

MOKINIŲ, TURINČIŲ MOKYMOSI SUTRIKIMŲ, EDUKACINĖ CHARAKTERISTIKA

Jelena Galvydytė

Jonavos rajono savivaldybės pedagoginė psichologinė tarnyba
S. G. Ilgūno g. 2, 55148, Jonava

Algirdas Ališauskas
Šiaulių universitetas
P. Višinskio g. 25, 76351, Šiauliai

Anotacija

Straipsnyje pateikiama mokymosi sutrikimų turinčių mokinių edukacinė charakteristika. Tyrimo dalyviams (mokiniam, tėvams, mokytojams, švietimo pagalbos mokiniui specialistams) buvo pateikti klausimai apie vaiko mokymosi situaciją, vaikui teikiamą pagalbą mokykloje ir namuose. Atsakymų analizė atskleidė pozityvius ir negatyvius veiksnius, kuriuos ugdymo(si) procese patiria mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų. Ugdymosi proceso dalyviai (mokytojai, specialieji pedagogai, mokiniai ir jų tėvai) daugumą ugdymosi aplinkos veiksnių (vaiko pasirengimas mokytis, mokymosi aplinka, šeimos palaikymas ir pagalba, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas) vertina labiau kaip palankius negu nepalankius. Tyrimo rezultatai atskleidžia pozityvius mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymo tendencijas (didesnį orientavimąsi į mokinių pasiekimus, o ne sunkumus; bendraklasių paramą ir kt.); kartu konstatuojama, kad vis dar aktuali problema išlieka menkas vaikų ir tėvų, kaip ugdymo(si) proceso partnerių, įtraukimas ir įsitraukimas į ugdymo procesą.

Esminiai žodžiai: *mokymosi sutrikimai, edukacinė charakteristika.*

Įvadas

Pastaraisiais metais mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų, sudarė per trečdalį visų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, besimokančių Lietuvos mokyklų bendrosiose klasėse. 2015–2016 mokslo metais iš Lietuvos mokyklų bendrosiose klasėse besimokančių 36 248 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių 12 104 mokiniai (33,4 proc.) turi mokymosi sutrikimų: 2 943 (8,1 proc.) bendrųjų, 3 077 (8,5 proc.) specifinių, 92 (0,3 proc.) neverbaliųjų mokymosi sutrikimų ir 5 992 (16,5 proc.) kompleksinių sutrikimų, į kurių sudėtį įeina ir mokymosi sutrikimai.

Vaikai, turintys mokymosi sutrikimų, patiria sunkumų įsisavindami mokymosi programą, sunkumai pasireiškia mokantis skaityti, rašyti ir skaičiuoti. Bendrųjų mokymosi sutrikimų atveju menkesni įvairių dalykų mokymosi pasiekimai tikėtini dėl žemų intelektinių gebėjimų. Specifinių ir neverbalinių mokymosi sutrikimų atveju skaitymo, rašymo ir matematikos pasiekimai menkesni nei tikėtini pagal esamus intelektinius gebėjimus bei amžių atitinkantį ugdymą dėl atskirų pažinimo procesų neišlavėjimo. Vaikų mokymosi sutrikimai išryškėja jiems pradėjus lankyti mokyklą. Šiuos sutrikimus sudėtinga atpažinti iki mokymosi mokykloje pradžios, nes mokymosi sutrikimų turintiems vaikams nebūdingi ženklūs mąstymo ar adaptyvaus elgesio sutrikimai. Dėl to šiuos sutrikimus galima vadinti netikėtais (Fletcher, 2012); manoma, kad žemi akademiniai pasiekimai gali būti susiję su informacijos išlaikymo atmintyje sunkumais, nepakankama darbine atmintimi bei dėmesiu ir negebėjimu sėkmingai slopinti dalį informacijos, kai to reikalauja užduotis.

Ugdymą reglamentuojančiais dokumentais įteisintas mokymosi sutrikimų turinčių mokinių ugdymas bendrojoje klasėje pagal bendrąsias programas, kai pritaikomi pažangos ir pasiekimų vertinimo kriterijai ir teikiama specialioji pedagoginė ar kitokia švietimo pagalba. Gali būti rekomenduojamas ugdymas pritaikius bendrąsias programas, padedant mokiniui įsisavinti Bendrųjų programų patenkinamą pasiekimų lygį. Tokiu atveju teikiama specialiojo pedagogo, prireikus – logopedo, socialinio pedagogo ar (ir) psichologo pagalba. Klasės, dalyko mokytojas, pritaikydamas programą, numato tam tikrų mokymo būdų taikymą, mokymo priemonių panaudojimą, konkrečius vertinimo kriterijus, galimybę naudotis pagalbine medžiaga, papildomomis priemonėmis, pratęsti atlikimo laiką, rašto užduotis atlikti kompiuteriu ir pan. Šiems mokiniams pritaikomas ir pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas bei brandos egzaminai, numatomas instrukcijų, užduočių, vertinimo kriterijų pritaikymas, pratęsiant užduočių atlikimo laiką, nelaikant klaidomis tam tikrų raidžių porų painiojimo rašant, sudarant galimybę tekstą rinkti kompiuteriu, leidžiant naudotis lentelėmis, formulių rinkiniais, schemomis, skaitymo užduotis atliekant atskiroje patalpoje. Šiems mokiniams atviros galimybės mokytis vidurinio ugdymo pakopoje bei įgyti tolesnį išsilavinimą.

Pabrėžiama (Scanlon, 2013 ir kt.), kad svarbiausia yra gebėti tinkamai tenkinti šių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Ugdymo įstaigoje efektyviai veikianti pagalbos mokiniui sistema, kaip teigia Waber (2010) ir kt., padeda mokiniui, turinčiam mokymosi sutrikimų, siekti ugdymosi pažangos. Specialistai teigiamai vertina savo žinias bei pasirengimą atpažinti ir tenkinti mokinių individualius mokymosi poreikius, kaip tobulintiną sritį pripažįsta tėvų švietimą ir konsultavimą (Miltenienė, Melienė, Kairienė, 2013). Tyrimų autoriai

akcentuoja ugdymo dalyvių bendradarbiavimą, kuris šiuolaikinėje švietimo sistemoje suprantamas kaip abiejų šalių žinių ir gebėjimų derinimas bei derybos priimant sprendimus (Lekavičienė ir kt., 2010; Šiaučiukėnienė, Visockienė, 2013; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003). Tačiau realybėje pedagogai bendradarbiavimą supranta kaip vienkryptį tėvų informavimą, dokumentų pasirašinėjimą, kvietimą dalyvauti susirinkimuose (Miltenienė, 2005 ir kt.). Ši situacija neatspindi tikrosios bendradarbiavimo esmės, kai ieškoma visoms pusėms palankaus sprendimo, ginant savo interesus. Tačiau pripažįstama, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams trūksta pasitikėjimo savimi, jie menkai dalyvauja priimant su jų ugdymusi susijusius sprendimus. Dominuoja neigiamas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio vaizdinys. Lietuvoje atlikti tyrimai (Ališauskas, Dikidži, Gerulaitis, 2005; Gerulaitis, 2005; Miltenienė, 2004, 2005) rodo, kad vyrauja nepalankios vaiko, turinčio mokymosi sutrikimų, charakteristikos, kurių akcentavimas didina vaiko psichologinį diskomfortą ir atskirtį mokykloje. Mokymosi sutrikimų turintiems paaugliams būdingas žemesnis savęs, mokymosi kokybės vertinimas, pasyvumas, nepasitenkinimas savo klase (Barkauskaitė ir kt., 2010; Skerytė-Kazlauskienė ir kt., 2012; Skerytė-Kazlauskienė, 2013). Teigiama (King-Sears, 2008 ir kt.), kad mokymosi sutrikimų turintys mokiniai gali išmokti daugiau, nei mes prognozuojame pagal jų galimybes, jei mokydami atsižvelgiame į jų individualias veiklos tempo, dėmesio ir kitas charakteristikas. Mokytojams sudėtinga perteikti ugdymo turinį visiems mokiniams klasėje, atsižvelgti į kiekvieno jų skirtingas galimybes; tiek mokytojai, tiek mokyklų vadovai išgyvena įtampą, kai apibendrinant rezultatus specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai nedemonstruoja pakankamų pasiekimų. Diferencijavimo technikų naudojimas padeda šiems mokiniams, bet to nepakanka, kad mokinių pasiekimai patikrinimo metu atitiktų laukiamus.

Tėvai pasitiki jų vaikams specialistų teikiama pagalba, tačiau neretai ir tėvai, ir vaikai vertina specialistų pagalbą kaip atskirties formą. Pagalbos mokiniui specialistų teikiama pagalba yra daugiau vienkryptė, kai dėl pagalbos teikimo būdų, formos nusprendžia patys pagalbos teikėjai (Ališauskienė ir kt., 2009). Šiuolaikinėje visuomenėje ugdymas – tai socialinis procesas, kurio metu dalijamasi patirtimi. Remiantis inkliuzijos ir socialinės interakcijos principais siekiama aktyvaus kiekvieno asmens dalyvavimo, pripažįstant jo galias ir sudarant sąlygas jam atsiskleisti ir aktyviai veikti (Geležinienė ir kt., 2009). Todėl svarbus paties pagalbos gavėjo požiūris į jam teikiamą pagalbą. Socialinio dalyvavimo teorija pripažįsta asmens galias pačiam priimti sprendimus, susijusius su jo gerove. Tokiu atveju specialiojo ugdymo koordinatorius yra derybininkas ir tarpininkas, siekiantis suderinti įvairių ugdymosi proceso dalyvių poreikius ir padėti priimti visoms pusėms palankų sprendimą, užtikrinantį sėkmingą speci-

aliųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko ugdymąsi. Kai kuriais atvejais vienpusiai direktyvūs sprendimai vertinami kaip apsaugos veiksnys, kai susiduriama su sutrikimo neigimu, tėvų nusivylimu arba nepagrįstais lūkesčiais (Morrison, Cosden, 1997). Užsienio autoriai (Scanlon, 2013; Wong, Graham ir kt., 2004; Morrison, Cosden, 1997; Waber, 2010) akcentuoja palaikančios mokymosi aplinkos kūrimą, lanksčiai organizuojamą ugdymosi procesą, klaidų pripažinimą, siekiant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi sėkmės. Inkluzinės praktikos įgyvendinimo sėkmei svarbus mokyklos tolerantiškas požiūris į mokinių skirtumus, gebėjimas lanksčiai keisti vidaus politiką ir praktiką, bendradarbiavimas priimant sprendimus (Ališauskas ir kt., 2011).

Iki šiol atliktuose tyrimuose nagrinėjami įvairūs psichologiniai, pedagoginiai, socialiniai ugdymo aspektai, susiję su visų mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), ugdymu. Stokojama tyrimų, kuriuose būtų analizuojami ugdytinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymosi veiksniai. Tai itin aktualu, nes ši mokinių grupė sudaro trečdalį visų mokinių, turinčių SUP. Tikėtina, kad būtent šios grupės ugdytinių, kurių sunkumai išryškėja mokymosi kontekste ir procese, ugdymosi resursų paieška labiausiai susijusi su ugdymosi proceso kokybės analize ir jo pokyčiais.

