

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiojo ugdymo (specializacija – koordinavimas) magistrantūros studijų
programa

Astos Kairienės

**SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ
KALBĖJIMO IR KLAUSYMO KOMPETENCIJŲ UGDYMAS**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė-
lekt., dr. Rita Melienė*

2012

MAGISTRO DARBO SANTRAUKA

Darbe atlikta *teorinė* komunikacinės kompetencijos sampratos bei specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų raiškos bendrojo lavinimo mokykloje analizė.

Iškelta *hipotezė*, kad kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui bendrojo lavinimo mokyklose skiriama mažiau dėmesio nei skaitymo ir rašymo.

Tyrime naudoto *interview* tikslas – išsiaiškinti informaciją apie realią SUP turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo(si) situaciją mokyklose, sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo veiksnius bei sąlygas. *Anketinės apklausos metodu* buvo siekta identifikuoti pedagogų požiūrį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų svarbą, atskleisti kalbinio ugdymo prioritetus, išanalizuoti respondentų taikomus ugdymo metodus bei IKT priemones šios veiklos organizavimui ir įgyvendinimo sąlygas pedagogų gyvenamosios vietos, stažo, profesijos, kvalifikacinės kategorijos, mokinių amžiaus aspektais. Tyrime naudoto *turinio analizės metodo* tikslas – išanalizuoti pedagogų nurodytus kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo(si) sunkumus bei pasiūlymus, kaip juos įveikti. Atlikta kokybinė gautų duomenų analizė.

Į tyrimą buvo įtraukti 302 asmenys: anketinėje apklausoje dalyvavo 296 respondentai, pusiau struktūruotame interview 6 trijų tikslinių grupių informantai.

Empirinėje dalyje analizuojama informacija apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų raišką bei sėkmingo ugdymo(si) sąlygas taikant įvairius mokymo(si) metodus ir IKT.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Kokybinio tyrimu nustatyta, kad pedagogai ugdydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijas ieško įvairių darbo formų ir būdų, stengiasi sukurti optimalias ugdymo(si) sąlygas.
2. Anketinės apklausos metu nustatyta, kad pedagogai kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui dažniausiai taiko aktyviuosius mokymo(si) metodus bei būdus.
3. Pedagogų atsakymų į atvirus anketos klausimus turinio analizės rezultatai parodė, kad ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetencijas daugiausia sunkumų kyla dėl mokinių ugdymo(si) sunkumų, nepakankamai efektyvaus švietimo sistemos valdymo, tėvų neįsitraukimo į ugdymo procesą, neefektyvaus komandinio darbo, pedagogų kompetencijos stokos. Šiuos sunkumus, respondentų nuomone, būtų galima išspręsti optimizuojant ugdymo(si) procesą, bendradarbiaujant su mokinių tėvais, keliant pedagogų kompetenciją.
4. Pasitvirtinimo hipotezė, kad kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui bendrojo lavinimo mokyklose skiriama mažiau dėmesio nei skaitymo ir rašymo.

Esminiai žodžiai: kalbėjimo ir klausymo kompetencija, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, ugdymo metodai, IKT priemonės.

Turinys

Magistro darbo santrauka.....	2
Įvadas.....	5
1 skyrius. KLAUSYMO IR KALBĖJIMO KOMPETENCIJŲ UGDYMAS: TEORINĖS PRIELAIIDOS IR PRAKTINĖS GALIMYBĖS.....	9
1.1. Komunikacinės kompetencijos samprata ir reikšmė.....	9
1.2. Kalbėjimo, klausymo, rašymo ir skaitymo dermė – efektyvios komunikacijos pagrindas....	11
1.3. Komunikacinės kompetencijos aktualizavimas švietime.....	12
1.4. Klausymo ir kalbėjimo kompetencijų samprata.....	14
1. 4. 1. Kalbėjimas.....	14
1.4. 2. Klausymas.....	17
1.5. Kalbėjimo ir klausymo, kaip kalbinės veiklos rūšių, vieta kalbinės kompetencijos ugdymo turinyje.....	19
1.6. Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių komunikavimo ypatumai ir ugdymo galimybės.....	21
1.6. 1. SUP turinčių mokinių komunikacinės kompetencijos ugdymo svarba.....	21
1.6. 2. SUP turinčių mokinių kalbinės komunikacijos gebėjimų apibūdinimas.....	23
1.6. 3. SUP turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo gebėjimų ugdymas.....	24
1.7. Mokymo(si) metodų taikymas ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetenciją.....	28
1.7.1. Mokymosi metodų pritaikymas specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams.....	28
1.7.2. Efektyvių mokymosi metodų paieška ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetencijas.....	30
1.7. 3. Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymas taikant informacines kompiuterines technologijas.	31

2 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ KALBĖJIMO

IR KLAUSYMO KOMPETENCIJOS UGDYMO TYRIMAS.....	35
2.1. Tyrimo metodika.....	35
2.2. Anketinės apklausos imties demografinė charakteristika	38
2.3. Kalbinė kompetencija, jos ugdymo svarbos vertinimas.....	41
2.4. Kalbėjimo ir klausymo gebėjimų ugdymo metodai.....	45
2.5. IKT priemonių taikymas kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui	48
2.6. Sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sąlygos.....	51
2.7. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sunkumai bei tobulinimo galimybės	54
Išvados.....	6
1	
Rekomendacijos.....	63
Literatūra.....	64
Summary.....	7
4	
Priedai.....	75

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Vienas iš esminių vykstančios švietimo reformos uždavinių – ugdymo perorientavimas nuo elementarių žinių suteikimo prie kompetencijų išugdymo. Kompetencijos sąvoka įteisinta Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme – „gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma“ (*Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011, p.2*).

Komunikavimo kompetencija – tai žmonių bendravimo ir tarpusavio supratimo pamatas. Šios kompetencijos ugdymui bendrojo lavinimo mokyklose skiriamas ypatingas dėmesys, nes tik gerai gebėdamas komunikuoti gimtąja kalba, asmuo gali ugdytis kitas kompetencijas. Kalbinės komunikacijos ugdymas pastarąjį dešimtmetį pasižymėjo kryptinga kaita: buvo koreguojami lietuvių kalbos mokymosi tikslai bei turinys, ieškoma efektyvesnių mokymo metodų. Aktyviai svarstyti mokymo programų reformavimo klausimai, pertvarkomi ir rašomi nauji vadovėliai, pratybų sąsiuviniai, knygos mokytojams, parengta bendrojo lavinimo mokyklos lietuvių kalbos bendroji programa.

Komunikacinė kompetencija ugdoma keturiomis kryptimis ir apima ketveriopą veiklą: klausymą, kalbėjimą, skaitymą, rašymą. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) akcentuojama, kad ypač svarbi visų kalbinės veiklos rūšių (kalbėjimo, rašymo, skaitymo, klausymo) dermė. Dėl nepakankamo dėmesio kuriai nors vienai kalbinės veiklos rūšiai, nukenčia visos kalbinės veiklos efektyvumas. Paminėtina, kad mokinių lietuvių kalbos žinios yra tiriamos įvairiais aspektais, vykdomi nacionaliniai mokinių skaitymo ir rašymo pasiekimų tyrimai, jų rezultatai analizuojami atskiruose straipsniuose (Nauckūnaitė, 1998, 2002, 2003; Jevsejevienė, 2005; Velička, 2007; Marcelionienė, Plentaitė, 2008; Žegūnienė, 2008; Marcelionienė, Plentaitė, 2008; Čepaitienė, Palubinskienė, 2008; Priušauskaitė, 2010; Sirtautienė, 2010; Salienė, 2010). Šių straipsnių analizė rodo, jog daugiausia dėmesio skiriama skaitymo, rašymo gebėjimų ugdymui. Iš kalbinės veiklos rūšių mažiausiai tirtas kalbėjimas ir klausymas, kurie reikalauja specifinių tyrimo sąlygų.

Kalbėjimas, klausymas – tai gebėjimas komunikuoti su savo bendraamžiais ir kitais žmonėmis, t.y. gebėjimas suprasti jų kalbą ir pačiam kalbėti taip, kad būtų supastas. Mokslininkų yra apskaičiuota, kad žmogus būna įtrauktas į kalbančią visuomenę 10-11 val. per parą, 75% šio laiko jis kalba ir klausosi, o tik , 25% skaito ir rašo. Jovaišos (1997) nuomone, net 86 % atvejų komunikuojama žodžiais, todėl labai svarbu išmokti sukaupiti dėmesį bei išsiugdyti kalbėjimo ir klausymosi gebėjimus. Kalbėjimas ir klausymas – vieni iš sudėtingiausių įgūdžių, kuriuos reikia įgyti norint išmokti efektyviai bendrauti. Kalbėjimo ir klausymo gebėjimai ne tik labai svarbūs gyvenime, bet ir yra skaitymo bei rašymo mokymo(si) sėkmės prielaida.

Ambrukaičio (2005), Pobrein (2003) atlikti tyrimai rodo, jog bendrojo lavinimo mokyklose besimokantys specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai dažniausiai turi tarties ir kalbinės klausos trūkumų, atsilieka nuo bendraamžių gebėjimais konstruoti sakinį, rišlų sakinį, tekstą. Ivoškuvienės (1996) nuomone, asmenims, turintiems kalbos raidos sutrikimų, atsiranda įvairiausių psichologinių pokyčių, kurie vėliau susipina su socialinėmis problemomis. Tik tikslingai organizuotos pedagoginės sąveikos metu, šie vaikai mokosi įvaldyti verbalines ar neverbalines bendravimo priemones, laikytis elementarių bendravimo ir elgesio taisyklių (Garšvienė, 1996).

Specialiųjų poreikių turinčių mokinių kalbos raidos dėsninumus tyrinėjo tiek užsienio (Левина, 1965; Гойхман, 1997, 2005; Wirth, 1999; Karlep, 1999, Hallahan, Kauffman, 2003; Филатова, 2005 ir kt.), tiek Lietuvos mokslininkai (Ambrukaitis 2000, 2002, 2005, 2006; Pobrein 1998, 2003; Garšvienė, 1996, 2001; Ivoškuvienė 1996, 2005) tačiau juose dėmesys nekoncentruojamas į kalbėjimą ir klausymą.

Į kompetencijas orientuoto ugdymo įgyvendinimas šiandieninėje mokykloje yra siejamas su mokymo metodais ir strategijomis, kurie įtraukia į praktinę veiklą, žadina vaizduotę, remiasi praktine patirtimi. Dažniausiai tai metodai, kuriuos taikydami mokiniai gali įgyti reikiamos patirties bendraudami, sąveikaudami. Taip kaupiamos žinios, praplečiamas jų suvokimas, sudaromos puikios sąlygos diskusijoms klasėje, kurių metu išmokstama klausytis kitų, reikšti savo nuomonę. Tačiau Kafemanienės (2005), Ambrukaičio, Zelbienės (2008) ir kitų atlikti tyrimai rodo, jog bendrojo lavinimo mokykloje ugdant specialiųjų poreikių turinčius mokinius dominuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodai: mokytojas vadovauja mokiniams, reikalaujamas tikslaus žinių atgaminimo, mažai skiriama laiko probleminių situacijų analizavimui ir sprendimui, aktyviesiems mokymo(si) metodams.

Daug galimybių įvairinti ir efektyvinti mokymo(si) procesą suteikia šiuolaikinės informacinės technologijos. Šiam klausimui tiek pasaulyje, tiek Lietuvoje skiriama daug dėmesio. Vis dėlto Lietuvos sociokultūriniame kontekste pasigendama informacijos apie efektyvias informacinių komunikacinių technologijų taikymo galimybes. Mokytojai ir mokiniai vis dažniau naudoja elektroninius vadovėlius, žinynus, žodynus, enciklopedijas, mokomąsias kompiuterines programas, tačiau dažniausiai informacinės kompiuterinės technologijos (IKT) naudojamos skaitymo ir rašymo gebėjimų ugdymui. Pasigendama informacijos, kaip kryptingai taikyti (ne)tradicinius mokymo(si) būdus virtualioje aplinkoje, kūrybiškai naudotis įvairiais tinklais ir juose rasta tekstone, garso, vaizdo informacija ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetencijas.

Apžvelgus pastarųjų metų mokslinę literatūrą galima teigti, kad apie specialiųjų poreikių mokinių kalbinės kompetencijos ugdymą diskutuojama nepakankamai, ypač

pasigendama žinių apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių kalbėjimo ir klausymo ypatumus, jų ugdymą taikant įvairius mokymo(si) metodus ir IKT.

Tyrimo objektas – bendrojo lavinimo mokyklos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymas ir jo efektyvumą lemiantys veiksniai.

Hipotezė — kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui bendrojo lavinimo mokyklose skiriama mažiau dėmesio nei skaitymo ir rašymo.

Tyrimo tikslas: atskleisti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo ypatumus bei tobulinimo galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

1. Taikant teorinę analizę išnagrinėti komunikacinės kompetencijos sampratą bei specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų raišką.
2. Taikant interviu metodą išsiaiškinti realią SUP turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo(si) situaciją mokyklose, sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo veiksnius bei sąlygas.
3. Anketinės apklausos būdu identifikuoti pedagogų požiūrį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų svarbą, atskleisti kalbinio ugdymo prioritetus, išanalizuoti respondentų taikomus ugdymo metodus bei IKT priemones šios veiklos organizavimui.
4. Taikant turinio analizės metodą išanalizuoti pedagogų nurodytus kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo(si) sunkumus bei pasiūlymus, kaip juos įveikti.
5. Remiantis gautais rezultatais pateikti rekomendacijas pedagogams specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo tobulinimui.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 302 asmenys. Anketinėje apklausoje dalyvavo 296 respondentai. Pusiaus struktūruotame interviu dalyvavo 6 informantai.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrime derinami *kokybiniai* ir *kiekybiniai* tyrimo metodai. Naudojama *anketinė apklausa*, *pusiau struktūruotas interviu* ir *turinio analizė*. Tyrimo duomenys apdoroti kompiuterinėmis SPSS ir Windows Microsoft Exel programomis.

Sąvokų žodynėlis

Kompetencija – gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių (Grėbliauskienė, Večkienė, p. 31).

Komunikacija – keitimasis informaciniais ženklais (kalba, vaizdais, gestais, mimika, judesiais, daiktais) arba kaip ko nors pranešimas, paskelbimas, minčių bei idėjų perdavimas ir paskleidimas (Nauckūnaitė, 2002, p. 19).

Komunikacinė kompetencija – sudėtingas psichologinis, pedagoginis, socialinis, fiziologinis procesas, leidžiantis bendrauti, perteikti ir priimti informaciją (žodžiu, raštu, gestais, mimika), tapti pilnaverčiu informacinės bendruomenės nariu (Šernas, 2006, p. 51).

Verbalinė (žodinė) komunikacija – tai tarpusavio sąveika naudojant kalbos ženklus tarp dviejų ar daugiau žmonių (Baršauskienė, Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, 2007, p. 24).

Neverbalinė komunikacija – tai informacijos perdavimas nenaudojant įprastinių žodinių pranešimų (Lahiff, Peppose cit. Baršauskienė, Janulevičiūtė- Ivaškevičienė, 2007, p. 76).

Santrumpos

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai.

IKT – informacinės komunikacinės technologijos.

I skyrius. KALBĖJIMO IR KLAUSYMO KOMPETENCIJOS – SVARBIOS KOMUNIKACINĖS KOMPETENCIJOS DALYS

1.1. Komunikacinės kompetencijos samprata ir reikšmė

Mūsų amžius – dinamiškų ir aktyvių žmonių amžius. Intensyvūs pokyčiai reikalauja greitų ir tikslių sprendimų. Didėja bendravimo vaidmuo žmogaus gyvenime, tarpusavio priklausomybė, todėl komunikaciniai įgūdžiai tampa vis svarbesni. Žmonės, turintys šių mokėjimų ir įgūdžių, tvirčiau jaučiasi įvairiausiose profesinio ar kasdieninio, buitinio bendravimo situacijose. Jiems lengviau užmegzti ir palaikyti ryšį, rasti bendrą kalbą tiek su pažįstamais, tiek su nepažįstamais žmonėmis.

„Visuomenės socializacija ir demokratėjimas vyksta per verbalinę komunikaciją, kurios reikia mokytis ir ją tobulinti. Antra vertus, demokratinė visuomenė sukuria sąlygas ugdyti žodinę kultūrą – kalbėjimo meną, komunikacinę kompetenciją, suprantamą kaip individo sugebėjimų, žinių visumą, lemiančią jo lankstumą, pasitikėjimą savimi ir orientaciją, bendraujant su žmonėmis. Turintis komunikacinę kompetenciją žmogus gali įvertinti savo bendravimo ypatybes ir galimybes, suprasti kitus žmones ir tarpusavio santykius“ (Psichologijos žodynas. Vilnius, 1993, p.144).

„Komunikacija yra viena iš tų žmogaus veiklų, kurias kiekvienas atpažįsta, bet mažai kas gali bent kiek tiksliau apibrėžti“ (Fiske, 1998, p. 15). Ji suprantama kaip atviras, besiplėtojantis sudėtingas ir integralus keitimosi informacija procesas veikiamas daugybės veiksnių. Komunikacijos spiralė juda ne bet kuria atsitiktine kryptimi, o tikslingai, bendro supratimo link (Grėbliauskienė, Večkienė, 2004). „Komunikacija (lot. Communicatio – pranešimas, suteikimas; iš communico – darau bendrą, bendrauju) yra apibrėžiama kaip keitimasis informaciniais ženklais (kalba, vaizdais, gestais, mimika, judesiais, daiktais) arba kaip ko nors pranešimas, paskelbimas, minčių bei idėjų perdavimas ir paskleidimas“ (Nauckūnaitė, 2002, p. 19). Grėbliauskienė (1997) komunikacijos esmę apibrėžia kaip informacijos tvarkymo ir keitimosi ja procesą. Šmitienės (2005) nuomone, komunikacijos procese yra glaudžiai persipynę keli svarbūs gebėjimai: gebėjimas kuo tiksliau ir įtaigiau išreikšti mintį, išgirsti, suprasti pašnekovą, kad būtų galima atitinkamai reaguoti. Šiame procese abu gebėjimai – išreikšti mintį ir išgirsti – vienodai svarbūs.

Nors egzistuoja įvairūs komunikacijos apibrėžimai, tačiau visais atvejais komunikavimas reiškia informacijos perteikimo procesą, kurio tikslas – bendravimas ir bendradarbiavimas. Turint tokį tikslą, galima teigti, kad komunikacija yra viena iš svarbiausių žmogaus veiklos sričių.

Komunikacijos procese persipynę įvairūs gebėjimai: gebėjimas tiksliai ir įtaigiai išreikšti mintį, išgirsti, suprasti pašnekovą. Šiame procese abu gebėjimai – išreikšti mintį ir ją išgirsti – vienodai svarbūs (Šmitienė, 2005). Baršauskienės, Janulevičiūtės – Ivaškevičienės (2007) nuomone, efektyvią komunikaciją apsunkina:

- skirtingas informacijos interpretavimas,
- kalbėjimo ir klausymosi įgūdžių stoka,
- pašnekovų emocinė reakcija,
- verbalinės ir neverbalinės informacijos neatitikimas,
- tarpkultūriniai skirtumai,
- socialinė padėtis.

Komunikavimo kompetencijos ugdymas nėra naujas dalykas. Komunikuoti, t. y. kalbėti ir klausyti, rašyti ir skaityti, perduoti ar gauti reikalingą informaciją, žodžiu, raštu, gestu ar piešiniu pranešti apie savo nuotaiką, pasakoti apie save, pasveikinti ir kt., buvo mokomasi visada. Komunikavimo kompetencija ugdoma per visas pamokas, taip pat ir pertraukas, išvykas netgi to nesiekiant, neįsisąmoninant. Komunikuoti mes mokomės nuolat.

Šerno (2006) nuomone, komunikacinė kompetencija – sudėtingas psichologinis, pedagoginis, socialinis, fiziologinis procesas, leidžiantis bendrauti, perteikti ir priimti informaciją (žodžiu, raštu, gestais, mimika), tapti pilnaverčiu informacinės bendruomenės nariu. Grėbliauskienės, Večkienės (2004) teigimu, komunikacinė kompetencija apima:

- bendravimo taisyklių žinojimą,
- gerą (leidžiantį laisvai perduoti ir priimti informaciją) kalbos mokėjimą,
- neverbalinės kalbos išmanymą,
- mokėjimą užmegzti kontaktą su žmonėmis,
- mokėjimą elgtis adekvačiai situacijai ir gebėjimą išnaudoti jos specifiką savo komunikaciniams tikslams pasiekti,
- mokėjimą paveikti pokalbio partnerį,
- gebėjimą tinkamai įvertinti pašnekovą kaip asmenybę ir atsižvelgiant į tai pasirinkti savo komunikacinę strategiją.

Grėbliauskienė, Večkienė (2004) teigia, jog norėdamas save realizuotą gyvenimo kelyje ir įveikti iškylančius šiuolaikinio pasaulio barjerus, žmogus turėtų panaudoti įvairias vidines galias ir kompetencijas. Autorių nuomone, tikslingas komunikacinių mokėjimų ir įgūdžių ugdymas įmanomas tik tada, kai kritiškai analizuojama ir nuolat vertinama savo patirtis. Tik tokiu atveju naujų žinių įgijimas ir jų taikymas duoda rezultatų. Viena iš galimybių galėtų būti sąmoningas ir tikslingas komunikacinių mokėjimų ir įgūdžių lavinimas, pripažinus tarpasmeninės

komunikacijos reikšmę, žinių apie kompetencijos sampratą ir turinio pokyčius bei radimosi ištakas plėtotė. Alaunienės (2001) nuomone, komunikacinę kompetenciją išsiugdęs žmogus mokės pažinti ir vertinti kitokius nei savo požiūrius, sugebės sugriauti skiriančias kitoniškumo sienas tiesioginių kontaktų, pokalbių, diskusijų metu.

Apibendrinant galima teigti, kad gausėjant informacijai, plėtojantis žmonių tarpusavio santykiams, vis labiau didėja komunikacijos reikšmė, vis aktualesne problema tampa mokėjimas įvairiomis kalbinėmis priemonėmis perteikti informaciją, reikšti mintis. Komunikavimo įgūdžiai vieni svarbiausių žmogaus profesiniame ir asmeniniame gyvenime ir jie suformuojami tik nuolatiname sąmoningo mokymo(si) procese.

1.2. Kalbėjimo, klausymo, rašymo ir skaitymo dermė – efektyvios komunikacijos pagrindas

Grėbliauskienė, Večkienė (2004) teigia, kad siekiant patobulinti komunikacinius mokėjimus ir įgūdžius, pirmiausiai yra būtinas sisteminis požiūris, t.y. juos reikia traktuoti ir vertinti kaip visumą, o ne kaip atskirus fragmentus, nes įvairūs komunikaciniai mokėjimai ir įgūdžiai gali būti išskiriami tik santykinai. Vieno kurio trūkumai ar netobulumai lemia prastesnę visos komunikacinės veiklos kokybę. Vieną patobulinus, pagerėja bendra kokybė.

Skiriamos keturios kalbinės veiklos rūšys: skaitymas, rašymas, kalbėjimas, klausymas. Jos sudaro komunikavimo gimtąją kalbą kompetenciją. Visos keturios kalbinės veiklos rūšys yra suderinamos tarpusavyje. Komunikuodami dažniausiai naudojame iš karto kelias kalbinės veiklos rūšis.

Kalbinės veiklos rūšys – klausymas, skaitymas, rašymas, kalbėjimas – apibūdinamos dviem lygiais: bendravimo būdo (žodinio, glaudaus, netiesioginio rašymo ir verbalinio poelgio lokalizacija) nuo minties prie žodžio, arba atvirkščiai. Kalbėjimas ir klausymas realizuoja žodinį bendravimo būdą, skaitymas ir rašymas - rašytinį bendravimą (Žegūnienė, 2008).

Nustatyta, kad keturių kalbinės veiklos rūšių mokėjimai ir įgūdžiai įgyjami lengviau ir greičiau, jeigu ugdymo metu jie yra tarpusavyje susiję ir veikia vienas kitą. Integruotas kalbinės veiklos mokymas taip pat suprantamas kaip mokymas, kai visų kalbinės veiklos rūšių mokoma kartu, t. y. glaudžiai susiejant. Mokėjimai ir įgūdžiai šiuo atveju ugdomi vienu metu. Mokymo proceso sąsaja reiškia, kad įvairių kalbinės veiklos rūšių mokėjimai ir įgūdžiai ugdomi vienodai sparčiai ir skatina vienas kitą (Velička, 2006; Mauzienė, 2007; Žegūnienė, 2008).

