

## II. SPECIALISTŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTRA

## II. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALS' COMPETENCES

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 1 (20), 85–92*

*Special education. 2009. No. 1 (20), 85–92*

### PEDAGOGŲ, UGDANČIŲ MIKČIOJANČIUS MOKINIUS, PATIRTIS

**Regina Ivoškuvienė**

*Šiaulių universitetas*

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

**Vilma Makauskienė**

*VšĮ Kalbos korekcijos centras*

*Savanorių pr. 284 / Partizanų g. 17, LT-49476 Kaunas*

Straipsnyje aptariama mikčiojančių mokinių ugdymo(si) bendrojo lavinimo mokyklose situacija, atskleidžiama individualizuotos pagalbos svarba. Siekiant išsiaiškinti, su kokiais sunkumais susiduria ir kaip juos įveikia mikčiojančius mokinius ugdantys pedagogai, atlikta mokytojų anketinė apklausa. Ji padėjo išsiaiškinti naujų žinių apie mikčiojimą paieškos formas, dažniausiai taikomus pagalbos mikčiojantiems mokiniams būdus ir mokytojų požiūrį į logopedinės pagalbos organizavimą.

**Esminiai žodžiai:** *mikčiojantys mokiniai, pedagogai, mokykla, ugdymo individualizavimas*

#### Įvadas

Pradėjusį lankyti mokyklą vaiką veikia nauja aplinka, nepažįstami žmonės, mokytojai ir bendraamžiai. Vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, susiduria su specifiniais mokymosi ir bendravimo sunkumais, kurie neigiamai veikia jų asmenybės vystymąsi ir adaptaciją mokykloje. Nurodoma, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai sudaro apie 9% visos Lietuvos mokinių populiacijos, iš kurių didžiausia dalis (60%) yra mokiniai, turintys kalbos trūkumų (Ambrukaitis, 2004). Vienas iš labiausiai bendravimą trikdančių kalbėjimo sutrikimų yra *mikčiojimas*. Brisk (1997), Rubin (1995) tyrimų rezultatai atskleidė negatyvius visuomenės požiūrio į mikčiojančiuosius stereotipus, kurie veikia išankstines mikčiojančių vaikų nuostatas į bendravimą. Mikčiojimas dažniausiai sustiprėja pradėjus lankyti mokyklą, 7–8 gyvenimo metais, kai vaikas, lygindamas save su kitais ir analizuodamas aplinkinių reakcijas, pradeda kritiškai vertinti kalbėjimo nesklaidumus (Conture, 1998; Chmella, Reardon, 2004). Šiame amžiuje neretai prasideda kai kurių garsų, žodžių ar kalbinių situacijų bai-

mė, mokiniai jaučia nerimą, nusivylimą, susiformuoja bendravimo vengimo reakcijos. Žukauskienė (1996) nurodo, kad mokyklinio amžiaus vaikams ypač svarbi bendraamžių nuomonė, ji stipriai veikia pajuoka, erzinimas, todėl mokiniai siekia keisti savo elgesį, kad nepažeistų „vaikų visuomenėje“ priimtinių taisyklių. Atlikti tyrimai (Langevin ir kt., 1998) parodė, kad dėl kalbėjimo nesklaidumų bendraamžių patyčias patiria 59% mikčiojančių mokinių. Tokiu būdu mikčiojimas tampa ne tik neigiamu vaiko savęs įsivaizdavimu, bet ir sėkmingos socializacijos, saviraiškos kliūtimi. Teikiant pagalbą mikčiojantiems mokiniams, ypač svarbus *individualaus priėjimo principas* (Gregory, Hill, Campbell, 2000; Raming, 1998), leidžiantis nustatyti kiekvienam vaikui sudėtingas komunikacines situacijas ir numatyti adekvačias pagalbos strategijas. Conture (1990) pažymi, kad galima išskirti bendrąsias mikčiojančių mokinių charakteristikas, tačiau kiekvienu atveju būdingi individualūs skirtumai, į kuriuos būtina atsižvelgti, numatant ugdymo(si) tikslus, būdus ir priemones. Shaddock (2002), Farrell (2002) teigia, kad individualus planavimas yra cikliškas procesas, orientuotas į asmens poreikius ir dėl to padedantis

gerinti jo gyvenimo kokybę. Išskiriami keturi individualaus planavimo etapai (Stancliffe, Hayden, Lakin, 1999): informacijos rinkimas, sprendimų priėmimas, vykdymas ir apžvalga. Akcentuojamas visų pagalbos plano dalyvių savanoriškas apsisprendimas, aktyvumas ir atsakomybės priėmimas. Į mikčiojantį vaiką orientuotas ugdymas sudaro prielaidas mikčiojančio mokinio poreikiams, interesams ir tikslams pažinti, skatina ugdymo turinį sieti su turima emocine patirtimi, gebėjimais, padeda formuoti mikčiojančiajam reikalingus bendravimo įgūdžius.

Siekiant keisti mikčiojančių vaikų emocines reakcijas į bendravimą ir elgesį kalbinėse situacijose, svarbus vaidmuo tenka jo socialinės aplinkos, komunikacinės sistemos narių (tėvų, pedagogų ir specialistų) teikiamai paramai. Mokytojų pagalbos reikšmę mikčiojančių mokinių ugdymosi procese pabrėžia dauguma autorių (Lew, 1995; Shapiro, 1999; Yaruss, Quesall, 2004). Pedagogai, stebėdami vaiko elgesį klasėje, gali pateikti daug vertingos informacijos apie kasdieninėse situacijose pasireiškiančias problemas, kurti palankų mikčiojančiam vaikui mikroklimatą ir padėti įgyvendinti individualaus ugdymosi plano tikslus. Moderniąją mikčiojančių mokinių ugdymo paradigmą atitinka vaiko įgalinimo pedagogikos modelis, akcentuojantis vaiko ir jį ugdančių asmenų dialogą bei bendradarbiavimą, vaiko įtraukimą priimanant sprendimus, jo teisę rinktis (Freire, 1985). Pedagogas tikslas yra ne tik teikti klasėje pagalbą mikčiojantiems mokiniams, bet ir ieškoti situacijų, kad pats ugdytinis pagal savo galimybes prisidėtų prie ugdymosi. Tokios nuostatos tampa ypač aktualios skatinant pedagogų ir mikčiojančių mokinių bendradarbiavimą, teikiant individualizuotą pagalbą mokykloje.

### Problemos aktualumas

Skirtingos mikčiojimo pasireiškimą skatinančios priežastys, individualūs kasdieninės veiklos bendravimo sunkumai, jų sprendimo galimybės, komunikacinės sistemos narių bendravimo stiliaus ypatumai aktualizuoja mikčiojančių mokinių ugdymo individualizavimo būtinybę. Edukacinio proceso sėkmę labiausiai lemia pedagogo gebėjimas planuoti ir organizuoti ugdymo procesą, siekti numatytų tikslų ir uždavinių, gebėjimas pasirinkti tinkamus darbo metodus ir priemones. Pedagogų žinios ir nuostatos į mikčiojimą lemia jo motyvaciją dirbti su mikčiojančiais moki-

niais. Maning (1996) pažymi, kad veiksmingai dirbantis pedagogas geba ne tik pritaikyti individualias mikčiojančiojo savybes atitinkančias pagalbos strategijas, bet ir skatinti jo motyvaciją, geba bendradarbiauti su tarpdisciplininės komandos nariais ir vaiko šeima. Analizuojant pedagogų kvalifikacijos kėlimo klausimus (Pedagogų atestacijos nuostatai, 1996), svarbu atsižvelgti į demokratinės visuomenės poreikius ir skirti pakankamai dėmesio šiuolaikiniam specialistų požiūriui į specialiųjų poreikių turinčius asmenis formuoti. Toks nusistatymas skatintų mikčiojančius mokinius vertinti kaip gebančius laisvai pasirinkti, aktyviai dalyvauti kuriant ir realizuojant individualios pagalbos planą. Šios priežastys išryškina pedagogų, ugdančių mikčiojančius mokinius, sistemingo profesinio tobulėjimo poreikį ir reikšmingumą. Taigi, šio **tyrimo tikslas** – išsiaiškinti, kaip Lietuvos pedagogai įgyja žinių apie mikčiojimą, atskleisti dažniausiai mokykloje taikomas pagalbos mikčiojantiems mokiniams strategijas, bendradarbiavimo su logopedais formas ir mokytojų požiūrį į logopedinės pagalbos organizavimą.

