

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2013. Nr. 1 (28), 73–84

Special Education. 2013. No. 1 (28), 73–84

## SPECIALISTŲ KOMPETENCIJA DIRBTI SU MOKINIAIS, TURINČIAIS SPECIFINIŲ MOKYMO SI SUTRIKIMŲ

*Lina Miltenienė, Rita Melienė, Daiva Kairienė*

*Šiaulių universitetas*

*P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai*

Straipsnyje pristatomas tyrimas, kuriame analizuojama specialistų kompetencija dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais. Tyrimo duomenims rinkti taikytas ekspertų apklausos metodas. Identifikuojama ne tik reali specialistų kompetencijos struktūra išryškinant stipriąsias ir silpnąsias jos puses, bet ir vertinamas specialistų požiūris į Europos disleksijos asociacijos (EDA) parengtoje programoje nurodomą ugdymo turinį bei EUPALT projekto metu suformuluotus rekomenduojamus svarbiausius mokymosi rezultatus. Specialistų konstruojamoje kompetencijų struktūroje nustatytos penkios esminės kategorijos: bendrosios ir specifinės žinios, vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencija, pagalbos mokiniui teikimo kompetencija, bendradarbiavimo kompetencija, bendrosios asmeninės kompetencijos. Vertindami EDA programoje pateikiamą ugdymo turinį ir EUPALT projekto grupės suformuluotus pasirengimo rezultatus, specialistai ypač linkę pabrėžti tas kompetencijas, kurios būtinos tiesioginiam kasdieniam praktiniam darbui su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais – atpažinti sutrikimus, suvokti jų priežastis, pritaikyti ugdymo turinį. Ne taip svarbiomis pedagogai laiko kompetencijas, kurios leistų realizuoti mokytojo-tyrėjo vaidmenį atliekant savarankiškus ir kryptingus stebėjimus, domintis ir interpretuojant įvairaus lygmens tyrimus, testus.

**Esminiai žodžiai:** kompetencija, specifinių mokymosi sutrikimų turintys mokiniai.

### Įvadas

Oficialiuose Europos Sąjungos dokumentuose<sup>1</sup> išdėstytos siektinos Europos aukštojo mokslo sistemos nuostatos: diplomų palyginamumas, vienodi pagrindiniai profesinio rengimo etapai (I pakopa – bakalauro studijos ir tolesnės, II ir III pakopos – magistrantūros, doktorantūros studijos, taip pat kvalifikacijos tobulinimas), vienoda kreditų sistema (EKPS, angl. *ECTS*), studentų ir dėstytojų mobilumas, studijų kokybės užtikrinimas tobulinant studijų programas ir kt. Specialistai, dirbantys su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais asmenimis, atstovauja skirtingoms profesinėms sritims (specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, socialiniai pedagogai, mokytojai) ir neturi vienodo pasirengimo. Šios srities specialistų rengimas paprastai pradedamas pirminiu rengimu (dažniausiai tai bakalauro studijos), orientuotu į bendrųjų teorijų supratimą. *Tolesnis* (magistrantūros studijos) specialistų rengimas galėtų būti orientuotas į visiems specialistams bendrų

profesinių pagrindų suteikimą (pagrindinės, specializuotos žinios, asmeninės kompetencijos). *Kvalifikacijos tobulinimas* turėtų papildyti bazinio pasirengimo turinį ir tenkinti specialistų tobulėjimo poreikius. Bendru specialistų profesinio išsilavinimo pagrindu turėtų būti laikoma privaloma *europinė kvalifikacija*, kurioje išryškėja susistemintos ir papildomos individualaus išsilavinimo bei kvalifikacijos tobulinimo galimybės<sup>2</sup>.

Specialistų rengimo turinį lemia asmenų, su kuriais teks dirbti, poreikių specifiškumas ir esminiai reikalavimai pagalbos šių poreikių atveju kokybei. Specifinių mokymosi sutrikimų (toliau – SMS) patiriančių asmenų poreikiai analizuojami edukologijos, psichologijos ir medicinos praktikų ir tyrėjų bendruomenėse (Wiznitzer, Scheffel, 2009). SMS siejami su neurologiniu kognityvinių funkcijų sutrikimu, kuris lemia *mokymosi sunkumus* vienoje ar keliose specifinėse srityse (Wiznitzer, Scheffel, 2009; Grant, 2010): kalbos

<sup>1</sup> Bologna Declaration (1999). Prieiga internete: <<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>>.

<sup>2</sup> Europos Komisija (2009). *Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijų sąranga*. Liuksemburgas: Europos Bendrijos oficialiųjų leidinių biuras [žiūrėta 2013-03-15]. Prieiga internete: <[http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_lt.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_lt.pdf)>.

išraiškos, kalbos supratimo, rašymo, skaitymo ir (ar) skaičiavimo. Tai heterogeniška asmenų grupė, kuriai būdingos šios bendros charakteristikos: atminties, kalbos, erdvės suvokimo, veiksmų planavimo, aukštųjų mąstymo procesų, motorikos sutrikimai ir menki socialiniai gebėjimai. Šioje grupėje išskiriamos homogeniškos grupės – asmenys, patiriantys skaitymo, rašymo ir (ar) skaičiavimo mokymosi sunkumų. Pagalbos mokiniams, turintiems SMS, veiksmingumas, pasak Wiznitzer, Scheffel (2009), priklauso nuo visų mokymosi proceso dalyvių (mokinio, specialistų, mokytojų, tėvų) *sutelktumo* rengiant ir įgyvendinant mokinio stiprybėmis grįstus individualius pagalbos planus: *mokytojai* ir *specialieji pedagogai* ugdo mokinių skaitymo, rašymo ir matematikos gebėjimus, pateikdami tikslingas užduotis bei mokydami įvairių mokymosi strategijų; *kūno kultūros specialistai* gali tobulinti mokinių bendrąją motoriką ir judesių koordinaciją; *užimtumo specialistai* padeda tikslinti motorikos judesius, svarbius rašymo ir kitoje kasdienėje veikloje; *logopedai* ugdo mokinių kalbėjimo ir kalbos įgūdžius; *socialiniai pedagogai* siekia ugdyti mokinių socialinio bendravimo su bendraamžiais ir suaugusiaisiais gebėjimus; daug dėmesio turi būti skiriama tarpusavio *reguliariai komunikacijai* ir *veiklos koordinavimui*.

Specialistų, dirbančių su SMS turinčiais asmenimis, rengimo modelis orientuotas į *kompetencijų* (žinios, gebėjimai ir platesnės asmeninės kompetencijos) *plėtotę*. *Profesinė kompetencija* sujungia *bendrasias kultūrinės, pedagogines, specialiąsias* bei *bendrasias kompetencijas* ir konkrečiaus darbo procese reiškia ne tik įgytos kvalifikacijos realizavimą, bet ir rodo darbuotojo gebėjimą pasiekti aktualų organizacijai tikslą, realizuoti įvairius vaidmenis, kurie kinta priklausomai nuo reikalavimų veiklai<sup>3</sup>. *Kompetencija* įvairių autorių apibrėžiama skirtingai, tačiau dažniausiai nurodomos tokios esminės savybės: aukšto lygio praktinė veikla, nuolat aktyviai mokantis ir tobulėjant, lemianti sėkmingai darbo rezultatus konkrečiame profesiniame kontekste ir leidžianti specialistams veikti nenumatytose sudėtingose situacijose (Jucevičienė, 2007; Freden, Nillson, 2003; Žydžiūnaitė, 2005). Kompetencijos sampratoje išskiria-

mos trys struktūrinės dalys – žinios, gebėjimai ir įgūdžiai, vertybines nuostatas bei asmenines savybes, reikalingas kokiam nors veiklai atlikti (Le-paitė, 2003; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007; Inkluzinio švietimo mokytojo profilis, 2012).

Inkluzinėje mokykloje ir mokytojai, ir švietimo pagalbos mokiniui specialistai yra vienodai atsakingi už mokinių, turinčių SMS, ugdymą, todėl svarbus tolesnio profesinio tobulėjimo programų, pagal kurias žinias plėtoti ir mokytis dirbti kartu galėtų mokytojai ir specialistai, kūrimas (Dingle, Falvey ir kt., 2004). Autoriai, remdamiesi empirinio tyrimo duomenimis, išskiria 3 grupes kompetencijų: 1) *specialiesiems pedagogams svarbios kompetencijos* (žinios apie įvairias negales, sutrikimus, jų požymius ir įtaką asmens gyvenimo kokybei; gebėjimas taikyti elgesio keitimo strategijas; bendradarbiavimo, konsultavimo ir suaugusiųjų švietimo kompetencija; programų kokybės vertinimo kompetencija; teisinio reglamento išmanymas; gebėjimas rinkti medicininę, pedagoginę informaciją apie mokinį ir šeimą; gebėjimas taikyti įvairius mokinių gebėjimų vertinimo instrumentus; gebėjimas rengti individualias ilgalaikes ugdymo programas; gebėjimas priimti sprendimus, susijusius su mokymo strategijų parinkimu; pagalba mokiniams pereinant iš vienos institucijos / skyriaus į kitą; gebėjimas sukurti mokinių pasiekimų ir pagalbos veiksmingumo vertinimo sistemą; veiklos koordinavimo kompetencija; komunikabilumas ir komunikaciniai gebėjimai); 2) *mokytojams svarbios kompetencijos* (bendrosios žinios apie pedagoginį vertinimą; gebėjimas rengti pamokų planus, orientuotus į mokinių įvairovę; gebėjimas sukurti mokiniams patogią fizinę aplinką ir lanksčią pamokos struktūrą; teisinės žinios apie vaiko teisių pažeidimą bei elgesį susidūrus su tokia situacija); 3) *specialiesiems pedagogams ir mokytojams svarbios kompetencijos* (profesinės etikos laikymasis; pozityvaus mokinių savęs vertinimo skatinimas; pagarba ir aktyviu mokinių dalyvavimu grįstos mokymosi aplinkos kūrimas; pozityvių tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai; pozityvios nuostatos į visus mokinius, jų tėvus ir kolegas; gebėjimas pritaikyti ugdymo programą mokinių individualiems poreikiams; gebėjimas taikyti netradicinius mokymo metodus). Pasak Dingle, Falvey ir kt. (2004), bendrojo ugdymo mokytojai inkluzinėje aplinkoje jaučiasi nesantys pakankamai pasirengę darbu su įvairių sutrikimų turinčiais mokiniais ir

<sup>3</sup> Bankauskienė, N. (2006). Pedagogų rengimo įstatyminiai pagrindai: būklės analizė ir kaitos poveikis. Pranešimas, skaitytas konferencijoje „Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui“, Kaunas. Prieiga internete: <<http://www.mkc.lt/dokumentas/2.4.2/konferencija/N.Bankauskiene.ppt>>.

tai įvardija kaip *specializuotų žinių ir gebėjimų stoka*. Netgi pasigirsta nuomonių, jog nykstančios ribos tarp bendrojo ir specialiojo ugdymo reikalauja specialistų ir mokytojų bendro pasirengimo tam tikrose srityse (Dingle, Falvey ir kt., 2004). Bet kokiu atveju tenka pripažinti, kad bendrojo ugdymo mokyklų pradinių klasių mokytojams ypač svarbios kompetencijos, susijusios su *įvairių rašomosios kalbos aspektų* išmanymu. Šios kompetencijos reikšmingos dėl ankstyvojo specifinių mokymosi sunkumų identifikavimo bei mokymosi sėkmės užtikrinimo (Goncalves, Crenitte, 2010). Autorių teigimu, mokytojai dažnai nevertina savo vaidmens mokinių žinių konstravimo procese ir nesusimąsto, kad mokinių mokymosi sėkmė priklauso ne tik nuo jų gebėjimų ir pastangų, bet ir nuo mokytojo gebėjimo planuoti ir organizuoti mokymo procesą. Žinios apie *rašomosios kalbos raidą, ugdymo strategijas, pasakojimo gebėjimus ir jų ryšį su šnekamąja kalba* turėtų būti įtraukiamos į pedagogų rengimo bei kvalifikacijos tobulinimo programas. Kirby, Davies ir kt. (2005) tyrimu atskleidė, kad mokytojai gana gerai žino pagrindinius dėmesio stokos ir hiperaktyvumo sindromo, disleksijos ir dispraksijos požymius, todėl jiems nebūtinai svarbi išvada apie mokinio mokymosi sutrikimą. Dažnai jie šių mokinių mokymo metodus pritaiko natūraliai, išvengdami mokinių etiketizavimo.

