LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETO
UGDYMO MOKSLŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Eglė Sušinskaitė

MOKINIŲ, TURINČIŲ DISLEKSIJĄ, PIRMOSIOS UŽSIENIO KALBOS (ANGLŲ) MOKYMO YPATUMAI

Magistro darbas
(Specialioji pedagogika)

Vadovė:
dr. Vida Navickienė

Vilnius, 2017

Turinys

ĮVADAS **3**

1. TEORINIS MOKINIŲ, TURINČIŲ DISLEKSIJĄ, PIRMOSIOS UŽSIENIO KALBOS (ANGLŲ) MOKYMO YPATUMŲ PAGRINDIMAS **6**

1.1. Disleksijos, kaip specifinio mokymosi sutrikimo, samprata 6
1.2. Disleksijos požymiai 9
1.3. Užsienio kalbos (anglų) mokymosi sunkumai, kylantys mokiniams, turintiems disleksiją... 13
1.4. Pasirengimo ypatumai užsienio kalbos pamokai heterogeninėje klasėje, kurioje mokosi mokinys, turintis disleksiją 16
1.5. Užsienio kalbos mokymo metodai, taikomi heterogeninėse klasėse 20
1.6. Multisensorinio mokymo metodo taikymo galimybės užsienio kalbos pamokos metu ugdant mokinius, turinčius disleksiją 24

2. MOKINIŲ, TURINČIŲ DISLEKSIJĄ, PIRMOSIOS UŽSIENIO KALBOS (ANGLŲ) MOKYMO YPATUMŲ EMPYRINIS TYRIMAS **28**

2.1. Empirinio tyrimo metodika ir organizavimas 28
2.2. Empirinio tyrimo rezultatų analizė ir interpretacija 30
2.2.1. Įtraukiojo ugdymo samprata 31
2.2.2. Disleksijos samprata 33
2.2.3. Disleksijos požymiai bei identifikavimas 35
2.2.4. Mokymosi sunkumai, kylantys mokiniams, turintiems disleksiją 39
2.2.5. Pirmosios užsienio kalbos (anglų) pamokos planavimo ypatumai atsižvelgiant į disleksiją 42
2.2.6. Užduočių diferencijavimo bei pritaikymo, mokiniams, turintiems disleksiją, užsienio kalbos (anglų) pamokose ypatumai 46
2.2.7. Disleksiją turinčių mokinių užsienio kalbos (anglų) garso ir raidės santykio mokymo ypatumai 48
2.2.8. Metodikos ar technikos mokant skaityti 50
2.2.9. Tekstų, skaitymo užduočių pasirinkimo reikšmė ugdant mokinius, turinčius disleksiją.. 52
2.2.10. Pirmosios užsienio kalbos (anglų) žodyno bei gramatikos mokymo ypatumai 53
2.2.11. Sudėtingesnių ar panašiai skambančių žodžių anglų kalboje mokymo ypatumai 55

IŠVADOS **58**

DISKUSIJA **60**

LITERATŪRA **61**

SUMMARY **67**

PRIEDAI **69**

ĮVADAS

Temos aktualumas. Vienas iš svarbiausių gebėjimų, kuriuos siekiama išugdyti mokykloje, yra skaitymas, nes būtent šis gebėjimas atveria duris į mokslo pasaulį. Visų pirma vos į mokyklą įžengęs ugdytinis yra mokomas, kad gebėtų skaityti, o vėliau, kad skaitydamas mokytųsi. Todėl skaitymas taip pat gali būti laikomas vienu pamatiniu įgūdžių, kadangi jis jungia visus mokomuosius dalykus, padeda suvokti jų esmę bei prasmę. Vadinasi, galima daryti prielaidą, kad gebėjimas kokybiškai skaityti yra itin reikšmingas ne tik mokymo(si) procese, bet ir gyvenime. Tačiau svarbu pabrėžti, kad toli gražu ne visiems mokiniams pavyksta iš(si)ugdyti taip reikalingus skaitymo įgūdžius ne vien todėl, kad mokiniai neretai stokoja motyvacijos mokytis, bet ir dėl visai kitų priežasčių: pastaruoju metu mokyklos duris praveria vis daugiau moksleivių, turinčių tam tikrų mokymosi sutrikimų, kurie yra priskiriami prie specifinių mokymosi sutrikimų grupės. Būtent minėti sutrikimai ir trukdo mokiniams sėkmingai mokytis ir pasiekti norimų akademinių rezultatų.

Konkrečiai kalbant apie specifinius mokymosi sutrikimus, susijusius su skaitymu, rašytine kalba, svarbu paminėti, kad Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo (2011) pirmajame priede, skaitymo sutrikimai yra skirstomi į keturias pagrindines grupes: žodžių skaitymo sunkumo, sklandaus skaitymo sunkumai, teksto supratimo sunkumai bei visiškas negebėjimas skaityti, kitaip, aleksija. Bene dažniausias skaitymo sutrikimas, su kuriuo susiduriama mokykloje, yra disleksija – dalinis negebėjimas skaityti – aprėpiantis visas tris anksčiau išvardytas skaitymo sutrikimų grupes.

Disleksija, kaip specifinis mokymosi sutrikimas, konkrečiai skaitymo sutrikimas, literatūroje apibrėžiamas gana plačiai, bet įvairiai; stebėtina, kad nėra prieita vieno sąlyginai universalaus šio sutrikimo apibūdinimo. Pabrėžtina, kad šis specifinis mokymosi sutrikimas, disleksija, turi įtakos ne vien gimtosios kalbos mokymuisi, bet ir kitų mokomųjų dalykų, kurie reikalauja teksto suvokimo, skaitymo gebėjimų, kad siekiant išmokti. Tačiau pastebima, kad disleksija nėra sutrikimas, sukeltas prasto regėjimo ar klausos, žemo intelekto ir pan. (Giannouli, Pavlidis, 2014). Taigi mokiniai, turintys šį sutrikimą, yra ugdomi bendrojo lavinimo mokyklose, heterogeninėse klasėse, tačiau dažnai jiems yra rengiamos pritaikytos mokymo programos: kalbų, istorijos ir kt. mokomųjų dalykų, kurie reikalauja skaitymo bei skaitomo teksto suvokimo. Mokiniams, kuriems būdingas minėtas sutrikimas, mokytis kalbų yra itin sudėtinga, tačiau privalu, nes kalbų, ypatingai užsienio kalbos mokėjimas, yra itin svarbus gyvenant modernioje visuomenėje ir dirbant, kai didžioji dalis informacijos, kuri yra reikalinga tiek darbe, tiek studijose yra publikuojama arba perduodama užsienio kalba.

Lietuvoje mokiniai pradeda mokytis pirmosios užsienio kalbos jau pradinėje ugdymo

pakopoje, būdami antroje klasėje (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008). Svarbu paminėti, kad dokumente „Bendrojo ugdymo pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių kalbiniam, matematiniam ir socialiniam bei gamtamoksliniam ugdymui“ (2009) apie pirmosios užsienio kalbos mokymo rekomendacijas nėra užsimenama, nors bendrojo ugdymo mokyklose besimokantys mokiniai jos yra mokomi. Svarbu paminėti, kad yra išleistas tik vienas metodinių rekomendacijų leidinys dėl ankstyvojo užsienio kalbos mokymo priemonių panaudojimo dirbant su specialiųjų poreikių vaikais – tai „Vadovėlių ir kitų mokymo priemonių naudojimas specialiųjų poreikių mokinių ankstyvajam užsienio kalbų mokymui“ (2008), tačiau jis orientuotas tik į ankstyvąjį užsienio kalbos ugdymą, t. y. skirtas pradinei ugdymo pakopai. O tolesnių panašaus pobūdžio leidinių rasti nepavyko.

Būtent anglų kalba yra dažniausia pirmoji užsienio kalba, kurios yra mokoma Lietuvoje. Vadinasi, vos pradėję lavinti savo gebėjimą skaityti gimtąja kalba pirmoje klasėje, antroje klasėje moksleiviai jau yra mokomi skaityti pirmąja užsienio kalba, kuri pastariesiems atrodo nesuprantama dėl skirtingo žodyno, rašybos, grafemų ir fonemų derinių. Panaši situacija pastebima ir daugelyje kitų Europos šalių, kad pirmosios užsienio kalbos įtraukimas į mokomųjų dalykų sąrašą jau pradinėje mokykloje gali sukelti didelių mokymosi sunkumų ne tik disleksiją turintiems mokiniams, bet ir specifinių mokymosi sutrikimų neturintiems mokiniams, nes mokiniai dar nėra pasiekę pakankamo gimtosios kalbos mokėjimo lygmens (Crombie, 2000). Anot Pukinskaitės (2006), vyresnėse klasėse mokiniai, turintys disleksijos sutrikimą, mokydamiesi užsienio kalbos susiduria su neretai neįveikiamais sunkumais, nes negeba perprasti užsienio kalbos gramatikos, konkrečiai anglų kalboje – negeba išmokti netaisyklingųjų veiksmažodžių ir pan. Russak (2016) remdamasi užsienio kalbos (anglų) mokytojų, kurių specializacija – mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tame tarpe ir disleksiją, užsienio kalbos mokymas, profesinio tobulėjimo šešiose Europos valstybėse tyrimo rezultatais teigia, jog užsienio kalbos (anglų) pedagogų dalyvavusių minėtame tyrime teigimu, mokytojai nesijaučia pakankamai pasirengę atliepti mokinių, turinčių disleksiją, poreikius užsienio kalbos pamokų metu. Pabrėžtina, jog nors Lietuvoje gimtosios (lietuvių) kalbos mokytojams metodinės literatūros tikrai galima aptikti, tačiau literatūros užsienio kalbos mokytojams apie tokį specifinį mokymosi sutrikimą turinčių mokinių ugdymą galima sakyti nėra. Tačiau užsienio autoriai siūlo nemažai alternatyvių ir efektyvių užsienio kalbos (anglų) mokymo(si) metodų, pavyzdžiui, Nijakowska (2010), Reid (2010) *Dyslexia 2nd Edition* ir kt.

Taigi pradėję mokytis užsienio kalbos mokiniai, turintys disleksiją, susiduria su dideliais mokymosi sunkumais, o mokytojams kyla iššūkių, nes pastebima, kad mokymo pritaikymo rekomendacijos tiek pradinio, tiek pagrindinio ugdymo pakopose yra labiau orientuotos į mokinius, turinčius intelekto sutrikimų, o specifiniams mokymosi sutrikimams dėmesys nėra skiriamas. Tačiau panaši situacija pastebima ir užsienyje – anot Smith (cit. pagal Kormos ir kt., 2009,

Nijakowska, 2010), kalbų mokytojai vis dar nėra visiškai aprūpinti reikiamomis priemonėmis, literatūra, įrankiais, reikalingais darbui su mokiniais, turinčiais disleksiją, ar kartais jiems trūksta reikiamų žinių. Nepaisant to, kad Švietimo įstatymas (2011, str. 3.1.) reglamentuoja: „ [...] išlavinti dabartiniam gyvenimui svarbius jo komunikacinius gebėjimus, padėti įsisavinti žinių visuomenei būdingą informacinę kultūrą, **užtikrinant** valstybinės kalbos, **užsienio kalbų ir gimtosios kalbos mokėjimą**, informacinį raštingumą, taip pat šiuolaikinę socialinę kompetenciją ir gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą ir sveikai gyventi.“, tačiau užsienio kalbos mokytojas lieka įpareigotas spręsti, kaip organizuoti mokymo procesą pamokos metu ir pasirinkti tinkamus mokymo metodus remdamasis tik savo išprusimu bei specialiojo pedagogo patarimais.

Darbo problema – kokie yra užsienio kalbos mokymo ypatumai mokant mokinius turinčius disleksiją?

Tyrimo objektas: pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokinių, turinčių disleksiją, mokymo ypatumai.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokinių, turinčių disleksiją, mokymo ypatumus akcentuojant jų svarbą sėkmingam kalbiniam mokinių ugdymui.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokymo ypatumus ugdant mokinius, turinčius disleksiją.
2. Atskleisti pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokymo(si) sunkumus, su kuriais susiduria mokiniai, turintys disleksiją.
3. Išanalizuoti Lietuvos ir užsienio šalių anglų kalbos mokytojų patirtį ugdant mokinius, turinčius disleksiją.

Tyrimo metodai: teorinis metodas – mokslinės literatūros analizė, empirinis metodas – kokybinis tyrimas – pusiau struktūruotas giluminis interviu.

1. TEORINIS MOKINIŲ, TURINČIŲ DISLEKSIJĄ, PIRMOSIOS UŽSIENIO KALBOS (ANGLŲ) MOKYMO YPATUMŲ PAGRINDIMAS

1.1. Disleksijos, kaip specifinio mokymosi sutrikimo, samprata

Disleksija, kaip specifinis mokymosi sutrikimas, gali būti laikomas vienu dažniausių mokymosi sutrikimu, su kuriuo tenka susidurti dalyko mokytojui. Pirmieji su minėtu mokymosi sutrikimu susiduria pradinių klasių mokytojai, vėliau – pirmosios užsienio kalbos, dažniausiai anglų kalbos, mokytojai, nes Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011) reglamentuoja pirmosios užsienio kalbos mokymosi pradžią dar pradinėje mokykloje, konkrečiau – antroje klasėje. Būtent pradėjus mokytis pirmosios užsienio kalbos mokiniams, turintiems disleksiją, mokymosi sunkumai dar labiau išryškėja bei paaštrėja. Tokia situacija pastebima tose šalyse, kur pirmosios užsienio kalbos įvedimas į mokomųjų dalykų sąrašą yra privalomas įstatymo numatyta tvarka (Crombie, 2000). Todėl prieš pradedant plačiau kalbėti apie disleksiją turinčių mokinių užsienio kalbos mokymo ypatumus, metodologiją bei mokymo alternatyvas, iš pradžių yra itin svarbu patikslinti bei apibrėžti disleksijos, kaip konkretaus, specifinio mokymosi sutrikimo sąvoką.

Disleksija, kaip mokymosi sutrikimas, yra gana plačiai mokslininkų analizuojamas jau daugiau nei šimtmetį, tačiau ligi šių dienų šis sutrikimas vis dar nėra apibrėžtas universalia sąvoka. **S**varbu pabrėžti, kad nepaisant to, jog universali šio reiškinio sąvoka vis dar nėra apibrėžta, disleksija, kaip mokymosi sutrikimas, daugelyje pasaulio valstybių yra oficialiai pripažįstama bei nustatoma (Ott, 1997). Mokslinėje literatūroje galima aptikti begalę skirtingų šio reiškinio apibrėžimų dėl daugialypės šio mokymosi sutrikimo struktūros, disleksija gali būti laikoma „skėtine“ sąvoka, vienu metu aprėpiančia kelių tipų disleksijas (Rontou, 2012). Crisp ir kt. (2012) disleksiją laiko kalbos sutrikimu, kurį sudėtinga apibrėžti tiksliai dėl daugybės skirtingų jos apibrėžčių, aptinkamų mokslinėje literatūroje. Rawson (1986) pelnytai disleksiją apibūdina kaip sutrikimą, turintį „daug veidų“ (cit. pagal. Miles ir Miles, 1996).

Teigiama, kad neretai disleksijos, kaip mokymosi sutrikimo, sąvoka yra vartojama kalbant ne tik apie skaitymo sutrikimus, o ir apie kylančius mokymosi sunkumus rašant (Pukinskaitė, 2006, Nijakowska, 2010). Anot Nijakowskos (2010), disleksija gali būti suvokia dviem būdais: kaip *siaura sąvoka*, aprėpianti tik specifinius sunkumus skaitant, arba *kaip sindromas*, aprėpiantis specifinius mokymosi sunkumus, kurie iškyla skaitant bei rašant, turint omenyje, kad *abu šie sunkumai yra tarpusavyje susiję*. Taigi, galima daryti prielaidą, kad tokia situacija gali kilti dėl mokslininkų susidarytos pradinės nuostatos apie disleksijos sandarą, ją sąlygojančius veiksnius ar atskleidžiančius požymius.

Pati disleksijos sąvoka yra kildinama iš graikų kalbos – *dys* (sunkus) ir *lexis* (žodis, posakis). Šis terminas pirmą kartą buvo pavartotas, siekiant apibūdinti unikalų mokymosi sutrikimą, sukeltą didelių sunkumų mokantis skaityti bei rašyti (Brewster, 1990). Vienas seniausių, reikšmingiausių bei dažniausiai aptinkamų disleksijos apibrėžimų literatūroje yra 1968 metais Pasaulinės neurologų federacijos pristatytas apibrėžimas (Riddick, 2002, Ott, 1997). Pukinskaitė (2006) pristato tokį minėto apibrėžimo vertimą į lietuvių kalbą: „*vystymosi disleksija yra sunkus, ilgą laiką trunkantis skaitymo išmokimo sutrikimas, nepaisant tinkamo mokymo, adekvataus intelekto bei sociokultūrinių sąlygų; jis priklauso nuo bazinių pažinimo sutrikimų, kurie dažnai yra konstitucinės kilmės*."

Antrasis dažnas, plačiai naudojamas bei kiek tikslesnis bei detalesnis disleksijos apibrėžimas pasiūlytas Tarptautinės disleksijos asociacijos 2002 metais (Williams, Lynch, 2010). Čia disleksija apibūdinama kaip *neurologinės kilmės specifinis mokymosi sutrikimas, kuris charakterizuojamas tiek žodžių atpažinimo sunkumais, tiek žemais mokinio, turinčio disleksiją, rašymo bei iškodavimo gebėjimais.* Taip pat pabrėžiama, kad minėti sunkumai yra daugiausiai sąlygojami fonologinio kalbos komponento deficito. Dauguma užsienio mokslininkų, tyrinėjančių disleksijos kaip specifinio mokymosi sutrikimo reiškinį, pagrindine šį sutikimą sukeliančia priežastimi yra linkę laikyti būtent fonologinio supratimo stygių (Hall, 2008, Allen, 2010, Kormos, Smith, 2012, Worthy ir kt., 2016).

Delaney (2016) disleksiją apibrėžia kaip sutrikimą, kuris visų pirma pasireiškia mokiniui skaitant, vardijant žodžių raides iš eilės (angl. *spelling*), rašant, kuris paveikia informacijos apdorojimą. Taip pat, anot autorės, disleksiją turintiems mokiniams yra būdingos fonologinio, vizualinio suvokimo, darbinės atminties problemos.

Priešingai nei anksčiau minėti mokslininkai, Peer (2007) pateikia kiek kitokią disleksijos apibrėžtį, įtraukdama į šią sąvoką mokėjimą skaičiuoti. Autorės teigimu, disleksiją galimą apibrėžti kaip kombinaciją, apjungiančią tiek mokinio gebėjimus, tiek sunkumus, su kuriais jis susiduria ir kurie turi įtakos mokymo(si) skaityti, rašyti, o kartais net skaičiuoti, procesui.

Taip pat disleksiją, kaip mokymosi sutrikimą apibūdinanti sąvoka, dažnai yra vartojama bei suvokiama dviem pagrindinėmis reikšmėmis: *įgyta disleksija*, kitaip – *aleksija*, bei *vystymosi disleksija* (Brewster, 1990, Pukinskaitė, 2006, Nikojawska, 2010). Aleksija – tai sutrikimas dėl negebėjimo skaityti ir suprasti skaitomus žodžius, kuris atsiranda pažeidus galvos smegenų pusrutulių žievės centrus (Pukinskaitė, 2006). Pabrėžtina, kad šis skaitymo sutrikimas yra būdingas suaugusiesiems. Priešingai nei aleksija, vystymosi disleksija (*developmental dyslexia*) yra būdinga vaikams. Vystymosi disleksija suvokiama kaip specifinis mokymosi sutrikimas, siejamas su vaikų rašytinės kalbos suvokimo bei naudojimo sutrikimu, kurį mokiniai patiria mokydamiesi skaityti bei rašyti jau pradinėje mokykloje (Nijakowska, 2010). Anot J. Nikojawskos (2010), vystymosi

disleksija yra labiausiai tiriama bei priimtina tarptautiniu mastu sąvoka, kalbant apie specifinius rašymo bei skaitymo mokymosi sutrikimus.

Ott (1997), siekdama charakterizuoti disleksiją, išskiria šešis pagrindinius disleksijos požymius:

1. disleksija gali būti *įgimta*,
2. būdingas *paveldimumo faktorius* labiau vyriškoje nei moteriškoje giminės linijoje,
3. *konstitucinė*, dėl neurologinio šio sutrikimo pagrindo,
4. būdingi *fonologinio supratimo sunkumai*,
5. būdingos *kalbos problemos*, sietinos su žodžių ar beprasmių žodžių atpažinimu,
6. *trumpalaikės atminties sutrikimas.*

Svarbu pabrėžti, kad disleksija nėra laikinas mokymosi sutrikimas (Pukinskaitė, 2006, Allen, 2010). Allen (2010) teigia, jog nepaisant to, kad vaikas, pasižymintis šiuo specifiniu mokymosi sutrikimu, besimokydamas mokykloje geba išmokti skaityti, tačiau sunkumai, patiriami skaitant, išlieka silpnąja šių žmonių sritimi visą gyvenimą. Svarbu pabrėžti, jog šis sutrikimas išlieka visą gyvenimą, tačiau jo išreikštumo laipsnis gali kisti (Nikojawska, 2010). Kalbant apie vystymosi disleksiją, būtina suvokti, kad sutrikimas neišnyks dėl vaiko brandos (Brewster, 1990, Nijakowska, 2010). Taip pat, pabrėžtina, kad vaikai, turintys disleksiją, pasižymi normaliu intelektu (Crisp ir kt., 2012), o disleksijos priežastis negali būti klausos, regos ar kiti sunkiai ar nekoreguojami sensoriniai sutrikimai. Skaitymo sutrikimai, kilę dėl neurologinių, psichikos pažeidimų, žemo mokinio intelekto nelaikomi disleksija (Brewster, 1990, Pukinskaitė, 2006, Nijakowska, 2010, Giannouli ir Pavlidis, 2014, Bonacina ir kt., 2015). *Tokiu atveju, kai mokiniui kyla skaitymo sunkumų dėl vienos iš aukščiau minėtų aplinkybių, tas skaitymo sutrikimas nėra laikomas disleksija, o tik kitą sutrikimą papildančiu ar kito sutrikimo iššauktu sutrikimu.*

Toliau nagrinėjant disleksijos, kaip specifinio mokymosi supratimo, sampratos daugiamatiškumą, svarbu pabrėžti, jog disleksija yra ne vien tik lingvistinis, t. y. su kalba sietinas sutrikimas, tačiau šiam mokymosi sutrikimui yra būdingi ir kiti ne lingvistiniai, jį lydintys, kylantys mokymosi sunkumai. Mokslinėje literatūroje randami tokie disleksiją papildantys bei charakterizuojantys mokymosi sunkumai: a) trumpalaikės atminties sutrikimas; b) darbinės atminties sutrikimas; c) smulkiosios motorikos sutrikimai ir kt. (Troeva, 2016).

Vienas naujausių bei detaliausių tarptautiniu mastu pripažįstamų disleksijos apibrėžimų yra pasiūlytas Tarptautinės disleksijos asociacijos (TDA) (angl. International Dyslexia Association (IDA)) 2015 metais (cit. pagal Troeva, 2016): „Disleksija – specifinis neurobiologinės kilmės mokymo(si) sutrikimas. Šis sutrikimas charakterizuojamas tikslaus ir (ar) sklandaus žodžių atpažinimo sunkumais bei prasta rašyba, žodžių iškodavimo gebėjimais. Šie sunkumai paprastai yra kalbos fonologinio komponento deficito rezultatas, kuris yra dažnai netikėtas kitų kognityvinių gebėjimų kontekste bei taikant tinkamas instrukcijas mokant. Antrinėmis sutrikimo priežastimis gali

būti laikomi patiriami teksto suvokimo sunkumai bei sulėtėjęs skaitymas, kurie savo ruožtu apsunkina žodyno bei pamatinių žinių augimą.“

Stebint tendenciją, jog centriniu disleksijos, kaip mokymosi sutrikimo, komponentu priimama laikyti fonologinio suvokimo stoką, svarbu išryškinti paties fonologinio suvokimo apibrėžtį. Anot Washburn ir kt. (2011), fonologinis suvokimas yra įgūdžių bei detalaus suvokimo, kaip manipuliuoti šnekamąja kalba ją skaidant, visuma. Taip pat, autorių nuomone, viena fonologinio supratimo dalimi yra fonetinis kalbos suvokimas, kuris apima žmogaus įgūdžius, žinias bei gebėjimą manipuliuoti žodį sudarančiomis fonemomis (garsais). Borodkin ir kt. (2015), fonologinį suvokimą apibūdina kaip gebėjimą atpažinti žodį sudarančias fonemas. Rod, Fawcett (2008) fonologinį suvokimą aiškina kaip lingvistinį įgūdį, susidedantį iš dviejų dalių: skiemenų bei fonemų suvokimo. Allen (2010) teigia, jog didžioji dalis mokinių, turinčių disleksiją, stokoja foneminio suvokimo.

Pabrėžtina, jog disleksijos, kaip specifinio mokymosi sutrikimo sąvoka, apimanti mokinių skaitymo ir rašymo sutrikimus, kuri yra populiari bei plačiai naudojama užsienio mokslininkų darbuose, gali būti laikoma per plačia sąvoka konkrečiam mokymosi sutrikimui apibūdinti. Lietuvos mokslininkų darbuose aptinkama disleksijos klasifikacija pagal šį sutrikimą sąlygojančias priežastis. Giedrienė (2015) monografijoje, remdamasi savo bei kitų Lietuvos autorių įžvalgomis, pristato tokią disleksijos bei disgrafijos tipologinę klasifikaciją bei pabrėžia, jog tiek disleksijos, tiek disgrafijos gali būti skirstomos į: *a) akustines, b) artikuliacines – akustines, c) leksines – gramatines, d) audiovizualines, e) audiomotorines, f) sąlygotas nuosekliųjų sekų atminties sutrikimų, g) sąlygotas nesusiformavusių garsinės analizės ir sintezės įgūdžių.*

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad disleksija, kaip specifinis mokymosi sutrikimas, gali būti apibūdinamas labai įvairiai, prie jo prijungiant kitus, glaudžiai susietinus specifinius mokymo(si) sutrikimus, tačiau pabrėžtina, jog visuomet vartojant šį terminą daugiau dėmesio yra skiriama skaitymo sutrikimui. Nepaisant skirtingų šio specifinio mokymosi sutrikimo apibūdinimų, galima teigti, jog visos aptartos apibrėžtys yra teisingos bei priimtinos, *pirma*, nes disleksija yra ne vien lingvistinis, bet ir psichologinis, biologinis bei kognityvinis sutrikimas; *antra*, „skaitymas ir rašymas yra dvi to paties psichinio reiškinio pasireiškimo formos.“ (Giedrienė, 2015, p. 91). Apžvelgus šiame skyrelyje aptartas disleksijos definicijas, galima teigti, jog *disleksija yra specifinis mokymosi sutrikimas, kuris sąlygoja žemus mokinių rašytinės kalbos suvokimo bei vartojimo, konkrečiau – skaitymo ir rašymo gebėjimus, nepaisant jų normalaus ar aukšto intelekto bei normalios klausos, regos, ar negalimų koreguoti sensorinių sutrikimų nebuvimo*.

1.2. Disleksijos požymiai

Ankstesniame skyriuje pristačius disleksijos sampratą iškyla reikiamybė išanalizuoti

požymius, kurie yra itin svarbūs, siekiant identifikuoti šį specifinį mokymosi sutrikimą, nes kuo ankstyvesnis šio mokymosi sutrikimo identifikavimas, tuo daugiau tai turi įtakos tolimesniam sėkmingam mokinio mokymuisi bei jo akademiniams pasiekimams mokykloje (Hutchinson ir kt., 2004, Nikojawska, 2010). Pastebima, kad vėluojant nustatyti šį mokymosi sutrikimą, mokinys, turintis disleksiją, vis dažniau susiduria su mokymosi nesėkmėmis, kurios sąlygoja neigiamą savęs vertinimą, demotyvaciją mokytis dėl gebėjimo skaityti sutrikimo. Teigiama, kad daugeliui mokinių, ypač vyriškos lyties, turinčių disleksiją, ilgalaikis ir dažnas nesėkmės patyrimas bei žemi mokymosi pasiekimai gali iškelti papildomų elgesio problemų (Tunmer, Greaney, 2010). Svarbu pabrėžti, kad laiku nenustačius disleksijos, gali kilti ir kitų, ne vien su akademiniais mokinio pasiekimais susijusių problemų, apsunkinančių mokymosi procesą, tokių kaip elgesio ir emocijų (Hutchinson ir kt., 2004).

Pristačius autorės siūlomą disleksijos požymių klasifikaciją, svarbu paminėti**,** jog autorės manymu, asmeniui, turinčiam disleksiją, vienu metu negali būti išreikšti visi ankščiau išvardyti simptomai, o tik vienoks ar kitoks jų derinys. Panašaus požiūrio laikosi ir kiti šį mokymos(si) sutrikimą tyrinėjantys mokslininkai (Kormos, Smith, 2012).

Panašią disleksiją, kaip specifinį mokymosi sutrikimą, charakterizuojančių požymių klasifikaciją pristato ir Riddick ir kt. (2002):

1. *Trumpalaikė atmintis.* Mokiniui sunku įsiminti skaičius, kai skaičiuojama atmintinai, naujus žodžius, žodines instrukcijas; *sunku perrašinėti žodžius nuo lento*s (pastebėtina, kad mokiniai, turintys disleksiją, nurašinėdami žodžius ar tekstą nuo lentos į ją žvilgčios dažniau nei minėto sutrikimo neturintys mokiniai.)

2. *Informacijos perkėlimo iš trumpalaikės į ilgalaikę atmintį sunkumai.* Mokiniams sunkiau išmokti savaitės dienų, mėnesių pavadinimus; abėcėlę, daugybos lentelę. Mokiniams, turintiems disleksiją, reikia daugiau laiko ir pastangų aukščiau įvardytiems dalykams išmokti.

3. *Fonologinio supratimo problemos.* Mokiniai, turintys disleksiją, žymiai sunkiau suvokia garso ir raidės santykį. Tokiems mokiniams yra nepaprastai sudėtinga ne tik atpažinti fonemas, bet ir susieti tas fonemas su jas atitinkančiomis, rašytinėmis garso išraiškomis, grafemomis. Šie mokiniai patiria daug sunkumų skaidydami žodį į fonemas, sakydami žodžius atbulai**,** susiduria su skaitymo bei rašymo problemomis; pasakytina, jog šiems mokiniams kyla sunkumų įvardijant spalvas, skaičius ar daiktus, iliustruotus paveikslėliuose; tokiems mokiniams būdingas lėtesnis kalbos tempas, o kartais – savitas tarimas.

4. *Vaizdinio suvokimo problemos.* Nepaisant normalaus, gero regėjimo, mokiniai, turintys disleksiją, neretai turi problemų suvokiant rašytinę informaciją.

5. *Laiko paskirstymas.* Teigiama, kad dėl lėtesnio suvokimo, disleksiją turintiems mokiniams, reikia skirti daugiau laiko užduotims atlikti.

Svarbu paminėti, kad fonologinio suvokimo deficitas, remiantis daugelio autorių nuomone, gali būti laikomas vienu pagrindinių disleksijos požymių, kuris yra daugiau ar mažiau būdingas bene visiems disleksiją turintiems moksleiviams (Brewster, 1990, Riddick ir kt., 2002, Nijakowska, 2010, Williams, Lynch, 2010, Reid, 2010, Bonacina ir kt., 2015).

Delaney (2016) pateikia disleksiją atskleidžiančių ženklų, stebimų ugdymo procese, klasifikaciją, ją išplėsdama bei įtraukdama disleksiją turinčių mokinių susikaupimo bei dėmesio pamokos metu problemą, taip pat mokinių nusiskundimus dėl nuovargio, kurį patiria skaitydami ar rašydami. Taip pat, autorė pažymi, jog vienu disleksiją turinčių mokinių skiriamuoju bruožu galima laikyti kalbėjimo bei rašymo įgūdžių neatitikimą, kas reiškia, jog tokių mokinių atliekamos užduotys žodžiu yra daug kokybiškesnės nei jų atliekami rašto darbai.

Pabrėžtina, jog siekiant atpažinti disleksiją, neužtenka vien išmanyti šio mokymosi sutrikimo sampratą bei požymius. Siekiant kuo anksčiau identifikuoti šį sutrikimą svarbu sekti mokinio darbą klasėje, daugiau dėmesio skirti jo rašto darbų analizei, svarbiausia – atkreipti dėmesį į mokinio daromas klaidas, kurios rodo galimą sutrikimo buvimą. Anot Pukinskaitės (2006) galima išskirti dvi pagrindines, padedančias disleksiją identifikuoti, specifinių klaidų grupes – tai *rašymo* ir *skaitymo*. Taip pat, autorės manymu, tokio pobūdžio klaidos yra būdingos visiems mokiniams pradinėje mokymosi skaityti stadijoje, kai pastarieji dar nesuvokia raidės ir garso ryšio taisyklių; tačiau manoma, kad šios klaidos išnyksta mokiniams bebaigiant pirmą klasę, o disleksiją turintiems mokiniams jos ne tik neišnyksta, bet jų ir reikšmingai daugėja (Pukinskaitė, 2006). Skiriamuoju disleksijos bruožu, anot Pukinskaitės (2006), galima laikyti daugybę įvairių rūšių skaitymo bei rašymo klaidų.