### Tyrimo metodologija

**Tiriamieji.** Respondentai pasirinkti netikimybinio būdu, taikant grupių formavimą „gniužtės“ principu (Kardelis, 2005), būtent, tyrėjas pasirenka asmenis, pasižyminčius tam tikromis savybėmis (šiuo atveju pedagogus, kurie ugdo mikčiojančius mokinius). Tyrime dalyvavo bendrojo lavinimo mokyklų 181 pedagogas (klasių auklėtojai, lietuvių kalbos mokytojai). Apklausoje dominavo moterys: jos sudarė 96%, vyrai – 4% respondentų. Daugiausia (45%) apklausoje dalyvavo 36–46 metų pedagogų. Jauni, t. y. 25–35 metų, pedagogai sudarė 24%, o nuo 47 iki 67 metų – 31% respondentų. Daugumos apklaustųjų (41%) pedagoginio darbo stažas 16–25 metai. Pedagogų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą rodo, kad daugiausia (61%) apklausta didžiuosiuose Lietuvos miestuose dirbančių pedagogų. Rajonų centruose gyvena 31%, o kaimo vietovėse – 8% apklausoje dalyvavusių mokytojų. Pedagogai buvo prašomi pažymėti, kokio tipo įstaigoje jie dirba. Apklausoje rezultatai rodo, kad daugiausia tyrime dalyvavo vidurinėse mokyklose / gimnazijose (57%) ir pagrindinėse mokyklose (23%) dirbančių mokytojų. Dauguma apklaustųjų yra igiję vyr. mokytojo (56%) arba metodininko (30%) kvalifikacinę kategoriją. 14% respondentų turi mokytojo kvalifikaciją. Imtyje nebuvo

pedagogo, turinčio eksperto kategoriją. Pedagogų prašyta nurodyti, kiek apytiksliai ir kokio amžiaus mikčiojančių mokinių jie yra turėję per savo darbo praktiką. Dauguma (77%) respondentų nurodė, kad jiems teko mokyti 1–3 tokius mokinius. Specialiojo ugdymo komisijos darbe dalyvauja 41% pedagogų. Tiek pat pedagogų (41%) nurodė, kad jiems teko dalyvauti seminare mikčiojimo tema. 80% pedagogų teko bendrauti su mikčiojančiais žmonėmis ne darbovietėje. 18% apklaustųjų nurodė, kad mikčioja jų šeimos narys.

**Tyrimo metodai.** Remiantis mokslinės literatūros analize ir tyrimo objekto operacionalizacija, pedagogų apklausai buvo parengti uždaro tipo klausimynai, atsižvelgiant į įvairius anketoms keliamus reikalavimus ir rekomendacijas (Cohen, Manion, 1989). Klausimyną sudarė trys dalys: instrukcija, demografinių duomenų blokas ir 5

skalės (kvalifikacijos kėlimo formos, žinių apie mikčiojimą paieškos būdai, mikčiojimo pasireiškimas kasdieninėje veikloje, pedagogo paramos mikčiojantiems mokiniams strategijos ir logopedinės pagalbos organizavimas). Iš viso anketoje pateikti 55 teiginiai ir 4 atviro tipo klausimai. Taikyti statistiniai metodai.

### Tyrimo rezultatai

Antruoju anketos klausimų bloku siekta išsiaiškinti, kokiuose kvalifikacijos kėlimo renginiuose per pastaruosius 5 metus mokytojai tobulino savo profesinę kompetenciją, įgijo naujų žinių apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą bei dalijosi savo darbo patirtimi su kitais specialistais. Anketavimo duomenys pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

**Pedagogų dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo renginiuose\* (N = 181)**

| Kvalifikacijos kėlimo forma | Miesto (raiono) |      |                  |     | Lietuvos |      |                  |     | Užsienio |     |                  |   |
|-----------------------------|-----------------|------|------------------|-----|----------|------|------------------|-----|----------|-----|------------------|---|
|                             | Dalyvavo        |      | Skaitė pranešimą |     | Dalyvavo |      | Skaitė pranešimą |     | Dalyvavo |     | Skaitė pranešimą |   |
|                             | N               | %    |                  |     | N        | %    |                  |     | N        | %   |                  |   |
| Seminarai                   | 117             | 64,6 | 16               | 8,8 | 36       | 19,9 | 3                | 1,7 | 10       | 5,5 | 0                | 0 |
| Konferencijos               | 27,0            | 14,9 | 5,0              | 2,8 | 19       | 10,5 | 4                | 2,2 | 0        | 0   | 0                | 0 |
| Kursai                      | 29,0            | 16,1 | 0                | 0   | 18       | 9,9  | 0                | 0   | 1,0      | 0,6 | 0                | 0 |
| Iš viso                     | 173             |      | 21               |     | 73       |      | 7                |     | 11       |     | 0                |   |

\* – N – kiekvieno respondento pažymėtas atsakymas reiškia, kad jis yra dalyvavęs tokio tipo renginyje (bet nenurodo dalyvavimo renginiuose skaičiaus).

Nustatyta, kad pedagogai aktyviausiai dalyvauja savo mieste, rajone organizuojamuose kvalifikacijos kėlimo renginiuose (pažymėti 173 atsakymai) ir šalies pedagogų seminaruose bei konferencijose (73 atsakymai). Mažai pedagogų tobulinasi užsienio šalyse. Lentelėje pateikti duomenys rodo, kad pedagogai retai dalijasi sukaupta praktinio darbo patirtimi su kitais specialistais. Iš visų apklausoje dalyvavusių mokytojų tik 6,1% respondentų nurodė, kad seminaruose ir konferencijose specialiojo ugdymo klausimais skaitė pranešimus. Tikėtina, kad dauguma mokytojų savo sukauptą patirtį, ugdant specialiųjų poreikių

moksleivius, nepakankamai vertina ir kvalifikacijos kėlimo renginiuose dalyvauja kaip pasyvūs klausytojai.

Analizuojant mikčiojančių mokinių ugdymo(si) situaciją bendrojo lavinimo mokyklose, siekta išsiaiškinti, kaip pedagogai įgyja žinių apie šį sudėtingą sutrikimą. Respondentams buvo pateikta 12 teiginių apie įvairias žinių, susijusių su mikčiojimu, paieškos formas. Atsakymus pedagogai žymėjo ranginėje skalėje: „neteko išmėginti“, „šiek tiek sužinojau“, „daug sužinojau“. Respondentų atsakymai pateikti 2 lentelėje.

## Žinių apie mikčiojimą paieškos formos (N = 181)

| Informacijos šaltiniai                  | Neteko išmėginti | %    | Šiek tiek sužinojau | %    | Daug sužinojau | %    |
|---|------------------|------|---------------------|------|----------------|------|
| Ieškau informacijos internete           | 88               | 48,6 | 76                  | 42,0 | 16             | 8,8  |
| Skaitau straipsnius spaudoje            | 14               | 7,7  | 124                 | 68,5 | 41             | 22,7 |
| Skaitau knygas apie mikčiojimą          | 99               | 54,7 | 49                  | 27,1 | 30             | 16,6 |
| Kalbu apie mikčiojimą su pažįstamais    | 60               | 33,1 | 106                 | 58,6 | 13             | 7,2  |
| Diskutuojau su kitais mokytojais        | 20               | 11,0 | 131                 | 72,4 | 29             | 16,0 |
| Kalbu su mikčiojančio moksleivio tėvais | 24               | 13,3 | 95                  | 52,5 | 61             | 33,7 |
| Bendravau su mikčiojančiais žmonėmis    | 71               | 39,2 | 94                  | 51,9 | 14             | 7,7  |
| Konsultuojuosi su vaikų psichologu      | 102              | 56,4 | 53                  | 29,3 | 21             | 11,6 |
| Konsultuojuosi su logopedu              | 14               | 7,7  | 84                  | 46,4 | 82             | 45,3 |
| Bendrauju su patyrusiais šią problemą   | 66               | 36,5 | 97                  | 53,6 | 16             | 8,8  |
| Konsultuojuosi su PPT specialistais     | 100              | 55,2 | 53                  | 29,3 | 24             | 13,3 |
| Kreipiuosi į kitas organizacijas        | 165              | 91,2 | 9                   | 5,0  | 1              | 0,6  |