Europos disleksijos asociacija (EDA), apibendrinusi įvairias specialistų / mokytojų rengimo patirtis, siūlo *Specialistų / mokytojų, dirbančių su specifinių mokymosi sunkumų turinčiais asmenimis, profesinio rengimo programą*<sup>4</sup>, kuri sudaryta remiantis tokiais principais: aiškios struktūros pateikimu; pagarba esamam nacionaliniam rengimui; kiekvieno specialisto asmeninio profesinio pasirengimo pripažinimu. Programos turinys skirstomas į 6 modulius: *žinios apie disleksiją / specifinius mokymosi sunkumus; žinios apie vaiko raidą; bendrosios žinios; įvertinimas; intervencija ir mentorystė; asmeninės kompetencijos*. 2012–2013 m. įgyvendinant Europos Sąjungos remiamą mokymosi visą gyvenimą projektą EUPALT – „Europinis specialistų / mokytojų, dirbančių su disleksiją turinčiais asmenimis, rengimo pažymėjimas“, EDA programos pagrindu suformuluoti

*Rekomenduojami svarbiausi mokymosi rezultatai*<sup>5</sup> specialistų / mokytojų, dirbančių su disleksija turinčiais asmenimis, rengimui. Jie apima visus šešis minėtus EDA nustatytus modulius ir aktualizuoja diskusiją apie įvairių šalių specialistų kompetencijų panašumus ir skirtumus, palyginamumą ir europinius standartus atitinkanti mokytojų / specialistų, gebančių efektyviai dirbti su asmenimis, turinčiais SMS, ugdymą.

Lietuvoje specialistai darbui su SMS turinčiais asmenimis rengiami pirmojoje ir antrojoje aukštojo mokslo studijų pakopoje. Pasirengimas dirbti su SMS turinčiais asmenimis įgyjamas baigus specialiosios pedagogikos studijas. Alifanovienė, Ališauskienė ir kt. (2007) tyrinėjo būsimųjų specialistų pasirengimą darbui su specialiuoju ugdymosi poreikių turinčiais asmenimis ir nustatė, kad specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programos studentai, kaip labiausiai aktualius ir naudingus, nurodė *logopedijos, protinės raidos sutrikimų, vaiko psichopedagoginio vertinimo modulių, bendrosios ir specialiosios pedagogikos, raidos ir pedagoginės psichologijos, specifinių mokymosi negalių* studijų dalykus. Remiantis Ivoškuvienės, Makauskienės ir kt. (2008) logopedų apklausos rezultatais, išryškėja, kad logopedo darbe labiausiai reikalingos yra *logopedijos, vaikų raidos įvertinimo, bendradarbiavimo su šeima, specifinių mokymosi negalių, raidos ir pedagoginės psichologijos, emocijų ir elgesio sutrikimų, bendrosios ir specialiosios pedagogikos, protinės raidos sutrikimų, fonetikos* žinios. Logopedų studijų programose dažniau orientuojamasi į sutrikimų įvertinimą negu intervenciją; akademinį mokymą negu į praktinių gebėjimų ugdymą; į individualią specialisto veiklą negu į darbą multiprofesinėje komandoje (Tillard, Lawson ir kt., 2011). Specialistų praktinio darbo rezultatus lemia specialisto profesinės žinios, gebėjimas planuoti, stebėti, analizuoti ugdymosi procesą, atsižvelgti į individualius ugdytinių poreikius, gebėjimus, integruoti įvairius ugdymo metodus ir būdus (Ivoškuvienė, Makauskienė ir kt., 2008).

Atsižvelgiant į specialistų rengimo aktualijas Europoje (ir Lietuvoje), buvo atliktas tyrimas, kurio **tikslas** – įvertinti specialistų kompetenciją

<sup>4</sup> Specialistų / mokytojų, dirbančių su specifinių mokymosi sunkumų turinčiais asmenimis, profesinio rengimo programa. Europos disleksijos asociacija. Prieiga internete: <<http://www.dyslexia-project.eu>>.

<sup>5</sup> Rekomenduojami svarbiausi mokymosi rezultatai (2013). EUPALT Project – European Passport for the Education of Therapists/Teachers Working with People with Dyslexia. Prieiga internete: <<http://www.dyslexia-project.eu/index.php?menupos=0>>.

dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais. **Tyrimo uždaviniai:** identifikuoti realią specialistų kompetencijos struktūrą išryškinant stipriąsias ir silpnąsias puses; nustatyti specialistų požiūrį į specifinių mokymosi sutrikimų turinčių asmenų ugdymui būtinas kompetencijas, nurodomas EDA *Specialistų / mokytojų, dirbančių su specifinių mokymosi sunkumų turinčiais asmenimis, profesinio rengimo programoje* bei EUPALT projekto metu suformuluotus *Rekomenduojamus svarbiausius mokymosi rezultatus*<sup>6</sup>.

**Tyrimo metodologija.** Tyrimo duomenims rinkti taikytas ekspertų apklausos metodas. Ekspertais pasirinkti didelę darbo patirtį su SMS turinčiais mokiniais turintys specialistai – logopedai, specialieji pedagogai, specialieji pedagogai-logopedai. Apklausa vykdyta grupinio interviu forma. Buvo suformuotos trys ekspertų grupės, kuriose atlikti trys grupiniai interviu: 1) logopedų ir specialiųjų pedagogų, dirbančių specialiojoje mokykloje vaikams, turintiems kalbos ir kalbėjimo sutrikimų; 2) logopedų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose; 3) specialiųjų pedagogų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose. Ekspertams buvo pateikti šie klausimai: *kokia pagalba teikiama mokiniams, turintiems SMS mokykloje? Kas yra pagrindiniai pagalbos teikėjai? Kaip organizuojama pagalba? Kokie jos privalumai / trūkumai? Kokių kompetencijų turi turėti specialistas, dirbantis su mokiniais, turinčiais SMS? Kodėl? Kaip įsivertintumėte savo pasirengimą tenkinti šių mokinių poreikius? Kokias savo kompetencijas įvardytumėte kaip stipriausias / silpniausias? Kokių iššūkių kyla tenkinant SMS turinčių mokinių poreikius?*

Interviu duomenims analizuoti taikyta kokybinė turinio analizė.

Siekiant atskleisti patyrusių specialistų požiūrį į SMS turinčių asmenų ugdymui būtinas kompetencijas, pateikiamas EDA „Specialistų / mokytojų, dirbančių su specifinių mokymosi sunkumų turinčiais asmenimis, profesinio rengimo programoje“, ir EUPALT projekto grupės suformuluotus *Rekomenduojamus svarbiausius mokymosi rezultatus* (2013), buvo sukonstruota anketa, kurią ekspertai užpildė kiekvienas individualiai pasibaigus grupiniam interviu. Anketą sudarė tos pačios struktūrinės dalys, kaip ir EDA programą –

žinios ir supratimas apie specifinius mokymosi sutrikimus; žinios ir supratimas apie vaiko raidą; bendrosios žinios; įvertinimas; intervencija ir mentorystė; asmeninės kompetencijos. Teiginiai atspindėjo EUPALT projekto grupės suformuluotus svarbiausius mokymosi rezultatus ir buvo pateikti ranginėje skalėje. Anketos duomenims apdoroti taikyta aprašomoji statistika ir neparametris Kruskal-Wallis testas.

**Tyrimo imties charakteristika.** Tyrime dalyvavo 38 ekspertai (specialistai), dirbantys su SMS turinčiais asmenimis – 20 logopedų, 16 specialiųjų pedagogų, 2 specialiosios pedagogės-logopedės. Tyrime dalyvavę specialistai dirba gimnazijose, progimnazijose, pradinėse, pagrindinėse ar vidurinėse mokyklose, 2 – pedagoginėje psichologinėje tarnyboje. Amžiaus vidurkis – 45 metai, vyriausiai pedagogai – 59, jauniausiai – 29 metai. Beveik visos pedagogės turi didelę darbo su SMS turinčiais vaikais patirtį – tik dviejų tyrimo dalyvių stažas mažesnis nei 10 metų. Vienai pedagogai tenka vidutiniškai 29 mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų.

## Tyrimo rezultatai

### Reali specialistų kompetencijos struktūra

Siekiant atskleisti realią specialistų pasirengimo dirbti su SMS turinčiais mokiniais kompetencijos struktūrą, taikytas ekspertų grupinio interviu metodas. Vyko trys grupiniai interviu, duomenis fiksuojant diktofonu. Empiriniai duomenys apdoroti kokybinės turinio analizės metodu, taikant induktyvinę strategiją. Buvo laikomasi Thomas (2006) pateikiamo induktyvinio kodavimo nuoseklumo:

- 1) kiekvieno grupinio interviu duomenys (interviu garsinis įrašas) buvo perkoduoti į tekstą ir išspausdinti;
- 2) tyrėjai (3 asmenys) atidžiai perskaitė visus tekstus, patikrindami, ar viskas suprantama ir nuoseklu;
- 3) sudarytos subkategorijos ir kategorijos (tekste buvo išskiriami atskiri leksiniai-semantiniai vienetai (frazės, sakiniai), ieškoma jų esminių požymių, panašumų, skirtumų); nustačius ryšius tarp leksinių-semantinių vienetų, jie jungiami į grupes, apibendrinami sudarant stambesnius vienetus – subkategorijas ir kategorijas;

<sup>6</sup> Rekomenduojami svarbiausi mokymosi rezultatai (2013). EUPALT Project – European Passport for the Education of Therapists/Teachers Working with People with Dyslexia. <http://www.dyslexia-project.eu/index.php?menupos=0>.

- 4) patikrinta, ar subkategorijos ir kategorijos nesikartoja, parinkti tiksliausiai jas iliustruojantys ir apibūdinantys teksto elementai.

**Turimos specialistų kompetencijos.** Tokiu būdu atrasta pačių specialistų konstruojama jų turimų kompetencijų struktūra, kurios pagrindas – penkios esminės kategorijos: bendrosios ir specifinės žinios, vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencija, pagalbos mokiniui teikimo kompetencija, bendradarbiavimo kompetencija, bendrosios asmeninės kompetencijos (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

### Specialistų konstruojama kompetencijų struktūra

Kategorija	Subkategorija
Bendrosios ir specifinės žinios	Tarpdisciplininės žinios
	Dalykinės-profesinės žinios
Vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencija	Sutrikimo atpažinimas
	Įvairių vertinimo būdų taikymas
Pagalbos mokiniui teikimo kompetencija	Ugdymo individualizavimas
	Metodinės medžiagos ir priemonių kūrimas
	IKT naudojimas
	Pozityvios sąveikos su vaiku ir mokymosi motyvacijos palaikymas
	Tarpininkavimas
Bendradarbiavimo kompetencija	SUP mokinių socialinio dalyvavimo skatinimas
	Pedagogų konsultavimas pagalbos vaikui klausimais
	Bendradarbiavimas tarp specialistų
	Dalijimasis patirtimi su studentais
Asmeninės kompetencijos	Bendravimas su tėvais
	Poreikio mokytis visą gyvenimą pripažinimas
	Laiko vadyba

Išskirtos kompetencijos ekspertų buvo įvardytos kaip jiems būdingos, akcentuojant tai kaip privalumus. 1 lentelėje šalia kiekvienos kategorijos pateiktos ir subkategorijos, detalizuojan-

čios kiekvienos iš penkių kompetencijų vidinę struktūrą. Viena iš nurodytų turimų kompetencijų – bendrosios ir specifinės žinios. Specialistai akcentuoja tarpdisciplininių (ilustruojantis teiginys: *darbas labai sunkus... reikalaujantis labai daug ir įvairių sričių žinių*) ir dalykinių profesinių žinių svarbą (ilustruojantis teiginys: *mes turime pakankamai metodinių žinių*) norint sėkmingai padėti specifinių mokymosi sutrikimų turintiems asmenims. Specialistai gerai vertina įgytą vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetenciją, kurią sudaro vertybės, žinios ir gebėjimai, susiję su vaiko individualumo pažinimu (ilustruojantys teiginiai: [1] *svarbus vaiko pažinimas <...> Kiekvienas vaikas vis kitoks*; [2] *Mes manom, kad gerai pavyksta atpažinti sutrikimus <...> esam gerai paruošti*) ir įvairių vertinimo būdų taikymu. Įvairių vertinimo būdų taikymas apima informacijos rinkimą iš įvairių šaltinių (ilustruojantys teiginiai: [1] *Dalyko mokytojas pirminę informaciją teikia <...> Pastebi, kad kažkas ne taip <...> pasižiūrime medicinius dokumentus <...>*; [2] *Iš vaiko darbų analizės, kai žinai ko ieškai, gali daug pamatyti <...>*), stebėjimą (ilustruojantys teiginiai: [1] *Vyksta mokinio stebėjimas, jo darbų analizė. Iš įvairių mokinio veiklų pamatai mąstymo operacijos, girdimąją atmintį... kaip jau pats supranti <...> žiūri mokinio klaidas, komunikaciją. Iš karto matosi, kurioje vietoje mokiny stringa.*), individualios vertinimo sistemos susikūrimą (ilustruojantys teiginiai: [1] *Mes kiekvienas, kadangi nebesam jauni specialistai, esame susikūrę sau vertinimo sistemas (testus, užduotis). Turime įdirbį.*)

Itin daug dėmesio ekspertai skyrė pagalbos mokiniui teikimo kompetencijai, kurią sudaro žinios ir gebėjimai, susiję su ugdymo individualizavimu, metodinės medžiagos ir priemonių kūrimu, IKT naudojimu, pozityvios sąveikos su vaiku ir mokymosi motyvacijos palaikymu, tarpininkavimu, SUP mokinių socialinio dalyvavimo skatinimu, specifinės pagalbos teikimu (žr. 2 lentelę).

