



VILNIAUS UNIVERSITETAS  
FILOSOFIJOS FAKULTETAS  
PSICHOLOGIJOS INSTITUTAS

Neringa Bernatoniene

Paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patirtis

Magistro darbas

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa

Darbo vadovė: doc. dr. M. Dovydaitienė

Vilnius, 2018

## TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY .....	5
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS .....	6
PRATARMĖ.....	7
1. ĮVADAS.....	9
1.1. Specifinių mokymosi sutrikimų samprata ir apibūdinimas .....	9
1.2. Fenomenologinis mokymasi aspektas .....	13
1.3. Specifinių mokymosi sutrikimų raiška paauglystėje .....	15
1.4. Specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių socialinis kontekstas .....	16
1.5. Specifiniai mokymosi sutrikimų turinčių paauglių galios .....	18
1.6. Temos aktualumas ir pasirinkimo motyvai .....	20
1.7. Tyrimo tikslas ir uždaviniai .....	22
2. METODIKA.....	24
2.1. Teorinis tyrimų pagrindas .....	24
2.2. Tyrimo dalyviai .....	26
2.3. Tyrimo eiga.....	29
2.3.1. Pasiruošimas interviu ir jo eiga.....	30
2.3.2. Duomenų transkribavimas .....	32
2.4. Duomenų analizė.....	33
2.5. Tyrimo validumo užtikrinimas .....	35
3. REZULTATAI.....	37
3.1. Mokymosi patyrimo išgyvenimas per santykį .....	38
3.1.1. Mokytojo vaidmens svarba .....	38
3.1.2. Santykių su bendraamžiais reikšmė.....	43
3.1.3. Santykių su tėvais aktualumas.....	45
3.2. Mokymasis akistatoje su sunkumais.....	47
3.2.1. Sunkumų įveikos stiliai .....	47
3.2.2. Savojo „aš“ patyrimas.....	50
3.3. Prieštaringa mokymosi patirtis.....	52
3.3.1. Mokymosi patirčių sąpuoklėse: nuo mokymosi džiaugsmo iki kankinančių patirčių .....	52
3.3.2. Namų ir mokyklos aplinkos refleksija.....	54
3.4. Kūrybinė veikla ir fizinė veikla poilsui ir resursams atstatyti .....	55

3.4.1.	Kūrybinė meistrystė .....	56
3.4.2.	Sportinis aktyvumas .....	57
4.	REZULTATŲ APTARIMAS .....	58
4.1.	Mokymosi patyrimo išgyvenimas per santykį .....	58
4.2.	Mokymasis akistatoje su sunkumais .....	60
4.3.	Prieštaringa mokymosi patirtis .....	62
4.4.	Kūrybinė ir fizinė veikla poilsiui ir resursams atstatyti .....	63
4.5.	Rekomendacijos mokytojams .....	65
	IŠVADOS .....	66
	LITERATŪRA .....	67
	PRIEDAI .....	74
	1 priedas .....	74
	2 priedas .....	76
	3 priedas .....	77

Paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patirtis

Neringa Bernatoniene, Vilniaus universitetas, 2018, 77 p.

## SANTRAUKA

Specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai Lietuvoje sudaro 10 proc. visų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių. Kokybinių mokslinių darbų, tyrinėjančių visuminį paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patirimą, Lietuvoje nėra. Šio tyrimo tikslas – atskleisti, suprasti ir aprašyti paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patirimą. Tyrimo tikslams pasiekti buvo pasirinkta teminė analizė pagal Braun ir Clark (2006). Teminės analizės metodas suteikė galimybę atskleisti nagrinėjamo fenomeno bendruosius bruožus bei išskirti ir aprašyti keturias pagrindines temas, kurios atsiskleidė tyrimo dalyvių pasakojimuose. Tyrime dalyvavo 8 paaugliai (4 vaikinai ir 4 merginos), turintys specifinį mokymosi sutrikimą. Pusiaus strukturuoto giluminio interviu metu surinkti duomenys buvo analizuojami Braun ir Clark (2006) teminės analizės metodu. Buvo išskirtos 4 mokymosi patirimą apibūdinančios temos: 1. Mokymosi patirimo išgyvenimas per santykį; 2. Mokymasis akistatoje su sunkumu; 3. Prieštaringa mokymosi patirtis; 4. Kūrybinė ir fizinė veikla poilsui ir resursams atstatyti. Pirmoji tema atsiskleidė per tris potemes: 1. Mokytojo vaidmens svarba; 2. Santykių su bendraamžiais reikšmė; 3. Santykių su tėvais aktualumas. Antroji tema atsiskleidė per dvi potemes: 1. Sunkumų įveikos stiliai; 2. Savojo „aš“ patirimas. Trečioji tema atsiskleidė per dvi potemes: 1. Mokymosi patirčių sūpuoklėse: nuo mokymosi džiaugsmo iki kankinančių patirčių; 2. Namų ir mokyklos aplinkos refleksija. Ketvirtoji tema išsiskyrė į dvi potemes: 1. Kūrybinė meistrystė; 2. Sportinis aktyvumas. Išskirtos temos savyje atspindi unikalius ir kompleksiškus paauglių mokymosi patirimo fenomeno požymius. Gauti tyrimų rezultatai palyginti su Lietuvos ir užsienio tyrėjų darbais.

Raktiniai žodžiai: paaugliai, specifinis mokymosi sutrikimas, mokymosi patirtis, teminė analizė.

## Learning Experience of Students with Specific Learning Disorders

Neringa Bernatoniene, Vilnius University, 2018, 77 p.

### SUMMARY

Students with specific learning disabilities account for 10% of all pupils with special educational needs in Lithuania. There is no qualitative research work that explores the overall experience of adolescents with specific learning disabilities in Lithuania. The purpose of this study is to reveal, understand and describe the learning experience of adolescents with specific learning disabilities. Braun and Clark (2006) thematic analysis was chosen to achieve the research objectives. The thematic analysis method provided an opportunity to reveal the general features of the phenomenon under examination and to distinguish and describe the four main themes that appeared in the narratives of the researched participants. The study involved 8 adolescents (4 boys and 4 girls) with a specific learning disorder. The data collected during the semi-structured in-depth interview was analyzed using the Braun and Clark (2006) thematic analysis method. The following 4 themes of learning experiences were identified: 1. Survival of a learning experience through a relationship; 2. Learning acutely with difficulty; 3. Contradictory learning experience; 4. Creative and physical activity for relaxation and restoration of resources. The first theme was revealed in three sub - themes: 1. The importance of teacher's role; 2. Significance of the relationships among peers; 3. Relevance of relations with parents. The second theme was revealed through two sub-themes: 1. Different styles of overcoming difficulty; 2. Inner- self experience. The third theme was revealed through two sub-themes: 1. Learning experiences in swings: from the happiness of learning to tormenting experiences; 2. Reflection of home and school environment. The fourth theme was divided into two sub-themes: 1. Creative mastery; 2. Physical activity. Exclusive themes reflect the unique and complex features of the phenomenon of teenage learning experience. The results of the research were compared to those of Lithuanian and foreign researchers.

Keywords: adolescents, specific learning disability, learning experience, thematic analysis.

## SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Paauglystė – tai pereinamas laikotarpis iš vaikystės į suaugusiojo žmogaus amžiaus tarpinį. Jis prasideda nuo fizinio lytinio brendimo pradžios ir baigiasi tada, kai individas suranda savo tapatumą (Žukauskienė, 2012).

Specifiniai mokymosi sutrikimai – „heterogeniška grupė sutrikimų, kurie pasireiškia mažesniais skaitymo, rašymo ar matematikos mokymosi pasiekimais nei tikėtina pagal intelektinius gebėjimus (kai IQ yra 80 ir aukštesnis) bei vaiko amžių atitinkantį ugdymą. Sutrikimams būdinga, kai dėl atskirų pažinimo procesų neišlavėjimo ar sutrikimo mokymosi pasiekimai neatitinka bendrųjų pasiekimų ir kompetencijų, tačiau jų priežastis nėra intelekto, sensoriniai sutrikimai ir netinkamas ugdymas ar sociokultūrinės sąlygos“ (*įsak. nr. V-1265/V-685/A1-317* priedas nr. 1, Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428).

Mokymasis – „gyvenamo pasaulio reiškinys, asmeniškai patiriamas ir išgyvenamas, brandinantis ir keičiantis besimokančius. Mokymasis – esminis žmogaus gyvenimo reikalas“ (Mickūnas, 2014).

Patyrimas – betarpiškas proceso, turinio ir santykių išgyvenimas (Mickūnas, 2014).

Fenomenologija – vokiečių filosofo Husserlio sukurta filosofijos kryptis, kurią autorius supranta kaip siekį aprašyti žmogaus sąmonės turinį ir atskleisti jame glūdinčių fenomenų esmes (Jonkus, 2009). Fenomenologijos, kaip kokybinio tyrimo strategijos, tikslas – tirti fenomenus, atskleidžiant žmogiškųjų išgyvenimų prigimtį. Tyrimo objektas yra tyrimo dalyvių išgyvenimų patirties konstruktas (Bitinas ir kt., 2008).

Teminė analizė – sisteminis darbo su kokybiniais duomenimis būdas, kuris padeda, koduojant duomenis, nustatyti tipinius modelius ir formuluoti su tyrimo problema susijusias temas. (Braun & Clarke, 2006).

## PRATARMĖ

*„Aš buvau labai pasimetusi, ypač, kai atėjau į šią mokyklą, aš buvau tokioj tamsoj, niekaip negalėjau suprasti, kas čia vyksta, tiesiog buvau pasimetusi visom suprantamom aplinkybėmis, ką aš čia darau, kodėl aš čia darau, kaip man taip išeina, kodėl man taip išeina...“*

(tyrimo dalyvė Liepa)

Šį darbą pradedu vienos savo tyrimo dalyvės citata iš jos interviu apie patyrimą mokykloje. Jame telpa tiek daug nerimo, pasimetimo, kurį pati tyrimo dalyvė palygina su buvimu tamsoje. Atrodo mokslas turėtų nešti šviesą, bet Liepos patyrimo jis įneša daug pasimetimo, chaoso ir nepateikia atsakymų. 20 metų dirbu mokykloje mokytoja. Kasdien būdama šalia mokinių, bendraudama su jais pačiais, jų tėvais išgyvenu mokymąsi kaip kompleksiską, integralų procesą, sunkiai telpantį į schemas. Mokymasis mokiniams - šis tas daugiau nei mechaniškas žinių kaupimas. Kiekvienas mokinys mokymąsi išgyvena ir interpretuoja asmeniškai būnant santykyje su savimi ir kitais. Mokymasis paauglystėje - labai jautrus tapsmo procesas, kuris reikalauja ypatingo mokytojų ir bendraamžių jautrumo ir palaikymo (Mickūnas 2014).

2017/2018 mokslo metų statistika rodo, kad Lietuvoje mokosi apie 10 proc. specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių (Švietimo valdymo informacinė sistema, 2018). Šie rodikliai Lietuvoje palaipsniui didėja dėl keleto priežasčių, pirmiausiai dėl psichologinės pagalbos geresnio prieinamumo. Visgi tiek mokiniai, tiek mokytojai, dažnai turi nuvertinančių nuostatų specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių atžvilgiu. Net ir sutrikimus vertinančių PPT specialistų išvadose mokykloms dažniausiai akcentuojami sutrikimo požymiai ir šių mokinių negalios (Ališauskas, 2005).

Atlikus tyrimų apžvalgą mums nepavyko rasti Lietuvoje atliktų kokybinių tyrimų, kurie plačiau ir giliau apibūdintų specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių patirtį, atskleistų jų poreikius ir padėtų planuoti pagalbą. Lieka neaišku, ką Lietuvos mokyklose patiria specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai, kokie jų sunkumai, stiprybės ir poreikiai ir, kaip galima būtų juos atliepti kuriant pagalbos būdus. Tad šis tyrimas naujas, aktualus ir naudingas, siekiant suprasti specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių mokymosi patyrimo visumą, kurią prancūzų filosofas Serres (1997) suvokia, kaip reikalaujantią skausmingų, tačiau įkvepiančių atsiskyrimų nuo namų ir santykio su kitais. Kaip plaukikas, kuris neria į upės srovę, kad pasiektų kitą krantą, taip ir asmuo, kuris nori išmokti, turi rizikuoti įveikdamas kelionę nuo pažįstamo prie nepažįstamo. Tikimės, kad šio tyrimo rezultatai gali būti prasmingi patiems paaugliams ir mokytojams bei tėvams, siekiantiems geriau suprasti paauglių

išgyvenimus ir suteikti reikiamą pagalbą mokymosi procese. Manome, kad šiame darbe pateikta iliustratyvi informacija, praturtintų rekomendacijas ir kuriamus pagalbos modelius.

Prieš šį tyrimą stengėmės nesigilinti ir išsamiai nesidomėti atliktais moksliniais tyrimais, nagrinėjančiais įvairius specifinius mokymosi sutrikimus, turinčių paauglių patirties aspektus, kad turimos žinios kuo mažiau veiktų patį interviu procesą ir leistų išgirsti tyrimo dalyvių– šios temos ekspertų – patyrimą. Norėjau kiek įmanoma suskliausti savo patirtį ir žinojimą ir sekti paskui tyrimo dalyvį, o ne pati jį vesti man pažįstamu keliu. Šio darbo teorinį įvadą rengėme jau po tyrimo duomenų analizės. Noriu nuoširdžiai padėkoti tyrimo dalyviams – už atvirą pasidalinimą savo išgyvenimais, Fenomenologinių tyrimo instituto lektorei Rūtai Barkauskaitei – už konsultacijas, darbo vadovei doc.dr. Miglei Dovydaitienei – už visapusišką pagalbą ir palaikymą.



## 1. ĮVADAS

### 1.1. Specifinių mokymosi sutrikimų samprata ir apibūdinimas

Mokymosi sutrikimai apibrėžiami vadovaujantis Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011 m. liepos 13 d. įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317 *dėl Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašu*. Aprašas atitinka Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages-ISBN-92-64-07582-5 OECD/ European Communities, 2009) nuostatas dėl bendrųjų tarptautinių kategorijų naudojimo, identifikuojant asmens specialiuosius ugdymosi poreikius, taip pat jos derintos su Lietuvos sveikatos apsaugos įstaigose naudojama „Tarptautine statistine ligų ir sveikatos sutrikimų klasifikacija“ TLK-10-AM.

Remiantis šiuo įstatymu, mokinių, turinčių sutrikimų, grupei priskiriami mokiniai, turintys mokymosi (dviejų ar daugiau dalykų – skaitymo, rašymo, matematikos, kitų mokomųjų dalykų), taip pat elgesio ir emocijų, kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, kurie pasireiškia vaikui įsisavinant mokymosi programą. Mokymosi sutrikimai skirstomi į bendruosius mokymosi sutrikimus ir specifinius mokymosi sutrikimus bei neverbalinius mokymosi sutrikimus.

Specifiniai mokymosi sutrikimai skirstomi į: skaitymo sutrikimus, rašymo sutrikimus, matematikos mokymosi sutrikimus. Šių sutrikimų specifiškumas pasireiškia tuo, kad vaikai, turintys normalų intelektą, negeba sėkmingai mokytis. Toliau pateikiame visų specifinių mokymosi sutrikimų apibrėžimus.

**Disleksija** yra specifinis mokymosi sutrikimas, kuris pasireiškia sunkumu išmokti skaityti nepaisant tinkamo mokymo, kai intelekto lygis ir socio - edukacinė aplinka yra pakankami (Habib, 2002).

DSM-IV skaitymo sutrikimą apibrėžia:

#### 315.0 Skaitymo sutrikimas

- A. Skaitymo pasiekimai, vertinami individualiais standartiniais testais (skaitymo sklandumas, teksto supratimas), yra daug mažesni nei tikėtina pagal asmens chronologinį amžių, intelektinius gebėjimus ir amžių atitinkantį ugdymą.

- B. Kriterijaus A keliamas sutrikimas labia kliudo akademiniai ar kasdienio gyvenimo veiklai, kuri reikalauja skaitymo įgūdžių.
- C. Nėra sensorinių sutrikimų.

**Disgrafija** – neurologinis rašymo sutrikimas, dėl kurio asmuo patiria sunkumų formuodamas raidžių geometriją arba rašydamas apibrėžtoje plokštumoje. (Giedrienė, 2012) Pagal DSM-IV disgrafija yra:

### 315.2 Rašymo veiklos sutrikimas

- A. Rašymo pasiekimai, vertinami individualiais standartiniais testais (ar funkcinis rašymo įgūdžių įvertinimas), daug mažesni nei tikėtina pagal asmens chronologinį amžių, intelektinius gebėjimus ir amžių atitinkantį ugdymą.
- B. Kriterijaus A keliamas sutrikimas labai kliudo akademiniai ar kasdienio gyvenimo veiklai, kur reikia rašymo (pvz., taisyklingai gramatiškai rašyti sakinius ar tvarkyti teksto dalis) įgūdžių.
- C. Nėra sensorinių sutrikimų.

**Diskalkulija** – matematikos mokymosi sutrikimas DSM-IV apibrėžia kaip:

### 315.1 Skaičiavimo (matematikos) sutrikimą

- A. Matematikos gebėjimai, vertinami individualiais standartiniais testais, daug mažesni nei tikėtina pagal asmens chronologinį amžių, intelektinius gebėjimus ir amžių atitinkantį ugdymą.
- B. Kriterijaus A keliamas sutrikimas labai kliudo akademiniai ar kasdienio gyvenimo veiklai, kur reikiama matematinių įgūdžių.
- C. Nėra sensorinių sutrikimų.

Lietuvoje oficialiai specifinių pažinimo sutrikimų ir specifinių mokymosi negalių terminai pradėti vartoti tik nuo 1995 metų, pasirodžius pirmam Vystymosi sutrikimų pedagoginės psichologinės klasifikacijos variantui (sud. Bagdonas, 1995).

Per 25 metus, specifinių mokymosi negalių pavadinimai ir klasifikacija kito ne kartą. Mokymosi negalių traktavimas mokslinėje literatūroje ir ugdymo praktikoje buvo ypač daugiareikšmis (Ališauskas, 2001). Cruickshank (1972) pastebėjo, kad anglų kalboje yra vartojama daugiau nei 40 terminų, kalbant apie vaikus, kurie yra priskiriami turintiems mokymosi negalias. Hammill, Leigh, McNutt ir Larsen (1981) taip pat pabrėžė terminų įvairovę, tokių kaip minimali smegenų disfunkcija arba trauma, psichoneurologiniai mokymosi sutrikimai, disleksija, perceptinis neįgalumas – visi jie naudojami, kalbant apie mokymosi negalias turinčius žmones (Reynolds, Miller, Weiner, 2003).

Pagal Girdzijauskiene (2008), tai įrodo šios srities problemiškumą – pradedant apibrėžimais, įvertinimo priemonėmis ir baigiant taikomomis intervencijomis.

Nuo 1970-ųjų JAV politiniai bei socialiniai požiūriai kito ta linkme, kad į įvairias įprastas veiklas būtų įtraukiama vis daugiau žmonių su negaliomis. Naujausia įstatymo redakcija atlikta 2004 m. (PL 108-446, 2004) garantuoja minimas teises į išsilavinimą visiems, kurie turi negalių, nuo pat gimimo iki 21-erių metų amžiaus. Įstatymo pataisymai kartu yra ir priežastis, ir bazinės demokratinės filosofijos rezultatas. Dokumentas teigia, kad visi asmenys turi turėti galimybę mokytis. Nors mokytojai tikrai remia šią filosofiją bendrąja prasme ir daug kas palaikė šio dokumento atsiradimą, tačiau šio dokumento įgyvendinimas klasėje kelia daug klausimų bei susirūpinimo (Seifert & Sutton, 2009).

Negalios yra iš esmės dviprasmiškos. Negalių „tipų“ pavadinimai ir aprašymai leidžia suprasti, kad negalios yra reliatyviai fiksuotos, stabilios ir skirtingos. Daug mokytojų pastebi, kad realybėje konkretaus mokinio, turinčio negalią, elgesys ir savybės gali būti sunkiai kategorizuojamos. Svarbiausia, kad mokymosi negalios yra susijusios su labai konkrečia akademinio mokymosi sritimi, pvz.: mokinys gali gebėti skaityti ir atlikti matematinius veiksmus, tačiau negebėti rašyti (Seifert & Sutton, 2009). Vienas iš pagrindinių šiuolaikinės visuomenės iššūkių yra vaikų, turinčių negalias, ugdymas. Istoriskai žvelgiant, yra buvę puikių iniciatyvių, ir kenkėjiškų veiksmų bei politikos. Visuomenė pagaliau pripažino žmonių su negaliomis potencialią ir pradėjo juos saugoti bei ginti daug labiau nei tai buvo daroma iki to – teisiškai, strategiškai ir praktiškai. Mokyklos deda vis daugiau pastangų – nors ir dalinių, prieštaraujančių ir netobulų – įvertinti, ugdyti ir padėti pereiti vaikams bei jaunimui su negalėmis į pozityvią ateitį (Salkind, 2008).

Mokymosi sutrikimų diagnozavimas priklauso nuo jų klasifikacijos, apibrėžimo, kriterijų, pagal kuriuos diagnozuojama, pedagoginės psichologinės pagalbos prieinamumo bei nuostatų į sutrikimus skirtingose pasaulio šalyse. Todėl skirtingose šalyse, sutrikimų statistikos duomenys ženkliai skiriasi. Jungtinės Karalystės 2009 metų tyrimo duomenys (Department for Children Schools and Families, 2009), rodo, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, sudaro 20,5 proc. visų mokinių. Weis (2008) teigia, kad 4-6% mokyklinio amžiaus vaikų JAV gauna specialųjį ugdymą dėl jų mokymosi sutrikimų. Tačiau teigiama, kad realus skaičius vaikų, turinčių mokymosi sutrikimų, yra gerokai didesnis, nes didelė dalis tokių vaikų lieka nediagnozuoti ir nesulaukia jokios pagalbos. Manoma, kad apie 20% mokyklinio amžiaus vaikų turi mokymosi sutrikimų arba patiria didelių mokymosi sunkumų, kurie trukdo jų mokymosi rezultatams mokykloje (Silver & Hagin, 2002, cit. iš

Weis, 2008). Nurodoma, kad skaitymo sutrikimas, dar vadinamas disleksija, yra labiausiai paplitęs mokymosi sutrikimas. 80% visų iš visų vaikų, turinčių mokymosi sutrikimus, sudaro vaikai, kurie turi disleksiją. Tuo tarpu rašymo sutrikimai sudaro tik 8-15%, o matematinių įgūdžių - 5-8%. Dažnai vaikai, kurie turi mokymosi sutrikimų, susiduria su sunkumais ne vienoje srityje (Weis, 2008). Mokymosi negalios kol kas yra dažniausiai pasitaikanti forma, kuriai reikalingas specialusis ugdymas, t.y. apie pusė visų mokinių su specialiaisiais poreikiais JAV ir apie 5-20% iš viso visų mokinių JAV (United States Department of Education, 2005; Ysseldyke & Bielinski, 2002). Mokiniai, turintys mokymosi negalių, yra taip dažnai sutinkami, kad mokytojai teigia kiekvienoje klasėje susiduriantys su bent vienu tokiu mokiniu kasmet, nepriklausomai nuo to, kokio amžiaus vaikus jie moko (Seifert & Sutton, 2009). JAV bendroje visų mokinių su negaliomis populiacijoje, didžiąją dalį sudaro mokiniai su specifinėmis mokymosi negaliomis. Šis pogrupis susidaro iš beveik 50% visų mokinių su negaliomis. Šis augimas yra susijęs su beveik tris kartus nuo 1975 m. išaugusiomis galimybėmis diagnozuoti vaikus turinčių specifines mokymosi negalias ( Salkind, 2008).

Statistiniai duomenys pasaulyje skiriasi: JAV registruojama 600 kartų daugiau mokinių, turinčių specifinių sutrikimų nei Turkijoje (0,001 proc.) (Elevés presentement des deficiences, des difficultés et des desavantages sociaux, OCDE, 2005). Prancūzijoje vaikų turinčių disleksiją skaičiuojama nuo 8 iki 10 proc. (rapport INSERM, 2007) .

Specifinių mokymosi sutrikimų statistika Lietuvoje atskleidžia daug prieštaravimų. Švietimo valdymo sistema SVIS pateikia, kad 2017–2018 mokslo metų pradžioje bendrojo ugdymo mokyklose mokėsi 337 tūkst., mokinių, iš jų 36,5 tūkst. mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Jie sudarė apie 10 procentų visų bendrojo ugdymo mokyklų mokinių. Iš visų mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, daugiausia yra kalbėjimo ir kalbos sutrikimų ir kompleksinių sutrikimų turinčių mokinių. Mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, yra 3034, tai sudarė beveik 10 proc., visų SUP (specialiųjų ugdymosi poreikių) mokinių. 2017-2018 mokslo metais bendrojo lavinimo mokyklose mokėsi 973 mokiniai, turintys rašymo sutrikimą, 79 - skaitymo sutrikimą, 1982 - matematikos sutrikimą. 8-11 klasėse, rašymo sutrikimų turinčių mokinių yra 220, skaitymo - 9, matematikos – 533.

Lyginant specifinių mokymosi sutrikimų statistinius duomenis Lietuvoje ir JAV, matome, kad Lietuvoje didžiąją mokymosi sutrikimų dalį sudaro matematikos sutrikimai, o mažiausią dalį – skaitymo sutrikimai. Lietuvos statistiniai duomenys pateikia kardinaliai priešingą specifinių mokymosi sutrikimų kiekybinį išsidėstymą.

Gali būti, kad šioje Švietimo valdymo informacinėje sistemoje duomenys nėra tikslūs. Sistemoje buvo pateikta visų Vilniaus miesto mokyklų statistika, bet kreipiantis į mokyklas ir ieškant tam tikroje mokykloje specifinių sutrikimų turinčių mokinių, paaiškėdavo, kad sistemos duomenys neteisingi.

Galima numanyti, kad nediagnozuotų specifinių mokymosi sutrikimų Lietuvoje yra žymiai daugiau dėl blogesnio diagnostikos prieinamumo, nepakankamo mokytojų švietimo bei negatyvių nuostatų moksleivių, turinčių mokymosi sutrikimų, atžvilgiu. Ališauskas (2005) teigia, kad savo veikloje PPT specialistai remiasi klinikiu modeliu. Atlikęs PPT rašomų išvadų analizę mokslininkas nustatė, kad vertinant orientuojamasi į teorinę normą, akcentuojami sutrikimo požymiai, dominuoja nuvertinančios charakteristikos. Mokslininkai (Gudonis, Mickevičiūtė, 2008; Jakaitienė, Arlauskienė, 2010; Kaffemanienė, 2001), tyrinėjantys mokyklos ir visuomenės pasirengimą priimti kitokius vaikus teigia, kad ir mokytojai ir mokiniai dažnai nėra pasirengę dirbti ir bendradarbiauti su SUP mokiniais, bet dauguma turi išankstinių neigiamų nuostatų šių mokinių atžvilgiu (Gudonis ir Mickevičiūtė, 2008).

