

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

**Lina Miltenienė**

**BENDRADARBIAVIMO MODELIO KONSTRAVIMAS TENKINANT  
SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2005

Disertacija rengta 2001–2004 m. Šiaulių universitete.

**Moksliniai vadovai:**

doc. dr. **Algirdas Ališauskas** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, psichologija – 06 S)  
nuo 2001 m. sausio 1 d. iki 2004 m. gruodžio 22 d.

dr. **Jonas Ruškus** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)  
nuo 2004 m. gruodžio 22 d.

**Konsultantas:**

dr. **Jonas Ruškus** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)  
nuo 2001 m. sausio 1 d. iki 2004 m. gruodžio 22 d.

## TURINYS

<b>Įvadas</b> .....	4
<b>1. VAIKŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TENKINIMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE: LINK UGDYMO PROCESO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMO</b> ....	13
1.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių konceptas, kaip neįgalųjų ugdymo ir socialinės integracijos paradigmu ir praktikos kaitos atspindys bei paskata.....	13
1.1.1. Specialiojo ugdymo paradigmu kaita Lietuvoje: nuo segregacijos link inkluzijos .....	13
1.1.2. Europinės specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo patirties perkėlimas teisiškai reglamentuojant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą Lietuvoje .....	14
1.1.3. Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo lavinimo mokykloje demografinės tendencijos .....	16
1.1.4. Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo bendrojo lavinimo mokykloje teisiniai ir organizaciniai aspektai .....	17
1.2. Ugdymo dalyvių bendradarbiavimas, kaip specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo priemonė ir siekiamybė .....	21
1.2.1. Bendradarbiavimo koncepto apibrėžtis.....	21
1.2.2. Pedagogų socialinės nuostatos, kaip esminis bendradarbiavimo integruoto ugdymo sąlygomis veiksnys .....	27
1.2.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintis vaikas, kaip lygiavertis bendradarbiavimo partneris.....	29
1.2.4. Tėvų lygiavertiško dalyvavimo vaiko ugdymo procese dilemos.....	31
1.2.5. Specialiosios pagalbos teikimo ir bendradarbiavimo modeliai.....	34
<b>2. UGDYMO PROCESO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMO, TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS, SITUACIJOS IDENTIFIKAVIMAS</b> .....	38
2.1. Tyrimo metodologija .....	38
2.1.1. Tyrimo dizainas .....	38
2.1.2. Tyrimo metodų apžvalga .....	40
2.1.3. Tyrimo imties charakteristika.....	42
2.2. Bendradarbiavimo veiklos patirtis mokykloje.....	47
2.3. Tėvų socialinės nuostatos. ....	54
2.3.1. Tėvų socialinių nuostatų struktūra ir raiška.....	54
2.3.2. Tėvų sociodemografinių charakteristikų ir socialinių nuostatų ryšys.....	61
2.3.3. Tėvų tipai pagal jų socialinių nuostatų turinį .....	63
2.4. Pedagogų socialinės nuostatos.....	67
2.4.1. Pedagogų socialinių nuostatų struktūra ir raiška.....	67
2.4.2. Pedagogų sociodemografinių charakteristikų ir socialinių nuostatų ryšys.....	77
2.4.3. Pedagogų tipai pagal jų socialinių nuostatų turinį .....	79
2.5. Vaikų socialinių nuostatų ypatumai .....	83
<b>3. UGDYMO PROCESO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMO MODELIO KONSTRAVIMAS TAIKANT VEIKLOS TYRIMĄ</b> .....	95
3.1. Veiklos tyrimo metodika ir imties charakteristika.....	95
3.2. Bendradarbiavimo situacijos xx* vidurinėje mokykloje įvertinimas .....	101
3.3. Ugdymo proceso dalyvių subjektyvių refleksijų turinio analizė.....	112
3.4. Bendradarbiavimo modeliavimas praktikoje.....	132
3.5. Subjektyvių pokyčių įvertinimas.....	139
<b>Išvados</b> .....	148
<b>Diskusija</b> .....	151
<b>Rekomendacijos</b> .....	153
<b>Literatūra</b> .....	155
<b>Priedai</b> .....	2 tomas

\*Dėl tyrimo etikos reikalavimų, tyrimo vieta neskelbiama

## IVADAS

**Tyrimo socialinis aktualumas.** Atkūrus nepriklausomą Lietuvos valstybę 1990 metų kovo 11 dieną, buvo imtasi sisteminės, visas švietimo sritis aprėpiančios pertvarkos. Lietuvos švietimui per vieną dešimtmetį teko modeliuoti ir kurti iš esmės naujas švietimo strategijas, tikslus, uždavinius, ugdymo turinį, metodus<sup>1</sup>. Esminiai pokyčiai buvo neišvengiami ir specialiojo ugdymo srityje. Vadovaudamasi Vakarų Europos valstybėse priimtais ir Lietuvoje aprobuotais tarptautiniais strateginiais dokumentais<sup>2</sup>, Lietuvos valstybė atitinkamai kūrė ir tobulino nacionalinius įstatymus. 1998 metais, remiantis 1991 metais priimtu Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymu bei Vakarų ekspertų rekomendacijomis, buvo priimtas Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas. 2004 metais naujasis Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas pakeitė naujų strateginių praktikos ir mokslo reikalavimų nebetenkinantį 1991 metų Invalidų socialinės integracijos įstatymą. Specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP) turinčių vaikų ugdymo kokybės klausimas paminėtas ir Lietuvos Respublikos Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatose, patvirtintose 2004 metais. Minėti tarptautiniai dokumentai ir Lietuvos Respublikos įstatymai iš esmės naujai, lyginant su dar nesena ir net iki dabar išlikusia ugdymo praktika, apibrėžia specialiųjų poreikių vaikų socialinę ir ugdymo padėtį. Svarbu tai, kad didžiulę paskatą tobulinti įstatymus ir keisti ugdymo praktiką davė Vakarų Europos metodologinė parama. 1992–1995 metais vykdyta TEMPUS programa<sup>3</sup>, o vėliau, 2003–2004 metais „Mokyklos visiems“ projektas<sup>4</sup> inicijavo struktūrinius pokyčius specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymo srityje, kai buvo praktiškai įvykdytos tokios iniciatyvos, kaip gerosios patirties perėmimas, specialistų mokymai, vaikų integracija<sup>5</sup> į bendrojo ugdymo įstaigas. Buvo vykdyta ir daug kitų programų bei įgyvendinta iniciatyvų, kurios sukūrė gerus specialiųjų poreikių vaikų integracijos į bendrojo ugdymo įstaigas precedentus. Čia pažymėtina Vilniuje esanti „Versmės“ mokykla, kuri inicijavo ir realizavo integruotos mokyklos modelį.

Nauja SUP turinčių vaikų ugdymo koncepcija keičia ir pačios mokyklos sampratą, jos plėtros strategiją. Lietuvos mokykla tampa integruota, demokratiniiais ir humanistiniais siekiais grįsta bendrojo ugdymo įstaiga, kurios veikla grindžiama lygių galimybių, kontekstualumo, veiksmingumo, tęstinumo principais<sup>6</sup>. Naujuose įstatymuose ir švietimo plėtros dokumentuose įtvirtinama SUP turinčio vaiko teisė pasirinkti pageidaujama ugdymo(si) įstaigą (specialiąją ar bendrojo lavinimo mokyklą); numatoma teisė mokytis pagal gebėjimus, gauti jo poreikius atitinkančią pagalbą; akcentuojama tėvų vaidmens svarba (tėvams suteikiamas sprendžiamasis balsas priimant su vaiko ugdymu susijusius sprendimus), kolegialus problemų sprendimas, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas.

Bendradarbiavimas ugdymo procese tiek europiniuose, tiek ir nacionaliniuose dokumentuose pripažįstamas kaip vertybė ir siekiamybė, o kai kurie užsienio šalių autoriai (Walther-Thomas ir kt., 2000) bendradarbiavimą vertina kaip priemonę (kaip esminę integracijos/inkliuzijos sąlygą) leidžiančią siekti numatytų tikslų. Lietuvoje sukurtas specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo modelis<sup>7</sup>, suformuotos komandos, atsakingos už ugdytinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą. SUP tenkinimo tarpdiscipliniškumas, pasireiškiantis komandiniu specialistų darbu, dar labiau išryškina bendradarbiavimo svarbą specialiojo ugdymo srityje. Remiantis Vakarų ekspertų ir Europos specialiojo ugdymo

<sup>1</sup> Lietuvos švietimo reformos apžvalga (1990–2000).

<sup>2</sup> Salamankos deklaracija, 1994; Lygių galimybių teikimo neįgaliesiems bendrosios taisyklės, priimtos 1993 m. Jungtinių Tautų Organizacijos (JTO) Asamblėjos; Nauja 1996 m. Europos Bendrijos strategija neįgaliesiems ir Vaiko teisių konvencija, priimta 1996m. Europos Komisijos.

<sup>3</sup> TEMPUS – 1992–1995 m. vykdyta Europos Bendrijos programa TEMPUS JAP 4929 „Nauja sistema rengiant mokytojus, dirbančius su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių“.

<sup>4</sup> „Mokyklą visiems“ kuriame šiandien (2003).

<sup>5</sup> Integracija į bendrojo ugdymo įstaigas (angl. *mainstreaming*) – tai įvairių (mokymosi, elgesio, intelekto, fizinių) sutrikimų turinčių vaikų įtraukimas į bendrojo ugdymo aplinką ir mokymas drauge su bendraamžiais (Ruškus, 2002; Adomaitienė, 2003).

<sup>6</sup> Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (2003).

<sup>7</sup> Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis (2003).

politikos kūrėjų rekomendacijomis<sup>1</sup>, kaip lygiaverčius partnerius į vaiko ugdymo procesą privalu įtraukti tėvus, suteikti jiems būtina informacija, į vaiko ugdymo procesą įtraukti visus susijusius asmenis, glaudžiai bendradarbiauti su šeima. Tokių rekomendacijų prasingumą patvirtina tyrimų rezultatai, įrodantys, jog bendradarbiavimo procesas leidžia keisti ugdymo dalyvių nuostatas, skatina dalijimąsi informacija ir naujų žinių kūrimą, vertinimo ir kontrolės procesus (Giangreco ir kt., 1993; Westwood, 1996).

Keičiantis mokyklos koncepcijai (jai tampant atvira įvairovei bei pokyčiams) bei ugdytojo vaidmeniui (jam skiriant organizatoriaus, konsultanto, tarpininko vaidmenį), keičiasi ir pedagogų kompetencijų turinys. Pedagogų socialiniai ir komunikaciniai gebėjimai tampa profesinės kompetencijos dalimi. Pedagogų rengimą ir kvalifikacinius reikalavimus apibrėžiančiuose dokumentuose<sup>2</sup> akcentuojamas pedagogo gebėjimas pažinti save, apibrėžti savo socialinius poreikius ir vaidmenis organizacijoje; gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su asmeniu, grupe, komandoje. Svarbu, kad pedagogas norėtų ir gebėtų derinti savo ir kitų žmonių žinias ir idėjas, dalyvautų derybose (komunikacinės kompetencijos). Viena svarbiausių, dokumentuose nurodomų, specialiojo ugdymo kompetencijų – nuostata ir gebėjimas laikytis socialinės-interakcinės neįgaliųjų ugdymo paradigmos. Šios kompetencijos siekis sutampa su Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūros (*The European Agency for Development in Special Needs Education*) rekomendacija vertinant ugdymosi poreikius ir teikiant pagalbą vaikui labiau orientuotis ne į neįgalumą (negalę), bet į pagalbą ugdymo(si) procese (tinkamo ugdymo turinio, formų, metodų parinkimą), akcentuojama tėvų ir pedagogų teigiamų nuostatų skatinimo svarba ugdant SUP turinčius vaikus.

Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūra, kuri koordinuoja specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą Europoje, apibrėžia esminius specialiojo ugdymo politikos principus<sup>3</sup>, kurie nubrėžia pagrindinę šiuolaikinio specialiojo ugdymo plėtros kryptį – inkluziją<sup>4</sup>. Inkluzija turi tapti pagrindiniu tikslu visiems švietimo bendruomenės nariams, o ugdymo politika turėtų kiekvienam besimokančiajam sudaryti sąlygas pasinaudoti savo potencinėmis galimybėmis ir tenkinti kiekvieno individo specialiuosius ugdymo(si) poreikius bet kuriame ugdymo sistemos lygmenyje (prieinamumo ir plačių galimybių visiems kūrimas). Tuo tikslu svarbu ieškoti inkluziją skatinančių priemonių (pakankamų finansinių išteklių; pagalbos pedagogams, dirbantiems su SUP vaikais, būdų) ir efektyvių vertinimo bei atskaitomybės formų.

Išskirti švietimo politikos akcentai nurodo ne tik į naujas, šiuolaikines specialiojo ugdymo plėtros kryptis, tačiau, kaip ir kiekvienas iššūkis, kelia naujus ugdymo praktikos ir strategijos sąveikos probleminius klausimus.

§ *Kaip švietimo politikos pokyčiai realizuojami ugdymo institucijų praktinėje veikloje?* Kiekvienoje šalyje SUP tenkinimo situacija yra vis kitokia ir individuali, numatomi skirtingi priemonių planai ir strategijos. Lietuvos švietimo politikos formuotojai inicijuoja pokyčius kryptimi „iš viršaus į apačią“, tačiau kyla klausimas, kiek formalusis kontekstas sutampa su ugdomąja praktika.

§ *Kokios nuostatos būdingos ugdymo proceso dalyviams, tenkinant vaikų SUP bendrojo lavinimo mokykloje?* Pripažįstama, kad būtina sąlyga siekiant sėkmingo pokyčių įgyvendinimo – teigiamos dalyvių nuostatos ir naujų idėjų palaikymas. Pažangių švietimo idėjų įgyvendinimo sėkmė labiausiai priklauso nuo su vaikais dirbančių pedagogų, jų nuostatų, kurios tiesiogiai lemia ugdymo veiklos pobūdį (Dettmer ir kt., 1999;

<sup>1</sup> *Salamankos deklaracija* (1996); *The Charter of Luxembourg (November 1996)* (1996); *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers* (2003).

<sup>2</sup> *Pedagogų rengimo koncepcija*, 2004; *Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams*, 2004 (dokumento projektas).

<sup>3</sup> *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers* (2003).

<sup>4</sup> Inkluzija (angl. *inclusion*) – visa apimantis įtraukimas; apimantis, įtraukiantis visas dalis (Random House Webster's Dictionary, 1998). Specialiojo ugdymo aplinkoje inkluzija – tai neįgaliųjų moksleivių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose siekiant sukurti vienodas sąlygas visiems (nepaisant negalės, jos dydžio) dalyvauti bet kokioje veikloje, neįgalus asmuo pripažįstamas, kaip visais atvejais vertingas ir reikalingas mokyklos bendruomenės narys (Walther-Thomas ir kt., 2000; Ruškus, 2002; Farrell, 2003).

Walter-Thomas ir kt., 2000; Avramidis, Norwich, 2002). Neigiamos nuostatos į negalę yra viena iš priežasčių, kodėl, nepaisant neigaliųjų socialinės integracijos bei kitų modernių demokratiškos švietimo iniciatyvų, šie procesai ugdymo praktikoje vyksta lėtai (Ruškus, 2000a).

§ *Kaip bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant vaikų SUP, realizuojama ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo idėja?* Sąveika, kuri yra bendradarbiavimo pagrindas, šiuolaikinio ugdymo mokslo yra pripažįstama kaip esminis ugdymo komponentas ir vienas iš ugdymo kokybės veiksnių (Bitinas, 2000; Aramavičiūtė, 1998; Vaitkevičius, 1995, Jovaiša, 2002). Perėjimas nuo tradicinės konservatyviosios vaiko ugdymo paradigmos prie moderniosios, kuri remiasi humanistinės psichologijos idėjomis ir į vaiką orientuotu ugdymu, pripažįstančiu vaiko galias ir vaiko bei suaugusio žmogaus santykių lygiavertiškumą, aktualizuoja vaiko aktyvaus dalyvavimo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius problemas. Ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo pripažinimas vienu iš integracijos ir inkluzijos svarbiausių komponentų (Giangreco ir kt., 1993; Westwood, 1996; Walther-Thomas ir kt., 2000; Ambrukaitis, Ruškus, 2002; *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*, 2003; Galkienė, 2001; 2003) skatina geriau pažinti ugdymo realybę šiuo aspektu. Aktyvaus vaidmens tėvams suteikimas teisiniuose dokumentuose, specialistų (specialiųjų pedagogų, logopedų, socialinių pedagogų) veikla bendrojo lavinimo mokykloje sukelia prieštaringas ugdytojų diskusijas ir leidžia išvystyti galimus formaliojo ir realiojo specialiojo ugdymo konteksto neatitikimus.

**Tyrimo mokslinis aktualumas.** Minėti naujosios švietimo politikos ir specialiojo ugdymo praktikos klausimai keliami ne tik švietimo strategų ar ugdytojų diskurse. Tiek užsienio šalyse, tiek ir Lietuvoje aktyviai plėtojamas ir mokslinis diskursas.

Užsienio šalyse (Vakarų Europos valstybėse ir Šiaurės Amerikoje) jau XX a. viduryje susiformavo naujos neigaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos teorijos, prasidėjo socialiniai pokyčiai, integracijos ir inkluzijos procesai (mūsų šalyje tokie pokyčiai pastebimi tik nuo 1991 metų). Per 40–50 metų atlikta daug ir įvairių mokslinių tyrimų, vyko mokslinės diskusijos, buvo ieškoma optimalių problemų sprendimo būdų.

*Integracijos ir inkluzijos procesai*<sup>1</sup> mokslininkus domino tiek filosofiniu, tiek praktiniu požiūriu. Buvo analizuojami konceptų pokyčiai, integracijos ir inkluzijos praktinės problemos, jų sprendimo galimybės. Integracijos konceptą Vakarų šalyse jau pakeitė inkluzijos terminas, kuris orientuoja į vienodų sąlygų visiems dalyvauti bet kokioje veikloje sukūrimą, nepaisant negalės ar SUP dydžio. Pripažįstama, kad inkluzija – tai tarsi aukštesnė integruoto ugdymo pakopa, o ne radikalus perversmas specialiojo ugdymo srityje. Inkluzijos sėkmę lemia pagalba vaikui klasėje, efektyvus planavimas, aktyvus specialistų į(si)traukimas ir dalyvavimas, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas ir partnerystė, administracijos parama. Užsienio šalyse intensyviai ieškoma optimalaus inkluzinio ugdymo modelio.

Igyvendinant inkluzinio ugdymo programas ir siekiant optimaliai išnaudoti materialinių ir žmogiškųjų išteklių potencialą itin padaugėjo tyrimų, analizuojančių *bendradarbiavimo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius struktūrą, galimybes, teigiamus ir neigiamus veiksnius*<sup>2</sup>. Pripažįstama, kad neatsiejama bendradarbiavimo, tenkinant SUP, dalimi esti su aplinka susiję faktoriai (dalyvaujančių asmenų vyraujančios nuostatos, išorinė parama, pokyčiai mokykloje, galiojantys įstatymai, finansiniai ištekliai), formaliai ir neformaliai organizuojamas veiklos procesas (jo pagrindą sudaro dalyvių interakcijos) ir žinių bazė apie priemonių ir išteklių numatymą, parinkimą ir naudojimą, veiklos strategijas, metodų ir būdų prioritetus, pasirinkimų galimybę, atsižvelgiant į pasikeitusias sąlygas, poreikius.

<sup>1</sup> Stainback W., Stainback S. (1990); Chalmers (1991); Sapon-Shevin (1992); Friend, Cook (1992b); Tashie ir kt. (1993); Thousand, Villa (1995); Janney ir kt. (1995); Meadows (1996); Walther-Thomas ir kt. (2000); Farrell (2003).

<sup>2</sup> Allington, Broikou, 1988; Idol, 1990; Friend, Cook, 1992a; Rainford, York, Macdonald, 1992; Billingsley ir kt., 1993; Giangreco ir kt., 1993; Harris, Zetlin, 1993; Henning-Stout, 1994; Westwood, 1996; Dettmer ir kt., 1999; Walther-Thomas ir kt., 2000.

Nemažai dėmesio skiriama *pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo galimybių analizei*<sup>1</sup>, tačiau dar intensyviau tyrinėjamas *šeimų įtraukimo ir bendradarbiavimo santykių su tėvais kūrimo procesas*<sup>2</sup>. Tyrimais siekiama įrodyti tėvų įtraukimo ir dalyvavimo naudą visiems švietimo bendruomenės nariams, analizuojamas pačių tėvų ir pedagogų požiūris į tėvų vaidmenį vaiko ugdymosi procese, lygiavertės partnerystės galimybes. Pripažįstama, kad tėvų įtraukimas ir bendradarbiavimas su tėvais yra sudėtingas procesas ir pedagogams sukelia sunkumų. Atlikti tyrimai rodo, kad norint įtraukti tėvus į vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procesą, svarbu pažinti individualius šeimų skirtumus ir bendrus bruožus, įvertinti savo požiūrį ir galimas šeimų įtraukimo kliūtis, tobulinti savo komunikacinius gebėjimus, inicijuoti sąveikas, individualizuoti darbą su šeima, nuolat vertinti teigiamus ir neigiamus pokyčius.

*Vaiko aktyvaus dalyvavimo kartu sprendžiant ugdymo(si) problemas*<sup>3</sup> klausimai keliami jau nuo 1970 metų, tačiau tokio pobūdžio tyrimų ne itin gausu. Atlikti tyrimai įrodo, kad moksleivis pajėgus aktyviai dalyvauti tiek vertinant SUP, tiek ir įgyvendinant numatytas intervencines priemones, vertinant rezultatus, tačiau būtina sukurti palankias sąlygas. Viena iš sėkmingo bendradarbiavimo sąlygų – vaiko pa(si)rengimas dalyvauti.

Nuo devintojo dešimtmečio ypač padaugėjo tyrimų, analizuojančių *pedagogų, dirbančių su SUP mokiniais, nuostatas*<sup>4</sup>. Pastebėta, kad tose šalyse, kur integruotas ugdymas reglamentuojamas įstatymų, vyrauja pozityvesnės nuostatos integruoto ugdymo atžvilgiu. Pedagogai palankiau vertina neįgalių turinčių vaikų integraciją, dažniau pasisako už dalinę, o ne visišką integraciją. Nuostatų turinį ir raišką lemia skirtingos socialinės demografinės charakteristikos, materialiniai (finansavimas, mokymo priemonės, fizinė aplinka, laikas) ir žmogiškieji (mokytojai pagalbininkai, specialistai, administracijos nariai) išteklių ir jų panaudojimas.

Atlikta mokslinių literatūros šaltinių analizė parodė, kad užsienio šalyse tyrimų, analizuojančių integracijos ir inkluzijos procesus, aktualumas nemažėja. Daug dėmesio skiriama optimalaus bendradarbiavimo modelio paieškai, veiksnių, garantuojančių sėkmingą vaikų ir jų tėvų aktyvų dalyvavimą, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, analizei.

Lietuvoje per pastaruosius dešimt metų taip pat buvo domimasi pokyčių vyksmu, naujų idėjų sklaida ir raiška ugdymo realybėje. Intensyviausiai tyrinėtas integracijos procesas (tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu) ir su juo susiję pozityvūs ir negatyvūs veiksniai. *Neįgaliųjų ugdymo metodologinių kontroversijų analizė*<sup>5</sup> leido išryškinti neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos paradigmų divergenciją. *Visuomenės požiūrio į neįgaliuosius ir socialinės integracijos problemas* tyrinėjė mokslininkai<sup>6</sup> pastebėjo labai neįgaliuosius pozityvius visuomenės narių požiūrio pokyčius į neįgaliųjų socialinę integraciją. Palankiau neįgaliuosius vertina žmonės, kurių darbas susijęs su tokiais vaikais ir suaugusiaisiais. Pagrindinės problemos dažniausiai kyla dėl dominuojančių išankstinių neigiamų nuostatų, nenoro ir nepasirengimo lygiaverčiai bendrauti su neįgaliuoju. *Sąveika ugdant neįgaliuosius*<sup>7</sup> įvardijama kaip kompleksinis ir daugiaprasmis reiškinys. Pabrėžiama konstruktyvios ir aibinės sąveikos

<sup>1</sup> Thousand, Villa, 1990; Friend, Cook, 1992a; Stanovich, 1996; Bauwens, Hourcade, 1997.

<sup>2</sup> Murphy, 1981; Winkley, 1985; Bevevino, 1988; Leich, Tangry, 1988; Reynolds, Birch, 1988; Salisbury, Evans, 1988; Conoley, 1989; Christenson, Cleary, 1990; Hansen ir kt., 1990; Morsink ir kt., 1991; Turnbull ir kt., 1992; Waters, Lawrence, 1993; Hughes ir kt., 1994; Armstrong, 1995; Epstein, 1995; Thurston, Navarrete, 1996; Bennett, De Luca, Bruns, 1997; Hoover-Dempsey, Sandler 1997; Kroth ir Edge, 1997; Linan-Thompson, Jean, 1997; A. P. Turnbull., H. R. Turnbull, 1997; Vaughn ir kt., 1997; Fylling, Sandvin, 1998; Pruitt, Wandry, Hollums, 1998; Dettmer ir kt., 1999; Dale, 2000; Garriotti ir kt., 2000.

<sup>3</sup> Gillespie, Turnbull, 1981; Freire, 1985; Peters, 1990; Brendtro, Bacon, 1995; Stainback ir kt., 1996; Peters, 2000; Drasgow ir kt., 2001; Nevin ir kt., 2002.

<sup>4</sup> Stainback ir kt., 1984; Aksamit ir kt., 1987; Shimman, 1990; Clough, Lindsay, 1991; Diebold, Von Eshenbach, 1991; Dickens-Smith, 1995; Scruggs, Mastropieri, 1996; Dettmer ir kt., 1999; Avramidis ir kt., 2000a; Walter-Thomas ir kt., 2000; Avramidis, Norwich, 2002.

<sup>5</sup> Ruškus, 2001, 2002;

<sup>6</sup> Gudonis, 1985, 1991, 1998, 1999; Karvelis, 1994; Gailienė, 1997, 1998; Pivorienė, 1999; Gudonis, Novogrodskienė, 2000; Kaffemanienė, 2001.

<sup>7</sup> Ruškus, 1998, 2000a, 2002; Galkienė, 2003.

svarba integruoto ugdymo sąlygomis. Pastaraisiais metais padaugėjo *pedagogų nuostatų į specialiujų poreikių turinčius vaikus ir jų ugdymą tyrimų*<sup>1</sup>, o fiksuojami rezultatai buvo gana prieštaringi. Šioje tyrimų gausoje yra vos keletas darbų, analizuojančių bendradarbiavimo ypatumus integruoto ugdymo sąlygomis, šeimos ir vaiko įtraukimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, galimybes. Tyrimus, nagrinėjančius bendradarbiavimo su šeima procesus ankstyvosios reabilitacijos tarnybose, atliko Ališauskienė (2002). Kai kurie<sup>2</sup> autoriai savo darbuose akcentavo bendradarbiavimo svarbą ir galimybes ugdant specialiųjų poreikių vaikus heterogeninėje bendruomenėje, aprašė šeimos, auginančios neįgalų vaiką, psichosocialinę situaciją ir išryškino galimus bendradarbiavimo su tėvais sunkumus. Ruškus (1998; 2000a), Ališauskas (2002), Galkienė (2003) savo darbuose užsimena apie pedagoginės sąveikos, kuri remiasi kooperacija su vaiku, turinčiu specialiųjų ugdymosi poreikių, svarbą. Pedagoginio bendradarbiavimo sistemos plėtotės ypatumus bendrojo lavinimo pradinėje mokykloje tyrinėjo Kontautienė (2000). Vis dėlto minėtuose tyrimuose įvairių ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas analizuojamas iš skirtingų pozicijų labiau pabrėžiant vieną ar kitą problemos aspektą.

Socialinio ir mokslinio tyrimo aktualumo apibrėžtis, išskirti švietimo politikos, praktinių pokyčių bei mokslinių tyrimų aspektai rodo keletą ugdymo realybės prieštaravimų, neapibrėžtumų, vienovės tarp ugdymo politikos, teorijos ir praktikos kūrimo sunkumų. Šie prieštaravimai, sunkumai, apibrėžtini kaip disertacinio **tyrimo problema**, konkretizuojama šiais, žemiau pateiktais, probleminiais klausimais:

§ *Reali bendradarbiavimo situacija.* Kaip konkrečiai realizuojamas bendradarbiavimas šiandienos Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje tenkinant SUP (kaip kuriamos ugdymo proceso dalyvių sąveikos, kaip dažnai jos vyksta, ar suteikiama galimybių vaikams, turintiems SUP, ir jų tėvams įsitraukti į SUP tenkinimo procesą, kokias bendradarbiavimo formas renkasi pedagogai)?

§ *Bendradarbiavimo dalyvių nuostatos.* Koks yra legitimųjų, aiškiai apibrėžtų (eksplicitinių<sup>3</sup>) ir subjektyvių (implicitinių<sup>4</sup>) bendradarbiavimo kriterijų atitikimas ugdymo praktikoje (ar atitinka tai, kaip yra apibrėžtas bendradarbiavimas švietimo politikos dokumentuose, ugdymo turinyje, oficialiuose sprendimuose, ir tai, kaip mokytojai subjektyviai suvokia, motyvuoja, vertina, jaučia bendradarbiavimą tenkinant SUP; kaip atitikimas/neatitikimas tarp formalių, oficialių ir neformalių, subjektyvių bendradarbiavimo kriterijų atsispindi konkrečioje ugdymo praktikoje, bendradarbiavimo dalyvių elgesyje)?

§ *Bendradarbiavimo konstravimo metodika ir modelis.* Kaip, koku metodu, turėtų būti konstruojamas bendradarbiavimas mokykloje, tenkinant vaikų SUP, ir koks bendradarbiavimo modelis galimas konkrečioje ugdymo aplinkoje (kokios priemonės ir kokie metodai leistų suderinti ugdymo dalyvių skirtingus lūkesčius, poreikius ir galimybes tenkinant SUP, paskatintų individualaus ir institucinio lygmens bendradarbiavimo pokyčius, leistų konstruoti veiksmingą bendradarbiavimo modelį ieškant konkrečių praktinių problemų sprendimo būdų praktinėse situacijose)?

**Tyrimo objektas** – vaikų, tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, modelis bendrojo lavinimo mokykloje.

**Tyrimo dalykas** – į bendradarbiavimo konstravimą nukreipta vaikų, tėvų ir pedagogų veikla, grįsta probleminių situacijų patirties refleksijomis bei į bendradarbiavimo plėtotę orientuotais sprendimais.

<sup>1</sup> Ambrukaitis, 1999; Ruškus, 2000a, 2000b; Kaffemanienė, 2001a, 2001b, 2003; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Galkienė, 2003; Bagdonas ir kt., 2003.

<sup>2</sup> Karvelis, 2001; Galkienė, 2001, 2003; Ališauskas, 2002; Ališauskienė, 2002; Ruškus, 2002; Ruškus, Merkys, Gerulaitis, 2002; Gevorgianienė, 2003.

<sup>3</sup> Implicitinis (lot. *implicitus* – supainiotas) – neišreikštas, neišplėtotas, numanomas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001)

<sup>4</sup> Eksplicitinis (lot. *explicitus* – išaiškintas, išnagrinėtas) – aiškiai išreikštas, išplėtotas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001)



**Tyrimo tikslas** – įvertinus bendradarbiavimo dalyvių nuostatų ypatumus, atskleidus realias bendradarbiavimo praktikas, taikant veiklos tyrimą sukonstruoti bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, metodiką ir modelį.

### **Tyrimo uždaviniai.**

1. Operacionalizuoti bendradarbiavimo konceptą siekiant atskleisti teorines ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo prielaidas bendradarbiavimo sąlygų, struktūros, kūrimo bei raidos aspektais.

2. Remiantis demografiniais-statistiniais duomenimis bei ugdymo praktikos dalyvių patirtimi, aprašyti ugdymo realybėje esančią bendradarbiavimo situaciją, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje.

3. Identifikuoti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, nuomonių ir nuostatų apie specialiąją pagalbą turinčių jų tėvų bei pedagogų nuostatų į specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą ir bendradarbiavimą ypatumus.

4. Remiantis teoriniu modeliu bei empirinio tyrimo rezultatais, sukonstruoti bendradarbiavimo metodiką ir ją praktiškai patikrinti konkrečioje specialiojo ugdymo aplinkoje.

5. Remiantis bendradarbiavimo modelio konstravimo ir įgyvendinimo patirtimi, parengti ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje, modelį.

### **Hipotezės.**

§ Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai ir jų tėvai dažniausiai nėra pripažįstami kaip lygiaverčiai partneriai specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese, jų vaidmuo ugdymo procese yra nuvertinamas.

§ Nepakankamai efektyvi komunikavimo ir informacijos sklaidos sistema riboja galimas sąveikas, neskatina kompleksinės visų ugdymo proceso dalyvių interakcijos ir bendro problemų sprendimo.

§ Neigiamos pedagogų nuostatos į vaiką, turintį SUP, integruoto ugdymo galimybes bei priešinimasis pokyčiams lemia nepalankių veiksnių raišką bendradarbiavimo situacijose, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius.

§ Veiklos tyrimas konkrečiose praktinėse situacijose yra veiksmingas praktinio bendradarbiavimo modelio konstravimo ir išbandymo metodas, leidžiantis parinkti optimalias bendradarbiavimą skatinančias priemones, tinkamas konkrečiam socialiniam ir instituciniam kontekstui, inicijuoti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo ir bendradarbiavimo pokyčius.

**Tyrimo metodai.** Tyrimas atliktas vadovaujantis trianguliacijos principu, tarpusavyje derinant kokybinius ir kiekybinius metodus (Merkys, 1999; Šaparnis, 2000; Kardelis, 2002). Tokį apsisprendimą lėmė pasirinkto disertacinio tyrimo objekto ypatumai (bendradarbiavimo proceso dalyvių heterogeniškumas ir ugdytojų komandos tarpdiscipliniškumas).

Siekiant operacionalizuoti bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, konceptą ir teoriškai pagrįsti ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo modelį, naudotas *teorinės analizės* (pedagoginės, psichologinės, sociologinės, metodologinės literatūros analizės) metodas.

Pirmajame tyrimo etape (vertinant ugdymo proceso dalyvių nuomonių ir nuostatų ypatumus, identifikuojant egzistuojančias bendradarbiavimo praktikas) daugiau naudoti kiekybiniai tyrimo metodai, kurie leido patikimai įvertinti susidariusią situaciją nagrinėjamu aspektu. Standartizuoto tipo *anketinės apklausos* metodu buvo siekiama identifikuoti ugdymo realybėje esančią bendradarbiavimo situaciją, tenkinant SUP, ir įvertinti tėvų, auginančių SUP turintį vaiką, ir bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų socialines nuostatas. Atsižvelgiant į tai, kad bus apklausiami įvairaus amžiaus vaikai, turintys SUP, buvo pasirinktas *individualus*

*pusiau standartizuotas interviu.* Šis metodas naudotas vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, apklausai atlikti ir jų nuomonių ir nuostatų į teikiamą specialiąją pedagoginę pagalbą ir dalyvavimą, sprendžiant mokymosi problemas, turiniui atskleisti.

Antrajame tyrimo etape dominavo kokybiniai metodai. Pokyčių inicijavimo, kuriant bendradarbiavimo santykius, procese (numatant bendradarbiavimo priemones ir vertinant jų efektyvumą) taikytas *veiklos tyrimas (action research)*, naudojant *sutelktos grupės (focus group)* metodą. Planuojant veiklos tyrimą, numatant veiklą sutelktose grupėse buvo atsižvelgta į pirmajame tyrimo etape atrastus veiksnius, susijusius su bendradarbiavimo situacija, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, bendrojo lavinimo mokykloje.

Analizuojant duomenis, taikyti statistiniai metodai (aprašomoji statistika, klasterinė analizė, faktorinė analizė, logistinė regresija) ir kokybiniai-interpretaciniai (turinio analizė) metodai. Gautiems tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir grafiškai vaizduoti naudota SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) programinė įranga, Windows Microsoft Word ir Windows Microsoft Excel programos.

### **Tyrimo metodologinis pagrindimas.** Tyrimas grindžiamas:

§ **Į vaiką orientuoto ugdymo paradigma**, kuri remiasi: *o*humanistinio ugdymo koncepcija, akcentuojančia požiūrį į asmenybę kaip į laisvą, savarankišką, visapusišką, sąmoningą būtybę, galinčią suvokti savo poreikius ir realizuoti turimas potencijas; svarbiausias ugdytojų vaidmuo – suteikti asmenybei laisvę ir padėti aktualizuoti kiekvieno ugdytinio galias, bendradarbiauti su ugdytiniu planuojant ugdymo veiklą, skatinti vaiko aktyvumą ir atsakomybę už savo veiklos rezultatus; pripažįstamas vaiko bei suaugusio žmogaus santykių lygiavertiškumas (Maslow, 1959; Rogers, 1969; Rogers, Freiberg, 1994; Lepeškieienė, 1996; Bitinas, 2000; Juodaitytė, 2003); *o*neopedocentristinė pedagogika, kuri atmets suaugusiojo autoritarizmą ir siūlo galimybę kooperuotis su vaiku ugdymo procesuose, nuolat ieškoti socialinės partnerystės ryšių; svarbi suaugusiojo atsakomybė už vaiką, pasitikėjimas vaiku, silpninant jo priklausomybę nuo suaugusiojo ir stiprinant suaugusiojo ir vaiko tarpusavio ryšius (Korčakas, 1993; Juodaitytė, 2003) *o*progresyvistinio ugdymo koncepcija, kuri pabrėžia skirtumų pripažinimo svarbą priimant kiekvieną asmenį kaip vertingą, nepaisant jo gebėjimų, poreikių, interesų ar kultūrinės aplinkos, keliami ir skatinami integruoto ugdymo idėja; palaikomas laisvas ugdytinio apsisprendimas ko mokytis, ko siekti, atsakomybės už savo ateitį, savo veiklą ir elgesį prisiėmimas, išmokimas priimti sprendimus, susijusius su asmenine situacija; laikomasi nuostatos, jog ugdytinių kritiškumas ir socialinis supratingumas įgalina juos efektyviai dalyvauti bendruomenės gyvenime, įgyti bendradarbiavimo įgūdžių; tėvai pripažįstami kaip tiesioginiai ugdymo proceso dalyviai, drauge su mokytojais sprendžiantys vaikų ugdymo turinio, rezultatų vertinimo klausimus (Ozmon, Craver, 1996; Bitinas, 2000); *o*pragmatistinio ugdymo koncepcija, kuri akcentuoja ugdytinio aktyvumą, gebėjimą spręsti realias gyvenimo problemas (praktines, asmenines, socialines); laikomasi nuostatos, jog vaikai, mėginami rasti problemų sprendimus, pradeda geriau suprasti ir kontroliuoti savo gyvenimą; akcentuojamas ugdytojų vaidmuo padedant asmeniui suvokti savo tikruosius interesus, atskleisti svarbiausius poreikius, susijusius su ateities planais ir tik po to organizuoti mokymą tenkinantį šiuos interesus ir poreikius; svarbi ugdymo formų įvairovė, aktyvūs mokymo metodai tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas (Dewey, 1916; Ozmon, Craver, 1996; Bitinas, 2000).

§ **Socialinės komunikacinės paradigmos** metodologinėmis nuostatomis, kurios susijusios su neigiamųjų socialinės integracijos, inkliuzijos, integracijos į bendrojo lavinimo mokyklą, normalizacijos idėjomis, akcentuojančiomis socialinius santykius ir sąveiką, narystę bendruomenėje, bendradarbiavimą, partnerystę (Ruškus, 2002; Barnes, Mercer, 2004); *o*simbolinio interakcionizmo idėjomis (Bogdan, 1986; Blumeris, 1998; Berger, Luckman, 1999), kurios pabrėžia socialinės sąveikos metu atsirandančios patirties (simbolių

reikšmių, prasmių) bei jų interpretacijų poveikį žmogaus asmenybei ir tolesniam jo socialiniam elgesiui (veiksmui); sąveikaudami socialinėse situacijose, žmonės atlieka tam tikrus socialinius vaidmenis, subjektyviai vertina kitus žmones, veiklą, jos rezultatus; suprasti atskirą žmogų, jo jausmus, požiūrį galima tik bendraujant ir įsijaučiant į kito vaidmenį; *socialinio konstrukcionizmo teorija*, nagrinėjančia žinojimo formavimąsi tarp socialinių santykių dalyvių; palaikoma socialinio konstravimo idėja, kuri teigia, kad objektyvios realybės nėra; subjektyvi realybė atsispindi socialiniuose vaizdiniuose, kurie kuria naują realybę; žmonės, subjektyviai interpretuodami socialinio gyvenimo reiškinius ar situacijas, nuolat konstruoja, atnaujina, keičia socialinius vaizdinius ir socialinę realybę (Greenwood, 1994; Crotty, 1998; Hruby, 2001); teigiamas ar neigiamas negalė turinčio asmens vaizdinys – socialinio konstravimo rezultatas; *komunikacinė teorija*, kuri teigia, kad žmonės komunikuoja perduodami pranešimus, kai siuntėjas ir gavėjas užkoduoja, iškoduoja informaciją, naudoja komunikacijos kanalus ir priemones, o vienas asmuo veikia kito elgesį ar dvasinę būseną. Sėkmingą komunikaciją lemia pranešimo turinio pozityvumas ir prieinamumas, siuntėjo ir gavėjo pranešimui suteikiamos reikšmės „suderinimas“, efektyvių komunikacijos kanalų ir priemonių, užtikrinančių grįžtamąjį ryšį, pasirinkimas (Fiske, 1990; Crowley, Mitchell, 1998, Вацлавик ir kt., 2000).

**Tyrimo mokslinį naujumą ir reikšmingumą** apibūdina tai, kad:

§ Disertacijoje visapusiškai (iš visų ugdymo proceso dalyvių pozicijų) atskleidžiama iki šiol netyrinėta ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, situacija bendrojo lavinimo mokykloje.

§ Identifikuojamos ugdymo dalyvių nuomonės ir nuostatos, susijusios su bendradarbiavimo situacija, apibūdinami su ta situacija susiję palankūs ir nepalankūs veiksniai, leidžiantys objektyviai įvertinti vykstančius procesus, strategiškai planuoti tolimesnius veiksmus (tiek politiniu, tiek instituciniu, tiek individualiu lygmeniu).

§ Pateikiama metodologiškai pagrįsta ir empiriškai patikrinta bendradarbiavimo konstravimo metodika ir modelis, leidžiantys keisti ugdomąją praktiką.

**Praktinį tyrimo reikšmingumą** pagrindžia tai, jog tyrimas vykdytas natūralioje ugdymo aplinkoje (bendrojo lavinimo mokykloje), veikta realiose situacijose, spręstos praktikams ir kitiems ugdymo proceso dalyviams aktualios problemos. Sukonstruotas konkrečiam instituciniam kontekstui (t.y. bendrojo lavinimo mokyklai) tinkantis bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, modelis ir metodika, kuri gali būti naudojama kitose bendrojo lavinimo mokyklose. Pateikiamos empiriškai pagrįstos praktinės rekomendacijos švietimo vadybininkams, pedagogams praktikams.

**Tyrimo rezultatų aprobavimas.** Tyrimo rezultatai buvo aprobuojami diskusijų su bendrojo lavinimo mokyklų pedagogais metu (mokykloje, kurioje vyko veiklos tyrimas), skaitant pranešimus mokslinėse konferencijose:

§ Tarptautinė mokslinė konferencija „Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė“, 2003 m. spalio 22–24 d., Šiauliai.

§ Mokslinė konferencija „Socialinio darbo teorijos ir praktikos sąveika“, 2004 m. balandžio 8 d., Vilnius.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos periodiniuose mokslo darbų žurnaluose:

1. Ališauskas, A., Miltenienė, L. (2001). Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas*, 1 (IV), 6–15.

2. Miltenienė, L., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2003). Tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, nuostatų į dalyvavimą ugdymo procese struktūra ir raiška. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 24–37.

3. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151–165.

4. Miltenienė, L. (2004). Socialinių tinklų kūrimas edukacinėje aplinkoje: tėvų vaidmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. *Socialinis darbas*, 3 (2), 106–113.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos mokslo konferencijų leidiniuose:

§ Miltenienė, L. (2003). Tėvų vaidmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius: tėvų ir pedagogų požiūrių divergencija. *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė: tarptautinės mokslinės konferencijos tezės*, (p. 58–60). Šiauliai.

Tyrimo rezultatų sklaida kituose leidiniuose:

§ Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius: mokomoji knyga*. Šiauliai.

**Disertacijos struktūra:** įvadas, trys skyriai, išvados, diskusija, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

*Pirmajame skyriuje* analizuojami kai kurie specialiojo ugdymo paradigmu kaitos aspektai, specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo teisinio reglamentavimo klausimai, atskleidžiamos specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių bendrojo lavinimo mokykloje demografinės tendencijos, pateikiami specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo ir bendradarbiavimo bendrojo lavinimo mokykloje modeliai. Šiame skyriuje aptariama bendradarbiavimo samprata, analizuojamos vaiko, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių ir jo tėvų dalyvavimo ugdymo(si) procese dilemos.

*Antrajame skyriuje*, remiantis tėvų, pedagogų ir ugdytinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių apklausos duomenimis, analizuojama reali bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, situacija. Aptariama tėvų ir pedagogų nuostatų į specialųjį ugdymą ir bendradarbiavimą struktūra bei raiška, ugdytinių nuostatų į save ir specialiąją pedagoginę pagalbą ypatumai.

*Trečiajame skyriuje* pateikiama bendradarbiavimo konstravimo metodika ir analizuojamas bendradarbiavimo modelio konstravimo procesas konkrečiose specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo situacijose. Pateikiamas ugdymo proceso dalyvių subjektyvių refleksijų turinys, sutelktos grupės dalyvių sukonstruotas bendradarbiavimo modelis, šio modelio realizavimo praktikoje galimybės, identifikuoti subjektyvūs pokyčiai.

Disertacijoje pateikta 32 lentelės ir 64 paveikslai. Bendra darbo apimtis 162 puslapiai. Panaudoti 224 literatūros šaltiniai lietuvių, rusų, anglų kalbomis. Prieduose (48 priedai) pateikiami apklausų instrumentai, lentelės, praktinių situacijų pavyzdžiai.

# 1. VAIKŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TENKINIMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE: LINK UGDYMO PROCESO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMO

## 1.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių konceptas, kaip neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos paradigmu ir praktikos kaitos atspindys bei paskata

### 1.1.1. Specialiojo ugdymo paradigmu kaita Lietuvoje: nuo segregacijos link inkluzijos

Visose šalyse specialiojo ugdymo sritis bendrojo ugdymo kontekste yra sąlyginai jauna. Daugelyje Vakarų šalių iki 1960 m. vaikai, turintys specialiųjų poreikių, buvo ugdomi specializuotose įstaigose. Buvo manoma, kad institucionalizacija – tai priemonė, leidžianti apginti neįgalius asmenis nuo žiauraus, negailestingo pasaulio. Lietuva iki 1990 m. kovo 11 d. visomis savo struktūromis ir ideologija buvo glaudžiai susijusi su TSRS, kurioje tuo metu vis dar vyravo segregacinis neįgaliųjų ugdymo modelis. Kaip TSRS, taip ir Lietuvoje neįgalieji visuomenėje buvo ugdomi, globojami, tačiau ugdymo ir globos institucijos, šeimos buvo atskirtos nuo socialinių tinklų, užkirstas kelias jų socialinei savirealizacijai (Ruškus, 2002). XX a. viduryje Vakarų Europoje ir Šiaurės Amerikoje prasidėję socialiniai pokyčiai ir naujos neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos teorijos Lietuvą pasiekė tik atkūrus Lietuvos Nepriklausomybę ir turėjo lemiamos įtakos Lietuvos švietimo koncepcijai (1992).

Tiek Lietuvoje, tiek pasaulyje neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos srityje išskiriamos dvi dialektiška priešprieša pasižyminčios paradigmos (modeliai): klinikinė-korekcinė bei socialinė-interakcinė (Ruškus 2002; Barnes, Mercer, 2004; *Tarptautinė funkcionavimo, negalumo ir sveikatos klasifikacija*, 2004). *Tarptautinėje funkcionavimo, negalumo ir sveikatos klasifikacijoje* (2004) naudojami *medicininio modelio*<sup>1</sup> ir *socialinio modelio*<sup>2</sup> pavadinimai, kurie visiškai atitinka minėtų paradigmu konceptus. Vakarų Europos demokratinėse valstybėse jau prieš keletą dešimtmečių savo laiku pažangų medicininį modelį pamažu pakeitė šiuolaikinės visuomenės poreikius atliepantis socialinis neįgaliųjų ugdymo modelis. Tradicinio medicininio (segregacinio) modelio pakeitimas į socialinį lygių galimybių (integracinį) modelį neįgalių asmenų ugdymo politikoje Vakarų demokratinėse valstybėse vyko ilgai (apie 30 metų), nes tam tikros socialinės grupės, iki tol turėjusios ekonominę naudą ir didelę įtaką valstybinėje švietimo politikoje, šiam procesui priešinosi, o jas palaikė didelė visuomenės dalis, kuri neįgalius asmenis tradiciškai laikė silpnais, nepilnaverčiais ir vertais gailėsčio, globos bei išmaldos žmonėmis. Tik paskutiniajame dešimtmetyje tarptautinės bendrijos organizacijos (JTO ir ES) tvirtai nusprendė paveikti savo valstybių narių vyriausybes, reikalaujamos lygių teisių ir lygių galimybių neįgaliesiems piliečiams visose visuomenės gyvenimo srityse (Adomaitienė, 2003). Lietuvoje šiandien vyksta tai, kas prieš kelis dešimtmečius vyko Vakarų Europos valstybėse – neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos srityje stebimos dviejų priešingų paradigmu apraiškos, tiksliau – jų kaita (Ruškus, 2002). Lietuvos švietimą, specialiųjų ugdymą, neįgaliųjų integraciją reglamentuojantys dokumentai<sup>3</sup> sukurti remiantis Vakarų Europoje priimtiniais humaniško, demokratiško

<sup>1</sup> *Medicininis modelis* neįgalumą traktuoja kaip asmens problemą, kurią tiesiogiai sukelia liga, trauma ar kitas sveikatos pokytis (*Tarptautinė funkcionavimo, negalumo ir sveikatos klasifikacija*, 2004). Šio modelio šalininkai teigia, kad neįgaliųjų ugdymo esmė yra sutrikusių organizmo funkcijų atstatymas/kompensavimas medicininėmis ar didaktinėmis priemonėmis, o tai iš esmės optimizuotų minimų individų adaptaciją ir integraciją socialinėje aplinkoje (Ruškus, 2002).

<sup>2</sup> *Socialinis modelis* neįgalumą traktuoja kaip socialinę problemą, kaip asmens visišką įtraukimą į visuomenę (*Tarptautinėje funkcionavimo, negalumo ir sveikatos klasifikacija*, 2004) ir teigia, jog negalė yra situacinis dalykas ir turi būti vertinama kaip sąveika tarp individualių sutrikimų ir veiklos apribojimų bei aplinkos kokybės, kuriančios psichosocialines kultūrinės ir fizinės kliūtis (Ruškus, 2002; Barnes, Mercer, 2004).

<sup>3</sup> *LR Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998; *LR Švietimo įstatymas*, 1991; *LR Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas*, 2004.

principais, socialinės integracijos<sup>1</sup>, normalizacijos<sup>2</sup>, integracijos į bendrojo lavinimo mokyklą<sup>3</sup> idėjomis. Švietimo reformos rezultatas – nauja specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo politika ir praktika. Pokyčių vyksmo analizė tiek politiniame (*Lietuvos švietimo reformos apžvalga* 1990-2000; Adomaitienė, 2003), tiek ir empiriniame lygmenyse (Kaffemanienė, 2001b; Ruškus, 2001; 2002; Ališauskas, Mažylienė, 2003; Ambrukaitis ir kt., 2003; Bagdonas ir kt., 2003; Gribačiauskas, Merkys, 2003) rodo, kad mūsų šalyje vis dar egzistuoja prieštaravimai tarp progresyvosios specialiojo ugdymo politikos ir jos realaus įgyvendinimo, daug specialistų laikosi segregacinių (medicininių) neįgaliųjų ugdymo nuostatų.

### **1.1.2. Europinės specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo patirties perėmimas teisiškai reglamentuojant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą Lietuvoje**

XX a. paskutiniojo dešimtmečio Lietuvos švietimo situaciją problemiška būtų lyginti su Vakarų Europos ar tomis pasaulio valstybėmis, kurios nuosekliai bei savarankiškai tobulino savo valstybių švietimo raidą. Nors 1990 metais kardinaliai pakito Lietuvos politinė padėtis, tačiau švietimo institucijų, ugdymo įstaigų veikla negalėjo būti sustabdyta, nutraukta ar Nepriklausomos Lietuvos valstybės paskelbimo akimirka tapti nauja. Naują valstybės švietimo sistemą kurti ir įgyvendinti teko laipsniškai, paneigiant ir keičiant buvusią sovietinę švietimo sąrangą – struktūras, formas, turinį, metodus, vertybines orientacijas. Dėl šio aspekto sisteminė švietimo pertvarka Lietuvoje įvardyta švietimo reformos terminu (*Lietuvos švietimo reformos apžvalga (1990–2000)*). Lietuvos švietimui per vieną dešimtmetį teko modeliuoti ir kurti naują švietimo tikslų, uždavinių sampratą, struktūrą, ugdymo turinį, metodus, strategijas, ką Vakarų Europos valstybės, Skandinavijos šalys kūrė dešimtmečiais, nuolat reformuodamos, tobulindamos ir keisdamos (Aidukienė, Labinienė, 2003). Po Nepriklausomybės atkūrimo Lietuva pamažu perima europines vertybes, pasirašo ir ratifikuoja daug svarbių tarptautinių dokumentų<sup>4</sup>, įstoja į Europos Sąjungą (ES) ir įsipareigoja vykdyti tarptautiniais reikalavimais grindžiamą specialiųjų poreikių asmenų ugdymo ir socialinę politiką. Lietuvos valstybė, siekdama užtikrinti socialinę specialiųjų poreikių asmenų apsaugą bei lygias ugdymo(si) galimybes, asmens SUP atitinkančias ugdymosi sąlygas, pamažu kūrė naujus, naująją *Lietuvos švietimo koncepciją* (1992) atitinkančius ir su pasirašytais tarptautiniais dokumentais susijusius įstatymus<sup>5</sup>, specialųjį ugdymą detaliau reglamentuojančius teisės aktus<sup>6</sup>. Visais įstatymais ir poįstatyminiais aktais siekiama užtikrinti SUP turinčio vaiko teisę pasirinkti pageidaujama ugdymo(si) įstaigą (specialiąją ar bendrojo lavinimo mokyklą), mokytis pagal gebėjimus, gauti jo poreikius atitinkančią pagalbą.

Neabejotinai didelės įtakos reformos įgyvendinimo sėkmei turėjo tarptautinis bendradarbiavimas su Vakarų Europos valstybėmis ieškant pažangių idėjų, naujovių, naujų

<sup>1</sup> *Socialinė integracija* – tai mąstymo ir vertinimo būdas, jungiantis visas socialine sąveika ir socialinėmis struktūromis grįstas teorines ir praktines idėjas. Akcentuojamas siekis geresnio asmens ir aplinkos atitikimo balanso, kurį sudaro: 1) asmuo ir jo problemų sprendimas, asmeninė branda ir tobulėjimo įgūdžiai; 2) ryšiai tarp asmens ir tų sistemų, su kuriomis jis yra susijęs (šeima, draugai, švietimas, religinė, socialinė, politinė ir kt. sistemos); 3) sistemų galimybė efektyviai tenkinti neįgaliųjų poreikius (Ruškus, 2002; Zastrow, Kirst-Ashman, 1990 (cit. Pivorienė, 1999)).

<sup>2</sup> *Normalizacija* – tai kiek įmanoma labiau normalių priemonių pritaikymas, siekiant suformuoti ir/ar išsaugoti kiek įmanoma kultūrinio požiūriu normalų individų elgesį ir asmenines savybes (Wolfensberger, 1972 (cit. Ruškus, 2002)). Laikantis normalizacijos principo, neįgaliųjų ugdymo tikslai ir būdai turi kuo mažiau skirtis nuo negalių neturinčiųjų ugdymo tikslų ir būdų (Hallahan, Kauffman, 2003).

<sup>3</sup> *Integracija į bendrojo lavinimo mokyklą* – tai įvairių (mokymosi, elgesio, intelekto, fizinių) sutrikimų turinčių vaikų įtraukimas į bendrojo ugdymo aplinką ir mokymas drauge su bendraamžiais (Ruškus, 2002; Adomaitienė, 2003).

<sup>4</sup> *Salamankos deklaraciją*, 1994; *Lygių galimybių teikimo neįgaliesiems bendrąsias taisykles*, priimtas 1993 m. Jungtinių Tautų Organizacijos (JTO) Asamblėjos; *Naują 1996 m. Europos bendrijos strategiją neįgaliesiems* ir *Vaiko teisių konvenciją* priimtą 1996 m. Europos Komisijos.

<sup>5</sup> *LR Švietimo įstatymas* (1991), *LR Invalidų socialinės integracijos įstatymas* (1991), *LR Vaiko teisių pagrindų įstatymas* (1996), *LR Specialiojo ugdymo įstatymas* (1998), *LR Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas*, 2004).

<sup>6</sup> *Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarka*, 2000; *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka*, 2000; *Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka*, 2000; *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka*, 2000; *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka*, 2002; *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas*, 2004; ir kt.

neįgaliųjų ugdymo metodų ir modelių. Viena pirmųjų tarptautinių programų buvo TEMPUS<sup>1</sup> programa, vykdyta 1992–1995, kurioje dalyvavo ir svarbų vaidmenį reformuojant specialiojo ugdymo sistemą suvaidino Šiaulių pedagoginio instituto (dabar Šiaulių universitetas), Specialiosios pedagogikos fakulteto mokslininkai. Per programos vykdymo metus modernizuotos specialiųjų pedagogų rengimo studijos, specialiųjų poreikių vaikų integruoto ugdymo idėjos pradėtos praktiškai įgyvendinti Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. Lietuvos atstovai turėjo galimybę susipažinti su Didžiosios Britanijos, Prancūzijos, Švedijos, Šveicarijos, Vokietijos ir kitų Vakarų Europos šalių, taip pat Jungtinių Amerikos valstijų ir Kanados patirtimi. Tai sudarė prielaidas iš esmės naujam požiūriui į normas ir nenormas sampratą (Ambrukaitis, 1994). Pastaraisiais metais Lietuva taip pat aktyviai įsitraukia į naujus tarptautinius projektus, vienas iš kurių – „Mokykla visiems“, kartu su Šiaurės šalių Ministrų Taryba vykdytas 2000–2003 m. Šis projektas vyko visose trijose Baltijos šalyse, siekiant optimizuoti SUP turinčių vaikų ir jaunuolių ugdymąsi bendrojo ugdymo klasėse („Mokykla visiems“ kuriame šiandien, 2003).

Praėjus beveik dešimtmečiui nuo švietimo reformos pradžios buvo atlikti pirmieji jos vertinimai. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (*Organization for Economic Cooperation and Development*) ekspertai, 1999-2000 m. atlikę Lietuvos švietimo sistemos ir vykdomos reformos analizę (*Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertų atliktos Lietuvos švietimo politikos apžvalgos rekomendacijos*, 2002), savo išvadose konstatavo, jog Lietuva turi labai stiprią švietimo sistemą ir tvirtą konceptualų pagrindą jai tobulinti. Pateiktoje apžvalgoje daugelis reformos darbų yra vertinami teigiamai, pažymima, kad kuriami šiuolaikinio lygio švietimo dokumentai. Rekomendacijose dėl specialiųjų poreikių patariama daugiau dėmesio skirti valstybės ir savivaldybių teisės aktų ir politikos palankumo šeimai ir vaikams užtikrinimui, laikytis įsipareigojimo visiškai integruoti neįgalius jaunuolius į mokyklą ir bendruomenę, atsisakyti požiūrio į negalę kaip į medicinos problemą, geriau rengti mokytojus darbu su neįgaliais vaikais tiek aukštojoje mokykloje, tiek kvalifikacijos kėlimo kursuose, neskirstyti vaikų į kategorijas pagal turimų specialistų skaičių ar vien todėl, kad taip patogiau mokyklai, bet pritaikyti mokymą tikriesiems vaikų poreikiams, kreipti dėmesį ir į paprastesnius vaikų sunkumus, kurių priežastis – disleksija (skaitymo sutrikimas), dėmesio ar kiti sutrikimai, ne tik į akivaizdžias psichines ir fizines negales, į kurias pagal tradiciją buvo atsižvelgiama buvusioje sistemoje.

Per keletą metų padėtis keitėsi: buvo vykdomi projektai, susiję su tomis sritimis, į kurias buvo atkreiptas dėmesys. Vieni pažangiausių ir labiausiai progresyviąją specialiojo ugdymo ideologiją (socialinę paradigmą) atitinkančių pastarojo laikotarpio dokumentų yra Švietimo ir mokslo Ministro įsakymai dėl *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo* (2000) ir *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos* (2002). Vertinant asmens SUP nustatomas ne tik sutrikimas, jo laipsnis, bet ir SUP, jų dydis (nedideli, vidutiniai, dideli, labai dideli), SUP tenkinimo ir pagalbos asmeniui būdai. Tačiau tiek įgyvendinant šiuos dokumentus, tiek visoje Lietuvos specialiojo ugdymo politikoje stebimas grupinių bei žinybinių interesų konfliktas su progresyvia specialiojo ugdymo (socialinio modelio kūrimo) ideologija (Adomaitienė, 2003).

2000 m. Lietuva stebėtojos teisėmis buvo priimta į Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūrą (*The European Agency for Development in Special Needs Education*), o 2003 m. tapo tikrąja nare. Lietuvos integracija į Europos šalių bendriją turėtų sudaryti dar geresnes sąlygas dalintis patirtimi ir idėjomis su valstybėmis, kurios turi daugiau patirties įgyvendinant naujausias ir pažangiausias idėjas.

---

<sup>1</sup> 1992–1995 m. vykdyta Europos Bendrijos programa TEMPUS JAP 4929 „Nauja sistema rengiant mokytojus, dirbančius su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių“.

### 1.1.3. Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo lavinimo mokykloje demografinės tendencijos

LR švietimo ir mokslo ministerijos duomenimis (*Lietuvos švietimas – 2000, Lietuvos švietimas – 2001, Lietuvos švietimas – 2002*) specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių moksleivių skaičius bendrojo lavinimo mokykloje kasmet vis didėja. Ališauskas (2002) remdamasis *Tarptautinės raidos ir ugdymo psichologijos enciklopedijos* duomenimis, nurodo, kad apie 10% įvairių šalių vaikų raida yra sutrikusi. Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūros (*Special Needs Education in Europe, 2003*) nurodomi specialiųjų poreikių moksleivių skaičiai atskirose valstybėse yra labai skirtingi. Didžiausias procentas mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, yra Suomijoje (17,8% nuo visų mokyklinio amžiaus vaikų skaičiaus), Islandijoje (15,0%), Estijoje (12,5%), Danijoje (11,9%), Čekijoje (9,8%) ir Lietuvoje (9,4%). Mažiausiai specialiųjų poreikių turinčių mokinių (nuo bendro mokyklinio amžiaus vaikų skaičiaus) fiksuota Graikijoje (0,9%), Italijoje (1,5%), Švedijoje (2,0%), Olandijoje (2,1%). Pripažįstama, kad tokius didelius skirtumus lemia kiekvienos valstybės specialiojo ugdymo teisinė sistema, vyraujantis pagalbos modelis, apibrėžimų ir kategorijų skirtumai. Pavyzdžiui, Danijoje yra išskiriamos tik dvi specialiųjų poreikių kategorijos, Lenkijoje – daugiau kaip dešimt, Lichtenšteine nėra jokios sutrikimų ar specialiųjų poreikių klasifikacijos, o nurodomi tik specialiosios pagalbos tipai (būdai). Lietuvoje raidos sutrikimai skirstomi į dešimt grupių (*Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka, 2002*).

Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūra mokinių skaičiaus pagal raidos sutrikimus atskirose valstybėse nenurodo, orientuojamasi į bendrą specialiųjų poreikių turinčių mokinių procentą. Vienas iš Europos Specialiojo ugdymo plėtros agentūrai svarbių rodiklių – mokinių, ugdomų segregacinio tipo (specialiosiose mokyklose ar specialiosiose klasėse) įstaigose skaičius. Šiame kontekste Lietuva patenka tarp tokių šalių kaip Austrija, Olandija, Airija, Švedija, Lichtenšteinas, Jungtinė Karalystė ir kt., kuriose mokinių, ugdomų specialiojo ugdymo įstaigose skaičius neviršija 2% (*Special Needs Education in Europe, 2003*).

Dabartinė situacija Lietuvoje, specialiųjų poreikių moksleivių ugdymo kontekste, nuo 1990 metų gerokai pasikeitė. Kai kuriais atvejais aptikti duomenys ir oficiali Švietimo ir mokslo ministerijos (ŠMM) pateikiama statistika (*Lietuvos švietimas - 2001*) ne visiškai sutampa, tačiau matomos panašios tendencijos - integruotai ugdomų moksleivių skaičius nuolat didėja (ŠMM duomenimis, 1999–2000 m. m. specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai sudarė 8,5% Lietuvos mokinių, 2000–2001 m. m. – 9%, 2001–2002 m. m. – 9,4%). 2002–2003 m. m. specialiųjų poreikių mokiniai sudarė 10% Lietuvos mokinių. Specialiųjų poreikių turėjo 57 143 mokiniai (bendras mokinių skaičius buvo 567 884). 49 989 specialiųjų poreikių mokiniai mokėsi bendrojo ugdymo klasėse. Priešmokyklinio ugdymo grupėse buvo ugdoma 1 610 tokių vaikų. Per pastaruosius metus mažėjo mokinių specialiosiose internatinėse mokyklose. To priežastis gali būti mokinių skaičiaus didėjimas bendrojo ugdymo įstaigose. 2002–2003 m. m. iš 57 143 specialiųjų poreikių mokinių 5 965 mokėsi specialiosios paskirties ugdymo įstaigose (specialiosiose mokyklose). Tai sudarė apie 1,1% visų Lietuvos mokinių ir apie 10,4% visų specialiųjų poreikių turinčių mokinių (*Lietuvos švietimas - 2003*). ŠMM, skelbia, kad 2001 m. ir 2002 m. didžiausią specialiųjų poreikių mokinių, ugdomų visiškos integracijos forma (bendrojo ugdymo klasėse kartu su bendraamžiais), dalį sudarė moksleiviai, turintys kalbos ir komunikacijos sutrikimų (60%), mokiniai turintys specifinių pažinimo sutrikimų sudarė 19%, ribotą intelektą – 8%, protinį atsilikimą – 5%, regėjimo sutrikimų – 5%, fizinių ir judėjimo sutrikimų – 2%, klausos sutrikimų – 1% (*Lietuvos švietimas – 2001*). 2002–2003 m. m. dauguma specialiųjų poreikių mokinių – apie 58% – turėjo kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų, apie 23% – specifinių pažinimo sutrikimų, 9% – ribotą intelektą, 6% – sutrikusį intelektą, apie 2% – įvairių regėjimo sutrikimų, apie 1% – klausos sutrikimų (*Lietuvos švietimas – 2003*). Kalbant apie specialiųjų poreikių vaikus nederėtų visų jų įvardinti kaip integruotai ugdomų, nes tai nėra tikslus pavadinimas (Ališauskas, 2002). Ališauskas (2002), remdamasis Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklose besimokančiųjų moksleivių 1999–2000 m. m. duomenimis, teigia, kad



integruotųjų tikrąja prasme (kurie į bendrojo ugdymo įstaigas atvyko iš specialiųjų ugdymo įstaigų arba kaip alternatyvą pasirinko bendrojo lavinimo mokyklą) buvo 6 iš 100 specialiųjų poreikių turinčių ir bendrojo lavinimo mokykloje besimokančių moksleivių. Kiti visada mokėsi bendrojo lavinimo mokyklose. Todėl, lyginant įvairių šalių statistinius duomenis apie integruotai ir segreguotai ugdomus specialiųjų poreikių asmenis, neužtenka paskelbtų duomenų kiekvienoje šalyje ir jų paviršutiniškos analizės, bet reikalingi nuoseklūs ir vienodomis principinėmis nuostatomis ir metodikomis pagrįsti tarptautiniai tyrimai, kurie parodytų ne tik tikslus kiekybinius, bet ir kokybinius pokyčius kiekvienoje šalyje, reformuojant specialiojo ugdymo sistemą, ją grindžiant lygių teisių ir galimybių visuomenėje vertybėmis (Adomaitienė, 2003).

Dar problematiškiau analizuoti *specialiųjų ugdymosi poreikių*<sup>1</sup> turinčių mokinių skaičių ir tendencijas bendrojo lavinimo mokykloje. ŠMM oficialiai nepateikia jokių duomenų, kiek moksleivių gauna specialiąją pedagoginę pagalbą bendrojo ugdymo įstaigose ar kiek Lietuvoje yra vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Galima pasiremti tik apytikriais Ališausko (2002) pateikiamais duomenimis – specialiosios pedagoginės pagalbos reikia 5% moksleivių, besimokančių bendrojo lavinimo mokyklose. ŠMM analizuoja tik specialistų, teikiančių specialiąją pedagoginę ir socialinę bei psichologinę pagalbą, skaičių ir jų pokyčių tendencijas (*Lietuvos švietimas – 2003*). Nurodoma, jog specialiosios pedagoginės, psichologinės ir socialinės pagalbos teikimo organizavimas ir mokyklų aprūpinimas specialistais įgauna vis svarbesnę reikšmę didėjant specialiųjų poreikių vaikų, ugdomų bendrojo ugdymo įstaigose, skaičiui. 2002 m. bendrojo lavinimo mokyklose dirbo 252 specialieji pedagogai, 228 psichologai, 445 socialiniai pedagogai, 561 logopedas. Bendrojo lavinimo mokyklose gerokai pagausėjo socialinių pedagogų. Tai rodo teigiamus pokyčius teikiant socialinę ir pedagoginę pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tačiau neatsakoma į klausimą, kiek asmenų gauna/negauna jiems reikalingą pagalbą.

#### **1.1.4. Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo bendrojo lavinimo mokykloje teisiniai ir organizaciniai aspektai**

Pradėjus kurti specialiųjų ugdymą reglamentuojančius dokumentus pirmiausiai atsirado specialiųjų poreikių sąvoka (specialiųjų poreikių asmenys, specialiųjų poreikių mokiniai) ir buvo vartojama iki 1998 m. Priėmus *Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymą* (1998), įteisinama specialiųjų ugdymosi poreikių definicija. Pateikiami šio disertacinio tyrimo kontekste dažniausiai naudojami terminai, susiję su specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo situacija:

- § **Specialieji ugdymosi poreikiai** – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).
- § **Specialiųjų ugdymosi poreikių grupės** – nedideli, vidutiniai, dideli, labai dideli (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).
- § **Specialiųjų poreikių asmenys** – vaikai ir suaugusieji, dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese, visuomenės gyvenime (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).
- § **Specialiųjų poreikių mokinys** – mokinys, kurio galimybės mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime yra ribotos dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų (*Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas*, 2003).
- § **Specialioji pedagoginė pagalba** – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą specialiųjų poreikių asmenų ugdymą (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).
- § **Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija** – grupė specialistų, kurie sprendžia švietimo įstaigos vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio įvertinimo, jų siuntimo į pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir mokymo turinio klausimus (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998).

Neretai kyla keblumų suprantant ir vartojant *Specialiojo ugdymo įstatyme* (1998) pateiktas sąvokas („specialieji ugdymosi poreikiai“; „specialiųjų poreikių asmenys“ ir kt.). Specifinės sąvokos – *specialieji poreikiai* ir *specialieji ugdymosi poreikiai*, sutapatinamos ir vartojamos jų nediferencijuojant. Nors iš tiesų, ne visiems vaikams, turintiems raidos

---

<sup>1</sup> Specialiųjų ugdymosi poreikių sąvokos samprata pateikiama 18–19 psl.

sutrikimų ar specialiųjų poreikių, būdingi specialieji ugdymo(si) poreikiai (Ališauskas, 2002). Paprastai, moksleiviais, turinčiais specialiųjų poreikių, vadinami asmenys, kurie priskiriami bent vienai sutrikimų klasifikacijoje minimai sutrikimų grupei (*Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka*, 2002). Tuo tarpu „...specialiuosius ugdymosi poreikius galima konstatuoti tiems ugdytiniams, kurie patiria stabilių mokymosi sunkumų ar negalių. Ugdant tokius moksleivius būtina taikyti alternatyvius mokymo metodus bei individualizuoti (modifikuoti ar adaptuoti) bendrojo lavinimo programą“ (Ališauskas, 2002, p. 31). 2002 m. LR Švietimo ir mokslo ministras pasirašo įsakymą dėl *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos* (2002), kuriame nurodoma, jog asmenis specialiųjų ugdymosi poreikių grupei priskiria švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija, pedagoginė psichologinė tarnyba ar Pedagoginis psichologinis centras (pagal dabartinę *Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelį* (2003) – Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras) ir jo skyriai pagal 10 kriterijų: ugdymosi turinio ir būdų pritaikymą (programos lygį, programos pakeitimų taikymo trukmę, ugdymo būdus, metodus, ugdymosi tempą, pagal tai, kas pritaiko programą), ugdymo aplinkos pritaikymą (ugdymo vietos parinkimą ir ugdymo aplinkos bei patalpų pritaikymą, ugdomosios kompensacijos technikos ir įrangos poreikį), specialiosios pedagoginės psichologinės pagalbos intensyvumą ir įvairumą, specialiųjų ugdymo priemonių vartojimą, pagalbą šeimai (pedagoginės psichologinės pagalbos šeimai poreikį, socialinės pagalbos šeimai poreikį). Kokybiškai ir kiekybiškai įvertinus asmens poreikius pagal šiuos kriterijus galima sėkmingiau numatyti pagalbos strategiją ir prioritetus.

Kitose šalyse tos pačios sąvokos taip pat neretai aiškinamos skirtingai. Vienur specialieji ugdymo(si) poreikiai suprantami kaip individo poreikiai, kurių tenkinimas leidžia panaudoti asmens potencialias galimybes; kitur specialieji poreikiai suprantami kaip „kažkas“, kas trukdo įsisavinti bendrojo ugdymo programą (Wilson, 2002). Didžiosios Britanijos oficialiuose dokumentuose teigiama, kad vaikas turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių, jei jis patiria mokymosi sunkumų, kuriuos įveikiant būtina specialioji pedagoginė pagalba. Akcentuojama, kad specialioji pedagoginė pagalba teikiama, jei: 1) ugdytinis patiria žymiai didesnių mokymosi sunkumų negu dauguma jo bendraamžių; 2) turi negalę, kuri neleidžia (ar apriboja galimybes) pasinaudoti ugdymo(si) galimybėmis prieinamomis bendraamžiams (Farrell, 2003). Farrell (2003), aiškindama specialiųjų ugdymo(si) poreikių sąvoką, pabrėžia, kad galima turėti mokymosi sunkumų, bet neturėti specialiųjų ugdymo(si) poreikių, arba turėti negalią, kuri visiškai netrukdo naudotis visomis bendrojo ugdymo(si) galimybėmis ar paslaugomis. Tokiu atveju asmuo nors ir būdamas neįgalus, neturės specialiųjų ugdymosi poreikių. Toks aiškinimas sutampa su šiame darbe pasirinkta šių sąvokų interpretacija.

2003 m. patvirtintas naujas *Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis* (2003) ir nustatyti trys pagalbos specialiųjų poreikių turintiems asmenims teikimo lygmenys: 1) **pirmasis lygmuo** – pagalbą teikia švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija ir joje dirbantys specialistai (specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, socialiniai pedagogai); 2) **antrasis lygmuo** – pagalbą teikia savivaldybės pedagoginė psichologinė tarnyba ir šio lygmens tarnyboje dirbantys specialistai (psichologai, įvairių specializacijų specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai, gydytojai neurologai, psichiatrai); 3) **trečiasis lygmuo** – pagalbą teikia Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras ir jame dirbantys specialistai (psichologai, įvairių specializacijų specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai, projektų vadybininkai ir kt. specialistai).

Bendrojo lavinimo mokykloje teikiama pagalba specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems asmenims atitinka pirmojo lygmens pagalbą, už kurią atsakinga mokykloje veikianči specialiojo ugdymo komisija. Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos veiklą įvertinant specialiuosius ugdymosi poreikius ir organizuojant jų tenkinimą reglamentuoja LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarkos* (2000) bei LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro

įsakymas dėl *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarkos* (2000) ir jau minėtasis LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos* (2002).

Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos paskirtis – spręsti asmens specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio vertinimo, jų siuntimo į pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir ugdymo turinio individualizavimo klausimus švietimo įstaigoje. Specialiojo ugdymo komisija sudaroma iš 5–9 narių: švietimo įstaigos vadovo ar vadovo pavaduotojo ugdymui; specialistų – psichologo, specialiojo pedagogo, logopedo. Į komisijos sudėtį bendrojo lavinimo mokykloje įeina ir klasės bei dalykų mokytojai. Į komisiją gali būti įrašyti švietimo įstaigoje dirbantis socialinis pedagogas bei sveikatos priežiūros darbuotojas. Komisijai vadovauja švietimo įstaigos vadovo įgaliotas asmuo. Pagrindinės specialiojo ugdymo komisijos funkcijos bendrojo lavinimo mokykloje – tai pradinis vaiko, turinčio ugdymosi sunkumų, vertinimas; kolegialus darbo su vaiku planavimas; vaiko, tėvų, pedagogų konsultavimas ugdymo(si) ir kitais klausimais; rekomendacijos dėl ugdymo turinio keitimo (modifikavimo); individualizuotų ugdymo programų aprobavimas; siuntimas nuodugniam įvertinimui į pedagoginę psichologinę tarnybą; specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo prioritetų nustatymas ir kt. Bendrojo lavinimo mokyklos specialiojo ugdymo komisija – tai būtent tas padalinys, kuris planuoja, organizuoja, koordinuoja, vertina ir kontroliuoja specialiosios pedagoginės psichologinės pagalbos teikimą specialiųjų poreikių asmenims, atsako už jos kokybę ir efektyvumą. Įstatymai specialiojo ugdymo komisiją įpareigoja posėdžiauti ne rečiau kaip vieną kartą per mėnesį, o svarstant vaiko ugdymo(si) sunkumus – į posėdžius kviešti klasės ar dalyko mokytoją ir tėvus (ar vaiko globėjus). Ališauskas (2002) teigia, kad specialiojo ugdymo komisija itin palanki institucija visiems ugdymo(si) proceso dalyviams (vaikams, tėvams, pedagogams, specialiesiems pedagogams, psichologams, logopedams ir kt.) bendradarbiauti.

Specialiųjų ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose<sup>1</sup> minimi šie **specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo proceso dalyviai**:

- § **vaikas** (mokinys),
- § ugdytinio **tėvai** (ar globėjai),
- § **mokytojas/pedagogas** (klasės ar dalyko),
- § **specialusis pedagogas**,
- § **logopedas**,
- § **psichologas**,
- § **socialinis pedagogas**,
- § specialiojo ugdymo **komisijos pirmininkas**.

**Ugdytinio ir jo tėvų vaidmuo.** Specialiojo ugdymo įstatyme (1998) akcentuojama aktyvaus tėvų dalyvavimo svarba. Bendrosios nuostatos lyg ir aiškios – aktyvus tėvų dalyvavimas vertinant ir tenkinant vaiko specialiuosius poreikius, teisė gauti bet kokią informaciją, susijusią su vaiko ugdymu, iniciatyva kreipiantis dėl vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo. Pačiam ugdytiniui suteikiama ugdymo formos ar įstaigos pasirinkimo teisė, kuri nežinia kaip turėtų būti realizuojama, nes *Specialiojo ugdymo įstatymą* (1998) papildančiuose poįstatyminiuose aktuose, nustatančiuose konkretesnes specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo formas, specialiojo ugdymo skyrimo ir pagalbos organizavimo tvarką, apie vaiko aktyvų dalyvavimą aptariant ir sprendžiant ugdymosi problemas ir pasirinkimo galimybes beveik visai nekalbama. Buvo aptiktas vienintelis gana abstraktus teiginys *Specialiojo ugdymo skyrimo tvarkoje* (2000), kur sakoma, kad „vaikai, kuriems skirtas specialusis ugdymas, turi teisę, tėvams (ar vaiko globėjams) pritarus, pasirinkti ugdymo formą

<sup>1</sup> Lietuvos respublikos specialiojo ugdymo įstatymas (1998) ir specialiųjų ugdymą detaliau reglamentuojantys teisės aktai (*Specialiųjų poreikių asmenų priėmimas į specialiojo ugdymo įstaigą*, 2000; *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymas ir darbo organizavimo*, 2000; *Specialiojo ugdymo skyrimo*, 2000; *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo*, 2000; *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei*, 2002; tvarkos, *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas*, 2004; ir kt.)

(visiška integracija, dalinė integracija, ugdymas specialiojo ugdymo įstaigoje) pagal pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendaciją“ (*Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka*, 2000, 1.3). Specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo formose nenumatyta fiksuoti paties ugdytinio požiūrio ir nuomonės, apsisprendimo. O tuo tarpu, vienas iš specialiojo ugdymo uždavinių – rengti specialiųjų poreikių asmenis savarankiškam gyvenimui vietos bendruomenėje, pripažinti specialiųjų poreikių vaikų ir suaugusiųjų gebėjimus ir galias (*Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998, 5.2, 5.3).

Tuose pačiuose dokumentuose, papildančiuose *Specialiojo ugdymo įstatymą* (1998), akcentuojamas visais atvejais sprendžiamasis tėvų vaidmuo (būtinai tėvų sutikimai raštu norint atlikti pradinį vertinimą mokyklos specialiojo ugdymo komisijoje ar vertinimą PPT, pritarimas skiriant ar nutraukiant specialųjį ugdymą, pasirenkant ugdymo formą), kas aktualizuoja tėvų įtraukimo į vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procesą būtinybę ir bendradarbiavimu grįstus tarpusavio santykius (bendras vaiko ugdymosi problemų sprendimas, pakvietimas dalyvauti specialiojo ugdymo komisijos posėdžiuose, kai kalbama apie vaiko ugdymo(si) sunkumus). Visgi, atlikus dokumentų analizę bendradarbiavimo ir partnerystės skatinimo aspektu, galima teigti, jog įstatymuose gana abstrakčiai kalbama apie tėvų vaidmenį, tenkinant vaiko SUP, ir pedagogų atsakomybę, įtraukiant tėvus, o apie paties vaiko dalyvavimą praktiškai neužsimenama. Labiau akcentuojamas tėvų vaidmuo pradiniam – SUP vertinimo procese. Vis dėlto, tėvų parašai dokumentuose neužtikrina jų įtraukimo ir realiai aktyvaus vaidmens. Ališauskas (2002) taip pat atkreipia dėmesį, kad bendradarbiavimo su ugdytiniais ir jų tėvais aspektas iki šiol prastai atspindimas ir specialiojo ugdymo komisijų dokumentuose, ir praktinėje veikloje. Vaiko požiūris niekur nėra fiksuojamas, tėvų dalyvavimas neretai formalus, tik patvirtinamas jų parašu.

**Pedagogų, specialistų veikla.** Pedagogai ugdydami ir teikdami pagalbą mokiniams, turintiems SUP, vadovaujasi *LR Švietimo įstatymu* (2003), *LR Specialiojo ugdymo įstatymu* (1998), *Specialiojo ugdymo skyrimo* (2000), *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymu ir darbo organizavimu* (2000), *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo* (2000), *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei* (2002) tvarkomis, *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašu* (2004).

Visi **pedagogai**, ugdantys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius asmenis, įpareigojami:

- § pritaikyti specialiųjų poreikių asmenims ugdymo metodus, programą, turinį ir parinkti tinkamas mokymo priemones (*Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998, 34.2.1);
- § esant sunkumams dėl vaiko ugdymo, gavę vaiko tėvų (ar vaiko globėjų) sutikimą raštu, kreiptis į švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisiją, kad įvertintų vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, ir vykdyti jos rekomendacijas (*Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998, 34.2.2);
- § bendradarbiauti su specialiųjų poreikių vaiko tėvais (ar vaiko globėjais), konsultuoti juos specialiojo ugdymo klausimais ir informuoti apie vaiko ugdymosi pažangą, sunkumus ir problemas (*Specialiojo ugdymo įstatymas*, 1998, 34.2.3)

Specialioji pedagoginė pagalba teikiama, kai ją skiria mokyklos specialiojo ugdymo komisija ar pedagoginė psichologinė tarnyba, įvertinusi raidos sutrikimą ir specialiuosius ugdymosi poreikius.

**Specialistai** (specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, socialinis pedagogas/darbuotojas ir kt.) tvarko dieną, specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo ir specialiosios pedagoginės pagalbos skyrimo dokumentus, rengia veiklos programą ir ataskaitą, teikia pagalbą mokiniams individualių, grupinių, pogrupinių pratybų metu ir kt. (be to, **logopedas** – pildo kalbos įvertinimo korteles, prireikus sudaro individualiąsias ir pogrupines bei grupines programas; **specialusis pedagogas** – sudaro individualiąsias pažintinės veiklos, kalbos, bendravimo, sensomotorikos, socialinių įgūdžių ugdymo, higienos ir savitvarkos įgūdžių formavimo programas). Specialiosios pedagoginės pagalbos tikslas – didinti specialiųjų poreikių turinčio mokinio (vaiko) ugdymosi veiksmingumą. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos apraše (2004) labiau akcentuojami procedūriniai

dalykai, o atskirų specialistų prioritetiniai vaidmenys ir funkcijos lieka ne visiškai aiškūs ir apibrėžti.

**Psichologo** funkcijos (pirmajame specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygmenyje) apibrėžiamos *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarkoje* (2000), *Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos apraše* (2004). Vienas iš psichologinės pagalbos uždavinių - stiprinti mokytojų, tėvų (globėjų, rūpintojų) gebėjimą bendrauti su mokiniais, turinčiais psichologinių problemų, konsultuoti vaikus, tėvus (ar vaiko globėjus), pedagogus dėl elgesio ir emocijų sutrikimų, adaptacijos ugdymo įstaigoje, paauglystės krizių, padidėjusios rizikos ištraukti į nusikalstamų grupuočių veiklą, įprasti prie alkoholio ir (ar) narkotikų.

**Socialinio pedagogo** funkcijos ir atsakomybė neapibrėžiama nei viename su specialiuoju ugdymu susijusiam dokumente (tik *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarkoje* (2000) nurodoma, kad į komisiją gali būti įtrauktas švietimo įstaigoje dirbantis socialinis pedagogas). Socialinis pedagogas vadovaujasi bendra *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka* (2000), *Socialinio pedagogo pareigine instrukcija* (2001), *Bendraisiais socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatais* (2004). Pastarajame dokumente pabrėžiamas svarbus socialinio pedagogo vaidmuo telkiant socialinės pedagoginės pagalbos komandą mokykloje, siekiant veiksmingai spręsti problemas vaiko labui, stiprinant tėvų (globėjų) ir mokyklos bendradarbiavimą.

Specialiojo ugdymo **komisijos pirmininkas** (*Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka*, 2000) įpareigojamas kviesti komisijos posėdžius ir yra atsakingas už dokumentų tvarkymą ir dokumentų apie asmens įvertinimą konfidencialumą, jų perdavimą asmeniui išvykus į kitą švietimo įstaigą, taip pat jis turi sudaryti galimybę susipažinti su vaiko įvertinimo ir specialiojo ugdymo skyrimo dokumentais vaiką ugdantiems pedagogams, tėvams (ar vaiko globėjams), kitiems įstatyme nurodytiems asmenims ar institucijoms.

Įstatymų analizė rodo, kad įstaigoje veikianti specialiojo ugdymo komisija yra atsakinga už tėvų įtraukimą vertinant ir tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimą ir kolegialų problemų sprendimą, dalijimąsi informacija (konsultavimą ir švietimą), vaidmenų ir funkcijų aiškumą ir pasidalijimą vaidmenimis, siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės. Akivaizdu, jog ugdymo įstaigos specialiojo ugdymo komisija – tai ugdymo įstaigos padalinys, leidžiantis burti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo komandą, realizuoti vaiko ir tėvų įtraukimo į specialiųjų poreikių tenkinimo procesą idėjas, deklaruojamas formaliuose švietimo dokumentuose, bei kurti bendradarbiavimo santykius, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius.

## **1.2. Ugdymo dalyvių bendradarbiavimas, kaip specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo priemonė ir siekiamybė**

### **1.2.1. Bendradarbiavimo koncepto apibrėžtis**

JAV ir Vakarų Europos šalyse jau seniai vertinami integruoto ir inkluzinio ugdymo rezultatai, teigiami ir neigiami veiksniai, kai mūsų šalyje specialiojo ugdymo reforma tik išibėgėja. 1980 m. užsienio šalyse pradedama kalbėti apie reformos įgyvendinimo sunkumus, kas paskatina ieškoti integruoto ugdymo efektyvumą užtikrinančių veiksnių. Kai kuriais tyrimais (Giangreco ir kt., 1993) nustatyta, jog kuriant pagalbą teikiančias tarnybas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, svarbu skatinti specialistų ir bendrojo ugdymo pedagogų bendradarbiavimą. 1994 m. gruodžio 15–17 d. Lisabonoje vyko HELIOS Europos šalių seminaras, kuriame remiantis atliktais tyrimais, buvo pristatyti statistiniai duomenys bei tyrimų išvados apie įvairių šalių patirtį, integracijos koncepciją, neigalių asmenų ugdymo lygį ir kokybę integracijos sąlygomis ir kt. Seminaro dalyviams buvo pristatyti esminiai,

projekto metu suformuluoti principai, kurių reikėtų laikytis siekiant integruoto ugdymo sėkmės, iš kurių keletas akcentuoja partnerystės ir bendradarbiavimo svarbą:

- Tėvai, kaip pirmieji vaiko ugdytojai, yra pagrindiniai partneriai vaiko ugdymo procese. Jiems turi būti suteikta teisė pasirinkti jų vaiko poreikius geriausiai atitinkantį ugdymą.
- Ugdymo procese būtina veiklos koordinacija ir konsultacijos su visais susijusiais asmenimis.
- Visiems ugdymo proceso dalyviams turi būti sudarytos sąlygos įgyti reikiamų žinių ir įgūdžių, suteiktos reikalingos priemonės ir parama, reikalinga įgyvendinant užsibrėžtus tikslus (*The Charter of Luxembourg (November 1996)*).

1990 metais daugelyje JAV mokyklų pradėtas įgyvendinti bendradarbiavimo, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, modelis. Buvo siekiama išvengti specialistų siūlomų, iš anksto paruoštų „receptų“ vienos ar kitos problemos sprendimui, kurie neretai bendrojo ugdymo pedagogams buvo nepriimtini, ir skatinamas aktyvus ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas kartu ieškant tinkamiausio sprendimo (Westwood, 1996). Pokyčiai švietimo sistemoje, organizuojant SUP vaikų ugdymą, iš esmės pakeitė pedagogų funkcijas ir vaidmenis. Bendradarbiavimu buvo siekiama informacijos, turimų žinių sklaidos, reikiamų įgūdžių tobulinimo. Giangreco ir kt. (1993) tyrimais įrodė, jog bendradarbiavimo procesas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius įtakojo pozityvesnes bendrojo ugdymo pedagogų nuostatas neįgaliųjų mokinių atžvilgiu. Walther-Thomas ir kt. (2000), remdamiesi atliktais tyrimais, išskyrė septynis būtinus integruoto ugdymo bruožus: 1) bendradarbiavimas; 2) efektyvus vadovavimas; 3) vieninga vizija; 4) nuoseklus planavimas; 5) pakankami ištekliai; 6) besitęsiantis įgyvendinimas; 7) nuolatinis vertinimas ir tobulinimas.

Lietuvoje nėra itin daug tyrimų, nagrinėjančių bendradarbiavimo situaciją, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Jei bendrojo ugdymo kontekste dažniau analizuojama ugdytojo ir ugdytinio dualistinė sąveika, tai specialiojo ugdymo situacijose pabrėžiama sąveikos kompleksiško ir ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo svarba. Sąveika ugdant neįgaliuosius, kai negalė reiškiiasi kaip komplikuojantis veiksnys, tampa kompleksiniu ir daugiaprasmiu reiškiniu (Ruškus, 2002). Galkienė (2003) teigia, kad heterogeninėje ugdymo aplinkoje visavertė interakcija tarp sąveikos dalyvių galima tik tada, kai jos jungtys susieja grupę dalyvių, kurie kompensuoja vieno iš jų veiklos ribotumą, kylantį dėl neįgalumo. Galkienė (2003) tokią naujo tipo sąveiką vadina *aibine sąveika* ir pabrėžia, jog interakcija tokio tipo sąveikoje skatina organizuoti bendravimo ir bendradarbiavimo situacijas, sudaro vientisą veiklos erdvę moksleiviui, padeda išvengti dualistinės pedagoginės sąveikos (kai į ugdytinio specialiuosius ugdymosi poreikius orientuojasi atskiri asmenys – pedagogai, specialistai ir kt.), ugdytinio veiklos erdvę suskaidančios į mažesnius vienetus. Kai kurie autoriai užsimena apie tėvų dalyvavimo, vertinant vaiko problemas ir analizuojant ugdymo procesą, svarbą, remdamiesi užsienio šalių patirtimi pateikia rekomendacijų, kaip sėkmingai įtraukti tėvus (Ališauskas, Miltenienė, 2001; Ališauskas, 2002; Galkienė, 2003; Gevorgianienė, 2003). Ališauskienė (2002) bene pirmoji išsamiai aprašė bendradarbiavimo su šeima struktūrą ir bendradarbiavimo modelio konstravimo galimybes optimizuojant ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklą.

