

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Darius Gerulaitis

**TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į VAIKO UGDYMO(-SI) PROCESĄ
PLĖTOTĖ SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2007

Disertacinį tyrimą iš dalies rėmė:

2002 metais – Lietuvos sutrikusio intelekto žmonių globos bendrija „Viltis“.

2004–2006 metais – Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas (Lietuvos prioritetinių mokslo krypčių mokslinių tyrimų ir eksperimentinės plėtros programos (kryptis „Piliečiai ir valdymas žinių visuomenėje“) projektas „Naujų žinių ir aktyvaus neįgaliųjų bei jų šeimų socialinio dalyvavimo strategijų ir metodų kūrimas“).

Disertacija rengta 2002–2007 m. Šiaulių universitete.

Mokslinis vadovas – prof. dr. Jonas Ruškus

(Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Konsultantas – prof. habil. dr. Gediminas Merkys

(Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

TURINYS

IVADAS. Metodologinė tyrimo apibrėžtis	5
1. TĖVŲ ĮSITRAUKIMAS Į VAIKO UGDYMO(-SI) PROCESĄ SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE KAIP EDUKACINIS IŠŠŪKIS	22
1.1. Šeimos, auginančios neįgalų vaiką, psichosocialiniai ir edukaciniai ypatumai	22
1.1.1. Šeimos, auginančios neįgalų vaiką, raidos dinamika	22
1.1.2. Edukacinės paramos šeimai teoriniai pagrindai	26
1.2. Šeimos, auginančios neįgalų vaiką, socialinis dalyvavimas ir įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesus	37
1.2.1. Šeimos socialinio dalyvavimo teorinė apibrėžtis	37
1.2.2. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus teorinė apibrėžtis	44
1.3. Specialiosios mokyklos galimybės plėtojant tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo(-si) procesą	48
1.3.1. Specialiosios mokyklos vaidmuo inkluzinio ugdymo kontekste	48
1.3.2. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą(-si) galimybės	52
1.3.3. Individualus planavimas kaip potenciali tėvų įsitraukimo priemonė	57
1.4. Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesą: tyrimo dizainas	62
2. TĖVŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO STRATEGIJŲ IDENTIFIKAVIMAS	64
2.1. Klausimyno charakteristika	64
2.2. Tyrimo imties charakteristika	65
2.3. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijos	67
2.3.1. Šeimos psichosocialinės situacijos faktorių validavimas ir socialinio dalyvavimo strategijų identifikavimas	67
2.3.2. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir demografinių kintamųjų ryšys	71
2.3.3. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir psichosocialinių dimensijų ryšys	75
3. TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į NEĮGALIAUS VAIKO UGDYMO(-SI) PROCESĄ KONSTRAVIMAS (KOKYBINIS EKSPERIMENTAS)	96
3.1. Veiklos tyrimas kaip įsitraukimo konstravimas	96
3.2. Veiklos tyrimo metodika: principai ir etapai	100
3.3. Tyrimo imtis ir vieta	106
3.4. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą bendros situacijos mokykloje stiprybių, silpnybių, galimybių, grėsmių (SSGG) analizė	109
3.5. Veiklos tyrimo prielaidos	118

3.6. Tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą dinamiką: penki atvejai.....	120
3.6.1. Tyrimo dalyviai (vaikai, tėvai ir mokytojai).....	120
3.6.2. Tarpininko vaidmuo.....	121
3.6.3. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus plėtotė: tyrimo duomenys	124
3.6.4. Tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijos: grupinės refleksijos ir vertinimo rezultatai	144
3.7. Individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimas: tyrimo apibendrinimas.....	154
4. TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į VAIKO UGDYMO(-SI) PROCESĄ SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE MODELIAVIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA	165
4.1. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir veiksnių analizė derinant tyrimo empirinius duomenis ir teorinius konceptus	165
4.2. Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesą: individualaus plano konstravimo ir ugdymo modelis	171
Išvados.....	179
Rekomendacijos	182
Literatūra.....	185
Pridedamasis dokumentas – kompaktinis diskas	

ĮVADAS

Tyrimo politinis kontekstas ir praktinis aktualumas. Atkūrus Lietuvoje Nepriklausomybę ir siekiant įgyvendinti tautinės mokyklos vizijas, kitas švietimo koncepcijas, „Lietuvos švietimo sistema turėjo būti ne vienu ar kitu aspektu reformuota, o iš esmės sukurta nauja“¹. Specialiojo ugdymo srityje, keičiant sovietinės švietimo sistemos palikimą, kai kurias defektologijos mokyklos nuostatas, segregacijos tendencijas ir t. t., taip pat įvyko nemažai pokyčių (nuo segregacijos iki mokyklos visiems)². Lietuvos valstybės integracija į Europos Sąjungą, be ekonominių, politinių, kitų socialinių permainų, švietimo politikos formuotojus, praktikus ir kitus dalyvius paskatino naujai apmąstyti ir atnaujinti neigalių vaikų, jų šeimų ir neįgalių suaugusiųjų ugdymą. Įstojimas į ES atvėrė Lietuvos specialiajam ugdymui plačias galimybes ne tik įstatymų leidimo srityje, bet ir ieškant teorinių tiek specialiosios mokyklos, tiek ugdymo(-si) koncepcijų. Prasidėjęs integracijos periodas sukėlė įvairių diskusijų ir dilemų – nuo pritariančių, palaikančių požiūrių iki neutralių ar neigiamų (Butkuvienė, 1999; Gudonis, Novogrodskienė, 2000; Labinienė, Aidukienė, 2003; Kugelmass, Galkienė, 2003; Pūras, 1997; Ruškus, 2002; Elijošienė, 1998; kt.).

Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (2003), Lietuvos mokykla yra integruota, demokratiniiais ir humanistiniais pagrindais grįsta bendrojo ugdymo įstaiga, kurios veiklą diktuoja lygių galimybių, kontekstualumo, veiksmingumo, tęstinumo principai. Įstatymai ir švietimo plėtros dokumentai įtvirtina neįgalaus vaiko ir jo šeimos teisę pasirinkti pageidaujama ugdymo(-si) įstaigą, numato teisę mokytis pagal gebėjimus, gauti jo poreikius atitinkančią pagalbą, akcentuojama tėvų ir šeimos vaidmens svarbą (pvz., formaliai, priimant su vaiko ugdymu susijusius sprendimus, tėvams suteiktas sprendžiamasis balsas), kolegialų su ugdymo situacija susijusių asmenų problemų sprendimą, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimą. Šių nuostatų taikymas praktiškai, atsisakant segregacinio, „privilegiuoto“ ugdymo, išklė naujos, realios ir veiksmingos specialiųjų poreikių vaikų ugdymo strategijos būtinybės klausimą. Anot D. Pūro (1997), pirminio integracijos etapo metu (1989–1994 m.) daugiau buvo kalbama apie tradicinių įstaigų reorganizavimą sutrikimų turintiems asmenims, lėšų paskirstymą, naujo tipo įstaigų, tarnybų, nevyriausybinių organizacijų kūrimą, akcentuojama aiškios valstybinės programos sutrikusio elgesio ir psichikos ligomis sergantiems asmenims stoka. Pavyzdžiui, remiantis iki 1991 m. birželio 25 d. galiojusių įstatymų, medicininei pedagoginei komisijai konstatavus vidutinį ar žymų intelekto sutrikimą, vaikai buvo atleidžiami nuo mokymosi ir pa-

¹ Lietuvos švietimo reformos apžvalga (1990–2000). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos ataskaita. Prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/RAPORTAS_tai_symai_.pdf [žiūrėta 2006-06-30].

² Lietuvoje priimta ir ratifikuota Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1989 m.), Salamankos deklaracija (1994 m.), Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1995 m.), Specialiojo ugdymo įstatymas (1998 m.), šalies Švietimo reformos principai, kurie skelbia ir įpareigoja Lietuvoje vykdyti neįgalių asmenų integraciją į visuomenę, specialiųjų poreikių vaikams suteikti galimybes ir sąlygas, atitinkančias šių vaikų psichofizinių gebėjimų lygį.

liekami tėvams prižiūrėti. Jei tėvai atsisako savo pareigų ir vaikai lieka našlaičiai, iki 18 metų jie buvo globjami Socialinės apsaugos ministerijos išlaikomuose pensionatuose (Elijošienė, 1993). Vėliau (1997–2001 m.) atsirado naujo tipo įstaigų ir tarnybų, dėmesys krypo į bendruomenę ir jos resursus. Jau minėtų Vakarų Europos specialiojo ugdymo politikos kūrėjų rekomendacijos³ akcentavo, kad reikia įtraukti tėvus (ir kitus su ugdymo situacija susijusius asmenis) kaip lygiaverčius partnerius į neįgalaus vaiko ugdymo procesą. Tėvų poreikis informacijai, susisijusiai su vaiko ugdymu(-si), imtas plėtoti specialistų bendradarbiavimas su šeima, paskatino negalės santykių su aplinka, negalės unikalumo ir pan. tyrimus.

Lietuvoje, siekiant perimti ES valstybių, JAV patirtį, specialiojo ugdymo ir švietimo srityje buvo priimti įstatymai⁴, atitinkantys demokratiškumo principų bei socialinės integracijos, normalizacijos, integracijos į bendrojo lavinimo mokyklą idėjas. Mūsų šalyje, remiantis ES patirtimi⁵, švietimo politikoje pasikeitė ideologinės ir ugdymo paradigmos. Šiandieninėje specialiojo ugdymo realybėje vietoj segregacinių, institucionalizacijos nuostatų ima išsigalėti integracijos, inkluzijos koncepcijos. Lietuvos specialioji mokykla pereinamuoju iš sovietinės sistemos į demokratiją periodu patyrė daug transformacijų: po Lietuvos švietimo koncepcijos (1992) atsiradimo šalyje imtos diegti socialinių pokyčių, socialinės integracijos ir naujos neįgaliųjų ugdymo teorijos bei praktika. Opus tebėra neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos paradigmu derinimas (Breslin, 1998; Ruškus, 2002; Ambrukaitis, Ruškus, 2002): tarp visuomenės individų ryški segregacinė mąstysena ir elgsena, tarp švietimo specialistų – ambivalentiškos socialinės nuostatos neįgaliųjų atžvilgiu ir kt. Tarptautinėje funkcionalumo, neįgalumo ir sveikatos klasifikacijoje (2001) pabrėžiama socialinės aplinkos svarba, aiškiai atskiriami sutrikimas ir negalė, kuriai priskiriama individo sąveikų su aplinka kokybė. Toks socialinės integracijos požiūris į neįgaliuosius akcentuoja ne neįgalaus asmens trūkumus, o neįgalųjį supančios aplinkos savybes.

Kito ne tik Lietuvos mokyklos (ji tapo įvairesnė, atviresnė šeimų įsitraukimui bei socialiniam dalyvavimui), bet ir ugdytojo vaidmuo (jam skirti organizatoriaus, konsultanto, tarpininko, kt. vaidmenys). Pedagogų kvalifikacinius gebėjimus apibūdinantys dokumentai⁶ akcentuoja komunikacijos, kitus socialinius gebėjimus kaip svarbias profesinės kompetencijos dalis. Akcentuojamas pedagogo gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti su asmeniu, asmenų grupe, komanda, gebėjimas derinti savo ir kitų žinias, idėjas, dalyvauti derybose. Atskleidžiama svarbiausia nuostata – vertinant ugdymosi poreikius ir teikiant pagalbą, orientuotis ne į asmenų neįgalumą,

³ Salamankos deklaracija (1994), *Key Principles for Special Needs Education: Recommendations for Policy Makers* (2003), *The European Agency for Development in Special Needs Education* (www.european-agency.org), etc.

⁴ *Education for All* (2000); Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas (1998); Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1992); Lietuvos Respublikos neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (2004).

⁵ Labininė, Aidukienė, 2003; Meijer, Cor., Walther-Müller, 2002.

⁶ Pedagogų rengimo koncepcija (2004); 2007-07-01 įsigaliosiantis 2005-03-20 švietimo ir mokslo ministro ĮSAK-506, „Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams“; kt.

bet į pagalbą ugdymosi srityje: pedagogų, ugdytinių ir tėvų sąveiką, tinkamų ugdymo turinio, formų ir metodų paiešką.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003) ir Specialiojo ugdymo įstatymas (1998) nustato ne tik specialiojo ugdymo sistemos sandarą, ugdymo valdymą ir organizavimą, bet ir specialiųjų poreikių asmenų, jų tėvų (globėjų), pedagogų teises ir pareigas. Specialiojo ugdymo įstatymas (34.2 str.) pedagogus įpareigoja bendradarbiauti su specialiųjų poreikių vaiko tėvais (globėjais), konsultuoti juos specialiojo ugdymo klausimais ir informuoti apie vaiko ugdymosi pažangą, sunkumus ir problemas. Nors Lietuvoje neįgaliųjų socialinės integracijos patirtis yra turininga ir įvairi, reikia pažymėti ir kai kuriuos neįgaliųjų ugdymo(-si) praktikoje egzistuojančias kontroversiškus reiškinius – šalies švietimo ugdymo praktikoje egzistuojantis bendradarbiavimo vertybių neatpažinimas ir nepripažinimas bei partnerystės veiklų imitavimo bruožai (Ruškus, 2006). Tai yra vidinis prieštaravimas tarp įstatymų ir ugdymo realybės: aktyvėjantis, tačiau vis dar menkas neįgaliųjų ir jų šeimų dalyvavimas sprendimų priėmimo ir socialinių santykių procesuose; specialistų natūralus siekis padėti neįgaliesiems, bet kartu ir dominavimas; švietimo įstatymuose ir dokumentuose vyraujantis deklaratyvus pobūdis; vartojamų sąvokų (bendradarbiavimas, tėvų įsitraukimas ir pan.) neaiškumas, kurios dažnai dalyvių interpretuojamos skirtingai (Ambrukaitis, Ruškus, 2002).

Egzistuoja daugybė neįgalaus vaiko mokymo ir mokymosi metodų bei darbo būdų. Be kooperatyvaus mokymo(-si), mokymosi grupėje, problemų sprendimo, metakognicijos (savo veiklos planavimo, stebėjimo ir vertinimo), ypač svarbus **individualus planavimas**⁷. Individualus planavimas nėra suprantamas kaip adaptuotų ar modifikuotų programų taikymas klasėje. Anot I. Malakauskienės⁸ (2006, p. 16), kuri taiko individualų planavimą ugdydama neįgalius vaikus Vilniaus „Vilties“ darželyje, individualus planavimas turėtų padėti „vaikui įgyti daugiau žinių, geriau pažinti aplinką ir sėkmingiau bendrauti, skatintų jį imtis konkrečios veiklos“. Individualus planavimas yra susijęs su progresyvizmo pedagogika: vaiko raidos plano kūrimas sudaro prielaidas aktualizuoti ugdymo turinį, ugdymo(-si) procese remtis asmenine patirtimi, skatina ugdytinius formuoti savo pažiūras, atitinkančias gyvenimo realybę. Tokį vaiko ugdymo(-si) ar raidos planą inicijuoja ugdymo įstaiga, tačiau jį kuriant dalyvauja ir pats neįgalusis, jo šeima, pedagogai.

Individualų planavimą, kaip partnerystės priemonę ugdant neįgalųjį, akcentuoja ir inkluzijos koncepcija (Booth, Ainscow ir kt., 2000). Individualus vaiko raidos ir ugdymo(-si) planas užtikrina paramą, garantuoja informacijos apie edukacinę situaciją sklaidą, individualių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių tenkinimą, kooperaciją tarp ugdytinio, tėvų ir mokyklos mokytojų ar kitų specialistų, o kai kuriais atvejais – ir diagnostiką. Individualiame plane numatomas edukacinio poveikio tikslas bei veik-

⁷ Alberta, 1995; Beukelman, Mirenda, 1998; *Client participation in the Individual Planning Process* (2004); *Educational Project and Success Plans: Showing the Way to Success* (2003), Quebec: FCPQ; Dagnan, Sturmey, 1994; Holburn, Vietze, 2002; Meijer, Cor, Walther-Müller, 2002; Stancliffe, Hayden, Lakin, 1999; Šiaulytienė, 2000; UNESCO, 2004; Wehmeyer, Ward, 1995.

⁸ Malakauskienė, I. (2006). Individualių ugdymo programų naudojimo patirtis ir sunkumai. *Viltis*, Nr.3, p. 16–17.

los prioritetai, kurie jokiu būdu nėra nustatomi vieno eksperto, bet yra plano dalyvių lygiavertiško bendradarbiavimo rezultatas. Bendradarbiavimas apima visų dalyvių – neįgaliojo, tėvų, pedagogų, medikų, psichologų, socialinių darbuotojų – nuolatines pastangas siekiant suartinti dalyvių nuostatas, poreikius, galimybes ir nukreipiant dėmesį į galimybių stiprinimą, vidinių ir išorinių resursų mobilizavimą sprendžiant plane suformuluotas problemas. Atsisakoma santykių, kai specialistų nuomonė primama kaip neginčytina, teisinga. Nuomonė ir sprendimas dėl intervencijos yra kolektyvinės veiklos rezultatas, kur neįgaliojo ir jo tėvų nuomonė yra vienodai svarbi kaip ir specialistų. Planuose numatomas neįgalaus asmens vaidmuo artimiausioje ateityje, pasiskirstoma vaidmenimis bei funkcijomis tarp dalyvaujančių asmenų, apibrėžiamas socialinis tapatumas. Tokio individualaus plano esmė – asmeninė nepriklausomybė ir atsakomybė, komunikacijos erdvė, emocinės ir socialinės raidos bei laisvalaikio dinamika.

Disertacinio tyrimo aktualumą politiniu ir praktiniu aspektu sąlygoja reali šeimų dalyvavimo neįgalaus vaiko ugdymo(-si) proceso praktika ir veiksniai, kurie kelia naujus ugdymo praktikos ir strategijos sąveikos kūrybiškumo iššūkius (kaip veikti kartu visiems su neįgalaus vaiko ugdymo(-si) situacija susijusiems asmenims, keičiant turimų galių pozicijas ir pan.). Disertacinis tyrimas buvo 2004–2006 m. vykdyto Lietuvos valstybinio mokslo ir studijų fondo remiamo Lietuvos prioritetinių mokslo krypčių mokslinių tyrimų ir eksperimentinės plėtros programos (kryptis „Piliečiai ir jų valdymas“) projekto „Naujų žinių ir aktyvaus neįgaliųjų bei jų šeimų socialinio dalyvavimo strategijų ir metodų kūrimas“ dalis.

Tyrimė vartojamos sąvokos poreikių ir intereso derinimas⁹, tėvų įsitraukimas ir socialinis dalyvavimas:

- *socialinis dalyvavimas*¹⁰ vartojama įleidžiančio žmonėms valdyti situaciją, kur neįgaliojo sąveika su bendruomene yra būtinas elementas, prasme. Socialinis dalyvavimas leidžia siekti neįgaliojo ir specialistų lygybe grįstos kooperacinės sistemos, dalyvauti priimant sprendimus, susijusius su gyvenimo kokybe. Kai neįgalusis ir jo šeima yra aktyvus visuomenės ir bendruomenės narys, socialinis dalyvavimas gali įgyti politinio dalyvavimo ir kt. formas;

- *įsitraukimas*¹¹ suprantamas kaip nenutrūkstama mokyklos ir tėvų sąveika bei 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 bei skatina tėvų dalyvavimą mokyklos, bendruomenės gyvenime.

⁹ Poreikis yra apibūdinamas kaip jaučiamas būtinos patenkinti būklės trūkumas. Interesas nurodo tam tikrus gyvenimo, kultūros ir visuomenės aspektus, kurie labiausiai (pri)traukia individo dėmesį. Dažnai teigiama kad interesai ir poreikiai yra susiję. Interesas yra traktuojamas kaip poreikio išsąmoninimas arba kaip pažintinis individo santykis su realybe (Павлович, 2000). Interesų konfliktas yra ne elgesys, bet tam tikros sąlygos (Smith, 1998). Interesų konfliktas yra įprastas visuomenėje.

¹⁰ Campbell, Strickland, La Forme, 1992; Douglas, Zimmerman, 1995; Ebersold, 2004; Myrick, John, Williams, 1994; Richardson, 1983; Zimmerman, Rappaport, 1988.

¹¹ Beresford, Coft, 1993; Chavkin, Williams, 1993; Curtis, Singh, 1996; Epstein, 2001; Flouri, 2004; Kemshall, Littlechild, 2000; Turner, Beresford, 2005; Wehmeyer, Ward, 1995.

Tėvų išitraukimas ir socialinis dalyvavimas tiek mokslinio diskurso, tiek praktinių pokyčių galimybių aspektais kuria **tyrimo metodologinio kryptingumo** pagrindą.

J. Fiske (1990), A. Giddens (2005), J.-F. Lyotard (1993), W. Welsch (2004) bei kiti modernizmo ir postmodernizmo tyrinėtojai teigia, kad visuomenė įgyja vis daugiau įvairovės, segmentacijos bruožų. Socialinės integracijos idėja, siekianti priversti paisyti žmogaus teisių, neįgaluosius ir jų šeimas mažai teįtraukia į aktyvų, vertingą socialinį gyvenimą, kuria ne itin palankias sąlygas saviraiškai, aktyviam, lygia-verčiam bei prasmingam dalyvavimui visuomenėje. Anot J. Ruškaus ir G. Mažeikio (2007), būtina naujai suformuluoti ideologinį paradigmą neįgaliųjų socialinio dalyvavimo pagrindą tam, kad keistųsi supratimas apie negalę, neįgaluosius ir jų šeimas, kad pastarieji būtų suvokti ne kaip koreguotinas trūkumas, nukrypimas nuo normos, o kaip galintieji įnešti savitą indėlį į visuomenę. Socialinė integracija tapo vertybiniu socialinės praktikos orientyru, o ne praktinių pokyčių metodologija. Atliekant neįgaliųjų ir jų šeimų socialinio dalyvavimo analizę, siūloma (Ruškus, Mažeikis, 2007) taikyti konflikto ir komunikacinio veiksmo paradigmas bei konstruktyvistinį ir įgalinimo požiūrį, kurių ir laikomasi atliekant disertacinį tyrimą. Be to, laikomasi ir sisteminio, ekologinio požiūrio, kai ugdymo procese matomas ne tik vaikas, bet ir jo šeima, artimiausia aplinka – kaip tarpusavyje susiję, sąveikaujantys ir vieni nuo kitų priklausantys elementai (Becvar, Becvar, 1996; Herr, Cramer, 1996; Rubble, 1999; Thomlison, 2002).

Disertacinis tyrimas grindžiamas **konflikto paradigma**¹², kuri akcentuoja interesų derinimą ir turimos galios santykius. Konflikto teorija glaudžiai siejama su įgalinimo teorijomis. Specialiojo ugdymo praktikoje egzistuoja įvairūs metodai ir būdai, padedantys siekti kooperacijos tarp asmenų ir konstruktyviai ieškoti būdų interesų konfliktams spręsti. Pagrindiniai yra interesų suderinimas (*reconciliation*), derybos

¹² Konflikto teorijos šalininkai visuomenę mato kaip skirtingų socialinių grupių kovą tarpusavyje (Coleman, Cressey, 1990). Visuomenės pagrindai yra konkurencinė kova dėl ekonominio, politinio, socialinio dominavimo tarp įvairių asmenų bei socialinių grupių (Walter, 2006). Pasak D. Taylor (2000), visuomenės nariai, sąveikaudami tarpusavyje, ima suprasti, kad kai kurie jų (etinių mažumų, neįgaliųjų ar kitų, marginalizuojamų grupių atstovai) užima ne lygiavertišką, „išnaudojamųjų“ poziciją. Visuomenė traktuojama kaip dinamiškas darinys, kadangi žmonės nuolat sąveikauja vieni su kitais, įgyja ir keičiasi galiomis (kompetencijomis, jėga, valdžia ir pan.). Šiuose procesuose permainingos yra neišvengiamos (Johnson, 2005). G. Ritzer (Ритцер, 2002) teigia, kad konfliktas gali atvesti į sutarimą ir integraciją: kai išskyla konfliktai, jų dalyviai tampa aktyvūs, atlieka tam tikrus veiksmus, lemiančius socialinės struktūros pokyčius. Socialinio konflikto teorija (Dahrendorf, 1996) traktuoja konfliktą kaip vieną iš varomųjų visuomeninio gyvenimo raidos jėgų. Ten, kur egzistuoja visuomenė, ten visada yra ir socialinis konfliktas (ar jo užuomazgų). Socialinio konflikto pagrindas yra objektyvios arba subjektyvios, realios arba iliuzinės priešingybės, o konflikto priežastis yra suvokimas, kad vieni žmonės turi valdžią kitų atžvilgiu.

Konflikto paradigma atitinka socialinių mokslų tyrimo proceso teoriją (Elliott, Kaufman, Gardner, Burgess, 2002), teigiančią, kad nė viena struktūra nėra pastovi, net nuolat kinta dėl išorinio spaudimo ar vidinių netikslumų. Pastarieji savo ruožtu kalba apie veiksmo teorijas, teigiančias, jog struktūra tėra pavyzdinis modelis, ideologija, o tikrovė yra konkretūs asmens veiksmai. Šie veiksmai būtinai sukelia didesnius ar mažesnius konfliktus, o konfliktų gausa ir jų sėkmingas sprendimas liudija, kad raidos procesas yra dinamiškas.

(*negotiation*), tarpininkavimas, mediacija, ginčai (disputai), bendras problemų sprendimas (*joint problem solving*) ir kt.

Lietuvos bendrojo ir specialiojo ugdymo kontekste derybos, interesų konfliktų sprendimo būdai ir mechanizmai tarp neįgaliųjų ir įvairių socialinių institutų nėra išsamiai nagrinėta tema¹³. J. Ruškus, M. Daugėla ir kt. (2006)¹⁴ tyrimo ataskaitoje apie socialinį dalyvavimą ir veiksnius, darančius poveikį neįgaliams studentams studijuojant aukštosiose mokyklose, pabrėžia interesų konflikto tarp aukštojoje mokykloje studijuojančių neįgaliųjų ir administracijos būtinybę. Anot autorių, būdingas neįgaliųjų studijavimo aukštajame moksle reiškiny yra dialogo tarp neįgaliųjų ir aukštosios mokyklos stoka. Problema yra ne neįgaliųjų ir administracijos iniciatyvos, tačiau kooperacija ir interesų (ne)derinimas tarp jų.

Dar vienas Lietuvoje atliktas tyrimas¹⁵, analizuojantis pedagoginių psichologinių tarnybų veiksmingumą, nurodo, kad tėvai yra motyvuoti dalyvauti vaiko ugdymo(-si) procesuose, atviri švietimo iniciatyvoms. Nepakankamas tėvų, auginančių raidos ar kitokių sunkumų turintį vaiką, dalyvavimas pasireiškia tuo, kad vaiko psichopedagoginio vertinimo dokumentuose specialistai nėra skatinami aktualizuoti tėvų ir vaiko lūkesčių bei poreikių. Stebimas interesų konfliktas yra traktuojamas kaip teigiamas, skatinantis veiksnys toliau bendradarbiauti. Minėtų tyrimų duomenys leidžia daryti prielaidą apie tai, kad specialiojo ugdymo praktikoje derybos su neįgaliaisiais ar jų šeimomis vyksta labai vangiai arba jų visai nėra.

Konflikto teorijos kritikai (George, 1986; Ритцер, 2002) teigia, jog konflikto paradigma pasižymi dideliu radikalizmu, per daug sureikšminamas konflikto vaidmuo. Be to, disertacinio tyrimo kontekste operavimas vien tik konflikto paradigma nepakankamai suteikia intelektualinių priemonių kurti neįgaliųjų socialinio dalyvavimo modelius.

¹³ Tarp Lietuvos mokslininkų konflikto paradigma yra nagrinėta įvairiais aspektais: teoriniu, metodologiniu (pvz., Tidikis, 2003) ir kt. Mokymosi ir socializacijos bei konflikto svarbą akcentuoja G. Mažeikis (2006), siūlydamas pažinti konflikto tendencijas, jo teorijas socializacijos procesuose. S. Dapkienė (2002), apibendrinama savo tyrimus apie klasės auklėtojo ir tėvų partnerystės santykius, akcentuoja disputą kaip vieną iš būdų spręsti įvairias su vaiko ugdymusi susijusias situacijas. E. Katiliūtė (2003) aukštosios ir vidurinės mokyklos sanglaudos, jungties problemas, kylančias dėl „socialinio susitarimo“ nebuvimo, siūlo spręsti pasitelkiant konflikto paradigmą.

¹⁴ Ruškus, J., Daugėla, M., Žukauskas, S., Blinstrubas, A., Šaparnis, G. (2006). Veiksniai, daranys poveikį asmenų, turinčių specialiųjų poreikių, studijoms aukštosiose mokyklose. Tyrimo ataskaita, Šiaulių universitetas, Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/Neigaliuju_studiju_veiksniai_tyrimo%20ataskaita.pdf [žiūrėta 2006-11-03].

¹⁵ Ruškus, J., Ališauskas, A., Šapelytė, O. (2006). PPT veiklos veiksmingumas. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/PPT_ataskaita.pdf [žiūrėta 2006-11-03].

Kitos, prasmingai papildančios aptartą konflikto paradigimą, yra komunikacinio veiksmo ir socialinio konstravimo paradigmos. **Komunikacinis veiksmas**¹⁶, kaip teigia šios teorijos autorius J. Habermas (cit. pagal Ruškus, Mažeikis, 2007), yra tada, kai individai veikia ne tiek orientuodamiesi tik į savo individualią sėkmę, kiek kurdami tarpusavyje suderintą ir bendrą situacijų supratimą. Kitaip tariant, sąveikų procesuose pakinta galios pasiskirstymas, kai vienašališką eksperto vaidmenį užimantys specialistai sprendžia apie neįgalaus žmogaus poreikius, nustato jei ne diagnozę, tai bent pagalbos turinį ir kryptį. Sprendžiant įvairias socialines situacijas, kuriose veikia neįgalieji ar jų šeimos nariai, komunikacinis veiksmas, o ne vienašališki ekspertų sprendimai yra veiksmingesnis ir demokratiškesnis būdas dirbti drauge.

Komunikacinio veiksmo teorija kloja konceptualų pamatą individualiam neįgalaus vaiko ugdymo(-si) planui konstruoti ir tėvų įsitraukimui į ugdymosi procesus: komunikacinis veiksmas yra suprantamas kaip procesas, kurio metu grupės dalyviai atranda ir sukuria bendrą situacijos vertinimą ir pasiekia koordinuotų veiksmų konsensumą (Beemer, 2006). Tėvų įsitraukimas į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą traktuojamas kaip tankiai susipynusi derybų ir socialinio konstravimo dėl galių ir autoriteto struktūra. Disertaciniame tyrime plėtojama individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo idėja remiasi komunikacinio veiksmo paradigmos nuostatomis (Habermas, 1992), kai tėvai, dirbdami drauge su pedagogais, derasi dėl vaiko ugdymo turinio: dalyviai veikia strategiškai ir legitimuoja savo veiksmus; reprodukuojami galios santykiai; įtvirtinami įsipareigojimai, pritariama vieni kitų veiksmams ir siekiama veikti ateityje (darbo kartu metodikos ir modelio paieška). Galima tikėtis, kad specialistų ir neįgaliųjų bei jų artimųjų santykio pasikeitimas, komunikacinio veiksmo plėtotė padės neįgaliesiems bei jų artimiesiems pereiti prie aktyvios, kūrimo pozicijos (Ruškus, Mažeikis, 2007). Racionalaus komunikacinio veiksmo konceptas veda prie kitos – konstravimo – paradigmos, nes implicitinis (individualus, subjektyvus) žinojimas virsta eksplicitiniu (viešu, sutartu, objektyviu), kai skirtingi interesai virsta bendru planu ar projektu.

Įvairių specialistų, dirbančių socialinių paslaugų sferoje (ir su šeimomis), įran-

¹⁶ Pasak J. Habermas (1984), komunikacinis veiksmas padeda inkorporuoti kitų žmonių interpretacijas. Komunikacinis veiksmas yra toks veiksmo tipas, kurį naudoja mąstydami ir kalbėdami visi žmonės. Kalbos ir mąstymo kombinacija leidžia individams suprasti vieni kitus bei susitarti ir kurti bendrus veiksmo (*common actions*) planus. Toks susitarimas yra būdas (pa)siekti permainų (Lyytinen, Klein, 1985). Labiausiai paplitusi yra tokia komunikacinio veiksmo samprata, „kai aktoriai siekia suprasti sąveikos situaciją ir veiksmų planus tam, kad aktyviai siektų sutarimo“ (Habermas, 1992, p. 117). Anot K. Lyytinen (1986) ir J. Beemer (2006), komunikacinis veiksmas yra tam tikra priemonė susieti individualius dalyvių tikslus į kooperacinę sistemą, leidžiančią pasiekti ir asmeninių tikslų, ir suderinti bendrus situacijos veiksmus. J. Johnson (1991) komunikacinį veiksmą traktuoja kaip diskursą, debatus ar argumentaciją, padedančią rasti sutarimą. Debatų metu skirtingi požiūriai, interesai ir reprezentacijos gali būti įtrauktos į bendrą definiciją ir taip siekiama su(si)tarti. Taip plėtojamas pažinimas, atsivėrimas kitam, dedamas kooperacijos pagrindas. Tokie santykiai aprioriškai garantuoja neįgalių žmonių socialinį dalyvavimą, pilietines teises, savarankiškumą, veiksmų bei minčių ekspresiją. Per komunikacinį veiksmą žmonės gali sukurti ir plėtoti susitarimo bei legitimacijos modelius (Parking, 1996), t. y. taip eliminuojamas galios (jėgos, valdžios, pinigų ir pan.) faktorius.

kiai, galios bei žinios nėra neriboti (Lévi-Strauss, 1997). J. Ruškus ir G. Mažeikis (2007) siūlo pažvelgti į neįgaliųjų socialinį dalyvavimą kaip į kūrybinę erdvę, pokyčių, aktyvaus įsitraukimo, naujų praktinių patirčių, eksperimentavimo, sėkmės džiaugsmo galimybę. Prasideda kita, ne atskirties ar vienodinimo, bet naujos patirties bei naujų prasmų konstravimo dinamika, aktualizuojama *bricoleur*¹⁷ idėja (Lévi-Strauss, 1997; Ритцер, 2002). Pastaroji yra neatsiejama nuo konstruktyvizmo ir socialinės komunikacinės paradigmos, kuriomis grindžiamas disertacinis tyrimas. **Socialinio konstruktyvizmo teorijos**¹⁸, nagrinėjančios žinių formavimąsi tarp socialinių santykių dalyvių, teigia, jog realybė yra socialinio konstravimo rezultatas. Viena pagrindinių šios teorijos idėjų yra ta, kad vyksta nenutrūkstamas eksperimentavimas (Cherryholmes, 1999), o demokratinėje visuomenėje žmonės veikia, keičiasi ir atranda savo bei kitų klaidas. Neįgalus žmogus yra matomas kaip gebantis įveikti negalės situacijos keliamus sunkumus, reorganizuoti savo resursus visuomenei teikiant pagalbą.

Vienas pagrindinių konstruktyvizmo¹⁹ postulatų yra žinių kūrimas esant glaudžiai dalyvių sąveikai ir lygiaverčiam dalyvavimui. Naujos žinios apie neįgalų vaiką, jo ugdymą(-si) yra kuriamos per jo paties, šeimos ir specialistų bendrą sąveiką.

Visomis disertaciniame darbe vartotomis bei aptartomis konflikto, komunikacinio veiksmo ir konstravimo paradigmomis grįsta **įgalinimo teorija**. Įgalinimas

¹⁷ Žodis *bricoleur* prancūzų kalboje „seniau buvo vartojamas kalbant apie žaidimą su kamuoliu arba biliarda, medžioklę arba jodinėjimą, bet visada jis reiškė netikėtą judesį, pavyzdžiui, atšokusį kamuolį, pasiklydusį šunį arba arklį, kuris išsuka iš tiesaus kelio, kad išvengtų kliūties“ (Lévi-Strauss, 1997, p. 29). C. Lévi-Strauss (1997) pateikia *bricoleur* – subjekto, iš turimų dalių sukuriančio naują objektą, senoms objektų reikšmėms suteikiančio naujas reikšmes, sampratą. Objektų ir reiškinių perkonstravimo, naujų prasmų ieškojimo, bendro žinių kūrimo ir atitinkamai naujų elgesio ir santykių modelių plėtros kelias tampa tiltu tarp neįgaliųjų socialinės integracijos ir socialinio dalyvavimo. N. Denzin ir Y. Lincoln (1994) *bricoleur* mato kaip aktyvų tyrėją, kuris įvairiomis, net netradicinėmis priemonėmis inovuoja, perkonstruoja objektus ir reflektuoja. Konstravimas kyla iš refleksyvių sąveikų, kaip mediacijos ar tarpininkavimo produktas, iš kultūrinių šablonų ir socialinių veiksmų bei veiklos, kuri sudaro kasdienį mokyklos gyvenimą. *Bricoleur* veikia kompleksiniame sąveikų tarp žinių, tyrinėjimų, praktinių situacijų, mokymo(-si) tinkle (Kincheloe, Steinberg, Hinchey, 1999). Kaip teigia G. Ritzer (2002), kad būtų paaiškintas socialini pasaulis, *bricoleur* po gabalėlį renka ir sieja įvairias idėjas ir konceptus.

¹⁸ Berger, Luckman, 1999; Chermack, van der Merwe, 2003; Delanty, 1997; Edelman, 2002; Greenwood, Levin, 1998; Jonassen, 1991; Saraga, 1998; Searle, 1995; Taylor, 2000. Konstruktyvizmas atmeta „objektyvų“ realybės paaiškinimą ir apibūdinimą (reprezentacijas). Realybė yra vertinama kaip interaktyvi, kur stebėtojas ir stebimas objektas yra abipusiškai ir struktūriškai susiję (Schön, 1983, 1987). Konstruktyvizmas akcentuoja būdus, kaip individai mokosi konstruoti ir dekonstruoti savo patirtį ir prasmes (Brookfield, 2005). Konstruktyvizmo teorija atmeta universalios ir generalizuotos tiesos koncepciją, dėmesį kreipia į tai, kaip žmonės kuria įvairias savo patirties interpretacijas. Konstruktyvizmo teorijos šalininkai postuluoja teiginį, jog žmonės veikdami kuria prasmę, o išpareigodami arba to vengdami kuria realybę. Taigi, žmonės nėra pasyvūs informacijos priėmėjai, bet aktyvūs savo suvokimo organizatoriai (Herr, Cramer, 1996). Konstruktyvizmo perspektyvoje mokymas(-is) traktuojamas kaip aktyvus procesas, kai žmonės kuria (konstruoja) žinias, susiedami jas į kompleksines ir realias gyvenimiškas situacijas su ankstesne turima patirtimi (Dewey, cit. pagal Westbrook, 1993). Praktiniame socialiniame gyvenime žmonės konfrontuoja su unikaliomis, nenusipėjamomis situacijomis, kurių problemiškumas nėra iš anksto akivaizdus.

¹⁹ Delanty, 1997; Jonassen, 1991; Searle, 1995; Taylor, 2000.

yra „procesas, kurio metu žmonės, organizacijos ar bendruomenės siekia dalyvauti“ (Douglas, Zimmerman, 1995, p. 571). Kaip teigia M. Zimmerman (1995), įgalinimas priverčia individus išvelgti ir operuoti sveikatingumo, sveikimo koncepcijomis, išvelgti ne trūkumus, bet kompetencijas ir stiprybes. Atliekant tyrimus, remiantis įgalinimo požiūriu, vietoj poreikių, rizikos faktorių katalogizavimo siekiama identifiikuoti neįgalaus žmogaus gebėjimus ir ištirti aplinkos poveikį socialinių problemų genezei. Į įgalinimą orientuota praktika gerina ir suteikia galimybių dalyviams plėtoti žinias (Dettmer, Dyck, Thurston, 1996) bei įgūdžius, specialistus traktuoti kaip partnerius, o ne autoritarinius ekspertus (Berger, 1991). Įgalinimas susijęs su resursų koncepcija, kai individai siekia atskleisti savo potencialą ir taip kontroliuoti savo socialinį gyvenimą.

J. Lord (1991) skiria asmeninį įgalinimą, kuris traktuojamas kaip keturių etapų procesas. Pirmas etapas – supratimas, įsisaŕmoninimas: neįgalieji gauna naujos informacijos, patenka į naujas sąlygas arba tai pasiekama taikant tam tikrus darbo su neįgaliaisiais būdus ir metodus. Antras etapas – ryšiai ir mokymasis: įsisaŕmoninęs poreikius, individualas siekia ryšių su kitais žmonėmis ar grupėmis bei resursais, taip mokosi naujų įgūdžių, gauna informacijos. Šios stadijos pagrindinė išdava – individualas praplečia savo galimybes ir pasirinkimo diapazoną. Trečias etapas – mobilizacija ir veikimas: individualas siekia ryšių su kitais, panašių interesų turinčiais žmonėmis, mokosi naujų įgūdžių, yra pasiruošęs veikti, mat gali būti įtrauktas į jam prasmingą veiklą ar kitokius socialinius veiksmus. Sėkmingas naujų vaidmenų atlikimas gali sukelti dalyvavimo džiaugsmo pojūtį („aš galiu tai padaryti!“), kuris stiprina savigarbą, skatina pasinaudoti savo pasirinkimo teise. Ketvirtas etapas – įnašas į bendrą veiklą: paskutinė individualaus įgalinimo stadija, kai integruojami nauji resursai, įgūdžiai ir žinios, įgytos ankstesniais etapais. Pasiekti ir pereiti visas stadijas neįgaliajam ar jo šeimos nariams gali padėti tarpininkas ar kitas socialinę pagalbą teikiantis darbuotojas. Įgalinimas yra visą gyvenimą besitęsiantis procesas, įtraukiantis pozityvius pokyčius, susijusius su individo savigarba, savuoju Aš ir padedantis kurti ir plėsti prasmingus socialinius ryšius (draugystė, formalus ir neformalus palaikymas).

Įgalinimas gali būti traktuojamas kaip tėvų suvokimo apie jų vaikų galimybes pokyčių skatinimas (Short, Greer, Melvin, 1994). Nachshen (2004) atliko įgalinimo tyrimus su šeimomis, auginančiomis neįgalius vaikus, ir nustatė, kad įgalinimo procesuose šeimos suvokia save kaip aktyvius agentus, sąveikaujančius su didesne bendruomene. Nėra vieno įgalinimo apibrėžimo, kadangi egzistuoja įvairūs įgalinimo lygmenys, o įgalinimas yra kontekstualus reiškinys. Skiriamos įvairios įgalinimo rūšys. Individualių galių stiprinimo teorijos kalba apie savipagalbą. Akcentuojamas savęs vertinimo stiprinimas, dalyvavimas ir kova už savo teises būnant paslaugų gavėju (Ruškus, Mažeikis, 2007). Dar kitas požiūris – postmodernistinis – teigia, kad galia nėra baigtinis ir lokalizuotas vienetas, galia pasireiškia kaip skirtingų diskursų, interesų, kultūrų, motyvų santykis. Įgalinimas gali būti vertinamas įvairiai: 1) įgalinimas kaip siekimas padidinti individo pasitikėjimą savimi suteikiant jam reikalingą informaciją, išteklius, žinias; 2) įgalinimas kaip tinkamos aplinkos, kuri skatina individą plėtoti savo žinias ir kompetenciją, kūrimas, sudarant sąlygas individo

autonomijai, laisvei, atsakomybei išreikšti. Įgalinimas (Thorlakson, Murray, 1996) apima delegavimą, individualią atsakomybę, savarankišką sprendimų priėmimą ir tikėjimo, kad galės veikti efektyviai, jausmą.

Tyrimo mokslinis aktualumas. Minėti konflikto, racionalaus komunikacinio veiksmo, konstruktyvizmo, įgalinimo konceptai bei filosofiniai, teoriniai klausimai aktualizuoja ir mokslinį, teorinį disertacijos diskursą: paradigmų apibrėžimas ir jų skirtumų suvokimas leidžia kritiškai įvertinti socialinės integracijos konceptą ir išvengti eklektiškumo bei prieštaravimo jį įgyvendinant.

Pasaulyje šiuo metu gyvena daugiau nei pusė milijardo (apytiksliai vienas iš dešimties populiacijoje²⁰) neįgalių žmonių. Neįgalieji ir jų šeimos siekia burtis į nevyriausybinės organizacijas, bendrijas, siekia integracijos ir lygybės, ieško galimybių dalyvauti visuomenės gyvenime. Įvairių šalių politikai bei mokslininkai²¹ pateikia kompleksiską šių siekių analizę ir atskleidžia, kaip besikeičiančiame, globaliame pasaulyje sąveikauja ribojantys veiksmingumą barjerai ir įgalinančios strategijos. Vienos tokių yra tėvų ištraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus plėtotės (metodikos ir strategijų) kūrimo galimybės.

Ir konceptualiai, ir praktiškai integracija dažnai remiasi Europos Sąjungos, Šiaurės Amerikos šalių patirtimi. Tenka konstatuoti, kad lietuvišką psichosocialinį kontekstą atspindinčių kokybinių tyrimų apie šeimas, kasdien susiduriančias su negale, yra labai mažai (Ruškus, Gerulaitis, Vaitkevičienė, 2004). Negalės tyrimai, vyravę medicininėje-klinikinėje negalės kategorizacijos paradigmoje, kai akcentuojamas pasyvumas, priklausomybė, kitiškas, nesuderinami su siekimu sukurti pozityvų neįgalaus asmens identitetą ir siekti realaus gyvenimo pagerinimo, tobulinimo(-si) poslinkių²². S. Braye, M. Preton-Shoot (1995) teigimu, daugelis negalės studijų bei tyrimų gali būti traktuojami kaip auditas, siekiant išsiaiškinti, kaip vykdoma socialinė politika, integracijos ar inkluzijos praktika. Socialinis-mokslinis tyrimas yra platesnio socialinio negalės konstravimo dalis (Hughes, 1998) ir kritinė žinių apie svarstomos socialinės problemos analizė (Bury, 1996). Atlikti tyrimai ir leidžia prieštarauti tokiam požiūriui, kai negalė traktuojama kaip priespauda. Negalės teoretikai²³ teigia, kad emancipacinės tyrimo strategijos gali padėti keisti socialinius santykius ir pačią tyrimo produkciją. **Emancipacinė tyrimo strategija**²⁴ apibūdinama kaip dalyvavimo bei kūrimo metodologija (Barnes, Oliver, Barton, 2002; Oliver,

²⁰ *International Disability Foundation* (1998).

²¹ Coleman, Cressey, 1990; Beckman, 1996; Beresford, Coft, 1993; Detraux, Di Duca, 2002; Di Duka, van Custem, 2002; Fanning, 2000; Fernando, 2002; Kemshall, Littlechild, 2000; Morris, 1998; Mullender, Ward, 1991; Pithouse, Williamson, 1997; Priestley, 2001; Ruškus, 2006a; Stone, 1999; Willow, 1998; kt.

²² Abberley, 1992; Martin, White, 1988; Oliver, 1996; Ruškus, Mažeikis, 2007; Williams, Popay, 1999.

²³ Ambrukaitis, Ruškus, 2002; Barnes, 2003; Oliver, 1996; kt.

²⁴ Tai reiškia, kad atsisakoma neklaidingumo, ekstencijos, bendradarbiavimo (dėl bendradarbiavimo) betiksliskumo ir kitų nerezultatyvių socialinio dalyvavimo ir ištraukimo prezumpcijų. Remiamasi praktinės veiklos dalyvių supratimu ir autorefleksija, skatinamos dalyvių pastangos pagrįsti savo veiklą, o sąmoningumo transformacijos traktuojamos kaip siekiamybė. Be to, siekiama dalyvių išsilaisvinimo iš tradicijų diktato.

1996). Ji prasminga tuo, kad pats tyrimo procesas skatina socialinės realybės pokyčius: jų stebėjimą, vertinimą, apibendrinimą. Dėl aktyvaus dalyvių įtraukimo į pokyčių strategijų kūrimą plėtojama piliečių socialinio dalyvavimo paradigma.

Kita tėvų įsitraukimo, partnerystės taikymo Lietuvos specialiojo ugdymo praktikoje kritikos argumentų grupė apibrėžia galios santykių problemą. Lietuvos ugdymo praktikoje yra priimta, kad neįgaliųjų padėti ekspertuoja specialistai (Ruškus, 2005). Pačių neįgaliųjų ir jų šeimų, nevyriausybinų organizacijų, bendrijų vaidmuo yra mažai reikšmingas.

Visi išskirti ir paminėti bruožai leidžia suformuluoti ir pagrįsti teorinę-mokslinę tyrimo problemą, kurią sąlygoja metodologinis neapibrėžtumas. Ji pasireiškia tuo, jog socialinė integracija daugiau vyksta įstatymų ir instituciniu lygmeni, bet ne per pačių dalyvių emancipaciją (Ruškus, Ališauskas, Šapelytė, 2006). Emancipacinio požiūrio aspektu yra svarbu keisti istoriškai ir kultūriškai susiformavusį nelygiavertį sveikųjų ir neįgaliųjų galios santykį (Barnes, 2003; Ruškus, 2005). Emancipacinis požiūris (Barnes ir kt., 2002, Hedges, 1998) akcentuoja tai, kad individai ar grupės išsilaisvina iš absoliučiomis bei autoritariškomis tapusių struktūrų ir patys naujai apibrėžia bei kuria savo nuostatas, vietą ir vaidmenį socialinėje tikrovėje. Tai pasiekti padeda veiklos tyrimas dalyvaujant, kuris įmanomas tik esant glaudžiai dalyvių sąveikai ir lygiaverčiam dalyvavimui (Hart, Bond, 1995). Visi socialinės tikrovės dalyviai tampa subjektais, t. y. aktyviais savo tapatumo ir socialinių pokyčių kūrėjais. Veiklos tyrimas dalyvaujant siekia plėtoti socialinius santykius, kai tyrėjai ir neįgalieji kartu valdo tyrimo procesą: kiekviename tyrimo etape dalyviai veikia ir konsultuojasi vieni su kitais.

Kaip pasiekti ir užtikrinti tokių dalyvių tyrimo valdymo procesą ir veikimo kartu praktiką? Galima teigti, kad Lietuvoje trūksta tyrimų, analizuojančių lietuvišką kontekstą bei atskleidžiančių specialiosios mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo ypatumus. J. Ambrukaičio ir J. Ruškaus (2002) atliktas adaptuotų ir modifikuotų ugdymo programų taikymo efektyvumo veiksnių tyrimas atskleidžia, kad būtina sukurti tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo, tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus modelį. Panaši idėja yra plėtojama ir šiame disertaciniame tyrime – kaip sukurti ir plėtoti įsitraukimo ryšius tarp tėvų ir mokyklos? Per pastarąjį dešimtmetį Lietuvoje propaguojamas humanistinis ugdymas pakeitė daugelio pedagogų profesinę sąmonę: suvokta partnerystės ryšių, pozityvaus skatinimo ir kitų vertybinių komponentų reikšmė. Be naujų mokymo(-si) metodų, nebetenkinančių realių klasės ir vaikų poreikių (vaikai mokomi ne tik žinių, bet ir gebėjimo mokytis, sąmoningai įsisąmoninti žinias), pati opiausia yra partnerystės ir įsitraukimo metodų problema.

Neįgalių vaikų ugdymas be partnerystės arba socialinio ir profesinio tinklo yra mažai rezultatyvus, neatitinka šiandieninių visuomenės lūkesčių. Tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą garantuotų ugdymo tęstinumą (išplėtimą) ir vaikų moralinį palaikymą šeimoje (Ambrukaitis, Ruškus, 2002; Collins, 1991; Dale, 2000; Russell, 2004). Tačiau realizuojant sėkmingą partnerystę ugdymo praktikoje reikia mokytojų, administratorių ir kitų dalyvių metodinės kompetencijos, žinojimo, kaip praktiškai organizuoti, kurti ir palaikyti partnerystės ryšius, įsitraukimo mechanizmų išmanymo.

Nors Lietuvoje yra atlikta tyrimų, siekiančių atskleisti neigalių vaikų, jų tėvų ir specialistų darbo kartu, kooperacijos, bendradarbiavimo metodus ir modelius (Ališauskienė, 2002, 2005; Malakauskienė, 2006; Miltenienė, 2005), mokslinė problema yra ta, kad šios pastangos dar yra gana pavienės ir fragmentiškos. Tai reiškia, kad minėti tyrimai ir jose atskleistos darbo tarp tėvų, vaikų ir specialistų patirtys negarantuoja vertybių interiorizacijos kasdieninėje praktikoje. Galima teigti, kad Lietuvos specialiojo ugdymo srityje egzistuoja procedūrų (išskyrus pavienius tyrimus ar atskirose mokyklose įgyvendinamas programas ar projektus), kaip kurti ir plėtoti lygybe grįstos kooperacijos tarp specialistų ir tėvų bei metodologinės kultūros tradicijų stoka. Pastaroji egzistuoja dėl klinikinio-deficito modelio nuostatų liekanų ir švietimo įstatymuose esančių demokratiškumo, tėvų ir vaikų dalyvavimo priimančias sprendimus deklaracijų, nenurodančių, kaip visa tai pasiekti. Specialiojo ugdymo praktikoje mažai įsisąmoninta, kad socialiniams reiškiniams būdinga tai, jog skirtingi dalyviai turi skirtingų žinių ir patirties (Usher, Bryant, Johnston, 1997). Bendros veiklos procese dalyvių (neįgaliųjų, tėvų ir specialistų) skirtingos žinios ir patirtis yra atskleidžiamos, jomis dalijamasi, jos yra derinamos, kuriamos bendros žinių struktūros. Tokia veikla reikalauja savitos, emancipacinės tyrimų strategijos ir metodologijos. Metodologinis kisoniškumas savaime neužtikrina praktinių, socialinio gyvenimo, problemų sprendimo veiksmingumo (Ruškus, 2005). Nors Lietuvoje buvo sukurta ir toliau plėtojama neįgaliųjų socialinės integracijos sistema, tačiau dėl metodologinės eklektikos, nesistemingumo, socialinės integracijos formos ir turinio prieštaravimų nėra žinių sistemos, kuri būtų apbruota praktiškai (sociokultūrinėje aplinkoje) ir apibendrinta teoriškai.

Mokslinėje literatūroje²⁵ veiklos tyrimas pateikiamas kaip potenciali priemonė siekti refleksyvosios praktikos, intervencijos, vykstančių ugdymo(-si) procesų įvertinimo, kaip neįgalių asmenų įgalinimas ir įtraukimas į praktiką bei jos keitimas per konkrečią veiklą. Veiklos tyrimas žymi paradigmos perėjimą (*paradigm shift*) nuo pozityvizmo į konstruktyvizmą ir socialinį modelį (Oliver, 1996). Veiklos tyrimas atstovauja visuomenės konflikto paradigmos modeliui (Hart, Bond, 1995) ir svarbus siekiant struktūrinių pokyčių (Walker, 1985). Lietuvos ir užsienio šalių mokslinėje literatūroje²⁶ aprašytos veiklos tyrimo taikymo galimybės siekiant plėtoti partnerystės principus bendrojo lavinimo mokykloje. Tėvų įsitraukimo ir dalyvavimo precedentai Lietuvos specialiojoje mokykloje yra beveik nenagrinėti. Kitų šalių teorinė ir praktinė patirtis²⁷ rodo, jog veiklos tyrimas suaktyvina perėjimą nuo individualizuotos patirties plėtojimo (pedagogų profesinės kvalifikacijos kėlimo, konkurencijos ir pan.) prie mokyklos, kaip mokymosi organizacijos, ugdymo metodinio centro (Ambrukaitis, Jokubaitis, Mockevičienė, 2001) ar resursų centro (O'Callaghan, 2000) idėjos.

²⁵ Barnes, Oliver, Barton, 2002; Elden, Chisholm, 1993; Greenwood, Levin, 1998; Greenwood, Whyte, Harkavy, 1993; Kemshall, Littlechild, 2000; Karlsen, 1991; Morris, 1998; Mullender, Ward, 1991; Oliver, 1996; Rearick, Feldman, 1999; Shaw, Walker, Ashworth, Jenkins, Middleton, 1996.

²⁶ Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Campbell, Strickland, La Forme, 1992; Goddard, 1997; Holst, 1997; Hutchison, McGill, 1992; Jeynes, 2005; Kemmis, McTaggart, 1988; Miltenienė, 2005; Swap, 1987.

²⁷ Brookfield, 1995; Day, Sachs, 2004; Janlink, 1994, 2005; Petr, 2004; Pinkus, 2005; Roulstone, 1998; Russell, 2004; Thomlison, 2002; kt.

Specialioji mokykla atsikrato segregacinių bei uždaramo tendencijų ir siekia kurti atvirą ir veiklią organizaciją. Be to, veiklos tyrimų²⁸ rezultatai rodo, kad, tėvams įsitraukus į vaiko ugdymą(-si) mokykloje, išauga ir pagerėja mokinių mokymosi rezultatai.

Politinio-praktinio, teorinio ir metodologinio mokslinio tyrimo aktualumo apibrėžtis, išskirti švietimo politikos, praktikos ir mokslinių tyrimų aspektai atskleidžia kai kuriuos tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus praktikos, teorijos ir metodologijos kūrimo sunkumus. Praktikoje vyraujančios pozityvios patirties perėmimo, teorijoje pateikiamų tėvų įsitraukimo ir dalyvavimo vaiko ugdymo(-si) procesuose modelių sintezė gali būti apibrėžiama kaip daugiamatė **tyrimo problema**, konkretizuojama probleminiais klausimais:

- Socialinio dalyvavimo strategijų problema. Kokiais psichologiniais, edukaciniais ir socialiniais bruožais pasižymi tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinis dalyvavimas? Kokios yra tėvų socialinio dalyvavimo strategijos?

- Įsitraukimo į vaiko ugdymą(-si) problema. Kokios specialiojo ugdymo praktikoje susiformavusios tėvų dalyvavimo ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą tradicijos? Kiek specialiojoje mokykloje tėvų dalyvavimas ir įsitraukimas į vaiko ugdymo procesą yra traktuojamas kaip tarpusavio supratimas, įgalinimas, konstravimas? Kokios yra neišnaudotos tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą galimybės?

- Įsitraukimo į vaiko ugdymą(-si) metodo problema. Kaip plėtoti neįgaliųjų ir jų šeimų įsitraukimą į vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje? Kokia turėtų būti šio proceso struktūra, kryptingumas, dinamika? Kaip pasiekti, kad įsitraukimas taptų kooperaciniu procesu, kur tėvai, vaikai ir mokytojai turėtų vienodas galias ir galėtų jas realizuoti, plėtoti?

Tyrimo hipotezė: tėvai visavertiškai įsitrauks į vaiko ugdymo(-si) procesą, jei jie dalyvaus konstruojant individualaus vaiko ugdymo(-si) planą, kuris apima:

- lygiavertį visų dalyvių (vaiko, tėvų, mokytojų) poreikių, lūkesčių ir interesų derinimą;

- sutarimą dėl vaiko ugdymo(-si) kryptingumo, tikslo ir drauge sukonstruoto individualaus vaiko ugdymo prasmingumo;

- visų dalyvių pasidalijimą atsakomybe ir įsipareigojimais, siekiant išsikeltų vaiko ugdymo tikslų;

- visų dalyvių vidinių (kompetencijos) ir išorinių (aplinkoje esančių galimybių) resursų panaudojimą;

- individualiai ir grupėje atliekamus individualius vaiko ugdymo(-si) plano patirties vertinimus ir refleksiją.

Tyrimo objektas – tėvų įsitraukimas į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje kaip socialinio dalyvavimo strategija.

Tyrimo dalykas – individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimas, apimantis visų dalyvių interesų derinimą, bendro tikslo suformulavimą, įsipareigoji-

²⁸ Beck, Murphy, 1996; Catsambis, 2004; Rosenblatt, Peled, 2002; Weiss, Cambone, Wyeth, 1992.

mus, resursų, naujų veiklų inicijavimą ir vykdymą, individualiai ir grupėje atliekamus vertinimus ir refleksiją.

Tyrimo tikslas – identifikavus tėvų socialinio dalyvavimo strategijas ir įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą specialioje mokykloje ypatumus, eksperimentavimo būdu, konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, pagrįsti ir parengti tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje modelį.

Disertacinio tyrimo tikslas sąlygojo tokius pagrindinius **tyrimo uždavinius**:

1. Atlikti socialinio dalyvavimo strategijų ir įsitraukimo į vaiko ugdymą(-si) teorinę analizę.
2. Siekiant atskleisti tėvų socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą prielaidas, išanalizuoti:
 - šeimų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo bruožus ir strategijas (taikant kiekybinius tyrimo metodus);
 - atlikti tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą konkrečioje specialiojoje mokykloje analizę (taikant interviu ir stiprybių, silpnybių, galiomybių, grėsmių (SSGG) analizę).
3. Specialiojoje ugdymo įstaigoje sukurti lygiaverte sąveika grįstą individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo precedentą, siekiant, kad tėvai įsitrauktų į vaiko ugdymo(-si) procesus (taikant veiklos tyrimą).
4. Parengti neįgalaus vaiko individualaus ugdymo(-si) plano konstravimo modelį.

Tyrimo metodai. Atliekant tyrimus socialinių mokslų praktikoje įprasta vadovautis sisteminiu metodologijos požiūriu, kai tarpusavyje derinami bei integruojami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai (Guba, Lincoln, 1989; Foster, 1997; Merkys, 1999a). Atliekant tėvų dalyvavimo ir įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesus tyrimą, svarbus klausimas, kaip surinkti patikimą informaciją apie tėvų esamą patirtį, kuri, viena vertus, yra labai individuali ir unikali, kita vertus, pasižymi tam tikromis bendromis ypatybėmis. Šiame disertaciniame tyrime, kad būtų galima pasiekti informacijos patikimumo, išsamumo siejant respondentų objektyvią (demografiniai kintamieji, kt.) bei subjektyvią (išgyvenimai, lūkesčiai ir pan.) informaciją, buvo pasirinkta derinti kiekybinę ir kokybinę analizę. Toks metodų kompleksiškus, derinimas yra vadinamas **trianguliacija** (Denzin, Lincoln, 2003; Kardelis, 2002; Merkys, 1999a; Mitchell, 1986). Tyrimo kompleksiškumui būdinga tai, kad naudojami įvairūs tyrimo instrumentai ir metodai.

Darbe buvo siekiama susieti tyrimo metodus ir imtį taip, kad būtų galima atskleisti tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą patirtis, išgyvenimus, realijas. Pasirinkti ir taikyti skirtingi tyrimo metodai: **teorinės analizės ir modeliavimo** (siekiant operacionalizuoti socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo konceptus, konceptualizuoti duomenų interpretavimą bei atskleisti teorines ugdymo proceso dalyvių lygybe grįstos kooperacinės sistemos prielaidas tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą sąlygų, struktūros, kūrimo bei palaikymo aspektais), **pusiau struktūruoti interviu** (siekiant atskleisti jau egzistuojančią tėvų socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo

konkrečioje mokykloje praktika, realijas, lūkesčius), **kiekybinė anketinė apklausa**, naudojant parengtą klausimyną (didžiulę respondentų grupę apimantis metodas, kad būtų galima tirti respondentų lūkesčius, nuomonę, nuostatas, jų skirtumus ir panašumus).

Antrame tyrimo etape dominavo kokybiniai metodai. Kuriant tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus precedentą, taikytas **veiklos tyrimas** (*Action research*), naudojami Delfi metodo elementai (diskusijų ir refleksijų grupė). Planuojant ir taikant veiklos tyrimą, numatant tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą plėtotę specialiojoje mokykloje, atsižvelgta į pirmuose tyrimo etapuose rastus ir identifikuotus socialinio dalyvavimo ir išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą veiksnius, definicijas ir realijas.

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

Tyrimo mokslinį naujumą ir reikšmingumą apibūdina tai, kad:

1. Disertacijoje pateikiama tėvų socialinio dalyvavimo ir išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus specialiojoje mokykloje teorinė ir empirinė konceptų analizė.
2. Pateikiama tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus praktinė plėtotė. Ji grindžiama konstruktyvistine pragmatizmo pedagogikos koncepcija ir visų su vaiko ugdymosi situacija susijusių dalyvių poreikių ir interesų derinimu, konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą.
3. Parengtas teoriniais ir empiriniais argumentais pagrįstas bei eksperimentiniu būdu patikrintas tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus modelis.

Praktinį tyrimo reikšmingumą pagrindžia tai, jog tyrimas atliktas natūralioje specialiojo ugdymo aplinkoje (konkrečioje specialiojo ugdymo mokykloje), veikta realiose situacijose, spręstos praktikams ir tėvams aktualios partnerystės, išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą problemos. Specialiojoje mokykloje sukurta nauja praktika (šios praktikos iki tol nebuvo – žr. 3.4 skyrių), kuri leido:

1. pakeisti dalyvių nuostatas: atsirado poreikis toliau tęsti tėvų išitraukimo į vaiko ugdymąsi specialiojoje mokykloje procesą;
2. parengti konkrečią tėvų išitraukimo į vaiko ugdymąsi specialiojoje mokykloje metodiką, turinčią aiškią struktūrą, kriterijus ir nesunkiai ekstrapoliuojamą į kitus kontekstus (kitas specialiąsias mokyklas ir pan.);
3. pateikti ugdymo proceso dalyviams empiriškai pagrįstas praktines rekomendacijas.

Tyrimo rezultatų aprobavimas. Tyrimo rezultatai buvo aprobuoti diskusijų tarp tyrimo dalyvių (mokykloje, kurioje vyko veiklos tyrimas) metu, be to, dar buvo pakviesti išoriniai ekspertai, turintys bendrojo ir specialiojo ugdymo praktinės bei

teorinės patirties. Tyrimų rezultatai buvo aprobuoti ir skaitant pranešimus mokyklų bendruomenių susirinkimuose bei mokslinėse konferencijose:

- tarptautinė konferencija „Socialinė partnerystė“, 2003-11-10, Druskininkai. Pranešimo tema: „*Šeimų, auginančių neįgaliuosius, poreikių tyrimo pristatymas*“;
- ATEE Spring University 2004-05-06/08, Tartu (Estija): European added value in teacher education. Pranešimo tema: „*Determinant Factors of Family Resilience Regarding a Disabled Child: Theoretical Framework and Survey Data*“;
- J. Laužiko specialioji mokykla, 2005-04-18, mokyklos bendruomenės susirinkimas. Tyrimo idėjos pristatymas;
- tarptautinė mokslinė – praktinė konferencija „Vaiko teisės: psichosocialinės pagalbos vaikui, šeimai, bendruomenei aspektai“, 2006-05-19/20, Vilnius, Lietuvos Respublikos Seimas. Pranešimo tema: „*Tėvų išitraukimo į specialiojoje mokykloje besimokančio moksleivio ugdymo procesą patirtis: individualaus plano konstravimas*“;
- J. Laužiko specialioji mokykla, 2006-06-12. Tyrimo dalyvių vertinimo ir refleksijos grupė;
- Sendgate (Kendal, Anglija) Special school, 2006-06-27. Pranešimo tema: „*Experience of Lithuanian parents involvement in educational process of child, who are in special school: Construction of Individual Plan*“;
- J. Laužiko specialioji mokykla 2006-10-25. Mokyklos bendruomenės susirinkimas. Pranešimo tema: „*Mokykloje vykusio tyrimo rezultatų pristatymas ir sklaida*“.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos:

- Šapelytė, O., Gerulaitis, D. (2004). Determinant Factors of Family Resilience Regarding a Disabled Child: Theoretical Framework and Survey Data. *ATEE Spring University 2004: European added value in teacher education*. Tartu, p. 269–275;
- Ruškus, J., Gerulaitis, D., Vaitkevičienė, A. (2004). Šeimos, auginančios autizmo sindromą turintį vaiką, išgyvenimų struktūra. Atvejo analizė. *Specialusis ugdymas, Nr. 2 (11)*, p. 35–51;
- Gerulaitis, D. (2006). Tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo bruožų atskleidimas: barjerai ir galimybės. *Jaunujų mokslininkų darbai, Nr. 4 (11)*, p. 89–94.

Tyrimų rezultatų sklaida kituose šaltiniuose:

- Ališauskas, A., Gerulaitis, D. (2003). Bendojo ugdymo klasėje besimokančio specialiuųjų ugdymo(-sį) poreikių vaiko socialinės – psichologinės charakteristikos atskleidimas. LR Švietimo ir mokslo ministerija. [http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ATASKAITA-Alisauskas-2003.doc]

Disertacijos struktūra: įvadas, keturi skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai.

Pirmajame skyriuje analizuojami šeimos, auginančios neįgalų vaiką, psichoso-

cialiniai ir edukaciniai ypatumai, pateikiami konstruktyvizmo edukacinės paramos šeimai teoriniai pagrindai bei saliotogenezės (pagal A. Antonovsky) požiūris į šeimą. Šiame skyriuje atskleidžiama ir pateikiama šeimos socialinio dalyvavimo ir tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus teorinė apibrėžtis. Skyriuje aptariamas specialiosios mokyklos vaidmuo inkluzinio ugdymo kontekste, pagrindžiamos individualaus planavimo galimybės bei pateikiama disertacinio tyrimo – tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą – konstravimo schema.

Antrajame skyriuje analizuojama tėvų socialinio dalyvavimo strategijų struktūra, jų turinys ir ryšys su demografiniais ir psichosocialiniais kintamaisiais. Pateikiamos kiekybinės apklausos (klausimyno) ir tyrimo imties charakteristikos. Skyriuje pateikiamos tėvų socialinio dalyvavimo faktorių nustatymo bei tėvų socialinio dalyvavimo strategijos.

Trečiajame skyriuje, remiantis kiekybinės apklausos duomenimis bei ugdytinių, tėvų ir pedagogų interviu ir tėvų išitraukimo į vaiko ugdymą bendros situacijos mokykloje (SSGG matrica) analize, realizuojami konkretūs vaiko individualaus ugdymo(-si) plano konstravimo precedentai (penki atvejai). Pateikiami vaiko individualaus ugdymo(-si) plano konstravimo principai ir metodika.

Ketvirtajame skyriuje apibendrinamos tėvų socialinio dalyvavimo strategijos ir veiksniai, modeliuojami tyrimo empiriniai duomenys ir teoriniai konceptai, pateikiamas tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą individualaus plano konstravimo ir ugdymo modelis.

Disertacijoje pateikti 9 paveikslai ir 42 lentelės. Darbo apimtis – 197 puslapiai ir nurodomi 365 literatūros šaltiniai. Prieduose (kompaktiniame diske 8 priedai) pateikiami apklausų instrumentai, taikytų metodų aprašymas, statistinių skaičiavimų lentelės, interviu medžiaga.

1. TĖVŲ ĮSITRAUKIMAS Į NEĮGALAUS VAIKO UGDYMO PROCESĄ KAIP EDUKACINĖ PROBLEMA

1.1. Šeimos, auginančios neįgalų vaiką, psichosocialiniai ir edukaciniai ypatumai

1.1.1. Šeimos, auginančios neįgalų vaiką, raidos dinamika

Kiekvieno mūsų gyvenimo būdas, elgesio, mąstymo modeliai, stereotipai priklauso nuo daugybės faktorių, pradedant globaliais socioekonominiais, baigiant unikaliais, individualiais biografijos aspektais. Per visą gyvenimą žmogus auga, vystosi, vykdo kūrybingą veiklą, įsitraukia į tarpusavio santykius su daugeliu kitų žmonių ne tik individualiu lygiu, bet ir kolektyviai, per įvairius socialinius institutus. Vienas svarbiausių (pirminių, socialiai determinuotų) socialinių institutų yra šeima. Šeimos ir neįgalumo diskursas labai priklauso nuo konteksto (Corker, French, 1999), kultūriškai ir istoriškai situatyvus. Mokslo darbuose (Clapton, Fitzgerald, 2000; Hinton, 2000; Jones, 2002; Ruškus, 2002) neįgalumo fenomenas yra atskleistas ir tyrinėtas įvairiais aspektais. Šeima, kaip socialiniu institutu, kryptingai domisi JAV (Coleman, Cressey, 1990; Hill, 1964; kt.), Vakarų Europos (Stone, Gray, Hughes, 2003, kt.) ir Lietuvos (Bajoriūnas, 1997; Navaitis, 2002; Pūras, 1997; Uzdila, 1998) sociologai, psichologai, pedagogai bei kitų sričių mokslininkai. Gana išsamiai šeimos istorinę raidą, įvairius raidos etapus, šeimos ir švietimo kaip socialinio instituto santykius, psichologinės pagalbos koncepcijas ir paramos būdus Lietuvoje yra tyrinėję Z. Bajoriūnas (1997), A. Miškinis (1993), L. Rupšienė (2001) ir kiti. G. Navaitis (2002), susisteminę Vakarų Europos ir Amerikos teorinę bei praktinę darbo su šeimomis patirtį, pateikia įvairius šeimos traktavimo bei psichologinio darbo teorinius modelius. Pastaraisiais metais Lietuvoje atlikta keletas šeimų, auginančių neįgalius vaikus, tyrimų: psichosocialinės situacijos (Merkys, Ruškus, Gerulaitis, 2002; Ruškus, 2002), šeimos bendradarbiavimo ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos kontekste (Ališauskienė, Ruškus, 2002; Ališauskienė, 2002). Yra atlikta įvairių tyrimų, atspindinčių klausos, protinę ir kitokią negalę turinčių asmenų ir jų šeimų psichosocialinės situacijos, santykių šeimos viduje ir su socialine aplinka dinamiką, mokyklinės integracijos, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo ypatumus, realijas ir galimybes²⁹.

Vakarų valstybėse po įvairių socialinių sąjūdžių (antipsichiatrijos sąjūdžio, žmogaus teisių, etc.) pasiektų bendruomenės pokyčių nuo XX a. šeštojo dešimtmečio (Lietuvoje – iškart atstačius valstybės suverenitetą) neįgalųjų ugdymo ir socialinės integracijos srityje ėmė įsitvirtinti socialinė-interakcinė paradigma (modelis)³⁰. Nuo tada ėmė kisti ir politikų, formuojančių tiek socialinės gerovės, tiek edukacijos

²⁹ Ališauskas, 2001; Bagdonas, 1997; Butkevičienė, 2000; Butkutė, Ruškus, 2000; Čečkauskienė, 1996; Dapkienė, 2002; Jacikevičienė, Rupšienė, 1999; Ruškus, Gerulaitis, Vaitkevičienė, 2004; Šapelytė, Gerulaitis, 2004; Miltenienė, 2004 ir kt.

³⁰ Barnes, 1988; Breslin, 1998; Tarptautinė funkcionalumo, neįgalumo ir sveikatos klasifikacija (2004); Ruškus, 2002.

kryptis. Pakito ir visuomenės narių dėmesys psichikos sutrikimų turintiems asmenis bei jų šeimoms: sušvelnėjo negalę apibrėžianti terminija, imtos kritikuoti uždarnos specialiosios ugdymo įstaigos, specializuoti internatai neįgaliesiems vaikams, net didaktinės mokymo nuostatos. Vietoj egzistavusių segregacinio tipo uždarų mokyklų ėmė kurtis bendruomenės centrai, nevyriausybinės organizacijos, šeimų bendrijos, atsirado integracijos ir bendrojo lavinimo mokyklas bei inkluzijos teorija ir praktika. Pakito socialinio darbo, partnerystės, bendradarbiavimo su šeima koncepcijos, darbo būdai bei metodai. Socialinis-interakcinis modelis yra orientuotas į vidinių šeimos resursų (poreikių, savo potencialumo įvertinimo ir pan.) atskleidimą ir emancipaciją, bei išorinių resursų – socialinio tinklo, bendruomenės paramos – palaikymą (Rowlands, 2001; Saraga, 1998). Kai kurie autoriai³¹ teigia, jog Lietuvoje, kaip ir visoje buvusioje sovietinėje sistemoje, vyravusi medicininė-klinikinė paradigma (modelis), orientuota į išorinius atributus (specialistai, tarnybos, institucionalizacija, ligų gydymas ir pan.) ir pasižyminti negatyviomis nuostatomis, dar yra pakankamai gaji.

Viena iš aktualiausių negalės fenomeno psichosocialinėje struktūroje yra šeimos, auginančios neįgalų vaiką, raidos dinamika (Clapton, Fitzgerald, 2000; Jones, 2002; Ruškus, 2002). Neįgalaus vaiko gimimas, sutrikimo identifikavimas (pa)keičia šeimos struktūrą, jos gyvenimo kokybę. Kiekvieno vaiko, taip pat ir neįgalaus, atsiradimas šeimoje yra svarbus įvykis, kuris paveikia įprastą šeimos gyvenimo ritmą: šeiminius vaidmenis, struktūrą, psichologinį klimatą, tarpusavio bendravimą ir kt. Šeima, kurioje gimė neįgalus vaikas, atsiduria pažeidžiamumo situacijoje³²: mažėja draugų ratas, siaurėja socialiniai tinklai, keičiasi šeimos poreikiai, atsiranda specifinių psichologinių išgyvenimų (pvz., nepalaujamas stresas, socialinė stigma ir t. t.). Tokia šeimos dinamika yra unikali, specifinė, tačiau, kita vertus, turinti ir bendrumų su kitų panašaus likimo šeimų patirtimi: šeimos viduje vyksta sąmyšis, kova tarp komplekso jausmų – netekimo, pykčio, gėdos, užuojautos, žlunga „romantikos“ ir sveiko vaiko vaizdinio viltys (Hayden, Goldman, 1996; Jones, 2002). Be to, šeima neretai kenčia ir ekonomiškai (neplanuotos gydymo, korekcinio priemonių išlaidos ir pan.). Kaip teigia D. Jones (2002), tokios priežastys lemia, kad šeima su raidos sunkumų turinčiu vaiku atsiduria „neįgaliųjų kultūroje“ (arba savotiškoje subkultūroje).

Norint garantuoti šeimoms, auginančioms neįgalius vaikus, tikslingą socialinę bei edukacinę paramą, reikia peržvelgti ir kritiškai įvertinti integracijos koncepciją, ieškoti būdų ir formų, kaip tėvai galėtų tapti akyvesniais savo vaiko ugdymosi procesų dalyviais ir įsitraukti į visuomeninę veiklą. Tokiems socialinių pokyčių žingsniams konceptualų pagrindą kloja konstruktyvizmo, komunikacinio veiksmo, konflikto ir įgalinimo paradigmos, atmetančios galių ir pasyvaus paslaugų vartotojo (ar išnaudojamojo) vaidmenį, ir siūlo išsilaisvinimo, ką ir kaip gali daryti patys tėvai, formų ir būdų paieškas bei socialinio dalyvavimo idėją.

Įvairūs protinės negalės supratimo ir traktavimo būdai nuo organinės ligos trak-

³¹ Gailienė, 2005; Gudonis, Novogrodskienė, 2000; Karvelis, 2001; Kaffemanienė, 2001; Miltenienė, 2005; Ruškus, 2002, 2006.