## 1.2. Fenomenologinis mokymasi aspektas

Šiuo metu daug diskutuojama apie mokymąsi, bet dažniausiai kalbama apie mokymosi kuriamą ekonominę naudą. Mokykla, mokytojai ir mokiniai dažnai tampa besikeičiančių politikų ir ministrų naujai kuriamų įstatymų vykdytojais. Įprasta matuoti mokinių akademines žinias remiantis testais ir šablonais, nekreipiant dėmesio į besimokančiųjų ypatybes, lyg tai, kas išmokta, būtų galima unifikuoti (Langeveld, 1983). Mokymasis retai suvokiamas, kaip unikalus žmogaus patyrimas. Egzistuoja skirtingos mokymosi sampratos. Pagal Sahlberg (2005), bihevioristinė mokymosi samprata, dominavusi mokymosi psichologijoje pirmoje dvidešimtojo amžiaus pusėje, mokymąsi traktuoja kaip pasikeitusią individo elgseną, kurią galima sustiprinti paskatinimais ir bausmėmis. Mokymasis mokykloje gali būti suvokiamas kaip mechaninis naujų žinių įgavimas, jų išmokimas, atgaminimas. Kognityviosios psichologijos samprata pabrėžia informacijos apdorojimą. Kognityvioji samprata priešingai, nei bihevioristinė, mokymąsi apibūdina kaip susidedantį iš daug potyrių, kurie ne visada pastebimi išoriniame elgesyje (Sahlberg, 2005). Konstruktyvistinė mokymosi samprata akcentuoja individo aktyvų vaidmenį apdorojant informaciją ir konstruojant žinias. Konstruktyvizmas yra epistemologija ar filosofinis paaiškinimas apie mokymosi kilmę. Konstruktyvizmo teorija atmeta idėją, kad mokslinės tiesos egzistuoja ir laukia atradimo bei patvirtinimo. Žinios nėra primetamos iš pašalinių žmonių, bet labiau susiformuoja jų viduje. Pagrindinė prielaida yra tai, kad kognityviniai procesai

vyksta fiziniame ir socialiniame kontekstuose. Esminė pažinimo koncepcija pabrėžia santykius tarp asmenų ir situacijų (Schunk, 2012).

Šiandieninėje Lietuvos mokykloje neretai mokymasis remiasi biheivoristiniais principais, kuriame pagrindinis mokytojo vaidmuo perteikti informaciją mokiniams, o mokinių uždavinys yra šią informaciją priimti, išmokti ir gebėti atkartoti atsiskaitymų ir egzaminų metu. Patvirtinti strateginiai dokumentai – Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas (2015), Geros mokyklos koncepcija (2015), taip pat ir bendrosios ugdymo programos (2008, 2011) aiškiai apibrėžia ugdymosi rezultatų sampratą, tai – mokinio įgytų bendrųjų ir dalykų kompetencijų visuma formuojanti optimalią asmenybės brandą. Šiuolaikinės mokymosi sampratos surašytos Lietuvos Švietimo strategijos dokumentuose ir ugdymo programuose neretai lieka dūlėti stalčiuose, nes Švietimo kokybė matuojama mokinių akademinį pasiekimų rezultatais. Jokūbaitis (2016) teigia, kad tokią situaciją lemia tai, jog į žmogų žiūrima kaip į statistinį vidurkį.

Šiame darbe remsimes fenomenologine mokymosi samprata. Mickūno teigimu, mokymas – lavinimas, ugdymas, švietimas – yra esminis žmogaus gyvenimo reikalas, jo dėka žmogus subrandina savarankišką ir atsakingą tapatybę. Mokymas sukuria žmogų – išaudžia asmens ir pasaulio ryšius, išaknija asmenį pasaulyje – reikšmingų ir prasmingų jungčių audinyje, įtraukia žmogų į dialogą, atveria jam horizontus, atskleidžia žmoguje slypinčią potencialią galią ir ją išplėtoja (Mickūnas, 2014). Paaugliai itin daug laiko praleidžia mokykloje. Tai vieta, kurioje jie susiduria su savo kultūra, žinių šaltiniu, bendrauja su draugais, užsiima neformaliomis veiklomis. Mokykla padeda formuoti paauglių tapatybei ir pasiruošti ateičiai. Mokyklos patirtys įtakoja visus raidos aspektus paauglystėje nuo tapatumo formavimosi, intelektualinio kapitalo gilinimo iki psichologinės gerovės. (Eccles & Roeser, 2011). Curtis (1978) pagrindinį švietimo tikslą bendrai įvardina pastangas padėti vaikui pačiam suvokti įvairių dalykų prasmę. Pagal Penkauskienę (2016) mokymosi metu žmogus patiria santykį su savimi ir kitais, peržvelgia savo patirtį ir žinias, ieško atsakymų į klausimus. Mokymosi procesas išlieka aktualus visą žmogaus gyvenimą. Fenomenologija gali sudaryti galimybę tyrinėti kaip mokiniai, turintys negalių, susikuria ir panaudoja įvairias prasmes savo gyvenime. Fenomenologinėje mokymosi sampratoje mokymasis negali būti apribotas dėstymo metodų. Juk pirmiausia žmogaus gyvenimas yra susijęs su pasauliu, kuris yra patiriamas ir išgyvenamas, neskaldant jo į sritis, disciplinas ir taisykles (Mickūnas, 2014). Fenomenologams tyrinėjantiems mokymosi patyrimo esmę, jis suvokiamas kaip dinamiškas procesas, kuris talpina savyje ir išgyventą patirtį ir akademinį žinių siekį.

Fenomenologiniu požiūriu mokymosi proceso patirtis augina ir brandina žmogų, padeda atrasti savąją prasmę pasaulyje. (Penkauskienė, 2016).

### 1.3. Specifinių mokymosi sutrikimų raiška paauglystėje

Specifiniai mokymosi sutrikimai paauglystėje įtakoja psichologinę paauglių savijautą. Kaip nurodo Ališauskas (2001) specifinių mokymosi sutrikimų problema skirtingais amžiaus tarpsniais pasižymi nemažais savitumais. Anot Galvydytės (2016), šie sutrikimai išryškėja pradėjus lankyti mokyklą, todėl didžiosios tyrimų dalies imtis - pradinių klasių mokiniai. Tačiau nemažiau svarbu tyrinėti, kaip specifiniai mokymosi sutrikimai veikia paauglius. Pagal Žukauskienę (2015), viduriniojoje paauglystėje lytiškai bręstant, kinta kūnas, o pažengusi kognityvinė raida leidžia mąstyti logiškai, planuoti ateitį. Dėl kognityvinių ir fizinių kūno pokyčių, atsiranda sąlygos formuotis funkcionuojančiai asmenybei. Skerytė – Kazlauskienė, (2013) teigia, kad tik pastaruoju metu tyrėjai vis daugiau dėmesio skiria paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų. Manoma, kad paauglystės periodas yra svarbus, siekiant suprasti specifinių mokymosi sutrikimų dinamiką. Paauglystė yra didysis pereinamasis laikotarpis, kuriame padaugėja emocinių sunkumų, stresas dėl socialinių biologinių, psichologinių pokyčių. Paauglių raida gali būti apsunkinta, jei paauglystės metu pasireiškia rizikos veiksniai.

Paauglystės laikotarpiu itin svarbus tampa aplinkos kontekstas. Eccles ir Roeser (2011) ypač pabrėžia mokyklos konteksto svarbą paauglio raidoje. Mokyklos kontekstas apima mokytojus, mokomuosius dalykus, klasės aplinką, taisykles. Auganti santykių su bendraamžiais svarba gali neigiamai paveikti paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, adaptaciją. Šiems paaugliams dėl išgyvenamo kitoniškumo jausmo sunkiau tapatintis su bendraamžiais. Skerytė – Kazlauskienė, (2013) nurodo, kad trūksta išsamių ilgalaikių tęstinių tyrimų, kurie tyrinėtų, kaip mokymosi sunkumai kinta skirtingais raidos etapais. Atliekę literatūros apžvalgą nustatėme, kad užsienio tyrėjai savo straipsniuose aptaria psichologinius, paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, aspektus. Graefen ir kitų tyrime (2015) nustatyta, kad mokymosi sunkumai susiję su internalizuotais sunkumais paauglystėje. Matematikos pasiekimų rezultatų analizė parodė, kad mokymosi sutrikimai didina riziką.

McNamara ir Willoughby (2010) teigia, kad paaugliai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, dažniau įsivelia į rizikingą elgesį, alkoholio vartojimą, rūkymą, jiems pasireiškia agresijos proveržiai.

Majorano ir kiti (2017) tyrime nustatė, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, parodė aukštesnius vienišumo ir žemesnius savivertės įverčius bei silpnesnės kokybės ryšius su mokytojais ir tėvais. Peleg (2011) teigia, kad specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai pasižymi aukštesniu socialiniu nerimu.

Ashraf ir Najam, (2017) nustatė reikšmingą depresinių požymių ir specifinių mokymosi sutrikimų komorbidiškumą tiriamųjų paauglių imtyje. Reikšmingas ryšys tarp depresinių požymių ir specifinių mokymosi sutrikimų gali būti vertinamas kaip rizikos faktorius, veikiantis paauglių psichikos sveikatą.

Aptarti tyrimai leidžia manyti, kad paaugliai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, yra labiau pažeidžiami, todėl yra svarbu suvokti jų mokymosi patyrimą visapusiškai, kad šių paauglių poreikiai būtų patenkinti.

#### 1.4. Specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių socialinis kontekstas

Moksliniai tyrimai patvirtina, kad raidos psichopatologijoje aplinkos kontekstas ir ypač socialinis kontekstas yra reikšmingas individo raidai, psichologiniams procesams, ir biologinėms struktūroms (Skerytė – Kazlauskienė, 2013). Giedrienė ir Narutavičiūtė, (2015) nustatė, kad mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, skiriasi gebėjimu prisitaikyti ir bendrauti mokyklinėje aplinkoje. Anot Giedrienės (2015), šių mokinių sutrikusi ne tik pažintinių procesų raida, bet ir emocinis ir socialinis intelektai. Kaip nurodo Peleg (2011), specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai turi didesnę socialinį nerimą nei sutrikimų neturintys paaugliai. Barkauskienės ir kitų (2012), tyrimų rezultatai apie mokinius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų, dažnai prieštaringi, - vieni teigia, kad šie mokiniai pasižymi socialinių gebėjimų trūkumu, kiti neranda reikšmingų skirtumų.

Toliau apžvelgsime mūsų rastus tyrimus apie mokytojų, bendraamžių ir tėvų ryšius bei jų svarbą su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais paaugliais.

Majorano, Brondino, Morelli ir Maes (2017) nustatė, kad mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ryšiai su mokytojais ir tėvais yra silpnesnės kokybės. Pozityvūs mokytojo ir paauglio santykiai gali turėti svarbų poveikį paauglio savivertei. Raufelder ir kiti (2016) tyrė, kaip mokiniai supranta gerus ir blogus mokytojus ir nustatė, kad paaugliams vienodai svarbios ir asmeninės savybės ir profesinės kompetencijos. Chan ir kiti (2017) manymu mokytojų švietimas gali palengvinti mokinių, turinčių



specifines mokymosi negalias, mokymosi procesą ir įveikos strategijas ir pagerinti jų prastą gyvenimo kokybę, sumažinant jų savęs suvokimo stigmą. Mokytojų edukacija turėtų užkirsti kelią šių mokinių stigmatizavimui ir padėti individualizuoti ugdymo procesą, pabrėžiant ne akademinį pasiekimų svarbą, bet individualią, mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų ugtį. Kairienė, Melienė ir Miltenienė (2013); Ališauskas, (2001) pabrėžia mokytojų gebėjimų, pritaikyti ir individualizuoti ugdymo programas ir kurti pozityvius tarpasmeninius santykius, svarbą. Gudonis ir Mockevičiūtė (2008) nustatė, kad požiūris į neįgaliųjų integraciją kinta nežymiai, dominuoja išankstinės neigiamos nuostatos. Tik 12 proc. pedagogų pritaria integruotam mokymui. Mokytojai stokoja žinių dirbti su šiais mokiniais. Tik 9 proc. mokytojų norėtų mokyti specialiųjų ugdymosi poreikių vaiką savo klasėje. 66 proc. mokytojų norėtų pagylinti savo žinias apie šių mokinių ugdymą. Galvydytės (2016) atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai pateikia mažiau teigiamų nei neigiamų charakteristikų apie šių mokinių pasiekimus. Tėvai pastebi, kad mokytojų elgesys kartais kelia vaikams nerimą ir stresą. Vaikai retai yra giriami už pastangas. Šie mokiniai norėtų daugiau iniciatyvos iš mokytojo teikiant pagalbą. Barkauskienė ir Bieliauskaitė (2002) nurodo, kad neturėdami reikalingų žinių apie specifinius mokymosi sutrikimus, mokytojai kritikuoja mokinius dėl tinginystės ir nepakankamų pastangų. Mokytojams ir specialistams svarbu suprasti, kad mokymosi sutrikimas veikia vaiko socialinį, kultūrinį, psichologinį, pedagoginį kontekstus. Skerytė – Kazlauskienė (2013) nurodo, kad mokytojų paramos kiekis mažėja didėjant paauglių amžiui. Mažėjanti socialinė parama ir neigiamas požiūris į sutrikimų turinčius mokinius neigiamai veikia paauglių prisitaikymą.

Paauglystėje socialinių santykių su bendraamžiais sritys užima itin svarbią vietą, todėl svarbu suprasti, kaip paaugliai išgyvena savo santykius su bendraamžiais mokymosi kontekste. Skerytė – Kazlauskienė (2013) nurodo, kad ilgą laiką vaikų ir paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, tyrimai apsiribojo jų pažintinių procesų analize, tačiau kaip mokymosi kokybė susijusi su šių paauglių santykiais su bendraamžiais lieka neaišku. Išsamūs ilgalaikiai tyrimai leistų nustatyti, kokie socialiniai sunkumai būdingi mokymosi sutrikimų turinčių paauglių raidai. Bakštienė (2014) nurodo, kad specifinių mokymosi sutrikimų turintys vaikai yra mažiau populiarūs tarp bendraamžių dėl patiriamų nesėkmių mokykloje. Jie ne pilnai suvokia savo sunkumus ir stiprybes. Šis pasimetimas yra susijęs su neigiamomis emocijomis, didesniu nepasitikėjimu savimi ir aplinkiniais. Šie mokiniai lygina save ir bendraklasius. Savęs lyginimas su kitais sukelia gėdos, nerimo, nusivylimo jausmus. Galvydytės (2016) tyrimo rezultatai atskleidė, kad šiems mokiniams sunkiau paprašyti pagalbos arba ją suteikti. Šie vaikai dažniau įsivelia į konfliktus, patiria vienatvės jausmą dėl nesusiformavusių socialinių įgūdžių. Anot Barkauskienės ir Bieliauskaitės (2002), mokymosi sutrikimų turintys mokiniai pasižymi

prastesniais socialiniais įgūdžiais, žemesne motyvacija, nerimu, atsiribojimu. Tyrimo metu nustatyta, kad šie vaikai yra drovesni, jaučiasi labiau susirūpinę ir vieniši nei jų bendraamžiai, neturintys mokymosi sutrikimų. Barkauskienė ir kiti (2012) nustatė, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, patyrė daugiau patyčių. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokymosi sutrikimų įtaka išsiplėčia už akademinės srities ir įtakoja socialinę ir elgesio sritis. Galvydytė (2016) teigia, kad, vaikai itin vertinga laikė klasiokų ir draugų paramą. Ališauskas (2017) atliko sociometrinių tyrimą ir nustatė pakankamai aukštą mokymosi sutrikimų turinčių mokinių statusą klasėje. Teigiami ir neigiami bendraklasių pasirinkimai labiausiai siejasi su mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, asmeninėmis savybėmis ir elgesiu. Apibendrinant apžvelgtus tyrimus matome, kad svarbu atpažinti šių mokinių socio-emocinės problemas, nes paaugliams kylantys nauji raidos iššūkiai gali paveikti paauglių adaptaciją ir sukelti daug streso.

Apžvelgus tyrimus galime daryti išvadą, jog paauglystėje tėvų socialinės paramos svarba silpnėja ir ją keičia draugų socialinė parama, tačiau didėjant draugų paramos svarbai, tėvų parama išlieka svarbi (LaBarbera, 2008; Skerytė – Kazlauskienė, 2013). McNamara ir kitų (2005) tyrime buvo nustatyta, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, palaiko blogesnius tarpasmeninius santykius su tėvais (palyginti su paaugliais, neturinčiais mokymosi sutrikimų). Barkauskienė (2003) teigia, kad tėvai pagalba vaikui supranta, kaip pagalba atliekant namų užduotis ir papildomai mokantis. Motinos pagalbą vaikui supranta kaip namų darbų tikrinimą, o ne pokalbius su vaiku apie jo mokymąsi ir mokyklą, todėl motinų lūkesčiai, susiję su didesne namų darbų kontrole, gali būti neadekvatūs. Jakaitienės ir Kuginytės-Arlauksienės (2010) manymu, bendradarbiavimas su šių mokinių tėvais nėra pakankamas. Kaip nurodo Barkauskienė (2003) mokytojai bendraudami su tėvais akcentuoja ne vaiko individualią mokymosi dinamiką, bet sutrikimus ir sunkumus.

Remiantis apžvelgtais tyrimais galime teigti, kad specifinių mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams reikalinga ne tik akademinė, bet ir psichologinė pagalba kuriant ir puoselėjant pozityvius santykius su mokytojais, bendraamžiais ir tėvais. Moksliniai tyrimai patvirtina, kad būtina šviesti mokytojus ir tėvus kaip padėti šiems paaugliams.

#### 1.5. Specifiniai mokymosi sutrikimų turinčių paauglių galios

Dauguma mūsų apžvelgtų tyrimų atskleidžia (Clark, 2011; Galvydytė, 2016; Goldberg et al., 2003; Skerytė – Kazlauskienė, 2013) jog vaikams ir paaugliams, turintiems mokymosi sutrikimų,

svarbu jaustis kompetentingais. Sportiniai ir meniniai laisvalaikio užsiėmimai padeda palaikyti paauglių savivertę ir kurti santykius tarp bendraamžių bei ateityje jaustis laimingesniems.

Wormald, Rogers ir Vialle (2015) nurodo, kad mokinio ugdymo planuose būtų atsižvelgiama tiek į negalias, tiek į gebėjimus bei būtų užtikrinama, kad šie mokiniai sulauktų paramos ir pagalbos mokyklos aplinkoje. Kadangi specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių tėvai dažniausiai tiksliausiai ir pirmieji identifikuoja vaiko elgesio charakteristikas, mokyklos ir kiti specialistai turi atkreipti dėmesį į tėvų suteikiamą informaciją. Daug šių mokinių puikiai suvokia savo stiprybes, kurias jie gali panaudoti savo naudai ir tikisi, kad darbas su jais bus paremtas jų stiprybėmis.

Naujausiuose mūsų rastuose užsienio tyrimuose kalbama ne vien apie specifinių mokymosi sutrikimų, turinčių žmonių trūkumus, bet ir jų talentus. Gedutienė (2017) apžvelgdama tyrimų rezultatus teigia, kad disleksiją turintys mokiniai greičiau ir geriau apdoroja visuminę regimąją informaciją. Remdamasi tyrimais Gedutienė (2017) pateikia dvi prielaidas apie išskirtinius regimojo erdvinio apdorojimo gebėjimus: jie gali būti nulemti genetiškai arba įgyti kompensacinių įveikų dėka.

Dažnai diskutuojama, kad asmenys, turintys raidos disleksiją, yra ypatingai kūrybingi. Siekiant patikrinti šį teiginį, disleksiją turintiems mokiniams buvo pateiktas WCR (plaplėtimo, sujungimo, perorganizavimo) kūrybiškumo testas. Rezultatai parodė, kad mokiniai, turintys raidos disleksiją, statistiškai reikšmingai geriau atliko sujungimo užduotis, kurias sudarė neįprastas idėjų derinimas tarpusavyje (Cancer, Manzoli, & Alessandro, 2016).

Kaip nurodo Von Karolyi, Winner, Gray ir Sherman (2003), disleksija ilgą laiką buvo apibrėžiama kaip trūkumas. Nepaisant to, požiūris, kad disleksiją dažnai lydi vizualiniai-erdviniai talentai, populiarėja ir auga. Tyrimų rezultatai rodo, kad žmonėms turintiems vizualinių-erdvinių gebėjimų, reikalaujančias profesijas, dažniau nustatoma disleksija, - keliamo hipotezė, kad kairiojo smegenų pusrutulio trūkumus gali lydėti dešiniojo smegenų pusrutulio stipresni gebėjimai. Buvo nustatytas ryšys tarp disleksijos ir neįmanomų figūrų atpažinimo greičio, atliekant holistines vizualinių-erdvinių gebėjimų nustatymo užduotis. (Von Karolyi, Winner, Gray, & Sherman, 2003). Šis atradimas rodo, jog disleksija yra susijusi su konkrečios rūšies vizualinių-erdvinių gebėjimų talentu – aukštesniu gebėjimu apdoroti vizualinę-erdvinę informaciją labiau holistiškai nei lokaliai. Kapoula ir kiti (2016) nustatė, kad menų studentai surenka aukštesnius įverčius Toro kūrybinio mąstymo teste (Torrance Test of Creative Thinking) nei inžinerijos studentai, o tarp neturinčių diagnozuotos disleksijos, trečdalis meno studentų teigė turėję mokymosi sunkumų mokykloje. Panašūs rezultatai buvo gauti tiriant menų

studentus ir disleksiją turinčius vaikus bei paauglius iš Briuselio mokyklos. Pasirodė, kad vaikai ir paaugliai disleksikai gali būti tokie pat kūrybiški, kaip ir mokiniai, specialiai atrinkti dėl savo kūrybiškumo. Rezultatų analizė atskleidė tendenciją, kad vaikai ir paaugliai, turintys disleksiją ar kitą panašią disfunkciją, gauna aukštesnius kūrybiškumo įverčius, nei neturintys disleksijos, edukacinis požiūris, kurį mokykla pasirenka, gali sustiprinti vaikų ir paauglių, turinčių disleksiją, kūrybiškumą. Ugdymo aplinka vaidina didelį vaidmenį vaikų, turinčių disleksiją, kūrybiškumo vystymuisi. Kai kurios mokyklose šie mokiniai mokomi išsikelti savo tikslus, atpažinti savo silpnybes ir stiprybes ir mobilizuoti savo gebėjimus sunkumams įveikti. Šie vaikai mokosi savo tempu, tačiau lanko bendrąsias klases, kad nesijaustų atskirti ar stigmatizuojami. Apibendrinant tyrimą, autoriai teigia, kad ugdymas, kuris yra specialiai pritaikytas vaikams su disleksija, gali padidinti jų kūrybiškumą. Everatt, Steffert ir Smythe (1999) įrodė ryšį tarp disleksijos ir kūrybinių talentų. Tyrime buvo naudojamas daiktų ir formų piešimas. Suaugę, turintys disleksiją, parodė didesnę kūrybiškumą ir inovatyvų mąstymo stilių.

Talentingi mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų yra unikalūs. Jų talentų ir mokymosi sunkumų derinys gali sukelti neišsprendžiamas socialines ir akademinės problemas, bei trukdyti talento vystymuisi, kuris veda prie nuosmukio. Dėl to mokant tokius mokinius reikia lankstumo, kreipti dėmesį į jų talentus ir remtis autentiška prieiga planuojant mokymosi procesą. Be to, reikalingi nauji išsamesni tyrimai, kaip mokytojams teikti pagalbą tokiems vaikams, kad jie nepatirtų socialinių ir emocinių sunkumų. (Wormald, Rogers, & Vialle, 2015).

#### 1.6. Temos aktualumas ir pasirinkimo motyvai

Atlikę tyrimų apžvalgą galime konstatuoti, kad Lietuvoje specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų tyrimai pradėti XX amžiaus devintajame dešimtmetyje. Nors, kaip teigia Barkauskienė (2003), mokymosi negalių turintys vaikai – Lietuvoje mažai tyrinėta specialiųjų poreikių vaikų grupė, Lietuvos mokslininkai (Skėrytė – Kazlauskienė, 2013; Ališauskas, 2011, 2016; Bakšienė, 2014; Gedrienė, Narutavičiūtė 2015; Giedrienė 2011; Barkauskienė, 2012, 2010, 2003, 2002; Bieliauskaitė 2002; Miltenienė, Kairienė 2013; Galvydytė, 2016, Povilaitis, 2012; Arlauskienė, Jakaitienė 2010; Gudonis, Mockevičiūtė, 2008; Galvydytė, Ališauskas, 2016) plačiai nagrinėja įvairius mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, psichologinius, pedagoginius bei socialinius ugdymo aspektus, - psichosocialinį funkcionavimą, emocinius sunkumus, vaikų savęs reprezentacijas, savęs vertinimą ir patyčių patirtis, specialistų ir mokytojų kompetenciją dirbti su mokiniais, turinčiais mokymosi

sutrikimų. Didžioji dalis Lietuvos mokslininkų tyrinėja specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų sunkumus. Jų darbai dažniausiai atskleidžia specifinių mokymosi sutrikimų turinčių vaikų silpnąsias puses lyginant juos su vaikais, neturinčiais mokymosi sutrikimų. Beveik visi rasti tyrimai Lietuvoje – kiekybiniai, konstruojami remiantis išankstinėmis prielaidomis, o tai neleidžia iš esmės įsiklausyti ir suprasti unikalius šių paauglių mokymosi patyrimus ne fragmentiškai, o stengiantis aprėpti mokymosi patirčių visumą.

Apžvelgę tyrimus radome tris Lietuvoje atliktus kokybinius tyrimus (Ališauskas, 2017; Bakštienė, 2014; Galvydytė, 2016), kuriuose tyrinėjami pradinį klasių mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų edukacines ir psichosocialines charakteristikas. Didžioji dalis kiekybinių ir kokybinių tyrimų vertina pradinį klasių mokinius, išskyrus tris darbus, kurių respondentai yra jaunesnieji paaugliai (Skerytė – Kazlauskienė, 2013; Barkauskienė, Skerytė – Kazlauskienė, Povilaitis, 2012; Barkauskienė, Skerytė – Kazlauskienė, 2010). Renkantis tyrimo metodologiją ir tyrimo dalyvių amžių mums buvo svarbu pažinti vidurinius paauglius apie kuriuos Lietuvoje neradome nė vieno tyrimo. Kadangi ši tema dar nėra tyrinėta, kokybinio tyrimo metodologija leidžia surinkti duomenis, kurie vėliau gali būti tyrinėjami kiekybiniuose tyrimuose. Kardelis (2005) pastebi, kad fenomenologiniai tyrimai tinka įvairiems švietimo reiškiniams tirti. Mano darbo mokykloje patirtis taip pat patvirtina, kad norint tyrinėti paauglių patyrimą informatyviau naudotis interviu metodu, o skalės ir klausimynai ne visada autentiškai atskleidžia paauglių vidinius išgyvenimus.