Pripažinus bendradarbiavimą vienu specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo kokybę gerinančiu veiksniu, užsienio šalyse buvo detalčiau tyrinėjamas pats bendradarbiavimo procesas, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, bei jo specifiškumas, ieškoma ši procesą lemiančių funkcinių ir disfunkcinių veiksnių, siekiama tiksliau apibrėžti sąvokas, susijusias su ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimu (Friend, Cook, 1992a; Rainford, York, Macdonald, 1992; Dettmer ir kt., 1999; Walther-Thomas ir kt., 2000). Specialusis ugdymas yra sritis, reikalaujanti visų ugdymo proceso dalyvių (vaiko, tėvų, bendrojo ugdymo pedagogų, specialistų ir kt.) bendrų pastangų ir komandinio darbo. **Komandinis darbas** (angl. *teamwork, teaming*) pačia bendriausia prasme apibūdinamas kaip darbas suvienijus pastangas, kai aiškiai apibrėžiamos kiekvieno nario funkcijos, kontroliuojamas individualios veiklos efektyvumas ir įtaka bendram rezultatui (Webster's, 1981). Garner (1995) teigimu „komandinis darbas yra kompleksinės sąveikos procesas tarp kartu dirbančių žmonių“ (Garner, 1995, p. 11). Mokslininkai, tyrinėję komandinio darbo specifiką, specialiojo ugdymo

komandą apibūdina kaip nedidelę žmonių grupelę, kuri turi papildomų įgūdžių leidžiančių siekti bendrų tikslų, siekia suvienyti požiūrį, kuris įpareigoja būti tarpusavyje atsakingais, o komandos funkcionavimo pagrindu esti sąveika susitikimų metu bei bendradarbiavimas (Fleming, Monda-Amaya, 2001). **Bendradarbiavimas** (angl. *collaboration*) suprantamas kaip darbas kartu sutelkiant intelektines jėgas, padedant vienas kitam, susivienijant, veikiant kartu (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 1993; *Random House Webster's Dictionary*, 1996). Kai kurie filosofai, psichologai ir pedagogai (Anzenbacher, 1992; Butkienė, Kepalaitė, 1996; Teresevičienė, Gedvilienė, 2000) bendradarbiavimo sampratą praplečia išryškindami ne tik bendros veiklos, bet ir bendro tikslo svarbą. Pavyzdžiui, A. Anzenbacher šią sąvoką apibūdina taip: „Žmonės bendradarbiauja, siekdami bendro tikslo. Materialines gėrybes ir kultūrinės vertybes, kurių jiems reikia savirealizacijai, galima realizuoti tik veikiant drauge“ (Anzenbacher, 1992, p. 229). Butkienė ir Kepalaitė (1996) akcentuoja, kad bendradarbiavimas – tai darbas kartu siekiant bendro tikslo. Dėl to visiems, kurie ketina bendradarbiauti, pirmiausia svarbu aptarti ir įsisąmoninti tikslą. Teresevičienė, Gedvilienė (2000) pateikia savo požiūrį, teigdamos, kad bendradarbiavimas yra daug daugiau negu fizinis buvimas kartu su kitais, pokalbiai, pagalba kitiems, dalijimasis medžiaga, nors visa tai taip pat svarbu. Bendradarbiauti ir dirbti tik būnant vienoje grupėje – skirtingi dalykai, nes asmenys būdami vienoje grupėje gali dirbti ir atskirai, siekdami to paties tikslo, o bendradarbiaujant dirbama išvien taip, jog grupės laimėjimas yra svarbesnis už pavienio grupės nario rezultatą.

Užsienio šalyse bendradarbiavimas vis dar laikomas nepakankamai aiškiai apibrėžtu ir miglotu konceptu, pateikiama daug apibrėžimų. Kai kurie iš jų atskleidžia bendradarbiavimo specifiką, tenkinant asmens specialiuosius ugdymosi poreikius:

- Friend & Cook (1992a), Laycock, Gable, & Korinek (1991) bendradarbiavimą apibūdina kaip tiesioginės sąveikos būdą, charakterizuojantį grupinius procesus ir apimantį bendrą planavimą, sprendimų priėmimą ir problemų sprendimą siekiant bendrų tikslų.

- Idol, West, Lloyd (1988) bendradarbiavimą apibrėžia taip: „tai sąveikos procesas, įgalinantis komandos narius, turinčius skirtingą žinojimą, patirtį (*expertise*), kūrybiškai generuoti problemų sprendimus. Bendradarbiavimo rezultatas – sprendimas, kurio nebūtų sugalvojęs nei vienas komandos narys dirbdamas individualiai“ (Idol, West, Lloyd, 1988, p. 55).

- Westwood (1996) nuomone, specialiųjų ugdymosi poreikių kontekste bendradarbiavimas reiškia dviejų ar daugiau asmenų bendrą veiklą ieškant tinkamiausių pagalbos būdų ir juos įgyvendinant. Bendradarbiavimo esmė nurodytame kontekste – dalijimasis patirtimi (*sharing of expertise*).

- Givner ir Haager (1995) teigia, jog efektyvus specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas galimas tik esant aukštam ugdymo proceso dalyvių komunikacijos lygiui ir tarpusavio mokymo patirčiai.

- Dettmer, Dyck, Thurson (1999) nurodo, jog bendradarbiavimo pagrindą sudaro *komunikacija* (*bendravimas*), *kooperacija*, *koordinacija*.

Apibendrinant bendradarbiavimo definicijų turinį, galima teigti, kad bendradarbiavimas, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, – tai komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo ir siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo. Bendradarbiavimo pagrindą sudaro komandos narių nuolatinė sąveika/interakcija<sup>1</sup>, komunikacija/bendravimas<sup>2</sup>, kooperacija<sup>3</sup>, koordinacija<sup>4</sup> ir dalijimasis patirtimi (žinojimu).

Pripažįstama, jog nėra ir negali būti universalus bendradarbiavimo modelio, kuris sėkmingai funkcionuotų bet kurioje aplinkoje. Unikalus realių išteklių, mokinių ypatingumą ir kitų faktorių, būdingų konkrečiai mokyklai, deriniai įpareigoja kurti vis kitoki

---

<sup>1</sup> Sąveika (angl. *interaction*) – dvipusis poveikis (*Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, 1993). Interakcija – dviejų ar daugiau asmenų tarpusavio sąveika, supratimas ir grįžtamasis poveikis (*Tarptautinių žodžių žodynas*, 2001).

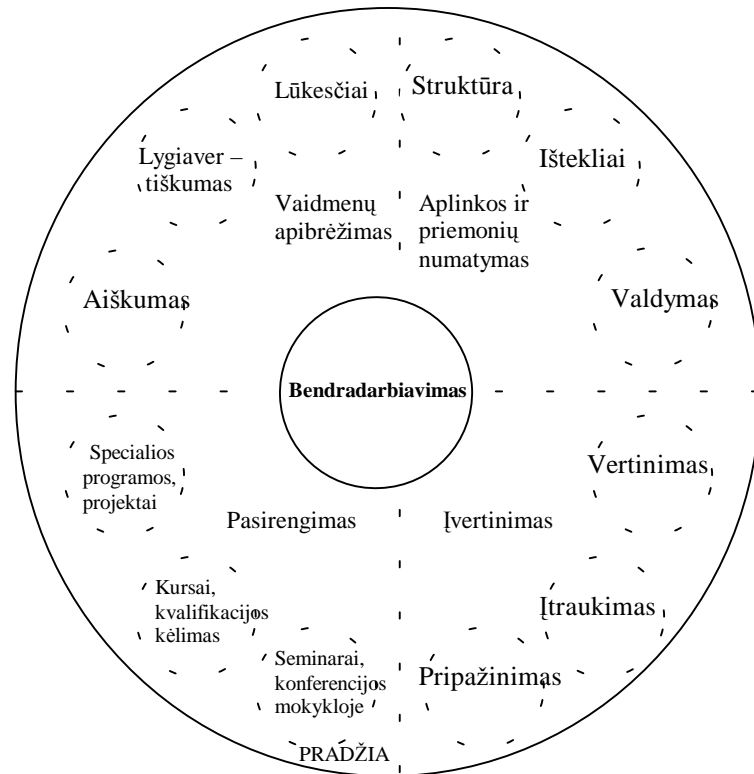
<sup>2</sup> Bendravimas (angl. *communication*) – tai tarpusavio sąveika, sudėtingi, įvairialypiai žmonių kontaktai, atsirandantys iš bendros veiklos poreikių. Bendravimas apima keitimąsi informacija, bendros sąveikos strategijos parengimą, kito žmogaus suvokimą ir supratimą (*Psichologijos žodynas*, 1993). Komunikacija – bendravimas, keitimasis patyrimu, mintimis, išgyvenimais (*Tarptautinių žodžių žodynas*, 2001).

<sup>3</sup> Kooperacija (angl. *cooperation*) – susivienijimas, susibūrimas, susijungimas, veikimas drauge, susitarimas (*Webster's*, 1981). Jacikevičius (1999) kooperaciją apibūdina kaip sąveiką, kuri pasireiškia bendrai veikiančių individų savitarpio pagalba.

<sup>4</sup> Koordinacija (angl. *coordination*) – atskirų elementų suvienijimas bendrai veiklai, judėjimui ar būsenai, veiklos sinchronizavimas, suderinimas (*Webster's*, 1981).

bendradarbiavimo modelį (Rainforth, 1997). Vakarų šalyse jau daugiau kaip dešimtmetį mokslininkai intensyviai ieško funkcionalaus, specialiojo ugdymo aplinkoje tinkančio bendradarbiavimo modelio (Dettmer ir kt., 1999; Allington, Broikou, 1988; Friend, Cook, 1992; Rainford ir kt., 1992; Walter-Thomas ir kt., 2000).

Vieną iš tokių modelių siūlo Dettmer ir kt. (1999) pateikdamos bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, kūrimo etapus (1 paveikslas) ir bendradarbiavimo struktūrinius elementus (2 paveikslas). Akcentuojamas atsakingų asmenų gebėjimas organizuoti veiklą numatant turinį konkrečiame (kiekvienu atveju vis skirtingame) kontekste. Vadovaujantis šiuo modeliu, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo pradžia ir pirmuoju etapu laikomas ugdymo proceso dalyvių **pasirengimas bendradarbiauti** (žr. 1 paveikslą).



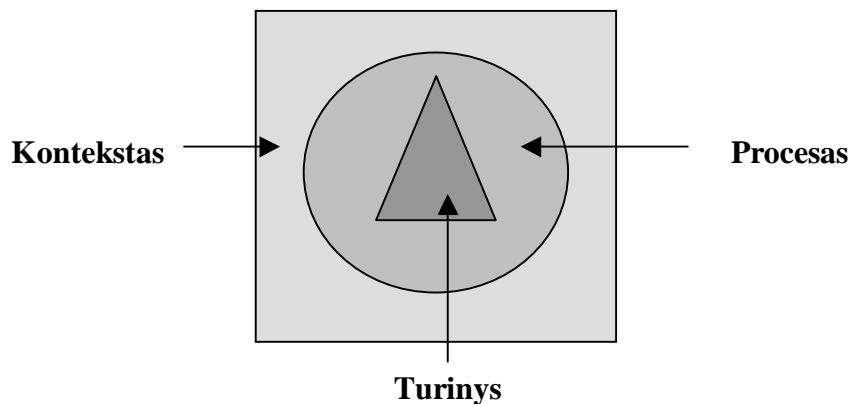
1 pav. Bendradarbiavimo kūrimo etapai (Dettmer ir kt., 1999).

Pasirengimą bendradarbiauti sudaro: *bendradarbiavimo įgūdžių tobulinimas*, kurio galima siekti išklausant tam tikrus kursus už institucijos ribų ar organizuojant paskaitas, seminarus, diskusijas, interviu, pasikeitimo vaidmenimis pratybas, praktinių įgūdžių įgijimo, savo veiklos reflektivaus vertinimo pratybas vietos bendruomenės nariams konkrečioje ugdymo institucijoje (Dettmer ir kt., 1999). Bendradarbiauti siekiantys asmenys turi įgyti bendros veiklos ir problemų sprendimo įgūdžių (Friend, Cook, 1992a). Konkreti veikla susijusi su ugdymo proceso dalyvių pasirengimu bendradarbiauti ir tobulėjimo tikslai turi būti numatomi atsižvelgiant į individualų kiekvienos mokyklos kontekstą. Antrajame etape svarbu aiškiai **apibrėžti dalyvių vaidmenis (funkcijas)** numatytoje veikloje. Kai kyla bent menkiausių neaiškumų (kas, ką, kada ir kaip turėtų daryti) atsiranda abejonių, nepasitikėjimo ir sumaišties. Visų ištraukusių asmenų vaidmenys turi būti *lygiaverčiai*, o tarpusavio *lūkesčiai* garsiai ir viešai išsakyti (Dettmer ir kt.; 1999; Allington, Broikou 1988; Friend, Cook 1992a; Rainford ir kt., 1992). Harris, Zetlin (1993) pabrėžia, jog būtina atsisakyti tradicinių funkcijų ir vaidmenų ir siekti keitimosi turimais įgūdžiais ir patirtimi, kas leistų praplėsti ugdymo(si) patirtį. Allington, Broikou (1988) nurodo, kad norint patirti sėkmę, įgyvendinant SUP mokinių programas, būtina visų ugdymo proceso dalyvių atsakomybė už prisiimtą vaidmenį. Trečiajame etape, apibūdinant **bendradarbiavimo aplinką ir priemones** (angl. *framework*), nurodomi trys svarbiausi elementai (Dettmer ir kt., 1999): struktūros numatymas, išteklių



paskirstymas ir proceso valdymas bei vadovavimas. *Struktūra* kuriama atsižvelgiant į kontekstą, vyraujančią požiūrį, egzistuojantį specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo modelį. Dalyviai pasirenkami vadovaujantis visų susijusių asmenų įtraukimo principu. Tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, įtraukiami visi asmenys, turintys ugdomąjį poveikį vaikui. Ugdytojai – tai ne tik pedagogai, bet ir tėvai, kiti pagalbą teikiantys asmenys (Dettmer ir kt., 1999; Walter-Thomas ir kt., 2000). Labai svarbu sukurti visų susijusių asmenų bendradarbiavimą skatinančią, informacijos sklaidą ir tarpusavio pagalbą užtikrinančią veiklos sistemą ir numatyti formalius (planuoti susitikimai, posėdžiai, seminarai, konferencijos) ir neformalius (pokalbiai pertraukų metu ir pan.) bendradarbiavimo būdus, jų periodiškumą (Larson, LaFasto, 1989; Walter-Thomas ir kt., 1999). *Paskirstant išteklius* daugiausiai problemų iškyla numatant laiką (Dettmer ir kt., 1999; Johnson ir kt., 1989; Stainback, W., Stainback, S., 1990), todėl itin svarbi mokyklos administracijos iniciatyva skiriant papildomo laiko bendradarbiavimui, lankstus ugdymo proceso organizavimo modelis (Larson, LaFasto, 1989). *Proceso valdymas ir vadovavimas* (Walter-Thomas ir kt., 2000; Billingsley ir kt., 1993) prasideda numatant veiklos kryptį, svarbiausius dalyvius, motyvuojant ir įkvepiant kitus, inicijuojant reikalingus organizacinius pokyčius. Svarbus pasidalintas vadovavimas, kuris esti tuomet, kai kuriant, įgyvendinant, vertinant naujas programas administracijos atstovai inicijuoja visų susijusių asmenų aktyvų įsitraukimą, deleguoja kai kurias vadovavimo funkcijas, koordinuoja veiklą. Walter-Thomas ir kt. (2000), teigia, jog optimaliai paskirstyti turimus išteklius, numatyti profesinį tobulėjimą, veiklos būdus padeda nuoseklus planavimas. Pakankami ištekliai (išorinė parama ir pripažinimas, profesinio tobulėjimo galimybės, reikalingi specialistai, numatytas laikas ir kt. ) užtikrina veiklos efektyvumą ir optimalius rezultatus. Kita būtina bendradarbiavimo proceso dalis – nuolatinis **vertinimas** (ketvirtas etapas). Walter-Thomas ir kt. (2000) teigia, jog tik nuolat kiekybiškai ir kokybiškai vertinant veiklą ir jos rezultatus, galima inicijuoti būtinus pokyčius. Vertinimo objektas gali būti grupės veiklos pokyčiai, kiekvieno nario ar bendros veiklos rezultatas, bendravimo įgūdžiai (Bennett ir kt., 2000). Į vertinimo procesą *įtraukiami* visi susiję asmenys ir, atsižvelgiant į rezultatus, *priimami* nauji sprendimai. Bendradarbiavimo proceso vertinimas pasižymi specifiškumu. Pagal tai, kokio tikslo siekiama, skiriamas *formuojamasis (planuojamasis)* vertinimas ir *konstatuojamasis* vertinimas. Formuojamasis vertinimas atliekamas veiklos proceso metu, kai reikia atsižvelgiant į situaciją keisti sprendimus, koreguoti numatytą planą. Konstatuojamasis vertinimas leidžia apibendrinti galutinius rezultatus ir planuoti tolesnes iniciatyvas.

Vertinimas turi apimti visus bendradarbiavimo struktūrinius elementus: **kontekstą, procesą ir turinį** (žr. 2 paveikslą) (Dettmer ir kt., 1999).



**Kontekstas:** bendruomeninės ir politinės struktūros; dalyvaujančiųjų charakteristikos; dalyvaujančių asmenų vyraujančios nuostatos, vieningas požiūris (vizijos bendrumas); išorinė ir finansinė parama; pokyčiai mokykloje ir kt.

**Procesas:** formalus (susitikimai, struktūruoti problemų sprendimo seminarai, pasitarimai, planuoti pokyčiai, ...); neformalus (pokalbiai, pasidalinta atsakomybė, asmenybinių skirtumų kompensavimas, spontaniški pokyčiai, ...).

**Turinys:** žinių bazė apie priemones (vadovėlius, galimas užduotis, ...); išteklius (materialinius, žmogiškuosius, ...); metodus (bendradarbiavimo, aktyvaus mokymo, ...); strategijas (elgesio valdymo, turinio modifikavimo/adaptavimo, ugdymo, ...); alternatyvas (alternatyvias mokymo priemones, metodus, ...).

**2 pav.** Bendradarbiavimo struktūriniai elementai (Dettmer ir kt., 1999)

Mokyklinės aplinkos **kontekstą** sudaro keletas sričių. Nurodoma, jog mokyklos kontekstą sudarantys ekologiniai (aplinkos) faktoriai (bendruomenės ir politinės struktūros, kultūriniai veiksniai, dalyvaujančiųjų veikloje charakteristikos ir kt.) veikia veiklos procesą bendradarbiavimo situacijose (Henning-Stout, 1994; Walter-Thomas ir kt., 2000). Dettmer ir kt. (1999), analizuodamos mokyklos kontekstą lemiančius veiksnius, išskiria: *dalyvaujančių asmenų vyraujančias nuostatas, išorinę paramą, pokyčius mokykloje, galiojančius įstatymus, finansinę paramą* ir kt. Kiekvienas, dalyvaujantis SUP tenkinimo procese, turi savą patirtį ir supratimą, o tai tiesiogiai veikia bendradarbiavimo situaciją (Henning-Stout, 1994). Walter-Thomas ir kt. (2000) akcentuoja visų ugdyme dalyvaujančių asmenų vizijos bendrumą, požiūrių suderinimą (ugdytojai turi tikėti, kad visi vaikai gali mokytis, pripažinti neigiamųjų teisę ugdytis kartu su bendraamžiais ir kt.).

Veiklos **procesas** mokykloje gali būti formalus ir neformalus. Formaliai ir neformaliai organizuojamo veiklos proceso pagrindą sudaro dalyvių interakcijos, kurios padeda nustatyti ir spręsti problemas, pasidalinti informacija ir idėjomis, organizuoti ir koordinuoti veiklą, vertinti rezultatus ir numatyti tolesnius planus (Idol, 1990). Šiame etape itin svarbūs bendro problemų sprendimo ir komunikaciniai gebėjimai ir įgūdžiai, kurie kiekvieno dalyvaujančio asmens yra labai individualūs, tačiau gali būti sėkmingai tobulinami praktinėje veikloje (Pugach, Johnson, 1995; Dettmer ir kt., 1999). Tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius mokykloje stebimi labai įvairūs žmonių tarpusavio santykiai tiek sąveikos dalyvių požiūriu, tiek sąveikos trukme ir intensyvumu. Tarpusavyje bendrauja mokinys ir pedagogas/specialistas, pedagogai ir specialistai, pedagogai ir administracijos atstovai, pedagogai/specialistai ir tėvai ar kt. Vienų santykiai trunka tik vienerius metus, kiti bendrauja septynerius ar dar daugiau metų. Dalis asmenų palaiko kasdienius bendravimo santykius, kiti bendrauja tik epizodiškai. Dettmer ir kt. (1999) nurodo, jog vienas iš integruoto ugdymo sėkmės veiksnių – artimas ir glaudus ugdymo proceso dalyvių bendravimas, kurio sėkmę lemia komunikaciniai gebėjimai. Bendraujant ir sprendžiant su specialiujų ugdymosi poreikių tenkinimu susijusias problemas svarbu:

§ *tarpusavio supratimas, pozityvumas, empatija* (demonstruoti pagarbą ir pasitikėjimą, stengtis įsijausti į kito situaciją, priimti kitokį požiūrį, pripažinti asmens individualumą);

- § *klausymo įgūdžiai* (pakviesti išsakyti savo nuomonę, demonstruoti susidomėjimą, reflektuoti ir perfrazuoti turinį, jausmus);
- § *argumentavimas* (objektyvių faktų pateikimas, konkretumas, atvirumas, nuoširdumas);
- § *konfliktų sprendimas* (susipažinti su informacija apie galimus konfliktus ir jų priežastis; atsiriboti nuo savo neigiamų emocijų, stengtis valdyti kitų pyktį, priešinimasi);
- § *bendras problemų sprendimas* (problemos identifikavimas ir gebėjimas ją apibūdinti; alternatyvių sprendimų paieška ir jų objektyvus įvertinimas; sprendimų priėmimas ir veiksmų plano sudarymas; veiksmų plano įgyvendinimas; vertinimas) (Gordon, 1977; Dettmer ir kt., 1999; Walter-Thomas ir kt., 2000).

Trečiasis bendradarbiavimo struktūrinis elementas – **turinys**. Dalyvių veiklos turinį mokyklos aplinkoje sudaro žinių bazė apie priemonių ir išteklių numatymą, parinkimą ir naudojimą, veiklos strategijas, metodų ir būdų prioritetus, pasirinkimų galimybę, atsižvelgiant į pasikeitusias sąlygas, poreikius (Idol, 1990). Visi bendradarbiavimo struktūriniai elementai tarpusavyje yra susiję ir veikia vienas kitą: kontekstas lemia proceso ir turinio ypatumus, o procese besikeičiantis turinys gali veikti patį procesą ir kontekstą, kuriame vyksta sąveika.

Visų ugdymo proceso dalyvių aktyvų *įsitraukimas ir dalyvavimas*, identifikuojant bei tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius (planuojant veiklą, teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jos rezultatus), skatina tarpusavio pasitikėjimą ir pagarbą, leidžia išvengti nepagrįstų lūkesčių ir siekti bendradarbiavimo bei partnerystės. Itin pabrėžiama pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo ir iniciatyvos, įtraukiant visus ugdymo proceso dalyvius, svarba (Dettmer ir kt., 1999). Pripažįstama, kad didžiausią įtaką bendradarbiavimo efektyvumui, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, daro bendrojo ugdymo ir specialiųjų pedagogų santykiai ir nuostatos (Stanovich, 1996).

### 1.2.2. Pedagogų socialinės nuostatos, kaip esminis bendradarbiavimo integruoto ugdymo sąlygomis veiksnys

*Nuostata (attitude) Psichologijos žodyne* (1993) apibūdinama kaip žmogaus pasirengimas, polinkis vienaip ar kitaip suvokti kokį nors objektą, numatyti situaciją, atlikti tam tikrą su tuo objektu susijusią tikslingą veiklą. *Socialinė nuostata* yra viena esminių dimensijų tiriant asmenybės, grupės nario santykį su vienais ar kitais socialiniais objektais, prognozuojant galimus asmenybės elgesio būdus tam tikrose situacijose. Ji apibrėžiama, kaip patyrimo procese susiformavusi, latentiskai egzistuojanti žmogaus bendra orientacija į veiklos ar vertybės objektą, pasireiškianti emocijomis, išankstiniais nusistatymais, įsitikinimais, nuogastavimais (Allport, 1935), galinčiais modeliuoti būsimą elgesį (Allport, 1935; Ruškus, 2000). Šiuolaikiniuose socialiniuose tyrimuose dažni nuostatų tyrimai, kuriais siekiama pažinti žmonių nuomones, požiūrius, vertinimus apie tam tikrus objektus ar reiškinius, atskleidžiant nuomonių ir nuostatų turinio specifiškumą kiekvienu konkrečiu atveju. Atliekant šį tyrimą socialinė nuostata (toliau nuostata) buvo laikoma universaliu teoriniu ir diagnostiniu konstruktu, atspindinčiu specifišką nuomonių, vertinimų turinį, susijusį su bendradarbiavimo situacija, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, bendrojo lavinimo mokykloje.

Pastaraisiais dešimtmečiais vaikų, turinčių SUP, ugdymosi situacija iš esmės pasikeitė. Vienose šalyse anksčiau, kitose vėliau, valstybiniu lygiu buvo įteisintas integruotas specialiųjų poreikių vaikų ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose kartu su bendraamžiais, sukurta sistema padedanti tenkinti jų specialiuosius ugdymosi poreikius, ugdytojai skatinami bendradarbiauti, siekti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo. Vis dėlto, neretai pažangių idėjų (ypač siūlomų „iš viršaus“) realizavimas būna gana problematiškas. Siekiant sėkmingo pokyčių įgyvendinimo keliami viena iš būtinų sąlygų – teigiamos dalyvių nuostatos ir naujų idėjų palaikymas (Dettmer ir kt., 1999; Walter-Thomas ir kt., 2000). Prasadėjus neigiamųjų socialinei integracijai ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, integracijai į bendrojo ugdymo įstaigas itin padaugėjo tyrimų, vertinančių visuomenės ar tam tikros jos grupės nuostatas į asmenis, turinčius vienokių ar kitokių negalių. Pasaulyje pedagogų nuostatos į integruotą ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje intensyviau

pradėtos tyrinėti maždaug prieš 20 metų. Itin daug tokių tyrimų atlikta JAV (ypač ankstyvuojų periodu iki 1990), o vėliau jų padaugėjo ir Europoje. Reikšmingas šiame kontekste 1986 m. Bowman (cit.pagal Avramidis, Norwich, 2002) atliktas tyrimas trylikoje valstybių (Egipte, Jordanijoje, Kolumbijoje, Meksikoje, Venesueloje, Bostvanoje, Senegale, Zambijoje, Tailande, Čekoslovakijoje, Italijoje, Norvegijoje, Portugalijoje). Pastebėta, kad tose šalyse, kur integruotas ugdymas reglamentuojamas įstatymų, vyrauja pozityvesnės nuostatos integruoto ugdymo atžvilgiu. Pedagogai, gyvenantys šalyse, kur vyrauja segregacinis ugdymas mažiau palaikė integracijos idėjas. Clough, Lindsay (1991), apklausę 584 pedagogus Anglijos Karalystėje, teigia, jog per dešimtmetį mokytojų nuostatos integracijos atžvilgiu tapo pozityvesnės. Tačiau Scruggs, Mastropieri (1996) atlikę 1958–1995 m. Amerikoje vykusią 28 tyrimų meta-analizę konstatavo, kad nėra koreliacijos tarp pozityvių nuostatų į integruotą ugdymą ir tyrimo atlikimo laiko, kas autoriams leidžia teigti, jog pedagogų nuostatos, laiko požiūriu, iš esmės nesikeičia.

Kitais tyrimais nustatyta, jog mokytojų nuostatoms įtakos turi vaiko sutrikimo pobūdis ir specialiųjų ugdymosi poreikių dydis (Clough, Lindsay, 1991; Avramidis ir kt., 2000b), pedagogų lytis (Aksamit ir kt., 1987, Eichinger ir kt., 1991), pedagoginio darbo stažas (Clough, Lindsay, 1991), ugdymo pakopa (Chalmers, 1991; Clough, Lindsay, 1991), tiesioginės sąveikos patirtis (Leyser ir kt., 1994; Stainback ir kt., 1984; Shimman, 1990), mokymai (kursai) (Shimman, 1990; Dickens-Smith, 1995), ugdymo aplinka ir sąlygos (Clough, Lindsay, 1991; Janney ir kt. 1995; Diebold, Von Eshenbach, 1991, Avramidis ir kt. 2000a).

Lietuvoje nuostatas į neįgalius asmenis ar jų ugdymą bendrojo ugdymo įstaigose tyrinėjo Ambrukaitis (1999), Ruškus (1999; 2000a,b), Gudonis, Novogrodskienė (2000); Merkys, Gribačiauskas, Ušeckienė (2002), Bagdonas ir kt. (2003), Ambrukaitis, Ruškus (2003), Galkienė (2003), Gudonis, Valantinas, Strimaitienė (2003), Gribačiauskas, Merkys (2003). Skirtingi autoriai pateikia gana skirtingus tyrimų rezultatus. Kai kurie autoriai identifikuoja *teigiamas pedagogų nuostatas* ir pozityvius pokyčius laiko atžvilgiu. Gudonis, Novogrodskienė (2000), remdamiesi tyrimo rezultatais (apklausta 400 įvairių profesijų žmonių, tarp kurių buvo ir mokytojai) teigia, kad pastarąjį dešimtmetį pastebimos pozityvios tendencijos vertinant požiūrį į neįgaliuosius suaugusiuosius ir specialiųjų poreikių vaikus. Pozityviau neįgaliuosius vertina žmonės, kurie dėl savo profesijos dažniau susiduria su tokiais vaikais ir suaugusiais. Labiausiai bauginanti – protinė negalė. Gudonis, Valantinas, Strimaitienė (2003) konstatuoja, kad bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų nuostatos į specialiosiose klasėse besimokančius ugdytinius yra teigiamos. Ališauskas (2001), analizuodamas pokyčius bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, teigia, kad teigiama linkme pasikeitė bendrojo lavinimo mokyklų pradinė klasių mokytojų nuostatos vaikų ypatingumą pažinimo, pripažinimo ir mokinių SUP tenkinimo atžvilgiu, tačiau tarp dalykų mokytojų dar neretos tiesioginio ar netiesioginio atmetimo reakcijos. Kita dalis mokslininkų dažniau pastebi *neigiamas tendencijas* šiuo klausimu. Kaffemanienė (2001b) konstatuoja iš esmės neigiamas pedagogų nuostatas į neįgalių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje. Priimtinausi pedagogams bendrojo lavinimo mokykloje yra vaikai, turintys judėjimo sutrikimų, silpnaregiai, neregiai. Labiausiai nerpimtini bendrojo lavinimo mokykloje pedagogams yra kurtieji ir sutrikusio intelekto ugdytiniai. Bagdonas ir kt. (2003) apklausė 125 pedagogus ir taip pat nustatė, kad pedagogai skeptiškai vertina integruoto ugdymo koncepciją, ypač išsiskiria neigiamas požiūris į sutrikusio intelekto vaikų ugdymą. Ruškus (1999, 2000a), tyrinėjęs specialiųjų pedagogų, dirbančių su sutrikusio intelekto mokiniais, nuostatas į savo ugdytinius, konstatuoja, jog trečdaliui pedagogų būdingos neigiamos nuostatos. Gribačiauskas, Merkys (2003), konstatavo pedagogų segregacines nuostatas į specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus. Mokslininkų tyrimo rezultatai rodo, jog pedagogai linkę orientuotis į didaktiškai pajėgesnius mokinius silpnėsiųjų ugdytinių sąskaita, pedagogai nepitaria neįgaliųjų moksleivių integracijai į bendrojo lavinimo mokyklą, linkę atsiriboti nuo nepažangių ir pedagogiškai apleistų ugdytinių. Autoriai segregacines nuostatas sieja su edukacinio autoritarizmo konstruktu.

Tiek užsienio šalyse, tiek Lietuvoje neretai identifikuojamos neigiamos pedagogų nuostatos į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių ir jų ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose. Pedagogų nuostatų turinio ir raiškos ypatumus ugdymo situacijose lemia skirtingos socialinės demografinės charakteristikos, mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių dydis, materialiniai (finansavimas, mokymo priemonės, fizinė aplinka, laikas) ir žmogiškieji (mokytojai pagalbininkai, specialistai, administracijos nariai) išteklių ir gebėjimas juos panaudoti.

### 1.2.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintis vaikas, kaip lygiavertis bendradarbiavimo partneris

Įvairiais laikotarpiais mokyklose vyravo vis kitokie ugdytojų ir ugdytinių santykiai. Iki XIX amžiaus antros pusės vyravo mintis, jog mokytojas mokymo procese yra pagrindinė, viską lemianti figūra, o mokiniai turi jo besąlygiškai klausyti ir vykdyti jo nurodymus. Tačiau jau tada buvo prabilta apie meilę ir pagarbą vaikui, akcentuojama vaiko aktyvumo svarba ugdymo procese (Komenskis, 1986). Toks požiūris plačiau plinta XX amžiuje išvirtinus laisvojo ugdymo paradigmas (pragmatizmo, progresyvizmo, humanistinės pedagogikos kryptys), kuriai artimas pedocentristinis požiūris į ugdymą. Pirmenybė teikiama ugdytinio vidinėms galioms, kurių puoselėjimui, turtinimui ir plėtočiai telkiamos ugdytojų jėgos (Bitinas, 1990). Ugdytojo ir ugdytinio sąveika įgyja partnerystės pobūdį.

Lietuvos pedagogikos mokslo atstovai vieningai pripažįsta, kad ugdymo pagrindą sudaro pedagoginė sąveika (Vabalas-Gudaitis, 1983; Bitinas, 2000; Aramavičiūtė, 1998; Vaitkevičius, 1995, Jovaiša, 2002). Filosofinė sąveikos kategorija ši šimtmetį vis plačiau vartojama pedagogų veikaluose. Jos pritaikymas pedagogikoje sudarė sąlygas žvelgti į ugdymo dalyvius kaip į lygiateisius subjektus, psichologiniu požiūriu tyrinėti ugdytoją ir ugdytinį, jų bendravimą (Stulpinas, 1991). Apie lygiavertę sąveiką su vaiku savo darbuose vienas pirmųjų Lietuvoje prabyla Vabalas-Gudaitis (1983), ją apibrėždamas kaip dviejų dalyvių arba jų grupių, suaugusiųjų ir augančiųjų santykiavimą ir nurodo sąveikos narių lygiavertiškumą kaip vieną svarbiausių iš įvairių sąveikos modelių, pedagoginės sistemos principų.

Pastaruoju metu visame pasaulyje pastebimi pozityvūs vaikų sociokultūrinės situacijos pokyčiai (Juodaitytė, 2003). Humanistinė ugdymo koncepcija pripažįstama kaip „perspektyvi ugdymo teorijos ir praktikos kryptis“ (Bitinas, 2000, p. 170), o jos idėjas ir principus siekiama realizuoti tiek švietimo sistemos sociatariniame (teisiniame, valstybiniame) lygmenyje, tiek ir instituciniame bei individualiame lygmenyse. Laisvojo ugdymo paradigma ir humanistinės psichologijos ir pedagogikos idėjomis pagrįstu ugdymu siekiama nuoširdaus bendravimo ir bendradarbiavimo su ugdytiniu, jo, kaip asmenybės (turinčios didelį potencialą ir nerealizuotų galių) pripažinimo ir teigiamo vertinimo (jo jausmų, nuomonės), įsijautimo į jo situaciją (empatijos), pagalbos ugdytiniui suvokiant save, savo problemas, saviraidos tikslus ir transformuojant juos į veiklos motyvus, bendro ugdymo veiklos planavimo skatinant atsakomybę už šią veiklą ir jos rezultatus (Bitinas, 2000; Rogers, Freiberg, 1994; Sullo, 1999; Huitt, 2001; Juodaitytė, 2003). Vienas iš humanistinės psichologijos pradininkų Rogers (1969) laikėsi nuomonės, jog kiekvienas individas gali mokytis, o mokytojo pareiga – padėti tai daryti. Svarbu siekti ugdytinio aktyvaus dalyvavimo ugdymo(si) ir savo pasiekimų vertinimo procese, savarankiško savo galimybių ir veiklos kontroliavimo, mokinio įtraukimo sprendžiant socialines, praktines ir kitas problemas.

Moderniąją vaiko ugdymo paradigmą atitinka ir vaiko **įgalinimo pedagogikos modelis**. Įgalinimo pedagogika akcentuoja *dialogą* ir *bendradarbiavimą* tarp vaiko ir jį ugdančių asmenų, vaiko *įtraukimą* priimant sprendimus, *pasirinkimo* galimybės suteikimą (Freire, 1985). Įgalinimo terminas mokslinėje literatūroje sutinkamas neretai, tačiau dažniausiai siejamas su tėvų įgalinimu išitraukiant į vaikų ugdymo(si) procesą, pedagogų tarpusavio įgalinimu dalijantis informacija, turimais išgūdžiais. Dunst, Trivette, Deal (1996), apžvelgę

mokslinėje literatūroje pateikiamus įgalinimo apibrėžimus išskiria tipiškiausius šios sąvokos struktūrinius komponentus ir nurodo, jog įgalinimas apima asmens: 1) priėjimą prie reikalingų išteklių ir galimybę jais naudotis; 2) gebėjimą spręsti problemas ir priimti sprendimus; 3) elgesio, reikalingo sąveikaujant su kitais ir naudojantis ištekliais, išmokimą. Kalbant apie vaiko (ar šeimos narių) įgalinimą svarbios trys sąlygos: **veiksnumas** (tikima, kad kiekvienas žmogus yra kompetentingas arba yra pajėgus tapti kompetentingu); **suteikta galimybė** (jei nedemonstruojamos kompetencijos – tai vertinama ne kaip asmens problema, o kaip socialinės sistemos trūkumas – situacijų toms kompetencijoms pademonstruoti nebuvimas); **įgalinimas** (pagalbą gaunantis asmuo, besimokantysis ar klientas, perima reikalingą elgesį, jei tai suteikia kontroliuojamos situacijos jausmą). Brentro, Bacon (1995) įgalinimo modelį apibūdina kaip modernios visuomenės vieną iš tikslų, o būti įgalintam, anot autorių, reiškia priklausyti bendruomenei, kur vyrauja altruistiškas kilnumas, pripažįstamas ir skatinamas savarankiškumas, nepriklausomybė, savipažinimas ir pasitikėjimas savimi.

Nepaisant palankaus teorinio konteksto, moderniosios vaiko ugdymo paradigmos idėjų realizavimas ugdymo praktikoje ne visuomet vyksta sklandžiai ir be kliūčių. Juodaitytė (2003) teigia, kad visuomenės ideologija, vertindama vaiką dažnai remiasi tokiu reiškiniu kaip pigmalionizmas. Vaikas vertinamas pagal išankstinius vaizdinius (mažo žmogaus įvaizdis), nepastebimi pokyčiai, vykstantys vaiko individualybėje, jo augimas ir kaita. Galbūt dėl to ugdymo realybėje dažnesni ne vaiko įgalinimo atvejai, o suaugusiųjų autoritarizmas ir smerkiantis požiūris į vaiką. Brentro, Bacon (1995) nurodo, jog iškilus problemoms, tėvai pirmiausiai linkę kaltinti savo vaikus, po to mokyklą ir tik vėliau save. Mokytojai taip pat didžiausiais visų problemų kaltininkais linkę laikyti patį vaiką, tėvus ir tik kraštutiniu atveju priešasčių ieško savo veikloje. Nepaisant žymių pedagogų pabrėžiamo vaiko įtraukimo reikšmingumo, „labai dažnai vaikas yra ne lygiateisis partneris, o objektas, kurio ypatumų pažinimu ir jo specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimu užsiima mokytojai, specialieji pedagogai, <...>. Neretai vaiko problemos sprendžiamos be jo, jo neatsiklausus. Ne visada vaikas tinkamai išklausomas ir išgirstamas. Paradoksalu, bet būna taip, kad būrys specialistų suka galvas, kaip geriau padėti vaikui, net nepasiklausę, kaip pats vaikas supranta problemą, kokios pagalbos jam reikėtų, ar priimtina jam siūloma pagalba, t.y., dirbama su „problema“, o ne su vaiku” (Ališauskas, 2002, p.58). Neretai tiek pedagogai, tiek tėvai nenori, kad vaikai lygiomis teisėmis dalyvautų bendruose pasitarimuose ir patys atstovautų savo problemas. Į vaikus dažnai žvelgiama kaip į specialiosios pagalbos gavėjus, o ne aktyvius ir lygiaverčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo proceso dalyvius (Gillespie, Turnbull, 1983). Neretai tarp ugdytojų sklendo visiškai nepagrįstų mitų, susijusių su vaiko, turinčio specialiųjų ugdymo(si) poreikių, įtraukimu ir aktyviu dalyvavimu sprendžiant mokymosi problemas. Brentro, Bacon (1995) nurodo, kad dauguma pedagogų galvoja, jog *vaikai nenori dalyvauti bendruose komandos susitikimuose aptariant jų problemas, todėl nereikia jų versti tai daryti* ir retai kuris tesusimąsto, kaip jaučiasi vaikas stovėdamas už durų ir nežinodamas, ką apie jį kalba suaugusieji. Išankstinės suaugusiųjų nuostatos į vaiką kaip į nepatikimą, stokojantį atsakomybės jausmo, nepakankamai subrendusį asmenį apsprendžia klasikinio modelio vyravimą, kai suaugę jaučiasi geriau išmanantys, kas naudinga vaikui ir mano, jog vaikai nenori įsitraukti į bendrą veiklą. Kita dažna nuomonė – *vaiką reikia apsaugoti nuo informacijos, kuri gali turėti neigiamos įtakos asmenybės savęs vertinimo raidai*. Brentro, Bacon (1995) prieštarauja tokiai nuomonei teigdami, kad net labai maži vaikai jau geba palyginti save su kitais ir adekvačiai įvertinti savo veiklą ir jos rezultatus. Mokykloje moksleiviai gauna daugybę informacijos apie savo socialinį ar akademinį statusą bendraamžių tarpe – lyginamas klaidų skaičius diktante, testų rezultatai, kitokia ugdymo programa. Tokio pobūdžio informacija taip pat skaudina vaiką. Reikalingos informacijos suteikimas ir vaiko įgalinimas dalyvauti priimant svarbius sprendimus – tai sąlygos savipažinimui ir teigiamam savęs vertinimui. Tinkamos aplinkos sukūrimas bendro susitikimo metu gali padėti vaikui pažinti savo problemą, ją suprasti ir pabandyti spręsti įsitraukiant į bendrą veiklą su suaugusiais.

Literatūroje galima aptikti ne vieną aprašytą tyrimą, kuris įrodo, kad mokinio aktyvus dalyvavimas sprendžiant jam aktualias problemas yra neginčijamai naudingas (Peters, 1990; Drasgow ir kt., 2001; Nevin ir kt., 2002): pagerėja savikontrolė, savo veiklos planavimas, atsiranda nepriklausomybės jausmas, tačiau kartu didėja atsakomybė už savo išipareigojimus ir rezultatus, gerėja savęs vertinimas, gebėjimas atstovauti savo interesus, didėja savarankiškumas. Vaikų įtraukimas į individualių ugdymo programų kūrimo ir įgyvendinimo procesą skatina kooperaciją ir bendradarbiavimą bei leidžia išvengti lūkesčių nesutapimo ir tarpusavio nesupratimo (Bitgood, 1975). Paaugliai mažiau priešinasi ugdymo programai, kurią kuriant patys dalyvavo (Shore, 1986). Vaikai gali pasiūlyti labai vertingų idėjų, patarimų, kuriais galima pasinaudoti planuojant ugdymo(si) procesą. Į(si)traukimo laipsnis turėtų būti susijęs su vaiko amžiumi ir galimybėmis dalyvauti ir, žinoma, priklausys nuo mokytojo noro vykdyti išipareigojimus, tėvų paramos, paties vaiko susidomėjimo ir noro. Nevin ir kt. (2002) nurodo, kad aktyvus, bet kokio mokyklinio amžiaus vaiko, turinčio SUP, įtraukimas planuojant ir įgyvendinant individualią ugdymo programą, lemia geresnius akademinis pasiekimus (tyrime dalyvavo mokiniai, turintys mokymosi negalių, elgesio ir emocijų sutrikimų, nežymų intelekto sutrikimą).

Moksleivis pajėgus aktyviai dalyvauti tiek vertinant SUP, tiek ir vėliau, įgyvendinant numatytas priemones, vertinant rezultatus (Wilson, Casella, Wilson, 1989; Peters, 1990). Minėti autoriai akcentuoja, kad pirmiausiai ugdytiniai turėtų būti skatinami ir mokomi kaupti duomenis apie savo pasiekimus, juos analizuoti, vertinti progresą, iš naujo formuluoti sau tikslus kasdieninėje savo veikloje – ugdymo(si) procese. Tai daryti turėtų padėti pedagogai (įvesti taškų, žetonų ar kt. sistemą, organizuoti savo pasiekimų aptarimus bendraamžių grupėse ir pan.), padėti suprasti, kada mokinys pasiekė savo tikslą. Dalyvaudamas vertinant ar aptariant SUP ugdytinis apibūdina tai, kas jam patinka, nusako savo prioritetus, pats vertina save, nustato tikslus ir siekius. Po tokios veiklos į diskusiją įsitraukia pedagogai, kartu su mokiniu formuluoja tikslus atsižvelgiant į gautą informaciją (Peters, 1990). Mokinio į(si)traukimo ir dalyvavimo laipsnis komandos susitikime turėtų priklausyti nuo individualių vaiko savybių. Negalintys visiškai įsitraukti gali būti įtraukti dalinai (dalyvauti tik pasitarimo pradžioje ar pabaigoje). Aukščiausias į(si)traukimo laipsnis esti tada, kai vaikas priimamas į komandą kaip lygiavertis narys ir geba atstovauti savo interesus (Peters, 1990; Nevin ir kt., 2002). Viena iš sėkmingo įtraukimo sąlygų – moksleivio *pa(si)ruošimas dalyvauti*. Mokinys iš anksto turi būti informuojamas apie susitikimo tikslus ir svarbą, susitikimo dalyvius ir jų funkcijas, susitikimo eigą (kas ten vyks). Tuo tikslu galima naudoti vaizdo įrašus jau įvykusių pasitarimų. Pedagogai galėtų padėti moksleiviui apsispręsti papasakodami, kas ten dalyvauja, koks kiekvieno iš dalyvių vaidmuo, koks bus paties vaiko vaidmuo. Reikėtų aptarti, kokio elgesio tikimasi iš vaiko ir kaip elgsis suaugę. Išankstinis vaiko *pa(si)ruošimas susitikimui* – viena vaiko aktyvaus įsitraukimo ir dalyvavimo sąlygų.

#### **1.2.4. Tėvų lygiavertiško dalyvavimo vaiko ugdymo procese dilemos**

Lietuvos Respublikos Konstitucija (1992) teigia, kad už vaikų ugdymą atsakingi tėvai ir mokykla. Labai svarbu pripažinti, gerbti ir palaikyti svarbų tėvų, kaip pirmųjų ugdytojų, vaidmenį. Niekas taip gerai kaip tėvai nepažįsta vaiko. Būtent jie geriausiai žino jų charakterio ir asmenybės ypatumus, veiklos būdus, stipriausias ir silpniausias vaiko gebėjimų sritis, nes savo vaikus stebi nuo pat jų gimimo. Pedagogams tereikia sugebėti pasinaudoti tėvų sukauptą informaciją, patirtimi ir suderinus tarpusavio veiklą siekti bendrų tikslų. Tokią nuomonę palaiko dauguma Lietuvos pedagogikos mokslo atstovų (Šalkauskis, 1992; Miškinis, 1993; Bajoriūnas, 1997). Šalkauskis sakė, kad „ugdymo veiksmų eilėje pirma vieta priklauso šeimai, nes tėvams pirmiesiems tenka rūpintis savo vaikų ugdymu“ (Šalkauskis, 1992, p. 202). Šeimos ir mokyklos uždaviniai bendri – ugdyti visapusišką, savarankišką asmenybę. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje, įgyvendinant demokratijos ir humanizmo nuostatas, bandoma naujai pažvelgti į pedagogo ir tėvų vaidmenį, tarpusavio santykius, bendradarbiavimo galimybes.

Daugelyje tarptautinių ir Lietuvos švietimą reglamentuojančių dokumentų<sup>1</sup>, susijusių su specialiojo ugdymo sritimi, pabrėžiama aktyvaus tėvų į(si)traukimo ir dalyvavimo svarba tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, oficialiuose įstatymuose įtvirtinama tėvų balso teisė sprendžiant svarbias specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų problemas. Salamankos deklaracijoje (1996) nurodoma, jog specialiųjų poreikių vaikų lavinimu turėtų rūpintis ne tik profesionalūs specialistai, bet ir tėvai, o ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas turėtų remtis kooperavimosi, paramos vienių kitiems principu. Vakarų Europoje ir JAV, kur tėvų teisė dalyvauti įstatymiškai reglamentuota jau keletas dešimtmečių, atlikta ir atliekama daug tyrimų, susijusių su tėvų įtraukimo ir partneriško bendradarbiavimo su tėvais problemomis. Dažni tyrimai, nagrinėjantys šeimos įtraukimo reikalingumą ir naudą, įrodo, jog:

- § moksleivio šeimos įtraukimas padidina *vaiko* galimybes patirti sėkmę mokykloje pagerina tiek akademinis, tiek ir socialinius pasiekimus, teigiama linkme keičiasi moksleivių nuostatos mokyklos atžvilgiu (Reynolds, Birch, 1988; Christenson, Cleary, 1990; Hansen ir kt., 1990; Epstein, 1995). Mokyklos ir šeimos partnerystė sudaro geresnes sąlygas atsiskleisti kiekvieno vaiko potencinėms galimybėms, įveikti iškilusius sunkumus ir negalę (Dettmer ir kt., 1999).
- § įtraukimas svarbus ir *tėvams*, nes įrodyta, kad pagerėja tėvų savęs vertinimas, atsiranda didesnis pasitenkinimas savimi kaip tėvu, didesnis noras kurti vaikui palankią mokymosi aplinką namuose. Tėvai turi galimybių išmokyti vaiko elgesio valdymo būdų, sužinoti daugiau galimų bendravimo strategijų, kurias kartais būtina žinoti, tenkinant vaiko specialiuosius ugdymo(si) poreikius (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997; Murphy, 1981).
- § *Pedagogai*, daugiau bendraudami su tėvais, geriau pažįsta moksleivio artimiausią aplinką, sužino jo interesus ir poreikius (Dettmer ir kt., 1999).

Vykstant šeimos ir mokyklos bendradarbiavimui, keičiasi tėvų nuostatos mokyklos atžvilgiu, didėja dėmesys ir parama mokykloje vykdomoms programoms. Šeimos įtraukimas skatina teigiamus pokyčius visų susijusių asmenų bendravimo srityje, visos bendruomenės atsakomybę, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, ir daro poveikį visai organizacinei sistemai (Turnbull ir kt., 1992). Visi šie faktai akivaizdžiai įrodo, kad „rasti kelią į šeimą tiek pat svarbu, kaip ir rasti kelią į vaiko širdį“ (Rich, 1987, p. 64).

A. Turnbull ir H. Turnbull (1997) teigia, jog nepaisant galimos į šeimą orientuotos sąveikos planuojant ir įgyvendinant ugdymo programas, specialistai vis dar dominuoja priimdami sprendimus, vien tik į vaiką orientuota praktika išlieka kaip norma (prioritetas teikiamas į vaiką, bet ne į šeimą orientuotai sąveikai). Neretai tėvų įtraukimas apsiriboja dokumentų pasirašinėjimu, o ne aktyviu dalyvavimu planuojant ugdymo procesą (Garriott ir kt., 2000). Finders ir Lewis (1994) teigia, kad šeimos įtraukimo praktika labai dažnai grindžiama tradiciškai įsivyravusiu medicininio problemų sprendimo modeliu, kai specialistas laikomas ekspertu, vaikas – problema, o šeimos įtraukimas yra formalus.

Analizuodami galimas tėvų įtraukimo ir bendradarbiavimo su tėvais problemas tyrėjai dažnai pastebi, kad patys tėvai linkę prisiimti pasyvią poziciją vertinant ir tenkinant vaiko SUP, o pedagogai yra patenkinti tokia situacija, nes tėvus suvokia kaip informacijos gavėjus, o ne kaip aktyvius dalyvius sudarant, įgyvendinant ar vertinant individualią vaiko ugdymo programą (Yoshida ir kt., 1978; Pruitt ir kt., 1998). Bendradarbiavimo procesą apsunkina pedagogų požiūris į tėvus kaip į **problemą** (Hughes ir kt., 1994). Mokslininkai išskiria tokias galimas pedagogų nuomones:

- § *tėvai – pasyvūs klausytojai* (tėvai vertinami kaip nesidomintys vaiko ugdymu, apatiški, neprakalbinami, patys nenorintys įsitraukti, nerodantys iniciatyvos) (Bastiani, 1993; Hughes ir kt., 1994);
- § *tėvai – instrukcijų vykdytojai* (tėvams suteikiama daug informacijos apie mokyklos gyvenimą ir vaiko ugdymą; svarbu, kad tėvai vykdytų mokytojų nurodymus) (Fylling, Sandvin, 1998);
- § *tėvai – problemų kaltininkai* (tėvai kaltinami dėl vaiko problemų ir turi patys jaustis dėl to atsakingi) (Armstrong, 1995; Fylling, Sandvin, 1998)

<sup>1</sup> Salamankos deklaracija, 1994; *The Charter of Luxembourg (November 1996)*, 1996; *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*, 2003; *LR Specialiojo ugdymo įstatymas* (1998); *LR Švietimo įstatymas* (2003).



§ tėvai – pasigailėjimo verti asmenys (faktas, kad vaikas turi SUP, yra vertinamas kaip problemų šeimoje simptomas; tėvai nepajėgūs susitvarkyti su iškilusiomis problemomis) (Fylling, Sandvin, 1998).

Tokia pozicija leidžia pedagogams jaustis savimi pasitikinčiais specialistais, ekspertais geriausiai gebančiais kontroliuoti situaciją ir, kai kuriais atvejais, net ginančiais vaiką nuo tėvų problemų (Winkley, 1985). Retai kada susimąstoma, jog vienkryptė informacija – iš mokyklos tėvams – negali užtikrinti bendradarbiavimo ir partnerystės, nes tėvai tik vykdys mokyklos „nuleistas“ instrukcijas, bus pasyvūs, kai kada prieštaraujantys ir besipriešinantys, nepasitikintys mokykla (Hughes ir kt., 1994). Kaltinimai, išankstinės neigiamos nuostatos neleidžia kurti lygiavertės sąveikos ir priimti tėvų kaip sąjungininkų (Fylling, Sandvin, 1998). Pripažįstama, kad šeimų įtraukimo procesas yra sudėtingas. Bendradarbiavimo sunkumų gali kilti ir dėl pedagogų, ir dėl šeimų (Bennett, De Luca ir Bruns, 1997). Pedagogai gali būti nesusipažinę su šeimos kultūrine aplinka arba negalintys rasti būdų, kaip įtraukti šeimą, o šeimos išitraukimą gali apsunkinti psichosocialiniai faktoriai (liga, ilgos darbo valandos, menkas išsilavinimas, skurdas, neigiamas požiūris į mokyklą, ekonominiai sunkumai, nepasitikėjimas pedagogais, vaiko negalės nepripažinimas, baimė būti apkaltintiems, ...) (Leich, Tangry, 1988; Thurston, Navarrete, 1996; Dettmer ir kt., 1999). Vieni tėvai gali labai norėti dalyvauti vaiko ugdymo procese, tačiau nedrįsti; kiti gali labai rūpintis vaiku ir jo ugdymu, bet būti įtarūs ir nepasitikėti mokytojais, mokykla ar apskritai visa ugdymo sistema (Hansen ir kt., 1990). Tėvai gali vengti sąveikos su pedagogais bijodami būti apkaltinti dėl vaiko problemų (ugdymosi rezultatu, elgesio). Šeimos nariai labai jautriai reaguoja net į menkiausią kaltinančią užuominą, todėl pedagogai turėtų apgalvoti kiekvieną savo žodį.

Nors ir pamažu bet daugėja pedagogų, kurie tėvus priima kaip *lygiaverčius partnerius* vaiko ugdymo(si) procese. Tokius pokyčius įtakojo ne tik tėvų teisių dalyvauti ugdymo procese pripažinimas įstatymais, bet ir praktikoje išryškėjęs didesnis tėvų pagalbos poreikis mokyklai. Bastiani (1993) pabrėžia, jog specialusis ugdymas yra būtent ta sritis, „kur tikra partnerystė yra labiausiai reikalinga“ (Bastiani J., 1993, p. 104). Vieningai pripažįstama, kad siekiant bendradarbiavimo ir partnerystės su tėvais, *pirmasis žingsnis* turėtų būti savo *vertybių ir nuostatų, individualių šeimų skirtumų ir bendrų, jas vienijančių bruožų pažinimas, veiksmių, apsunkinančių įtraukimo ir bendradarbiavimo procesą, įvertinimas* (Armstrong, 1995; Dettmer ir kt., 1999; Carney, Gamel-McCormic, 1996; Ališauskienė, 2002). Pedagogams labai svarbu pažinti šiuolaikinę šeimą, įvertinti socialinius pokyčius macro lygmenyje ir galimas jų pasekmes micro lygmenyje. Tėvai gali būti prislėgti ir nusivylę. Stresai, skirtingai suvokiami ugdymo vaidmenys, įsitikinimai, nuostatos, ekonominės ir edukacinės kliūtys sunkina specialistų ir šeimų bendradarbiavimą. Pedagogai bendraudami su šeimomis turi žinoti, ką kiekvienai šeimai reiškia jų vaiko negalė, pažinti tėvų išgyvenimus, poreikius ir lūkesčius (Linan-Thompson, Jean, 1997; Dettmer ir kt., 1999; Dale, 2000:). Svarbu prisiminti, kad tėvai, kiti šeimos nariai nesudaro homogeniškos grupės ir vienai šeimai tinkantys būdai gali visiškai netikti kitai (Levy-Shiff, 1986). *Antrasis etapas – bendradarbiavimo santykių kūrimas*. Būtent šiame etape itin svarbūs geri komunikaciniai įgūdžiai (empatija; šiltumas ir dėmesingumas; aktyvus klausymas; pritiriamasis reagavimas; bendras problemų sprendimas; specialių terminų ir edukacinio žargono, sunkiai suprantamo tėvams, vengimas; konkretumas) (Morsnic ir kt., 1991; Dettmer ir kt., 1999; Dale, 2000). Nereikėtų tikėtis, kad tėvai supras visus specifinius terminus ar minimas teorijas. Reikėtų viską paaiškinti paprasta, kasdienine, visiems suprantama kalba. Net tokie terminai, kaip „mokymosi sunkumai“, „negalė“ ir pan. gali būti netiksliai suprantami ir nulemti nesusikalbėjimą. Šeimą reikia sutikti nuoširdžiai ir atvirai, vengti išankstinių nuostatų. Specialistai tėvams gali pasirodyti kaip draugiški, šilti ir pasiekiami arba kaip šalti, tolimi ir pernelyg išdidūs. Svarbu sukurti kuo mažiau formalią aplinką, parinkti šeimai tinkamą laiką (Dale, 2000). *Trečiasis etapas – sąveikų inicijavimas*. Nepaisant noro išitraukti, dauguma tėvų linkę laukti, kol juos kas nors pakvies, t.y., *suteiks galimybę* tapti nariu komandos, kurios nariai rūpinasi vaiko SUP tenkinimu. Tėvų pasitenkinimas savo išitraukimu yra tiesiogiai susijęs su pasiūlytų galimybių dalyvauti skaičiumi (Salisbury, Evans, 1988). *Ketvirtasis etapas – darbo su šeima individualizavimas*. Pedagogikoje įprasta

individualizuoti darbą su ugdytiniais, o dirbant su tėvais manoma, kad jų visų galimybės ir poreikiai panašūs, tad darbo su šeimomis individualizavimo būtinumas nuvertinamas (Turnbull, Turnbull, 1997). Kuriant pagarbą ir pasitikėjimu grįstus santykius būtina atsižvelgti į kiekvienos šeimos individualius ypatumus ir poreikius, suteikti tėvams pasirinkimo laisvę, siekti įgalinimo (Cochran, 1987; Dettmer ir kt., 1999). A. P. Turnbull., H. R. Turnbull (1997) kalbėdami apie tėvų įtraukimą nurodo, jog tėvams turi būti užtikrinama pasirinkimo galimybė atsižvelgiant į jų pageidavimus ir norus. Autoriai pateikia tris įsitraukimo lygius: 1) *neįsitraukimas*, kai tėvai savo valia visiškai nedalyvauja ugdymo procese; 2) *dalinis įsitraukimas*, kai tėvai gauna visą su vaiko ugdymu susijusią informaciją, tačiau nedalyvauja keliant tikslus, juos įgyvendinant ar vertinant pasiekimus; 3) *visiškas įsitraukimas*, kai tėvai kaip lygiateisiai partneriai dalyvauja priimant svarbius vaikui sprendimus ir sprendžiant problemas. Bet kokių atveju, specialistai turi gerbti šeimos apsisprendimą nedalyvauti vaiko ugdymo(si) procese, tačiau svarbu įvertinti, ar toks apsisprendimas tikrai sąmoningas ir apgalvotas. Nenoras dalyvauti yra dažniau susijęs su vaiko ir šeimos ypatumais, o ne su apgalvotu apsisprendimu (Carney, Gamel-McCormic, 1996). *Penktasis etapas – bendradarbiavimo vertinimas*. Proceso eigoje svarbu įvertinti pastangų kurti bendradarbiavimo santykius su tėvais rezultatus, išsiaiškinti, ar tėvų poreikiai buvo patenkinti ir ar buvo pasinaudota visomis tėvų galimybėmis ir stipriosiomis pusėmis. Tokiam vertinimui tinka įvairios formos: anoniminės anketos, trumpi pokalbiai ir kt. (Dettmer ir kt., 1999).

Dettmer ir kt. (1999) formuluoja tokius **šeimos ir mokyklos bendradarbiavimo principus**:

- šeima yra neatskiriama vaiko gyvenimo dalis ir jos nariai privalo būti lygiaverčiais partneriais priimant visus sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu;
- šeimos įtraukimas turi apimti visą šeimos struktūrą;
- žmonių individualūs skirtumai turi būti vertinami ir gerbiami;
- visos šeimos turi stipriųjų pusių ir gebėjimų įveikti sunkumus, tik reikia juos identifikuoti ir stiprinti;
- šeimos yra žinių apie vaiką šaltinis.

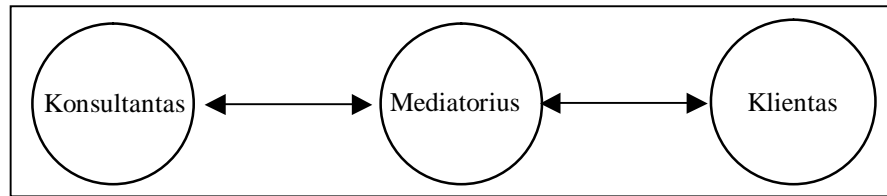
Norint realizuoti šiuos principus reikia: 1. *Orientuotis į šeimos stipriąsias puses (pozityvius dalykus)*. Į šeimą orientuotos pagalbos ir bendradarbiavimo filosofijos pagrindas - įgalinimas, o ne silpnųjų pusių akcentavimas. Su šeima bendradarbiaujantiems asmenims svarbiau šeima, su savo stipriosiomis pusėmis ir patirtimi, o ne vaiko ar šeimos problemos (Waters, Lawrence, 1993); 2. *Tobulinti komunikacinius gebėjimus*. Svarbus tarpusavio supratimas ir empatija, iš klausymas, konkretumas, gebėjimas spręsti konfliktus ir problemas (Dettmer ir kt., 1999). 3. *Skirti tėvams pozityvius vaidmenis*. Šeimos nariai pagal situaciją gali tapti žinių apie savo vaiką tiekėjais, vaiko teisių gynėjais, turi būti priimami kaip lygiaverčiai partneriai numatant vaiko ugdymo tikslus ir priimant sprendimus, kaip galintys geriausiai atstovauti vaiko interesams, kaip individai su savo stipriosiomis pusėmis ir svarbia patirtimi, kaip geriausi informacijos šaltiniai apie vaiką, šeimą ir ten vyraujančią kultūrinę aplinką (Dettmer ir kt., 1999).

### 1.2.5. Specialiosios pagalbos teikimo ir bendradarbiavimo modeliai

*Modelis* Tarptautinių žodžių žodyne (2001) apibūdinamas kaip pavyzdys, pagal kurį kas nors kuriama, tiriama. Modeliai – tai tarsi analogai, situacijų aprašymai, veiklos rėmai (aplinkos). Per paskutinius 25 metus pasaulyje dažniausiai naudojami šeši specialiosios pagalbos teikimo modeliai (Dettmer ir kt., 1999) vieni daugiau, kiti mažiau apima ir bendradarbiavimo elementus.

**Triadinis modelis** (*triadic model*). Šį modelį 1969 m. išvystė R. G. Tharp ir R. J. Wetzel (cit. Dettmer ir kt., 1999). Tai klasikinis konsultavimo modelis, kuris buvo perkeltas į mokyklas ir naudojamas tenkinant SUP. Šiam modeliui būdingi trys vaidmenys: konsultanto,

tarpininko (mediatoriaus), kliento. Konsultanto (pvz., specialisto) pagalba klientui (SUP mokiniui) dažniausiai teikiama per tarpininką (klasės mokytoją). Veiklos proceso dalyviai gali keistis vaidmenimis priklausomai nuo mokyklos konteksto ar ugdymosi poreikių. Tai linijinis sąveikos modelis (žr. 3 paveikslą): konsultantas → mediatorius → klientas.



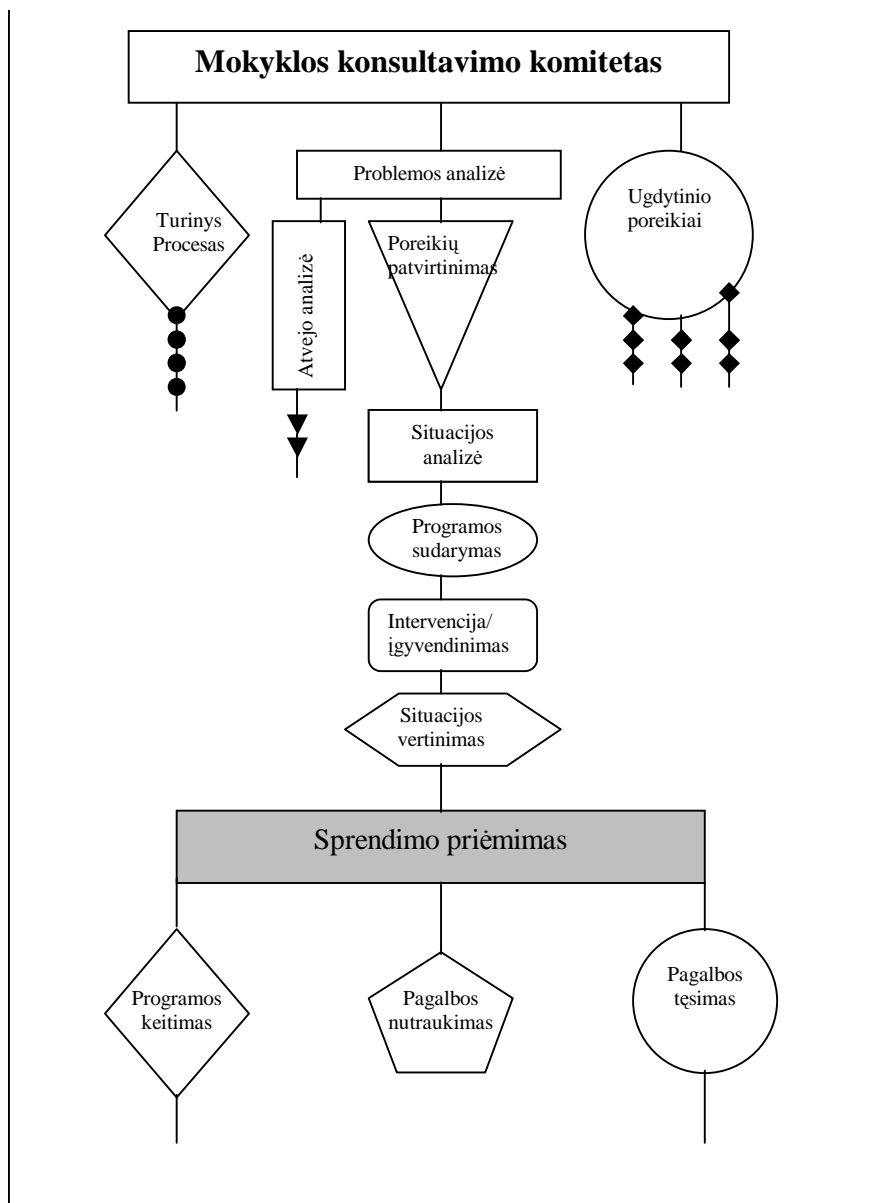
**3 pav.** Triadinis specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo modelis (modifikuota pgl. Dettmer ir kt., 1999).

Šio modelio privalumai – puikus būdas inicijuoti problemos aptarimą; nedidelės laiko sąnaudos; neformalus ir paprastas; užtikrinantis ugdytinio anonimiškumą (jei to reikia); priimtinas, kritinėse situacijose, kai reikia greitai priimti sprendimą. Netinkamas - kai norima situaciją ar problemą pažinti visapusiškai, nes suteikia galimybę išgirsti tik kelių asmenų individualią nuomonę; iškilus kitokio pobūdžio problemoms ta pati konsultavimo(si) situacija kartojama tik su kitais asmenimis. Pripažįstama, kad šis modelis nėra pats efektyviausias mokyklinėje aplinkoje tenkinant SUP.

**Stefenso/sisteminis modelis** (*Stephens/systems model*). Tai 1977 m. T. M. Stephens'o sukurtas sisteminis modelis, pagrįstas tiesioginės pagalbos idėja. Jis apima penkis etapus: 1) vertinimą, stebėjimą, duomenų rinkimą; 2) problemos identifikavimą, tikslų ir uždavinių formulavimą; 3) planavimą, problemos sprendimo būdų ieškojimą; 4) plano įgyvendinimą, progreso tyrimą; 5) vertinimą, duomenų analizę. Šioje veikloje specialistai yra neatskiriama programos įgyvendinimo dalis, kurie veiklos metu įgyja specialistui nebūdingos patirties. Šis modelis – tai patobulintas ir išplėstas triadinis modelis, kuriame konsultantui (specialistui) suteikiamas aktyvesnis vaidmuo ir atsakomybė dalyvaujant ugdytinio SUP tenkinimo procese. Pozityvu tai, kad šis modelis suteikia galimybę konkrečiai planuoti kiekvieną pagalbos etapą, tinka kuriant individualią ugdymo programą, leidžia išvengti „eksperto“ pozicijos, skatina bendradarbiavimą, tačiau yra pavojus, kad galimas tik tariamas bendradarbiavimas, išskyla procedūralizmo rizika, didesnės laiko sąnaudos.

**Resursų ir mokytojų konsultavimo modelis** (*Resource/Consulting Teacher Program model*). Šis modelis buvo sukurtas Iliojaus universitete (JAV) devintajame dešimtmetyje. Šio modelio pagrindas – triadinis modelis, kuriame išplėstos sąveikos tarp specialistų, mokytojų, mokinių ir jų tėvų galimybės. Specialusis pedagogas siūlo savo tiesioginę pagalbą SUP turinčiam mokiniui ar jų grupei dirbdamas atskirame kabinete ir netiesioginę pagalbą mokiniams konsultuodamas klasės mokytoją. Nepatenkinti tokia pagalbos forma ugdytiniai tiesioginės specialiojo pedagogo pagalbos gali sulaukti klasėje. Į šį procesą kartais įtraukiami ir tėvai, tačiau labiau akcentuojamas pedagogų (klasės mokytojo ir specialistų) tarpusavio bendradarbiavimas (Idol ir kt., 1986). Modelio privalumai – ugdytiniui suteikiama tiek tiesioginė, tiek netiesioginė specialisto pagalba; siekiama įtraukti tėvus; galimybė įtraukti ugdytinį; galimi nuolat kintantys dalyvių vaidmenys sprendžiant problemas; labiau atsižvelgiama į vaiko situaciją klasėje; tiesioginės atsakomybės prisiėmimas. Pastebima, kad sunkumų gali iškilti derinant tvarkaraštį, paskirstant laiką ir energiją, užtikrinant sąveikos efektyvumą. Sąsajų su šiuo modeliu turi Lietuvos švietimo įstatymų numatyta specialiojo pedagogo pagalba vaikui ir pedagogams bendrojo lavinimo mokykloje.

**Mokyklos konsultavimo komiteto modelis** (*School Consultation Committee model*). Šį modelį pasiūlė J. E. McGlothlin'as 1981 m. (žr. 4 paveikslą).



4 pav. Mokyklos konsultavimo komiteto modelis (Dettmer ir kt., 1999)

Konsultavimo komitetą paprastai sudaro specialusis pedagogas, pradinė klasių mokytojas, aukštesniųjų klasių mokytojas, administracijos atstovas, kiti specialistai. Komitetas pagal poreikį organizuoja narių susitikimus, kurių metu vertina iškilusias problemas, sudaro veiksmų planą, vertina veiklos rezultatus. Komandos nariai pasidalija atsakomybe ir kartu siekia numatytų tikslų (McGlothlin, 1981). Tai puikus modelis siekiant dirbti komandoje, dalintis mintimis ir idėjomis, numatyti bendrus tikslus. Pozityvu tai, kad naudojant šį modelį aktyviai įtraukiamas administracijos atstovas; numatomas (suplanuojamas) konkretus laikas visų ugdymo proceso dalyvių sąveikai, bendram susitikimui; puikios sąlygos į SUP tenkinimo procesą įtraukti visus dalyvius; galimybė išgirsti daugybę nuomonių ir visapusiškai pažinti problemą; puikus būdas dalintis patirtimi ir tobulinti problemų sprendimo įgūdžius. Galimi sunkumai – laiko planavimo problemos; sprendimų priėmimo sunkumai dėl dalyvių gausos; konfidencialumo užtikrinimo problemos; atsakomybės vengimas, noras perkelti atsakomybę kitiems asmenims (Dettmer ir kt., 1999). Šis modelis savo turiniu ir struktūra atitinka mūsų mokyklose funkcionuojantį Specialiojo ugdymo komisijos modelį.

**Vermonto mokytojų konsultavimo programos modelis** (*Vermont Consulting Teacher Program model*). Šis modelis – tai Vermonto valstybinio švietimo departamento ir Vermonto universiteto (JAV) bendros veiklos produktas, kurio esmė – suteikti konsultacinę pagalbą mokytojams, kurie savo klasėse ugdo neįgalius vaikus. Tai dar vienas triadinio modelio

adaptuotas variantas, apimantis tokius mokinio SUP tenkinimo etapus: 1) duomenų rinkimas ir diagnostika; 2) ugdymo metodų numatymas; 3) veiklos plano sudarymas ir įgyvendinimas; 4) vertinimas ir tolesnis planavimas. Numatytos trys modelio įgyvendinimo formos: 1) kursai mokytojams universitete; 2) specializuoti seminarai (kaip alternatyva kursams); 3) ugdymo proceso dalyvių dalijimasis žiniomis partneriškai bendradarbiaujant konkrečioje veikloje. Tėvų įtraukimas – neatsiejama šio modelio dalis. Modelio privalumai – aktyvus tėvų ir pedagogų dalyvavimas, mokymasis veikloje, tarpinstitucinis bendradarbiavimas. Gali kilti sunkumų planuojant laiką, mokytojai gali būti nepatenkinti „išorinio eksperto“ dalyvavimu, sunku užtikrinti konfidencialumą.

**Konsultavimo bendradarbiaujant modelis** (*Collaborative consultation model*). Tai modelis, kuriame visi ugdymo proceso dalyviai yra lygiaverčiai partneriai identifikuodami problemas, planuodami galimas intervencines priemones, kartu įgyvendindami numatytą planą. Akcentuojamas abipusis sutikimas dalyvauti ir kartu spręsti problemas, abipusiai įsipareigojimai siekiant numatytų tikslų, dalijimasis atsakomybe įgyvendinant numatytą programą. Šio modelio privalumai - tai naujusias ir dabartinio ugdymo idėjas labiausiai atitinkantis modelis, kuris gali būti derinamas su bet kuriuo kitu ugdymo aplinkoje naudojamu modeliu atsižvelgiant į konkretų kontekstą. Jis užtikrina ugdymo proceso dalyvių tobulėjimą dalijantis patirtimi, daugybę naujų idėjų, garantuoja tėvų pasitenkinimą teikiama pagalba ir ugdymu, leidžia maksimaliai išnaudoti žmogiškuosius išteklius. Sunkumų gali atsirasti dėl dalyvių bendradarbiavimo įgūdžių stokos ar pedagogų nenoro dirbti su suaugusiais asmenimis, dėl nepakankamos administracijos atstovų paramos, laiko tiesioginei sąveikai stygiaus. Neretai kaip vienas šio modelio trūkumų įvardijamas ilgas periodas (laiko požiūriu) siekiant akivaizdaus rezultato (Idol ir kt., 1986; Dettmer ir kt., 1999; Rainford ir kt., 1992; Walter-Thomas ir kt., 2000).

Išanalizavus Lietuvos švietimo sistemos sandarą ir specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarką bendrojo lavinimo mokykloje reglamentuojančius dokumentus (Specialiųjų poreikių asmenų priėmimas į specialiojo ugdymo įstaigą (2000), Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymas ir darbo organizavimas (2000), Specialiojo ugdymo skyrimas (2000), Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimas (2000), Dėl specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos (2002), Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas (2004)) galima teigti, jog mūsų šalyje funkcionuojantis specialiosios pedagoginės pagalbos modelis labiausiai atitinka *Resursų ir mokytojų konsultavimo modelio* ir *Mokyklos konsultavimo komiteto modelio* struktūrą. Individualioms konsultacijoms (kurias teikia specialistai) neišvengiamai naudojamas ir *klasikinis triadinis modelis*. Formalusis teisinis kontekstas orientuoja pedagogus ir į *bendradarbiavimo modelį*.

Apibendrinus pateiktą teorinę medžiagą buvo sudarytas teorinis bendradarbiavimo modelis, kuriuo remiantis buvo numatoma bendradarbiavimo situacijos identifikavimo, bendradarbiavimo metodikos ir modelio konstravimo strategija (žr. 5 paveikslą).

<b>Bendradarbiavimo struktūriniai elementai</b>	
<b>KONTEKSTAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>§ bendruomenės ir politinės struktūros, teisinė bazė</li> <li>§ dalyvaujančių asmenų vyraujančios nuostatos</li> <li>§ išorinė parama</li> <li>§ finansinė parama</li> <li>§ pokyčiai mokykloje</li> </ul>
<b>PROCESAS</b> <b>Komunikaciniai gebėjimai</b>  <b>Bendradarbiavimo aplinkos ir priemonių numatymas</b>  <b>Pasidalijimas vaidmenimis</b>  <b>Vertinimas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>§ empatija, pozityvumas, tarpusavio supratimas</li> <li>§ klausymo įgūdžiai</li> <li>§ argumentavimas</li> <li>§ konfliktų sprendimas</li> <li>§ bendras problemų sprendimas</li> </ul> <p><u>Stuktūra</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ dalyvių interakcijos (vaiko ir tėvų įtraukimas ir dalyvavimas sprendžiant mokymosi problemas, pedagogų bendradarbiavimas)</li> <li>§ formalūs ir neformalūs bendradarbiavimo, dalijimosi informacija būdai</li> </ul> <p><u>Išteklių paskirstymas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ planavimas (laiko, veiklos)</li> <li>§ lankstus ugdymo proceso organizavimas</li> </ul> <p><u>Valdymas ir vadovavimas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ dalyvių motyvavimas</li> <li>§ organizacinių pokyčių inicijavimas</li> <li>§ koordinavimas</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ vaidmenų aiškumas, lygiavertiškumas</li> <li>§ žinomi lūkesčiai</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>§ formuojamasis</li> <li>§ konstatuojamasis</li> </ul>
<b>TURINYS</b>	Žinios apie: <ul style="list-style-type: none"> <li>§ priemonės (užduotys, vadovėliai, ...)</li> <li>§ išteklius (žmogiškuosius, materialinius, ...)</li> <li>§ metodus (bendradarbiavimo, mokymo, ...)</li> <li>§ galimas alternatyvas</li> </ul>

**5 pav.** Teorinis bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje, modelis

## **2. UGDYMO PROCESO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMO, TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMO POREIKIUS, SITUACIJOS IDENTIFIKAVIMAS**

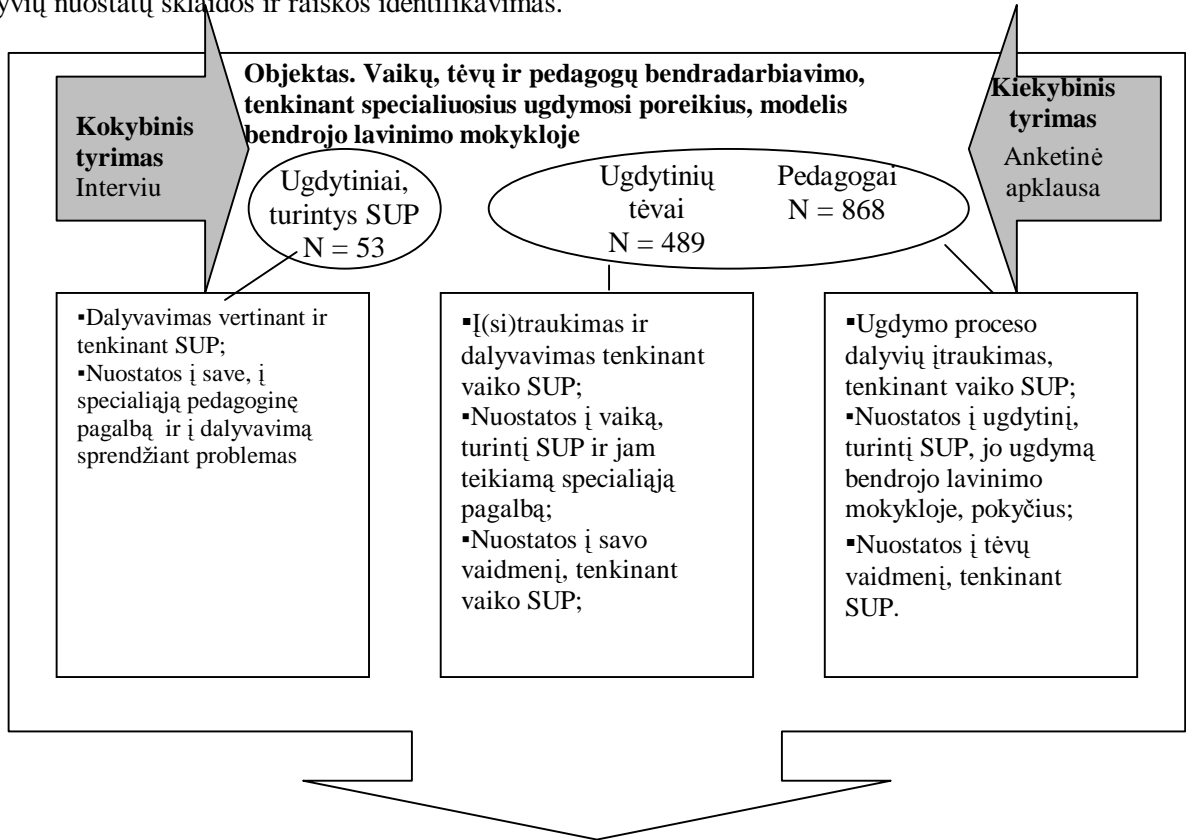
### **2.1. Tyrimo metodologija**

#### **2.1.1. Tyrimo dizainas**

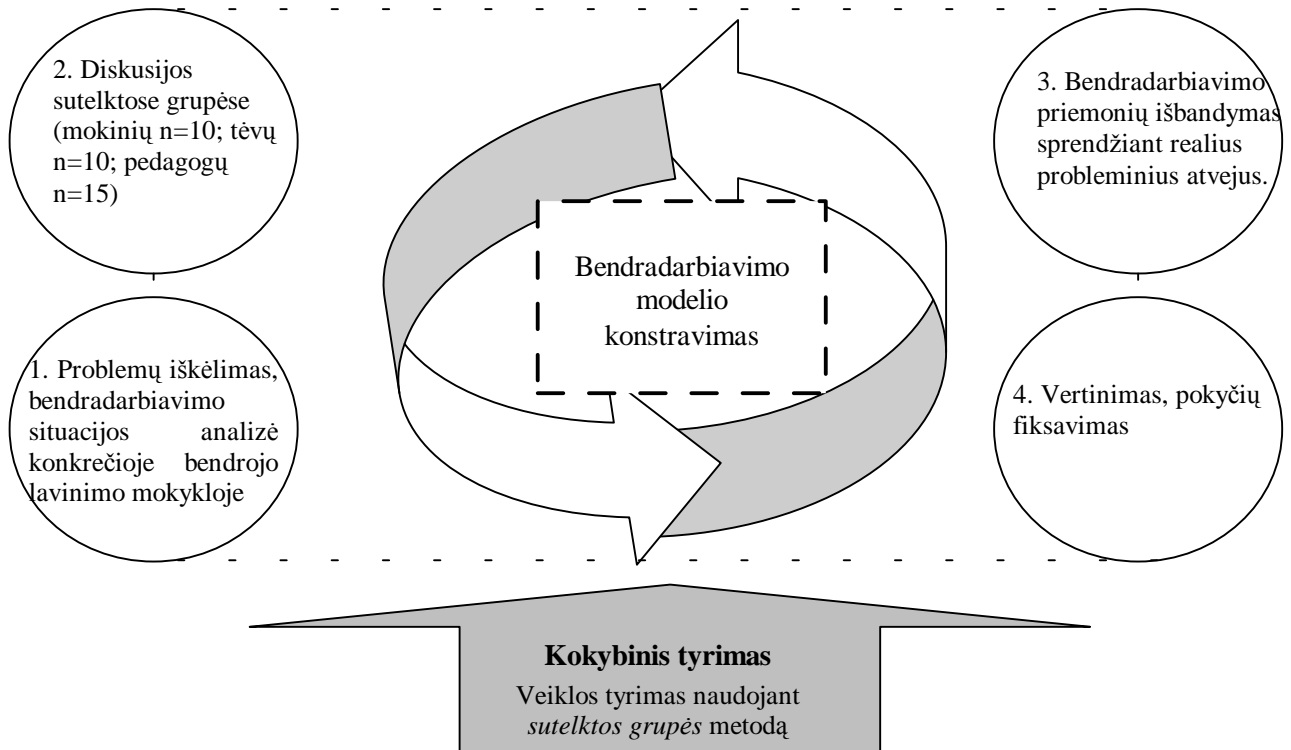
Tyrimą sudarė du etapai: 1) bendradarbiavimo situacijos, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, ir ugdymo proceso dalyvių nuostatų sklaidos ir raiškos identifikavimas; 2) bendradarbiavimo metodikos ir modelio konstravimas bendrojo lavinimo mokykloje, bendradarbiavimo kryptingumo vertinimas. Pirmajame etape dominavo kiekybinis tyrimas, antrajame – kokybinis. Tyrimo metodologiją atspindi sudarytas tyrimo dizainas<sup>1</sup> (žr. 6 paveikslą).

<sup>1</sup> Dizainas (angl. *design*) – elementų (objektų) konstravimas; objektą sudarančių elementų vieninga visuma (*Random House Webster's Dictionary*, 1996; *Tarptautinių žodžių žodynas*, 2001).

**I etapas.** Bendradarbiavimo situacijos tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius ir ugdymo proceso dalyvių nuostatų sklaidos ir raiškos identifikavimas.



**II etapas.** Bendradarbiavimo modelio konstravimas bendrojo lavinimo mokykloje.



**6 pav.** Ugdymo dalyvių bendradarbiavimo situacijos, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, identifikavimas ir bendradarbiavimo modelio konstravimo procesas ir tyrimo dizainas

### 2.1.2. Tyrimo metodų apžvalga

Atliekant tyrimą remtasi mokslinėje tyrimų metodologijoje aprašomu *sisteminu* požiūriu į mokslinį tyrimą (Kardelis, 2002; Merkys, 1995), kai tarpusavyje derinami ir integruojami kokybiniai ir kiekybiniai tyrimo metodai. Neretai toks metodų derinimas įvardinamas *trianguliacijos* sąvoka (Merkys, 1995; Šaparnis, 2000). Kardelis (2002), remdamasis J. Mason nuomone, teigia, kad derinant skirtingus metodus siekiama pažvelgti į problemą iš įvairių pusių (kiekybiniais metodais siekiama pažvelgti į plotį, o kokybiniais – į gylį). Šaparnis ir Merkys (2000), išbandę kokybinių ir kiekybinių metodų derinimą mokyklinės vadybos diagnostikoje, teigia, kad „... kokybinis tyrimas užtikrina semantiškai „jautrių“ kategorijų sudarymą, remiantis teksto turiniu. Tuo tarpu kiekybinis tyrimas padeda argumentuoti metodikos validumą ir objektyvumą“ (Šaparnis, Merkys, 2000, p. 47). Pasirinkto disertacinio tyrimo objekto ypatumai, respondentų charakteristikos (bendradarbiavimo proceso dalyvių heterogeniškumas) nulėmė apsisprendimą taikyti trianguliacijos principą.

Tyrimo pirmajame etape, siekiant pažinti bendradarbiavimo situaciją, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje, buvo naudotas anketinės apklausos (Merkys, 1995; Charles, 1999; Kardelis, 2002) metodas (kiekybinio tipo duomenų rinkimo metodas) ir kokybiniai metodai: individualusis pusiau struktūruotas interviu (Merkys, 1995; Žydzūnaitė, 2001; Kardelis, 2002), turinio (angl. *content*) analizė (Merkys, 1995; Burns, 2000; Белановский, 2001). Duomenims apdoroti taikyti statistiniai duomenų analizės metodai: aprašomoji statistika, klasterinė analizė, faktorinė analizė, daugiamačių skalių metodas.

Tyrimo duomenys buvo apdoroti kompiuterinėmis programomis SPSS.11 (Statistical package For Social Science) ir Windows Microsoft Exel programomis.

**Anketinė apklausa.** Apklausos būdu tiriamos nuostatos, nuomonės, žinios (Merkys, 1995). Planuojant tyrimą buvo parengti trys uždaro tipo klausimynai atskiroms respondentų grupėms apklausti. Visus klausimynus sudarė trys dalys – instrukcija (atmintinė), demografinių kintamųjų („paso duomenų“) dalis, pagrindinė – diagnostinių (konstrukto) kintamųjų dalis. Formuluoiant teiginius pavartota autentiška tėvų ir pedagogų leksika, surinkta žvalgomajame tyrime naudojant anketavimo metodą nestruktūruotu klausimynu. Pagrindinės apklausos tikslas – identifikuoti tėvų, pedagogų (bendrojo ugdymo pedagogų ir specialistų), mokyklų vadovų nuostatų struktūrą, raišką; nustatyti būdingiausius tėvų, auginančių vaiką, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių, pedagogų ir vadovų tipus; atskleisti socialinių – demografinių veiksnių įtaką identifikuotiems nuostatų struktūriniais komponentams; įvertinti ugdymo dalyvių į(si)traukimo ir dalyvavimo tenkinant SUP lygį, keitimosi informacija būdus ir informacijos turinį. *Klausimyną tėvams* (žr. 1 priedą) sudarė demografinis blokas, 6 skalės, 13 subskalių ir 60 teiginių (iš jų 38 buvo teiginiai, kuriems reikėjo pritarti arba nepritarti, o 22 buvo semantinio diferencialo testo žingsniai), 7 pusiau uždaro tipo klausimai, kuriais siekiama išsiaiškinti realią veiklą atspindinčius faktus. Psichologinei savijautai vertinti panaudoti 8 teiginiai iš Ruškaus ir Merkio (2002) sudaryto klausimyno. *Klausimyną pedagogams* (žr. 2 priedą) sudarė demografinis blokas, 6 skalės, 15 subskalių, 73 teiginiai (iš jų 51 teiginiui reikėjo pritarti arba nepritarti, o 22 buvo semantinio diferencialo testo žingsniai), 8 faktinio pobūdžio klausimai. Pedagogų nuostatoms į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje vertinti panaudoti 9 teiginiai iš Merkio, Gribačiausko, Ušeckienės (2002) naudoto klausimyno. *Klausimyną vadovams* (žiūr. 3 priedą) sudarė demografinis blokas, 4 skalės, 2 subskalės, 32 teiginiai, kuriems reikėjo pritarti arba nepritarti, 1 faktinio pobūdžio klausimas.

**Interviu** (žodinė apklausa). Interviu apibrėžiamas, kaip tyrėjo inicijuotas dviejų asmenų pokalbis (šiuo atveju pokalbis suprantamas kaip interviu technika ir neišskiriamas kaip atskiras tyrimo metodas), kurio tikslas gauti būtiną tyrimo uždaviniams informaciją apie įvairius pedagoginio proceso ypatumus, ugdytinių išgyvenimus, subjektyvų jų požiūrį į įvairius gyvenimo reiškinius (Kardelis, 2002). Interviu gali būti grupinis arba individualus



(Merkys, 1995; Žydžiūnaitė, 2001). Šiame tyrime buvo naudotas individualus pusiau standartizuotas interviu. Pusiau standartizuotas interviu nėra griežtai apibrėžtas, t.y., interviu struktūra nėra labai griežta (Žydžiūnaitė, 2001). Buvo iš anksto numatyti tyrimo kintamieji ir su tais kintamaisiais susiję klausimai (žr. 4 priedą), tačiau tyrėjas turėjo galimybę užduoti papildomus, tikslinamuosius klausimus ir tokiu būdu „geriau pažinti tyrinėjamą reiškinį, <...> lanksčiau vesti interviu, t.y. atsižvelgiant į atsakymą formuluoti kitą klausimą, išsiaiškinti niuansus, ...” (Kardelis, 2002, p. 198). Tai ypač svarbu, nes naudojant interviu metodą buvo apklausiami įvairaus amžiaus mokiniai, turintys SUP. Šios grupės moksleiviams neretai iškyla sunkumų suvokiant ir interpretuojant tiek žodžiu, tiek raštu pateikiamą kalbinę informaciją, todėl galimybė suteikti jiems pagalbą pateikiant kitą, paprasčiau suformuluotą klausimą, ta pačia tema, ar paaiškinant nesuprantamas vietas, itin reikšminga. Interviu tikslas – išsiaiškinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, nuomonę apie save ir jiems teikiamą specialiąją pedagoginę pagalbą, įvertinti mokinių i(si)traukimo lygį tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius ir sprendžiant mokymosi problemas. Socialiniai-demografiniai duomenys apie ugdytinius buvo renkami analizuojant pedagoginę dokumentaciją, o esant neaiškumams – pokalbio su ugdančiais pedagogais metu. Duomenys buvo fiksuojami juos užrašant ranka į parengtas interviu formas (žr. 4 priedą).

**Turinio (content) analizė.** Šis metodas pasirinktas kokybinių tyrimų duomenims apdoroti (interviu turinio, diskusijų turinio sutelktose grupėse antrajame tyrimo etape analizei). Tai metodas naudojamas siekiant atrasti temas, sąvokas ir išsiaiškinti reikšmes. Turinio elementai grupuojami į kategorijas pagal jų reikšmes, semantinį panašumą (Burns, 2000). Praktinėje turinio analizėje pirmas žingsnis į kategorijų sudarymą vyksta teorinėje plotmėje, kur formuojamos turinio analitinės hipotezės. Tokiu būdu sudaromos pagrindinės kategorijų sritys, kurios tolesnėje pakopoje, remiantis tekstu, yra perkeliamos į objektyvią plokštumą. Išankstiniai teoriniai apmąstymai veda į negalutines (tarpines, darbinės) kategorijas, kurios yra teksto medžiagoje tikrinamos, taisomos ir modifikuojamos tol, kol su jų pagalba tekstas suvokiamas adekvačiai. Kategorijų sudarymas turinio analizėje vyksta įtampos lauke tarp indukcijos ir dedukcijos (Šaparnis, Merkys, 2000).