## Pagalbos mokiniui teikimo kompetencijos struktūra

Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Ugdymo individualizavimas	<b>Metodų individualizavimas.</b> <i>Manome, kad mums pavyksta dirbti šiose srityse: metodų pritaikymas konkrečiam vaikui &lt;...&gt; Darbo metodų įvairovė ir naujovių taikymas &lt;...&gt;. Ugdymo turinio pritaikymas.</i> <i>Aš turiu rasti laiko kiekvienam vaikui, jam tinkančią užduotį parinkti &lt;...&gt;. Ugdymo turinio pritaikymas konkrečiam mokiniui &lt;...&gt; gebame lanksčiai reaguoti į situaciją, atsižvelgti į kiekvieno individualias savybes, sėkmingai individualizuoti ir diferencijuoti ugdymą &lt;...&gt;.</i>
Metodinės medžiagos ir priemonių kūrimas	<i>Metodinių priemonių gamyba. Atnaujiname priemones, išleidžiam leidinukus. Yra susistemintų mokymo priemonių poreikis &lt;...&gt;. Mes interneto svetainėje norime patalpinti įvairias metodines priemones, kad visos galėtumėme jomis naudotis.</i>
IKT naudojimas	<i>Puikiai mokame naudoti IKT. Einam koją kojon su laikmečiu. Gebame naudotis ir kurti naujas IKT priemones.</i>
Pozityvios sąveikos su vaiku ir mokymosi motyvacijos palaikymas	<i>Svarbus abipusis pasitikėjimas (mokinio ir mokytojo) &lt;...&gt; meilė vaikui &lt;...&gt;. Turiu rasti laiko su kiekvienu jų pabendrauti &lt;...&gt;. Svarbu pakelti mokinių mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą savimi &lt;...&gt;.</i>
Tarpininkavimas	<i>Specialusis pedagogas dažniausiai ilgus metus yra vaiką lydintis asmuo. Jis geriausiai pažįsta vaiką, daugiausiai apie jį žino. Didžiausias krūvis atitenka specialiajam pedagogui, jis bendrauja su vaiku, tėvais, mokytojais, administracija įvairiais klausimais.</i>
SUP mokinių socialinio dalyvavimo skatinimas	<i>Pasidžiaugiam, kad nemažai galimybių yra SUP mokinius įtraukti ne tik į savo mokyklos bendruomenę, bet ir dalyvauti miesto bendruomenės veikloje. Bendrojo lavinimo mokykloje tokių mokinių niekas nekviestų eilėraščių sakyti, vaidinti ant scenos. Pas mus jie tą drąsiai daro &lt;...&gt;. Niekas jų pirštais nebado. Pas mus nėra patyčių dėl vaikų kalbos ypatumų. Klasėje iš to, kad vaikas nemoka skaityti ar rašyti, niekas nesijuoks.</i>
Specifinės pagalbos teikimas	<i>Lavinti pažinimo funkcijas. Manome, kad pavyksta tikslingai parinkti pažinimo procesus lavinančias užduotis.</i>

Apibendrinus rezultatus identifiкуotas specialistų gebėjimas bendradarbiauti su kitais ugdymo proceso dalyviais, kaip privalumas teikiant pagalbą SMS turintiems mokiniams. Specialistų konstruojama bendradarbiavimo kompetencija apima:

- pedagogų konsultavimą pagalbos vaikui klausimais (ilustruojantys teiginiai: [1] <...> *logopedas ir specialusis pedagogas turi išmokyti mokytoją, kaip reikia dirbti su vaiku <...>. Aš mokytojų prašau, kad struktūruotų pamokos temą ir aiškintų ne plačiai, kaip jie yra linę, bet suskaidytą temą į tam tikras potemes, kad vaikui būtų aiškiau <...>; [2] Ateina mokytoja ir sako: „Nežinau kaip su vaiku dirbti.“ Pasisodini ir aptari, kas yra vaikui, kaip jis galėtų įsitraukti į bendrą veiklą, ko Jūs norėtumėte? Išklauasai ir pateiki patarimų, randam sprendimą. Tą visos mokam.);*
- bendradarbiavimą tarp specialistų (ilustruojantys teiginiai: [1] *Su logopedu savoje mokykloje bendradarbiaujam <...>, sekasi bendradarbiauti su kitais pagalbos mokiniui*

*specialistais; [2] <...> stiprus mūsų mieste metodinis būrelis. Dalijamės patirtimi, ieškome būdų, kaip padėti vieni kitiems, kaip galima sukurti metodikas ir palengvinti savo darbą.);*

- bendravimą su tėvais (ilustruojantys teiginiai: [1] *Tėvų informavimas. Jų įtikinimas, kad pagalba reikalinga <...> su kai kuriais tėvais turime ir gebėjimų, ir žinių pakankamai. Žinome, kaip šnekėti, kaip elgtis, kurią vietą paspausti, kurią – apeiti.);*
- bendradarbiavimą su universitetu ir dalijimąsi patirtimi su studentais (ilustruojantys teiginiai: [1] *Pastoviai pas mus daug studentų – ir lietuvių, ir užsieniečių <...> dalijamės patirtimi.).*

Asmeninių kompetencijų struktūroje ekspertams atrodo svarbus ir gerai realizuojamas poreikio mokytis visą gyvenimą pripažinimas (ilustruojantys teiginiai: [1] *Tobulėti visada yra kur <...> dirbi jau trisdešimt metų, bet kai kas nepavyksta, pagalvoji, kad kažko nežinai <...>. Pagalvoji: „Ar aš gerai pasielgiau? Gal turėjau pasielgti kitaip?“ <...>. Reikia žinių atsinaujinimo.);*

laiko vadybos gebėjimai (ilustruojantys teiginiai: [1] *Laiko vadyba. Tai svarbu darbui. Daug dokumentų pildymo, dėl kiekvieno sutrikimo į PPT kreiptis. Atsirado daug papildomų laiko sąnaudų;* [2] *Mokinių grupių sudarymas ir pratybų skaičiaus paskirstymas visada yra problema. Svarbūs organizaciniai, laiko paskirstymo gebėjimai.*).

#### **Tobulintinos specialistų kompetencijos.**

Tyrimo duomenys atskleidė ne tik specialistų turimas ir pozityviai vertinamas kompetencijas. Ekspertai taip pat nurodė tas sritis, kur jaučiasi stokojantys žinių, gebėjimų ir kurias savo kompetencijas norėtų plėtoti. Plėtotinų kompetencijų struktūroje identifikuotos penkios kategorijos: bendrųjų ir specifinių žinių, pagalbos mokiniui teikimo, vertinimo, profesinės veiklos organizavimo, tėvų konsultavimo. Jos apibūdina aktualiausias ir labiausiai plėtotinas specialistų kompetencijos sritis (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

#### **Plėtotinų kompetencijų struktūra**

Kategorija	Subkategorija
<b>Bendrosios ir specifinės žinios</b>	Žinios apie specifinius mokymosi sutrikimus
	Psichologinės žinios
<b>Vertinimo kompetencija</b>	Vertinimo instrumentų naudojimas
	Aukštesniųjų klasių mokinių vertinimas
<b>Pagalbos mokiniui teikimo kompetencija</b>	Mokymas mokytis
	Mokymosi motyvacijos stiprinimas
	IKT naudojimas
<b>Tėvų konsultavimo kompetencija</b>	
<b>Veiklos organizavimo kompetencija</b>	Prisitaikymas prie besikeičiančio specialisto vaidmens
	Lankstus pagalbos formų taikymas

Vertindami savo bendrąsias ir specialiąsias žinias, specialistai lyg ir pripažįsta jas kaip pakankamas (žr. 1 lentelę), tačiau kartu nurodo stokojantys dalykinių-profesinių žinių apie specifinius mokymosi sutrikimus (ilustruojantys teiginiai: [1] *Nedaug universitete sužinojau apie disleksiją. Daugiau žinias kaupiau iš užsienio literatūros;* [2] *Apie diskalkulijas mažai žinome.*), pagalbos specifiką vyresniems – aukštesniųjų klasių mokiniams (ilustruojantys teiginiai: [1] *Neturime darbo su aukštesniųjų klasių mokiniais patirties;* [2] *Mes labiau esame pasirengę darbui su jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikais.*). Lyg ir pripažįstamas tarpdisciplininių žinių įgijimas (žr. 1 lentelę),

tačiau drauge aktualizuojamas išaugęs psichologinių žinių poreikis:

- dirbant su vaikais, turinčiais elgesio ir (ar) emocinių sutrikimų (ilustruojantys teiginiai: [1] *Dirbdamas su vaikais, turinčiais elgesio ir emocijų sutrikimų, dažnai pagalvoji: „Ką man dabar daryti?“ <...>* [2] *Būna tokių situacijų, kai trūksta žinių apie save. Tu nebesupranti, kaip reikia elgtis. Priėmęs liepto galą ir tada reiktų tokių ramių, protingų patarimų, kaip suvaldyti save ir situaciją <...>;* [3] *Nežinau, ką sakyti vaikui, kai jis keikiasi, netinkamai elgiasi: ar toliau sakyti „nelakstyk“, ar nekreipti dėmesio? <...>* [4] *Man sunkiausia dirbti su mokiniais, turinčiais savireguliacijos problemų.*);
- bendraujant su tėvais (ilustruojantys teiginiai: [1] *Trūksta gebėjimų, psichologinio pasirengimo bendrauti su problemiškais tėvais. Yra be galo sunku <...>;* [2] *Tam reikia tinkamo pasirengimo, psichologinio nusiteikimo atlaikyti priešišką nusiteikimą <...> tėvai priešiški, mokytojai – priešiški.*);
- bendraujant su kolegomis (ilustruojantys teiginiai: [1] *Sunku su „problemiškais“ kolegomis. Ne visi mokytojai geranoriškai nusiteikę ir SUP mokinių, ir su jais dirbančių specialistų atžvilgiu;* [2] *Reikia mokėti ir emocijas suvaldyti, ir kai ką „nuryti“. Bet kartais jaučiamės įskaudinti...).*

Vertinimo kompetencija specialistų buvo pripažinta kaip stiprioji pasirengimo sritis, tačiau sparčioje švietimo kaitoje kai kurios žinios ir gebėjimų poreikis taip pat sparčiau kinta. Dirbdami šiandieninėje mokykloje specialistai norėtų turėti daugiau specifinių mokymosi sutrikimų atpažinimą palengvinančių instrumentų (ilustruojantys teiginiai: [1] *Aš nežinau, kaip įvertinti, ar yra minimalus skaitymo lygmuo ar jau sutrikimas. Remiamės bendromis programomis. Tai nuojauta, patyrimas, kokių vaikų aš mačiau ir kt.;* [2] *<...> garantuoti tikrai nesame. Žinių semiasi po truputį. Bet raktas tikrai neturime <...>;* [3] *PPT specialistai turi adaptuotas užduotis, kurias pateikia visiems to amžiaus tarpsnio mokiniams <...> Labai patogų būtų, jei būtų kokie klausimynai. Pasižiūri – ir aišku, darai tam tikrus pratimus.*), klausimų kyla dėl vyresnio amžiaus mokinių poreikių vertinimo (ilustruojantys teiginiai: [1] *Neturime darbo su aukštesniųjų klasių mokiniais patirties, trūksta įvertinimo metodikos.*).

