



**VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA**

**SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS (SPECIALIZACIJA – LOGOPEDIJA) MAGISTRO STUDIJŲ
PROGRAMA**

AKVILĖ JANAČIŪTĖ

Magistro baigiamasis darbas

**MOKINIŲ, TURINČIŲ KLAUSOS SUTRIKIMŲ, KALBINIŲ GEBĖJIMŲ
YPATUMAI IR PAGALBOS GALIMYBĖS: PEDAGOGŲ IR TĖVŲ PATIRTYS**

Darbo vadovė doc. dr. Ieva Kuginytė-Arlauskienė

Šiauliai, 2026

**Vilniaus universiteto studijuojančiojo,
teikiančio baigiamąjį darbą, GARANTIJA**

**WARRANTY
of Vilnius University Student Final Thesis**

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Akvilė Janavičiūtė
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Specialiosios pedagogikos (specializacija – logopedija) <i>Special Education (specialization – Speech Therapy)</i>
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Mokinių, turinčių klausos sutrikimų, kalbinių gebėjimų ypatumai ir pagalbos galimybės: pedagogų ir tėvų patirtys <i>Linguistic Abilities of Students with Hearing Impairments and Opportunities for Support: Teachers and Parents Experiences.</i>
Darbo tipas <i>Thesis type</i>	Baigiamasis darbas <i>Final Thesis</i>

Garantuoju, kad mano baigiamasis darbas yra parengtas sąžiningai ir savarankiškai, kitų asmenų indėlio į parengtą darbą nėra. Jokių neteisėtų mokėjimų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

I guarantee that my thesis is prepared in good faith and independently, there is no contribution to this work from other individuals. I have not made any illegal payments related to this work.

Šiame darbe tiesiogiai ar netiesiogiai panaudotos kitų šaltinių citatos yra pažymėtos literatūros nuorodose.

Quotes from other sources directly or indirectly used in this thesis, are indicated in literature references.

Aš, Akvilė Janavičiūtė, pateikdamas (-a) šį darbą, patvirtinu (pažymėti)

I, Akvilė Janavičiūtė, by submitting this paper confirm (check)



Patvirtinu, kad baigiamasis darbas yra pateiktas į Vilniaus universiteto studijų informacinę sistemą (pažymėti)

I declare that this thesis is submitted to the Vilnius University Study Information System (check)



Embargo laikotarpis

Embargo Period

Prašau nustatyti šiam baigiamajam darbui toliau nurodytos trukmės embargo laikotarpį:

I am requesting an embargo of this thesis for the period indicated below:



_____ mėnesių / months

(embargo laikotarpis negali viršyti 60 mėn. / *an embargo period shall not exceed 60 months*).



Embargo laikotarpis nereikalingas / *no embargo requested.*

Embargo laikotarpio nustatymo priežastis / *Reason for embargo period:*

VILNIAUS UNIVERSITETO ŠIAULIŲ AKADEMIJOS DIRBTINIO INTELEKTO ĮRANKIŲ NAUDOJIMO RAŠTO DARBUOSE DEKLARACIJA

Vardas, pavardė: Akvilė Janavičiūtė

Studijų programa, kursas: Specialioji pedagogika, (specializacija – logopedija) II kursas

Rašto darbo pavadinimas: Mokinių, turinčių klausos sutrikimų, kalbinių gebėjimų ypatumai ir pagalbos galimybės: pedagogų ir tėvų patirtys

Rašto darbo tipas (pvz., referatas, kursinis darbas, baigiamasis darbas): Baigiamasis darbas

Modulio / dalyko pavadinimas (išskyrus baigiamojo darbo atveju):

Deklaracijos pateikimo data 2026-01-03

Patvirtinu, kad vertinimui pateiktas savarankiškai atliktas rašto darbas yra parengtas laikantis Vilniaus universiteto Akademinės etikos kodekso¹, Vilniaus universiteto studijuojančiųjų rašto darbų rengimo, gynimo ir kaupimo nuostatai², Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos rašto darbų rengimo ir gynimo tvarkos³ ir Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairių⁴.

Pažymiu, kad rašto darbo rengimui buvo naudojami / nebuvo naudojami (pabraukti tinkamą variantą) generatyvinio dirbtinio intelekto (toliau - DI) įrankiai.

Tuo atveju, jei darbo rengimui buvo pasitelkti DI įrankiai, pateikiu tikslią ir išsamią informaciją apie jų naudojimo tikslus ir apimtį:

1. DI įrankiai:

- Naudoti įrankiai (pvz.: Connected Papers, Midjourney, GitHub Copilot ar kiti, *įrašyti*):

- Naudojimo tikslas (duomenų rinkimas, redagavimas, vertimas, priedų generavimas ar kitas, *įrašyti*):

2. Esminiai DI panaudojimo atvejai:

Darbo dalis/vieta (puslapis, pastraipa)	Naudojimo tikslas	Užklausų pavyzdžiai

3. Savarankiškumas ir autorystė:

- Patvirtinu, kad esu atsakingas(-a) už rašto darbo savarankiškumą ir autorystę: visos DI sugeneruotos rašto darbo dalys mano atidžiai patikrintos, patikslintos, pataisytos ir pažymėtos

¹ Vilniaus universiteto akademinės etikos kodeksas, https://www.vu.lt/site_files/Akademines_etikos_kodeksas_suvestine_redakcija.pdf

² Vilniaus universiteto studijuojančiųjų rašto darbų rengimo, gynimo ir kaupimo nuostatai, [2024-05-21 Studijuojančiųjų RD rengimo gynimo ir kaupimo nuostatai.pdf](https://www.vu.lt/site_files/2024-05-21_Studijuojanciju_RD_rengimo_gynimo_ir_kaupimo_nuostatai.pdf)

³ Vilniaus universiteto Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos rašto darbų rengimo ir gynimo tvarka, https://www.sa.vu.lt/external/sa/files/Studiju_skyrius/VUSA_Rasto_darb%C5%B3_rengimo_ir_gynimo_tvarka_2024.pdf

⁴ Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairės, https://www.vu.lt/site_files/SPN-54_2024_priedas.pdf

literatūros nuorodose. Darbas parengtas užtikrinant jame pateikiamų DI įrankiais sugeneruotų teksto dalių ir (ar) priedų tikslumą, patikimumą ir korektiškumą;

- Patvirtinu, kad DI įrankiai nenaudoti darbe pateikiamų duomenų, informacijos, autorių minčių klastojimui, iškraipymui ar kitokio pobūdžio klaidinančiam pateikimui.

4. Akademinei etika:

- Patvirtinu, kad pateikta informacija apie DI įrankių naudojimą yra tiksli ir išsami;
- Patvirtinu, kad DI įrankiai naudoti savarankiško duomenų rinkimo, tyrimo, analizės, teksto ar priedų *(pabraukti tinkamą; jei reikia, įrašyti papildomą informaciją)*

) (pa)pildymui, o ne kaip savarankiško darbo pakaitalas;

- Suprantu, kad nenurodytas DI įrankių naudojimas gali būti laikomas draudimo plagijuoti pažeidimu, kuris numatytas Vilniaus universiteto Akademinės etikos kodekse.

SANTRAUKA

Tyrimo aktualumas. Kalbos ir raštingumo įgūdžių ugdymo klausimai yra svarbios ir jautrios sritys kurtiesiems vaikams, nes kurtumas gali trukdyti jų kalbos įgūdžiams ir vystymuisi (Alothman, 2021). Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbiniai gebėjimai turi didelę reikšmę šių vaikų mokymosi pasiekimams, tačiau tyrimai rodo, jog dėl ribotos prieigos prie garsinės informacijos ir sunkumų kalbinėje srityje, šių mokinių skaitymo įgūdžiai dažnai atsilieka nuo jų girdinčių bendraamžių (Hall ir kt., 2019; Zhang ir kt., 2024). Remiantis naujausiais moksliniais tyrimais, sklandus tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas užtikrina nuoseklų kalbinių ir skaitymo gebėjimų ugdymą, siekiant suteikti visapusišką pagalbą klausos negalia turintiems mokiniams, jų ugdymo procese (Bashir ir kt., 2023). Lietuvoje tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo svarba klausos negalia turinčių vaikų kalbinių ir skaitymo gebėjimų ugdymo procese vis dar tyrinėta nepakankamai, todėl ši tema yra itin aktuali ne tik švietimo kontekste, tačiau gali tapti pagrindu ir tolimesniems moksliniams tyrinėjimams.

Problema – kokią įtaką kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžiai ir jiems teikiama pagalba daro skaitymo gebėjimų ugdymui pradinėse klasėse, remiantis pedagogų ir tėvų patirtimis?

Tyrimo objektas – kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinio mokyklinio amžiaus vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių, reikšmingų skaitymo gebėjimams, ugdymas.

Tikslas – remiantis pedagogų ir tėvų patirtimis, atskleisti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių bei jiems teikiamos pagalbos reikšmę skaitymo gebėjimų ugdymui pradinėse klasėse.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą apie kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių svarbą ir pagalbos formas, taikomas skaitymo gebėjimų ugdymui.
2. Ištirti pedagogų patirtis taikant pagalbos priemones kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos ir skaitymo gebėjimų ugdymui.
3. Išanalizuoti tėvų požiūrį į vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių ugdymą ir jų patirtį gaunant pagalbą šioje srityje.
4. Atskleisti tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo svarbą planuojant ir teikiant pagalbą, reikalingą vaikų kalbos ir skaitymo gebėjimų plėtotei.

Tyrimo metodai – teorinė analizė, kokybinio tyrimo metodas, pusiau struktūruotas interviu, tyrimo rezultatų analizei taikyta kokybinė turinio analizė.

Tyrimo imtis – tyrime dalyvavo 5 pedagogai, dirbantys su pradinių klasių klausos negalia turinčiais mokiniais ir 4 tėvai, auginantys klausos negalią turintį bent 1 vaiką, besimokantį pradinėse klasėse.

Tyrimo rezultatai – atliktas tyrimas parodė, jog tėvai ir pedagogai pastebi prastus pradinių klasių šnekamosios ir rašomosios kalbos mokymosi rezultatus. Tėvų patirtys apie savo vaikų žodinės ir gestų kalbos įgūdžius yra apibūdinama atsižvelgiant į vaiko klausos sutrikimo laipsnį bei kalbą, kuri yra vartojama namuose. Tėvų ir pedagogų bendra nuomone, kurtiesiems ir neprisigirdintiesiems pradinių klasių mokiniams sėkmingai mokytis skaityti padeda tvirti žodyno įgūdžiai. Ugdytojai taip pat pažymi, jog bendras tėvų ir pedagogų darbas padeda greičiau pastebėti kalbos ir skaitymo įgūdžių pažangą pradinių klasių klausos negalia turinčių mokinių ugdyme.

Esminiai žodžiai: klausos sutrikimai, kalbos mokėjimo įgūdžiai, skaitymo gebėjimai, tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas.

SUMMARY

Relevance of the study. Language and literacy skills development issues are important and sensitive areas for deaf children, as deafness may hinder language acquisition and development (Allothman, 2021). The linguistic abilities of deaf and hard-of-hearing children play significant role in their academic achievement, however, research indicates that due to limited access to auditory information and difficulties in the language area, the reading skills of these students often lag behind their hearing peers (Hall et al., 2019; Zhang et al., 2024). According to the latest scientific research, effective collaboration between parents and teachers ensures the consistent development of language and reading skills, in order to provide comprehensive support to students with hearing impairments in their educational process (Bashir et al., 2023). In Lithuania, the importance of parent-teacher collaboration in the process of developing the language and reading skills of children with hearing impairments has still not been sufficiently explored, therefore, this topic is extremely relevant not only in the educational context, but can also become the basis for further scientific research.

Research problem – what impact do the language proficiency skills significant for reading abilities among deaf and hard-of-hearing children and the support provided to them have on the development of reading skills in primary education, based on the experiences of teachers and parents?

The object of this study – the development of language proficiency skills significant for reading abilities among deaf and hard of hearing primary school-aged children.

The aim of the study – based on the experiences of teachers and parents, to reveal the significance of the language proficiency skills of deaf and hard-of-hearing children and the support provided to them for the development of reading skills in primary education.

Tasks of the study:

1. To analyse scientific literature on the importance of language proficiency skills of deaf and hard-of-hearing children and the forms of support applied in developing reading skills.
2. To explore teachers' experiences in applying support measures for the development of language and reading skills of deaf and hard-of-hearing children.
3. To analyse parents' perspectives on the development of their children's language proficiency skills and their experiences in receiving support in this area.
4. To reveal the importance of parent-teacher collaboration in planning and providing support necessary for the development of children's language and reading skills.

Methods of the study – theoretical analysis, qualitative research method, semi-structured interviews, qualitative content analysis was used to analyse the research results.

The sample of the study – the study involved 5 teachers working with primary school students with hearing impairments and 4 parents raising at least 1 child with hearing impairment studying in primary school.

Results of the research – the findings revealed that both parents and teachers observe weak spoken and written language learning outcomes among primary school students with hearing impairments. Parents' experiences regarding their children's oral and sign language skills are described in relation to the degree of child's hearing impairment and the language used at home. In the general opinion of parents and teachers, strong vocabulary skills significantly contribute to successful reading development among deaf and hard-of-hearing primary school students. Educators also noted that joint collaboration between parents and teachers helps to identify progress in language and reading skills more quickly in the education of students with hearing impairment at the primary level.

Keywords: hearing impairments, language proficiency skills, reading skills, parent-teacher collaboration.

TURINYS

IVADAS	10
1 skyrius. KALBOS IR SKAITYMO GEBĖJIMŲ SĄSĄJŲ TEORINIS PAGRINDAS KURČIŲJŲ IR NEPRIGIRDINČIŲJŲ VAIKŲ UGDYME	13
1.1. Kalbos mokymo specifika kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų tarpe	13
1.2. Skaitymo iš lūpų įgūdžių svarba klausos negalia turintiems vaikams	17
1.3. Skaitymo gebėjimų ugdymą lemiantys veiksniai vaikams su klausos sutrikimais	19
1.4. Specialistų patirtys ir išvalgos apie kalbos mokėjimo reikšmę skaitymo gebėjimų ugdymui.....	22
1.5. Tėvų patirtys ir požiūriai į vaikų kalbos mokėjimą ir skaitymo gebėjimų formavimą	26
1.6. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo svarba ugdymo procese	29
2 skyrius. TYRIMO METODOLOGIJA	33
2.1. Tyrimo metodologija ir metodika	33
2.2. Tyrėjos identitetas ir galimas poveikis tyrimui.....	34
2.3. Tyrimo organizavimas, duomenų rinkimas	34
2.4. Tyrimo dalyviai	35
2.5. Tyrimo etika.....	36
3 skyrius. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ	37
3.1. Kalbos mokėjimo įgūdžiai	37
3.2. Specifinių įgūdžių reikšmė skaitymui	39
3.3. Skaitymo mokymo praktika	43
3.4. Veiksniai, lemiantys skaitymo ugdymą	47
3.5. Šeimos vaidmuo pradinių klasių mokinių, turinčių klausos negalia, ugdyme.....	50
3.6. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo patirtys.....	53
DISKUSIJA.....	61
IŠVADOS.....	64
LITERATŪRA	65
PRIEDAI	84

IVADAS

Temos aktualumas ir mokslinis iširtumas. Klausos negalią turinčių vaikų kalbos mokėjimo lygis vaidina svarbų vaidmenį kalbos vystymuisi (Alothman, 2021). Kurtieji vaikai turi ribotą prieigą prie žodinės informacijos, todėl savo galvoje jie kuria vaizdinius ir labiau remiasi ne girdimąja, o vaizdine informacija (Buchanan-Worster ir kiti, 2020). Be sklandžios dėstomosios kalbos, rašytinės kalbos negalima tiksliai paaiškinti kurčiam mokiniui (Beaujard, Perini, 2022). Autoriai Swanwick (2016), Mugnier (2021) apibrėžė bimodalinę dvikalbystę kaip visų kurtiesiems vaikams prieinamų kalbinių išteklių (gestų, šnekamosios ir rašytinės kalbos) vienalaikį naudojimą.

Allen ir Morere (2020) teigia, kad klausos negalią turintys vaikai geriau atpažįsta žodžius ir raides, kai jie anksti pradeda mokytis gestų kalbos, net jei jų tėvai ir nėra kurtieji. Bet kokia gestų ar vaizdinė kalba, kurioje naudojamos tam tikros rankų, rankų ir pirštų formos bei judesiai kartu su akių, veido, galvos ir kūno judesiais, vadinama gestų kalba (Afzaal ir kiti, 2024).

Pasak Caldwell-Harris (2021), gestų kalba turi būti pakankamai įsitvirtinusi iki to laiko, kai vaikas pradeda oficialų skaitymo mokymą. Klausos negalią turintys mokiniai paprastai pasiekia žemesnius rezultatus pagal standartizuotus skaitymo supratimo patikrinimus nei jų bendraamžiai, kurie girdi (Alothman, 2021). Nors namų raštingumo patirtys, įskaitant bendrą pasakų skaitymą, buvo išryškintos kaip kalbos turtinga galimybė, padedanti lavinti kalbos ir ankstyvojo skaitymo įgūdžius mažiems vaikams, turintiems klausos sutrikimus (DesJardin ir kiti, 2023), tačiau vis dažniau yra akcentuojama, jog sklandi partnerystė tarp pedagogų ir šeimos yra svarbiausias veiksnys klausos negalią turinčių vaikų kalbos išmokimo gebėjimams bei mokymosi rezultatams (Honu-Mensah ir kt., 2024).

Lietuvos kontekste šeimos ir pedagogų bendradarbiavimo patirtys ir įtaka klausos negalią turinčių vaikų tarpe yra mažai tyrinėta sritis. Pasigendama ir empirinių duomenų, atspindinčių realią situaciją kurčiųjų mokyklose, kokią įtaką turi bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinėse klasių moksleivių mokymosi rezultatams.

Tyrimo problema – kokią įtaką kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžiai ir jiems teikiama pagalba daro skaitymo gebėjimų ugdymui pradinėse klasėse, remiantis pedagogų ir tėvų patirtimis?

Tyrimo objektas – kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinio mokyklinio amžiaus vaikų kalbos mokėjimo įgūdžiai ir pagalbos priemonės, reikšmingos skaitymo gebėjimų ugdymui.

Tyrimo tikslas – remiantis pedagogų ir tėvų patirtimis, atskleisti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių bei jiems teikiamos pagalbos reikšmę skaitymo gebėjimų ugdymui pradinėse klasėse.

Uždaviniai.

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą apie kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių svarbą ir pagalbos formas, taikomas skaitymo gebėjimų ugdymui.
2. Ištirti pedagogų patirtis taikant pagalbos priemones kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos ir skaitymo gebėjimų ugdymui.
3. Išanalizuoti tėvų požiūrį į vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių ugdymą ir jų patirtį gaunant pagalbą šioje srityje.
4. Atskleisti tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo svarbą planuojant ir teikiant pagalbą, reikalingą vaikų kalbos ir skaitymo gebėjimų plėtotei.

Tyrimo metodai.

Teoriniai:

- Teorinė analizė. Analizuota mokslinė ir metodinė literatūra.

Empiriniai:

- Duomenų rinkimo – pusiau struktūruotas interviu pedagogams ir tėvams, skirtas atskleisti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių reikšmę skaitymo gebėjimų ugdymui pradinėse klasėse, remiantis tėvų ir pedagogų patirtimis.
- Duomenų analizės – kokybinė turinio (content) analizė.

Pasirinkta kokybinio tyrimo strategija.

Tyrimo imtis ir atrankos principai. Sudarant tyrimo imtį buvo taikoma tikslinės atrankos kriterijus. Tyrime dalyvauti galėjo pedagogai, dirbantys su pradinių klasių klausos negalia turinčiais vaikais ir tėvai, auginantys klausos negalia turintį vaiką, besimokantį pradinėse klasėse. Tyrime dalyvavo 5 pedagogai ir 4 tėvai. Tyrimo dalyviai buvo tiek girdintieji, tiek klausos negalia turintys asmenys.

Tyrimo etapai ir organizavimas. Kokybinis tyrimas buvo organizuojamas 2025 m. rugsėjo – gruodžio mėnesiais. 5 etapais: 1) mokslinės literatūros analizė; 2) pasiruošimas kokybiniam tyrimui; 3) tyrimo duomenų rinkimas; 4) gautų tyrimo duomenų apdorojimas ir analizė; 5) diskusijos aprašymas, išvadų formulavimas.

Tyrimas atliktas kontaktiniu būdu. Interviu atliekami 2025 metų rugsėjo-spalio mėnesiais.

Darbo naujumas, teorinis ir praktinis reikšmingumas. Magistro baigiamojo darbo naujumą ir teorinį reikšmingumą įrodo tai, kad tyrimo metu buvo atskleisti esminiai veiksniai, lemiantys klausos negalia turinčių vaikų skaitymo gebėjimų rezultatus. Darbo praktinį reikšmingumą lemia tai, kad atsižvelgiant į gautus tyrimo rezultatus, galima išskirti pedagogų patikrintus skaitymo metodus, lemiančius sėkmingą pradinių klasių mokinių, turinčių klausos negalia, skaitymo įgūdžių formavimo procesą. Tėvų ir pedagogų pasidalinti iššūkiai ir sėkmės istorijos apie bendradarbiavimo procesą kurčiųjų mokyklose gali tapti reikšmingomis

rekomendacijomis, kaip galima tobulinti bendradarbiavimo procesą tarp pedagogų ir tėvų, kurčiųjų mokyklose.

Darbo struktūra. Magistro baigiamąjį darbą sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, 3 skyriai (teorijos skyrius, metodologijos skyrius, empirinio tyrimo skyrius), diskusija, išvados, literatūros sąrašas, 2 priedai. Darbe pateikiamos 7 lentelės. Darbo apimtis be priedų – 83 puslapiai.

1 skyrius. KALBOS IR SKAITYMO GEBĖJIMŲ SĄSĄJŲ TEORINIS PAGRINDAS KURČIŲJŲ IR NEPRIGIRDINČIŲJŲ VAIKŲ UGDYME

Šiame skyriuje aptariami teoriniai aspektai, grindžiantys kalbos ir skaitymo kompetencijų ugdymo sąsajas vaikams, turintiems klausos sutrikimų. Remiantis kalbos įsisavinimo, dvikalbystės bei multimodalinio mokymo teorijomis, analizuojamos kalbos mokymosi prielaidos ir specifika kurčiųjų bei neprigirdinčiųjų vaikų grupėje. Skyriuje taip pat apžvelgiami šių vaikų kalbos vystymosi iššūkiai bei šiuolaikinės mokymo strategijos, padedančios įveikti kalbos barjerus ir stiprinti skaitymo supratimą. Galiausiai aptariamos mokslinių tyrimų išvalgos, parodančios kalbos įgūdžių svarbą efektyviam skaitymo kompetencijų ugdymui bei pateikiamos teorinės prielaidos, kurios taps pagrindu tolesnei tyrimo analizei.

Siekiant įsigilinti, kaip tikslingai ir efektyviai formuoti skaitymo kompetencijų ugdymą vaikams, turintiems klausos negalią, reikalinga atsižvelgti į šių vaikų specifinius kalbos įgijimo ypatumus, kurie yra tiesiogiai susiję su įgūdžiais, suprasti rašytinį tekstą (Paul, 2009; Humphries ir kt., 2022).

1.1. Kalbos mokymo specifika kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų tarpe

Vaikai, ankstyvoje vaikystėje susiduriantys su prieinama kalba, ją įgyja natūraliai (Humphries ir kt., 2022). Ne visi kurtieji ir neprigirdintieji vaikai turi galimybę nuo pat pirmųjų savo gyvenimo metų augti jiems tinkamoje kalbinėje aplinkoje. Kurtieji vaikai ankstyvaisiais metais dažnai patiria ribotą prieigą prie visos komunikacijos sistemos, o tai gali turėti įtakos jų kalbos ir komunikacijos raidai bei būsimiems ugdymosi rezultatams (Hall ir kt., 2017). Kurtiesiems ir neprigirdintiems vaikams neretai kyla ir kalbos raidos vėlavimo rizika (Tomblin ir kt., 2015; Zussino ir kt., 2022). Ankstyvas, multimodalinis ir prieinamas kalbos mokymas yra labai svarbus: kūdikystė yra jautrus kalbos įgijimo laikotarpis (Lillo-Martin, Henner, 2021). Multimodalinis mokymas – tai pedagoginė prieiga, kai mokymosi procese integruojami keli komunikacijos ir raiškos būdai, kad mokiniai informaciją galėtų priimti ir perteikti įvairiais kanalais, taip sudarant sąlygas ugdyti kalbos, skaitymo ir bendravimo kompetencijas (Kress, Jewitt, 2003; Magnusson, 2019; Guo, 2024). Vėlavimas supažindinti vaikus su jiems prieinama kalba kelia kognityvinę ir psichosocialinę riziką (Glickman, Hall, 2018; Kushalnagar ir kt., 2017).

Vaikams, turintiems klausos sutrikimų, garsinis kalbos signalas yra ribotas arba išvis neprieinamas, todėl ankstyva prieiga prie gestų kalbos tampa būtina, nes ji ne tik užtikrina

sisteminę kalbos vystymąsi, bet ir sudaro tvirtą pagrindą skaitymo gebėjimų ugdymui (Hall ir kt., 2019). Gestų kalba – tai natūrali kalba, kurios ženklai perteikiami rankų judesiais, veido išraiškomis ir kūno judesiais, turinti savitą gramatiką bei žodyną, nepriklausantį nuo šnekamųjų kalbų (Stokoe, 2005; Sandler, Lillo-Martin, 2006; Brentari, 2010). Gestų kalbos įgijimas gerina ne tik kurčiųjų, tačiau ir girdinčių vaikų, turinčių kalbos raidos sutrikimų, kalbinius ir pažintinius gebėjimus (Van Berkel-van Hoof ir kt., 2019). Daugelis kurčiųjų vaikų natūralią gestų kalbą įgyja kaip pirmąją kalbą, o šnekamąją kalbą – kaip antrąją (Grosjean, 2010). Žodinė kalba – tai kalbos raškos forma, kai informacija perteikiama garsiniais žodžiais, sudarytais iš artikuliuotų garsų, turinčių semantinę reikšmę. Verbalinė kalba pasižymi gramatine struktūra, intonacija, ritmu ir spontaniškumu, leidžiančiu žmonėms gyvai bendrauti įvairiuose socialiniuose kontekstuose (Levelt, 1993; Crystal, 2010).

Gestų kalba yra ypač naudinga kurčio vaiko, kuris taip pat mokosi šnekamosios kalbos, kognityviniams gebėjimams, lygiai taip pat, kaip dvikalbystė tarp šnekamųjų kalbų yra naudinga kognityviniams gebėjimams (Adesope ir kt., 2012). Dvikalbystė – tai gebėjimas vartoti dvi kalbas, kuris gali būti įgytas vaikystėje natūraliai arba per formalų mokymąsi. Ji apima įvairius lygius – nuo bazinio susikalbėjimo iki visiško kalbos kompetencijų išmanymo abiem kalbomis. Dvikalbystė laikoma tiek individualia savybe (kai asmuo moka dvi kalbas), tiek socialiniu reiškiniu (kai tam tikroje bendruomenėje vartojamos dvi kalbos) (Grosjean, 2010; Baker, Wright, 2011; Wei, 2013). Žmonės, vartojantys ir gestų, ir šnekamąją kalbą, laikomi bimodaliai dvikalbiais, nes jų dvi kalbos daugiausia apima du skirtingus modalumus: garsinį/balsinį ir regimąjį/gestų (Goodwin, Lillo-Martin, 2023). Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų dvikalbystė yra unikali, nes ji paprastai pasireiškia kaip kalbų, kurios skiriasi modalumu, mokėjimas (Crume ir kt., 2020).

Gestų kalbos mokėjimas tiesiog papildo šnekamosios kalbos mokėjimą visose srityse (Hoffmeister ir kt., 2022; Pettito ir kt., 2016), ir šis privalumas yra abipusis: gestų kalba ir šnekamoji kalba skatina viena kitos vystymąsi (Mounty ir kt., 2014). Vienas iš būdų, kaip gestų kalba gali padėti kurčiam vaikui lavinti šnekamąją kalbą, yra tai, kad gestų kalba nukreipia vaizdinį dėmesį į pokalbio dalyvius, o tai yra svarbus žingsnis bendraujant apskritai, atpažįstant lūpų judesius (Harris, Chasin, 2014) ir keičiant pašnekovus pokalbyje (De Vos ir kt., 2015). Tokio vaizdinio dėmesio išmokimas gali padėti ypač mokantis skaityti žodžius iš lūpų (c). Skaitymas iš lūpų – tai procesas, kai asmuo supranta kalbą stebėdamas kalbėtojo veido, lūpų, liežuvio, žandikaulio bei kartais kūno judesius, nesiremdamas vien tik klausos signalais. Tai vizualinės kalbos suvokimo forma, padedanti kompensuoti klausos sutrikimus ir palaikanti šnekamosios kalbos supratimą (Bernstein ir kt., 2001; Kyle ir kt., 2016; Hegazi ir kt., 2021).

Net ir naudojant pažangiausias klausos technologijas bei kalbos intervencijas, dauguma kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų dėl įvairių priežasčių nepasiekia atitinkamo amžiaus sakytinės kalbos mokėjimo etapų (Ching ir kt., 2017; Dettman ir kt., 2016, 2021; Gagnon ir kt., 2021; Geers ir kt., 2017; Sosa ir Bunta, 2019; Szagun ir Schramm, 2016; Yoshinaga-Itano ir kt., 2018). Tačiau Tejeda-Franco ir kt. (2020), atliktas tyrimas atskleidė, kad klausos aparatų ar kochlearinių implantų naudojimas ir klausos rehabilitacija kartu su garsine-verbaline terapija reikšmingai pagerina vaikų, turinčių abipusį didelį klausos praradimą, akustinius balso parametrus. Klausos aparatas – tai elektroninis prietaisas, skirtas stiprinti garsą žmonėms, turintiems klausos sutrikimų. Aparatai nepataiso klausos pažeidimo, bet pagerina garsų suvokimą, ypač kalbos (Chasin, 2012; Dillon, 2012). Skirtingai nuo klausos aparatų, kurie tik sustiprina garsą, kochleariniai implantai paverčia garsą elektriniais signalais, siunčiamais į klausos nervą. (Wilson, Dorman, 2008; Zeng ir kt., 2008). Be to, ankstyva prieiga prie šnekamosios kalbos tiems vaikams, kuriems implantavimas atliktas anksti, dar labiau pagerina kognityvinius rezultatus (Kartheiser ir kt., 2024). Todėl būtina teikti individualizuotas intervencijas, pritaikytas konkrečioms asmenų poreikiams, atsižvelgiant į jų klausos praradimo lygį, nes šis požiūris yra labai svarbus siekiant maksimaliai pagerinti bendravimą, kalbos vystymąsi ir bendrą gyvenimo kokybę.

Kalba lavina kurčiųjų mokinių intelektinius įgūdžius ir kompetencijas (Afzaal ir kiti, 2024). Vienas iš veiksnių, lemiančių netipiską kalbos raidą vaikams, turintiems klausos negalią, gali būti jų nuolatinė nepastovi klausos prieiga. Pavyzdžiui, susilpnėjęs klausos signalas gali sumažinti galimybes mokytis kalbos girdint kitų pokalbius, o tai yra svarbus žodžių mokymosi šaltinis vaikams, turintiems tipiską klausą nuo mažens (Akhtar ir kt., 2001; Gampe ir kt., 2012). Kad klausos negalią turintys vaikai sėkmingai mokytųsi, jiems reikia tvirto pagrindo kalbos įgūdžių, tokių kaip žodynas, gramatika ir pasakojimo supratimas, fonologinis suvokimas (Foorman ir kt., 2015). Mūsų gebėjimas skaityti ir rašyti priklauso nuo kalbinės kompetencijos, o didelė dalis mūsų gebėjimo bendrauti su kitais žmonėmis priklauso nuo mūsų gebėjimo suprasti kitus ir būti suprastiems kitų (Humphries ir kt., 2022). Kalbos raidos vėlavimas gali turėti didelių pasekmių raštingumo raidai, bendriems akademiniais rezultatais ir gyvenimo kokybei (Duff ir kt., 2022; Haukedal ir kt., 2020; Nitttrouer ir Lowenstein, 2021; Walker ir kt., 2020).