**Taikytų statistinės analizės metodų apibrėžtis ir tikslingumas.** Statistinės analizės metodai buvo naudojami tyrimo metu gautiems duomenims apdoroti ir sisteminti.

**Aprašamoji statistika.** Tai duomenų sisteminimo ir grafinio vaizdavimo metodai, leidžiantys daryti pagrįstas išvadas apie nagrinėjamas savybes (Čekanavičius, Murauskas, 2000). Aprašomosios statistikos pagrindu atliekamas pirminis kiekybinis duomenų apdorojimas, parengiama bazė išsamesniems skaičiavimams (Merkys, 1995). Buvo skaičiuojami kintamųjų dažniai (procentai), siekiant suvokti ir pastebėti įvairias duomenų aibės savybes – dažniausiai pasikartojančią reikšmę, mažiausiai pasikartojančią reikšmę ir pan.; padėties charakteristikos (vidurkiai); sklaidos charakteristikos (standartinis nuokrypis), kuris parodo vidutinę duomenų sklaidą apie vidurkį.

**Faktorinė analizė.** Tai daugiamatis statistinis metodas (nagrinėja daugelio nepriklausomų ir priklausomų kintamųjų sąveiką), padedantis didelio skaičiaus kintamųjų tarpusavio koreliacijas paaiškinti tam tikrų bendrųjų faktorių įtaka. Faktorinės analizės tikslas – minimaliai prarandant informacijos pakeisti stebimą reiškinį charakterizuojančių požymių aibę kelių faktorių rinkiniu (Čekanavičius, Murauskas 2000). Šis metodas leidžia „įvairius kintamuosius jų tarpusavio koreliacijos pagrindu klasifikuoti į tarpusavyje nesusijusias grupes“ (Merkys, 1995, p. 40).

**Klasterinė analizė.** Daugiamatis statistinis metodas, kuriuo nustatomas objektų panašumas ir pagal tai jie suskirstomi į klasterius. Klasterinės analizės tikslas – suskirstyti objektus taip, kad skirtumai klasterių viduje būtų kuo mažesni, o tarp klasterių – kuo didesni (Čekanavičius, Murauskas 2000). Klasterinė analizė, skirtingai nei faktorinė analizė, daugiau orientuota ne tiek į duomenų redukciją, kiek į duomenų grupavimą (Merkys, 1995). Šis metodas buvo naudojamas nustatant ugdymo dalyvių (tėvų, pedagogų, vadovų) tipus. Naudotas k-vidurkių (*K-Means*) metodas.

**Kruskal-Wallis testas.** Tai ranginis kriterijus skirtas hipotezei apie dviejų ar daugiau populiacijų skirstinių lygybę tikrinti (Čekanavičius, Murauskas 2000). Tyrime taikytas kintamųjų nepriklausomumo hipotezei tirti. Nulinė hipotezė atmetama, kai reikšmingumo lygmuo  $p < 0,05$ .

$\chi^2$  (*Chi-Square*) **kriterijus.** Tai kriterijus, kuris padeda išsiaiškinti, ar stebimi kintamieji yra priklausomi ar nepriklausomi (Čekanavičius, Murauskas 2000). Hipotezė apie požymių nepriklausomumą atmetama, kai reikšmingumo lygmuo  $p < 0,05$ .

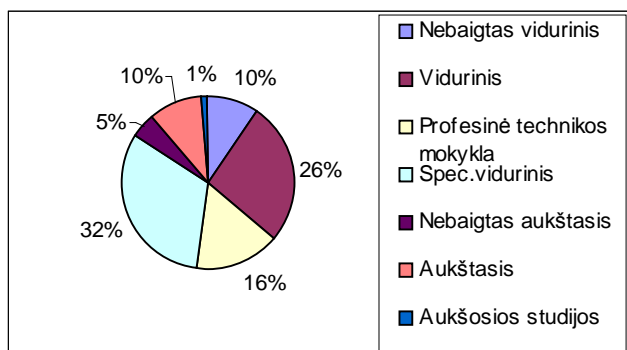
**Daugiamačių skalių metodas** (*Multidimensional Scaling MDS*). Tai daugiamačias metodas, kuris dviejų ar trijų ir daugiau ašių turinčioje koordinačių sistemoje išdėsto kintamųjų sistemą pagal tam tikras latentines dimensijas ir leidžia ieškoti visuminės, apibendrintos struktūros, visus tyrimo diagnostinius kintamuosius nagrinėjant *in corpore* (Merkys ir kt., 2001). MDS pagalba galima rasti tiriamųjų subjektyvią socialinių objektų suvokimo erdvę.

**Tyrimo duomenų patikimumas.** *Kiekybinio tyrimo duomenų patikimumą* užtikrina statistinių metodų (faktorinės analizės, klasterinės analizės, daugiamačių skalių metodo ir kt.) panaudojimas, apdorojant kiekybinio tyrimo duomenis, ir tyrimo duomenų patikimumo reikalavimus atitinkančios statistinės charakteristikos (sklaidos, faktorinio svorio, koreliacijos ir kt. parametrai).

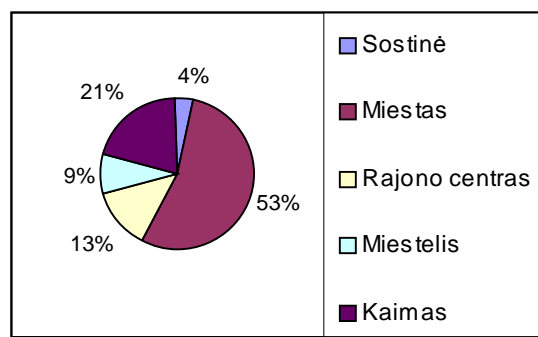
### 2.1.3. Tyrimo imties charakteristika

Tyrimo imtį, naudojant *anketinės apklausos metodą*, sudarė 1357 dalyviai. Buvo apklausti 489 tėvai, auginantys vaikus, turinčius SUP ir besimokančius įvairaus tipo (pradinėse, pagrindinėse, vidurinėse) bendrojo lavinimo mokyklose; 688 pedagogai (pradinių ir aukštesniųjų klasių mokytojai, specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai), ugdatys SUP vaikus; 180 bendrojo lavinimo mokyklų vadovų (direktorių ir direktoriaus pavaduotojų, kuriojančių specialųjį ugdymą). Pasirenkant tiriamuosius naudota puokštinė (kekių) atranka, kai pirmiausia buvo atrenkami atskiri administraciniai vienetai (apskritys ir miestai), esantys skirtinguose regionuose, ir naudojant kvotų metodą pasirinktas tam tikras skaičius mieste, rajono centre, kaime gyvenančių respondentų. Tyrime dalyvavo respondentai iš visų didžiųjų Lietuvos miestų (Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių, Panevėžio), iš miestų, miestelių ir kaimų, esančių Vilniaus, Kauno, Šiaulių, Telšių apskrityse. Buvo apklausti įvairaus amžiaus, išsilavinimo ir socialinės padėties asmenys. Pateikiamos apklaustųjų asmenų socialinės demografinės charakteristikos.

**Tėvai.** Lyties požiūriu tarp apklaustųjų vyravo moterys (t.y., mamos) (N = 457), vyrų (tėvų) buvo 32, o 6 savo lyties nenurodė. Daugiausiai apklausoje dalyvavo respondentai, gyvenantys miestuose, kurie yra apskrities centrai (žr. 8 paveikslą). Amžiaus požiūriu didžiausią grupę sudarė tėvai, kuriems 26-39 m. (62%), 40-59 m. amžiaus tėvų buvo 37%, 60-70 m. – 10% (N = 7), 19-25 m. – 0,4% (N = 2). Daugiausiai apklaustųjų yra įgiję specialųjį vidurinį išsilavinimą – 32% (žr. 7 paveikslą (aukštosios studijos – tai magistrantūra, doktorantūra)).

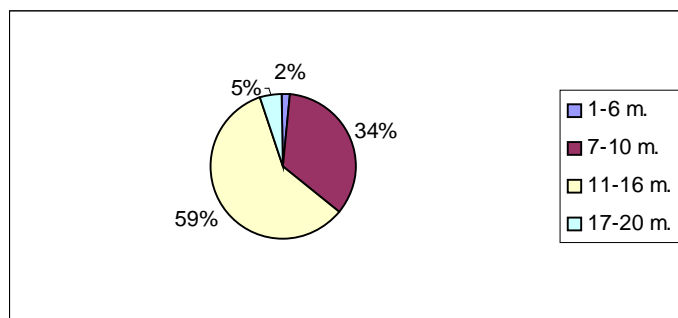


7 pav. Tėvų pasiskirstymas pagal išsilavinimą (N = 489)



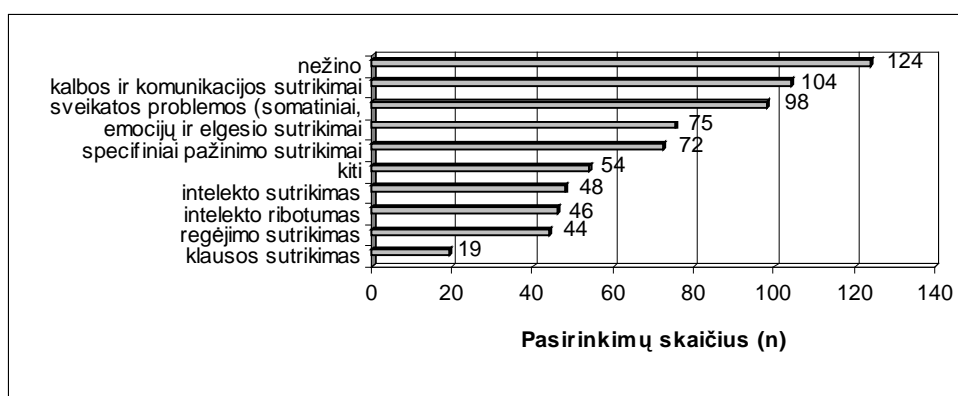
8 pav. Tėvų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą (N = 489)

68% apklausoje dalyvavusių asmenų gyvena santuokoje, 23% – su sutuoktiniu išsiskyre, 5% apklaustųjų buvo našliai(ės), o 4% sudarė vienišos mamos. Daugiausiai tėvų buvo dirbančių (53% turi nuolatinį darbą, o 12% dirba laikinai), tačiau net trečdalis apklaustųjų yra bedarbiai (31%). Tėvų buvo paprašyta nurodyti, kokios yra šeimos pajamos. Paskaičiavus pajamų dydį vienam žmogui paaiškėjo, jog daugiausiai yra tokių šeimų, kur vienam žmogui tenka nuo 100 iki 300 litų (27%), nemažai šeimų, kur vienam šeimos nariui tenka nuo 500 iki 1000 litų (23%) arba nuo 300 iki 500 litų (20%). 11% respondentų nenorėjo nurodyti savo pajamų. Daugiausiai šeimų (54%) gyvena 30–54 m<sup>2</sup> gyvenamajame plote (t.y. 1–2 kambarių butuose) ir auginą 2 vaikus (47%). Paklausus, kokio amžiaus vaikas, turintis SUP, auga šeimoje ir apibendrinus pateiktus atsakymus, paaiškėjo, jog daugiausiai apklausta šeimų, auginančių 11–16 m. SUP turintį vaiką (žr. 9 paveikslą), dominavo berniukus auginantys tėvai (berniukus auginą 62% apklaustųjų, mergaites – 38%).



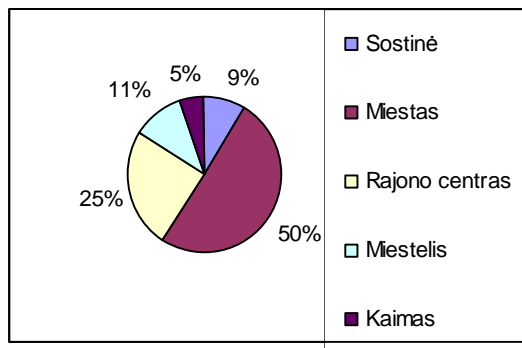
**9 pav.** Tėvų pasiskirstymas pagal vaiko, turinčio SUP, amžių (N = 489)

Daugiausiai tėvų (70%) nurodė, kad vaiko ugdymosi sunkumai buvo pastebėti jaunesniajame mokykliniame amžiuje (kai vaikui buvo 7–10 m.), beveik kas penktas (19%) teigė, kad sunkumus pastebėjo jau ikimokykliniame amžiuje (3–6 m.), o 7% nurodė ankstyvąjį amžių (iki 3 m.). 5% tėvų teigė, jog ugdymosi sunkumų atsirado tik aukštesnėse klasėse (kai vaikui buvo 11–16 m.). Tėvų buvo prašoma nurodyti priežastį (sutrikimą), dėl ko vaikui kyla ugdymosi sunkumų. Apibendrinti duomenys pateikiami 4 paveiksle. Patikimų apibendrinimų interpretuojant šiuos duomenis daryti negalima, nes tai tik subjektyvi tėvų pateikta informacija. Visgi kai kurias tendencijas galima išvelgti. Gana dažnai tėvai tiesiog nežino (o jei ir buvo informuoti, tai nesuprato), kokios priežastys lemia jų vaikų ugdymo(si) sunkumus (žr. 10 paveikslą). Išsami socialinių-demografinių duomenų analizė pateikiama 5 priede.

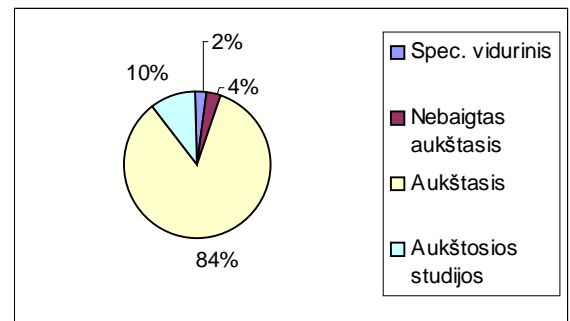


**10 pav.** Dažniausiai tėvų nurodyti vaiko sutrikimai, nulemiantys ugdymosi sunkumus (N = 489)

**Pedagogai.** Apklausoje dominavo moterys: jos sudarė 98% (N = 667), vyrai – 2% (N=13). Didžiausias skaičius apklaustųjų buvo 26–39 m. amžiaus (47%) ir 40–59 m. amžiaus (43%). 3% sudarė pensinio amžiaus pedagogai ir 7% - jauni, iki 25 m. pedagogai. Apklaustųjų pedagogų pasiskirstymas gyvenamosios vietos požiūriu pateikiamas 11 paveiksle. Daugiausiai apklausta mokytojų gyvenančių miestuose (50%). Beveik visi mokytojai yra įgiję aukštąjį išsilavinimą, 10 iš 100 turi magistro diplomą (žr. 12 paveikslą).

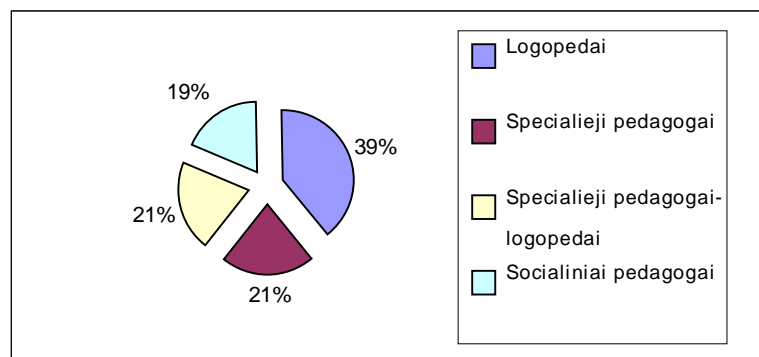


**11 pav.** Pedagogų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą (N = 688)



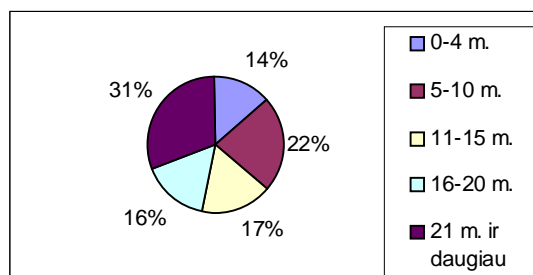
**12 pav.** Pedagogų pasiskirstymas pagal išsilavinimą (N = 688)

63% apklaustųjų pedagogų sudarė bendrojo ugdymo pedagogai (iš kurių 36% buvo aukštesniųjų klasių mokytojai, o 27% – pradžinių klasių mokytojai), o likusius 37% – specialistai. Tarp aukštesniųjų klasių mokytojų daugiausiai (54%) buvo dėstančių kalbas ir literatūrą (lietuvių kalbą ir užsienio kalbas) ir tikslųjų bei gamtos mokslų atstovų (33%). 77% pedagogų turėjo auklėjamąją klasę (buvo klasės auklėtojai). Specialistų pasiskirstymas pagal veiklos sritį pateikiamas 13 paveiksle.

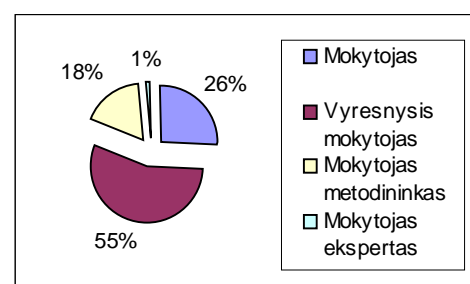


**13 pav.** Specialistų pasiskirstymas pagal veiklos sritį (N = 688)

Tyrimo metu daugiausiai buvo apklausta pedagogų, turinčių 21 m. ir daugiau pedagoginio darbo stažą (31%) ir įgijusių vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją (55%). Išsamesni duomenys apie pedagogų pasiskirstymą pagal darbo stažą ir kvalifikacinę kategoriją pateikiami 14 ir 15 paveiksluose. Išsami socialinių-demografinių duomenų analizė pateikiama 6 priede.

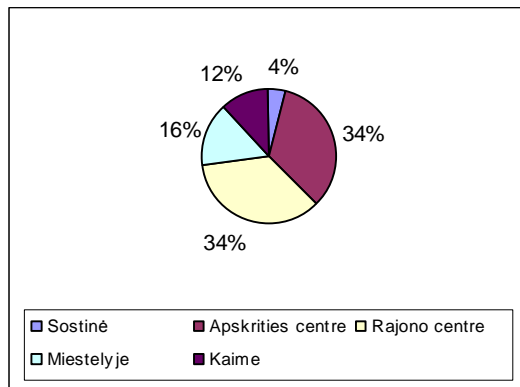


**14 pav.** Pedagogų darbo stažas (N = 688)



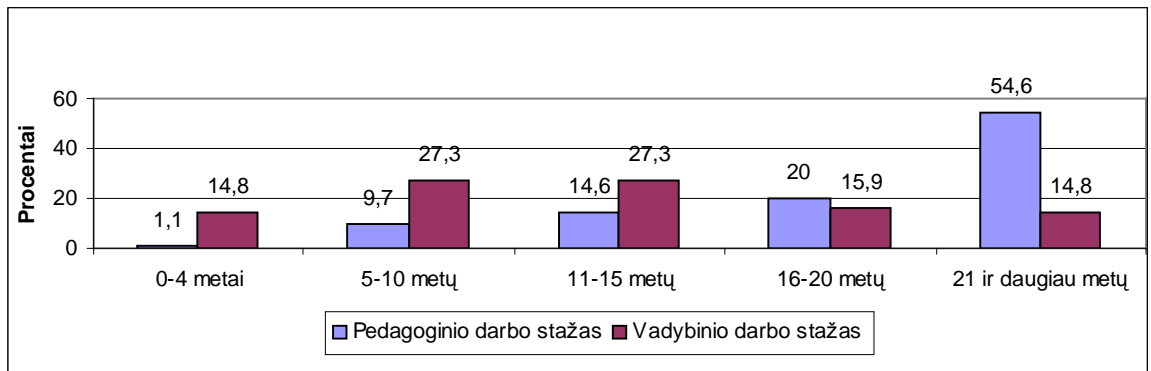
**15 pav.** Pedagogų kvalifikacinė kategorija (N = 688)

**Vadovai.** Tarp mokyklų vadovų lyties požiūriu taip pat dominavo moterys, tačiau ne taip išreikštai kaip pedagogų apklausoje – moterys sudarė 75% (N = 138), vyrai – 25% (N = 42) visų apklaustųjų. Didžiausią grupę sudarė 40–59 m. amžiaus vadovai (70%), 21% sudarė 26–39 m. asmenys, 8% apklaustųjų buvo 60–71 m. Vadovų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą pateikiamas 16 paveiksle. Daugiausiai apklausta mieste (33%) ir rajono centre (35%) gyvenančių vadovų.



16 pav. Vadovų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietą (N = 180)

Tarp apklaustųjų 51% sudarė mokyklos direktoriai ir 49% – direktorių pavaduotojai ugdymui, mokykloje koordinuojantys specialųjį ugdymą. Remiantis šio tyrimo duomenimis, dažniausiai mokykloms vadovauja pirmąją vadybinę kategoriją turintys vadovai (77%), antrąją vadybinę kategoriją turi 22% apklaustųjų, o trečiąją – 1%. Dažniausiai mokykloms vadovauja 21 m. ir didesnę pedagoginį darbo stažą turintys asmenys ir dirbantys vadovaujamojį darbą nuo 5 iki 15 metų (žr. 17 paveikslą). Dauguma vadovų yra įgiję aukštąjį išsilavinimą (87%), 10% baigė aukštąsias studijas (magistrantūrą, doktorantūrą), 3% dar nebaigė aukštojo mokslo ar įgijo kitokį išsilavinimą.

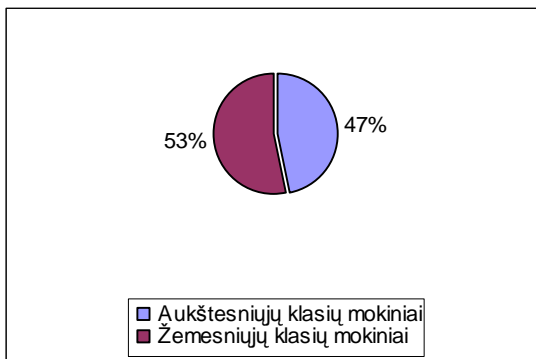


17 pav. Vadovų pasiskirstymas pagal pedagoginio ir vadybinio darbo stažą (N = 180)

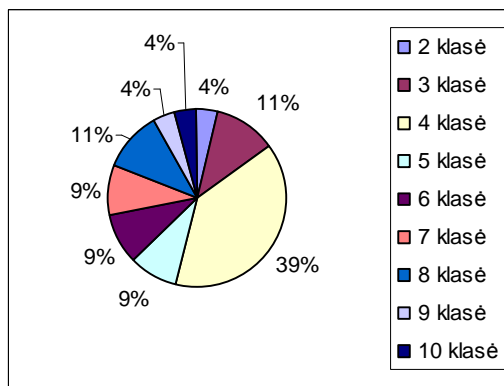
Daugiausiai apklausta vadovų, kurių vadovaujamosiose mokyklose mokosi 100–500 mokinių (45%), nuo 500 iki 1000 – 19%, virš 1000–21%, iki 100 – 15%. Daugiausiai buvo vadovų, nurodžiusių, kad jų mokykloje yra ugdoma nuo 30 iki 100 SUP turinčių mokinių (40%), 35% nurodė nuo 10 iki 30 mokinių, 17% – iki 10 mokinių, 8% – virš 100 mokinių. Išsami socialinių-demografinių duomenų analizė pateikiama 7 priede.

**Interviu metodu** buvo apklausti 53 moksleiviai, besimokantys Šiaulių, Klaipėdos miestų, Kaišiadorių ir Radviliškio rajonų vidurinėse mokyklose (iš viso 9 mokyklose). Kiekvienoje mokykloje vidutiniškai buvo apklausiami po 6 moksleivius, kurie buvo pasirenkami atsitiktinai, pagal SUP turinčių moksleivių sąrašą tikslingai renkant tik pagal klases. Pateikiamos apklausoje dalyvavusių moksleivių socialinės-demografinės charakteristikos.

Tarp apklaustųjų 70% (N = 37) sudarė berniukai, o 30% (N = 16) – mergaitės. Aukštesnėse ir žemesnėse klasėse apklaustųjų mokinių skaičius panašus (žr. 18, 19 paveikslus).



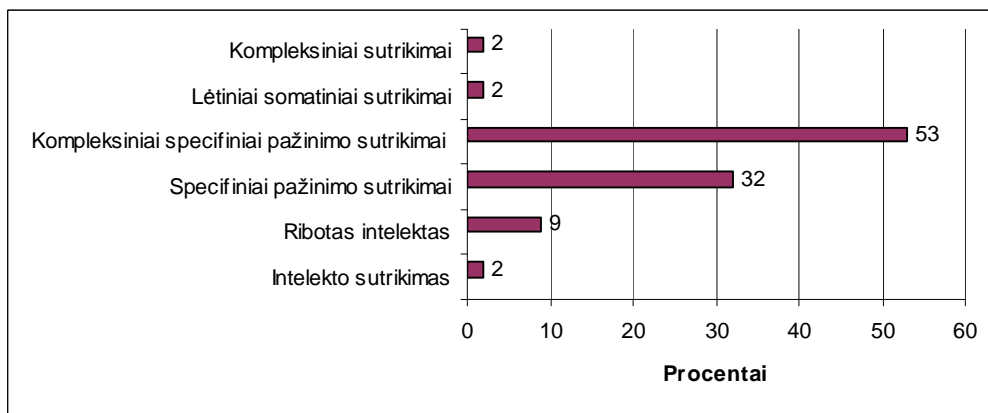
**18 pav.** Mokinių pasiskirstymas koncentruose (N = 53)



**19 pav.** Mokinių pasiskirstymas pagal klases (N = 53)

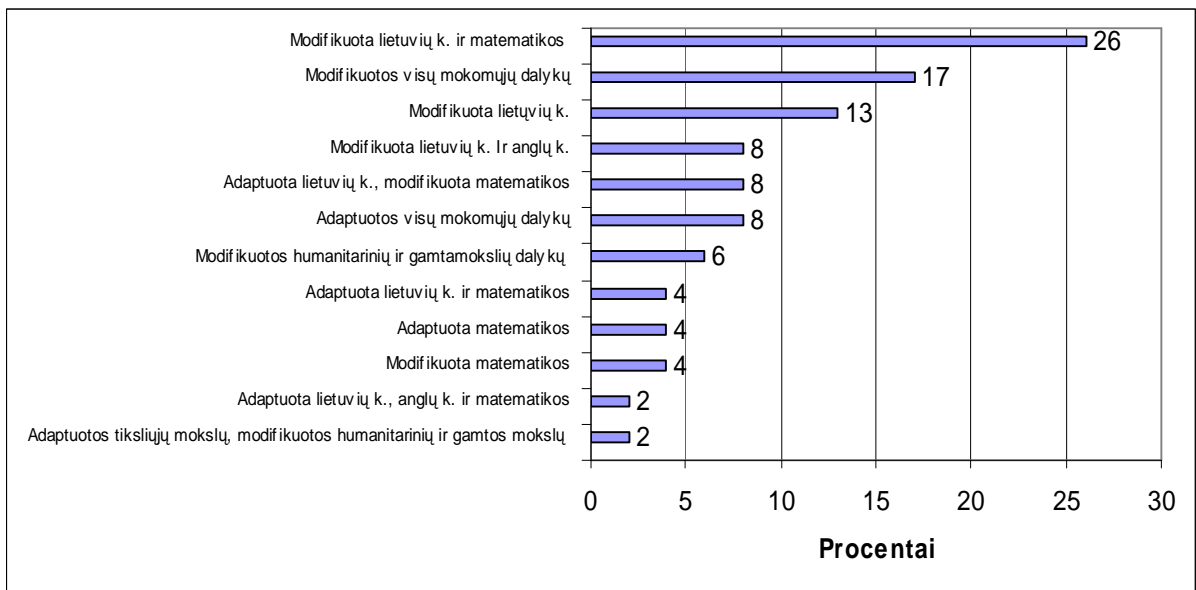
Pagal amžių daugiausiai apklausta 10 m. (N = 14), 11 m. (N = 8) vaikų, kurie mokėsi 4 klasėje, devyni mokiniai buvo 9 m., penki mokiniai – 14 m., keturi mokiniai – 16 m., po tris mokinius apklausta 12 m., 13 m., 17 m., po du mokinius 8 m. ir 15 m.

Tyrimo dalyvavusių mokinių SUP įvertinimą dažniau atliko miesto ar rajono PPT (72% atvejų) nei mokyklos SUK (28% atvejų). Šių moksleivių SUP lėmė įvairūs sutrikimai (žr. 20 paveikslą).



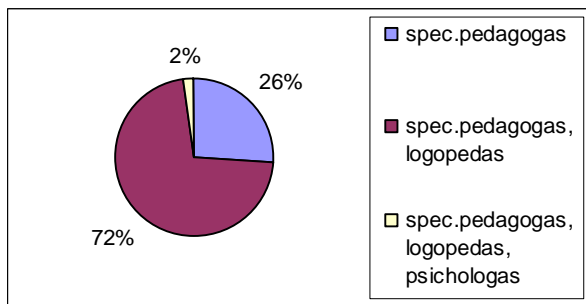
**20 pav.** Apklaustų moksleivių SUP lemiantys sutrikimai (N = 53)

Dažniausiai nurodoma mokymosi sunkumų priežastis – kompleksiniai specifiniai pažinimo sutrikimai (53%) arba specifiniai pažinimo sutrikimai (32%). Ribotas intelektas konstatuotas penkiems mokiniams (9%), apklaustas vienas moksleivis, kurio mokymosi sunkumus lėmė kompleksinis sutrikimas (fiziniai ir judėjimo (VCP), lėtinis somatinis ir neurologinis (hidrocefalija), specifiniai pažinimo sutrikimai), vienas moksleivis nežymiai sutrikusio intelekto ir vienas moksleivis, kurio mokymosi sunkumus lemia somatinis sutrikimas (Riklinhauzeno liga). Mokiniai buvo ugdomi pagal jų SUP atitinkančias individualizuotas ugdymo(si) programas (žr. 21 paveikslą).

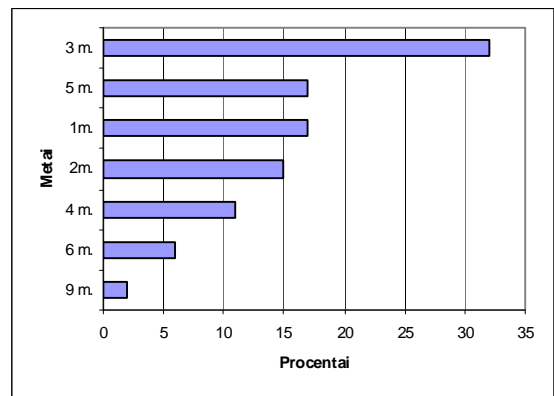


21 pav. Mokinių pasiskirstymas pagal individualizuotas ugdymo(si) programas (N = 53)

Iš viso buvo aptikta dvylika ugdymo turinio individualizavimo variantų, iš kurių dažniausias – modifikuojama lietuvių kalbos ir matematikos programa (26%), dažnas visų mokomųjų dalykų turinio modifikavimas (17%) arba tik lietuvių kalbos turinio modifikavimas (13%), kas leidžia hipotetiškai teigti, jog daugumos apklaustųjų SUP nedideli. Mokiniai sulaukia specialiojo pedagogo, logopedo ir tik vienu atveju psichologo pagalbos (žr. 22 paveikslą). Dažniausiai vienu metu teikiama ir specialiojo pedagogo ir logopedo pagalba (72%). Ilgiausia specialiosios pedagoginės pagalbos trukmė – devyneri metai, trumpiausia – vieneri metai (žr. 23 paveikslą). Daugiausiai apklausta mokinių, kurie tokią pagalbą gauna trejus metus (32%).



22 pav. Specialistai, teikiantys pagalbą mokiniams (N = 53)



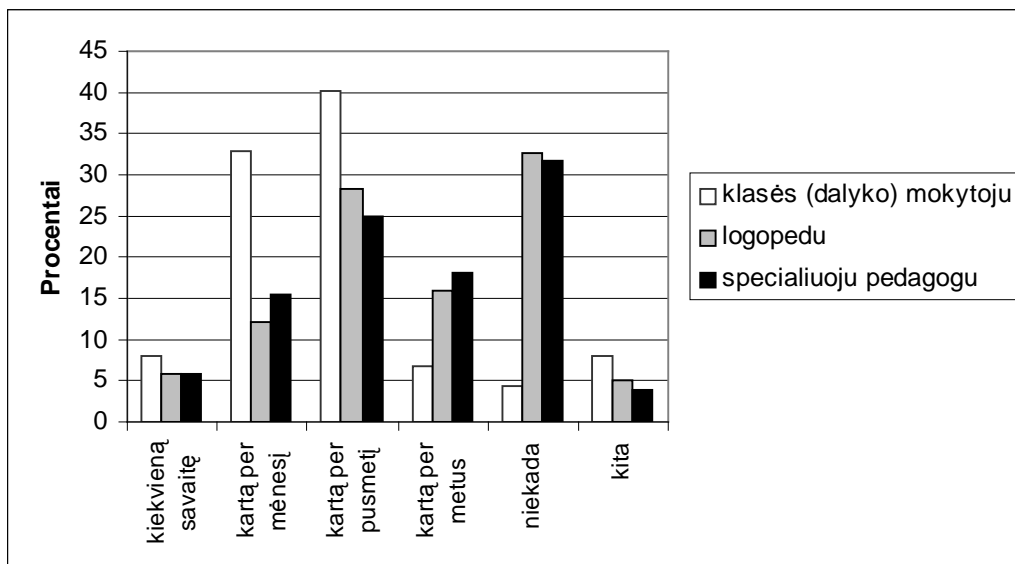
23 pav. Specialiosios pedagoginės pagalbos trukmė (N = 53)

## 2.2. Bendradarbiavimo veiklos patirtis mokykloje

Sukurta specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo sistema mokykloje ugdymo proceso dalyvius suburia į komandą. Visų ugdymo proceso dalyvių aktyvus *įsitraukimas ir dalyvavimas* identifikuojant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, planuojant veiklą, teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jos rezultatus, skatina tarpusavio pasitikėjimą ir pagarbą, leidžia išvengti nepagrįstų lūkesčių ir siekti bendradarbiavimo bei partnerystės (Dettmer ir kt., 1999). Norėdami identifikuoti bendradarbiavimo situacijas, siekėme atrasti

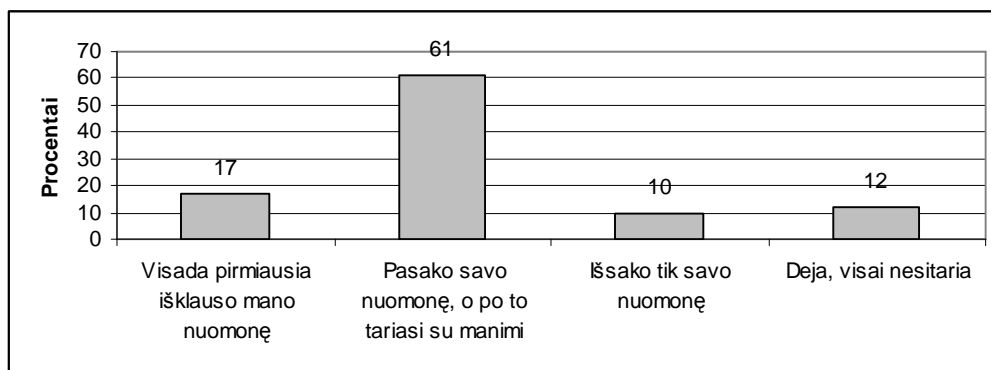
pagrindinius bendros veiklos, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, elementus, įvertinti pasirinktas bendravimo formas.

**Susitikimai.** Paaikškėjo, jog tėvai dažniausiai susitinka su klasės ar dalyko mokytoju. Daugiausiai apklaustųjų su klasės mokytoju susitinka bent kartą per pusmetį (40%), trečdalis (33%) – kartą per mėnesį. 8 iš 100 su mokytoju bendrauja kiekvieną savaitę, 7 iš 100 – kartą per metus, o 4 iš 100 – niekada. Kiek kitokia bendravimo su specialistais situacija. Beveik 32% tėvų teigia, kad jie niekada nesusitinka su specialistais (nei su logopedu, nei su specialiuoju pedagogu). Kas ketvirtas teigė, kad su logopedu (28%) ir su specialiuoju pedagogu (25%) susitinka kartą per pusmetį, beveik kas penktas (16% ir 18%) teigė bendraujantis bent kartą per metus. 16% kas mėnesį susitinka su specialiuoju pedagogu, o 12% – su logopedu. Kai kurie (6 iš 100) su specialistais susitinka kiekvieną savaitę. Susitikimų dažnumas pavaizduotas 24 paveiksle.



24 pav. Tėvų susitikimų su pedagogais dažnumas (N = 489)

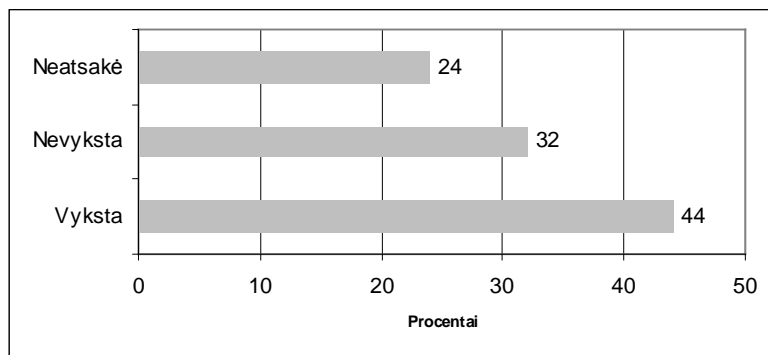
Pedagogai, priimdami svarbius sprendimus dėl vaiko ugdymo, Lietuvos Respublikos įstatymų yra įpareigojami tartis su tėvais ir ieškoti bendrų sprendimų. Apibendrinus rezultatus paaikškėjo, kad 80% tėvų nurodė, jog pedagogai dažniausiai tariasi su tėvais (17% tėvų teigė, jog visuomet pedagogai pirmiausia išklauso jų nuomonę, 61% nurodė, kad jie savo nuomonę gali pareikšti tik po to, kai pasisako pedagogai). Rečiau, bet pasitaikė atveju, kai pedagogai buvo linkę išsakyti tik savo nuomonę ar visai nesitarti (žr. 25 paveikslą).



25 pav. Tėvų įtraukimas priimant su vaiko ugdymu susijusius sprendimus (N = 483)

Tėvų paklausus, ar vyksta visų vaikų ugdančių asmenų (įtraukiant ir Jus) pasitarimai paaikškėjo, jog trečdalis (32%) tėvų tokiuose susitikimuose nedalyvauja, nes jie nėra organizuojami. Net 24% apklaustųjų į šį klausimą neatsakė (žiūr. 26 paveikslą).

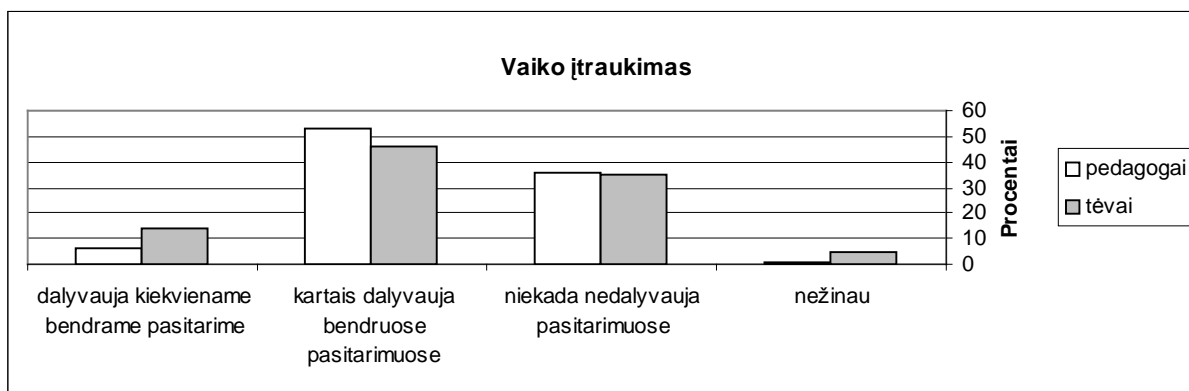




26 pav. Bendri ugdymo proceso dalyvių pasitarimai (N = 489)

Galima tik spėlioti, kodėl toks didelis neatsakiusių skaičius, tačiau viena iš galimų prielaidų – tėvai nesuprato, apie kokius pasitarimus kalbama, nes tokiuose pasitarimuose nedalyvauja. Tėvų, bent kartą dalyvavusių visų ugdytojų pasitarime, nebuvo nė pusės (44%). Tokie rezultatai rodo, kad bendras problemų, susijusių su mokinių specialiaisiais ugdymosi poreikiais, sprendimas nėra tapęs natūraliu reiškiniu.

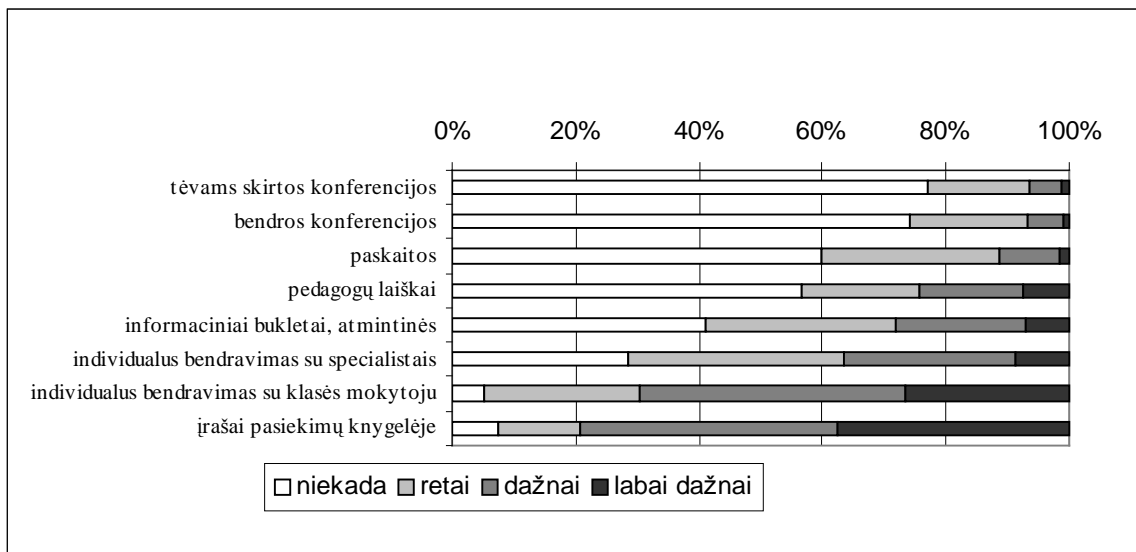
**Mokinio, turinčio SUP, įtraukimas ir dalyvavimas sprendžiant ugdymosi problemas.** Tėvų ir pedagogų buvo klausama, kaip dažnai pastaruoju metu bendruose pasitarimuose, susijusiuose su konkrečiu vaiko ugdymosi problemomis dalyvauja pats mokinys (vaikas). Pedagogų ir tėvų atsakymai beveik sutapo (žr. 27 paveikslą).



27 pav. Vaiko įtraukimas sprendžiant jo problemas (N = 489)

Paaiškėjo, jog ugdymo realybėje dažniausi atvejai, kai mokinys (vaikas) tik *kartais dalyvauja* bendruose pasitarimuose kartu su suaugusiaisiais (taip teigė 53% pedagogų ir 46% tėvų). Net trečdalis apklaustųjų (36% pedagogų ir 35% tėvų) teigė, kad vaikas *niekada nedalyvauja* pasitarimuose. Tik labai nedidelė dalis apklaustųjų (6% pedagogų ir 14% tėvų) teigė, kad vaikas *dalyvauja kiekviename* bendrame pasitarime. Rezultatai rodo, kad pats svarbiausias ugdymo proceso dalyvis, sprendžiant jam aktualias problemas, dažniausiai lieka nuošalyje.

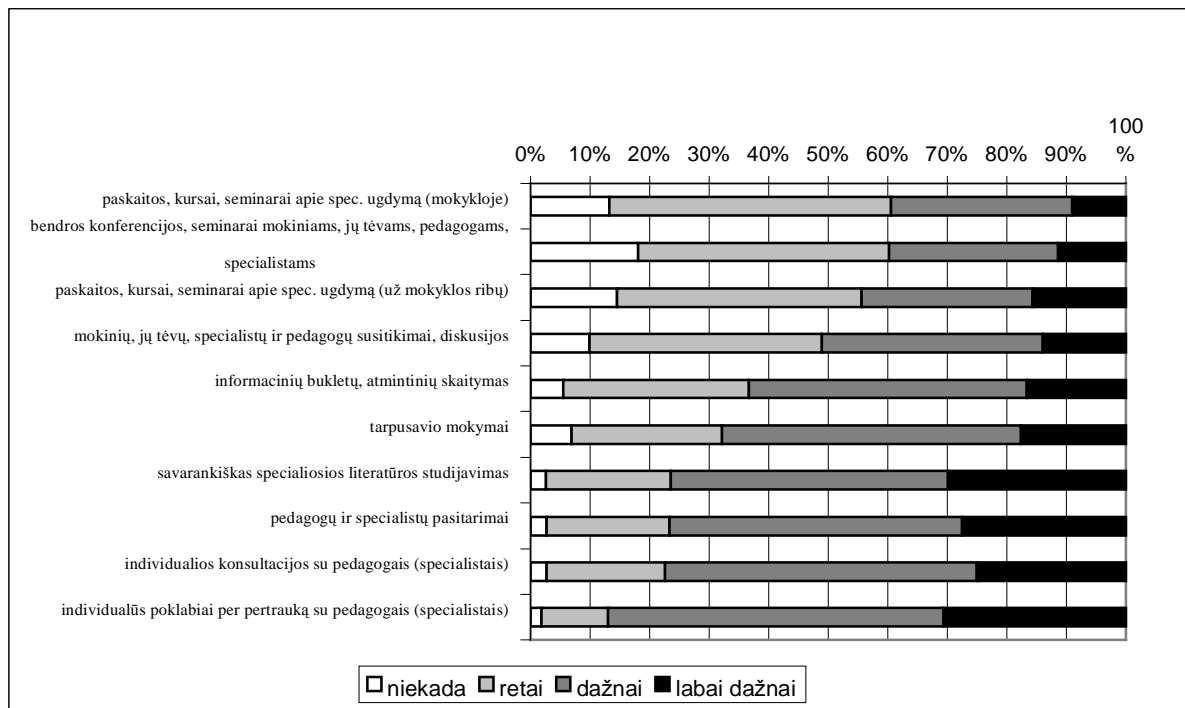
**Dalijimosi informacija formos (būdai).** Tėvų nuomone, pati populiariausia informacijos perdavimo forma – *įrašai pasiekimų knygelėje* (žr. 28 paveikslą).



28 pav. Tėvų nurodomos bendradarbiavimo formos (N = 489)

Net 79% apklaustųjų tėvų tokią informavimo priemonę įvardino kaip dažną arba labai dažną. Gana dažnai tėvai apie vaiko ugdymąsi sužino *individualiai bendraudami su klasės mokytoju* (70% - dažnai ir labai dažnai). Vertindami kitus keitimosi informacija būdus tėvai dažniau žymėjo žodelius *retai* arba *niekada*. Rečiausiai pasitaiko tokios formos kaip *tėvams skirtos konferencijos* (77% nurodė, kad niekada tokių renginių nevyksta), *bendros konferencijos* tėvams, mokiniams, pedagogams ir specialistams (74% teigė – niekada), *paskaitos* (60% nurodė, kad niekada nevyksta, 29% – retai), *pedagogų laiškai* (57% niekada negauna pedagogų laiškų, o 19% – retai), *informaciniai bukletai, atmintinės* (niekada – 41%, retai – 31%), *individualus bendravimas su specialistais* (niekada – 29%, retai – 35%).

**Pedagogai**, vertindami tarpusavio (t.y. tarp pedagogų) informacijos keitimosi būdus, dažniausiai nurodė (žr. 29 paveikslą) vieną iš pedagogų tarpusavio bendravimo formų - *individualius pokalbius per pertrauką su pedagogais arba specialistais* (kad tokie pokalbiai vyksta labai dažnai nurodė 30,6 % pedagogų, dažnai – 56,4 %).

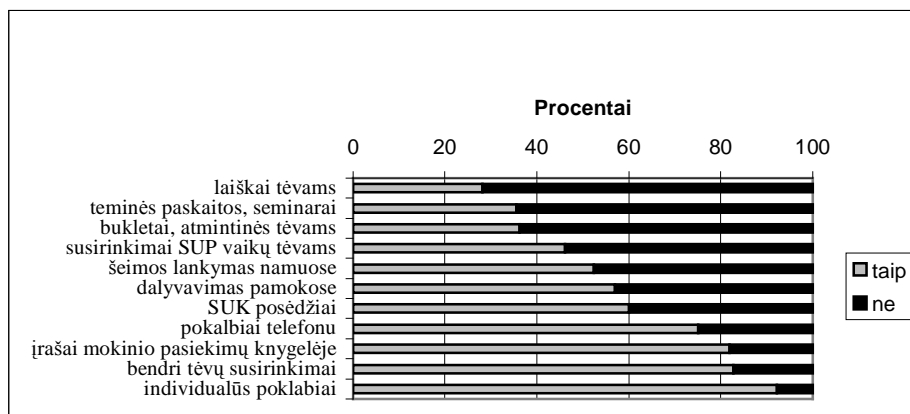


29 pav. Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo formos (N = 688)

Dažnai buvo minimos *individualios konsultacijos su pedagogais ar specialistais* (labai dažnai – 53%, dažnai – 25%), *pedagogų ir specialistų pasitarimai* (labai dažnai – 41%, dažnai – 56,4 %).

– 28%, *savarankiškas specialiosios literatūros studijavimas* (labai dažnai – 30%, dažnai – 27%), *tarpusavio mokymai* (labai dažnai – 18%, dažnai – 50%), *informacinių bukletų, atmintinių skaitymas* (labai dažnai – 17%, dažnai – 47%). Rečiausiai naudojamos tokios formos kaip *paskaitos, kursai, seminarai apie specialųjį ugdymą mokykloje* (niekada – 13%, retai – 13%), *bendros konferencijos, seminarai mokiniams, jų tėvams, pedagogams, specialistams* (niekada – 18%, retai – 42%), *paskaitos, kursai seminarai už mokyklos ribų* (niekada – 15%, retai – 41%), mokinių, jų tėvų, specialistų ir pedagogų susitikimai, diskusijos (niekada – 10%, retai – 39%).

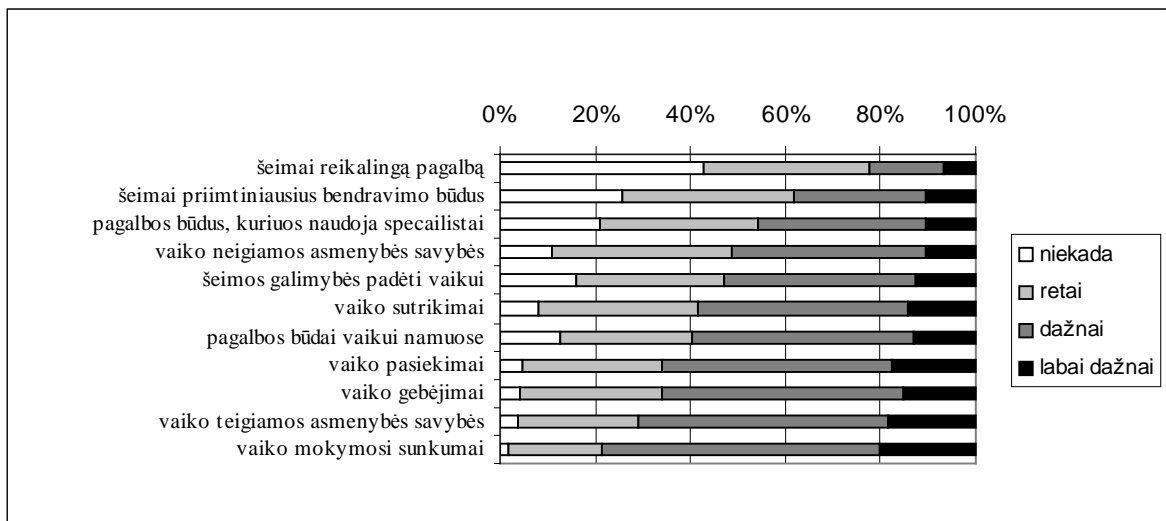
Bendraudami **su tėvais** pedagogai dažniausiai naudoja tokias informacijos keitimosi formas kaip *individualūs pokalbiai* (92%), *bendri tėvų susirinkimai* (83%), *įrašai mokinio pasiekimų knygelėje* (82%), *pokalbiai telefonu* (75%), *specialiojo ugdymo komisijos posėdžiai* (60%), *pakvietimas dalyvauti pamokose* (57%). Rečiausiai pedagogai rašo *laiškus tėvams* (ne – 72%), organizuoja *temines paskaitas, seminarus* (ne – 65%), ruošia *bukletus, atmintines tėvams* (ne – 64%), organizuoja *susirinkimus tik SUP turinčių mokinių tėvams* (ne – 52%), *lanko šeimą namuose* (ne – 48%) (žr. 30 paveikslą).



**30 pav.** Pedagogų nurodomos bendradarbiavimo formos su tėvais (N = 688)

Akivaizdu, kad vis dar populiariausia bendravimo priemonė – mokinio pasiekimų knygelė arba individualūs pokalbiai. Žinoma, tokios bendravimo formos leidžia perduoti informaciją, tačiau ne visuomet užtikrina pasikeitimą informacija ir neskatina bendro problemų sprendimo.

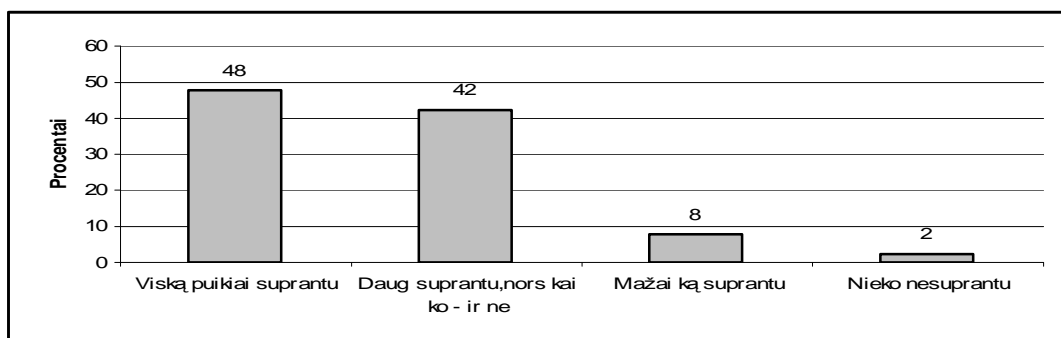
**Informacijos pobūdis.** Mokslinėje literatūroje neretai akcentuojama informacijos pozityvumo svarba bendraujant su tėvais ir mokiniu, turinčiu SUP. *Tėvų apklausos duomenys* rodo (žr. 31 paveikslą), jog tėvai kalbėdamiesi su pedagogais dažniausiai girdi informaciją, susijusią su *vaiko mokymosi sunkumais* (labai dažnai – 20%, dažnai – 58%), neretai aptariamoms ir *vaiko teigiamoms asmenybės savybėms* (labai dažnai – 19%, dažnai – 53%), *vaiko gebėjimais* (labai dažnai – 15%, dažnai – 51%), *pasiekimais* (labai dažnai – 18%, dažnai – 48%), *pagalbos būdai vaikui namuose* (labai dažnai – 13%, dažnai – 27%), *vaiko sutrikimais* (labai dažnai – 14%, dažnai – 44%).



31 pav. Informacijos turinys: tėvų apklausos rezultatai (N = 489)

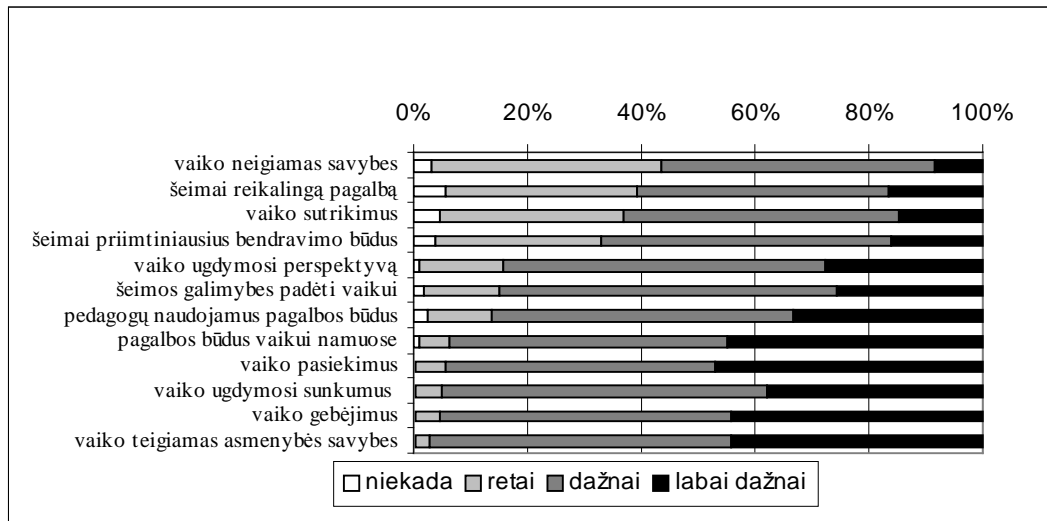
Mažiausiai dėmesio skiriama ir rečiausiai aptariama *šeimai reikalinga pagalba* (niekada – 43%, retai – 35%), *šeimai priimtinausi bendravimo būdai* (niekada – 26%, retai – 36%), *pagalbos būdai, kuriuos naudoja specialistai dirbdami su vaiku* (niekada – 21%, retai – 33%), *vaiko neigiamos asmenybės savybės* (niekada – 11%, retai – 38%), *šeimoms galimybės padėti vaikui* (niekada – 16%, retai – 31%).

Bendraudami su tėvais pedagogai neturėtų demonstruoti savo galios naudodamiesi profesine leksika. Vienas iš svarbių veiksnių, siekiant pilnavertės sąveikos su tėvais, – paprasta ir tėvams suprantama kalba. Remiantis tėvų apklausos rezultatais (žr. 32 paveikslą) galima teigti, kad nemaža dalis tėvų dažniausiai puikiai viską supranta (48%), tačiau daugiau nei pusė apklaustųjų atsiduria ne itin malonioje situacijoje, kai nesupranta arba ne visiškai supranta, ką jiems sako pedagogai (nieko nesupranta – 2% tėvų; mažai ką supranta – 8%; daug supranta, nors kai ko – ir ne – 42%).



32 pav. Pedagogų profesinės leksikos supratimas (N = 489)

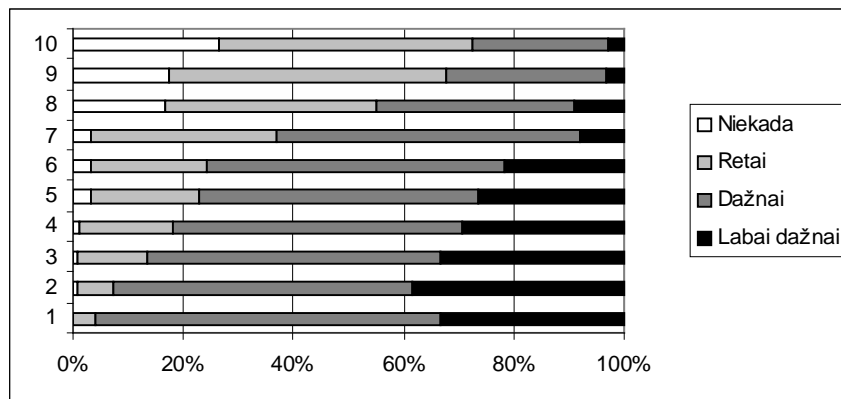
**Pedagogų apklausos duomenys.** Vertindami tuos pačius teiginius, kaip ir tėvai, pedagogai gana uoliai prie kiekvieno teiginio žymėjo žodelius *labai dažnai* ir *dažnai* (žr. 33 paveikslą).



33 pav. Informacijos turinys: pedagogų apklausos rezultatai (N = 688)

Visgi išryškėjo keletas sričių, kurias pedagogai įvertino kaip rečiausiai aptariamąs: *vaiko neigiamas asmenybės savybes* (niekada – 3%, retai – 40%), *šeimai reikalinga pagalba* (niekada – 6%, retai – 34%), *vaiko sutrikimai* (niekada – 4%, retai – 32%), *šeimai priimtinausi bendravimo būdai* (niekada – 4%, retai – 29%). Pedagogams atrodo, kad jie kalbėdamiesi su tėvais dažniausiai mini vaiko teigiamas asmenybės savybes, gebėjimus ir pasiekimus, o tėvai teigia, kad dažniausiai su pedagogais tenka kalbėtis apie vaiko ugdymosi sunkumus. Abi respondentų grupės nurodė, jog mažiausiai kalbama apie šeimai priimtinausius bendravimo būdus ir reikalingą pagalbą.

**Administracijos parama.** Viena iš sėkmingo bendradarbiavimo sąlygų – administracijos palaikymas ir parama. *Vadovų apklausos duomenys* rodo, kad administracijos atstovai (direktoriai ir jų pavaduotojai, koordinuojantys specialųjį ugdymą) demonstruoja moralinę paramą ir palaikymą: sudaro galimybes išvykti į kursus (labai dažnai – 33%, dažnai – 63%), skatina dalyvavimą projektinėje veikloje (labai dažnai – 39%, dažnai – 54%), asmeniškai išreiškia žodinę padėką, pagyrimą (labai dažnai – 34%, dažnai – 53%), viešai išreiškia žodinę padėką, pagyrimą asmenims, puikiai dirbantiems su SUP turinčiais mokiniais (labai dažnai – 29%, dažnai – 53%), sudaro galimybes rengti konferencijas, seminarus mokykloje (labai dažnai – 26%, dažnai – 51%). Rečiausiai naudojamos tokios palaikymo formos, kaip raštiški pagyrimai, paskatinimai komandoms, dirbančioms su SUP turinčiais mokiniais (niekada – 27%, retai – 47%), raštiški pagyrimai, paskatinimai už darbą su SUP turinčiais mokiniais individualiems asmenims (niekada – 17%, retai – 51%), kursų išlaidų apmokėjimas, finansinė parama (niekada – 17%, retai – 39%). Trečdalis (niekada – 3%, retai – 34%) vadovų teigė, kad nesudaromos pačios geriausios darbo sąlygos (kabinetai, priemonės) dirbantiems su SUP turinčiais mokiniais (žr. 34 paveikslą).



34 pav. Administracijos parama (N = 180)

1. Sudarau galimybes išvykti į kursus
2. Skatinu dalyvavimą projektinėje veikloje
3. Asmeniškai išreiškiu žodinę padėką, pagyrimą
4. Viešai išreiškiu žodinę padėką asmenims, puikiai dirbantiems su SP turinčiais mokiniais
5. Sudarau galimybes rengti konferencijas, seminarus mokykloje
6. Inicijuojau diskusijas, problemų, susijusių su SP mokinių ugdymu, aptarimus
7. Sudarau pačias geriausias darbo sąlygas (kabinetai, priemonės)
8. Randu galimybių apmokėti kursų išlaidas, paremti finansiškai
9. Individualiems asmenims teikiu raštiškus pagyrimus, paskatinimus už darbą su SP turinčiais mokiniais
10. Teikiu raštiškus pagyrimus, paskatinimus komandoms, dirbančioms su SP turinčiais mokiniais

Vadovai deklaruoja palaikymą ir moralinę paramą asmenims, dirbantiems su specialiuju ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, tačiau nepakankamai orientuojamasi į komandinio darbo rezultatus, ne visuomet sudaromos palankios darbo sąlygos. Administracijos atstovai susiduria su problemomis numatydami ir skirdami finansinę paramą.

### **Apibendrinamieji teiginiai**

§ Tenkinant SUP bendrojo lavinimo mokykloje, vaikai, turintys SUP, ir jų tėvai dažnai atsiduria atskirties situacijoje – su jais mažai bendraujama, dažnai nesuteikiama galimybių įsitraukti ir kartu spręsti vaikų ugdymo(si) problemų. Specialistai su tėvais tiesiogiai beveik visai nebendrauja.

§ Bendraudami su tėvais pedagogai stengiasi akcentuoti pozityvius vaiko ugdymo(si) aspektus, tačiau tėvai dažniausiai išgirsta pedagogų teiginius apie mokymosi sunkumus, ne visuomet supranta pedagogų leksiką. Mažai atsižvelgiama į šeimos poreikius (reikalingos pagalbos poreikį, šeimai priimtinausius bendravimo būdus), galimybes padėti vaikui.

§ Pedagogams bendraujant su tėvais vyrauja individualios ir dažnai vienkryptės informacijos perdavimo formos: individualūs pokalbiai, bendri tėvų susirinkimai, įrašai pasiekimų knygelėse, pokalbiai telefonu. Pedagogų tarpusavio bendravimas aktyvesnis, tačiau dažniau orientuotas į individualius pokalbius, konsultacijas, individualų tobulėjimą, o ne į komandinį darbą ir kolegialų problemų sprendimą.

§ Vadovai palaiko ir skatina asmenis, dirbančius su specialiuju ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, tačiau nepakankamai įvertina komandinio darbo rezultatus, ne visuomet sudaro tinkamas darbo sąlygas ir susiduria su problemomis numatydami ir skirdami finansinę paramą.

## **2.3. Tėvų socialinės nuostatos**

### **2.3.1. Tėvų socialinių nuostatų struktūra ir raiška**

Taikant faktorinės analizės metodą buvo nustatyta tėvų nuostatų į specialiųjų poreikių vaiką, į specialiąją pedagoginę pagalbą, į pokyčius ir bendradarbiavimą struktūra, kuri leido identifikuoti bendradarbiavimo situaciją lemiančius teigiamus ir neigiamus veiksnius. Tyrimu nebuvo siekiama atskleisti giluminę tėvų ar pedagogų nuostatų, kaip psichologinio ar socialinio konstrukto, struktūrą. Labiau buvo orientuojamasi į nuostatų, susijusių su bendradarbiavimo situacija, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, turinio specifiškumą ir atskleidžiamos pagrindinės nuomonių ir nuostatų tendencijos.

#### ***Tėvų nuostatos į savo vaiką***

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Tėvų nuostatų į savo vaiką struktūroje išryškėjo *vaiko socialinės emocinės savijautos, socialinės mokomosios*

veiklos kryptingumo, elgesio, orientuoto į normą, tikėjimo vaiko galimybės struktūriniai elementai (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

**Tėvų nuostatų į savo vaiką struktūra\* (N = 295)**

Struktūriniai komponentai ir testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
<b>VAIKO SOCIALINĖ EMOCINĖ SAVIJAUTA</b>					
Užsidaręs – bendraujantis	,70	35,8	,61	,81	,86
Dažniausiai nusivylęs – kupinas vilties	,68		,60		
Pavargęs – žvalus	,63		,55		
Liūdnas – linksmas	,62		,55		
Atstumtas kitų – priimtas kitų	,60		,54		
Greitai pavargstantis – ištvermingas	,53		,47		
Nepasitikintis – pasitikintis	,52		,46		
Įsitempęs – atsipalaidavęs	,43		,39		
<b>SOCIALINĖS MOKOMOSIOS VEIKLOS KRYPTINGUMAS</b>					
Tingus – darbštus	,70	35,8	,56	,71	,77
Stokojantis atsakomybės – atsakingas	,68		,54		
Įsiblaškęs – dėmesingas	,67		,54		
Vaikiškas, infantilus – brandus	,44		,37		
Pasyvus – aktyvus	,42		,36		
<b>ELGESYS, ORIENTUOTAS Į NORMĄ</b>					
Agresyvus – ramus	,80	45,3	,64	,75	,76
Piktas – patenkintas	,66		,55		
Piktnaudžiaujantis – nuoširdus	,63		,54		
Prieštaraujantis – paklusnus	,57		,49		
<b>TIKĖJIMAS VAIKO GALIMYBĖMIS</b>					
Negabus – gabus	,68	34,6	,55	,71	,79
Lydi nesėkmės – lydi sėkmė	,61		,49		
Negali pasiekti gerų rezultatų – pasiekia gerų rezultatų	,58		,47		
Beviltiškas – teikiantis vilčių	,55		,46		
Globojamas – savarankiškas	,48		,40		

Paaškinimai:

**L** – faktorinis svoris (remiantis pagrindinių komponentų metodu VARIMAX rotacija) parodo kintamųjų ir faktoriaus (ALFA faktorinės analizės modelis) statistinio ryšio glaudumą.

**%** – procentinis (kumuliatyvinis) dažnis parodo, kiek % priklausomojo kintamojo sklaidos gali būti paaiškinta nepriklausomuoju kintamuoju.

**r/itt** (*Item-Total-Correlation*) - testo žingsnio skiriamosios gebos rodiklis; iš esmės tai yra koreliacijos koeficientas, atspindintis statistinį ryšį tarp pavienio testo žingsnio įverčių ir bendro testo balo.

**$\alpha$**  (*Cronbach- $\alpha$* ) – testo vidinės konsistencijos koeficientas.

**KMO** (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) – skalės tinkamumas faktorinei analizei.

(-) – ženklas reiškia, kad įverčiai, gaunami už šį teiginį, turi būti perkoduojami atsakymo formato skaitmenines pozicijas pasukant 180° kampu.

Tiek šioje lentelėje, tiek ir vėliau pateikiamose lentelėse (2, 3, 4, 5, 6 lentelėse), atskleidžiančiose nuostatų struktūrą, pateikiami statistiniai parametrai atitinka skalės validumo reikalavimus. Skalių psichometrinė kokybė yra priimtina.

Nuostatų raiška. Kiekvienas asmuo, darantis ugdomąjį poveikį vaikui ir dalyvaujantis jo ugdymo procese, turi savitą vaiko akademinį pasiekimų ir tolesnės mokymosi perspektyvos, socialinės emocišės savijautos, elgesio suvokimą. Tenkinant moksleivių SUP, inkliuzinio mokymo sąlygomis itin svarbu, kad visi vaiko ugdytojai (tarp jų ir tėvai) tikėtų, jog kiekvienas vaikas gali mokytis ir patirti sėkmę (Van Dyke ir kt., 1997). Ši optimistinė vizija turėtų remtis holistiniu požiūriu ir apimti visapusišką vaiko tobulėjimą: akademinis pasiekimus, socialinę emocišę sritį, asmeninę ir kolektyvinę atsakomybę (NASBE, 1992). Tėvai, vertindami vaiko *socialinę emocišę savijautą* ( $M^1 = 2,84$ ), gana vieningai tvirtino, kad jų vaikas yra noriai bendraujantis (74%), kitų priimtas (72%) ir linksmas (72%) (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 1 lentelėje). Daugiau kaip pusė apklaustų tėvų savo vaikui priskyrė tokias savybes kaip ištvermingumas (50%) ir tikėjimas savo sėkme, vilties turėjimas (57%). Akivaizdu, kad dauguma tėvų palankiau vertina vaiko socialinę savijautą nei fizinę emocišę,

<sup>1</sup> M - subskalės vidutinis įvertis. Intervalas yra nuo 1 (vertina labai neigiamai) iki 4 (vertina labai teigiamai).

nes pusė apklaustųjų teigia, jog vaikas yra greitai pavargstantis (50%), daugiau kaip trečdalis mato savo vaiką ištempusį (39%), stokojantį pasitikėjimo (37%) ir pavargusį (33%). Nusakydami *socialinės mokomosios veiklos kryptingumą* ( $M = 2,42$ ) dauguma tėvų akcentavo vaiko išsiblaškymą (68%), neretai buvo minimas infantilumas (57%), atsakomybės stoka (52%). Pusė tėvų manė, jog vaikas yra gana aktyvus (53%) ir darbštus (49%), tačiau net 39% apklaustųjų jį vadino tinginiu. Įsitikinimas, jog vaikas yra tinginys, per daug išsiblaškęs ar tiesiog neatsakingas, – tai tikrųjų mokymosi sunkumų priežasčių nesupratimas arba ignoravimas, leidžiantis apkaltinti silpniausiąjį, t. y. vaiką. Vaiko *elgesį* ( $M = 3,14$ ) dauguma tėvų vertina kaip orientuotą į normą: nuoširdus (77%), ramus (74%), patenkintas (61%). Beveik pusė apklaustųjų tėvų pripažįsta, kad vaikas negali pasiekti gerų rezultatų (48%), kas trečias apklaustasis teigė, kad vaikas yra negabus (37%), jį lydi nesėkmės (33%), tačiau didžioji dauguma savo vaikų nevertina kaip beviltiškų ir yra nusiteikę gana optimistiškai (73%). Tėvai tiki vaiko galimybėmis ( $M = 2,65$ ). Apibūdinant tėvų nuostatų į savo vaiką ypatumus, galima reziumuoti, jog tėvai teigiamai vertina vaiko socialinę savijautą, elgesį, linkę tikėti vaiko galimybėmis ir sėkme. Neigiamų pasisakymų padaugėja vertinant vaiko emocinę būseną ir socialinės mokomosios veiklos kryptingumą.

### ***Tėvų nuostatos į vaikų dalyvavimą sprendžiant ugdymosi problemas***

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Tėvų nuostatų į vaikų dalyvavimą sprendžiant ugdymosi problemas struktūrą sudaro tokie komponentai kaip *suaugusiųjų dominavimo argumentavimas, vaiko įtraukimo neigimas* (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

### **Tėvų nuostatų į vaikų dalyvavimą sprendžiant ugdymosi problemas struktūra (N = 423)**

Struktūriniai komponentai ir testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
<b>SUAUGUSIŲJŲ DOMINAVIMO ARGUMENTAVIMAS</b>					
Vaikui nėra būtina dalyvauti aptariant jo problemas, nes tėvai ar kiti suaugusieji gali jam viską papasakoti.	,81	27,2	,67	,77	,84
Suaugusiųjų pokalbio turinys gali traumuoti vaiko psichiką, todėl vaikui geriau to negirdėti.	,60		,58		
Suaugusieji geriau išmano vaiko problemas ir žino, kaip padėti, todėl pats vaikas mažai ką galėtų bepridurti.	,53		,56		
<b>VAIKO ĮTRAUKIMO NEIGIMAS</b>					
Jei vaikas dalyvautų kartu su suaugusiaisiais aptariant jo problemas, tai jis vis tiek nieko nesuprastų.	,86	23,3	,55	,63	,84
Vaikai sugeba suprasti, apie ką kalba suaugusieji, ir įsitraukti į problemų sprendimą (-).	,40		,40		
Vaikai dažniausiai nenori dalyvauti aptariant jų problemas, todėl nereikia versti jų tai daryti.	,34		,38		

Nuostatų raiška. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių moksleivių tėvai pritaria *suaugusiųjų dominavimą argumentuojančioms* nuostatoms ( $M = 2,76$ ). Daugiau kaip pusė tėvų autoritariškai teigia, jog tik suaugusieji gali išspręsti vaiko problemas (59%), paties vaiko vaidmuo nėra reikšmingas, nes suaugusieji atstovauja vaiko interesams ir perduoda tik tą informaciją, kuri būtina (57%) (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 2 lentelėje). Kiti suaugusiųjų dominavimą bando argumentuoti vaiko interesų gynimu „suaugusiųjų pokalbio turinys gali traumuoti vaiko psichiką, todėl vaikui geriau to negirdėti“ – 66%. *Vaiko įtraukimo neigimo* subskalės vidutinis įvertis ( $M = 2,43$ ) rodo, jog tėvai argumentuodami už suaugusiųjų dominavimą kategoriškai nepaneigia vaiko įtraukimo idėjos ir nesumenkina jo galimybių įsitraukti į problemų sprendimą. Net 71% tėvų mano, jog vaikai visiškai pajėgūs suprasti, apie ką kalba suaugusieji ir įsitraukti į problemų sprendimą, tačiau linkę ieškoti galimų priežasčių vaiko nedalyvavimui pateisinti. 66% tėvų pritaria teiginiui vaikai dažniausiai nenori dalyvauti aptariant jų problemas, todėl nereikia versti jų tai daryti. Tėvai pripažįsta vaiko sugebėjimą dalyvauti sprendžiant jo problemas, tačiau vaiko vaidmenį sumenkina išskeldami suaugusiųjų autoritetą.



### Tėvų nuostatos į specialiąją pagalbą

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Tėvų nuostatų į specialiąją pagalbą struktūrą sudaro *pasitikėjimas specialistais, specialioji pagalba kaip vaiko atskirtis, ugdymo rezultatų nematymas* (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

#### Tėvų nuostatų į specialiąją pagalbą struktūra (N = 357)

Struktūriniai komponentai ir testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
<b>PASITIKĖJIMAS SPECIALISTAIS</b>					
Esu labai patenkintas vaikui teikiama pagalba.	,72	19,7	,60	,72	,75
Visi vaiką ugdatys pedagogai puikiai supranta, ką išgyvena vaikas, patiriantis mokymosi sunkumų, ir kaip jaučiasi jo šeima.	,67		,52		
Puikiai žinau, ką su mano vaiku veikia specialistai, kaip padeda.	,63		,56		
Dauguma pedagogų tik "atlieka pareigą" ir nesigilina nei į vaiko, nei į jo šeimos poreikius (-).	,44		,42		
Mano vaikui labai naudinga specialistų pagalba.	,31		,32		
<b>SPECIALIOJI PAGALBA KAIP VAIKO ATSKIRTIS</b>					
Išėjimas iš klasės pas specialųjį pedagogą traumuoja ir žemina vaiką.	,79	13,4	,57	,73	,75
Manau, kad nereikalingas toks žeminantis mokymas atskirai nuo klasės draugų.	,67		,57		
<b>UGDYMO REZULTATŲ NEMATYMAS</b>					
Specialistų pagalba neduoda jokių rezultatų.	,66	10,1	,38	,55	,75
Net neišvaizduoju, kokią pagalbą gauna mano vaikas mokykloje.	,52		,38		

Nuostatų raiška. Subskalių *pasitikėjimas specialistais, specialioji pagalba kaip vaiko atskirtis, ugdymo rezultatų nematymas* (žr. 6 lentelę) vidutiniai įverčiai (atitinkamai  $M=2,96$ ;  $M = 2,33$ ;  $M = 2,08$ ) leidžia teigti, jog didesnė dauguma tėvų palankiai vertina mokykloje teikiamą specialiąją pagalbą. Net 86% apklaustųjų išvelgia specialistų pagalbos naudą, 82% patenkinti teikiama pagalba. Vertinant pedagogų empatiją tėvų nuomonės šiek tiek labiau išsiskyrė, nes kas trečias iš apklaustųjų (34%) nepritarė teiginiui, jog visi vaiką ugdatys pedagogai puikiai supranta, ką išgyvena vaikas, patiriantis mokymosi sunkumų, ir kaip jaučiasi jo šeima, ir daugiau kaip pusė tėvų (52%) pritarė teiginiui, kad dauguma pedagogų tik "atlieka pareigą" ir nesigilina nei į vaiko, nei į jo šeimos poreikius. Kas trečias (29%) nežino, ką su vaiku veikia specialistai, kaip padeda. Nors bendros tendencijos išryškina palankias nuostatas į vaikui teikiamą pagalbą, specialistus, vis dėlto nemaža dalis tėvų specialiosios pagalbos teikimą, kai vaikas epizodiškai ugdomas atskirai nuo klasės draugų, vertina kaip atskirtį. Net 44% tėvų vadina tai žeminančiu mokymu, o 37% mano, kad išėjimas iš klasės pas specialųjį pedagogą traumuoja vaiką. 30% tėvų mano, jog specialistų pagalba neduoda jokių rezultatų (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 3 lentelėje). Apibendrinant galima konstatuoti, jog didžioji dauguma tėvų supranta specialiosios pagalbos svarbą vaikui, pasitiki specialistais, tačiau net du penktadaliai apklaustųjų nėra patenkinti specialiosios pagalbos teikimo tvarka, kai vaikas yra priverstas palikti klasę ir ugdytis atskirai nuo bendraamžių.

### Tėvus įgalinanti informacija

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Skalėje, atspindinčioje tėvų nuostatas į gaunamą informaciją, testo žingsniai tarpusavyje buvo glaudžiai susiję ir sudarė vieną faktorių, kuris buvo pavadintas *tėvus įgalinanti informacija* (žr. 4 lentelę).

## Tėvus įgalinančios informacijos vertinimas (N = 416)

Testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
Žinau, kokie artimiausi tikslai iškelti mano vaikui ir už ką reikės atsiskaityti.	,67	37,9	,58	,80	,78
Esu informuotas, kaip ir kada galiu gauti specialistų pagalbą.	,66		,58		
Puikiai suprantu, kaip vyksta specialiosios pagalbos teikimo procesas.	,65		,57		
Susitikę su pedagogais visada kartu aptariame, ko artimiausiu laiku sieksime dirbdami su vaiku (tiek mokykloje, tiek namuose).	,61		,55		
Su vaiko individualiąja programa (modifikuota, adaptuota ar kt.) esu susipažinęs.	,61		,52		
Žinau, ką reiškia mano vaikui skirta individualioji programa (modifikuota, adaptuota).	,56		,50		
Man trūksta informacijos apie vaiko ugdymą mokykloje ir namuose (-).	,51		,47		

Nuostatų raiška. Tėvai gana priešaringai vertino turimą informaciją (žr. 7 lentelę), susijusią su vaikų specialiaisiais ugdymosi poreikiais. Daugiausia informacijos tėvai mano turį apie jų vaikui skirtą individualiąją programą (82% teigė supranta, ką ji reiškia), tačiau beveik kas trečias apklaustasis (29%) tvirtino, jog su pačia programa nėra susipažinęs. Du trečdaliai tėvų (66%) susitikę su pedagogais *visada aptaria, ko artimiausiu laiku sieks dirbdami su vaiku mokykloje ir namuose*, tačiau net 39% tėvų nežino artimiausių vaikui iškeltų tikslų, kas trečias (35%) nesupranta, kaip vyksta specialiosios pagalbos teikimo procesas, 40% teigė nežinantys, kaip ir kada galima gauti specialistų pagalbą. Beveik pusė apklaustųjų (48%) norėtų gauti daugiau informacijos apie vaiko ugdymą mokykloje ir namuose (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 4 lentelėje). Rezultatai rodo, jog nepakankamai išsamiai arba tėvams nesuprantamai informuojama apie specialiosios pagalbos teikimo procesą, galimybes gauti specialistų konsultaciją ir paramą, vaikui keliamus tikslus ir pagalbos galimybes.

*Tėvų nuostatos į savo vaidmenį*

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Tėvų nuostatos į savo vaidmenį struktūroje išryškėjo *išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimas vaikui ugdyti ir atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimas* (žr. 5 lentelę).

## Tėvų nuostatų į savo vaidmenį struktūra (N = 411)

Struktūriniai komponentai ir testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
<b>IŠTEKLIŲ (DĖMESIO IR LAIKO) SKYRIMAS VAIKUI UGDYTI</b>					
Rasčiau laiko susitikimams su vaiko mokytojais, jei kas nors juos organizuotų.	,66	38,2	,56	,73	,75
Norėčiau daugiau suprasti ir padėti savo vaikui.	,66		,53		
Norėčiau dažniau pasitarti su vaiko mokytojais.	,64		,53		
Reikėtų visada bendrai (tėvams, pedagogams, ...) spręsti iškilusias problemas.	,60		,48		
Kai esu kviečiamas į pasitarimus su pedagogais, visada stengiuosi dalyvauti.	,50		,44		
<b>ATSAKOMYBĖS UŽ VAIKO UGDYMĄ PASIDALIJIMAS</b>					
Mokykla turėtų prisiimti visišką atsakomybę už vaiko ugdymą (-).	,68	28,7	,39	,50	,56
Tėvai neturėtų kištis į vaiko ugdymą tai – mokyklos reikalas (-).	,55		,37		
Tėvai kartu su ugdančiais pedagogais yra vienodai atsakingi už vaiko ugdymą.	,29		,21		

Nuostatų raiška. Tėvai labai vieningai tvirtina (subskalės *išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimas vaikui ugdyti* vidutinis įvertis yra 3,57) norintys kartu spręsti iškilusias problemas (99%) ir *daugiau suprasti bei padėti savo vaikui* (98%). Beveik visi tėvai, kviečiami į bendrus pasitarimus, stengiasi juose dalyvauti (91%), norėtų dažniau pasitarti su vaiko mokytojais (88%), rastų tam laiko (91%). Absoliuti dauguma tėvų linkę dalytis su mokykla atsakomybe už vaiko ugdymą (subskalės *atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimas* vidutinis įvertis yra 3,45). Tėvai skiria sau tiek pat svarbų vaidmenį, ugdant vaiką, kaip ir mokyklai, todėl vieningai pritaria teiginiui *tėvai kartu su ugdančiais pedagogais yra vienodai atsakingi už*

vaiko ugdymą (95%) ir nesutinka su tokiais teiginiais, kaip *tėvai neturėtų kištis į vaiko ugdymą – tai mokyklos reikalas* (89%), *mokykla turėtų prisiimti visišką atsakomybę už vaiko ugdymą* (78%). Tiesa, 2 iš 100 tėvų vis dėlto norėtų atsiriboti ir visą atsakomybę skirti mokyklai, sau pasilikdami stebėtojo, vertintojo, kritiko ar kitą vaidmenį (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 5 lentelėje). Tėvai nori įsitraukti į vaiko ugdymo procesą ir veikti vaiko ugdymosi rezultatus.

### ***Tėvų psichologinė savijauta***

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Skalėje, atspindinčioje tėvų psichologinės savijautos ypatumus, testo žingsniai tarpusavyje buvo glaudžiai susiję ir sudarė vieną faktorių, kuris buvo pavadintas *tėvų psichologinė savijauta* (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

### **Tėvų psichologinė savijauta (N = 423)**

Testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
Esu nuolat įsitemęs, bijau, kad nervai neatlaikys (-).	,76	35,5	,67	,80	,83
Jaučiuosi kitų paliktas, atstumtas (-).	,68		,59		
Kai pagalvoju apie ateitį, darosi baisu (-).	,64		,58		
Kartais man atrodo, kad aš esu bevertis (-).	,63		,55		
Esu pavargęs (-).	,58		,53		
Kur besikreipiu mane mažai kas supranta (-).	,50		,46		
Aš turiu su kuo pasikalbėti apie save, savo vaiką.	,47		,39		
Aš esu visiškai ramus, pasitikiu savimi ir savo jėgomis.	,39		,35		

Nuostatų raiška. Šios skalės vidutinis įvertis yra 2,91. Duomenų analizė parodė, jog tėvai, auginantys SUP vaiką, nesijaučia vieniši (86% nesijaučia kitų palikti, atstumti; 84% turi su kuo pasikalbėti apie save, savo vaiką). Didesnė dauguma tėvų jaučiasi ramūs, savimi pasitikintys (74%), vertingi (79%). Daugiausia rūpesčių ir nerimo tėvams kelia mintys apie ateitį. Vertindami teiginį *kai pagalvoju apie ateitį darosi baisu*, daugiau kaip pusė (54%) apklaustų tėvų pasakė taip. Beveik tiek pat apklaustųjų (45%) teigė, kad jaučiasi pavargę, trečdalis jaučia nuolatinę įtampą (34%), kas trečias (30%) mano esąs neišgirstas ir nesuprastas. Dauguma SUP mokinių tėvų nesijaučia socialiai izoliuoti, tačiau yra šiek tiek pavargę, įsitemę, su nerimu žvelgia į ateitį (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 6 lentelėje).

Visų skalių nuostatų struktūros ir raiškos analizė rodo, jog mažiausiai nerimo turėtų kelti tėvų nuostatos į savo vaidmenį, gana palankios ir optimistiškos daugumos tėvų nuostatos į savo vaiką, sąlyginai gera kas aštunto iš apklaustų tėvų psichologinė savijauta. Daugiausia problemų išryškina tėvų nuostatos į specialiąją pagalbą, į vaikų dalyvavimą sprendžiant savo problemas bei įgalinančios informacijos turėjimas.

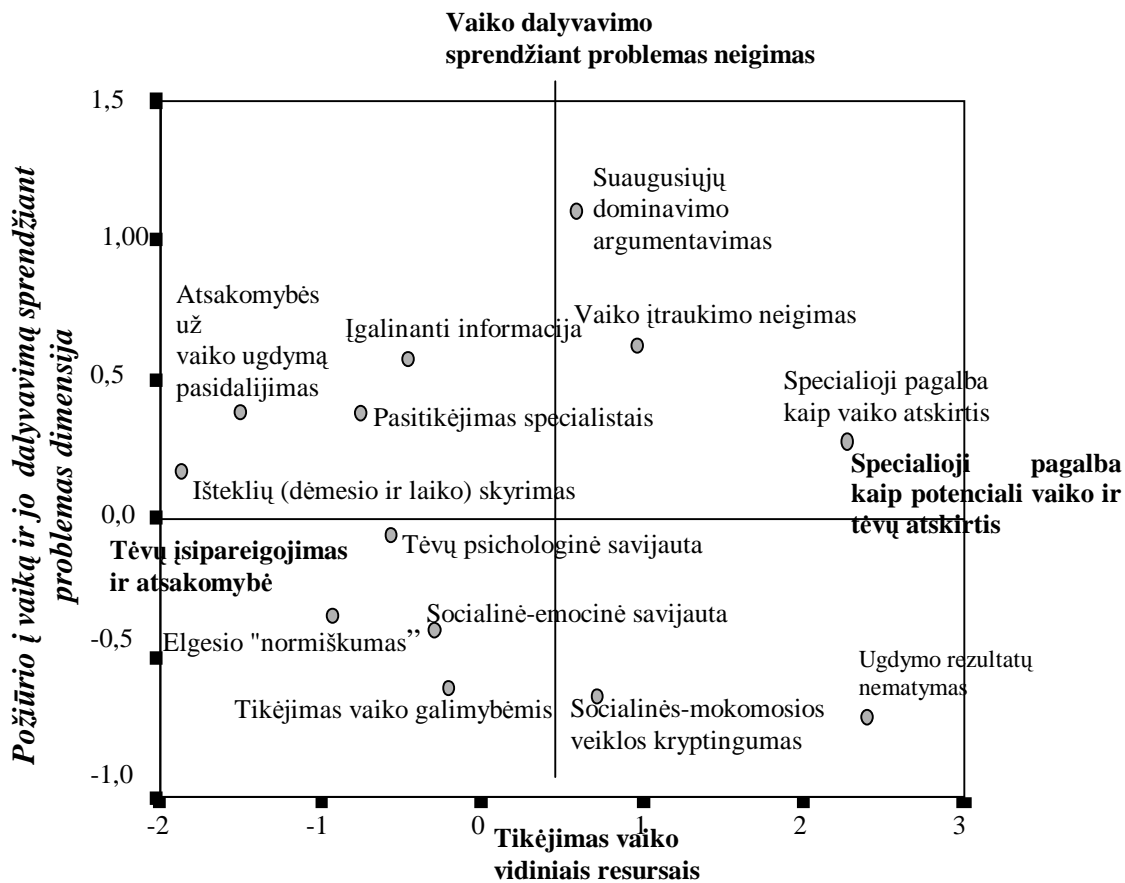
### **Tėvų nuostatų struktūrinių komponentų tarpusavio ryšiai**

Statistiškai reikšmingi sutapimai ir tarpusavio koreliacija nustatyta tarp daugumos komponentų (žr. 12 priedą, 1 lentelę). Daugiausiai komponentų statistiniais ryšiais siejasi su *tėvų psichologine savijauta*. Stebima stipri šio komponento koreliacija su tokiais tėvų nuostatų struktūriniais komponentais kaip *vaiko socialinė-emocinė savijauta, socialinės-mokomosios veikos kryptingumu, elgesio atitikimu normai, tikėjimu vaiko galimybėmis, išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimu vaiko ugdymui, atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimu*, silpnesnė koreliacija su *pasitikėjimu specialistais* bei atvirkštinis (neigiamas) ryšys su *ugdymo rezultatų nematymu, suaugusiųjų dominavimo argumentavimu, vaiko įtraukimo neigimu*. Daug reikšmingų ir esminių sutapimų yra tarp *atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimo* ir kitų nuostatų struktūrinių komponentų (*išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimo vaiko ugdymui, tėvų psichosocialinės savijautos, įgalinančios informacijos, pasitikėjimo specialistais* bei stiprus neigiamas atvirkštinis ryšys su *ugdymo rezultatų nematymu, specialiąją pagalbą kaip vaiko*

*atskirtimi, suaugusiųjų dominavimo argumentavimu ir silpnas atvirkštinis ryšys su vaiko socialine- emocine savijauta*). Galima konstatuoti, kad tėvai, kurie pasitiki specialistais, gauna pakankamai suprantamos informacijos, susijusios su vaiko ugdymu prisiima didesnę atsakomybę už vaiko ugdymosi rezultatus ir skiria daugiau savo dėmesio ir laiko vaikui ugdyti. Tokie tėvai rečiau išreiškia nepasitenkinimą vaiko ugdymo rezultatais, palankiau vertina specialiąją pedagoginę pagalbą. Interkoreliacinė analizė rodo, kad **specialioji pagalba kaip vaiko atskirtis** susijusi su *ugdymo rezultatų nematymu, suaugusiųjų dominavimo argumentavimu, vaiko įtraukimo neigimu, socialinės – mokomosios veiklos kryptingumu*, atvirkštiniu ryšiu siejasi su *įgalinančia informacija, atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimu*. **Vaiko įtraukimo neigimą** ir **suaugusiųjų dominavimo argumentavimą** sieja esminis koreliacinis ryšys. Šie du komponentai taip pat siejasi su *specialiąja pagalba kaip vaiko atskirtimi*, atvirkštine koreliacija su *tėvų psichologine savijauta*. Pastebėta, kad **tikėjimas vaiko galimybėmis** siejasi su *vaiko socialine-emocine savijauta, socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu, elgesio atitikimu normai, tėvų psichosocialine savijauta, išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimu vaiko ugdymui (silpna, tačiau statistiškai reikšminga koreliacija)*, atvirkštiniu ryšiu su *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*.

Interkoreliacinės analizės rezultatai rodo, kad tėvų situaciją bendradarbiavimo tenkinant SUP kontekste didele dalimi lemia jų psichologinė savijauta, o prisiimamą vaidmenį ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą lygiui įtakos turi bendravimo su pedagogais ir specialistais patirtis, dalijimosi informacija ypatumai, požiūris į specialiąją pedagoginę pagalbą.