Užsienio šalių tyrimuose didžiausias dėmesys skiriamas didžiausiai mokymosi sutrikimų turinčiųjų grupei – moksleiviams, turintiems skaitymo sutrikimų (Weis, 2008). Dauguma šių tyrimų neatliepia Lietuvos mokyklos poreikių, nes Lietuvos statistiniai duomenys rodo, kad pas mus didžiausią specifinių mokymosi sutrikimų dalį sudaro diskalkulija. Taip pat reikia pastebėti, kad Lietuvos švietimo sistema skiriasi nuo kitų šalių švietimo sistemų, - mokytojai nėra pasirengę dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais. Be to požiūris į neįgaliųjų integraciją kinta nežymiai, dominuoja išankstinės neigiamos nuostatos (Gudonis, Mockevičiūtė, 2008). Ališauskas (2001) teigia, kad dažnai specifiniai mokymosi sutrikimai tyrinėjami nesiejant jų su asmenybės raida, išskaidant juos į sudėtinę dalis. Autorius pasigenda holistinio požiūrio į mokymosi sunkumus. Anot Ališausko (2001), tyrinėjant vaikus ir paauglius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų, svarbu visuminis požiūris į vaikų ir paauglių raidą. Reikėtų pamatyti ne tik sutrikusias pažinimo sritis, bet reiškinio visumą - ypač mokinio stiprybes, kad būtų galima kompensuoti sutrikusias funkcijas. Pastaraisiais metais užsienio tyrėjai ima tyrinėti ne tik šių mokinių mokymosi ir socialinius sunkumus, bet atsiranda tyrimų, kurie

akcentuoja vaikų (Cancer, Manzoli & Alessandro, 2016; Catya, Ellen, Wendy & Gordon, 2003; Everatt, Steffert, & Smythe, 1999; Kapoula et al., 2016). Šiame tyrime taip pat norėta patyrinti šio amžiaus tarpsnio paauglius, laikantis nuostatos, kad „problemos apibūdinimo centras – ne specifinė negalia, o visuminė situacija ir joje esantis vaikas“ (Ališauskas, 2001). Pagal Žukauskienę (2015), iki XX amžiaus pabaigos paauglių tyrimuose vyravo „deficito“ požiūris vertinant paauglystės laikotarpio savitumus. 1990 m., psichologijos moksle imta plėtoti naują paradigmą pavadinta Pozityvia jaunimo raida, pagal kurią paaugliams būdingos ne problemos, kurias reikia spręsti, bet galimybės, kurias reikia plėtoti. Šiam požiūriui būdingas visuminis (holistinis) žmogaus suvokimas.

Manome, kad šis tyrimas gali būti aktualus ne tik teorine, bet praktine prasme, specifiskai įsigilinant į paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, o ne bendrai į visas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, patirtis, stengiantis pamatyti visuminį šių paauglių mokymosi patyrimą neakcentuojant vien jų sunkumų, nelyginant jų su kitais paaugliais, bei atskleidžiant jų stiprybes. Dirbdama mokykloje susiduriu su tuo, kad jautrumas šiems mokiniams nėra pakankamas, dažnai mokytojai stokoja supratimo apie tai, kokia pagalba yra reikalinga šiems mokiniams. Negaudami tinkamos ir individualizuotos pagalbos, mokiniai patiria sunkumų, bejėgiai jaučiasi jų mokytojai ir tėvai. Savo darbe siekiame tyrinėti mokymąsi kaip subjektyvią tikrovę, formuojančią dabartinį ir tolesnį paauglio gyvenimą, iškelti mokymosi, kaip asmeninio išgyvento patyrimo, vertę atsisakant nuasmeninto ir unifikuoto požiūrio į mokymąsi.

### 1.7. Tyrimo tikslas ir uždaviniai

Nors paskutiniaisiais metais tyrimų apie specifinių mokymosi sutrikimų mokinius padaugėjo, tačiau ieškant būdų, kaip praktikoje padėti paaugliams, turintiems specifinių mokymosi sutrikimų mokykloje, trūksta pačių paauglių perspektyvos – kaip jie patiria mokymąsi, kas jiems sukelia daugiausia sunkumų ir kas jiems padeda. Šiuo tyrimu siekiama ne tik suprasti ir atskleisti unikalias šių mokinių mokymosi patirtis, bet efektyviau planuoti mokytojų švietimą ir kasdienes psichologines ir pedagogines intervencijas ugdant šiuos mokinius. Išsamus ir gilus mokymosi patyrimo tyrinėjimas yra naudingas dėl šių priežasčių:

Platesnės žinios apie specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių mokymosi patyrimą gali pagerinti šių mokinių akademinį mokymosi pasiekimus ir padėti jiems neiškristi iš mokyklos.

Mokymosi proceso pažinimas gali pagerinti mokytojų žinias apie tai, kaip mokosi šie mokiniai, kokios pagalbos jiems trūksta pamokose ir kaip dar labiau individualizuoti jų mokymąsi.

Išsamesnės žinios apie tai, ką patiria šie mokiniai mokyklos kasdienybėje, su kokiais sunkumais susiduria ir kokiomis galiomis pasižymi leistų auklėtojams ir mokyklos specialistams geriau planuoti klases ir mokyklos veiklas nukreiptas į prevenciją ir intervenciją.

Tyrimo rezultatai gali būti naudingi šių mokinių tėvams ir globėjams kuriant ir puoselėjant tarpusavio santykius paauglystės laikotarpiu. Tai leistų jiems giliau pažvelgti į unikalias paauglių patirtis, suprasti juos ir palaikyti bei pasiūlyti tinkamą ir reikalingą pagalbą.

Šie tyrimai reikalingi ir naudingi specifinių mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams. Kokybiniai tyrimai sudaro galimybę pasidalinti savo istorija, bei leidžia kitiems, galbūt neįsitrauktiems to padaryti, rasti palaikymą, geriau suvokti savo patyrimą bei jį integruoti į savąjį tapatumą.

Darbo tikslas – atskleisti, suprasti ir aprašyti paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patyrimą.

Darbo tyrimo objektas – subjektyvus šių paauglių mokymosi patyrimas.

Darbo uždaviniai:

- 1) Naudojant teminės analizės metodą, atskleisti paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patyrimo pagrindinius bruožus, temas;
- 2) Pateikti rekomendacijas mokytojams individualizuojant šių mokinių mokymąsi klasėje;

Siekiant tyrinėti unikalų šių mokinių patyrimą buvo stengtasi suskliausti savo ankstesnį patyrimą ir žinojimą, todėl hipotezės nebuvo keliamos.

## 2. METODIKA

### 2.1. Teorinis tyrimų pagrindas

Siekdami suprasti, kaip specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai patiria mokymąsi, pasirinkome kokybinę tyrimo strategiją, nes paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patyrimas – dar netyrinėtas Lietuvoje fenomenas. Teminės analizės metodas suteikia galimybę atskleisti nagrinėjamo fenomeno bendruosius bruožus bei išskirti ir aprašyti pagrindines temas, kurios atsiskleidžia tyrimo dalyvių pasakojimuose. Paaugliai- itin savita tyrimo dalyvių grupė, norint, kad jie jaustųsi saugūs ir galėtų atsiverti, reikia laiko užmegzti santykį, grįstą abipusiu pasitikėjimu ir atvirumu. Mums buvo labai svarbu sukurti sąlygas, kad paaugliai galėtų saugiai ir atvirai pasidalinti savo unikalia patirtimi. Man, kaip tyrėjai, buvo svarbu įsigilinti į šių paauglių vidinį pasaulį žvelgiant giluminiu žvilgsniu.

Šiame darbe laikėmės fenomenologinės epistemologinės pozicijos, kuri leidžia suprasti ir aprašyti subjektyvius išgyvenimus, kai kiekvieno tyrimo dalyvio patirtis priimama kaip subjektyvi. Šis požiūris teigia, kad nėra vienos absoliučios tiesos apie nagrinėjamą fenomeną, mes tik bandome jį suprasti ir atskleisti. Tyrėjo subjektyvumas tyrimo metu priimamas ne kaip trūkumas, o kaip privalumas (Braun & Clark, 2013). Tyrimo metu laikėmės nuostatos, kad tyrimo dalyvis yra savo patyrimo ekspertas, o tyrėjas tampa tyrimo dalyvių patirties bendrautoriumi.

Teminė duomenų analizė, anot Braun ir Clarke (2006), šis metodas leidžia identifikuoti, analizuoti ir nustatyti tyrimo duomenų pasikartojimus/paternus. Šį metodą apibrėžia teorijos atskleidžiančios, kaip individai kuria savo patirčių prasmę ir kaip platesnis socialinis kontekstas veikia tą prasmės suvokimą. Pagal Holloway ir Todres (cit. iš Braun ir Clarke, 2006) kokybinių tyrimų įvairovė labai didelė ir skiriasi savo niuansais. Teminė analizė gali būti suprantama kaip bazinis kokybinės duomenų analizės metodas. Teminės analizės metodą darbu su duomenimis pasirinkome dėl toliau išvardintų priežasčių: šis metodas turėtų būti pirmasis metodas, kurį turėtų išmokti tyrėjai, kad išsiugdytų darbo su kokybiniais duomenimis įgūdžius. Vienas iš šio metodo privalumų – lankstumas. Jis leidžia atrasti naujas temas ir praturtinti tiriamą fenomeną. Teminę analizę galima taikyti įvairių teorinių paradigmuose. Ji gali būti taikoma skirtingais teoriniais požiūriais besiremiantiems darbams. Teminės analizės pagalba galima apdoroti didelį duomenų kiekį. Teminei analizei būdinga aiškiai struktūruota duomenų analizės technika tinkama pradedančiajam tyrėjui, ji leidžia



pradedančiajam tyrėjui šį metodą taikyti profesionaliai. Teminė analizė leidžia tyrinėti duomenis ne tik semantiniu, bet ir latentiniu požiūriu, suteikia galimybę tyrėjui pasirinktame tyrimo lauke atrasti slypinčias unikalias temas. Be to šis metodas dažnai taikomas naujoms, socialiai jautrioms, mažai tyrinėtomis, temoms analizuoti (Sabaliauskas ir Žydžiūnaitė, 2017).

Teminė analizė gali remtis dviem metodologiniais požiūriais: dedukciniu ir indukciniu.

Šiame darbe rėmėmes indukciniu požiūriu. Indukcinė perspektyva leidžia atrasti netikėtų ir naujų temų tyrinėjamame fenomene. Tyrėjas, analizuodamas duomenis, atsiriboja nuo egzistuojančių teorinių modelių ir nesiekia nustatyti, kurios temos atitinka jo paties nuostatas arba epistemologines perspektyvas (Braun & Clarke, 2006).

Prieš pradėdamas tyrimą sąmoningai stengėmės nesigilinti ir nesidomėti atliktais moksliniais tyrimais apie paauglius, turinčius specifinių mokymosi sutrikimų, kad išankstinis žinojimas kuo mažiau veiktų interviu procesą ir leistų išgirsti unikalius šių paauglių patyrimus. Mūsų vidinė pozicija buvo artima fenomenologinių tyrimų požiūriui, kuriame iš tyrėjo reikalaujama „suskliausti“ ankstesnį žinojimą ir išlikti atviriems naujiems temos aspektams, kurie išnyra nusiėmus „išankstinio žinojimo akinius“. Pagal Penkauskienė, (2016) prieš pasineriant į kito žmogaus pasaulį būtina „suskliausti“ savo paties nuomones ir patirtis. Svarbu įvardinti, kad kokybiniuose tyrimuose yra pripažįstamas tyrėjo subjektyvumas, bet tyrėjui būtina pastoviai reflektuoti savo jausmus, savo praeities ir dabarties patirtį, turimas žinias nagrinėjamoje temoje, asmenines nuostatas tyrimo dalyvių ir analizuojamo fenomeno atžvilgiu. Savo patirties „suskliaudimas“ leidžia tyrėjui pažvelgti į fenomeną ne remiantis savo išankstinėmis nuostatomis, o iš tyrimo dalyvių perspektyvos. Darbo teorinį įvadą rengėme jau po tyrimo duomenų analizės. Tyrimo proceso metu individualiai supervizuodavausi pas Fenomenologinių tyrimų instituto lektorę R. Barkauskaitę. Supervizijų metu gilinausi į savo asmeninę patirtį, dalinausi savo nuostatomis ir įžvalgomis. Vedžiau tyrimų dienoraštį, kuriame žymėdavausi savo mintis ir jausmus, išskylančius sunkumus. Dalyvavau Fenomenologinių tyrimų instituto organizuotame seminare, kurio metu dalindamasi savo patyrimu atskleidžiau sau turinti išankstinių nuostatų apie paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, patirtis. Tai leido man permąstyti šias nuostatas, jas „suskliausti“ ir kiek įmanoma sumažinti savo subjektyvumą tyrinėjant fenomeną. Viso tyrimo metu stengiausi laikyti nuostatos, kad mano tyrimo dalyviai yra savo patyrimo ekspertai, o aš, kaip tyrėja, stengiuosi pasinerti į kito žmogaus pasaulį be išankstinių nuostatų.

## Etiniai tyrimo aspektai

Tyrimo metu siekėme demonstruoti pagarbą ir jautrumą savo tyrimo dalyviams, kad nenukentėtų jų orumas. Siekdami apsaugoti savo tyrimo dalyvius laikėmės tyrimų etikos. Visi mūsų tyrimo dalyviai ir jų tėvai buvo supažindinami su tikrąja tyrimo tema. Jie buvo informuoti apie tai, kad bet kada gali pasitraukti iš tyrimo. Transkribuojant ir analizuojant duomenis laikėmės anonimiškumo reikalavimo, visi dalyvių vardai bei kitos atpažinimą galinčios lemni detalės buvo pakeistos.

## 2.2. Tyrimo dalyviai

Šio tyrimo dalyvių grupė – 8 paaugliai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų. Tyrimo imčiai sudaryti buvo naudojamas atsitiktinės tikslinės atrankos būdas. Šis būdas naudojamas, kai tyrėjas negali apimti visų tyrimo dalyvių, todėl laikomasi atsitiktinumo principo ir pasirenkami tik keli dalyviai ir nustatoma maža imtis (Rupšienė, 2007). Tyrimo imties dydis kokybiniuose tyrimuose nėra aiškiai apibrėžtas. Yra manoma (Patton, 1990), kad kokybinio tyrimo kokybė priklauso ne nuo imties dydžio, bet nuo tyrėjo analitinių gebėjimų ir nuo tyrimo medžiagos informatyvumo. Atliekant šį tyrimą mums buvo svarbu detaliai ištirti paauglių patyrimą, todėl rinkomės mažesnę imtį, kad galėtume pilnai įsigilinti į įvairius tyrimo dalyvių patirčių aspektus ir visuminį patirties supratimą. Maža imtis pasirinkta ne atsitiktinai, o remiantis pasirinkto tyrimo metodologija, kadangi kokybinis indukcinės teminės analizės metodas reikalauja kiekvieno tyrimo dalyvio istoriją nagrinėti išsamiai ir atskirai, o tyrimo dalyviai atskleidžia savo unikalų patyrimą. Taip pat rėmėmės renkamu duomenų informatyvumo kriterijumi, t.y., pradėjus mažėti gaunamų duomenų informatyvumui, duomenų rinkimas yra stabdomas (Rupšienė, 2007).

Planuojant tyrimą buvome nusimatę preliminarų dalyvių skaičių ir buvome pasiruošę, jei reikės, tyrimo imtį išplėsti arba, tyrimo duomenims pradėjus kartotis, jį stabdyti. Tyrimo dalyvių skaičius pasirinktas remiantis kokybinių tyrimų supervizijose bei mokymuose pateiktomis rekomendacijomis: teminės analizės metodu analizuojamuose tyrimuose optimalus dalyvių skaičius yra 8-10 žmonių. Ieškodami tyrimo dalyvių susidūrėme su nemažais iššūkiais. Planuojant tyrimą dėl tyrimo dalyvių kreipėmės į Vilniaus miesto psichologinės – pedagoginės tarnybos direktorę R. Pivorienę raštu. Savo prašyme trumpai pristatėme tyrimą ir paprašėme leisti pasinaudoti PPT turima informacija ieškant tyrimo dalyvių. PPT atsakė, kad negali tokių duomenų pateikti. Tada ėmėmės skambinti visoms

Vilniaus progimnazijų ir gimnazijų psychologėms abėceline tvarka. Mokyklos psichologei trumpai pristatydavau tyrimą ir prašydavau pakalbinti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius paauglius dalyvauti tyrime. Daugelyje mokyklų nebuvo mokinių su specifiniais mokymosi sutrikimais arba jie atsisakydavo dalyvauti tyrime. Tada kreipėmės į Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro specialistę, kuriuojančią SUP mokinius. Ji pasiūlė ieškoti informacijos SVIS sistemoje. Šioje sistemoje radome 2017/2018 mokslo metų statistinius duomenis apie specifinių mokymosi sutrikimų turinčius paauglius. Sistemoje galėjome matyti, kiek tokių mokinių yra Vilniaus mokyklose pagal klases ir sutrikimo pobūdį. Deja, išsirinkę mokyklas, kuriose pagal sistemos pateikiamą informaciją turėjo būti specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių ir paskambinus į tokią mokyklą, sužinodavome, kad tokių mokinių šioje mokykloje nesimoko. Tai leidžia kelti prielaidą, kad sistema pateikia netikslius duomenis. Toliau skambinome į mokyklas ir ieškojome tyrimo dalyvių. Deja, net 5 vaikinai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, atsisakė dalyvauti tyrime. Galiausiai 5 tyrimo dalyvius (4 merginas ir vieną vaikina) radau gimnazijoje, kurioje atlikau praktiką. Dar keturis tyrimo dalyvius radome kitoje gimnazijoje. Paėmusi pirmus keturis interviu iš tyrimo dalyvių merginų nuvykau į kitą gimnaziją imti interviu iš vaikinių. Tai buvo privati Vilniaus gimnazija. Ten atlikau 3 interviu su vaikinais. Šie interviu man pasirodė kokybiškai skirtingi nei merginų interviu iš valstybinės mokyklos. Negalėjau suprasti, kuris faktorius, - lyties ar mokyklos, - lėmė skirtingą interviu kokybę. Aprašiau tai savo refleksijų dienoraštyje. Paėmiau dar tris interviu iš vaikinių, kurie mokosi valstybinėse mokyklose. Vieno interviu nepanaudojome tolimesnėje duomenų analizėje, nes buvo akivaizdu, kad tyrimo dalyvis turi ne tik specifinių mokymosi sutrikimų, bet ir kitokio pobūdžio sunkumų. Jo mokymosi patyrimas buvo nuspalvintas galimai depresinių simptomų, todėl supervizijų metu buvo nuspręsta šio interviu atsisakyti. Kiti dviejų tyrimo dalyvių vaikinių interviu patvirtino, kad vaikinių interviu yra kokybiškai kitokie nei merginų. Supervizijos metu, reflektuodama interviu, atradau savyje nuostatą, kad šių paauglių patirtys turėtų būti nuspalvintos išskirtinai sunkių patirčių. Įvardinusi ir atidėjusi į šalį šią savo nuostatą dar kartą peržiūrėjau visus interviu ir supratau, kad privačios ir valstybinės mokyklų vaikinai dalinasi savo patyrimais atvirai ir jų patirtys nėra kardinaliai skirtingos. Tolimesnei duomenų analizei iš 10 atliktų interviu pasilikome 8 interviu: 4 merginų ir 4 vaikinių. Antrojo vaikinio interviu (iš privačios mokyklos) atsisakiau dėl galimai mažo tyrimo dalyvio gebėjimo reflektuoti savo patyrimą ir apie jį papasakoti. Galbūt tai įtakoję ir mano, kaip nepatyrusios tyrėjos negebėjimas „prakalbinti“ tyrimo dalyvį. Tolimesniam tyrimo žingsniui, duomenų kodavimui, liko 4 merginos iš valstybinės mokyklos, 2 vaikinai iš valstybinių mokyklų ir 2 vaikinai iš privačios mokyklos.

Atsižvelgiant į tyrimo klausimus, taikėme šiuos tyrimo dalyvių homogeniškumo kriterijus:

1. Visi tyrimo dalyviai turi specifinį mokymosi sutrikimą
2. Visi tyrimo dalyviai neturi kitų diagnozuotų mokymosi negalių
3. Visi tyrimo dalyviai mokosi mokykloje stacionariai ir nėra keitę mokyklos per paskutinius dvejus metus.
4. Visų tyrimų dalyvių amžius nuo 14 iki 17 m.

Itin svarbus kriterijus – pačių tyrimo dalyvių savanoriškumas, noras atvirai pasidalinti savo mokymosi patirtimi. Kadangi suplanuota pokalbio trukmė - apie 1 val., dalyviai turėjo skirti laiko interviu. Kiti homogeniškumo kriterijai tyrimo dalyvių grupei nebuvo taikomi dėl anksčiau aprašytų sunkumų parenkant tyrimo dalyvius.

Pateikiame išsamesnę informaciją apie tyrimo dalyvius. Visi tyrimo dalyvių vardai yra pakeisti, siekiant išlaikyti jų anonimiškumą.

Ema 16 metų. Gyvena su mama. Vienturtė. Mamos išsilavinimas aukštasis. Turi skaitymo sutrikimą. Mokosi valstybinėje mokykloje.

Liepa. 16 metų. Gyvena su mama. Vienturtė. Mamos išsilavinimas aukštasis. Turi rašymo sutrikimą. Mokosi valstybinėje mokykloje.

Rūta. 14 metų. Gyvena su abiem tėvais. Turi jaunesnę sesę. Tėvų išsilavinimas profesinis. Turi rašymo ir skaitymo sutrikimą. Mokosi valstybinėje mokykloje.

Viltė. 14 metų. Gyvena su abiem tėvais. Turi sesę dvyne. Tėvų išsilavinimas aukštasis. Turi matematikos sutrikimą. Mokosi valstybinėje mokykloje.

Joris. 15 metų. Gyvena su abiem tėvais. Turi 3 brolius ir 2 seseris. Tėvų išsilavinimas aukštasis. Turi rašymo ir matematikos sutrikimą. Mokosi valstybinėje mokykloje.

Simas. 14 metų. Gyvena su abiem tėvais. Turi brolių dvyne. Tėvų išsilavinimas aukštasis. Turi skaitymo ir rašymo sutrikimą. Mokosi privačioje mokykloje.

Pijus. 14 metų. Gyvena su abiem tėvais. Turi vyresnę sesę. Tėvų išsilavinimas aukštasis. Turi skaitymo ir rašymo sutrikimą. Mokosi privačioje mokykloje.

Matas. 17 metų.. Gyvena su abiem tėvais. Turi vyresnį brolių Tėvų išsilavinimas aukštasis. Turi skaitymo, rašymo ir matematikos sutrikimą. Mokosi valstybinėje mokykloje.

### 2.3. Tyrimo eiga

Buvo parengtas sutikimas potencialiems tyrimo dalyviams ir jų tėvams informuojantis apie tyrimo temą, eigą ir kviečiantis pasidalinti savo mokymosi patirtimis. Tėvai ir mokiniai raštiškai buvo informuojami, kad paauglių pokalbis bus įrašomas, kad tyrimo metu surinkti duomenys bus naudojami laikantis konfidencialumo principų ir, kad tyrimo dalyviai, bet kuriuo metu gali pasitraukti iš dalyvavimo tyrime. Šis sutikimas buvo perduodamas tyrimo dalyviams. Kai tyrimo dalyviai atnešdavo pasirašytus sutikimus, susisiekdavau su šių mokinių tėvais, kad dar kartą informuočiau apie tyrimo laiką ir vietą. (1 priedas. Sutikimas dalyvauti tyrime).

Susitikimai su tyrimo dalyviais vykdavo jų mokyklų psichologų kabinetuose iš anksto susitarus su psichologe. Visų kabinetų aplinka buvo jauki ir rami. Buvo siekiama, kad susitikimo vietoje nebūtų triukšmo ir pašalinių žmonių, kad tyrimo dalyvis galėtų jaustis saugiai. Susitikimo metu prieš pradėdant interviu, siekdama sukurti saugią erdvę pokalbiui dar kartą prisistatydavau, padėkodavau už skirtą laiką. Suprasdama savo vyresnį amžių, stengiausi vengti formalios aprangos, akademinio ir formalaus žodyno vartojimo. Pristatydavau tyrimo temą, anonimiškumo ir konfidencialumo ribas, primindavau, kad galima neatsakyti į klausimus, kurie pasirodys netinkami ar per daug sunkūs. Tyrimo dalyvius paskatindavau dalintis savo asmenine patirtimi, o ne vadovėliniais atsakymais, paaiškindama kad esu čia tam, kad suprasčiau jų asmeninę patirtį o ne norėdama patikrinti jų žinias. Pabrėždavau, jog šiame pokalbyje svarbiausia yra paauglių - savo patyrimo ekspertų, subjektyvūs išgyvenimai. Prieš pradėdant interviu primindavau, kad pasakojimas bus įrašinėjamas į diktofoną. Tyrimo dalyviai buvo dar kartą informuoti, kad visi asmeniniai duomenys bus, saugomi ir publikuojami užkoduoti. Prieš interviu dalyviai atsakė į kelis demografinius klausimus (Priedas 2. Demografinės anketos klausimai) apie amžių, tėvų išsilavinimą, šeiminingą padėtį. Toliau tyrimo dalyviams buvo pateikti interviu klausimai. Pokalbiai su tyrimo dalyviais užtruko nuo 40 min. iki 72 min.

### 2.3.1. Pasiruošimas interviu ir jo eiga

Tyrimui duomenys buvo renkami giluminiu pusiau struktūruotu interviu. Šis duomenų rinkimo metodas buvo pasirinktas, nes leidžia atskleisti, individualią ir subjektyvią tyrimo dalyvių patirtį. Giluminis pusiau struktūruotas interviu įgalina surinkti informatyvius duomenys ir sukurti atvirą ir lankstų santykį tarp tyrėjo ir tyrimo dalyvio, nes tyrimo dalyvį priima kaip savo patyrimo ekspertą. Tyrėjas pokalbyje seka paskui tyrimo dalyvį, priima nežinančiojo, nevertinančiojo poziciją. Giluminis pusiau struktūruotas interviu leidžia iš anksto parengti aiškų pokalbio planą, tuo pat metu paliekant erdvės tyrimo dalyviams, jų subjektyviems išgyvenimams ir patyrimui.