Anketavimo duomenys rodo, kad daugiausia žinių apie mikčiojimą pedagogai įgyja konsultuodamiesi su mokyklose dirbančiais logopedais (45%), bendraudami su mikčiojančių mokinių tėvais (33,7%), reikiamos informacijos ieškodami spaudoje (22,7%). Pedagogai menkai išnaudoja galimybes įgyti žinių apie mikčiojimą, ieškodami informacijos internete (48,6% respondentų šios galimybės nėra bandę), konsultuotis su vaikų psichologu (56,4%) ir psichologinės pedagoginės tarnybos specialistais (55,2%). Net 91,2% apklausoje dalyvavusių mokytojų nesikreipė į pagalbos mikčiojantiems organizacijas (Lietuvoje veikia nevyriausybinių mikčiojimo klausimais besidominčių žmonių organizacija „Mikčiojimo problemų klubas“; interneto svetainėse gausu

užsienio šalių mikčiojimo organizacijų, pvz., [www.stutteringhelp.org](http://www.stutteringhelp.org)). Atsakydami į pateiktus klausimus, pedagogai nurodė, kad informacijos apie mikčiojimą ir konkrečių pagalbos mokiniams strategijų, kurias jie galėtų taikyti klasėje, nepakanka: *Kai sužinojau, kad mano klasėje bus mikčiojantis vaikas, pradėjau domėtis šia problema, bet nieko konkretaus rasti nepavyko; Leidinių apie specialiujų poreikių vaikus yra nemažai, bet išsamios informacijos, kaip elgtis su mikčiojančiais, mano nuomone, nėra.*

Ketvirtasis anketos klausimų blokas skirtas pedagogų praktinei patirčiai išsiaiškinti. Respondentams buvo pateikta 15 teiginių, atsakymus turėjo pažymėti ranginėje skalėje: „ne“, „kartais“, „taip“. Rezultatai pateikiami 3 lentelėje.

## Pedagogų praktinės veiklos patirtis (N = 181)

| Praktiniame darbe pastebėjau                     | Ne | %    | Kartais | %    | Taip | %    |
|--|----|------|---------|------|------|------|
| Tėvai informuoja mane apie vaiko mikčiojimą      | 33 | 18,2 | 74      | 40,9 | 74   | 40,9 |
| Tėvai domisi, kaip mokiniui sekasi pamokose      | 34 | 18,8 | 74      | 40,9 | 73   | 40,3 |
| Klasės draugai kritiškai vertina mikčiojimą      | 79 | 43,6 | 84      | 46,4 | 18   | 9,9  |
| Klasės draugai stengiasi padėti mikčiojančiam    | 29 | 16,0 | 116     | 64,1 | 36   | 19,9 |
| Mikčiojimas trukdo bendrauti su klasės draugais  | 57 | 31,5 | 83      | 45,9 | 41   | 22,7 |
| Mikčiojantys mokiniai gėdijasi savo kalbėjimo    | 34 | 18,8 | 95      | 52,5 | 52   | 28,7 |
| Mikčiojimas trukdo mokiniams atsakinėti          | 11 | 6,1  | 100     | 55,2 | 70   | 38,7 |
| Mikčiojimas trukdo dalyvauti kitoje veikloje     | 75 | 41,4 | 81      | 44,8 | 25   | 13,8 |
| Mikčiojantiems geriau atsakinėti raštu           | 20 | 11,0 | 71      | 39,2 | 90   | 49,7 |
| Mikčiojantiems geriau atsakinėti žodžiu          | 85 | 47,0 | 84      | 46,4 | 12   | 6,6  |
| Pedagogai ir specialistai stengiasi padėti kartu | 9  | 5,0  | 41      | 22,7 | 131  | 72,4 |
| Logopedė (-as) pateikia konkrečių rekomendacijų  | 18 | 9,9  | 31      | 17,1 | 132  | 72,9 |
| Pratybų metu mokiniai mokosi įveikti baime       | 16 | 8,8  | 21      | 11,6 | 142  | 78,5 |
| Pratybos mokiniai mokosi sklandžiai kalbėti      | 12 | 6,6  | 8       | 4,4  | 159  | 87,8 |
| Mokiniai pritaiko klasėje, ką išmoko pratybose   | 15 | 8,3  | 65      | 35,9 | 100  | 55,2 |

Analizuojant atsakymus, nustatyta, kad mokytojų nuomone, mikčiojimas neigiamai veikia vaiko veiklą mokykloje, nes trukdo atsakinėti (38,7%), bendrauti su klasės draugais (22,7%) ir dalyvauti popamokinėje veikloje (13,8%). Dauguma mokytojų įsitikinę, kad mikčiojantys mokiniai kai kuriose situacijose (52,5%) ar nuolat (28,7%) gėdijasi savo mikčiojimo. Tikėtina, kad tokia samprata skatina mokytojus manyti, jog mikčiojantiems mokiniams geriau atsakinėti raštu (49,7%). Mokytojų atsakymai į atviro tipo klausimus patvirtina šiuos duomenis: *Mikčiojantis vaikas elgiasi kitaip nei kiti. Retai klausia, jei ko nors nesupranta, kartais sako, kad nemoka pamokos, nors aiškiai žinau, kad jis yra pasiruošęs.* Apklausoje dalyvavę pedagogai palankiai vertina bendradarbiavimą su logopedais ir mikčiojančių moksleivių tėvais. Tyrimo duomenys rodo, kad 72,4% mokytojų kartu su specialistais sprendžia mikčiojančių mokinių ugdymo(si) problemas, gauna konkrečių rekomendacijų iš mokyklose dirbančių logopedų (72,9%) ir daugiau sužino apie vaiko mikčiojimą bendraudami su mokinių tėvais (40,9%). Mokytojai nurodo, kad klasės draugai kartais (64,1%) stengiasi padėti mikčiojantiems mokiniams klasėje, tačiau patyčios ir mikčiojančiųjų erzimas, respondentų nuomone, yra gana dažni. Vertindami kitų mokinių požiūrį į mikčiojančiuosius, 9,9% mokytojų „nuolat“, o 46,4% „kartais“ mato neigiamas kitų mokinių reakcijas: *Kai mikčiojantis atsakinėja, kai kurie vaikai pradeda juoktis ir kartoja jo pasakytus žodžius. Stengiuosi juos nuraminti, bet ne visada pavyksta.* Šie duomenys atitinka ir užsienio

autorių atliktų tyrimų rezultatus (Langevin ir kt., 1998). Mokytojai mano, kad dažniausiai pratybų metu mokiniai mokosi sklandžiai kalbėti (87,8%), įveikti kalbinių situacijų baimę (78,5%) ir pritaiko įgytus įgūdžius klasėje (55,2%). Pedagogų nuomonė atskleidžia teigiamą jų požiūrį į mikčiojančių mokinių ugdymo(si) situacijas, tačiau palankaus mikroklimato kūrimas klasėje išlieka aktuali ir spėjama problema.

Taikant Kruskal-Wallis testą, buvo palyginti demografiniai respondentų duomenys ir praktinės veiklos įžvalgos. Nustatyta, kad pradinių mokyklų pedagogai rečiau nei mokytojai, dirbantys su aukštesniųjų klasių mokiniams, piktinasi mikčiojimu, nes geriau suvokia vaikų išgyvenimus ir juos aptaria su mokinių tėvais ( $p < 0,05$ ). Tokį požiūrį lemia tai, kad pradinių klasių mokytojai kur kas daugiau turi galimybių geriau pažinti savo ugdytinius ir artimiau bendradarbiauti su jų tėvais. Statistiškai patikimas ryšys gautas lyginant pedagogų kvalifikacinę kategoriją ir mikčiojančių mokinių ugdymo patirtį ( $p < 0,05$ ). Mokytojai metodininkai dažniau nei žemesnę kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai nurodo, kad mikčiojančių mokinių tėvai domisi, kaip vaikui sekasi kalbėti klasėje, kad jie palankiau vertina bendradarbiavimą su specialistais.

Penktasis anketos klausimų blokas buvo sudarytas siekiant išsiaiškinti, kokius pagalbos mikčiojantiems mokiniams būdus pedagogai taiko savo darbe ir kaip vertina jų efektyvumą. Mokytojams buvo pateikta 15 teiginių apie įvairias pagalbos mokiniams strategijas.