Tarp sakytinės ir rašytinės kalbos egzistuoja glaudus ryšys. Sakytinės kalbos patirtis padeda rašytinei, o rašytinė sakytinei (Dobrovolskis, Koženauskienė, Mikulėnienė, 2007). Rašytinė kalba formuojasi sakytinės kalbos pagrindu, šios kalbos turi daug ką bendra. Tai reiškia, kad

kalbėjimo plėtotė turi būti suprantama, vadovaujantis visuminiu kalbos ugdymu (Крайг, 2000). Sakytinė kalba (jos mokomasi kalbėjimo ir klausymo procesuose) atsispindi rašytinėje kalboje-skaitant ir rašant (Bukantienė, 2010).

Kalesnikienės (2003) nuomone, jau pradinėse klasėse vaikai sukaupia pakankamą *sakytinės* (klausymas, suvokimas, kalbėjimas) ir *rašytinės* (skaitymas, rašymas) *kalbos* įgūdžių ir tampa savitos kalbos kūrėjais. *Rašytinė* mokinio *kalba* tobulėja tobulėjant jo *sakytinei kalbai*, turtėjant žodynui, bendraujant, kalbant su kitais apie savo mintis, patirtį, žinias. Iš pradžių būna savitas vaiko žodis, tada rišlūs sakiniai ir tik paskiausiai – savitas tekstas. Tai jau kūrybos kelias, kurio link vestų tinkamai įgyvendinta ir plėtojama kalbinė saviraiška. Vaiko kalbinę saviraišką ugdome leisdami reikštis jo jausmams, vertybinėms nuostatoms. Ir tai veikia jo *sakytinę* ir *rašytinę kalbą*, skatina įvairiai ją vartoti, pratina ieškoti savitesnių žodžių.

Mokomieji dalykai – tai kalbinė medžiaga ir kalbinės veiklos rūšys (skaitymas, rašymas, auditivinis supratimas, kalbėjimas), t. y. kalbos komunikacijos priemonės ir būdai, kurie užtikrina praktinį komunikacijos tikslų realizavimą (Neuner, Hunfeld, 2002). Metodikos specialistai ieško kalbinės veiklos rūšių sąlyčio taškų, rengia mokomojo darbo rekomendacijas, kuriose siekia realizuoti kalbinės veiklos rūšių tarpusavio integraciją.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) akcentuojama, kad ypač svarbi visų kalbinės veiklos rūšių (kalbėjimo, rašymo, skaitymo, klausymo) dermė. Dėl nepakankamo dėmesio kuriai nors vienai kalbinės veiklos rūšiai, nukenčia visos kalbinės veiklos efektyvumas.

Apibendrinant, galima būtų teigti, kad siekiant išugdyti komunikabilius mokinius, gebančius konkuruoti nuolat besikeičiančioje aplinkoje, jų efektyvios komunikacijos pagrindas būtų visų keturių komunikacinės kompetencijos elementų – kalbėjimo, klausymo, skaitymo ir rašymo ugdymo dermė. Visos kalbinės veiklos sritys glaudžiai tarpusavyje susijusios ir ugdant įvairius mokėjimus bei įgūdžius veikia viena kitą. Remiantis mokslininkų tyrimų rezultatais, atliktais eksperimentais ir darbo patirtimi, galima padaryti kai kuriuos apibendrinimus, kad kalbinės veiklos rūšių mokymas turėtų vykti ne nuosekliai, t. y. viena po kitos, o kartu – visų vienu metu. Mokant būtina išnaudoti bendrus kalbinės komunikacijos formų psichofiziologinius dėsningumus, kurie daro abipusę teigiamą įtaką ugdant kalbinės veiklos komunikacijos formų mokėjimus bei įgūdžius ir atsižvelgti į kalbinės veiklos rūšių skirtumus.

1.3. Komunikacinės kompetencijos aktualizavimas švietime

Visuose švietimo pertvarkos etapuose ypač didelis dėmesys buvo skiriamas ugdymo turiniui kurti ir tobulinti, siekiant atsiliiepti į besikeičiančius valstybės, visuomenės ir asmens

tikslus ir poreikius. Formuojant ugdymo turinį pereita nuo griežtai dalykais suskirstyto mokymo turinio, daugiausiai dėmesio skiriančio mechaniniam faktų išmokimui, prie integralaus turinio, kuris padėtų išsiugdyti kiekvienam mokiniui svarbius bendruosius gebėjimus ir kompetencijas (Motiejūnienė, Žadeikaitė, 2009).

Į kompetencijas orientuoto ugdymo įgyvendinimas švietime – esminis žingsnis ugdymo turinyje ir procese, išsilaisvinant iš vis dar stiprios akademiškumo įtakos. Kompetencijų sąvoka vartojama pagrindiniuose švietimo dokumentuose: Švietimo įstatyme (2011), Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programose (2008), Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatuose ir kt. Pagrindinių kompetencijų įgijimas yra svarbus veiksnys, užtikrinantis asmens akademinę sėkmę, padedantis jam tapti atsakingu piliečiu, ekonomiškai savarankišku visuomenės nariu. Apie komunikacinės kompetencijos ugdymo svarbą kalbama aukščiausio lygio Europos Sąjungos švietimo specialistų susitikimuose.

Bendruosiuose Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse (2008) bet koks kalbos mokymasis ir kalbos vartojimas apibūdinamas kaip įvairių kompetencijų įgijimas: bendrųjų (kurias sudaro patirtinės ir akademinės žinios, mokėjimai, egzistencinė kompetencija ir gebėjimas mokytis) ir būtent komunikacinių kalbos kompetencijų.

Rengiant Bendrąsias programas remtasi šiuolaikine samprata. Bendrosios programos rengiamos orientuojantis į mokinių kompetencijų ugdymą. Į kompetenciją orientuotas ugdymas pabrėžia asmens kompetencijas atsakingai ir produktyviai veiklai konkrečiame socialiniame kontekste, realiame gyvenime. Pažymima, kad svarbu suteikti ne kuo daugiau žinių, o ugdyti ir plėtoti mokinio kompetencijas. Akcentuojama, kad komunikacinė kompetencija turi būti ugdoma per visų dalykų pamokas ir nepamokinėje veikloje.

Kaip teigiama Bendrosiose programose (2008), kalbinės kompetencijos ugdymas yra neatsiejamas nuo vaiko asmenybės, vertybinių nuostatų formavimosi. Mokiniam įgyjant kalbinę komunikaciją, mokykla kartu turi ugdyti ir tokias vertybines nuostatas kaip: poreikį kalbėti gražia kalba, siekį tobulinti savo šnekamąją ir rašomąją kalbą, puoselėti nuoširdų kalbinį bendravimą su bendraamžiais ir suaugusiais, skatinti išsakyti savo nuomonę, diskutuoti ir pagrįsti savo pasirinkimą, mokytis laikytis priimtinių bendravimo ir diskusijų kultūros normų, ugdytis toleranciją ir pagarbą visuomenės, kultūros ir gamtos įvairovei.

Komunikavimo gimtąja kalba kompetencija šiandien yra prioritetinga visose Europos valstybėse, nes ji sudaro pagrindą visų kitų kompetencijų įgijimui. Todėl šios kompetencijos ugdymui šiandien skiriamas ypatingas dėmesys. Bankauskienės, Bankauskaitės-Sereikienės (2006) nuomone, ji skatina atsižvelgti į mokinio psichikos procesus, akcentuoja svarbiausią kalbos ugdymo tikslą ugdyti asmenybę.

Norint sėkmingai komunikuoti, reikia turėti komunikavimo kompetenciją. Komunikacinė kalbos ugdymo sritis akcentuoja mokinio gebėjimus taisyklingai vartoti kalbą, pasirenkant raišką, kalbos struktūrą, žodyną (Salienė, 2001). Labiausiai komunikavimo gimtąja kalba kompetencija ugdoma per gimtosios kalbos pamokas. Lietuvių kalba kaip mokomasis dalykas tuo pačiu metu yra ir pažinimo objektas, ir pažinimo priemonė. Pagrindinis gimtosios kalbos, kaip mokomojo dalyko, tikslas – „sudaryti prielaidas mokiniams ugdytis komunikavimo ir kultūrinę kompetencijas, būtinas kiekvieno žmogaus visaverčiam asmeniniam gyvenimui, sėkmingai mokymosi, visuomeninei ir būsimai profesinei veiklai“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programos, 2008, p. 463).

Apibendrinant galima teigti, šiandieniniam žmogui komunikacinė veikla yra labai svarbi. Jis privalo mokėti sėkmingai bendrauti, sklandžiai reikšti mintis, jausmus, nuomonę, aiškiai perduoti informaciją, kurti įvairių tipų ir paskirties tekstus. Vadinasi, mokyklos uždavinys – sudaryti sąlygas jaunam žmogui suvokti savo tikruosius troškimus bei gebėjimus, išmokyti reikšti juos savo gyvenime. Į kompetencijas orientuoto ugdymo įgyvendinimas švietime leidžia išugdyti mokiniams tokius kalbinius komunikacinius gebėjimus, kurių reikia vartojant kalbą įvairiose srityse: asmeninio gyvenimo, viešosios, profesinės veiklos ar mokymo ir mokymosi kontekste.

1.4. Kalbėjimo ir klausymo kompetencijos samprata

Klausymasis ir kalbėjimas užima daugiau laiko nei rašymas ar skaitymas, todėl šioms kalbinės veiklos rūšims būtina skirti pakankamai dėmesio ne tik lietuvių kalbos, bet ir kitų dalykų pamokose. Mokslininkų yra apskaičiuota, kad žmogus būna įtrauktas į kalbančią visuomenę 10 – 11 val. per parą, 75% šio laiko jis kalba ir klausosi, o tik 25% skaito ir rašo.

1. 4. 1. Kalbėjimas

Nauckūnaitė (2007) teigia, kad gebėjimas gerai kalbėti yra esminis ir lemiantis žmogaus gyvenimą. Paterson, Kathleen (2002) nuomone, kalbėjimo įgūdžiai yra kalbos mokymo sritis, kuriai skiriama per mažai dėmesio. Bielinienė (2000) teigia, kad gerai kalbėti gali ir privalo kiekvienas. Sugebėjimas sklandžiai ir įtaigiai kalbėti praverčia daugelyje žmogaus veiklos sričių (Baršauskienė, Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, 2007). Nauckūnaitės (2001) nuomone, nemokėti kalbėti žmogui yra ne šiaip trūkumas, o socialinė ir asmeninė tragedija lygiai taip, kaip nemokėti skaityti ir rašyti. Autorės nuomone, stebima tendencija, kad bendrojo lavinimo mokykloje kalbėjimo gebėjimai ugdomi nepakankamai.

Kalbėjimo kompetencija reikalauja gebėjimų logiškai dėstyti mintis, orientacijos į pašnekovą (amžių bei patirtį, užimamas pareigas, tarpusavio santykius ir pan.), gebėjimų taip kalbėti, kad būtų pritrauktas klausytojų dėmesys ir kad klausytojas suvoktų, kas norėta pasakyti, taip pat kalbos taisyklingumo bei stiliaus individualumo.

Kalbėjimo komunikacija yra įgimta, tačiau ji turi būti sužadinta ir toliau ugdoma (Žygaitienė, 2008). Viena iš mokyklos užduočių – ugdyti sąmoningą kalbos vartotoją. Kalbėjimo užduotys reikalauja greito atsakymo, todėl mokiniams reikia įsisavinti tam tikras įprastas bendravimo formules ir lavinti gebėjimus susidoroti su komunikacijos nesklandumais (Pribušauskaitė, Vilkienė, 2006).

Komunikuojant adresantas perduoda informaciją, o adresatas ją pagal savo gebėjimus suvokia. Tarp adresanto ir adresato vyksta nuolatinis grįžtamasis ryšys. Kaip bus perduodama informacija, kaip elgsis komunikacijos dalyviai, kaip jie suvoks perteikiamą informaciją ir į ją reaguos, priklauso nuo konkrečios komunikavimo situacijos ir komunikuojančių asmenų individualių savybių.

Verbalinė komunikacija (komunikacija žodžiu) gali būti vieša ir privati. Vienaip bendraujame namie, kitaip – darbe. Vienaip bendraujame su geru pažįstamu, kitaip – su atsitiktiniu pašnekovu. Kalbant viešai, klausytojas dažniausiai negali įsiterpti į kalbą, todėl kalbėtojas turi iš anksto apgalvoti galimus klausytojų klausimus ir pasistengti kalbėdamas į juos atsakyti. Kalbėtojas visada turi orientuotis į adresantą. Atsiskleisdamas kaip asmenybė, kalbėtojas leidžia klausytojui pažinti save, todėl jam svarbu žinoti kam jis kalbės, kokių tikslų kalbės, kaip kalbės, kur kalbės, kada kalbės.

Pagal komunikuojančių žmonių skaičių ir bendravimo būdą, verbalinė komunikacija gali būti:

- masinė – kai kalbama atsitiktinai susibūrusiems kurioje nors vietoje žmonėms;
- organizuota – kai kalbama specialiai susirinkusiems kurioje nors vietoje žmonėms;
- grupinė – kai bendraujama grupėje, sprendžiant kokį nors konkretų klausimą;
- tarpasmeninė – kai bendrauja nedidelėje žmonių grupelėje, norint pasidalinti patirtimi bei nuomonėmis;
- asmeninė – kai bendrauja du žmonės, turėdami kokį nors tikslą (Nauckūnaitė, 2001).

Komunikuoti gali žmonės, matydami vienas kitą ar nematydami vienas kito. Komunikuojant žodžiu, klausytoją veikia ne tik pats tekstas, bet ir kaip tas tekstas yra perteikiamas. Todėl daug kas priklauso ir nuo neverbalinės raiškos. Neverbalinę komunikaciją galima apibrėžti kaip nesąmoningą „žodinio“ pranešimo „papildymą“ suteikiant klausytojui daugiau autentiškos informacijos (Baršauskienė, Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, 2007). Vadinasi,

norėdamas patraukti klausytojų dėmesį, kalbėtojas turi ne tik turėti iškalbos gebėjimų, bet ir žinoti neverbalinės raidos būdus bei gebėti jais naudotis kalbėdamas įvairiose situacijose.

Pečiulis (2004) nurodo, kad komunikuojant daugiausia informacijos perduoda gestai, mimika, išvaizda – 55%, tonas, tembras, kalbėjimo greitis – 38 % , žodžiai – 7 %. Autorius teigia, kad mums labiausiai „įstringa“ vaizdai ir garsai. Informaciją mes suvokiame intuityviai, nes emocijos lenkia protą. Todėl turime mokinius mokyti kalbėti ne tik žodžiais, bet ir kitais „komunikacijos kanalais“ – raktais, kuriais galima mėginti atrakinti bet kurias bendravimo, komunikacijos duris.

Išskiriami šie komunikacijos kanalai:

Keturi kūno kalbos raktais:

- Laikysena (elgesys, poza, kūno pusiausvyra, judėjimas).
- Gestai (ramūs, atviri, uždari, motyvuoti, atsitiktiniai).
- Veido išraiška (rami, ekspresyvi, atitinkanti kalbos turinį, prieštaraujanti).
- Žvilgsnis (dėmesingas, įtemptas, klaidžiojantis, vengiantis kontakto).

Keturi balsų raktais:

- Stiprumas, artikuliacija (pompastiškas, ramus, vos girdimas).
- Intonacija (reikšminga, rami, monotoniška, įvairi).
- Kalbėjimo greitis (lėtas, per greitas, normalus).
- Pauzės, tyla (prasmės, suvokimo, pabrėžimo).

Keturi žodžių raktais:

- Sakiniai (struktūra, ilgumas, komponavimas).
- Žodynas (turingas, skurdus, pritaikytas auditorijai).
- Leksika (gerai skambantys, lengvai išstariami žodžiai arba dviprasmiai, prastai suvokiami ir neištariami).
- Laikas (esamuoju laiku pabrėžiamas aktualumas, informacijos naujumas arba nelogiška laikų maišalynė) (Pečiulis, 2004).

Šie „komunikacijos raktai“ gali būti efektyvūs mokinių kalbėjimo gebėjimų ugdymo(si) orientyrai, todėl būtina plėsti žinias apie jų panaudojimo būdus ir praktiškai taikyti kūno kalbos, balso ir žodžių raktus. Naudodami šiuos raktus galime tobulinti mokinių kalbėjimą, siekti, kad jis būtų nemonotoniškas, patrauklus, įdomus, kviečiantis kritiškai mąstyti, klausti, diskutuoti, vertinti, atrasti.

1.4.2. Klausymas

Nauckūnaitė (2001) remdamasi psichologų tyrimais, teigia, kad klausymas yra pats dažniausias iš komunikavimo elementų. Vieni psichologai nurodo, kad komunikuodamas žmogus net 45% laiko skiria klausymui, kalbėjimui – 30 %, skaitymui – 16%, rašymui – 9%.

Kitų psichologų duomenimis, komunikacijos procese klausymui žmogus skiria dar daugiau laiko. Grėbliauskaitės, Večkienės (2004) teigimu, klausymo kokybė veikia komunikacijos kokybę. Juo prastesnis klausymasis, tuo labiau kenčia komunikacijos kokybė. Baršauskienė, Janulevičiūtė – Ivaškevičienė (2007) nurodo, kad klausymo gebėjimai turi didelę įtaką komunikacijos efektyvumui, ir labiau vertinamas ne daug kalbantis, o mokantis klausyti.

Klausymas – aktyvi veikla. Jos reikia mokyti, nes menas klausyti nėra įgimtas (Nauckūnaitė, 2001). Klausymasis yra sudėtingas procesas, kuriame svarbus vaidmuo tenka dėmesiui, atminčiai, vaizduotei, mąstymui. Šie procesai padeda suvokti informaciją, įsijausti (empatija), kritiškai vertinti ir pripažinti. Klausymo įgūdžių formavimą apsunkina tai, kad klausytojas negali rinktis tempo, nėra laiko klausant naudotis paspara, paprastai – natūraliomis sąlygomis – nėra galimybių grįžti prie jau girdėtos atkarpos. Todėl Pribušauskaitės (2010) teigimu, labai svarbu mokyti mokinius pasirinkti tinkamas strategijas, atsižvelgiant į klausymo tikslą ir teksto pobūdį, sudaryti kuo tikroviškesnes klausymo sąlygas. Paterson, Kathleen (2002) teigia, kad ši kalbos mokymo dalis dažnai praleidžiama arba į ją žiūrima pro pirštus. Visus mokinius reikia vis mokyti ir mokyti įdėmiai klausyti, o tada skirti daug pratimų šiam svarbiam įgūdžiui gludinti.

Klausymas – vienas iš svarbiausių komunikavimo gebėjimų, kurio neturint gali kilti įvairių nesusipratimų: bereikalingų konfliktinių situacijų, nukentėti tarpusavio santykiai, iškilti mokymosi sunkumų ir pan. Šmitienės (2005) nuomone, klausymosi sėkmingumas priklauso nuo gebėjimo suvokti informaciją, nuoširdumo, atvirumo stengiantis suvokti kalbėtojo emocijas, jausmus, atidumo ir pagarbos. Labai žinoma situacija, kai pokalbiuose, diskusijose net nebandoma reaguoti į pašnekovo mintis, geriausiu atveju palaukiama, kol kalbantysis baigs, ir liejamos savo mintys, kartais visai nesusijusios su girdėtu tekstu, arba reaguojama į visiškai neesminius dalykus.

Efektyvus klausymasis yra aktyvus procesas, reikalaujantis dėmesio ir nuolatinių pastangų. Jį geriau suprasti gali padėti Brownell (cit. Bendravimo psichologija, 2007) efektyvaus klausymosi modelis, kuriame išskiriami tokie komponentai:

- *Girdėjimas* – nuolatinė dėmesio koncentracija, kai „gaudomi“ įvairūs garsus, kurie iš akustinio impulso virsta nerviniu dirginimu, pasiekiančiu tam tikrą smegenų dalį. Taigi girdėjimas- fiziologinė mūsų ypatybė, o klausymasis- psichologinė, kadangi jis susijęs su supratimu.
- *Supratimas* – įsisąmoninimas, kad pranešimas buvo išsiųstas.
- *Atsiminimas* – gebėjimas atkartoti pasiųstą pranešimą.
- *Interpretavimas* – gebėjimas išvelgti pranešime daugiau negu buvo pasakyta.
- *Įvertinimas* – po pranešimo išsiuntimo daromas sprendimas ar susiklostanti nuomonė.
- *Reagavimas* – tai dėmesingumo, susikaupimo parodymas siuntėjui.

Šie efektyvaus klausymosi komponentai padeda suprasti klausymosi proceso sudėtingumą ir svarbą.

Matydamas kalbantįjį, klausytojas lengviau suvokia perteikiamą informaciją, nes paprastai dėmesį kreipia ne tik į kalbą, bet ir į kalbantįjį: jo kalbėjimo manierą, judesius. Vadinasi, matant kalbantįjį, stiprėja ir girdėjimo procesas. Girdėti kalbantįjį kartais gali trukdyti klausymo kompetencijos stoka, neįdomi informacija, taip pat pašaliniai veiksniai: triukšmas, monotoniškas kalbėtojo tonas, klausytojo nuovargis ir kt. Nauckūnaitė (2001) nurodo šias prasto klausymo priežastis:

- *išsiblaškymas* (kai seki savo mintis ir jausmus arba stebi kokį pašalinį daiktą),
- *per didelis dėmesys žmogui, jo manieroms* (kaip apsirengęs, kaip kalba, kur žiūri),
- *mąstymas užbėgant kalbančiajam už akių* (kokias išvadas padarys, ką pasakys),
- *objektyvios priežastys* (sunku klausytis dėl triukšmo, netikusios tarsenos, pernelyg silpno ar pernelyg stipraus balso).

Asmuo gali atgaminti tik tam tikrą dalį išgirstos informacijos. Kiek jos klausytojas gebės atgaminti, priklauso nuo klausančiojo atminties, perteikiamos informacijos kartojimo dažnumo, siejimo su vaizdinėmis priemonėmis bei kalbėtojo įvaizdžio.

Mokyklose aktuali problema – klausymo gebėjimų ugdymas, nes praktiniai pastebėjimai rodo, kad mokiniai nemoka klausyti. Kalbėti jiems sekasi lengviau, negu klausyti. Klausymasis labai sunkiai įgyjamas įgūdis, kuris tinkamai formuojasi ir plėtojasi tik efektyvaus, kryptingo klausymosi gebėjimų ugdymo(si) dėka.

1.5. Kalbėjimo ir klausymo, kaip kalbinės veiklos rūšių, vieta kalbinės kompetencijos ugdymo turinyje

Pasaulyje ir Lietuvoje vykstant intensyviems gyvenimo pokyčiams keičiasi ir žmogaus veiklos aplinkybės: kalbėti ir klausyti tenka dažniau negu skaityti ir rašyti. Labai svarbu darosi suprasti, ką kitas žmogus sako, ir kalbėti taip, kad kitas asmuo adekvačiai mus suprastų.

Žygaitienės (2008) teigimu, klausymas ir kalbėjimas – vieni iš sudėtingiausių įgūdžių, kuriuos reikia įgyti norint išmokti efektyviai bendrauti. Mokiniam dažnai tenka kalbėti ir klausytis, pamokoje nuolat keičiasi jų vaidmenys – iš kalbėtojų (informacijos siuntėjų) tampa klausytojais (informacijos gavėjais) ir atvirkščiai, todėl gebėjimai taisyklingai, aiškiai, suprantamai kalbėti, dėmesingai klausyti, įsiklausyti į tai ką ir kaip sako mokiniai, atitinkamai į viską reaguoti būtini. Besiplėtojantys kalbėjimo ir klausymosi gebėjimai atveria daug galimybių pažinti save ir kitus komunikacijos proceso dalyvius, išmokti bendrauti ir bendradarbiauti.

Kalbėjimo ir klausymo įgūdžiai glaudžiai susiję. Klausymas turi įtakos ir kitam komunikacijos dalyviui – kalbančiajam. Alvaterio nuomone (cit. Grėbliauskaitė, Večkienė, 2004), klausytojui perėjus nuo sąmoningo ignoravimo (nesiklausymo) prie aktyvaus klausymosi, kalbantysis pradeda greičiau kalbėti, daugiau gestikuliuoja, pasidaro ekspresyvesnis. Abiems komunikavimo proceso dalyviams tenka vienoda atsakomybė. Jei viena iš šalių blogai funkcionuos, komunikacijos procesas sutriks (Baršauskienė, Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, 2007).