Siekiant atrasti visuminę ir apibendrintą tėvų nuostatų struktūrą buvo taikytas daugiamačių skalių metodas (*Multidimensional Scaling MDS*). Į MDS modelį buvo įtrauktos visos faktorinėje analizėje naudotos skalės ir sudarytas MDS modelis (žr. 35 paveikslą). MDS rezultatai leido atrasti teoriškai prasmingą nagrinėjamų požymių kompleksinę struktūrą ir įvardyti abiejų modelių x ir y ašis. Nuostatų struktūrinių komponentų prasmingas išsidėstymas plokštumoje išryškino esmines dimensijas, apibūdinančias bendradarbiavimo situaciją tenkinant mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius.



**Atsakomybės už vaiko ugdymą prisiėmimo dimensija**

**35 pav.** Apibendrinta tėvų nuostatų stuktūra (Stress = 0,09; RSQ = 0,97).

Tėvų nuostatų struktūroje dominuoja dvi dimensijos: požiūrio į vaiką ir jo dalyvavimą sprendžiant problemas bei atsakomybės už vaiko ugdymą prisiėmimo. Požiūrio į vaiką ir jo dalyvavimą sprendžiant problemas dimensija susijusi su tokiais konstruktais, kaip tikėjimais vaiko vidiniais resursais ir vaiko dalyvavimo sprendžiant problemas neigimas. Atsakomybės už vaiko ugdymą prisiėmimo dimensija atspindi tokias kategorijas kaip tėvų išsipareigojimas ir atsakomybė ir specialioji pagalba kaip potenciali vaiko ir tėvų atskirtis. Kitaip tariant, tėvų bendradarbiavimo situaciją, tenkinant vaiko specialiusius ugdymosi poreikius, apibūdina dvi nuostatų struktūroje išryškėjusios dimensijos, kurių viena apsprendžia pasyvų vaiko vaidmenį bendradarbiavimo ir problemų sprendimo procese, o kita apibrėžia pozityvų tėvų sau skiriamą vaidmenį vaiko ugdymo(si) procese ir išryškina galimas tėvų ištraukimo į specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo procesą kliūtis, kurios susijusios su tėvų baime dėl vaiko ir šeimos atskirties.

**2.3.2. Tėvų sociodemografinių charakteristikų ir socialinių nuostatų ryšys**

Socialinių demografinių veiksnių įtaka nuostatų struktūriniais komponentams buvo tikrinama Kruskal-Wallis testu pasirinkus  $p \leq 0,05$  reikšmingumo slenkstį (žr. 9 priedą).

**Amžiaus įtaka.** Amžius turi įtakos požiūriui į vaikų dalyvavimą sprendžiant problemas, specialiosios pagalbos vertinimą ir tėvų psichosocialinę savijautą. Išreikšdami požiūrį į vaikų dalyvavimą sprendžiant problemas, jauni tėvai (iki 25 m. ir 26–39 m.) labiau nei kiti linkę pritarti suaugusiųjų dominavimui. 60–70 m. tėvai dažniau nei kiti specialiąją pagalbą vertina kaip vaiko atskirtį, mažiausiai linkę argumentuoti už suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas. 26–29 m. tėvai nepalankiausiai vertina ugdymo rezultatus. 40–59 m. tėvai išsiskiria nepalankiausiai vertinama savo psichologine savijauta.

**Gyvenamosios vietos įtaka.** Reikšmingi sutapimai pastebėti vertinant nuostatas į vaiką, į specialiąją pagalbą, tėvų psichologinę savijautą, tėvų prisiimamą vaidmenį, išsakant požiūrį į

vaikų dalyvavimą sprendžiant problemas. Miestuose (apskričių centruose) gyvenantys tėvai išreiškia didžiausią tikėjimą vaiko galimybėmis, mažiausiai neigia vaiko įtraukimo idėją ir rečiau nei kiti argumentuoja už suaugusiųjų dalyvavimą, labiausiai pasitiki specialistais, dažniau nei kiti linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą ir palankiausiai vertina savo psichologinę savijautą. Priešingą požiūrį aptariamais klausimais dažniausiai išsako kaime gyvenantys tėvai: argumentuoja suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas, neigia vaiko įtraukimą, nepalankiausiai vertina savo psichologinę savijautą, mažiausiai linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Rajono centre gyvenantys tėvai mažiausiai tiki vaiko galimybėmis. Vilniuje gyvenantys tėvai mažiausiai pasitiki specialistais. Kaime gyvenantys tėvai labiausiai linkę atsiriboti nuo vaiko ugdymo visą atsakomybę perduodami mokyklai, jie autoritariški turėdami galvoje vaiko įtraukimą.

**Išsilavinimo įtaka.** Išsilavinimas lemia požiūrį į vaikų dalyvavimą, specialiosios pagalbos vertinimą, įgalinančios informacijos vertinimą, tėvų psichologinę savijautą, tėvų prisiimamą vaidmenį. Tėvai, neturintys vidurinio išsilavinimo, dažniau nei kiti argumentuoja už suaugusiųjų dominavimą, nepalankiausiai vertina įgalinančią informaciją, savo psichologinę savijautą, mažiausiai skiria dėmesio ir laiko vaikui ugdyti bei rečiau nei kiti linkę dalintis atsakomybe už vaiko ugdymą. Turintys vidurinį išsilavinimą tėvai labiausiai pasitiki specialistais ir palankiausiai vertina įgalinančią informaciją. Tėvai, turintys aukštesnį išsilavinimą, palankiausiai vertina savo psichologinę savijautą ir labiau nei kiti linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Tėvai, kurių išsilavinimas nebaigtas aukštasis, mažiausiai pasitiki specialistais ir nepalankiausiai vertina vaiko socialinę emocinę savijautą. Aukštąjį išsilavinimą įgiję tėvai skiria daugiausia laiko ir dėmesio vaikui ugdyti. Baigę aukštąsias studijas tėvai palankiausiai vertina vaiko socialinę emocinę savijautą ir mažiausiai argumentuoja už suaugusiųjų dominavimą. Kuo menkesnis išsilavinimas, tuo pasyvesnis tėvų dalyvavimas vaiko ugdymo procese, bloga psichologinė savijauta, gerėjant išsilavinimo lygiui, didėja tėvų siekis dalyvauti vaiko ugdymo procese.

**Gyvenimo sąlygų įtaka.** Tėvai, turintys itin mažą gyvenamąjį plotą (iki 30 m<sup>2</sup>), dažniau nei kiti linkę nepalankiai vertinti vaiko elgesį ir labiau pasitikėti specialistais.

**Šeimyninės padėties įtaka.** Pilnoje šeimoje gyvenantys tėvai dažniau nei kiti linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Našliai(ės) labiau nei kiti argumentuoja už suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas. Nesukūrusios šeimos motinos mažiausiai argumentuoja už suaugusiųjų dominavimą, nepalankiausiai vertina įgalinančią informaciją ir mažiausiai linkusios dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą.

**Šeimos pajamų dydžio, tenkančio vienam žmogui, įtaka.** Gaunantys itin mažas pajamas tėvai labiau nei dideles pajamas turintys palaiko suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas, dažniau nemato ugdymo rezultatų, mažiau linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Pastebėta tendencija, kad kuo mažesnės pajamos, tuo blogesnė tėvų psichologinė savijauta. Šie rezultatai sutampa su McMillan, Turnbull (1983) tyrimo išvadomis, konstatuojančiomis, jog šeimos, gaunančios mažas pajamas, yra pasyvesnės dalyvaudamos vaiko ugdymo procese.

**Darbo įtaka.** Turintys nuolatinį darbą tėvai palankiau nei dirbantys laikinai ar visai neturintys darbo vertina vaiko elgesį, labiau tiki vaiko galimybėmis, geriau jaučiasi, prisiima aktyvesnį vaidmenį vaiko ugdymo procese – skiria daugiau dėmesio ir laiko, dalijasi atsakomybe už vaiko ugdymą. Bedarbiai dažniau nei kiti pasisako už suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas, nemato ugdymo rezultatų, nelinkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą, blogiau jaučiasi. Nedarbas neigiamai veikia tėvų psichologinę savijautą, apsunkina įtraukimo ir bendradarbiavimo procesą.

**Veiklos srities įtaka.** Dirbantys gamybos srityje mažiau nei dirbantys žemės ūkyje ar paslaugų sferoje tėvai palaiko suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas ir jaučiasi geriau nei kiti. Blogiausia savijauta dirbančių žemės ūkyje tėvų; jie mažiausiai tiki vaiko galimybėmis (labiausiai tiki dirbantys paslaugų sferoje), nelinkę dalytis atsakomybe už

vaiko ugdymą (labiausiai nori dalytis dirbantys paslaugų sferoje), dažniausiai pasisako už suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas.

**Užimamų pareigų įtaka.** Užimantys aukštas vadovų pareigas ar turintys asmenų, kuriems gali duoti nurodymų, tėvai jaučiasi geriau nei tie, kuriems nurodymus duoda kiti.

**Vaikų skaičiaus šeimoje įtaka.** Tėvai, auginantys 4–5 ir daugiau vaikų, labiau nei auginantys iki 4 vaikų linkę neigti vaiko įtraukimą sprendžiant jo problemas, blogiau jaučiasi. Kai šeimoje yra 6 ir daugiau vaikų, tėvai mažiau skiria dėmesio ir laiko vaikui ugdyti, nelinek su mokykla dalytis atsakomybe. Kuo daugiau vaikų šeimoje, tuo mažiau savo dėmesio ir laiko tėvai gali skirti vaikui ugdyti ir tuo didesnis noras atsakomybę už ugdymo rezultatus perduoti mokyklai.

**Vaiko, turinčio SUP, amžiaus įtaka.** Kuo didesnis vaikas, tuo tėvai palankiau vertina jo socialinę mokomąją veiklą. Pradinių klasių mokinių tėvai labiau nei aukštesniųjų klasių mokinių tėvai pasitiki specialistais, mano turį įgalinančios informacijos, labiau dalijasi atsakomybe už vaiko ugdymą. Aukštesniųjų klasių mokinių tėvai dažniau specialiąją pagalbą vertina kaip atskirtį, nemato ugdymo rezultatų, stokoja įgalinančios informacijos, mažiau dalijasi atsakomybe už vaiko ugdymą. Kuo vyresnis vaikas, tuo palankesnis vaiko socialinės mokomosios veiklos vertinimas, tačiau mažėja pasitikėjimas mokykla ir specialistais, išryškėja atskirties baimė ir nenoras dalytis atsakomybe.

**Kitų vaikų amžiaus įtaka.** Šeimoje auginantys daugiau vyresnio amžiaus vaikų tėvai palankiau vertina SUP turinčio vaiko socialinės mokomosios veiklos kryptingumą, o auginantys dar bent vieną, bet jaunesnio amžiaus vaiką skiria daugiau dėmesio ir laiko SUP vaikui ugdyti, tačiau dažniau pasisako už suaugusiųjų dominavimą sprendžiant vaiko problemas.

**Darželio lankymo įtaka.** Geresnė psichologinė savijauta tų tėvų, kurių ikimokyklinio amžiaus vaikai lankė darželį, jie labiau linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Nelankusių darželio vaikų tėvai dažniau išreiškia neigiamą požiūrį į vaikų dalyvavimą sprendžiant problemas, pasisako už suaugusiųjų dominavimą, neigiamai vertina vaikui teikiamą specialiąją pagalbą (nemato ugdymo rezultatų, specialiąją pagalbą vertina kaip vaiko atskirtį). Darželio lankymas teigiamai veikia tėvų psichologinę savijautą ir požiūrį į savo vaidmenį vaiko ugdymo procese.

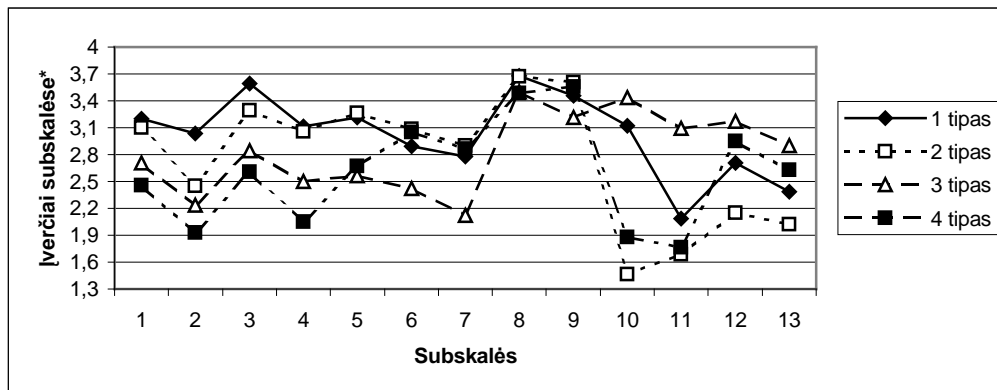
**Vaiko lyties įtaka.** Berniukų socialinę emocinę savijautą tėvai vertina palankiau nei mergaičių.

**Ugdymosi sunkumų išryškėjimo laiko įtaka.** Ugdymosi sunkumų išryškėjimo laikas turi įtakos tokiems nuostatų į vaiką struktūriniais komponentams kaip vaiko socialinė emocinė savijauta ir elgesys, orientuotas į normą. Kuo vėliau iškilo ir buvo identifikuotos vaiko ugdymosi problemos, tuo tėvai palankiau vertina savo vaiko socialinę emocinę savijautą ir elgesį. Nepalankiausiai minėtus komponentus vertina tėvai, kurių vaikų ugdymosi sunkumai išryškėjo ankstyvajame amžiuje (iki 3 metų). Tai galėtų sąlygoti vaiko negalės pobūdį, nes didesnė negalė anksčiau pastebima ir identifikuojama, labiau veikia vaiko elgesį ir socialinę emocinę savijautą. Kai sunkumai išryškėja vėliau, vyresniajame amžiuje (II ugdymo pakopoje), tėvai dažniau nei kitais atvejais nemato vaiko ugdymo rezultatų. Anksti išryškėję ir identifikuoti ugdymosi sunkumai neigiamai veikia vaiko socialinę emocinę savijautą, o ugdymosi sunkumams išryškėjus vyresniajame mokykliniame amžiuje, tėvų nuomone, sunku tikėtis realios specialiosios pagalbos naudos ir gerų ugdymosi rezultatų.

### 2.3.3. Tėvų tipai pagal jų socialinių nuostatų turinį

Sąveika su tėvais pedagogams kartais gali sukelti frustracijos ar nepasitenkinimo būseną. Yra įvairių šeimų: priimančių siūlomą pagalbą ir norinčių bendradarbiauti arba besipriešinančių ir nenorinčių kooperuotis. Pedagogai privalo pažinti šeimą, įvertinti socialinius pokyčius makrolygmeniu ir galimas jų pasekmes mikrolygmeniu ir tik tada ieškoti

efektyvių įtraukimo būdų (Dettmer, 1999). Siekiant nustatyti tėvų (N = 382), auginančių vaiką, turintį SUP, tipus ir pažinti būdingiausias tėvų sąveikos su savo vaiku ir mokykla modelius buvo taikyta klasterinė analizė (*K-Mean metodus*). Klasterinė analizė buvo atliekama naudojant visas faktorine analize gautas subskales. Tėvų tipai pateikiami 36 paveiksle.



36 pav. Tėvų tipai (klasterinė analizė, K-mean metodus) (N = 382)

1. Vaiko socialinė emocinė savijauta.
2. Vaiko socialinės mokomosios veiklos kryptingumas.
3. Vaiko elgesys yra orientuotas į normą.
4. Tikėjimas vaiko galimybėmis.
5. Tėvų psichosocialinė savijauta.
6. Pasitikėjimas specialistais.
7. Įgalinanti informacija.
8. Išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimas vaikui ugdyti.
9. Atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimas.
10. Specialioji pagalba kaip vaiko atskirtis.
11. Ugdymo rezultatų nematymas.
12. Suaugusiųjų dominavimo argumentavimas.
13. Vaiko įtraukimo neigimas.

\*Ivėrių reikšmės daugiau kaip 2,5 reiškia, jog vertinama teigiamai, o mažiau negu 2,5 – neigiamai.

**1 tipas. Orientuotas į vaiką, nerimaujantis dėl jo atskirties (N = 89).** Būdinga, jog pasisako už vaiko aktyvų dalyvavimą sprendžiant problemas; teigiamai vertina vaiko socialinę emocinę savijautą (bendraujantis, kupinas vilties, linksmas, priimtas kitų, išvermingas, pasitikintis); vaiko elgesį vertina kaip orientuotą į normą; vidutiniškai tiki vaiko galimybėmis, patenkinamai vertina socialinę mokomąją veiklą ir įgalinančios informacijos kiekį; neturi tvirto pasitikėjimo specialistais; specialiąją pagalbą vertina kaip vaiko atskirtį, tačiau ugdymo rezultatai tenkina; linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą ir skirti jam dėmesio ir laiko; palankiai vertina savo psichologinę savijautą. Tokios charakteristikos būdingos 23% tiriamųjų.

**2 tipas. Orientuotas į vaiką ir į pasitikėjimą mokykla (N = 121).** Būdingas vyraujantis optimistiškas vaiko vaizdinys – tiki jo galimybėmis, teigiamai vertina elgesį, socialinę emocinę savijautą; jų manymu, vienintelė vaiko problema – išsiblaškymas, tingumas, pasyvumas; teigiamai vertina savo psichologinę savijautą; pasitiki specialistais, teigiamai vertina specialiąją pagalbą bei ugdymo rezultatus; pasisako už vaiko aktyvų dalyvavimą sprendžiant problemas; patenkinamai vertina įgalinančios informacijos kiekį; linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą ir skirti savo dėmesio ir laiko. Tokie požymių deriniai būdingi 32% tiriamųjų.

**3 tipas. Autoritariškas, nepasitikintis ir piktas (N = 59).** Būdinga, jog stokoja įgalinančios informacijos; nepasitiki specialistais; savo vaiką vertina kaip tinginį, stokojantį atsakomybės, pasyvų ir infantilų, išsiblaškiusių; abejoja vaiko galimybėmis (netvirtas tikėjimas); vidutiniškai vertina vaiko socialinę emocinę savijautą bei elgesį; savo savijautą vertina patenkinamai; nevysiškai tenkina ugdymo rezultatai; specialiąją pagalbą vertina kaip



vaiko atskirtį; priešinasi vaiko dalyvavimui sprendžiant problemas, aktyviai argumentuoja už suaugusiųjų dominavimą; linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą ir skirti savo dėmesio ir laiko. Tokiomis charakteristikomis pasižymi 15% tiriamųjų.

**4 tipas. Autoritariškas, orientuotas į rezultatą (N = 113).** Būdingas neigiamas vaiko vaizdinys – tinginys, pasyvus, išsiblaškęs, infantilus, stokojantis atsakomybės, stokojantis gabumų ir negalintis pasiekti gerų rezultatų; neigiamai vertina vaiko socialinę emocinę savijautą; savo savijautą ir vaiko elgesį vertina patenkinamai; linkę abejoti vaiko dalyvavimo sprendžiant problemas būtinumu ir argumentuoti už suaugusiųjų dominavimą; mano turį įgalinančios informacijos; pasitiki specialistais, teigiamai vertina specialiąją pagalbą ir ugdymo rezultatus; linkę skirti dėmesio ir laiko vaikui ugdyti ir dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Šiam tipui priskirta 30% tiriamųjų.

Tėvų tipų kokybinės charakteristikos išryškina radikaliai priešingas dvi grupes, kurių pagrindinis diferencinis kriterijus – požiūris į vaiką ir jo potencines galimybes. Išryškėja didžiausia grupė – *į vaiką orientuotų tėvų*, tarp kurių vyrauja pozityvus vaiko vaizdinys, vaiko, kaip lygiaverčio partnerio, pripažinimas, ir šiek tiek mažesnė, bet pakankamai didelė grupė – *autoritariškai nusiteikusių tėvų*, kurie nuvertina vaiko galimybes dalyvauti sprendžiant savo problemas, konstruoja neigiamą savo vaiko vaizdinį. Kiekviena iš šių grupių skyla dar į du tipus, kurių diferenciniai požymiai dažniausiai susiję su ugdymo rezultatų vertinimu, nuostatomis į specialistus, į vaikui teikiamą specialiąją pagalbą. Trečdaliui tėvų būdingos 2 tipo (*orientuoto į vaiką ir į pasitikėjimą mokykla*) charakteristikos. Būtent šį tipą galima būtų vertinti kaip palankiausią siekiant vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės, tėvų įtraukimo ir aktyvaus dalyvavimo šiame procese. Ypatingą dėmesį norėtusi atkreipti į 4 tipą (*autoritariškas, orientuotas į rezultatą*), kurį sudaro kitas trečdalis tiriamųjų, ir į 1 tipą (*orientuotas į vaiką, nerimaujantis dėl jo atskirties*), į kurį pateko beveik ketvirtadalis apklaustų tėvų. Mūsų nuomone, individualiai įvertinus kiekvienos šeimos, patekusios į šiuos tipus, įtraukimo disfunkcinius veiksnius ir pasirinkus tinkamą tėvų įtraukimo ir bendradarbiavimo su šeima metodiką, yra didžiausia tikimybė teigiamai veikti tėvų nuostatas, požiūrį ir norą kooperuotis, o tuo pačiu padidinti *vaiko* galimybes patirti sėkmę mokykloje, pagerinti akademinius ir socialinius pasiekimus (Reynolds, Birch, 1988; Christenson, Cleary, 1990; Hansen ir kt., 1990; Epstein, 1995). Siekiant įtraukti į 3 tipą (*autoritariškas, nepasitikintis ir piktas*) patekusius tėvus prireiks dar daugiau pedagogų pastangų pažįstant šeimos socialinę-kultūrinę aplinką, pozityvaus požiūrio, gebėjimo spręsti problemas ir konfliktus, galbūt net kompleksinės (įvairių tarnybų) pagalbos šeimai.

**Tėvų tipų charakteristikos socialiniu-demografiniu požiūriu.** Buvo atlikta tipų analizė pagal socialinius-demografinius kintamuosius. Vertinant statistinį reikšmingumą skaičiuotas Chi-kvadratas pasirinkus  $p \leq 0,05$  reikšmingumo slenkstį.

**1 tipą** (*orientuoto į vaiką, nerimaujančio dėl jo atskirties tipas*) dažniau sudarė tėvai, kuriems 40–59 m., itin dažnai našliai(ės) ir nesukūrę šeimos, turintys nuolatinį darbą ir dirbantys pilną darbo dieną, gaunantys įvairias pajamas ir užimantys skirtingas pareigas. Šio tipo tėvų vaikai dažniau nelankė darželio negu lankė. Kitų socialinių-demografinių kintamųjų ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas.

**2 tipą** (*orientuoto į vaiką ir į pasitikėjimą mokykla tipas*) dažniau sudarė tėvai, kuriems 26-39 m., gyvenantys su sutuoktiniu arba išsiskyre, turintys nuolatinį darbą ir dirbantys visą darbo dieną. Daugiausiai į šį klasterį pateko iš turinčių invalidumą, neretai užimantys vadovaujamas pareigas (padalinio vadovai) ar turintys žmonių, kuriems gali duoti nurodymų, gaunantys dideles arba didesnes negu vidutines pajamas, auginantys jaunesniojo mokyklinio amžiaus (7–10 m.) vaikus, kurie lankė darželį, turi savo atskirą darbo vietą (dažniausiai atskirą kambarį). Kitų socialinių-demografinių kintamųjų ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas.

**3 tipą** (*autoritariško, nepasitikinčio ir pikto tipas*) sudarė vyresnio amžiaus tėvai, kuriems 60–70 m. arba 40–59 m., dažniau – nesukūrę šeimos, bedarbiai, namų šeimininkės,

senatvės pensininkai, turintys mažas ir labai mažas pajamas asmenys, 17–20 m. jaunuolių tėvai, dažniau darželio nelankiusių, neturinčių atskiros darbo vietos vaikų tėvai. Kitų socialinių-demografinių kintamųjų ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas. Analizė parodė, kad į šį tipą patekę tėvai priklauso socialiai pažeidžiamiausiai asmenų grupei, patiriančiai socialinių ir ekonominių sunkumų.

**4 tipą** (*autoritariško, orientuoto į rezultatą tipas*) sudarė 26–59 m. tėvai, dažniau našliai arba išsiskyre, dirbantys aukšto lygio vadovais arba, priešingai, nurodymų gaunantys iš kitų, nemažai asmenų turi tik laikiną darbą, yra namų šeimininkės, augina jaunesnio amžiaus vaikus (iki 10 m.), nelankiusius darželio, neturinčius atskiros savo darbo vietos. Kitų socialinių-demografinių kintamųjų ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas.

#### **Apibendrinamieji teiginiai**

§ Tėvų nuostatos į vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo ir tėvų dalyvavimo vaiko ugdymo procese įvairius aspektus yra daugiamatis ir daugiareikšmis konstruktas. Tėvų nuostatų *į savo vaiką* struktūra rodo dominuojančius pozityvius vaiko socialinės emocinės savijautos, elgesio vertinimus, tikėjimą vaiko galimybėmis ir sėkme, nepalankiai vertinamą socialinės mokomosios veiklos kryptingumą. Tėvai dažniau konstruoja optimistinį vaiko vaizdinį.

§ Prieštaringi duomenys gauti vertinant tėvų nuostatas *į vaiko dalyvavimą* sprendžiant ugdymo(si) problemas. Dauguma tėvų lyg ir pripažįsta vaiko pajėgumą dalyvauti sprendžiant savo problemas, tačiau tuoj pat sumenkina vaiko vaidmenį išskeldami suaugusiųjų autoritetą.

§ Tėvų nuostatų *į specialiąją pagalbą* analizė išryškino tokį komponentą kaip pasitikėjimas specialistais, kartu atskleidama tėvų baimės dėl vaiko atskirties ir nepasitenkinimą ugdymo rezultatais. Tėvų nuomonės apie jiems suteiktą *informaciją* analizė rodo didesnę informacijos poreikį. Nepakankamai išsamiai informuojama apie specialiosios pagalbos teikimo procesą, galimybes gauti specialistų konsultaciją ir pagalbą, vaikui keliamus tikslus ir pagalbos galimybes.

§ Analizuojant tėvų nuostatas *į savo vaidmenį*, išryškėjo du pozityvūs komponentai: išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimas vaikui ugdyti ir atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimas. Vertindami savo vaidmenį vaiko ugdymo procese tėvai buvo vieningiausi – net 9 iš 10 sau skyrė pozityvų vaidmenį ir išreiškė norą dalyvauti vaiko ugdymo procese. Tai neišsenkantis resursas, kurį būtina kuo efektyviau išnaudoti ir suprasti, kad tėvų neįsitraukimas – tai dauguma atvejų ne sąmoningas apsisprendimas (*aš nenoriu, čia ne mano reikalas, man tai nesvarbu* ir pan.), o kitų (asmeninių, socialinių, ekonominių ir kt.) aplinkybių nulemtas pasirinkimas.

§ Psichologinės savijautos vertinimo rezultatai parodė, kad dauguma SUP mokinių tėvų nesijaučia socialiai izoliuoti, tačiau yra šiek tiek pavargę, įsitempę, su nerimu žvelgia į ateitį.

§ Tėvų situaciją bendradarbiavimo, tenkinant SUP, kontekste didele dalimi lemia jų psichosocialinė savijauta, o prisiimamą vaidmenį ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą lygi veikia bendravimo su pedagogais ir specialistais patirtis, dalijimosi informacija ypatumai, požiūris į specialiąją pedagoginę pagalbą.

§ Identifikuoti keturi tėvų, auginančių mokyklinio amžiaus SUP vaikus, tipai. Tėvų tipų pagrindiniai diferenciniai kriterijai – požiūris į vaiką ir jo potencines galimybes bei ugdymo rezultatų vertinimas ir nuostatos į specialistus ar vaikui teikiamą specialiąją pagalbą. *Orientuotas į vaiką ir į pasitikėjimą mokykla* tipas (2 tipas) gali būtų vertinamas kaip palankiausias, siekiant vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės, tėvų įtraukimo ir aktyvaus dalyvavimo šiame procese. Pedagogams bendraujant su tėvais, kuriems būdingos šio tipo charakteristikos, turėtų iškilti mažiausiai sunkumų. Individualiai įvertinus kiekvienos šeimos, patekusios į 4 tipą (*autoritariškas, orientuotas į rezultatą*) ir 1 tipą

(orientuotas į vaiką, nerimaujantis dėl jo atskirties), įtraukimo nepalankius veiksnius ir pasirinkus tinkamą tėvų įtraukimo ir bendradarbiavimo su šeima metodiką, yra didžiausia tikimybė teigiamai veikti tėvų nuostatas, požiūrį ir norą kooperuotis, o kartu padidinti *vaiko* galimybes patirti sėkmę mokykloje, pagerinti tiek akademinius, tiek ir socialinius pasiekimus. Siekiant įtraukti tėvus, kuriems būdingos 3 tipo (*autoritariškas, nepasitikintis ir piktas*) charakteristikos, prireiks dar daugiau pedagogų pastangų pažįstant šeimos socialinę-kultūrinę aplinką, pozityvaus požiūrio, gebėjimo spręsti problemas ir konfliktus, galbūt net kompleksinės (įvairių tarnybų) pagalbos šeimai.

§ Tyrimo rezultatai parodė, kad tėvų nuostatos ir pasiskirstymas pagal tipus labiausiai susijęs su tokiais socialiniais-demografiniais veiksniais kaip *išsilavinimas; darbas ir šeimos pajamų dydis; vaiko, turinčio SUP, amžius; ikimokyklinės ugdymo įstaigos lankymas; gyvenimo sąlygos; vaikų skaičius šeimoje*.

## 2.4. Pedagogų socialinės nuostatos

### 2.4.1. Pedagogų socialinių nuostatų struktūra ir raiška

Kai kurių pedagogų nuostatų skalių struktūra atitiko tėvų nuostatų skalių struktūrinius komponentus, nes tiek tėvų, tiek pedagogų nuostatoms į vaiką, turintį SUP ir jo dalyvavimą, sprendžiant ugdymosi problemas, tirti buvo naudojamos tos pačios skalės. Nepaisant vienodos kai kurių skalių (nuostatos į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių; nuostatos į vaikų dalyvavimą sprendžiant ugdymosi problemas) struktūros, tėvų ir pedagogų populiacijoje nuostatų raiškos charakteristikos skyrėsi. Sujungus skales ir atlikus Kruskal-Wallis testą (reikšmingumo slenkstis  $p \leq 0,05$ ) nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p = 0,00$ ) tarp tėvų ir pedagogų nuostatų į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių bei jo dalyvavimą sprendžiant ugdymo(si) problemas (žr. 8 priedą). Pedagogai dažniau nei tėvai konstruoja neigiamą vaiko, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, vaizdinį, tačiau tėvai labiau nei pedagogai neigia vaiko įtraukimo ir aktyvaus dalyvavimo sprendžiant mokymo(si) problemas idėją.

#### *Pedagogų nuostatos į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių*

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros ir raiškos atskleidimas. Pedagogų nuostatų į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, struktūra sutampa su tėvų nuostatų į savo vaiką struktūra (žr. 1 lentelę, 56 psl.). Pedagogai vaiko *socialinę emociją savijautą* ( $M = 2,25$ ) dažniau vertino kaip nepalankią. Dauguma apklaustų pedagogų mano, kad SUP vaikai yra greitai pavargstantys (74%), nepasitikintys (62%), pavargę (54%), dažniausiai nusivylę (51%). Nemaža dalis mokytojų teigia, kad vaikai dažnai yra užsidarę (41%) ir įsitempę (39%). Trečdalis apklaustųjų įsitikinę, kad SUP turintys mokiniai dažniau būna atstumti kitų (35%), liūdni (28%), tačiau kitas trečdalis tam prieštarauja ir teigia, kad SUP turintys mokiniai yra linksmi (38,8%), kitų priimti (38%), atsipalaidavę (36%) ir bendraujantys (35%). Pedagogų nuomonės labiau išsiskyrė vertinant mokinių socialinę savijautą nei fizinę emociją. Nusakydami *socialinės mokomosios veiklos kryptingumą* ( $M = 1,90$ ) pedagogai buvo gana vieningi ir teigė, kad SUP vaikai yra išsiblaškę (85%), infantiliški (72%), stokojantys atsakomybės (70%), pasyvūs (56%) ir tinginiai (57%). Tik kas antras iš 100 apklaustųjų teigė, kad mokymasis vaikas yra aktyvus, ir tik vienas iš 100 vaikui skiria tokią savybę kaip darbštumas. Tiesa, maždaug ketvirtadalis pedagogų nepareikšė nuomonės teigdami, kad nežino, kurią savybę nurodyti. Vaikų *elgesį* ( $M = 2,52$ ) pedagogai vertino gana prieštaringai. Apklaustieji tarsi pasidalijo į dvi gana vienodas, kiekybiniu požiūriu, grupes: vieni vaikų elgesį vertino teigiamiau, kiti – neigiamiau. Maždaug trečdalis apklaustųjų sako, kad SUP turintys vaikai yra pikti (38%), piktnaudžiaujantys (36%), prieštaraujantys (36%) ir agresyvūs (25%). Kitas trečdalis vaikų elgesį vertina teigiamai ir mano kad mokiniai yra ramūs (36%), paklusnūs (37%), nuoširdūs (37%) ir patenkinti (29%). Dar trečdalis apklaustųjų nuomonės nepareikšė teigdami, kad nežino, kokią savybę nurodyti. Apibendrinus rezultatus paaiškėjo, kad dauguma pedagogų netiki vaiko galimybėmis (*tikėjimas vaiko*

*galimybėmis*,  $M=1,99$ ) ir sėkme. 71% respondentų teigia, kad SUP vaikai yra globojami, 68% įsitikinę, kad jie yra negabūs, 59% mano, kad tokie vaikai negali pasiekti gerų rezultatų, 54% nurodo, kad SUP vaikus lydi nesėkmės. Net trečdalis (34%) apklaustų pedagogų SUP vaikus vertina kaip beviltiškus! Dar 36% negali apsispręsti (nežino) – nesako, kad *beviltiškas*, tačiau nesako ir, kad *teikiantis vilčių*. Tik kas trečias (30%) mokytojas mano, kad SUP vaikai teikia vilčių (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 7 lentelėje). Tarp pedagogų vyrauja neigiamas vaiko, turinčio SUP, vaizdinys: dominuoja negatyvūs socialinės emocinės savijautos, socialinės mokomosios veiklos kryptingumo vertinimai, netikima vaiko galimybėmis ir sėkme.

### ***Pedagogų nuostatos į vaikų dalyvavimą, sprendžiant ugdymosi problemas***

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros ir raiškos atskleidimas. Šios subskalės nuostatų struktūra sutampa su tėvų nuostatų į vaikų dalyvavimą sprendžiant ugdymosi problemas struktūra (žr. 2 lentelę, 57 psl.). Pateikiama skirtinga pritarimo ar nepitarimo kai kuriems teiginiams kiekybinė išraiška. Pedagogai, kaip ir tėvai, dažnai pritaria *suaugusiųjų dominavimą argumentuojančioms nuostatoms* ( $M = 2,76$ ). Mokytojai suaugusiųjų dominavimą dažniausiai argumentuoja vaiko interesų gynimu: *suaugusiųjų pokalbio turinys gali traumuoti vaiko psichiką, todėl vaikui geriau to negirdėti* (52%). Du penktadaliai apklaustųjų (39%) mano, kad *suaugusieji geriau išmano vaiko problemas ir žino, kaip padėti, todėl pats vaikas mažai ką galėtų bepridurti*, o trečdalis (35%) teigia, kad *vaikui nėra būtina dalyvauti aptariant jo problemas, nes tėvai ar kiti suaugę gali jam viską papasakoti*. Negalima paneigti ir fakto, kad didelė dalis pedagogų (64%) pripažįsta vaiko gebėjimą suprasti savo problemas ir įsitraukti į jų sprendimą, 65% mano, kad vaikas turėtų dalyvauti aptariant jo problemas, 61% teigia, kad mokinys gali suteikti svarbios informacijos. Nepaisant to, subskalės *vaiko įtraukimo neigimas* vidutinis įvertis ( $M = 2,81$ ) rodo, kad didesnė dauguma mokytojų nenori aktyvaus vaiko dalyvavimo aptariant ir sprendžiant jo problemas. 56% apklaustųjų sako, kad *vaikai dažniausiai nenori dalyvauti aptariant jų problemas, todėl nereikia jų versti tai daryti*, kas trečias (32%) teigia, kad *jei vaikas dalyvautų kartu su suaugusiaisiais aptariant jo problemas, tai vis tiek nieko nesuprastų* (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 8 lentelėje). Tokį šiek tiek prieštaringą pedagogų požiūrį galbūt galima aiškinti sau patogesnių sąlygų kūrimu ir istoriškai įsigalėjusiu pedagogų autoritarizmu. Dauguma pedagogų pripažįsta vaiko sugebėjimą suprasti savo problemas ir įsitraukti į jų sprendimą, tačiau nenori aktyvaus vaiko dalyvavimo ir pasisako už suaugusiųjų dominavimą tai pateisindami kilniu tikslu – vaiko interesų gynimu.

### ***Pedagogų nuostatos į SUP turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje***

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Skalėje, atspindinčioje pedagogų nuostatas į SUP turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, testo žingsniai tarpusavyje buvo glaudžiai susiję ir sudarė vieną faktorių, kuris buvo pavadintas *argumentai už segregaciją* (žr. 7 lentelę).

## Argumentai už segregaciją (N = 633)

Testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
Teoriškai gal ir įmanoma šiuos vaikus ugdyti bendrojo tipo klasėse, bet praktiškai – tai utopija	,75		,69		
Ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius moksleivius bendrosiose klasėse nukenčia kiti mokiniai	,65		,60		
Visokios “adaptuotos” ir “modifikuotos” programos tik apkrauna mokytoją papildomu darbu, o iš tiesų silpniems mokiniams mažai padeda	,64		,57		
Šių mokinių ugdymosi poreikiai būtų daug geriau tenkinami specialiosiose klasėse	,63		,58		
Tik nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai gali lankyti bendrojo lavinimo mokyklą	,63		,57		
“Adaptuotas” vaikas klasėje mokytojui sukelia daug problemų ir tik trukdo darbą	,63		,58		
Reikia drąsiau integruoti į bendrojo lavinimo mokyklą neįgalius vaikus. Tai bus naudinga tiek pačiam neįgaliajam, tiek aplinkiniams normaliems vaikams (-)	,59	31,9	,56	,83	,90
Jei mokytojas siekia aukštų rezultatų, jis privalo labiau orientuotis į tuos mokinius, kurie yra “aukščiau vidurkio”. Juk iš vidutinių, juo labiau iš silpnųjų mokinių, vargiai kas išeis	,55		,45		
Būtina visus SUP turinčius vaikus mokyti bendrojo lavinimo mokykloje, o ne izoliuoti(-)	,44		,42		
Dauguma pedagogų norėtų, kad tų vaikų klasėje nebūtų, nes nori kuo geriau praveisti pamoką kitiems mokiniams	,43		,41		
Jei klasė “užsisėda” ant vieno ar kelių žioplių, tai pastarieji paprastai ir būna dėl to kalti. Koks nors pedagogų įsikišimas iš šalies čia mažai bepadės	,34		,29		
Pedagogiškai prasmingiausias yra toks žinių vertinimas, kuris suskirsto mokinius pagal jų faktines žinias itin tiksliai	,23		,20		

Tiek šioje lentelėje, tiek ir žemiau pateikiamose lentelėse (8, 9, 10 lentelėse), atskleidžiančiose nuostatų struktūrą, pateikiami statistiniai parametrai atitinka skalės validumo reikalavimus. Skalių psichometrinė kokybė yra priimtina.

Nuostatų raiška. Skalės argumentacijos už segregaciją vidutinis įvertis ( $M = 2,61$ ) rodo, kad šiek didesnė dalis pedagogų pasisako prieš SUP vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje. Vertindami bendresnius, teoriškesnius teiginius pedagogai pasiskirstė į dvi gana vienodas kiekybiniu požiūriu grupes: integracijos šalininkus ir integracijos priešininkus. Pavyzdžiui, pritariančių teiginiams *reikia drąsiau integruoti į bendrojo lavinimo mokyklą neįgalius vaikus; tai bus naudinga tiek pačiam neįgaliajam, tiek jį supantiems normaliems vaikams*, buvo 59%, nepritariančių – 41%; teiginiui *būtina visus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus mokyti bendrojo lavinimo mokykloje, o ne izoliuoti* pritarė – 46%, nepritarė – 54%. Tačiau vertindami teiginius, kurie buvo susiję su konkrečia veikla klasėje ir tiesiogine sąveika su SUP vaiku, pedagogai buvo vieningesni ir dažniau pasisakė prieš SUP vaikų ugdymą visiškos integracijos būdu. 82% pedagogų mano, kad *šių mokinių ugdymosi poreikiai būtų daug geriau tenkinami specialiosiose klasėse*, 78% mokytojų pritaria teiginiui, kad *dauguma pedagogų norėtų, kad tų vaikų klasėje nebūtų, nes siekia kuo geriau praveisti pamoką kitiems mokiniams*, dar 73% mano, kad *tik nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai gali lankyti bendrojo lavinimo mokyklą*, 62% pritaria teiginiui, kad *visokios adaptuotos ir modifikuotos programos tik apkrauna mokytoją papildomu darbu, o iš tiesų silpniems mokiniams mažai padeda* (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 9 lentelėje). Nuomonės, kai pedagogai lyg ir pritaria teorinėms integracijos idėjoms, tačiau patys tų idėjų realizuoti nenori arba nemoka, verčia ieškoti galimų tokios situacijos priežasčių. Viena prielaidų galbūt galėtų būti istorinių aplinkybių įtaka, kita – pedagogų nenoras įsipareigoti ir prisiimti atsakomybę, arba specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo organizavimo trūkumai (valstybiniu arba instituciniu lygmeniu). Kas antras pedagogas pritaria segregacijos nuostatoms. Vertindami bendresnius teorinius teiginius pedagogai rodo didesnę toleranciją ir dažniau pritaria SUP

vaikų ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau, kai kalbama apie asmeninę sąveiką ir su tuo susijusią veiklą, pedagogai dažniau linkę atsiriboti.

### ***Pedagogų nuostatos į savo vaidmenį***

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Pedagogų nuostatos į savo vaidmenį atspindi *specialistų vaidmens nepripažinimo* ir *pedagogų nemokėjimo pasidalinti vaidmenimis* komponentai (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

### **Pedagogų nuostatų į savo vaidmenį struktūra (N = 630)**

Struktūriniai komponentai (faktorai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
<b>SPECIALISTŲ VAIDMENS NEPRIPAŽINIMAS</b>					
Klasės mokytojas paliekamas vienas su savo ir SUP vaiko problemomis	,76	36,8	,59	,72	,77
Specialistas susitikdamas su vaiku 1-2 kartus per savaitę jokios įtakos jo ugdymuisi nedaro	,70		,55		
Nieko tie specialistai neveikia. Ar čia darbas su penkiais vaikais?	,54		,45		
Specialistai mūsų mokykloje labai svarbūs ir reikalingi vaiko ir mokytojo patarėjai ir padėjėjai (-)	,53		,45		
Specialistai tik vadovauja, organizuoja, o mokytojas padeda	,42		,36		
<b>PEDAGOGŲ NEMOKĖJIMAS PASIDALYTI VAIDMENIMIS</b>					
Specialistai dažnai nežino, ką ir kaip mokytojai veikia su specialiuju ugdymosi poreikių turinčiais moksleiviais klasėje	,65	29,2	,49	,64	,72
Deja, klasės (dalyko) mokytojo pagalba vaikui tik deklaruojama, bet realiai neteikiama	,61		,46		
Specialiojo ugdymo koordinatorius puikiai žino problemas, išskylančias dirbant su ugdymosi sunkumų turinčiais vaikais (-)	,51		,39		
Specialiojo ugdymo koordinatorius savo funkcijas linkęs perduoti specialistams	,45		,34		
Mokytojams dažnai būna neaišku, ką specialistai veikia, kaip ir ką dirba su vaiku	,42		,34		

Nuostatų raiška. Subskalės *specialistų vaidmens nepripažinimas* vidutinis įvertis ( $M = 1,65$ ) rodo, kad pedagogai pripažįsta svarbų specialistų vaidmenį mokykloje. Didžioji dauguma apklaustųjų (89%) specialistus vertina kaip labai svarbius ir reikalingus vaiko ir mokytojo patarėjus ir padėjėjus ir prieštarauja tokiai nuomonei, kai teigiama, kad *nieko tie specialistai neveikia, ar čia darbas su penkiais vaikais* (90%). Vis dėlto beveik kas penktas pedagogas mano, kad *klasės mokytojas paliekamas vienas su savo ir SUP vaiko problemomis* (17%), o ketvirtadalis apklaustųjų teigia, kad *specialistai tik vadovauja, organizuoja, o mokytojas padeda* (28%), 13% mano, kad *specialistas, susitikdamas su vaiku 1-2 kartus per savaitę, jokios įtakos jo ugdymuisi nedaro*. Apibendrinus rezultatus išryškėjo ir toks komponentas kaip *nemokėjimas pasidalyti vaidmenimis tarp pedagogų* ( $M = 2,05$ ). Pedagogai labai gerai vertina specialiojo ugdymo koordinatorių, kuris gerai išmano problemas, išskylančias dirbant su ugdymosi sunkumų turinčiais vaikais (84%), tačiau kas antras (49%) teigia, jog specialiojo ugdymo koordinatorius savo funkcijas linkęs perduoti specialistams. Dauguma pedagogų mano, kad tiek specialistai, tiek bendrojo ugdymo pedagogai žino vienas kito funkcijas, tačiau beveik kas trečias pritaria teiginiams, kad *specialistai dažnai nežino, ką ir kaip mokytojai veikia su SUP turinčiais moksleiviais klasėje* (29%), ir *mokytojams dažnai būna neaišku, ką specialistai veikia, kaip ir ką dirba su vaiku* (28%) (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 10 lentelėje). Pedagogai vieningai pripažįsta svarbų specialistų vaidmenį mokykloje, ugdant SUP turinčius mokinius, tačiau nepasitenkinimą sukelia vaidmenų (funkcijų) neapibrėžtumas, nepasidalijimas jais ir atsakomybe, informacijos stoka.

### ***Pedagogų nuostatos į tėvų vaidmenį***

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Pedagogų nuostatų į tėvų vaidmenį struktūroje išryškėjo keturi komponentai. Du iš jų labiau orientuoti į tėvų kaip galimų partnerių pripažinimą (*tėvų kooperatyvumo pripažinimas, tėvai – vaiko ekspertai*), o kiti du – išryškina tėvų vaidmens ir galimybių dalyvauti vaiko ugdymo procese sumenkinimą,

požiūrį į tėvus kaip į problemą (*tėvų kompetencijų nuvertinimas, tėvų kaltinimas*) (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

**Pedagogų nuostatų į tėvų vaidmenį struktūra (N = 667)**

Struktūriniai komponentai (faktorai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
<b>TĖVŲ KOOPERATYVUMO PRIPAŽINIMAS</b>					
Tėvai daug prisideda ir padeda vaikui įveikti sunkumus	,71	42,6	,57	,73	,74
Tėvams rūpi vaiko problemos ir jie nori dalyvauti vaiko ugdymo procese	,69		,55		
Tėvai nori padėti savo vaikui	,62		,51		
Tėvai mano, kad vaiko ugdymas – pedagogų reikalas ir nenori išitraukti (-)	,57		,49		
<b>TĖVŲ KOMPETENCIJŲ NUVERTINIMAS</b>					
Tėvai nepajėgūs suteikti vaikui tinkamos pagalbos, todėl geriau, kai jie mažiau kišasi į vaiko ugdymą	,67	24,1	,44	,57	,69
Dalyvaudami bendruose vaiko problemos aptarimuose tėvai dažniausiai nelabai supranta, apie ką kalbama	,52		,36		
Dabartiniuose įstatymuose pernelyg sureikšminama tėvų nuomonė, o to rezultatas – per didelis popierizmas	,47		,34		
Tėvai gali būti pedagogų padėjėjai, bet tik ne vaiko ugdymo žinovai, kurių nuomonės nuolat paisoma	,44		,34		
Jaučiuosi nejaukiai, kai tenka bendrauti su tėvais, todėl stengiuosi išvengti dažnų susitikimų	,23		,18		
<b>TĖVŲ KALTINIMAS</b>					
Aš pykstu, kai tėvai nepripažįsta vaiko problemos ir nenori susitaikyti su esama situacija	,50	25,0	,25	,39	,50
Dažnai tėvai būna patys kalti dėl vaiko prastų mokymosi rezultatų	,50		,25		
<b>TĖVAI – VAIKO EKSPERTAI</b>					
Šeimos nuomonė yra pati svarbiausia	,47	18,4	,31	,46	,61
Tėvų priešinimasis yra suprantamas ir pateisinamas	,47		,27		
Tėvai gerai žino savo vaiko stipriąsias ir silpnąsias puses	,45		,29		
Tėvai gali turėti emocinių ir socialinių poreikių, kurių aš galiu nežinoti	,28		,18		

Nuostatų raiška. Tyrimo rezultatai parodė, jog tik šiek tiek daugiau kaip pusė apklaustų pedagogų pripažįsta, kad tėvai linkę kooperuoti su pedagogais (subskalės tėvų kooperatyvumo pripažinimas vidutinis įvertis siekia 2,73). Beveik du trečdaliai apklaustųjų (59%) pritarė teiginiui *tėvai mano, kad vaiko ugdymas – pedagogų reikalas, ir nenori išitraukti*, o kas trečias (32%) prieštarauja teiginiui *tėvams rūpi vaiko problemos ir jie nori dalyvauti vaiko ugdymo procese*, kas antras (48%) prieštarauja teiginiui, kad *tėvai daug prisideda ir padeda vaikui įveikti sunkumus*. Tačiau pedagogai neneigia tėvų noro padėti savo vaikui (teiginiui *tėvai nori padėti savo vaikui* pritarė absoliuti dauguma apklaustųjų – 91%). Subskalės *tėvai – vaiko ekspertai* vidutinis įvertis yra 2,87, o tai rodo, kad daugiau kaip pusė pedagogų pripažįsta tėvų galimybes būti savo vaiko ekspertais, tačiau tai nėra vieninga nuomonė. Absoliuti dauguma apklaustųjų pritarė teiginiui, kad *tėvai gali turėti emocinių ir socialinių poreikių, kurių aš galiu nežinoti* (96%), tačiau 37% teigė, jog nesupranta ir nepateisina tėvų priešinimosi (pedagogams, specialiajai pagalbai). Net du penktadaliai mokytojų (39%) nepritarė teiginiam *šeimos nuomonė yra pati svarbiausia, tėvai gerai žino savo vaiko stipriąsias bei silpnąsias savybes* ir paprieštaravo tėvų kaip ekspertų vertinimui. Didesnė dalis pedagogų kaltina tėvus (subskalės *tėvų kaltinimas* vidutinis įvertis yra 2,69), nemažai esti ir nuvertinančių tėvų kompetencijas dalyvauti vaiko ugdymo procese (subskalės *tėvų kompetencijų nuvertinimas* vidutinis įvertis yra 2,29). Net 63% apklaustųjų pyksta, kai tėvai nepripažįsta vaiko problemos ir nenori susitaikyti su esama situacija, o 55% mano, kad *tėvai dažnai būna patys kalti dėl vaiko prastų mokymosi rezultatų*. Pedagogai linkę užimti dominuojančią poziciją bendraudami su tėvais ir nenori nuolat paisyti tėvų nuomonės, nepripažįsta jų kompetencijų (subskalės *tėvų kompetencijų nuvertinimas* vidutinis įvertis yra 2,71). 71% apklaustųjų teigė, jog *tėvai gali būti pedagogų padėjėjai, bet tik ne vaiko ugdymo žinovai, kurių nuomonės nuolat paisoma*, o 65% mano, kad *dabartiniuose įstatymuose per daug sureikšminama tėvų nuomonė, o to rezultatas per didelis popierizmas*. Kas trečias (33%) įsitikinęs, kad *dalyvaudami bendruose vaiko problemos aptarimuose tėvai dažniausiai nelabai*

supranta, apie ką kalbama, o du iš dešimties (19%) pritaria teiginiui tėvai nepajėgūs suteikti vaikui tinkamos pagalbos, todėl geriau, kai jie mažiau kišasi į vaiko ugdymą (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 11 lentelėje). Pedagogų nuostatų struktūroje išryškėjo du skirtingi požiūriai: vieni pripažįsta tėvų kooperatyvumą ir tėvus vertina kaip vaiko ekspertus ir galimus partnerius vaiko ugdymo procese, kiti nuvertina tėvų kompetencijas bei galimybes dalyvauti vaiko ugdymo procese ir linkę tėvus kaltinti (požiūris į tėvus kaip į problemą). Kiekybiniu požiūriu pedagogai pasiskirstė beveik vienodai (maždaug pusė apklaustųjų palaikė vieną požiūrį, tiek pat - kitą).

### **Pedagogų nuostatos į pokyčius**

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Pedagogų nuostatų į pokyčius struktūroje identifikuoti du struktūriniai komponentai (žr. 10 lentelę): *palankus požiūris į bendradarbiavimą ir rigidiškumas, priešinimasis pokyčiams*.

10 lentelė

### **Pedagogų nuostatų į pokyčius struktūra (N = 667)**

Struktūriniai komponentai (faktorai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
<b>PALANKUS POŽIŪRIS Į BENDRADARBIAVIMĄ</b>					
Tenkinant mokinių SUP labai svarbus yra ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas	,81		,62		
Efektyvus ir tikras bendradarbiavimas pagerintų situaciją specialiosios pagalbos teikimo srityje	,77		,59		
Geras mokytojas nerimsta, nuolat ieško, vis ką nors keičia. Priešingu atveju mokytojas sustabarėja, ima atsilikti nuo gyvenimo	,49	43,7	,41	,70	,72
Joks bendradarbiavimas čia nepadės ir situacijos nepakeis (-)	,48		,41		
<b>RIGIDIŠKUMAS, PRIEŠINIMASIS POKYČIAMS</b>					
Derėtų dažniau pamąstyti apie tai, kad naujovės, staigūs pokyčiai mokykloje visada yra susiję su rizika, tuo tarpu pagerėjimas paprastai būna tik tariamas. Tikrovėje gi mažai kas į gerąją pusę tepasikeičia	,66		,54		
Dauguma mokyklą užplūstančių naujovių tik sekina mokytoją, išblaško jo dėmesį ir jėgas. Tiesiog trukdoma susikaupti ties svarbiausiu uždaviniu – mokyti ir auklėti vaikus	,66	36,5	,53	,69	,64
Pedagogas už darbą su specialiuoju ugdymosi poreikiu turinčiais vaikais pinigų negauna, todėl bendradarbiauti neprivalo	,55		,42		
Pedagogas yra pasiruošęs dirbti su vaikais, o ne su suaugusiais, todėl neprivalo skirti savo papildomo laiko bendradarbiavimo santykiams kurti	,52		,40		

Nuostatų raiška. Vidutiniai įverčiai (*palankus požiūris į bendradarbiavimą*  $M = 3,62$  ir *rigidiškumas, priešinimasis pokyčiams*  $M = 2,29$ ) rodo, kad dauguma pedagogų palaiko bendradarbiavimo idėjas, o maždaug pusė teigia esą atviri pokyčiams. Detalesnė kiekybinė analizė puikiai iliustruoja vieningą bendradarbiavimo idėjų palaikymą, nes beveik visi pritaria tokiems teiginiams kaip *efektyvus ir tikras bendradarbiavimas pagerintų situaciją specialiojo ugdymo srityje* (98%); *tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius labai svarbus yra ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas* (99%). Išsakydami nuomonę apie pokyčius pedagogai nebuvo tokie vieningi ir išreiškė priešinimąsi pokyčiams. Vis dėlto du trečdaliai apklaustųjų teigia, kad *derėtų dažniau pamąstyti apie tai, jog naujovės, staigūs pokyčiai mokykloje visada yra susiję su rizika, o pagerėjimas paprastai būna tik tariamas, tikrovėje mažai kas į gerąją pusę pasikeičia* (64%), daugiau kaip pusė mano, kad *dauguma mokyklą užplūstančių naujovių tik sekina mokytoją, išblaško jo dėmesį ir jėgas* (59%) (teiginių reitingų lentelės ir nuostatų raiškos charakteristikos atskirose skalėse pateikiamos 11 priede, 12 lentelėje). Dauguma pedagogų palaiko bendradarbiavimo idėjas, tačiau kas antras išreiškė rezistenciją pokyčiams ir rigidiškumą.

### **Pedagogų nuostatų struktūrinių komponentų tarpusavio ryšiai**

Statistiškai reikšmingi sutapimai ir tarpusavio koreliacija nustatyta beveik tarp visų komponentų (žr. 12 priedą, 2 lentelę). Iš 14 galimų reikšmingų sutapimų sutapo 10 ir daugiau. Dažniausiai statistiškai reikšmingais ryšiais siejasi šie kintamieji: *tėvų kooperatyvumo*

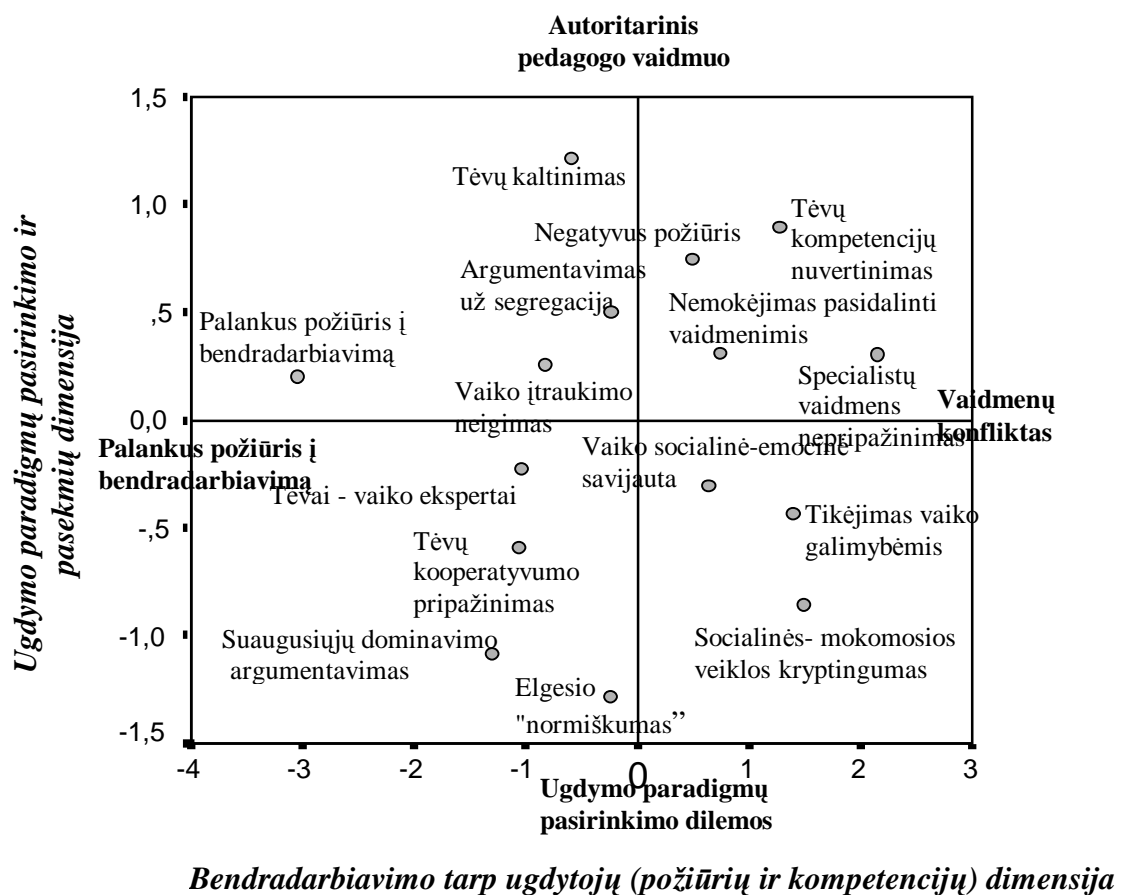


**pripažinimas** su *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*, tėvais – vaiko ekspertais, vaiko elgesio atitikimu normai, vaiko socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu, palankiu požiūriu į bendradarbiavimą, tikėjimu vaiko galimybėmis, vaiko socialine – emocine savijauta, atvirkštinis ryšys su tėvų kompetencijų nuvertinimu, argumentacijomis už segregaciją, rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, tėvų kaltinimu, nemokėjimu pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, specialistų vaidmens nepripažinimu, vaiko įtraukimo neigimu (tėvų kooperatyvumą pripažįsta pedagogai, konstruojantys pozityvų SUP turinčio ugdytinio vaizdinį, atviri pokyčiams ir palankiai vertinantys bendradarbiavimo idėjas); **rigidiškumas ir priešinimasis pokyčiams** su argumentacijomis už segregaciją, tėvų kompetencijų nuvertinimu, specialistų vaidmens nepripažinimu, nemokėjimu pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, tėvų kaltinimu, vaiko įtraukimo neigimu, atvirkštinis ryšys su palankiu požiūriu į bendradarbiavimą, *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*, tėvų kooperatyvumo pripažinimu, tikėjimu vaiko galimybėmis, elgesio atitikimu normai, silpnesnė, bet statistiškai reikšminga atvirkštinė koreliacija su socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu, tėvais kaip vaiko ekspertais; vaiko **elgesio atitikimas normai** su vaiko socialine – emocine savijauta, socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu, tikėjimu vaiko galimybėmis, tėvų kooperatyvumo pripažinimu, *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*, palankiu požiūriu į bendradarbiavimą, tėvais – vaiko ekspertais (silpnesnė, bet statistiškai reikšminga koreliacija), atvirkštinis ryšys su argumentacijomis už segregaciją, tėvų kaltinimu, tėvų kompetencijų nuvertinimu, nemokėjimu pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, rigidiškumu, rezistencija pokyčiams, vaiko įtraukimo neigimu (palankiai vaiko elgesį vertinantys pedagogai konstruoja pozityvų SUP turinčio ugdytinio vaizdinį, teigiamai vertina tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese, nepitaria segregacijos idėjoms); **suaugusiųjų dominavimo argumentavimas** su tėvų kooperatyvumo pripažinimu, tėvai – vaiko ekspertai, palankiu požiūriu į bendradarbiavimą, elgesio atitikimu normai, silpnesnė, bet statistiškai reikšminga koreliacija su socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu, vaiko socialine-emocine savijauta, atvirkštinis ryšys su tėvų kompetencijų nuvertinimu, argumentacijomis už segregaciją, rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, nemokėjimu pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, tėvų kaltinimu, vaiko įtraukimo neigimu (argumentuojantys už *suaugusiųjų dominavimą* svarbų vaidmenį vaiko ugdymo procese skiria tėvams, pritaria bendradarbiavimo idėjoms); **argumentacijos už segregaciją** su vaiko įtraukimo neigimu, rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, tėvų kompetencijų nuvertinimu, specialistų vaidmens nepripažinimu, tėvų kaltinimu, nemokėjimu pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, atvirkštinis ryšys su *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*, palankiu požiūriu į bendradarbiavimą, tėvų kooperatyvumo pripažinimu, tikėjimu vaiko galimybėmis, elgesio atitikimu normai, socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu, tėvais – vaiko ekspertais; **tėvų kompetencijų nuvertinimas** su argumentacijomis už segregaciją, tėvų kooperatyvumo pripažinimu, rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, tėvų kaltinimu, nemokėjimu pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, vaiko įtraukimo neigimu, specialistų vaidmens nepripažinimu, atvirkštinis ryšys su *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*, tėvais – vaiko ekspertais, palankiu požiūriu į bendradarbiavimą, elgesio atitikimu normai, tikėjimu vaiko galimybėmis, socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu (silpnesnė, bet statistiškai reikšminga koreliacija); **tėvų kaltinimas** su tėvų kompetencijų nuvertinimu, argumentacijomis už segregaciją, rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, vaiko įtraukimo neigimu, specialistų vaidmens nepripažinimu, atvirkštinis ryšys su tėvų kooperatyvumo pripažinimu, *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*, elgesio atitikimu normai, tėvais – vaiko ekspertais, socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu, tikėjimu vaiko galimybėmis; **nemokėjimas pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų** su specialistų vaidmens nepripažinimu, rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, tėvų kompetencijų nuvertinimu, argumentacijomis už segregaciją, atvirkštinis ryšys su palankiu požiūriu į bendradarbiavimą, *suaugusiųjų dominavimo argumentavimu*, tėvų kooperatyvumo pripažinimu, vaiko socialine-emocine savijauta, elgesio atitikimu normai; **vaiko įtraukimo neigimas** su argumentacijomis už segregaciją, specialistų vaidmens nepripažinimu, rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, tėvų kaltinimu, tėvų kompetencijų nuvertinimu, silpnesnė, bet statistiškai reikšminga koreliacija su nemokėjimu

pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, atvirkštinis ryšys su suaugusiųjų dominavimo argumentavimu, elgesio atitikimu normai, socialinės-mokomosios veiklos kryptingumu (silpnėsnė, bet statistiškai reikšminga koreliacija); **palankus požiūris į bendradarbiavimą** su tėvų kooperatyvumo pripažinimu, suaugusiųjų dominavimo argumentavimu, elgesio atitikimu normai, tėvais – vaiko ekspertais (silpnėsnė, bet statistiškai reikšminga koreliacija), atvirkštinis ryšys su **rigidiškumu ir rezistencija pokyčiams, specialistų vaidmens nepripažinimu, argumentacijomis už segregaciją, nemokėjimu pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų, tėvų kompetencijų nuvertinimu.**

Interkoreliacinės analizės rezultatai leidžia teigti, kad neigiamos pedagogų nuostatos į ugdytinių, turintį SUP, integruoto ugdymo galimybes, rigidiškumas ir priešinimasis pokyčiams lemia nepalankių veiksnių raišką bendradarbiavimo situacijose (vaiko įtraukimo sprendžiant problemas neigiamą, tėvų vaidmens sumenkinimą, specialistų vaidmens nepripažinimą ir nemokėjimą pasidalinti vaidmenimis).

Naudojant daugiamačių skalių metodą (*Multidimensional Scaling MDS*) buvo sudarytas apibendrintas pedagogų nuostatų struktūros modelis (žr. 37 paveikslą), atskleidęs kompleksinę ir visuminę nagrinėjamų požymių struktūrą.



**37 pav.** Apibendrinta pedagogų nuostatų struktūra (Stress = 0,05; RSQ = 0,99).

Pedagogų nuostatų struktūroje išryškėjo ugdymo paradigmų pasirinkimo ir pasekmių dimensija bei bendradarbiavimo tarp ugdytojų (požiūriai ir kompetencijos) dimensija. Ugdymo paradigmų pasirinkimo ir pasekmių dimensija siejama su ugdymo paradigmų pasirinkimo dilemomis ir autoritariniu pedagogo vaidmeniu. Palankaus požiūrio į bendradarbiavimą ir vaidmenų konflikto konstruktai apibrėžia bendradarbiavimo tarp ugdytojų (požiūriai ir kompetencijos) dimensiją. Tyrimo metu išryškėję bendradarbiavimo, tenkinant SUP bendrojo lavinimo mokykloje, ypatumai gali būti aiškiniami pedagogams išskylančiomis ugdymo paradigmų pasirinkimo dilemomis (kurios lemia pedagogų

konstruojamą neigiamą ugdytinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių vaizdinį, vaikui suteikiamo vaidmens ugdymo(si) procese ypatumus, pedagogų autoritariškumą bendradarbiavimo situacijose) bei bendradarbiavimo realizavimo praktinėse situacijose sunkumais (vertybiškai pripažintą bendradarbiavimą sunku realizuoti praktinėje veikloje dėl ugdymo proceso dalyvių vaidmenų konflikto).

### Vadovų nuostatų struktūra ir raiška

#### *Vadovų nuostatos į SUP turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje*

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Skalėje, atspindinčioje vadovų nuostatas į SUP turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, testo žingsniai tarpusavyje buvo glaudžiai susiję ir sudarė vieną faktorių, kuris buvo pavadintas *argumentai už segregaciją* (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

#### Argumentai už segregaciją (N = 179)

Testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
Visokios adaptuotos ir modifikuotos programos tik apkrauna mokytoją papildomu darbu, o iš tiesų silpniems mokiniams mažai padeda	,66	26,2	,56	,74	,78
Ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius moksleivius bendrosiose klasėse nukenčia kiti mokiniai	,63		,57		
Šių mokinių ugdymosi poreikiai būtų daug geriau tenkinami specialiosiose klasėse	,59		,53		
Didelis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius kenkia mokyklos prestižui	,56		,45		
Teoriškai gal ir įmanoma šiuos vaikus ugdyti bendrojo tipo klasėse, bet praktiškai – tai utopija	,53		,48		
Reikia drąsiau integruoti į bendrojo lavinimo mokyklą neigalius vaikus. Tai bus naudinga tiek pačiam neigaliajam, tiek jį supantiems normaliems vaikams (-)	,47		,41		
Pažymių rašymas turi remtis ne tiek koku nors etalonu, galiojančiu visiems šalies moksleiviams, bet turi būti orientuotas į konkrečią klasę, vaiką, jo galimybes(-)	,33		,27		
Pedagogiškai prasmingiausias yra toks žinių vertinimas, kuris suranguoja mokinius pagal jų faktines žinias itin tiksliai	,33		,24		
Jei klasė “užsisėda” ant vieno ar kelių žiopių, tai paprastai pastarieji ir būna dėl to kalti. Koks nors pedagogų įsikišimas iš šalies mažai padės.	,32	,28			

Nuostatų raiška. Skalės argumentai už segregaciją vidutinis įvertis ( $M = 2,20$ ) rodo, kad didesnės dalies vadovų požiūris į integraciją teigiamas, tačiau teiginių analizė liudija, kad nuomonės gana prieštaringos. Net 81% apklaustųjų pritaria teiginiui, kad *reikia drąsiau integruoti į bendrojo lavinimo mokyklą neigalius vaikus* (teiginių reitingai skalėse pateikiami 11 priede, 13 lentelėje). *Tai bus naudinga tiek pačiam neigaliajam, tiek aplinkiniams normaliems vaikams*, tačiau net 75% vadovų mano, kad *šių mokinių poreikiai būtų daug geriau tenkinami specialiosiose klasėse*, net 61% teigia, kad *ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius moksleivius bendrosiose klasėse nukenčia kiti mokiniai*. Beveik kas antras apklaustasis (47%) mano, kad integracija – tai tik graži teorija, kurios praktiškai realizuoti beveik neįmanoma, o bemaž kas penktas (17%) mokyklai vadovaujantis asmuo įsitikinęs, kad *didelis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius kenkia mokyklos prestižui*.

Vadovų ir praktinį darbą dirbančių pedagogų nuostatos į SUP turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje iš esmės panašios: lyg ir pritariama teorinėms integracijos idėjoms, tačiau tų idėjų realizuoti nenorima arba vis dar nežinoma, kaip tai daryti.

#### *Vadovų nuostatos į pedagogų vaidmenį tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Skalėje, atspindinčioje vadovų nuostatas į pedagogų vaidmenį tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius,

testo žingsniai sudarė homogenišką struktūrą ir jungėsi į vieną faktorių, kuris buvo pavadintas *specialistų vaidmens nepripažinimas* (žr. 12 lentelę).

12 lentelė

**Specialistų vaidmens nepripažinimas (N = 178)**

Testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
Specialiojo ugdymo koordinatorius puikiai išmano problemas, išskylančias dirbant su ugdymosi sunkumų turinčiais vaikais (-)	,66	34,0	,50	,65	,72
Lėšas, skirtas specialistų etatams, geriau atiduoti klasės (dalyko) mokytojui už papildomą darbą	,65		,49		
Specialistai mūsų mokykloje – labai svarbūs ir reikalingi vaiko ir mokytojo patarėjai bei padėjėjai (-)	,64		,48		
Specialistų darbas mokykloje yra epizodinis, neefektyvus ir nuostolingas	,55		,42		
Specialiojo ugdymo koordinatorius neprivalo aktyviai dalyvauti tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius. Tam yra specialistai, o jam ir taip darbo pakanka	,34		,29		

Nuostatų raiška. Skalės *specialistų vaidmens nepripažinimas* vidutinis įvertis ( $M = 1,43$ ) rodo, kad mokyklų vadovai specialistus vertina kaip svarbius ir reikalingus vaiko ir mokytojo patarėjus ir padėjėjus (98%). Svarbų vaidmenį respondentai skiria specialiojo ugdymo koordinatoriui: 99% mano, kad *specialiojo ugdymo koordinatorius puikiai išmano problemas, išskylančias dirbant su ugdymosi sunkumų turinčiais vaikais*, ir 74% nepritaria teiginiui, kad *specialiojo ugdymo koordinatorius neprivalo aktyviai dalyvauti tenkinant vaikų SUP, jam ir taip darbo pakanka*. Vis dėlto svarbu atkreipti dėmesį, kad kas ketvirtas apklaustasis (26%) mano, jog specialiųjų poreikių tenkinimas nėra tiek pat svarbi vadovo veiklos sritis kaip ir kitos ir pritaria pastarajam teiginiui (teiginių reitingai skalėse pateikiami 11 priede, 14 lentelėje).

**Vadovų nuostatos į tėvų vaidmenį tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius**

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros atskleidimas. Skalėje, atspindinčioje vadovų nuostatas į tėvų vaidmenį tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, testo žingsniai taip pat sudarė homogenišką struktūrą ir jungėsi į vieną faktorių, kuris buvo pavadintas *tėvų vaidmens nepripažinimas* (žr. 13 lentelę).

13 lentelė

**Tėvų vaidmens nepripažinimas (N = 180)**

Testo žingsniai	L	%	r/itt	$\alpha$	KMO
Dabartiniuose įstatymuose pernelyg sureikšminama tėvų nuomonė, o to rezultatas – per didelis popierizmas	,60	22,9	,44	,63	,72
Šeimos nuomonė yra pati svarbiausia(-)	,55		,40		
Tėvai nepajėgūs suteikti vaikui tinkamos pagalbos, todėl geriau, kai jie mažiau kišasi į vaiko ugdymą	,49		,40		
Tėvai gali būti pedagogų padėjėjai, bet tik ne vaiko ugdymo žinovai, kurių nuomonės nuolat paisoma	,42		,34		
Tėvams rūpi vaiko problemos ir jie nori dalyvauti vaiko ugdymo procese(-)	,41		,32		
Tėvai mano, kad vaiko ugdymas – pedagogų reikalas, ir nenori įsitraukti	,33		,25		

Nuostatų raiška. Skalės *tėvų vaidmens nepripažinimas* ( $M = 2,42$ ) vidutinis įvertis rodo, kad vadovai gana prieštaringai vertina tėvų vaidmenį. Dauguma apklaustųjų lyg ir pripažįsta, kad *tėvams rūpi vaiko problemos ir jie nori dalyvauti vaiko ugdymo procese* (73%), tačiau aktyvaus vaidmens ir realaus tėvų įsitraukimo nemaža dalis vadovų nenori: 67% teigia, kad *tėvai gali būti pedagogų padėjėjai, bet tik ne vaiko ugdymo žinovai, kurių nuomonės nuolat paisoma*, 57% pritaria teiginiui, kad *dabartiniuose įstatymuose pernelyg sureikšminama tėvų nuomonė, o to rezultatas – per didelis popierizmas*. Kai kurie linkę abejoti tėvų kompetencija (*tėvai nepajėgūs suteikti vaikui tinkamos pagalbos, todėl geriau, kai jie mažiau kišasi į vaiko ugdymą* – 28%) arba apkaltinti tėvus nenoru įsitraukti (*tėvai mano,*

*kad vaiko ugdymas – pedagogų reikalas ir nenori įsitraukti – 64%*) (teiginių reitingai skalėse pateikiami 11 priede, 15 lentelėje). Matomas noras deklaruoti tėvų vaidmens ir jų įtraukimo svarbą, tačiau realaus tėvų dalyvavimo stengiamasi išvengti.

### **Vadovų nuostatos į pokyčius**

Skalės validavimas ir nuostatų struktūros ir raiškos atskleidimas. Šios subskalės nuostatų struktūra sutampa su pedagogų nuostatų į pokyčius struktūra (žr. 10 lentelę, 74 psl.). Pateikiama tik skirtinga pritarimo ar nepritarimo atskiriems teiginiams kiekybinė išraiška. Struktūrinių komponentų *palankus požiūris į bendradarbiavimą ir rigidiškumas, priešinimasis pokyčiams* vidutiniai įverčiai (atitinkamai  $M = 3,74$ ,  $M = 2,03$ ) rodo beveik visi vadovai palaiko bendradarbiavimo idėjas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, tačiau nemaža dalis vis dar yra rigidiški pokyčiams. Kas antras (55%) dalyvavęs apklausoje vadovas mano, kad *derėtų dažniau pamąstyti apie tai, jog naujovės, staigūs pokyčiai mokykloje visada yra susiję su rizika, tuo tarpu pagerėjimas paprastai būna tik tariamas, tikrovėje mažai kas į gerąją pusę pasikeičia*; 40% įsitikinę, kad *dauguma mokyklų užplūstančių naujovių tik sekina mokytoją, išblaško jo dėmesį ir jėgas*. Sujungus pedagogų ir vadovų skales ir atlikus Kruskal-Wallis testą (reikšmingumo slenkstis  $p \leq 0,05$ ) nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p = 0,00$ ) tarp pedagogų ir vadovų nuostatų į pokyčius (žr. 8 priedą). Vadovai palankiau vertina bendradarbiavimą ir pokyčius negu pedagogai.

Tarp visų struktūrinių komponentų yra stiprus statistiškai reikšmingas ryšys (žr. 12 priedą, 3 lentelę). *Argumentacijos už segregaciją* koreliuoja su tokiais komponentais kaip *specialistų vaidmens nepripažinimas, rigidiškumas ir rezistencija pokyčiams*, atvirkštinis ryšys stebimas su *palankiu požiūriu į bendradarbiavimą ir tėvų vaidmens nuvertinimu*.

### **2.4.2. Pedagogų sociodemografinių charakteristikų ir socialinių nuostatų ryšys**

Socialinių – demografinių veiksnių įtaka nuostatų struktūriniais komponentams buvo tikrinama Kruskal-Wallis testu pasirinkus  $p \leq 0,05$  reikšmingumo slenkstį (žr. 8 priedą).

**Amžiaus įtaka.** Tyrimo duomenys leidžia teigti, jog pedagogų amžius veikia vyraujančią vaiko, turinčio SUP, vaizdinį (vertinant jo socialinės mokomosios veiklos kryptingumą ir galimybes, požiūrį į vaikų dalyvavimą, nuostatas į SUP vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, požiūrį į tėvų ir pedagogų vaidmenį, pokyčių vertinimą).

Itin išsiskiria dvi amžiaus grupės – jauni, iki 25 m., pedagogai ir pensinio amžiaus sulaukę pedagogai (60–70 m.). Jauni pedagogai palankiausiai vertina moksleivių socialinės mokomosios veiklos kryptingumą ir labiausiai tiki vaiko galimybėmis, mažiau argumentuoja už segregaciją, labiau pripažįsta tėvų vaidmenį ir kompetencijas ugdant vaiką, mažiau linkę kaltinti tėvus, atviresni pokyčiams. Tarp 60–70 m. pedagogų dažniau nei kitose amžiaus grupėse nepalankiai vertinamos vaiko, turinčio specialiųjų poreikių, ugdymosi galimybės ir socialinės-mokomosios veiklos kryptingumas, vyrauja argumentacijos už segregaciją, polinkis kaltinti tėvus ir nepripažinti jų kompetencijų, būdingas rigidiškumas, rezistencija pokyčiams. Vertinat šiai amžiaus grupei būdingus ypatumus, netikėta, jog būtent 60–70 m. pedagogai linkę mažiausiai argumentuoti už suaugusiųjų dominavimą, sprendžiant vaiko problemas.

Vidutinio amžiaus pedagogai (40–59 m.) geriausiai geba dalytis vaidmenimis tarp pedagogų integruoto ugdymo sąlygomis.

**Gyvenamosios vietos įtaka.** Gyvenamoji vieta turi įtakos pedagogų požiūriui į vaiko įtraukimą sprendžiant jo problemas, nuostatoms į SUP vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, tėvų ir pedagogų vaidmens vertinimui. Kaime gyvenantys pedagogai labiausiai neigia vaiko įtraukimo į jo problemų sprendimą idėją, linkę nepripažinti tėvų kooperatyvumo; mažiausiai vaiko įtraukimui priešinasi ir labiausiai pripažįsta tėvų vaidmenį vilniečiai. Vilniuje gyvenantys pedagogai mažiausiai pasisako už segregaciją, labiausiai segregacijos nuostatas palaiko miestelyje ir kaime gyvenantys pedagogai. Miestelyje ir kaime gyvenantys

pedagogai labiausiai linkę nepripažinti specialistų vaidmens mokykloje, miesto (apskritis centro) gyventojai labiausiai pripažįsta specialistų vaidmenį kaip svarbų.

***Išsilavinimo įtaka.*** Pastebėti statistiškai reikšmingi šio kintamojo sutapimai su tokiais komponentais kaip nuostatos į SUP vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, tėvų vaidmuo ir požiūris į pokyčius. Asmenys, turintys nebaigtą aukštąjį išsilavinimą mažiausiai pasisako už segregaciją, o asmenys, įgiję aukštąjį išsilavinimą, labiau nei kiti linkę pritarti segregacijos nuostatomis. Dar nebaigę aukštojo mokslo yra ir mažiausiai rigidiški pokyčiams, o rigidiškumas ir priešinimasis pokyčiams labiausiai pasireiškia tarp pedagogų, įgijusių aukštesnįjį išsilavinimą. Turintys aukštesnįjį išsilavinimą mažiausiai nuvertina tėvų kompetencijas, o tarp pedagogų, turinčių aukštąjį išsilavinimą, daugiausiai nuvertinančių.

***Užimamų pareigų įtaka.*** „Užimamų pareigų“ socialinį - demografinį kintamąjį sudarė šios grupės: aukštesniųjų klasių mokytojai, pradinių klasių mokytojai ir specialistai (logopedai, specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai). Pastebėta, jog specialistai dažniau nei kiti pedagogai nepalankiai vertina moksleivio socialinę emocinę savijautą ir kai kurias elgesio savybes, tačiau mažiausiai neigia vaiko įtraukimo į jo problemų sprendimą galimybes (vaiko įtraukimo neigimas būdingesnis pradinių klasių mokytojams). Segregacijos nuostatas mažiausiai palaiko specialistai, daugiausia pritariančių segregacijai – tarp aukštesniųjų klasių mokytojų. Vertindami tėvų vaidmenį specialistai mažiausiai linkę kaltinti tėvus, juos pripažįsta kaip vaiko ekspertus. Vertindami pedagogų vaidmenį aukštesniųjų klasių pedagogai linkę nepripažinti specialistų vaidmens, o tarp specialistų yra daugiausia pripažįstančių nemokėjimą dalintis vaidmenimis integruoto ugdymo sąlygomis. Tyrimo rezultatai rodo, jog specialistai mažiausiai rigidiški pokyčiams ir palankiausiai vertina bendradarbiavimą. Rigidiškumas ir skeptiškas požiūris į bendradarbiavimą būdingesnis aukštesniųjų klasių mokytojams.

***Dėstomojo dalyko įtaka (tik aukštesniųjų klasių mokytojai).*** Reikšmingų sutapimų pastebėta tik vertinant tėvų ir pedagogų vaidmenis. Pedagogai, atstovaujantys visuomenės mokslų sričiai labiausiai linkę tėvus vertinti kaip vaiko ekspertus, o tikslųjų mokslų atstovai labiausiai linkę nepripažinti specialistų vaidmens.

***Specialistų veiklos srities įtaka (tik specialistai).*** „Specialistų veiklos sritis“ demografinį kintamąjį sudaro: logopedai, specialieji pedagogai, logopedai – specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai. Apibūdindami vaiką, turintį SUP, specialieji pedagogai ir socialiniai pedagogai išsiskiria kaip palankiausiai vertinantys jo socialinės mokomosios veiklos kryptingumą. Logopedai labiau nei specialieji pedagogai, logopedai – specialieji pedagogai ar socialiniai pedagogai linkę pritarti segregacijos nuostatomis. Socialiniai pedagogai labiau nei kiti specialistai linkę pripažinti tėvų vaidmenį (labiausiai pripažįsta tėvų kooperatyvumą ir mažiausiai nuvertina tėvų kompetencijas, bet dažniau nuvertina specialistų vaidmenį. Socialiniai pedagogai rečiau nei kiti specialistai išreiškia palankų požiūrį į bendradarbiavimą.

***Auklėjamosios veiklos įtaka.*** Klasės auklėtojai labiau nei neturintys auklėjamosios klasės pedagogai linkę kaltinti tėvus ir nepripažinti jų kaip vaiko ekspertų.

***Pedagoginio darbo stažo įtaka.*** Pedagoginis darbo stažas veikia vyraujančią vaiko vaizdinį, požiūrį į vaikų dalyvavimą sprendžiant problemas, nuostatas į SUP turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, tėvų ir pedagogų vaidmens vertinimą, požiūrį į pokyčius. Didžiausią darbo stažą (21 m. ir daugiau) turintys pedagogai, dažniau nei kiti, nepalankiai vertina vaiko socialinės-mokomosios veiklos kryptingumą, palaiko segregacijos nuostatas, nuvertina tėvų kompetencijas, yra labiausiai rigidiški ir besipriešinantys pokyčiams. Priešingą požiūrį komentuojamais klausimais (mažiausiai pritaria segregacinėms nuostatomis, yra mažiausiai rigidiški ir nenuvertina tėvų kompetencijų) palaiko jauni, 1–4 m. darbo stažą turintys pedagogai. Tos pačios grupės jauni pedagogai labiau nei vyresnieji, turintys didesnę darbo stažą, linkę pritarti suaugusiųjų dominavimui sprendžiant vaiko problemas.

**Kvalifikacinės kategorijos įtaka.** Apibūdindami vaiką, turintį SUP, mokytojai metodininkai dažniau nei kiti pedagogai palankiai vertina vaiko elgesį, o mokytojų ekspertų vertinimai nepalankiausi. Mokytojai ekspertai mažiausiai neigia vaiko įtraukimo idėją, rečiau nei kiti pedagogai argumentuoja už segregaciją, mažiau linkę nuvertinti tėvų kompetencijas. Mokytojai metodininkai dažniau nei kiti pedagogai išreiškia palankų požiūrį į bendradarbiavimą, rečiau nei kiti mano, kad pedagogai nemoka pasidalyti vaidmenimis.

**SUP turinčių ugdytinių skaičiaus įtaka.** Pastebėti kintamojo reikšmingi sutapimai su tokiais komponentais kaip tėvų vaidmuo ir pedagogų vaidmuo. Pedagogai, savo klasėje ugdytys 7–8 moksleivius, turinčius SUP, dažniau nei kiti kolegos (ugdantys mažiau ar daugiau SUP vaikų) pripažįsta tėvus kaip vaiko ekspertus. Specialistų vaidmens labiau linkę nepripažinti daugiau SUP mokinių ugdytys pedagogai (7 ir daugiau).

### **Vadovų nuostatų ir socialinių-demografinių kintamųjų ryšys**

**Lyties įtaka.** Vadovai vyrai labiau nei moterys argumentuoja už segregaciją ir yra labiau rigidiški pokyčiams (žr. 10 priedą).

**Amžiaus įtaka.** Jaunesnio amžiaus vadovai (iki 40 metų) dažniau nei vyresni nuvertina tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese.

**Gyvenamosios vietos įtaka.** Kaime gyvenantys ir kaimo mokyklose dirbantys vadovai labiau nei gyvenantys mieste, palaiko segregacijos nuostatas ir nuvertina tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese.

**Išsilavinimo įtaka.** Baigę aukštąsias studijas vadovai yra mažiausiai rigidiški pokyčiams ir pozityviausiai vertina tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese.

**Pedagoginio darbo stažo įtaka.** Vadovai, turintys nuo 5–10 m. pedagoginį darbo stažą, geriausiai vertina tėvų vaidmenį ir išreiškia pozityviausią požiūrį į bendradarbiavimą.

**Vadybinio darbo stažo įtaka.** Didžiausią vadybinį darbo stažą (21 m. ir daugiau) turintys vadovai labiausiai nuvertina tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese, pozityviausi šiuo požiūriu neseniai vadovauti pradėję asmenys (vadybinio darbo stažas – iki 4 m.).

**Tiesioginės sąveikos su vaiku pedagoginėje veikloje įtaka.** Dirbantys pedagoginį darbą klasėje labiau priešinasi pokyčiams ir pasisako už segregaciją nei tie, kurie tiesiogiai nesąveikauja su mokiniais klasėje.

Tokių demografinių kintamųjų kaip *pareigos (mokyklos direktorius ar pavaduotojas ugdymui), bendras ugdytinių skaičius mokykloje, SUP turinčių mokinių skaičius mokykloje, vadybinė kvalifikacinė kategorija* ir priklausomų kintamųjų sutapimai statistiškai nereikšmingi.

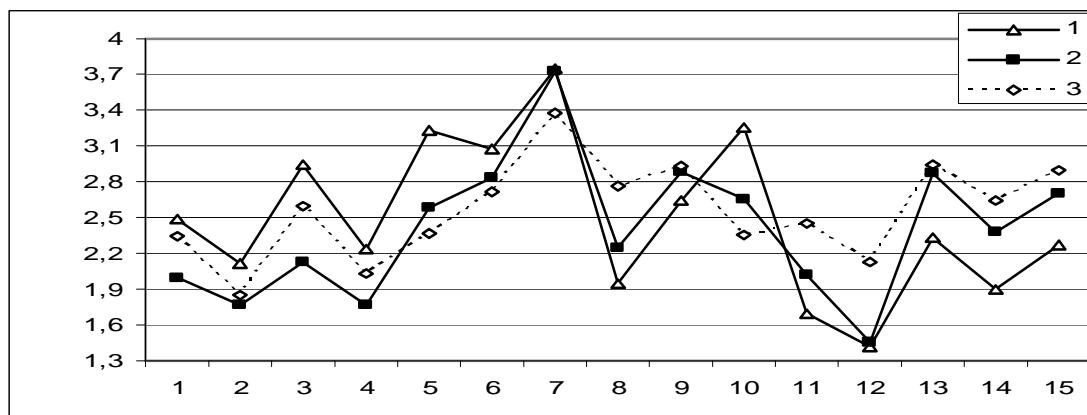
### **2.4.3. Pedagogų tipai pagal jų socialinių nuostatų turinį**

Taikant klasterinę analizę siekta nustatyti būdingiausius pedagogų, dirbančių su SUP turinčiais mokiniais bendrojo lavinimo mokykloje, ir administracijos atstovų (direktorių ir pavaduotojų) tipus. Klasterinė analizė buvo atliekama įtraukiant visas faktorinės analizės metu gautas skales.

**1 tipas. Orientuotas į integraciją, atviras pokyčiams, pripažįstantis tėvų kooperatyvumą ir kompetencijas (N = 154).** Būdinga: integracijos šalininkai; pripažįsta specialistų vaidmenį; neigiamai vertina vaiko socialinę-mokomąją veiklą, netiki vaiko galimybėmis, nors elgesį vertina labiau kaip “normišką”, o savijautą – patenkinamai (t.y., “normalūs“ vaikai – elgiasi ir jaučiasi kaip ir visi, tik nesugeba gerai mokytis); tėvų nekaltina dėl vaiko nesėkmių, vertina juos kaip vaiko ekspertus norinčius dalyvauti vaiko ugdyme, pripažįsta jų kompetencijas; palankiai žiūri į bendradarbiavimą, teigiamai vertina pokyčius; linkę neigti vaiko įtraukimo sprendžiant problemas idėją ir aktyviai argumentuoja už suaugusiųjų dominavimą. Tokiomis charakteristikomis pasižymi 27 % tiriamųjų.

**2 tipas. Orientuotas į segregaciją, formaliai nesipriešina pokyčiams, formaliai pripažįsta tėvų vaidmens svarbą, kaltina tėvus pasyvumu (N = 235).** Būdinga: negatyvus vaiko vaizdinys – neigiamai vertina vaiko socialinę – mokomąją veiklą, socialinę - emocinę savijautą, būdingas netikėjimas vaiko galimybėmis; atviri pokyčiams, palankus požiūris į bendradarbiavimą; formaliai deklaruoja, kad priima tėvus kaip kompetetingus padėjėjus, tačiau linkę kaltinti tėvus dėl vaiko nesėkmių, vertina juos kaip pasyvius, nenorinčius įsitraukti į vaiko ugdymą (tėvai galėtų dalyvauti, kompetencijos pakaktų, bet patys nenori); abejoja dėl vaiko galimybių įsitraukti sprendžiant problemas, tačiau nelinkę sprendimų priėmimo deleguoti vien tik suaugusiems; pripažįsta specialistų vaidmenį, tačiau labiau orientuoti į segregaciją. Tokie požymiai būdingi 41 % apklausos dalyvių.

**3 tipas. Orientuotas į segregaciją, besipriešinantis pokyčiams, kaltinantis tėvus ir nuvertinantis jų kompetenciją (N = 184)** Būdinga: labai neigiamas vaiko vaizdinys – itin nepalankiai vertina vaiko socialinę-mokomąją veiklą, socialinę-emocinę savijautą, elgesį, netiki vaiko galimybėmis; aktyvūs integracijos priešinkai; specialistų vaidmenį pripažįsta, tačiau mano, kad pedagogai dalintis vaidmenimis ir efektyviai dirbti kartu nemoka; kaltina tėvus dėl vaiko nesėkmių, linkę nuvertinti tėvų kompetencijas dalyvauti vaiko ugdyme; mano, kad tėvai yra pasyvūs, nenori dalyvauti vaiko ugdymo procese ir kooperuotis; aktyviai neigia vaiko įtraukimo į problemų sprendimą galimybę, tačiau vien už suaugusiųjų dominavimą neargumentuoja; deklaruoja palankų požiūrį į bendradarbiavimą, tačiau iš esmės yra rigidiški ir besipriešinantis pokyčiams. Tokiomis charakteristikomis pasižymi 32 % apklaustųjų. Nustatyti pedagogų tipai pateikiami 38 paveiksle.



**38 pav.** Pedagogų tipai (klasterinė analizė, K-mean metodas) (N = 573)

1. Vaiko socialinė-emocinė savijauta
2. Socialinės – mokomosios veiklos kryptingumas
3. Elgesio „normiškumas“
4. Tikėjimas vaiko galimybėmis
5. Tėvų kooperatyvumo pripažinimas
6. Tėvai – vaiko ekspertai
7. Palankus požiūris į bendradarbiavimą
8. Rigidiškumas, rezistencija pokyčiams
9. Vaiko įtraukimo neigimas
10. Suaugusiųjų dominavimo argumentavimas
11. Nemokėjimas pasidalinti vaidmenimis tarp pedagogų
12. Specialistų vaidmens nepripažinimas
13. Tėvų kaltinimas
14. Tėvų kompetencijų nuvertinimas
15. Argumentacijos už segregaciją

\*Įverčių reikšmės daugiau kaip 2,5 reiškia, jog vertinama teigiamai, o mažiau negu 2,5 – neigiamai.