Žodyno įgijimas yra labai svarbus kalbos raidos ir akademinio pasiekimų komponentas, keliantis unikalių iššūkių kurtiesiems vaikams, kurie ankstyvaisiais metais dažnai patiria ribotą prieigą prie visų komunikacijos sistemų (Walker ir kt., 2019; Werfel ir kt., 2022; Suggate ir kt., 2018). Gestų kalbos mokymasis suteikia kurtiesiems ir neprigirdintiesiems vaikams didelį pranašumą bendrame jų žodyno vystymesi (Pontecorvo ir kt., 2023). Žodyno žinių svarba didėja visoje pradinėje mokykloje (Hjetland ir kt., 2020; Lervåg ir kt., 2018; Storch ir Whitehurst, 2002), kai mokiniai pradeda įgyti sudėtingą žodyną, kuris yra skaitymo supratimo ir akademinio

mokymosi pagrindas (Nation ir kt., 2022). Tyrimai rodo, kad kurtieji ir neprigirdintieji vaikai naujus žodžius išmoksta lėčiau ir patiria mažesnę sąlytį su turtingais kontekstais, skirtais mokytis žodžių (Antia ir kt., 2020; Lederberg ir Spencer, 2001; Luckner ir Cooke, 2010; Lund, 2016).

Cummins (1991), teigia, kad kurtieji ir neprigirdintieji vaikai gali panaudoti savo konceptualias žinias, įgytas pirmąją kalbą (pvz., sąvokas, pasakojimo ir išvadų darymo gebėjimus), kad sustiprintų antrosios kalbos žinias, tačiau kalbai būdingų ypatybių (pvz., žodyno, sintaksės) mokosi mokydami skaityti. Hoffmeister, Caldwell-Harris (2014), bei Kuntze ir kt. (2014), teigė, kad klausos negalią turintys vaikai anglų kalbos žinias įgyja tiesiogiai iš spausdinto teksto, nes mokytojai ir tėvai verčia antrąją spausdintą kalbą į vaikų pirmąją kalbą (t. y. gestų kalbą). Scott ir Hoffmeister (2017) teigimu, gestų kalba gali padėti kurtiems vaikams įgyti šnekamosios kalbos įgūdžius rašytine forma. Gestų kalbos mokėjimas taip pat yra vienas iš stipriausių kurčiųjų vaikų rašytinės kalbos įgūdžių prognozavimo veiksnių (Hoffmeister ir kt., 2022; Hrastinski ir Wilbur, 2016; Scott ir Hoffmeister, 2018). Kuntze (2023) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad aukštesnio lygio mąstymo įgūdžių lavinimas naudojant gestų kalbą gerina kurčiųjų mokinių skaitymo supratimą, skatinant samprotavimą ir išvadų darymą. Kurtiesiems ir neprigirdintiems vaikams labai svarbų vaidmenį suprantant skaitymą vaidina ir pasakojimo įgūdžiai, tokie kaip išvadų darymas ir žinios apie istorijos struktūrą. Skaitymo supratimo rezultatas yra klausos negalią turinčių mokinių gebėjimas atpažinti spausdintus žodžius ir jų gebėjimas suprasti kalbą (Crume ir kt., 2020). Be to, skaitymo supratimas šiems vaikams labiau priklauso nuo gramatikos įgūdžių ir žodyno, nei jų bendraamžiams, turintiems tipiską klausą (Cannon, Trussell, 2021; Sullivan, Oakhill, 2015; Sullivan ir kt., 2021).

Crume ir kt., (2020) autorių nuomone, kurtieji ir neprigirdintys vaikai, mokantys gestų kalbą, galėtų išsiugdyti jų amžiui tinkamus skaitymo gebėjimus, jei jie turi atitinkamus kalbos įgūdžius ir gerus daktiliavimo įgūdžius. Daktiliavimas – tai komunikacijos sistema, paremta abėcėle, kurioje kiekviena raidė atitinka specifinę rankos konfigūraciją ar judesį. Daktiliavimas naudojamas įvardinti žodžius, kurių nėra gestų kalboje. Jis yra glaudžiai susijęs su rašytinės ir žodinės kalbos ugdymu klausos negalią turintiems vaikams (Padden, Gunsauls, 2003; Puente ir kt., 2006; Andrews, Leigh, Weiner, 2004). Gebėjimas manipuluoti daktiliuojamais žodžiais ir tokiu būdu turėti prieigą prie spausdintų žodžių yra labai svarbus įgūdis kurčiųjų vaikų skaitymui (Crume ir kt., 2020; Lederberg ir kt., 2019). Stiprūs pirštų daktiliavimo įgūdžiai palengvina skaitymo supratimą per žodžių, kurių nėra gestų kalboje, pateikimą (Crume ir kt., 2020).

Apibendrinant galima teigti, kad kalbos mokymo specifika klausos negalią turinčių vaikų tarpe yra daugialypis procesas. Šių vaikų ankstyvosios kalbinės intervencijos poreikis gali apimti daugiakalbį procesą – gestų kalbos, šnekamosios kalbos ar šių abiejų kalbų derinį. Svarbu, kad kurtieji ir neprigirdintieji vaikai galėtų augti jiems tinkamoje kalbinėje aplinkoje. Gestų kalbos

derinimas su šnekamąja kalba gali praturtinti vaiko kalbos mokymosi procesą, todėl abi kalbos turėtų būti lygiavertės klausos negalią turinčių vaikų ugdymosi tarpe. Sparčiai besivystančios naujosios technologijos – klausos aparatai ar kochleariniai implantai suteikia papildomų galimybių mokytis šnekamosios kalbos klausos negalią turintiems vaikams. Papildomi įrankiai, tokie kaip skaitymo iš lūpų ar pirštų rašymo strategijos yra neatsiejamą klausos negalią turinčių vaikų kalbos mokymosi procese. Todėl kalbos ugdymas kurtiesiems ir neprigirdintiesiems vaikams turėtų būti pagrįstas individualizuotas ir įvairiapusis, pritaikytas bei užtikrinantis vaikui kuo platesnę prieigą prie kalbos nuo pat ankstyvos vaikystės ir sudarydamas optimalias sąlygas būsimų skaitymo kompetencijų formavimui.

1.2. Skaitymo iš lūpų įgūdžių svarba klausos negalią turintiems vaikams

Vaikai, turintys klausos negalią, neturi galimybės girdėti ausimis, kaip jų girdintys bendraamžiai. Tačiau klausos negalią turintys vaikai „gali kalbą girdėti akimis“. Įveikti klausos barjerą kurtieji ir neprigirdintieji vaikai gali išmokdami skaitymo iš lūpų įgūdžio. Vizualinės kalbos dekodavimo gebėjimas yra neatsiejama kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų asmenų bendruomenės identiteto dalis. Skaitymas iš lūpų – tai gebėjimu interpretuoti šnekamąją kalbą stebint kalbėtojo veido ir artikuliacijos judesius, nesiremiant klausos įtaka (Battista ir kt., 2025).

Ankstesni tyrimai (Arnold ir Kopsel, 1996; Conrad, 1977; Green, Green, ir Holmes, 1981; Massaro, 1987; Mogford, 1987) mokslininkams leido daryti prielaidą, jog girdintys asmenys turi tokius pačius, ar net geresnius skaitymo iš lūpų įgūdžius, nei kurtieji asmenys. Šiems įgūdžiams tirti buvo kuriami testai, kurie atitiko girdinčių žmonių žodyno ir kalbos mokėjimo gebėjimus, tačiau nebuvo pritaikyti kurtiesiems, kas reikalaudavo papildomų rašytinių paaiškinimų, atliekant užduotis. Hegazi ir kt. (2021) teigimu, tokiems teiginiams galėjo turėti ir klausos negalią turinčių asmenų kalbos vėlavimo srityje patiriami sunkumai. Tačiau per pastaruosius metus atsiranda vis daugiau tyrimų (Auer ir Bernstein, 2007; Bernstein, Auer, ir Tucker, 2001; Bernsteinas, Tuckeris ir Demorestas, 2000; Mohammed ir kt., 2006), kurie parodo kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų asmenų pranašumą skaitymo iš lūpų įgūdžių srityje, lyginant su girdinčiųjų rezultatais.

Moksliniuose šaltiniuose yra gausu tyrimų (Kyle, 2012; Tye-Murray ir kt., 2014; Harris ir kt., 2017; Buchanan-Worster ir kt., 2020), kurie buvo atliekami siekiant išsiaiškinti skirtingų veiksnių įtaką vaikų, turinčių klausos negalią, skaitymo iš lūpų gebėjimams. Kyle ir kiti (2016) atliko tyrimą, kuris parodė, jog kurtieji vaikai, kurie pageidauja bendrauti šnekamąją kalbą, paprastai geriau skaito žodžius iš lūpų, kaip ir tie, kurie turi didesnius klausos likučius. Autorių manymu, skaitymo iš lūpų įgūdžiams teigiamą įtaką gali turėti ne tik kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų

likusi klausa, tačiau ir jų šnekamosios kalbos gebėjimai. Nors kalbos gebėjimai turi įtakos skaitymui iš lūpų, pastarasis yra vienas iš veiksnių, prisidedančių prie kalbos įgijimo (Hegazi ir kt., 2021). Kurčiųjų skaitymo iš lūpų įgūdžiai taip pat yra susiję su jų žodinės kalbos supratimo mastu (Dye, Pascalis, 2017). Autoriams antrina ir Kyle ir kt., (2013), kurių teigimu, žodžių atpažinimas reikalauja, kad suvokėjas turėtų pakankamai išsamią leksiką, kad galėtų atskirti žodį – pagal fonetines ar semantines ypatybes. Skaitymas iš lūpų nėra savaime susiformuojantis įgūdis. Norint padėti tvirtus pagrindus šio gebėjimo formavimuisi, pirmiausia reikėtų išstobulinti klausos negalią turinčių vaikų pasyviojo žodyno įgūdžius. Kuo kurčias ar neprigirdintis vaikas turės sukaupęs pakankamai platų žodyną, tuo lengviau bus galima formuoti jo skaitymo iš lūpų gebėjimus. Skaitymo iš lūpų gebėjimus galima matuoti įvairiais psicholingvistiniais lygmenimis, tokiais kaip žodis, frazė, sakinytis ar rišli kalba, todėl gali būti skirtumų tiek tarp individų, tiek ir pačiame individe (Kyle ir kiti, 2013). Individualūs daugelio kognityvinių gebėjimų skirtumai gali turėti įtakos skaitymui iš lūpų (Tye-Murray ir kt., 2014). Taigi, ne visi klausos negalią turintys vaikai geba vienodai gerai perskaityti kalbinę medžiagą nuo lūpų.

Skirtingų autorių atlikti įvairūs empiriniai tyrimai rodo, kad skaitymo iš lūpų įgūdžiai gali būti naudojami ne vienoje srityje. Viena iš sferų, su kuria yra ženkliai susiję skaitymo iš lūpų gebėjimai, yra sėkmingos komunikacijos tarp kurčiųjų ir girdinčiųjų visuomenių, kelias. Gebėjimas skaityti žodžius iš lūpų yra įgūdis, reikalingas kurtiesiems vaikams, kad jie galėtų suprasti girdinčiosios bendruomenės kalbą (Kyle ir kiti, 2013). Geri skaitymo iš lūpų įgūdžiai klausos negalią turintiems asmenims gali padėti lengviau komunikuoti su girdinčiais asmenimis. Autorių Hegazi ir kt. (2021) teigimu, skaitymas iš lūpų yra natūralus ir svarbus įgūdis, reikalingas šnekamosios kalbos įgijimui vaikams, su klausos negalia. Taigi, skaitymo iš lūpų įgūdžiai kurtiesiems ir neprigirdintiesiems asmenims padeda ne tik suprasti kalbą, tačiau ją ir vartoti. Regimasis kalbos suvokimas, arba kitaip, skaitymas iš lūpų, yra glaudžiai susijęs ne tik su kalbos išmokimu, tačiau turi sąsajas ir su fonologinio suvokimo įgūdžiais. Skaitymas iš lūpų gali palengvinti geriau apibrėžtų fonologinio suvokimo gebėjimų tobulėjimą, o tai savo ruožtu palengvina rašytinių raidžių ir reprezentacinių sąsajų mokymąsi (Buchanan-Worster ir kiti, 2020). Skaitymas iš lūpų suteikia vizualinę fonologinę paramą ir, kaip įrodyta, prognozuoja žodžių dekodavimą ir skaitymo supratimą kurtiesiems ir neprigirdintiems vaikams (Harris ir kt., 2017; Kyle ir kt., 2016). Vadinas, skaitymo iš lūpų įgūdžiai kurtiesiems ir neprigirdintiesiems asmenims padeda ne tik komunikacijos srityje, tačiau ir mokymosi lauke.

Aktualu paminėti, jog skaitymo iš lūpų įgūdis klausos negalią turintiems asmenims su amžiumi kinta. Autorių (Tye-Murray ir kt., 2014) teigimu, klausos praradimo buvimas, o ne klausos sutrikimo laipsnis yra lemiamas veiksnys, prisidedantis prie pagerėjusių ankstyvojo amžiaus klausos negalią turinčių vaikų skaitymo iš lūpų gebėjimų. Kyle ir kt., 2013; 2016; Hegazi

ir kt., 2021; Tye-Murray ir kt., 2014, atlikti tyrimai siekdami išsiaiškinti, ar skaitymo iš lūpų gebėjimai klausos negalia turintiems asmenims su amžiumi turi įtakos. Buvo pastebėta, kad suaugusieji kurtieji skaito iš lūpų geriau, nei jaunesniojo amžiaus vaikai (Hegazi ir kt., 2021). Suaugusių kurčiųjų skaitymo iš lūpų gebėjimų pranašumas, lyginant su jaunesnio amžiaus kurčiaisiais, atsiranda po paauglystės dėl didesnio pasikiovimu matoma kalba kaip būdu pasiekti šnekamąją kalbą ir tolesnės skaitymo patirties derinio (Kyle ir kiti, 2013). Tačiau yra labai daug kontraversiškų nuomonių ir tyrimų apie skaitymo iš lūpų gebėjimų sąsajas su klausos negalia turinčių asmenų amžiumi. Visgi nėra vienos mokslininkų nuomonės, patvirtinančios arba paneigiančios amžiaus įtaką skaitymo iš lūpų įgūdžiui asmenims, turintiems klausos negalią.

Apibendrinant galima teigti, kad skaitymo iš lūpų įgūdžiai yra vienas iš svarbiausių veiksnių kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų sėkmingam kalbinių bei skaitymo gebėjimų formavimuisi. Nors, remiantis ankstesniais tyrimais buvo manoma, kad girdintieji turi tokius pačius, ar net geresnius skaitymo iš lūpų įgūdžius, nei kurtieji ar neprigirdintieji, naujesni moksliniai tyrimai pagrindžia, jog klausos negalią turintys asmenys, nuolatos naudodami ir tobulinti šį įgūdį, gali pranokti ir girdinčiuosius. Apžvelgus įvairius mokslinius tyrimus galima pastebėti, jog skaitymo iš lūpų gebėjimų sėkmę sudaro daugybė įvairių veiksnių, tai – pasyvusis žodynas, šnekamosios kalbos gebėjimai, individualūs kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų kognityviniai skirtumai, bei, amžius. Taigi, skaitymas iš lūpų ne tik palengvina komunikaciją tarp kurčiųjų ir girdinčiųjų bendruomenių, bet ir stiprina fonologinį suvokimą, kuris glaudžiai susijęs su rašytinės kalbos įgijimu bei skaitymo supratimu.

1.3. Skaitymo gebėjimų ugdymą lemiantys veiksniai vaikams su klausos sutrikimais

Skaitymo įgūdžių formavimo procesas nėra lengvas ir paprastas reiškinys, ypač vaikams, turintiems klausos sutrikimų. Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo įgūdžių formavimas ženkliai skiriasi nuo jų girdinčių bendraamžių skaitymo gebėjimų mokymo metodų. Formuojantis šiam įgūdžiui, įtakos turi ne tik kalbos mokėjimo lygis ar klausos sutrikimo laipsnis, tačiau ir individualūs klausos negalia turinčio asmens įgūdžiai. Nors išmaniosios technologijos įgauna didelį pagreitį šiuolaikiniame pasaulyje, tačiau vaikų, turinčių klausos negalią, skaitymo gebėjimai vis dar ženkliai atsilieka nuo jų girdinčių bendraamžių. Teoriniuose šaltiniuose (Kyle, Harris, 2010; Berke, 2013; Worsfold ir kt., 2018; Scott ir kt., 2019; Alothman, 2021; Mann ir kt., 2023; Tomazin ir kt., 2024) galima rasti gausybę tyrimų, susijusių su klausos negalia turinčių asmenų skaitymu. Mokslininkai šį procesą nagrinėjo iš įvairių perspektyvų – kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo raida (Kyle, Harris, 2010; Worsfold ir kt., 2018; Alasim, 2019),

skaitymo formavimo metodai klausos negalią turintiems vaikams (Berke, 2013; Andrews ir kt., 2016; Dostal ir kt., 2025), girdinčiųjų ir kurčiųjų skaitymo gebėjimų skirtumai (Kyle, 2015; Worsfold ir kt., 2018) bei daugybė įvairiausių kitų sferų. Tačiau viena iš svarbiausių ir aktualiausių temų yra, visgi kokie veiksniai yra reikšmingiausi vaikų, turinčių klausos sutrikimų, skaitymo gebėjimų formavimuisi?

Vaikų, turinčių klausos sutrikimų, skaitymo rezultatai vis dar atsilieka nuo jų bendraamžių, turinčių normalią klausą (Geers Hayes, 2011; Qi, Mitchell, 2012, Alothman, 2021; Couvee ir kt., 2025). Mokslinėje literatūroje galima rasti tyrimų, kuriuose analizuojami įvairūs veiksniai, turintys reikšmės klausos negalią turinčių vaikų besiformuojantiems skaitymo įgūdžiams jau ankstyvajame amžiuje. DesJardin ir kt., (2015) teigimu, tvirti kalbos įgūdžių pagrindai būtini, kad būtų galima palaikyti pasirengimą mokyklai ir skaitymo įgūdžius mažiems vaikams, turintiems klausos sutrikimą, kurie naudoja klausos aparatus prieš pradėdami lankytis darželį. Na o vaikams, pradedantiems lankytis darželį ir turintiems prastus kalbos įgūdžius, gali kilti rizika, kad ankstyvojo skaitymo įgūdžiai darželyje vėluos (Thompson, 2017) o vėliau ir akademiniai gebėjimai (Jin ir kiti, 2020). Maksimaliai padidinus klausos negalią turinčių vaikų kalbos gebėjimus ir atitinkamai gebėjimą naudoti skaitymą mokymuisi, tikėtina, kad pagerės šių vaikų išsilavinimo lygis (Worsfold ir kt., 2018).

Sėkmingam skaitymo įgūdžių proceso formavimui(si) yra neatsiejami platūs ir išstbulinti klausos negalią turinčių vaikų žodyno gebėjimai. Engen, Høien, (2002) ir Melby-Lervåg ir kt., (2012), teigia, jog kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų žodžių fonologinės struktūros suvokimas yra labai svarbus skaitymo raidos pradžioje, nes tai yra žodžių dekodavimo ir skaitymo supratimo prognozavimo veiksnys. Būtent skaitymo supratimas yra šių dviejų – žodžių dekodavimo ir kalbos supratimo, komponentų rezultatas (Couvee ir kt., 2025). Svarbiausia, kad kurčiasis ar neprigirdintis vaikas gebėtų ne tik perskaityti tekstą, tačiau, ir daug svarbiau, įsigilinti ir gebėti savais žodžiais perteikti perskaityto fragmento pagrindinę mintį.

Fonologinis suvokimas – tai visų garso ir skiemens skiriamųjų reikšmių suvokimas (Giedrienė, 2011). Šis gebėjimas yra neatsiejama skaitymo komponento dalis. Skaitymui būtini tokie įgūdžiai kaip raidžių ir garsų santykio žinojimas (Castles ir kt., 2018). Alasim ir Alqraini (2020) padarė išvadą, kad fonologiniai įgūdžiai yra būtini kurtiesiems ir neprigirdintiems mokiniams pradinuose skaitymo etapuose. Spencer ir Tomblin (2008) atliko tyrimą, kuris parodė, jog sėkmingiau skaitantys vaikai su klausos negalia demonstruoja geresnį fonologinį suvokimą, nei jų mažiau skaitantys bendraamžiai. Sumažėjusi prieiga prie garso, atrodo, sulėtina, bet netrukdo fonologinio sąmoningumo įgijimui klausos sutrikimą turinčių vaikų populiacijoje (Werfle, Reynolds, 2019). Vadinasi, skaitymo ir fonologinio suvokimo gebėjimai yra tarpusavyje susiję.

Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo įgūdžių procesas yra neįsivaizduojamas be gestų kalbos. Ankstyva prieiga prie gestų kalbos gali būti raštingumo ugdymo pagrindas, nes gestų kalbos mokėjimas vaikams, turintiems klausos sutrikimų, yra svarbus skaitymo supratimo veiksnys (Scott, Hoffmeister, 2017). Įvairiuose moksliniuose šaltiniuose yra visuomet akcentuojama, jog ankstyvasis amžius yra labai svarbus sėkmingam vaiko vystymuisi įvairiose raidos srityse, tad ne išimtis yra ir vaikų, turinčių klausos negalią, ankstyvas gimtosios, gestų kalbos, mokymas. Tačiau vien gestų kalbos mokėjimo nepakanka, kad būtų užtikrinti amžiui tinkami skaitymo įgūdžiai kurtiesiems ir neprigirdintiesiems mokyklinio amžiaus vaikams (Paul, Yan, 2023). Yra tyrimų, kuriuose teigiama, kad gestų kalbos žodynas koreliuoja su kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo įgūdžiais (Hermans ir kt., 2008; Ormel ir kt., 2022; Sehyr, Emmorey, 2022) ir prognozuoja parašyto sakinio supratimą (Andrew ir kt., 2014). Svarbu paminėti, kad ne tik gestų kalba, tačiau ir daktilemos taip pat yra labai susijusios su skaitymo įgūdžiais (tiek dekodavimu, tiek supratimu) klausos negalią turinčių vaikų tarpe, kurie vartoja gestų kalbą (Lederberg ir kt., 2019; Ormel ir kt., 2022). Daktilemos, arba kitaip, „pirštų rašyba“ – tai abėcėlė pagrįsta sistema, kurioje kiekviena raidė žymima unikaliu ir atskiru rankos judesiu (Puente ir kt., 2006). Ormel ir kt., (2022) atliktame tyrime buvo nustatyta, kad stiprūs gestų kalbos įgūdžiai, įskaitant gebėjimą imituoti nepažįstamus leksinius ženklus ir pirštų abėcėlės naudojimas, yra teigiamai koreliuojami su žodžių skaitymu ir sklandumu kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų tarpe.

Dar vienas komponentas, neatsiejamas kurčiųjų asmenų gebėjimas, turintis reikšmės skaitymo gebėjimų formavimui, yra skaitymas iš lūpų. Kyle ir kiti (2013), teigia, kad kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų skaitymas ir skaitymas iš lūpų yra tarpusavyje susiję, todėl skaitymo iš lūpų įgūdžiai gerėja didėjant skaitymo patirčiai, ir atvirkščiai. Vadinasi, norint formuoti sėkmingus vaikų, turinčių klausos negalią, skaitymo įgūdžius, neužtenka plėtoti vien tik šnekamosios kalbos įgūdžius ar tobulinti šių vaikų pasyvųjį žodyną. Svarbu lygiagrečiai ugdyti ir vaikų, turinčių klausos sutrikimų, pirštų abėcėlės gebėjimus, skaitymo iš lūpų įgūdžius ir platų gestų kalbos mokėjimą.

Ankstyvasis šeimos indėlis į vaikų, turinčių klausos sutrikimų, kalbinį ugdymą yra vienas iš lemiamų veiksnių, formuojančių jų skaitymo gebėjimus (Hall ir kt., 2019). Namų raštingumo aplinka, kartu su tėvų įsitraukimu ir pavyzdžiu, padeda vaikams ne tik išmokti skaityti, bet ir suprasti skaitymo vertę kasdieniame gyvenime (Kyle ir kt., 2016). Wang (2022), atliko tyrimą, kuriame nagrinėjo namų raštingumo aplinkos įtaką klausos negalią turinčių vaikų skaitymo gebėjimams. Tyrimo rezultatai pademonstravo, jog tėvai, ugdydami jaunesnius vaikus su klausos negalia, be to, kad vaikams būtų sudarytos gausios namų raštingumo aplinkos, turėtų daugiau dėmesio skirti kitiems veiksniams, tokiems kaip: pomėgis skaityti ir tėvų bei vaikų bendro

skaitymo santykiai, kurie turi įtakos vaikų skaitymo gebėjimų raidai. Vadinasi, tėvai, auginantys vaikus, turinčius klausos negalią, turėtų savo vaikams demonstruoti skaitymo, kaip neatsiejamą suaugusių laisvalaikio veiklos pavyzdį, iš kurio mažieji galėtų mokytis ir jau nuo vaikystės suprasti skaitymo svarbą žmonių gyvenime. Wass ir kt., (2019) atliktas tyrimas parodė, jog tėvų išsilavinimas turėjo reikšmingą poveikį klausos negalią turinčių vaikų ne tik skaitymo įgūdžiams ar teksto supratimo gebėjimams, tačiau ir lėmė geresnius vaikų, turinčių klausos sutrikimų, pasyviojo žodyno gebėjimus. Galima daryti išvadą, jog tėvų indėlis į savo vaikų, turinčių klausos negalią, skaitymo įgūdžių formavimą yra labai svarbus ir kartais lemiantis vaiko ugdymosi įpročius, kurie, pirmiausiai yra formuojami namų aplinkoje, o tik vėliau – ugdymo įstaigose.

Mokslinės literatūros šaltinių analizė leidžia teigti, kad kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo gebėjimų formavimas yra sudėtingas procesas, kurio sėkmę lemia ne vien klausos likutis ar technologinės priemonės, bet visų pirma – kalbos pagrindai, žodyno turtingumas, ištobulintas fonologinis suvokimas ir gebėjimas suvokti bei dekoduoti žodžius. Gestų kalba, pirštų abėcėlė ir skaitymas iš lūpų tampa svarbiais tarpininkais tarp girdimosios ir rašytinės kalbos, sudarydami sąlygas vaikams ugdyti skaitymo suvokimą ir kalbos vartojimą. Ankstyva prieiga prie kalbos, ypač gestų, sudaro sąlygas sėkmingesniai skaitymo suvokimui, tačiau vieno komponento neužtenka – reikalinga individualius kurčio ar neprigirdinčio vaiko gebėjimus ir poreikius atliepanti kalbinė aplinka. Kartu tyrimai pabrėžia, kad šeimos vaidmuo yra itin reikšmingas vaikų, turinčių klausos negalią, skaitymo įgūdžių formavimui: tėvų skaitymo pavyzdys, bendra skaitymo veikla ir palankios namų raštingumo aplinkos kūrimas ženkliai prisideda prie vaikų skaitymo įgūdžių plėtojimo. Todėl tik glaudus įvairių kalbinių įgūdžių ugdymas gali sudaryti tvirtą pagrindą sėkmingam klausos negalią turinčių vaikų skaitymo gebėjimų formavimui.

1.4. Specialistų patirtys ir įžvalgos apie kalbos mokėjimo reikšmę skaitymo gebėjimų ugdymui

Pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų darnus ir sistemingas darbas su mokyklinio amžiaus vaikais, turinčiais klausos negalią, yra vienas iš rodiklių, lemiančių sėkmingus vaikų mokymosi pasiekimus (Antia ir kt., 2009; Barnes ir Puccioni, 2017).

Be ugdytojų patirčių būtų neįmanoma išsamiai įvertinti, kokią reikšmę kalbos mokėjimas turi klausos negalią turinčių vaikų skaitymo kompetencijų ugdymui. Vis dėlto, mokslinėje literatūroje stinga tyrimų, kuriuose būtų analizuojama, kaip kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos išmanymas gali padėti formuoti jų skaitymo kompetencijų įgūdžius (Convertino ir kt., 2009). Nors įvairūs nacionaliniai moksleivių mokymosi pasiekimų patikrinimai vis dar

signalizuoja prastus vaikų, turinčių klausos negalią, skaitymo ir teksto suvokimo įgūdžius, ypač lyginant su girdinčiais bendraamžiais, tačiau tikslinių praktinių tyrimų, kuriuose būtų pateikiamos rekomendacijos, ko vengti ir kokius metodus bei priemones pasirinkti, siekiant ugdyti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo kompetencijų įgūdžius, vis dar trūksta (Aouad, Bento, 2020; DesJardin ir kt., 2023).

Kaip ir vaikų, turinčių tipiską klausą atveju, kurčiųjų mokinių žodyno žinios taip pat koreliuoja su jų akademiniais įgūdžiais ir prognozuoja raštingumo rezultatus (Luckner ir Pierce, 2013; Luckner ir Urbach, 2012; Werfel, 2017; Werfel ir kt., 2022), o tai tiesiogiai veikia ilgalaikę mokymosi sėkmę mokykloje ir vėliau (Ingvalson ir kt., 2020; Sparapani ir kt., 2018). Sumažėjęs žodyno įgijimas ankstyvaisiais metais, kai sparčiai vystosi kalbos ir kognityviniai įgūdžiai, nurodo sunkumus, susijusius su vėlesniais žodyno žiniomis ir raštingumu vidurinėje mokykloje (Algraini ir Paul, 2020; Werfel ir kt., 2022). Sulėtėjęs žodžių žinių augimas, kurį parodė kurtieji vaikai, kurių žodyno žinios yra gerokai žemesnės už vidutines, patvirtina poreikį atlikti adaptacijas, kad jos atitiktų jų kalbos mokėjimo lygį, o ne klasės lygį (Klieve ir kt., 2025).

Autoriai Worsfold ir kt., (2018) taip pat analizavo klausos negalią turinčių vaikų skaitymo gebėjimų raidą nuo vaikystės iki paauglystės ir nustatė, kad imlūs ir išraiškingi šnekamosios kalbos gebėjimai vidurinėje vaikystėje lėmė reikšmingą paauglių skaitymo supratimo, bet ne skaitymo tikslumo skirtumą. Žodynas, gramatinės žinios, morfologiniai įgūdžiai yra vieni iš svarbiausių skaitymo supratimui (t. y. to, kas skaitoma, prasmės supratimui) (Nation ir kt., 2010; Fricke ir kt., 2013). Pedagogai akcentuoja, jog geri žodžių dekodavimo gebėjimai taip pat suteikia galimybę klausos negalią turintiems vaikams greitai ir tiksliai atpažinti spausdintus žodžius, kas yra aktualu ir šių vaikų skaitymo įgūdžių formavimui. Tačiau šis procesas ženkliai skiriasi nuo kalbos supratimo – gebėjimo suprasti žodžius, sakinius ir turinį, reiškiamą kalboje (Hoover, Tunmer, 2018). Kadangi pats skaitymo tikslas yra suprasti tekste aprašytą turinį, o ne suvokti tik atskirų žodžių ar sakinių reikšmę (Easterbrooks, Beal-Alvarez, 2013; O'Brien, Cook, 2015), vaikams, turintiems klausos negalią, neužtenka turėti vien tik platų žodyną, norint įgyti gerus skaitymo įgūdžius. Morfologinis sąmoningumas yra labai svarbus jau įgudusiems skaitytojams, norintiems iššifruoti rašytinę kalbą, nes jis leidžia jiems suprasti žodžius pagal reikšmę, o ne vien pagal paviršutiniškas savybes (Trussell, Easterbrooks, 2017).