4 lentelė

#### Pagalbos mikčiojantiems mokiniams būdai

| Pagalbos būdai  | Niekada | %    | Retai | %    | Dažnai | %    |
|---|---------|------|-------|------|--------|------|
| Primenu mokiniui, kad kalbėtų lėtai                   | 7       | 3,9  | 31    | 17,1 | 142    | 78,5 |
| Kalbuosi su vaiku apie jo mikčiojimą                  | 42      | 23,2 | 94    | 51,9 | 44     | 24,3 |
| Padedu ištarti sunkesnius žodžius                     | 16      | 8,8  | 53    | 29,3 | 111    | 61,3 |
| Kantriai laikiu, kol vaikas baigs pradėtą mintį       | 1       | 0,6  | 6     | 3,3  | 173    | 95,6 |
| Kalbu su mokiniams apie įvairius sutrikimus           | 38      | 21,0 | 90    | 49,7 | 52     | 28,7 |
| Stengiuosi nekreipti į mikčiojimą jokio dėmesio       | 29      | 16,0 | 61    | 33,7 | 89     | 49,2 |
| Su mikčiojančiuoju kalbu lėtu tempu                   | 18      | 9,9  | 48    | 26,5 | 114    | 63,0 |
| Skatinu mokinį dalyvauti visuose renginiuose          | 4       | 2,2  | 20    | 11,0 | 157    | 86,7 |
| Aptariu pagalbos mikčiojantiems būdus su logopedu     | 11      | 6,1  | 58    | 32,0 | 112    | 61,9 |
| Klausiu mokinio, kaip galėčiau jam padėti             | 35      | 19,3 | 86    | 47,5 | 60     | 33,1 |
| Aptariu pagalbos būdus su mikčiojančio vaiko tėvais   | 23      | 12,7 | 75    | 41,4 | 82     | 45,3 |
| Elgiuosi skirtingai pagal mikčiojimo sunkumą          | 29      | 16,0 | 44    | 24,3 | 106    | 58,6 |
| Kai vaikas daugiau mikčioja, stengiuosi jo nekalbinti | 19      | 10,5 | 49    | 27,1 | 112    | 61,9 |
| Kviečiu mikčiojančią mokinį atsakinėti žodžiu         | 19      | 10,5 | 107   | 59,1 | 54     | 29,8 |
| Siūlau mikčiojančiam mokiniui atsakinėti raštu        | 22      | 12,2 | 58    | 32,0 | 100    | 55,2 |
| Stebiu, ar mikčiojimas netrukdo vaiko aktyvumui       | 9       | 5,0  | 32    | 17,7 | 136    | 75,1 |

Iš pateiktų duomenų matyti, kad pedagogai taiko įvairius pagalbos mikčiojantiems mokiniams būdus. Dažniausiai mokytojai laukia, kol vaikas užbaigs pradėtą mintį (95,6%), primena, kad mikčiojantysis kalbėtų lėtai (78,5%), stebi, ar vaiko mikčiojimas netrukdo jo aktyvumui (75,1%), ir skatina dalyvauti įvairioje veikloje (86,7%). Pedagogai dažnai pagalbos būdus aptaria su mokykloje dirbančiais logopedais (61,9%) ir mokinių tėvais (45,3%). Apklausos duomenys rodo, kad mokytojai nepakankamai atsižvelgia į mikčiojančių mokinių nuomonę. Pedagogai nurodė, kad jie retai kalba su vaiku apie jo mikčiojimą (51,9%), „niekada“ arba „retai“ klausia mokinių, kokia pagalba jiems būtų naudinga. Tikėtina, kad mokytojai nežino, kaip kalbėti su vaiku apie jo problemą, ir vengia atvirai aptarti kylančius sunkumus. Mokytojai rašo: *Su vaiku kalbėti apie jo mikčiojimą nediršau, nes nežinojau, ką jam pasakyti; Buvo baisu tiesiai paklausti, kaip jam padėti. Galbūt toks pokalbis dar labiau sustiprintų mikčiojimą.* Shapiro (1999), Guitar, Peters (1999), Dell (2000) teigia, kad pokalbis su mikčiojančiais mokiniais skatina vai-

ką įsitraukti į pagalbos procesą, didina jo motyvaciją ir atsakomybę, sudaro palankias sąlygas ugdymo(si) procesui individualizuoti.

Lyginant pedagogų pagalbos mikčiojantiems mokiniams būdus ir vertinant jų efektyvumą, išaiškėjo, kad pedagogai stengiasi į mikčiojimą nekreipti dėmesio, skirtingai elgiasi atsižvelgdami į mikčiojimo intensyvumą, nekalbina vaiko, kai jis mikčioja, siūlo atsakinėti raštu. Apklausos rezultatai rodo, kad, mokytojų nuomone, taikomos pagalbos strategijos per menkai atitinka mikčiojančių mokinių poreikius ir aktualizuoja individualių mikčiojančiųjų ugdymo(si) programų rengimo svarbą.

Tvirtai įsigalėjo nuostata, kad, įveikiant mokinių mikčiojimą, būtina kompleksinė pagalba ir tarpdisciplininės komandos bendradarbiavimas. Siekiant išsiaiškinti, kaip pedagogai dalyvauja logopedinės pagalbos procese, buvo pateikti 9 teiginiai. Pedagogai savo atsakymus turėjo pažymėti ranginėje skalėje („ne“, „kartais“, „taip“) ir įvertinti, ar logopedinės pagalbos organizavimas atitiko jų lūkesčius.

5 lentelė

### Logopedinės pagalbos organizavimas

| Logopedinės pagalbos procesas                  | Ne | %    | Kartais | %    | Taip | %    |
|--|----|------|---------|------|------|------|
| Dalyvauju vertinant vaiko kalbą                | 74 | 40,9 | 62      | 34,3 | 45   | 24,9 |
| Įvertinimui skiriama pakankamai laiko          | 29 | 16,0 | 38      | 21,0 | 112  | 61,9 |
| Susipažįstu įvertinimo rezultatais             | 20 | 11,0 | 50      | 27,6 | 109  | 60,2 |
| Su logopedu aptariame pagalbos planą           | 32 | 17,7 | 52      | 28,7 | 95   | 52,5 |
| Savo nuomonę ir lūkesčius išsakau logopedui    | 23 | 12,7 | 53      | 29,3 | 103  | 56,9 |
| Esu kviečiama dalyvauti pratybose              | 80 | 44,2 | 62      | 34,3 | 37   | 20,4 |
| Žinau, ko siekiama logopedinėse pratybose      | 21 | 11,6 | 42      | 23,2 | 117  | 64,6 |
| Žinau apie vaiko pasiekimus pratybose          | 24 | 13,3 | 44      | 24,3 | 111  | 61,3 |
| Logopedas prašo, kad padėčiau mokiniui klasėje | 27 | 14,9 | 31      | 17,1 | 120  | 66,3 |

Lentelėje pateikti duomenys rodo, kad logopedai supažindina pedagogus su logopedinių pratybų tikslais (61,3%), mokinių pasiekimais (61,3%) ir dažnai prašo mokytojų padėti vaikui klasėje (66,3%). Šie rezultatai glaudžiai siejasi su duomenimis apie pedagogų taikomas pagalbos mikčiojantiems mokiniams strategijas (žr. 4 lentelę). Kad pedagogai aktyviau įsitrauktų į logopedinės pagalbos procesą, svarbus jų dalyvavimas visuose individualaus plano kūrimo etapuose. Respondentai nurodė, kad retai dalyvauja vertinant mikčiojančių vaikų kalbą (24,9%), retai stebi logopedines pratybas (20,4%). Aiškinantis, kaip kaip logopedinės pagalbos organizavimas atitinka

pedagogų lūkesčius, nustatyta, kad mokytojai pageidauja dažniau aptarti pagalbos planą su logopedais (38,4), stebėti pratybas (53,2%) ir pasakyti savo nuomonę specialistams (37%). Tikėtina, kad pedagogų užimtumas trukdo aktyviau įsitraukti į informacijos rinkimo ir pagalbos teikimo procesą, todėl būtina ieškoti galimybių panaudoti mokytojų potencialą.