Komunikacijos akte visada dalyvauja dvi pusės: kalbėtojas ir klausytojai. Tarp jų turi užsimegzti ryšiai, jie turi vienas kitą veikti. Todėl ugdant komunikacijos kompetenciją svarbu mokyti dviejų pagrindinių dalykų: 1) kaip kalbėti, kad patrauktum kito žmogaus dėmesį ir būtum teisingai suprastas; 2) kaip klausyti, kad suprastum ir analizuotum tai, kas sakoma, bei sugebėtum tinkamai reaguoti (Nauckūnaitė, 2001).

Plentaitės, Marcelionienės (2003) teigimu, mokykloje būtina ugdyti sakytinę kalbą (t.y. žodinę komunikaciją): gebėjimą bendrauti su bendraamžiais ir kitais jų aplinkos žmonėmis, mokyti išklaudyti ir taisyklingai ir aiškiai kalbėti. Sakytinė kalba – visada yra bendravimas su kitu žmogumi ar kitais žmonėmis. Sakytinės kalbos ugdymui ilgą laiką buvo skiriama mažiau dėmesio nei rašytinės. Sakytinės kalbos problemas tyrinėjo Pikčilingis (1982), Čepaitienė (1996), Nauckūnaitė (1998). Sakytinė kalba minėtų autorių darbuose suvokiama kaip monologinis ir dialoginis kalbėjimas, įvairaus pobūdžio kalbų rengimas ir sakymas.

Salienė (2001) teigia, kad sakytinės kalbos problemos aktyviau pradėtos nagrinėti tik į lietuvių kalbos baigiamųjų egzaminų užduotis įtraukus kalbėjimo dalį: mokiniai turi kalbėti

pasirinkta tema nurodytą laiką. Tačiau žodinė komunikacija – ne tik kalbėjimas pasirinkta tema, bet ir monologinis kalbėjimas (pasakojimas, dažnai suprantamas kaip atsakinėjimas) pamokoje. Tokia žodinės komunikacijos samprata, autorės teigimu, nėra plačiau nagrinėta lietuvių kalbos, kaip gimtosios, mokymo metodikoje. Van Ekas (cit. Sheilsas, 1995) nurodo, jog ugdant žodinę komunikaciją būtina atsižvelgti į sudedamąsias komunikacijos dalis: lingvistinę kompetenciją, kuri akcentuoja fonetikos, gramatikos, leksikos žinių visumą ir gebėjimą jas komponuoti taip, kad kalba būtų prasminga; sociolingvistinę kompetenciją, arba gebėjimą turimas žinias taikyti bendravimo situacijoje — kas, su kuo, kodėl kalba; diskurso kompetenciją, t.y. gebėjimą sieti dalykus į visumą, kurti aiškius tekstus; strateginę kompetenciją – gebėjimą mimika, gestais, vaizdinėmis priemonėmis kompensuoti žinių stoką; socialinę kompetenciją – norą bendrauti, suvokti socialinį kontekstą ir mokėjimą jame elgtis. Gebėti save įsivaizduoti kalbėtojo situacijoje.

Plentaitės, Marcelionienės (1997) nuomone, siekiant stiprinti mokyklos ryšį su gyvenimu, aktualizuojami sakytinės kalbos gebėjimai, dialoginės kalbos svarba, sugebėjimas suvokti komunikacinę situaciją, suprasti, kas lemia bendravimo sėkmę. Sakytinės kalbos ugdymas siejamas su mąstymu. Teigiama, kad mokykloje turima mokytis ne tik pasakyti savo nuomonę, bet ir ją argumentuoti, kalbėti neregamentuotai, nes tai verčia disciplinuoti mąstymą.

Pilnavertė komunikacija įmanoma tik tada, jei turi ką pasakyti ir žinai, kaip tai padaryti, t.y. moki savo mintis koordinuoti, sisteminti, sieti su turimomis žiniomis, patirtimi. Komunikacinis kalbos mokymo principas, besiremiantis komunikacijos sąvoka, negali būti veiksmingas nederinant su sisteminiu ir integraciniu. Trys svarbiausi kalbos mokymo principai neprieštarauja, o papildo vienas kitą, ugdydami svarbiausias kalbinės veiklos sritis – kalbėjimą, klausymą, skaitymą, rašymą. Tik mokant sisteminti, integruoti žinias ir kalbinę bei gyvenimišką patirtį galima komunikacija. Komunikacinis kalbos mokymo principas mokant gimtosios kalbos ypač svarbus ugdant mokinių sakytinę kalbą, t.y. žodinę komunikaciją (Salienė, 2001). Autorė nurodo, jog mokinių žodinės komunikacijos lygį lemia ir objektyvios, ir subjektyvios priežastys. Prie subjektyvių priežasčių derėtų paminėti psichologines priežastis (mokinio nusiteikimą atsakinėti, klasės atmosferą, mokytojo elgesį mokinio atsakinėjimo metu). Iš objektyvių priežasčių pirmiausia minėtina vadovėlinė medžiaga ir užduočių formuluotės: jos turi skatinti mokinių kalbėti, užduotyse turi būti pakankama nagrinėjamos medžiagos apimtis (pvz., daiktavardžių gramatinių požymių analizė; sinonimai ir antonimai kalboje; sakinių rūšys ir intonacija ir t.t.); ne mažiau svarbu, kad mokytojas nenutraukintų mokinio pasakojimo taisydamas klaidas: mokinys turi nebijoti kalbėti, net ir darydamas klaidų. Pasikartojančios klaidos – tam tikra mokymosi dalis, kuri turi būti analizuojama aptariant mokinio atsakinėjimą

(kalbama apie tarties, kirčiavimo, žodyno, stiliaus klaidas). Be abejo, taisytinos dalykinės klaidos, kurios trukdo mokiniui toliau atsakinėti arba nukreipia jį netinkama linkme.

Žygantienė (2008) teigia, kad pozityvios nuostatos į žodinės komunikacijos ugdymą, turi įtakos jų saviugdai. Autorės nuomone, didelės įtakos emociniam nusiteikimui viešai kalbėti turi mokinių patirtis, įgyjama įvairioje su kalbėjimu susijusioje veikloje, kalbėjimo dažnumas. Dažniau praktiškai ugdant šiuos gebėjimus per įvairių dalykų pamokas bei kitoje veikloje galima išvengti neigiamų emocijų, kylančių dėl viešo pasisakymo.

Apibendrinant galima teigti, kad ugdant žodinę komunikaciją būtina integruoto, sisteminio ir komunikacinio kalbos mokymo principų dermė. Tik kryptinga, sisteminga kalbėjimo ir klausymo kompetencijų plėtotė ugdo vaikus - klausytojus, ir vaikus – kalbėtojus, bei padeda suvokti, kad mokytis kalbėtis ir klausytis labai svarbu, nes žmogus socialinė būtybė, kuri daugiausiai laiko praleidžia bendraudama: kalbėdama ir klausydama.

1.6. Specialiųjų poreikių turinčių mokinių komunikavimo ypatumai ir ugdymo galimybės

1. 6. 1. SUP turinčių mokinių komunikacinės kompetencijos ugdymo svarba.

LR Švietimo ir mokslo ministerijos duomenimis, Lietuvos mokyklose yra apie 10 % mokinių, turinčių specialiųjų poreikių (www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai). Didžiausią jų dalį sudaro mokiniai, ugdymosi sunkumų patiriantys dėl kalbos, komunikacijos sutrikimų (apie 50 %) ir specifinių pažinimo sutrikimų (apie 14 %), lemiančių vienokio ar kitokio pobūdžio kalbos ugdymosi sunkumus.

Visi specialiųjų poreikių vaikai yra labai skirtingi, tačiau pasak Elijošienės (2003), vienas bruožas juos vienija – galimybė vystytis, tobulėti, įveikti sunkumus, jei su jais dirbama kryptingai, jei ugdymui sudaromos specialios sąlygos.

Atlikti tyrimai rodo, kad, ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje, susiduriama su universaliomis, kompleksinėmis problemomis (Ambrukaitis, Ruškus, 2003; Miltenienė, 2005; Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2006). Pakitusi ugdymoji situacija skatina pedagogus keisti požiūrį į savo darbą, ieškoti efektyvesnių ugdymo būdų, kitaip pažvelgti į savo, kaip ugdytojo, vaidmenį.

Kaip svarbiausius uždavinius, kuriuos reikia išspręsti, siekiant tinkamai ugdyti specialiųjų poreikių mokinius, Galkienė (2005) nurodo pirmiausiai sudaryti vaiko komunikacijos sistemą, kurią jis naudotų mokymasis ir bendraudamas su bendraamžiais. Ir vėlesniame laikotarpyje autorė siūlo ugdyti sakytinę ir rašytinę kalbą, kadangi tai padeda geriau suvokti

mokomąją medžiagą bei pedagogo instrukcijas, išplėtoja vaiko komunikacines galimybes. Nemažiau svarbu tikslinti vartojamas sąvokas ir žodyną, mokyti aktyviai klausyti ir girdėti, lavinti specialiuosius gebėjimus.

Kalbinės kompetencijos lygis ir kokybė priklauso nuo mokinio gebėjimo komunikuoti, mąstyti, bendrauti ir bendradarbiauti, spręsti iškilusias problemas (Budrienė, 2008). Tinkamai ugdoma kalba praturtina vaiką naujomis sąvokomis, įpratina jį vartoti kalbą savo mintims ir pergyvenimams reikšti, saugo jį nuo įvairių kalbos trūkumų. Tinkamas kalbinis ugdymas pagrindžia tikslingą mąstymą (Gučas, 1994).

Daniels ir Stafford (2000) teigia, negalėdami komunikuoti vaikai jaučias vieniši, izoliuoti, dažnai jiems sunku išreikšti savo nuomonę ir tai, ką jie žino ar moka, nes jų kalba sunkiai suprantama aplinkiniams. Vieni vaikai, patyrę, jog jų kalbėjimo įgūdžiai skiriasi nuo aplinkinių, kaip įmanydami stengiasi aiškiau kalbėti, ir jų pastangos kartais būna sėkmingos. Kiti, ypač jautrūs vaikai, suvokę savo komunikacijos trūkumus, iš viso vengia kalbėti. (Garšvienė, Ivoškuvienė, 1993). Atsiranda nenoras bendrauti, formuojasi nevisavertiškumo jausmas. Dėl šių sutrikimų gali atsirasti neigiami charakterio bruožai, uždarumas, nepasitikėjimas savimi, negatyvizmas, kurie dar labiau trukdo mokytis norminės kalbos.

Pasak Ivoškuvienės (1996), nevisavertės kalbos asmeniui atsiranda įvairiausių psichologinių pokyčių, kurie vėliau susipina su socialinėmis problemomis. Atlikti tyrimai (cit. Solovjovienė, Barkauskienė, 2006) rodo, kad mokymosi negalių turinčių vaikų problemos nėra vien akademinės – jos išsiplečia į kitas gyvenimo sferas, tokias kaip santykiai su draugais, neakademiniis funkcionavimas, savigarba, pasitikėjimas savimi kasdienėse situacijose. Vaikai su mokymosi negalėmis gali būti mažiau prisitaikantys socialinėje aplinkoje (visuomenėje), sunkiau supranta kitų žmonių socialinį elgesį.

Perry (2000) (cit. Kafemanienė, Čegyte 2006) pažymi, kad bendravimo funkcionalumas priklauso ir nuo ugdytinio imlumo, gebėjimo suprasti ir iš koduoti informaciją, ir nuo ugdytojo gebėjimo pažinti vaiko galimybes; sąveikos nėra tuomet, kai bendravimo priemonės nesuprantamos, į jas nereaguojama.

Apibendrinant galima teigti, kad neišlavėję kalbėjimo ir klausymo gebėjimai trukdo sėkmingam socialinių kontaktų užmezgimui ir palaikymui, mažina bendravimo, keitimosi informacija su bendraamžiais galimybę. Nevisaverčiai komunikavimo įgūdžiai kliudo dalyvauti tiek ugdomojoje veikloje, tiek bendraujant su bendraamžiais.

1.6.2. SUP turinčių mokinių kalbinės komunikacijos gebėjimų apibūdinimas

Specifinės kalbos, mąstymo ir komunikacijos problemas patiria daugelis specialiųjų poreikių vaikų (Kafemanienė, Burneikienė, 2001). Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams būdingos šnekamosios kalbos (ypač tarties, kirčiavimo, žodyno) plėtros trūkumai, nutolimas nuo bendrinės tarties normų, nepakankamai išlavėjusi ar net pastebimai sutrikusi kalbinė klausa (Ambrukaitis, 2005). Jie dažnai atsilieka nuo bendraamžių gebėjimais konstruoti sakinį, rišlų sakytinį tekstą.

Wiener (2002) (cit. Solovjovienė, Barkauskienė, 2006) tyrimai rodo, kad vaikai, turintys mokymosi negalių, mažiau laiko praleidžia su bendraamžiais, nemoka spręsti konfliktų, nesupranta kito žmogaus intonacijų, jausmų, emocijų, todėl negali į juos tinkamai reaguoti. Nuolatinės nesėkmės, atsiradęs nepasitikėjimas savo jėgomis verčia juos užsisklęsti, atsiriboti nuo klasės draugų, kalbinėje veikloje likti pasyviais stebėtojais.

Garšvienės, Bielskienės (2003) atlikti tyrimai rodo, kad SUP mokiniams būdinga nepakankama komunikacijos įgūdžių dinamika. Autorių nuomone, rezultatai aiškiai rodo silpnesnes gebėjimo bendrauti sritis: nemokėjimą reikšti norą bendrauti, atkreipti dėmesį į save, tinkamai paprašyti ne tik suaugusių, bet ir bendraamžių, išklausti kalbančiuosius, tinkamai įsiterpti į pokalbį. Dauguma mokinių nedrįsta užkalbinti, paprašyti informacijos mažiau pažįstamo žmogaus, neturi pakankamų elementaraus mandagumo įgūdžių.

Nemažai daliai specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių būdingas nepasitikėjimas savo jėgomis, valios stoka, abejingas ar net neigiamas požiūris į mokymąsi, sutrikęs darbingumas, pasireiškiantis greitu nuovargiu, nedėmesingumu, pasyvumu (Pradinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos, specialiųjų poreikių mokinių kalbiniam, matematiniam ir socialiniam bei gamtamoksliniam ugdymui, 2009).

Dauguma SUP turinčių mokinių turi dėmesio trūkumų (nesugeba sutelkti dėmesio), taip pat nemoka derinti kelių veiklos rūšių bei pereiti iš vienos veiklos į kitą, sunkiai ją planuoja, nenuosekliai atlieka užduotis, painioja darbo etapus ir atlikimo būdus, darbo tempas dažnai atsilieka nuo bendraamžių, trūksta savarankiškumo (Džiaugienė, 2003). Dėl šios priežasties mokiniai neretai neišgirsta užduočių, neįsiklauso į tai, ką sako mokytojas ar pasakoja klasės draugai.

Mokiniai, turintys mokymosi negalių, dažnai yra pasyvūs, nemoka taikyti mokymosi strategijų, nepasitiki savo gebėjimais, gerai nesuvokia, kokios strategijos taikytinos sprendžiant problemas, sunkiai atlieka užduotis, kurioms reikia naujų įgūdžių (Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas, 2010).

1. 6. 3. SUP turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo gebėjimų ugdymas

Besikeičianti mokyklos realybė reikalauja pokyčių daugelyje ugdymo sričių. Akivaizdu, kad bendrojo lavinimo mokyklos specialiojo ugdymo požiūriu yra atsidūrusios gana sudėtingoje situacijoje. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko ugdymas bendrojo tipo klasėje reikalauja naujų didaktinių technologijų (Melienė, Ruškus, Elijošienė, 2003).

Remiantis įvairių autorių nuomone, galima teigti, kad sutrikusios raidos vaikų efektyvaus bendravimo sąlygos yra: individualių ugdytinio bendravimų gebėjimų pažinimas, poreikio bendrauti skatinimas, sudarant sąlygas patirti teigiamas emocijas (Garšvienė, 1996); nuolatinis vaiko įtraukimas į bendravimo procesą (Grėbliauskienė, Veličkienė, 2004); ugdomųjų situacijų, skatinančių bendravimą, modeliavimas (Nauckūnaitė, 2001).

Pedagoginė sąveika, ugdant vaikų bendravimo gebėjimus, analizuojama Garšvienės, Bukantienės (1999), Ivoškuvienės (1999); Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) ir kitų autorių darbuose. Tačiau apie ugdomasias situacijas, skatinančias komunikavimo kompetencijos formavimą, kalbama retai.

Vabalas – Gudaitis (1983), Garšvienė ir Ivoškuvienė (1993), Gučas (1994), Hallahan ir Kauffman (2003) nagrinėjo, kaip atskirų sričių ugdytojams galima plėtoti tarpusavio pagalbos santykius, kuriant vieningą bendradarbiavimo veiksmų sistemą. Vien tik lietuvių kalbos ar pradinių klasių mokytojas nesuformuos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gyvenimui reikalingų sėkmingos komunikacijos įgūdžių, todėl būtina ieškoti naujų, mokiniams patrauklių komunikacijos veiklos formų, skatinti mokytojų, specialistų ir tėvų bendradarbiavimą.

Jeigu vaikas augs geroje kalbinėje aplinkoje, jis daug ko išmoks savaime (mėgdžiojimo būdu), todėl keliamas reikalavimas mokykloje laikytis vieningo kalbos kultūros režimo. Vieningas kalbos kultūros režimas – tai bendri reikalavimai mokytojų ir mokinių šnekamajai kalbai (Kaziukonis, 1997). Garšvienės, Bukantienės (1999) nuomone, vaikas mokosi kalbėti klausydamas ir pats kalbėdamas, bendraudamas su suaugusiais. Ugdant mokinius, patiriančius mokymosi sunkumų, tikslinga:

- skatinti bendradarbiavimą;
- diplomatiškai reaguoti į mokinio klaidas, apsirikimus: pagirti – viešai, papeikti – už uždarytų durų;

- taikyti konkrečius mokymo būdus, glaustai formuluoti užduotis, tikrinti, kaip jas suprato;
- kalbėti ir rašyti aiškiai;
- daugiau naudoti vizualinių mokymo priemonių;
- mokyti vertinti savo veiksmus ir mokymosi rezultatus, nuoširdžiai džiaugtis mokinio pasiekimais (Ambrukaitis, 2005).

Garšvienė (2001) teigia, jog pedagogai turi siekti įvairiomis pratybomis atkreipti vaikų dėmesį į kalbą, skatinti domėtis ja, įsiklausyti, analizuoti kalbos reiškinius, pastebėti dėsningumus. Autorės nuomone, būtina pratinti vaikus suprasti retesnius žodžius, žodžio dalių reikšmes, lyginti ir analizuoti žodžius, sakinius, pastebėti ir išskirti reikšmines žodžių dalis.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas labai savitas, jų tempas nuo bendraamžių labai skiriasi, todėl jiems būtina sukurti atitinkančią ugdymosi aplinką. Kuri skatintų vaiko vystymąsi, padėtų įgyti žinių ir įgūdžių. Ambrukaitis (2002) teigia, kad mokykloje svarbu pasiekti, kad visi mokiniai, turintys mokymosi sunkumų, pagal savo išgales perimtų gimtosios kultūros pagrindus, susiformuotų būtiniausius praktinius bendravimo, kalbos etiketo, skaitymo, rašymo įgūdžius.

Garšvienės (1996) nuomone, ugdant verbalinį ir neverbalinį bendravimą dera atsiminti sėkmingos komunikacijos sąlygas. Norintis išmokti bendrauti ir kalbėti vaikas turi turėti pakankamai išlavėjusią klausą (ypač svarbu sakybinei kalbai), regą (svarbesnė bendraujant rašomąja kalba ar gestais, simboliais ir pan.), motoriką (artikuliacinę, kai bendraujama sakybine kalba, rankų- manualiniais ženklais). Šie gebėjimai sudaro bendravimo ir kalbos pagrindą, jie lavinami kalbos ugdymo procese. Tačiau kartais ir turėdamas šių gebėjimų vaikas nemoka tinkamai elgtis. Tikslingai organizuotos pedagoginės sąveikos metu vaikai mokosi įvaldyti verbalines ir neverbalines bendravimo priemones, laikytis elementarių bendravimo ir elgesio taisyklių.

Remiantis psichologine, psicholingvistine, pedagogine literatūra, galima akcentuoti, jog sėkmingam kalbiniam bendravimui svarbu turėti:

- galimybę bendrauti,
- motyvaciją,

- žinių (ką pasakyti);
- bendravimo kompetenciją, gebėti kalbėti monologu ir dalyvauti dialoge, gebėti klausytis ir paimiti informaciją iš girdimojo pranešimo, turėti savikontrolės gebėjimų, be to būtina empatija (Garšvienė, 2001).

Pedagogas mokydamas vaikus gimtosios kalbos, turi sudaryti tokias sąlygas, kurios skatintų reikšti mintis, jausmus, išgyvenimus kalba; šios situacijos turėtų formuoti ne tik norą, bet ir būtinybę ką nors sakyti arba rašyti. Antroji sąlyga – turėjimas ką pasakyti – taip pat labai aktuali, nes SUP mokinių žinios apie juos supantį pasaulį dažniausiai siauros, padrikos, nepakankamai tikslės. Svarbi ir trečioji sąlyga – reikiami kalbiniai mokėjimai ir įgūdžiai (Ambrukaitis, 2006).

Geriausią ugdymo rezultatą pasiekama, kai pedagogai išmano, kaip reikia:

- kalbėtis su vaikais (konkrečiai, vaizdžiai, jiems įdomiomis temomis);
 - sudėtingiau kalbėti palaipsniui (pradėti nuo nesudėtingų dalykų, kartoti, siekiant visiško supratimo – adekvačios verbalinės ar neverbalinės reakcijos; keisti kontekstą, jį plėtoti);
 - tikslinti, taisyti tariamų frazių, replikų prasmę ir formą (paklausti dar kartą, jei vaikas pasakė kažką nelabai suprantama; klausiant pavartoti tokią formą, kuri rodytų, kaip atsakyti, kaip turi būti sakoma; jei vaikas padarė gramatinę klaidą, nedera nutraukti jo kalbos nurodant, kur ir kokią klaidą jis padarė, o palaukti, kol vaikas pasakys ir pakartoti tą sakinį taisyklingai; tą pačią kalbinę medžiagą pateikti skirtinguose kontekstuose).
- (Posniakova, 2003).

Užduotys, skirtos komunikacijos kompetencijai ugdyti, bus naudingos tuomet, jei atitiks konkrečių mokinių ugdymo ir ugdymosi poreikius. Todėl organizuojant ugdymo(si) procesą reikia mąstyti apie kalbėtojo ir klausytojo poreikius. Jevsejevienė (2000) teigia, kad kalbos kokybės garantas – gebėjimas išvelgti individualius mokinių poreikius ir juos tinkamai panaudoti kalbos ugdymo(si) procese. Mokinio poreikių pažinimas leidžia tinkamai ir įvairiau panaudoti tai, ką mokinys jau turi ir pasiūlyti jam naujų kalbos priemonių, galinčių patenkinti esamus poreikius. Kalbinės kompetencijos ugdymas efektyvesnis, kai pavyksta sukurti natūralesnes, prasmingesnes kalbinės mokymo ir mokymosi veikos situacijas, kurias mokinys nesunkiai gali perkelti į savo mokyklinę kasdienybę. Išmoktas strategijas reikia taikyti vis naujesnėms, sunkesnėms situacijomis, paaiškinant, kuo naujos užduotys panašios į išmoktas, mokomasi savarankiškai pastebėti, ką galima pritaikyti tolimesniame mokymesi, kaip užpildyti spragas tarp pradinio išmokimo ir naujos situacijos.

Greenspan (2003); Perry (2000) (cit. Kafemanienė, Čegyė 2006) teigia, kad svarbu ugdyti suprantamą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių šnekamąją kalbą; specialiai mokyti sutelkti girdimąją ir regimąją dėmesį į komunikaciją, atkreipti dėmesį į save; reaguoti į kalbantįjį; atpažinti, reikšti emocijas; stebėti aplinkinių elgesį, klausytis, ką jie sako.