Kalbant apie mokinių, turinčių disleksiją, daromas skaitymo bei rašymo klaidas, Nijakowska (2010) pristato panašią disleksiją, turinčių mokinių daromų klaidų, anglų kalbos pamokų metu, klasifikaciją, tačiau ją papildo, pabrėždama, kad tokiems mokiniams *būdinga neįprasta skaitymo intonacija*; jie neretai rašydami ar skaitydami praleidinėja ne tik raides ar žodžio dalis, bet ir visą žodį ar žodžius. Taip pat, autorė teigia, kad disleksiją turintys mokiniai daro daug gramatinių, sintaksės klaidų, nes jiems sunku sudaryti klausimus, vartoti neveikiamąją rūšį ir pan., mokiniai vartoja trumpus, nesudėtingos struktūros sakinius.

1 lentelė. Mokinių, turinčių disleksiją, daromų klaidų charakteristikos mokantis anglų ir lietuvių kalbų (remiantis Pukinskaitė, 2006, Nikojawska, 2010).

Specifinės rašymo klaidos				
Klaidos pobūdis	Pavyzdžiai	Klaidos pobūdis	Požymiai	Pavyzdžiai
1.Vizualiai panašios raidės kaitaliojamos tarpusavyje arba pakeičiamos	Kieme-kiene, briedis-priedis, ‘, ‘moon’ - ‘noon’, dot’ -	Per maži tarpai tarp žodžių	*Keli žodžiai gali būti rašomi kartu*	Kurbuvau- kur buvau a nother’- ‘another’, ‘firstones’ -‘first ones’

vienos kitomis	‘got’, ‘pig’ - ‘dig’			
2. Panašiai skambančių fonemų painiojimas (skardieji-duslieji priebalsiai, ilgieji-trumpieji balsiai)	Kaitys, kaidys-gaidys, begemotas-bekemotas.	Žodžių skaidymas į dalis	*Žodis skaidomas į kelias dalis*	Už davinį- uždavinį, de ginamas-deginamas
Nespecifinės rašymo klaidos				
3. Fonemų praleidinėjimas, balsių susiliejimas	Auštai- aukštai, draugas-drugas;‘trick’-‘tick’, ‘rember’- ‘remember’	Ortografinės klaidos	*Daromos klaidos atskleidžia, kad mokinys nežino žodžių rašybos*	Tąką-taką, įnkilas-inkilas.
4. Raidžių žodyje ar skiemenyje sukeitimai	nuo- nou, tupia- tupai, suėsti-sujėsti, ‘no’ - ‘on’, ‘was’-‘saw’, ‘dog’ -‘god’, ‘gip’-‘pig’	Agramatizmai	*Klaidos siejamos su gramatikos klaidomis: pvz. painiojama vienaskaita-daugiskaita, galūnės, kt.*	man šilta-man šiltą, piška-pyška.

Williams, Lynch (2010) prie jau minėtų disleksiją, kaip mokymosi sutrikimą, charakterizuojančių požymių prijungia dar vieną požymių grupę – kalbėjimą. Autorių nuomone, disleksija paliečia ir vieną iš keturių kalbinės veiklos sričių ir tai gali pasireikšti mokinio: a) uždelstu mokymusi kalbėti, b) kalbėjimo ritmikos sutrikimais, c) vardijant daiktus, reiškinius tam tikros sekos tvarka, pvz., abėcėlė, d) sunkumais prisimenant žodžius, e) kai kurių žodžių tarimo problemomis.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad disleksiją, kaip mokymosi sutrikimą, galima identifikuoti jau pradinėje ugdymo pakopoje, antroje klasėje. Vaikų daromos specifinės klaidos, kurios sudaro sąlygas disleksijos atpažinimui, nesiskiria tiek mokantis gimtosios, tiek užsienio kalbos, dėl to paties klaidų pobūdžio bei jų darymo pagrindo. Tačiau svarbu pabrėžti, kad mokinių, turinčių disleksiją, daromos klaidos mokantis užsienio kalbos yra reikšmingesnės, nes neretai minėtos klaidos žodžiuose, net vienos raidės neatitikimas sąlygoja visai kito žodžio vartojimą to net nesuvokiant, kas gali visiškai iškraipyti sakinio ar žodinio pasakymo prasmę. Todėl galima daryti prielaidą, kad mokiniams, turintiems šį mokymosi sutrikimą, užsienio kalbos mokymasis gali sukelti itin didelių mokymosi sunkumų, dėl reguliariai patiriamų nesėkmių mokantis, o tai gali dar labiau paaštrinti situaciją taip menkinant motyvaciją mokytis.

1.3. Užsienio kalbos (anglų) mokymosi sunkumai, kylantys mokiniams, turintiems disleksiją

Išanalizavus bei atskleidus disleksiją apibūdinančius požymius bei mokinių daromas specifines klaidas tiek mokantis gimtosios kalbos, tiek mokantis užsienio kalbos, toliau būtų tikslinga kalbėti apie mokymo(si) problemas, su kuriomis susiduria minėta mokinių grupė užsienio kalbos mokymosi proceso metu. Pastebima, kad mokinių, turinčių disleksiją, anglų kaip užsienio kalbos mokymosi ypatumai yra nedaug tyrinėti ir analizuoti užsienio tyrėjų (Helland, Kaasa, 2005); daugiau dėmesio yra skiriama mokiniams, turintiems disleksiją, kurių gimtoji kalba yra būtent anglų, turint omenyje tiek mokymąsi užsienio kalbos situaciją, tiek tyrinėjant disleksijos raišką gimtojoje kalboje (Sparks, Schneider, 1995, Crombie, 1997, Crombie, 2000, Tunmer ir Greamy, 2004). Nekyla jokių abejonių, kad norint identifikuoti disleksiją, visų pirma yra svarbu ją atpažinti mokant gimtosios kalbos (Helland, Kaasa, 2005), nes dėl kalbos mokymo(si) sunkumų, kurie kyla dėl gimtosios ir užsienio kalbos skirtumų, neretai yra sudėtinga atpažinti disleksiją užsienio kalbos pamokų metu.

Mokant užsienio kalbos bei norint ją įvaldyti yra itin svarbu išugdyti mokinių teksto skaitymo bei klausymo suvokimo įgūdžius (Hutchinson ir kt., 2004). Mokant mokinį, turintį disleksiją, tai padaryti yra itin sunku, dėl ankstesniame skyriuje plačiau aprašytų disleksijai būdingų požymių. Anot Crombie (1997), pagrindinėmis problemomis, kurios kelia sunkumų tiek mokant, tiek mokantis užsienio kalbos mokinius, turinčius disleksiją, galima laikyti šias:

1. silpną mokinio fonologinį supratimą;
2. prastą vaiko darbinę atmintį;
3. girdimojo suvokimo trūkumus;
4. painiavą sintaksėje;
5. prastą girdimosios informacijos sekos nustatymą.

Troeva (2016) pabrėžia, mokinių, turinčių disleksiją, patiriamus mokymosi sunkumus dėl darbinės bei trumpalaikės verbalinės atminties stokos. Anot Kelly, Philips (2013), darbinė atmintis turi itin svarbų vaidmenį sėkmingam mokymosi procesui, nes būtent darbinės atminties dėka besimokant yra įmanoma išlaikyti trumpalaikėje atmintyje užduočiai atlikti reikalingas instrukcijas; taip pat darbinė atmintis yra glaudžiai siejama su informacijos, esančios ilgalaikėje žmogaus atmintyje manipuliavimu. Teigiama, jog dėl darbinės atminties deficito mokiniams, turintiems disleksiją, yra sunkiau išlaikyti gaunamą informaciją atmintyje ilgesnį laiką, mokiniai greit pamiršta užduoties sąlygą ar jos atlikimo žingsnius, sunkiai įsimena naujus žodžius ir pan. Taip pat, dėl trumpalaikės verbalinės atminties bei ilgalaikės atminties stygiaus tokiems mokiniams yra sunkiau

išmokti naujų užsienio kalbos žodyno vienetų, juos įsiminti bei atgaminti.

Manoma, kad dėl minėtų mokymo(si) sunkumų, su kuriais yra priversti susidurti mokiniai, turintys disleksiją, užsienio kalbos mokytis yra itin sudėtinga, nes būtent šie gebėjimai yra esminiai, norint sėkmingai mokytis užsienio kalbos (Helland, Kaasa, 2005). Tai pat pastebima, kad daugelis vaikų, turinčių disleksiją, mokydamiesi anglų, kaip užsienio kalbos, yra linkę didžiąją dalį žodžių rašyti fonetiškai netaisyklingai ir jų stebimos klaidos iš esmės yra fonetinio pobūdžio (Giannouli, Pavlidis, 2014). Anot Lemperou ir kitų (2011), anglų kalbos mokymosi sunkumai sietini su mokinių, turinčių disleksiją, ilgalaikės bei trumpalaikės atminties, fonologinio supratimo stygiumi, dėl kurio ugdytiniams yra žymiai sudėtingiau įsisąvinti užsienio kalbos gramatikos ypatumus bei atmintyje išlaikyti žodyno vienetus, kurių yra mokomasi.

Pabrėžtina, jog anot Łockiewicz, Jaskulskaa (2016), vaikų jau suformuoti gimtosios kalbos mokymo(si) metu fonologiniai, semantiniai, sintaksiniai bei ortografiniai įgūdžiai yra tvarus pagrindas besimokant užsienio kalbos. Manoma, jog mokinių turimi lingvistiniai trūkumai, kurie dominuoja mokantis gimtosios kalbos, atsispindi ir mokantis pirmosios užsienio kalbos (Bonifacci ir kt., 2017, Russak, 2016). Todėl vienu didžiausių sunkumų, kuriuos patiria mokiniai, turintys disleksiją, yra laikomi gimtosios bei užsienio kalbos, kurios yra mokomasi, skirtumai. Vienu iš esminių gimtosios ir užsienio kalbos skirtumu, kuris sąlygoja mokinių, turinčių disleksiją, pirmosios užsienio kalbos mokymo(si) paaštrėjimą, yra laikomas kalbų ortografinis skirtumas. Aptinkama nemažai mokslinių tyrimų, iliustruojančių mokinių, turinčių disleksiją, užsienio kalbos mokymo(si) sunkumus, siejant juos su gimtosios kalbos bei pirmosios užsienio kalbos, būtent anglų, skirtumais ortografiniu lygmeniu (Rau ir kt., 2016, Erkan ir kt., 2012, Łockiewicz, Jaskulskaa, 2016, Helland, Kaasa, 2005). Łockiewicz, Jaskulskaa (2016) išsskiria, jog jų atlikto tyrimo metu apie lenkų mokinių (kurių gimtoji kalba ir yra lenkų), turinčių disleksiją, mokymosi sunkumus paaiškėjo, kad tyrime dalyvavę mokiniai daugiausia sunkumų patiria dėl anglų kalbos fonologijos, nes jų gimtoji kalba yra daug lengviau suprantama. Anglų kalbos ortografija yra laikoma sunkiau suprantama (angl. *opaque*). Tai reiškia, jog anglų kalbos ortografija nėra paprastai suprantama, o ryšys tarp fonemos bei grafemos (raidės vaizdinio) nėra pastovus ir suderintas (Nijakowska, 2011, Spencer, 2000). Wooley (2010) teigia, jog būtent dėl anglų kalbai būdingo komplikuoto supratimo, ši kalba gali būti laikoma viena sunkiausių kalbų, kurią gali tekti mokytis mokiniams, turintiems polinkį į skaitymo sutrikimą, o Hall (2008) pabrėžia, jog būtent dėl anglų kalbos ortografinio suprantamumo, mokiniams yra daug sunkiau kurti asociacijas tarp žodžio tarimo ir rašymo. Grigorenko (2001) lygindama vokiečių ir anglų užsienio kalbas, kurių dažniausiai mokiniai, turintys disleksiją mokosi kaip pirmųjų užsienio kalbų, išryškina, jog mokiniams, turintiems disleksiją besimokant, kiek iš fonologinės perspektyvos lengvesnės vokiečių kalbos, daugiausia sunkumų kyla dėl automatizavimo mokymesi įgūdžio stokos, o besimokant fonologiškai

sudetingesnės anglų kalbos, mokiniams, daugiausia mokymosi sunkumų kyla dėl fonologinio supratimo deficito.

Lietuvių kalba gali būti laikoma lengviau suprantama kalba nei italų ar turkų, kurioms būdingas tiesioginis garso ir raidės santykis, nes lietuvių kalbos ortografija yra sudaryta vadovaujantis fonetiniu-fonologiniu bei tradiciniu principais (Palionis, 1999). Anot Giedrienės (2015), lietuvių kalbai būdingas ryškus fonetinis charakteris. Tai reiškia, jog lietuvių kalba iš esmės skaitome taip kaip parašyta, o rašome dažniausiai taip kaip girdime. Vadovaujantis fonetiniu principu galima daryti išvadą, jog lietuvių kalboje dažniausiai atskiras kalbos garsas yra iliustruojamas atskira, jį žyminčia, grafema. Pabrėžtina, jog rašant ir skaitant tiek lietuvių, tiek anglų kalba yra remiamasi fonetiniais – fonologiniais procesais bei būdinga ortografija (Giedrienė, 2015). Tačiau svarbu paminėti, kad fonetiškai rašomi yra toli gražu ne visi anglų kalbos žodžiai; o anot Palionio (1999), kalbos ortografijos principą traktuojant plačiąja prasme, pasakytina, jog šis principas nėra tendencingas anglų kalbai. Kalbotyrininko nuomone, anglų kalba, yra labiau paremta tradiciniu kalbos ortografijos principu, nes anglų kalboje „daugelis žodžių vienaip tariama, o kitaip rašoma, t. y. tartis yra labai nutolusi nuo rašybos.“ (Palionis, 1999). Gedutienė (2010) pabrėžia, jog fonologinis suvokimas, kuris yra būtina sąlyga skaitymo įgūdžio įgijimui, formuojasi greičiau tokiose kalbose, kaip italų ar suomių ir pan., kur stebimas pastovus ryšys tarp raidės ir garso, nei tose kalbose, kurioms būdingas akivaizdus bei pastovus garso ir raidės santykio neatitikimas. Anot Torppa ir kt. (2007) (cit. pagal Gedutienė, 2010), išvystytas fonologinis supratimas yra itin reikšmingas siekiant išmokti skaityti tokioje rašto sistemoje, kuri yra pagrįsta abėcėlės principu.

Vadinasi, galima daryti išvadą, jog mokiniams, kurių gimtoji kalba yra lietuvių, pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokymasis gali tapti dideliu bei dažnai neįveikiamu iššūkiu dėl kalbų skirtumo, sąlygojančio tiek skaitymo, tiek rašymo sunkumus. *Remiantis lietuvių bei anglų kalbos palyginimu, galima daryti prielaidą, jog mokiniai, turintys disleksiją, mokydamiesi pirmosios užsienio kalbos (anglų), daugiausiai bei reikšmingiausių mokymosi sunkumų turėtų patirti dėl jau minėtų disleksijos požymių: fonologinio supratimo deficito ir girdimojo suvokimo trūkumų.* Pasak Giedrienės (2015, p. 96), „lietuvių vaikams dėl labai ryškaus fonetinio lietuvių kalbos rašybos pobūdžio dažniausiai disleksijas ir disgrafijas sukelia girdimojo suvokimo stoka bei žemas verbalinių sugebėjimų lygis“. Taip pat autorė išskiria tai, kad būtent dėl šios priežasties, iššaukiančios mokinių disleksijas bei disgrafijas, mokiniams kyla sunkumų mokantis antros, kitaip užsienio, kalbos (Giedrienė, 2015).

Tačiau nepaisant mokymosi sunkumų, kylančių mokiniams dėl turimo specifinio mokymosi sutrikimo, jiems yra rekomenduojama mokytis užsienio kalbų, siekiant sėkmės ateityje. Atkinson (1992) ir Brown (1992) (cit. pagal Crombie, 1997) pateikia priežastis, kodėl mokiniai, nepriklausomai nuo to, ar jie turi mokymosi sutrikimų, ar specialiųjų poreikių, turėtų mokytis

užsienio kalbos:

1. padeda didinti mokymosi motyvaciją,
2. atveria duris į kitų kultūrų pažinimą,
3. stiprina europiečio identitetą,
4. skatina gilesnį gimtosios kalbos suvokimą,
5. skatina savęs pažinimą,
6. iš pradžių reikalauja mokinio gimtosios kalbos įgūdžių panaudojimo,
7. skatina pasitikėjimą savimi, dėl keliamų trumpalaikių, nesudėtingai pasiekiamų tikslų,
8. skatina keliauti, pažinti kitas šalis.

Siekiant pateisinti iškeltas priežastis, kuriomis remiantis reikia mokyti užsienio kalbos bei kiek įmanoma palengvinti mokymosi procesą mokiniui, turinčiam disleksiją, būtina atsižvelgti į kai kuriuos ugdymo proceso aspektus. Anot Crombie (2000), mokytojas, besirengiantis ar mokantis mokinius, turinčius minėtą mokymosi sutrikimą, visų pirma turėtų pasirinkti tinkamą mokymo metodologiją, apsvarstyti bei pasirinkti tinkamas mokymo strategijas, kurios atitiktų visų mokinių gebėjimus, ir pabrėžia, kad mokymosi metodikos pasirinkimas yra itin reikšmingas sėkmingam mokymo procesui nepaisant to, ar mokinys, turi disleksiją, ar neturi, nes kalbos mokymasis neretai yra iššūkis bet kuriam mokiniui. Vienu sėkmingiausiu mokymo metodų, taikomų mokyti mokiniams, turintiems disleksiją laikomas multisensorinis mokymo metodas (Nijakowska, 2010, Crombie, 2000, Williams, Lynch, 2004).

Taigi galima daryti išvadą, kad disleksiją turinčių mokinių užsienio kalbos mokymosi sunkumus sąlygoja: a) gimtosios bei užsienio kalbos ortografinės kalbos sistemos skirtybės, b) sutrikimą sukėlę kalbos vartojimo gebėjimai, c) sutrikimą lydintys ne lingvistiniai, o su mokinių kognityvine veikla susiję sutrikimai, sunkumai. Galima daryti prielaidą, jog užsienio kalbos mokymo sėkmė priklauso nuo mokytojo gebėjimo pasirinkti darbui tinkamus metodus, kurie padėtų lavinti mokinio, turinčio disleksiją, sutrikusias užsienio kalbos mokymuisi reikalingas sritis.

1.4. Pasirengimo ypatumai užsienio kalbos pamokai heterogeninėje klasėje, kurioje mokosi mokinys, turintis disleksiją

Prieš pradedant detaliau gvildenti pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokymo ypatumus ugdant mokinius, turinčius disleksiją, svarbu aptarti bei atskleisti didelės reikšmės sėkmingam mokinių, turinčių šį specifinį mokymosi sutrikimą, kalbinio ugdymo sąlygas, kurios apima užsienio pamokos planavimo, mokomosios medžiagos pritaikymo, diferencijavimo aspektus.

Anot Baines (2008), tinkamos mokymosi aplinka buvimas bei mokytojo, mokinių bei mokomosios medžiagos aktyvi sąveika, turi didelės reikšmės mokymosi kokybei. Pasakytina, jog tiek mokiniai, turintys disleksiją, tiek mokiniai pasižymintys kitais specifiniais mokymosi sutrikimais, mokosi heterogeninėse klasėse drauge su kitais mokiniais, neturinčiais mokymo(si) sutrikimų, todėl dalyko mokytojams gali kilti nemenkų sunkumų, planuojant bei organizuojat pamokas, kurios atlieptų visų mokinių poreikius bei pateisintų lūkesčius. Toks įvairių poreikių mokinių skaičiaus augimas bendrojo ugdymo mokyklose, klasėse stebimas ne vien Lietuvoje, bet ir kitose Europos valstybėse. Lemperou ir kt. (2011) teigimu, šiuolaikinės užsienio kalbos mokymo priemonės bei mokymo metodologija nevisiškai atliepia mokinių, turinčių disleksiją, poreikius, todėl didelė atsakomybė tenka užsienio kalbos mokytojui, siekiant pritaikyti mokymo(si) turinį tokiems mokiniams. Pabrėžtina, kad eiliniam dalyko mokytojui, neturinčiam pakankamai specialiojo ugdymo žinių, darbas heterogeninėje klasėje, kitaip bendrojoje klasėje, gali tapti tikru iššūkiu.

Kalbant apie sėkmingą ugdymą įvairių gebėjimų bei galių turinčių mokinių ypatumus bei mokymo organizavimą heterogeninėje klasėje, visų pirma būtų tikslinga į tai pažvelgi iš universaliojo mokymo(si) dizaino perspektyvos. Universalusis mokymo(si) dizainas (angl. *Universal Design for Learning (UDL*)) yra grindžiamas atliktais neurologiniais tyrimais, kurių tikslas – atskleisti kaip žmonės mokosi (Ralabate, 2016). Svarbu paminėti, jog universalusis mokymo(si) dizainas yra vis daugiau populiarumo tarp pedagogų bei edukologų susilaukianti ugdymo strategija, kuri gali būti laikoma viena iš sėkmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo prielaidų. Pati universaliojo mokymo(si) dizaino ugdymo sąvoka yra kildinama iš architektūroje naudoto termino, kuris buvo vartojamas tarp architektų, kai pastarieji projektavo pastatus, stengdamiesi juos pritaikyti asmenims, turintiems fizinę negalią (Moore, 2007, Johnson-Harris, Mundschenk, 2014). Tai reiškia, jog architektai, savo planus, siekdami atliepti visų individų poreikius, koreguodavo pradinėje stadijoje, prieš statant pastatą, o ne jį jau pastačius. Ugdyme ši architektūros sąvoka yra vartojama kalbant apie tokios aplinkos bei mokymosi sąlygų kūrimą, kuri patenkintų visų mokinių poreikius (Meyer ir kt. 2014). Svarbu pabrėžti, jog universaliojo mokymo(si) dizaino centre atsiduria mokinys, o ne mokymo planas ar medžiaga; čia mokinių poreikiai diktuoja sąlygas ugdymo proceso organizavimui, kritikuojant ugdymo organizavimą, kai jis paremiamas standartizuotu ugdymo planu, kuris skirtas vidutinių gebėjimų mokiniui (Meyer ir kt. 2014).

Stebėtina, kad nors pedagogikoje universalojo mokymo(si) dizaino sąvoka nėra nauja, o specialiajame ugdyme ji yra dažna ir praktikoje taikoma daug metų, tačiau mokytojai nesiryžta ja vadovautis; pedagogai verčiau renkasi pergalvoti duodamas vaikams instrukcijas, o ne nuo pat pradžių planuoti savo darbą mokinio sėkmės link, naudojant mokymo metodų įvairovę. Svarbu

paminėti, kad universalųjį dizainą mokymui svarbu naudoti nuo pat pradžių dirbant su mokiniais, nes šis metodas yra tarsi „pamatinis“, jis skirtas planuoti pamokas bei ugdymą taip, kad mokiniams pavyktų atlikti prašomas užduotis, jie patirtų sėkmę (Stanford, Reeves, 2009).

Lieberman ir kt. (2008) įžvelgia bei išskiria tokius universaliojo dizaino taikymo, ugdant heterogeninėse klasėse besimokančius mokinius, privalumus:

1. keliama mokinių motyvacija dalyvauti organizuojamose veiklose;
2. padeda sukurti sąlygas įtraukti visus mokinius į visas veiklas;
3. sumažinamas mokytojo vadovavimo laikas;
4. padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų;
5. negalios ar sutrikimų neturintiems bendraamžiams padeda lengviau suvokti bei priimti draugus/klasiokus, turinčius negalią ar sutrikimą.
6. sukuria sąlygas, būtinas visiems suprantamo ir prieinamo mokymo turinio pateikimą;
7. sumažina emocinę įtampą tarp mokinių ir mokytojų.

Universaliojo dizaino ugdymo tikslas – patenkinti visų mokinių poreikius, besimokančių įtraukųjį ugdymą vykdančioje klasėje. Pabrėžiama, jog mokantis nėra dviejų, visiškai identiškų mokinių, kurie pasižymėtų vienodais gebėjimais, mokymosi stiliais ar interesais (Rapp, 2014). Ralabate (2016) teigimu, kiekvienas mokinys pasižymi skirtingais gebėjimais, interesais, norais bei pasirengimo mokytis lygiu. Organizuojant ugdymą, remiantis universaliojo dizaino idėja, pedagogas visų pirma turi atsakyti į tris esminius klausimus: 1. ko bus mokomasi, 2. kaip bus mokomasi, 3. kodėl bus mokomasi. Būtent todėl universaliojo mokymo(si) dizaino struktūrą apima trys esminiai ugdymo proceso organizavimo principai: 1. Įvairių / skirtingų mokinių įtraukimo į ugdymo(si) procesą būdų pasirinkimas (angl. *multiple means of engagement*), 2. skirtingas mokymo(si) medžiagos pateikimas (angl. *multiple means of presentation*), 3. sąlygų sudarymas skirtingam / įvairiam mokinių įsisavintos medžiagos praktiniam realizavimui (angl. *multiple means of action and expression*) (Meyer ir kt., 2014). Vadovaujantis pirmuoju universaliojo mokymo(si) dizaino principu svarbu atkreipti dėmesį į būdus, kaip galima motyvuoti mokinius mokytis, įgyti naujų žinių; antrasis principas įpareigoja pedagogą įdėmiai apmąstyti, kaip pristatyti mokymo(si) medžiagą, siekiant jos sėkimingo įsisavinimo, išmokimo; trečiasis principas yra sietinas su mokinių įgytų žinių realizavimu, pritaikymu praktikoje, atskleidžiant savo įgytas naujas dalyko žinias.

Anot Brand ir kt. (2012), norint sėkmingai taikyti universalųjį mokymo(si) dizainą yra būtina skirti daug dėmesio naujos medžiagos pristatymui naudojant įvairias kompiuterines programas ar prietaisus (pvz., kurti prezentacijas naudojantis tokiais internetiniais puslapiais kaip Prezi.com, demonstruoti įvairius filmukus ir pan.). Autoriai teigia, kad svarbu skatinti mokinių mąstymą į pagalbą pasitelkiant tokius mokymo metodus kaip „minčių lietus“. Kalbant apie mokinių

į(si)traukimo į pamokas įvairovę, svarbu planuoti pamokas taip, kad mokomoji tema būtų kuo arčiau jų gyvenimiškosios patirties, patyrimo, atsižvelgiant į mokinių amžių, poreikius, galimybes; skatinti mokinių bendradarbiavimą, pagalbą vieni kitiems.

Toliau kalbant apie mokinių, turinčių specifinį mokymo(si) sutrikimą – disleksiją, mokymo ypatumus, pirmosios užsienio kalbos (anglų) kontekste bei heterogeninės klasės atveju, vadovaujantis universaliojo mokymo dizaino strategijos principais, svarbu pristatyti reikšmingus ugdymo procesui aspektus. Anot Harmer (2012) ugdant skirtingų gebėjimų mokinius vienoje klasėje (*angl. mixed-ability classes*) pedagogas turi užtikrinti galimybę, kiekvienam mokiniui patirti sėkmę bei malonumą, kai pastarieji yra pagiriami už tai, ko jų nuomone, jie nusiplenė.Vadovaujantis Kormos ir kitų (2009) pristatomo, disleksiją turinčių vengrų mokinių patirčių mokantis užsienio kalbos (anglų) tyrimo rezultatais, galima teigti, jog mokiams, turintiems šį specifinį mokymosi sutrikimą, jog motyvuojančios ugdymosi sąlygos, tinkama mokymosi aplinka, papildomo dėmesio skyrimas bei vertinimas gali būti laikomi vienais iš esminių dalykų, į kuriuos mokant turėtų atsižvelgti užsienio kalbos pedagogas. Vienu iš svarbiausių aspektų, planuojat užsienio kalbos pamoką, minėtu atveju gali būti laikomas diferencijavimas plačiąja prasme (Rontou, 2012). Diferencijavimas planuojant ugdymo procesą gali pasireikšti įvairiais būdais: pedagogas gali diferencijuoti pamokos laiko paskirstymą, mokomosios medžiagos kiekį, formą ar turinį, mokinių darbo pamokoje būdus, pagalbinių priemonių panaudojimą ir kt. Anot Crombie (2000), būtent diferencijavimo planuojat ugdymo procesą dėka, mokiniai gali atskleisti savo gabumus, gali parodyti tai, ką geba padaryti, ir tai jiems suteikia džiaugsmo mokantis. Kalbėdama apie diferencijavimo mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų svarbą, autorė taip pat pabrėžė, jog šiuo atveju svarbu ne tik parinkti tinkamą medžiagą užduoties atlikimui, bet ir priimti mokinių atsakymus skirtingais pavidalais, kurie atliepia jų turimus specialiuosius poreikius. Rose, Howley (2006) teigimu, diferencijuojant ugdymo procesą atsižvelgus į mokinių, turinčių disleksiją, poreikius, svarbu atkreipti dėmesį į paties mokymo būdo pasirinkimą, vadovaujat klasei ne vien taikant visos klasės mokymo būdą, bet ir įtraukiant darbą mažose grupėse (prižiūrint mokytojui) bei individualios pagalbos mokiniui teikimą. Darbo mažose grupėse idėja palaikoma ir kitų autorių (Nijakowska, 2010, Hanks, 2011).

Mokytojui planuojat būsimą užsienio kalbos pamoką klasėje, kurioje mokosi mokinys, turintis disleksiją, yra itin svarbu atkreipti dėmesį į laiko paskirstymą (Nijakowska, 2010, Hanks, 2011). Neretai mokiniams, turintiems disleksiją, užsienio kalbos pamokų metu reikia skirti daugiau laiko pateiktai užduočiai atlikti (Rontou, 2010). Tai sąlygoja dažnai disleksijai būdingas nelingvistinis darbinės bei trumpalaikės atminties sutrikimas, dėl kurio mokiniui yra sunku įsiminti ką tik išgirstas užduoties atlikimo instrukcijas; mokiniams taip pat reikia daugiau laiko užduotims atlikti dėl lėtesnio skaitymo bei rašymo.

Kalbant apie mokomosios medžiagos parengimą mokytojui yra rekomenduojama mokymo(si) medžiagą pritaikyti pagal mokinio gebėjimus: ilgus tekstus skaidyti dalimis, tekstuose išryškinti esminę informaciją, pasirinkti tinkamą dalomosios medžiagos pateikimo formą, jos šriftą ir kita. Pabrėžtina, jog struktūruotos dalomosios medžiagos rengimas, pvz., to kas bus rašoma ant lentos pamokos metu pateikimas mokiniui dalomosios, iš karto parengtos, medžiagos forma, gali sumažinti mokiniui keliamą nurašymo nuo lentos poreikį, kas šiems mokiniams yra itin sunku (Nijakowska, 2010).

Pokrivčáková ir kt. (2015) pateikia tokias praktines gaires, į kurias užsienio kalbos mokytojui derėtų atsižvelgti planuojant kalbos pamoką, kai klasėje yra mokinys, turintis disleksiją:

1. skirti pakankamai laiko mokiniui įsigilinti į užduoties sąlygą bei pasirengti atsakinėjimui;
2. nekviesti disleksiją, turinčių mokinių, garsiai skaityti prieš klasę;
3. įsitikinti, jog pateikiamų užduočių sąlygos yra pakankamai aiškios bei atitinkančios mokinio gebėjimus;
4. pamokos metu stengtis aktyvinti visus mokymosi kanalus;
5. įsitikinti, jog tekstas rašomas lentoje yra su pakankamais tarpais bei įskaitomas.

Svarba, kad mokinys nebūtų spontaniškai kviečiamas prieš klasę atsakinėti, įžvelgiama ir kitų autorių darbuose (Nijakowska, 2010, Waterfield, 2002). Svarbu paminėti, jog nereikia absoliučiai vengti mokinio garsaus skaitymo pamokos metu, tačiau prieš tai dera įsitikinti, jog užduotis mokiniui nėra per sunki, ir mokinys pats nori skaityti garsiai. Nijakowska (2010) pabrėžia, jog užsienio kalbos mokytojas, taip pat turėtų atkreipti dėmesį į mokinio sėdėjimo vietą klasėje; teigiama, jog disleksiją turintis mokinys, turėtų sėdėti priekyje.

Pabrėžtina, jog mokiniams, turintiems disleksiją, yra siūloma diferencijuoti ir išmoktos medžiagos atsiskaitymo formą: pvz., vietoj užduoties atlikimo raštu, jei yra galimybė, leisti užduotį atlikti žodžiu (Nijakowska, 2010, Waterfield, 2002). Taip pat pabrėžiamas informacinių technologijų vaidmuo, ugdant disleksiją, turinčius mokinius; siūloma mokiniams pamokų metu naudotis kompiuteriais, garso įrašymo priemonėmis ir pan.

