

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa

Aurelija Leišienė

**IKIMOKYKLINIO UGDYMO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMAS,
TENKINANT VAIKŲ SPECIALIUOSIUS POREIKIUS**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
doc. dr. Irena Kaffemanienė*

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta teorinė bendradarbiavimo sampratos ir ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo ikimokyklinėje įstaigoje analizė.

Iškelta *hipotezė*: tikėtina, jog tėvai bei pedagogai teigiamai vertina vieni kitus ir siekia bendradarbiauti, tenkindami vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius ikimokyklinėje įstaigoje, tačiau pats SPV nėra įtraukiamas į bendradarbiavimą.

Anketinės apklausos, interviu *metodais* buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - įvertinti specialiųjų poreikių vaikų, jų tėvų, pedagogų, specialistų bendradarbiavimo ypatumus ikimokyklinės įstaigos grupės ir specialiojo ugdymo kontekste, atskleidžiant realią bendradarbiavimo situaciją, formą. Atlikta statistinė ir turinio (content) duomenų analizė.

Tyrime dalyvavo 15 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ikimokyklinio amžiaus vaikų (5-7 metų), 139 tėvai, auginantys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ir 102 ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai (iš viso 256 respondentai).

Empirinėje dalyje nagrinėjama tėvų ir pedagogų nuomonė apie jų specialiųjų poreikių turinčio vaiko ugdymą bendrojo lavinimo darželyje, SPV tėvų dalyvavimą savo vaiko ugdymo, bendradarbiavimo procese, požiūrį į pedagogų darbą bei pedagogų požiūrį savo ir kolegų vaidmenį, pedagogų lūkesčius. Siekiama nustatyti, kaip ikimokyklinio amžiaus vaikai supranta jiems teikiamą pagalbą ir kiek vaikas įtraukiamas į bendradarbiavimo procesą.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Tyrimo rezultatai tik iš dalies patvirtino hipotezę. Tėvai bei pedagogai teigiamai vertina galimybę bendradarbiauti ugdymo procese, tačiau pedagogai nemano, kad aktyvus tėvų dalyvavimas ir bendradarbiavimas ugdant vaiką būtinas; jų nuomone, sunku tėvus įtraukti, paskatinti bendradarbiauti; tėvai linkę tik išsakyti savo nuomonę, bet nedalyvauja bendroje veikloje.
2. Dauguma interviu dalyvavusių vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių supranta, kokia pagalba jiems teikiama, tačiau su jais nesitariama, numatant ugdymo/si veiklą, jie nėra įtraukiami į bendradarbiavimą, nors teoriškai laikomi lygiaverčiais ugdymosi dalyviais.

Esminiai žodžiai: specialiųjų poreikių vaikai, ikimokyklinis ugdymas, ugdymo/si dalyviai, bendradarbiavimas.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
1 skyrius. UGDYMO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMAS	10
1.1. Bendradarbiavimo samprata.....	10
1.2. Ugdymo(si) dalyvių bendradarbiavimo aspektai.....	13
1.3. Sėkmingo bendradarbiavimo rodikliai.....	20
2 skyrius. BENDRADARBIAVIMAS IKIMOKYKLINĖJE ĮSTAIGOJE	25
2.1. Tyrimo metodika.....	25
2.2. Tyrimo dalyviai	26
2.3. Tėvų ir pedagogų nuostatos į specialiųjų poreikių vaiko ugdymą bendrojo lavinimo darželyje.....	28
2.4. Tėvų ir pedagogų nuomonės apie bendradarbiavimą, ugdant specialiųjų poreikių vaikus..	29
2.5. Pedagogų bendradarbiavimas, ugdant specialiųjų poreikių vaikus.....	35
2.6. Ikimokyklinio amžiaus specialiųjų poreikių vaiko įtraukimas į bendradarbiavimo procesą.....	40
Išvados	44
Literatūra	46
Summary	51
Priedai	52

Įvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Švietimo sistemos reformos keičia ir vaikų, ir tėvų, ir pedagogų vaidmenis ugdymo procese. Humanistinė, atvira visiems mokykla siekia demokratiško, į vaiką orientuoto ugdymo (Šiaučiukėnienė, 1997; Ušeckienė, 2003), o kartu kaip niekada siekia glaudaus tėvų ir specialistų bendradarbiavimo (Bitinas, 2000; McLaughlin, 1997). Eklinth (2003) teigimu, kuriant „Mokyklą visiems“, turi būti atsižvelgiama ne tik į mokinio individualybę, bet ir į šeimos, auginančios SUP vaikus, poreikius. Ugdymo įstaigos ir šeimos bendradarbiavimas turi būti grindžiamas abipusiu pasitikėjimu. Ališauskienė (2002) atkreipia dėmesį, kad atsižvelgiant į tėvų poreikius, reikia padėti šeimai, teikiant švietimo, konsultavimo, socialinės paramos paslaugas.

Bagdonas, Brazauskaitė, Gevorgianienė, Girdzijauskienė, Kašalynienė (2003) pabrėžia, jog specialiųjų poreikių vaikų įsiliejimą į bendrojo lavinimo srautą ir mokymosi prieinamumą specialiųjų poreikių asmenims skatino bendri demokratėjimo procesai, įstatymai, kurie „privertė pasižiūrėti: kaip toli nueita su integracija, ką turime, kokios problemos kyla“. Lietuvos Respublikos įstatymai¹ reglamentuoja specialiųjų poreikių vaikų ugdymo teisinius pagrindus, tėvų, vaiko ir pedagogų bendradarbiavimą, atsakomybę, pareigas. Įstaigos SUK yra atsakinga už tėvų įtraukimą į vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimą ir tenkinimą bei tėvų – pedagogų – vaikų bendradarbiavimo santykių kūrimą. Tačiau teisiniai aktai apibrėžia tik formalųjį specialiojo ugdymo dalyvių bendradarbiavimo kontekstą, kuris gali būti atitolęs nuo realiojo.

Ališauskienė (2002) pastebi, kad sudėtingas šeimų įtraukimo procesas kol kas labiau teorija nei praktika; bendradarbiavimo sunkumai gali kilti ir dėl specialistų, ir dėl šeimų. Pasak autorės, specialistai gali tikėti partneryste su šeimomis, bet jiems gali būti sunku rasti būdus, padedančius įtraukti šeimas; tėvai nori dalyvauti priimant sprendimus ir kartu su specialistais veikti, bet tuo pat metu jie nori „gyventi savo gyvenimą“ (Ališauskienė, 2002). Gerulaičio (2007) tyrimai rodo, jog tėvai vis dar jaučiasi atitolę ir beteisiai ugdymo sistemoje, teikiančioje pagalbą jų vaikui. Dapkienė (2003) akcentuoja pedagogų bendradarbiavimo su tėvais formų skurdumą, tėvų nepripažinimą.

Ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo klausimus bendrojo lavinimo įstaigose nagrinėja daugelis užsienio ir Lietuvos autorių. Kadangi gilinamasi į su SPV ugdymu susijusių dalyvių bendradarbiavimą, svarbi ir SPV inkluzijos, integracijos bendrojo lavinimo darželiuose ypatumai. Anot Gerulaičio (2007), įgyvendinant inkluzinio ugdymo programas, pagausėjo

¹ LR švietimo įstatymas (2006); LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1998), LR neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2004), Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių ikimokyklinio amžiaus vaikams namuose tvarka (2000), Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas (2004), Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka (2000) ir kt.

tyrimų, analizuojančių bendradarbiavimo struktūrą.

Wilson (2003), išnagrinėjusi specialiųjų poreikių vaikų inkluziją ikimokyklinėse įstaigose bei tėvų įtraukimą į bendradarbiavimo procesą, teigia, kad tėvų įtraukimas į ugdymą tapo svarbi specialiųjų poreikių vaikų integruoto ugdymo dalis. Nors kontakto užsimezgamasis su tėvais ankstyvajame specialiųjų poreikių vaikų ugdyme vystėsi lėtai, o ugdymo programos akcentavo vaiko trūkumus, pastaraisiais metais, pasak autorės, pasikeitė požiūris į vaiką ir šeimą: pradėta suprasti, kad su vaiko ugdymu susijusiuose klausimuose tėvai gali būti sprendimų priėmėjai, o specialistų vaidmuo – suteikti konsultacijas ir paramą. Bendradarbiavimas su šeima tapo pagrindiniu ankstyvojo ugdymo aspektu.

Tėvų ir vaiką ugdančių specialistų bendradarbiavimą, kaip vieną svarbiausių faktorių, užtikrinančių nuoseklią specialiųjų poreikių vaikų ugdymosi progresą, akcentuoja Roffey (2001). Autorė teigia, kad, bendradarbiaujant su tėvais ir siekiant kuo geresnių integruoto ugdymo rezultatų, vaiko poreikiai turi būti vertinami ir tenkinami visapusio ugdymo kontekste. Tėvams turi būti siūlomi būdai, kaip padėti savo vaikams įvairios veiklos srityse (mokyti klausytis, bendrauti); paskatinant tėvus dalyvauti įvairiapusėje veikloje, reikia padėti jiems pastebėti tiek didelius, tiek mažus vaiko pasikeitimus, paraginti juos pareikšti savo nuomonę.

Wolery, Odom (2000) domėjosi, kaip ikimokyklinių įstaigų vadovai, įstatymų leidėjai, specialiųjų poreikių vaikų tėvai vertina inkluziją, kokios pagalbos dirbdami pagal SPV pritaikytas programas pasiekia specialistai; kaip derinami tėvų pageidavimai ir įstatymų reikalavimai, ar sėkmingos integruoto ugdymo programos vaikams, tėvams, mokytojams, kaip vyksta vaiko ir šeimos įtraukimas. Remdamiesi atliktu tyrimu, autoriai atskleidė bendradarbiavimo svarbą kiekvienam ugdymo proceso dalyviui: ikimokyklinio ugdymo pedagogai - įgyja patyrimo ugdyti specialiųjų poreikių vaikus, specialieji pedagogai ir logopedai turi galimybę grupės aplinkoje stebėti, kaip vaikai pritaiko jų ugdymus gebėjimus ir bendradarbiauti su kitais pedagogais; vaikas – būti įvertintas ir mokytis įprastoje aplinkoje; šeima – stebėti specializuotą ugdymą vaikui įprastoje aplinkoje.

Smith, Dempsey, Rous, Printz (2003) pagrindė tėvų ir specialistų bendradarbiavimo strategijas, ugdant vaikus, turinčius emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimų. Autorių nuomone, tam, kad bendradarbiaujant būtų pasiekti aiškūs tikslai, pirmiausia reikia orientuotis į šeimą; be to, reikalingas valdžios, vaiką ugdančio personalo supratimas ir palaikymas, tėvų įtraukimas. Smith ir kt. teigia, jog kartu dirbanti komanda turi turėti aiškų tikslą, veiklos planą, sprendimus priimti kompromiso keliu.

Nemažai Lietuvos mokslininkų nagrinėjo įvairius pedagoginio bendradarbiavimo aspektus: mokytojų bendradarbiavimą su mokinių tėvais (Kontautienė, 2000; Dapkienė, 2003); mokytojų – mokinių ir pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo ypatumus (Kontautienė, 2000),

pedagoginį bendradarbiavimą, kaip humanistinio ugdymo sąlygą (Gudžinskienė, 1997; Juozaitis, 1996). Neįgalaus vaiko tėvų įtraukimą į ugdymo(si) procesą specialiojoje mokykloje socialinio dalyvavimo strategijos aspektu nagrinėjo Gerulaitis (2007). Autorius atskleidė, jog tėvų įsitraukimas skatina kooperaciją ir bendrus veiksmus, kuria pasitikėjimo ir abipusės pagarbos jausmus. Gerulaičio teigimu, nors Lietuvoje tyrinėjami neįgalių vaikų, jų tėvų ir specialistų darbo kartu, kooperacijos, bendradarbiavimo metodai ir modeliai, šios pastangos pavienės ir fragmentiškos, o tai negarantuoja bendradarbiavimo vertybių interiorizacijos kasdieninėje ugdymo praktikoje.

Pedagoginį bendradarbiavimą, anot Kontautienės (2000), sudaro bendravimas ir veikla ugdymo procese, bendra ugdymo dalyvių veikla, grįsta jų tarpusavio susitarimu dėl tikslų, turinio, veiklos būdų.

Miltenienė (2005) tyrė, kaip Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose realizuojamas tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad specialiųjų poreikių turintys vaikai ir jų tėvai dažniausiai pedagogų nėra pripažįstami lygiaverčiais partneriais; bendraujant su tėvais vyrauja vienkryptės informacijos perdavimo formos: tėvai linkę nuvertinti savo ir savo vaiko gebėjimą įsitraukti sprendžiant mokymosi problemas; pedagogų tarpusavio santykiai individualaus, konsultacinio pobūdžio, o ne kolegialus problemų sprendimas; mokiniai specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese pasyvūs, bijo negatyvių vertinimų, ignoravimo, atstūmimo.

Ušeckienė (2002) tyrė tėvų nuostatas į bendradarbiavimą su vaikų darželio auklėtojais (tirtos nuostatos visų tėvų, neišskiriant tų, kurie augina specialiųjų poreikių vaikus). Kadangi tiek tėvų, auginančių SPV, tiek auginančių vaikus be SP įtraukimo problemos yra panašios, aktualūs autorės nagrinėti bendradarbiavimo ikimokyklinėje įstaigoje klausimai. Išanalizavusi tyrimo rezultatus, autorė nustatė, kad tėvų nuostata bendradarbiauti nėra pakankamai pozityvi. Jie suvokia bendradarbiavimo svarbą ir prasmę, bet menkai gilina savo žinias; tik nedaugelis stengiasi bendrauti su ikimokyklinės įstaigos pedagogais, tačiau nelinkę suteikti įvairiapusę pagalbą pedagogams, bendradarbiauti.

Kaip matyti iš analizuotų šaltinių, bendradarbiavimo aspektus analizavo nemažai užsienio šalių ir lietuvių autorių. Daug dėmesio skiriama specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų integracijai bendrojo lavinimo mokyklose, analizuojamas ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo procesas, pateikė praktinių patarimų, kaip siekti glaudesnio ryšio tarp tėvų ir specialistų. Vis dėlto galima teigti, kad Lietuvoje trūksta tyrimų, analizuojančių ikimokyklinių ugdymo įstaigų bendradarbiavimo su tėvais ypatumų lietuviškąjį kontekstą. Bendradarbiavimo situacijos atskleidimas tėvams bei pedagogams padėtų suprasti vaikui kylančius sunkumus ir galimybes efektyviau padėti vaikui. Šiame darbe aktualiausias bendradarbiavimas

ikimokyklinėse įstaigose, tenkinant specialiuosius vaikų ugdymo poreikius, tačiau šios srities darbų nėra daug. Neaišku, kokia bendradarbiavimo su specialiujų poreikių turinčiais vaikais ir jų šeimomis situacija Lietuvos ikimokyklinėse bendrojo lavinimo įstaigose.

Tiriamą problemą apibūdina klausimai: kaip bendradarbiaujama ikimokyklinėse įstaigose (realiai ar formaliai), ko vieni iš kitų tikisi tėvai, specialiųjų poreikių vaiką ugdatys pedagogai; kaip vieni kitus vertina? Ar vaikas žino, kokia pagalba ir kodėl jam teikiama? Ar ikimokyklinio amžiaus vaikas yra lygiavertis bendradarbiavimo ugdymo/si procese dalyvis? Ar vaikas gali suprasti, ką numatoma daryti ir išsakyti savo nuomonę?

Tyrimo mokslinį naujumą apibūdina tai, kad identifikuojama vaikų įtraukimo į bendradarbiavimo procesą ikimokyklinėje įstaigoje situacija. Daugelis autorių analizavo tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo aspektus, leidžiančius numatyti ir planuoti tolimesnius veiksmus. Šiame darbe siekta išsiaiškinti ne tik tėvų ir specialistų tarpusavio bendradarbiavimo santykius, bet ir vaiko įtraukimo reikšmę.

Tyrimo objektas – ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas ikimokyklinėje įstaigoje.

Tyrimo tikslas – įvertinti pedagogų bendradarbiavimo su specialiujų poreikių vaikais ir jų tėvais ypatumus ikimokyklinėse įstaigose.

Hipotezė. Tikėtina, jog tėvai bei pedagogai teigiamai vertina vieni kitus ir siekia bendradarbiauti, tenkindami vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius ikimokyklinėje įstaigoje, tačiau pats SPV nėra įtraukiamas į bendradarbiavimą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti ugdymo dalyvių bendradarbiavimo sąvokos turinį, formas, galimybes, tenkinant ikimokyklinio amžiaus vaikų specialiuosius ugdymo poreikius.
2. Išanalizuoti tėvų ir pedagogų nuomonę apie specialiųjų poreikių turinčio vaiko ugdymą bendrojo lavinimo darželyje, tėvų požiūrį į pedagogų darbą.
3. Išnagrinėti ugdymo dalyvių nuomones apie SPV tėvų ir vaiko bendradarbiavimą su ikimokyklinės įstaigos specialistais vaiko ugdymo procese.
4. Atskleisti pedagogų požiūrį į savo ir kolegų vaidmenis.
5. Nustatyti, kaip ikimokyklinio amžiaus vaikai supranta jiems teikiamą pagalbą, ir kiek vaikas įtraukiamas į bendradarbiavimo procesą.

Tyrimo dalyviai. Tyrimui atlikti pasirinkta paprastoji atsitiktinė, netikimybinė tikslinė imtis. Tyrimas grindžiamas tiriamųjų savanoriškumo ir tyrimo anonimiškumo principais.

Tyrimo dalyvavo 15 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ikimokyklinio amžiaus vaikų (5-7 metų), 139 tėvai, auginantys specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ir 102 ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai (iš viso 256 respondentai). Tyrimas atliktas 7-iose

Vilniaus, Klaipėdos ir Šiaulių miestų ir rajonų ikimokyklinio ugdymo įstaigose 2006 m. kovo – 2006 m. gruodžio mėn.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrimas remiasi *socialinės komunikacijos paradigma*, akcentuojančia socialinius ryšius, socialinį dalyvavimą (Gerulaitis, 2007) ir neįgaliųjų socialinės integracijos į bendrojo lavinimo įstaigas idėjomis, kurios, pasak Miltenienės (2005) akcentuoja socialinius santykius ir sąveiką, narystę bendruomenėje, bendradarbiavimą bei partnerystę.

Tyrimo metodai - teorinė analizė, anketinė apklausa, interviu. Analizuojant duomenis, taikyti kokybiniai (turinio (content) analizė) ir kiekybiniai metodai (aprašomoji statistika; χ^2 kriterijus, faktorinė analizė). Statistiniai duomenys apdoroti naudojantis kompiuterine SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programa ir Microsoft Office Excel programa.

Pagrindinės sąvokos

Bendradarbiavimas – tai bendras problemos sprendimas ir bendras sprendimo priėmimas (Ališauskienė, 2002).

Komanda – tai keletas tarpusavyje susijusių žmonių, darančių vienas kitam įtaką, sujungiančių pastangas, siekiant bendro tikslo; kiekvienas turi aiškiai apibrėžtas funkcijas. Pagrindiniai komandos bruožai yra bendradarbiavimas, tarpusavio pagalba, vienalytiškumo ir įvairiapusiškumo pusiausvyra (Ališauskienė, Miltenienė, 2003).

Bendravimas – bendrų reikalų, santykių turėjimas (Keinys, 2000, p. 78); žmonių socialinės būties forma, pasireiškianti kontaktų tarp žmonių užmezgimu ir palaikymu; keitimasis informacija, patirtimi, jos turinimas naudojantis žodiniais ir nežodiniais ženklais (Jovaiša, 1993, p. 27).

Komunikacija – bendravimas, keitimasis patyrimu, mintimis, išgyvenimais. (Bendorienė, 2001, p. 388).

Konsultacija (angl. *consultation*) – patarimas, rūpinimasis, svarstymas, diskutavimas, informavimas (Ališauskienė, Miltenienė, 2003).

Kooperacija arba kooperacinė sąveika – žmonių tarpasmeninių santykių rūšis, kuriai būdinga abipusis pastiprinimas, tarpusavio pagalba, siekiant bendrų tikslų, bei jos dalyvių jėgų koordinacija (Kontautienė, 2006).

Inkliuzija traktuojama kaip neįgaliųjų ugdymas, siekiant sukurti vienodas sąlygas visiems moksleiviams, nepaisant negalės pobūdžio, sutrikimo ir t. t., dalyvauti bet kokioje veikloje, kurioje asmuo pripažįstamas kaip vertingas ir lygiavertis bendruomenės narys; inkluzija - holistinis požiūris į ugdymą (Gerulaitis, 2007); asmens kitoniškumo priėmimas ir pagarba savitumui (Petruševičius, 2005, p.174).

Integracija – įvairių sutrikimų turintys vaikai įtraukiami į bendrojo ugdymo aplinką ir mokomi drauge su bendraamžiais (Ruškus, 2002).

Įsitraukimas suprantamas kaip nenutrūkstama mokyklos ir tėvų sąveika bei abipusiu aktyvumu paremtas procesas, kurio metu vyksta individualūs ir instituciniai pokyčiai; tėvų įsitraukimas reiškia dvipusę komunikaciją, kuri leidžia šeimoms vaidinti svarbų vaidmenį jų vaikų mokymosi procesuose, skatina tėvų dalyvavimą mokyklos, bendruomenės gyvenime (Gerulaitis, 2007).

Partnerystė: 1) bendras darbas, bendradarbiavimas; 2) dalijimasis lygiaverčiu pagrindu; 3) bendro tikslo siekimas; 4) bendri tikslai su savais prioritetais (Gerulaitis, 2007).

Sąveika – dvipusis poveikis (Keinys, 2000, p. 680).

Specialiųjų poreikių vaikai – tai vaikai dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų turintys ribotas galimybes dalyvauti ugdymo procese, visuomenės gyvenime (Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Specialieji ugdymosi poreikiai – pagalbos ir paslaugų reikmė, kylanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių (Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Ugdymas – kryptingas poveikis žmogaus dvasinei ir fizinei plėtotei, kurio tikslas parengti jį visuomenės gyvenimui, gamybinei, kultūrinei veiklai (Augis ir kt., 1993).

Ikimokyklinis ugdymas, jo paskirtis – padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, socialinius, pažintinius poreikius (Lietuvos švietimas skaičiais, 2006); neprivalomas, teikiamas vaikui nuo 1 m. iki 5–6 m.

Ugdymo/si dalyviai – asmenys, tiesiogiai dalyvaujantys mokymo ir auklėjimo procese (Jovaiša, 1993, p. 246).

Magistro darbe vartojamų sutrumpinimų reikšmės

ART – ankstyvosios rehabilitacijos tarnyba.

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai.

SP – specialieji poreikiai.

SPV – specialiųjų poreikių vaikai.

SUK – specialiojo ugdymo komisija.

Magistro darbo struktūra. Magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (71 šaltinis), reziumė anglų kalba, 5 priedai. Prieduose pateikiamos anketos ikimokyklinio amžiaus specialiųjų poreikių turinčių vaikų tėvams ir vaikus ugdantiems specialistams; interviu struktūros pavyzdys, duomenų lentelės. Tyrimo duomenis iliustruoja 6 lentelės, 7 paveikslai. Darbo apimtis – 52 psl.

1 skyrius. UGDYMO PROCESO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMAS

1.1. Bendradarbiavimo samprata

Anot Jacikevičienės (2002), beveik visa žmogaus veikla yra bendradarbiavimo ir tarpusavio kooperacijos pobūdžio. Kooperacija – arba kooperacinė sąveika – žmonių tarpasmeninių santykių rūšis, kuriai būdinga abipusis pastiprinimas, tarpusavio pagalba, siekiant bendrų tikslų (Kontautienė, 2006); tam tikra darbo organizavimo forma, kai daugelis žmonių ar jų kolektyvų dalyvauja tame pačiame arba artimuose darbo procesuose (Keinys ir kt., 2000).

Bendradarbiavimo terminas neturi aiškaus apibrėžimo ir įvairūs autoriai skirtingai interpretuoja bendradarbiavimo konceptą, pateikia skirtingus apibrėžimus. Kaip teigia Jacikevičienė (2002), vieniems bendradarbiavimas reiškia bendravimo formą, kitiems – sąveiką, bendras darbas su kitais asmenimis.

Bendradarbiavimas – tai bendravimas, kurio metu asmenys padeda realizuoti vienas kito poreikius (Leonavičius, 1993, p. 23). Hayden, Frederick, Smith, Broudy (2000) teigimu, bendradarbiavimas yra daugiau nei pabuvimas kartu, tai darbas kartu dėl vieno ar daugiau tikslų.

Teresevičienė, Gedvilienė (2000) bendradarbiavimą apibūdina kaip integralią žmogaus egzistencijos dalį, nes kiekvienas žmogus turi mokėti bendrauti, dalytis su kitais patirtimi; bendradarbiaujama suvokiant, kad svarbiausia ne pavienio grupės nario rezultatas, bet visos grupės laimėjimas. Roffey (2001) teigia, jog bendradarbiauti – reiškia klausytis tiek pat, kiek ir kalbėti; bendradarbiaujant kartu priisiimama atsakomybė už problemos nustatymą ir sprendimą.

Bendradarbiavimas – pagrindinė sąlyga, ugdant vaikus demokratinei visuomenei kaip savarankiškus, aktyvius, laisvus, kritiškai mąstančius, gebančius priimti sprendimus bei konstruktyviai spręsti problemas (Kontautienė, 2000). Anot Wanyera (2004), bendradarbiavimas – absoliuti tarpusavio pagarba ir lygybės pripažinimas, dalijimasis įgūdžiais ir informacija, bendras sprendimo priėmimas, šeimos individualumo ir specialiųjų poreikių vaiko unikalumo pripažinimas. Pasak Ruškaus (2002), bendradarbiaujant susipina skirtingos žmonių vertybės ir interesai, požiūriai ir įpročiai, todėl, Eklindh (2003) manymu, bendradarbiavimas turi būti grindžiamas abipusiu pasitikėjimu. Bates (2002) be pasitikėjimo išskiria ir pripažinimą, pagarbą, pagarbą. Kontautienė (2006) išskiria šiuos bendradarbiavimo komponentus: bendro tikslo siekimas, bendros veiklos įpareigota tarpusavio pagarba ir atsakomybė, psichologinis kontaktas tarpusavyje sąveikoje.

Westwood (1996) teigimu, bendradarbiavimas – tai dviejų ar daugiau asmenų bendra veikla, dalijantis patirtimi, ieškant tinkamiausių pagalbos būdų ir juos įgyvendinant. Bendradarbiavimas – abipusio veikimo procesas, kurio pasekmės priklauso ne tik nuo pedagogo

veiklos šia linkme, bet ir nuo to, kokia tėvų nuostata į šeimos ir ikimokyklinės įstaigos bendradarbiavimą (Ušeckienė, 2002).

Miltenienė (2005) bendradarbiavimu, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, laiko komandos narių bendrą veiklą planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo, siekiant SUP tenkinimo efektyvumo. Walther–Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams (2000) akcentuoja, kad bendradarbiavimas – vienas svarbiausių integruoto ugdymo bruožų, priemonė, leidžianti siekti numatytų tikslų. Pedagoginio bendradarbiavimo sąvoką Kontautienė (2006) apibūdina kaip tam tikrą ugdymo dalyvių sąveiką, vykstančią ugdymo sistemoje. Giangreco, Cloninger, Iverson (1998), išskiria svarbiausius sėkmingo tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo faktorius: komandos sutelkimas, bendradarbiavimo nuostatų ir veiklos būdų aptarimas. Bendradarbiaujant labai svarbu bendros filosofijos atradimas ir laikymasis, vieningos vizijos numatymas (Walther–Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams, 2000; Keating, 2002), nes, kaip teigia Cloninger (2004), pernelyg dažnai skirtingų disciplinų komandos nariai laikosi kiekvienas savos specialiųjų poreikių vaiko ugdymo filosofijos, atsiriboja nuo kitų disciplinų specialistų požiūrio.