Plėtotina įvardyta ir pagalbos mokiniui teikimo kompetencija. Šioje struktūroje nustatytas ryškus poreikis keisti specialistų teikiamos pagalbos prioritetus itin aktualizuojant mokymo mokytis svarbą ir nepakankamą specialistų pasirengimą šioje srityje (žemiau pateikiami šią poziciją iliustruojantys teiginiai):

[1] Daugiau reikia žinoti apie tai, kaip padėti. Specialusis pedagogas perspektyvoje labai daug turi ką veikti ir gimnazijoje. Jis turi mokytis mokytis. [2] <...> svarbus SUP turinčių vaikų bendrųjų kompetencijų ugdymas <...> [3] Mes susiduriame su tuo, kad mūsų kasdienis darbas yra pedagoginė pagalba. Mes kalbame, kad būtų gerai dirbti su vaiku ne iš dalykinės pusės, bet skirti laiką jo mokymui(si) mokytis ir pan. Bet tave riboja laikas ir nurodymai: „Turi išmokyti šito, nes vaikas turės grįžti į klasę.“ <...> [4] Gerai būtų, kad mūsų darbas būtų atsietas nuo pamokos. Iš mūsų reikalauja tam tikros temos mokymo, o paskirti laiko specifiniams svarbiems dalykams nėra laiko. Tokius įgūdžius išugdyti nėra lengva. Tada vaikas pats išmoks strategijas taikyti pamokoje. [5] Man labai norėtusi, kad specialusis pedagogas išmanytų mokymosi mokytis strategijų metodiką, nes aukštesnėse klasėse mes galime tik mokytis, kaip išmokyti įvairių dalykų, supažindinti su įvairiais mokymaisi palengvinančiais būdais. Svarbu išmokyti naudotis atramine medžiaga. Daugelis kažkada mūsų vadintų „ypatingais“ būdų (pauostyti, paliesti ir kt.) jau yra aprašyti pradinių klasių bendrojo lavinimo programose, taigi, mūsų strategijų „ypatingumo“ nebėlieka, nebeturim „stebuklingų metodikų“. [6] <...> mes turėtume gerai žinoti įvairių mokymosi mokytis strategijų.

Gerensio pasirengimo specialistai norėtų ir mokinio mokymosi motyvacijos stiprinimo srityje (iliustruojantys teiginiai: [1] *Vaikų ugdymosi motyvacijos palaikymas <...> gali būti ir geros aplinkinių nuostatos, ir tinkamos priemonės, bet jeigu mokinio motyvacija kritusi – mūsų pastangos ne visada duoda tinkamų rezultatų <...>*), gerensio IKT išmanymo ir taikymo (iliustruojantys teiginiai: [1] *Trūksta gebėjimų įvaldyti naujausias IKT technologijas sparčiai kintančioje ir tobulėjančioje visuomenėje. Jeigu pats domiesi, sparčiai mokaisi, tai gerai, bet jei nėra kas tau padeda, tu žinių gali pritrūkti.*).

Tėvų konsultavimas ir švietimas – dar viena sritis, kurią specialistai įvardija kaip stiprintiną: [1] *Mums reikia išmokyti įtraukti tėvus... [2] Tėvų švietimas svarbus. Labai gerai, kai tėvai geranoriškai nusiteikę. Turime daug pavyzdžių ir kai nepripažįsta tėvai mokinio problemų. Vyksta viso-*

*kie dalykai. Sunku pakeisti tėvų nuomonę. Jie vis dar gyvena prie 20–30 metų buvusią sistemą. Gyvena su baimėmis <...> [3] Tai ir specialistų parengimo klausimas – kaip tu gebėsi paaiškinti tėvams ir pačią sistemą, ir apie vaiko sutrikimą ir kt. Tam turi atiduoti labai daug laiko <...> kartais ir valandos neužtenka <...> mokytojai dažnai nėra gebantys kalbėti apie tokias vaiko problemas su tėvais.*

Kaip labai svarbūs, tačiau tobulintini įvardijami ir savo profesinės veiklos organizavimo gebėjimai, kurių struktūroje identifiкуotos subkategorijos – besikeičiantis specialistų vaidmuo ir lankstus pagalbos formų pasirinkimas. Šiandieninėje mokykloje specialisto vaidmuo nevienareikšmis. Jis ir mokytojas, mokantis įvairių poreikių turinčius vaikus, ir konsultantas, konsultuojantis tiek vaikus, tiek jų tėvus, mokytojus, kitus bendruomenės narius, švietėjas, tarpininkas, kai kuriais atvejais net advokatas, atstovaujantis vaiko ar jo šeimos interesams švietimo sistemoje<sup>7</sup>. Tyrimė dalyvavę ekspertai įvardijo sunkumus, prisitaikant prie tokio besikeičiančio vaidmens (iliustruojantys teiginiai: [1] *skiriasi specialiojo pedagogo funkcijos priklausomai nuo to, su kokio amžiaus mokiniais dirbama <...>*; [2] *Specialiojo pedagogo reikia kaip tarpininko tarp mokytojo, tėvų ir vaiko <...>*), ir būtinybę būti lanksčiam pasirenkant pagalbos formas (iliustruojantys teiginiai: [1] *Aukštesnėse klasėse mano darbas, kaip mokytojo konsultanto, yra daug naudingesnis negu darbas su paaugliu, kuris galvoja: „Vėl pas mane ateina. Aš išskirtinis.“ Aukštesnėse klasėse mokiniai ypač nenori būti išskirtiniai.* [2] *Bendravimas su mokiniais labai skiriasi. Reikia galvoti kam ko labiau reikia. Mažiukui gal geriau, kad tu jį labiau pamokytum, o paaugliui reikia, kad jam patartum, padėtum išmokydamas įvairių strategijų.*).

### **Specialistų požiūris į specifinių mokymosi sutrikimų turinčių asmenų ugdymui būtinas kompetencijas**

Nustatyta reali specialistų kompetencijos struktūra iš esmės dera su EDA parengtoje „Specialistų, dirbančių su disleksiją turinčiais asmenimis, rengimo programoje“ nustatytomis kompe-

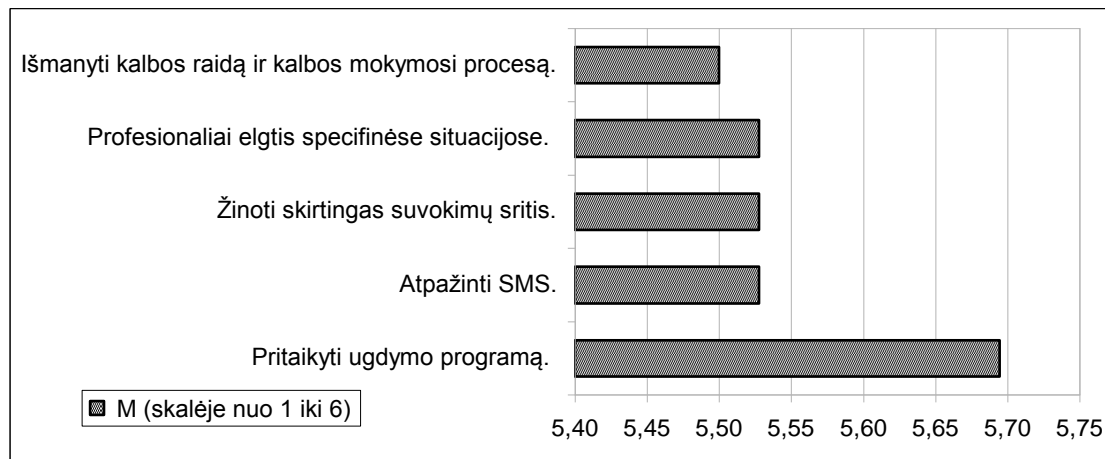
<sup>7</sup> LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. 2011-03-17. Nr. XI-1281; Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas. 2011-07-08, LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-1228; Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos veiklos organizavimo tvarkos aprašas. 2011-04-11, LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-579.



tencijos sritimis ir EUPALT projekto grupės parengtu dokumentu „Rekomenduojami svarbiausi mokymosi rezultatai“, kuriame detaliau nustatyti specialistų kompetenciją (žinias, gebėjimus, platesnes asmenines kompetencijas) apibūdinantys rezultatai. Siekiant įvertinti ne vien tik realią struktūrą, bet ir specialistų požiūrį į SMS turinčių asmenų ugdymui būtinas kompetencijas, kurias nurodo EDA (net ir tas, kurių jie patys neaktualizavo), buvo sukonstruota anketa, kurią sudarė teiginiai, apimantys žinias ir supratimą apie specifinius mokymosi sutrikimus; žinias ir supratimą apie vaiko raidą; bendrąsias žinias; intervenciją ir mentorystę; asmenines kompetencijas. Anketa parengta pagal EDA siūlomą *Specialistų, dirbančių su disleksiją turinčiais asmenimis, rengimo programą* ir EUPALT projekto grupės parengtą

dokumentą *Rekomenduojami svarbiausi mokymosi rezultatai* (2013).

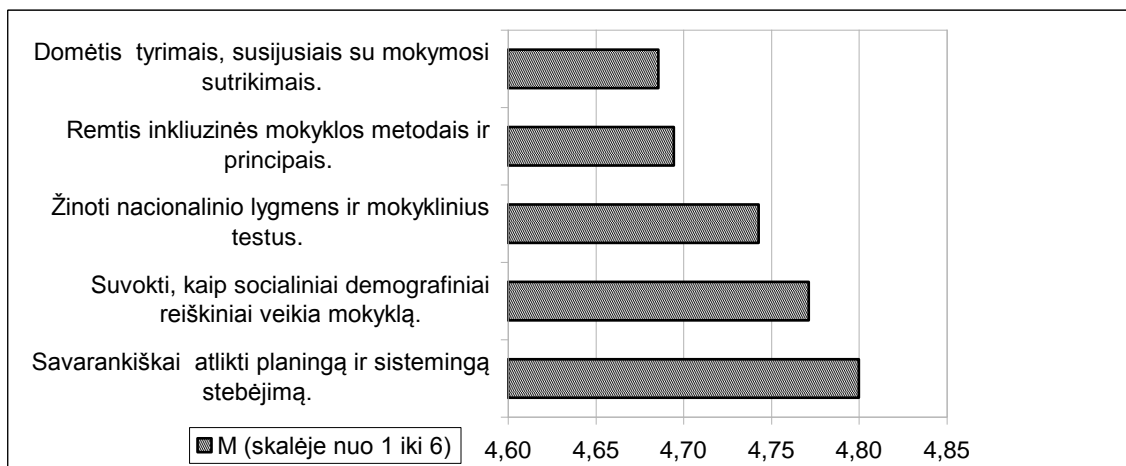
Svarbiausiomis kompetencijomis laikomos kompetencijos, susijusios su ugdymo programų pritaikymu ( $M = 5,69$ ), mokymosi sutrikimų atpažinimu ir įvertinimu ( $M = 5,53$ ), supratimu ir išmanymu apie suvokimo procesą, skirtingas jo sritis ( $M = 5,53$ ), profesionaliu elgesiu specifinėse situacijose, konfidencialumo principo laikymusi ( $M = 5,53$ ), kalbos raidos išmanymu. Kaip labai svarbios pripažįstamos ir daugelis kitų kompetencijų. Tai reiškia, kad specialistai yra linkę visų pirma akcentuoti konkrečių realių ugdymo situacijų sprendimą – gebėjimą atpažinti mokymosi sutrikimus, suvokti jų priežastis ir aktyviai dalyvauti pritaikant ugdymo turinį ir metodus (1 pav.).



1 pav. Kompetencijos, specialistų laikomos svarbiausiomis (N = 38)

Ne taip svarbiomis specialistai laiko kompetencijas, susijusias su platesniu ugdymo realybės pažinimu, apibendrintu, analitiniu vertinimu: ekspertams neatrodo labai svarbu domėtis tyrimais, susijusiais su mokymosi sutrikimais ( $M = 4,69$ ), ugdymo realybėje remtis inkliuzinės

mokyklos metodais ir principais ( $M = 4,69$ ), žinoti nacionalinio lygmens ir mokyklinius testus ( $M = 4,74$ ), suvokti, kaip socialiniai demografiniai reiškiniai veikia mokyklą ( $M = 4,77$ ), savarankiškai atlikti planingą ir sistemingą stebėjimą ( $M = 4,8$ ) (2 pav.).



2 pav. Kompetencijos, specialistų laikomos ne taip svarbiomis (N = 38)

Taikant Kruskal-Wallis neparametrinį testą nustatyta, ar skiriasi ir kaip skiriasi skirtingas pareigas skirtingo tipo įstaigose (logopedinėje mokykloje ir bendrojo ugdymo įstaigose) turinčių specialistų nuomonė. Nustatyta, kad reikšmingi skirtumai išryškėjo tik vertinant dviejų sričių kompetencijas.