Neretai mokytojams iššūkis yra nustatyti įrodymais pagrįstas mokymo strategijas, kurios gali palengvinti kurčiųjų mokinių žodyno ugdymą (Klieve ir kt., 2025). Antia ir kt. (2021), nagrinėdami pedagogų, dirbančių su klausos negalią turinčiais mokyklinio amžiaus vaikais, padarė išvadą, kad aiškus instrukcijų kontekstas buvo veiksmingiausia strategija klausos negalią turinčių mokinių žodyno mokymuisi. Šiems autoriams pritaria ir Aldemir ir kt. (2023), kurie pabrėžia tiesioginį, aiškų mokymą kaip veiksmingiausią intervencijos modelį, mokant kurčiųjų ir

neprigirdinčiųjų vaikų žodyno. Pedagogai turi užtikrinti, jog mokiniai turėtų svarbią informaciją apie naują žodyną, sudaryti galimybes mokiniams vartoti ir aptarti šiuos žodžius įvairiuose kontekstuose, taip pat mokyti žodžių mokymosi strategijų ir pasiūlyti veiklą, kurios lavina žodžių sąmoningumą (Manyak ir kt., 2021). Šiems autoriams antrina ir Klieve ir kt. (2025), kurių atlikto tyrimo metu apklausti pedagogai, dirbantys su klausos negalia turinčiais moksleiviais teigė, kad grįždavo prie anksčiau išmokytų žodžių, juos vartodavo ir kartodavo dažniau, nei numatyta programoje, kaip būdą kompensuoti iššūkius, kylančius dėl žodžių „pergirdėjimo“ kituose kontekstuose. Vadinas, sąmoningas tikslinių žodžių vartojimas su mokiniams laikui bėgant skirtinguose kontekstuose gali padėti klausos negalia turintiems mokiniams lengviau mokytis įsiminti naujus žodžius.

Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų mokinių mokytojai ir kiti švietimo pagalbos specialistai turi žinių ir praktinės patirties, kaip pritaikyti mokymą prie konkrečių kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų besimokančiųjų poreikių (Klieve ir kt., 2025). Mokytojai pripažino poreikį toliau diferencijuoti ugdymo programą tiems vaikams, kurių žodynas yra gerokai žemesnis už vidutinį. Net ir toliau diferencijuojant, vis tiek bus labai svarbu, kad tiek pasirinkti tekstai, tiek tikslinis žodynas būtų kruopščiai apgalvoti ir gauti iš turinio, kad būtų užtikrinta prieiga ir mokymasis bendrojo lavinimo klasėje, kurioje šie kurtieji vaikai praleidžia daug laiko (Klieve ir kt., 2025). Bobzien ir kt. (2015), atliktas tyrimas nurodė teigiamus žodžių mokymosi rezultatus kurtiesiems vaikams, kurie dalyvavo individualiuose žodyno užsiėmimuose, apimančiuose pakartotinio skaitymo vertinimą ir aiškų žodyno mokymą. Trussell ir kt. (2017), kurių atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad dėl mažų grupių mokymo, apimančio turtingas aiškos žodyno mokymo strategijas ir interaktyvų pasakų skaitymą, pagerėjo žodyno žinios. Taip pat, tokios intervencijos, kaip „dialoginis skaitymas“ (Scott ir Hansen, 2020) pamokos metu, kurios integruoja gestų kalbą ir pabrėžia multimediją, sąveiką ir teksto struktūros suvokimą, parodė potencialą gerinti skaitymo įgūdžius, įskaitant supratimą ir sklandų gestų kalbos vartojimą. Antia ir kt., (2021); Bobzien ir kt., (2015); Richels ir kt., (2016); Trussell ir kt., (2017), atlikti tyrimai nurodė, jog aiškaus žodyno mokymo, teikiamo interaktyvaus pasakų skaitymo kontekste, poveikis, turi teigiamą poveikį tiek žodyno supratimui, tiek raiškiajam vartojimui kurtiesiems vaikams įvairiais bendravimo būdais.

Mokinių, turinčių klausos sutrikimų, gestų kalbos mokėjimas yra veiksmingo skaitymo įgūdžių įgijimo pagrindas ir yra veiksnys, lemiantis mokinių įtrauktį ir mokymosi rezultatus (Sibanda, 2015). Todėl tikimasi, kad mokinių, turinčių klausos sutrikimų, mokytojai turės aukštus gestų kalbos įgūdžius. Mokytojų gestų kalbos mokėjimas teigiamai veikia klausos sutrikimų turinčių mokinių raštingumo įgijimą, nes skatina efektyvesnę bendravimą klasėje tarp mokytojų ir mokinių, turinčių klausos sutrikimų (Bambaeeroo ir Ahokrpour, 2017). Mokinių prieigos prie teksto palaikymas aiškiai ir tikslingai vartojant gestų kalbą raštingumo veiklą metu gali padėti

ugdyti įgudusius skaitymo ir rašymo gebėjimus tarp gestų kalbos vartojančių vaikų (Scott, Dostal, 2019). Golos ir Moses (2015) atlikto tyrimo išvados parodė, kad mokytojui tarpininkaujant, mokiniams peržiūrint vaizdo įrašus su edukaciniu turiniu gestų kalba, kartu su tolesnėmis klasėje vykdomomis veiklomis, galima pagerinti mokinių žodyno įgūdžius.

Logopedai atlieka pagrindinį vaidmenį padedant kurtiesiems ir neprigirdintiems vaikams lavinti bendravimo įgūdžius. Terapija gali būti sutelkta į šnekamąją kalbą, gestų kalbą arba abiejų derinį, priklausomai nuo vaiko poreikių ir šeimos pageidavimų (Geers ir kt., 2017). Logopedinės pagalbos integracija į švietimo sistemą yra progresyvus požiūris į individualių kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų mokinių poreikių tenkinimą, užtikrinant, kad rehabilitacija ir ugdymas nebūtų traktuojami kaip atskiros sritys, o kaip tarpusavyje susiję holistinės paramos sistemos komponentai. Mažiems vaikams, turintiems klausos sutrikimų, šnekamosios kalbos rezultatai yra geriausi, kai vaikai turi optimalią klausos prieigą, nuolat naudodami tinkamai pritaikytus klausos aparatus, ir yra veikiami aukštos kokybės kalbinės informacijos savo aplinkoje (Ambrose ir kt., 2014; Ambrose ir kt., 2015; DesJardin ir Eisenberg, 2007; Tomblin ir kt., 2015; Walker, Holte ir kt., 2015). Logopedai, dirbantys su klausos negalią turinčiais mokiniais, pastebi, kad papildomas klausos stimuliavimas, susijęs su tikslinių žodžių garsais, skatina tarimą ir padeda mokiniams lengviau susieti naujus žodžius. (Klieve ir kt., 2025). Tyrimai rodo, kad derinant turtingą žodyno mokymą su dėmesiu prasmei ir mokymą, kuris pabrėžia žodžių garsinę struktūrą, paaiškėjo, kad tai veiksminga besimokantiejiems, kurių žodyno lygis žemas (Brooks ir kt., 2024; Lowe ir kt., 2019).

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų patirtys atskleidžia, jog klausos negalią turinčių vaikų skaitymo gebėjimų formavimas yra glaudžiai susijęs su tvirtais kalbos įgūdžiais. Pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai, dirbdami su kurčiaisiais ir neprigirdinčiaisiais vaikais ir ugdydami juos tikslingai bei diferencijuodami mokomąją medžiagą, ne tik suteikia vaikams galimybę kaupti žodyną, bet ir padeda suprasti skaitymo procesą kaip prasmės kūrimą, o ne vien žodžių atpažinimą tekste. Klausos negalią turinčių vaikų skaitymo įgūdžių formavimas yra neįsivaizduojamas be gestų kalbos – ji praturtina žodyno mokymąsi, rašytinio teksto prasmės suvokimą ir padeda kurti stiprius komunikacijos ryšius klasėje. Pabrėžiamas ir logopedų indėlis, padedantis integruoti šnekamosios ir gestų kalbos ugdymą bei pritaikyti intervencijas pagal individualius kiekvieno vaiko poreikius. Todėl pedagogų patirtys rodo, kad ugdymo procese būtina nuolat derinti teorines įžvalgas su specialistų patirtimi, kad būtų užtikrintos kuo palankesnės sąlygos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos ir skaitymo kompetencijų ugdymui.

1.5. Tėvų patirtys ir požiūriai į vaikų kalbos mokėjimą ir skaitymo gebėjimų formavimą

Tėvai yra pirmieji ir svarbiausi ugdytojai kiekvieno vaiko artimoje aplinkoje. Kurdami individualiai vaiko gebėjimus ir poreikius atliepiančią kalbinę aplinką, jie padeda tvirtus pagrindus sėkmingam savo vaiko ugdymosi keliui. Tėvų įpročiai formuoja vaikų požiūrį į kalbos ir skaitymo gebėjimų ugdymo procesą ir mokymosi motyvaciją. Vaikams, turintiems klausos negalią, tėvų vaidmuo yra kertinis – tėvų patirtis, gebėjimai ir požiūris dažnai gali nulemti ne tik sėkmę akademinuose rezultatuose, tačiau ir vaiko asmeninius gebėjimus sklandžiai komunikuoti su aplinkiniais.

Tėvų kalbos mokėjimas svarbus ne tik vaiko kalbos įgijimui, bet ir veiksmingam bendravimui (Pontecorvo ir kt., 2023). Kurtieji vaikai, gimę girdinčiose šeimose, susiduria su kalbų mokymosi aplinka, nepanašia į jokią kitą. Tėvai su savo klausos negalią turinčiais vaikais gali efektyviausiai bendrauti savo gimtąja kalba arba kalba, kurią jie labai laisvai moka (Hoff, 2020; Unsworth, 2016). Nors didžioji dauguma vaikų tėvų gimtąją(-ias) kalbą(-as) įgyja natūraliai namuose, kurtieji vaikai negali pilnai naudotis šnekamąja kalba (Lieberman ir kt., 2022). Tėvai laikomi pagrindiniu socialinės ir kalbinės stimuliacijos, reikalingos sėkmingam vaiko kalbos vystymuisi, teikėju (Peacock-Chambers ir kt., 2017). Joy ir kt. (2024) teigimu, kurtiesiems vaikams, gimusiems girdinčiose šeimose, iš pradžių jie susiduria su girdinčių tėvų kalba, juos supa šeimos, kurioje jie gimė, kultūra. Kurtiesiems vaikams, gimusiems gestų kalbos kurčiųjų šeimose, gimtoji kalba naudoja vizualinį/erdvinį modalumą ir yra susipynusi su kurčiųjų kultūra. Skirtumas tarp šių šeimos kontekstų yra kurčio vaiko prieinamumo prie tėvų kalbos lygis. Neturint tiesioginės prieigos prie gimtosios kalbos (t. y. negalėjimas girdėti tėvų šnekamosios kalbos) gali turėti rimtų pasekmių, turinčių įtakos vaiko gyvenimo kokybei, įskaitant uždelstą kalbos vystymąsi, mokymosi pasekmes, tokias kaip akademiniai nepasiekiamumas, ir psichikos sveikatos problemos, susijusias su socialine izoliacija (Hall, 2017). Dvikalbis bimodalizmas reiškia dviejų atskirų kalbų, vienos šnekamosios ir kitos gestų kalbos, vartojimą ar mokymąsi kaip papildomą priemonę, siekiant spręsti galimą kalbos trūkumo ar uždelimo riziką, taikomą vien šnekamosios kalbos požiūriui (Hamilton ir Clark, 2020).

Girdintys tėvai, auginantys kurčius vaikus, susiduria su sunkiais sprendimais, kokią(-ias) kalbą(-as) vartoti bendraudami su savo vaiku (Lieberman ir kt., 2022). Golos ir kt. (2018) savo tyrime aptaria kalbomis turtingos aplinkos, kurią remia dvikalbiai suaugusieji, naudą, kuri suteikia kurtiesiems vaikams galimybę susipažinti su gestų kalbos fonologija ir užmegzti ryšius su šnekamąja ar rašytine kalba, su kuria jie taip pat susiduria savo gyvenime. Hamilton ir Clark (2020) ir Fobi ir kt. (2022) pakartoja žinią, kad gestų kalbų nereikia vengti, jei šeimos tikslas, susijęs su

vaiku, yra bendravimas šnekamąja kalba; gestų ir šnekamoji kalbos raida gali vystytis lygiagrečiai, taip išvengiant kliūčių veiksmingam bendravimui. Girdintiems tėvams dažnai pritrūksta informacijos, kaip ugdyti savo klausos negalią turintį vaiką. Todėl, pavyzdžiui, Australijoje veikia praktika, kurioje vadinamieji „kurčiųjų vaidmens modeliai“, iš tiesų esantys kurtieji suaugusieji, kurie teikia mentorystę kurtiesiems vaikams ir jų girdintiems šeimos nariams, dalydamiesi savo gyvenimiška kurtumo patirtimi, siekdami paremti kurčiųjų vaikų, su kuriais jie dirba, vystymąsi (Gale ir kt., 2021; Giaouri ir kt., 2022; Rogers ir Young, 2011; Shuler-Krause ir White, 2019).

Tėvai gali atlikti svarbų vaidmenį palengvindami savo vaikams klausos aparatų naudojimą ir palaikydami jų kalbos vystymąsi (Ambrose ir kt., 2020). Nors ankstyvas klausos praradimo nustatymas ir klausos aparatų pritaikymas ir (arba) kochlearinė implantacija gali pagerinti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų raštingumo rezultatus (Pimperton ir kt., 2016), didelė dalis šių vaikų vis dar patiria atsilikimų, ypač kalbos ir socialinio bei emocinio vystymosi srityje (Clark ir kt., 2020; Holzinger ir kt., 2022), kurie buvo siejami su neigiama įtaka jų gyvenimo kokybei (Raj ir Pitchai, 2015; Ronner ir kt., 2020). Gestų kalbos prieinamumo suteikimas nuo kurtumo nustatymo momento buvo pabrėžtas kaip vertinga galimybė remti bendravimą ir kalbos vystymąsi, galinti sušvelninti neigiamą uždelstos klausos prieigos poveikį (Hall ir kt., 2017; Hamilton ir Clark, 2020).

Namų raštingumo patirtys, įskaitant bendrą pasakų skaitymą, buvo išryškintos kaip kalbos turtinga galimybė, padedanti lavinti kalbos ir ankstyvojo skaitymo įgūdžius mažiems vaikams, turintiems klausos sutrikimus (Dirks, Wauters, 2018). Visgi naujausi tyrimai parodė, kad vaikų, turinčių klausos negalią, tėvai rodo mažesnę susidomėjimą knygomis ir įsitraukimą į jas, nei tėvai, auginantys girdinčius vaikus. Taipogi vaikai, turintys klausos sutrikimų, rečiau nei vaikai, turintys normalią klausą, savo tėvų prašo knygų skaitymo kaip veiklos ir demonstruoja mažesnę įsitraukimą, kai knygos skaitomos kartu. (Reynolds, Werfel, 2020). DesJardin ir kolegės toliau tobulino tėvų mokymo strategijas ir nustatė, kad motinų naudojamos aukštesnio lygio pagalbinės kalbos technikos (pavyzdžiui, pakartotiniai žodžiai ir atviri klausimai), raštingumo strategijos (pavyzdžiui, klausimų kėlimas ir išprovokavimas) ir mokymo technikos (pavyzdžiui, spėjimų apie istoriją prašymas) padeda lavinti mažų vaikų, turinčių klausos negalią, kalbos įgūdžius (DesJardin ir kiti, 2023).

Nagrinėjant tėvų išsilavinimo ir socialinės bei ekonominės padėties įtaką klausos negalią turinčių vaikų vystymuisi, akivaizdu, kad aukštesnis tėvų išsilavinimas yra neabejotinai susijęs su geresniais rezultatais tiek bendravimo, tiek akademinėse srityse. Tiksliau, kurtieji ir neprigirdintieji vaikai, kurių tėvai turi aukštesnį išsilavinimą, turi didesnę tikimybę įgyti amžiui tinkamų bendravimo įgūdžių, susijusių su raiškiuoju žodynu ir klausos gebėjimais (Wang, 2023). Šie rezultatai patvirtina ankstesnius Cupples ir kt. (2018) ir Ching ir kt. (2018) tyrimus, kuriuose

pabrėžiama aukštesnio motinų išsilavinimo nauda klausos negalią turinčių vaikų raidai, o pateikti įrodymai pabrėžia, kad nors aukštesnis tėvų išsilavinimas yra naudingas, visapusiškas poveikis kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų raidai taip pat priklauso nuo vaiko klausos praradimo laipsnio, pritaikytų klausos technologijų ir kalbos gebėjimų, koreguotų ankstyvos intervencijos būdu (Lillo-Martin ir kt., 2021).

Kurtieji vaikai, kurie ankstyvame amžiuje susiduria su gestų kalba iš girdinčių tėvų, įgyja gestų kalbos žodyną tinkamu amžiui (Caselli ir kt., 2021), o kalbos mokymosi strategijos iš esmės atitinka kurčiųjų vaikų, turinčių kurčius tėvus, strategijas. Be to, tėvai rodo teigiamų rezultatų, jei yra glaudžiai susiję su savo kurčiu vaiku ir mokosi kartu su juo (Szarkowski ir Brice, 2016). Taigi, gestų kalba greičiausiai yra perspektyvi kalbos pasirinkimo galimybė girdintiems tėvams (Lillo-Martin ir kt., 2021). Lillo-Martin ir kt. (2021), apklausė 23 girdinčius tėvus JAV, kurių kurtieji vaikai skirtingai naudoja klausos technologijas (klausos aparatus arba kochlearinius implantus). Tėvai pranešė, kad mokosi gestų kalbos, kad galėtų bendrauti su savo kurčiu vaiku, ir todėl, kad jie patys ir jų vaikas nori tapti gestų kalbos ir anglų kalbos dvikalbiais. Tačiau, jei tėvai mano, kad jų vaiko kalbos raida bus atsilikusi nepaisant jų pačių pastangų, tėvai gali būti mažai suinteresuoti imtis veiksmų, kurie galėtų teigiamai paveikti jų vaiko mokymąsi, įskaitant kokybiško kalbinio indėlio teikimą savo vaikui, siekiant toliau stiprinti jo šnekamosios kalbos įgūdžius (Ambrose ir kt., 2020). Tėvų sąveikos kiekybė ir kokybė yra vienas iš pagrindinių kurčiųjų vaikų kalbos rezultatų prognozuojančių veiksnių (Ambrose ir kt., 2014; Nicastri ir kt., 2021). Tėvai, kurie dar neišugdė įgūdžių efektyviai bendrauti su savo kurčiu vaiku, gali pateikti žemesnės kokybės kalbos įvestį (Levine ir kt., 2016), o tai savo ruožtu daro įtaką vaiko kalbos raidai.

Mokslinės literatūros šaltinių analizė leidžia teigti, kad tėvai yra pirmieji ir svarbiausi asmenys, formuojantys klausos negalią turinčių vaikų kalbinę aplinką. Nors girdintieji tėvai, auginantys kurčiuosius ar neprigirdinčiuosius vaikus dažnai susiduria su sunkumais apsisprendami, kokia kalba ugdyti savo klausos sutrikimą turintį vaiką, būtent nuo tėvų pasirinktų bendravimo būdų, jų nuostatų ir pastangų priklauso, ar vaikas turės prieigą prie visavertės kalbinės prieigos. Gestų kalbos prieinamumas, namų raštingumo aplinkos kūrimas ir glaudus bendravimas su pedagogais sudaro sąlygas kurtiesiems ir neprigirdintiems vaikams lavinti tiek šnekamosios, tiek rašytinės kalbos įgūdžius. Tėvų vaidmuo yra ne tik papildantis pedagogų darbą, bet ir formuojantis esminius vaikų raštingumo pagrindus. Stiprinant tėvų žinias, suteikiant jiems paramą ir įgalinant juos veikti aktyviai, galima reikšmingai prisidėti prie kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos bei skaitymo kompetencijų sėkmingo ugdymo.

1.6. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo svarba ugdymo procese

Tėvų ir pedagogų sklandus bendradarbiavimas yra dar vienas iš veiksnių, lemiančius sėkmingus vaikų, turinčių klausos sutrikimų, mokymosi pasiekimus. Todėl visų ugdytojų – tiek pedagogų, tiek tėvų, indėlis yra labai reikšmingas, kadangi šių vaikų mokymosi procesas turi būti sistemingas ir nuolatinis, priklausomas ne tik nuo pedagogų taikomų mokymo metodų ugdymo įstaigoje, tačiau ir nuo šeimos pastangų bei įsitraukimo į mokymosi procesą ir jo tęstinumo namuose. Vis dėlto bendradarbiavimas tarp pedagogų ir tėvų neretai kelia įvairiausių iššūkių tiek pedagogams, tiek patiems tėvams. Dažniausiai nurodomos kliūtys, trukdančios glaudų bendradarbiavimą tarp pedagogų ir tėvų yra kalbos barjerai, bendravimo sunkumai, informacijos stygius bei nerealūs lūkesčiai (Bashir, 2023). Esant tokiems sunkumams, neretai kyla rizika, kad tai gali neigiamai atsiliiepti klausos negalią turinčių vaikų ugdymo procese.

Honu-Mensah ir kiti, (2024); Olmstead, (2013); Kocayörük, (2016), akcentuoja organizuoti įvairaus tipo seminarus tėvams apie kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos ir skaitymo įgūdžių ugdymo strategijas, išmaniąsias informacines technologijas panaudoti sėkmingo komunikavimo proceso užtikrinimui, bei namų ir ugdymo įstaigos partnerystės modelių rengimą. Šie siūlymai ne tik suteikia galimybę kurti glaudų tėvų ir pedagogų bendravimą ir bendradarbiavimą, tačiau ir sukuria terpę sudaryti individualiai kiekvienam klausos negalią turinčiam vaikui tinkamas sąlygas kalbos ir skaitymo kompetencijų formavimuisi tiek ugdymo įstaigoje, tiek namuose.

Būtent mokytojai dažniausiai bendrauja su mokiniais klasėje, o mokinių palaikymo pagrindas yra nuolatinis tėvų ir mokytojų bendravimas ir bendradarbiavimas (Bashir ir kiti, 2023). Siekdami sustiprinti bendradarbiavimą, mokytojai ir tėvai turi dirbti kartu, pripažindami vienas kito unikalų, bet lygiavertį indėlį į švietimo sistemą (Owen, 2016). Siekdami sudaryti sąlygas veiksmingai intervencijai, specialistai turi stengtis bendradarbiauti su vaikų, turinčių klausos sutrikimų, tėvais, kad įgytų reikiamų žinių, informacijos, aiškumo ir patirties, pagrindžiančių visapusiškai pagrįstus sprendimus (Scarinci ir kt., 2018; Moeller ir kt., 2013; Holzinger ir kt., 2022; Maluleke ir Khoza-Shangase, 2023). Mokytojai atlieka pagrindinį tarpininko vaidmenį tarp mokinių ir jų tėvų ar globėjų, todėl jų supratimas apie klausos ir kalbos reabilitacijos praktiką ir jos įgyvendinimą yra būtinas. Todėl labai svarbu ištirti, ar mokytojai pripažįsta kalbos ir klausos reabilitacijos vertę ir kiek ji įtraukia į savo ugdymo praktiką (Wang ir kt., 2025).

Nepaisant noro bendradarbiauti, ne visi tėvai turi žinių ar priemonių, kad galėtų veiksmingai bendradarbiauti su mokyklomis, todėl jiems dažnai reikia mokytojų pagalbos (Schultz ir kiti, 2016). Tėvai pripažįsta savo įsitraukimo būtinybę, tačiau ragina mokyklas investuoti į jų įgalinimą, taikyti šiuolaikinius bendravimo metodus ir aiškiai perteikti mokyklos tikslus bei lūkesčius (Myende, 2022). Bashir ir kiti (2023) rekomenduoja mokyklų administracijoms iniciatyviai kurti

svetingą ir įtraukią aplinką, kuri skatintų tėvų ir mokytojų partnerystę, inicijuojant reguliarias atvirų durų dienas, tėvų įtraukimo komitetus, kultūrinius renginius tarp namų ir mokyklos, kuriant internetines grupes bendravimui ir dalijimuisi rūpesčiais.

Bashir ir kitų (2023) atliktas tyrimas parodė, kad tėvai, auginantys vaikus, turinčius klausos negalią, bendradarbiaudami su savo vaikų mokytojais dažnai susiduria su nuvertinimo jausmu, kalbos barjeriais ir nerealiais lūkesčiais, o mokytojai praneša apie skirtingą tėvų įsipareigojimą, nereguliarų lankomumą ir bendravimo sunkumus. Bendradarbiavimo tarp pedagogų ir tėvų sunkumams spręsti nuolatos ieškoma veiksmingų sprendimo būdų. Viena iš sėkmingo bendradarbiavimo intervencijos priemonių yra koučingo modelis – tai į šeimą orientuotos praktikos metodas, apimantis tėvus ir specialistus kaip lygiaverčius komandos narius, kai tėvai ir specialistai mokosi vieni iš kitų ir kartu dirba, kad paremtų vaiką (DesJardin, 2017). Koučingo modelis taip pat orientuotas į šeimų žinių ir sąveikos su vaikais stiprinimą, siekiant paremti vaikų kalbos vystymąsi, ir turėtų apimti tėvų aprūpinimą informacija, kurią jie gali naudoti savo kasdienėje veikloje (Campbell ir Sawyer, 2007; Division for Early Childhood, 2014; Friedman ir kt., 2012).

Kurčiojo ar neprigirdinčiojo vaiko kalbinė raida ir bendravimas su šeima vyksta kaip dinamiškas procesas, kurio metu bendravimo formos gali kisti priklausomai nuo aplinkos, poreikių ir galimybių (Blose ir Joseph 2017; Scarinci ir kt., 2018). Šeimos gali koreguoti savo klausos negalią turinčio vaiko bendravimo būdą įvairiais etapais, atsižvelgdamos į šeimos charakteristikas, stiprybes, įsitikinimus, prieigą prie informacijos ir šeimai skirtų paslaugų prieinamumą. Todėl ankstyvosios intervencijos specialistai turi teikti nuolatinę paramą šeimoms per visą kurčio ar neprigirdinčio vaiko bendravimo kelionę, o ne apsiriboti konsultacijomis dėl bendravimo būdo pradiniu sprendimų priėmimo etapu po klausos praradimo diagnozės nustatymo. Tėvų įsitraukimas paprastai apibrėžiamas kaip tėvų gebėjimas laikytis intervencijos rekomendacijų, įskaitant dalyvavimą susitikimuose, pasitikėjimą dirbant su savo vaiku ir dalyvavimą komunikacijos intervencijoje (Cejas ir kt., 2021). Tėvų įsitraukimas į komunikacijos intervencijas yra ne tik veiksmingas, bet ir laikomas geriausia ankstyvosios kalbos intervencijos praktika klausos negalią turintiems vaikams (Roberts, 2019; Roberts ir Kaiser, 2011; Stephan ir Manning, 2017). Su šeimomis dirbantys specialistai turi ne tik padėti tėvams, bet ir parodyti, kaip tėvai gali sužadinti vaikų kalbinius bandymus (DesJardin ir kiti, 2023).

Blose ir Joseph (2017) nustatė, kad, atsižvelgiant į ankstyvą klausos ir kalbos deprivaciją, 1 ar 2 valandų per savaitę trukmės intervencijos užsiėmimai pas logopedą buvo nepakankami, kad būtų kompensuoti ir atsižvelgta į pagerėjusius kalbos rezultatus. Todėl tėvų įgalinimas tapti pagrindiniais savo vaiko klausos ir kalbos raidos pagalbininkais yra labai svarbus terapijos komponentas, padedantis kurtiesiems ir neprigirdintiesiems vaikams mokytis kalbos (Stacy

Crouse 2020; Khoza-Shangase 2022). Vaikų, turinčių klausos sutrikimų, tėvai yra pagrindiniai asmenys, dalyvaujantys vaiko kasdieniame gyvenime, darantys didelę kultūrinę ir emocinę įtaką jo raidai, palyginti su logopedais ir audiologais, kurie su vaiku bendrauja ribotai ir periodiškai (Maluleke ir kt., 2021; Mantri-Langeveldt ir kt., 2019).

Siekiant užtikrinti geriausius vaikų rezultatus, tėvų įsitraukimas yra labai svarbus palengvinant klausos prieigą ir palaikant kalbos vystymąsi (Moeller, 2000; Sarant ir kt., 2009; Yanbay ir kt., 2014). Šeimoms, auginančioms vaikus su klausos sutrikimais, kurie mokosi šnekamosios kalbos per klausą, tai paprastai reiškia, kad reikia užtikrinti, jog šeimos turėtų įgūdžių, reikalingų palaikyti vaiko klausos prieigą ir kalbos vystymąsi kasdienėje veikloje ir namuose (DesJardin, 2017). Naujausi tyrimai rodo, kad tėvų gebėjimas bendrauti reaguojant ir palaikant yra susijęs su geresniais kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos rezultatais ir akademiniais pasiekimais (Miller ir kt., 2024). Be to, veiksmingas bendravimas skatina žodyno vystymąsi ir skatina socialinius bei emocinius įgūdžius, kurie yra būtini akademinei sėkmei (Sultana ir Purdy, 2024). Ypač tie tėvai, kurie daugiau dalyvauja edukacinėje veikloje namuose, yra linkę labiau įsitraukti į savo vaikų ugdymo aplinką, dažniau bendrauja su mokytojais ir vertina pedagogų bendravimo efektyvumą (Aouad, Bento, 2020).

Tyrimai rodo, kad net ir ribotas gestų kalbos mokėjimas gali teigiamai prisidėti prie vaiko kalbos vystymosi, jei sąveika yra nuosekli ir prasminga. Pavyzdžiui, Delcenserie ir kt. (2024) pabrėžia, kad natūralaus bendravimo gestais poveikis, nepaisant tėvų sklandumo, skatina kalbos įgijimą ir kognityvinį vystymąsi klausos negalią turintiems vaikams. Panašiai Caselli ir kt. (2021) pabrėžia, kad tėvų įsitraukimas, o ne sklandumas, yra svarbiausias veiksnys skatinant kalbos augimą, nes jis skatina dažnus ir turiningus bendravimo mainus. Pontecorvo ir kt. (2023) taip pat teigia, kad dėmesys bendradarbiavimu ir interaktyvioms bendravimo strategijoms gali sumažinti kalbos vėlavimo ar nepritekliaus riziką, net jei tėvai laisvai kalba gestų kalba. Šie rezultatai pabrėžia, kaip svarbu ankstyvosios intervencijos programose pabrėžti tėvų įsitraukimą ir prieinamas paramos struktūras, o ne kalbinį tobulumą.

Teorinių literatūros šaltinių analizė leidžia teigti, kad tėvų ir pedagogų sklandus bendradarbiavimas yra vienas iš esminių veiksnių, nulemiančių sėkmingus klausos negalią turinčių vaikų skaitymo įgūdžių ir kalbos mokymosi rezultatus. Nors šiame procese nestinga įvairiausių iššūkių, tačiau tyrimai rodo, kad ankstyvos partnerystės kūrimas ir užtikrinimas viso ugdymo proceso metu gali ženkliai pagerinti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų mokymosi rezultatus. Pedagogų darbas ugdymo įstaigoje ir tėvų tęstinis mokymas namuose sudaro galimybes nuosekliai siekti bendrų išsikeltų tikslų, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko individualius poreikius. Svarbiausia, kad tiek mokytojai, tiek tėvai pripažintų vienas kito vaidmenį ir dirbtų kaip

lygiaverčiai partneriai, nes tik tokiu būdu galima sudaryti palankias sąlygas vaikų kalbos vystymuisi bei skaitymo kompetencijų ugdymui.