Straipsnyje skirtingų ugdymosi dalyvių požiūriu nagrinėjama mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, pedagoginė charakteristika ir veiksniai, padedantys arba trukdantys siekti vaiko mokymosi pažangos.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokymosi sutrikimų turinčių mokinių edukacines charakteristikas. Kelti **probleminiai klausimai**: kokios yra mokymosi sutrikimų turinčio vaiko edukacinės charakteristikos? kaip mokymosi sutrikimų turintis mokinys vertina teikiamą pagalbą ir kaip šis vertinimas skiriasi nuo pagalbos teikėjų vertinimo? kas padeda ir kas trukdo mokiniui siekti mokymosi pažangos?

Tyrimo uždaviniai:

1. Teorinės analizės būdu išskirti edukacinius veiksnius, lemiančius mokinio, turinčio mokymosi sutrikimų, sėkmę mokantis.
2. Interviu turinio analizės būdu išskirti pozityvius ir negatyvius mokymosi sutrikimų turinčio mokinio ugdymosi veiksnius.

Tyrimo metodologija ir metodai. Norint atskleisti vaiko, turinčio mokymosi sutrikimų, ugdymosi charakteristiką ir teikiamos pagalbos situaciją, pasirinkti kokybiniai metodai – interviu ir interviu turinio analizė. Siekiant įvairiapusio situacijos vertinimo, dalyviais pasirinkti ir pagalbos gavėjai, ir teikėjai. Tikslinės imties principais pagal amžių (I–V klasė), sutrikimą (mokymosi sutrikimai) ir

ugdymosi vietą (X rajono mokyklos) atrinkti ir tyrime dalyvavo 33 mokiniai, 23 jų tėvai, 22 mokytojai, 13 pagalbos mokiniui specialistų (specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, socialiniai pedagogai). Taikytas pusiau struktūruotas interviu. Klausimų vaikams ir suaugusiems tyrimo dalyviams turinys buvo iš esmės toks pat; atsižvelgiant į ugdymo dalyvių vaidmenis, amžių bei patirtį nežymiai skyrėsi klausimų formuluotės.

Interviu klausimai, atskleidžiantys vaiko **mokymosi situaciją** buvo apie tai, *kaip jam sekasi mokytis (lietuvių kalbos, matematikos, kitų dalykų)? Kokie dalykai, užduotys jam sekasi? Kas nesiseka, kodėl? Kokius dalykus mokinyš mokosi gana sėkmingai? Kokias užduotis jis gali atlikti gerai be mokytojo pagalbos? Kas mokiniui nesiseka, kodėl?* Klausimai apie **pagalbą mokykloje**: *kas mokiniui padeda mokytis mokykloje? Kokių specialistų pagalba jam yra teikiama? Kaip vaikui padedama? Kaip dažnai mokinyš gauna pagalbą? Apie pasitenkinimą teikiama pagalba*: *kieno ir kokia pagalba mokantis mokiniui reikalinga? Kieno teikiama pagalba jam svarbiausia? Kokios pagalbos labiausiai trūksta? Kokios pagalbos mokinyš norėtų / nenorėtų? Kodėl? Kokio specialisto / asmens teikiama pagalba duoda daugiausia naudos? Kokio pobūdžio pagalba labiausiai padeda vaikui?* Apie **pagalbą šeimoje**: *kas vaikui padeda mokytis namuose? Kaip jam padeda? Kokios pagalbos (mokantis) vaikas norėtų / nenorėtų iš šeimos narių? Kaip šeima domisi mokinio pasiekimais? Kaip bendradarbiaujama su šeima / mokytojais?* Interviu pabaigoje pedagogams buvo pateikta **papildomų klausimų**: *ką turėtų žinoti mokytojas, mokantis vaiką, turintį mokymosi sutrikimą? Ką patartų kitam, kuris mokys šį vaiką? Į ką atkreipti dėmesį? ir kt.*

Įrašant interviu naudota kompiuterinė garso įrašymo priemonė. Garso įrašas stenografuotas. Taikyta interviu turinio analizė.

Remiantis gauta tyrimo medžiaga išskirtos darbo tikslą ir uždavinius atspindinčios kategorijos: **vaiko pasirengimas mokytis, mokymosi aplinka, šeima, bendradarbiavimas**. Šias kategorijas sudaro 10 subkategorijų, atskleidžiančių pozityvius ir negatyvius vaikų ugdymosi veiksnius (žr. 1 lentelę). Pagal išskirtas kategorijas ir subkategorijas analizuoti tyrimo dalyvių interviu teiginiai. Fiksuotas pateiktų teiginių skaičius, jų vidurkiai. Analizuoti ugdymosi dalyvių pozicijų sutapimai ir skirtumai.

Tyrimo rezultatai

Interviu turinio analizės būdu išskirti pozityvūs ir negatyvūs mokymosi sutrikimų turinčio mokinio ugdymosi veiksniai. Ugdymosi veiksnų kategorijos, subkategorijos ir interviu dalyvių teiginių skaičius pagal išskirtas subkategorijas parodyti 1 lentelėje.

Edukacinių veiksmų kategorijos, subkategorijos ir teiginių skaičius

Kategorijos	Subkategorijos	Teiginių skaičius			
		Vaikai	Tėvai	Mokytojai	Specialistai
Vaiko pasirengimas mokytis	Mokymosi pasiekimai / sunkumai	157/145	66/86	273/350	262/266
	Elgesys ir nuostatos, padedančios / trukdančios mokytis	35/12	27/36	125/191	91/123
Mokymosi aplinka	Asmeninis pastiprinimas / pastiprinimo trūkumas	0/0	4/2	101/14	101/3
	Teikiama pagalba / pagalbos trūkumas	116/74	75/29	176/91	195/117
	Teikiamos pagalbos vertinimas / nevertinimas	84/10	75/3	167/32	192/24
Šeima	Šeimos narių palaikymas / palaikymo stoka	2/1	15/22	21/45	45/77
	Šeimos narių pagalba mokantis / pagalbos mokantis stoka	117/5	78/6	57/48	46/63
Bendradarbiavimas	Ugdytojų ir vaiko bendradarbiavimas / bendradarbiavimo stoka	0/1	0/0	10/13	19/6
	Mokytojų ir specialistų bendradarbiavimas / bendradarbiavimo trūkumas	0/0	0/0	16/28	39/32
	Ugdytojų ir šeimos bendradarbiavimas / bendradarbiavimo stoka	0/0	62/18	108/48	117/53

Analizuojant dalyvių interviu turinį, išryškėjo dalyvių pasisakymų sutapimai: daugiausia teiginių visi dalyviai pateikė **mokymosi sunkumų** ir **mokymosi pasiekimų** bei **teikiamos pagalbos** subkategorijose. Tėvai, mokytojai ir specialistai pozityviai pasisakė **vertindami teikiamą pagalbą**. Tėvai ir vaikai labiau nei mokytojai ir specialistai akcentavo **šeimos narių pagalbą mokantis**.

Vaiko pasirengimas mokytis. Kaip įvairūs tyrimo dalyviai apibūdina mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, *mokymosi pasiekimus ir sunkumus*, parodyta 2 lentelėje.

2 lentelė

Mokymosi pasiekimų / sunkumų subkategorija

Ugdymosi dalyviai	Teiginių skaičius	Teiginių vidurkis (M)	Teiginių pavyzdžiai
Mokymosi pasiekimai			
Mokiniai	157	5	<i>Praleistas raides įrašyt. Sudėt, atimt ir dar sudaugint. Pratybose, kaip reikia kažką spalvinti, rašyti, kažką parašyti ten, apie ką tu manai. Kūno kultūra man labai gerai sekas, dailė irgi. Dailė – labai moku piešt gražiai. Atsakyt į klausimus. Ilgį pamatuoti. Gražiai skaityti moku. Moku gerai skaityti, viską suprantu, visus klausimus.</i>
Tėvai	66	3	<i>Skaito gerai. Piešti ir fizinis. Daugybės lentelę moka. Matematika jam yra lengviau. Matematika, piešti ir lietuvių. Sunkiau skaityti. Tikyba, muzika, dailė.</i>
Mokytojai	273	12	<i>Skaičiuoti jam sekasi. Pačių jau dalybę jis suvokia. Skaito pats, moka, geba perskaityti tekstą ir supranta, bent jau elementariai, ką perskaitė. Nurašo – jai nėra sunku. Lietuvių pažanga yra – parašo kartu su visais diktantą, spėja, tempas yra.</i>
Specialistai	262	20	<i>Užduotis atlieka beveik kartu su klase. Gali atrasti priežasties ir pasekmės ryšius. Jisai turi daug potencijos mokytis. Minimumą įsisavina – tą žemiausią lygį. Lengvai nusako tekstinių uždavinių sprendimo eigą. Skaičių stambinimas, smulkinimas.</i>
Mokymosi sunkumai			
Mokiniai	145	4	<i>Sunkiausiai anglų, sunku ten tą kalbą mokintis. Nesiseka dalyba. Labai jau lėtai viską darau. Blogai, nes labai daug klaidų darau (diktante). Nemoku, nemėgstu aš lietuvių kalbos. Reikėjo pabraukti tarinius ir nežinojau, į kokį klausimą atsako, tai nesupratau.</i>
Tėvai	86	4	<i>Atpasakot negali, sako; pasakot mokykloj neduoda, nes sakė – nesugeba; nesiseka lietuvių kalba; negali skaityti prieš visą klasę garsiai; nurašinėja nuo knygos, tai penkios ar šešios klaidos; jam sunku ištarti; daugybės lentelės neišmoksta. Trūksta jam atminties.</i>
Mokytojai	350	16	<i>Žodiniai uždaviniai jau jam yra sunkiau, kadangi jam sunkiau sekasi skaityti. Jis nesugeba nei vienos užduoties savarankiškai. Vos pasiekia patenkinamą lygį. Klaidų daro daug ir jai sunku. Ir vėl jokios pažangos. Sunkiau sekėsi rašyt.</i>
Specialistai	266	20	<i>Sunkiausiai yra rašto užduotys. Raidžių praleidimai ir gramatinės tas užduotis atlikti sunkoka, pritaikyt praktikoje. Kai reikia taikyti įvairias taisykles. Sunkiausias dalykas – garsinė analizė. Mintinio skaičiavimo įgūdžiai yra ne tokie geri. Kurti ir užrašyti tekstą. Dalyba kampu tai tikrai sunku.</i>

Lentelėje nurodytas interviu dalyvių pateiktų teiginių bendras skaičius ir jų vidurkis, t. y. kiek vidutiniškai tam tikro pobūdžio teiginių nurodė kiekvienas interviu dalyvis. Teiginių vidurkis leidžia geriau pamatyti vyraujančias tendencijas (ypač kai tai siejama su teigiamomis ar neigiamomis charakteristikomis) ir lyginti įvairių ugdymo dalyvių duomenis, nes interviu dalyvių (mokinių, tėvų, mokytojų, specialistų) skaičius buvo skirtingas.