McFall (1982) ir Spence (1995) (cit. Bankauskienė, Jegelevičienė (2006) pažymi, kad kalbėjimo ypatumai (balso tonas, aukštumas, kalbėjimo garsumas, tempas ir raiškumas) turi įtakos aplinkinių išpūdžiui ir atsakomajai reakcijai. Todėl ugdant svarbu skatinti mokinius tiksliau intonuoti sakinius, mokyti kalbėti išraiškingai (Plentaitė, Marcelionienė, 1997).

Kūno judesiai, išraiška ar kiti ženklai taip pat padeda geriau išreikšti mintį, suprasti kalbantįjį. Kūno kalba atskleidžia kalbančiojo kompetenciją (Bierach, 2000). Šios neverbalinės kalbos vaikai išmoka natūraliai. Tačiau specialiųjų poreikių turintys mokiniai dažnai nepajėgia kūno kalba perteikti minčių bei jausmų, todėl neverbalinio bendravimo gebėjimai turi būti ugdomi lygiagrečiai su kalbiniais gebėjimais.

Pradinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijose (2009) akcentuojama, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mąstymo ypatumai reikalauja aiškių sąsajų su socialine aplinka ir gyvenimo patirtimi. Mokant šiuos vaikus, atliekama daugiau įvairių parengiamųjų pratimų, naujų kalbos reiškinių nagrinėjimo procese taikomas išsamesnis, nuoseklesnis mokytojo aiškinimas, gausesnės ir įvairesnės vaizdinės priemonės, nuolat palaikoma teigiama motyvacija, daugiau pratimų atliekama sekimo būdu, kol pereinama prie savarankiško, didesnių intelektinių pastangų reikalaujančio darbo.

Specialiųjų poreikių turinčių mokinių komunikavimo kompetencijos lygis gali padėti arba trukdyti jiems įsitvirtinti gyvenime. Todėl reikia spręsti jų psichologinio prisitaikymo problemas, ugdyti komunikavimo kompetenciją, kad ateityje šiems asmenims būtų lengviau įsitvirtinti mūsų visuomenėje ir parinkti tokias užduotis, kuriomis būtų ugdomi tokie kalbiniai gebėjimai, kurių reikia vartojant kalbą įvairiose srityse: asmeninio gyvenimo, mokymo ir mokymosi ar profesinės veiklos kontekste (Pribušauskaitė, 2010).

Neretai SUP poreikių turintys mokiniai būna praradę mokymosi motyvaciją. Nenoro mokytis priežastis – ne tik sunkiai suvokiamas ir įsisavinamas ugdymosi turinys, bet ir mokinį varžanti aplinka. Tik sudarius sąlygas mokiniams mokytis nejaučiant nerimo, keisis mokinio ir mokytojo bei mokinių bendravimas. Nuoseklus kasdieninis darbas apsaugo nuo nesusipratimų ir įpareigoja laikytis korektiško komunikavimo taisyklių. Taip mokiniai išmoka

lengviau formuluoti savo mintis, drąsiai reikšti nuomonę, išklausti vienas kitą, nepertraukti pašnekovo, padėkoti, padėšinti vieni kitus.

Apibendrinant galima teigti, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, kaip ir visi vaikai, skirtingi savo prigimties duomenų visuma, taip pat ir sutrikimais, sukeliančiais mokymosi negalias. Tik gerai žinant kiekvieno mokinio jau įgytus kalbėjimo ir klausymo gebėjimus, aktyviojo ir pasyviojo žodyno lygmenį, iškylančius sunkumus, įgūdžių formavimosi ypatumus, tinkamai modeliuojant kalbinę veiklą, sukuriant konstruktyvią edukacinę aplinką galima pasiekti ženklių rezultatų.

1.7. Mokymo(si) metodų taikymas ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetenciją

1.7. 1. Mokymosi metodų pritaikymas specialiųjų poreikių turintiems mokiniams

Mokymo procese svarbią vietą užima mokymo metodai. Mokymo metodas – mokytojo „įrankis“, kurį reikia pasirinkti ir gebėti panaudoti pagal paskirtį taip, kad būtų įgyvendintas konkretus mokymo tikslas – pasiektas norimas mokymo(si) rezultatas (Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas, 2010).

Ambrukaitis, Ališauskas ir kt. (2003) teigia, kad asmenys, turintys ypatingų poreikių, mokosi lėčiau, tačiau jie gali mokytis ir pasiekti gerų rezultatų. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokymosi sėkmė bendrojo lavinimo mokykloje nemaža dalimi priklauso nuo tikslingai pasirinktų mokymo metodų. Siekiant skatinti kritišką mąstymą, reikia sukurti teigiamą psichologinį mikroklimatą (mokiniai turi pasitikėti vienas kitu); skirtingus vaikus būtina mokyti skirtingai. Pasirinkant mokymo metodus, svarbu, kad mokymo metodai:

- skatintų mokinius savarankiškai mokytis ir išlaikytų juos užsiėmusius tikslinga veikla;
- žadintų intelektualinį smalsumą, skatintų ir palaikytų mokymosi motyvą;
- struktūruotų informaciją;
- leistų apklausti ir įvertinti mokinius;
- sudarytų sąlygas ir leistų mokiniams išklausti, analizuoti klasės draugų nuomonę ir atsakymus (Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas, 2010).

Metodų parinkimą ugdymo procese lemia ugdymo turinys, individualios mokinio savybės: mokymosi galimybės, interesai, pomėgiai bei mokyklos ištekliai arba aplinkos šaltiniai, kurie gali būti panaudojami ugdant (Galkienė, 2005). Nors mokymo metodų taikymas turėtų priklausyti nuo mokinio mokymosi stiliaus, tačiau Ališausko (2003) teigimu, praktikoje

mokymosi stilių atpažinimas yra viena iš silpniausių veiklos sričių. Pedagogas neretai nesąmoningai „primeta“ mokiniams savo mokymosi stilių, kuris gali būti tinkamas tik jų daliai.

Galkienė (2003, 2005), Melienė, Ruškus, Elijošienė (2003), Dabrišienė, Narkevičienė (2003), Kaffemanienė, Lusver (2004) pabrėžia, kad vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių sėkmingas mokymas(is) heterogeninėje grupėje yra susijęs ir su naujų pedagoginių technologijų būtinumu. Edukologų nuomone, išskyla būtinybė aktualizuoti įvairesnes didaktines technologijas, akcentuojančias mokinio veiklą, bendradarbiavimą, kūrybinių gebėjimų sklaidą. Būtina taikyti aktyvaus mokymosi būdus bei diferencijuoti mokymo metodus, kurie leistų vienoje ugdymo erdvėje bendradarbiauti įvairių akademinių gebėjimų mokiniams.

Šiuolaikinėmis sąlygomis mokymo metodai turi ne tik padėti teikti išsamių žinių, formuoti praktinius gebėjimus bei įgūdžius, bet ir mokyti savarankiškai įgyti žinių, mokyti įgytas žinias interpretuoti, jomis remiantis spręsti konkrečias problemines situacijas. Todėl šalia tradicinių metodų atsiranda naujų, modernių mokymo metodų.

Lietuvos pedagogai Bižys, Linkaitytė, Valiukevičiūtė (1996), Petrulytė (2001), Tereševičienė, Gedvilienė, (1999) ir kiti aprašo daugybę išradimų, netradicinių mokymo metodų, grindžiamų humanistine psichologija ir pedagogika, lavinančių kūrybinį mąstymą, aktyvumą, savarankiškumą, skatinančių bendravimą ir bendradarbiavimą.

Tačiau lyginant tradicinės ir naujos didaktikos metodų įvairovę matyti, kad klasikinėje didaktikoje vyrauja informaciniai (teikiamieji, reprodukciniai) metodai (Melienė, Ruškus, 2003; Kaffemanienė, 2005), kur mokytojas vadovauja mokiniams, reikalaujamas tikslaus žinių atgaminimo; mažai skiriama laiko problemų sprendimui, aktyviesiems mokymo(si) metodams. Mokiniai mažai skatinami kritiškai mąstyti bei savarankiškai pasirinkti tinkamas mokymosi strategijas. Šiuolaikinėje didaktikoje didesnis dėmesys turi būti skiriamas vaikui, o mokytojas yra tik vaiko patarėjas, padėjėjas. Mokiniui suteikiama daugiau galimybių dominuoti pamokoje, skatinamas jo kūrybiškumas, atsakomybė už atliktą darbą, mokoma planuoti mokymąsi pamokoje, įvertinti savo atliktą darbą. Tačiau vėliau atliktas Ambrukaičio ir Zelbienės (2008) tyrimo duomenys parodė, kad mokytojai dirbdami heterogeninėse klasėse, kuriose mokosi specialiųjų poreikių turintys mokiniai, taiko ne tik tradicinius ugdymo metodus, bet ir specialiuosius pagalbos būdus, kuriuos rekomenduoja pedagoginės psichologinės tarnybos.

Ambrukaičio, Ruškaus tyrimas (2002) parodė, jog specialiųjų poreikių vaikų ugdymo realybėje būtina kalbėti apie naujus mokymo metodus, kurie gali garantuoti specialiųjų

poreikių vaikų ugdymo kokybę, nes šiandieninėje klasėje susitinka skirtingų akademinių gebėjimų, skirtingų veiklos galimybių ir skirtingų ugdymosi poreikių turintys mokiniai. Susikuria situacija, kai mokytojui, per trumpą pamokos laiką reikia patenkinti skirtingus individualius poreikius. Tradiciniai mokymo metodai nebetenkina realių klasės ir vaikų poreikių.

Ugdymo metodai yra ne mažiau svarbūs pedagoginio darbo veiksniai nei ugdymo turinys. Ugdymo metodai padeda pasiekti ugdymo tikslus ir uždavinius. Dirbant su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, svarbu išnaudoti šiuolaikinius mokymo metodus, nes įprasti mokymo metodai nepadeda skleisti mokinio individualybei. Skirtingais metodais lavinami skirtingi mokinių įgūdžiai. Aktyvieji mokymo(si) metodai suteikia mokiniams galimybę būti aktyviems bei pasiekti geresnių mokymosi rezultatų, skatina mokinių susidomėjimą mokymu(si), gerina emocinį klimatą ir kelia mokymosi motyvaciją. Aktyvaus mokymosi metodai yra būdas pasiekti tikslą. Juos taikant dalyko turinį galima išdėstyti taip, kad mokiniai jį lengviau įsisąmonintų. Šiuo atveju svarbu ne tik suvokti žinias, bet ir tas žinias panaudoti. Taikant aktyvius mokymosi metodus, įgyjama ir žinių, ir gebėjimų (Barkauskaitė, Grincevičienė, Indrašienė, Pūkinskaitė, 2001).

Pasitelkus interaktyvius mokymo metodus, mokiniui sudaromos sąlygos dalyvauti užsiėmimuose įvairiais darbo būdais: su visa klase, grupiniuose ir individualiuose. Derinant šiuos darbo būdus, įvairius metodus bei priemones, pasiekiamas didesnis mokinio savarankiškumas. Nauji ryšiai tarp mokymo metodų, būdų, priemonių leidžia ugdytojui ir ugdytiniui laisvai kurti, išreikšti save tiek pedagogo, tiek besimokančiojo veikloje. Mokymas ir mokymasis tampa kūrybiniu procesu abiem dalyviams. Mokymo metodų ir formų derinimas, frontalaus, grupinio bei individualaus darbo kaita sudaro optimalias sąlygas visapusiškai pedagoginei sąveikai, ugdytinių psichinių funkcijų plėtotei (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999; Petty, 2007).

Dirbant su specialiujų poreikių turinčiais mokiniais labiau negu bet kurioje kitoje situacijoje būtina naudoti metodus, įtraukiančius į bendradarbiavimo procesą. Mokymasis bendradarbiaujant – vienas iš aktyvių mokymosi būdų, skatinantis ir plėtojantis toleranciją kito nuomonei, dialogą, pasitikėjimą savimi, atsakomybę. Ambrukaitis, Ruškus (2002), Dabrišienė, Narkevičienė (2002) ir kt. edukologai ypač akcentuoja mokymosi bendradarbiaujant svarbą ugdant specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Dirbant grupėmis skatinamas probleminių klausimų kėlimas, verbalizavimas, reflektyvus mąstymas, savitarpio pagalba, savarankiškas darbas. Teresevičienės, Gedvilienės (1999) nuomone, mokymasis heterogeninėse grupėse skatina ir gabių, ir menkesnių gebėjimų vaikų raidą. Gabieji mokiniai įgyja socialinių

gebėjimų, tokių kaip lyderystė, komunikavimas, konfliktinių situacijų sprendimas. Neryžtingesni įgyja pasitikėjimo aktyviai įsitraukdami į bendrą veiklą.

1.7. 2. Efektyvių mokymosi metodų paieška ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetencijas

Ambrukaičio, Zelbienės (2008) teigimu, mokant gimtosios kalbos specialiųjų poreikių turinčius vaikus dominuoja žinios, o ne praktinė veikla. Dažniausiai taikomi tokie metodai, kurie nereikalauja tiesioginio mokymo, bendro darbo bent kiek ilgesnį laiką per pamoką ir retai taikomi arba visai netaikomi tokie metodai, kurie ugdo moksleivio savarankiškumą, kūrybiškumą, iniciatyvą, sąveikaujant mokytojui ir mokiniui. Miltenienės, Borkertienės (2008) atliktame tyrime nustatyta, jog lietuvių kalbos pamokose labiausiai praktikuojami alternatyvūs (17,1%), tradiciniai (13,8 %) mokymo būdai ir metodai bei būdai ir metodai elgesiui koreguoti (13,6%). Kiek rečiau užfiksuota ugdymo individualizavimo (11,2%), individualaus, savarankiško darbo (10,7%), pasinaudojimo teikiama pagalba, atramine medžiaga (7,2%), mokymosi bendradarbiaujant (6,0 %) būdų ir metodų. Šiaučiukėnienės, Visockienės, Talijūnienės (2006) tyrimo rezultatai visiškai kitokie. Rezultatų analizė rodo, jog daugiau nei pusė mokytojų (58,3 %) nuolat pasirenka aktyvaus mokymo metodus, kartais juos taiko 39, 3 %, netaiko tik 3,3 %.

Bankauskaitės – Sereikienės (2006) nuomone reikia ieškoti tokių metodų, kurie privers reikšti mintis, ginti savo nuomonę ne tik aktyviausius, gerai besimokančius mokinius, bet ir pasyviuosius. Salienės (2001) nuomone, ugdant žodinę komunikaciją reikia taikyti tokius mokymo metodus, kurie skatina moko vaikus sklandžiai reikšti mintis, bendrauti, išklausti vieni kitus, užduoti klausimus ir į juos atsakyti. Kad klausymo ir kalbėjimo gebėjimai būtų plėtojami sėkmingiau, mokytojui reikia taikyti įvairius mokymosi metodus, skatinančius mokinius aktyviai įsitraukti į mokymosi veiklą, dirbti bendradarbiaujant: keistis patirtimi, idėjomis, diskutuoti, kartu nagrinėti problemą, svarstyti alternatyvas, ieškoti sprendimo.

Šiems tikslams įgyvendinti reikia ieškoti tokių mokymo metodų, kurie minimaliomis laiko sąnaudomis leistų pasiekti norimą rezultatą, skatintų kritiškai mąstyti bei savarankiškai pasirinkti tinkamas mokymosi strategijas. Tradiciniai arba konvencionalūs mokymo metodai kaip aiškinimas, klausinėjimas, demonstravimas, rašymas, skaitymas (Sabaliauskienė, 2006), kuriuos mokytojas naudoja remdamasis poveikio paradigma, šių tikslų nepadės įgyvendinti. Todėl tradicinius mokymo metodus reikia keisti aktyviaisiais, kurie remiasi sąveikos ir mokymosi paradigma: diskusijos, žaidimai, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimo paieškos, projektai, išvykos, kūrybinės užduotys, patirtinis mokymasis, kūryba, drama ir kiti. Šie metodai aktyvina mokinį ir sudaro prielaidas tolimesnei jo savarankiškai veiklai,

aktyvina pažintinę veiklą, ugdo gebėjimą klausyti ir išklausyti bei kritiškai mąstyti, skatina mokinių atvirumą ir tarpusavio supratimą, pagarbą.

1.7. 3. Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymas taikant informacines kompiuterines technologijas

Sparčiai besikuriančioje informacinėje visuomenėje ugdymo procesas vis labiau siejamas su motyvacijos stiprinimu, įdomesnių darbo būdų ir metodų pasirinkimu. Informacinių kompiuterinių technologijų (IKT) atsiradimas sudaro daugiau galimybių įvairiai taikyti naujas darbo formas, kitaip pažvelgti į ugdymo proceso organizavimą, įvertinti veiklą konkrečioje pamokoje.

Saylik (2010) nuomone, IKT galima taikyti kaip vis atsinaujinantį informacijos šaltinį, kaip priemonę efektyviai perteikti žinias ir kaip įgaunantį vis didesnės svarbos bendravimo ir bendradarbiavimo būdą, praplečiantį sąveikos galimybes tarp visų ugdymo proceso dalyvių. Taip sudaromos sąlygos ieškoti naujų metodų, sukuriami inkliuzinė aplinka, nes IKT gali būti taikomos įvairių gebėjimų ir poreikių mokiniams ugdyti.

IKT taikymas ugdant komunikacinę kompetenciją:

- didina mokinių kalbos mokymosi motyvaciją (internetas, susirašinėjimas elektroniniu paštu, mokomieji žaidimai, demonstruojamosios programos);
- padeda siekti kalbos mokymosi efektyvumo, taupo kalbos mokymuisi skirtą laiką (leksikos semantizavimo iliustravimas, tarties mokymas ir įtvirtinimas, dialoginės kalbos pratybos, rašymo įgūdžių formavimas);
- padeda ugdytis darbo su informacija ir komunikacinius gebėjimus (informacijos paieška, panaudojimas, naudojimasis internetu) (Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės, 2005).

Taikant tradicinius kalbos mokymo metodus mokymasis yra gana pasyvus: mokinys paprastai gauna mokytojo parengtus žodžių sąrašus, stengiasi įsiminti žodžius. Palyginti su tradicinėmis (neelektroninėmis) priemonėmis, IKT turi akivaizdžių pranašumų vizualizuojant mokomąją medžiagą, formuojant įgūdžius, ieškant informacijos, kūrybiškai išreiškiant savo mintis ir požiūrį, bendraujant ir bendradarbiaujant (Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas, 2010).

Kompiuteris lietuvių kalbos pamokose padeda lavinti informacinius įgūdžius: tekstų rinkimo bei maketavimo, pateikiamos medžiagos apipavidalinimo, iliustravimo, medžiagos pateikimo pateikčių pavidalu, duomenų bazės kūrimo ir informacijos atrankos, kaupimo, jos sisteminimo, informacijos paieškos, naudojimosi komunikacinėmis priemonėmis, mokomųjų programų naudojimo ir kūrimo įgūdžius (Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT

taikymas, 2010). Tačiau daug svarbiau tai, kad kompiuterį lietuvių kalbos pamokose galime panaudoti lingvistiniams ir komunikaciniams įgūdžiams formuoti bei lavinti. Pamokose, kuriose naudojamos IKT, ugdomi ne tik sociokultūriniai, komunikaciniai ir lingvistiniai mokinių gebėjimai, bet ir skleidžiami bendrieji ir esminiai dalyko gebėjimai, kurie integruojami su ugdomais (Kuzavinienė, Skridulienė, Vyšniauskienė, 2010).

Glennen (1992) (cit. Tautkevičienė, Bulotaitė (2009) pažymi išskirtinę IKT vertę komunikacijai gerinti ugdymo proceso metu. IKT pagalba kūrybiškai modeliuojant kalbinės veiklos užduotis, moksleivis lengviau išmoka reikiamas taisykles bei sugeba jas taikyti; daug kartų atlikdamas panašaus tipo užduotis, susiformuoja reikiamus įgūdžius, įvaldo bendruosius principus. Kalbinės kompetencijos ugdymas yra efektyvus tada, kai mokiniai susiduria su realiais kalbos vartojimo pavyzdžiais ir juos analizuoja bei kitaip kognityviai „apdoroja“. IKT pagalba pavyksta sukurti įvairias kalbinės mokymo ir mokymosi veikos situacijas, kurias mokinys nesunkiai gali perkelti į savo mokyklinę kasdienybę.

Didžioji dalis specialiųjų poreikių turinčių mokinių dėl dėmesio ir veiklos reguliavimo sutrikimų mąsto ir planuoja savo veiklą lėtai, negeba apdoroti daug informacijos, atidžiai klausytis kalbančiųjų, jie gana dažnai neatkreipia dėmesio į smulkias, bet svarbias užduoties detales. Kompiuteris suteikia galimybę remtis ir garsinėmis, ir vaizdinėmis mokymo priemonėmis, pvz., animaciniais interpais, paveikslais, lentelėmis, diagramomis, grafikais ir kt. Natūralūs, įtaigūs vaizdai bei garsai veikia moksleivius, daro įtaką ugdymo procesui (Vieno kompiuterio panaudojimas mokykloje, 1998). Kompiuteriu pateikiama medžiaga gerokai ilgiau prikausto specialiųjų poreikių turinčių mokinių dėmesį, padeda greičiau ir lengviau perimti ir įsiminti informaciją, mokymą daro efektyvesnį, leidžia racionaliau panaudoti pamokos laiką. Stebėdami vaizdo medžiagą ar klausydamiesi garso įrašų, mokiniai gali išsakyti savo mintis, nuomonę, įvertinti matytą ar girdėtą informaciją, pasidalinti savo patirtimi. Mokymo priemonės galima parinkti atsižvelgiant į stipriąsias specialiųjų poreikių vaikų puses, akcentuojant tai, kaip jie geba geriausiai priimti informaciją.

Panaudojant informacines kompiuterines technologijas galima keisti mokymo procesą. IKT pagalba galima mokymuisi suteikti komunikacinio kryptingumo: sudaryti sąlygas mokiniams ugdytis gebėjimą pasirinkti reikiamas kalbinės veiklos priemones – žodyną ir gramatikos, sintaksines konstrukcijas, apgalvoti sakytinio teksto turinį ir kompoziciją ir pan. Kad šis gebėjimas plėtotųsi, mokytojas turėtų planuoti ugdymo procesą taip, kad mokiniams būtų suteikta galimybių kuo įvairesnėmis priemonėmis kurti tekstus įvairiais tikslais ir temomis, kuo įvairesniems adresatams.

Ugdant specialiųjų poreikių turinčių mokinių komunikavimo kompetenciją, ugdomąją medžiagą reikia parengti taip, kad ugdymo reikalavimai atitiktų mokinių galimybes. IKT pagalba galima sudaryti mokiniams tokias kalbos mokymosi situacijas, kurios žadintų teigiamas emocijas, stiprintų pasitikėjimą savo komunikaciniais gebėjimais, norą bendrauti su bendraamžiais ir kitais žmonėmis.

Lietuvių kalbos pamokose kompiuteris dažniausiai naudojamas kaip priemonė rašymo ir teksto suvokimo gebėjimams ugdyti (rašymo įgūdžių įtvirtinimas naudojantis įvairiomis programomis, mokytojų parengtomis kompiuterinėmis priemonėmis ir pan.)

Daug rečiau IKT naudojamos kalbėjimo ir klausymo gebėjimų ugdymui. Mokantis išklausti kalbančiojo, skatinant įsitraukti į pokalbį, taisyklingai kalbėti, mintis reikšti žodžiu galima panaudoti įvairias priemones:

- mokomąją medžiagą, parengtą *Word*, *PowerPoint* programa;
- mokomąsias kompiuterines programas ir žaidimus;
- įvairių garsų rinkinius;
- paveikslėlius;
- muziką (daineles, pasakėles, eilėraščius);
- filmukų ištraukas ir kt.

Vizualinės priemonės labai svarbios informacijos pateikimui ir įsisavinimo veiksmingumui. Tokios priemonės pavyzdys – *PowerPoint* programa. Šia priemone galima pasinaudoti skatinant mokinius aktyviai naudotis sakytine kalba (rengiant pranešimus, pasakojimus, įvairius projektus, grupės diskusijų apibendrinimus, rengti knygų ar jų autorių biografinio bei kultūrinio konteksto pristatymus ir pan.). Rengiant pateiktis *PowerPoint* programa mokiniai mokosi struktūruoti savo pasisakymus, kruopščiai apsvarstyti pateikiamos informacijos svarbą, subordinaciją (pagrindinės mintis ir detalės), nuoseklumą, formuluočių tikslumą, glaustumą, taisyklingumą (Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės, 2005). Taigi mokiniai rengdami pristatymus, mokosi atsižvelgdami į tikslą ir adresatą, planuoti, atrinkti, sisteminti bei įvertinti informaciją, idėjas, jas komponuoti, ugdosi gebėjimus formuluoti mintis taisyklinga kalba. Klausantieji mokosi išklausti kalbančiuosius draugus, įsiterpti į pokalbį, užduoti klausimus.