³² Brown, Branon, Gil, 1995; Franklin, C., Jordan, 1999; Hayden, Goldman, 1996; Kubler-Ross, 2001; Mittler, McConachie, 1983.

tavimo iki psichologinio sutrikimo, nukrypimo nuo normos ar socialinio konstrukto siekia suvokti santykinius šeimos, auginančios neįgalų vaiką, sunkumus. Mokslininkai, nagrinėję negalę ir šeimą, išsako idėjas apie tai, kad visų pirma šeima susiduria su sielvartu (Jones, 2002; Szasz, 1970). Sielvartas yra universali negalės percepcija. C. Murray-Parkes klasikinėje žmogaus netekties mokslinėje studijoje (1972) detaliai pateikia sielvarto etapus kaip natūralų procesą ir reakciją į įvykį. Tokios sielvarto stadijos yra nevienodai ilgai besitęsiančios neigimo, atmetimo, peraugančio į protestą, vėliau – į susitaikymą, priėmimą. Labai panašiai netekties ir sielvarto procesus yra nagrinėję ir mokslininkai E. Kubler-Ross (2001) ir J. Littlewood (1992). Minėti autoriai skiria kai kurias šeimas, turinčias neįgalių vaikų, kaip pasižyminčias „chroninio gedėjimo“ (gedėjimo be pabaigos) tendencijomis, t. y. kai užsitęsia neigimo ir atmetimo etapai. J. Littlewood (1992) šioms reakcijoms pašalinti siūlo socialinio palaikymo tinklus, kurie padėtų šeimoms komunikuoti ir išsakyti gedėjimo metu susikaupusias mintis. Kita vertus, gedėjimas dėl negalės ir mirties yra skirtingi, tad specialistams tenka itin atsakingas vaidmuo, kai artimiesiems pranešama apie vaiko negalę (Perelberg, Miller, 1990).

Ambivalentiški jausmai yra pagrindinis faktorius, interferuojančiai veikiantis gedėjimo procesą (Murray-Parkes, 1972). Manoma, kad netekęs artimo žmogus yra draskomas prisiminimų ir noro „judėti į priekį“, naujai situacijai suteikiant prasmę. Ta pati situacija yra ir pranešant apie negalę – tai yra procesas, kai kovoja skirtingi jausmai (Marris, 1978), kai žmogus, viena vertus, nenori pokyčių, kita vertus, supranta, kad jie yra neišvengiami.

Neįgaliam vaikui augant tėvai, o vėliau ir ugdymo įstaiga, yra pagrindiniai pagalbininkai mokymosi procese. Kiekvienas tėvas nori, kad jo vaikui mokykloje sektųsi, tačiau ne visada taip atsitinka dėl daugybės priežasčių. Yra sukurta įvairių teorijų, minčių ir veiksmų koncepcijų, apibūdinančių mokymąsi, išmokimą ir jo sąsajas su šeima. Viena tokių yra šeimos fono (*family background*) lygių galimybių mokantis teorijų sistema. Pastaroji yra vienas iš kai kurių politikų ir mokslininkų siūlomų skirtingų mokymosi pasiekimų tarp atskirų moksleivių grupių skirtumų aiškinimo būdų (Coleman, Cressey, 1990). Atlikti longitudinaliniai tyrimai, siekiant paaiškinti konkrečius šeiminio fono aspektus, hipotetiškai veikiančius vaikų mokslumą. Pavyzdžiui, nustatytos sąsajos tarp šeimos lūkesčių lygio ir pačių tėvų turimo išsilavinimo. Kita teorija teigia, jog šeima kaip „mokymosi organizacija“. Kaip teigia R. Karash (2002), šeima, kaip mokymosi organizacija, yra idealas, siekiamybė kai įvairiais būdais, įvairiais lygiais žmonės šeimoje (ir individualiai, ir kolektyviai) vysto savo gebėjimus, leidžiančius pasiekti norimų rezultatų. Neįgalaus vaiko ugdymuisi, be edukacinių, svarbūs yra socialiniai ir net politiniai aspektai: bendruomenės reprezentacijos, resursai, įstatymais ir pilietine iniciatyva paremti socialiniai pokyčiai ir t. t.

Negalės tyrinėtojų kritiniai teiginiai, kaip teigia G. Hughes (1998), neretai yra nukreipti į medicininį kūno ir proto traktavimą marginalizuojant neįgalų žmogų. Natūralizuojant negalę kaip „individualią ligą“ ar „patologiskas sąlygas“, medicinos ir defektologijos adeptai sukūrė neįgalaus žmogaus, kaip nukrypusio nuo normų,

priklausomo nuo aplinkos, portretą (Ellis, 2002). „Įkūnijimo kultūra“ (*culture of embodiment*), pasak M. Priestley (2001) ir E. Spraga (1998), dominuojanti Vakarų kultūroje, negalę charakterizuojant kaip asmeninį tragizmą, susiejo neįgalųjį su nesveiku kūnu.

R. Drake (1999) pateikia keturių neįgalumo politikos diskursų schemą, kuri atskleidžia industrinio kapitalizmo visuomenėje egzistavusias medicininio modelio negalės reprezentacijas: segregaciją, kompensaciją, integraciją ir pilietiškumą. Tai pagrindiniai istoriškai susiję medicininės ortodoksijos diskursai. Kaip teigia G. Hughes (1998), institucionalizuota praktika atitinka žinias apie negalę: neįgalumo individualizacija suprantama kaip asmeninė patologija, tačiau istoriškai dėmesys, vietoj sutrikimų akcentavimo, yra perkeliamas asmenybei. R. Drake išskirtas neįgalumo politikos – integracijos – diskursas reflektavo žmonių su „specialiais poreikiais“ siekius grįžti į kasdieninį gyvenimą. Vietoj kaltinimų neįgaliesiems imta teikti geranoriška pagalba. Siekiant socialinės integracijos, ES, kitose pasaulio šalyse neįgaliesiems žmonėms vietoj ilgalaikių hospitalizacijos programų, gulėjimo ligoninėse ar buvimo prieglaudose imta teikti bendruomeninę pagalbą ir slaugą (Braye, Preton-Shoot, 1995).

Praeito amžiaus aštuntajame dešimtmetyje kilęs neįgalųjų judėjimas (Morris, 1998a) akcentavo pilietiškumą, kaip buvimą visateisiu bendruomenės nariu, susidedantį iš dviejų dalių:

- 1) dalyvavimo politiniuose procesuose: teisės balsuoti, dalyvauti politinių partijų veikloje, burtis į NVO ar kitokias grupes (interesų ir rūpesčių pagrindu), kalbos ekspresijos teisės ir kt.;
- 2) dalyvavimo bendruomenės socialiniame gyvenime.

Centrinė socialinių pokyčių ašis įteisinant pilietiškumo ir neįgalųjų teises, kaip nurodo K. Ellis (2002) ir J. Morris (1998a), buvo socialinio modelio atsiradimas ir plėtra. Socialinis modelis vietoj kūno trūkumų negalės ištakas pasiūlė identifikuoti sveikų žmonių visuomenėje socialiai konstruojamuose barjeruose. Taip neįgaliesiems, jų šeimoms atsirado priemonės keisti įsigalėjusią priespaudą savo atžvilgiu ir plėtoti naujus veiklos būdus, paremtus nauja pasaulėžiūra (Shakespeare, Atkinson, French, 1993). Nauja pasaulėžiūra – tai socialinis-interakcinis modelis. Pastarasis, traktuojant negalę, siūlo atsižvelgti į tokius veiksnius (Morris, 1998):

- gyvenimo kokybę nebūtinai turi determinuoti tai, ką gali ar ko negali individo kūnas, ar kaip funkcionuoja protas ar mąstymas. Jei, pvz., žmogus negauna darbo, tai yra diskriminacijos, o ne individo negalėjimo vaikščioti pasekmė;
- išankstinis nusistatymas, diskriminacija, paslaugos, kurios atima galias ar dalija į grupes, atskirtas nuo kitų, užkerta kelią resursams ir priimtinaai aplinkai sukūrti bei komunikuoti, yra neįgalinantys barjerai, kurių reikėtų atsisakyti;
- žmonės, turintys fizinių, intelekto ar kt. sutrikimų, tokie yra todėl, kad visuomenė, kurioje mes gyvename, juos padarė neįgaliais žmonėmis.

Universalūs demokratijos pamatai yra diskriminacinių ir hierarchinių socialinių santykių vengimas. Socialinės paslaugos ir strategijos, susijusios su neįgaliaisiais, kaip teigia M. Priestley (2001), turi būt plėtojamos atsižvelgiant į socialines ne-

galės priežastis. Visuomenės sveikatos ir išsivystymo rodikliai yra susiję su individų nepriklausomybės lygiu, leidžiančiu pasirinkti mokymosi, darbo, asmeninių ryšių ir dalyvavimo bendruomenėje vietą ir būdus (Braye, Preton-Shoot, 1995).

Apibendrinant šeimos, auginančios neįgalų vaiką, dinamikos ypatumų teorinę analizę, galima teigti, jog šeima gyvena visavertį psichodinaminio turinio gyvenimą. Patiriami tam tikri šeimos subsistemų (sveikų seserų, brolių, sutuoktinių, sutuoktinių, vaikų, kt.) svyravimai, net krizės susidūrus su negale yra normalūs reiškiniai, būtini šeimos narių individualiam (tėvai mokosi tapti tėvais) ir pačios šeimos raidai, savikūrai, brendimui ir gyvenimui (Shonkoff, Meisels, 2002).

Darbo su neįgaliaisiais strategijos, nukreiptos į spaudos ir diskriminacijos praktikos atsisakymą, yra susijusios su įgalinimo teorijomis ir technikomis (Hugman, 1998). Kai kurie mokslininkai (Butler, Roberts, 2004; Corcoran, 2000) siūlo socialinės nelygybės klausimą spręsti pasitelkiant saliotogenezę.

1.1.2. Edukacinės paramos šeimai teoriniai pagrindai

Sisteminis požiūris į šeimą

Edukacinė ir ypač socialinė pagalba šeimai yra grįstos sisteminiu požiūriu. Kaip teigia C. Petr (2004), B. Thomlison (2002), siekiant esminių pokyčių šeimos dinamikoje, viena iš veiksmingiausių strategijų yra sisteminis požiūris į šeimą. Tai reiškia, jog šeima traktuojama kaip nedalomas, vientisas vienetas ir visuma. Edukaciniai, socialiniai ar psichologiniai sunkumai, kuriuos patiria vienas narys, veikia ir visus kitus šeimos narius (Bapra, 2001; Walsh, 1998).

Remiantis įvairių mokslininkų³³ interpretacijomis, išplaukiančiomis iš sistemų teorijų, galima daryti tokias edukacinės ir socialinės paramos šeimai išvestines: 1) individualios kūrybiškumo, savitumo, atvirumo savybės ar, priešingai, sunkumai, problemos geriausiai yra suprantami platesniu kontekstu, įtraukiant pačią šeimą ir artimiausią socialinę aplinką, t. y. sunkumų šaltinis yra daugiau sąlygotas individualių, šeimos bei aplinkos abipusės sąveikos rezultatas. Ši išvestinė taikytina ir resursų paieškoje, 2) remiantis sisteminiu požiūriu, bet kokios sąveikos ir procesai yra susiję, (pa)veikia visus šeimos narius, o ne vieną atskirą narį.

Pagrindiniai sistemiškumo taikymo šeimoje principai (Corcoran, 2000; Kirton, Virdie, 1992; Thomlison, 2002) yra:

- bet kokie įvykiai šeimoje paklūsta ne linijiniam priežastingumui, bet cirkuliacinei logikai: įvykis A nėra įvykio B pasekmė; įvykis A veikia įvykį B taip pat, kaip ir įvykis B veikia įvykį A;
- neutralumas, kuris reiškia, jog kiekvienas šeimos narys turi vienodas galimybes pasisakyti ir būti išgirstas;
- būtinas paties vaiko ir jo tėvų (ar vieno iš jų) dalyvavimas sprendžiant bet kokius gyvenimiškus sunkumus.

³³ Asen, Tomson, Young, Tamson, 2004; George, 1986; Becvar, Becvar, 1996; Franklin, Jordan, 1999; Rubble, 1999; Thomlison, 2002; Bapra, 2001; Walsh, 1998.

Šeimos konceptai saliutogenezės požiūriu

Kiekvieno vaiko atsiradimas šeimoje (ir sveiko, ir neįgalaus) yra svarbus įvykis, kuris keičia įprastą šeimos gyvenimo ritmą, šeiminius vaidmenis, struktūrą, psichologinį klimatą, tarpusavio bendravimą ir visą dinamiką apskritai. Šeimai, auginančiai neįgalų vaiką, patiria socialinės, edukacinės ar psichologinės paramos poreikis. J. Ruškus (2002) teigia, jog sudėtinga spręsti apie pokyčius šeimoje, kurioje yra neįgalus vaikas – mokslinėje literatūroje pateikti tyrimų duomenys apie šeimos sistemos reorganizaciją kartais prieštarauja vieni kitiems, o tai liudija kiekvienos šeimos išgyvenimų unikalumą.

Vienas iš svarbiausių faktorių, lemiančių šeiminius procesus, yra šeimos pagrindinių funkcijų tinkamas vykdymas. Jos suprantamos kaip sutuoktinių ar kitų jos narių poreikių ir su jais susijusių pareigų vieni kitiems atlikimą ir tenkinimą. Kitos mokslininkų minimos šeimos funkcijos: seksualinė, reproduktyvioji-giminės tęsimo, socializacijos-auklėjamoji, ekonominė ir kitos, yra laikomos bazinėmis, be to, jos viena kitą papildo, o svarbiausia – visos jos kompleksiskai yra įgyvendinamos (atliekamos) tik šeimoje (Navaitis, 2002).

Kai kurios psichologinės mokyklos kvestionuoja teiginį, jog daugelis šeimos funkcijų yra neatsiejamos nuo vaiko atsiradimo šeimoje. Todėl šeimos raidos periodizavimas dažniausiai grindžiamas vaiko(-ų) vaidmens šeimos struktūroje kitimu ir tais principais, kuriais šeimas grupuoja demografinė statistika (Navaitis, 2002). Tačiau reproduktyvioji šeimos funkcija visuomenėje – tai ne tik kiekybinio, bet ir kokybinio visuomenės tęstinumo garantija: galime numanyti, jog neįgalaus vaiko gimimas ar vėlesnis negalės atsiradimas paveikia šeimos narių psichologinio komforto, saugumo, harmoningo bendravimo tenkinimo poreikius. Galima daryti prielaidą, jog negalė savaip paliečia kiekvieną šeimos narį ir pačią šeimą kaip sistemą (Thomlison, 2002): šeima patiria tam tikrą visuomenės požiūrį iš aplinkos, kinta sveikojo vaiko(-ų) ir neįgalaus brolio / sesers, tėvų ir vaikų, vyro ir žmonos santykiai. Jei vaikas gimsta neįgalus, tėvams reikia paramos, kad jie galėtų rasti jėgų funkcionaliam gyvenimui (Taskinen, Kahkonen, Varilo, 1994). Ką patiria šeimos, susilaukusios ir auginančios vaiką su negale? Kokie išgyvenimai, patyrimai stiprina šeimą, daro ją atsparią stresinėms situacijoms?

Familistikos, psichologinio ir socialinio darbo su šeimomis atstovai yra pa- teikę daug šeimos individų tipologijų, šeimos kaip sistemos definicijų, kriterijų ir sampratų. J. Beam ir N. Stinnett (2002) išskiria tokias stiprios, į atsparumą linkusios šeimos, charakteristikas:

- prisitaikomumas (*Adaptability*). Tvirtos šeimos geba susidoroti su kasdieniais ir nenumatytais stresoriais;
- priėmimas (*Appreciation*). Šeimos nariai nuolatos rūpinasi vieni kitais;
- aiškūs vaidmenys (*Clear roles*). Kiekvienas šeimos narys žino savo vaidmenį, tačiau gali elgtis lanksčiai;
- įsipareigojimai (*Commitment to family*). Šeimos nariai yra vienas kitam įsipareigoję;
- komunikacija. Šeimos nariai yra atviri, sąžiningi vieni su kitais;

- šeimos ir bendruomenės ryšiai. Stiprios šeimos yra susijusios su bendruomene ir yra ištraukusios į įvairią veiklą;
- individualybių skatinimas (*Encouragement of individuals*). Individuali raida vyksta ir pačioje šeimos, ir už jos ribų.

Minėtos charakteristikos yra gana dažnai aprašomos mokslinėje literatūroje, nagrinėjančioje šeimos, jos raidos dinamikos klausimus. Saliutogenezės koncepcija yra šiek tiek mažiau nagrinėta. Kas tai yra saliutogenezė („sveikatogenezė“)? Ši koncepcija buvo sukurta medicinos sociologo Aaron Antonovsky, kad įvardinti naują požiūrį į sveikatos propagavimą ir poreikio įvertinimą. Saliutogenezė nagrinėja sveikatos, o ne ligų priežastis. Kiekvienas žmogus turi bendruosius atsparumo išteklius (*Generalised Resilience Resources*), kurie palengvina įveikti gyvenimo sunkumus (vieni žmonės įveikia stresą ir lieka sveiki, o kiti suserga) (Antonovsky, 1981). Saliutogenezė nagrinėja gerovės kūrimą plačiąja prasme, dėmesį sutelkiant į sėkmingas sveikatos strategijas. Šiuo atžvilgiu *saliutogenesis* yra opozicija patogeninei orientacijai ir biomedicininiam pasauliui, kuriame akcentuojama ligos diagnozė (Antonovsky, 1993), kitaip tariant, požiūris į šeimą kaip į kančios objektą, kai siūlomas gydymas ar kiti „vaistai“. Saliutogenezė akcentuoja tai, ką gero turi šeima. Koncepcijos šalininkai moko, kaip geriausiai, pasitelkus veiklumą, įveikti gyvenimo situacijas net itin sunkiomis aplinkybėmis.

Pagrindiniai saliutogenezės principai (pagal Detraux, Di Duca, Custem, 2001):

- 1) situacijų sudėtingumas. Specialistai negali kontroliuoti visų negalės situacijų. Turi būti partnerystė ir atsakomybės pasidalijimas. Visi sprendimai yra kompleksiniai;
- 2) kiekviena šeima yra unikali. Tai reiškia, jog ir šeimos bei specialistų santykiai visada bus unikalūs;
- 3) konstruktyvizmas. Žinios yra kuriamos nuolat, šis procesas nesibaigiantis. Situacijos dalyviai patys kuria situaciją ir prisideda prie naujos situacijos kūrimo.

Jau minėtas socialinis-interakcinis modelis ir su juo siejama orientacija į saliutogenezę, operuoja savitais diskurso conceptais, kuriems sunku rasti ir lietuviškus pritaikyti tikslios semantikos vertimo atitikmenis. Saliutogenezės, kaip daugiamačio konstrukto, kontekste yra taikomi šie conceptai:

- „Streso įveika“ (*Coping*), arba naudinga elgesio strategija naudojama siekiant prisitaikyti prie stresinių situacijų. A. Suslavičius (1998, p. 147) vartoja terminą „priešinimasis“: „priešinimosi strategija yra bendra elgesio kryptis, kurią žmogus pasirenka kritinei situacijai įveikti“. Yra skiriamos dvi įveikimo strategijos: viena orientuota į problemą, kita orientuota į emocijas, pastaroji kartais vadinama gynybine (Bydam, 2000).

Individai prisitaiko ne tik prie streso, bet ir prie kiekvieno kito šeimos nario adaptacijos. Tai yra tam tikros strategijos, kurias priima žmonės, kad galėtų adaptuotis situacijose (McCubin, Thompsonn, Futrell, 1999). Reikia pastebėti, kad ir pavie-

niai individai, ir šeimos, kaip sistemos³⁴, įvairiais būdais susidoroja su negandomis.

G. Vaillant (2001) išskiria tokius streso įveikos mechanizmus:

- sublimacija, kuri leidžia išreikšti savo „vidinį veržlumą“ socialiai priimtinais būdais (pvz., kuriant eilėraščius, piešiant ir t. t.);
- (už)draudimas – pasiruošimas laukti geriausio momento pradėti asmeninį veikimą ar veikimo kursą;
- altruizmas – darymas kitiems gera, nieko už tai nesitikint;
- numatymas – planavimas į priekį, galvojant apie problemas, kurios gali kilti, ir neapibrėžtos veikimo eigos planavimas;
- humoras – gebėjimas gėrėtis netikrumu ir apversti gyvenimą vietoj to, kad būtum jo sutriuškintas. Tai gebėjimas matyti, kad mes visi esame viename laive, džiaugtis jo svyravimais ir sukeltais purlais.

H. McCubin, E. Thompson ir A. Futrell (1999), siekdami išmatuoti streso įveikos mechanizmą, pateikė penkis komponentus (streso įveikos skalę sudarančias subskales):

- 1) socialinės paramos ieškojimas (atspindi tėvų gebėjimą aktyviai veikti siekiant pagalbos iš giminių, draugų, kaimynų bei šeimos);
- 2) sunkumų „perdirbimas“ (kaip šeima vertina pasikeitimus – teigiamai, neigiamai ar neutraliai, įrodo šeimos gebėjimą taip suvokti stresą keliančius įvykius, kad jie būtų lengviau valdomi);
- 3) dvasinės paramos ieškojimas (rodo šeimos gebėjimą siekti dvasinės paramos ir religinių organizacijų bei religinės praktikos);
- 4) šeimos mobilizacija (atspindi šeimos gebėjimą išnaudoti bendruomenės šaltinius ir priimti pagalbą iš kitų);
- 5) pasyvi pozicija (remiamasi prielaida, kad šeima gali naudoti „neaktyvius“ sunkumų sprendimo būdus).

A. Carr (2001) streso įveikimą įvardija kaip metodą, padedanti sumažinti stresą. Socialiniame pasaulyje egzistuoja įvairūs reiškiniai, gyvenimo aspektai, kurie teikia jėgų savirealizacijai ir judėjimui į priekį. Anot V. Frankl (1997), pagrindiniai streso įveikos mechanizmai yra ryžtingumas, valia ir atsakomybė, galutinis negalės (mirties ir pan.) priėmimas, susitaikymas. Kitas streso įveikos aspektas yra stengimosi ir meistriškumo stimulai, kurių didžioji dalis yra biologiškai determinuota, bet taip pat yra vaiko aplinkos išsivystymo forma. Visos minėtos streso įveikos koncepcijos skatina ir įpareigoja žmones gyventi kartu šeimose ir visuomenėje.

• „Gebėjimas atstatyti fizines bei dvasines jėgas“ (*Resilience*) arba gebėjimas prisitaikyti. Neretai *resilience* suvokiamas kaip tapimas pajėgesniu susidūrus su stresinėmis situacijomis; tai yra resursai (asmeniniai bei esantys aplinkoje), gebėjimas išmokti tapti atspariu ir prisitaikyti. Šeimos gebėjimas prisitaikyti (Hillert, Savlin, Berg, 2002) – tai gebėjimas tinkamai funkcionuoti ir likti pajėgiam susidūrus su gyvenimo stresoriais (pvz., negalės faktų).

³⁴ *Šeima kaip sistema*: pagrindiniai sisteminio požiūrio į šeimą postulatai yra: • šeima (kaip visuma) yra daugiau nei atskirų ją sudarančių individų suma; • šeimos sistema atlieka funkcijas; • šeimos sistema nustato subsystemų ribas (sutuoktinių subsystema; tėvų ir vaikų; vaikų, kt.) (Anderson, 2000; Carr, 2001; Thomilson, 2002).

Gebėjimas atkurti fizines ir dvasines jėgas yra gebėjimas grįžti į buvusią padėtį, gebėjimas „atsistoti ant kojų“ potrauminėje situacijoje (Detraux, Di Duca, Custem, 2001). Terminas taip pat gali būti suprantamas kaip „stangrumas“ (*resiliency*), kuris reiškia gebėjimą tapti kompetentingu, labiau pajėgiu susidūrus su stresinėmis situacijomis, sutelkti egzistuojančius asmeninius bei esančius aplinkoje resursus. Individualus gebėjimas prisitaikyti ir adaptuotis yra jėgų atgavimas, gebėjimas vystytis ir didinti savo kompetencijas sudėtingose situacijose. Mokslinėje literatūroje (Bydam, 2000; Jacelon, 1997; Frankl, 1997; Walsh, 1998) humanistinės psichologijos atstovai konceptą traktuoja ir kaip sugebėjimą atkurti fizines ir dvasines jėgas, ir kaip gyvenimo prasmės bei savo tapatumo atradimą.

M. Hetherington, A. Blechman (1996, p. 139) *resilience* apibūdina taip: „Tai individualus ar šeimos gebėjimas panaudoti savo stiprybę tokiu būdu, jog gyvenimo iššūkius priimtų teigiamai, t. y. pozityviai. Tai apima gebėjimą sugrįžti į ankstesnį veikimo lygį, iškilus krizėms bei iššūkiams“. Gebėjimas atkurti fizines bei dvasines jėgas yra apibūdinamas ir kaip elgesys siekiant pasitikėjimo, kooperacijos ir atlaidumo (Acock, Demo, 1994). Pagrindiniai kooperacijos bruožai yra adaptyvumas, dėkingumas, aiškūs vaidmenys, pareiga šeimai, bendravimas, bendruomenės ir šeimos santykiai, individualus padrašinimas, suplanuotas laikas, leidžiantys susikurti stiprią šeimą.

M. Hetherington ir A. Blechman (1996) išskiria tokius gebėjimo atstatyti fizines bei dvasines jėgas principus:

- priežiūra ir parama;
- atvira, tikėjimu paremta komunikacija;
- dalyvavimas;
- prosocialių ryšių augimas;
- aiškių ir nuoseklių ribų plėtra;
- gyvenimo įgūdžių mokymas(-is).

Šeimos stiprybė yra nuolatinis vienetinės mažinimas ir sutuoktinių vienas kito skausmų ir širdgėlos išklausymas, nuraminimas bei tam tikrų bendrumų tarp šeimos narių išryškėjimas.

- „Vidinė darna“ (*Sence of Coherence*) suvokiama kaip predispozicija (kokia stipri savybės šeima turėjo prieš patirdama stresą) išvengti dezorganizacijos ir šeimos dinamikos „lūžių“ susidūrus su stresinėmis situacijomis. Vidinės darnos konceptas traktuojamas per trijų dimensijų sąsają (Antonovsky, 1991): supratingumo (*comprehensiveness*), kuris suprantamas kaip (labiau kognityvinio pobūdžio) gebėjimas suprasti realybę, pasinaudojant vidiniais ir išoriniais resursais; situacijos valdymo (*manageability*), kuri suprantama kaip gebėjimas pasinaudoti vidiniais ir išoriniais resursais, siekiant įveikti iškilusias situacijas, ir prasmingumo (*meaningfulness*), kuris suprantamas kaip gebėjimas priimti gyvenimą suteikiant jam emocinę prasmę (net skauda patirtis priimama kaip iššūkis ieškoti prasmės ir neprarasti orumo).

Vidinė darna suvokiama per bendrą individo orientaciją į savo vidines, individualias dimensijas (pvz., savo teisių išmanymas bei kovojimas už jas ir t. t.) bei

išorinę aplinką, struktūrinės dimensijas (teisinė, įstatymų bazė, įvairios institucijos, NVO ir t. t.), kurios yra laikomos svarbiomis sveikatos arba ligos dinamiškumo ar statiškumo determinantėmis. Tai konstruktas, apibūdinantis motyvacinę ir kognityvinę individo parengtį, potencialius resursus perorientuojant į aktualius, tokiu būdu stiprinant susidorojimą su iškilusia problema bei užtikrinant šeimos funkcionavimą ir raidos dinamiką (McCubbin, Thompson, McCubbin, 1998).

Galimybė panaudoti bendruosius atsparumo išteklius priklauso nuo vidinės darnos lygio. Vidinės darnos lygis priklauso nuo mūsų gyvenimo reiškinių pažinimo, elgsenos ir motyvų suvokimo. Vidinę darną sudaro 3 komponentai: vidinės ir išorinės aplinkos suvokimas, veiklos prasingumas, gebėjimas valdyti situaciją. Kaip teigia A. Antonovsky (1981), vidinė darna formuojasi vaikystėje ir jaunystėje (iki 30 metų). Vėliau ji yra stabili. Lytis ir amžius didesnės įtakos vidinės darnos lygiui neturi.

- Įgalinimas (*Empowerment*) – turbūt adekvačiausiai verčiamas ir lietuviškojoje terminijoje prigijęs terminas. Įgalinimo konceptas buvo sukurtas iš motyvacijos teorijų (Žydžiūnaitė, 2001). Trumpai įgalinimą galima apibūdinti kaip asmeninio augimo ir raidos procesą, kuriame pagrindiniai faktoriai yra tam tikros individų charakteristikos: lūkesčiai, požiūriai, vertybės, percepcijos ir santykiai su aplinka. Aplinkos kintamieji individo lygmeniu apima rasę, lytį, o taip pat vaidmenis, statusą ir interesus. Įgalinimo koncepcija teigia, kad žmogus sunkiomis gyvenimo sąlygomis, tarpininkaujant konkretiems veiksams, vysto jausmą, jog gali kontroliuoti savo psichologinę ir socialinę realybę (Bydam, 2000; Lenz, Stark, 2002).

Įgalinimo teorijose akcentuojamas neįgaliųjų savarankiškumas, savitumas, galios ir gebėjimai. Įgalinimas yra susijęs su individų socialinio dalyvavimo galimybių didinimu (Myrick, John, Williams, 1994). P. Douglas, M. Zimmerman (1995) įgalinimą traktuoja kaip konstruktą, susijusį su individualiomis galiomis ir kompetencijomis, natūraliomis pagalbos sistemomis ir proaktyviu socialiniu elgesiu bei socialiniais pokyčiais. Įgalinimas reiškia, kad individai siekia savo gyvenimo kontrolės, siekia pakeisti dominuojančius galios santykius (Horkheimer, 1995). Įgalinimo teorija susieja individo gerovę su didesne socialine ir politine aplinka. Tai ir tebevykstantis lokaloje bendruomenėje procesas, įtraukiantis abipusę pagarbą, kritinę refleksiją, rūpinimąsi ir grupinį dalyvavimą, kurio metu žmonės dalijasi resursais, (i)gauna didesnę priėjimą ir šių resursų kontrolę (pagal Cornell Empowerment Group, 1989).

Įgalinimas apibūdinamas kaip raidos procesas (Acock, Demo, 1994; Thorlackson, Murray, 1996). Nustatytos trys įgalinimo dimensijos, didinančios įgalinimo patyrimą:

- 1) pozityvus savęs identifikavimas;
- 2) ekstensyvus mokymasis ir supratimas;
- 3) asmeninė refleksija apie aplinką bei gebėjimą realizuoti abipusį bendravimą.

Mokymasis, parama ir informacija pozityviai koreliuoja su įgalinimu (McCubbin, Thompson, Han, Allen, 1997). Kai žmogus yra gerai informuotas apie tikslus, visavertiškiau realizuoja asmeninę identifikaciją, didėja veiklos motyvacija

ir efektyvumas. Lūkesčiai ir vienas kitam prieštaraujantys socialiniai vaidmenys neišvengiamai koreliuoja su įgalinimu. Tikslai turi labai didelę svarbą, pastarieji nėra kaip baigiamasis taškas, o daugiau kaip tarpinė grandis formuluojant sprendimą.

Pasak A. Lenz, W. Stark (2002), įgalinimo koncepte turi būti susieti teisė ir poreikiai. Žmonės negali būti apibūdinami kaip „vaikas, papuošęs į bėdą“ ar „valdininkai su savo teisėmis“, žmogus – daug reikšmingesnė būtybė, kuri turi ir teises, ir pareigas individualioje, grupinėje bei socialinės struktūros plotmėse. Autoriai (Lenz, Stark, 2002) skiria šias įgalinimo dimensijas:

- aktyvus ir pozityvus jausmas, kad gyvenu savo pasaulyje;
- gebėjimų ir strategijų kūrimas, siekiant įvykdyti tikslus;
- (socialinio) tinklo kūrimas;
- kritiškas požiūris į kiekvieną situaciją;
- savęs identifikavimas socialinių pokyčių procese;
- demoralizacijos įveikimas.

Įgalinimas (Hillert, Savlin, Berg, 2002; Nachshen, 2004) taip pat reiškia interaktyvų ir veiksmingai orientuotą procesą; atsakomybę už savo gyvenimą, nepaliekant šeimos; ieškojimo procesus, siekiant suderinamumo; mokėjimą tvardyti, įveikiant gyvenimo iššūkius; galimybė pokalbių metu skatinti gebėjimą išspręsti problemas kuo mažiau destruktiviais asmenybei būdais ir metodais; įgalinimas apima dalyvavimą bendruomenėje ir konkrečių pokyčių procesuose. Įgalinimo teorija gali būti traktuojama dvejopai: ir kaip procesas, įtraukiantis veiksmus, aktyvumą, ir kaip rezultatas, įskaitant tarpasmeninių, elgesio kompetencijų augimą, sukeltą didesnę įgalinimo lygmenį (Curtis, Singh, 1996; Zimmerman, 1995).

Įgalinimo teorijos kritika (Wolfensberger, 2002) nukreipta į „savo galios“ ir „kitų vertinimus“. Argumentuojama, jog įgalinimo teorija operuoja tik galimybėmis. Retoriškai klausiami, kas žmogui geriau: ar atlikti kitų palankiai vertinamus vaidmenis, ar vis dėl to plėtoti savo galias kitų žmonių atžvilgiu? Wolfensberger (2002) abejoja, ar ribotų protinių kompetencijų žmogus gali visavertiškai priimti sprendimus ir savarankiškai apsispręsti. Tačiau įgalinimas nėra suprantamas tik kaip galių ir konkurencingumo stiprinimas. Įgalinimas suprantamas kaip galių neįgaliesiems bei jų šeimoms patiems priimti sprendimus dėl savo mokymosi aplinkos ir tikslų, dėl gyvenimo sąlygų, dėl profesinės veiklos, etc. suteikimas. Taip už sprendimus ir jų realizavimą atsakingi tampa ne tik specialistai, bet visi dalyviai, net patys neįgalieji.

Apibendrinant įgalinimo teorijos postulatus ir kritikų argumentus galima teigti, jog įgalinimas yra suprantamas kaip žmonių paramos, igūdžių ir resursų įgijimas, reikalingas saviorganizacijai ir dalyvavimui, siekiant socialinių pokyčių. Įgalinimas yra ir strategija, ir konkretus politinis aktyvumas (Dalley, 1991) įgyjant galių ir valdymo pasiskirstymo visuomenėje.

Koks ryšys sieja aptartus konceptus? Visi jie yra itin glaudžiai susiję tarpusavyje ir yra nagrinėjami kartu, vengiant pernelyg juos atsieti (Detraux, Di Duka, van Cuseum, 2001). Be to, atsižvelgiama į individo ir (arba) šeimos ypatumus: vertybių

sistemą, gyvenimo aplinką, socialinių vaidmenų, santykių dinamiką. Kaip teigia J.-J. Detraux ir kt. (2001), visi konceptai yra tarsi megztinis, mezgamas iš socialinės ir jausminės raidos plotmės siūlų. Skiriami tokie saliotogenezės principai:

- savideterminacija ir aktyvus kliento dalyvavimas kuriant bei patikslinant bendrą veiksmų (individualų raidos) planą;
- globalus požiūris į situaciją ir atsižvelgimas į individualumą;
- dėmesys socialiniam dalyvavimui ir ryšių tarp dalyvių raidai;
- dėmesio sutelkimas į supančių resursų apibrėžtį – ne į paprastą sutrikimo identifikavimą.

Saliutogenezė taikoma ir specialiojo ugdymo praktikoje (Daniel, Rosenthal, Strauser, Haynes, 2001). Teigiama, kad gebėjimo atkurti fizines bei dvasines jėgas, susidorojimo ir vidinės darnos konceptai yra tinkami charakterizuojant neįgaliojo asmenybę, jo patirtį (įprasminant, siekiant socialinio dalyvavimo, kt.). Socialinis palaikymas ir parama, kurią individas gauna iš šeimos, draugų ar institucionalizuotų įstaigų (pvz., dienos centrų), gali tapti prasmingesnė ir suteikti naujų pasaulėvaizdžio modelių ir prasmų – tai įgalintų žmogų dalyvauti priimant sprendimus. Individo percepcijų stiprinimo procesas yra susijęs su kognityvine terapija (Daniel, Rosenthal ir kt., 2001) ir konstruktyvizmo teorija (Herr, Cramer, 1996).

Konstruktyvizmo ir pragmatizmo perspektyva

Disertaciniame tyrime laikomasi konstruktyvizmo teorijos, t. y. žmogus konstruoja realaus pasaulio supratimą, remdamasis išgyventa patirtimi. Mokslininkai, nagrinėjantys konstruktyvizmą (Delanty, 1997; Jonassen, 1991), argumentuoja, kad žinios yra socialiai konstruojamos numanant tai, jog mokymas(-is) yra abipusė atsakomybė tarp individo ir visuomenės, kuriai jis priklauso. Konstruktyvizmas mokymą(-si) vertina kaip turintį keturis pagrindinius komponentus (Chermak, van der Merwe, 2003): 1) individualus žinių kūrimas, 2) socialinių veiksmų ryšys su individualiu žinių konstravimu, 3) situatyvumas ir kontekstualumas kuriant žinias, 4) socialinis realybės konstravimas.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (2003) siekiama pagal jaunuolio kūrybinius gebėjimus padėti jam išvirtinti ir konkuruoti tolydžio kintančioje darbo rinkoje, perteikti šiuolaikinės technologinės, ekonominės bei verslo kultūros pagrindus, sudaryti sąlygas nuolat tenkinti pažinimo poreikius ir tobulėti mokantis visą gyvenimą. Šio ugdymo tikslas ir yra raida, t. y. gebėjimas mokytis iš patyrimo ir nukreipti patyrimą reikiama linkme. Tai skatina eksperimentinį ugdymą.

Kaip teigia B. Bitinas (1996), Lietuvos švietimo sistemoje vyrauja realistinis požiūris į ugdymą, kuris pasireiškia tuo, kad mokymo procese pirmiausia formuojamos teorinės žinios ir praktiniai mokėjimai. Pedagogai perteikia prieinamą informaciją besimokančiajam, o pastarajam belieka ją perimti ir paversti asmenine patirtimi.

Konstruktyvizmas labiau susijęs su mokymusi nei su mokymu ir remiasi šiais principais:

- mokymasis – tai prasmės ieškojimas. Mokymasis turi prasidėti temomis,

kurioms studijuojantieji aktyviai bando sukonstruoti prasmę;

- prasmė reikalauja suprasti visumą ir atskiras dalis. Atskiros dalys turi būti suprastos kaip visumos turinys. Mokymosi procesas remiasi pirminėmis sąvokomis, bet ne atskirais faktais;

- siekiant gerai mokyti(-s), reikia suprasti įvairius mokymosi modelius, kuriuos besimokantieji naudoja siekdami suvokti pasaulį, ir prielaidas, paremiančias šiuos modelius;

- asmens mokymosi tikslas – sukonstruoti savą supratimą, bet ne išiminti teisingus atsakymus ar atkurti kieno nors supratimą (Bonnie, Clements, 1991).

P. Berger ir T. Luckmann (1999) teigia, kad žmogus pažįsta pasaulį tik bendraudamas su kitais. Galima išskirti daug skirtingų konstravimo rūšių: eksperimentavimas, intuityvus mokymasis, mokymasis klausant, praktikavimasis, sąmoningas, refleksyvus mąstymas ir kt. Mokymasis yra aktyvus konstravimo procesas, sukauptų žinių susiejimas, bendradarbiavimas, savitvarka, procesas, turintis tikslą, procesas, susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis (Chermack, van der Merwe, 2003; Searle, 1995). Skiriami šie mokymosi ir mokymo ypatumai (Douglas, Shepherd, 2002):

1) mokymasis kaip aktyvus konstravimo procesas reiškia, kad mokymasis nėra žinių ir įgūdžių pasyvus perdavimas besimokantiesiems, bet yra aktyvus supratimo, reikšmių ir įgūdžių konstravimo procesas;

2) mokymasis kaip sukauptų žinių susiejimas reiškia, kad mokymasis remiasi turimomis žiniomis ir pažinimo struktūromis (ir formaliomis, ir neformaliomis). Apibendrintai mokymąsi galima suprasti kaip ankstesnių ir naujų žinių arba įgūdžių susiejimą;

3) mokymasis yra bendradarbiavimas, nes socialinė sąveika, bendravimas gali paskatinti konstruoti ir transformuoti žinias, kai besimokantieji kartu kuria bendras sąvokas ir įgūdžius. Kalbėdamiesi, aiškindamiesi, ginčydamiesi, svarstydami ir užduodami klausimus, besimokantieji formuoja savo pažinimo struktūras ir įgūdžius. L. Cook ir M. Friend (1991) pateikia tokius sėkmingą bendradarbiavimą tarp tėvų ir pedagogų apibrėžiančius bruožus: bendradarbiavimas yra savanoriškas, jis reikalauja lygybės tarp dalyvių, paremtas abipusiais tikslais, priklauso nuo pasidalytos atsakomybės už dalyvavimą ir sprendimų priėmimą. Bendradarbiaujantys asmenys dalinasi savo išradingumu ir intelektualiais ištekliais.

4) mokymasis yra savitvarka – besimokantysis moka organizuoti, planuoti, kontroliuoti ir kreipti savo mokymosi procesą. Jis yra pasirengęs išmokti ir geba įvertinti ir apmąstyti visą mokymosi procesą;

5) mokymasis turi tikslą: prasmingai mokytis padeda aiškus tikslo suvokimas ir orientavimasis į jį;

6) mokymasis yra susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis: mokymasis yra suderinta proto, kūno ir aplinkos bei konteksto veikla. Geresnių rezultatų pasiekama, kai mokymasis susiejamas su realaus gyvenimo kontekstu, kuriame susiejami socialiniai ir fiziniai komponentai.

Konstruktivyvizmo mokantis šalininkai iškelia problemų sprendimo metodų svarbą (Delanty, 1997). Geras mokymas(-is) gali įgyti įvairių formų (John, 1984).

Nėra idealios neįgalus vaiko ugdymo(-si) formos, tinkančios kiekvienam. Naujos prasmingos žinios įgyjamos iš tikslingo socialinio veiksmo ir veiksmingos praktikos. Remiantis konstruktyvizmo idėjomis, pedagogo ir besimokančiojo santykis yra alternatyvus tradiciniam, traktuojančiam pedagogą kaip visažinį, kuris perteikia patirtį besimokančiajam. Pedagogas traktuojamas kaip mokymosi ir ugdymosi procesų patarėjas, pagalbininkas, kai mokymosi procesas sutrinka ir vyksta nesklaidžiai. Konstruktyvizmo teorijos šalininkai atmeta teiginį, kad vieni sprendimai yra geresni nei kiti. Paminėta konstruktyvizmo idėja ir požiūris yra labai artimos pragmatizmui.

Pragmatizmo filosofinė kryptis lėmė didžiulį perversmą ugdymo teorijoje ir praktikoje. Pragmatizmo filosofija paremtas ugdymas skatina ieškoti ir veikti taip, kad būtų įgyvendinti užsibrėžti tikslai. Pragmatizmo idėjų galima pastebėti filosofų F. Bacon, J. Locke, J. Rousseau veikaluose, tačiau kaip filosofinę kryptį ją išplėtojo S. Peirce, W. James ir J. Dewey (Ozmon, Craver, 1996).

Visuomenė egzistuoja dėl to, kad nenutrūkstamo ugdymo procese vyresnioji karta perduoda jaunimui įpročius, veiklos būdus, mintis ir jausmus. Tai formuoja socialinį gyvenimą, o ugdymas laikytinas to gyvenimo dalimi (J. Dewey, iš: Ozmon, Craver, 1996). Kokie bebūtų mokslo ir mokymosi tikslai, pragmatizmo atstovai pabrėžia šių tikslų pasiekimo būdų reikšmę. Pasak J. Dewey, tikslai turėtų išaugti iš esamų sąlygų, būti eksperimentiniai lankstūs, išlaisvinantys veiklumą ir matomi.

J. Dewey knygoje „Demokratija ir švietimas“ (Westbrook, 1993) teigia, kad neprotinga mokyti individus tik vienos veiklos, nes pirmiausia kiekvienas individas turi skirtingą pašaukimą, kuris galėtų būti naudingas, ir antra, bet kokia veikla praranda prasmę ir pereina į rutiną, jeigu yra izoliuota nuo kitų interesų. Todėl individas, siekdamas išsiaiškinti savo interesų ratą, turi eksperimentuoti. Eksperimentinis metodas, apimantis kompleksinį mokymą, projektų metodą ir kt., pripažįsta, kad nėra nekintančių, absoliučių išvadų. Dalykinės žinios reikalingos tik tiek, kiek jos padeda išspręsti praktines problemas, kur turi pasireikšti asmens kūrybingumas. Eksperimentas – tai nuolatinių problemų, kurias pateikia mokslas ir gyvenimo realybė, sprendimas. Pragmatizmo šalininkai kategoriškai neatsisako tradicinių vertybių ir idėjų, tačiau skatina nuolat ieškoti naujų. Besimokant turėtų vyruoti eksperimentinis požiūris į mokymą, kuris reiškia, kad turi būti nuolat ieškoma, bandoma ir įgyvendinamos naujos idėjos.

Kai kas nors ima prieštarauti individo turimoms pažiūroms, mąstydamas jis pats pastebi, kad jo žinios prieštarauja viena kitai, kai individui kyla troškimų ir interesų, kurių jos nepajėgia patenkinti, anot W. James (Džeimsas, 1995), imamos konstruoti ir susidaro naujos pažiūros. Interesas pasak J. Dewey (cit. iš Soder, 1996) reiškia, kad asmuo turi galimybę įgyvendinti įvairių siekių. Interesai ir tikslai, rūpesčiai ir ketinimai yra neišvengiamai susiję. Interesas reiškia 1) aktyvią vystymosi būklę, 2) objektyvų rezultatą, kuris yra numatomas ir jo siekiama ir 3) asmeninius emocinius polinkius. Pasak J. Dewey (Westbrook, 1993), interesas – tai, kas jaudina ar domina žmogų, kas jam daro įtaką.

Pats intereso terminas etimologiškai rodo tai, kas yra tarp (*what is between*), kas skirtingus dalykus sujungia, o ne atskiria. Edukacijos procesuose, pasak J. De-

wey (Westbrook, 1993), tai žymi laikinus procesus, nes aiškumui (*explicit*) subrandinti reikia laiko, o toks augimas yra procesas, turintis tam tikrą pamatą, kai siejamas pirminis etapas su baigiamuoju periodu. Taigi intereso idėja, pasak J. Dewey, yra svarbi edukologijoje. Interesas reiškia judėjimą objektų link, o įgyjama patirtis turi tikslą.

W. James (Džeimsas, 1995) pateikia tokias pragmatizmo charakteristikas:

- žinios yra kuriamos tarp pasaulio, kuriame gyvename, realybės ir patirties santykio;

- mokslinės teorijos traktuojamos kaip instrumentai, skirtingose situacijose tinkami panaudoti. Pagrindinės tinkamumo savybės yra teorijos patvirtinamumas ir pritaikomumas;

- pritariama eklektizmui ir pliuralizmui. Tikslams pasiekti gali būti naudojamos skirtingos, net konfrontuojančios teorijos ir požiūriai. Eksperimentavimas, stebėjimas ir kiti metodai yra palankūs ir vartotini siekiant suprasti žmonių socialinį elgesį;

- pragmatizmo paradigma tyrimo problemai išsiaiškinti ir suprasti taiko visus įmanomus požiūrius ir metodikas;

- remia praktinę teoriją (tokią, kuri siekia keisti ir gerinti praktiką);

- remia praktinio empirizmo idėją;

- tiesa, prasmė ir žinios yra eksperimentinės (*tentative*) ir laikinos, suprantamos kaip kintančios laike. Atmetama „absoliučios tiesos“ idėja.

J. Bydam (2000) pateikia J. Dewey ir W. James susistemintas pragmatizmo idėjas ir patirties definiciją:

- 1) patirtis yra ne žinios, bet veikla. Patirtis – tai aktyvus žmogaus santykis su aplinka;

- 2) patirtis nėra tik asmens savaime įgytas dalykas. Žmonės ir aplinka remiasi patirtimi ir vienas kitą veikia;

- 3) patirtis nėra praeitis, savaime duotas dalykas ar vien registravimas to, kas jau įvyko. Jos prigimtis eksperimentinė, tai mėginimas pakeisti esama ir pasiekti nežinoma;

- 4) patirtis neegzistuoja pati savaime, atskirta nuo aplinkos, ji visuomet sujungta su kuo nors kaip visumos dalis;

- 5) patirtis nėra mąstymo priešingybė. Išvados, daromos iš patirties, kyla iš mąstymo, o nauja patirtis, atsirandanti išsprendus problemas, skatina naują mąstymą remiantis patirtimi.

Neįgalių vaikų bei jų šeimos narių mokymo(-si) teorijoje ir praktikoje (Brennan, Hunt, 2001; Kiaunytė, Dirgėlienė, 2006; Winter, 1989) taip pat akcentuojama mokymosi susiejimo su patirtimi ir eksperimentu svarba. Siūloma taikyti tokius mokymosi metodus kaip projektų metodas, probleminis mokymas ir kiti metodai. Taip pat akcentuojamas mokymasis iš kitų patirties (konsultantų, įvairių specialistų) ir darbas kartu (grupinis darbas, darbas komandoje).

Kai kurie pragmatizmo kritikai (Burke, Onwuegbuzie, 2004) teigia, jog pragmatizmas įgyvendina tik augančius, nuosekliai vykstančius, bet ne fundamentalius

ir struktūrinius visuomeninius pokyčius. Be to, pragmatizmo koncepcija paremtiems tyrimams ne visada pavyksta pagrįsti teorinius konceptus.

1.2. Šeimos, auginančios neįgalų vaiką, socialinis dalyvavimas ir įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesus

1.2.1. Šeimos socialinio dalyvavimo teorinė apibrėžtis

Socialinis dalyvavimas yra neatsiejamas nuo socialinio kapitalo sampratos (Dekker, Uslauer, 2001; Putnam, 1995). Socialinis kapitalas yra traktuojamas gana įvairiai, pabrėžiant jo socialumą, socialinius tinklus ir palaikymą, pasitikėjimą, tarpusavio sąveikas bei bendruomeninius ir pilietinius išsipareigojimus (Morrow, 1999). Egzistuoja keletas pagrindinių teorijų (požiūrių į socialinį pasaulį). Lock, Hegel, Paine, Tocqueville, Marx – kiekvienas iš šių teoretikų socialinį kapitalą ir jo vaidmenį analizuojant santykį su rinka, valstybe ir bendruomene traktuoja skirtingai. R. Putnam (1995) iškelė socialinio kapitalo konceptą, kuris įgijo didžiulį populiarumą – tapo vyraujanti viešajame diskurse, politiniuose debatuose ir kasdienėje kalboje. R. Putnam siekė atskleisti socialinio kapitalo konceptą, aiškindamas pasitikėjimo ir dalyvavimo bei pilietinių išsipareigojimų mechanizmus JAV ir Italijoje. Jis socialinį kapitalą apibrėžė kaip socialinės organizacijos savybes (pasitikėjimas, normos ir socialiniai tinklai), kurios, koordinuotai jas taikant, gali (pa)gerinti visuomenės veiksmingumą.

Socialinis kapitalas yra kaupiamas per daugybę, pasikartojančių ir varijuojančių tiek formalių, tiek neformalių sąveikų, kurių metu plėtojami ir kuriami socialiniai tinklai, normos, nusistovėjusi tvarka ir ryšiai. Socialinis kapitalas yra specifinė visuomeninės gerovės dalis (Benn, McCarthy, Weeks, 1999; Jack, Jordan, 1999).

Socialinio kapitalo apibūdinimas priklauso nuo ideologijos, visuomenės struktūros ir pilietinės visuomenės pažiūrų. Pasak J. Bullen, P. Onyx (1999), socialinis kapitalas yra dalyvavimas socialiniuose tinkluose ir jų tankumo kūrimas. Tinklai suprantami kaip šeima, draugai bei pilietinės asociacijos (Wellman, 1999). W. Stone, M. Gray ir J. Hughes (2003) teigia, kad esminė bendruomenės ekonominės gerovės augimo sąlyga yra socialinio kapitalo pagrindinė charakteristika – socialiniai ryšiai. Be jų, esminės socialinio kapitalo koncepcijos yra žinojimas apie tankiai sukibusį savitarpio santykių tinklą tarp individų ir grupių (Falk, Harrison, 1998), nes žmonės yra susiję tarpusavyje daugybę įvairių ryšių. Šie ryšiai turi būti savanoriški ir nepriverstiniai (Putnam, 1995).

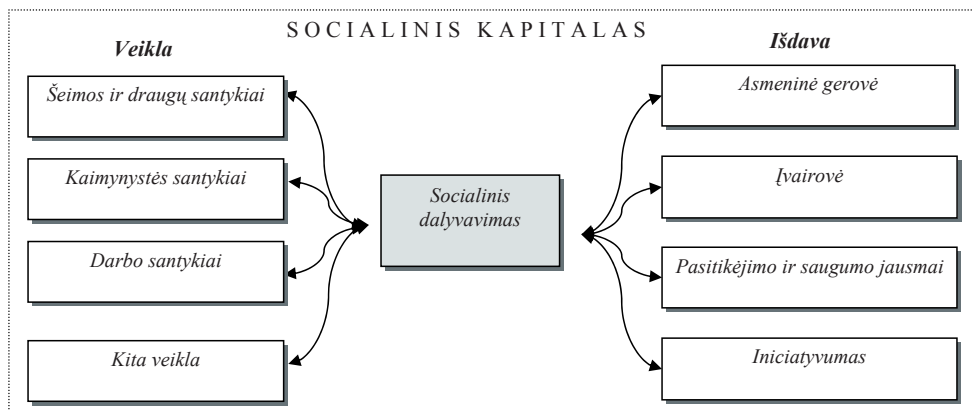
Viena labiausiai paplitusių yra Pasaulio banko siūloma socialinio kapitalo klasifikacija (Woolcock, Narayan, 2000): ryšių (*bonding*), tiltų (*bridging*) ir sąsajų (*linking*) kūrimas.

Teigiama, kad ryšiai egzistuoja per tankius, artimus socialinius tinklus ir padeda žmonėms kasdieniame gyvenime. Tiltų kūrimas reiškia perėjimą tarp įvairių socialinių tinklų, siekiant galimybių plėtojimo ir priėjimo prie resursų. Ir formaliuose, ir informaliuose tinkluose esančių žmonių nevienalytiškumas ir įvairovė taip pat stiprina tiltų tiesimą stiprinant socialinį kapitalą. Sąsajos vyksta per sąveikas, kuriant

resursus. Taip šeimos, draugų ir kaimynystės santykiai gali būti ryšių, pilietiniai santykiai – tiltų tiesimo, o pastarieji numano kontaktus tarp įvairių žmonių ir institucijų, kurie gali būti suprantami kaip sąsajų kūrimas. Individai, veikiantys vieni, negali generuoti socialinio kapitalo. Socialinis kapitalas priklauso nuo polinkio į visuo-
 meniškumą ir socialumą, nuo gebėjimo formuoti naujus ryšius ir tinklus (Putnam, 1995). Anot W. Stone, M. Gray ir J. Hughes (2003), socialinis kapitalas gali būti suprantamas kaip kolektyvinių veiksmamų resursas.

R. Putnam teorijos ir socialinio kapitalo kritiniai argumentai yra nukreipti į tai, jog socialinis kapitalas akcentuoja vidinį bendruomenės gyvenimą (Putzel, 1997), kuris jas atriboja nuo kitų bendruomenių. Teigiama, kad bendruomenės gali turėti ir nepageidaujamų bruožų, pavyzdžiui, mafijos struktūrų išsigalėjimas ar panašiai.

Apibendrinus įvairius teorinius socialinio kapitalo modelius (Jack, Jordan, 1999; Onyx, Bullen, 2001; Putnam, 1995), apibrėžiant socialinį kapitalą, galima jį perteikti schematiškai:



1 pav. Socialinio kapitalo ir socialinio dalyvavimo santykis (pagal Jack, Jordan, 1999 ir Onyx, Bullen, 2001)

Socialinio dalyvavimo konceptą susiejant su socialiniu kapitalu, išryškinti tokie atraminiai socialinio dalyvavimo poliai kaip abipusiškumas (kai žmonės derina vieni kitų interesus), pasitikėjimas (sukeliantis pasiryžimą rizikuoti socialiniame kontekste), socialinės normos (kai kuriamos nerašytos, tačiau suprantamos kiekvienam bendruomenės nariui taisyklės), žmonės (kai jie kuria bendras gėrybes), iniciatyvos (kai piliečiai aktyviai ir savanoriškai išpareigoja plėtoti tarpusavio ryšius). Žmonės yra kūrėjai, keičiant žmonių savęs suvokimą („aš tai galiu padaryti“), galima plėtoti bendrumo jausmą ir tikėjimą bendros, kooperuotos veiklos galimybėmis. Vadinasi, neįgaliųjų socialinio dalyvavimo konceptas teigia, kad neįgalusis yra aktyvus bendruomenės narys: asmens aktyvumas ir atvira bendruomenė yra bazinės socialinio dalyvavimo sąlygos.

Socialinis kapitalas atskleidžia įvairių tarpinių kintamųjų ir socialinio dalyvavimo sąsajas. Žodžio „dalyvauti“ reikšmė yra „būti kur ar veikti drauge su kitais“, o

žodžio „socialinis“ – „susijęs su visuomenės gyvenimu, visuomeninis“ (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000). Socialinių mokslų teorijoje ir praktikoje socialinis dalyvavimas traktuojamas gana įvairiai.

Kiekvienos bendruomenės nariai turi gausybę galimybių dalyvauti visuomenės gyvenime. Neįgalieji dažnai atsiduria socialinės, psichologinės, organizacinės, ekologinės (aplinkos), materialinės izoliacijos situacijose. Socialinio dalyvavimo konceptas reiškia, kad kiekvienas žmogus turi teisę ir gali dalyvauti kasdienėje visuomenės veikloje ir plėtoti savo individualius tapatumo, savęs vertinimo jausmus, būdą ir elgesį. Šis procesas vyksta pirminių santykių kontekstuose: šeimoje, su draugais, mokykloje, darbe, laisvalaikiu ir pan. Neįgaliųjų socialinio dalyvavimo plėtotė reiškia, kad yra šalinami trukdžiai ir sudaromos galimybės neįgaliesiems lygiomis teisėmis ir savaime suprantamais (normaliais, įprastais), tokiais pat kaip ir kitiems žmonėms, keliais dalyvauti socialiniame gyvenime.

Socialinis dalyvavimas yra suprantamas kaip individo dalyvavimas grupių veikloje už šeimos, politinės arenos (partijų, sąjungų) ir darbo ribų (Helly, 1997). Jis neįtraukia aktyvumo, paremto naryste lyties, etninės grupės, šeimos, seksualinės orientacijos, verslo ar profesinių sąjungų pagrindu. Identitetas yra vienas iš socialinio dalyvavimo aspektų, tačiau ne pagrindinis. Socialinis dalyvavimas yra daugiamačis konstruktas, apėriantis formalius ir neformalius socialinius vaidmenis ir įsitraukimą į įvairias bendruomenines veiklas ir visuomeninį gyvenimą:

- ***Asmens dalyvavimas reiškiasi socialiniu aktyvumu.*** Tai yra socialiniai kontaktai ir jų skaičius bei tai, kaip aktyviai individas dalyvauja formalių ir neformalių visuomenės grupių veikloje. Pagal S. Kar, W. Colman, J. Bertolli ir E. Berkanovic (1988), pagrindiniai indikatoriai, pagal kuriuos sprendžiama apie individo socialinį dalyvavimą, yra šie: studijos ar kursai darbovietėje, kursai ar studijos ne darbovietėje, klubo (draugijos) susitikimai, kitų organizacijų susitikimai, teatro ar kino lankymas, parodų, bažnyčios, sporto varžybų lankymas arba dalyvavimas jose, laiškų rašymas laikraščio ar žurnalo redakcijai, dalyvavimas masiniame mitinge, kelis kartus per metus dalyvavimas privačiame vakarėlyje ar naktiniame klube ar panašiam pobūvyje, giminių susitikimas. Jei per 12 mėnesių bent trys dalykai iš visų minėtų nevyko, konstatuojamas žemas individo socialinio dalyvavimo lygis.

Be kontaktų su šeimos nariais, draugais ir kaimynais bei darbo kolegomis, socialinis dalyvavimas dar yra suprantamas kaip rekreacinė veikla už šeimos ribų (King, Law, King ir kt., 2003), dalyvavimas įvairių socialinių klubų veikloje, savanoriško darbo vykdymas, tradicinio tikėjimo arba „niueidžo“ (*new-age*) bažnyčios susitikimai (Putnam, 1995). Socialinis dalyvavimas apibrėžiamas ir pasitelkus gerovės kategoriją – akcentuojamas gebėjimas priimti sprendimus bendruomenėje, kurioje gyvenama, bei materialinių resursų, garantuojančių socialinį dalyvavimą, užtikrinimas (Kemshall, Littlechild, 2000).

- ***Asmens dalyvavimas reiškiasi identiteto kūrimu ir palaikymu.*** Identitetas yra kuriamas per socialinę sąveiką ir simbolinę interakciją. Be kontaktų su socialiniu pasauliu anapus šeimos nėra socialinio tapatumo ir vaidmenų (Frey, Stutzer, 2000). Vadinasi, kuo daugiau yra sąveikų, institucijų, į kurias žmogus įsitraukia, ir sociali-

nių partnerių, su kuriais bendrauja, tuo daugiau apibūdinimų, bruožų, tapatumų įgyjama. Pavyzdžiui, neįgalusis, sąveikaudamas su mokymo institucija, įgyja besimokančiojo ir studento identitetą. Svarbu, kaip dalyviai supranta savo ir kitų vaidmenį bei veiklos reikšmingumą socialinės sąveikos procese. P. Streen (2002) skiria tokius socialinio identiteto komponentus: visuomeniškumas (sąžiningumas ir pasitikėjimas, pagalba kitiems, susitikimai ir elgesys gatvėje) bei pilietinis identitetas (gyvenamoji vieta, vietinis laikraštis, pasididžiavimas savo bendruomene, kt.).

- ***Asmens dalyvavimas reiškiasi dalyvavimu priimant sprendimus.*** Sprendimų priėmimas apibūdinamas kaip selektyvių intelektualinių sprendimų priėmimas esant kelioms sudėtingoms alternatyvoms ir kintamiesiems (Mercer, 1995). Pasak L. Brown ir D. Ashman (1996), sprendimų priėmimas yra sąvoka, atspindinti moralinę, pilietinę, kognityvinę subjekto brandą. Kai kurios gyventojų grupės ir atskiri individai gali būti laikomi negebančiais priimti sprendimus dėl esą nepakankamų komunikacinių gebėjimų, pilietinio ir moralinio brandumo (šios grupės gali būti neigalieji, vaikai, kt.).

Sprendimų priėmimas numato disponavimą informacija ir pasirinkimą iš kelių galimybių (Fanning, 2000). Taip, pavyzdžiui, suprantami paciento ir gydytojo nepaternaliniai santykiai ir paciento dalyvavimas. Grįžtamasis ryšys yra taip pat vienas iš struktūrinių sprendimo priėmimo elementų. Problemų sprendimas organizacijoje ir grupėje kaip vadybinė užduotis numato tokius struktūrinius elementus: problemos identifikavimas, apibrėžimas ir pristatymas. Toliau nustatoma, kas priima sprendimus, nustatomi sprendimo tikslai, kliūtys, pavojai, veiksmų alternatyvos, apskaičiuojamas veiksmų rezultatyvumas, tikimybinės pasekmės. Aktyvaus socialinio dalyvavimo sprendimų priėmimo (*participatory decision making*) samprata numato visų individų, kurie bus šių sprendimų paveikti, įtraukimą į idėjų siūlymą atliekant tai asmeniškai arba deleguojant kitiems.

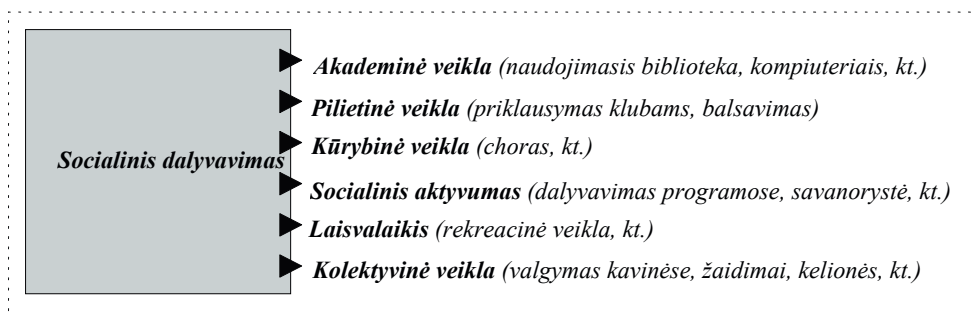
Sprendimų priėmimo procesas susideda iš kelių pagrindinių dalių (Cray, Mal-lory, Butler, Wilson, 1991): situacijos įvertinimas ir informacija (situacija vertinama nuolat, tebevykstančios situacijos pagrindu) → strategija ir veiksmų planavimas (tai daroma kartu, dalyvaujant visiems su situacija susijusiems asmenims) → įgyvendinimas (strategijos ir planai yra įgyvendinami) → institucionalizacija (proceso metu dalyvių kompetencijos yra suderinamos tinkamai priimti sprendimą).

- ***Asmens dalyvavimas reiškiasi savanorišku apsisprendimu veikti.*** Ši dimensija numato, kad socialinis dalyvavimas neįmanomas be vidinių motyvų, įgūdžių, nuostatų ir apsisprendimo veikti kartu su kitais (Detraux, Di Duca, 2003). Savanoriškas dalyvavimas vyksta tada, kai žmonės jaučiasi valdantys savo gyvenimą ir savo likimą (Wehemeyer, Schwartz, 1998). Šie jausmai yra būtini savanoriškai apsisprendžiant dalyvauti bet kokioje veikloje. Neįgaliųjų socialinio dalyvavimo skatinimas remiantis šia dimensija numatytų keisti pačių neįgaliųjų ir jų šeimų nuostatas (pesimizmą, bejėgiškumą, pagalbos laukimą), rengti juos dalyvauti, emancipuoti, ugdyti jų atsakomybę ir iniciatyvumą.

Socialinis dalyvavimas nelaikomas tikslu savaime, bet yra susijęs su bendruomenės ar visuomenės tikslais ir rezultatais. Jis taip pat yra reglamentuotas teisiniuose

aktuose: yra numatytos individo socialinės teisės (dalyvauti darbo rinkoje, švietimo sistemoje, gauti socialines pašalpas, kitą valstybinę paramą ir kt.) ir politinės teisės (balsavimas lokaliuose ir nacionaliniuose rinkimuose ir t. t.). Teisės kaip juridinis dalykas yra suprantamos, jei jos yra užfiksuotos įstatymuose, nuostatuose, kituose dokumentuose. Tačiau teisės gali būti suprantamos ir simboline-komunikacine prasme: teisės kaip leidžiama, galimybė ir galimybės įvaizdis (teisė apsispręsti, pasirinkti, teisė ar galimybė tapti kažkuo). Ypač reikšmingas yra diskurso ir žiniasklaidos vaidmuo formuojant teisių ar galimybių turinį. Teisių ir galimybių analizė neatribojama nuo barjerų analizės. Viena iš kraštutinių simboliinių barjerų formų – tabu (pvz., santuoka su neįgaliuoju). Aktyvus dalyvavimas neįmanomas be darbinių išipareigojimų, dalyvavimo pasidalijant darbą, kur kiekvienas dalyvaujantysis jaučiasi atsakingas už tam tikrą funkciją, už tam tikrą darbo arba sprendimų sritį. Funkcijų pasiskirstymas numato ir dalyvaujančiųjų kompetencijų apibrėžimą, jų potencialų inašą į bendrą darbą.

Apibendrinant R. Simeonsson, D. Carlsonoe ir kt. (2001) ir P. Streen (2002) išskirtus socialinio dalyvavimo manifestinius kintamuosius, galima juos suskirstyti ir pateikti schemą (2 pav.):



2 pav. Socialinio dalyvavimo indikatoriai pagal Simeonsson, Carlsonoe ir kt. (2001) ir Streen (2002)

Egzistuoja įvairūs socialinio dalyvavimo barjerai. Galima išskirti fizinio neprieinamumo (*accessibility*) aspektą (Shaw, Walker ir kt., 1996). Žmonės su fizine negale dėl ribotų savo mobilumo galimybių ir socialinių institutų (pvz., darbo vietų, mokymosi įstaigų) fizinės erdvės nepritaikymo neįgaliesiems (nėra specialių įvažiavimų, keltuvų) negali tapti socialiniais dalyviais. Tokios paslaugos ir poreikiai kaip galimybė naudotis viešuoju transportu, neprieinami ir nepasiekiami pastatai bei netikėti sisteminiai barjerai darbe yra skiriami kaip fizinio neprieinamumo dalys. Yra skiriami tokie socialinį dalyvavimą varžantys barjerai: transporto, finansinės situacijos bei poilsio sąlygos. Kaip socialinį dalyvavimą varžančios yra skiriamos ir asmeninės savybės bei socialinės sąlygos (Wheeler-Scruggs, 2003). D. Hayes, B. Humphries (2004) manymu, dalyvavimo barjerai atsiranda ir dėl asmens gyvenimo būdo (stiliaus) ir kultūrinės komunikacijos skirtumų. Reikia paminėti ir tuos poreikius, kurie atsiranda iš individų vystymosi procesų: senėjimo, genetinių faktorių, įgūdžių

trūkumo ir pan. Prie simbolinio (nefizinio) neprieinamumo galėtume priskirti įvairius struktūrinius, kultūrinius ir nuostatų barjerus, pavyzdžiui, kai socialinių paslaugų gavėjas net nepasiekia vartotojo statuso. Galios modeliai, išplaukiantys iš sukurto profesionalų – visa žinančiųjų statuso (Kemshall, Littlechild 2000), yra vyraujantys viešame diskurse, kai kalbama apie socialines paslaugas neįgaliesiems. Toks profesionalizmas suponuoja praktiką, kai patys specialistai bijo prarasti savo statusą (ir galią), bijomasi pokyčių ir naujų iššūkių.

Mokslinėje literatūroje (Beresford, Coft, 1993; Kemshall, Littlechild 2000) dažnai pateikiami du pagrindiniai socialinio dalyvavimo lygiai, besiskiriantys galios ir lygybės dalijimosi tarp asmenų laipsniu – visiškas ir dalinis dalyvavimas (*partial participation*). Visiškas dalyvavimas yra procesas, kai visi dalyviai turi galią priimti sprendimus, susijusius su galutiniu rezultatu. Daliniame dalyvavime visi dalyviai veikia vieni kitus, bet svarbesnė yra vienos grupės galia.

Neįgaliųjų socialinio dalyvavimo konstruktas visų pirma numato, kad neįgalusis yra aktyvus visuomenės ir bendruomenės narys (Ebersold, 2004). Pagrindiniai veiksniai, kurie padaro įmanomą neįgaliųjų įsitraukimą ir dalyvavimą visuomenės gyvenime, yra asmens aktyvumas (Gordon, Adelman ir kt., 2000) ir atvira bendruomenė (Baron, Field, Schuller, 2000). Tai yra esminės socialinio dalyvavimo sąlygos. Svarbu yra tai, kad neįgalieji turėtų visas galimybes patys priimti sprendimus, gyventi kiek įmanoma savarankiškesnį gyvenimą, dalyvauti bendruomenės įvykiuose. Visuomenė, vertinant socialinio dalyvavimo aspektu, yra kooperacinė sistema, kuri numato, kad kiekvienas visuomenės narys, nepriklausomai nuo savo psichinių ar fizinių ypatumų, turėtų tas pačias galimybes ir sąlygas priklausyti ir dalyvauti kolektyviniame gyvenime.

Socialinio dalyvavimo idėja nesiekia adaptuoti arba reabilituoti neįgaliuosius, priešingai, siekiama sumažinti neįgaliojo socialinio dalyvavimo trukdžius pasinaudojant įvairiais resursais ir leidžiant (įgalinant) neįgaliajam pačiam, savo jėgomis ir valia siekti aktyviau įsitraukti į visuomenės gyvenimą. Ne sutrikimo tipas ar laipsnis ir ne pagalbos būtinybė, bet individualus raidos planas (Detraux, Di Duca, 2002; Kemshall, Littlechild 2000) motyvuoja dalyvius, specialistus, patį neįgalųjį ir jo šeimą siekti išsikeltų socialinio dalyvavimo ir edukacinių tikslų. Socialinio dalyvavimo konceptas atsiriboja nuo kompensacinio ir sutrikimo konceptų, iškeldamas asmens, turinčio negalių, ir jo šeimos narių teisę kurti (eksperimentuoti), t. y. tokias sąlygas, kurios stiprina pasirinkimo, savo teisių ir norų raiškos gebėjimus. Skiriamos dvi esminės socialinio dalyvavimo plėtotės kryptys (Ruškus, Mažeikis, 2007): kurti ryšius siekiant kooperuotų sistemų ir įgalinti asmenis siekiant, kad jie įsitrauktų į visuomenės gyvenimą.

Tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinis dalyvavimas dažniausiai yra siejamas su jų aktyvumu naudojant įvairių tarnybų socialinėmis paslaugomis, ypač edukacija (Kemshall, Littlechild 2000) ar gaunant kitas „prekes“ (pagalbą, paramą ir t. t.). Siekiama užtikrinti paslaugų kokybę arba sustiprinti jos gavimo kontrolę. Ir Lietuvos, ir kitų šalių praktikoje tėvai dalyvauja įvairiuose sociologiniuose, pedagoginiuose ar kt. tyrimuose. Didžiojoje Britanijoje rengiant kvalifikacinius socialinių

darbuotų kursus neretai tėvai, auginantys neįgalų vaiką, yra kviečiami kaip konsultantai (Crepaz-Keay, Binns, Wilson, 1997).

Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas (1998) numato neįgaliųjų asmenų dalyvavimą (3.3 str.) ugdymo procese ir visuomenės gyvenime, šeimos, visuomenės bei vietos savivaldos institucijų bei nevyriausybinių organizacijų dalyvavimą (4.3 str.) ugdant specialiųjų poreikių asmenis. Tačiau, kalbant apie specialiojo ugdymo praktiką, egzistuoja konkrečios metodikos ir procedūrų klausimas – kaip pasiekti dalyvių dialogą, derinant reprezentacijas, lūkesčius ir poreikius? Panašius klausimus gvildena ir kitų šalių specialistai (Kemshall, Littlechild 2000; Willow, 1998). J. Morris (1998a) ir kitų mokslininkų teigimu, daugybė socialinių paslaugų tarnybų (ankstyvosios intervencijos, specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo ir t. t.) yra sukurtos pagal medicininio modelio ideologijas, kurios netraktuoja neįgalaus vaiko ar jo šeimos kaip lygiateisių dalyvių, galinčių priimti sprendimus.

Socialinis dalyvavimas negali būti primestas ar paskirtas, jis yra nuolat generuojamas (Greenwood, Whyte, Harkavy, 1993). P. Beresford ir S. Coft (1993) skiria du tėvų dalyvavimo modelius: vartotojų (*consumerist*) ir demokratiškąjį. Pirmasis teigia, kad socialinės paslaugos yra tam tikrų reikmių ir prekių pasiūla, kurias teikia profesionalai. Tačiau vartotojas renkasi įvairių tarnybų paslaugas, atsižvelgdamas į kainas ir kokybės balansą. Pagrindiniai komercinio vartotojiško modelio bruožai yra prieinamumas, informacija, pasirinkimas, kompensavimas (Miller, Harrel, Morgan, 1998).

Demokratiškasis dalyvavimo modelis yra priešprieša vartotojiškam. Jis akcentuoja dalyvavimą siekiant didesnės įtakos ir kontrolės (Beresford, Coft, 1993). Jis veikia paslaugų politikos formavimo, resursų paskirstymo, organizacijos ir vadybos lygyje. Be to, keičiant nusistovėjusią praktiką, labiau orientuojamasi į kolektyvinius, o ne į individualius veiksmus. Taip pasiekiami platesnių tikslų – pilietiškumo plėtotės, kuri numato, kad vietoj specialistų savo patirtį skleistų ir vertintų patys individai. A. Mullender ir D. Ward (1991) kalba apie tai, kad žmonės turi teisę būti išgirsti, pasirinkti, dalyvauti apibrėžiant problemas ir imantis veiksmų joms spręsti. Praktikoje dažnai abu minėti modeliai yra greta (Kemshall, Littlechild 2000), jie susipynę ir veikia bendra kryptimi – įgalinimo link.

P. Beresford ir S. Coft (1993, 140), apibendrinami įvairių autorių ir socialinių paslaugų vartotojų charakteristikas bei dalyvavimo praktiką, pateikia tokias dimensijas, padedančias kurti dalyvavimo precedentes:

- aiškus asmens dalyvavimo lygio vartojant siūlomą paslaugą identifikavimas;
- dalyvavimas pradedamas nuo naujų iniciatyvų priimant sprendimus;
- konkretūs išitraukimo ir dalyvavimo uždaviniai;
- išitraukiama pagal pasirinkimą, o ne pagal prievartą;
- ir individualių, ir kolektyvinių veiksmų įtraukimas;
- laiko, informacijos, kitų resursų provizija;
- atvirumas gynybai, nusiskundimams;
- dialogui prieinamų struktūrų užtikrinimas.

S. Ebersold (2004), pateikdamas socialinio dalyvavimo idėją, išskiria įgalinimą, siekdamas asmenį įtraukti į visuomenės gyvenimą. Socialinis dalyvavimas yra įmanomas tik tuo atveju, jei neįgaliajam ir jo šeimai padedama plėtoti savo veiksmų kompetencijas, jiems suteikiant galių būti partneriais, padedant jiems rasti resursų, leidžiančių šeimai į neįgaliajam plėtoti savo potencines galimybes, jas įgyvendinti socialinio dalyvavimo situacijose. Asmens įgalinimas yra buvimas lygiaverčiu partneriu sprendžiant savo paties problemas. Kaip teigia J. Ruškus ir G. Mažeikis (2007), tradiciškai, vertinant neįgaliųjų galimybes, tik specialistų nuomonė pripažįstama kaip ekspertinė, t. y. objektyvi, pagrįsta objektyviomis standartizuotomis priemonėmis. Tačiau net ir neįgalus asmuo gali ir turi teisę reikšti nuomonę apie savo poreikius, išreikšti savo interesus, lūkesčius, kurie yra pripažįstami kaip pagrįsti ir būtini į jas atsižvelgti.

1.2.2. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus teorinė apibrėžtis

Sovietmečiu šeimos su neįgalium(-iais) vaiku(-ais) ir specialiosios mokyklos buvo socialinio gyvenimo periferijoje (Jones, 2002; Karvelis, 2001, kt.), t. y. specialioji mokykla buvo eliminuota iš daugelio gyvenimo kokybę užtikrinančių sisteminių galimybių, socialinio gyvenimo dimensijų, o šeima – iš vaiko ugdymo procesų. Aplinkinių neigiamos nuostatos, stigmatizacija net iki šiol yra gajos tokių šeimų atžvilgiu (Ambrukaitis, Ruškus, 2002; Karvelis, 2001; Saraga, 1998; Thomlison, 2002). Visuomenėje keičiantis segregacijos stereotipams, keičiasi ir pačių tėvų bei pedagogų (kitų specialistų, dirbančių su neįgalium vaiku) nuostatos. Svarbus vaidmuo čia tenka specialiajai mokyklai, specialiesiems ir socialiniams pedagogams, aukštųjų mokyklų mokslininkams, kaip savotiškiems mediatoriams (tarpininkams) tarp tėvų, įvairių specialistų ir visuomenės narių.

Įsitraukimas yra terminas, atėjęs iš XX a. devintajame ir dešimtajame dešimtmečiais Vakarų pasaulyje vykusios visuomeninių tarnybų reorganizacijos. Įsitraukimas suprantamas kaip socialinių paslaugų pagrindinis principas (Pithouse, Williamson, 1997). Jis turi panašumų su „naujosios vadybos“ (*new managerialism*³⁵) propaguojamu vartotojišku rinkos modeliu (Miller, Harrel, Morgan, 1998). Jame žmonės traktuojami kaip vartotojai, o poreikiai – kaip objektai arba funkcijos, kurias patenkinama rinka (Kemshall, Littlechild 2000).