- Žinių ir supratimo apie vaiko raidą srityje:
  - rašomosios kalbos teorijų, etapų, bendrosios ir smulkiosios motorikos įtakos rašysenai, rašomosios kalbos išsivystymo lygio nustatymo išma-nymas ( $p = 0,006$ );
  - motyvacijos svarbos mokantis rašyti ir skaityti supratimas, gebėjimas kurti

saugią ir motyvuojančią mokymosi aplinką ( $p = 0,023$ );

- gebėjimas bendrauti su asmenimis, turinčiais disleksiją, jų tėvais, mokytojais, mokėti paaiškinti smegenyse vykstančius procesus ( $p = 0,015$ ).

- Bendrųjų žinių srityje:

- žinios apie skaitymo gebėjimų ugdymą, skaitymo modelius, rašomosios kalbos gebėjimų ugdymo strategijas: skaitymo gebėjimų ugdymą, tarimo paraidžiui, rašysenos mokymą, rašytinio teksto kūrimą ( $p = 0,018$ ).

Skirtumų pobūdis pateikiamas 4 lentelėje.

4 lentelė

### Skirtumai tarp kompetencijų svarbos vertinimo

Kompetencija	Specialistai, institucija	Vidurkių rangai
Žinoti rašytinės kalbos mokymosi teorijas, etapus bei bendrosios ir smulkiosios motorikos įtaką rašysenai. Gebėti nustatyti rašomosios kalbos išsivystymo lygį.	Logopedinė m-la	13,95
	Logopedės (bendrojo ugd. m-la)	<b>27,44</b>
	Spec. pedagogės (bendrojo ugd. m-la)	17,24
Žinoti motyvacijos svarbą mokantis skaityti ir rašyti, gebėti kurti saugią ir motyvuojančią mokymosi aplinką, taikyti į sėkmę orientuotas mokymosi strategijas.	Logopedinė m-la	17,41
	Logopedės (bendrojo ugd. m-la)	<b>26,38</b>
	Spec. pedagogės (bendrojo ugd. m-la)	15,50
Gebėti bendrauti su asmenimis, turinčiais disleksiją, jų tėvais, mokytojais ir paaiškinti smegenyse vykstančius procesus.	Logopedinė m-la	18,68
	Logopedės (bendrojo ugd. m-la)	<b>25,81</b>
	Spec. pedagogės (bendrojo ugd. m-la)	14,94
Turėti žinių apie skaitymo gebėjimų ugdymą, skaitymo modelius, rašomosios kalbos gebėjimų ugdymo strategijas.	Logopedinė m-la	19,90
	Logopedės (bendrojo ugd. m-la)	<b>24,44</b>
	Spec. pedagogės (bendrojo ugd. m-la)	13,85

Bendrojo ugdymo mokyklose dirbančios logopedės kompetencijas, susijusias su žiniomis apie disleksiją, laiko žymiai reikšmingesnėmis, nei kitos specialistės, nors pasikeitus teisiniam reglamentavimui skaitymo ir rašymo sutrikimų turinčių mokinių ugdymas nėra tiesioginė logopedo darbo sritis.

### Išvados

- Specialistai mano turį pakankamai bendrųjų ir specifinių žinių, būtinų dirbant su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais asmenimis. Akcentuojamas geras metodinis pasirengimas ir žinių tarpdisciplininis pobūdis, tačiau norėtų pagilinti žinias apie specifinius mokymosi sutrikimus / disleksiją ir įgyti daugiau tokių psichologinių žinių, kurios leistų efektyviau organizuoti vaikų, turinčių emocijų ir elgesio sutrikimų, mokymąsi, kurti konstruktyvias sąveikas su ugdytinių tėvais ir kolegomis, stiprinti savo, kaip specialisto psichologinį atsparumą ir streso įveikimo gebėjimus.
- Specialistai gerai vertina įgytą vaiko bei jo individualumo pažinimo kompetenciją ir demonstruoja vertybes, orientuotas į kiekvieno besimokančiojo individualumo pripažinimą, akcentuoja įvairių vertinimo metodų išmanymą ir gebėjimą identifikuoti specifinius mokymosi sutrikimus. Tačiau menkai vertinamos vertinimo instrumentų pasirinkimo galimybės šiandieninėje mokykloje, gebėjimas juos taikyti praktinėje veikloje ir pasirengimas atpažinti bei vertinti aukštesniųjų klasių mokinių specifinius mokymosi sutrikimus.
- Pagalbos mokiniui teikimo kompetencijos srityje specialistai pozityviai vertino savo žinias ir gebėjimus, susijusias su ugdymo individualizavimu, metodinės medžiagos ir priemonių kūrimu, IKT naudojimu, pozityvios sąveikos su vaiku kūrimu ir mokymosi motyvacijos palaikymu, tarpininkavimu, mokinių socialinio dalyvavimo skatinimu, specifinės pagalbos teikimu. Tačiau nustatytas ryškus poreikis keisti specialistų teikiamos pagalbos vaikui, turinčiam specifinių mokymosi sutrikimų, prioritetus.
- Šiandieninės mokyklos iššūkiai skatina pedagogus nuolat plėtoti savo kompetencijas. Nepaisant to, kad pozityviai įvertintas pasi-

rengimas stiprinti mokymosi motyvaciją ir taikyti IKT ugdymo procese, vis dėlto išreikštas noras toliau plėtoti savo kompetencijas šiose srityse ir geriau pasirengti mokyti mokytis.

- Specialistai gebėjimą bendradarbiauti su įvairiais ugdymo proceso dalyviais išryškina kaip savo kompetencijos privalumą. Tačiau kartu pripažįstama, kad daugiau sunkumų kyla konstruojant sąveikas su tėvais. Tėvų švietimas ir konsultavimas bei su šia veikla susijusios kompetencijos nurodomos kaip plėtotinos.
- Platesnių asmeninių kompetencijų struktūroje svarbi vertybinė orientacija mokytis visą gyvenimą ir gebėjimas organizuoti savo laiką ir profesinę veiklą lanksčiai pasirenkant ugdymo ir pagalbos specifinių mokymosi sutrikimų turintiems asmenims formas, prisitaikant prie nuolat besikeičiančio specialisto vaidmens šiuolaikinėje mokykloje.
- Vertindami EDA programoje pateikiamas kompetencijas ir EUPALT projekto grupės suformuluotus pasirengimo rezultatus, specialistai gana vieningi – požiūris į konkrečių kompetencijų svarbą mažai priklauso nuo ugdymo institucijos, kurioje pedagogas dirba, tipo. Išreikšdami požiūrį į konkrečių kompetencijų svarbą ugdymo praktikoje, specialistai ypač linkę pabrėžti tas kompetencijas, kurios būtinos tiesioginiam kasdieniam praktiniam darbui su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais – atpažinti sutrikimus, suvokti jų priežastis, pritaikyti ugdymo turinį.
- Ne taip svarbiomis pedagogai laiko kompetencijas, kurios leistų realizuoti mokytojo tyrėjo vaidmenį atliekant savarankiškus ir kryptingus stebėjimus, domintis ir interpretuojant įvairaus lygmens tyrimus, testus. Orientuodamiesi į vaiką ir jo problemų sprendimą specialistai mažiau vertingais nurodo inkliuzinės mokyklos metodų ir principų reikšmę ir su tuo susijusias savo kompetencijas.

## Literatūra

1. Alifanovienė, D., Ališauskienė, S., Ambruskaitis, J., Pokštas, V. (2007). Specialiosios pedagogikos studijų programos vertinimas: studijuojančiųjų požiūris. *Specialusis ugdymas, 1 (16)*, 151–161.
2. ASHA, Committee on Reading and Written Language Disorders (2001). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents: *Guidelines* [žiūrėta 2013-04-20]. Prieiga internete: <<http://www.asha.org/docs/html/GL2001-00062.html#sec1.2>>.
3. Dingle, M., Falvey, M., Givner, Ch. C., Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education, 13 (1)*, 35–50.
4. Freden, K., Nillson, F. (2003). The Individual's Expectations on Competence Development in Transnational Organization. Linköping University.
5. Goncalves, T. S., Crenitte, P. A. P. (2010). Cd-rom as a Tool for Continuing Education of Elementary School Teachers in Written Language (p. 549–554). In 28th World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics: *Proceedings*. Athens, Greece.
6. Grant, D. (2010). *Dyslexia, Dyspraxia and ADHD Explained: That's the Way I Think*. London and New York: Routledge.
7. Ivoškuvienė, R., Makauskienė, V., Valančiūtė, L. (2008). Specialiosios pedagogikos (logopedijos) studijų programos vertinimas logopedų požiūriu. *Specialusis ugdymas, 1 (18)*, 113–123.
8. Juzevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija.
9. Kirby, A., Davies, R., Bryant, A. (2005). Do Teachers Know More About Specific Learning Difficulties than General Practitioners? *British Journal of Special Education, 32 (3)*, 122–126.
10. Lepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*: monografija. Kaunas: Technologija.
11. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). The Experience of Measurement and Assessment of Intercultural Competence in Education. *Socialiniai mokslai (Social Sciences), 4 (58)*, 70–82.
12. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. 2007-01-15 LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. ISAK-54. Vilnius [žiūrėta 2013-02-24]. Prieiga internete: <[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=291726&p\\_query=&p\\_tr2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2=>)>.
13. Tillard, G., Lawson, K., Emmerson, S. (2011). Perceptions of the Clinical Competence of New Speech-Language Pathology Graduates in New Zealand: A Research Note. *The Open Rehabilitation Journal, 4*, 23–27.
14. Thomas D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation, 27 (2)*, 237–246 [žiūrėta 2013-02-24]. Prieiga internete: <<http://aje.sagepub.com/content/27/2/237.full.pdf+html>>.
15. Žydzūnaitė, V. (2005). Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu: monografija. Kaunas: Judex.
16. Wiznitzer, M., Scheffel, D. L. (2009). Learning Disabilities (p. 479–492). In R. B. David (ed.), *Clinical Pediatric Neurology*. Demos Medical Publishing.

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2013. Nr. 1 (28), 85–96**Special Education. 2013. No. 1 (28), 85–96*

## SPECIALISTS' COMPETENCE TO WORK WITH PUPILS HAVING SPECIFIC LEARNING DISORDERS

*Lina Miltenienė, Rita Melienė, Daiva Kairienė*

*Šiauliai University*

*P. Višinskio St. 25, LT-76351 Šiauliai*

The article presents research which deals with specialists' competence to work with pupils having specific learning disorders. The research data was collected through a survey applied by academic experts. The existing structure of the competence of the specialists is identified through highlighting its strengths and weaknesses, and also the point of view of the specialists towards the educational content is set in the programme worked out by the European Dyslexia Association (EDA). It is recommended that the learning outcomes formulated in the course of the project EUPALT are most important and should be assessed. The competences constructed by the specialists have identified five essential categories: general and specific knowledge, competence of child's and one's individuality recognition, competence of the support provision given to the pupil, collaboration competence, and general personal competences. When assessing the educational content presented in the EDA programme and the preparation results formulated by the EUPALT project group, specialists are highly bound to emphasise the competences which are necessary for direct everyday practical work with pupils having specific learning disorders, i.e. to recognise disorders, to understand their causes and to adjust the educational content. Pedagogues consider the competences which would allow for the implementation of the teacher-researcher role in carrying out independent and purposeful observations through being interested in, and interpreting research, whilst tests are seen as less important.

**Keywords:** *competence, pupils having specific learning disorders.*

### Introduction

Official documents<sup>1</sup> of the European Union record the provisions of the European higher education system to be achieved. This includes the comparability of diplomas and the uniform stages of major professional development (stages 1 – 3 of undergraduate Bachelor's studies, Master's and Doctoral studies and the development of qualification), uniform system of credits (ECTS), mobility of students and teaching staff, quality assurance of studies perfecting study programmes etc. Specialists working with individuals having specific learning disorders represent various professional fields (special pedagogues, speech therapists, psychologists, social pedagogues, teachers) and have achieved their different educational degrees. Training for this area of specialists is usually begun with the initial education, usually, Bachelor's studies, focused on an understanding of general theories. Master's studies following

this could be focused on the provision of general professional fundamentals common to all specialists (basic, specialised knowledge, personal competences). *The development of qualifications* should complement the content of basic preparation courses and meet the needs of specialists'. A compulsory *European qualification* should be the common ground of specialists' professional education; it should emphasise systematised and additional opportunities<sup>2</sup> for individual education and the development of qualification.

The content of the specialists' training depends on the specifics and essential requirements of those who they will work with. Needs of individuals having special learning disorders (SLD) are analysed in communities of practitioners and researchers working in the fields of educational science, psychology and medicine (Wiznitzer, Scheffel, 2009). SLD are linked to a

<sup>1</sup> Bologna Declaration (1999). Accessed at: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.