Apibendrinant teorinę dalį galima teigti, kad skaitymo kompetencijų ugdymas vaikams, turintiems klausos negalią, yra daugialypis ir itin kompleksiškas procesas, kuris yra neatsiejamas nuo ankstyvajame amžiuje sudaromos tinkamos kalbinės aplinkos. Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos raidos įgūdžiai gali vienaip ar kitaip paveikti skaitymo įgūdžių formavimąsi, todėl labai svarbus yra šnekamosios ir gestų kalbos derinimas. Tvirtas žodinės ir gestų kalbos pagrindas ir platus žodynas sudaro sąlygas sėkmingam skaitymo kompetencijų formavimuisi. Šis procesas yra neatsiejamas nuo tinkamos klausos negalią turinčių vaikų namų raštingumo aplinkos. Ankstyva tėvų intervencija, tinkama kalbinė aplinka ir glaudus bendradarbiavimas su specialistais bei pedagogais sudaro tinkamas prielaidas sėkmingai šių vaikų kalbos ir skaitymo gebėjimų raidai. Tėvų vaidmuo kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų ugdyme gali padėti tvirtus pagrindus šių vaikų raštingumo ugdymui. Pedagogų gestų kalbos mokėjimas, gebėjimas taikyti aiškias ir struktūruotas žodyno, skaitymo ir kalbos ugdymo strategijas yra vieni iš pagrindinių veiksnių, prisidedančių prie šių vaikų pažangos ugdymosi procese. Todėl ši teorinė analizė atskleidžia, jog klausos negalią turinčių vaikų efektyvus skaitymo kompetencijų ugdymas reikalauja holistinio požiūrio, kurį sudarytų glaudus visų šių vaikų ugdymo proceso dalyvių – tėvų, pedagogų ir specialistų, bendradarbiavimas.

2 skyrius. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo metodologija ir metodika

Šiame tyrime pasirinkta hermeneutinė prieiga. Vadovaujantis hermeneutiniu požiūriu, tyrėjas siekia įsigilinti ir suvokti teksto duomenis, nustatyti jų ištakas ir tai, kas yra prasminga ir naudinga. Hermeneutinė prieiga skatina atvirą dialogą. Kiekvieną kartą yra grįžtama prie teksto, siekiant vis giliau jį suvokti ir aiškiau interpretuoti. Remiantis šiuo požiūriu, tyrėjas yra priverstas įsitraukti į aiškinimo procesą, kuris apima duomenis, pateiktus tekste (Bitinas, 2013). Hermeneutinėje prieigoje yra itin svarbi komunikacija, kuri sudaro prielaidą suvokti kitą asmenį, kritikuojant jį, keliant klausimus ir siekiant įtikinti kitą asmenį arba save patį (Tidikis, 2003).

Tyrimo metu buvo siekiama atskleisti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbos mokėjimo įgūdžių reikšmę skaitymo gebėjimų ugdymui pradinėse klasėse, remiantis tėvų ir pedagogų patirtimis. Magistro baigiamojo darbo tyrimui buvo pasirinktas kokybinis tyrimas. Kokybiniai tyrimai leidžia giliau ir detaliau pažvelgti į tiriamą reiškinį, teikia galimybių tyrėjui suvokti situaciją taip, kaip ją konstruoja patys tyrimo dalyviai (Luobikienė, 2003).

Remiantis tyrimo tikslu ir uždaviniais buvo sudarytas pusiau struktūruotas interviu iš atviro tipo klausimų. Pusiau struktūruotas interviu – leidžia tyrėjui numatyti temas arba problemas, kurias aptars interviu metu ir suteikia laisvę keisti klausimus vietomis, ar juos perfrazuoti, užduoti papildomų klausimų (Rupšienė, 2007).

Parengti skirtingi atviro tipo klausimynai 2 grupėms: vienas skirtas pedagogams (Priedas Nr. 1), o kitas – tėvams (Priedas Nr. 2). Interviu eigoje buvo užduodami ir papildomi klausimai, tiesiogiai susiję su tyrimu, siekiant labiau įsigilinti į informantų pateikiamus atsakymus. Interviu – viena iš apklausos rūšių, kuris apibrėžiamas kaip tyrėjo inicijuotas dviejų asmenų pokalbis, kurio tikslas – gauti reikiamą tyrimo uždaviniams informaciją (Kardelis, 2017). Kaip teigia Tidiklis (2003), interviu metodas yra geras priartėjimo prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžimo ir realybės konstravimo (aiškinimo) būdas.

Interviu klausimai buvo suskirstyti į 2 teminius blokus: pirmąjį klausimų bloką sudarė atviro tipo klausimai apie kalbos mokėjimo įgūdžių reikšmę skaitymo kompetencijų ugdymui. Antrasis klausimų blokas buvo apie tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą.

2.2. Tyrėjos identitetas ir galimas poveikis tyrimui

Būtina atskleisti savo, kaip tyrėjos, identitetą, kadangi ši informacija gali būti reikšminga atlikto tyrimo prielaidoms. Tyrimas atliktas aplinkoje, kurioje mane pažįsta. Tyrimo dalyviai yra man pažįstami asmenys. Man yra žinoma, jog mano asmeninė nuomonė, mano turimas požiūris ir įsitikinimai, mano patirtys ir žinios apie kurčiuosius ir neprisigirdinčiuosius gali turėti įtakos ir mano atliktam tyrimui. Atliekant interviu buvo siekiama kuo labiau laikytis neutralumo, nevertinti tyrimo dalyvių ir jų atsakymų, stengtis nepakreipti atsakymų savo linkme, tačiau kartu ir siekiama valdyti interviu, prireikus, užduoti papildomus klausimus, siekiant labiau įsigilinti į tiriamųjų patirtis ir suprasti jų požiūrį, nedarant savo išankstinių išvadų. Tačiau mano, kaip tyrėjos, sukaupta patirtis ir žinios apie kurčiųjų ir neprisigirdinčiųjų vaikų ugdymą gali padėti labiau įsigilinti į tyrimo problemą ir surasti sprendimus, kurie ateityje bus panaudojami mano darbo praktikoje.

2.3. Tyrimo organizavimas, duomenų rinkimas

Tyrimo duomenims apdoroti pasirinkta kokybinio turinio analizė. Surinkti duomenys buvo skirstomi ir koduojami, ieškoma panašumų, skirtumų, ryšių, pagal kuriuos sudaromos kategorijos ir subkategorijos (Kardelis, 2017). Turinio analizė – tai metodas, kuris leidžia analizuoti tiek rašytinę, tiek verbalinę, tiek vaizdinę informaciją (Cole, 1988). Remiantis kokybinio turinio analize, buvo nagrinėjami tyrimo dalyvių atsakymai, kurie buvo transkribuojami į tekstus, ir analizuojant ieškoma bendrų temų ryšių (Sabaliauskas, 2017). Kokybinio turinio analizė leido nagrinėti, kaip kalbos mokėjimo įgūdžiai ir jiems teikiama pagalba gali turėti reikšmingos įtakos klausos negalią turinčių pradinį klasių mokinių skaitymo gebėjimams, remiantis respondentų patirtimis.

Taikoma latentinė turinio analizė, tekstui priskiriamos prasmės, kurios kyla iš skirtingų situacijų, kurioms priskiriamos tam tikros pagrindinės sąvokos (Elo, Kyngås, 2008; Mayring, 2014). Taip pat buvo fiksuojama ir neverbalinė respondentų kūno kalba – įvairios emocijos, veido mimikos (Burns, Grove, 2005). Taikant kokybinės turinio analizės metodą, prasminiai vienetai buvo atskiros temos (Zhangas, Wildemuth, 2009). Koduojant duomenis, buvo renkamasi temas, kurios atsakytų į vieną tyrimo klausimą (Sabaliauskas, 2017). Analizuojant tyrimo duomenis, kiekvienas interviu buvo atskirai skaitomas keletą kartų (Polit, Beck, 2004).

Atlikta indukcinė kokybinio tyrimo analizė, surinkti duomenys nestruktūruoti, duomenims koduoti ir kategorizuoti pasirinkti 4 etapai: atviras kodavimas, duomenų grupavimas, kategorijų

išskyrimas ir abstrahavimas (Sabaliauskas, 2017). Pradžioje išskiriami prasminiai vienetai iš sakinių arba jų fragmentų. Tuomet jie grupuojami pagal turinį ir kuriamos kategorijos (Burnard, 1996).

Kadangi tyrimas buvo atliktas tiek su girdinčiais respondentai, tiek su kurčiais respondentai, tyrimo duomenys buvo apdorojami skirtingai. Su girdinčiais tyrimo dalyviais buvo bendraujama žodine lietuvių kalba, visi interviu buvo įrašomi, vėliau transkribuojami. Su kurčiais informantais buvo bendraujama lietuvių gestų kalba, kartais papildant rašomąja lietuvių kalba. Šie interviu buvo filmuojami. Prireikus, buvo pasinaudota lietuvių gestų kalbos vertėjų paslaugomis, siekiant kuo tiksliau išversti lietuvių gestų kalbą į lietuvių rašytinę kalbą, siekiant neiškraipyti tyrimo dalyvių atsakymų ir neinterpretuojant jų.

2.4. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo iš viso 9 respondentai. 5 pedagogai ir 4 tėvai. Informantai buvo tiek girdintieji, tiek klausos negalia turintys asmenys.

Tyrimo imties sudarymo esmė – pasirinkti tokią tiriamųjų grupę, kuri leistų daryti pagrįstas išvadas (Bitinas ir kt., 2008). Ieškant tyrimo dalyvių, buvo taikoma tikslinė atranka, atitinkanti šiuos kriterijus: dalyviai turėjo būti pedagogai, turintys patirties su pradinėmis klasių kurčiais ir neprigirdinčiais vaikais ir tėvai, auginantys vaiką, turintį klausos negalią ir besimokantį pradinėse klasėse.

Kiekvienas interviu buvo individualus, vykdomas kontaktiniu būdu, tyrimo dalyviams tinkamoje vietoje, iš anksto suderintu laiku. Visi interviu, gavus tyrimo dalyvių sutikimą, buvo įrašomi. Tyrimo dalyviai nieko neverčiami ir neskatinami patys nusprendė ar nori dalyvauti tyrime ir davė žodinį leidimą, kad leidžia cituoti jų pasisakymus bei daryti garso ar vaizdo įrašą (Rupšienė, 2007)

Buvo galimybė pasirinkti iš dviejų komunikacijos metodų – žodine kalba ar lietuvių gestų kalba, kadangi tyrime dalyvavo tiek girdintieji, tiek klausos negalia turintys tėvai ir pedagogai. Būtina pažymėti, kad tyrimui atlikti buvo galimybė pasitelkti ir Lietuvių gestų kalbos vertėją, tačiau nei vienas iš tyrimo dalyvių šia galimybe nesinaudojo. Tyrimo dalyviai siekė išlaikyti anonimiškumą, tad poreikio lietuvių gestų kalbos vertėjams nenurodė.

1 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos

Kodas	Socialinis arba profesinis statusas
P1	Pedagogas, dirbantis su mokyklinio amžiaus klausos negalia turinčiais vaikais
T1	Mama, auginanti pradinių klasių neprisigirdintį vaiką
P2	Pedagogas, dirbantis su pradinių klasių mokiniais, turinčiais klausos negalią
P3	Pedagogas, dirbantis su mokyklinio amžiaus klausos negalia turinčiais vaikais
T2	Mama, auginanti pradinių klasių neprisigirdintį vaiką
P4	Pedagogas, dirbantis su pradinių klasių mokiniais, turinčiais klausos negalią
T3	Mama, auginanti pradinių klasių neprisigirdintį vaiką ir pradinių klasių kurčią vaiką
T4	Mama, auginanti pradinių klasių kurčią vaiką
P5	Pedagogas, dirbantis su pradinių klasių mokiniais, turinčiais klausos negalią

Informantų charakteristikos atspindi, jog tyrime sutikę dalyvauti asmenys atitiko tikslinės atrankos kriterijus ir turėjo patirties su pradinių klasių klausos negalia turinčiais vaikais. Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą, labiau atskleisti ir komentuoti respondentų charakteristikos atsisakyta.

2.5. Tyrimo etika

Viso tyrimo metu buvo laikomasi visų etikos reikalavimų ir principų. Prieš pradėdant interviu, tyrimo dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu, aptariamas sutikimas dalyvauti tyrime bei užtikrinamas tiriamųjų konfidencialumas. Pabrėžiama, kad visi gauti atsakymai tiksliai naudojami tik šio tyrimo metu. Visi respondentai tyrime dalyvauti sutiko savanoriškai. Tyrimo dalyviams buvo pabrėžiama, jog jie turi teisę bet kada pasitraukti iš tyrimo, jeigu yra poreikis.

Tyrimo dalyviai nuoširdžiai ir atvirai dalijosi savo patirtimis, kurios ne visuomet buvo teigiamos, todėl interviu metu ne vienas iš tyrimo dalyvių tyrėjos prašė užtikrinti, jog iš jų pateiktų atsakymų nebūtų galima identifikuoti respondentų.

3. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ

3.1. Kalbos mokėjimo įgūdžiai

Tyrimo dalyvavo tiek girdintys, tiek klausos negalia turintys pedagogai ir tėvai. Siekiant atskleisti vaikų, turinčių klausos negalią, kalbinių įgūdžių ypatumus, neformaliojo pokalbio metu buvo prašoma pedagogų ir tėvų apibūdinti pradinių klasių mokinių, turinčių klausos sutrikimų, kalbos įgūdžius. Tyrimo duomenys pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė. Kalbos mokėjimo įgūdžiai (N=8)

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Kalbos mokėjimo įgūdžiai	Žodinė kalba	„<...> vienas neprigirdintis vaikas, jis daug kalba ir šnekamąja kalba...“(P4); „<...> žodinės kalbos, lietuvių kalbos, jie nenori mokytis, dėl to ir yra jų žemas lygis.“(P1); „Dėl kalbinės prasmės, tai... jeigu mes grynai apie kalbą, tai mano klasės kalbėjimo lygis labai, labai žemas.“(P2); „Parengiamosios klasės ir pirmos klasės labai prastai. Kol kas labai prastai.“(P5); „Nu manau, kad jis netaisyklingai dar vis kalba...“(T1); „Žodinė kalba jo gera yra...“(T2); „<...> o žodinė viena gerai, kita nelabai, nes skiriasi klausia...“(T3); „<...> būtent pas surdopedagogę kalbėti kažkaip labai jau stengiasi...“(T4)
	Gestų kalbos įgūdžiai	„Konkrečiai mano klasėje visi mokiniai bendrauja gestų kalba...“(P4); „Jie labai nori būti gestakalbiais ir mokytis viską, visas žinias gauti gestų kalba.“(P1); „Gestų kalbos lygį, tai vertinu pakankamai... gerai...“(P2); „Nu gestų kalba, tarp kitko gestų kalba irgi jų nėra labai gera...“(P5); „Čia ta gestų kalba, tai kiek jis pats iš savęs vaikas išmoko ir kiek jį čia išmokino, tai tiek ir moka.“(T1); „O gestų gerai irgi, bet gestais tik namuose kalbam.“(T2); „<...> kurčia labai gerai moka gestų kalbą... o kitą vertinčiau patenkinamai gestų kalbą“(T3); „Šiaip lengviau yra gestais, ji kažkaip pripratus yra gestais...“(T4)
	Rašomoji kalba	„Rašomosios kalbos įgūdžiai yra menki, nes vaikai nesimoko žodžių.“(P4); „<...> o lietuvių kalba... įvairiai. Vieni, sakyčiau gal... patenkinamai.. o kitų... tai išvis sakyčiau, kad jos nėra.“(P3); „O rašytinė kalba... aš tai vertinu savo mokinių rašymo gebėjimus, tai ganėtinai gerai, nes tikrai turi didelį žodyną. Bet lietuvių kalboj aišku reikia jo platesnio.“(P2); „<...>

		<i>bet turiu galvoj žodinę, rašytinę. Tai yra prasta labai situacija. “(P5); „O rašyti jai sunkiau. “(T4)</i>
--	--	---

Apibendrinus duomenis, galima matyti, kad pedagogai ir tėvai pradinių klasių kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų žodinės kalbos lygį apibūdina kaip nepakankamą. Vienas iš pedagogų nurodė, jog gerus šnekamosios kalbos įgūdžius gali lemti klausos sutrikimo laipsnis „<...> *vienas neprigirdintis vaikas, jis daug kalba ir šnekamąja kalba...* “. Buvo pabrėžta, jog neprigirdinčiojo pradinių klasių mokinio žodinės kalbos lygis yra ženkliai aukštesnis, nei jo kurčiųjų bendraamžių. Šiam teiginiui pritarė ir vienas iš tėvų, auginantis kurčią vaiką ir neprigirdintį vaiką, nurodydamas, jog šių vaikų skiriasi ne tik žodinės, tačiau ir gestų kalbos lygis „<...> *o žodinė viena gerai, kita nelabai, nes skiriasi klausia...* “. Viena iš pagrindinių problemų, su kuria susiduria kurti vaikai, yra šnekamosios kalbos mokymasis ir vartojimas (Alothman, 2021).

Būtent nuomonės tarp tėvų ir pedagogų apie pradinių klasių mokinių, turinčių klausos negalią, gestų kalbos įgūdžius, išsiskyrė. Vienas iš respondentų pabrėžė, jog sutrikusios klausos vaiko gestų kalbos mokėjimo lygį atspindi savarankiškas gestų kalbos išmokimas ir kiek gestų kalbos yra vaikas mokomas šio dalyko pamokose ugdymo įstaigoje, kadangi šeimoje yra bendraujama šnekamąja kalba, prieiga prie gestų kalbos mokymosi yra tik ugdymo įstaigoje „*Čia ta gestų kalba, tai kiek jis pats iš savęs vaikas išmoko ir kiek jį čia išmokino, tai tiek ir moka.*“.

Beveik visi tėvai ir pedagogai pradinių klasių mokinių, turinčių klausos sutrikimą, rašomosios kalbos įgūdžius įvardino kaip nepakankamus. Tik vienas respondentas savo klasės mokinių rašomosios kalbos įgūdžius įvertino teigiamai. Tačiau pridėjo, jog konkrečiai lietuvių kalboje neužtenka mokinių turimo pasyviojo ir aktyviojo žodyno įgūdžių „*O rašytinė kalba... aš tai vertinu savo mokinių rašymo gebėjimus, tai ganėtinai gerai, nes tikrai turi didelį žodyną. Bet lietuvių kalboj aišku reikia jo platesnio.*“. Kurtieji vaikai susiduria su daugybe problemų mokydami kalbos ir ugdydami savo raštingumo įgūdžius (Alothman, 2021).

Apibendrinant galima teigti, kad pradinių klasių mokinių žodinės ir gestų kalbos mokėjimo įgūdžiai yra priklauso nuo vaiko klausos sutrikimo laipsnio ir kalbos, kuria bendraujama namuose. Respondentų teigimu, neprigirdintieji pradinių klasių mokiniai geba labiau vartoti šnekamąją kalbą, o kurtieji – gestų kalbą. Atsižvelgiant į tai, jeigu klausos negalią turinčių vaikų namuose yra bendraujama tik žodine kalba, atitinkamai šių vaikų žodinės kalbos įgūdžiai yra geresni, nei gestų kalbos. Na, o jeigu namuose yra bendraujama tik gestų kalba – klausos sutrikimą turinčių vaikų gestų kalbos gebėjimai yra geresni, nei šnekamosios kalbos. Ugdytojai pastebi, jog pradinių klasių mokinių rašomosios kalbos gebėjimai yra prasti. Rašomosios lietuvių kalbos gebėjimai priklauso nuo to, kokį žodyną yra sukaupęs klausos negalią turintis vaikas.

3.2. Specifinių įgūdžių reikšmė skaitymui

Kategorijoje „Specifinių įgūdžių reikšmė skaitymui“ išskirtos 7 subkategorijos: „Skaitymas iš lūpų“, „Fonologinis suvokimas“, „Daktiliavimas“, „Žodyno ir teksto supratimas“, „Gramatinių taisyklių išmanymas“, „Gestų kalbos kompetencija“, „Šnekamosios kalbos kompetencija“. Rezultatai pateikti 3 lentelėje.

3 lentelė. Specifinių įgūdžių reikšmė skaitymui (N=9)

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Specifinių įgūdžių reikšmė skaitymui	Skaitymas iš lūpų	„Vaikai neskaito iš lūpų, kad ir kiek aš stengiuosi artikuliuoti pamokų metu, jiems tokio įgūdžio atrodo, kad net nereikia... <...> skaitymas iš lūpų gali padėti atpažinti žodį, bet jis nėra svarbus pačiam skaitymui...“(P4); „O skaitymas iš lūpų nelabai turi kokią ryšį su skaitymu, sakyčiau, bet labai naudingas yra kurtiems vaikams, todėl kad jie vis tiek, bet kuriuo atveju, dalyvaus ateity girdinčių visuomenės gyvenime ir mokėjimas skaityti iš lūpų jiems yra reikalingas. Daugiau komunikacijai, suvokimui, ne teksto suvokimui.“(P1); „Aš manau, kad skaitymas iš lūpų yra svarbus žodynui ir komunikacijai susikalbėti, bet ne skaitymui.“(P2); „O skaitymo iš lūpų įgūdžiai nežinau... nežinau, ar galėčiau atsakyti, ar tai turi reikšmės skaitymui, tai turėtų gal reikšmės žodyno mokymuisi, <...> bet tiesiogiai skaitymui, tai nemanau. Kažkaip nesusieju skaitymo nuo lūpų ir knygos skaitymo.“(P3)
	Fonologinis suvokimas	„Fonologinis suvokimas aš manau, kad skaitymui irgi ne.“(P2); „O fonologinis suvokimas, nu negaliu aš taip atsakyti. <...> bet kiek tai įtakos turi skaitymui, tai negalėčiau pasakyti.. <...> Pradinukams tai nėra aktualu. Nes to jie ir nelabai suvokia, skardus, duslus priebalsis, jam ten tik tai pagal tarimą, pagal tai kažkiek praktiškai gal žino jie.“(P3); „Fonologinis suvokimas kurtiesiems išvis nėra svarbus.“(P4)
	Daktiliavimas	„O daktilėmos pradiniam skaitymo etape gal šiek tiek, bet kai mokosi atskirų žodžių. Bet ne kai tekstą skaito. Kai skaito žodį, kai mokosi atpažinti žodį, išmokti jį mintinai, tada daktilėmos taip, bet skaitant tekstą, tai nemanau, kad turi reikšmės labai didelės. Kaip pagalbinė priemonė tiesiog, padeda labiau įsiminti grafinį žodžio vaizdą, pačius žodžius...“(P1); „Be daktilio tu nieko nepadarysi, vis tiek mes daktiliuojam ir žodžius taip mokomės, raidynas, skiemenys, va nuo to ir prasideda, skiemuo, žodis ir taip toliau.“(P5); „Aš manau, kad daktiliavimas

		<i>skaitymui visiškai nesvarbus. Gal nežinau, aš tai atskiriu žodyno mokymąsi nuo skaitymo. Nes tas daktiliavimas gali padėti įsiminti ir išmokti žodžius, kaip jie rašosi. Bet pačiam skaitymui... nu tu neturi ir aš manau, kad ydinga yra, kada mes daktiliuojam per skaitymą, žodžius. Nu tai nėra skaitymas. Daktiliavimas yra tiesiog, vaikas parodo, kad pažįsta raides.“(P2); „Daktiliavimas padeda įsiminti žodžius kai kuriems kurtiesiems vaikams, bet nežinau, ar jis svarbus skaitymui.“(P4)</i>
	Žodyno ir teksto supratimas	<i>„<...> pirmiausia aš galvoju, kad atskirų žodžių mokėjimas... <...> reikšmės supratimas...“(P1); „Svarbiausia – žodyno plėtra. <...> Jei ir nežino sakinyje vieno žodžio, labai svarbu, kad vaikas suprastų kontekstą, sakinio esmę, neužtenka tik žinoti žodžių.“(P4); „Tai, žinoma, žodynas. Jeigu nėra žodyno, tai nesuprasi, ką perskaitei.“(P3); „<...> tiek žodynas.“(P5); „Svarbu ir žodynas, kad žinotų žodžių daug.“(T2)</i>
	Gramatinių taisyklių išmanymas	<i>„<...> gramatinių kategorijų supratimas, mokėjimas ir jų vartojimas kalboje.“(P1); „<...> išmokyti savo vaikus nuo pat, pat pradžios, nuo nulintos arba pirmos klasės, kad yra šaknis, pagal kurią galima atpažinti... Ir aš nelabai suprantu, kodėl kurtiesiems priešdėliai, visos šaknys yra nukeltos į trečią-ketvirtą klasę, kai tai yra pagrindas atpažinti kuo daugiau žodžių ir iš tikrųjų šitą dalį mes turėtume kuo anksčiau su jais supažindinti, kad jie galėtų tekste kuo daugiau žodžių atpažinti.“(P2)</i>
	Gestų kalbos kompetencija	<i>„O gestų kalba irgi iš dalies. Jeigu vaikas gestų kalbą moka, bet nežino žodžio, tai skaitydamas jie nieko nesupras vis tiek... gestų kalba tik tai gali būti kaip pagalbinė priemonė...“(P1); „<...> skaitymo sėkmei yra gestų kalba kurtiesiems vaikams, ir taip per gestų kalbą jie gali pažinti rašytinę kalbą ir plėsti savo žodyną ir mokytis skaityti.“(P2); „Gestų kalba padeda suprasti rašytinę kalbą...“(P4); „Gestų kalba nuo skaitymo, be abejo nėra atsiejama.“(P5); „Jei klausos negalią turintys vaikai, tai pagrindinis būtų puiki gestų kalba, tada per gestų kalbą paaiškinti, koks tai žodis, greičiau įsisavina žodžius.“(T3)</i>
	Šnekamosios kalbos kompetencija	<i>„Iš dalies svarbu ir šnekamoji kalba, jos vartojimas.“(P1); „Tai be abejo viskas yra reikalinga ir svarbu, tiek žodinė kalba...“(P5); „<...> žodynui ir išmokti žodžius tikrai padeda žodinė kalba, tikrai padeda, kai tu mokini vaiką tarti žodį... Nes kurtieji kiekvieną raidę jie turi suformuoti liežuvio padėtis, panašiai jie mokosi kiekvieną raidę, kad pasakyt... Tai jie įveiklina smegenis ir dar vieną sensorių, tai vadinasi po to jiems prisiminti tą žodį yra lengviau, nes jie moka pasakyt, jie sakant, jie galvoja, kokią raidę sudėliot iš paskos. Ir įsiminti žodžius, tai tas padeda,</i>

		<i>bet pačiam skaitymui, kurtiesiems tai tikrai nepadeda.“(P2); „Žodinė kalba gal irgi kai kuriems vaikams padeda mokytis skaityti, o gal labiau mokytis žodžius“(P4); „Tai sūnui liepiu skaityt garsiai, nes jam gal ir geriau dėl kalbėjimo. Tai aš ir skaitant taisau jo tartį. Nes jis ir praleidžia raides, ir sukeičia jas ar skiemenis vietom, ir blogai sukirčiuoja. Nes jis nesistengia skaityt, jis tiesiog pasižiūrėjo ir bet ką pasakė.“(T1); „Neprigirdintiems vaikams labai svarbu yra kalba, kad kalbėtų patys balsu ir kad girdėtų kalbą.“(T2)</i>
--	--	--

Tyrimas atskleidė, kad respondentai nepriskiria skaitymo iš lūpų įgūdžių, kaip turinčių reikšmės kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo gebėjimams „<...> skaitymas iš lūpų gali padėti atpažinti žodį, bet jis nėra svarbus pačiam skaitymui...“; „O skaitymas iš lūpų nelabai turi kokių ryši su skaitymu...“; „Aš manau, kad skaitymas iš lūpų yra svarbus žodynui ir komunikacijai susikalbėti, bet ne skaitymui.“; „<...> bet tiesiogiai skaitymui, tai nemanau. Kažkaip nesusieju skaitymo nuo lūpų ir knygos skaitymo.“. Visgi moksliniuose šaltiniuose yra teigiama, jog skaitymas iš lūpų yra siejamas su rašytine kalba, nes buvo pranešta apie stiprius nuspėjamuosius ryšius tarp skaitymo iš lūpų įgūdžių ir žodžių skaitymo gebėjimų kurčiųjų vaikų tarpe (Kyle, Harris, 2010).

Specialistai nurodė, jog fonologinio suvokimo gebėjimai klausos negalia turinčių vaikų skaitymo įgūdžiams yra nereikšmingi. „Fonologinis suvokimas aš manau, kad skaitymui irgi ne.“; „O fonologinis suvokimas, nu negaliu aš taip atsakyti. <...> bet kiek tai įtakos turi skaitymui, tai negalėčiau pasakyti...“; „Fonologinis suvokimas kurtiesiems išvis nėra svarbus.“. Septynių tyrimų metaanalizėje Alasim ir Alqraini (2020) padarė išvadą, kad kalbos fonologiniai įgūdžiai yra būtini kurtiesiems ir neprigirdintiesiems mokiniams pradinuose skaitymo etapuose.

Pedagogai, dalindamiesi įžvalgomis iš savo darbo patirties pabrėžė, jog daktiliavimo įgūdžiai kurtiesiems ir neprigirdintiesiems vaikams padeda mokytis žodžių. Sąsajų tarp daktiliavimo gebėjimų ir skaitymo įgūdžių formavimo respondentai nepastebi. „O daktilėmos pradiname skaitymo etape gal šiek tiek, bet kai mokosi atskirų žodžių. Bet ne kai tekstą skaito...“; „Aš manau, kad daktiliavimas skaitymui visiškai nesvarbus. <...> Nes tas daktiliavimas gali padėti įsiminti ir išmokti žodžius, kaip jie rašosi. Bet pačiam skaitymui... <...> Nu tai nėra skaitymas. Daktiliavimas yra tiesiog, vaikas parodo, kad pažįsta raides.“. Miller ir kt. (2021) atliktas tyrimas rodo, kad pirštų rašyba padeda vaikams susieti raides su reikšmėmis, palengvindama geresnį rašytinių žodžių supratimą. Tai ypač naudinga kurtiesiems vaikams, nes padeda sukurti pagrindinį raštingumo supratimą, kuris nebūtinai remiasi vien fonologiniais įgūdžiais (Schönström, Holmström, 2025).

Vienareikšmiškai pedagogai ir tėvai įvardino svarbiausią įgūdį, be kurio yra neįsivaizduojamas klausos negalią turinčių vaikų skaitymo įgūdžių formavimas, tai žodynas bei atskirų žodžių, sakinių ir tekstų reikšmės supratimas. „<...> pirmiausia aš galvoju, kad atskirų žodžių mokėjimas... <...> reikšmės supratimas...“; „Svarbiausia – žodyno plėtra. <...> Jei ir nežino sakinyje vieno žodžio, labai svarbu, kad vaikas suprastų kontekstą, sakinio esmę, neužtenka tik žinoti žodžių.“; „Tai, žinoma, žodynas. Jeigu nėra žodyno, tai nesuprasi, ką perskaitei.“; „<...> tiek žodynas.“; „Svarbu ir žodynas, kad žinotų žodžių daug.“. Žodyno žinios yra stipriai susijusios su teksto lygmens skaitymo įgūdžių ugdymu (Sullivan, Oakhill, 2015) ir yra vienas iš pagrindinių skaitymo įgūdžių ugdymo prognozavimo veiksnių kurtiesiems vaikams (Antia, Rivera, 2021; Easterbrooks ir kt., 2008; Sullivan ir kt., 2021).

Pedagogai taip pat pabrėžia, jog labai svarbu, kad kurtieji ir neprigirdintieji vaikai, formuodami savo skaitymo įgūdžius, turėtų jau atitinkamai išmanyti ir lietuvių kalbos gramatikos taisykles. „<...> gramatinių kategorijų supratimas, mokėjimas ir jų vartojimas kalboje.“; „<...> išmokyti savo vaikus nuo pat, pat pradžios, nuo nulintos arba pirmos klasės, kad yra šaknis, pagal kurią galima atpažinti...“. Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų skaitytojų morfologiniai įgūdžiai dažnai yra nepakankami, o tai daro įtaką jų žodžių ryšių supratimui (Cannon ir Trussell, 2021).