Terminas „tėvų į(si)traukimas“ reiškia tėvų reguliarią, dvipusį dalyvavimą ir prasmingą komunikaciją, kuri leidžia tėvams vaidinti svarbų vaidmenį jų vaikų mokymosi procesuose bei skatina tėvų dalyvavimą mokyklos gyvenime.

Dalyvavimas turi stipresnę conceptualų pamatą nei vartotojų įsitraukimas (Richardson, 1983). P. Beresford ir S. Coft (1993, p. 35), apžvelgdami termino etimologiją, teigia, jog istoriškai dalyvavimas yra labiau ne iššūkių ar proveržio, bet priespaudą ir diskriminaciją atspindinčių procesų išdava: „Tai yra procesas, įgalinantis žmones valdyti situaciją“. Autoriai taip pat pabrėžia dėmesį ir interaktyvumą su bendruomene.

³⁵ „Naujosios vadybos“ pagrindiniai principai yra efektyvumas, ekonomiškumas ir veiksmingumas (angl. *Effectiveness, Economy, Efficiency*).

Galima išskirti tris pagrindines nuorodas (Curtis, Singh, 1996; Dale, 2000; Dunst, 1995; Epstein, 2001; Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2003), šeimos įsitraukimo kontinuumo bruožus:

- 1) pagrindiniai šeimos išpareigojimai ir teisės, įpareigojančios užtikrinti vaikų sveikatą, saugumą ir raidą;
- 2) pagrindiniai mokyklos išpareigojimai ir teisės yra bendravimas su šeimomis, tėvų įtraukimas rengiant individualias programas;
- 3) šeimos dalyvavimas vaiko ugdymosi procesuose ir mokykloje, ir namuose.

Kiekviena iš minėtų nuorodų yra būtina ir svarbi edukaciniu požiūriu. Tačiau ne tik tėvai, bet ir mokytojai turi turėti motyvaciją dirbti kartu su tėvais kaip mokyklos partneriais. Tam reikia turėti kompetencijų, žinių ir patirties. Beveik visada tėvų įsitraukimas susijęs su pedagogų vertybėmis, nuostatomis ir požiūriais (Dunst, 1995).

Apibendrinant įvairių autorių³⁶ išskirtą dalyvavimo naudą, galima ją suskirstyti į keletą grupių:

- 1) vaikų pasiekimų padidėjimas;
- 2) mokyklos valdymo strateginių tikslų, funkcijų korekcija ir decentralizacija;
- 3) laisvalaikio kaip svarbaus neįgalių asmenų socialinių ryšių plėtotės ir galimybių įsitraukimo bei inkliuzijos į bendruomenę erdvę, akcentavimas;
- 4) rezultatų, resursų, patirties, iniciatyvos sklaida bendruomenėje;
- 5) partnerystės kryptingumas, prasmingo bendravimo turinio atsiradimas.

K. Hoover-Dempsey ir H. Sandler (1997) išskiria tris pagrindines tėvų įsitraukimo konstrukto dalis: tėvų tikėjimas, kad jie yra svarbūs vaikų auklėjimo ir mokyklos dalyviai, jų veiklos efektyvumo jausmas ir percepcijos, kad vaikas ir mokykla nori ir laukia jų įsitraukimo. Tyrimų ir tėvų įsitraukimo praktikoje sukurta daug įvairių tėvų dalyvavimo ir įsitraukimo į vaiko ugdymosi procesus modelių:

- Gordon (1979) akcentuoja įvairių institucijų vaidmenį siekiant tėvų įsitraukimo.

- P. Lyons, A. Robbins, A. Smith (1983) išskyrė penkias tėvų įsitraukimo kategorijas: namų ir mokyklos santykiai, instrukcijos, kaip tėvams elgtis namuose, palaikymas mokykloje, tėvų mokymas ir konsultacinės grupės.

- B. Jones (1993) pateikia keturių lygių tėvų įsitraukimą: 1) tradicinis, kai tėvai dalyvauja mokyklos susirinkimuose ir finansiškai ją remia, 2) informacijos gavėjai, kai tėvai per susitikimus, mokyklos laikraščius ir pan. gauna informaciją apie vaiko aktyvumą ir veiklą klasėje ir mokykloje, 3) įsitraukimas į mokyklą, kai tėvai įsijungia į įvairias veiklas mokykloje (pagalbininkai, savanoriai, patarėjai ir pan.), 4) sprendimų priėmėjai, kai tėvai tiesiogiai dalyvauja formuojant mokyklos politiką, pavyzdžiui, tapdami tėvų tarybos nariais ar pan.

³⁶ Brown, Ashman, 1996; Campbell, 1990; Helly, 1997; Lyons, Robbins, Smith, 1983; King, Rosenbaum ir kt., 2003; Onyx, Bullen, 2001; Richardson, 1983; Roling, Wagemakers, 1998; Simeonsson, Carlsson, Huntington ir kt., 2001.

- Minėtas modelis gali būti lyginamas su A. Turnbull ir H. Turnbull (1997) pateiktais trim tėvų išitraukimo lygiais: 1) neišitraukimu, kai tėvai savo valia nedalyvauja ugdymo procese; 2) daliniu išitraukimu, kai tėvai gauna visą su vaiko ugdymu susijusią informaciją, tačiau nedalyvauja keliant tikslus, juos įgyvendinant ar vertinant pasiekimus, 3) visišku išitraukimu, kai tėvai kaip lygiateisiai partneriai dalyvauja sprendžiant problemas bei priimant svarbius sprendimus.

- Panašus į pastarąjį yra J. Epstein, L. Coates ir kolegų (1997) skiriamas šeimos ir mokyklos santykių modelis. Jame yra skiriama: 1) mokyklos pagalba tėvams padėti suvokti ir plėtoti savo, kaip tėvų, vaidmenį ir įgūdžius, 2) bendrauti, 3) skatinti tėvų savanorišką veiklą mokykloje ir už jos ribų, 4) vaikams padėti mokytis namuose, 5) įtraukti į sprendimų priėmimą ir 6) partnerystė bendruomenėje. Apibendrinusi daugybę mokslininkų pateiktų tėvų išitraukimo į vaiko ugdymosi procesus teiginių ir empirinių faktų, J. Epstein (2001, p. 104) skiria tradicinį mokytojų ir tėvų bendravimo modelį, kai vyksta „universalinė komunikacija“: mokytojai kalba su kiekvienu vaiko tėvais pagal poreikį ir situaciją, siunčia žinutes į namus (per pažymių knygeles, užrašus sąsiuvinuose ar telefonu), tačiau neatskleidžia savo mokymo metodikos, neorganizuoja praktinių užsiėmimų (*workshops*) tėvams (2, 3 per metus) ir pan. Skiriama keletas technikų grupių, padedančių įtraukti tėvus į jų vaikų mokymo(-si) procesą namuose ar klasėje. Tai įvairūs būdai, nukreipti į 1) diskusijų vystymą tarp tėvų ir vaikų, 2) knygų skaitymą, 3) pažinimą stimuliuoti technika, 4) tėvų vaidmenų nustatymą bendraujant su mokytoju, 5) tėvų pagalbos suteikimą vaikui, mokymo, vertinimo įgūdžių didinimą.

- A. Honing (1990) linkusi akcentuoti tėvų išitraukimo svarbą nuo kuo ankstyvesnio vaiko amžiaus. Ji išskyrė tokias tėvų išitraukimo skatinimo kategorijas: šeimos vizitacija namuose, tėvų grupių susitikimai, programų, pvz., „tėvai kaip mokytojai“, kūrimas.

- E. Berger (1991) labiau akcentuoja tai, ką tėvai turėtų daryti kitose institucijose, ne tik mokykloje.

- F. Chavkin ir D. Williams (1993) skiria konkrečius tėvų vaidmenis: klausytojas per mokyklos susirinkimus, repetitorių samdytojas, sprendimų priėmėjas, įvairių mokyklinių programų dalyvis, kartu besimokantysis ir auklėtojas namuose.

- J. Bauch (1994) išskyrė vaiko socialinio, emocinio ir edukacinio augimo kategorijų sistemą, leidžiančią per įvairią veiklą tėvams tapti aktyviems mokyklos bendruomenėje.

- N. Haynes ir J. Comer (1996) skiria tris tėvų išitraukimo į mokyklos gyvenimą lygius: 1) tėvų dalyvavimą tik mokyklos rėmimo veiklose, kai manoma, jog tai praturtins vaiko ugdymosi įgūdžius, 2) visuotiną tėvų dalyvavimą, kai tėvai reaguoja į mokytojų užklausimus, dalyvauja ir mokyklos rėmimo, ir kitoje veikloje, tokioje kaip tėvų susirinkimai, kūrybiniai vakarai mokykloje ir pan., 3) tėvų dalyvavimą mokyklos savivaldos veikloje. Tai daug laiko reikalaujantys procesai, tačiau tėvai sužino, kaip funkcionuoja mokykla ir kokius sunkumus ji patiria.

Tėvai į savo vaiko ugdymo(-si) procesą gali būti išitraukę įvairiausiais būdais. Abipusis išitraukimas vyksta tada, kai kiekvienas dalyvis keičiasi informacija, patirti-

mi (*expertise*) ir atsakomybe (Wolfendale, 1999). W. Jeynes (2005) siekė išsiaiškinti, kokie tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymosi procesus aspektai padeda pasiekti teigiamų rezultatų, patirti naudos bei kokie yra svarbiausi įsitraukimo komponentai. Autorė, naudodama tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymosi procesus metaanalizę, visų pirma išskyrė tai, kad pagerėjo mokinių akademiniai pasiekimai. Didelį poveikį vaikų akademiniam pasiekimams daro tėvų lūkesčiai. Taip pat kaip svarbus mokymosi rezultatams išskirtas tėvų dėmesys vaikui (bendravimas ir knygų skaitymas su vaiku).

H. Weiss, H. Kreider ir kt. (1998) teigia, kad tėvų įsitraukimas į ugdymo procesus net tik padidina vaiko akademinis pasiekimus, bet ir gerina raidą. Šeimos ir mokyklos komunikacija bei partnerystė dažniausiai yra suprantama kaip formali, planuota, per oficialias mokyklos programas vykdoma veikla, kuri yra siūloma kiekvienam tėvui (Haynes, Comer, 1996). Toks tipiškas komunikacijos tarp pedagogų ir tėvų pavyzdys yra tėvų ir mokytojų susirinkimai (*Parent-teacher conferences*) ir įvairūs renginiai mokykloje (vakaronės, koncertai ir kt.). Tačiau egzistuoja ir įvairios programos, tokios kaip tėvų lyderių, tėvų kaip mokytojų (Williamson, 1997) ar „Tėvai tėvams“³⁷ programos bei alternatyvūs, mažiau formalūs būdai ir metodikos, skirtos tėvų dalyvavimui didinti. Tai yra labiau individualizuotos ar specializuotos, konkrečiai mokyklai ir bendruomenei, kuriai jos priklauso, skirtos programos, pagrįstos kontekstualiais faktoriais, tokias kaip šeimos ir bendruomenės struktūra, mokyklos prieinamumas, tėvų pasitikėjimo mokykla ir pedagogais lygis ir kt.

Įsitraukę į vaikų ugdymosi ir socializacijos procesus, tėvai suteikia naujų idėjų ir požiūrių ne tik mokyklos ar kitos bendruomenės edukacijos srityse, bet ir sveikatos, meno, sporto, kultūros ar įstatymų iniciavimo praktikoje (Comer, Haynes ir kt., 1996). Tėvai konstruktyviai įsitraukę į savo vaiko ugdymosi procesus klasėje, įgyja tam tikrų išsipareigojimų, tačiau tai reikalauja laiko sąnaudų. Tėvų įsitraukimas nereiškia, kad jie atlieka darbus už vaiką. Kitaip sakant, tai yra būdas pratęsti ugdymuisi, kuris (ne)vyksta tik mokykloje.

Ir tėvai, ir pedagogai siekia kuo palankesnių vaiko ugdymosi rezultatų. Tačiau praktiškai būna taip, kad kiekvienas ugdymo dalyvis skirtingai įsivaizduoja ir ugdymo rezultatus, ir patį ugdymo procesą. Atsitinka, kad 1) ugdymo dalyvių požiūriai nesutampa, išsiskiria; 2) atitinkamai susiklosto menki kooperaciniai santykiai tarp tėvų ir pedagogų; 3) neįgalių vaikų tėvų interesai yra traktuojami kaip nepagrįsti, nerealiūs, todėl lieka pedagogų neišgirsti ir neintegruoti į ugdymo procesus. Tėvų įsijungimas ir dalyvavimas mokyklos bendruomenės gyvenime ir savo vaiko ugdymo procesuose leidžia siekti lygybe grįstos kooperacinės sistemos. Šeima yra jungiamoji grandis su mokykla, užtikrinanti vaiko ugdymosi tęstinumą. Kodėl tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymosi procesus yra toks svarbus? J. Comer, N. Haynes ir kt. (1996) nurodo tris pagrindines priežastis:

Pirma priežastis. Visi tėvai siekia, kad jų vaikas mokytųsi gerai. Nuolatinis tėvų informavimas apie vaiko pasiekimus yra viena iš priemonių, siekiant šių tikslų.

³⁷ Programa „Tėvai tėvams“ (*Parent to Parent*) atsirado siekiant plėtoti ryšius tarp tėvų, auginančių neįgalius vaikus. Programos esmė yra ta, kad ji valdoma tėvų savanorių, kurie parenka į porą tėvus, kai vienas jų turi vaiką su panašiais psichofizinis raidos sunkumais. Taip tėvai gali sėkmingai susidoroti su panašiomis problemomis. Programos metu tėvai gauna paramą ir įvairią informaciją.

Antra priežastis. Mokyklos tapo „prisilaikančios įstatymo raidės“: siekia užtikrinti vaikų saugumą, užkirsti kelią pykčiui ir pan. Dažna komunikacija yra viena iš priemonių išvengti panašių nesusipratimų.

Trečia priežastis. Pedagogų ir tėvų komunikacija yra būtina, jei tėvai papildomai dirba su vaiku namuose.

Tyrimai (Garriott, Wandry, Snyder, 2000; Turnbull, Turnbull, Ervin, Soodak, 1997) rodo, jog nepaisant palankaus teisinio konteksto, tėvai vis dar jaučiasi atitole ir beteisiai ugdymo sistemoje, teikiančioje pagalbą jų vaikui: dažnai pedagogai nelinkę išklausti šeimoms aktualių problemų, tėvai, eidami į mokyklos bendruomenės susitikimus, iš anksto priima pasyvaus stebėtojo ir klausytojo vaidmenį. Pasak A. Ališausko (2002), labai dažnai vaikas yra ne lygiateisis partneris, o objektas, kurio ypatumų pažinimu ir jo specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimu užsiima mokytojai, specialieji pedagogai ar kiti asmenys. Neretai vaiko problemos sprendžiamos be jo, jo neatsiklausus, pats vaikas ne visada tinkamai išklausomas ir išgirstamas. Paradoksalu, bet būna taip, kad pulkas specialistų suka galvas, kaip geriau padėti vaikui, net nepasiteiravę, kaip pats vaikas supranta problemą, kokios pagalbos jam reikėtų, ar priimtina jam siūloma pagalba (Ališauskas, 2002).

L. Santamaria ir J. Thousand (2004) identifikavo aktyvų bendradarbiavimą (*collaboration*) tarp ugdymo proceso dalyvių (vaikų, jų šeimų ir pedagogų) kaip centrinę ašį siekiant gerinti kurikulumo pasiekimus klasėje visiems moksleiviams, įskaitant neįgaliuosius. Toks bendradarbiavimas dažnai yra grindžiamas veiklos tyrimais (Beamish, Bryer, 1999; Hart, Bond, 1995). Egzistuoja daugybė veiklos tyrimų, įtraukiant šeimas, pavyzdžių (Beamish, Bryer 1999; Burns, 1999; Ebersold, 2004; Winter, 1989 ir kt.).

Lietuvos specialiojo ugdymo kontekste reikia paminėti S. Ališauskienės (2002) pateiktą specialistų ir tėvų bendradarbiavimo modelį ir jo metodologinius pagrindus. Autorė išskiria šiuos bendradarbiavimo su šeima modelio kriterijus: pozityvumas, pasikeitimas informacija, bendras problemos sprendimas, empatija, šeimos individualumo pripažinimas, šeimos įgalinimas, specialistų komandos santykių stabilumas, savirefleksijos, specialistas-tėvų patarėjas, orientacija į vaiko sutrikimą. Pažymima, kad bendradarbiavimo modelio kūrimas yra sudėtingas daugiapakopis procesas, o konstravimas yra pagrįstas vieninga sistemine metodologija, kuri gali būti modifikuojama ir perkeliama į kitą edukacinę aplinką.

1.3. Specialiosios mokyklos galimybės plėtojant tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo(-si) procesą

1.3.1. Specialiosios mokyklos vaidmuo inkliuzinio ugdymo kontekste

Įvairių socialinių sąjūdžių (ir politinių, ir pačių neįgaliųjų judėjimų) dėka per pastaruosius 30 metų įvairiose pasaulio šalyse specialiojo ugdymo ir specialiosios mokyklos praktikoje pasiekta progreso (Rodrigues, 2000). Pagrindiniai specialiojo ugdymo progreso elementai yra pasiekta neįgalių teisė mokytis ir būti mokomiems ir specializuotose, ir bendrojo lavinimo mokyklose. Kita progreso sritis – visuomenės

nuostatų kaita: jauni neįgalūs žmonės turi būti mokomi, o negalė nebetraktuojama kaip žemų pasiekimų priežastis (UNESCO, 2005). Fizinė negalė nebūtinai reiškia, kad vaikas blogai mokysis. Imta atsižvelgti ir į mokymosi sunkumų priežastis, kylančias iš kompleksinių aplinkos sąveikų: aplinkos (namai, mokykla, kalbinė, etninė ar kt. bendruomenė), žmogaus psichofizinės savybės ir kt. Trečia progreso sritis – pasiekimai kognityvinio vystymosi, socialinio tinklo kūrimo ir kitose srityse.

Švietimo reforma Lietuvoje prasidėjo, kai 1998 m. buvo paskelbta Nacionalinės mokyklos koncepcija. Antrasis reformos etapas prasidėjo po 1990 m., priėmus Švietimo įstatymą (1991). Valstybės monopolija švietimo srityje buvo siaurinama, atveriant kelius įvairioms lanksčioms mokymo formoms, įteisinant akademinę laisvę ir autonomiją. Atsirado naujos mokymo institucijos, buvo sukurti nauji mokymo įstaigų modeliai: gimnazijos, koledžai, specializuoto profilio profesinio mokymo mokyklos. Po ilgiau nei dešimtmečio vis dar tebesitęsianti palaispnė ir visuotinė reforma labai pakeitė konceptualiąją, institucinės sąrangos, metodologinę, žmogiškųjų išteklių, finansinę ir kitas švietimo sistemos sritis (Lithuanian human development report, 1996).

Specialiųjų ugdymą įgyvendina visos pradinio, pagrindinio ugdymo programas vykdančios ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos arba turintys licenciją kitas švietimo teikėjas ir specialiosios mokyklos. Negalintys lankyti ugdymo įstaigos asmenys gali būti mokomi namuose. Bendrasis specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymas pradedamas nuo 6–7 metų, tačiau mokymasis specialaus ugdymo įstaigoje ar specialiose klasėse bendrojo ugdymo įstaigose gali trukti 1–2 metais ilgiau nei įprasta.

Istoriškai specialiosios mokyklos buvo įkurtos vaikams, kurie dėl mokytojų žinių apie negalę trūkumo nepritapo ar patyrė nesėkmę bendrojo lavinimo mokykloje (Hegarty, 2000). Po Nepriklausomybės atkūrimo Lietuvoje imti steigti specialiojo ugdymo centrus kaip alternatyva specialiosioms mokykloms. Iki šių dienų ir Lietuvos, ir ES šalių specialiosiose mokyklose yra sutelkti įvairūs resursai: specialistai, turintys metodinių žinių, praktinių įgūdžių ir patirties dirbant su neįgaliais vaikais ir jų šeimomis, metodinės priemonės, kita įranga. Tuo tarpu bendrojo lavinimo mokyklose tokių resursų, padedančių neįgaliam vaikui ugdytis, yra mažiau. Galima kelti klausimą, kaip plėtoti ir vystyti specialiosios mokyklos misiją ir uždavinius tiek lokaliaje bendruomenėje, tiek visuomenės ar ES mastu. Yra pavyzdžių Skandinavijos šalyse, kur specialiosios mokyklos perėmė „resursų centro“ koncepciją (Darnell, Hoem, 1996). Anglijoje yra sukurti ir sėkmingai plėtojami specialiosios ir bendrojo lavinimo mokyklų ryšiai (Farrell, 2002).

S. Hegarty (2000) siūlo akcentuoti šiuos specialiosios mokyklos, kaip įvairias galimybes siūlančios organizacijos, privalumus:

- specialioji mokykla kaip informacijos, susijusios su specialiaisiais poreikiais, šaltinis;
- vertinimo resursas (ypač sudėtingais atvejais);
- patarimų teikimas, konsultacijos ir palaikymas;
- kurikulumo ir ugdymosi planų bei priemonių rengimas;

- programų, programinės įrangos, skirtos neįgaliems vaikams, vertinimas;
- tyrimų ir kitokių eksperimentinių projektų įgyvendinimas;
- darbas su tėvais, auginančiais neįgalų vaiką;
- baigusią mokyklą vaikų konsultavimas įsidarbinimo ir pan. klausimais.

Toks specialiosios mokyklos funkcijų spektras gali būti išskaidytas ir priskirtas kitoms ugdymo institucijoms, dienos centrams, bibliotekoms ar kt. Tačiau specialiosios mokyklos kaip resursų centro konceptas apima visas minėtas funkcijas ir vienija jas vienoje organizacijoje. Toks požiūris leidžia labai kūrybingai plėtoti specialiosios mokyklos misiją: sistemiskai kurti naujo, atviro pokyčiams ir dialogui su ugdymosi partneriais tipo organizaciją bendruomenėje (Fullan, 1999). Tačiau specialistų tinklo išlaikymas, organizacijos įstatymiškai reglamentuotos veiklos, finansavimo ir kiti sunkumai gali būti potencialūs trukdžiai šiai koncepcijai plėtoti praktiškai.

I. O'Callaghan (2000) pateikia svarbiausius resursų centro principus:

- neįgalus vaikas turi būti ugdomas artimoje jam aplinkoje;
- visi vaikai, nepriklausomai nuo jų negalės, turi būti tinkamai ugdomi;
- vaiko poreikiai turi būti viršiausio visose tarnybose;
- tėvų įsitraukimas į visus su jų vaiko ugdymosi klausimais susijusius veiklos aspektus;
- būtinas tėvų dalyvavimas priimant sprendimus.

Skiriami tokie pagrindiniai resursų centro darbo aspektai ir funkcijos (Meijer, 1999, Rodriges, 2000; Shumow, Miller, 2001):

- Įvertinimas. Jis prasideda, kai tik vaikas pirmą kartą atsiduria organizacijos tinkle. Įvertinimas apima ir paramą tėvams, siekiantiems suprasti vaiko diagnozę ar specialiųjų poreikių išvadas, kurias jie gavo iš specialistų.

- Dalyvių konsultavimas. Jis yra būtinas, siekiant tėvus įtraukti į sprendimų priėmimą dėl savo vaiko ugdymosi. Konsultavimas gali vykti diskusijų, disputų forma. Akcentuojamas dėmesys ne tik vaikui, bet ir visai jo šeimai.

- Aprūpinimas ištekliais. Jis reiškia, kad resursų centras dalijasi arba tiesiogiai tiekia įvairias priemones su vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimu susijusiose situacijose ne mokykloje.

- Monitoringas. Jis reikalingas tam, kad resursų centre būtų telkiamos žinių, duomenų sistemos, siekiant padėti neįgaliam vaikui bet kuriuo su jo ugdymo(-si), medicinine ar socialine situacija susijusiu atveju.

- Tyrimai. Jie yra pasitelkiami siekiant plėtoti ir pačios organizacijos, ir neįgalių vaikų, ir jų šeimų vystymą, tobulėjimą, pavyzdžiui, naujų mokymo ir mokymosi metodų išbandymą ir pan.

Inkliuzija traktuojama kaip neįgaliųjų ugdymas siekiant sukurti vienodas sąlygas visiems moksleiviams, nepaisant negalės pobūdžio, sutrikimo ir t. t., dalyvauti bet kokioje veikloje, kur neįgalus asmuo yra pripažįstamas kaip visais atvejais vertingas ir reikalingas mokyklos bendruomenės narys (Farrell, 2003; Ruškus, 2002; kt.). Siekiama, kad inkluzija taptų visų švietimo bendruomenės narių tikslu, o ugdymo politika formuotų tokią praktiką, kai kiekvienas besimokantis asmuo galėtų pasinaudoti savo potencinėmis galimybėmis ir tenkintų individualius specialiuosius ugdymo-

si poreikius bet kuriame ugdymo sistemos lygmenyje.

Specialiosios mokyklos pokyčiai, orientuoti į inkluzijos praktikos kūrimą, apima aiškų konceptą, viziją ir moralines charakteristikas, kuriose akcentuojamos įvairovės ir skirtumų pripažinimas (Boot, Ainscow, Black-Hawkins ir kt., 2000). T. Boot ir kolegos taip pat pabrėžia kompetencijų mokykloje plėtojimą kartu su administracija, mokytojais ir tėvais. Tada specialioji mokykla gali reaguoti į bendruomenės skirtingumo ir įvairovės situacijas. Kiti mokyklos, siekiančios inkluzijos, elementai yra puoselėjamas kolaboratyvus darbas su kitomis ir specialiosiomis, ir bendrojo lavinimo mokyklomis, bendruomeninių resursų vertinimas, informacijos rinkimas ir sklaida, siekiant priimti sprendimus, partnerystė su bendruomene.

Tarptautiniu mastu inkluzijos koncepcija išsivystė Jungtinių Tautų iniciuotose diskusijose „Švietimas visiems“ (*Education for All*). „Švietimas visiems“ reiškia, kad kiekvienas vaikas turi galimybę gauti kokybišką ir prieinamą ugdymą³⁸, kai užtikrinamas tinkamos aplinkos ir pagrindinių mokymosi programų mokykloje kūrimas ir pritaikymas.

Su neįgaliųjų inkluzija, akcentuojančia socialinius ryšius, interakcijas, partnerystę, narystę bendruomenėje ir socialinį dalyvavimą, susijusios socialinės komunikacinės paradigmos (Jonassen, 1991; Ruškus, 2002; Taylor, 2000) metodologinės nuostatos. Konceptualizuojant inkluziją, reikia išskirti keturis pagrindinius jos elementus (Booth, Ainscow ir kt., 2000):

- Inkluzija yra procesas. Inkluzija traktuojama kaip nesibaigianti reakcijos į įvairovę paieška. Ši paieška susijusi su mokymusi, kaip gyventi su skirtumais ir kaip iš jų mokytis. Skirtumai matomi kaip būdas pozityviai stimuliuoti neįgalius vaikus ir suaugusiuosius.

- Inkluzija yra susijusi su barjerų šalinimu. Ji apima galimybių, kaip gerinti ugdymosi politiką ir praktiką, rinkimą, lyginimą ir vertinimą. Tai naudinga kūrybiškumui ir problemų sprendimui plėtotei.

- Inkluzija siekia, kad visi mokiniai dalyvautų ir turėtų pasiekimų. Tai reiškia, kad kiekvienas vaikas yra mokomas. Dalyvavimas yra susijęs su patirčių kokybe ir lygiaverčiu traktavimu. Pasiekimai suprantami ne kaip testų ar egzaminų, bet kaip mokymosi pasekmė.

- Inkluzija siekia įtraukti tas besimokančiųjų grupes, kurios gali būti marginalizuojamos ar nuvertinamos. Tai leidžia siekti jų dalyvavimo ir pasiekimų edukacinėje sistemoje.

- Inkluzija apima holistinę požiūrį į mokymąsi (Fullan, 1999) reiškia, jog svarbios yra ir privačios, ir viešos bendruomeninės sistemos.

Inkluzija edukaciniuose procesuose reiškia³⁹:

- visų mokinių ir pedagogų vienodą vertinimą;
- neįgaliųjų mokinių dalyvavimo, mažinant jų išskyrimą iš kultūrinio, ugdymo ir bendruomeninio gyvenimo, didinimą;

³⁸ The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education (1994).

³⁹ The Index for inclusion: developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*. Prieiga internetu: <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm> [žiūrėta 2006-09-28].

- struktūruoti mokyklose kultūrą, vidaus politiką ir praktiką taip, kad būtų reaguojama į mokinių įvairovę;
- barjerų mokytis ir dalyvauti ne tik neįgaliems ar specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mažinimas;
- požiūrį į mokinių skirtumus kaip į resursus mokymosi procese, o ne kaip į problemas, kurias reikia įveikti;
- išryškinti ne tik mokyklos pasiekimus, bet ir vaidmenį kuriant bendruomenę ir vertybes;
- skatinti abipusškai palankius ryšius tarp mokyklos ir bendruomenės;
- suprasti, kad inkluzija švietimo sistemoje yra vienas inkluzijos kūrimo visuomenėje aspektų.

Kuriant inkluzijos patirtį mokykloje, galimi iššūkiai mikro lygmeniu: socialinė stigma, tėvų nuostatos, transportas, pastatų prieinamumas, ekonominių, žmogiškųjų ir laiko resursų stoka ir kiti faktoriai veikia neįgalų vaiką ir jo šeimą. Pastarieji neretai yra marginalizacijos aukos išankstinio nusistatymo, negatyvių nuostatų, netiesioginės ar tiesioginės diskriminacijos ir visuomenės nesugebėjimo padėti tinkinti poreikius atvejais. Makro lygmuo yra susijęs su įstatymais, švietimo ir visuomenės politikos aspektais.

Inkluzijos koncepcija ES šalyse ima keisti integraciją. Pripažįstama, kad inkluzija yra ne radikalus specialiojo ugdymo pertvarkymas, o tarsi aukštesnė integruoto ugdymo pakopa ir visuomenės vystymosi kryptis. Įgyvendinant inkluzinio ugdymo programas, pagausėjo tyrimų⁴⁰, analizuojančių bendradarbiavimo struktūrą, galimybes bei kitus teigiamus ir neigiamus veiksnius.

1.3.2. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą(-si) galimybės

S. Payne, P. Townsend ir J. Williams (2000) vaikų auklėjimo ir mokymo kontekste siūlo dar vieną, ne tokį nevienareikšmišką kaip įsitraukimas ar dalyvavimas, partnerystės terminą. Partnerystė, pasak minėtų autorių, būtinai reiškia dvipusį pasikeitimą. Tokie tarptautinės teisės aktai ir dokumentai, kaip JT Vaiko teisių konvencija (1989), partnerystę traktuoja kaip centrinį principą.

Partnerystė kasdienei tėvų ir specialistų (mokytojų) sąveikai suteikia prasmę (Christenson, Cleary, 1990; Thomlison, 2002; Turnbull, Turnbull, 1997), sudaro galimybes priimti dalyvius į bendrą sprendimų priėmimo konsensuą, siūlo realias pasirinkimo galimybes, informacijos pasidalijimą ir bendrą atsakomybę.

Socialiniame darbe su šeimomis ir socialinės pedagogikos praktikoje partnerystė yra suprantama kaip darbas kartu su žmonėmis vietoj jų globėjiškos priežiūros (Kirton, Virdee, 1992; Zastrow, 2003). Taip pat ji reiškia: 1) bendrą darbą, bendradarbiavimą; 2) dalijimąsi lygiaverčiu pagrindu; 3) bendrą tikslą; 4) bendrus tikslus su savais prioritetais. Partnerystė, siekiant darbo kartu su vaiku ir jo šeima (Butler, Roberts, 2004; Petr, 2004), apima tokius elementus:

- bendras darbas kartu su šeimos nariais, siekiant aptarito bendro tikslo;

⁴⁰ Ališauskienė, Miltenienė, 2003; Darnell, Hoem, 1996; Dettmer, Dyck, Thurston, 1996; Farrell, 2002; Fullan, 1999; Meijer, 1999; Miltenienė, 2004; O'Callaghan, 2000; UNESCO, 2005.

- bendras sprendimų priėmimas;
- įgūdžių, vertybių, patirties, norų, lūkesčių įvairovės pripažinimas bei atsižvelgimas į juos;
- galios (nelygios padėties, statuso, galimybių) pripažinimas tarp specialisto ir vaiko bei jo šeimos narių.

Taikant tokią partnerystės sampratą kiekvienas individas turi galimybę pasakyti savo nuomonę apie situaciją ir išreikšti savo poreikius, interesus, net jei kiekvieno poreikiai ir negali būti patenkinti. Visi dalyviai jaučia galį kontroliuoti situaciją. Tėvai ir šeima yra unikali ir geriausia aplinka vaikui augti, todėl tėvai turi puikias galimybes parenti savo vaiką ir padėti jam spręsti iškilusius sunkumus. Partnerystė palengvina galimybę, orientuotis į vaiko bei šeimos poreikius, interesus ir teises, o ne problemas (Kirton, Virdee, 1992). Be to, partnerystės pavyzdys mokykloje (ar socialinio pedagogo kabinete ir pan.) gali pasitarnauti modeliui šeimai ir vaikui, kurį jie gali taikyti savo veikloje buityje (Petr, 2004). Partnerystė tai pat suprantama kaip teigiamas pagarbių santykių tarp tėvų ir pedagogų palaikymas ir plėtojimas (Kirton, Virdee, 1992). Ji apima abipusį problemų sprendimą ir bendrų sprendimų priėmimą.

Partnerystė ir bendravimas mokykloje gali būti ir formalūs, ir neformalūs (Cook, Friend, 1991). Svarbus yra ir neformalus bendravimas mokykloje tarp tėvų, tarp tėvų ir pedagogų (Usher, Bryant, Johnston, 1997). V. Gevorgianienė (1999) teigia, kad išvykos, bendros šventės, sportiniai renginiai ir kita popamokinė veikla yra palanki aplinka tėvams neformaliai bendrauti su pedagogais, kitų vaikų tėvais, vaiko klasės draugais. Pedagogui tėvų dalyvavimas reikšmingas tuo, kad mažiau struktūruotoje veikloje labiau išryškėja tėvų santykiai su vaiku, reikalavimų jam pagrįstumas, pagalbos pobūdis ir tinkamumas.

R. Kroth (1985) išskiria lygiateisės partnerystės svarbą ugdant specialiųjų poreikių vaikus. Toks ugdymas organizuojamas remiantis tėvų poreikiais ir interesais. Lygiateisė partnerystė, autoriaus nuomone, yra suteikti galimybę šeimai panaudoti stipriąsias savo puses (žinias, atsakomybę, įgūdžius) ir būti tikrais mokytojų partneriais bei aktyviai dalyvauti ugdant vaikus. Atsiradus bendradarbiavimui ir partnerystei, vyksta komandinis darbas, skatinantis konkretaus vaiko ugdymosi procesų plėtotę.

Partnerystė skatina individus kurti organizacijas, sąjungas, susivienijimus. Partnerystė, pasak R. White-Clark ir E. Decker (1996), 1) didina tėvų galimybes labiau įsitraukti į vaiko mokymąsi ir namie, ir mokykloje; 2) prisideda prie vaiko mokymosi motyvacijos, raidos ir pasiekimų. Partnerystė, įtraukiant tėvus į edukacinius procesus, padeda ir skatina:

- abipusę atsakomybę vaikui ugdantis namuose ir mokykloje;
- bendruomeninį ugdymąsi;
- informacijos ir resursų prieinamumą tėvams, siekiantiems padėti vaikui mokytis;
- reguliarų, prasmingą, dvipusį bendravimą tarp tėvų ir mokyklos;
- šeimai palankią aplinką mokykloje;
- tėvams sąlygas savanoriškai veikti mokykloje;

- tėvų galimybę dalyvauti mokyklos sprendimų priėmimo procesuose;
- tinkamai suplanuota partnerystė, įtraukiant tėvus, religinės, kitų bendruomenių narius, didina mokymosi entuziazmą;
- pedagogai gauna informacijos iš tėvų, kuri inkorporuojama siekiant platesnio vaiko vystymosi;
- mokyklose pritariama šeimų, kaip visateisių vaiko ugdymosi dalyvių, vaidmeniui ir aktyvumui dalyvaujant priimant sprendimus.

M. Collins (1991) skiria šiuos ištraukimo, grįsto partneryste, modelio, skirto mokyklos darbui su tėvais, elementus ir etapus:

I etapas: planavimas, kuris padeda pasiekti nedalyvaujančius tėvų bendruomenės narius. Būtinai koordinatorių, siekiantis identifikuoti, patvirtinti ir pripažinti jau egzistuojančią veiklą ir poreikius.

II etapas: kontaktavimas ir komunikacija, kuri remiasi pirmojo etapo metu surinkta medžiaga apie tėvų lūkesčius ir poreikius. Šiame etape labiau akcentuojama individuali prieiga (Mullender, Ward, 1991) siekiant sukurti aiškiai apibrėžtą žinių sistemą.

III etapas: konsultacijos ir derybos, kurių metu siekiama dalyvių dialogo ir derybų dėl mokymosi poreikių ir interesų. Gali būti aptariami mokymosi stiliai, vaikų ir mokytojų, tėvų ir vaikų santykių ypatumai ir pan.

IV etapas: programos kūrimas, kai pasitelkiama šeimos ir vaiko aplinka, artimiausi resursai bei išsiaiškinami poreikiai ir interesai.

V etapas: programos vykdymas, prieš tai nustatčius laiką, šeimos ir pedagogų atsakomybę, konkrečių metodų panaudojimą.

VI etapas: progresas, kuris nebūtinai turi būti suprantamas kaip mokymosi progresas (išskyrus, jei buvo sutarta pirmajame etape). Šio etapo tikslas – padėti žmonėms suprasti savo galimybes ir, jei jie to pageidauja, siekti platesnio ištraukimo į įvairias veiklas.

Bet kuris tėvų ištraukimo modelis yra neatsiejamas nuo konkrečių vertybių, etinių ir metodologinių principų. Dažniausiai⁴¹ tokie principai pabrėžia savarankišką pobūdį ir apima tokius elementus:

- tiesiogiai dirbama su mokyklos bendruomenės nariais;
- egzistuoja tam tikras tarpininkas (mediatorius ar pan.) arba lyderis (iš dalyvių), kuris inicijuoja prasmingą ir kryptingą bendravimą;
- visada įtraukiamas pats vaikas ir kiti su jo ugdymosi situacija susiję asmenys;
- pasitelkiami įvairūs mokyklos, šeimos ir bendruomenės resursai iškeltiems bendriems tikslams pasiekti;
- dirbama kartu, naudojamas įvairių formų ir rūšių aktyvumas, siekiant bendros patirties ir naujų žinių;
- neretai į darbo kartu praktišką įtraukiamas praktinių įgūdžių plėtojimas;
- siekiama asmenų įgalinimo ar panašių tikslų, kai suvokę ir pagilinę savo

⁴¹ Collins, 1991; Dale, 2000; Kirton, Virdee, 1992; Osterling, 2004; Pinkus, 2005; Russell, 2004; Turnbull, Turnbull, 1997; Wolfendale, Cook, 1997.

įgūdžius bei žinias žmonės plėtoja savo veiklą lokaliaje ar platesnėje bendruomenėje bei sprendžia įvairias iškilusias problemas.

S. Dapkienė (2002), nagrinėjusi bendrojo lavinimo mokyklų ir tėvų partnerystę, taip pat skiria dalyvių netikslingus susitikimus, nepakankamą pedagoginę kultūrą, klasės tėvų bendruomenės nekūrimą, bendradarbiavimo formų skurdumą ir tai, kad mokytojai nepripažįsta ir neįvertina tėvų pagalbos. Siekiant tėvų įsitraukimo, partnerystės su mokytojais, svarbūs keli komunikacijos ir dialogo kūrimo elementai (Dale, 2000):

- 1) ekspertizės ir įvertinimo galių „perdavimas“, dalijimasis;
- 2) tėvų išklausymas;
- 3) problemų sprendimas (pasiektas pedagogams nurodžius ir (ar) derybų būdu).

Visos išvardintos pozicijos yra susijusios su vaidmenų ir galios tarp specialistų bei tėvų santykių optimizavimo galimybėmis.

Ekspertizė ir vaiko įvertinimas yra svarbus tėvams, siekiantiems suprasti savo vaiko elgesio, savarankiškumo ugdymo, sėkmės ar nesėkmės mokykloje priežastis. J. Dale (2000, p. 80–81) pateikia šias praktines rekomendacijas specialistams (mokytojams), siekiantiems tėvų įtraukimo bei vaiko įvertinimo informacijos pasidalijimo:

- 1) pradėti dialogą, atsižvelgiant į tėvų emocinę būseną. Jei tėvai yra šoko, streso ar nerimo būsenos, dalytis tik svarbia, optimistiška informacija;
- 2) būti atidiems ir dėmesingiems, mat mokytojo bendravimo stilius tiesiogiai veikia dalyvių komunikacijos procesą;
- 3) kviesti tėvus pasidalyti savo mintimis, lūkesčiais ir pateikti klausimus. Tai visapusiškai plėtoja dialogą;
- 4) pranešimo turinys turi būti aiškus, glaustas. Reikia vengti techninio žargono, sudėtingos profesinės leksikos, pranešime vartoti trumpus sakinius, paprastus ir aiškius žodžius;
- 5) jei pranešimo turinys yra itin sudėtingas, galima jį kategorizuoti (Fiske, 1990);
- 6) stengtis siekti, kad tėvai klausinėtų apie tai, ką jie išgirdo iš specialisto;
- 7) refleksijos padeda siekti optimalaus dialogo.

Pagrindiniai tėvų (iš)klausymo elementai yra dėmesingumas, tikslumas, empatija ir grįžtamsis ryšys.

Problemų sprendimas mokykloje gali būti dviejų tipų – pasiektas mokytojui nurodant arba derybų būdu. Pirmuoju atveju tai yra derybų procesas, kurio metu tėvams padedama rasti sprendimą, o antruoju – tėvai ir mokytojai stengiasi rasti sprendimą kartu, abipusiu sutarimu.

Derybos gali būti traktuojamos kaip konfliktų sprendimo metodika (Dapkienė, 2002; Dale, 2000; Silbey, 1993), pasitelkiama specialiojoje mokykloje kuriant partnerystės ryšius. Jos pagrindas yra dvipusis apsikeitimas. Galimi tokie derybų rezultatai: „*Jeigu tu darysi X, aš – Y*“, „*Mes abu priimame X*“ arba „*Mes abu priimame Y*“. Derybų procesui tarp tėvų ir pedagogų skatinti ir plėtoti gali būti taikomi tokie žingsniai:

- intereso ar svarstomos problemos identifikavimas;
- problemos turinio išsiaiškinimas;
- „minčių lietus“;
- alternatyvių pasirinkimų paieška, kuri yra pasiekama išklausant tėvus ir pripažįstant jų požiūrį;
- išsiaiškinus specialisto požiūrį ir perspektyvos matymą⁴²;
- bendro tikslo išsikeltai problemai suformulavimas ir įvertinimas;
- bendras sprendimo priėmimas, kuris gali būti pasiektas:
 - tėvams pritarus, kai jie sutinka su specialistų įvardyta ir rekomenduojama problemos sprendimo perspektyva, arba
 - tėvams nepritarus, kai jie negali sutikti su specialistų matoma ir rekomenduojama problemos sprendimo perspektyva. Tokiu atveju yra grįžtama prie pirmojo žingsnio;
- bendrų veiksmų plano kūrimas. Jei pasiekiamas susitarimas, dalyviai kaip partneriai siekia tinkamų veiksmų;
- bendras sprendimų priėmimo vertinimas, paremtas visų dalyvių grįžtamoju ryšiu.

Pateiktas derybų proceso vystymas gali būti prasmingas ir naudingas specialiosios mokyklos praktikoje, kai siekiama individualizuoti moksleivio programą ir mokymąsi.

Mokslinėje literatūroje⁴³ pateikiami kai kurie partnerystę bei tėvų įsitraukimą mažinantys veiksniai, kurių pažinimas svarbus dėl daugybės priežasčių. Visų pirma, jie padeda suprasti realią situaciją mokykloje, identifikuoti vaidmenis, organizacijos funkcijas ir galias, kurias reikia stiprinti ar pakeisti. Galima išskirti pagrindinius barjerus – veiksnius, lemiančius tėvų įsitraukimą ir (ar) partnerystės sumažėjimą, net nutrūkimą konkrečiu atveju ar organizaciniu lygmeniu:

- 1) kai nei tėvai, nei specialistai nerodo noro susitikti ir dirbti drauge. Tai gali būti susiję su tėvų ir specialistų įtemptu darbu ar kitomis situacijomis namuose ir pan.;
- 2) kai yra išbandyta daugelis sprendimų, bet jie negelbsti, tėvai ir specialistai praranda norą ar gebėjimus toliau dirbti drauge (konsultuojantis, diskusijų grupėje ar pan.);
- 3) kai vienas iš dalyvių turi daug didesnes galias nei kiti ir nenori jomis dalytis su mažiau turinčiais. Tokia situacija ne visada yra krypties „specialistas → tėvai“. Gali atsitikti taip, kad tėvai turi daugiau informacijos, kompetencijos ir resursų (o tai ir yra galios elementai) konkrečioje situacijoje;
- 4) jei interesai, pasaulėžiūra, vertybės ir prioritetai tampa per daug opoziciniai tarp dalyvių, santykiai gali virsti konfliktiškais, o požiūriai – antagonistiškais. Taip gali atsitikti, kai dalyviai, išbandę keletą alternatyvių sprendimų, ilgai nesutaria tarpusavyje;
- 5) kai kurios aplinkybės, kai tėvams ar vaiko globėjams yra ribojamos teisės į vaiką.

⁴² Tai neturėtų būti vienintelė ir geriausia nuomonė ir sprendimas.

⁴³ Berger, 1991; Dale, 2000; Kirton, Virdee, 1995; Pinkus, 2005; Wolfendale, 1999.

Apibendrinant tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesą teorinius konceptus ir praktinę refleksiją, galima tėvų dalyvavimą ir įsitraukimą traktuoti kaip edukacinę problemą. Ji apima tokius komponentus:

- ryšio tarp tėvų dalyvavimo ir įsitraukimo teorinių koncepcijų ir praktikos klausimas;
- tėvų įsitraukimo į klasės ar mokyklos bendruomenę metodologinės kultūros ir konkrečių metodų klausimas;
- Lietuvos specialiojo ugdymo praktikoje ir teorijoje tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą naudos klausimas;
- tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo galimybių, resursų pažinimo ir panaudojimo klausimas;
- siekiant tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus, potencialiai priimtino konstruktyvizmo ir progresyvizmo bei pragmatizmo pedagogikos panaudojimo klausimas;
- įsitraukimo ir socialinio dalyvavimo bei pilietiškumo ugdymo bei partnerystės klausimas;
- galios santykių, derybų, abipusio pasitikėjimo tarp tėvų ir specialistų klausimas;
- konflikto tarp tėvų ir specialistų nebuvimo ir interesų nederinimo ugdant neįgalų vaiką klausimas;
- Specialiosios mokyklos, kaip įgyvendinančios inkliuzijos praktika, bet ieškančios savo vizijos, klausimas.

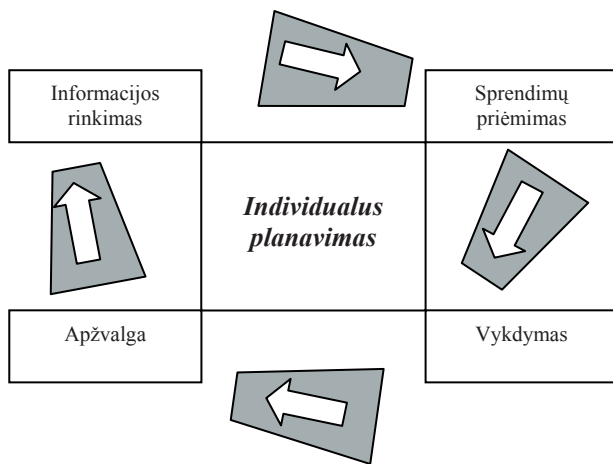
1.3.3. Individualus planavimas kaip potenciali tėvų įsitraukimo priemonė

Šeimos, auginančios neįgalius vaikus, yra heterogeninės, skiriasi savo santykiškai, vidiniais resursais, finansiniais, laiko ištekliais ir t. t. Kai tėvų įsitraukimo galimybės yra kongruentiškos tėvų siekiams ir vaiko ugdymo prioritetams, pasiekiamas rezultatyvesnis tėvų ir mokyklos bendravimas (Kroth, 1985). S. Merriam (1993) teigimu, efektyvios šeimos įsitraukimo programos yra sukuriamos tada, kai tėvams pasiūlomas ir pateikiamas platus galimybių (pavyzdžiui, namų vizitai, mažų grupių diskusijos ir pan.) bei vaidmenų (pavyzdžiui, klasės veiklos stebėtojas ir pan.) spektras. Tai leidžia patenkinti įvairius skirtingų tėvų grupės atstovų poreikius ir interesus. Svarbus yra ir mokymosi dirbant kartu veiksnys, kai visi dalyviai mokosi vieni iš kitų. Taip mokykla ir šeimos įgyja galimybę kurti bei plėtoti partnerystės ryšius.

Neretai šeimos ir mokyklos santykių koncepcijos grindžiamos žmogaus elgesio filosofijos, palaikančios šeimos stiprinimą, pagrindais (Hobbs, Docecki ir kt. 1984). Tokia filosofinė pozicija atspindi ekologinį šeimos, kaip socialinės sistemos, modelį ir įgalinimo perspektyvas (Zimmerman, Rappaport, 1988). Aptariama pasaulėžiūra šeimas traktuoja kaip žinių, kompetencijų ir vaiko auklėjimo bei mokymo resursus. Akcentuojamas žinių ir įgūdžių, kurie padeda tėvams priimant sprendimus, pasirenkant ir savanoriškai veikiant, įgijimas (Dunst, Trivette, Deal, 1996). Individualizuotos ir šeimos individualumą atspindinčios programos skatina ir tėvus, ir mokytojus siekti bendro tikslo.

Į vaiko raidos planavimą tiesiogiai gali būti įtraukiami visi jo šeimos nariai ir mokyklos personalas, įskaitant administraciją ir kitus specialistus (Dale, 2000). Dažnai „kitų specialistų“ kategoriją sudaro logopedai, socialiniai darbuotojai, medikai ir pan. Taip tarpdiscipliniškai, interaktyviai veikiant aktualizuojamas komandinio darbo poreikis (Dettmer, Dyck, Thurston, 1996).

Individualus planavimas yra procesas, siekiantis individualaus palaikymo ir mobilizavimo, kad asmuo gautų tai, ko jis siekia. Individualus planavimas peraugo į „individą orientuotą planavimą“ (Shaddock, 2002). Į asmenį orientuotas planavimas, pasak S. Holburn, P. Vietze (2002), yra mechanizmas gyvenimo kokybei gerinti. Jis traktuojamas kaip nenutrūkstamas klausymas ir mokymasis, dėmesį kreipiant į tai, kas asmeniui yra svarbu dabar ir bus svarbu ateityje, o veikiama pasitelkiant mokytojus, šeimą ir draugus. Anot I. Malakauskienės (2006, p. 16), individualų planą sudaro tikslai ir uždaviniai, „kuriuos iškelia komandos nariai (tėvai ir specialistai) pagal esamą moksleivio įgūdžių lygį“. Susitikimai tarp tėvų, vaikų ir specialistų yra tik viena sprendimų priėmimo individualaus vaiko ugdymosi plane dalis. Individualus planavimo procesas apima keturias fazes (Stancliffe, Hayden, Lakin, 1999): informacijos rinkimą, sprendimų priėmimą, vykdymą (*implementation*) ir apžvalgą (žr. 3 pav.).



3 pav. Individualus planavimo procesas (pagal Stancliffe, Hayden, Lakin, 1999)

Nuo individualaus planavimo, plano konkrečiam vaikui kūrimo yra neatsiejamas tėvų dalyvavimas ir tiesioginis išitraukimas (Beukelman, Mirenda, 1998). Ir etiniu, vertybiniu, ir praktiniu lygmeniu neretai specialistai sprendžia dilemas, kiek neįgalieji ir jų šeimos nariai gali dalyvauti individualaus planavimo procesuose, ypač jei asmuo turi psichinę ar kompleksinę negalę, kas jam yra svarbu ar bus svarbu ateityje – kartais specialistams atrodo kaip nepasiekiamą galimybių sritis.

Pasaulinėje specialiosios pedagogikos praktikoje sukurti ir realiai taikomi patys įvairiausi individualaus planavimo ir į asmenį orientuoto planavimo modeliai bei programos: individualaus projekto sesijos, „24 valandų planavimas“, asmens ateities

planavimas, veiksmų planai, „Mano pasirinkimas“, „Mintys apie mano gyvenimą“ (Holburn, Vietze, 2002) ir kt. Visus juos vienija kai kurios bendros temos:

- 1) dalyvių sąjunga, siekianti suprasti, kas yra svarbu vaikui, šeimai ir mokyklai;
- 2) kūrybingų veiksmų plėtrą, generacija;
- 3) palaikymas, vykdomas derybų tarp dalyvių metu, ieškant resursų poreikiams patenkinti, ugdymo metodikoms, kitoms priemonėms užtikrinti;
- 4) kritinė refleksija ir nuolatinis reagavimas vykdant konkrečius veiksmus.

Individualus neįgalaus vaiko ugdymo(-si), raidos ar kitų procesų planavimas suteikia galimybę mokytojams, tėvams ir kitų tarnybų specialistams veikti kooperatyviai ir priimti sprendimus, susijusius su vaiko mokymusi, socialiniais ir (ar) kognityviniais įgūdžiais ir žiniomis, elgesiu ir kt. Kai kurių vaikų atveju daugiau dėmesio skiriama akademinų pasiekimų srityje, kitų – gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimo, dar kitų – elgesio keitimo. Individualus planavimas gali būti naudojamas ir padedant adaptuoti ar modifikuoti ugdymo programas (Wehmeyer, Ward, 1995). Individualaus plano kūrimo ir proceso dokumentacija kartais reikalinga siekiant tėvų ir pedagogų komunikacijos. Kai kuriais atvejais, kai siekiama bendradarbiauti keliomis institucijomis, ji gali turėti standartizuotų elementų.

Gali atrodyti, kad tėvų buvimas, dalyvavimas priimant sprendimus, susijusius su jų vaiku, yra natūralus ir neginčytinas. Tačiau ugdymo praktikoje egzistuoja nemažai nuogastavimų, kad tėvai ne visada domisi vaiko ugdymusi. Tai įrodo ir kai kurie tyrimai (Wehmeyer, Ward, 1995). Tačiau, anot D. Dagnan ir P. Sturmey (1994), nėra patikimų ir pagrįstų dalyvavimo individualiame planavime indikatorių. Kaip teigia minėti mokslininkai, visuotinai priimtas ir pripažįstamas yra vienintelis indikatorius – dalyvavimas planavimo eigoje. Kokie skiriami tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo individualų planą barjerai?

Visų pirma suvokimas, jog sunkios sąlygos ir negalės situacija užkerta kelią prasmingai dalyvavauti (Wehmeyer, Ward, 1995). Dar skiriami kompleksiniai baimės ir streso jausmai (Smith, Freedy, 2000), dalyvių nevertinama ir nesuprantama abstrakčių verbalinių diskusijų nauda (Holburn, Vietze, 2002). Kai kurie autoriai nurodo darbo kartu, grupinio darbo įgūdžių stoką (Dettmer, Dyck, Thurston, 1996), kylančią dėl komunikacijos sunkumų (Beukelman, Mirenda, 1998; Fiske, 1990), iniciatyvos, žinių trūkumo ir dėl kitų veiksnių. Individualų planavimą gali apsunkinti ir organizacijos vidinės kultūros ypatumai (Wehmeyer, Ward, 1995), tokie kaip dalyvių apsisprendimo, pasirinkimo galimybių suvaržymai. Ne visada pozityviai vertinamas resursų panaudojimas, kuris gali sukelti priešingus, nei tikėtasi, rezultatus.

Kad individualus planavimas neperaugtų į neįgaliojo privilegijuotą mokymą(-si), mokyklos administracijai rekomenduojama nuolat mokyti personalą, specialistams, dirbantiems su šeimomis – kelti kvalifikaciją bei (Dagnan, Sturmey, 1994) sistemškai apgalvoti kompleksinius (aplinkos, žmoniškųjų resursų ir pan.) veiksnius.

Pavyzdžiui, JAV kiekvienam neįgaliam vaikui yra sudaromas individualus ugdymo planas prieš vaikui pradėdant lankyti mokyklą. Jį kiekvienais metais peržiūri ir patvirtina ugdymo komisija, sudaryta iš vaiko tėvų, mokytojo(-ų), specialiojo

pedagogo, socialinio darbuotojo, psichologo, (priklausomai nuo negalės: logopedo, psichologo, kineziterapeuta). Tokie susitikimai labai svarbūs ir pedagogams (jie gali įvertinti vaiko pasiekimų lygį ir pan.), ir tėvams (jie supažindinami su ugdymo proceso eiga, rezultatais). Dėl maksimalaus vaiko potencialo išnaudojimo (efektyviausių mokymo strategijų, būdų ir t. t.) mokytojai tariasi kartu su tėvais. Tėvai ir specialistai gali pasidalyti savo sėkmės ir nusivylimų patirtimi ir dirbant kartu siekti bendrų konkrečių tikslų. Tokia neįgaliųjų ugdymo praktika šioje šalyje gyvuoja jau keletą dešimtmečių. Mūsų šalyje ši patirtis kol kas nėra tinkamai įvertinta ir įprasminta.

Didžiojoje Britanijoje kaip nacionalinės ankstyvosios intervencijos programos dalis yra taikomi individualizuoti šeimos paslaugų tiekimo planai (*The Individualized Family Service Plans*). Tokia individualizuota prieiga leidžia atsižvelgti į šeimos ir vaiko poreikius, kai yra detaliam užrašomi planuojami pokyčiai (rezultatai) ir visas procesas (Dunst, Trivette, Deal, 1996). P. Campbell, B. Strickland ir C. La Forme (1992) teigia, kad tik tada, kai tėvai yra įsitraukę kaip visiškai lygiaverčiai su tarnybų specialistais partneriai, planavimas tikrai veikia ir turi vertę. Individualizuoti planai yra į šeimą (o ne į vaiką) orientuotų tarnybų atributas.

Dirbant su šeimomis mokyklose, būtina atsižvelgti į įvairius susijusius kontekstus ir aplinką, kuri supa vaiką ir jo šeimą (Winton, Bailey, 1994). Pasak H. Weiss, H. Kreider ir kt. (1998), šeimos-mokyklos programos yra efektyvios tada, kai jos akcentuoja sąveikas šeimoje (pavyzdžiui, tarp tėvų ir vaiko) bei formalius (mokykla) ir informalius (draugai) ryšius. Taip auga vaikas ir pati šeima. Taip pat stiprėja mokyklos, kaip palankios mokymuisi aplinkos, kompetencija.

Programos, siekiant tėvus įtraukti į mokyklos bendruomenės gyvenimą ir vaiko ugdymosi procesus, tikslai turėtų atspindėti paramos šeimai principus (Dunst, Trivette, Deal, 1996). Pastarieji leidžia sustiprinti pačios šeimos kompetencijas. Šeimos palaikymas remiasi vaiko ir šeimos unikalia situacija, atspindi tas vertybes, kultūros specifiką ir bendruomenės socialines charakteristikas, kuriose šeima gyvena (Dunst, 1995). Aktyviai bendraujant ir bendradarbiaujant visiems ugdymo proceso dalyviams, svarbu organizuoti darbą taip, kad visi jaustųsi esą lygiaverčiai komandos nariai, kartu siektų numatytų tikslų.

Kaip alternatyva savanoriškam tėvų įsitraukimui į vaiko ugdymąsi bendrojo ir specialiojo ugdymo srityse siūlomos programos ir projektai (Jeynes, 2005, Russell, 2004). Tokios programos orientuotos į ilgalaikius tikslus, kai numatomi tėvų informavimo būdai, konsultavimo vieta, laikas, atsakomybės ir kiti klausimai bei tikslai. Tokios tėvų įsitraukimą skatinančios programos suteikia galimybę tėvams susitikti kitus aktyvius tėvus ar lyderius, pasidalyti informacija, padidinti ir išplėsti tinklą „šeima ir mokykla“, siekiant platesnio vaiko integravimosi į visuomenę, kartu dalyvauti kuriant naujas strategijas, veiklas ir kitus produktus. M. Print (2000) tėvų įsitraukimo į mokyklos bendruomenės programas susiejo su pilietiškumo ugdymu: didinamas ir plėtojamas demokratiškumas ir jo principai, pilietiškumas, piliečių teisės ir atsakomybės jausmai.

Programos, vykdomos tiek specialiojoje, tiek bendrojo lavinimo mokyklose, paprastai skirtos tėvų bendruomenei aktyvinti, mokyklos ir tėvų ryšiams plėtoti (Co-

ok, Friend, 1991; Holst, 1997; Swap, 1987). Tėvų įsitraukimas ir partnerystės pastangos didina ne tik individualią, bet ir bendruomenės gerovę bei naudas įvairiems bendruomenės nariams ir institutams (Holst, 1997):

- šeimose tėvai darosi aktyvesni vaiko mokymosi proceso dalyviai, gali prasmingiau ir efektyviau padėti savo vaikui mokytis, praturtinti savo draugų (kiti tėvai) ratą, sulaukti kryptingos ir tikslingos edukacinės pagalbos iš specialistų;
- vaikai sulaukia geresnės kokybės paramos, pagalbos ruošdami namų darbus, auklėjimo buitinėse situacijose už mokyklos, be to, vaikų patirtis yra įdomesnė, jaudinanti ir maksimaliai panašėja į realaus pasaulio;
- mokyklose sukuriamos partnerystės strategijos, priemonės ir panaši medžiaga, leidžianti įgyvendinti tėvų dalyvavimą, be to, yra didinamos galimybės pedagogų kompetencijai ir tobulėjimui plėsti;
- bendruomenėse atnaujinamos žinios ir plėtojama bendruomenės dvasia bei socialinis piliečių dalyvavimas, teikiamos ir palaikomos informalaus ir neformalaus ugdymo paslaugos. Kartu dirbdami žmonės plėtoja pozityvios besimokančios bendruomenės vertybes;
- verslo atstovai pritraukia potencialius darbuotojus, plėtoja galimybes gauti ir išlaikyti labiau kvalifikuotą ir kūrybingą darbo jėgą, didina vartotojų sampratą apie „socialiai atsakingas“ kompanijas.

Specialiajame ugdyme naudojamoms tėvų įsitraukimo programoms pagrindinė kritika tenka dėl jų per didelio akcento į žinių kūrimą vietoj konkretaus elgesio modeliavimo (Goddart, 1997).

Apibendrinant įvairius mokslininkų ir praktikų⁴⁴ darba kuriant individualų vaiko raidos planą galima teigti, jog planas yra sąveikų tarp šeimos ir specialistų proceso rezultatas, tai yra kartu kuriamas ir plėtojamas darbas, kai turinys yra diktuojamas tėvų keičiantis ir dalijantis informacija disputuose apie vaiko raidą, galimybes, pasiekimus bei su tuo susijusius rūpesčius. Ir tėvai, ir su vaiko raidos planu susiję specialistai mokosi dirbdami kartu, įgyja naujų bendravimo įgūdžių ir žinių. Vaiko individualaus raidos ir ugdymosi plano kūrimas yra procesas, kuris remiasi pedagogų ir tėvų aktyviu bendradarbiavimu, laiduojančiu sistemiską poreikių analizę ir tenkinimą. Individualus vaiko ugdymo(-si) planavimo procesas užtikrina dalyvavimą priimant sprendimus, o planavimo procesas remiasi informacija, gauta įvairiais formalus ir neformalus vaiko įvertinimo būdais.

Vaiko ir jo šeimos, kaip platesnės socialinės sistemos dalies, vertinimas mokytojams padeda suvokti ir kurti naują praktiką. Taip inkliuzinis mokymas, individualus planavimas bei sistemų teorija atveria galimybes pažiūrėti į tai, kokie resursai yra ne tik mokykloje ir šeimoje, bet ir už jos ribų. Tai gali būti tėvų darbo ypatumai, žmonių elgesys, kiti veiksniai, padedantys suprasti specialiuosius vaiko ugdymo(-si) poreikius. Pedagogams padeda atvirai bendrauti su šeima ir tai, kad jie žino šeimos socialinių tinklų ratą (draugus, interesus bendruomenėje ir pan.). Minėtos sąlygos

⁴⁴ Alberta, 1995; Campbell, 1990; Campbell, Strickland, La Forme, 1992; Client participation in the Individual Planning Process, 2004; Educational Project and Success Plans: Showing the Way to Success, 2003; Hutchison, McGill, 1992; Jeynes, 2005; Goddard, 1997; McGonigel, Kaufmann, Johnson, 1991, kt.

leidžia tėvams ir pedagogams dalytis žiniomis apie vaiko ugdymosi situaciją ir siekti tėvų įsitraukimo konstruojant individualų vaiko raidos planą (Beckman, 1996; Dunst, Trivette, Deal, 1996).

1.4. Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesą: tyrimo dizainas

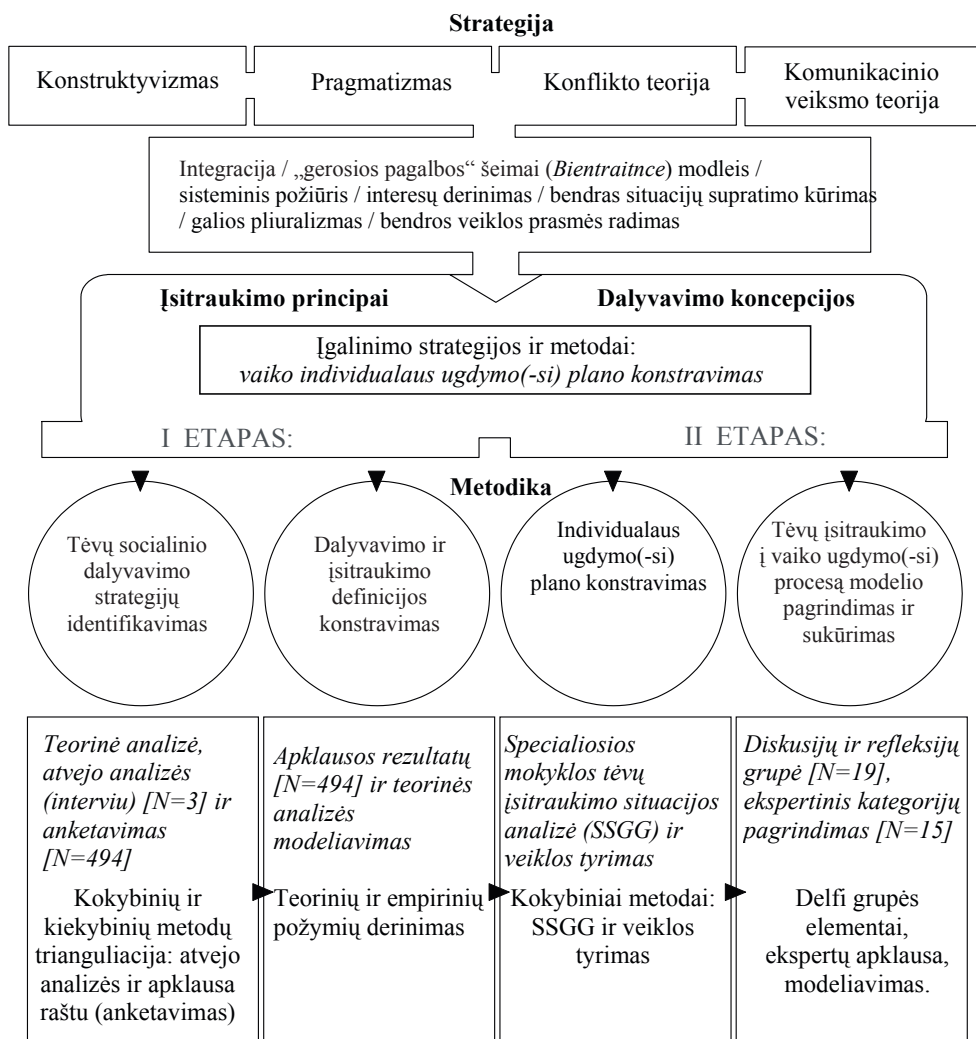
Apibendrinus pateiktą teorinę medžiagą, atsižvelgiant į individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo teorinius ypatumus, buvo sudarytas tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus specialiojoje mokykloje tyrimo dizainas⁴⁵. Keliama tyrimo hipotezė, kad tėvai visavertiškai įsitrauks į vaiko ugdymo(-si) procesą, jei jie dalyvaus konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, kuris apima:

- lygiavertį visų dalyvių (vaiko, tėvų, mokytojų) poreikių, lūkesčių ir interesų derinimą;
- sutarimą dėl vaiko ugdymo(-si) kryptingumo, tikslo bei drauge sukonstruoto vaiko ugdymo prasmingumo radimą;
- visų dalyvių pasidalijimą atsakomybe ir įsipareigojimais, siekiant iškelto vaiko ugdymo(-si) tikslo;
- visų dalyvių vidinių (kompetencijos) ir išorinių (aplinkoje esančios galiomybės) resursų panaudojimą;
- individualiai bei grupėje atliekamus individualaus vaiko ugdymo(-si) plano patirties vertinimus ir refleksijas.

Tyrimo objektas – tėvų įsitraukimas į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje kaip socialinio dalyvavimo strategija. Tikslas – identifikuoti tėvų socialinio dalyvavimo strategijas ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje ypatumus, eksperimentavimo būdu, konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, pagrįsti ir parengti tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje modelį.

Tyrimą sudarė du etapai: I etapas – tėvų socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą teorinių konceptų analizė, tėvų taikomų socialinio dalyvavimo strategijų ir jų ryšių su socialinėmis, demografinėmis ir psichosocinėmis charakteristikomis nustatymas bei įsitraukimo definicijos konstravimas. Tai leido identifikuoti barjerus ir veiksnius, skatinančius tėvus dalyvauti visuomenėje ir įsitraukti į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus. II etape buvo atliktas veiklos tyrimas, siekiant tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą. Pirmajame tyrimo etape dominavo kiekybinis tyrimas (anketavimas), antrajame – kokybinis (veiklos tyrimas dalyvaujant). Tyrimo strategiją ir metodus atspindi sudaryta disertacinio tyrimo schema (žr. 4 pav.).

⁴⁵ Dizainas (*Random House Webster's Dictionary*, 1996) suprantamas kaip elementų (objektų) konstravimas; objektą sudarančių elementų visuma.



4 pav. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus specialiojoje mokykloje konstravimo procesas – disertacinio tyrimo dizainas: strategija ir metodai

2. TĖVŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO STRATEGIJŲ IDENTIFIKAVIMAS

2.1. Klausimyno charakteristika

Disertacinio tyrimo metu buvo siekta išsiaiškinti šeimos, auginančios neįgalų vaiką Lietuvoje, psichosocialinę situaciją ir socialinio dalyvavimo strategijas. Remiantis tyrimo objekto operacionalizacija, buvo parengtas klausimynas (klausimynas pateiktas 1-ame priede). Tėvų ir mamų apklausa vyko naudojant standartizuotą ir pusiau standartizuotą anketą. Anketą sudarė 15 diagnostinių blokų ir 366 požymiai (žr. 1 lentelę). Klausimyno struktūrą sudarė instrukcija (atmintinė), socialinių-demografinių kintamųjų blokas (duomenys apie amžių, lytį, šeimyninę, profesinę padėtį ir kt.) ir pagrindinė dalis – diagnostinių (konstrukto) kintamųjų blokas. Šį bloką sudarė profesinio savęs realizavimo, socialinio tinklo, subjektyvios sveikatos, savijautos, šeimos laisvalaikio paskirstymo, santykių šeimoje, išitraukimo į veiklas, poreikių, socialinės paramos, ateities perspektyvų vertinimo skalės. Dėl didelės klausimyno apimties daugumą sudarė uždaro tipo, o keletas – atviro tipo klausimai. Anketoje išskirti požymiai atspindėjo įvairias šeimos gyvenimo ir socialinio dalyvavimo sritis.

1 lentelė

Klausimyno diagnostiniai blokai ir juos sudarantys kintamieji

Diagnostinių kintamųjų blokai (N=15)	Požymiai –teiginių skaičius (N)	Skalės tipas
Demografiniai kintamieji	56	Nominalinė skalė
Profesinio savęs realizavimo kintamieji	40	Nominalinė ir ranginė skalės
Socialinio tinklo kintamieji	9	Ranginė skalė
Subjektyviai traktuojamo gyvenimo (santykiai su draugais, profesinio gyvenimo, santykių šeimoje ir intymaus gyvenimo) kintamieji	20	Ranginė skalė
Subjektyviai traktuojamos sveikatos kintamieji	6	Ranginė skalė
Subjektyviai traktuojamos savijautos kintamieji	19	Ranginė skalė
Šeimos laisvalaikio kintamieji	11	Ranginė skalė
Neįgalus vaikas ir jo asmenybės savybių kintamieji	36	Nominalinė ir ranginė skalės
Santykių šeimoje kintamieji	18	Ranginė skalė
Bendravimo su specialistais kintamieji	47	Nominalinė ir ranginė skalė
Dalyvavimo šeimų bendrijų veikloje kintamieji	33	Nominalinė ir ranginė skalė
Dvasinio-kultūrinio gyvenimo kintamieji	21	Ranginė skalė
Šeimos poreikių kintamieji	19	Ranginė skalė
Socialinės paramos kintamieji	23	Ranginė skalė ir atviro tipo klausimai
Subjektyviai traktuojamos ateities perspektyvų kintamieji	8	Ranginė skalė ir atviro tipo klausimai

Tyrimo metu, siekiant atskleisti tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo ir išitraukimo į bendruomeninę ir visuomeninę veiklą aspektus bei stra-

tegijas, papildomai atliktos trijų šeimų, auginančių neigalų vaiką, atvejo analizės. Taikytas interviu metodas. Šių interviu duomenimis iliustruojama kiekybinio tyrimo duomenų analizė.

Tyrimo duomenys buvo apdoroti SPSS (*Statistical Package For Social Science*) programine įranga. Uždaro tipo atsakymams apdoroti taikyta deskriptyvinė ir tikimybinė (faktorinė ir klasterinė analizė) statistika. Atviro tipo atsakymams apdoroti taikyti turinio analizės elementai.

Tyrimo duomenų patikimumas: disertacinio tyrimo duomenų patikimumą užtikrino taikyti statistiniai metodai (faktorinė analizė, klasterinė analizė ir kt.) bei tyrimo duomenų patikimumo reikalavimus atitinkančios statistinės charakteristikos (sklaidos, faktorinio svorio, koreliacijos ir kt. parametrai).

2-ame priede pateikiami disertaciniame tyrime taikytų tyrimo metodų aprašymas, gautų duomenų apdorojimo bei sisteminimo statistinės analizės metodai ir rodikliai.

2.2. Tyrimo imties charakteristika

Tyrimo dalyvavo 494 šeimos iš visos Lietuvos. Buvo išplatintos 625 anketos (anketų grįžtamumas 79%). Tyrimo imties struktūros ypatumai⁴⁶:

Lytis, amžius ir gyvenimo sąlygos: didžiąją apklaustųjų dalį sudarė moterys (79%) (žr. 3 priedą, 1 pav.). Respondentai pasiskirstė tolygiai po visą Lietuvos teritoriją, pagal gyvenamosios vietovės dydį: Vilnių, kitus apskričių centrus, rajonų centrus, miestelius ir kaimus (žr. 3 priedą, 2 pav.). Respondentų amžius svyruoja nuo 19 iki 80 metų. Imtyje dominuoja 40–49 metų amžiaus žmonės (žr. 3 priedą, 3 pav.). Pagal išsimokslinimą dominuoja respondentai, turintys specialų vidurinį (38%) ir aukštąjį (21%) išsilavinimą (žr. 3 priedą, 4 pav.).

65% respondentų turi nuosavą automobilį⁴⁷. Dauguma respondentų gyvena nuomojamame bute (41%) ir nuosavame name (27%). Respondentai buvo suskirstyti į tris grupes pagal gyvenamojo ploto dydį: iki 30 kvadratinų metrų, nuo 31 iki 100 kvadratinų metrų ir per 101 kvadratinį metrą vienai šeimai (žr. 3 priedą, 5 pav.). Didžioji respondentų dalis gyvena nuo 31 iki 100 kvadratinų metrų tenkančiame būste šeimai.

Respondentai statistiniu medianos principu buvo suskirstyti į keturias grupes

⁴⁶ Respondentų demografinės situacijos statinės duomenų lentelės ir grafikai pateikiami 3-iaame priede.

⁴⁷ Automobilio turėjimas yra svarbus šeimos, auginančios neigalų vaiką (tiek turintį proto, fizinę ar kitą negalę), mobilumo ir net psichologinio saugumo faktorius. Interviu metu tėvai atskleidė automobilio privalumus šeimoje: *seniau mes neturėjom mašinos, tai miesto transportu yra didžiausia katorga su vaiku važiuoti. Ji vis tiek šaukia, nerimsta, jeigu nėra kur sėstis, kitą kartą krenta ant grindų. Ir visi žiūri į mus, pirštais rodo, kas nors dar sako, va kaip išauklėjot vaiką, nes nesimato, kad ji būtų kažkokia nesveika ir epilepsijos priepuoliai prasidėjo irgi man autobuse.* Kita respondentė individualaus interviu metu, kalbėdama apie sunkumus lankant gimines, automobilį taip pat mini kaip labai pravartų ir buityje padedantį dalyką (*Paimk tą vaiką, nu, kas čia yra, keleiviniai autobusai tai važiuoja. Nu, jinai gal sako dėl to nuomaro. Nu galbūt aš ir... Negaliu irgi per daug sakyt, jeigu krenta, žinote. Ar jūs žinot, kur gali krist. Ar autobuse, ar kur. Gal dėl to. Nu, nu tai va. Nu, bet yra lengva mašina.*) Čia ir toliau kursyvu spausdinami teiginiai yra autentiški (netaisyti) dalyvių pasisakymai.

pagal šeimos pajamas per mėnesį: 0–125 Lt, 126–550 Lt, 55–1200 Lt, 1201–7000 Lt (žr. 3 priedą, 6 pav.). Galima daryti išvadą, kad 22% šeimų, auginančių neįgalų vaiką, ūkiai (šeimos) gyvena gaudami tik minimalias valstybės nustatyta gyvenimo lygį atitinkančias pajamas.

Respondentai buvo suskirstyti į keturias grupes pagal individualias pajamas: 0–165 Lt, 166–300 Lt, 301–650 Lt, per 651 litų vienam asmeniui per mėnesį (žr. 3 priedą, 7 pav.). Galima daryti išvadą, kad beveik 22% šeimų, auginančių neįgalų vaiką, mėnesio pajamos asmeniui neviršija valstybės remiamų pajamų, t. y. 165 Lt. Daugiau nei pusės populiacijos mėnesio pajamos vienam žmogui neviršija 300 Lt per mėnesį.

Šeimtinė situacija: pagal šeimtinę padėtį dominuoja vedę (ištekėjusios) respondentai (–ės) (77%). Tai bent jau hipotetiškai paneigia visuomenėje dominuojantį stereotipą apie tai, kad skyrybos yra dažnas reiškinys gimus neįgaliam vaikui. Iš išsiskyrusiųjų (13% respondentų) didžioji dalis teigė, jog skyrybos įvyko po vaiko negalės fakto paaiškėjimo (83,3%), iki negalės paaiškėjimo – 16,7%).