Miltenienė (2005) teigia, jog bendradarbiavimo pagrindą sudaro nuolatinė komandos narių sąveika, komunikacija/bendravimas, kooperacija, koordinacija ir dalijimasis patirtimi. Abipusį keitimąsi informacija akcentuoja ir Jorutytė, Budreikytė Budreikaitė (2005), o Kontautienė (2006) – tarpusavio priklausomybės suvokimą, kai žmonės žino, kad jiems gali pasisekti tik tuomet, jei jie koordinuos savo pastangas su kitų žmonių pastangomis.

Bendravimo svarbą bendradarbiaujant, žmonėms kartu dirbant vieną darbą pabrėžia ir Teresevičienė, Gedvilienė (2000). Autorių teigimu, bendravimas – tai procesas, kai per kalbą siekiama suprasti vienas kito suvokimą, idėjas, patirtį. Bendravimas yra bendradarbiavimo pagrindas, tačiau pripažįstama, kad vien tik bendravimas neužtikrina bendradarbiavimo. Bendravimą, kaip vieną iš bendradarbiavimo komponentų ir pedagogų profesinių kopetencijų įvardija Jurašaitė (2004). Pasak autorės, svarbus pedagogų gebėjimas bendrauti su ugdytiniais, jų tėvais, perteikti bei perimti informaciją iš tėvų, konsultuoti tėvus, bendrauti su kolegomis, dalintis patirtimi bei kartu spręsti problemas.

Downing (2004) kiek kitaip įvardija bendradarbiavimą apimančius komponentus. Jo manymu, pagrindiniai komponentai yra:

- forma (bendravimas, kaip viena esminių bendradarbiavimo sudėtinių dalių, ką pabrėžia ir kiti autoriai); bendravimas nebūtinai turi būti verbalinis; kai vaikas turi ribotas bendravimo galimybes, reikia naudoti ir neverbalinio komunikavimo elementus; šiam teiginiui pritaria ir Rieff (2005);
- funkcija (tikslas ar priežastis bendradarbiauti);

- kontekstas (tai, dėl ko bendradarbiaujama);
- socialinis komponentas (su kuo bendradarbiaujama).

Hayden ir kt. (2001) taip pat pritaria Downing (2004) minimo bendradarbiavimo konteksto būtinumui, teigdamas, kad reikia kartu nustatyti, dėl kokios priežasties bus siekiama bendradarbiauti. Hayden ir kt. (2001) išskiria išorinius (pvz., ar įstatymai ir atlikti tyrimai pagerins bendradarbiavimo kokybę) ir vidinius bendradarbiavimo faktus (kokie gali būti būsimų dalyvių poreikiai siekiant rezultato; kodėl turėtų būti naudinga nustatytą laiką dirbti kartu; kas naudinga kiekvienam iš dalyvių ir įstaigai, kurioje ar su kurios atstovais siekiama bendradarbiauti).

Anot Kontautienės (2000), bendradarbiavimas įkūnija kaitos procesams svarbius principus: galimybę kiekvienam ugdymo dalyviui viešai išsakyti savo nuomonę; stiprina pasitikėjimą, taikant siūlomas naujoves, skatina sąmoningai jas koreguoti ir netgi priešintis joms; didina refleksijos galią; skatina kiekvieną ugdymo dalyvį nuolat tobulėti ir ugdymą suprasti kaip nesibaigiantį nuolatinio tobulinimo procesą.

Taigi, apibrėždami bendradarbiavimą, vieni autoriai didesnę dėmesį skiria bendrų tikslų numatymui, kiti – dalijimuisi atsakomybe, informacija, lygybės pripažinimu. Miltenienės (2005) ir Wanyera (2004) terminai tarsi apjungia visų pateiktų autorių apibrėžimus ir atskleidžia bendradarbiavimo esmę. Apibendrinant galima teigti, jog bendradarbiavimas apibūdinamas ne tik kaip bendros veiklos siekimas, bet ir bendrų tikslų, darbo būdų numatymas, dalijimasis turima patirtimi ir bendrai prisiimama atsakomybe už priimtus sprendimus bei jų įgyvendinimą.

Nuo XX a. devintojo dešimtmečio JAV ir Vakarų Europos šalyse itin pagausėjo tyrimų, susijusių su tėvų įtraukimo ir partneriško bendradarbiavimo su tėvais problemomis (Ališauskienė, Miltenienė, 2003). Tačiau nėra daug tyrimų, nagrinėjančių bendradarbiavimo aspektus tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Šiais klausimais išsamius tyrimus Lietuvoje atliko Ališauskienė (2002) ir Miltenienė (2005). Jų tyrimais nustatyta, kad bendradarbiavimo procesas, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, įtakoja pozityvesnes bendrojo ugdymo pedagogų, tėvų nuostatas neįgaliųjų vaikų bei vieni kitų atžvilgiu. Autorių teigimu, vieni svarbiausių bendradarbiavimo su šeima elementų – specialistų ir tėvų edukacija, kompleksiškas ir bendras problemų sprendimas, siekiant pokyčių.

Ališauskienės (2005) teigimu, bendradarbiavimo tinklų kūrimas bei pagalbos vaikui ir šeimai koordinavimas padeda spręsti šeimų, auginančių neįgalius vaikus, psichosocialines problemas ir užkirsti kelią antrinėms socialinėms problemoms atsirasti: izoliacijai, smurtui, deprivacijai, institucionalizacijai. Ušeckienės (2000) teiginys, kad tik tarpusavio pasitikėjimu ir pagalba grįstas šeimos ir darželio bendradarbiavimas gali laiduoti sėkmę ugdant vaiko asmenybę, papildo Ališauskienės mintį.

Gilinantis į vaikų SP tenkinimą ikimokyklinėse įstaigose, aktualus Boso (2006) pastebėjimas, jog Lietuvoje ne tik nepakankamas įvairių sričių specialistų ir šeimos bendradarbiavimas, bet ir nepateisinamai mažas dėmesys ankstyvojo ir ikimokyklinio amžiaus specialiųjų poreikių vaikams.

1.2. Ugdymo(si) dalyvių bendradarbiavimo aspektai

Visi ugdymo proceso dalyviai glaudžiai susiję į vieną sistemą (Ališauskienė, 2002), kurioje, Gevorgianienės (2003) teigimu, visas dėmesys sutelkiamas į vaiką. Kad ši sistema realiai veiktų, iškyla kryptingų bei sutelktų pastangų būtinybė. Cloninger (2004) teigia, jog dirbant kartu, komandos nariai įgyja ne tik bendro supratimo, žinių, patirties, bet ir gebėjimo įtraukti tas žinias bei patirtį į bendradarbiavimo kūrimą, planavimą, įgyvendinimą.

Gerulaičio (2007) teigimu, atsiradus bendradarbiavimui ir partnerystei, vyksta komandinis darbas, skatinantis konkretaus vaiko ugdymosi procesų plėtotę. Kaip teigia Ambrukaitis (2005), komanda, formuojanti specialiojo ugdymo politiką, tai partnerystės principais susijusi specialistų, pedagogų ir mokinių bendruomenė. Cloninger (2004) bendradarbiaujančią komandą apibrėžia kaip grupę žmonių, dirbančių integruotais būdais, atrandant pagrindines ugdymo sritis. Anot Gevorgianienės (2003), ugdymo komanda - tai ilgesniam laikui susibūrę pedagogai ir tėvai, tarpusavyje numatantys to paties vaiko ugdymo tikslus, turinį, metodus, kordinuojantys ugdymo procesą ir besidalijantys atsakomybe už ugdymo rezultatus.

Pasak Giangreco, Cloninger, Iverson (1998), komandinis darbas – tai darbas reikalaujantis asmeniškų susitikimų, bendravimo supratimo, sprendimų priėmimo numatant aiškia ugdomąją programą. Wolery, Odom (2000) teigimu, komandinis darbas yra kertinis akmuo ikimokyklinei inkluzijai, kuris, pasak Ehlert (1997), padeda vaikams būti labiau „įgalintiems“ ir mažiau „neįgaliesiems“ ir efektyviau veikti vaikui svarbiame gyvenimo kontekste.

Hayden ir kt. (2001) teigimu, siekiant bendradarbiaujančios komandos bendro sutarimo, pasikeitimų, numatomos ilgalaikės vizijos, padedančios keisti sistemą, gerinant inkluzijos kokybę, visapusišką ankstyvąją priežiūrą ir ugdymą vaikams iki 8 metų ir paramą jų šeimoms. Wolery, Odom (2000) pastebi, kad naujos idėjos sukelia grupės sąveiką, kuri neįmanoma dirbant atskirai. Taigi, anot Gevorgianienės (2003), tik bendros visų pedagoginės sąveikos dalyvių pastangos įgalina siekti visapusiškos vaiko kognityvinės, emocinės, socialinės ir akademinės brandos, nes joks specialistas nėra pajėgus vienas pats tenkinti visapusiškų vaiko poreikių. Autorės teigimu, komanda gali būti suburta konkrečiai užduočiai spręsti. Kintant vaiko poreikiams, gali kisti komandoje dalyvaujančių specialistų sudėtis. Svarbiausia, kad komanda

būtų lanksti, atvira pokyčiams. Hayden ir kt. (2001) nuomone, svarbu ir komandos dydis (5 - 9 nariai; 12 – maksimalus galimas skaičius): pasak autorių, geriau, kai komanda nėra labai didelė, nes lengviau organizuoti susitikimus, kuriuose dalyvautų visi nariai, ir lengviau priimti sprendimus (Hayden ir kt., 2001; Wolery, Odom, 2000).

Bendradarbiaujančią komandą, daugelio autorių teigimu, sudaro daugiau nei du susiję partneriai, t. y. vaiką ugdantys specialistai ir šeima. Į bendradarbiavimo procesą galėtų būti įtraukiami ugdytinio broliai ir seserys, seneliai ir kiti šeimai artimi asmenys, pedagoginių – psichologinių tarnybų darbuotojai, sveikatos priežiūros specialistai, įstaigos vadovai (Gevorgianienė, 2003; Hayden ir kt., 2001; Rief, 2005; Wilson, 2003; Wolery, Odom, 2000). Labai svarbu, kad įsitrauktų abu tėvai, nes, anot Roffey (2001), jie abu vienodai atsakingi už savo vaiką ir abu turi lūkesčių dėl savo vaiko ugdymosi. Kontautienė (2006) akcentuoja diados svarbą, kai tėvai ir vaikai yra nedalomas vienetas, o ugdymas mokykloje neatsiejamas nuo ugdymo namuose.

Pasak Jorutytės, Budreikaitės (2005), siekiant efektyvaus tėvų įtraukimo į ikimokyklinės įstaigos bendruomenės valdymo procesą, būtina aiški tėvų švietimo politika, ne tik pedagogų, bet ir vadovų aktyvus bendradarbiavimas su tėvais. Bates (2002) manymu, vadovai turėtų dalyvauti bendruose susitikimuose tam, kad suprastų, kokios specialiosios paslaugos bus teikiamos vaikui, kaip bus bendradarbiaujama su tėvais ir kodėl tai svarbu. Ypač aktualu, kad vadovai dalyvautų priimant sprendimus. Miltenienė (2005) teigia, kad dauguma specialistų ir administracijos atstovų palaiko bendradarbiavimo idėjas, tačiau pastebima tendencija priešintis pokyčiams, naujovėms.

Pasak Gerulaičio (2007), aktyviai bendraujant ir bendradarbiaujant visiems ugdymo proceso dalyviams, svarbu organizuoti darbą taip, kad visi jaustųsi lygiaverčiais komandos nariais, kartu siektų numatytų tikslų. Bates (2002) taip pat pabrėžia dalyvių lygiavertiškumo svarbą, akcentuoja pasitikėjimą vienas kitu, ne tik planuojant bendrą veiklą, bet ir mokantis vieniems iš kitų. Kontautienė (2000) atkreipia dėmesį, jog pagrindinis pedagoginio bendradarbiavimo bruožas – lygiateisės partnerystės santykiai, kurie neleidžia, kad vaiku būtų manipuluojama, didina pedagoginio darbo efektyvumą, gerina bendruomenės psichologinį klimatą.

Tačiau Roffey (2001) teigimu, nors „darbas kartu“ tiek mokslinėje literatūroje, tiek įstatymuose – daugiavertis konceptas, realiai patiriama sunkumų: tėvai jaučiasi tik teikiantys informaciją apie vaiką, pedagogai – nepakankamai įvertinami, nesulaukiantys tėvų akyvesnio įsitraukimo. Pasak Gerulaičio (2007), komandinis darbas ne visada pasiteisina dėl grupinio darbo įgūdžių stokos, dėl komunikacijos sunkumų, iniciatyvos, žinių trūkumo. Tačiau Bates, Keating

(2002) nuomone, kokia bebūtų situacija, svarbu atminti, kad efektyvios komandos kūrimas yra besitęsiantis procesas.

Kaip matyti, bendradarbiaujanti komanda apibūdinama kaip ilgesniam laikui susibūrusi, lanksti, atvira pokyčiams žmonių grupė, tiesiogiai sąveikaujanti, siekiant pagerinti vaikų ugdymą. Autorių nuomonės sutampa dėl komandos dydžio ir dalyvaujančių asmenų (pedagogai, šeimos nariai, įstaigos vadovai) bei komandos dalyvių orientacijos į pokyčius. Kiti akcentuoja tikslus, turinį, metodus bei tarpusavio atsakomybę ir partnerystę.

Jorutytės, Budreikaitės (2005) teigimu, dauguma pedagogų teigiamai vertina ir siekia bendradarbiavimo su tėvais, tačiau tėvai retai įtraukiami į vaikų ugdymą, o bendradarbiavimo formos nėra įvairios. Wilson (2003) teigimu, darbas su šeima tapo pagrindiniu aspektu ikimokykliniame ugdyme; diegiama nuostata akcentuoti ne vaikui kylančius sunkumus, o jo gebėjimus.

Ališauskienė (2002), Kontautienė (2006), Wolery, Odom (2000), Wilson (2003) pabrėžia specialistų požiūrio svarbą bendradarbiaujant tarpusavyje ir su ugdytinio šeima. Svarbūs sėkmingo bendradarbiavimo faktoriai – specialistų tarpusavio santykiai (Wolery, Odom, 2000) bei jų požiūris į šeimos vaidmenį, ugdant vaiką (Ališauskienė, 2002). Kontautienės (2006) teigimu, teigiamas nuostatas bendradarbiauti turintys pedagogai dažniau ir aktyviau bendradarbiauja su kolegomis. Tačiau su kolegomis dauguma pedagogų bendradarbiauja tik tais atvejais, kai iškyla probleminės situacijos, kurių sprendimas reikalauja bendrų pastangų; rečiau bendradarbiaujama tose srityse, kurios reikalauja sistemingo ir nuoseklaus darbo (Kontautienė, 2006). Siekiant bendradarbiauti, teigia Ališauskienė (2002), svarbų vaidmenį turi specialistų pozityvumas (gebėjimas pripažinti kito vertę), konkretumas (gebėjimas reaguoti tiksliai, aiškiai, specifiškai ir nedelsiant), šiltumas (gebėjimas susirūpinimą parodyti verbaline ir neverbaline raiška), empatija (gebėjimas bendrauti su kitais jaučiant ir suprantant jų lūkesčius, požiūrius). Roffey (2001) svarbia pedagogo savybe laiko jautrumą ir lankstumą.

Miltenienė (2005) pastebėjo, kad tėvų norų, baimių, susijusių su bendradarbiavimo santykių kūrimu, apmąstymas padeda specialistams visapusiškiau pažinti savo nuostatas į bendradarbiavimą su tėvais, išsiaiškinti bendradarbiavimo santykių kūrimo pagrindus, naujai įvertinti veiklą ir siekti pokyčių. Ališauskienės, Miltenienės, (2003) teigimu, specialistų pareiga – padėti tėvams pasijusti kompetentingiems (įgalintiems) ugdyti savo vaiką: gebėdami padėti vaikui, tėvai pajunta atsakomybę ir pasitenkinimą. Siekiant sukurti pozityvius ir produktyvius santykius su tėvais, specialistams svarbu kuo daugiau sužinoti apie šeimą, išsiaiškinti, ką tėvams reiškia kiekviena situacija, kaip šeima pasirengusi ją įveikti, nes šeima į konkrečią padėtį reaguoja skirtingai (Ališauskienė, 2002). Wilson (2003) siūlo skatinti tėvus dalyvauti SUP turinčio vaiko ugdymo(si) procese, kaip savo vaiko atstovus bei atsakingus partnerius. Tėvų

įtraukimas į įstaigos veiklą rodo, kad personalas teigiamai vertina pagalbą, kurią siūlo ugdytinio šeima (Labinienė, Aidukienė, Christensen, 2003), o vaisingas tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas yra ypač reikšmingas pokyčių katalizatorius.

Pasak Ališauskienės (2002), specialistų ir tėvų pasirengimą bendradarbiauti rodo gebėjimas kartu spręsti iškilusias problemas ir priimti sprendimus. Tačiau pedagogai retai turi specialų pasirengimą dirbti su tėvais, o vaiko sunkumai tiesiogiai susiję su suaugusiųjų žinių stygiumi arba jų netinkamomis nuostatomis. Todėl, anot Ambrukaičio (2005), Bates (2002), pedagogams svarbu kelti savo kvalifikaciją bendradarbiavimo, specialiojo ugdymo srityje. Kontautienės (2006) manymu, bendradarbiavimo kultūra, kuriai būdinga tarpusavio parama, bendras darbas ir susitarimas dėl švietimo vertybių, skatina mokytojus tobulėti. Gerai pasirengusio specialisto požymis, pasak Ališauskienės (2002), - gebėjimas bendradarbiauti su tėvais ir kitais pedagogais bei kurti partnerystę grįstus santykius, dalijantis patirtimi, sprendžiant problemas.

Pažymėtina, kad vaiko asmenybės formavimuisi svarbi, nors ir netiesiogiai ją veikia, „pagrindinių“ ugdytojų – mokytojo ir vaiko tėvų edukacinė sąveika, daranti įtaką jų tarpusavio nuostatomis bei pedagoginės veiklos strategijoms (Kontautienė, 2000). Wolery, Odom (2000) teigimu, problemų sprendimo ir veiksmų planavimo procese svarbiausias yra grupės auklėtojas, geriausiai pažįstantis vaiką, tačiau ir kiti pedagogai turėtų padėti, teikti patarimus vaiką ugdančiam auklėtojui.

Anot Bates (2002), svarbu, kad pedagogas orientuotųsi į vaiko poreikius ir gebėjimus taip pat, kaip ir kitų vaikų, ir ieškotų optimaliausių specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo strategijų.

Gerulaitis (2007) nurodo nemažai tėvų dalyvavimą ir įsitraukimą mažinančių veiksnių ir kliūčių: nesutarimai šeimoje, gebėjimo ugdyti vaiką stoka, materialinio saugumo stoka. Wanyera (2004) atkreipia dėmesį, kad šeimoje vykstantys konfliktai trukdo priartėti prie šeimos ir jos aplinkos. Kaip bendradarbiavimo kliūtis Ališauskienė (2002) įvardija ir pedagogų nuostatas, profesinius stereotipus, teorinio ir praktinio pasirengimo ribotumus, tėvų ir pedagogų vertybinius skirtumus, kai dėl vaiko sunkumų, ypač susijusių su elgesio problemomis, neigiamai vertinamas ne tik vaikas, bet ir visa šeima. Giangreco, Cloninger, Iverson (1998) duomenimis, pedagogai nelinkę manyti, kad tėvai geriausiai pažįsta savo vaiką, suinteresuoti jo pasiekimais ir, deja, jie tai parodo tėvams.

Kaip pabrėžia Wilson (2003), dar visai neseniai *tėvai specialiųjų poreikių vaiko* ugdyme turėjo labai mažai įtakos. Padėtis pasikeitė įstatymais tėvams suteikus naujų teisių (Wanyera, 2004). McLaughlin (1997) teigimu, neigiama tik tėvų teisė išimtinai vieniems spręsti

edukacinius savo vaikų poreikius. Deja, Wilson (2003) teigimu, kontakto užsimezgamasis su tėvais ikimokykliniame specialiuoju poreikiu vaikų ugdyme vystėsi lėtai.

Rief (2005) analizavo, kaip integruojami Amerikos mokyklose ir ikimokyklinėse įstaigose vaikai, turintys elgesio sutrikimų, kaip vyksta tėvų bei specialistų bendradarbiavimas ir pastebėjo, kad tėvai yra lyderiai savo vaiko ugdymo komandoje; lygiaverčiai bendradarbiavimo partneriai planuojant, įgyvendinant ir įvertinant integracijos paslaugas jų vaikui. Analogiškus duomenis apie tėvus, kaip partnerius pateikia ir Wanyera (2004) – tėvų teikiamą informaciją reikia branginti, nes ji gali pasitarnauti rengiant užduotis, stebint ir fiksuojant vaikų pasiekimus.

Kai kurie autoriai laikosi nuomonės, kad būtent tėvai turi svarbiausios informacijos, kai kalbama apie jų vaikus: jie geriausiai žino savo vaiko istoriją, asmenines savybes, mėgstamus ir nemėgstamus dalykus, kylančius sunkumus, tėvai gali padėti komandos nariams pažinti vaiko poreikius, kadangi šeimos ir vaiko poreikiai yra bendri. Tėvai yra valdytojai, sprendimų priėmėjai su vaiko ugdymu susijusiuose klausimuose (Cripe, Stropu, 2002; Roffey, 2001; Wilson, 2003). Pasak Jorutytės, Budreikaitės (2005), kuo daugiau tėvų yra įsitraukę į ikimokyklinės įstaigos bendruomenės veiklą, tuo daugiau įtakos jie daro vaikų darželio bendruomenės gyvenimui, o ir patys įgyja veiklos planavimo, koordinavimo, organizavimo ir vertinimo kompetencijų. Įtraukiant tėvus, svarbus dėmesys jų norams, jausmams ir vaiko ugdymo lūkesčiams. Kontautienė (2006) pastebi, jog daugelis tėvų turi teigiamas nuostatas į bendradarbiavimą su vaiko mokytoju.

Yra autorių, kiek kitaip vertinančių tėvų dalyvavimo vaiko ugdyme pasikeitimus. Ruškaus, Pacevičienės, Geležinienės, Urbelytės (2004) nuomone, specialiųjų poreikiu vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklą turi būti nusakoma ne tik dokumentaliai ir legitymiai. Tėvai ir pedagogai įpareigojami fiksuoti savo susitikimus, tačiau, anot Miltenienės, Ruškaus, Ališausko (2003), formaliai nepriekaištingai sudėti tėvų parašai negarantuoja sėkmingo tėvų įtraukimo ir įsitraukimo.

Ališauskienės, Miltenienės (2003) duomenimis, nepaisant palankaus įstatyminio konteksto, tėvai vis dar jaučiasi beteisiai ir atitolę nuo ugdymo sistemos, teikiančios pagalbą jų vaikui: pedagogai nelinkę išklausti šeimoms aktualių problemų, o tėvai, eidami į susitikimus, iš anksto priima pasyvaus stebėtojo ir klausytojo vaidmenį. Tokios pat nuomonės laikosi ir Gerulaitis (2007). Karalienės (2001) atliktos apklausos parodė, kad pedagogų ir tėvų ryšys darželiuose silpnas, tėvų pagalba minimali arba jos nėra. Jorutytės, Braslauskienės, Grinevičienės ir kt. (2004) duomenimis, 64,3% tėvų teigiamai vertina tėvų ir ikimokyklinės įstaigos pedagogų sąveiką, pedagogų gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti su tėvais, tačiau beveik pusė apklaustų tėvų nežino apie teikiamą pagalbą jų vaikui, turinčiam specialiųjų

poreikių, mažai informuojami apie tai, kaip vyksta ugdymo procesas; tai kelia tėvų nepasitenkinimą ikimokyklinių institucijų specialiojo ugdymo paslaugomis.

Tėvai yra neatsiejama ikimokyklinės įstaigos bendruomenės dalis, todėl ikimokyklinė įstaiga turi bendradarbiauti su šeima, ugdant vaiką darželyje. Vaikas kryptingai ugdomas, kai darniai sutaria šeima ir vaikų darželis, kai ugdymas šeimoje ir darželyje vienas kitą papildo. (Jorutytė, Budreikaitė 2005). Anot Vasiliauskienės (2000), šeimos dalyvavimas – svarbiausia sąlyga, stiprinant ir plečiant vaikų ugdymą grupėje, atsižvelgiant į namuose įdiegtas žinias, pomėgius. Ališauskienės (2002) teigimu, šeimos įtraukimas kuria bendradarbiavimo ir tolesnės santykių raidos prielaidas.

Wanyera (2004) teigimu, tėvai pažymi vaiką ugdančių pedagogų įtaką, kadangi būtent jie skatina pasikeitimus, yra autoritetas tėvams, teikia žinių ir padeda priimti sprendimus. Tėvų nuomone, plėtojant bendradarbiavimą pedagogai turėtų išsiklausyti į tėvų pageidavimus ir patarimus (Kontautienė, 2006). Roffey (2001) pastebi, jog tėvai, jaučiantys palaikymą, emociškai stipresni ir pozityviau bendrauja su savo vaiku, jį ugdančiais pedagogais, ir tai padeda pasiekti geresnių vaiko ugdymo rezultatų. Pasak Rief (2005), daugeliui tėvų reikia padėti suprasti, kaip vaiko vertinimo, veiklos planavimo, kontrolės procesas susijęs su jų vaiko ugdymo programa; svarbiausia, kad tėvai suprastų, jog jie atstovauja tam, kas naudingiausia jų vaikui (Wilson, 2003).

Keating (2002) teigia, kad prieš pradėdami leisti vaikus į bendrojo lavinimo ikimokyklinę įstaigą, tėvai išgyvena atskirties, nerimo jausmus, o tėvų streso lygis gali išaugti, kai vaikas pradeda lankyti bendrojo lavinimo darželį. Tėvai gali nenorėti suprasti, kad jų vaikas turi sunkumų ir išsiskiria iš kitų; nenori, kad kiti asmenys viską žinotų apie jų vaiko sunkumus (Roffey, 2001). Be to, anot Rief (2005), tėvai paprastai nepatogiai jaučiasi, kai susirinkime viešai aptariami vaikui kylantys sunkumai. Nors daugelio tėvų nuostatos integruoto ugdymo atžvilgiu teigiamos, Ambrukaitis (2005) pastebi, kad tėvai į specialiuosius pedagogus, logopedus, psichologus, žiūri kaip į asmenis, galinčius pastebėti jų vaiko raidos sutrikimus, kurių kiti nepastebi.

Daugelis autorių (Ališauskienė, 2002; Cripe, Stropu, 2002; Giangreco, Cloninger, Iverson 1998; Wilson, 2003) pastebi, kad tėvams kyla prieštaringi jausmai dėl nepakankamo specialistų dėmesio vaikui, šeimai (pergyvena, kad jų vaikui gali būti per sunku dalyvauti įvairioje veikloje, ir tai gali lemti didesnę jų vaiko izoliaciją), nepakankamai organizuojamos tėvų edukacijos (per mažai patarimų tėvams, kaip įveikti vaikų problemas, elgesio sutrikimus); o dėl informacijos stokos vėluoja visos įmanomos pagalbos vaikui ir jo šeimai (Bosas, 2006). Roffey (2001) akcentuoja kultūrinių skirtumų ir kalbos svarbą (kalbos barjero, religinių įsitikinimų, kitokio gyvenimo būdo ir pan.), nes tai gali įtakoti skirtingą požiūrį į specialiuosius

vaiko poreikius. Dėl neigiamų nuostatų ne visi tėvai pageidauja ištraukti į jų vaiko ugdymo programą. Wilson (2003) teigimu, ši pasirinkimą taip pat reikia palaikyti ir leisti.