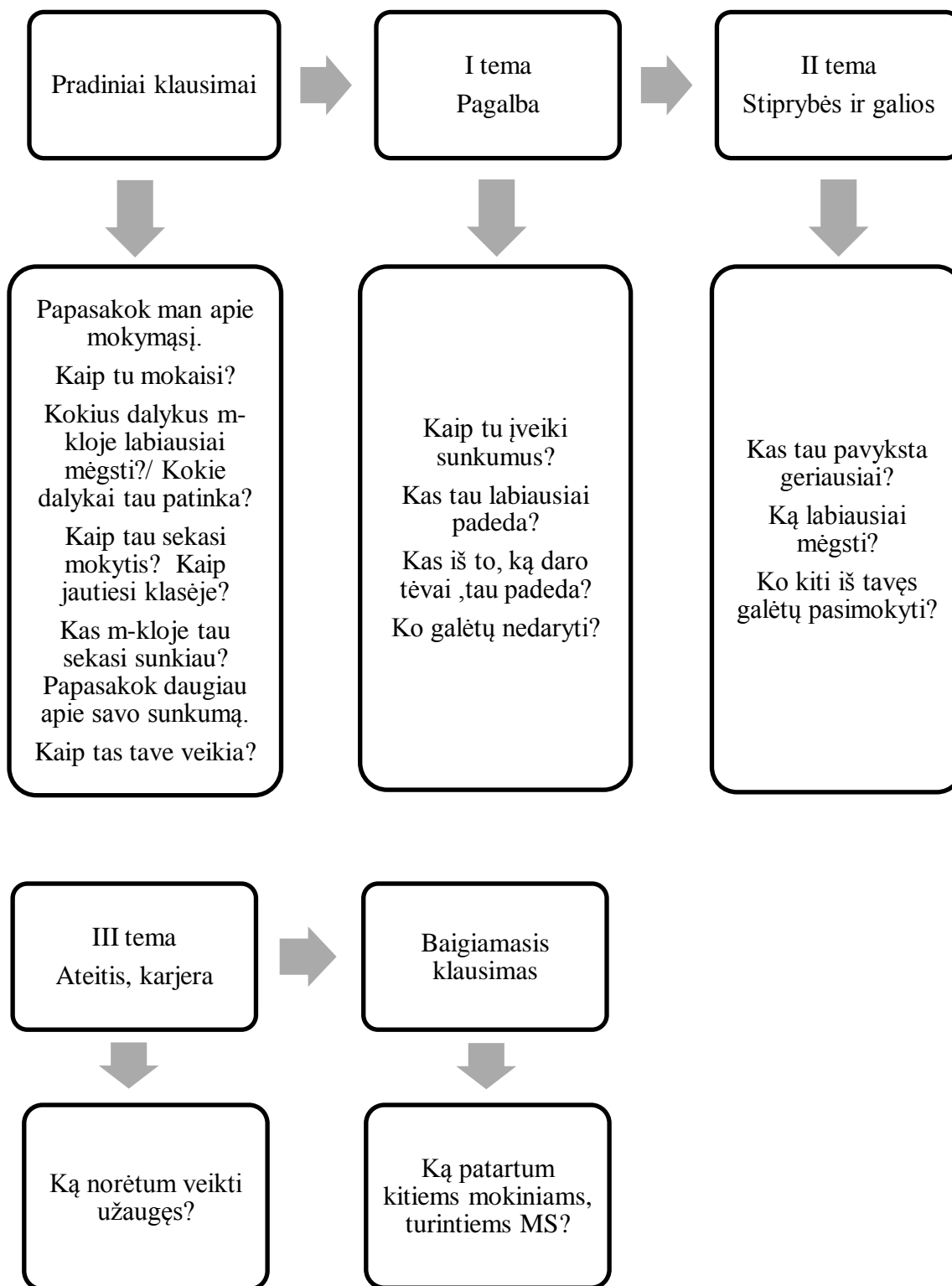
Prieš tyrimą buvo paruošti preliminarūs giluminio pusiau struktūruoto interviu klausimai, pateikti 1 schemoje. Šie tyrimo klausimai buvo testuojami pilotinio tyrimo metu. Po pilotinio interviu analizavome, ar numatyti klausimai leidžia atskleisti visuminį patyrimą, ar suteikia tyrimo dalyviui pakankamai laiko sureaguoti ir apmąstyti savo patirtį. Analizavome ar išgirstu, ką man sako tyrimo dalyvis ir stengiuosi tai pagilinti? Ar pagilinimai yra atviri ar manipuliaciniai? Ar mano, kaip tyrėjos, santykis su tyrimu dalyviu yra atviras ir priimantis dalyvių patirtis, nepaveiktas išankstinių nuostatų.

Interviu pradžioje buvo skiriama laiko susipažinti, užmegzti saugų kontaktą tarp tyrėjos ir tyrimo dalyvių. Kiekvienas interviu prasidėdavo prašymu: „Papasakok man apie mokymąsi“.

Siekiant kuo geriau atskleisti subjektyvią tyrimo dalyvių patirtį, buvo naudojami aktyvaus klausymosi įgūdžiai skatinant tyrimo dalyvius kalbėti. Kiekvienas tyrimo dalyvis buvo skatinamas neskubėti, grįžti prie neatsakytų klausimų, kalbėti apie savo jausmus ir išgyvenimus. Interviu metu tyrimo dalyviai galėjo nukrypti nuo klausimų, visa pateikta informacija buvo priimama, kaip leidžiantį kuo giliau suprasti tyrinjamą patyrimą, tačiau buvo paisoma pokalbio laiko ribų. Buvo užduodami tikslinamieji gilinantys klausimai („Gal gali daugiau papasakoti apie <...>?“, „Papasakok plačiau, kad galėčiau geriau tave suprasti?“, „Kaip tada jauteisi?“ ir pan.). Aktyviai klausantis tyrimo dalyviai buvo skatinami tęsti pasakojimą („Mhm“, „Papasakok daugiau“, „Aha...“, ir pan.). Buvo naudojami atviri, aprašomieji, skatinamieji ir aiškumą didinantys klausimai („Kaip tu mokaisi?“, „Ką turi galvoj sakydamas <...>?“ ir pan.). Stengiausi vengti vedančių, uždarų ir dvigubų klausimų.

Interviu metu žymėdavau tyrimo dalyvių neverbalinio elgesio ženklus (pauzes, kalbėjimo tempą, juoką).

1 Schema. *Interviu klausimai*



Atlikdama interviu stebėjau kaip keitėsi mano, kaip tyrėjos patirtis: atlikdama pirmuosius interviu sunkiau išlaukdavau pauzes, per greitai užduodavau naujus klausimus, jaudinausi ir sunkiau atsiribodavau nuo savo jausmų ir baimių. Vėlesniuose interviu vis geriau pavykdavo pritaikyti aktyvaus klausimo strategijas, jaučiausi ramesnė ir lengviau išbūdavau su dalyviais sekdamas paskui juos, dažniau užduodavau pagilinančius klausimus, kurie padėdavo dalyviams atsiverti.

Po kiekvieno interviu perklausydavau įrašą kelis kartus ir jį transkribavau į elektroninį dokumentą. Transkribuojant, šalia verbalinio teksto skliausteliuose pasižymėdavau emocinį kalbėjimo atspalvį (juoką, ironiją, pauzes, ir pan.). Po kiekvieno interviu transkripcijos trumpai užsirašydavau kilusias mintis ir jausmus. Tokia darbo su duomenimis seka leido įsigilinti į tyrimo dalyvių pasakojimus ir pamatyti kiekvieno tyrimo dalyvio istoriją kuo nuodugniau.

### 2.3.2. Duomenų transkribavimas

Atlikus 11 interviu, interviu buvo perklausyti po kelis kartus. Supervizijų metu buvo vertinamas medžiagos turiningumas, prasmingumas bei sprendžiama, kurių interviu atsisakyti. Po to sekė 8 atrinktų interviu duomenų transkribavimo etapas. 8 interviu garso įrašų bendra trukmė yra 393 min. Visa interviu metu gauta garso medžiaga buvo perrašoma kompiuteriu, A4 lapo formatu, kompiuterine programa „Word“. Visus interviu transkribavau pati, nes ši duomenų analizės dalis leidžia geriau pažinti surinktą medžiagą. Remiantis Braun ir Clarke (2006) rekomendacijomis, buvo naudojama ortografinė (pažodinė) transkribavimo technika.

Tikslus interviu transkriptas padeda išvengti tyrėjo išankstinių nuostatų ir leidžia tyrinėti visą tyrimo dalyvio pasakojimą nepraleidžiant net smulkiusių detalių: dalyvių pauzių, juoko, susigraudinimo, sumaišytų žodžių, užsikirtimų ir pan. Perklausant įrašus žymėjau tyrimo dalyvių reakcijas.

Vieno interviu transkribavimas truko ~5 val. Iš viso buvo surinkta 128 psl. interviu teksto. Vieno transkribuoto interviu teksto peržiūrėjimas užėmė apie 4 val. Visų 8 interviu duomenų transkribavimas užtruko ~1,5 mėn.

Svarbu pastebėti, kad šnekamoji kalba skiriasi nuo rašytinės kalbos. Kasdienybėje, natūraliai kalbėdami, žmonės neretai nebaigia sakinių, pameta mintį, kelis kartus kartoja tą patį, klysta, jaudinasi,



abejoja. Todėl rezultatų analizės ir aptarimų dalyse tyrimo dalyvių citatos iš interviu pateikiamos pakoreguotos, siekiant suprantamumo ir įtaigumo.

## Klaidos

Nors prieš atlikdama interviu buvau atlikusi bandomąjį tyrimą ir interviu, to nepakako, kad išvengčiau pradedančiajai tyrėjai būdingų klaidų. Pirmuose pokalbiuose jaučiau daugiau nerimo ir nepasitikėjimo savimi. Tai kartais trukdė pilnai išjausti tyrimo dalyvių pasakojimus, kai kurios dalyvių pradėtos temos dėl neužduotų klausimų liko neatskleistos. Po kiekvieno interviu jį perklausydavau ir pasižymėdavau klaidas, kurių tolimesniuose interviu stengiausi vengti. Dažniausiai sutiktos klaidos buvo nepakankamai išlaikytos pauzės, į vieną klausimą suplakti keli klausimai, kai kur neužduoti pagilinantys ir atveriantys klausimai.

## 2.4. Duomenų analizė

Visa 8 interviu metu surinkta ir transkribuota medžiaga buvo analizuojama taikant teminės analizės metodą atsižvelgiant į Braun ir Clarke (2006) nurodytus teminės analizės atlikimo žingsnius. Teminės analizės metodas susiformavo 1970 metais. Braun ir Clarke (2014) teigia, kad teminė analizė leidžia tyrėjui atskleisti subtilius tiriamo reiškinio bruožus bei parodyti tyrimo duomenų gylį. Teminės analizės tyrimo rezultatas – centrinė tema arba tyrimo reiškinį apibūdinančios temos. Temos savyje talpina ir atspindi unikalius ir kompleksiškus tirinėjamo fenomeno požymius (Žydžiūnaitė ir Sabaliaskas, 2017).

Pasak Braun ir Clarke (2006), prieš pradedant teminę analizę labai svarbu atsakyti į keletą klausimų. Vienas svarbiausių klausimų: kas yra laikoma tema? Tema užfiksuoja kažką svarbaus apie duomenis, kurie yra susiję su tyrimo klausimu ir tam tikru lygmeniu reprezentuoja analizuojamų duomenų atsakymų prasmę. Temos svarbumas nebūtinai priklauso nuo kiekybinių rodiklių, bet priklauso nuo to, ar atspindi kažką svarbaus santykyje su bendru tyrimo klausimu.

### Teminės analizės žingsniai:

1. Susipažinimas su tyrimo duomenimis. Tyrimo duomenys transkribuojami ir daug kartų skaitomi. Susipažįstant su duomenimis ir ruošiantis juo analizuoti, yra nepaprastai svarbu įsigilinti į juos tiek, kad būtų žinomas duomenų gylis ir plotis. Šios fazės metu

rekomenduojamas pakartotinis duomenų skaitymas bei aktyvus skaitymas, ieškant prasių, pasikartojimų, paternų. Jei dirbama su verbaliniais duomenimis, šioje stadijoje atliekamas ir duomenų transkribavimas.

2. Duomenų kodavimas. Pirminių kodų sukūrimas. Susipažinus su duomenimis ir susidarius pirminį idėjų sąrašą apie duomenis, kas apie juos yra įdomu, šioje stadijoje kuriami duomenų kodai. Duomenų kodai yra duomenų analizuotojui pasirodžiusi įdomi, naudinga informacija. Kaip teigia Tucket (2005), kodai padeda sugrupuoti duomenis į prasmingas grupes. Kodai skiriasi nuo temų tuo, kad jos dažniausiai yra platesnės ir daugiau apimančios. Kodavimas taip pat priklauso nuo to, ar temos yra labiau kilusios iš esamų duomenų, ar iš teorinio pagrindo. Koduojant rekomenduojama išskirti kiek įmanoma daugiau kodų.
3. Temų paieška. Šioje fazėje turimi kodai skirtomi į potencialias temų grupes, atsižvelgiant į tai, kaip kodai tarpusavyje susiję ir kokią temą iš jų galima suformuluoti. Šiam procesui dažnai naudojamos vizualizacijos: minčių žemėlapiai, lentelės, lapeliai su kodų aprašymais ir jų grupavimas. Užbaigiant šią stadiją turėtų būti išskirtos pagrindinės temos, kiti kodai gali suformuoti potemes.
4. Temų peržiūra. Sudaromas temų žemėlapis. Peržiūrima, kaip susijusios temos ir jų kodai. Ankstesnėje fazėje išsiskirtos temos yra peržiūrimos, gali pasirodyti, jog kai kurios temos iš tikrųjų nėra temos (pvz.: trūksta duomenų joms pagrįsti) arba kelios temos gali būti sujungtos į vieną, per plačios temos - išskirstytos. Dvigubas kriterijus kategorijų įvertinimui šiame etape gali būti labai naudingas: vidinis homogeniškumas duomenų temoje bei išorinis duomenų heterogeniškumas tarp temų. Pabaigoje yra sudaromas temų žemėlapis ir peržiūrima, ar temų žemėlapis tiksliai atspindi visus duomenis bei patikrinama, ar koduojant nebuvo praleista svarbios informacijos.
5. Temų apibūdinimas. Tikslinami temų aspektai, formuluojami apibrėžti temų pavadinimai. Čia apibrėžiama kiekvienos temos esmė. Rekomenduojama atlikti kiekvienos temos analizę, nustatyti, kokią istoriją pasakoja kiekviena tema ir kaip taip susiję su platesne, bendra istorija apie turimus duomenis.
6. Ataskaitos rengimas. Parenkami ryškūs tyrimo rezultatus pagrindžiantys pavyzdžiai. Atliekama galutinė atrinktų interviu ištraukų analizė ir rezultatų aptarimas. Teminės analizės užduotis yra papasakoti sudėtingą istoriją apie surinktus duomenis taip, kad tai įtikintų skaitytoją analizės validumu ir vertingumu. Svarbu, kad analizė būtų glausta, nuosekli, logiška ir nesikartojanti.

Rekomenduojama pavyzdžiais pateikti keletą ištraukų ir duomenų, kurie pagrįstų temų išskyrimą duomenyse.

## 2.5. Tyrimo validumo užtikrinimas

Šio tyrimo validacija paremta supervizijomis ir mokymais bei Yardley (2000) ir Finlay (2006) kokybinio tyrimo kriterijais. Kokybinių tyrimų Teminės analizės metodo mokiausi pas Fenomenologinių tyrimų instituto lektorę, doktorantę Rūtą Barkauskaitę individualių supervizijų metu, kasavaitiniuose susitikimuose 2018 m. Šiuose susitikimuose aptardavau ir reflektuodavau duomenų analizės procese kylančius klausimus, jausmus bei idėjas. 2018 metų kovo mėn., dalyvavau dr. A. Matulaitės, jos kasmetiniame „Teminė analizė“ seminare. 2017 m. balandį atlikau pilotinį giluminį pusiau struktūruotą interviu pagal Braun ir Clark (2006) teminės analizės metodą. Šio interviu medžiagą aprašiau kursiniame darbe ir analizavau su darbo vadove doc. M. Dovydaitiene. Pilotinis tyrimas nebuvo įtrauktas į magistro darbo duomenų analizę.

Kiekybiniai tyrimai turi aiškius reikalavimus, kokybiniuose tyrimuose, iš dalies dėl jų naujumo ir metodų įvairovės šie reikalavimai nėra tokie aiškūs (Matulaitė, 2013). Vis dėl to kokybiniai tyrėjai vadovaujasi kokybiniams tyrimams keliamiems reikalavimams. Darbe remėmes Yardley (2000) kokybinių tyrimų principais:

- 1) Jautrumu kontekstui. Tai - susipažinimas su nagrinėjamu fenomenu, ir tyrimo dalyvių individualių skirtumų pripažinimas.
- 2) Įsitraukimu ir tikslumu. Tai – ilgalaikis ryšys su tyrimo fenomenu, savo kompetencijų ir metodo taikymo įgūdžių lavinimas; informatyvių duomenų rinkimas, tinkamai atlikta duomenų analizė.
- 3) Aiškumu ir skaidrumu. Tai – duomenų aiškumas, suprantamumas, aiškiai išdėstyti atlikto tyrimo etapai, atliktos analizės dėmė su tyrimo klausimais.
- 4) Pritaikomumu ir prasmingumu. Tyrimas turėtų būti pritaikomas, praktiškas ir naudingas su tyrimo klausimu susijusiems žmonėms.

Bei Finlay (2006) pateikiamais kriterijais:

- 1) Aiškumas: ar tyrimas yra prasmingas? Ar tyrimas buvo sistematiškas, nuoseklus, aiškiai aprašytas.

- 2) Patikimumas: Kaip gauti rezultatai atitinka įrodymus, duomenis, ar jie yra įtikinami? Ar autoriaus interpretacijos yra patikimos ir pagrįstos? Ar skaitytojas gali matyti, tai, ką tyrėjas pastebėjo, net jei tyrėjo išvadoms nepitaria?
- 1) Indėlis: Kiek atliktas tyrimas prisideda prie tyrimo klausimo žinojimo ir pažinimo, ar socialinių aspektų? Ar pagerina, papildo žmonių suvokimą? Ar yra postūmis pokyčiui? Ar siūlo įdomų pagrindą ateities tyrimams?
- 2) Komunikacija: Ar gauti rezultatai yra pakankamai gyvi ir įdomūs, kad patrauktų skaitytoją? Ar gauti rezultatai atliepia skaitytojų patirtis? Ar gauti rezultatai buvo aptarti su mentoriais ir supervizoriais?
- 3) Rūpestis: ar tyrėjas demonstravo pagarbą ir jautrumą tiriamųjų saugumui ir poreikiams? Ar tyrėjas reflektuoja, kokios prasmės atsiranda tarpasmeniniame kontekste? Ar tyrimas demonstruoja etinį integralumą ir ar pats tyrėjas rodo susirūpinimą dėl savo poveikio tyrimui?

### 3. REZULTATAI

1 lentelė. *Teminės analizės rezultatai: pagrindinės temos ir potemės*

Specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių mokymosi patirtys

Mokymosi patyrimo išgyvenimas per santykį	Mokytojo vaidmens svarba	„Geras” mokytojas	
		„Blogas” mokytojas	
		Paauglio indėlis į santykius	
		Jausminio santykio lūkestis	
	Santykių su bendraamžiais reikšmė	Bendraamžių pagalbos svarba	
		Trukdymo mokytis ir patyčių išgyvenimas	
		Savojo kitoniškumo pojūtis	
	Santykių su tėvais aktualumas	Juntama tėvų pagalba ruošiant namų darbus	
		Džiaugsmas dėl padaršinio. Bausmės ir moralo priėmimas	
		Noras, kad tėvai pastebėtų sėkmę. Tėvų pagalbos lūkestis.	
	Mokymasis akistatoje su sunkumais	Sunkumų įveikos stiliai	Kankinančios pastangos
			Noras rasti pusiausvyrą tarp gyvenimo ir mokymosi sunkumų
Mokymosi vengimas			
Ateitis motyvuoja įveikti sunkumus.			
Savojo „aš“ patyrimas		Neigiama sunkumų įtaka savivaizdžiui	
		Gyvenimas su neįvardinta problema	
		Brandinanti sunkumų jėga	
Prieštaringa mokymosi patirtis	Mokymosi patirčių supuoklėse: nuo mokymosi džiaugsmo iki kankinančių patirčių		
	Namų ir mokyklos aplinkos refleksija		
Kūrybinė ir fizinė veikla poilsui ir resursams atstatyti	Kūrybinė meistrystė		
	Sportinis aktyvumas		

1 lentelėje pateikiame iš 8 tyrimo dalyvių pasakojimų išskirtas temas, kurios atskleidžia specifinių mokymosi sutrikimų turinčių paauglių mokymosi patyrimą. Temos buvo grupuojamos, jei pasikartodavo daugiau nei pusės dalyvių pasakojimuose. Kiekvieną temą iliustruojame tyrimo dalyvių citatomis.

### 3.1. Mokymosi patyrimo išgyvenimas per santykį

#### 3.1.1. Mokytojo vaidmens svarba

Visų tyrimo dalyvių (8/8) mokymosi patyrimas yra išgyvenamas per santykį su kitais: mokytojais, bendraamžiais ir tėvais. Ši tema atspindi paauglių, turinčių specifinius mokymosi sutrikimus, mokymosi patyrimą santykyje su mokytojais, bendraamžiais ir tėvais. Mokytojo vaidmens svarbos tema apjungia 4 potemes: 1) „Geras mokytojas“, 2) „Blogas mokytojas“, 3) Paauglio indėlio į santykius su mokytoju patyrimas, 4) Jausminis santykis.

„Geras“ mokytojas

Kalbėdami apie „gerą“ mokytoją (8/8) paaugliai išskiria šias savybes: padedantis, įdomiai dėstantis, pasižymintis bendražmogiškomis savybėmis, gerai paaiškinantis mokomąjį dalyką.

Tyrimo dalyvė Rūta sako, kad jos lietuvių kalbos mokytoja visada padeda „*jeigu kažkokių klausimų turiu, prieinu prie mokytojos, man padeda viską.*“ (Rūta, 22) Tyrimo dalyvis Joris teigia, kad mokytojo paaiškinimas jam padeda suprasti: „*Tai gal aš kažko neišgirstu ar kažką ne taip suprantu, bet vis tiek mokytojo paklausi ir tau žymiai aiškiau būna <...>.*“ (Joris, 363) Mokytojai padeda ne tik paaiškindami, bet ir pritaikydami užduotis. Rūta jaučiasi galinti atlikti jai pritaikytas užduotis „*reikėjo vienąkart dvi pastraipas parašyt, tai mokytoja man sulengvino ir pasakė „parašyk vieną pastraipą“.* *Tai aš suspėjau ir... viskas buvo gerai.*“ (Rūta, 132) Rūtos lietuvių mokytoja pritaiko užduotis prie jos darbo tempo ir neapkrauna namų darbais: „*Gera mokytoja, duoda kaip ir daugiau laiko, pavyzdžiui, padaryti užduočiai, o ne skubėti jau taip, kaip neįmanoma, gal neužduoda tiek daug namų darbų <...>.*“ (Rūta, 176) Emos, turinčios disleksiją, mokytoja darbą pamokoj organizuoja taip, kad merginai nereiktų pačiai skaityti tekstų: „*Ypač jeigu mes dabar skaitom kokius nors ilgus tekstus, tai mokytoja net neduos pamokoj, tada mokytoja perskaitys, kad girdėtusi gerai.*“ (Ema, 408)

Beveik visi tyrimo dalyviai, kalbantys apie padedantį mokytoją, įvardija, kad patys prašo mokytojo pagalbos. „<...> *Aš tiesiog nesuprantu iš viso nieko, prašau „mokytojau, ar galėsit paaiškinti, tarkim tą temą? Nes aš nesupratau. “ Na, tai būna... paaiškina...<...>.”* (Viltė, 293)

Vienintelė Liepa, turinti disgrafiją, kalba apie mokytoją, kuri buvo neabejinga. Pamačiusi, kad mokinė turi sunkumų, motyvavo ją ieškoti pagalbos: „<...> *dabartinė, mano auklėtoja, jinai nespjovė ant to, kad man yra sunkiau. Jinai iš tikrųjų atėjo ir pradėjo klausinėti ir sako „tai reik kažką daryti. Tai aš galiu tau padėti<...>.”*(263, Liepa) „<...> *yra mokytojai, kurie pasako to, ko reikia, jeigu mato, kad vieniems sunkiau, jie prieina, jie iš tikrųjų domisi mokiniais ne tiktai, kad „šiandien atidirbau ir viskas. Ir ate <...>.”* (336, Liepa)

Tyrimo dalyviams svarbu, kad mokytojas įdomiai dėstytų. Liepa susižavėjusi pasakoja apie savo etikos mokytoją, „<...> *nors vieną kart į savaitę pamoka, bet... na tokia įdomi... paklaუსyti mokytojos, jinai galėtų kalbėti visas keturiasdešimt penkias minutes, man bus labai įdomu <...>.”*(Liepa, 443) Įdomus mokymas pagal tyrimo dalyvius, kai mokytojas moko per praktinį patyrimą. Pijui įdomu, kai mokytoja moko per praktiką: „<...> *ir dar šita mokytoja labai... faina, ir ši mokytoja kažkaip daugiau, kaip sakiau, praktinio darbo duodavo.”* (Pijus, 261) „*Man per praktinius darbus patinka, tarkim, istorijos, kai... mes einam... kažkur į ekskursiją.*” (Pijus, 217) Matas, turintis disleksiją, dažnai mokykloje jaučia nuobodulį, bet atlikti praktines užduotis jam įdomu: „*Kūno kultūra, tiesiog sportuoti, judi. Matematikoj pagalvot reikia, kaip uždavinius išspręst, o technologijose, tai tiesiog įdomu dirbt su medžiu, braižyt brėžinius ten, tikrai įdomu.*“ (Matas, 260)

„Geras“ mokytojas tyrimo dalyviams yra linksmas, pasižymintis bendražmogiškėmis savybėmis. Joriui svarbu ne tik mokytojo dalykinė kompetencija, bet ir mokytojo gebėjimas palaikyti draugiškus santykius su mokiniais: „*Tas, kuris gali ne tik gerai paaiškinti, bet tas kuris, na šiaip. Jis yra ne tik geras mokytojas, bet jis yra ir geras žmogus. Ta prasme, jisai linksmas, nepiktas, geras. Draugiškas.*” (Joris, 241) Rūta daug kalba apie tai, kad jai nedrąsu prieiti prie mokytojos ir paprašyti pagalbos, todėl jai saugiau, kai mokytoja yra ne tik formali: „*Kai kurios, mokytojos man labai patinka, jos būna geros, linksmos, kai kurios tai nelabai.*” (Rūta, 163) Viltė daug kalba apie nuvertinimą, kurį patiria iš mokytojų, jai sunku patenkinti mokytojų lūkesčius, dažnai ji mato mokytoją, kaip vertintoją, todėl jai norisi ir kitokio santykio su juo: „*Bet aš manau, kad mokytojos iš tikro turi būti geros, tiesiog su vaikais draugaut, bet jos turi būti ir teisingos, ir griežtos.*” (Viltė, 105)