Apibendrinant šį skyrelį galima įžvelgti tokias sėkmingo mokinių, turinčių disleksiją, užsienio kalbos mokymo(si) sąlygas: tinkamą mokymo(si) proceso bei mokomosios medžiagos diferencijavimą, 2. mokomosios medžiagos pritaikymą, 3. Atsiskaitymo žodžiu sąlygų sudarymą, 4. Efektyvų informacinių technologijų pamokos metu panaudojimą.

1.5. Užsienio kalbos mokymo metodai, taikomi heterogeninėse klasėse

Šiame skyrelyje aptariami mokslinėje literatūroje plačiai aprašomi populiarūs mokymo

metodai, kurie taikomi ugdant mokinius, besimokančius heterogeninėse klasėse bei išryškinamas jų taikymo naudingumas, efektyvumas mokiniams, turintiems disleksiją.

Atlikus pedagoginės – didaktinės literatūros apžvalgą (Larsen-Freeman, Anderson, 2011, Harmer, 2002), galimą daryti prielaidą, jog populiariausiais bei dažniausiai taikomais užsienio kalbos mokymo metodais, dirbant bendrojo ugdymo klasėje, gali būti laikomi tokie: audio – kalbinis metodas (angl. *Audio-linguaism*), prezentacijos, praktikos bei produkcijos metodas (PPP), komunikacinis metodas (angl. *communicative approach)*, fizinis atsakas (*angl. Total Physical Response*), tiesioginis mokymas (*angl. direct method*) ir gramatinis vertimo metodas (angl. *Grammar – Translation method*).

Audio – kalbinis kalbos mokymo metodas remiasi kalbos išmokimo kalbėjimo principo pagalba. Taikant šį mokymo metodą, pagrindiniu mokytojo tikslu galima laikyti automatizuotą užsienio kalbos išmokimą, mokiniams atkartojant mokytojos pateikiamus pavyzdžius, tokiu būdu formuojant užsienio kalbos vartojimo įgūdį. Šio mokymo metodo centre atsiduria žodyno bei ištisų gramatinių struktūrų mokymas(is), juos kartojant imituojamų mokytojo pateikiamų dialogų pagalba. Pabrėžtina, jog mokant užsienio kalbos garsų sistemos bei gramatinių struktūrų, žodyno mokymas yra minimalus. Kadangi šio mokymo metodo esmė yra kalbėjimo / klausymo įgūdžių įgijimas. Keturių kalbos komponentų įgijimas grindžiamas tokia tvarka: klausymas – kalbėjimas – skaitymas – rašymas (Larsen-Freeman, Anderson, 2011). Spiro (2013) pabrėžia, jog taikant audio – kalbinį mokymo metodą mokytojas neskiria daug dėmesio detaliam gramatikos mokymui, o pastarosios moko induktyviai, kartojant frazes ar sakinius.

Prezentacijos, praktikos bei produkcijos (PPP) (*angl. Presentation, Paractice, and Production*) gali būti laikomos viena iš audio kalbinio mokymo metodo variacijų. Taikant šį mokymo metodą, mokymo(si) proceso centre vėl atsiduria mokytojas. Panašiai kaip ir audio – taikant kalbinį metodą, prezentacijos, praktikos, produkcijos metodo esminiu kalbos mokymo(si) įrankiu yra mokyma(sis) mintinai. Priešingai nei audio – kalbiniam metodui šiam mokymo metodui būdingas kalbos mokymas per įvairias situacijas, kurios pristatomos ne vien dialogo, bet ir įvairių iliustracijų pagalba. Pirmojoje metodo taikymo fazėje, mokytojas mokiniams pristato situaciją, kurios kontekste bus mokoma(si). Antrojoje metodo taikymo fazėje yra taikoma treniruojamųjų pratimų (angl. *drill*) taktika, kuriais siekiama automatizuoti kalbos vienetų išmokimą: kartojama choru, individualiai. Trečioji metodo fazė apima mokinių įgytų žinių praktinį realizavimą, kas reiškia, jog mokiniai išmoktus žodžius panaudoja kurdami sakinius (Harmer, 2002).

Komunikacinis metodas (kitaip dar vadinamas komunikacine kryptimi) (angl. *communicative approach)*, kurio tikslas yra mokinių komunikacinės kompetencijos įgijimas. Priešingai nei anksčiau pristatytuose mokymo metoduose, čia mokytojas yra tik kalbos mokymosi fasilitatorius, o mokymo(si) centre atsiduria mokinys (Larsen-Freeman, Anderson, 2011).

Pabrėžtina, jog šis mokymo(si) metodas yra daugiau paremiamas psichologiniu, o ne lingvistiniu kalbos mokymo(si) pagrindu. Komunikacinio metodo centru gali būti laikomas mokinių kalbinės veiklos organizavimas, nes darbas mažose grupėse ar individualiai yra maksimaliai išnaudojamas pamokos metu. Pabrėžtina, jog taikant šį mokymo metodą, mokytojas koncentruojasi ne į automatinį mokymosi išmokimą, bet ugdo visas keturias kalbines mokinio veiklos sritis praktinės veiklos metu, kuri dažnai vykdoma bendradarbiaujant. Svarbu paminėti, kad šiam metodui, kaip ir daugeliui, kalbos mokymų metodų, vis gi yra būdingas treniruojamųjų pratimų taikymas. Šis mokymo metodas yra laikomas vienu efektyviausių mokymo metodų bei yra itin reikšmingas mokant užsienio kalbos (Harmer, 2002). Būtent šis mokymo metodas yra plačiai taikomas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose.

Fizinio atsako metodas (*angl. total physical response*) yra grindžiamas viso mokinio kūno įtraukimu į kalbos mokymosi procesą; teigiama, kad taikant šį mokymo metodą, aktyvuojami abu smegenų pusrutuliai (tiek dešinysis, kuris yra atsakingas už motoriką bei vaizdinių suvokimą, tiek kairysis smegenų pusrutulis, reguliuojantis mokinio mąstymo operacijas). Taikant šį mokymo metodą praktikoje, mokytojas neverčia naujų žodžių ar frazių į mokinio gimtąją kalbą, o priešingai, žodžių ar frazių reikšmę iliustruoja judesiu, veiksmu (Larsen-Freeman, Anderson, 2011, Harmer, 2002). Galima daryti išvadą, kad taikant šį mokymo metodą nėra siekiama mokinį išmokyti teisingo žodžių tarimo, fonetikos ypatybių, o juo siekiama suformuoti žodžio prasmės suvokimą.

Tiesioginis mokymo metodas (*angl. direct method*), kuriam būdingas užsienio kalbos tiesioginis mokymas, kas reiškia, jog mokymo(si) proceso metu yra nesiremiama gimtąja kalba, o vartojama tik ta kalba, kurios yra mokoma (Larsen-Freeman, Anderson, 2011). Galima daryti išvadą, jog panašiai kaip fizinio atsako metode, čia mokomų leksinių vienetų prasmė yra perduodama asociacijų kūrimo būdu, t. y. jei taikant fizinį metodą itin svarbūs kūno judesiai, kuriais perduodama žodžio prasmė, tai taikant tiesioginį mokymo metodą, žodžio reikšmė perduodama naudojant įvairius daiktus ar jų iliustracijas. Kaip ir kituose anksčiau minėtuose mokymo metoduose, čia dominuoja indukcinis gramatikos mokymas bei mokytojo imitavimas, mokant fonetikos ypatybių.

Gramatinis vertimo metodas (angl. *Grammar – Translation method*) gali būti laikomas klasikiniu užsienio kalbos mokymo metodu, taikomu jau daugybę metų, kurio šaknys stebimos mokant tokių, klasikinių, kalbų kaip graikų ar lotynų (Larsen-Freeman, 2011). Šiam mokymo metodui būdingas pastovus užsienio kalbos vertimas į gimtąją kalbą. Čia, priešingai nei kiti mokymo metodai, mokomąja kalba yra gimtoji. Mokymo pagrindu tampa skaitymo ir rašymo įgūdžių lavinimas. Šiam mokymosi metodui yra būtinas mokymasis atmintinai bei dedukcinis gramatikos mokymas.

Verikaitė (2008, p. 67) teigia, jog „ užsienio kalbos mokymo(si) proceso sėkmė priklauso

nuo sėkmingo mokymo(si) metodų ir būdų pa(si)rinkimo“, todėl pateikus populiariųjų užsienio kalbos mokymo metodų, pedagogų taikomų, dirbant heterogeninėse klasėse apžvalgą, derėtų atidžiau paanalizuoti šių metodų efektyvumą, mokant mokinius, turinčius specifinį mokymo(si) sutrikimą, disleksiją.

2 lentelė. Mokinių, turinčių disleksiją, udgymo pagal populiariuosius mokymo metodus apžvalga

Mokymo metodas	Metodo charakteristikos ypatumai	Metodo taikymo prieštaringumas mokiniams, turintiesms disleksiją
Audio – kalbinis kalbos mokymo metodas	Mokymasis atmintinai Mokytojo kalbėjimo įmitavimas, atkartojimas	Dėl mokinių turimo specifinio mokymosi sutrikimo gali kilti sunkumų atkartojant mokytojo pristatomą informaciją tinkama eilės tvarka. Dėl darbinės, trumpalaikės bei ilgalaikės atminties sutrikimų mokiniams, turintiems disleksiją, gali kilti didelių sunkumų įsimenant žodžius bei juos atgaminant iš ilgalaikės atminties.
Prezentacijos, praktikos bei produkcijos (PPP) metodas	Mokymasis atmintinai	Dėl darbinės, trumpalaikės bei ilgalaikės atminties sutrikimų mokiniams, turintiems disleksiją, gali kilti didelių sunkumų įsimenant žodžius, mokomąjį turinį bei jį atgaminant iš ilgalaikės atminties.
Komunikacinis metodas	Mokymas remiamas kalbėjimu Pagrindinis dėmesys skiriamas kalbėjimo įgūdžiams	Stokojama tiesioginio bei detalaus gramatikos bei kalbos fonologinių ypatybių mokymo, kurie yra itin svarbūs mokant mokinius, turinčius disleksiją.
Fizinio atsako metodas	Viso kūno judesių atkartojimas pagal gaunamą kalbinę instrukciją, taip mokantis žodyno vienetų	Kai kuriems mokiniams, turintiems disleksiją, dėl žymaus girdimojo suvokimo deficito, judesius atlikti pagal kalbinį nurodymą gali būti sudėtinga, dėl kalbinio dėmesio stokojimo. (Giedrienė, 2015)
Tiesioginis mokymo metodas	Mokytojo kalbos imitavimas Indukcinis gramatikos mokymas Dėmesys kalbėjimo įgūdžiams	Stokojama tiesioginio bei detalaus gramatikos bei kalbos fonologinių ypatybių mokymo, kurie yra itin svarbūs mokant mokinius, turinčius disleksiją. Dėl žodžio prasmės perteikimo vien asociacijų pagalba, gali kilti žodžio reikšmės suvokimo problemų.
Gramatinis vertimo	Mokymasis atmintinai	Dėl darbinės, trumpalaikės bei

metodas	Dėmesys rašymo bei skaitymo įgūdžiams	ilgalaikės atminties sutrikimų mokiniui gali kilti didelių užsienio mokymo(si) sunkumų. Stokojama kalbos fonetinio – fonologinio aspektų mokant.

Apibendrinant populiariųjų užsienio kalbos mokymo metodų apžvalgą, svarbu pabrėžti, jog užsienio kalbos pamokos metu dažniausiai nėra vadovaujamasi tik vienu iš minėtų mokymo metodų, o jų deriniais, kurie priklauso nuo pamokos tikslo, medžiagos bei uždavinio. Svarbu pabrėžti tokius minėtų metodų, taikomų heterogeninėse klasėse, mokant mokinius, turinčius disleksiją trūkumus: pirma, jog nei vienam mokymo metodui nėra būdingas detalus (angl. explicit) kalbos fonetinis bei fonologinis mokymas, kuris yra itin svarbus mokinių, turinčių disleksiją, užsienio kalbos mokymui. Antra, nors daugelio populiariųjų mokymo metodų pagrindą sudaro mokinio kalbinių įgūdžių formavimas bei realizavimas, kas gali būti laikoma svarbiu argumentu mokant disleksiją turinčius mokinius, tačiau stebimas nepakankamas kitų, kalbą sudarančių, aspektų, skaitymo, rašymo bei gramatikos, mokymas. Trečia, didžiojoje dalyje nurodytų mokymo metodų vyrauja tiesioginio automatizuoto mokymosi atmintinai principas, kuris nėra efektyvus, ugdant mokinius, turinčius disleksiją, dėl šį sutrikimą lydinčių nelingvistinių procesų deficito.

1.6. Multisensorinio mokymo metodo taikymo galimybės užsienio kalbos pamokos metu ugdant mokinius, turinčius disleksiją

Aptarus dažniausius mokantis užsienio kalbos (anglų) naudojamus metodus, galima pabrėžti, jog jie nėra visiškai tinkami mokinių, turinčių specifinį mokymo(si) sutrikimą, ugdymui. Anot Kormos, Smith (2012), lyginant mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų ir mokinių, neturinčių mokymosi sutrikimų kalbų mokymą, galima išskirti detalų kalbos struktūros mokymą, lėtesnį mokinių darbo tempą bei būtiną pastovų kartojimą. Vienu sėkmingiausiu mokymo metodų, mokant tiek gimtosios, tiek užsienio kalbos pagrindų mokinius, turinčius disleksiją yra laikomas multisensorinis mokymo metodas, dar vadinamas multisensorine mokymo kryptimi (*angl. multisensory approach*)(Troeva, 2016, Russak, 2016, Kormos, Smith, 2012, Allen, 2010). Sparks ir Miller (2000) pabrėžia, jog tiesioginis bei išsamus užsienio kalbos struktūros mokymas, jį pritaikant vadovaujantis multisensorinės mokymo krypties principu, padeda mokiniams, turintiems kalbos mokymosi sunkumų, suvokti naujai besimokomos kalbos struktūrą. Taip pat, šio mokymo metodo išskirtiniu bruožu galima laikyti visų keturių sensorinių kanalų aktyvavimą tuo pat metu mokymo(si) proceso metu (Pokrivčáková ir kt., 2015, Nijakowska, 2010, Baines, 2008).

Pabrėžtina, jog taikant šį mokymosi metodą, mokiniui mokantis dirba abu smegenų

pusrutuliai (Rose, Howley, 2006). Tai galima laikyti vienu iš reikšmingiausių multisensorinio mokymo metodo privalumų, nes Shaw ir Hawes (cit. pagal. Rose, Howley, 2006) pabrėžia, jog besimokant, žmogaus smegenyse susidaro neuronų jungtys ir efektyvus mokymas(sis) gali vykti tuomet, kai abu žmogaus smegenų pusrutuliai dirba drauge bei harmoningai. Schneider, Crombie (2003) teigia, jog dar vienu šio mokymo metodo, kai mokantis įdarbinami visi mokinio sensoriniai kanalai, pliusu galima laikyti tai, jog *toks mokymo būdas padeda kompensuoti mokinių turimus garsinius ar vaizdinius sutrikimus, pasinaudojant jų stipriosiomis pusėmis*, o Baines (2008) teigia, jog multisensorinių stimulų įvedimas į mokymo procesą, yra itin naudingas, nes mokiniai atlikdami užduotis mokiniai giliau įsitraukia į ugdymo procesą, aktyviau dalyvauja pamokoje.

Multisensorinės mokymo krypties taikymo užsienio kalbos mokymo(si) kontekste principai, sudaro puikias galimybes sėkmingam disleksiją turinčio mokinio kalbiniam ugdymui, nes pasirinkus taikyti šį mokymo metodo užsienio kalbos pamokų metu, mokinys yra tiesiogiai bei detaliai, išsamiai mokomas kalbos fonologinės – ortografinės, gramatinės, semantinės bei morfologinės sistemų ypatumų (Sparks, Miller, 2000). Autorių požiūriu, užsienio kalbos pedagogas, ugdydamas mokinį, turintį disleskiją, visų pirma mokymą pradeda nuo išsamaus raidės – garso santykio mokymo, šiai ugdymo proceso daliai skirdamas daug laiko, dėmesio, bei sudarydamas pastovaus kartojimo sąlygas. Pabrėžtina, jog grafemos – morfemos santykio mokymas pradedamas nuo lengviausių, kalboje sutinkamų raidės – garso atitikmenų. Pabrėžtina, anot Grigorenko (2011) (cit. pagal Giedrienė, 2015) neretai siekiant išmokyti mokinį rašytinės anglų kalbos yra pasitelkiamas ištisų žodžių vaizdų mokymo metodas, kai užsienio kalbos yra mokoma pasirenkant neanalizuoti žodyje esančių grafemų bei fonemų ryšių, o mokinius ugdyti pradedant nuo trumpų žodžių. Galima daryti prielaidą, kad toks mokymo metodas nėra visiškai tinkamas mokinio, turinčio disleksiją mokymui skaityti ir rašyti dėl sutrikimui būdingų darbinės ir trumpalaikės atminties ribotumo.

Nijakowska (2010) pabrėžia, jog multisensorinio mokymo metodo principų taikymas užsienio kalbos pamokų metu ne vien padeda mokiniui, turinčiam disleksiją, įgyti būtinų užsienio kalbos sėkmingam mokymuisi reikalingų įgūdžių, bet ir lavina mokinio gimtosios kalbos ortografinį/ fonologinį suvokimą. Kontra ir Kormos (2008) pabrėžia, remiantis atliktais tyrimais multisensorinio mokymo metodo taikymas, sąlygoja sėkmingą mokinių, turinčių disleksiją, užsienio kalbos įgūdžių įgijimą, bet ir yra efektyvus mokant šio specifinio mokymosi sutrikimo neturinčius mokinius, nes mokinių skaitymo bei rašymo įgūdžiai yra dar geriau išlavinami. Multisensorinio mokymo naudinguma pažymi ir Tánczos ir kiti (2010). *Galima daryti prielaidą, jog tokia multisensorinės mokymo krypties taikymo užsienio kalbos pamokų sėkmė, yra tiesiogiai sąlygojama mokymo praturtinimo metodikomis ar technikomis, kurios veikia disleksiją turinčio mokinio stipriąsias sritis.* Anot Alsobhi ir kitų (2015), mokinai, turintys disleksiją, pasižymi puikia ilgalaike

atmintimi, kalbant apie tokių vaizdinių kaip forma bei spalva įsiminimą.

Užsienio kalbos mokymo kontekste multisensorinį mokymo metodą bei išsamųjį, detalųjį aiškinimą siūloma taikyti mokant raidės – garso santykio, žodyno bei gramatikos. Kalbant apie šioms kalbos sritims ugdyti siūlomas metodikas, technikas derėtų išskirti *spalvinio kodavimo* (kai raidės – garso santykis žodyje žymimas susitarta spalva), *kodavimo pasirenkant tam tikrą formą reiškiniui* (mokant gramatikos galimi tiek spalvinio kodavimo variantai, pavyzdžiui, sakinio dalis žymėti sutartinėmis spalvomis, ar apvesti susitartomis formomis), *mnemonikos* metodikas. (Sparks, Miller, 2000, Rose, Howley, 2006, Nijakowska, 2010, Delaney, 2016). Pabrėžtina, jog autorių nuomone, ugdant mokinius, turinčius disleksiją, yra itin svarbu lavinti mokinių trumpalaikę bei darbinę atmintis, taip siekiant greitesnio mokomosios medžiagos užfiksavimo ilgalaikėje atmintyje, todėl pedagogui rekomenduojama pamokų metodu sudaryti sąlygas pastoviam bei tęstiniam mokomosios medžiagos kartojimui, treniruojamųjų pratimų pratimų pagalba.

Delaney (2016, p. 57) pristato keletą praktinių būdų paremtų, multisensorinės mokymo krypties principu, kurias būtų galima sėkmingai taikyti užsienio kalbos anglų pamokoje, ugdant mokinius, turinčius disleksiją. Keletas jų pavyzdžių:

Veiksmažodžių kėdės būdas. Šis būdas skiriamas aktyviam gramatikos mokymui(si), aktyvaujant vizualinį, audialinį, kinestetinį suvokimo kanalus. Pavyzdžiui, mokiniams yra duodamos aštuonios, į vieną eilę sustatytos kėdės, kai kiekviena jų žymi atskirą asmeninį įvardį, kurių anglų kalboje yra aštuoni, *I, you, he/she/it, we, You, they*. Aštuonių mokinių yra paprašoma užimti asmeninių įvardžių vietas, o likusiųjų – sugalvoti veiksmažodį, kuris galėtų būti priderintas. Mokiniai, sugalvoję veiksmažodžius, eina prie sėdinčiųjų mokinių ir drauge sudaro sakinį, pavyzdžiui, aš einu (*angl. I go*) ir pasikeičia vietomis veiksmui kartoti.

Mano žodžiai. Mokiniai dirba porose lavindami savo rašybos įgūdžius, juos sakydami bei pirštu rašydami ant klasės draugo nugaros.

Kas čia netinka? Šiuo mokymo būdu siekiama lavinti mokinių, turinčių disleksiją darbinę atmintį, mokiniams pateikiant keturis paveiksliukus ar žodžių korteles, kuriuos jie jau yra mokesi. Mokiniai turi surasti bei išskirti, kuris žodis ar paveiksliukas sekoje netinka, pavyzdžiui, šaldytuvas, viryklė, mikrobangų krosnelė, kėdė (*angl. fridge, cooker, microvawe, chair*).

Apibendrinant šį skyrelį, tisklinga išskirti multisensorinio mokymo metodo, kitaip krypties, taikymo užsienio kalbos anglų pamokų metu naudą, disleksiją turinčių mokinių ugdymui. Pirma, multisensorinio mokymo pritaikymas užsienio kalbos pamokos metu sudaro efektyvias mokymosi sąlygas, nes taikant šį mokymo metodą tuo pat metu įdarbinami abu mokinio, turinčio specifinį mokymo(si) sutrikimą, smegenų pusrutuliai. Antra, multisensorinės mokymo krypties pritaikymas ugdant, mokinius, turinčius disleksiją, remiasi mokymu, grįstu mokinio stipriųjų pusių akcentavimu, kompensuojant sutrikimą sukėlusių sričių ribotą funkciją. Trečia, multisensorinio mokymo principai

gali būti glaudžiai derinami su išsamiu, detaliu reiškinio mokymu, būtinu ugdant mokinius, turinčius disleksiją, pavyzdžiui, kai formuojame garso – raidės santykį. Ketvirta, multisensorinio mokymo metodas gali būti plačiai pritaikomas tiek gramatikos, žodyno mokyme, tiek mokant skaityti bei rašyti užsienio kalba bei sudaro tvarias sąlygas kokybiškam minėtų įgūdžių įgyjimui. Penkta, pabrėžtina, jog multisensorinė mokymo kryptis esti veiksminga ne vien sutrikimų turinčių, bet ir sutrikimų neturinčių mokinių ugdyme bei gali laikoma būti viena iš įtraukiajam mokymui priimtinų metodikų.

2. MOKINIŲ, TURINČIŲ DISLEKSIJĄ, PIRMOSIOS UŽSIENIO KALBOS (ANGLŲ) MOKYMO YPATUMŲ EMPYRINIS TYRIMAS

2.1. Empirinio tyrimo metodika ir organizavimas

Bendrieji empirinio tyrimo metodikos klausimai

Empirinėje dalyje yra realizuojamas trečias uždavinys, kuriuo siekiama išanalizuoti Lietuvos ir užsienio šalių anglų kalbos mokytojų patirtį ugdant mokinius, turinčius disleksiją. Tam pasirinkta *fenomenografinė kokybinių tyrimų strategija*. Kaip teigia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), fenomenografijoje dauguma tiriamų problemų yra susiję su siekimu aprašyti, kaip žmonės patiria fenomeną, o fenomenografijos pažintinis tikslas yra žmogiškoji patirtis ir suvokimas. Anot Kardelio (2002), fenomenografijoje svarbūs žmonių suvokimo skirtumai, turint omenyje vienus ar kitus reiškinius. Magistro darbas paremtas humanistinės pedagogikos nuostatomis: *išmokyti ugdytinio neįmanoma, galima tik padėti jam mokytis; ugdytiniai pakankamai giliai įsisavina tik jų poreikius atitinkančią medžiagą; apie mokymosi rezultatus visų pirma sprendžia pats ugdytinis; pedagoginio vertinimo paskirtis – išmokyti ugdytinius adekvačiai vertinti save (Bitinas B., 2000).*

Tyrimo metodu pasirinktas pusiau struktūruotas giluminis interviu, kurio instrumentą sudarė 12 atvirų klausimų (žr. 1,2 priedus). Pabrėžtina, jog interviu su tyrimo dalyviais buvo atliktas dviem būdais: tiesioginio ir netiesioginio. Netiesioginis interviu atlikimo būdas šiuo atveju reiškia, jog interviu su tyrimo dalyviais buvo atliekamas internetu, pokalbių programos „Skype“ pagalba, o tiesioginis interviu – su tyrimo dalyviais buvo bendrauta akivaizdžiai, susitikimo metu (Gaižauskienė, Mikėnė, 2014).

Tyrimo etika. Vykdant empirinį tyrimą buvo laikomasi tyrimų etikos ir remiamasi tyrimo dalyvių laisvanoriškumo bei konfidencialumo principais. Anot Bitino, Rupšienės, Žydžiūnaitės (2008), laisvanoriškumo principas pažymi tyrimo dalyvių sutikimą dalyvauti tyrime laisva valia, niekieno nevaržomiems. Prieš imant interviu iš kiekvieno dalyvio buvo gautas žodinis sutikimas įrašinėti jų kalbėjimą diktofonu.

Tyrimo imtis. Organizuojant empirinį tyrimą, vadovautasi kriterinės atrankos tyrimo imties sudarymo būdu. Suformuluoti tokie kriterijai – informantas turi specialiojo pedagogo kvalifikaciją arba yra išlaikęs specialiosios pedagogikos ir psichologijos kursus, dirbti mokykloje su mokiniais, turinčiais disleksiją, būti pirmos užsienio kalbos (anglų) mokytoju. Tyrime dalyvavo 8 informantai: 4 informantai iš Lietuvos (2- Vilniaus, 1- Biržų, 1- Širvintų) bei 4 informantai iš (1- Prancūzija, Auvers-sur-Oise, 1- Lenkija, Pabianice, 1- Malaizija, Miri, Sarawak, 1- Brazilija, Sao Paulo).

Pirmoji informantė iš Lietuvos turi 2 metų darbo patirtį dirbant su mokiniais, turinčiais

disleksiją. Pedagogė aktyviai dalyvauja įvairiuose kvalifikacijos kėlimo renginiuose bei seminaruose, yra baigusi specialiosios pedagogikos bei psichologijos kursus, tačiau toliau savarankiškai domisi specialiojo ugdymo realijomis, mokinių, turinčių specifinių mokymosi sutrikimų ugdymu. Šiuo metu pedagogė dirba vienoje iš bendrojo ugdymo mokyklų bei ugdo įvairių mokymo(si) sutrikimų turinčius mokinius.

Antroji informantė iš Lietuvos turi 3 metų patirtį dirbant su mokiniais, turinčiais disleksiją. Pedagogė noriai domisi įtraukiojo ugdymo realijomis, dalyvauja įvairiuose kvalifikacijos kėlimo renginiuose tiek Lietuvoje, tiek užsienyje. Pedagogė turi darbo patirties ugdant mokinius, turinčius įvairių specialiųjų poreikių, yra dirbusi vienoje iš įtraukųjį ugdymą vykdančių gimnazijų. Šiuo metu anglų kalbos mokytoja dirba pagal individualios veiklos pažymą.

Trečioji informantė iš Lietuvos turi 11 metų darbo patirtį su disleksiją turinčiais mokiniais. Pedagogė turi nemažai patirties ugdant mokinius, turinčius įvairių specialiųjų poreikių, tačiau šis specifinis mokymosi sutrikimas – disleksija yra dažniausias jos praktikoje. Anglų kalbos mokytoja turi patirties udgant mokinius, turinčius disleksiją, ne vien darbinėje aplinkoje, bet su tuo susiduria ir artimoje aplinkoje, jau kelerius metus individualiai mokant mokyklinio amžiaus giminaitę, pasižyminčia šiuo mokymosi sutrikimu.

Ketvirtoji informantė iš Lietuvos turi 5 metų darbo patirtį su mokiniais, turinčiais disleksiją. Šiuo metu pedagogė dirba vienoje Vilniaus bendrojo ugdymo mokyklų, kur jai tenka susidurti su mokiniais, turinčiais įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių, tarp jų ir disleksiją. Siekdama kokybiško pirmosios užsienio kalbos ugdymo mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, užsienio kalbos mokytoja aktyviai dalyvauja įvairaus pobūdžio kvalifikacijos tobulinimo seminaruose.

Pirmoji informantė iš užsienio turi 15 metų patirtį ugdant mokinius, turinčius disleksiją. Informantė yra baigusi ne tik anglų filologijos bakalauro studijų programą ir įgijusi anglų kalbos mokytojos kvalifikaciją, bet taip pat ji yra baigusi ir specialiosios pedagogikos magistrantūros studijas. Pedagogė taip pat yra vienos tarptautinės pedagogų asociacijos prezidentė. Jos veikla neapsiriboja vien gilinimusi į mokinių, turinčių specialiųjų poreikių užsienio kalbos ugdymą, tačiau pedagogė taip pat domisi mokymosi motyvacijos kėlimo klausimais. Moteris glaudžiai bendradarbiauja su žinomais pedagogais iš viso pasaulio, organizuoja seminarus, mokymus; bendradarbiauja su Britų Taryba. Šiuo metu pedagogė aktyviai dirba su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, moko juos anglų kalbos vienoje Prancūzijos bendrojo ugdymo mokykloje.

Antroji informantė iš užsienio turi 16 metų patirtį ugdant mokinius, turinčius disleksiją. Anot pedagogės, disleksija yra vienas dažniausių mokymosi sutrikimų, su kuriuo susiduriama Lenkijos bendrojo ugdymo mokyklose. Pedagogė aktyviai dalyvauja įvairiuose kvalifikacijos

tobulinimo renginiuose susijusiuose su specialiuoju ugdymu. Šiuo metu pedagogė dirba vienoje Lenkijos bendrojo ugdymo mokyklų, kur eina anglų kalbos mokytojos pareigas.

Trečioji informantė iš užsienio turi 20 metų ugdant mokinius, turinčius disleksiją. Pedagogė aktyviai dalyvauja įvairiuose kvalifikacijos kėlimo renginiuose susiijusiuose su specialiuoju ugdymu. Šiuo metu pedagogė sėkmingai dirba anglų kalbos mokytoja vienoje Brazilijos bendroje ugdymo mokyklų.

Ketvirtoji informantė iš užsienio turi 7 metų darbo patirtį su mokiniais, turinčiais disleksiją. Pedagogė yra įgijusi anglų filologijos bakalauro bei specialiojo ugdymo magistro laipsnius. Informantė yra kilusi iš Didžiosios Britanijos, tačiau šiuo metu dirba vieno Malaizijos mokyklų, kur eina užsienio kalbos (anglų) mokytojos pareigas. Taip pat pedagogė specializuojasi ugdant vaikus, turinčius specialiųjų poreikių, konsultuoja kitus mokytojus bei rengia seminarus pedagogams.

2.2. Empirinio tyrimo rezultatų analizė ir interpretacija

Interviu su anglų kalbos pedagogais vyko nuo 30 minučių iki 1 valandos. Prieš pradedant analizuoti tyrimo metu atliktus interviu su užsienio kalbos (anglų) pedagogais, atliktas interviu įrašų transkribavimas. Interviu su tyrimo dalyviais transkripcijų apimtis vyrauja nuo 6 iki 9 puslapių.

Siekiant išanalizuoti tyrimo metu surinktus duomenis buvo pasirinktas kokybinių tyrimų analizei būdingas, turinio analizės (content) metodas. Siekiant atlikti tyrimo duomenų analizę, tyrimo dalyviams buvo suteikti kodai, informantus iš Lietuvos žymint raidėmis LT ir numeruojant nuo 1 iki 4, o informantus iš užsienio žymint raidėmis UŽ bei analogiškai žymint nuo 1 iki 4. Tokiu būdu gauti kodai LT1, LT2, LT3, LT4 bei UŽ1, UŽ2, UŽ3, UŽ4.

Atliekant duomenų analizę, buvo išskirtos kategorijos ir subkategorijos. Analizės metu išskirtos **11 kategorijų**: „Įtraukiojo ugdymo samprata“, „Disleksijos samprata“, „Disleksijos identifikavimas ir požymiai“, „Kylantys mokymosi sunkumai mokiniams, turintiems disleksiją“, „Užsienio kalbos pamokos planavimo aspektai atsižvelgiant į disleksiją“, „Užduočių diferencijavimas užsienio kalbų pamokose“, „Metodikos ir technikos mokant garso- raidės santykio“, „Metodikos ar technikos mokant skaityti“, „Tekstų, skaitymo užduočių pasirinkimo reikšmė“, „Metodai ar technikos mokant žodyno bei gramatikos“, „Metodai ar technikos mokant sudėtingesnių ar panašiai skambančių žodžių rašybos“.

