



ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – logopedija)
magistrantūros studijų programa

IRENA EIKŠTO

LOGOPEDO VEIKLOS YPATUMAI TAUTINIŲ MAŽUMŲ
MOKYKLOJE

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė prof. dr. Stefanija Ališauskienė

Šiauliai, 2019

Magistro darbo santrauka

Darbe analizuojami logopedo veiklos ypatumai tautinių mažumų mokykloje. Buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – iširti ir atskleisti logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje.

Teorinės analizės metodu siekiama atskleisti logopedo profesinės veiklos specifiką, kompetencijas, vaidmenis ir atsakomybes, būtinas tenkinant logopedinės pagalbos poreikį. Empirinio tyrimo duomenys buvo renkami pusiau struktūruoto interviu ir dokumentų analizės metodais, siekiant išanalizuoti tautinių mažumų mokyklose, kuriose mokoma lenkų arba rusų kalba, dirbančių logopedų, besimokančių mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų logopedo profesinės veiklos ypatumų vertinimą bei atskleisti veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus. Interviu duomenims patvirtinti atlikta tautinių mažumų mokyklų mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, sąrašų analizė.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

Profesinės veiklos specifika pasižymi tuo, jog logopedas pirmiausiai tampa aktyviu tautinių mažumų mokyklos bendruomenės nariu. Pagrindinės logopedų, kaip švietimo pagalbos specialistų, profesinės kompetencijos yra orientuotos į pagalbos daugiakalbiams vaikams teikimą. Šie specialistai nėra specialiai rengiami dirbti tam tikro tipo mokykloje. Tačiau, atsižvelgiant į ugdytinių, besimokančių tautinių mažumų mokyklose, poreikius, svarbios šios logopedų kompetencijos: bendradarbiavimo su tautinių mažumų bendruomene ir vertėjais, daugiakalbių mokinių kultūros (subkultūros) pažinimo, kalbos raidos vertinimo, sutrikimų identifikavimo ir įveikimo, šeimų konsultavimo, naudojimosi tarptautinių informacinių mokslinių duomenų bazių informacija apie tautinių mažumų kultūrų ir kalbų ypatumus.

Tyrimo duomenų analizė leidžia teigti, kad logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje ypatumus lemia tokie tarpusavyje susiję veiksniai: tautinių mažumų mokyklos politika, kultūra ir praktika. Svarbu mokyklos vadovo, mokyklos bendruomenės, vaiko ir jo šeimos požiūris į logopedinės pagalbos reikšmingumą, logopedo pasirengimas dirbti tautinių mažumų mokykloje, turima logopedo patirtis, žinios ir demonstruojamos kompetencijos. Gebėjimas nustatyti ir tenkinti specifinius daugiakalbių, įvairioms kultūroms priklausančių mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, poreikius, atskleisti šeimos charakteristikas, dinamiką, kultūros tradicijas lemia logopedo veiklos veiksmingumą.

Tyrimas parodė, kad logopedo veikla tautinių mažumų mokykloje yra įvairialypė ir platesnė, nei numatyta logopedinės pagalbos teikimo, kvalifikacinių reikalavimų nustatymo tvarkos apraše ir logopedo profesijos apraše. Logopedai patiria sunkumų, kuriuos sukelia specifinių logopedo žinių apie įvairių kalbų vartojimo ypatumus ir sąsajas, įvairių kultūrų tradicijas ir bendravimo ypatumus stoka, nepakankamai išplėtotą kompetenciją atskirti daugiakalbystės keliamus sunkumus nuo kalbos sutrikimų požymių.

Tyrimo rezultatai gali būti reikšmingi rengiant logopedus darbui tautinių mažumų mokykloje, atnaujinant logopedo pareigybinius nuostatus, profesijos aprašą.

Esminiai žodžiai: tautinių mažumų mokykla, logopedas, daugiakalbis vaikas, kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimai ir jų įveikimas.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas.....	4
1 skyrius. LOGOPEDO VEIKLOS TAUTINIŲ MAŽUMŲ MOKYKLOJE TEISINIS – TEORINIS PAGRINDIMAS.....	17
1.1. Logopedo profesinės veiklos tautinių mažumų mokykloje teisiniai ir teoriniai aspektai	17
1.2. Veiksniai, lemiantys logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje.....	25
1.3. Logopedo, dirbančio tautinių mažumų mokykloje, ir tėvų bendradarbiavimas.....	47
2 skyrius. LOGOPEDO VEIKLOS YPATUMAI TAUTINIŲ MAŽUMŲ MOKYKLOJE: TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ.....	53
2.1. Tyrimo metodika.....	54
2.2. Tyrimo dalyviai.....	57
2.3. Logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, patirtys, atskleidžiančios jų veiklos ypatumus.....	59
2.4. Mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų patirtys, atskleidžiančios logopedo veiklos ypatumus.....	63
2.5. Respondentų patirtys, atskleidžiančios veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus.....	68
Išvados.....	75
Literatūra.....	77
Summary	89
Priedai.....	91

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Kiekviena Europos Sąjungos (ES) valstybė turi savo nacionalinę švietimo sistemą, tačiau dabartiniame sparčios kaitos pasaulyje visoms šalims atsiveria daugiau galimybių kurti atviras ir pažangias švietimo sistemas. Europoje įgyvendinant inkluzinio ugdymo nuostatas itin aktualios tapo tautinių mažumų vaikų ugdymo kokybės problemos. Lietuvoje skirtingos tautinių mažumų kalbos kartu su valstybine kalba suformavo daugiakalbę aplinką ir unikalias tautinėms mažumoms priklausančių vaikų ugdymo tradicijas, pagarbą kultūrų įvairovei, mokinių skirtybėms. *Lietuvos Respublikos Konstitucijoje* ir kituose teisės aktuose pripažįstamos rusų, lenkų, baltarusių tautinių mažumų kalbos, įsteigtos mokyklos, kuriose mokoma šiomis kalbomis (Klimanskis, Ivanauskas, Kazėnas, Keršanskas, Legatas, 2017, p. 55).

Pažymėtina, kad gausiausių lenkų ir rusų tautinių mažumų atstovai gali mokytis ir gauti reikalingą švietimo pagalbą gimtąja ir valstybine kalbomis (Klimanskis ir kt., 2017, p. 56). Švietimo dokumente, reglamentuojančiame specialiosios pedagoginės pagalbos teikimą bendrojo ugdymo mokyklose, akcentuojama, kad logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokykloje, turėtų teikti paslaugas „ta kalba, kuria mokinys mokosi mokykloje, arba, esant galimybei, jo gimtąja kalba“¹.

Kalbų mokymo politikos apraše (2006, p. 65) akcentuojama, kad tautinių mažumų vaikų ugdymas, kaip neatsiejama Lietuvos švietimo sistemos dalis, daugumoje mokslinių ir statistinių šaltinių yra analizuojamas bendrame šalies švietimo kontekste. Mokslinių šaltinių analizė atskleidė, kad „Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos sukaupe turtingą ir įvairią specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo patirtį“ (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė ir kt., 2011, p. 111). Tačiau Lietuvoje logopedo veiklos specifika, logopedinės pagalbos teikimo praktika tautinių mažumų mokyklose ir jos poreikis, kokybė ir efektyvumas iki šiol mažai tyrinėti. Todėl atsakymų į klausimus, kuo skiriasi logopedo veiklos specifika tautinių mažumų ir nacionalinėje bendrojo ugdymo mokykloje, su kokiais iššūkiais susiduria logopedai, dirbantys tokioje mokykloje, tenka ieškoti užsienio šalių mokslininkų darbuose.

Teikiant logopedinę pagalbą tautinių mažumų bendruomenei priklausančiam daugiakalbiam vaikui ir jo šeimai, itin reikšmingi įrodymais grįšti Lietuvos mokslininkų (Salienė, Vilkienė, 2006; Vilkienė, 2011, Balčiūnienė, Kalninytė, Krivickaitė, 2011; Kalninytė, 2013; Krivickaitė, 2014; Balčiūnienė, Kalninytė, 2013; Dabašinskienė, Balčiūnienė, Kalninytė, 2014; Krivickaitė,

¹Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-657, 2017 m. rugpjūčio 30 d. „Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašo patvirtinimo“. https://www.smm.lt/uploads/.../1610_950a28f655b04b585760969c300cc002.docx.

Dabašinskienė, 2013; Pažūsis, 2009; Blažienė, 2015; Cigaitė, Ivoškuvienė, Makauskienė, 2014; Kairienė, Bimbienė, 2014; Bernotaitė, 2014; Mazolevskienė 2006, 2013, 2014; Krivickaitė, 2013; Mazolevskienė, Montvilaitė, 2011; Balčiūnienė, 2013, 2015; Blažienė, 2015) tyrimai, analizuojantys gimtųjų ir valstybinės kalbos sąsajas, daugiakalbystės ypatumus, įvairių kalbų vartojimo ypatumus ir sąsajas. Gebėjimas atpažinti skirtingų kalbų sistemų (fonologijos, semantikos, gramatikos ir pragmatikos) skirtumus ir sąveiką leidžia logopedui geriau suvokti sunkumus, su kuriais susiduria daugiakalbis vaikas ir jo šeima, ir pateikti aktualias rekomendacijas konkrečiai šeimai.

Amerikos logopedų asociacija (ASHA) jau 1986 metais atkreipė dėmesį į įvairių tautinių mažumų ir etninių grupių vaikų kalbos ir komunikacijos sutrikimų vertinimo ir įveikos sudėtingumą (McLeod, Verdon ir kt., 2017). Mokslininkai (Caesar, Kohler, 2007; Guiberson, Atkins, 2012; Joffe, Pring, 2008; Jordanas 2008; Kritikos, 2003; Priesteris, Post, Goorhuis-Brouwer, 2009; Roseberry McKibbin, Brice, O'Hanlon, 2005; Watson, Lof, 2007; Stow, Dodd, 2003; Topbas, 2011; Paradis, 2010; Williams, McLeod, 2012; Žiema, 1999; 2001) pripažįsta, kad logopedo darbas su daugiakalbais, įvairioms kultūroms priklausančiais vaikais yra mažiausiai tyrinėjamas, tačiau sudėtingas ir įvairialypis (McLeod, Verdon ir kt., 2017)².

Pažymėtina, kad atviroje pasauliui švietimo sistemoje keičiasi ne tik logopedo veiklos funkcijos, logopedinės pagalbos teikimo formos, metodai (McLeod, Verdon ir kt., 2017), bet ir išryškėja nauji logopedo, dirbančio modernioje tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokykloje, vaidmenys ir atsakomybės už darbo rezultata, iškyla naujų kompetencijų ugdymosi būtinybė (Ehren, Montgomery, Rudebusch, Whitmire (2006, p. 3)³.

Ališauskienės, Kaffemanienės, Ališausko (2016, p.193) teigimu, logopedo darbo sėkmė šiuolaikinėje inkluzinėje mokykloje didžia dalimi „priklauso nuo pasiryžimo ir kompetencijų spręsti kylančius iššūkius. Aukštos profesinės kompetencijos, brandžios vertybės, tolerancija įvairovėms, individualumui ir kitoniškumui, atvirumas naujovėms, gebėjimas dirbti komandoje, kritiškai ir refleksyviai vertinti savo patirtį, profesinę ir asmeninę raidą leidžia specialistams siekti naujos darbo kokybės šių dienų ir ateities mokykloje“.

Besikeičiančioje bendrojo ugdymo mokykloje logopedas tampa aktyviu ugdymosi bendruomenės nariu, kartu su visais kuriančiu mokyklos inkluzinio ugdymo politiką, kultūrą ir praktiką. Kaip ir visa mokyklos bendruomenė, jis siekia užtikrinti saugią ugdomąją aplinką, apibrėžia mokyklos strategiją, ugdymo veiklą, kuria bendro gyvenimo mokykloje taisyklės, jas

²McLeod, S., Verdon, S., International Expert Panel on Multilingual Children's Speech, & Mason, G. (2017). Tutorial: speech assessment for multilingual children who do not speak the same language(s) as the speech-language pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26 (3), 691-708. DOI: 10.1044/2017_AJSLP-15-0161.

³Ehren, B. J., Montgomery, B., Rudebusch, J., Whitmire, K. (2006). American Speech-Language-Hearing Association. Responsiveness to Intervention: New Roles for Speech-Language Pathologists. <http://www.asha.org/uploadedfiles/slp/schools/prof-consult/rtiroledefinitions.pdf>.

puoselėja ir stebi, kad jų būtų laikomasi (Brägger, Posse, 2007, p. 511). Planuojamą pagalbą teikia tokia forma ir metodais, kurie labiausiai atitinka asmenines vaiko savybes, poreikius ir kalbėjimo ar kalbos sutrikimo pobūdį (Kantanavičiūtė, 2018, p. 10). Ypatinę dėmesį skiria mokinių savigarbos ir pasitikėjimo savimi skatinimui, moko vaikus savarankiškai spręsti kylančias problemas, ugdo vaikų kūrybiškumą (Jusienė, Laurinavičius, 2007, p. 137).

McLeod, Verdon, Bowen ir kt. (2013)⁴ išskiria logopedinės veiklos sritis, keliančias daugiausiai iššūkių logopedams, dirbantiems tautinių mažumų mokykloje: kreipimasis dėl logopedinės pagalbos skyrimo, vertinimas, intervencija, paslaugų teikimas, kultūrinė kompetencija, kitų kalbų mokėjimas, mokymasis ir bendradarbiavimas. Akcentuojama, kad daugiakalbių, įvairioms kultūroms priklausančių vaikų kalbos raidos vertinimas sukuria unikalius iššūkius logopedams, kurių pareiga yra identifikuoti kalbos sutrikimus ir suvokti sunkumus, kuriuos jie sukelia. Nustatyta, kad būtinos standartizuotos metodikos ir priemonės, pritaikytos tautinių mažumų kalbų vertinimui, kurios užtikrintų kalbos sutrikimų identifikavimo tikslumą. Jos negali būti verstos iš kitos kalbos, o turi būti specialiai sukurtos tam tikrai kalbai, kurią vartoja vaikas, ir pritaikytos tam tikram vaiko kalbos raidos etapui.

Grech, Dodd (2007, p. 46) teigia, kad dažnai daugiakalbių vaikų daromos klaidos, tam tikrų kalbos struktūrų vartojimo skirtumai, konkrečių kalbos komponentų išmokimo seka ir greitis, aktyvus ir pasyvus žodynas gali neatitikti vienakalbių vaikų kalbos vertinimo standartų ir tai gali suklaidinti logopedą, ypač tada, kai vertinimas atliekamas taikant netinkamą metodiką.

Tačiau Paradis, Emmerzael, Sorenson Duncan (2010), ASHA (1985, 2004) pateikia prieštarinę nuomonę apie standartizuotų testų būtinumą tautinių mažumų kalboms vertinti. Autoriai teigia, kad dėl mišrių šeimų ypatumų ir vartojamų kalbų įvairovės dažnai sunku, o kartais ir neįmanoma surasti standartizuotų testų ar priemonių, pritaikytų visoms kalboms, kuriomis kalba vaikas. Jeigu nėra kitos išeities, galima naudoti ir kokybiškai išverstus testus, nestandartines priemones (tėvų, mokytojų klausimynus, spontaniškos kalbos pavydžių analizę ir kt.). Svarbu, kad vaikas laiku gautų logopedo pagalbą ir ji būtų efektyvi, profesionaliai organizuota.

Moksliniuose tyrimuose pažymima, kad laiku nesuteikus vaikui logopedinės pagalbos gali būti sutrikdyta ne tik jo psichologinė savijauta mokykloje, bendravimo galimybės, ugdymasis, gebėjimas perimti savo kultūrą, etninius ir tautinius jos stereotipus, bet gali nukentėti ir visos vaiko šeimos gyvenimo kokybė (Kantanavičiūtė, 2018, p. 9–11).

⁴ McLeod, Sh., Verdon, S., Bowen, C., the International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2013). International aspirations for speech-language pathologists' practice with multilingual children with speech sound disorders: Development of a position paper. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S002199241300>.

Tyrimų rezultatai (Gildersleeve-Neumann, Goldstein, 2012) rodo, kad daugiakalbiams tautinių mažumų vaikams, turintiems mokymosi sunkumų, specialieji ugdymosi poreikiai turėtų būti nustatomi atliekant išsamesnes procedūras nei vienakalbiams vaikams. Daugiakalbių vaikų kalbos raidos vertinimas reikalauja platesnio duomenų rinkimo ir daugiau laiko. Profesionalai turi kruopščiai įvertinti sudėtingą kalbinių, kultūrinių kontekstų bei akademinių pasiekimų tarpusavio sąveiką. Glaudūs mokyklos ir tautinių mažumų bendruomenės partnerystės ryšiai, tarpinstitucinis bendradarbiavimas, specialistų ir tėvų įtraukimas į kalbos sutrikimų vertinimo, identifikavimo ir pagalbos planavimo procesą gali padėti išvengti specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo klaidų ir diskriminacijos. Siekdamos patenkinti daugiakalbių vaikų individualius poreikius ir kurti inkluzinio ugdymo kultūrą, tautinių mažumų mokyklos turės nuolat tobulinti savo praktiką, peržiūrėti vykdomą politiką (McLeod, Verdon, Bowen ir kt., 2013).

Pastebėta, kad kasmet didėjantis vaikų, turinčių kalbos sutrikimų, skaičius, dažnai klaidingai siejamas su sparčiai plintančia visame pasaulyje daugiakalbyste. Teigiama, kad „tautinių mažumų vaikai, kai šeimas kuria skirtingų kalbų ir kultūrų asmenys, gali patirti tam tikrų sunkumų, susiduriant su antrąja, trečiąja ar valstybine kalba ir pradėdant jos mokytis mokykloje. Be kvalifikuotos logopedo pagalbos šeimoms ir vaiko ugdytojams sunku atskirti, kada daugiakalbis vaikas patiria laikinų sunkumų, o kada tai rimto kalbos sutrikimo požymiai“ (Mazolevskienė, 2006, p. 6).

Lietuvoje daugelis tautinių mažumų vaikų, turinčių įgimtą imlumą kalboms, nuo gimimo augančių įvairiakultūrinėje daugiakalbėje aplinkoje, laisvai komunikuojančių įvairiomis kalbomis, jau ankstyvajame amžiuje „tampa potencialiais daugiakalbiais“ (Cigaitė ir kt., 2014, p. 4).

Reikėtų pažymėti, kad dauguma tautinių mažumų atstovų, gyvenančių Lietuvoje, moka bent dvi kalbas, o lenkų tautinei mažumai priklausantys asmenys dažniausiai kalba lenkų, rusų, lietuvių kalbomis. Pastaraisiais metais, populiarėjant anglų ir vokiečių kalboms, didelė dalis gyventojų moka net tris ar daugiau kalbų. Vilniaus krašte ir jo apylinkėse gyvenantys žydų, karaimų, romų, ukrainiečių ir baltarusių tautų atstovai, be savo gimtosios kalbos, taip pat moka lenkų, rusų, lietuvių, anglų kalbas (*Kalbų mokymo politikos aprašas*, 2006, p. 98). Darytina prielaida, kad ir logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokykloje, teikiantys paslaugas daugiakalbiams vaikams, taip pat daugiakalbiai. Tačiau trūksta mokslinių tyrimų, atskleidžiančių, kaip logopedo daugiakalbystė lemia jo darbo veiksmingumą.

Manoma, kad logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokyklose, dažniausiai yra kilę iš tos pačios tautinės aplinkos ir vietovės, kaip ir tautinių mažumų vaikai, todėl turėtų geriausiai suprasti daugiakalbių vaikų kalbos ugdymosi problemas. Tačiau realybėje stebimas didelis atotrūkis tarp logopedo gebėjimų bendrauti su šiais vaikais, turinčiais kalbos sutrikimų, ir efektyvių paslaugų teikimo tokiems vaikams patirties. Logopedui labai svarbu surasti būdą kuo daugiau sužinoti apie

vaiko kalbos raidos istoriją ir įsiklausyti į tėvų poreikius, sužinoti, kokia jų patirtis įveikiant vaiko kalbos sutrikimą, padėti jiems suprasti problemos sudėtingumą įtraukiant į pagalbos vaikui procesą (Hulsebosch, Myers, 2002, p. 75).

Autoriai Stow ir Dodd (2005) pateikia statistiškai reikšmingo tyrimo rezultatus, kurie parodo, kad ypač painu ir sudėtinga identifikuoti fonologinį kalbos sutrikimą daugiakalbystės kontekste. Logopedų praktikoje dažni atvejai, kai daugiakalbystės keliami sunkumai priskiriami fonologiniams kalbos sutrikimams (International Expert Panel on Multilingual Children's Speech, 2012, p. 2)⁵. Mokslininkai (McLeod, Verdon ir kt., 2017) taip pat pažymi tautinėms mažumoms priklausančių daugiakalbių vaikų kalbos sutrikimų vertinimo painumą, sudėtingumą nustatyti, ar tai tik įtariamas, ar esamas kalbos sutrikimas.

Identifikuojant daugiakalbių mokinių kalbos sutrikimus, tautinių mažumų mokyklos prisiima didelę atsakomybę. Klaida nustatant kalbos sutrikimus gali būti lemtinga vaiko ateičiai. Laiku nesuteikta reikalinga logopedo pagalba sukels mokymosi ir bendravimo sunkumus, kurie gali būti vis labiau didėjantys ir sunkiau valdomi. Ir atvirkščiai – dėl klaidingai identifikuoto kalbos sutrikimo vaikui gali būti be reikalo paskirtas specialusis ugdymas. Tai gali sumenkinti vaiko savivertę, jo motyvaciją mokytis (McLeod, Verdon ir kt., 2017).

Mennen, Stansfield, Johnston (2006, p. 3)⁶ pažymi, kad daugumoje logopedijos vadovėlių ir metodinių rekomendacijų logopedams pateikiamos vertinimo metodikos ir standartai, pritaikyti tik vienakalbiams vaikams, nors nustatyta, kad potencialių vienakalbių vaikų visame pasaulyje lieka vis mažiau. Į šiuos veiksnius tik neseniai buvo atkreiptas mokslininkų, įstaigų, ruošiančių logopedus, dėmesys. Tačiau daugiakalbystės, įvairių kalbų ir kultūrų ypatumų analizės aspektai įtraukti į mokymo programas ir kalbos terapijos kursus logopedams tik Jungtinėje Karalystėje. Kitose šalyse, taip pat ir Lietuvoje, tai vis dar spręstini iššūkiai.

Šiaulių universitetas, studijas grindžiantis aukšto lygio moksliniais tyrimais, ugdo ateities logopedus, studijų metu įgyjančius inkliuzinio ugdymo vertybinį pamatą, gebančių profesinėje veikloje laikytis įrodymais grįstos praktikos metodologinių nuostatų, kuriomis grindžiama logopedo veikla nacionaliniame ir tarptautiniame kontekste. Baigę studijas logopedai, analizuodami bei sprendami darbe iškilusias problemas, geba savo praktinę patirtį susieti su naujausiomis teorinėmis logopedijos žiniomis, plėtoti tarpinstitucinį ir tarpdalykinį

⁵International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2012). Multilingual children with speech sound disorders: Position paper. Bathurst, NSW, Australia: Research Institute for Professional Practice, Learning & Education (RIPPLE), Charles Sturt University. Retrieved from <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper> ISBN 978-0-9874288-0-6.

⁶Mennen, I., Johnston, S., Stansfield, J. (2006). Are we meeting the challenge? An evaluation of speech and language therapy services for bilingual children in three centres of population. https://www.researchgate.net/publication/313847202_Are_we_meeting_the_challenge_An_evaluation_of_speech_and_language_therapy_services_for_bilingual_children_in_three_centres_of_population/.

bendradarbiavimą, vaiko kalbos raidą vertinti biopsichosocialiniu požiūriu, o tai ypač reikšminga tautinių mažumų mokyklose⁷. Tačiau Lietuvoje logopedai nėra specialiai rengiami darbui tautinių mažumų mokykloje.

Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginėje programoje (ET 2020) kaip prioritetinė sritis išskiriama inkliuzinis mokinių, turinčių SUP, ugdymas. *Lietuvos Tautinių mažumų politikos plėtros 2018–2027 metų veiklos strategijoje* akcentuojami nenutrūkstami pokyčiai, vykstantys tautinių mažumų ugdymo sistemoje. Tautinių mažumų mokykla tampa šiuolaikiška besimokančia organizacija, įgyvendinančia inkliuzinio ugdymo principus, *Geros mokyklos koncepcijos* nuostatas (Klimanskis ir kt., 2017, p. 55).

Tačiau Europos Komisijos 2012 metų ataskaitoje teigiama, kad, nepaisant valstybių narių įsipareigojimų remti inkliuzinį švietimą, SUP turintiems vaikams vis dar nesudaromos reikiamos sąlygos⁸. Lietuvos Švietimo analizės ataskaitoje (2018, p. 7)⁹ pažymima, kad 2017 metais 9 procentai bendrojo ugdymo mokyklų neturėjo jokio pagalbos mokiniui specialisto. Nors keliose savivaldybėse situacija pagerėjo, tačiau šalies mastu ji vis dar išlieka nepatenkinama. Statistinių duomenų analizė rodo, kad ypač trūksta specialistų kaimo vietovėse. Mažą mokinių skaičių turinčiose mokyklose logopedai dažniausiai dirba ne visu darbo krūviu. Tokiu būdu tik dalis mokinių laiku gauna reikiamą pagalbą¹⁰.

ASHA, R & R Workgroup (2012)¹¹ teigimu, vidurinės mokyklos ir gimnazijos mažesniuose rajonuose susiduria su finansiniais sunkumais, todėl atsisako logopedo etato. Jos remiasi tuo, kad didelis vaikų skaičius įveikia kalbos sutrikimus jau pradinėje mokykloje, todėl aukštesnėse klasėse šiems vaikams logopedo paslaugos nebeaktualios. Tačiau mokiniai, turintys didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, arba atvykstantys į mokyklą nauji mokiniai, turintys kalbos sutrikimų, kuriems logopedo paslaugos būtinos, gali patirti didelių ugdymosi ir komunikacijos sunkumų. Akademinės vaikų nesėkmės atskleidžia būtinumą nedelsiant spręsti šią problemą ir tenkinti mokinių logopedinės pagalbos poreikius visose mokyklos pakopose.

Mokslinių tyrimų analizė atskleidžia, kad dalis sunkumų kyla dėl to, kad „ne visada mokyklų inkliuzinio ugdymo vizija sutampa su specialistų nuostatomis, realizuojamomis praktikoje

⁷Šiaulių universitetas. Specialiosios pedagogikos katedra. http://www.su.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=16784&Itemid=17915&lang=lt

⁸Europos komisija. (2012). Anot atsakaitos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams vis dar nesudaromos reikiamos sąlygos. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_lt.htm.

⁹Lietuva. Švietimo būklės apžvalga (2018). Gera mokykla. *ŠMM, Švietimo aprūpinimo centras*, Vilnius. https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/579_8d85af5397fc169eb20eff01e5b0c7ea.pdf.

¹⁰Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro 2014 m. rugsėjo 5 d. įsakymas Nr. V-808 „Dėl bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas“. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/74fc2e20379b11e48908b52e62efa377?jfwid=-fxdp7rct>.

¹¹ASHA, R & R Workgroup (2012). ASHA Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists (SLPs) in Schools DOs and DON'Ts Roles and Responsibilities of SLPs in Schools Working Group. <https://www.asha.org/uploadedfiles/roles-responsibilities-slp-schools-dos-and-donts.pdf>.

vertinant ir ugdant vaiką“. Akcentuojama „modernios įgalinimo, psichologinio atsparumo ugdymo, partnerystės koncepcijos“ svarba. Teigiama, kad „įgalinimo, partnerystės procesai stiprina ne tik vaiko, bet ir visos šeimos psichologinį atsparumą“ (Šapelytė, Ruškus, Ališauskas, 2006, p. 19).

Lietuvos (Ališauskienė, Ališauskas, Šapelytė, Melienė, Miltenienė, Gerulaitis, 2007) ir užsienio (Samuels, 2017)¹² mokslininkų mokslinių tyrimų analizė atskleidžia kasmet didėjantį mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, skaičių visame pasaulyje. Tai kelia didelį susirūpinimą, ypač tautinių mažumų mokykloms, dėl augančio kvalifikuotos logopedinės pagalbos poreikio ir ribotų galimybių jį tenkinti. Tačiau neaptikta atskirų statistinių duomenų apie specialiojo ugdymo padėtį Lietuvos tautinių mažumų mokyklose. Reikėtų atkreipti dėmesį ir į tai, kad, deja, labai trūksta papildomos informacijos apie tautinių mažumų mokyklų švietimo infrastruktūrą, logopedinės pagalbos poreikį, kokybę, prieinamumą, pasitenkinimo teikiama pagalba lygį. Netgi neaiškus tikslus mokinių, mokytojų, logopedų bei kitų specialistų skaičius kiekvienoje mokykloje (*Kalbų mokymo politikos aprašas*, 2006, p. 65).

Ši tendencija pastebima ir užsienio šalyse. Samuels (2017)¹³ teigimu, daugumoje Europos šalių trūksta statistinių duomenų apie tautinių mažumų vaikų specialiojo ugdymo padėtį, apie vaikų, kuriems nustatyti kalbos sutrikimai, skaičių. Kad panašaus pobūdžio kylantys sunkumai būtų įveikti, būtini išsamūs šių mokyklų politikos, kultūros ir praktikos tyrimai, statistinių duomenų bazės atnaujinimas.

Mokslininkai Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė (2011, p. 104) pažymi, kad „teisiniai dokumentai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą, ir statistiniai duomenys patvirtina specialiosios pedagoginės pagalbos prieinamumą, tačiau neatspindi specialiojo ugdymo teikiamų paslaugų kokybės“.

Stow, Dodd (2005), Cheng (2006), Zentella (1997), Pert, Letts (2006), Paradis (2005), Grech, Dodd (2007), Pinker (1994), Scovel (2000), Aitchison (1998), Thordardottir, Rothenberg, Rivard, Naves (2006), Guiberson, Atkins (2012), Hambly, Wren, McLeod, Roulstone (2013) ir daugelis kitų, taip pat įvairių šalių logopedų asociacijos (CPLOL, ASHA, IALP, SPA) plačiai diskutuoja apie būtinumą sukurti kultūrų ir kalbų įvairovės mokslinių tyrimų bazę, kurioje būtų sukaupti įrodymais grįstos praktikos duomenys, atskleidžiantys visų pasaulio kalbų ir kultūrų

¹²Samuels, Ch. (2017). Minority Students Missing Out on Speech and Language Services, Study Finds. http://blogs.edweek.org/edweek/speced/2017/08/minority_students_miss_speech_services.html.

¹³Samuels, Ch. (2017). Minority Students Missing Out on Speech and Language Services, Study Finds. http://blogs.edweek.org/edweek/speced/2017/08/minority_students_miss_speech_services.htm.

ypatumus. Tai sumažintų kalbos sutrikimų identifikavimo sunkumus, kuriuos tenka įveikti logopedams, dirbantiems su vaikais, priklausančiais tautinėms mažumoms ir etninėms grupėms¹⁴.

Kairienės, Daniutės (2015, p. 54), CPLOL projekto NetQues (2013) tyrimuose taip pat pažymima, kad vienodų mokslinių terminų ir sąvokų vartojimo, kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų klasifikavimo ir apibrėžčių, bendros logopedų profesinio rengimo ir profesinės veiklos sampratos Lietuvoje ir kitose šalyse sistemos sukūrimas sustiprintų tarptautinį logopedų bendradarbiavimą ir sumažintų problemas, su kuriomis susiduria logopedai visose šalyse.

Kairienės (2010, p. 84) teigimu, aiškių gairių, kaip teikti pagalbą šeimai ir specialistų pasirengimo darbui su šeima stoka yra svarios priežastys, lemiančios į šeimą orientuotos praktikos sunkumus. Paradis, Govindarajan, Hernandez (2018)¹⁵ pažymi, kad būtinas tėvų švietimas ir gairių tėvams paruošimas, padėsiantis jiems suvokti, kaip ugdyti daugiakalbių vaikų, turinčių kalbos sutrikimų, komunikacijos kompetenciją, kaip apsispręsti dėl vaiko gimtosios kalbos išsaugojimo ir pasirinkti tinkamą bendravimo su vaiku ir jo ugdytojais strategiją.

Pastaraisiais metais akcentuojama tarpinstitucinio bendradarbiavimo svarba, tačiau tai labai problemiška sritis logopedams (Kantanavičiūtė, 2018, p. 7). Jurkonienės, Karčiauskienės (2016, p. 9)¹⁶ teigimu, „tarpinstitucinio bendravimo tradicijų nebuvimas, motyvacijos stoka, įsitvirtinusi vertikali hierarchinė kultūra bei nelanksti žmogiškųjų išteklių valdymo politika trukdo darbuotojų judumui visose organizacijose, specialistų lanksčiam keitimuisi patirtimis. Galima paminėti dar vieną problemą – darbo užmokesčio sistema nėra motyvuojanti ir orientuota į rezultatus, todėl labai sunku pritraukti kvalifikuotus, nebijančius iššūkių, atvirus naujovėms specialistus“.

Mokslinių tyrimų analizė atskleidžia daugybę neišspręstų problemų logopedijos srityje visose pasaulio šalyse. Nustatyta, kad vaikams, turintiems vienodą kalbos sutrikimą, negali būti pasirinktos tokios pat vienodos pagalbos strategijos, nes jos gali neatitikti individualių vaiko poreikių. Mokslininkai (Cigaitė, Ivoškuvienė, Makauskienė, 2014; Kairienė, Bimbienė, 2014; Bernotaitė, 2014; Mazolevskienė 2006, 2013, 2014; Krivickaitė, 2013; Mazolevskienė, Montvilaitė, 2011; Balčiūnienė, 2013, 2015) vieningai nurodo būtinybę įvertinti daugiakalbių vaikų kalbos sutrikimų rizikos veiksnius ir sukurti metodikas, padedančias teikti pagalbą ne tik

¹⁴ASHA's Special Interest Group (2007). Perspectives Newsletter Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse Populations_Issue devoted to working with phonology in bilingual clients. <https://www.asha.org/practice/multicultural/biphono>.

¹⁵Paradis, J., Govindarajan, K., Hernandez, K.. (2018). Bilingual Development in Children with Autism Spectrum Disorder. https://era.library.ualberta.ca/items/d53d7b1b-c4d6-4d2f-a595-3ac2ecd8a52c/view/229ca8a8-b060-473d-89a5-93cfc7b9e652/Bilingual-20ASD_FINAL_SummaryReport_05MAR2018.pdf.

¹⁶Jurkonienė I., Karčiauskienė, R. (2016). Kurk Lietuvai. Esamos tarpinstitucinio bendradarbiavimo situacijos Lietuvoje analizė, 1-28. http://kurklt.lt/wp-content/uploads/2016/10/ESAMA-SITUACIJA-12.23_Naujas-1.pdf.

daugiakalbiams bei tautinėms mažumoms priklausantiems vaikams, turintiems kalbos sutrikimų, jų tėvams, tačiau ir pedagogams, specialistams, dirbantiems su jais.

Balčiūnienė (2015, p. 10) teigia, kad „veiksnių, galinčių lemti kalbos raidą, gausa ir įvairialypiškumas skatina ieškoti naujų tyrimo būdų, derinti lingvistinius, sociolingvistinius, psicholingvistinius mokslinio tyrimo metodus“. Autorė pažymi, kad analizuojant probleminius kalbos raidos atvejus šiuo metu Lietuvoje „ypač trūksta modernių kalbos sutrikimų diagnostikų ir vaikų kalbos tyrimo priemonių, kurios leistų patikrinti vaiko kalbą ypač greitai ir paprastai, nesukeliant vaikui įtampos ir nemalonių emocijų“.

Mokslinių šaltinių (Mazolevskienė, 2006; Mazolevskienė, Montvilaitė, 2007; Mennen, Stansfield, Johnston, 2006; Grech, Dodd, 2007) analizė atskleidžia, kad globalizacijos procesai lemia logopedų, dirbančių nacionalinėje bendrojo ugdymo ir tautinių mažumų mokykloje, darbo specifikos supanašėjimą, tačiau išlieka daugybė esminių skirtumų, į kuriuos turėtų atsižvelgti logopedai, pasirinkdami darbą tautinių mažumų mokykloje. Tačiau Aleksejūnės, Pilinkaitės-Sotirovič ir kt. (2010, p. 42) teigimu, tautinių mažumų mokykloje dirbantys pedagogai ir specialistai turėtų „atsižvelgti į socialinius pokyčius etninėse grupėse ir įvertinti sunkumus, su kuriais susiduria tautinių mažumų atstovai“. Jiems svarbu ugdyti kompetencijas, kurios leidžia veiksmingai bendrauti, bendradarbiauti su vaikais ir jų šeimomis „neatsižvelgiant į skirtingą jų etninę kilmę, komunikuoti pasitelkiant kultūrinį raštingumą, kuris įvairialypėje visuomenėje tampa svarbiausia kompetencija“.

Kalbos sutrikimų pobūdis ir sudėtingumo laipsnis, vaikų kalbinė, socialinė ir kultūrinė aplinka, asmeninės savybės, raidos ypatingumai ir patirtis labai skiriasi. Taip pat yra nevienodas sutrikimų poveikis vaiko komunikacijai ir socialiniam dalyvavimui, todėl turėtų skirtis ir logopedinės pagalbos kryptys ir kalbos sutrikimų vertinimo strategijos. Nustatyta, kad tautinių mažumų mokykloje dirbantys logopedai kalbėjimo, kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų identifikavimo, diferencijavimo ir įveikos problemas sprendžia labai įvairiai, tačiau visais atvejais dėmesio centre yra vaikas, jo ir jo šeimos poreikiai bei lūkesčiai (Mazolevskienė, Montvilaitė, 2007, p. 126).

Mokslininkų (McLeod, Verdon ir kt., 2017, p. 695)¹⁷ teigimu, nepakankamas tautinėms mažumoms priklausančių vaikų, turinčių kalbos sutrikimų, skaičius, palyginus su visa vaikų populiacija, arba gana mažas tautinių mažumų, etninių grupių skaičius konkrečios šalies bendruomenėje lemia nepakankamą mokslininkų ir švietimo formuotojų dėmesį jų problemoms.

¹⁷ McLeod, S., Verdon, S., International Expert Panel on Multilingual Children's Speech, & Mason, G. (2017). Speech Assessment for Multilingual Children Who Do Not Speak the Same Language(s) as the Speech-Language Pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26, 691-708. doi:10.1044/2017_AJSLP-15-0161. <https://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2629126>.

Tačiau tai savaime nepateisina logopedo kvalifikuotų paslaugų daugiakalbiams tautinių mažumų vaikams arba kalbos sutrikimų vertinimo metodikų trūkumo.

Čiužas (2013, p. 5) akcentuoja, kad šiuolaikinei mokyklai reikalingi aukšto lygio profesionalai, kurių profesinės veiklos funkcijos nuolat plečiasi. Logopedo veiklą bendrojo ugdymo mokykloje reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2006 m. kovo 31 d. įsakymu Nr. ISAK-614 patvirtinti *Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai*, bet juose neapibrėžiamos logopedo, dirbančio tautinių mažumų mokykloje, funkcijos ir veiklos kryptys, kurios yra daug platesnės nei nacionalinėje mokykloje. Europos logopedų profesines asociacijas vienijanti ir atstovaujanti organizacija (CPLOL, 1997; cit. Makušienė, Kairienė, 2011) pateikia *Logopedo profesijos aprašą*, kuriame išsamiai aprašomos logopedo funkcijos, veiklos kryptys, profesinės etikos ypatumai. Taip pat CPLOL (NetQues, 2013) pristato visoms Europos šalims bendrus logopedų rengimo nuostatus ir būtiniausias šiuolaikinio logopedo profesinei veiklai kompetencijas. Tačiau ir šiuose svarbiuose logopedo veiklai dokumentuose neatsižvelgta į veiksnius, lemiančius logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje ypatumus, neapibrėžtos būtiniausios specifinės kompetencijos, atsakomybės ir funkcijos.

Apibendrinant mokslinių tyrimų analizę galima teigti, kad dokumentai, kuriais grindžiama logopedo veikla mokykloje, neatspindi logopedo profesinės veiklos tautinių mažumų mokykloje specifiškumo ir daugialypiškumo. Atskleidžiama, kad realioje tautinių mažumų mokyklų logopedo praktikoje išryškėja nauji logopedo vaidmenys ir atsakomybės, funkcijos ir kompetencijos, kurias logopedui tenka plėtoti papildomai, nes jos nenumatytos *Logopedų, dirbančių mokyklose, bendruose pareiginiuose nuostatuose* (2006).

Tampa akivaizdu, kad būtina atkreipti dėmesį į logopedinės pagalbos teikimo tautinėms mažumoms priklausantiems vaikams, turintiems kalbos sutrikimų, specifiką ir problemų lauką, plėtoti mokslinius tyrimus, padėsiančius atskleisti logopedų, tautinių mažumų mokyklų mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų suvokiamus profesinės logopedo veiklos sunkumus, teigiamus ir neigiamus veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus, ir būtinų logopedo profesinei veiklai papildomų kompetencijų plėtojimo svarbą.

Šiame magistro darbe tyrinėjamos tokios problemos:

1. Kokie logopedinės veiklos savitumai išskiriami tautinių mažumų mokykloje?
2. Kokių papildomų logopedo profesinės veiklos kompetencijų, vaidmenų ir atsakomybių plėtojimą sąlygoja logopedo veiklos specifiška tautinių mažumų mokykloje?
3. Kokie veiksniai lemia logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje ir poreikį plėtoti papildomas kompetencijas, prisiimti naujus vaidmenis ir atsakomybes?

Tikimasi, kad atsakius į pagrindinius šio tyrimo probleminius klausimus iš dalies bus prisidėta prie šių problemų sprendimo.

Tyrimo objektas – logopedo veiklos ypatumai tautinių mažumų mokykloje.

Tyrimo tikslas – ištirti ir atskleisti logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje.

Uždaviniai:

1. Teoriškai išanalizuoti logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje aspektus: profesinės veiklos specifiką, kompetencijas, vaidmenis ir atsakomybes, būtinas tenkinant logopedinės pagalbos poreikį.

2. Taikant empirinio tyrimo metodus, išanalizuoti tautinių mažumų mokykloje dirbančių logopedų, besimokančių mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų logopedo profesinės veiklos ypatumų vertinimą.

3. Atskleisti veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje.

Tyrimo metodologija ir metodai. Taikyti *kokybinis duomenų rinkimo (pusiau struktūruotas interviu)* ir *kokybinis-interpretacinis (turinio analizės)* metodas. Tyrimo rezultatams interpretuoti pasitelkti leidiniai *Ekologinė sistemų teorija* (Ališauskienė, 2005, 2007, 2009; Kairienė, 2010; Kairienė, Ališauskienė, 2013), *Šeimos sistemų teorija* (Scher, Kozłowska, 2012) ir *Praktikos bendruomenių konceptas* (Kietzmann, Plangger, Eaton, Heilgenberg, Pitt, Berthon, 2013), padedantys atskleisti logopedinės pagalbos tautinių mažumų mokyklos mokiniams, turintiems kalbos sutrikimų, ir jų šeimoms teikimo patirtis, kai akcentuojami ryšiai tarp vaiko ir aplinkos, vaiko ir visų šeimų narių, vaiko kalbos sutrikimo poveikis visos šeimos gyvenimo kokybei bei bendruomenių narių mokymasis vieni iš kitų, dalijimasis praktine patirtimi, naujų žinių kūrimas aktyviai bendradarbiaujant tarpusavyje. Kiekvienas vaikas ir jo šeimos nariai turi savitą požiūrį į kalbos sutrikimą, todėl būtina atsižvelgti į individualias vaiko charakteristikas, šeimos tipą, dinamiką, kultūros tradicijas bei poreikius ir patirtis (Kantanavičiūtė, 2018).