„Blogas“ mokytojas

„Blogas“ mokytojas paaugliams (8/8) yra rėkiantis, piktas, nepaaiškinantis, abejingas, neapsaugantis, gąsdinantis tėvais. Savo pasakojime Ema prisimena, kad mokytoja nepastebėdavo jos sunkesnio skaitymo ir svarsto: „<...> mokytojam ne tiek rūpi individualus žmogus, kad jie pastebėtų tokius dalykus.“ (Ema, 304) Liepa prisimena savo mokytoją iš praeitos mokyklos, kuri nekreipė į ją dėmesio, manė, kad ji yra tinginė: „Tiesiog spjovė ant manęs, na tai o ką, man tai geriau. Į mane nekreipia dėmesio mokytoja, aš galiu daryt ką noriu per pamokas <...>.“ (Liepa, 269) „<...> bet... kai kurie mokytojai, jie nemotyvuoja mokinius kažką daryti ir taip toliau, tiesiog taip... kaip sakau, likimo valioj palieka.“ (Liepa, 336) Simas dalinasi, kad yra abejingų mokytojų, kurie leidžia pamokoje viską ir dėl to nukenčia išmokimas: „Na ten, kai, tarkim, gali... kalbėt, nieko nedaryt per pamoką, bet vis tiek į tave dėmesio nekreipia.“ (Simas, 105) Andrėjai atrodo, kad mokytojams svarbu, kad mokiniai atliktų užduotis, gautų dešimtukus ir išeitų iš pamokos: „Nelabai malonu, bet aš suprantu, kad tie mokytojai patys nesupranta, jiems gal ir nelabai rūpi tie vaikai.“ (Ema, 338) Joriui geras mokytojas yra tas, kuris paaiškina, bet yra mokytojų, kurie aiškina nesuprantamai: „<...> mokytojai ateina, viską tiesiog išdėsto, ant lentos, užsirašykite ir tu nežinai, kas čia ką tik įvyko.“ (Joris, 243) Viltė turinti diskalkuliją, dažnai prašo matematikos mokytojos pagalbos, bet dažnai nesupranta mokytojos aiškinimo: „<...> tai eini prie mokytojos „mokytoja, ar galit paaiškint?“ Jinai tiesiog ateina, greit greit surašo atsakymą, veiksmą ir viskas. Maždaug net nėra net tokio paaiškinimo.“ (Viltė, 446) Saulė turi atminties sunkumų, kiekvieną tekstą ji mokosi mintinai ir naujos medžiagos suvokimas ir išmokimas užima laiko, todėl ji nespėja susivokti, kai mokytoja nepaaiškinus duoda mokiniams greitus atsiskaitymus: „<...> nes būnu mokytojai pasako „matot žemėlapi? Atsiverskit.“, „Na, matom.“, „Įsiminėt? Na va. Gerai, užverskit.“ „Paklausinėsiu“ ar dar kažką. Va taip. Ta prasme čia nėra mokslas. Čia nėra mokymas, čia nėra mokslas, čia yra cirkas (prunkšteli) taip sakant.“ (Viltė, 710) Matas mokykloje patiria nerimą dėl lietuvių mokytojos elgesio per pamokas: „<...> eini į pamoką ir jaudinies, kad negautum blogo pažymio, kad neužrėktų, pavyzdžiui mokytoja. Nu ten aišku, nu bet tiesiog, nes nelabai malonu ten kai mokytoja rėkia.“ (Matas, 359). Joris pasimeta kai vokiečių mokytoja sako, kad mokiniai gali jos klausti, bet po to pyksta, kad jie kažko nežino: „Ten pasako: klauskit, klauskit, ten nebijokit. Kažką paklausi jos ir jinai supyksta, kad tu nežinai <...>“ (Joris, 261) Matas jaučia, kad nepatinka lietuvių mokytojais, dėl to anksčiau praleidinėdavo pamokas. Jam atrodo, kad mokytojai būtų geriau jei jo pamokoje nebūtų: „Jinai tokia atrodo, kad nežinau, geriau, net nebūtų mūsų pamokoj.“ (Matas, 166) Emai taip pat atrodo, kad kai kurie mokytojai yra priešiška nusiteikę prieš mokinius: „Na, yra mokytojų, kurie susinervuoja dėl mažiausių dalykų, jiems kliūna mažiausi dalykai, kurie atrodo (pauzė) užduoda



*klausimus mokiniui, tik todėl, kad jį parklupdytų, arba sumažintų pažymį.*” (Ema, 38). Simas prieš eidamas į vokiečių kalbos pamoką pasiklausia prieš tai buvusių mokinių, ar mokytoja yra blogos nuotaikos: „*<...>kitų paklausi, ką darė, pasako, tarkim, kad blogos nuotaikos (mokytoja), tai... atsargiai.*“ (Simas, 68), „*Ne, kartais tai ir gera būna, bet, jeigu blogos nuotaikos, tai lauki, kol pasibaigs greičiau.*” (Simas, 61) Viltei pasakoja, kad mokytoja ją pravardžiuoja dėl jos žemų pažymių: „*Nu ir vištos galva vadina <...>.*” (Viltė, 157) Rūtą gsdina mokytojai, kurie kelia balsą „*<...>būna daug griežtų mokytojų, tokių pikty, kurios rėkia daug, ir atrodo, kad, pavyzdžiui, kai kurios mokytojos, kad jos vos tuoj, ta prasme, (prunkšteli) sprogs, ar ką. (prunkšteli) Ta prasme, pradės rėkti taip.*” (Rūta, 165). Tik du tyrimo dalyviai užsimena apie mokytojų bendravimą su tėvais. Paauglių akimis mokytojo ir tėvų dialogas yra skirtas informuoti tėvus apie netinkamą paauglių elgesį, o ne pozityviai bendradarbiauti. Matui nepatiko, kad mokytoja apkalbėjo jo draugus: „*Buvo per susirinkimą, man atrodo, mama irgi atėjus kai tas visuotinis būna ir mamai užsiminė (mokytoja), apie klasiokus, kad nelabai jie tokie. Blogi <...> Ne tai kad blogi, kad nesistengia gal, kad iš kelio veda ir na...<...>.*” (Matas, 187) Vokiečių mokytoja grasina Simui, kad išsikvies tėvus į mokyklą: „*<...>per vokiečių negaliu piešt, nes mokytoja tėvus iškvies į pokalbius.*” (Simas, 284). „*<...>vos tik kažką pasakai tenai, grasina, kad ten iškart tėvams skambins ir panašiai... Nu tai man nelabai patinka.*” (Simas, 58)

#### Paauglio indėlis į santykius

Tyrimo dalyviai (7/8) reflektuoja savo santykį su mokytojais, įvardindami jų pačių indėlį į bendravimą. Santykyje su mokytoju atsiskleidžia ir paauglio strategija akistatoje su sunkumu. Simui svarbu, ką apie jį galvoja mokytojas ir jis supranta, kad nuo jo elgesio priklauso, kaip mokytojas su juo elgsis: „*Ten jeigu kažką darai, nenori, kad mokytojas apie tave, tarkim, blogą įspūdį susidarytų, tai stenkis.*” (Simas, 721) Rūta supranta, kad yra nedrąši. Savo baimę ji priskiria sau ir nekaltina dėl to mokytojos: „*<...> aš labai jaudinuos ir man būna baisu prie mokytojo prieit. Nors aš nesuprantu, bet aš neprieinu paskui. Na, paskui man dar neaiškiau tampa, bet paskui paklausiu draugų, klasiokų ir man gal aiškiau truputį būna. Ir geriau. Man su mokytojais kažkaip nelabai šnekėt išeina, daugiausiai su klasiokais bendraamžiais.*” (Rūta, 195) Viltei svarbu, ką apie ją galvoja mokytoja. Ji jaudinasi, kai mokytoja jos klausia ir ji negali atsakyti: „*Kažkaip taip nelabai nori, kad atrodytų, kad tu to dalyko nežinai, gal kaip neišmokai, tiesiog nesinori pavaidint, kad tu nemoki kažko prieš mokytoją.*” (Viltė, 486) Matas jaučia, kad kai kurie mokytojai yra prieš jį nusistatę. Matui kyla noras įrodyti, kad jis nėra beviltiškas moksle: „*Arba būna, kad noriu mokytojams patiems įrodyt, kad galiu ir tiesiog stengiuosi.*” (Matas, 139) Pijus pasakoja apie lūžio tašką savo mokymesi. Viena iš priežasčių,

pastumėjusi jį pasikeisti, buvo mokytoją. Jam buvo svarbi mokytojos savijauta, kai jis jos nesiklauso, trukdo pamoką: „*Bet tiesiog supratau, kad mokytojai žiauriai sunku yra... jeigu taip vaikai elgiasi<...>.*” (Pijus, 415) Pijus suvokia, kad pasikeitus jo elgesiui su mokytoja pasikeitė ir jo mokymasis: „*Na aš... kažkiek stengiausi... kaip galima pasakyt, pagaliau su mokytoja elgtis gražiau. Nepertraukinėt jos ir... tiesiog nešūkau.*“ (Pijus, 396) „*Pradėjau ramiai klausytis visko, nes anksčiau nesiklausydavau mokytojų. Nesiklausydavau užduočių, kaip aiškina. Aš kažko nesuprantu, man aiškina, aš nesiklausydavau.*” (Pijus, 140) Prisimindama savo ankstesnę lietuvių mokytoją, Liepa suvokia, kad mokytojos abejingumas jos sunkumams paskatina ir Liepos abejingumą sau. Bet Liepa nekaltina vien mokytojos, ji įvardina ir tai, kad ji pati vengė spręsti problemą, naudodamasi susidariusia situacija „*<...>o ką, man tai geriau. Į mane nekreipia dėmesio mokytoja, aš galiu daryt ką noriu per pamokas būdama ten jaunesnė. Nu, ką aš ten mokslai jau labai jau galvoje.*” (Liepa, 270) Joris, kalbėdamas apie mokymąsi dalinasi atsakomybe su mokytojais: „*<...> Tai nuo mokytojų daug priklauso. Aišku, nuo paties tavęs, jeigu tu nesistengsi nieko nedarysi, tai tu nieko nesuprasi.*” (Joris, 248)

#### Jausminio santykio lūkestis

Tyrimo dalyviai (7/8) išgyvena įvairiausius jausmus mokytojams. Rūta drovisi ir bijo prieiti prie mokytojos iškilus sunkumui: „*<...>per matematikos pamoką man buvo neaišku, bet aš labai drovi ir man labai kažkaip baisu prieit prie mokytojos.*” (Rūta, 204) Simą erzina ir pykdo, kai mokytoja kviečiasi tėvus į mokyklą dėl jo piešimo per pamokas: „*na tiesiog užknisa tokie dalykai. Nu gal pyktis (ima)?*” (Simas, 249) Liepą liūdina abejingi savo darbui mokytojai: „*Nu taip liūdnoka, bet taip jau yra, suprantama, kad įvairių mokytojų yra <...>.*” (Liepa, 342)

Matas net negali konkrečiai įvardinti jam kylančių jausmų mokytojais: „*Vien mokytoja nepatinka man, kažkodėl. Nežinau kaip paaiškint: (pauzė), Kaip čia, nežinau, net kaip paaiškint iš tikrųjų. Eini į pamoką ir jaudinies, kad negautum blogo pažymio, kad neužrėktų, pavyzdžiui, mokytoja. Na, aišku, nelabai malonu, kai mokytoja rėkia <...>.*” (Matas, 356)

Matui sunku pripažinti, kad mokytojos rėkimas jį veikia. Jis norėtų nuo jo atsiriboti. Kadangi negali to padaryti fiziškai, bando atsiriboti psichologiškai jį nuvertindamas: „*Nežinau, išeiti iš pamokos gal, tokių minčių labai daug nekyla, bet tiesiog išklaustyt ją ir pamiršt, nes nelabai į galvą imu aš tuos rėkimus jau, tai tiesiog. Nežinau. Sakau, aš nelabai imu į galvą, man rėkimas tai tas, tiesiog nori išsiliet, tegul riejas, nu tai.*” (Matas, 385) Ema, žvelgdama retrospektyviai į savo santykių patyrimą su mokytojais, įvardina jaučianti pyktį, tačiau dabartyje ji nebejaučia pykčio, nes supranta, kad mokytojų

netinkamas elgesys dažnai kyla dėl nepakankamų žinių: „ir labai ir nervavausi ir pykau ant mokytojos viduje, bet dabar kai pasižiūriu atgal, tai tokie dalykai, tokie visiškai menkaverčiai. Vis tiek, mes einam per gyvenimą, klystam, <...>.”(Ema, 345) Rūta ilgisi iš mokytojų žmogiškos šilumos :„<...>daugiau drašos gal ir šilumos tokios nuo mokytojų<...>. (Rūta, 569)

### 3.1.2. Santykių su bendraamžiais reikšmė

Beveik visi tyrimo dalyviai (7/8) kalba apie santykių su bendraamžiais svarbą. Tik viena tyrimo dalyvė abejoja – klausyti savo poreikių, kurie natūralūs šiam amžiaus tarpsniui ar tėvų. Viltės tėvams mokykla yra vieta mokytis, o ne draugauti. Pati Viltė dėl to nėra tikra. Ji tarsi atkartoja tėvų nuomonę, bet tuo pat metu abejoja, nes vidinis jausmas, kad draugai yra svarbi mokymosi proceso dalis ir, kad be jų jautiesi vienišas yra išsakomas pusę lūpų: „*Teisūs iš tikro (tėvai), nes mes tikrai neateinam draugysčių.<...> bet, aišku, kaip tu nebendrauji, tiesiog kartais tu jautiesi vienišas, dar kažką, bet jo. Mes ateinam... iš tikro.. į mokyklą.. mokytis, o ne... draugų ieškot.*“ (Viltė, 575)

#### Bendraamžių pagalbos svarba

Septyni iš aštuonių tyrimo dalyvių kalba apie bendraamžių pagalbos svarbą. Liepa klasėje turi drauges, kuriomis pasitiki: „*Aš sakau: „Kaip tarti? Kaip rašyti? Ar aš gerai sakau? Ar aš gerai rašau?“ ir nors aš tik jomis pasitikiu, aš kitiems neduočiau, neklausinėčiau, neduočiau savo darbo taisyti <...>.*“ (Liepa, 617) Rūta iškilus neaiškumams kreipiasi pagalbos į drauges: „*Susiskambinu su savo drauge ir paklausiu, jina man paaiškina, kaip jina pati supranta.*” (Rūta, 375) „*Jeigu man neaišk u, būna paklausiu savo klasiokų.*“ (Rūta, 38) Kai nesupranta namų darbų, Matas prašo draugų pagalbos arba tiesiog nusirašo juos: „*Ten nusirašau kartais, bet jeigu ir namie, tai per facebooką (draugai) parašo, padeda tiesiog taip.*“ (Matas, 246) Kai Viltė nepadaro namų darbų, klasiokai duoda jai nusirašyti: „*O, tarkim, tu įeini į mokyklą, ir „taigi šitas buvo namų darbų“.* Ir aš maždaug „*Ką? Buvo? Tai duokit kažkas nusirašyt.*“ Nes taip daug kas mūsų mokykloj darė.“ (Viltė, 365) Emos suolo draugė ją gelbsti, kai pamokose tenka skaityti: „*Pavyzdžiui draugė šalia manęs visada, kai aš skaitydavau ir užstrigdavo tie žodžiai, man ji pasakydavo.*“ (Ema, 556) „*Jo, kada būdavo labai sunku. Jeigu reikėdavo, ką nors perskaityti, kokį nors didelį tekstą ir aš pavyzdžiui, nelabai gerai jausdavausi, tai paprašydavau, kad ji perskaitytų ir perskaitydavo.*“ (Ema, 567)

Kalbėdamos apie bendraamžius merginos (4/8) išskiria konkrečias drauges. Liepa klasėje turi tik kelias drauges, kuriomis gali pasitikėti: „*Aš tik jomis pasitikiu, aš kitiems neduočiau,*

neklasinėčiau...“(Liepa, 618) Ema iš visos klasės išskiria kelis draugus: „*Be to aš vis tiek jausdavausi, kad aš turiu kelis žmones, gali ir manęs nemėgti, bet aš vis tiek turiu palaikymą.*“ (Ema, 290) Vaikinai (3/8) apibendrintai kalba apie draugišką klasės aplinką. Joris klasėje jaučiasi palaikomas visų klasės draugų: „*Kadangi daug draugų turiu, visa klasė labai draugiška yra, visi linksmi, draugiški. Ir draugų labai daug turiu, tai su jais smagu ir nepalieka bėdoje, linksma klasė, gera (iškvėpia), nežinau kaip pasakyti.* (Joris, 298) Matas kalba, kad klasėje nėra patyręs patyčių: „*Nežinau, net nejaučiu jokio to spaudimo gal, kaip pasakyti. Bet geri klasiokai pas mane.*“(Matas, 552)

#### Trukdymo mokytis ir patyčių išgyvenimas

Kalbėdami apie sunkumus, su kuriais susiduria, tyrimo dalyviai, merginos ir vaikinai, įvardina skirtingus dalykus: merginos kalba apie patyčias, o vaikinai apie klasiokus, kurie trukdo mokytis.

Ema prisimena, kaip klasiokams būdavo smagu pasišaipyti iš jos negalėjimo skaityti: „*Ir mokytoja dažniausia klausia klasės, „kas norite, kad šis veikėjas būtų?“ ir klasė sakydavo (neaiškiai) „aš“, nes jiems tiesiog smagu paklausti. Nes kai aš skaitau. Šiaip disleksija, gi žinot, kai skaito palei vieną žodį ir lėtai. Tai aš, kad lėtai neskaityčiau ir neskemenuodama, nestrigdama, pamatau žodžio pradžių ir daug maž spėju pabaigą.*“ (Ema, 249) Viltė nerimauja per kontrolinius, nes klasiokai kartais klausia mokytojos, kodėl ji gali naudotis vadovėliais, o jie ne. Ji bijo, kad jie gali pasityčioti: „*<...>aš taip jaučiuosi kaip ir keistai, lyg ir nemaloniai, net nelabai noris, tarkim, būna atsiverčiu vadovėlį, mokytoja „čia laikyk, taip“. Man net nemalonu yra. Tiesiog man nemalonu vartyt. Aš tiesiog bijau, aš tiesiog pažiūriu kartais, ar jie visi yra nulenkęs galvas. Nulenkę, aš nulenkiu, nulenkia galvas, aš tada žiūriu. Ir nemalonu. Aš tai nenoriu, kad pamatyty. <...>, aš net nežinau, ta prasme aš nežinau, ar taip įmanoma būtų, bet, tarkim, ar patyčios.*“ (Viltė, 329) Patirtų patyčių pasekmės Rūta iki šiol jaučia. Baimė būti įskaudinta ją verčia gintis nuo kitų atsiribojant: „*Galbūt dėl to, kad pradinėse klasėse kai kurie žmonės tyčiojosi iš manęs, tai dėl to galbūt. Aš užsidarius daugiau savyje ir nekalbu.*“ (Rūta, 231)

Vaikinai, kalbėdami apie klasės draugus, išskiria, tai, kad klasės draugai trukdo susikaupti ir dirbti pamokoje (4/8). Simui pikta, kad klasės draugai trukdo pamoką, rékauja. Tada kitiems tenka laukti, kol mokytoja išspręs konfliktą: „*tai gal truputį pikta ant jų.*“ (Simas, 338) Kalbėdamas apie sunkumus, kuriuos patiria klasėje, Pijus įvardina, kad anksčiau jo dėmesį blaškydavo plepėjimas su draugais. Dabar jis sąmoningai stengiasi atsiriboti nuo draugų pamokoje: „*Net atsiribot truputį nuo draugų, kad jie manęs nekalbintų, netrukdytų, pats nekalbint jų, jeigu ir kalbint, tai dėl kažkokios užduoties, kad paklaust, kaip ją daryt, o ne paklaust visiškai ne į temą.*“ (Pijus, 399)

### Savojo kitoniškumo pojūtis

Santykije su bendraamžiais išryškėja tyrimo dalyvių kitoniškumo jausmas. Jausmas, kad aš esu kitoks nei kiti atsiskleidžia tik merginų patirtyje. Visos tyrimo dalyvės merginos jaučia, kad yra ne tokios, kaip bendraamžiai (4/8). Viltė savo kitoniškumą mato kaip trūkumą: „*aš nesu kaip... kaip kiti vaikai. Aš esu ta pati. Bet vis tiek. Kiti, jie sugeba parašyt kažkaip, paprastai, o man va, tarkim, reikia vadovėlio.*“ (Viltė, 628) Julijos pasakojime atsiskleidžia virsmas nuo suvokimo, kad kitoniškumas yra trūkumas kol jį integruoji į save: „*Man yra baimė, kad žmonės pagalvos, kad aš esu daug žemesnio lygio, nei iš tikrųjų.*“ (Liepa, 543) „*Žinau, kad mane iš karto nuvertins ir kad realiai pasakys, kad šita mergina, ji per daug kažkokia durna yra, nors tiktai pas mane vienas toks trūkumas, bet tai...*“ (Liepa, 537) „*Pas mane yra toks dalykas, galbūt aš kažkokius dalykus, jums atrodo, darau neteisingai arba gal jums nepriimtina, bet tai yra mano dalykai, aš taip darau, aš noriu daryti ir man turėtų mažiausiai rūpėti kitų nuomonė.*“ (Liepa, 777) Ema taip pat suvokia, kad yra ne tokia, kaip kiti, tačiau jai disleksija nėra nei trūkumas nei privalumas, o jos tapatumo dalis: „*Tai nėra koks nors blogas dalykas. Tai yra tiesiog gyvenimo dalis ir tavo dalis ir tuo tu esi išskirtinis.*“ (Ema, 473)

### 3.1.3. Santykių su tėvais aktualumas

#### Juntama tėvų pagalba ruošiant namų darbus

Visų tyrimo dalyvių tėvai (mamos ir tėčiai) dalyvauja paaugliams mokantis (8/8). Visi tyrimo dalyviai mini konkrečią tėvų pagalbą ruošiant namų darbus. Ema vertina mamos pagalbą mokantis rašyti rašinius: „*Ji man labai padėdavo išmokti rašyti rašinius arba visokius grožinius tekstus, nes ji labai labai gražiai rašo.*“ (Ema, 594) Simui, turinčiam disleksiją, tėtis padeda, kai reikia ruošti lietuvių kalbos namų darbus: „*Na, tarkim, reikėjo kažkada eilėraščių išsirinkti. Tėtis daug knygų turi eilėraščių, tai padėjo gerą išsirinkti.*“ (Simas, 593) Pijus sako, kad kai nesupranta pamokų, netenka vilties, bet prašo tėčio pagalbos: „*Vieną pamoką nesupratau, tiesiog paprašiau tėčio, kad jis man truputį padėtų, ir toliau supratau, padėjo jis ir viskas normaliai buvo.*“ (Pijus, 64) Tyrimo dalyviai teigia, kad beveik visada gali kreiptis į tėvus pagalbos: „*kai paprašydavau padėt ir tada padėdavo.*“ (Matas, 440) Ankstyvosios paauglystės metu Emai atrodė, kad mamos pagalba jai nepadėjo, o trukdė, bet dabar ji supranta, kad mamos pagalba leido jai ne tik pasivyti bendraklasius po ilgo nesimokymo laikotarpio, bet ir brandino ją kaip asmenybę: „*Tai man visada tikrai padėdavo ir man tai anksčiau atrodydavo*

*neteisinga, kad ji kišasi ir viską. O dabar kažkaip pasižiūriu iš jos pozicijos, kad vis tiek ji labai prisidėjo prie mano augimo kaip asmenybės.*“ (Ema, 580)

Džiaugsmas dėl padaršinio. Bausmės ir moralo priėmimas.

Visi tyrimo dalyvių tėvai motyvuoja paauglius, tik naudoja skirtingus būdus. Emos mama pataria kaip mokytis: *„Mes su mama šita tema labai kalbėjome, kaip reikia mokytis. Tiesiog, kad reikia išmokyti mokytis irgi prie to daug dirbam, nes sunku susikaupti man labai namie.*“ (Ema, 67) Liepos mama padaršina ir neleidžia jai nuleisti rankas: *„kai mama pareina namo iš darbo ir aš ten pradėdau tokioj blogoj nuotaikoj sakyt apie save daug tokių dalykų ir mama taip paima, užrėkia: „nedrįsk taip galvot apie save!“ <...> padaršina ir pasako, kad viskas gerai, kad tikrai gyvenime ne tokios problemos.*“ (Liepa, 604) Emos mama palaikydavo dukrą ir nesureikšmindavo jos nesėkmių, daršino ir mokė ją matyti ne tik savo sunkumus, bet ir galias bei mokytis ne pažymiui: *„Ji visada man pasakydavo, kad mokykla nėra tas įvertinimas, kuris tavo gyvenimą nulems. Mokykla yra tiesiog, dalykas kurį tu turi praeiti, jis neturės jokios beveik įtakos tavo gyvenime. Visada, visada palaikė, visada sakė, kad jei nepavyks ir gerai, bus kitų dalykų, kurie pavyks. Nesvarbu pažymys, o svarbu, kad tu išmoksti ir ar tu supranti.*“ (Ema, 580) Luko tėvai įsitraukę į sūnaus gyvenimą, pastebi jo mokslo pasiekimus: *„Šiaip... kartais aišku ir pagiria, jeigu geresnį pažymį gauni.*“ (Matas, 465) Ne visi tėvai naudoja padaršinimą ir palaikymą. Simo tėvai lygina jį su kitais paaugliais: *„kiti tėvai sako, kad kiti namie daro namų darbus, o tu tai nieko nedarai“.* (Simas, 624) Rūtos tėvai moralizuoja ir bara, kai ji gauna dvejetus: *„Nu kaip visi tėvai, tiesiog. Manau, kad kai vaikas gauna dvejetą, tiesiog taip pat reaguoja (imituoja) „tu ten turi mokintis, dar kažką!“ Nu va taip.*“ (Prunkšteli) (Rūta, 440) Tik dviejų berniukų tėvai grasina bausmėmis. Jorio ir Simo tėvai grasina atimti kompiuterį: *„Manęs nelabai spaudžia. Eik padaryk tuos darbus, ar ten kažkas blogai bus. Nu, ta prasme, ne... Kartais būna, sako kompiuterį atimsiu, ar kažką panašaus.*“ (Joris, 507) *„Na ten kartais pašantažuoja truputį (prunkšteli) tarkim, prie kompo, jei nepadarysi ten namų darbų ar ten kažko kito.*“ (596, Simas)

Noras, kad tėvai pastebėtų sėkmę. Tėvų pagalbos lūkestis.