Kiekviena tyrimo rezultatų analizės metu išskirta kategorija pristatoma atskirame skyrelyje, kategorijos pavadinimą žymint pajuodintu pasviruoju šriftu, kai kategorijai priskirtos subkategorijos žymimos pajuodintu šriftu.

2.2.1. Įtraukiojo ugdymo samprata

Atlikus interviu metu surinktų tyrimo duomenų analizę buvo išskirta pirmoji kategorija ***įtraukiojo ugdymo samprata*** bei iš tyrime dalyvavusių informantų atsakymų išskirtos šiai kategorijai priskirtinos subkategorijos (žr. 3 priedą). Pirmoji subkategorija – **mokymasis bendrojo ugdymo mokyklose**. Apžvelgiant tyrime dalyvavusių informantų iš Lietuvos atsakymus išryškėjo tendencija, kad užsienio kalbos mokytojos, informantės LT2 bei LT3 yra linkusios viena esminių įtraukiojo ugdymo apibrėžties dalimi laikyti būtent specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymąsi bendrojo ugdymo mokyklose: *„[...] tai yra tai, kai mokymosi sunkumų, turiu omenyje, specialiųjų poreikių vaikai ugdomi kartu su kitais vaikais." (LT2)*. *„Šią sąvoką galėčiau apibūdinti kaip mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo poreikių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas." (LT3)*. Pabrėžtina, jog toks požiūris stebimas bei informančių iš užsienio apmąstymuose: „Kai visi mokiniai be išimties ne tik lanko, bet ir yra laukiami artimiausiai esančiose bendrojo ugdymo mokyklose, jų amžių atliepiančiose bendrojo ugdymo klasėse." *(UŽ1)*, „Įtraukusis ugdymas sudaro sąlygas visiems mokiniams, nepaisant jų turimų skirtingų sutrikimų ar negalių lankyti vietines bendrojo ugdymo mokyklas." *(UŽ3)*. Apibendrinat pirmąją subkategoriją sudarančius informančių teiginius bei palyginus Lietuvos informančių bei informančių iš užsienio nuomones, darytina išvada, jog viena įtraukiojo ugdymo sąlygų yra būtent skirtingų poreikių bei gebėjimų mokinių mokymas(is) bei ugdymas(is) toje pačioje bendrojo ugdymo įstaigoje, kuri yra kiekvienam mokiniui patogi dėl geografinės padėties. Galima daryti prielaidą, kad būtent tokios mokyklos visiems idėjos įgyvendinimas Lietuvoje gali būti komplikuotas, nes ne visos Lietuvos bendrojo ugdymo įstaigos, esančios mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymos(si) poreikių, strategiškai patogioje vietoje, yra pasirengusios priimti skirtingų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Šią prielaidą iliustruoja antroje **ugdymas vaikų, turinčių problemų ar negebančių dirbti pagal bendrojo ugdymo programas** bei trečioje **teorijos ir praktikos išsiskyrimas** subkategorijose išskirti informančių iš Lietuvos teiginiai: *„tai reiškia, ugdymas vaikų, turinčių specialių poreikių, turinčių problemų[...]kurie nesugeba, galbūt, dirbti pagal bendrąsias ugdymo programas." (LT4), „[...] tai yra tik siekiamybė, kol kas, dar ne realybė."(LT1)*. Vadovaujantis tokiais pedagogių teiginiais galima daryti išvadą, jog įtraukiojo ugdymo sąvoka užsienio kalbos mokytojai *(LT4)* atrodo neaiški, pedagogei trūksta žinių; kai informantei *(L1)* įtraukusis ugdymas atrodo sunkiai įgyvendinamu reiškiniu šių dienų mokyklos kontekste.

Interviu su tyrimo dalyvėmis iš Lietuvos duomenys padėjo išskirti dar vieną įtraukųjį ugdymą apibūdinančią subkategoriją **mokymo(si) pritaikymą, individualizavimą.** Pirmoji informantė, kalbėdama apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą įtraukiojo ugdymo kontekste, pabrėžė, jog ugdant tokius mokinius bendrojo ugdymo mokyklose svarbu atkreipti dėmesį į

mokinio individualius poreikius ir juos atliepti: „*kuris įtrauktų visus mokinius ir pritaikytų mokymosi aplinką ir mokymosi būdus, ir viską, kiekvienam mokiniui asmeniškai, o ne visiems mokiniam naudotų kaip ir vienodus standartus, vienodus vertinimus, mokymo metodus*“*(LT1).* Trečioji informantė papildė antrosios informantės nuomonę pabrėždama mokytojo metodinio pasirengimo bei įgytų kompetencijų svarbą, ugdant mokinius, turinčius specialiųjų poreikių: „B*et tuo pačiu šis ugdymo principas, įtraukusis ugdymas, kaip ir reiškia, kad dabartinėje mokykloje visiems tenka daugiau krūvio[...] stiprinti savo kompetencijas, taikyti naujus ugdymo metodus bei senus, kurie yra praktiškai patvirtinti specialiųjų poreikių mokinių ugdyme.*“ *(LT3).* Remiantis tokiomis pedagogų mintimis, galima teigti, jog specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių ugdymas bendrojo ugdymo klasėse gali tapti ne tik tikru iššūkiu eiliniam dalyko mokytojui, neturinčiam tinkamų specialiojo ugdymo žinių ar specialaus pasirengimo, bet ir tikru mokytojo turimų kompetencijų išbandymu, stengiantis sukurti tinkamas ugdymo sąlygas, pasirinkti priimtinus mokymo metodus ir kt. ypatingajam mokiniui ugdyti neišskiriant jo iš klasės konteksto. Antroji informantė pabrėžė dar vieną reikšminę specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo sąlygą – bendrųjų ugdymo programų pritaikymą: *„ugdant specialiųjų poreikių vaikus turi būti pritaikomos užduotys, jas reikia adaptuoti pagal jų sugebėjimus.“ (LT2)*. Anot užsienio kalbos mokytojos, siekiant sėkmingai vykdyti išsikeltus įtraukiojo ugdymo tikslus, svarbu tinkamai pritaikyti bendrąsias ugdymo programas bei užduotis vadovaujantis mokinio turimais gebėjimais. Vadinasi, dalykų mokytojai turi gerai pažinti specialiųjų poreikių turintį mokinį, išanalizuoti jo stiprybes bei silpnybes, siekdami parašyti tinkamą pritaikytą ar individualizuotą ugdymo programą.

Trečioji informantė iš Lietuvos kalbėdama apie įtraukiojo ugdymo sampratą pabrėžė, kad siekiant efektyvaus bei tikslingo specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo bendrojo ugdymo mokyklose yra itin svarbus **bendradarbiavimas, socialinės atskirties mažinimas bei mokyklos bendruomenės požiūrio kaita**; pedagogės teigimu svarbu stiprinti ryšius tarp mokytojų, mokykloje dirbančių pagalbos mokiniui specialistų, bei mokinio tėvų: *„[...] stiprinti savo bendradarbiavimą tarp mokytojų ir kitų specialistų, tokių kaip psichologai, soc. pedagogai [...] tėvai.“ (LT3).* Taip pat, anot pedagogės, vienu esminių įtraukiojo ugdymo tikslų yra socialinės atskirties visuomenėje mažinimas ir tokiam tikslui pasiekti mokyklos bendruomenė turi pakeisti savo požiūrį į mokinius, turinčius specialiųjų poreikių: „*[...] įveikti socialinę atskirtį, siekti padėti savarankiškai pasiruošti gyvenimui bei užtikrinti lygias teises įgyti vidurinį išsilavinimą [...], mokyklos bendruomenė turi pakeisti savo požiūrį.*“*(LT3).* Toks pedagogės liudijimas leidžia daryti išvadą, jog kai kuriose Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose vis dar yra išlikęs neigiamas požiūris specialiųjų poreikių vaikų ugdymą bei įsisenėjusios dalyko mokytojų nuostatos apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, akademinių pasiekimų ribotumą.

Bendraujant su informantėmis iš užsienio buvo išskirta dar viena įtraukųjį ugdymą

apibūdinanti subkategorija, jungianti tyrimo dalyvių įtraukiojo ugdymo suvokimą – **mokykla visiems**. Kalbantis su antrąja informante iš užsienio, paaiškėjo, jog įtraukusis ugdymas yra raktas į lygias galimybes mokantis skirtingų gebėjimų mokiniams: „*Įtraukusis ugdymas apima ir sukuria lygias galimybes mokytis skirtingų gebėjimų, galių mokiniams[...] teikiant jiems profesionalią pagalbą ugdymo(si) proceso metu" (UŽ2).* Trečioji informantė kalbėdama apie įtraukiojo ugdymo sampratą, pabrėžė mokyklos vaidmenį, ugdant tiek specialiųjų poreikių turinčius, tiek neturinčius mokinius: „*Visi mes esame skirtingi bei turime skirtingus gebėjimus ir būtent todėl negalime nei vieno mokinio atskirti iš mūsų bendrojo ugdymo mokyklų. Mokyklos, tai yra būtent tos vietos, kur yra ugdomi mokinių įgūdžiai, nepaisant skirtingų negalių ar mokymo(si) sunkumų su kuriais tenka susidurti. [...] Gera mokykla turi priimti kiekvieną mokinį ir užtikrinti, kad kiekvienas mokinys galės ugdytis jam priimtinu tempu" (UŽ3).* Ketvirtosios informantės manymu, įtraukusis ugdymas mokykloje turi visapusiškai patenkinti kiekvieno mokinio poreikius: *„[...] Turint omenyje kiekvieno mokinio individualiai ir visų drauge poreikius, parengti tinkamą bei prieinamą mokymosi medžiagą, ją diferencijuojant [...] ir įtraukti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius į mokymosi procesą lygiavertiškai, atsižvelgus į jų amžių, lytį, papildomus poreikius ir kt." (UŽ4).* Taip pat pedagogės įžvelgė visavertiško dalyvavimo mokyklos veiklose bei visos mokyklos bendruomenės palaikymo, ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius, svarbą kaip vieną esminių sėkmingo įtraukiojo ugdymo sąlygų: *„[...] visos mokyklos bendruomenės palaikymas"(UŽ2), „Mokinio prisidėjimas bei dalyvavimas visose su mokyklos gyvenimu susijusiose srityse." (UŽ1).* Įvertinus šiuos anglų kalbos pedagogių teiginius darytina išvada, jog įtraukusis ugdymas užsienio valstybėse yra suvokimas kaip lygių galimybių bei mokyklos visiems mokiniams be išimties kūrimas, kur kiekvienas mokinys yra svarbus, reikalingas bei naudingas mokyklos bendruomenės narys.

Apibendrinant pirmosios tyrimo rezultatų kategorijos rezultatus bei palyginus Lietuvos ir užsienio informančių požiūrius derėtų išskirti tokias esmines išvadas: pirma, tyrimo rezultatai atskleidė, jog informantėms iš Lietuvos trūksta žinių apie įtraukųjį ugdymą, jo paskirtį bei tikslus. Antra, remiantis tyrimo duomenų analize, galima daryti išvadą, jog tyrime dalyvavusios bendrojo ugdymo užsienio kalbos (anglų) pedagogės iš Lietuvos, apibūdindamos įtraukiojo ugdymo sąvoką ją siejo su mokytojo darbu ypatumais, pasirengimu, kompetencija ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius, kai informantės iš užsienio koncentravosi ties mokiniu, jo visapusiška gerove bendrojo ugdymo mokykloje, kas ir yra įtraukiojo ugdymo pamatas.

2.2.2. Disleksijos samprata

Analizuojant interviu metu surinktus duomenis išskirta antroji itin svarbi kategorija-

disleksijos samprata. Šiai kategorijai išskirtos atitinkamos subkategorijos. (žr. 3 priedą) Įvertinus bei apibendrinus tyrime dalyvavusių informančių mintis išskirta subkategorija – **skaitymo ir rašymo sutrikimas**. Bendraujant su informantėmis tiek iš Lietuvos, tiek iš užsienio paaiškėjo, kad anglų kalbos pedagogės apibūdindamos disleksijos sąvoką, esmine disleksijos sampratos dalimi laiko mokiniams būdingus skaitymo ir rašymo sutrikimus. Pirmosios informantės iš Lietuvos manymu: *„[...] disleksija – tai tiesiog skaitymo ir rašymo sutrikimas [...]. Ir tiesiog pats šitas sutrikimas ir yra labiausiai susijęs su tekstais, žodžiais, su rašyba ir su skaitymu.“(LT1).* Vadinasi, disleksija, kaip specifinis mokymosi sutrikimas, yra sietinas su rašytinės kalbos suvokimo bei rašytinės kalbos valdymo įgūdžių deficitu. Antroji informantė iš Lietuvos kalbėdama apie tai, kaip suvokia šį mokymosi sutrikimą, taip pat paminėjo skaitymo bei rašymo sunkumus, kaip esminius disleksijos aspektus, tačiau pridūrė, kad: *„vaikai patiria sunkumų garsus siedami su raidėmis, jie sunkiai skaito ar rašydami daro klaidų, tai labai apsunkina mokymosi procesą įprastais metodais, kaip mes įpratę paprastose klasėse“ (LT2).* Tai reiškia, kad pedagogės nuomone, disleksija nėra vien tik mechaninis skaitymo ar rašymo sutrikimas, tačiau jis taip pat apima ir fonologinio suvokimo deficitą, kas apsunkina bei prailgina gebėjimo skaityti ar taisyklingai rašyti įgūdžio formavimąsi bei įgijimą. Tai iliustruoja informančių mintys: „*gali reikti daugiau laiko, kol išmoks skaityti ir rašyti [...]“ (UŽ3), „Iš tiesų šis sutrikimas gali tikrai stipriai paveikti kalbinių kompetencijų įgijimą [...]“ (LT3).*

Informantės iš užsienio disleksijos sąvokai taip pat priskyrė skaitymo ir/ar rašymo sutrikimus: „*mokiniai, turintys disleksiją, dažnai susiduria su sunkumais rašant“ (UŽ1), „Tai turi didelės įtakos mokinio įvairių kalbinių įgūdžių formavimuisi bei gebėjimams [...] apskritai – skaitymo ir rašymo įgūdžiams.“ (UŽ2)*. Antroji informantė iš užsienio taip pat pabrėžė, jog disleksija paveikia ne tik mokinio rašymo ar skaitymo įgūdžių formavimąsi ar manipuliavimą jais, tačiau taip pat: *„sakytinės ir rašytinės kalbos suvokimą“ (UŽ2)*.

Apibendrinus tyrimo dalyvių iš užsienio mintis išryškėjo **specifinio sutrikimo** subkategorija. Visos tyrime dalyvavusios informantės iš užsienio nurodė disleksijos, kaip specifinio mokymo(si) sutrikimo, aspektą. Pirmoji ir antroji informantės, kalbėdamos apie disleksijos sampratą pabrėžė, kad visų pirma disleksija: *„yra laikoma mokymosi sutrikimu“ (UŽ1), „disleksija yra specifinis mokymosi sutrikimas“(UŽ2)*. Taip pat pirmosios pedagogės nuomone, disleksija yra specifinis mokymosi sutrikimas, sietinas su asmens kalbinių įgūdžių įgijimu: *„[...] dėl kurio žmonėms kyla sunkumų įgyjant tam tikrus kalbinius įgūdžius, ypatingai skaitymo įgūdį“ (UŽ1).* Taip pat informantės manymu, disleksija gali būti laikoma daugiasimptomiu sutrikimu: „*disleksija apima daugybę simptomų*“ *(UŽ 1).* Anot trečiosios ir pirmosios informančių, disleksija yra ne tik specifinis mokymosi sutrikimas, tačiau taip pat ir žmogaus būklė, savybė, neišnykstanti visą jo gyvenimą: *„visų pirma svarbu nepamiršti, kad jei vaikui jau yra diagnozuota disleksija, jis ją turės*

visą likusį gyvenimą. Disleksijai nėra nei gydymo nei vaistų.“(UŽ3), *„disleksija neapleidžia individo visą gyvenimą“ (UŽ1)*. Tokios užsienio kalbos pedagogių mintys leidžia daryti prielaidą, jog pedagogams, dirbantiems su mokiniais, turinčiais šį sutrikimą, keliamas dvigubas uždavinys – ne vien atrasti tinkamus būdus, kaip ugdyti mokinį, turintį disleksiją, bet ir **išmokyti patį mokinį naudotis įvairiomis pagalbinėmis priemonėmis ar atrasti, išmokti metodus, padėsiančius įveikti kylančius sunkumus už mokyklos ribų, profesinėje karjeroje** ir pan. Ketvirtosios informantės iš užsienio nuomone, disleksija – specifinis mokymosi sutrikimas, susijęs su smegenų veiklos pakitimu: *„[...] būklė, kai žinutės, siunčiamos iš smegenų į rankas, tarpusavyje persipina.“ (UŽ4)*. Analizuojant šį informantės teiginį galima daryti išvadą, kad disleksiją turintiems mokiniams būdingi smulkiosios motorikos sutrikimai.

Apibendrinant šią kategoriją svarbu išryškinti pastebėtus tarp tyrime dalyvavusių informančių iš Lietuvos bei iš užsienio disleksijos suvokimo skirtumus. Pabrėžtina, kad informantės iš Lietuvos disleksiją apibūdina bei suvokia kaip sutrikimą, sietiną su mokinio patiriamais sunkumais rašant ir/ar skaitant, kai tuo tarpu informantės iš užsienio šį sutrikimą suvokia kiek platesne prasme, neapsiribodamos vien praktikoje pastebimais disleksijos aspektais; jos disleksiją laiko specifiniu mokymosi sutrikimu, trunkančiu visą individo gyvenimą, kuris paveikia ne vien mokinio kalbinių įgūdžių įgijimą bei formavimasi, bet taip pat šį sutrikimą sieja su neurologinės kilmės smulkiosios motorikos sutrikimais, fonologinio suvokimo sutrikimu.

2.2.3. Disleksijos požymiai bei identifikavimas

Analizuojant interviu su tyrimo dalyvėmis išskirta kategorija disleksijos ***požymiai ir identifikavimas*** bei ją sudarančios subkategorijos (žr. 3 priedą). Kalbantis su ketvirtąja informante iš Lietuvos paaiškėjo, kad pirmuosius disleksijos požymius galima pastebėti **mokiniui pradėjus mokytis skaityti ir rašyti**: *„pirmiausia pastebėtina tai, kai vaikas pradeda skaityti arba rašyti.“ (LT4)*. Taip pat ketvirtosios informantės iš Lietuvos nuomone, disleksijos požymius užsienio kalbos pamokų metu galima pastebėti jau **pirmųjų pamokų metu**: „[...] iš pirmų pamokų šiaip galima iš karto pastebėti, jeigu vaikas turi šių problemų.“ Antroji informantė iš Lietuvos bei informantė iš užsienio, kalbėdamos apie disleksijos pastebėjimą užsienio kalbos pamokų metu, pabrėžė šio mokymosi sutrikimo **nustatymo komplikuotumą, sudėtingumą**: „[...] *pačiai nustatyti pamokoje tai yra gana sudėtinga, nes mokiniams tai yra nauja kalba ir tų sunkumų turi visi: ir kuriems įprastai tie sunkumai kyla, ir kuriems tai yra susiję su disleksija. Tai yra sudėtinga nustatyti pačioje pirmoje kalbos mokymosi stadijoje, kada mes tiktai susipažįstam su abėcėle, su paprasčiausiais žodžiais*“ *(LT2)*; *„[...] mokytojų tai yra sunkiai aptinkama, atpažįstama, nebent jie yra specialiai apmokyti ar turi tokios patirties.“ (UŽ4)*. Įvertinus tokius pedagogių teiginius,

pasakytina, kad disleksijos nustatymas užsienio kalbos pamokų metu reikalauja specialaus pedagogų pasirengimo, tinkamų specialiosios pedagogikos žinių ir siekiant nustatyti bei įsitikinti, ar mokinys iš tiesų turi šį mokymosi sutrikimą, yra būtinas **dalykų mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimas**. Tai iliustruoja antrosios užsienio kalbos (anglų) mokytojos iš Lietuvos teiginiai: „*[...] asmeniškai daugiausiai tariuosi su pradinių klasių mokytojais, kurie jau moko tuos vaikus nuo pirmų klasių ir jie dažniausiai jau būna pastebėję, ar taip pat ir specialieji pedagogai, kurie turi tą informaciją ir jie mums pataria, pasako, į ką atkreipti dėmesį"(LT2).* Tokios pedagogės mintys atskleidė, jog siekiant kokybiško kalbinio mokinių, turinčių disleksiją, ugdymo yra itin svarbu konsultuotis ne vien su mokykloje dirbančiais pagalbos mokiniui specialistais, bet ir, jei yra galimybė, su pradinių klasių mokytojais, kurie dirbo su minėtais mokiniais, mokydami juos skaityti bei rašyti gimtąja kalba. Skirtingai nuo kitų tyrime dalyvavusi informančių, antroji informantė iš užsienio nurodė dar vieną disleksijos identifikavimo būdą – **stebėjimą, diagnostinius testus bei nuolatinį klasės darbo vertinimą**: „*Stebėjimas ir diagnostiniai testai, taip pat klasės darbo vertinimas [...] yra svarbu pamokų metu. Aš stengiuosi įtraukti savo mokinius į įvairaus pobūdžio veiklas, kurios leidžia man nustatyti skirtingų mokinių įgūdžių lygį [...]. Pastovus vertinimas kontrolinių darbų, rašinių, namų darbų, atliekamų tiek žodžiu, tiek raštu, projektų, paprastų užduočių sudaro man tinkamas sąlygas pastebėti, ar mano mokinių klaidos, kurias jie darė mokslo metų pradžioje, vis dar daromos [...]" (UŽ2).* Vadovaujantis tokiomis anglų kalbos mokytojos mintimis, pabrėžtina, jog pastovus dalykų mokytojų mokinių stebėjimas bei jų pažangos ir pasiekimų vertinimas turi didelės reikšmės siekiant kuo anksčiau nustatyti skaitymo ir rašymo specifinį mokymosi sutrikimą.

Bendraujant su pedagogėmis apie disleksijos požymius bei analizuojant interviu su informantėmis metu surinktus tyrimo duomenis išskirta dar viena stambi subkaterorija – **skaitymo sunkumai**. Skaitymo sunkumai, kaip vienas iš pagrindinių disleksiją charakterizuojančių veiksnių stebimas visų tyrime dalyvavusių informančių teiginiuose: „[...] skaitymas [...], nes mokiniai nesugeba taisyklingai perskaityti žodžių" *(LT1)*, „[...] aišku skaitymas parodo, manyčiau" *(LT2)*, „[...] visų pirma tai lėtas, netikslus skaitymas" (LT3). Užsienio kalbos pedagogės, kalbėdamos apie mokinių, turinčių disleksiją skaitymo sunkumus, pabrėžė ir tokius būdingus skaitymo bruožus: *skaitymo rišlumą bei tempą*: *„[...] skaitymo rišlumo bei tempo sunkumai" (UŽ1), skaitomos vietos tekste pametimą: „[...] tiek skaitydamas garsiai, tiek tyliai mokinys pameta skaitomą eilutę" (UŽ2), judančių raidžių efektą: „[...] mokinys gali sakyti, jog raidės tekste juda" (UŽ4).* Vadovaujantis tokiais anglų kalbos mokytojų teiginiais galima teigti, jog mokinių skaitymo sunkumus sąlygoja vizualinio suvokimo sutrikimas, dėl kurio mokinys gali pamesti skaitomą vietą tekste ar patirti judančių grafemų efektą; o skaitymo rišlumo bei tempo stoka, gali būti grindžiama mokinių fonologinio suvokimo sutrikimu, kai mokiniams reikia daugiau laiko atpažįstant garsus

vaizduojančias grafemas bei jungiant jas į skiemenis, žodžius. Tai, jog mokiniams, turintiems disleksiją, reikia skirti daugiau laiko skaitymo užduotims atlikti, iliustruoja ir vienos iš informančių teiginys: „[...] perskaityti tekstą, trumpą tekstą arba sakinį jam užima daugiau laiko negu kitiems vaikams.“ *(LT4)*. Pasakytina, jog užsienio kalbos pedagogės kalbėdamos apie disleksiją signalizuojančius požymius prie skaitymo sunkumų priskyrė ir sunkumus rašant: „[...] jam yra sunku ne tik išmokti skaityti, bet taip pat ir rašyti“ *(UŽ1)*, „[...] labai atsilieka mokinių skaitymas bei rašymas“ *(UŽ3)*.

Kalbėdamos apie disleksijos, kaip specifinio mokymosi sutrikimo, požymius tyrimo dalyvės pabrėžė, jog disleksiją turintiems mokiniams būdingi ne tik daugiau techniniai rašytinio teksto apdorojimo sunkumai, bet taip pat ir **skaitomų ar klausomų tekstų suvokimo sunkumai**: „[...] tiek sakytinių, tiek rašytinių tekstų suvokimo sunkumai“ *(UŽ2)*, „[...] skaitomų ar klausomų tekstų sunkus supratimas“ *(LT3)*. Įvertinus tokias pedagogių mintis, svarbu paminėti, jog mokiniams, turintiems disleksiją dėl girdimojo suvokimo sutrikimo, iš tiesų gali kilti didelių problemų suvokiant tekstų esmę bei prasmę tiek žodine, tiek rašytine išraiška, nes minėtiems mokiniams būdingas foneminės klausos stygius; vaikai ne tik sunkiai įsisavina fonemos – grafemos santykį, bet ir sunkiai skiria panašiai skambančias fonemas iš klausos, nepaisant to, jog jiems būdingas normalus klausos aštrumas. Tai iliustruoja ir šios informančių mintys: *„Vaikams gali būti sunku įsiminti simbolius. (UŽ4)“*, „[...] kyla sunkumai siejant garsą su raide.“ *(UŽ3)*. Dauguma kalbintų užsienio kalbos anglų pedagogių pabrėžė, jog mokiniams, turintiems disleksiją, būdingas **grafemų painiojimas**: *„[...] dažniausiai skaitant vaikas painioja raides.“ (LT4), „[...] dažnai vietomis raides sukeičia tiek skaitydami, tiek rašydami[...], pavyzdžiui, mokinys skaitant painioja raides vietomis, taip pat rašydams tokias pačias klaidas daro.“ (LT1), „[...] garsų bei raidžių atitikmenų painiojimas“(LT3), „[...] tiek raštu parašytų, tiek žodžių pasakytų žodžių nesupratimas dėl raidžių painiojimo.“(UŽ2).* Pabrėžtina, jog toks grafemų painiojimas yra būdingas disleksiją turintiems mokiniams dėl foneminės klausos sutrikimo. Taip pat užsienio kalbos pedagogės kalbėdamos apie grafemų painiojimą tiek rašant, tiek skaitant, kaip vieną iš disleksijos požymių, teigė, jog mokiniams yra būdingas panašiai atrodančių grafemų, sutinkamų tekstuose, žodžiuose, sukeitimas ar apkeitimas bei neįprasta rašyba: *„[...] jie dažnai apkeitinėja raides“(UŽ3), „[...] raidės gali būti rašomos apverstos“ (UŽ4), „[...] taip pat rašant jis painioja tas pačias raides, būtent, raidžių poras b-p, d-t, dažniausiai“ (LT4), „[...] arba raidžių, ar garsų p/q, b/d /, (u/n) painiojimas“ (UŽ1, UŽ4), „[...] skirtumo tarp panašios formos raidžių nebuvimas p /g, b/d,“ (UŽ2).* Pastebėtina, jog šiuo atveju galima daryti prielaidą, jog mokiniams yra būdinga optinė disleksija. Pabrėžtina, jog raidžių painiojimas gali sąlygoti **prastą mokinių rašybą**. Tai liudija ir daugumos informančių mintys: *„[...] prasta dažnai rašyba“ (LT3), „[...] prasta rašyba“ (UŽ1), „[...] klaidinga žodžių rašyba, nors mes tai praktikavomės daugybę kartų [...] atsitiktinės klaidos, kai mokiniai rašo žodžius kaip girdi“*

(UŽ2). Kalbėdama apie mokinių, turinčių disleksiją, rašybos sunkumus bei įvardydama juos kaip vienu iš disleksijos požymių pirmoji informantė iš Lietuvos pridūrė, jog: *„[...] daugiausiai išduoda, kai mokiniai nurašinėja tekstus nuo lentos arba nuo multimedijos, bet jie daro labai daug klaidų nurašinėdami.“ (LT1).* Toks pedagogės teiginys iliustruoja disleksijai būdingą nelingvistinį trumpalaikės atminties sutrikimą. Apibendrinant tokias tyrimo dalyvių mintis, galima daryti išvadą, jog toks grafemų painiojimas bei rašybos klaidos yra sąlygojami disleksiją, turinčių mokinių fonologinio suvokimo stokos bei vizualinių procesų sutrikimo bei yra išreikštas itin ryškiais lingvistiniais disleksijos požymiais, kurie palengvina šio specifinio mokymosi sutrikimo identifikavimą.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, jog kitais lingvistiniais disleksijos požymiais galima laikyti **siauresnį mokinių žodyną bei sunkumus susisteminant gramatikos ar rašybos taisykles**. Trečiosios informantės iš Lietuvos nuomone, vienu disleksijos požymiu gali būti laikomas siauresnis mokinių turimas žodžių bagažas: *„[...] kartais netgi palyginus su kitais mokiniais, mokinių, turinčių disleksiją, žodynas dažniausiai yra siauresnis, nors ne visada.“ (LT3).* Kalbėdama apie disleksijos požymius pirmoji informantė iš užsienio išskyrė mokinių, turinčių disleksiją, patiriamus gramatikos bei rašybos taisyklių susisteminimo sunkumus: *„[...] sunkumai susisteminant gramatikos bei rašybos taisykles.“ (UŽ1)* Tokios pedagogių mintys leidžia daryti prielaidą, kad mokiniams, turintiems minėtą sutrikimą dėl sutrikimą lydinčių trumpalaikės bei ilgalaikės atminties stokos, būdingas kiek siauresnis žodynas bei informacijos susisteminimo sunkumai, tačiau, svarbu pabrėžti, kad disleksijos, kaip specifinio mokymosi sutrikimo, laipsnis ne visuomet yra išreikštas vienodai, kas reiškia, jog ne kiekvienam mokiniui sutrikimo požymiai pasireiškia vienodai stipriai.

Analizuojant tyrimo metu surinktus duomenis išskirti ir disleksijai būdingi nelingvistiniai požymiai. Pedagogės sklandžiai dėstė savo mintis apibūdindamos stebimus, jų mokiniams būdingus, **smulkiosios motorikos sutrikimus**: *„[...] ir netgi kartais rašymo ir gražumas atskleidžia disleksiją.“ (LT3), „[...] rankų valdymo sunkumai, pavyzdžiui, rašiklio tvirtas laikymas, naudojimasis žirklėmis, žaidimas su mažais daiktais [...]“ (UŽ2)*, **dėmesio sukoncentravimo bei išlaikymo sunkumus**: *„[...] mokiniai susikaupia trumpam laikui, greit išsiblaško, ar jiems kas greit pabosta, yra užmaršūs bei irzlūs“ (UŽ2)*, bei išryškino mokiniams, būdingus **elgesio ypatumus**: *„[...] taip pat netgi galima pastebėti iš elgsenos. Kai kurie mokiniai, turintys disleksiją, yra arba hiperaktyvūs arba kaip tik tylesni, kad tik nepastebėtų jų.“ (LT3).*

Apibendrinant šią kategoriją iliustruojančių tyrimo dalyvių teiginių analizę galima daryti išvadą, jog disleksijos, kaip specifinio mokymosi sutrikimo, identifikavimas užsienio kalbos pamokų metu, yra itin sudėtingas, nes dalyko mokytojai, neturi pakankamai kompetencijos tai atlikti. Pradėjus mokytis svetimos kalbos panašių sunkumų kyla daugeliui mokinių, nebūtinai turinčių šį specifinį mokymosi sutrikimą, todėl yra būtinas nuolatinis mokinio stebėjimas bei tiek diagnostinis,

tiek įprastinis, pastovus vertinimas. Apžvelgus užsienio kalbos pedagogių įvardytus disleksijos požymius, galima daryti išvadą, jog užsienio kalbos pedagogėms šį mokymosi sutrikimą padeda atpažinti ryškiausi disleksijos skiriamieji bruožai: skaitymo ir rašymo sunkumai, rašybos klaidos, prasta mokinių trumpalaikė atmintis, smulkiosios motorikos sutrikimai bei psichologiniai veiksniai.