Pagrindiniai požymiai, pagal kuriuos tipai skiriasi – požiūris į specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje ir pokyčius bei požiūris į specialiųjų poreikių vaiką ir jo šeimą. Akivaizdžiai išsiskiria 1 tipas - *orientuotas į integraciją, atviras pokyčiams, pripažįstantis tėvų kooperatyvumą ir kompetencijas* – kaip pozityviausiais ir palankiausias integruoto ugdymo sąlygomis. Gaila, kad šio tipo charakteristikos būdingos mažiausiam skaičiui apklaustųjų. Kiti du tipai panašūs tuo, kad pedagogai, kuriems būdingos minėtų tipų charakteristikos, nepalankiai vertina integruoto ugdymo idėjas. Ypatingą dėmesį



norėtuosi atkreipti į 3 tipą (*orientuotas į segregaciją, rigidiškas pokyčiams, kaltinantis šeimą ir nuvertinantis jų kompetencijas*), į kurią pateko net trečdalis apklaustųjų, pasižyminčių itin neigiamomis nuostatomis tiek į specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus ir jų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, tiek ir į šeimos dalyvavimą. Svarbu geriau pažinti šio tipo charakteristikomis pasižyminčius pedagogus, ieškoti būdų, padedančių keisti jų neigiamas nuostatas, suteikti reikalingų žinių. Antro (*orientuotas į segregaciją, formaliai nesipriešina pokyčiams, kaltina tėvus pasyvumu, formaliai pripažįsta tėvų vaidmens svarbą*) tipo charakteristikomis pasižymintys pedagogai formaliai pripažįsta svarbų tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese ir deklaruoja atvirumą pokyčiams, tačiau realiai linkę kaltinti tėvus, pritaria segregacijos idėjoms.

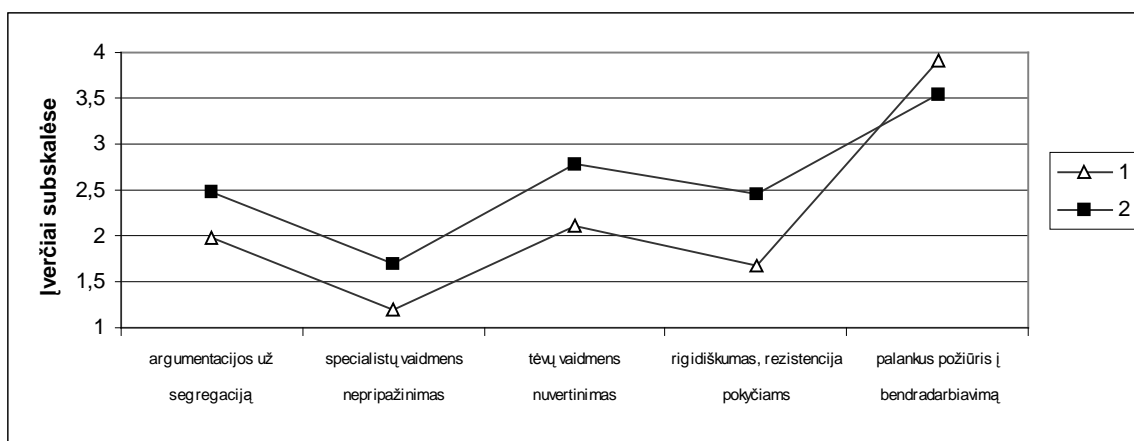
**Pedagogų tipų charakteristikos socialiniu-demografiniu požiūriu.** Buvo atlikta tipų analizė pagal socialinius-demografinius kintamuosius. Vertinant statistinį reikšmingumą skaičiuotas Chi-kvadratas pasirinkus  $p \leq 0,05$  reikšmingumo slenkstį.

**1 tipą** (*orientuotą į integraciją, atvirą pokyčiams, pripažįstantį tėvų kooperatyvumą ir kompetencijas*) daugiausia sudarė specialistai (logopedai, specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai). Asmenys, patekę į šį tipą buvo dalyvavę 3 (ir daugiau) seminaruose ar kursuose, susijusiuose su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu. Kitų socialinių-demografinių kintamųjų ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas.

**2 tipą** (*orientuotą į segregaciją, formaliai nesipriešina pokyčiams, kaltina tėvus pasyvumu, formaliai pripažįsta tėvų vaidmens svarbą*) dažniau sudarė pradinių klasių mokytojai, pateko ir dalis specialistų (daugiausiai socialinių pedagogų); į šį tipą patekę asmenys neretai buvo dalyvavę 1-2 (kai kurie ir daugiau) seminaruose ir kursuose, susijusiuose su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu. Kitų socialinių-demografinių kintamųjų ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas.

**3 tipą** (*orientuotą į segregaciją, rigidiškas pokyčiams, kaltinantis tėvus ir nuvertinantis jų kompetenciją*) dažniau sudarė aukštesniųjų klasių mokytojai, visai nelankę jokių seminarų ar kursų, susijusių su specialiųjų poreikių vaikų ugdymu, arba dalyvavę tik 1-2 tokio pobūdžio renginiuose. Kitų socialinių-demografinių kintamųjų ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas.

Klasterinės analizės būdu buvo nustatyti du vadovų tipai (žr. 39 paveikslą).



**39 pav.** Vadovų tipai (klasterinė analizė, K-mean metodas) (N = 164)

\*Įverčių reikšmės daugiau kaip 2,5 reiškia, jog vertinama teigiamai, o mažiau negu 2,5 – neigiamai.

**1 tipas. Orientuotas į integraciją (N=102).** Būdinga: atviri pokyčiams, palankiai vertina bendradarbiavimą, pasisako už integraciją, pripažįsta specialistų svarbų vaidmenį; tėvus vertina kaip svarbius ir lygiaverčius ugdymo proceso dalyvius. Tokiomis charakteristikomis pasižymi 72 % apklaustųjų.

**2 tipas. Orientuotas į segregaciją (N=62).** Būdinga: atsargiai vertina pokyčius, ne visuomet linkę jiems pritarti, tačiau bendradarbiavimą vertina palankiai; linkę pritarti segregacinėms idėjomis; linkę nuvertinti tėvų vaidmenį. Tokie požymiai būdingi 38 % tiriamųjų.

**Vadovų tipų charakteristikos socialiniu-demografiniu požiūriu.** Kaip ir vertinant pedagogų socialinių-demografinių veiksnių įtaką, buvo atlikta tipų analizė pagal socialinius-demografinius kintamuosius. Vertinant statistinį reikšmingumą skaičiuotas Chi-kvadratas pasirinkus  $p \leq 0,05$  reikšmingumo slenkstį.

**1 tipo (orientuotas į integraciją)** charakteristikos buvo labiau būdingos jauniems (iki 40 metų amžiaus) vadovaujama darbą dirbantiems asmenims, kurių pedagoginio darbo stažas – iki 15 metų. Dažniau moterims negu vyrams.

**2 tipo (orientuotas į segregaciją)** charakteristikomis pasižymėjo dažniau vyrai, kurie pedagoginį darbą dirba 15 ir daugiau metų, ypatingai vyresnio amžiaus (60 metų ir daugiau).

Kitų socialinių-demografinių kintamųjų (gyvenamoji vieta; išsilavinimas; pareigos – mokyklos direktorius ar jo pavaduotojas; vadybinio darbo stažas; tiesioginis pedagoginis darbas klasėje ir kt.) ir klasterių ryšys buvo statistiškai nereikšmingas.

### **Apibendrinamieji teiginiai**

§ Pedagogų konstruojamas ugdytinio, turinčio SUP, vaizdinys dažniau pesimistinis, orientuojamasi į vaiko silpnąsias puses, sutrikimus, netikima vaiko galimybėmis.

§ Pedagogų nuostatos į vaiko dalyvavimą sprendžiant problemas prieštaringos. Dauguma pedagogų pripažįsta vaiko pajėgumą suprasti savo problemas ir įsitraukti į jų sprendimą, tačiau nenori aktyvaus vaiko dalyvavimo ir pasisako už suaugusiųjų dominavimą.

§ Pedagogų nuostatų į SUP vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje analizė parodė, kad pedagogai linkę pritarti segregacinėms nuostatomis. Teoriškai pedagogai ir vadovai demonstruoja toleranciją ir pritaria SUP vaikų ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau, kalbant apie asmeninę sąveiką, dažniau siekiama atsiriboti ir palaikyti segregacijos idėjas.

§ Pedagogai ir vadovai vieningai pripažįsta svarbų specialistų vaidmenį mokykloje ugdant SUP turinčius mokinius. Tai galėtų būti vertinama kaip vienas iš švietimo reformos teigiamų pasiekimų, nes specialistų (specialiųjų pedagogų) pasirodymas bendrojo lavinimo mokykloje tik prasidėjus reformai kėlė daug sumaišties bendrojo ugdymo pedagogų tarpe. Šiuo metu daugiausiai problemų ir nepasitenkinimo pedagogams kelia ne specialistų reikalingumo ir jų vaidmens pripažinimo klausimai, o vaidmenų ir funkcijų neapibrėžtumas, nepasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe, informacijos stoka. Tokia situacija rodo, jog specialusis ugdymas pamažu tampa integralia bendrojo ugdymo dalimi ir jau pradeda kalbėti apie veiklos ir ugdymo kokybės problemas.

§ Vertinant nuostatas į tėvų vaidmenį, pedagogų nuostatų struktūroje išryškėjo dvi skirtingos pozicijos: vieni pripažįsta tėvų kooperatyvumą ir tėvus vertina kaip vaiko ekspertus ir galimus partnerius vaiko ugdymo procese, kiti nuvertina tėvų kompetencijas bei galimybes dalyvauti vaiko ugdyme ir linkę tėvus kaltinti (požiūris į tėvus kaip į problemą). Vadovai deklaruoja tėvų vaidmens ir jų įtraukimo svarbą, tačiau susidūrę su problemomis linkę ieškoti tėvų kaltės. Tokia situacija rodo, kad teorinius švietimo dokumentuose deklaruojamus teiginius ne visuomet paprasta realizuoti ugdymo realybėje. Visgi dar labai didelė dalis pedagogų nėra pasiruošę partnerystei su ugdytinių tėvais.

§ Dauguma pedagogų ir vadovų palaiko bendradarbiavimo idėjas, tačiau pastebėta tendencija priešintis pokyčiams ir naujovėms. Gilesnė kokybinė duomenų analizė parodė, kad ir bendradarbiavimo idėjų palaikymas neretai esti tik deklaratyvaus lygio.

§ Neigiamos pedagogų nuostatos į ugdytinį, turintį SUP, integruoto ugdymo galimybes, rigidiškumas ir priešinimasis pokyčiams lemia nepalankių veiksnių raišką

bendradarbiavimo situacijose (vaiko įtraukimo sprendžiant problemas neigimą, tėvų vaidmens sumenkinimą, specialistų vaidmens nepripažinimą ir nemokėjimą pasidalinti vaidmenimis).

§ Identifikuoti keturi bendrojo lavinimo mokykloje dirbančių pedagogų tipai. Palankiausias integruoto ugdymo sąlygomis ir labiausiai pageidaujamas – 1 tipas (*orientuotas į integraciją, atviras pokyčiams, pripažįstantis tėvų kooperatyvumą ir kompetencijas*), nepalankiausias – 3 tipas (*orientuotas į segregaciją, rigidiškas pokyčiams, kaltinantis tėvus ir nuvertinantis jų kompetenciją*). Išskirti du vadovų tipai - *orientuotas į integraciją* (1 tipas) ir *orientuotas į segregaciją* (2 tipas). Atsižvelgiant į identifikuotus tipus galima efektyviau parinkti intervencines strategijas siekiant pokyčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių trenkinimo srityje.

§ Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogų nuostatas lemia *amžius, gyvenamoji vieta, išsilavinimas, užimamos pareigos, specialistų veiklos sritis, auklėjamojo darbo veikla, pedagoginio darbo stažas, kvalifikacinė kategorija, ugdomų specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius*. Vadovų nuostatomis įtakos turi *lytis, amžius, gyvenamoji vieta, išsilavinimas, pedagoginio ir vadybinio darbo stažas, tiesioginė sąveika su vaiku pedagoginėje veikloje*.

## 2.5. Vaikų socialinių nuostatų ypatumai

Vaikų požiūriui identifikuoti ir nuomonių bei nuostatų turiniui atskleisti naudotas individualaus interviu metodas. Interviu turinys buvo konceptualizuojamas turinio (*content*) analizės pagalba, išskiriant kategorijas, kurių teiginius sieja semantinio panašumo kriterijus. Nors sudarant interviu klausimus buvo iš anksto numatyti trys stambūs diagnostiniai blokai (vaiko savivaizdis; įgalinanti informacija, susijusi su specialiąja pagalba ir vaiko sunkumais; įtraukimas ir bendradarbiavimas), analizuojant interviu turinį sąmoningai atsiribota nuo iš anksto numatytos interviu struktūros iš naujo identifikuojant kintamuosius. Atlikus turinio analizę buvo išskirta 11 kategorijų, kurias sudarė 85 subkategorijos (žiūr. 14 lentelę) ir 906 teiginiai (žr. 13 priedą).

14 lentelė

### Interviu su vaikais rezultatai: kategorijos ir subkategorijos (N = 53)

Eil. Nr.	Kategorija	Subkategorijos
1	2	3
1.	Realus vaiko savęs vaizdinys	Socialiai priimtinas elgesys Socialiai nepriimtinas elgesys Mokomosios veiklos kryptingumas Teigiamos asmenybės savybės Neigiamos asmenybės savybės Gera fizinė - emocinė savijauta Bloga fizinė - emocinė savijauta Tikėjimas savo galimybėmis Netikėjimas savo galimybėmis Mokymosi sunkumai ir jų pripažinimas Dažniau patiria sėkmę Dažniau patiria nesėkmę Teigiama mokymosi motyvacija Mokymosi motyvacijos stoka Racionalūs ir konkretūs pagalbos sau būdai Abstraktūs pagalbos sau būdai
2.	Vaiko siekiamas vaizdinys	Socialiai priimtinas elgesys Teigiamos asmenybės savybės Geresni mokymosi pasiekimai Socialinė integracija Geresnė fizinė – emocinė savijauta Aktyvus dalyvavimas pamokoje Pasitenkinimas esama situacija

1	2	3
3.	Santykiai su bendraamžiais	Teigiamos bendraamžių nuostatos ir vertinimai Neigiamos bendraamžių nuostatos ir vertinimai Socialinė atskirtis (neprisitaikymas prie bendraamžių) Socialinė integracija
4.	Tėvų ir vaikų santykiai	Teigiamos tėvų nuostatos į vaiką Neigiamos tėvų nuostatos į vaiką Tėvų lūkesčiai Pagalba mokantis Domėjimasis ir iniciatyva Tėvų emociniai išgyvenimai Psichologinis palaikymas Tėvų ir vaikų bendravimo problemos Paklusnumo tėvams pozicija Priešinimosi tėvams pozicija
5.	Santykiai su pedagogais	Neigiamos pedagogų nuostatos ir vertinimai Teigiamos pedagogų nuostatos ir vertinimai Aktyvinančios instrukcijos Netikslingos instrukcijos Teigiami vaikų vertinimai mokytojų atžvilgiu Pripažinimo poreikis Psichologinis palaikymas Bendravimo problemos (ignoravimas, abejingumas, neigiamos emocijos) Neigiamos informacijos perdavimas tėvams Pagalba mokantis
6.	Asmenys, teikiantys informacijos apie specialiąją pagalbą	Mama Giminaičiai Mokytojai Niekas
7.	Specialioji pedagoginė pagalba	Specialioji pagalba - atskirtis nuo bendraamžių Specialioji pagalba natūrali ugdymo proceso dalis Specialiosios pagalbos poreikio pripažinimas Specialioji pagalba – būdas siekti geresnių rezultatų Specialiosios pagalbos efektyvumas Išklausymas Pagalbos rezultatų nematymas Specialiosios pagalbos prasmės nesuvokimas Neigiama bendraamžių reakcija Bloga vaiko savijauta dėl specialiosios pagalbos teikimo Įprasta mokymosi veikla
8.	Vaiko dalyvavimas komandoje	Pasyvus vaiko vaidmuo Aktyvus vaiko vaidmuo Gera vaiko savijauta dalyvaujant Bloga vaiko savijauta dalyvaujant Tėvų palaikymo poreikis
9.	Vaiko apsisprendimas dėl dalyvavimo	Noras dalyvauti Nenorą dalyvauti Neapsisprendimas Abejingumas
10.	Vaiko dalyvavimo susitikimuose motyvai	Pozityvios informacijos poreikis Konkrečių patarimų poreikis Objektyvios informacijos poreikis Pokyčių poreikis Noras kartu spręsti problemas Sėkmės lūkesčiai
11.	Vaiko nedalyvavimo susitikimuose motyvai	Nepasitikėjimas savo galimybėmis Vaiko ignoravimas Nusivylimas Suaugusiųjų baimė Bendravimo problemos Neigiamos informacijos baimė Nežinomybės baimė Abejingumas

Suklasifikavus turinio analizės kategorijas atsirado galimybė jas kvantifikuoti naudojant kiekybinį tyrimą. Suderinus kokybinę ir kiekybinę analizę buvo galima pritaikyti kategorijų dažninio reitingo dėsnį. Kiekybinei kintamųjų (kategorijų) duomenų analizei buvo naudojamas dažnių skaičiavimo ir reitingavimo metodas. Buvo rastas kategorijų dažnių

reitingas. Statistinėmis priemonėmis ieškant įvairių kategorijų paminėjimo dažnių reitingo remtasi konkrečiomis hipotetinėmis prielaidomis ir konkrečiu duomenų interpretacijos kryptingumu:

§ jei kuri nors kategorija pasižymi aukštu teiginių skaičiumi, sąlygiškai daugelis respondentų, nepriklausomai vienas nuo kito, paminėjo tas pačias bendradarbiavimo problemas. Tai rodo, kad respondentų nuostatos, nuomonės buvo suvienytos kategorijoje ir pasireiškė kaip psichosocialinio konstrukto tendencija. Rastos reitingo kategorijos praktinio pritaikymo požiūriu reiškia, kad panašios nuostatos aktualios daugeliui mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių;

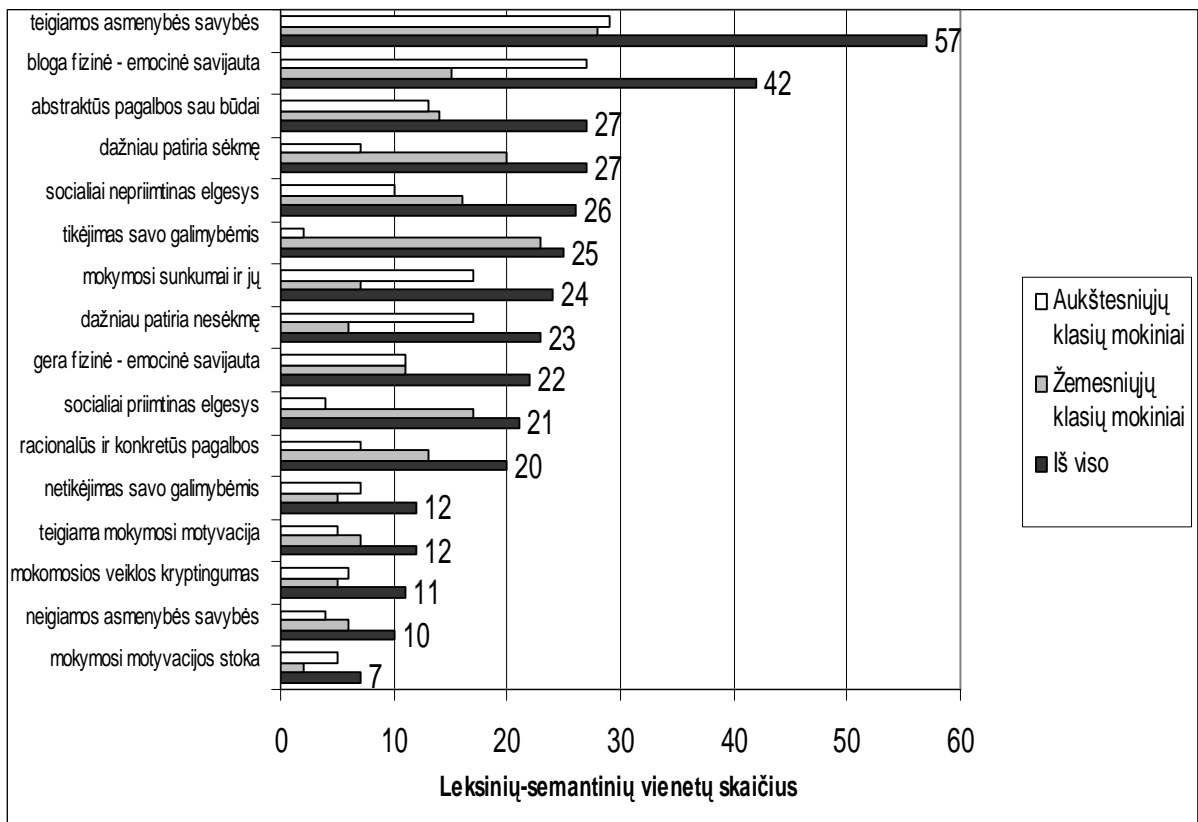
§ jei kuri nors kategorija pasižymi žemu arba labai žemu reitingu, tikėtina, kad problemos, specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams nėra itin aktualios (gali būti, kad aktualios ir dėsningos problemos konkrečioje mokykloje).

Daugiausiai teiginių užfiksuota realaus vaiko savęs vaizdinio kategorijoje (366), specialiosios pedagoginės pagalbos kategorijoje (142), tėvų ir vaikų santykių kategorijoje (64), santykių su bendraamžiais kategorijoje (58), santykių su pedagogais kategorijoje (53), vaiko apsisprendimo dėl dalyvavimo kategorijoje (53), siekiamo vaizdinio kategorijoje (52). Kitose kategorijos teiginių skaičius užfiksuotas daug mažesnis (asmenų, teikiančių informacijos apie specialiąją pagalbą kategorijoje užfiksuoti 45 teiginiai; vaiko nedalyvavimo susitikimuose motyvų kategorijoje – 32 teiginiai; vaiko dalyvavimo susitikimuose motyvų kategorijoje – 22 teiginiai; vaiko dalyvavimo komandoje kategorijoje – 19 teiginių). Tokia gausi teiginių sankaupa mokinio realaus savęs vaizdinio kategorijoje gali būti nulemta svarbios sąlygos – atsakinėti į klausimus apie save ugdytiniam buvo ypač sunku, todėl labai dažnai buvo užduodami konkretūs papildomi klausimai, padedantys išreikšti nuomonę (žr. 4 priedą), todėl šis reitingas yra orientacinis ir vertinamas kaip gana reliatyvus.

Rastas reitingo dažninis dėsnis atskirose kategorijose atspindimas stulpelinėmis diagramomis. Tyrimo rezultatai parodė, kad nepaisant patiriamų mokymosi sunkumų, kuriuos mokiniai dažniausiai pripažįsta (*sunku atlikti užduotį; kai būnu klasėje, iškyla daug sunkumų; nesuprantu; kai kurios pamokos labai sunkios; nesiseka mokyti*), ir blogos fizinės emocinės savijautos (*pavargęs; sunku susikaupti per pamokas; po kelių pamokų būnu pavargęs; būnu liūdnas, kai kas nors nesiseka; kartais bijau sunkių pamokų; išblyškęs; nesuprantu, kai mokytoja aiškina ir bijau paklausti*)<sup>1</sup> ugdytiniai dažnai konstruoja teigiamą savęs vaizdinį: labai dažnai įvardijamos teigiamos asmenybės savybės (*draugiškas; pareigingas; rimtas; darbštus; paslaugus; esu geras žmogus; maloni; neišduodu paslapčių*), mokiniai mano, kad dažnai patiria sėkmę (*man dažnai sekasi*), tiki savo galimybėmis ko nors pasiekti (*tikiuosi ateityje geriau mokyti negu dabar, mokysiuos ir vėliau tikrai pasiseks*), įvardija racionalių ir konkrečių pagalbos sau būdų (*reikia daugiau skaityti knygų; pasistengti išmokti daugybą; turiu gerai atskirti, kokias raides įrašyti; mokyti taisykles*). Vis gi mokiniai neretai galvoja, kad jie elgiasi netinkamai (*neklausau mokytojų, pykstuosi su broliu/sese, kartais mušu draugus*), vardijo abstrakčius pagalbos sau būdus (*reikia daugiau sėdėti prie pamokų; nebėgioti ilgai po lauką; nežinau, ką daryti*). Akivaizdžiai skiriasi žemesniųjų ir aukštesniųjų klasių mokinių nuomonė apie save (žr. 40 paveikslą).

---

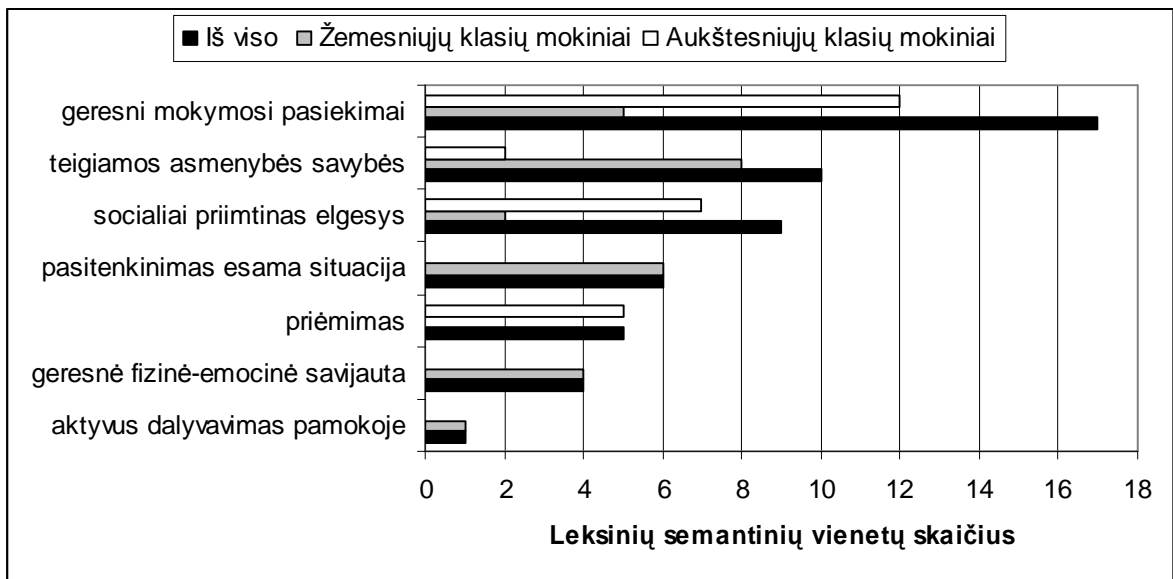
<sup>1</sup> Pateikiama netaisyta mokinių, o vėliau ir kitų tyrimo dalyvių, kalba



40 pav. Realus vaiko savęs vaizdinys: subkategorijų reitingas (N = 53)

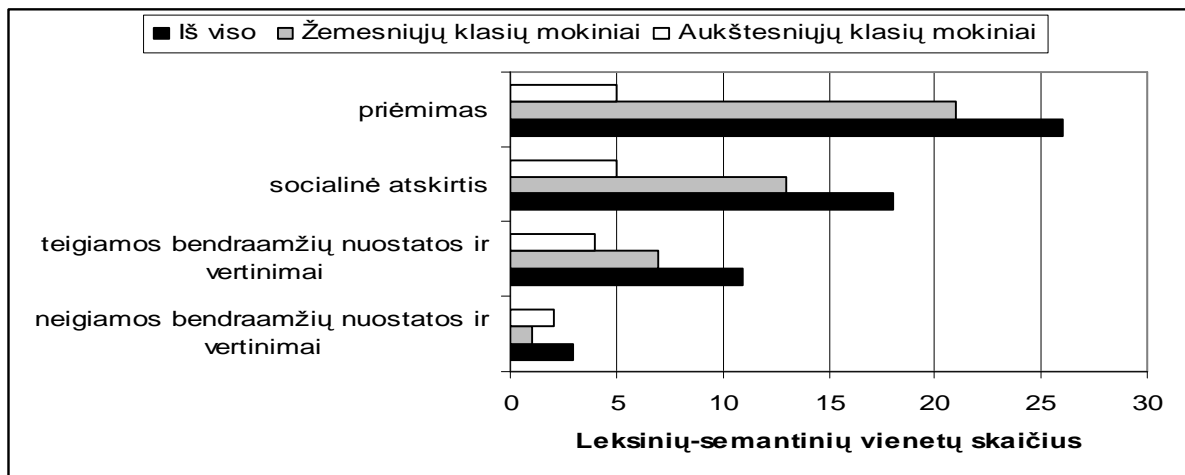
Jei žemesniųjų klasių mokinių įvardinti teiginiai dažniau kaupėsi prie pozityvių kategorijų (teigiamos asmenybės savybės; tikėjimas savo galimybėmis; socialiai priimtinas elgesys; dažniau patiria sėkmę; teigiama mokymosi motyvacija), tai aukštesniųjų klasių mokinių – prie negatyvų vaizdinį atspindinčių kategorijų (bloga fizinė ir emocinė savijauta; dažniau patiria nesėkmę (*man dažnai nesiseka*); mokymosi sunkumai ir jų pripažinimas; netikėjimas savo galimybėmis (*nežinau, nieko čia nepadarysi, vis tiek man nesiseks; jau 8 m. kaip stengiuosi ir nieko, daugiau nebesistengsiu; nelabai kas bepadės; nesitikiu ateityje geriau mokytis; aš stengiuosi, bet man vis tiek neišeina*), mokymosi motyvacijos stoka (*nepatinka gerai mokytis; galima ir be mokslų daug ką pasiekti; einu į mokyklą, nes reikia; norėčiau dirbti, o ne mokytis*).

Kalbėdami apie tai, kokie jie norėtų būti, mokiniai (ypač aukštesniųjų klasių) labiausiai akcentavo geresnį mokomosios veiklos kryptingumą, t.y. geresnius mokymosi pasiekimus (*žinoti visus atsakymus į mokytojų klausimus; norėčiau geriau mokytis; norėčiau viską išmokti pats; norėčiau daugiau išmokti; kad daugiau suprasčiau*), teigiamas asmenybės savybes (*norėčiau būti drąsesnis; noriu būti doras žmogus*), socialiai priimtina elgesį (*noriu daugiau padėti mamai; nesinervinti; netrukdyti kitiems*), socialinę integraciją (*norėčiau turėti daugiau draugų*), geresnę fizinę-emocinę savijautą (*norėčiau labiau pailsėti; norėčiau būti nepavargęs; norėčiau būti labiau susikaupęs per pamokas*) (žr. 41 paveikslą). Buvo ugdytinių, kurie buvo visiškai patenkinti esama situacija (*noriu būti toks, koks esu dabar*).



41 pav. Mokinio siekiamas vaizdinys: subkategorijų reitingas (N = 53)

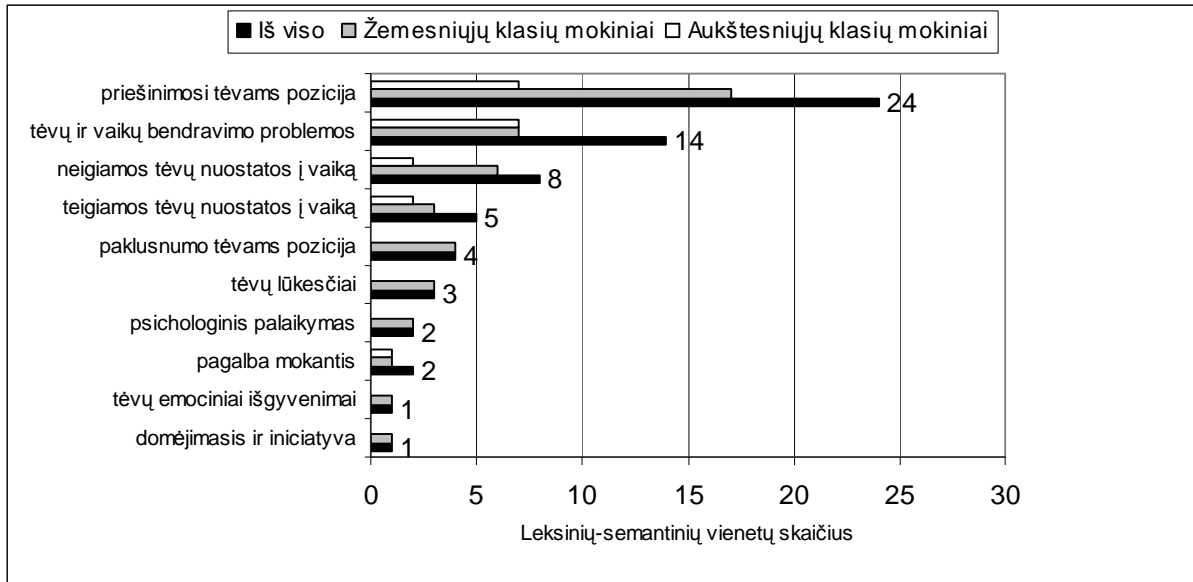
Vaikai, turintys SUP, gana dažnai jaučiasi bendraamžių priimti (*turiu daug draugų; aš esu geras draugas; dažnai žaidžiu su draugėmis*), kalba apie teigiamas bendraamžių nuostatas (*draugės mane dažnai giria, nes aš gražiai piešiu; draugai mane vadina protingu; draugai mano, kad su manimi įdomu praleisti laiką*), tačiau neretai prabylama ir apie socialinę atskirtį (*neturiu mokykloje draugų; kartais visi atstumia; su manimi kartais visi nekalba; iš manęs draugai juokiasi; turiu vieną draugą, tik jis jau suaugęs; klasėje manęs niekas nekenčia*) bei neigiamas bendraamžių nuostatas ir vertinimus (*mane pravardžiuoja; draugai vadina mane kvailiu*). Apie priėmimą į bendraamžių tarpą dažniau kalba žemesniųjų klasių mokiniai (žr. 42 paveikslą).



42 pav. Santykiai su bendraamžiais: subkategorijų reitingas (N=53)

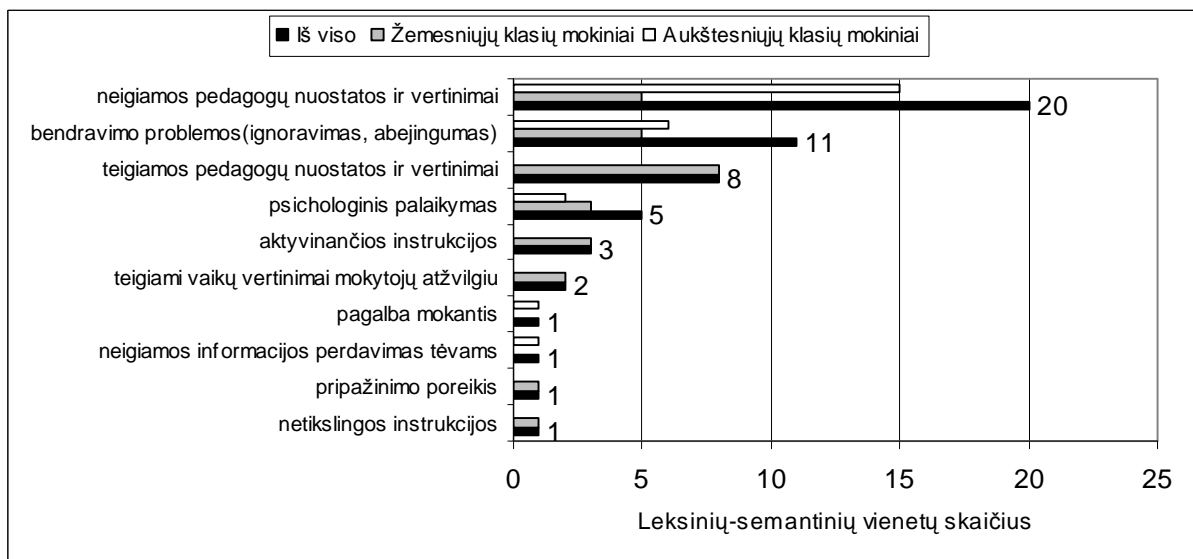
Kalbantis su vaikais apie bendravimą su tėvais labiausiai išryškėjo priešinimosi tėvams pozicija (*neklausau tėvų*), kas galbūt gali būti paaiškinama saugesne vaikui aplinka namuose ir geresnėmis galimybėmis reikštis vaiko savarankiškumui ir asmenybei, nes kalbant apie mokyklinę aplinką priešinimosi pozicija nebuvo taip išreikšta. Vaikams aktualios bendravimo su tėvais problemos (*tėveliai kartais šneka nesąmones; mama dažnai barasi; su mama mažai susitinku; mama manęs nemyli; ai, jie tik šaukia; mažai su tėvais bendrauju; nesutariu su tėvais*). Vaikai dažniau minėjo neigiamas tėvų nuostatas (*tėvai sako, kad esu tinginė(ys); kad dariau gėdą prieš mokytoją; sako, kad esu bloga mokinė; girdžiu, kai sako kad aš negera*) nei teigiamas (*tėvai mano, kad esu geras vaikas; sako, kad neblogas vaikas; tėveliai mano, kad aš labai užsiėmusi; kad esu normalus vaikas*). Respondentai teigė, jog žino tėvų lūkesčius (*tėvai norėtų, kad geriau mokytėčiau*), jaučia psichologinį palaikymą namuose (*tėveliai dažnai*

pagiria už gerą darbą), pagalbą mokantis (tėtis padeda daryti namų darbus; padeda prie pamokų), domėjimąsi ir iniciatyvą (mama dažnai ateina į mokyklą), emocinius išgyvenimus (tėveliai kartais pyksta, bet jie mane myli) (žr. 43 paveikslą).



43 pav. Tėvų ir vaikų santykiai (N = 53)

Kalbėdami apie santykius su pedagogais vaikai dažniau akcentavo negatyvius dalykus (žr. 44 paveikslą): neigiamas pedagogų nuostatas ir vertinimus (*mokytojai į mane žiūri kitaip negu į kitus; mokytojai geriau patyli apie mane; manau, kad mokytojų nuomonė yra bloga; mokytojai sako, kad esu blogas mokinytis; mokytojai nelabai mane mėgsta; kai mokytoja sako ant manęs „tinginė“ – nieko nerašau*), bendravimo problemas – ignoravimą ir abejingumą, neigiamas emocijas (*mokytojai dažnai supyksta ant manęs; mokytojai nekreipia dėmesio į mane; mokytojai šaukia, kai ko nors nepadarau; kai ką nors pamirštu, tada mokytoja būna labai pikta; mokytoja bara, nes lėtai judu; manęs mokytoja nemėgsta, nes turbūt esu bloga; manęs mokytoja neišklauso*), neigiamos informacijos perdavimą tėvams (*mokytojai dažnai mane skundžia, tada tėveliai mane bara ir rėkia*), netikslingas instrukcijas (*mokytoja ilgai liepia žiūrėti į knygą*).



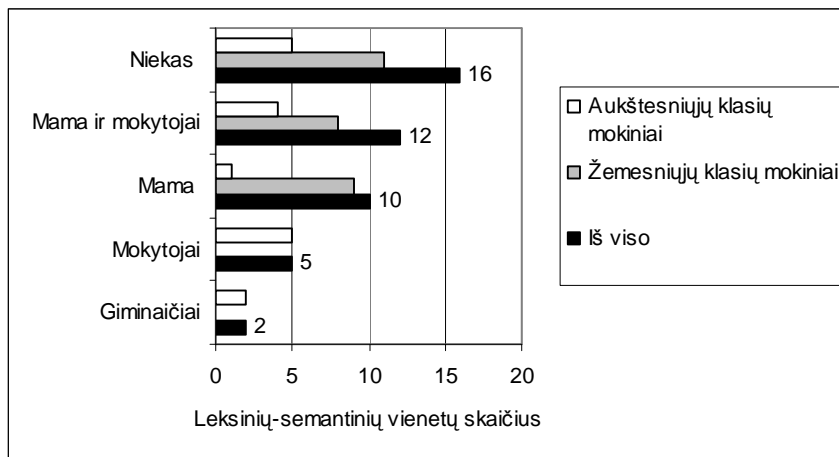
44 pav. Santykiai su pedagogais: subkategorijų reitingas (N = 53)

Daug rečiau buvo kalbama apie teigiamas pedagogų nuostatas (*mokytoja galvoja, kad esu darbšti; mokytoja sako, kad esu geras; mokytoja galvoja, kad esu geras mokinytis*), aktyvinančias instrukcijas (*dažnai mokytoja liepia susikaupti*), pagalbą mokantis (*mokytojai*



dažnai paaiškina, kai aš ko nors nesuprantu, duoda lengvesnes užduotis), psichologinį palaikymą (mokytojai mane padrąsina; mokytoja mane dažnai pagiria). Vaikai išreiškė pripažinimo poreikį (mokytoja niekada manęs neišrenka seniūnu. Aš jai nepatinku).

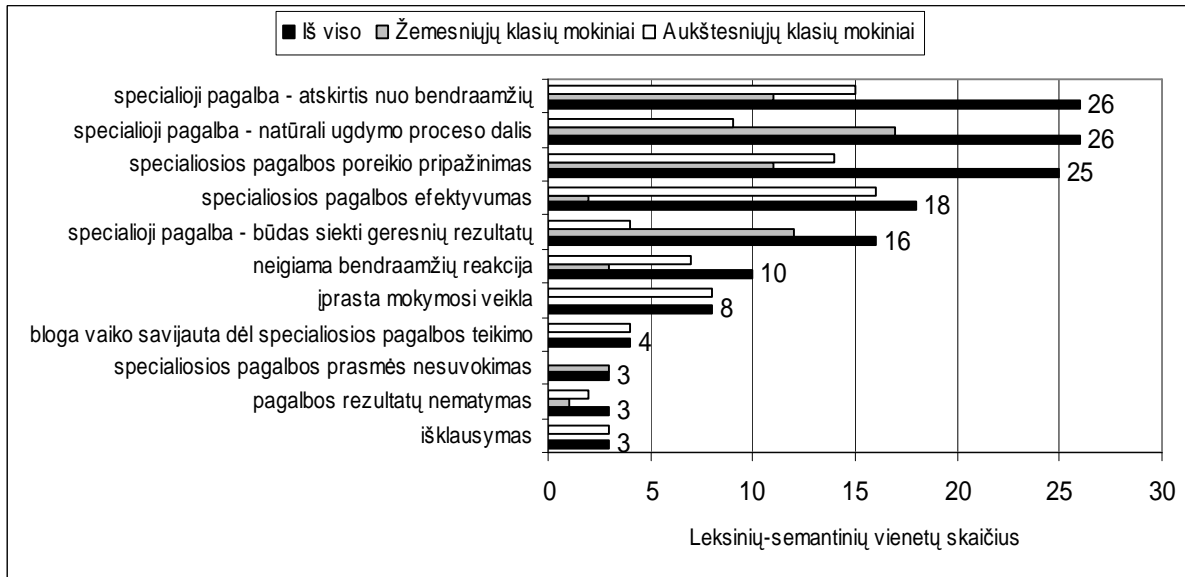
Išsiaiškinus, kas su vaikais kalbasi apie jų mokymosi sunkumus, specialiąją pedagoginę pagalbą paaiškėjo, kad itin dažnai ugdytiniai nesulaukia jokios informacijos šia tema (žr. 45 paveikslą) ir apie specialiosios pagalbos prasmę neretai kalba remdamiesi tik savo patirtimi.



45 pav. Asmenys, teikiantys informacijos apie specialiąją pagalbą: subkategorijų reitingas (N = 53)

Vis gi buvo vaikų, kurie su mama ir su mokytoja yra kalbėję apie mokymo(si) sunkumus ir specialiąją pedagoginę pagalbą. Kai kuriais atvejais, vaikai informacijos ir paaiškinimų sulaukia tik iš mamos arba tik iš mokytojos, kai kada – iš giminaičių.

Vertindami specialiąją pedagoginę pagalbą vaikai išreiškė gana skirtingas nuomones (žr. 46 paveikslą).

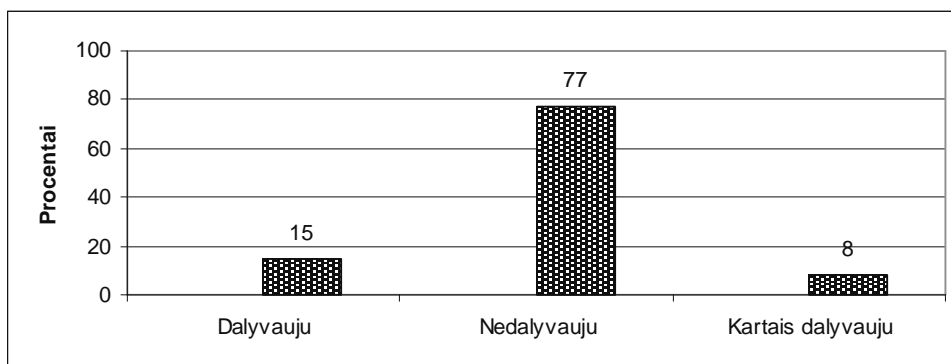


46 pav. Specialioji pedagoginė pagalba: subkategorijų reitingas (N = 53)

Vieniems specialioji pedagoginė pagalba – natūrali ugdymo proceso dalis (gerai jaučiuosi eidamas pas spec. pedagogę / logopedę; man nesvarbu, ar kiti mato, kai aš einu pas spec. pedagogę / logopedę; normaliai jaučiuosi), tačiau labai dažnai specialioji pedagoginė pagalba vertinama kaip atskirtis nuo bendraamžių (nenoriu su draugais išsiskirti per pamoką; noriu išeiti pas spec. pedagogę taip, kad niekas nematytų; nelabai gerai, kai kiti mato, todėl pas spec. pedagogę išeinu per pertrauką) ir stigmatizavimo būdas. Mokiniai dėl skirtos specialiosios pagalbos jaučia neigiamas bendraamžių reakcijas (aš nenoriu ten eiti, nes

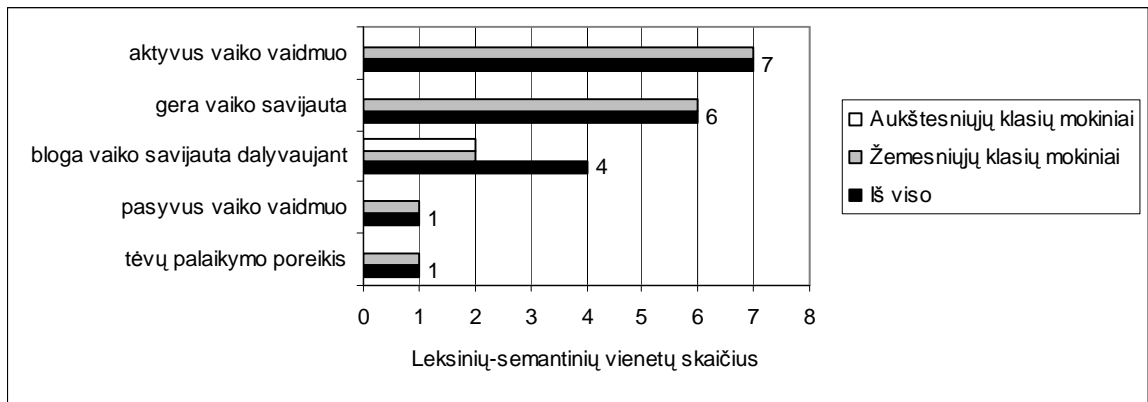
*draugai juokiasi; draugai mane apšneka; kiti juokiasi, kai išeinu, šaiposi, pravardžiuoja), išgyvena gėdos jausmą (bloga vaiko savijauta dėl specialiosios pagalbos - man gėda; man nejauku; bijau). Nepalanki atskirties situacija dažniau susiklosto aukštesnėse klasėse. Nepaisant tokios nevienareikšmiškos situacijos ugdytiniai pripažįsta specialiosios pedagoginės pagalbos poreikį (pati suprantu, kad reikia eiti pas spec. pedagogę/logopedę; turiu eiti, nes nieko nemoku kaip žioplys; einu, nes man sunkiai sekasi lietuvių k., matematika) ir jos efektyvumą (man ten geriau sekasi ir lengviau negu klasėje; aiškiau viską paaiškina; su jų pagalba man geriau sekasi), pagalbą vertina kaip būdą, padedantį siekti geresnių ugdymosi rezultatų (einu pas logopedę, kad nedaryčiau gramatinių klaidų; jeigu neisiu, nieko nemokėsiu; einu, kad padėtų geriau mokytis). Bendraudami su specialistais jie sulaukia daugiau dėmesio, jaučiasi išklausomi (kalbamės apie mano problemas; bent išklauso mane). Svarbu atkreipti dėmesį, kad tai labiau aktualu aukštesniųjų klasių mokiniams. Specialiosios pagalbos kokybe labiau nepatenkinti aukštesniųjų klasių mokiniai. Jie neretai specialiąją pagalbą vertino kaip įprastą ir niekuo neišsiskiriančią ugdomąją veiklą (mokomės visko po truputį, ko ir klasėje; skaitome tekstus; rašome diktantus, pratimus; sprendžiame uždavinius), neduodančią jokių apčiuopiamų rezultatų (nelabai mes ten ką darome; aš ten einu, bet vis tiek nieko nesuprantu). Mokiniai (ypač žemesniųjų klasių) ne visuomet suvokia tikrąją specialiosios pedagoginės pagalbos prasmę (einu pas spec. pedagogą, nes taip liepia mokytoja; lankausi, nes mokytoja nieko nepaaiškina).*

Analizuojant bendradarbiavimo ir aktyvaus vaiko dalyvavimo situaciją ugdymo procese svarbu buvo išsiaiškinti, koks vaiko vaidmuo komandoje tenkinančioje jo specialiuosius ugdymosi poreikius. Mokinių buvo klausama, *ar jie dalyvauja susitikimuose, kai tėvai ir mokytojai kalba apie jų mokymosi problemas*. Apibendrinus apklausos rezultatus paaiškėjo, jog didžioji dauguma moksleivių (77%, N=41) niekada nedalyvauja tokiuose susitikimuose ir nėra pripažįstami kaip lygiaverčiai partneriai tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Pagalba ir veiklos prioritetai numatomi jiems nedalyvaujant. Susitikimuose dažnai dalyvauja tik 15% (N=8) apklaustųjų, 8% (N=4) įtraukiami tik kartais (žr. 47 paveikslą).



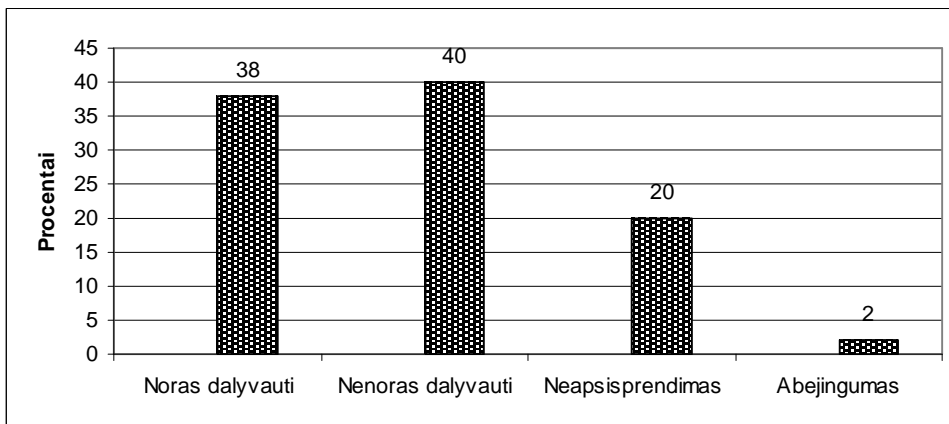
**47 pav.** Ugdytinio įtraukimas ir dalyvavimas sprendžiant mokymosi problemas (N = 53)

Apibendrinus mokinių, dalyvavusių komandos susitikimuose sprendžiant vaiko problemas, nuomones paaiškėjo (žr. 48 paveikslą), jog dalyvaujantys vaikai buvo gana aktyvūs (*kalbėjomės ten, kas man nesiseka ar kas sekasi; kalbamės, ką reikia daryti, kad ilgai nežaisčiau ar nežiūrėčiau televizoriaus*) ir neretai jautėsi gerai (*man patinka ten pasikalbėti; man patinka dalyvauti tokiuose susitikimuose*), kai kurie itin jautė tėvų palaikymo poreikį (*gerai, kad ten mama buvo atėjusi*). Identifikuota ir bloga vaiko savijauta dalyvaujant komandos susitikime (*buvo baisu, kad apie mane negerai kalbės; man buvo gaila savo mamos; aš tylėjau, nes bijojau; jaudinausi, kai norėjau ko nors paklausti*).



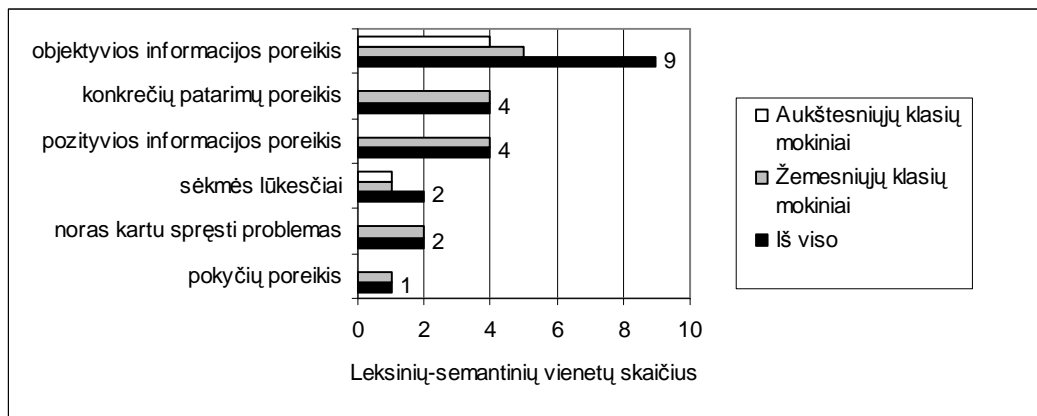
48 pav. Vaiko dalyvavimas komandoje: subkategorijų reitingas (N = 53)

Tarp neigiamų emocijų vyrauja baimė, jaudulys ir išgyvenimai dėl galimai blogos tėvų savijautos. Tam tikrose situacijose neišvengiamai galimas ir vaiko pasyvumas dalyvaujant (*aš ten tik sėdėjau*), kurį lemia vaiko individualios asmenybės savybės, pedagogų gebėjimas sukurti saugią aplinką atviram pokalbiui. Vaikų paklausus, ar jie norėtų dalyvauti susitikime, kuriame visi kartu su pedagogais ir tėvais kalbėtusi apie jų mokymosi problemas ir galimą pagalbą, vaikų atsakymai nebuvo labai vieningi (žr. 49 paveikslą).



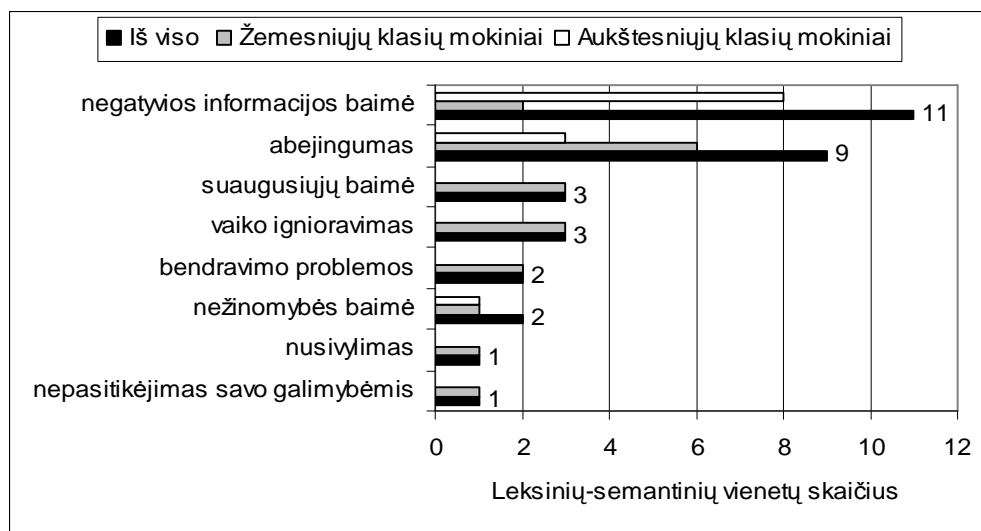
49 pav. Vaiko apsisprendimas dėl dalyvavimo (N = 53)

Daugiausiai – 40% (N = 21) – teigė, kad jie nenorėtų dalyvauti, tačiau beveik tiek pat – 38% (N = 20) – norėtų dalyvauti. Neapsisprendusių (nežinančių) buvo 20% (N = 11), o dar 2% (N = 1) demonstravo abejingumą (*man tas pats*). Įdomu tai, kad norą dalyvauti išreiškė 6 iš 8 nuolat dalyvaujančių tokiuose susitikimuose, iš kartais dalyvaujančių – 1 norėtų, o 3 kategoriškai teigė, kad nenorėtų daugiau dalyvauti. Dėl neigiamos mokinių pozicijos turėtų susirūpinti pedagogai ir atsižvelgti į galimas tokio jų apsisprendimo priežastis, nes tikėtina, jog tokią nuomonę galėjo lemti neigiama mokinių patirtis dalyvaujant susitikime. Tarp tų, kurie neturėjo dalyvavimo patirties dažniau vyravo nenoras dalyvauti (N = 16), tačiau 13 ugdytinių teigė, kad norėtų pabandyti dalyvauti, o dar 11 abejojo, kokį sprendimą pasirinkti. Noro ir nenoro dalyvauti motyvai pateikiami 50 ir 51 paveiksluose.



**50 pav.** Vaiko dalyvavimo susitikimuose motyvai: subkategorijų reitingas (N = 53)

Vardindami noro dalyvauti priežastis, mokiniai labiausiai akcentavo objektyvios informacijos (*norėčiau viską sužinoti apie save; sužinočiau, kas man blogai, ką kalba, ką reikia pakeisti; viską žinočiau; norėčiau viską sužinoti, ką apie mane kalba, nes mama nepasako; pasišneka visi, ką apie mane mano ir aš tai sužinau; patinka, nes viską pasako*), konkrečių patarimų (*pasakytų, kaip mokytis, man tada būtų lengviau; ten pasako, kaip man mokytis; pasako, kaip stengtis; aš tada labiau suprantu, ko man reikia, kad geriau sektųsi mokytis; aš ten daugiau pasiaiškinu*) pozityvios informacijos (*man patinka ten išgirsti, kad mokausi geriau; gal pasakytų ką nors gero apie mane; mokytoja pagiria, pasako „šaunuolė“*) poreikį. Kai kurie moksleiviai po tokių susitikimų tikisi didesnės sėkmės (*gal man geriau sektųsi*), patvirtina norą kartu spręsti problemas (*ateitų svečių, visi pasikalbėtumėm; vis tiek įdomu, juk ten ir mama turbūt būtų*), tikisi pokyčių (*gal greičiau galėčiau į kitą mokyklą išeiti*).



**51 pav.** Vaiko nedalyvavimo susitikimuose motyvai: subkategorijų reitingas (N = 53)

Dažniausiai nurodoma nenoro dalyvauti priežastis – negatyvios informacijos baimė (*bijau, ką mokytoja blogo apie mane pasakys; nenoriu ką nors blogo išgirsti; mokytojai paskųstų, o tėvai bartų*). Mokinius slegia ir suaugusiųjų autoritetas (ypač žemesniųjų klasių moksleivius), nes viena iš atsisakymo dalyvauti komandos susitikimuose priežasčių – suaugusiųjų baimė (*nenoriu ten dalyvauti prie suaugusiųjų; nelabai gerai ten jaučiuosi, jie suaugę, o aš vaikas*). Vaikus baugina ir nežinomybė, nenusipėjama, nepažįstama situacija (*nežinau, kas ten būtų; truputį ten susijaudinu, nes galvoju, kad skirs kokią nors užduotį*). Nepasitenkinimą sukelia ir vaiko ignoravimas susitikimo metu (*nesuprantu, ką apie mane ten šneka; man nemalonu, kai ten pradeda kalbėti rusiškai, kad nesuprasčiau, apie ką šneka; nejauku, kai nelabai supranti, ką ten apie mane visi kalba*), kai suaugusieji neatsižvelgia į

vaiko individualius ypatumus (amžių, gebėjimą suprasti ir dalyvauti) arba akivaizdžiai demonstruoja savo galią kalbėdami vaikui nesuprantama kalba. Bendravimo problemos (*nenorėčiau ten eiti, nes nelabai gerai sutariu su specialiąja pedagoge*) taip pat apsunkina vaiko įtraukimo procesą. Neretai vaikai demonstruoja abejingumą ir atsainumą savo dalyvavimo atžvilgiu, nusivylimą (*man neįdomu; esu per daug tam užsiėmęs; ką ten sužinosiu? ten bus nuobodu; norisi geriau pažaisti, negu ten dalyvauti*), kurdami nesvarbumo iliuzija ir tarsi sumenkina savo mokymosi problemas. Stebimas noras tariamai atsiriboti nuo problemų.

### **Apibendrinamieji teiginiai**

§ Žemesniųjų ir aukštesniųjų klasių mokinių požiūris į save ir savo mokymo(si) galimybes skiriasi. Žemesniųjų klasių mokiniai dažniau konstruoja teigiamą savo vaizdinį: sau skiria teigiamas savybes, patiria sėkmę, tiki savo galimybėmis; tarp aukštesniųjų klasių mokinių vyrauja negatyvus požiūris į save: netikėjimas savo galimybėmis, bloga fizinė-emocinė savijauta, dažnas nesėkmės išgyvenimas. Vaikai mano, kad jų situacija pasikeistų pasiekus geresnių mokymo(si) rezultatų.

§ Vaikų, turinčių SUP, santykiai su bendraamžiais negali būti vertinami vienareikšmiškai. Dalis vaikų jaučiasi bendraamžių priimti ir pripažinti (teigiamos bendraamžių nuostatos), o kita dalis – bendraamžių yra atstumiami, neigiamai vertinami. Tokią situaciją galėtų lemti ne tik individualios vaikų savybės, bet ir konkretus socialinis ir institucinis kontekstas.

§ Vaikai dažnai jaučia neigiamas pedagogų nuostatas savo atžvilgiu, o kartais net ignoravimą ir atstūmimą. Santykiuose su tėvais dominuoja bendravimo sunkumai, dažnai girdimi neigiami tėvų vertinimai. Tik retais atvejais vaikai sulaukia realios mokytojų ir tėvų pagalbos mokantis ir psichologinio palaikymo.

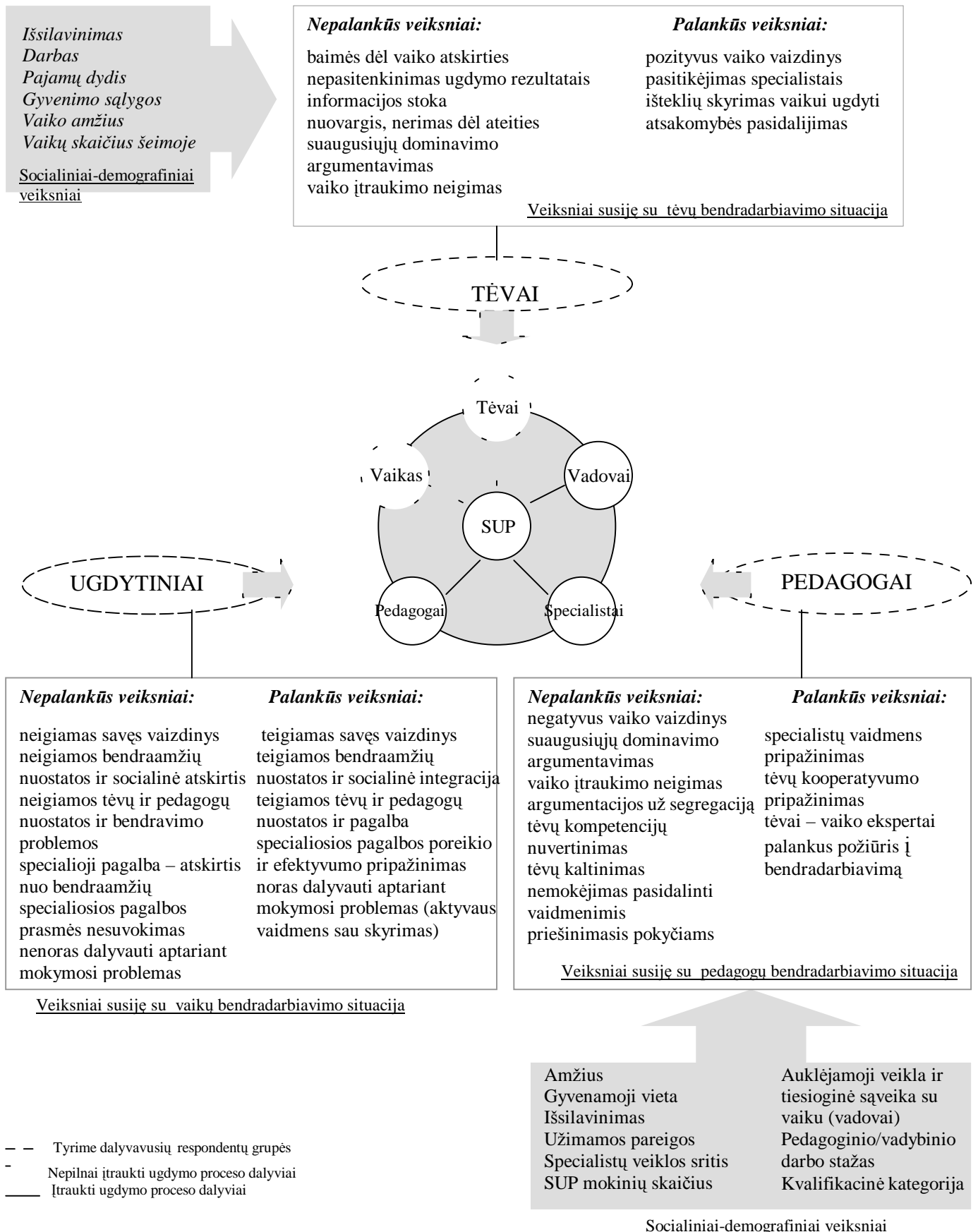
§ Specialioji pedagoginė pagalba vertinama labai priešaringai. Vaikai pripažįsta pagalbos poreikį, tačiau vieniems – tai natūrali ugdymo proceso dalis ir būdas siekti geresnių ugdymo(si) rezultatų, kitiems specialioji pedagoginė pagalba – tai atskirties nuo bendraamžių forma, neduodanti jokių apčiuopiamų rezultatų, iššaukianti neigiamas bendraamžių reakcijas ir lemianti vaikų, turinčių SUP, blogą savijautą.

§ Vaikai, turintys SUP, nėra pripažįstami kaip lygiaverčiai partneriai, tenkinant SUP. Su jais mažai bendraujama, pagalba ir veiklos prioriteti dažniausiai numatomi vaikams nedalyvaujant komandos pasitarimuose, nėra perduodama svarbi informacija.

§ Dažnai vaikai sau skiria pasyvų vaidmenį specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese ir nenori dalyvauti sprendžiant su mokymu(si) susijusias problemas. Tokių jų apsisprendimą lemia negatyvios informacijos baimė, neigiama patirtis, abejingumas, suaugusiųjų ir nežinomybės baimė, nepasitikėjimas savo galimybėmis.

§ Turintys dalyvavimo komandos susitikimuose patirties vaikai pripažino bendro problemų sprendimo svarbą ir norą įsitraukti sprendžiant savo problemas. Tokio apsisprendimo motyvai – objektyvios ir pozityvios informacijos, konkrečių patarimų poreikis, sėkmės lūkesčiai.

Pateikiama identifikuota bendradarbiavimo situacija bendrojo lavinimo mokykloje, atspindinti tyrime dalyvavusių respondentų apklausos rezultatus (žr.52 paveikslą). Palankūs ir nepalankūs bendradarbiavimo situaciją lemiantys veiksniai išskirti remiantis teoriniu bendradarbiavimo modeliu.



52 pav. Identifikuota bendradarbiavimo situacija bendrojo lavinimo mokykloje

### 3. UGDYMO PROCESO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMO MODELIO KONSTRAVIMAS TAIKANT VEIKLOS TYRIMĄ

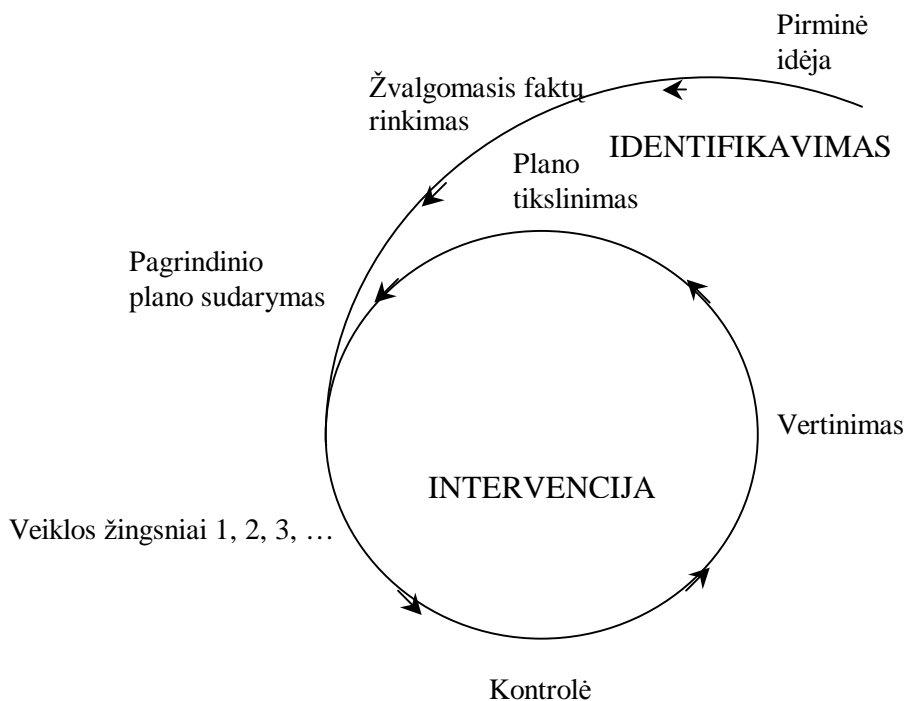
#### 3.1. Veiklos tyrimo metodika ir imties charakteristika

##### *Veiklos tyrimo metodika*

Antrajame tyrimo etape, kuriant bendradarbiavimo modelį ir metodiką, organizuotas veiklos tyrimas (*action research*) (Kemmis, McTaggart 1988; Charles, 1999; Burns, 2000; McNiff, Whitehead, 2002) naudojant sutelktos grupės (*focus group*) metodą (Белановский, 2001). Duomenims apdoroti taikyti turinio (*content*) analizės (Merkys, 1995; Burns, 2000; Белановский, 2001) bei statistiniai duomenų analizės metodai: aprašomoji statistika, logistinė regresija.

**Veiklos tyrimas (*action research*) ir sutelktos grupės (*focus group*) metodas.** Veiklos tyrimo metodas yra naudojamas ieškant praktinių problemų sprendimo būdų socialinėse situacijose, siekiant pagerinti veiklos kokybę. Būtina sąlyga – tyrėjo ir praktikų kooperacija ir bendradarbiavimas (Burns, 2000). Kemmis, McTaggart (1988) teigia, kad veiklos tyrimas tai „kolektyvi, savireflektyvi tyrimo dalyvių apklausa, analizuojant savo socialinę ar praktinę veiklą ir siekiant ją tobulinti“ (Kemmis, McTaggart, 1988, p. 5) Veiklos tyrimas (literatūroje aptinkamas ir *veiksmo tyrimo* pavadinimas) „dažniausiai būna susijęs su naujo projekto, plano ar procedūros sukūrimu, įdiegimu ir patikrinimu“ (Charles, 1999, p. 289). Šis tyrimo metodas dar siejamas su *reflektyviosios praktikos* sąvoka (Burns, 2000; McNiff, Whitehead, 2002), nes apima dalyvių savirefleksijas apie tai, ką jis veikia, kas vyksta, kas sekasi, kas nesiseka, ir yra „veiksminga bei patikima mokymo(si) forma“ (McNiff, Whitehead, 2002, p.24). Pastaraisiais metais veiklos tyrimas itin dažnai buvo taikomas inegruoto ir inkliuzinio ugdymo kontekste bendrojo lavinimo mokyklose (Armstrong, Moore, 2004) ir apibendrinus tokią tyriminę praktiką konstatuota, jog „tai puikus metodas, leidžiantis dalintis žinojimu tarp teorinių žinių kūrėjų (universitetų, tyrimo centrų, specialiojo ugdymo politikos formuotojų) ir mokyklų bendruomenių, kurios iki šiol dažniausiai buvo tik paskutinioji – išorinių institucijų inicijuotų pokyčių realizavimo - grandis“ (Armsrtrong, Moore, 2004, p.2). Veiklos tyrimas neišvengiamai susijęs su kooperacija, kūrybišku ir kritiniu mąstymu, pokyčiais individualiame ir instituciniame lygmenyje (Burns, 2000). Lietuvoje veiklos tyrimo metodas sėkmingai panaudotas konstruojant bendradarbiavimo modelį ankstyvosios reabilitacijos tarnybose (Ališauskienė, 2002).

Šiame disertaciniame tyrime veiklos tyrimas (*action research*) buvo naudojamas siekiant inicijuoti pokyčius ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo srityje ir sukurti bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, modelį bendrojo lavinimo mokykloje. Buvo remiamasi klasikiniu, Kurt'o Lewin'o pasiūlytu, veiklos tyrimo modeliu, kuris išsamiai aprašytas Burns'o (2000), McNiff'o ir Whitehead'o (2002) darbuose. K.Lewin'o modelis (žr. 53 paveikslą) apima septynis žingsnius, o veiksmai vaizduojami cikline seka.



53 pav. K.Lewin'o veiklos tyrimo ciklinis modelis (pagal Burns, 2000).

Lewin'o modelis leidžia suprasti, kas sudaro veiklos tyrimą. Galima išskirti du pagrindinius etapus: 1) identifikavimas, kurio metu analizuojamos problemos ir formuluojamos hipotezės; 2) intervencija, kurios metu hipotezės yra tikrinamos eksperimentuojant realiose socialinėse situacijose ir siekiant sąmoningai suplanuotų pokyčių. Lewin'o siūlomas veiklos tyrimo modelis apima septynis žingsnius.

**1 žingsnis.** Identifikuojamos, vertinamos, formuluojamos problemos ar bendros idėjos, kurios suvokiamos kaip kritinės tam tikrose kasdieninėse situacijose. Siekiama, kad įvardinta problema būtų kiek įmanoma plačiau interpretuojama, išdiskutuojama, kad būtų išvengta pernelyg siauro problemos supratimo, jos suprimityvinimo (orientacija į pernelyg praktines, buitines problemas). Formuluojama pagrindinė idėja, kuri konkrečiai įvardina situaciją ar dalyką, kurį dalyviai nori keisti ar tobulinti. Neretai tikroji problema keičiasi, įvardijama ir patikslinama ciklinio proceso eigoje. Tikslai yra kintamieji, o ne konstanta, nes jie nuolat kinta vystantis veiklos procesui.

**2 žingsnis.** Tai faktų, kuo išsamiau apibūdinančių situaciją, ieškojimo laikas. Svarbu atrasti problemos ar nepalankios situacijos priežastis, pasireiškimo aplinkybes ir kt. Tokia informacija leidžia sukurti svarbios, susijusios su problema informacijos bazę ir išskirti tam tikras grupes, kategorijas, tipus. Tokia veikla iššaukia gana radikalių pokyčių dalyviams suvokiant pagrindinę tyrimo idėją.

**3 žingsnis.** Šiame etape gali būti pateikiama literatūros, susijusios su tyrimu ar nagrinėjama problema, apžvalga. Siekiama supažindinti su jau įgyvendintais projektais, diskutuojama, ko galima būtų pasimokyti, kokią patirtį perimti. Tai leidžia kritiškai įvertinti dalyvių iškeltą problemą, ją dar kartą apgalvoti, apibendrinti. Formuluojamos hipotezės, bendri teiginiai, paaiškinantys kai kuriuos, su problema susijusius, faktus.

**4 žingsnis.** Informacijos, susijusios su hipotezių ir iškeltų tikslų galimu tikrinimu, rinkimas (ką mokytojai daro tam tikrose situacijose, kaip sekėsi, kokia buvo mokinių, tėvų reakcija?). Surinkti faktai nukreipia reikiama linkme tolesnį probleminės situacijos tyrimą. Analizės procesas yra nesibaigiantis, tačiau veiklos tyrime jis turi būti pertraukiamas veiksmui (veiklai). Sustojimas turi būti tuomet, kai dalyviai mano, kad gali praktiškai veikti ir patikrinti hipotezę. Šiame etape pakoreguota pagrindinė problemos sprendimo idėja yra pripažįstama kaip įgyvendinama.



**5 žingsnis.** Pradedant veiksmus (veiklą) svarbu numatyti tyrimo procedūras (priemonės, išteklius, metodus, užduočių paskirstymą). Labai svarbi diskusija ir sąlygų aptarimas su dalyviais, vadovais. Mokytojai gali norėti aptarti tam tikras sąlygas su kolegomis, vadovais. Jų gebėjimą deramai atlikti savo darbą gali lemti siūlomi pokyčiai, o gal tai jiems tebus papildoma našta arba visiškai nepageidaujama intervencija. Dėl šių priežasčių būtinos konsultacijos. Pagrindinis principas – pirminiai veiklos žingsniai turėtų būti pasiūlyti tose srityse, kur veiklos dalyviai turėtų daugiausiai laisvės priimdami sprendimą.

**6 žingsnis.** Šiame etape prasideda veiklos plano įgyvendinimas: *apsisprendimas dėl sąlygų ir duomenų rinkimo metodų* (pvz., susitikimai kas antrą savaitę, įrašai į vaizdajuostę, tarpinės ataskaitos, galutinės ataskaitos, sutikimas vertinti ir analizuoti tiek savo, tiek grupės veiklą, ... ); *užduočių kontrolė (tikrinimas) ir pasidalijimas patirtimi su grupe; duomenų klasifikavimas ir analizė*. Šiame etape apgalvojamos ir galimos vertinimo procedūros, siekiant kontroliuoti įgyvendinimo eigą. Galimas didelis vertinimo metodų pasirinkimas (galimi tiek kokybiniai, tiek kiekybiniai metodai). Dažniausiai naudojami dienoraščiai, analitiniai užrašai, dokumentų analizė, garso ar vaizdo įrašai, išorinis (objektyvus) stebėjimas, interviu ir klausimynai.

**7 žingsnis.** Tai galutinis etapas, kuriame interpretuojami duomenys, atliekamas visapusiškas tyrimo vertinimas. Tyrimo ataskaitoje turėtų atsispindėti istorinis kontekstas (t.y., kaip laiko požiūriu plėtojosi veikla ir tyrimas), įvykių prasminiai ryšiai.

Remiantis šiuo klasikiniu veiklos tyrimo modeliu, bendradarbiavimo kūrimo teoriniu modeliu (žr. 1 paveikslą, 24 psl.) ir pirmajame tyrimo etape atliktos ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo situacijos analizės rezultatais (žr. 52 paveikslą, 94 psl.) buvo sudarytas veiksmų planas, veiklos tyrimo eiga (žr. 15 lentelę).

## Veiklos tyrimo eiga

Žingsniai	Esminės temos	Dalyviai	Priemonės, metodai
1 žingsnis (siekiamo suformuluoti pagrindinę idėją, įvardinančią situaciją, reiškinį, kurį reikia keisti)	Problemų iškėlimas, bendradarbiavimo situacijos analizė konkrečioje bendrojo lavinimo mokykloje	Mokyklos SUK nariai	Grupinis interviu
		Tėvai, auginantys SUP turinčius vaikus	Grupinis interviu
		Mokiniai, turintys SUP	Individualusis interviu
2, 3, 4 žingsnis (faktų, apibūdinančių situaciją ieškojimas, realių situacijų analizė, literatūros apžvalga, supažindinimas su kitų šalių patirtimi)	Diskusija sutelktoje grupėje. Mokinių dalyvavimas bendrai sprendžiant ugdymosi problemas: lūkesčiai ir motyvai.	1 grupė. Mokiniai, turintys SUP.	Sutelktos grupės metodas (pasikeitimas vaidmenimis, stimulų – aprašytų praktinių situacijų panaudojimas), anketavimas
	1 diskusija. Tėvų vaidmuo ir dalyvavimo galimybės tenkinant vaiko SUP. Informacinio pobūdžio pranešimas. Vaiko dalyvavimas bendrai sprendžiant ugdymosi problemas. 2 diskusija. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas: lūkesčiai ir galimybės (kartu dalyvavo pedagogų grupė).	2 grupė. Tėvai, auginantys SUP turinčius vaikus.	
	1 diskusija. Sėkmę, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius lemiantys veiksniai. 2 diskusija. Vaiko dalyvavimas bendrai sprendžiant ugdymosi problemas. Po diskusijos – informacinio pobūdžio pranešimas ta pačia tema. 3 diskusija. Tėvų dalyvavimas tenkinant vaiko SUP. Po diskusijos – informacinio pobūdžio pranešimas ta pačia tema. 4 diskusija. Pedagogų bendradarbiavimas tenkinant SUP. Po diskusijos – informacinio pobūdžio pranešimas ta pačia tema. 5 diskusija. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas: lūkesčiai ir galimybės (kartu dalyvavo ir tėvų grupė). 6 diskusija. Bendradarbiavimo būdai ir metodai. Po diskusijos – informacinio pobūdžio pranešimas ta pačia tema.	3 grupė. Pedagogai dirbantys su SUP turinčiais mokiniais (specialiojo ugdymo komisijos vadovas, klasės/dalyko mokytojai, specialistai)	
5, 6 žingsnis (tyrimo ir tolesnės veiklos procedūrų numatymas, veiklos plano įgyvendinimas)	Bendradarbiavimo priemonių išbandymas sprendžiant realius probleminius atvejus.	Mokiniai, turintys SUP, jų tėvai, pedagogai	Realių probleminių atvejų analizė
7 žingsnis (vertinimas, plano tikslinimas)	Vertinimas, pokyčių fiksavimas	Mokiniai, turintys SUP, jų tėvai, pedagogai	Individualusis interviu, anketinė apklausa

Siekiant įvertinti situaciją ir fiksuoti pokyčius (1 žingsnis) buvo naudojamas *grupinis interviu*, nes norėta sutelkti ir motyvuoti dalyvius, tikėtasi, jog dalyviai jausis “saugiau ir laisviau, būdami grupėje su kolegomis, <...> bus labiau atsipalaidavę, o kalbėdami papildys vienas kitą” (Žydžiūnaitė, 2001, p. 97). Sudarant diskusijų grupes ir organizuojant veiklą jose vadovautasi *sutelktos grupės (focus group)* metodo principais. Šį metodą pirmasis aprašė R. Merton’as 1946 m. ir pavadino jį sutelktu interviu (*angl. focussed interview*) (Белановский,

2001). Белановский (2001) teigia, kad tyrimais sociologijos srityje įrodyta, kad žmonių asmeninė nuomonė formuojasi ne izoliacijoje, o bendraujant “akis į akį” susidariusiose socialinėse grupėse. Tyrimo metu sutelkta grupė esti dirbtinai sukurtas sociumo modelis, tačiau joje vykstantis socialinis kontaktas dalyvius įpareigoja išsakyti savo nuomonę ir reaguoti į kito vertinimus. Žmogaus nuostatas ir vertinimus lemia ir apsispręsti padeda tiek asmeninė individo sąveika su kitais grupės nariais, tiek ir kitų grupės narių sąveikos stebėjimas ir jų nuomonių išklausa. Nurodoma, jog optimaliausias skaičius grupėje yra 8–12 žmonių. Mažiausiai gali būti 5, daugiausiai – 15–16 žmonių. Atrenkant dalyvius reikėtų kviesti skirtingą požiūrį palaikančius dalyvius, tačiau kitais atvejais svarbus homogeniškumo principas: dalyviai turėtų būti to paties socialinio sluoksnio ir galėtų nesivaržydami tarpusavyje kalbėtis. Pageidautina, kad pokalbių tema būtų žinoma iš anksto. Homogeniškumo principu vadovaujamosi atrenkant dalyvius pagal socialines charakteristikas, o ne pagal homogenišką požiūrį ir nuostatas. Remiantis šiais teiginiais tyrimo pradžioje buvo sudarytos 3 skirtingos grupės, kurių nariai galėjo atvirai išsakyti savo problemas ir prioritetus ir vėliau drąsiau atstovauti savo interesus tiesioginės sąveikos metu su kitais tyrimo dalyviais (tėvų ir pedagogų bendros diskusijos metu, analizuojant individualius atvejus). Veiklos tyrimo metu panaudotas ir *kolektyvinis atvejo tyrimas*, apimantis kelis skirtingus atvejus (Žydžiūnaitė, 2001). Šis tyrimas apėmė tokius elementus – pusiau struktūruotą individualų interviu ir įrašų naudojimą. Kolektyvinis atvejo tyrimas buvo naudotas vertinant įvykių ugdymo dalyvių bendrą susitikimų (analizuojant realius probleminius atvejus) metu ir tam tikrus pokyčius po jų.

Šiame etape naudotas **logistinės regresijos** metodas, kuris yra priskiriamas statistinės analizės metodams. Tai metodas, naudojamas priklausomų kategorinių kintamųjų reikšmėms prognozuoti (Čekanavičius, Murauskas 2000). Logistinės regresijos metodas šiame tyrimo etape panaudotas siekiant įvertinti veiklos tyrime dalyvavusių pedagogų ir tėvų sėkmingo bendradarbiavimo veiksmų pasirinkimo skirtumus (pasirinkimo prognozės priklausomybę nuo nepriklausomų kintamųjų). Naudotas Wald'o (*Wald*) kriterijus, kai reikšmingumo lygmuo  $p < 0,2$  (didesnis reikšmingumo lygmens slenkstis pasirinktas dėl nedidelio apklaustųjų skaičiaus, o išvados daromos tik nusakant tendencijas).

**Tyrimo duomenų patikimumas.** *Kokybinio veiklos tyrimo duomenų patikimumo (credibility)* kriterijus tenkinamas tada, kai tyrėjas pateikia detalią, visapusišką ataskaitą raštu, pripažintą partnerių, dalyvavusių tyrime (Guba, Lincoln, 1989). Siekiant tenkinti šį kriterijų yra išsaugoti visi įrašai, užrašai, anketos, kur buvo fiksuojama dalyvių nuomonė, sąveika ir pokyčiai. *Objektyvumo (dependability)* kriterijus veiklos tyrime siejamas su tyrimo auditu ir patikrinimu: detaliam aprašytas tyrėjo naudotas problemos iškėlimo ir sprendimų priėmimo procesas, kas leidžia kitiems tyrėjams pakartoti tyrimą (Sandelowski, 1993). Atliekant šį tyrimą buvo nuolat fiksuojamos vykstančio proceso detalės ir sukurta galimo audito seka. Kitas svarbus kriterijus – *reprezentatyvumas (transferability)*. Šis kriterijus labiau susijęs su dviejų ar daugiau situacijų (kontekstų) panašumo laipsniu. Kitaip tariant, strategijos, kurios vieniems individams pasirodė efektyvios tam tikrame kontekste, rekomenduojamos kaip efektyvios ir kitose situacijose su kitais žmonėmis. Kitiems tyrėjams turi būti sudaryta galimybė palyginti konkretų tyrimo kontekstą su kitais kontekstais, kuriuose galima panaudoti tą pačią metodiką (Guba, Lincoln, 1989). Šis kriterijus tenkinamas detaliam aprašant situaciją ir kontekstą, kuriame vyko veiklos tyrimas (žr. 3.2. skyrių, 101–112 psl.).

Lather (1986) teigia, kad veiklos tyrimo validumą ir patikimumą padeda užtikrinti į tyrimą įkomponuoti šie elementai: trianguliacija (*triangulation*), konstrukto validumas (*construct validity*), išorinis validumas (*face validity*) ir grįžtamumas (*reciprocity*). Denzin (1994) išskiria keturias trianguliacijos formas: metodų trianguliaciją; tyrėjų trianguliaciją; teorinę trianguliaciją; metodologinę trianguliaciją. Šiame tyrime buvo naudota metodų trianguliacija, kai naudojami skirtingi duomenų rinkimo metodai to paties tyrimo metu (garso ar vaizdo įrašai, interviu, diskusijos grupėje), teorinė trianguliacija – sudėtinis (daugialypis) požiūris, interpretuojant tyrimo duomenis, metodologinė trianguliacija, kai problemai pažinti buvo naudojami daugialypiai metodai. Konstrukto validumą buvo siekiama užtikrinti

interpretuojant duomenis ir parodant, kaip gautų duomenų logika siejasi su teoriniais teiginiais. Išorinis validumas buvo užtikrinamas sudarant galimybę tyrimo dalyviams susipažinti su preliminariais duomenimis ar tyrimo santrauka (bendradarbiavimo sėkmę lemiančių kriterijų vertinimas). Dalyvių vertinimai buvo naudojami interpretuojant ir apibendrinant duomenis. Grįžtamumo kriterijų buvo siekiama užtikrinti kartu planuojant ir aptariant tyrimo procesą, skatinant tyrimo dalyvius pasidalinti tuo, ką jie jau žino, kartu dalintis išgyvenimais ir mintimis tyrimo tema. Kokybinių duomenų analizės patikimumas buvo užtikrinamas laikantis turinio analizės atlikimui keliamų reikalavimų (Šaparnis, Merkys, 2000; Burns, 2000).

**Veiklos tyrimo imties charakteristikos.** Veiklos tyrimas vyko vienoje Šiaulių miesto vidurinėje mokykloje. Šiame tyrimo etape dalyvavo mokykloje veikiančios specialiojo ugdymo komisijos nariai ir mokyklos bendruomenės nariai (SUP turintys mokiniai, jų tėvai ir pedagogai), sutikę dalyvauti sutelktos grupės veikloje. Pagrindinis principas, kuriuo vadovautasi atrenkant veiklos tyrimo dalyvius – *savanoriško apsisprendimo* principas. Vienintelė sąlyga, kurią kėlė tyrimo organizatoriai – tyrime gali dalyvauti SUP turintys mokiniai, kurie mokosi 4–5 klasėse, jų tėvai ir su šiais mokiniais dirbantys pedagogai. Tokia sąlyga iškelta dėl ribojamo sutelktos grupės dalyvių skaičiaus, o būtent šios klasės pasirinktos todėl, kad atstovauja skirtingiems koncentrams (pradinių klasių ir aukštesniųjų klasių), kuriuose stebima tam tikra specifika. Tikėtasi didesnio nuomonių heterogeniškumo, o teigiamų pokyčių atveju – veiklos tęstinumo pasibaigus tyrimui. Pateikiamos veiklos tyrimo dalyvių socialinės-demografinės charakteristikos.

*Pedagogai.* Sutelktos pedagogų grupės veikloje sutiko dalyvauti 15 pedagogių (visos buvo moterys), kurių amžiaus vidurkis 35 metai (jauniausia dalyvė buvo 26 m., o vyriausia – 45 m.). Pedagogių pasiskirstymas pagal pareigas, kvalifikacinę kategoriją ir pedagoginio darbo stažą pateikiamas 16 lentelėje.

16 lentelė

**Pedagogų, dalyvavusių veiklos tyrime, socialinės demografinės charakteristikos (N = 15)**

Eil. Nr.	Pareigos	Amžius (m.)	Kvalifikacinė kategorija	Pedagoginio darbo stažas (m.)
1.	Specialiojo ugdymo koordinatorė	34	Mokytoja ekspertė	12
2.	Specialioji pedagogė	30	Specialioji pedagogė	5
3.	Specialioji pedagogė	28	Specialioji pedagogė	6
4.	Logopedė	42	Logopedė ekspertė	18
5.	Socialinė pedagogė	26	Socialinė pedagogė	3
6.	Pradinių klasių mokytoja	35	Vyresnioji mokytoja	15
7.	Pradinių klasių mokytoja	42	Mokytoja metodininkė	18
8.	Pradinių klasių mokytoja	33	Mokytoja ekspertė	10
9.	Matematikos mokytoja	40	Mokytoja metodininkė	18
10.	Matematikos mokytoja	41	Vyresnioji mokytoja	18
11.	Lietuvių kalbos mokytoja	36	Vyresnioji mokytoja	12
12.	Lietuvių kalbos mokytoja	30	Vyresnioji mokytoja	7
13.	Anglų kalbos mokytoja	40	Vyresnioji mokytoja	17
14.	Anglų kalbos mokytoja	27	Mokytoja	2
15.	Anglų kalbos mokytoja	34	Vyresnioji mokytoja	16

Tarp dalyvių buvo 1 administracijos atstovas (specialiojo ugdymo koordinatorius), 4 specialistai, 3 pradinių klasių mokytojos, 7 aukštesniųjų klasių mokytojai/auklėtojai. Pedagogų amžiaus vidurkis – 35 metai (vyriausias dalyvis buvo 42 metų, jausias – 26

metų). Įsitraukė 2 dalyviai, kurių darbo stažas iki 5 metų, 4 dalyviai turintys 5–10 metų darbo stažą, 3 dalyviai, kurių darbo stažas 11–15 metų ir 6 dalyviai – 16–20 metų.

*Tėvai.* Į sutelktos grupės veiklą įsitraukė dešimt 4–5 klasių mokinių, turinčių SUP, mamų, kurių amžiaus vidurkis buvo 38 m. (jauniausia mama buvo 32 metų, vyriausia – 49 metų). Iš dalyvavusių mamų 7 gyvena su sutuoktiniu, o 3 vaikus augina vienos (viena mama su sutuoktiniu išsiskyrė, kita – liko našle, o trečia – niekada nebuvo ištekęjusi). Tyrimo metu 4 mamos niekur nedirbo, 4 dirbo paslaugų srityje, o 2 gamybos srityje. Pagal išsilavinimą daugiausia buvo mamų turinčių vidurinį išsilavinimą (N = 7), 1 mama buvo įgijusi aukštąjį išsilavinimą, 2 – aukštesnįjį.