5 paaugliai iš 8 savo pasakojimuose išreiškia norą, kad tėvai labiau įsitrauktų į jų mokymąsi. Rūtai trūksta tėvų supratimo: *„kad tėvai nesupranta to. Pavyzdžiui, ir mano klasiškai irgi galvoja, kad tėvai nesupranta, kad mes čia tokie turim mokytis, kad savo gyvenimo negalim turėt, tiktais mokytis, mokytis, mokytis. Kažkokie robotai, kaip aš sakau.*“ (Rūta, 431) Liepa pasigenda iš mamos motyvacijos ir pasidalinimo per sunkia laisvės našta: *„na gal... čia toksai kvailokas noras, bet gal*

galėtų truputį labiau kartais mane pastūmėti mokytis, kai kuriais atvejais. Nes jinai sako, kad „tu žmogus, tau šešiolika, tu savarankiška, tu priimi... na, tu turi atsakomybę už savo mokslą, tai tu pati ir daryk pasirinkimus. Nes jinai manim tiesiog labai pasitiki ir... tas pasitikėjimas tikrai... yra... aš jai sakau, kad viskas gerai, kad tai yra teisingas dalykas, kad va taip yra ir tiesiog galėtų kartais pastūmėti, nes kartais, kai... būna ten tinginystė užėina arba toks nenoras, kad kažkaip truputį pastūmėtų, bet labai jau daug gal laisvės netgi duoda. Netgi taip keista, visi nori laisvės tos, bet gal (prunkšteli) per daug duoda tos laisvės.“ (Liepa, 652) Du tyrimo dalyviai mini, kad tėvai ne visada randa jiems laiko. Rūta dažnai mato pavargusi ir susierzinusi tėtį, kuris nepajėgia patenkinti dukros poreikio būti suprastai ir išklaustyti: „nes tėtis kaip visada darbe būna. Būna, ateina pavargęs (atsikosti), tai todėl. Kai kada būna susierzinęs, nes kažkas neišeina gal jam darbe ar kažkas. Ir kaip to palaikymo jau nebepalieka. Na... nėra jau to.“ (Rūta, 437) Adomas sako, kad nėra taip, kad tėvai visada galėtų padėti, nes dirba arba būna su jaunesne sese: „Ne visada padeda. Kartais laiko neturi.“ (Simas, 643) Viltė pasigenda tėvų dėmesio jos pasiekimams. Kai jai pavyksta, tėvai tai priima kaip savaime suprantamą dalyką, o gavus blogesnę pažymį reaguoja stipriau: „<...>kai gauni dešimt, „tėti, dešimt gavau“, „ O... na.. dešimt, šaunuolė...“ Va taip. Ir taip visiems. Tarp visų, kurie kalbėjom, visi, „tai kaip gauni dešimt, tavo irgi taip reaguoja?“, „Jo, man irgi“. (Prunkšteli) Na va taip, kad į tuos blogesnius pažymius labiau atsižvelgia, negu į gerus.“ (Viltė, 230)

### 3.2. Mokymasis akistatoje su sunkumais

*Sunkumų įveikos būdai.* Kiekvienas tyrimo dalyvis prisitaiko prie sunkumo savaip. Visos tyrimo dalyvės (4/4) geba reflektuoti ir įvardinti savo sunkumus. Tyrimo dalyviai vaikinai (4/4) apie sunkumus kalba jų neįvardindami tiesiogiai, jiems sunkiau sekasi reflektuoti savo patyrimą sąmoningai, tačiau visi vaikinų mokymosi patyrimo dalis apima sunkumo įveiką

#### 3.2.1. Sunkumų įveikos stiliai

##### Kankinančios pastangos

Viltė ir Rūta sunkumą mokytis įveikia sunkiu darbu. Merginos beveik visą savo laisvalaikį skiria mokymuisi. Jos atsisako būrelių, mėgstamos veiklos, susitikimo su draugais, net galimybės laikyti šunį: „Negaliu turėti šuns, nes tėvai sako, kad neturėsiu laiko dėl mokslų.“ (Rūta, 485), „neturiu laiko bendrauti su draugais, nes daug pamokų.“ (Rūta, 301), „...norėčiau gal daugiau palankyt, bet tas

*mokymasis, būnu pavargus ir nieko nenoriu daryt, bet dar paskui pamokas reikia daryti.*“ (Rūta, 307) „*Aš tiesiog ištisai beveik mokinuosi, na kartais būna, kad pailsim, tarkim, mes važiuojam į mokyklą ir mes mašinoj mokinamės.*“ (Viltė, 268), „*Sako „užrašysiu tave į dailę.“ Aš net nežinau, aš nemanau, kad aš bijau, kad neturėsiu laiko. Tiesiog, nes vien tik pamokos.*“ (Viltė, 874) Pijaus mokymasis dabar ir prieš tris metus, kai jis į mokslus žiūrėjo atsainiai, skiriasi. Ankstesnė sunkumų vengianti įveika kardinaliai skiriasi nuo dabartinės, kai sunkumus bando įveikti sunkiu darbu. Dabar jis stengiasi pasiimti kiek galima daugiau iš pamokos: „*viską bandau suprasti ir dar daugiau pasiimti.*“ (Pijus, 313) Pijus bando pasivyti bendramokslis „*pamokose bandau prisivyti*“ (Pijus, 304) ir apgailestauja dėl savo ankstesnio atsainaus požiūrio į mokslus: „*dabar kai pagalvoji, ką tu darei, tai net liūdna pasidaro, nes kiek tu praleidai ir kiek dabar būtum padaręs.*“ (Pijus, 350) Joris bando peržengti savo nesėkmės baimę motyvuodamas save nenuleisti rankų ir veikti. Jam sunkumų įveika yra savęs vertimas daryti tai, ko bijai: „*tu nenori kartais daryti, bet kartais pasiseka, nes tu darai. Nes tu bijai daryti.*“ (Joris, 706) Joris pasakoja, kad kitiems gali atrodyti, kad jis nedirba: „*aš gal ne visą laiką parodau, bet aš stengiuosi mokytis.*“ (Joris, 38) Jorio pastangos įveikti neįvardintą sunkumą užima didelę jo kasdienybės dalį: „*čia nuo tavęs labai daug priklauso, tu turi save prisiversti. Jei galvoji, „ai čia savaime praeis“, tai ir viskas.*“ (Joris, 441). Joris negali įvardinti savo sunkumo: „*Anksčiau turėjau ten kažką. Susikaupimas, susikoncentravimas į visus namų darbus, į sunkesnes pamokas.*“ (Joris, 371) „*Aš pats tokių ir kitokių sunkumų neturėjau. Tai, gal buvo tas tingėjimas.*“ (Joris, 722)

Noras rasti pusiausvyrą tarp gyvenimo ir mokymosi sunkumų

Ema ir Liepa ieško pusiausvyros tarp gyvenimo ir sunkumų. Ema seniai įtarė kad turi skaitymo sunkumą, bet tik dabar gavo oficialų patvirtinimą iš psichologinės ir pedagoginės tarnybos. Oficiali diagnozė padeda jai prisitaikyti: „*tai nėra kokia liga, kurią reikia išgydyti arba kurią man reikia pakeisti.*“ (Ema, 526) Jos pasakojimas sukasi apie sunkumo integravimą. Ema atvirai įvardina savo sutrikimą. Jos būdas susitaikyti - surasti teigiamų disleksijos pusių: „*Kažkaip pasidomėjau, yra tiek daug aktorių, dainininkų, ar garsių žmonių, kurie irgi turi disleksiją ir tiesiog, net nepastebėtum kartais.*“ (Ema, 469). Tiesa, kalbėdama apie praeitį, Ema dalinasi, kad anksčiau prisitaikymas prie sunkumo kėlė daug iššūkių. Progimnazijoje nors ir įdėdavo daug pastangų, jai nepavykdavo susidoroti su mokyklinėmis užduotimis, dėl to pykdavosi su mama. Vėliau mama nuleido rankas ir leido jai nesimokyti: „*paskui, po šeštos klasės mama numėtė, nenori, neskaityk.*“ (Ema, 394) Liepos sunkumo įveika ankstyvojoje paauglystėje ir dabar skiriasi. Kol ji nežinojo, kad turi disgrafiją, jautėsi pasimetusi, buvo apleidusi mokslus, vengė net bandyti. Liepos įveikos strategija pasikeitė, kai ji sulaukė pagalbos



iš suaugusiųjų: „atsirado motyvacija, atsirado noras, kuo daugiau išmokti, padaryti viską, pasivyti, ką aš mečiau, nes galvojau, kad tikriausiai gyvenime negalėsiu išmokti.“ (Liepa, 251) Liepa geba surasti pusiausvyrą tarp laiko, skiriamo sunkumo įveikai, ir savo mėgstamų veiklų: „Na mokslai yra gerai. ..bet kažkaip kas per daug, sakoma yra negerai. Jei aš, pavyzdžiui, dabar tiesiog negaliu mokytis. Niekas nelenda į galvą, noriu eit pagroti. Ir aš tai padarysiu...nes aš tiesiog pati viduje to nenoriu daryti. Ir jei aš labai noriu eiti ir pagroti, aš pagrosiu. Ir, kai man nurims tas noras pagroti, galbūt ateis noras pasimokyti.“ (Liepa, 459)

### Mokymosi vengimas

Viso interviu metu Simas nė karto neįvardina, kad turi sutrikimą. Paklaustas apie sunkumus atsako: „Na lietuvių man nelabai sekasi.“ (Simas, 362) Paklaustus, kaip jis įveikia iškylančius sunkumus, Simas atsako: „nieko nedarau.“ (Simas, 540) Pasitikslinu, ar sunkumai jį veikia. Simas atsako, kad nelabai ir patikslina: „na, jei namie papildomai mokyčiaus tai tada veiktų, nes laiko sugaiščiau, bet dabar tai niekas nesikeičia.“ (Simas, 477). Interviu metu aiškėja, kad piešimas yra Simo būdas prisitaikyti prie sunkumų. Į kūrybą jis „pabėga“ pamoku metu, piešia, kol mokytojos, jo žodžiais, nuobodžiai pasakoja. O paklaustas, kaip mokosi namie, net nesusimąstęs atsako, kad įsijungia tutorial'ą ir piešia. Matas taip pat naudoja į vengimą nukreiptą įveiką. Jis stengiasi išvengti mokymosi iki paskutinės minutės: „...jeigu reikia daryt, tai paskutinę minutę, kai spaudžia labai.“ (Matas, 45). „Jei tenka daryt namų darbus, stengiasi juos padaryti kaip galima greičiau: „nežinau, stengiuosi kuo greičiau.“ (Matas, 224). Kalbėdamas apie lietuvių pamoką, jis pasakoja, kad anksčiau praleidinėdavo pamokas: „jo, nelabai mėgom vaikščiot į lietuvių.“ (Matas, 203) Vienintelis dalykas, kuris motyvuoja Matą, yra noras įrodyti mokytojams, kad jis gali patirti sėkmę moksle: „...būna, kad noriu mokytoms įrodyti, kad galiu ir tiesiog stengiuosi.“ (Matas, 139)

### Ateitis motyvuoja įveikti sunkumus

Visiems tyrimo dalyviams (8/8) ateities planai motyvuoja mokytis ir ieškoti sunkumų įveikos būdų. Ateities planai juos skatina ieškoti būdų, kaip sėkmingai mokytis. Baimė, kad ateityje nieko nepasieks skatina Pijų mokytis. Pijus dalinasi, kad suvokė, kaip pamokoje jaučiasi mokytoja, bet tai „nedaug reiškė, palyginus su tuo, kad aš supratau, kas bus, jeigu aš toliau taip darysiu.“ (Pijus, 417) Ema taip pat buvo apleidusi mokslus, bet ateities planai paskatino ją ieškoti sunkumo įveikos būdų: „Pradėjo rūpėti. Pradėjo rūpėti, ką aš darysiu ateityje, pradėjo rūpėti ką aš dabar darau. Tiesiog nebežiūriu taip atmetinai į viską.“ (Ema, 230)

### 3.2.2. Savojo „aš“ patyrimas

Dėl nesėkmių mokykloje tyrimo dalyviams kyla daug neiškumų. Kai kurie iš jų nepilnai suvokia savo sunkumus ir stiprybes. Negalėjimas suvokti sutrikimo priežasčių didina nerimą, kelia neigiamas emocijas, nepasitikėjimą savimi. Paaugliai lygina save su bendraamžiais ir tai daro įtaką jų savęs vaizdo formavimuisi, sukelia nerimo ir nusivylimo jausmus. Šiame raidos etape paaugliai po truputį žengia į moratoriumo būseną. Pagal E. H. Eriksoną, tai kritinis periodas, kai gyvenimas pateikia jaunam žmogui daug prieštaringų klausimų ir jaunuolis turi integruoti savąjį tapatumą. Kiekvieno iš mūsų tyrimo dalyvių (8/8) pasakojime atsiskleidžia savęs vaizdo formavimosi akistatoje su sunkumu tema.

#### Neigiama sunkumų įtaka savivaizdžiui

Trys tyrimo dalyvės patiria neigiamą sunkumų įtaką požiūrio į save formavimuisi. Dėl disgrafijos Liepa jaučiasi nepilnavertiškai: *„Tu visą laiką kažkaip nepilnavertiškai jautiesi. Ta prasme, tas jausmas, kad reikia siekti geriausio ir tu gali save tobulinti iš visų pusių, ir viena pusė visiškai netobulėja ir tu kažkaip jauties, kad dalelės trūksta taip nepilnavertiškai jauties. ....taip ne šimtą procentų. Jautiesi.“* (Liepa, 555) Jai kyla abejonių dėl savo tautinio tapatumo: *„Bet tas dalykas, kad lietuvių yra sunku, bet lietuvių kalba yra valstybės kalba. Ir tu nemoki tos kalbos, toks jausmas, kad... tu esi durnas. Ir galvoji, čia aš žmogus, kuris išsilavinęs, kuris mokosi, kuris jau dešimtoj klasėj, ir aš nesugebu tokio paprasto žodžio arba sakinio parašyti. Ir tu jautiesi... kvaila.“* (Liepa, 503). Dėl mokymosi sunkumų Viltė nepaprasta pasitikėti savimi, ji jaučiasi neatitinkanti mokyklos keliamų reikalavimų. Kalbėdama apie mokymosi pasiekimus, ji sako, kad pažymiai būdavo geri, bet: *„...nuo papildomo darbo, ne nuo pačio reikalo.“* (Viltė, 762) Viltė dar nėra atradusi savo būdo, kaip gyventi su sunkumu, paklausta, ką ji patartų kitiems, kurie turi sutrikimų, ji atsako: *„nežinau, žinokit, kaip į šitoki klausimą atsakyti, nes man pačiai įdomu, ką galima patarti. Nežinau, gal pasitikėti savimi, bet aš esu tas žmogus, kuris, tiesiog, nelabai savimi pasitiki. Bet aš net nesiruošiu savimi pasitikėti (prunkšteli).“* (Viltė, 948) Rūta pasakodama, kaip ją veikia sunkumas, sako, kad dėl patyčių mokykloje ji tapo uždara ir drovi. Dėl mokymosi sunkumų jai sunku susirasti draugų: *„dėl mokymosi galbūt nenori su manim draugaut. Kad aš lėva tokia.“* (Rūta, 325) Sau ji atrodo nemokša: *„Kad aš nemokša, kad aš nesimokau gerai.“* (Rūta, 330)

## Gyvenimas su neįvardinta problema

Trijų tyrimo dalyvių vaikinų savęs vaizdas nėra stipriai paveiktas mokymosi sunkumų. Nė vienas iš jų mokymosi sutrikimo neįvardina kaip sunkumo. Mokymosi sutrikimų sukeltus sunkumus jie priskiria nesusikaupimui arba tingėjimui. Tyrimo dalyviai nesijaučia kitokie ar prastesni nei jų bendraamžiai. Joriui mokymosi sutrikimas net nėra problema: „*Nelabai aš turiu ten tų problemų tose pamokose, tiesiog jei kažko nesupranti, tau paaiškina.*“ (Joris, 368) Pirmoje klasėje Jorio tėvai pakeitė mokyklą, galima numanyti, kad tai įvyko dėl mokymosi sutrikimo, bet Joris to nežino: „*man bent jau tėvai pasakojo, aš neprisimenu, gan labai seniai buvo, pirmoje klasėj, tėvai pasakojo, kad aš labai gerai mokiausi, viską darydavau, bet tiesiog nebebūdavo jėgų jau kažką daryt.*“ (Joris, 392) Jorio mokymosi sunkumas neintegruotas į savęs vaizdą: „*Anksčiau turėjau ten kažką. Ta prasme, tas susikaupimas, tas susikoncentravimas į visus namų darbus, į tas sunkesnes pamokas yra.*“ (Joris, 371) Joriui mokymosi sunkumas neužgožia jo gebėjimų: „*Vienoj pamokoj tu geriau mokais, kitoj blogiau, kitoj geriau. O šiaip visas sudėjus, tai taip normaliai.*“ (Joris, 98) Matui jo sunkumas neatrodo gėdingas: „*aišku, aš neslepiu, man tai nėra kažkokia gėda ar kažkas tokio. Ne, man jokio skirtumo nėra, bet tiesiog.*“ (Matas, 540) Mato savęs vaizdas dar nėra susiformavęs, jam sunku įvardinti savo stiprybes. Ar savęs vaizdui formuotis trukdo mokymosi sutrikimai, iš pasakojimo sunku pasakyti: „*Šiaip visi yra kažkuo išskirtiniai, bet nežinau kuo aš išskirtinis, tikrai, negalėčiau pasakyt.*“ (Matas, 523) Simas viso interviu metu neįvardina savo sunkumo, tik pamini, kad jam sunki lietuvių kalba „*na, man lietuvių nelabai sekasi.*“ (Simas, 376) Jis pasakoja, kad sunkumai jo nelabai veikia. Pamokas, kuriose labiausiai išryškėja jo mokymosi sunkumai, jis vadina nuobodžiomis: „*ten žiauriai nuobodu.*“ (Simas, 259) Simas neišgyvena dėl savo sunkumų, linkęs į juos nekreipti dėmesio: „*...jeigu būna nelabai patinka pamoka, tada nelabai dėmesį į pamoką kreipi. Tai gali visai normaliai jaustis.*“ (326)

## Brandinanti sunkumų jėga

Emą ir Pijų sunkumai augina ir brandina. Ema „*Aš tiesiog pradėjau susitaikyti su tuo, kad aš tai turiu ir man tai nekenkia.*“ (Ema, 528) „*...tiesiog, kad tu turi kokį sutrikimą arba nors ir fizinį defektą, tai neįtakoja kas tu esi viduje. Vis tiek tu esi asmenybė, kuri bus visada mylima. Ir nors žmonės tave teis ir blogai į tave žiūrės, bus visada tų, kurie tave palaiko.*“ (Ema, 610) „*...tai nėra koks nors blogas dalykas. Tai yra tiesiog gyvenimo dalis ir tavo dalis ir tuo tu esi išskirtinis.*“ (Ema, 473) Pijus jaučiasi galintis įveikti savo sunkumus „*sunkumus įveikti padėjau aš pats sau.*“ (Pijus, 447) Jis nedramatizuoja savo sunkumų, bet jaučiasi turintis resursų suvaldyti juos. Sunkumai skatina jį veikti, didina jo

motyvaciją siekti savo tikslų. Iš Pijaus pasakojimo aiškėja, kad sunkumai ne nudrąsina, o įgalina jį: „*Tiesiog būnu susikoncentravęs į darbą ir viską bandau suprasti ir dar daugiau pasiimti.*“ (Pijus, 311)

### 3.3. Prieštaringa mokymosi patirtis

#### 3.3.1. Mokymosi patirčių sūpuoklėse: nuo mokymosi džiaugsmo iki kankinančių patirčių

Galėtume tikėtis, kad specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai išgyvena tik sunkumus, bet analizuojant duomenis, atsiskleidžia, kad šalia mokymosi sunkumų, visi tyrimo dalyviai (8/8) patiria sėkmę ir mokymosi džiaugsmą. Mokymosi patyrimas išsidėsto kontinuume nuo mokymosi džiaugsmo iki kankinančio sunkumo. Pijui įdomu mokykloje per istorijos, matematikos ir technologijų pamokas, jam patinka pats mokymosi procesas: „*Man patinka kažką va naujo sužinot.*“ (Pijus, 14) „*Įdomus mokymasis... Tarkim, istorija man asmeniškai nes kažkiek domiuosi.*“ (Pijus, 23) Tas pats mokymasis gali būti ir keliantis beviltiškumą: „*Nes tiesiog, kai nesupranti ilgą laiką...dvi-tris pamokas, tai tiesiog nebetenki tarsi vilties.*“ (Pijus, 58) Matui patinka daug pamokų: „*Kūno kultūra, kad tiesiog sportuoji, judi. Matematika, pagalvot reikia kaip uždavinius išspręst, o technologijose, tai tiesiog įdomu dirbt su medžiu, braižyt brėžinius, tikrai įdomu.*“ (Matas, 260) Matas užtikrintai jaučiasi ir matematikos pamokose: „*įdomu iš tikrųjų matematika, egzaminą laikysiu .*“ (Matas, 98)

Tačiau kalbėdamas apie lietuvių Matas įvardina nerimą, nuobodulį, baimę „*Nežinau, man lietuvių tai, nežinau, blogiausias dalykas, aš niekada nenoriu eit į lietuvių, bet einu ir dirbu, bandau.*“ (Matas, 345) Simas pats įvardina, kad mokytiis kartais būna smagu, o kartais nelabai: „*Nu kartais smagu, kartais nelabai.*“ (Simas, 34) Jam patinka technologijų ir matematikos pamokos: „*Gaminimo pamokos, kai gamint kažką reikia.*“ (Simas, 160), „*Jei iš rimtesnių, tai matematika, nes ten gan įdomu spręst uždavinius.*“ ( Simas, 173) Kalbų pamokos Simui kelia ne tokius malonius jausmus: „*Per vokiečių arba per anglų, arba per lietuvių, kai yra skaitiniai, kai kokią knygą reik skaityt, ir vienas skaito, o kiti klauso, žiauriai nuobodu.*“ ( Simas, 259) Ema apibūdina mokymąsi, kaip malonumą: „*Kartais mokymasis man yra toks malonumas, tos naujos žinios, tiesiog smagu yra per pamoką, lyg tai ne pamoka būtų, lyg neverstų manęs.*“ ( Ema, 21) Mokymasis Emai yra būdas tobulėti: „*Pats pažinimo procesas man yra toks širdžiai mielas. Tiesiog kada kažką naujo sužinai, kada gali, tiesiog daugiau žinot, negu žinojai, esi tobulesnė savo versija.*“ ( Ema, 61) Ema jaučiasi gerai, kai supranta tai, ką

mokosi: „*O dėl fizikos ir matematikos, man patinka suprasti formules, suprasti jų pritaikymą. Toks savyje geras jausmas, kad tu tai žinai.*“ (Ema, 212) Apibendrindama savo patyrimą Ema sako: „*viskas taip gerai einasi, išskyrus skaitymo dalį.*“ (Ema, 18) Skaitymo sunkumas Emai kėlė daug neigiamų jausmų, pamokose ji stengdavosi jų išvengti bandydama disleksiją paslėpti: „*bet aš niekam nerodydavau, niekam nesakydavau. Nes aš jau išsigalvojau visokių būdų, kaip tai paslėpti ir kaip tai pereiti, kaip nors. Tai sakau, vienas iš jų yra žodžių spėjimas.*“ (Ema, 307) Liepai patinka mokymosi procesas: „*Man pačiai mokyti kai kuriuos dalykus tikrai įdomu ir aš norėčiau daugiau sužinoti.*“ (Liepa, 72) Liepai patinka ir sekasi anglų, rusų kalbos, matematika: „*tikslieji mokslai, man viskas gerai. Aš tikrai savęs nenuvertinu ten, aš žinau, kad tai mano stipresnė pusė.*“ (Liepa, 169) Tačiau jos pasakojime skamba ir kita mokymosi patyrimo pusė, kai jai tenka sėdėti iki išnaktų besiruošiant kontroliniams ir baiminantis, kad blogai juos parašys: „*Ir tai tai yra žiauroka, bet toks jau mokyklos gyvenimas (prunkšteli) iš tikrųjų yra. Na, kaip žiaurokas? Na toks, koks yra. Reikia mokyti. Pasakyta mokyti, reiškia mokyti.*“ (Liepa, 429) Viltė atsigaua per technologijų pamokas: „*čia yra tavo ateitis. Kad tiesiog tu gaminsi, tu gal kažką siūsi.*“ (Viltė, 379) Viltė dalinasi, kad mokykloje daug dalykų jai sekasi: „*daug pamokų gerai sekasi, tiktais kai kurios kliūna.*“ (Viltė, 287) Tačiau neretai Viltė mokykloje patiria stresą dėl kontrolinių ir atsiskaitymų. Per kontrolinius ji taip įpratusi gauti blogus pažymius ir jaučiasi tokia bejėgė, kad net negali įsivaizduoti, kad galėtų būti kitaip: „*Tu net jau neliūdi, nes tu žinai, kad tu gausi blogą pažymį.*“ (Viltė, 704) Rūta, kaip ir kiti tyrimo dalyviai, turi pamokų, kurios jai patinka: „*Patinka kūno kultūra, piešti ir technologijos.*“ (Rūta, 95) ir pamokų, kuriose jaučiasi bejėgė: „*tos naujos lygtys visos, skaičiavimas labai man sunkiai sekas. Aš nesuprantu.*“ (Rūta, 66). Rūta dažnai pamokose jaučiasi pasimetusi: „*Tuščia galvoj. Ir tu žiūri į tuos skaičius arba į tą raštą.. ir nieko negali padaryt negaliu, sėdžiu. Tuščia galvoj ir nežinau, ką padaryt. (paузė) Jaudinuos, kad negaliu padaryt to, ko man reikia.*“ (Rūta, 105)

Visų tyrimo dalyvių mokymosi sėkmė itin priklauso nuo patyriminio mokymo. Pasakodami apie jiems patinkančius dalykus visi tyrimo dalyviai mini mokymąsi per praktines užduotis, bandymus, gaminimą savo rankomis: „*Man patinka kūryba, man patinka sportuoti, kažką gamint, daryt savo rankom.*“ (Viltė, 77) „*Įdomiai būna, kartais užduočių kūrybiškų užduoda.*“ (Pijus, 38), „*Na tarkim patiko referatą daryt, kur reikėjo apie lietuvių vieną giminę daryti, tokią knygutę, referatą... Sumaketuot ten visus puslapius, viską. Ten paskui atspausdint ir panašiai.*“ (Simas, 300)

### 3.3.2. Namų ir mokyklos aplinkos refleksija

Visi dalyviai skirtingai apibūdina mokymosi procesą namuose ir mokykloje. Iš dalyvių pasakojimų matyti, kad mokymosi aplinka svarbi jų mokymosi kokybei. Visi tyrimo dalyviai (8/8) geriausiai gali mokytis būdami vieni, kai aplinkui tvyro tylą. Pijui svarbu, kad kambarys, kuriame jis ruošia pamokas, būtų tvarkingas: „*anksčiau mano kambarys buvo labai labai netvarkingas, aš neturėjau kur mokytis. Aš nesusitvarkydavau jo, tada nebūdavo vietos patogiai, kur rašyti.*“ (Pijus, 172) Pijui reikalinga tylą ir vienatvė, kad susikauptų: „*Kai tu vienas dirbi, tu gali tyloj dirbt ir susikaupt normaliai.*“ (Pijus, 184)