Nepriklausomai nuo to, ar šeimos linkusios priimti paramą ir pagalbą, kooperuotis su specialistais, ar yra priešiškos, nelinkusios bendradarbiauti, Ališauskienės, Miltenienės (2003), Strolaitės (1999) nuomone, specialistai privalo siekti įtraukti šeimas į vaiko raidos ir pasiekimų vertinimo, veiklos planavimo bei individualios ugdymo programos vykdymą. Net ir neketinantys dalyvauti bendroje veikloje tėvai pageidauja žinoti, ar ugdymo tikslai, būdai neprieštaruoja jų sampratai. Nors aktyviai neprisidėję prie ugdomosios veiklos planavimo ir nestebėję ugdymo proceso, tėvai turi teisę dalyvauti įvertinant pasiekimus. Richard, Hornby (2000) teigimu, tėvai turi būti įtraukti į vaiko įvertinimą, kuriuo vadovaujantis nustatomi specialieji vaiko poreikiai ir ugdymosi pažanga. Wilson (2003) pabrėžia: jei tėvai nesusiję su vaiko integracijos programa, tai nereiškia, kad jie nėra susiję su savo vaiku. Tėvai gali būti emociškai artimi ir sąveikaujantys su savo vaiku ir gali pasirinkti nedalyvauti mokyklos sukurtose programose, nesijausdami dėl to nepatogiai.

Nors kooperacijos, tėvų ištraukimo ir dalyvavimo rezultatai visada yra kompleksiniai, bet ne visada tik pozityvūs. Ne visų vaikų ir jų šeimų pasiekimai, nuostatos, lūkesčiai išsipildo, kai tėvai ištraukia į edukacinius procesus, bet pastebimi nors ir ne esminiai pokyčiai vaiko ugdyme (Gerulaičio, 2007).

Taigi, tėvai turi būti ne tik informuoti apie vaiko ugdymą, bet ir remiamasi jų žiniomis, reaguojama į jų pastabas. Nors tėvai ir skatinami aktyviai dalyvauti ugdymo veikloje, besikeičiantis požiūris realiai situaciją mažai pakeitė. Tai atskleidė Ališauskienės, Miltenienės (2003), Jorutytės ir kt. (2004), Kontautienės (2002), Miltenienės, Ruškaus, Ališausko (2003) tyrimai. Pasak Gerulaičio (2007), kai kurios gyventojų grupės ir atskiri individai (pvz., neįgalieji, vaikai) gali būti laikomi negebančiais priimti sprendimus dėl esą nepakankamų komunikacinių gebėjimų, pilietinio ir moralinio brandumo. Anot Jacikevičienės (2002), suaugusieji yra tarpininkai tarp vaiko ir jį supančio pasaulio ir atstovauja jo interesus. Miltenienės (2005) teigimu, dažnai vyrauja išankstinės suaugusiųjų nuostatos į vaiką kaip į nepatikimą, nepakankamai subrendusį asmenį bei suaugusiųjų pozicija, jog jie geriausiai išmano, kas yra naudingiausia vaikui. Autorė pastebi, kad yra ir kita suaugusiųjų pozicija - reikia vaiką apsaugoti nuo neigiamos įtakos asmenybės raidai. Su šiomis nuomonėmis galima nesutikti, nes, pasak Jacikevičienės (2002), jau ikimokykliniame amžiuje vaikas geba išsakyti savo norus, gerbti aplinkinius, įprasti bendrauti ir bendradarbiauti. Brendtro, Bacon (1995) teigia, kad net labai maži vaikai geba palyginti save su kitais, adekvačiai įvertinti savo veiklą ir jos rezultatus. Roffey (2001) pabrėžia, kad dar 1989 m. Škotijoje buvo siūloma net ikimokyklinio amžiaus vaikams leisti suprasti, kad jų nuomonės yra paisoma. Vaikas yra svarbiausias komandoje, o komandos

sudarymo priežastis yra vaiko ugdymo(si) poreikiai. Vaikas turi teisę dalyvauti, kaip lygiateisis komandos narys (Ambrukaitis, 2005; Cloninger, 2004; Roffey, 2001).

Gerulaičio (2007) teigimu, nors tėvai, pedagogai pripažįsta vaiko gebėjimus atstovauti savo interesams, tačiau praktiškai vaikai beveik nedalyvauja bendruose pasitarimuose ir patys nepasisako apie savo lūkesčius, interesus ar problemas. Miltenienė (2005) taip pat pastebi, jog nepaisant pedagogų pabrėžiamo vaiko įtraukimo reikšmingumo, labai dažnai vaikas nelaikomas lygiaverčiu partneriu. Ališausko (2002) nuomone, vaikas laikomas objektu, kurio ypatumų pažinimu ir SUP tenkinimu užsiima pedagogai, neklausdami vaiko nuomonės, jo neišklausydami. Tinkamos aplinkos sukūrimas bendro susitikimo metu gali padėti vaikui pažinti savo problemą, ją suprasti bei spręsti kartu su suaugusiais. Kas ir kaip vyksta, turėtų žinoti ne tik tėvai, bet ir vaikas. Roffey (2001) nuomone, pedagogai turėtų ir su vaikais kalbėti apie esamą padėtį, t. y. kas ir kaip sekasi. Kaip teigia Gerulaitis (2007), asmens įgalinimas reiškia buvimą lygiaverčiu partneriu, sprendžiant savo paties problemas. Net ir neįgalus asmuo gali ir turi teisę reikšti nuomonę apie savo poreikius, išreikšti savo interesus, lūkesčius, kurie turi būti pripažįstami ir į jas atsižvelgiama. Roffey (2001) mano, jog vaikui reikėtų leisti pačiam pasakyti, kas jam svarbu, ką patinka veikti ir kiek nori dalyvauti bendroje veikloje. Vaikai turi teisę būti išklaustytais. Jacikevičienės (2002), Rief (2005) teigimu, vaiko norai ir pageidavimai gali būti susiję su jam gerai pažįstama veiklos sritimi, pamąstymai kartu su vaiku apie tai, kad jam yra sunku ir kodėl reikia pagalbos. Anot Ruškaus, Pacevičienės, Geležinienės, Urbelytės (2004), aktyvus vaiko dalyvavimas bendruomenėje gali turėti įvairias formas, pavyzdžiui, dalyvavimas bendroje veikloje, priimant sprendimus, įsipareigojimų ir funkcijų turėjimas.

Wilson (2003) teigimu, problemos aptarime nedalyvaujantis vaikas tampa parankiausiu apkaltinimo objektu. Tėvai pirmiausiai linkę kaltinti savo vaikus, po to mokyklą ir tik vėliau save. Pedagogai taip pat didžiausiais visų problemų kaltininkais linkę laikyti patį mokinį, tėvus ir tik kraštutiniu atveju – mokyklą. Tai gynybiška pozicija.

Kaip matyti, daugelio autorių tyrimai vaiko įtraukimo klausimais rodo, kad pedagogai ir tėvai, nors ir laikydami vaiką lygiaverčiu bendradarbiavimo dalyviu, neįtraukia jo ne tik į veiklos įgyvendinimą, bet ir planavimą, ir vaikas nėra aktyvus priimant bendrus sprendimus (Ambrukaitis, 2005; Bagdonas, Brazauskaitė, Gevorgianienė it kt., 2003; Gevorgianienė, 2003; Rief, 2005; Roffey 2001; Ruškus, Pacevičienė, Geležinienė ir kt., 2004; Wolery, Odom, 2000).

1.3. Sėkmingo bendradarbiavimo planavimas

Daugelio autorių nuomone, bendradarbiavimo reikia siekti planuojant bendros veiklos tikslus, ugdymo dalyvių susitikimų būdus, priimant sprendimus, vertinant rezultatus

(Ališauskienė, 2002; Gevorgianienė, 2003; Miltenienė, 2005; Roffey, 2001; Walther–Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams, 2000; Wolery, Odom, 2000).

Svarbu, kaip specialistai orientuojasi į vaiko ir šeimos poreikius, t. y. pritaikoma ugdomoji aplinka, šeimai parodoma, kad ji suprantama, palaikoma, teikiamos konsultacijos, reguliariai suteikiama informacija apie vaiko pasiekimus. Norint tėvams išsakyti rūpimus klausimus, pedagogams reikia orientuotis į teigiamas vaiko ugdymosi sritis, individualius jo gebėjimus, poreikius; nepulti kritikuoti, bet prašyti šeimos pagalbos (Bates, 2002; Chen, Miles, 2004; Wilson, 2003). Roffey (2001) teigimu, reikia stengtis į viską pažiūrėti iš šeimos pusės ir vertinti tėvų nuomonę; leisti jiems suprasti, kad pedagogai domisi ne tik vaikui kylančiais sunkumais, bet ir pačiu vaiku; vertinti tėvų indėlį ir teikiamą informaciją apie vaiką ir parodyti, kad jie laukiami įستاigoje.

Rief (2005) pastebi, kad svarbu ne tik kaip tėvų padėtį vertina pedagogai, bet ir kaip patys tėvai linkę įsitraukti: ar suteikia pedagogams informacijos apie vaiką, domisi pagalbos būdų galimybėmis namuose, vertina pedagogus ir jų darbą ar vengia susitikti, yra agresyvūs pedagogų atžvilgiu ir laikosi gynybinės pozicijos.

Roffey (2001) teigimu, vienas iš esminių dalykų efektyviam bendradarbiavimui yra aiškus vienas kito veiklos suvokimas. Tai reiškia, kad kiekvienas žino, kur gauti reikiamą patarimą, pamokymą, kas nutarta dėl vaiko ugdymo, kodėl ir kas už tai atsakingas. Anot Strolaitės (1999), tėvams ir kitiems šeimos nariams reikia suteikti žinių, kur jie galėtų gauti informacijos, aptarti bendradarbiavimo strategijas. Įtraukiant patį SP vaiką, Giangreco, Cloninger, Iverson (1998) teigimu, svarbu vaiko norų paisymas, paslaugų įvairovės suteikimas, laiko paskirstymas darbui su šiuo vaiku.

Ališauskienė, Miltenienė (2003) pažymi, kad šeimos ir specialistų susitikimas dažniausiai prasideda nuo konsultacijos, kuri gali peraugti į bendravimą, kooperavimąsi, šeimos įtraukimą, bendradarbiavimą komandoje ir partnerystę. Labai svarbus pirmasis susitikimas su tėvais. Nuo to, kaip pranešama apie vaiko problemą, priklauso tolimesni vaiko, tėvų ir specialistų tarpusavio santykiai. Prieš planuojant bendrus susitikimus, visiems pedagogams patartina individualiai susitikti su vaiku ir jo tėvais. Tėvai skatinami pasirinkti vieną iš pedagogų, su kuriuo galėtų aptarti konfidencialią informaciją. Jei tėvai nepatenkinti nors vienu komandos nariu, gali nepasiteisinti visos komandos darbas (Ališauskienė, 2002; Bates, 2002; Roffey, 2001).

Chen, Miles (2004), Hayden ir kt. (2001), Roffey (2001) teigimu, kuo daugiau bendradarbiaujantys asmenys sužino vienas apie kitą ir vienas kitą supranta, tuo daugiau jie gali ieškoti būdų, kurie pasitarnautų siekiant tikslo ir mažiau kreiptų dėmesį į vaiko išskirtinumą. Tėvams paaiškinti, kad klausama apie vaiką tam, kad pedagogai galėtų pateikti pasiūlymus

darbui namuose, paskatinti tėvus išsakyti savo mintis, siūlymus. Hayden ir kt. (2001) siūlo pirmųjų susitikimų metu dalyviams įvertinti esamą bendruomenės kontekstą: komandos stiprias ir silpnas puses, galimybes ir sunkumus. Pirmojo susitikimo metu vedamos derybos dėl taisyklių, veiklos strategijų numatymo, sprendimo priėmimo, „vadovaujančio“ asmens išsirinkimą.

Viena iš pagrindinių priemonių, siekiant efektyvaus bendradarbiavimo, yra individualus planavimas, teikiantis galimybių tėvams ir pedagogams suvokti vaiko situaciją. Anot Gerulaičio (2007), individualų planavimą, kaip partnerystės priemonę, ugdant neįgalųjį, akcentuoja ir inkluzijos koncepcija. Autoriaus teigimu, vaiko individualaus raidos ir ugdymosi plano kūrimas yra procesas, kuris remiasi pedagogų ir tėvų aktyviu bendradarbiavimu. Planavimo procesas užtikrina tėvų dalyvavimą priimant sprendimus bei remiasi informacija, gauta įvairiais formalus ir neformalus vaiko įvertinimo būdais. Anot Strolaitės (1999), individualus planavimas padeda šeimai susidaryti visuminį ikimokyklinio ugdymo vaizdą ir daryti poveikį ugdymui. Ehlert (1997) teigimu, bendrame plane turėtų būti atsižvelgiama į vaiko poreikių tenkinimą visose srityse; vengti pritaikyti vaikams programas, parengtas atskirai nuo kitų komandos narių.

Individualų planą apima keturios fazės: informacijos rinkimas, sprendimų priėmimas, vykdymas ir apžvalga. Pasak Gerulaičio (2007), individualų planą sudaro tikslai ir uždaviniai, kuriuos numato visi komandos nariai. Tėvų, vaikų ir specialistų susitikimai yra tik viena sprendimų priėmimo individualaus vaiko ugdymosi plane dalis. Tėvų įtraukimas ir tiesioginis dalyvavimas neatsiejamas nuo individualaus planavimo kūrimo. Tik tada, kai tėvai yra įsitraukę kaip visiškai lygiaverčiai partneriai, planavimas tikrai turi vertę (Gerulaitis, 2007). Analogiškas fazes nurodo ir Giangreco, Cloninger, Iverson (1998). Ehlert (1997) mano, jog būtinas bendradarbiavimo galimybių, ugdymo strategijų ir programų apsvaistymas; sprendimų priėmimas, t. y. plano, kuriame būtų numatyta veikla ir įgyvendinimo metodai, parengimas, pasiekimų, problemų įvertinimas. Roffey (2001) pabrėžia, kad renkant iš tėvų informaciją, reikia nepamiršti, kad jie gali būti pernelyg globėjiški, siekiantys savo vaiką pavaizduoti kitokį, nei jis yra iš tiesų. Pasak Chen, Miles (2004), svarbu, kad tėvai išsakytų, kaip jie vertina tai, kas bus daroma, ką reikia keisti, kokių tikisi rezultatų.

Remiantis iš šeimos surinkta informacija apie vaiką, formuluojami konkretūs tikslai, numatoma, kas ir kaip bus daroma. Reikia atsižvelgti į tai, ką tėvai norėtų daryti pirmiausia, nes kitaip tėvai gali išgyventi nepasitenkinimo, kaltės jausmus. Šį darbą palengvina numatytų uždavinių įvertinimas, keliant klausimą *kodėl?* Siekiamų tikslų numatymas priklauso nuo vaiko raidos sutrikimo pobūdžio, turimų gebėjimų ir jie turi būti realūs, įgyvendinami, nukreipiantys pokyčius gerąja linkme. Svarbi ir tikslų įvairovė, siekiant diegti vaikui naujus įgūdžius ar mokėjimus. Vaikas gali būti skatinamas dažniau ar daugiau įvairiomis situacijomis reikšti jau turimus gebėjimus (Chen, Miles, 2004; Roffey, 2001; Strolaitė, 1999; Wolery, Odom, 2000).

Ambrukaitis (2005) taip pat mano, jog jeigu dirbama siekiant bendrų tikslų, galima tikėtis geresnių rezultatų.

Už tikslų ir uždavinių numatymą, Cloninger (2004), Keating (2002), Hayden ir kt. (2001) teigimu, ne mažiau svarbūs yra ir turimi ištekliai (finansiniai, laiko, vietos), darbotvarkės numatymas, pasiskirstymas vaidmenimis – kas ir už ką bus atsakingas.

Pasak Roffey (2001), SUP tenkinimas brangiai kainuoja ir dažnai yra nepakankamas. Reikalingi ne tik dideli finansiniai ištekliai, bet ir daug laiko, pedagogų išmanymo ir tolerancijos. Kai skiriami pakankami ištekliai bendradarbiavimui su tėvais tobulinti, pabrėžiamas darbas kartu, susiję asmenys jaučiasi geriau suprasti; kuo labiau jausis suprasti, tuo geriau sugebės tenkinti vaiko specialiuosius poreikius. Tačiau, kaip teigia Gerulaitis (2007), ne visada pozityviai vertinamas resursų panaudojimas, kuris gali sukelti priešingus, nei tikėtasi rezultatus.

Siekiant numatytų ugdymo tikslų, reikia, kad komanda dirbtų organizuotai. Svarbu iš anksto numatyti susitikimų laiką ir struktūrą (darbotvarkę), komandos susitikimai turi būti reguliarūs, aptariami klausimai fiksuojami. Apgalvojant veiklos etapus, juos įgyvendinant taip pat būtina viską fiksuoti raštu (Bates, 2002; Cloninger, 2004; Hayden ir kt., 2001). Anot Rief (2005), tėvams ir pedagogams svarbu suprasti, kad jei kas nors, kas buvo numatyta, neveikia, visada galima tai pakeisti.

Kaip teigia Roffey (2001), supratimas apie vaiko specialiuosius poreikius nepaaiškėja per naktį. Laikas tampa pagrindiniu ir svarbiausiu ištekliu. Todėl pedagogų darbo patirtis, realizuojama vien konkrečiu darbo laiku, bus mažai efektyvi, tad reikia rasti papildomo laiko. Gerai suplanuoti susitikimai vyksta, kai kiekvienas gali jiems iš anksto pasiruošti. Visiems žinant, kur ir kaip greitai gauti informaciją, nebus prarandamas laikas bergždžioms paieškoms. Pasak Chen, Miles (2004), susitikimų metu tėvams reikia paaiškinti, kad yra numatytas laikas konkrečioms klausimams aptarti ir nebus užtrunkama.

Hayden ir kt. (2001) teigimu, būtina kuo daugiau vieniems su kitais ne susitikimų metu. Kiekvienas narys turi būti realistas, gerbti vienas kito teisę pasakyti ne, gerbti idėjas, tausoti laiką. Suprasti, kad visos idėjos yra vertingos, net ir tos, su kuriomis nesutinkame. Vertinti konfidencialumą.

Nors ir numačius, ir įgyvendinat visus minėtus aspektus, ne visada sprendimų priėmimas vyksta sklandžiai. Wanyera (2004) mano, kad tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas yra sritis, kurioje galima ir gynybinė pozicija, kadangi tiek tėvai, tiek pedagogai sudėtingose situacijose gali pradėti vieni kitus kaltinti. Pasak Bates (2002), kai susipina kelios nuomonės nėra lengva priimti bendrą sprendimą, todėl, kad komandinis darbas būtų sėkmingas, Gevorgianienė (2003) siūlo klausimus spręsti vienbalsiu visų narių pritarimu bendrai surastam sprendimui – konsensusu. Kai priimtas sprendimas nesulaukia visų pritarimo, atskiram specialistui savo srityje

bus sudėtinga vykdyti išipareigojimus. Bendro sprendimo priėmimas „reikalauja aktyvaus klausymosi, bendravimo dialogo pagrindų, gebėjimo priimti ir išsakyti kritiką, sąžiningos ir kruopščios alternatyvų analizės“ (Gevorgianienė, 2003).

Konsensuso būdu sprendimų priėmimui pritaria ir Hayden ir kt. (2001) bei Roffey (2001), nes bendras sprendimų priėmimas yra ne sutikimas su vieno pasiūlytu variantu, bet sprendimo ieškojimas kartu. Bates, Keating (2002) nėra tokie kategoriški ir siūlo sprendžiant nesusipratimus atsiminti, kad komandos tikslas – dirbti kartu vaiko labui. Tai, kas vaikui geriausia, turi būti svarbiausias dalykas. Kartais svarbu, kad būtų priimamas kompromisas.

Komandoje pasiskirstant vaidmenimis lengviau išlaikyti darbo veiksmingumą, organizuotumą. Roffey (2001) teigimu, nei vienas iš komandos narių negali jaustis viršesnis už kitus. Skirtingai vertinamas tėvų dalyvavimas sprendimų priėmime. Kai kuriems žmonėms sunku pakeisti savo mąstymą ir suprasti, kad visi komandos nariai yra lygūs.

Apibendrinant galima remiantis Gerulaičio (2007) teiginiu, jog individualus planavimas – tai individualaus palaikymo ir mobilizavimo procesas, kad asmuo gautų tai, ko jis siekia.

Teorinės dalies išvados

Ugdymo dalyvių bendradarbiavimas – tai bendrų tikslų, darbo būdų numatymas, dalijimasis patirtimi, bendrai prisiimta atsakomybe už priimtus sprendimus ir jų įgyvendinimą. Vaiko ugdymu suinteresuotiems asmenims būtina susiburti į bendradarbiaujančią komandą – ilgesniam laikui susibūrusią, lanksčią, atvirą pokyčiams žmonių grupę, tiesiogiai sąveikaujančią, siekiant pagerinti vaiko ugdymą.

Mokslinių darbų analizė parodė, kad dauguma pedagogų teigiamai vertina ir siekia bendradarbiavimo su tėvais, tačiau neieško įvairesnių tėvų įtraukimo, bendradarbiavimo formų; tėvai retai įtraukiami į vaikų ugdymo organizavimą, vertinimą; dažniau bendradarbiaujama tose srityse, kurios susijusios su problemų sprendimu. Daugelio tėvų nuostatos į bendradarbiavimą teigiamos, tačiau pedagogų ir tėvų ryšys darželiuose silpnas. Tėvai specialiąją pagalbą vertina skeptiškai ir vis dar jaučiasi beteisiai ir atitolę nuo ugdymo sistemos, nepakankamai informuojami apie vaikui teikiamą pagalbą, jo pasiekimus, patį ugdymo procesą.

Pripažįstama visų ugdymo dalyvių lygiavertiškumo svarba, tačiau realiai retai tėvai, pedagogai ir vaikas būna lygiaverčiai partneriai planuojant, įgyvendinant ir įvertinant integracijos paslaugas SPV. Dažniausiai vyrauja globėjiška suaugusiųjų pozicija ir nuostatos į vaiką kaip į nepakankamai subrendusį asmenį. Tėvai, pedagogai nurodo vaiko gebėjimus atstovauti savo interesams, tačiau praktiškai vaikai nedalyvauja bendruose pasitarimuose ir patys nepasisako apie savo lūkesčius, interesus ar problemas.

2 skyrius. BENDRADARBIAVIMAS IKIMOKYKLINĖJE ĮSTAIGOJE

2.1. Tyrimo metodika

Tyrimas buvo atliekamas dviem etapais. Pirmame etape pedagogų ir tėvų anketinės apklausos metodu buvo tiriama bendradarbiavimo situacija bendrojo lavinimo ikimokyklinėje įstaigoje. Antrame etape pusiau standartizuoto interviu su vaikais metodu buvo tiriamas vaikų supratimas apie teikiamą specialiąją pedagoginę pagalbą ir jų dalyvavimo bendradarbiavimo procese išsiaiškinimas pačių vaikų požiūriu.

Kiekybiniam tyrimui atlikti parengtos pusiau uždaro tipo anketos tėvams (žr. 1 priedą) ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams (žr. 2 priedą). Anketose pateikti klausimai ir galimų atsakymų variantai, be to, paliekama vieta ir kitokiam respondento atsakymui. Ranginėmis skalėmis siekiama sužinoti respondentų nuomones konkrečiais su bendradarbiavimu susijusiais klausimais. Intervalinėmis skalėmis siekiama išsiaiškinti, kaip dažnai vyksta susitikimai, kiek kartų per savaitę tiriamieji norėtų, kad vyktų.

Anketa tėvams sudaryta iš 4 blokų:

- 1) demografiniai tyrimo dalyvių duomenys - lytis, amžius, išsilavinimas, pareigos, šeimyninė padėtis, gyvenamoji vieta, siekiant išsiaiškinti, kokioje šeimoje auga specialiųjų poreikių vaikai;
- 2) devyni teiginiai, kuriais tiriama tėvų nuomonė apie jų specialiųjų poreikių turinčio vaiko ugdymą bendrojo lavinimo darželyje;
- 3) penkiolika teiginių, kuriais siekta išsiaiškinti tėvų nuomones apie jų dalyvavimą vaikų ugdyme;
- 4) vienuolika teiginių, parodančių tėvų požiūrį į pedagogų darbą, bei trys teiginiai apie SUK veiklą.

Anketa pedagogams sudaryta iš 4 blokų:

- 1) demografiniai duomenys – lytis, amžius, išsilavinimas, pareigos, kvalifikacinė kategorija, pedagoginio darbo stažas; klausimai auklėtojoms: vaikų skaičius grupėje, jų amžius, kokią dalį sudaro specialiųjų poreikių vaikai; specialiojo ugdymo koordinatoriams – nurodyti vaikų skaičių darželyje, specialiųjų poreikių vaikų skaičių, SUK narių sudėtis;
- 2) devyni teiginiai, kuriais siekiama išsiaiškinti pedagogų nuomonę apie specialiųjų poreikių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo darželyje;
- 3) aštuoni teiginiai, kuriais siekta išsiaiškinti pedagogų nuomones apie SPV tėvų dalyvavimą, bendradarbiavimą savo vaiko ugdymo procese;
- 4) intervalinės skalės, kuriomis tirtas pedagogų požiūris į kolegų ir tėvų vaidmenį, pedagogų lūkesčius.

Tėvų ir pedagogų apklausa vyko 2006 m. kovo – 2006 m. lapkričio mėn. Kuršėnu (Šiaulių rajono Daugėlių lopšelis darželis, „Buratinas“, „Nykštukas“), Šiaulių („Berželis“), Šiaulių raj. Kužių („Vyturėlis“), Klaipėdos („Aušrelė“) lopšeliuose – darželiuose; Vilniaus r. Pagirių darželyje („Pelėdžiukas“).

Anketos pedagogams įteiktos tiesiogiai arba per įstaigų vadovus. Išdalinta 111 anketų, grįžo 102, t.y., 91,9% anketų. Anketos tėvams įteiktos per įstaigų pedagogus. Išdalintos 156 anketos, grįžo 139, t.y., 89,1% anketų.

Individualiu pusiau standartizuotu interviu (žr. 3 priedą) buvo siekiama iširti, kaip SPV jaučiasi bendrojo lavinimo ikimokyklinėje įstaigoje. Pusiau standartizuoto interviu struktūroje buvo numatytas klausimų planas, tačiau klausimai respondentams buvo pateikiami suprantamai, laisvai formuluojant, neribojamas laikas atsakymams gauti (Kardelis, 2002). Interviu su kiekvienu vaiku truko vidutiniškai 11,4 min., iš kurių apie 3 min. skirtos duomenims apie vaiką rinkti. Interviu atlikti Šiaulių rajono Daugėlių lopšelyje – darželyje 2006-06-27 ir 28 dienomis bei 2006-11-08 ir 09 dienomis.

Duomenų apdorojimo metodai. Statistinė duomenų analizė buvo atlikta programinės įrangos SPSS (Statistical Package for Social Sciences) statistiniu paketu, Microsoft Excel programine įranga. Statistinei duomenų analizei taikyti šie metodai: aprašomoji statistika; χ^2 kriterijus, faktorinė analizė. Anketinės apklausos duomenų lentelės pateikiamos 4 priede.