Profesinė situacija: pagal profesinę padėtį respondentai pasiskirstė taip: turinčių nuolatinį darbą – 49,2%, bedarbių – 30,2%, dirbančių laikinai – 10,5% (10% respondentų nenurodė). Pažymėtina, kad bedarbių skaičius daugiau nei du kartus viršija Lietuvos bedarbių statistinį vidurkį (jis, LR statistikos departamento duomenimis⁴⁸, per 2002–2005 metus buvo 11,5%). Iš apklaustųjų 10,3% yra senatvės pensininkai, 2% – studentai, 22,7% – namų šeimininkės.

Pagal darbovietės tipą dauguma dirba valstybinėse įstaigose (28,5%) ir privačiose įmonėse (20,4%). Likusi respondentų dalis dirba mišriame arba NVO sektoriuje.

Pagal profesinės veiklos pobūdį daugiausia (60%) respondentų dirba su žmonėmis, šiek tiek mažiau – su technika (26,2%) ir su dokumentais (14%). Dauguma dirba paslaugų srityje (80%).

Labai svarbus faktorius buvo dirbančiųjų profesinis statusas (žr. 3 priedą, 8 pav.). Profesinis statusas buvo nustatomas klausiant apie vietą profesinės veiklos struktūroje, hierarchijoje. Pasirodo, jog dauguma užima gana žemą (90 žmonių) arba labai žemą (139 žmonės) profesinį statusą. Tik 38 žmonės užima gana aukštą ir 28 labai aukštą profesinį statusą.

Neįgalus vaikas: pagal vaiko sutrikimą dominuoja šeimos, auginančios intelekto ir psichikos sutrikimų turintį vaiką (83,5%). Dauguma vaikų – vyriškos lyties (60,3%) (visi vaikų sutrikimai pateikiami 3 priede, 1 lentelėje).

Religingumas: dalyvavimas religinėse bendruomenėse (arba, pavyzdžiui, dainavimas bažnytiniame chore ir pan.) yra laikomas vienu iš socialinio dalyvavimo indikatorių (Putnam, 1995). Save prie tikinčiųjų priskyrė 84,7% respondentų, kurie beveik visi atstovauja tradicinei (katalikų) religijai. Tik 3,6% save priskyrė netradicinėms religijoms. Vis dėlto dauguma respondentų pažymi neintensyvų religingumo pobūdį (56,9%) ir tik mažuma (6,1%) gyvena intensyvų religinį gyvenimą, yra aktyvūs religinių bendruomenių nariai.

⁴⁸ <http://www.std.lt/lt/pages/view/?id=1116> (Žiūrėta 2006-06-17).

Interviu metodu, siekiant atskleisti tėvų socialinio įsitraukimo ir dalyvavimo visuomenėje patirtis, buvo apklaustos trys šeimos, auginančios neįgalų vaiką (interviu pateikiami 4 priede). Vienoje šeimoje tėvai buvo vyresnio amžiaus (pensininkai), kitoje sąlygiškai jaunesni (sutuoktiniais apie 45 metus) ir sąlygiškai jauni (vieniša mama, 36 metų amžiaus).

2.3. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijos

2.3.1. Šeimos psichosocialinės situacijos faktorių validavimas ir socialinio dalyvavimo strategijų identifikavimas

Siekiant identifiukuoti tėvų socialinio dalyvavimo strategijas, respondentams buvo pateiktos žemiau išvardytos psichosocialinių⁴⁹ dimensijų skalės (diagnostiniai blokai). Nustatyti tam tikri psichosocialiniai (išgyvenimų, poreikių, lūkesčių ir pan.) šeimos, auginančios neįgalų vaiką, ypatumai (5-ame priede pateikiami visų nustatytų faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai): profesinis savęs realizavimas, kuris hipotetiškai buvo traktuotas kaip viena esminių šeimos funkcionalumo sąlygų. Nustatyti du tėvų profesinio realizavimo faktoriai (žr. 5 priedą, 5.1 lentelę): visavertis savęs realizavimas darbe ir profesinis nepasitenkinimas.

Laiko paskirstymo orientacijos atspindi šeimos gyvenimo struktūrą laiko atžvilgiu. Akivaizdu, jog didesnis ar mažesnis laiko skyrimas vienam ar kitam objektui atspindi ir tam tikrus gyvenimo šeimoje dėsningumus. Statistiniais metodais sugrupavus gautus atsakymus, buvo išskirtos keturios laiko skyrimo orientacijų dimensijos (žr. 5 priedą, 5.2 lentelę): laiko skyrimas šeimos nariams, laiko skyrimas darbo reikalams, laisvo laiko skyrimas sau ir laiko skyrimas religijai.

Tėvų požiūris į savo vaiką (subjektyvus neįgalaus vaiko vaizdinys) – žymi tai, ką tėvai mano apie savo vaiko elgesį, asmenybės ir kitas savybes. Tėvams buvo pateikiamas 24 antoniminių būdvardžių sąrašas: judrus-lėtas, jautrus-abejingas, aktyvus-pasyvus, nelamingas-laimingas ir pan. Statistiniais metodais sugrupavus visus priešingus būdvardžius paaiškėjo, jog neįgalaus vaiko vaizdinys susideda iš šių komponentų (žr. 5 priedą, 5.3 lentelę): vaikas, kaip meilė, turintis galių, atviras, taikus, racionalus, aktyvus.

Tėvų savijautai tirti buvo pasirinktos keturios skalės: nuovargio, vienišumo, depresijos ir nerimo. Statistinis duomenų apdorojimas patvirtino minėtų psichologinių darinių (konstruktų) logiką (žr. 5 priedą, 5.4 lentelę). Išimtis – nerimo skalė, kuri atskleidė tėvų užtikrintumą.

Vaidmenų ir funkcijų pasiskirstymas šeimoje buvo nustatytas respondentams pateikiant 16 teiginių apie vaidmenų ir funkcijų pasidalijimą šeimoje (teiginių pavyzdžiai: „šeimoje galime atvirai pakalbėti visais mums rūpimais klausimais“, „su-

⁴⁹ Psichosocialinis veiksnys yra jungtinis terminas, apimantis psichologinių (pvz., nuotaikos) ir socialinių (pvz., stresas darbe) faktorius (Latkin, Curry, 2003). Psichosocialiniais veiksniais vadinami poreikiai, nuostatos, lūkesčiai, nuomonės, išgyvenimai. Tai nėra fakto klausimai (kaip socialiniai-demografiniai), todėl psichosocialiniams veiksniams įvertinti naudojama psichometrinė priega: veiksniams nustatyti užduodama serija klausimų, kurie vėliau statistiniais–matematiniais metodais grupuojami į prasmingas interpretuojamas struktūras.

tuoktinis man visada padeda atlikti namų ūkio darbus“ ir pan.). Visi teiginiai, remiantis statistinės analizės duomenimis, sugrupuoti į tris komponentus (žr. 5 priedą, 5.5 lentelę): savitarpio pagalba šeimoje, perdėtas rūpestingumas, šeimos ir socialinės aplinkos vaidmenų supriešinimas.

Tėvams buvo pateikta 18 teiginių, atspindinčių įvairius asmeninius ir socialinius poreikius, buvo klausama, kas tėvams yra svarbu gyvenime. Statistiniu pagrindu sugrupavus visus teiginius, buvo sudarytos keturios poreikių dimensijos (žr. 5 priedą, 5.6 lentelę): savęs įtvirtinimo poreikis, socialinio pripažinimo ir saviraiškos poreikis, socialinio-ekonominio saugumo poreikis ir atsipalaidavimo poreikis.

Tėvams buvo pateikti devyni teiginiai, atspindintys įvairius santykių su specialistais aspektus (tėvų ir specialistų tarpusavio sąveika). Teiginius sugrupavus statistinės analizės pagrindu, buvo nustatytos trys sąveikos su specialistais dimensijos (žr. 5 priedą, 5.7 lentelę): pasitikintys specialistais, „mamocentriški“ tėvai, specialistai, skiriantys dėmesį šeimai.

Tyrimo metu, analizuojant gautus duomenis, nustatyti tėvų lūkesčiai ateities atžvilgiu (žr. 5 priedą, 5.8 lentelę): pesimizmas ateities atžvilgiu (valstybės parama šeimoms, auginančioms neįgalų vaiką ir teisinė bazė) bei optimizmas ateities atžvilgiu (vaikų ugdymo ir globos, visuomenės požiūrio į neįgaliuosius ir specialistų kompetencijos klausimais).

Tyrimu siekta atsakyti į probleminį klausimą, kokios yra tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo strategijos, kokios jų charakteristikos. Iš visų klausimyno teiginių (visų diagnostinių blokų) buvo atrinkti teiginiai, vienaip arba kitaip atspindintys tėvų socialinį dalyvavimą arba išitraukimą į bendruomenės veiklą. Taip iš 273 buvo atrinkta 30 teiginių. Visi atrinkti teiginiai buvo apdoroti statistinės analizės metodais. Taikant faktorinę bei reliabilumo analizę, buvo siekiama nustatyti tėvų socialinio dalyvavimo strategijas ir išitraukimo struktūrą. Eksploracinės faktorinės analizės metodu (*Alfa factoring* metodas, *Varimax* rotacija) atrinkta 19 teiginių (socialinio išitraukimo strategijų požymių), kurie suformavo keturis socialinio išitraukimo faktorius (žr. 2 lentelę).

Tėvų socialinio dalyvavimo faktoriinė struktūra (KMO = 0,79; N = 494)⁵⁰

Faktoriai	Teiginiai (požymiai)	L skalės	r/itt	α	Sklaida %
<i>Savitarpio pagalba šeimoje</i>	Visi rūpesčiai dėl problemiško vaiko šeimoje tenka tik man (-)	,75	,62	,79	13,33
	Šeimoje galime atvirai pakalbėti visais mums rūpimais klausimais	,72	,64		
	Sutuoktinis man visada padeda atlikti namų ūkio darbus	,67	,59		
	Visi šeimos nariai padeda prižiūrėti problemišką vaiką	,64	,56		
	Konfliktai šeimoje kyla kone kiekvieną dieną (-)	,39	,45		
<i>Vienišumo jausmai</i>	Jaučiuosi pamestas, kitų paliktas	,79	,51	,42	9,81
	Jaučiuosi vienišas	,61	,49		
	Manęs nesupranta	,47	,34		
	Turiu su kuo pakalbėti (-)	-,46	-,47		
	Esu bevertis	,44	,43		
<i>Įsitraukimas ir dalyvavimas bendruomenės veikloje</i>	Susitinku su šeimų, tėvų bendrijų nariais	,75	,541	,63	8,15
	Bendrauju su tokio pat likimo šeimomis	,60	,46		
	Bendrauju su šeimų, tėvų bendrijos nariais	,59	,47		
	Poreikis realizuoti save visuomeninėje veikloje	,40	,31		
<i>Dalyvavimas viešuose renginiuose ir vietose</i>	Einu į masinius renginius (muges ir pan.)	,58	,41	,52	5,76
	Einu į restoraną, kavinę	,51	,34		
	Einu į kiną, koncertus, teatrą	,48	,37		
	Vaikštau po parduotuves	,17	,17		

Siekiant nustatyti tėvų (N = 494), auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo strategijas pagal socialinio įsitraukimo į įvairią veiklą pobūdį, buvo taikyta klasterinė analizė (*Ward's* metodas) (žr. 5 pav.).

⁵⁰ **KMO** (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) – skalės tinkamumas faktorinei analizei.

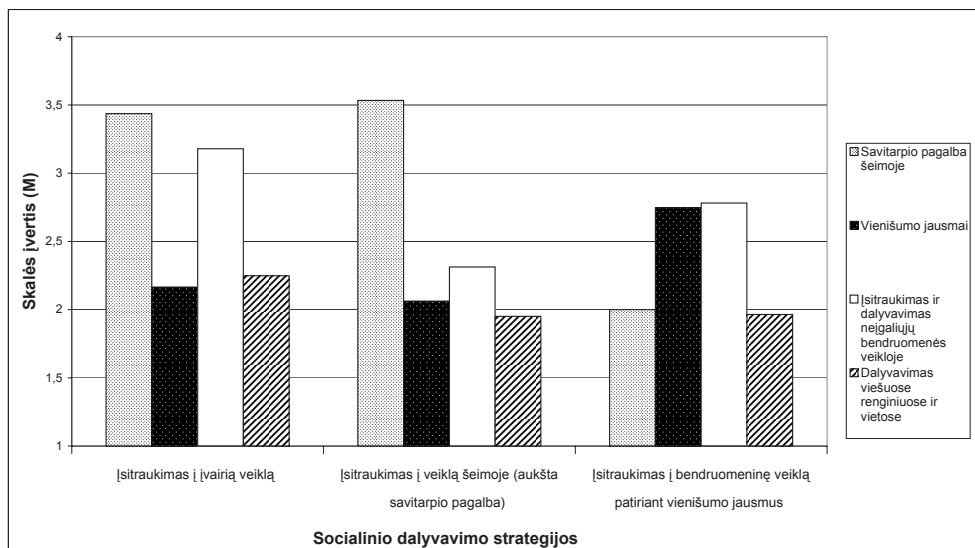
L – faktorinis svoris (remiantis pagrindinių komponentų metodu *Varimax* rotacija) parodo kintamųjų ir faktoriaus (*Alpha factoring* analizės modelis) statistinio ryšio glaudumą.

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

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

(-) – reiškia, kad gauti teiginio įverčiai turi būti perkoduojami, atsakymo formato skaitmenines pozicijas pasukant 180° kampu.

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



5 pav. Tėvų socialinio įsitraukimo ir dalyvavimo strategijos (klasterinė analizė, Ward's metodus) (N = 494)

Tėvų įsitraukimo ir socialinio dalyvavimo bendruomeninėse ir visuomeninėse veiklose strategijos:

1 strategija. Įsitraukimas į įvairias veiklas (N = 108). Būdinga: tėvų įsitraukimas į neįgaliųjų ir jų šeimų bendruomenines veiklas (susitinka ir bendrauja su panašaus likimo šeimomis, neįgaliųjų bendrijų nariais, jaučia poreikį padėti kitiems, realizuoti save bendruomeninėje veikloje); išreikšta savitarpio pagalba šeimoje (šeimoje gali atvirai pakalbėti visais rūpimais klausimais, visi nariai padeda prižiūrėti neįgalų vaiką); mažiau dalyvauja viešuose renginiuose ar lankosi kavinėje, kino teatre; mažai išreikšti vieništumo jausmai. Tokios charakteristikos būdingos 22,6% respondentų.

2 strategija. Įsitraukimas į veiklas šeimoje (stipri savitarpio pagalba) (N = 191). Būdinga: aukštas savitarpio pagalbos šeimoje lygis (šeimoje gali atvirai pakalbėti visais rūpimais klausimais, sutuoktiniai pasikeisdami tvarko buitį, kiti šeimos nariai padeda prižiūrėti neįgalų vaiką, šeimoje retai kyla konfliktai); menkas dalyvavimas viešuose renginiuose ir vietose; mažai išreikšti vieništumo jausmai. Tokios charakteristikos būdingos 40% respondentų.

3 strategija. Įsitraukimas į neįgaliųjų ir jų šeimų bendruomeninę veiklą patiriant vieništumo jausmus (N = 179). Būdinga: stiprūs vieništumo jausmai (tėvai jaučiasi pamesti, kitų palikti, vieniši, mano, kad jų niekas nesupranta, neturi su kuo pakalbėti rūpimais klausimais); išreikštas įsitraukimas ir dalyvavimas neįgaliųjų ir jų šeimų bendruomenės veiklose (susitinka ir bendrauja su panašaus likimo šeimomis, neįgaliųjų bendrijų nariais); žema savitarpio pagalba šeimoje; itin mažai dalyvauja viešuose renginiuose ir vietose. Tokios charakteristikos būdingos 37,4% respondentų.

2.3.2. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir demografinių kintamųjų ryšys

Siekiant identifikuoti tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo strategijų turinį, buvo atlikta tėvų socialinių-demografinių kintamųjų analizė. Vertinant statistinį reikšmingumą, skaičiuotas Chi-kvadratas, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį.

Trečioje lentelėje pateikti duomenys apie respondentų pasiskirstymą pagal amžiaus grupes ir taikomų socialinio dalyvavimo strategijų ryšį.

3 lentelė

Respondentų priklausymo amžiaus grupėms ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p ⁵¹
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Respondentų amžiaus grupės</i>				
19–29 metai	7,8%	14,8%	10,9%	,02
30–39 metai	32,1%	29,6%	17,4%	
40–49 metų	38,8%	39,1%	35,9%	
50–59 metų	13,8%	11,3%	25%	
60–78 metų	7,5%	5,2%	10,8%	

30–39 metų amžiaus respondentai daugiausiai taiko įsitraukimo į įvairias veiklas strategiją (1 strategija). 40–49 metų amžiaus respondentai daugiausia naudoja įsitraukimo į veiklas šeimoje (aukštos savitarpio pagalbos) strategiją (2 strategija). Šią strategiją taip pat dažniausiai naudoja patys jauniausi respondentai – 19–29 metų amžiaus grupėje. Reikia pabrėžti, kad 40–49 metų amžiaus respondentai yra linkę naudoti visas tris socialinio dalyvavimo strategijas. Vyresniojo amžiaus (50–59 metų ir iki 78 metų amžiaus grupėse) respondentai dažniau taiko įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmą strategiją (3 strategija).

4 lentelė

Respondentų gyvenamosios vietos ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Respondentų gyvenamoji vieta</i>				
Vilnius	13,3%	15,9%	16,3%	,02
Apskritis centras	27,3%	34,5%	35,9%	
Rajono centras	38,6%	23,9%	23,9%	
Miestelis	11,7%	8%	14,1%	
Kaimas	9,1%	17,7%	9,8%	

⁵¹ Kai $p \leq 0,05$.

Apskritis centruose ir miesteliuose gyvenantys respondentai sąlygiškai dažniau nei kitas, taiko ištraukimo į bendruomenines veiklas tuo pačiu patirdami vienišumo jausmus strategiją. Šią strategiją, lyginant su kitomis Lietuvos vietovėmis, dažniau linkę taikyti respondentai, gyvenantys sostinėje. Rajono centruose gyvena daugiau respondentų, taikančių ištraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją. Kaimuose gyvenantys respondentai daugiausiai taiko ištraukimo į veiklas šeimoje strategiją.

5 lentelė

Respondentų gyvenamojo ploto ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Ištraukimas į įvairias veiklas	Ištraukimas į veiklas šeimoje	Ištraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Respondentų gyvenamasis plotas (m²)</i>				
0–30 m ²	6,3%	9,5%	20,4%	,01
31–100 m ²	85,9%	86,2%	77,4%	
101–500 m ²	7,8%	4,3%	2,2%	

Ištraukimo į bendruomenines veiklas tuo pačiu patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai gyvena iki 31 m² ploto būste. Nuo 31 m² iki 100 m² ploto būste gyvena respondentai, taikantys ištraukimo į veiklas šeimoje strategiją. Didžiausią gyvenamąjį plotą (101–500 m²) turi respondentai, taikantys ištraukimo į įvairias veiklas strategiją.

6 lentelė

Respondentų išsilavinimo ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Ištraukimas į įvairias veiklas	Ištraukimas į veiklas šeimoje	Ištraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Respondentų išsilavinimas</i>				
Nebaigtas vidurinis	3,9%	7%	6,7%	,11
Vidurinis	15,9%	21,8%	25,6%	
Profesinis	10,9%	15,7%	12,2%	
Spec. vidurinis	45,3%	26,1%	32,2%	
Nebaigtas aukštasis	1,9%	1,71%	3,3%	
Aukštasis	20,5%	26,1%	18,9%	
Aukštosios studijos	1,6%	1,71%	1,1%	

Pagal tėvų išsilavinimą ir taikomas socialinio dalyvavimo strategijas, patikimo statistinio ryšio nėra ($p \leq 0,11$), tačiau pastebimos tendencijos, kad ištraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai sąlygiškai dažniau yra įgyję vidurinį išsilavinimą. Respondentai su specialiuoju viduriniu išsilavinimu sąlygiškai dažniau taiko ištraukimo į įvairias veiklas so-

cialinio dalyvavimo strategiją. Įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją dažniau taiko respondentai, įgiję aukštąjį arba profesinį išsilavinimą. Tarp pastarąsias dvi socialinio dalyvavimo strategijas taikančių respondentų sąlygiškai daugiau yra šiuo metu studijuojančiųjų.

7 lentelė

Respondentų profesinės padėties ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Respondentų profesinė padėtis</i>				
Turi nuolatinį darbą	56%	64%	42,7%	,04
Dirba laikinai	13%	6%	14,7%	
Neturi darbo	31%	30%	42,6%	

Įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai turi nuolatinį darbą. Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai taip pat sąlyginai dažniau turi nuolatinį darbą. Įsitraukimo į bendruomenines veiklas, kai patiriamos vienišumo jausmas strategiją taikantys respondentai dažniau arba turi laikiną darbą, arba yra bedarbiai.

8 lentelė

Respondentų profesinės veiklos pobūdžio ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Respondentų profesinės veiklos pobūdis</i>				
Dirba su daiktais, technika, prietaisais	18,9%	40%	29,3%	,02
Dirba su žmonėmis	64%	50%	61%	
Dirba su dokumentais, popieriais	17,1%	10%	9,7%	

Įsitraukimo į veiklas šeimos viduje socialinio dalyvavimo strategijas taikantys respondentai dažniau savo profesinėje veikloje dirba su daiktais, technika ar prietaisais (t. y. jie yra vairuotojai, santechnikai, elektrikai ir pan.). Sąlyginai dažniau su daiktais, prietaisais ir technika dirba įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai. Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai dažniau dirba su žmonėmis. Jie taip pat dažniau dirba su dokumentais (t. y. jie yra buhalteriai, finansininkai ir pan.).

Papildant visų tėvų tipų, profesinės veiklos ir karjeros vaizdą reikia paminėti

faktus, kurie paaiškėjo individualių interviu metu. Tėvai, susilaukę neįgalaus vaiko, turi keisti profesinę karjerą ar net darbo pobūdį. Pavyzdžiui, vieno interviu metu mama, kurios šeimoje auga neįgalus vaikas, papasakojo tokią savo karjeros istoriją: *Tai aš dirbau ekonomiste. Man tas darbas nebuvo mėgiamas – monotoniškas, visą laiką su popieriais, tais hierarchijos laipteliais visą laiką po truputį kilau. Pradžioj ekonomistė, po to vyr. ekonomistė ir t. t. <...> Darbo turėjau atsisakyti <...> Dabar dirbu NVO*⁵².

9 lentelė

Respondentų darbovietės tipo ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
Respondentų darbovietės tipas				
Valstybinis	47,7%	46,7%	47,6%	,01
Privatus	27,6%	52%	31%	
Mišrus	2,9%	0%	9,5%	
Nevyriausybinė organizacija	21,8%	1,3%	11,9%	

Daugiausia visas tris socialinio dalyvavimo strategijas taikantys respondentai turi valstybinį darbą. Tačiau įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategijas taikantys respondentai dažniau dirba privačiame sektoriuje. Išsiskiria įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją naudojantys respondentai – jie dažniau dirba kurioje nors nevyriausybinėje organizacijoje. Įsitraukimo į bendruomenines veiklas, kai patiriamas vienišumo jausmas, strategiją taikantys respondentai dažnai dirba ir privačiame, ir valstybiniame (mišriame) sektoriuje.

10 lentelė

Respondentų profesinio statuso ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Demografiniai kintamieji	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
Respondentų pareigos darbe (statusas)				
Aukšto lygio vadovas (direktorius, pavaduotojas ir pan.)	11,5%	6,7%	6,8%	,15
Padalinio vadovas (specialistas ir pan.)	15%	8%	11,4%	
Ne vadovas, bet turi žmonių, kuriems gali duoti nurodymus (mokytojas, medikas, socialinis darbuotojas ir pan.)	33,3%	29,3%	22,7%	
Nurodymus duoda kiti	40,2%	56%	59,1%	

⁵² Kursyvu pažymėti teiginiai yra autentiški dalyvių pasisakymai.

<i>Kiek darbe priima sprendimų savarankiškai</i>			
Priima daug sprendimų	17,5%	15,4%	16,7%
Pakankamai daug	31,6%	28,2%	31,3%
Nemažai priima	24,3%	14,1%	12,4%
Nepriima	26,6%	42,3%	39,6%

,14

Visi respondentai, nepriklausomai nuo to, kokias taiko socialinio dalyvavimo strategijas, pagal profesinį statusą yra panašūs. Galima išskirti, kad ištraukimo į įvairias veiklas strategiją taikantys respondentai dažniau yra aukšto lygio vadovas (direktorius, pavaduotojas ir pan.), tai yra užima gana aukštą statusą. Taip pat galima teigti, jog visi respondentai darbe savarankiškai priima gana daug sprendimų (kiek išsiskiria ištraukimo į veiklas šeimoje strategijas naudojantys respondentai – jie darbe savarankiškai sprendimų priima sąlygiškai nedaug).

2.3.3. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir psichosocialinių dimensijų ryšys

Siekiant identifikuoti tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo strategijų turinį tyrime dalyvavusioms šeimoms buvo pateiktos žemiau išvardytų psichosocialinių dimensijų skalės. Vertinat statistinį reikšmingumą, skaičiuotas Chi-kvadratas, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Nustatyti tam tikri tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir psichosocialinių veiksnių struktūriniai ypatumai ir ryšiai.

Apdorojant tyrimo duomenis, buvo išskirta tėvų, auginančių neįgalų vaiką, profesinio savęs realizavimo pirminė faktorinė struktūra (visi faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai pateikiami 5-ame priede).

11 lentelė

Tėvų profesinio savęs realizavimo ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Profesinis savęs realizavimas</i>							
Visavertis savęs realizavimas darbe	3,25	,58	3,01	,65	2,87	,70	,01
Profesinis nepasitenkinimas	2,59	,79	2,75	,63	3,02	,70	,01

Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai profesijoje save realizuoja, o profesinį nepasitenkinimą daugiau jaučia respondentai, taikantys ištraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją. Įsitraukimo į veiklas šeimoje strategiją taikantys respondentai sąlyginai labiau jaučia profesinį pasitenkinimą ir savęs realizavimą nei nepasitenkinimą.

Laiko pasiskirstymo orientacijos atspindi šeimos gyvenimo struktūrą laiko

atžvilgiu. Akivaizdu, jog didesnis arba mažesnis laiko skyrimas vienam ar kitam objektui atspindi ir tam tikrus gyvenimo šeimoje dėsningumus. Statistiniais metodais sugrupavus gautus atsakymus, buvo išskirtos keturios laiko skyrimo orientacijų dimensijos.

12 lentelė

Respondentų laiko skyrimo orientacijų ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N=494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Laiko skyrimo orientacijos</i>							
Laisvo laiko skyrimas sau	2,07	,37	1,94	,36	1,91	,29	,01
Laiko skyrimas šeimos nariams	2,79	,55	2,64	,54	2,54	,65	,01
Laiko skyrimas religijai	1,84	,73	1,65	,67	2,01	,83	,04
Laiko skyrimas darbo reikalams	2,64	,91	2,61	,99	2,33	,95	,05

Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai skiria daugiau laisvo laiko sau nei respondentai, taikantys įsitraukimo į bendruomenines veiklas tuo pačiu patirdami vienišumo jausmus strategiją. Pastarieji taip pat nedaug laiko skiria kitiems šeimos nariams. Šie respondentai labiau linkę laisvą laiką skirti religijai. Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai taip pat daug laiko skiria darbo reikalams.

Laisvo laiko šeimose yra skiriama religijai, dvasiniam gyvenimui. Iš interviu: *Aš žinau, Dievas man duos jėgų šiai dienai ir jų pakaks būtent išgyvent šią dieną, aš apie kitą dieną negalvoju.* Kalbant apie neįgalų vaiką auginančių šeimų laiko dinamiką, interviu metu mama išsakė savo susirūpinimą dėl kai kurių lengvatų, susijusių su bendruomeninėmis, socialinėmis paslaugomis: *Tarybiniais laikais, kur nueidavai, visur būdavo užrašas: „Invalidams be eilės“. Būdavo. Dabar niekur. Niekur nerasi šito užrašo. Ir tikrai, klausykite, va šitas tai yra labai jau blogai. Šitą pajuntam visi, kas turim tokius vaikus. Kad ir už butą kokį mokant, tarkime, tau susirinko masė žmonių, tu neparodysi šiandien nei to pažymėjimo, nieko, kad tu ten kitoks esi. Bet turi atstovėti.*

Yra tėvų, kuriems sunku suderinti laiko dinamiką su savo poreikiais. Interviu metu viena mama pasakojo apie laiką, skiriamą religijai: *Dėl bažnyčios, žinot, kaip aš esu jau iš prigimties katalikė, tai taip ir esu katalikė. Bet, žinot, kada tokios gyvenimo sąlygos, galbūt aš pasakyčiau ir per mažai to dėmesio kreipiu, nes aš, žinot, neturiu galimybės į tą bažnyčią taip ir privaikščiot, ir nueit.* Kalbėdama apie šeimos laisvalaikį, ta pati respondentė taip apibūdina savo šeimos laisvalaikį, rutininę dienotvarkę: *Na, į lauką kitą sykį jau bandau, išeinam truputį abidvi pasivaikščiot. O sūnus, tai jisai toks savarankiškas daugiau. Tik tai su juo kalbėt. O daugiau jisai čia parvažiuoja namo, tai jau televizija. Va, čia jo lova, tai jis čia atsigula, televizija, gyvūnų pasaulis. Viskas. Daugiau jam nereikia nieko. Ir tuo užsiima, daugiau nieko jam.*

Tėvas, kurio šeimoje auga neįgalus vaikas, interviu metu apie laisvalaikį kalbėjo be entuziazmo: *Toks ir laisvalaikis... Nuo vaiko nei per žingsnį. Bet kai būna ramesni periodai, tai mes turime sodą, važiuojam į sodą.* Taip šeima vengia urbanizuotos erdvės, kad nesušitiktų daug žmonių, nerodytų savo vaiko elgesio viešose vietose. Kad laiko skyrimas sau yra svarbus šeimos funkcionavimo dėmuo, iliustruoja to paties tėvo pasisakymas: *Pernai pirmą kartą turėjom tris dienas, buvom kaip jaunavedžiai. Mus išleido mūsų bendradarbė, pasiėmė vaiką, o mes nuvažiavom vieni ramiai į Klaipėdą prie jūros, aplankėm gimines.*

Subjektyvus vaiko vaizdinys žymi tai, ką tėvai mano apie savo vaiko elgesį, asmenybės ir kitas savybes. Tėvams buvo pateiktas 24 priešingų (antoniminių) būdvardžių sąrašas: judrus – lėtas, aktyvus – pasyvus, jautrus – abejingas ir kt. Statistiniais metodais sugrupavus visus antoniminius būdvardžius paaiškėjo, jog neįgalaus vaiko vaizdinys susideda iš šių komponentų: vaikas kaip turintis galių, atviras, taikus, racionalus, mylintis/mylimas, aktyvus.

13 lentelė

Neįgalaus vaiko vaizdinio ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Vaiko vaizdinys</i>							
Turintis galių	3,01	,90	2,87	,88	3,45	,91	,01
Atviras	2,70	,94	2,46	8,8	3,12	1,06	,01
Taikus	2,50	,96	2,43	9,2	3,07	1,20	,01
Racionalus	3,12	1,06	2,88	9,1	3,51	1,06	,01
Aktyvus	2,72	1,08	2,50	,99	2,80	1,08	,24
Mylintis/mylimas	1,58	,63	1,67	,64	1,69	,69	,29

Respondentai, taikantys įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus socialinio dalyvavimo strategiją, yra linkę matyti savo neįgalų vaiką kaip turintį galių, atvirą, taikų ir racionalų. Jie vaiko vaizdinui priskiria gana eklektiškas ir įvairias savybes (iš interviu su mama: *Jis toks mylimas būna, jis toks aktyvus*). Tai taip pat rodo, kad tėvai nevienareikšmiškai vertina savo vaiko galias, piešia jo vaizdinį. Vertindami minėtas vaiko savybes, respondentai nėra labai vieningi. Interviu metu mama taip apibūdino savo neįgalų dukrą: *Dukra be galo švelni. Aš nežinau jos tas švelnumas ir iš kur, tai nė neišsivaizduoju. Nė aš ne tokia švelni.* Kito interviu metu mama taip pat kalba apie vaiką: *Gyvenam, aišku, su meile, vienas kitam tokia meilė, pareiga yra; jis, taip, ir dėl meilės... moka juos globoti ir susitvarkyti viską.* Tokius neįgalaus vaiko vaizdinio komponentus kaip aktyvumas bei meilė visi respondentai vertina gana pozityviai, o meilę yra linkę skirti vieningai.

Neįgalus vaikas kaip „turintis galių“ yra suprantamas ne tik kaip fiziškai stiprus, bet ir kompetencijų, asmenybės savybių, įgūdžių prasme. Interviu metu mama taip charakterizavo teiginį „turintis galių“: *Aš per jį irgi daug ką suvokiu: kaip negali-*

ma elgtis, kaip galima. Ir, sakau, jis mane kažkaip auklėja, ir aš jį, va taip. Na, vieni kitus. Jis ir rusų kalbą supranta ir šiandien galime kalbėti mes dviem kalbom.

Respondentų psichologinei būsenai ir savijautai tirti pasirinktos keturios skalės: nuovargio, depresijos, vienišumo ir nerimo. Statistinis duomenų apdorojimas patvirtino minėtų psichologinių darinių (konstruktų) logiką.

14 lentelė

Respondentų savijautos ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Tėvų, auginančių neįgalų vaiką, savijauta</i>							
Nuovargis	2,20	,74	2,32	,73	2,90	,73	,01
Vienišumas	2,11	,41	2,14	,41	2,78	,52	,01
Užtikrintumas	2,93	,68	2,90	,62	2,28	,69	,01
Depresijos simptomai	2,37	,68	2,28	,63	3,13	,59	,01

Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai jaučiasi mažai užtikrinti savimi, pasižymi nuovargiu, depresijos simptomai (sunki psichologine būseną) bei vienišumas. Iš tėvų pasisakymų interviu metu: *Man irgi reikia kantrybės ir nervų su tokiais vaikais. Tai, žinokit, aš apšaukiu ir aprėkiu, visko būna. <...> Nu, aš manau, kad šitoj žemėj gyvenant, kaip sakant, iki galo būt laimingam retai kam pavyksta.* Įsitraukimo į įvairias veiklas strategiją taikantys tėvai, lyginant su kitas socialinio dalyvavimo strategijas taikančiais respondентаis, jaučiasi labiausiai užtikrinti, atviri. Iš interviu su mama, auginančia neįgalų vaiką: *Užsidaryti nenorime nė vienas.* Užtikrintumo kategorijos turinį papildė ir tokia mamos mintis, išsakyta interviu metu: *Reikia sugėbėti mažas šventes tokias daryt ir džiaugtis akimirkom, tai yra gebėjimas siekti mažų pergalių, džiaugtis trapiomis laimės, draugystės akimirkomis (džiaugtis reikia, džiaugsmo kuo daugiau reikia, neverkšlenti).* Įsitraukimo į veiklas šeimoje strategiją taikantys respondentai mažiau jaučia depresijos simptomus.

Tėvai, auginantys neįgalų vaiką, interviu metu kalbėjo apie „dvasinę sveikatą“: *Kas susiję su dvasine sveikata, tai beveik kiekvieną dieną prieini tą kritinę situaciją kai apima neviltis. Nes negali nė akimirkos nuo vaiko atsitraukti ir tu nieko kitą sykį praktiškai negali padaryti, tarkim, ar ten valgyt pagaminti negali, ar dar ką nors. Ir tai yra problema. Aš apie save kalbu, nes iš tikrųjų apima neviltis. Kadangi tai nėra vienos arba dviejų minučių pasekmės. Ir kartais iš tikrųjų pasijunti taip beviltiškai, kad nebežinau, jeigu netikėčiau Dievu, nežinau, kaip būtų.*

Tėvams, auginantiems neįgalų vaiką, buvo pateikta 16 teiginių apie vaidmenų ir funkcijų pasidalijimą šeimoje (teiginių pavyzdžiai: „šeimoje galime atvirai pasikalbėti mums rūpimais klausimais“, „sutuoktinis man visada padeda atlikti namų ruošos darbus“ ir pan.). Iš esmės tai atspindėjo tarpusavio santykių kokybę šeimoje. Visi teiginiai, remiantis statistinės analizės duomenimis, sugrupuoti į tris komponent-

tus: šeimos ir socialinės aplinkos vaidmenų supriešinimą, perdėtą rūpestingumą ir savitarpio pagalbą šeimoje.

15 lentelė

Respondentų vaidmenų ir funkcijų pasiskirstymo šeimoje ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Vaidmenų ir funkcijų pasiskirstymas šeimose, auginančiose neįgalų vaiką</i>							
Savitarpio pagalba šeimoje	3,44	,48	3,35	,48	2,14	,60	,01
Perdėtas rūpestingumas	2,63	,72	2,64	,68	3,01	,73	,01
Šeimos ir socialinės aplinkos vaidmenų supriešinimas	3,44	,44	3,41	,45	3,62	,37	,01

Įsitraukimo į įvairias veiklas ir įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategijas taikantys respondentai puoselėja aukštą savitarpio pagalbą šeimoje. Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai yra linkę į perdėtą rūpestingumą neįgalaus vaiko atžvilgiu. Viena mama, interviu metu kalbėdama apie darbų pasiskirstymą, funkcijas šeimoje, išsakė tokias ją slegiančias mintis: *Ant mano pečių. Va šitas tai ant mano pečių <...>, o visuose kituose darbuose tai viskas ant mano pečių. Čia jau viskas.* Iš pasisakymo galima daryti hipotetinę prielaidą apie neįgalaus vaiko eliminavimą iš dalyvavimo šeimos gyvenime, buitiniuose, kituose reikaluose.

Įsitraukimo į veiklas pačioje šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai yra labiau „atsparūs“ šeiminių ir socialinės aplinkos vaidmenų supriešinimui. Vertindami šeimos tarpusavio sutelktumo ryšius bei vaidmenis ir funkcijas šeimoje, įsitraukimo į veiklas šeimos viduje strategiją taikantys respondentai buvo gana vieningi.

Apie savitarpio pagalbos šeimoje sutelktumą galima spręsti iš respondentės pasisakymo interviu metu: *Tai, kai dviese esam, tai pagelbėjam vienas kitam.* Iš kai kurių interviu su tėvais, auginančiais neįgalų vaiką, paaiškėjo šeimų gebėjimas atkurti ar atgauti fizines ir dvasines jėgas, streso įveikos tendencijas – kai vaiko negalės paaiškėjimo pradžioje šeimos dinamika ima keistis (*Tai ir pradžioje buvo toks iš pervargimo didelio ir tiesiog... toks atšalimas buvo, nebeturėdavom laiko bendrauti*), vėliau šeimos vaidmenys, narių funkcijos vėl pasikeičia. Apibendrintų išvadų daryti negalima, nes kiekybinio tyrimo metu fiksuota tik situacija „čia ir dabar“.

Savitarpio pagalbą galima traktuoti ir tokiu atveju, kai mama (ar tėvas) yra derybų, ginčų sprendimo iniciatorius. Vieno interviu metu mama, auginanti neįgalų sūnų, papasakojo tokį epizodą apie santykius šeimoje: *Ginčų būna, bet mes išsprendžiam taip gana draugiškai. Ir reikia daug ką iškentėt. Aš, va, stengiuos, aš kantrybės turiu jam išaiškinti.* Kai kuriose šeimose tarp šeimos narių vyksta tam tikra kooperacija: *Toliau mes kartu planuojam visą laiką, kiekvieną dieną planuojam, kas, kur, ir ką darys.* Už neįgalųjį nesprensdžia vien tėvai, į sprendimų priėmimo

procesą įtraukiamas ir pats vaikas.

Respondentams buvo pateikta 18 teiginių, atspindinčių įvairius asmeninius ir socialinius poreikius. Buvo klausiama, kas tėvams gyvenime svarbiausia. Statistiniu pagrindu sugrupavus visus teiginius, buvo sudarytos keturios poreikių dimensijos.

16 lentelė

Respondentų poreikių ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Tėvų, auginančių neigalų vaiką, poreikiai</i>							
Savęs įtvirtinimo poreikis	4,29	,67	3,96	,80	3,86	1,00	,01
Socialinio pripažinimo ir saviraiškos poreikis	4,28	,45	3,65	,59	4,10	,56	,01
Atsipalaidavimo poreikis	3,98	,97	3,58	1,06	3,83	,92	,02
Socialinio-ekonominio saugumo poreikis	4,65	,43	4,63	,47	4,69	,39	,56

Įsitraukimo į įvairias veiklas strategiją taikantys respondentai reiškia savęs įtvirtinimo, socialinio pripažinimo ir saviraiškos bei atsipalaidavimo poreikius. Pastarieji sąlyginai mažiau siekia socialinio-ekonominio saugumo (nors šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas – $p \leq 0,56$). Įsitraukimo į veiklas šeimoje strategiją taikantys respondentai turi mažiau socialinio pripažinimo ir saviraiškos poreikių, mažiau jaučia ir atsipalaidavimo poreikį. Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai reiškia kiek mažesnę nei kiti respondentai savęs įtvirtinimo poreikį.

Respondentų buvo klausiama, ar jie skundžiasi fizine, somatine sveikata (žr. 17 lentelę).

17 lentelė

Respondentų nusiskundimų somatine sveikata ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Sveikatos nusiskundimai</i>							
Galvos sritis	3,59	,95	3,61	1,03	3,04	,82	,01
Kraujotaka ir širdis	3,82	,90	4,05	,97	3,18	1,10	,01
Rankos-kojos-stuburas	3,66	1,05	3,62	1,1	3,04	1,18	,01
Regėjimas ir(ar) klausa	4,39	,96	4,44	,93	3,75	1,1	,01
„Nervai“	3,57	1,1	3,81	,97	2,75	1,1	,01
Virškinimas ir skrandis	3,96	,99	3,95	,94	3,52	1,19	,02

Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai yra linkę sąlygiškai mažiau nei kiti reikšti nusiskundimus dėl

savo fizinės sveikatos. Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai skundžiasi sveikata virškinimo ir skrandžio bei rankų-kojų stuburo srityse. Daugiausiai sveikatos negalavimų patiria respondentai, taikantys įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją.

Interviu metu viena šeima, auginanti neįgalų vaiką, taip apibūdino savo nuovargio jausmus: *Nes kažkaip neturi teisės sirgti. Tada susikaupi ir turi, ar gali, ar negali turi keltis. Pavyzdžiui, būna, kad ten vaikas nemiega visą savaitę ir „šokam“ per naktį, nes ji nebūna taip, kad ten sėdi, ji vis tiek eina ir ten šaukia, ir nuo kaimynų nepatogu, ir turim ją kažkaip užimti, kad ji ten nerėkautų, nešoktų, bet ateina rytas ir žinai, kad ir nemiegojęs, bet turi eiti į darbą; Būna, kad, atrodo, viskas, jau nebeišlaikysi, bet, žiūrėk, kitą vakarą jau ir užmigs.*

Šeimų, auginančių neįgalų vaiką, nariams buvo pateikti devyni teiginiai, atspindintys įvairius santykių su specialistais aspektus. Teiginius sugrupavus statistinės analizės pagrindu, buvo nustatytos trys sąveikos su specialistais dimensijos (žr. 18 lentelę).

18 lentelė

Respondentų bendravimo su specialistais ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Tėvų ir specialistų sąveika, bendravimas</i>							
„Mamocentriški“ tėvai	2,07	,76	2,20	,65	2,33	,74	,02
Specialistai, skiriantys dėmesį šeimai	2,75	,93	2,42	,89	2,54	,88	,03
Pasitikintys specialistais	2,91	,44	2,80	,42	2,81	,60	,04

Labiausiai pasitikintys specialistais yra įsitraukimo į įvairias veiklas strategiją taikantys respondentai. Jie taip pat mano, kad specialistai yra skiriantys dėmesį ne tik neįgaliam vaikui, bet ir visai šeimai. Įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją taikančių respondentų nuomone, specialistai dėmesio visai šeimai skiria mažiau (tik konkrečiai neįgaliam vaikui). Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai yra linkę pagal galimybes ugdyti vaiką namie, motiną traktuoja kaip daugiausia išmanančią apie neįgalaus vaiko auklėjimą ir ugdymą („mamocentriški“ tėvai).

Respondentų buvo klausiama apie jų lankymosi neįgalių ir jų šeimų bendrijoje motyvus (žr. 19 lentelę).

Respondentų dalyvavimo bendrijų veiklose ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Dalyvavimo bendrijų veikloje pobūdis</i>				
Nedalyvauja veiklose	20,2%	41%	29,9%	,01
Dalyvauti tik dėl labdaros	3,7%	10,5%	8,1%	
Nori pabūti, pabendrauti su kitais tėvais	43,4%	41,1%	47,1%	
Yra aktyvus dalyvis, organizatorius, vadybininkas	32,7%	7,4%	14,9%	

Įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai nėra aktyvūs bendrijų, skirtų neįgaliesiems ir jų šeimoms, dalyviai ir mažai dalyvauja kokių nors bendrijų veikloje, o jei dalyvauja, dažniausiai tik dėl labdaros. Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai pagrindinius jų dalyvavimo bendrijų veikloje kaip pagrindinių motyvus daugiausia nurodė tai, kad jie gali pabūti, pabendrauti su kitomis tokio pat likimo šeimomis. Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai dažniausiai yra aktyvūs bendrijų dalyviai, organizatoriai ar vadybininkai.

Papildomai buvo pateikta klausimų apie bendravimo su specialistais patirtį: kaip su tėvais buvo elgiamasi pranešant apie vaiko negalę, kaip elgiamasi dabar, kaip tėvai vertina specialistus, jų savybes, kokia yra darbo kartu situacija.

Respondentų patirties bendraujant su specialistais, kai pranešama apie vaiko negalę ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Kaip elgėsi specialistai, kai pirmą kartą pranešė apie vaiko negalį?</i>				
Emociškai šaltai ir abejingai	42,4%	42,1%	47,8%	,66
Smerkė	3,4%	1,8%	4,4%	
Emociškai šiltai, dėmesingai	54,2%	56,1%	47,8%	

Mokslinėje literatūroje (Barker, Pistrang, Elliott, 2001; Butkutė, Ruškus, 2000; Fernando, 2002) pažymima, jog pranešimas apie vaiko negalę yra svarbus šeimai. Tyrimo duomenys rodo, jog specialistai, respondentams pranešdami apie negalę, elgėsi šiltai ir dėmesingai arba emociškai šaltai ir abejingai. Smerkiamai besielgusių specialistų sąlygiškai nedaug. Nors skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($p \geq 0,66$), tačiau duomenys rodo, kad įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant

vieniškumo jausmus strategiją taikantys respondentai patyrė sąlyginai didesnę smerkiamą specialistų požiūrį į juos, kai buvo pranešama apie vaiko negalę.

Teiginys „emociškai šaltai ir abejingai“ taip pat gali būti suprantamas kaip specialistų nekompetencija. Viena mama, auginanti neįgalų vaiką, interviu metu papasakojo, kaip jai buvo pranešta apie vaiko negalę: *Man pasakė, kad viskas tvar-koj. Mažytė, bet labai graži. Po to rytą atėjo pediatrė ir sako – man tas jūsų vaikelis kažkoks negeras. Man tai pasėjo nerimą, bet atnešė man ją maitinti kaip ir kitus vaikus. Aš atsikėliau ir pati nuėjau pas tą pediatrę pasikalbėti. Tada ta pati pediatrė man vėl pasakė, kad viskas vaikeliui gerai. Nesirūpinkit, mažutė, bet labai judri. Ir tik vėliau, vaikui augant ir vystantis, pati mama pastebėjo vaiko negalę. Kitos respondentų šeimos vaiko negalės pranešimo fakto patirtis: *Mes, kai buvom Maskvoj, <...> tai per tą pirmą nuvažiavimą įvardijo, kad ankstyvasis vaikų autizmas. <...> O kas tai buvo, ką tai reiškė?! Tai aš dar paklausiau, kas tai yra. Pasakė, kad čia smegenų pakenkimas. Kai yra smegenų rievės, jos nesueina viena į kitą, kaip turėtų. Taip tik paaiškino. Kažkaip aptakiai viską ten išaiškino.**

21 lentelė

Respondentų patirties bendraujant su specialistais dabar ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vieniškumo jausmus	
<i>Kaip su tėvais specialistai elgiasi dabar?</i>				
Emociškai šaltai ir abejingai	17,9%	25%	40,2%	,01
Smerkia	0%	0,9%	0%	
Emociškai šiltai, dėmesingai	82,1	74,1%	59,8%	

Tendencija, kad respondentai, taikantys įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vieniškumo jausmus strategiją, patyrė smerkiamą specialistų požiūrį tada, kai jiems buvo pranešta apie vaiko negalę, mano, kad ir šiuo metu su jais elgiamasi emociškai šaltai ir abejingai. Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai mano, kad su jais šiuo metu įvairūs specialistai elgiasi šiltai ir dėmesingai. Vieno interviu metu mama, auginanti du neįgalius vaikus, taip apibūdino specialistų darbą neįgaliųjų dienos centre ir bendrijoje: *O auklėtojom tik-tai pasėdėt ir viskas su tais vaikais, ir daugiau nieko. Kažkokio auklėjimo jos ten ne-praveda, nes jau ten yra, nu, kaip sakyti, ne mokykla. Tiktai tas, kad prižiūrėjimas...* Tačiau tai mamai padeda: atpalaiduoja nuo kasdienės rutinos ir užsidarymo buityje. Kita vertus, palikus vaiką globoti specialistams, jis yra tik prižiūrėjimas, o ugdymo(-si) procesai vyksta vangiau, mažiau lavinami socialiniai ar kt. vaiko įgūdžiai. Tad tėvams sunku vertinti specialistų darbą, jie nežino, ko galima tikėtis iš šių paslaugų.

Abejingas, šaltas specialistų bendravimo tonas su tėvais didina pastarųjų bejėgiškumą, net apatiją: *Ir aš rašiau gal keturis pareiškimus. Ir, žinokit, nė vieną kartą man nebuvo atsakyta teigiamai. Nė vieną kartą. Tai tada... Tai tokia buvo nevil-*

tis man, kad aš nežinojau, kur dėtis. <...>Vis dėlto pažadai buvo. Pažadai, pažadai. Nukelta į tada, į tada, į tada. Ir viskas. Tai dabar aš nieko neprašau.

22 lentelė

Specialistų vertinimų ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Sutiktų specialistų savybių vertinimas</i>				
Dauguma atjautė, stengėsi padėti tėvams ir vaikui	47,8%	35,7%	30,1%	,01
Tik keli stengėsi atjausti, padėjo. Kiti šaltai žiūrėjo į šeimos poreikius ir sunkumus	48,5%	58,3%	54,8%	
Nuoširdžių specialistų nesutikau, visi šaltai žiūrėjo į šeimos poreikius ir sunkumus	3,7%	6%	15,1%	

Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai, subjektyviai vertindami specialistų savybes, daugiausia minėjo specialistų nuoširdumą, atjautą, žmogiškumą (mano, kad specialistai stengėsi padėti ir vaikui, ir tėvams). Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmu strategiją taikantys respondentai mano, kad su jais dirbantys specialistai yra emociškai šalti, o nuoširdžių, šeimą suprantančių beveik nėra. Įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai mano, jog specialistų, šiltai dirbančių su vaiku ir pačia šeima, beveik nėra arba jų yra labai mažai. Tėvai specialistus vertina pagal jų asmenybę, žmogiškumą. Interviu metu kita mama pasakojo: *O ta direktorė buvusi, labai save, na nežinau... dideliu žmogum laikė. Ir tokia buvo savotiška, kad... Kitą sykį ir mes, tėvai, nelabai rasdavom bendros kalbos su ja.* Kita mama apie sutiktus specialistus kalbėjo taip: *Priklauso nuo žmogaus: jeigu doras, geras ir suprantas, tai ir mane palaiko, užjaučia, o buvo tokių..., kaip štai yra.*

23 lentelė

Susitikimų su specialistais dažnio ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Susitikimų su specialistais dažnis</i>				
Kiekvieną savaitę	10,5%	7,1%	2,2%	,19
Kartą per mėnesį	32%	28,9%	41,9%	
Kartą per pusmetį	29,6%	30,7%	23,7%	
Kartą per metus	21,1%	25,4%	23,7%	
Niekada	6,8%	7,9%	8,5%	

Nėra esminio skirtumo tarp respondentų susitikimų su specialistais dažnio ir taikomų socialinio dalyvavimo strategijų – kartą ir dažniau per pusmetį su specialistais susitinka visi respondentai. Kiek dažniau su specialistais susitinka respondentai, taikantys ištraukimo į įvairias veiklas strategiją.

24 lentelė

Specialistų kalbos suprantamumo ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Kai specialistai aiškina vaiko problemas:</i>				
Viską puikiai suprantu	62,5%	48,2%	44,4%	,01
Daug suprantu, nors kai ko – ne	34,9%	43%	47,8%	
Mažai ką suprantu	2,2%	7,9%	6,7%	
Nieko nesuprantu	0,4%	0,9%	1,1%	

Respondentų bendravimo su specialistais kokybės, kai aiškinami jų vaiko sunkumai, vertinimai skiriasi. Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai puikiai supranta specialistų pranešimų turinį, aiškinimus apie vaiko negalę. O ištraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai dažniau nesupranta specialistų aiškinimų. Interviu duomenys atskleidė, kad pasitaiko, jog patys specialistai negali tėvams paaiškinti apie vaiko negalę. Iš interviu: *Ir, kaip sako, mano tas skyriaus vedėjas, iki šios dienos mes jums dar nieko negalim paaiškinti dėl tos negalės. Iš kur jos atsiranda, kaip ir vėžys. Spėlioja. Va, spėlioja.*

25 lentelė

Respondentų partnerystės su specialistais ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
<i>Specialistai dėl vaiko gydymo ir ugdymo:</i>				
Visada pirmiausia išklauso tėvų nuomonės	28,2%	23,2%	27,8%	,04
Pasako savo nuomonę, o tada tariasi	57,5%	51,8%	46,7%	
Išsako tik savo nuomonę	10,5%	21,4%	16,7%	
Deja, visai nesitaria	3,8%	3,6%	8,8%	

Įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai mano, jog specialistai pasako savo nuomonę ir tariasi su jais dėl vaiko ugdymo programų. Pastarieji taip pat mano, jog specialistai visada pirmiausia išklauso tėvų nuomonės. Atvejo analizės atskleidė, jog pasitaiko atvejų, kai specialistai

tiesiog pataria ir ne iš savo profesinė srities. Pavyzdžiui, interviu metu viena mama pasakojo: *Tai tas gydytojas jau labai senai ją gydo. Skyriaus vedėjas. Jis man ir sako vieną kartą. Sako, žinai ką, man gaila, sako, į tavo žiūrėt. Lakstai liežuvį iškišus pas tą mergaitę, man gaila į tavo žiūrėt. Sako, aš tau duosiu tokį patarimą – ieškokis jai visišką negalią. Ir tada gausi pinigėlių, galėsi pasisamdyt žmogų ir galėsi laikyt namuose. Ir ramiausia.*

Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmu strategiją taikantys respondentai jaučiasi mažiau bendradarbiaują su specialistais, t. y. respondentai mano, kad su jais dėl vaiko gydymo ir ugdymo tariamasi mažiau ar visai nesitariama.

Respondentų buvo paprašyta nubrėžti savo gyvenimo liniją keturiose srityse: profesinėje, santykių su draugais, santykių šeimoje ir intymaus gyvenimo. Manyta, kad šios gyvenimo dimensijos yra bazinės savo gyvenimui įvertinti. Respondentams buvo pateiktas brėžinys, kuriame reikėjo brėžti liniją „aukštyn-žemyn“ per šiuos gyvenimo momentus: „iki“, „per“ ir „po“ vaiko negalės paaiškėjimo bei lūkesčiai ateities atžvilgiu (žr. 26 lentelę).

26 lentelė

Tėvų subjektyvios gyvenimo percepcijos ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Subjektyvi gyvenimo linija</i>							
Tikisi ateityje	3,82	,49	3,87	,44	3,55	,87	,01
Dabar	3,83	,48	3,90	,35	3,63	,82	,02
Po negalės paaiškėjimo	3,84	,49	3,91	,34	3,69	,78	,04
Per negalės paaiškėjimą	3,86	,45	3,93	,32	3,71	,74	,05
Iki vaiko negalės paaiškėjimo	3,87	,45	3,92	,33	3,74	,70	,08

Subjektyvioje gyvenimo percepcijos linijoje visi respondentai prieš jų vaikų negalės paaiškėjimą piešia gana panašią – teigiamai vertinamą – gyvenimo liniją: santykiai šeimoje, su draugais, profesinis bei intymus gyvenimas yra vertinami teigiamai. Esminių skirtumų tarp respondentų, taikančių įvairias socialinio dalyvavimo strategijas, nėra. Respondentai, taikantys įsitraukimo į veiklas šeimoje strategiją, savo gyvenimą ateityje subjektyviai vertina šiek tiek geriau (ateityje labiau tiksi pagerėjimo) nei kiti respondentai. Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai gana vieningai teigia, kad jų gyvenimas dabar, paaiškėjus vaiko negalei, ir lūkesčiai ateityje yra mažiau optimistiškesni.

Tyrimė atskirai buvo įvertinti respondentų ateities lūkesčiai (žr. 27 lentelę). Gauti gana prieštaraujantys duomenys: viena vertus, respondentai tikisi ateityje situacijos pagerėjimo, tačiau, kita vertus, išsako pesimizmą dėl ateities.

Tėvų lūkesčių ateities atžvilgiu ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Faktoriai ir teiginiai (kintamieji)	Socialinio dalyvavimo strategijos						p
	Įsitraukimas į įvairias veiklas		Įsitraukimas į veiklas šeimoje		Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus		
	M	SD	M	SD	M	SD	
<i>Tėvų optimizmas–pesimizmas ateities atžvilgiu</i>							
Optimizmas ateities atžvilgiu	1,39	,48	1,53	,48	1,63	,56	,01
Pesimizmas ateities atžvilgiu	1,79	,56	1,89	,51	1,93	,57	,09

Įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai yra labiau optimistiški ateities atžvilgiu, nei kiti respondentai. Individualaus interviu metu respondentai iš visų apklaustų šeimų išsakė susirūpinimą dėl ateities: *Nežmoniškas rūpestis (dėl ateities – aut. past.). Aš ir naktim atbundu... Be vaistų tai jau seniai aš nemiegu. Bet jau jeigu kada atbundu vidurnaktį, tai viskas man akyse stovi, tie vaikai, kaip aš numirsiu, kaip čia bus su jais. Jeigu juos išgrūs į tuos didžiulius namus, žinokit, reikia priežiūros. Jiems irgi reikia priežiūros. Jie patys savęs neapsitarnaus.*

Visų tyrime dalyvavusių tėvų, auginančių neįgalų vaiką, buvo klausama apie šeimai išskylančius sunkumus, socialinės paramos, dėmesio šeimai vertinimą, lūkesčius bendrijų atžvilgiu bei subjektyvius išgyvenimus. Visi tėvų atsakymai į atvirus klausimus turinio analizės metodu (apie turinio analizę žr. 2 priedą) buvo sugrupuoti (kategorizuoti) pagal semantinį (prasminį) panašumą, vėliau, vertinant visų kategorijų statistinį reikšmingumą, skaičiuotas Chi-kvadratas (χ^2), kai $p \leq 0,05$.

Tėvų buvo prašoma įvardyti tris svarbiausias šeimos, auginančios raidos sunkumų turintį vaiką, problemas. Respondentų atsakymai buvo kategorizuoti. Visos kategorijos (respondentų išsakyti teiginiai) ir jų procentinė išraiška pagal tai, kiek jas aktualizavo atskiros respondentų, taikančių socialinio dalyvavimo strategijas, grupės, pateikiamos 28 lentelėje.

Respondentų subjektyviai traktuojamų sunkumų šeimoje ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Nr.	Kategorijos	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
		Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
1.	Nepriteklus	45,7%	50,9%	43%	,50
2.	Vaiko užimtumo ir ugdymo galimybių stoka	20,8%	24,1%	18,3%	,58
3.	Psichologinės problemos	19,7%	14,7%	10,8%	,11

4.	Stigmatizacija	18,2%	19,8%	18,3%	,93
5.	Valstybės dėmesio stoka	15,2%	19%	9,7%	,17
6.	Nerimas dėl ateities	14,9%	12,1%	11,8%	,65
7.	Sveikatos problemos	13,8%	14,7%	15%	,94
8.	Specialistų profesinė ir bendravimo nekompetencija	8,9%	8,6%	10,8%	,85
9.	Judėjimo ir erdvės suvaržymai	8,6%	12,9%	4,3%	,09
10.	Tėvų nedarbas	7,8%	8,6%	14%	,20
11.	Nesutarimai šeimoje	7,4%	1,7%	19,4%	,01
12.	Socialinio tinklo stoka	7,1%	4,3%	6,5%	,59
13.	Savęs realizavimo stoka	6,7%	6%	4,3%	,70
14.	Specialistų stoka	4,8%	5,2%	5,4%	,98
15.	Tėvų informavimo stoka	4,5%	3,4%	5,4%	,79
16.	Poilsio stoka	4,5%	1,7%	7,5%	,13
17.	Socialinių paslaugų stoka	3,7%	2,6%	2,2%	,70
18.	Socialinės paramos stoka	2,2%	3,4%	3,2%	,75
19.	Tėvų ir vaikų santykių problemos	2,2%	1,7%	3,2%	,77
20.	Vaiko negalė	2,2%	2,6%	1,1%	,73
21.	Gebėjimo ugdyti vaiką stoka	1,9%	2,6%	8,6%	,01
22.	Mokėjimo spręsti problemas stoka	1,1%	0,9%	0%	,60
23.	Beviltiškumas	0,7%	0,9%	2,2%	,50

Beveik kas antras tyrime dalyvavęs respondentas, kaip pagrindinę problemą šeimoje, kur auga neįgalus(-ūs) vaikas(-ai), paminėjo nepriteklių (iš viso 222 respondentai iš 494). Kitos, šeimos patiriamos, problemos pagal svarbą yra: vaiko užimtumo ir ugdymo galimybių stoka, psichologinės problemos, stigmatizacija, valstybės dėmesio stoka ir kt. Vaiko negalė, mokėjimo spręsti problemas stoka ir beviltiškumas tarp visų respondentų buvo minima labai retai. Viena mama individualaus interviu metu taip apibūdino savo beviltiškumo situaciją: *Sunkiausia ir baisiausia buvo tai, kad supratau, kad esu visiškai pririšta, daugiau nei per žingsnį negalėsianti atsitraukti nuo dukros. Negalėjau nei tvarkytis, nei dirbti, esu visiškai priklausoma, pririšta.*

Tarp visų išsakytų teiginių apie šeimos sunkumus, statistiškai reikšmingi skirtumai pagal respondentų taikomas socialinio dalyvavimo strategijas, yra susiję su nesutarimais šeimoje ($p \leq 0,01$) ir gebėjimo ugdyti vaiką stoka ($p \leq 0,01$). Abu sunkumai daugiau būdingi išsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantiems respondentams.

Į klausimą, kaip padėti neįgalų vaiką auginančiai šeimai, dažniausiai minimas atsakymas buvo materialinė parama (iš viso 236 atsakiusieji) ir psichologinė-moralinė parama šeimai (iš viso 141 atsakiusieji). Tačiau tarp tėvų tipų grupių ir šių pateiktų atsakymų statistiškai reikšmingų skirtumų nėra. Visos kategorijos (respondentų išsakyti teiginiai) ir jų procentinė išraiška pagal tai, kiek jas aktualizavo atskiros respondentų, taikančių socialinio dalyvavimo strategijas, grupės, pateikiamos 29 lentelėje.

Respondentų lūkesčių pagalbos šeimai ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Nr.	Kategorijos	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
		Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
1.	Materialinė parama	52%	44,8%	46,2%	,35
2.	Psichologinė–moralinė parama visai šeimai	32%	31,9%	19,4%	,06
3.	Vaiko lavinimas	21,2%	19%	14%	,31
4.	Socialinės paslaugos	17,8%	11,2%	10,8%	,11
5.	Specialistų pagalba	9,7%	14,7%	7,5%	,20
6.	Valstybės parama	9,3%	11,2%	9,7%	,84
7.	Nekonkrečiuota pagalba šeimai	8,9%	6,9%	16,1%	,06
8.	Sveikatos priežiūra	8,2%	9,5%	10,8%	,74
9.	Šeimos edukacijos laipsnio kėlimas, informavimas	8,6%	11,2%	6,5%	,47
10.	Darbas	7,4%	5,2%	15%	,23
11.	Poilsis	5,2%	9,5%	12,9%	,26
12.	Destigmatizacija	5,2%	4,3%	5,4%	,92
13.	Judėjimo ir erdvės laisvė	4,8%	4,4%	6,5%	,76
14.	Socialinio tinklo kūrimas	4,5%	5,2%	5,4%	,92
15.	Tėvų grupavimasis	4,1%	3,5%	5,4%	,78
16.	Vaiko reabilitacijos paslaugos	4,5%	1,7%	0%	,06
17.	Teisinė bazė	3,3%	0,9%	3,2%	,37
18.	Pagalba specialistams	2,2%	0%	0%	,09
19.	Tėvų atsakomybė	0,7%	0%	1,1%	,58
20.	Vaikų ateitis	0,7%	0,9%	0%	,69
21.	Eugenika	0%	1,7%	0%	,04
22.	Pasitenkinimas dabartine padėtimi	0%	0,9%	0%	,21

Be jau minėtų išsakytų materialinės ir psichologinės paramos teiginių, visi respondentai svarbiais laiko vaiko lavinimo, socialinių paslaugų, specialistų tinklo ir valstybės paramos klausimus. Tarp visų išsakytų teiginių ir kategorijų statistiškai reikšmingas skirtumas ($p \leq 0,04$) yra respondentų, taikančių įsitraukimo į veiklas šeimoje strategiją, pasisakymuose apie eugeniką, tai yra jie labiausiai iš visų pageidautų genetikos principus taikyti siekiant gerinti žmogaus paveldimąsias savybes. Tačiau reikia konstatuoti faktą, kad tai tik keletas respondentų nuomonė (1,7%).

Nors tarp kitų pagalbos šeimai kategorijų ir respondentų taikomų socialinio dalyvavimo strategijų statistiškai reikšmingo skirtumo nėra, galima išvelgti kai kurias šeimų lūkesčių, subjektyvių išgyvenimų tendencijas. Sąlygiškai daug visų respondentų (šiek tiek daugiau tarp taikančių įsitraukimo į įvairias veiklas strategiją) jaučia poreikį lavinti vaiką. Tai, respondentų nuomone, pastiprintą šeimą, auginančią neįgalų vaiką. Socialinės paslaugos taip pat traktuojamos kaip svarbios teikiant pagalbą šeimai. Tenka konstatuoti, kad socialiniam dalyvavimui ar kitoms šeimos

įgalinimo strategijoms respondentai skiria sąlygiškai mažai dėmesio, jų neaktualizuoja, išskyrus šeimos edukacijos laipsnio kėlimo, socialinio tinklo ir kai kurias kitas įvardintas kategorijas. Vangios ir šeimos dinamikos pokyčių refleksijos (naujų vaidmenų iškilimas, funkcijų tarp šeimos narių persiskirstymas, laiko šeimai ir profesijai derinimas ir kt.).

Materialinė parama, anot vienos respondentės pasisakymo individualaus interviu metu, būtų panaudota labai tikslingai, konkrečioms reikmėms: *Taip, sudėtinga su tais tualetais ir „pampersais“. Tai ir finansinis reikalas. Va toks kažkoks man kaip vienas iš geresnių momentų toj blogoj situacijoj, kad eitų į tualetą, suaugęs vaikas... Ir įstaigose problema.*

Vaiko užimtumas ir lavinimas – taip pat dažnai tėvų minima potenciali priemonė, padedanti šeimai, auginančiai neįgalų vaiką. Viena šeima interviu metu pateikė tokį buitinių vaiko ugdymo situacijos epizodą: *Ir jos tas rengimasis. Ji apsirengt moka, bet ji nesupranta, kas po ko eina, kokia seka reikia apsirengti: kuris rūbas pirmas, kas po to. Arba išvirkščias, ar koks... Kiša rankas į galvą, ne į rankoves.* Tai rodo, kaip svarbu tėvams, kad specialistai (dirbantys mokykloje, dienos centruose, bendrijose ir pan.) padėtų vaiką ugdyti, jog vaikas taptų savarankiškesnis buitinėse situacijose, o ne tik mokytų jį skaičiuoti, pažinti keletą raidžių ar pan. Kito interviu metu mama patvirtina šiuos teiginius: *Tai mes čia tokių iliuzijų apie mokslą ir neturim. Ir mokykloj programa yra sudaryta, kad rankas nusiplautų, į tualetą, tokius mes prašom, kad įdiegtų...*

Iš interviu duomenų galima pastebėti, jog, kalbant apie šeimos informavimą ir edukacijos kėlimą, kai kurie tėvai šiandiniame globaliame pasaulyje negali gauti tikslingos informacijos ar literatūros apie konkrečią vaiko negalę: *Informacija visada nemaišo. Bet pagal situaciją pasaulinę medicinos, ne ką... Kažkokios informacijos naudingos kaip ir negaunam...*

Į klausimą, ko reikia, kad šeima, auginanti neįgalų vaiką, būtų laiminga, dažniausias atsakymas buvo materialus aprūpinimas (iš viso 232 atsakiusieji) ir santarvė šeimoje (iš viso 123 atsakiusieji). Likusios kategorijos (respondentų išsakyti teiginiai) ir jų procentinė išraiška pagal tai, kiek jas aktualizavo atskiros respondentų, taikančių socialinio dalyvavimo strategijas, grupės, pateikiamos 30 lentelėje.

30 lentelė

Respondentų subjektyviai suvokiamos laimės ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Nr.	Kategorijos	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
		Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
1.	Materialus aprūpinimas	53,5%	41,4%	43%	,12
2.	Santarvė šeimoje	28,6%	21,5%	22,6%	,26
3.	Moralinė parama, dėmesys	18,6%	11,2%	17,2%	,20
4.	Teigiamos socialinės nuostatos, destigmatizacija	15,6%	22,4%	7,5%	,02

5.	Sveikata	15,6%	18,1%	16,1%	,83
6.	Vaiko užimtumas, ugdymas	8,6%	8,6%	14%	,28
7.	Valstybės dėmesys, parama	8,2%	14,7%	15,1%	,07
8.	Specialistų pagalba ir supratimas	8,9%	8,6%	10,8%	,84
9.	Tėvų užimtumas, darbas	7,1%	7,8%	12,9%	,21
10.	Socialinis tinklas	4,8%	3,5%	11,8%	,02
11.	Socialinės paslaugos	10,1%	5,2%	3,2%	,05
12.	Poilsis	8,2%	3,5%	5,4%	,20
13.	Vidinis tėvų emancipuojantis nusiteikimas, psichologinis tvirtumas	8,2%	6,1%	3,2%	,24
14.	Fizinė erdvė	3,7%	5,2%	5,4%	,71
15.	Vaiko sveikata, laimė, išgijimo stebuklas	1,9%	6,1%	4,4%	,09
16.	Saugi vaiko ateitis	7,1%	4,4%	3,3%	,30
17.	Beviltiškumas	3%	1,8%	7,5%	,05
18.	Pagalba (nekonkretizuota)	4,1%	4,3%	2,2%	,66
19.	Meilė	4,1%	2,6%	2%	,58
20.	Tėvų tobulėjimas, informuotumas, emancipacija	0,4%	2,6%	4,4%	,03
21.	Vaiko emancipacija	0,4%	1,74%	1,1%	,39
22.	Teisinė bazė	1,5%	0%	1,1%	,42
23.	Tėvas	0,4%	0%	1,1%	,48
24.	Tikėjimas, religija	0,4%	1%	0%	,62

Įsitraukimo į veiklas šeimoje socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai iš visuomenės pageidautų teigiamų socialinių nuostatų ir destigmatizacijos, tuo tarpu įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantiems respondentams tai nėra labai aktualu. Pastarieji labiau pageidautų socialinio tinklo plėtos. Be to, įsitraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys respondentai dažnai jaučia beviltiškumą. Jie daugiau reiškia ir tėvų tobulėjimo, informuotumo bei emancipavimo lūkesčius. Daugiau ir įvairesnių socialinių paslaugų pasigenda respondentai, taikantys įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją.

Tenka konstatuoti, kad daugelis respondentų, nepriklausomai, kokią taiko socialinio dalyvavimo strategiją, kaip svarbiausią šeimos, auginančios neįgalų vaiką, laimės veiksnį nurodo materialinį aprūpinimą. Tačiau taip pat pažymi, jog labai gelbsti psichologinė pagalba visai šeimai bei kitų šeimos narių palaikymas (santarvė šeimoje) bei moralinė parama.

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti tėvų lūkesčius neįgalųjų ir jų šeimų bendrijų atžvilgiu. Buvo prašoma atsakyti į klausimą, kuo turi užsiimti šeimų, auginančių neįgalų vaiką, bendrijos. Daugiausia atsakymų pateikta apie laisvalaikio organizavimą (jis svarbus 107 respondentams iš 494) bei neįgalių vaikų ugdymą (paminėjo 99 respondentai). Likusios lūkesčių, kuo turi užsiimti šeimų, auginančių neįgalų vaiką, bendrijos kategorijos (respondentų išsakyti teiginiai) ir jų procentinė išraiška pagal tai, kiek jas aktualizavo atskiros respondentų, taikančių socialinio dalyvavimo strategijas, grupės, pateikiamos 31 lentelėje.

Respondentų lūkesčių bendrijų atžvilgiu ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Nr.	Kategorijos	Socialinio dalyvavimo strategijos			p
		Įsitraukimas į įvairias veiklas	Įsitraukimas į veiklas šeimoje	Įsitraukimas į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus	
1.	Laisvalaikio organizavimas	23,8%	20,7%	20,4%	,70
2.	Neįgalių vaikų ugdymas	13,8%	19,8%	11,8%	,20
3.	Nekonkreči parama	12%	13,8%	19,4%	,20
4.	Psichologinė parama tėvams	17,5%	10,3%	15%	,20
5.	Bendros patirties žmonių neformalus tarpusavio bendravimas	17,5%	10,3%	14%	,19
6.	Tėvų informavimas, švietimas	16%	10,3%	14%	,35
7.	Neįgalių vaikų užimtumas	8,6%	13,8%	12,9%	,23
8.	Materialinė parama	11,5%	8,6%	14%	,47
9.	Įstaigų tinklo kūrimas	15,7%	6,9%	10,8%	,05
10.	Atstovavimo valdžios institucijose	15,6%	12,1%	2,2%	,01
11.	Specialistų įtraukimas	8,2%	6%	4,3%	,40
12.	Atpalaidavimas nuo namų rutinos	6%	7,8%	3,2%	,38
13.	Savitarpio pagalba	7%	2,6%	6,5%	,22
14.	Siekimas užtikrinti saugią ateitį	4,5%	1,7%	8,6%	,06
15.	Neapibrėžta socialinė integracija	6,3%	4,3%	3,2%	,45
16.	Reabilitacijos sąlygų paieška	5,2%	3,4%	3,2%	,62
17.	Probleminių situacijų sprendimas	2,6%	4,3%	4,3%	,59
18.	Visuomenės švietimas	6%	4,3%	1,1%	,15
19.	Šeimų, vaikų telkimas	2,2%	4,3%	2,2%	,48
20.	Užsienio patirties perėmimas	3%	1,7%	3,2%	,74
21.	Darbinis-profesinis vaikų rengimas	1,5%	2,6%	3,2%	,55
22.	Analizė, gilinimasis	2,6%	3,4%	1,1%	,55
23.	Atsakė, bet be nuomonės	1,9%	1,7%	3,2%	,70
24.	Organizacijos vidinė kultūra	1,5%	1,7%	3,2%	,56
25.	Ryšiai su kitomis organizacijomis	1,5%	0%	3,2%	,16
26.	Tėvų aktyvinimas, emancipavimas	0,7%	2,6%	1,1%	,36
27.	Tarpininkavimas	1,1%	2,6%	0%	,24
28.	Neįgalių vaikų bendravimas	0,4%	1,7%	1,1%	,39
29.	Parama veikiančioms specialioms įstaigoms, specialistams	0,7%	0%	1,1%	,58
30.	Išreikštas supratimas	0,4%	0%	1,1%	,48
31.	Projektinė veikla	0,4%	0,9%	0%	,62

Duomenys rodo, kad įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikančių respondentų lūkesčiai šeimų bendrijų atžvilgiu yra daugiau sietini ir orientuoti į tai, kad šeimos (turinčios neįgalų vaiką) būtų atstovaujamos valdžios institucijose ($p \leq 0,01$). Svarbus yra ir požiūris į įstaigų tinklų kūrimą. Šią funkciją labiau linkę su bendrijų veikla sieti įsitraukimo į įvairias veiklas socialinio dalyvavimo strategiją taikantys respondentai. Individualaus interviu metu mama, auginanti

neįgalų vaiką, konkretizavo įstaigų tinklo kūrimo lūkesčius: *Su ta valdžia irgi tas pats buvo. Žinote, pirmininkė labai neturėjo tokio ryšio, kad ką nors palaikyt, kad su-tart ar ką nors panašiai.* Kita mama apie savo patirtį vaiko ugdymo ir globos centre pasakojo: *Nu ir nuvedžiau tą vaiką ir aš dabar labai džiaugiuosi, labai patenkinta. Ir tiesiog noriu, va, dabar dviem mėnesiam uždaro remontui, tai man net... net, kaip sakyti, baimė ima, na, ką reiks daryt? Kur vaiką dėt?*

Tyrimo metu gauti duomenys rodo, kad tėvai, auginantys neįgalų vaiką, ne visada gali konkretizuoti savo lūkesčius bendrijų atžvilgiu (apie 14% respondentų). Tokie su bendrijų veikla susiję lūkesčiai, kaip psichologinė parama tėvams ir neformalaus bendravimo tarp panašaus likimo žmonių, taip pat tėvų įvardinami kaip svarbi bendrijos veiklos darbo sritis. Tyrimo duomenys atskleidė faktą, jog respon-dentai materialinę paramą nelaiko prioritetine bendrijų veiklos sritimi. Laisvalaikio organizavimo pasigenda visi tėvai. Reikia konstatuoti, kad statistiškai reikšmingų skirtumų tarp visų tėvų išsakytų lūkesčių nėra. Tačiau tėvų pasisakymai, sugrupuoti į prasminius vienetus, leidžia išvelgti tam tikras tendencijas.

Daugiausia visi respondentai, nepriklausomai nuo jų taikomų socialinio dalyvavimo strategijų, norėtų, kad bendrijose būtų daugiau laisvalaikio organizavimo, bendros patirties žmonių neformalaus tarpusavio bendravimo, neįgalių vaikų užim-tumo veiklos. Taip pat dažnai minimas psichologinės paramos tėvams bei tėvų infor-mavimo, švietimo paslaugų trūkumas.