### Apibendrinimai ir diskusija

Mokytojų patirties su mikčiojančiais mokiniais tyrimas ir duomenų analizės rezultatai parodė, kad dauguma Lietuvos pedagogų daly-

vauja savo miesto / rajono kvalifikacijos renginiuose, tačiau retai ieško informacijos apie mikčiojimą internete ir studijuoja užsienio šalių publikacijas. Tikėtina, kad naujų žinių įgijimą apsunkina ekonominės sąlygos ir nepakankamas užsienio kalbų mokėjimas. Pedagogams retai tenka mokyti mikčiojančius mokinius, stokojama jų ugdymo patirties. Todėl žinios apie mikčiojančių mokinių ugdymą tampa viena iš prioritetinių kvalifikacijos kėlimo programų sričių, skiriant dėmesį pedagogų supažindinimui su konkrečiomis pagalbos mikčiojantiems mokiniams klasėje strategijomis ir būdais. Apklausos dalyviai seminaruose ir konferencijose retai skaito pranešimus, todėl svarbu skatinti gerosios patirties sklaidą, pedagogų pagalbą mažesnę patirtį turintiems mokytojams. Kita menkai mokytojų išnaudota galimybė yra bendradarbiavimas su psichologais ir pedagoginių psichologinių tarnybų specialistais. Į metodikos būrelių susirinkimus naudinga pakviesti įvairių sričių specialistų, besidominčių mikčiojimo tema, aptarti mokyklose kylančias mikčiojančių mokinių ugdymo(si) problemas ir kartu apsvaistyti jų sprendimo galimybes. Viena iš aktualių problemų yra neigiamos bendraklasė reakcijos į mikčiojančius vaikus, jų erzimas, patyčios ar atstūmimas, kurios apsunkina vaiko saviraišką ir dalyvavimą klasės veikloje. Pedagogai dažnai stokoja psichologinių žinių apie bendravimą su mikčiojančiais mokiniais ypatumus, palankaus ugdytiniui klasės mikroklimato kūrimą, todėl bendradarbiavimas su psichologais, aktyvus dalyvavimas specialiojo ugdymo komisijų darbe yra svarbus ir reikšmingas, siekiant užtikrinti veiksmingą kompleksinę pagalbą.

Individualaus pagalbos plano kūrimas, atsižvelgiant į sutrikimo pobūdį, emocines mikčiojančio vaiko patirtis, požiūrį į savo kalbėjimo sutrikimą, atskleidžia visų ugdymo proceso dalyvių aktyvesnio pedagogų įsitraukimo svarbą, analizuojant mikčiojančio vaiko situaciją, planuojant ir realizuojant pagalbos planą. Mikčiojančių mokinių, jų tėvų ir pedagogų išsakyti lūkesčiai bei nuomonės leidžia geriau pažinti vaiko funkcionavimo komunikacinėje sistemoje ypatumus, bendru susitarimu numatyti ir realizuoti individualius mikčiojančių mokinių ugdymo(si) bendrojo lavinimo mokykloje tikslus. Apklausos duomenys parodė, kad pradinėse mokyklose dirbantys pedagogai aktyviau bendradarbiauja su mikčiojančių mokinių tėvais ir logopedais nei aukštesniųjų klasių mokytojai. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus, galima teigti, kad baigę pradinę

mokyklą mokiniai sulaukia mažiau pedagogų pagalbos. Aukštesnėse klasėse mikčiojantys mokiniai bendrauja su įvairių dalykų mokytojais, todėl svarbu daugiau dėmesio skirti klasės auklėtojų švietimui. Tai leistų jiems kvalifikuotai padėti vaikui spręsti mikčiojimo keliamus sunkumus ir užtikrintų aktyvesnį pedagogų, tėvų ir specialistų bendradarbiavimą.

## Literatūra

1. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 114–124.
2. Brisk, D. J., Healey, E. C., Hux, K. A. (1997). Clinician's Training and Confidence Associated With Treating School-Age Children Who Stutter: A National Survey. *Journal Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 164–176.
3. Chmella, K., Reardon, N. (2001). The School-Age Child Who Stutters: Working Effectively with Attitudes and Emotions. Publ. No. 5. Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
4. Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3rd ed.). London: Routledge.
5. Conture, E. G. (1990). *Stuttering* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Conture, E. G. (1999). Treatment efficacy: Stuttering. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 39, 18–26.
7. Dell, C. W. (2000). Mokinių mikčiojimo šalinimas. Amerikos Mikčiojimo fondo leidiniai. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Farrell, M. (2002). *Special Education Needs: A Textbook*. Open University Press.
9. Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
10. Gregory, H. H., Hill, D., Campbell, J. (2000). *Stuttering Therapy: A Workshop for Specialists*. Northwestern University, IL.
11. Guitar, B., Peters, T. J. (1999). *Stuttering: An integration of contemporary therapies*. (Sec. ed.), Publ. No. 16. Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
12. Yaruss, J. S., Quesal, R. W. (2006). Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES): Documenting multiple

- outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency disorders*, 31, 90–115.
13. Kardelis, K. (2005). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Šiauliai: Lucilijus.
  14. Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., Wiebe, E. (1998). Teasing and Bullying Experienced by Children Who Stutter: Toward Development of a Questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12–24.
  15. Lew, E. (1995). My stuttering saved my life. *Letting Go*. Anaheim Hills, CA: National Stuttering Project.
  16. Manning, W. H. (1996). Clinical decision making in the diagnosis and treatment of fluency disorders. Albany, NY: Delmar.
  17. Pedagogų atestacijos nuostatai (1996). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Vilnius.
  18. Raming, P. R. (1998). Some Suggestions for Treating School-age Children who Stutter. Publ. No. 87, Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
  19. Rubin, I. L. (1995). In B. A. Thyer & N. P. Kroph (Eds.), *Developmental disabilities: A handbook for interdisciplinary practice*. Cambridge, M. A: Brookline Books.
  20. Shaddock, A. (2002). Good practice in disability services and current government policies: plain sailing or collision course? NT: Acord.
  21. Shapiro, D. A. (1999). Stuttering Intervention: a collaborative journey to fluency freedom. Austin, Texas, PRO-ED.
  22. Stancliffe, R., Hayden, M., Lakin K. (1999). Effectiveness and quality of individual planning residential settings: an analysis of outcomes. *Mental Retardation*, 37(2), 104–116.
  23. Žukauskienė, R. (1996). Raidos psichologija. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

Gauta 2009 03 09

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2009. Nr. 1 (20), 93–100*

*Special Education. 2009. No. 1 (20), 93–100*

## EXPERIENCES OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WHO STAMMER

**Regina Ivoškuvienė**

*Šiauliai University*

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

**Vilma Makauskienė**

*Language Correction Centre*

*284 Savanorių pr. / 17 Partizanų g., LT-49476 Kaunas*

The article discusses the situation of the (self-)education of stammering students attending mainstream schools and reveals the importance of individualised support. In order to find out the difficulties encountered and overcome by teachers who work with these students, a survey was carried out. It helped to reveal the new forms of looking for knowledge on stammering, ways of helping stammering students, and teachers' attitudes towards organisation of speech therapy support.

**Keywords:** *students who stammer, teachers, school, individualisation of education.*

### Introduction

The child who starts attending school is surrounded by a new environment, new people, teachers and peers. Children with special educational needs meet with specific learning and communication difficulties, which negatively affects the development of their personality and adjustment at school. It is assumed that about 9% of the child population in Lithuania have special educational needs, the majority of whom (60%) are children with language problems (Ambrukaitis, 2004). One of the speech disorders that interferes with communication most is *stammering*. The results of research carried out by Brisk (1997) and Rubin (1995) revealed negative stereotypes on the part of society towards people who stammer; these stereotypes affect the prejudices of the children who stammer towards communication. Stammering usually increases with the child starting to attend school, between the ages of 7 and 8, when the child by comparing him/herself with the others and by analysing their reactions starts critically evaluating speech problems (Conture, 1998; Chmella, Reardon, 2004). At this age, the fear of certain sounds, words or speech situations appears, students feel anxiety, disappointment, and develop communication avoidance reactions. Žukauskienė (1996) points out that peer views are especially important for the school age children; they are strongly affected by mockery and teasing, that is why students tend to change their behaviour so that

they don't violate the rules governing the "children's society". Other research (Langevin et al., 1998) has also demonstrated that because of speech problems, 59% of children who stammer experience bullying by their peers. Thus stammering becomes not only a negative self-image of the child but also an obstacle for successful socialisation and self-expression. While providing support for the children who stammer, *the principle of an individual approach* is of particular importance (Gregory, Hill, Campbell, 2000; Raming, 1998), which allows establishing difficult communicative situations for each individual child and foreseeing adequate support strategies. Conture (1990) points out that it is possible to single out common characteristics of students who stammer; however, in each case we are likely to encounter individual differences, which have to be taken into consideration while planning the aims, ways and means of (self)education. Shaddock (2002) and Farrell (2002) argue that individual planning is a cyclic process, oriented towards the person's needs and helping to improve his/her quality of life. Four stages of individual planning are distinguished (Stancliffe, Hayden, Lakin, 1999): information collection, solution making, implementation and review. Voluntary self-determination, active participation and responsibility assumption of all participants of the support plan is emphasised. Child centred education allows for the recognition of the needs, interests and aims of the student who stammers; it stimulates linking educational

content with emotional experiences and abilities, and helps in developing communication skills necessary for the person who stammers.