Pasakodamas apie jam geriausiai tinkančius mokymosi būdus Matas antrina Pijui: „*Na, geriausiai, tai kai vienas namie būni. Nieko nebūna, nes vis tiek aš grįžtu anksčiau namo, negu tėvai. Tai ir spėju aš, pasidaryt kažką.*“ (Matas, 52) Joris gyvena daugiavaikėje šeimoje ir namie neturi savo ramios erdvės: „*Na, kadangi daug vaikų yra, tai tas triukšmas trukdo tikrai. Bėgioja visi, rėkauja, tai sunku susikaupt. ... Nes triukšmas labai trukdo ir reikia vietovės, kur nekiltų pagundų kažkokiam dalykui.*“ (Joris, 177) Kad galėtų mokytis tyloje Joris lieka tuščioje mokykloje: „*Padaryt klasėj. Nes namuose, bent jau man, yra žymiai sunkiau susikaupt. Klasėj ten, po pamokų, nei triukšmo nėra, tiesiog tu padarai viską. Tu dabar vis tiek, nieko daugiau nėra veikti, ta prasme, tu sėdi tuščia klasė, nei kažką padarysi, nei paloši su kuo.*“ (Joris, 160) Ema taip pat namie kuria ramią ir tylią aplinką: „*Tiesiog man svarbu, kad viena būčiau. Kai ir šuo atsigula šalia, tai tiesiog kažkas tokio labai ramaus turi būt be trikdžių.*“ (Ema, 138) Būdama viena, kaip ir kiti tyrimo dalyviai, Ema gali susikaupti: „*O šiaip kaip, kai viena skaitau, tai aš ir žodį suprantu ir gal lėčiau perskaitau jį, bet kada reikia ir greičiau, ir kažkaip neišsiskirti.*“ (Ema, 323) Liepa irgi geriausiai jaučiasi mokydamosi viena: „*man yra geriau mokytis pačiai. Vienai.*“ (Liepa, 643) Mokydamosi namie ji atsižvelgia į savo individualų tempą ir poreikius: „*kaip normalaus žmogaus, kuris duoda laiko ir mokslams ir įvairiems užsiėmimams, toks, kuris turi tokį pusiausvyrą. Toks auksinis viduriukas.*“ (Liepa, 448) Jei parėjusi namo ji jaučiasi pavargus, leidžia sau pailsėti: „*tiesiog negaliu mokytis. niekas nelenda į galvą, noriu eit pagroti. Ir aš tai padarysiu.*“ (Liepa, 461) Nors Viltė namuose mokosi daug, bet randa laiko ir pailsėti: „*...norisi pailsėt po tos mokyklos. Tai būna kartais muzikos pasiklausau, ar youtube pažiūriu (prunkšteli), dar kažką, ar papiešiu.*“ (Viltė, 285)

Kalbėdami apie mokyklos mokymosi aplinką tyrimo dalyviai išsako neigiamus jausmus, nepatenkintus jų poreikius. Emai kartais nesinori mokytis mokykloje: „*Kaip kurios pamokos kaip tik labai (pauzė) sunkiai einasi, labai nesinori jose būt.*“ (Ema, 25) Mokykloje mokymosi tempas yra per

greitas ir ji nespėja: „Pavyzdžiui, mokykloj greit diktuoja, ir aš neturiu laiko susidėlioti, pavyzdžiui pagal sistemą ar dar ką nors.“ (Ema, 116) Triukšmas jai trukdo susikaupti ir ji negali perskaityti teksto: „aš negaliu niekada skaityti susikaupus iš pirmo karto, kada yra triukšmas aplinkui, man tada labai sulėtėja, arba šiaip klasėje, o namuose, tai tiesiog aš kartais tekstą turiu perskaityti du kartus, arba tą pačią pastraipą, kol aš ją įsimenu.“ (Ema, 326) Mokymosi tempas per greitas ir kitai tyrimo dalyvei: „Ir kažkaip man reikia daugiau laiko, klaidas pastebėčiau, ir galėčiau ištaisyti, jeigu man truputį duotų daugiau laiko, bet mokytoja diktuoja ir tas tekstas turi būt pasakytas. Jinai nelauks vieno žmogaus.“ (Liepa, 42) Viltė mokykloje dažnai nesupranta mokytojos, kad neišsiskirtų iš klasės, ji ima imituoti mokymosi procesą: „Nieko, tiesiog sėdi, nusirašinėji nuo lentos, tu nieko nesupranti, tiesiog nusirašinėji nuo lentos, nes... tiesiog. Tau reikia nusirašyti. Tau reikia nu tipo žinot. Nusirašinėji, nusirašinėji ir viskas.“ ( Viltė, 455) Pijui mokykloje trukdo mokytis triukšmas: „Kai būna klasėj daug triukšmo, man ganėtinai blogai sekasi. Ir aš tiesiog bandau vis tiek susikaupti iš visų jėgų ir klausytis mokytojos, nekreipt dėmesio į tai, kad ten kažkas šūkauja.“ ( Pijus, 201) Susikaupti ir mokytis pamokoje Simui taip pat trukdo triukšmas: „Jie (klasiokai) rėkia ir jei kokia pamoka, kur man patinka užsigaišta, tai tada nelabai kaip ir gerai jautiesi.“ (Simas, 339)

Kalbėdamas apie mokymąsi Joris sako, kad svarbu sėdėti šalia mokytojos, nes tada geriau girdi tai, ką ji sako ir pats ramiau elgiasi: „Tai sėdėjimas yra labai svarbu. Aš sėdžiu prieky. Šiaip yra labai gerai, dėl to, kad tau viskas arti, tu girdi geriau mokytoją, tau viskas žymiai aiškiau. Na ir nešnekėsi, nes mokytojas arti.“ (Joris, 426) Mokymosi kokybė Joriui taip pat priklauso nuo aplinkinių, jei šalia sėdintys draugai kalbina, dėmesys nuo mokymosi nukrypsta į pasikalbėjimus su draugais: „ Čia daug priklauso, žiūrint su su kuo tu sėdi (juokiantis). Jeigu tu sėdi su žiauriai geru draugu, tai tu nori visada kažką pasakyti, ar ten bajerį skelti, ar kažką panašaus.“ (Joris, 426)

#### 3.4. Kūrybinė veikla ir fizinė veikla poilsui ir resursams atstatyti

Visi tyrimo dalyviai (8/8) užsiima kūrybine ar sportine veikla, kuri nereikalauja akademinų žinių. Sportinės ir kūrybinės veiklos tyrimo dalyviams leidžia realizuoti savo gebėjimus, susikaupti ir išbūti pamokose, pailsėti po dienos mokykloje, stiprina savivertę.

### 3.4.1. Kūrybinė meistrystė

Ema kasdien lanko dailės mokyklą, ji pasakoja, kad jai artima bet kokia meno rūšis: „*Apskritai, tai man labai gerai sekasi dailė, meno dirbiniai, kūrybiniai dirbiniai, kažką, ką aš galiu pati padaryti (rodo savo rankas). Kūryba apskritai.<...> Gitara groju, pianinu groju. Pianinu truputį atleidau, bet vis tiek. Daugmaž menas, bet kokia meno rūšis yra man artima, man pavyksta, patinka.*“ (Ema, 637) Viltei piešimas leidžia patenkinti meistrystės ir pagarbos poreikius: „*Aš iš tikro manau, kad žmogus, kad kartais yra nevertinamas moksle tiesiog, nemoka, dar kažką, bet jeigu tas žmogus, tarkim, susiranda hobį, tarkim, kaip aš piešimą, tas žmogus vertinimas kažkokiam savo hobyje. Kad, tarkim „oi, jinai gražiai piešia, ji puikiai žaidžia tenisą“ ar dar kažką. Aš manau, kad tada jis yra vertinamas.*“ (Viltė, 969) Viltei piešimas ne tik padeda realizuoti savo galias, piešdama ji pailsi ir atgauna jėgas po mokyklos: „*dar norisi pailsėti po tos mokyklos. Tai būna kartais muzikos pasiklausau, ar tai youtube pažiūriu (prunkšteli), dar kažką, ar papiešiu.*“ (Viltė, 285) Liepai grojimas padeda išlaikyti gyvenime pusiausvyrą. Ji tarsi supasi kasdienybės sūpuoklėse tarp savo sunkumų ir stiprybės: „*Jeigu aš, pavyzdžiui, dabar tiesiog negaliu mokytis, niekas nelenda į galvą, noriu eit pagroti. Ir aš tai padarysiu todėl, kad aš žinau, kad aš dabar pasimokysiu... pasimokysiu. Nu kaip čia pasakius, aš bandysiu pasimokyti ir vis tiek nieko neišmoksiu, nes aš tiesiog pati viduje to nenoriu daryti. Tai bus iššvaistytas laikas. Ir jeigu aš labai noriu eit pagrot, aš pagrosiu. Ir, kai man nurims tas noras pagroti, galbūt ateis noras pasimokyti.*“ (Liepa, 461) Kūrybinė veikla Liepai ne tik maloni, bet ir auginanti: „*Grojimas, skaitymas man toks malonumas, kai tu perskaitai knygą ir tu jauti kažkokius naujus įvairius jausmus.*“ (Liepa, 734) Pijus realizuoja savo galias užsiimdamas vizualine kūrybine veikla: „*Aš mėgstu fotografuoti, filmuoti. Labiausiai tai objektus veiksmu, fotkinu arba filmuoju.*“ (Pijus, 540) Kalbėdama apie savo mėgstamus užsiėmimus Rūta taip pat įvardina vizualųjį meną - piešimą: „*Man piešti patinka, kai turiu truputį savo laiko, tai piešiu.*“ (Rūta, 457) Simas lanko dailės mokyklą, kalbėdamas apie tai nedaugiažodžiauja: „*Piešti gan gerai sekasi.*“ (Simas, 664). Interviu metu rankoje laiko profesionaliai atliktą piešinį, kai paklausiu, kieno jis, atsako, kad jo. Pradedame kalbėtis apie piešimą ir prieš akis atsiveria Simo pasaulis. Piešimas Simui yra būdas išbūti pamokose. Klausydamas mokytojų Simas piešia: „*Na, viena ausim klausyti, o kita ten kažką kita daryt.*“ (Simas, 769) Piešimas motyvuoja atlikti namų darbus, leidžia pasijusti kompetentingu ir realizuoti savo gebėjimus.



### 3.4.2. Sportinis aktyvumas

Daugiau nei pusę tyrimo dalyvių sportuoja, keturi iš jų sportu užsiima profesionaliai. Pijus užsiima dviračių sportu. Kalbėdamas apie lūžio tašką savo gyvenime, kai ėmė mokytis, jis kalba apie sporto įtaką. Sportas išmokė jį siekti tikslo, planuoti savo dieną. Sportas padeda išlieti energiją ir susikaupti mokymuisi: „*Gal dėl sporto ta jėga kažkaip išeidavo treniruojantis ir tada mažiau energijos buvo pamokose, aš normaliai, ramiai galėjau išsėdėti. Gal kažkiek padėjo tas sportas.*“ (Pijus, 135) Joris taip pat profesionaliai sportuoja, žaidžia krepšinį. Jam sportas svarbi gyvenimo dalis: „*Man tai sportas yra didelė gyvenimo dalis. Pavyzdžiui, aš einu pažaisti ir kažkaip žymiai geriau, ta prasme, tu paloši ir šiaip smagiau būna ir panašiai. Geriau jautiesi, pavyzdžiui, man smagu, vis tiek tu palaikai fizinę formą ir šiaip sveikai gyveni.*“ (Joris, 580) Sportas leidžia Joriui jausti savo meistrystę, patirtį sėkmę, kuri jį motyvuoja siekti aukštesnių tikslų: „*kai tu paloši, tu gerai kažką padarai, tai žiauriai gerai. Motyvuojies dar labiau ir dar daugiau nori pasiekti, dar daugiau dirbt, kad būtum geresnis ir panašiai.*“ (Joris, 607) Vienintelis būrelis, kuri sau leidžia lankyti Rūta – gimnastika. Kaip pati sako, kitų būrelių negali lankyti dėl laiko stokos, visą laiką po pamokų užima namų darbų darymas. Sportas Rūtai leidžia pailsėti nuo mokslų, atgauti jėgas: „*Man patinka sportuoti, aš lankau gimnastikos būrelį. Labai gimnastika patinka.*“ (Rūta, 457) Matas žaidžia tinklinį. Paklaustas apie savo stiprybes, jis įvardina gebėjimą žaisti tinklinį: „*Man geriausias dalykas yra sportas, aš galėčiau visą laiką sportuoti.*“ (Matas, 496) Savo ateitį jis norėtų susieti su sportu: „*Net galvoju stot kažką su sportu.*“ (Matas, 499)

## 4. REZULTATŲ APTARIMAS

Mūsų darbe mokymosi patyrimo išgyvenimas atskleidė keturis patyrimo aspektus: mokymosi patyrimo išgyvenimą per santykį, mokymąsi akistatoje su sunkumu, prieštarinę mokymosi patirtį ir kūrybinės ir fizinės veiklos poilsiui ir resursams atstatyti.

### 4.1. Mokymosi patyrimo išgyvenimas per santykį

Mokymosi patyrimo išgyvenimo per santykį tema atsiskleidė trijose potemėse: mokytojo vaidmens svarba, santykių su bendraamžiais reikšmė ir santykių su tėvais aktualumas. Plačiausiai tyrimo dalyvių aptarta buvo mokytojo vaidmens svarba. Ją apibūdinančias potemes galima skirti į keturias grupes: „geras“ mokytojas, „blogas“ mokytojas, paauglio indėlio į santykius patyrimas ir jausminio santykio lūkestis. Mūsų tyrimo rezultatai papildė kitus tyrimus (Ališauskas, 2001; Gudonis, Mockevičiūtė, 2008; Barkauskienė ir Bieliauskaitė, 2002; Raufelder ir kiti 2016) ir suteikia daugiau informacijos apie tai, kaip mokiniai jaučiasi bendraudami su mokytojais. Tyrimo dalyvių apibūdinti pozityvūs išgyvenimai atskleidžia paauglių lūkesčius mokytojui, o negatyvūs išgyvenimai ir neatliepti poreikiai išryškina moksleivių lūkesčius. Mūsų tyrimo dalyvių komentarai apie „blogą“ mokytoją ir jausminio santykio lūkestį papildė Lietuvos tyrėjų atradimus: Ališauskas (2001) tyrimų rezultatai, kad mokytojams sudėtinga mokyti specialių ugdymosi poreikių turinčius vaikus, Gudonio ir Mockevičiūtės (2008) tyrimo rezultatus, kad mažiau nei 10 proc., mokytojų norėtų mokyti specialiųjų ugdymosi poreikių vaiką savo klasėje, bei Barkauskienės ir Bieliauskaitės (2002) tyrimo rezultatus, kurie teigia, kad šie mokiniai iš mokytojų patiria kritiką dėl tinginystės. Pozityvaus bendravimo reikšmę pabrėžiantis Barkauskienės (2010); Kairienės, Melienės, Miltenienės, (2013); Chan ir kiti (2017); Majorano, Brondino, Morelli ir Maes, (2017) tyrimas siejasi su „gero“ mokytojo apibūdinimu: kuris talpina mokytojų gebėjimą pritaikyti ir individualizuoti ugdymo programas, kurti pozityvius ir palaikančius tarpasmeninius santykius. Mūsų tyrimo rezultatai ir Raufelder ir kiti (2016) teigia, kad šie mokiniai, esant tinkamai mokytojų pagalbai, galėtų pasiekti aukštesnių akademinėjų rezultatų. Svarbu atsižvelgti į individualius šių mokinių poreikius, kurti palaikančią ir lanksčią aplinką, siekiant, kad mokiniai patirtų mokymosi sėkmę. Taip pat ieškoti resursų, nereikalaujant neadekvačių gebėjimų pasiekimų. Raufelder ir kiti (2016) tyrė vokiečių paauglius klausdami, kas jiems yra „geras“ ir „blogas“ mokytojas. Šio tyrimo rezultatai siejasi su mūsų tyrimo rezultatais. Abiejų tyrimų dalyviai teigia, kad paaugliams svarbios ne tik akademinės mokytojų kompetencijos, bet asmeninės jų savybės. Abiejų tyrimų dalyviams „geras“ mokytojas yra simpatiškas, motyvuojantis, aiškiai paaiškinantis,

įdomiai mokantis, o „blogas“ mokytojas“ pasižymi agresija, abejingumu, negebėjimu paaiškinti. Mūsų tyrimo rezultatuose ir Galvydytės (2016) tyrime teigiama, kad mokykloje itin trūksta mokytojų, specialistų ir tėvų bendradarbiavimo. Šio tyrimo rezultatai atsispindi ir mūsų dalyvių pasakojimuose, kuriuose tik du dalyviai kalba apie mokytojų ir tėvų bendradarbiavimą. Apibendrinami mokytojų vaidmens svarbos potėmės rezultatus galime tik pritarti užsienio ir Lietuvos tyrėjams, kurie teigia, kad svarbu šviesti mokytojus apie specifines mokymosi negalias, kad jie daugiau suprastų šių mokinių poreikius. Tai turėtų užkirsti kelią mokytojų nesupratimui bei šių mokinių stigmatizavimui. Šių mokinių stiprybių ir silpnųjų vietų supratimas įgalintų mokytoją pritaikyti savo naudojamas mokomąsias priemones bei strategijas, kad mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, jaustų mažiau nusivylimo ir susierzinimo dėl savo mokymosi problemų.

Mūsų darbe atskleista santykių su bendraamžiais potėmė papildo ankstesnių negausių psichologinių tyrimų atradimus. Mūsų darbe išsiskyrė trys popotėmės: bendraamžių pagalbos svarba, trukdymo mokytis ir patyčių išgyvenimas ir savojo kitoniškumo pojūtis. Bendraamžių pagalbos svarbos popotėmė atitinka Barkauskienės (2010) ir Galvydytės (2016) rezultatus kuriuose teigiama, kad paaugliai itin vertinga laiko klasiokų ir draugų paramą. Svarbu atkreipti dėmesį, kad kuo daugiau paramos iš bendraamžių šie mokiniai gauna, tuo geriau save vertina. Mūsų duomenys patvirtina ir Skėrytės – Kazlauskienės (2013) tyrimo rezultatus, kad santykiai su bendraamžiais teigiamai veikia paauglių adaptaciją. Kalbėdami apie neigiamus išgyvenimus mūsų tyrimo dalyviai mini patyčias. Ši tema siejasi su Barkauskienės, Skėrytės – Kazlauskienės, Povilaičio (2012) tyrimo rezultatais apie tai, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų patyrė daugiau patyčių iš bendraamžių. Šie rezultatai atspindi ir mūsų dalyvių patirtį.

Mokymosi sunkumų sukeltas kitoniškumo pojūtis yra aptariamas ir kitų tyrėjų (Bakštienės, (2014); Ališausko (2017); Peleg (2011) darbuose. Jie patvirtina, kad mokiniai turintys mokymosi sunkumų lygina savo ir bendraklasių pasiekimus. Savęs lyginimas su kitais sukelia gėdos, nerimo, nusivylimo jausmus. Peleg (2011) savo tyrime nurodo, kad turintys specifinių mokymosi sutrikimų paaugliai rodo didesnę socialinio nerimo lygį nei kiti. Tačiau mūsų tyrimo rezultatai atskleidė, kad socialiniu nerimu su bendraamžiais pasižymi tik tyrimo dalyvės merginos. Mūsų dalyvių patirtys praplečia šių paauglių kitoniškumo išgyvenimą. Ne visi mūsų tyrimo dalyviai mato savo kitoniškumą kaip trūkumą. Keliems mūsų tyrimo dalyviams mokymosi sunkumas yra nei privalumas nei trūkumas, o svarbi tapatumo dalis. Mūsų pastebėjimą, kad mokymosi sutrikimų turinčius vaikus supa draugiška aplinka, patvirtina ir Ališausko ir Galvydytės (2017) tyrimas.

Teminės analizės rezultatai atskleidė santykių su tėvais aktualumą. Šią potemę išskirstėme į keturias popotemes: juntama pagalba ruošiant namų darbus, džiaugsmas dėl padaršinio, bausmės ir moralo priėmimas ir noras daugiau tėvų pagalbos. Tėvų pagalbos aktualumas pabrėžiamas ir kitų tyrėjų darbuose. Mūsų rezultatus patvirtina ir Majorano, Brondino, Morelli, & Maes (2017) tyrimo rezultatai, kad paaugliai, kurie su tėvais palaiko silpnesnės kokybės santykius jaučiasi vienišesni ir turi mažesnę savivertę. Mūsų pastebėjimą, kad tėvai pagalbą supranta kaip namų darbų darymą, patvirtina ir Barkauskienės tyrimas (2003). Tačiau mūsų tyrimo rezultatai papildė šio tyrimo rezultatus, nes dalis paauglių, kalbėdami apie pagalbą, mini psichologinę pagalbą: padaršinius, palaikymą ir sunkumų normalizavimą. Mūsų tyrimas atspindėjo paauglių norą gauti daugiau tėvų pagalbos, kas yra nauja ir neaparta iki šiol pristatytuose tyrimuose. Mūsų tyrimo rezultatai prieštarauja McNamara ir kiti (2005) tyrimų rezultatams, kad paaugliai, turintys mokymosi sutrikimų, palaiko blogesnius tarpasmeninius santykius su tėvais, palyginti su paaugliais, neturinčiais mokymosi sutrikimų. Mūsų tyrimo rezultatai atskleidė, kad nė vienas mūsų tyrimo dalyvis nevertino neigiamai savo santykių su tėvais. Net kalbėdami apie bausmes ir moralus, kuriuos tėvai skiria už nesimokymą, paaugliai tai priėmė, kaip natūralų dalyką ir nesidalino nepasitenkinimu santykiais su tėvais. Skėrytės – Kazlauskienės (2013) tyrimo rezultatai atitinka mūsų duomenis, abiejų tyrimų dalyviai dalinasi, kad gauna didelę tėvų socialinę paramą. Apibendrinami šią potemę galėtume pritarti Barkauskienės (2003) tyrimo išvadoms, kuriose pažymima, kad svarbu šviesti tėvus apie tai, kokios pagalbos ir paramos stokoja specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai bei organizuoti tėvų savitarpio pagalbos grupes stiprinant tėvų pasitikėjimą savimi ir savo vaikais.

#### 4.2. Mokymasis akistatoje su sunkumais

Ši tema talpina dvi potemes: sunkumų įveikos stiliai ir savojo „aš“ patyrimas. Mūsų darbe atskleisti sunkumų įveikos stiliai papildė ir siejasi su Gedutienės (2017) nurodytais prisitaikymo būdais mokykloje: į užduotį nukreipta įveika, kai yra reaguojama sunkiu darbu; į emocijas nukreipta įveika, kai reaguojama neigiamais jausmais; į vengimą nukreipta įveika, kai yra vengiama mokyklos, namų darbų. Šie trys būdai atsispindi mūsų dalyvių pasakojimuose. Vieno tyrimo dalyvio įveikos strategija siejasi su McNulty(2003) išskirta sunkumų hiperkompensacija, kai talentas hiperkompensuoja sunkumus. McNamara ir Willoughby (2010) akcentavo neadaptivius prisitaikymo būdus: pasyvumą, asocialų elgesį, siedami tai su mokymosi sutrikimų turinčių paauglių rizikingu elgesiu. Mūsų tyrimo rezultatai neatskleidė paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų rizikingo elgesio apraiškų.

Tyrimo dalyvių pasakojimai atsiskleidė ankstesniuose tyrimuose nepastebėtais dviem aspektais: pozityvia įveika bei ateities motyvuojančia galia. Tyrimo dalyviai bando rasti pusiausvyrą tarp gyvenimo ir mokymosi sunkumų, kai sunkumai neužgožia kitų paauglių veiklų, jie nuo jų nebėga o bando juos integruoti į pilnavertį gyvenimą. Dar viena sunkumų įveikos popoteme – sunkumus įveikti motyvuojanti ateitis. Visus tyrimo dalyvius ateitis motyvuoja mokytis ir siekti savo tikslų.

Mūsų tyrime atskleista Savojo „aš“ patyrimo popotemė papildo ir siejasi Barkauskienės (2010); Barkauskienė, Bieliauskaitė, (2002); Ashraf ir Najam (2017); Skėrytės – Kazlauskienės (2013); Lackaye, Margalit, Ziv ir Ziman (2006) tyrimų rezultatais, kad mokymosi sutrikimų turinčių mokinių bendras savęs vertinimas yra žemesnis nei sutrikimų neturinčių mokinių, kad mokiniai turintys mokymosi sutrikimų pasižymi žemesne motyvacija, depresiškumu, nerimu, atsiribojimu. Paaugliai lygina save su bendraamžiais ir tai įtakoja jų savęs vaizdo formavimąsi, sukelia nerimo ir nusivylimo jausmus. Neigiama sunkumų įtaka išgyvenama ir mūsų tyrimo dalyvių, jie jaučiasi nepilnavertiškai, nerimauja, nepasitiki savo jėgomis, abejoja savo tautiniu tapatumu, yra linkę save nuvertinti, lyginti su bendraamžiais. Savojo „aš“ patyrimo skleidžiasi ir kai kurių dalyvių neįvardintos problemos pojūtis. Mūsų tyrimo rezultatai papildo kitų tyrimų (Bakštienė (2014); Goldberg, Higgins, Raskind, Herman (2003)) rezultatus, kad negalėjimas suvokti sutrikimo priežastis didina paauglių nerimą ir trukdo savęs priėmimui, o priešingai, savojo sutrikimo suvokimas susijęs su sėkme gyvenime, nes problemos įvardinimas leidžia sužinoti savo stiprias ir silpnas vietas. Mūsų tyrimo rezultatai atskleidė, kad sutrikimo suvokimas gali būti pozityvus. Sužinojus, kad turi sutrikimą joms atsirado motyvacija mokytis, padidėjo pasitikėjimas savimi. Tačiau neigiamos sutrikimo neįsisąmoninimo pasėkmės nėra ryškios tyrimo dalyvių vaikinų patyrimo. Visų tyrimo dalyvių vaikinų savęs vaizdo nepaveikia neįvardintų mokymosi sunkumai. Nė vienas iš jų mokymosi sutrikimo neįvardina, tačiau mokymosi sutrikimų sukeltus sunkumus jie priskiria nesusikaupimui arba tingėjimui. Tai netrukdo tyrimo dalyviams jaustis lygiaverčiais su bendraamžiais.

Nepaisant neigiamos sunkumų įtakos, kuri atsiskleidžia apžvelgtuose tyrimuose ir mūsų rezultatuose mūsų tyrimo dalyvius sunkumai augina ir brandina. Suprantantys situaciją paaugliai nedramatizuoja savo sunkumų, bet jaučiasi turintys resursų suvaldyti juos. Sunkumai skatina juos veikti, didina jų motyvaciją siekti savo tikslų.