Kai kurių kiekybinio tyrimo metu nustatytų lūkesčių bendrijų atžvilgiu kate-gorijų turinys atsiskleidė atlikus interviu su šeimomis, auginančiomis neįgalų vaiką. Viena respondentė, interviu metu kalbėdama apie bendrijų veiklos aspektą – bendra-vimą tarp panašaus likimo tėvų, šeimų, teigė: *Va neįgaliųjų dienos centre kiekvienas atskirai... Nežinau, kaip ten yra. Ne, nežinau tikrai. Tokio bendravimo, nu nėra tarp tėvų visiškai. Aš šito labai pasigendu. Labai būtų smagu.*

Išsilaisvinimo nuo namų rutinos, šeimos narių, laiko dinamika (skyrimo sau, sutuoktinių vienas kitam – labai svarbi psichosocialinio gyvenimo dimensija šeimoje (Ebersold, 2002). Vienas tėvas interviu metu pateikė savąją bendrijos (dienos centro ir pan.) darbo viziją: *Aišku, mums labai gerai, kad yra kaip mūsų tas centras, bet jis nefunkcionuoja taip, kaip kad aš įsivaizduoju, kad reiktų. Mums reiktų, pavyzdžiui, sakykim, mes norim su Jumis pasišnekėti. Tai paima tą vaiką, žino, kad jis trukdys, ir žiūri tada, kada mums reikia, kad būtų žmogus kai mums reiktų ir tai būtų pastoviai. Mums reikia į teatrą ir nereiktų skambinėti ar dukrą kviesti, ar... Daugiau mes kito-kių variantų ir neturim, giminių nėra. Tiesiog, kad mes galėtume išeiti į teatrą.*

Bendrijos, anot kai kurių kokybinio tyrimo (interviu) respondentų, turėtų dau-giau dėmesio skirti konkrečios pagalbos šeimai – padėjėjų – skyrimui: *Kad žmogus būtų, kuris tikrai jei tada būtų buvęs, nebūtume pakliuvę į tokią krizę <...>, tiesiog padėjėjo namuose mums reikėjo. Nes, kaip jau sakiau, visą laiką kaip pririštas, nega-li išeit elementariai. Tik labai jau kritišku atveju, kai vyro mama jau mirė, kreipėmės į draugus ir palikom dukrą laidotuvių dieną.*

Tėvai, auginantys neįgalų vaiką, turi unikalios bendravimo, vaiko ugdymo ir pan. patirties, todėl yra linkę ją pasidalyti ir su kitais: *Padėti savo šeimai ir kitiems*

padėt, kadangi pats esi viską išgyvenęs, patyręs tokias situacijas, labai puikiai supranti kitus. Interviu metu gautos mintys apie užsienio patirtį: *Man labai patikdavo, kai švedai siūsdavo videomedžiagą iš savo pamokų ir, kad nereiktų susitikinėt, darydavo koregavimą – kas gerai, kas nelabai.*

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti šeimų, auginančių neįgalų vaiką, ateities projekcijas, svajones. Į klausimą, kokios yra svarbiausios gyvenimo svajonės, daugiausia atsakymų pateikta apie materialinį užtikrintumą (tai svarbu 135 respondentams) ir sveikatą (138). Visos šeimų svajones atskleidžiančios kategorijos (respondentų išsakyti teiginiai) ir jų procentinė išraiška pagal tai, kiek jas aktualizavo atskiros respondentų, taikančių socialinio dalyvavimo strategijas, grupės, pateikiamos 32 lentelėje.

32 lentelė

Respondentų gyvenimo svajonių ir socialinio dalyvavimo strategijų ryšys (N = 494)

Nr.	Teiginiai	Tėvų tipai			P
		Įsitraukę į veiklas (1)	Įsitraukę į veiklas šeimoje (2)	Patiria vienišumą ir įsitraukia į bendruomenines veiklas (3)	
1.	Materialinės garantijos	24,5%	31%	35,5%	,09
2.	Sveikata	28,3%	35,3%	22,6%	,12
3.	Vaiko pagijimas	29,4%	23,3%	33,3%	,26
4.	Saugi ateitis	29%	19,8%	22,6%	,13
5.	Tėvų užimtumas, darbas	16,7%	20,7%	17,2%	,64
6.	Judėjimo ir erdvės laisvė	13,4%	17,2%	11,8%	,48
7.	Santarvė šeimoje	13,4%	12,9%	9,7%	,64
8.	Vaiko ugdymas	11,2%	12,9%	5,4%	,18
9.	Vaiko branda	9,7%	7,8%	11,8%	,61
10.	Laimė (vaiko ir kitų)	9,7%	6,9%	8,6%	,68
11.	Sėkminga integracija	7,1%	5,2%	7,5%	,74
12.	Destigmatizacija	7,1%	6,9%	5,4%	,85
13.	Valstybės parama	6,4%	5,2%	8,7%	,59
14.	Savęs emancipavimas	3,7%	3,5%	1,1%	,44
15.	Specialistų kokybiška parama	3,4%	0,9%	1,1%	,22
16.	Pasaulio pažinimas, poilsis	13,8%	9,5%	11,8%	,49
17.	Socialinės paslaugos	4,5%	3,5%	4,3%	,90
18.	Socialinis tinklas, pripažinimas	1,9%	0,9%	3,2%	,46
19.	Neapibrėžta pagalba	1,9%	2,6%	0%	,33
20.	Pagalbos teikimas kitiems	2,6%	0%	1,1%	,17
21.	Psichologinis stabilumas, užtikrintumas	1,1%	1,78%	2,2%	,75
22.	Beviltškumas	0,7%	0,9%	2,2%	,50
23.	Dėmesys	0%	0,9%	1,1%	,27
24.	Eugenika	0,7%	0,9%	0%	,69
25.	Tikėjimas, religija	0,4%	0%	1,1%	,48
26.	Teisinė bazė	0%	0,9%	0%	,21

Nors tarp visų gyvenimo svajones išreiškiančių kategorijų ir respondentų taikomų socialinio dalyvavimo strategijų statistiškai reikšmingų skirtumų nėra, galima išvelgti kai kurias šeimų lūkesčių, subjektyvių išgyvenimų tendencijas. Respondentai neakcentuoja, neskiria arba beveik neaktualizuoja laisvalaikio, savęs realizavimo profesinėje, interesų srityje. Pasaulio pažinimas, poilsis nėra vertinamas kaip svarbus, tėvų psichologinę ir fizinę savijautą gerinantis veiksnys. Iš konteksto šiek tiek išsiskiria kategorija „savęs emancipavimas“, nurodanti tėvų, kaip ieškančių įvairių reabilitacijos, savo ir visos šeimos dinamikos normalizavimo galimybių, veiklos tendencijas. Kita vertus, šią kategoriją svarbia laiko tik keletas respondentų. Kita pastebima tendencija iš kategorijų, žyminčių tėvų svajones, lūkesčius, yra ta, jog patys respondentai (tėvai, auginantys neįgalų vaiką) neakcentuoja įgalinančių, kultūrinį, socialinį tinklą kuriančių ir palaikančių strategijų ar pan. Dažniausiai apsiribojama saugios ateities, materialinės gerovės, vaiko pagijimo, sėkmingos integracijos ir kitomis pozityviomis svajonėmis.

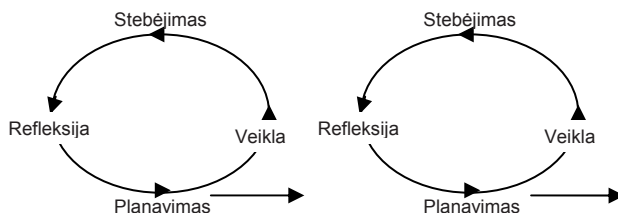
Tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir veiksnių apibendrinimas platesniame tyrimo kontekste bei analizė derinant tyrimo empirinius duomenis ir teorinius konceptus, pateikiami 4.1 skyriuje.

3. TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į NEĮGALAUŠ VAIKO UGDYMO(-SI) PROCESĄ KONSTRAVIMAS (KOKYBINIS EKSPERIMENTAS)

3.1. Veiklos tyrimas kaip įsitraukimo konstravimas

Socialinėje psichologijoje dar iki Antrojo pasaulinio karo susiformavo grupių dinamikos teorijos, kurių bene žinomiausia yra K. Lewin „Lauko teorija“ (*Field theory*). Šios teorijos orientavosi į socialinius eksperimentus, atliekamus ne laboratorinėmis, o natūraliomis sąlygomis, t. y. tyrimas atliekamas gerinant praktinės veiklos funkcionavimą kasdienėse įprastinėse užduotyse ir veiklose. Tokie tyrimai vėliau didžiausią savo pritaikomumą rado ugdymo bei socialinio darbo srityse. „Lauko tyrimai“ įvardyti kaip „veiklos tyrimai“ (*Action research*) (Karlsen, 1991). Tai toks tyrimas, kai socialinę veiklą organizuoja, reguliuoja teorija, o pačią teoriją socialinė veikla progresyviai modifikuoja, tikslina, grynina. Teorija grįžtos hipotezės siūlo konkrečios problemos sprendimą, atitinkamai atliekama intervencija į praktiką. Intervencijos rezultatai traktuojami kaip grįžtamasis ryšys apie intervencijos veiksmingumą, identifikuojami resursai ir problemos. Po grupinės diskusijos ir refleksijos strategijos yra modifikuojamos, kuriamos ir įgyvendinamos naujos intervencijos.

K. Lewin veiklos tyrimą traktavo kaip būdą generuoti žinias apie socialinę sistemą, drauge bandant ją keisti (Elden, Chisholm, 1993). Išvystyta veiklos tyrimo teorija kaip šių žingsnių spiralė: planavimas, faktų radimas (arba žvalgyba) ir vykdymas. Pastaroji vėliau virto į planavimo, veikimo, stebėjimo ir reflektavimo–veikimo–refleksijos ratą (žr. 6 paveikslą).



6 pav. Veiklos ir reflektavimo ciklas pagal K. Lewin

Veiklos tyrimo pagrindas yra trijų elementų sąsaja: tyrimo, veikimo ir dalyvavimo. Tačiau, net jei ir yra visi šie elementai, tai dar negalima teigti, jog tai – veiklos tyrimas. Skiriamos septynios pagrindinės veiklos tyrimo charakteristikos (Greenwood, Levin, 1998; Hart, Bond, 1995):

- 1) veiklos tyrimas yra edukatyvus: taikant veiklos tyrimą, pirmiausia kyla dalyvių savigarba, supratimas ir žinios;
- 2) veiklos tyrimas sąveikauja su individais kaip socialinių grupių nariais: veiklos tyrimo dėmesys yra nukreiptas į pagalbą grupėms pasiekti tikslų;
- 3) tyrimas orientuotas į problemą, specifinį kontekstą ir ateities perspektyvas:

- problemų sprendimo neatidėliojamoje situacijoje „įrankis“;
- 4) įtraukia pokyčius: svarbiausios kriterijus – akivaizdūs planuoti pokyčiai. Veiklos tyrimas sujungia socialinius veiksmus ir pokyčius kaip tyrimo dalį;
 - 5) siekiama pagerinimo ir įtraukimo: be sveikatos ir socialinės gerovės, tikslas yra pagerinti profesinę patirtį, praktikos procesą visiems paslaugų tiekėjams ir vartotojams, įtraukiant juos į pokyčių procesus;
 - 6) apima ciklišką procesą, kuriame yra susiję tyrimas, veiksmai ir vertinimai. Veiklos tyrimas yra dinamiškas procesas, apimantis tris elementus – tyrimą, veiksmus ir vertinimą;
 - 7) viskas grindžiama tyrimo metu susiklosčiusiais santykiais, kai dalyviai įtraukiami į pokyčių procesą.

Veiklos tyrime apklausos derinamos su dalyvavimu jame. Tai reiškia, kad tyrėjas nebegali būti pasyvus stebėtojas – iš tyrėjo pokyčių procesų metu tyrimas reikalauja išsipareigojimų ir atsidavimo dirbant su kitais žmonėmis. P. Reason ir H. Bradbury (2001, p. 27) „Veiklos tyrimo vadove“ pateikiama tokia veiklos tyrimo definicija: „Veiklos tyrimas dalyvaujant yra demokratiškas procesas, susijęs su praktinių žinių kūrimu, siekiant vertingų žmogiškųjų tikslų“. Tyrimu siekiama įtraukti refleksijas, teoriją ir praktiką tam, kad, siekiant praktiškų sprendimų, dalyvautų visi kartu. Veiklos tyrimas suprantamas kaip ciklinės prigimties kolaboracinis planavimas, įtraukiant tam tikros intervencijos vertinimą, kuris turi aiškų fokusą ir tikslus. Pastarieji iš anksto nenulemia rezultatų bei neatmeta tų, kurie yra nelaukiami. Skiriama (Armstrong, Felicity, Moore, 2004) būtina veiklos tyrimo sąlyga – tyrėjo ir praktikų bendradarbiavimas bei kooperacija. Veiklos tyrimo metodas yra naudojamas ieškant praktinių problemų sprendimo būdų įvairiose socialinėse situacijose, siekiant pagerinti veiklos kokybę.

Veiklos tyrimas mokslinėje literatūroje (Cohen, Manion, 1989; Kemmis, McTaggart, 1988, kt.) traktuojamas kaip kokybinis eksperimentas. Pastarasis turi dvi esmines, teoriškai apibrėžtas charakteristikas: dalyvavimo ir bendruomeniškumo.

Bendruomeninis veiklos tyrimas (*Community-based action research*) (Guba, Lincoln, 1989; Stringer, 1999) suprantamas kaip disciplinuotas tyrimas, kuriuo siekiama pagerinti organizacinę, bendruomeninę ir šeiminių žmonių gyvenimo kokybę. Bendruomeninis veiklos tyrimas taip pat yra artimas naujų paradigmu (pvz., socialinio dalyvavimo) tyrimams. Bendruomenės veiklos tyrimo pagrindinė sąlyga – plėtoti kasdienio darbo praktiką (kasdien praktiką apžvelgiant, permąstant; analizuojant efektyvumą; planuojant veiklas); spręsti specifinius sunkumus ir problemas: (charakterizuojant problemą; vystant sprendimo strategijas, įvertinant). Nurodoma, kad bendruomeninis veiklos tyrimas gali būti produktyvus švietime, plėtojant mokyklos veiklą, tėvų socialinį dalyvavimą ir pan.

Veiklos tyrimas dalyvaujant (*participatory action research*) tyrimų praktikoje yra plačiai taikomas. Veiklos tyrimas dalyvaujant turi keletą pagrindinių tikslų (Hart, Bond, 1995; Denzin, Lincoln, 2003): tiesiogiai kurti žinias ir veiksmus, naudojamus grupės žmonių – per tyrimą, suaugusiųjų švietimą ir sociopolitines akcijas (veiks-

mus); naudojant konstravimo procesą ir pačių žmonių žinias, įgalinti žmones kitam, gilesniam lygiui. Tai yra savotiškas savivokos procesas per kolektyvinį savęs tyrimą ir refleksijas. Kitas svarbus veiklos tyrimo dalyvaujant dalykas – autentiški įsipareigojimai. Veiklos tyrimas dalyvaujant apjungia tyrimą (duomenų rinkimą ir interpretavimą) tam, kad būtų galima siekti veiksmų (daryti kažką kitaip arba geriau), bei šių veiksmų supratimą (praktinių duomenų), tokiu būdu padedant reflektuoti ir įprasminti. Visa tai paremta egalitariniu tikėjimu (jog veiksmuose dalyvauja tie žmonės, kurie ieško ir generuoja naują supratimą apie tam tikrus, konkrečius kontekstus). Neieškoma absoliučios tiesos, bet viliamasi visų pliuralistinių patirčių, sudėtų kartu, pabaigoje gauti daugiau žinių. Veiklos tyrėjų dėmesys yra sutelktas į mokymą(-si) ir patirtis kaip procesus, kurie įgalina individus pasirinkti, kas jie yra ir kokie jie yra kartu (bendruomenėje). Tačiau žmonių sprendimai dažnai nesutampa, vadinasi, juos reikia derinti ir pritaikyti.

Tyrimo dalyvaujant požiūris reiškia ne tik tai, kad remiamasi ir siekiama mokslinio tyrimo išvadose įterpti subjektyvią ar asmeninę patirtį, bet siekiama išgirsti ir įtraukti į sprendimų priėmimą tuos žmones, kurie dalyvauja tyrime (Barnes, 2003). Tyrimo dalyvaujant pagrindinis principas yra gerbti žmonių, tiesiogiai susijusių su tyrimo objektu, žinias (*expertise*). Kaip teigia Pasaulio banko atstovai (The World Bank, 1996), toks dalyvių abipusis gerbimas leidžia tyrimo dalyviams pasijusti labiau kontroliuojančiais ir veikiančiais patį tyrimą. Be to, siekiant tyrimo dalyvaujant, reikia numatyti laiką, per kurį žmonės grįžta į įprastą jiems gyvenimo, veiklos ritmą.

Kaip teigia C. Barnes, M. Oliver ir L. Barton (2002), veiklos tyrimas dalyvaujant tiesiogiai yra susijęs su emancipacinėmis tyrimų strategijomis, išsivysčiusiomis iš neigaliųjų socialinių sąjūdžių. Priežastys (Carr, Kemmis, 1986; Client participation in the Individual Planning Process, 2004; Hyyppa, Maki, 2003), kodėl pasirenkamas veiklos tyrimas dalyvaujant, yra labai įvairios:

- 1) apima jau minėtą respondentų žinių (ekspertinių gebėjimų) pripažinimą ir gerbimą arba teigia, kad respondentai labai praturtina nagrinėjamo fenomeno supratimą;
- 2) tyrimas dalyvaujant skatina žmonių įsitraukimą į socialinių, sveikatos ir edukacinių paslaugų tiekimą ir gavimą;
- 3) pagrindiniai faktoriai, ką suteikia tyrimas dalyvaujant, yra tikslų aiškumas bei tiesioginis dalyvių įtraukimas panaudojant jų žinias ir ekspertinę patirtį (vietoj statiško faktų, nuomonių ar nuostatų identifikavimo).

Su tyrimu susijusių asmenų dalyvavimo tyrime lygiai pateikiami (Turner, Beresford, 2005) 7 paveiksle:

Tyrimą kontroliuojantys dalyviai

Tyrimo partneriai

Konsultantai arba konsultacinės grupės nariai

Respondentai arba interviu davėjai

7 pav. Dalyvavimo tyrime lygiai pagal M. Turner, P. Beresford (2005)

R. Walker (1985), H. Kemshall, R. Littlechild (2000) teigimu, veiklos tyrimo metodologija dalyvaujant pagrįsta situacijos ir (ar) sistemos pažinimu ją keičiant.

Tyrimo dalyvaujant kritika dažniausiai akcentuoja tai, kad yra neaišku, kas „visateisis dalyvavimas“ bei kokį ir kiek aktyvų vaidmenį turi atlikti tikslinės grupės nariai (Roling, Wagemakers, 1998). Vietoj visateisio dalyvavimo siūloma kalbėti apie „optimalų“ dalyvavimą. Kitas klausimas yra apie žmonių žinių (ekspertinių gebėjimų) panaudojimas ir patikimumas: kaip ir kokiais metodais derinti respondentų išsakytas mintis (Krasny, Lee, 2002).

Lietuvoje veiklos tyrimo metodas sėkmingai buvo naudojamas konstruojant bendradarbiavimo ir partnerystės modelius: ankstyvosios reabilitacijos tarnybose (Ališauskienė, 2002), tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje (Miltenienė, 2005) ir kt. Šiame disertaciniame veiklos tyrime doktorantas veikia kaip aktyviai tyrime dalyvaujantis tyrėjas (žr. 3.6.2 skyrių).

Kaip ir kiti tyrimų metodai, taip ir veiklos tyrimas turi patikimumo kriterijus. Paprastai yra skiriami du veiklos tyrimo patikimumo (*credibility*) tipai: vidinis (*internal*) ir išorinis (*external*) patikimumas (pagal Greenwood, Levin, 1998). Vidinis patikimumas reiškia tai, kad veiklos tyrimo patikimumas gali būti pamatuotas remiantis tuo, ar veiksmai, kylantys tyrimo metu, padeda spręsti problemą ir padidina dalyvių gebėjimą valdyti situacijas. Išorinis patikimumas gali būti įvertintas pagal tai, kiek tyrimo rezultatai yra įmanomi, tikroviški, realiai susiję su socialine realybe. Klasikinio eksperimento atveju išoriniam patikimumui patikrinti naudojama kontrolinė grupė. Kokybinio eksperimento atveju kontrolinė grupė gali būti tie žmonės, kurie veikia greta tos pačios grupės (ar aplinkos) kaip ir tie, kurie dalyvauja eksperimente (Moscovici, Duveen, 2000).

Kokybinio veiklos tyrimo duomenų patikimumo kriterijus tenkinamas tada (Guba, Lincoln, 1989), kai tyrėjas pateikia detalią, visapusišką ataskaitą raštu, kurią pripažįsta partneriai (tyrime dalyvavę asmenys). Siekiant tenkinti šį kriterijų, yra išsaugoti visi dalyvių grupinės refleksijos (Delfi grupės) pasisakymų užrašai, įrašai, kur buvo fiksuojama dalyvių nuomonė.

Kiti mokslininkai (Carr, Kemmis, 1986; Barker, Pistrang, Elliot, 2001) nurodo, jog veiklos tyrimo validumą ir patikimumą padeda užtikrinti į tyrimą įkompo-

nuoti trianguliacijos, konstrukto validumo (*Construct validity*), išorinio validumo (*Face validity*) ir grįžtamumo (*reciprocity*) elementai. Šiame tyrime buvo naudota metodų trianguliacija (pagal Denzin, Lincoln, 2003), kai naudojami skirtingi dokumentų rinkimo metodai to paties tyrimo metu (garso įrašai, interviu, „minčių lietus“, diskusijos grupėje), teorinė trianguliacija – sudėtinis arba daugialypis požiūris interpretuojant tyrimo duomenis, ir metodologinė trianguliacija, kai problemai pažinti buvo naudojami daugialypiai metodai. Konstrukto validumą buvo siekiama užtikrinti interpretuojant duomenis – parodant, kad gautų duomenų logika siejasi su teoriniais teiginiais. Išorinis validumas užtikrinamas, kai buvo sudarytos galimybės visiems tyrimo dalyviams susipažinti su preliminariais (vėliau – ir galutiniais) tyrimo duomenimis. Dalyvių vertinimai buvo naudojami aprašant, kategorizuojant, interpretuojant ir apibendrinant duomenis. Kokybinių duomenų analizės patikimumas užtikrinamas laikantis turinio analizės atlikimui keliamų reikalavimų (Barker ir kt., 2001; Burns, 1999; Kvale, 1996; Robson, 1993). Grįžtamumo kriterijų buvo siekiama užtikrinti kartu su visais tyrimo dalyviais planuojant bei aptariant tyrimo procesą.

3.2. Veiklos tyrimo metodika: principai ir etapai

Pagrindinis tyrimas vyko Šiaulių miesto J. Laužiko specialiojoje mokykloje. Tyrimas atliktas vadovaujant J. Ruškui pagal Lietuvos valstybinio mokslo ir studijų fondo (Lietuvos prioritetinių mokslo krypčių mokslinių tyrimų ir eksperimentinės plėtros programos (kryptis „Piliečiai ir valdymas žinių visuomenėje“) projektą „Naujų žinių ir aktyvaus neįgalųjų bei jų šeimų socialinio dalyvavimo strategijų ir metodų kūrimas“.

Vykdytas tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesą eksperimentas grįstas veiklos tyrimo (Burr, 1995; Denzin, Lincoln, 1994; Sieber, 1992) bei „gerosios pagalbos“⁵³ (pranc. *Bientraitance*) modelio metodologinėmis nuostatomis (Detraux, Di Duca, van Custem, 2000; Di Duca, van Custem, 2002a, 2002b). Abu minėti metodai numato tam tikrą veiklos projektavimą, situacijų unikalumą. Veiklos tyrimo vienas iš pagrindinių principų yra plano rengimas ir plano įgyvendinimas (Burns, 1999; Kemmis, McTaggart, 1988; Stringer, 1999; ir kt.). „Gerosios pagalbos“ šeimai modelis suvokiamas kaip daugiamatis konstruktas ir įvairių būdų ieškojimas, praturtintas kiekvieno dalyvio žiniomis ir gebėjimais bei užtikrinantis geresnę gyvenimo kokybę (Detraux, Di Duca, 2003).

Vienas svarbiausių gerosios „pagalbos šeimai“ modelio komponentų yra individualus planavimas. Individualus planavimas yra procesas, kuriuo siekiama konkretaus vaiko galių, įvairių gebėjimų, saviraiškos poreikių, pažintinių interesų, kūry-

⁵³ „Gerosios pagalbos“ terminas tiek leksiniu, tiek semantiniu požiūriu yra gana naujas, Lietuvoje teoriškai menkai apibrėžtas. J. Ruškus (2002, p. 44) šio termino vertimą pagrindžia taip leksiniu požiūriu terminą sudaro du vienetai: 1) *bien* – geras, gėris, gerovė, nauda; 2) *traitance* – elgesys, priėmimas, susitikimas, gydymas, slaugymas. Leksiniu ir semantiniu požiūriu adekvačiausias vertimas į lietuvių kalbą yra „geroji pagalba“. Kadangi paties konstrukto turinys ir forma yra vystymosi etape, todėl neatmetamas alternatyvus „bientraitance“ koncepto lietuviškas vertimas.

biškumo atskleidimo, aktualizavimo ir plėtojimo. Individualiame vaiko ugdymo(-si) plane numatomi edukaciniai tikslai bei veiklos prioritetai, kurie jokių būdu nėra nustatomi vieno ar kito dalyvio, bet yra plano dalyvių lygiaverčio bendradarbiavimo rezultatas. Bendradarbiavimas apima visų dalyvių – neįgaliojo, tėvų, pedagogų – nuolatinės derybas siekiant suartinti dalyvių nuostatas, poreikius, galimybes ir nukreipiant dėmesį į galimybių stiprinimą, vidinių ir išorinių resursų mobilizavimą sprendžiant plane suformuluotas problemas. Atsisakoma nelygiaverčio santykio, kai specialistų nuomonė yra priimama kaip ekspertinė, vienareikšmiška, neginčytina, teisinga, ir pereinama prie to, kad nuomonė ir sprendimas dėl intervencijos yra kolektyvinės veiklos rezultatas, kur neįgaliojo ir jo tėvų nuomonė yra vienodai svarbi kaip ir specialistų, o bendra nuomonė yra derybų ir derinimo rezultatas. Svarbu tai, kad kiekviena veikla turėtų prasmę, visą laiką keliamas klausimas vardan ko reikia daryti viena ar kita. Individualiame vaiko ugdymosi plane numatomi visų dalyvių vaidmenys, funkcijos, įsipareigojimai. Bendra siekiamybe laikomas socialinis dalyvavimas, numanantis tėvų įsitraukimą į neįgalaus vaiko ugdymą, neįgalaus vaiko aktyvumą ir įsitraukimą į kuo įvairesnes veiklas bendruomenėje.

Kiekvienas individualus planas yra unikalus, nes yra susijęs su konkrečiais poreikiais, konkrečiu kontekstu, konkrečiais santykiais. Individualaus plano turinį lemia įvairūs šeimos, mokyklos, socialinės aplinkos subjektyvūs ir objektyvūs veiksniai.

Reikia pažymėti, kad individualus vaiko ugdymo(-si) planas nebūtinai sutampa su formaliu individualiu ugdymo planu. Mokykloje tradiciškai naudojami individualūs ugdymo planai (programos) yra kuriami kitokiu principu⁵⁴. „Gerosios pagalbos“ modelio individualus vaiko ugdymo(-si) planas yra kitoks – ne toks neformalus, situacinis, labiau į planavimą įtraukiantis tėvus ir vaiką. Atsižvelgiama į visų su situacija susijusių asmenų poreikius, lūkesčius ir interesus. Individualus vaiko ugdymo(-si) planas yra darnus procesas, kuriuo siekiama bendrai suformuluotų tikslų realizavimo drauge. Darnos komponentais tampa kiekvieno proceso dalyvio lūkesčiai, požiūriai, interesai. Pastarieji yra skirtingi, išryškunami tam, kad situacijos dalyviai pajustų, pamatytų ir suprastų, jog visi jie turi tam tikrų žinių, kompetencijų, unikalią patirtį ir kad tai gali būti panaudota siekiant bendro tikslo ir uždavinių įgyvendinimo.

Svarbu tai, kad individualus ugdymo planas tyrimo dalyvių nėra suprantamas

⁵⁴ Individuali ugdymo programa – tai vaiko socialinio-emocinio, protinio, fizinio vystymosi bendros gairės (pagal Lietuvos respublikos švietimo įstatymą (Žin., 1998, Nr.67-1940; 2000, Nr. 40-1116, Nr.102-3214, Žin.,2003, Nr.63-2853) ir Lietuvos Respublikos Neįgalųjų socialinės integracijos įstatymą (Žin., 1991, Nr. 36-969); Butkuvienė, 1999). Individualioji programa – programa, skirta asmens individualiems gebėjimams ugdyti ir specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti (Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas (Žin., 1998, gruodžio 31d., Nr.115-3228). Tiek J.Laužiko specialiojoje mokykloje, tiek kitose Lietuvos specialiojo ugdymo įstaigose formalus vaiko individualaus plano (dar kitaip „individualios programos“) forma yra patvirtinama mokyklos taryboje. Tada klasės mokytojas, atsižvelgdamas į medikų, logopedo, socialinio pedagogo siūlymus, tokią formą užpildo. Formaliai yra įtraukiami ir tėvai. Žvalgomojo tyrimo metu specialiojoje mokykloje xx, buvo atskleista, jog tėvų įsitraukimas į individualaus vaiko plano (ar programos) kūrimą apsiriboja tik raštišku patvirtinimu, parašo padėjimu.

kaip duotybė, o, priešingai, kaip konstruojamas reiškiny, procesas, kuriame nuolat derinami dalyvių interesai.

Kuriant individualų vaiko ugdymo planą kaip darnią sistemą, kiekvienas individas save pamato kaip sistemos dalį. Šiam tikslui pasiekti būtinos refleksijos. Refleksijų metu išvelgiami savo ir kitų dalyvių supratimo, išipareigojimų, elgsenos ar net organizaciniai institucijos pokyčiai.

Kokybinio eksperimento metu laikytasi sisteminio požiūrio į šeimą (Corcoran, 2000; Kirton, Virdie, 1992; Petr, 2004; Thomlison, 2002) principų. Tai reiškia, jog siekiant tėvų ištraukimo į neįgalaus vaiko ugdymosi procesus, vaikas ir jo tėvai yra laikomi kaip nedaloma, vientisa visuma. Tai reiškia, jog yra būtinas paties vaiko ir jo tėvų (ar vieno iš jų) dalyvavimas individualaus ugdymo(-si) plano konstravimo procese.

Tėvai dalyvauja savo vaiko individualaus plano kūrimo ir konstravimo procese, ir tampa aktyvūs dalyviai. Individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo principai yra:

1. Savanoriškas dalyvavimas (dalyviai yra visi, taip pat patį vaikas⁵⁵). Anot L. Wehemeyer ir M. Schwartz (1998, p. 76), savanoriškas dalyvavimas yra tada, kai žmonės jaučia, jog „valdo savo gyvenimą ir savo likimą“. Šie jausmai yra būtini savanoriškai apsisprendžiant dalyvauti bet kokioje veikloje.

„Gerosios pagalbos“ šeimai modelis remiasi tokiais principais (Detraux, Di Duca, 2003):

- dalyvio (šėimos, paties neįgalaus asmens) apsisprendimas dalyvauti ir aktyvus dalyvavimas kuriant bei įgyvendinant projektą;
- globalus situacijos suvokimas ir dėmesio skyrimas bendram ir individualiam žinojimui;
- dėmesys socialiniam dalyvavimui ir ryšių tarp asmenų plėtojimui;
- dėmesys bendrų resursų apibrėžimui, stengiantis juos panaudoti, o ne tik paprasčiausiai identifikuoti.

Kaip matyti iš pateiktų pagalbos šeimai modelio principų, būtinas savanoriškas apsisprendimas bei dalyvavimas ir konstruojant individualaus vaiko ugdymo(-si) planą, ir jį įgyvendinant. Kitų šalių mokslininkų darbuose taip pat akcentuojamas vaiko, kitų ugdymo proceso dalyvių savanoriškas, laisvas apsisprendimas dalyvauti (*self-determination*) (Dekker, Uslauer, 2001; Epstein, 2001; kt.). Principas reiškia, kad neįgalus asmuo yra visavertis bendravimo, ugdymo proceso dalyvis, kitaip tariant, galintis priimti sprendimus dėl savo būties. Tėvai, pats neįgalus asmuo tampa ne pagalbos objektu, o savo tapsmo subjektu. Kaip teigia A. Ališauskas (2002), svarbu yra ne apie vaiką kalbėti, bet kalbėtis su juo.

„Gerosios pagalbos“ šeimai modelis ir individualaus planavimo principas sutampa, dera su progresyvizmo pedagoginės didaktikos principais. Viena iš esminių progresyvizmo didaktikos ypatybių yra būtinas „laisvas moksleivio apsisprendimas“ (Bitinas, 2000, p. 160) ir siekimas dalyvauti mokantis, priimant sprendimus ir

⁵⁵ Vienas pagrindinių Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijos (1989) principų skelbia, jog vaikai turi teisę būti aktyvūs dalyviai, sprendžiant visus su jų gyvenimu susijusius klausimus.

pan. Taip pasiekama atsakomybė už savo veiklą, elgesį.

2. Individualus aktyvumas ir aktyvumas sąveikaujant vieniems su kitais. Asmens individualus aktyvumas yra svarbi sąlyga ir aktyvinantis veiksnys siekiant įsitiraukimo į edukacinius procesus. Vaikas gali objektyvizuoti savo galimybes tik veikdamas (mokydamasis, žaisdamas, eksperimentuodamas ir kt.) (Ališauskas, 2001). Tyrimai (Jonassen, 1991; Miles, Huberman, 1994 ir kt.), atskleidžiantys edukacinių mokymosi modelių svarbą, rodo, kad fundamentalus bet kurio modelio elementas yra ir individualus vaiko aktyvumas, ir jo aktyvumas sąveikaujant su kitais žmonėmis. „Gerosios pagalbos“ (žr. anksčiau pateiktą principą) ir veiklos tyrimo metodologija pokyčiams skatinti, situacijai keisti taip pat akcentuoja sąveikas tarp dalyvių.

Veiklos tyrimų teorijoje ir realizavimo praktikoje (Denzin, Lincoln, 2003) yra laikomasi principo, jog tyrimo dalyviai, veikdami kooperatyviai, siekdami tam tikrų bendrų tikslų, sąveikauja vieni su kitais. Dalyvių diskursų pliuralizmas ir lygiavertiškumo siekimas traktuojamas kaip sąveikų vieni su kitais aktyvinimas. Kaip jau parodė žvalgomasis tyrimas, tokio proceso pavyzdžiu yra tėvų „tyliojo“, pasyvaus diskurso iškėlimas, aktualizavimas, reprezentacijų lygiavertiškumo parodymas.

3. Vidinių resursų, kompetencijų aktualizavimas. Principui užtikrinti būtinas subjektyvumo arba asmeninių išgyvenimų (ką kiekvienas situacijos dalyvis geba, gali, moka, žino, supranta, kaip jaučiasi) pripažinimas. Šiam principui įgyvendinti pasitelkiama taktinė pozicija, kai tyrimo metu kiekvienas tyrimo dalyvis turi vienas galimybes pasisakyti ir būti išgirstas. Veiklos tyrimo metu turi būti siekiama tam tikro dalyvių nusistatymo, eksperimentavimo kompleksiskumo supratimo.

Su „gerosios pagalbos“ šeimai modeliu susiję psichologiniai konceptai – įgalinimas, atsparumas, vidinė darna (išsamiau jie aptariami 1 skyriuje) – akcentuoja vidinių resursų, kompetencijų svarbą žmonėms atstatant jėgas po stresinių įvykių ar pan. Atliekant veiklos tyrimą, didesnis dėmesys buvo skiriamas ne individų psichologinėms savybėms atskleisti, bet edukacinio proceso, dalyvių įsisąmoninimo, naujų situacijų inicijavimo ir kūrimo, ugdymo tikslingumo bei edukaciniams pokyčiams.

4. Parama ir resursų identifikavimas bei panaudojimas. Šiame tyrime vartojama sisteminio požiūrio į šeimą paramos samprata. Pastaroji apibrėžiama kaip apsirūpinimas skirtingais resursais, priklausomai nuo šeimos gyvenimo ciklo (Cohen, Syme, 1985, Bapra, 2001). Resursai traktuojami kaip „ištekliai, kurie yra paruošti naudoti kaip pagalbinės priemonės iškilus būtinybei“ (Webster's New World Dictionary, 1974, p. 1211). Kiekvienoje bendruomenėje egzistuoja įvairios galimybės: pati šeima, artimiausi giminaičiai, draugai; šeimos socialinis tinklas; įstatymais numatyti ir savanoriški šaltiniai, prieinami visiems (pvz., bendruomenės centrai, mokyklos, ir pan.); savitarpio pagalbos grupės, bendruomenės ir religinės grupės; naryste paremti šaltiniai (pvz., sporto klubai); specializuoti įstatymais numatyti ar savanoriški šaltiniai, į kuriuos nukreipiami žmonės (Butler, Roberts, 2004). Resursus gali sutelkti pati šeima (vadinamieji vidiniai resursai) ar tiekti kiti asmenys (išoriniai resursai).

5. Sutarimas dėl bendrų tikslų ir uždavinių. Jau minėtas „Bientraitance“ modelis (Detraux, Di Duca, 2003; Di Duca, van Custem, 2002a) bei socialinio dalyvavimo (Ebersold, 2003) principai apima proceso dalyvių interesų derinimą. Tai nereiškia,

kad planuojant individualią vaiko raidą ar ugdymą nėra svarbūs vaiko anamnezės dokumentai, specialistų išvados, formalūs mokymo planai ar ugdymo turinys. Tačiau sunku tikėtis individualaus plano veiksmingumo, jei pedagogų, tėvų ir vaikų interesai nėra suderinti, jei tėvai, mokytojas ir vaikas turi skirtingus ugdymo proceso lūkesčius, jei vieno dalyvio interesai dominuoja, užgožia kito dalyvio interesus. Todėl konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, be individualus aktyvumo, itin svarbus tampa dalyvių darbas kartu, kai sutariama dėl bendrų tikslų ir uždavinių. Tokio darbo metu išryškunami ir derinami skirtingi interesai.

6. Tėvų įtraukimo strategijų ir metodų kūrimas. Šis principas akcentuoja tai, kokiomis priemonėmis naudojamosi kryptingai veikiant kartu. Nėra išankstinio, apriorinio sprendimo būdo, egzistuoja daugybė galimų sprendimo būdų. Modelis pasižymi tuo, kad jame yra numatomi bendrieji principai, tam tikra veiksmus įreminanti struktūra, tačiau greta yra numanoma, kad kiekviena situacija yra savita, unikali, paliekama erdvė patiems situacijų dalyviams ieškoti galimybių ir sprendimų.

7. Vaidmenų ir funkcijų pasidalijimas tarp dalyvių. Be jau anksčiau minėtųjų, kitos „gerosios pagalbos“ šeimai modelio ir progresyvizmo ugdymo principų (Bitinas, 2000; Westbrook, 1993) sąsajos yra tai, jog progresyvizmo koncepcija siūlo rėmimosi šeima principą, kuris suprantamas kaip tėvų tiesioginis dalyvavimas ugdymo procese. Tėvai kartu su mokytojais siekia spręsti ugdymo problemos. Taip bandoma sukurti ne tik vienkryptę pagalbą vaikui, bet ir siekti paramos jo artimiausiai aplinkai.

Tėvų įsitraukimas neįmanomas be konkrečių įsipareigojimų priėmimo, dalyvavimo pasidalinant darbus, kur kiekvienas tyrimo dalyvis jaučiasi atsakingas už tam tikras funkcijas, už tam tikrą darbo arba sprendimų sritį. Pasiskirstymas funkcijomis numato ir dalyvaujančiųjų kompetencijų apibrėžimą, jų potencialų įnašą į bendrą darbą. Tėvų įsitraukimas numato vaidmenų ir funkcijų aptarimą ir panaudojimą bendroje veikloje.

Tyrimo metodika buvo konstruojama derinant veiklos tyrimo ir anksčiau apibrėžtus principus. Tyrimo etapai buvo numatyti dar prieš pradėdant eksperimentą, tačiau buvo palikta daug erdvės eksperimentavimo lankstumui, situacijų savitumui. Siekta, kad tyrimo metodika nebūtų rigidiška, o, priešingai, jai pačiai įtaką galėtų daryti eksperimento dalyviai. Eksperimento metodika traktuotina kaip pusiau struktūruota, nes iš anksto numatomi bendri principai ir uždaviniai, o konkrečius veiksmus ir sprendimus diktuoja ugdymo realybė, ugdomosios situacijos individualumas. Taip, derinant bendruosius uždavinius ir individualius atvejus, buvo siekiama atskleisti tėvų įtraukimo į vaiko ugdymo procesą universalumą ir savitumą. Numatyti šie eksperimento specialiojoje mokykloje etapai:

I ETAPAS: eksperimento dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas.

Šiame etape buvo siekiama visų konkrečios ugdymo situacijos dalyvių (konkreto vaiko, jo tėvų, mokytojos ar auklėtojos) poreikių bei interesų išsakymo bei pasidalyti savo supratimu apie vaiką, ugdymo(-si) situaciją, taip pat – auklėjimo

patirtimi, lūkesčiais, poreikiais. Siekiama visų dalyvių (tėvų, vaiko, pedagogo) skirtingų interesų išryškavimo, įvardijimo, net interesų konfrontacijos. Būtent šiame etape atsiskleidžia skirtingos ugdymo situacijų ir tikslų reprezentacijos, nevienodas vaiko ugdymo proceso vertinimas. Šis etapas yra svarbus tuo, kad individai praplečia savo individualias reprezentacijas, patiria savo ir kitų dalyvių reprezentacijų santykį, kuriama kolektyvinė vaiko ugdymo reprezentacija. Reprezentacijos nurodo į ugdymo dalyvių poreikius, lūkesčius, interesus. Vėliau siekiama dalyvių reprezentacijų derinimo ir sutarimo dėl svarbiausio, prioritetinio vaiko ugdymo poreikio, lūkesčio, intereso.

II ETAPAS: veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių įsipareigojimais ir resursų paieška.

Visiems dalyviams sutarus dėl pagrindinio poreikio, lūkesčio, intereso, sritis, kur galima būtų plėtoti tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo procesus, siekiama išsiaiškinti intereso ar poreikio turinį. Vėliau visi su neigalaus vaiko ugdymo situacija susiję dalyviai išsikelia ir suformuluoja vieną tikslą ir sutaria, kad jo visi sieks kartu. Realus įsitraukimas ir prasideda tuo, kad tėvų ir vaikų interesai bei poreikiai tampa sudėtine ugdymo tikslo dalimi. Pasijutę visaverčiais vaiko ugdymo plano konstravimo dalyviais, tėvai ir vaikai, o taip pat ir pedagogai apibrėžia savo vaidmenis, įsipareigojimus ir atsakomybes. Kitaip tariant, save jie identifikuoja kaip tam tikrus savitus, vienas kitą papildančius, vaiko ugdymo resursus. Be to, dalyviai pradeda ieškoti išorinių vaiko ugdymo galimybių iškeltam tikslui siekti.

III ETAPAS: naujų veiklų inicijavimas ir vykdymas.

Apsibrėžę bendrąjį ugdymo tikslą, dalyviai sukuria veiksmų planą. Plane numatomos visų dalyvių funkcijos, įsipareigojimais, ištekliams. Šis planas įgyvendinamas greta įprastos bendrojo ugdymo programos vykdymo pedagoginės veiklos. Inicijuojamos naujos veiklos neapibrėžiamos nei laike, nei erdvėje, kiekviena veikla numatoma pagal sutartą tikslą ir poreikį. Todėl veikla gali apsiriboti ir mokykline erdve, ritmika, tačiau veiklos gali būti realizuojamos ir kitose aplinkose bei institucijose. Tikimasi, kad veiksmų plane numatytose veiklose visi ugdymo dalyviai dalyvaus lygiaverčiai ir intensyviai, be to, bus siekiama plėtoti vaiko socialinį dalyvavimą (saviraišką, aktyvumą, apsisprendimą ir pan.). Šiame etape individualus ugdymo planas realizuojamas praktiškai.

IV ETAPAS: tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą individualus ir grupinis vertinimas bei refleksija.

Labai svarbus veiklos tyrimo etapas yra tyrimo eigos, rezultatų vertinimas⁵⁶

⁵⁶ Mokslinėje literatūroje (Kemmis ir McTaggart, 1988; Winter, 1989) dar randami terminai *process evaluation*, *formative evaluation*. Vertinimo etapas leidžia tyrimo dalyviams geriau pažinti ir suprasti pokyčius praktikoje (Dick, 2000). Taip pat suprasti, pajusti ryšius, veiklos aktyvumo dinamiką, būsimą ir net nenumatytą tokios veiklos efektyvumą, numatyti tęstinumą. Vertinimas taip pat leidžia suprasti, kaip veikia, funkcionuoja kuriama (ar jau sukurta) visuma. Tai yra tikrinimas, kokie yra ryšiai tarp dalyvių identifikuotų resursų, bendros veiklos ir tikslų. Manoma (Dick, 1997), kad žmonės, pajutę, supratę kaip jie veikia procesą, keičia ir savo elgesį.

ir dalyvių refleksijos⁵⁷. Eksperimento vertinimas ir refleksija atliekama individualiai. Su kiekvienu atskiro atvejo dalyviu aptariami veiklos pokyčiai, pasiekimai, naujos galimybės. Vėliau eksperimento vertinimas ir refleksija atliekama grupėje, visiems dalyviams kartu, taikant Delfi grupės metodikos principus. Taip jie turi galimybę ne tik vėl iš naujo išsakyti savo ištraukimo patirtį eksperimento metu, tačiau ir išgirsti kitų atvejų patirtis, susikurti bendresnę ištraukimo galimybių reprezentaciją. Tikimasi, kad taikant šį metodą bus identifikuotos tėvų ištraukimo į vaiko ugdymo procesą kategorijos.

3.3. Tyrimo imtis ir vieta (Šiaulių J. Laužiko specialioji mokykla)

Specialųjį ugdymą įgyvendina visos pradinio, pagrindinio ugdymo programos vykdančios ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos ar turintis licenciją kitas švietimo teikėjas, atskirais atvejais – specialiosios mokyklos. Lietuvoje yra 62 specialiosios mokymo įstaigos (įskaitant specialiuosius auklėjimo ir globos namus, kt.), kuriose 2004–2005 metais mokėsi 5570 mokinių. Lietuvoje yra 34 sutrikusio intelekto moksleiviams skirtos specialiosios mokyklos⁵⁸ (įskaitant internatinio tipo mokyklas ir ugdymo centrus), kuriose mokosi 3324 nežymaus, vidutinio, žymaus ir labai žymaus intelekto sutrikimo vaikai.

Po Nepriklausomybės atkūrimo Lietuvoje specialioji mokykla, kaip institucija, buvo daug kritikuota kaip neįgaliųjų socialinės segregacijos priemonė (Ruškus, 2002), neįgaliųjų ugdymo akcentai buvo perkelti į socialinę integraciją. Tačiau akivaizdu, kad specialioji mokykla turi savo vietą socialinėje ir švietimo sistemoje, tačiau jau su nauja, ne segregacine, vizija. Specialioji mokykla jau deklaruoja naujus socialinės integracijos ir humanistinius tikslus. Akivaizdu, kad specialioji mokykla gali tapti nauju neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos resursų centru, tai yra mokykla plėtoja socialinės integracijos patirtį, ja remdamasi kuria atitinkamas strategijas ir metodus, kaupia naujas kompetencijas. Kol kas tai daugiau yra šiuolaikinės specialiosios mokyklos Lietuvoje siekiamybė, kuriai siekti trūksta realių, išbandytų metodų.

Tyrimė naudota netikimybinė, tikslinė, patgioji imtis. Socialinio konstruktyvizmo metodologija, kurios laikomasi tyrimė, akcentuoja, kad naujos žinios kuriasi praktinio patyrimo ir teorinio žinojimo sandūroje, sinergetikoje. Todėl tėvų ištraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus, jų dalyvavimo tyrimas turėjo būti projektuojamas būtent tokioje vietoje, kur aktualizuojamas socialinio dalyvavimo poreikis,

⁵⁷ Mokslinėje literatūroje (Greenwood ir Levin, 1998; Dick, 2000, Rearick ir Feldman, 1999; Sieber, 1992) yra pateikiama daugybė refleksijos definicijų. Tačiau daugelis autorių teigia, jog tai aktyvus, sąmoningas procesas. Refleksijos yra praktikos (tyrimo) proceso apžvelgimas, siekiant aprašymo, analizės, įvertinimo ir informavimo tikslų. Tradiciškai, veiklos tyrimė refleksijos yra skirtos planavimo tikslams. Tačiau planavimas nėra atskiras tyrimo etapas, bet įsiterpęs, įaugęs į veiklos procesus ir refleksijas. Tai ciklinė prigimties procesas, siekiant tam tikro tyrimo tikslumo. Kaip teigia B.Dick (2000), tokia ciklinė prigimties tyrimo dalyviams leidžia pasimokyti iš patirties, gautos tyrimo metu.

⁵⁸ Pagal „Atviros informavimo, konsultavimo, orientavimo sistemos duomenis“: <http://www.aikos.smm.lt/aikos/webdriver.exe> (žiūrėta: 2005-11-15).

kur praktinė patirtis ir teorinis žinojimas gali glaudžiai sąveikauti. Tokia vieta buvo pasirinkta Šiaulių miesto J. Laužiko specialioji mokykla.

J. Laužiko specialioji mokykla ilgalaiką bendradarbiauja su Šiaulių universitetu: dėstytojai kviečiami skaityti paskaitų, teikti konsultacijas, mokytojai kviečiami dalyvauti konferencijose, pasidalyti savo praktine patirtimi. Šis įdirbis, jau sukurtas išankstinis tarpusavio, mokyklos ir universiteto pasitikėjimas leido atvirai diskutuoti ir fokusuoti abipusiškai aktualų poreikį – tėvų įsitraukimo strategijų kūrimą. 2005 metų balandžio mėnesį buvo suorganizuota keletas tyrėjų susitikimų su mokyklos administracija (direktoriumi, pavaduotojomis ugdymui ir popamokinei veiklai). Susitikimų metu J. Laužiko mokykloje buvo reflektuojamas mokyklos vaidmuo ir patirtis plėtojant tėvų įsitraukimą į neįgalių vaikų ugdymo(-si) procesus ir tėvų socialinį dalyvavimą. 2005 m. gegužės mėnesį universitete vykusiame seminare konceptualiai buvo reflektuojamas socialinio dalyvavimo reiškiny (seminarą vedė Lježo (Belgija) ir Strasbūro (Prancūzija) universitetų profesoriai J.-J. Detraux ir S. Ebersold), dalyvavo mokyklos administracija.

J. Laužiko specialioji mokykla, kuri pasirinkta kaip veiklos tyrimo pagrindas, įkurta 1973 m. kaip Šiaulių 2-oji pagalbinė mokykla. Nepriklausomybės metais mokykloje mokinių sumažėjo, tačiau įvyko pokyčių ugdymo turinio, mokyklos misijos demokratizavimo aspektais. Nuo 1990 m. pradėti mokytis ir vaikai su vidutine bei sunkia negale, įkurta lavinamoji klasė. 1994 m. mokyklai suteiktas J. Laužiko, Lietuvos specialiosios pedagogikos kūrėjo, vardas. Mokykla yra neinternatinė specialioji ugdymo įstaiga Šiaulių miesto specialiujų poreikių vaikams su veikiančiomis pailgintomis dienos grupėmis. Mokykloje ugdomi našlaičiai ir likę be tėvų globos moksleiviai iš vaikų globos namų „Šaltinis“. Mokykla siekia būti tokia specialioji ugdymo įstaiga, kuri maksimaliai tenkintų vaikų, turinčių ugdymosi sunkumų, bei jų tėvų poreikius ir lūkesčius, padėtų įveikti socialinę atskirtį, humanizuotų ugdomąjį procesą ir jį grįstų glaudžia pedagogų, ugdytinių sąveika⁵⁹.

Nuo 1990 metų J. Laužiko mokykloje mokinių skaičius kiekybiškai sumažėjo, pvz., 1984–1985 mokslo metais mokykloje mokėsi 340 moksleivių, o 1996–1997 – 178 moksleiviai. 2005–2006 mokslo metais mokykloje mokėsi 90 moksleivių (iš jų 12 mokomi namuose, o dar 13 vaikų yra iš „Šaltinio“ globos namų).

33 lentelė

J. Laužiko mokyklos moksleivių kaitos dinamika

Mokslo metai	1997–1998	1998–1999	1999–2000	2000–2001	2001–2002	2002–2003	2003–2004	2004–2005	2005–2006
Mokinių skaičius	162	172	173	175	150	130	106	106	90

Mokykloje nuolat vyksta mokinių judėjimas: vieni moksleiviai per mokslo metus palieka mokyklą (dėl įvairių priežasčių: su tėvais išvyksta gyventi kitur, tėvai randa kitą ugdymo įstaigą ir pan.), ateina nauji. 2005–2006 mokslo metais mokykloje dirbo 31 pedagogas (įskaitant mokytojus, auklėtojus, administraciją bei antraeilėse pareigose dirbančius specialistus). Praėjusiais mokslo metais – 2004–2005 – dirbo

⁵⁹ Daugiau informacijos: <http://www.lauziko.ot.lt/> (žiūrėta: 2005 09 13).

36 pedagogai. Mokykloje dirba specialieji pedagogai, įgiję specialųjį aukštąjį pedagoginį arba aukštąjį pedagoginį išsilavinimą. Pedagogų kvalifikacija: 21 vyresnysis specialusis pedagogas; 11 specialiųjų pedagogų metodininkų; 5 pedagogai įgiję edukologijos (socialinių mokslų) magistro mokslinį laipsnį. Aukščiausia mokyklos savivaldos institucija, telkianti moksleivių tėvų (ar globėjų) ir pedagogų atstovus svarbiausiems mokyklos veiklos tikslams numatyti ir uždaviniams spręsti, yra mokyklos taryba.

Tyrimė dalyvavo Šiaulių J. Laužiko specialiosios mokyklos bendruomenės nariai. Iš viso eksperimento metu tyrimė dalyvavo keletas respondentų ir tyrimo dalyvių grupių: mokyklos pedagogai (įskaitant administraciją ir auklėtojas), moksleiviai ir jų tėvai bei patys tyrėjai (jie irgi yra dalyviai pagal dalyvaujančio veiklos tyrimo apibrėžimą). Tyrimo pradiniam etape buvo renkama informacija apie mokyklos bendruomenės gyvenimą, tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo situaciją, partnerystės ypatumus. Tam buvo naudojami apklausos žodžiu – interviu – bei nestruktūruoto stebėjimo metodai. Visi pokalbiai (interviu) buvo įrašinėjami į diktofoną ir perkelti į tekstą raštu (dalyvių vardai nenurodomi arba pakeisti). Saugomi visi garso ir rašytiniai šaltiniai. Iš viso, individualioms arba mažų grupių pedagogų apklausoms skirta 8,5 valandos (apklausta 11 pedagogų). Be to, dar 2 val. 15 min. diskutuota didelėje grupėje su visais į susirinkimą atėjusiais pedagogais. Apie 17 valandų praleista apklausiant ir diskutuojant su moksleivių tėvais. Iš viso apklausta 18 tėvų. Papildomai pedagogų, dirbančių praktinį darbą, buvo paprašyta aprašyti tipines ir netipines situacijas, kuriose dalyvavo moksleiviai. Tokie aprašymai (o ne individualūs interviu), grįsti nestandartizuotu stebėjimu, pakeitė potencialią moksleivių apklausą, kuri negalėjo būti atlikta vien dėl to, kad moksleiviai dažnai negali aiškiai verbalizuoti savo patirčių.

3.4. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą bendros situacijos mokykloje SSGG analizė

Prieš taikant veiklos tyrimą, mokykloje buvo atliktas žvalgomasis tyrimas. Atliekant mokyklos stiprybių, silpnybių, galimybių ir grėsmių (SSGG⁶⁰) analizę, buvo analizuoti specialiosios mokyklos veiklą reglamentuojantys dokumentai (turinio analizė), atlikti pusiau standartizuoti tėvų ir pedagogų interviu (žr. 6 priedą) bei vaikų (moksleivių) socialinio dalyvavimo situacijų aprašymai.

Atlikta SSGG analizė rėmėsi pusiau standartizuota interviu struktūra, grįsta kiekybinio tyrimo metu identifikuotu ir apibrėžtu tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo apibrėžimu. Atskleistos specialiosios mokyklos stiprybės, silpnybės, grėsmės bei galimybės tėvų įsitraukimo ir socialinio dalyvavimo aspektu.

Stiprybės

- Tiesioginis kasdienis bendravimas mokyklos viduje: pedagogai pažįsta vaikus, jų tėvus; reaguoja į bet koki įvykį mokyklos viduje. Be to, mokytojai su tėvais aptaria vaiko pasiekimus, savijautą (Iš interviu su tėvais: *Labai normaliai ir maloniai mokytojai atsako į visus klausimus. Iš interviu su pedagogais: Mūsų tėvai yra geri, vyrauja gana draugiški santykiai. Tėvai kasdien atveda vaikus, bendrauja ir su auklėtojom. Vyrauja labai nuoširdūs, šilti, šeimyniniai santykiai; (tėvai – aut.past.) ateina ir kartais net savo problemas išspręsti, tai su vyru susipyksta, tai dar kažkas atsitinka, tai užgeria vyras arba žmona, tai ir bandom kažką organizuoti ir padėti.*).
- Mokyklos pedagogai, administracija ir formaliai, ir neformaliai siekia tėvų aktyvumo, įtraukimo į mokyklos bendruomenės gyvenimą (Iš interviu su pedagogais: *Mūsų noras*

⁶⁰ SSGG (angl. *SWOT*) analizė. Praeito amžiaus septintajame dešimtmetyje Edmund, Learned ir kt. (1969) aprašė ir pagrindė SSGG analizės metodą. Aštuntąjį dešimtmetį, šį metodą kuriant verslo strategijas naudojo daugybė JAV ir kitų šalių verslo, pramonės kompanijų. SSGG metodo populiarumą lėmė tai, kad jis dažnai nereikalauja didelių laiko ir piniginių sąnaudų (Gazda, Corsini, 1980). SSGG analizė yra universali ir efektyvi tyrimų atlikimo priemonė, paprastai naudojama verslo vadyboje, marketinge. Ji leidžia suklasifikuojanti firmos, gamybos ar pan. strategiją lemiančius veiksnius į keturias grupes: *stiprybes, silpnybes, galimybes ir grėsmes*. Iš čia ir metodo pavadinimas – visų keturių grupių pavadinimų santrumpa. SSGG analizė gali būti gana subjektyvus metodas, teiginių validumas būna žemas (Glick, 2005). Tačiau tai gali būti kaip patariamojo, plėtotinio projekto metmenys ar pan. Dažnai šis metodas derinamas su kitais. Norint užtikrinti analizės kokybę, siekiama, kad ją atliekant dalyvautų keletas ekspertų (praktikų, vadovų, eilinių dalyvių), kurie atstovautų keletui požiūrių (*Multiple Perspectives*). SSGG analizės metodą perėmė ir tai pat sėkmingai plėtoja kitos socialinių mokslų šakos (edukologija). Pagrindinės SSGG analizės taisyklės ir metodiniai nurodymai yra būti realistiškam, teiginius, susijusius su nagrinėjama tema, formuluoti trumpai ir konkrečiai; turėti omenyje subjektyvumą ir kt. Metodo trūkumai: pernelyg redukuota, daug įvairių faktorių, susijusių su nagrinėjamu fenomenu, analizė turi tendenciją supaprastinti tyrimo duomenis. Fenomeno stiprybės, silpnai, galimybės ir grėsmės yra pasirenkamos sutartinai, o tai gali sąlygoti duomenų patikimumo trūkumą. Tačiau šiame tyrime taikoma SSGG analizė kartu su interviu metodu, leidžia išvengti „atsitiktinės“, nekryptingos duomenų analizės. (Daug duomenų apie SSGG analizę pateikiama internete:

http://www.marketingteacher.com/Lessons/lesson_swot.htm; http://www.tutor2u.net/business/strategy/SWOT_analysis.htm; <http://www.netmba.com/strategy/swot/>, kt).

yra visom visokiausiom priemonėm įtraukti tėvus į mokyklos bendruomenės gyvenimą. Tai ir prasideda pirmiausia – mokinių tėvai privalomai dalyvauja mokyklos tarybos veikloje.

- Kai kurie pedagogai siekia įtraukti tėvus per sportinius renginius ir užklausinę veiklą (Iš interviu su pedagogais: *Varžybos, mugė - tėvų būna pilna. Kodėl, pavyzdžiui, nepatraukti virvės, nepereiti gumos? Nagi ir vaikui kitaip kai matys, kad tėvas kažką daro, ne visi tik tokie ir yra tėvai. Per šitą va užklausinę darbą reikia labai mokėt įtraukti tėvus.*)
- Pedagogai lanko šeimas; mokykloje vyksta susirinkimai; veikia mokyklos taryba; mokykloje vyksta bendri tėvų-vaikų-mokytojų renginiai, vakaronės, t. y. yra veikimo kartu pavyzdžių (Iš interviu su tėvais: *Mes tik per tuos renginius susitinkame, kai jie paruošia vaikučius šventėms, o paskui su vaikais, kartu su mokytojais mes ateinam čia, paruošiame stalą. Iš interviu su pedagogais: Mokykloje yra organizuojama daugybė renginių, tėvai kviečiami dalyvauti ir dalyvauja. Nėra lavinamųjų klasių renginių, kur nebūtų tėvų. Ir tikrai, jie yra patenkinti.*)
- Mokykloje sukaupta didelė pedagoginio darbo su neįgaliais vaikais patirtis; pedagogai turi didelę darbo patirtį; mokykla yra savotiškas „resursų centras“: pvz., vedami vaiko pasiekimų metraščiai; darbų būrelio mokytoja rašo „gerąsias pastabas“ tėvams į pažymių knygeles; mokykloje vyksta seminarai, konferencijos.
- Kai kurie tėvai rodo iniciatyvą organizuojant ekskursijas ar kitus renginius (Iš interviu su pedagogais: *Ir tėvai patys organizavo ekskursiją.*)
- Nors kuriant ugdymo planus ir mokymo programas dominuoja pedagogų iniciatyva, yra pripažįstamas ir tėvų vaidmuo (Iš interviu su pedagogais: *Šiomet buvom planavę susitikti su tėvais vaikų, kurie turi kažkokių problemų, kurie ne tokie kaip kiti. Ir atėję į tokią komisiją tėvai be galo atsiskleidžia ir papasakoja tokių dalykų, ką vaikai daro namuose, kaip jie elgiasi, ko iš jų galima laukti.*)
- Mokyklos viduje treči metai leidžiamas laikraštis, skirtas tėvams ir mokyklos bendruomenei.
- Mokyklos administracija domisi netrukus baigiančių mokyklą moksleivių mokymosi tęstinumo klausimais: yra parengtas lankstinukas tėvams, suteikiama informacija apie potencialias tolimesnio mokymosi vietas, įsidarbinimo galimybes.
- Yra buvę atvejų, kai tiesiogiai padedama įsidarbinti buvusiam mokyklos auklėtiniui (Iš interviu su pedagogais: *vaikas gali dirbti laisvai – parašėm, kad xx mokykla, o ne specialioji mokykla. Ir išdavėm tą pažymą, vaikas laimingas. Va ir motina išėjo, Dieve mano, laiminga.*). Be to, baigę mokyklą kai kurie mokiniai sėkmingai įsidarbina (pvz., užsienyje); ateina į mokyklą, pasipasakoja mokytojoms, tokiu būdu egzistuoja ugdytinių ir mokytojų, santykių nenutrūkstamumas tęstinumas.
- Mokykla turi ir toliau kuria kultūrinį tinklą: vyksta vaidinimai, šokiai ne tik mokykloje, bet ir kitose miesto mokyklose (Iš interviu su administracija: *Mes renginius darome ir koncertuojame kitose mokyklose; mieste renginius darome; tėvai teigia: Bet tų renginėlių ir užtenka...*)
- Mokykla sukūrė ir toliau kuria socialinį tinklą: bendrauja su NVO (globos bendrija „Viltis“, kt.), vyksta seminarai, mainai su kitomis mokyklomis, dalyvauja įvairiuose europiniuose projektuose (tyrimo etikos sumetimais, pavadinimai nepateikiami).
- Kai kurių moksleivių šeimos priklauso NVO ar neįgaliųjų organizacijoms (Iš interviu su tėvais: *Mes dar priklausom neįgaliųjų „Židiniui“ ir „Vilties“ bendrijai.*)
- Mokykloje egzistuoja įvairių paslaugų kompleksas, pvz., medicininių (Iš interviu su tėvais: *Viskas yra mokykloje, ir masažai, ir logopedas.*)
- Mokykloje tėvai susipažįsta su kitomis panašaus likimo, šeimomis (Iš interviu su tėvais:

Bendraujame su vienais tėvais. Ir apie mokyklą, ir apie viską, žodžiu. Jie irgi turi, kaip čia pasakyti, panašią bėdą (nepasakyčiau, kad bėda...), problemą – nežinau, kaip pavadinti. Mano manymu, vaikas negali būti bėda. Tokių negalę turi... Tai mums lengviau bendrauti su tokia panašaus likimo šeima.).

Silpnybės

- Mokyklos vizija ir tikslai yra mažai žinomi ir aktualizuojami tėvų. Nė vienas iš tėvų negalėjo jų įvardyti.
- Mokytojai kartais jaučia tam tikrą tėvų pesimizmą, fatalizmą vaiko ugdymo, mokyklos gyvenimo klausimais (Iš interviu su tėvais: *Aš pasitikiu mokytojais ir negaliu kažko keistti.*).
- Neretai pedagogai neatskleidžia ir neišnaudoja tėvų resursų, pvz., pomėgių, laisvalaikio, darbo, interesų ir kt. (Iš interviu su pedagogais: *Mes nesame išsiaiškinę, kokių sugebėjimų turi tėvai.*).
- Kai kurie tėvai linkę bendrauti tik individualiai su pedagogais, į masinius, bendruomeninės renginius ar susirinkimus neateina arba juose dalyvauja neaktyviai (Iš interviu su pedagogais: *Per praeitą susirinkimą tai taip jie sėdėjo, nelabai klausė.*).
- Auklėtojai neretai prislopina vaikų interesus, pvz., parenka, kokį TV kanalą žiūrėti popietinio poilsio metu, kai vaikai tarpusavyje nesusitaria, kurį norėtų visi žiūrėti.
- Kai kurie tėvai mano, jog jų vaikams fizinė aplinka, pats mokyklos pastatas nėra optimalūs (Iš interviu su tėvais: *Na, ir pats pastatas juk mažokas...tamsus.*).
- Išskyrus pavienius atvejus, mokykloje jaučiama bendro darbo kartu su tėvais stoka ugdymo procese, pvz., mokykloje niekas negalėjo parodyti nė vieno bendro plano, sukurto kartu su tėvais.
- Mažai rekreacinės veiklos, laisvalaikio su tėvais, šeimomis būdų; visi kalbinti tyrimo dalyviai minėjo tik ekskursijas.
- Kai kurie pedagogai teigė, jog jiems trūksta profesinių žinių, kompetencijų, bendraujant su tėvais, pvz., kaip pranešti tėvams apie vaiko akademinį lygį ir pan.
- Tėvai, kalbėdami apie sąlygų gerinimą, mokyklos silpnybes, neretai pamini finansinių resursų stygiaus klausimą (Iš interviu su tėvais: *Bet čia, ko gero, finansinės problemos. ...Manau, kad viską riboja finansinės galimybės. Todėl čia nėra taip, kaip aš viską įsivaizduoju.*).
- Vangūs konstruktyvūs dialogai derybų lygmenyje, pvz., jei mamai nepatinka klasė, ji tiesiog kreipiasi į administraciją ir keičiama klasė. (Iš interviu su pedagogais: *Todėl, kad jie kelia reikalavimus – jei jūs to nedarysit, mes su vaiku išeisime iš mokyklos. Man autobusų stotelėje buvo pasakyta konkrečiai – jeigu taip ne, tai mes išeiname.*).
- Praktiškai mažai išnaudojama geroji praktika dirbant su tėvais: yra sukaupta didelė darbo su tėvais patirtis.
- Kai kada pedagogai linkę nepasitikėti tėvų patirtimi, žiniomis, nuojautomis (Iš interviu su pedagogais: *Iš viso mergaitė yra tokia sulėtintų judesių, o mama to nesuvokia. Juk neiždėsi per prievartą vaikui, jei ji negali.*).
- Tėvų įtraukimas į formalių vaiko ugdymo(-si) planų sudarymą neretai esti minimalus (Iš interviu su tėvais: *Nieko mes nedalyvaujam kuriant planus. Niekas nieko nesiūlo, mes ir nedalyvaujam.*).
- Mokyklos gyvenime bei ugdymo procese, kuriant planus, vaikų auklėjimo procese ir kt. ryškūs pedagogų dominavimas (Iš interviu su pedagogais: *Tai tada pajutau, kad tėvai*

tikrai mažai žino. Mažai žino apie mokyklą ir tą visą ugdymo procesą. Tai yra nuo jų visiškai toli.)

- Tėvų dalyvavimas ir įtaka mokykloje labai mažas, kai kada tėvai tiesiog užgožiami (Iš interviu su pedagogais: *Kad iš kitų tėvų reikalavimų nėra... Jie nenoriai eina į susirinkimus. Visos mokyklos tėvai yra pasyvoki.*)
- Mokytojai mano, kad kartais tėvai kelia neaiškius reikalavimus dėl vaikų ugdymo (Iš interviu su pedagogais: *Tiesiog kaip pas gydytoją atveda, kad porą metų „pagydytume“, ir po to jie eis į normalią mokyklą, į normalią klasę.*) Dėl to pedagogai dažnai sprendžia dilemą, kaip derinti tėvų lūkesčius ir reikalavimus (Iš interviu su pedagogais: *Jei tėvai siūlytų, sakytų, mes tikrai priimtume. Mes juos tikrai išklausysim. Aš penkis kartus buvau mokyklos taryboj ir, jei mamos ką nors pasakydavo, pasiūlydavo, pavyzdžiui, kokią nors ekskursiją, visada į tai atsižvelgdavome. Bet nelabai buvo iniciatyvos.*)
- Bendraujant su tėvais, kai kurios temos yra savotiškas tabu (Iš interviu su pedagogais: *Turbūt bijo klausimų, tarkim, kodėl vienas vaikas su negale šeimoje ir daugiau neturi vaikų, ar ne. Ir būna, kad pedagogai paklausia, tai kada turės sesutę arba broliuką. Šitokių klausimų jie vengia; Kai kada tėvai nenori kai ko girdėti, tai tada to ir nesakai.*)
- Kai kurių tėvų netenkina mokyklos popamokinės veiklos turinys (Iš interviu su tėvais: *Aš labai, ko gero, negaliu pasakyti. Pvz., po pamokų kas ką nori, tas tą daro, jokių užsiėmimų.*)
- Nors mokykloje dirba įvairių sričių specialistai, kai kurie tėvai nepatenkinti jų darbo kiekybe ar kokybe (Iš interviu su tėvais: *Bet va, logopedinių pamokėlių truputėlį per mažai; masažą daro mokytoja, net kursų nebaigusi; ...Tų logopedinių pratybų galėtų būti daugiau, nes dabar yra tik vieną kartą per savaitę. Jeigu būtų daugiau, tai būtų geriau.*)
- Kadangi mokykloje tokių paslaugų kiekybe ar kokybe tėvai nepatenkinti, kai kurie jų papildomai naudojami medicininėmis, psichologo ar kt. paslaugomis, susijusiomis su jų vaikais (Iš interviu su tėvais: *Norime pratinti, kad vaikas ne visur būtų tik su mama. Šiek tiek savarankiškumo. Mes taip pasikalbėję ir nutarėme ir su vaiko psichiatre; Jei man reikia kažko ar informacijos, tai aš kalbu su vaiko psichiatre. O mokykloje...).*
- Ir pedagogai, ir tėvai kai kada pasigenda bendradarbiavimo ugdymo, darbinuose santykiuose, tai yra pagalbos vieniams iš kitų (Iš interviu su pedagogais: *Jei paprašai ko iš tėvų, tai atneša, padaro, bet kad patys...).*
- Nebandoma nors simboliškai užsidirbti iš dirbinių, kurių mokykloje padaroma nemažai.
- Kai kurie pedagogai pasigenda sportinių renginių, mat pastarieji gali padėti įtraukti tėvus į mokyklos bendruomenę (Iš interviu su pedagogais: *Bet va į tokį sporto renginį kartu su vaikais... Būdavo varžybos, tėvus tada įtraukt galima.*)

Galimybės

- Jei mokykloje dominuotų ne tik švietimo santykiai, bet ir kitokie, pvz., religiniai, sporto, drausmės, medicinos ir kt., tikėtina, kad tai potencialiai didintų tėvų aktyvumą ir socialinį dalyvavimą mokyklos gyvenime.
- Jei kai kurie pedagogai imtų ieškoti ne tik formalių, bet ir kitokių bendravimo su tėvais formų ir būdų, pavyzdžiui, jų hobiai aktualizavimo vaiko ugdymo kontekste, tikėtina, kad tai inicijuotų platesnį ir konstruktyvesnį dialogą su tėvais.

- Daugiau bendruomenę įtraukiančių, viešų renginių, kaip, pvz., mokyklos metiniai renginiai, kurie skleistų gerą patirtį buvimo kartu, bendruomenėje ir (ar) liudijimus apie mokyklą. Pasitelkiant masines informacijos priemones, kitus partnerius, ieškoti bendruomenę vienijančių veiksnių.
- Nors tėvai patenkinti vaiko ugdymu mokykloje, pedagogais, tačiau mažai yra galimybių juos aktyvinti skatinat dalyvauti projektų kūrimo, derinant vaiko ugdymo(-si) planus ir kitoje veikloje.
- Jeigu tėvų nuomonė būtų daugiau išgirsta, išaugtų jų galimybės dalyvauti mokyklos gyvenime: tėvai turi savo subjektyvų mokyklos vizijos supratimą, domisi vaiko negale ir jos įveikimo, kompensavimo galimybėmis, bet neretai nedrįsta savo minčių išsakyti auklėtojai, mokytojai ar administracijos darbuotojams; tėvai, įtraukti į mokyklos vizijos kūrimą, labiau dalyvautų mokyklos valdymo procesuose.
- Nors realiai projektai ir įgyvendinami, tačiau kai kurie pedagogai norėtų labiau plėtoti projektinę veiklą; stiprinant projektinės veiklos motyvacijas ir kompetencijas, tikėtinas projektinės veiklos gausinimas.
- Mokykloje vyraujančios tėvų įtraukimo į bendruomenės gyvenimą formos yra tėvų susirinkimai bei individualus bendravimas „mokytojas ir mama“. Tačiau yra neišnaudotų galimybių, tėvai galėtų būti aktyvūs, jei pasitelktų jų resursus, pvz., gal tėvai galėtų prisidėti rengiant parodas-muges, t. y. ne tik organizuoti ekskursijas.
- Mokyklos kultūriniai tinklai gali plėstis kryptingai įvairiomis kryptimis ir formomis, bendradarbiaujant su miesto ir regiono meno kolektyvais ir t. t.
- Tėvus įtraukus į bendrą mokyklos ir tėvų projektų kūrimą, tikėtinas ir tėvų bendruomenės solidarumo jausmų skatinimas.
- Tikėtina, kad tėvų įtraukimas į mokyklos bendruomenę pagal individualių jų interesą gali peraugti į kolektyvinius interesus ir kartu kooperacinius santykius. Tai skatintų kryptingą tėvų ir pedagogų bendravimą ir partnerystę.

Grėsmės

- Jei mokykloje nebus konstruktyvaus dialogo su tėvais ir nebus metodiškai sprendžiamos pasitaikančios tėvų pretenzijos, kooperacija mokykloje gali dar labiau pasunkėti.
- Jei mokykloje nebus stiprinama metodinio ar resursų centro idėja, vaikų gali dar labiau sumažėti.
- Mokykloje jaučiamas nerimas, reorganizacijos „pavojus“. Jei švietimo politikos lygmeniu nebus priimti sprendimai dėl mokyklos steigėjų funkcijų, tai pedagogų neužtikrintumas dėl ateities tęsis ir toliau.
- Jei nebus į bendrą veiklą įtraukiami tėvai, pvz., į projektų rengimą, užklausinės veiklos formų ir būdų paiešką, vaiko ugdymosi planų rengimą ir pan., tėvų ar globėjų pretenzijos gali būti dar sunkiau išsprendžiamos.
- Jei popamokinės veiklos metu auklėtojai slopins vaikų iniciatyvas, interesus, tikėtina, kad savarankiškumo, savivaldos užuomazgos, bendruomeniškumo jausmai tarp mokslievių bus silpni.

Apibendrinant žvalgomojo tyrimo metu gautus duomenis (interviu, dokumentų analize ir nestandartizuoto stebėjimo būdu), galima išskirti keletą esminių pra-

sminių kategorijų, nurodančių aktualiausias nagrinėjamos specialiosios mokyklos aplinkos sritis, reikalaujančias bendros refleksijos, bendro suvokimo, bendrų veiksmų kryptingumo apsibrėžimo ir jų įgyvendinimo.

Apriorinis edukacinės iniciatyvos delegavimas mokyklai: tylusis ir aktyvusis diskursai

Tėvų ir pedagogų santykiai mokykloje yra įgiję savotišką pobūdį. Viena vertus, santykiai nėra antagonistiniai, stebimas didelis išankstinis geranoriškumas vienas kito atžvilgiu. Tėvai nuoširdžiai džiaugiasi dėl jiems suteiktų atvirų vaiko mokyimo ir užimtumo galimybių. Pedagogai gerai supranta, kad tėvams būtinas aiškumas dėl vaiko ugdymo proceso ir rezultato. Abiejų pusių geri norai yra akivaizdūs ir išreikšti. Kita vertus, stebima ryški tendencija atiduoti visą vaiko ugdymo iniciatyvą pedagogams. Tėvai lieka lyg ir greta ugdymo, jų vaidmuo teapsiriboja vaiko atvedimu į mokyklą ir parsivedimu bei prisidėjimu prie mokyklos ūkio reikalų. Tokia situacija atitinka kiekybinio tyrimo metu išskirtą specialistų, kaip ekspertų, modelį (kai specialistams iš anksto yra priskiriamos visos ekspertizės galios). Tai sukuria ambivalentišką, galinčią virsti net konfliktiška, situaciją, kai pereinama į abipusius netiesioginius priekaištus. Pedagogai gali priekaištauti, kad tėvai neprisideda prie ugdymo, nesidomi, o tėvai gali priekaištauti pedagogams dėl ugdymo ir užimtumo kokybės, formų įvairovės, mažo rezultatyvumo. Susiklosčiusią situaciją galima interpretuoti dviem aspektais: 1) pedagogų ir tėvų santykiai yra riboti ir kiekio, ir turinio prasme ir tai sukelia tam tikrą konformizmą (pasitenkinimo esama situacija) ir nepakankamą santykių dinamiką; 2) mokykloje yra bent du diskursai, kurie nėra lygiaverčiai: tėvų diskursas yra prisitaikantis, sąlyginai „tylus“, pedagogų – ryškus, sąlyginai „aktyvesnis“ nei tėvų. Tyrimo klausimas: kaip suaktyvinti tėvų diskursą ir jį pakeisti nuo konformistiškos prie iniciatyvios bei interaktyvios būklės (pedagogų diskurso atžvilgiu)?