*Ugdytiniai.* Veiklos tyrime dalyvavo dešimt mokinių, kurių tėvai (t.y. mamos pareiškė norą įsitraukti į tėvų sutelktos grupės veiklą). Mokinių amžius – 10–11 metų (4 ugdytiniai buvo 10 m., 6–11 m.). Dalyvavo 6 mergaitės ir 4 berniukai. Septyniems mokiniams mokyklos specialiojo ugdymo komisija nustatė ugdymo sunkumus dėl specifinių pažinimo ir savireguliacijos sutrikimų, o trys moksleiviai dėl mokymosi sunkumų konsultavosi Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje. Jų mokymosi sunkumus lėmė kompleksinis (specifinių pažinimo procesų ir savireguliacijos) sutrikimas, specifiniai pažinimo procesų sutrikimai. Keturi mokiniai mokėsi modifikuojant lietuvių kalbos ir matematikos bendrojo ugdymo programas, trims mokiniams buvo modifikuojamos tik lietuvių kalbos programos, vienam modifikuojama tik matematikos programa ir vienam adaptuojama lietuvių kalbos ir matematikos bendrojo ugdymo programa. Visiems mokiniams teikiama specialiojo pedagogo pagalba, o septyniems – ir logopedo pagalba.

### **3.2. Bendradarbiavimo situacijos xx vidurinėje mokykloje įvertinimas**

Vadovaujantis savanoriško sutikimo dalyvauti tyrime principu buvo pasirinkta viena iš Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklų (dėl tyrimo etikos reikalavimų, mokyklos pavadinimas neskelbiamas). Pasirinkta mokykla yra bendrosios paskirties ugdymo švietimo įstaiga, teikianti bendrąjį pradinį, pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą. Mokykloje tuo metu, kai vyko tyrimas (2003–2004 m. m.), mokėsi 928 mokiniai, tarp kurių buvo 212 mokinių, turinčių specialiųjų poreikių (specifinių pažinimo sutrikimų turinčių mokinių buvo 80; kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų – 81; klausos sutrikimų – 3; regos sutrikimų – 1; fizinių ir judėjimo sutrikimų – 4; lėtinių, somatinių ir neurologinių sutrikimų – 32; kompleksinių sutrikimų – 8; kitų sutrikimų (ribotas intelektas ir kt.) – 3). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių, kuriems pritaikomos dalykų programos, buvo 93 (tai sudarė 10 % visų mokyklos ugdytinių). Mokykloje veikia specialiojo ugdymo komisija, kurią sudaro devyni nuolatiniai nariai: specialiojo ugdymo komisijos pirmininkė (direktoriaus pavaduotoja ugdymui), dvi specialiosios pedagogės, logopedė, socialinė pedagogė, dvi pradinė klasių mokytojos, dvi aukštesniųjų klasių mokytojos. Specialiojo ugdymo komisija, vadovaudamasi Lietuvos įstatymais, organizuoja ir koordinuoja mokinių specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą. Logopedo pagalba teikiama 46 mokiniams, specialiojo pedagogo – 58, logopedo ir specialiojo pedagogo – 35. Norint geriau pažinti mokyklos situaciją ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo aspektu, identifikuoti ir iškelti aktualias problemas, suburti diskusijų grupes buvo organizuojami *grupiniai ir individualūs interviu* su tais mokyklos bendruomenės nariais, kurie dalyvauja (arba turėtų dalyvauti) tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Galima išskirti tris bendradarbiavimo situacijos įvertinimo etapus:

**1 etapas.** *Grupinis interviu* su mokyklos nuolatiniais Specialiojo ugdymo komisijos (SUK) nariais.

**2 etapas.** *Grupinis interviu* su 4-5 klasių mokinių, turinčių SUP, tėvais.

**3 etapas.** *Individualūs interviu* su 4-5 klasių ugdytiniais, turinčiais SUP.

**1 etapo rezultatai.** Interviu dalyvavo devyni Specialiojo ugdymo komisijos nariai (specialiojo ugdymo koordinatorius, 2 specialieji pedagogai, 1 logopedas, 2 pradinių klasių mokytojos, 1 lietuvių kalbos mokytoja, 1 matematikos mokytoja). Interviu buvo pusiau struktūruotas (iš anksto numatyti kai kurie klausimai (žr. 14 priedą)), tačiau kalbamasi ir iš anksto nenumatytomis, tačiau su tyrimo objektu susijusiomis temomis. Duomenys buvo fiksuojami diktofonu (atliekamas garso įrašas). Interviu rezultatai buvo analizuojamas turinio (*content*) analizės metodu. Identifikuotos turinio kategorijos ir subkategorijos, apibūdinančios aktualesias SUK nariams problemas (17 lentelė) (kategorijoms priskirti leksiniai-semantiniai vienetai pateikiami 15 priede).

17 lentelė

**Interviu su specialiojo ugdymo komisijos nariais rezultatai: turinio analizės duomenys (N = 8)**

Eil. Nr.	Kategorija	SUTAMPA SU TEIGIAMAIS VEIKSNIAIS	SUTAMPA SU NEIGIAMAIS VEIKSNIAIS
		Subkategorija	Subkategorija
1	2	3	4
1.	<b>Specialistų vaidmuo</b>	Pagalbos organizavimas mokinių grupėms/individams Vaiko įgalinimas Mokinių pažinimas, individualus priėjimas Ryšių palaikymas Dalyvavimas SUK veikloje Socialinių ryšių kūrimas	Identifikavimas (sutrikimo/negalės)
2.	<b>Sunkumai organizuojant/teikiant pagalbą</b>		Pamokos organizavimo sunkumai Laiko vadyba Kompetencijų stoka Specialiosios pagalbos organizavimo sunkumai Aukštesniųjų klasių mokinių ugdymo sunkumai Mokinių mokymosi motyvacijos stoka
3.	<b>Pedagogų bendradarbiavimas</b>	Neformalus pokalbiai Klasės/dalyko mokytojo iniciatyva Individualios konsultacijos Svarbus klasės auklėtojo vaidmuo aukštesnėse klasėse SUK posėdžiai Paskaitos, seminarai pedagogams mokykloje Pasitikėjimas specialistais	Pasidalijimo funkcijomis tarp pedagogų ir specialistų sunkumai
4.	<b>Bendradarbiavimas su tėvais</b>	Tėvų iniciatyva Tėvų informavimas Tėvų įtraukimas Tėvų įtraukimo svarbos pripažinimas Psichologinė parama vaikui Pedagogų kompetencijų pripažinimas – būtinas sėkmingos veiklos kriterijus Empatija tėvams	Tėvų neigiamos reakcijos (kaltinimai pedagogams, problemos nepripažinimas) Kaltinimai tėvams pasyvumu, abejingumu Tėvų kaltinimas dėl vaiko problemų Atsakomybės vengimas Specialiosios pedagoginės pagalbos vengimas (atskirties baimė) Nerealūs tėvų lūkesčiai Tėvų kompetencijų nuvertinimas Tėvai – trukdytojai Informacijos tėvams stoka
5.	<b>Klasės/dalyko mokytojo vaidmuo</b>	Vertinimas Individualios konsultacijos su specialistais Individuali pagalba mokiniui Mokinio aktyvumo skatinimas, motyvacijos palaikymas Ugdymo individualizavimas Palankaus mikroklimato klasėje kūrimas Bendravimo su tėvais įgūdžiai	Identifikavimas (sutrikimo/negalės) Žinios, programa

1	2	3	4
6.	<b>Pedagogų požiūris į SUP vaikus ir jų ugdymą</b>		Požiūris kaip į problemą Integracijos idėjų atmetimas
7.	<b>SUK veikla</b>	Identifikavimas (poreikių, pagalbos) Organizavimas Vertinimas	
8.	<b>SUP vaiko vaizdinys</b>	Empatija vaikui	Socialinės-mokomosios veiklos kryptingumo stoka Vaiko galimybių nuvertinimas (netikėjimas jo galimybėmis) Bendraamžių neigiamos nuostatos ir atstūmimas Bloga fizinė-emocinė savijauta Orientacija į sutrikimą, problemas Pedagogų dėmesio stoka
9.	<b>Vaiko galimybės aktyviai dalyvauti sprendžiant savo problemas</b>	Mokinių galimybių dalyvauti pripažinimas	Žemesniųjų klasių mokinių galimybių dalyvauti nepripažinimas Epizodiškas aukštesniųjų klasių mokinių įtraukimas į problemų sprendimą
10.	<b>Pedagogų savijauta</b>		Nepasitenkinimas savimi ar savo darbo rezultatu Bejėgiškumas
11.	<b>SUK koordinatoriaus vaidmuo ir veiklos prioritetai</b>	Organizavimas Koordinavimas Komandinis darbas	

Norint nustatyti ir išryškinti bendruomenės stipriąsias ir silpnąsias puses visos subkategorijos buvo skirstomos į *sutampančias su teigiamais veiksniais* ir *sutampančias su neigiamais veiksniais*. Diferencijuojant subkategorijas remtasi teoriniu bendradarbiavimo modeliu (žr. 5 pav., 38 psl.) ir konstatuojamo tyrimo metu identifikuotais ir su ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo situacija susijusiais palankiais ar nepalankiais veiksniais (žr. 52 paveikslą, 94 psl.).

Tyrimas išryškino pedagogų bendruomenės stipriąsias puses ir tas sritis, kurios sukelia daugiausiai problemų. Apibendrinti rezultatai parodė, jog pasirinktoje mokykloje mažiausiai sunkumų pedagogams kyla *suvokiant savo vaidmenį specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese* ir *bendradarbiaujant tarpusavyje*. Tiek bendrojo ugdymo pedagogai, tiek specialistai dažnai akcentavo ugdymo individualizavimo ir pagalbos mokiniui svarbą (*aišku tas individualumas tai labai reikalingas; organizuoju pratybas vaikams turintiems kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų; mano tikslas susiplanuoti pamokos laiką taip, kad aš galėčiau nors truputį prie kiekvieno prieiti individualiai*), vaiko įgalinimą (*išmokyti vaiką pasinaudoti visa informacija, lentelė<sup>1</sup>*), jo aktyvumo ir mokymosi motyvacijos skatinimą (*kažkaip noris ir juos paklaust, kad sužadint tą norą mokytis; aš stengiuosi, kad dalyvautų pamokoj, kad neliktų nuošaly; kitą kartą net specialiai paruošiu patį paprasčiausią klausimą, kad jis galėtų ir nebijotų kalbėti prieš kitus, kad galėtų atsistoti, pasakyti savo nuomonę ir būtų išgirstas*), iniciatyvą palaikant ryšius su specialistais/pedagogais (*jei nesiseka, vėl bėgu žiūrėti dar kažkokios problemos; jaučiu tokią atsakomybę su mokytojom pasikalbėti ir pasitarti, reikia ar nereikia tą daryti*). Specialistams itin svarbi veikla mokyklos Specialiojo ugdymo komisijoje (*būna ir SUK veikla, posėdžiai*), ugdytinių socialinių ryšių kūrimas (*padėti vaikui socializuotis klasėje*). Klasės (dalykų) mokytojai pripažįsta svarbų savo vaidmenį, kuriant palankų mikroklimatą ugdytiniams klasėje (*atsakinga už tą mikroklimatą klasėj, kad jie jaustųsi saugiai, kad galėtų dirbti, nebūtų pašiepiami; diskomforto kad vaikas nejaustų*) bendraujant su tėvais (*sugebėti pateikti tėvams, kad vaikas turi problemų*). Pastebėtas aktyvus ir atsakingas, bendradarbiavimą skatinantis specialiojo ugdymo koordinatoriaus vaidmuo (*organizuoti taip šitos komisijos darbą, kad jis būtų efektyvus; kad bendradarbiautų, dirbtų tarsi komanda – tėvai, mokytojai ir specialistai*). Kartais bendrojo ugdymo pedagogai labiau linkę orientuotis į žinias ir programinius reikalavimus, o ne į vaiko

<sup>1</sup> Veiklos tyrimo dalyvių kalba netaisyta

individualius poreikius (*bet negali ir savęs už tai kaltinti, nes yra programa, tu turi laikytis laiko ir tu kartais kad ir norėtum, bet negali ten padėti ar kažką duoti. Uždaras ratas, kalta ir programa*). Neretai tiek pedagogai, tiek specialistai itin pabrėžia vaiko problemų (sutrikimų) identifikavimo svarbą (*turiu pastebėti tuos vaikus, kurie turi kalbos, rašymo trūkumą; svarbiausias mano vaidmuo – laiku pastebėti problemą, kuo anksčiau pastebėti tuos visus sutrikimus, ko jisai nesugeba ir kuo greičiau prašyti pagalbos; turim žiūrėt, analizuot, kaip jiems sekasi*).

Specialiojo ugdymo komisijos nariai akcentavo glaudų pedagogų ir specialistų bendradarbiavimą. Pedagogų bendruomenėje itin dažnos neformalaus bendradarbiavimo formos (*bendravimas vyksta nuolat – per pertraukas, valgykloje, valgant; su kolegėmis patirtimi dalijamės, ar yra panašių vaikelių, kaip jos iš situacijos sukasi, kaip pasielgia tokioj situacijoj, ką gali patarti. Tai yra mūsų darbas ar pertraukų, ar pamokų metu, ar po pamokų, atostogų metu*), individualus bendravimas (*konsultuojamės, tariamės su pagalbininkėmis – spec. pedagogėmis, su logopede*), mokykloje vyksta paskaitos, seminarai pedagogams (*būna metodiniuose rateliuose perduodama tam tikra informacija, ne apie konkretų vaiką, bet pranešimai būna kokia tema ir spec.pedagogių ir logopedės; kviečiamės iš miesto, iš PPT pranešimus skaito, turim skaitykloj skyrelį apie SUP vaikus*), SUK posėdžiai (*mes darome SUK posėdžius ir į juos yra kviečiami mokytojai, su kuriais jau iš anksto esame susitarę ir aptarę ir žinom dėl ko, bet būna ir taip, kad ateina ir patys mokytojai, paskaitę skelbimų mokytojų kambary, kuriems iškyla klausimų ir tada svarstome*), pabrėžiamas svarbus klasės auklėtojo vaidmuo, iniciatyva (*klasės auklėtojai visada geriau pažįsta, labiau bendrauja; pirmiausiai aišku mokytojas kreipiasi į mus*), bendrojo ugdymo pedagogai išreiškė pasitikėjimą mokykloje dirbančiais specialistais (*stiprūs mūsų specialistai*). Vis dėlto, kuriant bendradarbiavimo santykius pedagogai neišvengia sunkumų pasidalijant funkcijomis (*jeigu spec. pedagogė, tai turėtų vaiką per pamoką ne mokyti, ko aš mokau, bet jam padėti išmolti pagal bėdą; jeigu aš šiandien turiu naują pamoką iš netaisyklingųjų trupmenų, mes mokomės per pamoką, skirta viena pamoka, ir tas vaikiukas išėjęs mokosi kokių laiko matų, ko nemoka, jis sekančią pamoką ateina, jam toliau reikia mokėti sudėti šitas trupmenas, bet juk jis nežino, kaip išskirt tą sveikąją dalį...*), o minėtos bendradarbiavimo formos neskatina bendro problemų sprendimo ir neužtikrina kompleksinės, aibinės sąveikos, būtinos tenkinant ugdytinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

Viena iš pastebėtų probleminių sričių – **sunkumai organizuojant/teikiant pagalbą**, susiję su pamokos planavimu ir organizavimu (*jiems padėti labai sunku dirbant su visa klase ir tai yra kaip ir problema; tam vaikui padėsi, tai kiti nedirbs...; iš tų trisdešimt yra taip pat ir gabių vaikų, kuriems reikia skirti atitinkamą dėmesį, yra vaikų, kurie nėra specialiųjų poreikių, tačiau jiems taip pat reikalinga pagalba; labai sunku yra organizuoti grupinį darbą, jo nepriima*), laiko vadyba (*reikia daugiau laiko skirti pamokoje aiškinant, rodant, kažkam jau to ir nereikia, o jiems reikia...; man tai trūksta laiko pamokoje; man reikia dar daugiau to laiko paruošti medžiagai*), reikalingų kompetencijų stoka (*mes esam neruoštos...dirbti su vyresniųjų klasių mokiniais, na tik su adaptuotais galim...; dalykų mokytojai nėra išklause jokie paskaitų kurso apie specialiųjų poreikių vaikus*), specialiosios pagalbos organizavimo ypatumais (*visai neatsižvelgiama per egzaminus. Mes juos globojame iki 10 kl., taikom programą ir jie egzaminų metu yra visiškai paliekami...net kalbant su tėvais...tu sistemą aiškini, bet tokio galo nėra... tai kokia nauda vaikui?; vyresnėse klasėse tai yra labai sunku, nes ateina vieną kartą per savaitę ir mes turime išdėstyti tai, ką jie mokosi klasėje, nes tu vaiką pasiimi iš pamokos ir niekam daugiau laiko nelieka*), mokinių mokymosi motyvacijos stoka (*gali kiek norėti vaikui padėti, jeigu jis nenorės, na kaip tu jam padėsi*). Itin aktualūs aukštesniųjų klasių mokinių ugdymo klausimai (*kuo aukštesnė klasė tuo problemų daugiau; su pradinukais kažkaip lengviau*). Kita labai aktuali problema – **bendradarbiavimas su tėvais**. Tyrimo rezultatai parodė didelę pedagogų nuomonių įvairovę, o problemos aktualumą patvirtino ir vykusios diskusijos intensyvumas šia tema. Dalis pedagogų pripažino tėvų iniciatyvą (*tėvai kartais patys iniciatyvą parodo, pasiskambina ir patys prašo, kad priimtume*), tėvų įtraukimo svarbą (*norint pasiekti rezultatų reikalinga grandinė, kuri jungtųsi*



nuo šeimos prie mokyklos, apjungtų vaiką, mokytoją, nes kitaip rezultatų nebus; bet jeigu tėvai padeda, tuomet labai lengva dirbti...), demonstravo empatiškumą (tas jų nenoras iš pradžių yra labai natūralus, nes kiekvienas tėvas gerai galvoja apie savo vaiką ir linki jam to gero; na taip, ji grįžta jau pavargus, tas vaikas irgi jau pavargęs...), pageidavo tėvų pasitikėjimo ir pedagogų kompetencijos pripažinimo (jie bent jau turėtų suvokti vaiko problemą ir patikėti specialistams kad jie dirbtų), psichologinės paramos vaikui namuose (palaikytų morališkai, kad tu šaunuolis, tu pasistengei, kad paskatintų dar kažkuo). Vis dėlto gana dažnai buvo išsakomi kaltinimai tėvams pasyvumu, abejingumu (kita problema – tėvų pasikviesti į mokyklą, net susisiekti su jais sunku; padaryk dabar paskaitą, kiek jų ateis, ateina tie, su kurių vaikais problemų nėra, o kur yra problemų, tų tėvų sunkiai prisikviesi), kaltinimai dėl vaiko problemų (dažnai jie patys turi tų SP ar turėjo. Jiems sudėtinga įvertinti ir pasakyti, nes jie nelabai patys supranta...; retas kuris supranta, kad jis pats turi problemų, kaip jis supras, kad vaikas turi problemų...; genai, čia genai...), akcentuojamas tėvų nenoras priimti dalį atsakomybės už vaiko ugdymą (ateina ir tie, kurie mažai dėmesio skiria, žinau, kad yra problema, jūsų problema, jei su vaiku sunku dirbti, išleidau vaiką į mokyklą ir jūs su juo dirbkit, turi ir pretenzijų daugiausiai ir rečiausiai pasirodo). Neretai demonstruojamas požiūris į tėvus kaip į trukdytojus (yra trukdoma, skambina trukdo, įrodinėja, kad tam vaikui nereikia, tuos popierius pasiėmęs mokytojas vaikšto ir vėl pavaduotojai skambina; bet yra tokių tėvelių, kurie dar blokuoja tą darbą, t.y, tam tikri trikdžiai, sakykime nesutinka, kad būtų tokia programa skirta), piktinamasi tėvų neigiamomis reakcijomis – kaltinimais pedagogams, vaiko problemos nepripažinimu (didžiausios pretenzijos iš tėvų pusės, nematė, nežiūrėjo, kad čia mano vaikas sveikas, čia mokytoja išsigalvoja, užsisėdo), nerealiais lūkesčiais (neįvertina savo vaikų ir po to nerealiai nori...). Pedagogai pastebėjo tėvų baimes dėl vaiko atskirties, kuri gali atsirasti pradėjus teikti specialiąją pedagoginę pagalbą (jie labai bijo to užrašymo po programom... nes vis tiek ten palengvinta... žino, kad vaikas vis tiek yra išskiriamas kažkokiu tai būdu; ne kartą teko girdėti, ką giminės pasakys, ką kaimynai pasakys, kokia gėda).

Aktualūs **požiūrio į vaiką, turintį SUP**, ir jo dalyvavimą sprendžiant problemas klausimai. Kalbėdami apie mokinius turinčius SUP, pedagogai dažniau minėjo neigiamas jų savybes arba su jų ugdymu susijusius negatyvius veiksnius. Tyrimo dalyviai kalbėjo apie SUP turinčių mokinių socialinės-mokomosios veiklos kryptingumo stoką (užsiima savim, ką nori tą daro), blogą fizinę-emocinę savijautą (dirbti gali dešimt-penkiolika minučių, penktoje klasėje jis labai stengdavosi ir visada jam nepavykdavo ir todėl jis toks uždaras pasidarė), dažnai akcentavo jų problemas ir sutrikimus (nemoka klausyt, pasakoti, nemoka išskirti svarbiausių dalykų, ...), išreiškė netikėjimą vaiko galimybėmis (būna, kad jis rankelę kelia, jau žinai, kad jis neatsakys, bet gerai aš žinau, tu žinai, tai ir neklausi, nes tas vaikas pasakys nesąmonę). Pedagogai pastebi neigiamas bendraamžių nuostatas ir atstūmimą (jei jis atsako teisingai, tai iš jo juokiasi, jei neteisingai, tai vaikai sako „vaje, tokio dalyko, mes gi senai žinom...“; kiekvienas nori pasinaudoti rezultatu ir kito ir jie visada yra išstumti, jeigu bandai kitokį darbą duoti, net gi kai jie vyresni), pripažįsta pedagogų dėmesio stoką (jiems trūksta bendravimo... ypač tie „adaptuoti...“; jie ten eina ne dėl to, kad ten mokysis, o ten galės papasakot, pasikalbėt...; tikrai klasėj labai mažai jiems laiko lieka, dažniausiai tas laikas atiduodamas kitiems).

Bendrojo ugdymo pedagogams SUP turintys vaikai klasėje dažnai yra problema, išsakomas nenoras juos ugdyti (galėčiau pasidžiaugti, kad turiu klasėj tik du vaikus, kurie mokomi pagal modifikuotą programą; aš džiaugiuosi, kad yra tik du vaikai...), atmetamos integracijos idėjos, nes nematoma galimybių jas praktiškai realizuoti (visiems padėti tai yra neįmanoma, čia galima tik teoriškai pasiskaityti, o praktiškai gyvenime tai neįmanoma, kaip tu benorėtum, tu nieko nepadėsi; visada maniau ir man atrodo, kad tikrai turi būti tokia išlyginamoji klasė). Kalbėdami apie vaiko galimybes aktyviai dalyvauti sprendžiant mokymosi ir socialines problemas dauguma pedagogų pripažino aukštesniųjų klasių mokinių galias įsitraukti ir aktyviai dalyvauti komandoje (kadangi tai vyresnių kalsių mokiniai, tai ir tėvai atsižvelgia į jų nuomonę ir mes atsižvelgiame; aš tai manau, kodėl negalėtų... juk mes nieko bloga nekalbam...), teigė turintys net tokios praktikos (su dideliais kalbamės, kas kaip

mano ir individualiai ir visi kartu, net tėvai, ir mes, mokinys; tik tiek, kad nekviečiam oficialiai), bet tai labiau spontaniški, epizodiški ir neplanuoti susitikimai (tokios tradicijos kaip ir nėra). Dėl žemesniųjų klasių mokinių įtraukimo į komandos veiklą buvo išreikšta labiau neigiama pozicija (pradinukai vargu ar galėtų...; pradinukai nelabai ir suvokia turintys bėdų, paklausi, kaip tau sekėsi – „gerai.....“). Identifikuotos **neigiamos pedagogų emocijos** ir **bloga savijauta** ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių – nepasitenkinimas savimi ar savo darbo rezultatu (kada dirbi su SUP vaikais visuomet jautiesi kažko neatidavęs; jaučiuosi per visą pamoką vaikui kažko nedavus...), bejėgiškumas (neatiduodi ne dėl to, kad nenorėtum, o dėl to, kad tai yra neįmanoma).

**2 etapo rezultatai.** Antrame etape dalyvavo 10 tėvų tų mokinių, kurie turi SUP ir mokosi 4-5 klasėse, (t.y., mamų, nes „tėvų“ grupę sudarė tik moteriškos lyties asmenys). Dalyvių atranka vyko vadovaujantis savanoriškumo principu – galimybė ištraukti buvo suteikta visų 4-5 klasių mokinių tėvams (20 šeimų), tačiau dalyvauti sutiko 10 iš visų kviestųjų. Interviu procedūra vyko panašiai kaip ir 1 etape su pedagogais - interviu buvo pusiau struktūruotas (iš anksto numatyti kai kurie klausimai (žiūr. 16 priedą), tačiau kalbamasi ir nenumatytomis temomis. Duomenys buvo fiksuojami diktofonu (atliekamas garso įrašas). Interviu rezultatai buvo analizuojamas turinio (content) analizės metodu. Identifikuotos turinio kategorijos ir subkategorijos, apibūdinančios tėvams aktualiausias problemas (18 lentelė) (leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 17 priede).

18 lentelė

**Interviu su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tėvais rezultatai: turinio analizės duomenys (N = 10)**

Eil. Nr.	Kategorija	SUTAMPA SU PALANKIAIS VEIKSNIAIS	SUTAMPA SU NEPALANKIAIS VEIKSNIAIS
		Subkategorija	Subkategorija
1		2	3
1.	Tėvų konstruojamas vaiko vaizdinys	Teigiamos asmenybės savybės Mokomosios veiklos kryptingumas Pomėgiai Vaiko iniciatyva	Neigiamos asmenybės savybės Kaltinimai vaikui Bloga fizinė- emocinė savijauta Bendraamžių neigiamos nuostatos ir atskirtis
2.	Vaiko dalyvavimas sprendžiant problemas	Išankstinis vaiko paruošimas dalyvauti Vaiko individualumo pripažinimas	Vaiko galių nuvertinimas
3.	Tėvų lūkesčiai iš pedagogų	Ugdymo formų įvairovė, demokratiškumas Dalijimasis informacija Specifinės žinios, domėjimasis specialiųjų poreikių vaikų ugdymu Kompetencija Teigiamų bendraamžių nuostatų skatinimas Pasitikėjimo savimi skatinimas Vaiko individualumo pripažinimas Pagalba vaikui	Didesni reikalavimai, rezultatas Tradicinis vertinimas
4.	Bendravimas su pedagogais ir specialistais	Tėvų empatiškumas Klasės mokytojas (auklėtojas) – pagrindinis kontaktinis asmuo	Kaltinimai pedagogams Pedagogų empatijos stoka Nuomonių nesutapimas Bendravimo su specialistais stoka
5.	Specialioji pedagoginė pagalba	Tėvų iniciatyva skiriant specialųjį ugdymą Noras kartu spręsti problemas Pasitikėjimas specialistais ir specialiąja pagalba	Specialioji pagalba – vaiko atskirtis Nepasitenkinimas specialiąja pagalba ir jos rezultatais Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo stoka
6.	Tėvų savijauta, reakcijos	Pagalbos ieškojimas	Orientacija į savo patirtį Kaltė Negalės priežasčių ieškojimas Ateities baimė Emociniai išgyvenimai, nuovargis

1	2	3	4
7.	<b>Bendravimas su vaiku ir tėvų vaidmuo</b>	Savarankiškumo skatinimas Pagalba namuose Domėjimasis ir kontrolė Vaiko poreikio bendrauti pripažinimas Mokymosi sunkumų pripažinimas Psichologinio atsparumo skatinimas Vaiko sveikata	
8.	<b>Tėvams sunkumai išskylantys</b>		Laiko stoka Dalykinių žinių stoka

Tyrimo rezultatai leido geriau pažinti šeimų situaciją, tėvų poziciją ir lūkesčius, teigiamus ir neigiamus veiksnius, galinčius lemti bendradarbiavimo sėkmę ar nesėkmę. Paaiškėjo, kad tėvų konstruojamas **vaiko vaizdinys** turi nemažai pozityvių komponentų: teigiamos asmenybės savybės (*sūnus labai geros širdies; ji švelnutė, gerutė*), mokomosios veiklos kryptingumas (*mergaitė ir mokinasi...; jis ir nori ir labai stengiasi; ji viską nori padaryti labai gerai, bet su visais nespėja, o nori, skuba...*), pomėgiai (*patinka kompiuteriai, matematika...*), vaiko iniciatyva (*jei jis ko nors nesupranta visada prašo, kad aš paaiškinčiau*). Vis dėlto buvo paminėta ir negatyvių charakteristikų ar nepalankių vaiko situaciją lemiančių veiksnių. Mamos susirūpinusios kalbėjo apie neigiamas asmenybės savybes, kurios reiškiasi uždarmu, perdėtu jautrumu (*yra labai uždara... pasakysi piktesnį žodį, ji tuoj į ašaras*), sunkumų vengimu, valios stoka (*tada vėl jam eilė ir pradeda - ai galvą skauda.... stengiasi kaip įmanoma nuo to skaitymo nusimulinti; ...bet kartais sunku prisiversti daugiau pasimokyti...; skaityti nenori... Na jis 1 klasėj diktantų nerašė - „kad nedaryčiau klaidų“, - sako...; “nesuprantu, negaliu...” Kol kartu, atrodo sprendžia matematiką, tik pasitraukiu – viskas – nemoku, negaliu. Namuose išmokstam, viskas gerai, nueina į mokyklą – nieko nebemoka*), pasitikėjimo savimi stoka (*trūksta jam pasitikėjimo, yra kompleksuotas; ...turi daug kompleksų... Jis nepasitiki savo jėgom*). Dažnai galima buvo išgirsti teiginių, apibūdinančių blogą vaiko fizinę-emocinę savijautą (*bet pasėdi pasėdi ir sako “aš jau pavargau... einu pasivaikščiosiu“; būna, kad jis susinervina, tai jam labai skauda galvą. Taip skauda galvą, kad jis jau net akim nieko nebemato. Tai negi aš sakysiu – tu ruošk pamokas...; jis pergyvena... kai artėja mokslo metų pabaiga, tai jis sako: “aš to nemoku, to nemoku, gal manęs neperkels?” Sakau, o kodėl tu taip galvoji. Jis: “ne, tu nebijok... mokytoja taip nesakė, tik man taip atrodo“*), vaiko išgyvenimus išgirdus neigiamus vertinimus ir patyrus atstūmimą (*jie nesupranta, kad ji nesusėja, kad ji negali suspėti taip kaip visi vaikai; vaikai yra labai žiaurūs, buvo tarpas, kai ji labai nenorėjo čia eiti į šią mokyklą; trečioj klasės buvo labai blogai: draugų neturėdavo, mokytoja ją kažkaip irgi į šoną nustumdavo...*). Pasitaikė atvejų, kai tėvai dėl prastų mokymosi rezultatų kaltino savo vaikus (*na gal biški tinginė...; tik mokytis labai tingi... ypač su lietuvių kalba*). Kalbėdami apie vaiko galimybes aktyviau dalyvauti sprendžiant mokymosi problemas mamos buvo linkusios nuvertinti vaiko galias (*na vaikas, aš manau, gali turėti kompleksą kalbėti laisvai...; čia gali būti jiems per daug staigu...; juk vaikas tik tylės ir viskas... kampiuke kur nors*), o svarstydamos tokią galimybę pageidavo, kad vaikas būtų iš anksto paruošiamas tokiam pokalbiui (*aš tai manau, kad jei jau susitikti su vaikais, tai vaiką visų pirma turi paruošti psichologas. Turėtų su tuo vaiku pabendrauti ir pakalbėti... Nes tėvai taip psichologiškai nepakalbės...*) ir kiekvieno vaiko situacija turi būti įvertinama individualiai (*na, ne visiems čia... Kitam – neišpeši žodžio, gali po to savyje užsisiklęsti...*). Tėvai pasinaudojo galimybe išsakyti savo **lūkesčius** ir teigė, jog norėtų, kad pedagogai pripažintų vaiko individualumą ir priimtų jį tokį, koks yra (*kiekvienas yra savaip žavingas, kad savaip nepakartojamas ir kiekvienas yra individuali asmenybė; neįmanoma būti visiems vienodiems...; paskui vaikai ir kompleksuoja, tas geriau, tas prasčiau...*), suteiktų vaikui reikalingą pagalbą (*kad vaikui paaiškintu, ko jis nesupranta... kad išaiškintu...; būtų malonu, kad daugiau gal skaitytu, kad daugiau .... turėtų su ja viena dirbti*), skatintų vaiko pasitikėjimą savimi (*kad jiems to pasitikėjimo daugiau būtų, nes to pasitikėjimo jie netenka visose srityse, ne tik mokykloj. Svarbu pasitikėjimas savimi ir kad vaikas norėtų siekti kažkokio rezultato*), skatintų teigiamas bendraamžių nuostatas (*aš manau, kad ir mokytoja pati turėtų kažką daryti, kažką apie tai kalbėti klasei*), domėtusi specialiuju poreikiu vaikų ugdymu ir įgytų specifinių žinių (*kai turėjom kitą mokytoją, tai ji kažkaip kitaip, labai daug*

apsiskaitė apie tokį vaiką, prašė literatūros), būtų kompetetingi savo srities specialistai (ji turėtų geriau matyti, ko jis nesupranta ir žinoti geriau, nei aš, mama, kaip jam paaiškinti. Aš juk ne pedagogė ir galiu paaiškinti tik savo mąstymu), dalijimosi informacija (galų gale man pačiai išaiškintu, ką ir kaip aš turėčiau daryti; aš nesuprantu, per visą mėnesį negavo iš anglų nei vieno vertinimo, tai ką jis ten veikia? kad toks bendravimas, kalbėjimasis šiek tiek gilesnis būtų), ugdymo formų įvairovės, demokratiškos atmosferos klasėje (ankstesnėse klasėse buvo tokios kaip lenktynės suorganizuotos, ten pašydavo kažkokius ten langelius ar ženkliukus, tai buvo kažkoks stimulus, o šiomet kai nebėra; ji kažkaip labai šiuolaikiškai mokė vaikus. Jie galėjo per pamoką prieiti prie mokytojos, pasiklausti, kas neaišku... vaikščiodavo, nebuvo išprausti į tuos rėmus, o šita, tai viskas, griežti rėmai, jokių vaikščiojimų ir vaikai jau kitokie...). Kai kurie tėvų lūkesčiai buvo labiau orientuoti į rezultatą (norisi, kad užduotų, kad priverstų, ne eilėrašį, o knygą lieptų perskaityti... Tokios didesnės disciplinos iš mokyklos...) ir tradicinį vertinimą (vienintelė viltis, kad pradės pažymius rašyti...), o ne individualių vaiko poreikių pažinimą ir tenkinimą, todėl gali būti įvardijami kaip nepalankūs veiksniai, galintys apsunkinti bendradarbiavimą su kitais ugdymo proceso dalyviais. **bendravimo su pedagogais ir specialistais** kategorijoje buvo išskirta daugiau subkategorijų sutampančių su nepalankiais veiksniais, negu su palankiais veiksniais. Tėvai buvo linkę kaltinti pedagogus (bet taip padaro pačios mokytojos, labai gražiai tarp vaikų suskirsto.. gal jos ir nenori, aš nežinau, bet taip padaro; bet kalti ir patys pedagogai), pasigedo pedagogų empatiškumo (jie nesupranta, ką reiškia vaikas su negale... Juk mokytojai praeina ir psichologiją ir ..., bet tokio dalyko nesupranta), kalbėjo apie bendravimo su specialistais stoką (su specialistais beveik nebendraujam...; mokytoja paprasčiausiai per susirinkimą lapą davė ir pasirašė dėl tos modifikuotos programos...; aš kalbėdavau telefonu su ta mokytoja...), nuomonių nesutapimus (mūsų norai vienokie, mokytojų kitokie...). Pozityvu tai, kad tėvai buvo empatiški ir stengėsi suprasti pedagogus (krūviai yra labai dideli ir mokytojai nespėja prieiti prie kiekvieno; mokytojams didžiulis irgi tenka krūvis, aš nežinau...; sunku prieiti kiekvienam išaiškinti, didelės klasės...). Pagrindinis asmuo, su kuriuo tėvai palaiko glaudžiausią kontaktą – klasės mokytojas/auklėtojas. Kita kategorija, kurioje subkategorijos, susijusios su palankiais ar nepalankiais veiksniais, pasiskirstė tolygiai – **specialioji pedagoginė pagalba**. Tėvai specialiąją pedagoginę pagalbą kartais vertina kaip vaiko atskirtį (ir dar mano dukra labai kompleksuoja, kodėl per pamoką visi dirba klasėj, o mums reikia išeiti?; o klasėj kaip yra, jei jau vaikas eina kažkur kitur, tai kiti “ai, tu čia nemoki, atsilikus“), yra nepatenkinti specialiąją pedagogine pagalba ir jos rezultatais (jau keturi metai eina pas spec. pedagogę, tai, žinokit, tokio didelio šuolio į priekį aš nematau... nėra rezultato; tai sakau, kodėl jūs neišsiaiškinat, ko tu nesupranti...? Aš manau, kad ji turėtų išaiškinti tai, ko vaikas nesupranta, o ne daryti tai, ką vaikas namuose gali padaryti), pastebi pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo stoką (kai ... išeina pas specialiąją pedagogę, ten mokosi ir kai grįžta, jai reikia padaryti, kas klasėj buvo daroma. Tai juk dvigubas darbas). Vis dėlto tėvų nuomonė nebuvo vieninga, nes kiti tėvai išreiškė pasitikėjimą specialistais ir pasitenkinimą specialiąją pagalba (mano vaikui tai labai padėjo, neįsivaizduoju kaip be tos mokytojos mes būtumėm išmokusios skaityti), rodo iniciatyvą skiriant specialųjį ugdymą (aš tai pati prašiau, jai geriau vienai), išreiškė norą kartu spręsti problemas (jei kartu susitiktum, tai sužinotum, ko būtent Tavo vaikui reikia.... O dabar man atrodo vienaip, jiems kitaip). Kategorijoje **tėvų savijauta ir reakcijos** nustatytos šešios subkategorijos, kurių turinys leidžia teigti, jog tėvai patiria neigiamų emocinių išgyvenimų (kai pradėdau kalbėti man sunku susivaldyti ir neverkti), ieško vaiko negalės priežasčių (Taip išėjo, kad teko ją penkių metų palikti tarp brolių su tėčiu. Todėl ji tokia... Visi ją labai lepino, apie ją lakstė), jaučiasi pavargę (būna, kad ir pati nebeturiu jėgų ir bepatikrinti; pavargsti nuo tos įtampos tokios ir pats gali greitai kompleksų įgauti; turi būti medikas, pedagogas ir dar mama... pavargsti būti viskuom), tam tikrus reiškinius bando interpretuoti remdamiesi savo patirtimi (bet man kas labai nesuprantama, tai ... aš labai mėgau knygas ir dabar labai mėgstu, o jie abudu – neskaito), kaltina save (prisiimu kaltę ir pati...; Čia gal aš ir pati kalta? Neleidžiu gal jam pačiam spręsti problemų...; galvoji gal tu čia bloga mama ar kas?), su baime galvoja apie ateitį (kaip toliau, tai aš neįsivaizduoju...; nežinau, kaip mes tempsim toliau, prasidės dalykinė sistema?).

Kalbėdami apie *bendravimą su vaiku ir savo vaidmenį* vaiko ugdymo procese tėvai akcentuoja pagalbą vaikui namuose (*Kalėdom nupirkau taip madingą tą „Harį Poterį“, na tai sakau perskaitykim... Tai skaitom dviese: jis garsiai keletą puslapių, po to aš...; sėdim kartu... Jei kur išeinu, tai ji lauks tol kol aš pareisiu. Pareinu, tai sėdim iki vėliausio vakaro*), domėjimąsi ir kontrolę (*...aš labai stengiuosi visur dalyvauti. Gal aš ir per daug dalyvauju, bet aš bijau paleisti... Aš labai kontroliuoju; jei pareinu labai vėlai, paklausu ar paruošė pamokas ir pasitikiu juo... Bet aš stengiuosi jį kontroliuoti*), pripažįsta vaiko mokymosi sunkumus (*ten ko gero tiem vaikam tie žodžiai per sudėtingi, tai ne mūsų vaikam; o tekstą papasakoti perskaičius ar rašinėli parašyti, tai nėra šansų...*), poreikį bendrauti su tėvais (*aš pareinu jis ten būna kažką padaręs, bet jis nori, kad aš būčiau ir nesvarbu, kad aš ten virtuvėj kažką darau...nori, kad aš būčiau namuose*), skatina vaiko savarankiškumą (*tai dabar aš jau jam sakau: “tu daryk vienas, kai padarysi tada parodyk man...*), ugdo psichologinį atsparumą (*mes ją visą laiką skatinam: “visą laiką, visą gyvenimą tau bus sunkoka, ne taip kaip visiems žmonėms, todėl, kad tu esi kitoks vaikas. Tu turi už save pastovėti ir kovoti už save...jei tau kažką pasakė, tai tu pasakyk irgi...; taip, mes ir tėvai ir psichologai...*), rūpinasi savo vaiko sveikata (*dar noriu, kad jis sveikas būtų, kad pailsėtų...*). Kategorijoje *tėvams išskylantys sunkumai* identifikuotos dvi subkategorijos. Viena problema – tėvams sunku paskirstyti savo laiką (*aš dirbu ilgas valandas, neturiu laiko su juo tiek sėdėti; bet nėra laiko, juk esi dirbantis žmogus. Aš dirbu privačioj firmoj ir kiek reik tiek ir dirbu... Pareinu kitą kartą 8–9 val.*). Kita problema, su kuria susiduria tėvai padėdami savo vaikui – dalykinių žinių stoka (*kaip vaikui reik paaiškint tą teksto interpretaciją, jei pats nelabai supranti?*).

**3 etapas.** Šiame bendradarbiavimo situacijos ugdymo įstaigoje įvertinimo etape buvo apklausiami ugdytiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių. Buvo įtraukti tie mokiniai, kurių tėvai sutiko dalyvauti tyrime. Tokių tėvų buvo dešimt, taigi tiek pat ir 4–5 klasių ugdytinių. Mokinių apklausai buvo naudojamas individualaus pusiau struktūruoto interviu metodas, kai dalis klausimų iš anksto numatoma, o dalis – kyla spontaniškai pokalbio metu (žr. 4 priedą). Apibendrinus žodinės apklausos rezultatus buvo identifikuota 12 kategorijų ir 55 subkategorijos, atspindinčios respondentų nuomonę ir poziciją aptariamam klausimui. Subkategorijos pateikiamos eilės tvarka pagal reitingą, kurį lėmė teiginių skaičius, susikaupęs vienoje ar kitoje subkategorijoje (žr. 19 lentelę) (leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 18 priede).

19 lentelė

### Interviu su ugdytiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, rezultatai: turinio analizės duomenys (N = 10)

Eil. Nr.	Kategorija	SUTAMPA SU PALANKIAIS VEIKSNIAIS		SUTAMPA SU NEPALANKIAIS VEIKSNIAIS	
		Subkategorija	Teiginių skaičius	Subkategorija	Teiginių skaičius
1	2	3	4	5	6
1.	<b>Vaiko savęs vaizdinys</b>	Teigiamos asmenybės savybės	14	Bloga fizinė-emocinė savijauta	19
		Gera fizinė-emocinė savijauta	12	Pasyvumas mokymosi veikloje	7
		Mokymosi negalės pripažinimas	9	Abstraktūs pagalbos sau būdai	7
		Sėkmės išgyvenimai	5	Nesėkmės išgyvenimai	5
		Tikėjimas savo galimybėmis	5	Netikėjimas savo galimybėmis	5
		Priešinimasis	5	Paklusnumas	3
		Konkretūs pagalbos sau būdai	3	Neigiamos asmenybės savybės	1
2.	<b>Siekiamas vaiko vaizdinys</b>	Teigiamos asmenybės savybės	2		
		Socialinė integracija	1		

1	2	3	4	5	6
3.	<b>Santykiai su bendraamžiais</b>	Socialinė integracija Teigiami bendraamžių vertinimai	6 2	Socialinė atskirtis Bendraamžių patyčios	6 2
4.	<b>Santykiai su tėvais</b>	Teigiamos nuostatos Psichologinis palaikymas, paskatinimas Skatinimas mokytis Pripažinimas Tėvų lūkesčiai	4 2 2 1 1	Neigiamos nuostatos Neigiamas požiūris į specialiąją pagalbą	1 1
5.	<b>Santykiai su pedagogais</b>	Teigiamos nuostatos Psichologinis palaikymas Skatinimas mokytis	1 1 1	Neigiamos nuostatos	2
6.	<b>Specialioji pedagoginė pagalba</b>	Specialiosios pagalbos efektyvumas Specialioji pagalba – natūrali ugdymo proceso dalis Gera vaiko savijauta Specialioji pagalba – būdas siekti geresnių rezultatų Palankus mokroklimas	9 7 6 2 1	Bloga vaiko savijauta Specialioji pagalba – atskirtis nuo bendraamžių	4 3
7.	<b>Asmenys teikiantys informaciją apie specialiąją pagalbą</b>	Mama	1	Niekas	9
8.	<b>Asmenys teikiantys informaciją apie pagalbos sau būdus</b>	Mama Mokytoja	7 2		
9.	<b>Vaiko dalyvavimas aptariant jo problemas</b>	Dalyvauja	0	Nedalyvauja	10
10.	<b>Vaiko noras dalyvauti</b>	Norėtų Neapsisprendę	4 3	Nenorėtų	3
11.	<b>Nenoro dalyvauti motyvai</b>			Pasyvumas Atsakomybės perdavimas kitiems Suaugusiųjų autoriteto pripažinimas Suaugusiųjų baimė Negatyvios informacijos baimė	1 1 1 1 1
12.	<b>Noro dalyvauti motyvai</b>	Objektyvios informacijos poreikis	4		

*Vaiko savęs vaizdinio* kategorijoje identifikuotos septynios subkategorijos, sutampančios su palankiais veiksniais ir septynios – su nepalankiais veiksniais. Tarp kategorijų, sutampančių su nepalankiais veiksniais, labiausiai išryškėjo *bloga fizinė emocijų savijauta (dažnai būnu pavargusi; kai susinervinu, labai skauda galvą; bijau, kai mokytoja klausinėja, o aš nesuprantu)*, pasyvumas mokymosi veikloje (*nekeliu rankos; aš niekad pati neklausiu*), abstraktūs pagalbos sau būdai (*daugiau sėdėti prie pamokų; daugiau mokytis; stengtis*), kurie neduoda jokių rezultatų ir sukelia bejėgiškumo jausmą (*sako – reikia dar daugiau stengtis, nors aš mokinuos...*). Kalbėdami apie patiriamas sėkmės ar nesėkmės situacijas mokiniai tarsi pasidalijo į dvi grupes, nes teiginių skaičius ties kategorijomis sėkmės išgyvenimai (*man dažniau sekasi*), nesėkmės išgyvenimai (*man dažniau nesiseka*), tikėjimas savo galimybėmis (*galvoju, kad bus geriau su mokslais; viskas bus gerai*),

netikėjimas savo galimybėmis (*nebus geriau; žiūrint, kaip dabar mokausi – bus blogai*) buvo visiškai vienodas. Dalis vaikų teigia dažniau patiriantys nesėkmes ir mano, kad ateityje niekas nepasikeis ir geriau nebus, o kita dalis – dažniau išvelgia savo sėkmės situaciją ir tiki savo sėkme ateityje. Vertinant subkategorijas priešinimasis ir paklusnumas, buvo laikomasi humanistinės psichologijos ir pedagogikos nuostatų bei vaiko įgalinimo modelio kriterijų, kur akcentuojamas vaiko aktyvumas, drąsa reiškiant savo nuomonę ir savarankiškumas, todėl priešinimasis (*ne visada klausau, kartais norisi daryti savaip; ginčijuosi*) vertinamas kaip funkcinis veiksnys, o paklusnumas (*elgiuosi, kaip liepia*) – kaip disfunkcinis. Apklaustieji dažniau minėjo pozityvią priešinimosi poziciją. Tarp kategorijų, sutampančių su palankiais veiksniais, dominuoja teigiamos asmenybės savybės (*geros širdies; darbštus (daug mokausi, skaitau)*), gana dažnai buvo paminėta ir teiginių, susijusių su gera fizine emocine savijauta (*nepavargstu; nebijau eiti į mokyklą*), mokymosi negalės pripažinimu (*man blogiau mokslai sekasi; daug klaidų padarau, sunkiai sekasi rašyti*). Kai kada mokiniai įvardijo ir keletą konkrečių pagalbos sau būdų (*reikia susikaupti; išvarau mažą brolių, kad netrukdytų*).

Išanalizavus kategorijos **siekiamas vaiko vaizdinys** struktūrą, nustatytos dvi subkategorijos – teigiamos asmenybės savybės (*noriu būt linksmesnė*) ir socialinė integracija (*daugiau su draugais žaisti*).

Kalbėdami apie **santykius su bendraamžiais** vieni labiau akcentavo socialinę atskirtį (*pusė klasės nenori su manimi draugauti, nes aš blogai mokausi, esu kitokia negu jos; nelabai aš turiu draugų*) ir bendraamžių patyčias (*kiti nieko apie mane nežino, visai šaiposi, sako „ai, durnelis“; kai pasakau ką nors negerai, tai visi pradeda juoktis*), kiti – socialinę integraciją (*turiu draugų klasėj; vaikai nori su manimi draugauti*) ir teigiamus bendraamžių vertinimus (*sako, kad esu gera draugė; draugai sako, kad aš linksma*). Tokia situacija rodo, kad kiekvieno vaiko situacija gali būti labai individuali.

**Santykių su tėvais** kategorijoje daugiau išryškėjo subkategorijų, sutampančių su palankiais veiksniais, negu su nepalankiais. Vaikai kalbėjo apie teigiamas tėvų nuostatas (*sako, kad esu gera, draugiška; esu jautrus, paprastas vaikas*), psichologinį palaikymą ir paskatinimą (*pagiria, kai pradėjau geriau mokytis net nupirko kompiuterį*), skatinimą mokytis (*sako, kad reikėtų daugiau pasimokyti, tada geriau pasiseks*), pripažinimą (*labai myli*), tėvų lūkesčius (*mama labai nori, kad baigčiau mokyklą*). Vis dėlto išryškėjo ir keletas subkategorijų, kurios gali turėti neigiamos įtakos vaiko ugdymo procesui ir kuriant bendradarbiavimo santykius: tėvų neigiamas požiūris į specialiąją pagalbą (*sako, kad nelabai gerai, kad eini pas spec. pedagogę*) ir neigiamos nuostatos į vaiką (*mama visada sako, kad nesistengiu. Ji galvoja, kad nieko nemoku*).

Bendraudami su pedagogais (kategorija **santykiai su pedagogais**) kai kurie mokiniai jaučia neigiamas nuostatas (*nelabai geras mokinytis*), o kai kurie – teigiamas (*turiu daug žinių*). Kai kada mokytojai savo ugdytinius paskatina mokytis (*sako, kad reikėtų daugiau mokytis*), psichologiškai palaiko (*mane labai mokytoja saugo*).

Kategorijoje **specialioji pedagoginė pagalba** išryškėjo labiau teigiami dalykai negu neigiami. Ugdytiniai pripažįsta specialiosios pagalbos efektyvumą (*pradėjau geriau rašyti, skaičiuoti; mokinamės, kartojam, viską išsiaiškinam, kas neaišku – man gerai*) ir dažnai specialiąją pedagoginę pagalbą vertina kaip natūralią ugdymo proceso dalį (*išeinu, kaip į paprastą pamoką*) ir būdą siekti geresnių mokymosi rezultatų (*einu, kad aiškiau kalbėčiau, kad geriau mokyčiausi*). Pastebėta gera vaiko savijauta (*gerai jaučiuosi; paprastai jaučiuosi, niekas į mane nežiūri*), palankus mikroklimatas specialiojo pedagogo kabinete (*specialiosios pedagogės nebijau klausti*). Vis dėlto nuomonė nebuvo visiškai vieninga ir dalis apklaustųjų specialiąją pedagoginę pagalbą vertino kaip atskirtį nuo bendraamžių (*noriu išeiti, kad niekas nematytų*) ir kalbėjo apie blogą savijautą dėl specialiosios pagalbos (*kiti juokiasi, kabinėjasi; liūdna, kai reikia išeiti iš klasės; labai norisi būti klasėj įdomiau*).

Apklaustos rezultatai rodo, kad su mokiniais niekas nesikalba apie specialiąją pedagoginę pagalbą, jos prasmingumą (kategorija **asmenys teikiantys informaciją apie**

*specialiąją pagalbą*), o apie savipagalbos būdus (kategorija *asmenys teikiantys informaciją apie pagalbą sau būdus*) dažniau kalba mamos, o ne ugdatys pedagogai ar specialistai, kurie tuos dalykus gerai išmano. Su vaiko mokymosi sunkumais susijusios problemos aptariamos vaikui nedalyvaujant (kategorija *vaiko dalyvavimas aptariant jo problemas*). Planuojant tolimesnius veiksmus, svarbu buvo sužinoti ugdytinių nuomonę apie bendrus su suaugusiaisiais pasitarimus. Rezultatai parodė, kad didelė dalis mokinių (4 iš 10) norėtų dalyvauti aptariant savo problemas, 3 buvo neapsisprendę, o dar 3 kategoriškai atsisakė. Norą dalyvauti ugdytiniai motyvavo objektyvios informacijos poreikiu (*viską paaiškintų, koks esu, kaip man sekasi, kokią nuomonę turi; mokytoja papasakotų apie mano mokslą, spec. pedagogė – taip pat, noriu girdėti*), o nedalyvavimo motyvai buvo: negatyvios informacijos baimė (*pasakys dar ką blogo apie mane*), suaugusiųjų baimė (*vienas tarp suaugusių...bijočiau suaugusių*), suaugusiųjų autoriteto pripažinimas (*mama man viską pasako*), atsakomybės perdavimas kitiems (*tegu tėvai viską žino*), pasyvumas (*man nieko ten nereikia*).

Išanalizavus ir apibendrinus interviu rezultatus galima apibūdinti mokyklos, dalyvavusios tyrime, situaciją:

- ▶ Pedagogai dažnai siekia kuo anksčiau ir tiksliau identifikuoti ugdytinių sutrikimus ir pagal tai juos skirstyti į grupes. Kartais orientuojasi ne į individualius vaiko poreikius, bet į žinias ir rezultatai. Tai sąlyginai patvirtina klinikinio-korekcinio modelio apraškas pedagogų bendruomenėje.

- ▶ Kyla sunkumų organizuojant ir teikiant pagalbą (pamokos ir laiko vadyba, kompetencijų stoka, specialiosios pedagoginės pagalbos organizavimo sunkumai ir kt.), tai kuria nepasitenkinimo atmosferą (pedagogų bloga savijauta).

- ▶ Pasirinktos bendradarbiavimo formos leidžia bendrauti diadoje ir viena kryptimi perduoti informaciją, tačiau neskatina bendro problemų sprendimo ir kompleksinės (aibinės) sąveikos, neužtikrina vaiko ir jo tėvų įtraukimo ir aktyvaus dalyvavimo (vaikas nedalyvauja aptariant mokymosi problemas; su juo beveik nesikalbama apie specialiosios pedagoginės pagalbos tikslus, prasme, galimybes; tėvams trūksta informacijos ir kt.) .

- ▶ Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimą apsunkina nesugebėjimas pasidalyti vaidmenimis.

- ▶ Pedagogų ar tėvų neigiamas požiūris į vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, konstruojamas negatyvus vaiko vaizdinys, integracijos idėjų atmetimas (ar specialiosios pedagoginės pagalbos vengimas (tėvų nuomone)), vaiko vaidmens nuvertinimas neigiamai veikia vaiko ugdymo(si) procesą.

- ▶ Neigiamas požiūris į tėvus ir į jų vaidmenį (tėvų kompetencijų nuvertinimas ir kt.), abipusiai kaltinimai (kaltinimai tėvams ar pedagogams) trukdo dalintis informacija, apsunkina bendradarbiavimo su tėvais procesą.

Identifikuota situacija iš esmės sutampa su Lietuvos mokyklose vyraujančia bendradarbiavimo situacija. Palankūs veiksniai, susiję su ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo situacija ir būdingi tyrime dalyvaujančios mokyklos bendruomenei, tai – geri pedagogų tarpusavio santykiai ir tarpusavio sąveikų inicijavimas, pasitikėjimas specialistais, aktyvus specialiojo ugdymo koordinatoriaus vaidmuo, pedagogų empatiškumas, labiau pozityvus negu negatyvus ugdytinių savęs vaizdinys, teigiamas ugdytinių požiūris į specialiąją pedagoginę pagalbą.

### **3.3. Ugdymo proceso dalyvių subjektyvių refleksijų turinio analizė**

Siekiant paskatinti subjektyvias refleksijas ir inicijuoti pokyčius, buvo sutelktos trys grupės (grupei sudarymo principai ir dalyvių socialinės-demografinės charakteristikos aprašomos 3.1. skyriuje, 95–101 psl.): ugdytinių, jų tėvų ir pedagogų. Šiose sutelktose grupėse vyko diskusijos numatytais temomis (žr. 15 lentelę, 98 psl.). Diskusijos buvo



organizuojamos xx mokykloje ir vyko 3 mėnesių laikotarpyje (2004 metų sausio–kovo mėnesiais). Visos diskusijos buvo įrašomos į vaizdajuostę, o jų turinys analizuojamas naudojant turinio analizės metodą. Po kiekvienos pedagogų diskusijos dalyviai pildė atviro tipo anketą (žr. 19 priedą). Ją sudarė du teiginiai, kuriuos reikėjo pabaigti (*Mintys, kurioms visiškai pritariu: ...; Mintys, su kuriomis nesutinku: ...*) ir du atviro tipo klausimai (*Kaip aš jaučiausi diskusijos metu? Ko pasimokiau?*). Anketų pagalba buvo siekiama išsiaiškinti kiekvieno dalyvio individualią nuomonę ir individualių refleksijų turinį, kuris, galbūt, nesutampa su diskusijų grupės turiniu. Numatant klausimus individualioms refleksijoms po diskusijų pasinaudota Ališauskienės (2002) aprašyto bendradarbiavimo modelio konstravimo patirtimi. Siekiama stebėti tiek grupinius, tiek ir individualius refleksijų turinio pokyčius kiekvienos diskusijos metu. Pasibaigus diskusijai ir dalyviams užpildžius anketas pedagogai turėjo galimybę išklausti 20–30 minučių trukmės informacinį pranešimą, kurio metu buvo supažindinami su naujausiais tyrimais, susijusiais su diskusijos metu aptarta problema tiek Lietuvoje, tiek užsienio šalyse.

### ***Ugdytinių subjektyvių refleksijų turinio analizė***

Siekiant išsiaiškinti ugdytinių lūkesčius ir galimas subjektyvias reakcijas dalyvaujant susitikime ir kartu su suaugusiaisiai sprendžiant mokymosi problemas, buvo organizuojama mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ir besimokančių 4–5 klasėse, veikla grupėje. Naudojant projekcijos metodą (buvo pateikta nepažįstamo mokinio istorija (20 priedas)), ugdytiniai turėjo sugalvoti istorijos tęsinį ir padėti istorijos veikėjui savo patarimais ir pasiūlymais, kurie atspindėjo dalyvių jausmus, elgesio motyvus) buvo siekiama pažinti ugdytinių savijautą, išgyvenimus. Norint išsiaiškinti, kokie veiksniai leistų kurti palankias sąlygas vaiko dalyvavimui kartu su suaugusiaisiais, sprendžiant mokymosi problemas, buvo naudojamas pasikeitimo vaidmenimis metodas. Ugdytiniai pasidalijo į tris grupes. Vieni įsivaizdavo esą mokiniai, kiti tėvai, o dar kiti – mokytojai. Kiekviena grupė ant skirtingos spalvos juostelių surašė patarimus vaikui, tėvams, pedagogams (priklausomai nuo vaidmens) apie elgesį, kurio iš jų tikimasi susitikimo, kai bendrai sprendžiamos vaiko mokymosi problemos, metu. Išanalizavus pateiktos istorijos vertinimą, pasiūlymų ir patarimų turinį buvo išskirtos 4 kategorijos (***savijauta, mokinių sau skiriamas vaidmuo, lūkesčiai iš tėvų, lūkesčiai iš mokytojų***) ir 14 subkategorijų (leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 21 priede). Sužinojus, kad gali tekti dalyvauti kartu su suaugusiaisiais analizuojant mokymosi problemas, vaikus apima baimė (*ar paliks antrais metais?; kas nors bus blogai; kad tik nieko blogo nepasakytų tėveliams*), o dalyvavimas tokia susitikime sukelia kaltės jausmą (*jei blogai mokausi, pasakyčiau – nepykit...*). Modeliuodami galimą susitikimo scenarijų vieni mokiniai save matė tik kaip išsigandusį pasyvų klausytoją (*būti prie mamos ir stovėti, nieko netarti*), o kiti – kaip aktyvų dalyvį (*papasakoti apie savo mokslus; pasakyti, ko jis kartais nesupranta*), net sugebanti numatyti ir aptarti geresnes mokymosi sąlygas (*paprašyti, kad klasiškai netriukšmautų*). Ugdytiniai akcentavo tinkamo elgesio svarbą (*nejuokauti, neišdykauti, klausytis; ramiai sėdėti*). ***Lūkesčiai iš tėvų*** buvo susiję su pagalba vaikui, objektyvios informacijos perdavimu pedagogams, pozityvios informacijos suteikimu (*mes matome namie, kad jis stengiasi mokytis*), psichologiniu palaikymu (*paguostų*), vaiko individualumo pripažinimu (*neturi lupti vaiko, kad jis blogai mokosi*), bendravimo kultūra (*nesikeikti, gražiai bendrauti su savo vaiku, neturi barti prie visų*). ***Lūkesčiai iš pedagogų*** buvo susiję su tokiomis subkategorijomis kaip objektyvi informacija (*turi viską pasakyti, visą tiesą*), pozityvi informacija (*pagirti; mokytoja negali sakyti, ko vaikas negali*), empatija ir supratimas (*jei vaikas stengiasi, tai mokytojai negali sakyti, kad nesistengia; mokytoja turi pasakyti švelniai, kad vaikas nelabai gerai mokosi*). Su mokinių savijauta ir lūkesčiais vėlesnių diskusijų metu buvo supažindinti tėvai ir pedagogai.

### ***Tėvų subjektyvių refleksijų turinio analizė***

**1 diskusijos (tėvų vaidmuo ir dalyvavimo galimybės tenkinant vaiko SUP) analizė.** Diskusijos dalyviams buvo pasiūlytos dvi sumodeliuotos konfliktinės situacijos tarp tėvų,

auginančių specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintį vaiką, ir pedagogų (žr. 22 priedą). Tėvai pasidalijo į dvi grupes ir pasiskirstė vaidmenimis: vieni situaciją vertino iš pedagogų pozicijų, kiti – iš tėvų. Vertinant antrąją situaciją, buvo dar kartą apsikeista vaidmenimis, siekiant įvairesnės patirties (įsijautimo tiek į tėvų, tiek ir į pedagogų situaciją). Atlikus diskusijos turinio analizę nustatytos 5 kategorijos (*tėvų ir pedagogų bendravimas, tėvų vaidmuo ir dalyvavimas, pedagogų vaidmuo, specialioji pedagoginė pagalba, tėvų savijauta*) ir 29 subkategorijos (leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 23 priede). Siekiant pokyčių *tėvų ir pedagogų bendravimo* srityje tėvams atrodė svarbus dalijimasis informacija tiesioginės sąveikos metu (*reikia išsiaiškinti, reikia ir sujungti tas žinias apie vaiką*), nuolatinis ryšių palaikymas ir bendravimas (*kai vaikas dirbo su programa trūko bendravimo tarp tėvų ir pedagogų, taip ir atitolsta*), kalbos paprastumas, pasitikėjimas (*ėjau pas mokytoją, nes ja labai pasitikėjau, tariausi*), pozityvumas (*svarbu geras žodis, be pykčio*), šeimos individualumo pripažinimas (*mamos nepakeisi*). Nesugebėjimas suderinti pozicijų ir nuomonių skirtumai pripažinti kaip turintys neigiamą įtaką tarpusavio santykiams (*tėvai neįsivaizdavo, kaip bus, galvojo kitaip*). Kalbėdami apie *tėvų vaidmenį ir dalyvavimą* vaiko ugdymo(si) procese diskusijos dalyviai akcentavo tėvų iniciatyvą (*reikia pačiai eiti pas specialųjį pedagogą; mamai reikėtų atrasti laiko*), svarbų savo vaidmenį (*tėvai turėtų parodyti savo pavyzdžiu*), pagalbą vaikui namuose (*reikia tėvams čia daugiau padirbėti*), pastangas ginant vaiko interesus (*aš norėjau kaip geriau...*). Dėl kylančių konfliktų ar problemų tėvai linkę patys prisiimti kaltę (*mama pati nesigilino; čia tos mamos problema*). Vertindami *pedagogų vaidmenį* dalyviai kaip svarbų veiksnių išskyrė ir pedagogų iniciatyvą bendraujant su tėvais (*ji galėtų dar kalbėtis su mama; eičiau pas mamą dar kartą*), jų kompetenciją (*kartais pedagogai daugiau žino ir už mus*). Išskirtinis vaidmuo pedagogams skiriamas kuriant palankų mikroklimatą klasėje ir skatinant teigiamas bendraamžių nuostatas į neįgalius ugdytinius (*mokytoja, kaip pedagogė, galėjo su klasės vaikais pakalbėti, paaiškinti, dėl ko vaikas išeina; klasėj trūksta pedagogo darbo išaiškinant vaikams*). Tais atvejais, kai *mamai reikia pagalbos, reikėtų patarti, kur kreiptis pagalbos (pagalba šeimai)*, teikti individualią pagalbą vaikui. Teigiamą atmosferą kuria geri pedagogų tarpusavio santykiai, gebėjimas pripažinti vaiko individualumą, empatiškumas. Neigiamas reakcijas tėvams sukėlė pedagogų noras skirstyti ugdytinius į silpnus ir stiprius bei etiketizavimas (*nevykėlė, debilai*). Tokie nepalankūs veiksniai gali lemti ir *specialiosios pedagoginės pagalbos* siejimą su vaiko atskirtimi (*vaikai jaučia, kad kai išeina iš klasės yra kitokie*). Dalyviai siūlė kasdienėje mokyklinėje leksikoje naudoti mažiau specifinių terminų ir pavadinimų (*specialią mokytoją gal reiktų kaip nors kitaip vadinti...*), nes dažnas žodžio “specialus” naudojimas verčia jaustis “kitokiu” (*aš nenoriu pas specialią mokytoją eiti*). Svarbu stengtis pozityviai nuteikti bendraamžius leidžiant jiems apsilankyti specialiojo pedagogo kabinete (*pasiūlyti kitiems apsilankyti*), specialiajai pagalbai suteikiant teigiamą reikšmę (*nepateikti kitiems vaikams kaip atsilikimo požymio, pateikti kaip paskatinimą...*). Kalbėdami apie specialiąją pagalbą tėvai akcentavo specialistų kompetencijos svarbą (*reikia gero specialisto, kuris supranta, ko reikia tokiam vaikui*), pagalbos savalaikiškumą ir kokybę (*jei su tuo vaiku tinkamai ir iš pat pradžių dirbtų, tai gal ir tų problemų mažiau būtų*). Dalyviai gilinosi į savo, kaip tėvų, *savijautą* ir išgyvenimus: kalbėjos apie nusivylimo vaiku jausmą (*aš visada galvojau, kad mano vaikas gabus..., o dabar jaučiuosi kaip kitam pasauly*), bejėgiškumą (*negalėjau niekaip išmokyti tų raidžių, skaityti...; kali kali apie tą patį, užšauki...*), abejones savo kompetencija (*gal ne taip aiškinu*).

Antroji diskusija vyko dalyvaujant tiek tėvams tiek pedagogams. Jos analizė pateikiama 121 puslapyje, aptariant pedagogų 5 diskusijos (*tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas: lūkesčiai ir galimybės*) turinį.

### ***Pedagogų subjektyvių refleksijų turinio analizė***

**1 diskusijos (sėkmingas atvejis iš mano patirties) analizė.** Pedagogų buvo paprašyta pasidalinti savo patirtimi ir papasakoti sėkmingo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio vaiko ugdymo situaciją ir apibūdinti su ja susijusias aplinkybes. Atlikus diskusijos turinio analizę išryškėjo 4 kategorijos ir 25 subkategorijos (žr. 24 priedą).

Pirmoji kategorija, kurioje identifikuotas didelis skaičius subkategorijų, – tai **vaikas ir jo situacija**. Pedagogai, kalbėdami apie sėkmingus atvejus ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, pirmiausiai kalbėjo apie ugdytinį ir kaip vieną iš labai svarbių veiksnių dažnai minėjo vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių dydį, sutrikimo laipsnį (*geriau, kai vaikui nustatomi nežymūs sutrikimai, tada ir geresni rezultatai, didesnė sėkmė; nebuvo ten kažkokių ryškių sutrikimų*) ir tai siejo su teigiamais poslinkiais vaiko ugdymo(si) procese ir geresniu rezultatu. Labiau orientuojamasi į edukacinius rezultatus, o problema yra pats neįgalusis, jo sutrikimas, o ne socialinė aplinka ar tam tikros ugdymosi sąlygos. Daugumai pedagogų buvo svarbūs apčiuopiami ir akivaizdžiai matomi pozityvūs poslinkiai vaiko ugdymosi pasiekimuose (*man visada smagu, kai iš adaptuotos programos vaikas pereina į modifikuotą arba, kai iš modifikuotos – į bendrąją*), kurie vertinami kaip sėkmės įrodymas ir tik retesniais atvejais sėkmė siejama su nežymia individualia vaiko pažanga (*mokytojui visada yra malonūs net ir mažiausi pasiekimai – jei vienam diktante padarė 20 klaidų, o kitame tik 8, jau yra smagu*). Tokią situaciją lemia vis dar gajos ugdymo tradicijos, kurios remiasi klinikiniu-korekciniu požiūriu. Nepaisant tokių pirmųjų akcentų, pedagogai išryškino veiksnis, kurie itin svarbūs siekiant sėkmės ir gali būti vertinami kaip palankūs veiksniai kuriant bendradarbiavimo santykius: *vaiko pažinimas, pozityvumas, bendraamžių pagalba ir pripažinimas, vaiko pastangos ir teigiama motyvacija*. Kalbėdami apie pozityvią patirtį pedagogai neišvengiamai dalijosi mintimis ir apie kylančius sunkumus, negatyvius veiksnis. Jie pastebi psichologinę įtampą, kurią išgyvena specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai ir jų socialinę atskirtį nuo bendraamžių. Tai buvo įvardijama kaip kliūtys (trukdžiai) siekiant sėkmės.

Pristatant sėkmingus ugdymo atvejus labai dažnai buvo kalbama apie **tėvų įtraukimą ir dalyvavimą** vaiko ugdymo(si) procese. Pedagogai pasakojo apie savo bendravimo su tėvais patirtį ir paminėjo nemažai veiksnių, turinčių teigiamos įtakos kuriant bendradarbiavimo santykius: *tinkamos aplinkos ir atmosferos sukūrimas (nuoširdus šeimos priėmimas), pozityvumas, konkretūs patarimai, šeimos ir vaiko pažinimas, parama (psichologinė, socialinė) šeimai, informacijos perdavimas*. Pedagogų diskusijų turinio analizė rodo, kad labiau orientuojamasi į vienkryptį informacijos perdavimą (*laiku paaiškinom, informavom*), o ne į abipusį dalijimąsi informacija, kuris yra labai svarbus sėkmingo bendradarbiavimo veiksnys. Vengimo reakcijos iš tėvų pusės (*mama ateina ir su manimi stengiasi kuo mažiau bendrauti – palinkčioja galvą ir stengiasi kuo greičiau išbėgti, atrodo, kad nenori turėti jokių reikalų*) buvo įvardintos kaip neigiamas veiksnys, apsunkinantis bendros veiklos procesą. Diskusijos metu nebuvo išvengta noro *nuvertinti tėvų kompetencijas* ugdyti savo vaiką (*nežinau, tokia ta pagalba pagal jos supratimą...*). Šis neigiamas veiksnys nebuvo dalyvių įvardytas, jis užfiksuotas turinio analizės metu.

Kita tema, siejama su sėkmingu specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymu – tai **pedagogų bendradarbiavimas**. Diskusijos metu dalyviai akcentavo *bendrojo ugdymo pedagogų bendravimo su specialistais* svarbą, *dalijimąsi informacija*, bendrojo ugdymo pedagogai *pripažino specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumą ir bendrumo jausmą*, kuris atsiranda bendromis pastangomis pasiekus tikslą ar gerų rezultatų (*su specialiąją pedagoge džiaugėmės abi – mums tai didelis pasiekimas*). Kai kuriais atvejais buvo kalbama apie visų **ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimą**: *bendras problemų sprendimas* (tėvai, pedagogai, specialistai), *individualūs pokalbiai*. Pavykus kartu su tėvais išdiskutuoti problemą pedagogai akcentavo tiek savo, tiek tėvų *pasitenkinimą bendros veiklos rezultatu*. Tarp aktyvių ugdymo proceso dalyvių nebuvo minimas ugdytinis. Ugdytinio įtraukimas labiau siejamas su tėvų įtraukimu ir jų įtaka vaikui. Diskusijos pabaigoje dalyvių buvo paprašyta apibendrinti visų pasisakiusių patirtį ir įvardinti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų sėkmingą ugdymą užtikrinančius veiksnis (buvo užrašomi ant popieriaus lapo). Pedagogų įvardyti veiksniai – *ryšys tarp mokytojo, specialiųjų pedagogų ir tėvų bei vaiko; išvėlgti vaiko stipriąsias puses, paskatinti, pagirti, pasidžiaugti; teigiamas klasės mokinių požiūris; laiku pastebėti ir nustatyti vaiko sutrikimą; laiku suteikti pagalbą vaikui; mokinio mokymosi motyvacija* – rodo, kad dalyviams sunkiai sekėsi konceptualizuoti ir konkrečią patirtį sieti su

teorinėmis sąvokomis. Jų įvardinti veiksniai buvo labiau susiję su vaiku, jo situacija (iš šešių, penki orientuoti tik į vaiką), o nuo pačių pedagogų priklausantiems veiksniams buvo skiriama per mažai dėmesio, nors diskusijos metu buvo kalbama ne tik apie veiksnius susijusius su *vaiku ir jo situacija*, bet ir veiksnius, susijusius su: *tėvų įtraukimu ir dalyvavimu, pedagogų bendradarbiavimu, visų ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimu*. Pedagogų teiginys „ryšys tarp mokytojo, specialiųjų pedagogų ir tėvų bei vaiko“ diskusijos pabaigoje neturėjo konkretesnio turinio ir buvo labiau deklaratyvus.

### **Individualių refleksijų turinio analizė**

Individualių refleksijų turiniui analizuoti taip pat naudotas turinio (*content*) analizės metodas. Daugiausiai dalyvių pritarimo („Mintys, kurioms visiškai pritariu: ...“) susilaukė šie veiksniai: *teigiamas bendraamžių požiūris, pozityvumas, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas* (žr. 25 priedą). Po pirmosios diskusijos nebuvo nė vieno pedagogo, kuris būtų išreiškęs nepritarimą girdėtiems teiginiams. Tai galėtų rodyti kritiškumo stoką arba paviršutinišką požiūrį į diskutuojamą problemą. Apibūdindami savo savijautą pedagogai neretai apsiribojo bendro pobūdžio žodžiais „gerai“, „puikiai“, „neblogai“, džiaugėsi galimybe dalytis informacija (*dalijomės išpūdžiais ir darbo patirtimi; galėjau išgirsti kolegų nuomonę*) ir tik keletas iš jų bandė reflektuoti, analizuoti savo būseną: keletas dalyvių patyrė bendrumo jausmą (*man buvo smagu, kai nuomonės sutapo*), analizavo savo ir kitų patirtį (*galėjau paanalizuoti įvairius atvejus, palyginti su savo mokiniais*). Vienas iš dalyvių jautėsi blogai. Atsakydami į klausimą „Ko pasimokiau?“ dauguma pedagogų neįvardijo konkrečių dalykų, o labiau akcentavo vėl gi tą pačią galimybę dalytis informacija, apibendrinti turimas žinias (nedetalizuojant kokias). Keli pedagogai jautėsi „praturtėję“ stebėdami savo kolegų gebėjimą bendrauti ir apibendrinti mintis, po diskusijos atsirado poreikis kelti sau tikslus (*nuolat ieškoti, tobulėti*), kas gali būti siejama su tarpusavio mokymo sąvoka ir pozityvia patirtimi.

### **2 diskusijos (vaiko vaidmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius) analizė.**

Diskusijos inicijavimui buvo naudojama situacijų analizė (atvejai pateikiami 31 priede) ir pasikeitimo vaidmenimis metodas. Pedagogai pasidalijo į dvi grupes, kurių kiekviena gavo skirtingas situacijas, apibūdinančias ugdytinius, jų asmenybės, bendravimo su tėvais ypatumus. Pirmiausiai pedagogų buvo paprašyta įsijausti į vaiko situaciją, kai tėvai gauna kvietimą atvykti į mokyklą pasikalbėti apie vaiko mokymąsi, o vaikas pasilieka namuose; o vėliau – į situaciją, kai toks vaikas kartu su suaugusiais dalyvauja aptariant mokymosi problemas. Atlikus diskusijų turinio analizę nustatytos 4 kategorijos ir 28 subkategorijos (leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 32 priede).

Kalbėdami apie *vaiko savijautą ir lūkesčius nedalyvaujant bendrame pasitarime* pedagogai, atsižvelgdami į aprašytus individualius atvejus prognozavo *pozityvios (galvočiau, kad mane pagirs)* arba *negatyvios informacijos lūkesčius (vis tiek bus blogai), pasitikėjimą suaugusiais (dėl nieko nesirūpinčiau, mama ateis ir viską man papasakos, paaiškins)* arba galimą *suaugusiųjų (tėvų) autoritarizmą (tėvai už jį nuspręs)* ir *neigiamas emocijas (jis laukia visas įsitemęs, neramus)*. Vaiko savijautą ir lūkesčius pedagogai siejo su šeimos charakteristika, galimu tėvų elgesiu su vaiku.

Prasidėjus diskusijai apie vaiko dalyvavimo galimybes ir su tuo susijusius teigiamus ir neigiamus dalykus, pedagogai dažniau minėjo neigiamus veiksnius, todėl subkategorijomis gausesnė *neigiamų vaiko dalyvavimo aptariant problemas veiksmų* kategorijoje negu *teigiamų vaiko dalyvavimo aptariant problemas veiksmų* kategorija (žr. 20 lentelę ir 32 priedą, 2, 3 lenteles).

### Vaiko dalyvavimo aptariant problemas palankūs ir nepalankūs veiksniai (N = 15)

Nepalankūs vaiko dalyvavimo aptariant problemas veiksniai	Palankūs vaiko dalyvavimo aptariant problemas veiksniai
<i>Baimė</i> <i>Nesugebėjimas atstovauti savo interesams</i> <i>Vaiko amžius (per mažas)</i> <i>Tėvų priešinimasis vaiko įtraukimui ir dalyvavimui</i> <i>Tėvų ir pedagogų nesutarimai</i> <i>Vaiko manipuliavimas suaugusiais</i> <i>Bendravimo su tėvais sunkumai, tėvų kaltinimas</i> <i>Smurtas šeimoje</i>	<i>Savo interesų atstovavimas</i> <i>Svarbios informacijos perdavimas suaugusiems</i> <i>Tėvų neigiamų nuostatų keitimas</i> <i>Pozityvios informacijos gavimas/suteikimas</i> <i>Visapusiškas problemas pažinimas</i> <i>Gera vaiko savijauta</i>

Vis dėlto vaiko dalyvavimo svarba nebuvo sumenkinta ir atsižvelgdami tiek į pozityvius, tiek ir į negatyvius veiksnius dalyviai numatė **sėkmingo vaiko dalyvavimo aptariant problemas sąlygas**: *vaiko išankstinis paruošimas, šeimos ir vaiko individualumo pažinimas, informacijos tėvams suteikimas, savanoriškas vaiko dalyvavimas, aktyvus vaiko vaidmuo pasitarimo metu, susitikimų sistemingumas, proceso nenutrūkstamumas ir ilgalaikiškumas, pedagogų pasiruošimas bendram problemų sprendimui, specialistų kompetencijos pripažinimas*, kurie sutampa su teorinio bendradarbiavimo modelio kriterijais ir gali būti vertinami kaip palankūs veiksniai.

Bandydami patys apibendrinti savo diskusijos turinį dalyviai išskyrė šiuos veiksnius: *sudaryti sąlygas atsiverti, kad vaikas ir tėvai jaustųsi saugūs (geri bendravimo įgūdžiai, tinkamai pakviesti, paaiškinti, nuraminti, apgalvoti pakvietimo formą); atsižvelgti į kiekvieną individualų atvejį; į diskusiją įtraukti vaiką; pasiruošti susitikimui (labai apgalvoti, atsakingai pasiruošti); susitikimo metu pirmiausiai akcentuoti pozityvius dalykus; susitikimai turi būti planuoti ir sistemingi*. Apibendrinami antros diskusijos turinį pedagogai paminėjo daugelį aptartų dalykų ir tik keletas buvo identifikuoti atlikus diskusijos turinio analizę.

**Individualių refleksijų turinio analizė.** Išanalizavus kiekvieno iš dalyvių individualių refleksijų turinį (žr. 26 priedą) paaiškėjo kad dalyviai labiausiai pritarė („Mintys, kurioms visiškai pritariu: ...“) tokiems veiksniams kaip *vaiko įtraukimas, pozityvumas, pedagogų pasiruošimas bendram problemų sprendimui (planavimas), tikėjimas vaiko galimybėmis*. Pastarasis nebuvo paminėtas grupinės diskusijos metu ir išryškėjo tik individualiam lygmenyje, tačiau gali papildyti bendrą teigiamų veiksnių sąrašą. Antrosios diskusijos metu buvo didesnis pedagogų aktyvumas (lyginant su pirmąja diskusija) ir didesnė nuomonių įvairovė. Net septyni dalyviai išreiškė nepritarimą vienai ar kitai nuomonei. Kai kurių pedagogų pasipriešinimo sulaukė tokios kategorijos kaip *vaiko įtraukimas* („ne į visus susitikimus būtina kviešti mokinį“), *vaiko galimybių dalyvauti neigimas* („nesutinku, kad vaikas nieko nesupranta ir jam nebūtina dalyvauti“), *būdų pritaikomumas* („ne visi aptarti būdai tinka vyresniųjų klasių mokinių problemoms spręsti“). Kalbėdami apie savo savijautą nemaža dalis dalyvių ją apibūdino kaip gerą, džiaugėsi galimybe pasisakyti ir pasitikrinti savo nuomonę: *intuityviai daugelyje situacijų elgiausi teisingai, smagu buvo, kad mano nuomonę kiti patvirtino*. Kai kurie labai aktyviai įsitraukė: *galvojau apie savo mokinukus, modeliačiau įvairias situacijas; buvo įdomu, įsitraukiau*. Atsakydami į klausimą „Ko pasimokiau?“ pedagogai akcentavo įgytas *naujas žinias ir naują patirtį* („reikia akcentuoti gerąsias vaiko savybes, iš anksto aptari problema“; „daug pasisėmiau patirties, dabar drąsiau jausiuosi“), *galimybę pasidalinti informacija* („turėjau galimybę išklaudyti kolegijų nuomonę ir pati pasisakyti“), bendra diskusija paskatino keisti savo veiklą – *planuoti ir įgyvendinti naujoves* („būtinai pabandysiu pakviesti tėvus ir vaikus pasikalbėti apie vaiko pasiekimus ir problemas“). Tikėtina, kad pasirinkti metodai (situacijų analizė, pasikeitimas vaidmenimis) paskatino pedagogų empatiškumą, atsakingesnę požiūrį į nagrinėjamą problemą ir didesnę aktyvumą.

### **3 diskusijos (tėvų dalyvavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius) analizė.**

Trečiajai diskusijai pradėti pedagogams vėl buvo pasiūlytos dvi sumodeliuotos konfliktinės situacijos tarp tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, ir pedagogų (žr. 22 priedą). Pedagogai pasidalijo į dvi grupes ir pasiskirstė vaidmenimis: vieni situaciją vertino iš pedagogų pozicijų, kiti – iš tėvų. Analizuodami antrąją situaciją dalyviai dar kartą apsikeitė vaidmenimis, kad kiekvienas turėtų galimybę pabūti tėvų „kailyje“. Išanalizavus diskusijos turinį buvo identifikuotos 4 kategorijos ir 26 subkategorijos (leksinių-semantinių vienetų priskyrimas kategorijoms pateikiamas 33 priede). Pasikeitimas vaidmenimis leido pedagogams išsivaizduoti ir prisiminti **tėvų savijautą ir galimas reakcijas**: stresas, baimė (*atėjo mama, visa net dreba ir man net nesmagu, tėvams yra baimė, kad jų vaiką „nurašys“*); kaltės jausmas (*labai dažnai tėvai jaučiasi kalti*); gėda (*jiems taip nepatogu, kai apie vaiką ką nors negero sako*); nepasitikėjimas (*nebuvo smagu tartis, ji ieškojo savo sprendimo*); priešiškus, kaltinimai kitiems (*mama kuria priešišką stovyklą, kaltina mokyklą, mokytojus*), susimąstyti, kokia **pedagogų savijauta**, reakcijos atsiradus konfliktui su tėvais: pyktis (*mokytojui pikta, kad mama iš pradžių sutiko, o dabar kaltina visus*), nusivylimas (*mokytojai jaučiasi neradę kontakto*). Daugiausiai teiginių buvo susijusių su **tėvų įtraukimo ir dalyvavimo** kategorija. Diskusijos metu dalyvių aktyvumas buvo labai didelis, kas galbūt lėmė didelį subkategorijų skaičių (18) ir liudijo problemos aktualumą. Išanalizavus diskusijų turinį paaiškėjo, kad ne visos subkategorijos gali būti vertinamos kaip palankūs veiksniai ir tapti bendradarbiavimo modelio struktūriniais elementais, nes buvo priešingos teorinio modelio kategorijoms. Palankiems veiksniams galima priskirti tokias subkategorijas kaip *išklausymas, šeimos pažinimas, atsakomybės pasidalijimas, šeimos individualumo pripažinimas, tėvų kompetencijų pripažinimas, empatija, dalijimasis informacija, nuoširdumas, atvirumas, tinkamos aplinkos ir atmosferos sukūrimas (šeimos priėmimas), kalbos paprastumas, abipusė iniciatyva, parama šeimai, parama pedagogams, susitikimų sistemingumas (planuoti susitikimai), pozityvios informacijos suteikimas*.

Tėvų ir pedagogų tarpusavio santykių sudėtingumą rodo vis dar dažni ir pasikartojantys kaltinimai tėvams pasyvumu, noras pažeminti tėvus ir nesugebėjimas pripažinti jų individualumo (*tokia ji ir mokytoja, jei prekiauja turguje (apie mamą); tėvai „be ryšio“, neišsivaizduoju, kaip gali būti tokie tėvai*). Atkreiptas dėmesys į pagalbos vaikui, integruojantis bendruomenėje, svarbą.

Diskusijos pabaigoje apibendrinami savo patirtį dalyviai akcentavo šiuos veiksniai: *pabūti tėvų kailyje (empatija); nuoširdumas bendraujant (nuoširdus domėjimasis vaiku ir jo sunkumais); taikyti įvairesnes bendravimo formas (kad tėvai turėtų galimybę susitikti ir su specialistais); pastebėti net menkiausių vaiko pažangą ir tėvams pranešti apie tai; dalintis tarpusavyje gerąja patirtimi, suteikti tarpusavio pagalbą iškilus sunkumams (sudėtingais tėvų įtraukimo atvejais ir pan.)*. Formuluodami apibendrinamuosius teiginius dalyviai nors ir stokojo teorinių sąvokų, bet akcentavo teigiamą reikšmę turinčius veiksniai.

**Individualių refleksijų turinio analizė.** Po trečiosios diskusijos dažniausiai dalyviai (individualiam lygmenyje) pritarė tokioms subkategorijoms kaip *šeimos individualumo pripažinimas, nuoširdumas, empatija, dalijimasis informacija, pozityvumas, pasidalijimas patirtimi ir vaidmenimis, tėvų įtraukimas, formalumo vengimas* (žr. 28 priedą). Dalis pedagogų pripažino *naujų bendradarbiavimo su tėvais formų paieškos* svarbą, pedagogų pasirengimą bendradarbiauti su tėvais (*psichologinės žinios ir geri bendravimo įgūdžiai*). Nuomonės ne visuomet sutapo kalbant apie *šeimos individualumo pažinimą*: kai kurie mokytojai mano, kad *mokytoja neturi užsikrauti visas tos šeimos problemas, užtektų vaiko mokymosi reikalų*. Tokia pozicija patvirtina faktą, kad kai kurie pedagogai labiau norėtų dirbti tik su vaiku, ignoruodami galimybę visapusiškai pažinti vaiką ir jo aplinką. Ne visiems atrodė priimtinos *bendradarbiavimo formos*, kurios užtikrina tiesioginę sąveiką su tėvais (pvz., pokalbis). Tikėtina, kad ne visi pedagogai jaučiasi pasirengę lygiaverčiam bendravimui su tėvais, kompromisų paieškai ir galimoms konfliktinėms situacijoms. Kai kurie dalyviai nepritarė minčiai, kad *nuo tėvų reikėtų tartum „paslėpti“ problemą*, ir akcentavo *atvirumo* svarbą (*iš pat pradžių apie viską – atvirai*). Trečiojo susitikimo metu vieni dalyviai jautėsi

*gerai*, kiti jautė *nepasitenkinimą* dėl kai kurių grupės narių pernelyg didelio aktyvumo. Išties diskusija vyko labai aktyviai ir reikalavo dalyvių greitos orientacijos, gebėjimo oponuoti ir argumentuoti savo mintis, kas galėjo lemti ramesnio būdo ir mažiau aktyvių asmenų pasyvumą. Individualių refleksijų turinio analizė parodė, kad dauguma dalyvių išitraukė, diskutuojamus atvejus lygino su savo patirtimi, kėlė sau klausimų (*kilo daug minčių ir klausimų sau; kilo asociacijų su savo mokinukais*), o tokio turinio teiginių skaičiaus didėjimas leidžia manyti, kad dalyviai vis labiau įsitraukia, reflektiviai vertina nagrinėjamas problemas.

Vertindami diskusijos naudą sau, dalyviai jautėsi patobulinę savo *bendravimo įgūdžius*, *įgiję naujų žinių*, kai kuriuos diskusija paskatino kelti *naujus tikslus*.

**4 diskusijos (pedagogų bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius) analizė.** Kaip stimulus diskusijai buvo naudojama sumodeliuota konfliktinė situacija (žr. 34 priedą) tarp bendrojo ugdymo pedagogo ir specialisto (specialiojo pedagogo). Dalyviai pasiskirstė į dvi grupes pagal realias savo pareigas: specialistai (logopedas, specialieji pedagogai, socialinis pedagogas ir taip pat specialiojo ugdymo koordinatorius) ir bendrojo ugdymo pedagogai (pradinių klasių ir dalykų mokytojai). Šių grupių nariai prisiėmė tuos vaidmenis, kurių tikrovėje neatlieka: specialistai turėjo išsivaizduoti esą bendrojo ugdymo pedagogais, o bendrojo ugdymo pedagogai – specialistais, ir iš šių pozicijų vertinti situaciją. Aptarus situacijas pedagogai tose pačiose grupėse naudojant „minčių lietaus“ metodą ant popieriaus lapo surašė lūkesčius iš specialistų (jei tai buvo bendrojo ugdymo pedagogai) arba iš bendrojo ugdymo pedagogų (jei tai buvo specialistai) bei iš specialiojo ugdymo koordinatoriaus (abi grupės). Lūkesčiai ir jų realizavimo galimybės buvo aptartos.

Kalbėdami apie bendrojo ugdymo pedagogų bendradarbiavimą su specialistais dalyviai minėjo tiek palankius, tiek nepalankius jų veiklą lemiančius veiksnius (žr. 21 lentelę ir 35 priedą).

21 lentelė

#### **Pedagogų bendradarbiavimą veikiantys palankūs ir nepalankūs veiksniai (N = 12)**

<b>Nepalankūs veiksniai</b>	<b>Palankūs veiksniai</b>
<i>Bendravimo įgūdžių stoka</i>	<i>Empatija</i>
<i>Nepasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe</i>	<i>Koordinatoriaus parama</i>
<i>Laiko stoka</i>	<i>Iniciatyva</i>
<i>Vaikų manipuliacijos</i>	<i>Konkretus planavimas ir bendradarbiavimo formų numatymas</i>
<i>Nesidalijimas informacija</i>	<i>Lankstumas</i>
<i>Orientacija į vaiko gebėjimus ir rezultata</i>	
<i>Pedagogų neigiamos nuostatos</i>	
<i>Atsakomybės stoka arba noras atsakomybę perduoti kitam</i>	

Analizuodami konfliktinę situaciją pedagogai ieškojo konflikto priežasčių ir labiau orientavosi į neigiamus veiksnius, tačiau vėliau ėmė ieškoti konflikto išvengimo ir sprendimo būdų. Lūkesčių išsiaiškinimas leido įvertinti jų pagrįstumą bei realumą, atrasti nuomonių bei norų panašumus ir skirtumus. Bendrojo ugdymo pedagogai iš specialistų tikisi *sisteminę dalijimosi informacija apie vaiko pasiekimus, informacijos apie specialiųjų poreikių vaikus, pagalbos įtraukiant tėvus, pagalbos klasėje teikiant pagalbą vaikui, metodinės paramos*. Specialistai išsakydami savo lūkesčius bendrojo ugdymo pedagogams akcentavo *teigiamą požiūrį į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių; empatiją; sistemingą dalijimąsi informacija apie vaiko pasiekimus; iniciatyvos*. Iš specialiojo ugdymo koordinatoriaus specialistai ir bendrojo ugdymo pedagogai tikisi *lankstumo, iniciatyvos organizuojant tėvų ir pedagogų švietimą; paramos sprendžiant konfliktus; informacijos sklaidos; efektyvios organizacijos ir vadovavimo*.

Veikla grupėje paskatino labai atvirą diskusiją (*mes tikrai daug bendraujam, bet truputėlį chaotiškai – su vienom daugiau, su kitom mažiau...; tekdavo susidurti su mokytojų nepasitenkinimu – galbūt ne specialistais, o ta situacija, tais vaikais ir popieriais; eini*

kiekvieną pertrauką ir zyzi: „ar atiduosi, ar neatiduosi”, „ar jau parašėt, ar dar ne” - čia turi būti kiekvieno atsakomybė; mokytojai jau mus (specialiuosius pedagogus) pamato ir bėga, kampais kampais kur nors, o mes iš paskos) ir konkrečių priemonių paiešką susidariusiai situacijai keisti (bet tikrai, o kodėl mums nekyla abejonių, kas turi rašyti teminius planus, o čia – kalbant apie modifikuotas programas – kyla; gal čia reiktų numatyti kokius susitikimus iš anksto, ar posėdžius; reikia numatyti kažką tokio sistemingo, koncentrais ir tada visi žinos).