Pusiau struktūruoto interviu metodas taikytas siekiant atskleisti logopedų profesinės veiklos ir pareiginių nuostatų tautinių mažumų mokykloje atitikimą, patiriamas problemas, veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus, ir būtinumą plėtoti papildomas profesines kompetencijas, prisiimti naujus vaidmenis ir atsakomybes. Interviu sudaro klausimai, atskleidžiantys logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų patirtis, logopedo veiklos specifikos vertinimą. Interviu *turinio analizės* metodas taikomas laikantis metodologijos reikalavimų. Apdorojant duomenis, vadovaujamas konteksto informacija, struktūra ir teorijomis, kurios padeda atskleisti tiriamojo objekto ypatumus (Žydžiūnaitė, 2008).

Kokybinio tyrimo metu, atlikus interviu ir analizuojant logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų patirtis, tautinių mažumų mokyklų

dokumentus, turinio analizės metodas leido susisteminti esmines logopedinės pagalbos teikimo ir gavimo patirčių kategorijas ir subkategorijas, kurios pagrindžiamos interviu gaunamais įrodymais.

Tyrimo dalyviai. Imtis buvo sudaryta netikimybinės atrankos būdu. Tyrimo dalyvių grupė formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai tautinių mažumų mokykloje dirbantys logopedai, besimokantys mokiniai, turintys kalbos sutrikimų, ir jų tėvai. Tyrimas grindžiamas tiriamųjų savanoriškumo ir konfidencialumo principu.

Tyrimas buvo atliktas 2018 metų gegužės–rugsėjo mėnesį penkiose Lietuvos tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokyklose, kuriose mokoma lenkų ir rusų kalba. Siekiant realios situacijos vertinimo įvairiapusiškumo, parinktos trys tyrimo dalyvių grupės: pirmąją grupę sudaro 5 logopedai, dirbantys tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokykloje, antrajai grupei priskiriami 5 tautinių mažumų mokyklų mokiniai, turintys kalbos sutrikimų, ir trečiąją grupę sudaro šių 5 mokinių tėvai.

Magistro darbo struktūra. Ši magistro darbą sudaro santrauka lietuvių kalba, įvadas, du skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (122 šaltiniai), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 1 paveikslas, 9 lentelės. Prieduose pateikiama: Lietuvos tautinių mokyklų ir dirbančių šiose mokyklose logopedų skaičius, interviu klausimynas, interviu protokolai, švietimo pagalbos gavėjų sąrašai. Darbo apimtis – 90 puslapių.

Pagrindinės sąvokos

Logopedas – specialistas, pasirengęs kompetentingai vykdyti komunikacijos sutrikimų prevenciją, įvertinimą, įveikimą ir mokslinių tyrimų vykdymą (CPLOL, NetQues, 2013).

Daugiakultūre logopedo kompetencija – kompetencija, susidedanti iš trijų pagrindinių komponentų: žinių, įgūdžių ir vertybių, sąlygojančių sėkmingą žmonių veiklą daugiakultūroje aplinkoje (Heejong, Shellej, 2010).

Tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokykla – formaliojo švietimo įstaiga, kurios veikla atitinka mokyklos bendruomenės narių siekį ugdyti ir puoselėti etnokultūrinę tautinei mažumai priklausančių asmenų identitetą, užtikrina tautinės mažumos kultūros tęstinumą bei sklaidą Lietuvos kultūros erdvėje ir konstruktyvų tautinei mažumai priklausančių asmenų dalyvavimą demokratinės Lietuvos kultūriniame, socialiniame, ekonominiame ir politiniame gyvenime (*Tautinių mažumų švietimo nuostatos, 2002*).

Kalbėjimo ir kalbos sutrikimai – tai heterogeniška sutrikimų grupė, kuriai priskiriami visos kalbos sistemos ar jos dalies sutrikimai, asmenims būdingi tarimo, sklاندus kalbėjimo ar balso valdymo sunkumai. Šiai grupei priskiriami ir tokie sutrikimai, kai asmuo turi kalbos raiškos ar/ir kalbos suvokimo sunkumų (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas, 2011).

Dvikalbis (daugiakalbis) vaikas – tai vaikas, kuris kasdien bendrauja dviem ar daugiau kalbų (Mazolevskienė, 2010).

Logopedinės pagalbos veiksmingumas – natūrali, (ne)tiesioginė, greitus ir kokybiškus rezultatus sąlygojanti logopedo teikiama pagalba, apimanti *efektyvumą, veiksmingumą ir poveikį* (Kairienė, 2017).

Magistro darbe vartojamų santrumpų reikšmė:

ASHA – Amerikos logopedų asociacija

CPLOL – Europos logopedų profesines asociacijas vienijanti ir joms atstovaujanti organizacija

EBPO – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija

ES – Europos Sąjunga

IALP – Tarptautinė logopedijos ir foniatrijos asociacija

LLA – Lietuvos logopedų asociacija

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai

SPA – Australijos logopedų asociacija

UNESCO – Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija

UNICEF – Jungtinių Tautų vaikų fondas

VGK – Vaikų gerovės komisija

I skyrius. LOGOPEDO VEIKLOS TAUTINIŲ MAŽUMŲ MOKYKLOJE TEISINIS – TEORINIS PAGRINDIMAS

Pirmajame skyriuje atliekama teorinė su tyrimo objektu susijusių aspektų analizė, atskleidžiama logopedinės pagalbos daugiakalbiams tautinių mažumų mokyklų mokiniams, turintiems kalbos sutrikimų, specifikos, sudėtingumo ir įvairialypiškumo aiškinimo teorinių požiūrių įvairovė. Taip pat palyginami logopedų, dirbančių šiuolaikinėje daugiakalbėje, daugiakultūroje tautinių mažumų ir nacionalinėje mokykloje, profesinės veiklos skirtumai, atskleidžiamos požiūrių į būtinų logopedui, dirbančiam tautinių mažumų mokykloje, papildomų kompetencijų, naujų vaidmenų ir atsakomybių plėtojimą skirtybės. Nustatomas ryšys tarp būtinausių naujos kartos logopedo, dirbančio tautinių mažumų mokykloje, papildomų kompetencijų ir jo veiklos efektyvumo. Išsamios analizės rezultatai leidžia pateikti atsakymus į šiuos klausimus: kokie išskiriami logopedinės veiklos ypatumai tautinių mažumų mokykloje? Kokios profesinės veiklos kompetencijos (žinios, gebėjimai ir asmeninės savybės), vaidmenys ir atsakomybės nėra pateiktos logopedo pareigybės apraše, tačiau yra būtinos logopedo veikloje dirbant tautinių mažumų mokykloje? Kokie veiksniai lemia logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje?

1.1. Logopedo profesinės veiklos tautinių mažumų mokykloje teisiniai ir teoriniai aspektai

Šiame poskyryje analizuojama, kaip logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje kontekstą atskleidžia tarptautiniai ir Lietuvos specialujį ir inkliuzinį ugdymą reglamentuojantys dokumentai. Švietimo pagalbos bendrojo ugdymo mokykloje procesai išsamiai analizuojami strateginiuose švietimo dokumentuose ir mokslinėje literatūroje, kur aptinkama įvairių logopedo veiklos krypčių, funkcijų ir etikos normų, metodologinių nuostatų, teorinių požiūrių, iššūkių, su kuriais susiduria logopedai, interpretacijų.

Lietuvoje gyvenančių tautinių mažumų švietimas yra svarbi Lietuvos inkliuzinio ugdymo politikos dalis, reglamentuojama bendrais švietimo dokumentais. Atviros Europai Lietuvos tautinių mažumų mokyklų bendruomenės atsižvelgia į *Valstybės pažangos strategijos Lietuva 2030*¹⁸ nuostatas, naujausias Lietuvos ir Europos Sąjungos švietimo politikos, kultūros ir praktikos tendencijas. Kaip ir visos kitos, tautinių mažumų mokyklos įgyvendina *Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos* siekį užtikrinti švietimo prieinamumą ir lygias galimybes, ieško priemonių mokinių individualiems gebėjimams išskleisti ir specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti.

¹⁸Lietuva 2030. Lietuvos pažangos strategija *Lietuva 2030*. <https://www.docdroid.net/OHqeBsc/lietuva2030.pdf.html>

Pagal galimybes plėtojama specialioji pedagoginė pagalba, tautinių mažumų mokyklose steigiami logopedo etatai, siekiama tenkinti logopedinės pagalbos poreikius. Tačiau mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas yra labai sudėtingas procesas, reikalaujantis visos mokyklos bendruomenės ir įvairių institucijų specialistų pastangų, modernių politinių sprendimų¹⁹.

Tautinių mažumų švietimo principai yra suformuluoti pagrindiniuose šalies dokumentuose: *Lietuvos Respublikos Konstitucijoje (1992)*, *Lietuvos Respublikos tautinių mažumų įstatyme (1991)*, *Lietuvos Švietimo koncepcijoje (1992)*, *Lietuvos Tautinių mažumų Švietimo nuostatose (2002)*, *Tautinių mažumų mokyklų integravimosi į Lietuvos Respublikos švietimo sistemą nuostatose (2002)* (Brägger, Posse, 2007, p. 125).

Lietuvos tautinių mažumų bendrojo ugdymo situacijai ir pokyčiams turi įtakos *Vaikų ugdymo tautinių mažumų kalbomis ir tautinių mažumų kalbų mokymo tobulinimo gairės (2012)*, *2015 metų Lietuvos Respublikos Seimo rezoliucija dėl tautinių mažumų mokyklų Lietuvoje, Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas (2015)*, *Geros mokyklos koncepcija (2016)*. Visi šie dokumentai yra oficialūs teisiniai susitarimai, kuriuose tęsiama esminė bendrojo ugdymo nuostata, orientuota į vaiko asmenybės atsiskleidimą ir augimą. *Vaikų ugdymo tautinių mažumų kalbomis ir tautinių mažumų kalbų mokymo tobulinimo gairėse* užfiksuoti sprendimai, kaip tobulinti inkliuzinį ugdymą, kaip išsaugoti kultūrų įvairovę, plėtoti kalbinį ugdymą²⁰.

Lietuvos Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plane (atnaujintame 2017 metais) numatoma gerinti švietimo pagalbos prieinamumą ir kokybę, parengti *Įtraukiojo ugdymo koncepcijos autizmo spektro sutrikimų, elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų arba sunkumų turintiems vaikams projektą*. Taip pat planuojama vykdyti šalies mokymo įstaigų bendrų edukacinių veiklų projektus, įtraukiant mokyklas, kuriose mokoma tautinės mažumos kalba, ruošiamas naujo *Lietuvos Respublikos Tautinių mažumų įstatymo* projektas²¹.

Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūros rekomendacijose *Įtraukiojo ugdymo aprūpinimas pagalbos priemonėmis (2014)* pažymima, kad norint sustiprinti švietimo sistemos pokyčius, reikia plėtoti bendrą supratimą apie inkliuziją ir siekti įgyvendinti pamatinę lygybę tarp visų ugdymo(si) proceso dalyvių, kurie šiuolaikinėje mokykloje tampa lygiaverčiais partneriais. Europos Komisija glaudžiai bendradarbiauja skatindama įvairias iniciatyvas, kuriomis

¹⁹Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>.

²⁰Ugdymas(is) paradigmu kaitoje (2016). Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras, Vilnius. https://duomenys.ugdome.lt/saugykla/Bendrosios_programos/Ugdymas-paradigmu-kaitoje.pdf.

²¹Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas. (2014). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/412ebe50371911e48fcad59d61177654>.

ES siekiama mažinti skirtumus švietimo sistemoje visoms besimokančiųjų grupėms, įskaitant ir tautines mažumas (Klimanskis ir kt., 2017, p. 56).

Pagrindiniai dokumentai, kuriuose reglamentuojama tautinių mažumų švietimo teisių apsauga, yra Europos Tarybos priimta *Tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvencija* (1995, Lietuva ratifikavo 2000) ir *Hagos rekomendacijos dėl tautinių mažumų švietimo teisių* (1996). *Hagos rekomendacijose* pateikiamas detalizuotas tautinių mažumų gyventojų santykio su gimtąja ir valstybine kalbomis apibrėžimas ir daugiakalbio ugdymo, siūlomo tautinėms mažumoms, organizavimo rekomendacijos: gimtosios ir valstybinės kalbų, kaip atskirų dalykų, mokymasis bendrojo ugdymo mokykloje; nuoseklus dalykų, kurių mokomasi valstybine kalba, skaičiaus didinimas pagrindinėje ir vidurinėje mokyklose. Tačiau *Rekomendacijose* nenurodoma, kiek konkrečiai turinio turėtų būti mokomasi tautinės mažumos ir valstybine kalbomis, kaip turi būti organizuojamas kalbinis daugiakalbių mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ugdymas ir specialiosios pedagoginės pagalbos jiems teikimas, koks numatomas logopedo vaidmuo šiame procese²².

LR Seimas 2000 m. vasario 17 d. ratifikavo *Europos Tarybos tautinių mažumų apsaugos pagrindų konvenciją*, kuri įpareigoja šalis „pripažinti kiekvieno tautinei mažumai priklausančio asmens teisę mokytis savo mažumos kalbos arba mokytis tos mažumos kalba“²³.

Lietuvoje ratifikuota *JT Neįgaliųjų teisių konvencija*, įsigaliojusi nuo 2010 m. rugsėjo 17 d., įpareigojo šalį, kaip ir visas šalis nares, užtikrinti kryptingą asmenų, turinčių SUP, ugdymą. Ypač svarbus neįgaliųjų asmenų švietimui yra šios konvencijos 24 straipsnis, pabrėžiantis visiems tinkamą visų lygių švietimą ir mokymosi visą gyvenimą užtikrinimą (Miltenienė, Geležinienė, Kaffemanienė, Kairienė, Melienė, Tomėnienė, 2016, p. 15).

Tautinių mažumų švietimo nuostatose (2002) tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokykla apibrėžiama kaip „formaliojo švietimo įstaiga, kurios veikla atliepia mokyklos bendruomenės narių siekį ugdyti ir puoselėti etnokultūrinį tautinei mažumai priklausančių asmenų identitetą, užtikrinti tautinės mažumos kultūros tęstinumą bei sklaidą Lietuvos kultūrinėje erdvėje ir konstruktyvų tautinei mažumai priklausančių asmenų dalyvavimą demokratinės Lietuvos kultūriniam, socialiniam, ekonominiame ir politiniame gyvenime“ (*Tautinių mažumų švietimo nuostatos, 2002*, p. 104).

Ališauskienė ir kt.(2007, p. 170) teigia, kad „pagrindinė mokyklos misija yra tapti vaiko, tėvų, pedagogų įgalinimo institucija, nes būtent ugdymosi įstaigos komanda geriausiai išmano

²²Švietimo problemų analizė (2011). Kligienė, M. (red.). Tautinių mažumų politika: kur einama? http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2011_Nr9%2859%29Tautiniu%20mazumu%20svietimo%20politika.pdf

²³Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. sausio 16 d. įsakymu Nr. „Dėl Tautinių mažumų švietimo nuostatų patvirtinimo“. https://e-seimas.lrs.lt/rs/legalact/TAD/TAIS.159045/format/OO3_ODT/.

vaiko situaciją ir gali tiksliausiai atlikti vaiko raidos vertinimą, numatyti ir koordinuoti vaiko raidos ir ugdymosi perspektyvas. Todėl įtraukimo, partnerystės, įgalinimo metodologijos principai siekiant padidinti teikiamos pagalbos veiksmingumą mokykloje turėtų tapti ugdymo komandos kasdienės veiklos orientyru“.

Klimanskis ir kt. (2017, p. 51), analizuodami pastarųjų 3 metų tautinių mažumų situaciją Lietuvoje, akcentuoja svarbiausius faktus ir statistinius duomenis. Remdamiesi Lietuvos statistikos departamento duomenimis, autoriai pažymi, kad tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokyklos steigiamos teritorijoje, kurioje gausus tautinių mažumų gyventojų skaičius. Didžiausia lenkų ir rusų tautybės gyventojų dalis gyvena Klaipėdos, Šalčininkų, Trakų, Visagino ir Vilniaus apylinkėse. 2015-2016 m. m. duomenimis, Lietuvoje veikė 124 kitakalbės mokyklos (1 lentelė).

1 lentelė

Tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokyklos Lietuvoje

(Pagal Klimanskis ir kt., 2017)

Eil. nr.	Kitakalbės mokyklos (2015–2016 m. m. duomenimis)	Mokyklų skaičius
1.	Mokyklos, kuriose mokoma lenkų kalba	57
2.	Mokyklos, kuriose mokoma rusų kalba	45
3.	Mišrios mokyklos, kuriose mokoma lenkų ir rusų kalbomis	9
4.	Mokyklos, kuriose mokoma anglų kalba	6
5.	Mokyklos, kuriose mokoma prancūzų kalba	1
6.	Mokyklos, kuriose mokoma baltarusių kalba	1
7.	Trikalbės mokyklos, kuriose mokoma lietuvių, lenkų ir rusų kalbomis	5
Iš viso:		124

Smetonienė (2012) pažymi, kad „Lietuvoje tautinių mažumų mokykloje ugdymas vyksta pagal Švietimo ministerijos patvirtintą programą gimtosiomis kalbomis (rusų, lenkų, baltarusių), tačiau tėvų pageidavimu pasirinktų ugdymo programos dalykų gali būti mokoma ir valstybine kalba. Užsienio kalba (anglų, vokiečių ar prancūzų) privaloma nuo antros klasės, kaip ir valstybinė (lietuvių) kalba“. Vykdam ankstyvojo užsienio kalbų mokymo(si) programą, vadovaujamosi *Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiomis programomis*²⁴ ir orientuojamosi į kalbinių įgūdžių A1(Lūžis) lygį pagal *Bendruosius Europos kalbų metmenis*²⁵.

²⁴Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“ 2015 m. gruodžio 21 d. Nr. V-1309. Vilnius. <http://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/Apra%C5%A1as.pdf>.

²⁵Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys (2008). <http://www.lsk.flf.vu.lt/lt/katedra/testavimas/bendrieji-europos-kalbu-mokymosi%2C-mokejimo-ir-vertinimo-metmenys-bekm>.

NetQues (2013) projekto ataskaitoje teigiama, kad „CPLOL ir Lietuvos logopedų asociacijos (LLA), Amerikos logopedų asociacijos (ASHA), Tarptautinės logopedijos ir foniatrijos asociacijos (IALP), Australijos logopedų asociacijos (SPA) pastangomis logopedo profesija išaugo į savarankišką akademinę mokslinę discipliną“. Dalyvavimas šių organizacijų veikloje pasaulio šalių logopedams atveria galimybę diskutuoti, priimti bendrus sprendimus, dalintis informacija, įgyti naujos patirties²⁶.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. rugpjūčio 30 d. įsakymu Nr. V-657 patvirtintame *Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos apraše* specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis apibrėžiama labai apibendrintai, kaip asmens, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi veiksmingumo didinimas. Logopedinė pagalba teikiama tėvų sutikimu, kai ją skiria Mokyklos vaiko gerovės komisija ar Pedagoginė psichologinė tarnyba. Nurodoma, kad specialiąją pedagoginę pagalbą teikia logopedas bendradarbiaudamas su tėvais, specialiuoju pedagogu, mokytojais, kitų institucijų specialistais²⁷.

Nors *Apraše* reglamentuojamos įvairios logopedo darbo formos (individualios, pogrupinės (2–4 mokiniai), grupinės (5–8 mokiniai) pratybos; pedagogų ir kitų dalyvaujančių ugdymo procese asmenų bei mokinio tėvų konsultavimas, pagalba pamokoje ar kitaip organizuojamoje mokinių ugdymosi veikloje), tačiau moksliniai tyrimai rodo, kad logopedai dažniau pasirenka pagalbą mokiniui logopedo kabinete nei klasėje. Pažymima, kad įvairesnės pagalbos formos leistų logopedui labiau priartėti prie vaiko poreikių, surasti veiksmingesnius sprendimus, užtikrintų bendros logopedo ir mokytojo teikiamos pagalbos lankstumą (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Melienė, Miltenienė, 2010, p. 158).

Lietuvos logopedai, dirbantys švietimo įstaigose, vaikų kalbos raidos vertinimą atlieka vadovaudamiesi pedagogine psichologine klasifikacija, savo veiklą organizuoja remdamiesi *Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modeliu* (2003). Logopedai kartu su mokyklos specialistų ir mokytojų bei VGK komanda įvertina vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, aptaria individualius darbo su vaiku planus, programas, būdus, metodus, tempą, teikia rekomendacijas su vaiku dirbančiam pedagogui bei tėvams²⁸.

Tačiau mokslininkai (Ališauskas ir kt.2010, p. 157) atlikto tyrimo metu pastebi, kad

²⁶NetQues projekto ataskaita (2013). Europos logopedų profesines asociacijas vienijanti ir atstovaujanti organizacija (CPLOL). http://www.netques.eu/wp-content/uploads/2013/11/executive-summary_LT.pdf.

²⁷Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-657 2017 m. rugpjūčio 30 d. „Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašo patvirtinimo“. https://www.smm.lt/uploads/.../1610_950a28f655b04b585760969c300cc002.docx.

²⁸Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio“ 2003 m. birželio 25 d. nr. ISAK-897. <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=TAR.539B8882FCA7>.

mokyklos neturi patirties ir tradicijų pasinaudoti tėvų ir bendraamžių pagalba, savanorių iniciatyvomis, reikalingų specialistų konsultacijomis, kitų pagalbą teikiančių tarnybų paslaugomis, įvairios projektinės veiklos ir rėmėjų, partnerių pagalba ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Įvairesnė patirtis leistų mokykloms praplėsti vaikų ir suaugusiųjų turiningo bendravimo ratą, užtikrintų motyvuojančią, saugią ir kokybiškai pritaikytą aplinką.

Švietimo problemų analizė (2011) atskleidžia, kad tautinių mažumų mokyklos dažnai pasinaudoja užsienio šalių tikslinėmis rėmimo programomis ir labdariniais fondais, tačiau jų skiriama parama orientuota į konkrečių tautinių mažumų švietimo problemų sprendimą arba labiau nukreipta į pagalbą konkrečiam mokiniui ir jo šeimai, o ne į mokyklos infrastruktūros gerinimą. Todėl logopedams, dirbantiems tautinių mažumų mokykloje, iki šiol kyla daug problemų dėl ugdomųjų logopedinių priemonių tam tikra kalba stokos. Taip pat mokyklose trūksta modernios kompiuterinės technikos, kompiuterinių programų, pritaikytų Lietuvos tautinių mažumų mokyklų bendrojo ugdymo programų turiniui²⁹.

Pažymėtina, kad „įvairiose Europos valstybėse tautinių mažumų švietimo strategijos yra panašios, tik dažnai skiriasi keliai tikslai: vienais atvejais siekiama integruoti ar net asimiliuoti mažumas, kitais – sustiprinti ir išsaugoti, trečiais – ir integruoti, ir stiprinti bei saugoti vienu metu“. Tačiau užsienio šalyse atliekami gausūs moksliniai tyrimai logopedijos srityje, paruoštos įvairios metodikos ir standartizuoti testai kalbos raidos tyrimui, sukurta stipri mokslinė duomenų bazė, kuri prieinama visiems logopedams praktikams, nes dauguma užsienio šalių turi tam didelius resursus ir žmogiškąjį kapitalą (Švietimo problemų analizė, 2011).

Lietuvoje pastaraisiais metais stebimas didėjantis švietimo politikų dėmesys mokslinių tyrimų plėtojimui ir turimų teisinių dokumentų, reglamentuojančių specialųjį ugdymą, modernizavimui. Šiaulių universiteto mokslininkų iniciatyva atnaujinta daugybė dokumentų, reglamentuojančių specialųjį ugdymą, kuriuose vartojama nauja terminologija, modernūs apibrėžimai, atitinkantys Europos šalių inkliuzinio ugdymo tendencijas, *JT Vaiko teisių apsaugos konvencijos*, *JT Neįgaliųjų teisių konvencijos* nuostatas. Naujausiame *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos apraše* (2011)³⁰, *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, grupių klasifikatoriuje* (2012)³¹ apibūdinamos negalios, sutrikimai ir mokymosi sunkumai, „kuriuos turintys mokiniai priskiriami specialiųjų ugdymosi

²⁹Švietimo problemų analizė (2011). Kligienė, M. (red.). Tautinių mažumų politika: kur einama? http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2011_Nr9%2859%29Tautiniu%20mazumu%20svietimo%20politika.pdf

³⁰Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>.

³¹LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-395; 2012-03-13 „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių klasifikatoriaus patvirtinimo“. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.420290/MPEwjTVnlN>.

poreikių grupėms ir turi teisę gauti specialiąją pedagoginę pagalbą mokykloje“. Šie dokumentai reglamentuoja asmenų iki 21 metų negalių, sutrikimų, mokymosi sunkumų, dėl kurių kyla specialieji ugdymosi poreikiai, nustatymą ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius kriterijus.

Kalbėjimo ir kalbos sutrikimai priskiriami trečiajai *Apraše* apibūdintai sutrikimų grupei: kalbėjimo (fonetiniai, sklандаus kalbėjimo, balso) ir kalbos (fonologiniai, kalbos neišsivystymas, kalbos netekimas) sutrikimai. Žinodamas vaiko mokymosi sunkumų ypatumus, logopedas gali „pasirengti tiksliau identifikuoti sutrikimo pobūdį ir struktūrą, taikyti tinkamą sutrikimų įveikimo požiūrį, dažnai lemiantį logopedinės pagalbos veiksmingumą“ (Kairienė, Daniutė, 2015, p. 47).

Kairienė ir kt. (2015, p. 48) pažymi būtinumą atnaujinti *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, grupių klasifikatoriaus turinį*, nes šiame dokumente nėra išskirtos bendros garsų tarimo sutrikimų grupės. Pabrėžiama tarptautinės kalbėjimo ir kalbos sutrikimų terminijos tikslinimo ir suvienodinimo visose Europos šalyse svarba.

Atlikdami vaikų kalbos raidos vertinimą, Europos šalių logopedai vadovaujami biopsichosocialiniu požiūriu, kuriuo grindžiama *Tarptautinė funkcionavimo, neįgalumo ir sveikatos klasifikacija vaikams ir jaunimui* (2013). Pagal *Klasifikacijoje* pateiktą modelį vaiko funkcionavimo lygis nustatomas vertinant sveikatos būklę (ligą, sutrikimą), kūno veiksnius (funkcijas ir struktūras, pažeidimus), veiklas (ribotumus), dalyvavimą (varžymus), aplinkybes (aplinkos ir asmenybės veiksnius). Vienoda *Klasifikacijos* kodavimo sistema padeda standartizuoti klinikinį vertinimą ir intervencijas, taip pat suvienodina terminiją, suteikia mokslininkams ir logopedams praktikams informacijos, kuri yra vienodai suprantama skirtingose šalyse. Tačiau Lietuvoje ši *Klasifikacija* nėra plačiai naudojama (Kriščiūnas, Jarmalavičiūtė, Malinauskas, 2015, p. 102).

Naujausias dokumentas, reglamentuojantis specialiosios pedagoginės pagalbos teikimą, – Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. rugpjūčio 30 d. įsakymu Nr. V-657 patvirtintas *Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašas* – tapo vienu iš teigiamų veiksnių, atveriančių logopedams, dirbantiems bendrojo ugdymo mokykloje, naujas galimybes ir pagerinančių jų darbo sąlygas. Tačiau būtini nauji politiniai sprendimai, užtikrinantys logopedinės pagalbos prieinamumą visose bendrojo ugdymo mokyklose ir keliantys logopedo profesijos prestižą³².

Reikalingas švietimo bendruomenės, inkluzinio ugdymo politikos formuotojų ir įvairių mokslinių sričių atstovų požiūrio į specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo bendrojo ugdymo

³²Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-657, 2017 m. rugpjūčio 30 d. „Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašo patvirtinimo“.. https://www.smm.lt/uploads/.../1610_950a28f655b04b585760969c300cc002.docx.

mokyklų mokiniams reikšmingumą pokytis. Reglamentuojančių dokumentų trūkumas, sudėtingos darbo sąlygos, neapibrėžta darbo apmokėjimo tvarka sąlygoja logopedo darbo kokybę. Nuo 2017 metų rugsėjo 1 d. neteko galios Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2006 m. kovo 31 d. įsakymu Nr. ISAK-614 patvirtinti *Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrieji pareiginiai nuostatai*, reglamentuojantys logopedų, dirbančių mokyklose, veiklą. Tačiau iki šiol nepriimtas naujas dokumentas, kuriuo turėtų vadovautis bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, ruošiantys logopedų, dirbančių mokyklose, pareigybių aprašus. Būtina peržiūrėti logopedo darbo apmokėjimo tvarką, atestacijos nuostatus. Trūksta mokslinių logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje ypatumų tyrimų, įrodymais grįstos praktikos ir moksliniais rezultatais pagrįstų informacijos šaltinių duomenų bazėse, kuriais galėtų pasinaudoti logopedai praktikai.

Mokslinių tyrimų (Ališauskienė, Ališauskas, Melienė, Šapelytė, Miltenienė, Gerulaitis, 2007, p.170–172) analizė atskleidžia, kad dokumentų, reglamentuojančių specialiąją pedagoginę pagalbą, kuriai priskiriamos ir logopedo paslaugos, „turinys yra modernus, grindžiamas inkluzinio ugdymo metodologija“, „įpareigojantis visas švietimo įstaigas (ir tautinių mažumų mokyklas), teikti būtiną pagalbą kvalifikuotai ir kokybiškai“. Tačiau statistinių duomenų analizė rodo, kad šalyje yra dar daug švietimo įstaigų, ypač tautinių mažumų mokyklų, kuriose nėra logopedo ir vaikai laiku negauna reikiamos pagalbos.

Apibendrinus tautinių mažumų mokyklų inkluzinės ugdymo politikos raidą, išryškėja veiksniai, lemiantys logopedinės pagalbos prieinamumo ir veiksmingumo lygį. Tikslas teikti kvalifikuotą švietimo pagalbą visų tipų bendrojo ugdymo mokyklose formuluojamas tarptautiniuose ir Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose teisės aktuose ir įgyvendinamas steigiant logopedų etatus mokyklose, keliant atitinkamus reikalavimus logopedo kvalifikacijai, tobulinant logopedų rengimo standartus. Pažymėtina, kad švietimo pagalbos kokybės tautinių mažumų mokykloje užtikrinimui reikia tam tikrų būtinų sąlygų, iš kurių būtinausios yra logopedų rengimas darbu daugiakalbėje, daugiakultūroje tautinių mažumų mokykloje, darbo sąlygų gerinimas, modernių „Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrųjų pareiginių nuostatų“, atitinkančių visų tipų bendrojo ugdymo mokyklų reikalavimus, kūrimas, inkluzinio ugdymo politikos formuotojų ir mokyklos bendruomenės požiūrio į logopedo pagalbos reikšmingumą keitimas.

1.2. Veiksniai, lemiantys logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje

Šiame poskyryje aptariami įvairių šalių mokslininkų požiūriai, logopedų praktikų sukaupta patirtis teikiant logopedinę pagalbą tautinių mažumų vaikams, turintiems kalbos sutrikimų, ir išskiriami pagrindiniai veiksniai, lemiantys logopedinės pagalbos tautinių mažumų mokyklų

mokiniais, turintiems kalbos sutrikimų, ypatumus. Taip pat analizuojami iššūkiai, su kuriais susiduria logopedai dėl nepakankamai išplėtotų kompetencijų, būtinų profesinei veiklai tautinių mažumų mokykloje.

Inkliuzinio ugdymo nuostatų įgyvendinimo iššūkiai. Lietuvos ir užsienio šalių mokslinių šaltinių ir statistinių duomenų analizė atskleidžia, kad logopedinės pagalbos teikimo tautinių mažumų mokyklų mokiniais, turintiems kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų, situacija yra sudėtinga. Atskleidžiama daugybė įvairių veiksnių, lemiančių logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje.

Palanki tarptautinė ir nacionalinė švietimo politika, tautinių mažumų mokyklos politika, kultūra ir praktika, logopedo kvalifikacija ir nenutrūkstamas jos tobulinimas, pasirengimas dirbti inkliuzinėje tautinių mažumų mokykloje, gebėjimas savo darbe vadovautis esminiais specialųjį ugdymą reglamentuojančiais dokumentais, įstatymais ir teisės aktais, tarpinstitucinio bendradarbiavimo plėtojimas, partnerystės ryšiai su vaiko šeima ir ugdytojais – tai vieni svarbiausių veiksnių, užtikrinančių logopedo profesinės veiklos kokybę (McLeod, Verdon ir kt., 2017).

Logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokykloje, savo veiklą grindžia inkliuzinio ugdymo nuostatomis. Šiose mokyklose vykdoma inkliuzinio ugdymo politika, kultūra ir praktika, orientuota į Europos Komisijos (2014) ir EBPO (2015) nurodytus inkliuzinio ugdymo kokybės principus. Nuolat siekiama, kad visiems mokyklos bendruomenės nariams būtų užtikrintos vienodos galimybės, keliami dideli lūkesčiai visų mokinių mokymosi pasiekimams, tenkinami mokinių specialieji ugdymosi poreikiai, į ugdymo procesą mokinių tėvai įtraukiami kaip lygiaverčiai partneriai. Inkliuzinio ugdymo kokybė pastaruoju metu tapo viena iš pirmenybinių problemų, kurias ėmė spręsti daugelis tarptautinių ir Europos organizacijų: *Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO)*, *Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO)*, *Jungtinių Tautų vaikų fondas (UNICEF)*, *Europos Komisija*, *Europos švietimo ir informacijos tinklas „Eurydice“* ir *Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra*³³.

Teigiama, kad visose Europos šalyse daug pasiekta tobulinant mokinių, turinčių SUP, ugdymosi kokybę, bet vis dar esama neišspręstų problemų. Mokslininkams, inkliuzinio ugdymo politikos formuotojams, specialistams, tėvams, patiems vaikams kyla daugybė klausimų, į kuriuos tebeieškoma atsakymų. Pripažįstama, kad sprendžiant mokinių, turinčių SUP, inkliuzinio ugdymo

³³Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra (2017). Ankstyvojo amžiaus vaikų įtraukusis ugdymas: naujos įžvalgos ir įrankiai – galutinė jungtinė ataskaita, (red. M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ir F. Bellour). Odensė, Danija, 6–7. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iecee-summary-It_.pdf.

klausimus, „būtina gerbti ir atsižvelgti į kiekvienos valstybės istoriją, susiklosčiusias švietimo tradicijas, finansinius išteklius“ (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2006)³⁴.

Tautinių mažumų mokyklų etikos kodekse suformuluotos lygiateisio pagarbaus bendravimo taisyklės, ugdomas teigiamas požiūris į socialinę, kalbinę ir religinę įvairovę. Tačiau reikalingi dideli pokyčiai tam, kad šių mokyklų veikla atitiktų esminius inkliuzinio ugdymo principus ir *Geros mokyklos koncepcijos* nuostatas (Brägger, Posse, 2007, p. 464).

Lietuvos mokslininkai (Ališauskienė ir kt.2007; Ruškus ir kt.2006; Ališauskas ir kt. 2011; Ališauskas ir kt.2010; Mazolevskienė, 2006; Skripkienė, 2001; Mazolevskienė, 2000, 2001; Salienė, Vilkienė, 2006; Ramonienė, 2010; Blažienė, 2015; ir kt.) taip pat tyrinėja logopedinės pagalbos ypatumus bendrame ugdymo kontekste.

Ališauskas ir kt. (2010) atskleidė, kad realios bendrojo ugdymo situacijos atskleidžia daugybę problemų, tarp kurių – specialistų trūkumas mokyklose, partnerystės, tarpinstitucinio bendradarbiavimo, vaiko ir jo šeimos įsitraukimo į sprendimų priėmimo procesą sunkumai. Nustatyta, kad logopedinės pagalbos teikimo bendrojo ugdymo mokyklų mokiniams, turintiems kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų, situacija vertinama nors prieštarinčiai, tačiau labiau teigiamai. Pabrėžiamas pozityvus mokyklos vadovų bei pačių logopedų ir kritiškas mokinių ir jų tėvų logopedinės pagalbos vertinimas (Ališauskas ir kt., 2010, p. 29). Pažymima, kad bendrojo ugdymo mokyklose teikiamos logopedinės pagalbos lygis nėra aukštas. Nepakankamas logopedų dėmesys vaiko dalyvavimui priimant jam (vaikui) svarbius sprendimus, aptariant individualų ugdymosi planą. SUP turintiems mokiniams retai paaiškinami logopedinės pagalbos tikslai, prasmingumas (Ališauskienė ir kt. 2007, p. 170).

Mokslininkai Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt., (2011, p. 188), atlikę bendrojo ugdymo mokyklų praktikoje vykdomos logopedinės pagalbos struktūros analizę, atskleidė ir kitas tobulintinas sritis: bendruomenės švietimas aktualiais kalbos raidos ar sutrikimų prevencijos klausimais; logopedo pagalba bendruomenėms nariams, įtraukiant juos į ugdymo(si) procesą; pagalba mokytojams pritaikant mokomąją medžiagą ir priemones SUP turintiems vaikams. Nors tyrimo metu neišskiriamos tautinių mažumų mokyklų problemos, logopedo veiklos ypatumai, tačiau darytina prielaida, kad panaši situacija yra ir šiose mokyklose, manytina, kad logopedai susiduria su tais pačiais sunkumais.

Didėjanti mokinių įvairovė tautinių mažumų mokykloje. Globalizacijos procesai lemia neišvengiamus pokyčius, vykstančius visose šiandienos visuomenės gyvenimo srityse, taigi ir tautinių mažumų švietimo sistemoje. Mokslinių tyrimų analizė atskleidžia, kad pastaruoju metu

³⁴Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2006). Specialusis ugdymas Europoje Švietimo paslaugų teikimo ypatumai. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary_education_Thematic-LT.pdf.

sparčiai „persipina įvairių kultūrų tradicijos, vertybės, nuostatos, įsitikinimai, mažėja skirtybės, didėja mišrių šeimų skaičius, skatinama tolerancija kultūrų įvairovei, atvirumas pasauliui“. Visoms pasaulio valstybėms sudaromos sąlygos priimti kitų šalių patirtis, galimybes įvairiausiai skirtingų tautų kultūrų ir kalbų, tautinių mažumų ypatumų pažinimui (Bilbokaitė-Skiauterienė, 2017, p. 22), kas labai svarbu tautinių mažumų mokyklų bendruomenėms ir jose dirbantiems logopedams.

Aleksejūnė, Pilinkaitė-Sotirovič, Valentinavičius, Viščinytė (2010, p. 24) pažymi, kad kultūrinė globalizacija skatina vertybių ir požiūrių supanašėjimą, komunikacinių ryšių plėtrą. Šiuolaikinėms visuomenėms vis būdingesnė dviguba etninė tapatybė, todėl sparčiai plinta daugiakalbystė ir mokinių įvairovė visų tipų mokyklose. Šie pokyčiai stebimi ir tautinių mažumų mokyklose, kurias pastaraisiais metais pasirenka įvairių tautybių daugiakalbiai vaikai.

Švietimo problemų analizė (2011, p. 10) atskleidžia, kad Lenkijos ir Rusijos valstybėms pradėjus įvairiais būdais remti ne tik pačias mokyklas, bet ir šeimas, kurių vaikai lanko tautinių mažumų mokyklas, šiose mokyklose pastebimai padidėjo mokinių įvairovė. Mokyklas, kuriose mokoma lenkų ir rusų kalbomis, pradėjo rinktis ir kitų tautybių tėvai, ypač mažas pajamas turinčios ir socialinės rizikos šeimos³⁵.

Anot Klimanskio ir kt. (2017, p. 42), vaikai, augantys šiose šeimose, dėl skurdo, šeimos narių savito emocinio bendravimo ir skurdžios kalbinės aplinkos turi labai žemą savęs vertinimą, stokoja tinkamų socialinių įgūdžių. Silpna vaikų sveikata, vis dažniau nustatomi elgesio ir emocijų sutrikimai, prasti kalbiniai gebėjimai ir mokymosi pasiekimai kelia mokykloms didelį susirūpinimą. Dažnai dėl žemo tėvų išsilavinimo ir silpnų pozityvios tėvystės įgūdžių laiku nesikreipiama į sveikatos priežiūros įstaigas, todėl įvairūs vaiko raidos sutrikimai pastebimi vėlai, kartais tik vaikui pradėjus lankyti mokyklą.

Tokiu būdu tautinių mažumų mokykloje dirbančiam logopedui unikalius iššūkius kelia ne tik vaikų daugiakalbystė, bet ir bendradarbiavimo su tėvais ypatumai. Užsienio tyrinėtojai akcentuoja, kad darbas tautinių mažumų mokykloje reikalauja specifinių logopedo žinių ir kompetencijų, tinkamo pasirengimo, išsamios informacijos apie vaiko šeimos dinamiką (Mennen, Stansfield, Johnston, 2006, p. 3).

Logopedo, dirbančio tautinių mažumų mokykloje, kompetencijų apibrėžtis. Pasak Makauskienės, Kairienės (2011), „logopedai turi būti praktikai ir tyrėjai, įgyti kompetencijų ir laikytis požiūrio, kuris padėtų plėtoti jų profesiją“³⁶.

³⁵Švietimo problemų analizė (2011). Kligienė, M. (red.). Tautinių mažumų politika: kur einama? http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2011_Nr9%2059%29Tautiniu%20mazumu%20svietimo%20politika.pdf

³⁶Makauskienė, V., Kairienė, D. (2011). CPLOL susirinkimas Breukelen, Olandijoje. <http://logopedaslp.lt/cplol-susirinkimas-breukelen-olandijoje/>.

Kaffemanienė, Miklošienė (2011, p. 229) kompetencijos sąvoką apibrėžia kaip „asmens, užimančio atitinkamą profesinį statusą, žinių, gebėjimų, vertybių, suvokimo lygmenį, realiai atitinkantį atliekamų užduočių ar problemų sprendimo reikalavimus, gebėjimą atlikti praktinę veiklą, nustatytą tarnybiniais bei visuomeniniais įsipareigojimais“.

Kairienė (2014) pažymi, kad norėdami kokybiškai ir efektyviai dirbti, naujos kartos logopedai turėtų „demonstruoti esmines bendrąsias ir specifines dalykines kompetencijas, kuriomis grindžiami bendrieji bazinio logopedų rengimo Europoje standartai. Logopedų profesinės kompetencijos parengtos išsamiai analizuojant jų profesinės praktikos vaidmenį ir funkcijas, yra kompleksinės, reikalaujančios ryšių tarp teorijos ir praktikos“.