In order to change the emotional reactions of children who stammer towards communication and behaviour in speech situations, a special role is allocated to the support coming from the child's social environment and members of the communication system (parents, teachers and professionals). The importance of the support provided by teachers in the process of education of students with stammering is emphasised by most authors (Lew, 1995; Shapiro, 1999; Yaruss, Quesall, 2004). Teachers, by observing the child's behaviour in class, may provide a lot of precious information about problems arising in everyday situations; they can create a favourable microclimate for the child who stammers and help in implementing the aims of the individual plan of education. The modern paradigm of education of students who stammer satisfies the child empowerment educational model, focused on the dialogue and collaboration between the child and people educating him/her, the involvement of the child in the solution making process, the child's right to choose (Freire, 1985). The aim of the teacher is not only to provide help for the student who stammers in class, but also to look for situations in which the child him/herself could contribute to his/her own education according to his/her abilities. Such attitudes become of paramount importance in stimulating collaboration between teachers and students who stammer and in providing individual support at school.

### **The importance of the problem**

Different conditions cause stammering, individual difficulties in everyday communication, opportunities for their solution, and the specifics of communicative styles of the members of the communicative system highlight the necessity of individualised education for students who stammer. The success of the process of education is mostly determined by the ability of the teacher to plan and organise it, to achieve the aims and objectives and to choose the right methods and means. The knowledge and attitudes of teachers towards stammering determine their motivation to work with students who stammer. Maning (1996) claims that the efficient teacher is able not only to apply support strategies

corresponding to the individual qualities of the student who stammers, but also to encourage their motivation, to collaborate with members of the interdisciplinary team and with the child's family. While analysing the issues of the development of teacher qualifications, (Regulations of Teacher Certification, 1996), it is important to keep in mind the needs of a democratic society and to pay sufficient attention to the development of modern attitudes of professionals towards persons with special needs. Such attitudes would encourage those viewing students who stammer as able to make a free choice, to take an active part in creating and implementing the individual support plan. These causes highlight the importance of the need for continuous professional development on the part of the teachers who work with stammering children. Thus **the aim of the present research** is to find out how Lithuanian teachers acquire knowledge about stammering; to reveal support strategies most often applied at school in working with stammering students, the forms of collaboration between teachers and speech therapists and the teachers' attitudes towards the organisation of speech therapy support.

### **Research methodology**

**Research subjects.** The respondents were chosen by applying the principle of "a snowball" in forming groups (Kardelis, 2005), i. e. when the researcher chooses persons who have certain qualities (in our case it is teachers who educate stammering children). 181 mainstream school teachers (form teachers and teachers of Lithuanian) participated. Female representatives predominated in the research: they made up 96% of the respondents, while male respondents accounted only for 4%. The majority of the respondents (45%) were between the ages 36 and 46. Young teachers, aged 25 to 35 years, made up 24%, while those between 47 and 67 accounted for 31% of the respondents. The majority of the respondents (41%) had between 16 and 25 years teaching experience. The distribution of the respondents according to their residence shows that most of them (61%) live in the biggest cities of Lithuania. 31% of the respondents reside in the regional centres, while 8% represent those living in the country. The teachers were asked to mention the type of educational institution they were working in. The results of the survey show that most of them are working in full high

schools/gymnasiums (57%) and basic (10-year) schools (23%). Most of them have the qualification of a senior teacher (56%) or a higher qualification of a methodologist (30%). 14% of the respondents have only the basic teacher qualifications. Among the respondents there were no teachers with the top qualification category, that of an expert teacher. The respondents were asked to specify how many and of what age students with stammering they have had during their years of work. Most of them (77%) indicated that they had had from 1 to 3 such students. 41% of teachers are taking part in the work of the Special Education Committee. The same percentage of the respondents (41%) pointed out that they had participated in some seminar on stammering. 80% of the teachers had communicated with people who stammer outside their working place, 18% had a family member with a stammering problem.

**Research methods.** On the basis of the analysis of scientific literature and operationalisation of the research subject, close-type questionnaires were designed for the survey of

teachers' opinions (Cohen, Manion, 1989). The questionnaire consisted of 3 parts: instruction, the demographic data block, and 5 scales (qualification up-dating forms, ways of getting knowledge on stammering, manifestations of stammering in everyday activities, support strategies used by teachers with stammering students, and organisation of speech therapy support). The questionnaire has a total of 55 statements and 4 open-type questions. Statistical methods were applied for data processing.

### Research outcomes

The second block of questions of the survey was aimed at finding out in which qualification up-dating events the teachers improved their professional competences, acquired new knowledge on the education of students with special needs and shared their experiences with other professionals during the last 5 years. The results of the survey are presented in Table 1.

Table 1

The participation of teachers in qualification up-dating events\* (N = 181)

| The form of qualification up-dating | Locally      |      |                   |     | In Lithuania |      |                   |     | Abroad       |     |                   |   |
|-------------------------------------|--------------|------|-------------------|-----|--------------|------|-------------------|-----|--------------|-----|-------------------|---|
|                                     | Participated |      | Delivered a paper |     | Participated |      | Delivered a paper |     | Participated |     | Delivered a paper |   |
|                                     | N            | %    |                   |     | N            | %    |                   |     | N            | %   |                   |   |
| Seminars                            | 117          | 64.6 | 16                | 8.8 | 36           | 19.9 | 3                 | 1.7 | 10           | 5.5 | 0                 | 0 |
| Conferences                         | 27.0         | 14.9 | 5.0               | 2.8 | 19           | 10.5 | 4                 | 2.2 | 0            | 0   | 0                 | 0 |
| Courses                             | 29.0         | 16.1 | 0                 | 0   | 18           | 9.9  | 0                 | 0   | 1.0          | 0.6 | 0                 | 0 |
| Total                               | 173          |      | 21                |     | 73           |      | 7                 |     | 11           |     | 0                 | 0 |

\* N – the answer of the respondent means that s/he participated in the type of the event (without specifying the number of such events)

It was established that teachers mostly participate in the qualification up-dating events organised in their own town or region (173 answers) and seminars or conferences organised in Lithuania (73 answers). Few teachers had an opportunity to do this abroad. The data presented in the table shows that teachers seldom share their experiences with other professionals. Out of all teachers participating in the survey, only 6.1% delivered papers on the questions of education of students with special needs. It can be assumed that most teachers undervalue their experiences accumulated while educating children with special

needs, that is why they participate in various qualification up-dating events as passive listeners.

While analysing the situation of (self)-education of stammering students in mainstream schools, we wanted to find out how the teachers acquire knowledge about this complex disorder. The respondents were given 12 statements about various forms of searching for knowledge on stammering. The teachers provided their answers on the following rank scale: "I didn't have an opportunity", "I found out a little", and "I found out a lot". The answers of the respondents are presented in Table 2.

Table 2

**The methods of acquiring knowledge on stammering (N = 181)**

| Information sources                                  | Didn't have an opportunity | %    | Found out a little | %    | Found out a lot | %    |
|--|----------------------------|------|--------------------|------|-----------------|------|
| I look for information on the Internet               | 88                         | 48.6 | 76                 | 42.0 | 16              | 8.8  |
| I read articles in the press                         | 14                         | 7.7  | 124                | 68.5 | 41              | 22.7 |
| I read books on stammering                           | 99                         | 5.7  | 49                 | 27.1 | 30              | 16.6 |
| I talk to my acquaintances about stammering          | 60                         | 33.1 | 106                | 58.6 | 13              | 7.2  |
| I discuss it with other teachers                     | 20                         | 11.0 | 131                | 72.4 | 29              | 16.0 |
| I talk to the parents of the student with stammering | 24                         | 13.3 | 95                 | 52.5 | 61              | 33.7 |
| I have communicated with people who stammer          | 71                         | 39.2 | 94                 | 51.9 | 14              | 7.7  |
| I consult with the child psychologist                | 102                        | 56.4 | 53                 | 29.3 | 21              | 11.6 |
| I consult with the speech therapist                  | 14                         | 7.7  | 84                 | 46.4 | 82              | 45.3 |
| I communicate with anybody who has had this problem  | 66                         | 36.5 | 97                 | 53.6 | 16              | 8.8  |
| I consult with professionals from PPS                | 100                        | 55.2 | 53                 | 29.3 | 24              | 13.3 |
| I apply to other organisations                       | 165                        | 91.2 | 9                  | 5.0  | 1               | 0.6  |

The data of the survey shows that most knowledge about stammering is acquired by teachers while consulting speech therapists working at school (45%), also by communicating with parents of stammering students (33.7%), and by looking for the information in the press (22.7%). Teachers use very little opportunity to find out about stammering via the Internet (48.6% of the respondents have never tried this method), to consult with the child psychologist (56.4%) and professionals from Pedagogical Psychological Services (55.2%). Even 91.2% of teachers – survey participants have never applied to the organisations supporting the stammer sufferers, (in Lithuania there is an NGO “The Club of Problems with Stammering”, dealing with stammering issues; there are lots of internet sites of foreign organisations dealing with stammering, e. g., [www.stutteringhelp.org](http://www.stutteringhelp.org)). While answering

the questions the teachers pointed out that they don't have enough information about stammering and concrete support strategies for the students which can be used in the classroom: *“Having found out that I was going to have a student with stammering in my class, I started exploring this topic, but I couldn't find anything concrete”, “There are quite a few publications on children with special needs; however, I think that exhaustive information on how to deal with a student who stammers is nonexistent”.*

The fourth block of the survey was designed to find out about the practical experiences of the teachers. The respondents were given 15 statements and had to provide their answers on the following rank scale: “No”, “Sometimes”, and “Yes”. The results of this part of the survey are presented in Table 3.