Daugiausia teiginių apie mokinių mokymosi pasiekimus ir sunkumus pateikė specialistai (abiem atvejais vidutiniškai po 20). Mokytojai pateikė daugiau neigiamų charakteristikų apie mokymosi sunkumus (M 16) nei pozityvių apie pasiekimus (M 12). Ir tėvai, ir mokiniai gana vienodai pateikė pozityvių ir negatyvių teiginių. Panašus nurodytų pozityvių ir negatyvių charakteristikų skaičius liudija, kad ugdymosi dalyviams vienodai svarbi informacija apie mokymosi pasiekimus ir mokymosi sunkumus. Lyginant su analizuotais anksčiau atliktų tyrimų duomenimis, išryškėja pozityvi tendencija, kai nuo neigiamų charakteristikų akcentavimo pereinama prie lygiaverčio mokymosi sunkumų ir pasiekimų vertinimo. Kalbėdami apie mokymosi pasiekimus ir sunkumus, mokiniai įvardijo savo gebėjimus vienoje ar kitoje srityje, pateikė informacijos, kokios užduotys jiems lengvai pavyksta, kurias atlikti sekasi sunkiau. Tėvai mini, kaip jų vaikams sekasi mokytis vieno ar kito dalyko. Mokytojai akcentuoja mokinių žinių atitiktį patenkinamam pasiekimų lygiui, skaitymo, rašymo ir skaičiavimo mokymosi sėkmę, gebėjimą atlikti užduotis kartu su klase. Specialistai mini konkrečias lietuvių kalbos ir matematikos užduotis, kalbos ugdymosi sritis. Mokytojai ir specialistai dažniausiai kalba apie lietuvių kalbos ir matematikos mokymąsi, vaikai ir jų tėvai, be šių dalykų, dar mini kūno kultūros, dailės mokymosi sėkmę.

Mokiniai maždaug tris kartus dažniau kalbėjo apie savo *elgesį ir nuostatas, padedančias mokytis*, nei apie *elgesį ir nuostatas, trukdančias mokytis*. Vaikai minėjo atkaklumą atliekant užduotis, pagalbos ieškojimą, pastangas užduotį atlikti be klaidų. Kalbėdami apie neigiamas charakteristikas, nurodė per menkas dedamas pastangas atliekant namų darbų užduotis, sunkumus susidūrus su neįveikiama užduotimi. Specialistai ir mokytojai labiau akcentavo neigiamą elgesį ir nuostatas, trukdančias mokytis (specialistai nurodė vidutiniškai po 10, mokytojai po 9 tokius teiginius). Mokytojai nors ir kalba apie mokinių atkaklumą, džiaugimąsi pasiektais rezultatais, bet dažniau mini mokinių negebėjimą valdytis susidūrus su nesėkme, norą pirmauti, nekreipiant dėmesio į užduoties atlikimo kokybę. Specialistai kalba apie atkaklumą, norą priimti teikiamą pa-

galbą ir mokinių patiriamus sunkumus dėl netinkamo veiklos tempo, perdėto impulsyvumo ar trumpalaikio dėmesio. Tėvai dažniau kalbėjo apie vaiko elgesį ir nuostatas, trukdančias mokytis. Tėvams svarbus vaikų noras mokytis ir pastangos atliekant namų darbų užduotis.

Apibendrinant interviu dalyvių pasisakymus apie vaiko pasirėngimą mokytis galima teigti, kad mokiniai gana palankiai vertina savo mokymosi situaciją. Tėvams, mokytojams ir specialistams vienodai svarbios mokinių mokymosi pasiekimų ir mokymosi sunkumų charakteristikos. Tėvai ir vaikai akcentuoja mokymosi įvairiose srityse sėkmę, jie dažniau kalba apie pasiekimus mokantis dailės, muzikos, kūno kultūros, gebėjimą sklandžiai pasakoti, gražiai šokti, nors išlieka tendencija mokymosi pasiekimus ir sunkumus vertinti pagal gebėjimus skaityti, rašyti ir skaičiuoti. Vaikai ir jų tėvai mažai kalbėjo apie vaikų elgesį ir nuostatas, padedančias arba trukdančias mokytis. Tai gali liudyti tėvų ir vaikų savo vaidmens mokymosi procese nuvertinimą, nepakankamai priiimant atsakomybės už mokymosi rezultatus ir neveiklumą, priimant sprendimus, susijusius su mokymosi bei elgesio ir nuostatų keitimu.

Mokymosi aplinka. Mokymosi aplinkos kategorijos *asmeninio pastiprinimo / trūkumo subkategorijoje* daugiau pozityvių charakteristikų pateikė specialistai (M 8) ir mokytojai (M 5). Mokytojai kalbėjo apie skatinančią mokytis vertinimo sistemą, sunkumų apėjimą, atsisakant sudėtingų užduočių ar kitaip jas pateikiant, vaiko nuraminimą ir jo galių atskleidimą pačiam ugdytiniui. Specialistai dažnai kalbėjo apie mokytojo ir vaiko santykius, susitarimus, kurie motyvuoja, vaiko nuraminimą, nesureikšminant nesėkmės, pasisakė apie kai kurių mokytojų naudojamas netinkamas vaiko elgesio valdymo priemones, keliančias vaikams stresą ir nerimą, nepakankamą pedagogo dėmesį PPT ar mokyklos specialistų pateiktoms ugdymo rekomendacijoms.

Mokiniai šiais klausimais nepasisakė. Menkai pateikė informacijos ir jų tėvai, kurie itin retais atvejais minėjo pagyrimus už vaiko pastangas, kaip neigiamą dalyką – netinkamą mokytojo balso toną bendraujant su mokiniu.

Kaip ugdymosi proceso dalyviai pasisako apie *teikiamą pagalbą ir teikiamos pagalbos trūkumą*, pateikta 3 lentelėje.

Teikiamos pagalbos / teikiamos pagalbos trūkumo subkategorija

Ugdymosi dalyviai	Teiginių skaičius	Teiginių vidurkis (M)	Teiginių pavyzdžiai
Teikiama pagalba			
Mokiniai	116	4	<i>Mokytoja; draugai klasės; logopedės, psichologės ketvirtadienį ir trečiadienį.</i>
Tėvai	75	3	<i>Logopedė; socialinė pedagogė ir mokytoja; psichologo gauta; mokytojai, klasiokai, draugas; ir ta (specialioji pedagogė) labai padeda.</i>
Mokytojai	176	8	<i>Ir dar lanko grupę po pamokų, tai ten grupės auklėtoja padeda, jeigu reikia paruošt pamokas; matematikai yra konsultacijos; naudojuosi mokinių pagalba; visų specialistų.</i>
Specialistai	195	15	<i>Aš; mokytoja; noriai eina pas socialinę pedagogę, ten jisai bendrauja; klasės draugai jam padeda iš tikrųjų.</i>
Pagalbos trūkumas			
Mokiniai	74	2	<i>Vieną kartą tiktai (logopedo); kad padėtų kas nors skaityti, ten dalybos mokint; nesikeiktų jie, neprasivardžiuotų; norėtų ir mokytoja, kad būčiau su jais laiminga, draugiška; aš (pati turėtų keistis ir labiau bendrauti); kad dažniau mane kviestų atsakinėt.</i>
Tėvai	29	1	<i>Dėl bendravimo, kad nebūtų tylus – gal psichologė; ne visi vaikai jį priima gal; namuose jinai kitokia, drąsesnė; svarbu, kad švelnumo daugiau, nepyktų ant jo.</i>
Mokytojai	91	4	<i>Man pačiai reikia patarimų; gal priskirt kažkokį mokinį, kad prie jo truputiuką daugiau; specialiojo pedagogo daugiau; mokytojo padėjėjo labai reiktų.</i>
Specialistai	117	9	<i>Kad aiškiau jisai kalbėtų, gal jis tada stipresnis jaustųsi; per mažai turbūt psichologo pagalbos jam; reiktų daugiau specialiojo pedagogo pagalbos dabar, valdyti jo emocijas, mokyti jį išreikšti jas; šitokiam vaikui į dienos centrą, kur tikrai išitrauktų į veiklą.</i>

Teikiamą mokiniams pagalbą labiausiai akcentavo specialistai (vidutiniškai nurodė po 15 teiginių) ir mokytojai (vidutiniškai po 8 teiginius). Visi interviu dalyviai šioje subkategorijoje pateikė maždaug du kartus daugiau pozityvių teiginių nei negatyvių. Pateikdami informacijos apie konkrečių specialistų vaikui teikiamą pagalbą, mokytojai mini papildomas konsultacijas, sudarytas sąlygas atlikti namų darbų užduotis mokykloje po pamokų. Visose interviu dalyvių

grupėse minima bendraklasių teikiama pagalba. Vaikai mini, kad per mažai jaučia logopedo pagalbą, norėtų daugiau savanoriškos pagalbą iš bendraklasių, kad dažniau prieitų mokytoja ir paaiškintų, kad daugiau kviestų atsakinėti. Tėvai dažniau kalbėjo apie psichologinės pagalbą ar palaikymo trūkumą, švelnesnio mokytojo balso tono bendraujant su vaiku poreikį, mano, kad specialistai labiau galėtų padėti jų vaikui jaustis mokykloje drąsiau, atsiskleisti. Mokytojai kalba apie pagalbą pamokoje trūkumą – specialiojo pedagogo, mokytojo padėjėjo, bendraklasių pagalbą poreikį, įvardija savo nepakankamas kompetencijas. Specialistai dažniau mini sunkumus, kuriuos norint įveikti reikalinga intensyvesnė specialistų pagalba.

Kaip interviu dalyviai vertina vaikui teikiamos pagalbą naudą, atskleidžiama 4 lentelėje.