Vaikų, turinčių klausos sutrikimų, skaitymo gebėjimams didesnę ar mažesnę reikšmę turi ir gestų kalbos kompetencija. „O gestų kalba irgi iš dalies. Jeigu vaikas gestų kalbą moka, bet nežino žodžio, tai skaitydamas jie nieko nesupras vis tiek... gestų kalba tik tai gali būti kaip pagalbinė priemonė...“; „<...> skaitymo sėkmei yra gestų kalba kurtiems vaikams, ir taip per gestų kalbą jie gali pažinti rašytinę kalbą ir plėsti savo žodyną ir mokytis skaityti.“; „Gestų kalba padeda suprasti rašytinę kalbą...“; „Gestų kalba nuo skaitymo, be abejo nėra atsiejama.“; „Jei klausos negalią turintys vaikai, tai pagrindinis būtų puiki gestų kalba, tada per gestų kalbą paaiškinti, koks tai žodis, greičiau įsisavina žodžius.“. Nors dėl šio įgūdžio svarbos specialistai ir tėvai turėjo skirtingas nuomones, tačiau respondentai sutiko, jog gestų kalba yra tiesiogiai susijusi su klausos negalią turinčių vaikų skaitymo gebėjimų formavimo procesu. Gestų kalba padeda lavinti skaitymo įgūdžius (Hrastinski, Wilbur, 2016; Hoffmeister, 2000; Scott ir Hoffmeister, 2017; Novogrodsky ir kt., 2014).

Pedagogų ir tėvų tarpusavio nuomonės taip pat išsiskyrė ir dėl šnekamosios kalbos kompetencijos įtakos klausos negalią turinčių pradinių klasių mokinių skaitymo įgūdžiams. Vieni respondentai minėjo šnekamosios kalbos teigiamą naudą klausos negalią turinčių vaikų skaitymo gebėjimams „Iš dalies svarbu ir šnekamoji kalba, jos vartojimas.“; „Tai be abejo viskas yra reikalinga ir svarbu, tiek žodinė kalba...“; „Tai sūnui liepiu skaityt garsiai, nes jam gal ir geriau dėl kalbėjimo. Tai aš ir skaitant taisau jo tartį. Nes jis ir praleidžia raides, ir sukeičia jas ar skiemenis vietom, ir blogai sukirčiuoja. Nes jis nesisistengia skaityt, jis tiesiog pasižiūrėjo ir bet ką

pasakė. “. Tačiau taip pat buvo svarstoma ir diskutuojama, ar tikrai šnekamosios kalbos įgūdžiai prisideda prie šių vaikų skaitymo gebėjimų formavimo, ar visgi šnekamosios kalbos gebėjimai labiau yra tinkami mokantis žodyno „<...> žodynui ir išmokti žodžius tikrai padeda žodinė kalba, tikrai padeda, kai tu mokini vaiką tarti žodį... Nes kurtieji kiekvieną raidę jie turi suformuoti liežuvio padėtis, panašiai jie mokosi kiekvieną raidę, kad pasakyt.... <...> Ir įsiminti žodžius, tai tas padeda, bet pačiam skaitymui, kurtiesiems tai tikrai nepadeda.“; „Žodinė kalba gal irgi kai kuriems vaikams padeda mokytis skaityti, o gal labiau mokytis žodžius“. Šnekamosios kalbos įgūdžių svarba skaitymo gebėjimams taip pat buvo siejama ir su klausos sutrikimo laipsniu „Neprigirdintiems vaikams labai svarbu yra kalba, kad kalbėtų patys balsu ir kad girdėtų kalbą.“.

Apibendrinant galima teigti, kad informantų teigimu, kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinių klasių mokinių skaitymo gebėjimų formavimui yra svarbūs žodyno įgūdžiai, atskirų žodžių, o vėliau ir sakinių, teksto prasmės suvokimas, geri lietuvių kalbos gramatikos įgūdžiai bei gestų kalba. Respondentų teigimu, skaitymo iš lūpų gebėjimai padeda žodžių atpažinimui ir komunikacijai, tačiau ne skaitymo įgūdžių formavimui. Daktiliavimo įgūdžiai reikalingi siekiant įsiminti žodžius, tačiau ne ugdyti skaitymo gebėjimus. Fonologinio suvokimo gebėjimų naudos skaitymui daugelis tyrimo dalyvių nesusieja. Na, o dėl šnekamosios kalbos gebėjimų skaitymui, respondentų nuomonė išsiskyrė. Kai kurių informantų nuomone, šnekamosios kalbos įgūdžiai svarbesni žodyno mokymui, o ne skaitymui. Kitų respondentų teigimu, šnekamosios kalbos įgūdžiai turi reikšmės konkrečiai neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo įgūdžių formavimui.

3.3. Skaitymo mokymo praktika

Analizuojant interviu duomenis išskirta kategorija „Skaitymo mokymo praktika“ ir 2 subkategorijos „Skaitymo mokymo metodai“ ir „Skaitymo mokymo priemonės“ (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Skaitymo mokymo praktika (N=9)

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Skaitymo mokymo praktika	Skaitymo mokymo metodai	„Tai pirmiausia vaikus supažindini su žodžiais, kurių jis nemoka, šiek tiek pamokai, kad atpažintų <...> Bet pirmiausia, aš visada pradedu nuo žodyno mokymo, nes vaikams būna paprasčiau skaityti.“(P1); „Aš tai manau, kad kiekvieniems vaikams yra labai svarbu motyvacija. Ir aš stengiausi juo sudominti. Įtraukti į skaitymą ir sudominti skaitymu per tą motyvacinę prizmę. <...> mes nulintoj ir pirmoj klasėj vaidindavom tekstus. <...> Vėlesnėse klasėse tada visą

		<i>laiką buvo įtraukta interaktyvus kažkoks žaidimas <...> komiksus darydavau.“(P2); „Gestų kalbos ir rašomosios kalbos derinimas. Individualus darbas, pokalbis. Pagalba skaitant ir pagalba padedant suvokti perskaityto teksto prasmę. Mokymas suprasti sakinį iš konteksto, jei net ir ne visi žodžiai sakinyje yra žinomi.“(P4); „Tiesiog skaitom tekstą ir paišau. <...> Vaidinam dar.“(P5); „<...> žaisdavau ten tokius žaidimus visokius... <...> Paskui pati piešdavau... <...> Pati sėdžiu šalia be nieko, be telefono ir būnu su juo, be jokių pašalinių. Tą dieną ar tą valandą nieko nedarai. <...> Tai taip, mes apsikalbam, kas toj knygoj, arba liepiu papasakot, tai jis man šiaip papasakoja.“(T1); „<...> motyvuoti vaiką ir įvertinti jo pastangas skaitymui.“(T2); „<...> sėdime kartu, ir ji skaito, pasakydama kiekvieną žodį gestų kalba... ir po kelių puslapių reikalauju pasakyti esmę, apie ką parašyta...“ (T3); „Stengiamės susikaupti, sudominti. <...> aš jos klausiu žodžiu, jei matau, kad nesupranta, aš parašau tada, jeigu matau, kad dar nesupranta, tada parašau į tą programėlę, kur yra gestai, tai jai parodo tą gestą.“(T4)</i>
	Skaitymo mokymo priemonės	<i>„<...> priklauso nuo vaiko. Vienam vaikui galbūt va kažkokie žodžių kortelės ar žaidimai padeda, kitam visiškai tokie dalykai nepadeda. Labai skirtingai. Priklauso nuo kiekvieno vaiko individualiai. Nuo jo gebėjimų, nuo jo kalbinių gebėjimų.“(P1); „Yra interaktyvios platformos, o tą turinį, tai kuriu pati, pagal savo pamoką, savo tekstus ir panašiai.“(P2); „Dabar gal labiau per tas informacines technologijas...“(P3); „Vizualinės priemonės, paveikslėliai, schemas, kortelės.“(P4); „<...> paveikslėliai.“(P5); „<...> , tai ir paveikslėlių jungdavau...“(T1)</i>

Gauti tyrimo duomenys rodo, kad tėvai ir pedagogai, mokydami kurčiuosius ir neprisigirdinčiuosius vaikus skaityti, išbando įvairiausių skaitymo mokymo metodus. Pedagogai nurodo, jog prieš pradedant skaityti, labai svarbu yra klausos negalią turinčius vaikus supažindinti su nežinomais žodžiais iš skaitomo teksto „*Tai pirmiausia vaikus supažindini su žodžiais, kurių jis nemoka, šiek tiek pamokai, kad atpažintų, paskui, kai vaikas skaito tekstą, ir tada atpažįsta tuos žodžius ir jam tada lengviau suvokti sakinius ir susieti juos tarpusavyje. <...> Bet pirmiausia, aš visada pradedu nuo žodyno mokymo, nes vaikams būna paprasčiau skaityti.*“. Susiejus naują žodį su paveikslėliu, raktažodžiu ar rašytiniu apibrėžimu, informacija gali būti perteikta vizualiai, o tai ne tik suteikia visišką prieigą prie žodžių žinių namų ruošos, bet ir suteikia kelias reprezentacijos formas visiems mokiniams (Kindle, 2009).

Specialistai ir tėvai taip pat mini motyvacijos ir sudominimo metodus, reikalingus formuojant klausos negalią turinčių vaikų skaitymo įgūdžius „*Aš tai manau, kad kiekvienam vaikams yra labai svarbu motyvacija. Ir aš stengiausi juo sudominti. Įtraukti į skaitymą ir sudominti skaitymu per tą motyvacinę prizmę...*“; „*<...> motyvuoti vaiką ir įvertinti jo pastangas skaitymui.*“; „*<...> truputėlį irgi padirbėt stengiamės. Stengiamės susikaupti, sudominti.*“.

Knygų ar veiklų, kurios suteikia galimybių įsitraukti, pavyzdžiui, knygų su atvartais ar judančiomis dalimis, naudojimas arba kitų pojūčių įtaka gali būti veiksmingas būdas natūraliai padidinti įsitraukimą skaitymo metu. (Reynolds, Werfel, 2020)

Pedagogai išskiria ir vaidinimo metodą, neatsiejamą nuo pradinių vaikų, turinčių klausos sutrikimų, skaitymo etapų „*<...> mes nulintoj ir pirmoj klasėj vaidindavom tekstus. <...>*“; „*<...> Vaidinam dar.*“.

Respondentai skaitymo įgūdžių formavimo proceso kurtiesiems ir neprigirdintiesiems mokiniams neįsivaizduoja be žaidimų „*Vėlesnėse klasėse tada visą laiką buvo įtraukta interaktyvus kažkoks žaidimas, kur jie konkuruodavo, kas greičiau.*“; „*<...> žaisdavau ten tokius žaidimus visokius...*“.

Vienas iš pedagogų nurodė ir komiksų kūrimo metodą, kuris yra pasiteisinęs mokant pradinių klasių klausos negalią turinčius vaikus skaityti „*<...> komiksus darydavau.*“.

Tyrimo dalyviai taip pat nurodo individualaus darbo svarbą mokant klausos sutrikimų turinčius vaikus skaityti „*Individualus darbas...*“; „*Pati sėdžiu šalia be nieko, be telefono ir būnu su juo, be jokių pašalinių. Tą dieną ar tą valandą nieko nedarai.*“; „*<...> sėdime kartu, ir ji skaito, pasakydama kiekvieną žodį gestų kalba, pagaunu ką ji ne taip suprato...*“.

Pedagogai ir tėvai išskiria ir pagalbos poreikį mokant kurčiuosius ir neprigirdinčiuosius vaikus skaityti „*Pagalba skaitant ir pagalba padedant suvokti perskaityto teksto prasmę.*“; „*<...> svarbu komunikacija ir supratimas.*“.

Šiems vaikams gali prireikti didesnio suaugusiųjų, bendraujančių su jais, įsitraukimo, kad jie galėtų gauti maksimalią naudą iš tokios veiklos kaip bendras knygų skaitymas (Reynolds, Werfel, 2020).

Tyrimo metu sutikę dalyvauti tėvai ir specialistai nurodo, jog mokant klausos sutrikimų turinčius vaikus skaityti, itin padeda piešimo metodas „*Tiesiog skaitom tekstą ir paišau. <...>*“; „*Paskui pati piešdavau...*“.

Respondentai taip pat neįsivaizduoja skaitymo įgūdžių formavimo proceso klausos negalią turintiems vaikams be sakinių ir teksto prasmės suvokimo „*Mokymas suprasti sakinį iš konteksto, jei net ir ne visi žodžiai sakinyje yra žinomi.*“; „*<...> ir dažniausiai supranta.. kartais pataisau, paaiškinu, kas, kodėl.*“.

Kurtiesiems ir neprigirdintiesiems mokiniams sunku suprasti ir efektyviai vartoti sintaksę, o tai gali rodyti didelį neigiamą poveikį ištraukų ir teksto skaitymo supratimo įgūdžiams (Scott, Cohen, 2021).

Tyrimė sutikę dalyvauti tėvai ir pedagogai nurodo, jog mokydami kurčiuosius ir neprisigirdinčiuosius vaikus skaityti, naudoja pokalbio ir pasakojimo metodus „<...> pokalbis.“; „Tai taip, mes apsikalbam, kas toj knygoj, arba liepiu papasakot, tai jis man šiaip papasakoja.“; „<...> ir po kelių puslapių reikalauju pasakyti esmę, apie ką parašyta... ir galime suprasti, ji suprato ar ne...“; „<...> aš jos klausiu žodžiu...“. Investuokite į ilgalaikius pokalbius, kad pagerintumėte žodžių žinias. Mokytojai dažnai pastebi, kad žodyno ugdymas ir apskritai, kalbos ugdymas, ypač išsiskiria kaip poreikių sritys, kurioms ugdyti reikia užduoti papildomų darbų. Todėl esminis bet kurios skaitymo programos aspektas yra sąmoningas kalbos vartojimas (Himmele ir Himmele, 2009).

Pedagogai ir tėvai nurodo, jog gestų kalbos įgūdžiai taip pat yra būtini, mokant klausos negalią turinčius vaikus skaityti „Gestų kalbos ir rašomosios kalbos derinimas.“; „<...> jei matau, kad nesupranta, aš parašau tada, jeigu matau, kad dar nesupranta, tada parašau į tą programėlę, kur yra gestai, tai jai parodo tą gestą.“. Dažnai pastebima gestų kalbos mokėjimo įtaka skaitymo įgūdžiams (Crume ir kt., 2021; Lederberg ir kt., 2019).

Tyrimė sutikę dalyvauti tėvai ir specialistai formuodami kurčiųjų ir neprisigirdinčiųjų vaikų skaitymo įgūdžius, naudoja ne tik įvairiausių metodus, tačiau ir daugybę pasiteisinusių priemonių skaitymo gebėjimų formavimo etape. Dažniausiai tėvai ir pedagogai nurodo, jog tinkamiausios skaitymo gebėjimų formavimui kurtiesiems ir neprisigirdintiems mokiniams yra vizualinės priemonės. „Vienam vaikui galbūt va kažkokie žodžių kortelės ar žaidimai padeda, kitam visiškai tokie dalykai nepadeda...“; „Vizualinės priemonės, paveikslėliai, schemas, kortelės.“; „<...> paveikslėliai.“; „<...> , tai ir paveikslėlių jungdavau...“. Kurtiesiems ir neprisigirdintiems mokiniams naudingi žodžių mokymosi metodai, kurie susieja vaizdinius modelius su reikšme ir garsais, o ne remiasi vien garsais (Dostal ir kt., 2017).

Respondentai taip pat nurodo, kad skaitymo gebėjimų formavimas yra neišsivaizduojamas be interaktyvių priemonių „Yra interaktyvios platformos, o tą turinį, tai kuriu pati, pagal savo pamoką, savo tekstus ir panašiai.“; „Dabar gal labiau per tas informacines technologijas...“.

Apibendrinant galima teigti, kad dažniausiai ugdytojai mokydami klausos negalią turinčius pradinį klasių moksleivius skaityti, naudoja žodžių supažindinimo, individualaus darbo, pokalbio ir pasakojimo, motyvacijos ir sudominimo, vaidinimo, žaidimų, komiksų kūrimo, piešimo, gestų ir rašomosios kalbos derinimo metodus. Šalia įvairių skaitymo strategijų, naudoja ir vizualines priemones bei informacines ir komunikacines technologijas.

3.4. Veiksniai, lemiantys skaitymo ugdymą

Kita kategorija, kuri buvo išskirta, tai „Veiksniai, lemiantys skaitymo ugdymą“. Ir 5 subkategorijos: „Skaitymo rutina“, „Skaitymo iššūkiai“, „Skaitymo motyvacija ir emociniai aspektai“, „Skaitymo pavyzdys“ ir „Suaugusiųjų pagalba“ (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Veiksniai, lemiantys skaitymo ugdymą (N=9)

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Veiksniai, lemiantys skaitymo ugdymą	Skaitymo rutina	„Tai turėtų būti ne tik mokykloje, tai turėtų būti ir namuose. <...> tėvai turėtų supažindinti su tomis knygom ir tikrai ir namuose ir pavartyti tas knygas.“(P3); „Taip pat, jeigu vaikai namuose neskaito, tai sunku juos sudominti ir skaitymu klasėje. Labai svarbus yra ir tėvų indėlis. Jeigu tėvai kartu su vaikais neskaito, mokytojai vienam išmokyti kurčią vaiką skaityti yra labai sunku.“(P4); „Kada laisvo laiko yra. O taip, tai vasarą stengiamės tarkim, stengiamės daugiau perskaityti. O taip, dabar, tai sudėtinga, nes pamokos, visokie tie būreliai, užklasinė veikla. Nu kaip įmanoma, taip išeina mokslo metais. <...> Tai per mokslo metus daugiau savaitgaliais.“(T1); „<...> prašydavau, kad kasdieną skaitytų, nors ir po 20 minučių per dieną.“(T2); „Tai vasarą dažniau, o per mokslo metus, tai ji mokykloje ilgai būna, tai vakarais grįžta pavargusi, būna pikta, tai jau nereikalauju skaityti ar sėsti prie pamokų.“(T4)
	Skaitymo iššūkiai	„Sunkiausia tai, kai vaikai nesupranta visiškai žodžių... būna labai, labai siauras žodynas arba jų išvis nebūna pradinių klasių mokinių tarpe. Ta prasme, žino atskirus kelis žodžius, tai labai, labai sunku tada skaityti tekstą vaikui ir jį suvokti, nes elementarių, paprasčiausių žodžių neatpažįsta. Neatpažįsta, kai keičiasi žinomo žodžio gramatinė reikšmė, pavyzdžiui, ir linksniai kažkokie. Tai vaikas jau nebesuvokia to žodžio ir jam, aišku, apsunkina skaitymą, tada skaitymo suvokimas.“(P1); „<...> tai pradžioje to, iššūkis turbūt buvo labiausiai tada sukurti tą tekstą, kad viskas atlieptų jų žinias, kad jie viską galėtų perskaityti ir suprasti. <...> Bet kada žodynas praplatėjo ir apie pirmą klasę, tai tada labiau norėjosi paliesti tekstus, kurie yra bendro ugdymo, tai tada didžiausias iššūkis buvo tas, kad sakinyje labai daug atsirado žodžių, kurių jie nežino... <...> kai pradėjom imti tuos bendrojo ugdymo tekstus, tai atsirado labai daug tų perkeltinių prasmų. <...> didžiausias turbūt iššūkis, kad vis dėlto trūksta truputį to tokio atidumo,

		<i>įsigilinimo ir vis dėlto pasėdėjimo prie kiekvieno sakinio...“(P2); „<...> ir dėmesys, labai daug su sutrikusiu dėmesiu... nieko jis negali, ir jam sunku susikaupti...“(P3); „<...> ir susikaupimas. <...> Nu jeigu tau neįdomu dabar, tai tada bandom vakare, ryte tada atrasti vis tiek tą laiką, kur reikės vis tiek pasėdėt. Perskaitom lapą mes kartu...“(T1); „Taip pat sūnus prieštaraudavo man. <...> Nes pradžioje aš prašydavau, sakydavau, kad noriu skaityti kartu, tai iš pradžių sakydavo gerai ir skaitydavo, o vėliau jau ne, nenorėdavo.“(T2); „Žodžių trūkumas, nežino ką reiškia tas žodis.“(T3); „Tai va tas teksto suvokimas kai kurių žodžių, kai kurių, tarkim, išsireiškimo tikrai tenai būna, nesupranta.“(T4)</i>
	Skaitymo motyvacija ir emociniai aspektai	<i>„<...> kai kurie vaikai yra motyvuoti ir nori tarkim, vartyt knygas, žodynus, ir mokytis žodžių. Vartyt, skaityt, įsiminti žodžius.“(P1); „Dažniausiai mokiniams nėra įdomūs grožinės literatūros tekstai. Jiems trūksta skaitymo motyvacijos. Mokiniai nori skaityti tik tokias knygas, kuriose yra mažai žodžių, mažai teksto, ir daug paveikslėlių.“(P4); „<...> nenori tos lietuvių kalbos mokytis, kad užteks tik gestų. <...> Su motyvacija, tai irgi labai sunkiai. Labai sunkiai.“(P5); „Sunkiausia, tai su motyvacija...“(T1); „<...> namuose nenori skaityti...“(T2); „Kaip sakau, nuo jos emocijų, emocinio nusiteikimo..“(T4)</i>
	Skaitymo pavyzdys	<i>„Dar, vienas iš tokių, sakyčiau, visai neblogų dalykų, jeigu vaikai mato tėvus skaitančius, pavyzdys tėvų. Nes jeigu tada mato, kad ir tėvai patys skaito, tada ir patys užsimotyvuoja. Patys pradeda domėtis knygomis, bet jeigu nėra to pavyzdžio.“(P1)</i>
	Suaugusiųjų pagalba	<i>„<...> , bet svarbu kad vaikas suprastų apie ką skaito, būtinai reikia suaugusiųjų pagalbos, paaiškinti kas tai yra, žodžio reikšmę, tada lengviau įsisavina žodžius...“(T3); „Tada jau kalbame, aiškinamės, kaip čia yra, koks siužetas, kokie įvykiai...“(T4)</i>

Kaip matyti iš 5 lentelėje pateiktos informacijos, pradinį klasių klausos negalią turinčių mokinių skaitymo įgūdžių formavimas daugiau ar mažiau vyksta ne tik ugdymo įstaigoje, tačiau ir namuose. Pedagogai ir tėvai išskyrė skaitymo dažnumo svarbą kurtiesiems ir neprigirdintiesiems mokiniams „*Tai turėtų būti ne tik mokykloje, tai turėtų būti ir namuose. <...> tėvai turėtų supažindinti su tomis knygomis ir tikrai ir namuose ir pavartyti tas knygas. “; „Taip pat, jeigu vaikai namuose neskaito, tai sunku juos sudominti ir skaitymu klasėje. Labai svarbus yra ir tėvų indėlis. Jeigu tėvai kartu su vaikais neskaito, mokytojui vienam išmokyti kurčių vaiką skaityti yra labai sunku.“; „Kada laisvo laiko yra. O taip, tai vasarą stengiamės tarkim, stengiamės daugiau perskaityt. O taip, dabar, tai sudėtinga, nes pamokos, visokie tie būreliai, užklasinė veikla. Nu kaip įmanoma, taip išeina mokslo metais. <...> Tai per mokslo metus daugiau savaitgaliais. “; „<...>*

prašydavau, kad kasdieną skaitytų, nors ir po 20 minučių per dieną. “; „Tai vasarą dažniau, o per mokslo metus, tai ji mokykloje ilgai būna, tai vakarais grįžta pavargusi, būna pikta, tai jau nereikalauju skaityti ar sėsti prie pamokų. “. Vien skaitymui skiriamas laikas per savaitę gali dar labiau pagerinti mažų vaikų, kuriems yra nustatytas klausos sutrikimas, kalbos ir raštingumo įgūdžius (DesJardin ir kt., 2017).

Tėvai ir pedagogai, dalindamiesi savo patirtimi apie klausos negalią turinčių vaikų skaitymo patirtis, įvardija daugybę kylančių iššūkių. Vienas iš dažniausiai kylančių skaitymo sunkumų yra siauras kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų žodynas, kuris lemia sunkumus savarankiško skaitymo bei teksto prasmės suvokimo. *„Sunkiausia tai, kai vaikai nesupranta visiškai žodžių... būna labai, labai siauras žodynas arba jų išvis nebūna pradinėjų klasių mokinių tarpe. Ta prasme, žino atskirus kelis žodžius, tai labai, labai sunku tada skaityti tekstą vaikui ir jį suvokti, nes elementarių, paprasčiausių žodžių neatpažįsta. “; „<...> tai pradžioje to, iššūkis turbūt buvo labiausiai tada sukurti tą tekstą, kad viskas atlieptų jų žinias, kad jie viską galėtų perskaityti ir suprasti. <...> Bet kada žodynas praplatėjo ir apie pirmą klasę, tai tada labiau norėjosi paliesti tekstus, kurie yra bendro ugdymo, tai tada didžiausias iššūkis buvo tas, kad sakinyje labai daug atsirado žodžių, kurių jie nežino... <...> “; „Žodžių trūkumas, nežino ką reiškia tas žodis. “; „Tai va tas teksto suvokimas kai kurių žodžių, kai kurių, tarkim, išsireiškimo tikrai tenai būna, nesupranta. “. Vis dėlto, apžvalgoje apie išilginius tyrimus, apimančius tiek žodžiais, tiek ištraukomis pagrįstą skaitymo įgūdžių ugdymą, Harris ir Terleksi (2020) padarė išvadą, kad kurčiųjų vaikų žodyno žinios yra svarbesnis išilginis skaitymo prognozavimo veiksnys nei girdinčiųjų vaikų.*

Pedagogai taip pat mini, kad sklandžiam skaitymui iššūkius kelia ir pradinėjų klasių mokinių, turinčių klausos sutrikimų, menki gramatikos įgūdžiai *„Neatpažįsta, kai keičiasi žinomo žodžio gramatinė reikšmė, pavyzdžiui, ir linksniai kažkokie. Tai vaikas jau nebesuvokia to žodžio ir jam, aišku, apsunkina skaitymą, tada skaitymo suvokimas. “; „<...> kai pradėjom imti tuos bendrojo ugdymo tekstus, tai atsirado labai daug tų perkeltinių prasmių. “. Morfologinis sąmoningumas yra labai svarbus įgudusiems skaitytojams, norintiems iššifruoti rašytinę kalbą, nes jis leidžia jiems suprasti žodžius pagal reikšmę, o ne vien pagal paviršutiniškas savybes (Trussell ir Easterbrooks, 2017).*

Respondentai pažymi, jog klausos negalią turintys vaikai taip pat pasižymi dėmesio koncentracijos sunkumais, skaitant tekstus *„<...> didžiausias turbūt iššūkis, kad vis dėlto trūksta truputį to tokio atidumo, įsigilinimo ir vis dėlto pasėdėjimo prie kiekvieno sakinio... “; „<...> ir dėmesys, labai daug su sutrikusiu dėmesiu... nieko jis negali, ir jam sunku susikaupti... “; „<...> ir susikaupimas. <...> Nu jeigu tau neįdomu dabar, tai tada bandom vakare, ryte tada atrasti vis tiek tą laiką, kur reikės vis tiek pasėdėt. Perskaitom lapą mes kartu... “.*

Tyrime sutikę dalyvauti specialistai ir tėvai pažymi, jog kurtieji ir neprigirdintieji pradinį klasių mokiniai pasižymi menka skaitymo motyvacija ir patiria įvairiausių neigiamų emocinių aspektų, kuriuos sukelia skaitymo procesas „*Dažniausiai mokiniams nėra įdomūs grožinės literatūros tekstai. Jiems trūksta skaitymo motyvacijos. Mokiniai nori skaityti tik tokias knygas, kuriose yra mažai žodžių, mažai teksto, ir daug paveikslėlių.*“; „*<...> nenori tos lietuvių kalbos mokytis, kad užtektų tik gestų. <...> Su motyvacija, tai irgi labai sunkiai. Labai sunkiai.*“; „*Sunkiausia, tai su motyvacija...*“; „*<...> namuose nenori skaityti...*“; „*Kaip sakau, nuo jos emocijų, emocinio nusiteikimo..*“.

Vienas iš pedagogų nurodė, jog skaitymo sunkumus patiriantiems pradinį klasių klausos sutrikimus turintiems mokiniams gali padėti įveikti tėvų skaitymo pavyzdys „*Dar, vienas iš tokių, sakyčiau, visai neblogų dalykų, jeigu vaikai mato tėvus skaitančius, pavyzdys tėvų. Nes jeigu tada mato, kad ir tėvai patys skaito, tada ir patys užsimotyvuoja. Patys pradeda domėtis knygomis, bet jeigu nėra to pavyzdžio.*“.

Na, o tėvai išskiria, jog jie skaitymo įgūdžių formavimo kurtiesiems ir neprigirdintiems vaikams neįsivaizduoja be suaugusiųjų pagalbos „*<...> , bet svarbu kad vaikas suprastų apie ką skaito, būtinai reikia suaugusiųjų pagalbos, paaiškinti kas tai yra, žodžio reikšmę, tada lengviau įsisavina žodžius...*“; „*Tada jau kalbame, aiškinamės, kaip čia yra, koks siužetas, kokie įvykiai...*“.

Tėvų naudojami mokymo metodai, tokie kaip istorijos susiejimas su ankstesne vaiko patirtimi, naujo žodyno apibrėžimas ir spėjimų prašymas, yra svarbios strategijos, ugdančios susidomėjimą skaitymu ir palaikančios naują žodyną bei besiformuojančius skaitymo (pvz., teksto supratimo) įgūdžius mažiems vaikams, turintiems klausos sutrikimų. (DesJardin ir kiti, 2009).

Apibendrinant galima teigti, kad ugdytojai sklandaus skaitymo gebėjimų formavimo neįsivaizduoja be kasdienio skaitymo, kuris vyksta ne tik ugdymo įstaigoje, tačiau ir namuose. Sėkmingam skaitymo gebėjimų formavimo procesui kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinį klasių mokinių tarpe reikšmės turi ir tėvų skaitymo pavyzdys bei suaugusiųjų pagalbą, skaitant tekstus. Respondentai susiduria su įvairiais skaitymo iššūkiais – pradinį klasių klausos negalią turinčių moksleivių siaurais žodyno įgūdžiais, dėmesio sukaupimo sunkumais skaitant tekstus. Informantai pastebi ir menką kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinį klasių mokinių skaitymo motyvaciją.