Interviu duomenims nagrinėti taikyta turinio (content) analizė, išskiriant ir skaičiuojant prasminių interviu turinio kategorijų pasikartojimo dažnį.

2.2. Tyrimo dalyviai

Tyrimo imčiai sudaryti taikyta paprastoji atsitiktinė netikimybinė tikslinė atranka. Tokiu būdu sudarytos grupės, turinčios tipinius požymius:

- 1) tėvai, auginantys ikimokyklinio amžiaus specialiųjų poreikių vaikus, ugdomus bendrojo lavinimo darželiuose;
- 2) pedagogai, ugdatys specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo ikimokyklinėse įstaigose;
- 3) ikimokyklinio amžiaus specialiųjų poreikių vaikai, ugdomi bendrojo lavinimo darželiuose.

Tyrimo dalyvavo 102 pedagogai, 139 tėvai, 15 ikimokyklinio amžiaus vaikų. Iš viso apklausti 256 asmenys. Tyrimo imties dydis pakankamas tiriamai pedagogų bei tėvų (po keliolika dešimčių apklaustųjų) populiacijai.

Duomenys apie apklausoje dalyvavusius tėvus. Apklausoje dalyvavo 139 tėvai (108 moterys, 28 vyrai). Bagdono ir kt. (2003) atlikto tyrimo metu taip pat neįgalaus vaiko ugdymo problemomis labiausiai domėjosi mamos.

Tėvų amžius nuo 18 m. iki 45 m., dauguma 25-30 m. (56% tėvų).

Dauguma apklausoje dalyvavusių tėvų augina 5 bei 6 metų vaikus (žr. 4 priedas 1 lentelė), kurie ir sudaro didžiausią vaikų, dalyvavusių tyrime, dalį (5 m. - 31,7%; 6 m. - 25,2 %).

Nustatyta, jog SPV socialinis fonas (šeimų struktūra) nesiskiria nuo bendraamžių (žr. 4 priedas 2 lentelė). 69,1 % vaikų gyvena pilnose šeimose, nes tokia dalis tėvų nurodė, jog yra susituokę (68,5% moterų, 75% vyrų). Trečdalis vaikų gyvena su vienu iš tėvų (nesusituokę – 9,4%, išsiskyre – 16,5%, našliai – 1,4%). Šie duomenys skiriasi nuo Ališausko, Dikidži, Gerulaičio (2005) tyrimo duomenų, jog SPV socialinis fonas dažniau yra kitoks, nei bendraamžių (SPV auga vienišų tėvų šeimose), tačiau sutampa su Bagdono ir kt. (2003) tyrimo duomenimis, jog didesnioji dalis SPV (74,1 %) turi abu tėvus.

Daugelis tėvų (žr. 4 priedas 3 lentelė) turi specialų vidurinį/profesinį (25,2%), aukštesnįjį (23%) ar aukštąjį (19,4%) išsilavinimą. Specialųjį vidurinį/profesinį ir aukštesnįjį išsilavinimą daugiau vyrų (32,1% ir 28,6%), nei moterų (24,1% ir 22,2%). Iš baigusių aukštąjį kiek daugiau moterų (20,4%), nei vyrų (17,9%). Didesnioji dalis tėvų (žr. 4 priedas 4 lentelė) – tarnautojai (31,7%) ir darbininkai (30,9%). Tarnautojų daugiau moterų (33,3 %), o darbininkų – vyrų (46,4 %). Beveik pusė apklaustųjų tėvų (48%) gyvena mieste, trečdalis (32%) – miestelyje; mažiausiai respondentų gyvena kaime (16%).

Duomenys apie apklausoje dalyvavusius pedagogus. Visi apklausoje dalyvavę pedagogai – moterys. Apklaustųjų amžius nuo 25 iki 60 m.; daugiausia (21 %) – 36-40 metų pedagogių. Kiek mažiau apklausoje dalyvavo 41-45 m. ir 46-50 m. pedagogių (po 19%); 25–35 m. pedagogių 16%. Taigi, apklausoje dalyvavo daugiausia 36-50 m. respondentės.

Daugiau kaip pusė respondenčių (žr. 4 priedas 5 lentelė) turi aukštąjį išsilavinimą (57,8% pedagogių), 33,3% - aukštesnįjį. Tiek auklėtojų, tiek kitų pedagogių didžiausią dalį sudaro turinčios aukštąjį išsilavinimą respondentės.

Analizuojant pasiskirstymo pagal kvalifikacinę kategoriją duomenis (žr. 4 priedas 6 lentelė), matyti, jog dominuoja vyresniosios auklėtojos (logopedės ar kt.) kvalifikaciją turinčios pedagogės (58,7%), iš jų didžiausia dalis dirba pedagogėmis nuo 11 iki 30 m. Auklėtojų (logopedžių ar kt.) yra 31,5%, jų darbo stažas iki 10 m.; tik 8,7% turi metodininko kategoriją. Pastebimas ryšys tarp pedagogių darbo stažo ir turimos kvalifikacinės kategorijos. 36-45 m. moterys dirba nuo 11 iki 20 m., o vyresnės – net iki 40 m. Pedagogių neturinčių 35 m. darbo stažas siekia 10 m.

Tyrimo duomenimis (žr. 4 priedas 7 lentelė), darželių grupėse ugdoma dažniausiai 15-20 vaikų (65,1%), jų amžius – 4-5 m. (33,7%) ir 5-7 m. (32,5%). Dauguma pedagogių nurodė (žr. 4 priedas 8 lentelė), jog vienoje grupėje yra 1-5 specialiųjų poreikių vaikai (31,4%) bei 6–10 vaikų (23,5%). Kaip matyti, SPV skaičius bendrojo lavinimo grupėse gana didelis. 5,9 %

pedagogų pateikė duomenis, kad jų grupėse yra nuo 11 iki 15 specialiųjų poreikių vaikų: galima daryti išvadą, kad tai – specialiojo ugdymo grupė bendrojo lavinimo darželyje. 14,7% pedagogų nurodė, kad jų grupėse SPV nėra.

Pedagogai pateikė bendrą vaikų skaičių darželyje (žr. 4 priedas 9 lentelę). Šį skaičių nurodė net 28 pedagogai, nors tokių duomenų prašytą pateikti tik SUK koordinatorių. Pastarieji turėjo pažymėti ir SUK narių skaičių. Kaip matyti iš 10 lentelėje (4 priedas) pateiktų duomenų, 4 pedagogai pažymėjo, kad SUK yra keturi nariai, 12 pedagogų nurodė, kad yra penki nariai, o 7 – šešis narius SUK. Taigi, darželiuose SUK narių skaičius nėra didelis. Kadangi anketinė apklausa vyko septyniuose darželiuose, turėjo būti ir ne daugiau septynių atsakymų. Tai gali reikšti, jog ne visi pedagogai supranta, kas yra įstaigos specialiojo ugdymo koordinatorius ir nepakankamai žino apie SUK veiklą.

Duomenys apie apklausoje dalyvavusius vaikus. Apklausta 15 ikimokyklinio amžiaus vaikų, 8 mergaitės ir 7 berniukai. Vidutinis apklaustųjų amžius – 5 m. 8 mėn. (jauniausias – 5 m., vyriausias – 6 m. 1 mėn.). Tyrime dalyvavę ikimokyklinio amžiaus vaikai turi specialiųjų ugdymosi poreikių dėl kalbos ir komunikacijos sutrikimų (nežymus kalbos neišsivystymas: nežymi dizartrijs – 4 vaikai; fonetiniai kalbos sutrikimai – 5 vaikai; fonologiniai kalbėjimo sutrikimai – 6 vaikai). Jiems skirtos logopedinės pratybos (2 kartus per savaitę – 11 vaikų, 3 kartus per savaitę – 4). Logopedinės pagalbos teikimo trukmė tyrimo metu: teikiama 2 mėn. – 5 vaikams, 5 vaikams – 1 metus, 1,5 metų – 2 vaikams, 2 metus – 2 vaikams, 2,5 m. – 1 vaikui.

2.3. Tėvų ir pedagogų nuostatos į specialiųjų poreikių vaiko ugdymą bendrojo lavinimo darželyje

Nuostatos į specialiųjų poreikių turinčius vaikus – reikšmingas jų ugdymo veiksnys. Jos gali turėti poveikį ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimo kokybei, ir problemoms. Todėl tirta, kaip tėvai ir pedagogai vertina galimybę specialiųjų poreikių vaikus ugdyti bendrojo lavinimo darželiuose.

Tyrimo duomenimis, beveik visi tėvai (97,8%) ir pedagogai (97,1%) sutinka, jog specialiųjų poreikių vaikas gali ugdytis bendrojo lavinimo darželyje (žr. 4 priedas 12 ir 13 lentelė). Tačiau ketvirtadalis pedagogų mano, kad šiuo metu SPV ugdymas bendrojo lavinimo darželiuose yra daugiau teorinis (25,5%). Tyrimo duomenys apie SPV ugdymą bendrojo lavinimo darželiuose pateikti ir 1 lentelėje.

Didesnioji dalis tėvų (76,3%) nepitaria, kad SPV būtų geriau ugdytis specialiose grupėse; tokios pat nuomonės – gerokai mažesnė dalis pedagogų (60,8%). Analizuojant tėvų ir pedagogų nuostatas, išryškėjo ir kai kurie kiti skirtumai.

Specialiųjų poreikių vaiko ugdymas bendrojo lavinimo darželyje (tėvų N-139, pedagogų N-102), %

Teiginiai apie specialiųjų poreikių vaiko ugdymą bendrojo lavinimo darželyje		TAIP	NE	χ^2	p
Vaikas grupėje jaučiasi gerai	Tėvai	97,1	2,9	11,100	0,004
	Pedagogai ¹	85,2	13,6		
Vaikas turi daug draugų darželyje	Tėvai ²	95,7	2,9	35,773	0,000
	Pedagogai	69,1	30,9		
Grupės vaikai vengia bendrauti su specialiųjų poreikių vaiku	Tėvai ³	7,9	91,4	8,356	0,015
	Pedagogai	21,0	79,0		
Specialiųjų poreikių vaikus geriau ugdyti specialiose grupėse	Tėvai	23,7	76,3	6,110	0,013
	Pedagogai	39,5	60,5		
Vaikas gerai žino, kas ir kokią pagalbą jam teikia	Tėvai ⁴	82,0	17,3	13,786	0,001
	Pedagogai	98,8	1,2		

Pastaba: neatsakė 1) 1,2% pedagogų; 2) 1,4% tėvų; 3) 0,7% tėvų; 4) 0,7% tėvų.

Pastaba: χ^2 - dviejų ar daugiau skirtingų palyginimas. p – reikšmė. Statistiškai reikšminga, jei $p < 0,05$.

Beveik visi tėvai (97,1%) teigia, jog jų vaikas grupėje jaučiasi gerai, taip mano gerokai mažiau (85,3%) pedagogų. 95,7% tėvų mano, kad jų vaikas turi daug draugų grupėje, bendraamžiai nevengia bendrauti su šiais vaikais (91,4%); vaikams yra skiriama tokia pat veikla, kaip ir jo bendraamžiams (71,2% tėvų teigimu). Pedagogai laikosi kiek kitokios nuomonės ir tai, kad vaikas grupėje turi draugų vertina kiek skeptiškiau (72,7%). Didesnė dalis pedagogų (19,6%) nei tėvų teigia, jog grupės vaikai vengia bendrauti su SPV.

Reikšmingai skiriasi pedagogų ir tėvų nuomonės, jog vaikas yra informuotas apie jam teikiamą specialiąją pagalbą. Beveik visi (98,8%) pedagogai teigia, kad vaikas žino, kas ir kokią pagalbą jam teikia; tačiau tam pritaria gerokai mažiau (82,0%) tėvų. Šie duomenys artimi Ambrukaičio (2005) tyrimo išvadoms: jo duomenimis, 70% specialiųjų pedagogų teigia, kad vaikams paaiškina jiems kylančių sunkumų priežastis ir pobūdį.

Šios pedagogų bei tėvų nuomonės apie SPV ugdymą bendrojo lavinimo darželyje statistiškai reikšmingos ($p < 0,05$). Tikrintas tik vienodų tėvams ir pedagogams anketose pateiktų teiginių statistinis reikšmingumas. Maža dalis tėvų ir pedagogų nei patvirtino, nei paneigė kai kuriuos teiginius; o tai leidžia daryti išvadą, jog respondentai nenorėjo atskleisti savo nuomonės arba neturi aiškios pozicijos.

2.4. Tėvų ir pedagogų nuomonės apie bendradarbiavimą, ugdant specialiųjų poreikių vaikus

Vienas svarbiausių veiksnių SPV ugdymo procese yra tėvų įsitraukimas. Tačiau ne visada sutampa pedagogų ir tėvų nuomonės apie tėvų dalyvavimą ne tik vaiko ugdymo procese.

Todėl tirta, kaip tėvai ir pedagogai vertina SPV ir tėvų bendradarbiavimą ikimokyklinėje įstaigoje. Tyrimo duomenys pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė

SPV tėvų bendradarbiavimas su pedagogais (tėvų N-139, pedagogų N-102), %

Teiginiai apie SPV tėvų ir vaiko bendradarbiavimą su pedagogais		TAIP	NE	χ^2	P
Tėvai aktyviai įsitraukia į savo vaiko ugdymo procesą	Tėvai ¹	81,3	17,3	12,842	0,002
	Pedagogai	61,7	38,3		
Tėvai gerai žino vaiko stipriąsias ir silpnąsias puses	Tėvai ²	84,9	11,5	14,806	0,001
	Pedagogai	69,1	30,9		
Tėvų dalyvavimas vaiko ugdyme yra reikalingas	Tėvai ³	92,8	24,7	112,354	0,000
	Pedagogai ⁴	5,8	74,1		
Tėvai dažnai patys teiraujasi, kaip sekasi jų vaikui	Tėvai ⁵	92,8	5,0	23,140	0,000
	Pedagogai	72,8	27,2		
Pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus	Tėvai ⁶	48,9	47,5	10,929	0,004
	Pedagogai ⁷	71,6	27,2		

Pastaba: neatsakė – 1) 1,4% tėvų; 2) 3,6% tėvų; 3) 1,4% tėvų; 4) 1,2% pedagogų; 5) 2,2% tėvų; 6) 3,6% tėvų; 7) 1,2% pedagogų.

Kaip matyti iš 2 lentelės, visi atsakymai apie tėvų svarbą SPV ugdymo, bendradarbiavimo procese yra statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$). Statistinis reikšmingumas tikrinamas tik tėvų ir pedagogų tarpusavyje susijusių teiginių.

Tyrimo metu paaiškėjo, jog yra ryškus nuomonių skirtumas tarp tėvų ir pedagogų nuomonių apie tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo procesą. Beveik visi tėvai (81,3%) teigia, jog aktyviai įsitraukia į savo vaiko ugdymo procesą. Tai, kad tėvai aktyviai įsitraukia mano 61,7% pedagogų. Skiriasi tėvų ir pedagogų nuomonės apie tėvų teiravimąsi, kaip sekasi jų vaikui. Beveik visi tėvai (92,8%) mano, kad tėvai patys dažnai domisi vaiko veikla darželyje. Šiam teiginiui pritariančių pedagogų kiek mažiau - 72,8%.

Nevienareikšmiškos nuomonės apie tai, kas (tėvai ar pedagogai) geriausiai žino vaiko stipriąsias ir silpnąsias puses. Tėvus vaiko žinovais laiko 84,9% tėvų ir gerokai mažiau pedagogų - 69,1%. Beveik pusė tėvų (48,9%) ir didesnė dalis pedagogų (71,6%) mano, jog pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus. Iš gautų rezultatų matyti, jog tėvai nenuvertina savo žinių apie vaiką, tačiau pedagogai nepakankamai įvertina tėvų žinias. Tai leidžia daryti išvadą, jog tiek pedagogai, tiek tėvai labiausiai vertina savo žinias apie SPV ir per mažai atsižvelgia į kitų su vaiko ugdymu susijusių dalyvių nuomones.

Tyrimo rezultatų duomenimis išryškėjo daugumos negatyvus požiūris į tėvus. Išsiaiškinta, jog pedagogai neišreiškia pageidavimo, kad tėvai dalyvautų vaiko ugdyme (tik 5,8% pedagogų pageidauja tėvų įsitraukimo). Nors beveik visi tėvai (92,8%) teigia, kad jų dalyvavimas vaiko ugdyme yra būtinas.

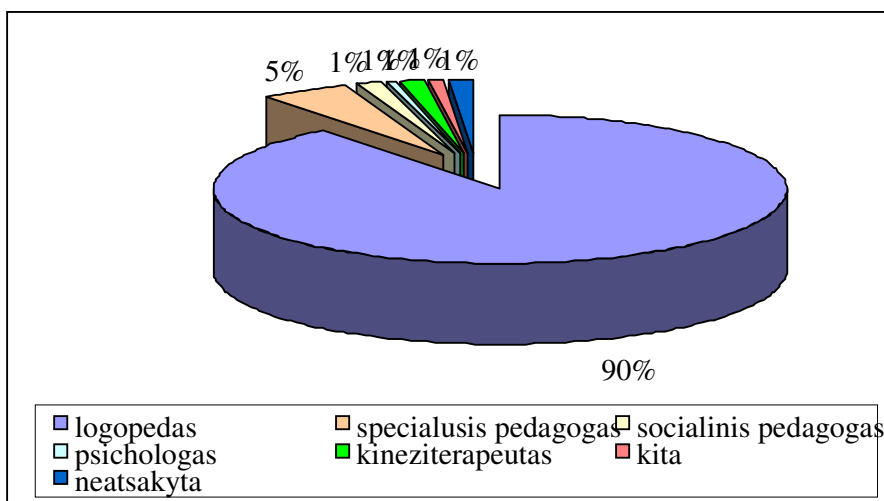
Pedagogai mano (žr. 4 priedas 13 lentelė), kad realiai sunku tėvus įtraukti į bendradarbiavimo procesą (66,7%), tačiau visi teigia, jog reikia labiau tėvus skatinti įsitraukti į

vaiko ugdymą. Tėvai jaučiasi vertinami ir reikalingi savo vaikų ugdyme. Didesnė dalis tėvų (žr. 4 priedas 12 lentelė) jaučiasi vertinami tiek auklėtojų (78,4%), tiek specialiojo ugdymo pedagogų (80,6%). Šios tėvų nuomonės sutampa su pedagogų vertinimais, nes 86,3% pedagogų mano, kad tėvų nuomonė svarbi (žr. 4 priedas 13 lentelė).

Šie atsakymai atspindi dviprasmiškus tėvų nuomonės ir dalyvavimo vertinimus. Todėl galima sutikti su Gerulaičio (2007) teigimu, jog tėvai vis dar atitolę ir beteisiai ugdymo sistemoje, teikiančioje pagalbą jų vaikui – nors dauguma tėvų jaučiasi vertinami pedagogų, jie mažai įtraukiami ir nepakankamai aktyviai dalyvauja ugdant jų vaiką.

Išanalizavus tėvų apklausos duomenimis (žr. 4 priedas, 12 lentelė), matyti, jog 53,2% tėvų žino, dėl ko vaikui kyla sunkumų ir supranta apie savo vaiko sutrikimą, tačiau paprašius nurodyti vaiko raidos sutrikimą, tiksliai atsakė vos 24,5% tėvų; visi kiti tėvai vaiko raidos sutrikimo nurodyti negalėjo. Tai, kad tėvai nepakankamai tiksliai žino savo vaikui kylančių sunkumų pobūdį rodo, jog tėvai ir pedagogai šiais klausimais mažai kalbasi.

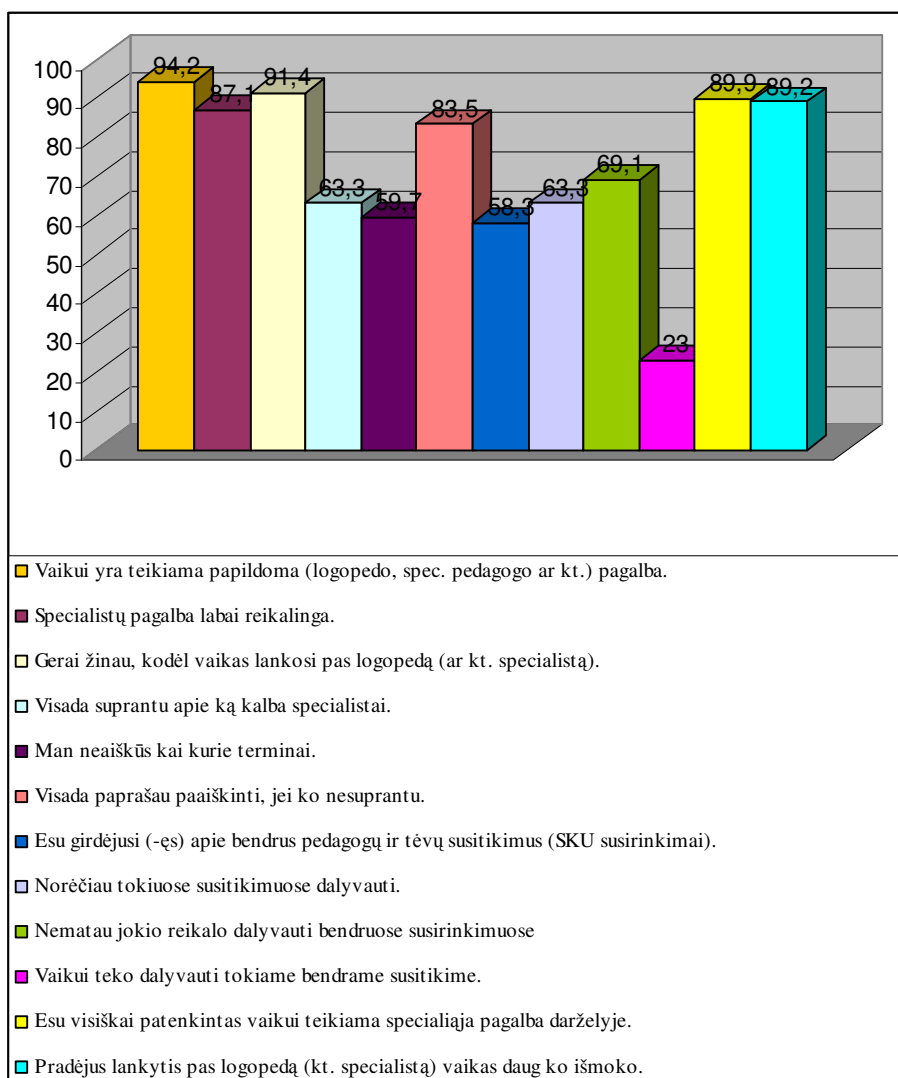
Tirta, kaip tėvai domisi vaiko ugdymu ikimokyklinėje įstaigoje ir ką apie tai žino. 1 pav. pateikiami duomenys apie tai, kiek tėvai žino kokie pedagogai vaikui teikia specialiąją pagalbą.



1 pav. Tėvų žinios apie vaikui teikiamas specialiojo ugdymo paslaugas (N-139), %

Tėvai tiksliai žino (žr. 1 pav.), koks pedagogas dirba su jų vaiku – dauguma tėvų teigė, kad jų vaikui teikiama logopedo pagalba, bei nurodo kiek kartų per savaitę ji teikiama (žr. 4 priedas 4 pav.): didžiausia dalis (44,6 %) tėvų teigė, kad vaikui teikiama logopedinė pagalba du kartus per savaitę; kiti atsakymai: vaikui teikiama pagalba kartą per savaitę – 36,0 %; kasdien – 6,5 %.

2 pav. pateikiami tėvų duomenys, atskleidžiantys jų nuomonę apie vaikui teikiamą pagalbą, bendradarbiavimą su pedagogais.



2 pav. Tėvų nuomonė apie vaiko ugdymą, bendradarbiavimą su pedagogais (N-139), %

Beveik visi tėvai (94,2%) žino, jog jų vaikui teikiama papildoma specialioji pagalba ir kodėl ji teikiama (91,4%). Daugumos (87,1%) tėvų nuomone, specialistų pagalba labai reikalinga. Tiek pat (89,2%) tėvų sutinka, kad specialistų pagalba davė konkrečių rezultatų jų vaikui ir yra patenkinti (89,9%) jų vaiko specialiuoju ugdymu.

Šie duomenys atitinka Miltenienės (2004) tyrimo rezultatus, jog didesnė dauguma tėvų palankiai vertina mokykloje teikiamą specialiąją pagalbą: 86,4% apklaustųjų išvelgia specialistų pagalbos naudą, 82,4% patenkinti teikiama pagalba. Pasak Jorutytės, Budreikaitės (2005), nuo tėvų aktyvumo priklauso ir jų informuotumas apie vaikų darželio veiklą.

Pedagogai vartoja specialiuosius terminus, kurie gali būti neaiškūs tėvams. Tyrimo metu išsiaiškinta, jog daugiau nei pusė tėvų (63,3 %) supranta, apie ką kalba pedagogas, tačiau

savo kalboje pedagogai kartais vartoja ir neaiškių terminų (59,7% tėvų teigimu), kuriuos beveik visi tėvai (83,5 %) visada paprašo paaiškinti.

Siekiant išsiaiškinti tėvų žinias apie SUK veiklą (žr. 4 priedas 5 pav.), tėvų klausta, ar jie žino apie pedagogų ir tėvų susitikimus (SUK susirinkimus). 41% tėvų apie tai nieko negirdėję. Žino, kad tokie susitikimai vyksta, bet dalyvauti neteko 39,6% tėvų; aktyviai dalyvauja SUK veikloje vos 5% tėvų. Tėvų nuomone, apie SUK susirinkimus girdėję ne tik tėvai, bet ir jų vaikai (18%), tačiau tik 23% SP vaikų tokiuose susitikimuose dalyvavo. Daugiau nei pusė tėvų (63,3%) norėtų tokiuose susirinkimuose dalyvauti, tačiau panaši dalis (69,1 %) tėvų nurodo, jog nemato tam jokio reikalo.

3 lentelėje pateikiami duomenys apie tėvų – pedagogų tarpusavio informacijos perteikimo būdus.

3 lentelė

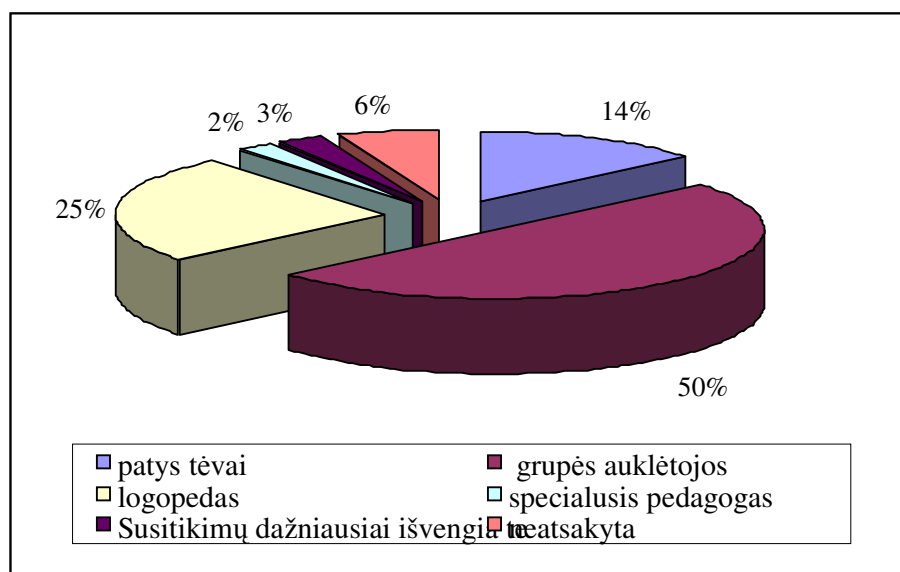
Tėvų informavimo būdai (tėvų N – 139, pedagogų N-102), %

Informacijos perteikimo/gavimo būdai	Tėvai	Pedagogai
Individualiai susitinkant	54,7	67,6
Susirinkimų metu	20,1	7,8
Per vaikus	10,1	2,9
Laiškeliais	8,6	13,7
Telefonu	1,4	3,9
Įteikiant/gaunant bukletus, atmintines	4,3	-
Neatsakyta	0,7	2,9
Kita	-	1,0

Tėvų teigimu, jie dažniausiai informaciją sužino (žr. 3 lentelė) susitikdami su pedagogais (54,7 %), susirinkimų metu (20,1 %) bei netiesiogiai sąveikaudami – laiškeliiais (8,6%), gauna įvairius bukletus (4,3 %). Per vaikus informaciją sužino 10,1% apklaustųjų tėvų. Šie tyrimo duomenys atitinka Dapkienės (2003) ir Gerulaičio (2007) tyrimų rezultatus, kad tėvams priimtinos tokios bendradarbiavimo formos, kaip individualūs pokalbiai, bendravimas telefonu, laiškais bei tiesioginis dalyvavimas tėvų susirinkimuose.