4 lentelė

Teikiamos pagalbą vertinimo / nevertinimo subkategorija

Ugdymosi dalyviai	Teiginių skaičius	Teiginių vidurkis (M)	Teiginių pavyzdžiai
Teikiamos pagalbą vertinimas			
Mokiniai	84	3	<i>Mokytojos. Lietuvių tai man ir pasimokint reikia, mokinamės pas logopedę tarimo, rašymo, skaitymo. Lietuvių kalbos – tai kai kas nors padeda iš klasės. Kai poroj liepia skaityti mums. Pasako, kaip ten rašyti raides. Moko skaityt mane labiau ir rašyt taisyklingiau (specialioji pedagogė). Auklėtojas svarbiausias iš visų. Ne tą patį (pas specialiąją pedagogę) – lengviau.</i>
Tėvai	75	3	<i>Logopedė tai padeda, matosi – vaikas keičiasi tikrai. Padeda, kad mokėtų mintis išsakyti. Ir matematiką drąsiau jisai pradėjo mokyti. Jam dabar yra lengviau. Neigiamų pažymių dar nėra.</i>
Mokytojai	167	8	<i>Specialiojo pedagogo, jis dirba individualiai, tada kitas priėjimas. Kad ir užsiožiuoja, dirba jau po penkių minučių, po dešimt, pernai, būdavo, kartais sėdi visą pamoką. Pas specialiąją pedagogę atskiri užsiėmimai labai ant rašymo pasijautė, ir ta matematika šiek tiek į priekį einasi.</i>
Specialistai	192	15	<i>Jam labai padeda tas laikas, kada jis gali išsakyti. Jam tikrai yra naudinga ir lengviau pamatyti, kaip tuos konfliktus spręsti, kaip sunkumus spręsti objektyviau, kai išgirsta kitų nuomonę. Mokytoja daug įdėjo darbo. Pažanga yra jį lyginant. Tikrai pasikeitė, eina noriai į mokyklą, nes buvo toks periodas, kad bijojo eit į mokyklą. Bendradarbiauom ir jis normaliai adaptavosi.</i>

4 lentelės tęsinys

Teikiamos pagalbos nevertinimas			
Mokiniai	10	0	<i>Galėjau eiti dar lietuvių, bet nenorėjau (specialiojo pedagogo). Nesuprantu ten tų žodžių (pokalbių su psichologu metu). Nelabai (socialinė pedagogė) padeda. Ten viską tą patį darom kaip ir klasėj (pas specialųjį pedagogą); tai kad ten rašom, o aš skaityt ir dalint nemoku.</i>
Tėvai	3	0	<i>O aš kitaip (negu mokytoja) aiškinu (mokytojos aiškinimo vaikas nesupranta). Norėjo kitas pratybas lietuvių pirkt, specialiai tas pačias nupirkau pagal „Pupą“. Niekur jos ten neina (pas logopedą, specialųjį pedagogą) – ką čia šnekat?</i>
Mokytojai	32	1	<i>Nematau, kad gerėtų. Pas logopedę irgi nėra prasmės vaikščiot, kol jo tas liežuvis nesutvarkytas. Nepriėmė jis tos padėjėjo pagalbos. Jam nepatinka grupėje dirbt.</i>
Specialistai	24	2	<i>Jisai pradėjo vengti eiti su stipresniais. Tėvai nelabai norėjo, kad lankytųsi jisai pas psichologą. Galvoja, kad kažkas negerai, jei pas mane eina. Jam daugiau naudos yra sėdėti ir dirbti klasėj kartu su bendraamžiais (negu specialiojo pedagogo kabinete).</i>

Teikiamos pagalbos vertinimo subkategorijoje dominuoja pozityvūs pasakymai. Daugiausia pozityvių teiginių, vertindami teikiamos pagalbos naudą, pateikė specialistai (M 15) ir mokytojai (M 8). Tėvai (M 3) įvardija teikiamos pagalbos naudą vaikų pažangai. Vaikai (M 3), kalbėdami apie asmenis, kurių teikiama pagalba duoda daugiausia naudos, dažnai mini mokytoją, bendraklasius. Mokiniai kritiškai vertina specialistų jiems teikiamą pagalbą, mini, kad psichologas kalba vaikui nesuprantama kalba, kad specialusis pedagogas padeda, tačiau ne toje srityje, kurioje pats vaikas mano, kad reikėtų jam padėti. Galima būtų manyti apie specialisto ir vaiko ugdymosi tikslų nesuderinimą, kai per menkai vaikui aiškinamas pagalbos teikimo tikslas, nauda. Mokytojai pateikia informacijos apie specialistų teikiamą pagalbą ir vaiko daromą pažangą. Specialistai vertina savo, kolegų, mokytojo teikiamos pagalbos, individualaus dėmesio vaikui naudą, išreiškia susirūpinimą, jei vaikas, kartu ir jo bendraklasiai, šią pagalbą suvokia kaip nesėkmės įrodymą.

Apibendrinant mokymosi aplinkos vertinimą galima teigti, kad iš esmės visi ugdymosi proceso dalyviai mokymosi aplinką vertina labiau kaip palankią negu nepalankią. Analizuojant informaciją apie mokiniams teikiamą pagalbą ir pagalbos naudą matyti, kad ją geriausiai vertina jos teikėjai – specialieji pedagogai ir mokytojai. Pagalbos gavėjai (mokiniai ir jų tėvai) nurodo kelis kartus mažiau analogiškų teiginių. Viena vertus, šitokią situaciją galima paaiškinti tuo, kad bū-

tent specialistai ir pedagogai geriausiai išmano apie pedagoginę pagalbą ir jos efektyvumą, nes jie yra šios srities profesionalai. Antra vertus, tai perša mintį, kad planuojant ir teikiant pagalbą mokiniai ir jų tėvai nepakankamai įtraukiami į šį procesą, su jais galbūt per mažai kalbama apie mokiniui reikalingą ir jam teikiamą pagalbą bei jos naudą, todėl jos vartotojams pagalba nėra taip giliai suprantama kaip vidinis poreikis. Šie duomenys sutampa su ankstesniame tyrime (Ališauskas ir kt., 2011) nustatyta tendencija, kad mokyklų administratoriai ir specialistai teikiamą pagalbą vertina palankiau nei tėvai ir mokiniai.

Šeimos narių pagalba. *Šeimos narių palaikymo / palaikymo trūkumo* klausimais vaikai ir tėvai, kaip bebūtų keista, pasisakė retai, pateikė vienodą pozityvių ir negatyvių teiginių skaičių. Tėvai kalba, kaip stengiasi sužadinti vaikų norą mokytis, sudaro tinkamas mokymosi ir poilsio sąlygas. Vaikai pasisakė mažai, nurodė, kad juos labiausiai supranta ir palaiko mama ar tėtis. Mokytojų ir specialistų atsakymuose yra dvigubai daugiau negatyvių charakteristikų, kuriose kalbama apie per menką tėvų dėmesį vaiko mokymuisi, nesaugią aplinką namie ir kt.

Kaip respondentai vertina šeimos narių pagalbą mokantis, parodyta 5 lentelėje.

5 lentelė

Šeimos narių pagalbos mokantis / pagalbos mokantis trūkumo subkategorija

Ugdymosi dalyviai	Teiginių skaičius	Teiginių vidurkis (M)	Teiginių pavyzdžiai
Šeimos narių pagalba mokantis			
Mokiniai	117	4	<i>Pusbrolis padeda matematiką, mama – lietuvių, o teta – anglų; jinai (sesė) man padeda skaičiuoti, rašyti, ji diktuoja, o aš rašau; perskaito užduotį ir pataria, ką ten parašyt; parašau su pieštuku, paskui patikrina, paskui nutrinu ir parašau su parkeriu.</i>
Tėvai	78	3	<i>Jeigu perskaitai ir nesupranta, tada paaiškinam; aš padedu; daugiau mama su juo pamokas daro.</i>
Mokytojai	57	3	<i>Matosi, kad ir namuose padirba; pagalba mamos naudinga, paaiškinta ir labai gerai; brolių vyresnį turi – pakonsultuoja.</i>
Specialistai	46	4	<i>Mama tik prižiūri, kad jie ruošų; buvo tokia teta, kuri padėdavo; matosi, kur jau paskaito, parašo, paskaičiuoja.</i>

5 lentelės tęsinys

Šeimos narių pagalbos mokantis trūkumas			
Mokiniai	5	0	<i>Mama nelabai su tėčiu moka (anglų); iš mamos; kartu paskaityti, parašyt.</i>
Tėvai	6	0	<i>Ir pas mane buvo lietuvių blogai, aš kilus iš rusų, rusiškai kalbam su seneliais; aš pati nesugebu; man tai neišeina.</i>
Mokytojai	48	2	<i>Mokymuisi labai sunkios sąlygos; reikia turėti stiprią motyvaciją, stiprią valią, kad galėtum gerai mokytis; pasižada, kad kontroliuos, bet vis tiek neatlieka namų darbų.</i>
Specialistai	63	5	<i>Namų darbai ne visada atliekami; gilumo mokantis ten nėra; jeigu kartais ir pasako mama, kad tu ruošk, tai tiktai ir tiek.</i>

Šeimos narių pagalbos / trūkumo mokantis subkategorijoje mokytojai ir specialistai pateikė panašų teigiamų ir neigiamų teiginių skaičių. Mokytojai ir specialistai teigiamose charakteristikose kalba apie šeimos narių dėmesį namų darbams, realią mokymosi namuose naudą, neigiamose – apie prastas namų darbų ruošos namuose sąlygas, menkus tėvų gebėjimus paaiškinti užduotis, per menką vaikų kontrolę. Vaikai dažnai mini įvairių giminaičių pagalbą atliekant skirtingų dalykų namų darbus, kalba apie „Skype“ programos naudojimą prašant pagalbos iš užsienyje gyvenančių namiškių, kaip sunkumus įvardija menkus tėvų kai kurių sričių gebėjimus. Tėvai patys pripažįsta ne visada galintys padėti, nes nesupranta, nemoka, kaip pagalbą įvardija kartu su vaiku namų darbų užduočių atlikimą, perskaitant ir paaiškinant, ko vaikas nesupranta. Tėvai ir vaikai teigiamai vertina patį pagalbos teikimo faktą, o mokytojai ir specialistai nori kokybiškos pagalbos namuose, mini, kad tėvų gebėjimai yra menki, šeimoje prasti vaikų auklėjimo įpročiai. Ugdytojai neturėtų tikėtis iš tėvų pedagogams būdingų kompetencijų. Kyla klausimas apie vaidmenų pasiskirstymą ar skiriamas pernelyg sudėtingas ir vaiko realius gebėjimus viršijančias užduotis.

Ugdymo dalyvių bendradarbiavimas. Ugdymo dalyvių (vaikų, ugdytojų, pedagogų, specialistų) bendradarbiavimo klausimais mokiniai nepasisakė, tėvai pasisakė tik ugdytojų ir šeimos bendradarbiavimo klausimu. Tai galimai liudija menką tėvų ir vaikų informavimą apie komandinės pagalbos vaikui teikimo sistemą mokykloje bei menką tėvų ir vaikų įtraukimą ir išitraukimą į ugdymą. Mokytojai pateikia informacijos, kokius susitarimus naudoja, kaip kalbasi apie mokymąsi ir darbą su pagalbos mokiniui specialistais. Specialistai mini, kaip derina su vaiku pagalbos teikimo laiką, kaip priima vaiko teikiamus pasiūlymus. Kaip neigiami teiginiai įvertinti pasisakymai, kai mokytojai ir specialistai sakė nežinantys, kas vaikui padeda atlikti namų darbų užduotis, kaip mokiniui sekasi mokytis kitų dalykų.

Mokytojų ir specialistų bendradarbiavimo / bendradarbiavimo trūkumo subkategorijoje mokytojai ir specialistai iš esmės pateikė vienodai pozityvių ir negatyvių teiginių. Teigiamos charakteristikos atskleidžia informaciją apie mokytojo ir specialisto bendradarbiavimo formas, sutariant dėl ugdymo turinio, mokymo metodų ar priemonių. Negatyvios charakteristikos pateikia pavyzdžių, kai mokytojas ar specialistas nežino, kokių specialistų pagalba vaikui yra teikiama, kokie yra pagalbos teikimo tikslai, nėra darnos tarp mokytojo ir specialiojo pedagogo derinant pagalbą ir jos turinį vaikui. Nereti mokytojų ir specialistų teiginiai apie nežinojimą, kas, kada ir kodėl dar, be jo, vaikui teikia pagalbą, leidžia daryti prielaidas apie menką pagalbos teikėjų tarpusavio bendradarbiavimą.