Formuluodami apibendrinamuosius diskusijos teiginius dalyviai akcentavo labai svarbius ir su teoriniu bendradarbiavimo modeliu sutampančius veiksnius: *sukurti bendros veiklos sistemą (konkrečias formas, būdus, pvz., kiekvieną savaitę numatytu laiku susitinkam į pasitarimus ir pan.); svarbus savo vaidmens suvokimas ir atsakomybės prisiėmimas (kiekvienas iš mūsų turi suprasti, ką aš turiu duoti būtent tam spec. poreikių vaikui, o ne tai kad “ai, niekas už tai čia man nemoka”, nesvarbu – aš turiu tam vaikui kažkaip padėti, jei jis yra mano klasėj); įtraukti tėvus.*

**Individualių refleksijų turinio analizė.** Individualiose anketose dalyviai beveik vienbalsiai pripažino *dalijimosi informacija* ir *bendros veiklos sistemos* sukūrimo svarbą, pritarė, jog būtinas *pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe, tolerancija, pozityvumas* ir *tėvų įtraukimas* į vaiko ugdymo procesą (žr. 28 priedą). Vis dėlto buvo pedagogų, kurie nepaisant vykusių diskusijų, nenori pripažinti tėvų kaip lygiaverčių partnerių ir priešinasi jų įtraukimo idėjai (*nesutinku, kad būtini susitikimai su tėvais – juk su vaiku dirba mokytojas, spec. pedagogas, o ne mama ir tėtis*). Kai kurie svarsto, jų manymu, tinkamiausias bendradarbiavimo formas (*reikia mokytojų susitikimų, tik ne visiems kartu, o koncentrais*). Apibūdinant savijautą vyravo teigiamos emocijos (*labai patiko; jaučiausi ramiai, saugiai*), pedagogai ištraukė ir aktyviai dalyvavo (*buvo sprendžiamos aktualios man problemos, išitraukiau*), kai kurie džiaugėsi galimybe išsakyti savo nuomonę (*jau seniai norėjau išsakyti pastabas, pasiūlymus specialiosiems pedagogams dėl abipusio bendradarbiavimo*). Apibendrinus atsakymų į klausimą „Ko pasimokiau?“ rezultatus išryškėjo trys visus atsakymus vienijančios kategorijos. Viena iš jų – *naujos žinios ir įgūdžiai*, kurią iliustruoja teiginys *sužinojau, ko tikisi pedagogai iš specialistų, kaip spręsti problemas*. Galima pastebėti, kad, lyginant su pirmosios diskusijos turiniu, įvardijamos žinios daug konkretesnės. Kita kategorija – *žinių transformacija (persitvarkymas)*. Buvo nemažai pedagogų, kurie rašė apie pasikeitusį savo supratimą ar nuomonės pasikeitimą, kuris įvyko po diskusijos: *supratau, kad dauguma pedagogų siekia to paties tikslo, tik gal kartais pritrūksta laiko informacijai pasikeisti; užsiakcentavau, koks svarbus kiekvienas vaikas ir labai svarbi kiekvieno žmogaus atsakomybė*. Tai galima vertinti kaip žinių pasikeitimą. Kai kurie dalyviai formulavo naujus tikslus (*teikti daugiau informacijos apie vaiko sutrikimus ir poreikius mokytojams*).

**5 diskusijos (tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas: lūkesčiai ir galimybės) analizė.** Šios diskusijos metu kartu dalyvavo pedagogų ir tėvų grupės. Pagrindinis šios diskusijos tikslas – išsiaiškinti tarpusavio lūkesčius, galimybes. Tuo tikslu buvo organizuojama veikla grupėse (tėvų ir pedagogų). Pasiūlyta grupėje apsvaistyti, ko tėvai tikisi iš pedagogų, pedagogai iš tėvų. Savo pageidavimus dalyviai surašė popieriaus lape. Lūkesčiai buvo viešai aptariami ir svarstomos jų realizavimo galimybės (žr. 22 lentelę ir 36 priedą).



## Tėvų ir pedagogų lūkesčiai bei galimybės (N = 23)

TĖVAI		PEDAGOGAI	
Lūkesčiai iš pedagogų	Galimybės	Lūkesčiai iš tėvų	Galimybės
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Empatijos</li> <li>▪Vaiko individualumo pripažinimo</li> <li>▪Pagalbos vaikui kuriant socialinius ryšius</li> <li>▪Šeimos priėmimo</li> <li>▪Konkrečių patarimų</li> <li>▪Dažnesnių susitikimų su specialistais</li> <li>▪Psichologinės paramos šeimai</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Savo kompetencijų nuvertinimas</li> <li>▪Pagalbos vaikui suteikimas namuose</li> <li>▪Psichologinis vaiko palaikymas</li> <li>▪Dažnesni susitikimai su specialistais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Pasitikėjimas pedagogais</li> <li>▪Iniciatyva</li> <li>▪Vaiko negalės pripažinimas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Individualios konsultacijos tėvams</li> <li>▪Pagalba vaikui ir šeimai</li> <li>▪Švietimas</li> </ul>

Išsakydami savo lūkesčius tėvai pirmiausiai akcentavo požiūrio į vaiką problemą. Tikėdamiesi pedagogų empatiškumo tėvai prašė *supratimo tokiems negabiems vaikams, atsižvelgti į individualius kiekvieno vaiko gebėjimus, pagalbos vaikui kuriant socialinius ryšius (moralinės paramos bendraujant su klasės draugais), artimesnių santykių su mumis (šeimos priėmimo), daugiau informacijos, kuria linkme mums savo vaikus reikėtų mokyti (konkrečių patarimų), dažnesnio bendravimo su specialiaisiais pedagogais, psichologinės pagalbos, nes mums visiems jos kartais gyvenime prireikia... tikriausiai mums (tėvams) jos labiau kartais prireikia nei vaikams... atrodo viską darai ir nieko neišeina...* Kalbėdami apie savo galimybes padėti vaikui, tėvai pirmiausiai pabrėžė savo kompetencijų stoką (*na mes ne pedagogai, mes galime ir ne taip ką mokyti*), tačiau prisiėmė atsakomybę už reikalingos pagalbos vaikui suteikimą namuose (*kiek mes pačios sugebam, mes galime padėti*), vaiko psichologinį palaikymą (*moralistiškai palaikyti mes galime*), teigė norintys ir galintys dažniau bendrauti su specialiaisiais pedagogais ir logopedais.

Pedagogai išreiškė norą, kad tėvai bendraudami jais *labiau pasitikėtų* ir tarsi atsakydami į tėvų būgštavimus teigė kad *mes tikrai tų vaikų nesiruošiame skriausti, bausti, kad jie kažko nežino ar nemoka*. Pedagogai buvo linkę iniciatyvos laukti ir iš tėvų (*norėtumėme, kad jūs dažniau rodytumėte iniciatyvą bendraudami su mumis*), prašė tėvų *priimti savo vaiką tokį, koks jis yra, nereikia bausti, barti jo už tai, kad jis kažko nemoka ar nesupranta*. Kalbėdami apie galimybes pedagogai nebuvo labai konkretūs siūlydami *pagalbą vaikui ir šeimai, individualias konsultacijas*. Tik vėliau, diskusijai vystantis, buvo pradėta kalbėti apie konkretesnę pagalbą: nuspręsta dalintis šviečiamojo pobūdžio literatūra (*galime surasti straipsnių apskritai apie tokių vaikų asmenybės ypatumus, kaip su jais bendrauti, elgtis, kas jiems būdinga, ko reikalauti, ko ne*), aptarti konkretūs keitimosi informacija būdai (*mes galime paruošti kažkokią atraminę medžiagą iš anksto; galime parengti individualias užduotis kiekvienam vaikui, rekomenduoti tam tikrus pratybių sąsiuvinius; gal reikia parengti rekomendacijas tėvams, kaip padėti vaikui, su konkrečiais patarimais; reikia iš anksto numatyti susitikimus, konsultacijas*).

Apibendrinami grupės veiklą dalyviai kalbėjo, kad *mes visi panašius norus surašėm ir daug kas čia sutampa ir čia turbūt trūksta iniciatyvos ir iš jūsų pusės ir iš mūsų pusės, kas aktualizuoja būtinybę suvienyti jėgas ir kartu siekti bendro tikslo*.

**Individualių refleksijų turinio analizė.** Anketas individualiai pildė ir pedagogai, ir tėvai. Daugiausia dalyvių pritarimo sulaukė tokie veiksniai kaip *pagalba vaikui ir šeimai, tėvų ir pedagogų susitikimai, šeimos individualumo pripažinimas, pozityvumas, dalijimasis informacija, tėvų iniciatyva, abipusė iniciatyva, bendras problemų sprendimas, pasitikėjimas, svarbus tėvų vaidmuo* (žr. 29 priedą). Nepritariančių vienoms ar kitoms mintims buvo tik keletas. Vienam iš dalyvių nepatiko tėvų teisinimasis laiko stoka (*nepritariu mamai, kai ji sako, kad neturi tiek laiko, kad ieškotų užduočių visose knygose, manau, kad savo vaikui*

reikia rast laiko), kitas – nepritarė tėvų išsakytai minčiai, kad mokytojai kartais nesupranta jų vaikų. Analizuojant su dalyvių savijauta susijusius leksinius semantinius vienetus pastebėta gera tiek tėvų, tiek pedagogų savijauta, didelis susidomėjimas (*įdomu diskutuoti su mamomis, išgirsti jų nuomonę, lūkesčius; man buvo įdomu išgirsti tėvų nuomonę, ko jie tikisi iš mūsų*), bendrumo jausmas (*dauguma minčių ir norų iš tėvų ir pedagogų pusės sutapo; mūsų (pedagogų) ir tėvėlių lūkesčiai labai labai panašūs*). Po šios diskusijos užfiksuota išskirtinai daug leksinių semantinių vienetų ties klausimu „Ko pasimokiau?“, kurių dauguma buvo susiję su naujų žinių kategorija. Pedagogai pripažino savo iniciatyvos svarbą (*reikia daugiau iniciatyvos iš mokytojų, nes tėvai nori bendrauti, bet kartais nedrįsta; ne laukti, kol tėveliai ateis į mokyklą, o juos dažniau pakviesti*), pagalbos svarbą ne tik vaikui, bet ir tėvams (*tėveliams reikėtų padėti rekomenduojant mokomąją medžiagą, juos paremti, padrašinti*), bendravimas pripažintas labai veiksmingu būdu susitarti ir spręsti problemas (*glaudesnio ryšio su tėvais, tada jie gan drąsiai išsako problemas; bendravimas suteikia galimybę susikalbėti, pažinti vieni kitus*). Neretai buvo formuluojami nauji savo veiklos tikslai (*parengti rekomendacijas tėvams, kaip padėti vaikams; rengti informacinio pobūdžio susitikimus*).

**6 diskusijos (bendradarbiavimo būdai ir metodai) analizė.** Šios diskusijos metu buvo naudojamas „minčių lietaus“ metodas ir tokiu būdu ieškoma naujų bendradarbiavimo formų, metodų, aptariamų jų pritaikymo galimybės ugdymo praktikoje (žr. 23 lentelę ir 37 priedą).

23 lentelė

### Bendradarbiavimo priemonės (formos, metodai) (N = 13)

	<i>Bendradarbiavimo būdai, metodai, formos</i>
<i>Problemų sprendimo būdai (tiesioginė sąveika)</i>	<b>Specialiojo ugdymo komisijos (SUK) posėdžiai.</b> Iš anksto suplanuoti <b> bendri susitikimai</b> , į kuriuos būtų kviečiami <b> vaikas, tėvai, mokytojai, specialistai</b> . Susitikimų dažnumas priklausys nuo individualios mokinio situacijos – jei būtų poreikis, galima tokius susitikimus organizuoti ir kas mėnesį ar net dažniau, o gali pakakti ir vieno susitikimo per metus. Galima tam išnaudoti SUK posėdžius. <b>Susirinkimai ir diskusijos centruose</b> (pvz., susitinka penktose klasėse dirbantys mokytojai ir pasidalina savo problemomis, patirtimi).
<i>Dalijimosi informacija būdai (netiesioginė sąveika)</i>	<b>Susirašinėjimas</b> (šiuolaikinių technologijų panaudojimas, mūsų mokykloje kiekvienas pedagogas mokytojų kambaryje turi savo stalčiuką, kur jam galima palikti svarbią informaciją). <b>“Kelijantis sąsiuvinis”</b> informacijai keistis. Apie vaiko pasiekimus ir problemas informaciją gautų tiek pedagogai, tiek tėveliai. Juose gali būti ir pagyrimai, pasisekę darbai, užduočių pavyzdžiai, patarimai tėvams ir pan.). <b>Ataskaitos apie pasiekimus</b> (kiekvienas pedagogas po pusmečio ar mokslo metų parašo trumpai, kaip jiems sekėsi dirbti ir pan.).
<i>Vienkrypčiai informacijos perdavimo būdai</i>	<b>Informaciniai susirinkimai, paskaitos, pranešimai, informaciniai bukletai</b> (tėvams, pedagogams) (išbandyta ir gera forma dalijimuisi informacija apie naujausią dokumentaciją ar kitas naujoves).
<i>Individualūs bendradarbiavimo būdai</i>	<b>Individualios konsultacijos tėvams ir vaikui</b> (pedagogų, reikalingų specialistų). <b>Individualios specialistų konsultacijos pedagogams</b> (specialistai viešai skelbia savo konsultacinių valandų laiką, bet kuris norintis gali kreiptis). <b>Telefoniniai pokalbiai</b> (esant skubiems, neatidėliotiniems reikalams).
<i>Neformalūs bendravimo būdai</i>	<b>Neformalūs susitikimai su tėvais užklausinės veiklos metu</b> (ne tik susitikimai problemoms spręsti). <b>Neformalūs pedagogų susitikimai, pokalbiai pertraukų metu, bendras laisvalaikis ir pan.</b>

Dalyviai aptartus metodus surašė ant popieriaus lapo kaip sau priimtinus. Pedagogai pripažino, kad **būtina bendradarbiavimo formų ir metodų įvairovė ir jų derinimas tarpusavyje**.

Kalbant apie sėkmingos veiklos sąlygas buvo akcentuojamas tinkamas laiko, veiklos planavimas (*viskas turi būti planuojama iš anksto ir visiems pranešama*), sistemingumas (*svarbu, kad nebūtų vienkartinis susitikimas*).

**Individualių refleksijų turinio analizė.** Individualiai vertindami diskusijos metu girdėtas mintis, pedagogai labiausiai pritarė *bendram problemų sprendimui, dalijimosi informacija būdams, planavimo idėjai, specialistų bendravimui su tėvais, neformaliai pedagogų bendravimui*. Kai kurie dalyviai nenorėjo sutikti, kad kartais kalbėdami su tėvais per daug sudėtingai kalba (*nesutinku, kad aš kaip mokytoja, bendrauju nesuprantama kalba*), kai kam atrodė, kad dažni susitikimai su tėvais ar pedagogais nebūtini (*nesutinku, kad tai turėtų būti dažnai – reikėtų atsižvelgti į būtinybę*). Vyravo gera savijauta, dalis džiaugėsi galimybe dalytis informacija (*galėjau išsakyti savo mintis, pasidalinti darbo patirtimi, laisvai padiskutuoti*), kiti patyrė bendrumo jausmą (*pajutau, kad mus sieja bendras tikslas*). Atsakydami į klausimą „Ko pasimokiau?“ pedagogai ir ši kartą buvo gana aktyvūs ir jautėsi įgiję naujų žinių, susijusių su bendradarbiavimo formomis ir metodais (*gavau informacijos apie jau esamas mokykloje formas ir galimas, kurių mokykloje dar nėra*), diskusija paskatino pripažinti aktyvaus vaiko vaidmens svarbą (*įtraukti į bendrus pokalbius ir vaikus – taip jie pajus didesnę atsakomybę už save, saugiau jausis*), tėvai pripažinti vaiko padėjėjais (*dažniau remtis tėvais*), apmąstyti savo veiklą ir jos tobulinimo galimybes (*kilo minčių, kaip organizuoti mokytojų, tėvų ir vaikų susitikimus*).

Analizuojant kategorijų pasikartojimą per tėvų ir pedagogų diskusijas pastebėta, kad per dauguma pedagogų diskusijų (nepriklausomai nuo temos) buvo identifikuotos tokios kategorijos kaip *šeimoms ir vaiko pažinimas, dalijimasis informacija, tėvų iniciatyva, pagalba šeimai, individualūs pokalbiai ir konsultacijos, susitikimų sistemingumas, proceso nenutrūkstamumas ir ilgalaikiškumas* (žr. 24 lentelę).

24 lentelė

**Tyrimo dalyvių subjektyvių refleksijų turinio kategorijų pasikartojimas (N=25)**

Refleksijų turinys	Pedagogai						Tėvai	
	1 disk.	2 disk.	3 disk.	4 disk.	5 disk.	6 disk.	1 disk.	2 disk.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Pedagogų bendradarbiavimas</b>								
Specialistų kompetencijos pripažinimas	ü	ü						
Bendrumo jausmas	ü							
Pagalba pedagogams			ü	ü				
Pedagogų bendravimas su specialistais	ü						ü	
Dalijimasis informacija	ü			ü				
Empatija				ü				
Iniciatyva				ü			ü	
Koordinatoriaus parama				ü				
Pedagogų kompetencija							ü	
Bendravimo įgūdžių stoka*				ü				
Nepasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe*				ü				
Laiko stoka*				ü				
Pedagogų neigiamos nuostatos*				ü				
Atsakomybės stoka*				ü				
<b>Tėvų įtraukimas ir dalyvavimas</b>								
Konkretūs patarimai	ü							ü
Šeimoms ir vaiko pažinimas	ü	ü	ü					ü
Tinkamos aplinkos ir atmosferos sukūrimas (šeimoms priėmimas)	ü		ü					ü
Pozityvumas	ü		ü				ü	
Išklausymas			ü					
Kalbos paprastumas			ü				ü	
Šeimoms individualumo pripažinimas			ü				ü	
Empatija			ü					ü
Nuoširdumas			ü					
Atvirumas			ü					
Dalijimasis informacija		ü	ü	ü			ü	ü
Pasidalijimas atsakomybe			ü					
Tėvų kompetencijų pripažinimas			ü					
Iniciatyva			ü	ü	ü		ü	
Pagalba šeimai	ü		ü		ü		ü	ü
Tikslo bendrumas				ü				

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tėvų pasitikėjimas pedagogais					ü		ü	
Vaiko negalės pripažinimas					ü			
Tėvų kompetencijų nuvertinimas*	ü							
Vienkryptis informacijos perdavimas*	ü							
Nuomonių skirtumai*							ü	
Tėvų įtraukimo sunkumai*	ü							
Kaltinimai tėvams*		ü	ü				ü	
Bloga tėvų savijauta*			ü				ü	
Bloga pedagogų savijauta*			ü					
Savo kompetencijų nuvertinimas (tėvai) *								ü
<b>Vaiko situacija, jo įtraukimas ir dalyvavimas</b>								
Vaiko pastangos (darbštumas) ir teigiama motyvacija	ü							
Teigiamas požiūris į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių				ü				
Vaiko individualumo pripažinimas							ü	ü
Bendraamžių pagalba ir pripažinimas	ü						ü	
Vaiko pažinimas	ü	ü						
Pagalba vaikui							ü	ü
Pagalbos savalaikiškumas	ü						ü	
Pozityvumas	ü	ü						
Galimybė atstovauti savo interesus		ü						
Gera vaiko savijauta		ü						
Savanoriškas vaiko dalyvavimas		ü						
Aktyvus vaiko vaidmuo pasitarimo metu		ü						
Vaiko išankstinis paruošimas		ü						
Pagalba vaikui namuose							ü	ü
Psichologinis palaikymas								ü
Vaiko interesų gynimas								ü
Socialinė atskirtis*	ü						ü	
Kasdienės leksikos perkrovimas specifiniais terminais*							ü	
Suskirstymas ir etiketizavimas*							ü	
Orientacija į sutrikimą (problemas) *	ü							
Orientacija į rezultata*				ü				
Bloga vaiko savijauta*		ü						
Vaiko galimybių dalyvauti nuvertinimas*		ü						
Tėvų priešinimasis vaiko įtraukimui*		ü						
Vaiko manipuliavimas suaugusiais*		ü		ü				
Smurtas šeimoje*		ü						
<b>Bendradarbiavimo procesas, formos, metodai</b>								
Individualūs pokalbiai, konsultacijos	ü				ü	ü		
Planavimas				ü		ü		
Lankstumas				ü				
Laiko vadyba						ü		
Susitikimai su specialistais								ü
Bendras problemų sprendimas(tiesioginė sąveika)	ü						ü	
Dalijimosi informacija būdai (netiesioginė sąveika)							ü	
Vienkryptiai informacijos perdavimo būdai							ü	
Pasitenkinimas bendra veikla	ü							
Susitikimų sistemingumas, proceso nenutrūkstamumas ir ilgalaikiškumas		ü	ü				ü	
Efektyvi organizacija ir vadovavimas				ü				
Tėvų švietimas					ü			
Neformalus bendravimas							ü	

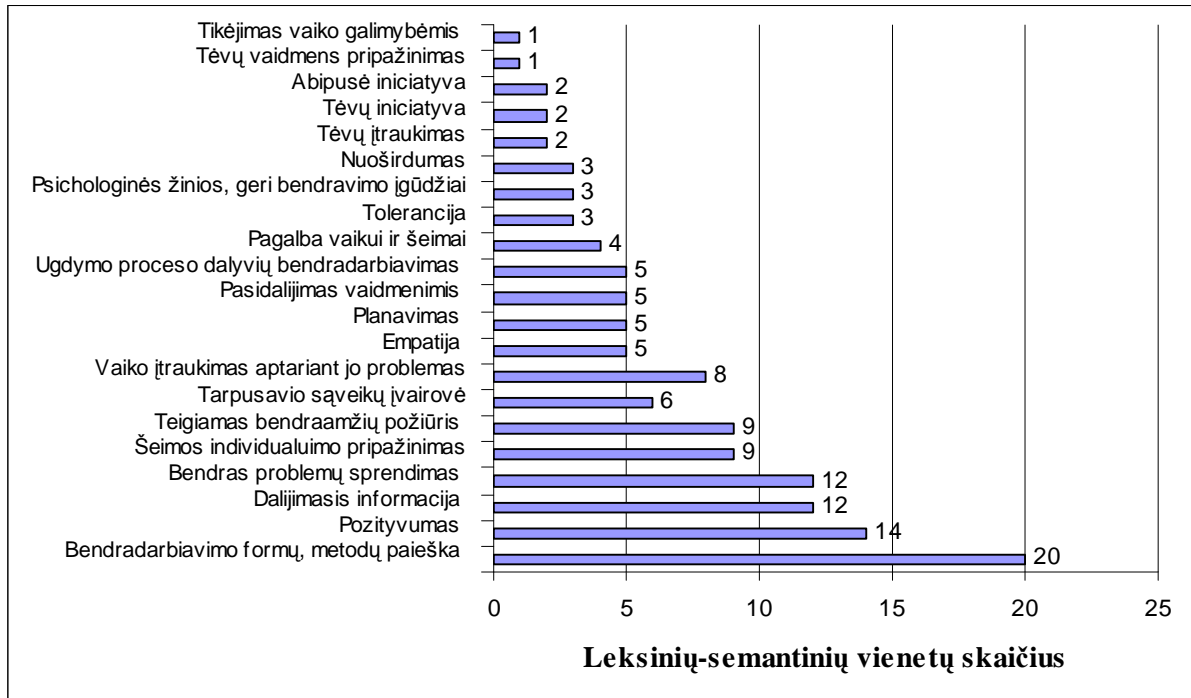
\* neigiamą reikšmę turinčios kategorijos

ü diskusijos metu užfiksuota nurodyta kategorija

Abiejų tėvų diskusijų metu buvo fiksuojamos *dalijimosi informacija, pagalbos šeimai, pagalbos vaikui, vaiko individualumo pripažinimo, pagalbos vaikui namuose* kategorijos. Pedagogų ir tėvų nuomonės sutapo kalbant apie *dalijimosi informacija ir pagalbos šeimai* svarbą. Daugiausiai neigiamą reikšmę turinčių kategorijų (N = 7) užfiksuota ketvirtos pedagogų diskusijos metu, kai buvo kalbama apie pedagogų bendradarbiavimą. Šiek tiek mažiau – 6, kai buvo kalbama apie vaiko įtraukimo sprendžiant jo problemas galimybės. Neigiamą reikšmę turinčių kategorijų visiškai neužfiksuota bendros tėvų ir pedagogų diskusijos metu ir paskutiniosios pedagogų diskusijos metu (numatant bendradarbiavimo formas ir metodus).

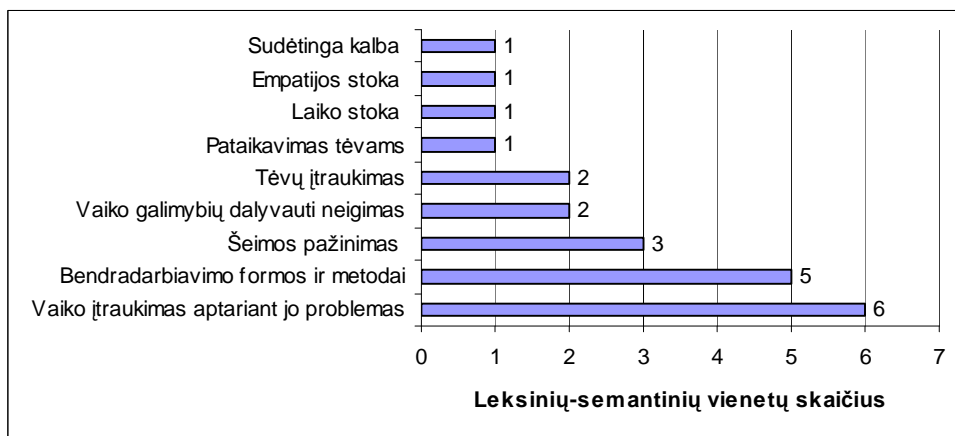
Apibendrinus individualiame lygmenyje fiksuotus pokyčius, vykusius diskusijų eigoje, daugiausiai kategorijų, kurioms pedagogai **pritarė** buvo užfiksuota trečiosios (kai buvo analizuotos tėvų įtraukimo ir dalyvavimo problemos) ir penktosios (bendra tėvų ir pedagogų

diskusija siekiant išsiaiškinti tarpusavio lūkesčius) diskusijų metu (žr 33, 36 priedus). Sugrupavus visų diskusijų eigoje identifikuotas kategorijas pagal leksinių-semantinių vienetų skaičių jose (žr. 54 paveikslą) paaiškėjo, kad pedagogai individualiame lygmenyje labiausiai pritarė būtinybei ieškoti *naujų bendradarbiavimo formų ir metodų, pozityvumo* siekiui, *bendram problemų sprendimui, dalijimuisi informacija, šeimos individualumo pripažinimui*, siekiui skatinti *teigiamą bendraamžių požiūrį* į vaikus, turinčius SUP, *vaiko įtraukimo, aptariant jo problemas*, idėjai.



**54 pav.** Kategorijos, kurioms buvo dažniausiai pritarta individualiame lygmenyje (po kiekvienos diskusijos) (N = 15)

Daugiausiai pedagogų nepritarimo individualiame lygmenyje susilaukė veiksniai, kuriuos atspindi šios kategorijos: *vaiko įtraukimas aptariant jo problemas* (nemaža dalis pedagogų nepritarė vaiko įtraukimo idėjai), vienokių ar kitokių *bendradarbiavimo formų ir metodų tinkamumas* ir pritaikomumas, *šeimos pažinimas* (ne visi manė, kad pedagogui reikia išklausti šeimos problemas) (žr. 55 paveikslą), *tėvų įtraukimas*.

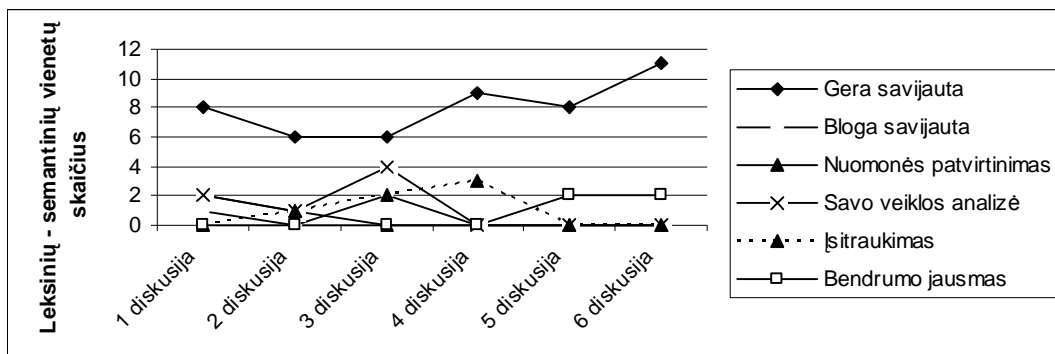


**55 pav.** Kategorijos, kurioms buvo dažniausiai prieštaraujama individualiame lygmenyje (po kiekvienos diskusijos) (N = 15)

Galima konstatuoti, kad daugiausia prieštaringų diskusijų kilo dėl vaiko įtraukimo aptariant jo problemas ir tėvų dalyvavimo vaikų ugdymo(si) procese. Būtent po antrosios diskusijos (vaiko dalyvavimas aptariant problemas) užfiksuotas ir didžiausias leksinių

semantinių vienetų skaičius šioje – **nepritario** – kategorijoje. Galima išvelgti nuomonių prieštaravimus vertinant vaiko įtraukimą aptariant ugdymosi problemas: dominuoja pedagogų pritarimas vaiko įtraukimo idėjai (8 atvejais pritariama), tačiau net 6 atvejais abejojama vaiko dalyvavimo reikalingumu ir galimybėmis. Tokie rezultatai patvirtina pirmajame tyrime etape identifikuotą pedagogams išskylančią vaiko ugdymo paradigmu pasirinkimo dilemą.

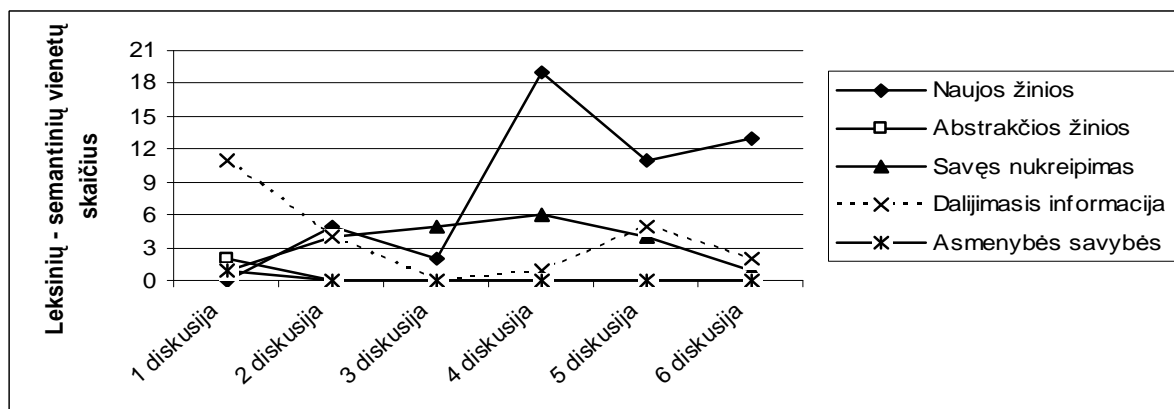
Apibūdindami savo **savijautą** kiekvienos diskusijos metu pedagogai dažnai minėjo tokius teiginius: *gerai jaučiausi; labai patiko; jaučiausi ramiai, saugiai; puikiai*. Su **gera savijauta** susijusių leksinių-semantinių vienetų kiekvienos diskusijos metu vis daugėjo (žr. 56 paveikslą).



56 pav. Dalyvių-pedagogų savijautos pokyčiai diskusijų metu (N = 15)

Diskusijų eigoje grupės nariai priprato vienas prie kito ir diskutuodami jautėsi vis geriau. Po pirmosios diskusijos viena dalyvė teigė, jog jautėsi *prastai, beveik viena pati kalbėjau*. **Bloga savijauta** nustatyta ir po trečiosios diskusijos. Kai kurie pedagogai buvo nepatenkinti kolege, kuri *labai piršo savo nuomonę ir labai daug kalbėjo*. Tai iliustruoja natūralius procesus, vykusius grupėje. Pedagogai jautėsi analizuoją savo veiklą praktinėse situacijose (**savo veiklos analizė**). Tai dažniausiai buvo daroma pirmųjų trijų diskusijų metu. Būtent šių diskusijų metu buvo pateikiamos sumodeliuotos situacijos ir taikomas pasikeitimo vaidmenimis metodas, kas leidžia hipotetiškai teigti, kad šie metodai skatina kritinę analizę, savirefleksijas (*kilo daug minčių ir klausimų sau; galvojau apie savo mokinukus, modeliauvau įvairias situacijas*). Paskutiniųjų dviejų diskusijų metu išryškėjo **bendrumo jausmo** kategorija. Pedagogai buvo labai patenkinti (*džiaugiuosi, džiugu*), kad *mūsų (pedagogų) ir tėvelių lūkesčiai labai labai panašūs; pajutau, kad mus sieja bendras tikslas*. Dalyviams buvo smagu, kai *nuomonės sutapo; intuityviai daugelyje situacijų elgiausi teisingai, smagu buvo, kad mano nuomonę kiti patvirtino (nuomonės patvirtinimas)*.

Apibendrinus atsakymo į klausimą „Ko pasimokiau?“ rezultatus buvo nustatyta **tobulėjimo** kategorija, kurią sudaro penkios subkategorijos (žr. 57 paveikslą).



57 pav. Dalyvių-pedagogų tobulėjimo vertinimo pokyčiai (N = 15)

Labiausiai išsiskiria *naujų žinių* subkategorija. Po pirmosios diskusijos neužfiksuota nė vieno leksinio-semantinio vieneto, atitinkančio šios kategorijos turinį, tačiau nustatyta *abstrakčių žinių* kategorija (*sukonkretinau teorines žinias; prisiminiau tai, ką buvau pamiršusi*). Abstrakčios žinios - tai patvirtinančios ir dalykiškai protingos žinios, apibūdinančios faktus ir objektus; tai žinios, kurios egzistuoja *ne čia*, o žinančiojo išorėje; jų šaltinis - vadovėliai, knygos, teoriniai samprotavimai (McNiff, Whitehead, 2002). Po kiekvienos sekančios diskusijos abstrakčių žinių subkategorija nebesikartojo, o naujų žinių kategorijai priskiriamų leksinių-semantinių vienetų skaičius, nors ir netolygiai, bet didėjo. Naujų žinių daugiausiai pedagogai įgijo po ketvirtosios diskusijos (pedagogų bendradarbiavimas), kurias atspindėjo tokie teiginiai kaip *supratau, kad dauguma pedagogų siekia to paties tikslo, tik gal kartais pritrūksta laiko informacijai pasikeisti; svarbu atsakomybė kiekvienam už save; sužinojau, ko tikisi pedagogai iš specialistų*. Didelis leksinių semantinių vienetų skaičius naujų žinių subkategorijoje paskutinių diskusijų metu leidžia teigti, jog reflektvyvioji praktika veiklos tyrimo metu turėjo įtakos dalyvių žinių struktūroms, kurios atspindi ne tik abstrakčias žinias, bet ir procedūrinės (susijusios su gebėjimais ir apimančios praktinį žinojimą) bei asmenines (latentinės žinios, kurios mūsų veiksmus nukreipia individualia linkme nepaisant išorinių faktų, autoritetų, teorinio žinojimo) (McNiff, Whitehead, 2002). Tokie žinių pokyčiai patvirtina ir viešo laipsniško mokymosi faktą. Diskusijos sutelktoje grupėje dalyvius paskatino viešą *dalijimąsi informacija* (diskusijos metu vyko nuolatinis keitimasis mintimis ir kita informacija) vertinti kaip pozityvų reiškinį, susijusį su tobulėjimu (*gerai išgirsti kitų nuomonę; smagu pasidalinti patirtimi, žiniomis*). Didžiausias leksinių-semantinių vienetų skaičius šioje subkategorijoje užfiksuotas po pirmosios (pirminė darbo grupėje patirtis ir nauji išpūdžiai) ir po penktosios diskusijos (bendra diskusija su tėvais, kurios metu buvo gauta daug nežinomos informacijos). Pirmosios diskusijos metu kai kurie dalyviai mano turėję galimybę pasimokyti iš kolegijų *ramybės, apibendrinimo (asmenybės savybės)*. Veikla sutelktoje grupėje paskatino pedagogus formuluoti sau naujus tikslus, planuoti galimas intervencines priemones (*savęs nukreipimo* kategorija): *nuolat ieškoti, tobulėti; būtinai pabandyčiau pakviesti tėvus ir vaikus pasikalbėti apie vaiko pasiekimus ir problemas; reikėtų dažniau dalintis gerąja patirtimi tarpusavyje; reikėtų labiau įsigilinti į tėvų situaciją; parengti rekomendacijas tėvams, kaip padėti vaikams*.

**Apibendrinant** visų grupinių diskusijų ir individualių refleksijų turinį galima teigti, kad:

- Mokinio savijautos ypatumus, kartu aptariant mokymosi problemas, gali lemti vaiko individualios savybės ir lūkesčių patenkinimas. Tėvams mokiniai skiria savo atstovo vaidmenį tikėdamiesi jų palaikymo ir supratimo. Vaikų lūkesčiai iš pedagogų – objektyvumas ir pozityvumas.

- Bendravimą tarp ugdymo proceso dalyvių tėvai vertino kaip vieną iš būdų, padedančių išvengti konfliktų. Tėvai jaučiasi atsakingi už pagalbą vaikui namuose, linkę prisiimti dalį atsakomybės dėl iniciatyvos bendradarbiaujant su pedagogais, tačiau iš pedagogų tikisi empatijos, priėmimo, teigiamo požiūrio į vaiką, patarimų, psichologinės pagalbos (ar bent psichologinio palaikymo). Išskirtinis vaidmuo pedagogams skiriamas užtikrinant vaiko psichologinį saugumą klasėje ir mokykloje (kuriant palankų mikroklimatą klasėje ir skatinant teigiamas bendraamžių nuostatas į SUP turinčius vaikus). Siekiant, kad specialioji pedagoginė pagalba nebūtų siejama su vaiko atskirtimi, tėvai siūlo kasdieninėje mokyklinėje leksikoje naudoti mažiau specialių terminų, specialiajai pedagoginei pagalbai suteikti teigiamą reikšmę.

- Pirmųjų pedagogų diskusijų metu dalyviai labiau akcentavo su medicininio modeliu siejamus teiginius ir konceptus (savo veiklos sunkumų priežastis siejo su vaiko negale ir sutrikimu; veikla tuo sėkmingesnė, kuo mažesnė vaiko negalė (ar sutikimas) ir kuo geresnis rezultatas). Analizuojant konkretesnes temas (*vaiko vaidmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, tėvų dalyvavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius ir kt.*)

dalyvių nuomonė išsiferencijavo, teiginiai tapo konkretni, daugėjo teiginių, atspindinčių socialinio modelio nuostatas.

► Pedagogai, nors ir ne visiškai vieningai, tačiau pripažino vaiko įtraukimo aptariant mokymosi problemas svarbą. Dalyvių manymu, ugdytinio įtraukimo ir bendradarbiavimo sėkmė priklausys nuo vaiko išankstinio paruošimo dalyvauti, šeimos ir vaiko individualumo pažinimo, informacijos tėvams suteikimo, savanoriško vaiko dalyvavimo, aktyvaus vaidmens vaikui suteikimo pasitarimo metu, susitikimų sistemingumo ir proceso nenutrūkstamumo (ilgalaikiškumo), individualaus pedagogų pasiruošimo bendram problemų sprendimui.

► Pedagogų požiūris į tėvų vaidmenį nebuvo vieningas, o bendravimas su tėvais neretai sukelia problemų. Apibūdindami efektyvaus bendradarbiavimo su tėvais kriterijus dalyviai labiausiai akcentavo veiksnius, susijusius su komunikaciniais įgūdžiais (empatija, išklausa, nuoširdumas, pozityvumas), gebėjimą pasirinkti efektyvias bendradarbiavimo priemones. Iš tėvų tikimasi pasitikėjimo pedagogų kompetencija, vaiko negalės pripažinimo ir iniciatyvos inicijuojant tarpusavio sąveikas.

► Daugiausia prieštarų kilo dėl vaiko įtraukimo aptariant jo problemas ir tėvų dalyvavimo vaikų ugdymo(si) procese. Dalyvių nuomonių prieštarumas dar kartą leido įsitikinti nagrinėjamos temos problematiškumu ir aktualumu.

► Diskusija apie pedagogų bendradarbiavimą, tenkinant SUP, leido pedagogams pažinti tarpusavio lūkesčius ir geriau suvokti savo vaidmenis vaiko SUP tenkinimo procese. Pedagogų lūkesčiai iš specialistų buvo labiau susiję su informacijos apie vaiką ir jo ugdymą poreikiu ir konkrečia pagalba (klasėje ugdant vaiką, įtraukiant tėvus), o specialistai išreiškė norą, kad pedagogai keistų savo požiūrį į SUP turinčius vaikus (svarbu teigiamas požiūris), rodytų daugiau iniciatyvos ieškant ir keičiantis informacija.

► Pedagogai akcentavo, jog siekiant veiklos efektyvumo būtina numatyti konkrečias bendradarbiavimo priemones (formas, metodus). Būtina bendradarbiavimo formų ir metodų įvairovė ir jų derinimas tarpusavyje. Išskirtos penkios bendradarbiavimo priemonių grupės: *problemų sprendimas per tiesioginę sąveiką* (specialiojo ugdymo komisijos posėdžiai, visų ugdymo proceso dalyvių bendri susitikimai, diskusijos centruose), *dalijimasis informacija per netiesioginę sąveiką* (susirašinėjimas, „keliaujantis sąsiuvinis“, ataskaitos apie vaiko pasiekimus), *vienkryptis informacijos perdavimas* (informaciniai susirinkimai, paskaitos, pranešimai, informaciniai bukletai), *individualūs bendradarbiavimo būdai* (individualios konsultacijos tėvams ir vaikui, individualios konsultacijos pedagogams, telefoniniai pokalbiai), *neformalūs bendravimo būdai* (neformalūs susitikimai su tėvais užklausinėjusios veiklos metu, neformalūs pedagogų susitikimai).

► Pasirinkta praktinės veiklos analizės ir bendradarbiavimo modelio konstravimo strategija, naudojant veiklos tyrimą ir sutelktos grupės metodą, leido pasiekti teigiamų dalyvių savijautos pokyčių diskusijų metu, paskatino dalyvių savirefleksijas, kritinę savo veiklos analizę, leido pajusti bendrumo jausmą. Reflektyviosios praktikos metu abstrakčios žinios buvo papildomos naujomis žiniomis, dalijimasis informacija ir patirtimi grupėje pripažintas vienu iš tobulėjimo būdų, skatinančiu kelti naujus tikslus.

### **Bendradarbiavimo modelio aprobavimas**

Siekiant aprobuoti bendradarbiavimo modelio tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje struktūrinius komponentus, diskusijų metu išryškėjusių kategorijų (žr. 24 lentelę, psl. 123) pagrindu buvo parengta uždaro tipo anketa. Besikartojančios kategorijos buvo sujungtos arba apibendrintos bendresnėmis sąvokomis, kurios surašytos anketoje (žr. 38 priedą) ir pateiktos dalyviams kaip sėkmingo bendradarbiavimo veiksniai (įvardyti 36 veiksniai) bei sukurto bendradarbiavimo modelio elementai. Pasibaigus visoms diskusijoms dalyvių paprašyta užpildyti anketas ir kiekvieną kategoriją įvertinti: „lyg ir svarbus, bet turės neigiamą įtaką“, lyg ir svarbus bet galima ir be



to“, „svarbus, reikėtų, kad taip būtų“, „labai svarbus, reikia, kad taip būtų“, „esminis, be to negalima žengti nei žingsnio“. Apibendrinant anketos rezultatus respondentų atsakymai sujungti į tris grupes: nesvarbus veiksnys („lyg ir svarbus, bet turės neigiamą įtaką“, lyg ir svarbus bet galima ir be to“), svarbus veiksnys („svarbus, reikėtų, kad taip būtų“, „labai svarbus, reikia, kad taip būtų“), esminis veiksnys („esminis, be to negalima žengti nei žingsnio“). **Esminiais veiksniais** (žr. 39 priedą) daugiausia dalyvių įvardijo *orientaciją į pagalbą vaikui* (100%), *dalijimąsi informacija* (96%), *bendraamžių įtraukimą siekiant socialinės adaptacijos* (91%), *bendrą problemų sprendimą* (87%), *orientaciją į sutrikimą ir problemas* (83%), *gerus pedagogų tarpusavio santykius ir bendradarbiavimą* (83%), *pagalba pedagogams* (83%) *nuoširdumą* (82%), *išklausymą* (78%), *pedagogų kompetencijų pripažinimą* (78%), *teigiamą požiūrį į vaikus, turinčius mokymosi ar kitokių negalių* (74%), *ilgalaikiškumą* (74%), *pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe* (70%), *kalbos paprastumą* (70%), *pasitikėjimą* (70%), *šeimoms ir vaiko individualumo pripažinimą* (65%), *aktyvų vaiko vaidmenį* (61%), *vaiko išankstinį paruošimą dalyvauti ir spręsti savo problemas* (61%), *bendros veiklos sistemos sukūrimą* (61%), *pozityvumą* (57%), *tėvų įtraukimą į bendros veiklos procesą* (56%), *administracijos paramą* (56%).

Dalyvių nuomonės labiau skyrėsi vertinant tokius veiksnius kaip *atvirumas pokyčiams, tėvų kompetencijų pripažinimas* (esminis veiksnys – 52%; svarbus veiksnys – 39%; nesvarbus – 9%), *empatija* (esminis veiksnys – 52%; svarbus veiksnys – 48%), *šeimoms pažinimas* (esminis veiksnys – 52%; svarbus veiksnys – 44%, nesvarbus – 1%), *pedagogų iniciatyva* (esminis veiksnys – 52%; svarbus veiksnys 35%; nesvarbus – 13%), *tėvų iniciatyva* (esminis veiksnys – 48%; svarbus veiksnys – 17%; nesvarbus – 35%), *pagalba šeimai* (esminis veiksnys – 44%; svarbus veiksnys – 52%; nesvarbus – 4%), *savanoriškas apsisprendimas* (esminis veiksnys – 35%; svarbus veiksnys – 61%; nesvarbus – 4%). Jie rečiau buvo vertinami kaip esminiai, tačiau pripažinti kaip **svarbūs veiksniai**.

*Bejėgiškumas ir atsitraukimas, susidūrus su šeimos įtraukimo sunkumais* (nesvarbus veiksnys - 74%), *atsakomybės vengimas* (91%), *kaltinimai tėvams* (91%), *tėvų sumenkinimas* (91%), *neigiamų emocijų perėmimas* (96%), *suaugusiųjų autoritetas* (100%) įvertinti kaip **nesvarbūs veiksniai** (t.y., turintys neigiamą įtaką).

Nuomonių skirtumai tarp skirtingų grupių (tėvų ir pedagogų) nebuvo labai ryškūs, tačiau, palyginus testo žingsnių vidutinius įverčius ir išanalizavus logistinės regresinės analizės rezultatus, kai kurias tendencijas galime išvelgti.

Naudojant logistinės regresijos metodą prognozuota nepriklausomų kintamųjų įtakos priklausomiems kintamiesiems tikimybė (kiek tikėtina, kad tėvai arba pedagogai dažniau rinksis vieną ar kitą veiksnį)(prognozuotos dviejų kategorinių kintamųjų reikšmės; kiek nepriklausomi kintamieji lemia priklausomojo kintamojo pokyčius). Logistinė regresija atlikta naudojant statistinių programų paketą „SPSS.PC.11“. Į logistinės regresijos modelį kintamieji įtraukti naudojant žingsninę procedūrą. Dėl mažo respondentų skaičiaus buvo pasirinktas  $p \leq 0,2$  reikšmingumo slenkstis. Atlikus logistinę regresiją išskirti penki kintamieji (veiksniai), kurių požymių visuma leidžia nustatyti, kuris respondentas atstovauja tėvų, o kuris pedagogų grupę (žr. 25 lentelę).

25 lentelė

### Logistinės regresijos rezultatai

Kintamieji	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Išklausymas	-1,277	1,357	0,244	0,279
Kalbos paprastumas	-2,081	2,925	0,087	0,125
Teigiamas požiūris į vaikus, turinčius negalių	1,460	2,321	0,128	3,492
Atvirumas pokyčiams	-1,030	1,429	0,232	0,357
Tėvų iniciatyva	-3,182	4,655	0,031	0,041

**B** – regresinės analizės lygties koficientai

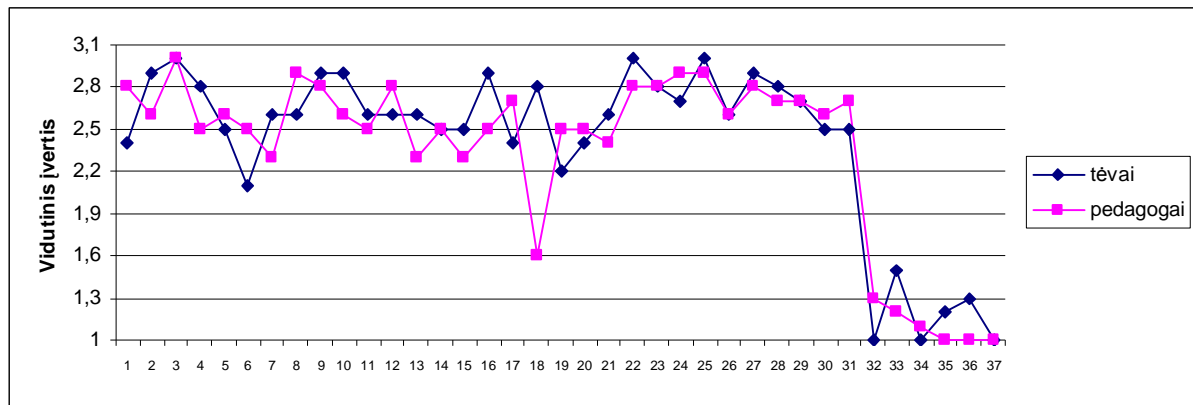
**Wald** – Voldo (*Wald*) kriterijaus reikšmė

**Sig.** – statistinis reikšmingumas (p reikšmė)

**Exp(B)** – galimybių santykis, kuris parodo, kaip pasikeičia galimybė priskirti tiriamąjį vienai ar kitai grupei, jei jis kitaip atsako į testo klausimą

Naudojantis regresijos lygtimi, kuriai grupei priklauso respondentas (tėvų ar pedagogų) galima nustatyti 95,7% atvejų. Remiantis logistinės analizės ir dažniųjų reitingų rezultatais galime įžvelgti tendenciją, jog tėvams svarbesni tokie veiksniai kaip *kalbos paprastumas* ( $p = 0,087$ ), *tėvų iniciatyva* ( $p = 0,031$ ), *išklausymas* ( $p = 0,244$ ), *atvirumas pokyčiams* ( $p = 0,232$ ), o pedagogai net tris kartus dažniau nei tėvai ( $\text{Exp}(B) = 3,492$ ) linkę pripažinti *teigiamo požiūrio į vaikus, turinčius negalių, svarbą* ( $p \leq 0,128$ ).

Vidutinių įverčių analizė (žr. 58 paveikslą) rodo, kad nuomonės labiausiai skyrėsi vertinant *tėvų iniciatyvos* bendradarbiavimo procese svarbą.



1. Teigiamas požiūris į vaikus, turinčius mokymosi ar kitokių negalių.
2. Orientacija į sutrikimą.
3. Orientacija į pagalbą.
4. Šeimos ir vaiko individualumo pripažinimas.
5. Pozityvumas.
6. Savanoriškas apsisprendimas.
7. Atvirumas pokyčiams.
8. Pedagogų kompetencijų pripažinimas.
9. Nuoširdumas.
10. Išklausymas.
11. Empatija.
12. Pasitikėjimas.
13. Tėvų kompetencijų pripažinimas.
14. Šeimos pažinimas.
15. Pagalba šeimai.
16. Kalbos paprastumas.
17. Tėvų įtraukimas į bendros veiklos procesą.
18. Tėvų iniciatyva.
19. Pedagogų iniciatyva.
20. Aktyvus vaiko vaidmuo.
21. Vaiko išankstinis paruošimas dalyvauti ir spręsti savo problemas.
22. Bendraamžių įtraukimas siekiant socialinės adaptacijos.
23. Geri pedagogų tarpusavio santykiai ir bendradarbiavimas.
24. Pagalba pedagogams.
25. Dalijimasis informacija.
26. Bendros veiklos sistemos sukūrimas.
27. Bendras problemų sprendimas.
28. Ilgalaiškumas.
29. Pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe.
30. Administracijos parama.
31. Savirefleksijos.
32. Atsakomybės vengimas.
33. Bejėgiškumas ir atsitraukimas, susidūrus su šeimos įtraukimo sunkumais.
34. Neigiamų emocijų perėmimas.
35. Tėvų sumenkinimas.
36. Kaltinimai tėvams.
37. Suaugusiųjų autoritarizmas.

**58 pav.** Bendradarbiavimo modelio komponentų vertinimas (N = 23)

Tėvai buvo linkę atsakomybę inicijuojant tarpusavio sąveikas prisiimti sau, kai tuo tarpu pedagogai nesureikšmino tėvų iniciatyvos svarbos ir svarbesniu veiksmu įvardijo *pedagogų iniciatyvą* bendradarbiaujant. Pastebėta, kad kai kurie tėvai linkę pateisinti pedagogų kaltinimus tėvams, *bejėgiškumą ir atsitraukimą susidūrus su šeimos įtraukimo sunkumais, tėvų sumenkinimą*. Kuriant bendradarbiavimo modelį tėvų prioritetai labiau orientuoti į bendravimo kokybę (*kalbos paprastumas* bendraujant, *išklausymas*), *atvirumą pokyčiams*. Pedagogams svarbesni atrodo vertybiniai veiksniai: *teigiamas požiūris į vaikus, turinčius mokymosi (ar kitokių) negalių*. Tėvų ir pedagogų nuomonės visiškai sutapo akcentuojant *orientacijos į pagalbą* vaikui svarbą. Tai veiksnys reitingo lentelėje (39 priedas) užimantis pirmąją vietą ir vieningai (100%) pripažintas kaip esminis.

Remiantis teoriniu bendradarbiavimo modeliu (1.2 skyrius) ir veiklos tyrimo rezultatais buvo sukonstruotas bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, modelis (59 paveikslas).

<b>KONTEKSTAS (vertybės, nuostatos, išorinė parama)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>§ <i>Orientacija į pagalbą vaikui</i></li> <li>§ <i>Teigiamas požiūris į vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių</i></li> <li>§ <b><i>Orientacija į sutrikimą*</i></b></li> <li>§ <b><i>Pagalba pedagogams*</i></b></li> <li>§ <i>Šeimos ir vaiko individualumo pripažinimas</i></li> <li>§ <i>Administracijos parama</i></li> <li>§ <i>Tėvų kompetencijų pripažinimas</i></li> <li>§ <i>Pedagogų kompetencijų pripažinimas</i></li> <li>§ <i>Atvirumas pokyčiams</i></li> </ul>	
<b>PROCESAS</b>	
<b>Komunikaciniai gebėjimai</b>	<b>Struktūra</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>§ <i>Nuoširdumas</i></li> <li>§ <i>Išklausymas</i></li> <li>§ <i>Empatija</i></li> <li>§ <i>Pasitikėjimas</i></li> <li>§ <i>Pozityvumas</i></li> <li>§ <i>Kalbos paprastumas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>§ <i>Aktyvus vaiko vaidmuo</i></li> <li>§ <i>Tėvų įtraukimas į bendros veiklos procesą</i></li> <li>§ <i>Savanoriškas apsisprendimas</i></li> <li>§ <i>Geri pedagogų tarpusavio santykiai ir bendradarbiavimas</i></li> <li>§ <b><i>Bendraamžių įtraukimas siekiant vaiko socialinės adaptacijos*</i></b></li> </ul>
<b>Bendradarbiavimo aplinka ir priemonės</b>	<b>Išteklų valdymas ir vadovavimas, vertinimas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>§ <i>Vaiko išankstinis paruošimas dalyvauti ir spręsti savo problemas</i></li> <li>§ <i>Dalijimasis informacija</i></li> <li>§ <i>Bendradarbiavimo formos ir būdai</i></li> <li>§ <i>Bendras problemų sprendimas</i></li> <li>§ <i>Pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe</i></li> <li>§ <i>Pagalba šeimai</i></li> <li>§ <i>Pedagogų iniciatyva</i></li> <li>§ <i>Tėvų iniciatyva</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>§ <i>Ilgalaikiškumas</i></li> <li>§ <i>Vertinimas (savirefleksijos)</i></li> <li>§ <i>Efektyvi organizacija ir vadovavimas</i></li> </ul>
<b>TURINYS</b>	
<p><i>Žinių bazė apie ugdymo proceso dalyvių lūkesčius, galimybes, bendradarbiavimo formas ir metodus, vertingos patirties perėmimas.</i></p>	

\* žvaigždute pažymėti tyrimo metu išryškėję komponentai, papildantys teorinį bendradarbiavimo modelį

### 59 pav. Bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, modelis

Dauguma modelio komponentų sutampa su teorinio modelio komponentais. Specifiška tai, kad Lietuvos situacijai būdinga tiek tėvų, tiek ir pedagogų ***orientacija į vaiko negalę (sutrikimą)***, didesnis ***pagalbos pedagogams*** poreikis ir akcentuojama ***bendraamžių įtraukimo svarba siekiant vaiko socialinės adaptacijos***. Tėvų ir pedagogų orientacija į sutrikimą diskusijų pabaigoje buvo labiau siejama su vaiko pažinimo tikslais ir efektyvesne pagalba, o ne sutrikimo kaip vaiko problemos sureikšminimu. Absoliučiai vieningai dalyviai pačiu svarbiausiu vertybiniu orientyru ir bendradarbiavimo esminiu kriterijumi pripažino ***orientaciją į pagalbą vaikui***, ne mažiau svarbiu – ***teigiamą požiūrį į vaikus, turinčius SUP***. Tokia situacija teikia vilčių, kad socialinės-interakcinės paradigmos konceptais gali būti grindžiama ne tik švietimo teisinė bazė, bet ir ugdymo realybė. Išryškėjęs pagalbos pedagogams poreikis (psichologo konsultacijų; pagalbos klasėje, ugdant SUP turinčius vaikus; metodinės pagalbos) ir bendraamžių įtraukimo svarbos akcentavimas aktualizuoja egzistuojančias problemas ir gali būti siejamas su intensyviais švietimo sistemos pokyčiais politiniame (teisiniame) lygmenyje ir netolygia jų raiška ugdymo realybėje.

Neigiamą poveikį ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimui, dalyvių nuomone, turi šie veiksniai:

- § *Kaltinimai tėvams*
- § *Bejėgiškumas ir atsitraukimas susidūrus su šeimos įtraukimo sunkumais*
- § *Neigiamų emocijų perėmimas*

§ *Tėvų sumenkinimas išaukštinant save*

§ *Suaugusiųjų autoritarizmas*

§ *Atsakomybės vengimas*

### **3.4. Bendradarbiavimo modeliavimas praktikoje**

Po paskutinės diskusijos sutelktoje grupėje pedagogams buvo pasiūlyta pasirinkti ir išbandyti numatytas bendradarbiavimo priemones. Bendru susitarimu buvo nuspręsta pirmiausiai pabandyti organizuoti visų ugdymo proceso dalyvių (vaikų, tėvų, pedagogų) susitikimus ir vaiko mokymo(si) pasiekimų ir problemų analizę su tomis šeimomis, kurios dalyvavo tyrime, tokiu būdu išbandant aptartas bendradarbiavimo priemones. Susitikimai buvo planuojami pedagogų iniciatyva. Pedagogai buvo konsultuojami pasirengimo susitikimams klausimais, suteikiama informacijos apie galimą susitikimo eigą, mokinių paruošimą dalyvauti aptariant savo problemas (žr. 40 priedą). Įvyko keturi specialiojo ugdymo komisijos posėdžiai, kurių metu buvo sprendžiami realūs probleminiai atvejai. Posėdžiuose dalyvauti buvo kviečiamas vaikas, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, jo tėvai, klasės (dalyko) mokytojas, klasės auklėtojas (sprendžiant aukštesniųjų klasių mokinių problemas), specialistai (specialusis pedagogas, logopedas, socialinis pedagogas), mokyklos specialiojo ugdymo komisijos vadovas. Posėdžiai vyko tėvams patogiu laiku. Į posėdžius atvyko visi kvieštieji vaikai, jų tėvai (t.y., mamos). Kai kuriuose posėdžiuose dėl objektyvių priežasčių negalėjo dalyvauti klasės auklėtoja ir pradinių klasių mokytoja, tačiau abi pedagogės atvirame laiške išdėstė savo nuomonę, pateikė savo pasiūlymus ir rekomendacijas. Posėdžio dalyviai buvo supažindinti su laiško turiniu. Tyrimo organizatoriai tiesiogiai šioje veikloje nedalyvavo. Sąmoningai buvo skatinama pedagogų savarankiška veikla ir siekiama proceso natūralumo. Užtikrinant tyrimo patikimumą ir objektyvius rezultatus, posėdžių turinys buvo fiksuojamas garso įrašu (įrašinėjama diktofonu), tačiau įrašų turinys nebuvo detaliam analizuojamas pokalbių turinio požiūriu. Daugiau dėmesio buvo skiriama posėdžio dalyvių sudėčiai fiksuoti. Praėjus kelioms dienoms po susitikimų, kuriuose buvo analizuojami realūs probleminiai atvejai, visi dalyvavę asmenys buvo apklausiami individualaus interviu metodu. Tokiu būdu buvo siekiama paskatinti institucinės ir individualios elgsenos pokyčių refleksijas. Pokalbio turinys buvo analizuojamas naudojant turinio analizės metodą.

#### **Vaikų refleksijų turinys ir jo analizė**

Apklausiant vaikus buvo užduodami panašūs klausimai (žr. 41 priedą), kaip ir interviu metu, kuris vyko tik prasidėjus tyrimui (prieš diskusijas sutelktoje grupėje). Ugdytiniai atsakė į tokius klausimus: „Ar pasikeitė kas nors dėl Tavo mokslų po to, kai mes kalbėjome paskutinį kartą? Jei taip, tai kas?“, „Ar Tu dalyvavai, kai mokytojai ir tėvai kalbėjo apie Tavo mokymąsi? Papasakok, kas ten vyko“, „Koks Tu esi?“, „Koks norėtum būti?“, „Ką apie Tave galvoja kiti (tėvai, mokytojai, draugai)?“, „Ką Tau reiktų daryti, kad geriau sektųsi mokytis?“, „Kodėl Tu eini pas spec. pedagogę, logopedę?“. Buvo apklausti keturi vaikai (specialiojo ugdymo komisijos nariai analizavo šių vaikų probleminius atvejus): 1 berniukas ir 3 mergaitės.

**1 vaikas.** 10 metų mergaitė, mokosi 4 klasėje. Mokyklos specialiojo ugdymo komisija 3 klasėje identifikavo ugdymo(si) sunkumus dėl specifinių pažinimo ir savireguliacijos sutrikimų ir skyrė specialiąją pedagoginę pagalbą. Mergaitei modifikuojama lietuvių kalbos ir matematikos bendrojo ugdymo programa. Du kartus per savaitę mokinė dalyvauja logopedinėse pratybose, skiriamos specialiojo pedagogo pamokos (dvi lietuvių kalbos ir viena matematikos pamoka per savaitę). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo trukmė – vieneri metai.

**2 vaikas.** 11 metų mergaitė, mokosi 4 klasėje. Pedagoginė psichologinė tarnyba identifikavo sunkumus dėl kompleksinio sutrikimo: specifinių pažinimo sutrikimų (girdimojo suvokimo ir įsiminimo, lingvistinių, atminties), savireguliacijos. Mergaitei adaptuojama

lietuvių kalbos ir matematikos bendrojo ugdymo programa. Du kartus per savaitę mokinė dalyvauja logopedinėse pratybose, skiriamos specialiojo pedagogo pamokos (dvi lietuvių kalbos ir dvi matematikos pamokos per savaitę). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo trukmė – treji metai (pagalba pradėta teikti 1 klasėje).

**3 vaikas.** 11 metų berniukas, mokosi 5 klasėje. Mokyklos specialiojo ugdymo komisija 3 klasėje identifikavo ugdymo(si) sunkumus dėl specifinių pažinimo ir savireguliacijos sutrikimų ir skyrė specialiąją pedagoginę pagalbą. Berniukui modifikuojama lietuvių kalbos bendrojo ugdymo programa. Vieną kartą per savaitę mokinys dalyvauja specialiojo pedagogo lietuvių kalbos pamokoje. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo trukmė – vieneri metai.

**4 vaikas.** 11 metų mergaitė, mokosi 5 klasėje. Mokyklos specialiojo ugdymo komisija 3 klasėje identifikavo ugdymo(si) sunkumus dėl specifinių pažinimo ir savireguliacijos sutrikimų ir skyrė specialiąją pedagoginę pagalbą. Mergaitei modifikuojama lietuvių kalbos bendrojo ugdymo programa. Kartą per savaitę mokinė dalyvauja specialiojo pedagogo lietuvių kalbos pamokoje. Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo trukmė – ketveri metai (pagalba pradėta teikti 1 klasėje, mokslo metų pradžioje).

Vaikų interviu turinio analizės metu identifiкуotos 9 kategorijos ir 46 subkategorijos (žr. 42 priedą). Dauguma kategorijų sutapo su pirmojo interviu turinio analizės metu atrastomis kategorijomis (žr. 18 priedą). Kategorijų turinys buvo lyginamas ieškant galimų nuomonių ar elgesio pokyčių (žr. 43 priedą). Pokyčių tendencija buvo fiksuojama tik tuo atveju, jei nuomonės prieš tyrimą ir po tyrimo žymiai skyrėsi (t.y. visų keturių mokinių atsakymai, gauti antrojo vertinimo metu, buvo priešingi pirmojo vertinimo metu išsakytai nuomonei arba skyrėsi tik vieno ugdytinio nuomone). Pokyčių tendencijos buvo užfiksuotos mokinio *savęs vaizdinio* kategorijoje. Užfiksuota žymiai daugiau leksinių-semantinių vienetų ties kategorija *gera fizinė-emocinė savijauta*. Negalima teigti, kad pasibaigus tyrimui ugdytinių savijauta žymiai pagerėjo, nes vaikai kalbėjo ir apie *blogą fizinę-emocinę savijautą*, kuri pasireiškia baime (*bijau eiti į mokyklą, vaikai kabinėjasi; per pamokas baisu, nes labai greitai viską einame – nespėju*), nuovargiu (*būnu pavargusi*). Visgi antrajame vertinimo etape padaugėjo tokių teiginių kaip *man patinka mokytis, esu linksmas*. Itin žymūs skirtumai pastebėti lyginant subkategorijų *konkretūs pagalbos sau būdai* ir *abstraktūs pagalbos sau būdai* turinį. Pirmojo interviu metu visi keturi ugdytiniai labiau orientavosi į *abstrakčius pagalbos sau būdus* (*reikia stengtis; namie sėdėti prie pamokų*), o interviu metu pasibaigus tyrimui, visi keturi vaikai įvardijo bent po vieną *konkretesnę pagalbos sau būdą* (*kai mokausi reikia įsidėti į galvą pagrindinius dalykus; reikia knygas labiau skaityti, kartais namie parašyti rašinėli*). Ugdytiniai savo žinojimą galėjo papildyti bendros diskusijos su suaugusiaisiais, analizuojant vaiko ugdymo(si) situaciją, metu. Visi keturi ugdytiniai dalyvavo specialiojo ugdymo komisijos posėdyje aptariant savo ugdymosi problemas, todėl buvo identifiкуota nauja (pirmojo interviu metu neužfiksuota) kategorija *vaiko dalyvavimas aptariant jo problemas*. Vaikai teigė, kad *patiko, kai šnekėjo apie mane, ką gerai mokaus; įdomu išgirsti, kad geriau mokausi ir perkels į 5 klasę* (kategorija *pozityvi informacija*). Visi keturi vieningai tvirtino: *supratau viską*. Tokia vaikų nuomonė leidžia manyti, kad pedagogai ir tėvai priėmė vaiką ir bendravo su juo atsižvelgdami į jo amžių ir kitus individualius ypatumus. Mokiniai kalbėjo apie pedagogų pastangas sužinoti jų nuomonę (*uždavinėjo man klausimus*), savo savijautą (*iš pradžių buvo nemalonu – tylėjau, nežinojau, ką sakyti; nepatiko, kad buvau viena tarp mokytojų; bijojau; bet po to išidrašinai ir į kitus klausimus atsakiau; gerai jaučiausi*), pasyvų arba aktyvų vaidmenį (*aš labiau klausiausi; aš atsakinėjau į klausimus, pasakiau, ką galvoju*), bendrą problemų sprendimą (*kartu kalbėjom apie mano mokslus*). Iš keturių susitikimuose dalyvavusių vaikų net trys neabejodami patikino, kad norėtų ir kitą kartą dalyvauti aptariant savo mokymosi problemas (pirmojo interviu metu visi keturi teigė nenorintys tokiuose pasitarimuose dalyvauti). Motyvai, dėl ko vaikai norėtų ar nenorėtų dalyvauti iš esmės liko tie patys kaip ir pirmojo vertinimo metu. Mokiniai turėdami dalyvavimo patirties dažniau sakė, kad norėtų dalyvauti, nes *daugiau sužinočiau* (kategorija *objektyvios informacijos poreikis*), *man patiko* (kategorija *teigiamos emocijos*). Nenorėtų dalyvauti tik viena mokinė. Savo

apsisprendimą ji motyvavo patirtomis neigiamomis emocijomis (*man nelabai patiko*). Šiuo atveju vertėtų išsamiau pažinti tokio apsisprendimo priežastis, atsižvelgiant į jas keisti mergaitės įtraukimo į specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procesą strategiją. Vaikams atsakius į klausimą „Ar pasikeitė kas nors dėl Tavo mokslų po to, kai mes kalbėjome paskutinį kartą?“ buvo identifiukuota *subjektyvaus pokyčių vertinimo kategorija*. Trys iš keturių apklaustųjų teigė pastebėję pokyčių, įvykusių per šį laikotarpį: *aš daugiau pradėjau stengtis; su logopede dažniau bendrauju*. Viena mokinė manė, kad *nelabai kas pasikeitė*.

### Tėvų ir pedagogų refleksijų turinys ir analizė

Individualiai susitikus su keturiomis mamomis, kurios kartu su vaikais dalyvavo analizuojant savo vaikų atvejus, ir šešiais dalyvavusiais pedagogais buvo pateikiami tokie klausimai: „Kaip Jūs įvertintumėte vykusius susitikimus, kuriuose dalyvavo mokiniai, jų tėvai, ugdatys pedagogai?“; „Kas pavyko, nepavyko?“; „Kas jums patiko?“; „Kas nepatiko?“; „Ką kitą kartą reikėtų daryti kitaip?“; „Kaip Jūs jautėtės susitikimo metu?“ (žr. 44 priedą).

Atsakymai į klausimus buvo fiksuojami diktofonu (garso įrašas). Interviu rezultatų analizei naudotas turinio (*content*) analizės metodas. Išanalizavus visus atsakymus, jie buvo suskirstyti į 5 kategorijas ir 33 subkategorijas (žr. 45 priedą). Lentelėse pateikiamos kategorijos ir identifiukuotos subkategorijos tėvų ir pedagogų grupėse, joms priskirtų leksinių-semantinių vienetų skaičius. Tėvų ir pedagogų nuomonės apie įvykusius susitikimus kai kuriais atvejais sutapo (26 lentelė).

26 lentelė

### Tėvų ir pedagogų nuomonė apie susitikimus\*

Susitikimų vertinimas	
Tėvai (N = 4)	Pedagogai (N = 6)
Bendras problemų sprendimas (3)	Gera atmosfera (6)
Naujos žinios (2)	Dalijimasis informacija (5)
Pasitenkinimas specialiaja pagalba ir jos rezultatais (2)	Bendras problemų sprendimas (4)
Gera atmosfera (2)	Pozityvumas (4)
Specialiosios pedagoginės pagalbos poreikio pripažinimas (2)	Naujos žinios (3)
Specialistų kompetencijų pripažinimas (1)	Pozityvus rezultatas (3)
Atvirumas (1)	Pasidalijimas atsakomybe (3)
Pasidalijimas atsakomybe (1)	Bendras tikslas (2)
Vaiko mokymosi sunkumų pripažinimas (1)	Produktyvumas (2)
Kaltinimai pedagogams (1)	Savanoriškas apsisprendimas (2)
Gera tėvų savijauta (1)	Pasitikėjimas specialistais (1)
	Vaiko paruošimas dalyvauti (1)
	Vaikas – jungiamoji grandis tarp tėvų ir pedagogų (1)
	Orientacija į šeimą (1)
	Atvirumas (1)
	Gera tėvų savijauta (1)

\* skliausteliuose žymimas užfiksuotų leksinių-semantinių vienetų skaičius kategorijoje

Abiejų grupių atstovai kalbėjo, kad susitikimų metu vyravo *gera atmosfera*. Tėvai džiaugėsi, kad *nebuvo taip, kaip ankstesniais laikais – visi rūstaus veido, piktai nusiteikę ir pradeda linksniuoti, tai tada vaikai ir bijo, o dabar ne...*; pedagogai teigė, kad *tėvai ir vaikai laisvai bendravo, nebuvo įsitempę*. **Bendras problemų sprendimas**, kai buvo visi, o *bendraudamas su žmonėmis, kai gali sužinoti, ką darai ne taip, ką reikėtų tobulinti, ko žmonės iš tavęs tikisi, ko jiems reikia* leido suprasti, kad *tik pokalbių metu randame tą tiesą*. Tiek tėvai, tiek pedagogai džiaugėsi galimybe **pasidalinti atsakomybe** (*kad ne aš pasakiau, kad reikia skaityti (kad ne mano žodžiai buvo), o ir mokytojai...; kai daugiau žmonių, tai kiekvienam lengviau – tu apie vieną, kiti – apie kitą; kai vienas – auklėtojas – kalbi, tai įdedi daug darbo, tėvai tada ir pyksta ant auklėtojo daugiau, nes auklėtojas atrodo kalčiausias, kad*

pasako nemalonus dalykus, o čia, kai visi kartu pasako savo nuomonę... auklėtojui tikrai lengviau), pripažino, kad įgijo **naujų žinių** (aš pati daugiau sužinojau, nei būčiau pabendravusi vien tik su mama ar kolege; vis tik sužinau apie vaiką, ko dar nežinojau, gal ir aš pasakiau mokytojoms kažką nauja). Viena mama ir vienas pedagogas kalbėjo apie **gerą tėvų savijautą**. Abiejose grupėse užfiksuota **atvirumo** subkategorija. Viena mama retoriškai klausė: *o kodėl aš turėčiau varžytis ... taip juk mes gyvenam, tokios mūsų problemos...*

Tėvų interviu rezultatų analizė išryškino tokias subkategorijas, kurių nebuvo pastebėta pedagogų interviu analizės metu. Tai **pasitenkinimas specialiąja pagalba ir jos rezultatais, specialiosios pedagoginės pagalbos poreikio pripažinimas, specialistų ir pedagogų kompetencijų pripažinimas, vaiko mokymosi sunkumų pripažinimas**. Viena mama buvo linkusi **kaltinti pedagogus** dėl savalaikės pagalbos nesuteikimo (*mokytoja dėl anglų kalbos galėjo iš karto patarti, ji čia pražiūrėjo*). Tai vienintelė užfiksuota neigiama kategorija.

Pedagogai analizuodami individualius atvejus stengėsi orientuotis į **pozityvius** dalykus (*vaikai sužinojo, kad jie ir turėdami problemų padarė didelę pažangą, ir tėvai sužinojo, kad būtent jų vaikas gali tą pažangą padaryti*) ir **į šeimą** (*labai paprastai, buitine kalba, pradėjom kalbėti apie tai, kas naujo jų šeimoje, kas jiems sekasi, kokios jų nuotaikos*), kviesdami vaiką dalyvauti laikėsi **savanoriško apsisprendimo** principo, iš anksto su vaiku aptarė susitikimo eigą ir galimą ugdytinio vaidmenį (**vaiko paruošimas dalyvauti**). Neretai buvo išreikšta nuomonė, kad bendras problemų sprendimas analizuojant individualius atvejus iškart leido pajusti **pozityvius rezultatus**: *su vaikais po to šiltesni santykiai; jei vaikas po to paklausus, „kaip jauteisi“, atsako, kad „aš grįžau laiminga“, o paklausus „kaip mama jautėsi, ką po to kalbėjote?“ – „mama irgi laiminga“, tai man didžiausias to darbo ir pastangų įvertinimas*. Dalyviai pajuto, kad jų **tikslas – bendras** (*jutau, kad tai žmonės, kuriuos vienija bendras tikslas, kalbantys apie tą patį; ir pamatai, kad visiems labai rūpi*), o bendras problemų sprendimas – **produktyvi** veikla (*bendravimas buvo produktyvus*). Bendrojo ugdymo pedagogų **pasitikėjimas specialistais** sutvirtėjo (*labai geros mūsų specialiosios pedagogės, logopedė; specialistės labai šiltai, maloniai mokėjo prakalbinti vaiką ir mamą*). Kai kurie pedagogai vaiką, dalyvaujantį aptariant mokymosi pasiekimus, vertino kaip **jungiamąją grandį** tarp tėvų ir mokytojų, padedančią susipažinti su tėvais ir kurti bendradarbiavimo santykius (*aš net labiau jaudinuosi, kai kalbuosi vien su tėvais. O kai kartu dalyvauja vaikas – pirmiausiai kreipiesi į vaiką (jį gerai pažįsti, dažnai matai). Juk kur kas lengviau su vaiku bendrauti, nei su tėvu, kurį matei gal tik vieną kartą ar dar visai nematei. Vaikas – savas, seniai pažįstamas*).

Kalbėdami apie savo savijautą pedagogai teigė patyrę tiek malonių, tiek ir nemalonių išgyvenimų (žr. 27 lentelę).

27 lentelė

### Pedagogų savijauta (N = 6)

Pedagogų savijauta ir reakcijos (pedagogų nuomonė)
Pasitenkinimas savo darbu (3)
Nerimas, baimė, įtampa (3)
Bendrumo jausmas (2)
Gera pedagogų savijauta (2)
Pasimetimas (1)
Savirefleksijos (1)

**Pasitenkinimas savo darbu** (*pasidžiaugiau, kad galime šitaip bendrauti, kad žmonės atėjo, pabendravo, gavo atsakymus buvo jaučiamas po susitikimų analizuojant individualius atvejus; man tai atėjo toks pasitenkinimas savimi, kad padarei tai, ką norėjai ir turėjai padaryti*). Susitikimo metu kai kurie pedagogai jautė **nerimą, baimę, įtampą** dėl tėvų ir vaikų reakcijos, susitikimo eigos; kai kuriose situacijose jautėsi **pasimete** (*kai vaikas ir toliau nebendravo, tai tikrai pasimečiau, nežinojau, kaip su juo toliau bendrauti, ką daryti, nes atrodė, kad viską išbandėm...*). Nepaisant to išryškėjo subkategorija **gera pedagogų savijauta** (*po pavykusių pokalbių savijauta buvo labai gera*), atsirado **bendrumo jausmas** (*atsirado*

glaudesni ryšiai tarp vaikų, tėvų ir pedagogų), *savirefleksijos* (sėdi ir galvoji, gal kažko nepadarei, nedadirbai, o dabar kažką suprasi ... Visą laiką ieškai sau, ką dar galėjai padaryti).

Tėvai ir pedagogai analizavo ir **vaiko dalyvavimo** situaciją (žr. 28 lentelę).

28 lentelė

### Tėvų ir pedagogų nuomonė apie vaiko dalyvavimą

Vaiko dalyvavimas	
Tėvai (N = 4)	Pedagogai (N = 6)
Gera vaiko savijauta (2)	Pozityvi įtaka vaikui (5)
Vaiko individualumo pripažinimas (2)	Gera vaiko savijauta (4)
Bloga vaiko savijauta (1)	Geresnis vaiko ir šeimos pažinimas (4)
Pedagogų palaikymas (1)	Vaiko ir šeimos individualumas (3)
Vaiko atsakomybė (1)	Aktyvus vaiko vaidmuo (3)
Pasyvus vaiko vaidmuo (1)	Pasyvus vaiko vaidmuo (2)
Vaiko dalyvavimo svarbos pripažinimas (1)	Vaiko gebėjimo ištraukti pripažinimas (2)
	Vaiko bloga savijauta (1)
	Pedagogų palaikymas (1)

Nuomonės sutapo kalbant apie *gerą vaiko savijautą, blogą vaiko savijautą, vaiko ir šeimos individualumą, pasyvų vaiko vaidmenį, pedagogų palaikymą*. Tėvai pripažino *vaiko dalyvavimo svarbą*, o pedagogai – *vaiko gebėjimą ištraukti* aptariant jo problemas ir atstovauti savo interesams. Dalyviai teigė, jog vaiko savijauta, vaidmuo ir diskusijos eiga bei sėkmė labai priklausė *nuo individualių vaiko charakterio savybių, nuo tų kitų dalyvaujančių – jei mama ir vaikas daugiau kalbantys, tai nesunku, visas tarsi savaime rutuliojasi, o jei ne (kaip mums su vienu berniuku), tai sunkiau*. Tokiu atveju reikia ypatingų pedagogų pastangų ir pasiruošimo. Buvo tėvų, kurie džiaugėsi *vaiko atsakomybe* prieš visus ugdytojus: *mergaitė pasižadėjo visiems skaityti per vasarą knygas, sakė ateis pas logopedę pasikalbėti, aptarti*. Pedagogai įžvelgė *pozityvią* tokių bendrų susitikimų *įtaką* vaikui: *vaikas atrodo svarbus ir reikšmingas, pajunta, kad čia ne priešai, o mes tik norim padėti... jis tarsi tuo įsitikina; vaikui malonu, kad visi juo rūpinasi, pagiria; kai kvieti vien tik tėvelius – vaikai labiau bijo, klausia „apie ką kalbėsite?“*. Neretai pedagogai konstatavo, kad tik bendros diskusijos metu *geriau pažino vaiką ir šeimą*: *žymiai prasiplėtė žinios apie vaiką ir jo elgesį; labai matosi santykiai su vaiku šeimoje, kai sėdi šalia mamos ir vaikas, tas tarpusavio bendravimas; pamačiau vaiką visai kitoki, jis man pasirodė toks vienišas, nori tik su kompiuteriu...*

Apibendrinus atsakymų į klausimą „Kas nepatiko?“ rezultatus, išryškėjo *sunkumų* ir *negatyvių aspektų* kategorija (žr. 29 lentelę).

29 lentelė

### Tėvų ir pedagogų išskirti neigiami aspektai

Sunkumai, neigiami aspektai	
Tėvai (N = 4)	Pedagogai (N = 6)
Dalyvaujantys asmenys (3)	Pataikavimas (3)
Vaiko įtraukimo sunkumai (2)	Vaiko įtraukimo sunkumai (3)
Informacijos stoka (2)	Organizaciniai sunkumai (2)
Atskirties baimė (1)	Atsakomybė (1)
Baimė dėl ateities (1)	Kalbos paprastumas (1)
Pasimetimas (1)	Dalyvaujantys asmenys (1)
	Tėvų įtraukimo sunkumai (1)

Tėvai gana dažnai (taip pat ir vienas pedagogas) minėjo tokį aspektą kaip *dalyvaujantys asmenys*. Tėvai mano, kad *turėtų dalyvauti tik tie mokytojai, kurie dėsto, norėjau, kad būtų kas nors iš 5 klasės mokytojų (mergaitė baigė 4 klasę)*, jiems norisi bendrauti tik su tiesiogiai su vaiku dirbančiais pedagogais (*gal geriau mažiau žmonių būtų*). Tiek tėvai, tiek pedagogai kai kuriais atvejais susidūrė su *vaiko įtraukimo sunkumais* (*tik sūnus nieko nekalbėjo, na pedagogai jo niekaip neprakalbino...; po vieno pokalbio, tai labai blogai jautėmės, atrodė, kad nieko nepavyko, ir dabar nežinočiau, ką daryti, jei vaikas visai nešneka*). Tėvai ne visuomet išdrįso tiesiogiai pedagogams išsakyti savo nerimą dėl *vaiko atskirties* (*nenorių, kad*



būtų labai jau išskirtinė) ir **baimės dėl vaiko ateities** (Kaip ta programa kažkaip sumažinta bus? Kaip su tais egzaminais bus – ar kartu laikys, ar bus atskirta?) aiškindami tai **pasimetimu** ir jauduliu, kuris buvo jaučiamas susitikimo metu (iškart nelabai spėjau kažką paklausti pedagogų, po to tik permaščiau, mintis susidėlioju). Galbūt dėl to tėvai kai kuriais atvejais jautėsi gavę **nepakankamai informacijos** (na nevisai aš supratau tą pasiūlymą eiti į Švietimo skyrių; aš norėčiau plačiau kažką; gal specialiosiems pedagogams daugiau reikėjo pasakyti, ką jai daryti). Kai kurie pedagogai kritiškai analizavo savo veiklą susitikimo metu ir pastebėjo norą **pataikauti** vaikui ir tėvams (gal per daug tai mergaitei mes stengėmės pataikauti, kad tik ji gerai jaustųsi... Jeigu jau viskas taip gerai, tai ko mums čia susirinkti... Man šiek tiek tai užkliuvo.. gal perlenkėm lazda besistengdamos; man, kai yra vaikas, labai sunku kalbėti apie sunkumus, o pasakyti turi; taip pat sunku pasakyti ir tėvams, nes jam skaudu kaip ir vaikui, kad nesiseka, o jei dar turim su išvada „ribotas intelektas“, tai sukies visai...), pripažino, kad gana sunku kalbėtis su tėvais **paprasta**, jiems suprantama **kalba** ir atsiriboti nuo įprastos pedagoginės leksikos (labai reikia parinkti žodžius, kaip tai pasakyti). Viena pedagogė jautė didelę **atsakomybės** naštą (pradžioj buvo sunku, nes jauti tokią atsakomybę – turi pradėti, pasakyti tuos pirmus sakinius, apie ką kalbėsime, kad įtrauktum, nes pradžioj visi tokie sėdi susikaustę...), kiti pastebėjo tokių susitikimų **organizavimo sunkumus**, nes sunku susiderinti - labai daug žmonių, kritiškai pažvelgė į susitikimų eigą ir teigė, kad trūko nuoseklumo, nemažai buvo chaotiškumo. Viena pedagogė, galvodama apie tokios veiklos perspektyvą prognozavo ir kai kurių **tėvų įtraukimo sunkumus**, teigdama, kad *taip mes ne visų tėvų sulauktume, kitų labai sudėtinga socialinė padėtis*.

Norint išsiaiškinti dalyvavusių asmenų nuomonę apie tokios veiklos tobulinimo galimybes, buvo užduotas klausimas: „Ką kitą kartą reikėtų daryti kitaip?“. Apibendrinus atsakymų rezultatus buvo įvardinta kategorija **perspektyvos ir galimybės** (žr. 30 lentelę).

30 lentelė

### Tėvų ir pedagogų nuomonė apie galimas perspektyvas

Perspektyvos ir galimybės	
Tėvai (N = 4)	Pedagogai (N = 6)
Šeimos ir vaiko pažinimas (4)	Bendras problemų sprendimas – puikus būdas siekti SUP tenkinimo kokybės (7)
Bendras problemų sprendimas – puikus bendradarbiavimo būdas (3)	Planavimas (5)
Konkretumas (2)	Įvairesnių bendravimo formų paieška (2)
Dalijimasis informacija (1)	Atsakingesnis vaiko paruošimas dalyvauti (2)
Aplinkos sukūrimas (1)	Šeimos ir vaiko pažinimas (1)
Susitikimų laikas (1)	Pokyčių įgyvendinimo ilgalaikiškumas (1)
Pedagogų iniciatyva (1)	Pedagogų iniciatyva (1)
	Parama šeimai (1)
	Dalijimasis informacija su tėvais (1)
	Psichologinė pagalba (1)
	Atsakingas kiekvieno dalyvio išankstinis pasiruošimas (1)
	Pasidalijimas vaidmenimis (1)
	SU – integrali mokyklos gyvenimo dalis (1)

Dalyvavusieji asmenys gana vieningai pripažino  **bendrą problemų sprendimą puikiu bendradarbiavimo būdu**, leidžiančiu siekti SUP tenkinimo kokybės ir aukštesnio šeimos (vaiko ir tėvų) įsitraukimo ir dalyvavimo lygio (*labai tinka tokie susitikimai, nes šių vaikų tėvai mažai ateina, per susirinkimus kalbam bendrai visiems, prašau po to pasilikti, bet tokių vaikų tėvai dažniausiai nepasilieka; jei ir toliau taip darytume, įsitraukusių tėvų skaičius padaugėtų, jie ateitų į mokyklą pasikalbėti; reikia taip pasikalbėti, nes vis tiek iškyla visokie klausimai, pasiūlo kažką; kuo dažniau reikėtų visiems kartu susitikti*). Tiek tėvai, tiek pedagogai formulavo tikslą – **geriau pažinti šeimą ir vaiką** ir atsižvelgiant į tai planuoti susitikimo eigą, numatyti vaiko vaidmenį ir įsitraukimo lygį (*gal geriau jam būtų su tėčiu, nes jie daugiau kartu būna, aš labai daug dirbu, mažai būnu namuose; išsiaiškinus, kad vaikas*

tikrai, kategoriškai nenori – vaiko net nekviesti), tėvai labiau akcentavo lankstumą įtraukiant vaiką (kartais geriau be vaiku, o kartais ir su vaikais gerai, juk mes nieko ten nekalbėjome – tik apie jos mokslus; kai reikia ką nors aptarti vaikui negirdint, galima paprašyti vaiko trumpam išeiti, bet kai kalbam apie mokslą, tai tikrai vaikas turi dalyvauti). Tėvų ir pedagogų atsakymuose buvo mintis, kad reikėtų labiau **dalintis informacija** (mamai gal reikėtų dar labiau užakcentuoti, kad svarbus vaiko savanoriškas apsisprendimas; pedagogai galėtų dažniau pasakyti, ko reikia vaikui, ko pasimokyti). Tėvai pageidavo daugiau **konkretumo** (būtų geriau, kad konkrečią problemą padėtų išspręsti...; kaip tam vaikui padėti, kokių principų dirbti – nemoku aš jai kartais paaiškinti..., kaip jai paaiškinti), **tinkamos aplinkos** sukūrimo (gal reikėtų kaip nors tą aplinką, na ne taip, kad mes su sūnum vienas gale, pedagogai – kitame: kaip nors arčiau vieni kitų), tinkamo **susitikimų laiko** numatymo (na gal ne visai mokslo metų pabaigoj reikėtų tą daryti, nes ką jau čia su vaiku bepadarysi, gal anksčiau, bent jau koki balandį, kad dar galėtum kažką nuveikti), **pedagogų iniciatyvos** (geriau, kad paskirtų, kada ateiti, iškart susiplanuotum, nes ne visada išeina pačiai pribėgioti), o pedagogai numatydami tokios veiklos tobulinimo galimybes daug dėmesio skyrė procedūriniais dalykams ir pasiruošimui: **planavimas** (galiu toliau projektuoti kitiems mokslo metams, ką mes galėtume daryti; reikėtų ir toliau tokius susitikimus organizuoti), **įvairesnių bendravimo formų paieška** (gal galima būtų keisti pačias bendravimo formas – manau, kad nebūtinai tie susitikimai turi vykti prie apvalaus stalo, juos galima integruoti su kitokia veikla), **atsakingesnis vaiko paruošimas dalyvauti** (iš patirties žinant tą situaciją su vienu berniuku, tai dar atsakingiau pažiūrėčiau į vaiko paruošimą dalyvauti, dar daugiau kalbėčiau, išsiaiškinčiau, ar jis tikrai nori...), **atsakingas kiekvieno dalyvio išankstinis pasiruošimas** (man atrodo, kad reikėtų konkrečiau ruoštis, išsamiau apibūdinti vaiką), **pasidalijimas vaidmenimis** (reikia pradžioj pasiskirstyti, nusimatyti, kas ir kokią svarbią ir konkrečią informaciją pateiks, o tik po to laisva diskusija. Tada gali viskas dar geriau pavykti), **pokyčių įgyvendinimo ilgalaiškumas** (tai ne vienerių metų darbas, gal kokių 3-5 metų). Kai kurie pedagogai dar kartą įsitikino **pedagogų iniciatyvos** svarba (supratau iš padėkų ir jų žodžių, kad šitie tėvai ir vaikai sugrįš, jei mes juos pakviesim), pastebėjo, kad **pagalbos** reikia ne tik vaikui, bet ir **šeimai** (reikėtų daugiau tą mamą konsultuoti, nes ji nemato, kad tas vaikas turi ir bendravimo problemų, vis „numeta“, kad „ai, jis daugiau su tėčiu, mes mažai bendraujam...“), akcentavo **psichologinės pagalbos** poreikį (mokykloj labai reikia psichologo, nes vieni specialistai neretai nepajėgūs spręsti tam tikrų problemų, tiesiog pritrūksta kompetencijos). Buvo išreikšta nuomonė, kad **specialusis ugdymas – tai integrali mokyklos gyvenimo dalis**, o vaikai, turintys SUP, negali būti atskirti nuo visos mokyklos bendruomenės.

Pedagogai interviu metu vertino ir **tėvų dalyvavimo** situaciją (žr. 31 lentelę).