Lietuvos logopedų asociacija, nuo 2010 metų tapusi Europos logopedų organizacijos nare, ir Šiaulių universiteto mokslininkai 2013 metais dalyvavo NetQues projekte, kurį koordinavo CPLOL. Projekto metu buvo parengti ir pateikti logopedų rengimo ypatumai bei identifikuotos būtiniausios logopedui kompetencijos (NetQues, 2013):

- **specifinės-dalykinės kompetencijos**, susijusios su praktikos įvairove, kalbėjimo, kalbos, komunikacijos ir rijimo sutrikimų identifikavimu ir įvertinimu, intervencijos planavimu ir įgyvendinimu, prevencija, tolesne profesine raida ir profesine etika;
- **bendrosios kompetencijos**: asmeninės ir tarpasmenės, sisteminės, instrumentinės.

Pažymima, kad šiuolaikinis logopedas, demonstruojantis asmenines ir tarpasmenes kompetencijas, turi būti pasirengęs mokinių, požiūrių, kultūrų įvairovei. Mokslininkai (Barac, Bialystok, 2011; Ijalba, 2011; Mennen, Stansfield, Johnston, 2006; Grech, Dodd, 2007), ASHA (2018) akcentuoja logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, daugiakalbystės, komunikavimo ir kultūrinės kompetencijų svarbą (McLeod ir kt., 2017).

McLeod ir kt. (2017) pažymi, kad dirbant tautinių mažumų mokykloje svarbūs kultūriniai veiksniai, į kuriuos turi atsižvelgti logopedas, yra šeimos dinamika, socialiniai ryšiai tarp žmonių, skirtingi socialiniai statusai ir sprendimų priėmimo procesai. Teigiama, kad kalbos barjerai ir neišplėtotą kultūrinę kompetenciją dažnai logopedui kelia sunkumų bendraujant su daugiakalbiu vaiku, jo mišrios šeimos nariais.

Mokslininkai (McLeod, Harrison, Whiteford, Walker, 2016; Neumann, Meinus, Verdon, McLeod, 2016) pritaria, kad norint kompetentingai dirbti su skirtingos kultūrinės aplinkos vaikais reikalinga kultūrinė kompetencija, tačiau mano, jog logopedui nėra būtina mokėti visas tos aplinkos kalbas ir dialektus. Pakanka surinkti išsamius demografinius ir vaiko sąveikos su aplinka duomenis. Tačiau labai svarbu gerbti šeimos tradicijas, išmanyti priimtino tautinei mažumai bendravimo (kontaktas akimis, tarpasmenis artumas, pokalbio taisyklės) ypatumus. Nustatyta, kad tautinių mažumų šeimos gali įvairiai reaguoti į pateiktas kalbos sutrikimų išvadas ir nesutikti priimti logopedo pagalbos. Kai kurių kultūrų tėvai ir vaikai gali nepatogiai pasijusti tiesioginio

pokalbio metu arba gali pasikeisti vaikų elgesys, kai kartu dalyvauja tėvai. Tokiais atvejais pokalbis su šeima gali ir neįvykti, todėl logopedas turėtų dirbti lanksčiai, saugiai, nepažeisdamas priimtino šeimos etiketo ir stengdamasis būti tolerantiškas (Neumann, Meinsch, Verdon, McLeod, 2016).

Nustatyta, kad tautinių mažumų mokykloje dirbančiam logopedui turi būti suprantama ne tik mokinių vartojamų kalbų sąveika ir jų tarpusavio įtaka viena kitai, gimtosios ir antrosios kalbos įvaldymo eiga, perėjimo iš vienos kalbos į kitą savitumai. Ne mažiau svarbu kompetentingai įvertinti vaiko pragmatinės kompetencijos įgijimo galimybes, elgsenos ypatumus vartojant keletą kalbų, asmenybės tapimo daugiakalbystės sąlygomis problemas. Pažymima, kad etnolingvistinio arba nacionalinio kultūrinio identiteto, daugiakalbio vaiko sąveikos su klase ir sociumu ypatumų pažinimas leidžia logopedui įvertinti individualius vaiko poreikius ir pasirinkti tinkamą pagalbos strategiją (Mazolevskienė, 2006, p. 5).

Didėjant logopedinės pagalbos tautinių mažumų mokyklose poreikiui, ASHA (2018 b) daug diskutuoja apie logopedų rengimo programų tobulinimą, studentų, kilusių iš tautinių mažumų, pritraukimo galimybes. ASHA yra pasiryžusi imtis veiksmingų priemonių ir užtikrinti, kad visi vaikai, turintys kalbėjimo, kalbos, komunikacijos sutrikimų, gautų logopedo paslaugas, padedančias jiems veiksmingai bendrauti. Jeigu tautinių mažumų vaikas, turintis kalbos sutrikimų, nekalba valstybine kalba, tai dėl susikalbėjimo sunkumų logopedams, kitiems specialistams, gydytojams, mokantiems tik valstybinę kalbą, pagalbos teikimas tampa tikru iššūkiu. Todėl ASHA pasiūlė skatinti tautinių mažumų mokyklų abiturientus rinktis specialiosios pedagogikos, sveikatos, socialinių mokslų krypties programas tam, kad padaugėtų daugiakalbių, daugiakultūrių specialistų. Taip pat siūloma įpareigoti universitetus padėti įsidarbinti ir išlaikyti darbo vietoje universitetų absolventams, kilusiems iš tautinių mažumų, ir palaikyti su jaunais specialistais nuolatinį ryšį. Pradėjo veikti ASHA sukurta *Tautinės mažumos studentų lyderystės programa (Minority Student Leadership Program (MSLP))*, padedanti įdarbinti ir išlaikyti etnines mažumas, kurioms istoriškai buvo nepakankamai atstovaujama audiologijos ir logopedijos profesijose, plėtoti studentų ir specialistų praktikų bendradarbiavimą, pasidalijimą patirtimi.

Anot Webb (2016), tyrimo rezultatai atskleidžia, kad tautinių mažumų atstovai, turintys kalbos sutrikimų, dažniau pasirenka specialistus, kalbančius jų mažumų kalba, nes jiems lengviau atskleisti savo poreikius ir lūkesčius, suprasti logopedo išvadas ir patarimus. Daugiakalbė ir kultūrinė kompetencija suteikia logopedams reikiamų įgūdžių ir žinių apie įvairius daugiakultūrius aspektus. Autorius pažymi, kad dažniausiai studijuojantys tautinių mažumų atstovai apsiriboja bakalauro studijomis, nepasirenka magistrantūros studijų, todėl turi ribotas įsidarbinimo, karjeros galimybes. Kadangi universitetų, ruošiančių logopedus, nėra daug, tad ir informacija, kuri pateikiama tautinių mažumų mokyklų absolventams apie logopedo specialybės ypatumus, karjeros

galimybes, yra nepakankama. Mokiniai nepasirenka šios specialybės dėl klaidingų įsitikinimų arba dėl ribotos informacijos. ASHA ragina universitetus, ruošiančius logopedus, skatinti būsimų ir dabartinių studentų, logopedų praktikų ir dėstytojų bendradarbiavimą, mokslinių tyrimų plėtojimą, skatina imtis priemonių, padedančių kelti logopedo profesijos prestižą.

Pagrindiniai logopedo veiklos tautinių mažumų ir nacionalinėje bendrojo ugdymo mokykloje aspektai. CPLOL (NetQues, 2013) pažymi požiūrių į logopedų praktiką skirtingo tipo bendrojo ugdymo mokyklose ir šios profesijos tradicijų pasaulio šalyse įvairovę. Nustatyta, kad skirtumai priklauso nuo daugybės tarpusavyje susijusių veiksnių: mokyklos statuso, vykdomos ugdymo politikos ir kultūrinių tradicijų; vaiko individualių poreikių, asmeninių savybių ir kalbinės aplinkos, kalbos sutrikimo pobūdžio; šeimos ypatumų; logopedo darbo krūvio, darbotvarkės, patirties, kompetencijų ir pasirengimo dirbti inkliuzinėje mokykloje bei logopedinės pagalbos teikimo sistemos ir šalies švietimo politikos.

Tačiau mokslininkai ir logopedai praktikai vieningai pripažįsta, kad „visus šios profesijos atstovus, nepriklausomai nuo darbo vietos ir kultūrinės aplinkos, sieja bendras įsipareigojimas – kompetentingai vykdyti kalbėjimo, balso, kalbos, komunikacijos ir rijimo procesų, raidos sutrikimų prevenciją, vertinimą ir įveikimą, mokslinių tyrimų vykdymą“. Pagrindiniu logopedinės pagalbos tikslu pripažįstamas kiek įmanomo aukštesnio funkcionavimo ir komunikacijos lygio, atitinkančio asmens socialinę aplinką, ugdymosi poreikius, suteikimas, kad jis galėtų savarankiškai gyventi (CPLOL, NetQues, 2013).

Anot Kairienės (2017, p. 121), logopedinio darbo tikslas bus pasiektas tada, kai vaikas gebės išmoktą gebėjimą taikyti kasdienės komunikacijos veikloje. Autorė pažymi, kad „logopedo paslaugų apimtis ir išplitimas, kalbėjimo ir kalbos terapijos turinys, grįžtamojo ryšio teikimas“ yra esminės kalbėjimo ir kalbos sutrikimų įveikimo proceso sąlygos. Siekiant teikiamos pagalbos veiksmingumo, logopedui būtina atsižvelgti į šiuos svarbius aspektus: planavimas, tikslo kėlimas ir sprendimų priėmimas, požiūrio, kurio grindžiama pagalba, pasirinkimas, atsižvelgimas į mokinio charakteristikas ir vertybes. Veiksmingiausia laikoma individuali logopedinė pagalba ir į šeimą orientuoto požiūrio, skatinančio aktyvų tėvų dalyvavimą, taikymas.

Remiantis užsienio mokslininkų (Kamhi, 2006; Mutiah, Georges ir Brackenbury, 2011; Roth, Worthington, 2000) teorija, Kairienė (2017, p. 120) logopedinės pagalbos veiksmingumą apibūdina kaip „natūralią, (ne)tiesioginę, greitus ir kokybiškus rezultatus sąlygojančią logopedo teikiamą pagalbą, apimančią *efektyvumą* (pagalbos įtaką rezultatams), *veiksmingumą* (vertinimą, kiek vienas taikomas požiūris yra veiksmingesnis už kitą) ir *poveikį* (vertinimą, kaip pagalba veikia vaiko gebėjimus ir elgesį, ar pagerėjo vaiko savijauta, noras komunikuoti, ar pakito kalbėjimo ir kalbos charakteristikos).

Dirbantys bendrojo ugdymo mokykloje logopedai naudoja daug skirtingų kalbos sutrikimų įveikos strategijų, kurių pasirinkimas priklauso nuo konkretaus kalbos sutrikimo pobūdžio ir sunkumo laipsnio. Bendravimas su kitais ir gebėjimas kuo labiau išreikšti save vaikui yra itin svarbus. Naudodamas kalbos stimuliavimą ir kalbos vartojimą, pasitelkdamas teigiamą pastiprinimą, alternatyvias bendravimo formas, logopedas gali padėti vaikui pagerinti kalbos mokymąsi, išmokyti įvairesnių bendravimo būdų. Tačiau reikėtų labai atsakingai rinktis naujus metodus ir alternatyvaus bendravimo formas, kad pasirinktos naujovės nepakenktų vaikui. Kiekvienas vaikas turi skirtingus poreikius, priklausomai nuo jo konkrečių iššūkių ir gebėjimų, supančios aplinkos. Logopedinės pagalbos sėkmė priklauso nuo problemos sunkumo, teikiamos pagalbos intensyvumo ir nuoseklumo bei pagalbos namuose nuoseklumo (ASHA, 2018 c).

Kiekviena bendrojo ugdymo mokykla turi savitas kultūros ir praktikos tradicijas, vidaus tvarkos taisykles, specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo ir specialaus ugdymo skyrimo tvarką. Nors visų tipų mokyklose logopedui priskiriamas svarbus vaidmuo mokyklos komandoje, tačiau tautinių mažumų mokykloje ir nacionalinėje mokykloje dirbančio logopedo veikla šiek tiek skiriasi. Skirtingai nei nacionalinėje mokykloje dirbantis logopedas, tautinių mažumų mokyklos specialistas daugiau laiko skiria darbui pasirengti, planuoti ir vertinimo procesui. Pateikdamas mokinio kalbos vertinimo išvadas kitoms institucijoms ir tarnyboms, jis turėtų išsamiai charakterizuoti gimtosios ir kitų vaiko kalbų sutrikimų požymius. Jei informacijos apie kitas kalbas nėra, reikėtų nurodyti, kuo svarbi vaikui ta kalba, kuria vyko vertinimas. Nurodomas visų vaiko kalbų mokėjimo lygis ir vartojimo galimybės bendraujant kasdienėje veikloje, pažymima, kokios pagalbos reikės vaikui ugdant kalbos suvokimą, kalbos išraišką, fonologinį suvokimą, sklandų kalbėjimą ar komunikavimą (pragmatiką). Jeigu trūksta duomenų apie vaiko gimtąją kalbą, tai bet kokia informacija, netgi labai trumpa, gali būti reikšminga diagnostikai (McLeod ir kt., 2017).

Remiantis teorinių šaltinių analize, išskirtos ir pateiktos 2 lentelėje svarbiausios logopedo darbo organizavimo kryptys ir principai, išryškunami jų skirtumai dirbant tautinių mažumų ir nacionalinėje bendrojo ugdymo mokykloje.

2 lentelė

Pagrindiniai logopedo veiklos tautinių mažumų ir nacionalinėje bendrojo ugdymo mokykloje aspektai

(Pagal Kairienė, Daniutė, 2015; Kairienė, 2017; McLeod, Verdon ir kt., 2017; Kantanavičiūtė, 2018; Mazolevskienė, 2006; Grech, Dodd, 2007; Mennen, Stansfield, Johnston, 2006; Paradis, Emmerzael, Sorenson Duncan, 2010; Kulikauskienė, 2013; Gildersleeve-Neumann, Goldstein, 2012)

Logopedinės pagalbos teikimo aspektai	Logopedinės pagalbos teikimo panašumai ir skirtumai	
	Tautinės mažumos bendrojo ugdymo mokykloje	Nacionalinėje bendrojo ugdymo mokykloje

Tikslinės grupės ypatumai	Mokiniai, turintys kalbėjimo, kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų	
	Dvikalbiai ir/ar daugiakalbiai mokiniai, priklausantys vienai ar kelioms tautinėms kultūroms	Vienakalbiai ar daugiakalbiai mokiniai, kurių gimtoji arba dominuojanti šeimoje kalba yra lietuvių
Logopedo kvalifikacija ir kompetencijos dirbti bendrojo ugdymo sistemoje	Aukštasis universitetinis išsilavinimas ir logopedo kvalifikacija; Specialiosios pedagogikos kvalifikacinis laipsnis; Turi būti baigęs specialiosios pedagogikos (logopedijos) studijų programą (specializaciją). Išugdytos kompleksinės kompetencijos, t.y. reikalaujančios ryšių tarp teorijos ir praktikos.	
	Pagalba teikiama ta kalba, kuria mokinys mokosi mokykloje, arba, esant galimybei, jo gimtąja kalba.	Pagalba teikiama valstybine kalba.
	Išugdytos kompleksinės kompetencijos, reikalaujančios ryšių tarp teorijos ir praktikos: specialiosios ir bendrosios. Svarbiausios bendrosios kompetencijos: specifinės-dalykinės, asmeninės ir tarpasmenės. Asmeninės savybės, į žmones orientuoti gebėjimai: empatija, lankstumas, supratimas, pasitikėjimas.	
	Būtinės daugiakalbė, kultūrinė, komunikacinė, daugiakalbių vaikų kalbos raidos vertinimo, bendravimo su daugiakalbiais tėvais iš mišrių šeimų kompetencijos.	
Logopedinės pagalbos kryptys		
Prevencija	Švietimas, informacijos sklaida, ankstyvoji intervencija	
	Bendradarbiavimas su tautinių mažumų bendruomene nustatant logopedinės pagalbos poreikius, plėtojant partnerystės ryšius su šeima, įvairūs renginiai, organizuojami tautinių mažumų bendruomenei ir vykstančių bendruomenėse renginių, švenčių lankymas, logopedinio darbo reikšmingumo atskleidimas. Mišrių šeimų konsultavimas, pagalba apsisprendžiant dėl gimtosios ir dominuojančios šeimoje kalbos pasirinkimo. Šeimos dinamikos stebėjimas.	
Kreipimasis dėl logopedinės pagalbos skyrimo	Tėvai sunkiai pripažįsta vaiko kalbos raidos problemas, tikisi, kad vaikas problemas „išaugs“.	
	Daugiakalbių vaikų tėvams sunku atskirti daugiakalbystės keliamus sunkumus nuo kalbos sutrikimo požymių, todėl jie nesikreipia pagalbos. Tėvai gali atsisakyti logopedinės pagalbos dėl religinių įsitikinimų, kultūrinių tradicijų, informacijos apie teikiamą logopedinę pagalbą vaiko gimtąja kalba stokos.	Lengviau anksti pastebėti kalbos raidos sutrikimų požymius. Dažniausiai laiku kreipiamasi dėl vertinimo ir pagalbos
Pasirengimas darbui	Atvejo analizė su mokyklos specialistų ir pedagogų komanda, VGK. Vaiko ir jo šeimos parengimas aktyviam dalyvavimui logopedinės pagalbos procese. Kruopštus vertinimo metodų ir priemonių ruošimas, logopedinių pratybų planavimas ir pagalbos strategijų derinimas su šeima.	
	Susitarimas su šeima, kuria kalba/kalbomis vyks vertinimas ir logopedinės pratybos. Vertinimo instrumentų kiekvienai vaiko vartojamai kalbai ruošimas. Darbo su visais šeimos nariais planavimas, rekomendacijų rengimas.	
	Atliekamas visų vaiko vartojamų kalbų raidos ypatumų vertinimas.	Atvejo analizė labiau orientuota į vaiką.

Vertinimas	<p>Naudojamos formalios ir neformalios priemonės, nestandartizuotos vertinimo metodikos, dažniausiai verstos į tautinių mažumų kalbą.</p> <p>Vertinama šeimos kalbos dinamika, šeimos tipas, šeimos kultūrinė ir socialinė aplinka, kalbiniai ir nekalbiniai veiksniai.</p> <p>Profesionalių vertėjų ar tėvų pagalba vertinant įvairias vaiko vartojamas kalbas.</p> <p>Svarbu žinoti, kokias kalbas vaikas vartoja įprastoje aplinkoje su broliais ir seserimis, seneliais, draugais, kaimynais, mokytoja, taip pat, kokia yra vaiko pageidaujama ir dominuojanti kalba, visų kalbų mokėjimo lygis, kada pastebėtas kalbos sutrikimas ir kaip jis pasireiškia.</p> <p>Atliekama išsami atvejo analizė.</p> <p>Atliekama vartojamų vaiko kalbų sistemų lyginamoji analizė. Kiekvienos vertinimo priemonės turinys turi būti kritiškai vertinamas tiek kultūrine, tiek kalbine prasme.</p> <p>Vertinimo įrankyje esantys žodynai ir nuotraukos parenkamos pagal vaiko gebėjimus ir vartojamų kalbų lygį.</p>	<p>Vertinami vienos vaiko kalbos raidos ypatumai.</p> <p>Naudojamos standartizuotos vertinimo metodikos arba sukurtos nestandartizuotos vertinimo priemonės, skirtos valstybinei kalbai vertinti.</p>
Praktikos sąlygos, pagalbos būdai	<p>Logopedo paslaugų apimtis, sistemiškumas, nuoseklumas, intensyvumas, turinys. Individualios, pogrupinės, grupinės logopedinės pratybos logopedo kabinete. Rekomendacijos tėvams ir vaiko ugdytojams. Tiesioginės ir netiesioginės pagalbos strategijos ir programos (vaiko kalbinės aplinkos, tėvų elgesio ir požiūrio keitimas)</p>	
	<p>Dalyvavimas tautinių mažumų bendruomenės renginiuose, šios bendruomenės įtraukimas į problemų sprendimą. Pagalba mišrių šeimų tėvams nuotoliniu būdu, pagalba vaikams klasėje.</p>	
Grižtamojo ryšio struktūra	<p>Pastebėjimai apie vykdomą veiklą, skatinimas, informacija apie rezultata, refleksija.</p>	
Dalyvavimas tiriamojame veikloje, metodinė veikla	<p>Mokslinių tyrimų iniciavimas ir dalyvavimas juose. Kvalifikacijos kėlimas kursuose, seminaruose, dalyvavimas konferencijose. Metodinių priemonių rengimas ir gerosios patirties sklaida.</p>	
	<p>Seminarų, kursų, metodinių renginių, leidžiančių tobulinti kultūrinę, daugiakalbę kompetenciją, stoka. Seminarų turinys dažnai yra neaktualus.</p>	

Apibendrinant pateiktus lentelėje duomenis galima teigti, kad logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokykloje, turėtų atkreipti dėmesį į tėvų švietimą ir informavimą, konsultavimą, vaiko ir tėvų pasirengimą dalyvauti logopedinės pagalbos procese, vertinimo painumą, intervencijos nuoseklumą ir kalbos, kuria ji bus vykdoma, pasirinkimą, partnerystės ryšių su tėvais plėtojimą. Išryškėja papildomų kompetencijų, būtinų profesinei veiklai tautinių mažumų mokykloje, plėtojimo reikšmė.

Tarpinstitucinio bendradarbiavimo bei socialinio-interakcinio pagalbos šeimai požiūrio plėtojimo ypatumai. Pažymėtina, kad vis dažniau šiuolaikiniai logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokykloje, atsiduria naujoje sudėtingoje situacijoje, kai negali remtis nei įrodymais grįsta praktika, nei savo patirtimi. Manoma, kad logopedai, patekę į netradicinę situaciją ir siekdami padėti vaikams įveikti kalbos sutrikimus, yra priversti ugdyti savo kūrybiškumą,

lankstumą, ieškoti nestandartinių problemos sprendimų. Mokslininkai pabrėžia, kad „netradicinių pedagoginių situacijų sprendimų poreikiai lemia visų ugdymo(si) proceso dalyvių įsijungimą ir naujos pedagoginės realybės kūrimą kartu“ (Ruškus, Kuzmickaitė, 2008, p. 109).

Įvairių šalių mokslininkai (Paradis, Emmerzael, Sorenson Duncan, 2010; Grech, Dodd, 2007; Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė, 2011; Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Melienė, Miltenienė, 2010) remdamiesi tarptautiniais mokslinių tyrimų duomenimis ir profesine patirtimi, vieningai pažymi, kad pasirinkti tinkamą sudėtingų problemų sprendimą padeda išsamios atvejo analizės metodo taikymas. Lietuvos mokslininkai (Ališauskas ir kt. 2011, p. 242) teigia, kad „kiekvienas atvejis yra unikalus ir nepakartojamas dėl šeimų skirtingos savimonės, kultūros ir tradicijų. Pažymima, kad „kiekviena šeima savaip reaguoja į savo vaiko ugdymosi problemų sprendimą“ (Ališauskas ir kt., 2010, p. 132). Išsami atvejo analizė padeda atskleisti konkrečių ugdymosi atvejų, situacijų, socialinių sąveikų ypatumus ir leidžia surasti tinkamus sprendimus, reflektuoti savo veiklą, įtraukti į problemų sprendimą visus ugdymo proceso dalyvius (Ališauskas ir kt., 2011, p. 242).

Dirbantiems tautinių mažumų mokyklose logopedams dažnai trūksta informacijos apie tautinių mažumų kalbų sistemų ir kultūrų, kurioms priklauso vaikas ir jo šeimos nariai, ypatumus. Teikiant specialiąją pedagoginę pagalbą vaikui, pravartu žinoti, kokiai etninei grupei priklauso jo tėvai, nes jų kultūros tradicijos, tautos gyvenimo būdo ypatybės gali būti svarbios vaiko sėkmingam kalbiniam ugdymui(si) (McLeod ir kt., 2017).

Grech, Dodd (2007, p. 47) teigia, kad šeimos kultūrinė ir socialinė charakteristika atspindi vaiko socialinius įgūdžius, gebėjimą susidoroti su sunkumais ugdymosi aplinkoje. Svarbus yra logopedo gebėjimas rinkti informaciją apie vaiko šeimoje vartojamų kalbų struktūrą ir ypatybes. Išsami informacija apie visas vaiko vartojamas kalbas (kada vaikas pradėjo mokytis antros, trečios kalbos, kuri kalba šeimoje yra dominuojanti), informacija apie vaiko stipriąsias puses, kuriomis galima vadovautis įveikiant sutrikimą, ir apie tai, kokias silpnąsias puses reikia stiprinti, leidžia tiksliau atskleisti kalbos mokymosi sunkumų priežastis, kurios turi įtakos ne tik gimtosios, bet ir antrosios kalbos išmokimui.

Užsienio šalių mokslininkai (Bedford, Mackey, Parvin, Muhit, Murthy, 2013; Berk, Schur, Chavez, Frankel, 2000) nustatė, kad kartais tėvai gali atsisakyti logopedinės pagalbos dėl kultūrinių, religinių įsitikinimų arba riboto informuotumo apie logopedinės pagalbos ypatumus. Todėl tautinių mažumų bendruomenės, kitų institucijų specialistų įtraukimas į kylančių vaiko kalbos ugdymo problemų sprendimą leidžia logopedui labiau priartėti prie vaiko šeimos, įsiklausyti į šeimos lūkesčius ir pasiekti geresnių rezultatų (Neumann ir kt., 2016).

Mokslininkai (McLeod ir kt., 2017) pataria logopedams geriau susipažinti su tautinės mažumos, kuriai priklauso vaikas, tradicijomis ir kalbos ypatybėmis. Labai veiksminga dalyvauti

tautinės bendruomenės renginiuose, net jei jie ir nesusieti su logopedo veikla, tačiau tai puiki galimybė tarpinstitucinio bendradarbiavimo ir partnerystės ryšių plėtojimui, savanorių ir finansinės paramos paieškai, projektinei veiklai.

Tačiau dėl vyraujančio šalyje formalaus tarpinstitucinio bendradarbiavimo, gana dažnai peraugančio į oficialius susirašinėjimus raštais, elektroniniu paštu, mažinančio bendradarbiavimo efektyvumą ir stabdančio neoficialaus bendradarbiavimo tradicijų formavimą (Jurkonienė, Karčiauskienė, 2016, p. 9), logopedams sunkiai pavyksta derinti savo veiksmus su socialinių bei sveikatos priežiūros įstaigų specialistais. Ypač sunku palaikyti ryšius su neurologais ir psichologais, kas labai svarbu identifikuojant kalbos sutrikimus ir derinant pagalbos strategijas su vaiko šeima ir ugdytojais. Dažniausiai kiekviena institucija, dirbanti su tuo pačiu vaiku ir jo šeima, vaiko problemas sprendžia iš savo pozicijos. Toks nesusikalbėjimas tampa rimta kliūtimi plėtojant socialinį-interakcinį pagalbos šeimai požiūrį. Pastebėta, kad logopedo pagalba daugumoje įstaigų iki šiol teikiama klinikiniu požiūriu (Kantanavičiūtė, 2018, p. 9).

Įvairūs moksliniai tyrimai atskleidžia, kad ne tik įvairios institucijos nederina veiksmų tarpusavyje (Kantanavičiūtė, 2018, p. 11), bet ir pačios mokyklos labiau konkuruoja nei glaudžiai bendradarbiauja. Formalus institucijų bendradarbiavimas ir veiksmų nesuderinamumas tampa rimta kliūtimi priimant bendrus sprendimus, susitarimus, pasidalijant vertinga informacija apie vaiko ypatumus jam pereinant iš vienos švietimo pakopos į kitą, adaptuojantis naujoje aplinkoje. Pagalba vaikui ir jo šeimai dažniausiai yra vienkryptė, neatliepanti visų šeimos reikmių (Kuriame mokyklą vaikams, 2011, p. 11)³⁷.

ASHA (2018 b) atliekamų tyrimų rezultatai atskleidžia tautinių mažumų mokyklose dirbančio logopedo ir tėvų partnerystės santykių svarbą skatinant šeimas kuo daugiau bendrauti su vaiku, palaikyti vaiko daugiakalbystę, nuolat plėtoti ir stiprinti vaiko gimtosios kalbos gebėjimus. Mokslininkai (Guiberson, 2014; Kohnert ir kt., 2005; McConkey Robbins, 2007) pateikia įrodymų, kad daugiakalbiai vaikai, turintys kalbos sutrikimų, vienodai gerai vartoja kelias kalbas, kai jos nuolat vartojamos šeimoje. Kai vaikas, turintis komunikacijos sutrikimų, nuolat girdi įvairias kalbas ir yra skatinamas jas vartoti, tai labai palengvina įvairių kalbų išmokimo procesą, o aukštas įvairių kalbų mokėjimo lygis užtikrina vaiko sėkmingą adaptaciją daugiakalbėje mokyklos bendruomenėje.

Daugiakalbystės ir kalbos sutrikimų sąsajos. Atviroje pasauliui visuomenėje smarkiai keičiasi požiūris į daugiakalbystę. Įvairiuose strateginiuose švietimo dokumentuose ir moksliniuose darbuose pabrėžiamas jos teigiamas poveikis vaiko raidai ir integracijos galimybėms. Dvikalbis ugdymas šiuolaikinėje mokykloje yra viena iš svarbesnių bendrojo

³⁷Renkuosi mokyti. Kuriame mokyklą vaikams (2011). Švietimo raidos scenarijus. Vilnius. http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/scenarijai/Renkuosi%20mokyti_scenarijus.pdf.

ugdymo nuostatų, todėl įvairių mokslinių sričių atstovai ieško atsakymų, kaip organizuoti kalbinį ugdymą bendrojo ugdymo sistemoje, kaip daugiakalbystė veikia vaikų kalbos raidą, kokie veiksniai lemia kalbos sutrikimus ir kokios pagalbos vaikui strategijos padeda užtikrinti gerus vaiko kalbų ugdymo(si) pasiekimus. Dirbančiam daugiakalbėje aplinkoje logopedui jo demonstruojama daugiakalbė kompetencija praplečia bendradarbiavimo su vaiko šeima ir tautinių mažumų bendruomene galimybes³⁸.

ES švietimo sektoriaus stiprinimui sukurta „Europa 2020“ strategija ir „ET 2020“ švietimo ir mokymo programa, Europos Komisijos 2008 metų Komunikatas „Daugiakalbystė – Europos turtas ir bendras rūpestis“. Šiuose dokumentuose akcentuojama kalbų įvairovės plėtojimo svarba ir yra pripažinta, kad „gebėjimas bendrauti kita nei gimtąja kalba yra viena iš bendrųjų kompetencijų, kurią piliečiai turėtų siekti įgyti“³⁹.

Specialiai Bendrojo ugdymo mokykloms buvo sukurtas vieno langelio principu veikiantis portalas *School Education Gateway*, skirtas mokykloms, *ESCO – daugiakalbis Europos įgūdžių, gebėjimų, kvalifikacijos ir profesijų klasifikatorius, Bendra Europos kalbų mokėjimo orientacinė sistema, Europasas, Europos kalbų aplankas, Europos kalbų ženklas* ir daugybė kitų priemonių, skatinančių mokytis kalbų ir puoselėti kalbų įvairovę Europoje⁴⁰.

Tautinių mažumų mokyklose, be gimtosios kalbos, išskiriamos ir dvi kitos prioritetinės kalbos: valstybinė kalba (lietuvių) ir viena iš tarptautinio bendravimo Europos kalbų (anglų, prancūzų arba vokiečių). Atsižvelgiant į didėjančią kalbinio ugdymo svarbą, mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, sudaromos vienodos sąlygos mokytis gimtosios kalbos, valstybinės kalbos ir vienos užsienio kalbos kaip ir visiems kitiems jų bendraamžiams (*Kalbų mokymo politikos aprašas*, 2006)⁴¹.

Tačiau tautinių mažumų mokyklų mokinių tėvams ir mokytojams dažnai kelia nerimą, ar vaikai, turintys kalbos sutrikimų, pajėgs, be savo gimtosios kalbos, išmokti dar ir keletą kitų kalbų. Šia tema nėra atlikta daug tyrimų, tačiau yra pakankamai įrodymų (Caesar, Kohler, 2007; Kohnert, 2008; Langdon, 2008; Barac, Bialystok, 2011; Ijalba, 2011), kad vaikai, turintys kalbos sutrikimų, taip pat ir specifinių kalbos bei komunikacijos (pragmatikos) sutrikimų, sėkmingai vartoja įvairias kalbas, kai laiku gauna logopedo pagalbą ir šeimos palaikymą. Pažymima, kad šiems vaikams

³⁸Daugiakalbystė. Švietimo ir mokslo rėmimas Europoje ir už jos ribų (2018). http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_lt.

³⁹Daugiakalbystė. Švietimo ir mokslo rėmimas Europoje ir už jos ribų (2018). http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_lt.

⁴⁰Tarybos rezoliucija dėl Europos daugiakalbystės strategijos (2008). Oficialusis leidinys C 320, 2008, 1–3.

⁴¹Kalbos, įvairovė, pilietiškumas. Kalbų mokymo politikos aprašas (2006). Kalbų politikos skyrius Strasbūre, Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija 2004–2006. Vilnius, 99 http://www.smm.lt/uploads/documents/Archyvas/Lt_kalbos_politika/kalbu_politika_internetui.pdf.

svarbus ne kalbų mokymasis, o kasdienis įvairių kalbų vartojimas, gimtosios kalbos išsaugojimas (Ijalba, 2011).

*Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programose*⁴² nurodoma komunikacinio kalbos ugdymo metodo svarba. Kulikauskienė (2013, p. 14) pažymi, kad, taikant komunikacinę kalbos mokymo požiūrį daugiakultūroje aplinkoje, kalbos reikšmė yra svarbesnė nei kalbinės struktūros. Teigiama, kad laisvai komunikuodamas kita, nei gimtoji, kalba vaikas turi jausti džiaugsmą, todėl pirmiausia siekiama kalbos sklandumo, o tik vėliau – taisyklingumo, kas labai svarbu tautinių mažumų mokiniams, turintiems kalbos sutrikimų.

Pastebėta, kad dažnai pedagogai, specialistai ar įvairių sričių gydytojai pataria tėvams atsisakyti dviejų kalbų vartojimo, kalbėti su vaiku tik valstybine kalba, tačiau Ijalba (2011) įrodo, kad tai klaidinga nuomonė. Mokslininko teigimu, logopedai turėtų įtikinti tėvus, kad bendravimas gimtąja kalba yra svarbus jų vaikų socialinės, emocinės ir kalbinės raidos aspektas. Ankstyvo raštingumo gimtąja kalba propagavimas ir tėvų pastangų išsaugoti vaiko gimtąją kalbą palaikymas yra geriausios praktikos pavyzdžiai, kaip turėtų būti dirbama su daugiakalbiais tautinių mažumų vaikais⁴³.

Logopedams, dirbantiems daugiakalbėje daugiakultūroje aplinkoje, trūksta žinių, įgūdžių, patirties, nes tai gana nauja sritis, reikalaujanti naujo požiūrio ir naujų darbo krypčių. Spręsdami su daugiakalbyste susijusias problemas, logopedai vadovaujasi ne tik savo ar patyrusių kolegų patirtimi, bet ir įrodymais grįstos praktikos principais (Ivoškuvienė ir kt., 2012). Įvairių kalbų vartojimo ir raiškos dėsnių išmanymas, tikslus kalbos sutrikimų identifikavimas abiejose kalbose ir įveikimas yra vienas svarbiausių uždavinių, tenkančių logopedams, dirbantiems daugiakalbėje aplinkoje (Cigaitė ir kt., 2014).

Specific Interest Group in Bilingualism (2012, p. 2) pateikė plačiai svarstomas ir naudojamas įvairiose pasaulio šalyse gaires (*Working With Clients From Linguistic Minority Communities*) logopedams ir kitiems specialistams, dirbantiems skirtingų tipų įstaigose su įvairių tautybių daugiakalbiais vaikais. Pažymima, kad daugiakalbiai tautinių mažumų vaikai, turintys kalbos sutrikimų, yra kompetentingi, gebantys ir kūrybingi, turintys individualių savybių, interesų ir aplinkybių, todėl logopedui būtina atsižvelgti į kiekvieno vaiko ypatybes ir remtis jo stipriosiomis savybėmis. Skatinama kritiškai vertinti vykdomą švietimo politiką, kultūrą ir praktiką bei

⁴²Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2015 m. gruodžio 21 d. nr. V-1309 „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“ Vilnius. <http://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/Apra%C5%A1as.pdf>.

⁴³Ijalba, E. (2011). Early literacy support in the home language for emergent bilingual children and their families. <https://blog.asha.org/2011/03/24/early-literacy-support-in-the-home-language-for-emergent-bilingual-children-and-their-families/>.

pagrindines logopedinio darbo prielaidas, teikti pasiūlymus, aktyviai dalyvauti priimant įvairius modernius sprendimus logopedijos srityje (*Specific Interest Group in Bilingualism*, 2012, p. 1)⁴⁴.

Specifiniai kalbos sutrikimai. Samuels (2017) teigia, kad visose pasaulio šalyse vis dažniau identifikuojami ne tik pirminio pobūdžio kalbos sutrikimai, bet ir specifiniai kalbos sutrikimai, kurie sudaro apie 40 procentų visų nustatomų specifinių mokymosi sutrikimų. Nustatyta, kad Lietuvoje 2016 metais bendrojo ugdymo mokyklų mokiniais specialieji ugdymosi poreikiai dažniausiai buvo nustatomi dėl kalbėjimo ir kalbos (46,2 proc.), kompleksinių (15,9 proc.) ir intelekto (10,8 proc.) sutrikimų, todėl logopedo etato steigimas kiekvienoje bendrojo ugdymo mokykloje tapo labai reikšmingas. Šie sutrikimai visose pasaulio šalyse lemia vaikų skaitymo, rašymo, socializacijos, elgesio problemas, todėl labai svarbu yra laiku identifikuoti sutrikimą, nustatyti vaiko individualius ugdymosi poreikius ir kuo anksčiau pradėti teikti kvalifikuotą logopedinę pagalbą⁴⁵.

Ališauskas ir kt.(2011, p. 104) teigia, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose vis dar nepakankamos galimybės lanksčiai organizuoti pagalbą didelių ir labai didelių kalbos ir komunikacijos sutrikimų turintiems vaikams. Ivoškuvienė, Mamonienė, Suveizdienė (2007, p. 387) akcentuoja, kad komunikacijos, pragmatikos, įvairūs kompleksiniai neurologiniai, sklindaus kalbėjimo sutrikimai (Kantanavičiūtė, 2018, p. 7) kelia vaikams sunkumų ne tik ugdymosi veikloje, bet ir kasdieniame gyvenime. Tai skatina logopedus plėtoti individualius poreikius atitinkančias pagalbos strategijas ir jas derinti, siekti aktyvaus vaiko ir šeimos narių dalyvavimo logopedinės pagalbos procese (Ivoškuvienė, Gerulaitis, Kairienė, 2010, p. 110).

Sudėtingi, įvairaus sunkumo laipsnio sklindaus kalbėjimo (Kantanavičiūtė, 2017) ir komunikacijos bei pragmatikos sutrikimai, dažniausiai pasireiškiantys vaikams, turintiems autizmo spektro sutrikimų (Ivoškuvienė, Balčiūnaite, 2002; Hallahan, Kauffman, 2003; Paradis, Govindarajan, Hernandez, 2018), reikalauja specialaus pasirengimo, specifinių logopedo žinių ir stiprių partnerystės su vaiko tėvais ryšių. Ypač problemiška logopedams dirbti su daugiakalbiais tautinių mažumų mokyklų mokiniais, turinčiais šiuos sutrikimus.

Paradis, Govindarajan, Hernandez (2018) teigimu, pragmatikos sutrikimą turintys asmenys patiria socialinio bendravimo sunkumų, problemų laikantis visuomenėje priimtų socialinės komunikacijos taisyklių. Daugumoje Europos šalių pragmatikos sutrikimai nepriskiriami atskirai sutrikimų grupei, tačiau Amerikos logopedų asociacijos (ASHA, 2004) pateiktoje ir naujoje *Tarptautinėje funkcionavimo, neįgalumo ir sveikatos klasifikacijoje vaikams ir jaunimui ligų ir*

⁴⁴Suggested citation for the position paper International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2012). Multilingual children with speech sound disorders: Position paper. Bathurst, NSW, Australia: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University. ISBN 978-0-9874288-0-6 Retrieved from <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper>.

⁴⁵Švietimas šalyje ir regionuose (2017). Kligienė, M. (red.). Mokytojas. <https://www.smm.lt/uploads/documen.pdf>.

sutrikimų klasifikacijoje (TFK-VI, 2013) jie klasifikuojami kaip lingvistiniai pragmatiniai sutrikimai, dėl kurių sutrinka kalbos funkcija. Šie sutrikimai kelia daugybę klausimų daugiakalbių vaikų ugdytojams, tėvams ir pagalbą teikiantiems logopedams.

Pripažįstama, kad labai veiksminga yra ankstyvoji intervencija (Garrett, Nye, Dennis, 2012; Jordaan, 2008; Skakan, Watson, Lof, 2007; Stow, Dodd, 2003; Williams, McLeod, 2012), tačiau dažnai neigiamas įvairių tautybių tėvų požiūris į logopedinę pagalbą ir pačių logopedų nepakankami darbo su įvairių kultūrų vaikais, turinčiais kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, įgūdžiai bei turimi ištekliai neleidžia laiku nustatyti logopedinės pagalbos poreikių ir suteikti kokybišką ankstyvą pagalbą (Neumann, Meinus, Verdon, McLeod, 2016)⁴⁶.

Daugiakalbių, tautinėms mažumoms priklausančių vaikų kalbos raidos vertinimas.

Pastaraisiais dešimtmečiais ASHA iniciavo daugybę tarptautinių projektų, kurių metų buvo atliekami moksliniai daugiakalbių, įvairioms kultūroms priklausančių vaikų kalbos raidos tyrimai, kuriami ištekliai ir suformuota *Tarptautinė daugiakalbių vaikų ekspertų grupė*. Šios grupės mokslininkai praktikai pateikė ICF-CY (PSO, 2007) pagrindu sukurtas, geriausios praktikos pavyzdžiais grįstas rekomendacijas logopedams, kaip teikti kultūrinio požiūriu kompetentingas ir saugias paslaugas daugiakalbiams vaikams, turintiems kalbos ir komunikacijos sutrikimų (*International Expert Panel on Multilingual Children's Speech*, 2012, p. 2).

Amerikos logopedų asociacijos (ASHA, 2018 a) mokslinė *Specialiųjų interesų grupė ASHA SIG 14 (Special Interest Group 14, Cultural and Linguistic Diversity)* pateikė moderniausią informacinę sistemą „*Kalbų ir kultūrų įvairovė*“⁴⁷. Ši interaktyvi sistema padeda mokslininkams, studentams, įvairių sričių specialistams, logopedams praktikams ir kitiems suinteresuotiems ar atstovaujantiems tautinėms mažumoms, etninių grupių asmenims bendradarbiauti, surasti būtinos darbai, moksliniais įrodymais grįstos informacijos apie pasaulio šalių kalbinę ir kultūrinę įvairovę, susipažinti su naujausiais kalbos ir komunikacijos sutrikimų tyrimų rezultatais. Ši grupė vienija asmenis, sprendžiančius įvairių kultūrų atstovų kalbinio ugdymo ir kalbos bei komunikacijos sutrikimų įveikimo problemas. *ASHA SIG 14* elektroninė informacinė sistema palengvina tarptautinį bendradarbiavimą, keitimąsi informacija, skatina kultūros ir kalbų įvairovės tyrimus, nes jie yra svarbūs logopedijos profesijai.