### 4.3. Prieštaringa mokymosi patirtis

Ši tema tyrimo dalyvių pasakojimuose apima dvi potemes: mokymosi patirčių sūpuoklėse: nuo mokymosi džiaugsmo iki kankinančių patirčių ir namų ir mokyklos aplinkos refleksiją. Galėtume tikėtis, kad specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai mokymose procese dažniau išgyvena sunkumus, bet analizuojant duomenys, atsiskleidžia, kad visi tyrimo dalyviai patiria sėkmę ir mokymosi džiaugsmą. Mūsų tyrimo dalyvių mokymosi patyrimas išsidėsto kontinuume nuo mokymosi džiaugsmo iki kankinančio sunkumo. Visi paaugliai turi mėgstamas pamokas, mokymasis jose jiems kelia teigiamus jausmus: pasitikėjimą savimi, sėkmės jausmą, pažinimo džiaugsmą. Tačiau visi tyrimo dalyviai kalba ir apie sunkumus, kurie kelia daug neigiamų jausmų: nuobodulį, nuovargį, pasimetimą, nepasitikėjimą savimi, baimę. Kaip ir Ališausko ir Galvydytės (2017), mūsų tyrimo rezultatai panašūs: mokinių, turinčio mokymosi sutrikimą, savijauta ir savirealizacija yra nevienareikšmės, jose dera ir pozityvūs ir negatyvūs bruožai. Patys mokiniai žymiai dažniau nurodo pozityvias charakteristikas (asmenines, savirealizacijos ir kt.). Mūsų tyrimo rezultatai siejasi su Galvydytės (2016) tyrimo rezultatais, kad turintys mokymosi sutrikimų mokiniai patiria sėkmės išgyvenimą mokymosi procese (kūno kultūros, dailės pamokose). Kalbėdami apie sėkmes mūsų tyrimo dalyviai mini muziką, šokius, kūno kultūrą dailę. Tai paneigia ankstesnių tyrimų išvadas, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai pasižymi neigiamomis charakteristikomis, formuojančiomis „visokeriopa nesėkmingo“ vaiko įvaizdį. Mūsų tyrimo rezultatai patvirtina Ališausko ir Galvydytės (2017) tyrimus, kad specifinius mokymosi sutrikimus turintys paaugliai noriai atlieka skirtas užduotis, moką tvardyti susidūrus su nesėkme, noriai įsitraukia į klasės veiklas kai yra palaikomi mokytojų ir klasės draugų.

Panaši kaip ir mūsų tyrimo dalyvių patirtis atsiskleidė Gedutienės ir Černiauskaitės-Lohynovych (2012) tyrimo rezultatuose, kad mokykla neretai tampa kankinimo vieta, kurioje tyrimo dalyviai jaučiasi bejėgiai, jiems palaikymo ir pagalbos įveikiant kylančius sunkumus, tai kelia diskomforto jausmą ir neigiamus emocinius išgyvenimus.

Šiuo aspektu mūsų tyrimo rezultatai yra panašūs į Ashraf ir Najam (2017) tyrimo rezultatus, kurie atskleidė, kad specifinių mokymosi sutrikimų turintys paaugliai neigiamas gyvenimo įvykių priežastis priskiria nekontroliuojamiems veiksniams. Tie paaugliai, kurie susiduria su mokymosi sutrikimais, interpretuoja tai neigiamai ir tai veikia jų psichinę sveikatą. Tyrėjai teigia, kad neigiama įtaka gali būti susijusi su tuo, kad paaugliams trūksta subrendusių kognityvinių ir psichologinių struktūrų, reikalingų patyrimui, supratimui ir susidorojimui su įvairiomis problemomis, įskaitant ir mokymosi problemas.

Mūsų rezultatai atspindi McGovern, Lowe ir Hill (2016) tyrimo rezultatus, kad vaikų, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, nerimo lygis yra aukštesnis, lyginant su vaikais, neturinčiais sutrikimų. Šie mokiniai jautriau reaguoja į neigiamus mokymosi rezultatus. Darydami prielaidą, kad tam tikros nerimo dimensijos yra susijusios su prisitaikymu mokykloje, tyrėjai siūlo vykdyti prevenciją ir intervenciją šių mokinių nerimo simptomų mažinimui.

Apibendrinami mūsų ir kitų tyrėjų rezultatus, galime teigti, kad mokykloje svarbu kurti aplinką ir sąlygas, leidžiančias mokymosi sutrikimų turinčiam mokiniui geriau save realizuoti mokomojoje veikloje, padėti jam atrasti ir realizuoti reikalingus gebėjimus, akcentuojant jo galias, pritaikant užduotis. Svarbu suprasti, kad šie mokiniai patirdami nesėkmes išgyvena stiprius neigiamus jausmus, kurie trukdo sėkmingai įveikti sunkumus.

Mokymosi patyrimo išgyvenimas mūsų tyrime atsiskleidžia per namų ir mokyklos aplinkos refleksiją. Visi dalyviai skirtingai apibūdina mokymosi procesą namuose ir mokykloje. Iš pasakojimų aiškėja, kad mokymosi aplinka svarbi jų mokymosi kokybei. Visi tyrimo dalyviai geriausiai gali mokytis būdami vieni, kai aplinkui tvyro tylą ir nėra jokių pašalinių trukdžių.

Kalbėdami apie mokyklos mokymosi aplinką tyrimo dalyviai išsako nepasitenkinimą dėl triukšmo, netinkamo darbo tempo, neigiamų emocinių išgyvenimų, kurie trukdo mokytis.

#### 4.4. Kūrybinė ir fizinė veikla poilsiui ir resursams atstatyti

Visi tyrimo dalyviai užsiima kūrybine ar sportine veikla, kuri nereikalauja akademinų žinių. Sportinės ir kūrybinės veiklos tyrimo dalyviams leidžia realizuoti savo gebėjimus, susikaupti, išbūti pamokose, pailsėti po dienos mokykloje, stiprina savivertę. Daugiau nei pusę tyrimo dalyvių sportuoja, keturi iš jų sportu užsiima profesionaliai. Mūsų tyrimo dalyviai dalinasi, kad kūryba ir sportas padeda jausti savo meistrystę, patirti sėkmę, kuri juos motyvuoja siekti aukštesnių tikslų. Neakademinė veikla leidžia būti kompetentingu ir realizuoti savo gebėjimus, padeda išlaikyti gyvenime pusiausvyrą tarp savo sunkumų ir galių. Mūsų darbe atskleista tema atspindi ir kitų tyrėjų darbuose: Clark, 2011; Skėrytė – Kazlauskienė, 2013; Goldberg ir kiti 2003; Kapoula ir kiti 2016; Everatt, Steffert ir Smythe 1999; vonKarolyi, Winner, Gray ir Sherman, 2003) nurodo, kad sportiniai ir meniniai užsiėmimai padeda palaikyti paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų savivertę. Mokiniai, turintys papildomų veiklų jaučiasi laimingesni, labiau kompetentingi, turi stipresnius socialinius santykius.

Mes patvirtiname vonKarolyi, Winner, Gray ir Sherman (2003) ir Everatt, Steffert ir Smythe (1999) tyrimų rezultatus, kad specifinius mokymosi sutrikimus dažnai lydi vizualiniai - erdviniai talentai. Kapoula (2016) tyrimas atskleidė, kad vaikai ir paaugliai, turintys disleksiją ar kitą panašią disfunkciją, gauna aukštesnius kūrybiškumo įverčius nei disleksijos neturintys ir edukacinis požiūris, kurį mokykla pasirenka, gali dar sustiprinti vaikų ir paauglių, turinčių disleksiją, kūrybiškumą. Hallawell, Stephens, ir Charnock (2012); Kumari ir Raj (2016) nurodo, kad fizinė veikla teigiamai veikia vaikų, turinčių mokymosi sutrikimų, raidą ir mokymosi sėkmę. Didėjant fizinio aktyvumo lygiui gerėja mokymosi pasiekimai. Tyrėjai pabrėžia, kad šių vaikų ugdymą turi būti žvelgiama holistiškai.

Manome, kad ypatingas mokyklos dėmesys turėtų būti skirtas specifinių mokymosi sutrikimų turinčių mokinių unikalumui pastebėti ir atskleisti, nes mokymosi sunkumai gali užgožti paauglio galias ir trukdyti joms vystytis. Dėl šių priežasčių reikalingas lankstumas ugdant mokinius, kreipiant dėmesį į jų talentus. Juos vystyant svarbu remtis autentiška priega planuojant ir individualizuojant mokymosi procesą.



#### 4.5. Rekomendacijos mokytojams

1. Padedami specialistų, išsiaiškinkite mokinio sutrikimui būdingus bruožus, sunkumus ir galias.
2. Individualizuokite mokinio mokymąsi: užduotis pamokose, atsiskaitymus, namų darbus.
3. Individualizuojant užduotis, atkreipkite dėmesį į lėtesnį mokymosi tempą, dėmesio sukaupimo ir atminties sunkumus bei specifiniam mokymosi sutrikimui būdingus bruožus.
4. Naudokite kiek įmanoma daugiau praktinių užduočių. Aiškinant naujas temas naudokite vaizdines priemones, planus, paveikslus, struktūrines schemas, minčių žemėlapius ir patyriminius mokymo būdus.
5. Aktyviau siūlykite mokiniui pagalbą, drąsinkite mokinį kreiptis pagalbos į mokytoją, nerodykite nepasitenkinimo mokiniu, kai nepavyksta pasiekti užsibrėžtų mokymosi tikslų.
6. Supraskite mokinio patiriamus sunkumus, ir jo veiklos rezultatų nenuoseklumą.
7. Pripažinkite, kad šie mokiniai mokymosi metu patiria stresą.
8. Viešai neaptarinėkite mokinio sutrikimų, jo pažymių. Pasitarkite su specialistais, kaip klasėje paaiškinti, kodėl šiems mokiniams pateikiami kiti reikalavimai.
9. Suteikite mokiniui papildomai laiko, stresą keliančiose situacijose, per kontrolinius darbus ir kitus atsiskaitymus.
10. Pasitelkite informacines technologijas.
11. Leskite mokiniui patirti mokymosi sėkmę ir džiaugsmą. Pastebėkite mokinio galias ir jomis remiantis planuokite mokymąsi.
12. Bendradarbiaukite su mokinio tėvais ir mokykloje dirbančiais specialistais planuojant mokymąsi.
13. Pasitelkite bendraamžių pagalbą.
14. Stenkitės sukurti ramią ir dėmesio neblaškančią aplinką.
15. Skatinkite mokinius sėdėti klasės priekyje, kad jų dėmesio neblaškytų pašaliniai dirgikliai.
16. Planuojant užduotis ir namų darbus, remkitės mokinio kūrybinėmis galiomis.
17. Pažinkite mokinį, mokymosi sėkmės paslaptis – mokymosi sutrikimo specifikos supratimas ir mokinio galių bei pomėgių išnaudojimas.

## IŠVADOS

1. Analizuojant paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patyrimą buvo išskirtos 4 temos: a) Mokymosi patyrimo išgyvenimas per santykį; b) Mokymosi akistatoje su sunkumais; c) Prieštaringa mokymosi patirtis; d) Kūrybinė ir fizinė veikla poilsiui ir resursams atstatyti.
2. Paaugliai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patyrimą išgyvena per santykį, tai atskleidžia santykių su mokytojais, bendraamžiais ir tėvais reikšmę.
3. Paaugliai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, mokydamiesi patiria ir teigiamus ir neigiamus išgyvenimus – mokymosi akistatoje su sunkumais. Jie įveikia sunkumus, tačiau sunkumai veikia jų savivaizdį.
4. Paaugliai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, patiria prieštarinę mokymosi patirtį – tiek džiaugsmą, tiek kankinančius išgyvenimus bei unikalią mokymosi namie patirtį.
5. Unikalius ir kompleksiškus paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patyrimo fenomeną atspindi kūrybinė ir fizinė veikla, padedanti atgauti jėgas ir patirti kūrybinę meistrystę bei sportinę aktyvumą.

## LITERATŪRA

1. Ališauskas, A. (2001). Specifinės mokymosi negalės: konceptualusis ir taikomasis aspektai. *Specialusis ugdymas*, 2 (5), 15-28.
2. Ališauskas, A. (2001). Specifinės mokymosi negalės: Konceptualusis ir taikomasis aspektai. *Specialusis ugdymas*, 2(5), 15-28.
3. Ališauskas, A. (2005). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčio vaiko vertinimo kontroversijos: įvertinimas ar nuvertinimas? *Pedagogika*, 79, 161-166.
4. Ališauskas, A. ir Galvydytė, J. (2017). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, psichosocialinė charakteristika. *Specialusis ugdymas*, 1(36).
5. Ashraf, F., & Najam, N. (2017). Co-morbidity of specific learning disabilities and depressive symptoms in non-clinical sample of adolescents. *Journal of Postgraduate Medical Institute*, 31(2) 105-109.
6. Bagdonas, A. (Sud.). (1995). Mokymosi negalės. Vilnius: VU leidykla.
7. Bakštienė, A. (2014) Mokymosi sutrikimų turinčių vaikų savęs reprezentacijos. *Jaunųjų mokslininkų psichologų darbai*, 3.
8. Barkauskienė, R. Skėrytė – Kazlauskienė ir M. ir Povilaitis, R. (2012) Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savęs vertinimas: ar svarbi patyčių patirtis? *Tiltai*, 3.
9. Barkauskienė, R. (2003) Motinų įsitraukimas į turinčių mokymosi negalę vaikų mokyklinę veiklą. *Psichologija*, 28.
10. Barkauskienė, R. ir Bieliauskaitė, R. (2002) Mokymosi negalią turinčių vaikų elgesio ir emocijų sunkumai. *Medicina* (2002) 38 tomas, 4
11. Barkauskienė, R. ir Skėrytė – Kazlauskienė, M. (2010). Mokymosi negalią turinčių paauglių savęs vertinimas ir suvokta socialinė parama. *Psichologija*, 41, 33-49.
12. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. I dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
13. Braun, V., & Clark, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), 120-123.
14. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
15. Brooks, B.A., Floyd, F., Robins, D.L., & Chan, W.Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59, 678-687.

16. Cancer, A., Manzoli, S., & Alessandro, A. (2016). The alleged link between creativity and dyslexia: Identifying the specific process in which dyslexic students excel. *Cogent Psychology*, 3 (1).
17. Chan, Y., Chan, Y.Y., Cheng, L. S., Chow, M.Y., Tsang, Y. W., Lee, C., & Lin, Y. Ch. (2017). Investigating quality of life and self-stigma in Hong Kong children with specific learning disabilities. *Research in developmental Disabilities*, 68, 131-139.
18. Cicchetti D., & Rogosch F.A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 6- 20.
19. Clark, S.L. (2011) *Factors related to school violence victimization: the role of extracurricular activities*. (Dissertation.) University of Iowa.
20. Cruickshank, W.M. (1972). Some issues facing the field of learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 380-388.
21. Dall'Alba, G. (ed.). (2009). *Exploring education through phenomenology: Diverse approaches*. Oxford: Wiley-Blackwell.
22. Eccles, S.J., & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
23. Eyuboglu, D., Bolat, N., & Eyuboglu, M. (2017). Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 28 (2).
24. *Eleves presentement des deficiencias, des difficultes et des desavantages sociaux*, OCDE, 2005.
25. Everatt, J., Steffert, B., & Smythe, I., (1999). An eye for the unusual: creative thinking in dyslexics. *Dyslexia. An international journal of Research and practice*. 5 (1), 28-46.
26. Feldman, B.D., Davidson, O.B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope a Mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63-74.
27. Galvydytė, J. (2016). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, edukacinė charakteristika. *Specialusis ugdymas*, 1(34) doi:10.21277/se.v1i34.251
28. Gedutienė, R., (2017). *Disleksijos archipelagas: monografija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
29. Giedrienė R. (2012). *Specifiniai mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija*. Vilnius: Edukologija leidykla.

30. Giedrienė, R. ir Narutavičiūtė, I. (2015). Mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija. *Socialinis ugdymas*, t.41, Ner.2, p.87-98.
31. Girdzijauskienė, S. (2008). *Mokymosi negalės: samprata ir įvertinimas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
32. Goldberg, R. J., Higgins, E.L., Raskind, M.H., & Herman, K.L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: a qualitative analysis of a 20 – year longitudinal study. *Learning Disabilities Research&Practice*, 18(4) 222-236.
33. Graefen, B., Kohn, J., Wyszkon, J., & Esser, A. (2015). Internalizing problems in children and adolescents with math disability. *Gunter Zeitschrift fur Psychologie*, 223(2), 93-101.
34. Groenewald, T . (2004). Phenomenological research design. *International Journal of Qualitative Methods* 4(1), 1-25.
35. Gudonis, M. ir Mickevičiūtė, M. (2008). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje. *Jaunųjų mokslininių darbai*, 4 (20).
36. Habib, M. (2002). Bases neurologiques des troubles spécifiques des apprentissages. *Revue Readaptation*, 486, 16-18.
37. Hallawell, B., Stephens, J., David Charnock, D. (2012). Physical activity and learning disability. *British journal of Nursing* 21 (10).
38. Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.
39. Yardley, L. (2000). Dilemmas in Qualitative Health Research. *Psychology and Health*, 15( 2), 215-228.
40. Ysseldyke, J., & Bielinski, J. (2002). Effect of different methods of reporting and reclassification on trends in test scores for students with disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 189-200.
41. Jakaitienė, R. ir Kuginytė-Arlauksienė, I., (2010). Specialiųjų poreikių turinčių vaikų santykiai su mokyklos bendruomenės nariais. *Socialinis darbas*, Nr.9(1).
42. Jokubaitis, A. (2016). *Filosofas kaltina mokslininkus*. Vilnius: Naujasis Židinys-Aidai.
43. Jonkus, D. (2009). Patirtis ir refleksija: fenomenologinės filosofijos akiračiai: monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
44. Jumel, B.C. (2006). La dyslexie a l'épreuve du bilan psychologique. *Perspectives Psy*, 45(4), 339-344.

45. Jungert, T. & Andersson, U. (2013). Self-efficacy beliefs in mathematics, native language literacy and foreign language amongst boys and girls with and without mathematic difficulties. *Scandinavian Journal of Educational research*, 57(1), 1-15.
46. Kairienė, D., Melienė, R. ir Miltenienė, L., (2013). Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų. *Specialusis ugdymas*, 1 (28), 73-84.
47. Kaiser, M.,L. (2009). *Facteurs endogenes et exogenes influencant l'écriture manuelle che l'enfant*. These de Doctorat de l'Univertiste de Toulouse III-Paul Sabatier.
48. Kapoula, Z., Ruiz, S., Spector, L., Mocerovi, M., Gaertner, C., Quilici, C., & Vernet, M. (2016). Education influences creativity in dyslexic and non-dyslexic children and teenagers. *PLoS ONE*, 11(3).
49. Karčiauskas, T. (2005). Kultūros filosofija ir egzistencinė filosofija, *Problemos*, 68.
50. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
51. Kavale K. A., & Forness S. R. (1992). History, definition, and diagnosis. *Learning Disabilities. Nature, Theory, and Treatment*, ed. N. N. Singh, I. L. Beale. New York: Springer-Verlag, p. 3-43.
52. Klassen, R. (2002). A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 25(2), 88-102.
53. Finlay, L. (2006). „Rigour”, „Ethical Integrity” or „Artist” Reflexively Reviewing Criteria for evaluating Qualitative Research.
54. LaBarbera, R. (2008). Perceived social support and self – esteem in adolescents with learning disabilities at a private school. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 6(1), 33-44.
55. Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, Loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
56. Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD- Matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121.
57. Langeveld, M. J. (1983). *Reflections of phenomenology and pedagogy*. *Phenomenology+ Pedagogy*, 1(1), 5–7. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/>
58. Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictor of self concept and loneliness in adolescents with

- learning disabilities: the moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child & Family Studies*, 26, 690-700.
59. Matulaitė, A. (2013) daktaro disertacija. Kai "tavo kūnas tiesiog išprotėja": įkūnytas nėštumo patyrimas.
  60. McCleary – Jones, V. (2008). Students with learning disabilities in the community college: their goals, issues, challenges and successes. *ABNF journal*.
  61. McGovern, J.C., Lowe, P.A., & Hill, J.M. (2016). Relationships between trait anxiety, demographic variables, and school adjustment in students with specific learning disabilities. *Journal of Child & Family Studies*, 25, 1724-1734.
  62. McNamara, J. K, Willoughby, T., Chalmers, H., & YLC-CURA (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(4), 234-244.
  63. McNamara, J.K., & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of risk-taking behavior in adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 11-24.
  64. McPhail, J.C. (1995). Phenomenology As Philosophy and Method. *Applications to ways of doing special education*, 16(3), 159-167.
  65. Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: „Versus aureus”.
  66. Nasvytienė, D. ir Balčaitytė, I. (2009). Mokytojų, ugdančių elgesio ir emocijų problemų turinčius vaikus, patyrimo analizė. *Pedagogika*, 96, 22-27.
  67. Panicker, A.S., & Chelliah, A. (2016). Resilience and stress in children and adolescents with specific learning disability. *Journal of the Canadian Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 25(1).
  68. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
  69. Peleg, O. (2011). Social anxiety among arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance & Counseling*, 39(2), 161-177.
  70. Penkauskienė, D. (2016). *Išprovokuotas mokymosi permąstymo patyrimas universitetinių bakalaurų studijų metu*. (Daktaro disertacija). Mykolo Romerio universitetas (MRU). Paimta iš <https://repository.mruni.eu/handle/007/14532>

71. *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : bilan des données scientifiques. Rapport. Paris : Les éditions Inserm, 2007, XV - 842 p. - (Expertise collective). - <http://hdl.handle.net/10608/11>*
72. Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of „good” and „bad” teachers – Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research, 75*, 31-44.
73. Reynolds, Miller, Weiner, (2003). Handbook of psychology, Volume 7, Educational psychology
74. Rupšienė, (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
75. Sabaliauskas, S., ir Žydyūnaitė, V. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai. Vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vilnius: Vaga.
76. Saevi, T., Foran, A. (2012). Seeing Pedagogically, Telling Phenomenologically: Addressing the Profound Complexity of Education. *Phenomenology & Practice, 6*, 50-64.
77. Sahlberg P.(2005). Kaip suprantamas mokymasis. Prieiga per internetą:  
<http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505Sahlberg.doc>
78. Salkind, N.J. 2008 Educational psychology, Editor by SAGE Publications Scanlon D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: which is comprehensive? and which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities, 46*, 26-33.
79. Schunk, D., H. (2012). *Learning theories. An educational perspective*. Boston: MA pearson education Inc.
80. Seifert, K. & Sutton, R. (2009). Educational Psychology. Second edition, The Saylor Foundation.
81. Skerytė – Kazlauskienė, M., (2013). *Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emociniai sunkumai ir jų kaita: individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai* (Daktaro disertacija). Vilnius: Vilniaus universitetas.
82. Stoodley C., Stein J. (2011). The cerebellum and dyslexia. *Cortex, 46* (7), 831-844.
83. Watkins, C., Carnell, E., Lodge C., Wagner, P., & Whalley, C. (2000). Learning about Learning. London, Routledge.
84. Weis R. (2008). *Learning disorders and academic problems. Introduction to abnormal child and adolescent psychology*. SAGE: Los Angeles.
85. Wormald, C., Rogers, K.B., & Vialle, V. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: bridging the two exceptionalities. *Roeper Review, 37*, 124-138.



86. Zambo D. (2004). Using qualitative methods to understand the educational experiences of students with dyslexia. *The Qualitative Report*, 9(1), 80-93.
87. Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija. Integruotas požiūris*. Vilnius: Margi raštai.
88. Žukauskienė R. ir Kajokienė I. (2006). CBCL, TRF ir YSR metodikų standartizavimas naudojant 6–18 metų Lietuvos vaikų imties duomenis. *Psichologija*, 33, 31-45.

## PRIEDAI

1 priedas.

### SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Aš \_\_\_\_\_ sutinku dalyvauti Vilniaus universiteto Vaiko ir edukacinės psichologijos magistrantės Neringos Bernatoniienės tyrime „*Paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patirtis*“. Sutinku, kad mano pokalbis su tyrėja būtų įrašomas į diktofoną. Esu informuota, kad tyrimo metu surinkti duomenys bus naudojami magistro darbe ir susijusiose publikacijose neatskleidžiant tiriamojo asmenybės. Esu informuota, kad bet kuriuo metu galiu atšaukti šį savo sutikimą ir pasitraukti iš dalyvavimo tyrime apie tai informuojant tyrėją telefonu (nr. 869829981) arba el. paštu [neringa9@gmail.com](mailto:neringa9@gmail.com).

---

Vardas, pavardė, parašas, data

## SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Aš \_\_\_\_\_ sutinku, kad mano sūnus/dukra (pabraukti) \_\_\_\_\_ dalyvautų Vilniaus universiteto Vaiko ir edukacinės psichologijos magistrantės Neringos Bernatienės tyrime „*Paauglių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų, mokymosi patirtis*“. Sutinku, kad mano vaiko pokalbis su tyrėja būtų įrašomas į diktofoną. Esu informuota, kad tyrimo metu surinkti duomenys bus naudojami magistro darbe ir susijusiose publikacijose neatskleidžiant tiriamojo asmenybės. Esu informuota, kad bet kuriuo metu galiu atšaukti šį savo sutikimą apie tai informuojant tyrėją telefonu (nr. 869829981) arba el. paštu [neringa9@gmail.com](mailto:neringa9@gmail.com).

---

Vardas, pavardė, parašas, data

2 priedas.

Demografinių klausimų anketa.

Kiek tau metų?

Kurioje klasėje mokosi?

Ar esi keitęs (-usi) mokyklą, jei taip, kada?

Ar gyveni šeimoje su abiemis tėvais?

Ar turi brolių, seserų?

Koks tavo tėvų išsilavinimas?

3 priedas.

Neringa Bernatoniene

Vaiko ir edukacinės psichologijos

II kurso magistrantė

Vilniaus miesto psichologinės – pedagoginės tarnybos

Direktorei Romai Vidai Pivorienei

PRAŠYMAS

Vilnius

2017-07-31

Esu Vilniaus universiteto Edukacinės ir vaiko psichologijos specialybės II kurso magistrantė Neringa Bernatoniene. Rašau magistro darbą apie paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, mokymosi patyrimą. Darbo vadovė yra VU doc. dr. Miglė Dovydaitienė.

Norėčiau paprašyti leidimo pasinaudoti Vilniaus miesto PPT turima informacija, kuri padėtų susirinkti kokybinio tyrimo dalyvius.

Atliekant šį tyrimą bus saugomas tyrimo dalyvių anonimiškumas. Tyrimo dalyvių duomenys bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslais. Paauglių interviu transkripcijos ir įrašai liks konfidencialūs – jie nebus skelbiami ir su jais nebus supažindinami su tyrimu nesusiję asmenys.

Neringa Bernatoniene