Pedagogų teigimu (žr. 4 priedas 13 lentelė), dauguma jų informuoja tėvus tiesiogiai, neformalių susitikimų metu, individualiai (67,6 %) ir tik kai kurie - susirinkimų metu (7, 8 %). Kiti, rečiau pedagogų pažymėti būdai – netiesioginės sąveikos: laiškeliiais, telefonas. Mažiausiai pedagogų informaciją perduoda per vaikus (vos 3%). Kaip matyti, tėvų ir pedagogų pateikti informacijos gavimo/perdavimo būdai sutampa.

Daugumos (70,6 %) pedagogų nuomone, jie susitikimus su tėvais inicijuoja pakankami dažnai. 3 paveiksle nurodoma, kas tėvų manymu, yra susitikimų iniciatoriai.



3 pav. Susitikimų su tėvais iniciatoriai (tėvų nuomonė N-139), %

Tėvų teigimu (žr. 3 pav.), taip pat dažniausiai susitikimus inicijuoja pedagogai: grupės auklėtojos - 50%, 25% logopedės, ir 5% - kt. pedagogai. Susitikimus su pedagogais patys tėvai inicijuoja tik 14%.

Nors ir retai tėvai siekia susitikimų, bet teigia (40,3%) dažnai apsilankantys pas specialiąją pagalbą teikiančius pedagogus (žr. 4 priedas 14 lentelė). Tyrimo metu anksčiau nei prieš savaitę bei prieš mėnesį su specialiuoju pedagogu susitiko apie penktadalis (19,4%) apklausoje dalyvavusių tėvų. Tačiau yra ir tokių tėvų, kurie apsilanko rečiau nei kas pusmetį ar iš viso nėra susitikę. Ambrukaičio (2005) tyrimo rezultatai atskleidžia kiek kitokius duomenis: dauguma (62,2%) tėvų nebendrauja su pedagogais ir absoliuti dauguma (91,2%) neturi jokio intereso tuos kontaktus palaikyti bei skatinti.

4 lentelėje nurodoma, ką dažniausiai susitikę aptaria tėvai ir pedagogai.

4 lentelė

Tėvų ir pedagogų aptariamai klausimai (tėvų N – 139, pedagogų N-102), %

Tėvų bei pedagogų nuomonės		%
vaiko pasiekimai	Tėvai	36,0
	Pedagogai	43,1
vaikui kylantys sunkumai	Tėvai	33,8
	Pedagogai	37,3
organizaciniai klausimai	Tėvai	11,5
	Pedagogai	1,0
galimi pagalbos būdai vaikui namuose	Tėvai	15,8
	Pedagogai	14,7
kita	Tėvai	-
	Pedagogai	1,0
neatsakyta	Tėvai	2,9
	Pedagogai	2,9

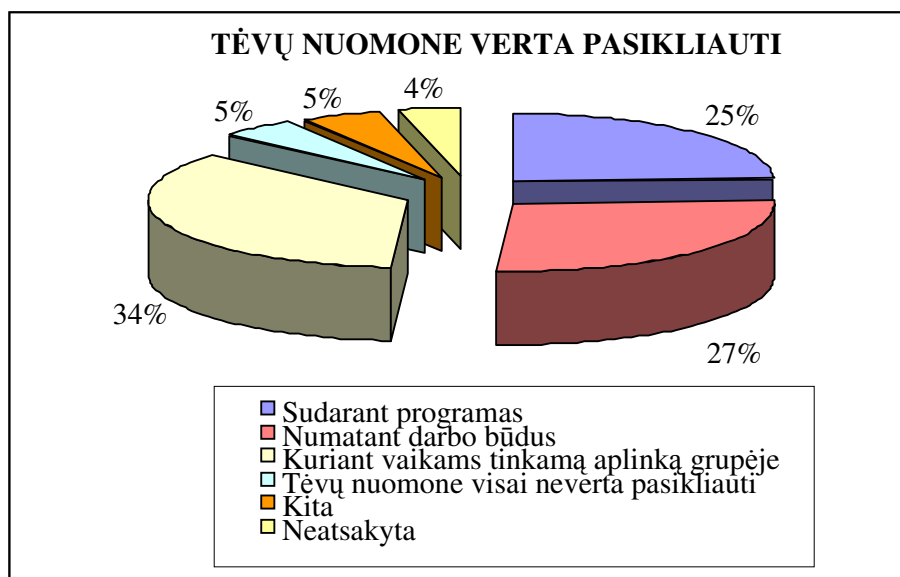
Visi apklaustieji nurodo, jog dažniausiai aptaria vaiko pasiekimus (tėvai - 36%, pedagogai - 43,1%), sunkumus (tėvai - 33,8%, pedagogai - 37,3%) ir galimos pagalbos vaikui būdus namuose (tėvai - 15,8%, pedagogai - 14,7%).

2.5. Pedagogų bendradarbiavimas, ugdant specialiųjų poreikių vaikus

Kadangi pedagogai su vaikais praleidžia didžiąją dalį dienos, labai svarbus požiūris į pedagogų darbą, jų nuostatas. Tai, kad tėvai žino apie vaikui teikiamą specialiąją pagalbą parodo, jog tėvai ir pedagogai bendrauja tarpusavyje, tačiau tai neatskleidžia tarpusavio santykių pobūdžio.

Beveik pusės (45,3%) apklausoje dalyvavusių pedagogų teigimu (žr. 4 priedas 15 lentelė), bendri tėvų – pedagogų susitikimai turėtų vykti kartą - du kartus per mėnesį: taip atsakė 34,7% auklėtojų ir 5,3% logopedžių. Kas pusmetį susitikti pageidautų 33,7% pedagogų, o bent kartą per savaitę susitikimuose dalyvauti norėtų vos 9,5% pedagogų. Kaip matyti, didesnė dalis pedagogų nesiekia, jog bendri susitikimai su tėvais būtų labai dažni ir pageidautų, kad jie vyktų porą kartų per mėnesį ar kas pusmetį.

4 pav. pateikiama pedagogų nuomonė apie sritis, kurios yra tinkamos bendradarbiauti su tėvais.

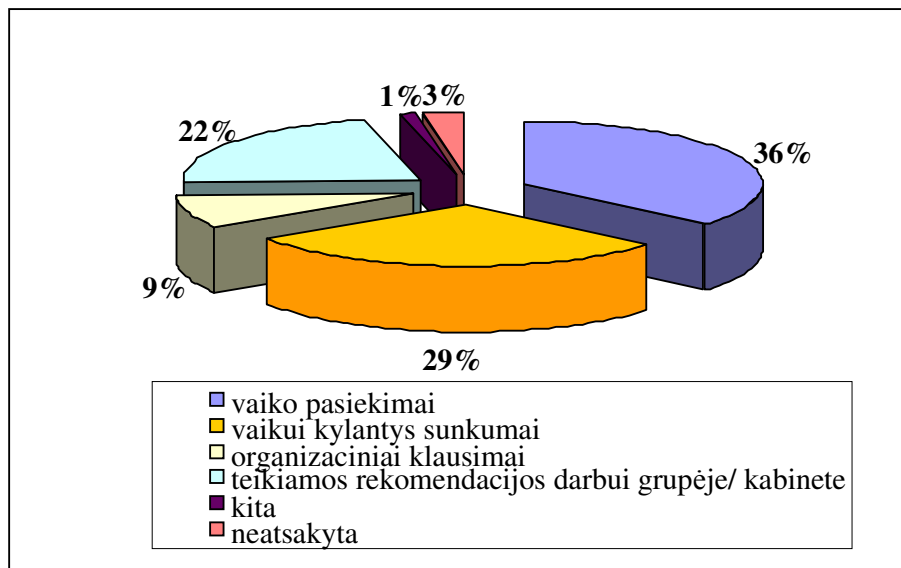


4 pav. Sritis, kuriose tėvais verta pasikliauti (pedagogų nuomonė, N-102), %

Labiausiai tėvų nuomone pasikliauti pedagogai linkę (žr. 4 pav.), kurdami vaikams tinkamą aplinką grupėje (34%). Dalis (25%) pedagogų pasikliautų ir sudarant programas bei

numatant darbo būdus (27%). Nors ir nedidelė dalis, bet yra pedagogų (5%), manančių, kad tėvais visiškai neverta pasikliauti.

Beveik visi pedagogai SP tenkinimo klausimus aptaria su kolegomis neoficialių susitikimų metu (žr. 4 priedas 13 lentelė). Ambrukaičio atlikto tyrimo (2005) metu gauti duomenys taip pat rodo, jog net 32,9 % pedagogai specialiojo ugdymo klausimus vieni su kitais aptaria pertraukų, t. y. neoficialių susitikimų metu. Dauguma pedagogų (85,9%) teigia, kad žino, ką su vaiku daro kitas specialistas.



5 pav. Pedagogų su kolegomis aptariami klausimai (N-102), %

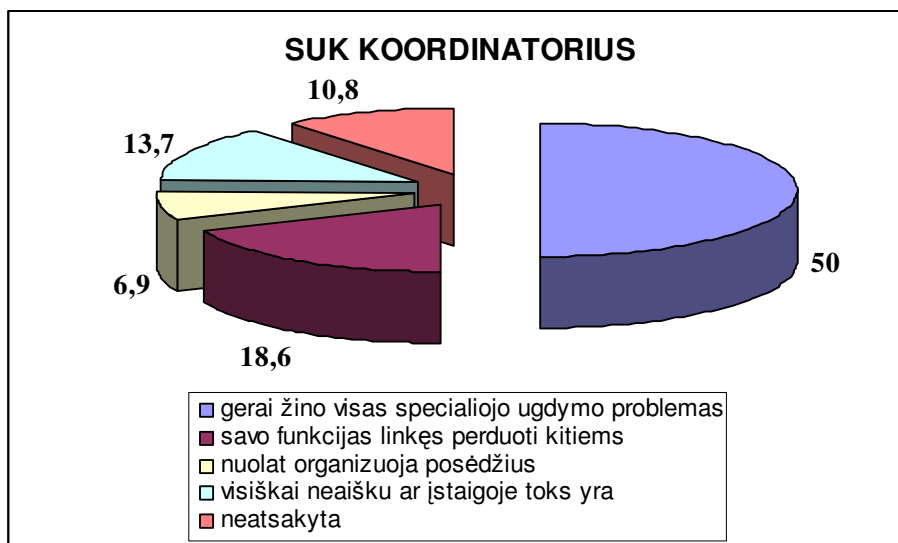
Su kolegomis dažniausiai pedagogai aptaria (žr. 5 pav.) vaiko pasiekimus (36%), vaiko sunkumus (29%) bei rekomendacijas ugdymui grupėje (22%). Taigi, aptariami tie patys klausimai, kaip ir su tėvais.

Pedagogams ugdant SP vaikus (žr. 4 priedas 16 lentelė), išskyla ir nesklandumų – jų teigimu, vaikas išderina suplanuotą darbą (28,4%), trūksta informacijos, kaip bendrauti ir ugdyti šiuos vaikus (22,5%). SPV dalyvauja grupės veikloje ir pritampa prie kitų vaikų, nes tik 17,6 % pedagogų teigia, kad SPV sunkiai pritampa prie grupės draugų.

Trečdalis pedagogų (35,3%) pažymėjo (žr. 4 priedas 17 lentelė), kad SUK susirinkimai vyksta nuolatos ir labai sėkmingai. Tačiau kitų dviejų trečdalių pedagogų nuomone SUK darbas nėra gerai organizuotas ir nuolatinis, nes apsiriboja protokolų rašymu (22,5%), susirinkimu tik iškilus problemoms (18,6%) ar aptariant darbo rezultatus (16,7%).

Kadangi SUK koordinatorius, kuris yra arba įstaigos pavaduotojas arba vadovas, turi gerai žinoti visas su specialiuoju ugdymu susijusias problemas, nuolatos organizuoti

susirinkimus ir su kolegomis aptarti išskylančius klausimus, siekta išsiaiškinti, ką apie jo darbą mano kiti pedagogai. Duomenys pateikiami 6 paveiksle.



6 pav. Pedagogų nuomonė apie SUK koordinatorius veiklą (N-102), %

Pusė pedagogų (50%) pažymėjo, kad jų įstaigos SUK koordinatorius gerai žino visas specialiojo ugdymo problemas. Tačiau kiti pedagogai teigia, jog SUK koordinatorius savo darbo neatlieka, nes linkęs savo funkcijas perduoti kitiems kolegoms (18,6%); neaišku, ar įstaigoje iš viso toks yra (13,7%).

Tėvų ir pedagogų apklausos duomenų apibendrinimas

Tėvų nuomonės apie vaiko specialųjį ugdymą ir jų bendradarbiavimo su pedagogais nuostatas vaizdžiai iliustruoja 5 lentelė.

5 lentelė

Tėvų žinių apie vaiko specialųjį ugdymą ir bendradarbiavimo nuostatų struktūra

(N = 139; KMO - 0,891; p = 0,000; α = 0,940)

Struktūriniai komponentai ir testo žingsniai	L	%	r/itt
1 komponentas. Tėvų žinios apie vaiko specialųjį ugdymą ir įsitraukimo į ugdymą nuostatos			
Vaikui teikiama logopedo, spec.pedagogo ar kt. pagalba	0,907	42,2	0,817
Aktyviai įsitraukiu į savo vaiko ugdymą	0,907		0,816
Tėvų dalyvavimas vaiko ugdyme yra būtinas	0,906		0,816
Žinau, dėl ko vaikui kyla sunkumų	0,711		0,873
Gerai žinau, kodėl vaikas eina pas logopedą (ar kt. specialistą)	0,662		0,746
Visada suprantu apie ką kalba pedagogai	0,658		0,765
Specialistų pagalba labai reikalinga	0,655		0,815
Dažnai teiraujuosi, kaip sekasi mano vaikui	0,638		0,793
Pradėjus lankytis pas logopedą (kt. specialistą) vaikas daug ko išmoko	0,585		0,695

2 komponentas. Tėvų bendradarbiavimo su pedagogais nuostatos			
Pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus	0,822	53,7	0,754
Specialiojo ugdymo specialistai vertina šeimos narių nuomonę	0,793		0,615
Auklėtojams labai svarbi mūsų nuomonė	0,756		0,659
Visada paprašau paaiškinti, jei ko nesuprantu	0,710		0,652
Man neaiškūs kai kurie terminai	0,640		0,685
Žinau visas stipriąsias ir silpnąsias vaiko puses	0,617		0,802
Galėčiau tiksliai apibūdinti vaiko sutrikimą	0,554		0,802

Paaikškinimai: **KMO** (Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy) – skalės tinkamumas faktorinei analizei.
L – faktorinis svoris (remiantis pagrindinių komponentų metodo VARIMAX rotacija) rodo kintamųjų ir faktoriaus (ALFA faktorinės analizės modelis) statistinio ryšio glaudumą.

% – procentinis (kumuliatyvinis) dažnis - parodo, kiek procentų priklausomojo kintamojo sklaidos gali būti paaikškinta nepriklausomu kintamuoju.

r/itt (Item–Total–Correlation) – testo žingsnio skiriamosios gebos rodiklis; koreliacijos koeficientas, atspindintis statistinį ryšį tarp atskirų testo žingsnių įverčių ir bendro testo balo.

α (Cronbach–α) – testo vidinės konsistencijos koeficientas.

Tėvų apklausos duomenų faktorinė analizė parodė, kad jų atsakymuose dominuoja du svarbiausi prasminiai komponentai. Pirmasis komponentas – *tėvų žinios apie vaiko specialųjį ugdymą ir išitraukimo į ugdymą nuostatos* (42,2% atsakymų sklaidos) – rodo stiprų statistinį ryšį tarp tėvų domėjimosi savo vaiko specialiuoju ugdymu (*dažnai teiraujosi, kaip sekasi mano vaikui* – L=0,638; *žinau, dėl ko vaikui kyla sunkumų* – L=0,711), įsitikinimo specialiojo ugdymo būtinumu (*vaikui teikiama logopedo, spec.pedagogo ar kt. pagalba* – L=0,907; *specialistų pagalba labai reikalinga* – L=0,655), veiksmingumu (*pradėjus lankytis pas logopedą (kt. specialistą), vaikas daug ko išmoko* – L=0,585); tėvų dalyvavimo būtinumu (*tėvų dalyvavimas vaiko ugdyme yra būtinas* – L=0,906) ir aktyvaus išitraukimo į savo vaiko ugdymą (*aktyviai išitraukiu į savo vaiko ugdymą* – L=0,907).

Antrasis komponentas – *tėvų bendradarbiavimo su pedagogais nuostatos* (53,7% atsakymų sklaidos). Išaiškėjo, kad tėvai pasitiki pedagogų kompetencijomis (*pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus* – L=0,822), gali kreiptis į juos, iškilus neaiškumų (*visada paprašau paaiškinti, jei ko nesuprantu* – L=0,710); tuo pat metu jaučia, kad pedagogams svarbi tėvų nuomonė (*specialiojo ugdymo specialistai vertina šeimos narių nuomonę* – L=0,793; *auklėtojams labai svarbi mūsų nuomonė* - L=0,756) ir gali pasidalinti su pedagogais savo žiniomis apie vaiką (*žinau visas stipriąsias ir silpnąsias vaiko puses* L=0,617).

Galima teigti, kad egzistuoja ryšys tarp tėvų žinojimo apie savo vaiko ugdymosi ypatumus, pedagogų pagarbos tėvų nuomonei ir tėvų teigiamų nuostatų bendradarbiauti su pedagogais.

Pedagogų apklausos duomenų faktorinė analizė išryškino jų nuostatas į bendradarbiavimą su vaiku, jo tėvais ir su vaikų ugdančių specialistų komanda (žr. 6 lentelę).

Pedagogų bendradarbiavimo nuostatų struktūra(N = 82; KMO = 0,500; p = 0,000; α = 0,426)

Struktūriniai komponentai ir testo žingsniai	L	%	r/itt
1 komponentas. Tėvai ir vaikas ugdymo/si dalyviai – pedagogai vadovauja vaiko ugdymui/si			
Tėvų nuomonė labai svarbi tenkinant vaikų specialiuosius poreikius	0,754	12,8	0,333
Vaikas žino, kas jam teikia pagalbą	0,754		0,308
Pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus	0,680		0,135
2 komponentas. Pedagogų nuomonė apie SPV adaptaciją grupėje			
Specialiųjų poreikių vaikas grupėje gerai jaučiasi	0,841	24,2	0,289
Specialiųjų poreikių vaikas turi daug draugų	0,820		0,323
3 komponentas. Pedagogų nuomonė apie tėvų aktyvumą SPV ugdyme			
Tėvai gerai žino vaiko stipriąsias ir silpnąsias puses	0,755	33,7	0,179
Tėvai dažnai patys teiraujasi, kaip sekasi jų vaikui	0,726		0,123
Tėvai aktyviai įsitraukia į savo vaiko ugdymo procesą	0,612		0,156
4 komponentas. Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo ir vaiko lygiavertiškumo bendradarbiaujant pripažinimo nuostatos			
Gerai žinau, ką kitas pedagogas daro su vaiku grupėje/kabinete	0,708	41,5	0,138
Specialiųjų poreikių vaikas yra lygiavertis bendradarbiavimo dalyvis	0,613		0,116
5 komponentas. Pedagogų neigiamos nuostatos SPV ugdymui bendrojo lavinimo darželiuose			
Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas bendrojo lavinimo darželiuose yra daugiau teorinis	0,834	48,9	0,186

Pedagogai neatsakė į daug teiginių, todėl tinkamų faktorinei analizei testų liko tik 82. Nustatyta didelė pedagogų nuomonių apie bendradarbiavimą, ugdymą, vaiką įvairovė, o statistiniai ryšiai tarp atskirų testo žingsnių ir bendro testo balo nestiprūs, indikatoriai nėra glaudžiai susiję (Cronbach's α = 0,426), tačiau KMO = 0,500, t.y. iš esmės tenkina testo tinkamumo faktorinei analizei sąlygą; kintamųjų faktorinis svoris gana aukštas, todėl ryžomės pateikti šios faktorinės analizės duomenis.

Nustatyta, kad pedagogų nuostatose dominuoja penki svarbiausi prasminiai komponentai, iš kurių du yra dominuojantys: 5 komponentas, *specialiųjų poreikių vaikų ugdymas bendrojo lavinimo darželiuose yra daugiau teorinis* – tai reiškia, kad didelės dalies pedagogų nuostatos į SPV ugdymą bendrojo lavinimo darželiuose neigiamos (L=0,834; paaiškina 48,9% dispersijos); ir 4 komponentas, pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo ir vaiko lygiavertiškumo bendradarbiaujant pripažinimo nuostatos – 41,5% dispersijos (*gerai žinau, ką kitas pedagogas daro su vaiku grupėje/kabinete* – L=0,708; *specialiųjų poreikių vaikas yra lygiavertis bendradarbiavimo dalyvis* – L=0,613).

Kiti faktorinės analizės duomenys parodė *pedagogų nuomonę apie tėvų aktyvumą SPV ugdyme* (3 komponentas – 33,7% atsakymų sklaidos). Atskleista, jog pedagogai pasitiki tėvų kompetencijomis (*tėvai gerai žino vaiko stipriąsias ir silpnąsias puses* – L=0,755), pažymi tėvų aktyvumą vaiko ugdyme (*tėvai dažnai patys teiraujasi, kaip sekasi jų vaikui* – L=0,726; *tėvai aktyviai įsitraukia į savo vaiko ugdymo procesą* – L=0,612).

Dalis pedagogų tiki, kad *specialiujų poreikių vaikas grupėje gerai jaučiasi* ($L=0,841$); *turi daug draugų* ($L=0,820$) – antrasis komponentas – *pedagogų nuomonė apie SPV adaptaciją grupėje* (24,2% atsakymų sklaidos).

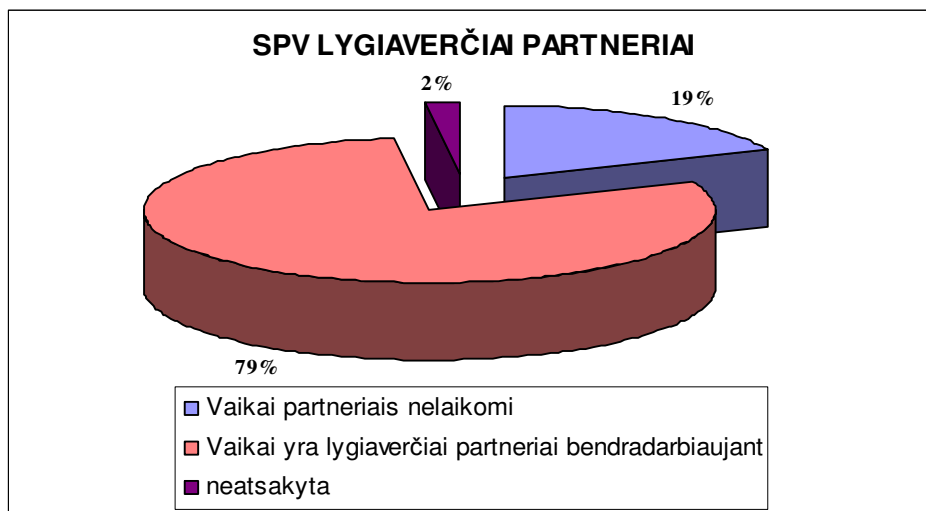
Mažiausia dalis pedagogų atsakymų rodo, kad *tėvai ir vaikas pripažįstami ugdymo/si dalyviais, tačiau vaiko ugdymui/si vadovauja pedagogai* (12,8% atsakymų sklaidos) – duomenys rodo stiprų statistinį ryšį tarp pedagogų nuomonės apie tėvų įtraukimo svarbą (*tėvų nuomonė labai svarbi tenkinant vaikų specialiuosius poreikius* – $L=0,754$), vaiko teisės žinoti apie jam teikiamas ugdymosi paslaugas (*vaikas žino, kas jam teikia pagalbą* – $L=0,314$) ir nuostatos, kad tik pedagogas gali kvalifikuotai vadovauti vaiko ugdymuisi (*pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus* $L=0,680$).

Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, jog tėvų aktyvus įsitraukimas į vaiko ugdymą turi reikšmės pedagogų nuostatoms į SPV ugdymą, vaiko ir tėvų lygiateisiškumo bei sąveikos su kolegomis svarbos pripažinimo.

2.6. Ikimokyklinio amžiaus SP vaiko įtraukimas į bendradarbiavimo procesą

Kaip jau minėta, net ir ikimokyklinio amžiaus specialiujų poreikių vaikai gali būti įtraukiami į bendradarbiavimo procesą, suprasti, kas ir kokią pagalbą jiems teikia bei išsakyti, kas patinka ir kas nepatinka patiems vaikams.

7 pav. pateikiami duomenys apie vaiko pripažinimą lygiateisiu bendradarbiavimo dalyviu.



7 pav. Pedagogų nuomonė apie specialiujų poreikių vaiko lygiaverčio bendradarbiavimo galimybes (N-102), %

Specialiųjų poreikių vaikus lygiaverčiais partneriais laiko du trečdaliai (79 %) pedagogų (žr. 7 pav.). Vaiko nelaiko lygiaverčiu partneriu tik nedaugelis pedagogų (19 %).

Siekiant išsiaiškinti, kiek vaikai žino apie jiems kylančius sunkumus, pedagogus, kaip vertina veiklą ir draugus grupėje, visų tyrime dalyvavusių specialiųjų poreikių vaikų pateikti atsakymai buvo sukategorizuoti taikant turinio (*content*) analizę.

Iš visų apklaustų vaikų (žr. 5 priedas 1 lentelė) tik du negalėjo įvardinti, kad eina į darželį. Kiti vaikai supranta, kad lanko darželį, tačiau ir darželio pavadinimą įvardija tik trys vaikai. Visi vaikai žino, kokią grupę lanko, bet viena mergaitė pirmiausia išsakė, kokią grupę norėtų lankyti, o ne kokią lanko. Aštuoni vaikai įvardijo patinkančius asmenis – keturi auklėtoją, „auklytę“ ir draugus. Visiems kitiems apklaustiems vaikams (7 vaikai) svarbiausia žaislai, žaidybinė veikla, o ne žmonės. Matyti, kad pusei vaikų tarpasmeninis kontaktas su suaugusiais ar bendraamžiais pakankamas, nes šie asmenys yra įvardijami prie vaikams svarbių dalykų. Kitų vaikų atsakymai rodo tarpasmeninio kontakto stoką tiek su draugais, tiek su pedagogais. Kalbant apie nemėgiamus dalykus pora vaikų įvardijo, kad tokių dalykų nėra. Šie gauti duomenys parodo, kad grupėje didesnioji dalis vaikų nėra ignoruojami draugų, jaučiasi neblogai, tačiau daliai vaikų nėra labai artimo kontakto su grupės draugais ir pedagogais.