Uždaras saugumas ar atvirumo iššūkiai? Grandinės „šeima-mokykla“ išplėtimas

Ryški tendencija yra ta, kad specialiosios mokyklos ugdytiniai yra sąlyginai uždaroje sistemoje. Jų veikla apsiriboja grandine „mokykla-šeima“. Kitaip tariant, visos veiklos, kuriose jie dalyvauja, yra mokyklos ar šeimos viduje, kita socialinė ir net edukacinė erdvė nėra jų dalyvavimo vietos. Retai ugdytiniai išeina į kitas nei šeimos ar mokyklos erdves (atitinka kiekybinio tyrimo metu išskirtą tėvų tipą, kurio atstovams būdingas uždaramas šeimoje, ribotas dalyvavimas bendruomenės veikloje). Žinoma, mokykloje vyksta pačios mokyklos inicijuoti renginiai (pvz. bendravimas su xx bendrojo lavinimo mokykla), tačiau jie nėra sistemingi, nėra kiekybiškai reglamentuoti, kokybiškai apibrėžti, detalizuoti. Tačiau akivaizdu, kad toks veiklos ratas yra gana uždaras, mažai išeinantis į kitus socialinius kontekstus. Dar daugiau – mokyklai tėvų lyg ir projektuojamas supermarketo modelis, kur vienoje erdvėje yra pateikiamos visos prekės: ne tik mokomosios, bet ir socialinės, užimtumo ir pan. Veiklos sutelkiamos vienoje – mokyklos – erdvėje. Akivaizdu, kad tokia sistema sukuria

saugumo įspūdį, tokiu būdu net konstruoja pasyvų elgesį. Ar įmanoma mokykloje sutelkti visus socialinio gyvenimo institutus ir edukacinius resursus? Akivaizdu, kad ne. Bendrojo lavinimo mokyklos, moksleivių rūmai, kultūriniai-užimtumo centrai, parapijos, nevyriausybinės organizacijos, neformalaus susibūrimo vietos, klubai ir t. t. – dalyvavimas ir narystė kuo įvairesnėse socialinio gyvenimo formose yra potencialus vaiko socializacijos veiksnys. Deja, šiandien ugdymo praktikoje mažai aktualizuojamas socialinio dalyvavimo, kaip vaiko socializacijos veiksnio, interesas. Tyrimo klausimas: kaip išplėsti vaikų ir tėvų aktyvumo grandinę „šeima-mokykla“ į platesnį ratą, kitas socialines aplinkas, net kitus institutus?

Dalyvių interesų derinimo siekiai ir ribotumai

Bendravimo ir kooperacijos formos mokykloje dažniausiai apsiriboja dviem formomis. Viena forma – tai visuotiniai tėvų susirinkimai, kur su tėvais dalijamasi informacija, tėvai informuojami apie ugdymo rezultatus, apie mokyklinės veiklos organizavimą ir pan. Be to, tėvams rengiami švietimo ir edukaciniai užsiėmimai. Kita forma – tai neformalus bendravimas, kuris vyksta tėvams atvedus vaiką į klasę arba jį iš ten pasiimant. Tuo metu dažnai įvyksta gana intensyvi tėvų ir pedagogų sąveika, kurios metu tėvai domisi jų vaiko ugdymo sąlygomis, rezultatais, o pedagogai siekia tėvams perteikti pozityviąją vaiko edukacinę patirtį, mokymosi pasiekimus (atitinka teorinės analizės ir kiekybinio tyrimu išskirtą tėvų, kaip vartotojų modelį). Yra ir keletas kitų tėvų ir pedagogų bendravimo formų. Svarbus yra mokykloje leidžiamas laikraštis. Laikraščiuose išvelgiami mokyklos ir tėvų dialogo požymiai, tačiau dažniausiai šis dialogas apsiriboja pasveikinimais ir informavimu. Kol kas laikraštis netapo kūrybinių, metodinių, projektinių ar kitokių diskusijų, patirties dalijimosi vieta. Kol kas minėtos formos negali ne tik pasiekti, bet ir padėti išreikšti skirtingus tėvų, vaikų ir pedagogų interesus. Tėvų interesas dažniausiai yra jų pačių apibrėžiamas kaip rezultatyvus jų vaiko ugdymas, todėl dažniausiai apsiribojama tik į savo vaiką nukreiptu domėjimusi. Vaikų netiesiogiai išvelgiamas interesas yra kuo įvairesnės, dažnesnės ir turiningesnės edukacinės bei kryptingos socializacijos veiklos formos. Pedagogų interesas pasireiškia kaip noras matyti tėvus ne antagonistų, priešininkų, o dalyvaujančių bendradarbiavimo subjektų vaidmenyje, ne tik klasės, bet ir mokyklos gyvenime. Kaip pasiekti, kad tėvai aktyviai ir kūrybiškai ištrauktų į edukacinius procesus mokykloje? Ar tėvų kooperavimasis su pedagogais konstruojant individualų jų vaiko planą sužadintų, sustiprintų jų į socialinį dalyvavimą orientuotas nuostatas bei elgesį?

Visų dalyvių skirtingų kompetencijų pripažinimas ir panaudojimas

Iš interviu duomenų paaiškėjo, kad vieni ugdymo dalyviai aprioriškai pripažįsta kitų dalyvių kompetencijas. Tėvai nurodo, kad jie kone besąlygiškai pasitiki pedagogų kompetencijomis. Pedagogai pripažįsta, kad tėvai turi tėvystės kompetencijų. Vaikų kompetencijos, t. y. tai, ką jie gali, ką jie moka, taip pat nuolat akcentuojamos. Vadinasi, yra bendras kompetencijų supratimo ir pripažinimo fonas. Kita vertus, pastebima tam tikra kompetencijų suvokimo divergencija. Tai reiškia, kad pajautos ar matomos, suvoktos, reprezentuojamos savo ir kitų dalyvių kompeten-

cijos nesutampa. Antai vaiko kompetencijas pedagogai ir tėvai supranta skirtingai: pedagogai valorizuoja kiekvieną nedidelį pasiekimą ir mažai valorizuoja edukacines perspektyvas, tuo tarpu tėvai elgiasi priešingai: akcentuoja perspektyvas mažiau valorizuodami nedidelius pasiekimus. Tėvų kompetencijos vėl skirtingai reprezentuojamos: pedagogai, suprasdami tėvų kompetencijos reikšmę, vis dėlto realiai pasitiki jų kompetencijomis mažiau. Tėvai nemoka praktiškai realizuoti savo kompetencijų ugdant vaiką. Pedagogų kompetencijas pedagogai ir tėvai aiškina gana panašiai: ir patys pedagogai sau, ir tėvai jiems priskiria eksperto vaidmenį. Akivaizdu, kad tėvų kompetencijos dar mažai panaudojamos, integruojamos į vaikų ugdymo procesus, tėvai kol kas dažniausiai yra aktyvūs mokyklinių ekskursijų dalyviai, o kitose mokyklos veiklos formose jų resursai nepanaudojami. Panaudojus, integravus į mokyklos gyvenimą tėvų kompetencijas, kooperavus tėvų ir pedagogų resursus, atsivertų realios galimybės specialiajai mokyklai tapti resursų, metodiniu centru, o tai yra integruoto ugdymo siekiamybė ne tik Lietuvoje, bet ir kituose demokratiniuose kraštuose. Tokia situacija atitinka išskirtą įgalinimo modelį, kai pripažįstama įvairovė tarp tėvų, jų resursų ir t. t. Be to, specialiosios mokyklos kaip kompetencijų, resursų, metodinio centro vizija nurodoma strateginiuose Europos specialiojo ugdymo gairėse (Eklinth, 2003). Kaip pasiekti, kad tėvų kompetencijos būtų integruotos į ugdymo procesą? Kaip tėvų kompetencijų integravimas į ugdymo procesą gali tapti tėvų dalyvavimo prielaida?

Kooperacinio ir kūrybinio problemų sprendimo metodų ir įgūdžių poreikis

Probleminis ir kritinis mąstymas, problemų ar konfliktų bendra, kolektyvinė refleksija ir jų sprendimas – šios ir analogiškos veiklos formos dėl sociokultūrinio palikimo dar nėra tapusios įprasta praktika šalies organizacijose. Kaip ir daugumoje šalies organizacijų, taip ir nagrinėjamoje mokykloje dar nėra sukurtų probleminio ir kritinio mąstymo, kūrybingumo ir problemų sprendimo grupių tradicijų. Ir mokytojų kompetencijų struktūroje, ir tėvų dalyvavimo formose minėtos veiklos nėra aktualizuotos. Kitaip tariant, dar nepereita prie tradicijų probleminius klausimus spręsti diskutuojant kūrybiškai, pasitelkiant įvairius požiūrius, nuostatas, įsitikinimus, juos derinant ir generuojant bendras idėjas. Dažniausiai sprendimai priimami ne tiek įvairiems resursams kooperatyviai sąveikaujant, kiek individualiai veikiant. Tačiau yra akivaizdus mokyklos administracijos ir pedagogų poreikis būtent kurti kooperacines problemų sprendimo ir sprendimų priėmimo struktūras. Tai atitiktų išskirtą derybų modelį, kai tėvai su mokyklos specialistais naudoja derybas ir bendrą sprendimų priėmimą. Akivaizdu, kad jei tokių kooperacinių struktūrų norai yra stipriai išreikšti, tai tradicijų ir įgūdžių labai trūksta. Ar galima tikėtis, kad, sukūrus keletą kooperacinio kūrybingumo, problemų sprendimo ir projekcinio darbo kartu sėkmingų precedentų, tėvai ir pedagogai patikėtų kooperacinės ir refleksyvos veiklos perspektyvumu, ypač lygiaverčio tėvų ir pedagogų dalyvavimo aspektais? Kaip sukurti į kooperavimosi, problemų sprendimo įgūdžių stiprinimą orientuotą praktiką?

Perėjimas nuo individualios veiklos modelio į bendruomeninį

Remiantis kai kuriais toriniais modeliais (Jones, 1989), mokykla yra tokio tėvų

įsitraukimo lygio, kai tėvai dalyvauja kaip informacijos gavėjai (per visuotinius susitikimus ir mokyklos laikraštį gauna informaciją apie vaiko veiklas klaseje ir mokykloje). Sąlygiškai maža mokyklos apimtis (žmonių požiūriu) sudaro puikias prielaidas kurti bendruomeninį organizacijos veiklos modelį. Yra galimi keli kolektyvinės elgsenos modeliai. Pirmas, ko gero, labiausiai išreikštas yra individualizuotos veiklos modelis, kai, bent jau formaliai vertinant, visi turi savo aiškiai apibrėžtus vaidmenis ir siekia juos įgyvendinti: tėvai veda vaikus į mokyklą, mokytojai moko vaikus, administracija užsiima vadybine veikla. Visa tai atspindi labiau individualizuotą ir hierarchizuotą veiklos modelį, kai skirtingi organizacijos dalyviai tarpusavyje bendrauja tik formalizuotomis formomis arba tik neformaliomis formomis. Kitas kolektyvinės veiklos modelis apibrėžtinai kaip bendruomeninis, tačiau dėl mažos darbuotojų kaitos, projektinės veiklos stokos, mažai išreikšto kolektyvinio kūrybiškumo atsitinka taip, kad santykiuose dominuoja ne kūrybinė, o tarpasmeninė įtampa, pasireiškianti žmonių grupavimusi, konkurencija ir pan. Yra ir trečias kolektyvinės elgsenos modelis – tai kooperavimosi bendriems pragmatiniams projektams kurti ir tęsti modelis. Teoriškai vertinant, kai bendrai ir refleksyviai kuriami pragmatiškumu (visapusiška nauda) grįsti projektai, tai organizacijoje pradeda dominuoti kooperaciniai santykiai, pasitikėjimas, kūrybiškumas, dalijimasis patirtimi ir t. t. Tiriamoje mokykloje kol kas labiau išvelgiami pirmieji du modeliai. Yra kooperatyvios veiklos, tačiau ji nėra dominuojanti. Kaip sukurti kooperatyvios veiklos precedentus, kur tėvai, vaikai ir pedagogai kartu refleksyviai konstruotų pragmatinius, pagal bendrus dalyvių interesus, projektus, nukreiptus į tėvų įsitraukimo ir (ar) socialinio dalyvavimo plėtrą? Kaip pasiekti, kad individualaus vaiko plano konstravimas taptų visų – tėvų, pedagogų ir vaikų – socialinio dalyvavimo precedentu?

Projektinė veikla kaip suvokta, bet neišplėtotą, misija

Mokyklos veiklos programoje akcentuojama, kad programinė ir projektinė veikla yra vienas mokyklos plėtros prioritetų. Labai prasminga tai, kad šis prioritetas traktuojamas kaip darbo su tėvais viena iš esminių krypčių. Mokyklos dokumentuose apibrėžiama, kad siekiama ieškoti šaltinių apie projektus, siekiama kurti programas–projektus, juos įgyvendinti. Dokumentuose yra ir toks uždavinys, kaip tėvų „pagalbos rankų“ plėtojimas, kur numatoma materialiai tėvų pagalba, o taip pat draugiškas bendradarbiavimas. Šis uždavinys leidžia tikėtis kooperatyvių santykių su tėvais. Projektinė veikla mokykloje realizuojama įgyvendinant europinį projektą. Mokykloje projektinė veikla daugiau suprantama ir veikia kaip tarpinstitucinis formalus finansuojamas projektas, o ne kaip kasdienės veiklos formų bendradarbiaujant kūrimas. Kitaip tariant, projektas gali būti suvoktas ir kaip realių edukacinių problemų sprendimo būdų konstravimas mokyklos viduje. Tokia projektinė veikla pasižymi tuo, kad kooperuojasi įvairūs dalyviai konkrečiai problemai spręsti, jie pasitelkia įvairius išteklius, veikia drauge ir kūrybiškai, siekia vieno tikslo. Toks projektinis veikimas gali tapti tikslu savaime (kaip šiame tyrime pasiekti, kad projektinė veikla būtų realizuota kaip socialinio dalyvavimo forma?) arba gali siekti kito, projekcinio tikslo (kaip šiame tyrime pasiekti, kad projektinė veikla inicijuotų naują projektą, orientuotą į socialinį dalyvavimą?). Tyrime tikimasi, kad dalyvių interesų derinimas

konstruojant individualų vaiko planą pasireikš kaip socialinio dalyvavimo forma. Dar daugiau – tikimasi, kad įgūdžiai ir motyvacijos, įgytos konstruojant individualų planą, perrašys į kolektyvinio socialinio dalyvavimo projekto rengimą.

3.5. Veiklos tyrimo prielaidos (etika, tikslas, objektas, kintamieji)

Tyrimo etika. Tyrėjai, ir atlikdami žvalgomąjį tyrimą, ir veiksmo tyrimą konkrečioje Šiaulių miesto J. Laužiko specialiojoje mokykloje, laikėsi tyrimo etikos principų. Pasak C. Barker, N. Pistrang ir R. Elliott (2001), pagrindinius tyrimo etinius principus galima suskirstyti į tris grupes: dalyvių informavimas, potencialios žalos sumažinimas, konfidencialumas bei privatumo apsaugojimas. Pirmas žingsnis mažinti socialinio dalyvavimo tyrimo etines dilemas buvo visų tyrimo dalyvių informuotumas ir tyrimo tikslų paaiškinimas. Su tyrimo dalyviais, pedagogais ir tėvais buvo diskutuota visuotinio susirinkimo metu ir individualiai, jie buvo informuoti apie tyrimo uždavinius ir tikslus. Vadovautasi tokiais etikos principais (Sieber, 1992) kaip slaptumas, anonimiškumas, sąžiningumas, teigiamo poveikio siekis, kurie traktuojami kaip neatsiejama veiksmo tyrimo atlikimo dalis. Socialinio dalyvavimo tyrimo atlikėjai siekė nepažeisti visų tyrimo dalyvių interesų. Be to, tyrėjai buvo orientuoti į įgalinimą ir konstruktyvizmą, o ne į klinikinių situacijų aprašymą ir negatyvo atskleidimą. Tyrėjai atsižvelgė į tai, kad specialioji mokykla gali būti struktūrinių pokyčių situacijoje, o negatyviai nušviesti faktai gali sustiprinti tyrimo dalyvių ir mokyklos partnerių (švietimo, valdymo institucijų) psichologinę gynybą pokyčių atžvilgiu bei neigiamas nuostatas į mokyklą. Tyrėjai akcentavo pokyčius, pozityvius aspektus, negatyvius aspektus paliekant ne kaip kritikos objektą, o kaip pokyčių inicijavimo galimybę. Be to, buvo siekiama anonimiškumo. Kokybinio eksperimento vieta yra žinoma, tačiau visų tyrimo dalyvių (tų, kurie buvo apklausti, kurie dalyvavo interviu) vardai nėra atskleidžiami. Tačiau paliekama galimybė, jei eksperimentas pavyks ir jei mokytojai pageidaus, jų vardus ir pavardes paviešinti kalbant apie pozityvius pokyčius. Tokiu būdu, paviešinat teigiamus pokyčius įdiegusių tyrimo dalyvių pavardes, būtų sukurtas teigiamas socialinio dalyvavimo patirties sklaidos ir pasidalijimo precedentas. Kitaip tariant, kiti socialinės integracijos dalyviai galės perkelti patirtį į savo aplinkas. Visų principų realizavimas sukuria pagrindą socialinio dalyvavimo teigiamam precedentui sukurti ir skleisti.

Veiklos tyrimo tikslas. Veiklos tyrimo tikslas yra eksperimentiniu būdu parengti ir pagrįsti tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus strategijas: specialiojoje mokykloje, sukūrus kooperacinius santykius, derinant neįgalaus vaiko, tėvų ir pedagogų interesus, konstruoti individualų vaiko ugdymo(-si) planą.

Individualus planas konstruojamas ne pagal iš anksto nustatytus, standartizuotus, objektyvius (*explicit*) (Guba, Lincoln, 1994) tikslus, tačiau pagal subjektyvius, ugdymo dalyvių, tėvų, vaikų ir pedagogų suderintus interesus, „iš vidaus“ (*implicit*),

⁶¹ Visi tyrimo dalyviai asmenys, ir mokyklos bendruomenė nutarė, jog, siekiant pozityvios patirties sklaidos, būtų viešinamas mokyklos – tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesus precedento kūrimo vietas – vardas.

interpretuojant „čia ir dabar“, pagal realų poreikį ir realias situacijas. Neapibrėžiant individualaus vaiko ugdymo(-si) plano iš anksto, atsiveria galimybės vaiko planą kurti pagal realų, pragmatinį vaiko poreikį. Keliama hipotezė, kad ugdymo dalyviai kooperacinio proceso pradžioje projektuos vaiko ugdymo ir socializacijos tikslus, tačiau palaipsniui, atrasdami naujas prasmes, pereis prie vaiko socialinio dalyvavimo tikslų.

Tikimasi, kad šiame eksperimente socialinis dalyvavimas pasireikš dvejopai: viena, tėvų socialinis dalyvavimas augs jiems aktyviai kooperatyviai įsitraukus į vaiko ugdymo ir socializacijos procesą; antra, neįgalių vaikų socialinis dalyvavimas augs jiems įsitraukus į įvairesnes, turiningesnes ir dažnesnes socialinio ir edukacinio dalyvavimo formas.

Tyrimo priklausomojo kintamojo apibrėžtis. Priklausomasis kintamasis socialiniuose eksperimentiniuose, laboratoriniuose, praktiniuose „lauko“ tyrimuose apibrėžiamas kaip pasyvusis kintamasis, kaip socialinis elgesys, kuriam yra daroma eksperimentinė įtaka, poveikis (Monette, Sullivan, DeJong, 1994; Moscovici, Duveen, 2000). Disertaciniame tyrime tėvų įsitraukimas į negalę turinčio vaiko ugdymo(-si) procesą buvo apibrėžtas kaip tyrimo objektas ir kartu kaip tyrimo priklausomas kintamasis. Pastarasis yra susijęs su socialinio dalyvavimo konceptu. Socialinis dalyvavimas gali būti apibrėžtas kaip situacijos, kur kiekvienas jos dalyvis kooperuojasi tam, kad konstruotų, reflektuotų ir įgyvendintų bendrą projektą, kuriuo būtų siekiama ne tik neįgaliųjų ir jų šeimų įgalinimo, bet ir socialinio daugiapriklausomybiškumo, t. y. dalyvavimo kuo įvairesnėse socialinio gyvenimo srityse, kuo įvairesniuose socialiniuose institutuose.

Tyrimo nepriklausomojo kintamojo apibrėžtis, tyrimo problema ir hipotezės. Eksperimentinio tyrimo tyrėjas kuria specifines situacijas konkrečiose aplinkose su konkrečiais žmonėmis, tyrimo dalyviais. Tai, ką inicijuoja, stimuliuoja, manipuluoja bei veikia tyrėjas, yra vadinama nepriklausomuoju kintamuoju. Nepriklausomu kintamuoju, kaip stimulu, tyrėjas siekia sukelti tiriamo reiškinių (šio tyrimo atžvilgiu – tėvų įsitraukimo) pokyčius. Šiame tyrime nepriklausomąjį kintamąjį būtų galima apibrėžti taip: neįgalus vaikas, tėvų ir pedagogų interesų (reprezentacijų ir lūkesčių) derinimas konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą. Nepriklausomas kintamasis konverguoja dvi edukacines idėjas (ugdymo kaip dalyvių interesų derinimo – bendradarbiavimo ir mokymo individualizavimo), kurios gali būti apibrėžtos tyrimo problema ir tyrimo hipotezių forma.

Tyrimo problema ir hipotezės. Kiekvienas ugdymo dalyvis turi savų interesų: hipotetiškai visi tėvai ir pedagogai siekia, kad vaikas pasiektų kuo geresnių ugdymo rezultatų, kuo labiau plėtotų savo kompetencijas (gebėjimus, žinias, nuostatas). Tačiau dažniausiai yra tai, kad skirtingi ugdymo dalyviai skirtingai išsivaizduoja (reprezentuoja) ugdymo rezultatus, kompetencijų plėtotę. Dažnai atsitinka, kad 1) ugdymo dalyvių reprezentacijos diverguoja, kitaip tariant, nesutampa, išsiskiria; 2) atitinkamai susiklosto nekooperaciniai, o kartais net ir konfliktiniai santykiai tarp tėvų ir pedagogų; 3) dažnai yra taip, kad neįgalių vaikų tėvų interesai yra traktuojami kaip nepagrįsti, nerealiūs, todėl pedagogų lieka neišgirsti ir neintegruoti į ugdymo

procesus. Taip nusakytos socialinės realybės problemos sukonkretinama tyrimo problema. Tyrimo problemą galima apibrėžti šiais klausimais:

Kaip plėtoti neįgaliųjų ir jų šeimų dalyvavimą specialiojoje mokykloje? Kaip siekti tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą? Kaip pasiekti, kad visi dalyviai, neįgalieji, jų tėvai ir pedagogai, pasiektų aukštesnį socialinio dalyvavimo laipsnį? Kaip kurti kooperacinę sistemą, kurioje būtų derinamos skirtingos dalyvių reprezentacijos ir lūkesčiai? Kaip motyvuoti dalyvius kooperuotis ir dalyvauti, būti aktyviems?

Tyrimo probleminiai klausimai suponavo tokias šio tyrimo hipotezes, atsispindinčias anksčiau pateiktuose tyrimo priklausomojo ir nepriklausomojo kintamojo apibrėžimuose:

1 hipotezė: ugdymo dalyvių interesų derinimas (kaip procesas ir kaip rezultatas) skatina tėvų išitraukimą į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą, plėtoja neįgaliųjų vaikų tėvų socialinį dalyvavimą taip, kad tėvai praplečia savo socialinio aktyvumo lauką išitraukdami į kooperacinius santykius su pedagogais, ieškodami savo vidinių ir išorinių resursų, kontekstų, kitaip tariant, tampa aktyviais savo neįgalaus vaiko socialinės integracijos ir ugdymo dalyviais.

2 hipotezė: individualus planas šiame tyrime traktuojamas kaip tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą bei socialinio dalyvavimo priemonė visiems dalyviams. Tikėtina, kad socialinis dalyvavimas plėtosis, kai, pirma, kooperuojantis bus konstruojamas vaiko ugdymo(-si) planas, antra, kai tėvai bus socialiai aktyvūs siekdami bendrai suprojektuotų vaiko socialinio dalyvavimo tikslų, trečia, kai pedagogai taps vaikų ir jų tėvų socialinio dalyvavimo kompetencijų resursais. Individualus plano konstravimas šiame tyrime traktuojamas kaip tėvų išitraukimo procesas (kai sukuriama kooperacinė sistema, kur derinami visų dalyvių, vaiko, jo tėvų ir pedagogų, interesai) ir kaip tėvų išitraukimo rezultatas (taip pat ir praktiškai realizuojamas socialinis dalyvavimas).

3.6. Tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą dinamika: penki atvejai

3.6.1. Tyrimo dalyviai (vaikai, tėvai ir mokytojai)

Kuriant tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesą specialiojoje mokykloje precedentą, tyrime veikė penkios atskiros dalyvių grupės iš Šiaulių miesto J. Laužiko mokyklos: 4 lavinamosios klasės mokinys Algis, jo mama, 4-osios lavinamosios klasės mokinė Ona, jos mama, 5 specialiosios klasės mokinys⁶² Romas, jo mama, 6 specialiosios klasės mokinys Laimonas, jo mama, 6 lavinamosios klasės mokinys Tomas, jo mama, visų minėtų mokinių klasės mokytojos ar auklėtojos ir aktyviai tyrime dalyvavęs tyrėjas. Vėliau, priklausomai nuo situacijos ir konteksto, prisijungė kiti dalyviai: Šiaulių universiteto specialiosios pedagogikos ir socialinės pedagogikos studentės, Šiaulių moksleivių namų dailės būrelio vadovė ir kiti asme-

⁶² Romas 2004 metų gegužės mėnesį, mamos prašymu, perkeltas iš 6 lavinamosios klasės į 4 specialiąją klasę.

nys. Kai kurios susitikimų (sesijų) konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą pokalbių transkripcijos⁶³ pateikiamos 7 priede.

3.6.2. Tarpininko vaidmuo

Renkant pirminius duomenis 2004–2005 mokslo metų pabaigoje paaiškėjo, kad tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus bei socialinio dalyvavimo mokykloje proveržiui yra reikalingas nepriklausomas asmuo ne iš institucijos vidaus. Tai turėtų būti nei mokykloje dirbantis mokytojas, nei konkretaus specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčio moksleivio tėvas, bet neutralus tarpininkas. Tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus tarpininkavimo funkcija, kuri pasireiškia visų ugdymo proceso dalyvių lūkesčių, poreikių, interesų derinimo siekimu, kompetencijų ir galių mainais, resursų paieška bei įtraukimu, tinklo kūrimu ir palaikymu, buvo realizuota aktyviai tyrime dalyvaujant tyrėjui. Jis taip pat buvo partneryste grįsto bendravimo, individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo, jo tęstinumo prielaidų iniciatorius.

Aktyviai tyrime dalyvaujantis tyrėjas atliko keletą funkcijų ir vaidmenų. Pagrindinis jų – tarpininko vaidmuo. Pastarasis įgalina žmones suprasti kitų asmenų požiūrį. Tarpininkavimas – tai informalus, ne toks bauginantis kaip oficialus procesas (pvz., specialiojo ugdymo komisijoje ar psichologinėje pedagoginėje tarnyboje). Pats procesas padeda dalyviams bendrauti vieniems su kitais, net jei pagrindinis tikslas ar numatyti rezultatai nėra iki galo įgyvendinami. Tarpininkavimas tarp ugdytinių, jų tėvų ir pedagogų leidžia išlaikyti neutralumą (kai visi turi vienodas galimybes išsakyti ir būti išgirsti), kryptingus, pedagogiškai rezultatyvius santykius bei konstruktyvaus darbo grupėje atmosferą.

Tarpininkas suteikia galimybes ir erdvę žmonėms veikti, kai yra skatinama iniciatyva ir dalyvavimas veiklose, kurios suponuoja „atvirą struktūrą“ (Spierts, 2003). Tarpininkas, atsižvelgdamas į situaciją ir bendrus interesus, skatina žmones imtis asmeninės atsakomybės. Tikslas yra padėti žmonėms kooperuotis planuojant ir vykdamant veiklą.

Tarpininkas traktuojamas kaip turintis pokyčių agento (*agent of changes*) savybių (Harvey, Hills, Malone ir kt., 2002; Ribisch, 1999). Tai reiškia, kad tarpininkavimo proceso metu kiti dalyviai (mokytojas, tėvai) gali išmokti ir perimti šias strategijas: proceso metu apibrėžiami vaidmenys, laisvai pasirenkamos diskusijų, darbo kartu temos ir pan.

Šiame disertaciniame tyrime aktyviai dalyvaujančio tyrėjo vaidmuo yra glaudžiai susijęs su *facilitator*⁶⁴ samprata. Pasak G. Harvey, L. Hills, R. Malone ir kt. (2002), A. Kitson ir kt. (1998), tai yra įvairių disciplinų sferose (edukacijos, konsultavimo, vadybos, sveikatos apsaugos, socialinės priežiūros, veiklos tyrimo, klinikinės supervizijos, audito ir kt.) veikiantis asmuo. Minėti autoriai *facilitation* procesą apibrėžia kaip tam tikrą techniką, kurią naudojant vienas asmuo padeda kitiems.

⁶³ Kai kurie pokalbiai (dalyvių pageidavimu) nebuvo įrašinėjami į diktofoną, todėl nėra transkribuoti.

⁶⁴ Terminą verčiant pažodžiui, angl. *facilitate* reiškia (pa)lengvinti; *facilitation* – palengvinimas. Adekvataus socialiniuose moksluose vartojamo lietuviško termino vertimo nėra. J. Sondaitė (2004), analizuo-dama mediacijos stilius, *facilitative* terminą lietuviškai vartoja kaip „lengvinantysis“.

Aptariamas konceptas plačiau imtas nagrinėti po K. Rodžerso į klientą orientuoto požiūrio psichoterapijoje atsiradimo. Procesas traktuojamas kaip atitinkama mokymosi strategija, kuri sudarė kontrastą tradiciniam direktyviam mokinių mokymui. A. Johnston ir R. Tinning (2001), problemų sprendimo besimokant požiūrio sekėjai, teigė, jog *facilitator* įtraukia mokytoją į kolaboratyvius mokymosi santykius su mokiniais. C. Beckett ir M. Wall (1985) susiejo šio tarpininkaujančio asmens vaidmenį su mokymosi vadybininku (*manager of learning*). K. Cross (1996) pateikia nagrinėjamo proceso, kaip į mokinį per abipusį pasitikėjimą, pagarbą ir pripažinimą orientuoto ir įgalinančio pokyčius, sampratą. Teorinės literatūros analizė rodo, kad tiek „lengvinančiojo“ (*facilitation*) asmens bei vaidmens, tiek pačio proceso samprata nėra visuotinai priimta, joje gausu prieštaravimų, nesutarimų. S. Brookfield (1995) pateikia šešis proceso principus: savanoriškas dalyvavimas, abipusė pagalba, kooperacija, praktika, kritinė refleksija ir laisvas pasirinkimas. D. Burrows (1997, p. 401) teigia, jog tai nėra tik resursų suteikimas ir įgalinimas, tai daugiau „į tikslą orientuotas dinamiškas procesas, kuriame dalyviai veikia kartu, kurdami abipusio pasitikėjimo atmosferą ir mokydami per kritines refleksijas“. Paties asmens funkcijos yra labai lanksčios, kadangi jis veikai laisvai, pagal situaciją, gali improvizuoti, pereiti iš vienos dimensijos, srities į kitą. Aptariamas procesas apima modernias edukacines strategijas, tokias kaip savikryptis mokymasis visą gyvenimą, kritinės refleksijos ir tyrimai (Brookfield 1995; Burrows 1997). E. Craddock (1993), G. Harvey ir kt. (2002) postuluoja, kad šis procesas turi tam tikrų panašumų su supervizija ir ugdomuoju vadovavimu (*coach*)⁶⁵.

Kai matyti iš pateiktų duomenų, *facilitation* konceptas nėra gana objektyviai apibrėžtas. Jis įtraukia tokius elementus kaip mokymas, supervizija, įgalinimas, laisvė pasirinkti, resursų paieška ir įgyvendinimas, kritinė refleksija, pokyčių dinamika, pasitikėjimas, pagalba, derybos ir dalyvavimas, tačiau daugiausia jis yra trak-

⁶⁵ Angl. *coach* lietuviškas atitikmuo galėtų būti „ugdantysis vadovas“ arba „vadovas ugdytojas“. *Coaching* – „ugdomas vadovavimas“ (plg. pedagogikos terminą „ugdomas mokymas“ (mokymas, kai tuo pačiu metu moksleiviai šviečiami, lavinami ir formuojama visybinė jų asmenybė; žr. „Pedagogikos terminai“, Kaunas, 1993).

Ugdomojo vadovavimo (*coaching*) procesas, ugdančiojo vadovo (*coach*) vaidmuo teikiant įvairiausią pagalbą asmenims, patekusiems į neįgalumo situacijas, Lietuvoje yra naujiena ir išlieka diskusijų objektu. *Coaching* yra įvardijamas kaip procesas, kurio metu asmeniui padedama realizuoti užsibrėžtus tikslus, poreikius, (nu)matymus. Anot A. Little (1996), ugdomojo vadovavimo metu ieškomi įvairiausi būdai, kurių pagalba asmuo gali padidinti savo pajėgumą (galias), atsakomybę už savo poelgius, veiklą. Ugdomas vadovavimas (Харрис, 2003) tai: a) tikslingai nukreiptas metodas, susijęs su asmens augimu (pagalbos proceso metu, klientas gauna visą vadovo dėmesį); b) partneriški (pagrįsti lygiavertiškumu) tarpusavio santykiai. Proceso metu vengiama ekspertiškumo, neprimetama nuomonė klientui; c) atsakomybės pasidalijimas. Pagrindinė vadovo paskirtis – identifikuoti asmens stipriausias puses, jo galias. Kliento paskirtis šiuose santykiuose prisiimti atsakomybę už save ir savo veiksmus. Ugdančiojo vadovo paslauga apibūdinama kaip pagalba klientui suvokti, kokie jo poreikiai, interesai, susiję su mokymusi, karjera ar pan., kas individui svarbu, siekiant užsibrėžtų tikslų. Dirbama ne su problema, bet su užduotimi, pasirinkimais, galimybėmis (Харрис, 2003). Vadovas ugdytojas yra asmuo, kuris padeda kitam asmeniui ir jį orientuoja tinkama linkme, nuolat jį padrašindamas (įgalindamas). Šio profesionalo ir kliento santykis apibūdinamas kaip parentas tarpusavio supratimu tam tikroje veikloje siekiant užsibrėžtų tikslų. Vadovas ugdytojas padeda suprasti klientui jo pagrindinius poreikius ir ieško jų įgyvendinimo kelių (Jackson, 2005).

tuojamas kaip procesas. Proceso „sklandintojo“ vaidmuo apibrėžiamas kaip daugiafunkcinis, susijęs su supervizija, ugdomuoju vadovavimu bei vykstantis tiesioginio susitikimo (*face-to-face*) metu. A. Brennan ir R. Hunt (2001) teigia, kad *facilitation* susiduria su tiek daug iššūkių, jog asmenį, aktyviai dalyvaujantį procesuose, galima vadinti „visų galų meistru“, o tai reiškia – nieko giliai ir konkrečiai neišmanančiu. E. Richardson ir kt. (2001) detalizuoja problemas, su kuriomis susiduria asmenys, dalyvaujantys derybų procese: izoliacijos jausmai, pasitikėjimo tarp visų dalyvių trūkumas, sunki resursų identifikavimo ir paieškos eiga. Tačiau svarbiausia argumentų, kritikuojančių *facilitation* procesą, grupė yra vaidmens (Elcock, 1998) ir funkcijų aiškumo trūkumas (Voydanoff, 2005), nepaisant to, jog literatūroje gausu įvairių proceso valdymo požymius atskleidžiančių charakteristikų.

Apibendrinant teorinius *facilitation* konceptus, reikia pabrėžti, kad egzistuoja mišrūs modeliai, kurių naudojimas priklauso nuo konkrečių individų ar grupių siekiamų tikslų. Bendriausiu požiūriu modelio pasirinkimas ir paskirtis varijuoja nuo specifinių pagalbos ar palaikymo tikslų iki individų įgalinimo strategijų sukūrimo, kai asmenys analizuoja, reflektuoja ir siekia savo nuostatų, elgesio ir darbo būdų pokyčių. Aptariamasis procesas gali būti traktuojamas kaip kontinuumas, kurio tikslų diapazonas svyruoja nuo aktyvumo atskiram, pavieniui tikslui siekti iki holistinio situacijų suvokimo (Voydanoff, 2005), leidžiančio pasiekti individualius ar grupinius pokyčius.

Iš to, kas jau buvo aptarta, seka, kad aktyviai tyrime dalyvaujančio tyrėjo vaidmuo yra susijęs su įgalinimu ir refleksyvaus mokymo(-si) vystymu (Loftus-Hills, Harvey, 2000), kai dalyviams padedama identifikuoti mokymo(-si) poreikius, vadovauti, organizuoti grupinius procesus, skatinti kritinį mąstymą ir įvertinti pasiektus mokymo(-si) tikslus.

Dėl *facilitator* vaidmens ir funkcijų apimties (perkrovos) bei nevienareikšmio traktavimo mokslinėje literatūroje, o taip pat dėl lingvistinių sumetimų (terminas „tarpininkas“ yra labiau prigijęs lietuvių kalboje) disertaciniame tyrime vartotas aktyviai dalyvaujančio tyrėjo bei jam sinonimiškas – tarpininko terminas. Tyrimo kontekste aktyviai dalyvaujantis tyrėjas yra proceso, įgyvendinančio dalyvių darbo grupėje išsikeltus praktinius tikslus, „sklandintojas“. Taip pat vaikų, jų tėvų ir pedagogų darbo kartu iniciatorius, ryšių, išorinių institucijos resursų šaltinis. Dar vienas vaidmuo – pokyčių agentas (Ribisch, 1999), kuris siekia padėti individams ar grupėms vystyti ir (pa)gerinti darbą, kai dalyviai ne tik įgyja naujų žinių, bet ir darbo kartu, darbo grupėje įgūdžių. Be aptartųjų, šiame tyrime aktyviai dalyvaujan-

tis tyrėjas atlieka ir kai kurias koordinatoriaus⁶⁶, animatoriaus⁶⁷, mediatoriaus⁶⁸ ir supervizoriaus⁶⁹ funkcijas. Disertaciniame tyrime, taikant veiklos tyrimą, tarpininko (aktyviai tyrime dalyvaujančio tyrėjo) vaidmenį atlieka doktorantas Darius Gerulaitis, o supervizoriaus – disertacinio tyrimo vadovas prof. Jonas Ruškus.

3.6.3. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus plėtotė: tyrimo duomenys

Priklausomai nuo tyrimo etapo, dalyvių skaičius gali išaugti. Visose penkiose tyrimo grupėse vykusių pirmųjų susitikimų eiga buvo labai panaši. Pirmųjų susitikimų tikslas buvo visose grupėse esančių konkrečios situacijos dalyvių poreikių, lūkesčių, interesų išsakymas, dalijimasis žiniomis apie vaiką, ugdymo(-si) situaciją, auklėjimo patirtimi, jos supratimą. Aptariama eksperimento idėja, tikslai, etapai bei susitikimų tikslai, taisyklės⁷⁰. Nutarta kurti individualų vaiko ugdymo(-si) planą, į kurio vykdymą įsitrauks visi susiję asmenys. Taip pat atsiklausta dėl diktofono naudojimo, užtikrintas slaptumas, sąžiningumas ir kiti etikos principai, sutarta dėl teigiamo poveikio siekimo. Susitarta nuolat informuoti vieni kitus apie proceso eigą. Visose grupelėse tyrimo dalyvių susitikimai vyko nuo 2005 metų spalio iki 2006 metų birželio. Iki tol su visais dalyviais buvo susitikta individualiai: 2004–2005 ir 2005–2006 mokslo metų pradžioje su pedagogais – kalbėta apie bendravimo su tėvais ypatumus, lavinamųjų klasių ir mokyklos tėvų bendruomenę. Su tėvais – individualių interviu metu 2004–2005 mokslo metų pabaigoje bei 2005–2006 mokslo

⁶⁶ Koordinatoriaus funkcija yra įvairių sričių specialistų, susijusių su vaiko ugdymosi procesų ar specialiųjų poreikių tenkinimu, bendro darbo derinimas (Otero, McCoshan, 2005). Kitos koordinatoriaus funkcijos yra teikti specialistų pagalbą konkrečiu individualaus vaiko atveju (pagal poreikį užtikrinti socialinio pedagogo ar logopedo, pan. pagalbą), informuoti tėvus, mokyklos bendruomenę apie mokslievių dalyvavimą bet kurioje programoje, prižiūrėti programos vykdymą, pan. Koordinatoriaus vaidmenį mokyklose dažnai atlieka socialinis pedagogas. Socialinio pedagogo viena iš pagrindinių funkcijų yra socialinės pagalbos proceso koordinatorius ir iniciatorius (Kvieskienė, 2003).

⁶⁷ Animavimas, anot M. Spierts (2003), yra žmonių stimuliavimas savo pasyvią vartotojišką laikyseną pakeisti į aktyvias pastangas organizuoti ir formuoti susitikimų veiklą rekreacijos bei meno ir kultūros srityse. Animavimas yra tinkama strategija, siekiant aktyvinti socialinius tinklus.

⁶⁸ Mediatoriaus vaidmuo remiasi šiais principais (Liebmann, 1998): a) mediatorius padeda žmonėms nustatyti savo poreikius, išsiaiškinti ginčo objektą, išstudijuoti ir priimti sprendimus abipusiu sutarimu; b) mediatorius neįsitraukia į disputus, tačiau padeda žmonėms bendrauti vieniems su kitais; c) mediatorius yra nešališkas, negali lemti galutinio proceso rezultato.

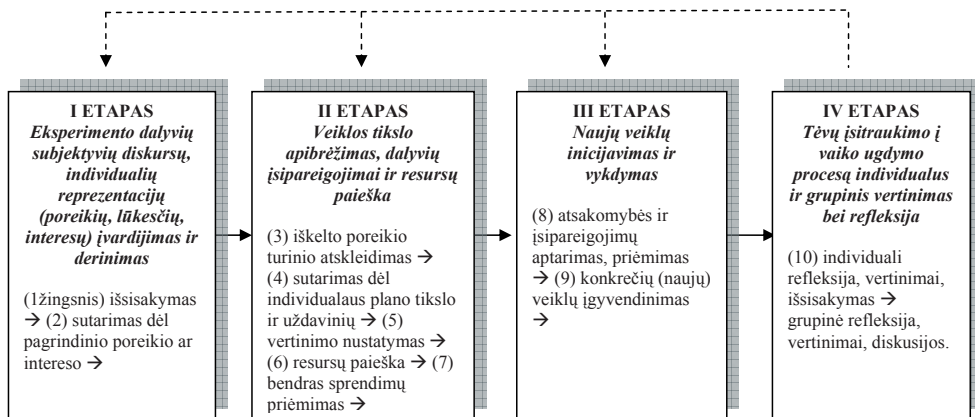
Mediacija yra procesas, kurio metu neutralus asmuo – mediatorius – padeda polemizuojančioms šalims rasti abipusiškai priimtina sprendimą. Tačiau mediatorius negali (į)piršti savo sprendimo, skirtingai nei teismo teisėjas, kuris pasako, koks sprendimas yra galutinis ir privalomas (Johnson ir Johnson, 1996). Mokslinėje literatūroje egzistuoja ir meditacijos bei jos vykdytojo (mediatoriaus) definicijos kritika. Antai S. Cobb ir J. Rifkin (1991), S. Silbey (1993) teigia, jog mediatorius negali būti neutralus.

⁶⁹ Supervizija siekiama skatinti individo (grupės, organizacijos) refleksiją tam, kad šio proceso metu jis pats rastų problemų sprendimo būdus; skatinti suvokti savo elgesį asmeninės patirties, motyvų ir emocinių konfliktų kontekste, kt. Proceso metu vengiama teikti nurodymus, vadovauti, kontroliuoti, įvertinti atliktus veiksmus, duoti patarimus, tik stebėti procesą, be grįžtamojo ryšio (Kiaunytė, Dirgėlienė, 2006).

⁷⁰ Tarpininkui pasiūlius taisykles kiti dalyviai turi jas papildyti, pritarti arba atmesti. Susitikimų taisyklių pavyzdžiai: vienam iš dalyvių kalbant, kiti tuo metu klauso; kiekvienas dalyvis kalba ne ilgiau kaip 3 minutes; susitikti ne vieną kartą ir kt.

metų pradžioje, kai buvo kalbama apie konkrečius tėvų dalyvavimo vaiko ugdymo(-si) klaseje ir mokykloje procesus, įsitraukimo į bendrą veiklą atvejus.

Buvo siekta sukurti tyrimo logiką atspindinčią schemą, kurioje atsiskleistų tyrimo grupių susitikimų turinys, etapai ir dinamika. Kiekvienas šiame skyriuje aprašytas atvejis yra pateikiamas lentelėse pagal standartizuotą formą. 8 paveikslėlyje schematiškai pavaizduota konceptuali tyrimo eiga ir dinamika.



8 pav. Konceptuali tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesą plėtotės dinamika: tyrimo etapiškumas, eiga ir žingsniai

Algio⁷¹ savarankiškumo ugdymo atvejis

I etapas: eksperimento dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas.

Dokumentai (anamnezė, PPT išvados)	<p>Algis J. Laužiko specialiąją mokyklą pradėjo lankyti 2002 metų rugsėjo mėnesį. Berniukas 2005–2006 mokslo metais buvo 10 su puse metų.</p> <p>Moksleivio sveikatos raidos istorijoje 1999 metų birželio mėnesį darytame diagnozės skyriaus įrašė parašyta: <i>vidutinis protinis atsilikimas. Autizmas. Sparti kepenų parežė</i>⁷².</p> <p>Pedagginės psichologinės tarnybos pažymoje (2002 m. gegužės mėn.) rekomenduojama Algiui lankyti specialiąją ugdymo įstaigą, ugdyti pagal lavinamosios klasės programą. Iš psichologo įrašų: <i>Silpna dėmesio koncentracija. Sutrikęs elgesys, neadekvačios emocijos. Dažnai elgiasi impulsyviai</i>. Iš logopedo įrašų: <i>Apsunkinti liežuvio judesiai. Sutrikęs girdimasis suvokimas. Vidutinis kalbos neišsivystymas</i>. Iš pedagogo įrašų: <i>berniukas stengiasi būti vienas, vengia grupinių užsiėmimų</i>. Bendra išvada: <i>ugdymo sunkumai dėl kompleksinio sutrikimo: intelekto (vidutinis protinis atsilikimas), kalbos ir komunikacijos (psichopatinio elgesio požymiai, hiperaktyvumas)</i>.</p>		
Dalyviai	Išsakytos vaiko kompetencijos	Išsakyti vaiko sunkumai	Išsakyti poreikiai ir reprezentacijos
Mama	<p><i>Vaikas, nėra toks stiprus autistas, jis normaliai reaguoja ir į aplinką. Jis ir labai protingas. Per trejetą metų mokykloje, o taip pat mums daug dirbant po pamokų namuose (prieš ketverių metus mama turėjo atsisaikyti darbo, kad galėtų daugiau laiko skirti vaikui auklėti ir mokyti) su Algiu pasiekėm daug rezultatų: jis pats apsirengia, nusirengia, gatve gali eiti vienas, nebesikimba į parankę, galima išėiti į apsipirkti ir palikti berniuką vieną (ypač, jei jis žaidžia kompiuteriu).</i></p> <p><i>Patinka, kad Algis labai nori eiti į mokyklą.</i></p> <p><i>Jau pradeda jausti tą kolektyvą. Anksčiau jis eidavo tiesiog per galvas.</i></p>	<p><i>Nė minutės negalima buvo vieno palikti namuose. Mano rankinukas, negaliu palikti jo.</i></p>	<p>Mama aktualizavo tai, kad, jos manymu, trūksta logopedinių užsiėmimų, nes Algis vis dar švepluoja (<i>Vaiko šveplavimas trukdo jam pačiam eiti į parduotuvę. Aš noriu jį dabar pratinti eiti apsipirkti. Mokantis skaityti irgi trukdo</i>). Anot mamos, mokykloje su vaiku dėl tarties lavinimo dirbama per mažai.</p> <p>Apie esamą situaciją: <i>Mes jau taip įpratome, žinokite. Mums taip patogiu. Jei kažką daryti, tai būtų stresas...</i></p> <p>Norėtų, kad vaikas dalyvautų dramos būrelyje kartu su kitais: klausytų muzikos, šoktų, ištrauktų į bendrą veiklą (<i>Tai vis tiek per dainą, per šokį, per muziką yra bendravimas</i>).</p> <p>Norėtų, kad vaikas lankytų daugiau papildomo ugdymo būrelių. Išreiškė norą susitikti su universitete dirbančia pripažinta specialiste, iš kurios tikimasi konsultacijos dėl vaiko ugdymo, konkrečiau, dėl kompiuterio naudojimo tikslingumo namuose.</p> <p><i>Algiui būtų gerai dalyvauti popamokinėje veikloje.</i></p> <p><i>Su sveikais vaikais – tai ne. Jie juk gali ir pasityčioti. Vieną kartą, kitą, vaikas užsisklęs.</i></p> <p><i>Aš kažkada į kultūros rūmus buvau nuėjus, tai ten išgirdę žodį autistas... su sveikais nesusitvarko. Kai tik pasakiau, autistas vaikas, na, iš karto – ne, ne...</i></p>
Klasės mokytoja	<p><i>Algis 4 klasėje mokėsi patenkintai. Šiame labai pasikeitė: pasidarė ramesnis, susikaupęs. Noriai dirba. Darbas struktūruotas. Darbą atlieka pedantiškai, kruopščiai. Visą atlieka gražiai. Mėgiamos dailės, darbų pamokos. Skaičiuoja</i></p>	<p><i>Pradedant dirbti, jam reikia konkrečiai nurodyti, kiek ir ką turi padaryti. Dirba savarankiškai tiek, kad turi nuo jo</i></p>	<p><i>Algį būna dar labai sunku įtraukti į veiklą. Reikia ugdyti, kad jis stengtųsi vienas pats dirbti <...>kad pamokų metu nereikėtų nuolat prie jo stovėti, žiūrėti, kaip jis parašo, nuolat skatinti.</i></p> <p>Išsakė mintį apie jos bei mamos, klasės ir namų veiklos suderinamumą, koordinavimą, tai yra mama daug dirba su vaiku namuose, po pamokų, tačiau ne visada tai, ko jis mokosi klasėje.</p>

⁷¹ Tyrimo etikos sumetimais, tyrimo dalyvių (vaikų) vardai yra pakeisti.

⁷² Lentelėse visi kursyvu pažymėti teiginiai yra autentiški dalyvių pasisakymai ar išrašai iš oficialių dokumentų.

Klasės mokytoja	<i>skaičiaus 5 ribose. Paklusnus, paprašytas atlieka palieptą darbą. Labai mielas, mandagus, tvarkingas. Šiais mokslo metais berniuko elgesys yra labai pagerėjęs.</i>	<i>nenuleisti akių. Jis nori, kad nuolat sektum, ką daro.</i> Algis formaliai lanko dramos užsiėmimus po pamokų. Tačiau dėl to, kad per repeticijas būna nedrausmingas, būrelio mokytoja jį parveda atgal į klasę.	
Vaikas	[Berniukas dalyvauja bendruose susitikimuose, bet savo minčių nereiškia]		
Kiti (dramos būrelio vadovė)	<i>Juk jis mėgsta pajudėt, pasiblaškyti, ten tas vaidmuo ir yra toks.</i>	<i>Neaiški Algio reakcija būrelyje yra, kai jam reikės vaidmenį atlikti. Bet mes bandysim, žiūrėsime.</i>	
Sutarimas dėl pagrindinio poreikio (visi, bendru sutarimu)	<p>Nutarta susitikti su būrelio vadove ir pasikalbėti apie tai, kaip siekti Algio savarankiškumo, Algiumi svarbiau tiesiog būti būrelyje, nei tik pasiekti vieną ar kitą konkretų rezultatą, įgyvendinti būrelyje iškeltą tikslą, pavyzdžiui, atlikti vaidmenį spektaklyje.</p> <p>Vaiko savarankiškumo siekimas per papildomą, užklasinę veiklą.</p> <p>Algiumi labai svarbu būti savarankiškesniam. Aktualizuota galimybė lankyti būrelį už mokyklos ribų.</p> <p>Aptarti Algio pasiekimai mokymosi srityje: berniukas perėjo skaičiaus 4 ribą skaičiuojant (dabar skaičiuoja skaičiaus 5 ribose), pradėjo skaityti skiemenimis, parašo keletą rašytinių raidžių. Kadangi mama namuose daug dirba su Algiumi po pamokų, jie gali pataisyti problemines mokymosi sritis rašant, skaičiuojant ar skaitant „pasivyti“ programą, ko nespėja klasėje. Todėl nebuvo visų dalyvių pritarimo vystyti kurikulumo dalykus. Tad formalūs mokymo(-si) turinio ar didaktikos dalykai aptarime buvo įvertinti kaip mažiau aktualūs nei Algio savarankiškumo ugdymas.</p> <p>Diskusijose su dramos būrelio vadove nutarta, kad Algis dalyvaus būrelio veikloje, atliks nesudėtingą vaidmenį (bus vėjas, jam reikės perbėgti per sceną su apsiaustu), tačiau bus vertinamas ne rezultatas, t. y. sėkmingas vaidmens atlikimas, bet pats faktas, kad vaikas dalyvaus, klausys muzikos, įsijungs į kolektyvinių žaidimų.</p> <p>Tarp bendrų susitikimų įvyko mamos ir autizmo specialistės iš Šiaulių universiteto konsultacija. Jos metu gauta metodine medžiaga mama pasidalijo su klasės mokytoja. Buvo aptarta informacija, kurią gavo mama, praktinis jos pritaikomumas, nauda. Mokytoja ir mama nusprendė, kad struktūruotas mokymas su simboliiais Algiumi nebūtinai, nes jis nėra tipiškas autistas, su labai išreikštais autizmo požymiais, jis bendrauja ir be simbolių. Mama pasisakė, kad specialistė rekomendavo kompiuterį naudoti kaip paskatinimą arba atpildą už veiklą. Nuo to laiko mama laikosi šios rekomendacijos. Vėliau ši rekomendacija buvo pritaikyta ir klasėje: mokytoja, norėdama paskatinti vaiką dirbti, kaip atlygį pažadėdavo pasakyti mamai, kad berniukas gerai dirbo ir nusipelnė namuose gauti daugiau laiko prie kompiuterio.</p>		

2 etapas: veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių įsipareigojimams ir resursų paieška.

Išsikeltos poreikio turinio atskleidimas grupėje	Individualaus plano tikslas	Individualaus plano uždaviniai	Resursų paieška ⁷³ ir panaudojimas	Sprendimai dėl veiklų
<p>Nutarta, kad vaikas (ir jo tėvai) kuo labiau įsijungia į kuo įvairesnę veiklą, tuo jis tampa savarankiškesnis.</p> <p>Tikslingas kompiuterio naudojimas namuose ugdant Algį.</p> <p>Logopedinių užsiėmimų stoka ir poreikis jų gauti daugiau.</p> <p>Savarankiškumo ugdymas per prasmingą popamokinę veiklą (<i>kad vaikas įsijungia į kuo įvairesnę veiklą, tuo jis tampa savarankiškesniu</i>).</p> <p>Berniuko dalyvavimas užklasiniam mokyklos būrelyje ar už mokyklos ribų.</p>	Algio savarankiškumo ugdymas.	<p>1. Dėl kompiuterio naudojimo vaikui ugdyti konsultuotis su universiteto autizmo specialiste.</p> <p>2. Lankyti logopedines pratybas miesto vaikų poliklinikoje (<i>pažiūrėti, kas iš to išeis</i>).</p> <p>3. Algio dalyvavimas ir jo palaikymas mokyklos dramos būrelyje.</p> <p>4. Surasti tinkamą būrelį Algiiui ne mokykloje (pvz., dailės ar meno ugdymo).</p>	<p>Logopedines pratybas mama vertina kaip dalį didesnio siekio – Algio savarankiškumo ugdymo.</p> <p>Dramos arba kitas vaiko kūrybines galias plėtojantis būrelis matomas kaip svarbi savarankiškumo ugdymo priemonė.</p> <p>Iškeliama idėja apie šeimos įsijungimą į NVO ar kitas ugdymo įstaigas ar organizacijas.</p> <p>Ar yra realios galimybės, pvz., įsitraukti į bendrijos „Viltis“ veiklą?</p> <p>Buvo išsakyta didžiulis spektras galimybių, potencialių resursų savarankiškumui ugdyti.</p> <p>Dalyvavimas dramos būrelyje mokykloje bei dailės būrelio lankymas Šiaulių moksleivių namuose.</p>	<p>Nutarta, kad mokytoja skatins berniuką dalyvauti užklasinėje veikloje, dramos būrelyje.</p> <p>Tarp susitikimų buvo nutarta, kad tarpininkas ir mama apsilankys Šiaulių moksleivių namuose, kad išsiaiškintų galimybes berniukui lankyti saviraiškos būrelį, dalyvauti užmokyklinėje veikloje, ypač to pageidaujant mamai, be to tam pritarė ir pats Algis. Buvo nutarta, kad berniukas lankys dailės būrelį Moksleivių namuose iki mokslo metų pabaigos.</p> <p>Tiek vaikui, tiek jo mamai patiko būrelio vadovė, atmosfera, pati idėja, kad berniukas lieka būrelyje be mamos, t. y. ugdomos ir kūrybinės vaiko galios, bet, svarbiausia, vaiko savarankiškumas.</p> <p>Savarankiškumo ugdymo procese svarbu ne tik pats rezultatas (ką vaikas nupieš ar panašiai), bet kad tokia veikla turi turėti prasmę: mama žino, dėl ko vaikas užsiima papildoma veikla už mokyklos ribų, ką tai duoda (ar duos) jam, visai šeimai, kaip tai „derės“ su klasės veikla.</p>

3 etapas: naujų veiklų inicijavimas ir vykdymas.

Dalyviai	Atsakomybės ir įsipareigojimai	Konkrečios veiklos ir veiksmai
Mama	Prisiima atsakomybę už vaiko ugdymą namuose. Kartą per savaitę Algį nuvesti į būrelį ne mokykloje ir palaipsniui ilginti jo buvimo laiką. Miesto poliklinikoje papildomai vesti Algį į keletą logopedinių pratybų.	Du kartus per savaitę Algis ir dar du jo klasės draugai eina į dramos būrelį, ten dalyvauja kolektyvinėje veikloje, repetuoja vaidmenį (pagal poreikį). Moksleivių namuose Algis ir jo šeima sulaukė konkrečių pasiūlymų ir kvietimų Algiiui įsijungti į dailės, saviraiškos būrelius. Su Moksleivių namų pavaduotoja ir koncertaus dailės būrelio vadove buvo sutarta, kad keletą kartų mama atves berniuką į dailės būrelį, kurį lanko keletas įvairių miesto mokyklų pradiniių klasių moksleivių. Dailės būrelio vadovė parodė Algiiui ir jo mamai keletą kitų vaikų darbų. Kito susitikimo metu vadovė pabandė su Algiiu kartu piešti. Nuo 2005 lapkričio mėnesio Algis pradėjo lankyti Moksleivių namų būrelį.
Klasės mokytoja	Nuolat priminti mokyklos dramos būrelio vadovei, jog Algiiui svarbu dalyvauti kolektyvinėje veikloje. Paskatinti Algį, kad sustiprintų jo norą lankyti būrelius: paklausinėti, surengti darbų parodėlę ir pan.	
Vaikas	Algis sutinka dalyvauti dramos būrelyje su naujais įsipareigojimais: pažiūrėti ir įvertinti, kaip žaidžia kiti vaikai, pamėginti įvertinti savo veiklą ir pastangas keisti savo elgseną. Sutinka lankyti dailės būrelį ne mokykloje. Algiiui ten patinka būti, piešti.	

⁷³ Visose tyrimo grupėse, ieškant resursų iškeltiems tikslams pasiekti, buvo naudojamas „minčių lietaus“ metodas. „Minčių lietus“ – tai paprastas ir veiksmingas būdas idėjoms generuoti. Pagrindinės taisyklės: išsakyti visas į galvą atėjusias mintis, pasiūlyti kuo daugiau minčių, neskirstyti minčių į geras ir blogas.

Kiti (Moksleivių namų dailės būrelio vadovė)	Taikyti individualaus priėjimo prie Algio principą būrelio veiklose. Pagal poreikį ir situaciją informuoti Algio mokytoją apie būrelyje vykstančias veiklas.	
---	--	--

4 etapas: tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą individualus vertinimas bei refleksija.

Dalyviai	Individuali eksperimento eigos ir rezultatų refleksija	
Mama	<p><i>Aš daug galvoju apie tai, aš nuolat galvoju. Mes labai mažai ką padarėm. Negaliu sakyti, kad nieko, ne! Bet mažai padarėm. Ir čia reikės daug daug laiko, kol mes tikrai pradėtumėm... <...> Tas pliusas – kai mes tame projekte dalyvaujame – Algis daugiau dėmesio gauna: va, mokytoja sako, čia Algio darbelis... Štai, būrelis labai gerai. Nors dabar mes senokai bebuvome, nes nelankėme ir mokyklos. Ką tai davė? Jei man bus kokia problema, aš galėsiu pasitarti... Apie tai irgi pamąščiau. Jei man kada kiltų kokia idėja, nors aš tos fantazijos ir neturiu, vis tik toks pasitarimas labai gerai. Ir man kažkaip saugiau, kai dar kažkas yra!</i></p> <p><i>Bet čia labai trumpas laiko tarpas buvo. Mums reikia metų metais dar dirbti. Bet man patinka tas bendravimas. Ir jei kas neaiškiaus, aš jau žinau, kaip, kur kreiptis, kur ateiti; O šiaip, mes labai mažai turėjom laiko, sakau, dar bandykim</i></p> <p><i>Mes nemokam. Čia yra metai, du, trys, keturi praeiti, kol mes sugebėsim... Mes jau prie tų mokytojų pripratom per tris metus, ir mums dabar juos keisti, ar jiems mus keisti neišeina... mes čia pradėkim bendradarbiauti – nesigauna taip greitai. Mes dar nemokam.</i></p> <p><i>Algiui patinka, jis jau žino, kad ateis pirmadienis, jam reikės į būrelį eiti. Patinka, nes jei jam nepatiktų, tai aš tikrai žinočiau. O šiaip, mes daug dar turime nuveikti.</i></p> <p>Algio mama išreiškė pageidavimą, be vaiko savarankiškumo ugdymo dar įtraukti mokymo, didaktinių metodų inovacijų diegimą klasėje (ar bent jau jos vaikui).</p>	
Klasės mokytoja	<p>Bendravome su tėvais, per kelis susitikimus išsišnekėjome. Paaikšėjo, kad tėvai patenkinti, kas vyksta mokykloje.</p> <p><i>Algis [eksperimento metu] surado tą nišą – lanko Moksleivių namuose dailės būrelį.</i></p> <p><i>Algis pamokų metu pradėjo dirbti ilgesnį laiką.</i></p> <p><i>Man pačiai buvo proga dar kartą paskaityti ir prisiminti apie struktūruotą mokymą autistiškiems vaikams. Ypač, kai mama atsinešė medžiagą [gautą iš universiteto specialistės] <...> Ten viskas sunkiai parašyta, o mes jau ir be tų simboliukų galime apsieiti.</i></p> <p><i>Būtų gerai surengti Algio darbelių parodėlę čia, mokykloje.</i></p>	
Vaikas	<p>[Patirties negali verbalizuoti, tačiau, paklaustas mamos, sako, kad] labai patiko.</p>	
Kiti (Moksleivių namų dailės būrelio vadovė)	<p>Šiame, ketvirtajame, etape Algis, jo mama, klasės mokytoja, tarpininkas ir dailės būrelio mokytoja buvo susitikę dailės studijoje, Šiaulių moksleivių namuose. Būrelio vadovei buvo paaiškinta universiteto ir mokyklos bendradarbiavimo idėja, kad siekiama tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą per individualaus plano konstravimą, kurio pagrindinė ašis yra vaiko savarankiškumo skatinimas. Visi dalyviai dar kartą akcentavo savarankiškumo ugdymo svarbą. Buvo pasidalyta darbo su Algiu patirtimi (klasės mokytoja su būrelio mokytoja), berniuko elgesio, savijautos ir jausmų dinamika (visi dalyviai), pamąstyta apie tęstinumą – tolimesnio Algio ėjimo į dailės būrelį perspektyvas.</p> <p><i>Dirba kaip visi. Jokio išskirtinumo jis nerodo. Labai kruopščiai viską daro. Mėgsta spalvinti objektus. Aš palaikau tokią idėją, kai pakviesite, ateisiu į mokyklą papasakoti, pasidalyti savo darbo patirtimi.</i></p>	

Onos buitinių, darbinių įgūdžių ugdymo atvejis

1 etapas: eksperimento dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas.

Dokumentai (anamnezė, PPT išvados)	<p>Ona J. Laužiko specialiąją mokyklą pradėjo lankyti 2002 metų rugsėjo mėnesį. Ona 2005–2006 mokslo metais buvo 10 metų. Moksleivio sveikatos raidos istorijoje 1999 metų birželio mėnesį darytame įraše, skyrelyje „diagnozė“, parašyta „protinis atsilikimas dėl Dauno ligos“. Vaiko sveikatos būklės pažymėjime (2004 rugsėjo mėn.) įrašyta: <i>Dauno liga. Nutukimas. Raumenų hipotonija; 2005 rugsėjo mėnesį – kojų raumenų silpnumas, sistolinis užesys.</i></p> <p>Pedagoginės psichologinės tarnybos pažymyje (2002 m. gegužės mėn.) rekomenduojama mergaitei lankyti specialią ugdymo įstaigą, ugdyti pagal lavinamosios klasės programą. Iš psichologo įrašų: „<i>Nepastovus dėmesys, sutrikęs suvokimo planingumas. Nenustato nesudėtingų visumos dalių santykių</i>“. Iš logopedo įrašų: „<i>Artikuliacinis aparatas nepaslankus. Netaisyklingai taria garsus. Vidutinis kalbos neišsivystymas</i>“. Iš pedagogo įrašų: „<i>Kartais pasireiškia opozicinio neklusnumo bruožai. Žinios neaitinka amžiaus</i>“. Bendra išvada: „<i>Ugdymo sunkumai dėl kompleksinio sutrikimo: intelekto (vidutinis protinis atsilikimas, Dauno liga), kalbos ir komunikacijos (vidutinis kalbos neišsivystymas)</i>“.</p> <p>Mergaitei 3 klasėje buvo atliktos bendro kūno masažo sesijos.</p>		
Dalyviai	Išsakytos vaiko kompetencijos	Išsakyti vaiko sunkumai	Išsakyti poreikiai ir reprezentacijos
Mama	<p><i>Namie patinka dėliones dėlionti. Klijuoti Ona gali ištisas valandas.</i></p>	<p><i>Kai būna daug žmonių, tai ją nervina, ji negali susikaupti, pavargsta greitai. Triukšmas ją erzina, nervina.</i></p> <p>Sunerimusi mama dėl Onos pomėgio saldumynų, nes nuo jų didėja svoris. <i>(Nes šiaip tokiems dalykams jai, ypač šokoladams ir saldainiams, ji neatsispiria).</i></p>	<p><i>Būtų gerai tinginį išvaryti. Nes Ona kartais užsispiria, sako „Aš tingiu“ ir nieko nedaro.</i></p> <p>Mama (ir mokytoja) kalbėjo apie Onos dėmesio stoką <i>(Kad ilgiau išlaikytų dėmesį).</i></p> <p><i>Būtų gerai, kad išmokytų dviračiu važiuoti, ji nepamina pedalių, savęs nepakelia.</i> Tačiau kitose diskusijose tai nebuvo daugiau aktualizuota. Mama labiau pageidavo mergaitės savarankiškumo ir buitinių įgūdžių lavinimo pratimų.</p>
Klasės mokytoja	<p><i>Ona per ketverius mokslo metus padarė nežymią pažangą. Dirba su raidynu, paskaito lengvus žodžius. Rašmenis skaito didžiosiomis raidėmis, rašto kultūra prasta. Pamokų metu duodu įvairias užduotis sudominti, dėmesiui išlaikyti, savarankiškumui ugdyti.</i></p> <p><i>Per matematikos pamokėles būna aktyvesnė.</i></p>	<p><i>Pamokų metu nelabai aktyvi, dirba pagal nuotaiką. Nemėgsta skaitymo, rašymo pamokų. Reikia maldauti, kol ji panori dirbti. Reikalinga nuolatinė globa, stovėti šalia, tada mergaitė skaito, rašo.</i></p> <p><i>Skaičiuoja skaičiaus 5 ribose tik padedant mokytojai. Palikus savarankiškai dirbti prirašo bet ko. Naudojame pagalbines priemones. Aš pati turiu dalyvauti su ja toje veikloje.</i></p>	<p>Aptarė Onos formalaus mokymo(-si), kurikulumo pasiekimus.</p> <p>Mokytoja mano, kad <i>net 3–5 procentais padidinti mergaitės dėmesio išlaikymą pamokos metu būtų puikus rezultatas.</i></p> <p><i>Didinti savarankiškumą pamokų metu, kad nereikėtų visada stovėti šalia.</i></p>
Klasės mokytoja	<p><i>Ona kai kada būna užsispyrusi, nori būti dėmesio centre. Ji yra klasės karalienė, mėgsta visiems vadovauti. Labai karpyti nori ir karmo temomis, kur buteliai, kur dešros.</i></p>	<p><i>Perskaito lengvus žodelius, tačiau mažai aktyvi ir savarankiška per pamokas, nuolat reikalaujanti dėmesio sau, viena nedirba.</i></p>	
Vaikas	<p>Pati mergaitė pritarė mamos mintims, pokalbiuose beveik nedalyvavo (ko nors paklausta, atsakydavo tik <i>taip</i> arba <i>ne</i>).</p>		

Sutari- mas dėl pagrin- dinio poreikio (visi, bendru sutari- mu)	Bendru sutarimu buvo nutarta, jog ir klasėje, ir namuose pagrindinis poreikis yra mergaitės dėmesio išlaikymas bei „tinginystė“, o tai vėliau, tęsiant diskusijas, įvardyta kaip Onos savarankiškumo didinimas.
	Išsakytos mintys ir nutarta, jog Onai būtų naudinga ne tik didinti dėmesio išlaikymą, bet ir savarankiškumą.
	Tai leistų pasiekti palankių mergaitės psichofizinio vystymosi, raidos rezultatų (mokytojos argumentai, kad savarankiškumas būtinas klasės veiklose, mamos argumentai – buitinėse situacijose). Buvo išsakyti ir mamos, ir mokytojos nuogaštavimai dėl mergaitės savarankiškumo ugdymo sferos: ir klasėje, pamokų metu (Ona iš klasės viena niekur neišeina, į klasę ją atveda mama, o valgyti pietų ji eina išikibusi mokytojai už rankos; <i>tik keletą kartų mergaitė buvo į tualetą pati nuėjusi</i>), ir namuose, buitinėse situacijose (<i>Ona tik vieną kartą buvo šiukšles išnešusi į konteinerį kieme</i>).

2 etapas: veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių įsipareigojimai ir resursų paieška.

Išskelto poreikio turinio atskleidimas	Individualaus plano tikslas	Individualaus plano uždaviniai	Resursų paieška ir panaudojimas	Sprendimai dėl veiklų
<p>Nuo abstraktaus „savarankiškumo“, „tinginio išvairo“, per pokalbius atskleidžiant Onos savarankiškumo turinį, buvo sukonkretinta, jog tai yra mergaitės gebėjimas apsirengti, nusirengti, susitvarkyti: <i>Kad pati imtų rengtis, batus užsimauti, susirišti</i>. Rengiantis gydomosios gimnastikos pamokoms, einant į lauką ir pan.</p> <p>Onai suku apsirengti ir nusirengti, ji pati vengia tai daryti, reikalinga nuolatinė pagalba. Mama ir mokytoja nutarė, kad mokant Oną apsirengti, nusirengti, susitvarkyti klasėje galima tikėtis didesnio mergaitės savarankiškumo.</p> <p>Mokytoja iškelė idėją, kad lavinant Onos gebėjimus apsirengti ir nusirengti, kitus buitinius savitvarkos įgūdžius, į veiklas galima būtų įtraukti klasės draugę (<i>su Orieta jos gerai sueina, tai viena kitą pasikumščiuodamos galėtų dirbti</i>) ar keletą draugų. Tačiau, pakalbėjus su kitų Onos klasės draugų tėvais, pastarieji</p>	<p>Dėmesio išlaikymo didinimas – <i>visi dirbsime, kad Ona labiau savarankiškesnė taptų einat į mokyklą, rengiantis, atliekant bet kokius kitus buitinius darbus</i>.</p> <p>Sutarta sukurti buitinių (darbinių) įgūdžių tobulinimo programą, pabandyti pasiekti, kad Ona užsirištų bato raištelius, savarankiškai apsirengtų / nusirengtų.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tikslui (pa)siekti, visiems kooperavusis, sukurti savarankiškumo ugdymo programą. 2. Surasti asmenis, padėsiančius įgyvendinti mergaitės savarankiškumo ugdymo lavinant buitinius įgūdžius, programą. 3. Vykstant individualiam darbui (gebėjimų apsirengti, nusirengti, susitvarkyti), bendrai koordinuoti veiklą, nuolat dalytis žiniomis apie pasiekimus ar nesėkmes. 	<p>Išsakytos aktualios vaiko kompetencijos ir pomėgiai (mėgsta klijuoti, dėlioti, karpyti) pasitarnavo programos turinio sukūrimui.</p> <p>Visi drauge sutarė dėl tarpininko pasiūlyto „išorinio“ resurso – keletu Šiaulių universiteto Specialiosios pedagogikos studentų įsitraukimo į papildomą užklausinę veiklą su Ona, siekiant mergaitės buitinių, darbinių įgūdžių ugdymo.</p> <p>Iš visų alternatyvų buvo pasirinkta pastaroji, kaip realiausiai įgyvendinama ir potencialiai rezultatyviausia: Šiaulių universiteto specialiosios pedagogikos fakulteto docentas, dėmesio lavinimo specialistas, taip pat pati mokytoja – dėmesio lavinimo užduotims parinkti, savarankiškumo (t. y. buitinių įgūdžių lavinimo), dvi Šiaulių universiteto studentės Ieva ir Audronė, kurios įsitraukė į programos buitiniams įgūdžiams lavinti (batų raištelių rišimasis, apsirengimas ir nusirengimas, ekskursija į parką, arbatos vakaronės) kūrimą.</p>	<p>Dėl Onos buitinių, darbinių įgūdžių ugdymo pratybų dalyviai turėjo neaiškumą, baiminosi dėl Onos neprognozuojamo elgesio (mama galvojo, kad „<i>čia tiesiog to neišvaizduoju, Ona klest, ir sakys: „Nedarysiu“ ir nieko nedarys“</i>).</p> <p>Mokytoja taip pat bijojo, kad mergaitė <i>gali užsispirti ir nedirbti, gulėti ant sofos</i>.</p> <p>Dėl dėmesio lavinimo sutarta, kad mokytoja surinks iš įvairiausių savo šaltinių užduotis mergaitės dėmesiui didinti, lavinti. Tarpininkas buvo įpareigotas pasikalbėti su universiteto dėmesio lavinimo specialistais ir parengti atmintinę, kaip dirbti, norint pasiekti vaiko dėmesio išlaikymo pagerėjimo. Kito susitikimo metu vis dalyviai išsirinko dvi – tris priimtinausias, ir jas taikys klasėje (mokytoja) ir namuose (mergaitės šeima).</p>

<p>nepanoro įsitraukti į tokią veiklą (jie motyvavo tuo, kad <i>ir taip vaikams mokykloje ugdymo pakanka</i>).</p>			<p>Nutarta, kad būtinas vienas bendras susitikimas su studentėmis, siekiant visiems kartu kurti bendrą Onos buitinių, darbinių įgūdžių ugdymo planą. Įsitraukus dviem Šiaulių universiteto Specialiosios pedagogikos fakulteto specialiosios pedagogikos ir logopedijos antro kurso studentėms, susitikimo eigoje išskristalizavo ir dar kartą buvo akcentuoti Onos būtiniai įgūdžiai, jų lavinimas, mergaitės skatinimas savarankiškai apsirengti ir nusirengti, užsirišti batus. Siekiama gairių Onos savarankiškumo (buitinių įgūdžių lavinimo) individualiame plane radimo diskusijų metu.</p> <p>Nutarta Oną įveiklinti, atsižvelgiant į jos pomėgius (ką mergaitė mėgsta daryti, tokią veiklą ir vystyti, tačiau įtraukiant savarankiškumo ugdymo(-si) elementus ir visus kitus dalyvius).</p>
--	--	--	--

3 etapas: naujų veiklų inicijavimas ir vykdymas.

Dalyviai	Atsakomybės ir įsipareigojimai	Konkrečios veiklos ir veiksmai
Mama	<p>Talkina rengiant Onos gebėjimų apsirengti, nusirengti, susitvarkyti programą – numato tris svarbias plano dalis.</p> <p>Parašo savo pastebėjimus, pastabas ir pageidavimus į bendrą „atvirą“ laišką po kiekvieno individualaus užsiėmimo su Ona.</p>	<p>Bendro dalyvių susitikimo metu nutarta taikyti du dėmesio išlaikymo ir lavinimo pratimus klasės veiklose, ir du – namuose. Vėliau dėmesio išlaikymas atsidūrė „ant-rame plane“. Kadangi atsiradus naujoms veikloms su studentėmis Onos motyvacija ir dėmesio išlaikymas padidėjo.</p>
Klasės mokytoja	<p>Talkina rengiant programą (pagal poreikį – metodi-ne medžiaga, patarimais ar pan.).</p> <p>Rašo savo pastabas po kiekvieno individualaus užsiėmimo su Ona į bendrą sąsiuvinį.</p>	<p>Buvo sutarta, kad studentės, suderinusios Onos buitinių įgūdžių lavinimo planą su klasės mokytoja, pačia mergeite ir jos ma-ma, pradeda popamokinius užsiėmimus su Ona mokykloje, administracijos skirtame kabinete. Veiklos truko keturis mėnesius (buvo dirbama kiekvieną penktadienį po valandą).</p>
Vaikas	<p>Lanko užsiėmimus, dalyvauja įvairioje stude-nčių siūlomose veiklose. Namuose mamai ir kitiems šeimos nariams papasakoja, ką veikė užsiėmimų metu, ką išmoko, ką pavyko padaryti.</p>	<p>Individualių darbo su Ona užsiėmimų metu buvo kviečiami ir mergaitės tėvai, ir klasės mokytoja, ir tarpininkas pažiūrėti, kaip mer-gaitė dirba, kaip jai sekasi.</p>
Kiti (stu-dentės, dirbu-sios su mer-gaite)	<p>Dirba su Ona individualiai. Informuoja visus pro-ceso dalyvius apie eiga, pasiekimus ar trūkumus bendrame sąsiuvinyje (pagal poreikį – telefonu ar susitikus akis į akį).</p>	

4 etapas: tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą individualus vertini-mas bei refleksija.