2.2.4. Mokymosi sunkumai, kylantys mokiniams, turintiems disleksiją

Analizuojant interviu metu surinktus duomenis išskirta ***mokymosi sunkumai, kylantys mokiniams, turintiems disleksiją*** kategorija ir ją sudarančios subkategorijos (žr. 3 priedą). Tyrimo metu buvo siekta išsiaiškinti, su kokiais mokymosi sunkumais susiduria disleksiją turintys mokiniai tiek užsienio kalbos, tiek kitų mokomųjų dalykų pamokų metu. Bendraujant su pedagogėmis paaiškėjo, jog vienu reikšmingiausiu bruožų, dėl kurio mokiniams, turintiems disleksiją, kyla papildomų, su sutrikimu tiesiogiai nesietinų mokymosi sunkumų, yra stebimas mokinių nepasitikėjimas savimi bei motyvacijos mokytis stoka. Viena iš informančių iš Lietuvos kalbėdama apie pasitikėjimo savimi stoką, kurią ji stebi tarp savo mokinių, kurie turi šį specifinį mokymosi sutrikimą, pabrėžė, jog būtent mokinio nepasitikėjimas savo jėgomis dar labiau apsunkina mokymo(si) procesą; pedagogės manymu, siekiant sėkmingai ugdyti tokius mokinius visų pirma yra būtina pakelti vaiko pasitikėjimo savimi kartelę: *„[...] paskui tokius vaikus labai sudėtinga motyvuoti, jie sako, aš nedarysiu, nes aš nieko nemoku, nes jie taip jau girdėjo ir jie taip patiki, bet reikia kažkaip įkvėpti tuos vaikus ir prieš taikant bet kokį metodą sunkiausia yra įteigti tą mintį, kad vaikas gali padaryti, kad jisai pats patikėtų savo jėgomis ir kad jisai drįstų bandyti. Kai jisai pradeda daryti, atsiveria, tai tada sutrikimą mes galime įvairiais metodais po truputį ir įveikti...“ (LT2).* Panašaus požiūrio, kalbėdama apie mokinių, turinčių disleksiją, motyvacijos stoką laikosi ir kita informantė iš Lietuvos: *„[...] na, ir svarbu pasitikėjimas savimi, nes aš manau, kad jeigu mokinys jaučia, kad nesupranta užduoties iki galo, per greit, visko nespėja atlikti, tai...“ (LT3).* Mokinių, turinčių disleksiją, motyvacijos bei pasitikėjimo savimi svarbą pabrėžia ir viena iš užsienio informančių, teigdama, jog būtent mokinių juntama klaidų baimė bei manymas, kad jie yra nepajėgūs atlikti paskirtų užduočių, skatina jų mokymo(si) demotyvaciją: *„[...] žemas pasitikėjimas savimi[...], klaidų baimė[...], mokiniai jaučiasi mažiau protingi bei įgalūs nei jie iš tikrųjų yra [...], nerodo motyvacijos bei noro įveikti jiems kylančius sunkumus“ (UŽ2)*. Iš tyrimo metu surinktų pedagogių minčių buvo išskirta **santykio su kitais mokiniais subkategorija**, kuri gali būti glaudžiai siejama su stebimu mokinių pasitikėjimo savimi bei mokymosi motyvacijos stoka. Dviejų informančių iš Lietuvos nuomone, mokiniams, turintiems disleksiją, besimokantiems bendrojo ugdymo klasėse neretai tenka susidurti su bendraamžių abejingumu bei patyčiomis. Tai liudija informančių teiginiai: *„[...] skirtingose klasėse įvairiai pavyksta tai suderinti. Kai kurios,*

pavyzdžiui, būna labai empatiškos ir vaikai kartu dirba, jie padeda vienas kitam, bet aišku būna ir taip, kad vaikai atsiriboja nuo specialiųjų poreikių turinčio vaiko, jaučia kažkokią baimę, priešiškumą..“ (LT2), „[...] ir jeigu dar susiduria su kitų mokinių pašaipomis, tai iš tikrųjų tada kenčia jo pasitikėjimas savimi ir auga frustracija, kas turbūt yra liūdniausias aspektas“ (LT3). Remiantis tokiomis pedagogių įžvalgomis galima daryti prielaidą, jog mokiniai, turintys specifinių mokymosi sutrikimų, pamokų metu patiria psichologinę įtampą, nesaugumo jausmą bei stresą, kuris turi didelę įtakos mokymosi sėkmei.

Analizuojant užsienio kalbos (anglų) pedagogių nuomonę dėl kylančių mokymosi sunkumų mokiniams, turintiems disleksiją, paaiškėjo, jog didelės reikšmės mokinio, pasižyminčio šiuo specifiniu mokymosi sutrikimu, mokymuisi turi ir įvairūs mokomosios medžiagos pateikimo aspektai. Dviejų tyrime dalyvavusių informančių nuomone, mokymosi sunkumus pamokų metu disleksiją turintiems mokiniams gali sąlygoti **darbas su rašytine informacija**: *„[...] tai žinoma sunkiausia yra tada, kai mes kažkokią informaciją norim pateikti rašytine forma[...], nes taip esame įpratę pateikti didelę dalį naujos medžiagos, tarp jų yra ir vadovėlių didelė dalis [...], tad apdoroti tą tekstinę informaciją yra sudėtinga visose pamokose.“ (LT2), „[...] mokytojai planuoja pamokas, paremtas skaitymo bei rašymo gebėjimais [...], tačiau tokiems mokiniams kils didelių sunkumų, atliekant tradicinio pobūdžio užduotis.“ (UŽ3).* Pirmoji informantė iš Lietuvos, kalbėdama apie mokinių, turinčių disleksiją, darbo su rašytiniais šaltiniais sunkumus pabrėžė, jog pedagogui svarbu įvertinti teikiamą mokymosi medžiagą mokiniui remiantis jo sutrikimu, kadangi **mokymosi priemonės ne visuomet yra pritaikytos.** Pedagogės nuomone *„tekstas su daugybe iliustracijų, dažnai tekstai vadovėliuose būna parašyti mažomis raidėmis, o tokiems mokiniams turėtų būti specialios knygos, kuriose neturėtų būti jokių blaškančių vaizdų, ir kitų panašių dalykų..“ (LT1)* Vadovaujantis tokiais informančių išsakytais teiginiais, galima daryti išvadą, jog mokytojas, rengdamasis pamokai, kai klasėje yra mokinys, turintis disleksiją, turėtų mokymo medžiagą pasirinkti atsakingai, neapsistodamas vien ties rašytiniu informacijos pateikimo būdu.

Taip pat svarbu pabrėžti, jog daugumos iš tyrime dalyvavusių pedagogių manymu, vienu iš sunkumų, su kurio pamokos metu yra priversti susidurti disleksiją turintys mokiniai, yra **neaiškus, netikslus užduočių formuluotės pateikimas**. Pedagogės kalbėdamos apie užduočių formuluotės pateikimo ypatumus pabrėžė, jog neretai mokiniai, turintys disleksiją, pasižymi užduoties formuluotės suvokimo sunkumais, mokiniams nėra aišku, ką reikės atlikti; taip pat atskleidė tai, jog šiems mokiniams yra itin svarbu užduotis formuluoti tiksliai, jas pakartoti kelis kartus bei įsitikinti, jog mokiniai tikrai ją suprato: *„[...] taip pat užduočių formulavimas, formuluočių pateikimas, nes tiems mokiniams reikia labai tiksliai, kartais net kelis kartus paaiškinti kokia yra užduotis, kaip ją reikėtų atlikti“ (LT3) „[...]tiek tokių pamokų kaip istorija ar geografija metu gali būti sunku suprasti instrukcijas.“ (UŽ1), „sunkumai suvokiant instrukcijas“ (UŽ2)*. Pabrėžtina, jog vienos iš

informančių iš užsienio teigimu mokiniams, turintiems disleksiją, gali kilti nemenkų keblumų pamokų metu **aiškiai išreiškiant savo mintis bei visiškai suvokiant kitų kalbą**: *„[...] jiems gali būti sunku ne tik aiškiai išreikšti tai, ką nori pasakyti, bet ir iki galo suvokti tai, ką jiems nori pasakyti kiti..“ (UŽ1)*. Remiantis tokiomis informančių mintimis galima būtų teigti, kad teikiant instrukcijas bei aiškinant ar skelbiant užduočių, kurias reiks atlikti formuluotes, yra itin svarbu tai daryti kuo tiksliau, trumpiau bei pasirinkus paprastesnę, lengviau suprantamą mokiniui leksiką.

Trečioji informantė iš Lietuvos pabrėžė, jog vienu iš reikšmingesnių sunkumų, su kuriais susiduria disleksiją turintys mokiniai pamokų metu yra **per greitas darbo pamokoje tempas bei pastovaus kartojimo stoka**. Pedagogės manymu *„per pamokas, jie susiduria su problema, kad yra per didelis darbo tempas palyginus su kitais mokiniais.“ (LT3)*. Interviu metu pedagogė pasakojo jog, mokiniams turintiems disleksiją yra gana sudėtinga suspėti su dažnai greitu klasės darbo tempu, mokiniai dažnai pasimeta, išgyvena neigiamas emocijas, nes negeba dirbti drauge su kitais klasės draugais. Taip pat užsienio kalbos (anglų) mokytojos nuomone, disleksiją turintiems mokiniams yra būtina sudaryti pastovias sąlygas mokomosios medžiagos kartojimui: *„[...] taip pat kartais, manau, kad gali jiems stokoti kartojimo, nes mokiniams turintiems disleksijos sutrikimą, kartojimas iš tikrųjų yra esminis.“ (LT3).* Vadovaujantis tokia pedagogės mintimi, pasakytina, jog pastovaus kartojimo pamokų metu aspektas, yra reikšminis dėl mokiniams, turintiems disleksiją, būdingo darbinės, trumpalaikės atminties sutrikimo, kas sąlygoja informacijos perkėlimo į ilgalaikę atmintį sunkumus. Būtent dėl trumpalaikės atminties sutrikimo, mokiniams, turintiems disleksiją kyla didelių sunkumų įsimenant mokomąją medžiagą bei **sunkumų, mokantis mintinai**. Tai iliustruoja ir vienos iš informančių teiginys: *„[...] mokiniams kyla sunkumų atgaminat medžiagą iš atminties“ (UŽ2)*.

Apibendrinant šią kategoriją sudarančių tyrimo rezultatų analizę, visų pirma galima daryti prielaidą, jog mokymosi sunkumai, su kuriais susiduria mokiniai, turintys disleksiją, tiek užsienio kalbos, tiek kitų pamokų metu daugiausiai priklauso nuo mokytojo daromų pasirinkimų planuojant pamoką, kurie apima mokomosios medžiagos pristatymo galimybes, užduočių formulavimo ypatumus, pamokos planavimo aspektus. Taip pat svarbu pabrėžti, jog didelės įtakos ugdant mokinio, turinčio disleksiją, turi motyvacijos bei pasitikėjimo savimi stoka, kuri apsunkina mokymosi procesą; tuo remiantis, galima daryti išvadą, jog pedagogams, dirbantiems heterogeninėse klasėse, būtina dėti kuo daugiau pastangų siekiant išauginti mokinio pasitikėjimą savimi bei norą mokytis, kuris padėtų pasiekti geresnių ugdymosi rezultatų. Taip pat pasakytina, jog vienu esminiu dalyku, siekiant įveikti mokinio, turinčio disleksiją, patiriamus ugdymosi sunkumus, visų pirma būtų tikslinga kurti palankią ugdymui(si) aplinką, draugišką atmosferą pamokų metu, pabrėžiant visų mokinių lygiavertiškumą, stengiantis išvengti galimų bendraklasių, neturinčių mokymosi sutrikimų, pašaipų ar abejingumo.

2.2.5. Pirmosios užsienio kalbos (anglų) pamokos planavimo ypatumai atsižvelgiant į disleksiją

Analizuojant interviu metu surinktus duomenis, išskirta ***užsienio kalbos pamokos planavimas atsižvelgiant į disleksiją*** kategorija ir ją sudarančios subkategorijos (žr. 3 priedą). Atliekant tyrimą, buvo siekta išsiaiškinti, į ką užsienio kalbos pedagogių, ugdančių mokinius, turinčius disleksiją nuomone yra svarbu atkreipti dėmesį planuojant pamoką, siekiant sėkmingo mokinių ugdymo(si) jos metu. Antrosios informantės iš užsienio nuomone visų pirma planuojant užsienio kalbos pamoką klasėse, kurioje mokosi mokinys, turintis šį specifinį mokymosi sutrikimą, yra be galo svarbu formuojant pamokos uždavinį atsižvelgti į mokiniui būdingą disleksijos sutrikimą: *„[...] svarbu apmąstyti, kiek svarbiausias pamokos uždavinys atliepia mokinio, turinčio disleksiją poreikius bei galimybes.“ (UŽ2)*. Taip pat bendraujant su informantėmis paaiškėjo, jog planuojat užsienio kalbos pamoką svarbu tinkamai paskirstyti **pamokos laiką** bei nustatyti atitinkamą mokinio gebėjimams **darbo pamokoje tempą**, tokiu būdu sudarant palankias sąlygas mokiniui, turinčiam disleksiją, pamokoje dalyvauti drauge su bendraklasiais*: „[...] atkreipti dėmesį į laiką [...], skirti daugiau laiko užduočiai atlikti.“(LT4), „[...] lėtai kai kurias užduotis labai daro ir skaito labai lėtai [...], nereikia jų skubinti niekada, reikia su jais lėtai dirbti.“ (LT1), „[...] stengiamės vengti skubėjimo, didelio tempo“ (LT2), „ [...] sulėtinti darbo tempą.“ (UŽ2)*. Dalyvavimo pamokoje drauge su bendraklasiais svarbą iliustruoja vienos iš Lietuvos informačių pastebėjimai: *„[...] mokiniui su disleksijos sutrikimu svarbu, kad jisai galėtų kartu su visais dalyvauti pamokoje, nes kuo labiau veikiama motyvacija mokinio, tuo jis labiau stengiasi, jam geriau sekasi dalyvauti pamokoje, ir jeigu aš nesuteikiu galimybės mokiniui lygiavertiškai dalyvauti pamokoje, tai jo pažanga ir pastangos įveikti tą sutrikimą iš tikrųjų žymiai krenta.*“ *(LT1)*. Kalbėdama apie užsienio kalbos (anglų) pamokos planavimo ypatumus trečioji informantė iš Lietuvos pabrėžė tinkamo darbo pamokoje tempo bei laiko paskirstymo svarbą pamokos metu, siedama tai su mokinio, turinčio disleksiją motyvacijos mokytis skatinimu, nes *„[...] negalima nutraukti pradėto darbo, įvertinti dalį, ir tiesiog, pasakyti, kad čia užteks ir mes dabar darom kažkokią kitą užduotį, nes tada dingsta motyvacija ir mes nepasieksim tokių tikslų, kokių esam išsikėlę“ (LT2)*. Išanalizavus tokias tyrimo dalyvių mintis, galima daryti prielaidą, jog mokytojo nustatomas klasės darbo tempas bei tinkamas pamokos laiko paskirstymas, turi didelės įtakos disleksiją turinčių mokinių ugdymui pamokos metu, nes tuomet galima išvengti stresinių situacijų, palaikyti mokinio motyvaciją bei pasiekti užsibrėžtą pamokos uždavinį.

Atlikus interviu metu surinktų tyrimo duomenų analizę buvo išskirta dar viena, itin svarbi **palankios mokymui(si) aplinkos** kūrimo subkategorija. Pabrėžtina, jog pedagogams, dirbantiems

heterogeninėse klasėse, kur mokinių gebėjimai neretai yra ganėtinai skirtingi, tenka susidurti su nemenku iššūkiu, kuriant palankią darbui pamokoje atmosferą, siekiant patenkinti visų ugdomų mokinių poreikius. Dviejų tyrime dalyvavusių informančių teigimu, planuojat palankios darbui aplinkos kūrimo aspektus, pedagogui visų pirma derėtų su mokiniais užmegzti draugiškus santykius bei skatinti toleranciją vieni kitų atžvilgiu, tokiu būdu sumažinant įtampos klasėje tikimybę bei naikinant mokinių baimę klysti, klaidas traktuojant kaip būtiną mokymosi proceso dalį: *„[...] Kurti draugišką atmosferą klasėje, kad mokiniai žinotų, jog mokiniai gali daryti klaidas, nebijodami kitų mokinių pajuokų.“ (UŽ2) „[...] užtikrinti, kad tiesiog būtų pozityviai priimtas atsakymas“ (LT3)*. Kalbant apie kitus palankios mokymuisi aplinkos kūrimo aspektus, svarbu išryškinti vienos iš užsienio informančių mintį, jog šiam klausimui yra svarbi ir mokinio sėdėjimo vieta klasėje: *„pasodinti disleksiją turintį mokinį toje vietoje, kur jis būtų lengvai pasiekiamas mokytojui, kad šis galėtų sekti mokytojo darbą [...] arba pasodinti drauge su padedančiu mokiniu.*“ Klasės draugų pagalbą, kaip vieną iš palankios mokymuisi aplinkos kūrimo veiksnių, įžvelgia ir kitos tyrimo dalyvės, siūlydamos darbą grupėse, kaip sėkmingą mokinių, turinčių disleksiją veiklą pamokų metu: „skirti darbo grupėse užduočių“ *(UŽ2),* „darbo grupėse organizavimas” *(UŽ4)*. Interviu metu pedagogės akcentavo darbo grupėse reikšmę, kaip sėkmingos mokymosi atmosferos kūrimo sąlygą, pasakodamos, jog mokiniai, turintys disleksiją dirbdami grupėse nesijaučia atstumtais, jie turi savo, kaip grupės nario rolę, kurią turi įvykdyti. Be abejonės, pedagogių nuomone, grupės darbą bei darbų pasiskirstymą turi kuruoti mokytojas, atsižvelgdamas į mokinio, turinčio disleksiją, stipriąsias puses, siekdamas jas atskleisti, kurdamas sėkmės situacijas. Taip pat kelių, tyrime dalyvavusių, užsienio kalbos (anglų) pedagogių nuomone, siekiant išvengti nesėkmės situacijų bei patyčių pamokos metu, pedagogas turėtų neprašyti mokinių, turinčių disleksiją, skaityti garsiai prieš klasę, nes tai mokiniams gali sukelti didelį stresą bei sąlygoti nenorą mokytis užsienio kalbos: *„[...] nekelti reikalavimo tam, disleksiją turinčiam, mokiniui garsiai atsakinėti“ (LT3), „apmąstyti, mokinio, turinčio disleksiją, skaitymo garsiai pamokos metu ribojimą.“ (UŽ2)*. Pabrėžtina, jog pedagogių nuomone, nederėtų visiškai atsisakyti skaitymo balsu pamokos metu, tačiau tam reiktų sudaryti sąlygas mokiniui iš anksto pasiruošti bei atsižvelgti į mokinio norą skaityti garsiai.

Kalbantis su užsienio kalbos (anglų) pedagogėmis apie užsienio kalbos planavimo ypatumus, atsižvelgiant į minėtą specifinį mokymosi sutrikimą buvo atskleista dar viena svarbi pamokos planavimui būdinga tema, susijusi su mokomosios medžiagos parengimu bei panaudojimu pamokos metu. Dviejų pedagogių iš Lietuvos požiūriu, planuojant anglų kalbos pamoką yra svarbu atsižvelgti į **mokomosios medžiagos pateikimą teksto pavidalu**: *„[...]asmeniškai, aš kažkaip vengiu skirti tekstą visai klasei, kuris būtų persunkus būtent tam mokiniui.“ (LT1), „[...] na ir pagrindinis dalykas, kurio turbūt reikėtų vengti planuojant, mano nuomone, tai ilgų skaitymo ir klausymosi tekstų..[...], skaitomų tekstų suskaidymas į dalis.“ (LT3)*. Vadovaujantis tokiomis

pedagogių mintimis galima daryti išvadą, jog mokiniams, turintiems disleksiją, reikia pateikti mokomąją medžiagą tokiu būdu, kad pastaroji mokiniui nebūtu per sudėtinga, ilgus tekstus skaidant dalimis. Pabrėžtina, jog mokomosios medžiagos turinys turi būti toks pat, kaip ir kitų mokinių. Tačiau bendraujant su pedagogėmis paaiškėjo, jog neretai, stengiantis patenkinti mokinio, turinčio disleksiją, poreikius daugumai pedagogių tenka **pasiruošti ir papildomų padalomosios medžiagos užduočių**: *„[...] tenka mokiniui duoti papildomų užduočių" (UŽ1), „tenka pasiruošti ir papildomas užduotis" (LT1), „[...] skirti mokiniams papildomų užduočių, kurios atlieptų jų turimus poreikius [...] skirti skirtingų lygių užduotis" (UŽ2).* Kalbėdamos apie padalomosios medžiagos ar vadovėlyje esančių užduočių perdarymo ypatumus, pedagogės iš užsienio teigė, jog tam skiria daug dėmesio bei pabrėžė „jog pritaikant užduotis, skirtas mokiniams, turintiems disleksiją, svarbu ne tik atkreipti dėmesį į užduoties sudėtingumą, bet ir į užduoties pavidalą, **tinkamą teksto šriftą, jo dydį bei spalvingumą**: *„[...] parinkti tinkamą šriftą bei jo dydį, o taip pat ir padalomosios medžiagos išdėstymą popieriaus lape [...], jo dydį bei spalvą [...], taip pat tarpus tarp eilučių" (UŽ2), „[...] pasirinkti disleksiją į draugiškas dideles raides[...], pakeisti spalvas, paveikslėlius, kad tekstas nebūtų toks apkrautas." (UŽ1)*. Dviejų iš apklaustųjų anglų kalbos mokytojų nuomone, rengiant mokomąją medžiagą yra itin svarbu jos neapkrauti, ją išdalinti dalimis, mokiniams pateikiant po mažą dalį: *„[...] kaip ir visur reikia vengti monotonijos ir per didelio informacijos kiekio, nes jeigu informacija bus monotoniška, tai ją bus sunku labai įsisavinti" (LT2), „[...]darbą pateikti mažomis dalimis." (UŽ1).* Apžvelgus tokias pedagogių išsakytas mintis galima daryti išvadą, jog mokomosios medžiagos pritaikymas turi didelės reikšmės sėkmingam mokinių, turinčių disleksiją darbui pamokoje, nes dėl nepritaikytos mokomosios medžiagos mokiniams gali kilti didelių sunkumų, siekiant atlikti mokytojo pavestas užduotis, o tai savo ruožtu, gali sąlygoti mokinio nedarbą pamokos metu, kuris gali turėti įtakos mokinių elgesio problemų formavimuisi, nes dėl neužimtumo, mokiniai gali užsiimti kita veikla, kuri yra nepriimtina pamokos metu.

Taip pat bendraujant su pedagogėmis išryškėjo pamokos organizavimo ypatumų svarba, siekiant efektyvaus disleksiją turinčio mokinio darbo pamokoje. Daugelio pedagogių nuomone organizuojant užsienio kalbos pamoką pedagogui yra svarbu užtikrinti kuo **mažesnį disleksiją turinčio mokinio nurašinėjimą nuo lentos**. Anglų kalbos mokytojų nuomone, nurašinėjimas nuo lentos disleksiją, turinčiam mokiniui, yra ne tik itin sudėtinga užduotis, bet ir reikalaujanti daug laiko, kurį būtų galima skirti dalyvavimui pamokoje su bendraamžiais. Pedagogių nuomone, užsienio kalbos mokytojui derėtų *„[...] pavyzdžiui, parūpinti jiems kažkokį tai atskirą lapelį su visa informacija, kuri bus pateikta lentoje, kad jie galėtų sekti ir neklysdami skaityti" (LT1), „sumažinti mokinio poreikį nurašinėti ilgus sakinius nuo lentos, parengiant jiems padalomąją medžiagą." (UŽ2), „[...] arba keisti informacijos pristatymo būdą." (UŽ3).*

Atlikus interviu metu surinktų duomenų analizę išryškėjo ir keli svarbūs **veiklos pamokos**

metu organizavimo aspektai. Trečioji informantė iš Lietuvos, įvardijo sužadinančius pratimus, kaip dar vieną, reikšmingą veiklos pamokoje organizavimo aspektą: *„[...] aš nežinau, kaip lietuvišai bus pre-reading ir pre-listening arba reading tasks. Tiesiog prieš skaitymą ar prieš klausymą reikia aptarti, kas, pavyzdžiui, galėtų būti tuose tekstuose“ (LT3)*. Įvertinus tokią pedagogės mintį svarbu pabrėžti, jog sužadinančių pratimų vaidmuo ugdant mokinius, turinčius disleksiją, gali būti laikoma kaip itin reikšminga veikla, nes šių pratimų pagalba mokiniams, pasižymintiems šiuo specifiniu mokymosi sutrikimu, yra lengviau suprasti apie ką bus skaitomas ar klausomas tekstas ir skaitant, nepaisant patiriamų sunkumų, nenukrypti nuo teksto prasmės. Taip pat tyrimo rezultatai atskleidė, jog dviejų anglų kalbos mokytojų nuomone, mokiniams, turintiems disleksiją gali kilti didelių keblumų atliekant dvigubo pobūdžio užduotis, nes „ *[...] jie dažniausiai, kaip pavyzdžiui, yra kažkas pasakojama tai negali ir klausytis ir užsirašinėti tuo pačiu metu...“ (LT3)*. Dėl šios priežasties pedagogių nuomone, pamokos metu reiktų vengti disleksiją turinčiam mokiniui atlikti užduotis, kai vienu metu reikalaujama skaityti, rašyti ar klausyti: *„[...] vengti dvigubo pobūdžio užduočių“ (UŽ1)*. Tačiau viena iš informančių, kalbėdama apie dvigubo pobūdžio užduočių atlikimą, pabrėžė, jog tokių užduočių nederėtų atsisakyti, o tiesiog *„[...] yra kai skaitoma ar klausomasi, kaip dažniausiai per anglų kalbos pamokas ir būna, tai pirmą kartą leisti tiesiog tų tekstų pasiklausyti ir tiems mokiniams klausymo ar skaitymo metu jokių papildomų užduočių neduoti, jie atlieka tik iš antro karto ir būtinai suskaidžius tuos pratimus“ (LT3)*. Taip pat kalbantis su tyrimo dalyvėmis paaiškėjo, jog siekiant suplanuoti bei vesti sėkmingą užsienio kalbos pamoką, klasėje, kurioje mokosi mokinys, turintis disleksiją, yra itin svarbu sudaryti sąlygas pastoviam išmoktos medžiagos kartojimui: „[...] reikia pasistengti nuolatinį ir kuo smagesnį kartojimą“ *(LT3)*, „[...] reikia kartoti daugybę kartų taip skatinant įsiminimą“ *(UŽ1)*, „[...] sudaryti sąlygas pastoviam kartojimui“ *(UŽ2)*. Antrosios informantės nuomone, pamokų metu yra ne tik svarbu atliepti visus mokinio poreikius bei sudaryti tinkamas ugdymosi sąlygas, bet taip pat ir mokiniui, turinčiam disleksiją, suteikti pastovų grįžtamąjį ryšį, taip veikiant jo motyvaciją: „Jie labai įsitraukia į užduotis, jie gali labai kantriai atlikinėti kažkokį vieną dalyką, bet jeigu jie bus motyvuoti, jeigu jie žinos, kad bus įvertinti.“ *(LT2)*.

Pedagogės iš užsienio išryškino mokinių, turinčių disleksiją, mokymo mokytis būtinybę; anot pedagogių, mokiniai, turintys, šį sutrikimą, stokoja elementarių žinių bei įgūdžių kaip mokytis, todėl mokytojo pareiga yra ne tik išmokyti vaiką vienų ar kitų dalyko žinių, bet ir išmokyti mokymosi strategijų, kurios padėtų mokiniui mokytis ir ateityje. Tai liudija informančių teiginiai: *„[...] suteikti mokiniams žinių kaip efektyviai mokytis“ (UŽ2), „[...] padėti mokiniams įveikti jų mokymosi sunkumus, mokant mokymosi strategijų“ (UŽ3)*.

Interviu metu, tyrimo iš užsienio dalyvės, pasakodamos apie užsienio kalbos pamokai, ugdant disleksiją turinčius mokinius, būdingus planavimo ypatumus beveik vienbalsiai pabrėžė

mokinių, turinčių disleksiją, stipriąją pusę – kalbėjimą. Tai iliustruoja vienos iš informančių teiginys: *„Aš pastebėjau, kad mokiniai, turintys disleksiją, yra labai geri šnekoriai" (UŽ4).* Informančių iš užsienio nuomone, planauojant užsienio kalbos pamoką bei mokinio, turinčio disleksiją sėkmingą dalyvavimą joje yra itin svarbu atsižvelgti į šią mokinio stiprybę bei ją išnaudoti: *„[...] atsakinėjimas žodžiu" (UŽ1), „[...] sukurti mokiniui sąlygas dalyvauti klasės veikloje plėtojant jo kalbėjimo įgūdžius" (UŽ3).* Pabrėžtina, jog remiantis tokiomis pedagogių mintimis, galima daryti išvadą, kad diferencijuojant mokinio išmoktos medžiagos pamokoje realizavimą, atsakinėjimą, atsiskaitymą būtų tikslinga, kai yra galimybė, keisti užduočių atlikimo ar atsiskaitymo tipą, pavyzdžiui, užduotis, kurias reikia atlikti raštu, mokinį, turintį disleksiją prašyti atlikti žodžiu ir pan.

Apibendrinant šią kategoriją bei ją sudarančių subkategorijų analizę dėrėtų išryškinti kelius, itin svarbius pamokos planavimo ypatumus. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog siekiant sėkmingo mokinio, turinčio disleksiją, dalyvavimo užsienio kalbos (anglų) pamokoje, pedagogui yra itin svarbu tinkamai planuoti pamokos laiką, pritaikyti mokomąją medžiagą, atsižvelgiant į mokinio gebėjimus bei planuoti mokinio veiklas pamokos metu taip, kad mokinys suspėtų dalyvauti pamokoje drauge su klasės draugais. Taip pat, vadovaujantis tyrimo rezultatų analize, darytina prielaida, jog siekiant sėkmingo disleksiją, turinčių mokinių, įtraukimo į bendrą klasės darbą bei patiriamos sėkmės mokantis patyrimo, pedagogui derėtų vengti prašyti mokinį ilgus tekstus nurašinėti nuo lentos, atlikti sudėtingas dvigubo pobūdžio užduotis bei sukurti sąlygas mokiniui atsiskaityti išmoktą temą žodžiu.