31 lentelė

### Pedagogų nuomonė apie tėvų dalyvavimą susitikimuose (N = 6)

Tėvų dalyvavimas (pedagogų nuomonė)
Orientacija į šeimą (3)
Tėvų domėjimosi ir kooperatyvumo pripažinimas (3)
Atvirumas, nuoširdumas (2)
Aktyvus tėvų vaidmuo (2)
Specialiosios pagalbos poreikio ir efektyvumo pripažinimas (1)
Pedagogų ir specialistų kompetencijų pripažinimas (1)
Bendravimo įgūdžiai (1)
Pagalba tėvams (1)
Pasitikėjimas (1)

Pokalbių metu buvo **orientuojamasi** ne tik į vaikų problemas, bet ir **į šeimą** (kalbėjome ne tik apie mokslus, bet ir apie vasarą, ką galima pakartoti, ką paskaityti, aptarėm mamoms rūpimus klausimus – brendimo ypatumus, vaiko pasitikėjimą savimi), suprato **pagalbos tėvams** svarbą (tėvai tada gali pasiremti mokytojomis „matai, ne aš vienas tau taip sakau“) ne vienas pedagogas įsitikino, kad tėvai **domisi** savo **vaiko ugdymu(si)** ir yra **linke**

*kooperuotis* (tėvai tikrai rūpinasi savo vaiku: atėjo, tą problemą mato, viena mama net prašė anglų kalbą modifikuoti... tas rūpinimasis tikrai yra; domisi, vienos mergaitės mama pati iškėlė problemą – „aš noriu pagalbos ir per anglų kalbos pamokas“), pastebėjo *tėvų aktyvumą* (mamos buvo aktyvios, turėjo klausimų), *atvirumą* ir *nuoširdumą* (iš tėvėlių pusės buvo toks nuoširdumas, toks atvirumas ne tiek iš vaikų, bet ir iš tėvėlių), *pasitikėjimą* ir pedagogų ir specialistų kompetencijų pripažinimą (tėvai mums dėkojo, linkėjo kantrybės, įžvelgė papildomą mūsų rūpestį, nors tai mūsų darbas), buvo patenkinti tėvų gebėjimu bendrauti (ir vaikų nuomonę išklauso, nebuvo taip, kad neleistų pasakyti, neužbėga už akių), *specialiosios pagalbos poreikio ir efektyvumo pripažinimu* (smagu, kad tėvai jau supranta pagalbos svarbą ir priima tai, kaip pagalbą, jau net nereikia siūlyti, o patys prašo).

#### **Apibendrinamieji teiginiai:**

- ▶ Atvejų analizė, dalyvaujant visiems ugdymo proceso dalyviams, leido siekti bendro problemų sprendimo tikslų, sužinoti naujos informacijos apie vaiką, jo šeimą. Bendras problemų sprendimas pripažintas puikiu bendradarbiavimo būdu, leidžiančiu siekti SUP tenkinimo kokybės ir aukštesnio šeimos (vaiko ir tėvų) įtraukimo ir dalyvavimo lygio.
- ▶ Pastebėta, kad po susitikimų mokiniai pozityviau apibūdino savo savijautą mokykloje, įvardijo konkretesnių pagalbos sau būdų. Dalyvavimas aptariant problemas ne visuomet užtikrino aktyvų mokinio vaidmenį diskusijos metu, tačiau dauguma atvejų suteikė pasitenkinimo bendra veikla ir jos rezultatu.
- ▶ Tėvai ir pedagogai pripažino vaiko dalyvavimo svarbą ir jo gebėjimą įsitraukti. Sėkminga diskusijos eiga, vaiko savijautos ir vaiko vaidmens ypatumai, aptariant problemas, siejami su vaiko ir šeimos individualumu.
- ▶ Pedagogams pavyko laikytis pozityvumo, orientacijos į šeimą, vaiko paruošimo dalyvauti kriterijų; realizuoti savanoriško apsisprendimo dalyvauti principą; sukurti gerą atmosferą pokalbiui, atvirumui. Nepaisant patirtos įtampos, baimės, nerimo dėl susitikimo sėkmės ir dalyvių reakcijų, pasimetimo nenumatytose situacijose, bendras problemų sprendimas pedagogams leido pajusti pasitenkinimą savo darbu, bendrumo jausmą, paskatino savirefleksijas. Pripažintas tėvų domėjimasis vaiko ugdymu, noras kooperuotis, pedagogų iniciatyvos ir pagalbos šeimai svarba. Pastebėtas aktyvus tėvų vaidmuo susitikimų metu.
- ▶ Tėvų pasitenkinimas specialiąja pagalba ir jos rezultatais, specialistų kompetencijų pripažinimas, gera savijauta susitikimo metu leidžia manyti, kad buvo pasirinkta tinkama bendravimo su tėvais strategija, tačiau išryškėjusios problemos (pasimetimas, gautos informacijos ir jos konkretumo stoka, kaltinimai pedagogams, tinkamesnės fizinės aplinkos poreikis) nukreipia ieškoti jų sprendimo būdų ir išvengti bendradarbiavimo kliūčių.
- ▶ Planuojant tolesnę veiklą ir bendrus susitikimus reikėtų geriau apgalvoti dalyvaujančių asmenų skaičių, vengti pataikavimo vaikui ir tėvams, ieškoti efektyvių laiko ir išteklių valdymo strategijų, atsakingiau ruošti susitikimams (detaliau išsiaiškinti vaiko ir šeimos situaciją, geriau paruošti vaiką dalyvavimui ir atsižvelgiant į tai planuoti susitikimo eigą, numatyti vaiko vaidmenį ir įsitraukimo lygį, tiksliai pasidalinti vaidmenimis) ir prisiimti individualią atsakomybę už pasiruošimą.

### **3.5. Subjektyvių pokyčių įvertinimas**

Siekiant fiksuoti pokyčius individualiame lygmenyje, tam tikruose etapuose (prieš veiklą sutelktose grupėse – *pirmasis vertinimas*; po veiklos sutelktose grupėse – *antrasis vertinimas*; praėjus dviems mėnesiams po diskusijų grupėse – *trečiasis vertinimas*) pedagogų buvo prašoma raštu atsakyti į klausimus, susijusius su jų veikla tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Tėvų ir ugdytinių pokyčiai individualiame lygmenyje nebuvo fiksuojami, nes veikla šių dalyvių grupėse buvo labiau ekspertinio, tiriamojo pobūdžio sąmoningai nesiekiant naujos žinių ar subjektyvių refleksijų turinio kokybės.

Prieš pirmąją diskusiją (**pirmasis vertinimas**) kiekvienas dalyvaujantis pedagogas raštu išdėstė savo nuomonę šiomis temomis ir klausimais: „Trys dalykai, kurie man yra svarbiausi ugdant (auklėjant) specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turintį vaiką“, „Mano, kaip pedagogo/specialisto/auklėtojo stipriosios pusės dirbant su SUP turinčiais vaikais“, „Sunkumai su kuriais susiduriu dirbdama(as) su SUP turinčiais vaikais“, „Mano norai ir galimybės ką nors pakeisti dirbant su specialiųjų poreikių vaikais“, „Ką patarčiau mokinių tėvams?“, „Ką patarčiau sau?“ (žr. 46 priedą). Tie patys klausimai buvo pateikti iškart po visų 6 diskusijų (**antrasis vertinimas**) ir po realių problemų sprendimo situacijų (**trečiasis vertinimas**), praėjus 2 mėnesiams po diskusijų (žr. 47 priedą). Šiame skyriuje bus analizuojami pedagogų refleksijų turinio pokyčiai individualiame lygmenyje operuojant išryškėjusiomis semantinėmis kategorijomis, o išsami šių klausimų turinio analizė pateikiama 48 priede. Apibendrinus rezultatus išryškėjo keturios kategorijos, kurios ir atspindi keturis vertinimo aspektus:

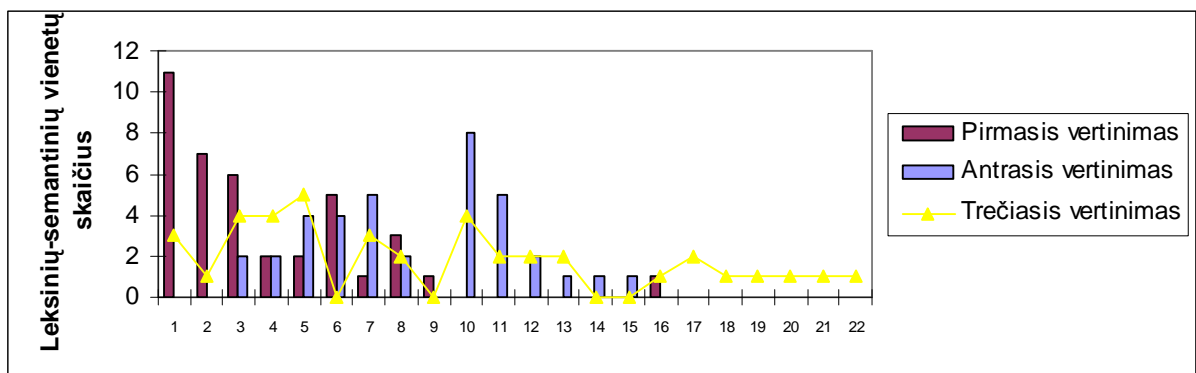
§ **Prioritetinės sritys ugdant SUP turintį vaiką.**

§ **Pedagogams iškylantys sunkumai.**

§ **Patarimų tėvams turinys.**

§ **Patarimų sau turinys.**

Apibendrinus atsakymų į klausimą „Trys dalykai, kurie man yra svarbiausi ugdant (auklėjant) specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turintį vaiką“ rezultatus nustatytos pedagogams **prioritetinės sritys ugdant SUP turintį vaiką** (žr. 60 paveikslą).



**60 pav.** Prioritetinės sritys ugdant SUP turintį vaiką (N = 15)

1. Žinios. 2. Bendradarbiavimas. 3. Orientacija į sutrikimą. 4. Orientacija į pagalbą vaikui. 5. Mokinio pažinimas. 6. Gera vaiko savijauta. 7. Pozityvumas. 8. Bendravimas su vaiku. 9. Bendraamžių pagalba. 10. Mokinio individualumo pripažinimas. 11. Tėvų įtraukimas. 12. Dalijimasis informacija. 13. Mokinių mokymosi motyvacija. 14. Nuoširdumas. 15. Planavimas. 16. Pagalba pedagogams. 17. Socialinė adaptacija ir integracija. 18. Tobulėjimas ir iniciatyva. 19. Ugdytojų teigiamas požiūris į vaiką. 20. Mokinio įgalinimas. 21. Empatija. 22. Pripažinimas

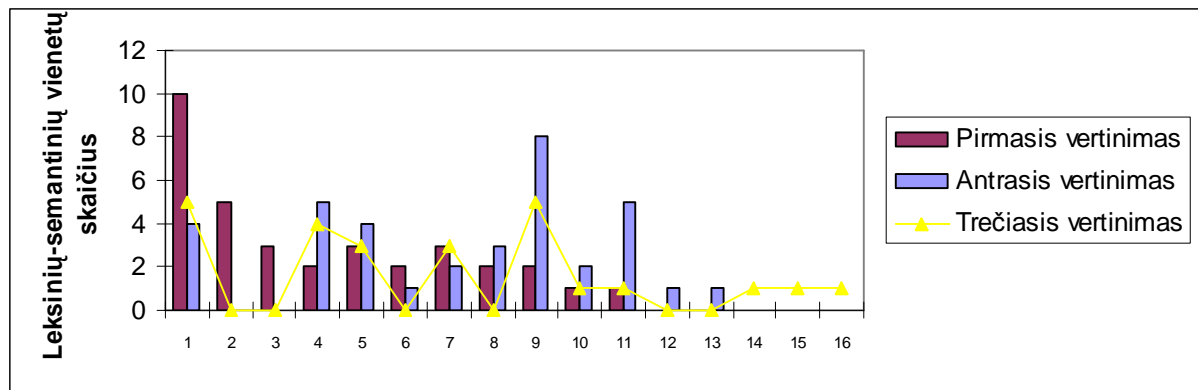
Pastebėta, kad *pirmojo vertinimo* metu šioje kategorijoje labiausiai išryškėjo tokios subkategorijos kaip *žinios*, *bendradarbiavimas*, *orientacija į sutrikimą*. Daugiausiai leksinių-semantinių vienetų buvo užfiksuota *žinių* subkategorijoje. Šiai kategorijai buvo priskiriami ir tie teiginiai, kuriais buvo akcentuojama rezultato, išmokymo svarba, programiniai reikalavimai, atitikimas bendrą klasės lygį. Pedagogai dažnai teigė, jog svarbu, kad: *mokinys įgytų žinių; gerai išdėstyti mokomąją medžiagą; būtų geresni mokymosi rezultatai; mokinys įsisavintų klasės programą; išmoktų dirbti pagal bendrą klasės tempą*. Kalbėdami apie *bendradarbiavimą*, kaip vieną iš prioritetų, dalyviai vartojo labai abstrakčias sąvokas, šabloniškas frazes: *intensyviai bendrauti ir bendradarbiauti su vaiko tėvais; bendradarbiauti su vaikais, tėvais mokytojais*; kurios labiau atspindi teorinį žinojimą (abstrakčias teorines žinias), o ne jų realizavimą praktinėje veikloje. Neretai pedagogai akcentavo siekį *tiksliai įvardinti, nustatyti ar diagnozuoti sutrikimus, kuriuos turi vaikas; išsiaiškinti mokinio sunkumus, problemas*. Tokie teiginiai atspindi pedagogų *orientaciją į sutrikimą* ir problemas. Šiek tiek rečiau buvo fiksuojami leksiniai-semantiniai vienetai susiję su *gera vaiko savijauta, bendravimo su vaiku* svarba, o ypač retai – su *orientacija į pagalbą vaikui, mokinio*

**pažinimo** svarba, **pozityvumu**, **pagalbos pedagogams poreikiu**, **bendraamžių pagalbos** svarba.

*Antrojo vertinimo*, kuris vyko pasibaigus pirmajam veiklos tyrimo etapui – t.y., po diskusijų grupėje, rezultatai parodė, jog pedagogų prioritetai iš esmės pasikeitė. Šiame etape labiausiai išryškėjo **mokinio individualumo pripažinimo, pozityvumo ir tėvų įtraukimo subkategorijos**. Dalyviai akcentavo, kad svarbiausia *priimti vaiką tokį, koks jis yra ir skirti užduotis pagal vaiko galimybes, stengtis suprasti vaiką ir būti jo draugu*. **Pozityvumo** subkategoriją atspindi tokie teiginiai kaip *svarbu pozityvus požiūris į tokį vaiką ir jo problemas; nepamiršti pagirti už jo padarytą pažangą ar atliktą darbą; akcentuoti pažangą*. **Tėvų įtraukimas** taip pat gana dažnai buvo vertinamas kaip vienas iš prioritetų (*bendrauti su tėvais, pakviesti tėvus*). Gana dažnai buvo minima **vaiko pažinimo**, svarba, **gera vaiko savijauta**, rečiau – **bendravimo su vaiku** svarba, **dalijimasis informacija, orientacija į sutrikimą, orientacija į pagalbą, mokinių mokymosi motyvacija, nuoširdumas, planavimas**. Po antrojo vertinimo visiškai neužfiksuota tokių subkategorijų kaip **žinios, bendradarbiavimas** (abstrakčių sąvokų), **pagalba pedagogams**.

*Trečiasis vertinimas* parodė, kad prioritetinėmis sritimis išliko **mokinio pažinimas, orientacija į pagalbą vaikui, mokinio individualumo pripažinimas, orientacija į sutrikimą** (tačiau labiau siejant su pagalbos numatymu), **pozityvumas, tėvų įtraukimas, dalijimasis informacija**.

Apibendrinus atsakymų į klausimus „Sunkumai su kuriais susiduriu dirbdama(as) su SUP turinčiais vaikais“, „Mano norai ir galimybės ką nors pakeisti dirbant su specialiujų poreikių vaikais“ buvo identifikuota **pedagogams išskylančių sunkumų** kategorija (žr. 61 paveikslą).



**61 pav.** Pedagogams išskylančys sunkumai (N = 15)

1. Laiko ir pamokos vadyba. 2. Pagalbos stoka. 3. Mokinio sutrikimas. 4. Mokinių mokymosi motyvacijos stoka. 5. Specifinių žinių ir metodinės literatūros stoka. 6. Finansinių išteklių problemos. 7. Metodinių priemonių stoka. 8. Dokumentacijos gausa. 9. Tėvų įtraukimo sunkumai. 10. SUP vaikų ugdymo organizavimo problemos. 11. Socialinės integracijos problemos. 12. Vertinimo problema. 13. Vaiko asmenybės savybės. 14. Neigiamos pedagogų nuostatos. 15. Nepakankamai geros darbo sąlygos. 16. Vaiko įtraukimo sunkumai.

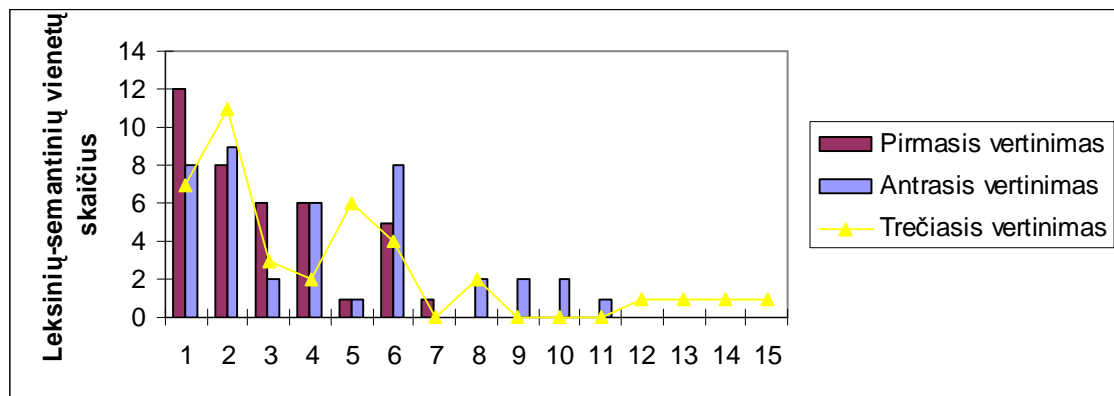
Šioje kategorijoje *pirmojo vertinimo* metu daugiausiai leksinių-semantinių vienetų užfiksuota **laiko ir pamokos vadybos, pagalbos stokos, mokinio sutrikimo** kategorijose. Dalyviai **laiko ir pamokos vadybos** sunkumus įvardijo tokiais teiginiais kaip *dauguma vaikų atima visą laiką, kurį turėčiau skirti SUP vaikams; trūksta pamokoje laiko; laiko stoka užduočių ruošimui ir dokumentacijos pildymui; sunku suderinti mokomąją medžiagą įvairiems mokiniams pamokoje*. Pedagogai mano, kad *pagalbininkas klasėje padedantis SUP vaikams*, specialiųjų pedagogų pagalba ne tik 1-5 klasėse, bet ir aukštesnėse jiems būtų didelė parama (**pagalbos stoka**). **Mokinių** individualius sunkumus (**sutrikimus**) pedagogai vadino viena iš jiems išskylančių problemų (*lėtas specialiųjų poreikių vaiko darbo tempo; trukdo įprastam pamokos darbui, nuolat turiu atsakinėti į jų klausimus; mokiniams sunku susikaupti*). Mažesnis leksinių-semantinių vienetų skaičius užfiksuotas tokiose subkategorijose kaip **specifinių žinių ir metodinės literatūros stoka, metodinių priemonių**

stoka. Rečiau buvo kalbama apie *mokinių mokymosi motyvacijos stoka, finansinių išteklių problemas, tėvų įtraukimo sunkumus, dokumentacijos gausą, SUP vaikų ugdymo organizavimo problemas, socialinės integracijos problemas.*

Antrojo vertinimo rezultatų analizė ypatingai išryškino *tėvų įtraukimo sunkumų, socialinės integracijos problemų, mokinių mokymosi motyvacijos stokos* subkategorijas. Kalbėdami apie tėvų įtraukimo sunkumus dalyviai buvo nepatenkinti *tėvų abejingumu, tėvų nesidomėjimu vaiko pasiekimais, nepakankamu tėvų dėmesiu. Bendraamžių pašaipa, neigiamas kitų mokinių požiūris (socialinės integracijos problemos), pamokų nelankymas, mokinių motyvacijos stoka (mokymosi motyvacijos stoka)* kelia rūpesčių pedagogams. Ne mažiau svarbios ir aktualios išliko *laiko ir pamokos vadybos, specifinių žinių ir literatūros stokos, dokumentacijos gausos* subkategorijos. Tik vienas kitas dalyvis paminėjo *finansinių išteklių problemas (pritrūksta finansinių išteklių įgyvendinant savo norus),* išskėlė *vertinimo (pažymys tam vaikui vis tiek lieka minimalus)* ir *vaiko asmenybės savybių (vaiko uždarumas)* problemą.

Po trečiojo vertinimo gautų rezultatų analizė dar kartą patvirtino aktualiausias pedagogams problemas: *laiko ir pamokos vadyba, tėvų įtraukimo sunkumai, mokinių mokymosi motyvacijos stoka.* Visiškai neužfiksuotos tokios pirmojo vertinimo metu pastebėtos subkategorijos kaip *pagalbos stoka, mokinio sutrikimas, finansinių išteklių problemos, dokumentacijos gausa.* Stebima tendencija, jog dalyviai tyrimo eigoje sunkumus vis rečiau siejo su išoriniais veiksniais (išorinė parama, finansavimas, valstybės politika ir pan.) ir ėmė juos analizuoti labiau individualiu lygmeniu, kuriame atsakomybę prisiima kiekvienas asmuo. Tik trečiojo vertinimo metu pastebėtos *neigiamų pedagogų nuostatų (mokytojų nepedagogiškas elgesys su tokiu vaiku - pažeminimas kitų vaikų akivaizdoje)* ir *vaiko įtraukimo sunkumų (mokinio neigiamos emocijos į spec. pagalbą, nes bijo klasės draugų pašiepimo)* subkategorijos.

Rezultatų į klausimą „Ką patarčiau mokinių tėvams?“ analizė leido identifikuoti *patarimų tėvams turinio* kategoriją (žr. 62 paveikslą).



62 pav. Patarimų tėvams turinys (N = 15)

1. Bendravimas su pedagogais ir iniciatyva. 2. Vaiko problemos pripažinimas ir priėmimas. 3. Bendravimas su vaiku. 4. Vaiko psichologinis palaikymas. 5. Pozityvumas. 6. Pagalba namuose. 7. Rekomendacijų vykdymas. 8. Pasitikėjimas pedagogais. 9. Psichologinis atsparumas. 10. Keitimasis informacija. 11. Žinios. 12. Tėvai - vaiko ekspertai. 13. Bendra veikla. 14. Nuoširdumas. 15. Asmenybės savybės.

Apibendrinus pirmojo vertinimo metu gautų atsakymų rezultatus labiausiai išsiskyrė (didžiausiu leksinių-semantinių vienetų skaičiumi) *bendravimo su pedagogais ir iniciatyvos* subkategorija. Dalyviai patarė tėvams *bendrauti su mokytojais ir specialistais; dažniau kreiptis pagalbos į pedagogus ir specialistus; dažniau lankytis mokykloje.* Neretai pedagogai skatino tėvus *suprasti vaiko poreikius, o ne matyti tik susikurtą vaiko idealą; priimti vaiką tokį, koks jis yra, pripažinti jo problemą; nesigėdyti savo vaiko (vaiko problemos pripažinimas ir priėmimas).* Nemažai leksinių-semantinių vienetų užfiksuota *bendravimo su*

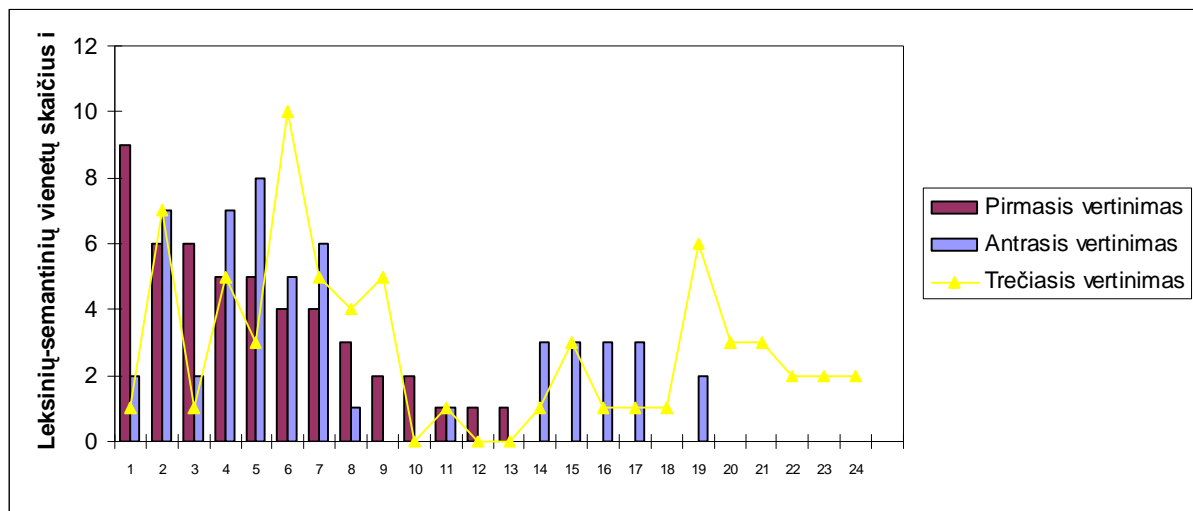


**vaiku** (skirti daugiau laiko pokalbiams, diskusijoms su vaiku; nepagailėti pusvalandžio vakare aktyviai ir atvirai pasikalbėti su savo vaiku) ir **vaiko psichologinio palaikymo** subkategorijose (bet kurioje situacijoje palaikyti savo vaiką; paremti, palaikyti, kas benutiktu). Pedagogai tėvams pataria padėti vaikui atliekant užduotis namuose (**pagalba namuose**). Kai kurie pedagogai akcentavo, jog labai svarbu, kad tėvai vykdytų specialistų rekomendacijas (**rekomendacijų vykdymas**), būtų **pozityviai** nusiteikę vaiko atžvilgiu.

Antrojo vertinimo metu labiausiai išryškėjo **vaiko problemos pripažinimo ir priėmimo** subkategorija. Leksinių-semantinių vienetų padaugėjo **pagalbos namuose** subkategorijoje, tačiau sumažėjo – **bendravimo su pedagogais ir iniciatyvos** subkategorijoje. Pedagogai vaiko problemos pripažinimą ir priėmimą bei pagalbą vaikui namuose siekiant efektyvios pagalbos ir bendradarbiavimo pripažino svarbesniais veiksniais negu tėvų iniciatyvą bendraujant su pedagogais. Tiek pat svarbi, kaip ir pirmojo vertinimo metu buvo **vaiko psichologinio palaikymo** subkategorija, šiek tiek mažiau pedagogai akcentavo **bendravimą su vaiku**. Išryškėjo naujos subkategorijos: **pasitikėjimas pedagogais** (nebijoti ir pasitikėti pedagogais), **psichologinis atsparumas** (nenuleisti rankų siekiant visos įmanomos pažangos; nebijoti iškylančių problemų), **keitimasis informacija** (nebijoti pedagogams perduoti informacijos), **žinios** (skaityti specialiąją literatūrą).

Trečiojo vertinimo rezultatai parodė, kad dažniausiai pedagogų patarimai buvo susiję su **vaiko problemos pripažinimu ir priėmimu**. Dar labiau sumažėjo leksinių-semantinių vienetų subkategorijoje **bendravimas su pedagogais ir iniciatyva**. Pedagogai tyrimo eigoje vis labiau buvo linkę pripažinti, kad tėvų iniciatyva yra svarbi, tačiau nėra esminis veiksnys kuriant bendradarbiavimo santykius. Ypatingai išaugo leksinių-semantinių vienetų skaičius **pozityvumo subkategorijoje**. Pedagogai manė, kad gana svarbi yra **pagalba vaikui namuose, bendravimas su vaiku, vaiko psichologinis palaikymas, pasitikėjimas pedagogais**. Buvo identifikuota naujų, iki šiol neužfiksuotų kategorijų: **tėvai - vaiko ekspertai** (negalvokite, kad mokytojas visada teisus – jūs geriau pažįstate savo vaiką); **bendra veikla** (daugiau dirbkime kartu); **nuoširdumas** (nuoširdumo ir supratingumo); **asmenybės savybės** (būkite kantrūs).

Atsakymų į klausimą „Ką patarčiau sau?“ ir išsakytų norų („mano norai ką nors pakeisti“) analizė leido identifikuoti **patarimų sau turinio** kategoriją (žr. 63 paveikslą).



63 pav. Patarimų sau turinys (N = 15)

1. Mokomosios medžiagos rengimas. 2. Asmenybės savybės. 3. Individuali pagalba mokiniui. 4. Tobulėjimas, profesinės žinios. 5. Tėvų įtraukimas. 6. Vaiko individualumo pripažinimas. 7. Orientacija į pagalbą mokiniui. 8. Iniciatyva bendraujant su pedagogais. 9. Pozityvumas. 10. Mokinio žinios, rezultatas. 11. Tikėjimas vaiko galimybėmis. 12. Gera mokinio savijauta. 13. Pasitenkinimas savo veikla. 14. Aktyvus vaiko vaidmuo. 15. Atvirumas pokyčiams. 16. Bendradarbiavimo sistemos sukūrimas. 17. Bendras problemų sprendimas. 18. Tėvai - pedagogų pagalbininkai. 19. Dalijimasis informacija. 20. Tarpusavio mokymai. 21. Išklausymas. 22. Mokinio pažinimas. 23. Empatija. 24. Socialinė vaiko integracija.

Pirmojo vertinimo rezultatų analizės metu labiausiai išryškėjo **mokomosios medžiagos rengimo** subkategorija. Pedagogai šiame vertinimo etape formuluodami patarimus sau labiau

orientavosi į savo problemų sprendimą kartu siekiant gerinti ugdymo kokybę (*parengti daugiau papildomos medžiagos darbui su SUP vaiku; daugiau pasiruošti praktinių užduočių*). Kitos dvi labai aktualios subkategorijos – *asmenybės savybės* (*daugiau kantrybės, ištvermės*) ir *individuali pagalba mokiniui* (*daugiau dėmesio šiems vaikams, individualių pratybų; individualiai padirbėti su tokiu vaiku, detaliau išaiškinti tai, ko jis nesupranta*). Dalyviai gana dažnai minėjo *tobulėjimą, profesines žinias* (*daugiau sužinoti, išmokti ir pritaikyti dirbant su SUP turinčiais vaikais; daugiau informacijos, žinių apie programų modifikavimą ir adaptavimą, vaikų ypatumus*), *tėvų įtraukimą* (*daugiau bendrauti su tėvais; atrasti naujų bendradarbiavimo formų su mokinių tėvais*), *vaiko individualumo pripažinimą* (*stengtis, kad mokinys tobulėtų pagal savo galimybes*), *orientaciją į pagalbą mokiniui* (*daugiau dėmesio ir pagalbos skirti specialiujų poreikių vaikams*), *iniciatyvą bendraujant su pedagogais* (*daugiau bendrauti su kitais mokytojais, specialistais*). Tik keletas leksinių-semantinių vienetų užfiksuota *pozityvumo* (*pastebėti bet kokius teigiamus pokyčius vaiko, turinčio SUP, veikloje*), *mokinio žinių ir rezultato* (*daugiau dėmesio skitri žinių patikrinimui*), *tikėjimo vaiko galimybėmis* (*tikėti numanomu rezultatu*), *geros mokinio savijautos* (*kad specialiujų poreikių vaikai nesijaustų kitokie*), *pasitenkinimo savo veikla* (*esu visiškai patenkinta*) subkategorijose.

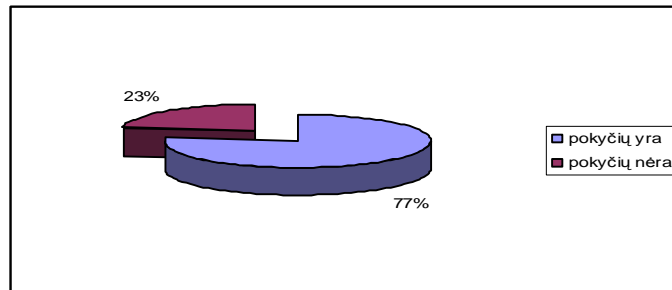
Po antrojo vertinimo rezultatų analizės pastebėta, kad dauguma subkategorijų pasikartoja, tik keičiasi leksinių-semantinių vienetų skaičius jose. Šiame vertinimo etape labiausiai išryškėjo *tėvų įtraukimo, asmenybės savybių, tobulėjimo ir profesinių žinių, orientacijos į pagalbą mokiniui, vaiko individualumo pripažinimo* subkategorijos. Pedagogai daug dažniau (nei pirmojo vertinimo metu) patarė sau *ieškoti kontakto su mokinio tėvais, dažniau rodyti iniciatyvą kviečiantis tėvelius*, akcentavo tokias asmenybės savybes kaip *tolerancija ir kantrybė*, linkėjo sau *tobulinti savo psichologines žinias, daugiau ieškoti žinių bei daugiau „priėjimo“ prie kiekvieno specialiujų poreikių vaiko, sąžiningai apgalvoti specialiujų poreikių vaiko vietą kiekvienoje pamokoje, visada diferencijuotai skirti jiems užduoteles*. Didžiausi leksinių-semantinių vienetų skaičiaus skirtumai užfiksuoti *mokomosios medžiagos rengimo ir individualios pagalbos mokiniui* subkategorijose. Jei pirmojo vertinimo metu net devynis kartus pedagogai sau patarė rengti daugiau mokomosios medžiagos, tai antrojo vertinimo metu tokių pasiūlymų tebuvo du. Pirmajame vertinimo etape dalyviai daug dėmesio skyrė individualios pagalbos svarbai, kurią siejo su papildoma pagalba po pamokų arba specialistų pagalba vaikui. Antrajame etape, tokių samprotavimų žymiai sumažėjo, pedagogai dažniau ir konkrečiau kalbėjo apie pagalbą vaikui pamokoje. Identifikuotos penkios naujos (iki šiol neužfiksuotos kategorijos: *aktyvus vaiko vaidmuo* (*pakviesti ir vaikus dalyvauti*), *atvirumas pokyčiams* (*daugiau noro išbandyti naujoves*), *bendradarbiavimo sistemos sukūrimas* (*ieškoti įvairesnių mokymo ir bendravimo būdų*), *bendras problemų sprendimas* (*organizuoti visų susitikimus*), *dalijimasis informacija* (*ieškoti informacijos pas specialiuosius pedagogus*).

Trečiojo vertinimo rezultatai parodė, kad šiame etape pedagogai labiausiai save skatino *pripažinti vaiko individualumą*, stiprinti savo *asmenybės savybes* (kantrumą ir toleranciją), *dalintis informacija*. Dauguma kategorijų kartojosi. Kaip ir antrajame etape išliko *orientacija į pagalbą* mokiniui klasėje, o ne į *individualų* darbą po pamokų, nebeatrodė taip svarbu *rengti mokomąją medžiagą* ar vertinti mokinio *žinias ir rezultatus*. Lyginant tiek su pirmojo, tiek su antrojo vertinimo rezultatais – sumažėjo leksinių-semantinių vienetų skaičius *tėvų įtraukimo* kategorijoje, tačiau identifikuota tokia kategorija kaip *tėvai – pedagogų pagalbininkai*, išaugo leksinių semantinių vienetų skaičius subkategorijoje *dalijimasis informacija*, kuri yra susijusi ir su tėvų įtraukimu keičiantis informacija (*tobulinti tėvų informavimo sistemą; daugiau dėmesio skirti keitimuisi informacija su specialiujų poreikių vaikais, tėvais, pedagogais*). Akivaizdžiai išaugo leksinių-semantinių vienetų skaičius subkategorijose *iniciatyva bendraujant su pedagogais* ir *pozityvumas*. Identifikuotos naujos subkategorijos: *tarpusavio mokymai* (*patirtimi dalydamasi su kolegomis gali ir pati tobulėti ir pasisemti naujų įgūdžių*), *išklausymas* (*išklausyti tėvų nuomonę, išklaudyti ir vaiko siūlymus*), *mokinio pažinimas* (*pažinti vaiką, atrasti jo stipriąsias puses, pomėgius*), *empatija*



(sugebėk pabūti specialiųjų poreikių vaiku ar jo tėvu), **socialinė vaiko integracija** (daugiau dėmesio skirti SP mokinių integracijai į klasės kolektyvą, mokyklos bendruomenę).

Atliekant vertinimą trečią kartą (trečiasis vertinimas) po veiklos realiose situacijose dalyviams (pedagogams) buvo užduotas papildomas klausimas: „Ar kas nors pasikeitė Jūsų realiame darbe (ar mintyse) po mūsų diskusijų ir seminarų? Jei taip, tai kas? Kokius konkrečius veiklos būdus ar formas išbandėte?“. Atsakydami į klausimą „Ar kas nors pasikeitė?“, dauguma tvirtino, kad „taip“ (N = 10) ir tik trys manė, kad jokių pokyčių neįvyko (žr. 64 paveikslą).



64 pav. Subjektyvi dalyvių nuomonė apie įvykusius pokyčius (N = 13)

Analizuodami, kas pasikeitė, kokias veiklos formas ar būdus išbandė, pedagogai dažniausiai minėjo **aktyvų vaiko vaidmenį** (žr. 32 lentelę) sprendžiant mokymosi problemas (vaikas galėjo išsakyti savo nuomonę, baimes; kalbėjau su vaikais, kaip jaučiasi eidami pas spec. pedagogę, paisau jų nuomonės; individualiai su kiekvienu kalbėjau, kas jam sekasi, o kur dar yra mokymosi spragu).

32 lentelė

**Subjektyvus pokyčių vertinimas turinio požiūriu (N = 13)**

Kategorijos	Leksinių-semantinių vienetų skaičius
Aktyvus vaiko vaidmuo	8
Bendras problemų sprendimas	7
Požiūrio į vaiką kaita	5
Naujovių realizavimo sunkumai	3
Empatija	3
Naujos žinios	3
Pozityvumas	3
Pedagogų gera savijauta	2
Tikėjimas vaiko galimybėmis	2
Vaiko įtraukimo sunkumai	2
Gera vaiko savijauta	2
Tėvų įtraukimas	2
Aktyvus tėvų vaidmuo	1
Dalijimasis informacija	1
Bendradarbiavimo svarbos pripažinimas	1
Atvirumas pokyčiams	1
Savo veiklos nukreipimo	1
Požiūrio į specialistus kaita	1
Savirefleksijos	1
19	49

Šiai subkategorijai buvo priskirtas ir vienas leksinis-semantinis vienetas susijęs su vaiko gebėjimo dalyvauti pripažinimu (*net pirmokėlis pajėgus dalyvauti ir išsakyti savo nuomonę aptariant jo mokymosi sunkumus*). Leksinių-semantinių vienetų reitingų analizė išryškino **bendro problemų sprendimo** subkategoriją (*išbandėme susirinkimų formą – vaikas – tėvai – mokytojai ir labai patiko; vyko susitikimai su specialiųjų poreikių mokinių tėveliais,*

*išbandėme pokalbį kartu su vaiku*). Šios subkategorijos išsiskiria tuo, kad jose užfiksuoti leksiniai-semantiniai vienetai, kurie atspindi individualios ir institucinės elgsenos pokyčius. Nustatyta ir **pozityvumo** subkategorija: *pradėjau daugiau skatinti, akcentuoti sėkmę ir tai duoda teigiamą mokinio požiūrį į mokomąjį dalyką ir mokytoją; pradėjau daugiau išvelgti pozityvių dalykų šių mokinių gebėjimuose*. Kai kurie išreiškė pasitenkinimą bendru problemų sprendimu ir akcentavo **gerą pedagogų savijautą** (*kai vaikas dalyvauja – pokalbis šiltesnis, malonesnis, vaikas – tarsi jungtis tarp tėvų ir pedagogų; tai labai patiko pedagogams*). Dalyviai pastebėjo, kad *kai diskutuojame apie vaiką, labiau suprantu tėvų savijautą, stengiuosi dabar geriau juos (vaikus ir tėvus) suprasti (empatija)*. Pedagogai pastebėjo **gerą vaiko savijautą** (*jaučiu, kad patiko ir vaikams*) aptariant jo problemas, tačiau įvertino ir kai kuriuos **vaiko ištraukimo sunkumus** (*gal kartais vaikui ir nebūtina išgirsti visų sunkumų, kuriuos jis patiria*). Buvo nustatytos **tėvų ištraukimo** ir **aktyvaus tėvų vaidmens** subkategorijos (*labiau stengiuosi ištraukti tėvus, kvietėmės į diskusijas; tėvai turėjo pasiūlymų*). Viena subkategorija liudija apie **naujovių realizavimo sunkumus** praktinėje veikloje (*pasikeitimų nebuvo, nes viena yra diskutuoti, o kita – tai įgyvendinti realiame gyvenime, darbe. Tam nėra sąlygų*). Kitos subkategorijos labiau susijusios su individų sąmonės (žinių struktūrų) pokyčiais. Pedagogai pastebėjo savo **požiūrio į vaiką kaitą** (*pasikeitė požiūris į specialiųjų poreikių vaikus; anksčiau aš maniau, kad spec. poreikių turintys mokiniai – tai „nurašyti“ mokiniai; labiau pradėjau kreipti dėmesį į SUP turinčius vaikus, skiriu jiems daugiau dėmesio ne tik pamokų metu, bet ir po pamokų*), įgijo **naujų žinių** (*dabar aišku, kad visi turi praeiti „neigimo“ stadiją; daugiau sužinojau veiklos formų, kurias galėsiu pritaikyti savo darbe*). Kai kurie dalyviai po diskusijų suprato, *kad su jais (SUP vaikais) įmanoma ir būtina dirbti; dabar esu mažiau linkusi juos „nurašyti“ (tikėjimas vaiko galimybėmis)*. Identifikuotos **dalijimosi informacija** (labai reikia keistis informacija su tėvais), **bendradarbiavimo svarbos pripažinimo** (*žinau, kad suvienijus pastangas rezultatas įmanomas*), **atvirumo pokyčiams** (*visada už naujoves dirbant su SUP turinčiais mokiniais*), **savo veiklos nukreipimo** (*bandysim ir toliau rengti tokius susitikimus*), **požiūrio į specialistus kaitos** (*pasikeitė požiūris į specialiuosius pedagogus*), **savirefleksijų** (*diskusijos padėjo įsigilinti į įvairias problemas, giliau pažvelgti į specialiųjų poreikių vaikų problemas*) subkategorijos.

#### **Apibendrinamieji teiginiai:**

► Veiklos tyrimas, naudojant sutelktos grupės metodą, leido pedagogams apmąstyti ir pergrupuoti veiklos, ugdant SUP turintį vaiką, prioritetus: orientaciją į žinias ir rezultatą, sutrikimo akcentavimą pakeitė ir papildė vaiko individualumo pripažinimo, ugdytinio pažinimo siekis, orientacija į pagalbą atsižvelgiant į sutrikimą.

► Pastebėta, kad dalyvavimas tyrime turėjo įtakos pedagogų bendrosioms kompetencijoms, susijusioms su asmeniniu tobulėjimu ir asmens bendraisiais gebėjimais (bendravimo įgūdžiai, tolerancija, kantrybė, empatija). Stebimi vertybinių nuostatų į vaiką, turintį SUP, pokyčiai (SUP turinčio vaiko individualumo pripažinimas, mokinio pažinimas, pozityvumas). Po diskusijų išryškėjo kritiškesnis savo gebėjimo bendrauti su tėvais vertinimas (sumažėjo pedagogų, įsitikinusių puikia gebėjimo bendrauti su tėvais kompetencija). Savirefleksijos ir savo veiklos analizė, atsižvelgiant į numatytus sėkmingo bendradarbiavimo kriterijus, leido kritiškai įvertinti realiai egzistuojančią situaciją.

► Tyrimo eigoje pedagogai išskylančius sunkumus vis rečiau siejo su veiksniais, kurių pakeisti neįmanoma ar beveik neįmanoma (mokinio sutrikimu, dokumentacijos gausa ir kt.), bet ėmė juos analizuoti individualiu lygmeniu, kai svarbi asmeninė atsakomybė. Pedagogai tėvų ištraukimą vertina, kaip vieną problematiškiausių ir daugiausiai pastangų ir iniciatyvos reikalaujančių sričių. Svarbu spręsti SUP turinčių mokinių socialinės integracijos, mokymosi motyvacijos problemas. Pedagogams aktuali pagalba mokantis planuoti laiką ir organizuoti darbą heterogeninėje grupėje, sunkumų kyla dėl specifinių žinių ir metodinės literatūros stokos.

► Pedagogai pripažino savo atsakomybę įtraukiant tėvus ir inicijuojant tarpusavio sąveikas (tyrimo eigoje vis mažiau buvo akcentuojama tėvų iniciatyva, kaip esminis veiksnys). Pasibaigus tyrimui tėvams buvo skiriamas pozityvus vaidmuo vaiko ugdymo(si) procese (pozityvumas, tėvai – vaiko ekspertai, nuoširdumas ir kt.). Akivaizdžiausi pokyčiai pastebėti požiūrio į SUP turintį vaiką srityje. Vaiko individualumo pripažinimas, orientacija į pagalbą vaikui klasėje atspindi socialinės paradigmos nuostatas. Dalis pedagogų vaikui skiria aktyvų vaidmenį aptariant mokymosi problemas ir tenkinant SUP.

► Teorinė, tyrimo pradžioje konkrečios reikšmės beveik neturėjusi, bendradarbiavimo kategorija, pasipildė konkrečiomis, bendradarbiavimą apibūdinančiomis sąvokomis, kurių tyrimo eigoje vis daugėjo (dalijimasis informacija, išklaušymas, tėvų įtraukimas, bendras problemų sprendimas, bendradarbiavimo sistemos sukūrimas ir kt.).

► Pasibaigus pirmajam tyrimo etapui (tuoj pat po diskusijų) pastebėti ryškūs teigiami pokyčiai, susiję su ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo situacija, tačiau trečiojo vertinimo rezultatai parodė, kad praktinė veikla natūraliose kasdieninėse situacijose neretai sugrąžina pedagogą prie įprasto veiklos modelio (leksinių-semantinių vienetų skaičius pozityviose, su socialine paradigma susijusiose kategorijose, identifikuotose antrojo vertinimo metu, daugeliu atveju sumažėjo paskutiniame vertinimo etape). Veikla natūraliose situacijose tik dar labiau sustiprino pedagogų orientaciją į pagalbą vaikui, siekį geriau pažinti SUP turintį mokinį, pripažinti vaiko individualumą, norą siekti asmeninio tobulėjimo (tolerancijos, kantrybės, empatijos, pozityvumo). Pedagogams itin svarbu, kad tėvai pripažintų vaiko problemą, laikytųsi pozityvumo principo bendraudami su savo vaikais.

► Dauguma pedagogų pripažino, kad veikla tyrimo metu buvo susijusi su pokyčiais individualiame lygmenyje. Dalyviai dažniausiai identifikavo pakitusį savo požiūrį į vaiką, turintį SUP, ir jo vaidmenį tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, tikėjimą vaiko galimybėmis. Pedagogai pastebėjo labiau pastebimas pozityvumo, empatijos apraiškas savo veikloje, įgytas naujas žinias. Realus institucinės elgsenos pokyčius atspindi realizuota bendro problemų sprendimo idėja, tėvų įtraukimas ir aktyvus tėvų vaidmuo, tenkinant vaikų SUP. Pripažinta, kad naujovių realizavimas – sudėtingas, ilgalaikis procesas.

## IŠVADOS

1. Atlikus teorinę tyrimo objekto operacionalizaciją, buvo atskleista, jog bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, pagrindą sudaro komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, priimant sprendimus specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese. Veiksniai, lemiantys bendradarbiavimo proceso vyksmą ir rezultatą, yra susiję su konkrečiu socialiniu kultūriniu ir instituciniu kontekstu (politinėmis struktūromis, įstatymais, kultūriniais ypatumais, dalyvaujančių asmenų nuostatomis ir kt.), atsakingų asmenų gebėjimu organizuoti veiklos procesą numatant turinį konkrečiame (kiekvienu atveju vis skirtingame) kontekste. Apibūdinti bendradarbiavimo konstravimo esminiai komponentai – pasirengimas bendradarbiauti, dalyvių vaidmenų ir funkcijų apibrėžimas, bendradarbiavimo aplinkos ir priemonių numatymas ir vertinimas – leido pagrįsti metodikos ir modelio konstravimo procesą.

2. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose, vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų tėvai dažnai atsiduria atskirties situacijoje – su jais mažai bendraujama, dažnai nesuteikiama galimybių įsitraukti į ugdymosi procesą ir kartu spręsti vaikų ugdymosi problemų, nepakankamai įvertinamos jų galimybės ir poreikiai. Patvirtinta hipotezė, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai ir jų tėvai dažniausiai nėra pripažįstami kaip lygiaverčiai partneriai specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese.

3. Nustatyta, kad pedagogų tarpusavio bendravimas dažniau orientuotas į individualius pokalbius, konsultacijas, individualų tobulėjimą, o ne į komandinį darbą ir kolegialų problemų sprendimą. Bendraujant su tėvais vyrauja vienkryptės informacijos perdavimo formos. Tyrimo rezultatai patvirtino hipotezę, kad nepakankamai efektyvi komunikavimo ir informacijos sklaidos sistema riboja galimas sąveikas, neskatina kompleksinės visų ugdymo proceso dalyvių interakcijos ir bendro problemų sprendimo. Vadovai nepakankamai įvertina komandinio darbo rezultatus.

4. Mokiniai dažnai jaučia neigiamas pedagogų nuostatas savo atžvilgiu, ignoravimą, atstūmimą. Santykiuose su tėvais neišvengia bendravimo problemų, dažnai girdi neigiamus vertinimus. Vaikui augant, savęs vaizdinys darosi vis labiau neigiamas, mažėja pasitikėjimas savo galimybėmis. Mokiniai pasyvūs specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese ir nenori dalyvauti sprendžiant su jų mokymusi susijusių problemų, baimindamiesi negatyvių vertinimų, suaugusiųjų autoriteto, nepasitikėdami savo galimybėmis įsitraukti.

5. Identifikuota tėvų ir pedagogų nuostatų į specialųjį ugdymą ir bendradarbiavimą ypatumai, nuostatų struktūra ir raiška. Tėvai konstruoja pozityvų vaiko, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių vaizdinį, tačiau yra linkę nuvertinti vaiko gebėjimą įsitraukti sprendžiant mokymosi problemas. Nepaisant palankių tėvų nuostatų į savo vaidmenį, tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, specialioji pedagoginė pagalba vertinama nevienareikšmiškai (tėvai pasitiki specialistais, tačiau specialiąją pedagoginę pagalbą vertina kaip vaiko atskirties formą). Pedagogai dažnai konstruoja pesimistišką ugdytinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, vaizdinį, orientuojasi į vaiko silpnąsias puses, sutrikimus, netiki vaiko galimybėmis; pripažindami vaiko pajėgumą suprasti savo problemas ir įsitraukti į jų sprendimą, nenori aktyvaus vaiko dalyvavimo ir pasisako už suaugusiųjų dominavimą; vertindami teorinius teiginius, pedagogai ir ugdymo institucijų vadovai demonstruoja toleranciją ir pritaria specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau, kai kalbama apie asmeninę sąveiką, dažniau palaikomos segregacijos idėjos; vis dar daug pedagogų linkę nuvertinti tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese; kyla vaidmenų pasidalijimo sunkumų, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Tėvų ir pedagogų nuostatų raiškos ypatumus lemia socialinės demografinės charakteristikos. Įvertinti tėvų ir pedagogų nuostatų į specialųjį ugdymą ir bendradarbiavimą ypatumai leido išskirti bendradarbiavimo situaciją lemiančius veiksnius, kurie išryškino dvi pagrindines dimensijas:

§ *požiūrio į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką ir ugdymo paradigmų pasirinkimo dimensiją;*

§ *ugdymo proceso dalyvių požiūrių, kompetencijų ir atsakomybės bendradarbiavimo procese dimensiją.*

6. Tyrimo rezultatai patvirtino hipotezę, kad pedagogų tarpe vyraujantis negatyvus vaiko, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių vaizdinys, pritarimas segregacinėms nuostatomis, rigidiškumas ir priešinimasis pokyčiams neigiamai veikia bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, situaciją (vaiko ir tėvų įtraukimą sprendžiant ugdymosi problemas, gebėjimą pasidalinti vaidmenimis) bendrojo lavinimo mokykloje.

7. Atsižvelgus į bendradarbiavimo situaciją (šalies mastu) ir konkretų institucinį kontekstą (mokyklos mastu), pasiūlyta bendradarbiavimo metodika, kurios pagrindą sudarė veiklos tyrimas, naudojant sutelktos grupės metodą. Tyrimo rezultatai patvirtino hipotezę, jog veikla sutelktose grupėse ir veiklos tyrimas leidžia konstruoti praktinio bendradarbiavimo modelį. Veikla sutelktose grupėse, praktinių situacijų analizė, diskusijos, pasikeitimas vaidmenimis leido:

§ ugdymo proceso dalyviams pažinti tarpusavio lūkesčius ir geriau suvokti savo vaidmenį vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese;

§ apmąstyti ir pergrupuoti veiklos, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, prioritetus;

§ tobulinti bendrąsias pedagogines kompetencijas (bendravimo įgūdžius, empatiškumą);

§ numatyti sėkmingo bendradarbiavimo veiksnius ir sukonstruoti bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, modelį;

§ paskatino dalyvių savirefleksijas, kritinę savo veiklos analizę, leido pajusti bendrumo jausmą;

§ abstrakčias žinias papildyti naujomis žiniomis, suteikti konkrečią prasmę abstrakčiam bendradarbiavimo konceptui;

§ pripažinti pedagogų iniciatyvos svarbą įtraukiant tėvus į vaikų ugdymo(si) procesą, pozityviau vertinti tėvų vaidmenį vaiko ugdymo(si) procese;

§ pozityvia linkme keisti pedagogų nuostatas į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių (vaiko individualumo pripažinimas, orientacija į pagalbą vaikui klasėje atspindi socialinės paradigmos nuostatas, kurios pakeitė tyrimo pradžioje vyravusią orientaciją į žinias, rezultatą ir sutrikimą).

Tai patvirtina sukonstruotos bendradarbiavimo metodikos veiksmingumą.

8. Individualių atvejų analizė, bendrai sprendžiant problemas ir dalyvaujant visiems ugdymo proceso dalyviams, atspindėjo veiklos pokyčius instituciniame lygmenyje. Atvejų analizė, dalyvaujant visiems ugdymo proceso dalyviams, leido siekti bendro problemų sprendimo tikslų, įtraukti visus ugdymo proceso dalyvius ir patvirtino bendradarbiavimo modelio įgyvendinimo ugdymo realybėje galimybes:

§ ugdytiniai palankiau vertino savo savijautą, sužinojo konkretesnių pagalbos sau būdų;

§ vaikui ir tėvams skirtas svarbus ir aktyvus vaidmuo sprendžiant ugdymosi problemas;

§ pedagogai laikėsi pozityvumo, orientacijos į šeimą, vaiko paruošimo dalyvauti kriterijų;

§ realizuotas savanoriško apsisprendimo dalyvauti principas;

- § sukurta palanki atmosfera atviram pokalbiui;
- § pedagogai pripažino tėvų domėjimąsi vaiko ugdymu ir norą kooperuotis;
- § aktyvus tėvų vaidmuo bendro problemų sprendimo metu;
- § suaugusieji pripažino vaiko dalyvavimo svarbą ir jo gebėjimą įsitraukti.

9. Tyrime suburtos sutelktos grupės dalyviai sukonstravo ir aprobavo bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje, modelį. Pagrindiniai modelio komponentai iš esmės atitinka teorinio modelio apibendrintą struktūrą. Specifiška tai, kad Lietuvos situacijai būdinga tiek tėvų, tiek ir pedagogų orientacija į vaiko negalę (sutrikimą), didesnis pagalbos pedagogams poreikis ir akcentuojama bendraamžių įtraukimo svarba siekiant vaiko socialinės adaptacijos. Tėvų ir pedagogų orientacija į sutrikimą diskusijų pabaigoje buvo labiau siejama su vaiko pažinimo tikslais ir efektyvesne pagalba, o ne sutrikimo, kaip vaiko problemos, sureikšminimu.

## DISKUSIJA

Tyrimo, kuriuo buvo siekiama identifikuoti bendradarbiavimo situaciją, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokyklose, išvados sutapo su Vakarų Europoje, JAV ir kitose šalyse pastaraisiais dešimtmečiais vykdytų tyrimų išvadomis, kuriose teigiama, kad, nepaisant galimos ir įstatymais reglamentuotos į šeimą orientuotos sąveikos planuojant ir įgyvendinant specialiojo ugdymo programas, specialistai ir pedagogai vis dar dominuoja priimdami sprendimus; šeimos įtraukimo praktika labai dažnai grindžiama tradiciškai išivyravusiu medicininio problemų sprendimo modeliu, o pats šeimos įtraukimas ir dalyvavimas laikomas tik bereikalingu formalumu. Lietuvos kontekste išsamių bendradarbiavimo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius tyrimų beveik nėra. Galima atrasti šio darbo sąsajų su Ališauskienės (2002) atliktu tyrimu „Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį“, kur atskleidžiamos tėvų ir specialistų bendradarbiavimo galimybės ankstyvosios reabilitacijos tarnybose. Šis disertacinis tyrimas ypatingas tuo, kad tai – pirmasis tyrimas, visapusiškai atskleidžiantis bendradarbiavimo situaciją ir visų ugdymo proceso dalyvių įtraukimo galimybes, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, bendrojo lavinimo mokyklos kontekste. Bendradarbiavimo tema tiek švietimo politikos, tiek instituciniame ar individualiame lygmenyje populiarī, vertybiškai pripažinta. Tačiau realiose, praktinėse situacijose bendradarbiavimo sąvoka dažniausiai spekuliuojama, pedagogai bendradarbiavimu vadina vienkryptį informacijos perdavimą tėvams, nurodymų vykdymą, dokumentų pasirašinėjimą, tėvų pakvietimą dalyvauti susirinkime. Tokios interpretacijos rodo, kad pedagogai dažnai nesuvokia tikrojo bendradarbiavimo turinio. Šiuo disertaciniu tyrimu pavyko ne tik atskleisti bendradarbiavimo turinį tiek teoriškai, tiek praktiškai, bet ir realizuoti bendradarbiavimą ugdymo realybėje. Teorinė abstrakti bendradarbiavimo sąvoka detalizuota ir transformuota į racionalią metodiką.

Bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, ypatumus gali lemti daugybė nepalankių veiksnių, kurie gali būti susiję tiek su pedagogų, tiek su šeimos situacija. Tyrimo metu identifikuoti keturi tėvų tipai parodė, kad pedagogams tenka sutikti įvairių šeimų: palankiai nusiteikusių mokyklos atžvilgiu ir norinčių padėti savo vaikui arba besibaiminančių dėl galimos vaiko atskirties; autoritariškų, demonstruojančių nepasitenkinimą ir pyktį arba bet kokiomis priemonėmis siekiančių gerų vaiko ugdymosi rezultatų. Salisbury ir Evans (1988) patvirtino prielaidą, jog tėvų pasitenkinimas savo įsitraukimu ir specialiąja pedagogine pagalba yra tiesiogiai susijęs su pasiūlytų galimybių dalyvauti skaičiumi. Tokios išvados iš dalies siejasi ir su šio tyrimo rezultatais, įrodančiais, kad tėvų situacija bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, kontekste labai priklauso nuo jų psichologinės savijautos, o prisiimamą vaidmenį ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą lygį veikia bendravimo su pedagogais ir specialistais patirtis, dalijimosi informacija ypatumai, požiūris į specialiąją pedagoginę pagalbą. Tyrimo rezultatai rodo, kad, nepaisant progresyvosios švietimo politikos pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas vis dar esti viena iš problemiškų sričių.

Dar daugiau diskusijų kelia vaiko lygiateisiško ir atyvaus dalyvavimo, sprendžiant ugdymosi problemas, klausimai. Kaip nurodo Gillespie ir Turnbull (1981), dažnai tiek pedagogai, tiek tėvai nenori, kad vaikai lygiomis teisėmis dalyvautų bendruose pasitarimuose ir patys kalbėtų apie savo problemas. Apklausos rezultatai rodo, kad tėvai ir pedagogai, nors ir pripažįsta vaiko gebėjimą dalyvauti sprendžiant savo mokymosi problemas, visgi labiau linkę pasisakyti už suaugusiųjų dominavimą, priimant su vaiko ugdymu(si) susijusius sprendimus. Šiame kontekste reikšmingi tyrimo rezultatai, atspindintys vaikų nuomonę. Neturėdami galimybės tapti lygiaverčiais komandos, tenkinančios specialiuosius ugdymosi poreikius, dalyviais, mokiniai sau skiria pasyvų vaidmenį ir nenori dalyvauti sprendžiant su mokymosi susijusių problemų, išgyvena dėl komplikuoūtų santykių su tėvais, bendraamžiais, pedagogais, pripažindami specialiosios pagalbos reikalingumą, ją neretai vertina kaip atskirties formą, dėl

specialiosios pagalbos patiria bendraamžių patyčias. Remiantis disertacinio tyrimo rezultatais galima pagrįstai teigti, kad nepalankią vaiko ir šeimos įtraukimo situaciją lemia neigiamos pedagogų nuostatos į vaiką, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, jo ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, šeimos ir vaiko vaidmens ugdymo procese sumenkinimas, tėvų kompetencijų nuvertinimas, priešinimasis pokyčiams ir kiti nepalankūs veiksniai susiję tiek su pedagogų, tiek su kitų ugdymo proceso dalyvių situacija.

Tokius prieštaravimus tarp formalių ir neformalių (subjektyvių) bendradarbiavimo kriterijų sėkmingai padėjo spręsti konkrečioje ugdymo situacijoje organizuotas veiklos tyrimas naudojant sutelktos grupės metodą – užfiksuoti pozityvūs pokyčiai tiek individualiame, tiek ir instituciniame lygmenyje.

Siekiant bendradarbiavimo situacijos pokyčių svarbūs keli aspektai: visų susijusių asmenų įtraukimas į planavimo ir bendros veiklos procesą, praktinių situacijų analizė ir tiesioginės ugdymo proceso dalyvių sąveikos užtikrinimas. Akivaizdžiausi pokyčiai buvo fiksuojami po veiklos, kuri reikalavo įsijausti į kito ugdymo proceso dalyvio situaciją (pasikeitimas vaidmenimis) bei po bendrų tėvų ir pedagogų diskusijų, konkrečių probleminių atvejų analizės, dalyvaujant visiems ugdymo proceso dalyviams. Šie aspektai sutampa su Ališauskienės (2002) tyrimo išvadomis, kuriomis teigiama, kad, siekiant pokyčių bendradarbiavimo modelio konstravimo procese, itin reikšmingas atvejų analizavimas pasikeitus vaidmenimis. Situacijų analizė, pasikeitus vaidmenimis, ir kita veikla, susijusi su bendradarbiavimo santykių kūrimu, padėjo tiek ankstyvosios reabilitacijos specialistams (Ališauskienė, 2002), tiek bendrojo ugdymo pedagogams visapusiškiau pažinti savo ir kitų ugdymo proceso dalyvių nuostatas į specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą ir bendradarbiavimą, paskatino naujai įvertinti veiklą ir siekti pokyčių. Tyrimo rezultatai atskleidė ir kai kuriuos probleminius bendradarbiavimo kūrimo aspektus. Pastebėta, kad praktinė veikla natūraliose kasdieninėse situacijose gali sugrąžinti pedagogą prie įprasto veiklos modelio. Tokios tendencijos verčia apgalvoti bendradarbiavimo modelio kūrimo strategiją ir, planuojant panašaus pobūdžio tyrimus, numatyti ilgesnį modelio konstravimo ir vertinimo laikotarpį. Bendradarbiavimo modelio įgyvendinimas turėtų būti ilgai trunkantis, nuolat kontroliuojamas, vertinamas ir, atsižvelgiant į situaciją, tobulinamas procesas. Tai patvirtina Fullan (1998) mintį, jog pokyčiai praktinėje edukacinėje veikloje yra sudėtingas ir ilgalaikis procesas.



## REKOMENDACIJOS

Tyrimo teisinio konteksto analizė, gauti rezultatai ir išvados leidžia formuluoti rekomendacijas, kurios galėtų padėti pozityvia linkme keisti bendradarbiavimo situaciją Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose.

### *Švietimo politikos formuotojams:*

§ Svarbu ne tik sukurti ugdymo teisinę bazę, grindžiamą socialine paradigma, bet ir numatyti priemones, padedančias valdyti ir kontroliuoti sėkmingą pokyčių įgyvendinimą instituciniame ir individualiame lygmenyse. To galima siekti vertinant švietimo situaciją, švietimo bendruomenės poreikius, užtikrinant reikalingą pagalbą pedagogams ir kitiems ugdymo proceso dalyviams, skatinant reflekyviąją pedagogų praktiką, dalijimąsi patirtimi.

§ Lietuvos švietimo įstatymą ir Specialiojo ugdymo įstatymą papildančiuose poįstatyminiuose aktuose reikėtų konkrečiau apibrėžti tėvų įtraukimo į vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procesą, procedūrą ir pabrėžti tėvų vaidmens svarbą ne tik pradiniam – specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo – etape, bet ir vėlesniame – specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese. Reikėtų formaliai įteisinti vaiko teisę aktyviai dalyvauti vertinant ir tenkinant jo specialiuosius ugdymosi poreikius, priimant svarbius sprendimus.

### *Ugdytojams:*

§ Tenkinant ugdytinių specialiuosius ugdymosi poreikius ir kuriant bendradarbiavimo santykius, svarbu laikytis moderniosios vaiko ugdymo paradigmos ir socialinio specialiojo ugdymo modelio nuostatų. Ugdytinis turėtų būti pripažįstamas kaip lygiavertis ugdymo proceso dalyvis, galintis atstovauti savo interesus ir gauti su jo mokymusi susijusią informaciją. Svarbu laikytis nuostatos, kad kiekvienas asmuo gali sėkmingai mokytis ir pagal savo galimybes dalyvauti tiek ugdymo(si), tiek problemų sprendimo procese. Visi ugdytojai turėtų pripažinti vaiko individualumą, pažinti jo individualią situaciją, siekiant kompleksinės pagalbos. Siekiant palankesnio ugdytinių ir jų tėvų požiūrio į specialiąją pedagoginę pagalbą, nederėtų kasdienės mokyklinės leksikos perkrauti specialiaisiais terminais (specialusis ugdymas, specialusis pedagogas ir kt.), o suteikti jai labiau teigiamą prasmę. Įtraukiant ugdytinį ir jo šeimą ir kuriant bendradarbiavimo santykius, būtina laikytis pozityvumo principo, orientuotis į stipriąsias vaiko ir šeimos ypatybes, tėvams suteikti pozityvų vaidmenį vaiko ugdymo(si) procese, tobulinti komunikacinius įgūdžius.

§ Skatinant bendradarbiavimo procesą, pirmiausiai reikėtų įvertinti bendradarbiavimo situaciją konkrečiame instituciniame kontekste ir išsiaiškinti palankius bei nepalankius veiksnius, susijusius su bendradarbiavimu ir dalyvių pasirengimu bendradarbiauti. Tuo tikslu galima būtų naudoti tyrimo metu išbandytas vertinimo formas ir instrumentus (interviu su mokyklos specialiojo ugdymo komisijos nariais, tėvais, ugdytiniais). Atsižvelgiant į gautus rezultatus nesunku numatyti ir sudaryti bendradarbiavimo įgūdžių tobulinimo programą (suburti diskusijų grupes, numatyti diskusijų temas, susitikimų skaičių), organizuoti veiklą, leidžiančią išsakyti savo lūkesčius, pasidalinti vaidmenimis, numatyti konkrečias bendradarbiavimo priemones ir metodus, vertinti savo veiklos rezultatus. Identifikavus panašų (šiuo tyrimu aprašytą) institucinį kontekstą, galėtų būti panaudota šiam tyrimui sukurta bendradarbiavimo modelio konstravimo metodika.

§ Svarbiausia sąlyga, kuriant bendradarbiavimo modelį, – visų ugdymo proceso dalyvių į(si)traukimas į bendradarbiavimo modelio kūrimo procesą, bendra diskusija ir bendrai priimtas sprendimas.

§ Bendradarbiavimo iniciatyvą, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, turėtų prisiimti vaiką ugdantys pedagogai, mokyklos specialiojo ugdymo komisijos nariai.

§ Administracijos atstovai turėtų labiau skatinti komandinį darbą, įvertinti jo rezultatus. Svarbu inicijuoti pokyčius instituciniame lygmenyje, koordinuoti tarpdisciplininės komandos, tenkinančios ugdytinių specialiuosius ugdymosi poreikius, veiklą, vertinti ir kontroliuoti veiklos tobulinimo programų įgyvendinimą, nes naujovių realizavimas – sudėtingas, ilgalaikis, kryptingo vadovavimo reikalaujantis procesas.

***Tyrėjams, mokslininkams:***

§ Visapusiškai vertinant bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, situaciją įdomu būtų pažinti bendraamžių nuostatas į specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką ir galimą jų vaidmenį bendradarbiavimo ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese.

§ Siekiant išsamiau pažinti sukurto bendradarbiavimo modelio realizavimo galimybes konkrečiame instituciniame kontekste, tikslinga būtų tyrimą tęsti ilgesnį laiką (1–3 metus), nuolat vertinant institucinės ir individualios elgsenos bei refleksijų pokyčius.

§ Prasminga būtų atskleisti sukonstruotos metodikos taikymo galimybes kitose bendrojo lavinimo mokyklose.

§ Aktualu būtų identifikuoti efektyviausias strategijas, leidžiančias teigiamai veikti skirtingiems pedagogų ar tėvų tipams (nustatytiems šio tyrimo metu) priskirtų asmenų individualią elgseną ir jos pokyčius bendradarbiavimo situacijose.

## LITERATŪRA

1. Adomaitienė, R. (2003). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo reformos nacionalinės strategijos projektas*. Parengtas ŠMM užsakymu. [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/STRATEGIJA-RA.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/STRATEGIJA-RA.pdf)
2. Aidukienė, T., Labinienė, R., (2003). Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, ugdymo tendencijų apžvalga tarptautiniame bei Lietuvos švietimo reformos kontekste (1990–2002). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai.
3. Aksamit, D., Morris, M., Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students'. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53-59.
4. Allington, R. L., Broikou, K. A. (1988). Development of shared knowledge: A new role for classroom and specialist teachers. *The Reading Teacher*, April 1988, 806–811.
5. Ališauskas, A. (2001). Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas: Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga*, 6–11. Šiauliai.
6. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai.
7. Ališauskas, A., Gerulaitis, D. (2003). *Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaiko socialinės-psichologinės charakteristikos atskleidimas*. Tyrimo ataskaita. [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/ATASKAITA-Alisauskas-2003.doc](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ATASKAITA-Alisauskas-2003.doc)
8. Ališauskienė, S. (2002). *Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2002).
9. Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Murchison C. (Ed.). *Handbook of Social Psychology*, 788-844. Worcester: Clark University Press.
10. Ambrukaitis, J. (1994). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo pokyčiai ir TEMPUS programa. *Specialiųjų poreikių vaikų integracija: patirtis ir perspektyvos*. Mokslinio-metodinio seminaro medžiaga, 6–15.
11. Ambrukaitis, J. (1999). Mokyklos vadovų požiūris į specialiųjų poreikių vaikų integraciją. *Šiuolaikinės specialiosios ir socialinės pedagogikos problemos: mokslinės konferencijos medžiaga*, 1999 m. sausio 26–27 d. Šiauliai.
12. Ambrukaitis, J. (1999). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikų integraciją. *Specialusis ugdymas*, 1999 (II), 24–37.
13. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2 (7), 6–23.
14. Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonienė V., Udrienė G. (2003). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2 (9), 61–72.
15. Anzenbacher, A. (1992). *Filosofijos įvadas*. Vilnius.
16. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius.
17. Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. New York: Routledge.
18. Armstrong, F., Moore, M. (Ed.) (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing places, changing practice, changing minds*. London: RoutledgeFalmer.
19. *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka*. LR švietimo ir mokslo ministro, sveikatos apsaugos ministro ir socialinės apsaugos ir darbo ministrės 2000-10-04 įsakymas Nr. 1221/527/83.
20. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
21. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000a). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England'. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 38–43.
22. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277–293.
23. Bajoriūnas, Z. (1997). *Šeimos edukologija*. Vilnius.

24. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiuju poreikiu vaikų integravimo problemos*. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai. [http://www.smm.lt/svietimo/bukle/docs/SPVIP\\_ataskaita.doc](http://www.smm.lt/svietimo/bukle/docs/SPVIP_ataskaita.doc)
25. Barnes, C., Mercer, G. (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory & Research*. Leeds: The Disability Press.
26. Bastiani, J. (1993). Parents as partners: genuine progress or empty rhetoric? In Munn P. (ed.). *Parents and schools. Customers, managers or partners?* Routledge, London.
27. Bauwens, J., Hourcade, J. J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 (2), 81–89.
28. *Bendrieji socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatai* (2004). LR švietimo ir mokslo ministro 2004-06-15 įsakymas Nr. ISAK-941.
29. Bennet, B., Rolheiser-Bennet, C., Stevahn, L. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant: kur jausmai ir protas susitinka*. Vilnius: Garnelis.
30. Bennett, T., De Luca, D., Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional children*, 64 (1), 115–131.
31. Berger, P., Luckman Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius.
32. Bevevino, M. (1988). The 87 percent factor. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 54 (3), 9–16.
33. Billingsley, B. S., Farley, M., Rude, H. A. (1993). A conceptual framework for program leadership in the education of students with disabilities. In B.S. Billingsley (Ed.). *Program leadership for serving students with disabilities* (p. 1–20). Blacburg, VA: Virginia Tech.
34. Bitinas, B. (1990). *Bendrosios pedagogikos pagrindai*. Vilnius.
35. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius.
36. Bitgood, S. (1975). Response. In W. S. Wood (Ed.). *Issues in evaluating behavior modification* Champaign: Research Press.
37. Blumeris, H. (1998). Simbolinio interakcionizmo metodologinės nuostatos. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 147–156. Kaunas.
38. Bogdan, R. (1986). The sociology of special education. In R. J. Morris, B. Blatt (Ed.), *Special Education Research and Trends*. New York: Pergamon Press.
39. Brendtro, L., Bacon, J. (1995). Youth Empowerment and Teamwork. In Garner H. G. (Ed.) *Teamwork Models and Experience in Education* (pp.55–71). USA: Allyn & Bacon.
40. Burns, R. B. (2000). *Introduction to Research methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
41. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius.
42. Carney, I., Gamel-McCormic, M. (1996). Working with families. In Orelove F. P., Sobsey D. *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Baltimore, MD: Aspen.
43. Clough, P., Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. Slough: NFER.
44. Chalmers, L. (1991). Classroom modification for the mainstreamed student with mild handicaps. *Intervention in School and Clinic*, 27, 40–42.
45. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: alma littera.
46. Charter of Luxembourg (November 1996). <http://www.european-agency.org>
47. Christenson, S. L., Cleary, M. (1990). Consultation and the parent-educator partnership: A perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 219–241.
48. Cochran, M. (1987). The parent empowerment process: Building on family strengths. *Equality and Choice*, 4, 9–22.
49. Conoley, J. C. (1989). Professional communication and collaboration among educators. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 245–253). Oxford, England: Pergamon Press.
50. Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
51. Crowley, D., Mitchell, D. (Ed.) (1998). *Communication Theory Today*. Cambridge.
52. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2000). *Statistika ir jos taikymai*. D.1. Vilnius: TEV.
53. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (1996). Vilnius.
54. Dale, N. (2000). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice*. Bruner-Routledge.
55. Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 500–515). London: Sage.
56. Dettmer, P., Dyck, N., Thurson, L.P. (1999). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn and Bacon.

57. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Ištraukos iš H. A. Ozmon, S. M. Craver, *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. 1996. P. 200–207. Vilnius.
58. Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. ERIC Document No. ED 332 802.
59. Diebold, M. H., Von Eshenbach, J. F. (1991). Teacher Educator predictions of regular class teacher perceptions of mainstreaming'. *Teacher Education and Special Education*, 14, 221–227.
60. Drasgow, E., Yell, M., Robinson, R (2001). Developing Legally Correct and Educationally Appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22 (6), 359–373.
61. Dunst, C. J., Trivette, C. M., Deal, A. G. (1996). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge: Brookline Books.
62. Eichinger, J., Rizzo, T., Sirotnic, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities'. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121–126.
63. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertų atliktos Lietuvos švietimo politikos apžvalgos rekomendacijos. (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/svietimo\\_politikos\\_apzvalga.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/svietimo_politikos_apzvalga.pdf)
64. Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701–712.
65. Farrell, M. (2003). *Understanding Special Educational Needs*. London: RoutledgeFalmer.
66. Finders, M., Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50–54.
67. Fiske, J. (1990). *Įvadas į komunikacijos studijas*. Baltos lankos.
68. Fylling, I., Sandvin, J. T. (1998). *Parents, schools and special education*. Norway: Nordland Research Institute.
69. Fleming, J.L., Monda-Amaya, L.E. (2001). Process variables critical for team effectiveness: a Delphi study of wraparound team members. *Remedial and Special Education*, 22 (3), 158–171.
70. Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
71. Friend, M., Cook, L. (1992a). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.
72. Friend, M., Cook, L. (1992b). The new mainstreaming: How it really works. *Instructor*, 101 (7), 30–36.
73. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius.
74. Gailienė, I. (1997). Negalės priėmimas – esminė neįgaliųjų žmonių psichologinės reabilitacijos grandis. *Neįgaliųjų asmenų socialiniai poreikiai, jų tyrimo ir tenkinimo problemos: Tarptautinės mokslinės-metodinės konferencijos medžiaga*, 24–26.
75. Gailienė, I. (1998). Negalios priėmimas – asmenybės integruotumo ir socialinės integracijos sąlyga. *Specialusis ugdymas*, I, 1998, 5–9.
76. Galkienė, A. (1999). Negalios vaikų ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje. *Pedagogika*, 39, 148–163.
77. Galkienė, A. (2001). *Pedagginės sąveikos ypatumai integruoto ugdymo sąlygomis*. Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas. Vilnius.
78. Galkienė, A. (2003). *Pedagginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Monografija. Šiauliai.
79. Garriott, P.P., Wandry, D., Snyder, L. (2000). Teachers as parents, parents as children: what's wrong with this picture? *Preventing School Failure*, 45 (1), 37–43.
80. Gevorgianienė, V. (2003). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus. J. Ambrukaitis ir kt. (Red. kol.), *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 173–195). Šiauliai.
81. Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59 (4), 359–372.
82. Gilespe, E., Turnbull, A. (1983). It's my IEP: Involving students in the planning process. *Teaching Exceptional Children*, 16 (1), 26–29.
83. Givner, C.C., Haager, D. (1995). Strategies for effective collaboration. In Falvey M. A. (Ed.). *Inclusive and Heterogeneous Schooling*. Baltimore: Brookes.
84. Gordon, T. (1977). *Leader effectiveness training, L.E.T.: The no-lose way to release the productive potential in people*. Toronto: Bantam.
85. Greenwood, J. (1994). Action research and action researchers: Some introductory considerations. *Contemporary Nurse*, 3 (2), 84–92.

86. Gribačiauskas, E., Merkys, G., Ušeckienė, L. (2002). Pedagogų autoritarizmas kaip diagnostinis konstruktas: struktūros klausimai. *Socialiniai mokslai*, 1 (33), 27–41.
87. Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 115–122.
88. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
89. Gudonis, V. (1985). Požiūris į akluosius istorijos raidoje. *Lietuvos tiflopedagogikos istorija*. (p. 4–74). Vilnius.
90. Gudonis, V. (1991). Neregys visuomenės veidrodyje. *Mūsų žodis*, 3, 5–7.
91. Gudonis, V., (1998). Visuomenės požiūrio į neregus įtaka reabilitacijos ir integracijos procesams. *Lietuvos aklujų švietimo raida: patirtis, problemos, perspektyvos* (p. 49–54). Vilnius.
92. Gudonis, V., Novogrodskienė, E. (2000). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas*, III, 2000, 50–62.
93. Hallahan, D., Kauffman, J. (2003). *Ypatingieji mokiniai: Specialiojo ugdymo įvadas*. Alma littera.
94. Hansen, J. S., Himes, B. C., Meier, S. (1990). *Consultation: Concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
95. Harris, K. C., Zetlin, A. G. (1993). Exploring the collaborative ethic in an urban school: A case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4 (4), 305–317.
96. Henning-Stout, M. (1994). Consultation and connected knowing: What we know is determined by the questions we ask. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5 (1), 5–21
97. Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research*, 67 (1), 3–42.
98. Hruby, G. G. (2001). "Sociological, postmodern, and new realism perspectives in social constructionism: Implications for literacy research", *Reading Research Quarterly* 36 (1), 48–63.
99. Huitt, W. (2001). Humanism and open education. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.  
<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/humed.html>
100. Hughes, M., Wikeley, F., Nash, T. (1994). *Parents and their children's school*. Blackwell, Oxford, UK.
101. Idol, L. (1990). The scientific art of classroom consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (1), 3–22.
102. Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., Nevin, A. (1986). *Collaborative consultation*. Austin, TX: PRO-ED.
103. Idol, L., West, J., Lloyd, P. (1988). Organizing and implementing specialized reading programs: A collaborative approach involving classroom, remedial, and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 9 (2), 54–61.
104. Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997 (IDEA 97).  
<http://www.ed.gov/offices/OSERS/IDEA>
105. Jacikevičius, A. (1999). *Siela, Mokslas, Gyvenimas*. Vilnius.
106. Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classe. *Exceptional Children*, 61, 425–439.
107. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
108. Jovaiša, L. (2002). *Edukologijos įvadas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
109. Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-educacinis aspektas*. Šiauliai.
110. Kaffemanienė, I. (2001a). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, (1)IV, 22–39.
111. Kaffemanienė, I. (2001b). Specialiųjų poreikių vaikų integracija. Požiūrio problema. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas: Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga*, 102–107. Šiauliai.
112. Kaffemanienė, I. (2003). Sutrikusios regos moksleivių integracija į bendrojo lavinimo mokyklas: bendraamžių ir pedagogų nuostatos. *Sutrikusios regos asmenų ugdymas švietimo kaitos procese: konferencijos medžiaga*, 50–54. Kaunas.
113. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas.

114. Karvelis, V. (1994). Sutrikusio vystymosi asmenų korekcinis ugdymas ir jų socialinė adaptacija bei integracija Lietuvoje. *Specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas: patirtis ir perspektyvos*. Mokslinio-metodinio seminaro medžiaga, 84–90. Šiauliai.
115. Karvelis, V. (2001). *Neįgalių vaikų psichologinės pedagoginės sąlygos šeimoje*. Šiauliai.
116. *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers*. (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org>
117. Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
118. Komenskis, J. (1986). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
119. Kontautienė, R. (2000). *Pedagoginio bendradarbiavimo sistemos plėtotė pradinėje mokykloje*. Socialinių mokslų (edukologija) daktaro disertacija (07 S). Klaipėdos universitetas.
120. Korčakas J. (1993). *Pedagogikos klasika*. Kaunas: Šviesa.
121. Kroth, R.L., Edge, D. (1997). *Strategies for communicating with parents and families of exceptional children*. (3<sup>rd</sup> ed.). Denver: Love Publishing company.
122. *Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams* (2004). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos rengiamo dokumento projektas (rankraštis).
123. Larson, C. E., LaFasto, F. M. (1989). *Teamwork: What must go right – What can go wrong*. Newbury Park, CA: Sage.
124. Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 36, 257–277.
125. Leich, M. L., Tangri, S.S., (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66, 70–75.
126. Laycock, V.K., Gable, R.A., & Korinek, L. (1991). Alternative structures for collaboration in the delivery of special services. *Preventing School Failure*, 35 (4), 15–18.
127. Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations'. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15.
128. Lepeškienė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius.
129. Levy-Shiff, R. (1986). Mother-father-child interactions in families with mentally retarded young child. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 141–142.
130. *Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymas* (1991-11-28 Nr. I-2045).
131. *Lietuvos Respublikos Konstitucija*. (1992). Vilnius.
132. *Lietuvos Respublikos neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas*. (2004-05-11 Nr. IX-2228).
133. *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas* (1998-12-15 Nr. VIII-969).
134. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2003-06-17 Nr. IX-1630).
135. *Lietuvos Respublikos vaiko teisių pagrindų įstatymas* (1996-03-14 Nr. I-1234).
136. *Lietuvos švietimo reformos apžvalga* (1990-2000).  
[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS\\_taisymai .pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS_taisymai.pdf)
137. *Lietuvos švietimas – 2001*. Specialiųjų poreikių ugdytiniai.  
[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/apzvalgos/sv01\\_29.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/sv01_29.pdf)
138. *Lietuvos švietimas – 2002*. [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/apzvalga.htm#3](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/apzvalga.htm#3)
139. *Lietuvos Švietimas – 2003*. Specialiųjų poreikių mokinių integracija.  
[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/apzvalgos/ls073.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/ls073.pdf)
140. *Lietuvos švietimo koncepcija* (1992). Vilnius.
141. Linan-Thompson, S., Jean R. (1997). Completing the parent participation puzzle: Accepting diversity. *Teaching Exceptional Children*, 30 (2), 46–50.
142. Maslow, A. (1959). *New Knowledge in Human Values*. New York: Harper Brothers.
143. McGlothlin, J. E., (1981). The school consultation committee: An approach to implementing a teacher consultation model. *Behavioral Disorders*, 6 (2), 101–107.
144. McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge Falmer.
145. Meadows, N. (1996). Meeting the challenges of responsible inclusion. *Preventing School Failure*. 40, 139–142.
146. Meijer, J.W. (Ed). (2003). *Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. <http://www.european-agency.org>
147. Merkys, G. (1995). Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys. Šiauliai: ŠPI.
148. Merkys, G., Gribačiauskas, E., Ušeckienė, L. (2002). Pedagogų autoritarizmas kaip diagnostinis konstruktas: struktūros klausimai. *Socialiniai mokslai*, 1 (33), 27–41.
149. Merkys, G., Purvaneckienė, G., Ruškus, J., Kazlauskaitė, I. (2001). Lytiškumo stereotipų raiška Lietuvos mokytojų ir mokinių populiacijoje: apklausos raštu duomenys. *Lytiškumas ir*

- švietimas: pažiūrių, stereotipų ir ugdymo turinio tyrimai, 69–105. Vilnius: Moterų informacijos centras.
150. Miškinis, K. (1993). *Šeimos pedagogika*. Vilnius: Mokslo enciklopedijų leidykla.
  151. "Mokyklą visiems" kuriame šiandien. (2003). Šiaurės ir Baltijos šalių projektas. Vilnius.
  152. Morsink, C., Thomas, C., Correa, V. (1991). *Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs*. New York: Macmillan.
  153. Murphy, A. T. (1981). *Special children, special parents: Personal issues with handicapped children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
  154. National Association of State Boards of Education (NASBE). (1992). *Winners all: A call for inclusive schools*. Alexandria, VA: Author.
  155. Nevin, A., Malian, I., Williams, L. (2002). Perspectives on Self-Determination Across the Curriculum. *Remedial and Special Education*, 23 (2), 75–81.
  156. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
  157. *Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis* (2003). LR švietimo ir mokslo ministro 2003-06-23 įsakymas Nr. ISAK-897.
  158. *Pedagogų rengimo koncepcija*(2004). LR švietimo ir mokslo ministro 2004-09-16 įsakymas Nr. ISAK-1441.
  159. Peters, M. T. (1990). Someone's missing. *Preventing School Failure*, 34 (4), 32–35.
  160. Pivorienė, J., (1999). Fiziškai neįgalių asmenų integracija Lietuvoje ir jos analizės teoriniai aspektai. *Filosofija, sociologija*, 2, 52–57.
  161. Pruitt, P., Wandry D., Hollums D. (1998). Listen to us! Parents speak out about their interactions with special educators. *Preventing School Failure*, 42(4), 161–166.
  162. *Psichologinės pagalbos mokiniui teikimo tvarkos aprašas*. (2004). LR švietimo ir mokslo ministro 2004-06-03 įsakymas Nr. Nr.837.
  163. *Psichologijos žodynas*.(1993). Vilnius.
  164. Pugach, M.C., Johnson, L. J. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Denver, CO: Love.
  165. Rainforth, B., York, J., MacDonald, C. (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. Baltimore, MD: Brooks.
  166. Rainforth, B.(1997). Collaboration for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-104.
  167. *Random House Webster's dictionary*. (1998). New York: Ballantine books.
  168. Reynolds, M., Birch, J. (1988). *Adaptive mainstreaming*. White Plains, NY: Longman.;
  169. Rich, D. (1987). *Shool and families: Issues and actions*. Washington, DC: National Education Association.
  170. Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
  171. Rogers, C. R. , Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*. New York: Charles E. Merrill.
  172. Ruškus, J. (1998). Pedagoginiai santykiai su neįgalioju vaiku socialinėje ir psichologinėje perspektyvoje: nuo atmetimo link kooperacijos. *Specialusis ugdymas*, I, 1998, 50–55.
  173. Ruškus, J. (2000a). *Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys*. Socialinių mokslų (edukologija) daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
  174. Ruškus, J. (2000b). Socialinis-psichologinis specialiojo pedagogo portretas nuostatų aspektu. *Specialusis ugdymas*, III, 2000, 87–96.
  175. Ruškus, J. (2001). Specialiųjų pedagogų rengimo metodologinės kontroversijos neįgaliųjų ugdymo paradigmu kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, IV(1), 64–73.
  176. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto biblioteka.
  177. Ruškus, J., Merkys, G., Gerulaitis, D. (2002). *Šeima, auginanti neįgalų vaiką, Lietuvoje: psichosocialinis portretas*. Tyrimo ataskaita.
  178. Salamankos deklaracija: Specialusis ugdymas ir jo vystymo metmenys. (1996). *Švietimo naujovės*, 1, 3–20.
  179. Sapon-Shevin, M. (1992). Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on differences. In Stainback W., Stainback S. (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (p. 275–291). Baltimore: Paul H. Brookes.
  180. Salisbury, G., Evans, I. M. (1988). Comparison of parent involvement in regular and special education. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 13, 268–272.



181. Sandelowski, M. (1993). Rigor or rigor mortis: the problem of rigor in qualitative research revisited. *Advances in Nursing Science*, 16 (2), 1–8.
182. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis, *Exceptional Children*, 63, 59–74.
183. Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: a report on a questionnaire', *Journal of Further and Higher Education*, 14, 83–91.
184. Shore, K. (1986). *The special education handbook: A comprehensive guide for parents and educators*. New York: Teachers College Press.
185. *Socialinio pedagogo pareiginė instrukcija* (2001). LR švietimo ir mokslo ministro 2001-12-14 įsakymas Nr. 1667.
186. *Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka*. LR švietimo ir mokslo ministro 2000-08-17 įsakymas Nr. 1056.
187. *Specialiosios pedagoginės pagalbos tvarkos aprašas* (2004-06-03 Nr. ISAK-838).
188. *Specialiųjų poreikių asmenų priėmimo į specialiojo ugdymo įstaigą tvarka*. LR švietimo ir mokslo ministro 2000-02-22 įsakymas Nr. 158.
189. *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka*. (2002). LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2002 m. liepos 12 d. įsakymas Nr. 1329/368/98.
190. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication* (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org>
191. Stanovich, P.J. (1996). Collaboration – the key to successful instruction in today's inclusive schools. *Intervention in School and Clinic*. 32, 39–42.
192. Stainback, W., Stainback, S. (Eds.). (1990). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Brookes.
193. Stainback S., Stainback W., Dedrick V. L. (1984). Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools'. *Teacher Education*, 19, 21–27.
194. Stainback, W., Stainback, S., Stefanich, G. (1996). Learning together in inclusive classrooms: What about the curriculum? *Teaching Exceptional Children*, 28, 14–18.
195. Stulpinas, T. (1991). *Pedagogikos chrestomatija I. Šiauliai*.
196. Sullo, R. A. (1999). *The Inspiring Teacher: New Beginnings for the 21<sup>st</sup> century*. National Education Association of the United States./ <http://www.nea.org>
197. Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai I. Pedagoginės studijos*. Vilnius.
198. Šaparnis, G. (2000). *Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu*. Socialinių mokslų (edukologija) daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
199. Šaparnis, G., Merkys, G. (2000). Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas mokyklinės vadybos diagnostikoje: hipotezė ir pirmieji žingsniai. *Socialiniai mokslai*, 2 (23), 43–55.
200. *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka* (2000-08-18 Nr. 1057).
201. *Tarptautinė funkcionavimo, negalumo ir sveikatos klasifikacija*. (2004). Vilnius.
202. *Tarptautinių žodžių žodynas* (2001). Vilnius.
203. Tashie, C., Shapiro-Bernard, S., Dillon, A. D., Schuh, M., Jorgensen, C., Nisbet, J. (1993). *Changes in latitudes, changes in attitudes: The role of the inclusion facilitator*. Concord, NH: Institute on Disability, University of New Hampshire.
204. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
205. *The Charter of Luxembourg (November 1996)*. (1996). European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org>
206. Thousand, J. S., Villa, R. A. (1995). *Creating and inclusive school*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
207. Thurston, L. P., Navarrete, L. (1996). *A tough row to hoe: Research on education and rural poor families*. In Proceedings of American Council on Rural Special Education (ACRES). Baltimore, MD.
208. Turnbull, A. P., Turnbull H.R. (1997). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
209. Turnbull, A. P., Turnbull, H.R., Wheat, K. (1992). Assumptions about parental participation: A legislative history. *Exceptional Education Quarterly*, 3 (2), 1–8.
210. Vabalas-Gudaitis, J. (1983). *Psichologijos ir pedagogikos straipsniai*. Vilnius.
211. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius.

212. Van Dyke, R. E., Pitonyak, C. R., Gilley, C. T. (1997). Planning, implementing, and evaluating inclusive education within the school. In L.A. Power-deFur, F. P. Orelove (Ed.), *Inclusive education: Practical implementation of the least restrictive environment* (p. 27–41). Gaithersburg, MD: Aspen.
213. Vaughn, S., Schumm, J. S., Arguelles M. E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30 (2), 42–45.
214. Žydžiūnaitė, V. (2001). Slaugos mokslinių tyrimų metodologijos pagrindai. Vilnius.
215. Walther-Thomas, Ch., Korinek, L., McLaughlin, V. L., Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Allyn and Bacon.
216. Whaters, D. B., Lawrence, E. C. (1993). *Competence, courage, and change: An approach to family therapy*. New York: W.W. Norton.
217. Wilson, J. (2002). Defining special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 61–66.
218. Winkley, D. (1985). The schools view of parents. In Cullingford C. (ed.). *Parents, Teachers and Schools*. Robert Royce, London.
219. *Webster's new collegiate dictionary* (8<sup>th</sup> ed.). (1981). Springfield, MA: Merriam Webster.
220. Westwood, P. (1996). *Commonsense Methods for Children with Special Needs*. New York: Routledge.
221. Wilson, P., Casella, V., Wilson, W. (1989). Microcomputers and new technologies. In R. Gaylord-Ross (Ed.). *Integration strategies for student with handicaps*, 249–280. Baltimore: Paul H. Brooks.
222. Yoshida, R. K., Fenton, K. S., Kaufman, A. L., Maxwell, J. P. (1978). Parent involvement in the special education pupil planning process: The school's perspective. *Exceptional Children*, 44, 531–534.
223. Белановский, С. А. (2001). *Метод фокус-групп*. Москва: Никколо-Медиа.
224. Вацлавик, П., Бивин, Д., Джексон, Д. (2000). *Психология межличностных коммуникаций*. Санкт-Петербург.