Ugdymo ir šeimos bendradarbiavimo / bendradarbiavimo stokos subkategorijoje vyrauja pozityvūs tėvų, mokytojų ir specialistų pasisakymai. Tėvai minėjo bendradarbiavimo su mokytoja ar auklėtoja formas, įvertino elektroninio dienyno naudą. Negatyviose tėvų pateiktose charakteristikose dominuoja teiginiai apie nenorą lankytis ugdymo institucijoje dėl nesusikalbėjimo su mokytoja, sunkumų atsiprašant iš darbo, laiko trūkumo. Mokytojai ir specialistai mini tėvų lankymąsi mokykloje, domėjimąsi vaiko mokymosi rezultatais, aktyvų dalyvavimą mokyklos organizuojamuose renginiuose, Vaiko gerovės komisijos posėdžiuose ir neigiamai atsiliepia apie vengimą bendradarbiauti, pažadų atvykti į mokyklą nesilaikymą. Specialistai kalba apie dalijimąsi informacija apie pagalbos teikimo sėkmę, bendrą sprendimų priėmimą, bendradarbiavimą keičiant vaiko nepageidaujamą elgesį, lavinant kalbą. Kaip negatyvius dalykus specialistai nurodo bendravimo su šeima ir šeimų iniciatyvos bendradarbiauti stoką.

Tyrimo išvados:

- Ugdymo(si) dalyviai (mokytojai, specialieji pedagogai, mokiniai ir jų tėvai) daugumą ugdymosi veiksmų (vaiko pasirengimas mokytis, mokymosi aplinka, šeimos palaikymas ir pagalba, ugdymo dalyvių bendradarbiavimas) vertina labiau kaip palankius negu nepalankius.
- Ugdymo(si) dalyviai nurodo ir vienodai svarbia laiko informaciją apie mokymosi pasiekimus ir mokymosi sunkumus. Tai paneigia iki šiol atliktų tyrimų išvadas apie akivaizdų neigiamų charakteristikų dominavimą vertinant vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi sėkmę.
- Mokiniam teikiamą pedagoginę pagalbą ir pagalbos naudą geriau vertina jos teikėjai – specialieji pedagogai ir mokytojai, o ne jos gavėjai – mo-

kiniai ir jų tėvai. Tai leidžia manyti, kad, planuojant ir teikiant pagalbą, mokiniai ir jų tėvai nepakankamai įtraukiami į šį procesą ir nepakankamai motyvuojami, todėl vartotojams pagalba ne visada yra išsąmonintas vidinis poreikis.

- Ugdymo(si) dalyvių pasisakymai bendradarbiavimo klausimais liudija menką tėvų ir vaikų informavimą apie komandinės pagalbos vaikui teikimo sistemą mokykloje bei menką tėvų ir vaikų įtraukimą ir įsitraukimą į ugdymo procesą.
- Tyrimo rezultatai atskleidžia pozityvias mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymo tendencijas (didesnį orientavimąsi į mokinių pasiekimus, o ne sunkumus; bendraklasių paramą ir kt.), kartu konstatuojama, kad vis dar aktuali problema išlieka menkas vaikų ir tėvų, kaip ugdymo(si) partnerių, įtraukimas ir įsitraukimas į ugdymo procesą.

Literatūra

- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., & Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., & Šapelytė, O. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis*: Tyrimo ataskaita [žiūrėta 2016-02-20]. Prieiga internete: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis2007.pdf
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., & Kairienė, D. (2011). Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas, 1* (24), 75–90.
- Ališauskas, A., Dikidži, A., & Gerulaitis, D. (2005). Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų poreikių turinčio vaiko socialinė psichologinė charakteristika. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose* medžiaga, 2004 m. gruodžio 22 d. (p. 5–7). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., & Miltenienė, L. (2011). Inkliuzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas, 2* (25), 113–127.
- Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Miltenienė, L., Melienė, R., & Gerulaitis, D. (2009). Specialiosios pedagoginės pagalbos poreikis ir tenkinimo lygis ugdymo proceso dalyvių vertinimu. *Specialusis ugdymas, 1* (20), 119–130.

- Barkauskienė, R., & Skerytė-Kazlauskienė, M. (2010). Mokymosi negalę turinčių paauglių savęs vertinimas ir suvokta socialinė parama. *Psichologija*, 41, 33–49.
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and identification of Learning Disabilities. Butler, D., & Wong, B. (Eds.). *Learning about learning disabilities* (pp. 1–26). USA.
- Geležinienė, R., Gerulaitis, D., Povilaitienė, N., & Venckus, R. (2009). *Kūrybiškumas ir socialinė integracija*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Kaffemanienė, I., & Ivoškutė, J. (2005). Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai. *Specialusis ugdymas*, 2 (5), 55–67.
- King-Sears, M. E. (2008). *Facts and fallacies: Differentiation and general education curriculum for students with special education needs* [žiūrėta 2016-03-19]. Prieiga internete: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.2008.00371.x/abstract>
- Lekavičienė, R., Vasiliauskaitė, Z., Antinienė, D., Almonaitienė, J. (2010). *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma littera.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. *Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, kalbų įskaitų, brandos egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, buvusiems mokiniams ir externams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarkos aprašas*. (2012). [žiūrėta 2016-02-29]. Prieiga internete: http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas_pagrindinis_ugdymas_spec/ISAK_PRIT_V-258.pdf
- Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija.
- Miltenienė, L. (2004). Socialinių tinklų kūrimas edukacinėje aplinkoje: tėvų vaidmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. *Socialinis darbas*, 3(2), 106–113.
- Miltenienė, L., Melienė, R., & Kairienė, D. (2013). Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų. *Specialusis ugdymas*, 1 (28), 73–84.
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). *Risk, Resilience, And Adjustment Of Individuals With Learning Disabilities* [žiūrėta 2016-02-12]. Prieiga internete: www.ldonline.org/article/6174/

- Scanlon, D. (2013). Specific learning Disability and Its Newest Definition: Which Is Comprehensive? and Which Is Insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46 (1), 26–33.
- Skerytė-Kazlauskienė, M., Barkauskienė, R., & Povilaitis, R. (2012). Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savęs vertinimas: ar svarbi patyčių patirtis. *Tiltai*, 3, 99–109.
- Skerytė-Kazlauskienė, M. (2013). *Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emociniai sunkumai ir jų kaita: individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai*. Daktaro disertacija.
- Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse* [žiūrėta 2016-02-27]. Prieiga internete: http://svis.emokykla.lt/lt/index/a_view/47
- Šiaučiukėnienė, L., & Visockienė, O. (2013). *Mokymo diferencijavimas edukacinės paradigmos kaitoje*. Kaunas: Technologija.
- Teresevičienė, M., & Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Monografija. Kaunas: VDU.
- Waber, D. P. (2010). *Rethinking learning disabilities: understanding children who struggle in school*. USA.
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (2004). *The ABC's of Learning disabilities*. USA.

MOKINIŲ, TURINČIŲ MOKYMO SI SUTRIKIMŲ, EDUKACINĖ CHARAKTERISTIKA

Jelena Galvydytė, Algirdas Ališauskas

Santrauka

Straipsnyje apibūdinama mokymosi sutrikimų turinčių mokinių edukacinė charakteristika. Siekiant įvairiapusio situacijos vertinimo, dalyviais pasirinkti ir pagalbos gavėjai, ir teikėjai. Tikslinės imties principu atrinkti tyrime dalyvavo 33 mokiniai, 23 jų tėvai, 22 mokytojai, 13 pagalbos mokiniui specialistų (specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, socialiniai pedagogai). Taikytas pusiau struktūruotas interviu. Tyrimo dalyviams (mokiniams, tėvams, mo-

kytojams, švietimo pagalbos mokiniui specialistams) buvo pateikti klausimai apie vaiko mokymosi situaciją, vaikui teikiamą pagalbą mokykloje ir namuose. Atsakymų analizė atskleidė pozityvius ir negatyvius veiksnius, kuriuos ugdymo(si) procese patiria mokiniai, turintys mokymosi sutrikimų. Ugdymosi proceso dalyviai (mokytojai, specialieji pedagogai, mokiniai ir jų tėvai) daugumą ugdymosi aplinkos faktorių (vaiko pasirengimas mokytis, mokymosi aplinka, šeimos palaikymas ir pagalba, ugdymo dalyvių bendradarbiavimas) vertina labiau kaip palankius negu nepalankius. Mokiniais teikiamą pedagoginę pagalbą ir pagalbos naudą geriau vertina jos teikėjai – specialieji pedagogai ir mokytojai, o ne jos gavėjai – mokiniai ir jų tėvai. Tai leidžia manyti, kad, planuojant ir teikiant pagalbą, mokiniai ir jų tėvai yra nepakankamai įtraukiami į šį procesą ir nepakankamai motyvuojami, todėl jos vartotojams pagalba ne visada yra išsąmonintas vidinis poreikis. Ugdymo dalyvių pasisakymai bendradarbiavimo klausimais liudija nepakankamą tėvų ir vaikų informavimą apie komandinės pagalbos vaikui teikimo sistemą mokykloje bei menką tėvų ir vaikų įtraukimą ir išitraukimą į ugdymo procesą.

Tyrimo rezultatai atskleidžia pozityvius mokinių, turinčių mokymosi sutrikimų, ugdymo tendencijas (didesnį orientavimąsi į mokinių pasiekimus, o ne į sunkumus; bendraklasių paramą ir kt.), kartu konstatuojama, kad vis dar aktuali išlieka menko vaikų ir tėvų, kaip ugdymo(si) partnerių, įtraukimo ir išitraukimo į ugdymo procesą problema.

EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Jelena Galvydytė
Jonava District Municipal Pedagogical Psychological Service
S. G. Ilgūno St. 2, LT-55148 Jonava, Lithuania

Algirdas Ališauskas
Šiauliai University
P. Višinskio St. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania

Abstract

The article describes educational characteristics of students with learning disabilities. The participants of the research (students, parents, teachers, specialists) have been submitted questions about the child's learning situation and the support provided at school and home. The answer analysis revealed positive and negative factors that affected the students with learning disabilities during the process of teaching and learning. Majority of these environmental factors (the children's preparation to learn, learning environment, family support and assistance, collaboration of educators) are more construed as favourable rather than unfavourable by participants of the educational process (teachers, special educators, students and their parents). Moreover, the research discloses positive tendencies of education of students with learning disabilities (greater orientation to students' achievements instead of difficulties; peer support and the like). It is ascertained that poor inclusion and involvement of children and parents as education partners is the issue that remains relevant.

Keywords: *learning disabilities, educational characteristics.*

Introduction

In recent years, students with learning disabilities accounted for over one third of all students with special needs studying in Lithuanian schools in mainstream classes. During the school year of 2015-2016, 12.104 students (33.4%) out of 36.248 mainstream students with special learning needs from Lithuanian schools have learning disabilities: 2.943 (8.1%) general, 3.077 (8.5%) specific, 92 (0.3%), non-verbal learning disabilities, and 5.992 (16.5%) complex disabilities, incorporating learning disabilities.

Children with learning disabilities have difficulty mastering the learning programme. Difficulties occur while learning to read, write and calculate.