Tarptautinė fonetinė asociacija (*ICPLA, the International Clinical Phonetics and Linguistics Association*, 2018) pristatė atnaujintą oficialią *Tarptautinę įvairių kalbų fonetinę abėcėlę* ir jos struktūrą diagramoje (IPA). Interaktyvia IPA schema (su garso įrašais, transkribavimo funkcija ir

⁴⁶Neumann, S., Meinus, M., Verdon, S. & McLeod, S. (2016). Mehrsprachige Kinder mit Aussprachestörung: Internationales Positionspapier[Multilingual children with speech sound disorder: International position paper], *Logos, – Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie*, 3, 164-175 doi: 10.7345/prolog-1603165

⁴⁷Special Interest Group 14, Cultural and Linguistic Diversity (2018). [https://www.asha.org/newslit.aspx?cat=Special Interest Group](https://www.asha.org/newslit.aspx?cat=Special%20Interest%20Group).

simboline informacija) gali naudotis visų pasaulio šalių mokslininkai ir logopedai praktikai, dirbantys su tautinių mažumų vaikais, turinčiais kalbos sutrikimų. Tačiau šioje IPA scheme nepateikta fonetinė lietuvių kalbos sistema⁴⁸.

McLeod ir kt. (2017) pažymi, kad pasaulyje vyrauja tendencija rengiant būsimus logopedus studijuoti tik valstybinės kalbos fonetikos dalykus. Tačiau nustatyta, kad mokykloje logopedo darbas su vaikais iš daugiakalbės aplinkos reikalauja įvairių kalbų fonetinės transkripcijos įgūdžių. Pripažįstama, kad transkripcija ne visada reikalinga, tačiau ji labai veiksminga vertinant daugiakalbių ir priklausančių tautinėms mažumoms, etninėms grupėms vaikų, turinčių specifinių kalbos sutrikimų, kalbos raidą. Vertinant kalbos sutrikimus, pasireiškiančius įvairiose kalbose, logopedas gali klaidingai nustatyti, kad vaikas iškraipo fonemas, nors iš tikrųjų tai taisyklingai transkribuojama konkrečios kalbos fonema. Teigiama, kad pasirinktų vertinimo priemonių turinys turi būti kritiškai vertinamas tiek kultūrine, tiek kalbine prasme. Būtina atkreipti dėmesį į tai, kad vertinimo instrumente pateiktos nuotraukos ir esantys žodynai gali būti nepažįstami, neaiškūs vaikams, augantiems kitoje kultūrinėje aplinkoje⁴⁹.

Daugiakalbių vaikų kalbos vertinimo sudėtingumą pabrėžia daugybė įvairių šalių mokslininkų (Caesar, Kohler, 2007; Jordaan, 2008; Maul, 2015; Williams, McLeod, 2012; Dabašinskienė, Garuckaitė, 2009; Cigaitė, Ivoškuvienė, Makauskienė, 2014). Teigiama, kad daugelio kalbų mokymosi ir vartojimo gebėjimų individualūs skirtumai pasireiškia dėl kalbinių, asmeninių ir aplinkos veiksnių, todėl labai sunku nustatyti kalbos sutrikimų vertinimo standartus net tada, kai grupės yra griežtai apibrėžtos ir vienodos (Pham, Kohnert, 2010; Kohnert, 2013). Todėl geriausia daugiakalbių vaikų vertinimo patirtis reikalauja daugybės papildomų priemonių, kalbinių ir nekalbinių veiksnių analizės, kad būtų galima įvertinti visas vaiko vartojamas kalbas (McLeod, Verdon, Bowen ir kt., 2013, p. 375–377).

Pabrėžiama bendradarbiavimo su tautinių mažumų bendruomene svarba identifikuojant kalbos sutrikimą ir atliekant visų vaiko vartojamų kalbų vertinimą. Logopedui patartina pasinaudoti profesionalaus vertėjo, kuris gerai išmano ne tik vaiko gimtąją kalbą, bet ir jos dialektus, paslaugomis. Nustatyta, kad artimi vaiko giminaičiai negali atlikti vertėjo vaidmens, nes jie patys gali turėti kalbos sutrikimų arba gerai nemokėti kalbos, todėl vertinimas, atliktas su šeimos pagalba, būtų netikslus. Vaiko artimieji nežino, kokius vaiko kalbos aspektus reikia akcentuoti, kad galima būtų pastebėti kalbos sutrikimo požymius. Įtariant kalbos sutrikimą, turi būti atliekamas visų kalbų, kurias vartoja vaikas, vertinimas. Kartu su tautinių mažumų bendruomenės

⁴⁸The International Phonetic Alphabet and the IPA Chart (2018). https://linguistics.ucla.edu/people/keating/IPA/inter_chart_2018/IPA_2018.html.

⁴⁹ASHA (2017). Speech Assessment for Multilingual Children Who Do Not Speak the Same Language(s) as the Speech-Language Pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, August 2017, Vol. 26, 691–708. doi:10.1044/2017_AJSLP-15-0161. <https://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2629126>.

niais logopedui lengviau surasti vertėjus, prieinamą būdą informuoti, šviesti tėvus, kad būtų galima aptarti su jais kalbos raidos problemas, gauti palaikymą ir pagalbą teikiant paslaugas (Grech, Dodd, 2007, p. 48).

Mokslininkai Paradis, Emmerzael, Sorenson Duncan (2010) pažymi, kad reikėtų kritiškai žiūrėti ir į profesionalių vertėjų vaiko kalbos vertimą, nes jie gali nepastebėti labai reikšmingų logopedui kalbos aspektų. Todėl išsamus vertinimo vaizdas sudaromas kruopščiai išanalizavus tėvų pasakojimą, vertėjo pateiktą informaciją ir natūralius logopedo stebėjimus, vaiko atliktų standartizuotų (ar kitokių) testų rezultatus. Kalbos sutrikimas identifikuojamas tik tada, kai jis pasireiškia abiejose vaiko vartojamose kalbose. Pabrėžtina, kad sunkumai, aptinkami vienoje iš kalbų, negali būti identifikuojami kaip vaiko kalbos raidos sutrikimas.

Goldstein, Gildersleeve-Neumann (2012) nurodo keletą priežasčių, dėl kurių turėtų būti atliekami visų vaiko vartojamų kalbų vertinimai: skiriasi kalbų fonologinės ir fonotaktinės struktūros, daugiakalbiai vaikai gali neturėti tų pačių fonologinių įgūdžių kiekvienoje kalboje; gali skirtis visų vartojamų kalbų mokėjimo lygis ir vartojimo dažnumas; daugiakalbystės raidos ypatumai (kiekvienos kalbos mokymosi pradžios laikas ir mokymosi skirtumai). Visų vaiko vartojamų kalbų vertinimas padės užtikrinti patikimą ir tinkamą įvertinimą bei įrodymais pagrįstą sąsają su individualiu ugdymo planu ir numatytais pagalbos tikslais.

Moksliniai tyrimai įrodo, kad fonologiniame, leksikos, semantikos ir morfologijos lygmenyje gali įvykti kryžminių asociacijų, įvairių kalbų kodų painiojimo. Kalbų pasikeitimo efektai gali būti teigiami (palengvinti kalbų vartojimą) arba neigiami (trukdyti kalbų išmokimui), o perkėlimo mastas priklauso nuo to, kiek kalbos yra panašios (Dopke, 2000; cit McLeod ir kt., 2013, p. 376). Kalbų pasikeitimų ypatumų tyrimai atskleidžia, kad įvairios kalbos sąveikauja per centrinius kalbos apdorojimo mechanizmus, net jei jie yra funkcinio požiūriu nepriklausomi (Blumenfeld, Marian, 2009; cit McLeod ir kt., 2013, p. 376). Kognityvinė kalbų sąveika pagal šiuos mechanizmus paaiškina, kodėl kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimai pasireiškia visose vaiko vartojamose kalbose (McLeod ir kt., 2013, p. 376).

Nustatyta, kad kalbų maišymas, kodo perjungimas nėra kalbos sutrikimo požymiai, tačiau šie natūralūs procesai dažnai klaidingai priskiriami komunikaciniams kalbos sutrikimams (Grech, Dodd, 2007, p. 47). Šiai nuomonei pritaria Krivickaitė (2016, p. 11), kuri daug dėmesio skiria įvairiems kalbų aspektams, leidžiantiems palyginti kalbas: foneminių struktūrų išskirtinumui, įvairių kalbų įsisavinimo (fonologijos, semantikos, gramatikos ir pragmatikos) ypatumams, būdingai kiekvienos kalbos žodžių struktūrai (garsų junginius, skiemens struktūrą, žodžių ilgį). Autorės teigimu, labai svarbu, kad natūralios vaikų tarimo ar žodžių junginių, sakinių sudarymo, vertimo klaidos, kalbos riktai ir malapropizmai, kalbos dialektai nebūtų priskiriami kalbos sutrikimui.

Intervencijos ypatumai. Mokslininkų požiūris į intervencijos procesą teikiant logopedinę pagalbą daugiakalbiam, daugiakultūriam vaikui, turinčiam kalbos sutrikimų, labai skiriasi. Mokslininkai Goldstein, Gildersleeve-Neumann (2015, p. 243) nustatė, kad ne tik vertinimas, bet ir intervencija turi būti vykdoma visomis vaiko vartojamomis kalbomis. Autorių įrodytas daugiakalbio požiūrio į intervenciją pranašumas. Daugelis dabartinių daugiakalbių vaiko kalbos raidos teorijų numato tam tikrą vaiko vartojamų kalbų sąveikos lygį, todėl intervencija visomis kalbomis, kurias vaikas vartoja, palengvina sunkumus, su kuriais susiduria vaikas, skatina kalbos raidą ir turi didžiausią bendrą poveikį vaiko komunikacinei kompetencijai. Daugiakalbiai vaikai skiriasi nuo vienakalbių tuo, kad jie mokosi kiekviena kalba, kurias jie vartoja, ir bendrai plėtoja daugiakalbę fonologinę sistemą.

Logopedinės pratybos gali vykti abiem kalbomis, kurių vaikas mokosi, tačiau daugelio pasaulio šalių mokslininkai (Cable, Eyres, Collins, 2006; Seidholz, Bingham, 2013; Toppelberg, Collins, 2010; Vogl, 2013; Anaya, Pena, Bedore, 2018; De Houwer, 2015; Puig, 2010) įrodė, kad daugiau pranašumų teikia logopedinė pagalba vaiko gimtąja kalba. Akcentuojama dominuojančios šeimoje kalbos svarba vaiko daugiakalbės kompetencijos ugdymui. Ypač tai aktualu vaikams, turintiems kalbos raidos sutrikimų, nes jie gali išmokti kelias kalbas tik tada, kai tvirtai įsisąmonins gimtosios kalbos sistemą (Mazolevskienė, Montvilaitė, 2011).

Mokslininkai (Thordardottir, Cloutier, Menard, Pelland-Blais, Rvachew, 2015; Gildersleeve, Neumann, Goldstein, 2015) akcentuoja, kad intervencija, teikiama visomis kalbomis, kurias vartoja vaikas, taip pat gali padėti pasiekti teigiamų rezultatų (McLeod ir kt., 2017). Teigiama, kad logopedui, dirbančiam tautinių mažumų mokykloje būtina perprasti, kaip vaiko kalbiniai įgūdžiai (fonologinės analizės, kalbinės atminties, metakalbinių strategijų) dvikalbystės atveju perkeliama iš vienos kalbos į kitą. Taigi šių įgūdžių ugdymas viena kalba iš esmės teigiamai veikia ir antrosios kalbos raidą, nors kol kas neįrodytas tiesioginis teigiamas poveikis konkrečių kalbinių (leksikos, morfosintaksės) struktūrų ugdymui. Tačiau pastebėta, kad jeigu vaikas gerai neišmoksta savo gimtosios kalbos, tai jam nepavyksta išmokti ir antrosios kalbos (Mazolevskienė, 2006, p. 18).

Psicholingvistai akcentuoja, kad „kiekviena kalba turi savitą semantinę diskurso ir pragmatinę struktūrą, kurios išskiria jas iš kitų kalbų ir leidžia joms būti unikaloms. Todėl skirtingose kalbose fonologinė, semantinė, gramatinė ir pragmatinė kalbos sistemos turi skirtingas išraiškas. Kalba siejasi su kognityviniu mąstymu, išorinio pasaulio suvokimu ir pažinimu. Ji remiasi tam tikromis vartojimo ir raiškos taisyklėmis, kurios leidžia tiksliai ir taisyklingai išreikšti mintis ir sakinius“ (Zubkaitė, 2017, p. 9).

Įvairių kalbų išmokimo tyrimų rezultatai rodo, kad logopedui, teikiančiam pagalbą daugiakalbiam vaikui jo gimtąja ir mokyklos kalba, ypatingą dėmesį reikėtų skirti fonologinio

suvokimo ugdymui. Teigiama, kad „fonologinė analizė turi įtakos įsisavinant gramatiką, semantiką, leksiką skirtingose kalbose. Jei vaikui sudėtinga analizuoti aplinkos kalbos fonologinę informaciją, vadinasi, jis lėčiau įsisavins kalbą: lėčiau mokysis naujų žodžių, pastebės ir įsisavins gramatikos taisykles ir kt. Manoma, kad sutrikus fonologinės analizės gebėjimams, sutrinka ir kalbos raida“ (Krivickaitė, 2016, p. 5).

Kotvickaja (2014, p. 15) akcentuoja, kad kalbų išmokimo sėkmė priklauso ir nuo vaiko psicholingvistinių ypatybių bei asmeninių savybių: komunikabilumo, nerimastingumo lygio, mąstymo procesų ypatumų, gabumų kalboms, metalingvistinės nuovokos, socialingvistinių gebėjimų, artikuliacijos aparato ir foneminės klausos išlavėjimo lygio, geros verbalinės atminties.

Mokslininkai Cummings, Hallgrimson, Robinson (2018) pažymi, kad planuojant intervenciją ir numatant tikslus reikėtų atsižvelgti į planuojamos intervencijos intensyvumą. Autoriai įrodo, kad vykdomų pratybų skaičius, ilgesnė intervencijos programa lemia didesnius fonologinio suvokimo ir foneminės klausos pokyčius. Tai leidžia vaikui išsiugdyti savikontrolės įgūdžius ir įtvirtinti išmokus gebėjimus kasdienėje komunikacinėje veikloje.

Šeimos kultūrinė ir psichosocialinė charakteristika. Grech, Dodd (2007, p. 47) teigia, kad šeimos kultūrinė ir psichosocialinė charakteristika atspindi vaiko socialinius įgūdžius, gebėjimą susidoroti su sunkumais ugdymosi aplinkoje. Svarbus yra logopedo gebėjimas rinkti informaciją apie vaiko šeimoje vartojamų kalbų struktūrą ir ypatybes, santykius šeimoje, vaiko ir visos šeimos psichologinę savijautą, šeimos lūkesčius. Išsami informacija apie šeimos tipą, visas vaiko vartojamas kalbas (kada vaikas pradėjo mokytis antros, trečios kalbos, kuri kalba šeimoje yra dominuojanti), informacija apie vaiko stipriąsias puses, kuriomis galima vadovautis įveikiant sutrikimą, ir apie tai, kokias silpnas puses reikia stiprinti, leidžia tiksliau atskleisti kalbos mokymosi sunkumų priežastis, kurios turi įtaką ne tik gimtosios, bet ir antrosios kalbos išmokimui.

Pastaraisiais metais atlikti moksliniai tyrimai įrodo, kad daugiakalbio vaiko įvairių kalbų išmokimo laikas (ankstyvojoje vaikystėje arba vėliau), vartojamų kalbų skaičius, kalbų mokymosi eiliškumas vaikystėje ir kokybė lemia kiekvienos vartojamos kalbos mokėjimo lygį. Nors kartais vaikai nuo gimimo vienodai gerai vartoja kelias kalbas, tačiau nustatyta, kad vaikui daug naudingiau mokytis kalbų nuosekliai, pirmenybę teikiant savo gimtajai kalbai, o tik paskui mokytis papildomų kalbų. Kohnert (2010; cit. McLeod ir kt., 2013, p. 376) atskleidė bendras vienalaikės (dvi kalbos išmokstamos vienu metu) ir nuosekliosios (kitų kalbų mokymasis jau susiformavus pagrindiniams gimtosios kalbos įgūdžiams) daugiakalbystės plėtros charakteristikas – paskirstytų įgūdžių ir netolygių gebėjimų, kalbos asociacijų ir individualių pokyčių. Kiekviena iš šių charakteristikų turi didelę įtaką daugiakalbių vaikų kalbos vertinimui. Nustatyta, kad bendras paskirstytų įgūdžių ir netolygių gebėjimų modelis pasireiškia skirtingais kalbos mokėjimo lygiais. Kalbos dominavimas gali skirtis priklausomai nuo amžiaus, kalbėjimo partnerių, kalbos kontekstų

ir galimybių kurti tam tikrus įgūdžius kiekvienoje kalboje. Vertinimas gali atskleisti skirtingas stipriąsias savybes tam tikrose kalbos srityse, kurios nevienodai pasiskirsto visose kalbose (McLeod ir kt., 2013, p. 376).

Identifikuodamas kalbos sutrikimus, logopedas turėtų atsižvelgti į vaiko ir aplinkos sąveikos ypatumus, šeimos tipą ir taikomas šeimoje komunikavimo strategijas. Mokslininkai Blažienė (2015, p. 3), Barinova, Nesterova (2015, p. 27), remdamosi Romaine (1999) daugiakalbių šeimų skirstymo į tipus teorija, pateikia šešių dažniausiai sutinkamų šeimos tipų apibrėžtis.

Pirmasis tipas: vienas žmogus – viena kalba. Tėvų gimtoji kalba skirtinga, tačiau vieno iš tėvų gimtoji kalba yra valstybinė. Šeima pasirenko kalbėjimo strategiją, kai kiekvienas iš tėvų su vaiku kalba gimtąja kalba, tokiu būdu vaikas moka kalbėti valstybine kalba.

Antrasis tipas: viena kalba – viena aplinka. Namuose kalbama nevalstybine kalba. Tėvų gimtoji kalba skiriasi, vienas iš tėvų kalba valstybine kalba, tačiau namuose tėvai su vaiku kalba tik tautinių mažumų kalba. Tokiu būdu vaikas valstybinę kalbą pradeda mokytis mokykloje, vartoja už namų ribų.

Trečiasis tipas: namuose vartojama viena tautinių mažumų kalba, tėvų kalbos yra tokios pačios, nuo gimimo vaikas mokosi vienos tautinių mažumų kalbos.

Ketvirtasis tipas: abi namų kalbos yra nevalstybinės. Tėvų gimtosios kalbos skiriasi. Kiekvienas iš tėvų su vaiku nuo gimimo bendrauja savo gimtąja kalba.

Penktasis tipas: įvaikintas vaikas, priklausantis kitai kultūrai. Tėvų gimtoji kalba valstybinė, vaiko gimtoji kita kalba. Vienas iš tėvų su vaiku kalba jo gimtąja kalba, kitas – valstybine kalba.

Šeštasis tipas: mišri šeima – mišrios kalbos. Daugiakalbiai tėvai, šeima gyvena daugiakalbėje aplinkoje. Tėvai kalbėdami su vaiku maišo, painioja kalbas, tėvų kalba netaisyklinga.

Anot Barinovas, Nesterovas (2015, p. 28), daugiakalbio vaiko komunikacinės kompetencijos formavimosi sėkmei svarbi yra bendra kognityvinė raida, metakalbiniai gebėjimai ir amžius. Tačiau nei vienas iš šių veiksnių nėra lemiamas. Pastebėta, kad vaiko praktiniams kalbos vartojimo įgūdžiams svarbios yra ne tiek lingvistinės žinios bei skirtingų kalbos sistemų išmanymas, kiek malonias emocijas sukeliantis kasdienis bendravimas įvairiomis kalbomis. Įrodyta, kad įvairių kalbų mokymosi metodika, grindžiama psicholingvistinių kalbos pažinimo ir kalbos vartojimo dėsnių derinimu, veiksminga bet kuriame amžiuje.

Pasak Blažienės (2015, p. 5), taikomos šeimoje kalbos(-ų) vartojimo strategijos lemia daugiakalbystės tipą (vienalaikė, nuoseklioji), daugiakalbio vaiko kalbinių gebėjimų lygį, kalbų pa(si)keitimą ir gimtosios kalbos silpnėjimą, regresą ar net visišką praradimą.

Mokinio, turinčio kalbos sutrikimų, charakteristika. Galvydytės, Ališausko (2016) atlikto tyrimo metu paaiškėjo, kad vienas iš logopedo profesionalumo kriterijų, lemiančių teikiamos pagalbos veiksmingumą, yra jo gebėjimas atskleisti mokinio psichosocialinio portreto

pozityvias ir negatyvias charakteristikas. Išsiaiškinta, kad svarbūs pozityvūs ugdymosi psichosocialiniai veiksniai yra vaiko pasitikėjimas savimi ir kitais, bendraamžių požiūris į jį, šilti ir palaikantys santykiai su aplinkiniais. Probleminės sritys siejamos su dažniais neigiamais emociniais vaiko išgyvenimais, susijusiais su mokykla, ir su mokinio elgesio charakteristikomis, trukdančiomis bendrauti ir dalyvauti kartu su bendraamžiais mokyklos veikloje. Todėl ne tik pamokose, bet ir logopedinių pratybų metu turi būti kuriama saugi ir motyvuojanti aplinka, ugdomi vaiko savireguliacijos, savirealizacijos ir saviraiškos gebėjimai (Galvydytė, Ališauskas, 2016, p. 11).

Būtinumą atsižvelgti į naujos informacinės kartos vaikų psichologinę charakteristiką ir asmenines savybes pabrėžia ir kiti mokslininkai. Targamadžė (2014) teigia, kad specialistui, dirbančiam mokykloje su Z ir Alfa kartų vaikais, „siekiant sėkmingesnės sąveikos, reikėtų įvertinti šios kartos savitumą“. Autorė pažymi, kad įvairių šalių mokslininkai (Cross-Bystrom, 2010; Falschlehner, 2014; Liumpieva, Volkovas, 2013; Carras, 2013; Soldatovas, Zotovos, Lebeševos, Šliapnikovo, 2013) vieningai išskiria tokias šios kartos pokyčių tendencijas: didėja hiperaktyvumas, infantilumas, multimedialinis raštingumas, kilpinis skaitymas, socialinis autizmas, vartotojiškumas, komunikacijos ir teksto analitinio bei kritinio vertinimo, prasmingo jo perteikimo stoka, skirtingi vertybiniai orientyrai. Todėl dirbant su šios kartos atstovais reikėtų vadovautis naujausiomis netradicinėmis metodikomis (Targamadžė, 2014, p. 104).

Pažymėtina, kad šių kartų vaikų mąstymas kitoks, todėl ir kalbos sutrikimų įveikimo strategijos turėtų būti kitokios. Tautinių mažumų mokyklų vaikai, kaip ir visi šios kartos vaikai, ypatingi tuo, kad jie laisvai valdo įvairias komunikacines technologijas, mėgsta veikti vieni, vengia grupinio darbo, neįprastai, kartais net įžeidžiamai elgiasi su bendraamžiais ir suaugusiais, nori žinoti priežastį, kam jam reikia vykdyti siūlomą veiklą arba kodėl kažko daryti negalima, komunikuoja įvairiomis kalbomis, yra atviri, nori dirbti su tais, kurie jiems patinka, ir užsiimti ta veikla, kuri juos domina (Targamadžė, 2014, p. 97; Ališauskas ir kt., 2017, p. 11).

Švietimo pagalbos specialistų darbas su naujosios kartos vaikais neįsivaizduojamas be skaitmeninės, išmaniosios komunikacijos ir debesų technologijų, elektroninių priemonių, kurios atveria naujas galimybes specialiojoje pedagogikoje ir logopedijoje. Logopedo gebėjimas derinti moderniausias informacines technologijas su įprastomis metodinėmis priemonėmis ir tradiciniais metodais bei tinkamai parinkti įdomias, skirtingas veiklas, motyvuojančias vaikus, leidžia ne tik pasiekti pratybų metu užsibrėžtą tikslą, bet ir suteikti vaikui reikalingas priemones jo gimtąja ir kitomis kalbomis (Ališauskas, Danieliūtė, 2014, p. 115). Mokslininkai (Schaefer, Bowyer-Crane, Herrmann, Fricke, 2016; McLeod, 2012; Berube, Bernhardt, Stemberger, 2013) pažymi, kad modernios technologijos atveria specialistams sparčiausią priegią prie elektroninės tarptautinės

įvairių kalbų ir kultūrų ypatumų mokslinių tyrimų duomenų bazės, naujausių įrodymais grįstos praktikos pavyzdžių (Neumann, Meinus, Verdon, McLeod, 2016).

Naujausių mokslinių tyrimų rezultatai rodo, kad taikydami teoriją praktikoje ir priimdami sprendimus logopedai „gali būti stipriai veikiami jų ankstesnių mokymų arba vienos iš dažniausiai taikomų strategijų, neturinčių pakankamos įrodymų bazės“. Tai rodo būtinumą nustatyti vienodus visose šalyse kalbos sutrikimų požymių ir logopedo darbo krypties aprašymo aspektus, atskleisti naujausių teorinių požiūrių privalumus, kuriais galėtų vadovautis logopedai praktikai (Roddam, 2015, p. 32).

Apibendrinant įvairias logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje įvairialypiškumo teorines nuostatas galima teigti, kad kol kas dar neatskleistos šios veiklos sudėtingumo priežastys, tačiau mokslininkai nurodo daugybę veiksnių, turinčių įtaką logopedo profesinės veiklos veiksmingumui. Naujausi moksliniai tyrimai įrodo, kad logopedui, dirbančiam tautinių mažumų mokykloje, svarbios specifinės žinios ir plėtojamos papildomos kompetencijos, asmeninės savybės, kurios padės įveikti sunkumus ir priimti tinkamus problemų sprendimus, įtraukiant į šį procesą patį vaiką ir jo šeimą. Geriausia daugiakalbių, įvairioms kultūroms priklausančių vaikų kalbos raidos vertinimo patirtis reikalauja daugybės papildomų priemonių, kalbinių ir nekalbinių veiksnių analizės, kad būtų galima tinkamai įvertinti visas vaiko vartojamas kalbas, tiksliai identifikuoti kalbos sutrikimą.

1. 3. Logopedo, dirbančio tautinių mažumų mokykloje, ir tėvų bendradarbiavimas

Šiame poskyryje, remiantis užsienio šalyse ir Lietuvoje atliktų mokslinių tyrimų rezultatais, pateikiamas į šeimą orientuotos logopedinės pagalbos nuostatų pagrindimas, atskleidžiama logopedo bendradarbiavimo su daugiakalbio vaiko tautinei mažumai priklausančia šeima svarba.

Vaikų kalbos ugdymas yra sudėtingas procesas, vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių jų bendravimo įgūdžius, pasirengimą mokyklai ir ugdymosi pasiekimus mokykloje. Per pastaruosius keletą metų logopedo ir tėvų vaidmenys, bendradarbiavimo poreikiai labai pasikeitė. Tėvai turi daugiau galimybių bendrauti su savo vaiku prasmingoje kasdienėje veikloje nei logopedas, tėvai yra pagrindiniai žmonės, besirūpinantys ir geriausiai pažįstantys savo vaikus, todėl jie laikomi pirmaisiais vaiko mokytojais, ekspertais. Teigiama, kad vaiko ir jo tėvų sąveika, nuolatinė abipusė verbalinė ir neverbalinė komunikacija yra esminiai dalykai formuojantis vaiko raštingumo įgūdžiams ir kalbinei kompetencijai. Savo vaidmens svarbos suvokimas ugdant vaikus, turinčius įvairaus pobūdžio kalbos sutrikimų, leidžia tėvams geriau suprasti savo vaiko kalbos ugdymo(si) problemas, įveikti stresą, įsijungti į pagalbos vaikui procesą, suderinti savo veiksmus su logopedu

ir kitais specialistais. Įvairių tautinių mažumų atstovų šeimų ir logopedo bendradarbiavimas leidžia laiku priimti veiksmingus problemų sprendimus (Safwat, Sheikhan, 2014, p. 255)⁵⁰.

Mokslinių tyrimų rezultatai atskleidžia, kad tautinių mažumų mokyklos vis labiau prisiima atsakomybę už inkliuzinį visų mokinių ugdymą. Tačiau pirmiausiai jos privalo pripažinti problemas, kylančias pedagogams ir specialistams, dirbantiems su daugiakalbiais vaikais iš mišrių šeimų, atskleisti ir tenkinti ne tik vaiko, bet ir visos šeimos poreikius, atsižvelgti į šeimos lūkesčius, turėti supratimą apie įvairių kultūrų ypatumus ir gerbti kiekvienos kultūros tradicijas (Hulsebosch, Myers, 2002, p. 75).

Safwat, Sheikhan (2014, p. 255) teigimu, daugybė tarpusavyje susijusių veiksnių lemia vaiko kalbos raidą. Ruošiant individualias logopedinės pagalbos vaikui programas labai svarbu žinoti šių veiksnių sąveikos ypatumus ir jų ryšius su vaiko kalbos raida, tačiau ši sritis iki šiol buvo mažai tyrinėta ir nėra aiški. Autorių atliktas tyrimas atskleidė, kad labai svarbus yra tėvų švietimas ir konsultavimas, nes jų žinios apie vaiko kalbos sutrikimą, patirtis, požiūris į intervencijos būtinumą ir efektyvumą skiriasi.

Tyrimo metu nustatyta, kad tėvai sunkiau ir žymiai mažiau bendrauja su vaikais, turinčiais silpnesnius kalbos įgūdžius. Tėvai nežino, kaip bendrauti su vaikais, turinčiais pragmatikos ir kitų neurologinio pobūdžio kalbos sutrikimų. Pastebėta, kad dauguma jų nusprendžia, jog vaikų darželis padės išspręsti vaiko socialinę ir komunikacinę problemą. Kiti mano, kad televizijos žiūrėjimas yra efektyvi pagalbos priemonė, nes taip vaikai gali pamatyti ir išgirsti daugiau, nei mato ir girdi artimiausioje namų aplinkoje, ir tokiu būdu labiau turtinti savo žodyną. Dalis tėvų bando pagerinti vaiko atmintį ir dėmesio koncentraciją įvairiais vaistais ir vitaminais arba mano, kad jų vaikas neturi jokių organinių sutrikimų, todėl laukia, kol vaikas paaugs ir problema išnyks savaime (Safwat, Sheikhan, 2014, p. 256).

Paašškėjo, kad dauguma tėvų nustemba, kai logopedas praneša, kad jiems teks aktyviai įsitraukti į logopedinės pagalbos procesą. Daugiausiai laiko su vaiku praleidžia mamos, bendrauja ir žaidžia su juo, tačiau ir jos tikisi, kad didžiausią darbo su vaiku dalį atliks logopedas. Mamos pasiteisina tuo, kad vaikas su jomis nenori dirbti, atsisako atlikti užduotis, nuogaštaija neturinčios reikiamų įgūdžių veiksmingai bendrauti su savo vaiku, todėl nežino, kaip padėti vaikui. Pastebėta, kad tėvams pritrūksta kantrybės, norisi greito rezultato. Mamos laukia pagalbos ir palaikymo iš kitų šeimos narių, tačiau dažnai reikiamo dėmesio nesulaukia nei vaikas, nei mama. Tampa akivaizdu, kad kiekviena šeima turi savo individualių lūkesčių, stiprybių ir silpnybių, į kuriuos turi atsižvelgti logopedas, numatantis pagalbos strategijas, nes kas gali būti veiksminga vienai šeimai – galbūt netinka kitai. Net tie tėvai, kurie yra konsultuojami gydytojų ir logopedų, gauna išsamias

⁵⁰Safwat, R. F., Sheikhan, A. R.. (2014). Effect of parent interaction on language development in children. http://www.ejo.eg.net/temp/EgyptJOTolaryngo1303255-3429887_093138.pdf.

rekomendacijas, vis tiek dažniausiai nesilaiko nurodymų ir rekomendacijų, neužtikrina pagalbos vaikui tęstinumo namuose. Todėl kalbos sutrikimų įveikos procesas kartais būna toks sunkus, ilgai trunkantis, mažai rezultatyvus (Safwat, Sheikhany, 2014, p. 261).

Šiuolaikiniai mokslininkai (Ališauskienė, 2005, 2007, 2009; Kairienė, 2010; Kairienė, Ališauskienė, 2013) pažymi ekosisteminio teorinio požiūrio svarbą, kuriuo turėtų būti grindžiama naujos kartos logopedo, ypač dirbančio tautinių mažumų mokykloje, veikla. Vertinant daugiakalbio arba augančio mišrioje šeimoje vaiko kalbos raidos sutrikimus, jo tėvai turėtų būti skatinami dalyvauti vertinimo procese kaip vertėjai, ekspertai, partneriai. Teigiama, kad šio požiūrio taikymas leidžia vaiko, jo šeimos raidą ir pokyčius analizuoti sistemiškai, atsižvelgiant į platesnį kontekstą. Ekologinio šeimos žemėlapiu kūrimas ir analizė padeda logopedui pozityviai apibūdinti kalbos raidos ypatumus ir aplinkybes, įvertinti, atpažinti ir tenkinti individualias kiekvieno vaiko ir jo šeimos reikmes ir, dirbant komandoje, pasirinkti tinkamas pagalbos strategijas, įgalinti šeimą. Tačiau pažymėtina, kad „dėl specialistų pasirengimo, patirties stokos Lietuvoje dažnai kyla šio modelio taikymo sunkumų ir logopedo praktika dažnai yra orientuota tik į vaiką“ (Kairienė, Ališauskienė, 2013, p. 110).

Anot Kantanavičiūtės (2018, p. 40), galimybę įtraukti tėvus į pagalbos vaikui procesą padidina „logopedo gebėjimas suprasti ir priimti unikalią šeimos dinamiką“. Autorė pabrėžia konsultavimo svarbą, kaip vieno iš šeimos įtraukimo veiksnių, padedančių tėvams geriau suvokti situaciją ir apibrėžti savo lūkesčius, įvertinti rezultata. Taip pat pažymima, kad iki šiol logopedo praktikoje dažni atvejai, kai teikiant pagalbą vaikui taikomas klinikinis požiūris.

McLeod ir kt. (2017) rekomenduoja tolerantiškai priimti šeimos požiūrį į logopedinę pagalbą jų vaikui, apsisprendimą dėl planuojamos pagalbos vaikui strategijų pasirinkimo. Nemažai tėvų pageidauja, kad įsikišimas į jų gyvenimą būtų minimalus, kritiškai reaguoja į logopedo rekomendacijas ir reikalauja, kad pagalba būtų orientuota tik į vaiką, atliekama klinikiniu būdu. Būtina gerbti šeimos nuomonę ir lūkesčius, lanksčiai ir priimtinais šeimai metodais ir būdais atlikti išsamią atvejo analizę.

Safwat, Sheikhany (2014, p. 262) teigia, kad vaikų kalbos raidą, gerus komunikacijos įgūdžius dažnai lemia finansinė šeimos padėtis, turininga kalbinė aplinka, tėvų išsilavinimas, užimtumas ir vaikų skaičius šeimoje. Brolių, seserų teigiamas arba neigiamas požiūris, palaikymas arba atstūmimas kartais formuoja ir tėvų požiūrį. Autoriai atskleidžia, kad tėvai, auginantys vaiką, turintį kalbos sutrikimą, patiria kasdienį stresą ir todėl nesugeba atskleisti ir tenkinti vaiko poreikių, užmegzti su vaiku šiltų emocinių ryšių. Sunki finansinė šeimos padėtis sumažina šeimos gyvenimo kokybę, paslaugų prieinamumą, gali formuoti netinkamos mitybos įpročius, lemti reikiamų ugdomųjų priemonių trūkumą. Vaiko patekimas į švietimo sistemą padidina galimybes padėti tokios šeimos vaikui, gauti reikiamą specialistų pagalbą, pagerinti šeimos gyvenimo

kokybę. Šeimos pasitikėjimas logopedu ir mokykla, logopedo lankstumas, empatija ir pagarbus bendravimas kelia šeimai pasitikėjimą. Tai labai svarbu abipusiam įsitraukimui į problemų sprendimo procesą.

Atskleidžiama, kad šeima vaiko individualius poreikius, jo stipriąsias puses pažįsta labiausiai, todėl atlieka tarpininko tarp logopedo ir vaiko vaidmenį. Tėvai gali padėti tinkamai interpretuoti nepriimtina vaiko elgesį mokykloje, šeimos kultūros, vertybių, įsitikinimų ypatumus, svarbius vaiko sąveikos su socialine aplinka aspektus, padėti vaikui suprasti, ko tikisi iš jo mokykla ir kodėl (Hulsebosch, Myers, 2002, p. 76).

ASHA (2007), Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra (2016, p. 9)⁵¹ pažymi visų mokykloje besimokančių vaikų ir jų šeimų dalyvavimo, priimant tiesiogiai ir netiesiogiai su jais susijusius spindimus, būtinumą. Teigiama, kad svarbus yra paties vaiko požiūris į kalbos sutrikimą ir kylančius sunkumus, jo poreikiai ir lūkesčiai. Vaiką ir jo šeimą į politikos formavimo procesą būtina įtraukti visais lygmenimis, pradedant valdymu ir baigiant kasdiene veikla.

Pasak Ališauskienės, Miltenienės (2003, p. 5), pastaraisiais metais Lietuvoje ugdymo institucijos vis labiau pasirenka į šeimą orientuotą požiūrį, akcentuoja bendro problemų sprendimo būtinumą, specialistų pareigą padėti tėvams pasiekti jų tikslus, pasijusti kompetentingiems (įgalintiems) ugdyti savo vaiką. „Šeimos konsultavimai, peraugantys į bendravimą, kooperavimąsi, šeimos įtraukimą, bendradarbiavimą, užtikrina pasidalinimą žiniomis, įgūdžiais, patirtimi, padeda logopedui suprasti, ką ir kiek tėvai ir jis turi bendro ir kokia patirtimi galima pasidalinti. Logopedui pravartu suprasti ir savo nuostatas bei gebėti pripažinti ribotumus, išsiugdyti asmenines savybes (pozityvumą, konkretumą, toleranciją, empatiją), kurios padėtų kokybiškai tenkinti vaiko ir jo šeimos poreikius“ (p. 8).

Kairienė, Bimbienė (2014, p. 19) pažymi, kad daugiakalbėje šeimoje tėvai dažnai nemoka visų vaiko vartojamų kalbų, ypač tų kalbų, kurias vaikas mokosi mokykloje. Tėvų vartojama negimtoji kalba yra gramatiškai netaisyklinga, vyksta nuolatinis vertimas iš gimtosios kalbos į kitą, dažnos kalbos dalių derinimo ir kaitymo, tarties, kirčiavimo klaidos, todėl tėvai nepajėgia padėti vaikams kalbėti gramatiškai taisyklinga antrąja/trečiąja kalba. Daugiakalbei šeimai svarbios mokykloje dirbančio logopedo konsultacijos, rekomendacijos ir glaudžių partnerystės ryšių palaikymas. Autorės pažymi, kad bendrojo ugdymo mokyklose logopedų bendradarbiavimas su tėvais ne visada vyksta sklandžiai, iki šiol yra silpnoji mokyklų veiklos grandis. Tai patvirtina ir kitų mokslininkų (Ruškus, Ališauskas, Šepetytė, 2006; Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis,

⁵¹Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra (2016). Veiksmai, kurių reikia imtis inkliuzinio ugdymo srityje: Deleгатų nuomonės ir pasiūlymai. Odensė, Danija: Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra. <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20InclusiveLT.pdf>.

Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė, 2011; Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Melienė, Miltenienė, 2010; Kairienė, Ališauskienė, 2013; Kantanavičiūtė, 2017, 2018 ir kt.) šios srities tyrimų rezultatai.

Paradis, Govindarajan, Hernandez (2018)⁵² teigimu, tautinių mažumų mokyklų mokinių tėvams ir logopedams kelia daugybę iššūkių ir klausimų kalbinis daugiakalbių vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, ugdymas. Daugiakalbei šeimai kelia nerimą klausimas, kokia kalba kalbėti su vaiku šeimoje, ar atsisakyti dominuojančios šeimoje kalbos ir mokyti vaiką kalbėti tik ta kalba, kuria jis bus mokomas mokykloje. Įrodyta, kad gimtoji vaiko kalba svarbi kaip tautinis paveldas ir kultūrinių tradicijų perteikimas. Ji būtina palaikant ryšius su artimaisiais giminaičiais, dalyvaujant tautinės bendruomenės kultūrinėje veikloje, gilinant vaiko supratimą apie tautos paveldo kultūrą ir savo, kaip tautos atstovo, tapatybę.

Tačiau mokslininkai pastebėjo, kad dažnai įvairių sričių specialistai ir gydytojai pataria tėvams atsisakyti daugiakalbystės ir mokyti vaiką kalbėti tik viena kalba. Mokslinių tyrimų rezultatai įrodo, kad tai klaidinga nuomonė. Yra pakankamai įrodymų, kad vaikai, turintys autizmo spektro sutrikimų, sėkmingai tampa daugiakalbiais, tik jų kalbų mokėjimo ir vartojimo lygis priklauso nuo kalbos sutrikimo laipsnio ir sveikatos būklės. Reikia didinti tėvų, specialistų, gydytojų informuotumą apie šių vaikų galimybes ir gebėjimus, šio sutrikimo pobūdį ir ypatumus. Tautinių mažumų mokyklų bendruomenės, įvairios su ugdymu susijusios institucijos, gydytojai, specialistai, logopedai turi skatinti ir palaikyti vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, gimtosios kalbos išsaugojimą ir skatinti daugiakalbystę (Paradis ir kt, 2018).

Mokslininkai (Bowen, Cupples, 2004; Watts Pappas, McLeod, McAllister, McKinnon, 2008; Hwa-Froelich, Vigil, 2004; Ballard & Farao, 2010; Lee, Ballard, 2011) pažymi, kad tėvų dalyvavimas intervencijoje padidina vaiko motyvaciją, užtikrina pagalbos tęstinumą namuose, atveria vaikui platesnes galimybes vartoti kalbas ir bendrauti su giminaičiais, kaimynais natūralioje aplinkoje. Tėvų parama yra labai svarbi formuojamų kalbinių įgūdžių įtvirtinimui. Šeimos kultūros tradicijos turi būti gerbiamos ir į jas turi būti atsižvelgiama kuriant pagalbos planą, nustatant intervencijos tikslus ir pasirenkant strategijas. Yra šeimų, kuriose vaikai ir suaugusieji mažai bendrauja vieni su kitais, o rūpinimasis šeimos nariu, turinčiu kalbos sutrikimų, yra vyresnio amžiaus brolių ir seserų atsakomybė. Dėl to vaikai gali nenoriai bendrauti su logopedu, o tėvai nesupranta logopedo rekomendacijų skaityti savo vaikui, žaisti su juo. Todėl, prieš teikiant šeimai rekomendacijas, būtina daugiau sužinoti apie vaiko šeimą.