Siekiant išsiaiškinti kokie yra santykiai su bendraamžiais ir auklėtojais (žr. 5 priedas 2 lentelė) buvo klausama su kuo mėgsta žaisti, kokia veikla užsiima su auklėtojais. Paprašyti įvardinti savo draugus vaikai nurodė jų vardus, o paskui ir tuos pačius vaikus nurodė, klausiant su kuo dalintųsi žaislais. Du vaikai nurodė draugų vardus, tačiau nepriskyrė jų prie tų, su kuriais norėtų žaisti. Šeši vaikai tuos pačius vaikus nurodė ir prie draugų, ir prie tų vaikų, su kuriais nesidalintų savo žaislais. Tai atskleidžia prieštarigus jausmus šiems vaikams: gali būti, kad vaikai norėtų su jais draugauti ir jie yra autoritetas vaikams. Vienas vaikas neįvardija konkrečiai vardų, tiesiog nurodo, kad nemėgsta „negerų berniukų“. Tik pora vaikų savo daiktai dalintųsi su kitais visais. Vaikai pakankamai tiksliai nurodo, kas jiems patinka, ką jie daro su auklėtojais, tačiau neatsiskleidžia santykis su pedagogais, veiklos aptarimai ar pan. Tik vienas nurodo bendravimo aspektus – pokalbius ir kitokią santykį su auklėtojais („draugavimas“, „apsikabinimai“).

Buvo vertinamos ir vaikų žinios apie jiems teikiamą specialiąją pagalbą (žr. 5 priedas 3 lentelė). Tik vienas vaikas tiksliai įvardijo, kad tai logopedės kabinetas. Devyni vaikai supranta, kad tai kabinetas ir nurodo jo vietą, bet nežino kieno. Kiti šeši ikimokyklinio amžiaus specialiųjų poreikių turintys vaikai iš viso nežino kur eina. Paklausti, kas yra tame kabinate, prieš atsakydami vaikai apsižvalgydavo ir tada vardindavo, ką mato. Tai žaislai, dokumentai, kiti kabinate esantys daiktai ir tik du vaikai įvardijo, kad kabinate yra „logopedė“, „mokytoja“. Nors

klausiant apie tai, kaip vadinasi žmogus, kuris kabinete dirba su vaikais, tik du atsakė, kad nežino. Trys įvardijo kaip mokytoją, o kiti dešimt pavadino teisingai.

Visi vaikai žino, kad eina pas logopedę. Pora atsakė, kad nežino, kodėl vaikai eina pas logopedę ir kodėl jiems patiems reikia ten eiti. Didesnioji dalis vaikų (net dvylika) pakankamai tiksliai žino, kodėl vaikams reikia eiti pas logopedę ir jų požiūrį atspindi pačių vaikų sutrikimo pobūdis, t. y. jei vaikas pats neištaria konkrečių garsų, mano, kad dėl to eina ir kiti vaikai. Vaikai įvardijo, kad eina mokintis raideles, gražiai kalbėti, ištartį žodelius. Beveik visi supranta, kad pas logopedę eina ne tik pažaisti ir užsiimti kita jiems įdomia veikla, bet ir mokosi ištartį garsus, žodelius, gražiai kalbėti, mankštinti liežuvį ir pan. Apie tai, kad reikia eiti pas logopedę, penki vaikai sužinojo iš logopedžių, šeši – iš auklėtojų, keturi negalėjo nurodyti ir atsakė, kad nieko nežino, kad niekas nieko nesakė.

Dalis vaikų (septyni vaikai) žino, apie ką kalba auklėtojos su mamomis, t. y. apie tai, kada ateis, o kada ne, kaip buvo susirgus, kaip elgėsi grupėje, ką valgė ir pan. Pora vaikų nurodė, kad mamos auklėtojų klausia apie tai, kaip vaikui sekėsi pas logopedę. Net šeši vaikai visiškai nieko nežino apie jų mamų ir auklėtojų pokalbius. Apie mamos ir logopedės susitikimus vaikai žino kiek mažiau – penki iš jų nurodė, kad mamos klausia, kaip vaikams sekėsi. Kiti vaikai nėra matę ar negirdėję, kad mama su logopede kalbėtusi.

Empirinės dalies išvados

Daugumos tėvų, pedagogų nuomone, SP turintis vaikas gali ugdytis bendrojo lavinimo darželyje, gerai jaučiasi tarp kitų bendraamžių, turi draugų ir vaikų nėra išskiriamas. SPV suteikiama žinių apie teikiamą specialiąją pagalbą.

Beveik visi vaikai supranta, kas ir kodėl jiems teikia pagalbą, tačiau vaikų atsakymai atskleidžia, kad jie nežino, ką aptarinėja jų auklėtojos, tėvai ir logopedės, vaikai nėra prašomi išsakyti savo nuomonę, taigi su vaikais nėra tariamasi ir bendradarbiaujama.

Tyrimo rezultatai parodė, jog tėvai teigiamai vertina pedagogų teikiamą vaikui specialiojo ugdymo pagalbą, tačiau ne visada yra jų laukiami ir įtraukiami į vaiko ugdymą. Šie duomenys sutampa su Gerulaičio (2007) tyrimo duomenimis, parodžiusiais, kad beveik pusė visų respondentų, bendraudami su įvairiais specialistais, patiria abejingumą, emocinį šaltumą, „profesionalizmą“, nesuprantamą specialistų leksiką.

Pedagogai tarpusavyje aptaria SP tenkinimo klausimus neoficialių susitikimų metu. Daugelis pedagogų teigia, kad žino vieni kitų veiklą, dažnai organizuoja susitikimus su tėvais.

Didesnė dalis vaiko ugdytojų pageidauja dažnesnių susitikimų su tėvais; paprastai pedagogai yra susitikimų su tėvais iniciatoriai. Tėvams informaciją pedagogai dažniausiai perduoda asmeniškai susitikdami ir tik retais atvejais – susirinkimų metu. Susitikus aptariami vaiko pasiekimai bei sunkumai. Pasigendama tėvų inicijuotų susitikimų su pedagogais.

Kai kurie pedagogai linkę perimti kitų specialistų funkcijas, tai rodo, kad pedagogai nepakankamai gerai žino apie specialiojo ugdymo komisijos veiklą įstaigoje.

Faktorinės analizės duomenys atskleidė, jog tėvai žino apie savo vaiko ugdymosi ypatumus, yra teigiamai nusiteikę bendradarbiauti su pedagogais, o ir vaiko ugdytojai gerbia tėvų nuomonę. Pedagogai vertina tėvų kompetencijas ir įsitraukimą į vaiko ugdymo procesą, pritaria SPV ugdymui ir lygiateisiškumui bendradarbiaujant, sąveikauja su kolegomis.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė parodė, kad ugdymo dalyvių bendradarbiavimas – tai vaiko, tėvų ir pedagogų veikla, siekiant bendrų ugdymo tikslų, dalijimasis turima patirtimi, atsakomybe už priimtus sprendimus ir jų įgyvendinimą, dirbant komandiu principu. Pripažįstama visų ugdymo dalyvių lygiavertiškumo svarba, tačiau moksliniai tyrimai rodo, kad tėvai, pedagogai ir vaikas retai būna lygiaverčiais bendradarbiavimo dalyviais; nors pedagogai ir tėvai teigiamai vertina tarpusavio bendradarbiavimą, tačiau nei vieni, nei kiti neieško įvairesnių bendradarbiavimo formų; dažniausiai bendradarbiaujama probleminėse srityse. Vyrauja globėjiška suaugusiųjų pozicija ir nuostatos į vaiką kaip į nepakankamai subrendusį asmenį, praktiškai vaikai nedalyvauja bendruose pasitarimuose ir patys nepasisako apie savo lūkesčius, interesus ar problemas.
2. Dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų ir tėvų teigia, jog bendrojo lavinimo darželyje sudarytos tinkamos sąlygos ugdytis specialiųjų poreikių vaikams; jiems paaiškinama apie teikiamą specialiąją pagalbą; tačiau skiriasi tėvų ir pedagogų nuomonės, jog šie vaikai gerai jaučiasi ir turi bendraamžių draugų savo ugdomojoje grupėje – tam pritariančių tėvų daug didesnė dalis, nei pedagogų.
3. Dauguma tėvų jaučiasi teigiamai vertinami pedagogų ir jų nuostatos bendradarbiauti su pedagogais teigiamos, tačiau jie mažai įtraukiami ir nepakankamai aktyviai dalyvauja ugdant vaiką; taigi tėvai tik fragmentiškai dalyvauja bendradarbiavimo procese.
4. Pedagogai teigiamai vertina vieni kitų bendradarbiavimą, teikiant specialiąją pagalbą, tačiau išryškėjo skeptiškos nuomonės apie SUK koordinatorių ir SUK veiklą. Pedagogai pageidauja dažnesnių susitikimų su tėvais, jie yra tų susitikimų iniciatoriai. Informacija apie vaikų pasiekimus ir sunkumus tiek kolegoms, tiek tėvams perduodama neoficialių susitikimų metu.
5. Dauguma interviu dalyvavusių vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių supranta, kokia pagalba jiems teikiama, tačiau su jais nesitariama, numatant ugdymo/si veiklą, jie nėra įtraukiami į bendradarbiavimą, nors teoriškai laikomi lygiaverčiais ugdymosi dalyviais.
6. Tyrimo rezultatai tik iš dalies patvirtino hipotezę. Tėvai bei pedagogai teigiamai vertina galimybę bendradarbiauti ugdymo procese, tačiau pedagogai nemano, kad aktyvus tėvų dalyvavimas ir bendradarbiavimas ugdant vaiką būtinas; jų nuomone, sunku tėvus įtraukti, paskatinti bendradarbiauti; tėvai linkę tik išsakyti savo nuomonę, bet nedalyvauja bendroje veikloje.
7. Galima manyti, jog dalies pedagogų įsitikinimas, jog *specialiųjų poreikių vaikų ugdymas bendrojo lavinimo darželiuose yra daugiau teorinis* – tai tas esminis indikatorius, kuris sukuria tiek vaiko ugdymo/si, tiek ugdymo/si dalyvių bendradarbiavimo nesėkmės prielaidas.

Vis dėlto reikia pripažinti, kad tokias nuostatas atsveria kita dalis pedagogų, teigiamai vertinančių pedagogų tarpusavio bendradarbiavimą, pripažįstančių vaiko ir tėvų lygiavertiškumą bendradarbiaujant.

Rekomendacijos

1. Pedagogams reikėtų dažniau pasikliauti tėvų žiniomis apie savo vaiką ir įtraukti tėvus į ugdomąją veiklą, programų numatymą, o ne tik susitikus aptarti vaiko pasiekimus ir kylančius sunkumus.
2. Paskatinti tėvus aktyviau dalyvauti SUK susirinkimuose, kurie gali būti kaip viena iš bendradarbiavimo formų.
3. Tėvai turėtų ne tik teirautis, kaip sekasi jų vaikui, bet ir pasidomėti veikla grupėje, darželyje, teikti ne tik savo patarimus, bet ir pasiūlyti pagalbą.
4. Kaip parodė tyrimo rezultatai, tėvai save, o ne pedagogus išskiria kaip vaiko žinovus, kuomet tėvams reikėtų dažniau pasinaudoti.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2002). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A., Dikidži, A., Gerulaitis, D. (2005). Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų poreikių turinčio vaiko socialinė psichologinė charakteristika. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos medžiaga (p. 5-7). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskienė, S. (2002). *Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2002).
4. Ališauskienė, S. (2005). Specialiųjų poreikių vaikų socialinis kontekstas. *Specialusis ugdymas*, 1 (12), 8 – 16.
5. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). *Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose (ankstyvosios reabilitacijos tarnybose ir bendrojo lavinimo mokyklose)*. Tyrimo ataskaita. Šiauliai.
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm (Žiūrėta 2006-02-21).
6. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Augis, R. ir kt. (Red.). (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
8. Bagdonas, A., Brazauskaitė, A., Gevorgianienė, V., Girdzijauskienė, S., Kašalynienė, J. (2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos*. Ataskaita Švietimo ir mokslo ministerijai. Vilnius. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm. (Žiūrėta 2005-01-05).
9. Bates, J. (2002). *What Is My Role? Preschool Inclusion Manual*. Chapter 4. <http://www.circleofinclusion.org/english/pim/index.html> (Žiūrėta 2006-05-14).
10. Bates, J., Keating, J. (2002). *Addressing Parent and Staff Concerns*. Preschool Inclusion Manual. Chapter 10. <http://www.circleofinclusion.org/english/pim/index.html> (Žiūrėta 2006-05-14).
11. Bendorienė, A., Bogušienė, V., Dagytė, E. ... [ir kt.]. (Sud.) (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Alma littera.
12. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
13. Bosas, J. (2006). Atviros aplinkos neįgalaus vaiko integracijai kūrimosi ir plėtotės tendencijos Šiaulių apskrityje. *Integruotas specialiųjų poreikių mokinių ugdymas ir projekto*

- patirtis*. Mokslinės – praktinės konferencijos medžiaga (p. 13-15). Šiauliai: S. Jokudžio leidykla – spaustuvė.
14. Brendtro, L., Bacon, J. (1995). Youth Empowerment and teamwork. Garner H. G. (Ed.) *Teamwork Models and experience in Education* (p. 55-71). USA: Allyn & Bacon.
 15. Chen, D., Miles, C. (2004). Working with families. Orelove, F. O., Sobsey, D., Silberman, R. K. (Ed.). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach* (p. 31 – 61). London: Paul H. Brookes Pub. Co.
 16. Cloninger, C. J. (2004) Designing Collaborative Educational Services. F. O. Orelove, D. Sobsey, R. K. Silberman (Ed.). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach* (p. 1 - 27). London: Paul H. Brookes Pub Co.
 17. Cripe, J. W., Stropu, V. (2002). Supporting Families and Children in Transition to Inclusive Placements. *Preschool Inclusion Manual*. Chapter 3.
<http://www.circleofinclusion.org/english/pim/index.html> (Žiūrėta 2006-01-21)
 18. Dapkienė, S. (2003). *Klasės auklėtojas ir tėvai – partneriai*. Šiauliai: Littera.
 19. Downing, J. E. (2004) Communication Skills. Designing Collaborative Educational Services. F. O. Orelove, D. Sobsey, R. K. Silberman (Ed.). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach* (p. 529 – 557). London: Paul H. Brookes Pub. Co.
 20. Ehler, L. A. (1997). *Empowering Students With and Without Special Needs*. Germany: Value Publishing.
 21. Eklindh, K. (2003). Visi vaikai ir jaunuoliai turi teisę įgyti tinkamą privalomą išsilavinimą bendrojo lavinimo mokykloje – mokykloje visiems. R. Labinienė ir kt. (Sud.). „*Mokyklą visiems*“ kuriame šiandien (p. 12-14). Vilnius: Presvika.
 22. Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įtraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*. (Publikuota daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2007).
 23. Gevorgianienė, V. (2003). Komandinis darbas mokykloje. J. Ambrukaitis (Red.) *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 211-220). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 24. Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., Iverson, V. S. (1998). *Choosing Options and Accommodations for Children (COACH)*. A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
 25. Gudžinskienė, V. (1996). Ar lengva bendradarbiauti. *Dialogai*, 1996, Nr. 33 (293), p. 5.
 26. Hayden, P., Frederick, L., Smith, B. J., Broudy, A. (2001). *Tasks, Tips and Tools for Promoting Collaborative Community Teams*. Collaborative Planning Project for Planning Comprehensive Early Childhood Systems. Denver: University of Colorado.
 27. Jacikevičienė, O. (2002). Vaikų socialinių gebėjimų kooperuojantis ir bendradarbiaujant ugdymas. *Tiltai. Edukologija: problemos ir perspektyvos*, 11 (51-55).

28. Jorutytė, I., Braslauskienė, I., Grinevičienė N. E., Jautakytė, R. Petružienė, S. ir kt. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pasirinkimo galimybės Lietuvoje*. Tiriamojo darbo ataskaita. Klaipėda: Klaipėdos universitetas. http://www.smm.lt/fit/sv_bukle/tyrimai.htm (Žiūrėta 2006-05-04).
29. Jorutytė, I. Budreikaitė, A. (2005). Tėvų dalyvavimas ikimokyklinės įstaigos bendruomenės valdymo procese. *Pedagogika*. 76, p. 56-63.
30. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
31. Jucevičienė, P. (Red.) (1997). *Ikimokyklinis ugdymas. Lyginamoji edukologija*. Monografija (p. 37 - 39). Kaunas.
32. Juozaitis, A. (1996). Puoselėjant unikalumą. *Mokykla*, Nr. 12, p. 24-25.
33. Jurašaitė, E. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2004).
34. Karalienė, J. (2001). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas Plungės rajono bendrojo lavinimo mokyklose. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*. Mokslinės konferencijos medžiaga (p. 108 – 109). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
35. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
36. Keating, J. (2002). *Transitioning from Inclusive Early Childhood Programs to Kindergarden*. Preschool Inclusion Manual. Chapter 8. <http://www.circleofinclusion.org/english/pim/index.html> (Žiūrėta 2006-05-14).
37. Keinys, S. (Vyr. red.) ir kt. (2000). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
38. Kontautienė, R. (2000). *Pedagoginio bendradarbiavimo sistemos plėtotė pradinėje mokykloje*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Klaipėdos universitetas, 2000).
39. Kontautienė, R. (2006). *Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
40. Labinienė, R., Aidukienė, T., Christensen, F. (Sud.) (2003). *Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėse gairės*. Vilnius: Presvika.
41. Leonavičius, J. (1993). *Sociologijos žodynas*. Vilnius: Academia.
42. Lietuvos švietimas skaičiais (2006). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
43. LR Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2004). *Žin., Nr. 83-298 Žin., 2004, Nr. 83-2983*.
44. LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1999). *Informacinis leidinys*, 1-2 (56-57), (p.1-5).
45. LR Švietimo įstatymas (2003). *Žin., Nr. 63-285*.
46. McLaughlin, T. (1997) *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Monografija. Kaunas: Technologija.

47. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151-165.
48. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2005).
49. 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.
50. Petruševičius, J. (Sud. ir ats. red.). (2005). *Anglų – lietuvių kalbų specialiojo ugdymo žodynas = English-Lithuanian Dictionary of Special Education*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
51. Richard, S. ir Hornby, G. (2000). *Meeting special needs in mainstream school*. A practical guide for teachers (2nd ed.). Fulton: Taylor & Francis publishers.
52. Rief, S. F. (2005). *Reach and Teach Children With ADHD/ADMD*. (2nd ed.). Washington: Jossey-Bass.
53. Roffey, S. (2001). *Special Educational Needs in the Early Years: Collaboration, Communication and Coordination*. London: David Fulton Publishers.
54. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
55. Ruškus, J., Pacevičienė, R., Geležinienė, R., Urbelytė I. (2004). Ugdymo turinys kaip specialiųjų poreikių vaikų socialinio ir edukacinio dalyvavimo prielaida: tyrimo duomenys. *Švietimo kokybės vadyba: specialiųjų poreikių vaikų integruotas ugdymas*. Šiauliai. http://www.smm.lt/fit/sv_bukle/tyrimai.htm (Žiūrėta 2006-10-14).
56. Smith, B. J., Dempsey, J. L., Rous, B., Printz, P. (2003). *Leadership Strategies for Supporting Children's Social and Emotional Development and Addressing Challenging Behavior*. Module 4. Denver: University of Colorado.
57. *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašas* (2004). http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/04-06-03-ISAK-838.htm (Žiūrėta 2006-11-04).
58. *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo specialiųjų poreikių ikimokyklinio amžiaus vaikams namuose tvarka* (2000). Žin., Nr. 66 – 2004.
59. Strolaitė, S. (1999). *Individualaus darbo su specialiųjų poreikių vaiku planavimas*. Vilnius: Presvika.
60. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
61. *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka* (2000). http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/00_1057.htm (Žiūrėta 2006-05-12).

62. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
63. Ušeckienė, L. (2003). *XX a. pedagogikos kryptys ir švietimo sistemos*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
64. Ušeckienė, L. (2002). Tėvų ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų bendradarbiavimo nuostatos. *Pedagogika*, 54, 187-191.
65. Ušeckienė, L. (2000). Šeima ir ikimokyklinio ugdymo įstaiga: bendro pagrindo ieškojimas. *Pedagogika*, 41, 121-130.
66. Vasiliauskienė, P. (2000). Darželis – pirmieji vaiko žingsniai į kolektyvą. S. Saviščevičienė, J. V. Vaitkevičius (Sud.). *Vaiko sveikata ir saugumas darželyje* (p. 34-37). Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
67. Wanyera, S. (2004). *Collaboration Between Parents and Educational Assessment Teachers and Challenges Faced at the Centres in a Kenia City Setting*. Norway: University of Oslo.
68. Walther-Thomas, Ch., Korinek, L., McLaughlin, V. L., Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Boston-London-Toronto: Allyn and Bacon.
69. Westwood, P. (1996). *Commonsense Methods for Children with Special Needs*. New York: Routledge.
70. Wilson, R.A. (2003). *Special Educational Needs in the Early Years*. London: Routledge Falmer.
71. Wolery, R. A., Odom, S. L. (2000). *An Administrator's Guide to Preschol Inclusion*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.

Aurelija Leisiene

The Collaboration of Presbytery Education's Participants, Meeting Special Needs of Children.

The Master's Degree Thesis

Summary

The theoretical analysis of the concept of communication and the collaboration of participants in the process of education in a preschool institution was carried out.

The hypothesis proposed: there is likelihood that parents and educators evaluate each other positively and they aim to collaborate satisfying a child's special educational needs in a preschool institution, however, the child with special needs is not involved in to the process of collaboration.

The research was carried out by questionnaire survey, interview methods that aimed to evaluate the peculiarities of collaboration between children with special needs, their parents, educators, specialists within the context of a preschool institution group and special education, revealing the realistic situation of collaboration and form. The statistical and content data analysis was carried out.

15 preschool children with special educational needs (5 -7 years old), 139 parents, that up bring children with special needs and 102 educators from preschool institutions (in total 256 respondents) participated in the research.

The empirical part of the study discusses parents' and educators' attitudes on a child's with special needs education in a nursery of general education, the participation of parents of children with special needs in the process of their child's education and collaboration, the attitude on educators' practice and educators' attitude on their own and their colleagues' practice, educators' expectations. The aim is to identify how preschool children understand the help they are provided with and the extent a child is involved in to the process of collaboration.

The most important conclusions of empirical test:

1. The results of test supported the hypothesis only partially. Parents and educators positively value the opportunity to collaborate in the education process, but educators think that active parents' participation and collaboration in a child's education is not a must: in their opinion it is difficult to involve parents, to stimulate them to collaborate; parents tend to express their opinion but they do not participate in the general activity.
2. Most of children with special education needs who participated in the interview understand what support they are provided with but they are not conferred with about the arrangement of educational activity, they are not involved into collaboration, though they are considered to be the equivalent participants of education theoretically.

Key words: children with special needs, preschool education, the participants of education, collaboration.

PRIEDAI

ANKETA TĒVAMS

Gerbiami vaiko artimieji,

Šiuo metu labai rūpinamasi specialiųjų poreikių turinčio vaikai ugdymu bendrojo lavinimo įstaigose, todėl svarbu ne tik vaikui pritaikyti programas, bet ir padėti auklėtojoms, įvairiems su vaiku dirbantiems specialistams kuo geriau pažinti Jūsų vaiką. Atliekamas tyrimas, kodėl vaiko ugdyme svarbus tėvų-auklėtojų-kitų specialistų bendravimas ir bendradarbiavimas ikimokyklinėje įstaigoje.

Kadangi Jūs geriausiai pažįstate savo vaiką ir žinote, kas jam naudingiausia, kviečiu Jus pabūti ekspertais ir dalyvauti apklausoje!

Apklausa yra **ANONIMINĖ**, todėl **NEREIKIA** nurodyti nei **VARDO**, nei **PAVARDĖS**.

NIEKAS nesužinos, kas pildė anketą!

*Nėra teisingų ar neteisingų atsakymų!
Atsakymai tiesiog atspindės nuomonių įvairovę!*



Apklausoje dalyvauja per 100 šeimų iš visos Lietuvos!
DĖKOJU UŽ DALYVAVIMĄ IR LINKIU SĖKMĖS!

Apklausa atlieka Šiaulių universiteto
Specialiosios pedagogikos fakulteto
Magistrantūros studentė A. Leišienė

Iškilius klausimams galite kreiptis telefonu: 8-676-14470
e-mail aurelija_leisiene@yahoo.com

PILDYTI PRADĖKITE ČIA

Jums tinkantį atsakymą žymėkite taip:

Jūsų lytis: <input type="checkbox"/> moteris, <input type="checkbox"/> vyras.	Jūsų amžius _____ (įrašykite)	Jūsų vaiko amžius _____ (įrašykite)	
Jūsų išsilavinimas: <input type="checkbox"/> specialusis vidurinis/ profesinis; <input type="checkbox"/> nebaigtas aukštasis; <input type="checkbox"/> aukštesnysis; <input type="checkbox"/> aukštasis; <input type="checkbox"/> aukštosios studijos (magistrantūra); <input type="checkbox"/> kita		Jūsų socialinė padėtis: <input type="checkbox"/> tarnautoja (-as); <input type="checkbox"/> darbininkė (-as); <input type="checkbox"/> verslininkė (-as); <input type="checkbox"/> ūkininkė (-as); <input type="checkbox"/> bedarbė (-is); <input type="checkbox"/> kita.....	
Jūsų šeimyninė padėtis: <input type="checkbox"/> netekėjusi/nevedęs; <input type="checkbox"/> ištėkėjusi/vedęs; <input type="checkbox"/> išsiskyrusi (-ęs); <input type="checkbox"/> našlė (-ys); <input type="checkbox"/> kita.....		Jūsų gyvenamoji vieta: <input type="checkbox"/> miestas; <input type="checkbox"/> miestelis; <input type="checkbox"/> kaimas; <input type="checkbox"/> kita.....	

APIBRAUKITE Jums tinkantį atsakymą.

PAVYZDYS:

Mėgstu skaityti knygas	NE	ne	taip	TAIP
------------------------	----	----	------	------

Jūsų nuomonė apie Jūsų vaiką bendrojo lavinimo darželyje

Kiekvienoje eilutėje žymėkite 1 Jums tinkantį atsakymą. Atsakykite į kiekvieną klausimą.

AR PRITARIATE TEIGINIAMS:	Tikrai NE	Lyg ir ne	Lyg ir taip	Tikrai TAIP
Bendrojo lavinimo darželyje vaikui ugdytis sudarytos tinkamos sąlygos.	NE	ne	taip	TAIP
Vaikas grupėje gerai jaučiasi.	NE	ne	taip	TAIP
Darželyje vaikas turi daug draugų.	NE	ne	taip	TAIP
Grupės vaikai vengia bendrauti su mūsų vaiku.	NE	ne	taip	TAIP
Vaikas žino, kas ir kokią pagalbą jam teikia.	NE	ne	taip	TAIP
Vaikas žino, kodėl lankosi pas specialistą (-us).	NE	ne	taip	TAIP
Grupėje vaikui skiriama kitokia veikla nei jo bendraamžiams.	NE	ne	taip	TAIP
Geriau, kai specialiųjų poreikių turintys vaikai ugdomi specialiose grupėse.	NE	ne	taip	TAIP

Ką galvojate apie Jūsų, kaip specialiųjų poreikių vaiko tėvų, dalyvavimą ugdymo, bendradarbiavimo procese?