2.2.6. Užduočių diferencijavimo bei pritaikymo, mokiniams, turintiems disleksiją, užsienio kalbos (anglų) pamokose ypatumai

Analizuojant interviu metu surinktus duomenis, išskirta kategorija ***užduočių diferencijavimo bei pritaikymo užsienio kalbos (anglų) pamokose ypatumai*** (žr. 3 priedą). Pirmoji jos subkategorija – **užduočių apimtys bei sudėtingumas**. Antrosios bei ketvirtosios informančių iš Lietuvos nuomone, diferencijuojant užsienio kalbos užduotis mokinams, turintiems disleksiją yra svarbu atkreipti dėmesį į užduočių apimtis: *„diferencijuojam užduotis, jų apimtis daugiausiai, nes vis tiek turinys toks pat yra..." (LT2), „[...] duoti tų uždavinių per pamoką, užduočių, pateikti mažiau užduočių per pamoką [...]" (LT4).* O antrosios informantės iš užsienio teigimu, pedagogo dėmesys diferencijuojant užduotis turėtų koncentruojamas ties užduočių sudėtingumo aspektu: *„[...]užduočių sudėtingumo lygis, kad net silpniausi mokiniai galėtų aktyviai dalyvauti pamokoje" (UŽ2).* Analizuojant šias pedagogių išsakytas mintis svarbu pabrėžti, jog kalbant apie užsienio kalbos užduočių diferencijavimą, pedagogams svarbu atkreipti dėmesį tiek į užduočių apimtis, tiek į

jų sudėtingumą, tačiau derėtų įvardyti tokią įžvalgą, kad užduočių apimtis derėtų diferencijuoti pagal užduočių sudėtingumą, nes paprastenėms, bet ilgesnėms užduotims atlikti, mokiniui gali reikti mažiau laiko, nei vienai trumpai, bet sudėtingai užduočiai. Didžiosios dalies tyrimo dalyvių nuomone**,** siekiant tikslingai pasirinkti bei sudaryti užduotis, atitinkančias mokinio, turinčio disleksiją gebėjimus yra itin svarbu tinkamai **pasirinkti tekstus**, su kuriais mokiniui teks dirbti anglų kalbos pamokos metu**.** Analizuojant pedagogių iš Lietuvos šia tema išsakytus teiginius, galima daryti prielaidą, jog pedagogės daugiausiai diferencijuoja mokiniui skiriamų tekstų, juos sudarančių sakinių apimtis. Pirmosios informantės iš Lietuvos nuomone *„[...] reikia kitokia forma pateikti tekstus arba netgi esant reikalui, kitokius tekstus negu visai klasei, kurie, kuriuose nebūtų, pavyzdžiui, labai ilgų ar labai sudėtingų žodžių.“ (LT1)*. Antrosios pedagogės iš Lietuvos teigimu, pagrindiniu tekstų diferencijavimo aspektu taip pat galima laikyti jų trumpinimą bei sudėtingesnių žodžių prasmės atžvilgiu išėmimą: *„[...] sutrumpinam skaitymo tekstus, sumažinam žodžių, kuriems vaikams pagal temas reikia išmokti skaičių, taip pat tam tikrus tekstus, kuriuos klausomės mes taip pat sutrumpinam..“ (LT2).* Trečioji pedagogė iš Lietuvos teigė, jog svarbu mokiniams pateikiamus skaityti bei klausytis tekstus nesutrumpinti, o suskaidyti dalimis, mokiams pristatant ne visą tekstą iš karto, o tik jo dalį: *„[...] paskui skaitomų tekstų suskaidymas į dalis, ir yra kai skaitoma ar klausomasi, kaip dažniausiai per anglų kalbos pamokas ir būna“ (LT3)***.** Bendraujant su pedagogėmis iš užsienio taip pat stebėta tekstų diferencijavimo svarba. Trečioji informantė iš užsienio teigė: *„[...]aš skiriu jiems tokius tekstus, kuriuos lengva skaityti*“ *(UŽ3)*. Išanalizavus tokias anglų kalbos pedagogių mintis galima būtų teigti, jog tekstų diferencijavimas pagal mokinio, turinčio disleksiją, poreikius yra itin svarbus, siekiant sudaryti sąlygas mokiniui sėkmingai dirbti pamokoje kiek įmanoma savarankiškiau; tekstų apimties, ilgesnių sakinių perrašymas ar sudėtingesnių žodžių išėmimas, padeda mokiniui, turinčiam disleksiją, ne tik greičiau perkaityti tekstą, bet tai daryti ir kokybiškiau. Antrosios pedagogės iš Lietuvos nuomone, diferencijuojant bei pritaikant užsienio kalbos užduotis, pagal mokinio, turinčio disleksiją, gebėjimus esti itin svarbu peržvelgti **vadovėlio medžiagą, išimant panašiai skambančius žodžius** *„[...] stengiamės peržiūrėt, kad nebūtų panašiai skambančių žodžių, kas labai populiaru anglų k. vadovėliuose, mokyti per patarles, priežodžius, greitakalbes, kur labai panašūs sąskambiai žodžių..“ (LT2)* Įvertinus tokias pedagogės mintis, galima daryti išvadą, kad užsienio kalbos vadovėlio medžiagos kritinis įvertinimas turi didelės reikšmės produktyviam mokinių, turinčių disleksiją darbui užsienio kalbos pamokų metu, nes būtent dėl vadovėliuose aptinkamų informantės paminėtų patarlių, priežodžių ir pan. Dėl perkeltinės prasmės bei panašių sąskambių, mokiniui gali kilti didelių sunkumų ne vien skaitant, bet ir suvokiant skaitomo teksto prasmę. Dvi informantės iš užsienio interviu metu įvardijo **vaizdinių stimulų viename popieriaus lape kiekio mažinimą,** kaip svarbų aspektą tiek diferencijuojant, tiek pritaikant užduotis mokiniui, turinčiam disleksiją. Antroji

informantė iš užsienio pabrėžė, jog „*kai kurių paveikslėlių panaudojimas yra būtinas, tačiau jie neturi būti per dideli ar jų neturėtų būti per daug" (UŽ2)*. Įvertinus tokią pedagogės mintį galima daryti prielaidą, jog iliustracijos, sutinkamos tekste yra reikšmingos, traktuojant jas, kaip pagalbos įrankį, mokiniams, turintiems disleksiją, siekiant suprasti teksto esmę, tačiau svarbu pabrėžti, jog per didelis jų kiekis viename puslapyje gali išblaškyti mokinį, jam gali būti sunkiau susitelkti ties skaitomu tekstu. Kitų dviejų informančių iš užsienio nuomone, diferencijuojant bei pritaikant užduotis, mokiniams, turintiems disleksiją, yra itin svarbu pasitelkti daugiau **vaizdinės, garsinės medžiagos:** *„[...] mes turėtume pasitelkti daugiau vaizdinės medžiagos" (UŽ3), „[...] naudoti paveiksliukus informacijai iliustruoti [...] į pagalbą pasitelkti garso arba vaizdo įrašus vietoj įprastų rašymo užduočių" (UŽ4)*. Taip pat, antroji informantė iš užsienio, kalbėdama apie užduočių diferencijavimo galimybes, mokiniams, turintiems disleksiją užsienio kalbos (anglų) pamokų metu išskyrė ir **mokytojų požiūrio, vertinant minėtų mokinių kontrolinius darbus, svarbą**: *„[...] vertindamas mokytojas turi taisyti mokinio klaidas, bet nevertinti mokinio darbo vien pagal jo padarytų klaidų skaičių." (UŽ2)*. Pedagogės nuomone, vertinant mokinių, turinčių disleksiją atsiskaitomuosius darbus, užsienio kalbos mokytojas turėtų atsižvelgti į mokinio daromą pažangą bei pastangas, o ne didelį rašybos klaidų skaičių, kuris yra sąlygojamas sutrikimo.

Apibendrinant šioje kategorijoje pateikiamų empyrinio tyrimo rezultatų analizę galima daryti išvadą, jog vadovėlio bei kitos, mokiniui pateikiamos, mokomosios medžiagos diferencijavimas yra itin reikšmingas siekiant išvengti mokinio streso pamokos metu patyrimo. Taip pat, pabrėžtina, jog vertinant mokinio, turinčio disleksiją, kontrolinius darbus, kuriuos jis atlieka raštu, pedagogui reiktų vertinant atsižvelgti į mokinio pažangą, o ne klaidų skaičių.

2.2.7. Disleksiją turinčių mokinių užsienio kalbos (anglų) garso ir raidės santykio mokymo ypatumai

Analizuojant interviu metu surinktus duomenis, išskirta **disleksiją turinčių mokinių užsienio kalbos (anglų) garso ir raidės santykio mokymo ypatumų** kategorija ir ją sudarančios subkategorijos (žr. 3 priedą). Interviu metu buvo siekta ištirti, kokias metodikas ar technikas užsienio kalbos (anglų) pedagogai taiko, mokydami garso ir raidės santykio mokinius, turinčius specifinį mokymosi sutrikimą – disleksiją. Pirmoji šiai kategorijai priskiriama subkategorija – garso ir raidės santykio mokymas pradedant **nuo vaizdo iki garso**. Dvi tyrime dalyvavusios pedagogės iš Lietuvos pasakojo, jog visų pirma mokyti pradeda nuo raidės, vėliau ją siedamos su atitinkančia fonema: *„ [...] skaitom po raidę. Kai jau išmoksta rašybą perskaityti, tada jau derinam rašybos sistemą su tarimo sistema, ir kažkaip kartojam, kartojam, siejam tą vaizdą su garsu, šiaip ne taip pereinam nuo rašybos ištarimo prie tinkamo ištarimo." (LT1), „[...] pradedu nuo raidžių, vadinasi,*

užrašau tą raidę ant lentos, ištariu teisingai, tada įjungiu, diską su užrašu tos raidės arba visos abėcėlės, vaikai paklauso, tada tą įrašą šalia to garso, ant lentos užrašau transkripciją.[...] perskaitom, bandom atrasti tą raidę bei garsą šituose žodžiuose.“(LT4). Analizuojant tokias pedagogių mintis galima daryti išvadą, jog pedagogės stengiasi iš pradžių formuoti raidės vaizdinį, vėliau jį papildydamos iliustruojančiu garsu. Pabrėžtina, jog pedagogių pasirinktai strategijai būdingas išsamus garso ir raidės santykio pobūdis. Taip pat analizuojant daugelio pedagogių, dalyvavusių tyrime nuomones, paaiškėjo, jog formuojant disleskiją turinčio mokinio raidės ir garso santykį yra itin plačiai naudojama **spalvinio žymėjimo technika.** Tai iliustruoja užsienio kalbos mokytojų teiginiai**:** *„[...] spalvų naudojimas: pabraukimams...“ (LT3), „[...] spalvų panaudojimas žymint raides bei jas atitinkančius garsus“ (UŽ2), „[...] aš naudoju skirtingas spalvas žymėdama garsus žodžiuose, kurie yra panašiai skambančiuose žodžiuose.“ (UŽ3)*. Įvertinus tokias pedagogių mintis galima daryti prielaidą, jog spalvinio žymėjimo technika yra plačiai naudojama bei mėgiama užsienio kalbos mokytojų, nes tokiu būdu stengiamasi sukurti spalvos – garso asociacijas, kurios skatina greitesnį mokinių, turinčių disleksiją, grafemos – morfemos santykio įsiminimą. Anot užsienio kalbos pedagogių LT3 bei UŽ4, ugdant disleksiją turinčio mokinio raidės – garso santykį yra pravartu organizuoti mokomąsias veiklas pasitelkiant **judesį:** *„[...] motorikos, kartu kaip pavyzdžiui garsus kartojam, tai plojam arba stuksenam..“ (LT3), „[...] katojant garsus rašome raides dažais ar smėliu, lipdome raides iš modelino”(UŽ4)*. Analizuojant tokius pedagogių teiginius galima įžvelgti garso – raidės santykio pratybų, į jas įtraukiant judesius, parankumą; mokiniams kartojant garsą judant ir matant jį iliustruojančią raidę ar kartojant garsą tuo pat metu formuojant jo atitikmenį, grafemą, iš molio ar kitų medžiagų, yra įdarbinti abu mokinio smegenų pusrutuliai, o tai sąlygoja greitesnį įsiminimą. Taip pat, kalbėdamos apie garso – raidės santykio anglų kalboje formavimo ypatumus dvi iš tyrime dalyvavusių pedagogių, teigė naudojančios **kortelių žaidimo** metodą: *„Tai populiariausias, ir iš tikrųjų geriausias metodas dirbant su pradinukais, yra kortelės, mes jas labai plačiai naudojam. Įvairūs paveikslėliai kortelėse, raidės, skiemenys, žodžiai. Tada galima tas korteles labai irgi įvairiai panaudoti. Galima jas duoti vaikams, kad jie sudėliotų žodelius, paskui sakinius, jie patys gali su tom kortelėm žaisti ir labai skirtingų variantų sugalvoti kaip jas panaudoti (LT2), „[...] taip pat žaidimai, kai mokiniams reikia pasirinkti tinkamą kortelę, iliustruojančią garsą, kurį tuo metu tariu.“ (UŽ3)*. Pabrėžtina, jog tokia garso – raidės mokymo metodika ne tik sužadina mokinių motyvaciją, bet ir tuo pat metu veikia net tris mokinio, turinčio disleksiją suvokimo kanalus: garsinį, vaizdinį bei kinestetinį.

Apibendrinant tyrime dalyvavusių informančių teiginius derėtų pabrėžti, jog visos pedagogių įvardytos, jų praktikoje taikomos mokymo metodikos yra vienaip ar kitaip grindžiamos multisensorinės mokymo krypties principais, kai mokiniams atliekant veiklą yra įgalinami daugiau nei vienas sensoriniai suvokimo kanalai.

2.2.8. Metodikos ar technikos mokant skaityti

Analizuojant interviu metu surinktus duomenis, išskirta kategorija ***anglų kalbos pedagogų taikomos metodikos ar technikos mokant skaityti*** (žr. 3 priedą). Apibendrinus tyrime dalyvavusių anglų kalbos pedagogių mintis, išryškėjo pirmoji subkategorija – **iliustruotų raidžių, skiemenų kortelių naudojimas**. Net trijų pedagogių, dalyvavusių tyrime, teiginiai iliustruoja raidės, žodžio vaizdinio bei jo iliustracijos asociacijų panaudojimą, ugdant mokinius, turinčius disleksiją: *„[...] mes skaitymui irgi naudojam tokias korteles, kad pradedam nuo skiemenukų, paskui dėliojam žodelius, paskui tuos žodelius dedam į sakinius..[...]. O prieš tai tam tikrus žodžius, žodžio lygmeniu, žaidžiam su kortelėm.“ (LT2), „[...] prieš skaitant visada aptariame naujus žodelius.. ant lentos, ant kortelių bandome išmokti..“ (LT3), „[...]mes siejame žodžius su paveiksliukais, tada stengiamės juos surasti tekste“ (UŽ3)*. Informantės LT2 mintys iliustruoja išsamaus garso- raidės santykio mokymą dirbant su iliustruotomis kortelėmis, pradedant nuo grafemų atpažinimo, vėliau jų jungimo bei baigiant viso žodžio įsiminimu, siejant jį su žodžio prasmę iliustruojančiu piešiniu. Pabrėžtina, jog tokiu būdu yra stimuliuojami net trys percepcinio suvokimo kanalai: audialinis (tariant garsą), vizualinis (tuo pat metu stebint garzo vaizdinį) bei kinestezinis (dėliojant korteles viena ar kita tvarka). Pasakytina, jog analizuojant pedagogės LT2 teiginį, galima įžvelgti ne tik išsamaus grafemos – morfemos santykio mokymą, taikomą, mokant skaityti, bet taip pat ir viso žodžio mokymo metodiką, siejant žodį su iliustracija, kuris taip aptinkamas ir informantės LT3 teiginyje. Antroji šią kategoriją sudaranti subkategorija – **reikšminių žodžių išskyrimas.** Analizuojant trijų tyrime dalyvavusių pedagogių teiginius, pabrėžtina, jog reikšminių žodžių išskyrimas mokant skaityti bei skaitymo proceso metu yra taikomas gana prasmingai, su intencija ne vien lavinti mokinio mechaninio skaitymo įgūdžius, bet ir ugdyti skaitomo teksto suvokimą: *„[...] su vaikais išsiaiškinam kažkokius reikšminius žodžius, kuriuos jau žinom, perskaitom juos, kažkaip pasižymim ryškiai ir tada jau vaikas susidaro įspūdį apie ką jau bus tas tekstas.“ (LT2), „[...] mes išryškiname esminę informaciją.” (UŽ1),„[...] žiūrime į pagrindinius žodžius, jų formą” (UŽ4).* Įvertinus pedagogių išsakytus teiginius, galima daryti prielaidą, jog reikšminių žodžių skaitomame tekste išskyrimo strategijos taikymas ne tik padeda disleksiją turinčiam mokiniui lengviau suvokti skaitomo teksto pagrindinę mintį, bet ir savo ruožtu ugdo mokinio gebėjimą atskirti tekste esančią esminę informaciją, kas gali būti sėkmingai taikoma ne vien užsienio kalbos pamokos metu. Atliekant tyrimo duomenų analizę išryškėjo dar viena metodika, kuri yra plačiai taikoma, siekiant sėkmingo mokinių skaitymo iš teksto suvokimo perspektyvos – **sužadinimo, prieš skaitymo veiklą, metodas**. Šio metodo taikymą praktikoje, ugdant tiek disleksiją turinčius mokinius, tiek klasėje besimokančius mokinius, neturinčius mokymosi sutrikimų, iliustruoja šie

informančių teiginiai: *„[...] mes pafantazuojam kas čia tie herojai, kuriuos mes jau žinom, nes jie vadovėlyje yra tie patys visą laiką, kas jiem galėjo nutikti...“ (LT2), „[...] prieš skaitydami visada stengiamės aptarti arba atspėti apie ką bus tekstas“ (LT3), „[...] mes pirma pakalbame apie knygą, ir paveiksliukus[...], bandome nuspėti, apie ką gi gali būti tekstas“ (UŽ4)*. Atkreipiant dėmesį į tyrimo dalyvių mintis galima daryti prielaidą, jog sužadinimo prieš skaitymą veikla, metodika yra veiksminga ne tik disleksiją turintiems mokiniams, bet ir iš kitiems klasėje besimokantiems, nes ši metodika skatina mokinių susidomėjimą, smalsumą, jų įsitraukimą į darbinę veiklą, taip siekiant sužinoti ar įsitikinti ar iš tiesų pasvarstymų metu iškelta hipotezė pasitvirtins.

Atliekant interviu metu surinktų duomenų analizę, buvo atskleista dar viena stambi, su disleksiją turinčių mokinių mokymu skaityti, sietina subkategorija – **skaitymo grupėse bei choru metodas.** Atliekant surinktų kokybinio tyrimo duomenų analizę, buvo išskirti tokie, užsienio kalbos (anglų) pedagogių teiginiai: *„[...]darbą grupėse [...] mokiniams yra skiriama laiko pasipraktikuoti garsiai skaityti grupėse, padedant vieni kitiems ištarti žodžius taip kaip reikia, o vėliau skaitome atskirai kiekvienas savo grupėje [...]” (UŽ2), „[...] kai matau, kad tikrai sunkesnis tekstas, tai pasiskaidom grupelėse [...]arba tiesiog su labai stipriu mokiniu. Tada tie mokiniai dirba mažesnėse grupėse, pavyzdžiui, visa klasė po keturis, o čia, pavyzdžiui, pasodinčiau šalia kito, bet tai turėtų būti labai noriai bendradarbiaujantis arba stiprus mokinys, arba su manim.“ (LT3) „[...] Tiesiog kartu su tuo vaiku visi skaitom. Paskui dar taip – aš perskaitau, o jis pakartoja, pot o tą patį sakinį pats bando skaityti po vieną žodį“ (LT1).* Vadovaujantis tokiais užsienio kalbos (anglų) pedagogių teiginiais, galima daryti kelias esmines prielaidas: 1. skaitymo grupėse metodika sudaro puikias sąlygas mechaninio skaitymo įgūdžio formavimuisi, nes skaitant choru nėra akcentuojamos mokinio klaidos visos klasės akivaizdoje. 2. Tokia skaitymo mokymo metodika gali turėti įtakos bendraklasių santykio su mokiniu, turinčiu disleksiją, gerėjimui, nes mokiniai padedami vieni kitiems ne tik gilina savo žinias, bet ir kuria draugiškumu, pagalba pagrįstus tarpusavio santykius. 3. Skaitymo choru metodas sudaro sąlygas daugkartiniam žodžių, garso ir raidės santykio kartojimui, neišskiriant mokinio, turinčio disleksiją. Tačiau svarbu paminėti, jog ugdant mokinį, turintį disleksiją, skaityti anglų kalba yra itin svarbu sudaryti sąlygas ir mokinio individualiam daukartiniam skaitymui, stebint jo daromas klaidas bei pažangą. Pakartotinio skaitymo taikymas, mokant mokinius, turinčius disleksiją, iliustruojamas ir **teksto skaitymas kelis kartus sukategorijoje** pateikiamame informatės teiginyje**:** *„[...] tekstus skaitome visada ne mažiau negu du kartus, ir pirmą kartą dažniausiai klausomės įrašo“ (LT3)*. Bendraujant su anglų kalbos pedagogėmis iš užsienio, pavyko įžvelgti ir išmaniųjų technologijų bei pagalbinių priemonių taikymą, kaip vieną iš priimtinių technikų, ugdant mokinių, turinčių disleksiją, skaitymo įgūdį. Pirmoji tai liustruojanti subkategorija – **skaitymo įrašinėjimas**. Bendraujant su anglų kalbos pedagoge iš užsienio paaiškėjo, jog ugdydama, mokinių, turinčių disleksiją skaitymo įgūdį bei

siekdama sekti mokinio daromą pažangą, pedagogė efektyviai panaudoja garso įrašymo prietaisą:*„[...]mokiniai turi įrašinėti savo skaitymą balsu ir atsiųsti man skaitomo teksto įrašus ir taip mes analizuojame jų pažangą“ (UŽ2).* Vadovaujantis tokiu anglų kalbos mokytojos teiginiu galima daryti išvadą, jog įrašymo priemonės pasitelkimas gali būti laikoma itin efektyvia technika, stebint mokinio, turinčio disleksiją pažangą, nes mokinys tekstus gali skaityti namuose, jam patogioje aplinkoje, neskubėdamas, susitelkdamas, patirdamas mažiau streso. Tačiau derėtų išskirti tai, kad garso įrašymo įrenginio panaudojimas reikalauja suaugusiųjų pagalbos, tiek pasirengiant tekstą įrašinėti, perkeliant jį į kompiuterį, išsaugant reikalingu formatu, tiek siunčiant jį pedagogei elektroniniu paštu ar kitomis medijos priemonėmis. Pedagogės iš užsienio, kalbėdamos apie mokinių, turinčių disleksiją, skaitymo mokymą, pabrėžė, jog yra svarbu ugdant šiuos mokinius ne vien koncentruotis ties mokinio skaitymo įgūdžių lavinimu, bet taip pat, sėkmingam skaitymui gali turėti įtakos ir **pagalbinių priemonių pasitelkimas:** *„[...] taip pat galima panaudoti linijos žymėjimą [...], įrašymo prietaisą” (UŽ1), „[...]mano mokiniai žino, jog gali pasinaudoti liniuote, sekdami reikiamą teksto eilutę.” (UŽ2)*. Atkreipiant dėmesį į tokius pedagogių teiginius galima daryti išvadą, jog mokytojų įvardytos technikos ne vien palengvina mokinio, turinčio disleksiją, skaitymą, bet ir formuoja mokinio gebėjimą savarankiškai pasinaudoti įvairiais įrankiais, palengvinant skaitymą.

Atlikus šią kategoriją sudarančių subkategorijų analizę galima daryti tokias išvadas: 1. Dauguma tyrimo dalyvių, ugdydamos mokinių, turinčių dislkesiją, užsienio kalbos skaitymo įgūdį, remiasi detalaus mokymo skaityti principu bei viso žodio mokymo metodu. 2. Siekdamos ugdyti mokinio teksto suvokimo gebėjimą, pedagogės vadovaujasi reikšminių žodžių išskyrimo strategija bei sužadinimo, prieš skaitymo veiklą, metodu. 3. Dauguma tyrime dalyvavusių anglų kalbos pedagogių, lavindamos mokinių mechaninio skaitymo įgūdį pamokų metu, pasirenka skaitymo choru bei grupėse strategiją. 4. Skaitymo įrašinėjimo pasirinkimas, siekiant sekti mokinių, turinčių disleksiją individualią pažangą, gali būti laikomas efektyviu, tačiau tokios taktikos taikymas gali būti ribojamas pedagogo ir mokinio, turinčio disleksiją bendradarbiavimo stokos.

2.2.9. Tekstų, skaitymo užduočių pasirinkimo reikšmė ugdant mokinius, turinčius disleksiją

Analizuojant interviu metu surinktus duomenis, išskirta ***tekstų, skaitymo užduočių pasirinkimo reikšmė ugdant mokinius, turinčius disleksiją*** kategorija (žr. 3 priedą). Bendraujant su pedagogėmis apie tekstų ar skaitymo užduočių pasirinkimo svarbą, ugdant disleksiją, turinčius mokinius išryškėjo aiškus informančių iš Lietuvos bei informančių iš užsienio išsiskyrimas, kurį pasirinkta iliustruoti išskiriant dvi subkategorijas. Pirmoji subkategorija – **būtinybė dėl lygių**

mokinių galimybių užtikrinimo. Pirmoji informantė iš Lietuvos pabrėžė, jog skaitymo tekstus būtina pritaikyti atsižvelgiant į mokinio, turinčio disleksiją, gebėjimus, taip siekiant pabrėžti visų mokinių lygias kokybiško mokslo įtraukiojo ugdymo sąlygomis galimybes: *„Ne tai, kad reikia, bet būtina, nes jeigu mes paliktume tokius tekstus, pavyzdžiui, tokie, kokie jie yra visiems mokiniams, tai jau nebūtų lygios galimybės tam sutrikimų turinčiam mokiniui“ (LT1).* Antrosios informantės iš Lietuvos nuomone, siekiant sudaryti lygias ugdymosi galimybes būtina peržvelgti bei įvertinti vadovėlio, kaip mokomosios priemonės visiems mokiniams, naudojimo tinkamumą, jį kritiškai vertinant*: „[...] kad vadovėliuose pateikti tekstai yra gana geri. Taip jau nėra, kad kad juos jau taip visiškai reiktų atmesti arba ieškoti kitų šaltinių. Tiesiog reikia juos kritiškai įvertinti, ne visi jie yra tinkami.[...]. Nėra jie galutinai paruošti.“ (LT2),* o trečiosios informantės iš Lietuvos nuomone, dėmesys, skiriams tekstams, skaitymo užduotims yra esminis: *„[...] labai svarbu skirti kuo daugiau dėmesio tekstų, skaitymo užduočių parinkimui“ (LT3).* Informantės iš užsienio pabrėžė mokinio lygio svarbą, pasirenkant tekstus, ją siejant su mokinių, turinčių disleksiją, mokymosi motyvacijos palaikymu: *„[...] tekstų pasirinkimas yra svarbus, nes tekstai turi atitikti mokinio lygį.” (UŽ3), „[...] labai svarbu rinktis medžiagą tinkamo lygio – jei bus per sunki – demotyvuosime mokinį, jei per lengva, tai mokiniui taps nuobodu, jis nebus sudomintas” (UŽ4)*.

Siekiant apibendrinti šioje kategorijoje analizuotus tyrimo duomenis, svarbu įžvelgti nuomonių tarp tyrimo dalyvių iš užsienio bei Lietuvos nesutapimą. Informančių iš Lietuvos nuomone, renkantis užsienio kalbos tekstus bei skaitymo užduotis akcentuotina mokinio lygiavertiško dalyvavimo pamokoje svarba, pritaikant mokomąją medžiagą, o informančių iš užsienio nuomone, tekstus ar skaitymo užduotis svarbu pasirinkti mokinio lygiu, siekiant auginti jo motyvaciją mokantis. Pabrėžtina, jog galima teigti, kad informančių iš Lietuvos teiginiai iliustruoja įtraukiojo ugdymo pradžios aspektą, kai pedagogui yra svarbus mokinių lygiavertis dalyvavimas pamokoje, pritaikant mokymo priemones, o remiantis informančių iš užsienio išsakytomis mintimis galima daryti prielaidą, jog užsienio kalbos pamokų metu, mokinių lygiavertis dalyvavimas yra užtikrinamas, o pedagogo uždaviniu tampa mokinio motyvavimas bei ugdymas.

2.2.10. Pirmosios užsienio kalbos (anglų) žodyno bei gramatikos mokymo ypatumai

Atlikus interviu metu surinktų duomenų analizę, išskirta ***metodai ar technikos mokant žodyno bei gramatikos*** kategorija bei ją sudarančios subkategorijos (žr. 3 priedą) Pirmoji subkategorija – **pastovus naujų žodžių kartojimas.** Net trijų tyrime dalyvavusių pedagogių požiūriu, pastovus žodžių, kurių yra mokomasi kartojimas yra viena iš būtinų sąlygų, ugdant

mokinius, turinčius disleksiją: *„[...] pastovūs kartojimo treniruojamieji pratimai“ (UŽ3)*, *„Kartojimas yra dar vienas raktas į sėkmę. Tai lyg gimtosios kalbos išmokimas – kuo daugiau mokinys susiduria su kalba, tuo geriau jis įsisavina jos supratimą bei įgūdžius [...], pastovus naujai mokomų žodžių kartojimas“ (UŽ2).* Pabrėžtina, jog informantė UŽ2 užsienio kalbos išmokimą, naujų žodžių išmokimo procesą, gretina su gimtosios kalbos mokymosi ypatumais, taip atskleisdama turimą giluminį kalbos mokymo suvokimą. Pirmoji informantė iš Lietuvos, kalbėdama apie mokinių, turinčių disleksiją, žodyno mokymo ypatumus, procesą, kurį dažniausiai taiko klasėje apibūdina labai detaliai: *„[...]tai tiesiog kartojam kartojam, skaitom, dažnai būna, pavyzdžiui, visa klasė porą kartų pakartoja naujus žodžius, ir, kai gauna klasė kito darbo, tai prieinu prie vaiko su sutrikimu ir mes tiesiog dviese perskaitom tuos žodžius paraidžiui, kaip reikia ištarti, tiesiog daugiau dėmesio tam skiriam“ (LT1).* Atkreipiant dėmesį į tokią pedagogės mintį, pabrėžtina, kad žodyno pedagogė ugdytinį moko labai detaliai, nepaskubomis, siekdama, kokybiško mokinio žinių įsisavinimo, derindama ir diferencijuodama klasės veiklas. *Atliekant interviu metu surinktų tyrimo duomenų analizę buvo išskirta dar viena subkategorija* – **iliustruotų kortelių naudojimas**. Dauguma tyrime dalyvavusių pedagogių, mokydamos disleksiją turinčius mokinius, naudoja korteles su iliustracijomis. Tai iliustruoja informančių teiginiai: *„[...] labiausiai mėgstu ir naudoju, turbūt tas pačias korteles“ (LT2), „[...] naudojam korteles su užrašais ir be užrašų.[...]“ (LT4), „[...]mes naudojamės technika, duodant mokiniui žodį ir jį iliustruojančią kortelę“ (UŽ3)*. Kalbantis su anglų kalbos pedagogėmis taip pat išryškėjo ir kai kurie **multisensorinės mokymo krypties pritaikymo apsektai:** *„[...] motoriniais judesiais, plojimais, ten stuksenimais, plojimais..dalinant tuos žodžius į skiemenis su paveikslėliais, flashcards naudojant.“ (LT3), „[...]tesktūruotos kortelės su žodžiu ir paveikslėliu [...] mes rašome žodžius su parkeriu, paskui naudodamiesi klijais, apvedame tai, ką užrašėme, kiekvieną raidę, vėliau merkiame į smėlį“ (UŽ4).* Atkreipiant dėmesį į šią informantės iš užsienio mintį, galima teigti, jog pedagogė mokydama mokinius, turinčius disleksiją, veiklas paverčia kūrybiškomis, kurios galimai veikia mokinių motyvaciją mokytis. Taip pat, svarbu pabrėžti, jog čia galima įžvelgti ir smulkiosios motorikos lavinimą. Bendraujant su pedagogėmis disleksiją turinčių mokinių gramatikos mokymo tema pastebėta ir plačiai naudojama **mokymosi žaidimo forma** taktika. Tai galima iliustruoti tokiais pedagogių teiginiais: *„[...] su pradinukais gramatiką ir žodyną mes mokomės kartodami ir įsimenam įvairia žaidimo forma“ (LT2), „[...] na ir be abejo naudojant kuo daugiau žaidimų, mokantis ir gramatikos ir žodyno. Ir naujausia literatūra yra dažniausiai su kompaktais, kuriuose jau yra žaidimai, tai ištikrųjų tai labai palengvina darbą.“ (LT3), „[...] rengiu interaktyvius žaidimus quizlete bei kitose mokymuisi skirtose programėlėse“ (UŽ2)*. Taip pat atliekant interviu su tyrimo dalyvėmis analizę, išryškėjo **mokymas iš gyvenimiškų, praktinių pavyzdžių** taikymas: *„[...] taip jau neanalizuojam tų gramatinių struktūrų, bet tiesiog jas įsimenam iš praktinių*

pavyzdžių.“ (LT2); bei **gramatikos mokymas modelių pagalba** *„Siekiame kuo labiau supaprastinti gramatikos išmokimą, mes vengiame gramatinių sunkių terminų, naudojant be abejo kuo labiau spalvas, kuo labai pasitarnauja interaktyvi lenta turiu pripažinti. Pateikiant gramatines struktūras kaip modelius o ne kaip taisykles..“ (LT3), „[...] galima taip atskleisti įvairias gramatikos taisykles, sugalvot simbolius tam tikrus kalbos dalims“ (LT2)*. Apibendrinat tokias informančių mintis galima daryti išvadą, jog gramatikos mokymas modelių pagalba yra grindžiamas asociacijų kūrimo principu. Bendraujant su antrąja informate iš užsienio, paaiškėjo, jog pedagogė, ugdydama mokinius, turinčius disleksiją, konkrečiai, mokydama minėtus vaikus žodyno, naudojasi ir **internetiniais įrankiais**: *„[...] dalyvaujame projekte „instaLing” – tai internetinis puslapis, prie kurio mokiniai prisijungia kasdien ir praktikuojasi žodyną. Kuo daugiau rašybos klaidų jie padaro žodyje, tuo dažniau tas žodis vėl atsiranda pratime. (UŽ2)“*. Stebėtina, jog toks internetinio įrankio panaudojimas gali būti laikomas labai efektyviu, ugdant mokinius, turinčius disleksiją.

Apibendrinant šią kategorija galima daryti išvadą, jog remiantis užsienio kalbos pedagogių nuomone, esminiu dalyku, mokant žodyno mokinius, turinčius disleksiją, galima laikyti pastovų žodžių kartojimą, taip lavinant mokinio darbinę bei trumpalaikę atmintį bei stengiantis užfiksuoti išmoktus žodžius ilgalaikėje atmintyje. Taip pat pabrėžtina, jog mokant žodyno bei gramatikos, pedagogės ne tik vadovaujasi multisensorinio mokymo metodo pagrindais, naudodamos vaizdines korteles, žaidimus, bet taip pat ir kurdamos asociacijas, taip palengvindamos mokinių įsiminimą, žodžių išmokimą. Atkreiptinas dėmesys, jog anglų kalbos mokytojoms būtų pravartu plačiau pasinaudoti internete aptinkamomis programėlėmis bei puslapiais, skirtais interatyviam žodyno bei gramatikos mokymuisi.