3.5. Šeimos vaidmuo pradinį klasių mokinių, turinčių klausos negalią, ugdyme

Sisteminant apklausos duomenis, taip pat buvo išskirta dar viena kategorija: „Šeimos vaidmuo pradinį klasių mokinių, turinčių klausos negalią, ugdyme“ ir 4 subkategorijos: „Kalbinė

aplinka šeimoje“, „Kurtieji vaikai iš kurčiųjų šeimos“, „Kurtieji vaikai iš girdinčiųjų šeimos“, „Tėvų pastangų ir paramos trūkumas“ (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Šeimos vaidmuo pradinį klasių mokinių, turinčių klausos negalią, ugdyme (N=4)

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Šeimos vaidmuo pradinį klasių mokinių, turinčių klausos negalią, ugdyme	Kalbinė aplinka šeimoje	„<...> kurčiųjų pradinukų kalbos mokėjimo lygis yra nevienodas – jis labai priklauso nuo ankstyvosios pagalbos, šeimos įsitraukimo ir bendravimo būdo namuose.“ (P4)
	Kurtieji vaikai iš kurčiųjų šeimos	„Taip pat yra ir tokių vaikų, kurie yra iš kurčiųjų šeimos, bet tėvai su jais nebendrauja, tokių vaikų gestų kalbos įgūdžiai taip pat yra prastesni.“ (P4); „Gestų kalba kitų vaikų, kurie ateina iš kurčiųjų šeimos, nu tai sakyčiau, gerai ar laisvai bendrauja...“ (P3); „<...> nes jų platus labai žodynas, nes visi yra iš kurčiųjų šeimos ir su tėvais labai daug bendrauja.“ (P2); „Todėl, kad namuose kalba, būtent čia kurčiųjų šeimų, namuose kalba nenaudojama, nei rašytinė, nei jokia. Nu ta prasme, tik tais gestais.“ (P5)
	Kurtieji vaikai iš girdinčiųjų šeimos	„Jeigu kurčias vaikas yra iš girdinčių šeimos, jo gestų kalbos įgūdžiai prastesni, nei tų vaikų, kurie yra iš kurčiųjų šeimos.“ (P4); „<...> kurie ateina iš girdinčių šeimos, tai jie gestų kalbos nemoka...“ (P3); „<...> neprigirdintis, kuris mažai vartoja šeimos aplinkoj gestų kalbos, tai jo lygis yra labai mažas.“ (P2); „Kažkiek ateina aišku, ateina iš girdinčių šeimų jie turėdami kažkokį tai žodžių bagažą, jeigu patys yra neprigirdintys.“ (P5)
	Tėvų pastangų ir paramos trūkumas	„Jie sako, kad labai svarbu, kad vaikai galėtų kalbėti, bet indėlio į tą neduoda, turbūt, nežinau, beveik visi, net nėra suinteresuoti papildomai vesti kažkur, kad pastiprinti tą kalbą.“ (P2)

Respondentai teigia, kad kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų tėvų įsitraukimas į savo vaiko ugdymo procesą yra labai svarbus veiksnys. Vienas iš pedagogų nurodė, jog galimi nevienodi klausos negalią turinčių pradinį klasių mokinių kalbos įgūdžiai yra tiesiogiai susiję su skirtinga kalbine aplinka namuose „<...> kurčiųjų pradinukų kalbos mokėjimo lygis yra nevienodas – jis labai priklauso nuo ankstyvosios pagalbos, šeimos įsitraukimo ir bendravimo būdo namuose.“

Pedagogai taip pat pažymi skirtumus tarp klausos negalią turinčių vaikų, augančių girdinčiųjų tėvų ir kurčiųjų tėvų šeimose. Tyrimo dalyviai pastebi, jog klausos sutrikimą turinčių vaikų, kurie auga kurčiųjų šeimose, gestų kalbos įgūdžiai yra geresni, jeigu tėvai bendrauja su savo vaikais „Taip pat yra ir tokių vaikų, kurie yra iš kurčiųjų šeimos, bet tėvai su jais nebendrauja, tokių vaikų gestų kalbos įgūdžiai taip pat yra prastesni.“; „Gestų kalba kitų vaikų, kurie ateina iš kurčiųjų

šeimoms, nu tai sakyčiau, gerai ar laisvai bendrauja...“; „<...> nes jų platus labai žodynas, nes visi yra iš kurčiųjų šeimos ir su tėvais labai daug bendrauja.“. Tie, kurie mokykloje ir (arba) namuose susiduria su gestų kalba, įgyja gestų kalbą, nes jiems nėra jokių sensorinių kliūčių vaizdinei kalbai (Antia ir kt., 2020).

Vaikų, turinčių klausos sutrikimų ir augančių girdinčiųjų tėvų šeimose, gestų kalbos lygis yra prastesnis, nei jų kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų bendraamžių, augančių kurčiųjų tėvų šeimose *„Jeigu kurčias vaikas yra iš girdinčių šeimos, jo gestų kalbos įgūdžiai prastesni, nei tų vaikų, kurie yra iš kurčiųjų šeimos.“; „<...> kurie ateina iš girdinčių šeimos, tai jie gestų kalbos nemoka...“; „<...> neprigirdintis, kuris mažai vartoja šeimos aplinkoj gestų kalbos, tai jo lygis yra labai mažas.“. Tėvų gestų kalbos mokėjimas yra svarbus vaiko žodyno veiksnys, nors tai tik vienas iš veiksnių, lemiančių sėkmingą vaikų žodyno vystymąsi. Vaikų kalbos įgūdžius gali formuoti suaugusiųjų ir bendraamžių, su kuriais jie bendrauja vartodami gestų kalbą, skaičius, visų šių žmonių vartojamos gestų kalbos sklandumas ir laikas, kurį jie praleidžia vartodami gestų kalbą (Hoff ir kt., 2021).*

Vienas iš pedagogų susieja klausos sutrikimo laipsnį su vaikų žodyno įgūdžiais *„Kazkiek ateina aišku, ateina iš girdinčių šeimų jie turėdami kažkokį tai žodžių bagažą, jeigu patys yra neprigirdintys.“.*

Pedagogai taip pat pasigenda didesnio tėvų įsitraukimo į savo vaikų ugdymo procesą, ypač dėl savo vaikų kalbinių gebėjimų *„Jie sako, kad labai svarbu, kad vaikai galėtų kalbėti, bet indėlio į tą neduoda, turbūt, nežinau, beveik visi, net nėra suinteresuoti papildomai vesti kažkur, kad pastiprinti tą kalbą.“. Mokytojai pastebi, kad kai kurie tėvai nėra tvirtai įsipareigoję tėvų ir mokytojų bendradarbiavimui, o tai gali turėti įtakos kurčiųjų mokinių akademinei sėkmei (Bashir ir kiti, 2023).*

Apibendrinant galima teigti, kad kalbinė aplinka šeimoje turi didelę įtaką klausos negalią turinčių vaikų kalbos gebėjimams. Jeigu kurtieji ir neprigirdintieji vaikai yra iš kurčiųjų šeimos, kurioje bendraujama yra gestų kalba ir tėvai su savo klausos sutrikimą turinčiais vaikais komunikuoja, atitinkamai šių vaikų gestų kalbos gebėjimai yra geresni. Jeigu kurtieji vaikai gimsta girdinčių tėvų šeimoje, kurie gestų kalbos nemoka ir vaikas auga šnekamosios kalbos aplinkoje, jo gestų kalbos įgūdžiai bus menki. Tačiau, jeigu girdintiems tėvams gimsta neprigirdintis vaikas, jis į mokyklą ateis jau turėdamas tam tikrą žodyną, kadangi jį nuo gimimo sups šnekamosios kalbos aplinka. Visgi pedagogai yra nusivylę kai kurių tėvų indėliu pabrėždami, jog daugelis tėvų nori, kad jų klausos negalią turintis vaikas turėtų gerus žodinės kalbos įgūdžius, tačiau sąlygų tam nesudaro, papildomos pagalbos pas specialistus nieieško.

3.6. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo patirtys

Kategorijoje „Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas“ buvo išskirtos 5 subkategorijos: „Tėvų indėlis“, „Mokytojų pagalba tėvams“, „Formos“, „Iššūkiai“, „Reikšmė mokinių mokymosi rezultatams“.

7 lentelė. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo patirtys (N=9)

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo patirtys	Formos	„<...> bendrauja ne žinutėmis, o akis į akį... <...> konsultacijos, naudingos, aišku, ir paskaitos, pranešimai visokie, bet, svarbiausia yra individualūs pokalbiai.“(P1); „Grįžtamasis ryšys iš mokytojos. <...> Bet, jeigu pradėti bendradarbiaut, tai turėtų tam tikrą strategiją, kur per kiek gali tų punktų tu vis pabrėži, kad tai yra svarbu, kad tai yra naudinga, kur tu bendradarbiauji, ieškai to atsako, ieškai to rezultato“(P2); „<...> tai tie individualūs pokalbiai tokie, nes nu jeigu susirenka, kažkokie turėtų būti viena problema visiems tinkanti, na aišku, tai gali būti ir bendras ten kažkoks, kaip ten sudominti, koks metodinis, jeigu tėvai domisi, jeigu nori sužinoti, kaip pavyzdys, kažkokia tema ir susirenka čia ir visi domisi kaip...“(P3); „Asmeniniai pokalbiai, svarbiausios informacijos perteikimas tėvams patogiu būdu (individualiu susitikimu, vaizdo žinute, raštu). Nuolatinis grįžtamasis ryšys.“(P4); „Man, tai geriau visad gyvai. Aš nemėgstu žinučių.“(T1); „Daugiau mokytojos parašo, kaip sekasi, bet taip pat ir susitinkam, kalbamės, kaip sekasi, papasakoja. O per susirinkimą jau, jei yra problema tai irgi kalbamės.“(T2); „<...> vis pasirašom, pasiklausiam, ar aš ten, jei yra kažkoks reikalas ten būna parašau.“(T4)
	Iššūkiai	„Bet jeigu pedagogai ne visai gerai moka gestų kalbą, tai bendravimas, aišku ribojasi. Apsunkintas. <...> Neretai būna taip, kad pedagogai kaltina tėvus, kad jie neprisideda prie vaikų skaitymo ar apamai prie darbo, mokymosi su vaikais,“(P1); „Kartais sunku suderinti laiką su tėvais susitikti. <...> aišku, jeigu tu kvieti, tai dažniausiai tie tėvai ateina, viską, pakalbi, bet va toksai, kad... iniciatyva daugiau iš mokyklos pusės, nei tėvų. Aišku, negalima sakyti, kad va šimtu procentų. Yra tokių, kurie va ateina ir paklausia, ir pasidomi, viską, yra bet dauguma, kviečiam.“(P3); „Kartais tėvai per dažnai klausinėja, kaip sekasi jų vaikui. <...> Perduodu visą reikiamą informaciją

		tėvams, tačiau kartais jie tikrai būna per daug rūpestingi, nes ne visada turiu ką papasakoti, arba ne visada turiu laiko. Kartais tėvai taip pat rašo ar skambina vėlai vakare ar savaitgaliais, todėl labai svarbu nubrėžti ribas.“(P4); „Kad man bandytų kažką tai aiškinti, kaip aš turėčiau mokinti, ką aš turėčiau. Nesakau, kad niekad nebūna užuomazgų kažkokių tai. Yra, atvejų. Va, ypač, jeigu mūsų mokyklos darbuotojų va ir mano jie, mamos, kurių vaikus mokau, bet ne... joms būna pasakyta. Tu namie, aš čia. Ir viskas, ir baigiasi va tokie pokalbiai.“(P5); „<...> man asmeniškai, su vienos mergaitės pedagoge gerai bendrauju, dėl jos mokymo kokybės, su kitos mergaitės pedagoge taip pat norėtusi tokio bendravimo, bet neišeina, nes jos žodžiais, kad ji viską gerai daro, kad jai nėra kur tobulėt..“(T3)
	Mokytojų pagalba tėvams	„<...> pedagogai turėtų nurodyti tėvams, ko reikėtų skaitant knygas. <...> priklauso viskas labai nuo pedagogų, kaip jis moka bendrauti ir bendradarbiauti, kaip jis moka įtikinti tėvus.“(P1); „Aš tai manau, kad nuo mokytojos priklauso. <...> kartais, nežinau, iš tėvų ateina noras bendradarbiauti, bet mokytoja nebendradarbiauja, tai čia nuo žmonių priklauso, ne specifiškai nuo mokyklos.“(P2); „Mano darbas va su tėvais toksai, kad žodyną jie kiekvieną savaitę gauna ir jeigu kažkam reikia, tai papildomai penktadienį gauna tokių pačių užduočių, ką darė klasėje.“(P5); „Man visą laiką reikėjo pagalbos, todėl, kad mačiau, kad reikia. <...> Aišku, visą laiką būdavo klausi pas surdopedagogę kokių patarimų, ką mums daryti, kaip mums daryti, kaip mums geriau daryti <...> Nu ir mes paskui kažkaip su tomis mokytojomis bendradarbiavom ir kažkaip natūraliai čia ėjosi kiekviena diena. Klausdavau, kur jam daugiau padėti reikia, kur mažiau...“(T1); „Pradžioj tik, kaip sakiau, prašydavau patarimų, ką daryti, nes sūnus nenori skaityti, tai patarė daugiau motyvacijos įvesti.“(T2); „<...> ta papildoma pagalba iš mokytojų, tai tikrai labai yra vertinama. Nu, nes prašom ir pasiima, kiek įmanoma ir savo laisvą dieną gali tikrai daugiau skirti tiek, kiek individualiai ir kaip tai yra svarbu, nes, manau, tikrai svarbu. <...> Aš esu auklėtojos paprašiusi, kai dukrai sunkiau, kad jai padėtų paaiškintų padarytų namų darbus su ja kartu, tai dirba labiau individualiau, kadangi gali prieiti...“(T4)
	Tėvų indėlis	„Tikriausiai viskas priklauso nuo tėvų, nuo jų išsilavinimo, nuo jų prioritetų... <...> Ypač naudinga, jeigu tėvai patys turi klausos sutrikimų, ir padeda vaikui skaityti knygas, gali paaiškinti vaikui ir gestais žodžio reikšmę, ir teksto turinį išaiškinti, pamokyti atskirų naujų žodžių...“(P1); „<...> kiekviena mes norim, kad mūsų mokiniai pasiektų geriausių

		rezultatų, o be tėvų jų tikrai nepasieksi. <...> Reikia visą laiką pabrėžti, kad jų darbas, pastangos tikrai matomos ir tikrai yra reikšmingos ir duoda rezultatų. Ir kad be jų, tai jau mokytoja nieko nepadarys. “(P2); „Kai kurie tėvai yra, kad va jų tvarkykitės... <...> viskas gerai, mes pritariam, per pamokas tai nereikia, mokykloje nereikia ir nieko nereikia, bet va tvarkykitės jūs, o mes, namuose, duosim ir jis darys, ką norės...“ (P3); „Be tėvų pagalbos mokytojo darbas būtų mažiau efektyvus.“ (P4); „Mes kažkaip čia dar daugiau, tikrai, gal kad tikrai, mažesnė bendruomenė, gal kad tie vaikai, jie vis tiek, yra kitokie, tai tie tėvai didesnę rūpestį rodo.“ (P5); „Tai tėvai mes galim paaiškinti ne taip, kaip reikėtų. Nes vis tiek, mokytojas yra mokytojas. O aš tai, tik iš tokio supratimo. Tai kartais reikėtų arba tiesiog pasiklausti, arba kažkaip spręsti kartu tą reikalą, tą dalyką, kad nebūtų blogiau.“ (T1)
	Reikšmė mokinių mokymosi rezultatams	„Iš tikrųjų, tai labai svarbu, nes pagrindinis skaitymas vis tiek turėtų vykti namuose, nes mokykloje paprastai neužtenka laiko tokiems dalykams... <...> mūsų vaikai nesuvokia perskaityto teksto, jiems būtinai reikalinga tėvų pagalba, tėvų intervencija, įsikišimas, kad padėtų jiems suvokti. <...> Bendradarbiavimas yra būtinas, nes mokytojai gali išaiškinti, pedagogai gali išaiškinti, ko reikia, kokie reikalavimai programiniai, kad vaikas skaitydamas tekstą ką turėtų žinoti, suprasti ir mokėti.“ (P1); „Ir aš manau, kad net ir tėvai patys manau visi yra tokie truputį konkurencingi ir jeigu jie pamato, kad su vienu labai bendradarbiauji, tai tada nori ir jie to bendradarbiavimo... <...> iš mano pusės turbūt buvo to tokio, kad daug prašymo, kad savaitgaliais pasimokykit. Aš susidūrusi su problema, aš iš karto kreipdavausi į tėvus ir juos informuodavau, tai gal ir jie tokią atsakomybę kažkaip jautė prieš mane...“ (P2) „<...> jeigu, pavyzdžiui, tėvas pasako, kam ta lietuvių kalba, ji niekam nereikalinga, tai kaip vaikas, kam jam skaityti, kam jam mokytis, jeigu toksai požiūris yra, o jeigu dar tėvas skatina ir namie ten paskaito laikas nuo laiko ir mokykloje ateina ir specialistai, tai aišku, kad vaiko ir kalba, ir skaitymas gerėja.“ (P3); „Jeigu namuose su vaiku yra skaitoma, matosi jo greitesnė pažanga.“ (P4); „Aš tai asmeniškai esu labai patenkinta šita mokykla, visais tais specialistais. Nes tikrai su sūnumi labai daug dirbo, labai stipriai. Aš manau, kad mes nebūtume tokio rezultato pasiekę, nu nebent, nu kažkas gal vis tiek būtų buvę... aišku, mes ir namie labai daug dirbom, ir mokykloje, nu pas mus kažkaip visą laiką buvo bendradarbiavimas kažkoks, tiek su mumis, tiek su vaiku, tiek su mokytojomis.“ (T1); „Tai labai svarbu yra, kad tėvai su mokytojais bendrautų ir bendradarbiautų. Jeigu

		<i>mokytoja nieko nepasakoja, tai galvoji, kad viskas gerai, o paskui sužinai, kad pasirodo, kad yra problemų tai irgi negerai, jei mokytojai slepia. Todėl reikia viską atvirai pasakoti, viską pasakyti.“(T2); „Jei išvien dirbtų, būtų puikus rezultatas... tikrai, jei visi stengiasi. Labai svarbus indėlis pedagogų ir tėvų, jei jie skiria dėmesio vaiko poreikiams, tada lengviau vaikams tobulėti...“(T3); „Aišku, kad tas bendradarbiavimas yra svarbu. Kur visi dirba dėl vieno tikslo, o kur kiekvienas sau. Tikrai manau, kad daugiau rezultatų duoda tas. Tik sakau daugiau naudos negu, kad tik vienas mokytoją ten ar auklėtoja dirba sau.“(T4)</i>
--	--	--

Informantų pateikti pavyzdžiai atskleidžia, kad tėvai ir pedagogai dažniausias bendradarbiavimo formas kurčiųjų mokyklose išskiria individualius pokalbius „<...> bet, svarbiausia yra individualūs pokalbiai.“; „<...> tai tie individualūs pokalbiai tokie...“; „Asmeniniai pokalbiai...“; „Daugiau mokytojos parašo, kaip sekasi...“; „<...> vis pasirašom, pasiklausiam, ar aš ten, jei yra kažkoks reikalas ten būna parašau.“.

Respondentai dažnai mini ir grįžtamojo ryšio bendradarbiavimo formą kurčiųjų mokykloje „Grįžtamasis ryšys iš mokytojos...“; „Nuolatinis grįžtamasis ryšys.“. Susitikimai tarp pedagogų ir tėvų turėtų ne tik spręsti problemas, bet ir suteikti galimybių konstruktyviam grįžtamajam ryšiui, tikslų kėlimui ir bendram sprendimų priėmimui dėl kurčiųjų mokinių ugdymo (Bashir ir kt., 2023).

Tėvai ir pedagogai taip pat pabrėžia, jog bendradarbiavimas kurčiųjų mokykloje išsiskiria specifiniu bruožu, lyginant su girdinčiųjų mokyklomis – čia bendravimas ir bendradarbiavimas tarp tėvų ir specialistų vyksta gyvai „<...> bendrauja ne žinutėmis, o akis į akį...“; „Man, tai geriau visad gyvai. Aš nemėgstu žinučių.“; „<....> bet taip pat ir susitinkam, kalbamės, kaip sekasi, papasakoja...“. Mokyklos visada turėtų teikti pirmenybę ir reguliariai planuoti tėvų ir mokytojų bendravimą akis į akį (Bashir ir kt., 2023).

Nors tyrimo dalyviai ir įvardijo daugybę bendradarbiavimo formų tarp tėvų ir specialistų kurčiųjų mokyklose, tačiau jie taip pat minėjo, kad neretai kyla ir bendradarbiavimo iššūkių. Vienas iš pedagogų įvardintų iššūkių buvo kalbiniai barjerai „Bet jeigu pedagogai ne visai gerai moka gestų kalbą, tai bendravimas, aišku ribojasi. Apsunkintas. <...>“.

Pedagogai taip pat įvardijo, jog kartais tėvams bendradarbiavimo iššūkiu tampa pedagogų kaltinimai dėl jų vaikų ugdymosi rezultatų „Neretai būna taip, kad pedagogai kaltina tėvus, kad jie neprisideda prie vaikų skaitymo ar aplanai prie darbo, mokymosi su vaikais...“. Tėvai reiškia nusivylimą mokytojais, kurie, regis, visą atsakomybę už vaiko akademinius sunkumus ar klaidas verčia tik jiems (Bashir ir kiti, 2023).

Tėvai nurodo, kad kartais trūksta iniciatyvos bendradarbiauti iš pedagogų „<...> *man asmeniškai, su vienos mergaitės pedagoge gerai bendrauju, dėl jos mokymo kokybės, su kitos mergaitės pedagoge taip pat norėtusi tokio bendravimo, bet neišeina, nes jos žodžiais, kad ji viską gerai daro, kad jai nėra kur tobulėti.*“. Mokytojai gali neigti atsakomybę už su kurčiais mokiniams susijusius klausimus, taip sukeldami trintį ir trukdydami bendradarbiavimui su savo ugdytinių tėvais (Bashir ir kiti, 2023). Tačiau vienas iš tyrime sutikusių dalyvauti pedagogų prieštarauja šiam teiginiui pabrėždamas, jog dažnesnis bendradarbiavimo tarp pedagogų ir tėvų iniciatorius yra ugdymo įstaiga „<...> *aišku, jeigu tu kvieti, tai dažniausiai tie tėvai ateina, viską, pakalbi, bet va toksai, kad... iniciatyva daugiau iš mokyklos pusės, nei tėvų. Aišku, negalima sakyti, kad va šimtu procentų. Yra tokių, kurie va ateina ir paklausia, ir pasidomi, viską, yra bet dauguma, kviečiam.*“. Daugelis tėvų mano, kad mokykla yra vienintelė atsakinga už jų kurčio vaiko akademinius pasiekimus, o tai gali sukelti nerealius lūkesčius (Bashir ir kiti, 2023). Na o dar vieno pedagogo nuomone, tėvai nori bendrauti ir bendradarbiauti per dažnai „*Kartais tėvai per dažnai klausinėja, kaip sekasi jų vaikui. <...> Perduodu visą reikiamą informaciją tėvams, tačiau kartais jie tikrai būna per daug rūpestingi, nes ne visada turiu ką papasakoti, arba ne visada turiu laiko. Kartais tėvai taip pat rašo ar skambina vėlai vakare ar savaitgaliais, todėl labai svarbu nubrėžti ribas.*“.

Specialistai teigimu, kartais bendradarbiavimo iššūkių tampa laiko suderinamumas tarp tėvų ir pedagogų „*Kartais sunku suderinti laiką su tėvais susitikti.*“. Dėl tėvų įvairovės ir įtempto darbo grafiko reikia turėti kitų strategijų, pavyzdžiui, technologijų naudojimą, kaip galimą būdą komunikacijai (Olmstead, 2013).

Vienas iš pedagogų nurodo, jog iššūkių tarp tėvų ir pedagogų priežastimi yra tėvai, kurie dirba toje pačioje ugdymo įstaigoje, kurią lanko jų vaikas „*Va, ypač, jeigu mūsų mokyklos darbuotojų va ir mano jie, mamos, kurių vaikus mokau, bet ne... joms būna pasakyta. Tu namie, aš čia. Ir viskas, ir baigiasi va tokie pokalbiai.*“.

Tyrimo respondentai taip pat įvardija, jog dėl iššūkių, kylančių ugdymo proceso metu, yra itin aktuali specialistų pagalba tėvams „*Nu ir mes paskui kažkaip su tomis mokytojomis bendradarbiavom ir kažkaip natūraliai čiaėjosi kiekviena diena. Klausdavau, kur jam daugiau padėti reikia, kur mažiau...*“; „*Aišku, visą laiką būdavo klausiti pas surdopedagogę kokių patarimų, ką mums daryti, kaip mums daryti, kaip mums geriau daryti.*“; „<...> *ta papildoma pagalba iš mokytojų, tai tikrai labai yra vertinama. Nu, nes prašom ir pasiima, kiek įmanoma ir savo laisvą dieną gali tikrai daugiau skirti tiek, kiek individualiai ir kaip tai yra svarbu, nes, manau, tikrai svarbu. <...> Aš esu auklėtojos paprašiusi, kai dukrai sunkiau, kad jai padėtų paaiškintų padarytų namų darbus su ja kartu, tai dirba labiau individualiau, kadangi gali prieiti...*“. Nepaisant noro bendradarbiauti, ne visi tėvai turi žinių ar priemonių, kad galėtų veiksmingai bendradarbiauti su mokyklomis, todėl jiems dažnai reikia mokytojų pagalbos (Schultz ir kiti, 2016).

Ir ypač reikalinga yra pedagogų pagalba kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo procese „<...> pedagogai turėtų nurodyti tėvams, ko reikėtų skaitant knygas.“; „Pradžioj tik, kaip sakiau, prašydavau patarimų, ką daryti, nes sūnus nenori skaityti, tai patarė daugiau motyvacijos įvesti.“. Sąmoningas tėvų mokymas, kaip taikyti interaktyvias skaitymo strategijų savo klausos negalia turintiems vaikams gali padidinti tėvų naudojimąsi šiomis strategijomis (Dirks, Wauters, 2018).

Vienas iš specialistų taip pat nurodo, jog aktuali yra mokytojų pagalba tėvams, suteikiant papildomų užduočių savo ugdytiniais „Mano darbas va su tėvais toksai, kad žodyną jie kiekvieną savaitę gauna ir jeigu kažkam reikia, tai papildomai penktadienį gauna tokių pačių užduočių, ką darė klasėje.“.

Vieno iš tėvų nuomone, pedagogų ir specialistų pagalba yra itin aktuali, nes kartais tėvai gali klaidingai išdėstyti mokomąją medžiagą „Tai tėvai mes galim paaiškinti ne taip, kaip reikėtų. Nes vis tiek, mokytojas yra mokytojas. O aš tai, tik iš tokio supratimo. Tai kartais reikėtų arba tiesiog pasiklausti, arba kažkaip spręsti kartu tą reikalą, tą dalyką, kad nebūtų blogiau.“.

Pedagogai taip pat nurodo, jog už sėkmingą bendradarbiavimą yra atsakingi pedagogai „<...> priklauso viskas labai nuo pedagogų, kaip jis moka bendrauti ir bendradarbiauti, kaip jis moka įtikinti tėvus.“; „Aš tai manau, kad nuo mokytojos priklauso.“. Tėvų ir mokytojų partnerystė padeda vaikams mokytis ir ugdyti visą gyvenimą trunkančius įgūdžius bei ryšius, kartu įgalindama tėvus dalyvauti savo vaiko mokymosi kelionėje, tačiau tai taip pat sudėtinga užduotis (Bashir ir kiti, 2023).

Informantai pabrėžia, kad svarbus yra ne tik pedagogų, tačiau ir pačių tėvų indėlis vaikų ugdymo procese „Be tėvų pagalbos mokytojo darbas būtų mažiau efektyvus.“; „Mes kažkaip čia dar daugiau, tikrai, gal kad tikrai, mažesnė bendruomenė, gal kad tie vaikai, jie vis tiek, yra kitokie, tai tie tėvai didesnę rūpestį rodo.“; „<...> kiekviena mes norim, kad mūsų mokiniai pasiektų geriausių rezultatų, o be tėvų jų tikrai nepasieksi...“; „Tikriausiai viskas priklauso nuo tėvų, nuo jų išsilavinimo, nuo jų prioritetų...“. Amerikoje, pasak Stephanie (2019), tėvų įsitraukimo įtaka ugdymosi sėkmei yra labai svarbi. Švietimo lyderiai reikalauja, kad mokyklos parengtų ir įgyvendintų tėvų įsitraukimo planus, kurie galėtų būti naudojami tėvų įsitraukimui skatinti. Tėvų įtaka vaikų raidai ir mokymosi procesui yra dokumentuota edukacinėje psichologijoje: pirmieji mokinių ugdytojai yra tėvai, kurių vaidmuo yra palengvinti vaikų vertybių ir tapatybės įsisavinimą (Ahmad, 2020). Be to, vaikams reikia tėvų patarimų, palaikymo ir padrąsinimo. Tėvų įsitraukimas siunčia vaikams žinią, kad jų tėvams rūpi jų raida (Asseff, 2019).

Specialistų nuomone, tikslingesnis tėvų įsitraukimas į savo vaiko ugdymo procesą gali būti dėl tėvų turimo klausos sutrikimo „Ypač naudinga, jeigu tėvai patys turi klausos sutrikimų, ir padeda vaikui skaityti knygas, gali paaiškinti vaikui ir gestais žodžio reikšmę, ir teksto turinį išaiškinti, pamokyti atskirų naujų žodžių...“. Geresni gestų kalbos įgūdžiai gali leisti tėvams

dalyvauti sudėtingesniuose ir ilgesniuose pokalbiuose, kurie supažindina jų vaikus su nauju ir įvairesniu žodynu (Berger ir kt., 2024).

Taip pat svarbu yra motyvuoti, paskatinti ir pabrėžti bendradarbiavimo rezultatus ne tik patiems klausos negalią turintiems vaikams, tačiau ir jų tėvams „*Reikia visą laiką pabrėžti, kad jų darbas, pastangos tikrai matomos ir tikrai yra reikšmingos ir duoda rezultatų. Ir kad be jų, tai jau mokytoja nieko nepadarys.*“. Remiantis tėvų ir mokytojų nuomone, kaip strategijos, skirtos stiprinti tėvų ir mokytojų partnerystę, buvo pasiūlyta reguliariai mokytį tėvus ir mokytojus, apdovanoti tėvus ir mokytojus (Honu-Mensah ir kiti, 2024).

Tačiau specialistai taip pat nurodo, jog būna ir tokių atvejų, kai tėvai nenori būti dalimi savo vaiko ugdymo proceso dalyvių „*Kai kurie tėvai yra, kad va jų tvarkytės... <...> viskas gerai, mes pritariam, per pamokas tai nereikia, mokykloje nereikia ir nieko nereikia, bet va tvarkytės jų, o mes, namuose, duosim ir jis darys, ką norės...*“. Daugelis tėvų mano, kad mokykla yra vienintelė atsakinga už jų vaiko ugdymą, todėl jiems kyla nerealūs lūkesčiai (Bashir ir kiti, 2023).

Tėvai ir pedagogai taip pat pasidalijo sėkmingo bendradarbiavimo patirtimis tarp ugdytojų. Vienas iš pedagogų nurodė, jog sėkmingo bendradarbiavimo priežastis buvo tarpusavio tėvų konkurencija „*Ir aš manau, kad net ir tėvai patys manau visi yra tokie truputį konkurencingi ir jeigu jie pamato, kad su vienu labai bendradarbiauji, tai tada nori ir jie to bendradarbiavimo...*“. Akcentuojamos ir nuolatinės pedagogo pastangos užmegzti bendradarbiavimo ryšį su tėvais „*<...> iš mano pusės turbūt buvo to tokio, kad daug prašymo, kad savaitgaliais pasimokykit. Aš susidūrusi su problema, aš iš karto kreipdavausi į tėvus ir juos informuodavau, tai gal ir jie tokią atsakomybę kažkaip jautė prieš mane...*“. Norint veiksmingai bendradarbiauti, būtinas atviras bendravimas, orientuotas į tėvų stiprybes ir poreikius (Poon, Zaidman-Zait, 2014).

Respondentai akcentuoja, jog tik dėka sklandaus bendradarbiavimo tarp tėvų, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų galima pasiekti puikius mokinių ugdymosi rezultatus bei įgyvendinti išsikeltus tikslus „*Aš tai asmeniškai esu labai patenkinta šita mokykla, visais tais specialistais. Nes tikrai su sūnumi labai daug dirbo, labai stipriai. Aš manau, kad mes nebūtume tokio rezultato pasiekę, nu nebent, nu kažkas gal vis tiek būtų buvę...*“; „*Aišku, kad tas bendradarbiavimas yra svarbu. Kur visi dirba dėl vieno tikslo, o kur kiekvienas sau. Tikrai manau, kad daugiau rezultatų duoda tas. Tik sakau daugiau naudos negu, kad tik vienas mokytoją ten ar auklėtoja dirba sau.*“; „*Jei išvien dirbtų, būtų puikus rezultatas... tikrai, jei visi stengiasi. Labai svarbus indėlis pedagogų ir tėvų, jei jie skiria dėmesio vaiko poreikiams, tada lengviau vaikams tobulėti...*“. Sėkmingas bendradarbiavimas tarp visų ugdymo dalyvių užtikrina kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinį klasių mokinių sklandesnį skaitymo įgūdžių formavimą „*Jeigu namuose su vaiku yra skaitoma, matosi jo greitesnė pažanga.*“. Tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas yra pripažįstamas kaip mokinių akademinės ir asmeninės sėkmės pagrindas (Erdener, 2016; Islam, 2019).

Labai svarbu, kad pedagogai teiktų tikslingą pagalbą tėvams, kaip tęsti namuose ugdymo procesą „*Bendradarbiavimas yra būtinas, nes mokytojai gali išaiškinti, pedagogai gali išaiškinti, ko reikia, kokie reikalavimai programiniai, kad vaikas skaitydamas tekstą ką turėtų žinoti, suprasti ir mokėti.*“. Gali būti naudinga suteikti tėvams praktinių įgūdžių, kaip elgtis su kurčiais ar neprisigirdinčiais vaikais, per tėvų ir mokytojų asociacijų susitikimus, kurie gali būti labai svarbūs palaikant šių mokinių mokymą ir bendravimą (Ntinda ir kt., 2019).