⁵²Paradis, J., Govindarajan, K., Hernandez, K. (2018). Bilingual Development in Children with Autism Spectrum Disorder. https://era.library.ualberta.ca/items/d53d7b1b-c4d6-4d2f-a595-3ac2ecd8a52c/view/229ca8a8-b060-473d-89a5-93cfc7b9e652/Bilingual-20ASD_FINAL_SummaryReport_05MAR2018.pdf.

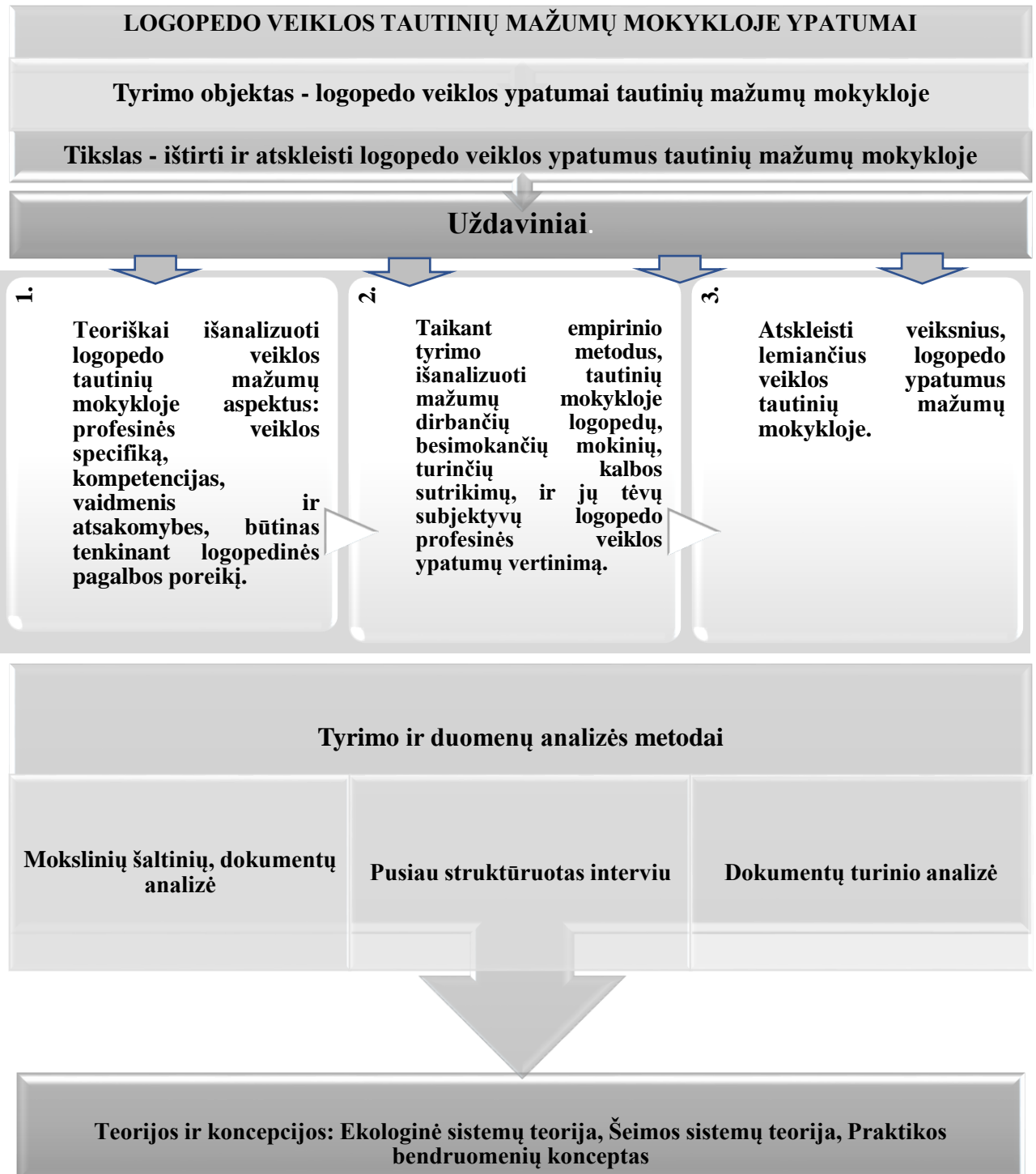
Apibendrinant galima teigti, kad logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokykloje, turi užmegzti glaudžius bendradarbiavimo ryšius su mokiniu, turinčio kalbos sutrikimų, šeima. Šeimos įgalinimas, jos dinamikos atskleidimas, pagarba kultūrinėms tradicijoms, įsiklausymas į šeimos lūkesčius užtikrina logopedinės pagalbos veiksmingumą. Tačiau gairių tėvams, kaip ugdyti daugiakalbio vaiko, turinčio kalbos sutrikimų, komunikacinę kompetenciją ir kokybiškai teikti jam pagalbą nebuvimas sunkina tėvų įgalinimo procesą. Siekiant efektyvios logopedinės pagalbos ir greitesnio, kokybiško rezultato, svarbus paties vaiko, jo šeimos narių ir ugdytojų komandos aktyvus dalyvavimas priimant bendrus sprendimus.

Apibendrinimas. *Nors pripažinta, kad Europos šalių ir nacionalinių dokumentų, reglamentuojančių logopedinių paslaugų teikimą bendrojo ugdymo mokyklose, turinys yra modernus, grindžiamas pagrindiniais inkliuzinio ugdymo principais, tačiau šiuolaikinio logopedo profesinės veiklos tautinių mažumų mokykloje ypatumai šiuose dokumentuose neapibrėžiami. Mokslininkai ir logopedai praktikai vieningai pripažįsta būtinumą logopedus rengti darbui su daugiakalbiais, įvairioms kultūroms priklausančiais vaikais, plėtoti tautinių mažumų mokykloje dirbančiam logopedui būtinas kompetencijas. Į studijų programas reikėtų įtraukti dėstomus dalykus, atskleidžiančius įvairių kalbų sąveiką, skirtingų kalbinių sistemų, tautinių mažumų kultūrinius ir socialinius ypatumus. Logopedo darbo sėkmę lemia daugybė tarpusavyje sąveikaujančių veiksnių: moderni tautinių mažumų mokyklos ugdymo politika, kultūra ir praktika, logopedo pasirengimas dirbti inkliuzinėje tautinių mažumų mokykloje, vaiko kalbos sutrikimo pobūdis ir sudėtingumo laipsnis, individualūs ugdymosi poreikiai, vaiko ir jo šeimos tipas, psichosocialinė charakteristika, reikmės ir lūkesčiai, vaiko ir jo šeimos požiūris į kalbos sutrikimą ir gebėjimas įveikti kalbos sutrikimų keliamus sunkumus bei tarpinstitucinio ir komandinio bendradarbiavimo galimybės. Logopedui, dirbančiam šiuolaikinėje tautinių mažumų mokykloje, tenka plėtoti papildomas kompetencijas, kurių nėra logopedo pareigybiniuose nuostatuose: bendradarbiavimo su tautinių mažumų bendruomene ir vertėjais, daugiakalbę, kultūrinę, daugiakalbių mokinių kalbos raidos vertinimo, kalbos sutrikimų identifikavimo ir įveikimo, grįžtamojo ryšio nustatymo, komunikavimo. Svarbus yra logopedo gebėjimas naudotis tarptautinių informacinių mokslinių duomenų bazių informacija apie tautinių mažumų kultūrų ir kalbų ypatumus, taikyti savo darbe įrodymais grįstos praktikos principus organizuojant savo veiklą daugiakalbėje aplinkoje. Taip pat svarbu gebėti demonstruoti asmenines savybes (lankstumas, pakantumas, tolerancija, empatija ir kt.), prisiiinti naujas funkcijas (dalyvavimas mokyklos VGK, mokyklos tarybos veikloje, kartu su mokyklos komanda kurti mokyklos politiką, kultūrą ir praktiką, organizuoti renginius, konkursus ir dalyvauti mokykloje organizuojamuose renginiuose, ugdyti mokinių kūrybiškumą ir kt.) ir atsakomybes už rezultata, saugios aplinkos kūrimą. Išryškėja sunkumų, su kuriais susiduria logopedai, dirbantys tautinių mažumų mokykloje:*

logopedai nemoka kalbėti visomis kalbomis, kurias vartoja daugiakalbiai vaikai, todėl sunku atlikti tikslų kalbos sutrikimų identifikavimą ir įvertinti visas vaiko vartojamas kalbas, bendrauti su visais šeimos nariais; standartizuotų vertinimo metodikų, pritaikytų kiekvienai kalbai atskirai, gairių tautinių mažumų mokyklos specialistams, mokytojams ir vaikų tėvams trūkumas, didelis darbo krūvis. Reikšmingas aspektas yra ir sunkiai prieinamos tarptautinės elektroninės informacinės platformos, kuriomis galėtų naudotis viso pasaulio logopedai, ieškantys informacijos apie įvairias pasaulio kalbas ir kultūras ir įrodymais grįstos praktikos pavyzdžių. Logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, kvalifikacijos tobulinimo renginių kokybės gerinimas, logopedo pareigybės reglamentavimas, atestacijos nuostatų tobulinimas, apmokėjimo tvarkos atnaujinimas, logopedų rengimas dirbti daugiakalbėje aplinkoje, tarptautinio logopedų bendradarbiavimo plėtojimas – tai probleminės sritys, laukiančios būtinų pokyčių.

**2 skyrius. LOGOPEDO VEIKLOS YPATUMAI TAUTINIŲ MAŽUMŲ MOKYKLOJE:
TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ**

Mokslinės literatūros šaltinių ir teorinių nuostatų bei teisinių dokumentų, reglamentuojančių ugdymą vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, analizės pagrindu sudarytas logopedo veiklos ypatumų tautinių mažumų mokykloje tyrimo planas (1 paveikslas).



1 pav. Logopedo veiklos ypatumų tautinių mažumų mokykloje tyrimo planas

2.1. Tyrimo metodika

Pasirinkta fenomenologinė tyrimo strategija, orientuota į tyrimo objektą. *Individualaus pusiau struktūruoto interviu tikslas* – atskleisti tyrimo dalyvių, tautinių mažumų mokykloje dirbančių logopedų, mokinių ir jų tėvų, patirtis bei požiūrį į teikiamą logopedinę pagalbą, išskirti veiksnius, atskleidžiančius logopedo veiklos šioje mokykloje ypatumus.

Taikyta *kokybinis duomenų rinkimo (pusiau struktūruotas interviu)* ir *kokybinis-interpretacinis (turinio analizės)* metodas. Tyrimas atliktas remiantis socialinio edukacinio tyrimo tradicijomis: apibrėžtas tyrimo objektas, tikslas, numatyti tyrimo uždaviniai, taikomi kokybinio tyrimo ir duomenų analizės metodai – teorinė mokslinių šaltinių analizė, individualus pusiau struktūruotas interviu, interviu ir dokumentų turinio analizė (tautinių mokyklų mokinių, turinčių kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, sąrašų analizė).

Pasirinktas *individualus pusiau struktūruotas interviu*, kuris yra tiesioginė ir pagrindinė priemonė informacijai gauti, sužinoti, ką respondentai mano, išsiaiškinti, ką jie žino, kokios jų vertybės ir požiūriai. Tokį apsisprendimą lėmė pasirinkto tyrimo objekto – *logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje* – ypatumai. Tai yra metodas, leidžiantis labiau priartėti prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžimo ir realybės (Kardelis, 2016). Pasirinkus pusiau struktūruoto grupinio interviu metodą, galima keisti klausimų tvarką ar numatytus pasakyti žodžius, užduoti papildomų klausimų ir taip gauti kuo išsamesnę informaciją (Bitinas ir kt., 2008).

Pusiau standartizuoto interviu metodas taikytas siekiant nustatyti tautinių mažumų mokykloje dirbančių logopedų vykdomų funkcijų, darbo krypčių, demonstruojamų kompetencijų ir logopedinės pagalbos teikimo, kvalifikacinių reikalavimų nustatymo tvarkos aprašo ir logopedo profesijos aprašo atitikimą. Interviu sudaro klausimai, atskleidžiantys logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, logopedinės pagalbos teikimo ir mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, bei jų tėvų logopedinės pagalbos gavimo patirtis, apibendrintą logopedo veiklos specifikos vertinimą. Interviu *turinio analizės* metodas taikomas laikantis metodologinių reikalavimų. Apdorojant duomenis, vadovaujamosi konteksto informacija, struktūra, konceptu ir teorijomis, kurios padeda atskleisti tiriamojo objekto ypatumus (Žydžiūnaitė, 2008).

Tyrimo rezultatų interpretavimui pasitelktos *Ekologinė sistemų teorija* (Bronfenbrenner, 1979; Ališauskienė, 2005, 2007, 2009; Kairienė, 2010; Kairienė, Ališauskienė, 2013), *Šeimos sistemų teorija* (Scher, Kozłowska, 2012) ir *Praktikos bendruomenių konceptas* (Kietzmann, Plangger, Eaton, Heilgenberg, Pitt, Berthon, 2013). Pasirinktos teorijos ir konceptas leido atskleisti logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje pasitelkiant daugiakalbių tautinių mažumų mokyklų mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų, taip pat logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, patirtis. Tyrime atsižvelgiama į vaiko šeimos tipą, savitumą, vaiko

psichosocialinę charakteristiką, šeimos dinamiką, kultūros tradicijas, požiūrį į kalbos sutrikimą ir logopedinę pagalbą bei poreikius ir patirtis, mokyklos bendruomenės narių sąveiką ir naujos patirties kūrimąsi bendradarbiaujant (Kantanavičiūtė, 2018), išskiriami aplinkos veiksniai, lemiantys logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje ypatumus.

Logopedo veiklos ypatumai tautinių mažumų mokykloje atskleidžiami remiantis *Specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašu ir Logopedo profesijos aprašu* (2006) (CPLOL, 1997; cit. Makauskienė, Kairienė, 2011). Reali logopedų praktika tautinių mažumų mokykloje palyginama su šiuose dokumentuose nurodytomis logopedo veiklos kryptimis, funkcijomis ir logopedo profesinei veiklai būtinomis kompetencijomis.

Analizuojant reikšmines sąvokas bei grupinio interviu metodo teikiamas galimybes, remiantis atlikta mokslinių šaltinių analize, suformuluoti interviu klausimai (1 priedas):

- Logopedams (padedantys atskleisti tautinių mažumų mokyklos logopedų patirtis, nuostatas, požiūrius į būtinumą atlikti papildomas funkcijas, priiimti naujus vaidmenis ir atsakomybes, plėtoti papildomas kompetencijas, nenurodytas logopedų pareigybinuose nuostatuose, išskirti veiksnius, lemiančius logopedo profesinės veiklos ypatumus);
- Mokiniam, turintiems kalbos sutrikimų ir lankantiems logopedines pratybas (leidžiantys išsiaiškinti jų patirtis ir nuomonę apie gaunamos logopedinės pagalbos ypatumus ir jos reikšmę);
- Mokinių tėvams, dalyvavusiems tyrime (padedantys išsiaiškinti jų patirtį gaunant logopedo pagalbą tautinių mažumų mokykloje ir vertinant logopedo veiklos efektyvumą).

Pateikti respondentams klausimai paremti mokslinės literatūros analize ir tiriamuoju reiškiniu.

Logopedų patirtys. Logopedų atsakymai vertinami, atsižvelgiant į mokslinės literatūros analizėje ir dokumentuose, reglamentuojančiuose logopedo veiklą mokykloje, išryškintus esminius logopedinės pagalbos teikimo procesą atspindinčius aspektus.

Tėvų, auginančių vaikus, turinčių kalbos sutrikimų, patirtys. Analizė atliekama, remiantis logopedinės pagalbos teikimo konkrečiai šeimai struktūra, kurią sudaro tokie komponentai: šeimos charakteristika, kalbos sutrikimų prevencija, tėvų kreipimasis dėl logopedinės pagalbos skyrimo, vaiko kalbos vertinimas, kalbos sutrikimų identifikavimas, intervencija, logopedinės pagalbos tęstinumas namuose, išmuktų kalbinių įgūdžių įtvirtinimas kasdienėje vaiko veikloje, bendradarbiavimas su logopedu, šeimos požiūris į vaiko kalbos sutrikimą.

Mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, patirtys. Analizė atliekama remiantis vaiko psichosocialine charakteristika, gaunamos logopedinės pagalbos struktūra, atitinkančia kalbos sutrikimo pobūdį ir sudėtingumo laipsnį.

Remiantis gauta tyrimo medžiaga išskirtos kategorijos ir subkategorijos, atspindinčios tyrimo tikslą ir uždavinius, atskleidžiančios:

- demografinius duomenis;
- tautinių mažumų mokykloje dirbančių logopedų, besimokančių mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų subjektyvų logopedo profesinės veiklos ypatumų vertinimą;
- veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus.

Interviu klausimų pateikimo eiliškumas bei papildomų klausimų pateikimas priklausė nuo tyrimo dalyvio atsakymo turinio bei pokalbio eigos. Klausimai logopedams, vaikams ir jų tėvams buvo pateikti iš esmės tokie patys, tačiau atsižvelgiant į dalyvių patirtis klausimų formuluotė, sudėtingumas ir turinys šiek tiek skyrėsi.

Tyrimo etika

Kokybinio tyrimo metu buvo laikomasi tokių tyrimo etikos principų: 1) savanoriškumo (prieš pradėdant tyrimą tiriamieji supažindinami su tyrimo tikslu, gaunamas jų sutikimas dalyvauti tyrime, paliekant teisę bet kuriuo metu iš tyrimo pasitraukti); 2) konfidencialumo (išlaikomas tiriamųjų privatumas) (Bitinas ir kt., 2008). Svarbu pažymėti, kad atliekant tyrimą buvo reikšmingi šie veiksniai: dirbančių tautinių mažumų mokykloje logopedų sutikimas dalyvauti tyrime, tėvų raštiškas sutikimas, kad jų vaikas gali dalyvauti tyrime, bei pačių tėvų sutikimas dalyvauti tyrimo procese. Tyrimas vykdomas nepriklausomoje aplinkoje, iš anksto susitarus. Įrašant interviu naudotas diktofonas, garso įrašas stenografuotas, surašyti interviu protokolai.

Tyrimo organizavimas

Nors *Geros mokyklos koncepcijoje* (2015) akcentuojama, kad mokykla yra atvira pasauliui, skatinamas bendradarbiavimas su vietos bendruomene, išorinėmis organizacijomis, kitomis mokyklomis, palaikomi ilgalaikiai prasmingi santykiai su mokyklą baigusiais mokiniais, tačiau buvo labai sunku atrinkti tautinių mažumų mokyklas, sutinkančias dalyvauti tyrime. Siekiant nustatyti tautinių mažumų mokyklose dirbančių logopedų skaičių, buvo skambinta į visas mokyklas ir telefonu apklausti mokyklų direktoriai. Mokyklų administracija nenoriai bendrauja telefonu su nepažįstamais žmonėmis, tačiau atsakė į klausimą, ar mokykloje dirba logopedas. Visgi nebuvo suteikta asmeninės logopedų arba mokinių, jų tėvų informacijos (telefono numerių, elektroninio pašto adresų), todėl buvo labai sunku susisiekti su logopedais, dirbančiais tautinių mažumų mokykloje. Net kai telefonu direktoriams paaiškinta, kad tai studentės atliekamas mokslinis tyrimas, bendradarbiauti buvo atsisakyta. Tyrime sutiko dalyvauti tik tos mokyklos, į kurias buvo nuvykta ir asmeniškai pasikalbėta su direktoriais.

Norėtuši išreikšti padėką už pagalbą atliekant tyrimą Vilniaus r. specialiųjų pedagogų ir logopedų metodinio būrelio pirmininkei Anai Pavilovič-Jančis, kuri iškart atsiliepė į pagalbos prašymą susisiekti su rajono logopedais ir noriai padėjo.

Prieš atliekant interviu tyrimo dalyviai buvo trumpai supažindinti su klausimynu. Sunkiausia buvo atlikti vaikų apklausą, nes vaikai kalbėjo nesustodami, dažnai nukrypdavo nuo temos. Suaugusieji tyrimo dalyviai buvo skatinami būti atviresni, neapsiriboti pateiktais klausimais, drąsiai reikšti savo pastebėjimus, mintis, pasiūlymus, papasakoti įsimintinus atvejus. Informacija apie specialistus, ugdymo įstaigas konfidenciali. Vidutinė suaugusiųjų dalyvių interviu trukmė – 1 valanda, vaikų – 30 minučių.

Kokybinė turinio analizė buvo atliekama vadovaujantis šiais žingsniais: 1) interviu tekstas skaitomas daug kartų; 2) skiriami prasminiai vienetai; 3) prasminiams vienetais formuojamos subkategorijos; 4) kelioms subkategorijoms formuojama kategorija (Šaparnis, 2000).

Logopedo darbo ypatumai tautinių mažumų mokykloje buvo aiškinami per logopedų ir mokinių, mokinių ir jų tėvų, logopedų ir tėvų santykius.

Papildomai empirinio tyrimo metu buvo renkami duomenys, atskleidžiantys Lietuvos tautinių mažumų mokyklose dirbančių logopedų skaičių (2 priedas), tautinių mažumų mokyklų, kurių bendruomenės nariai dalyvavo interviu, mokinių, turinčių kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, sąrašų analizė (3 priedas). Dokumentų analize siekta patvirtinti pusiau struktūruoto interviu metodu gautus duomenis.

2.2. Tyrimo dalyviai

Tyrimas atliktas 2018 m. gegužės–rugsėjo mėn. Lietuvos tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokyklose rusų ir lenkų mokomąja kalba.

Tyrimo dalyvavo penkios Trakų, Vilniaus ir Šalčininkų savivaldybių tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokyklos (M1; M2; M3; M4; M5): viena mokykla, kurioje mokoma rusų kalba, ir keturios mokyklos, kuriose yra mokoma lenkų kalba. Dalyvavo šiose mokyklose dirbantys logopedai (L1; L2; L3; L4; L5) (3 lentelė).

3 lentelė

Informacija apie tyrime dalyvavusius logopedus

Pro tok ola s	Amžius	Kvalifikacija	Stažas	Tautinių mažumų mokyklos kalba	Vartojamos kalbos	Kalba, kuria teikiama pagalba	Darbo krūvis
L1	45 metai	Logopedas metodininkas	22 metai	Rusų	Lietuvių, rusų, lenkų, anglų	Rusų, lenkų, lietuvių	0,5 etato
L2	26 metai	Logopedas	3 metai	Lenkų	Lenkų, lietuvių, rusų, vokiečių	Lenkų, lietuvių	0,75 etato

L3	37 metai	Logopedas metodininkas	16 metų	Lenkų	Lenkų, lietuvių,	Lenkų	0,5 etato
L4	52 metai	Vyresnysis logopedas	27 metai	Lenkų	Lenkų, lietuvių, rusų	Lenkų, lietuvių, rusų	0,5 etato
L5	29 metai	Logopedas	4 metai	Lenkų	Lenkų, lietuvių, rusų, anglų	Lenkų, lietuvių	0,5 etato

Taip pat tyrime dalyvavo penki mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, tėvai (T1; T2; T3; T4; T5) (4 lentelė) ir penki mokiniai, turintys kalbos sutrikimų, (V1; V2; V3; V4; V5) (5 lentelė).

4 lentelė

Informacija apie tyrime dalyvavusius mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, tėvus

Protokolas	Amžius	Išsilavinimas	Šeimos tipas	Vaikų skaičius šeimoje	Kalba, kuria gaunama pagalba
T1	41 metai	Vidurinis	VI tipas – mišri šeima, mišrios kalbos. Namuose vartojamos kalbos yra rusų, lenkų, lietuvių. Vaikas lanko mokyklą, kurioje mokoma rusų kalba. Strategija – šeimoje painiojamos, maišomos kalbos.	4	Rusų, lenkų, lietuvių
T2	32 metai	Aukštasis universitetinis	I tipas. Vienas asmuo – viena kalba. Mamos gimtoji kalba – lenkų, tėvo – lietuvių, kiekvienas atitinkamu lygiu geba kalbėti su kitu jo gimtąja kalba. Vaikas lanko lenkišką mokyklą. Strategija – nuo pat vaiko gimimo tėvai su vaiku kalba kiekvienas savo gimtąja kalba.	3	Lenkų, lietuvių
T3	36 metai	Aukštasis neuniversitetinis	IV tipas – abi namų kalbos yra nevalstybinės. Tėvo gimtoji kalba – lenkų, mamos – vokiečių ir rusų. Vaikas lanko lenkišką mokyklą. Strategijos – tėvai tarpusavyje kalba rusiškai, o su vaiku – kiekvienas savo gimtąja kalba.	2	Lenkų
T4	29 metai	Vidurinis	II tipas – viena kalba – viena aplinka, mamos gimtoji kalba – rusų, tėčio – lietuvių. Namuose bendraujama tik rusų kalba. Vaikas lanko lenkišką mokyklą. Strategija – namuose tėvai su vaiku kalba rusiškai, tačiau tai ne ta kalba, kuria mokoma	2	Lenkų, lietuvių, rusų

			mokykloje. Tokiu būdu vaikas lenkų kalbą pradeda mokytis mokykloje, vartoja ją tik už namų ribų.		
T5	38 metai	Vidurinis	III tipas – namuose vartojama viena lenkų kalba, tėvų gimtoji kalba yra tokia pati. Vaikas lanko lenkišką mokyklą. Strategija – nuo gimimo vaikas mokosi vienos lenkų kalbos, mokykloje pradėjo mokytis lietuvių kalbos.	4	Lenkų

5 lentelė

Informacija apie tyrime dalyvavusius mokinius, turinčius kalbos sutrikimų

Protokolas	Klasė	Kalbėjimo ir kalbos sutrikimų išvada	Šeimos tipas	Daugiakalbystės tipas, vartojamos kalbos	Tautinių mažumų mokyklos kalba	Kalba, kuria gaunama pagalba
V1	3	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	VI	Vienalaikė. Rusų, lenkų, lietuvių	Rusų	Rusų, lenkų, lietuvių
V2	4	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	I	Vienalaikė. Lenkų, lietuvių	Lenkų	Lenkų, lietuvių
V3	5	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	IV	Vienalaikė. Lenkų, vokiečių, rusų, lietuvių	Lenkų	Lenkų
V4	4	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	II	Vienalaikė. Rusų, lietuvių	Lenkų	Lenkų, lietuvių, rusų
V5	8	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo plėtojimosi spragų	III	Nuosekloji. Lenkų, lietuvių	Lenkų	Lenkų

Logopedai, dalyvaujantys tyrime, buvo atrenkami pagal turimą darbo patirtį, metodinę kvalifikaciją. Logopedai rekomendavo šeimas, kurios noriai sutiko dalyvauti tyrime, atvirai bendravo, drąsiai atsakinėjo į klausimus, reiškė savo nuomonę. Pasirinkti vyresni nei 1–2 klasių mokiniai, turintys kalbos sutrikimų, tačiau geresnius kalbinius gebėjimus, gebantys laisvai komunikuoti, reikšti savo nuomonę. Informacija apie mokyklas ir tyrimo dalyvius konfidenciali.

2.3. Logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, patirtys, atskleidžiančios jų veiklos ypatumus

Tyrimu siekta nustatyti logopedų veiklos ypatumus teikiant logopedinę pagalbą tautinių mažumų mokyklų mokiniams, turintiems kalbos sutrikimų. Daugiakalbio, įvairioms kultūroms priklausančio vaiko kalbos sutrikimų įveikimas yra sudėtingas ir ilgas procesas, reikalaujantis

vaiko, jo šeimos narių, logopedo ir mokyklos bendruomenės glaudaus bendradarbiavimo, abipusio supratingumo, pasitikėjimo ir palaikymo. Pagrindinės logopedinės pagalbos daugiakalbiam vaikui, turinčiam kalbos sutrikimų, kryptys ir funkcijos, reglamentuojamos profesijos apraše, yra: prevencija, logopedinės pagalbos poreikio nustatymas, kalbos vertinimas, tikslus kalbos sutrikimų identifikavimas, įveikimas, bendradarbiavimas su šeima, kitais specialistais, pedagogais, konsultavimas, švietimas, rekomendacijų teikimas. Tyrimo dalyvių domėtasi, kokios yra pagrindinės logopedų darbo kryptys tautinių mažumų mokykloje, kuo išskirtinė šio darbo specifika. Tirta nuomonė apie atliekamas logopedo funkcijas, vaidmenis ir demonstruojamas kompetencijas, kurios ne/atitinka logopedų, dirbančių mokykloje, pareigybinių nuostatų ir logopedo profesijos aprašo. Apklausiant logopedus, tirta jų patirtis ir požiūris į realią situaciją mokykloje, įvardijant iššūkius ir pagrindinius sunkumus, veiksnius, lemiančius jų veiklos sudėtingumą ir specifiškumą (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, apibendrinti interviu duomenys

Kategorija	Subkategorija	Pasikartojančių teiginių skaičius
Dokumentai, reglamentuojantys logopedo veiklą tautinių mažumų mokykloje	Pareigybinių nuostatų nebuvimas	5
	Atestacijos nuostatų atnaujinimo būtinumas	5
	Gairių logopedams ir tėvams nebuvimas	5
	Logopedų rengimas darbui tautinių mažumų mokykloje	5
Logopedų atliekamų mokykloje funkcijų ir pareigybinių nuostatų ne/atitikimas	Dalyvavimas mokyklos tarybos posėdžiuose, darbo grupėse kuriant mokyklos strateginius planus, veiklos planus, mokyklos darbo tvarkos taisykles	5
	Mokytojų pavadavimas	3
	Budėjimas pertraukų metu, mokyklos renginiuose	2
	Mokyklos renginių, švenčių, konferencijų organizavimas, dalyvavimas projektinėje veikloje	5
	Dalyvavimas darbo grupėje atliekant mokyklos vidaus auditą	4
	Lankymasis tautinių mažumų bendruomenės renginiuose	5
	Komunikavimo	5
Būtinoms profesinei veiklai papildomos kompetencijos	Daugiakalbė	5
	Kultūrinė	5
	Daugiakalbių vaikų kalbos raidos vertinimo	5
	Bendradarbiavimo su tautinių mažumų bendruomene, vertėjais, mišrių šeimų nariais	5
	Mišrios šeimos konsultavimo	5
	Nepakankami bendradarbiavimo, komandinio darbo gebėjimai	4
Asmeniniai gebėjimai ir savybės	Nepakankami mišrių šeimų konsultavimo gebėjimai	5

	Nepakankami daugiakalbių vaikų kalbos vertinimo gebėjimai	5
	Nepakankami užsienio kalbų mokėjimo gebėjimai	4
	Nepakankamas gebėjimas atlikti išsamią šeimos atvejo analizę	5
	Nepakankamas gebėjimas derinti darbe teoriją ir praktiką	5
	Nepakankamas gebėjimas naudotis tarptautinių mokslinių tyrimų duomenų bazių informacija, vadovautis įrodymais grįstos praktikos principais	5
	Nepakankamas gebėjimas spręsti problemas	3
	Lankstumas	5
	Pakantumas	5
	Tolerancija	2
	Kūrybingumas	4
	Išradingumas	5
Logopedinės pagalbos teikimo prielaidos ir galimybės	Teigiamas mokyklos vadovų požiūris į logopedo pagalbos reikšmingumą	5
	Teigiamas vaiko šeimos narių požiūris į logopedinę pagalbą	3
	Pakankamos vaiko ir jo šeimos žinios apie identifikuotą kalbos sutrikimą	5
	Logopedo darbas pilnu etatu	5
	Gerai suplanuotas darbo laikas, patogus tvarkaraštis	2
	Gerai įrengtas logopedo kabinetas	4
	Modernios ugdomosios priemonės kabinete	4
	Aktyvus tėvų dalyvavimas logopedinės pagalbos teikimo procese	5
	Pedagogų įsitraukimas į logopedinės pagalbos procesą	2
	Tarpinstitucinis bendradarbiavimas	2
	Specifinių žinių apie tautinių mažumų kultūras ir kalbas turėjimas	5
	Žinių apie skirtingų kalbų sistemas turėjimas	2
	Logopedinės pagalbos teikimo iššūkiai ir sunkumai	Gera vaiko psichologinė savijauta mokykloje ir šeimoje
Vaiko motyvacija		5
Kalbos sutrikimo pobūdis ir sunkumo laipsnis		5
Vertinimo instrumentų ir priemonių, pritaikytų įvairioms kalboms, nebuvimas		5
Specifinės žinios apie daugiakalbystę ir jos privalumus bei keliamus sunkumus		2
Šeimos abejingumas		2
Laiko stoka		5
Didelis darbo krūvis		5
Specifinių žinių, informacijos, rekomendacijų, gairių stoka		3
Sunkumai dėl darbo keliose darbovietėse		2
Sunkumai dėl nepakankamo mažų mokyklų finansavimo		5
Nepritaikyta darbo vieta, logopedo kabineto nebuvimas		2

Bendravimo ir bendradarbiavimo su šeima ypatumai	Šeimos narių užimtumas ir vengimas bendrauti	3
	Sunkumai dėl kalbos barjero	2
	Šeimos kultūros tradicijų išmanymas ir pagarba	3
	Pagarba šeimos bendravimo tradicijoms ir sprendimams, atsižvelgimas į šeimos lūkesčius	4
	Mišrių šeimų konsultavimo gebėjimai	5
	Logopedinės pagalbos teikimo vaikui procese dalyvauja dažniausiai mamos	3

Logopedai, dalyvaujantys tyrime, akcentuoja, kad dokumentų, reglamentuojančių logopedo veiklą tautinių mažumų mokykloje, nebuvimas kelia logopedams daug problemų bendraujant su mokyklos administracija:

Sunku įrodyti direktoriui, kad man nepriklauso dalyvauti antikorupcijos komisijos veikloje, rašyti protokolus, organizuoti renginius, nesusijusius su logopedo pareigybe (L4). <...> Man tenka budėti pertraukų metu (L1). <...> Mokinių atostogų metu dalyvauju įvairių darbo grupių veikloje, rašau protokolus, rengiu projektus, kurie nesusiję su mano profesija (L2, L3, L4).

Logopedų nuomonės apie būtinumą plėtoti papildomas kompetencijas, nenurodytas pareigybiniuose nuostatuose, sutampa. Specialistai vieningai mano, kad be specifinių žinių ir praktinių įgūdžių logopedui, dirbančiam tautinių mažumų mokykloje, sudėtinga atlikti daugiakalbio vaiko kalbos vertinimą, bendrauti su daugiakalbe mišria vaiko šeima, atlikti išsamią atvejo analizę:

Vertinimą atlieku mokykloje mokoma kalba. Jeigu moku vaiko gimtąją kalbą, tai vertinu abiem kalbomis. Bet pasitaiko atvejų, kai nemoku vaiko antros vartojamos kalbos. Jeigu kas nors iš šeimos narių padeda atlikti vertinimą, vertėjauja, tai tada bandau vertinti abi kalbas. Dažnai vertinimas būna netikslus, paviršutiniškas. Svarbu, kad vaikui paskirtų logopedo pagalbą, o tada kartu su juo ieškome būdų, kaip įveikti sunkumus (L3). <...> Sunku susikalbėti su vaiko šeimos nariais. Yra tėvų, kurie taip ir nepasirodo logopedo kabinete, nereaguoja į pastabas, raginimus bendrauti, ieškoti bendrų sprendimų. Kartais atrodo, kad jiems visiškai nerūpi vaikas, todėl prašau mokytojos palaikymo ir pagalbos įtvirtinant jau susiformavusius įgūdžius (L3, L4, L1). <...> Labai trūksta žinių ir informacijos apie įvairių kalbų sistemas. Nepakankamos anglų kalbos žinios neleidžia pasinaudoti užsienio logopedų internetinėmis svetainėmis, sunku skaityti užsienio mokslinę literatūrą. Nežinau, kur gauti informacijos apie naujoves logopedo darbe (L2, L4). <...> Man sunku surasti bendrą kalbą su vaiko mokytoja. Keistas mokytojos požiūris į logopedinę pagalbą. Toks jausmas, kad ji visiškai nesupranta mano darbo specifikos (L1). <...> Kaip man užtikrinti logopedinės pagalbos tęstinumą namuose, kai tėvai nesirodo mokykloje? Negaliu užduoti vaikui namų darbų, nes žinau, kad jis jų neatliks, nes nėra kam padėti (L2). <...> Siunčiu

tėvams rekomendacijas raštu, bandau konsultuoti elektroniniu paštu, telefonu. Yra tėvų, kurie vengia atsakomybės, pareiškia, kad nesupranta, kaip padėti vaikui (L4).

Remiantis interviu duomenimis, galima daryti prielaidą, kad į šeimą orientuotą požiūrį specialistams taikyti sudėtinga dėl tėvų abejingumo ir atsakomybės vengimo. Tėvai dažniausiai patys pasirenka pasyvaus stebėtojo poziciją. Dažniausiai susiduriama su sunkumais dėl didelio darbo krūvio, laiko stokos, neįrengtų kabinetų arba jų nebuvimo, modernių priemonių ir kompiuterinių programų tautinių mažumų kalba stokos:

Dirbu dviejose mokyklose, nes abiejose dirbu nepilnu darbo krūviu. Tai labai sunku, nes turi prisitaikyti prie skirtingų tradicijų, darbo tvarkos, reikalavimų, požiūrių. Turi ruošti priemones abiem mokykloms arba vežiotis nuolat paruoštas priemones su savimi (L2). <...> Neturiu kabineto. Negaliu vaikams pateikti įdomesnių užduočių, nes neturiu kompiuterio (L1).

Pagrindiniai sunkumai ir iššūkiai, logopedų teigimu, kyla dėl nepakankamų kompetencijų, kurias logopedai privalo plėtoti savarankiškai. Logopedai nebuvo rengiami dirbti tautinių mažumų mokykloje, jų funkcijos ir atsakomybės neapibrėžtos logopedo veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose, todėl jiems sudėtinga tinkamai organizuoti savo veiklą šioje mokykloje. Pastebėta, kad skiriasi logopedų požiūriai į tarpinstitucinį bendradarbiavimą, galimybę tobulinti kvalifikaciją.

2.4. Mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, ir jų tėvų patirtys, atskleidžiančios logopedo veiklos ypatumus

Tyrimo metu siekta atskleisti, kokią įtaką logopedo veiklos ypatumams turi vaiko ir jo šeimos tipas, asmeninės vaiko savybės, jo psichologinė savijauta mokykloje. Domėtasi suaugusių tyrimo dalyvių ir pačių vaikų nuomone apie išskirtinius mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, bruožus, požiūrį į kalbos sutrikimą ir motyvaciją jį įveikti, bendravimo su logopedu ypatumus.

Interviu dalyvių (logopedų, vaikų ir jų tėvų) skaičius buvo vienodas, todėl nurodomas bendras kiekvienos dalyvių grupės pateiktų teiginių skaičius. Tai leidžia palyginti skirtingas patirtis ir požiūrius ir pamatyti vyraujančias tendencijas. Visų tyrimo dalyvių patirčių analizė leido sudaryti bendrą tautinių mažumų mokyklos mokinių, turinčių kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, charakteristiką: asmenines savybes, kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos, bendravimo, elgesio ypatumus, apibūdinti jų psichologinę savijautą mokykloje, išskirti teigiamas ir neigiamas charakteristikas (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

Tautinių mažumų mokyklos mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, charakteristikos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius		
		Logopedas	Tėvas	Vaikas
	Įgimtas imlumas kalboms	5	5	5

Asmeninės savybės	Drąsa, pasitikėjimas savimi, tolerancija, mandagumas, kantrybė, geranoriškumas, draugiškumas, noras padėti, pasidalinti, darbštumas, kūrybingumas, sumanumas	2	2	4
	Įkyrumas, kalbėjimas nesustojant, kitų nuomonės nepaisymas, perdėtas savęs vertinimas, tingėjimas, užsispyrimas, prieštaravimas, neatsakingumas	2	2	1
	Noriai bendrauja su bendraamžiais	4	4	4
	Labiau mėgsta bendrauti su suaugusiaisiais arba mažais vaikais	1	1	1
	Melavimas, išsisukinėjimas, atidėjimas	1	1	0
	Atsakomybės vengimas, kaltės nepripažinimas	3	3	0
	Aukšta motyvacija	5	5	5
Kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos ypatumai	Kalbos sutrikimas pasireiškia visose vartojamose kalbose	5	5	5
	Skirtingas santykinis kiekvienos kalbos mokėjimo lygis priklausomai nuo galimybių ir patirties	5	5	5
	Dėl tarties klaidų atsiranda ir rašybos klaidų	5	5	5
	Sunkiai įsisavina priebalsių samplaikas	5	5	5
	Silpnesni gramatiniai gebėjimai	5	5	5
	Žodžių vartojimo ir žodžių darybos klaidos	5	2	3
	Kirčiavimo klaidos	5	5	5
	Žodžių tarimo paprastinimo strategijų taikymas	5	4	3
	Neišplėtotas žodynas	5	2	1
	Atskirų kalbų žodynų jungimas į vieną, tų pačių taisyklių taikymas abiejose kalbose.	4	2	4
	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas ir foneminė klausa	5	5	5
	Nepakankama pragmatinė kompetencija	5	3	3
	Pasakoja lėtai, ilgai parenkami žodžiai, ilgos pauzės	5	1	1
	Kalba gramatiškai netaisyklinga	5	1	1
	Nepakankamai išlavėjusi rišlioji kalba	4	3	1
Silpni skaitymo, rašymo įgūdžiai	5	5	5	
Bendravimo, elgesio ypatumai	Socialinės sąveikos ir bendravimo sutrikimai	3	1	1
	Dažnai prieštaraujantis, maištingas, agresyvus elgesys	1	1	1
	Greitas susierzinimas, hiperaktyvumas	1	1	1
	Neturi bendravimo ir elgesio problemų	2	2	2
Psichologinė savijauta mokykloje, emocijos	Gera psichologinė savijauta; gera nuotaika, motyvacija, saugumo jausmas, pasitikėjimas	4	4	4
	Pablogėjusi psichologinė savijauta: nerimas, atstūmimas, izoliacija, baimė	1	1	1

Analizuojant interviu turinį išryškėjo dalyvių nuomonių sutapimai: daugiausiai teiginių tyrimo dalyviai pateikė asmeninių savybių bei kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos ypatumų subkategorijose. Pasakodami apie asmenines savybes, kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos, bendravimo ir elgesio ypatumus, psichologinę savijautą ir emocijas, mokiniai atskleidė savo asmeninius gebėjimus ir charakterio bruožus, suteikė informacijos apie patiriamus sunkumus ir nurodė stipriąsias savo savybes, padėsiančias įveikti kalbos sutrikimą, priimti efektyvius problemų

sprendimus. Mokinių tėvai pateikė savo vaiko, turinčio kalbos sutrikimų, charakteristiką, nurodė sunkumus ir teigiamus veiksnius, su kuriais susiduria jų vaikas įveikdamas kalbos sutrikimą. Logopedams buvo pasiūlyta pasirinkti vieną konkretų vaiką, turintį kalbos sutrikimų, ir apibūdinti jo savybes, psichologinę savijautą mokykloje, elgesio ypatumus.