In a case of general learning disabilities concerning low intellectual abilities, insignificant learning achievements in various subjects are expected. In a case of specific and non-verbal learning disabilities under the existing intellectual capacity and age-corresponding education, achievements in reading, writing and mathematics are poorer than expected regarding untrained separate cognitive processes. Children's learning disabilities become apparent when they start attending schools. These issues are difficult to identify prior to schooling, as significant intellectual or adaptive behaviour disorders are unrepresentative of the children with learning disabilities. As a result, these disabilities could be referred as unexpected (Fletcher, 2012) and it is believed that low levels of academic achievements may be related to information retention difficulties, lack of working memory and attention, as well as inability to successfully keep in mind a piece of information required by a task.

Education of students with learning disabilities in mainstream class under the Framework Programmes is legitimised by the educational regulatory documents, and progress and achievements of the evaluation criteria are applied and special pedagogical or other educational support is provided. The adaptation of general education programmes can be recommended to help a student master the satisfactory level of achievement of Framework Programmes. In this case, the support of a special educator and, if necessary, a speech therapist, social educator, and/or psychologist is provided. By adapting the programme, class subject teachers provide application of certain types of training, the use of teaching tools, specific evaluation criteria, as well as availability to use the supporting material and supplementary measures, to extend the timing, to write assignments on the computer and similar. For these students basic education achievement tests and the final examination are adapted, application instructions, tasks and evaluation criteria are provided by extending the timing, not counting certain letter pair confusions as mistakes, enabling typing on a computer, allowing the use of tables, formula kits and charts and allowing to complete the reading tasks in a separate room. For these students the opportunities to study at the secondary education level and gain further education are available.

It is emphasised (Scanlon, 2013 etc.) that it is essential to be able to adequately meet the special needs of the pupils. An efficient system of student support in educational institutions, according to Waber (2010) et al., helps the student with learning problems to achieve educational progress. Specialists welcome their own knowledge and preparation to recognise and meet the students' individual learning needs and recognise parental education and counselling as areas for improvement (Miltenienė, Melienė, Kairienė 2013). The authors of the

research emphasise the collaboration among participants of the educational process, which is understood in today's educational system as the knowledge and skill coordination as well as negotiation in the decision-making between the two parties (Lekavicienė et al., 2010; Šiaučiukienė, Visockienė 2013; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003). However, in reality, educators understand the collaboration as unidirectional parent conveyance, document signing, invitations to participate in meetings (Miltenienė, 2005 et al.). This situation does not reflect the true essence of collaboration when searching for a mutually favourable decision in defence of their interests. However, it is recognised that pupils with special educational needs lack self-confidence. They are poorly involved in making their educational decisions. Negative image of pupils with educational needs is dominant. The studies carried out in Lithuania (Ališauskas, Dikidzi, Gerulaitis, 2005; Gerulaitis, 2005; Miltenienė, 2004, 2005) show the prevalence of disadvantaged characteristics of children with learning disabilities which, when emphasised, increase the child's psychological discomfort and exclusion at school. Lower self-evaluation and learning quality evaluation, passivity and dissatisfaction with their class are typical of the teenagers with learning disabilities (Barkauskaitė et al., 2010, Skėrytė-Kazlauskas et al., 2012 Skėrytė-Kazlauskienė 2013). It is stated (King-Sears, 2008 et al.), that students with learning disabilities can learn more than we estimate according to their ability, if we consider teaching to their individual pace, attention and other characteristics of the activities. To convey the curriculum to all the students in the classroom taking account of their different options is difficult for teachers. Both teachers and school leaders experience stress when summarising the results, students with special educational needs do not demonstrate sufficient achievements. Differentiation techniques help these students, but it is not enough to achieve the expected results during tests.

Parents trust the support provided by the specialists, but often both parents and their children treat the support as a form of exclusion. Support of specialists is more a one-way street, when the support providers themselves decide the support techniques and forms (Ališauskienė et al., 2009). In modern society, education is a social process in which experiences are shared. Based on the inclusion and social interaction principles, it is aimed for the active participation of every individual by recognising their strengths, allowing revealing themselves and being active (Geležinienė et al., 2009).

Therefore, the approach of the beneficiary towards the help provided is important. Social participation theory recognises individuals' personal abilities to make decisions relating to their well-being. In this case, the special education coordinator is a negotiator and a mediator who is aiming to harmonise the

learning needs of different education participants and help reaching mutually favourable solutions ensuring successful education of a child with special needs. In some cases, mono-directional imperative solutions are considered a safety factor when there is a denial of disability, parental frustration or false expectations (Morrison, Cosden, 1997). Foreign authors (Scanlon 2013; Wong, Graham et al., 2004; Morrison, Cosden, 1997; Waber, 2010) focused on the development of supporting educational environment, flexible and organised educational process and recognition of wrong decisions in order to achieve the learning success of students with special educational needs. For the successful implementation of inclusive practices, school tolerance to the student differences is important as well as the ability to flexibly change internal policies and practices and collaborate in the decision-making (Ališauskas et al., 2011).

Various psychological, pedagogical and social aspects of development related to education of all pupils with special educational needs (SEN) have been researched in the studies carried out so far. There is a lack of research in Lithuania, that analyses educational factors in cases of pupils with learning disabilities. This is particularly relevant because this group of students represents a third of all Lithuanian pupils with SEN. It is also likely that the search of educational resources of this particular group of pupils whose learning difficulties become apparent in the context, and the process of learning is mostly connected to the qualitative analysis of the educational process and its changes.

In terms of the different participants in education, this article deals with characteristics and educational factors that help or hinder the child with learning disabilities to achieve the learning progress.

The aim of the research was to reveal the educational characteristics of students with learning disabilities. **Problematic issues:** What are the educational characteristics of a child with learning disabilities? How does a child with learning disabilities evaluate the support provided and how does this evaluation vary from the evaluation of the support providers? Who helps and hinders the student's learning progress?

The objectives of the research:

1. By applying theoretical analysis, to distinguish educational factors that determine the learning success of students with learning disabilities.
2. By applying the interview content analysis, to mark out positive and negative learning factors of students with learning disabilities.

Methodology and Methods

In order to reveal the situation of the support provided and the characteristics and of a child with learning disabilities, the qualitative methods such as interview and interview content analysis have been chosen. To receive full evaluation of the situation, the support providers and beneficiaries have been chosen as participants. By the principles of targeted sampling by age (1–5 forms), disorder (learning disabilities) and place of studies (X district school), 33 students, 23 parents, 22 teachers and 13 student support specialists (special educators, speech therapists, psychologists, social educators) have been chosen and participated.

Semi-structured interviews have been applied. Question contents for children and adults were essentially the same. However, the phrasing of the questions, depending on the educational roles, age and experience of participants, varied insignificantly.

Interview questions revealing the **child's learning situation** have been about *how has the learning (the Lithuanian language, mathematics and other subjects) proceeded? What subjects have been successful? What subjects have been unsuccessful and why?/ What subjects have been quite successful? What tasks can they perform well without the help of the teacher? What do they fail to succeed at and why?* Questions about **support at school**: *Who helps the student learn at school? What specialist's support is provided? In what ways is the student assisted? How often does the student receive help?* Questions about the **satisfaction with the support**: *Whose/what help did the learners need? Whose support is the most important? What help is most required? What kind of help would the student like to/not want to? Why? What specialist/person's support brings the most benefit? What kind of help is mostly beneficial to the child?* Questions about the **support in the family**: *Who helps a child to learn at home? How is the student helped? What kind of (learning) support would the child wish/would not wish from their family members?/How is the family interested in student's achievements? How does the collaboration with the family/teachers proceed?* At the end of the interview, **additional questions** for the teacher have been brought: *What should the teacher know about this child with a learning disability? What advice would they give to another teacher who would teach this child? What should be looked for? etc.*

Computerised audio recording tool has been used for interview sound recording. Audio recording has been stenographed. An interview content (content) analysis has been applied.

Based on the research material obtained, the categories reflecting the objectives and tasks have been identified: **the preparation of the child for learning, learning environment, family, co-operation**. These categories consist of 10 sub-categories revealing positive and negative factors of children's education (Table 1). According to the categories and subcategories distinguished, the survey statements of interviewed participants have been analysed. The number of statements and their averages have been reported. The coincidences and differences of education participants' positions have been analysed.

The Results of the Research

Positive and negative learning factors influencing the student with learning disabilities have been distinguished by the interview content analysis. The categories and sub-categories of the educational factors and the number of statements of interviewed participants, according to subcategories marked, are shown in Table 1.

Table 1

The categories of educational factors and sub-factors and the number of statements

Categories	Sub-categories	Number of statements			
		Children	Parents	Teachers	Specialists
Child's preparation to study	Learning achievements/difficulties	157/145	66/86	273/350	262/266
	Behaviour and attitude helping hindering learning	35/12	27/36	125/191	91/123
Study environment	Personal reinforcement/lack of reinforcement	0/0	4/2	101/14	101/3
	Support provided/ lack of support	116/74	75/29	176/91	195/117
	Appreciated/ depreciated support	84/10	75/3	167/32	192/24
Family	Family support/ lack of support	2/1	15/22	21/45	45/77
	Family member support in learning/ lack of support	117/5	78/6	57/48	46/ 63

Continued Table 1

Collaboration	Collaboration of educator and the student/ lack of collaboration	0/1	0/0	10/13	19/6
	Collaboration of teachers and specialists/ lack of collaboration	0/0	0/0	16/28	39/32
	Collaboration of educators and family/ lack of collaboration	0/0	62/18	108/48	117/53

Analysing the content of the interview of the participants, prominent coincidences stood out: most statements submitted by the participants have been in sub- categories of **learning difficulties**, **learning achievements** and **support provided**. Parents, teachers and specialists have positively spoken while **evaluating the support provided**. Parents and children emphasised **family member support in learning** more strongly than teachers and specialists did.

Child's preparation to learn. Table 2 shows how different research participants describe learning difficulties and achievements of students with learning disabilities.