Dalyviai	Individuali eksperimento eigos ir rezultatų refleksija
Mama	<p>Buvo vieną kartą <i>Ona</i> ožius parodžiusi, tai buvau išsigandusi, kad nieko neišeis. Bet po to susitvarkė... Ji laukdavo tų susitikimų. Labai laukdavo. Svarbiausi darbo kartu bei pačios mamos įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą rezultatai, mergaitės mamos nuomone, yra tai, kad <i>kažką naujo sužinai, kaip prieiti prie vaiko. Ir visokių teorijų išgirdau, kai kalbėjomės. Vis tiek tai pliusas. To kitais metais nebūdavo. Onos bendravimas su naujais žmonėmis, jo daugiau buvo. Ir prie arbatos su studentėmis ji jau tą savo kultūrą bando parodyti... nors ir tos kultūros nebelieka, visai būna.</i> Be to, atsiranda toks mini noras <i>Onai</i> kažką daryti.</p> <p>Ypač efektyvus mamai pasirodė visą įvykių chronologiją iliustruojantis albumas su fotografijomis, iliustracijomis, kurį <i>Ona</i> padarė kartu su studentėmis ir gavo dovanų paskutinio užsiėmimo metu (<i>Varto ji kone kasdien. Jai reikia pavartyti, pažiūrėti būtinai. Aišku, ten nebuvo taip, kad ėmė ir pasidarė kažkoks stebuklas, ne. Tačiau tas rezultatas minimalus tikrai yra.</i>)</p> <p><i>Onos</i> mama ir visa šeima džiaugėsi mergaitės pasiekimais rišant batus ir kaspinus (<i>Dabar buvom kaime visa šeima, tai ji porą kartų užsirišo pati batus, nors kaspina, kai antrą kartą... kažkas išslydo iš rankų ir ji nebe norėjo rišti</i>).</p>
Mama	<p>Mamos akimis vertinant patį darbo su mokytoja, vaiku ir tarpininku faktą, labai svarbus momentas buvo išsiskyrimai. Mama manė, kad mergaitė pasiekė tik nežymų progresą, bet <i>ta kantrybė tik 10–15 minučių jai būna, po to tą darbą ji meta. Štai tą kaip išugdyti?</i> Mama pripažino, kad namuose mergaitė ėmė labiau stengtis pati susitvarkyti, užsirišti batus ar apsirengti ir nusirengti, tik prie svetimų žmonių dar yra <i>kažkoks neįtikėjimas, nes ten jai, matyt, viduje viskas kitaip susitvarko.</i> Nors prie kitų yra <i>tas noras pasirodyti, kad ji moka, gali kažką.</i> Apibendrinama visą patirtį ir darbo grupėje rezultatus mama reziumavo, kad <i>buvo laiptelis į viršų; ir tų batraiščių užsirišimas, nes klasėje tam kartais pritrūksta laiko, ir tas spektaklis su studentėmis, Ona jau nebijojo eiti, apsirengti ir nusirengti.</i> <...> Žinoma, verta tęsti tą projektą kitais metais. Reikėtų tą kantrybę bandyti tęsti. <i>Onai</i> labai patiko.</p>
Klasės mokytoja	<p>Ona mokoma gyvenimiškų dalykų, batraiščių užsirišimo, apsirengimo. <i>Ona</i> gana gerai įsisavina viską. <i>O bendravime su tėvais</i> įsitikinau, kad dirbame teisinga linkme. Didžiausi pasiekimai mūsų darbo – ugdomas mergaitės savarankiškumas, ji labai stengiasi užsirišti batus, rengtis. Tai yra didelė nauda mamai, man klasėje.</p> <p>Mokytojos nuomone, kryptingai išsikalbėjus su <i>Onos</i> mama ir pradėjus įgyvendinti <i>Onos</i> dėmesio išlaikymo ir būtinių įgūdžių lavinimo programą, mergaitės mamai tapo lengviau namuose (<i>Kiek dukra gali, tiek dirba, jokios prievartos. Tuomet Ona namie geriau būna, rami</i>).</p>
Vaikas	<p><i>Ona</i> savo patirties negali verbalizuoti, tačiau, kaip pasakojo mama, <i>Ona labai laukdavo tų susitikimų. Ir emocijos, po to keletą dienų tokiame pakilime Ona, džiaugiasi tais rezultatais, ar kaspinu, ar tuo batraiščių užmazgytu.</i></p> <p>Anot mamos, <i>Ona</i>, paklausta, ką veikė per įgūdžių lavinimo užsiėmimus, negalėdavo nieko pasakyti, sakydavo „nežinau“. Nors iš refleksijų užrašų, susirašinėjimo sąsiuvinii su visais proceso dalyviais, studenčių prašomų atlikti mamos „namų darbų“ mama sužinodavo, kad po pamokų vyksta kryptinga veikla, kūrybiškas darbas su <i>Ona</i>.</p>
Kiti (studentės)	<p><i>Iš pradžių jautėme didelį nerimą dėl patirties nebuvimo, <..> kaip Ona mus priims, kaip čia mes dirbsime. Rasti priėjimą prie vaiko sunku buvo.</i></p> <p>Supratome, kad labai svarbus yra visų bendravimas. Kai kūrėme tą programą, mamos pastebėjimai, ką reikia daryti, ko ji ir mergaitė norėtų, buvo labai gerai. Mama ir mokytoja galėjo pasakyti, kas ne taip daroma.</p> <p>Manau, kad reikia kažkokio žmogaus, tarp mūsų visų, kuris užtikrintų informacijos sklaidą. Kažkaip koordinuoti tas veiklas galima būtų efektyviau.</p> <p>Pamatėme, kad kalbant su <i>Onos</i> tėvais galima darbus daryti visiems ir klasėje, ir popamokinėje veikloje, ir namuose. Mama gali toliau su mergaite dirbti. Jei vaiką kalbins tėvai, jei vaiką kalbins mokytojai, mes kalbinsime, visi vienodai, galima kryptingiau tų tikslų siekti. Mama iš mūsų, manau, gavo informacijos apie vaiką. Kaip ji elgėsi, kaip sekėsi, ką padarėme. Patirties daug gavom, ir kaip su vaiku dirbti, ir kaip su tėvais bendrauti. Tai svarbus aspektas. Iki tol kažkaip apie tai nesusimąstėme.</p>

Romo populiarumo klasėje didinimo atvejis

I etapas: eksperimento dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas.

Dokumentai (anamnezė, PPT išvados)	<p>Romas J. Laužiko specialiąją mokyklą pradėjo lankyti 1999 metų rugsėjo mėnesį. 2005–2006 mokslo metais jam buvo 14 metų. Moksleivio sveikatos raidos istorijoje 1993 metų sausio mėnesį darytame įrašė, skyrelyje „diagnozė“, parašyta: <i>VCP spastinė diplegija. Plokščiapėdystė. VCP kairioji hemiparezė, netaisyklinga laikysena</i>; 1998 rugsėjo mėnesį: <i>Motorinė azalija. Pseudobulbarinė dizartrija</i>, o 1999 rugsėjo mėnesį – <i>protinis atsilikimas, motorinės raidos sutrikimai</i>.</p> <p>Pedagoginės psichologinės tarnybos pažymoje (1990 m. balandžio mėn.) yra rekomenduojama berniuką ugdyti pagal specialiosios mokyklos lavinamosios klasės programą. Iš psichologo įrašų: <i>Sutrikusios atminties, mąstymo operacijos</i>. Iš logopedo įrašų: <i>Kalbos padargai nepakankamai paslankūs (didelis liežuvis). Antrinis kalbos vystymosi sutrikimas dėl intelekto sutrikimo</i>. Iš pedagogo įrašų: <i>Kalba netaisyklingai. Žinios neatitinka amžiaus. Bendra išvada: ugdymo sutrikimas dėl vidutinio intelekto sutrikimo</i>.</p>		
Dalyviai	Išsakytos vaiko kompetencijos	Išsakyti vaiko sunkumai	Išsakyti poreikiai ir reprezentacijos
Mama	<p><i>Romas tvarkingas, tvarkosi namie, buityje, mėgsta bendrauti su mergaitėmis, tuo tarpu draugų berniukų beveik neturi.</i></p> <p>Akcentavo Romo tvarkingumą (namuose, buityje): <i>jis visada susitvarko net tik savo kambarį ar namuose, bet ir kieme. Mama pastebėjo, kad berniukas labiau mėgsta bendrauti su mergaitėmis, daug kalbėti.</i></p>	<p><i>Na, tas beprotiškas kalbėjimas visus varo iš proto.</i></p>	<p><i>Jei būtų kur nors toks būrelis, dėl buitės darbų, tai labai teigiama, labai džiaugčiausi. Aš ir sumokėčiau, kad tik dirbtų.</i></p> <p><i>Abejoja, ar galima mokykloje inicijuoti naują būrelį ar veiklas, skirtas Romui – direktorius gali nesutikti.</i></p>
Klasės auklėtoja	<p><i>Pažanga moksle po truputį ryškėja, bet labai nežymiai.</i></p> <p>Romas yra verbaliai labai aktyvus, itin kalbus, kalba apie viską.</p> <p><i>Daug klausinėja, kalba, pasisako, labai žingeidus, tačiau yra mažiau savarankiškas. Pavyzdžiui, per pamokas sako: „O kur man rašyti? Ir panašiai“.</i> Mokytoja didelę reikšmę skiria berniuko rašymo kokybei, nes dėl rankų tik sunku gražiai rašyti raides.</p> <p><i>Skaityti tai su juo problemų nėra, bet tekstą sunku suvokti, atsakyti į klausimus, bandyti pasakoti – tai yra sunkiau.</i></p> <p><i>Romas daug klausinėja, kalba, pasisako, yra žingeidus, pvz., visada perklausia, „kur man rašyti?“</i>, tai yra mažiau savarankiškas per pamokas.</p>	<p><i>Romas sunkiai išlaiko pusiausvyrą, judesiai nekoordinuoti, trūksta stabilumo. Nesusikaupia darbui, sunkiai išlaiko dėmesį, sunkiai užmezga kontaktą su draugais, bijo kitų mokinių (ypač vyresnių), nori mokytojos globos. Pastoviai dirba nepasitikėdamas savo jėgomis, klausia ar perklausia: ką daryti, kur rašyti.</i></p> <p><i>Sunkiai sekasi apsitarnauti save; nesugeba nusiplauti rankų, pasidengti ir nusidengti stalą, pasiruošti kūno kultūros pamokai.</i></p> <p><i>Jam reikia ugdyti savitvarkos įgūdžius, įtraukti daugiau į klasės ir popamokinę veiklą.</i></p>	<p><i>Švedijoje mačiau kaip ta veikla vystoma: mokosi veidrodį valyti vieną dieną, kitą – klasę šveisti, sieną. Kitą sykį grindis plauti, trečią sykį – stalą nuvalyti. Būtent su tokiais vaikais reikia, kuriems tai būtų naudinga. Gal ne tiek įdomu, juos reikia sudominti, bet jiems reikalinga. Aš už. Romui tai būtų itin pravartu.</i></p> <p><i>Mokytojos nuomone, Romas pakiltų kitų akyse. Jis būtų su jais vienodas, jam nesakytų „tu ne taip nuvalei lentą“.</i></p>

Klasės auklėtoja		<p><i>Klasėje jam sunkiau šiek tiek dėl rankų tvarkytis, dėl judesių, tikų. Kartais jis netiksliai suvokia situaciją, lyg fotografuotų, analizės nėra.</i></p> <p><i>Klasėje sunku dėl rankų tikų, mikro judesių: jis nuolat kažką judina, drebina rankas, jam sunku švariai nuvalyti lentą, knygas sudėti tvarkingai. Kartais net nusiplauti rankas prieš valgį.</i></p> <p><i>Sunkiai rašo (buvo įvardyta prasta rašto kultūra).</i></p>	
Vaikas	<p>Pats Romas sakė, kad jam patinka lietuvių kalbos pamokos, muzika. Berniukas pats dainuoja, lanko „Draugystės“ klubą, kuriame daugiausia laiko skiriama bendravimui tarp klubo narių ir dainavimui. Taip pat Romas teigė, kad jam patinka teatrinių žaidimų pamokos. Namuose mėgsta klausytis magnetofono ir skaityti knygas.</p>		
Sutari- mas dėl pagrindi- nio porei- čio (visi, bendru sutari- mu)	<p>Būrelis Romui skirtas per buitines darbus vaiko prestižui, populiarumui klasėje kelti.</p> <p><i>Romui savo poziciją išsikovoti, savo vietą po saule rasti, tarsi save pateikti, mokėti savo nuomonę apginti: jis daug kalba, bet ne visada toks dialogas būna naudingas, konstruktyvus.</i></p> <p><i>Siekiant atskleisti „vietos po saulę“ turinį, paaiškėjo, kad aną kartą nupiešėm truputį kitaip vaizdą. O dabar aš bandžiau stebėti ir gavosi, kad truputį kitaip. Jam patinka teatriniai žaidimai, tikrai jis aktyvus, dalyvauja, bet mes turim tokią Evaldą, kuris yra toks griežtokas, ūmus berniukas, tai aš jį turiu stabdyti, kad Romas kartais pasvajoja, dar nespėja taip greitai įsijungti, o jis pradeda priekaištauti. Tai turi kiekvieną „nugesinti“, kurį reikia (mokytojos žodžiai). Mama pritarė, nors ir šiek tiek suabejojo: nežinau ar čia ilgam. Todėl buvo pakeisti bendri tikslai ir dėl jų susitarta iš naujo.</i></p> <p>Mokytojai ir mamai diskutuojant, prieita vieningos nuomonės, jog iki 2006 metų vasario mėnesio, Romas nedalyvavo jokioje popamokinėje būrelių veikloje. Tikslinga užklasinė veikla pasitarnautų kaip priemonė berniuko savęs pateikimo, radimo per naudingą veiklą tikslams pasiekti. Nors berniukas šiemet eina į klubą „Draugystė“. <i>Netoli mūsų yra. Jam ten aišku nėra taip, kad jau viskas labai gerai, bet sakau tegul eina, vis kažkoks užsiėmimas, tarp vaikų.</i> Tas faktas buvo visų dalyvių aptartas ir laikomas kaip svarbus. Štai, mokytoja pritarė, kad <i>tai gerai. Jam reikia keisti kažką. Jeigu čia draugų neturi tokių, gal ten ras. Aš pilnai už tai.</i> Tačiau buvo iškeltos ir kitos idėjos: <i>Bet jam dar būtų neblogai būrelis (gaila, čia tokio nėra), kokio nors buitines darbų, nes sakyčiau yra problemų su tvarkymusi. Sakykim, žiūriu kaip jis valosi stalą, kaip pavalgė, kaip tvarkosi pats apie save. Jam daug tokių reikėtų dar dalykų.</i> Bendru sutarimu nuspręsta, kad Romui naudinga būtų ir mokykloje užsiimti tokia veikla, (pvz., po pamokų), kur jis <i>labiau savarankiškai, kad pats susitvarkytų, susidėliotų.</i> Tai pasitarnautų ir pirmajame etape iškeltai Romo „vietos po saulę“ išsikovojimo minčiai. Taip prieita bendros nuomonės, kad <i>po pamokų, kai nereikia į klubą eiti, vieną dieną per savaitę apie 40 minučių skirti popamokinei veiklai</i>, kur dalyviai siektų išsikeltų naujų tikslų realizavimo – Romo buitinių įgūdžių ugdymo tam, kad berniukas saugiau jaustųsi, taptų populiarnesnis ir klasėje, mokykloje, ir kitur gyvenime.</p>		

2 etapas: veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių išipareigojimai ir resursų paieška.

Išsikelto poreikio turinio atskleidimas	Individualaus plano tikslas	Individualaus plano uždaviniai	Resursų paieška ir panaudojimas	Sprendimai dėl veiklų
Romo populiarumo klasėje didinimas, savo poziciją išsikovoti, savo vietą po saule rasti, tarsi save pateikti, mokėti savo nuomonę apginti yra berniuko buitinių ir savitarnos įgūdžių lavinimas. T. y. buitinių įgūdžių lavinimo programos sukūrimas ir jos praktinis realizavimas.	<i>Kokius reikėtų paliesti pagrindinius dalykus, vienas momentas: jam reikėtų pasidengti stala, išmokyti nusiplauti rankas, nes šis procesas jam yra sunkus, jam sunkus ir pats valymo procesas, reikia išmokyti nusidengti stala, jį reikia nuvalyti (ten yra indas su specialiu skuduru), reikia išgręžti tą skudurą, nes tai jam yra labai sunku ir stalo valymas, nes tai irgi labai sunkus dalykas. Kitas momentas: jam yra sunku užsirišti batus, nes jei jis nespėja, o vaikai neišgami žiūri į tokius dalykus; išmokyti greičiau tą daryti, nes pamokai yra laikas skirtas. Dar jis turi gydomąją, tai ir gydomajai reikia pasiruošti – persirengti ir vėl apsirengti (mokytojos lūkesčiai). Mamos lūkesčiai buvo labai panašūs: Aš irgi dėl apsirengimo ypač pritariu.</i>	1. Pakviesti Šiaulių universiteto savanos studentes talkinti kuriant ir vykdant Romo, jo mamos ir klasės auklėtojos išskeltas papildomo ugdymo idėjas. 2. Tinkamų užduočių populiarumo siekimui parinkimas (lavinant buitinius įgūdžius: <i>Kokias jam reikėtų duoti užduotis, kad jo autoritetas pakiltų?</i>). 3. Vykstant individualiam darbui (buitinių ir savitarnos įgūdžių lavinimo užsiėmimams), bendrai koordinuoti veiklą, nuolat dalintis žiniomis apie pasiekimus ar nesėkmes. 4. Po visų individualaus darbo užsiėmimų aptarti rezultatus ir numatyti tolesnes gaires.	Dainavimas klube „Draugystė“ (t. y. nenutraukti šios veiklos). Remiantis jau esama šio eksperimento mokykloje patirtimi, visų dalyvių sutarimu, pritarta pasiūlymui įtraukti „išorinius resursus“ – pabandyti prijungti Šiaulių universiteto specialiosios pedagogikos studentus (vieną ar du), kurie talkintų įgyvendinant idėjas popamokinėje veikloje, plėtotų savarankiškumą ugdant buitinius įgūdžius. Buvo pasitelktos dvi Šiaulių universiteto Specialiosios pedagogikos fakulteto studentės, kurios įsitraukė kuriant programą stalo dengimo, klasės lentos valymo ir persirengimo įgūdžiams lavinti ir praktiškai realizuoti.	Po bendro susitikimo su studentėmis Romas pareiškė norą dirbti su jomis drauge. Taip buvo gautas berniuko pritarimas dalyvauti naujose, mokykloje inicijuotose veiklose. Prieta prie bendros išvados, kad su Romu bus dirbama individualiai vieną kartą per savaitę, penktadieniais, po 40 minučių (Mokytoja: <i>Jis nuvargtų, jei dirbtumėte ilgiau. Pamoška trunka 40 min., tai gal ir neilginkime</i>). Mama ir mokytoja sutarė, jog studentėms individualiai dirbant su Romu bus pasiekti ir kitokie tikslai: bendravimo, komunikacijos įgūdžių lavinimo.

3 etapas: naujų veiklų inicijavimas ir vykdymas.

Dalyviai	Atsakomybės ir įsipareigojimai	Konkrečios veiklos ir veiksmai
Mama	Įtraukiama į Romo buitinių ir savitarnos įgūdžių lavinimo programos kūrimą. Dalyvauja pirmame užsiėmime, kai dirbs studentės. Mama prižiūri visą procesą, atlieka koordinatoriaus vaidmenį. Į užvestą „dienoraštį“, kuriame visi dalyviai dalijasi savo jausmais, pastebėjimais, mintimis apie plano vykdymą, rašo kritines pastabas. Dalyvauja kai kuriuose užsiėmimuose (pagal galimybes – dviejuose trijuose), kai vykta individualus darbas su Romu.	Studentės, derindamos su Romu, jo mama ir mokytoja, sukūrė programą, skirtą berniuko konkretiems stalo dengimo, klasės lentos valymo ir persirengimo įgūdžiams lavinti. Konkretus naujų veiklų inicijavimo ir išbandymo darbas buvo pradėtas po programos sukūrimo, kaip lavinti visus minėtus buitinius įgūdžius.
Pedagogai	Mokytoja konsultuoja rengiant buitinių įgūdžių lavinimo programą. Į vedamą įgūdžių lavinimo „dienoraštį“, kuriame visi dalyviai dalijasi savo jausmais, pastebėjimais, mintimis apie procesą, jo eigą, rašo kritines pastabas.	Jame dalyvavo Romo mama, pats Romas ir studentės. Tris

Vaikas	Dalyvauja individualiuose užsiėmimuose. Atlieka užduotis, kurias po atlikimo aptaria grupėje su studentėmis. Namuose papasakoja mamai ir kitiems šeimoms nariams apie tai, ką pasisekė padaryti.	mėnesius mokykloje, penktadieniais po pamokų, vyko individualus studentėlių darbas su Romu: kartu eita dengti pietų stalo, mokyta tvarkytis klasėje, švariai valyti lentą, persirengti einant į svečius, į kitas klases.
Kiti (studentės, dirbusios su berniuku)	Veda individualius užsiėmimus su Romu. Informuoja visus proceso dalyvius apie eigą, pasiekimus ar trūkumus per užvestą pasiekimų, pastabų, vertinimų sąsiuvinį. Be to, atsižvelgia į pastabas, kurias sužino iš mamos ir mokytojos išrašų. Jei iškyla sunkumų, neaiškumų vykdant planą, susitikusios konsultuojasi su mama ir (ar) mokytoja.	

4 etapas: tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą individualus vertinimas bei refleksija.

Dalyviai	Individuali eksperimento eigos ir rezultatų refleksija	
Mama	Akcentavo, jog <i>mažas tas žingsnelis, bet žinokite, yra pokyčių. Jis man tokią pretenziją pareiškė, tai man pamąstymui. Ji sakė, kad tu, mama, liepi mokykloje tylėti, namuose taip pat, tai kada man kalbėti?</i> <i>O dirbant su studentėmis Romui buvo puiki proga kalbėti prasmingai</i> (einant į svečius pas vaikus į klases, aiškinantis užduotis, jas aptarinėjant, perpasakojant mamai ir mokytojai). Mama džiaugėsi, kad jie abu su sūnumi nugalėjo baimes, mat iš pradžių buvo neįjauki ir baisu visiems susitikus kažką kartu kurti: <i>dabar Romas labai laukia tų susitikimų</i> . Svarbiausia, ką mama išskyrė visiems dirbant drauge, kad pačiam vaikui tai davė labai daug. <i>Jis labai laukia tų mūsų susitikimų. Aš pagalvojau, kodėl jam tai taip įdomu, ir nusprendžiau, kad todėl, kad mes klausiamo jo nuomonės! Nes, patikėkite, ne visur jo nuomonės paklausia. Ir jis pasijuto čia reikšmingas. Nes jo paklausėte: „Ką tu galvoji?“. Tai jam labai patiko. Jam dabar toks kaip ir džiaugsmas – štai, manęs vėl paklaus, toks dėmesys vaikui labai svarbu. Nes jis dėl to dėmesio labai kovoja.</i> Įvertinant pokyčius, pasiektus rezultatus, mama minėjo vaiko drąsos padidėjimą. <i>Su juo studentės elgiasi kaip su lygiu.</i>	
Klasės auklėtoja	Romo mokytoja, paprašyta įvertinti pokyčius ir pačią veiklą kartu, kalbėjo, jog Romui <i>pažintys naujos, daryti kažką, klasėje to negaus. Bendravimas su kitais žmonėmis, kas skatina Romą pasitemti. Pats eksperimentas, mokytojos nuomone, visiškai neprognozuojamas, nežinai, kaip jis pasisuks. Bet tokios situacijos praverčia. Viskas priklauso nuo Romo. Jei jis nepriima naujų žmonių, tada sunku bendrauti. Bet buvo viskas vietoje. Tęsdama mintį apie šį tyrimą ir darbą su Romu mokytoja džiaugėsi, jog visas problemas bandoma spręsti per įdomias užduotis. Vieni dalyviai informuojami apie eksperimento eigą, aptariami rezultatai. <i>Labai džiugina tokios naujovės ir tikiuosi, kad tai tęsis toliau. Labiausiai vykęs darbas, manau, buvo velykinių kiaušinių marginimas ir kai Romas su studentėmis ėjo į svečius pas kitus mokyklos vaikus.</i> <i>Kažkaip pažinau Romą iš to kitokio darbo. Jis kažkaip kitaip atsiskleidė.</i> Pripažino, kad pamatė, kaip kūrybingai ir kitaip nei įprasta kasdienėje ugdymo praktikoje su vaiku dirba studentės.</i>	
Vaikas	Romas džiaugėsi susidraugavęs su studentėmis. Berniukui veikla patikusi. Jis pageidautų dirbti ir toliau (kitais mokslo metais), bet <i>kažką dar įdomiau</i> . Jis sakė, kad <i>man patinka. Tokį medį darėme, visą dieną galiu dirbti, t. y. berniukų sudomino veiklos</i> , bendravimas su tarpininku, studentais. <i>Aš nenoriu kitų studentėlių, jos man patiko.</i>	
Kiti (studentės)	<i>Sunku buvo pradžioje, labai jaudinomės, kaip čia mums seksis. Mums galbūt pritrūko metodikos žinių, kaip dar sėkmingiau siekti užsibrėžtų tikslų.</i> <i>Nors, atrodo, daug darbų nenuveikta, bet abipusė patirtis dirbant ne tik su vaiku, bet ir su jo mama ir mokytoja kartu, yra visiems dalyviams naudinga.</i> <i>Mes norėjome su Romu susidraugauti, prakalbinti. Ypač įsimintinas epizodas buvo, kai Romas pradėjo bendrauti. Kai mes virtuvėje dengėme stalą ir po to valgėme, Romas staiga paklausė: „O kaip jums sekasi? Ką dar veikiate?“</i> <i>Kai kada buvo nesuskalbinamo atveju, kai reikėdavo pildyti pasiekimų žurnalą.</i> <i>Mes konkretaus nieko lyg ir nepadarėm, bet ir vaikui smagu, ir vis kažko išmokėm. Mums labai gera patirtis buvo, kai visi kartu dirbame. <...> Ir vaikas dėmesio gavo, jis atsivėrė <...> įsidasino, atsivėrė, ėmė kalbėti. Bendravimo aspektu labai daug davė. Daryti kažką kartu, mokėti susibendrauti. Siaurinti tą tikslą ir nuo ko pradėti konkrečiai susitarti reikėtų, nes dabar labai daug visokių veiklų buvo... nes pati pradžia, ir susibendrauti, ir susipažinti. Reikėtų tam daugiau laiko skirti.</i>	

Laimono netinkamos elgesio prevencijos ir kūrybiškumo ugdymo atvejais

I etapas: eksperimento dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas.

<p>Dokumentai (anamnezė, PPT išvados)</p>	<p>Laimonas J. Laužiko specialiąją mokyklą pradėjo lankyti 2004 metų rugsėjo mėnesį (atvyko iš vienos Šiaulių pagrindinės mokyklos, baigęs specialiosios mokyklos pradinio ugdymo programą). Laimonas 2005–2006 mokslo metais buvo 13 metų amžiaus. Moksleivio sveikatos raidos istorijoje 2002 metų spalio mėnesį darytame įrašė, skyrelyje „diagnozė“ parašyta: <i>Intelektu sutrikimas (nežymus protinis atsilikimas). CNS asteninis sindromas. Minimali cerebrinė disfunkcija, hipertrofija. Disgrafija dėl balsinės analizės.</i></p> <p>Pedagoginės psichologinės tarnybos pažymoje (2003 m. spalio mėn.) rekomenduojama berniukui adaptuoti bendrojo lavinimo programas, ugdyti pagal specialiąją programą. Iš psichologo įrašų: <i>Žemas mokslumas, žemas intelektualinių gebėjimų lygis.</i> Iš logopedo įrašų: <i>Antrinis kalbos vystymosi sutrikimas dėl protinio atsilikimo.</i> Iš pedagogo įrašų: <i>Silpnos bendrosios žinios.</i></p>		
<p>Dalyviai</p>	<p>Išsakytos vaiko kompetencijos</p>	<p>Išsakyti vaiko sunkumai</p>	<p>Išsakyti poreikiai ir reprezentacijos</p>
<p>Mama</p>	<p><i>Laimonas mokykloje jaučiasi gerai. Anoje mokykloje būdavo labai pavargęs, nesusėdavo. Namuose jis mėgsta auginti gėles, domisi, kaip jas laistyti. Todėl mamai atrodo, kad berniukas mokykloje prasmingai pradėjo lankyti gamtos ir knygų bičiulių būrelį.</i></p>	<p><i>Kiek girdėjau iš klasės vadovės ir auklėtojos, būna, kad Laimonas apsižodžiuoja. Ir susimušę vaikai buvo.</i></p>	<p>Prieš ateidamas į šią mokyklą, Laimonas lankė keramikos darbų studiją Jovaro vidurinėje mokykloje. Jam ta veikla labai patiko. Mama pasakė, kad kartais sūnus pageidauja namų darbų daugiau, mat jis per 10 minučių viską paruošia: <i>Jei vaikas nori, supranta, ir nori, gal jam daugiau galėtų duoti?</i> Mama pasigenda mokymosi proceso „virtuvės“: mažai mato berniuko sąsiuvinius, pageidautų detalesnės ataskaitos, ką berniukas veikia mokykloje. Išreiškė poreikį dėl kryptingos popamokinės veiklos: <i>Tie būreliai yra labai gerai: ne su draugais kažkur vaikščiojimai, galvojimai kažkokių negerų... žodžių, ar ko. O čia vis tiek užsiėmimas, ar gamtos, ar kažką sau surasti.</i></p>
<p>Klasės vadovė</p>	<p><i>Laimonas gerai lanko mokyklą. Šeima labai rūpestinga šiuo atžvilgiu. Pamokose drausmingas. Stengiasi mokytis, yra pokyčiai mūsų pedagogų akyse – teigiami, daro pažangą įsisauginant dalykines žinias. Vaikas į specialiąją mokyklą čia yra nukreiptas teisingai. Jis čia jaučiasi saugiai. Stropus, geras mokinys. Berniukas yra nuoširdus, atviras, stropus, mandagus, darbštus. Per pamokas tylus, draugiškas.</i></p>	<p><i>Kartais perpertraukas mėgsta pašėlti, bet vaikystė yra vaikystė. Dirba gerai, tačiau greitai jam veikla pabosta, meta nebaigęs darbo. Berniukas daro pažangą, kiek sunkiau sekasi matematika (nemoka daugybės lentelės).</i></p>	<p><i>Iš keramikos būrelio jis turi ir dabar darbėlių parsinešęs, labai gražūs. Klasės vadovė apgailėstavo, kad šioje mokykloje tokios veiklos nėra.</i></p>

<p>Klasės auklėtoja</p>	<p><i>Jis pasako, kas užduota namų darbų, kitiems net atverčia knygas, kitiems padeda.</i> <i>Laimonas mato, kada gėlės išdžiūvusios, visada jas prižiūri.</i> <i>Moka elgtis mieste, kultūringai autobuse elgiasi, per ekskursijas moka elgtis. Jei jis pasako, kad eis į namus, jis taip ir daro, juo gali pasitikėti.</i> Pranešė, kad Laimonas po dviejų bendrų dalyvių susitikimų pradėjo lankyti gamtos ir knygų bičiulių būrelį (klasės auklėtojos iniciatyva). Auklėtoja pagyrė, kad berniukas labai stengiasi mokytis, norėjo užsirašyti į kompiuterių būrelį, tačiau nebespėjo, nes nėra pakankamai kompiuterių. <i>Laimonas dažnai bendrauja su draugais, jie kalbasi apie techniką, pasineria į fantazijų pasaulį.</i></p>	<p><i>Kada jau jis įpyksta, tada stabdžių nėra. Reikia tų stabdžių.</i></p>	<p><i>Būna, kad vaikas dažnai nori pabūti vienas ir jam tokia galimybė yra suteikiama (po pamokų, sujungus keletą klasių į vieną auklėjamąją, gali likti klasėje).</i></p>
<p>Vaikas</p>	<p>Pats Laimonas pasakė, kad mokykloje turi draugų. Praėjusiais mokslo metais dainavimo būrelyje gerai sekėsi, tačiau šiemet nėra šio būrelio mokytojos, tad nebedainuoja. <i>Man dar patinka etikos ir dailės pamokos. Ten per etiką apie viską kalbam, mokytoja pasako įvairių pamokymų, kaip elgtis, kas per vasarą atsitiko.</i></p>	<p><i>Per pertraukas mėgstu pabėgioti, pakvailioti.</i></p>	<p>Praėjusiais metais dainavo būrelyje, bet šiemet iš mokyklos išėjo šio būrelio mokytoja, tad veikla nutrūko. Berniuko nuomone, šiais mokslo metais, jis ir toliau būtų dainavęs mokykloje. Laimonas pasisakė, kad norėtų lankyti arba kompiuterio būrelį mokykloje, arba radiotechnikų užsiėmimus Šiaulių technikų stotyje, <i>televizorius ardyti.</i></p>
<p>Sutariamas dėl pagrindinio poreikio (visi, bendru sutarimu)</p>	<p>Laimonui naudinga būtų lįpdyti, minkyti molį dėl to, kad <i>tai kūrybinis procesas ir matyti rezultatai, lavėtų motorika.</i> Nutarta, kad vaiko užimtumas užklasine veikla pasitarnautų ir kaip netinkamo elgesio prevencijos priemonė: <i>kuo daugiau berniukui bus veiklos, kuo įvairesnės jos formos, tuo tai bus naudingiau kaip kūrybiškumo skatinimas ir pasitarnaus kaip (netinkamo) elgesio prevencija.</i> Nutarta išbandyti visas iškeltas idėjas konkrečiai: išsiaiškinti galimybes ir leisti berniukui lankyti radiotechnikos būrelį bei sukurti molio, plastilino užsiėmimų programą, ją įgyvendinti. Kadangi aktualizavosi ne berniuko mokymosi, bet jo elgesio per pertrauką ir po pamokų klausimas, klasės vadovė rekomendavo pasišnekėti su klasės auklėtoja. Ji su Laimonu dirba daugiau, ypač po pietų, po pamokų. Taip bus gauta išsamesnės informacijos apie vaiko elgesį, veiklą pertraukų metu bei po pamokų. Nutarta, kad kitų susitikimų metu, klasės vadovą galėtų pakeisti auklėtoja, su kuria bus toliau plėtojamos iškeltos ir pradėtos aktualizuoti mintys apie Laimono elgesį. Nutarta, kad vertėtų Laimoną vėl leisti į keramikos būrelį jo buvusioje mokykloje, tačiau po įvairių pasiūlymų rasta kita išeitis – tokios veiklos studijų, kur būtų dirbama ne su keramika, bet su plastilinu ar moliu (lavinama ir smulkioji motorika, ir kūrybiniai sugebėjimai), įkurti šioje mokykloje. Tereikia vadovaujančio mokytojo – specialisto, išmanančio šio darbo specifiką. Molį išdegti, susitarus su atsakingais žmonėmis, Šiaulių universiteto Menų fakultete ar kitur.</p>		

2 etapas: veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių įsipareigojimai ir resursų paieška.

Išsikelto poreikio atskleidimas	Individualaus plano tikslas	Individualaus plano uždaviniai	Resursų paieška ir panaudojimas	Sprendimai dėl veiklų
<p>Sutarta, kad mamai ir mokytojai bendradarbiaujant turėtų būti sukurta programa, kaip lavinti Laimono kūrybiškumą (per plastilino lipdymo, keramikos ar pan. užsiėmimus). Tokios programos įgyvendinimas būtų vaiko prasmingo užimtumo ir (nevisada tinkamo) elgesio po pamokų prevencija:</p> <p><i>Tai būtų puiki drausmės ir pedagogiškai „nerezultatyvus“ elgesio prevencijos priemonė.</i></p>	<p>Laimonas kuria filmą apie save. Tai siejasi su berniuko netinkamos veiklos prevencija ir kūrybingumo ugdymu.</p> <p><i>Be to, būtų siekiama įveikti ir Laimono drovumą, nepasitikėjimą savo jėgomis.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kaip siekti netinkamo elgesio prevencijos ir skatinti berniuko kūrybiškumą? Kaip panaudoti kryptingam darbui vaiko energiją pertraukų metu ir po pamokų? 2. Auklėtoja ieškos galimybių Šiaulių technikų stotyje (tarsis su būrelio vadovu ir pan.). 3. Mama su berniuku išsiaiškina, kokia veikla būtų naudingiausia ir įdomiausia, nes paties vaiko klausimu ne visada sutapo: berniukas norėtų ir kompiuterių klasę lankyti, ir galbūt tęsti dainavimo užsiėmimus, pradėti lankyti naują radijo technikų būrelį, gal net grįžti į keramikos būrelį buvusioje mokykloje, be to, jau dalyvauja gamtos ir knygų bičiulių veikloje. 4. Tarpininkas buvo įpareigotas ieškoti resursų (pvz., specialisto(-ų), galinčių dirbti su Laimonu keramikos, molio lipdymo ar radijo-elektronikos, kompiuterių pradžiamokslio būreliuose. 5. Sutarus dėl filmo kūrimo, Laimonas ir studentė kuria filmo scenarijų ir pavadinimą. 	<p>Nei mama, nei mokytoja neturėjo darbo su moliu ar keramika patirties, tad buvo nutarta ieškoti žmogaus, galinčio padėti įgyvendinti šį sumanymą.</p> <p>Po išsakyimų buvo pritarta tarpininko pasiūlymui įtraukti „išorinius resursus“, tai yra pabandyti prijungti Šiaulių universiteto socialinės pedagogikos ir psichologijos studentę, kuri yra baigusi dailės mokyklą, išmanokeramikos, molio lipdymo technikas.</p> <p>Šiaulių universiteto Socialinės pedagogikos ir psichologijos studentė, kuri yra Dailės mokyklos absolventė. Ji pasiūlė idėją padėti Laimonui sukurti filmuką apie save, savo svajones (kompiuteriu Laimonas kūrė filmą „Mano svajonės...“).</p>	<p>Kadangi Šiaulių technikų stotis negalėjo priimti berniuko į savo kuruojamą radiotechnikų būrelį, buvo nutarta likti prie veiklų mokyklos ribose.</p> <p>Bendro dalyvių susitikimo metu, kuriame dar dalyvavo universiteto socialinės pedagogikos studentė kaip darbo su moliu, plastilinu, keramika specialistė, visi išklausė pasiūlymų, kaip galima būtų dirbti su moliu bei keramika, kurių tikslų ir kaip būtų galima pasiekti. Viena studentės pasiūlyta mintis visiems dalyviams vienodai pasirodė netikėta, tačiau labai įdomi: kadangi pats Laimonas labiau norėtų lankyti darbo su kompiuteriu, o ne keramikos ar lipdymo būrelį, iš nuotraukų sukurti filmuką apie Laimono šeimą ir mokyklą, naudojant kompiuterių programas.</p> <p>Bendru sutarimu, apsvačius potencialią naudą ir tai, ką Laimonas, jo mama „prarastų“ situacijoje, jei vaikas pradėtų kurti filmą padedamas studentės, nutarta Laimonui leisti kurti filmuką apie save. Sutarta, kad du kartus per savaitę, vadovaujant Aurelijai, berniukas kurtų filmą apie save, savo draugus ir šeimą.</p> <p>Prasmingo užimtumo poreikis užklasinė veikla. Kad Laimono kūrybiškumo ugdymas būtų kaip savotiška (netinkamo) elgesio prevencija. Be to, atsižvelgta į berniuko pomėgį – lankyti kompiuterio būrelį, kurio negalėjo lankyti dėl objektyvių priežasčių.</p> <p>Nors susitikimų pradžioje buvo aktualizuotas poreikis berniukui lankyti keramikos ar panašų būrelį, vaiko interesai lėmė, kad buvo pasirinktas darbas su kompiuteriu – filmo kūrimas.</p>

3 etapas: naujų veiklų inicijavimas ir vykdymas.

Dalyviai	Atsakomybės ir įsipareigojimai	Konkrečios veiklos ir veiksmai
Mama (tėvai)	Į vaiko kūrybingumo ugdymo ir filmo kūrimo procesus įtraukiami abu tėvai: jie turi atrinkti tas nuotraukas, kurios labiausiai patinka, geriausiai charakterizuoja situotkinį. Individualių Laimono ir studentės užsiėmimų (filmo kūrimo proceso) stebėjimas ir kontrolė. Dalyvavimas dviejuose trijuose individualiuose užsiėmimuose su Laimonu.	Trečias veiklos tyrimo etapas buvo pradėtas nuo programos sudarymo, kurioje dalyvavo visi su situacija susiję asmenys, kaip prasmingai užimti Laimoną, išnaudojant jo kūrybines galias.

Klasės vadovė ir auklėtoja	Aptarti scenarijų su Laimonu, padėti sugalvoti filmui pavadinimą. Iš Laimono rinkti informaciją apie filmo kūrimo eigą. Aptarti kartu su mama. Pagal poreikį konsultuoti Laimoną ar studentę.	Vėliau vyko Aurelijos ir Laimono darbas, kurio eigą ir procesą tiesiogiai stebėjo ir kontroliavo mama, o klasės vadovė ir auklėtoja buvo informuojamos apie pasiekimus. Buvo numatytas filmo pristatymas Laimono klasėje ir per visų tyrimo dalyvių susitikimą. Tačiau dėl ligos filmas buvo sukurtas tik 2006 metų birželio pabaigoje.
Vaikas	Aptarus scenarijų su mama ir klasės auklėtoja, sugalvoti savo filmui pavadinimą. Dalyvauti naujoje veikloje – padedant studentei, kuri atsineša kompiuterį į klasę, sukurti filmą „Mano svajonės...“	
Kiti (studentės, dirbusios su berniuku)	Laimonui padėti techniškai įgyvendinti plano tikslą – sukurti filmą. Informuoti dalyvius apie individualaus darbo su vaiku eigą, procesą, rezultatus.	

4 etapas: tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą individualus vertinimas bei refleksija.

Dalyviai	Individuali eksperimento eigos ir rezultatų refleksija
Mama	Džiaugėsi ir teigiamai vertino pasiektus rezultatus. Linkusi pripažinti ir mažus pasiekimus, supranta paties proceso svarbą. Pats procesas svarbiau. Laimonas labai patenkintas. Mes ir šeimoje daug kalbėjomės, su Laimonu pasišnekam. Sakau, ar tu ten ką nors sugebi su tuo kompiuteriu? Sako, aš ten dedu efektus ir panašiai. Labai jam įdomu, patinka. Ne veltui ten dirbo. Buvo pasirinktas adekvatus ir geras tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus būdas: <i>Aš manau, kad mes teisingai nuėjome. Išsakyti, paskui kažką spręsti.</i> Akcentavo darbo kartu, o ypač išsakyimo bei ugdymo proceso dalyvių vieni kitų supratimo faktą: <i>Teisingai, labai gerai, kad išsikalbam. Štai, priėjom tokių išvadų, minčių apie tą filmo kūrimą. Vienas to būtų nesumąžęs. Taip sužinojom, kas Laimonui įdomiau. Juk viskas gerai. Šiaip, tas procesas labai svarbu. Išsiskutavom. Daug nieko nedirbom, bet kažkaip viskas pajudėjo.</i> Daug su visais šnekėjomės, tai nesijaučiau, kad esu nuošalyje. O pradžioje tai iš viso, visi mes kartu dirbome. Vieną kartą ta studentė susirgo, skambina, sako, aš negalėsiu šiandien, sako nespėsim. Aš ją raminau, sakau, spėsite ir panašiai.
Klasės auklėtoja	Kaip stipriaišias darbo kartu su vaiku ir jo tėvais puses nurodė tinkamos nišos vaiko ugdymui(-si) radimą – jei vaikas neturi tinkamos, įdomios užklasinės veiklos, tai ir prasideda koridoriuimi „pasišvaistymai“, netinkamas elgesys. <.> O per kūrybą galima daug pasiekti. Pasisdžiaugė, jog dėl daugumos klausimų jos ir berniuko mamos nuomonės, lūkesčiai sutapo. Tai liudija teisingai pasirinkta vaiko mokymo ir auklėjimo kryptis.
Vaikas	<i>Labai patiko dėlioti efektus filme.</i> <i>Norėčiau dar dirbti daugiau. Gaila, kad trumpai, nedaug išėjo.</i>
Kiti (studentė)	Studentė džiaugėsi įveiktomis savo baimėmis dirbti su neįgaliu vaiku. Man labai patiko mamos atsivadavimas ir pagalba padedant sūnui kurti filmą. <i>Aš patyriau, kas yra darbas su vaiku ir šeima. Gera patirtis buvo. Nors daugiausiai vis tiek su Laimonu individualiai prie filmo dirbome.</i>

Pradėtas Tomo darbinių igūdžių plėtotės atvejis

1 etapas: eksperimento dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas.

Dokumentai (anamnezė, PPT išvados)	<p>Tomas J. Laužiko specialiąją mokyklą pradėjo lankyti 2000 metų rugsėjo mėnesį. Tomas 2005–2006 mokslo metais buvo 12 metų amžiaus. Moksleivio sveikatos raidos istorijoje, 1999 metų lapkričio mėnesį darytame įraše, skyrelyje „diagnozė“, parašyta: <i>Autizmas. Pernebyg didelės motorinis aktyvumas, nedėmesingas.</i></p> <p>Pedagoginės psichologinės tarnybos pažymoje (2000 m. balandžio mėn.) rekomenduojama Tomą ugdyti pagal specialiosios mokyklos lavinamosios klasės programą. Iš psichologo įrašų: <i>Sutrikęs dėmesys. Vykdo paprastus paliepinimus. Žaidimas manipuliacinio pobūdžio. Žaidžia vienas.</i> Iš logopedo įrašų: <i>Žymus kalbos neišsivystymas (sensomotorinė alalija).</i> Iš pedagogo įrašų: <i>Nekalba, supranta kai kurias instrukcijas. Su vaikais nežaidžia. Judrus, nesukaupia dėmesio.</i> Bendra išvada: <i>Ugdymo sunkumai dėl kompleksinių sutrikimų: žymaus kalbos neišsivystymo (sensomotorinė alalija) ir intelekto sutrikimo, autizmo elementų.</i></p>		
Dalyviai	Išsakytos vaiko kompetencijos	Išsakyti vaiko sunkumai	Išsakyti poreikiai ir reprezentacijos
Mama	<p><i>Buityje, tai jis bulves nuskuta, nu- plaua jas. Perskusti ar nuplauti nebereikia. Tvarkingai. Ir jis žino viską, aš jo nemokau: jei verdu manų košę, tai jis žino, kad manų reikia dėti, pieno pilti.</i></p> <p><i>Jei jau daiktas ne taip padėtas ar puodukas ne vietoje, jis iš karto daro tvarką.</i></p>	<p><i>Aš mačiau irgi tas pirmas dienas ir ma- niau, kad čia nieko nebus. Jis prieš tai lankė darželį „Pasa- ka“. Bet ten su juo niekas nedirbo. Ten nuo reklamų dėžes panešiojo ir viskas. Jis, atėjęs į mokyklą, dėl to taip ir elgėsi.</i></p>	<p>Nors mama pritarė mokytojos idėjai dėl To- mo profesinio orientavimo, tačiau turinio parinkimo klausimu jos ir klasės mokyto- jos nuomonės išsiskyrė.</p> <p>Siekia, kad būtų labiau atsižvelgta į Tomo interesus. Berniukas mėgsta „dirbti“ su mediena: uostyti, lytėti lenteles, medžio ga- baliukus, kalinėti, pjaustyti (<i>Labai mėgsta natūralius daiktus: plaktuką, vinis. Dabar ypač visokios lentutės, pagaliukai</i>). Be to, mama žino, jog valgyti gaminti jis jau mo- ka, namie tai puikiausiai daro. <i>Su juo reikia dirbti.</i></p>
Klasės mo- kytoja	<p><i>Gerai atsimeņu pačią pradžia, kai susirinkome čia rugsėjo 1-ąją. Tomas tada labai sunkiai atsi- skyrė nuo mamytės, o ji gal kokią savaitę buvo kartu mokykloje. Padėjo jam adaptuotis. O po to jis ėmė uždaryti duris ir mamą išleisti namo. Judrus buvo.</i></p> <p><i>Dabar Tomas judrus, mėgsta individualų priėjimą. Išmoko parašyti 16 raidžių. Pastabus. Lanko meninės veiklos būrelį. Mėgsta muziką, liaudies dainas. Labai mėgsta žiūrėti televizorių, žaisti kamuoliu, kėgliais.</i></p> <p><i>Jis tiesiog stebi ir mokosi. Jis nežiūri, jo žvilgsnis lakioja, bet jis viską mato.</i></p> <p><i>Darbininkai langus klįjavo klasėje, tai jis pasiėmė peilį ir kamšė kartu, nieko negalėjau da- ryti.</i></p>	<p><i>Labai labai bėgio- davo, nepasėdėdavo suole. Šiaip pradžio- je vaikščiodavo po klasę ir su tikslu, ir be tikslo. Vėliau šiek tik aprimo.</i></p>	<p>Tomo klasės mokytoja siūlė išnaudoti ber- niuko gebėjimą užmegzti kontaktą su kai kuriais asmenimis (<i>Ir žvilgsnio neidavo pagauti, jis gyveno savyje. Tai dabar labai gražiai bendraujam. Jis viską supranta.</i> <i>Jeį jam pasakai, ką padaryti, tai jis tada pa- klauso. Jis visą laiką yra labai paklusnus. Čia, matyt, ir tėvų daug nuopelno.</i></p> <p>Taip būtų galima siekti berniuko įsitrauki- mo į kitas, už klasės vykstančias kūrybi- nes, kolektyvines veiklas.</p> <p><i>Savotiškas Tomo profesinis orientavimas.</i></p> <p>Pedagogė išsakė mintis, kad vaiką reikėtų mokyti konkrečių valgio gaminimo igūdžių. Tai Tomui praverstų ateityje. Be to, klasėje Tomas turi tokios darbo patir- ties: <i>Jis nemėgsta naujos veiklos. Šiemet mes čia nutarėme pašeiminkauti. Pasi- ruošime gyvenimui, komputuko išsivirsi- me... prieš priešpiečių pertrauką. Jis šiaip mėgsta šeiminkauti. Tik dabar mes nu- traukėm tuos procesus. Jam dar patinka lipdyti, klįjuoti. Paralonus klįjavome. Apli- kacijos labai patinka jam.</i></p>

Vaikas	Tomas visiškai nekalba. Jo vardu kalbėjo mama (apie buitines situacijas namuose) ir klasės mokytoja (apie situacijas klasėje ir mokykloje).
Sutari- mas dėl pa- grindinio poreikio (visi, ben- dru sutari- mu)	Ugdymo(-si) sritis, kuri yra aktuali ir jo tėvams, ir klasės pedagogai, yra prasmingos veiklos suradi- mas, pirminis vaiko profesinis orientavimas. Siekti Tomo įtraukimo į darbinių įgūdžių lavinimo veiklas. Svarbiausia yra tikslingos veiklos parin- kimas ir darbas pagal ją.

2 etapas: veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių įsipareigojimai ir resursų paieška.

Išsikeltos po- reikio turinio atskleidimas	Individualaus pla- no tikslas	Individua- laus plano uždaviniai	Resursų paieška ir panaudo- jimas	Sprendimai dėl veiklų
Pirminis vaiko profesinis orien- tavimas padėtų vaiko interesams bei darbiniam įgūdžiams plėto- tis.	Dėl objektyvių prie- žasčių dalyviai ne- spėjo sutarti dėl pa- grindinio tikslo, tu- rinio (gaminti valgi ar užsiimti medžio darbais) ir formų (in- dividuali veikla ar įtraukimas į kolekty- vines veiklas).	–	Preliminarioje „minčių lietaus“ sesijoje mama išsakė mintį apie Tomo senelio kompetencijas, darbo su mediena patirtį. Mo- kytoja pasvarstė apie galimybę Tomui prisijungti prie mokyklos medžio darbų kabinete vykstančios veiklos arba klasės viename kampe virtuvės įsteigimo (inter- jero) darbų.	Bendri grupės susitiki- mai vyko tik iki 2005 metų lapkričio mėne- sio. Deja, dėl ilgos To- mo klasės mokytojos li- gos (raktikaulio lūžio), nauji susitikimai buvo nukelti į kitus mokslo metus. Tyrimas liko tik pirmojo etapo sta- dijoje.

3.6.4. Tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijos: grupinės refleksijos ir vertinimo rezultatai

Diskusijų ir refleksijų grupės metodika ir dalyviai

J. Laužiko mokykloje 2005–2006 mokslo metų pabaigoje, birželio 12 dieną, įvyko visų penkių veiklos tyrime dalyvavusių grupių narių susitikimas, diskusijų ir refleksijų grupė. Šioje grupėje buvo naudojami Delfi metodo elementai (mokslinėje literatūroje dar randami smegenų šturmo (angl. *brainstorming*), grupės sutarimo, grupės kreatyvumo metodų terminas), kurių pagrindu, grindžiant grupės narių nuomonėmis, identifiikuotos tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijos. Metodika leidžia ne tik surinkti atskiras dalyvių nuomones ir vertinimus, tačiau ir juos sugrupuoti (kategorizuoti) pagal prasmę.

Pagrindiniai diskusijų ir refleksijų grupės susitikimo tikslai buvo: 1) įvertinti tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą patirtis, 2) atlikti veiklos tyrimo refleksijas grupėje, 3) įvardyti rezultatus, 4) identifiukuoti tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijas.

Grupės susitikimo metu buvo atliekamas ne tik nuomonių, vertinimų, refleksijų išsiaiškinimas, bet ir jų įvertinimas. Grupėje susitikimo vedėjas (tyrimo vadovas) kvietė prisiminti dalyvių jausmus, tyrimo eigos „istoriją“, patirtis, įgytas žinias, kompetencijas, siekė grįžtamojo ryšio, išsakyti vertinimus, pastabas, pasiūlyti tyrimo tobulinimo kryptis, idėjas, kaip tęsti bendrus tėvų-mokytojų-vaikų susitikimus ir individualaus vaiko plano konstravimo procesus. Grupės nariai reiškė savo nuomones, atspindinčias konkrečias jų dalyvavimo veiklos tyrime patirtis, palankius ir (ar) nepalankius vertinimus, pozityvias ir (ar) negatyvias nuomones. Visos išreikštos nuomonės, naudojant grafinį kompiuterinį projektorius, buvo užrašytos, taip buvo sudaryta galimybė patikslinti savo nuomonę, stimuliuoti kitų nuomonių raišką. Nuomonės nebuvo personalizuotos, tik nurodoma, kas buvo nuomonės autorius: vaiko tėvas, mokytoja ar administracijos atstovas. Tyrimo atliekėjai garantavo asmeninį tyrimo dalyvių anonimiškumą, o tai yra viena duomenų patikimumo sąlygų (išsakytos mintys nebuvo suasmeninamos).

Buvo išsakyta 70 teiginių, kurie tyrime traktuojami kaip tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą empiriniai indikatoriai. Vėliau, išsakius visas teigiamas ir neigiamas nuomones apie veiklos tyrimą, patirtis, rezultatus, visi diskusijų ir refleksijų grupės dalyviai įvertino (rangavo) tai individualiai pagal svarbą (kiekvienam buvo atspausdinti ir išdalyti popieriaus lapai su prieš tai grupėje išsakytomis mintimis). Vertinimo skalė buvo nuo 1 (išsakyta nuomonė visiškai nereikšminga, neaktuali, neverta toliau plėtoti) iki 4 (išsakyta nuomonė yra ypač reikšminga, ypač aktuali, verta plėtoti toliau).

Iš viso grupės diskusijoje dalyvavo 19 asmenų, kurie buvo traktuojami kaip lygiaverčiai ekspertai: 5 mamos, 4 mokytojos (t. y. visos eksperimentavimo veiklose dalyvavusios mokytojos ir mamos), 3 vaikai, 2 mokyklos administracijos atstovai (direktorius ir pavaduotoja užklasinei veiklai), 3 studentės, aktyviai tyrime dalyvavęs tyrėjas bei tyrimo vadovas. 16 asmenų susitikimo pabaigoje balais vertino grupės diskusijoje išsakytas mintis, teiginius (vaikai nevertino).

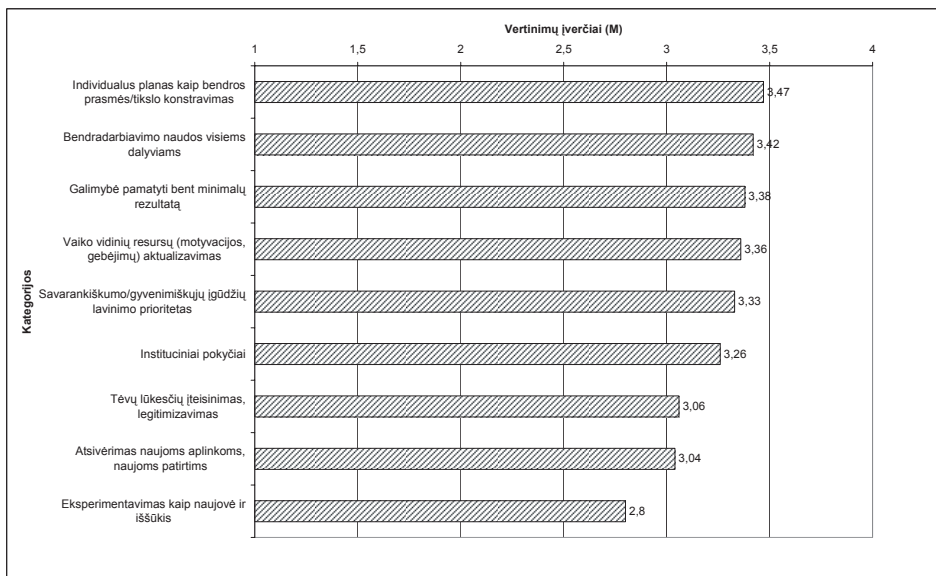
- Duomenų rinkimas (darbas diskusijų ir refleksijų grupėje) vyko šiais etapais:
- 1) tyrimo dalyvių susipažinimas, tyrimo tikslų apibūdinimas bei etinių susitikimo principų ir eigos pristatymas;
 - 2) tyrimo problemos (-ų) nustatymas,
 - 3) tėvų ištraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą patirčių, empirinių indikatorių išsakymas („minčių lietus“);
 - 4) išsakytų praktinių patirčių, problemų (empirinių indikatorių) individualus įvertinimas pagal reikšmingumą (iš viso buvo išsakyta 70 empirinių indikatorių).

Po įvykusio visų veiklos tyrime dalyvavusių grupių narių susitikimo – diskusijų ir refleksijų grupės – buvo atlikta gautų empirinių indikatorių kategorizacija turinio analizės metodu (Guba, Lincoln, 1989; Merkys, 1999). Empiriniai indikatoriai buvo sugrupuoti (kategorizuoti) tyrėjų pagal jų semantinę (prasminę) panašumą, o vėliau sudarytos kategorijos suteikiant joms pavadinimą, atspindintį kategorijos esmę.

Sukūrus kategorijas, buvo paprašyta ekspertų jas patvirtinti (t. y. buvo siekiama įvardytos kategorijos patvirtinimo arba paneigimo). Vieną ekspertų grupę sudarė tie patys mokyklos veiklos tyrime dalyvavę asmenys (iš viso 8: mamos, mokytojos ir mokyklos administracija), kurie traktuojami kaip vidiniai ekspertai. Kitą grupę sudarė mokslininkai turintys daug bendrojo ir specialiojo ugdymo praktinės bei teorinės patirties (iš viso 7). Pastarieji buvo traktuojami kaip išoriniai ekspertai.

Nors ekspertai neatkartotoj paraižiai tyrėjų įvardytų kategorijų, tačiau jie iš esmės atitiko tyrėjų preliminarinius pavadinimus (8 priede pateikti visi ekspertų siūlyti kategorijų pavadinimai).

70 empirinių indikatorių buvo kategorizuoti į 9 kategorijas, ranguotas pagal apskaičiuotą nuomonių įvertinimo aritmetinį vidurkį (žr. 9 pav.).



9 pav. Tėvų ištraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijos (N=15)

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo individualus planavimas, sudarė vieną atskirą kategoriją. Ši kategorija buvo įvertinta kaip viena svarbiausių, siekiant tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą (M=3,47) (žr. 34 lentelę).

34 lentelė

Kategorijos „Individualus planas kaip bendros prasmės ar tikslo konstravimas“ turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)

Teiginio autorius	Kategorija Individualus planas kaip bendros prasmės ar tikslo konstravimas	M ⁷⁴	SD ⁷⁵	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Administracija	Svarbu surasti vieną kryptį (vieną aiškiai apibrėžtą, konkretų tikslą)	3,73	,34	4	3,8	3,9	4	3
Administracija	Svarbus dialogas sudarant individualią vaiko ugdymo programą	3,69	,48	3,6	3,6	4	3,7	4
Administracija	Individuali programa neužkerta kelio variavimui, lankstumui	3,50	,63	3,2	3,8	4	3,3	3
Pedagogai	Programos pritaikymas	3,25	,77	3	3,6	4	3	2
Administracija	„Arčiau vaiko“ – talkina studentės	3,25	,93	3,4	3,4	3,5	3	2
Pedagogai	Studentės labai kūrybingai dirbo (individualus darbas)	3,25	1	2,8	3,8	3	3	4
Iš viso (M):		3,47	,62	3,33	3,69	3,75	3,33	2,67

Ir tėvai (jie šiam teiginiui skyrė pačius aukščiausius įvertinimus), ir pedagogai, mokyklos administracija ir studentai (pastarieji taip pat skyrė tik aukščiausius įvertinimus) teiginį, jog siekiant tėvų įsitraukimo konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą labai svarbu rasti ir aiškiai apibrėžti vieną konkrečią ugdymo(-si) kryptį, tikslą, įvertino kaip itin svarbų. Visi vertintojai buvo gana vieningi šiuo klausimu. Labai aukštai visų tyrimo dalyvių buvo įvertintas ir teiginys, jog konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą svarbus yra ugdymo proceso dalyvių dialogas. Mokyklos pedagogai ir administracija palankiai vertino faktą, kad toks dialogas, neformalizuotas individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimas yra gana lankstus, potencialiai galintis įtraukti į formalius darbo su vaiku, jo šeima planus ir strate-

⁷⁴ Diskusijų ir refleksijų grupės dalyviai išsakytus teiginius (tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą empirinius indikatorius) įvertino naudodamiesi vertinimo skale nuo 1 (išsakyta nuomonė visiškai nereikšminga, neaktuali, toliau neverta plėtojimo) iki 4 (išsakyta nuomonė yra ypač reikšminga, ypač aktuali, verta plėtoti toliau). Kategorijų vertinimo indeksai buvo sudaryti apskaičiuojant nuomonių įvertinimo aritmetinį vidurkį (M). Tokiu būdu vertinimo indeksas 2 reiškia vidutinišką, nei labai neigiamą, nei labai teigiamą nuomonę.

⁷⁵ Lentelėse pateiktas ir nuomonės sklaidos indeksas. Tai yra vadinamasis standartinis nuokrypis (SD), nurodantis, ar žmonių nuomonė vienu ar kitu klausimu buvo vieninga (homogeniška) ar nevieninga (heterogeniška). Tai reiškia, kad kuo nuomonės sklaidos indeksas mažesnis, tuo tyrimo dalyvių nuomonė vertinant teiginį labiau sutapo, o kuo nuomonės sklaidos indeksas didesnis, tuo mokytojų nuomonė vertinant teiginį sutapo mažiau.

gijas. Reikia pažymėti tai, jog visi šios kategorijos teiginiai (empiriniai indikatoriai) buvo ir tėvų, ir pedagogų, ir kitų veiklos tyrimo dalyvių įvertinti gana vieningai kaip svarbūs.

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo ta, jog bendradarbiaudami visi proceso dalyviai patiria tam tikrą naudą, sudarė atskirą kategoriją. Pastaroji taip pat buvo įvertinta kaip labai svarbi tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą dalis (M=3,44) (žr. 35 lentelę).

35 lentelė

Kategorijos „Bendradarbiavimo naudos visiems dalyviams“ turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)

Teiginio autorius	Kategorija Bendradarbiavimo naudos visiems dalyviams	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Pedagogai	Mokymasis kalbėti ir išklausti, išgirsti vienas kitą	3,63	,50	3,6	3,8	3,5	3,67	3
Pedagogai	Draugiška bendradarbiavimo atmosfera	3,62	,50	3,8	3,4	3,5	3,67	4
Studentai	Bendraudamas su tėvais, mokytojas geriau pažįsta vaiką	3,44	,89	2,8	3,8	3,5	4	3
Studentai	Dialogas su tėvais leidžia užtikrinti tęstinumą namuose	3,44	,89	2,8	3,8	3,5	4	3
Pedagogai	Yra lūkesčių sutapimas (patvirtina ankstesnę nuomonę)	3,38	,56	3	3,8	4	3,33	2
Studentai	Mama geriau pažįsta savo vaiką per kitokią prizmę	3,31	,95	2,8	3,8	3,5	3,67	2
Pedagogai	Visi dirba kartu grupėje, gera patirtis tai pamatyti iš vidaus	3,13	,89	2,8	3,4	3	3,3	3
Iš viso (M):		3,42	,74	3,09	3,69	3,5	3,67	2,86

Visi tyrime dalyvavę asmenys pabrėžė bendradarbiavimo naudą kaip labai svarbų tėvų išitraukimo per individualų vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo momentą. Svarbiausia nauda ta, kad visi su vaiko ugdymo(-si) procesais susiję dalyviai mokosi išklausti, išgirsti vienas kitą. Dalyvių vieningu vertinimu tai sukuria draugišką bendravimo atmosferą, be to, padeda visapusiškiau pažinti vaiką. Kitas svarbus aspektas yra tas, jog, administracijos ir pedagogų nuomone, per individualaus vaiko plano konstravimą, siekiant tėvų išitraukimo į ugdymo(-si) procesą, išryškėja visų dalyvių lūkesčių sutapimas. Tačiau visų dalyvių vertinimai šiuo klausimu nėra vieningi. Mokytojai mano, kad visų ugdymo dalyvių kuriamas dialogas individualaus vaiko ugdymo(-si) metu leidžia užtikrinti tęstinumą namuose. Tačiau tėvams, šis aspektas mažiau svarbus.

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo ta, jog, vykstant vaiko, jo tėvų ir pedagogų bendram darbui, individui planavimui, visi proceso dalyviai turi galimybę pajusti, pamatyti „tarpinį“ rezultatą, kadangi galutinio rezultato galima siekti labai ilgai (pvz., vaiko savarankiškumo buitinėse situacijose). Šie teiginiai sudarė kategoriją, kuri buvo įvertinta kaip labai aktuali, svarbi (M=3,38) (žr. 36 lentelę).

**Kategorijos „Galimybė pamatyti bent minimalų rezultatą“
turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)**

Teiginio autorius	Kategorija Galimybė pamatyti bent minimalų rezultatą	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Tėvai	Nors ir nedidelis rezultatas, tačiau tai labai svarbu	3,56	,73	3,8	3,6	3,5	3	4
Tėvai	Mažas žingsnelis yra svarbu	3,38	,62	3,4	3,6	3	3	4
Pedagogai	Vaikas keičiasi	3,19	,66	3,4	3	3	3,33	3
Iš viso (M):		3,38	,67	3,53	3,4	3,17	3,11	3,67

Tėvų nuomone, per individualų vaiko ugdymo(-si) plano konstravimą, įsitraukdami į ugdymo(-si) procesą, jie gali pamatyti vaiko pasiekimus – nors ir nedidelį rezultatą. Mokyklos mokytojai ir administracija šį teiginį taip pat įvertino labai aukštai (t. y. jį vertina kaip labai svarbų). Reikia paminėti, jog visi tyrime dalyvavę ugdymo proceso dalyviai kaip labai svarbų ir reikšmingą eksperimentavimo išdavos rezultatą laiko palaipsnių, žingsnis po žingsnio pasiekiamą vaiko raidos rezultatą. Tai reiškia, jog atlikus net menkus veiksmus (pvz., išsikalbėjus, suradus bendrą rūpinimą su vaiko ugdymu susijusių lūkesčių aspekta) tyrimo dalyviai tai vertina labai palankiai ir traktuoja kaip pozityvų, priimtina rezultatą.

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo ta, jog tėvams tiesiogiai ėmus dalyvauti vaiko ugdymo(-si) procesuose aktualizuojami vaiko vidiniai resursai, buvo įvertinti kaip labai svarbūs (M=3,36) (žr. 37 lentelę).

**Kategorijos „Vaiko vidinių resursų (motyvacijos, gebėjimų) aktualizavimas“
turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)**

Teiginio autorius	Kategorija Vaiko vidinių resursų (motyvacijos, gebėjimų) aktualizavimas	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Pedagogai	Vaikas turi įsipareigojimų	3,69	,48	3,8	3,8	3,5	3,67	3
Pedagogai	Svarbu atpažinti vaiko gyslelę	3,69	,60	3,8	4	3,5	3,67	2
Tėvai	Svarbu surasti tą vaiko sritį, kur jis pats turi didelį interesą	3,63	,50	3,8	4	3	3,33	3
Pedagogai	Vaikas turi pasirinkti, turi tikslą, atsakomybę	3,63	,50	3,6	3,8	3,5	3,67	3
Pedagogai	Ieškoma, kas vaikui geriausia, svarbiausia, kad vaikui patiktų	3,56	,51	3,4	3,8	3,5	3,67	3
Pedagogai	Svarbu atsižvelgti į vaiko gebėjimus, į tai, kad kiekvieno vaiko gebėjimai yra skirtingi	3,56	,89	3,8	3,8	4	3,33	1
Tėvai	Kurdamas vaikas jaučiasi svarbus	3,50	,82	3	3,8	3,5	3,67	4

Tėvai	Galima ugdyti vaiką kaip asmenybę, kuri daugiau atsiveria, pamato, nes jai skiriamas išskirtinis dėmesys	3,44	,63	3,6	3,8	3	3,33	2
Tyrėjas	Atsiranda nauji vaiko interesai	3,38	,62	3,4	3,4	3,5	3,33	3
Pedagogai	Vaiko išklausymas, ieškoma, kas geriausia vaikui	3,38	,72	3	3,8	3	3,67	3
Pedagogai	Vaikas taip integruojasi (būrelyje), kad yra svarbūs vaiko gebėjimai, o ne jo kitoniskumas (jis tiesiog dirba savo darbą)	3,38	,81	3	3,4	4	3,33	4
Tėvai	Vaikai gauna daugiau dėmesio	3,38	,89	3,2	3,8	3,5	3	3
Tėvai	Pasididžiavimas dėl išskirtinio dėmesio („aš turiu, o tu ne“)	2,31	1	2,2	3	2,5	1,67	1
Pedagogai	Vaikas pradėjo reikšti savo nuomonę	3,25	,68	3,4	3,4	3	3,33	2
Pedagogai	Paties vaiko nuomonė (klausiama dėl būrelių; nauji įpareigojimai)	3,00	,73	3,2	2,4	3	3,67	3
Tėvai	Vaiko lūkesčių išpildymas	3,00	,89	2,6	3,4	3	3	3
Iš viso (M):		3,36	,70	3,29	3,57	3,3	3,31	2,67

Visų tyrimo dalyvių vertinimu, kaip labai svarbūs išskirti vaiko interesai ir įsipareigojimai. Individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo metu pats vaikas yra įgalinamas pasirinkti (pvz., siekiant lavinti vaiko kūrybingumo galias, jis pats turi apsispręsti, ar norėtų lankyti keramikos, ar darbo su kompiuteriu būrelį). Už savo pasirinkimą vaikas ima jausti atsakomybę. Šiuos minėtus dalykus tėvai vertino labai vieningai. Ir mokyklos administracija (ji šiam teiginiui skyrė pačius aukščiausius įvertinimus), ir tėvai bei pedagogai itin aukštai įvertino individualizuoto priėjimo prie vaiko svarbą (teiginys, jog *svarbu atsižvelgti į vaiko gebėjimus, į tai, kad kiekvieno vaiko gebėjimai yra skirtingi*). Įdomus faktas, kad vertinant tai, jog dirbant kartu yra išsakoma ir atsiliepiama į paties vaiko nuomonę, tėvų ir pedagogų vertinimai išsiskyrė. Tėvai šį faktą linkę labiau akcentuoti (vertina kaip labai svarbų, pozityvų). Mokytojų vertinimai yra kiek neutraliesni. Tačiau pedagogai linkę manyti, jog, tėvams išitraukus į vaiko ugdymo procesus, labiau išpildomi vaiko lūkesčiai. Tėvai vaiko lūkesčių išpildymo fakto labai nesureikšmina, vertina šiek tiek santūriau. Pedagogai itin gerai linkę vertinti faktą, kad veiklos tyrimo metu vaikai sulaukė daugiau dėmesio. Kitų tyrimo dalyvių nuomonė šiuo klausimu taip pat buvo labai teigiama.

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo, jog tyrimo dalyviai individualaus planavimo metu dažniausiai aktualizavo vaiko savarankiškumo ir gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimą, buvo įvertinti kaip gana svarbi tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą kategorija (M=3,33) (žr. 38 lentelę).

Kategorijos „Savarankiškumo arba gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimo prioritetas“ turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)

Teiginio autorius	Kategorija Savarankiškumo arba gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimo prioritetas	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Administracija	Įtraukti į veiklas, kas būtina vaikui (per socialinių įgūdžių formavimą) susitariant su tėvais	3,73	,46	3,75	3,8	4	3,67	3
Tėvai	Mokyti vaiką praktinių įgūdžių (per žaidimus)	3,63	,62	3,6	4	3,5	3	4
Tėvai	Svarbus vaikui užimtumas, kad mažiau laiko turėtų „šiai lakstyti“	3,38	,81	3,2	3,8	3,5	3	3
Tėvai	Vaiko ruošimas ateičiai, gyvenimui, praktiniams įgūdžiams (vaikas nebepasiekia 3+2). Vaikui reikia kažko daugiau, platesnės ugdymo programos, gyvenime jam vėliau pravers	3,31	,87	3	3,8	3,5	3	3
Tėvai	Užduočių pateikimas žaidimo forma (tai perkeliama į namų erdvę)	3,06	,93	2,4	3,4	3,5	3,33	3
Tėvai	Tikslas buvo siekti ne mokymosi „dalykų“, tačiau savitvarkos, kitų asmenybinių dalykų	2,94	,93	2,6	3,2	3	3	3
Iš viso (M):		3,33	,77	3,07	3,67	3,5	3,17	3,17

Patį faktą, kad empiriniai indikatoriai (ir iš jų sudaryta kategorija), žymintys vaiko savarankiškumo ir gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimo aktualumą, reikėtų traktuoti kaip tėvų vidinį poreikį, lūkestį, jog mokykloje jų neįgalų vaiką ne tik mokytu skaityti, rašyti, skaičiuoti, bet ir buitinių, gyvenimiškųjų įgūdžių. Šie įgūdžiai reikalingi tolesniam vaiko savarankiškam gyvenimui baigus mokyklą (ar mirus tėvams). Labai palankiai ir teigiamai visų tyrimo dalyvių buvo įvertinta tai, jog vaiką norint įveiklinti, mokant jį praktinių įgūdžių itin svarbus yra susitarimas su tėvais. Pastarieji išreiškė šį poreikį ir individualioje, ir grupinėje refleksijoje. Įdomu tai, jog ir mokyklos pedagogai bei administracija labai teigiamai vertino vaiko ruošimą ateičiai, o to siekti, jų manymu, galima būtų pasitelkiant žaidimo formą. Tuo tarpu patys tėvai tokį būdą vertino gana santūriai, nei labai teigiamai, nei labai neigiamai. Grupės diskusijoje ir reflektuojant atsiskleidė kita svarbi tėvų išitraukimo į ugdymo(-si) procesą konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą detalė – vaiko užimtumas (visi tyrimo dalyviai tai vertina labai palankiai).

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo ta, jog tėvams ėmus kryptingai išitraukti į vaiko ugdymo(-si) procesus potencialiai įvyksta net instituciniai pokyčiai, sudarė atskirą kategoriją. Ši kategorija buvo įvertinta kaip svarbi (M=3,26) (žr. 39 lentelę).

Kategorijos „Instituciniai pokyčiai“ turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)

Teiginio autorius	Kategorija Instituciniai pokyčiai	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Administracija	Projektas įrašytas į mokyklos veiklos programą – keičiasi institucija	3,53	,64	3,5	4	3,5	2,67	4
Administracija	Vyksta bendravimas naujame kokybiniame lygmenyje tarp mokyklos ir tėvų	3,06	,77	2,6	3,2	3	3,67	3
Iš viso (M):		3,26	,71	3,05	3,6	3,25	3,17	3,5

Įdomus faktas, jog visus empirinius indikatorius, susijusius su instituciniais pokyčiais, išsakė mokyklos administracija, nors pastaroji tiesiogiai vaikų-tėvų-mokytojų diskusijose bei konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą nedalyvavo. Tačiau, reikia konstatuoti, jog mokyklos administracija išsąmonino konstruktyvaus dialogo su tėvais metodikos naudą, pokyčių kryptingumą. Tai liudija ir su tuo susiję teiginiai, kurie visų tyrimo dalyvių buvo įvertinti gana pozityviai (*Projektas įrašytas į mokyklos veiklos programą – keičiasi institucija*). Tėvai šiek tiek atsargiau vertino tai, jog veiklos tyrimo metu bendravimas tarp jų ir pedagogų pakilo į naują kokybinį lygmenį. Ir pedagogai, ir administracija tokius pokyčius vertino palankiau.

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo ta, jog, tėvams ėmus kryptingai įsijungti į vaiko ugdymo(-si) procesus, išpildomi, įteisinami jų lūkesčiai, sudarė naują kategoriją. Ši kategorija buvo įvertinta kaip svarbi (M=3,06) (žr. 40 lentelę).

Kategorijos „Tėvų lūkesčių įteisinimas, legitimizavimas“ turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)

Teiginio autorius	Kategorija Tėvų lūkesčių įteisinimas, legitimizavimas	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Tėvai	Mokymasis sustoti, išgirsti (sau pasiėmiau daug)	3,44	,89	3,2	3,6	3,5	4	2
Studentai	Svarbus bendravimas, mamos pastebėjimai; pastebėjimai, kas pasiekta, kokia nauda, pastebėjimai, kas ne taip daroma	3,44	,89	3	3,8	3	4	3
Tėvai	Galimybė išsakyti tai, kas rūpi (dėl užimtumo)	3,13	,89	2,6	3,6	3	3	4
Studentai	Mokytoja pažįsta vaiką iš tėvų	3,00	,82	2,6	3,4	3	3,33	2
Administracija	Nesuprantame tėvų norų, lūkesčių	2,31	1,20	2,5	2,8	2	2	2
Iš viso (M):		3,06	,94	2,78	3,44	2,9	3,27	2,6

Diskusijų ir refleksijų grupėje sukurti empiriniai indikatoriai atskleidė dalyvių išsimušimo iš rutininio bendravimo, kasdienių „greitų pokalbių“ ritmo, nes, dalyviai gavo daugybę minčių apie tėvų-mokytojų bendravimo turinį, kryptingumą, metodus. Veiklos tyrimo metu buvo puiki proga tiek tėvams, tiek pedagogams sustoti, išgirsti, įsiklausyti vieniems į kitus ir įgyti naujų kompetencijų (*Sau pasiėmiau daug*). Šiuos teiginius aukštai vertino praktiškai visi tiesiogiai dalyvavę tyrime ir jo inicijuotose naujose veiklose dalyviai. Mokytojai pažymėjo, jog jie, bendraudami su tėvais, geriau pažįsta vaiką. Tėvai tai vertino šiek tiek mažiau. Beje, tėvai skeptiškiau vertino ir tai, jog tyrimo metu galėjo išsakyti tai, kas jiems rūpi. Pedagogai, atvirokščiau, tokią galimybę vertino gana palankiai ir teigiamai.

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių esmė buvo, jog tyrimo metu gaunamos naujos patirtys ir atsiveria galimybės įsiliesti į naujas aplinkas, buvo įvertinti kaip svarbūs ($M=3,04$) (žr. 41 lentelę).