Table 3

**Experiences of practical activities of the teachers (N = 181)**

| I noticed in my practical activities   | No | %    | Sometimes | %    | Yes | %    |
|--|----|------|-----------|------|-----|------|
| Parents inform me about the stammering of the child                            | 33 | 18.2 | 74        | 40.9 | 74  | 40.9 |
| Parents are interested in how the child is doing at school                     | 34 | 18.8 | 74        | 40.9 | 73  | 40.3 |
| Classmates critically view stammering  | 79 | 43.6 | 84        | 46.4 | 18  | 9.9  |
| Classmates try to help the student who stammers                                | 29 | 16.0 | 116       | 64.1 | 36  | 19.9 |
| Stammering interferes with the student's communication with his/her classmates | 57 | 31.5 | 83        | 45.9 | 41  | 22.7 |
| Students who stammer are ashamed of their speech                               | 34 | 18.8 | 95        | 52.5 | 52  | 28.7 |
| Stammering interferes with the student's answering orally                      | 11 | 6.1  | 100       | 55.2 | 70  | 38.7 |
| Stammering interferes with the student's other activities                      | 75 | 41.4 | 81        | 44.8 | 25  | 13.8 |
| Students who stammer are better when answering in writing                      | 20 | 11.0 | 71        | 39.2 | 90  | 49.7 |
| Students who stammer are better when answering orally                          | 85 | 47.0 | 84        | 46.4 | 12  | 6.6  |
| Teachers and professionals try to help by acting together                      | 9  | 5.0  | 41        | 22.7 | 131 | 72.4 |
| Speech therapist provides with concrete recommendations                        | 18 | 9.9  | 31        | 17.1 | 132 | 72.9 |
| Students are taught how to fight with their fear during practical classes      | 16 | 8.8  | 21        | 11.6 | 142 | 78.5 |
| Students are taught coherent speech  | 12 | 6.6  | 8         | 4.4  | 159 | 87.8 |
| Students apply in class what they learned in practical classes                 | 15 | 8.3  | 65        | 35.9 | 100 | 55.2 |

The analysis of the answers shows that, in the teachers' opinion, stammering negatively affects the child's activities at school, because it interferes with his answering orally (38.7%), communication with classmates (22.7%) and participation in after school activities (13.8%). Most teachers are convinced that students who stammer in some situations (52.5%) or constantly (28.7%) are ashamed of their stammering. It can be assumed that such attitudes make teachers believe that students who stammer can do better if they answer in writing (49.7%). Teacher's answers to open-ended questions confirm this data: *Students who stammer behave in a different way from others. They seldom ask questions if they don't understand something, sometimes they say they don't know the lesson although I know they are ready.* The teachers participating in the survey expressed favourable evaluation of collaboration with speech therapists and parents of the students who stammer. The research data shows that 72.4% of teachers solve the problems of (self-)education of stammering children together with professionals, they get concrete recommendations from speech therapists working at school (72.9%) and find out more about the child's stammering by communicating with the students' parents (40.9%). The teachers point out that classmates sometimes (64.1%) are trying to help the students who stammer in the classroom, however, teasing and bullying of these students are also quite frequent. In evaluating the attitudes of other students towards those who stammer, 9.9% of the teachers constantly and 46.4% sometimes see negative reactions of other students: *When the stammering student is answering a question, some children start laughing or imitating his/her speech. I am doing my best to stop them but I am not always a success.* This data corresponds to the outcomes of the research carried out abroad (Langevin et al., 1998). The teachers believe that during their

practical classes the students are taught fluent speech (87.8%), to overcome the fear of speech situations (78.5%) and apply the acquired skills in the classroom (55.2%). The teachers' opinions reveal a positive attitude towards educational situations of the students who stammer, however, the creation of a favourable microclimate in the classroom remains an urgent problem to be solved.

By applying Kruskal-Wallis test, the demographic data of the respondents were compared against their practical activity insights. It was established that primary school teachers were more seldom angry with students who stammer in comparison with their colleagues who work in a high school, because they understand the children's feelings better and discuss them with the children's parents ( $p < 0.05$ ). Their attitude is determined by the fact that primary school teachers have more opportunities to know their children in a better way and to collaborate with their parents. A statistically significant relation was established between the qualification category of the teacher and the experience in educating students who stammer ( $p < 0.05$ ). Teachers who have the category of a methodologist, more than those with lower categories, point out that parents of the children who stammer are interested in their child's progress at school; those teachers are also more positive in their attitudes towards collaboration with professionals. It can be assumed that professional competence of the teacher is linked with his/her better communication and team work abilities.

The fifth block of the survey questions was designed in order to find out what support strategies teachers employ while working with students who stammer and how they evaluate the efficiency of these strategies. The teachers were given 15 statements about different student support strategies.

Table 4

**Support strategies for the students who stammer**

| <b>Support strategies</b>  | <b>Never</b> | <b>%</b> | <b>Seldom</b> | <b>%</b> | <b>Often</b> | <b>%</b> |
|--|--------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|
| I remind the student that s/he should speak slowly                           | 7            | 3.9      | 31            | 17.1     | 142          | 78.5     |
| I talk to the child about his/her stammering                                 | 42           | 23.2     | 94            | 51.9     | 44           | 24.3     |
| I help the child to pronounce more difficult words                           | 16           | 8.8      | 53            | 29.3     | 111          | 61.3     |
| I wait patiently for the child to finish his/her thought                     | 1            | 0.6      | 6             | 3.3      | 173          | 95.6     |
| I talk to the students about various disorders                               | 38           | 21.0     | 90            | 49.7     | 52           | 28.7     |
| I am trying to completely ignore their stammering                            | 29           | 16.0     | 61            | 33.7     | 89           | 49.2     |
| I am talking slowly with a student who stammers                              | 18           | 9.9      | 48            | 26.5     | 114          | 63.0     |
| I encourage the student who stammers to participate in various events        | 4            | 2.2      | 20            | 11.0     | 157          | 86.7     |
| I discuss ways of supporting the child who stammers with a speech therapist  | 11           | 6.1      | 58            | 32.0     | 112          | 61.9     |
| I ask the student how I could help him/her                                   | 35           | 19.3     | 86            | 47.5     | 60           | 33.1     |
| I discuss ways of supporting the child who stammers with the child's parents | 23           | 12.7     | 75            | 41.4     | 82           | 45.3     |
| I differentiate my behaviour according to the degree of stammering           | 29           | 16.0     | 44            | 24.3     | 106          | 58.6     |
| When the child starts stammering I try not to talk to him/her                | 19           | 10.5     | 49            | 27.1     | 112          | 61.9     |
| I ask the student who stammers to answer orally                              | 19           | 10.5     | 107           | 59.1     | 54           | 29.8     |
| I offer the student who stammers to answer in writing                        | 22           | 12.2     | 58            | 32.0     | 100          | 55.2     |
| I observe if the stammering isn't interfering with the child's activity      | 9            | 5.0      | 32            | 17.7     | 136          | 75.1     |

It can be seen from the data that teachers apply various support strategies while working with students who stammer. Most often they wait until the child finishes his/her thought (95.6%), remind the child to speak slowly (78.5%), watch if the child's stammering isn't interfering with his/her activity (75.1%), and encourage the child to participate in various activities (86.7%). Teachers often discuss support strategies with speech therapists working at school (61.9%) and children's parents (45.3%). The survey data shows that teachers don't pay enough attention to the opinions of the students who stammer. They pointed out that they rarely speak with the students about their stammering (51.9%), "never" or "seldom" ask the students about what kind of help they needed. It can be assumed that teachers don't know how to talk to the child about his/her problem, and avoid discussing difficulties in an open way. The teachers write: *I didn't dare to talk with the child about his stammering because I didn't know what to say. I was frightened to ask him how I could help. I was afraid such conversation might make his stammering even worse.* Shapiro (1999), Guitar, Peters (1999), Dell (2000) state that a conversation with the students who stammer encourages them to get involved in

the process of support, increases their motivation and responsibility, and creates favourable conditions for the individualisation of the process of (self-)education.