Tyrimo dalyviai vieningai pažymėjo, kad daugiakalbiai tautinių mažumų mokyklos mokiniai sėkmingai vartoja kelias kalbas, pasižymi *įgimtu imlumu kalboms*:

Tautinių mažumų mokykloje daugiakalbystė yra savaimė suprantama. Net jei vaikas namuose kalba viena kalba, tačiau jau antroje klasėje jis pradeda mokytis valstybinės kalbos ir vienos iš užsienio kalbų. Tokiu būdu jis tampa nuosekliuoju daugiakalbiu (L4). <...> Mes namuose kalbame rusų ir lenkų kalbomis, kieme su draugais sūnus kalba lietuviškai. Namuose kalbų nemaišome, todėl jis nuo pat mažens pakankamai gerai kalba trimis kalbomis. Labai greitai išmoko. Stebėtina dar ir tai, kad žiūrėdamas filmukus vaikams išmoko jau daug ir angliškų žodžių (T3). <...> Aš lengvai išmokau kalbėti lietuviškai, lenkiškai, rusiškai, kai dar buvau mažas, tik rašyti dar labai sunku. Darau daug klaidų (V2). <...> Nors vaikai daro daug klaidų, maišo kalbas, tačiau labai drąsiai tarpusavyje bendrauja įvairiomis kalbomis ir supranta vienas kitą. Greitai adaptuojasi įvairioje daugiakalbėje aplinkoje (L2).

Respondentai nurodo, kad mokiniai, turintys kalbos sutrikimų, labiau mėgsta bendrauti su bendraamžiais nei su suaugusiais arba jaunesniais vaikais. Tik maža dalis vaikų vis dar maloniau jaučiasi suaugusiųjų ir mažesnių vaikų draugijoje. Charakterizuodami asmenines savybes, vaikai labiau pabrėžia savo gerąsias savybes, stiprybes, gerą psichologinę savijautą mokykloje. Galima teigti, kad išryškėja pozityvi tendencija, kai nuo neigiamo požiūrio į vaikus, turinčius kalbos sutrikimų, pereinama prie pozityvaus vertinimo ir patyčių mažinimo, saugios aplinkos mokykloje kūrimo, esminių inkluzinio ugdymo principų įgyvendinimo.

Logopedai pastebi, kad vaikų asmeninės savybės formuojasi nuo pat gimimo ir priklauso nuo daugybės socialinių ir psichologinių veiksnių:

Nepaisant kalbos sutrikimo pobūdžio ir sunkumų laipsnio, kiekvienas vaikas turi ir savo talentų. Dažniausiai tokie vaikai fiziškai labai stiprūs, sportiški, muzikalūs, kūrybingi (L1). <...> Vaiką labai veikia aplinka. Kai jį supranta ir priima aplinkiniai, jis jaučia nuolatinį palaikymą ir jaučiasi svarbus, įvertintas, suprastas, tai nepriklausomai nuo žinių lygio, pasiekimų, gebėjimų ar sutrikimo pobūdžio vaikas būna kitoks. Šiltoje ir saugioje aplinkoje vaikas ir pats būna šiltas ir elgiasi saugiai, neužgauliodamas kitų (L3). <...> Vaikai, kurie daug laiko praleidžia asocialioje aplinkoje, perima asocialų elgesį. Jie dažnai patiria smurtą, atmetimą, užgauliojimus, todėl ir patys meluoja, išsisukinėja, būna neatsakingi, tingūs, nemotyvuoti (L5). <...> Vaikai, turintys specifinę kalbos raidą dėl intelekto sutrikimų, pasižymi tuo, kad jie visada būna nuoširdūs, geranoriški, mėgsta atlikti visokius fizinius darbus, labai paslaugūs. Tačiau labai sudėtingi

charakterio bruožai vaikų, turinčių elgesio ir emocijų sutrikimų, autizmo spektro sindromą (L4). <...> Sunkesnių kalbos sutrikimų, susijusių su žymiu intelekto sutrikimu, turintys vaikai išsiskiria įkyrumu, kalbėjimu nesustojant, nuolatiniu prieštaravimu, todėl bendraamžiai nenoriai su jais draugauja, vengia jų. Tokie vaikai gali padaryti neleistinų dalykų ir apkaltinti kitą vaiką. Tačiau asmeninių savybių negalima išskirti kaip negalės požymio, jos išsiugdomos, perimamos iš tos aplinkos, kurioje vaikas auga (L2).

Tėvams ir patiems vaikams atrodo kitaip. Ši tyrimų dalyvių grupė mano, kad vaikas išsiugdo neigiamas savybes tik mokykloje, nes namų aplinkoje jis kitoks, visada geras, mandagus, darbštus:

Namuose dukra visai kitokia. Ji niekada neskriaudžia kitų, nesikeikia, visada mums su tėvu padeda namų ūkyje nudirbti visokius darbus (T1). <...> Anksčiau niekada taip nekalbėdavo ir nesielgdavo. Mato mokykloje negerus pavydžius (T3). <...> Aš negaliu pamokoje dirbti, nes visi rėkia (V4). <...> Aš tai nesimušu, bet kai mane muša, tai ir aš tada (V3). <...> Aš tai visada pasisveikinu, padedu draugams, o jie tai neduoda man savo telefono pažaisti (V1).

Daugiakalbių vaikų kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos ypatumai šiek tiek skiriasi nuo vienakalbių vaikų, turinčių kalbos sutrikimų. Sutapo dalyvių nuomonės ir apie tai, kad kalbos sutrikimas pasireiškia visose vartojamose kalbose, vaikai, turintys kalbos sutrikimų, turi nepakankamai išlavėjusį fonologinį suvokimą ir foneminę klausą, silpnus skaitymo ir rašymo įgūdžius, daro daug gramatinių, prozodijos klaidų. Logopedai, išskirdami sunkumus, pažymi dažniausiai pasitaikančias klaidas:

Rusakalbiai vaikai turi lietuvių kalbos garsų tarimo sunkumų: kietina arba minkština kalbos garsus, painioja ie-ei- e-ė, balsį o ir dvibalsį uo, ilguosius ir trumpuosius garsus y-i, u-ū, praleidžia minkštumo ženklą. Gimtojoje rusų kalboje sunkumų pasitaiko tariant ir rašant tyliąsias fonemas: minkštumo ženklą ь (miagkij znak): хорошенко, сильно, конки; kietumo ženklą ъ (tviordyj razdelitelnij znak). Rašant balses я [jā], ё [jū] ir ю [jū], kurios sudarytos iš dviejų garsų, todėl vaikams sunku taisyklingai ištarti ir užrašyti. Praleidžiami garsai: сонце (солнце), пришел (пришел), посмотреть (посмотреть), будет (будет), птёрка (пятёрка), скуаю (скупаю); arba pridedami nesami: в шыколе, фырукты, сычавель (щавель); kaitaliojami vietomis: дружба (дружба), praleidžiamas skietuo: радтса (радоваться); keičiami: скуаю (скупаю); žodyje raidė ц keičiama į ч, с keičiama į щ. ч į ш: конешно (конечно), доить, лошатка, кокти, севодня. Netaisyklingai vartoja daugiskaitą: докторы (доктора), linksnius: у меня нет апельсин (у меня нет апельсинов); palyginimus: более красивее (более красивый); painiojama panašiai skambančių žodžių reikšmė: абонент/абонент, адресат/адресант, он пихал/он поехал, дольше/дальше; nederinami giminė, skaičiai, linksniai: девушка пел, кролик прыгнула, я был на школе, нет время (нет времени) (L1). <...> Lenkiškai kalbantiems vaikams sunkiausiai yra taisyklingai ištarti ir užrašyti minkštuosius priebalsius: с, cz, dz, dź, l, rz, sz, ź,

įvairios balsių transformacijos: ó – o, a – e, ą – ę, ó – e, -ie, -i (virsta -e, -y). Vaikai klysta rašydami balse *q, ę* (*samogłoski nosowe*), minkštumo ženklus, vartodami savybinius įvardžius: *silny, śnieg, cisza, gość, dziewczynka, uczeń, książka. Moim miastem jest Troki. Mam dwanaście lat. Taip pat vaikams sunku* taisyklingai vartoti ir derinti veiksmažodžius su daiktavardžiu, būdvardžius su daiktavardžiu, sudėlioti žodžių tvarką pasakojamuosiuose, klausiamuosiuose ir liepiamuosiuose sakiniuose: *być, nazywać się, być, znajdować się, dojść, wskazać, mieć, trafić. Jak ty się nazywasz? Czy pan jest lekarzem? (L3) <...> Kai supranta paprasčiausias žodines instrukcijas, noriai įsitraukia į veiklą. Dažnai nesupranta žodžių reikšmės, todėl nesuvokia ir užduoties sąlygų, vengia savarankiško darbo, ieško draugų pagalbos, bando nusižiūrėti, nusirašyti atsakymą. Žodynas neišplėtotas, buitinis (L2). <...> Pasakodamas daro ilgas pauzes, ilgai renka žodžius. Daug agramatizmų, svetimybų, painiojamos kalbos (L5). <...> Sunku diferencijuoti panašius garsus (foneminis klausos sutrikimas), garsinės analizės ir sintezės sunkumai, bloga žodinė atmintis – sudėtingų instrukcijų, eilėraščių, dainų, serijinės ir sekos (savaitės dienų, sezonų) informacijos įsiminimas, nepakankami semantikos ir pragmatikos gebėjimai (L4).*

Tačiau daugiakalbystės kalbėjimo ir kalbos ypatumai nepriskiriami sutrikimams. Tai tik laikini sunkumai, kurie yra greitai ir lengvai įveikiami:

Kalbų maišymas, painiojimas greitai įveikiamas. Vyresniame amžiuje vaikai greičiau su šiais sunkumais susidoroja. Tačiau kalbos sutrikimas dažniausiai yra neįveikiamas. Vaikas išmoksta su juo „susigyventi“, „jį apeiti“ (L2). <...> Kai tik pagerėja vaiko kalbų mokėjimo lygis, tai ir daugiakalbystės nulemtos klaidos išnyksta. Kalbos sutrikimai lydi vaiką visą gyvenimą ir jam reikia išmokti su tuo susitaikyti, remtis savo stiprybėmis, jas vis labiau ugdytis (L1). <...> Vaikas drąsiau bendrauja, sakinių struktūra taisyklinga, išnyksta atskirų kalbų žodinių jungimų į vieną, tų pačių taisyklių taikymas abiejose kalbose. Specifiniai kalbos sutrikimai, neurologinio pobūdžio kalbos sutrikimai kelia daug iššūkių ir vaikui, ir aplinkiniams (L4). <...> Pagausėjus abiejų kalbų žodynui, vaiko pasakojimas būna rišlus, išraiškingas, sumažėja pauzių, jis pradeda skirti skirtingų kalbų grafemas, fonemas. Daugiakalbystė labai išplečia vaiko bendravimo ratą. Kalbos sutrikimai, ypač rimti, reikalauja nuolatinio sunkaus darbo ir begalinės kantrybės, užsispyrimo (L3). <...> Taisyklingai diferenciuoja ilguosius – trumpuosius balsius, e-ė-ie-ei, o-uo, sumažėja rašybos klaidų. Kalbos sutrikimai dažniausiai yra įgimti ir to pakeisti negalima. Reikia mokyti vaiką su tuo gyventi ir padėti jam atrasti tokių savybių, kurios padės jam kokybiškai gyventi. Palaikyti ir pasitikėti juo (L5).

Tėvų ir vaikų nuomonė prieštaringa. Tėvai sieja kalbos sutrikimą su daugiakalbyste ir tikisi, kad tai laikini sunkumai, kurie laikui bėgant išnyks. Dažnai tėvų nuomonę pastiprina ir įvairių tarnybų specialistai, gydytojai, patardami tėvams kalbėti su vaiku tik viena kalba. Manoma, kad taip sumažės sutrikimo požymių, pavyks jį greičiau įveikti.

Neurologui buvo sunku susikalbėti su mano vaiku, nes jis nemoka kalbėti lietuviškai. Gydytojas nustebė ir patarė pereiti prie vienos, valstybinės, kalbos, nes vaikas ateityje negalės mokytis profesijos, susirasti darbo. Girdėdamas vieną kalbą, greičiau ir taisyklingiau pradės kalbėti. Bet mes lankome lenkišką mokyklą, tai vis tiek kalbėti teks dviem kalbomis (T5). <...> Mes su vaiku dabar kalbame tik mokyklos kalba, todėl greitai jis gerai mokysis (T3). <...> Aš dabar kalbu tik lenkiškai ir jau gražiai kalbu (V3). <...> Namie mes dabar kalbame visi tik lenkiškai. Man jau geriau mokytis sekasi (V4). <...> Aš žiūriu daug rusiškų filmukų ir su sese irgi jau kalbu tik rusiškai, tai jau labai gerai viską moku (V1).

Analizuojant interviu dalyvių patirtis pastebėta, kad išskirti specifinius tautinių mažumų mokyklų mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, bruožus labai sudėtinga. Tyrimo dalyvių išskirtos charakteristikos yra bendros, būdingos visiems vaikams nepriklausomai nuo vartojamų kalbų skaičiaus – tai netaisyklinga tartis, neišlavėjęs fonologinis suvokimas ir foneminė klausa, sutrikęs gramatinis taisyklingumas, negausus, neišplėtotas žodynas, nepakankamai išlavėjusi rišioji kalba. Gali būti sutrikdytas kalbėjimas arba visa kalbos sistema, tai priklauso nuo sutrikimo pobūdžio, bet jokių būdų ne nuo daugiakalbystės keliamų sunkumų. Visgi daugiakalbiams vaikams, patiriantiems laikinų kalbėjimo ar kalbos sunkumų, būtina logopedo pagalba. Tačiau pagal dabartinį logopedo darbo reglamentavimą logopedas teikia pagalbą tik vaikams, turintiems kalbėjimo, kalbos ar komunikacijos sutrikimų.

2.5. Respondentų patirtys, atskleidžiančios veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus

Tyrimo siekta atskleisti veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje. Logopedų, tėvų ir pačių vaikų atsakymai leido išskirti daugybę tarpusavyje susijusių teigiamų ir neigiamų veiksnių, nuo kurių priklauso ne tik logopedo darbo sėkmė, bet ir visos vaiko šeimos gyvenimo kokybė:

Aš nieko nežinau apie vaiko kalbos sutrikimą. Sužinojau tik mokykloje. Gydytojai nieko nepastebėjo, visada sakė, kad vaikas sveikas, gali lankyti mokyklą (T3). <...> Mes visi šeimoje pavargome. Vaikas irzlus, vyresni vaikai šeimoje iš jo tyčiojasi, nenori suprasti, neturi kantrybės (T4). <...> Turiu atskirai gaminti maistą, nes valgo tik kelis produktus (T5). <...> Nepatogus logopedės darbo laikas. Man sudėtinga atsiprašyti iš darbo, kad galėčiau susitikti su logopede (T1). <...> Trūksta priemonių tautinių mažumų kalba (L1, L3). <...> Mažai laiko skiriu vakare vaikui, nes tiek daug įvairių darbų. Nelieta laiko jam paskaityti arba pasikalbėti. Kartais daug dirbdama slepiuosi nuo nesibaigiančių problemų. Neužtenka pinigų knygoms, vaiko žaislams (T1, T2). <...> Man sunku bendrauti su logopedu, nes jis nemoka mano vartojamos kalbos. Negaliu išsikalbėti, išsipasakoti jam (T3).

Logopedai ir tėvai, dalyvavę interviu, pateikė daugiausiai teiginių, išsamiai vertino situaciją, išsakė savo poziciją. Vaikai pateikė teiginius, aktualius labiau jiems, tiesiogiai veikiančius jų gyvenimo kokybę:

Aš kalbu gražiai, taip kaip ir mano brolis. Mokykloje sako, kad negražiai. Mano močiutė taip kalba. Ir mano tėveliai taip kalba (V1). <...>. Mantas sako, kad aš kalbu kaip Maša ir Lokys, juokingai kalbu (V2). <...> Labai noriu, kad nebūtų tų klaidų, kodėl man taip nesiseka (V5).

Tėvai skirtingai vertina logopedo rekomendacijas, konsultavimo reikšmingumą, tačiau suvokia, kad logopedo padedami jie kasdienėje veikloje mokosi naudoti konkrečias kalbų vartojimo, sutrikimų įveikimo strategijas su savo vaikais:

Mažai laiko skirta konsultacijoms, todėl jos trumpos ir mažai suprantamos (T1, T2, L2). <...> Kartais man nesuprantamos logopedo rekomendacijos, nes aš sunkiai kalbu ta kalba, kuria jos pateiktos (T3). <...> Gerai, kad logopedas viską išaiškina, parodo, užrašo, nes man tai labai sudėtinga. Kol ateinu namo, jau neatsimenu, ką jis rekomendavo. Paimu ir perskaitau (T4). <...> Man palengvėjo, kai daugiau sužinojau apie šį sutrikimą, kad gali dar viskas pasikeisti (T1). <...> Pasirodo, tai taip paprasta, o aš galvojau, kad reikia kažkokių instrumentų, masažų, o čia pakanka sudominti vaiką, linksmi su juo pažaisti, padainuoti, pasikalbėti (T2).

Tinkamai pasirinktos kalbos sutrikimų įveikimo strategijos motyvuoja vaiką bendrauti ir padeda jam plėtoti brandesnius bendravimo įgūdžius. Šiltas bendravimas, supratingumas, vaiko palaikymas tampa natūralia tėvų sąveika su savo vaiku dalimi. Logopedai išskiria šeimos dalyvavimo pagalbos procese svarbą, pagalbos, nukreiptos į visą šeimą, veiksmingumą. Logopedai teigia, kad logopedinė pagalba yra veiksminga ne tik todėl, kad tėvai tampa partneriais ir atlieka pagrindinį vaidmenį, bet ir todėl, kad pagalba vaikui tampa nuolatiniu procesu, kiekviena vaiko sąveika su aplinka tampa puikia galimybe mokytis kalbų, išsaugoti savo gimtąją kalbą, palaikyti ryšį su savo tautine mažuma, dalyvauti tautinės mažumos bendruomenės gyvenime.

Tėvai pastebėjo, kad vaikui labai svarbi draugų nuomonė, brolių ir seserų požiūris. Vaikas nori žaisti su šalia esančiais žmonėmis, jaustis saugiai. Nori, kad ne tik mama, bet ir tėtis jam padėtų, pagirtų jį:

Vaikas labai supyksta, kai aš taisau jo klaidas. Kaip jį išmokyti taisyklingai kalbėti, jeigu jis taip jautriai reaguoja į pastabas (T4). <...>. Gerai, kad logopedė pamokė nekritikuoti vaiko kalbėjimo ir nesijuokti iš netinkamai ištartų žodžių (T1). <...> Vaikas labai džiaugiasi, kai sąsiuvinyje nėra klaidų. Visiems rodo savo darbus (T3).

Tėvai nurodė praktinio pobūdžio neigiamus logopedinės pagalbos veiksnius, į kurios reikia atsižvelgti. Logopedinė pagalba – ilgai trunkantis procesas, užimantis daug šeimos laiko, reikalaujantis visų dalyvių kantrybės ir lankstumo. Tėvai turi papildomai surasti laiko, kad galėtų bendradarbiauti su logopedu, skirti laiko vaiko namų darbams. Tai kelia šeimai papildomą stresą,

ne, be logopedo, tėvai nuolat bendrauja ir su kitais specialistais, mokytojais, gydytojais, bando įveikti sutrikimą, susidoroti su įvairiomis problemomis ir mokymosi sunkumais. Tėvai teigia, kad kartais logopedas tvirtina, jog viskas bus gerai, žada daugiau nei gali, tačiau norimas rezultatas ilgai nepasiekiamas. Logopedai kalba apie tai, kad planuojant savo veiklą, kuriant vaiko individualią ugdymo programą svarbu su vaiku ir jo tėvais parengti realią, tėvų lūkesčius ir vaiko poreikius atitinkančią programą. Šeimos lūkesčiai turi būti retkarčiais pakartotinai peržiūrėti ir naujai įvertinami. Visų tyrimo dalyvių pripažįstama, kad logopedo asmeninės savybės, demonstruojamos kompetencijos, vaiko vartojamų kalbų mokėjimas, vertinimas ir pagalbos teikimas tomis kalbomis, kurias vaikas dažniausiai vartoja, pagarba šeimos kultūrai ir tradicijoms užtikrina teikiamos pagalbos veiksmingumą.

Kiekviena tyrime dalyvaujanti grupė išskyrė veiksniai remdamasi savo patirtimi (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Veiksniai, lemiantys logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius		
		Logopedas	Tėvas	Vaikas
Logopedinės pagalbos teikimo aspektai	Kreipimosi dėl logopedo pagalbos sunkumai	5	4	0
	Parengiamasis periodas (vaikas ir tėvai rengiami dalyvauti pagalbos procese)	5	2	2
	Vertinimas (atliekama ta kalba(omis), kuria(omis) pageidauja šeima)	5	5	5
	Planavimas (derinamas su šeima)	5	1	1
	Intervencija (vykdoma pageidaujama kalba(omis), orientuota į šeimą)	4	4	4
	Grižtamasis ryšys	5	5	5
	Vertinimas, įsivertinimas (informuojami tėvai, atsižvelgiama į tėvų pateikiamą vertinimą)	5	5	5
Visuomenės ir mokyklos vadovų požiūris į logopedo pagalbos reikšmingumą	Logopedai mokykloje nereikalingi	0	0	0
	Logopedai reikalingi tik pradinėje mokyklos pakopoje	0	0	0
	Logopedai reikalingi visose mokyklos pakopose	5	5	1
	Logopedinės pagalbos poreikiai mokykloje tenkinami visiškai	0	0	0
	Logopedinės pagalbos poreikiai mokykloje tenkinami iš dalies	5	5	5
Ekosisteminio požiūrio (ne) taikymas	Pagalba nukreipta tik į vaiką	1	1	0
	Pagalba teikiama visai šeimai	4	4	0

Daugumą teiginių apie logopedo veiklos ypatumus pateikė specialistai. Vaikai vertino logopedo veiklą iš savo pozicijų. Tėvams svarbus pagarbūs bendravimas, pagalba visai šeimai. Logopedai akcentavo labiau neigiamus veiksniai, keliančius logopedams daugiausiai iššūkių ir reikalaujančius greit problemų sprendimo. Tačiau pastebėta, kad logopedai vertina savo darbo

veiksmingumą teigiamai, džiaugiasi moderniais ugdymo politikos sprendimais, ieško problemų sprendimo būdų, dalyvauja tiriamojoje veikloje, vadovaujasi mokymosi visą gyvenimą nuostata. Logopedai pabrėžia, kad tautinių mažumų mokykloje didžiausių iššūkių kyla dėl vertinimo proceso. Kalbėdami apie daugiakalbių vaikų kalbos raidos vertinimo sudėtingumą, logopedai pažymi būtinumą sukurti standartizuotus testus, vertinimo priemones, pritaikytas lenkų ir rusų kalboms. Specialistų nuomone, dėl vertinimo instrumentų stokos vertinimo išvados gali būti netikslios ir teikiama pagalba neleis pasiekti laukiamų rezultatų. Tėvai pritarė logopedų nuomonei apie vertinimo proceso sudėtingumą. Jie pažymėjo, kad dalyvauja vertinimo procese ir susiduria su daugiakalbystės ir kalbos sutrikimų ribų nustatymo sunkumais.

Logopedai pateikia teiginius, charakterizuojančius kreipimosi logopedinės pagalbos procesą. Nurodomas tėvų pasyvumas ir delsimas ieškoti pagalbos:

Dažniausiai vaiko kalbėjimo arba kalbos problemos aptinkamos jau vaikui pradėjus lankyti mokyklą, todėl pagalba suteikiama pavėluotai. Sunkumus pastebi pradinių klasių mokytojai ir kreipiasi į mokyklos VGK, kurios iniciatyva ir atliekamas vaiko kalbos vertinimas ir logopedinės pagalbos skyrimas (L3). <...> Keista, kai gydytojai išduoda pažymą, kad vaikas sveikas, o mokykloje aptinkami kalbos sutrikimai (L5).

Tėvai maždaug tris kartus dažniau kalbėjo apie vertinimo ir intervencijos procesą nei apie kitus logopedinės pagalbos etapus. Tėvai ne visada sutinka su pateiktomis vertinimo išvadomis. Juos baugina rimtų specifinių kalbos sutrikimų identifikavimas ir specialiojo ugdymo skyrimas. Tėvai pažymi, kad tokiais atvejais dažnai prireikia psichologo pagalbos ne tiek vaikui, kiek patiems tėvams.

Logopedai nuogąstauja, kad vertinimo ir kituose logopedinės pagalbos etapuose dažniausiai dalyvauja tik mamos. Tai trukdo susidaryti aiškų vaiko kalbinės aplinkos vaizdą. Daugybė kalbos sutrikimų yra paveldimi, todėl pokalbis su abiem tėvais galėtų atskleisti daugiau reikšmingų aplinkybių.

Logopedai vieningai pažymėjo, kad parengiamasis logopedinės pagalbos teikimo procesas prasideda nuo vaiko ir jo šeimos parengimo dalyvauti sutrikimo įveikimo procese. Tačiau tėvai pažymi, kad jie gauna nepakankamai informacijos apie kalbos sutrikimo ypatumus, nedalyvauja sudarant vaikui individualų ugdymosi planą, pritaikytą programą. Dažniausiai jau paruošta programa jiems pateikiama pasirašyti. Vaikai teigia, kad jų niekas neklausia ir retai parodo sukurtus jiems planus. Vaikai dažnai nežino, kodėl jiems reikia eiti pas logopedą ar kitą specialistą, kaip tai paveiks jų mokymosi pasiekimus. Tėvai nurodo, kad nesijaučia lygiaverčiais partneriais, labiau padėjėjais, konsultantais.

Apibendrinant interviu dalyvių pasisakymus apie veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje, visgi galima teigti, kad visi tyrimo dalyviai gana palankiai

vertina logopedinės pagalbos veiksmingumą. Mokiniai teigia, kad jiems patinka bendrauti su logopedu, ypač individualių pratybų metu. Tada jie jaučiasi saugūs, gali labiau atsiskleisti. Logopedo pagalba padeda jiems įveikti daug sunkumų, susijusių su kalbėjimo ir kalbos procesais, pagerinti mokymosi pasiekimus, psichologinę savijautą mokykloje. Taisyklinga kalba palengvina bendravimą, suteikia pasitikėjimo savimi, praplečia draugų ratą. Tėvams, mokiniams ir mokytojams vienodai svarbi vaikų psichologinė savijauta mokykloje, geri mokymosi pasiekimai, gera sveikata. Tėvai ir vaikai labiau išskiria teigiamus veiksnius, nes yra patenkinti logopedinės pagalbos kokybe, pasitiki logopedu. Tačiau jie mažai pateikė teiginių, susijusių su problemų sprendimais, planavimu, dalyvavimu sudarant vaikui individualias programas, parenkant priemones. Tai gali liudyti tėvų ir mokinių dalyvavimo logopedinės pagalbos procese reikšmingumo nuvertinimą. Jie nesijaučia lygiaverčiai, reikšmingi priimant vaikui ir jo šeimai svarbius sprendimus, neprisiima atsakomybės už rezultatai.

Mokyklų dokumentų analizės rezultatai

Siekiant atskleisti logopedų, dirbančių tautinių mažumų mokykloje, veiklos ypatumus ir patvirtinti interviu gautus duomenis, atlikta *dokumentų analizė*. Tyrimo metu su logopedais buvo susitarta dėl mokinių, turinčių kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, sąrašų pateikimo. Sąrašuose atsispindėjo logopedinio vertinimo išvada ir kriterijai, pagal kuriuos atliktas kalbos vertinimas (3 priedas).

Taip pat buvo sudarytas visų Lietuvoje veikiančių tautinių mažumų mokyklų, kuriose mokoma rusų ir lenkų kalbomis, sąrašas ir jose dirbančių logopedų skaičius. Buvo skambinama į kiekvieną mokyklą ir teiraujama apie dirbantį logopedą (2 priedas). Paaikškėjo, kad tautinių mažumų mokyklose logopedo pagalba tenkinama tik iš dalies. Iš 106-ių bendrojo ugdymo tautinių mažumų mokyklų tik 60-yje dirba logopedai. Nėgana to, dauguma logopedų dirba pradinėje mokyklos pakopoje ir yra įdarbinti 0,5 arba geriausiu atveju – 0,75 etato.

Buvo atlikta mokinių, turinčių kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, dokumentų (sąrašų) analizė. Išskiriama logopedinio vertinimo išvada, dažniausiai identifikuojami sutrikimai ir jų požymiai. Remiantis pateiktomis išvadomis galima teigti, kad dažniausiai identifikuojami fonologiniai kalbos sutrikimai: foneminė akustinė ir foneminė artikuliacinė dislaliija (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Dažniausiai identifikuojami kalbos ir kalbėjimo sutrikimai

Mokykla	Mokinių skaičius sąraše	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislaliija)	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė, artikuliacinė dislaliija)	Nežymus kalbos neišsivystymas	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo spragų	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo
M1	25		23				
M2	26		22	3			

M3	27	6	17	4			
M4	31	2	25	1			3
M5	39	2	17	1	6	8	3

Dokumentų analizė patvirtino tyrimo rezultatus – išryškėjo, kad kalbos sutrikimų identifikavimas daugiakalbystės atveju labai sudėtingas procesas, reikalaujantis specifinių logopedo žinių, papildomų kompetencijų plėtojimo. Labai problemiška nustatyti ribą tarp daugiakalbystės ir kalbos sutrikimų. Daugiakalbiai vaikai, turintys laikinų sunkumų, negauna logopedo pagalbos, kuri jiems yra labai reikšminga, todėl dažnai daugiakalbystės keliami sunkumai identifikuojami kaip fonologinis kalbos sutrikimas. Todėl svarbu, kad vaikas laiku gautų pagalbą ir išspręstų kylančias problemas.

Dokumentuose išryškėja, kad vertinimo išvadose kartais minimas daugiakalbystės poveikis vaiko mokymosi pasiekimams: *Pastebimas ryškus daugiakalbystės poveikis*. Tačiau neaišku, ar tokia pastaba lėmė kalbos sutrikimo identifikavimo išvadą.

Apibendrinimas. *Apibendrinant tyrimo dalyvių teiginius, galima teigti, kad logopedo profesinė veikla tautinių mažumų mokykloje labai sudėtinga, reikalaujanti specialaus pasirengimo, papildomų kompetencijų plėtojimo, specifinių žinių bei įgūdžių. Paaikškėjo, jog tautinių mažumų mokyklų mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, kalba pasižymi neryškiais tarties, kirčiavimo, gramatinio taisyklingumo trūkumais, neišplėtotu žodynu. Įvairios klaidos ir sunkumai – kalbų maišymas, painiojimas, nuolatinis vertimas iš vienos kalbos į kitą – apsunkina vaikų komunikaciją, lemia psichologinę savijautą mokykloje, emocijų ir elgesio ypatumus. Daugiakalbiai tėvai negali padėti vaikams įveikti šių sunkumų dėl nepakankamų vaiko antrosios vartojamos kalbos įgūdžių. Dažnai kalbos sutrikimai yra paveldimi, todėl tėvai ir patys gali turėti kalbos sutrikimų. Logopedui, dirbančiam tautinių mažumų mokykloje, ypatingą dėmesį reikia skirti parengiamajam etapui, vertinimo ir konsultavimo procesams, nes tėvams labai svarbi logopedo pagalba, jų įgalinimas ugdyti vaiką, turintį kalbos sutrikimų. Didelis darbo krūvis, skirtingi mokinių gebėjimai ir motyvacija, menka tėvų atsakomybė ir įsitraukimas į pagalbos procesą, bendradarbiavimo tradicijų mokykloje nebuvimas, mokyklos vadovo požiūris į logopedinės pagalbos reikšmingumą – tai tik dalis problemų, laukiančių greito sprendimo.*

Išvados

1. Teorinė logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje analizė leido atskleisti tokius aspektus: profesinės veiklos specifiką, kompetencijas, vaidmenis ir atsakomybes, būtinas tenkinti logopedinės pagalbos poreikį. Profesinės veiklos specifiką pasižymi tuo, jog logopedas pirmiausiai tampa aktyviu tautinių mažumų mokyklos bendruomenės nariu. Pagrindinės logopedų, kaip švietimo pagalbos specialistų, profesinės kompetencijos yra orientuotos į pagalbos daugiakalbiams vaikams teikimą. Šie specialistai nėra specialiai rengiami dirbti nacionalinėje ar tautinių mažumų mokykloje. Tačiau, atsižvelgiant į ugdytinių, besimokančių tautinių mažumų mokyklose, poreikius, svarbios šios logopedų kompetencijos: bendradarbiavimo su tautinių mažumų bendruomene ir vertėjais, daugiakalbių mokinių kultūros (subkultūros) pažinimo, kalbos raidos vertinimo, sutrikimų identifikavimo ir įveikimo, šeimų konsultavimo, naudojimosi tarptautinių informacinių mokslinių duomenų bazių informacija apie tautinių mažumų kultūrų ir kalbų ypatumus. Logopedai turi demonstruoti toleranciją įvairovei, individualumui ir kitoniškumui.
2. Tyrimu atskleisti įvairių ugdymo proceso dalyvių vertinimai apie logopedo profesinės veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje. Ugdytinių tėvams aktualu, kad logopedinė pagalba būtų teikiama vaiko gimtąja ir/ar šeimoje vartojama pagrindine kalba, konsultacijos truktų ilgesnį laiką, būtų išsamios ir aktualios šeimai, pateikiamos žodžiu ir raštu, šeimai suprantama kalba. Ugdytiniams svarbios tokios logopedo asmeninės savybės, kaip: lankstumas, tolerancija, supratingumas, jautrumas. Taip pat mokiniai akcentuoja saugios, modernios, motyvuojančios aplinkos ir geros psichologinės atmosferos būtinumą.
3. Tyrimo duomenų analizė leidžia teigti, kad logopedo veiklos tautinių mažumų mokykloje ypatumus lemia tokie tarpusavyje susiję veiksniai: tautinių mažumų mokyklos politika, kultūra ir praktika. Svarbu mokyklos vadovo, mokyklos bendruomenės, vaiko ir jo šeimos požiūris į logopedinės pagalbos reikšmingumą, logopedo pasirengimas dirbti tautinių mažumų mokykloje, turima logopedo patirtis, žinios ir demonstruojamos kompetencijos. Logopedo veiklai tautinių mažumų mokykloje svarbu ir tai, kaip specialistas geba nustatyti ir tenkinti specifinius daugiakalbių, įvairioms kultūroms priklausančių mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, poreikius, šeimos charakteristikas, dinamiką, kultūros tradicijas, specifinius poreikius bei lūkesčius.

4. Tyrimas parodė, kad logopedo veikla tautinių mažumų mokykloje yra įvairialypė ir platesnė, nei numatyta logopedinės pagalbos teikimo, kvalifikacinių reikalavimų nustatymo tvarkos apraše ir logopedo profesijos apraše. Logopedai patiria sunkumų, kuriuos sukelia specifinių logopedo žinių, patirties ir būtinų darbui tautinių mažumų mokykloje kompetencijų stoka: specifinių žinių apie įvairių kalbų vartojimo ypatumus ir sąsajas, įvairių kultūrų tradicijas ir bendravimo ypatumus, gebėjimo atskirti daugiakalbystės keliamus sunkumus nuo kalbos sutrikimų požymių bei išsiaiškinti šių sunkumų priežastis ir padėti jas įveikti.

Literatūra

1. Aleksejūnė, V., Pilinkaitė-Sotirovič, V., Valentinavičius, V., Viščinytė, M. (2010). *Įvairovei atvira mokykla: kodėl ir kaip siekti dialogo*. Lygių galimybių plėtros centras. Eurimas, Vilnius, 42–50. <http://vbplatforma.org/LT/biblioteka/339> (žiūrėta 2018-05-03).
2. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2013). Meeting Childrens Special Educational Needs In School. A Lithuanian Case. Society, *Integration, Education*, II, 113–125.
3. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiujų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 1–251.
4. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., Šapelytė, O. (2007). Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis: Tyrimo ataskaita, 1–179. https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis_2007.pdf (žiūrėta 2018-06-01).
5. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). Specialiujų poreikių asmenų ugdymo(si) formos įvairovės tyrimas. Tyrimo ataskaita, 1–230. <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ataskaita.pdf> (žiūrėta 2018-05-13).
6. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 75–90.
7. Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Miltenienė, L., Melienė, R., Gerulaitis, D. (2009). Specialiosios pedagoginės pagalbos poreikis ir tenkinimo lygis ugdymo proceso dalyvių vertinimu. *Specialusis ugdymas*, 1 (20), 119–130.
8. Ališauskas, A., Danieliūtė, V. (2014). Informacinių technologijų taikymas logopedo darbe. *Specialusis ugdymas*, 2014 1 (30), 113–136. gs.elaba.lt/object/elaba:6095915/6095915.pdf (žiūrėta 2018-06-25).
9. Ališauskas, A., Galvydytė, J. (2017). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, psichosocialinė charakteristika. *Specialusis ugdymas / Special Education* 2017 1 (36), 9–27. [file:///C:/Users/Mokytoja/Downloads/300-805-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mokytoja/Downloads/300-805-1-PB%20(2).pdf) (žiūrėta 2018-05-27).
10. Ališauskas, A., Gerulaitis, D. (2003). Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų poreikių vaiko socialinės–psichologinės charakteristikos atskleidimas: Tyrimo ataskaita. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ATASKAITA-Alisauskas-2003.doc (žiūrėta 2018-05-12).

11. Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 105–116.
12. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose (Ankstyvosios reabilitacijos tarnybose ir bendrojo lavinimo mokyklose). Tyrimo ataskaita. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/.../ataskaita_smm_03.doc (žiūrėta 2018-06-21).
13. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Šiauliai: *Publishing House of Šiauliai University*
14. Ališauskienė, S., Kaffemanienė, I., Ališauskas, A. (2016). Būsimųjų specialiųjų pedagogų kompetencijų įsivertinimas personalizuoto mokymosi paradigmos požiūriu. *Specialusis ugdymas*, Nr. 1 (34), 189–208, 209–230.
15. Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). Inkluzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 113–127.
16. American Speech-Language-Hearing Association (2018a). Special Interest Group 14, Cultural and Linguistic Diversity. <https://www.asha.org/SIG/14/> (žiūrėta 2018-06-19).
17. American Speech-Language-Hearing Association (2018 b). Multicultural Affairs and Resources. <https://www.asha.org/practice/multicultural/> (žiūrėta 2018-09-11).
18. ASHA's Special Interest Group. (2007). *Perspectives Newsletter Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse Populations*__Issue devoted to working with phonology in bilingual clients. <https://www.asha.org/practice/multicultural/biphono> (žiūrėta 2018-05-27).
19. ASHA, R & R Workgroup (2012). ASHA Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists (SLPs) in Schools DOs and DON'Ts Roles and Responsibilities of SLPs in Schools Working Group. <https://www.asha.org/uploadedfiles/roles-responsibilities-slp-schools-dos-and-donts.pdf> (žiūrėta 2018-06-30).
20. ASHA (2017). Speech Assessment for Multilingual Children Who Do Not Speak the Same Language(s) as the Speech-Language Pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, August 2017, Vol. 26, 691–708. doi:10.1044/2017_AJSLP-15-0161. <https://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2629126> (žiūrėta 2018-05-09).
21. ASHA (2018 c). Speech Sound Disorders: Articulation and Phonological Processes. Retrieved July 9, 2009, from. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/> (žiūrėta 2018-09-09).
22. Balčiūnienė, I. (2013). Daugiakultūriškumo ir kalbos kaitos tyrimai globalizacijos kontekste: rišliojo pasakojimo analizės metodas lietuvių kalbos raidai tirti. *Vytauto Didžiojo*

- universitetas*, 143–152. https://www.researchgate.net/publication/265974507_D (žiūrėta 2018-07-05).
23. Balčiūnienė, I. (2015). Rišliojo pasakojimo analizė: kalbinių kompetencijų vertinimas ikimokykliniame amžiuje. *Vytauto Didžiojo universitetas*, 1–7. <file:///C:/Users/Mokytoja/Downloads/2015Rilijopasakojimoanaliz.Kalbinikompetencijvertinimasikimokykliniameamziuje.pdf> (žiūrėta 2018-07-05).
 24. Balčiūnienė, I., Kalninytė, A. (2014). Priešmokyklinio amžiaus vaikų rišliojo pasakojimo ypatybės. *Kalbos kultūra* 86, 212–236.
 25. Barac, R., Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language teaching Cognitive development of bilingual children*. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/> (žiūrėta 2018-05-28).
 26. Bialystok, E., Hawrylewicz, K., Wiseheart, M., Toplak, M. (2016). Interaction of bilingualism and Attention-Deficit/Hyperactivity disorder in young adults. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–14. doi: 10.1017/S1366728915000887 (žiūrėta 2018-05-28).
 27. Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkluzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas (2014). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/412ebe50371911e48fcad59d61177654> (žiūrėta 2018-05-16).
 28. Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys (2008). Vilniaus universitetas. <http://www.lsk.flf.vu.lt/lt/katedra/testavimas/bendrieji-europos-kalbu-mokymosi%2C-mokejimo-ir-vertinimo-metmenys-bekm-/> (žiūrėta 2018-08-09).
 29. Bilbokaitė-Skiauterienė, I. (2017). Mokių (10–12 kl.) tarpkultūriškumo ugdymasis kultūros transformacijos kontekste. (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2017). http://interstudia.lt/SU/phd/Ievos%20Bilbokaites-Skiauterienes_disertacija.pdf (žiūrėta 2018-08-09).
 30. Blažienė, A. (2015). Dvikalbių vaikų rišliojo pasakojimo produktyvumas ir leksinė įvairovė. *Taikomoji kalbotyra* (7), 1–25. <https://taikomojikalbotyra.lt/ojs/index.php/taikomoji-kalbotyra/54> (žiūrėta 2018-05-09).
 31. Brägger, G., Posse, N. (2007). Instrumentai mokyklos veiklos kokybei tobulinti ir vertinti. Žingsniai geros mokyklos link. *IQESonline*. <https://sodas.ugdome.lt/bylos/> (žiūrėta 2018-07-06).
 32. Cigaitė, E., Ivoškuvienė, R., Makauskienė, V. (2014). Daugiakalbių vaikų kalbos sutrikimų identifikavimas ir logopedinės pagalbos būdai. *Specialusis ugdymas*, 2 (31), 7–22.
 33. Cummings, A., Hallgrimson, J., Robinson, S. (2018). Speech Intervention Outcomes Associated With Word Lexicality and Intervention Intensity. *Language, Speech, and*

- Hearing Services in Schools*, Newly Published. 15:1–16. Received February 7, 2018. <https://doi.org/10.23641/asha.7336055> (žiūrėta 2018-07-06).
34. Čegyte, D., Ališauskienė, S. (2009). Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. *Mokslo darbai*. 1 (22), 33–45. [gs.elaba.lt/object/elaba:6109505/6109505.pdf](https://www.elaba.lt/object/elaba:6109505/6109505.pdf) (žiūrėta 2018-06-13).
 35. Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijų nuolatinė kaita*. Mokslo darbų apžvalga. Lietuvos edukologijos universitetas. Vilnius: Edukologija, 52.
 36. Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra (2016). Veiksmai, kurių reikia imtis inkliuzinio ugdymo srityje: Delegatų nuomonės ir pasiūlymai. Odensė, Danija: Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/2016/06/20160617_Education_LT.pdf (žiūrėta 2018-06-17).
 37. Europos komisija (2012). Anot ataskaitos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams vis dar nesudaromos reikiamos sąlygos. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_lt.htm (žiūrėta 2018-05-22).
 38. Europos specialiojo ir inkliuzinio ugdymo plėtros agentūra (2017). Ankstyvojo amžiaus vaikų įtraukusis ugdymas: naujos išvalgos ir įrankiai – galutinė jungtinė ataskaita. (red. M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné ir F. Bellour). Odensė, Danija. p. 6–7. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-lt_0.pdf (žiūrėta 2018-06-21).
 39. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2006). Specialusis ugdymas Europoje švietimo paslaugų teikimo ypatumai. Teminė publikacija. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education-LT.pdf> (žiūrėta 2018-05-09).
 40. Ehren, B. J., Montgomery, J., Rudebusch, J., Whitmire, K. (2006). American Speech-Language-Hearing Association. Responsiveness to Intervention: New Roles for Speech-Language Pathologists. <http://www.asha.org/uploadedfiles/slp/schools/prof-consult/rtiroledefinitions.pdf>. (žiūrėta 2018-06-28).
 41. Galvydytė, J., Ališauskas, A. (2016). Mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, edukacinė charakteristika. *Specialusis ugdymas*, 1 (34), 51–71.
 42. Gudonis, V., Ališauskas, A., Rusteika, M. (2011). *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokyklose: mokinių ir mokytojų požiūris*. *Pedagogika*, 101, 91–97.
 43. Good Practice for Speech and Language Therapists Working With Clients From Linguistic Minority Communities Endorsed by: the Royal College of Speech and Language Therapists

- Prepared by the RCSLT (2007). *Specific Interest Group in Bilingualism*, 11. https://www.rcslt.org/members/publications/publications2/linguistic_minorities. (žiūrėta 2018-05-09).
44. Goldstein, A., Gildersleeve-Neumann, K. (2015). Bilingualism and Speech Sound Disorders. *Springer International Publishing Switzerland Curr Dev Disord Rep* (2015) 2: 237–244. https://www.researchgate.net/publication/280395139_Bilingualism_and_Speech_Sound_Disorders (žiūrėta 018-06-27).
 45. Goldstein, B. A., & Gildersleeve-Neumann, C. E. (2012). Phonological development and disorders. In Goldstein, B. A. (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish–English speakers*, 2nd ed., 285–309. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
 46. Grech, H., Dodd, B. (2007). Assessment of Speech and Language Skills in Bilingual Children: An Holistic Approach. *Nijmegen University Press*, Vol. 15, 2007, N. 2, 84–92. <http://docplayer.net/25266355-Assessment-of-speech-and-language-skills-in-bilingual-children-an-holistic-approach.html> (žiūrėta 2018-05-04).
 47. Heejong, S. H., Shelley, M. T. (2010). No Child Misunderstood: Enhancing Early Childhood Teachers’ Multicultural Responsiveness to the Social Competence of Diverse Children. *Early childhood education*, 37, 469–476. DOI 10.1007/s10643-009-0369-1.
 48. Hulsebosch, P., Myers, L. R. (2002) Minority Parents as Cultural Mediators for Education: Deaf Parents Mentoring Hearing Parents of Deaf Children. *The school community Journal*, 12, 73– 89
 49. Ijalba, E. (2011). Early literacy support in the home language for emergent bilingual children and their families. <https://blog.asha.org/2011/03/24/early-literacy-support-in-the-home-language-for-emergent-bilingual-children-and-their-families/> (žiūrėta 2018-05-14).
 50. International Expert Panel on Multilingual Children’s Speech (2012). Multilingual children with speech sound disorders: Position paper. *Bathurst, NSW, Australia: Research Institute for Professional Practice, Learning & Education (RIPPLE), Charles Sturt University*. Retrieved from. <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper> ISBN 978-0-9874288-0-6 (žiūrėta 2018-07-02).
 51. Ivoškuvienė, R., Makauskienė, V. (2012). Įrodymais grįstos praktikos principų taikymas kalbėjimo ir kalbos sutrikimams įveikti. *Specialusis ugdymas*. 2012. Nr. 2 (27), 216–223
 52. Ivoškuvienė, R., Mamonienė, Z., Suveizdienė, V. (2007). *Alternatyvus kalbos ugdymo ir grąžinimo būdas*. Acta humanitarica universitatis Saulensis, T. 5, 386-395.
 53. Jašinskytė, I., Geležinienė, R., Aidukienė, T. (2011). Dvikalbio ir daugiakalbio vaiko ugdymo proceso modeliavimas multikultūriniu aspektu. *Socialiniai mokslai. Edukologija*. 2 (31), 42–50.