Mokymosi procese galima naudoti ne tik kompiuterį, bet ir kitas IKT. Ypač naudinga kalbinės kompetencijos ugdymui skaitmeninė vaizdo kamera. Pavyzdžiui, mokinys skaito eilėraštį ar pasakoja savo vasaros išpūdžius. Veikla nufilmuojama ir po to peržiūrint įrašą, aptariami kalbiniai ir neverbaliniai gebėjimus.

Šiuolaikinės informacinės technologijos suteikia daug galimybių įvairinti ir efektyvinti ugdymo procesą, jį keisti. IKT taikymas ugdant kalbinę kompetenciją stipriai padidino metodų, resursų bei užduočių įvairovę. IKT pateikia labai daug informacijos šaltinių tiek regima, tiek girdima forma, suteikia daugiau bendravimo galimybių patiems besimokantiejiems, leidžia stebėti, įvertinti ir tobulinti savo komunikacinę veiklą.

Apibendrinant teorinę dalį, galima teigti, kad komunikacijos procese glaudžiai persipynę keli svarbūs gebėjimai: gebėjimas kuo tiksliau ir įtaigiau reikšti mintį, išgirsti, suprasti pašnekovą, kad būtų galima atitinkamai reaguoti. Taikant įvairius mokymo metodus, sukuriant įtampos nekeliančią, draugišką, skatinančią bendrauti mokymosi aplinką, modeliuojat įvairias kalbines situacijas, specialiųjų poreikių turintiems mokiniams kaskart vis lengviau būna formuluoti mintis, kalba darosi sklandesnė. Kalbėjimo praktika padeda išsiugdyti pasitikėjimą savo jėgomis, atsikratyti kalbėtojo jaudulio, įveikti viešo kalbėjimo baimę, tinkamai pasirinkti neverbalinės komunikacijos priemones. Kryptingai ugdant klausymosi gebėjimus, mokiniai pradeda geriau suvokti informaciją ir pašnekovo emocijas, aktyviai klausyti.

Tinkamai ugdant specialiųjų poreikių turinčių mokinių komunikavimo kompetenciją, galima išugdyti tokius kalbinius gebėjimus, kurių reikia vartojant kalbą įvairiose srityse: asmeninio gyvenimo, mokymo ir mokymosi ar profesinės veiklos kontekste.

2 skyrius. SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ KALBĖJIMO

IR KLAUSYMO KOMPETENCIJOS UGDYMO TYRIMAS

2.1 Tyrimo metodika

Tyrime buvo svarbu surinkti tinkamą ir patikimą informaciją apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų raišką ir sėkmingo ugdymo(si) sąlygas taikant įvairius mokymo(si) metodus ir IKT. Buvo naudojami įvairūs tyrimo instrumentai bei metodai. Siekta kuo labiau susieti tyrimo metodus ir imtį taip, kad kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo veiksmingumas būtų analizuojamas įvairiais pjūviais ir iš įvairių pozicijų.

Tyrimas atliktas vadovaujantis trianguliacijos principu, tarpusavyje derinant kokybinius ir kiekybinius metodus (Merkys, 1995; Šaparnis, 2000; Kardelis, 2002). Buvo naudojama teorijos analizė, anketinė apklausa, turinio analizė bei interviu. Tyrimo duomenys buvo apdoroti kompiuterinėmis SPSS ir Windows Microsoft Exel programomis.

Siekiant atskleisti komunikacinės kompetencijos sampratą bei specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų raišką bendrojo lavinimo mokykloje, teoriškai pagrįsti jų svarbą, naudotas *teorijos analizės* metodas. Analizuoti Lietuvos Respublikos dokumentai, reglamentuojantys formalųjį ugdymą, pedagoginėje, psichologinėje literatūroje ieškota mokslininkų ir teoretikų teiginių apie kalbėjimo ir klausymo kompetencijų svarbą ir ugdymo galimybes. Tai padėjo nustatyti, kad ugdant žodinę komunikaciją būtina integruoto, sisteminio ir komunikacinio kalbos mokymo principų dermė. Tik kryptinga, sisteminga kalbėjimo ir klausymo kompetencijų plėtotė padeda išugdyti tokius kalbinius gebėjimus, kurių reikia vartojant kalbą įvairiose srityse.

Siekiant numatyti tinkamus ir kuo visapusiškesnius anketos klausimus bei atsakymų variantus, nuspręsta panaudoti *interview* metodą. *Interview* metodas naudojamas duomenims gauti, klausimus užduodant žodžiu (Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Šiame tyrime buvo naudotas pusiau struktūruotas interview, kuris nėra griežtai apibrėžtas, t.y., interview struktūra nėra labai griežta. Iš anksto numatyti tyrimo kintamieji ir susiję klausimai (1 priedas), tačiau buvo galima užduoti papildomus, tikslinamuosius klausimus ir tokiu būdu geriau pažinti tyrinėjamą reiškinių, lanksčiau vesti interview, atsižvelgiant į atsakymą formuluoti kitą klausimą, išsiaiškinti niuansus ir pan. (Žydžiūnaitė, 2001; Kardelis, 2002). Šis metodas buvo naudojamas siekiant gauti būtiną informaciją apie SUP turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo situaciją mokyklose, sužinoti subjektyvią jų nuomonę, kaip sudaryti sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sąlygas, leidžiančias išugdyti mokiniams, tokius kalbinius komunikacinius gebėjimus, kurių reikia vartojant kalbą įvairiose asmeninio ir profesinio gyvenimo srityse. Buvo apklausti 3 skirtingų tikslinių grupių informantai (po du iš kiekvienos grupės). Tai ypač svarbu šiam tyrimui, nes apklausti skirtingų specialybių pedagogai, todėl informacija interpretuojama skirtingai, keliama nevienodi prioritetai, išryškėjo skirtingas reikalavimų ir poreikių pobūdis. Interview instrumentas pasiteisino, nes atsakymuose atsispindėjo specialistų nuomonė apie SUP mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo esamą padėtį, padėjo gauti reikiamą informaciją, numatyti sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo veiksniai bei sąlygas.

Anketinė apklausa – tai būdas duomenims gauti, užduodant respondentams klausimus raštu (Merkys, 1995; Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Šiuo metodu siekta identifikuoti kalbinės veiklos rūšių ugdymo prioritetus, pedagogų nuostatas į kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo svarbą ir taikomus metodus bei IKT priemones, nustatyti veiksniai, lemiančius kalbėjimo ir klausymo gebėjimų ugdymo sėkmę.

Anketinei apklausai taikyta atsitiktinė imtis. Pagrindiniai tyrimo dalyvių atrankos kriterijai – bendrojo lavinimo mokyklos lietuvių kalbos mokytojai ir pradinių klasių mokytojai, dirbantys su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais bei specialieji pedagogai. Tyrimas vyko 2011 balandžio – gegužės mėnesiais įvairiose šalies mokyklose, jame dalyvavo 296 respondentai.

Anketos buvo išdalintos tiesiogiai arba siunčiamos elektroniniu paštu. Anketas (2 priedas) sudarė nominalinės ir ranginės skalės bei atviri klausimai. Visi anketos klausimai suskirstyti į keturis blokus, kuriais siekiama iš tiriamųjų gauti kuo išsamesnę informaciją apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetenciją, jos ugdymo sąlygas, taikomus metodus. Demografinio bloko klausimais siekiama sužinoti bendrą informaciją apie respondentus. Pirmasis blokas skirtas išsiaiškinti SUP turinčių mokinių kalbinio ugdymo prioritetus.

Antruoju – siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina SUP turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijas, kurios, jų nuomone, svarbiausios atsižvelgiant į mokinių gyvenimo perspektyvą.

Trečiuoju bloku siekiama išsiaiškinti, kokius tradicinius, aktyviuosius metodus ir IKT taiko pedagogai klausymo ir kalbėjimo kompetencijų ugdymui.

Paskutinis blokas skirtas sėkmingų kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sąlygų išsiaiškinimui.

Anketos pabaigoje pateikti atviri klausimai, kuriais siekta identifikuoti didžiausius sunkumus, išskylančius ugdant mokinių, turinčių ugdymosi sunkumų, kalbėjimo ir klausymo kompetencijas, bei pasiūlymus, kaip galima būtų šiuos sunkumus įveikti. Svarbus anketos bruožas yra tas, kad klausimai buvo orientuoti ir į esamos būklės vertinimą ir į poreikius, kitaip tariant, pokyčių būtinybę, kryptingumą.

Turinio analizės metodas buvo parinktas kokybinių tyrimų duomenims apdoroti (anketų atvirų klausimų analizei). Šis metodas naudojamas siekiant atrasti temas, sąvokas ir išsiaiškinti reikšmes. Turinio elementai grupuojami į temas ir subkategorijas pagal semantinį panašumą ir reikšmes (Merkys, 1995; Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Turinio analizės metodo tyrime taikymo tikslas - išsiaiškinti didžiausius sunkumus, išskylančius ugdant mokinių, turinčių ugdymosi sunkumų, kalbėjimo ir klausymo kompetenciją, bei pasiūlymus, kaip galima būtų šiuos sunkumus įveikti.

Tyrimo duomenų patikimumas. Atliekant tyrimus didelių trūkumų nebuvo nustatyta.

Visi *interview* dalyviai turi metodininkų arba ekspertų kvalifikacinę kategoriją ir didesnę negu 20 metų pedagoginio darbo stažą. Prieš tyrimą visi informantai buvo supažindinti su tyrimo turiniu, tikslu, informuoti apie duomenų rinkimo metodus bei pateikimo būdus. Apklaustas vienodas skaičius skirtingų tikslinių grupių informantų (po 2 iš kiekvienos grupės).

Visi *anketinėje apklausoje* dalyvavę respondentai ugdo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Tyrėjo ir aplinkos įtaka minimali, nes respondentai turėjo pakankamai laiko tyrėjui nestebint atsakyti į anketos klausimus. Anketoje buvo nereikalaujama pateikti jokių asmenybės identifikavimo duomenų, todėl garantuojamas anonimiškumas. Tyrime dalyvavo 296 respondentai, turintys skirtingą darbo stažą, kvalifikacinę kategoriją. Visa tai leidžia teigti, kad gauti duomenys yra valdūs.

Kiekybinio tyrimo duomenų patikimumą užtikrina statistinių metodų naudojimas, apdorojant kiekybinio tyrimo duomenis SPSS programa. Taikyta:

- *Aprašomoji statistika.* Buvo skaičiuojamos padėties charakteristikos (vidurkiai) bei sklaidos charakteristikos (standartinis nuokrypis), parodančios vidutinę duomenų sklaidą apie vidurkį.
- *Kruskal – Wallis, Man – Whitney* neparametriniai testai. Šie testai, skirti reikšmingo skirtumo tarp kelių nesusietų rangų skalėje pateiktų imčių nustatymui. Laikoma, kad ryšys statistiškai reikšmingas (būdingas visai populiacijai), kai $p < 0,050$.
- *T testai.* Tyrimų statistinėje analizėje reikšmingumo lygmeniui p apskaičiuoti buvo taikomas Stjudent kriterijus (t – testas). Jei $p > 0,05$, teigiama, kad skirtumas tarp skirtingų grupių rezultatų yra statistiškai nereikšmingas, jei $p < 0,05$, skirtumas tarp skirtingų grupių rezultatų yra statistiškai reikšmingas.
- *Faktorinė analizė.* Jos tikslas – minimaliai prarandant dalį informacijos pakeisti stebimus reiškinius kelių faktorių rinkiniu. Kiek matrica tinka faktorinei analizei, rodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientai, kurie šiuo atveju nuo $0,9 > KMO > 0,8$ (faktorinei analizei gerai tinka). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,88 iki 0,71.

Kokybinio tyrimo duomenims apdoroti buvo atlikta turinio analizė, kuri užfiksuota lentelėse.

2.2. Anketinės apklausos imties demografinė charakteristika

Anketinės apklausos respondentų pasiskirstymas pagal specialybes. Siekiant identifikuoti, kaip pedagogai vertina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo gebėjimus, jų ugdymui taikomus metodus, išsiaiškinti sėkmingo ugdymo(si) sąlygas, buvo apklausti lietuvių kalbos mokytojai ir pradinių klasių mokytojai, dirbantys su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais bei specialieji pedagogai. Respondentų, dalyvavusių anketinėje apklausoje, grupių pasiskirstymas pavaizduotas 1 lentelėje:

1 lentelė

Respondentų grupių pasiskirstymas pagal specialybes

Profesija	Skaičius	Procentai
Lietuvių kalbos mokytojas	40	13,5
Pradinių klasių mokytojas	159	53,7
Specialusis pedagogas	76	25,7
Kita	21	7,1

Kaip matyti iš 1 lentelėje pateiktų duomenų, daugiau negu pusė (53,7 %) tyrime dalyvavusių respondentų yra pradinių klasių mokytojai, 25,7% - specialieji pedagogai, 13,5- lietuvių kalbos mokytojai, 7,1 % respondentų savo veiklos pobūdžio nenurodė. Duomenų analizė rodo, jog dominuoja pradinių klasių mokytojai, nes apklausa vyko pagrindinėse mokyklose, o jose dirba daugiausiai būtent šios tikslinės grupės respondentų.

Anketinės apklausos respondentų pasiskirstymas pagal gyvenamą vietą. Norint gauti kuo tikslesnius anketinės apklausos duomenis į tyrimo imtį buvo įtraukti ne tik didžiuosiuose miestuose, bet ir miesteliuose bei kaimuose dirbantys pedagogai. Kadangi miesteliuose ir kaimuose mokyklų paplitimas nėra didelis tai atitinkamai ir pedagogų buvo apklausta mažiau. Išsamesnė respondentų imties charakteristika pagal gyvenamą vietą atsispindi 2 lentelėje:

2 lentelė

Respondentų grupių pasiskirstymas pagal gyvenamą vietą

Gyvenamoji vieta	Skaičius	Procentai
------------------	----------	-----------

Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys	123	42,1
Kitas apskrities centras	87	29,8
Miestelis, rajono centras	70	24,0
Kaimas	12	4,1

Daugiausia respondentų dirba didžiuosiuose miestuose (42,1%), mažiausiai kaimo mokyklose (4,1%).

Anketinės apklausos respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą. Buvo siekiama, kad anketinėje apklausoje dalyvautų skirtingą stažą turintys pedagogai. Respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą pavaizduotas 3 lentelėje:

3 lentelė

Respondentų grupių pasiskirstymas pagal darbo stažą

Stażas	Skaičius	Procentai
Iki 4 metų	16	5,4
5-10 metų	20	6,7
11-15 metų	44	14,7
16-20 metų	73	24,4
21 ir daugiau metų	146	48,8

Kaip matyti iš 3 lentelėje pateiktų duomenų, anketinė apklausoje daugiausia dalyvavo 21 ir daugiau metų stažą turinčių respondentų (48,8 %), mažiausiai- iki 4 metų (5,4 %).

Anketinės apklausos respondentų pasiskirstymas pagal įgytą kvalifikacinę kategoriją. Anketinėje apklausoje dalyvavo skirtingas profesines kvalifikacijas turintys pedagogai. Respondentų pasiskirstymo pagal profesinę kvalifikaciją duomenys pateikti 4 lentelėje:

4 lentelė

Respondentų grupių pasiskirstymas pagal kvalifikaciją

Profesinė kvalifikacija	Skaičius	Procentai
Mokytojas	24	8,1
Vyr. mokytojas	140	47,3

Mokytojas metodininkas	125	42,2
Mokytojas ekspertas	7	2,4

Matome, kad apklausoje dominavo respondentai, turintys mokytojo metodininko kvalifikaciją, (42,2 %), o mažiausią apklaustųjų dalį sudarė respondentai, turintys mokytojo eksperto (2,4%) kvalifikaciją.

Anketinės apklausos respondentų pasiskirstymas pagal tai, su kokio amžiaus ugdytiniais dirba. Didžioji dalis (76,8 %) tyrime dalyvavusių respondentų dirba su 1- 4 klasėmis, su 5- 8 klasėmis dirba tik 23,2 % apklaustųjų.

Apibendrinant galima teigti, kad didžiąją dalį apklausoje dalyvavusių respondentų sudaro pedagogai, kurie dirba su pradinių klasių mokiniais. Vidutinis pedagogų darbo stažas 21 ir daugiau metų, dauguma respondentų turi metodininkų kvalifikaciją, dauguma jų dirba miesto mokyklose.

2.3. Kalbinė kompetencija, jos ugdymo svarbos vertinimas

Kaip buvo atskleista teorinėje dalyje, SUP turinčių mokinių efektyvios komunikacijos pagrindas – kalbėjimo, klausymo, skaitymo ir rašymo ugdymo dermė. Visos kalbinės veiklos sritys glaudžiai tarpusavyje susijusios ir ugdant įvairius mokėjimus bei įgūdžius veikia viena kitą. Anketine apklausa buvo siekiama nustatyti, kuriai kalbinės veiklos rūšiai mokykloje skiriamas didžiausias dėmesys, kaip ugdymo(si) procese realizuojama kalbinės veiklos rūšių tarpusavio integracija. Buvo apskaičiuotas komponentų įverčio vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD) (3 priedas).

Anketinės apklausos atsakymų rezultatų analizė rodo, jog pedagogų nuomone, ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetencijas, svarbi visų kalbinės veiklos rūšių: skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir klausymo, ugdymo dermė (M= 3,75). Didžioji dalis respondentų nemano, jog kad kalbėjimui ir klausymui ugdyti nereikalingos specialios pratybos (M= 1,58). Pedagogų atsakymai gana homogeniški – daugumos respondentų nuomonė pateiktais klausimais vieninga (SD< 1, 0). Labiausiai respondentų nuomonės sutapo (SD= 0,45) su teiginiu, jog svarbi visų kalbinės veiklos rūšių: skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir klausymo, ugdymo dermė. Šiam teiginiui pritarė ir visi interviu informantai (14 priedas).

Kalbėjimo ir klausymo kompetencija reikalinga ne tik mokykloje, bet įvairiose buitinėse ir kasdienės veiklos situacijose. Remiantis atlikta teorine analize galima teigti, kad SUP

turinčių mokinių kalbiniai ir klausymo gebėjimai yra nepilnaverčiai, o norint išmokti taisyklingai vartoti kalbą, visų pirma, reikia gebėti kalbėti ir klausyti. Siekiant užtikrinti kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo(si) kokybę, svarbu išsiaiškinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbinės kompetencijos gebėjimus bei jų svarbą tolesniame vaiko gyvenime.

T – testo pagalba buvo siekiama įvertinimą esamą būklę ir poreikį, kitaip tariant, pokyčių būtinybę, kryptingumą. Duomenys apie pedagogų nurodytus SUP turinčių mokinių kalbinės kompetencijos gebėjimus bei jų svarbumą atsižvelgiant į gyvenimo perspektyvą nurodyti 4 priede.

Duomenų analizė rodo, jog, respondentų nuomone, specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams būdingi įvairių kalbinių veiklų gebėjimai: dalyvauti bendraamžių pokalbyje ($M= 2,75$), atsakyti į mokytojo klausimus ($M= 2,67$), klausti, jei ko nors nesupranta ($M= 2,67$), diktuojuant rašyti žodžius, sakinius, rišlų tekstą ($M= 2,59$), greta kalbinės raidės naudoti gestus, judesius, mimiką ($M= 2,57$), rodyti dėmesingumą neverbalinių signalų pagalba ($M= 2,38$).

Atsižvelgiant į gyvenimo perspektyvą, pedagogų nuomone, mokiniams būtina suformuoti šiuos gebėjimus: klausti, jei ko nors nesupranta ($M= 3,38$), susirasti reikiamą informaciją vadovėliuose, žodynuose, enciklopedijose, internete ir kt. bei ją suprasti ($M= 3,24$), dalyvauti bendraamžių pokalbyje ($M=3,34$), suprasti perskaitytą tekstą ($M= 3,27$), išsakyti savo nuomonę ir ją argumentuoti ($M= 3,26$). Tai leidžia daryti prielaidą, jog pedagogų nuomone, ugdytiniais svarbūs visų kalbinių veiklų (klausymo, kalbėjimo, rašymo, skaitymo) gebėjimai.

Naudojant neparametrinius Man – Whitney ir Kruskal – Wallis testus buvo siekiama atskleisti, kaip respondentai, pasižymintys skirtingais demografiniais kintamaisiais, linkę akcentuoti skirtingus mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, kalbėjimo ir klausymo gebėjimus ir jų svarbą atsižvelgiant į gyvenimo perspektyvą.

Neparametrinės analizės Man – Whitney testo duomenimis, 1– 4 klasėse ir 5– 8 klasėse statistiškai reikšmingai skiriasi gebėjimų, diktuojuant rašyti žodžius, sakinius, rišlų tekstą, svarba ($p= 0,038$) (5 priedas). Respondentų nuomone, atsižvelgiant į gyvenimo perspektyvą tiek 1-4 klasių, tiek 5- 8 klasių mokinius ypač svarbu išmokyti suprasti perskaitytą tekstą (1-4 kl. mokiniai $M= 3,35$, 5- 8 klasių mokiniai $M^1= 3,11$; $p= 0,018$), sklandžiai skaityti žodžius, sakinius, rišlų tekstą (atitinkamai $M=3,23$, $M^1= 2,95$; $p= 0,014$). Galima daryti prielaidą, kad tiek 1-4, tiek 5-8 klasėse, pedagogų nuomone, daugiausiai dėmesio reikia skirti skaitymo įgūdžių ugdymui.

Neparametrinės analizės Kruskal_Wallis testo duomenimis, statistiniai reikšmingi ryšiai aptikti tarp respondentų darbo stažo ir pedagogų požiūrio į mokinių gebėjimą išklausti kalbantį draugą ($p = 0,029$) (7 priedas). Geriausiai šiuos mokinių gebėjimus vertina jauniausi (mažiausią darbo stažą turintys) pedagogai ($M = 2,49$).

Galima įžvelgti statistiškai reikšmingus ryšius tarp respondentų dėstomų dalykų ir mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, kalbinės kompetencijos gebėjimų vertinimo. Pastebima, jog specialieji pedagogai labiau nei lietuvių kalbos mokytojai ir pradinių klasių mokytojai linkę akcentuoti mokinių gebėjimą atsakyti į mokytojo klausimus (specialieji pedagogai $M = 2,82$; lietuvių kalbos mokytojai $M^1 = 2,63$; pradinių klasių mokytojai $M^2 = 2,62$; $p = 0,046$). Visi respondentai pažymi gebėjimo suprasti perskaitytą tekstą svarbą. Tai patvirtina statistiškai reikšmingi skirtumai ($p = 0,033$) (6 priedas).