2.2.11. Sudėtingesnių ar panašiai skambančių žodžių anglų kalboje mokymo ypatumai

Metodikos ar technikos mokant sudėtingesnių ar panašiai skambančių žodžių rašybos kategorija bei ją sudarančios subkategorijos (žr. 3 priedą). Pirmoji šiai kategorijai priskirtina subkategorija – **paruoštuko sudarymas**. Pirmoji informantė iš Lietuvos, pasakodama apie mokinio, turinčio disleksiją, ugdymo ypatumus, siekiant skirti panašiai skambančius žodžius atviravo: *„[...] turim susirašę tokį sąrašiuką panašiai atrodančių žodžių, būtent panašiai atrodančių žodžių, ne tiek skambančių, kiek atrodančių[...]; turim ten užsirašę tarimą, bet aišku, lietuviškomis raidėmis, ne simboliais..“ (LT1)*. Analizuojant tokią pedagogės mintį, galima įžvelgti efektyvų, turimų gimtosios kalbos įgūdžių, panaudojimą, sudarant panašiai skambančių žodžių sąrašą. Pedagogė vietoj papildomo transkripcijos mokymo, pasirenka žodžio tarimą mokiniui užrašyti jam jau pažįstamomis grafemomis. Antroji šiai kategorijai priskiriama subkategorija –

žaidimas su iliustruotomis skiemenų kortelėmis. Antroji informantė iš Lietuvos, pasakodama apie panašiai skambančių žodžių mokymą, mokiniui, turinčiam disleksiją, detaliai dėstė savo darbo patirtį: *„[...] vėl turim korteles, yra skiemenukai , mes skaitom raideles, žiūrim ryšius kaip pasikeičia reikšmė, kai pakeiti raidę ir tas reikšmes iliustruojam paveikslėliais ir taip žaidžiam – žiūrim kaip tas garsas, kokią įtaką daro žodžio reikšmei ir taip kaitaliodami panašius žodžius matom, kad pavyzdžiui, jeigu yra galūnė vienoda, o skiriasi tik tai pirma raidelė, tai tą pirmą raidelę mes pakeičiame ir žiūrim kartu ir pasikeičia visas žodis.“ (LT2).* Atkreipiant dėmesį į tokias informantės mintis, darytina išvada, kad informantė panašiai skambančių žodžių skyrimo moko labai detaliai. Panaši praktika stebima ir užsienio informančių teiginiuose*:„[...] paveiksliukai [...] iliustracijos, kuriant asociacijas tarp istorijos, veikėjų ir garsų.” (UŽ1), “[...] mes dažniausiai žodžiams rodome paveikslėlius” (UŽ3).* Atliekant interviu metu surinktų duomenų analizę buvo išskirta dar viena subkategorija – **spalvinis žymėjimas** bei ją iliustruojantys tyrimo dalyvių teiginiai: *„[...] sudėtingesnių žodžių darybos skaldymo principu.. M... pateikiame panašių garsų rašybos pavyzdžių, naudojame, kaip sakiau, spalvas“ (LT3), „[...] raides ir juos atitinkančius garsus žymime ta pačia spalva siekdami pabrėžti“ (UŽ2).* Taip pat bendraujant su tyrimo dalyvėmis išryškėjo **dainavimo subkategorija**: *„[...] bandom ritmuot, kartais repuoti, kartais išdainuoti..“ (LT3), „[...] rimavimas, dainavimas” (UŽ4). Vadovaujantis tokiomis pedagogių mintimis galima pabrėžti, jog dainavimas, panašiai skambančių žodžių rimavimas, gali būti laikoma efektyvia technika mokant mokinius, neturinčius disleksijos, nes disleksiją turintiems mokiniams panašiai skambančių žodžių rimavimas gali sukelti dar daugiau sumaišties skiriant žodžius pagal prasmę. Galima daryti prielaidą, jog dainavimas ar rimavimas į jį įtraukiant panašiai skambančius žodžius, turėtų būti lydimas, tuos žodžius iliustruojančiais vaizdiniais, juos pabrėžiant dainuojant vieną ar kitą žodį, tokiu būdu, sudarant sąlygas mokiniui, turinčiam disleksiją, kartoti žodžius suprantant jų prasmę bei skirtumus.* Bendraujant su antrąja tyrimo dalyve iš užsienio paaiškėjo, jog efektyvia technika mokant panašiai skambančių žodžių skyrimo bei įsiminimo gali būti laikomas **piešimas.** Antroji informatė iš užsienio teigė, jog: *„[...] kuriu juokingus piešinukus, siekdama parodyti mokiniams ką jų sakiniai gali reikšti, kai jie netaip ištaria ar parašo žodį.” (UŽ2)* Analizuojant tokį pedagogės teiginį galima pabrėžti, jog toks šmaikščių iliustracijų kūrimas, gali būti efektyvus disleksiją turinčių mokinių ugdyme, nes tokiu būdu pedagogė apeliuoja ir į mokinio jausmus bei išgyvenimus, kas sąlygoja patvaresnį žodžių išmokimą. Taip pat pabrėžtina, jog tokių piešinių kūrimas galėtų būti atliekamas ne vien užsienio kalbos pedagogės, bet ir pačių mokinių.

Apibendrinant šią kategoriją sudarnčių subkategorijų analizę, išskirti tokias pagrindines išvadas:1. paruoštuko rengimas su panašiai skambančių žodžių transkripcija gimtąja kalba gali efektyviai pasitarnauti ugdymo proceso metu, mokiniui, turinčiam disleksiją, dirbant savarankiškai.

2. Pabrėžtina, jog mokydamos panašiai skambančių žodžių rašybos, užsienio kalbos (anglų) pedagogės daugiausiai pasirenka spalvinio žymėjimo bei žaidimo su iliustruotomis kortelėmis techniką. 3. Mokytojo šmaikščių iliustracijų, neteisingam žodžių tarimui ar rašymui, kūrimas gali būti laikomas efektyvia panašiai skambančių žodžių mokymo priemone.

IŠVADOS

1. Atlikus mokinių, turinčių disleksiją, pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokymo ypatumų teorinio pagrindimo analizę galima būtų teigti, kad disleksijos samprata yra daugiamatiška, tai yra ne vien tik lingvistinis, su kalba sietinas sutrikimas, tačiau jam yra būdingi ir kiti, ne lingvistiniai, jį lydintys mokymosi sunkumai. Išskirtini tokie pagrindiniai lingvistiniai ir nelingvistiniai disleksijos požymiai: lingvistinis, kurio pagrindu gali būti laikomas, mokinių, turinčių disleksiją, fonologinio supratimo sutrikimas bei nelingvistiniai, sietini su mokinio, turinčio disleksiją darbinės, trumpalaikės atminties sutrikimu bei informacijos perkėlimo į ilgalaikę atmintį sunkumais. Galima būtų teigti, kad dažniausiai mokniams, turintiems disleksiją, kurie yra ugdomi bendrojo ugdymo klasėse, užsienio kalbos mokymosi sunkumų kyla dėl minėtų sutrikimų, siekiant išmokti skaityti ir rašyti užsienio kalba. Todėl reiktų atkreipti dėmesį į universaliojo ugdymo dizaino strategiją, kurios principų taikymas, sudarytų sąlygas mokyti užsienio kalbos skirtingų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius, tarp jų ir mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių, konkrečiai – disleksiją. Analizuojant mokslinę literatūtrą taip pat yra nustatytas ir tyrimais pagrįstas, sėkmingas mokymo metodas, taikomas, mokant tiek gimtosios, tiek užsienio kalbos mokinius, turinčius disleksiją, tai - multisensorinis mokymo metodas, dar kitaip vadinamas multisensorine mokymo kryptimi, kuri remiasi mokymu, grįstu visų besimokančiojo sensorinių kanalų aktyvavimu tuo pat metu mokiniui mokantis.
2. *Atlikus empyrinio tyimo analizę bei atskleidus pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokymo(si) sunkumus, su kuriais susiduria mokiniai, turintys disleksiją, galima daryti tokias išvadas*:
   Atlikus giluminį pusiau struktūruotą interviu ir išanalizavus jo duomenis galima būtų teigti, kad tiek Lietuvos, tiek užsienio informantai turi įtraukiojo ugdymo ir disleksijos sutrikimo sampratą, tačiau skiriasi jų požiūris. Remiantis tyrimo duomenų analize, galima daryti išvadą, jog tyrime dalyvavusios bendrojo ugdymo užsienio kalbos (anglų) pedagogės iš Lietuvos, apibūdindamos įtraukiojo ugdymo sąvoką ją siejo su mokytojo darbo ypatumais, pasirengimu, kompetencija ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius, kai informantės iš užsienio koncentravosi ties mokiniu, jo visapusiška gerove bendrojo ugdymo mokykloje, kas ir yra įtraukiojo ugdymo pamatas. Reiktų akcentuoti, kad informantai išryškino mokymosi sunkumus, kylančius mokiniams, turintiems disleksiją. Galima būtų skirti juos į du tipus: mokymosi sutrikimus dėl specifinio mokymosi sutrikimo pobūdžio – tai darbas su rašytine informacija, savo minčių raiška bei kitų kalbos suvokimas, sunkumus mokantis mintinai, ir sunkumus, kuriuos sąlygoja aplinka – tai mokinių, turinčių disleksiją, nepasitikėjimas savimi bei motyvacijos mokytis stoka, kuri gali būti glaudžiai siejama su

santykiu su kitais mokiniais, nepritaikytos mokymosi priemonės, netikslus mokytojų užduočių formuluočių pateikimas, per greitas darbo pamokoje tempas bei pastovaus kartojimo stoka. Taigi, iš dalies galima būtų teigti, jog mokymosi sunkumai, su kuriais susiduria mokiniai, turintys disleksiją, tiek užsienio kalbos, tiek kitų pamokų metu daugiausiai priklauso nuo mokytojo daromų pasirinkimų planuojant pamoką, kurie apima mokomosios medžiagos pristatymo galimybes, užduočių formulavimo ypatumus, pamokos planavimo aspektus.

3. *Remiantis empyrinio tyrimo duomenimis išanalizavus Lietuvos ir užsienio šalių anglų kalbos mokytojų patirtį ugdant mokinius, turinčius disleksiją, galima daryti tokias išvadas:*

Lietuvos ir užsienio šalių informantai akcentavo, jog mokant pirmosios užsienio kalbos (anglų) mokinius, turinčius disleksiją, pedagogui yra itin svarbu atkreipti dėmesį į šiuos pedagoginius aspektus – pamokos planavimą, atsižvelgiant į disleksijos sutrikimą, darbo pamokoje tempo numatymą, palankios mokymui(si) aplinkos kūrimą, papildomos padalomosios medžiagos ir užduočių parengimą, parenkant teksto šriftą, dydį ir spalvingumą bei užduočių diferencijavimą sudėtingumo ir apimties principais. Empyrinio tyrimo rezultatai atskleidė, jog mokant mokinius, turinčius disleksiją, užsienio kalbos (anglų) yra ypač svarbu parinkti tinkamus mokymo metodus, strategijas, taktikas. Atlikus išsamią interviu su informantėmis iš Lietuvos bei užsienio valstybių analizę, galima būtų teigti, jog sėkmingomis ir užsienio kalbos (anglų) pedagogių plačiai taikomomis praktinėje veikloje, ugdant mokinius, turinčius disleksiją metodikomis, strategijomis ar taktikomis galima būtų laikyti šias: mokant grafemos – fonemos santykio - spalvinio žymėjimo (ženkilinimo) techniką, žaidimo kortelėmis metodiką, judesio, įtraukimo į ugdomasias veiklas taktiką; mokant skaityti bei ugdant skaitymo įgūdžius – iliustruotų raidžių, skiemenų kortelių panaudojimą, reikšminių žodžių tekste išskyrimą, sužadinimo, prieš skaitymo veiklą, metodą, skaitymo grupėse ar choru metodiką, skaitymo įrašinėjimą; mokant užsienio kalbos gramatikos bei žodyno – pastovaus naujų žodžių kartojimo taktiką, iliustruotų kortelių panaudojimą, multisensorinės mokymo krypties principų pritaikymą praktinei veiklai taktiką, mokymosi žaidimo forma metodiką, gramatikos mokymo modelių pagalba ar iš gyvenimiškų pavyzdžių strategiją, interaktyvių užduočių įvairiose internetinėse platformose kūrimą; mokant panašiai skambančių žodžių rašybos – žaidimo su iliustruotomis kortelėmis strategiją, spalvinio ženklinimo techniką.

DISKUSIJA

Anglų kalba yra dažniausia pirmoji užsienio kalba, kurios yra mokoma Lietuvoje bendrojo ugdymo mokyklose. Užsienio kalbos mokėjimas yra itin svarbus gyvenant modernioje visuomenėje, kai didžioji dalis informacijos, kuri yra reikalinga tiek darbe, tiek studijose yra publikuojama arba perduodama anglų kalba. Šiame magistro darbe norima parodyti, kad pirmos užsienio kalbos (anglų) mokymasis kelia sunkumų mokiniams, turintiems disleksiją, kadangi Hutchinson ir kt. (2004) teigimu, mokant užsienio kalbos bei norint ją įvaldyti yra itin svarbu išugdyti mokinių teksto skaitymo bei klausymo suvokimo įgūdžius. Tai yra būtent tie įgūdžiai, kurie Tarptautinės disleksijos asociacijos (2015) yra įvardijami kaip „specifiniai neurobiologinės kilmės mokymo(si) sutrikimai. Šis sutrikimas charakterizuojamas tikslaus ir (ar) sklandaus žodžių atpažinimo sunkumais bei prasta rašyba, žodžių iškodavimo gebėjimais“. Taigi anglų kalbos mokytojams ir mokiniams, turintiems disleksiją, pirmosios kalbos (anglų) mokymasis kelia pakankamai daug iššūkių. Visiškai pritartina Helland, Kaasa (2005) nuomonei, kad norint identifikuoti disleksiją, visų pirma yra svarbu ją atpažinti mokant gimtosios kalbos. Vadinasi, bendrojo ugdymo mokykloje yra svarbus mokytojų bendradarbiavimas ugdant skirtingų poreikių turinčius mokinius.

Galima būtų sutikti su mokslininkų (Ralabate, 2016; Moore, 2007; Lieberman ir kt., 2008; Johnson-Harris, Mundschenk, 2014; Meyer ir kt. 2014; ir kt.), tyrinėjančių universalųjį mokymosi dizainą, kad taikant šią mokymosi strategiją, kai centre atsiduria mokinys, o ne mokymo planas ar medžiaga, kai mokinių poreikiai diktuoja sąlygas ugdymo proceso organizavimui, pasiektini geresni mokinių, turinčių disleksiją, anglų kalbos rezultatai. Nors tyrime dalyvavę Lietuvos ir užsienio šalių informantai neįvardijo universaliojo mokymosi dizaino strategijos, tačiau analizuojant tarp jų pateiktų darbo sėkmės pavyzdžių galima išskirti atskirai paminėtas strategijos dalis – skirtingų mokinių įtraukimo į ugdymo(si) procesą būdų pasirinkimas, skirtingas mokymo(si) medžiagos pateikimas, sąlygų sudarymas skirtingam mokinių įsisavintos medžiagos praktiniam realizavimui (Meyer ir kt., 2014).

Nagrinėjant mokinių, turinčių disleksiją, užsienio kalbos (anglų) mokymosi ypatumus pabrėžtina multisensorinio mokymo metodo (Allen, 2010, Kormos, Smith, 2012) svarba, kai vyksta visų keturių sensorinių kanalų aktyvavimas tuo pat mokymo(si) proceso metu (Nijakowska, 2010). Tai galima būtų patvirtinti ir gautais tyrimo rezultatais, kai užsienio kalbos (anglų) pamokas yra mokoma garso ir raidės santykio naudojant spalvinimo žymėjimo technikas, kortelių žaidimo metodą, taikant aktyviuosius bei kūrybinius metodus ir pan.

LITERATŪRA

1. Allen, H. E. (2010). Understanding dyslexia: Defining, identifying, and teaching. *Illinois Reading Council Journal*, *38*(2), 20-26.
2. Alsobhi, A. Y., Khan, N., Rahanu, H. (2015). *Personalised learning materials based on dyslexia types: Ontological approach* doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.110
3. Baines, L. (2008). *A teacher's guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses*. Alexandria, Va: Assoc. for Supervision and Curriculum Development**.**
4. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija
5. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
6. Bonacina, S., Cancer A., Lanzi, P.L., Lorusso, M.L., Antonietti, A. (2015). Improving reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. *Front. Psychol*. 6(1510). Doi: 10.3389/fpsyg.2015.01510
7. Bonifacci, P., Canducci, E., Gravagna, G., Palladino, P. (2017). English as a Foreign Language in Bilingual Language-minority Children, Children with Dyslexia and Monolingual Typical Readers. *Dyslexia*, *23*(2), 181-206. doi:10.1002/dys.1553
8. Borodkin, K., Maliniak, O., Faust, M. (2015). Exploring the Nature of Phonological Weakness in Low-proficiency Second Language Learners. *Learning and Individual Differences*, doi:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.005
9. Brand S., T., Favazza A., E., Dalton E., M. (2012). Universal Design for Learning: A Blueprint for Success for All Learners, Kappa Delta Pi Record, 48:3, 134-139, DOI: 10.1080/00228958.2012.707506
10. Brewster, D. C. (1990). *DYSLEXIA: theory and practice for remedial instruction*, Parkton/ Maryland: York Press.
11. Burneikaitė, N., Geribienė, J., Reketienė, T., et al. (2008). *Vadovėlių ir kitų mokymo priemonių naudojimas specialiųjų poreikių mokinių ankstyvajam užsienio kalbų mokymui. Metodinės rekomendacijos*. Švietimo ir mokslo ministerija specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. Vilnius.
12. Crisp, V., Johnson, M., Novakovic, N. (2012). The Effects of Features of Examination Questions on the Performance of Students with Dyslexia. *British Educational Research Journal*, *38*(5), 813-839. doi:10.1080/01411926.2011.584964
13. Crombie, M. A. (1997). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *DYSLEXIA*, 3, 27–47.

14. Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *DYSLEXIA* 6, 112–123.
15. Delaney, M. (2016). *Special Educational Needs*. Oxford: Oxford University Press
16. Erkan, E., Kizilaslan, I., Dogru, S. Y. (2012). A Case Study of a Turkish Dyslexic Student Learning English as a Foreign Language. International Online Journal of Educational Sciences, 2012, 4, 3, 529-535.
17. Gaižauskienė, I., Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. *Vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas
18. Gedutienė, R. (2010). Fonologinio supratimo koncepcija pedagoginėje psichologijoje. Psichologija., t. 41. Prieiga per internetą: http://www.lvb.lt/primo_library/libweb/action/dlDisplay.do?institution=LMT&vid=LDB&docId=TLITLIJ.04~2010~1367171441131 , [žiūrėta 2017m. sausio 26d.]
19. Giannouli, V., Pavlidis, T. (2014). What Can Spelling Errors Tell Us About the Causes and Treatment of Dyslexia? *NASEN*, DOI: 10.1111/1467-9604.12065
20. Giedrienė, R. (2015). *Raidos sutrikimai ir vaiko socializacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
21. Granschow, L., Sparks, R., Schneider, E. (1995). Learning a Foreign Language Challenges for Students with Language Learning Difficulties. *Dyslexia*, 1.
22. Grigorenko, E. L. (2001). Developmental Dyslexia: An Update on Genes, Brains, and Environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 42*(1), 91-125.
23. Hall, A. (2008). Specific Learning Difficulties. *Psychiatry, 7*(6), 260-265. doi:https://doi.org/10.1016/j.mppsy.2008.04.009
24. Hanks, R. (2011).*Common SENse for the inclusive classroom: How teachers can maximise existing skills to support special educational needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
25. Harmer, J. (2002). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman
26. Harmer, J. (2012). *Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
27. Helland, T., Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a Second Language. *Dyslexia, 11*(1), 41-60. doi:10.1002/dys.286
28. Hutchinson, J. M. et al. (2004). The Early Identification of Dyslexia: Children with English as an Additional Language. *DYSLEXIA* 10, 179–195, DOI: 10.1002/dys.275
29. Johnson-Harris, K., Mundschenk, N. A. (2014). Working Effectively with Students with BD in a General Education Classroom: The Case for Universal Design for Learning. *Clearing House, 87*(4), 168-174. doi:10.1080/00098655.2014.897927

30. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai.* Kaunas: Judex.
31. Kelly, K., Phillips, S. (2013). *Teaching Literacy to Learners with Dyslexia– A Multi-sensory Approach*. Sage Publications
32. Kontra, E. H., Kormos, J. (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters
33. Kormos, J. Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to learners with specific learning difficulties*. Clevedon: Multilingual Matters.
34. Kormos, J., Csizér, K., Sarkadi, Á. (2009). The Language Learning Experiences of Students with Dyslexia: Lessons from an Interview Study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *3*(2), 115-130. doi:10.1080/17501220802638306
35. Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
36. Lemperou, L., Chostelidou, D., Griva, E. (2011). *Identifying the Training Needs of EFL Teachers in Teaching Children with Dyslexia* doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.113
37. Lieberman, L., Lytle, R., Clarcq J.A. (2008). Getting it Right from the Start, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79:2, 32-39, DOI:10.1080/07303084.2008.10598132
38. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ministro ir darbo ministro įsakymas „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“. (2011). [žiūrėta 2015 m. birželio 10 d.]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=404013&p_query=&p_tr2=2
39. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). Vilnius. [žiūrėta 2015 m. gruodžio 10 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20istatymas.pdf.
40. Łockiewicz, M., Jaskulska, M. (2016). Difficulties of Polish Students with Dyslexia in Reading and Spelling in English as L2. *Learning and Individual Differences*, *51*, 256-264. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.037
41. Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield (Mass.): CAST Professional Publishing
42. Miles, T. R., Miles, E. (1996). *Dyslexia: a Hundred Years on*. Philadelphia: Open

University Press

43. Moore, S. (2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. (pp. 521-525) Springer Science & Business Media B.V. doi:10.1007/s11423-007-9056-3
44. Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Teaching Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
45. Ott, P. (1997). *How to Detect and Manage Dyslexia: a Reference and Resource Ma*nual, Oxford: Heinemann Educational Publishers.
46. Palionis, J. (1999). *Kalbos mokslo pradmenys*. *Vadovėlis*. Vilnius: Jandrija.
47. Peer, L., Reid, G. (red.). (2007). *Dyslexia – Successful Inclusion in Secondary School*. London: David Fulton Publishers.
48. Pokrivčáková, S. et al. (2015). *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University, prieiga per internetą: http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/SEN/e-textbook%20SEN.pdf, [žiūrėta 2017m. kovo 1 d.]
49. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. (2008). *Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/*, [žiūrėta 2015m. gruodžio 5 d.]
50. *Pradinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių kalbiniam, matematiniam ir socialiniambei gamtamoksliniam ugdymui*. (2009), Vilnius.
51. Pukinskaitė, R. (2006). *Vaikų skaitymo sutrikimai*. Vilnius: VPU leidykla.
52. Ralabate, P. (2016). *Your UDL lesson planner: the step-by-step guide for teaching all learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
53. Rapp, W., H. (2014). *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
54. Reid, G. (2010). *Dyslexia 2nd Edition*. London: Continuum
55. Rontou, M. (2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a foreign language at secondary school. *Support for Learning, 27*(4), 140-149. doi:10.1111/1467-9604.12003
56. Rose, R., Howley, M. (2006). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. London: Sage Publications.
57. Russak, S. (2016). Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the english as a foreign language class in israel reflect inclusion laws and language policy requirements? *International Journal of Inclusive Education, 20*(11), 1188-1203. doi:10.1080/13603116.2016.1155666

58. Schneider, E., Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning.* London: David Fulton Publishers.
59. Sparks, R. L., Miller, K. S. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: A review. *Dyslexia (10769242), 6*(2), 124-132.
60. Spencer, K. (2000). Is English a dyslexic language? *Dyslexia (10769242), 6*(2), 152-162.
61. Spiro, J. (2013). *Changing methodologies in TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
62. Stanford, B., Reeves, S. (2009). Making It Happen: Using Differentiated Instruction, Retrofit Framework, and Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(6) Prieiga per internetą: http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss6/art4
63. TÁNCZOS, J., MÓNOS, K., WIWCZAROSKI, T. B. (2010). Principles and methods of teaching foreign languages to dyslexic learners. In English for Specific Purposes World. Prieiga per internetą: http://www.esp-world.info/articles_32/doc/wiwczaroski_2.pdf
64. Troeva, B. (2016). The process of reading and the teaching of reading skills to pupils with dyslexia. *Pedagogy (0861-3982), 88*(3), 367-387.
65. Tunmer, W., Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 229-243. doi:10.1177/0022219409345009
66. Verikaitė, D. (2008). Modern Approaches in English Language Teaching. Žmogus ir žodis, Prieiga per internetą: http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367163518402/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content [žiūrėta 2016-12-16]
67. Washburn, E. K., Joshi, R. M., Binks-Cantrell, E. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia (10769242), 17*(2), 165-183. doi:10.1002/dys.426
68. Waterfield, J. (2002). Dyslexia: Implications for Learning, Teaching and Support, Planet, 6:1, 22-24. DOI: http://dx.doi.org/10.11120/plan.2002.00060022.
69. Williams, J. A., Lynch, S. A. (2010) . Dyslexia: What Teachers Need to Know, *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66-70, http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2010.10516696
70. Woolley, G. (2010). Issues in the identification and ongoing assessment of ESL students with reading difficulties for reading intervention, Australian Journal of Learning Difficulties, 15:1, 81-98, DOI: 10.1080/19404150903524564
71. Worthy, J., DeJulio, S., Svrcek, N., Villarreal, D. A., Derbyshire, C., LeeKeenan, K., Salmerón, C. (2016). Teachers' Understandings, Perspectives, and Experiences of Dyslexia.

Literacy Research: Theory, Method, and Practice, *65*(1), 436-453. doi:10.1177/2381336916661529

SUMMARY

Eglė Sušinskaitė

Peculiarities of Teaching English as First Foreign Language to Schoolchildren with Dyslexia

Master‘s Thesis

The present study of peculiarities of teaching English as first foreign language to schoolchildren with dyslexia was conducted in order to highlight and emphasise the difficulties which dyslexic students are forced to face while studying an opaque language, namely, English as their first foreign language. It is essential to mention that the significance of knowing this global language, is getting more and more emphasised in every sphere of our everyday life. In Lithuania, English is one of the most favorite foreign languages which is being taught at school as first foreign language. It is important to stress, that for dyslexic schoolchildren studying English as first foreign language can become a serious challange.

Problem of the research – what are the peculiarities of teaching foreign language to students with dyslexia?

Object of the study: peculiarities of teaching English as first foreign language to schoolchildren with dyslexia.

The aim of the research is to analyse peculiarities of teaching English as first foreign language to schoolchildren with dyslexia by emphasising their importance to successful linguistic educantion of schoolchildren.

In order to achieve the aforementioned aim of the research **three concrete objectives** were met:

1. To substantiate the peculairities of teaching English as first foreign language to schoolchildren with dyslexia from theoretical point of view.
2. To reveal learning difficulties schoolchildren with dyslexia are facing while learning English as first foreign language.
3. To analyse the teachers‘ from Lithuania and other countries teaching experiences while teaching English as first foreign language to schoolchildren with dyslexia.

Methods of the research: theoretical method – the analysis of scientific literature, empirical method – qualitative research, semi- structured in- deph interview.

The scope of the research – 8 informants: 4 Lithuanians, 4 from various foreign countries.

The research results demonstrate that the most difficulties while studying English as first foreign language of schoolchildren with dyslexia can be related to both linguistic and non-linguistic factors

of nature of the specific learning disorder. Also, in regard to the research results it is possible to draw a conclusion that one of the most successful methods while teaching English as first foreign language in inclusive classroom is multisensory teaching method.

Key words: inclusive education, dyslexia, EFL teaching peculiarities

PRIEDAI

Priedas 1. Interviu klausimai lietuvių kalba

1 . Šiuolaikinėje mokykloje vis daugiau dėmesio skiriama įtraukiojo/ inkliuzinio ugdymo idėjai. Kaip apibrėžtumėte šią savoką?

2. Disleksija gali būti laikoma vienu dažniausiu mokymo(si) sutrikimu, su kuriuo tenka susidurti mokytojui. Kaip apibūdintumėte šį mokymosi sutrikimą?

3. Kas Jums padeda suprasti, kad mokinys turi disleksiją?Jūsų nuomone, kokie požymiai padeda tai indentifikuoti ?

4. Su kokiais mokymo(si) sunkumais, tiek užsienio kalbos pamokų, tiek kitų pamokų metu, Jūsų nuomone, susiduria mokinys, turintis disleksiją?

5. Jūsų nuomone, į ką svarbu atkreipti dėmesį planuojat užsienio kalbos pamoką, kai klasėje yra mokinys/iai turintys disleksiją?Ko reiktų vengti?

6. Ką būtų galima diferencijuoti užsienio kalbos pamokų metu, atsižvelgus į tai, kad jūsų klasėje yra mokinys, turintis disleksiją?

7. Galbūt galėtumėte plačiau papasakoti, kokius metodus ar technikas naudojate mokant garso-raidės santykio?

8. Kokias metodikas ar techniką pasirenkate mokant skaityti?

9. Jūsų nuomone, ar svarbu skirti daugiau dėmesio tekstų, skaitymo užduočių pasirinkimui? Gal galėtumėte argumentuoti savo atsakymą?

10. Galbūt galėtumėte plačiau papasakoti, kokius metodus ar technikas naudojate, klasėje, kurioje mokosi mokinys turintis disleksiją, mokant žodyno bei gramatikos?

11.Kokius metodus ar technikas naudojate klasėje, kurioje mokosi mokinys turintis disleksiją, mokant sudėtingesnių ar panašiai skambančių žodžių rašybos?

12. Ką patartumėte kitiems užsienio kalbų mokytojams, dirbantiems klasėje, kurioje yra mokinys, turintis disleksiją?

Priedas 2. Interviu klausimai anglų kalba

1. In today's modern school we are getting more and more focused on inclusive education. How would you define this concept?

2. Dyslexia can be considered as one of the most common learning differences which teachers are forced to face. How would you describe this learning disorder?

3. What helps you to detect dyslexia in your students? In your opinion, what are the main features that help in identifying it?

4. In your personal opinion, what kind of learning difficulties dyslexic students are facing while learning both EFL and other school‘s subjects?

5. In your opinion, what should be considered while planning an EFL lesson in class , where is a student who has dyslexia?

6. What could be differentiated during an EFL lesson, taking into account the fact, that in your classroom is a student with dyslexia?

7. Maybe, you could tell me what methods or teaching tecniques you are employing while teaching sound-letter correspondence to a dyslexic student?

8. What technique or methods you choose while teaching reading to a student who has dyslexia?

9. In your opinion, is it important to pay more attention while selecting texts or compiling reading tasks for a dyslexic student? Could provide some arguments for your answer?

10. Maybe, you could tell me in more detail, what methods or teaching techniques you are using while teaching vocabulary and grammar to a student with dyslexia?

11. What methods you are using while teaching similar sounding words?

12. Maybe, you could give a piece of advice to other EFL teachers who are working in the classroom, where dyslexic students are learning?