54. Jurkonienė, I., Karčiauskienė, R. (2016). Kurk Lietuvai. Esamos tarpinstitucinio bendradarbiavimo situacijos Lietuvoje analizė, 1–28. http://kurk.lt/wp-content/uploads/2017/04/2-rotacija_LRVK_tyrimo-ataskaita_Ieva-ir-Raminta.pdf. (žiūrėta 2018-05-30).
55. Jusienė, R., Laurinavičius, A. (2007). *Psichologija*. Mykolo Romerio universitetas, Vilnius. <https://kupdf.net/download/roma-jusien-279-alfredas-laurinavi-269-iu.pdf> (žiūrėta 2018-08-09).
56. Kalbos, įvairovė, pilietiškumas. Kalbų mokymo politikos aprašas (2006). *Kalbų politikos skyrius Strasbūre, Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija 2004–2006*. Vilnius, 99. http://www.smm.lt/uploads/documents/Archyvas/Lt_kalbos_politika/kalbu (žiūrėta 2018-06-12).
57. Kamandulytė-Merfeldienė, L. (2009). *Lietuvių kalbos būdvardžio įsisavinimas: leksinės ir morfosintaksinės ypatybės*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas, 2009).
58. Kantanavičiūtė, R. (2018). *Interprofesinė pagalba ankstyvojo amžiaus mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai, taikant multidimensinę intervenciją*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2018). <http://daily.su.lt/SUdocs/phd/ginamosdisertacijos/Daktaro%20> (žiūrėta 2018-09-19).
59. Kantanavičiūtė, R. (2015). Interprofesinės pagalbos teikimas ankstyvojo amžiaus mikčiojantiems vaikams: tėvų patirtys. *Specialusis ugdymas*, 1 (32), 11–30.
60. Kantanavičiūtė, R. (2017). Multidimensinis požiūris į mikčiojimo vertinimą ir įveikimą. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 47(1), 14–19.
61. Kaffemanienė, I., Ivoškutė, J. (2005). Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai. *Specialusis ugdymas*, 2 (5), 55–67.
62. Kaffemanienė, I. (2006). *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Metodinė priemonė bakalaurantams ir magistrantams. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
63. Kaffemanienė, I., Miklošienė, V. (2011). Neįgaliųjų globos ir ugdymo specialistų profesinės veiklos ypatumai ir kompetencijos. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, 8, 227–237.
64. Kairienė, D. (2014). Logopedų rengimo programų standartų ir kokybės Europoje suderinimas: projekto “NetQues” rezultatai. http://www.netques.eu/wpcontent/uploads/2014/01/P43_Siauliai_university_Lithuania_presentation.pdf (žiūrėta 2018-05-27).
65. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 84–96.

66. Kairienė, D. (2017). Motoriniu mokymu(si) grįstas požiūris ir strategijos, įveikiant vaikų artikuliacijos sutrikimus. *Specialusis ugdymas*, 1 (36), 117–152.
67. Kairienė, D., Ališauskienė, S. (2013). Ekologiniu sisteminiu požiūriu grįsta ankstyvoji pagalba ikimokyklinėse ugdymo įstaigose. *Specialusis ugdymas*, 2 (29), 109–122.
68. Kairiene, D., Bimbiene, D. (2014). The Peculiarities of Language in Preschool Age Bilingual Children. Reading Difficulties and Disabilities of Ethnic Minority Pupils. *1st Congress of Baltic Speech and Language Therapists: message material*, 19-20.
69. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, 91–376.
70. Kietzmann, J., Plangger, K., Eaton, B., Heilgenberg, K., Pitt, L., Berthon, P. (2013). Mobility at work: A Typology of mobile communities of Practice and Vontextual ambidexterity. *Journal of Strategic Information Systems*, 3 (4), 282–297. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0963868713000395> (žiūrėta 2018-05-09).
71. Klimanskis, S., Ivanauskas, V., Kazėnas, G., Keršanskas, V., Legatas, Š. (2017). Tautinės mažumos Lietuvoje: *Rytų Europos studijų centras*. <http://www.eesc.lt/uploads/Tautin%C4%97s%20ma%C5%BEumos> (žiūrėta 2018-05-09).
72. Kotvickaja, J. (2014). Reading Difficulties and Disabilities of Ethnic Minority Pupils. *1st Congress of Baltic Speech and Language Therapists: message material*, 16–17.
73. Krivickaitė, E. (2014). Netikrų žodžių kartojimo testas: lietuvių vienakalbių ir dvikalbių vaikų kalbos tyrimas. *Taikomoji kalbotyra*, (4), 1–22. https://www.researchgate.net/publication/267636845_Netikru_zodziu_kartojimo_testas_lietuviu_vienakalbiu_ir_dvikalbiu_vaiku_kalbos_tyrimas (žiūrėta 2018-05-14).
74. Krivickaitė, E., Dabašinskienė, I. (2013). Lietuvių kalbos fonologijos įsisavinimas: netikrų žodžių kartojimo eksperimentinis tyrimas. *Kalbos kultūra*, 86, 237–255.
75. Krivickaitė, E. (2016). Vaikų kalbos fonotaktikos raida. (Nepublikuota daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas, 2016). <https://vb.vdu.lt/object/elaba:15787643/157876.pdf>. (žiūrėta 2018-05-22).
76. Kulikauskienė, K. (2013). Komunikavimo užsienio kalba patirties analizė ir komunikacinių kompetencijų ugdymas daugiakultūroje visuomenėje. *Šiaulių universitetas Socialiniai mokslai, edukologija. Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr.2 (40)*, 14–18. [gs.elaba.lt/object/elaba:6098427/6098427.pdf](https://elaba.lt/object/elaba:6098427/6098427.pdf) (žiūrėta 2018-05-09).
77. Kvieskienė, G., Ingrašienė, V., Targamadžė, V., Valeckienė, Dž., Merferdaitė, O., Suboč, V. (2006). Pedagoginės psichologinės pagalbos mokykloje veiksmingumas (mokyklų psichologų, socialinių pedagogų, specialiųjų pedagogų, mokytojų padėjėjų funkcijos:

- mokyklose pagal pareigines instrukcijas ir realų darbo turinį). Tyrimo ataskaita. Vilnius. http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ppp_mokyklveiksmingumas.pdf (žiūrėta 2018-05-09).
78. Lietuva. Švietimo būklės apžvalga (2018). Gera mokykla. ŠMM, *Švietimo aprūpinimo centras*, Vilnius. https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/579_8d85af5397fc169eb2.pdf (žiūrėta 2018-05-05).
 79. Lietuva 2030. Lietuvos pažangos strategija *Lietuva 2030*. <https://www.docdroid.net/OHqeBsc/lietuva2030.pdf.html> (žiūrėta 2018-05-09).
 80. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro 2014 m. rugsėjo 5 d. įsakymas Nr. V-808 „Dėl bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas“. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/74fc2e20379b11be62efa377?jfwid=-fxdp7rect>. (žiūrėta 2018-05-09).
 81. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio“ 2003 m. birželio 25 d. nr. ISAK-897. <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=TAR.539B> (žiūrėta 2018-05-09).
 82. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317 „Dėl Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013> (žiūrėta 2018-05-14).
 83. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-395; 2012-03-13. „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių klasifikatoriaus patvirtinimo“. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.420290/MPEwjTVnlN> (žiūrėta 2018-07-18).
 84. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-657, 2017 m. rugpjūčio 30 d. „Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos asmeniui iki 21 metų teikimo ir kvalifikacinių reikalavimų nustatymo šios pagalbos teikėjams tvarkos aprašo patvirtinimo“. https://www.smm.lt/uploads/.../1610_4b585760969c300cc002.docx (žiūrėta 2018-07-18).
 85. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo patvirtinimo“ 2015 m. gruodžio 21 d. Nr. V-1309. Vilnius. <http://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/Apra%C5%A1as.pdf> (žiūrėta 2018-08-19).

86. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. sausio 16 d. įsakymu Nr. „Dėl Tautinių mažumų švietimo nuostatų patvirtinimo“. https://e-seimas.lrs.lt/rs/legalact/TAD/TAIS.159045/format/OO3_ODT/ (žiūrėta 2018-06-24).
87. Liubinienė, D., Galkienė, A. (2008). Logopedo veikla ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4, 173–185.
88. Makauskienė, V., Kairienė, D. (2011). CPLOL susirinkimas Breukelen, Olandijoje. Šiaulių universitetas. <http://logopedaslpc.lt/cplol-susirinkimas-breukelen-olandijoje/> (žiūrėta 2018-09-24).
89. Mazolevskienė, A. (2006). *Priešmokyklinio amžiaus dvikalbių vaikų lietuvių kalbos gebėjimų ugdymas*. (Nepublikuota daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 2006). Vilnius. file:///C:/Users/Mokytoja/Downloads/2101221.pdf (žiūrėta 2018-08-02).
90. Mazolevskienė, A., Montvilaitė, S. (2007). Ikimokyklinio amžiaus dvikalbių vaikų ugdymo realijos: Lietuvos patirtis pasauliniame kontekste. *Pedagogika*, 87, p. 126–131.
91. McLeod, Sh., Verdon, S., Bowen, C., the International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2013). International aspirations for speech-language pathologists' practice with multilingual children with speech sound disorders: Development of a position paper. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0021992413000130> (žiūrėta 2018-06-24).
92. McLeod, S., Verdon, S., International Expert Panel on Multilingual Children's Speech, Mason, G. (2017). Tutorial: speech assessment for multilingual children who do not speak the same language(s) as the speech-language pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 691–708. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28525581> (žiūrėta 2018-08-14).
93. McLeod, S., Harrison, L., Whiteford, C., & Walker, S. (2016). Multilingualism and speech-language competence in early childhood: Impact on academic and social-emotional outcomes at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 34(1), 53–66. <https://researchoutput.csu.edu.au/en/publications/multilingualism-and-speech-language-competence-in-early-childhood> (žiūrėta 2018-08-14)
94. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2005).
95. Miltenienė, L. (2004). Socialinių tinklų kūrimas edukacinėje aplinkoje: tėvų vaidmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. *Socialinis darbas*, 3 (2), 106–113.
96. Miltenienė, L., Mauricienė, D. (2010). Komandinio darbo struktūra ir kryptingumas tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (23), 116–126.

97. Miltenienė, L., Melienė, R., Kairienė, D. (2013). Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų. *Specialusis ugdymas*, 1 (28), 73–84.
98. Neumann, S., Meinsch, M., Verdon, S., & McLeod, S. (2016). Mehrsprachige Kinder mit Aussprachestörung: Internationales Positionspapier. *L.O.G.O.S. Interdisziplinair*, 3, 164. <https://researchoutput.csu.edu.au/en/publications/mehrsprachige-kinder-mit-aussprachest%C3%B6rung-internationales-positi> (žiūrėta 2018-08-22).
99. NetQues (2013). NetQues Project report: Speech and Language Therapy Education in Europe: United in Diversity. http://www.netques.eu/?page_id=1051 retrieved 12.1.14 (žiūrėta 2018-08-22).
100. NetQues projekto ataskaita (2013). Europos logopedų profesines asociacijas vienijanti ir atstovaujanti organizacija (CPLOL). http://www.netques.eu/wp-content/uploads/2013/11/executive-summary_LT.pdf (žiūrėta 2018-08-07).
101. Ugdymas(is) paradigmų kaitoje (2016) *Švietimo ir mokslo ministerija*, Vilnius. https://duomenys.ugdome.lt/saugykla/Bendrosios_programos/Ugdymas-paradigmu (žiūrėta 2018-08-04).
102. Paradis, J., Govindarajan, K., Hernandez, K.. (2018). Bilingual Development in Children with Autism Spectrum Disorder. https://era.library.ualberta.ca/items/d53d7b1b-c4d64d2fa5953ac2ecd8a52c/view/229ca8a8-b060-473d-89a5-93cfc7b9e652/Bilingual_20ASD_FINAL18.pdf (žiūrėta 2018-08-02).
103. Paradis, J., Emmerzael, K., Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. https://www.researchgate.net/publication/42371371_Assessment_of_English_language_learners_Using_parent_report_on_first_language_development (žiūrėta 2018-08-02).
104. Projekto NetQues ataskaita (2013). Logopedų rengimas Europoje: vieningumas įvairovėje. Logopedų rengimo programų standartų ir kokybės Europoje suderinimas (*NetQues*): *daugiašalis akademinis ir profesinis tinklas*. CPLOL/NetQues. <http://www.netques.eu/wp-content/uploads/2014/01/Benchmarks-in-Lithuanian.pdf> (žiūrėta 2018-07-26).
105. Renkuosi mokytis. Kuriame mokyklą vaikams (2011). Švietimo raidos scenarijus. Vilnius. http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/scenarijai/Renkuosi%20mokyti_scenarijus.pdf (žiūrėta 2018-07-23).
106. Rodam, H. (2015). Įrodymais grįsta logopedinė pagalba, ankstyvojo amžiaus vaikų (pediatrinė) dizartrija: tarptautiniai tyrimai ir praktika. 2-asis Baltijos šalių logopedų kongresas: pranešimų medžiaga, 32–4. <https://www.logopeduasociacija.lt/images/2ojoB> (žiūrėta 2018-07-23).

107. Safwat, R. F., Sheikhany, A. R. (2014). Effect of parent interaction on language development in children. http://www.ejo.eg.net/temp/EgyptJOtolaryngol303255-3429887_093138.pdf (žiūrėta 2018-07-09).
108. Samuels, Ch. (2017). Minority Students Missing Out on Speech and Language Services, *Study Finds*. http://blogs.edweek.org/edweek/speced/2017/08/minority_students_miss (žiūrėta 2018-07-09).
109. Scher, S., Kozłowska, K. (2012). Thinking, Doing, and the Ethics of Family Therapy. *The American Journal of Family Therapy*, 40, 2 (97).
110. Smetonienė, I. (2012). Kalbų mokymas ugdymo sistemoje: Nuo ikimokyklinio ugdymo iki universitetinio lavinimo *6-a Lietuvos kalbų pedagogų asociacijos konferencija: pranešimų medžiaga*, 1–9. <http://www.vlkk.lt/media/public/file/Naujienos/> (žiūrėta 2018-06-19).
111. Suggested citation for the position paper International Expert Panel on Multilingual Children's Speech (2012). Multilingual children with speech sound disorders: Position paper. *Bathurst, NSW, Australia: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education (RIPPLE), Charles Sturt University*. Retrieved from <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/position-paper> (žiūrėta 2018-05-10).
112. Šapelytė, O., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2006). Diagnostika ar įgalinimas? Vaiko psichopedagoginio vertinimo duomenų analizė. *Specialusis ugdymas*, 2 (15), 8–18.
113. Švietimas šalyje ir regionuose (2017). Kligienė, M. (red.). *Mokytojas*. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 1–194. <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Svietimas%20regionuose%202017.pdf> (žiūrėta 2018-05-30).
114. Švietimo problemų analizė (2011). Kligienė, M. (red.). *Tautinių mažumų politika: kur einama?* Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2011_Nr9%2859%29Tautiniu%20mazumu%20osvietimo%20politika.pdf (žiūrėta 2018-05-11).
115. Targamadžė, V. (2014). Z karta: charakteristika ir ugdymo metodologinės linkmės įžvalga. *Tiltai*, 4, 95–104. journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/viewFile/9pdf (žiūrėta 2018-09-07).
116. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 334–564
117. The International Phonetic Alphabet and the IPA Chart (2018). https://linguistics.ucla.edu/people/keating/IPA/inter_chart_2018/IPA_2018.html (žiūrėta 2018-08-17).
118. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382> (žiūrėta 2018-06-10).

119. Webb, A. (2016). Improvement of Under-Represented Minority Individuals in the Healthcare Field of Communication Sciences and Disorders. *Lewis Honors College Capstone Collection*. 27. <https://uknowledge.uky.edu/honprog/27> (žiūrėta 2018-09-03).
120. Zubkaitė, U. (2017). *Tikslo ir priežasties sakinių konkurencija ir raiška mechatronikos tematikos lietuvių ir anglų kalbos tekstyvuose*. (Nepublikuotas magistro darbas, Kauno technologinis universitetas, 2017). <https://core.ac.uk/download/pdf/83930199.pdf> (žiūrėta 2018-09-03).
121. Žydžiūnaitė, V. (2008). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija
122. Баринова, И. А., Нестерова, О. А. (2015). О некоторых особенностях языковой личности билингва. *Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота*, 2015. № 4 (46): в 2-х ч. ч., 26–29. http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_4-1_05.pdf (žiūrėta 2018-09-10).

Irena Eikšto

PECULIARITIES OF SPEECH THERAPIST ACTIVITY AT A NATIONAL MINORITIES' SCHOOL

The Master's Degree Thesis

Summary

The study has analysed peculiarities of a speech therapist activities at a national minorities' school. The empirical survey was carried out aiming to examine and reveal specific features of the speech therapist activities at a national minorities school.

The analysis of a theoretical part of a speech therapist's activities at a national minorities' school has allowed to reveal such aspects: specifics of professional activities, competences, roles and responsibilities necessary in providing speech therapist's support. Data of the empirical survey was collected by semi-structured interview and analysis of documents methods in order to analyse schools' with national minorities, where teaching is conducted in Russian and Polish languages, working there speech therapists' experience, students' having speech disorders, and their parents' assessments of speech therapist's peculiarities as well as factors which affect peculiarities of speech therapist activities. To confirm the interview data it was accomplished the analysed list of learners, who study at schools of national minorities, with speech disorders.

The most important empirical survey *conclusions* that were drawn are:

The specifics of professional activities is primarily featured in a speech therapist becoming an active member of the community at national minorities' school. The main competences of the speech therapist profession are oriented to providing support for the multilingual children. Speech therapists in Lithuania have not been trained to work at one or another particular school. Nevertheless, in respect of the needs of learners, studying at national minorities' schools, substantial are these speech therapist's competences: communication with the community of minorities and with the interpreters, knowledge of multilingual learners' culture (subculture), assessing speech therapist development, identifying disorders and overcoming them, families consulting, usage of international scientific information data about peculiarities of national minorities cultural and language distinctiveness.

The analysis of the survey data suggests that the peculiarities of speech therapist activities at national minority's school are influenced by the following interrelated factors: a policy, a culture and a practice of the national minority's school. The attitudes of a school principal, community, a child and his/ her family towards the significance of speech therapist's support, the readiness of the speech therapist to work at the school of national minorities, availability of experience and exposure of competences, are essential. The ability to identify and meet specific requirements of students from various cultures with speech disorders, to reveal family's characteristics, dynamics, cultural traditions, specific needs as well as expectations leads to the effectiveness of the speech therapist activities.

The survey has shown that activities of the speech therapist at school of national minorities are various and broader than provided in the speech therapist's support list, in the description of the procedure for qualification requirements and in the description of the speech therapist profession. Speech therapists

experience difficulties caused by the lack of the specific knowledge of different languages, links, singularities, cultural traditions and distinguishing communication, limited competence to separate the difficulties of multilingualism from the symptoms of the speech disorder.

The results of the survey can be relevant for preparing a speech therapist to work at school of national minorities, for updating of speech therapist job regulations and for the description of the profession.

Key words: school of national minorities, speech therapist, multilingual child, speech, language and communicational disorder and overcoming them.

PRIEDAI

Tyrimo instrumentas
Pusiau struktūruoto interviu klausimai
Logopedo darbo ypatumai tautinių mažumų mokykloje

Tikslas: *Atskleisti* tyrimo dalyvių – tautinių mažumų mokykloje dirbančių logopedų, besimokančių mokinių ir jų tėvų patirtis bei požiūrius į teikiamą logopedinę pagalbą, išskirti veiksnius, lemiančius logopedo veiklos ypatumus, užtikrinti duomenų konfidencialumą.

Bendros klausimų grupės:

1. Demografiniai duomenys;
2. Mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, charakteristika, šeimos tipas, daugiakalbystės tipas;
3. Pagrindiniai logopedinės pagalbos teikimo aspektai;
4. Veiksniai, lemiantys logopedo veiklos ypatumus.

I. Pusiau struktūruoto interviu klausimai logopedams, dirbantiems tautinių mažumų mokykloje

1. Demografiniai duomenys:

- 1.1. Amžius.
- 1.2. Kvalifikacijos laipsnis.
- 1.3. Stažas.
- 1.4. Darbo krūvis.
- 1.5. Vartojamos kalbos.
- 1.6. Tautinių mažumų mokyklos, kurioje dirbama, kalba.
- 1.7. Kalba(os), kuria(omis) teikiama logopedinė pagalba.

2. Mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, charakteristika, šeimos tipas, daugiakalbystės tipas:

- 2.1. Kiek mokinių lanko logopedines pratybas ir kiek iš jų yra daugiakalbiai?
- 2.2. Ar planuojant logopedinę pagalbą ir numatant pagalbos strategijas atsižvelgiate į vaiko šeimos tipą, vaiko daugiakalbystės tipą?
- 2.3. Kokiomis kalbomis jūsų mokykloje kalba daugiakalbiai mokiniai?
- 2.4. Kokia pačių vaikų ir aplinkinių reakcija į identifikuotą kalbos sutrikimą?
- 2.5. Kuo pasižymi vaikai, turintys kalbos sutrikimų?
 - 2.5.1. asmeninės savybės;
 - 2.5.2. kalbėjimo ir kalbos ypatumai (tartis, žodynas, gramatinis taisyklingumas, rišlioji kalba);
 - 2.5.3. bendravimo, elgesio ypatumai, psichologinė savijauta.
- 2.6. Kaip susiję daugiakalbystė ir kalbos sutrikimai? Kodėl dalis daugiakalbių vaikų, turinčių ir neturinčių kalbos sutrikimų, turi mokymosi sunkumų? Kaip tai pasireiškia (dažniausiai daromos klaidos ir kt.)?

2.7. Kokios specifinės žinios ir kompetencijos padeda jums atskirti daugiakalbystės keliamus sunkumus nuo kalbos sutrikimų požymių?

3. Pagrindiniai logopedinės pagalbos teikimo aspektai:

3.1. Kaip mokykloje nustatomi logopedinės pagalbos poreikiai? Ar visiems mokiniams, turintiems kalbos sutrikimų, mokykloje, kurioje dirbate, teikiama logopedo pagalba? Kas dažniausiai pastebi vaiko kalbos problemas ir kreipiasi dėl logopedinės pagalbos vaikui skyrimo – jo tėvai ar mokytojai? Kaip vykdate prevenciją, bendruomenės švietimą?

3.2. Kokiais ypatumais pasižymi kalbos raidos vertinimo procesas ir kokių sunkumų išryškėja?

3.3. Kaip dažnai vertinimo procese dalyvauja abu vaiko tėvai?

3.4. Kokie kalbos sutrikimai identifikuojami dažniausiai? Kaip manote, kodėl?

3.5. Kokias nebūdingas jūsų profesijai funkcijas jūs atliekate mokykloje ir kokių specifinių kompetencijų, žinių jums trūksta?

3.6. Kokius naujus vaidmenis atliekate ir naujas atsakomybes prisiimate mokykloje?

3.7. Pagal kokius kriterijus vertinate suteiktos logopedinės pagalbos veiksmingumą (pagal rezultatus, pakitusius vaiko gebėjimus ir elgesį, geresnę vaiko savijautą, padidėjusį norą komunikuoti ir kt.).

4. Veiksniai, lemiantys logopedo veiklos ypatumus:

4.1. Ar pakankamai modernūs dokumentai, reglamentuojantys logopedinės pagalbos teikimą tautinių mažumų mokyklų mokiniams, turintiems kalbos sutrikimų? Kokius teisės aktus, specialųjį ugdymą reglamentuojančius dokumentus reikėtų atnaujinti, ką reikėtų pakeisti?

4.2. Koks yra mokyklos vadovo, pedagogų, vaikų ir jų tėvų, tautinių mažumų bendruomenės požiūris į logopedinės pagalbos reikšmingumą ir kiek jis svarbus logopedinės pagalbos poreikių tenkinimui?

4.3. Ar mokykloje tenkinamas logopedinės pagalbos poreikis? Ar yra mokinių, kurie laiku negauna logopedo pagalbos? Kokie veiksniai tai lemia?

4.4. Kokios mokykloje yra tarpinstitucinio, komandinio bendradarbiavimo, bendradarbiavimo su tautinių mažumų bendruomene, partnerystės su tėvais tradicijos?

4.5. Ar logopedinė pagalba teikiama ekosisteminiu požiūriu: nukreipta tik į vaiką ar ir į jo šeimą? Koks šeimos, tautinių mažumų bendruomenės vaidmuo logopedinės pagalbos daugiakalbiam vaikui procese?

4.6. Kokie veiksniai lemia logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje?

4.7. Su kokiais sunkumais jums tenka susidurti darbe?

5. Papildomi klausimai:

Gal yra klausimas, kurio nepaklausiau? Ką galite dar pasakyti šia tema? Ką reikėtų daryti, kad pasikeistų situacija?

II. Pusiau struktūruoto interviu klausimai tėvams, kurių vaikams teikiama logopedo pagalba

1. Demografiniai duomenys:

- 1.1. Amžius.
- 1.2. Išsilavinimas.
- 1.3. Gimtoji kalba ir vartojamos šeimoje kalbos.
- 1.4. Šeimos tipas, daugiakalbystės tipas.
- 1.5. Vaikų skaičius šeimoje.
- 1.6. Tautinių mažumų mokyklos, kurią lanko vaikas, kalba.
- 1.7. Kalba(os), kuria(omis) gaunama logopedinė pagalba.

2. Sūnaus/dukters, turinčio(s) kalbos sutrikimų, charakteristika:

- 2.1. Kada jūsų vaikas pradėjo lankyti logopedines pratybas? Ar kitiems vaikams šeimoje buvo teikiama logopedo pagalba?
- 2.2. Koks vaiko ir šeimos, bendruomenės požiūris į kalbos sutrikimą? Kaip pasikeitė vaiko ir šeimos gyvenimas?
- 2.3. Kokios jūsų vaiko galios? Ką jis moka geriausiai, kokia veikla jam patinka labiausiai?
- 2.4. Kokias kalbas vartoja jūsų vaikas? Kokias kalbėjimo strategijas naudojate šeimoje? Kada vaikas pradėjo mokytis antrosios, trečiosios kalbos?
- 2.5. Su kokiais sunkumais susiduria vaikas ir kokius iš jų jam sunkiausiai pavyksta įveikti? Kas jam padeda šeimoje ir mokykloje?
- 2.6. Kokius vaiko ypatumus išskirtumėte:
 - 2.6.1. asmeninės savybės;
 - 2.6.2. kalbėjimo ir kalbos ypatumai (tartis, žodynas, gramatinis taisyklingumas, rišlioji kalba);
 - 2.6.3. bendravimo, elgesio ypatumai, psichologinė savijauta namuose ir mokykloje.

3. Pagrindiniai logopedinės pagalbos teikimo aspektai:

- 3.1. Kas paskatino įvertinti vaiko kalbos raidą ir kreiptis pagalbos? Ką žinote apie kalbos sutrikimų prevenciją, logopedo veiklą?
- 3.2. Ar jūs ir jūsų šeimos nariai dalyvavote kalbos raidos vertinimo procese? Ar buvo atsižvelgta į jūsų šeimos reikmes, lūkesčius skiriant ir teikiant logopedo pagalbą?
- 3.3. Ar buvo atliktas išsamus vaiko kalbos raidos vertinimas (atliktas visų vaiko vartojamų kalbų vertinimas, vertinimas vyko ta kalba/tomis kalbomis, kuria pageidavo šeima ir kt.)?
- 3.4. Ar dalyvavote logopedo konsultacijose, gavote išsamias rekomendacijas? Su kokiais sunkumais susidūrėte konsultacijų metu?

- 3.5. Ar su jumis buvo bendradarbiaujama ruošiant vaikui individualų ugdymosi planą, numatant pagalbos strategijas ir vykdant pagalbą?
- 3.6. Kuo ypatinga logopedo veikla tautinių mažumų mokykloje?
- 3.7. Kokios asmeninės savybės, kompetencijos yra svarbios logopedui, dirbančiam tautinių mažumų mokykloje?
- 3.8. Kas jums ir jūsų vaikui patinka labiausiai logopedinių pratybų metu? Kokios logopedinės pagalbos strategijos labiausiai motyvuoja vaiką?
- 3.9. Ar logopedas dalyvauja tautinių mažumų bendruomenės, mokyklos renginiuose? Ar pats organizuoja renginius mokykloje, dalyvauja tėvų susirinkimuose?
- 3.10. Ar teikiama logopedinė pagalba atitinka visus jūsų lūkesčius ir reikmes? Su kokiais sunkumais jums tenka susidurti? Ką reikėtų pakeisti?

4. Veiksniai, lemiantys logopedo veiklos ypatumus tautinių mažumų mokykloje:

- 4.1. Ar laiku jums buvo suteikta visa būtina pagalba? Ar pakankamas logopedinės pagalbos intensyvumas, trukmė ir kokybė?
- 4.2. Ar jūs dažnai skatinami bendradarbiauti su logopedu, kitais specialistais, tautinių mažumų bendruomene?
- 4.3. Ar jūs visada atsižvelgiate į logopedo rekomendacijas, užtikrinote logopedinės pagalbos vaikui tęstinumą namuose? Kaip vyksta išmoktų kalbinių įgūdžių įtvirtinimas kasdienėje vaiko veikloje?
- 4.4. Ar jūsų vaikas, turintis kalbos sutrikimų, gerai ir saugiai jaučiasi logopedinių pratybų metu?
- 4.5. Kiek svarbi vaikui bendruomenės nuomonė, palaikymas, pagalba, aktyvus dalyvavimas bendruomenės gyvenime?

5. Papildomi klausimai:

Gal yra klausimas, kurio nepaklausiau? Ką galite dar pasakyti šia tema? Ką reikėtų daryti, kad pasikeistų situacija?

Dėkoju už Jūsų atvirumą ir pasidalijimą patirtimi.

III. Pusiau struktūruoto interviu klausimai mokiniams, turintiems kalbos sutrikimų

1. Demografiniai duomenys:

- 1.1. Amžius, klasė.
- 1.2. Kiek vaikų jūsų šeimoje?
- 1.3. Gimtoji kalba ir vartojamos šeimoje, mokykloje kalbos. Kada pradėjai mokytis antros kalbos?
- 1.4. Tautinių mažumų mokyklos kalba.
- 1.5. Kalba(os), kuria(omis) gaunama logopedinė pagalba.

2. Mokinio, turinčio kalbos sutrikimų, charakteristika:

2.1. Kokia kalba tu kalbi su seseria, broliu, seneliais, tėveliais, kaimynais, draugais? Kuria kalba tau bendrauti lengviausia?

2.2. Kai sužinotai, kad turi kalbos sutrikimą, ar tu labai nusiminei? Kaip pasikeitė tavo ir tavo šeimos gyvenimas? Ką tu žinai apie kalbos sutrikimą ir būdą, kaip jį galima nugalėti? Su kuo tu dažniausiai apie tai kalbi?

2.3. Kaip tu manai, kas tau labiausiai galėtų padėti įveikti sutrikimą? Kurio žmogaus pagalba tau svarbi? Iš ko tu jos lauki labiausiai?

2.4. Ar nustatytas kalbos sutrikimas tau labai trukdo bendrauti su kitais, mokytis? Ar visomis kalbomis vienodai sunku/lengva bendrauti, mokytis?

2.5. Kokios tavo asmeninės savybės tau padeda nugalėti visus bendravimo ir mokymosi sunkumus?

2.6. O kokios tavo savybės tau trukdo įveikti sunkumus?

2.7. Kokias tavo kalbos klaidas, kitus sunkumus dažniausiai pastebi aplinkiniai žmonės?

3. Pagrindiniai logopedinės pagalbos teikimo aspektai:

3.1. Kokia kalba/kalbomis buvo atliekamas kalbos vertinimas?

3.2. Kokia kalba/kalbomis vyksta logopedinės pratybos?

3.3. Kas tau (ne)patinka labiausiai logopedinių pratybų metu? Ką norėtumei pakeisti?

3.4. Kokios logopedo asmeninės savybės tau patinka labiausiai?

3.5. Kaip labiau patinka dirbti logopedinių pratybų metu: kai tu dirbi vienas ar kartu su kitais vaikais?

3.6. Ar pakankamai gerai jautiesi logopedinių pratybų metu?

3.7. Kas padeda namuose ir mokykloje įtvirtinti išmokus kalbinius įgūdžius?

4. Veiksniai, lemiantys logopedo darbo ypatumus tautinių mažumų mokykloje:

4.1. Nuo ko priklauso tavo noras dirbti logopedinių pratybų metu?

4.2. Ar įdomi ir jauki aplinka, suprantamos ir įveikiamos užduotys?

4.3. Kokie tavo santykiai su logopedu?

4.4. Ar dažnai logopedas naudoja informacines technologijas, kompiuterines programas? Ar jos tau padeda/nepadeda?

4.5. Ar tavo šeimos nariai, draugai tau padeda, pasitiki tavimi ir palaiko tave?

4.6. Ar bendravimas su kitais, dalyvavimas bendruomenės gyvenime tau svarbus? Kodėl?

5. Papildomi klausimai:

Gal yra klausimas, kurio nepaklausiau? Ką galite dar pasakyti šia tema? Ką reikėtų daryti, kad pasikeistų situacija?

Dėkoju už Tavo atvirumą ir pasidalijimą patirtimi.

**Lietuvos tautinių mažumų bendrojo ugdymo mokyklų sąrašas
2018–2019 m. m.**

Eil. nr.	Mokyklos pavadinimas	Kalba	Dirba logopedas (+)	Nėra logopedo (-)
1.	Klaipėdos Gabijos progimnazija	rusų		–
2.	Klaipėdos Maksimo Gorkio pagrindinė mokykla	rusų	+	
3.	Klaipėdos Medeinės mokykla	rusų		–
4.	Klaipėdos Pajūrio pagrindinė mokykla	rusų		-
5.	Klaipėdos Santarvės pagrindinė mokykla	rusų	+	
6.	Klaipėdos Žaliakalnio gimnazija	lietuvių, rusų		–
7.	Klaipėdos Aitvaro gimnazija	rusų		–
8.	Klaipėdos „Pakalnutės“ mokykla-darželis	rusų	+	
9.	Klaipėdos specialioji mokykla-daugiafunkcis centras „Svetliačiok“	lietuvių, rusų		–
10.	Sudervės Mariano Zdziechovskio pagrindinė mokykla	lenkų	+	
11.	Šalčininkų r. Baltosios Vokės Elizos Ožeškovos vidurinė mokykla	lenkų	+	
12.	Šalčininkų r. Butrimonių Anos Krepštul gimnazijos Jančiūnų skyrius	lenkų	+	
13.	Šalčininkų r. Butrimonių Anos Krepštul gimnazija	lenkų		–
14.	Šalčininkų r. Dailidžių mokykla-daugiafunkcis centras	lenkų		–
15.	Šalčininkų r. Dieveniškų Adomo Mickevičiaus gimnazija	lenkų		–
16.	Šalčininkų r. Dieveniškų Adomo Mickevičiaus gimnazijos Milkūnų skyrius	lenkų		–
17.	Šalčininkų r. Eišiškių gimnazija	lenkų	+	
18.	Šalčininkų r. Eišiškių Stanislovo Rapolionio gimnazija	Lietuvių, rusų	+	
19.	Šalčininkų r. Jašiūnų Mykolo Balinskio gimnazija	lenkų	+	
20.	Šalčininkų r. Kalesninkų Liudviko Narbuto vidurinė mokykla	lenkų	+	
21.	Šalčininkų r. Pabarės pagrindinė mokykla	lenkų		–
22.	Šalčininkų r. Šalčininkėlių pagrindinė mokykla	lenkų		–
23.	Šalčininkų Jano Sniadeckio gimnazija	lenkų	+	
24.	Šalčininkų rajono Čiužiakampio pagrindinė mokykla	lenkų		–
25.	Šalčininkų rajono Dainavos pagrindinė mokykla	lenkų		–
26.	Šalčininkų specialioji mokykla	lenkų	+	

27.	Šalčininkų r. Turgelių Povilo Ksavero Bžostovskio gimnazija	lenkų		–
28.	Šalčininkų r. Jašiūnų pagrindinė mokykla	rusų		–
29.	Šalčininkų r. Versekos mokykla-daugiafunkcis centras	lenkų		–
30.	Šalčininkų Santarvės gimnazija	rusų	+	
31.	Švenčionių r. Pabradės Žeimenos gimnazija	lenkų	+	
32.	Trakų r. Rūdiškių gimnazija	lietuvių, lenkų	+	
33.	Trakų r. Paluknio gimnazija	lenkų		–
34.	Trakų gimnazija	lenkų		–
35.	Trakų r. Lentvario Henriko Senkevičiaus vidurinė mokykla	lenkų	+	
36.	Trakų r. Senujų Trakų Andžejaus Stelmachovskio pagrindinė mokykla	lenkų		–
37.	Trakų r. Lentvario Versmės gimnazija	rusų	+	
38.	Vilniaus r. Avižienių gimnazija	lietuvių, lenkų	+	
39.	Vilniaus r. Buivydiškių pagrindinės mokyklos Karvio pradinio ugdymo skyrius	lenkų		–
40.	Vilniaus r. Bezdonių Julijaus Slovaackio gimnazija	lenkų	+	
41.	Vilniaus r. Čekoniškių pagrindinė mokykla	lenkų		–
42.	Vilniaus r. Dūkštų pagrindinė mokykla	lenkų		–
43.	Vilniaus r. Egliškių šv. Jono Bosko gimnazija	lenkų	+	
44.	Vilniaus r. Eitminiškių pagrindinė mokykla	lenkų	+	
45.	Vilniaus sav. Grigiškių gimnazija	lenkų	+	
46.	Vilniaus r. Kalvelių Stanislovo Moniuškos gimnazija	lenkų	+	
47.	Vilniaus Adomo Mickevičiaus gimnazija	lenkų		–
48.	Vilniaus r. Kyviškių pagrindinė mokykla	lenkų	+	
49.	Vilniaus r. Lavoriškių Stepono Batoro gimnazija		+	
50.	Vilniaus r. Juodšilių Šv. Uršulės Leduchovskos gimnazija	lenkų	+	
51.	Vilniaus r. Maišiagalos kun. Juzefo Obrembskio gimnazija	lenkų	+	
52.	Vilniaus r. Medininkų Šv. Kazimiero vidurinė mokykla	lenkų		–
53.	Vilniaus r. Mickūnų gimnazija	lenkų		–
54.	Vilniaus r. Mostiškių mokykla-daugiafunkcis centras	lenkų		–
55.	Vilniaus r. Nemenčinės Konstanto Parčevskio gimnazija	lenkų, rusų	+	
56.	Vilniaus r. Nemėžio Šv. Rapolo Kalinausko gimnazija	lietuvių, lenkų	+	

57.	Vilniaus r. Nemėžio šv. Rapolo Kalinausko gimnazijos Grigaičių pradinio ugdymo skyrius	lenkų, rusų	+	
58.	Vilniaus r. Paberžės Šv. Stanislovo Kostkos gimnazija	lenkų	+	
59.	Vilniaus r. Pagirių gimnazija	lenkų	+	
60.	Vilniaus r. Pakenės Česlovo Milošo pagrindinė mokykla	lenkų	+	
61.	Vilniaus r. Rakonių pagrindinė mokykla	lenkų	+	
62.	Vilniaus r. Sudervės Marijano Zdziechovskio pagrindinės mokyklos Rastinėtų pradinio ugdymo skyrius	lenkų		–
63.	Vilniaus r. Riešės šv. Faustinos Kovalskos pagrindinė mokykla	lenkų		–
64.	Vilniaus r. Sužionių pagrindinė mokykla	lenkų		–
65.	Vilniaus r. Rukainių gimnazijos Senasalio pradinio ugdymo skyrius	lietuvių, lenkų		–
66.	Vilniaus r. Šumsko pagrindinė mokykla	lenkų	+	
67.	Vilniaus Jono Pauliaus II gimnazija	lenkų		–
68.	Vilniaus Jono Pauliaus II progimnazija	lenkų	+	
69.	Vilniaus Juzefo Ignacijaus Kraševskio gimnazija	lenkų	+	
70.	Vilniaus Liepkalnio pagrindinė mokykla	lenkų		–
71.	Vilniaus Pavilnio pagrindinė mokykla	lenkų		–
72.	Vilniaus Simono Konarskio vidurinė mokykla	lenkų		–
73.	Vilniaus Vladislavo Sirokoslės gimnazija	lenkų		–
74.	Vilniaus r. Visalaukės mokykla-daugiafunkcis centras	lenkų		–
75.	Sudervės Mariano Zdziechovskio pagrindinė mokykla	lenkų	+	
76.	Vilniaus r. Zujūnų gimnazija	lenkų	+	
77.	Švenčionių r. Pabradės Žeimenos gimnazija	lenkų	+	
78.	Vilniaus r. Rudaminos Ferdinando Ruščico gimnazija	lenkų, rusų	+	
79.	Vilniaus r. Rudaminos Ferdinando Ruščico gimnazijos Marijampolės pradinio ugdymo skyrius	lenkų, rusų	+	
80.	Vilniaus r. Valčiūnų gimnazija	rusų	+	
81.	Vilniaus Aleksandro Puškino mokykla	rusų	+	
82.	Vilniaus Ateities mokykla	lenkų	+	
83.	Vilniaus Joachimo Lelevelio vidurinė mokykla	lenkų	+	
84.	Vilniaus Juventos gimnazija	lenkų		–
85.	Vilniaus Lazdynų mokykla	lenkų	+	
86.	Vilniaus Levo Karsavino pagrindinė mokykla	lenkų	+	
87.	Vilniaus Naujamiesčio vidurinė mokykla	lenkų	+	

88.	Vilniaus Santaros progimnazija	lenkų	+	
89.	Vilniaus Santaros gimnazija	lenkų		–
90.	Vilniaus Saulėtekio mokykla-daugiafunkcis centras	lenkų		–
91.	Vilniaus Sofijos Kovalevskajos gimnazija	lenkų	+	
92.	Vilniaus Sofijos Kovalevskajos progimnazija	lenkų	+	
93.	Vilniaus Šilo specialioji mokykla	lenkų	+	
94.	Vilniaus Vasilijaus Kačialovo gimnazija	lenkų		–
95.	Vilniaus Vilnios pagrindinė mokykla	lenkų	+	
96.	Vilniaus Žaros gimnazija	rusų	+	
97.	Visagino Atgimimo gimnazija	rusų		–
98.	Visagino Draugystės progimnazija	rusų	+	
99.	Visagino Gerosios vilties progimnazija	rusų	+	
100.	Zarasų Santarvės pradinė mokykla	rusų	+	
101.	Vilniaus r. Veriškių pradinė mokykla	lietuvių, lenkų		–
102.	Vilniaus r. Glitiškių mokykla-darželis	lietuvių, lenkų		–
103.	Vilniaus r. Kabiškių mokykla-darželis	lenkų		–
104.	Vilniaus r. Rudausių mokykla-daugiafunkcis centras	lietuvių, lenkų		–
105.	Vilniaus r. Skaidiškių mokykla-darželis	lietuvių, lenkų	+	
106.	Vilniaus r. Vaidotų mokykla-darželis „Margaspalvis aitvarėlis“	lietuvių, lenkų	+	

**X1 GIMNAZIJOS MOKINIŲ, TURINČIŲ KALBĖJIMO IR KALBOS SUTRIKIMŲ, SĄRAŠAS
2018–2019 m. m.**

Eil. Nr.	Klasė	Kalbos kalbėjimo ir sutrikimas	Kalbos būklė
1.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; netaria garso [r].
2.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l]; garsą [l] keičia garsu [j].
3.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [l] keičia garsu [r].
4.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l].
5.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l]; sukeičia, praleidžia garsus, skiemenis žodžiuose.
6.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsais [l] [j]; suminkština garsą [l].
7.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais.
8.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l].
9.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l].
10.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė netaria garso [r]; garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais.
11.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l].
12.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l].
13.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [l].
14.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas netaria garso [r]; garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais.
15.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; suminkština garsą [l]; netaisyklingai taria garsą [r].
16.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; painioja garsus p-b.