Kiekvienoje eilutėje žymėkite 1 Jums tinkantį atsakymą.

AR PRITARIATE TEIGINIAMS:	Tikrai NE	Lyg ir ne	Lyg ir taip	Tikrai TAIP
Žinau, dėl ko vaikui kyla sunkumų.	NE	ne	taip	TAIP
Galėčiau nurodyti tikslų vaiko sutrikimo apibrėžimą.	NE	ne	taip	TAIP
Žinau visas stipriąsias ir silpnąsias vaiko puses.	NE	ne	taip	TAIP
Šeimos nariai priima vaiką tokį, koks jis yra.	NE	ne	taip	TAIP
Aktyviai įsitraukiu į savo vaiko ugdymo procesą.	NE	ne	taip	TAIP
Tėvų dalyvavimas vaiko ugdyme yra būtinas.	NE	ne	taip	TAIP
Dažnai teiraujuosi, kaip sekasi mano vaikui.	NE	ne	taip	TAIP
Specialiojo ugdymo specialistai vertina šeimos narių nuomonę.	NE	ne	taip	TAIP
Auklėtojams labai svarbi mūsų nuomonė.	NE	ne	taip	TAIP
Nematau jokio reikalo dalyvauti bendruose susirinkimuose.	NE	ne	taip	TAIP
Pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus.	NE	ne	taip	TAIP

Ką manote apie auklėtojų bei kitų specialistų darbą?

Kiekvienoje eilutėje žymėkite 1 Jums tinkantį atsakymą.

AR PRITARIATE TEIGINIAMS:	Tikrai NE	Lyg ir ne	Lyg ir taip	Tikrai TAIP
Vaikui yra teikiama papildoma (logopedo, spec. pedagogo ar kt.) pagalba.	NE	ne	taip	TAIP
Specialistų pagalba labai reikalinga.	NE	ne	taip	TAIP
Gerai žinau, kodėl vaikas lankosi pas logopedą (ar kt. specialistą).	NE	ne	taip	TAIP
Visada suprantu apie ką kalba specialistai.	NE	ne	taip	TAIP
Man neaiškūs kai kurie terminai.	NE	ne	taip	TAIP
Visada paprašau paaiškinti, jei ko nesuprantu.	NE	ne	taip	TAIP
Esu girdėjusi (-ęs) apie bendrus pedagogų ir tėvų susitikimus (specialiojo ugdymo komisijos susirinkimai).	NE	ne	taip	TAIP
Norėčiau tokiuose susitikimuose dalyvauti.	NE	ne	taip	TAIP
Vaikui teko dalyvauti tokiame bendrame susitikime.	NE	ne	taip	TAIP
Esu visiškai patenkintas vaikui teikiama specialiąja pagalba darželyje.	NE	ne	taip	TAIP
Pradėjus lankytis pas logopedą (kt. specialistą) vaikas daug ko išmoko.	NE	ne	taip	TAIP

Jums tinkantį atsakymą žymėkite taip: .

Jūsų vaikui diagnozuotas raidos sutrikimas: <input type="checkbox"/> jei galite tiksliai nurodyti, išrašykite _____ <input type="checkbox"/> negalite tiksliai nurodyti.	Jūsų vaikui teikiama pagalba per savaitę: <input type="checkbox"/> kartą per savaitę; <input type="checkbox"/> du kartus per savaitę; <input type="checkbox"/> kasdien; <input type="checkbox"/> kita
Su Jūsų vaiku dirba: <input type="checkbox"/> logopedas; <input type="checkbox"/> specialusis pedagogas; <input type="checkbox"/> socialinis pedagogas; <input type="checkbox"/> psichologas; <input type="checkbox"/> kineziterapeutas; <input type="checkbox"/> kita	Dažniausia susitikimus inicijuoja: <input type="checkbox"/> Jūs patys; <input type="checkbox"/> grupės auklėtojos; <input type="checkbox"/> logopedas; <input type="checkbox"/> specialusis pedagogas; <input type="checkbox"/> susitikimų dažniausiai išvengiate; <input type="checkbox"/> kita
Paskutinį kartą pas logopedą/kt. specialistą lankėtės: <input type="checkbox"/> ankščiau nei prieš savaitę; <input type="checkbox"/> ankščiau nei prieš mėnesį; <input type="checkbox"/> prieš pusmetį ir vėliau;	Įstaigos specialiojo ugdymo komisijos susitikimai: <input type="checkbox"/> nieko nesate apie tokią girdėjęs; <input type="checkbox"/> žinote, kad tokie vyksta, bet dalyvauti neteko; <input type="checkbox"/> kartais ir jus kviečia dalyvauti susitikimuose;

<input type="checkbox"/> iš viso nesate buvęs. <input type="checkbox"/> kita	<input type="checkbox"/> dažnai dalyvaujate ir gerai žinote, kokia veikla vykdoma; <input type="checkbox"/> kita
<p>Jums rūpimą informacija sužinote:</p> <input type="checkbox"/> apsilankydami pas auklėtojus/kitus pedagogus; <input type="checkbox"/> per vaikus; <input type="checkbox"/> laiškeliais; <input type="checkbox"/> telefonu; <input type="checkbox"/> susirinkimų metu; <input type="checkbox"/> gaunate įvairius bukletus, atmintines; <input type="checkbox"/> kita	<p>Su pedagogais dažniausiai aptariate:</p> <input type="checkbox"/> vaiko pasiekimus; <input type="checkbox"/> vaikui kylančius sunkumus; <input type="checkbox"/> įvairius organizacinius klausimus; <input type="checkbox"/> Jums teikiamas rekomendacijas darbui namuose; <input type="checkbox"/> kita

DĖKOJU UŽ ATSAKYMUS!

ANKETA PEDAGOGAMS

Gerbiami pedagogai,

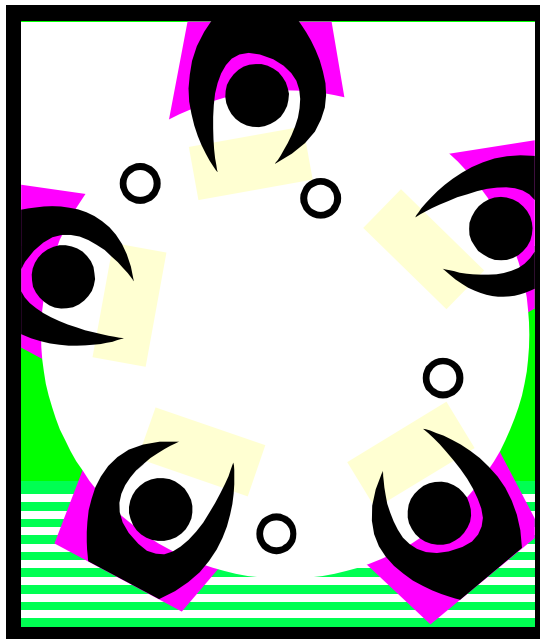
Šiuo metu specialiųjų poreikių vaikai yra ugdomi bendrojo lavinimo įstaigose, todėl svarbu ne tik ugdyti vaiką pagal jo išsivystymo lygį atitinkančias programas, bet ir kuo geriau pažinti patį vaiką, padėti jam įvairiapusiškai tobulėti. Todėl vaiko ugdymo procese svarbų vaidmenį užima visų dalyvių bendradarbiavimas.

Siekiant išsiaiškinti esamą BENDRADARBIAVIMO situaciją ikimokyklinėse įstaigose yra labai svarbi Jūsų, praktikų, nuomonė!

Apklausa yra **ANONIMINĖ**, todėl **NEREIKIA** nurodyti nei **VARDO**, nei **PAVARDĖS**, nei **ĮSTAIGOS**, kurioje dirbate.

NIEKAS nesužinos, kas pildė anketą!

Nėra teisingų ar neteisingų atsakymų!



Apklausoje dalyvauja per 100 pedagogų!

DĖKOJU UŽ DALYVAVIMĄ IR LINKIU SĖKMĖS!

Apklausa atlieka Šiaulių universiteto
Specialiosios pedagogikos fakulteto
Magistrantūros studentė A. Leišienė

Iškilius klausimams galite kreiptis telefonu: 8-676-14470
e-mail aurelija_leisiene@yahoo.com

PILDYTI PRADĖKITE ČIA

Jums tinkantį atsakymą žymėkite taip:

Jūsų lytis: <input type="checkbox"/> moteris, <input type="checkbox"/> vyras.	Jūsų amžius _____ (įrašykite)		
Jūsų išsilavinimas: <input type="checkbox"/> specialusis vidurinis (technikumas); <input type="checkbox"/> nebaigtas aukštasis; <input type="checkbox"/> aukštesnysis; <input type="checkbox"/> aukštasis; <input type="checkbox"/> aukštosios studijos; <input type="checkbox"/> kitas		Jūsų pareigos: <input type="checkbox"/> auklėtoja (-as); <input type="checkbox"/> logopedė (-as); <input type="checkbox"/> specialioji pedagogė (-as); <input type="checkbox"/> socialinė pedagogė (-as); <input type="checkbox"/> kineziterapeutė(-as); <input type="checkbox"/>	
Jūsų kvalifikacinė kategorija: <input type="checkbox"/> auklėtojas/logopedas/...; <input type="checkbox"/> vyresnysis auklėtojas/logopedas/...; <input type="checkbox"/> auklėtojas metodininkas/...; <input type="checkbox"/> auklėtojas ekspertas/...; <input type="checkbox"/> kita.....		Pedagoginio darbo stažas: _____ (įrašykite)	

ĮRAŠYKITE:

Pastaba: Pildo auklėtojai.

Pastaba: Pildo SUK koordinatorius.

Vaikų grupės amžius _____	Vaikų skaičius darželyje _____
Vaikų skaičius grupėje _____	Specialiųjų poreikių vaikų skaičius darželyje _____
Specialiųjų poreikių vaikų skaičius grupėje _____	Specialiojo ugdymo komisijoje narių yra _____

Jūsų nuomonė apie specialiųjų poreikių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo darželyje

APIBRAUKITE Jums tinkantį atsakymą.

PAVYZDYS:

Mėgstu skaityti knygas	NE	ne	taip	TAIP
------------------------	----	----	------	------

Kiekvienoje eilutėje žymėkite 1 Jums tinkantį atsakymą.

Atsakykite į kiekvieną klausimą.

AR PRITARIATE TEIGINIAMS:

	Tikrai NE	Lyg ir ne	Lyg ir taip	Tikrai TAIP
Specialiųjų poreikių vaikas gali ugdytis bendrojo lavinimo darželyje.	NE	ne	taip	TAIP
Specialiųjų poreikių vaikas grupėje gerai jaučiasi.	NE	ne	taip	TAIP
Specialiųjų poreikių vaikas turi daug draugų.	NE	ne	taip	TAIP
Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas bendrojo lavinimo darželiuose yra daugiau teorinis.	NE	ne	taip	TAIP
Specialiųjų poreikių vaikas yra lygiavertis partneris bendradarbiavimo procese.	NE	ne	taip	TAIP
Grupės vaikai vengia bendrauti su specialiųjų poreikių vaiku.	NE	ne	taip	TAIP
Vaikas žino, kas jam teikia pagalbą.	NE	ne	taip	TAIP
Specialiųjų poreikių vaikus geriau ugdyti specialiose grupėse.	NE	ne	taip	TAIP
Vaikas žino, kodėl lankosi pas specialistą (-us).	NE	ne	taip	TAIP

Ką galvojate apie specialiųjų poreikių vaikų tėvų dalyvavimą ugdymo, bendradarbiavimo procese?

Kiekvienoje eilutėje žymėkite 1 Jums tinkantį atsakymą.

AR PRITARIATE TEIGINIAMS:

	Tikrai NE	Lyg ir ne	Lyg ir taip	Tikrai TAIP

Tėvai aktyviai įsitraukia į savo vaiko ugdymo procesą.	NE	ne	taip	TAIP
Tėvai gerai žino vaiko stipriąsias ir silpnąsias puses.	NE	ne	taip	TAIP
Tėvų dalyvavimas vaiko ugdyme yra reikalingas.	NE	ne	taip	TAIP
Tėvai dažnai patys teiraujasi, kaip sekasi jų vaikui.	NE	ne	taip	TAIP
Realiai sunku įtraukti tėvus į bendradarbiavimo procesą.	NE	ne	taip	TAIP
Pedagogai apie vaiko pasiekimus ir sunkumus žino geriau už tėvus.	NE	ne	taip	TAIP
Tėvų nuomonė labai svarbi tenkinant vaikų specialiuosius poreikius.	NE	ne	taip	TAIP
Reikia labiau skatinti tėvus įsitraukti į vaiko ugdomąją veiklą, darželio bendruomenę.	NE	ne	taip	TAIP

Koks Jūsų ir Jūsų kolegų vaidmuo?

Kiekvienoje eilutėje žymėkite 1 Jums tinkantį atsakymą.

AR PRITARIATE TEIGINIAMS:

	Tikrai NE	Lyg ir ne	Lyg ir taip	Tikrai TAIP
Su kolegomis dažnai aptariame aktualius specialiųjų poreikių vaikų tenkinimo klausimus neoficialiuose susitikimuose.	NE	ne	taip	TAIP
Gerai žinau, ką auklėtojas ar kitas specialistas daro su vaiku grupėje/kabinete.	NE	ne	taip	TAIP
Retai inicijuojau susitikimus su tėvais.	NE	ne	taip	TAIP
Visada paaiškinu vaikams kodėl ir su kuo turi eiti.	NE	ne	taip	TAIP

Jums tinkantį atsakymą žymėkite taip: .

<p>Sunkumai, kylantys dirbant su specialiųjų poreikių vaikais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sunkiai pritampa prie grupės draugų; <input type="checkbox"/> išderina suplanuotą darbą grupėje; <input type="checkbox"/> visiškai nedalyvauja bendroje veikloje; <input type="checkbox"/> trūksta informacijos apie bendravimą su šiais vaikais; <input type="checkbox"/> kita 	<p>Tėvų nuomone ypač verta pasikliauti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> sudarant programas; <input type="checkbox"/> numatant darbo būdus; <input type="checkbox"/> kuriant vaikams tinkamą aplinką grupėje; <input type="checkbox"/> tėvų nuomone visiškai neverta pasikliauti; <input type="checkbox"/> kita
<p>Bendri auklėtojų - tėvų - spec. ugdymo specialistų susitikimai turėtų vykti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> kartą per savaitę; <input type="checkbox"/> kartą-du per mėnesį; <input type="checkbox"/> kas pusmetį.....; <input type="checkbox"/> tokių susitikimų iš viso nereikia; <input type="checkbox"/> kita 	<p>Su tėvais dažniausiai aptariami klausimai:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> vaiko pasiekimai; <input type="checkbox"/> vaikui kylantys sunkumai; <input type="checkbox"/> organizaciniai klausimai; <input type="checkbox"/> galimi pagalbos būdai vaikui namuose; <input type="checkbox"/> kita
<p>Tėvais dažniausiai informacija perduodama:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> individualiai susitinkant; <input type="checkbox"/> per vaikus; <input type="checkbox"/> laiškeliams; <input type="checkbox"/> telefonu; <input type="checkbox"/> susirinkimų metu; <input type="checkbox"/> ruošiu įvairius bukletus, atmintines; <input type="checkbox"/> kita 	<p>Su kitais pedagogais dažniausiai aptariami klausimai:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> vaiko pasiekimai; <input type="checkbox"/> vaikui kylantys sunkumai; <input type="checkbox"/> organizaciniai klausimai; <input type="checkbox"/> teikiamos rekomendacijos darbui grupėje/kabinete; <input type="checkbox"/> kita
<p>Įstaigos specialiojo ugdymo komisijos veikla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> apsiriboja protokolų rašymu; <input type="checkbox"/> vyksta nuolat ir labai sėkmingai; <input type="checkbox"/> susirinkimai vyksta tik iškilus problemoms; <input type="checkbox"/> kas pusmetį susirenkama aptari darbo rezultatus; <input type="checkbox"/> kita 	<p>Specialiojo ugdymo komisijos koordinatorius:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> gerai žino visas specialiojo ugdymo problemas; <input type="checkbox"/> savo funkcijas linkęs perduoti kitiems; <input type="checkbox"/> nuolatos organizuoja posėdžius; <input type="checkbox"/> visiškai neaišku ar įstaigoje toks yra; <input type="checkbox"/> kita
<p>Darželį lankantiems vaikams diagnozuoti raidos sutrikimai (pildo specialieji pedagogai) (įrašykite keliems vaikams įstaigoje):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> intelekto sutrikimai <input type="checkbox"/> specifiniai pažinimo sutr. arba pažinimo procesų 	

- neišlavējimas.....;
- emociju, elgesio ir socialinēs raidos sutrikimai.....;
 - kalbos ir kiti komunikācijas sutrikimai
 - klausos sutrikimai
 - regos sutrikimai.....;
 - judesio ir padēties sutrikimai.....;
 - lētiniai somatīnīai ir neuroloģīnīai sutrikimai.....;
 - kompleksīnīai sutrikimai.....;
 - kīti raidos sutrikimai.....

DĒKOJU UŽ ATSAKYMUS!

INTERVIU SU SPECIALIŲJŲ POREIKIŲ TURINČIAIS VAIKAIS (5-7 m.) STRUKTŪRA

Interviu vieta _____

Data ir laikas _____

Trukmė _____

Bendri duomenys apie vaiką	ATSAKYMAI
Amžius	
Lytis	
Grupė	
Išvada apie raidos (vystymosi) sutrikimus	
Išvada apie specialiuosius ugdymo(si) poreikius	
Teikiamos pagalbos trukmė (kada pradėta)	
Pagalbą teikiantys specialistai (kas ir kiek kartų teikia specialiąją pedagoginę pagalbą).	
Ugdymo programos tipas (grupėje ir specialiajame kabinete)	

Eil. Nr.	KLAUSIMAI	ATSAKYMAI
1. Vaiko savijauta ugdymo įstaigoje/grupėje		
	Ar tu lankai darželį?	
	Koks tavo darželio pavadinimas?	
	Koks tavo grupės pavadinimas?	
	Kas labiausia patinka darželyje? O grupėje kas patinka?	
	Kas nepatinka? Kodėl?	
2. Santykiai su bendraamžiais ir auklėtojomis.		

Interviu su specialiuju poreikiu turinčiais vaikais (5-7 m.) struktūra (tęsinys)

	Ar darželyje turi draugų? Kokie tavo draugų vardai?	
	Su kuo mėgsti žaisti?	
	Kam iš grupės vaikų neduotum naujo žaislo? Kodėl?	
	Ką mėgsti daryti kartu su auklėtoja?	
	Ką dar darote su auklėtoja?	
3. Vaiko įtraukimas į bendradarbiavimo procesą		
	Koks čia kabinetas?	
	Kaip vadinasi žmogus, kuris kabinete dirba su vaikais?	
	Ko vaikai čia eina? Ko jie mokosi?	
	Kas tame kabinete yra?	
	Ar tu eini pas logopedę? Ką su ja darai?	
	Kodėl tau reikia eiti pas logopedę?	
	Kas tau pasakė, kad reikia eiti?	
	Apie ką auklėtoja su mama kalba, kai susitinka?	
	O apie ką kalba susitikusios mama su logopede?	
Dėkoju už atsakymus.		

Sudaryta remiantis:

- Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2005).
- Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka (2000), 1 priedo 6 forma.

TĖVŲ IR PEDAGOGŲ APKLAUSOS DUOMENŲ LENTELĖS

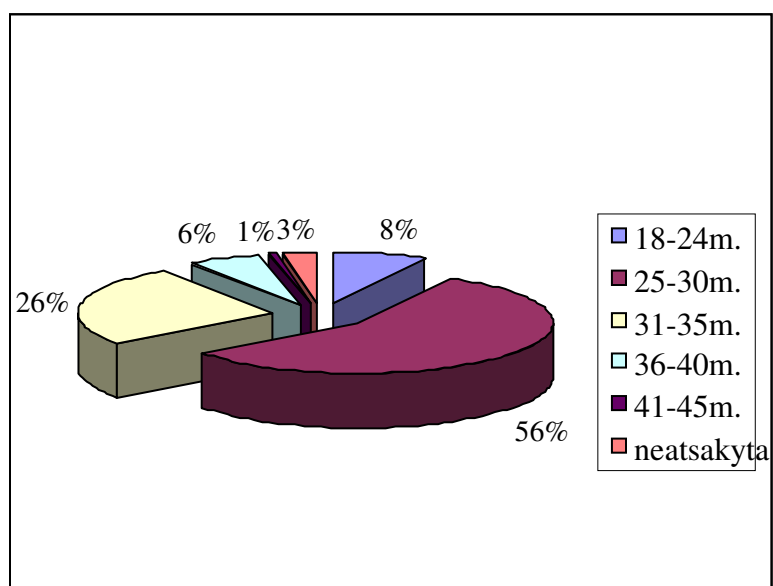
Duomenys apie respondentus

Apklausoje dalyvavusių specialiųjų poreikių vaikus auginančių tėvų demografiniai duomenys

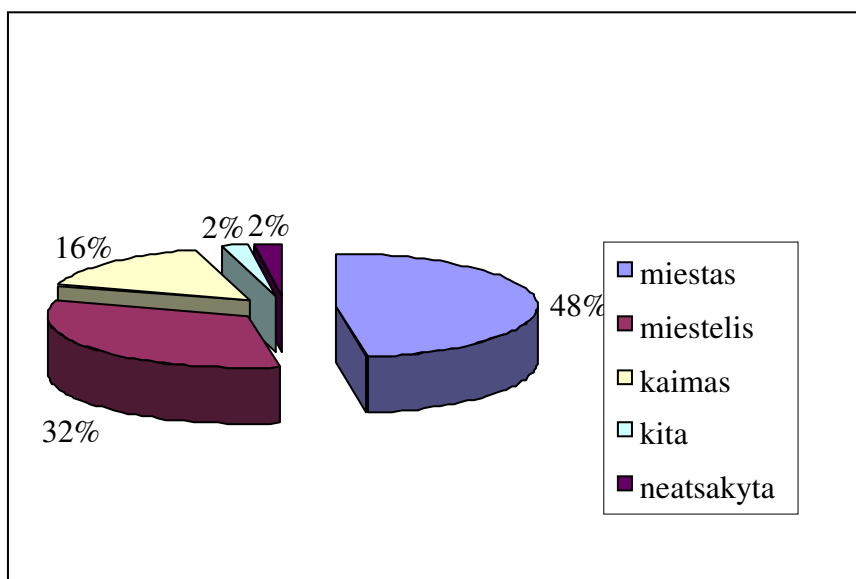
1 lentelė

Tyrime dalyvavusių tėvų lytis, N-139 ir %

Tėvų lytis	N	Procentai
mot.	108	77,7
vyr.	28	20,1
neatsakyta	3	2,2
Iš viso	139	100,0



1 pav. Tėvų amžius (N-139), %



2 pav. Tėvų gyvenamoji vieta (N-139), %

2 lentelė

Tėvų ir vaikų amžiaus priklausomybė, N- 139 ir %

Tėvų amžius	Vaiko amžius							neatsakyta	Iš viso
	2	3	4	5	6	7			
18-24m.	2,2	2,2	,7	2,2	-	,7	-	7,9	
25-30m.	,7	6,5	10,8	17,3	15,1	6,5	-	56,8	
31-35m.	-	2,2	5,0	7,9	7,2	3,6	-	25,9	
36-40m.	-	-	-	2,2	2,2	1,4	-	5,8	
41-45m.	-	-	-	,7	-	-	-	,7	
neatsakyta	-	-	-	1,4	,7	-	,7	2,9	
Iš viso	2,9	10,8	16,5	31,7	25,2	12,2	,7	100,0	

3 lentelė

Tėvų pasiskirstymas pagal šeimyninę padėtį ir lytį (N-139), %

Tėvų šeimyninė padėtis	Tėvų lytis			Iš viso
	mot.	vyr.	neatsakyta	
netekėjusi/nevedęs	10,2	3,6	33,3	9,4
ištekėjusi/vedęs	68,5	75,0	33,3	69,1
išsiskyrusi (-ęs)	16,7	14,3	33,3	16,5
našlė (-ys)	1,9	-	-	1,4
kita	,9	-	-	,7
neatsakyta	1,9	7,1	-	2,9
Iš viso	100,0	100,0	100,0	100,0

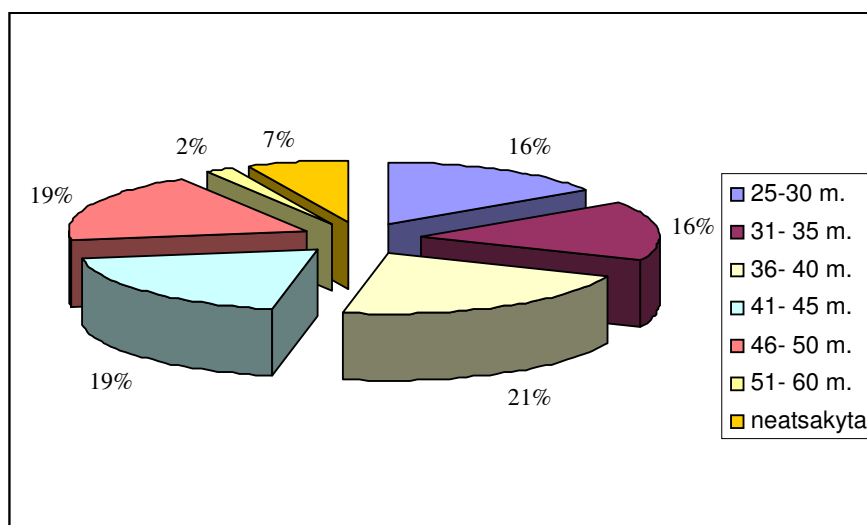
Tėvų pasiskirstymas pagal išsilavinimą ir amžių (N-139), %

Tėvų išsilavinimas	Tėvų lytis			Iš viso
	mot.	vyr.	neatsakyta	
specialusis vidurinis/profesinis	24,1	32,1	-	25,2
nebaigtas aukštasis	6,5	3,6	-	5,8
aukštesnysis	22,2	28,6	-	23,0
aukštasis	20,4	17,9	-	19,4
aukštosios studijos	9,3	7,1	33,3	9,4
kita	13,9	10,7	66,7	14,4
neatsakyta	3,7	-	-	2,9
Iš viso	100,0	100,0	100,0	100,0

Tėvų pasiskirstymas pagal socialinę padėtį ir gyvenamąją vietą (N-139), %

Tėvų socialinė padėtis	Tėvų gyvenamoji vieta					Iš viso
	miestas	miestelis	kaimas	kita	neatsakyta	
tarnautoja (-as)	19,4	8,6	2,9	-	0,7	31,7
darbininkė (-as)	12,2	10,8	6,5	0,7	0,7	30,9
verslininkė (-as)	5,0	2,9	2,9	0,7	-	11,5
bedarbė (-is)	5,0	6,5	2,9	0,7	0,7	15,8
kita	4,3	2,2	-	-	-	6,5
neatsakyta	1,4	1,4	0,7	-	-	3,6
Iš viso	47,5	32,4	15,8	2,2	2,2	100,0

Duomenys apie apklausoje dalyvavusių pedagogus



3 pav. Apklausoje dalyvavusių pedagogų amžius (N-102), %

6 lentelė

Pedagogų išsilavinimas ir pareigos (N-102), %

Pareigos	Išsilavinimas					
	technikumas	nebaigtas aukštasis	aukštesnysis	aukštasis	aukštosios studijos	Iš viso
auklėtoja (-as)	3,9	-	32,4	44,1	2,0	82,4
logopedė (-as)	-	-	-	9,8	1,0	10,8
specialioji pedagogė (-as)	1,0	-	1,0	1,0	-	2,9
kineziterapeutė (-as)	-	-	-	1,0	-	1,0
kita	-	1,0	-	2,0	-	2,9
Iš viso	4,9	1,0	33,3	57,8	2,9	100,0