Faktorinės analizės duomenimis, kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sritis atspindinčių kintamųjų struktūrą sudaro 16 teiginių, kurie buvo įvardyti kiekybinio tyrimo instrumente ir patikrinti empiriškai, atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių faktorizavimas. 16 empirinių apraiškų (kintamųjų/teiginių), *atskleidžiančių esamą situaciją*, buvo apibendrinti 3 faktorių modeliu (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

**Specialiųjų poreikių turinčių mokinių kalbinės kompetencijos gebėjimų faktorių modelis
(KMO=0,908)**

Faktorius	Pirminiai teiginiai	Vidurkis, M	Testo žingsnio svoris, L	Testo žingsnio skiriamoji geba, r/itt	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Klausymo gebėjimai M= 2,50	Išklausyti kalbantį draugą	2,47	0,68	0,65	0,80	17,19
	Sutelkti dėmesį į mokytojo aiškinimą, pasakojimą	2,26	0,64	0,62		
	Išklausius mokytojo ar draugų kalbėjimo, užduoti klausimus	2,19	0,63	0,60		
	Klausti, jei ko nors nesupranta	2,67	0,58	0,51		
	Dalyvauti bendraamžių pokalbyje	2,75	0,54	0,48		
	Atsakyti į mokytojo klausimus	2,67	0,50	0,50		
Skaitymo ir rašymo gebėjimai M= 2,25	Diktuojant rašyti žodžius, sakinius, rišlų tekstą	2,59	0,66	0,59	0,82	16,08
	Susirasti reikiamą informaciją vadovėliuose, žodynuose, enciklopedijose, internete ir kt. bei ją suprasti	2,16	0,65	0,62		
	Kurti tekstus, remiantis įgytomis kalbos sandaros ir rašybos, skyrybos žiniomis bei jų supratimu	1,99	0,64	0,63		
	Sklandžiai skaityti žodžius, sakinius, rišlų tekstą	2,17	0,62	0,62		
	Suprasti perskaitytą tekstą	2,34	0,61	0,59		
Kalbėjimo gebėjimai M= 1,994	Sklandžiai kalbėti (kalbėjimo tekme natūrali, nesutrunka ieškant tinkamų raiškos priemonių)	1,96	0,72	0,72	0,85	15,83
	Kalbėti aiškiai, nuosekliai, konkrečiai, glaustai	1,95	0,70	0,72		
	Taisyklingai ir tinkamai vartoti gramatines formas ir konstrukcijas	2,09	0,68	0,66		
	Vartoti skirtingus kalbos stilius, tinkamus tam tikrai situacijai	1,91	0,60	0,62		
	Išsakyti savo nuomonę ir ją argumentuoti	2,06	0,49	0,59		

Duomenys rodo, kad buvo gauti 3 faktoriai – *Klausymo gebėjimai*, *Skaitymo ir rašymo gebėjimai* ir *Kalbėjimo gebėjimai*, atitinkamai apjungiantys 6, 5 ir 5 teiginius.

Teiginių statistinis sąryšis su faktoriais ir grupavimas jų viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas. Pažymėtina, jog buvo gautos vidutiniškos empirinių apraiškų (kintamųjų/teiginių) įverčių koreliacijos su ekstrahuotais faktoriais. Apie tai liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,48 \leq r \leq 0,72$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida)

svyruoja nuo 17,19 proc. iki 15,83 proc. Kiek matrica tinka faktorinei analizei, rodo *Kaiser – Meyer – Olkin* (KMO) koeficientas, kuris šiuo atveju yra aukštas (0,908). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,85 iki 0,80, todėl galima kalbėti apie visų faktorių homogeniškumą.

Aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintoje kategorijoje – *Klausymo gebėjimai* (faktorius vidutinis įvertinimas 2,50). Respondentai dažniausiai pritarė teiginiams, kad SUP turintys mokiniai geba dalyvauti bendraamžių pokalbyje ($M = 2,75$), klausti, jei ko nors nesupranta ($M = 2,67$), atsakyti į mokytojo klausimus ($M = 2,67$).

Šiek tiek mažesni įverčiai užfiksuoti apibendrintoje kategorijoje – *Skaitymo ir rašymo gebėjimai*. Pakankamai mažas pritarimas užfiksuotas tokiems specialiųjų poreikių turinčių mokinių gebėjimams kaip diktuoju rašyti žodžius, sakinius, rišlų tekstą ($M = 2,59$), suprasti perskaitytą tekstą ($M = 2,34$), sklandžiai skaityti žodžius, sakinius, rišlų tekstą ($M = 2,17$).

Analizuojant interviu rezultatus, paaiškėjo, jog, informantų nuomone, daugumos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių klausymo įgūdžiai „minimalūs, jeigu paliktume tą mokinį su klausymo įgūdžiais patį vieną, tai tų klausymo įgūdžių kaip ir nebūtų“ (14 priedas, Eks.1), „mokiniai žodinę informaciją supranta tada, kai ji pasakoma pakankamai lėtai ir aiškiai, todėl reikia pirmiau sukoncentruoti dėmesį į svarbiausią informacijos akcentą“ (14 priedas, Eks 4), „dėmesys sukaupiamas trumpam, todėl atrodo kad klausio, bet negirdi“ (14 priedas, Eks 2).

Informantų nuomone, „daugelio specialiųjų poreikių mokinių kalbėjimo įgūdžiai labai silpni, jie negali sklandžiai atpasakoti išgirstą pasakojimą ar patirtą įvykį (14 priedas, Eks 3), mokiniai „kalba buitine kalba, skurdus žodynas, pasakojimams trūksta sklandumo, nuoseklumo, būdingi minčių šuoliai“ (14 priedas, Eks 2), „kalba netaisyklingais sakiniais, pasitaiko ir tarimo trūkumų, kalbos gramatinio taisyklingumo klaidų, siaurokas, buitinis šių mokinių žodynas“ (14 priedas, Eks 6), „jie patiria elementarią baimę, ir tai yra bendravimo baimė, baimė būti nesuprastam, baimė, kad iš tavęs pasijuoks, baimė, kad pasakysi ką nors ne taip, baimė kad nežinosi, ką atsakyti“ (14 priedas, Eks.1).

Lyginant duomenis apie respondentų bei informantų požiūrį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo gebėjimus, jų svarbumą atsižvelgiant į gyvenimo perspektyvą (neparаметrinė analizė, Kruskal-Wallis, Man-Whitney testai, faktorinė analizė, interviu analizė) paaiškėjo, kad pedagogų nuomone, ugdymo procese būtina kalbinės veiklos rūšių ugdymo dermė. Tačiau respondentai, pasižymintys skirtingais demografiniais

kintamaisiais, linę akcentuoti skirtingus SUP turinčių mokinių kalbinės veiklos gebėjimus bei jų svarbą atsižvelgiant į gyvenimo perspektyvą ir daugiausiai akcentuoja skaitymo ir rašymo gebėjimų reikšmingumą.

2.4. Kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo(si) metodai

Ugdymo(si) sėkmė priklauso nuo mokomosios medžiagos parinkimo, mokymo proceso organizavimo pobūdžio, mokinių veiklos lygio šiame procese. Tai lemia mokymo metodų pobūdis, t. y. kaip mokoma. Vadinas, atsižvelgiant į pamokos tikslus, ugdomąjį turinį, mokinių amžiaus ypatumus, jų gebėjimus bei specialiuosius ugdymo(si) poreikius ir jų pobūdį, svarbu ne tik numatyti mokymo metodus bei jų įvairius derinius, bet ir pagalvoti, kaip juos panaudoti, kad mokiniai aktyviai dalyvautų ugdomojoje veikloje. Tyrimu buvo siekiama atskleisti, kokius metodus kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui taiko pedagogai ir kurie iš taikomų metodų patys efektyviausi.

8 priede pateikti duomenys leidžia pastebėti, kad dauguma pedagogų *taikomų* metodų sutampa su, jų nuomone, *efektyviausiais*: žaidimai (taikomų metodų $M = 3,46$; efektyviausių metodų $M^1 = 3,54$), demonstravimas (atitinkamai $M = 3,43$; $M^1 = 3,52$), iliustravimas (atitinkamai $M = 3,33$; $M^1 = 3,41$), bendradarbiavimas su klasės draugais (atitinkamai $M = 3,28$; $M^1 = 3,34$), pokalbis (atitinkamai $M = 3,34$; $M^1 = 3,35$), ekskursijos, išvykos (atitinkamai $M = 3,21$; $M^1 = 3,34$). Remiantis tyrimų rezultatai, galima daryti išvadą, jog vyrauja tendencija, kad pedagogai taiko tuos metodus, kurie, jų nuomone, yra patys efektyviausi.

Homogeniškiausiai respondentai vertino šių metodų taikymą: pasakojimo ($SD = 0,48$), demonstravimo ($SD = 0,52$), pokalbio ($SD = 0,52$), iliustravimo ($SD = 0,52$). Gana prieštaringai pedagogai vertino paskaitos ($SD = 0,73$), eksperimentavimų ($SD = 0,72$), ekskursijų, išvykų ($SD = 0,69$) metodų taikymą (8 priedas).

Kokybinio tyrimo rezultatų analizė parodė, kad interviu dalyviai kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui(si) be tradicinių metodų (*pokalbio, pasakojimo, aiškinimo, demonstravimo, klausimų – atsakymų ir kt.*) taiko ir aktyviuosius, ne tik įgalinančius geriau įsisąmoninti mokymo turinį, bet ir plėtojančius mokinių gebėjimą kritiškai mąstyti, taikyti įgytas žinias tiek įprastomis, tiek naujomis sąlygomis (*inscenizavimą, minčių lietu, blyksnį, koncentrinį ratą, dialogą, interviu, žaidimų, darbą poromis (grupėse), ekskursijų, projektų*) (14 priedas).

Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad skirtingą pedagoginį stažą turintys pedagogai kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui dažniausiai taiko žaidimų metodą (iki

10 metų darbo stažo $M=3,29$; 11 – 15 metų darbo stažo $M^1= 3,63$; 16 – 20 metų $M^2=3,36$; 21 ir daugiau metų $M^3=3,51$; $p= 0,017$), o efektyviausias metodas, jų nuomone, *bendradarbiavimas su klasės draugais* (atitinkamai $M=3,03$; $M^1=3,26$; $M^2=3,50$; $M^3=3,36$; $p= 0,043$) (3 priedas).

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad kalbėjimo bei klausymo kompetencijoms ugdyti ir pradinėse klasėse, ir vyresnėse klasėse pedagogai dažniausiai taiko *bendradarbiavimo su klasės draugais* ($M= 3,36$; $M^1= 3,17$) metodą, o efektyviausias metodas, jų nuomone, *žaidimai* (1-4 klasės $M= 3,63$; 5- 8 klasės $M^1= 3,35$) (5 priedas). Tai leidžia daryti prielaidą, jog respondentai dirbdami su įvairaus amžiaus ugdytiniais dažnai taiko metodus, kurie skatina mokinių susidomėjimą mokymu(si), gerina emocinį klimatą ir kelia mokymosi motyvaciją, priverčia ugdytinius reikšti mintis, ginti savo nuomonę bei pasiekti geresnių mokymosi rezultatų.

Remiantis tyrimų rezultatais, galima daryti išvadą, jog vyrauja tendencija, jog įvairių specialybių respondentai dažniausiai taiko *ilustravimą* (lietuvių kalbos mokytojai $M = 3,14$; pradinė klasių mokytojai $M^1= 3,39$; specialieji pedagogai $M^2= 3,29$). Tai patvirtina statistiškai reikšmingi skirtumai ($p =0,011$) (6 priedas).

Neparametriniai testai leido nustatyti šiuos statistiškai patikimus ryšius tarp įvairių demografinių duomenų ir taikomų metodų:

- kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo ir respondentų pagal ugdomas klases ryšys: pradinėse klasėse mokytojai dažniausiai taiko *ekskursijų, išvykų metodą* ($M= 3,37$; $p= 0,034$), o vyresnėse klasėse – *bendradarbiavimo su klasės draugais* ($M= 3,17$; $p= 0,000$) (5 priedas);
- kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo kintamųjų ir respondentų profesijos ryšys: lietuvių kalbos mokytojų nuomone, efektyviausias kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo metodas – *demonstravimas* ($M = 3,37$); pradinė klasių mokytojų ($M^1= 3,61$) ir specialiųjų pedagogų ($M^2= 3,48$) – *žaidimai* (6 priedas). Prieštaringų minčių sukelia aukšti *demonstravimo metodo* ($M = 3,37$) įverčiai. Vienu atveju, demonstravimas lengvina bei greitina žinių priėmimą, ir kaip tvirtina, kai kurie pedagogai, yra pažinimo ir savarankiškumo plėtojimo pagrindas, kitu atveju – jis efektyvus tik taikant jį su kitais kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui taikomais metodais.

Atlikus skalės kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui taikomi metodai faktorinę analizę buvo išskirti 3 faktoriai, atskleidžiantys pedagogų patirtis apie dažniausiai taikomus kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo metodus (žr. 6 lentelė).

6 lentelė

**Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui taikomų metodų faktorių modelis
(KMO=0,853)**

Faktorius	Pirminiai teiginiai	Vidurkis, M	Testo žingsnio svoris, L	Testo žingsnio skiriamoji geba, r/itt	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Aktyvieji metodai M = 2,74	Pranešimas nurodytu klausimu	2,43	0,72	0,61	0,83	20,08
	Klasės, grupės pranešimas	2,63	0,67	0,61		
	Projektai	2,86	0,65	0,60		
	Mokinių interviu	2,74	0,63	0,62		
	Eksperimentavimai	2,67	0,57	0,51		
	Diskusijos, debatai	2,78	0,54	0,54		
	Vaidmenų atlikimas	3,07	0,52	0,51		
Jungiantys įvairių veiklų metodai M= 3,34	Demonstravimas	3,45	0,74	0,59	0,74	13,66
	Iliustravimas	3,34	0,63	0,53		
	Žaidimai	3,49	0,63	0,55		
	Ekskursijos, išvykos	3,23	0,44	0,41		
	Bendradarbiavimas su klasės draugais	3,30	0,42	0,45		
Žodiniai metodai M= 3,15	Klausimų pateikimas	3,16	0,65	0,56	0,71	10,27
	Atpasakojimas	2,95	0,53	0,45		
	Pokalbis	3,35	0,52	0,49		
	Pasakojimas	3,15	0,48	0,48		

Aukščiausi įverčiai užfiksuoti kategorijoje *Jungiantys įvairių veiklų metodai* (M= 3,34). *Žaidimai* (M= 3,49), *demonstravimas* (M= 3,45), *ilustravimas* (M= 3,34) – tai metodai, kuriuos dažniausiai taiko pedagogai kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymui. Neretai pedagogai taiko *bendradarbiavimo su klasės draugais* (M= 3,30), *ekskursijų, išvykų* (M= 3,23) metodus.

Taip pat dažnai SUP mokinių kalbėjimo ir klausymo gebėjimų ugdymui taiko *Žodinius metodus* (M= 3,15): *pokalbi* (M= 3,35), *klausimų pateikimą* (M= 3,16), *pasakojimą* (M= 3,15), *atpasakojimą* (M= 2,95).

Žemiausi įverčiai užfiksuoti kategorijoje *Aktyvieji metodai* (M = 2,74). Žodinės komunikacijos ugdymui respondentai gana dažnai renkasi tokius metodus, kaip *vaidmenų atlikimas* (M= 3,07), *projektai* (M= 2,86), *diskusijos, debatai* (M= 2,78).

Lyginant su ankstesniais pedagogų nuomonių tyrimais Lietuvoje (Mielienės, Ruškaus, Elijošienės, 2003; Kafemanienės, 2005, Ambrukaičio, Zelbienės 2008 ir kt.), galima išvelgti šiuolaikinių metodų taikymo tendencijas.

Tyrimo duomenų analizė rodo, kad pedagogai praktikoje kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui aktyviai taiko aktyviuosius mokymo metodus bei būdus, leidžiančius vienoje klasėje aktyviai, savarankiškai ir kūrybiškai bendradarbiauti skirtingų akademinių gebėjimų moksleiviams (*žaidimus* $M= 3,49$, *bendradarbiavimą su klasės draugais* $M= 3,30$, *ekskursijas, išvykas* $M= 3,23$). Šie metodai padeda mokiniams įgyti praktinių kalbėjimo ir klausymo įgūdžių, kurie padeda jiems ateityje savarankiškai dalyvauti visuomenės gyvenime. Kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymui(si) respondentai renkasi ir įvairius tradicinius metodus: informacinius – teikiamuosius (*demonstravimas* $M= 3,45$; *ilustravimas* $M= 3,34$; *pasakojimas* $M= 3,15$), informaciniai - atgaminamieji (*pokalbiai* $M= 3,35$; *kartojimo pokalbis* $M= 3,12$). T testo rezultatų analizė leidžia manyti, kad pedagogai ugdydami kalbinę kompetenciją taiko, jų nuomone, efektyviausius metodus.

2.5. IKT priemonių taikymas kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui

Kaip buvo atskleista teorinėje dalyje, ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetenciją, IKT galima taikyti kaip vis atsinaujinantį informacijos šaltinį, kaip priemonę efektyviai perteikti žinias ir kaip įgaunantį vis didesnės svarbos bendravimo ir bendradarbiavimo būdą. Tad anketinės apklausos metu buvo siekiama sužinoti, kokias IKT priemones, kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymui, taiko pedagogai bei kurios, jų nuomone, pačios efektyviausios.

T testo rezultatų analizė išryškino tendenciją, kad pedagogai kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui dažniausiai naudoja IKT priemones, kurios jų nuomone, yra efektyviausios: *mokomuosius kompiuterinius žaidimus* (taikomos $M= 3,14$, efektyviausios $M^1=3,40$; $p= 0,000$); *mokomąsias kompiuterines programas* (atitinkamai $M= 3,08$, $M^1= 3,30$; $p= 0,000$); *pateiktis (Microsoft Power Point)* (atitinkamai $M= 3,08$, $M^1= 3,24$; $p= 0,000$). Tai patvirtina statistiškai reikšmingi duomenys (9 priedas).

Neparametriniai testai (Kruskal – Wallis, Man – Whitney) leido nustatyti šiuos statistiškai patikimus ryšius tarp įvairių demografinių duomenų ir IKT taikomų priemonių bei jų poreikio būtinybės:

- Kalbėjimo ir klausymo kompetencijoms ugdyti taikomų IKT priemonių bei respondentų kvalifikacinės kategorijos ryšys: metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai *pateiktis (Microsoft Power Point)* taiko dažniau nei vyresnieji mokytojai (mokytojai metodininkai $M= 3,18$; vyresnieji mokytojai $M^1=2,94$; $p= 0,008$) (10 priedas).
- Taikomų kalbėjimo ir klausymo kompetencijoms ugdyti IKT priemonių bei respondentų specialybių ryšys: specialieji pedagogai dažniau nei kitų tikslinių grupių respondentai

taiko *mokomuosius kompiuterinius žaidimus* (specialieji pedagogai $M = 3,22$, pradinų klasių mokytojai $M^1 = 3,17$, lietuvių kalbos mokytojai $M^2 = 2,69$; $p = 0,001$), *mokomąsias kompiuterines programas* (atitinkamai $M = 3,20$; $M^1 = 3,06$; $M^2 = 2,82$; $p = 0,009$), *paveikslų, piešinių (MS Paint, Corel ir kitų) kūrimo programas* (atitinkamai $M = 2,72$; $M^1 = 2,63$; $M^2 = 2,21$; $p = 0,002$) (6 priedas). Galima daryti prielaidą, šią situaciją įtakoja tai, kad specialieji pedagogai dirba su mažesnėmis mokinių grupėmis, todėl gali efektyviau naudoti įvairias IKT priemones.

- Efektyviausių kalbėjimo ir klausymo kompetencijoms ugdyti IKT priemonių bei skirtingų respondentų specialybių ryšys: specialieji pedagogai labiau nei pradinų klasių bei lietuvių kalbos mokytojai pažymi *mokomųjų kompiuterinių žaidimų* (specialieji pedagogai $M = 3,46$, pradinų klasių mokytojai $M^1 = 3,43$, lietuvių kalbos mokytojai $M^2 = 3,00$; $p = 0,001$), *mokomųjų kompiuterinių programų* (atitinkamai $M = 3,41$; $M^1 = 3,26$; $M^2 = 3,09$; $p = 0,040$), *interneto informacijos paieškos naršyklių naudojimo* (atitinkamai $M = 3,14$; $M^1 = 2,92$; $M^2 = 3,14$; $p = 0,042$) efektyvumą (6 priedas).
- Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo ir respondentų darbo stažo ryšys: mažiausią darbo stažą (iki 10 metų) turintys pedagogai dažniau nei kitų grupių respondentai taiko *mokomuosius kompiuterinius žaidimus* (iki 10 metų darbo stažą $M = 3,50$; $p = 0,001$), 10 – 15 metų darbo stažą – *mokomąsias kompiuterinių programas* ($M = 3,26$; $p = 0,014$), 16 – 20 metų – *pateiktis* ($M = 3,14$; $p = 0,001$) (7 priedas). Galima manyti, jog tai susiję su jaunesnių pedagogų didesniu kompiuteriniu raštingumu.
- Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo ir respondentų pagal ugdomas klases ryšys: 1 – 4 klasėse labiau nei 5 – 8 klasėse taikomi *mokomieji kompiuteriniai žaidimai* (1 – 4 klasėse $M = 3,16$; 5 – 8 klasėse $M^1 = 2,91$; $p = 0,043$), o vyresnėse klasėse dažniau naudojamosi *interneto informacijos paieškos naršyklėmis* nei pradinėse klasėse (atitinkamai $M = 3,02$; $M^1 = 2,79$; $p = 0,027$); pradinėse klasėse labiau pabrėžiamas *mokomųjų kompiuterinių žaidimų* taikymo efektyvumas nei vyresnėse klasėse (atitinkamai $M = 3,45$; $M^1 = 3,15$; $p = 0,008$) (5 priedas).

Atlikus skalės IKT taikymas kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui, faktorinę analizę, atskleistos šios apibendrinančios kategorijos: *Įvairios kompiuterinės priemonės, Virtuali mokymo (-si) aplinka* ir *Interaktyvios priemonės, virtuali mokymo (-si) aplinka* (7 lentelė).

7 lentelė

IKT taikymo kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui faktorių modelis (KMO=0,833)

Faktorius	Pirminiai teiginiai	Vidurkis, M	Testo žingsnio svoris, L	Testo žingsnio skiriamoji geba, r/itt	Cronbach A	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Įvairios kompiuterinės priemonės M= 2,9	Mokomųjų kompiuterinių programų taikymas	3,08	0,79	0,70	0,81	20,96
	Pateikčių (Microsoft Power Point) taikymas	3,08	0,67	0,62		
	Mokomųjų kompiuterinių žaidimų taikymas	3,14	0,63	0,60		
	Teksto apdorojimo programų (Microsoft Word ir kitų) taikymas	2,79	0,55	0,60		
	Paveikslų, piešinių (MS Paint, Corel ir kitų) kūrimo programų taikymas	2,62	0,48	0,51		
Virtuali mokymo (-si) aplinka ir interaktyvios priemonės M= 2,3	Diskusijų, forumų, garso, vaizdo konferencijų naudojimas	2,14	0,75	0,64	0,78	18,30
	Pokalbio programų („Skype“, „ICQ“, „MIRC“ ir kitų) naudojimas	2,22	0,69	0,68		
	Elektroninio pašto programų („MS Outlook Express“, „MS Outlook“, „Gmail“ ir kt.) naudojimas	2,43	0,58	0,59		
	Interaktyvių priemonių (interaktyvių lentų ir pan.)	2,31	0,46	0,46		
Virtuali mokymo (-si) aplinka M=2,71	Tinklų, svetainių, virtualių laboratorijų ir kt. naudojimas	2,57	0,77	0,72	0,83	15,77
	Interneto informacijos paieškos naršyklių naudojimas	2,85	0,75	0,72		

Aukščiausi įverčiai užfiksuoti kategorijoje *Įvairios kompiuterinės priemonės* (M= 2,9). Didžioji dalis apklaustųjų akcentavo *mokomųjų kompiuterinių žaidimų taikymą* (M= 3,14), *pateikčių naudojimą* (M= 3,08), *mokomųjų kompiuterinių programų taikymą* (M= 3,08).

Virtuali mokymo (-si) aplinka – dar viena pedagogų nuomonę vienijanti kategorija. Didžiausio pritarimo sulaukė *elektroninio pašto programų* (M= 2,43) bei *interaktyvių priemonių* (M= 2,31) naudojimas.

Žemiausi įverčiai užfiksuoti faktoriuje *Virtuali mokymo (-si) aplinka ir interaktyvios priemonės*. Dauguma respondentų mano, kad kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymui

svarbios interneto informacijos paieškos naršyklės ($M= 2,85$) bei tinklalapiai, svetainės, virtualios laboratorijos ($M= 2,57$).

Interviu tyrimo dalyviai IKT priemones dažniausiai taiko rašymo įgūdžių tobulinimui (14 priedas Eks. 2, Eks.3, Eks.4, Eks.5). Tyrime dalyvavę informantai savo darbe dažniausiai taiko tas pačias IKT priemones, kaip ir anketinės apklausos respondentai: *mokomuosius kompiuterinius žaidimus, Power point pateiktis, naudojami kolegų parengtomis svetainėmis, elektroniniu paštu ir kt.* (14 priedas).

Šios dalies tyrimo rezultatai išryškino tendenciją, kad respondentai ugdydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijas dažniausiai taiko, jų nuomone, efektyviausias IKT priemones: *mokomuosius kompiuterinius žaidimus, mokomąsias kompiuterines programas, pateiktis*. Aptikti įvairūs statistiniai ryšiai tarp IKT priemonių taikymo ir demografinių duomenų (profesijos, darbo stažo, ugdytinių amžiaus).