17.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia juos [s], [z], [c], [dz] garsais.
18.	3a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais.
19.	3a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Netaisyklingai taria garsą [r]. Mergaitė garsą [r] keičia garsu [l].
20.	3a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; netaisyklingai taria garsą [r]; [r] garsą keičia garsu [l]; neišlaiko žodžio skiemeninės struktūros, praleidžia garsus, skiemenis žodyje.
21.	3b	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas [r] garsą keičia garsu [l]; suminkština garsą [l]; neišlaiko žodžio skiemeninės struktūros, praleidžia garsus žodyje.
22.	3b	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė netaria garso [r]. Garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; tarpdantinis garsų [s], [z], [c], [dz] tarimas, suminkština garsą [l].
23.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [s], [z], [c], [dz] keičia į garsus [š], [ž], [č], [dž].
24.	6 a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas kalbėdamas užsikerta; netaisyklingai taria garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia juos į [s], [z], [c], [dz].
25.	10 a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė kalbėdama užsikerta. Kalba suvelta, neaiški.

**X2 GIMNAZIJOS MOKINIŲ, TURINČIŲ KALBĖJIMO IR KALBOS SUTRIKIMŲ, SĄRAŠAS
2018–2019 m. m.**

Eil. Nr.	Klasė	Kalbos kalbėjimo ir sutrikimas	Kalbos būklė
1.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė negeba ištarti garsų [š], [ž], [č], [dž] keičia juos [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [r] keičia garsu [j].
2.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; netaria garso [l].
3.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsus [s], [z], [c], [dz] keičia į [š], [ž], [č], [dž]; garsą [r] keičia garsu [j].
4.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais. garsą [r] keičia garsu [l].
5.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Berniukas netaria garsų [r], [l]. Garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; nepakankamai išlavėjusi foneminė klausia. Daro daug foneminio pobūdžio klaidų.
6.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; garsą [k] keičia garsu [t]; Netaria garso [r]. Netaisyklingai taria daugiaskiemenius žodžius, sukeičia garsus, skiemenis vietomis.
7.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; Netaria garsų [r], [l].

8.	1	Nežymus kalbos neišsivystymas (kalbos išraiškos ir suvokimo sutrikimas)	Berniuko klausa nesutrikusi. Verbaline kalba nebendrauja. Taria tik pavienius žodžius: <i>mama, tata, ačiū, duok</i> . Į klausimus, paliepiamus atsako galvos linktelėjimu arba pavieniais garsažodžiais. Nėra jokios rišliosios kalbos pradmenų. Geba parodyti paveikslėliuose nurodytus kai kuriuos buitinius objektus, naminius gyvūnus bei įvardinti jų skleidžiamus garsus.
9.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Berniukas garsą [r] keičia [l] garsu. Nepakankamai išlavėjusi foneminė klausa.
10.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais.
11.	3	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Menki foneminio suvokimo, garsinės analizės sintezės įgūdžiai. Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais; netaria garsų [r], [l].
12.	3	Fonetinis sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė netaria garso [r]. Liežuvis riboto paslankumo, negali atlikti tikslingų, nurodytų judesių. Diferencijuoja panašiai skambančius garsus. Nustato nurodytą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
13.	3	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Mergaitė garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais. Sunku išstarti sudėtingos garsinės-skiemeninės struktūros žodžius. Netaisyklingai taria garsą [r]. Kalba su nosiniu atspalviu.
14.	4	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais. Sunku išstarti sudėtingos garsinės struktūros žodžius.
15.	4	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė netaria garso [r]. Garsą [c] keičia garsu [s].
16.	4	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas netaria garsų [r], [l]. Garsą [l ^o] keičia garsu [j].
17.	5	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Netaisyklingai taria garsą [r]. Suminkština garsą [l], kartais keičia garsu [j]. Sunkiai ištaria sudėtingos garsinės ir skiemeninės struktūros žodžius.
18.	5	Nežymus kalbos neišsivystymas (kalbos išraiškos ir suvokimo sutrikimas)	Berniuko kalboje nėra jokių rišliosios kalbos pradmenų, žodžiai nesiejami gramatiniais ryšiais, žodynas apsiriboja keliais neatpažįstamais, iškraipytais žodžiais, berniukas gali atlikti tik kai kurias kalbos supratimo užduotis, parodyti buitinius objektus paveikslėliuose.
19.	6	Nežymus kalbos neišsivystymas (kalbos išraiškos ir suvokimo sutrikimas).	Berniuko tartis netaisyklinga: garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais, iškraipo žodžio skiemeninę struktūrą. Silpnai susiformavęs kalbos gramatinis taisyklumas. Prielinksnių vartojimo, žodžių derinimo sakinyje klaidos. Skurdi būdvardinė, veiksmažodinė leksika.
20.	6	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Berniukas garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais, netaisyklingai taria garsą [r], jį keičia garsu [l], suminkština garsą [l]. Painioja tarpusavyje garsus [p-b].
21.	6	Fonetinis sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija).	Berniukas netaria garso [r]. Stebimi netikslūs liežuvio judesiai. Neatlieka nurodytų liežuvio judesių. Diferencijuoja panašiai skambančius garsus. Nustato nurodytą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.

22.	7	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija).	Berniukas sakytinėje kalboje painioja garsus [š-s], [ž-z], [č-c], [dž-dz], tačiau šiuos garsus pakartodamas žodžiuose geba ištarti. Menkai atlieka foneminio suvokimo užduotis.
23.	7	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija).	Berniukas sakytinėje kalboje painioja garsus [š-s], [ž-z], [č-c], [dž-dz], [p-b], tačiau šiuos garsus pakartodamas žodžiuose geba ištarti. Menkai atlieka foneminio suvokimo užduotis.
24.	7	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija).	Mergaitė garsą [l] keičia garsu [n]. Garsas [l] tariamas su nosiniu atspalviu. Nepakankamai išlavėjęs foneminis suvokimas: nenustato garso [l] žodyje.
25.	8	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija).	Mergaitė sakytinėje kalboje painioja garsus [š-s], [ž-z], [č-c], [dž-dz], [p-b], [t-d], tačiau šiuos garsus pakartodama žodžiuose geba ištarti. Menkai atlieka foneminio suvokimo užduotis, nenustato garso vietos žodyje.
26.	11	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija).	Garsus [š], [ž], [č], [dž] keičia [s], [z], [c], [dz] garsais.

X3 GIMNAZIJOS MOKINIŲ, TURINČIŲ KALBĖJIMO IR KALBOS SUTRIKIMŲ SĄRAŠAS 2018–2019 m. m.

Eil. nr.	Grupė, klasė	Išvada apie kalbos sutrikimą	Kalbos būklė logopedinės praktikos pradžioje
1.	1a	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Berniuko klausa nesutrikusi. Stebimas netaisyklingas garso [r] tarimas žodžiuose ir sakiniuose, nors remdamasis garsu [d] skiemenyse jau moka garsą ištarti taisyklingai. Vaikas gerai girdi ir skiria kalbos garsus, turi pakankamai gerus žodžių garsinės analizės ir sintezės įgūdžius. Foneminė klausa, žodynas, gramatinė kalbos sandara, rišlioji kalba atitinka amžių.
2.	1a	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Klausa nesutrikusi. Garsų tarimo trūkumai: netaisyklingai taria garsus [š], [ž] [č], [dž]. Foneminis suvokimas išlavėjęs. Pakankamai gerai susiformavusi gramatinė kalbos sandara. Žodynas turtingas. Pasakojimas rišlus.
3.	1a	Fonologinis kalbos sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingas garsų tarimas: š→s, ž→z. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato nurodytą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
4.	1a	Sakytinės kalbos sutrikimai: nežymus kalbos neišsivystymas.	Vėlai pradėjo kalbėti. Netaria daugelio garsų, kalba sunkiai suprantama aplinkiniams. Iš dalies sutrikęs kalbos suvokimas. Foneminė klausa – neišlavėjusi. Blogai įsimena kalbinę medžiagą, skurdus ir netikslus žodynas. Nerišlus sakiniai. Daro daug specifinių rašymo klaidų. Blogai suvokia skaitomą tekstą.
5.	1a	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: tarpdantinis garsų tarimas s, z, c, dz. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Žodynas atitinka amžių, rišlioji kalba išlavėjusi.
6.	1a	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingai taria garsą [r]. Garso [r] tarimas gomurinis. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
7.	2a	Sakytinės kalbos sutrikimai: nežymus kalbos neišsivystymas (kalbos suvokimo sutrikimas)	Klausa nesutrikusi. Painioja panašiai skambančius garsus [k-g], [p-b], [t-d]. Negeba sugalvoti žodžių, prasidedančių nurodytu garsu. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje. Žodynas buitinis. Nežino daugumos apibendrinamųjų sąvokų. Kalba agramatiška. Sakiniuose

			pasitaiko derinimo, prielinksnių parinkimo klaidų. Rišlioji kalba išlavėjusi nepakankamai. Blogai įsimena kalbinę medžiagą, daro daug specifinių rašymo klaidų. Blogai suvokia skaitomą tekstą.
8.	2b	Rinolalija: organinis hipernosinumas (fonetinis sutrikimas)	Netaisyklingas priebalsių (ypač sprogstamųjų, pučiamųjų garsų ir afrikatų) tarimas, ryškūs tonacijos (balso stiprumo) ir rezonavimo (hipernosinumas) trūkumai, dantų sąkandžio deformacija. Kalbėjimas pro nosį: visi garsai ir žodžiai tariami su nosiniu atspalviu. Atlieka žodžių garsinę analizę bei sintezę, išskiria nurodytą garsą garsų, skiemenų eilėje. Fonologinis suvokimas išlavėjęs.
9.	2b	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Klausa nesutrikusi. Garsų tarimas taisyklingas. Dėl foneminio suvokimo trūkumų negeba diferencijuoti iš klausos panašiai skambančių fonemų k-g, t-d, b-p, negali jų susieti su atitinkamomis grafemomis rašydama. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda panašiai skambančiais garsais. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų žodyje. Žodynas turtingas, kalba gramatiškai taisyklinga, rišlioji kalba išlavėjusi.
10.	2b	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Tartis taisyklinga. Foneminis suvokimas išlavėjęs nepakankamai. Painioja priebalsius ž-z, š-s, č-c, praleidžia atitinkančias raides rašto darbuose. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje.
11.	2b	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Tartis netaisyklinga. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda panašiai skambančiais garsais b-p, d-t, k-g. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje, žodyje. Rašto darbuose praleidžia, painioja atitinkamas raides.
12.	2b	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Tartis taisyklinga, fonologinis suvokimas išlavėjęs nepakankamai. Painioja balsius e-ė, balsį o ir dvibalsį uo, priebalsį š keičia priebalsiu s. Žodynas atitinka amžių, kalba gramatiškai taisyklinga, rišlioji kalba išlavėjusi.
13.	2b	Sakytinės kalbos sutrikimai: nežymus kalbos neišsivystymas (kalbos išraiškos sutrikimas).	Netaisyklingas garsų tarimas, painioja šnypščiamuosius ir švilpiamuosius priebalsius, praleidžia rašto darbuose atitinkamas raides. Kalboje apstu agramatizmų, žodynas neatitinka amžiaus. Pasakojimas nerišlus, skurdus.
14.	3a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingai taria garsą [r], keičia garsais l→j arba visai praleidžia. Fonologinis suvokimas išlavėjęs nepakankamai, silpni garsinės žodžio analizės bei sintezės įgūdžiai.
15.	3a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Garsų tarimas taisyklingas. Nepakankami garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai. Klysta, spėlioja rašydamas žodžius, kurie prasideda panašiai skambančiais garsais. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje, žodyje. Rašto darbuose gausų nefonetinių klaidų.
16.	3b	Sakytinės kalbos sutrikimai: nežymus kalbos neišsivystymas (kalbos suvokimo sutrikimas)	Berniuko klausa nesutrikusi. Garsų tarimas taisyklingas. Dėl foneminio suvokimo trūkumų negeba diferencijuoti iš klausos panašiai skambančių fonemų k-g, t-d ir todėl negali jų susieti su atitinkamomis grafemomis rašydamas. Pasakoja tik žodžiu atsakydamas į klausimus, sunku kurti pasakojimą raštu, pasakojimas nerišlus. Negeba perteikti savo minčių, keičia temą, peršoka nuo vieno įvykio prie kito. Rašto darbuose daug agramatizmų, netaisyklingai vartoja prielinksnius. Žodynas buitinis. Kalbos supratimo sunkumai.
17.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingas garsų tarimas: š→s, ž→z, č→c, dž→dz. Nenustato nurodyto garso garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Nesugalvoja žodžių, prasidedančių nurodytu garsu. Klysta,

			spėlioja atrinkdamas paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda nurodytu garsu.
18.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas, įskaitant kirtį, priegaidę, intonaciją, ritmą. Vaikui sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenų. Klysta, paprašytas pasakyti, ar tam tikras garsas yra žodyje, ar ne, nustatydamas garsų nuoseklumą žodyje.
19.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimo trūkumai ir nesusiformavę foneminiai vaizdiniai. Negeba kontroliuoti savo tarimo ir atsitiktinai ištaria tai vieną, tai kitą iš painiojamų garsų [<i>k-t, g-d, t-d</i>]. Ypač klaidų padažnėja, jei panašių garsų yra gretimuose žodžiuose ar skiemenyse (<i>katė-tatė, keturi-teturi, dega-deda, sušuko-susuko</i>).
20.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingas garsų tarimas: š→s, ž→z, r→j. Netaisyklingas šoninis sąkandis. Netaisyklingai taria daugiaskiemenius žodžius, sukeičia garsus, skiemenis vietomis. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda panašiai skambančiais garsais: s–š, z–ž.
21.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Painioja bei sunkiai skiria ilguosius ir trumpuosius garsus, girdėdamas diktuojamą tekstą arba rašydamas savarankiškai, yra nepakankamai jautrus lietuvių kalboje egzistuojantiems ilgiesiems ir trumpiesiems garsams, praleidžia raides. Neskiria sakinio ribų, juos surašo kaip vientisą tekstą – nei didžiųjų raidžių, nei taškų.
22.	4a	Fonetinis sutrikimas (hipertoninė dizartrija).	Netaisyklingas garsų tarimas, artikuliacijos aparato, balso produkavimo ir kvėpavimo aparato inervacijos nepakankamumas. Būdingos nuolatinės balsių ir priebalsių tarimo klaidos (netikslus dvibalsių ir balsių tarimas, priebalsių iškraipymas, praleidimas, kietųjų priebalsių minkštinimas, skardžiųjų priebalsių duslus tarimas), netikslus priebalsių samplaikų tarimas, nuovargis kalbant. Foneminė klausa nesutrikusi: gerai girdi ir skiria kalbos garsus. Lengvai išmoko skaityti ir rašyti.
23.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Sutrikęs raidės priskyrimas garsui. Praleidžia raides, pakeičia kitomis, sukeičia raides ir skiemenis, kelis žodžius sulieja į vieną; neskiria ilgųjų ir trumpųjų balsių, dvibalsių. Daro daug gramatinių klaidų, negeba taikyti rašybos taisyklių.
24.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Foneminė klausa sutrikusi: blogai skiria kalbos garsus, sunkiai formuojasi žodžio garsinės analizės ir sintezės įgūdžiai. Iškyla sunkumų mokantis skaitymo ir rašymo.
25.	5a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Vaikas turi žodžių garsinės analizės, gramatinių (žodžių kaitymo, derinimo, valdymo, darybos, sakinių formulavimo) sunkumų. Netaiko rašybos taisyklių, sakinį pradeda mažąja raide.
26.	5a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Berniuko klausa nesutrikusi. Garsų tarimas taisyklingas. Dėl foneminio suvokimo trūkumų negeba diferencijuoti iš klausos panašiai skambančių fonemų b-p, d-t, todėl negali jų susieti su atitinkamomis grafemomis rašydamas. Painioja, praleidžia e-ė-ie, o-u.
27.	5a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Rašto darbuose daug įvairaus pobūdžio klaidų, būdingi agramatizmai, sukeičiamos galūnės, blogai derinami žodžiai. Parašo nesudėtingą diktantą, rašinėlį pagal pateiktą planą.

**X4 GIMNAZIJOS MOKINIŲ, TURINČIŲ KALBĖJIMO IR KALBOS SUTRIKIMŲ SĄRAŠAS
2018–2019 m. m.**

Eil Nr.	Klasė	Išvada apie kalbos sutrikimą	Kalbos būklė
1.	1	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato nurodytą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
2.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: l→ua, j. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Izoliuotą garsą ištaria, žodyje – ne. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
3.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, č→š, r- vienadūžis. Painioja panašios artikuliacijos garsus. Sunkiai sekasi sugalvoti žodžių, prasidedančių nurodytu garsu.
4.	1	Specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo	Bendravimas sudėtingas, nes berniuko kalba sunkiai suprantama aplinkiniams. Stebimos echolalijos. Akių kontaktas trumpalaikis. Užduočių atlikimo metu reikalingas nuolatinis skatinimas, kartais drausminimas. Dėmesį sukaupia trumpam laikui. Netaisyklingai taria daugumą kalbos garsų. Reikalinga nuolatinė suaugusiojo pagalba. Nesusiformavę fonologinio suvokimo, gramatinio taisyklingumo, rišliosios kalbos įgūdžiai. Kalbinė raida neatitinka vaiko amžiaus.
5.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z. Painioja panašios artikuliacijos garsus. Nenumato nurodyto garso garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
6.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: tarpdantinis garsų tarimas s, z, c, dz. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
7.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z. Painioja panašios artikuliacijos garsus. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje.
8.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: l→j. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Izoliuotą garsą ištaria, žodyje – ne. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
9.	1	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė	Garsų tarimas: tarpdantinis garsų tarimas {s, z, c, dz}. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.

		artikuliacinė dislalija)	
10.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, r→j. Keičia vienus garsus kitais. Panašios artikuliacijos garsai painiojami. Nesugalvoja žodžių, prasidedančių nurodytu garsu.
11.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: Garsų tarimas: š→s, ž→z, r→j. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato nurodytą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
12.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, r→j. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje. Klysta, paprašyta pasakyti, ar tam tikras garsas yra žodyje, ar ne. Panašios artikuliacijos garsai painiojami. Nesugalvoja žodžių, prasidedančių nurodytu garsu.
13.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, č→c, dž→dz. Nenustato nurodyto garso garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Nesugalvoja žodžių, prasidedančių nurodytu garsu. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda nurodytu garsu.
14.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: r→l, j. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
15.	1	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, č→c, dž→dz. Nenustato garso garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Nesugalvoja žodžių, prasidedančių nurodytu garsu. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda nurodytu garsu.
16.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: s→š, l→j, r→j. Painioja panašiai skambančius garsus k-g, p-b, t-d. Nenustato garso garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Negeba sugalvoti žodžių, prasidedančių nurodytu garsu.
17.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: r→l, j. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
18.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
19.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė	Garsų tarimas: r→j, l. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.

		artikuliacinė dislalija)	
20.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: s→t, š→t, l→j, r praleidžia. Painioja panašiai skambančius garsus k-g, p-b, t-d, r-l. Negeba sugalvoti žodžių, prasidedančių nurodytu garsu. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje.
21.	2	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, r→j. Netaisyklingas šoninis sąkandis. Netaisyklingai taria daugiaskiemenius žodžius, sukeičia garsus, skiemenis vietomis. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda panašiai skambančiais garsais: s-š, z-ž.
22.	3	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas:r→j, l. Foneminė klausa išlavėjusi. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Skiria panašiai skambančius garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
23.	3	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, l, r→j. Kalboje n→v. Kalbėjimas pro nosį: visi garsai ir žodžiai tariami su nosiniu atspalviu. Sunku išskirti nurodytą garsą garsų, skiemenų eilėje. Klysta nustatydamas, ar garsas yra žodyje, ar ne.
24.	3	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: Garsų tarimas: š→s, ž→z, l, r→j. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda panašiai skambančiais garsais: s-š, z-ž, l-r. Nenustato garso garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Negeba sugalvoti žodžių, prasidedančių nurodytu garsu.
25.	3	Fonetinis kalbėjimo sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z. Foneminė klausa išlavėjusi. Girdi ir skiria aplinkos, kalbos garsus, skiria panašiai skambančius garsus.
26.	4	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, l, r→j. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda panašiai skambančiais garsais. Sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenyje.
27.	4	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Garsų tarimas: š→s, ž→z, l→j. Kalbėjimas pro nosį: visi garsai ir žodžiai tariami su nosiniu atspalviu. Sunku išskirti nurodytą garsą garsų, skiemenų eilėje. Klysta, spėlioja atrinkdama paveikslėlius, kurių pavadinimai prasideda nurodytu garsu.
28.	4	Sakytinės kalbos sutrikimai: nežymus kalbos neišsivystymas	Painioja, maišo kalbas, kalboje daug nevartojamų žodžių. Kalba gramatiškai netaisyklinga. Žodynas buitinis. Nežino daugumos apibendrinamųjų sąvokų. Sakiniuose pasitaiko derinimo, prielinksnių parinkimo klaidų. Rišlioji kalba išlavėjusi nepakankamai. Blogai įsimena kalbinę medžiagą, daro daug specifinių rašymo klaidų. Blogai suvokia skaitomą tekstą.

29.	5	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Stebimas daugiakalbystės poveikis sakytinei kalbai: vyksta tiesioginis vertimas iš vienos kalbos į kitą, vartojami kitos kalbos žodžiai. Dažnos daiktavardžio ir būdvardžio derinimo klaidos, žodžių kaitymo klaidos.
30.	6	Specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo	Garsų tarimas: r→l. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.
31.	I	Specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo	Garsų tarimas: š→s, ž→z. Foneminė klausa išlavėjusi, skiria panašiai skambančius garsus. Nustato garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje.

**X5 GIMNAZIJOS MOKINIŲ, TURINČIŲ KALBĖJIMO IR KALBOS SUTRIKIMŲ SĄRAŠAS
2018–2019 m. m.**

Eil. nr.	Klasė	Kalbėjimo ir kalbos sutrikimų išvada	Kalbos būklė
1.	1a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingas garsi [r] tarimas (gomurinis). Nepakankamai išlavėjusi foneminė klausa. Kalboje painioja ilgųjų ir trumpųjų balsių i-y, u-ū, garsų e-ė-ie, o-uo tarimą. Ryški dvikalbystės įtaka. Kalboje pasitaiko svetimybų.
2.	1a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Visus kalbos garsus taria taisyklingai. Painioja, keičia [k-g] garsus žodžiuose, sakinyje, rišlioje kalboje. Nepakankamai išlavėjęs girdimasis suvokimas ir foneminė klausa.
3.	1a	Fonetinis sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingai taria garsus [s], [z], [c], dz, stebimas tarpdantinis šių garsų tarimas. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Žodynas atitinka amžių, rišlioji kalba išlavėjusi.
4.	1a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingai taria garsą [r], keičia jį garsu [l]. Nepakankamai gerai išlavėjusi foneminė klausa. Tarties klaidos nuolatinės. Žodynas atitinka amžių, rišlioji kalba išlavėjusi.
5.	1a	Fonetinis sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklingai taria garsus [š], [ž], [č], dž. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Žodynas atitinka amžių, rišlioji kalba išlavėjusi.
6.	1a	Fonetinis sutrikimas (fonetinė artikuliacinė dislalija)	Netaisyklinga garso [l] artikuliacija. Girdi ir skiria aplinkos ir kalbos garsus. Nustato tam tikrą garsą garsų eilėje, skiemenyje, žodyje. Žodynas atitinka amžių, rišlioji kalba išlavėjusi.
7.	2a	Specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas: netikslūs liežuvio judesiai, kvėpavimas paviršutiniškas, silpna iškvėpimo srovė, silpnas raumenų tonusas. Netaisyklingai taria kalbos garsus [ž], [š], [č], [r]. Pastebimas amžiaus normų neatitinkantis žodynas, gramatinio kalbos

			taisyklingumo problemos, nepakankamai išlavėjęs girdimasis suvokimas ir foneminė klausa. Nesuvokia abstrakcijų, netikslios dauguma apibendrinamųjų sąvokų. Rišliojoje kalboje yra didelių kalbos gramatinės sandaros netikslumų. Sunku sukaupti ir išlaikyti dėmesį, greitai pavargsta, blaškosi, nenustygsta vietoje. Būtina nuolatinė suaugusiojo pagalba.
8.	2b	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo plėtojimosi spragų	Liežuvio ir lūpų judrumas ribotas. Artikuliacijos aparato judesiai netikslūs. Kartodamas žodžius iškraipo jų skiemeninę bei garsinę struktūrą. Silpni foneminės klausos įgūdžiai. Nepakankami garsinės analizės bei sintezės pradmenys. Savarankiškai nemoka sudaryti mažiųjų daiktavardžių, priešdėlinių veiksmažodžių. Ryški dvikalbystės įtaka. Painioja, maišo kalbas, kalboje daug svetimybų. Daugumos apibendrinamųjų sąvokų nesudaro. Kalbos gramatinė sandara susiformavusi nepakankamai. Rišlioji kalba neišplėtota.
9.	2b	Fonetinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas: liežuvio nejudrus, netikslūs judesiai į viršų. Netaisyklingai taria [ž], [š], [č], [r] kalbos garsus.
10.	2b	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas: nepaslinkus liežuvio, netikslūs judesiai į viršų, nediferencijuoja kvėpavimo pro burną ir pro nosį. Sakytinėje bei rašytinėje kalboje painioja k-g garsus. Nepakankamai išlavėjusi foneminė klausa ir fonologinis suvokimas. Silpni garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai.
11.	2b	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Taisyklingai taria visus kalbos garsus. Pastebimi dvikalbystės reiškiniai, lenkų kalbos žodynas buitinis, siauresnis negu gimtosios (rusų kalbos) žodynas. Foneminė klausa išlavėjusi nepakankamai. Kalboje painioja ilgųjų-trumpųjų balsių i-y, u-ū, garsų e-ė-ie, o-uo tarimą.
12.	2b	Fonologinis kalbos sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas: netikslūs liežuvio judesiai, nediferencijuoja kvėpavimo pro burną ir pro nosį. Netaisyklingai taria [ž], [š], [č], [r] kalbos garsus. Girdimasis suvokimas, foneminė klausa išlavėję nepakankamai. Žodynas, gramatikos formų supratimas ir rišlioji kalba atitinka amžiaus normas.
13.	2b	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas. Painioja balsį o ir dvibalsį uo, balsius e-ė, ilguosius ir trumpuosius balsius. Nediferencijuoja priebalsių s-š.
14.	3a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas. Painioja, keičia trumpuosius – ilguosius priebalsius, balsį o ir dvibalsį uo. Rašto darbuose daug foneminio pobūdžio klaidų. Silpni garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai.
15.	3a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas. Dėl silpno raumenų tonuso liežuvio ir lūpos yra nejudrus, pasyvus. Netaisyklingai tariami garsai, kuriuos artikuliuojant reikia pakelti, išgaubti, atitraukti liežuvį: [r], [l], [š], [ž], [č]. Painioja panašiai skambančius garsus. Nepakankamai

			išlavėjęs girdimasis ir fonologinis suvokimas. Pastebimas dvikalbystės poveikis.
16.	3b	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas: netikslūs liežuvio judesiai, lūpos nejudrios. Silpna iškvėpimo srovė. Netaisyklingai taria [r] garsą, garsas [r] gomurinis – virpa ne liežuvio galiukas, o liežuvio minkštasis gomurys. Painioja panašiai skambančius garsus. Nepakankami garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai.
17.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas. Keičia, painioja panašiai skambančius garsus. Nepakankami garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai. Silpni skaitymo, rašymo įgūdžiai. Rašto darbuose daug įvairaus pobūdžio klaidų.
18.	4a	Nežymus kalbos neišsivystymas.	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas: netikslūs liežuvio judesiai, liežuvio trumpas, siauras. Netaisyklingai taria [r] garsą, garsą [r] keičia į garsą [l], painioja panašiai skambančius garsus. Girdimasis suvokimas, žodynas, gramatikos formų supratimas ir pragmatinis kalbos vartojimas neatitinka amžiaus normų.
19.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas: liežuvio nepaslankus, lūpos nejudrios, netikslūs liežuvio judesiai. Netaisyklingai taria [l] garsą, garsą [l] keičia į garsą [ue], painioja panašiai skambančius garsus. Nepakankami garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai.
20.	4a	Fonologinis kalbos sutrikimas (foneminė artikuliacinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs artikuliacijos aparatas. Liežuvio stambus, mėsingas, nepaslankus, išsikišęs tarp dantų. Pastebimas ryškus tarpdantinis sigmatizmas – garsai s, z, c tariami netiksliai, iškišus liežuvį tarp dantų. Rašto darbuose daug foneminio pobūdžio klaidų, painioja panašiai skambančius garsus. Nepakankami garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai.
21.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas. Rašto darbuose daug foneminio pobūdžio klaidų. Painioja panašiai skambančius garsus, nenustato garso vietos žodyje.
22.	4a	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Girdimasis suvokimas, žodynas, gramatikos formų supratimas ir pragmatinis kalbos vartojimas neatitinka amžiaus normų. Nesuvokia abstrakčių, sąvokų, apibrėžimų reikšmės, neįsimena taisyklių, spalvų, mėnesių pavadinimų. Savarankiškai neskaito, nerašo, sunkiai įsimena raides. Dirba tik mokytojo padedamas.
23.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjusi foneminė klausa. Negeba atlikti sudėtingesnių garsinės analizės ir sintezės užduočių. Žodynas siauras, netikslus. Kartais daiktų pavadinimus keičia artimais pagal reikšmę. Dauguma apibendrinamųjų sąvokų netikslūs, savarankiškai neparenka rečiau sutinkamų antonimų. Ryški daugiakalbystės įtaka. Silpni

			skaitymo, rašymo įgūdžiai. Rašto darbuose daugybė klaidų. Rašo lėtai, raštas sunkiai įskaitomas.
24.	4a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Fonologinis suvokimas išlavėjęs nepakankamai. Silpni skaitymo, rašymo įgūdžiai. Sakytinėje bei rašytinėje kalboje daug įvairaus pobūdžio klaidų.
25.	5a	Specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo	Nepakankamai išlavėjusi foneminė klausa. Žodynas siauras, buitinis. Nesupranta perkeltinės žodžių prasmės, patarlių bei posakių esmės. Savarankiškai nesudaro sakinių, netinkamai parenka žodžių galūnes, nederina daiktavardžio su būdvardžiu, veiksmažodžiu. Pasakojimas skurdus, nerišlus, daug pasikartojančių žodžių, trumpų frazių, daug agramatizmų. Rišlioji kalba neišplėtota. Laiko ir erdvės vaizdiniai susiformavę nepakankamai. Ne visada taisyklingai vartoja prielinksnius daikto vietai nusakyti, todėl sunkiai sekasi atlikti užduotis, reikalaujančias paisyti erdviųjų santykių.
26.	5a	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo plėtojimosi spragų	Silpni garsinės analizės įgūdžiai. Bendravimas sudėtingas dėl daugiakalbystės. Pasyvus žodynas daug platesnis už aktyvųjį. Pasakojimas skurdus, ilgai parenka žodžius, maišo kalbas, vartoja daug svetimybų. Sakiniai dažniausiai agramatiški, netaisyklinga žodžių tvarka sakinyje. Rašymo, skaitymo įgūdžiai nesusiformavę; nežino visų raidžių, labai sunkiai jas jungia į skiemenis ir žodžius. Netaisyklingai vartoja prielinksnius. Skaito paraidžiui. Spausdintą tekstą nurašo lėtai po vieną raidę, pirštu vedžioja tekstą, daro klaidų.
27.	6a	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo plėtojimosi spragų	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas. Silpni skaitymo įgūdžiai. Rašto darbuose gausu įvairaus pobūdžio klaidų.
28.	6a	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo plėtojimosi spragų	Fonologinis suvokimas neišlavėjęs. Žodynas siauras, buitinis. Gramatikos normų supratimas ir pragmatinis kalbos vartojimas neatitinka amžiaus normų. Nepakankamai išlavėję gramatinis taisyklingumas ir rišlioji kalba. Labai silpni skaitymo, rašymo įgūdžiai. Rašto darbuose netaiko rašybos ir skyrybos taisyklių, daugybė įvairaus pobūdžio klaidų.
29.	8a	Fonologinis sutrikimas (foneminė akustinė dislalija)	Nepakankamai išlavėjęs fonologinis suvokimas. Silpni skaitymo, rašymo įgūdžiai. Rašto darbuose daug foneminio pobūdžio klaidų. Painioja panašiai skambančius garsus, nenustato garso vietos žodyje.
30.	8a	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Žodynas siauras, buitinis, gramatikos formų supratimas ir pragmatinis kalbos vartojimas neatitinka amžiaus normų. Silpni garsinės analizės bei sintezės įgūdžiai. Netiksli daiktavardinė, būdvardinė, veiksmažodinė leksika. Nediferencijuoja b-p, d-t, dz-c garsų. Silpni rašymo, skaitymo įgūdžiai. Rašto darbuose praleidžia, keičia raides, netaiko rašybos taisyklių.
31.	8a	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Fonologinė klausa neišlavėjusi. Žodynas, gramatinis taisyklingumas, rišlioji kalba neatitinka amžiaus. Pažįsta visas abėcėlės raides, jas užrašo. Parašo žodžių diktantą,

			nurašo spausdintą tekstą. Pagal pavyzdį atlieka žodžių kaitymo užduotį. Perskaito neilgą, nesudėtingą tekstą.
32.	8a	Specifinė kalbos raida dėl įvairiapusio raidos sutrikimo	Bendravimas sudėtingas dėl neaiškios kalbos. Akių kontaktas trumpalaikis. Kalbos supratimas nepakankamas, dažnai reikia kelis kartus paaiškinti užduotį. Mokinys kartais echolališkai atkartoja klausimą, girdėtus žodžius. Artikuliacijos aparatas nepakankamas judrus, liežuvio-lūpų judesiai netikslūs. Neišlavėjusi foneminė klausa. Aktyvusis žodynas siauras, netikslus, buitinis. Klysta sudarydamas daiktavardžių daugiskaitą, kaitydamas daiktavardžius linksniais. Socialinis supratingumas (gebėjimas spręsti problemas, kaupti patirtį ir ja remtis, elgesio standartų žinojimas ir jų laikymasis, adekvatus asmeninių santykių vertinimas) yra labai žemas.
33.	8a	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Bendros žinios silpnos. Skaitymo, rašymo įgūdžiai silpni. Erdvės ir laiko vaizdiniai nepakankami. Žodynas siauras, buitinis. Pasakojimas skurdus, nerišlus. Netiksliai, siaura daiktavardinė, būdvardinė, veiksmažodinė leksika. Kartais neteisingai pavadina artimiausios aplinkos daiktus arba visai nežino jų pavadinimų. Kartais ilgai parenka reikiamus žodžius įvardydamas objektą, veiksmą, atsakinėdamas į klausimus, pasakodamas. Reikalinga nuolatinė pagalba.
34.	8a	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Ribotai suvokia žodines instrukcijas. Nepakankamai išlavėjusi foneminė klausa, garsinės analizės įgūdžiai nepakankami. Ryški dvikalbystės įtaka. Painioja, maišo kalbas, kalboje daug svetimybų. Kalba agramatiška. Pasakojimas nesklandus, nerišlus. Nemoka atpasakoti nesudėtingo girdėto teksto. Skaito lėtai, skiemenuodama, kai kurios žodžius iškraipo, blogai kirčiuoja. Rišlioji kalba neišplėtota.
35.	8a	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo plėtojimosi spragų	Fonologinis suvokimas, žodynas, gramatinis kalbos taisyklingumas, rišlioji kalba išlavėję. Skaitymo, rašymo įgūdžiai susiformavę nepakankamai. Skaito lėtai, paraidžiui, nesklandžiai, ryškiai skiemenuoja, painioja raides, iškraipo žodžius, dažnai blogai kirčiuoja. Perskaitytą tekstą supranta iš dalies, painioja detales, į klausimus atsako trumpai. Diktante daug tiek fonetinio, tiek gramatinio pobūdžio klaidų. Raštas neįskaitomas, parašyta tekstą sunku perskaityti.
36.	IIa	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Pasakoja atsakydamas į klausimus, atsako trumpais sakiniais. Laiko ir erdvės vaizdiniai susiformavę nepakankamai. Skaitymo, rašymo įgūdžiai silpni. Neatpažįsta kalbos, sakinio dalių, negeba morfologiškai išnagrinėti duotų žodžių. Be pagalbos neatlieka elementarių užduočių. Nesupranta sakinio skyrybos taisyklių.
37.	IIa	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Fonologinis suvokimas, žodynas, gramatinis kalbos taisyklingumas, rišlioji kalba išlavėję nepakankamai. Negeba sukurti sklandaus rišlaus pasakojimo pagal paveikslėlių seriją arba siužetinius paveikslėlius. Netiksliai suvokia paveikslėliuose pavaizduotus įvykius. Skaitymo, rašymo įgūdžiai labai silpni. Rišlioji kalba neišplėtota.

38.	IIc	Specifinė kalbos raida dėl sąvokinio mąstymo plėtojimosi spragų	Fonologinis suvokimas, žodynas, gramatinis kalbos taisyklingumas, rišlioji kalba išlavėję nepakankamai. Klysta atlikdama sudėtingos skiemeninės struktūros žodžių garsinę analizę. Dėl nepakankamai išplėto aktyviojo ir pasyviojo žodyno netiksliai supranta kalbinę informaciją. Nesupranta atskirų žodžio reikšmių, kai kurių apibendrinamųjų sąvokų, negeba parinkti pateiktiems žodžiams antonimų, sinonimų. Netiksliai supranta abstrakcijas, palyginimus, posakius. Rašto darbuose daug pasikartojančių klaidų, netaiko rašybos taisyklių.
39.	IIc	Specifinė kalbos raida dėl intelekto sutrikimo	Fonologinis suvokimas, žodynas, gramatinis kalbos taisyklingumas, rišlioji kalba išlavėję nepakankamai. Pasakojimas pagal siužetinį paveikslėlį formuojamas klausimų-atsakymų forma. Nors geba perskaityti tekstą, atsakyti į dalį klausimų, tačiau perskaityto teksto suvokimas nepakankamas. Rašto darbuose daug pasikartojančių klaidų, netaiko rašybos taisyklių.