The comparison of support strategies and their efficiency revealed that teachers are trying to ignore stammering, behave differently depending on the intensity of stammering, do not talk to the child when s/he starts stammering, and offer the child the possibility of answering the lessons in writing. The results of the survey show that, in the teachers' opinion, support strategies are insufficient to meet the needs of the students who stammer and emphasise the importance of the development of individual educational programmes of (self-)education for these students.

The attitude that in order to overcome the students' stammering, complex support and collaboration within multidisciplinary team members is necessary has been firmly established. To find out how teachers participate in the process of speech therapy support, 9 statements were offered. Teachers had to give their answers on the rank scale ("No", "Sometimes", "Yes") and evaluate whether the organisation of speech therapy support met their expectations.

Table 5

**Organising speech therapy support**

| <b>The process of speech therapy support</b>                       | <b>No</b> | <b>%</b> | <b>Sometimes</b> | <b>%</b> | <b>Yes</b> | <b>%</b> |
|--|-----------|----------|------------------|----------|------------|----------|
| I participate in the evaluation of the child's speech              | 74        | 40.9     | 62               | 34.3     | 45         | 24.9     |
| Enough time is allocated for the evaluation                        | 29        | 16.0     | 38               | 21.0     | 112        | 61.9     |
| I get acquainted with the evaluation results                       | 20        | 11.0     | 50               | 27.6     | 109        | 60.2     |
| I discuss the support plan with a speech therapist                 | 32        | 17.7     | 52               | 28.7     | 95         | 52.5     |
| I speak to the speech therapist about my opinions and expectations | 23        | 12.7     | 53               | 29.3     | 103        | 56.9     |
| I am invited to participate in the practical classes               | 80        | 44.2     | 62               | 34.3     | 37         | 20.4     |
| I know the aims of the speech therapy classes                      | 21        | 11.6     | 42               | 23.2     | 117        | 64.6     |
| I know the child's achievements in therapy classes                 | 24        | 13.3     | 44               | 24.3     | 111        | 61.3     |
| Speech therapists asks me to help the child in class               | 27        | 14.9     | 31               | 17.1     | 120        | 66.3     |

The data presented in the table shows that speech therapists introduce the aims of their classes to the teachers (61.3%), let them know about the students' achievements (61.3%) and often ask teachers to help the child in class (66.3%). These results are closely linked with the data about the support strategies used by teachers while working with students who stammer (see Table 4). For the teachers to join the speech therapy support process in a more active way, it is important to involve them in all stages of designing an individual plan. The respondents pointed out that they seldom participate in the evaluation of the speech of the children who stammer (24.9%) and rarely observe speech therapy classes (20.4%). In terms of the correspondence of the organisation of speech therapy support with the teachers' expectations, it was established that teachers would like to more often discuss the support plan with speech therapists (38.4), to observe their classes (53.2%) and to express their opinion to the professionals (37%). It can be assumed that because teachers are usually very busy, they cannot be more actively involved in the information gathering and support provision processes. That is why it is necessary to look for ways of using their whole potential.

**Generalisation and discussion**

The research into teachers' experiences of educating children who stammer and the results of the data analysis showed that most Lithuanian teachers participate in qualification up-dating events on the local level (in their town or region), however, they seldom look for information on stammering on the Internet and study publications in the foreign press. It may be assumed that economic conditions and insufficient knowledge of foreign languages interfere with the acquisition of the new knowledge. Teachers seldom have to teach students who stammer, so their experiences

are inadequate. That is why knowledge about the students with a stammering problem becomes one of the priority areas of in-service qualification up-dating programmes, which should be focused on the concrete support strategies and ways of helping students with stammering in class. The respondents rarely deliver papers at seminars and conferences; that is why it is important to encourage the dissemination of positive experiences and teachers' help to the less experienced colleagues. Another opportunity which is comparatively little used by teachers is collaboration with professionals from Pedagogical Psychological Services. It is worth inviting all sorts of specialists who are interested in stammering to the meetings. This way teachers could discuss problems of (self-)education of children who stammer and could try finding some solutions. One of the pressing problems is negative attitudes of classmates towards these children, their teasing, bullying and rejection, which interferes with the child's self-expression and participation in the class activities. Teachers often lack knowledge about specifics of communication with a stammering child, about the creation of a favourable microclimate in the classroom; that is why their collaboration with psychologists, their active participation in the work of special education committees is important in trying to ensure effective complex support.

The creation of an individual support plan with regard to the character of the disorder, emotional experiences of the stammering child, and his/her attitude towards their disorder reveals the importance of a more active participation of teachers in the process of education of such a child. The teacher should analyse the situation of the stammering child while planning and implementing the support plan. The expectations and opinions, expressed by the children, their parents and other teachers allow us to know better

the specifics of the functioning of the child in the system of communication, to foresee and implement the individual (self-)educational aims at a mainstream school. The survey data demonstrated that primary school teachers are more active in communicating with the parents of the stammering children and their speech therapists in comparison with high school teachers. With regard to the research outcomes it can be argued that after primary school, children get less support from their teachers. In high school stammering children communicate with different subject teachers; that is why it is important to pay more attention to the education of class teachers. This would allow them to help the child in solving problems arising due to their stammering and would ensure a closer collaboration among teachers, parents and professionals.

### References

1. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 114–124.
2. Brisk, D. J., Healey, E. C., Hux, K. A. (1997). Clinician's Training and Confidence Associated with Treating School-Age Children Who Stutter: A National Survey. *Journal Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 164–176.
3. Chmella, K., Reardon, N. (2001). The School-Age Child Who Stutters: Working Effectively with Attitudes and Emotions. Publ. No. 5. Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
4. Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3rd ed.). London: Routledge.
5. Conture, E. G. (1990). *Stuttering* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Conture, E. G. (1999). Treatment efficacy: Stuttering. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 39, 18–26.
7. Dell, C. W. (2000). Mokinių mikčiojimo šalinimas. Amerikos Mikčiojimo fondo leidiniai. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Farrell, M. (2002). *Special Education Needs: A Textbook*. Open University Press.
9. Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
10. Gregory, H. H., Hill, D., Campbell, J. (2000). *Stuttering Therapy: A Workshop for Specialists*. Northwestern University, IL.
11. Guitar, B., Peters, T. J. (1999). *Stuttering: An integration of contemporary therapies*. (Sec. ed.), Publ. No. 16. Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
12. Yaruss, J. S., Quesal, R. W. (2006). Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency disorders*, 31, 90–115.
13. Kardelis, K. (2005). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Šiauliai: Lucilijus.
14. Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., Wiebe, E. (1998). Teasing and Bullying Experienced by Children Who Stutter: Toward Development of a Questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12–24.
15. Lew, E. (1995). My stuttering saved my life. *Letting Go*. Anaheim Hills, CA: National Stuttering Project.
16. Manning, W. H. (1996). *Clinical decision making in the diagnosis and treatment of fluency disorders*. Albany, NY: Delmar.
17. Pedagogų atestacijos nuostatai (1996). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Vilnius.
18. Raming, P. R. (1998). Some Suggestions for Treating School-age Children who Stutter. Publ. No. 87, Memphis, TN: Stuttering Foundation of America.
19. Rubin, I. L. (1995). In B. A. Thyer & N. P. Kropp (Eds.), *Developmental disabilities: A handbook for interdisciplinary practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
20. Shaddock, A. (2002). Good practice in disability services and current government policies: plain sailing or collision course? NT: Acord.
21. Shapiro, D. A. (1999). *Stuttering Intervention: a collaborative journey to fluency freedom*. Austin, Texas, PRO-ED.
22. Stancliffe, R., Hayden, M., Lakin K. (1999). Effectiveness and quality of individual planning residential settings: an analysis of outcomes. *Mental Retardation*, 37(2), 104–116.
23. Žukauskienė, R. (1996). *Raidos psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

Received 2009 03 09