Priedas 3. Empyrinio tyrimo duomenų kodavimo lentelė

Kategorija	Subkategorija	Teiginys
Įtraukiojo ugdymo samprata	Mokymasis bendrojo ugdymo mokyklose	„[...] tai yra tai, tai kai mokymosi sunkumų, turiu omeny, kai yra specialiųjų poreikių vaikai ugdomi kartu su kitais vaikais.“ *(LT2),* „[...]Šią sąvoką galėčiau apibūdinti kaip mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo poreikių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas. Tuo pačiu siekiant užtikrinti jų sėkmingą akademinį vystymąsi.“ *(LT3),* „ [...] all students attend and are welcomed by their neighbourhood schools in age-appropriate, regular classes.“ *(UŽ1)*, „ [...] inclusive education allows children with different types of disorders or handicaps attend their local public schools.“ *(UŽ2).*
	Ugdymas vaikų, turinčių problemų ar nesugebančių dirbti pagal bendrąsias ugdymo programas	„Tai reiškia, ugdymas vaikų, turinčių specialių poreikių, turinčių problemų[...], kurie nesugeba, galbūt, dirbti pagal bendrąsias ugdymo programas.“ *(LT4)*
	Teorijos ir praktikos išsiskyrimas	„ [...] tai yra tik siekiamybė, kol kas, dar ne realybė.“*(LT1)*
	Mokymosi pritaikymas, individualizavimas	„[...] kuris įtrauktų visus mokinius ir pritaikytų mokymosi aplinką ir mokymosi būdus, ir viską, kiekvienam mokiniui asmeniškai, o ne visiem mokiniam naudotų kaip ir vienodus standartus, vienodus vertinimus, mokymo metodus.“ *(LT1),* „[...] bet tuo pačiu šis ugdymo kaip ir principas, įtraukusis šitas ugdymas, kaip ir reiškia, kad dabartinėje mokykloje visiems tenka daugiau krūvio [...] stiprinti savo kompetencijas, taikyti naujus ugdymo metodus bei senus, kurie yra praktiškai patvirtinti specialiųjų poreikių mokinių ugdyme.“ *(LT3),* „[...] ugdant specialiųjų poreikių vaikus turi būti pritaikomos užduotys, jas reikia adaptuoti pagal jų sugebėjimus.“ *(LT2)*
	Bendradarbiavimas ,soacialinės atskirties mažinimas bei mokyklos bendruomenės	„[...] stiprinti savo bendradarbiavimą tarp mokytojų ir kitų specialistų, tokių kaip psichologai, soc. Pedagogai [...] tėvai [...] ir taip įveikti socialinę atskirtį, siekti, jų mmm.. jiem savarankiškai pasiruošti gyvenimui bei užtikrinti lygias teises įgyti vidurinį išsilavinimą [...]mokyklos bendruomenė turi pakeisti

	požiūrio kaita	savo požiūrį.“ *(LT3)*
	Mokykla visiems	„[...] inclusive education involves giving students with various abilities the same educational chances.“ *(UŽ2),* „[...] everybody is different and people have different abilities we cannot exclude anyone from our schools. [...] Schools are places for people to develop students’ skills considering all differences or difficulties they might have. A good school will accept everyone and will make sure that each student progress at his own pace.“ *(UŽ3),* „[...] Taking into account all the needs of each and every student, ensuring that the material is accessible to all of them (differentiated), and they are all included equally, irrespective of age, gender, additional needs etc.” *(UŽ4)*, „[...] support from the whole school society.“ *(UŽ2),* „[...] contribute and participate in all aspects of the life of the school.“ *(UŽ1)*
Disleksijos samprata	Skaitymo ir rašymo sutrikimas	„[...] disleksija tai tiesiog skaitymo ir rašymo sutrikimas, kuris pasireiškia negebėjimu skaityti.. [...] Ir tiesiog pats šitas sutrikimas ir yra labiausiai susijęs su tekstais, su žodžiais, su tekstais, su rašyba ir su skaitymu.“ (LT1), „[...] vaikai jie patiria sunkumus garsus siedamas su raidėmis, jie sunkiai skaito ar rašydami daro klaidas, tai labai apsunkina mokymosi procesą įprastais metodais, kaip mes įpratę paprastose klasėse...“ *(LT2),* „[...] may take longer to read and write“ *(UŽ3),* „[...] ištiesų šis sutrikimas gali tikrai stipriai paveikti kalbinių kompetencijų įgyjimą.“ (LT3), „[...] Students with dyslexia often experience difficulties with both oral and written other language skills, such as writing.” *(UŽ1),* “[…] it has great influence on various skills and abilities [...] reading and writing in general.“ *(UŽ2)*
	Specifinis sutrikimas	„[…] it is referred to as a learning disability” *(UŽ1),* „ [...] dyslexia is a specific learning difficulty“ *(UŽ2)* „ [...] that result in people having difficulties with specific language skills, particularly reading” *(UŽ1),* […] Dyslexia refers to a cluster of symptoms” *(UŽ1)*, “[…] It has great influence on various skills and abilities“*(UŽ2),* „Dyslexia affects individuals throughout their lives.” *(UŽ1)*, “First thing to have in mind is that a child who has dyslexia will always have. There‘s no treatment or cure for it.“ *(UŽ3),* „ [...] condition, where the messages between the brain and the hand may become ‘cross-wired’” *(UŽ4).*

Disleksijos požymiai ir identifikavimas	Identifikavimas vaikui pradėjus skaityti arba rašyti	„[...] pirmiausia tai yra pastebėtina, tai, kai vaikas pradeda skaityti arba rašyti.“*(LT4)*
	Pastebėjimas jau per pirmas pamokas	„[...] iš pirmų pamokų šiaip galima iškart pastebėti, jeigu vaikas turi šių problemų.“(LT4)
	Nustatymo komplikuotumas, sudėtingumas	„[...] pačiai nustatyt pamokoje tai yra gana sudėtinga, nes tai yra jie nauja kalba ir ir ir tų sunkumų turi visi ir kuriem tie sunukmai kyla ir kurie yra susiiję su disleksija tai yra sudėtinga nustatyti pačioje pirmoje kalbos mokymosi stadijoje, kada mes tiktai susipažįstam su abėcėle, su paprasčiausiais žodžiais“ *(LT2)* „[...] not easily detected recognisable by teachers, unless trained or experienced” *(UŽ4)*
	Dalykų mokytojų bei pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimas	“[...] asmeniškai daugiausiai tariuosi su pradinių klasių mokytojais, kurie jau moko tuos vaikus nuo pirmų klasių ir jie dažniausiai jau būna pastebėję, ar taip pat spec. pedagogai, kurie taip pat, turi tą informaciją ir ir ir jie mums pataria ir pasako į ką atkreipti dėmesį“(LT2).
	Mokinio stebėjimas, diagnostiniai testai, pastovus klasės darbo vertinimas	„Observation and diagnostic tests, as well as other forms of in-class evaluation [...] During my lessons I try to engage all of my students in different activities, which lets me check the level of different skills of my students [...] regular evaluation [...] tests, essays, written as well as oral homework, in-class projects and regular tasks also enable me to see if the mistakes that my students did at the beginning of the school year.“(UŽ2).
	Skaitymo sunkumai	„[...] skaitymas [...] mokiniai nesugeba taisyklingai perskaityt žodžių“ *(LT1),* „[...] aišku skaitymas parodo, manyčiau“ *(LT2)*, „ [...] it is difficult for him to learn how to read, and also to write“ *(UŽ1)*, „[...] difficulties in reading texts fluently as for technic and pace“ *(UŽ1),* „ [...] start by showing a great delay in reading and writing“ *(UŽ3)*, „[...] mistaking lines of texts while reading the text aloud or quietly“ *(UŽ2)* „ [...] visų pirma tai lėtas, netikslus skaitymas“ (LT3), „ [...] perskaityti tekstą, trumpą tekstą arba sakinį jam užima daugiau laiko negu kitiems vaikams.“ *(LT4)*, „ [...] the student may report motion of the letters on the page” *(UŽ4)*
	Sakytinio bei rašytinio teksto suvokimo	„[...] the comprehension of both oral and written texts“ *(UŽ2)*, „[...] skaitomų ar klausomų tekstų sunkus supratimas“ *(LT3)*

	sunkumai	
	Raidžių, simbolių suvokimo sunkumai	„Children will find it more difficult to understand the symbols.“, „[...] difficulties in relating sound to letter.“ *(UŽ3)*
	Grafemų painiojimas	„[...] dažniausiai skaitant vaikas painioja raides.“ *(LT4),* „[...] dažnai vietom raides sukeičia tiek skaitydami tiek rašydami[...]Pavyzdžiui mokinys skaitant maišo raides vietom, taip pat rašant tokias pačias klaidas daro.“ *(LT1),* „[...] garsų bei raidžių atitikmenų painiojimas“*(LT3)*, „[...] misunderstanding spoken or written words due to misplacing letters, I mean letter order “(UŽ2), „[...] they usually will exchange letters“(UŽ3), „[...] letters may be written upside down or back to front”*(UŽ4)*, „[...] taip pat rašant jis painioja tas pačias raides, būtent, raidžių poras b-p, d-t, dažniausiai. Tai vat.“ *(LT4)*, „[...] discriminating either letters (p/q/b/d) / (u/n) etc... or sounds“ *(UŽ1),* „[...] not recognizing the differences between letters of similar shape p – g, b-d,“ *(UŽ2)*, „ [...] the main I notice are letters (b, d, p, s) upside down or back to front” *(UŽ4).*
	Rašybos klaidos	„[...] prasta dažnai rašyba“ *(LT3)*, „[...] poor spelling“ *(UŽ1)*, „[...] misspelling words, even though we have practised the words over and over again..[...] random mistakes or writing words as the students hear them“ *(UŽ2).*
	Nurašymo nuo lentos sunkumai	„[...] daugiausiai išduoda, kai mokiniai nurašinėja tekstus nuo lentos arba nuo multimedijos, nes jie daro labai daug klaidų nurašinėdami.“ (LT1)
	Smulkiosios motorikos sutrikimai	„[...] ir netgi kartais..mm... rašymo kaip ir gražumas atskleidžia..kad negražiai rašo“ *(LT3)*, „[...] manual difficulties for example pen grip, using scissors, playing with small objects [...] bodily coordination problems“ *(UŽ2).*
	Siauresnis žodynas Narrow vocabulary	„[...] kartais netgi palyginus su kitais mokiniais tų disleksiją turinčių mokinių žodynas dažniausiai yra siauresnis, bet ne visada.“ *(LT3)*
	Sunkumai mokantis gramatikos ar rašybos taisyklių	„[...] difficulty to systematize grammar and spelling rules.“ *(UŽ1)*
	Dėmesio sukoncentravimo bei išlaikymo	„[...] short concentration span, getting distracted or bored easily, forgetfulness, being nervous“ *(UŽ2)*

	sunkumai	
	Elgesio ypatumai	„[...] taip pat netgi galima pastebėti iš elgsenos. Kaikurie mokiniai turintys disleksiją yra arba hiperaktyvūs arba kaip tik tylesni, kad tik nepastebėtų jų“ *(LT3)*
Kylantys mokymosi sunkumai mokiniams, turintiems disleksiją	Santykis su kitais mokiniais	„[...] skirtingose klasės įvairiai pavyksta tai suderinti. Kai kurios, pavyzdžiui, būna labai empatiškos ir vaikai kartu dirba, jie padeda vienas kitam, bet aišku em būna ir taip, kad em vaikai atsiriboja nuo specialiųjų poreikių turinčio vaiko, jaučia kažkią tai baimę, priešiškumą..“ *(LT2),* „[...] ir jeigu dar neduok dieve, susiduria su kitų mokinių pašaipomis tai ištikrųjų tada kenčia jo pasitikėjimas savimi ir auga frustracija, kas turbūt yra liūdniausias dalykas, aspektas“ *(LT3)*
	Motyvacijos ir pasitikėjimo savimi stoka	„[...] paskui tokius vaikus labai sudėtinga motyvuoti, jie sako aš nedarysiu, nes aš nieko nemoku,nes jie taip jau girdėjo ir jie taip patiki, bet reikia kažkaip įkvėpti tuos vaikus ir ir prieš betkokį metodą taikant sunkiausia yra įteigti tą mintį, kad vaikas gali padaryt, kad jisai pats patikėtų savo jėgom ir kad jisai drįstų bandyt ir kad jisai ir ir ir kai jisai pradeda daryti, atsiveria, tai tada sutrikimą mes galim įvairiais metodais ir įveikti po truputį...“ *(LT2),* „[...] na, ir pasitikėjimas savimi, nes aš manau, kad jeigu mokinys jaučia, kad nesupranta užduoties iki galo, per greit, visko nespėja atlikti, tai...“ *(LT3)*, „[...]fear of failure[...]students feel less intelligent and less capable than they actually are [...] very low self – esteem[...]no motivation and will to overcome their difficulties“ *(UŽ2)*
	Nepritaikytos mokymo(si) priemonės	„[...] tekstas su daugybe iliustracijų, būna..mažomis raidėmis dažnai parašyta vadovėliuose tekstai ir tokiem mokiniam turėtų būti specialios knygos, kuriose neturėtų būti jokių blaškančių vaizdų, ir kitų panašių dalykų..“ *(LT1)*
	Darbas su rašytine informacija	„[...] tai žinoma sunkiausia yra tada, kai mes kažkokią informaciją norim pateikti rašytine forma[...] nes mes esame įpratę didelę dalį naujos medžiagos ir ten yra vadovėlių didelė dalis [...]apdoroti tą tekstinę informaciją yra sudėtinga visose pamokose.“ *(LT2),* „[...] teachers prepare classes which are based on reading and writing[...] they will struggle a lot to do traditional exercises.“ *(UŽ3).*
	Per didelis	„[...] tai aš manau, kad visų pirma tai yra per didelis

	informacijos kiekis pamokos metu	informacijos krūvis, apimtis“ *(LT3)*
	Neaiškus, netikslus užduočių formuluotės pateikimas	„[...] taip pat užduočių formulavimas, formuluočių pateikimas, nes tiems mokiniams reikia labai tiksliai, kartais net kelis kartus paaiškinti kokia yra užduotis, kaip ją reikėtų atlikti“ *(LT3)* „[...] for other school subjects such as History, geography, etc, the mastery af the language can also be a hinder to understand instructions.“ *(UŽ1),* „[...] problems with comprehending instructions“ *(UŽ2)*
	Per greitas darbo pamokos metu tempas bei pastovaus kartojimo stoka	„[...] taip pat, manau, kad per pamokas, jie susiduria su problema, kad yra per didelis darbo tempas palyginus su kitais mokiniais.. „[...] taip pat kartais, manau, kad gali jiems stokoti kartojimo, nes disleksikams, jeigu galima taip, arba tiesiog mokiniams turintiems disleksijos sutrikimą, problema, nes kartojimas iš tikrųjų yra esminis.“ *(LT3)*“
	Sunkumai aiškiai išreiškiant savo mintis bei suvokiant visiškai suvokiant kitų kalbą	„[...] they may find it difficult to express themselves clearly, or to fully comprehend what others mean when they speak.“ *(UŽ1)*
	Mokymosi atmintinai sunkumai	„[...] difficulties while remembering things by heart“ *(UŽ2)*
Užsienio kalbos pamokos planavimo aspektai atsižvelgiant į disleksiją	Pamokos uždavinio formavimas	„[...] thinking what the most important goal of the lesson is as far as dyslectic students and their abilities are concerned“ *(UŽ2)*
	Laiko paskirstymas	„[...] atkreipti dėmesį į laiką [...] skirti daugiau laiko užduočiai atlikti.“(LT4).
	Darbo tempas	„[...] lėtai kai kurias užduotis labai daro ir skaito labai lėtai [...] nereikia jų skubint niekada, reikia su jais lėtai.“ *(LT1)*, „[...] stengiamės vengti skubėjimo, didelio tempo [...] lėtinti tą tempą.“ *(LT2)*, „[...] slower pace of work“ *(UŽ2)*
	Būtinybė pabaigti atliekamą užduotį	„[...] negalima nutraukti pradėto darbo, įvertint dalį, ir tiesiog, pasakyti, kad čia užteks ir mes dabar darom kažkokią tai kitą užduotį, nes tada dingsta motyvacija ir mes nepasieksim tokių tikslų, kokių esam išsikėlę“ *(LT2)*

	Palankios mokymui(si) aplinkos kūrimas	„[...] creating a friendly atmosphere in the class, so that students know that they can make mistakes without being laughed at by other students“ *(UŽ2)* „ [...] užtikrinti, kad tiesiog būtų pozityviai priimtas atsakymas“ *(LT3)* „placing the dyslexic student in the seat, where the teacher can have some easy access to check his / her [...] with a supportive peer tyo sit next to him.“ *(UŽ2)* „giving group work activities“ *(UŽ2)*„group work activities” *(UŽ4)* „[...] ir ir bei reiklavavimo tam disleksiją turinčiam mokiniui garsiai atsakinėti“ *(LT3)* „[...] the reading-aloud time in class of the dyslexic learners“ *(UŽ2).*
	Įtrauki veikla pamokos metu	„[...] mokiniui su disleksijos sutrikimu, kad jisai galėtų kartu su visais dalyvauti pamokoje, nes tiesiog pastebėjau, kad kuo labiau veikiama motyvacija mokinio, tuo jis labiau stengiasi, jam geriau sekasi dalyvauti pamokoje, ir jeigu aš nesuteikiu galimybės mokiniui lygiavertiškai dalyvauti pamokoje, tai ji ir jo pažanga ir jo pastangos įveikt tą sutrikimą ištikrųjų žymiai krenta.“ *(LT1).*
	Tekstų pasirinkimas, skaidymas	„[...] nu asmeniškai, aš kažkaip vengiu skirti tekstą visai klasei, kuris būtų persunkus būtent tam mokiniui.“ *(LT1)*, „[...] na ir pagrindinis dalykas, kurio turbūt reikėtų vengti planuojant, mano nuomone, tai ilgų skaitymo ir klausymosi tekstų..[...] paskui skaitomų tekstų suskaidymas į dalis.“ *(LT3)*
	Per didelio informacijos kiekio vengimas	„[...] kaip ir visur reikia vengti monotonijos ir per didelio informacijos kiekio, nes..mm..jeigu informacija bus monotoniška, tai em tai jos bus sunku labai įsisavint“ *(LT2)*, „[...] present a small amount of work.” *(UŽ1)*
	Papildomos medžiagos rengimas	„[...] provide additional practice activities” *(UŽ1)* „tenka pasiruošti ir papildomas užduotis“ *(LT1)*, „ [...] providing students with various aids during the lessons catering for the needs [...] preparing multi-level exercises“ *(UŽ2)*
	Tinkamo teksto šrifto, dydžio pasirinkimas	„[...] caring for the appropriate font type and size as well as the layout of the worksheets[...]its size and colour [...] the size of spaces between words as well as lines” *(UŽ2)*, „[...] dyslexic friendly, large letters [...] change colours, images, not too dense a text…” *(UŽ1)*
	Perrašymo nuo	„[...] rašyti ne nuo lentos, o, pavyzdžiui parūpinti

	lentos mažinimas	jiems kažkokį tai atskirą lapelį su visa informacija, kuri bus pateikta lentoje, kad jie galėtų sekti ir neklysdami skaityti“ *(LT1),* „to minimize the need to write long sentences from the board“ (*UŽ2)*, „[...] or to change the way information is being presented” *(UŽ4)*
	Atlikti pre-teaching užduotis	„[...] aš nežinau kaip lietuvišai.. pre-reading ir pre-listening arba reading tasks tiesiog prieš skaitymą ar prieš klausymą aptarti ką kas apie ką bus, kas pavyzdžiui galėtų būti tuose tekstuose“ *(LT3)*
	Dvigubo pobūdžio užduotys	„[...] yra kai skaitoma ar klausomasi , kaip dažniausiai per anglų kalbos pamokas ir būna, tai pirmą kartą leisti tiesiog tų tekstų pasiklausyti ir tiems mokiniams klausymo ar skaitymo metu jokių papildomų užduočių neduoti, jie atlieka tik iš antro karto ir būtinai suskaidžius tuos pratimus“ (LT3) [...] ir jie dažniausiai, kaip pavyzdžiui, yra kažkas pasakojama tai negali ir klausytis ir užsirašinėti tuo pačiu metu...“ *(LT3,)* „avoid double task“ *(UŽ1).*
	Mokymo metodų įvairovė	„[...] stengtis įvairiais metodais pateikti tą informaciją, manau, čia yra svarbu visiem, o ir disleksiją turintiem vaikam, nes jie tą patį kai išgirsta, kaip ir pamato, perskaito, ir ir tada įsimena tokiu būdu.“ *(LT2)*
	Užtikrinti nuolatinį kartojimą pamokos metu	„[...] reikia pasistengti nuolatinį ir kuo smagesnį kartojimą“ *(LT3)*, „[...] you have to repeat several times to help memorization“ *(UŽ1)*, „[...] providing students with regular revision“ *(UŽ2).*
	Suteikti grįžtamąjį ryšį	„[...] Jie labai įsitraukia į užduotis, jie gali labai kantriai atlikinėti kažkokį tai vieną dalyką,bet jeigu jie bus motyvuoti, jeigu jie žinos, kad bus įvertinti..“ *(LT2)*
	Mokymosi strategijų mokymas	„[...] providing learners with the knowledge how to learn effectively“ *(UŽ2)*, „[...] help them solve their problems by teaching them strategies“ *(UŽ3)*
	Užduočių atlikimas žodžiu	„[...] I have found students with Spld tend to be very good talkers” *(UŽ4),* „ [...] oral examination“ *(UŽ1)*„ [...] offer him opportunites to participate in the class exploring his oral skills“ *(UŽ3)*
Užduočių diferencijavimas užsienio kalbų pamokose	Užduočių apimtys ir sudėtingumas	„[...] diferencijuojam užduotis, jų apimtis daugiausiai, nes vistiek turinys toks pat yra...“ (LT2), „[...] level of difficulty of tasks“ *(UŽ2)*, „[...] duoti tų uždavinių per pamoką, užduočių, pateikti mažiau užduočių per pamoką [...]“ (LT4)
	Tekstų perdirbimas	„[...] reikia kitokia forma pateikti tekstus arba netgi

		esant reikalui, kitokius tekstus negu visai klasei, kurie, kuriuose nebūtų, pavyzdžiui, labai ilgų ar labai sudėtingų žodžių.“ (LT1), „[...] sutrumpinam skaitymo tekstus, sumažinam žodžių, kuriems vaikams pagal temas reikia išmokti skaičių, taip pat tam tikrus tekstus, kuriuos klausomės mes taip pat sutrumpinam..“ *(LT2)*, „[...] paskui skaitomų tekstų suskaidymas į dalis, ir yra kai skaitoma ar klausomasi, kaip dažniausiai per anglų kalbos pamokas ir būna“ *(LT3)*, „[...] we differentiate texts“ *(UŽ2)*, „[...] give them texts that are easy to read“ *(UŽ3)*
	Vadovėlio medžiagos peržvelgimas išimant panašiai skambančius žodžius	„[...] stengiamės peržiūrėt, kad nebūtų panašiai skambančių žodžių, kas labai populiaru anglų k. vadovėliuose, mokyti per patarles, priežodžius, greitakalbes, kur labai panašūs sąskambiai žodžių..“ *(LT2)*
	Kontrolinių darbų vertinimas	„tests[...] evaluation [...]teachers should correct the mistakes but not grade the work just by looking at the number of misspellings“ *(UŽ2)*
	Vaizdinės, garsinės medžiagos naudojimas	„We should consider bringing lots of visual aids“ *(UŽ3)*, „[...] pictures to illustrate information [...]video or tape recordings in place of written work” *(UŽ4)*
	Mažinti vaizdinių stimulų viename popieriaus lape kiekį	“[...] block out extraneous stimuli.” *(UŽ1),* “use of pictures and other distractors some are necessary, but not too many or too big” (*UŽ2)*
Metodikos ir technikos mokant garso-raidės santykio	Nuo vaizdinio iki garso	„[...]skaitom po raidę. Kai jau išmoksta rašybą perskaityti, tada jau derinam tas rašybos tą garsų sistemą su tarimo sistema..nu ir kažkaip kartojam kartojam siejam tą vaizdą su garsu, šiaip ne taip pereinam, nuo rašybos ištarimo prie tinkamo ištarimo.“ *(LT1),* „[...] pradedu nuo raidžių, reiškia, [mm], užrašau tą raidę ant lentos, [am], ištariu teisingai, [mm], tada įjungiu, [mm], cd diską su užrašu tos raidės ar arba visos abėcėlės, vaikai paklauso, tada tą įrašą, tada tą, šalia to garso, ant lentos užrašau transkripciją.[...] perskaitom, bandom atrasti tą raidę bei garsą šituose žodžiuose.“(LT4)
	Spalvinis žymėjimas	„[...] spalvų naudojimas: pabraukimams...“ *(LT3)*, „ [...] the use of different colours of letters and the corresponding sounds“ *(UŽ2)*, „[...] I bring words with the same sound with the fonemes in different

		color“ *(UŽ3)*
	Judesys	„[...] motorikos, kartu kaip pavyzdžiui kažką darom,tai plojam arba stuksenam..“ *(LT3)*, „[...] writing in paint/sand, shaping letters using clay” *(UŽ4)*
	Kortelių žaidimai	„Tai populiariausias, ir ištikrųjų geriausias metodas dirbant su pradinukais yra kortelės, mes jas labai plačiai naudojam. Įvairūs paveikslėliai kortelėse, raidės, skiemenys, žodžiai.. tada galima tas korteles labai irgi įvairiai panaudot.. galima jas duoti vaikams, kad jie sudėliotų žodelius, paskui sakinius.. jie patys gali su tom kortelėm žaisti ir ir labai skirtingų variantų sugalvoti kaip kaip .. mm.. jas panaudoti (LT2), „[...] also games where students need to pick one card with the sound that I am pronouncing at the moment.“ *(UŽ3)*
Metodikos ar technikos mokant skaityti	Iliustruotos Raidžių, skiemenų kortelių naudojimas	„[...] mes skaitymui irgi naudojam tokias korteles, kad pradedam nuo skiemenukų, paskui dėliojam žodelius, paskui tuos žodelius dedam į sakinius..[...] O prieš tai tam tikrus žodžius, žodžio lygmeny, žaidžiam su kortelėm.“ *(LT2),* „[...] prieš skaitant visada aptariame naujus žodelius.. ant lentos, ant kortelių bandome išmokti..“ *(LT3)*, „[...] they relate words to pictures and then try to identify them in a text” *(UŽ3)*
	Reikšminių žodžių išskyrimas	„[...] su vaikais išsiaiškinam kažkokius reikšminius žodžius, kuriuos jau žinom, perskaitom juos, kažkaip pasižymim ryškiai ir tada jau vaikas susidaro įspūdį apie ką jau bus tas tekstas.“ *(LT2),* „[...] highlight essential information.” *(UŽ1)*, „ [...] look at the key words, and their shapes” *(UŽ4).*
	Sužadinimo, prieš skaitymo veiklą, metodas	„[...] mes pafantazuojam kas čia tiem herojam, kuriuos mes jau žinom, nes jie vadovėlyje yra tie patys visalaiką, kas jiem galėjo nutikti...“ *(LT2),* „[...] Am.. prieš skaitydami visada stengiamės aptarti arba atspėti apie ką bus tekstas“ *(LT3),* „[...] we discuss the book first, and the pictures [...] we talk about what the story might be about” *(UŽ4)*
	Skaitymas choru su klasės draugais ar mokytoja	„[...] Tiesiog kartu su tuo vaiku visi skaitom.. Aš perskaitau- jis pakartoja, poto tą patį sakinį pats bando skaityti em po vieną žodį“ *(LT1)*
	Skaitymas grupėse	„[...] group work [...]students have some time to practise reading the text aloud in groups, helping each other to pronounce the words in the correct way, before finally reading parts of it aloud in front of the

		whole group[...]" *(UŽ2),* „[...] kai matau, kad tikrai sunkesnis tekstas, tai pasiskaidom pavyzdžiui ir grupelėse dirbam [...]arba tiesiog su labai stipriu mokiniu, bet dirba tada tie mokiniai mažesnėse grupėse pavyzdžiui visa klasė po keturis, o čia pavyzdžiui pasodinčiau, bet tai turėtų būti labai noriai bendradarbiaujantis arba stiprus mokinys arba su manim." *(LT3)*
	Teksto skaitymas kelis kartus	„[...] tekstus skaitome visada ne mažiau negu du kartus, ir pirmą kartą dažniausiai klausomės įrašo" *(LT3)*
	Skaitymo įrašinėjimas	„[...] students have to record themselves reading a text aloud and send me the recordings so that we can analyze their progress" *(UŽ2)*
	Pagalbinių priemonių naudojimas	„[...] also, you can use line markers and windows [...] tape recorder" *(UŽ1)*, „[...] my students know they can use a ruler to help them read the right line of the text" *(UŽ2)*
Tekstų, skaitymo užduočių pasirinkimo reikšmė, disleksiją turinčių mokinių ugdyme	Būtinybė dėl lygių galimybių užtikrinimo	„[...] Ištikrųjų- būtina. Ne tai , kad reikia, bet būtina, nes jeigu mes paliktume tokius tekstus, pavyzdžiui, tokie, kokie jie yra visiem mokiniam, tai jau nebūtų lygios galimybės tam sutrikimų turinčiam mokiniui" *(LT1),* „[...] labai svarbu skirti kuo daugiau dėmesio tekstų, skaitymo užduočių parinkimui" *(LT3)* „[...] kad vadovėliuose pateikti tekstai yra gana geri. Taip jau nėra, kad kad juos jau taip visiškai reiktų atmesti arba ieškoti kitų šaltinių..Tiesiog reikia juos kritiškai įvertinti, ne visi jie yra tinkami.[...] Nėra jie galutinai paruošti." *(LT2)*
	Mokinio lygis	„[...] selecting texts is very important, because they should be appropriate to your student level." *(UŽ3)*, "[...] choosing material that is at the appropriate level is important - too hard, and the child becomes de-motivated, too easy and the child becomes bored, and disinterested" *(UŽ4)*
Metodai ar technikos mokant žodyno bei gramatikos	Pastovus naujų žodžių kartojimas	„[...] žodynas, tai tiesiog kartojam kartojam, skaitom, skaitom, dažnai būna, pavyzdžiui, visa klasė porą kartų pakartoja naujus žodžius, ir, kai gauna klasė kito darbo kažkokio, tai tiesiog prieinu prie vaiko su sutrikimu ir mes tiesiog dviese perskaitom tuos žodžius, paraidžiui, kaip reikia ištarti, tiesiog daugiau dėmesio tam skiriam" *(LT1)*, „Repetition is another key to success. It is like the acquisition of the first language – the more your students are exposed to the language, the better they will possess the knowledge

		and skills. [...] continuous repetitions of the newly-introduced words" *(UŽ2)*, " [...] repetition drills" *(UŽ3)*
	Iliustruotų kortelių naudojimas	„ [...] labiausiai mėgstu ir naudoju, turbūt tas pačias korteles [...] korteles galima dar klijuoti ant skirtingų spalvų popieriaus lapų, žaisti taip su spalvomis," *(LT2), „[...]* naudojam korteles su užrašais ir be užrašų.[...] " (LT4),„[...] we are using the technique of giving to students image and words" *(UŽ3)*
	Multisensorinės mokymo krypties apsektai	„[...] motoriniais judesiais, plojimais, ten stuksenimais, plojimais..dalinant tuos žodžius į skiemenis su paveikslėliais, flashcards naudojant." *(LT3)*, „[...] textured flashcards that have been tailor made - write the word in pen, then using a glue stick write over each letter, now dip in sand. " *(UŽ4)*
	Mokymasis žaidimo forma	„[...] su pradinukais gramatiką ir žodyną mes mokomės kartodami ir įsimenam įvairia žaidimo forma" *(LT2)*, „[...] na ir be abejo naudojant kuo daugiau žaidimų, mokantis ir gramatikos ir žodyno. Ir naujausia literatūra yra dažniausiai su kompaktais, kuriuose jau yra žaidimai, tai ištikrųjų tai labai palengvina darbą." *(LT3)*, „[...] preparing interactive games on quizlet or learning apps" *(UŽ2)*
	Mokymas iš gyvenimiškų, praktinių pavyzdžių	„ [...] taip jau neanalizuojam tų gramatinių struktūrų, bet tiesiog jas įsimenam iš praktinių pavyzdžių." *(LT2)*
	Gramatikos mokymas modelių pagalba	„O gramatika.. tai siekiame kuo labiau supaprastinti tos gramatikos išmokimą, mes vengiame gramatinių sunkių terminų, naudojant be abejo kuo labiau spalvas, kuo labai pasitarnauja interaktyvi lenta turiu pripažinti..Pateikiant gramatines struktūras kaip modelius o ne kaip taisykles.." *(LT3)*, „[...] galima taip atskleisti įvairias gramatikos taisykles, sugalvot simbolius tam tikrus kalbos dalims" *(LT2)*
	Internetinių įrankių panaudojimas	"[...] taking part in a project "instaLing" – a website, where students log in every day to practise their vocabulary [...] the more mistakes you make in the spelling of words, the more frequent the word reoccurs)" (UŽ2)
Metodikos ar technikos mokant sudėtingesnių ar panašiai	Paruoštuko sudarymas	„[...] turim susirašę tokį kaip sąrašiuką, panašiai atrodančių žodžių, būtent panašiai atrodančių žodžių, ne tiek skambančių, kiek atrodančių [...] turim ten užsirašę tarimą, bet aišku, lietuviškom raidėm, ne simboliais.."*(LT1)*

skambančių žodžių rašybos		
	Žaidimas su skiemenų kortelėmis	„[...] vėl turim korteles, yra skiemenukai , mes kaitom raideles, žiūrim ryšius kaip pasikeičia reikšmė, kai pakeiti raidę ir tas reikšmes iliustruojam paveikslėliais ir taip žaidžiam- žiūrim kaip tas garsas, jisai kokią įtaką daro žodžio reikšmei ir taip kaitaliodami panašius žodžius taip ir matom, kad pavyzdžiui, jeigu yra galūnė vienoda, o skiriasi tik tai pirma raidelė, tai tą pirmą raidelę mes pakeičiame ir žiūrim kartu ir pasikeičia visas žodis.“ *(LT2),* „[...] images [...] illustration associating a story or a character to a sound…” *(UŽ1)*, “[...] we usually show picture of the words” *(UŽ3)*
	Spalvinis žymėjimas	„[...] sudėtingesnių žodžių darybos skaldymo principu..M... pateikiame panašių garsų rašybos pavyzdžių, naudojame kaip sakiau spalvas“ *(LT3)*, „ [...] using colours to emphasize the letters and the corresponding sounds“ *(UŽ2)*
	Dainavimas	„[...] bandom ritmuot, kartais repuoti, kartais išdainuoti..“ *(LT3)*, „ [...] rhyming, singing” *(UŽ4)*
	Piešimas	„[...] making funny drawings to show students what their sentences might mean if they misspell or mispronounce a word.” *(UŽ2)*