Taip pat reikia atkreipti dėmesį ir pedagogams informuoti tėvus iš karto, kai yra pastebima problema mokinio ugdymosi procese „*Tai labai svarbu yra, kad tėvai su mokytojais bendrautų ir bendradarbiautų. Jeigu mokytoja nieko nepasakoja, tai galvoji, kad viskas gerai, o paskui sužinai, kad pasirodo, kad yra problemų tai irgi negerai, jei mokytojai slepia. Todėl reikia viską atvirai pasakoti, viską pasakyti.*“.

Apibendrinant galima teigti, kad kurčiųjų mokyklose bendravimas ir bendradarbiavimas dažniausiai vyksta kontaktiniu būdu, susitinkant asmeniškai su kiekvienu tėvu, pedagogai savo ugdytinių tėvams nuolatos teikia grįžtamąjį ryšį. Tačiau ne visuomet yra įmanoma užtikrinti sklandų bendradarbiavimą tarp klausos negalią turinčių vaikų tėvų ir pedagogų. Informantai pastebi, kad kartais bendradarbiavimo iššūkis gali būti pedagogų gestų kalbos nemokėjimas, nevienodas visų pedagogų bendradarbiavimas su tėvais, tėvų laiko stoka bendradarbiavimui su savo klausos sutrikimą turinčio vaiko ugdymo įstaiga, o kartais, net per dažnas tėvų siekimas bendrauti su pedagogais. Tėvai taip pat kartais jaučia, lyg pedagogai juos kaltintų dėl klausos negalią turinčių moksleivių mokymosi rezultatų. Na, o kartais iššūkis sėkmingam bendradarbiavimui yra tėvai, kurie ne tik veda savo vaiką mokytis į kurčiųjų mokyklą, tačiau ir patys yra šios įstaigos darbuotojai. Siekiant įveikti įvairius iššūkius, kylančius bendradarbiavimo procese, yra labai svarbi tiek pedagogų pagalba tėvams, tiek tėvų indėlis ir įsitraukimas į savo klausos sutrikimą turinčio vaiko mokymosi procesą. Na, o sėkmingo bendradarbiavimo su pedagogais priežastimi kartais gali būti konkurencija tarp pačių tėvų. Ir visgi bendradarbiavimas tarp pedagogų ir tėvų yra itin reikšmingas procesas, kuris užtikrina visų ugdymo dalyvių tolygų indėlį dėl klausos negalią turinčių vaikų sėkmingų mokymosi pasiekimų.

DISKUSIJA

Šis tyrimas atskleidė pedagogų ir tėvų patirtis, kaip kalbos mokėjimo įgūdžiai veikia pradinių klasių klausos negalią turinčių vaikų skaitymo gebėjimus. Atskleisti pedagogų ir tėvų naudojami pagalbos būdai, kurie yra reikšmingi kurčiųjų ir neprisigirdinčiųjų vaikų, kurie mokosi pradinėse klasėse, skaitymo įgūdžių formavimo procesui.

Atlikus tyrimą pastebėta, kad kalbiniai įgūdžiai priklauso nuo klausos sutrikimo laipsnio ir kalbos, kuria bendraujama namuose. Buvo pastebėta, kad neprisigirdintys vaikai, augantys girdinčių tėvų šeimoje, kur namuose yra vartojama šnekamoji kalba, pasižymi geresniais žodyno įgūdžiais ir stipresniais žodinės kalbos gebėjimais. Kurtieji vaikai, kurie auga kurčiųjų tėvų šeimoje, kurioje bendraujama yra gestų kalba, turi geresnius gestų kalbos įgūdžius, jeigu kurtieji tėvai su jais bendrauja gestų kalba. Vaikai, turintys silpnesnį klausos sutrikimą, linkę bendrauti naudodami šnekamąją kalbą. Tie, kurie turi didesnį klausos sutrikimą, labiau linkę vartoti gestų kalbą (Alothman, 2021).

Tyrimo rezultatai parodė, kad respondentai nurodo, jog remiantis jų patirtimi, ugdant pradinių klasių mokinių, turinčių klausos sutrikimų, skaitymo įgūdžius, reikšmingiausi yra žodyno įgūdžiai. Žodynas, stipriai remiantis kalbinio supratimo komponentu, nuolat įvardytas kaip stipriausias kurčiųjų vaikų skaitymo prognozavimo veiksnys (Wauters ir kt., 2021; Cates ir kt., 2021). Visgi skaitymas iš lūpų, fonologinis suvokimas, skaitymo gebėjimų formavimo procese klausos negalią turintiems pradinių klasių mokiniams, remiantis tėvų ir pedagogų patirtimis, reikšmės neturi. Nors yra mokslininkų, teigiančių, jog kurčiųjų skaitymo iš lūpų įgūdžiai yra susiję su jų žodinės kalbos supratimo mastu (Dye, Pascalis, 2017). Diskusijos kilo ir dėl daktiliavimo įgūdžių reikšmės kurčiųjų ir neprisigirdinčiųjų vaikų skaitymo įgūdžiams. Nors daktiliavimas nuolat pripažįstama kaip veiksmingas tiltas tarp gestų kalbos ir rašytinės kalbos (Crume, 2013; Lederberg ir kt., 2019; Miller ir kt., 2021), tačiau tyrimo dalyviai akcentavo, jog daktiliavimo įgūdžiai klausos negalią turintiems vaikams padeda mokytis naujų žodžių, o ne formuoti skaitymo gebėjimus.

Tyrimo rezultatai rodo, kad dėl prasto žodyno ir menkų gramatikos žinių klausos negalią turintys pradinių klasių mokiniai patiria skaitymo mokymosi sunkumus, kurie lemia prastą skaitymo motyvaciją ir įvairius emocinius sunkumus, susijusius su skaitymo metu patiriamomis nesėkmėmis. Siekiant tobulinti šių vaikų skaitymo gebėjimus, yra svarbu, kad vaikai skaitytų ne tik ugdymo įstaigoje, tačiau ir namuose, ir, kad skaitant, nuolatos šiems vaikams būtų teikiama suaugusiųjų pagalba. Tėvų skaitymo kiekybė ir kokybė yra susiję su vaikų kalbos įgūdžiais. Vaikams augant, jų kalbos įgūdžiai taip pat gali turėti įtakos skaitymo kiekiui ir strategijų, kurias tėvai taiko savo vaikui, kokybei skaitymo metu (DesJardin ir kiti, 2023).

Atliktas tyrimas atskleidė, kad tėvai ir pedagogai, siekdami tobulinti pradinių klasių klausos negalią turinčių mokinių skaitymo gebėjimus, naudoja daug vizualinių priemonių ir į pagalbą pasiteikia pačių kurtas interaktyvias, kompiuterines priemones. Interaktyvus tėvų ir vaikų pasakų skaitymas, naudojant informacines technologijas, yra veiksmingas būdas lavinti kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų besiformuojančius raštingumo įgūdžius (Wauters, Dirks, 2017). Veiksmingiausi skaitymo mokymo metodai klausos sutrikimą turintiems vaikams yra motyvacija ir sudominimas, supažindinimas su nežinomais žodžiais prieš pradedant skaityti tekstą, gestų ir rašomosios kalbos derinimas, žaidimas, piešimas, vaidinimas, pokalbis ir pasakojimas, komiksų kūrimas, suaugusiųjų pagalba. Sėkmingus skaitymo įgūdžius lemia platus žodynas, atskirų žodžių, sakinių ir teksto prasmės suvokimas ir gramatikos taisyklių išmanymas. Vienas iš būdų pagerinti klausos negalią turinčių vaikų skaitymo rezultatus – užtikrinti ankstyvąjį raštingumo įgūdžių mokymą, kurio didžioji dalis yra integruota į kalbos turtinimo veiklas – abėcėlės pažinimo, žodžių skaitymo, žodyno ir pasakojimo įgūdžių gerinimą (Lederberg ir kt., 2022).

Atlikus tyrimą pastebėta, jog neprigirdintieji vaikai, augantys girdinčių tėvų šeimose, kurioje vyrauja šnekamoji kalba, į mokyklą ateina turintys tam tikrą žodyną. Respondentų teigimu, kurtieji vaikai, ateinantys iš girdinčiųjų šeimų, pasižymi prastesniais gestų kalbos įgūdžiais, nei jų bendraamžiais, kurie auga kurčiųjų šeimose, jeigu kurtieji tėvai bendrauja su savo kurčiaisiais vaikais. Kurčiųjų vaikų kalbos raida gali priklausyti nuo ankstyvo susidūrimo su gestų kalba ir nuo to, ar tėvai tampa laisvais gestų kalbos vartotojais (Hall ir kt., 2019; Humphries ir kt., 2019; Napoli ir kt., 2015). Nors kurtieji vaikai ir pasižymi prastesniais žodinės kalbos gebėjimais, šių vaikų tėvai vis tiek yra suinteresuoti, jog jų vaikas išmoktų šnekamąją kalbą tiek, kiek leidžia jo gebėjimai, tačiau pedagogai pastebi, jog tėvai nėra suinteresuoti ieškoti papildomos pagalbos, siekiant tobulinti savo kurčiųjų vaikų tarties įgūdžius. Kiekvienas iš tėvų gali prisidėti prie savo vaiko ugdymosi proceso gerinimo (Bashir ir kiti, 2023), tad tėvų išaugę lūkesčiai dėl savo vaikų akademinų rezultatų neturėtų apsiriboti vien mokyklos ugdymo programa (Deslandes ir kt., 2015).

Tyrimo rezultatai rodo, kad bendradarbiavimas tarp mokytojų ir šeimos kurčiųjų mokykloje pasižymi individualiais pokalbiais, komunikacija kontaktiniu būdu ir mokytojų nuolatinio grįžtamojo ryšiu tėvams. Tačiau kartais yra neišvengiami ir iššūkiai, kylantys bendradarbiavimo tarp tėvų ir pedagogų, procese. Sunkumai kyla dėl pedagogų gestų kalbos nemokėjimų, tėvų užimtumo, įvairios situacijos tarp mokytojo ir tėvų, kurie dirba toje pačioje mokykloje, kurią lanko ir jų klausos negalią turintis vaikas bei nevienodu pedagogų bendravimu ir bendradarbiavimu su tėvais. Lyginant su Bashir ir kitų (2023) atliktu tyrimu, tėvai, auginantys vaikus, turinčius klausos negalią, bendradarbiaudami su savo vaikų mokytojais dažnai susiduria su nuvertinimo jausmu, kalbos barjeriais ir nerealiais lūkesčiais, o mokytojai praneša apie skirtingą tėvų įsipareigojimą, nereguliarų lankomumą ir bendravimo sunkumus.

Tyrimas atliktas apklausiant tėvus ir pedagogus, dirbančius su pradinių klasių klausos negalią turinčiais vaikais. Ateityje būtų itin reikšminga išsiaiškinti ir ikimokyklinio bei priešmokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų, auginančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus klausos sutrikimą turintį vaiką patirtis, kaip jie ankstyvame amžiuje skatina kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbinius įgūdžius, kokius metodus ir priemones naudoja, formuodami pradinius šių vaikų skaitymo įgūdžius. Būtų aktualu išsiaiškinti, kokia yra mokytojų ir šeimos nuomonė apie ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus klausos negalią turinčių vaikų kalbinius – žodinės ir gestų kalbos gebėjimus.

IŠVADOS

1. Mokslinių šaltinių analizė parodė, kad klausos negalią turinčių vaikų žodinės ir gestų kalbos derinys yra esminis veiksnys lemiantis tolimesnę skaitymo gebėjimų raidą, kadangi gestų kalba ir šnekamoji kalba skatina viena kitos vystymąsi. Individualius vaiko poreikius atitinkanti ir prieinama kalbinė aplinka, ankstyvas ir multimodalinis kalbos mokymas gali nulemti šių vaikų būsimus ugdymosi rezultatus. Stiprūs žodyno ir gestų kalbos įgūdžiai sudaro pagrindą žodžių ir teksto prasmės suvokimui.
2. Tyrimas parodė, kad pedagogai pastebi prastus kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų pradinių klasių mokinių lietuvių kalbos įgūdžius, menką skaitymo motyvaciją. Dažniausiai pedagogai akcentuoja silpnus šių vaikų šnekamosios ir rašytinės lietuvių kalbos gebėjimus. Pedagogai pažymi, jog vaikai, turintys klausos negalią, visą mokomąją medžiagą nori gauti tik gestų kalba. Sėkmingą kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo gebėjimų mokymą užtikrina platus žodyno įgūdžiai ir pradžioje atskirų žodžių, o vėliau sakinio ir teksto reikšmės supratimas. Pedagogai taip pat pažymi, jog gestų kalba yra neatsiejama nuo šių vaikų skaitymo įgūdžių formavimo. Keletas respondentų taip pat nurodė pastovaus skaitymo svarbą.
3. Tyrimas atskleidė, jog tėvų nuomonė apie savo vaikų žodinės ir gestų kalbos įgūdžius yra apibūdinama atsižvelgiant į vaiko klausos sutrikimo laipsnį bei kalbą, kuri yra vartojama namuose. Tėvų nuomonė sutapo su pedagogų atsakymais, jog kurtiesiems ir neprigirdintiesiems pradinių klasių mokiniams sėkmingai mokytis skaityti padeda tvirti žodyno įgūdžiai. Tėvai taip pat pažymi, jog itin svarbi yra suaugusiųjų pagalba aiškinantis žodžių ir teksto prasmę su savo klausos negalią turinčiais vaikais. Tėvų patirtys ugdant savo kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų kalbinius ir skaitymo įgūdžius buvo labai skirtingos. Šnekamosios arba gestų kalbos įgūdžių tobulinimas namuose priklausė nuo tėvų vartojamos kalbos. Tėvai taip pat nurodė žemą pradinių klasių kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų vaikų skaitymo motyvaciją.
4. Tyrimo duomenų analizė leido atskleisti, jog visi ugdytojai pažymi bendradarbiavimo tarp tėvų ir pedagogų svarbą klausos negalią turinčių vaikų mokymo procese. Pedagogai teigia, jog skaitymui reikiamo laiko ugdymo įstaigoje neužtenka, todėl būtina tėvams atrasti laiko skaitymui kartu su savo kurčiais ir neprigirdinčiais vaikais namuose ir rodyti teigiamą skaitymo pavyzdį savo vaikams. Ugdytojai taip pat pažymi, jog bendras tėvų ir pedagogų darbas padeda greičiau pasiekti vaikui mokymosi tikslus ir taip visi ugdymo dalyviai bei pats vaikas gali greičiau pastebėti kalbos ir skaitymo įgūdžių pažangą.

LITERATŪRA

1. Adesope, O. O., Nesbit, J. C. (2012). *Verbal redundancy in multimedia learning environments: A meta-analysis*. Journal of Educational Psychology, 104(1), 250–263. <https://doi.org/10.1037/a0026147>
2. Afzaal, H. M., Amjad, F., Kanwal, A. (2024). *Identifying Basic Sign Language Communication Abilities among Hearing Students to Communicate with their Deaf Peers at University Level*. Journal of Development and Social Sciences, 5(3), 1–10. [https://doi.org/10.47205/jdss.2024\(5-III\)01](https://doi.org/10.47205/jdss.2024(5-III)01)
3. Ahmad, N. A. (2020). *Parental involvement in learning* London: LongmanPublishers.
4. Alasim, K. N. (2019). Reading Development of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in Inclusive Education Classrooms. *Education Sciences*, 9(3), 201. <https://doi.org/10.3390/educsci9030201>
5. Alasim, K. N., Alqraini, F. M. (2020). *Do d/Deaf and hard of hearing children need access to a spoken phonology to learn to read? A narrative meta-analysis*. *American Annals of the Deaf*, 164(5), 531–545.
6. Aldemir, H., Solís-Campos, A., Saldaña, D., Rodríguez-Ortiz, I. R. (2023). *A Systematic Review and Meta-Analysis of Vocabulary Interventions for Deaf/Hard of Hearing Children and Adolescents*. J Speech Lang Hear Res. 2023 Aug 3;66(8):2831-2857. doi: 10.1044/2023_JSLHR-22-00570. Epub 2023 Jul 12. PMID: 37437529.
7. Allen, T. E., Morere, D. A. (2020). *Early visual language skills affect the trajectory of literacy gains over a three-year period of time for preschool aged deaf children who experience signing in the home*. PLoS ONE 15, e0229591. doi: 10.1371/journal.pone.0229591
8. Alothman, A. (2021). *Language and Literacy of Deaf Children*. Psychology and Education, 58(1), 799–819. <https://pdfs.semanticscholar.org/50b2/c9f5751dc401b20adaa516a190edd9e682a7.pdf>
9. Alqraini, F. M., Paul, P. V. (2020). *The effects of a vocabulary intervention on teaching multiple-meaning words to students who are d/deaf and hard of hearing*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 25(4), 469–489. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa015>
10. Ambrose, A. F., Cruz, L., Paul, G. (2015). *Falls and Fractures: A systematic approach to screening and prevention*. Maturitas. 2015 Sep;82(1):85-93. doi: 10.1016/j.maturitas.2015.06.035. Epub 2015 Jun 26. PMID: 26255681.
11. Ambrose, S. E., Appenzeller, M., Mai, A., DesJardin, J. L. (2020). Beliefs and Self-Efficacy of Parents of Young Children with Hearing Loss. J Early Hear Detect Interv. 2020 May;5(1):73-85. PMID: 32999939; PMCID: PMC7523736.

12. Andrews, J., Leigh, I., Weiner, M. (2004). *Deaf People: Evolving Perspectives in Psychology, Education, and Sociology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
13. Antia, S. D., Lederberg, R. A., Easterbrooks, S., Schick, B., Branum-Martin, L., Connor, C. M., Webb, M-Y. (2020). *Language and Reading Progress of Young Deaf and Hard-of-Hearing Children*, The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 25, Issue 3, July 2020, Pages 334–350, <https://doi.org/10.1093/deafed/enz050>
14. Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S. Kreimeyer, K. H. (2009). *Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14, 293-311. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp009>
15. Antia, S. D., Rivera, M. C. (2021). *Vocabulary acquisition and literacy in deaf and hard-of-hearing learners*. In S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in literacy* (pp. 95–109). Oxford University Press.
16. Aouad, J., Bento, F. (2020). *A Complexity Perspective on Parent–Teacher Collaboration in Special Education: Narratives from the Field in Lebanon*. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6(1), 4.
17. Arnold, P., Köpsel, A. (1996). *Lipreading, Reading and Memory of Hearing and Hearing-impaired Children*. Scandinavian Audiology, 25(1), 13–20. <https://doi.org/10.3109/01050399609047550>
18. Asseff, A. A. S. (2019). *Relationship between parental involvement and student achievement*. New Jersey: Prentice Hall.
19. Auer, E. T. Jr., Bernstein, L. E. (2007). Enhanced visual speech perception in individuals with early-onset hearing impairment. J Speech Lang Hear Res. 2007 Oct;50(5):1157-65. doi: 10.1044/1092-4388(2007/080). PMID: 17905902.
20. Baker, C. Wright, W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 10.21832/BAKER9899.
21. Bambaeroo, F., Shokrpour, N. (2017). *The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching*. Journal of Advances in Medical Education & Professionalism. 5. 51-59.
22. Barnes, E. M., Puccioni, J. (2017). *Shared book reading and preschool children's academic achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort*. Infant and Child Development, 26(6), 1–19. <https://doi.org/10.1002/icd.2035>.
23. Bashir, R., Kanwal, A., Anwer, S. (2023). *Challenges of parent-teacher collaboration in the education of deaf students*. Journal of Development and Social Sciences, 4(3), 555–565. [https://doi.org/10.47205/jdss.2023\(4-III\)52](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-III)52)

24. Battista, M., Collesei, F., Orzan, E., Fantoni, M., Bottari, D. (2025). *Lip-Reading: Advances and Unresolved Questions in a Key Communication Skill*. *Audiol Res*. 2025 Jul 21;15(4):89. doi: 10.3390/audiolres15040089. PMID: 40700232; PMCID: PMC12286133.
25. Beaujard, L., Perini, M. (2022). *The Role and Place of Sign Language in Deaf Youth's Access to Literacy: Contributions of a Cross-Review of ASL-English and LSF-French Research*. *Frontiers in Communication*. Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.810724>
26. Berger, L., Pyers, J., Lieberman, A., Caselli, N. (2024). *Parent American Sign Language skills correlate with child—but not toddler—ASL vocabulary size*. *Language Acquisition*, 31(2), 85–99. <https://doi.org/10.1080/10489223.2023.2178312>
27. Berke, M. (2013). *Reading Books with Young Deaf Children: Strategies for Mediating between American Sign Language and English*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 299–311. <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/ent001>
28. Bernstein, L. E., Auer, E. T. Jr., Tucker, P. E. (2011). *Enhanced speechreading in deaf adults: can short-term training/practice close the gap for hearing adults?* *J Speech Lang Hear Res*. 2001 Feb;44(1):5-18. doi: 10.1044/1092-4388(2001/001). PMID: 11218108.
29. Bernstein, L. E., Demorest, M. E., Tucker, P. E. (2000). *Speech perception without hearing*. *Percept Psychophys*. 2000 Feb;62(2):233-52. doi: 10.3758/bf03205546. PMID: 10723205.
30. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
31. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*.
32. Blewitt, P., Langan, R. (2016). *Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404–410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>.
33. Blose, Z., Joseph, L. (2018). *The reality of every day communication for a deaf child using sign language in a developing country*. *African Health Sciences*. 17. 1149. 10.4314/ahs.v17i4.24.
34. Bobzien, J. L., Richels, C., Schwartz, K., Raver, S. A., Hester, P., Morin, L. (2015). *Using Repeated Reading and Explicit Instruction to Teach Vocabulary to Preschoolers with Hearing Loss*. *Infants and Young Children*, v28 n3 p262-280 Jul-Sep 2015.
35. Brentari, D. (2010). *Sign languages*. Cambridge University Press.
36. Buchanan-Worster, E., MacSweeney, M., Pimperton, H., Kyle, F., Harris, M., Beedie, I., Ralph-Lewis, A., Hulme, C. (2020). *Speechreading Ability Is Related to Phonological*

- Awareness and Single-Word Reading in Both Deaf and Hearing Children*. J Speech Lang Hear Res. 2020 Nov 13;63(11):3775-3785. doi: 10.1044/2020_JSLHR-20-00159.
37. Burnard, P. (1996). *Acquiring Interpersonal Skills*. A Handbook of Experiential Learning for Health Professionals.
 38. Caldwell-Harris, C. L. (2021). *Theoretical underpinnings of acquiring English via print*. in *Discussing Bilingualism in Deaf Children: Essays in Honor of Robert Hoffmeister*, eds C. Enns, J. Henner, L. McQuarrie (Milton Park: Routledge), 72–95.
 39. Campbell, P., Sawyer, L. (2007). *Supporting Learning Opportunities in Natural Settings Through Participation-Based Services*. Journal of Early Intervention, 29, 287 - 305.
 40. Cannon, J., Trussell, J. (2021). *Morphosyntax in literacy acquisition across languages for learners who are deaf or hear of hearing*. In S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in literacy* (pp. 127–140). Oxford University Press.
 41. Castles, A., Rastle, K., Nation, K. (2018). *Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert*. Psychological Science in the Public Interest, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
 42. Chasin M. (2012). *Music and Hearing Aids—An Introduction*. Trends in Amplification. 2012;16(3):136-139. doi:[10.1177/1084713812468512](https://doi.org/10.1177/1084713812468512)
 43. Ching, T. Y. C., Dillon, H., Button, L., Seeto, M., Van Buynder, P., Marnane, V., Cupples, L., Leigh, G. (2017). *Age at Intervention for Permanent Hearing Loss and 5-Year Language Outcomes*. Pediatrics. 2017 Sep;140(3):e20164274. doi: 10.1542/peds.2016-4274. Epub 2017 Aug 3. PMID: 28864712; PMCID: PMC5574730.
 44. Ching, T. Y. C., Dillon, H., Leigh, G., Cupples, L. (2018). *Learning from the Longitudinal Outcomes of Children with Hearing Impairment (LOCHI) study: summary of 5-year findings and implications*. Int J Audiol. 2018 May;57(sup2):S105-S111. doi: 10.1080/14992027.2017.1385865. Epub 2017 Oct 12. PMID: 29020839; PMCID: PMC5897193.
 45. Cole, F. L. (1988). *Content Analysis: Process and Application*. Clinical Nurse Specialist, 2, 53-57.
 46. Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., Zupan, M. (2009). *Predicting Academic Success Among Deaf College Students*, The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 14, Issue 3, Summer 2009, Pages 324–343, <https://doi.org/10.1093/deafed/enp005>
 47. Cook, A. E., O'Brien, E. J. (2015). *Passive activation and instantiation of inferences during reading*. In E. J. O'Brien, A. E. Cook, R. F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 19–41). Cambridge University Press.

48. Couvee, S., Wauters, L., Knoors, H., Verhoeven, L., Segers, E. (2025). *Variation in second-grade reading in children who are deaf and hard-of-hearing*. J Deaf Stud Deaf Educ. 2025 Mar 20;30(2):195-206. doi: 10.1093/jdsade/enae051. PMID: 40111190; PMCID: PMC11925007.
49. Crume, P. K. (2013). *Teachers' perceptions of the use of ASL phonological instruction to develop ASL and English literacy in an ASL/English bilingual preschool*. [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. (Order No. 3503202). Available from ProQuest One Academic. (1009081566). <https://ezp.sub.su.se/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-perceptions-use-asl-phonological/docview/1009081566/se-2>.
50. Crume, P. K., Lederberg, A., Schick, B. (2021). *Language and reading comprehension abilities of elementary school-aged deaf children*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 26(1), 159–169. 10.1093/deafed/enaa033
51. Cummins, J. (1991). *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children*. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–89). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
52. Cupples, L., Ching, T. Y. C., Button, L., Seeto, M., Zhang, V., Whitfield, J. (2017). *Spoken language and everyday functioning in 5-year-old children using hearing aids or cochlear implants*. International Journal of Audiology. 2018;57 (sup2):S55-S69. Epub 2017 Sept 12. doi: 10.1080/14992027.2017.1370140
53. Delcenserie, A., Genesee, F., Champoux, F. (2024). *Exposure to sign language prior and after cochlear implantation increases language and cognitive skills in deaf children*. Dev Sci. 2024 Jul;27(4):e13481. doi: 10.1111/desc.13481. Epub 2024 Feb 7. PMID: 38327110.
54. DesJardin, J. L. (2009). *Parental empowerment: Supporting language skills in young children with cochlear implants*. In L. S. Eisenberg (Ed.), *Clinical management of children with cochlear implants*. Plural Publishing.
55. DesJardin, J. L., Ambrose, S. E., Martinez, A. S., Eisenberg, L. S. (2009). *Relationships between speech perception abilities and spoken language skills in young children with hearing loss*. International Journal of Audiology, 48(5), 248–259. <https://doi.org/10.1080/14992020802607423>
56. DesJardin, J. L., Doll, E. R., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. J., Ganguly, D. H., Henning, S. C. (2014). *Parent support for language development during joint book reading for young children with hearing loss*. Communication Disorders Quarterly, 35, 167–181. <https://doi.org/10.1177/1525740113518062>.

57. DesJardin, J. L., Eisenberg, L. S. (2007). *Maternal contributions: supporting language development in young children with cochlear implants*. Ear Hear. 2007 Aug;28(4):456-69. doi: 10.1097/AUD.0b013e31806dc1ab. PMID: 17609609.
58. DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Ganguly, D. H., Henning, S. C. (2023). *Home Literacy Experiences and Shared Reading Practices: Preschoolers With Hearing Loss*. Deaf Stud Deaf Educ. 2023 Mar 24;28(2):189-200. doi: 10.1093/deafed/enac050. PMID: 36617254; PMCID: PMC10373947.
59. DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K.C., Ganguly, D. M. H., Henning, S. C., Colson, B. G. (2017). *A longitudinal investigation of the home literacy environment and shared book reading in young children with hearing loss*. Ear and Hearing, 38(4), 441–454. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000414>.
60. Deslandes, R., Barma, S., Morin, L. (2015). *Understanding Complex Relationships Between Teachers and Parents*.
61. Dettman, S. J., Dowell, R. C., Choo, D., Arnott, W., Abrahams, Y., Davis, A., Dornan, D., Leigh, J., Constantinescu, G., Cowan, R., Briggs, R. J. (2016). *Long-term Communication Outcomes for Children Receiving Cochlear Implants Younger Than 12 Months: A Multicenter Study*. Otol Neurotol. 2016 Feb;37(2):e82-95. doi: 10.1097/MAO.0000000000000915. PMID: 26756160.
62. Dewaele, J-M., Wei, L. (2013). *Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity?* Bilingualism: Language & Cognition. 16. 231-240.. 10.1017/S1366728912000570,.
63. Dye, M., Pascalis, O. (2017). *The Impact of Sensory, Linguistic and Social Deprivation on Cognition*. Frontiers Media SA.
64. Dillon, H. (2012). *Hearing aids*. Thieme.
65. Dirks, E., Wauters, L. (2018). *It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of- hearing children*. Journal of Deaf Studies and Deaf Edu.
66. Dostal, H., Gabriel, R., Weir, J. (2017). *Supporting the literacy development of students who are deaf or hard of hearing in inclusive classrooms*. The Reading Teacher. <https://doi.org/10.1002/trtr.1619>
67. Duff, D. M., Hendricks, A. E., Fitton, L., Adlof, S. M. (2022). *Reading and Math Achievement in Children With Dyslexia, Developmental Language Disorder, or Typical Development: Achievement Gaps Persist From Second Through Fourth Grades*. J Learn Disabil. 2023 Sep-Oct;56(5):371-391. doi: 10.1177/00222194221105515. Epub 2022 Jun 21. PMID: 35726736; PMCID: PMC10426256.
68. Easterbrooks, S. R., Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford University Press.

69. Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., Miller, E. M., Bergeron, J. P., McDonald Connor, C. (2008). *Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: Strengths and weaknesses*. *Volta Review*, 108(2), 91–114.
70. Elo, S., Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
71. Engen, L. Høien, T. (2002). *Phonological skills and reading comprehension*. *Reading and Writing*. 15. 613-631. 10.1023/A:1020958105218.
72. Erdener, M. A. (2016). *Principals and Teachers Practices about Parent Involvement in Schooling*. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 151-159.
73. Fobi, D., Swanwick, R., Asomaning, D., Doku, R. (2022). *Promoting deaf-adults' participation in early care and education of deaf children*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(2), 136–145. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac040>.
74. Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., Truckenmiller, A. (2015). *Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades*. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884–899. <https://doi.org/10.1037/edu0000026>
75. Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., Snowling, M. J. (2012). *Efficacy of language intervention in the early years*. *J Child Psychol Psychiatry*. 2013 Mar;54(3):280-90. doi: 10.1111/jcpp.12010. Epub 2012 Nov 23. PMID: 23176547; PMCID: PMC3593174.
76. Gampe, A., Liebal, K., Tomasello, M. (2012). *Eighteen-month-olds learn novel words through overhearing*. *First Language*, 32(3), 385-397. <https://doi.org/10.1177/0142723711433584> (Original work published 2012)
77. Geers, A., Hayes, H. (2011). *Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience*. *Ear & Hearing*, 32, 49S–59S. doi: 10.1097/AUD.0b013e3181fa41f DOI, PMC free article, PubMed, Google Scholar.
78. Geers, A.E., Mitchell, C. M., Warner-Czyz, A., Wang, N. Y., Eisenberg, L. S. (2017). *Early Sign Language Exposure and Cochlear Implantation Benefits*. *Pediatrics*. 2017 Jul;140(1):e20163489. doi: 10.1542/peds.2016-3489. Epub 2017 Jun 12. PMID: 28759398; PMCID: PMC5495521.
79. Giaouri, S. Hatzopoulou, M., Karipi, S., Alevriadou, A., Kourbetis, V. (2022). *The Role of Deaf Practitioners as Role Models and Sign Language Teachers in Three European Countries*. *Trends in Psychology*. 32. 10.1007/s43076-022-00242-y.
80. Giedrienė, R. (2011). *Specifiniai mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

81. Glickman, N. S., Hall, W. C. (2018). *Language Deprivation and Deaf Mental Health* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315166728>
82. Goodwin, C., Lillo-Martin, D. (2023). *Deaf and Hearing American Sign Language-English Bilinguals: Typical Bilingual Language Development*. J Deaf Stud Deaf Educ. 2023 Sep 18;28(4):350-362. doi: 10.1093/deafed/enad026. PMID: 37516457; PMCID: PMC10516340.
83. Green, K. W., Green, W. B., Holmes, D. W. (1981). *Speechreading Skills of Young Normal Hearing and Deaf Children*. American Annals of the Deaf. Vol. 126, No. 5 (August 1981), pp. 505-509 (5 pages). Published By: Gallaudet University Press.
84. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
85. Hall, M. L., Hall, W. C., Caselli, N. K. (2019). *Deaf children need language, not (just) speech*. First Language, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
86. Hall, W. (2017). *The Effectiveness of Policy Interventions for School Bullying: A Systematic Review*. J Soc Social Work Res. 2017 Spring;8(1):45-69. doi: 10.1086/690565. Epub 2017 Jan 26. PMID: 28344750; PMCID: PMC5363950.
87. Hamilton, B., Clark, M. D. M. (2020). *The Deaf Mentor Program: Benefits to Families*. Psychology, 11, 713-736. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.115049>
88. Harris, M., Terleksi, E. (2020). *Literacy attainment among children who are deaf and hard of hearing: The past, the present, and the future*. In S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in literacy* (pp. 11–23). Oxford University Press.
89. Hegazi, M. AF., Saad, A. M., Khodeir, M. S. (2021). *Development of a test for assessment of the lipreading ability for children in the Arabic-speaking countries*. Egypt J Otolaryngol 37, 4 (2021). <https://doi.org/10.1186/s43163-020-00067-5>
90. Himmele, P., Himmele, W. (2009). *The language-rich classroom: A research-based framework for teaching English language learners*. Alexandria, VA: ASCD.
91. Hoff, E., Tulloch, M. K., Core, C. (2021). *Profiles of minority-majority language proficiency in 5-year-olds*. Child Development 92(5). 1801-1816.
92. Hoff, H. E. (2020). *The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualizations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice*. Intercultural Communication Education, 3, 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
93. Hoffmeister, R. (2000). *A piece of the puzzle: the relationship between ASL and English literacy in Deaf children*. In R. Mayberry, J. Morford (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Lawrence Erlbaum Associates.

94. Hoffmeister, R. J., Caldwell-Harris, C. L. (2014). *Acquiring English as a Second Language via Print: The Task for Deaf Children*. *Cognition*. 132, 229-242. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014>
95. Hoffmeister, R., Henner, J., Caldwell-Harris, C., Novogrodsky, R. (2022). *Deaf Children's ASL Vocabulary and ASL Syntax Knowledge Supports English Knowledge*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(1), 37–47. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab032>
96. Honu-Mensah, C. M., Fobi, D., Quansah, B. (2024). *Developing an Understanding of Parent–Teacher Partnerships in Schools for the Deaf in Ghana*, *International Journal of Disability, Development and Education*, 71:2, 208-221, DOI: 10.1080/1034912X.2022.2092601.
97. Hoover, W. A., Tunmer, W. E. (2018). *The simple view of reading: Three assessments of its adequacy*. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
98. Hrastinski, I., Wilbur, R. B. (2016). *Academic achievement of deaf and hard-of-hearing students in an ASL/English bilingual program*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 156–170. <https://doi.org/10.1093/deafed/env072>
99. Hrastinski, I., Wilbur, R. B. (2016). *Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program*. *J Deaf Stud Deaf Educ*. 2016 Apr;21(2):156-70. doi: 10.1093/deafed/env072. Epub 2016 Feb 10. PMID: 26864688; PMCID: PMC4886322.
100. Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C. (2022). *Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents*. *Children (Basel)*. 2022 Oct 22;9(11):1609. doi: 10.3390/children9111609. PMID: 36360337; PMCID: PMC9688581.
101. Humphries, T., Poorna, K., Gaurav, M., Donna, J. N., Christian, R., Scott, S. (2019). *Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers*. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 118. 134–142.
102. Yanbay, E., Hickson, L., Scarinci, N., Constantinescu, G., Dettman, S. J. (2014). *Language outcomes for children with cochlear implants enrolled in different communication programs*. *Cochlear Implants Int*. 2014 May;15(3):121-35. doi: 10.1179/1754762813Y.00000000062. PMID: 24867056.
103. Ingvalson, E. M., Grieco-Calub, T. M., Perry, L. K., VanDam, M. (2020). *Rethinking Emergent Literacy in Children With Hearing Loss*. *Frontiers in Psychology*. Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00039>
104. Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., Mason, C. A. (2018). *Language Outcomes Improved Through Early Hearing Detection and Earlier Cochlear Implantation*. *Otol*

- Neurotol. 2018 Dec;39(10):1256-1263. doi: 10.1097/MAO.0000000000001976. PMID: 30444842.
105. Islam, A. (2019). *Parent–Teacher Meetings and Student Outcomes: Evidence from a Developing Country*. *European Economic Review*, 111, 273-304.
 106. Jewitt, C., Kress, G. R. (2003). *Multimodal Literacy*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., Oxford, Wien, 2003. VI, 196 pp., num. ill.
 107. Jin, F., Schjolber, S., Want, M. V., Eadie, P., Nes, R. B., Roysamb, E., Tambs, K. (2020). *Predicting literacy skills at 8 years from preschool language trajectories: A population-based cohort study*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(8), 2752–2762. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00286.
 108. Joy, A., Ledger, S., Duncan, J. (2024). *Deaf role-models for Deaf children in hearing families: a scoping review*. *J Deaf Stud Deaf Educ*. 2024 Dec 20;30(1):17-30. doi: 10.1093/jdsade/ena028. Erratum in: *J Deaf Stud Deaf Educ*. 2025 Jun 20;30(3):423. doi: 10.1093/jdsade/ena040. PMID: 39126697; PMCID: PMC11661822.
 109. Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
 110. Kartheiser, G., Cormier, K., Bell-Souder, D., Dye, M., Sharma, A. (2024). *Neurocognitive Outcomes in Young Adults with Cochlear Implants: The Role of Early Language Access and Crossmodal Plasticity*. *Hearing Research*. 451. 109074. 10.1016/j.heares.2024.109074.
 111. Khoza-Shangase, K., Sebothoma, B. (2022). *Tele-audiology and preventive audiology: A capacity versus demand challenge imperative in South Africa*. 10.4102/aosis.2022.BK209.02.
 112. Kyle F. E., Harris M. (2010) *Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study*. *Journal of Experimental Child Psychology*. 107(3):229–243. DOI: 10.1016/j.jecp. 2010.04.011 [PubMed: 20570282]
 113. Kyle, F. E. (2015). *Research methods in studying reading and literacy development in deaf children who sign*. In E. Orfanidou, B. Woll, & G. Morgan (Eds.), *Research methods in sign language studies* (pp. 300–318). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118346013.ch16>
 114. Kyle, F. E., Campbell, R., MacSweeney, M. (2016). *The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability*. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.004>
 115. Kyle, F. E., Campbell, R., Mohammed, T., Coleman, M., Macsweeney, M. (2013). *Speechreading development in deaf and hearing children: introducing the test of child speechreading*. *J Speech Lang Hear Res*. 2013 Apr;56(2):416-26. doi: 10.1044/1092-4388(2012/12-0039). Epub 2012 Dec 28. PMID: 23275416; PMCID: PMC4920223.

116. Kilpatrick, J. R. (2015). *Developing a written language inventory for deaf and hard of hearing students: A Systemic Functional Grammar approach*.
117. Kindle, K.J. (2009). *Vocabulary development during read- alouds: Primary practices*. The Reading Teacher, 63(3), 202-211. <https://doi.org/10.1598/RT.63.3.3>
118. Klieve, S., Leigh, K., Grant, L., Graham, L. (2025). *Explicit tier two vocabulary instruction for young deaf children*, The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2025;, enaf056, <https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf056>
119. Kocayörük, E. (2016). *Parental involvement and school achievement*. The International Journal of Human and Behavioral Science, 2(2), 1–7.
120. Kushalnagar, P., Bruce, S., Sutton, T., Leigh, I. (2017). *Retrospective Basic Parent-Child Communication Difficulties and Risk of Depression in Deaf Adults*. Journal of Developmental and Physical Disabilities. 29. 10.1007/s10882-016-9501-5.
121. Lederberg, A. R., Branum-Martin, L., Webb, M., Schick, B., Antia, S., Easterbrooks, S. R., Connor, C. M. (2019). *Modality and interrelations among language, reading, spoken phonological awareness, and fingerspelling*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 24(4), 408–423. 10.1093/deafed/enz011
122. Lederberg, A. R., Easterbrooks, S. R., Tucci, S. (2022). *Foundations for literacy: A research-based early reading program that improves outcomes for children who are deaf and hard of hearing*. The Volta Review, 122(1), 31-47. <https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.gsu.edu/dist/8/22627/files/2023/01/Foundations-for-Literacy-Volta-Review.pdf>
123. Lederberg, A., Spencer, P. E. (2001). *Vocabulary development of young deaf and hard of hearing children*. Context, Cognition, and Deafness. 73-92.
124. Lervåg, A., Hulme, C., Melby-Lervåg, M. (2018). *Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex*. Child Development, 89(5), 1821–1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
125. Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
126. Lieberman, A. M., Mitchiner, J., Pontecorvo, E. (2022). *Hearing parents learning American Sign Language with their deaf children: a mixed-methods survey*. Appl Linguist Rev. 2022 May 23;15(1):309-333. doi: 10.1515/applirev-2021-0120. PMID: 38221976; PMCID: PMC10785677.
127. Lillo-Martin, D.C., Gale, E., Chen Pichler, D. (2021). *Family ASL: An Early Start to Equitable Education for Deaf Children*. Topics in Early Childhood Special Education, 43, 156 - 166.

128. Lillo-Martin, D., Henner, J. (2021). *Acquisition of Sign Languages*. *Annual Review Linguistics*. 7:395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-043020-092357>
129. Luckner, J. L., Cooke, C. (2010). *A Summary of the Vocabulary Research With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing*. *American Annals of the Deaf* 155(1), 38-67. <https://dx.doi.org/10.1353/aad.0.0129>.
130. Luckner, J. L., Urbach, J. (2012). *Reading Fluency and Students Who Are Deaf or Hard of Hearing: Synthesis of the Research: Synthesis of the Research*. *Communication Disorders Quarterly*, 33(4), 230-241. <https://doi.org/10.1177/1525740111412582>
131. Luckner, J., Pierce, C. (2013). *Response to Intervention and Students Who are Deaf or Hard of Hearing*. *Deafness & Education International*, 15(4), 222–240. <https://doi.org/10.1179/1557069X13Y.0000000027>
132. Lund, E., Douglas, M. (2016). *Teaching vocabulary to preschool children with hearing loss*. *Exceptional Children*, 83, 26–41. doi: 10.1177/0014402916651848.
133. Luobikienė, I. (2003). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
134. Magnusson, P., Godhe, A.-L. (2019). *Multimodality in Language Education : Implications for Teaching*. *Designs for Learning*, 11(1), 127–137. <https://doi.org/10.16993/dfl.127>
135. Maluleke, N., Khoza-Shangase, K., Kanji, A. (2023). *Caregivers' experiences of the Early Hearing Detection and Intervention (EHDI) process from detection to intervention in South Africa*. 10.21203/rs.3.rs-2722651/v1.
136. Maluleke, N., Khoza-Shangase, K., Kanji, A. (2021). *School readiness and academic achievement of children with hearing impairment: A South African exploratory study*. *South African Journal of Childhood Education*. 11. 10.4102/sajce.v11i1.898.
137. Manyak, P. C., Manyak, A. M. (2021). *Multifaceted Vocabulary Instruction in a Third-Grade Class: Findings from a Three-Year Formative Experiment*. *Reading Psychology*, 42(2), 73–110. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1878678>
138. Mantri-Langeveldt, A., Dada, S., Boshoff, K. (2019). *Measures for social support in raising a child with a disability: A scoping review*. *Child Care Health Dev*. 2019 Mar;45(2):159-174. doi: 10.1111/cch.12646. PMID: 30690765.
139. Mathews, E. S. (2017). *Language, power, and resistance: Mainstreaming deaf education*. Gallaudet University Press.
140. Meinzen-Derr, J., Wiley, S., Grove, W., Altaye, M., Gaffney, M., Satterfield-Nash, A., Boyle, C. (2020). *Kindergarten readiness in children who are deaf or hard of hearing who received early intervention*. *Pediatrics*, 146(4), e20200557. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0557>.

141. Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., Hulme, C. (2012). *Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review*. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
142. Myende, P. E., Nhlumayo, B. S. (2022). *Enhancing Parent–Teacher Collaboration in Rural Schools: Parents’ Voices and Implications for Schools*. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514.
143. Miller, P., Banado-Aviran, E., Hetzroni, O. E. (2021). *Developing reading skills in prelingually deaf preschool children: Fingerspelling as a strategy to promote orthographic learning*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 363–380. 10.1093/deafed/enab004
144. Moeller, M. P. (2000). *Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing*. *Pediatrics* September 2000; 106 (3): e43. 10.1542/peds.106.3.e43
145. Moeller, M., Gwen, C., Leeanne, S., Arlene, S-B., Daniel, H. (2013). *Best Practices in Family-Centered Early Intervention for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: An International Consensus Statement*. *Journal of deaf studies and deaf education*. 18. 429-45. 10.1093/deafed/ent034.
146. Moses, A. M., Golos, D. B., Bennett, C. M. (2015). *An Alternative Approach to Early Literacy: The Effects of ASL in Educational Media on Literacy Skills Acquisition for Hearing Children*. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 485-494. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0690-9>
147. Mounty, J. L., Pucci, C. T., Harmon, K. C. (2014). *How deaf American sign language/English bilingual children become proficient readers: An emic perspective*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 333–346. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent050>
148. Mugnier, S. (2021). *Plurilingualism in deaf education in France: language policies, ideologies and practices*, in *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education*, eds K. Snoddon and J. Weber (Multilingual Matters).
149. Napoli, D. J., Mellon, N. K., Niparko, J. K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, Lantos, J. D. (2015). *Should all deaf children learn sign language?* *Pediatrics* 136(1). 170–176.
150. Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., Bishop, D. V. M. (2010). *A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x>
151. Nation, K., Dawson, N. J., Hsiao, Y. (2022). *Book language and its implications for children’s language, literacy, and development*. *Current Directions in Psychological Science*, 31(4), 375–380. <https://doi.org/10.1177/09637214221103264>

152. Nicastrì, M., Giallini, I., Ruoppolo, G., Prosperini, L., de Vincentiis, M., Lauriello, M., Rea, M., Traisci, G., Mancini, P. (2020). *Parent Training and Communication Empowerment of Children With Cochlear Implant*. *Journal of Early Intervention*, 43(2), 117-134. <https://doi.org/10.1177/1053815120922908>
153. Nittrouer, S., Lowenstein, J. H., Sinex, D. G. (2021). *The contribution of spectral processing to the acquisition of phonological sensitivity by adolescent cochlear implant users and normal-hearing controls*. *J. Acoust. Soc. Am.* 1 September 2021; 150 (3): 2116–2130. <https://doi.org/10.1121/10.0006416>
154. Novogrodsky, R., Caldwell-Harris, C., Fish, S., Hoffmeister, R. J. (2014). *The development of antonym knowledge in American sign language (ASL) and its relationship to reading comprehension in English*. *Language Learning*, 64(December), 749–770.
155. Ntinda, K., Thwala, S. K., Tfusi, B. (2019). *Experiences of Teachers of Deaf and Hard-of-Hearing Students' in a Special Needs School: An Exploratory Study*. *Journal of Education and Training Studies*. 7. 79. 10.11114/jets.v7i7.4274.
156. Olmstead, C. (2013). *Using technology to increase parent involvement in schools*. *TechTrends*, 57(6), 28–37.
157. Owen, A. N. (2016). *Forming Collaborative Parent-Teacher Relationships to Increase Parental Involvement (Unpublished capstone project)*. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.
158. Padden, C., Gunsauls, D.C. (2003). *How the Alphabet Came to Be Used in a Sign Language*. *Sign Language Studies* 4(1), 10-33. <https://dx.doi.org/10.1353/sls.2003.0026>.
159. Paul, P. V., Yan, P. (2023). *The Effects of American Sign Language on English Reading Proficiency*. *American Annals of the Deaf* 167(5), 745-760. <https://dx.doi.org/10.1353/aad.2023.0010>.
160. Peacock-Chambers, E., Ivy, K., Bair-Merritt, M. (2017). *Primary Care Interventions for Early Childhood Development: A Systematic Review*. *Pediatrics*. 2017 Dec;140(6):e20171661. doi: 10.1542/peds.2017-1661. Epub 2017 Nov 14. PMID: 29138363.
161. Pettito, L., Langdon, C., Stone, A., Andriola, D., Kartheiser, G., Cochran, C. (2016). *Visual sign phonology: Insights into human reading and language from a natural soundless phonology*. *WIREs. Cognitive Science*, 76, 366–381. doi: 10.002/wcs.1404
162. Pichler, D. C., Koulidobrova, H. (2015). *Acquisition of sign language as a second language (L2)*. *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, 218–230.
163. Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J., Caselli, N. K. (2023). *Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language*. *Journal of Speech,*

- Language, and Hearing Research, 66(4), 1291–1308. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
164. Poon, B. T., Zaidman-Zait, A. (2014). *Social Support for Parents of Deaf Children: Moving Toward Contextualized Understanding*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(2), 176-188.
 165. Puente, A., Alvarado, J. M., Herrera, V. (2006). *Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers*. American Annals of the Deaf, 151(3), 299-310. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0039>
 166. Qi, S., Mitchell, R. (2012). *Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17, 1–18. DOI, PubMed, Google Scholar.
 167. Raj, L. J., Pitchai, S. (2015). *The Development of a New Quality of Life Questionnaire for Children with Hearing Loss - The Impact of Hearing Loss on Children (IHL-C): Field Testing and Psychometric Evaluation*. Disability, CBR & Inclusive Development, 26(1), 25–49. <https://doi.org/10.5463/dcid.v26i1.386>
 168. Reynolds, G., Werfel, K. L. (2020). *Home literacy environment and emergent skills in preschool children with hearing loss*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 25(1), 68–79. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz025>.
 169. Roberts, M., Kaiser, A. (2011). *The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions: A Meta-Analysis*. American Journal of Speech-Language Pathology, 20, 180-199. 10.1044/1058-0360(2011/10-0055).
 170. Rogers, K., Young, A. (2011). *Being a Deaf Role Model: Deaf People's Experiences of Working with Families and Deaf Young People*. Deafness & Education International, 13, 2-16. <https://doi.org/10.1179/1557069X10Y.0000000004>
 171. Runnion E., Gray S. (2019). *What clinicians need to know about early literacy development in children with hearing loss*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50(1), 16–33. doi: 10.1044/2018_LSHSS-18-0015 [DOI] [PubMed] [Google Scholar]
 172. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Kaunas: Technologija.
 173. Sabaliauskas, S., Žydzūnaitė, V. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.
 174. Sandler, W., Lillo-Martin, D. C. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge University Press.
 175. Sarant, J. Z., Holt, C. M., Dowell, R. C., Rickards, F. W., Blamey, P. J. (2009). *Spoken language development in oral preschool children with permanent childhood deafness*. J Deaf

- Stud Deaf Educ. 2009 Spring;14(2):205-17. doi: 10.1093/deafed/enn034. Epub 2008 Oct 6. PMID: 18840616.
176. Schönström, K., Holmström, I. (2025). *Fingerspelling as a pathway to deaf children's reading: a scoping review*, The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2025;, enaf065, <https://doi.org/10.1093/jdsade/enaf065>
 177. Schultz, T. R., Able, H., Sreckovic, M. A., White, T. (2016). *Parent-teacher Collaboration: Teacher Perceptions of what is needed to support Students with ASD in the Inclusive Classroom*. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51(4), 344-354.
 178. Scott, J. A., Cohen, S. (2021). *Deaf and hard-of-hearing students and academic language(s)*. In S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in literacy* (pp. 141–155). Oxford University Press.
 179. Scott, J. A., Dostal, H. M. (2019). *Language development and deaf/hard of hearing children*. Education Sciences, 9(2), Article 135. <https://doi.org/10.3390/educsci9020135>
 180. Scott, J. A., Hoffmeister, R. J. (2017). *American sign language and academic English: factors influencing the reading of bilingual secondary school deaf and hard of hearing students*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(1), 59–71. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw065>
 181. Scott, J. A., Hoffmeister, R. J. (2018). *Superordinate Precision: An Examination of Academic Writing Among Bilingual Deaf and Hard of Hearing Students*. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 23, Issue 2, April 2018, Pages 173–182, <https://doi.org/10.1093/deafed/enx052>
 182. Shyr, Z. S., Emmorey, K. (2022). *Contribution of Lexical Quality and Sign Language Variables to Reading Comprehension*. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 27, Issue 4, October 2022, Pages 355–372, <https://doi.org/10.1093/deafed/enac018>
 183. Shuler-Krause, E., White, K. R. (2019). *Involvement of Adults Who Are Deaf or Hard of Hearing in EHDI Programs*. Journal of Early Hearing Detection and Intervention, 4(1), 54-61. DOI: <https://doi.org/10.26077/x154-8175>
 184. Sosa, A. V., Bunta, F. (2019). *Speech production accuracy and variability in monolingual and bilingual children with cochlear implants: A comparison to their peers with normal hearing*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62(8), 2601-2616.
 185. Spencer L. J., Tomblin J. B. (2008). *Evaluating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implantus*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14, 1–21. doi: 10.1093/deafed/enn013 [[DOI](#)] [[PMC free article](#)] [[PubMed](#)] [[Google Scholar](#)][[Ref list](#)]

186. Stephanie, C. (2019). *Deaf people and Educational attainment in the United States*. Boston: Hought Mifflin.
187. Stokoe, W. C. (2005). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 10, Issue 1, Winter 2005, Pages 3–37, <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>
188. Storch, S. A., Whitehurst, G. J. (2002). *Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model*. Developmental Psychology, 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
189. Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., Reese, E. (2018). *From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension*. Cognitive Development, 47, 82–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
190. Sullivan, S., Oakhill, J. (2015). *Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers*. Topics in Language Disorders, 35(2), 133–143.
191. Sullivan, S., Oakhill, J., Arfè, B., Gómez-Merino, N. (2021). *Reading comprehension: A comparison of typically hearing and deaf or hard-of-hearing children*. In S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in literacy* (pp. 171–184). Oxford University Press.
192. Sultana, N., Purdy, S. C. (2024). *Supporting Children's Communication Development through Parental Education*.
193. Szagun, G., Schramm, S. (2015). *Sources of variability in language development of children with cochlear implants: age at implantation, parental language, and early features of children's language construction*. Journal of Child Language. 10.1017/S0305000915000641.
194. Swanwick, R. (2016). *Deaf children's bimodal bilingualism and education*. Lang. Teach. 49, 1–34.
195. Szarkowski, A., Brice, P. J. (2016). *Hearing Parents' Appraisals of Parenting a Deaf or Hard-of-Hearing Child: Application of a Positive Psychology Framework*. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 21, Issue 3, July 2016, Pages 249–258, <https://doi.org/10.1093/deafed/enw007>
196. Tejeda-Franco, C. D., Valadez-Jimenez, V. M., Hernandez-Lopez, X., Ysunza, P. A., Mena-Ramirez, M. E., Garcia-Zalapa, R. A., Miranda-Duarte, A. (2020). *Hearing Aid Use and Auditory Verbal Therapy Improve Voice Quality of Deaf Children*. Journal of Voice, Volume 34, Issue 2, 2020, Pages 301.e7-301.e11, ISSN 0892-1997, <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.08.007>.

197. Thompson, R. K. (2017). *The role of oral language in kindergarten students comprehension*. (Doctoral dissertation). University of South Carolina; Scholar Commons. Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4129>.
198. Tidikis, R. J. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. Vilnius.
199. Tye-Murray, N., Hale, S., Spehar, B., Myerson, J., Sommers, M. S. (2014). *Lipreading in school-age children: the roles of age, hearing status, and cognitive ability*. J Speech Lang Hear Res. 2014 Apr 1;57(2):556-65. doi: 10.1044/2013_JSLHR-H-12-0273. PMID: 24129010; PMCID: PMC5736322.
200. Tomblin, J. B., Walker, E. A., McCreery, R. W., Arenas, R. M., Harrison, M., & Moeller, M. P. (2015). *Outcomes of children with hearing loss: Data collection and methods*. Ear and Hearing, 36(01), 14S.
201. Trussell, J. W., Easterbrooks, S. R. (2017). *Morphological knowledge and students who are deaf or hard-of-hearing: A review of the literature*. Communication Disorders Quarterly, 38(2), 67–77.
202. Unsworth, S. (2016). *Quantity and quality of language input in bilingual language development*. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 103–121). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14939-007>
203. van Berkel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H., Verhoeven, L. (2019). *Effects of Signs on Word Learning by Children With Developmental Language Disorder*. J Speech Lang Hear Res. 2019 Jun 19;62(6):1798-1812. doi: 10.1044/2019_JSLHR-L-18-0275. Epub 2019 Jun 3. PMID: 31158060.
204. Zeng, F. G., Rebscher, S., Harrison, W., Sun, X., Feng, H. (2008). *Cochlear implants: system design, integration, and evaluation*. IEEE Rev Biomed Eng. 2008;1:115-42. doi: 10.1109/RBME.2008.2008250. Epub 2008 Nov 5. PMID: 19946565; PMCID: PMC2782849.
205. Zussino, J., Zupan, B., Preston, R. (2022). *Speech, language, and literacy outcomes for children with mild to moderate hearing loss: A systematic review*. J Commun Disord. 2022 Sep-Oct;99:106248. doi: 10.1016/j.jcomdis.2022.106248. Epub 2022 Jul 8. PMID: 35843068.
206. Walker, E. A., Holte, L., McCreery, R. W., Spratford, M., Page, T., Moeller, M. P. (2015). *The Influence of Hearing Aid Use on Outcomes of Children With Mild Hearing Loss*. J Speech Lang Hear Res. 2015 Oct;58(5):1611-25. doi: 10.1044/2015_JSLHR-H-15-0043. PMID: 26151927; PMCID: PMC4686313.
207. Wang, Q., Ma, M., Huang, Y., Wang, X., Wang, T. (2022). *Impact of home literacy environment on literacy development of children with hearing loss: A mediation model*. Front

- Psychol. 2022 Oct 14;13:895342. doi: 10.3389/fpsyg.2022.895342. PMID: 36312113; PMCID: PMC9614025.
208. Wang, Z., Lin, W., Qiu, H., Lan, Z. (2025). *"It's beyond enough": teachers' experiences and perspectives of rehabilitation inclusion for working with deaf and hard of hearing children in rural areas of China*. BMC Public Health. 2025 May 19;25(1):1841. doi: 10.1186/s12889-025-22972-1. PMID: 40389914; PMCID: PMC12087191.
 209. Wass, M., Anmyr, L., Lyxell, B., Östlund, E., Karltorp, E., Löfkvist, U. (2019). *Predictors of Reading Comprehension in Children With Cochlear Implants*. Front Psychol. 2019 Sep 24;10:2155. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02155. PMID: 31607988; PMCID: PMC6769823.
 210. Wearmouth, J., Gosling, A., Beams, J., Davydaitis, S. (2017). *Understanding Special Educational Needs and Disability in the Early Years: Principles and Perspectives*. Routledge.
 211. Werfel, K. L. (2017). *Emergent literacy skills in preschool children with hearing loss who use spoken language: Initial findings from the early language and literacy acquisition (ELLA) study*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48(4), 249-259.
 212. Werfel, K. L., Reynolds, G. (2019). *Teaching phonological awareness to children with hearing loss who use spoken language: Six big ideas*. Perspectives of the ASHA special interest groups, 4(5), 954-961.
 213. Wilson, B. S., Dorman, M. F. (2008). *Cochlear implants: current designs and future possibilities*. J Rehabil Res Dev, 45(5), 695-730.
 214. Worsfold, S., Mahon, M., Pimperton, H., Stevenson, J., Kennedy, C. (2018). *Predicting reading ability in teenagers who are deaf or hard of hearing: A longitudinal analysis of language and reading*. Res Dev Disabil. 2018 Jun;77:49-59. doi: 10.1016/j.ridd.2018.04.007. Epub 2018 Apr 13. PMID: 29660589; PMCID: PMC5964066.

PRIEDAI

Klausimai pedagogams:

Apie kalbos mokėjimą ir skaitymą:

1. Kaip vertinate pradinukų, turinčių klausos sutrikimų, kalbos mokėjimo lygį?
2. Kokius kalbos įgūdžius laikytumėte svarbiausiais, kad vaikas galėtų sėkmingai mokytis skaityti?
3. Su kokiais iššūkiais susiduriate mokydami skaityti kurčiuosius ir neprigirdinčiuosius pradinukus?
4. Kokie metodai, strategijos ar priemonės Jums pasiteisino ugdant jų skaitymo kompetencijas?
5. Ką laikytumėte svarbiausiu veiksniu, lemiančiu sėkmingą skaitymo kompetencijų ugdymą vaikui su klausos sutrikimu?
6. Kaip žodinės ir gestų kalbos, fonologinio suvokimo, skaitymo iš lūpų gebėjimai prisideda prie skaitymo kompetencijų ugdymo?

Bendradarbiavimas:

1. Kokio pobūdžio partnerystės egzistuoja tarp kurčiųjų mokinių tėvų ir mokytojų kurčiųjų mokyklose?
2. Ką galima padaryti, siekiant sustiprinti kurčiųjų mokinių tėvų ir mokytojų partnerystę?
3. Kokią reikšmę, Jūsų manymu, turi tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas vaikų kalbos ir skaitymo ugdymo procese?
4. Su kokiais iššūkiais susiduriate bendradarbiaudami su savo ugdytinių tėvais?
5. Kokias bendradarbiavimo formas laikytumėte veiksmingiausiomis (pvz., konsultacijos, bendri planai, nuolatinis grįžtamasis ryšys)?

Klausimai tėvams:

Apie kalbos mokėjimą ir skaitymą:

1. Kaip vertinate savo vaiko kalbos įgūdžius (žodinės, gestų)?
2. Kaip jūsų vaiko kalbos įgūdžiai, Jūsų manymu, daro įtaką vaiko skaitymo gebėjimams?
3. Kaip šeimoje stengiatės ugdyti vaiko kalbą ir skaitymo įgūdžius?
4. Jūsų manymu, kurie kalbos įgūdžiai svarbiausi, kad vaikas galėtų sėkmingai mokytis skaityti?
5. Kokias strategijas ar priemones naudojate, kad vaikui būtų lengviau skaityti?
6. Su kokiais sunkumais dažniausiai susiduriate padėdami vaikui mokytis skaityti?
7. Kiek laiko jūs ir jūsų vaikas skaitote knygas kartu, jeigu skaitote?
8. Ką laikytumėte svarbiausiu veiksniu, lemiančiu sėkmingą skaitymo kompetencijų ugdymą vaikui su klausos sutrikimu?

Bendradarbiavimas:

1. Kokio pobūdžio partnerystės egzistuoja tarp kurčiųjų mokinių tėvų ir mokytojų kurčiųjų mokyklose?
2. Ką galima padaryti, siekiant sustiprinti kurčiųjų mokinių tėvų ir mokytojų partnerystę?
3. Kaip vertinate mokytojų pagalbą ir bendradarbiavimą su Jumis ugdant vaiko kalbos bei skaitymo įgūdžius?
4. Kokios pagalbos labiausiai pasigendate?
5. Kaip manote, kokią poveikį tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas daro vaikų kalbos ir skaitymo rezultatams?