2.6. Sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sąlygos

Teorinėje dalyje buvo atskleistos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo ugdymo sąlygos, kurios skatina reikšti mintis, jausmus, išgyvenimus kalba, skatina norą ir būtinybę ką nors sakyti bei padeda suformuoti reikiamus kalbinius mokėjimus ir įgūdžius.

Siekiant atskleisti sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sąlygas, pedagogų buvo prašyta įvertinti teiginius susijusius su įvairiais kalbinės veiklos ugdymo veiksniais.

Respondentų nuomone, svarbiausios sąlygos: *saugi mokymosi aplinka, nekelianti mokiniams įtampos ir nerimo* ($M= 3,53$), *pastovus profesinis tobulėjimas ir gautų žinių diegimas praktikoje* ($M= 3,49$), *pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimas* ($M= 3,48$). Aukšti įverčiai užfiksuoti tiek vertinant minėtų sąlygų reikalingumą, tiek jų taikomumą praktikoje. Visi skirtumai statistiškai reikšmingi $p= 0,000$ (11 priedas).

Neparametriniai testai leido nustatyti šiuos statistiškai patikimus ryšius tarp įvairių demografinių duomenų ir kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui reikalingų sąlygų bei jų realizavimo praktikoje:

- remiantis tyrimų rezultatais, galima daryti išvadą, jog vyrauja tendencija, kad įvairių profesijų respondentų nuomone, efektyviausios kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sąlygos yra: *saugi mokymosi aplinka, nekelianti mokiniams įtampos ir nerimo* (lietuvių

kalbos mokytojų $M= 3,36$, pradinių klasių mokytojų $M^1 = 3,62$; specialiųjų pedagogų $M^2 = 3,45$; $p= 0,010$), *pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimas* (atitinkamai $M= 3,28$, $M^1 = 3,53$; $M^2 = 3,45$; $p= 0,050$) (6 priedas);

- kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sąlygų ir respondentų darbo stažo ryšys: mažiausią stažą (iki 10 metų) turintys pedagogai dažniau nei kitų grupių respondentai pabrėžia *pedagogų supratimo ir noro keisti ugdymo praktiką svarbą* (iki 10 metų darbo stažą turinčių pedagogų $M= 3,58$, 11 – 15 metų darbo stažą $M^1 = 3,35$; 16- 20 stažą $M^2 = 3,28$; 21 ir daugiau metų stažą $M^3 = 3,22$; $p= 0,018$), 21 ir daugiau metų stažą turintys pedagogai, labiau nei kiti respondentai, nurodė, kad praktikoje sėkmingiau realizuojama sąlyga – *saugios mokymosi aplinkos, nekeliančios mokiniams įtampos ir nerimo*, sukūrimas (atitinkamai $M=3,12$, $M^1=2,88$, $M^2=3,01$, $M^3=3,27$, $p= 0,019$ (7 priedas);
- kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sąlygų ir respondentų pagal ugdomas klases ryšys: pradinėse klasėse dirbantys pedagogai labiau nei vyresnėse klasėse dirbantys respondentai akcentuoja *saugios mokymosi aplinkos, nekeliančios mokiniams įtampos ir nerimo, sukūrimo* (1-4 kl. $M= 3,60$; 5-8 kl. $M^1 = 3,42$, $p= 0,026$), įgytų žinių perkėlimo į kitas situacijas svarbą (atitinkamai $M= 3,43$; $M^1 = 2,26$; $p= 0,041$), *pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimą* (atitinkamai $M= 3,29$, $M^1 = 3,02$; $p= 0,020$) (5 priedas).

Skalę, susijusią su kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sąlygomis, sudarė 15 kintamųjų. Atlikus šios skalės faktorinę analizę, buvo atskleistos sėkmingas ugdymo sąlygas apibūdinančios kategorijos: *Ugdymo(si) proceso tobulinimas, Pedagogų kompetencijos tobulinimas* (8 lentelė).

8 lentelė

Kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sąlygų faktorių modelis (KMO=0,907)

Faktorius	Pirminiai teiginiai	Vidurkis, M	Testo žingsnio svoris, L	Testo žingsnio skiriamoji geba, r/itt	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Ugdymo(si) proceso tobulinimas M=3,06	Prielaidų mokiniams ugdytis komunikavimo kompetencijas sudarymas	3,04	0,68	0,69	0,88	26,50
	Visų kalbinės veiklos rūšių ugdymo dermė	3,09	0,66	0,67		
	Pažangos vertinimo kriterijų numatymas	3,04	0,66	0,64		
	Efektyvios kalbėjimo ir klausymo strategijų ugdymo metodikos sukūrimas	2,88	0,66	0,68		
	Saugios mokymosi aplinkos, nekeliančios mokiniams įtampos ir nerimo, sukūrimas	3,14	0,63	0,59		
	Pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimas	3,16	0,62	0,61		
	Įgytų žinių perkėlimas į kitas situacijas	3,09	0,61	0,62		
	Pastovus profesinis tobulėjimas ir gautų žinių diegimas praktikoje	3,25	0,56	0,62		
	Pakankama metodinės literatūros, mokymo(si) priemonių bazė	2,86	0,52	0,53		
Pedagogų kompetenci jos tobulinimas M=3,08	Gebėjimas diegti naujoves, kurti ir perimti inovatyvius mokymo(si) metodus	3,13	0,80	0,76	0,87	22,71
	Mokinio – paties svarbiausio mokymosi subjekto – aktyvinimas	3,09	0,73	0,72		
	Meistriškumas, kūrybiškumas taikant įvairius mokymo(si) metodus	3,18	0,71	0,66		
	Aktyvesnis informacinių ir komunikacinių technologijų taikymas	3,06	0,65	0,63		
	Pedagogų supratimas ir noras keisti ugdymo praktiką	3,00	0,64	0,65		
	Tarpdalykinės integracijos užtikrinimas (išmoktų kalbėjimo ir klausymo strategijų taikymas kitų mokomųjų dalykų pamokose)	3,02	0,52	0,58		

Aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintoje kategorijoje *Pedagogų kompetencijos tobulinimas* (M=3,08). Didžioji dalis apklaustųjų mano, kad ugdant kalbėjimo ir klausymo

kompetenciją, svarbus pedagogų meistriškumas, kūrybiškumas taikant įvairius mokymo(si) metodus (M= 3,18), gebėjimas diegti naujoves, kurti ir perimti inovatyvius mokymo(si) metodus (M=3,13), mokinio – paties svarbiausio mokymosi subjekto – aktyvinimas (M= 3,09).

Gana aukšti įverčiai užfiksuoti ir kitoje kategorijoje – *Ugdymo(si) proceso tobulinimas* (M=3,06). Apklausoje dalyvavę pedagogai ypač akcentavo *pastovų profesinį tobulėjimą ir gautų žinių diegimą praktikoje* (M= 3,25), *pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimą* (M= 3,16), *saugios mokymosi aplinkos, nekeliančios mokiniams įtampos ir nerimo, sukūrimą* (M= 3,14).

Analizuojant sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sąlygas bei jų taikomumą praktikoje, paaiškėjo, kad respondentų nuomone, *mokiniam ypač svarbi saugi mokymosi aplinka, nekelianti įtampos ir nerimo, pastovus pedagogų profesinis tobulėjimas bei pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimas*. Aukšti įverčiai užfiksuoti tiek vertinant minėtų sąlygų reikalingumą, tiek jų taikomumą praktikoje.

2.7. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sunkumai bei tobulinimo galimybės

Anketoje respondentų buvo prašoma nurodyti didžiausius sunkumus, iškylančius ugdant mokinių, turinčių ugdymosi sunkumų, kalbėjimo ir klausymo kompetenciją, bei pasiūlymus, kaip galima būtų šiuos sunkumus įveikti. Atlikta išsakytų teiginių turinio analizė, tai yra respondentų atsakymai sugrupuoti pagal semantinį - leksinį panašumą. Duomenų grupės įvardintos, suteikiant esmę atitinkantį pavadinimą. Išskirtos 8 kategorijos, bei suskaičiuotas teiginių pasikartojimas. Taip, pagal reitingo dėsnį, nustatyta gautų kategorijų svarba.

Pirminė duomenų (atvirų klausimų) analizė atskleidė, jog pedagogų ir specialiųjų pedagogų išvardinti sunkumai ir pateikti pasiūlymai mažai varijuoja, dažnai kartojasi (12,13 priedai).

Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo(si) sunkumai. Svarbiausia ir aktualiausia pedagogų išsakytų kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo sunkumų kategorija - *Mokinių ugdymo(si) sunkumai* (užfiksuotas didžiausias skaičius teiginių N= 73). Pedagogų manymu, kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui didelės įtakos turi įvairūs mokinių ugdymosi sunkumai (9 lentelė).

9 lentelė

Kategorija „Mokinių ugdymo(si) sunkumai“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Mokinių ugdymo(si) sunkumai	Dėmesio koncentravimo sunkumai	20
	Mokymosi motyvacijos stoka, nepasitikėjimas savo jėgomis, bendravimo problemos	19
	Klausymo įgūdžių stoka	12
	Nesugebėjimas sklandžiai reikšti savo mintis	12
	Šnekamosios kalbos (tarties, kirčiavimo, žodyno) plėtros trūkumai	6
	Elgesio problemos	4
	Iš viso	73

Pedagogai aktualizavo:

- *dėmesio koncentravimo sunkumus* („dėmesio neišlaikymas“; „nesukaupia dėmesio“; „sunkiai sukaupia dėmesį“; „negeba ilgesniam laikui sukaupti dėmesį“; „negeba sutelkti dėmesį ir jį išlaikyti“; dėmesio ir aktyvumo problemos“; „neišlaiko dėmesio pamokoje“; „negeba sutelkti dėmesio, išklausti užduotį iki galo“; „dėmesio palaikymo problemos“; „negeba sutelkti dėmesio, bei išklausti kitų asmenų“; „dėmesio koncentravimo stoka“; „sunkiai sukaupia dėmesį, jį išlaiko“; „dėmesingumo stoka“; „nesugeba ilgesnį laiką išlaikyti dėmesį“);
- *mokymosi motyvacijos nebuvimą* („abejingumas viskam“; „specialiųjų poreikių mokiniai dažniausiai pasyvūs grupinio darbo dalyviai“; „menka mokymosi motyvacija“; „sunku sudominti“; „mokiniai patys nenori dirbti“; „specialiųjų poreikių mokinius sunku kuo nors sudominti“; „dažnai specialiųjų poreikių mokiniai būna praradę mokymosi motyvaciją“; „neturi noro veikti- sėdi ir laukia mokytojo pagalbos“),
- *klausymo įgūdžių stoką* („neišklauso kalbančiojo“; „vaikams sunku išmokyti klausytis“; „neatidžiai klauso“; „nemoka išklausti kito nuomonės“; „sunku įpratinti klausyti“; „sunkiai sekasi jiems suprasti žodinę užduotį“; „neįsiklausymo problemos“; „negeba išklausti“; „nesuvokia apie ką kalbi“; „žiūri, bet negirdi“; „nuolat pertraukinėja neišklausę“; „sunkiausiai išmokomas yra klausymo įgūdis“).

Antroji kategorija pagal užfiksuotų leksinių semantinių vienetų kiekį, *Nepakankamai efektyvus švietimo sistemos valdymas* (N= 52). Pedagogų manymu, kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo procesui didelės įtakos turi *mokinių skaičius klasėse, aprūpinimas metodinėmis priemonėmis, specialiosios pagalbos efektyvumas* (10 lentelė).

10 lentelė

Kategorija „Nepakankamai efektyvus švietimo sistemos valdymas“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Nepakankamai efektyvus švietimo sistemos valdymas	Per didelis skirtingų kompetencijų mokinių skaičius klasėse	20
	Nepakankamas mokytojų ir mokinių aprūpinimas metodinėmis priemonėmis, IKT	16
	Specialistų ir jų teikiamos pagalbos trūkumas mokyklose	9
	Sudėtingos ugdymo programos, silpni tarpdalykiniai ryšiai	7
Iš viso		52

Kita kategorija - *Nepakankamas tėvų dalyvavimas ugdymo procese* (N= 20). Pedagogai akcentavo *nepakankamą tėvų dalyvavimą ugdymo procese* („daugelis tėvų mano, kad vaiko ugdymas yra mokyklos reikalas“; „nepakankamas tėvų dėmesys savo vaiko ugdymui“; „mažai pagalbos ir domėjimosi sulaukiame iš tėvų“; „tėvai mėgsta mokytojams nurodinėti, tačiau patys namuose dažniausiai nepadedą vaikams“; daugelis tėvų galvoja, kad mokymas mokytojų reikalas“; „tėvams trūksta informacijos, kaip padėti vaikams“) (11 lentelė).

11 lentelė

Kategorija „Nepakankamas tėvų dalyvavimas ugdymo procese“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Nepakankamas tėvų dalyvavimas ugdymo procese	Nepakankamas tėvų bendravimas su vaikais, emigracija	10
	Tėvai nesupranta vaiko mokymosi sunkumų ir nežino, kaip jiems padėti.	5
	Atsakomybės už vaiko ugdymą „perkėlimas“ mokyklai	5
Iš viso		20

Kita kategorija, išreiškianti pedagogų nuomonę apie kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sunkumus – *Neefektyvus komandinis darbas* („komandinio darbo mokykloje nebuvimas“; „nėra darbo pasidalijimo“; „nevyksta pasiskirstymas funkcijomis“; „visi dirba savo darbus „savaip“; trūksta pasiskirstymo darbais“) (12 priedas).

12 priedas

Kategorija „Neefektyvus komandinis darbas“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Neefektyvus komandinis darbas	Komandinis darbas vykdomas tik „popieriuje“	5
	Mokytojų ir specialistų bendradarbiavimo stoka	4
	Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo stoka	6
Iš viso		15

Pedagogų kompetencijos stoka – dar viena kategorija, išreiškianti pedagogų nuomonę apie kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sunkumus. Respondentų nuomone, *pedagogams trūksta supratimo ir noro keisti ugdymo praktiką* („pedagogams trūksta supratimo ir įsijautimo į specialiųjų poreikių mokinių problemas“; „mokytojams stinga kūrybiškumo taikant įvairius ugdymo metodus“; „menkai naudojimas IKT“; „pedagogai negeba diegti naujovių praktikoje“; „pedagogams trūksta noro diegti naujoves“; „pedagogai dažniausiai renkasi tradicinius metodus, todėl sunkiai sekasi sudominti ir įtraukti visus mokinius“), *trūksta kompetencijos dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais* („mokytojams trūksta žinių apie specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymą“; „gal kai kada trūksta kompetencijos dirbti su spec.poreikių mokiniais“; „perpildytose klasėse mokytojams sunku gerai pažinti mokinius ir individualizuoti ugdymo(si) procesą“; „kai kurie mokytojai nesigilina į specialiųjų poreikių mokinių individualias savybes“) (13 lentelė).

13 lentelė

Kategorija „Pedagogų kompetencijos stoka“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Pedagogų kompetencijos stoka	Pedagogams trūksta supratimo ir noro keisti ugdymo praktiką	6
	Mokytojams trūksta kompetencijos dirbti su spec.poreikių mokiniais	4
	Mokytojams trūksta žinių apie kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymą	4
Iš viso		14

Kalbant apie sunkumus ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetenciją interviu dalyvių nuomonės sutapo su anketinio tyrimo dalyvių nuomone. Informantai ypač akcentavo šias problemas: „mokiniai nedrįsta kalbėti prieš klasę, jiems trūksta drąsos, pasitikėjimo savo jėgomis, o dėl dėmesio koncentravimo problemų jiems sunkiai sekasi išklausti kalbantįjį“ (14 priedas Eks.1), „bendravimo įgūdžių stoka, skurdi kalbinė aplinka namuose“ (14 priedas Eks.2), „įgimti psichiniai dalykai (intelektų sutrikimai, socialinės raidos sutrikimai ir kt.)“ (14 priedas

Eks.4), „sudaryti įgūdžiai neįtvirtinami kitų dalykų pamokose, minimalus kalbos vartojimas kitose veiklose“ (14 priedas Eks.5).

Pedagogų pasiūlymai kalbėjimo ir klausymo ugdymui gerinti. 182 apklausoje dalyvavę respondentai išsakė savo pasiūlymus, kaip reikėtų gerinti kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo(si) sąlygas.

Pirma kategorija, pagal užfiksuotų leksinių semantinių vienetų kiekį - *Ugdymo proceso optimizavimas* (N= 59). Pedagogai nurodė svarbiausius ugdymosi proceso optimizavimo veiksmus kaip *materialinės bazės turtinimą* („daugiau mokomosios medžiagos; vadovėlių“; „specialiųjų poreikių mokiniams būtinai turi būti poilsio zonos, relaksaciniai kambariai, kad pavargę galėtų pailsėti“; „reikia daugiau specialiųjų poreikių mokiniams pritaikytų vadovėlių“; „IKT priemonių įsigijimas“; „stiprinti materialinę mokyklų bazę“; „geriau aprūpinti specialiomis mokymo priemonėmis“; „ kiekvienas specialiųjų poreikių mokinys turėtų klasėje turėti prieigą prie kompiuterio“), *papildomų etatų steigimas, specialiosios pedagoginės pagalbos valandų skaičiaus didinimas* („didinti specialiosios pagalbos valandų skaičių“, „klasėje prie mokinių besimokančių pagal adaptuotas programas turi būti pagalbininkas, mokyklose reikėtų steigti psichologo etatus“; „būtinai mokytojų pagalbininkas klasėje“; „didesnės specialistų pagalbos“; „daugiau skirti valandų darbui su spec.poreikių vaikais“), *tinkamos kalbinės aplinkos mokiniams sudarymas* („saugios aplinkos mokiniams kūrimas“; „sudaryti mokiniams įtampos ir nerimo nekeliančią aplinką“) (14 lentelė).

14 lentelė

Kategorija „Ugdymo proceso optimizavimas“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Ugdymo proceso optimizavimas	Materialinės bazės turtinimas, IKT taikymo galimybės	20
	Papildomų etatų steigimas, specialiosios pedagoginės pagalbos valandų skaičiaus didinimas	19
	Tinkamos kalbinės aplinkos mokiniams sudarymas	6
	Tarpdalykinės integracijos užtikrinimas	5
	Kalbėjimo ir klausymo mokymo metodikos tobulinimas	5
	Mokinių skaičiaus klasėse mažinimas	4
Iš viso		59

Dalis pedagogų, teikdami pasiūlymus, akcentavo *tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą aktualumą ir poreikį* („reikia organizuoti apmokymus tėvams, turintiems SUP vaikus“; „būtina šviesti, informuoti, motyvuoti tėvus“; „daugiau dėmesio skirti tėvų švietimui“; „aiškinti tėvams, kad vaikams būtinas taisyklingos kalbos pavyzdys, klaidų namuose taisymas“; „skirti

tėvams ir vaikams bendras užduotis“; „didinti bendradarbiavimą su tėvais“; „labiau įtraukti į ugdymosi procesą tėvus, reikalauti ir iš jų daugiau atsakomybės“)(15 lentelė).

15 lentelė

Kategorija „Šeimos įtraukimas“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Šeimos įtraukimas	Įtraukimas į bendrų sprendimų priėmimą	11
	Tėvų švietimas, jų pagalbos svarbos akcentavimas	7
Iš viso		18

Pedagogų kompetencijų ugdymas – dar vienas sėkmingą kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymąsi užtikrinantis veiksnys. Apklaustųjų nuomone, būtina kelti pedagogų kvalifikaciją („tobulinti pedagogų rengimą“; „organizuoti praktikų seminarus“; „skatinti mokytojus domėtis naujovėmis“; „skatinti lankyti kursus“; „organizuoti daugiau praktinių seminarų“; „išnaudoti specialistų konsultacijas“) bei nuolat dalintis praktine patirtimi (semtis patirties iš daugiau metų pradirbusių pedagogų, stebėti ir aptarti kolegų pamokas, analizuoti sudėtingesnius atvejus; aptarti sėkmės atvejus) (16 lentelė).

16 lentelė

Kategorija „Pedagogų kompetencijų ugdymas“ ir ją sudarančios subkategorijos

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Pedagogų kompetencijų ugdymas	Pedagogų kvalifikacijos kėlimas	7
	Dalijimasis patirtimi	4
Iš viso		11

Informantų, dalyvavusių interviu, teiginiai „stengiuosi per pamokas sudaryt mokiniams saugią mokymosi aplinką, modeliuot įvairias kalbines situacijas, kitų mokomųjų dalykų mokytojams rekomenduojam pamokose taikyti išmoktas kalbėjimo ir klausymo strategijas“ (14 priedas Eks. 1), „per pamokas stengiuos prakalbinti kiekvieną mokinį, taikau įvairius bendradarbiavimo metodus, kurie skatina silpniau besimokančius mokinius mokytis iš geriau besimokančių, taikau įvairius mokymo(si) metodus“ (14 priedas Eks. 2), „taikau praktinius – kūrybinius darbus: žaislo pasakojimas apie viešnagę mokinio namuose, surinktos informacijos pristatymas klasei, perskaitytos knygos pristatymas klasei, improvizacijų, vaidinimų kūrimas, kelionės, išvykos, savaitgalio išpūdžių, patirtų išgyvenimų pasakojimas“ (14 priedas Eks. 3), „rengiam įgarsintas MKP PoverPoint programa pagal Vilkenės ir Andijanovos metodiką,

rengiame su mokiniais įvairius PowerPoint pristatymus, filmuojame mokinių kalbą ir ją analizuojame“ (14 priedas Eks. 5) ir kt. leidžia manyti, kad pedagogams ugdydami kalbėjimo klausymo kompetenciją ieško įvairių darbo formų ir būdų, stengiasi sukurti optimalias ugdymo(si) sąlygas

Respondentų išsakytų sunkumų ir pateiktų pasiūlymų jiems spręsti analizė rodo, jog vyrauja nuomonė, kad ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetencijas daugiausia sunkumų kyla dėl *mokinių ugdymo(si) sunkumų, nepakankamai efektyvaus švietimo sistemos valdymo, tėvų neįsitraukimo į ugdymo procesą, neefektyvaus komandinio darbo, pedagogų kompetencijos stokos*. Apklausos dalyvių teigimu, šiuos sunkumus būtų galima išspręsti *optimizuojant ugdymo procesą, bendradarbiaujant su mokinių tėvais, keliant pedagogų kompetenciją*. Atvirų klausimų content analizės rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai prisiima dalį atsakomybės už specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymo nesėkmes ir nelinkę jų pateisinanti įvairiomis išorinėmis priežastimis.

IŠVADOS

1. Analizuojant mokslinę ir metodinę literatūrą išryškėjo, kad efektyvios komunikacijos pagrindas visų keturių komunikacinės kompetencijos elementų – kalbėjimo, klausymo, skaitymo ir rašymo ugdymo dermė. Dėl nepakankamo dėmesio kuriai nors vienai kalbinės veiklos rūšiai, nukenčia visos kalbinės veiklos efektyvumas. Kalbėjimo ir klausymo gebėjimai ne tik labai svarbūs gyvenime, bet ir yra skaitymo bei rašymo mokymo(si) sėkmės prielaida. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo realybėje būtina kalbėti apie naujus mokymo metodus, kurie aktyvina mokinių pažintinę veiklą, ugdo gebėjimą klausyti ir išklausyti bei kritiškai mąstyti, skatina atvirumą ir tarpusavio supratimą, pagarbą. Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui(si) IKT naudojamos daug rečiau nei kitų kalbinių veiklų. SUP turintys mokiniai patiria įvairių mokymosi sunkumų bendrojo lavinimo mokykloje ir patys neįgyja tinkamų kalbėjimo ir klausymo įgūdžių, todėl jiems reikalinga specialistų pagalba, įvairūs mokymo metodai ir IKT priemonės.
2. Kokybiniu tyrimu nustatyta, kad pedagogai ugdymo procese akcentuoja kalbinės veiklos rūšių ugdymo dermę, tačiau pirmenybę teikia skaitymo ir rašymo gebėjimų ugdymui. Informantai ugdydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių kalbėjimo ir klausymo kompetenciją ieško įvairių darbo formų ir būdų, stengiasi sukurti optimalias ugdymo(si) sąlygas (saugią mokymo(si) aplinką, taiko įvairius mokymo(si) metodus, modeliuoja įvairias kalbines situacijas, išmoktas kalbėjimo ir klausymo strategijas taiko kitų mokomųjų dalykų pamokose).
3. Anketinės apklausos metu nustatyta, kad respondentų nuomone, ugdytiniais svarbūs visų kalbinių veiklų (klausymo, kalbėjimo, rašymo, skaitymo) gebėjimai. Dažniausiai pedagogai kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui taiko aktyviuosius mokymo(si) metodus bei būdus (žaidimus, bendradarbiavimą su klasės draugais, ekskursijas, išvykas). Neretai respondentai renkasi įvairius tradicinius metodus (demonstravimą, iliustravimą, pasakojimą, pokalbį) bei IKT priemones (mokomuosius kompiuterinius žaidimus, mokomąsias kompiuterines programas, pateiktis). Analizuojant sėkmingo kalbėjimo ir klausymo kompetencijos ugdymo sąlygas bei jų taikomumą praktikoje, paaiškėjo, kad respondentų nuomone, mokiniams ypač svarbi saugi mokymosi aplinka, nekelianti įtampos ir nerimo, pastovus pedagogų profesinis tobulėjimas bei pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimas.
4. Pedagogų atsakymų į atvirus klausimus turinio analizės rezultatai parodė, kad ugdant kalbėjimo ir klausymo kompetencijas daugiausia sunkumų kyla dėl mokinių ugdymo(si)

sunkumų, nepakankamai efektyvaus švietimo sistemos valdymo, tėvų neį(si)traukimo į ugdymo procesą, neefektyvaus komandinio darbo, pedagogų kompetencijos stokos. Respondentų teigimu, šiuos sunkumus būtų galima išspręsti optimizuojant ugdymo(si) procesą, bendradarbiaujant su mokinių tėvais, keliant pedagogų kompetenciją.