7 lentelė

Pedagogų kvalifikacinės kategorijos (N-102), %

Pedagoginio darbo stažas	Pedagogų kvalifikacinė kategorija				
	auklėtoja (-as)/logopedė (-as)	vyresnioji auklėtoja (-as)/ logopedė (-as)	auklėtoja (-as) / ... metodininkė (-as)	kita	Iš viso
1-5 m.	9,8	1,1	-	-	10,9
6- 10 m.	13,0	4,3	-	-	17,4
11- 15 m.	5,4	13,0	2,2	-	20,7
16- 20 m.	1,1	19,6	2,2	-	22,8
21- 25 m.	2,2	9,8	2,2	1,1	15,2
26- 30 m.	-	7,6	1,1	-	8,7
31- 40 m.	-	3,3	1,1	-	4,3
Iš viso	31,5	58,7	8,7	1,1	100,0

8 lentelė

Vaikų amžius grupės ir skaičių grupėse (N-102), %

Vaikų grupės amžius	Vaikų skaičius grupėje			
	10- 15 vaikų	16- 20 vaikų	21- 25 vaikai	Iš viso
1-3 metai	10,8	1,2	-	12,0
3- 4 metai	9,6	12,0	-	21,7
4- 5 metai	1,2	31,3	1,2	33,7
5- 7 metai	4,8	20,5	7,2	32,5
Iš viso	26,5	65,1	8,4	100,0

9 lentelė

Specialiųjų poreikių vaikų skaičius grupėje (N-102), N ir %

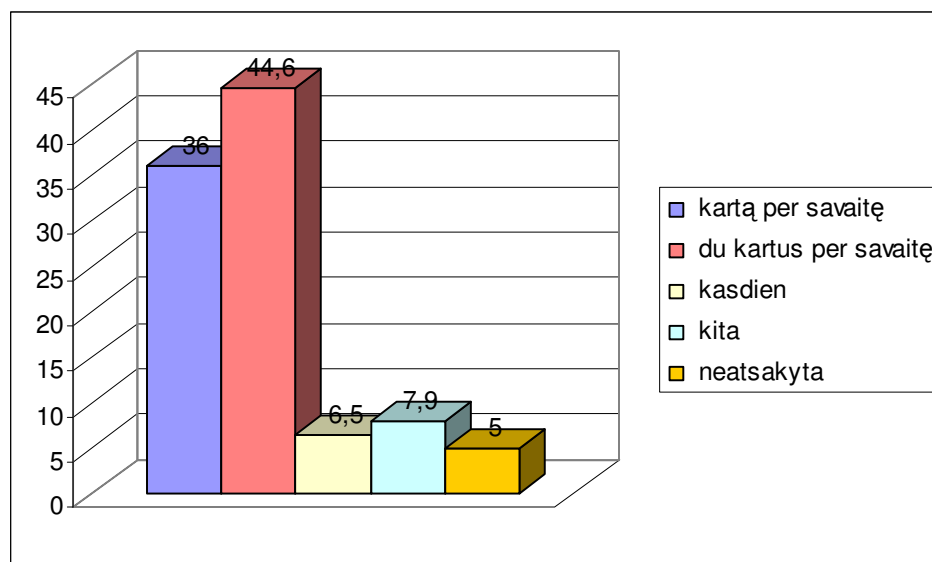
Specialiųjų poreikių vaikų skaičius grupėje	Dažnis	Procentai
nėra	15	14,7
1- 5 vaikai	32	31,4
6- 10 vaikų	24	23,5
11- 15 vaikų	6	5,9
neatsakyta	6	5,9
klausimas netinka	19	18,6
Iš viso	102	100,0

Vaikų skaičius darželyje, N-102 ir %

Vaikų skaičius darželyje	N	Procentai
50- 100 vaikų	4	3,9
101- 150 vaikų	17	16,7
151- 200 vaikų	7	6,9
neatsakyta	5	4,9
klausimas netinka	69	67,6
Iš viso	102	100,0

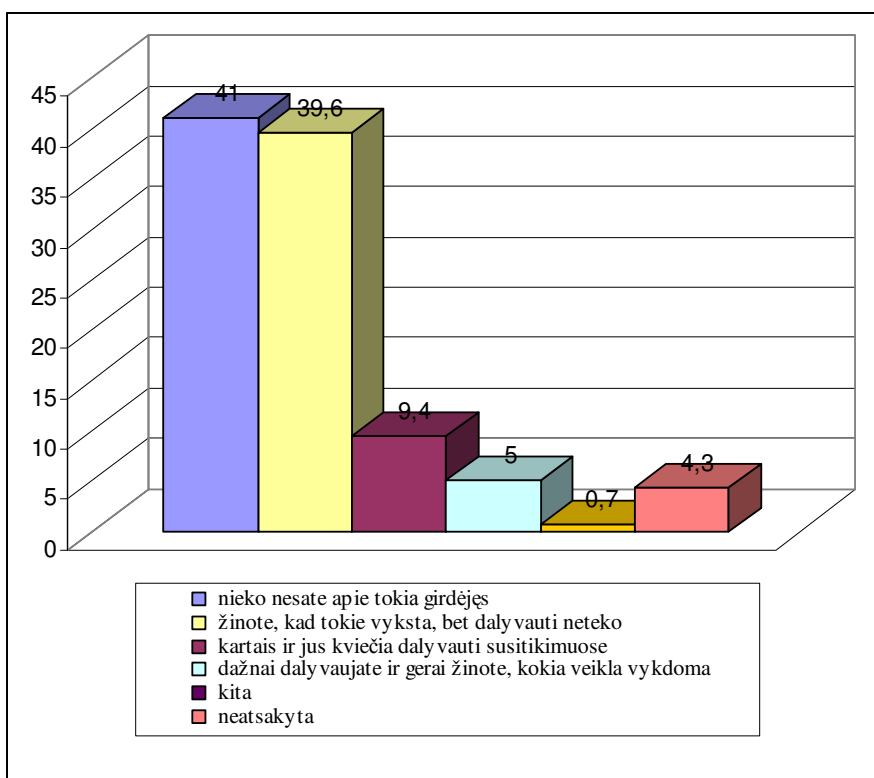
SUK narių skaičius, N-102 ir %

SUK narių skaičius	N	Procentai
4	4	3,9
5	12	11,8
6	7	6,9
neatsakyta	10	9,8
klausimas netinka ²	69	67,6
Iš viso	102	100,0



4 pav. Tėvų žinios apie vaikui teikiamos pagalbos dažnumą (N-139) %

² Klausimas buvo skirtas SUK koordinatoriui, ir į jį nereikėjo atsakinėti kitiems.



5 pav. Tėvų žinios apie įstaigos SUK susitikimus (N-139) ir %

12 lentelė

Tėvų nuomonės apie SPV ugdymą bendrojo lavinimo darželyje ir pačių įsitraukimą (N-139), %

Tėvų teiginiai	TAIP	NE
Bendrojo lavinimo darželyje vaikui ugdytis sudarytos visos sąlygos ¹	97,8	1,4
Specialiojo ugdymo specialistai vertina šeimos narių nuomonę ²	80,6	10,8
Auklėtojams labai svarbi mūsų nuomonė ³	78,4	14,4
Žinau, dėl ko vaikui kyla sunkumų ⁴	88,5	9,4
Galėčiau nurodyti tikslų vaiko sutrikimo apibrėžimą ⁵	56,1	40,3
Vaikui diagnozuotas raidos sutrikimas ⁶	24,5 (nurodė)	69,1 (nenurodė)

Pastaba: neatsakė: 1) 0,8% tėvų; 2) 8,6% tėvų; 3) 7,2% tėvų. 4) 2,2% tėvų; 5) 3,6% tėvų; 6) 6,5% tėvų.

13 lentelė

Pedagogų nuomonė apie specialiųjų poreikių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo darželiuose ir tėvų svarbą savo ir kolegų darbą (N-102), %

Pedagogų teiginiai	TAIP	NE
Specialiųjų poreikių vaikas gali ugdytis bendrojo lavinimo darželyje	97,1	2,0
SPV ugdymas bendrojo lavinimo darželiuose yra daugiau teorinis	25,5	70,6
Tėvų nuomonė labai svarbi tenkinant vaikų specialiuosius poreikius	86,3	9,8
Realiai sunku įtraukti tėvus į bendradarbiavimo procesą	66,7	31,4
Gerai žinau, ką kitas pedagogas daro su vaiku grupėje/kabinete	85,9	14,1
Su kolegomis dažnai aptariame aktualius specialiųjų poreikių vaikų tenkinimo klausimus neoficialiuose susitikimuose	84,8	15,2
Retai inicijuju susitikimus su tėvais ³	21,6	70,6

³ Neatsakė 7,8 % tėvų

Tėvų apsilankymai pas logopedą/ kt. specialistus, N-139 ir %

Paskutinį kartą pas logopedą/ kt. specialistą lankėtės	Dažnis	Procentai
anksčiau nei prieš savaitę	56	40,3
anksčiau nei prieš mėnesį	27	19,4
prieš pusmetį ir vėliau	21	15,1
iš viso nesate buvęs	20	14,4
kita	6	4,3
neatsakyta	9	6,5
Iš viso	139	100,0

15 lentelė

Bendrų susitikimų dažnumas (N-102), %

Bendri auklėtojų-tėvų-spec. ugdymo specialistų susitikimai turėtų vykti	Pedagogų pareigos					Iš viso
	auklėtoja (-as)	logopedė (-as)	specialioji pedagogė (-as)	kineziterapeutė (-as)	kita	
kartą per savaitę	6,3	1,1	1,1	-	1,1	9,5
kartą- du per mėnesį	34,7	5,3	2,1	1,1	2,1	45,3
kas pusmetį	30,5	3,2	-	-	-	33,7
tokių susitikimų iš viso nereikia	1,1	-	-	-	-	1,1
kita	8,4	2,1	-	-	-	10,5
Iš viso	81,1	11,6	3,2	1,1	3,2	100,0

16 lentelė

Darželį lankantiems vaikams diagnozuoti raidos sutrikimai, N-102 ir %

Darželį lankančių vaikų raidos sutrikimai	Dažnis	Procentai
kalbos ir kiti komunikacijos sutrikimai	34	33,3
judesio ir padėties sutrikimai	2	2,0
neatsakyta	5	4,9
netinka klausimas	61	59,8
Iš viso	102	100,0

17 lentelė

Pedagogų nuomonė apie įstaigos SUK veiklą, N-102 ir %

Įstaigos SUK veikla	Dažnis	Procentai
apsiriboja protokolų rašymu	23	22,5
vyksta nuolat ir labai sėkmingai	36	35,3
susirinkimai vyksta tik iškilus problemoms	19	18,6
kas pusmetį susitinkama aptarti darbo rezultatų	17	16,7
kita	2	2,0
Neatsakyta	5	4,9
Iš viso	102	100,0

1 kategorija. Vaiko savijauta ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, darželyje (N-15)

Eil. Nr.	Subkategorija	Leksiniai – semantiniai vienetai
	Vaiko supratimas, ar lanko darželį ir kaip jo lankomas darželis vadinasi.	Lankau. Į Nykštukaėjau tada prisimenu. Taip. Į kiskiuku. Aga. – 13. Hm..., Nežinau. – 2. Darželis lopšelis. Darželis. – 2. Nežinau. (Tyla) Ne. – 9. Daugėlių darželis. Daugėlių - 4
	Koks tavo grupės pavadinimas?	„Voveriukų“. „Voveriukai“. „Voveraičių“ – (7) Priešmokyklinės grupės vaikai esam. „Kiškučių“ grupė. „Kiškiukų“ grupė. (8)
	Kas labiausiai patinka darželyje, grupėje? Kas įdomiausia? Su kuo? Kokie?	Auklėtoja su vaikais, grupė, žaislai. Voverytės, kiškučiai. Žaist su vaikais. Žaislai. Meškiuks, kačiuks. Visi man patink. Draugai. Hm... žaisti... piešti patinka. Lauke žaisti aikštelėje. Ten daug namelių, mašinų... Auklėtojas patinka. Žaislai, mašinos. Kortos. Patinka žaisti su draugais. Knygos patink. Auklytė labai patink. Draugai patinka. Žaislai patinka. Športas... namiukš grupėj patinka. Žaisti. Būt su draugais. Lauke supynės patinka. Stalai patink su stalčiais. Ten turu spalvinimo knygutę, flomasterius. Patinka berniukai. Jie yra geri. Patinka mergaitės, jos dar geros. Patinka auklėtojos, nes ir jos geros. Patinka toks mažas šuniukas ir zuikutis. Daug žaisliukų patinka. Lieves. Barbes. „Lėlytės.“ Grupėje? Nežinau. Viskas labai patinka. Mašinos ir kaladės. Žaidu. Arbata. Iš vaikų? Iš mašinų? Meškutis paprasts, mašinos. Kiškiai tie kur grupėj. Piešti ir dainuoti. „Bet ant tavo grupės nupieštas ne kiškiukas. Labai nori į tą grupę eiti?“ Žinau, voverė. Pas kiškius paskui eisu. Labai noriu. (Šypsosi ir tyli). Žaisti, piešti. Žaisti patinka, knygas... Viskas man patinka. Lakstyti kieme patinka. Žaist su masinom, dėlioti su pezlem. Žaisti. „Su kuo?“ Su kaladėm. Su kaladėm statyti namą.
	Kas grupėje nepatinka?	Kalades. Ai, reik statyt. Nepatinka kai būna suplėšyti žaislai. „Ką tu su jais darai?“. Metu laukan. (pagalvojusi) Kartais tvarkau. Nepatinka mašinos. Daugiau viskas patinka. Daug žaišlų nepatinka. (4) Kopūstų nemėgstu. „Kokių kopūstų?“ Kur virėjos duod. Grikių košė. Labai duona nepatinka. (3) Nieks. Viskas viskas patinka darželį. Kad viską mėgstu. Nepatinka... nesugalvoju... Žinai kas?... Nėra kur nepatinka. (3) Nepatinka daržely būt. „Kodėl?“ Nes musas vaikai. Muštis nepatinka. Pyktis nepatinka. ... Nepatinka, kad negal kartais žaist, reik kitiem vaikam žaislų. Nepatinka Evutė, nes nosies neišsipūt. Miegot pietu nenoriu. Vaikai klykauj. (5)

2 kategorija Santykiai su bendraamžiais ir auklėtojais (N-15)

Eil. Nr.	Subkategorija	Leksiniai – semantiniai vienetai
1.	Ar darželyje turi draugų? Kokie tavo draugų vardai?	<p>Turiu. Lukas, Viktoras, Marius (tik atėjęs iš kito darželio). Kas labiausiai patinka? Dovilė. Turu. Paulius, Paulyte ir Gabriele su Agne. Turiu. Agnė, Gabrielė. Aha, kartais susirandu. Izabelė. Mes kartu ir gyvenam, ir ateinam viens pas kitą. Dar Lukas. Lukas? Nes geras draugas. Turu. Virius, Bens, Paurius. Turiu. Šarūns, Emilija, Raminta. Kaip tas... sakiau Emilija? Ai, Karolina. Nebepprisimenu daugiau. Turu. Iveta, Emilija. „Ką veiki su savo draugėm?“ Žaidu. Turu. Lukrecija, Domikyka. Turiu. Akvilė. Ne kaip ten kita. Paulina ir Agnė.</p> <p>Turu. Deividas, Lukas, Orestas, Nedas. Turiu. Akvilė, Eda, Rima ir didžioji Gabrielė. (Viena mergaitė yra mažesnė tokiu pat vardu) Turiu draugų. Vilius, Lukas ir viskas. Turiu. Lukš, Oreštas, Austėja. Mh. Erdvins, Justs ir kits Luks. Turiu draugų. Agnė, Paulina, Edutė, Rima ir da mažoji Gabrielikė, didžioji Gabrielė, Vilius, Saimons.</p>
2.	Su kuo mėgsti žaisti? Ką iš kaladžių statai?	<p>Su lėlytėm, su meškiukais. Dar su kaladėm. Namą ten. Su Paulium. Su Agne. Su Luku. Su Virium. Su Šarūnu ir su Viliu. Su Emilija. Labai su Dominyka. Su Paulina. Su Justu mėgstu su mašinom žaisti. Su lėlytėm. Su Akvile ir Eda žaidžiam mamom. Su Viliu žaist kortom, su mašinom. Su Oreštu su mašinom ir vairais žaišti. Su Edvinu labiausiai. Su masinom, raidžiom. Žaidu su berniukais, su Viliu, su Saimonu, Luku.</p>
3.	Kam iš grupės vaikų neduotum naujo žaislo? Kodėl?	<p>Viktorui. Todėl ka mani muša. Mažiukui tam. „Medui? Kodėl?“ Taip. Nes ans man irgi neduod. Nežinau. „Pagalvok“. Gabrielei. „Kodėl?“ Žaislus kur atiduod nuplėšyti. Karolinai. Nervuoj mani pastoviai. Benui. Nežinau. Benui. Todėl ka jis negers. Ir kai bens nupirka nauja mašina, tuoj sulauže. Blogiems berniukams. „Kokie tie blogi berniukai?“ (tyla). „Kodėl jie blogi?“ Man nepatinka. Lukrecijai. Todėl, nes mama neleistu. „O kitiem leistų?“ Aha. Niekam. Nenoru, kad sulaužytų.</p>

		<p>Banditams! Orestukui neduočiau, nes mušas. ... nežinau...</p> <p>Saimonui. Nepatinka ans man, nes maivos. Oreštui neduočiau. Jis saka: „neduok man“. Justui, nes ans nedraugisks. Neduočiau.. žinai, kam... nėra kam neduot.</p>
4.	Ką mėgsti daryti kartu su auklėtoja? Ką dar darote su auklėtoja?	<p>Darbelius mėgstu daryti. Piešti dar. (po pauzės) Lipdyti. Žaisti, eiti į lauką. Darbelius su visais vaikais. Einam į lauką. Pažaišt visą laiką išsinešam kamuolius pažaišt ten.</p> <p>Namelius padarom. Kedytes nupiešiam, stalelius, spintas, lovytes ir lėkštes.</p> <p>Eiti į lauką. Tvarkom žaislus. Prašom auklėtoja, kad padėtų batus rišt.</p> <p>Su auklėtoja pavaikščiout po lauką nemėgstu. Darbelius daryti su flamasteriais. Dar papešam su guašu kartais.</p> <p>Piešti, rašyti ir skaityti. Daugiau nieka. Ai, į lauką einam su auklėtoja ir auklėtoja mus daboj ka užmigtumėm.</p> <p>Mokintis eilėraščius. Kartais paprašom, kad ką nors nupieštų, jeigu noru mamytei atvirute padaryt. Visi kartu vaikai dainuojam. Dar pamiršau pasakyt, kad Mantas geriausias draugas.</p> <p>Piesti. Medį, paukštį, raivą. Kita diena darom pratybas.</p> <p>Piešti. „Tik piešti?“ Hm... Nieka daugiau. Nieka... Einam į salę. Einam į lauką.</p> <p>Žaisti. Ką auklėtoja mokin, tą darau. Tyliai valgom. Tyliai liepa piešti.</p> <p>Hm.. Niekada nenoriu... Kartais tik mėgstu piešti. Dar paded nunešt indus. Einam į lauką, į salę dainuot einam.</p> <p>Mėgstu darbelius visokius daryt. Dar... dainuojam, einam į lauką.</p> <p>Mėgstu dirbti: piešti, spalvinti. Dar sportuojam, einam į lauką.</p> <p>Mėgštu... nežinau... dažyt mėgštu, špalvint.</p> <p>Piesti. Dar reik sunkiai piesti. Rengiames, einam į aikštele savo.</p> <p>Mėgstu draugauti, darbelius daryt. Pasikalbam, apsikabinam su auklėtoja. Dar einam į lauką.</p>

3 kategorija. Vaiko įtraukimas į bendradarbiavimo procesą (N-15)

Eil. Nr.	Subkategorija	Leksiniai – semantiniai vienetai
1.	Koks čia kabinetas?	<p>Nežinau. (pagalvojus) Kabinetas. Kabinets. Kabinets. Prie rūbines. Kabinets. Įdomu čia. Kabinets kur yra prie rubinėš - 5. Tavo. „O kaip jis vadinasi?“ Logopedes čia. Prie salės ir rūbinės. Čia gražu. Čia kur prie didesniuku grupes. Gražus, šalia mūsų grupes. – 3. Nežinau. (Ilgai galvoja). Nežinau. – 6.</p>
2	Kas tame kabinete yra?	<p>Pilna žaislų. Yra daug knygų, dėlionių, gėlytes yra su šakelėm. Dar stalas, veidrodis (vardija apsižvalgydama). Knygas, žaislai, nameliai, grybai. Da kaukiukai, žaidimai, traktorius, stals. Žaislų, užduotėlių. Dar kaladėlių. „O be žaislų?“ Stalas, knygos. Dokumentai ten (rodo į stalčių, kuriame laikomi dokumentai). Žaisliukai vaikams, visokie eilėraščiai atspausdinti. Knygos, plamasteriu yra. Žaislai. Sąsiuvinis. „O kur atsisėdę burnytės mankštelę darom?“ Prie veidrodžia. Žaislų, knygų, pešimų. Daug žaislų, traukinuks yra. Yra malūnėlių, švilpukų, flomasterių. Yra knygų, paveikslų, žaislų... Žaislų daug, knygų, raidžių, lentynų daug su žaislais. Daug kas. Žaislų, knygų daug, liptukai, namiukai, meškinas. Žaislai, plamasteriai, lapai, vatos, knygų daug. Pilna dokumentų, daug žaidimų, plamasterių, knygų ir da kaladėlių. Žaislų, knygas, kiedes, mokytoja. Logopedė. (Ilga tyła) Dar spintas, kalades, žaisliukai.</p>
3	Kaip vadinasi žmogus, kuris kabinete dirba su vaikais?	<p>Logopedė. Logopedė. – 10. Mokytoja. – 3. Nežinau. – 2.</p>
4	Ko vaikai čia eina? Ko jie mokosi?	<p>Vaikai, nes turi mokyti. Mokyti kaip sakyti žodelius, raideles, skaičiukus. Žaisti reik. Pasimokinti. Raidžių. „Tik raidžių?“ Nevien, bet ir raidžių. Dar kalbėti mokos. Ka mokėtų žodelius išarti. Ka geriau išmoktų žodelius. Ir mokosi tarti gerai. Man labiausiai patiko, ten kur liežuvi virpinti. Mokintis. Raidėlių, žodžių. Todėl ka eis į mokykla ir nieko nemokės. Mokyti eina. Mokosi s tarti, gražiai kalbėti. Mokintis eina. Raidėlių mokosi, žaidžia, kalbėt gražiai mokos. Eina pasimokyt žodžius gražiai išart. Mokintiš. Mokoši s, z sakyt, višką daro. Dar prie veidrodžio mankština liežuvį, lūpas. Išmokt garsą s ir r. mokosi gerai mokėt. Todėl, kad nemok r išart. Reik išart r ir mokos, dar nor gauti prizą. Reik mokintis gražiai kalbėti. Kad išmoktų ir eitų į mokyklą viską žinotų. Eilėraščių tenais. Mokintis. Raides.</p>

		Nes reik. Nežinau. „Ko tu pats eini?“ . Nes kvieč. Duoda paspalvint.
5.	Ar tu eini pas logopedę? Ką su ja darai?	Einu. Mokaus gražiai kalbėti. Einu. Mokiuos gražiai šnekėti. Ainu. Žaidu, piešu. Mokaus išstart žodelius. Einu. Žodelius mokiuos. Einu. Sakau raideles. Einu. Logopedė mane išmokė visokius garsus sakyti, eilėraščių. Mh, einu. Mokaus gražiai kalbėti, tarti s, z, ir pažaidu, spalvinu. Einu. Mokiuos raidelių... šnekėti. Einu. Mokaus s garsą. Mokaus pūst, žaidu, tariau žodžius. Einu. Višką. Mankštinau liežuvėlių, rankas. Sakau višką. Einu. Dirbu. Taru garsus prie veidrodžio. Liezuvį mankštinau. Einu. Mokiuos r, daba jau ištariau r. žiurėk: „ratas“. Einam, zaidam. Nežinau. Duod mašinas neštis namo. Einu. (Tyla). Nežinau. (3)
6	Kodėl tau reikia eiti pas logopedę?	Todėl, ka mes turam mokytis, žaisti žaidimus, sakyti žodelius. Todėl, kad man reikia pasimokinti. Todieli, ka reikia daugiau mokintis. Nes reikia mokintis. Ka išmoktum kalbėti. Kad išmokčiau eilėraščius sakyti. Kartais dar mokytoja duoda biški pažaisti. Todie ka ištarčiau žodelius. Kad gerai išmokčiau žodelius sakyti ir ka mokėčiau. Pas Inga? Nežinau. Kad gražiai reik kalbėti. Viską išmokt reikia. Jau išmokau rrr tarti. Reik mokytis, nes švepluoju. ... Ka reik mokintis. Reikia gerai kalbėti. Išmokt sukast ir dar r. Todėl, kad reikia mokintis r. Ai, man viskas gerai. Todėl, kad (tyla) reikia (tyla). (2)
7	Kas tau pasakė, kad reikia eiti?	Logopedė. Inga (anksčiau dirbusi logopedė). – 5. Auklėtoja Vyda. Auklėtoja. Gal auklėtoja. – 6. Nežinau tikrai. Nieks. Nieks nesake. Noru ir einu. Pati žinojau. – 4.
8	Ką auklėtoja su mama kalba kai susitinka?	Susirgo vaikai. Kaip turi mokytis. Kas šiandien neateis, susirgo. Dar kaip visa laika valgom. Apie vaikus. Kada ateis, kada neateis. Mama dar sako, kad viskas gerai. Mamyte ten auklėtojas paklaus ar gera buvau. Jei bus švente, pasako mamytei. Kalba kokius drabužius ar darbelius padaryti. Kalbas dar ka reikės mokėti už darželi. Dar kalbas ar eina pas mokytoją. Saka auklėtoja – eina. Apie ar valgau. Ar ką nors gerai darau. Ar sekas piešti. Ką valgiau daržely. Kad duotų pinigėlių, kaip kur nors važiuojam. Nežinau daugiau. Kalbasi, ar esu gera. Aš esu gera mergaitė. Aš esu šaunuolė. Kalba. Apie... Kaip einu pas logopedę kalba. Ai, neatsimenu. Ai nežinau. Negriejau nieka ką kalb. Nežinau. As negirdu. Apie vaiką. Nežinau, aš neklausau. ... nežinau, negirdėjau... Viską. Apie... nebežinau... Nežinau, negirdžiu. (6)

9	<p>O apie ką kalba susitikusios mama su logopede?</p>	<p>Sako ar eina. Klaus mama ką veikiu.</p> <p>Sako, labai gerai kalba mokytis. Mama klausia, kaip man mokytis sekas.</p> <p>Pasako kartais ar buvau gera. Daugiau nežinau. Ai, mama sake, kad gerai kalbu.</p> <p>Ka nešvepluotų vaiks, kad lietuviuką už dantų laikytų, kai taria s. Kaip reik mankštintiš, sakyt s, z. Kalbasi, ar dukrelė daro pratimus r.</p> <p>Neprisimenu. Nežinau. Negirdėjau. Nemačiau niekad. Nežinau. Nežinau... kažkokį popietį reik atnest. Nežinau... Turbūt, kai būnu grupėj, kalbas. Paskui pažiūrėsiu. ... nežinau. (6)</p>
---	---	--