<sup>2</sup> European Commission (2009). *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Community [accessed on 15-03-2013]. Accessed at: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_lt.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_lt.pdf).

neurological disorder of cognitive function which determines *learning difficulties* in one or several specific fields (Wiznitzer, Scheffel, 2009; Grant, 2010): linguistic expression, understanding language, writing, reading and (or) accentuation. This is a heterogeneous group of individuals attributed with the following common characteristics: disorders of memory, speech and space perception; difficulty in action planning, high thinking processes, motor disorders and poor social abilities. From this group, homogenous groups are singled out into groups of people who are learning to read, to write and (or) to develop numeracy. According to Wiznitzer, Scheffel (2009), individual support plans for pupils should be based on their strengths and teachers, pupils, specialist and parents should contribute to these. Essentially *teachers* and *special pedagogues* develop pupils' abilities in reading, writing and mathematics, providing purposeful tasks and teaching various learning strategies. *Specialists of physical education* can develop pupils' general motor skills and coordination whilst *occupational therapists* help to correct fine motor movements important for writing and other everyday activities. *Speech therapists* develop pupils' speech and language skills and *social pedagogues* aim to develop pupils' abilities in social situations for example of social communication with peers and adults. Much attention should be paid to interpersonal *regular communication* and *coordination of activities*.

The model of training specialists working with people having SLD *focuses on the development of competences* (knowledge, abilities and wider personal competences). *Professional competence* includes *cultural, pedagogical, special and general competences*.

*Competence* is defined by various authors in different ways, however, usually the following essential features are indicated: a high level of performance in practice whilst constantly seeking out new learning and improvement, being able to reflect on successful work results in a professional context and an ability to act in unexpected and difficult situations (Jucevičienė, 2007; Fredden, Nillon, 2003; Žydzūnaitė, 2005). Three structural parts are identified in the conception of competence: knowledge, abilities and skills, value attitudes and personal traits needed to perform a specific activity (Lepaitė, 2003; Mažeikienė, Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007; Mokytojo profesijos

kompetencijos aprašas, 2007; Inkluzinio švietimo mokytojo profilis, 2012).

In inclusive schools, teachers and special educators are equally responsible for the education of pupils having SLD. Therefore it is important that they cooperate in the creation of professional development programmes in order to develop their knowledge and learn to work together. (Dingle, Falvey et al., 2004).

On the grounds of empirical research data, authors single out 3 groups of competences: 1) *competences important to special pedagogues* for example knowledge on various disabilities, disorders, their features and impact on a person's life quality. They should have the ability to apply strategies for behavioural change; skills of collaboration, counselling and adult education; competence in assessment of the quality of programmes'; knowledge on legal regulation; ability to collect medical and pedagogical information on a pupil and family; ability to apply various instruments for the assessment of pupils' abilities; ability to work out individual long-term educational programmes; ability to make decisions related to the selection of teaching strategies; support pupils in transition from one institution/department to another; ability to create a system for the assessment of pupils' achievements and efficiency of support; ability to coordinate of performance; skills in communication; 2) *competences important to teachers*, for example in general knowledge on pedagogical assessment; ability to work out lesson plans focused on the needs of individual pupils; ability to create comfortable learning environments and flexible lesson structures for pupils; legal knowledge on any violation of a child's rights and behaviour within child protection law.; 3) *competences important to special pedagogues and teachers* for example the observance of professional ethics; encouragement of positive self-assessments of pupils; the creation of learning environments based on respect and the pupils' active participation; abilities to maintain positive inter-relationships; positive attitudes towards all pupils, their parents and colleagues; ability to adapt curricular to pupils' individual needs and the ability to apply non-traditional teaching methods. According to Dingle, Falvey et al. (2004), in inclusive environments, general education teachers of feel insufficiently prepared for work with pupils having various disorders and entitle it as *the lack of specialised knowledge and abilities*. Some opinions are shared concerning the

disappearing boundaries between general and special education that require general preparation of both specialists and teachers in specific fields (Dingle, Falvey et al., 2004). It should be acknowledged that teachers of comprehensive schools' primary forms must have especially important competences related to knowledge on *various aspects of written language*. These competences are significant because of the need for early identification of specific learning difficulties and the assurance of learning success (Goncalves, Crenitte, 2010). As the authors maintain, teachers often do not evaluate their role in the process of constructing pupils' knowledge and do not consider that pupils' learning success depends not only on their own abilities and endeavours, but also on the teacher's ability to plan and organise the process of learning. Knowledge on the *development of written language, educational strategies, narration abilities and their link to spoken language* should be included in programmes for the training of pedagogues. The research of Kirby, Davies et al. (2005) revealed that teachers were well aware of the major features of attention deficit and hyperactivity syndrome, dyslexia and dyspraxia, therefore the diagnosis of a pupil's learning disorder was not necessarily important. Usually they naturally applied teaching methods for such pupils, avoiding the labelling of pupils.

The European Dyslexia Association (EDA), have generalised various experiences in training specialists/teachers, and suggest a *Programme of Professional Training of Specialists/Teachers Working with People Having Specific Learning Disorders*. They established the *Recommended Most Important Learning Results*<sup>3</sup> which have been designed on the following principles. The presentation of a clear structure with respect to the existing national training and with the cognition of each specialist's personal professional preparation. The content of the programme is divided into 6 modules: *knowledge on dyslexia/specific learning disorders; knowledge on child's development; general knowledge; assessment; intervention and mentorship; personal competences*. In 2012–2013, the European Union, EUPALT – “European Certificate of Training of Specialists/Teachers Working with People Having

Dyslexia”, *Recommended Most Important Learning Results*<sup>4</sup> formulated on the ground of the EDA programme for training specialists/teachers working with people having dyslexia. They cover all six mentioned modules set by the EDA and discuss the similarities and differences of competences of specialists in different countries, on the comparability and education of teachers/specialists meeting European standards, who are able to work effectively with people having SLD.

In Lithuania, specialists are trained to work with people having SLD at the first and second cycles of higher education. Preparation for this work is obtained having accomplished studies in special pedagogy. Alifanovienė, Ališauskienė et al. (2007) investigated the preparation of specialists-to-be for work with people having special educational needs and estimated that students of special pedagogy and speech therapy studies indicated modules of *speech therapy, mental developmental disorders, psycho-pedagogical assessment of a child, subjects of general and special pedagogy, developmental and pedagogical psychology and specific learning disabilities* as the most relevant and useful. The results of the survey of speech therapists carried out by Ivoškuvienė, Makauskienė et al. (2008), found that in speech therapist's work knowledge on *speech therapy, assessment of children's development, collaboration with a family, specific learning disabilities, developmental and pedagogical psychology, emotional and behavioural disorders, general and special pedagogy, mental developmental disorders and phonetics* are the most important. Study programmes for speech therapists more often are focused on an estimation of disorders rather than intervention; academic teaching rather than the development of practical abilities and the individual performance of a specialist rather than work in a multi-professional team (Tillard, Lawson et al., 2011). Results of specialists' practical work are determined by specialist's professional knowledge, the ability to plan, observe and analyse the educational process regarding individual needs, abilities of pupils, to integrate various educational methods and teaching/learning aids (Ivoškuvienė, Makauskienė et al., 2008).

<sup>3</sup> Programme of Professional Training of Specialists/Teachers Working with People Having Specific Learning Disorders. European Dyslexia Association. Accessed at: <<http://www.dyslexia-project.eu>>.

<sup>4</sup> Rekomenduojami svarbiausi mokymosi rezultatai (2013). EUPALT Project – European Passport for the Education of Therapists/Teachers Working with People with Dyslexia. Accessed at: <<http://www.dyslexia-project.eu/index.php?menupos=0>>.

With regard to specialist training in Europe and Lithuania, research has been conducted **aiming** at the assessment of specialists' competence to work with pupils having specific learning disorders. **Research objectives:** to identify the actual structure of specialists' competence emphasising the strengths and weaknesses; to ascertain the specialists view towards competences indicated in the *EDA Programme of Professional Training of Specialists/Teachers Working with People Having Specific Learning Disorders* which are necessary for the education of people having specific learning disorders as well as the *Recommended Most Important Learning Results*<sup>5</sup> formulated during the EUPALT project.

**Research methodology.** To collect research data through an expert survey. The specialists involved were chosen due to them having considerable experience in the area of work with pupils having SLD, i.e. speech therapists, special pedagogues and special pedagogues-speech therapists. The survey was conducted using a group interview. Three groups of experts were formed and three groups of interviews held: 1) speech therapists and special pedagogues working in a special school for children with language and speech disorders; 2) speech therapists working in mainstream schools; 3) special pedagogues working in mainstream schools. The researchers were given the following questions: *what support is provided in school to pupils having SLD? Who are the main support providers? How is support organised? What are the advantages/disadvantages of this support? What competences should a specialist working with pupils having SLD possess? How would you assess your preparation to meet the needs of these pupils? What competences would you indicate as the strongest/weakest? What challenges arise when meeting the needs of pupils having SLD?*

To analyse the interview data a qualitative content analysis was employed.

The *EDA Programme of Professional Training of Specialists/Teachers Working with People Having Specific Learning Disorders, Recommended Most Important Learning Results* (2013) was used to inform the questionnaire. This was formulated by the EUPALT project group.

Experienced specialists were asked their view on the competences necessary in working with people having SLD. The questionnaire was filled in by the experts individually after participating in the group interview. The questionnaire consisted of the same structural parts as in the EDA programme, i.e. knowledge and understanding of specific learning disorders; knowledge and understanding of a child's development; general knowledge; assessment; intervention and mentorship; personal competences. The statements reflected the most important results formulated by the EUPALT project group and were presented in a range scale. To process the data from the questionnaire, descriptive statistics and non-parametric Kruskal-Wallis test were used.

#### **Characteristics of the research sample.**

38 experts (specialists) working with people having SLD (20 speech therapists, 16 special pedagogues, 2 special pedagogues-speech therapists) took part in the research. Specialists were involved in the research work in gymnasiums, progymnasiums, primary, basic or secondary schools, and 2 worked in the pedagogical psychological service. The average age was 45 years, the oldest pedagogue was 59, the youngest 29. Almost all pedagogues have much experience in work with children having SLD; only two had less than 10 years. One pedagogue worked with an average of 29 pupils having specific learning disorders.

#### **Research results**

##### **Real structure of specialists' competence**

A group interview was used to ascertain the competence of specialists' preparation for work with pupils having SLD. Three group interviews were implemented, and the data was recorded using a dictaphone. Empirical data has been processed by using qualitative content analysis and applying an inductive strategy. The consistency of the inductive coding worked out by Thomas (2006) was followed:

- 1) data from each group interview (audio record of the interview) was re-coded into text and printed;
- 2) researchers (3 people) closely read all the texts checking if everything was understood and coherent;
- 3) sub-categories and categories were designed (in a text separate lexical-semantic units (phrases, sentences) have been singled out, their essential features, similarities and dif-

<sup>5</sup> Recommended Most Important Learning Results (2013). EUPALT Project – European Passport for the Education of Therapists/Teachers Working with People with Dyslexia. <http://www.dyslexia-project.eu/index.php?menupos=0>.



ferences have been sought; having estimated links among lexical-semantic units, they were joined into groups and generalised forming bigger units, i.e. sub-categories and categories;

- 4) a test was applied to check that the sub-categories and categories had not been repeated, the most exact textual elements illustrating and characterising them were chosen.

#### **Competences possessed by specialists.**

The structure of competences possessed by specialists was constructed as follows; the basis lies on five essential categories: general and specific knowledge, competence of cognition of a child's and one's individuality, competence of provision of support to a pupil, competence of collaboration, general personal competences (see Table 1).

Table 1

#### **Structure of competences being constructed by specialists**

Category	Sub-category
<b>General and specific knowledge</b>	Interdisciplinary knowledge
	Subject-related/professional knowledge
<b>Competence of recognition of a child's and one's individuality</b>	Recognition of a disorder
	Application of various assessment methods
<b>Competence of provision of support to a pupil</b>	Individualisation of education
	Creation of methodical materials and aids
	Use of ICT
	Positive interactions with a child and promotion of motivation for learning
	Mediation
	Encouragement of pupils' having SEN social participation
<b>Competence of collaboration</b>	Counselling of pedagogues on issues of support to a child
	Collaboration of specialists
	Sharing of experience with specialists
	Communication with parents
<b>Personal competences</b>	Acknowledgement of the need for life-long learning
	Time management

The competences singled out have been attributed by experts as characteristic to them,

emphasising these as advantages. In Table 1, next to each category, sub-categories are given as well; they detail the internal structure of each of the five competences. One of the indicated competences deals with general and specific knowledge. Specialists emphasised the importance of interdisciplinary (an illustrating statement: *work is very hard... requiring much knowledge and of various fields*) and subject-related professional knowledge (an illustrative statement: *we possess enough methodical knowledge*) in order to successfully help people having specific learning disorders. Specialists assess the obtained competence of recognition of a child and one's competence well; it consists of values, knowledge and abilities related to cognition of a child's individuality (illustrative statements: [1] *child's cognition is important <...> Each child is different*; [2] *We think that we manage well in recognising disorders <...> we are well trained*) and application of various assessment methods. The application of various assessment methods encompasses the collection of information from various sources (illustrative statements: [1] *A subject teacher provides primary information <...> Notices that something is wrong <...> we examine medical documents <...>*; [2] *From an analysis of a child's work one can see a lot when knowing what one is searching for <...>*), observation (illustrative statements: [1] *Child's observation, analysis of one's works proceed. From various activities of a pupil one notices thinking operations, auditory memory... as oneself understands <...> watch pupil's mistakes, communication. At one you see what are pupil's difficulties.*), design of an individual assessment system (illustrative statements: [1] *Each of us, as we are no longer young specialists, have designed assessment systems ourselves (tests, tasks). We have work experience.*).