Table 2

Subcategories of learning achievements/difficulties

Educational participants	Numbers of statements	Average of statements (M)	Examples of statements
Learning Achievements			
Students	157	5	<i>Fill in the gaps with letters. Add, deduct and multiply. In the Activity Book you need something to colour, write in, something to write there what you think about it. Physical education is success for me, and also art. Art - I can draw very nicely. Answer the questions. To measure the length. Can nicely read. Can read well, understand everything, all the questions.</i>
Parents	66	3	<i>Reads nicely. To draw and PE. Knows the multiplication table. Maths is easier to him. Maths, drawing and the Lithuanian language. Harder to read. Religious education, music and art.</i>

Continued Table 2

Teachers	273	12	<i>Counts well. He understands the division as such. Reads himself, is able to read the text and understands, at least basically, what was read. Copies - if not difficult. There is progress in the Lithuanian language learning - writes a dictation together with others, keeps up, there is a tempo.</i>
Specialists	262	20	<i>Accomplishes tasks almost in line with rest of the class. Is able to find the cause-effect relations. He has got a lot of potential to study. Assimilates the minimum - that lowest level. Easily tells the text solving course. The consolidation and crushing of numbers.</i>
Learning Difficulties			
Students	145	4	<i>English is the hardest, hard to learn this language there. Division isn't going well. I do everything very slowly. Badly, as I make a lot of mistakes (in dictations). I can't, I don't like the Lithuanian language. I had to highlight the simple predicate and I didn't know what question they answer ask, so didn't understand.</i>
Parents	86	4	<i>Cannot retell, says; they do not let him retell at school because he can't; the Lithuanian language is not well; cannot read in front of the class aloud; copies from the book, so five or six mistakes; he can't pronounce; the table of multiplication is not learnt. He lacks the memory.</i>
Teachers	350	16	<i>Verbal tasks are harder to him as he is worse at reading. He is not able to do any tasks by himself. Hardly reaches the satisfactory level. Makes a lot of mistakes and struggles. Again no progress. Verbal tasks are already worse because he is not good at reading. Writing was worse.</i>
Specialists	266	20	<i>The hardest are the writing tasks. Omission of letters and these grammar tasks are not easy to accomplish and put in practice. When it is needed to apply the rules. The hardest thing - analysis aloud. The skills of counting by heart are not so well. To create and write a text. Division by angle is really not easy.</i>

The table shows the total number of interviewed participants' statements and their average, i. e. how many statements each interviewee specified on the average. Statement average allows a better view of the dominant trends (especially when it is associated with positive or negative characteristics) and

lets us compare the data from different participants of the educational process, as the numbers of interviewed participants (students, parents, teachers, specialists) were different.

Specialists (in both cases, 20 on the average) have presented the majority of statements on students' learning achievements and challenges. Teachers provided negative characteristics of learning difficulties more often (M 16) than positive about the achievements (M 12). Both parents and students have submitted positive and negative statements quite equally. Similar numbers of positive and negative characteristics testify that information about learning outcomes and learning difficulties are equally important to education participants. Compared with previously analysed data of studies, positive tendency has been revealed, whereas some of the emphasis on negative characteristics follows the evaluation of equivalent learning difficulties and achievements. Speaking about the achievements and learning difficulties, students identified their skills in one or another area and provided the information about tasks, which are easy and hard to manage. Parents have mentioned how well their children do in one or the other subject. Teachers emphasise the students' knowledge compatibility with the satisfactory level of achievement, the success in reading, writing and arithmetic, as well as the ability to perform tasks together with the class. Specialists refer to the Lithuanian language and mathematics tasks in details as well as language learning areas. Teachers and other specialists usually speak about the learning of Lithuanian and mathematics, the children and their parents, in addition to these things, refer to the learning success in physical education and art.

Students approximately three times more often talked about their behaviour and provisions that facilitated the study than about the behaviour and attitudes that hindered learning. Children mentioned the perseverance to complete tasks, seeking of the support, efforts to carry out the task without errors. Negative characteristic have revealed too little effort in homework assignments and difficulties facing an insurmountable task. Specialists and teachers mostly emphasised negative behaviour and attitudes that hindered learning (specialists indicated 10 on the average and teachers roughly 9 such claims). Although teachers talk about students' perseverance, enjoyment of the results achieved, more often refer to pupils' inability to self-control when facing the failure, the desire to lead regardless of the quality of the engagement. Specialists talk about perseverance, willingness to accept support and the difficulties faced by the students due to improper activity rate, excessive impulsiveness or short-lasting focus. Parents often talked about the child's behaviour and attitudes

that hindered learning. To the parents, children's desire to learn and effort in homework completion are important.

Summarising the interviewed participants' statements about the children's preparation to learn, we can state that the students evaluate their learning situation as quite favourable. Characteristics of students' learning achievements and learning difficulties to parents, teachers and specialists are equally important. Although there is a remaining tendency to evaluate the achievements and difficulties according to the skills of reading, writing and counting, parents and children reveal the success of learning in different areas. They often talk about the achievements of studying art, music, physical education and ability to speak or dance nicely. Children and their parents have little spoken about the children's behaviour and attitudes that help or hinder learning. This may indicate the debasement of the parent and children's role in learning, lack of responsibility for learning outcomes and inactivity in making decisions related to learning and changes in behaviour and attitudes.

Learning environment. In the reinforcement/lack of reinforcement sub- category of the learning environment, specialists (M 8) and teachers (M 5) submitted characteristics that are more positive. The teachers talked about stimulating learning evaluation system and difficulty circumvention by eliminating complex tasks or approaching them differently, child's sedation and disclosure of their strengths to the learners themselves. Specialists often talked about the teacher-child relationships and agreements which motivated, sedation looking beyond failures, also mentioned some inappropriate child behaviour management measures used by the teachers which caused children stress and anxiety as well as lack of teachers' attention to educational recommendations of the PPS or school specialists.

Students did not raise the issues above. Parents provided little information too. They seldom mentioned praises for the child's efforts, wrong teacher's tone of voice in dealing with the student as a negative aspect.

Table 3 deals with education participants' opinions concerning the support and lack of it.

Table 3

The sub-category of support provided/lack of support provision

Educational participants	Number of statements	The average of statements (M)	Examples of statements
The Support Provided			
Students	116	4	<i>The teacher; peers; speech therapists, psychologists on Thursday and Wednesday.</i>
Parents	75	3	<i>Speech therapist; social educators and teachers; receives psychologist's; teachers, peers, a friend; and this (special teacher) is very helpful.</i>
Teachers	176	8	<i>And after attends the group after lessons, there the group teacher helps to prepare for lessons; there is a consultation for mathematics provided; I use the help of students; all specialists.</i>
Specialists	195	15	<i>Me; teacher; willingly goes to social educator's, there he communicates; peers help him, actually.</i>
The Lack of Support			
Students	74	2	<i>One time only (speech therapist); so someone could help to read, there the division to learn; so they would not swear, wouldn't call ill names, teacher would also wish; so I was happy and friendly with them; that I could be with them happy, friendly; I (should exchange and communicate more herself); she could invite me to answer more often.</i>
Parents	29	1	<i>Because of communication, so he wouldn't be silent - maybe the psychologist; maybe not all the children accept him; at home she is different, braver; kindness is important, wouldn't be angry with him.</i>
Teachers	91	4	<i>I need to advice myself; maybe we should assign a student, so he could do a bit more; special educator; we need a teacher assistant a lot.</i>
Specialists	117	9	<i>So that he could talk clearer, so that he could feel stronger. He probably lacks psychological help; nor he would need special educator's help, to control his emotions, know how to express themselves; for this child - the day centre where he could be involved in activities.</i>

The support provided to students is mostly stressed by the specialists (on the average, 15 claims have been stated) and teachers (on the average, 8 claims). All interviewed participants in this sub-category have submitted approximately two times more positive statements than negative ones. The information on particular specialists' support for a child is provided. Teachers refer to additional tutorials and conditions made for carrying out homework assignments after school classes. All groups of interviewed participants mentioned peers support. Children mention, that there is not enough help of speech therapists, they would like more voluntary help from peers, and teachers could come to explain more often and ask to answer their questions. Parents have often talked about the psychological support or lack of support, about the need of the softer tone of teacher's voice in dealing with a child. They think that specialists could help their child to feel braver at school and reveal himself/herself. Teachers talk about the lack support during lessons – support of a special educator, teacher assistant and the need of peers support, also mention the lack of their competencies. Specialists often refer to difficulties which need more intensive specialists' help to overcome.

Table 4 discloses how to interviewed participants evaluate *the benefits of child support*.

Table 4

The sub-category of valuation/devaluation of the support provided

Educational participants	Number of statements	Average of statements (M)	Examples of statements
Valuation of the Support Provided			
Students	84	3	<i>Teachers. The Lithuanian language is what I need to study more, we learn pronunciation, writing, reading at speech therapist's. Somebody from the class helps me with Lithuanian. When in pairs we need to read. They tell us how to write the words there. They (special educator) teach me how to write more properly. Class teacher is the most important of all. Not the same (at the special educator's) is easier.</i>
Parents	75	3	<i>Speech therapist helps, we can see - the child changes, really. Helps to verbally express the thoughts. He is braver with maths too. It's easier for him now. He hasn't got negative marks yet.</i>

Continued Table 4

Teachers	167	8	<i>Of the special educator, he works individually, the approach is different then. Even if he is capricious, in five or ten minutes, he works again, and last year he could sit for the whole lesson doing nothing. At the special educator's, the sessions are individual and manifests on writing a lot, and the maths goes forward too.</i>
Specialists	192	15	<i>The time when he can express himself helps him a lot. It is really useful and easier to see how to solve the conflicts, to decide how to deal with difficulties, more objectively, when they hear the opinions of others. The teacher has put a lot of work. There is progress, if compared. Really changed, he willingly goes to school because it was a period when he was afraid to go to school. Communicated and he adapted normally.</i>
Devaluation of the Support Provided			
Students	10	0	<i>I could attend the Lithuanian language classes, but I did not want (at special educator's). I do not understand there the words (at the conversation with the psychologist). Doesn't help much (social worker). We do there the same as in the class (at special educator's; so we write there and I can't read and divide.</i>
Parents	3	0	<i>I explain differently, not like the teacher (child does not understand teacher's explanations). He wanted to buy other workbook on Lithuanian, and I intentionally bought the same "Pupa". They do not go there (to the speech therapist and special educator) – what are you talking about?</i>
Teachers	32	1	<i>Can't see any changes. There is no point to attend the speech therapist until his tongue is not fixed. He did not accept the help of the assistant. He does not like to work in groups.</i>
Specialists	24	2	<i>He started to avoid attending classes with stronger ones. Parents did not really want him to attend the psychologist. Think that something is wrong if he does not attend. A lot more benefit is gained when he is in the class with peers (that at special educator's).</i>

In the sub- category of evaluation of the provided support, positive statements are dominant. Assessing the success of their support, most positive statements have been submitted by the specialists (M 15) and teachers (M 8). Parents (M 3) identify benefits of the support to their children's progress. Children (M 3)

speak about people whose support bring the most benefits and often mention teachers and peers. Students estimate specialists' support critically, mention that the psychologist's language is not understandable to them and that special educator helps, but not in the area the child himself thinks he needs it. One would think about the educational goals of specialists that are incompatible with the child's goals, when the goal of the support and the benefits of the activities are not stated clearly. Teachers provide information about the specialists' support and the child's progress. Specialists assess their own, colleague's, teacher's help provided, the benefits of individual attention to the child and express the concern if a child, along with his/her peers, perceives the support as evidence of failure.

Summing up the learning environment evaluation, we could say virtually all participants see the educational learning environment as more favourable than unfavourable. The analysis of information on the student support and support benefits shows that its providers, special educators and teachers consider it best. Beneficiaries (pupils and their parents) refer to several times less similar statements. On the one hand, this approach to the situation can be explained by the fact that educational support and its effectiveness is understood best by the specialists and educators because they are specialists. On the other hand, it is suggested that students and their parents are not sufficiently involved in the process of planning and provision of support. Perhaps, there are few discussions about the support, its provision and its benefits with the students, and the support is not understood as an internal demand by the beneficiaries. The data is consistent with previous trends suggesting that school administrators and specialists evaluate the support more favourably than parents and students, as found by the study (Ališauskas et al., 2011).