5. Pasitvirtinimo hipotezė, kad kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui bendrojo lavinimo mokyklose skiriama mažiau dėmesio nei skaitymo ir rašymo.

REKOMENDACIJOS

1. Ugdant kalbinę kompetenciją, ieškoti integruojamosios ašies, kuri sietų visų keturių komunikacinės kompetencijos elementų ugdymą(si) ir sudarytų prielaidas kalbėjimo ir klausymo kompetencijų formavimui.
2. Ieškoti įvairių darbo formų ir būdų, stengtis sukurti optimalias ugdymo(si) sąlygas (saugią mokymo(si) aplinką, taikyti įvairius mokymo(si) metodus, modeliuoti įvairias kalbines situacijas, sukurti mokiniams saugią mokymosi aplinką, nekeliančią įtampos ir nerimo, aktyvinti patį svarbiausią mokymosi subjektą — mokinį).
3. Tobulinti pedagogų ir tėvų tarpusavio bendradarbiavimą, taikant įvairias IKT priemones (pokalbio programas „Skype“, „ICQ“, „MIRC“, diskusijas, forumus, garso, vaizdo konferencijas, tinklalapius, svetaines, ir kt.).
4. Kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui taikyti aktyviuosius mokymo(si) metodus bei būdus, leidžiančius aktyviai, savarankiškai ir kūrybiškai bendradarbiauti skirtingų akademinių gebėjimų mokiniams.
5. Aktyviau taikyti informacines ir komunikacines technologijas kalbėjimo ir klausymo kompetencijų ugdymui(si).
6. Užtikrinti tarpdalykinę integraciją, išmoktas kalbėjimo ir klausymo strategijas taikyti kitų mokomųjų dalykų pamokose.
7. Per kitų mokomųjų dalykų pamokas suteikti mokiniams kuo daugiau progų savo mintis reikšti žodžiu.

Literatūra

1. Alaunienė, Z. (2001). *Bendrosios kalbos kultūros ugdymo rekomendacijos aukštosioms mokykloms*. Vilnius : Baltos lankos.
2. Ališauskas, A. (2003). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių pažinimas ir įvertinimas. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 221-260). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Mielienė, R., Miltenienė, L., Gerulaitis, D. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis: Tyrimo ataskaita*. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/SMM_ATASKAITA_pagalbos%20lygis_2007.pdf (žiūrėta 2011- 11-21).
4. Almonaitienė, J. (Ats. red.). (2007). *Bendravimo psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
5. Ambrukaičis, J., Zelbienė, K. (2008). Kalbinio ugdymo ir specialiosios pedagoginės pagalbos metodų taikymas heterogeninėje klasėje. *Specialusis ugdymas*, 1 (18), 137-147.
6. Ambrukaitis, J. (2000). *Vaikų, turinčių mokymosi sunkumų, gimtosios kalbos ugdymas I klasėje*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
7. Ambrukaitis, J. (2002). *Lietuvių kalbos specialioji didaktika*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Ambrukaitis, J. (2006). *Vaikų, turinčių mokymosi sunkumų, kalbinis ugdymas I – IV klasėse*. Mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
10. Ambrukaitis, J., Milčinauskienė, V. Žemesniųjų klasių neišplėtotos kalbos mokinių bendravimo gebėjimai (2007). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*, 9 d. (p. 6-22). Šiauliai: ŠU leidykla.
11. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2(7), 6-23.

12. Augis, R. ir kt. (Red. kol.). (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius : Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
13. Bankauskienė, N., Bankauskaitė-Sereikienė, G. (2006). *Lietuvių kalbos mokytojo veikla: pamokos organizavimo metodai ir tyrimas: mokomoji knyga*. Kaunas: Technologija.
14. Bankauskienė, N., Jegelevičienė, S. (2006). Socialinė adaptacija: ekspertinis vertinimas. *Specialusis ugdymas*, 1(14), 145-157.
15. Barkauskaitė, M., Grincevičienė, V., Indrašienė, V., Pūkinskaitė, R. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis institutas.
16. Baršauskienė, V., Janulevičiūtė- Ivaškevičienė, B. (2007). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Vadovėlis. Kaunas: Technologija.
17. Bielinienė, J. (2000). *Iškalbos menas*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
18. Bierach, A. (2000). *Kūno kalba: mokyklos jį suprasti ir sėkmingai vartoti*. Kaunas: Tyrai.
19. Bižys, N., Linkaitytė, G., Valiuškevičiūtė, A. (1996). *Pamokos mokytojui*. Vilnius: Margi raštai.
20. Budrienė, R. (2008). Kai kurie mokymo ir mokymosi skaityti sutrikimai. *Žvirblių takas*, 5, 55–56.
21. Bukantienė, J. (2010). Pradinių klasių mokytojo specialiosios kompetencijos: bendrinės lietuvių kalbos tarties mokymas ir mokymasis. *Žvirblių takas*, 3, 37- 41.
22. Čepaitienė, G. (1996). *Kalbos etiketas ir mokykla*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
23. Čepaitienė, G., Palubinskienė, E. (2008). *Lietuvių kalba VII klasėje*. Mokytojo knyga. Kaunas: Šviesa.
24. Dabrišienė, V., Narkevičienė, B. (2003). Individualizuoto ugdymo programų specialiųjų poreikių moksleiviams sudarymo principai: empirinis pagrindimas. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 104-105.
25. Daniels, E., R., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių vaikams kūrimas. Specialiųjų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

26. Daugirdienė, I. (2003). Kalbos ir komunikacijos korekcija. A. Prasauskienė (Sud.). *Vaikų raidos sutrikimai* (p. 294- 314). Kaunas: Spindulys.
27. Dobrovolskis, B., Koženauskiene, R., Mikulėnienė, D. (2007). *Lietuvių kalba IX ir X klasėse*. Mokytojo knyga. Kaunas: Šviesa.
28. Džiaugienė, G. (2003). Lietuvių kalbos mokymo priemonė specialiųjų poreikių vaikams. *Gimtas žodis*, 46- 47.
29. Elijošienė, I. (2003). Vaikai, turintys intelekto sutrikimų. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 260- 274). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
30. Fiske, J. (1998). *Įvadas į komunikacijos studijas*. Vilnius: Baltos lankos.
31. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
32. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
33. Garšvienė, A. (1996). *Žymiai ir vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo ir kalbos ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
34. Garšvienė, A. (2001). Bendrojo lavinimo mokyklos mokinių kalbos ir komunikacijos sutrikimų šalinimo problemos. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas* (p.64-66). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
35. Garšvienė, A., Bielskienė, Ž. (2003). Neišplėtotos kalbos mokinių bendravimo įgūdžiai. J. Ambrukaitis (Sud.). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė: mokslinės konferencijos tezės* (p. 24-25). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
36. Garšvienė, A., Bukantienė, R. (1999). Sutrikusios raidos ikimokyklinukų bendravimas. *Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos: mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 77- 78). Šiauliai.
37. Garšvienė, A., Ivoškuvienė, R. (1993). *Logopedija: vadovėlis specialiosios pedagogikos fakultetų studentams*. Kaunas : Šviesa.
38. Grėbliauskienė, B. (1997). *Nerašytinių komunikacinių mokėjimų ugdymas biznio administravimo specialistų ugdymas biznio administravimo specialistų rengimo procese :daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: Technologija.

39. Grėbliauskienė, B., Večkienė, N. (2004). *Komunikacinė kompetencija*. Vilnius: Žara.
40. Gučas, A. (1994). *Vaikų darželio pedagogika*. Kaunas: Šviesa.
41. Gudžinskienė, V., Versiackaitė, L. (2002). Sakytinės ir rašytinės kalbos ugdymas. *Žvirblių takas*, 2, 12-16.
42. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai*. Vilnius: Alma littera.
43. *Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės. Rekomendacijos mokytojui*. (2005). Vilnius.
44. *Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas*. II knyga. (2010). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
45. Intaitė, D. (2010). Pradinių klasių mokytojų ir mokinių mokymasis kalbėti ir klausyti. *Žvirblių takas* 5, 46-50.
46. Ivoškuvienė, R. (1996). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų neišsivysčiusios kalbos ugdymas*. Metodinė priemonė ikimokyklinių įstaigų logopedams ir auklėtojams, dirbantiems su nežymaus kalbos neišvystymo vaikais. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
47. Ivoškuvienė, R. (1999). Verbalinės komunikacijos sutrikimai- socialinė problema. *Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos: mokslinės konferencijos medžiaga* (p.21-22). Šiauliai.
48. Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, I. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
49. Ivoškuvienė, R., Makauskienė, V. (2005). Mikčiojimo įveikimas derinant sklandaus kalbėjimo ir mikčiojimo modifikavimo sistemas. *Specialusis ugdymas*, 2(13), 123- 130.
50. Jacikevičius. A. (1995). Žmonių grupių (socialinė) psichologija. Vilnius: Žodynas.
51. Jevsejevienė, J. (2000). Kad vaikas kalbėtų apie savo pasaulį. *Žvirblių takas*, 5, 20–25.
52. Jevsejevienė, J. (2005). Mokinių komunikavimo kompetencijos ugdymas. *Žvirblių takas*, 2, 11–14.
53. Jovaiša, L. (1997). *Edukologijos pradmenys :vadovėlis*. Kaunas : Technologija.
54. Kafemanienė, I, Burneikienė, I. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų žaidimo gebėjimų ugdymas*. Šiauliai : Šiaulių universiteto leidykla.

55. Kafemanienė, I., Čegytė, D. (2006). Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo gebėjimų ugdymas. *Specialusis ugdymas*, (2) 15, 109- 120.
56. Kafemanienė, I. (2006). *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
57. Kafemanienė, I.(2005). Pedagoginės sąveikos struktūra ugdant mokymosi negalių turinčius moksleivius bendrojo lavinimo klasėje. *Specialusis ugdymas*, (1) 12, 85-101.
58. Kafemanienė, I., Lusver, I. (2004). Moksleivių, turinčių mokymosi negalių, bendrojo lavinimo turinio individualizavimas *Specialusis ugdymas*, (2) 11, 133-150.
59. Kalesnikienė, D. (2003). Nepaprastas kalbėjimo džiaugsmas. *Žvirblių takas*, 5, 2-13.
60. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vadovėlis. Šiauliai: Liucilijus.
61. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vadovėlis. Kaunas: Judex.
62. Karlep, K.(1999). Понимание атрибутивных и пространственных отношений. *Specialusis ugdymas*, 2, 94-105.
63. Kaziukonis, J. (1997). *Bendrieji kalbos reikalavimai mokykloms*. Vilnius: Presvika.
64. Koženiauskienė, R. (1999). *Retorika (iškalbos stilistika)*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
65. Krikščiūnienė, N. (Sud.). (1998). *Vieno kompiuterio panaudojimas mokykloje*. Vilnius: Eugrimas.
66. Kuzavinienė, Dž., Skridulienė, J., Vyšniauskienė, V.(2010). Interneto, kompiuterinių žaidimų galimybės ugdant vaiko kalbą. *Žvirblių takas*, 6, 41-47.
67. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). 2011 m. kovo17d.Nr.XI-128. http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105. (žiūrėta 2011-11-28).
68. LR švietimo strateginės nuostatos (2003–2013). 2003-07-04 LR Seimo nutarimas Nr. IX-1700. www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc (žiūrėta 2011-11-18).
69. Mačianskienė, N. (2004). *Užsienio kalbų mokymosi strategijos (monografija)*. Vilnius: Vytauto didžiojo universitetas.

70. Marcelionienė, E., Plentaitė, V. (2008). Kaip įgyvendiname naująją lietuvių kalbos naująją lietuvių kalbos programą. *Žvirblių takas*, 1, 31-42.
71. Marcišauskaitė, V., Mikulėnienė, D. (2006). *Ar moki lietuvių kalbą?* Kalbėjimo, teksto suvokimo ir kūrimo užduotys. Kaunas: Šviesa.
72. Mauzienė, L. (2007). Kalbinės veiklos rūšių tarpusavio sąveikos reikšmė mokant užsienio kalbų. *Santalka. Filologija. Edukologija*. (15) 2, 53- 59.
73. Melienė, R., Ruškus, J., Elijošienė, L. (2003). Didaktinių paradigms realizavimas mokant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus: stebėjimo bendrojo lavinimo mokyklos klasėje duomenys. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 85- 97.
74. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
75. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2005).
76. Miltenienė, L., Borkertienė, A. (2008). Bendrųjų programų adaptavimas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizės rezultatai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (18), 156- 163.
77. Motiejūnienė, E., Žadeikaitė, L. (2009). Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika*, 95, 86- 93.
78. Nauckūnaitė, Z. (1998). Sakytinės kalbos ugdymo problemos. *Ugdymo problemos. Mokslo darbai* (p. 26–39). Vilnius.
79. Nauckūnaitė, Z. (2001). *Iškalbos mokymas*. Kaunas: Šviesa.
80. Nauckūnaitė, Z. (2002). *Teksto komponavimas: rašymo procesas ir tekstų tipai*. Vilnius: Gimtasis žodis.
81. Nauckūnaitė, Z. (2003). Loginiai ir lingvistiniai sakytinės ir rašytinės raiškos skirtumai. *Žmogus ir žodis: Didaktinė lingvistika. Mokslo darbai* (p. 78–83). Vilnius.
82. Nauckūnaitė, Z. (2007). *Prezentacijos menas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

83. Neuner, G., Hunfeld, H. (2002). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt. Berlin.
84. Nunan, D. (1997). *Syllabus Design*. New York: Oxford University Press.
85. Paterson, Kathleen M. (2002). *Pasiruošk...Dėmesio... Mokyk! : kaip per penkias minutes sužadinti norą mokytis*. Vilnius : Tyto alba
86. Pečiulis, Ž.(2004). *Efektyvi komunikacija :praktinis vadovas*. Vilnius : Versus aureus,
87. Petrulytė, A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius: Presvika.
88. Petty, G. (2007). *Šiuolaikinis mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius.
89. Pikčilingis, J. (1982). *Žodžio interviu*. Vilnius.
90. Plentaitė, V., Marcelionienė, E. (1997). *Lietuvių kalba pradžios mokykloje: sisteminame, planuojame, siūlome : mokytojo knyga*. Kaunas : Šviesa.
91. Plentaitė,V., Marcelionienė, E. (2003). *Šaltinėlis*. Mokytojo knyga. Kaunas: Šviesa.
92. Pobrein, V. (1998). Pagalbos specialiųjų poreikių vaikams organizavimas mokant skaityti bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, (1), 78- 82.
93. Pobrein, V. (2002). Specialiųjų poreikių vaikų skaitymo sunkumai. *Specialusis ugdymas*, 1 (6), 65- 72.
94. Pobrein, V. (2003). Nežymiai protiškai atsilikusių 5–7 klasių mokinių savarankiško skaitymo ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 72- 84.
95. Pobrein, V. (2004). Nežymiai protiškai atsilikusių 8–10 klasių mokinių savarankiško skaitymo ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 1(10), 109- 119.
96. Podgorecki, J. (2005). *Socialinė komunikacija mokytojams*. Vilnius: VPU leidykla.
97. Posniakova, H. (2003). Lietuviškoje klasėje vaikas iš kitakalbių šeimos: keletas kalbos ugdymo aspektų. *Gimtasis žodis*, 6, 22-25.
98. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. (2008). Patvirtinta LR švietimo http://www.smm.lt/ugdymas/docs/programos/3_Kalbos.pdf (žiūrėta 2011-06-18).

99. *Pradinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos, specialiųjų poreikių mokinių kalbiniam, matematiniam ir socialiniam bei gamtamoksliniam ugdymui.* (2009). Vilnius.
100. Pribušauskaitė, J., Vilkienė, L. (2006). *Kalbos testų ir jų užduočių rengimo gairės.* Vilnius: Aposfora.
101. Pribušauskaitė, J. (2010). Klausymo ir skaitymo gebėjimų ugdymas: skaitymo ir klausymo rūšys. *Gimtas žodis*, 6, 2-8
102. Pribušauskaitė, J. (2010). Klausymo ir skaitymo gebėjimų ugdymas: skaitymo ir klausymo rūšys. *Gimtas žodis*, 8, 2-10.
103. Pribušauskaitė, J., Vilkienė, L. (Ats. Red.). (2008). *BEKM- Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys.* Vilnius : Firidas.
104. Ruseckienė, L. (1998). *Literatūros pedagogika (programa).* Vilnius: Gimtas žodis.
105. Sabaliauskienė, R. (2006). *Inovatyvūs ugdymo metodai Lietuvoje ir užsienyje.* <http://inovacijos.pedagogika.lt/lt/naujienos/files/Regina> (žiūrėta 2011-11-27).
106. Saylik, A. (2010). Informacinės ir komunikacinės technologijos- pradinė klasių mokytojo kasdienybė ar siekiamybė? *Žvirblių takas*, 1, 24-25.
107. Salienė, V. (2001). Žodinės komunikacijos ugdymas mokant lietuvių kalbos V-VI klasėse. *Pedagogika*, 52, 233-238.
108. Salienė, V. (2010). Teksto rašymo mokymas pagrindinėje mokykloje: teorinės prielaidos ir praktinės galimybės. *Pedagogika*, 99, 71-76.
109. Schoroškienė, V. (2010). *Lietuvių kalba ir vaiko kompetencijų ugdymas: tekstas.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
110. Sheilsas, J. (1995). *Komunikacija kalbos pamokoje.* Vilnius: Leidybos centras.
111. Sirtautas, V., Sirtautienė, J. (1995). *Teksto paslaptys. Kalbos mokymo knyga.* Vilnius.
112. Sirtautienė, D. (2010). *Kalbinis bendravimas: kalbu, klausausi, stebiu (studijų knyga).* Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

113. Solovjovienė, K., Barkauskienė, R. (2006). Mokymosi negalių turinčių vaikų socialinės kompetencijos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, (2) 15, 55- 63.
114. Šaparnis, G. (2000). *Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2000).
115. Šernas, V. (2006). Komunikacinės kompetencijos, jų ugdymo(si) kai kurios strateginės ir taktinės problemos. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14 (4), 50-59.
116. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
117. Šmitienė, G. (2005). *Pokalbis, diskusija: kritinio mąstymo ugdymo aspektas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
118. Tautkevičienė, G., Bulotaitė, D. (2009). Pedagogų požiūris į informacinių komunikacinių technologijų ir mokomųjų kompiuterinių programų taikymą ugdant neįgalius vaikus Kauno specialiosiose ugdymo įstaigose. *Specialusis ugdymas*, 1 (20), 101- 109.
119. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
120. Vabalas- Gudaitis (1983). *Psichologijos ir pedagogikos straipsniai*. Vilnius: Mokslas.
121. Velička, A. (2007). Teorinis ir eksperimentinis kalbinės veiklos rūšių tarpusavio integracijos tyrimas. *Santalka. Filologija. Edukologija*, (15) 4, 16-22.
122. Velička, A. (2004). Kalbinės veiklos rūšių ir jų tarpusavio integracijos įtaka kalbos mokymui. *Konferencijos „Verslas, vadyba ir studijos“ medžiaga* (p. 381–384). Vilnius: Technika.
123. Velička, A. (2006). Psichologiniai ir psicholingvistiniai užsienio kalbų mokymo aspektai. *Asmenybė ir kultūra* (p. 211-237). Vilnius : Technika.
124. Wirth, G. (1999). *Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen*. Köln: Deutscher Arzte- Verlag.
125. Žegūnienė, N. (2008). Dimensinė kalbinės veiklos charakteristika. *Santalka. Filologija. Edukologija* (16), 2, 108-115.

126. Želvys, R. (2007). *Bendravimo psichologija*. Vilnius : Margi raštai.
127. Žydžiūnaitė, V. (2001). *Slaugos mokslinių tyrimų metodologijos pagrindai*. Mokomoji knyga. Vilnius: Slaugos darbuotojų tobulinimosi ir specializacijos centras.
128. Žygaitienė, B. (2008). Mokytojų ir mokinių požiūris į mokinių iškalbą bei jos ugdymo galimybes bendrojo lavinimo mokykloje. *Pedagogika*, 92, 25-29.
129. Гойхман, О. Я. (1997). *Основы речевой коммуникации*. Москва: Инфра-М.
130. Гойхман, О. Я. (2005). *Речевая коммуникация*. Москва: Инфра-М.
131. Крайг, Г. (2000). *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.
132. Левина, Р. Е. (Под ред.). (1965). Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. Москва: Просвещение.
133. Реан, А. А. (1999). *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер Ком.
134. Филатова, Ю. (2005). Клаттеринг как нарушение онтогенеза плавности речи. *Specialusis ugdymas* 1(12), 162- 168.

Asta Kairienė

Training Of Speaking And Listening Abilities Of Pupils' With Special Educational Needs

The Master's Degree Thesis

Summary

The paper contains theoretical analysis of the communicative competence conception and the competence of speaking and listening expression of pupils with special needs in secondary school.

The hypothesis is that training of speaking and listening competences gets less attention than reading and writing competences in secondary schools.

The paper includes an interview, the purpose of which is to reveal the information about real situation on training speaking and listening competences of pupils with special needs and to reveal factors and conditions in training successful speaking and listening competences in secondary schools. The method of questionnairng seeks to identify teachers' attitude towards the importance of training speaking and listening competences of pupils with special needs. It also aims to reveal priorities of language training, to analyse applied teaching methods and means of ICT in organising activities and conditions for accomplishment in aspects of teachers' place of living, work experience, profession, category of qualification, pupils' age. The research also provides the method of content analysis, the aim of which is to analyse difficulties and proposals how to overcome them while training speaking and listening competences, which were specified by the teachers. Qualitative data analysis is given.

302 persons were involved into the research: 296 respondents took part in questionnairng, 6 informants of three objective groups participated in half structured interview.

Empiric part of the paper analyses information on expression of speaking and listening competences of pupils with special needs and successful training conditions aplying different methods of teaching and ICT.

The most important conclusions of the empiric research are:

1. The qualitative analysis shows that teachers look for different work forms and ways, try to make optimal education conditions for training children's with special needs speaking and listening competences.
2. The method of questionnairng shows, that teachers for taining speking and listening competences mostly apply active and methods and ways of teaching an selfeducation.

3. Open questions of the questionnaire of content analysis research show, that while training speaking and listening competences, difficulties mostly arise because of pupils' teaching and selfeducation difficulties, not efficient management in the educational system, parents' passive involvement into the process of teaching and selfeducation, not effective team work, lack of teachers' competence. These difficulties, in opinion of the respondents, would be possible to solve by optimizing the process of teaching and selfeducation, cooperating with pupils' parents, raising teachers' competence.
4. The hypothesis is approved: training speaking and listening competences gets less attention than reading and writing competences in secondary schools.

The key words: speaking and listening competence, pupils with special needs, methods of teaching, means of ICT.

PRIEDAI