Experts paid particular attention to the competence of provision of support to a pupil, consisting of knowledge and abilities related to the individualisation of education, the creation of methodical materials and aids, use of ICT, maintenance of a positive interaction with a child and motivation for learning, mediation and encouragement of social participation of pupils having SEN, provision of specific support (see Table 2).

Table 2

## Structure of the competence of provision of support to a pupil

Sub-category	Illustrative statements
<b>Individualisation of education</b>	<b>Individualisation of methods.</b> We think that we succeed working in these fields: adjustment of methods for a particular child <...> Diversity of work methods and application of innovations <...> <b>Adaptation of educational content.</b> I must find time for each child, to select suitable tasks <...> Adaptation of the educational content for a particular child <...> we are able to flexibly react to a situation, to regard everyone's individual features, to successfully individualise and differentiate education <...>
<b>Creation of methodical materials and aids</b>	Production of methodical aids. We update aids, issue publications There is a need for systemised teaching aids. <...>. We want to put online various methodical aids in order we all could use them.
<b>Use of ICT</b>	We can use ICT very well. We progress along with the innovations. We are able to use and create new ICT means.
<b>Positive interactions with a child and support of motivation for learning</b>	Reciprocal trust is important (pupil's and teacher's) <...> love for a child <...> I must find some time to communicate to each of them <...> It is important to increase pupils' motivation for learning, their self-confidence <...>
<b>Mediation</b>	A special pedagogue usually is a person who assists a child for many years. He/she knows a child best, knows much about one. The biggest load is given to a special pedagogue, he/she communicates with a child, parents, administration in various matters.
<b>Encouragement of social participation of pupils having SEN</b>	We are glad that there are many opportunities not only to involve pupils with SEN into own school community, but also to participate in town community activities. In a comprehensive education school no one would invite such pupils to read a poem, to act on stage. Here they bravely do it <...> No one laughs at them. Here no taunting is evoked by children's language specificity. No one will laugh in class if someone cannot read or write.
<b>Provision of specific support</b>	To develop cognitive functions. It is considered that they succeed in purposively selecting tasks developing cognitive processes.

Having generalised results, specialists' ability to collaborate with other participants of the education were identified as an advantage in the provision of support to pupils having SLD. The competence being constructed by specialists covers the following:

- counselling of pedagogues on issues of support to a child (illustrative statements: [1] <...> a speech therapist and a special pedagogue must teach a teacher how to work with a child <...> I ask teachers to structure a topic for a lesson and to explain not extensively as they are used to, but to divide a topic into certain sub-topics to make it clearer for a child <...>. [2] A teacher comes and says: "I don't know how to work with." You sit with one and discuss what is wrong with a child, how he/she could get involved into common activities, what would you wish? You listen and give suggestions, we find a solution. We all are capable of doing this.);
- collaboration of specialists (illustrative statements: [1] We collaborate with a speech therapist at our school <...>, we suc-

ceed in collaboration with other specialists providing support to a pupil. [2] <...> the methodical circle is strong in our town. We share experience, search for ways how to help each other, how to create methods and make our work easier.);

- communication with parents (illustrative statements: [1] Information for parents. Convincing them that support is needed <...> with some parents we have sufficient abilities and knowledge. We know how to talk, behave, what to emphasise, what to leave aside.);
- collaboration with a university and sharing of experience with students (illustrative statements: [1] We constantly have many students – both Lithuanians and foreigners <...> we share experience.).

In the structure of personal competences, experts indicated an acknowledgement of the need for lifelong learning (illustrative statements: [1] There is always room for perfection <...> I've been working for thirty years now, but something doesn't go well, I start thinking that I do not know all the things <...> I think: "Have I done well?"

*Perhaps I had to behave in a different way?" <...> I need to update my knowledge.*), time management abilities (illustrative statements: [1] *Time management. It is important for work. Many documents must be filed in, I must contact the pedagogical psychological service regarding each disorder. Many additional time-consuming duties appeared.* [2] *Formation of pupils' groups and distribution of practical classes are always a problem. Organisational, time allocation abilities are important.*) as important and well-implemented.

#### **Specialists' competences to be improved.**

Research data shows not only competences possessed by specialists and positively assessed. Experts also indicated the fields where they lacked knowledge, abilities and what competences they would like to develop. Within the structure of competences to-be-developed, five categories were identified: general and specific knowledge, provision of support to a pupil, assessment, organisation of professional activities, counselling of parents. They characterise the most relevant and to-be-developed fields of specialists' competence (see Table 3).

Table 3

#### **Structure of the competences to be developed**

Category	Sub-category
<b>General and specific knowledge</b>	Knowledge on specific learning disorders
	Psychological knowledge
<b>Competence of assessment</b>	Use of assessment instruments
	Assessment of upper forms' pupils
<b>Competence of provision of support to a pupil</b>	Teaching to learn
	Strengthening of motivation for learning
	Use of ICT
<b>Competence of counselling of parents</b>	–
<b>Competence of organisation of activities</b>	Adjustment to a changing specialist's role
	Flexible application of support forms

Assessing their own general and special knowledge, specialists recognise them as sufficient (see Table 1), however, they also indicate that they lack subject-related/professional knowledge on specific learning disorders (illustrative statements: [1] *I found out little at the university about dyslexia. I accumulated more knowledge myself from foreign literature.* [2] *We know little on discalculator.*), specificity of support to upper

forms pupils (illustrative statements: [1] *We have no experience of work with upper forms' pupils.* [2] *We are more trained for work with junior school age children.*). Gaining of interdisciplinary knowledge is recognised (see Table 1), but also the increased demand for psychological knowledge is actualised:

- working with children having behavioural and (or) emotional disorders (illustrative statements: [1] *When working with children having behavioural and emotional disorders I often think: "What should I do?" <...>* [2] *Sometimes situations appear when I lack knowledge on myself. I no longer understand how to behave. I reach the end of the road and then I need calm, wise pieces of advice on how to manage myself and a situation <...>* [3] *I don't know what to say to a child when one swears, improperly behaves: whether to continue saying "stop running" or to pay no attention? <...>* [4] *It is the most difficult for me to work with pupils having self-regulation problems.*);
- communicating with parents (illustrative statements: [1] *I lack abilities, psychological preparation to communicate with difficult parents. It is very hard <...>* [2] *I need suitable preparation for that, psychological readiness to bare opposing attitude <...> parents are opposing, teachers are opposing.*);
- communicating with colleagues (illustrative statements: [1] *It is hard with "difficult" colleagues. Not all teachers are good-natured with both SEN pupils and specialists working with them.* [2] *One needs to control emotions and to "swallow" something. But sometimes we feel insulted...).*

The competence of assessment has been acknowledged by specialists as a stronger field of preparation; however, under rapid changes taking place in education some knowledge and the demand for knowledge rapidly change. Working in present-day school specialists would like to have more specific instruments making recognition of specific learning difficulties easier (illustrative statements: [1] *I don't know how to assess is there a minimal level of reading, or this is already a disorder. We ground on general programmes. This is a feeling, experience of what kinds of children I have seen etc.* [2] *<...> we are not sure. I accumulate knowledge bit by bit. But we have no*

key <...> [3] *Specialist of the pedagogical psychological service have adapted tasks which are presented to all children of that age phase <...> It would be very convenient if such questionnaires existed. You take a look – and everything is clear, do certain exercises.*); questions arise about assessment of senior age pupils' needs (illustrative statements: [1] *We have no experience of work with upper forms' pupils, we lack methods for assessment.*).

Moreover, the competence of provision of support to a pupil has been indicated as to-be-developed. In this structure, a clear demand for changing priorities of support provided by specialists has been found out especially emphasising the importance of teaching to learn and insufficient preparation of specialists in this field (illustrative statements of this position are presented below):

[1] *You must know more how to help. A special pedagogue must do very much in gymnasium in a perspective. One must teach learning.* [2] *<...> development of general competences of children with SEN is important <...>* [3] *We face our everyday work as pedagogical support. We say that it would be great to work with a child not dealing with subjects taught, but to spend time teaching one how to learn etc. But you are restricted by time and regulations: "You must teach a child this and that because a child will have to return to a class." <...>* [4] *It would be good that our work were disconnected from a lesson. Teaching a certain lesson is required from us, but there is no time for specific important matters. It is not easy to develop such skills. Then a child will learn to apply strategies during a lesson.* [5] *I would wish that a special pedagogue knew methods of learning to learn strategies because in upper forms we can only teach, how to teach various subjects, to acquaint with various ways making learning easier. It is important to teach using basic materials. Many of ways earlier called by us as "exceptional" (to smell, to touch etc.) have been already described in primary education programmes; thus, not "exceptionality" or our strategies is left, we have no more "magic methods".* [6] *<...> we must know well strategies for learning to learn.*

Specialists would wish for better preparation in the field of strengthening of pupil's motivation for learning (illustrative statements: [1] *Support of children's motivation for learning <...> favourable attitudes of surrounding people can be, also, proper means, but if pupil's motivation is low, our endeavours do not always bring the desired results <...>*), better knowledge of ICT and

their application (illustrative statements: [1] *I lack abilities to master recent ICT in a rapidly changing and improving society. If you are interested yourself and can learn fast, then it is good; but if there is no one to help you, you may lack knowledge.*).

Counselling and education of parents is another field indicated by specialists as to-be-improved: [1] *We need to learn to involve parents...* [2] *Parents' education is important. It is very good when parents are good-natured. We know many examples when parents do not acknowledge pupil's problems. Various things happen. It is difficult to change parents' opinion. They still live in the system that existed for 20–30 years. They live with fears <...>* [3] *This is also a question of training specialists, i.e. how you will be able to explain to parents both the system and child's disorder etc. For this you must dedicate very much time <...> sometimes an hour is not enough <...> teachers usually are not able to talk about such child's problems with parents.*

Abilities within the organisation of one's own professional performance are indicated as very important though to-be-improved; within their structure, sub-categories have been identified: a changing role of specialists and flexible selection of support forms. In present-day school, the role of a specialist has several meanings. One is a teacher teaching children having various needs, a consultant counselling both children and their parents, teachers, other members of the community, an educator, a mediator, in some cases even an advocate representing child's or one's family's interests in the educational system<sup>6</sup>. Experts who took part in the research listed difficulties when adjusting to such a changing role (illustrative statements: [1] *functions of a special pedagogue differ depending on the age of pupils one is working with <...>* [2] *Special pedagogue is needed as a mediator between a teacher, parents and a child <...>*) and a necessity to be flexible when choosing support forms (illustrative statements: [1] *In higher forms my job, as a teacher*

<sup>6</sup> Order regarding amendment of the Law of Education of the Republic of Lithuania, 17-03-2011, No. XI-1281; Description of the Regulation of Special Pedagogical Support. 08-07-2011, Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania, No. V-1228; Description of the Regulation of Formation of a Commission for School Child's Welfare and Organisation of Its Performance. 11-04-2011, Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania, No. V-579.

counsellor, is more useful than work with a teenager who thinks "Again one comes to me. I am exceptional." In upper forms pupils especially do not wish to be exceptional. [2] Communication with pupils differs very much. We should think who needs what more. For a small child perhaps it is better to teach him/her, but a teenager needs a piece of advice, help teaching various strategies.).

### Specialists' attitude towards competences necessary for the education of people having specific learning disorders

The real structure of specialists' competence that has been ascertained essentially corresponds to the fields set in the EDA "Programme of Training of Specialists Working with People Having Dyslexia" and the document worked out by the EUPALT project group "Recommended Most Important Learning Results" where results characterising specialists' competence (knowledge, abilities, wider personal competences) are set in detail. In order to assess not only the real structure, but also specialists' point of view towards competences necessary for the education of people having SLD indicated by the EDA (even those which were not actualised by them), a ques-

tionnaire was designed. It consisted of statements covering knowledge and understanding on specific learning disorders; knowledge and understanding on a child's development; general knowledge; intervention and mentorship, personal competences. The questionnaire has been worked out according to the EDA suggested *Programme of Training of Specialists Working with People Having Dyslexia* and the document *Recommended Most Important Learning Results* (2013) worked out by the EUPALT project group..

