Paimta iš: <https://icd.who.int/>

7. PRIEDAI

1 priedas. Interviu pagrindiniai klausimai

Papasakokite tą situaciją, kai supratote, kad jums sunku mokytis, ir kad kažkuo esate kitokie nei kiti mokiniai.

Norėčiau, kad įsivaizduotumėte kokią nors dieną, kai lankėte į mokyklą. Papasakokite apie tą dieną.

Kaip jums sekėsi mokytis skaityti, rašyti ir skaičiuoti?

Kada sužinojote apie mokymosi sunkumus?

Kaip jautėtės mokykloje?

Papasakokite apie savo draugų ratą mokykloje?

Prisiminkite pačią laimingiausią dieną mokykloje. Papasakokite ją.

Jei galėtumėte pakeisti savo gyvenimą mokykloje, ką darytumėte kitaip?

Kuo dar norėtumėte pasidalinti, ko galbūt jūsų nepaklausiau?

2 priedas. Informuotas sutikimas

Sutikimas dalyvauti tyrime

Aš _____ sutinku dalyvauti Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto edukacinės ir vaiko psichologijos magistranto Roberto Varno tyrime. Šiam darbui vadovauja Vilniaus universiteto Psichologijos instituto doc. dr. Sigita Girdzijauskienė. Tyrimo metu bus vykdomas interviu, kurio metu jūsų bus prašoma atsakyti į klausimus apie patirtis mokykloje. Interviu truks apie 1 valandą. Jei prireiks pratęsti pokalbį, bus derinamasi dėl antrojo susitikimo atsakyti į neatsakytus klausimus. Interviu metu bus atliekamas garso įrašas, kuris vėliau bus paverčiamas tekstu. Tai padarius, įrašas bus ištrinamas. Su tekstu turėsite galimybę susipažinti. Surinkti tyrimo rezultatai bus naudojami rašant baigiamąjį magistro darbą apie specifinius mokymosi sutrikimus turėjusių suaugusių socialines ir emocines patirtis mokykloje. Rašant darbą bus laikomasi konfidencialumo, todėl nebus pateikiama informacija, kuri galėtų atskleisti jūsų tapatybę (pvz., vardas, pavardė, mokyklos, kurioje mokėtės, pavadinimas). Dalyvavimas tyrime yra savanoriškas ir bet kuriame tyrimo etape galite pasitraukti iš šio tyrimo (prieš interviu, interviu metu ar perskaičius interviu tekstą).

Parašas _____

Data _____