Family support. Paradoxically, children and parents, spoke on *family member support/lack of support issues* rarely and they submitted equal numbers of positive and negative statements. Parents claim trying to stimulate children's willingness to learn and provide right conditions for learning and rest. Children rarely spoke and pointed out that the mother or father understood and supported them the most. Teachers and specialists in their answers provide twice as many negative characteristics, in which it is spoken about parents' little attention to the child's learning and unsafe environment at home, etc.

Table 5 shows how respondents evaluate *family member support in learning*.

Table 5

**The sub-category of family member support/
lack of family member support in learning**

Educational participants	Number of statements	Average of statements (M)	Examples of statements
Family Member Support in Learning			
Students	117	4	<i>The cousin helps in mathematics, the mother in Lithuanian and the aunt in English; she (sister) helps me to count, write, she dictates and I write; reads the problem and advises what to write there; I write with a pencil, then check and then re-write with a pen.</i>
Parents	78	3	<i>If he reads and doesn't understand, then we explain; I help more and mother does the homework together with him.</i>
Teachers	57	3	<i>You can see he works at home too; mother's help is beneficial; He's got an older brother - he consults too.</i>
Specialists	46	4	<i>The mother only supervises, so they could prepare the homework; there was one aunt that helped; you can see where he can read, write or count.</i>
Lack of Family Member Support in Learning			
Students	5	0	<i>The mother and father really can't (English); from the mother; to write or read together.</i>
Parents	6	0	<i>I also struggled with Lithuanian, I came from Russia, we speak Russian with grannies; I can't myself; I do not succeed.</i>
Teachers	48	2	<i>Learning conditions are very difficult; you need to have strong motivation and strong will, so you could learn well; promises to control, but still does not do his homework.</i>
Specialists	63	5	<i>Homework is not always done; there is no depth in learning. If the mother sometimes tells him to do, that's all.</i>

In the sub-category of family member support/lack of learning, teachers and specialists provided similar numbers of positive and negative statements. Teachers and specialists in positive characteristics refer to family members' attention to homework, real benefits of learning at home, whereas in negative - about poor domestic chores for homework, poor parental skills to explain

tasks, little children control. Children often mention various relatives' support in homework on different subjects, talk about "Skype" application use while asking for help from relatives abroad. They also speak of poor skills of their parents in some fields. Parents admit they are not always able to help because they do not understand, cannot, and consider the reading of tasks and explaining of the homework, what their child does not understand, as well as support in the process of doing it as help. Parents and children are positive about the support fact as such, while teachers and specialists aim at quality support at home. They mention poor parental skills, habits in the family. Educators should not expect a parent to possess pedagogical competencies. The question of role administration and excessively complex tasks exceeding the actual capacities of the child arises.

Collaboration of educational participants. The students have not spoken of collaboration among education participants (children, parents, teachers, specialists), the parents have only spoken of the educator-family collaboration. It possibly testifies that parents and children are poorly informed about the team support delivery system at the school and poor parents' and child's engagement and involvement in education. Teachers give details on what agreements with the child are used, how they talk about child's learning with specialists. Specialists mention how they coordinate the support provision times with children and how they accept the child's proposals. The statements when teachers and specialists say they do not know who helps the children with their homework assignments and how they succeed in other subjects were valued as negative.

In the sub-category of *the collaboration/lack of collaboration between teachers and specialists*, teachers and specialists have submitted the same amount of positive and negative answers. In positive characteristics, the information about the different forms of collaboration, agreeing on time, curriculum, teaching methods and tools, between the teacher and the specialist has been disclosed. In negative characteristics, there have been answers submitted on the teacher or specialist not knowing which specialist helps a child, what are the goals of help provision; there is no coherence between the teacher and special educator while combining the support and its contents for the child. The statements, which are not rare and show that teacher and specialist do not know about what, when and why, besides them, provides the support, allow us drawing assumptions about poor collaboration among support providers.

In the sub-category of *educator and family collaboration/lack of collaboration*, positive feedback of parents, teachers and specialists prevail. Parents mention

forms of collaboration with the teacher or class teacher and speak of the benefits the e-diary brings. The negative characteristics claimed by parents deal with statements about the indisposition to attend due to miscommunication with the teacher, the difficulties of time off at work, time pressure. Teachers and specialists refer to parental visits to the school, interest in their child's learning results, active participation in school events organised by the school, the Child Welfare Board meetings and a negative impact on the mal-collaboration, failure to keep promises to come to school. Specialists talk about the sharing the information on support provision success, joint decision-making, collaboration in changing the child's undesirable behaviour, developing their language. As a negative matter, specialists pointed out the lack of communication with the family and collaboration initiatives.

The conclusions of the study:

- Education participants (teachers, specialists, students and their parents) consider the educational factors (the child's preparation to learn, learning environment, family support and assistance, educators' collaboration) of the majority of students with learning disabilities as more favourable than unfavourable.
- Education participants point out the information on the learning outcomes and learning difficulties and consider both equally important. This rejects to date conducted research findings on the apparent dominance of the negative characteristics while evaluating the learning success of children with special educational needs.
- The specialists- special educators and teachers evaluate the students' educational help and support provision better than the beneficiaries, i. e. students and parents. This suggests that students and their parents are not sufficiently involved in the process of the planning and provision of support and are not sufficiently motivated. Therefore, the awareness of the help does not always develop the internal demand of the consumers.
- The feedback of the education participants concerning the issues of collaboration testify poor information on delivery of the system of team support provision at school intended for the parents and children as well as poor parents' and children's engagement and involvement in education.
- The results of the research revealed positive tendencies of education (greater orientation to student achievements rather than difficulties and

peer support, etc.) of students with learning disabilities and stated that poor children's and parents' (as educational partners') involvement in the educational process remains a topical issue.

References

- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., & Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., & Šapelytė, O. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis: Tyrimo ataskaita*. [žiūrėta 2016-02-20]. Prieiga internete http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis2007.pdf
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., & Kairienė, D. (2011). Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas, 1* (24), 75-90.
- Ališauskas, A., Dikidži, A., & Gerulaitis, D. (2005). Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų poreikių turinčio vaiko socialinė psichologinė charakteristika. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose* medžiaga, 2004 m. gruodžio 22 d. (p. 5-7). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., & Miltenienė, L. (2011). Inkliuzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas, 2* (25), 113-127.
- Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Miltenienė, L., Melienė, R., & Gerulaitis, D. (2009). Specialiosios pedagoginės pagalbos poreikis ir tenkinimo lygis ugdymo proceso dalyvių vertinimu. *Specialusis ugdymas, 1* (20), 119-130.
- Barkauskienė, R., & Skerytė-Kazlauskienė, M. (2010). *Mokymosi negalę turinčių paauglių savęs vertinimas ir suvokta socialinė parama*. *Psichologija, 41*, 33-49.
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and Identification of Learning Disabilities. Butler, D., & Wong, B. (Eds.). *Learning about Learning Disabilities* (p. 1-26). USA.
- Geležinienė, R., Gerulaitis, D., Povilaitienė, N., & Venckus, R. (2009). *Kūrybiškumas ir socialinė integracija*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.

- Kaffemanienė, I., & Ivoškutė, J. (2005). Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai. *Specialusis ugdymas*, 2(5), 55-67.
- King-Sears, M. E. (2008) Facts and Fallacies: Differentiation and General Education Curriculum for Students with Special Education Needs. [žiūrėta 2016-03-19]. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.2008.00371.x/abstract>
- Lekavičienė, R., Vasiliauskaitė, Z., Antinienė, D., & Almonaitienė, J. (2010). *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma litera.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. *Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo, kalbų įskaitų, brandos egzaminų užduoties formos, vykdymo ir vertinimo instrukcijų pritaikymo mokiniams, buvusiems mokiniams ir ekstername, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarkos aprašas*. (2012). [žiūrėta 2016-02-29]. Prieiga internete http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas_pagrindinis_ugdymas_spec/ISAK_PRIT_V-258.pdf.
- Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*.
- Miltenienė, L. (2004). *Socialinių tinklų kūrimas edukacinėje aplinkoje: tėvų vsupportmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. *Socialinis darbas*, 3 (2), 106-113.
- Miltenienė, L., Melienė, R., & Kairienė, D. (2013). *Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų*. *Specialusis ugdymas*, 1 (28), 73-84.
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). *Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities*. [žiūrėta 2016-02-12]. Retrieved from www.ldonline.org/article/6174/
- Scanlon, D. (2013). *Specific Learning Disability and Its Newest Definition: Which Is Comprehensive? and Which Is Insufficient?* *Journal of Learning Disabilities*, 46 (1), 26-33.
- Skerytė-Kazlauskienė, M., Barkauskienė, R., & Povilaitis, R. (2012). *Paauglių, turinčių mokymosi sutrikimų, savęs vertinimas: ar svarbi patyčių patirtis*. *Tiltai*, 3, 99-109.
- Skerytė-Kazlauskienė, M. (2013). *Mokymosi sutrikimų turinčių paauglių emociniai sunkumai ir jų kaita: individualūs ir tarpasmeniniai veiksniai*. Daktaro disertacija.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai bendrojo ugdymo mokyklų bendrosiose klasėse [žiūrėta 2016-02-27]. Prieiga internete http://svis.emokykla.lt/lt/index/a_view/47

Šiaučiukėnienė, L., & Visockienė O. (2013). *Mokymo diferencijavimas edukacinės paradigmos kaitoje*. Kaunas: Technologija.

Teresevičienė, M., & Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Monografija. Kaunas.

Waber, D. P. (2010). *Rethinking Learning Disabilities: Understanding Children Who Struggle in School*. USA.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (2004). *The ABC's of Learning Disabilities*. USA.

EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Jelena Galvydytė, Algirdas Ališauskas

Summary

The article describes educational characteristics of students with learning disabilities. To receive a full evaluation of the situation, the support providers and beneficiaries have been chosen as participants. By the principles of targeted sampling, 33 students, 23 parents, 22 teachers and 13 student support specialists (special educators, speech therapists, psychologists, social educators) have been chosen and participated. Semi-structured interviews have been applied. The participants of the research (students, parents, teachers, specialists) have been submitted questions about the child's learning situation and the support provided at school and home. The answer analysis revealed positive and negative factors that affected the students with learning disabilities during the process of teaching and learning. The majority of these environmental factors (the children's preparation to learn, learning environment, family support and assistance, collaboration of educators) are more construed as favourable rather than unfavourable by the education participants (teachers, special educators, students and their parents). The specialists, i. e. special educators and teachers, evaluate students' educational help and support provision better than the beneficiaries, i. e. students and parents. This suggests that students

and their parents are not sufficiently involved in the process of the planning and provision of support and are not sufficiently motivated. Therefore, the awareness of the help does not always manifest as a developed internal demand to the consumers. The feedback of the education participants concerning the issues of collaboration testify poor information about the delivery system of team support provided at school to the parents and children as well as poor parents' and children's engagement and involvement in education. Moreover, the research discloses positive tendencies of education of students with learning disabilities (greater orientation to students' achievements instead of difficulties; peer support and the like). It is ascertained that poor inclusion and involvement of children and parents, as education partners, is the issue that remains relevant.