The most important competences are those related to adaptation of educational programmes ( $M = 5.69$ ), recognition and assessment of learning disorders ( $M = 5.53$ ), understanding and knowledge on the process of cognition, different fields ( $M = 5.53$ ), professional behaviour in specific situations, following the principle of confidence ( $M = 5.53$ ) and knowledge on the development of language. Many other competences are acknowledged as highly important too. This means that specialists are bound to, first of all, emphasise the solution of particular real educational situations, i.e. the ability to recognise learning disorders, to perceive their causes and to actively participate in the adaptation of educational content and methods (Fig. 1).

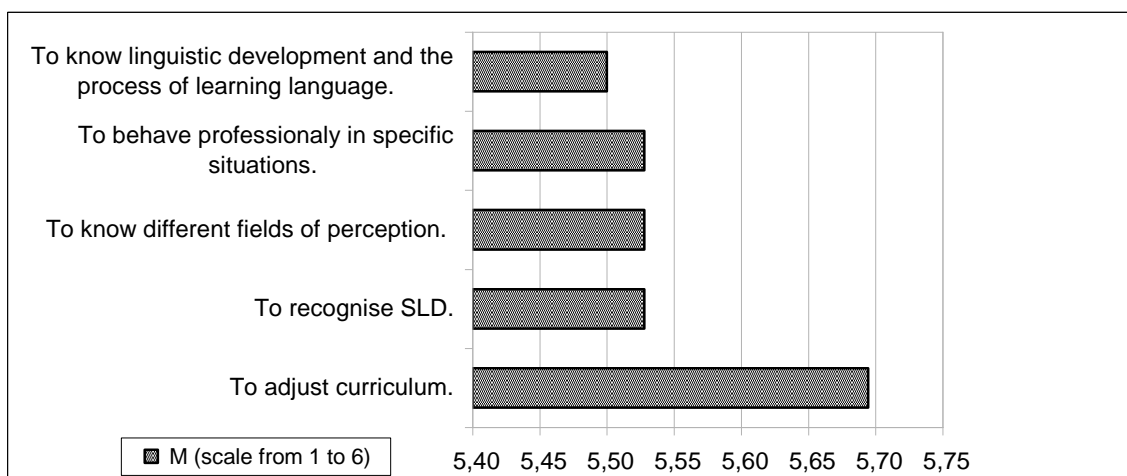
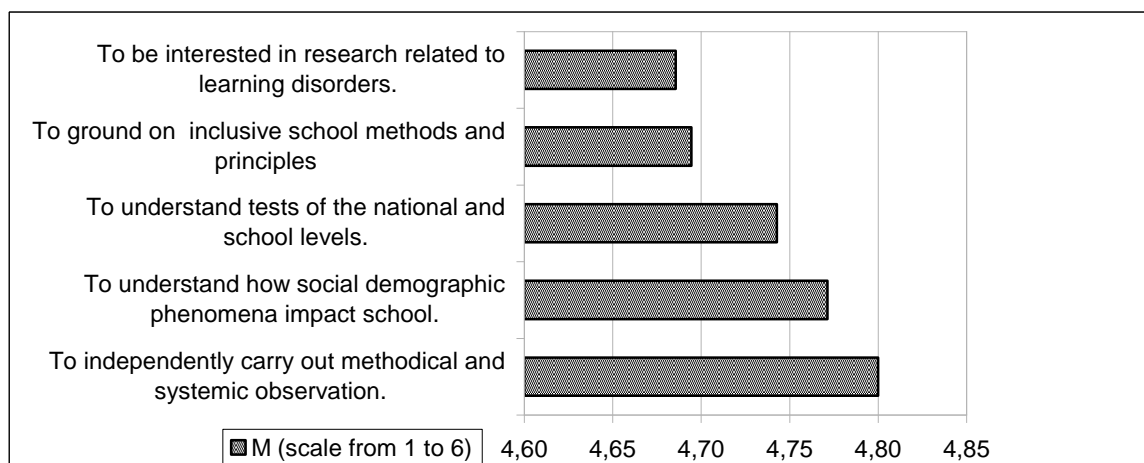


Fig. 1. Competences considered by specialists as the most important (N = 38)

Specialists consider some competences related to a broader cognition of the educational reality, generalised, analytical assessment as not so much important: experts do not consider it to be very important to be interested in research linked to learning disorders ( $M = 4.69$ ), to ground

methods and principles of the inclusive school in reality ( $M = 4.69$ ), to know tests of national and school levels ( $M = 4.74$ ), to perceive how social demographic phenomena impact on the school ( $M = 4.77$ ) or to independently carry our planned and systemic observation ( $M = 4.8$ ) (Fig. 2).



**Fig. 2.** Competences considered by specialists as not so much important (N = 38)

Employing the Kruskal-Wallis non-parametric test it has been estimated whether opinions of specialists holding different positions and working in different types of institutions (logopedic school and mainstream schools) differ and if so how. It has been found that significant differences exist only when assessing the competences in two fields:

- In the field of knowledge and understanding of a child's development:
  - theories on written language, stages and the impact of general and fine motor skills on handwriting, knowledge on the estimation of the level of development of written language ( $p = 0.006$ );
  - understanding of the importance of motivation for learning to write and

read, the ability to create safe and motivating learning environments ( $p = 0.023$ );

- ability to communicate with people having dyslexia, their parents, to be able to explain the processes taking place in the brain ( $p = 0.015$ ).
- In the field of general knowledge:
  - knowledge on the development of reading abilities, reading models, strategies for the development of written language: the development of reading abilities, spelling, teaching handwriting and the creation of written text ( $p = 0.018$ ).

The character of differences is presented in Table 4.

Table 4

#### Differences in assessments of the significance of competences

Competence	Specialists, institution	Means ranges
To know theories of learning written language, their stages as well as the impact of general and fine motor on handwriting. To be able to indicate the level of development of the written language.	Logopedic school	13.95
	Speech therapists (mainstream school)	<b>27.44</b>
	Special pedagogues (mainstream school)	17.24
To know the significance of motivation for reading and writing, to be able to create safe and motivating environments for learning, to apply success-oriented strategies of learning.	Speech therapy school	17.41
	Speech therapists (mainstream school)	<b>26.38</b>
	Special pedagogues (mainstream school)	15.50
To be able to communicate with people having dyslexia, their parents, teachers, and to explain the processes taking place in the brain.	Logopedic school	18.68
	Speech therapists (mainstream school)	<b>25.81</b>
	Special pedagogues (mainstream school)	14.94
To have knowledge of the development of reading abilities, reading models, strategies for development of written language abilities.	Logopedic school	19.90
	Speech therapists (mainstream school)	<b>24.44</b>
	Special pedagogues (mainstream school)	13.85

Speech therapists working in mainstream schools consider competences related to knowledge on dyslexia as more important than other specialists do, even though, after the altered legal regulation, the education of pupils having reading and writing disorders is not a direct field of a speech therapist's work.

## Conclusions

- Specialists think they possess enough general and specific knowledge necessary for work with people having specific learning disorders. Good methodical preparation and an interdisciplinary character of knowledge are emphasised; however, they would like to deepen their knowledge of specific learning disorders/dyslexia and obtain more psychological knowledge which would specifically enable more effective organisation of learning for children having emotional and behavioural disorders, the creation of constructive interactions with pupils' parents and colleagues, strengthening the specialists' psychological resistance and abilities of coping with stress.
- Specialists assess well the obtained competence of recognition of a child's and one's individuality, also they demonstrate values oriented towards acknowledgement of every learner's individuality, emphasise knowledge on various assessment methods and an ability to identify specific learning disorders. However, the possibilities for instrument selection in today's school is little valued, as is the ability to apply them in practical performance as well as the preparation to recognise and assess upper classes pupils' specific learning disorders.
- In the field of competence to provide support for a pupil, specialists positively assess their knowledge and abilities related to the individualisation of education, the creation of methodical materials and aids, the usage of ICT, the creation of positive interaction with a child and the maintenance of motivation for learning, mediation, encouragement of pupils' social participation and the provision of specific support. However, there was established a high demand to change the priorities of support provided by specialists to a child having specific learning disorders.
- Challenges are for current schools to stimulate pedagogues to constantly develop their competences. Despite some preparation to strengthen the motivation for learning and apply ICT, the learning process have been assessed positively but there is still a wish to continue developing ones own competences in these fields and to better prepare for teaching how to learn.
- Specialists highlighted the ability to collaborate with various participants of the educational process as an advantage and part of their competence. However, they also acknowledge that more difficulties appear when constructing interactions with parents. The education and counselling of parents as well as competences related to these activities are indicated as to-be-developed.
- In the structure of wider personal competences, value orientation for lifelong learning as well as an ability to manage ones own time and professional performance when flexibly selecting forms of support provided to people having educational and specific learning disorders are important, when adjusting to a constantly changing role of a specialist in contemporary school.
- When assessing competences presented in the EDA programme and results formulated by the EUPALT project group, specialists were quite unanimous, i.e. their point of view towards the importance of competences depends less on a particular type of an educational institution where a pedagogue works. When expressing their point of view as to the importance of specific competences in educational practice, specialists underlined these competences which are necessary for direct every day work with pupils having specific learning disorders, i.e. to recognise disorders, to understand their causes, to apply educational content.
- Pedagogues consider as less important those competences which would allow the implementation of the role of a teacher-researcher in performance of independent and purposeful observation, being interested

and interpreting research, tests of various levels. Focusing on a child and the solution of one's problems, specialists indicated significance in the inclusive school's methods, their principles and their competences related to them as less valuable.

## References

1. Alifanovienė, D., Ališauskienė, S., Ambruskaitis, J., Pokštas, V. (2007). Specialiosios pedagogikos studijų programos vertinimas: studijuojančiųjų požiūris. *Specialusis ugdymas, 1 (16)*, 151–161.
2. ASHA, Committee on Reading and Written Language Disorders (2001). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents: *Guidelines* [žiūrėta 2013-04-20]. Prieiga internete: <<http://www.asha.org/docs/html/GL2001-00062.html#sec1.2>>.
3. Dingle, M., Falvey, M., Givner, Ch. C., Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education, 13 (1)*, 35–50.
4. Freden, K., Nillson, F. (2003). The Individual's Expectations on Competence Development in Transnational Organization. Linköping University.
5. Goncalves, T. S., Crenitte, P. A. P. (2010). Cd-rom as a Tool for Continuing Education of Elementary School Teachers in Written Language (p. 549–554). In 28th World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics: *Proceedings*. Athens, Greece.
6. Grant, D. (2010). *Dyslexia, Dyspraxia and ADHD Explained: That's the Way I Think*. London and New York: Routledge.
7. Ivoškuvienė, R., Makauskienė, V., Valančiūtė, L. (2008). Specialiosios pedagogikos (logopedijos) studijų programos vertinimas logopedų požiūriu. *Specialusis ugdymas, 1 (18)*, 113–123.
8. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis mias-tas*: monografija. Kaunas: Technologija.
9. Kirby, A., Davies, R., Bryant, A. (2005). Do Teachers Know More About Specific Learning Difficulties than General Practitioners? *British Journal of Special Education, 32 (3)*, 122–126.
10. Lepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*: monografija. Kaunas: Technologija.
11. Mažeikienė, N., Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007). The Experience of Measurement and Assessment of Intercultural Competence in Education. *Socialiniai mokslai (Social Sciences), 4 (58)*, 70–82.
12. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. 2007-01-15 LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. ISAK-54. Vilnius [žiūrėta 2013-02-24]. Prieiga internete: <[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=291726&p\\_query=&p\\_tr2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291726&p_query=&p_tr2=>)>.
13. Tillard, G., Lawson, K., Emmerson, S. (2011). Perceptions of the Clinical Competence of New Speech-Language Pathology Graduates in New Zealand: A Research Note. *The Open Rehabilitation Journal, 4*, 23–27.
14. Thomas D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation, 27 (2)*, 237–246 [žiūrėta 2013-02-24]. Prieiga internete: <<http://aje.sagepub.com/content/27/2/237.full.pdf+html>>.
15. Žydžiūnaitė, V. (2005). Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu: monografija. Kaunas: Judex.
16. Wiznitzer, M., Scheffel, D. L. (2009). Learning Disabilities (p. 479–492). In R. B. David (ed.), *Clinical Pediatric Neurology*. Demos Medical Publishing.

Received 2013 05 22