41 lentelė

Kategorijos „Atsivėrimas naujoms aplinkoms, naujoms patirtims“ turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)

Teiginio autorius	Kategorija Atsivėrimas naujoms aplinkoms, naujoms patirtims	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Tėvai	Vaikas patiria daug naujo santykiyje su naujais, kitais žmonėmis	3,44	,63	3,4	3,6	3,5	3,67	2
Tėvai	Akiračio praplėtimas	3,44	,89	3	3,8	4	3,33	3
Pedagogai	Prasiplečia žmonių ratas	3,44	,73	3,2	3,8	3,5	3	4
Pedagogai	Viso projekto metu pataikė į tą tašką (vaikas atsivėrė)	3,38	,81	3,2	3,6	3,5	3,33	3
Tėvai	Mokomės bendrauti su nepažįstamais žmonėmis	3,25	,86	3	3,2	3,5	3,67	3
Tėvai	Vaikas keičia aplinką, eina kažkur daugiau	3,19	,98	2,8	3,6	3	3	4
Tyrėjas	Atsižvelgiant į poreikius, įsitraukia kiti pedagogai (konkrečiai auklėtoja)	3,13	,81	3,2	3,4	2,5	3	3
Administracija	Noras, kad plėstųsi ratas	3,13	,89	2,4	3,6	3,5	3	4
Tėvai	Vaikas atsivėrė, pradėjo bendrauti	3,13	,89	2,8	3	3,5	3,67	3
Tėvai	Vaikai įsineina už mokyklos	3,13	1,02	2,4	3,4	3,5	3,33	4
Tėvai	Ieškoma vaiko galimybių už mokyklos ribų	2,88	,96	2,2	3,2	3	3	4
Tėvai	Jaučiamas saugumas, išėjimas už uždaro rato, kitų rūpestis mumis	2,75	1,06	1,8	3,6	2,5	3	3
Pedagogai	Nerimas dėl to, kaip priims vaiką kita aplinka	2,75	1,00	2,6	2,8	3,5	2,67	2
Tėvai	Projekto dėka nueita į Moksleivių namus (pati būčiau neišdrįsusi)	2,43	1,22	2	2,4	2,5	2,33	4
Tėvai	Buvome uždaryti, dabar atsivėrėme	2,06	1,24	2	2,2	1,5	2,67	1
Iš viso(M):		3,04	,93	2,69	3,28	3,13	3,11	3,13

Kalbėdami apie tyrimo metu atsivėrusias naujas galimybes išeiti į naujas aplinkas, situacijas, visi su individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimu susiję asmenys išvelgia ir tam tikrą naudą. Pavyzdžiui, visų dalyvių aukštas teiginio įverti-

nimas „*Vaikas patiria daug naujo santykių su naujais, kitais žmonėmis*“ rodo, kad įgaunama naujų patirčių, naudos vaikui. Pedagogai, dalyvaujant tyrime, mano, jog praplečia akiratį. Tėvams tai atrodo ne taip svarbu. Jie labiau vertina tai, jog dalyvaujant naujose inicijuotose veiklose tiek mokykloje, tiek už jos ribų plečiasi žmonių ratas, *vaikas mokosi bendrauti su nepažįstamais žmonėmis*. Visa tai potencialiai didina vaiko komunikavimo galimybes ir turtina patirtį. Beje, mokyklos administracija bei pedagogai žmonių skaičiaus prasiplėtimą tyrimo metu taip pat vertina labai palankiai. Tėvai taip pat pajuto galintys realiai keisti vaiko ugdymo(-si) procesų eigą (*Atsižvelgiant į poreikius, ištraukia kiti pedagogai*), tad šiuos pokyčius įvertino labai palankiai. Tiek pedagogai, tiek administracija, tik tėvai labai vertina faktą, kad per individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo procesus, visiems dirbant kartu, vaikas atsiveria pradeda bendrauti, „užčiuopiami“ patys aktualiausi vaiko raidos ir ugdymo(-si) momentai. Išryškėjo ir tai, jog tėvai nesijaučia visiškai saugūs išėję už uždaro rato („namai-mokykla-namai“), kad jais pradėjo rūpintis kiti.

Teiginiai (empiriniai indikatoriai), kurių turinys atskleidžia nuomones, refleksijas apie patį tyrimą, eksperimentavimą visiems ugdymo dalyviams kartu (sąveikaujant tėvams, vaikams ir pedagogams), suponavo eksperimentavimo kaip naujovės ir iššūkio, kategoriją. Pastaroji, nors ir surinkusi žemiausius įverčius (M=2,80) (žr. 42 lentelę), nereiškia, jog nėra svarbi ar neigiama.

42 lentelė

**Kategorijos „Eksperimentavimas kaip naujovė ir iššūkis“
turinys ir dalyvių vertinimai (N = 19)**

Teiginio autorius	Kategorija Eksperimentavimas kaip naujovė ir iššūkis	M	SD	Teiginių (empirinių indikatorių) vertintojai				
				Tėvai	Pedagogai	Administracija	Studentai	Tyrėjas
Pedagogai	Ieškomi būdai, kaip prieiti prie vaiko	3,53	,83	2,75	3,8	3,5	4	4
Tėvai	Gerai, kad kažkas vyksta mokykloje, kad gali būti studentės	3,44	,73	3,4	3,6	3,5	3,33	3
Studentai	Reikalingas tarpininkas tarp visų dalyvių (perduodama informacija)	3,38	,62	3,4	3,4	3,5	3,33	3
Administracija	Iš šalies įsikišimas į procesus veikia teigiamai	3,19	,83	2,8	4	3	3	2
Pedagogai	Vaikui ir tėvams buvo įdomu pabandyti	3,06	,85	2,8	3,6	3	2,67	3
Tėvai	Naujumas (mums tai nauja), kad iš šalies atėjęs žmogus mūsų klausia, kuo mes gyvename	2,88	,96	2,6	2,8	3,5	3	3
Tėvai	Vaikus sunku integruoti, juos atstumia	2,50	,97	1,6	2,8	3	3,33	2
Tyrėjas	Jaudinimasis prieš susitikimus, jaudulys dėl to, kaip priims	2,19	,98	2,2	2,2	1,5	2	4
Studentai	Baimė dėl patirties nebuvimo	2,00	,93	2	1,4	3	2,67	1
Administracija	Nebuvo suprasta esmė, buvo neramu	1,81	,91	1,6	1,8	3	1,33	2
Iš viso (M):		2,80	,86	2,52	2,94	3,05	2,87	2,7

Viso eksperimentavimo metu, kai buvo konstruojamas individualus vaiko planas, pedagogai ir administracija, o ypač studentai ir aktyviai tyrime dalyvavęs tyrėjas (tarpininkas) itin palankiai vertino tai, jog ieškomi būdai, kaip prieiti prie vaiko. Deja, tėvai šiuo klausimu buvo skeptiškesni. Visi veiklos tyrime tiesiogiai dalyvavę asmenys bei mokyklos administracija itin teigiamai vertina faktą, kad „kažkas vyksta mokykloje“, kad tyrimo metu labai tikslingai, ne pedagoginės praktikos metu, įsitraukė studentai. Tenka konstatuoti faktą, kad apie empirinių indikatorių grupę, žyminčią eksperimento tęstinumą ir perėmimo iniciatyvas, visi tyrimo dalyviai gana vieningai teigė, jog *tarp visų dalyvių reikalingas tarpininkas*. Aukšti šio teiginio įverčiai rodo, jog neatsirado nei tėvų atstovo, nei asmens iš pedagogų ar mokyklos administracijos, kuris taptų tolesnių vaiko-tėvų-pedagogų konstruktyvaus bendravimo, individualaus vaiko plano konstravimo iniciatoriumi ar vykdytoju. Kai kurių šioje kategorijoje esančių teiginių vertinimai tarp tėvų ir pedagogų itin išsiskyrė. Mokyklos administracija ir pedagogai (pastarieji vertino visi labai vieningai – skyrė maksimalius įvertinimus) pasisako už *įsikišimą iš šalies į procesus, nes tai veikia teigiamai* ugdant vaiką ir stimuliuoja kryptingą bendravimą su tėvais. Tačiau tėvai tokį teiginį vertina neutraliai, nesureikšmindami. Tai yra vienas iš didžiausių tėvų ir pedagogų teiginių vertinimų nesutapimų, „atotrūkių“. Kitas įdomus faktas tas, jog visi tyrimo dalyviai, nors ir išsakė baimes dėl patirties nebuvimo, tyrimo esmės nesupratimo, jaudulio prieš susitikimus, šiuos teiginius (empirinius indikatorius) įvertino kaip nelabai svarbius, ne itin aktualius.

3.7. Individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo apibendrinimas

Metodologinis aspektas. Kuriant tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą precedentus, nustatyti tokie pagrindiniai darbo kartu elementai: su vaiko gydymosi situacija susijusių dalyvių išsiskyrimas (mokyklos ir šeimos konteksto, poreikių, lūkesčių, interesų išgirdimas, skirtingų kompetencijų pripažinimas tarp asmenų, dirbančių grupėje). Kitas elementas – dalyvių bendrų interesų radimas (poreikiai, interesai konfrontuoja, kinta, tačiau tai yra būtina sąlyga siekiant pokyčių). Vėliau sutariama dėl bendrų poreikių, lūkesčių ir interesų. Dirbant kartu, svarbu yra tikslo ir prasmės atradimas (dėl ko veikiama?). Kaip parodė tyrimo procesas ir rezultatai, veikiant kooperuotai atsiranda nauji dalyvių vaidmenys (tai sąlygoja vaidmenų pripažinimo ir pasiskirstymo funkcijomis siekį). Be jau minėtų elementų, būtina resursų identifikacija ir panaudojimas, individualios ir grupinėje refleksijos. Reikia pabrėžti tai, kad specialiojoje mokykloje vykusio tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymosi procesą precedento kūrimo metu visi dalyviai pripažino aktyviai dalyvaujančio tyrėjo vaidmenį – jį priėmė kaip būtiną siekiant pokyčių praktiškai.

Etapų struktūra, atlikus eksperimentą penkiose darbo grupėse, įgijo konkretesnį ir išsamesnį pavidalą, nei buvo numatyta tyrimo pradžioje. Individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimą galima traktuoti kaip procesą, kurį sudaro tyrimo

metodikoje pateikti (žr. 3.6.3 skyrių) etapai. Bet pastarieji savo ruožtu dar gali būti skirstomi į smulkesnius žingsnius⁷⁶.

Kad būtų pasiekti nustatyti tikslai, I etapas („Eksperimento dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas“) suskirstomas į keletą smulkesnių žingsnių. Pirmas žingsnis yra išsiskyrimas, vieni kitų išgirdimas: vaiko ir jo šeimos socialinio bei ugdymo(-si) situacijos analizė, konteksto išsiaiškinimas ir subjektyvių išgyvenimų, skirtingų požiūrių, lygiavertiškumo vaiko ugdymo(-si) procese pripažinimas. Kitas žingsnis – visų ugdymo proceso dalyvių interesų suderinimas: pripažinus minčių apie vaiko ugdymą(-si) įvairovę, subjektyvių patirčių, išgyvenimų skirtumus bei priemonių ir resursų tikslams pasiekti kryptingumą, siekiama išvengti interesų kovos, projektuojama jų derinimo strategija. Kitas žingsnis – sutarimas dėl pagrindinio ar kelių išsakytų, aktualizuotų poreikių ir interesų: nesprenžiami visi išsakyti interesai ir lūkesčiai, tačiau sutariama, kad vieni iš jų svarbūs, kiti – ne tokie svarbūs. Paskutinis šio etapo žingsnis yra priemonių, išteklių preliminarus numatymas: dalyviai kartu ieško būdų ir formų iškeltiems uždaviniams bei tikslams pasiekti, tariamasi, kas galėtų padėti juos įgyvendinti.

Šiame etape nesiekama surinkti visos informacijos apie šeimą, pedagoginę sąveiką mokykloje (to padaryti net neįmanoma), svarbiausia – tėvų diskurso iškėlimas, jo pripažinimas lygiaverčiu vaikų ugdymo(-si) procese. Derybos veikia kaip pokyčių veiksnys. Daromos prielaidos, kad įveiklinus vaiką, popamokinei, užklasinei veiklai suteikus prasmingą turinį (dėl jo turi sutarti ir pats vaikas, ir jo mokytojai, ir tėvai) bei parinkus įgyvendinti adekvačias, tinkamas formas, didėja tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesą, klasės, mokyklos bendruomenės gyvenimą. Išsiaiškinus dalyvių lūkesčių turinį, nustatčius prasmingumo dimensijas (visi sutaria, dėl ko tai daroma), tarp kartu veikiančių su vaiko ugdymo(-si) situacija susijusių dalyvių sumažėja abipusių kaltinimų, derybos įgyja konstruktyvaus dialogo formą, mezgasi kooperuoti ryšiai tarp mokyklos bendruomenės narių. Taip pasiekiamas kryptingas ir rezultatyvus bendravimas.

Pirmajame etape buvo aktualizuoti, nustatyti kaip svarbiausi įvairūs dalyvių poreikiai, reprezentacijos, interesai. Pastarieji per susitikimus gali kisti. Tada vėl grįžtama į I etapą, pirmą žingsnį ir tariamasi iš naujo. Tyrimo metu, konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, dėmesys buvo sutelkiamas tik į kelis svarbius poreikius, o kiti buvo sąmoningai apeinami, tikintis prie jų grįžti vėliau. Išsakant bei derinant interesus, inicijuojamas individualus vaiko plano konstravimas. Šis etapas pasižymėjo tuo, kad nors dalyviai ir demonstravo abipusį supratimą bei empatiškumą, buvo gana sunku pasiekti bendrą sutarimą dėl išsakytų lūkesčių ir interesų. Visų dalyvių pagrindinio vaiko ugdymo(-si) poreikio radimas taip pat buvo sunkus, daug laiko ir diskusijų pareikalavęs veiklos etapo žingsnis. Tuo tarpu poreikių ir reprezentacijų išsakymas ir generavimas vyko sklandžiau. Pradedama nuo dalyvių išsakytų apie teigiamus vaiko pasiekimus įgyvendinant formalią ugdymo programą

⁷⁶ Kiekvieną procesą sudaro tam tikri žingsniai, pvz., arbatos gėrimas, kaip procesas, taip pat turi keletą žingsnių: vandens užvirinimas, arbatžolių įdėjimas, etc.

ir neformalų ugdymą(-si), socializacijos ypatumus. Tada pereinama prie sunkumų, ribotumų, subjektyviai ir objektyviai ugdymo(-si) procesą stabdančių veiksnių verbalizavimo. Kitame žingsnyje kiekvienas dalyvis išsiskė, ko, jo nuomone, trūksta siekiant tobulinti išsakytas negeroves, ką norėtų pakeisti esamoje situacijoje.

Iš pradžių dalyvių poreikiai ir reprezentacijos buvo skirtingi, bet vėliau, kiekvienoje grupėje diskutuojant ir polemizuojant, prieita bendro sutarimo. Prieiti bendro sutarimo padėjo tai, jog visiems su vaiko ugdymo(-si) situacija susijusiems asmenims (pačiam vaikui, jo mamai, mokytojai ir (ar) klasės auklėtojai) išsiskė prasiplėtė bendradarbiavimo kompetencijos ir įgūdžiai, dalyviai pamatė ir išgirdo vieni kitų lūkesčius, „priėmė“ kitų patirtį ugdant vaiką. Kaip parodė bendroje grupėje vykęs projekto įvertinimas ir refleksijos (žr. 3.6.4 skyrių), tyrimo dalyviai išsiskė traktoja kaip vieną esminių vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo ir tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko procesus dalių.

II etapas („Veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių įsipareigojimų nustatymas ir resursų paieška“) taip pat gali būti suskirstytas į keletą smulkesnių žingsnių. Pirmas žingsnis yra pasiektų susitarimų apibendrinimas: neprimetant aktyviai tyrime dalyvaujančio tyrėjo (tarpininko), mamos ar mokytojos nuomonės, dar kartą perklausus kiekvieno dalyvio pasitikrinama, ar visi sutaria dėl pagrindinio aktualizuoto poreikio ir resursų. Kitas žingsnis yra išskirto intereso ar poreikio turinio atskleidimas: išsiskė, kaip kiekvienas dalyvis supranta tai, kas bendru sutarimu laikoma svarbiausiu poreikiu ar interesu, kokie yra su situacija susijusių asmenų lūkesčiai šiuo klausimu, kaip kiekvienas įsivaizduoja proceso eigą. Turinio atskleidimas vyksta per susitikimus pokalbių, laisvų minčių reiškimo improvizacijų, „minčių lietaus“ formas: dalyviai konstruoja galimybių sąrašą, ieško ir aptaria galimus išteklius aptartiems interesams realizuoti. Kitas žingsnis – tikslus numatymas, kas ką darys: bendro plano, programos rengimas, kur kiekvienas dalyvis įsipareigoja kažką atlikti, veikti, padaryti. Paskutinis šio etapo žingsnis – priemonių (vidinių ir išorinių resursų) tikslui siekti identifikavimas bei paieška: visi proceso dalyviai gali siūlyti įvairius nustatyto poreikio tenkinimo šaltinius (resursus).

Antrajame etape konkretūs kiekvieno dalyvio tikslai ir vaidmenys gali skirtis, tačiau juos visus vienija bendra pragmatinė idėja – individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo procesas. Įgyvendinę šį etapą, dalyviai gauna naujų kompetencijų *par excellence*: Onos atveju mokytoja buvo priversta skaityti specialią literatūrą apie dėmesio išlaikymą, savarankiškumo ugdymą, Romo atveju mokytoja ir vaiko mama tarpusavyje pasikeitė iš autizmo specialistų gauta vaikų ugdymo medžiaga, ją kartu apsvartė. Abejuose anksčiau aprašytuose etapuose labai svarbūs yra pačių kooperacijos proceso dalyvių įsipareigojimai ir atsakomybė. Kaip ir buvo manoma, atsakomybė ir įsipareigojimai tapo saviaktualizacijos, o ne išorinio primetimo rezultatais. Tėvai ir pedagogai, aktualizavę konkretų interesą ir identifikavę veiklos kryptingumą bei prasmingumą, savanoriškai įsipareigojo vieną ar kitą veiklą, prisėmė atsakomybę už vieną ar kitą veiklos užduotį. Toks abipusis įsipareigojimas yra viena iš sėkmingos kooperacijos prielaidų, kai vieno dalyvio įsipareigojimai pastiprina kitų dalyvių įsipareigojimą, taip stiprindami pasitikėjimą vienas kitu.

Šiame etape iškilo tarpininko vaidmens ambivalentiškumo klausimas: ar aktyviai tyrime dalyvaujantis tyrėjas (tarpininkas) gali kištis į planavimo, priemonių paieškos procesus, ar turi išlikti neutralus? Tokios praktinės ir mokslinės dilemos akcentuojamos ir literatūroje: D. Johnson ir R. Johnson (1996) mano, jog privalomą sprendimą turi rasti patys projekto dalyviai be tarpininkaujančio asmens ar tyrėjo pagalbos. Aktyviai tyrime dalyvaujančio mokslininko ar tyrėjo vaidmuo yra ne patarti kitiems, bet užtikrinti komunikaciją ir dialogą (Cobb, Rifkin, 1991; Silbey, 1993). Kai kurie mokslininkai (Benson, Benson, 1993) šias problemas egzistuojant nurodo net tada, kai vyksta derybos tarp mokyklinio amžiaus vaikų, o joms tarpininkauja bendraamžiai.

Šis etapas pasižymėjo tuo, kad gana vangiai vyko resursų identifikacija, t. y., dalyviai dažniausiai tikėjosi iš tarpininko gauti vaiko ugdymo(-si) „receptų“ ir konkrečių išteklių nustatytiems tikslams pasiekti. Patys tėvai buvo mažai iniciatyvūs ieškant nustatyto poreikio patenkinimo galimybių, apsiribojo tik šeimos ar mokyklos viduje esančiais resursais.

III etapas („Naujų veiklų inicijavimas ir vykdymas“) taip pat gali būti suskirstytas į keletą smulkesnių žingsnių. Pirmą žingsnį galima traktuoti ir kaip tam tikrą metodologinį principą, – tai yra atlikimas (darymas) tik to, kas yra nutarta bendru sutarimu. Kitas žingsnis – numatyti priemones ir būdus nusistatytiems tikslams koreguoti ir tobulinti (tuo atveju, jei kas nors iš dalyvių išsako nepasitenkinimą arba dėl kitų subjektyvių ar objektyvių priežasčių): vaiko ugdymosi plane ar konkrečių įgūdžių lavinimo programoje gali būti numatyti tam tikri dalyvių pasikeitimo informacija, bendravimo ypatingu atveju būdai ir metodai.

III etapo metu susitikimų sesijos vyko pagal bendrai sudarytą veiklos su vaiku programą (grafiką). Dažniausiai tai vykdavo kartą per savaitę. Visose grupėse kiekvieno dalyvio funkcijos ir vaidmenys, t. y. įnašas į bendrą veiklą, buvo aiškiai apibrėžtos. Šio etapo metu vaiko ugdymas, socializacija įgijo ne tiek didaktinę, veiklos klasėje, kiek socialinio dalyvavimo prasmę bei kryptingumą: tėvai, išitraukdami į vaiko planavimą mokykloje, aktyvino savo socialinį dalyvavimą. Šiame etape veiklos tyrimo projektas perėjo į naują kokybinį etapą, kuris pasireiškia tuo, kad bendradarbiaujantys (suderinę interesus ir sukūrę bendrus veiklos planus) tėvai ir pedagogai pradeda aktyviai kooperuotis (t. y. socialiai dalyvauti) su socialinėje aplinkoje esančiais resursais (specialistais bei institucijomis), padėdami vaikui įsijungti į kuo įvairesnius, turingesnius ir dažnesnius socialinius santykius, siekdami didesnio negalę turinčių vaikų socialinio dalyvavimo.

Paskutinis IV etapas („Tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo procesą individualus ir grupinis vertinimas bei refleksija“) taip pat gali būti suskirstytas į smulkesnius žingsnius. Pirmasis jų – individualūs dalyvių tyrimo rezultatų, pokyčių ir paties proceso, jo perspektyvų vertinimai ir refleksijos. Kitas žingsnis – tyrimo rezultatų, proceso, pokyčių, perspektyvų vertinimai ir refleksijos grupėje („kūrybinėje grupėje“, taikant Delfi grupės elementus).

Šis etapas pasižymėjo tuo, kad individualių refleksijų metu tyrimo dalyviai sunkiai verbalizavo savo patirtis, naujai įgytas kompetencijas ir darbo kartu įgūdžius. Dažniausiai su konkrečia vaiko ugdymo(-si) situacija susiję asmenys apsiribojo pa-

sidžiaugimu apie nuveiktą darbą ir minimalaus rezultato pasiekimu. Refleksijos grupėje, atvirokščiai, viskas vyko labai intensyviai, konstruktyviai ir kūrybingai.

Mokslininkai J. Epstein (2001) ir A. Turnbull, H. Turnbull (1997) teigia, jog žemesniųjų klasių mokinių tėvai dažniau išitraukę į vaiko ugdymo(-si) procesus nei aukštesniųjų klasių. Šias išvadas siejant su disertacinio tyrimo metu įgyvendinta strategija galima konstatuoti, kad jaunesnio mokyklinio amžiaus tėvų ištraukimas veikia kaip pozityvios patirties tarp mokyklos bendruomenės sklaida, ir kaip tęstinumo užtikrinimo faktorius. Dirbant su ką tik mokyklą pradėjusiais lankyti vaikais ir jų šeimomis, įstaigoje galima kurti naują, į dalyvavimą ir tėvų ištraukimą orientuotą bendravimo kultūrą. Emancipacinio tyrimo rezultatas – sukurta empiriškai ir sociokultūriškai patikrinta neįgalių vaikų bei jų šeimų aktyvaus ištraukimo į specialiosios mokyklos procesus dalyvavimo strategiją ir metodiką, numatytos ekstrapoliacijos (perkėlimo į kitus socialinius kontekstus) galimybe.

Atvejų individualumo ir bendrumo aspektas. Kiekvienos tyrimo grupės patirtys yra unikalios, labai individualizuotos (atspindinčios konkretų individualų kontekstą). Kita vertus, kiekvienas atvejis nėra visiškai unikalus, yra bendrų, kiekvienam atvejui būdingų, atsikartojančių elementų, kurie formuoja savitą individualaus ugdymo plano principų struktūrą. Apibendrinant svarbiausius individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo rezultatus, išskirti šie aspektai, susiję su tėvų ištraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijomis:

Individualus planas kaip bendros prasmės ar tikslo konstravimas

- Išsiskyrimas ir vieni kitų išgirdimas yra fundamentalus siekiant tėvų ištraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus, mokyklos bendruomenės gyvenimą. Kaip parodė atlikta specialiosios mokyklos SSGG analizė, vyraujantis yra pedagogų diskursas, tuo tarpu tėvų – mažiau dominuojantis: tėvai priima pasyvų vaidmenį vaiko ugdymo(-si) procesuose, visas ugdymo proceso vadžias atiduoda į mokytojų, kaip vienintelių ekspertų, rankas. Dominuojantis diskursas kitus verčia tylėti, tėvų diskursas taip pat egzistuoja, yra savitas, unikalus, išradingas.

- Kaip parodė rezultatai, visose tyrimo grupėse buvo demonstruojamas abipusis supratimas ir empatiškumas. Bendradarbiaujantys (suderinę interesus ir sukūrę bendrus veiklos planus) tėvai bei pedagogai pradeda prasmingai ir tikslingai aktyviai kooperuotis su socialinėje aplinkoje esančiais ištekliais (specialistais bei institucijomis), siekdami didesnio negalę turinčių vaikų socialinio dalyvavimo (padėdami jiems ištraukti į kuo įvairesnius, turiningesnius ir dažnesnius socialinius santykius).

- Visi tyrimo dalyvavę asmenys, nepriklausomai vieni nuo kitų, individualios refleksijos metu akcentavo pozityvius pokyčius, stengėsi įžvelgti bendro darbo prasmę ir konkrečią naudą. Tėvai yra linkę akcentuoti tai, kad vaikas sulaukė daugiau dėmesio. Kai kurie tėvai, paprašyti įvardyti rezultatus ar naudą, kurią gavo dirbdami grupėje kartu su pedagogais, teigė, kad tai buvo tik kelio partnerystės link pradžia. Kad keistųsi vaikas, jo aplinka, patiems tėvams ištraukti į ugdymo procesus reikia laiko, mat nei mokykla (konkrečiai – klasės mokytoja), nei patys tėvai nebuvo pasiruošę greitoms permainoms ir konstruktyviam darbui kartu.

Bendradarbiavimo naudos visiems dalyviams

- Diskusijų ir refleksijų grupėje atsiskleidė, jog metodiškai prasmingas tėvų išgirdimas, jų minčių, įgūdžių, auklėjimo patirties lygiavertiškumo pripažinimas, bendras tėvų diskurso paviešinimas bent minimaliu klasės lygmeniu paskatino bendravimo su tėvais metodinės kultūros kaitą, kitų ugdymo procesų dalyvių kompetencijų augimą, elgesio pokyčius sprendžiant konfliktus. Refleksijų metu tiek pedagogai, tiek tėvai išsivaduoja iš baimės, kad jie „neteisingai“ dirba su vaiku, nebelieka erdvės nemotyvuotiems abipusiems kaltinimas, nes vaiko ugdymo(-si) „receptai“ kuriami kartu.

- Bendras vaiko-mamos-mokytojos darbas kartu, kai buvo siekiama priemonių išsakytiems lūkesčiams, poreikiams, interesams patenkinti, ir po to sekusi bendra resursų paieška vertinama kaip klasės ir mokyklos lygmeniu inicijuotų naujų, neįprastų darbo kartu su mokinių šeimomis veiklų veiksniai. Atsirado prielaidos mokyklos pedagogų tolimesniam metodiškai motyvuotam darbui kartu su šeimomis, o šeimoms – konstruktyvaus dialogo su pedagogais, siekiant vaiko raidos ir socializacijos procesų kokybiško plėtojimo galimybių. Po veiklos tyrimo atsirado kai kurių mokyklos bendruomenės sutelktumo pokyčių: įvyko kūrybinės vakaronės, skirtos tėvams, praktinė-teorinė konferencija, kurios metu vykdyta veiklos tyrimo ir jo rezultatų sklaida.

Galimybė pamatyti bent minimalų rezultatą

- Ir individualių refleksijų metu, ir grupinėje diskusijoje, kalbėdamos apie veiklos tyrimo tęstinumą, mamos ir pedagogai, pajutę realią naudą, pokyčius, reiškė didžiulį norą tęsti projektą.

- Mokytojai, kalbėdami apie patirtį, kurią įgijo dirbdami grupėje kartu su vaiku ir jo mama, išsakė gana trumpas, lakoniškas mintis. Pedagogai linkę džiaugtis pasiektais vaiko rezultatais, tačiau neakcentavo kompetencijų augimo ar pan. Išsiskyrimų, diskusijų metu kalbėdami apie vaiko ugdymo(-si) procesą, pedagogai labiau nei tėvai linkę akcentuoti vaiko patiriamus sunkumus.

Savarankiškumo arba gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimo prioritetas

- Tyrimo patirtis atskleidė individualaus ugdymo(-si) plano konstravimo ir neformalaus ugdymo sąsajas: visais atvejais formalūs ugdymo(-si) dalykai nebuvo aktualizuoti kaip svarbiausi, todėl ir nepasirinkti plėtoti toliau. Visose tyrimo grupėse pagrindine individualaus ugdymo(-si) plano konstravimo ašimi buvo su neformaliu ugdymu susiję dalykai.

- Visais tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus specialiojoje mokykloje atvejais individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimas siejosi su vaiko savarankiškumo įgūdžių lavinimu, t. y. plėtojant tėvų įsitraukimą, buvo aktualizuojami ***vaiko vidiniai resursai (motyvacija, gebėjimai ir kt.)***.

Instituciniai pokyčiai

- Po visų keturių numatytų tyrimo etapų tyrimo grupėse ir mokyklos bendruomenėje įvykę pokyčiai leidžia teigti, jog įvyko diskursų kaita, tėvų išgirdimas ir

išiklausymas į jų lūkesčius. Visi tyrimo dalyviai pripažino skirtumus kaip papildančius, išplečiančius vaiko ir jo situacijų pažinimą. Atsirado lūkesčių, interesų derinimo užuomazgų (konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, buvo atsižvelgiama į visų dalyvių poreikius, lūkesčius, interesus).

- Sukurtos pirmos kooperacijos situacijos, kai pedagogai ir neįgalių moksleivių tėvai pradėjo išklausti, išsakyti ir derinti vienas kito interesus vaiko ugdymo(-si) klausimais. Tėvai, įsijungdami į derybas dėl vaiko ugdymo, aktyviai išitraukė į ugdymo procesus. Refleksijų metu tyrime dalyvavę tėvai teigė supratę, kad būtinas darbas kartu, o visų pirma – išsikalbėjimas opiomis vaiko raidos ir ugdymo(-si) temomis. Tik tuomet galima siekti bendrų veiksmų, konkrečių žingsnių įgyvendinimo.

- Mokyklos administracija pritarė naujų veiklų inicijavimui mokykloje, skyrė patalpas (klases ir darbų kabinetą) susitikimams su studentais ir individualiam darbui su vaikais, užtikrino įvairių priemonių ir metodinę pagalbą.

- Mokytojos, ruošdamos ataskaitas apie praėjusių mokslo metų vaikų pasiekimus (ir rengdamos naujas), prasmingai ir turiningai užpildė formalios individualios vaiko programos savarankiško ugdymo skyrių. Mokytojos galėjo metodiškai apibrėžti naujus bendravimo su tėvais būdus ir formas.

- Visose tyrime dalyvavusiose grupėse pasiektų rezultatų sklaida buvo paskelbta mokykloje. Metodiniame mokyklos specialistų susirinkime mokytojos galėjo pasidalyti darbo kartu su mokiniu ir jo mama (bei dalyvaujant tyrėjui (tarpininkui) iš universiteto) patirtimi. Mokyklos administracija buvo nuolat informuojama apie procesų eigą, bendradarbiavimo rezultatus ir konkrečią naudą, kurią gavo vaikai, jų mokytojos ir šeima, paviešino mokyklos vidiniuose seminaruose ir bendruomenės susirinkimuose, mokyklos laikraštyje, skirtame tėvams, praktinėje-mokslinėje konferencijoje.

- Po veiklos tyrimo strateginiuose mokyklos planavimo dokumentuose buvo inicijuotos naujos, realia praktika paremtos, darbo su tėvais kryptys, formos ir metodai. Šalia bendrų susirinkimų, individualių pokalbių atsirado individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo konkretūs metodiniai elementai. Mokyklos administracija, įtraukusi darbo su tėvais plėtojimą, užtikrino eksperimentavimo metu inicijuotų ir pradėtų naujų veiklų tęsinį, tolesnį tėvų socialinio dalyvavimo siekio palaikymą, nors po tyrimo mokykla revizavo ir patikslino savo strateginius ir taktinius organizacinius sprendimus, kurie kryptingiau orientuoti į visų su vaiko ugdymo(-si) situacija susijusių dalyvių darbą kartu, bei tėvų, vaikų ir pedagogų socialinį dalyvavimą. Hipotetiškai projektuoti tokie pokyčiai, kaip edukacinės veiklos išplėtimas už klasės ir mokyklos ribų į kitas socialines ir edukacines aplinkas, įvyko vangiai, tiksliau, tik vienoje grupėje iš penkių.

- Tyrimo vertinimas parodė, jog įmanomi ir instituciniai pokyčiai „iš vidaus“, kuriuos galėtų inicijuoti tyrimo grupėje dalyvavusi viena iš mamų kaip mokyklos tarybos atstovė. Mama, nors ir džiaugėsi sūnaus išitraukimu į prasmingą veiklą, pasiektais rezultatais kūrybiškumo ugdymo srityje, aktualizavo faktą, kad visiems ugdymo dalyviams reikia kalbėti, dirbti kartu (svarbiausios mamos mintys apie eksperimento patirtį ir naudą: *Labai gerai, kad išsikalbam. Štai priėjom tokių išvadų, minčių; šiaip*

tas procesas labai svarbus. Išsiskutavom).

Tėvų lūkesčių įteisinimas, legitimizavimas

- Kai kurie bendri interesai buvo aiškiai išreikšti, dalyvių tiksliai verbalizuoti, kiti išskirti pasitelkiant neišreikštas žinias (angl. *Tacit knowledge*) (Searle, 1995; Стернберг, 2002). Tai reiškia, kad buvo pajaušti, išryškėjo tik perfrazuojant dalyvių mintis ir randant pozityvią konotaciją.

- Kai kurios išsakytos mintys, mamos ir mokytojos lūkesčiai, pavyzdžiui, *Ona sunkiai apsirengia prieš gydomosios mankštos pamoką*, susitikimų sesijų eigoje pakito: *Dabar ji pati apsirengia ir dar kitiems padeda*. Tai gali atsitikti dėl vaikų augimo, vystymosi, šeimos didesnio dėmesio skyrimo šiam dalykui ir kitų priežasčių. Tokius pokyčius galima įvardyti kaip pozityvius, nors individualaus vaiko plano konstravimo atveju ir neplanuotus. Buvo tikėtasi, kad pasitelkti išoriniai resursai suveiks kaip komutacija, tėvų motyvuoto ištraukimo į mokyklos bendruomenės kūrimą proveržis. Tačiau tyrimas parodė, kad kiti tėvai, jei su jais nėra įdirbio, darbo kartu ir patirties bendrose diskusijose (jie nesusėda kartu su klasės mokytoja ar auklėtoja, tarpininku), jiems sunku aktualizuoti ir suformuluoti savo lūkesčius ir interesus dėl vaiko ugdymo(-si).

- Tyrimas atskleidė ir pokyčius šeimoje, jos narių ištraukimą į bendrus vaiko ugdymo(-si) procesus. Mamos, tiesiogiai dalyvavusios tyrime, siekė kryptingai įtraukti į vaikų ugdymo(-si) procesų kūrimo precedentą ir kitus šeimos narius (tėvus bei vaikus). Individualių refleksijų metu atskleista, jog kiti šeimos nariai, iš pradžių gana skeptiškai nustatę eksperimento tikslus ir eigą, po jo tapo palankesni, mat pamatė rezultatą, pajuto vaikų džiugesį ir bendrų susitikimų laukimo jaudulį. Vienas tėvas, kalbėdamas apie mokykloje vykusį eksperimentą, sakė: *Iš pradžių buvo skeptiškumo: Vis tiek niekas neišeis, nieko su tuo vaiku nebepadarysit... Gal tiesiog, kad mes pavargę nuo visko. Bet kažkaip tas rezultatas yra: ir rankas ėmė pats plauti, ir kita. Aišku, labai palengva tie rezultatai, bet vis tiek.*

Atsivėrimas naujoms aplinkoms, naujoms patirtims

- Eksperimento metu, įtraukus išorinius resursus (Moksleivių namų ir Technikos stoties būrelių vadovus, Šiaulių universiteto specialiosios pedagogikos ir socialinės pedagogikos specialybių studentus ir kt.), išsiplėtė mokyklos kultūrinis, socialinis tinklas. Pastarojo plėtotė buvo ne stichiška, atsitiktinė, bet kryptinga, turinti praktinę naudą ir adekvatų pritaikomumą. Algio atveju prie tyrimo dalyvių prisidėjo Šiaulių universiteto autizmo specialistė, Šiaulių moksleivių namų administracija, būrelio vadovė (kaip tiesioginiai šeimos konsultantai), Šiaulių miesto švietimo skyriaus vyr. specialistė (kaip netiesioginis asmuo – neįgalių moksleivių popamokinio užimtumo veiklų koordinatorė, tyrimo dalyvių konsultantė). Projektas išaugo, išsiplėtė kiekybės atžvilgiu.

- Algio, Laimono, Onos ir Romo atvejais buvo pasiekti tam tikri rezultatai, kuriuos pripažino ir galintys savo patirtis verbalizuoti vaikai, jų tėvai bei mokytojai. Visų pirma per dalyvių bendrus pokalbius ir diskusijas tėvai pasijuto aktyviais savo vaikų ugdymo procesų dalyviais. Įvyko šeimos „atsivėrimas“, išėjimas iš rutininio,

buityje užsklendžiančio rato „šeima-mokykla“. Pavyzdžiui, Algio mama po keleto bendrų dalyvių susitikimų buvo konsultuotis dėl vaiko ugdymo namuose, kompiuterio panaudojimo klausimų su Šiaulių universiteto docente. Per minėtą specialistę berniuko šeima buvo suteikta galimybė papildomai lavinti vaiką pas logopedę – buvo susitarta su Šiaulių vaikų poliklinikos logopede dėl papildomų kalbos lavinimo pratybų.

Eksperimentavimas kaip naujovė ir iššūkis

- Tenka konstatuoti, jog visų dalyvių tyrimo eigos ir rezultatų vertinimai neatskleidė kooperacijos įgūdžių ir tėvams, ir pedagogams ugdymo svarbos. Viso tyrimo proceso metu silpnai išsivystė tėvų gebėjimas atstovauti sau, savo šeimai, savo organizacijai, gebėjimas kooperuotis su socialiniais partneriais ir pan.

- Konkretus Tomo atvejo grupės pavyzdys rodo, koks pažeidžiamas dėl objektyvių priežasčių gali būti tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo procesus ir individualaus planavimo konstravimas. Darbas kartu gali nutrūkti ir dėl subjektyvių priežasčių, pavyzdžiui, klasės mokytoją pavaduojanti pedagogė nėra motyvuota tęsti darbo su vaiko šeima, nes vaikas yra autistiškas, o pedagogė gerai jo nepažįsta. Tėvai taip pat nenori „nutolti“ nuo tikrosios mokytojos ir laukia jos sugrįžtančios po ligos.

- Aktyviai tyrime dalyvavusio tyrėjo kaip tarpininko klausimas (asmuo ir vaidmuo). Vienas iš hipotetiškai projektuotų tyrimo tikslų buvo pasiekti tai, kad tėvai perimtų tyrėjų, kaip tarpininkų, vaidmenį, kad tarp jų veiklos tyrimo metu išryškėtų lyderis. Tai yra tėvų aktyvinimas: tėvai tampa savotiškais savo likimo kalviais, jie pradeda projektuoti, dalyvauti, kooperuotis. Toks tėvų atstovas-lyderis, pajutęs bei patyręs realią išitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus naudą ir realias galimybes, galėtų konstruoti naują specialiosios mokyklos tėvų elgesio ir kooperacijos modelį. Tokia tėvų (mamų), auginančių neįgalų vaiką, lyderių programa jau pradėta „Vilties“ bendrijoje. Dilema, kas galėtų (turėtų) būti tarpininkas metodiškai prasmingo bendradarbiavimo tarp vaiko, jo tėvų ir mokytojų sklandytojas ateityje, gali būti traktuojama kaip tyrimo tęstinumo klausimas.

Ugdymo principų realizavimo aspektas. Diskusijų ir refleksijų grupėje, dalyvaujant visiems penkių grupių dalyviams, vaikams, mokytojams, aktyviai tyrime dalyvavusiam tyrėjui (tarpininkui) bei mokyklos administracijos atstovams ir studentams atskleistos devynios tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesą kategorijos (žr. 3.6.4 skyrių). Visos atskleistos tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesus kategorijos viena su kita yra labai susijusios, tarpusavyje susipina ir viena kitą papildo. Jos yra multidimensinio pobūdžio, apimančios įvairius tėvų išitraukimo į vaiko ugdymą, socialinio dalyvavimo aspektus ir elementus. Visų pirma atskleistos tėvų išitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymąsi kategorijos glaudžiai siejasi su socialinio kapitalo kategorijomis (Dekker, Uslauer, 2001): skatina kooperacinius ryšius ir veiksmus, dalijimąsi informacija, pasitikėjimo tarp procese veikiančių asmenų augimą.

Veiklos tyrimo metu sukurtos naujovės pedagoginėje sąveikoje tarp vaikų, jų tėvų ir mokytojų, nauja individualaus vaiko ugdymo plano konstravimo patirtis,

edukacinė idėja, diegta klasės ir mokyklos lygmeniu, planuotos, koordinuotos pastangos siekiant pokyčių (Jankūnaitė, Jotautienė, Cibulskas, 2003) gali būti traktuojamos kaip edukacinė novacija. Edukacinė novacija suprantama kaip nauja idėja, praktika ir (ar) procesas, kurio metu ši idėja ar praktika diegiama individo (pedagoginės sistemos) ar organizacijos lygmeniu (Janiūnaitė, Rupainienė, 2003; Marsh, Willis, 1995).

J. Laužiko mokykloje vykdytas kokybinis eksperimentas glaudžiai siejasi su pagrindiniais progresyvistinio ugdymo koncepcijos principais. Progresyvizmo paradigma (John, 1984; Noddings, 1995; kt.) akcentuoja dalyvavimą, žinių kūrimą per praktinę patirtį, iškelia eksperimentavimo, laisvės, rėmimosi šeima principus. Progresyvistinio ugdymo koncepcija (Bitinas, 2000; John, 1984; Ozmon, Craver, 1996) pabrėžia skirtumą svarbą, priimant kiekvieną su ugdymosi situacija susijusį asmenį kaip svarbų ir vertingą, nepaisant jo gebėjimų, poreikių, interesų; keliama ir skatinama integruoto ugdymo idėja; išmokimas priimti sprendimus, susijusius su asmenine situacija, siekimas dalyvauti mokantis, priimant sprendimus; laikomasi nuostatos, kad ugdytinių mąstymo kritiškumas įgalina juos efektyviai dalyvauti bendruomenės gyvenime, įgyti bendradarbiavimo įgūdžių; tėvai pripažįstami kaip tiesioginiai ugdymo proceso dalyviai, drauge su vaiku ir pedagogais sprendžiantys vaikų ugdymo(-si) klausimus. Iš esmės J. Laužiko mokykloje vykdytas tyrimas atliepia visus minėtus progresyvizmo ugdymo principus. Taip pat egzistuoja sąsajos su J. Dewey (1938, iš: Soder, 1996) pragmatizmo filosofijos mokykla: 1) akcentuojamas naujų „žinių per veikimą“ atsiradimas, t. y. žinios kuriamos iš patirties; 2) tyrimo metu sukurtos galimybės eksperimentuoti, vaikų–tėvų–pedagogų–mokyklos administracijos bendravimo kultūros metodikai ieškoti; 3) tyrimu nebuvo tiesiogiai siekiama lavinti vaikų mokymosi gebėjimus, bet suteikiamos galimybės jų savarankiškumui, mokymuisi per veiklas, įvairių buitinių įgūdžių plėtotei, tėvų kryptingo įsitraukimo precedentui sukurti; 4) konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, svarbu ne tik informacijos perteikimas, ne tik ekspertų vaidmenų lygiateisiškumo pripažinimas (kad tėvai turi ekspertinių galių vienoje, o pedagogai – kitoje vaiko ugdymo srityje), kompetencijų augimas, bet ir mokymasis (ir išmokimas) dirbti drauge bei su tuo susiję pragmatiniai interesai.

Veiklos tyrimas, vykęs J. Laužiko mokykloje, pagal proceso eigą ir pasiektus rezultatus turi sąsają su „gerosios pradžios“⁷⁷ programos patirtimis: tėvų ir pedagogų partnerystės inicijavimas ir plėtojimas visiems dalyviams prisiimant atsakomybę už bendradarbiavimą pagrįstais tarpusavio santykiais (Caughlin ir kt., 1997); naujų žinių, kurios kuriamos iš ugdymo(-si) dalyvių patirties, pripažinimas (Walsh, 1998, 2001); pasitikėjimo, nevaržančios atmosferos klasėje ir mokykloje, kūrimas,

⁷⁷ „Geroji pradžia“ (*Step by Step*) yra į vaiką orientuotų mokymo(-si) metodų ir bendruomenės bei šeimos įsitraukimo skatinimo ikimokyklinėse įstaigose, pradinėse ir pagrindinėse mokyklose programa ir metodas (Daniels, 1994), skatinantis vaikus pasirinkti, priimti atsakomybę už sprendimus, kūrybingai išreikšti mintis ir idėjas, ugdyti kritinio mąstymo įgūdžius bei skatinti savarankišką mąstymą. „Gerosios pradžios“ programos tikslas yra demokratiškus principus praktikoje taikymas ugdant vaikus ir įsitraukiant jų šeimoms (Hansen, Kauffman ir kt., 1997). Mokyklų, veikiančių pagal „gerosios pagalbos“ principus, yra ir Lietuvoje.

kai tėvai drąsinami lankytis klasėje, išsakyti, pasakoti apie savo pomėgius ir gebėjimus, tapti mokytojo pagalbininkais (Hansen, Kauffman ir kt., 1997); mokyklos ir šeimos tikslų, siekių ugdant vaiką sutapimas; naudą šeimai įsitraukus į vaiko ugdymosi procesus (visapusiškas vaiko, jo artimiausios aplinkos pažinimas).

Apibendrinant eksperimento metu vykusias vaiko–mamos–pedagogų sąveikas, kadangi jos buvo kryptingos ir nuolat besikartojančios, galima jas vadinti pedagoginiu reiškiniu (pagal: Bitinas, 2000; Jovaiša, 2001). Tyrimo metu realizuoti edukaciniai tikslai, atskleistos tėvų įtraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijos, kurios iš esmės atspindi keturis bendruosius edukacinius principus (Stulpinas, 2004):

1) veiklos principą (esmė – ugdytinio saviveiklos idėja, savarankiškas darbas). Jis suprantamas kaip laisvo pasirinkimo veikla, atliekama savo jėgomis, apimant visą procesą: tikslų nustatymą, planavimą, priemonių parinkimą, darbo atlikimą. Tokį ugdymo principą apibūdina tėvų įsitraukimo strategijos, tyrimo dalyvių įvardytos kaip „tėvų lūkesčių įteisinimas, legitimizavimas“, „eksperimentavimas kaip naujovė ir iššūkis“, „instituciniai pokyčiai“. Veiklos principas numato vaikų įtraukimą į visuomeninį darbą mokykloje ir už jos ribų, galimybių savitarnos įgūdžiams lavinti sudarymą, dalyvavimą vaikų ir jaunimo organizacijų veiklose (kategorija „savarankiškumo ir gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimo prioritetas“).

2) Teigiamo emocinio fono principą (numano tiek trumpalaikius situacinius išgyvenimus, tiek pastovesnius, ilgalaikius žmonių išgyvenimus). Teigiamos emocijos skatina žmogaus veiklą. Prie tokių emocijų priskiriami socialiniai, susidūrimo su nauja mokomąja medžiaga, naujovėmis, sunkumų įveikimo ir kiti išgyvenimai (Specialiojo ugdymo pagrindai, 2003). Tyrimo metu sukurtos, teigiamo emocinio fono principą atspindinčios kategorijos yra „bendradarbiavimo naudos visiems dalyviams“ ir „galimybė pamatyti bent minimalų rezultatą“).

3) Diferencijavimo ir individualizavimo principą (idėja, kad svarbiausia yra ne mokymas, ne žinių, mokėjimų ir įgūdžių formavimas, bet pats mokymasis. Taikydamas diferencijuotą mokymą mokytojas stengiasi padėti, palengvinti, skatinti mokymąsi, atskleisti mokinio polinkius, interesus, gebėjimus, padėti formuoti vaiko asmenybei ir realizuoti save (Stulpinas, 2004; Šiaučiukėnienė, 1997; Tomlinson, 1999). Vadinasi, mokymas diferencijuojamas remiantis individualiu požiūriu į besimokantįjį – yra glaudus mokymo diferencijavimo ir individualizavimo ryšys. Sudėtinė diferencijavimo dalis yra ugdymo individualizavimas (kategorija „vaiko vidinių resursų (motyvacijos, gebėjimų) aktyvavimas, panaudojimas“).

4) Integravimo principą (apima fizinę (fizinė aplinka, transporto priemonės ir kt.), psichinę (žmogaus savijauta aplinkoje, visuomenėje) bei pažintinę (dalykinę, mokomojo turinio tarp dalykų – įvairių disciplinų perteikiamų žinių suderinimas) integraciją (McLaughlin, 1997; Stulpinas, 2004). Tyrime atskleistos tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus kategorijos „individualus planas kaip bendros prasmės ir tikslo konstravimas“ ir „atsivėrimas naujoms aplinkoms, naujoms patirtims“ yra traktuojamos kaip integravimo principo įgyvendinimas.

4. TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į VAIKO UGDYMO(-SI) PROCESĄ SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE MODELIAVIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA

4.1. Tėvų socialinio dalyvavimo strategijų ir veiksnių analizė derinant tyrimo empirinius duomenis ir teorinius konceptus

Apibendrinant respondentų socialinio dalyvavimo strategijų charakteristikas pagal socialines, demografines ir psichosocialines dimensijas, galima tiksliau apibūdinti socialinio dalyvavimo strategijas ir tėvų, auginančių neįgalų vaiką, charakteristikas.

1 strategija: įsitraukimas į įvairias veiklas (šeimoje, neįgaliųjų ir jų šeimų bendruomenėje bei visuomenėje). Tėvai, auginantys neįgalų vaiką, ir taikantys šią socialinio dalyvavimo strategiją (beveik 23% visų respondentų), yra 30–39 metų amžiaus, gyvenantys rajono centre, turi gana didelį (101–500 m²) gyvenamąjį plotą. Jie turi nuolatinį darbą, dažniausiai dirba su žmonėmis arba su dokumentais (t. y. jie yra buhalteriai, finansininkai ir pan.). Dažnai yra aukšto lygio vadovas (direktorius, pavaduotojas ir pan.), t. y. jų statusas gana aukštas. Jaučia, kad save realizuoja darbe; laisvo laiko skiria sau ir kitiems šeimos nariams. Jaučiasi užtikrinti. Šeimai būdinga stipri savitarpio pagalba. Dažnai skundžiasi sveikata virškinimo ir skrandžio bei rankų-kojų-stuburo srityse. Turi poreikį save įtvirtinti ir būti socialiai pripažintiems, jaučia poreikį atsipalaiduoti. Jie pasitiki specialistais, mano, kad specialistai skiria dėmesio ne tik neįgaliam vaikui, bet ir visai šeimai. Galvoja, kad dauguma specialistų juos atjautė, stengėsi padėti jiems ir vaikui. Kai specialistai kalba apie vaiko problemas, viską puikiai supranta. Tiki, kad bendraujant su specialistais pastarieji visada pirmiausia išklauso tėvų nuomonę, pasako savo nuomonę, o tada tariasi. Dalyvauja ar dirba nevyriausybinėse organizacijose, neįgaliųjų bendrijoje yra aktyvūs dalyviai, organizatoriai ar vadybininkai. Ateitį vertina nelabai optimistiškai. Dalyvaujanti šeimų bendrijų veikloje tikisi, kad jos atstovaus neįgaliems žmonėms valdžios institucijose.

2 strategija: įsitraukimas į veiklą šeimoje (didelė savitarpio pagalba šeimoje). Tėvai, auginantys neįgalų vaiką ir taikantys šią socialinio dalyvavimo strategiją (40% visų respondentų), jie yra 19–29 ir 40–49 metų amžiaus asmenys, gyvena kaime ar apskrities centre, turi 31–100 m² gyvenamąjį plotą; turi nuolatinį darbą; dažniausiai dirba su daiktais, technika, prietaisais (t. y. jie yra vairuotojai, santechnikai, elektrikai ir pan.), dirba privačiame sektoriuje. Darbe savarankiškų sprendimų priima sąlygiškai nedaug. Puoselėja savitarpio pagalbą šeimoje – nėra šeimos ir socialinės aplinkos vaidmenų supriešinimo ar nesutarimų šeimoje. Socialinio pripažinimo ir saviraiškos poreikiai mažai išreikšti. Patiria daug sveikatos negalavimų, tačiau neturi depresijos simptomų. Dažnai jaučia galvos srities, kraujotakos ir širdies, regėjimo ir (ar) klausos, „nervų“ negalavimus. Jie nepasitiki specialistais; mano, kad

specialistai dėmesio visai šeimai skiria mažiau (jis skiriamas tik neįgaliam vaikui), tik keli stengėsi atjausti, padėjo, daugelis emociškai šaltai vertino šeimos poreikius ir sunkumus. Kai kalba specialistai, išsako tik savo nuomonę, tėvai mažai ką supranta. Remdamiesi subjektyviu savo vaiko vaizdiniu mato vaiką kaip neturintį galių, uždarą, netaikų, neracionalų. Nėra aktyvūs neįgaliųjų bendrijų nėra dalyviai, organizatoriai ar vadybininkai. Pasisako, kad visuomenėje būtų kuriamos teigiamos socialinės nuostatos, destigmatizacija. Mažai linkę kurti (ir asmeninį, ir neįgaliųjų bendrijų) socialinį tinklą.

3 strategija: išitraukimas į (neįgaliųjų ir jų šeimų) bendruomeninę veiklą patiriant vienišumo jausmus. Tėvai, auginantys neįgalų vaiką ir taikantys šią socialinio dalyvavimo strategiją (beveik 37,4% visų respondentų), yra 50–78 metų amžiaus asmenys, gyvena apskrities centre arba miestelyje, turi mažą gyvenamąjį plotą (iki 31 m² šeimai). Jie yra įgiję vidurinį išsilavinimą, dirba laikinai arba yra bedarbiai. Jei turi darbą, dirba su daiktais, technika, prietaisais, mišriame darbo sektoriuje. Nesijaučia save realizuojantys profesinėje veikloje. Laisvo laiko neskiria nei sau, nei kitiems šeimos nariams (kiek daugiau – religijai). Turi itin pozityvų neįgalaus vaiko vaizdinį (nors jam priskiria gana eklektiškas savybes): vaiką mato kaip turintį galių, atvirą, taikų ir racionalų. Linkę perdėti rūpintis neįgaliumi vaiku (hipergloba). Dažnai jaučia nuovargį, vienišumą, depresijos simptomus, tačiau nesiskundžia somatine ir fizine sveikata. Šeimoje savitarpio pagalba labai silpnai išreikšta. Menkas savęs įtvirtinimo poreikis. Nori pagal galimybes ugdyti vaiką namie, motiną vertina kaip geriausiai išmanančią neįgalaus vaiko auklėjimo ir ugdymo reikalus. Dalyvavimo bendrijų veikloje pagrindinis motyvas yra buvimas, bendravimas su kitomis tokio pat likimo šeimomis. Su jais dirbančius specialistus vertina kaip emociškai šaltus, o nuoširdžių, šeimą suprantančių beveik nebūna. Bendraudami su specialistais dažnai nesupranta jų aiškinimų, mano, kad su tėvais dėl vaiko gydymo ir ugdymo tariamasi mažiau ar visai nesitariama. Gana optimistiškai vertina ateitį. Būdingi nesutarimai šeimoje. Sunkumus šeimoje sieja su nesutarimais šeimoje ir negebėjimu ugdyti vaiką. Dažnai jaučia beviltiškumo jausmą. Jie daugiau reiškia ir kitų tėvų tobulėjimo, informuotumo, emancipavimo lūkesčius, pageidauja socialinio tinklo plėtros. Nesiekia atstovavimo valdžios institucijų veikloje.

Tėvų taikomų socialinio dalyvavimo strategijų ir jų ryšių su demografiniais ir psichosocialiniais kintamaisiais kokybinės charakteristikos išryškina dvi skirtingas socialinio dalyvavimo strategijų grupes, kurių pagrindinis diferencinis kriterijus yra socialinis dalyvavimas įvairiose neįgaliųjų ir jų šeimų bendruomeninėse ir visuomeninėse veiklose. Kiti abi strategijų grupes skiriantys požymiai yra atvirumas aplinkai (pasitikėjimas specialistais, socialinių tinklų, kooperacijos siekis ir t. t.) ir šeimos dinamika (šeimos vaidmenų derinimas, neakceptavimas vien šeimos buitinių, problemišku erdvių ir t. t.).

Tėvų taikomą socialinio dalyvavimo strategiją, kai išitraukiama į įvairias veiklas visuomenėje, išnaudojamos galimybės, kurias teikia socialinio dalyvavimo privalumai, edukaciniu požiūriu galima vertinti kaip labai pozityvią. Tėvams išitraukus į socialinį gyvenimą, bendruomenines ir visuomenines veiklas, gerėja socialinis

gebėjimas kurti ryšius, socialinio palaikymo, sąveikos bei bendravimo atmosfera suponuoja pasitikėjimo tarp asmenų didėjimą. Tėvai, auginantys neįgalų vaiką, gauna dvasinį palaikymą, moralinę paramą. Tokie tėvai yra suinteresuoti vaiko auklėjimo, ugdymo(-si) kokybe, kooperacija su specialistais, motyvuoti savanoriškai veikti. Tėvams įsitraukiant į įvairias bendruomenines ir visuomenines veiklas, išsiplėčia socializacijos galimybės šeimoje ir už jos ribų, šeimos ir atskirų jos narių vystymuisi suteikiama prasmė (pvz., tėvų vaidmens). Įsitraukimas į įvairias veiklas suteikia tėvams didesnes (nei, pvz., vien medicininės) negalės įveikimo galimybes; galėjimą pasinaudoti bendruomenių sukauptoms lėšoms ir jas prasmingai panaudoti. Ypač akivaizdi dalyvavimo socialiniuose projektuose nauda, kai šeimoje atsitinka nelaimių (liga, mirtis ar pan.). Be to, įsitraukimas į bendruomenines veiklas didina tėvų socialinę kompetenciją, pilietiškumą, pasitenkinimą gyvenimu, o tai yra svarbi tėvų lyderystės patirties ir elgsenos modelių kūrimo sąlyga. Moksliniai tyrimai rodo⁷⁸, kad tėvams įsitraukus į vaiko ugdymo procesus mokykloje išauga ir pagerėja mokinių mokymosi pasiekimai ir rezultatai. Socialinis įsitraukimas turi pozityvų poveikį individų socialinei, emocinei ir fizinei sveikatai, net sumažina mirtingumo riziką. Įsitraukimas didina ir asmeninę, ir bendruomeninę gerovę. Individams įsitraukiant į veiklas bendruomenėje, sukuriama sąlyga pasitikėjimui ir kompetencijoms ugdyti, užtikrinama ir palaikoma lygybė, skaidrumas bendruomenėje, kitaip tariant, kuriama paramos erdvė, nukreipianti energiją bendruomenės gerinimo link.

Siekiant tolesnio tyrimo plėtojimo, galima kelti tokius klausimus: jei ši įsitraukimo į veiklas ir socialinio dalyvavimo strategija yra tokia naudinga tėvams, auginantiems neįgalų vaiką, kodėl tik 23% respondentų yra linkę taip elgtis? Ką daryti, kad ši veikla apimtų didesnę skaičių šeimų, auginančių neįgalius vaikus?

Tas tėvų taikomas socialinio dalyvavimo strategijas, kai įsitraukiama į veiklas šeimoje ir į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus, galima vertinti kaip varžančias socialinį dalyvavimą. Šias strategijas taikantys respondentai gana abstrakčiai įsivaizduoja ir pernelyg nekonkretizuoja neįgalųjų bendrijų, pagalbos šeimai proveržio galimybių. Egzistuojančią pasyvaus vaidmenų atlikėjų implikaciją priima kaip vienintelę ir teisingą. Remiantis J. Elster (2000), galima teigti, kad tokie tėvai vadovaujasi prisitaikančiais lūkesčiais, jie yra „pasitikinti dauguma“, pasižyminti identiškumo kūrimo, vaikų ir tėvų prasmingo įveiklinimo, dalyvavimo kuriant bendrus projektus stoka (Detraux, Di Duca, 2002; McLaughlin, 1997). Respondentai, taikantys šias socialinio dalyvavimo strategijas, yra linkę sukeisti mamos ir specialistų vaidmenis ir funkcijas. Atlikto tyrimo rezultatai nurodo ir šeimų izoliacijos požymius: skaudžios patirtys bendraujant su specialistais, psichologinio ir fizinio nuovargio bruožai, per mažai laisvalaikio skiriama savo, sutuoktinio poreikiams, menkas profesinis savęs realizavimas.

Tėvų įsitraukimo į bendruomenines veiklas ir socialinio dalyvavimo apibrėžties konstravimas. Kiekybinio tyrimo pagrindinis tikslas nebuvo tik tėvų taikomų socialinio dalyvavimo strategijų identifikavimas. Atskleistos tėvų taikomos

⁷⁸ Bauch, 1994; Beresford, Coft, 1993; Chavkin, Williams, 1993; Hyyppa, Maki, 2003; Jeynes, 2005; Turner, Beresford, 2005; kt.

socialinio dalyvavimo strategijos ir jų ryšys su demografiniais ir psichosocialiniais kintamaisiais leidžia geriau suprasti tėvų socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo į visuomenės gyvenimą procesus, žinoti įsitraukimo priežastis, įgalinančius veiksnius, jų plėtotės galimybes, tėvų siekius (abipusė priklausomybė ar galios hierarchija, kooperacija ar antagonizmas, savitarpiškumas ar konkurencija, įvairovės pripažinimas ar teisingumo monopolis).

Teorinės analizės⁷⁹ ir tyrimo metu nustatytos potencialios tėvų įsitraukimą ir socialinį dalyvavimą varžančios priežastys (įsitraukimo barjerai, trukdžiai):

1) egzistuojantis klinikinio modelio suformuotas požiūris, neleidžiantis vystyti(-s) edukaciniams tėvų ir bendruomenės (pvz., mokyklos) ryšiams;

2) žmogiškųjų (pvz., specialistai nepasirengę taikyti partnerystės ar tėvų įtraukimo dirbant su šeimomis metodu), finansinių resursų trūkumas ir laiko dinamikos ypatumai (pvz., ilga darbo diena, sunkus fizinis darbas ir t. t.);

3) drovėjimasis arba neryžtingumas dėl savo (kaip tėvų) išprusimo, išsilavinimo lygio;

4) supratimo apie socialinių paslaugų struktūrą, įvairius resursus, esančius visuomenėje, ir (arba) informacijos apie tai trūkumas;

5) kontroversiškos situacijos⁸⁰, kai tėvai ir socialinių paslaugų įstaigų (mokyklų, bendruomenių centrų ir t. t.) administracija išreiškia norą tapti aktyvesniais partneriais, tačiau praktiškai tėvai ne visada tampa visaverčiais vaikų ugdymo dalyviais;

6) identifikuoti tokie tėvų dalyvavimą ir įsitraukimą į visuomenines veiklas slopinantys veiksniai ir formos: socialinės izoliacijos tendencijos (šeimoms uždarymas, atsiribojimas nuo išorės resursų); tėvų kaip pasyvių dalyvių vaidmens prisiėmimas ir ekspertinių galių, vaiko ugdymo procesų delegavimas specialistams; negatyvi tėvų bendravimo su specialistais patirtis: suvoktas ir išgyventas specialistų atjautos, maloningumo trūkumas, patirti emociškai šalti, ne empatiški santykiai su specialistais; medikų, administracijos, pedagogų ir kitų specialistų išankstinės prielaidos apie tėvų nesidomėjimą ar negebėjimą padėti vaikui ugdytis; menkas profesinis savęs realizavimas darbe; bloga psichologinė savijauta ir mikroklimatas šeimoje; asmenybės savybės (uždarumas, intraversija).

Atliktas disertacinis tyrimas, kitų Lietuvos autorių panašaus pobūdžio darbai (Ališauskienė, 2002; Miltenienė, 2005; Ruškus, Ališauskas, Šapelytė, 2006) rodo, jog bendravimo, tėvų socialinio dalyvavimo, įsitraukimo tradicijų nebuvimas, neigaliųjų tėvų tapatumo dilemos suponuoja tokias situacijas, kai tėvai iniciatyvą linke perleisti specialistams, o pastarieji mažai užtikrina partnerystės, lygiateisiškumo ir t. t. tęstinumą.

Teorinės studijos ir empirinių duomenų analizė leido atskleisti ir identifikuoti potencialias neišnaudotas galimybes bei tėvų įgalinimą ir įsitraukimą į įvairias veiklas skatinančius veiksnius:

⁷⁹ Flaughe, 2006; Flouri, 2004; Kelly, Williams, 2005; Miltenienė, 2005; Ruškus, 2002; Shumow, Miller, 2001; kt.

⁸⁰ Ališauskienė, 2002; Miltenienė, 2005; Rusell, 2004; Shumow, Miller, 2001, taip pat tyrimo metu atlikta SSGG analizė (žr. 3.4 skyrių).

1) tėvų, kaip ekspertų suvokimas. Ir patys tėvai, ir specialistai tarpusavyje sąveikaudami pasidalija, apsieičia ekspertų vaidmenimis, galiomis⁸¹ ir autoritetu. Kiekybinis tyrimas atskleidė, kad beveik pusė visų respondentų, bendraudami su įvairiais specialistais, yra patyrę ar tebepatiria abejingumą, emocinį šaltumą, „profesionalizmą“, nesuprantamą specialistų leksiką. Taip kuriasi ir tarpsta tradicijos, kai specialistai yra pripažįstami kaip vieninteliai, objektyvūs ekspertai, didžiąja dalimi lemiantys neigialiojo socialinės paramos ir net socialinio gyvenimo turinį;

2) galima išskirti metodikos⁸² klausimą. Konkrečių bendradarbiavimo su specialistais metodikų ir modelių taikymas darbe su šeimomis: refleksyvių ekspertizių, išgyvenimų pasiteltimas, derybų, tarpininkavimo, ugdančiojo vadovavimo, koordinavimo, laisvalaikio animavimo, mediacijos ir kt. potencialiai padidintų tėvų įsitraukimo į įvairias veiklas ir socialinio dalyvavimo proveržio galimybes;

3) tėvų įgalinimas ir partnerystė. Pastarieji konceptai buvo sukurti siekiant padėti tėvams, auginantems neįgalų vaiką, vaidinti aktyvų vaidmenį identifikuojant, modeliuojant ir planuojant savo ir vaikų poreikius, pvz., gauti prieinamą pagalbą (palaikymą) ir kt. Kiekviena šeima turi galimybių ir kompetencijų (Dunst, Trivette, Deal, 1996), kurias, specialistams ir šeimos nariams dirbant kartu, galima atskleisti, išryškinti ir panaudoti socialinio darbo, edukacijos ar kitokiems tikslams. Partnerystė, sąveika tarp tėvų ir įvairių specialistų yra kompleksinė (multidimensinė), kadangi visi dalyvaujantys asmenys, šeimos yra labai unikalūs. Įgalinimas nėra tai, kad specialistai (socialiniai darbuotojai, pedagogai, kt.) kažką duoda šeimai. Įgalinimas ir partnerystė – tai per santykius, sąveikas, simbolius ir t. t. vykstantis bendravimas, kai dalyviai gerbia vieni kitus, dalijasi resursais, pripažįsta lygiateisiškumą ir pasitikėjimą;

4) kolektyvinių veiksmų⁸³ proveržio inicijavimas. Pozityvios šeimų, auginančių neįgalų vaiką, ir įvairių sričių specialistų metodika, pasitikėjimu ir realiu dalyvavimu grįstos patirties sklaida būtų naudinga kryptingam, prasmingam ir abipusiškai naudingam tėvų socialiniam dalyvavimui ir įsitraukimui plėtoti. Anot S. Ebersold (2004) ir C. Dunst (1995), neįgaliųjų ir jų šeimų teisė veikti, kurti, eksperimentuoti, prisidėti prie gaunamos paramos kokybės yra fundamentalūs socialinio gyvenimo elementai;

5) reikia pabrėžti, kad disertacinio tyrimo metu mažai nagrinėtos galimybės plėtoti socialinį kapitalą: neformalūs kaimynystės santykiai, mokyklos renginiai, sporto klubai, bažnyčia, pilietinės organizacijos, interesų klubai, kitos bendruomeninės grupės. Dalyvavimas sporto, kultūros, laisvalaikio organizacijose kuria socialinės priklausomybės jausmus. R. Putnam (1995), pats priklausęs bouldingo mėgėjų

⁸¹ Pagal Dale, 2000; Ross, Nisbett, 1991; Sims, 2002.

⁸² Sukurtą tiek disertacinio darbo metu, tiek įvairių kitų autorių: Johnson, Johnson, 1996; Kvieskienė, 2003; Liebmann, 1998; Otero, McCoshan, 2005; Spierts, 2003; kt.

⁸³ Literatūroje (Coleman, Cressey, 1990) dažnai kolektyviniai veiksmai vadinami socialiniu sąjūdžiu. Kaip pavyzdį būtų galima pateikti antipsichiatrijos sąjūdį: XX a. septintajame dešimtmetyje JAV ir Vakarų Europoje kilęs judėjimas už neįgaliųjų teises, prieš masinę hospitalizaciją ir psichinių ligų gydymą elektrošoko bei insulino terapija. Sąjūdžio dalyviai neįgaliuosius grąžindavo iš psichikos ligoninių į bendruomenę („terapeutinės komunos“). Tokioms bendruomenėms vadovavo patys neįgalieji ar jų artimieji, o ugdymo, gydymo, socializacijos procesų nekontroliavo tik psichiatrai.

komandai, teigė, jog net dalyvavimas tokiuose draugų būreliuose ar, pvz., dainavimas bažnyčios chore, sudaro sąlygas kontaktams su kitais žmonėmis atsirasti. O tai yra svarbios prielaidos individo socialiniam dalyvavimui vystyti(-s).

Atlikto tyrimo duomenimis pagrįsta ir teoriškai apibrėžta tėvų išitraukimą į įvairias veiklas ir socialinį dalyvavimą skatinančių veiksnių analizė akivaizdžiai rodo, kad į uždaramą linkusias socialinio dalyvavimo strategijas taikantiems tėvams naudinga atsisakyti izoliacijos pačioje šeimoje, nekooperatyvaus individualios pagalbos ieškojimo rato.

Tėvų išitraukimo prielaidos, kurias suponavo teorijos studijos⁸⁴ ir tyrime gautų duomenų refleksija, leidžia identifikuoti tėvų išitraukimo į socialinio gyvenimo procesus prielaidas. Tokios išitraukimo prielaidos yra: 1) specialistams reikalinga kooperacija su tėvais, siekiant išsamiau, tikslingiau įvertinti vaiką, jo pasiekimus; 2) tėvai yra potencialus resursas ugdantis neįgaliam vaikui; 3) tėvams reikia pastiprinimo, palaikymo ir pagalbos ugdant neįgalų vaiką; 3) šeima vaidina svarbų vaidmenį vaiko socializacijos, ugdymo(-si) procesuose; 4) remiantis sisteminiu požiūriu, vaikų poreikiai negali būti atskirti nuo šeimos proceso, funkcionavimo ir dinamikos; 5) tėvai yra latentiskai pasiruošę ir motyvuoti dirbti kartu su specialistais dėl vaiko gerovės.

Apibendrinant galima išskirti tokius veiksnius, potencialiai skatinančius tėvų, auginančių neįgalų vaiką, socialinį dalyvavimą ir aktyvią veiklą visuomenėje: užsisklendimo šeimos viduje mažinimas, kaimynystės santykių plėtojimas, dalyvavimas bendruomenės veikloje, kai neapsiribojama tik dalyvavimu neįgaliųjų bendrijose; socialinių tinklų kūrimas ir palaikymas; aktyvus išitraukimas į lobistinę, politiką formuojančią veiklą; kooperacijos, bendradarbiavimo siekis, pasitikėjimas specialistais; atstovavimas savo interesams; išitraukimas į savanorišką, NVO ar kitokių organizacijų veiklą.

Tyrimo rezultatai leidžia atskleistas tėvų taikomas socialinio dalyvavimo strategijas sugretinti su Vakarų šalių mokslininkų⁸⁵ atliktais tėvų tipologijos ir išitraukimo modelių nustatymo duomenimis. Skiriami šie modeliai: specialistų kaip ekspertų modelis (jiems aprioriškai priskiriamos visos ekspertizės galios – kaip kvalifikuotiems intervencijos kūrėjams), tėvų kaip vartotojų modelis (su įvairių tarnybų paslaugų vartojimu susijęs modelis, kai bendros kooperacijos ir derybų metu tėvai ir specialistai yra pripažįstami kaip turintys ekspertinio vertinimo galių, o vaikui (ar šeimai) yra teikiama individualizuota pagalba), įgalinimo modelis (pripažįstama įvairovė tarp tėvų ir jų psichologinių bei socialinių resursų, o tai savo ruožtu padeda nustatyti tėvų išitraukimo, dalyvavimo veiksnumą ir gebėjimus) bei derybų modelis (tėvai su specialistais derasi ir bendrai priima sprendimus, apsisprendžia dėl kartu su-tarto abipusio sutarimo ar perspektyvos). Visų šių minėtų modelių elementų galima rasti ir šio tyrimo pagrindinėse tezėse apie tėvų socialinio dalyvavimo strategijas ir išitraukimą į vaiko ugdymą(-si).

⁸⁴ Caughlin ir kt., 1997; Daniels, 1994; Dale, 2000; Epstein, 2001; Navaitis, 2002; Ruškus, 2002; Šiaučukėnienė, 1997; Walsh, 1998, 2001; kt.

⁸⁵ Dale, 2000; Epstein, 2001; Thomlison, 2002; kt.

4.2. Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesus: individualaus plano konstravimo ir ugdymo modelis

Modeliavimas suprantamas kaip pažinimo, įsitraukimo, pokyčių (numatymo) strategijos kūrimo priemonė (Ding, Davison, Petersen, 2005). Modeliavimas siūlo struktūrinį konceptualų pagrindą (Han, 2005), duomenų interpretavimo schemas (Trochim, 1999), teorinių ir empirinių duomenų derinimą (Hitchman, 2004). Taigi modeliavimas yra teorinių konceptų ir empirinių duomenų pavertimas į interpretuotinas struktūras siekiant teorijos ir praktikos aiškumo. Disertaciniame tyrime laikomasi šių modeliavimo nuostatų, kurios buvo realizuojamos taikant veiklos tyrimą ir interpretuojant gautus rezultatus.

Modeliavimo pagrindas yra gebėjimas pereiti nuo konkrečių prie abstrakčių konceptų ir atvirkščiai, nuo teorijos prie empirinių duomenų ir atvirkščiai. Pasak V. Denisovo (2002), modeliavimas – tai modelių kūrimas, kad būtų galima išnagrinėti arba ištirti objektus, procesus, reiškinius. Tai yra „vieno objekto savybių pakartojimas kitame objekte (modelyje), norint geriau pažinti pirmąjį objektą“ (Merkys, 1999, p. 18).

Modeliuojant atliktos specialiosios mokyklos SSGG analizės (tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus aspektu) bei kokybinio eksperimento išvadas su teorinės⁸⁶ tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo procesą analizės duomenimis, galima teigti, jog pastarieji siejasi formos bei turinio aspektais. Visų pirma disertacinio kokybinio tyrimo duomenys nurodo keletą esminių dilemų. Tėvų įsitraukimas, darbas kartu su mokyklos specialistais kaip lygiaverčiais ekspertais ir partneriais, viena vertus, teoriniu bei specialiojo ugdymo įstatymų lygmenyje plėtojamas labai pozityviai – ir tėvai, ir specialiosios mokyklos pedagogai yra motyvuoti kurti kooperacinius ryšius, siekti lygiaverčio dalyvavimo vaiko ugdymo(-si) procesuose. Kita vertus, praktikoje ši kooperacija yra labiau deklaratyvaus pobūdžio (pastaroji grindžiama įsivyravusiu medicininio problemų sprendimo modeliu). Panašių tyrimų kitose šalyse (Dale, 2000; Dunst, 1995; kt.) išvados parodo tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo procesus kaip augantį procesą, laiko atžvilgiu reikalaujantį mažiausiai trejų ar daugiau metų, siekiant įtvirtinti vaiko–tėvų–mokytojų darbo kartu modelį ir metodo kultūrą. Mokymasis dirbti kartu stiprėja neįgaliems vaikams, jų tėvams ir mokytojams dalijantis bendrais interesais. Žinoma, ne visų vaikų ir jų šeimų pasiekimai, nuostatos, lūkesčiai išsipildo, kai tėvai įsitraukia į edukacinius procesus.

Kita kokybinio eksperimento metu atskleista patirtis patvirtina teiginį, kad iššūkius edukacinėje erdvėje galima įveikti visiems su ugdymosi situacija susijusiems asmenims veikiant kartu (Epstein, 2001). Kooperacijos, tėvų įsitraukimo ir dalyvavimo rezultatai visada yra kompleksiniai, bet ne visada tik pozityvūs. Tačiau tėvams įsitraukus į vaiko ugdymo(-si) procesus, dažnai pasiekiami unikalių rezultatų klasėje, mokykloje ar net bendruomenėje.

⁸⁶ Epstein, Coates, Salinas ir kt., 1997; Epstein, 2001; McNiff, 1993; Miltenienė, 2005; Detraux, Di Duca, 2003; Rearick, Feldman, 1999; Russell, 2004.

Siekiant tobulinti tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus metodą, galima rasti paralelių su inkliuzinio mokymo pasiekimų vertinimu. Į disertacijos metu sukurtas strategijas, siekiant jas pakoreguoti ir papildyti, galima įtraukti (į)vertinimą. Vienas inkliuzinio mokymosi įvertinimo principų teigia (Boot, Ainscow ir kt., 2000), kad pirmiausia reikia dalyvių susitarimo, kokie yra vaiko pasiekimai, prieš imantis plėtoti kartu nustatytą ugdymosi sritį. Sutariama, koks yra optimalus rezultatas, kuris gali būti pasiektas individualaus ugdymo(-si) plano įgyvendinimo metu. Pasiekimai gali būti vertinami atsieti nuo formalios vaiko ugdymosi programos, bet gali būti įtraukti kaip jos dalis. Įvertinimo procedūros turi būti aptartos ir aiškios visiems dalyviams. Jos turėtų akcentuoti dalyvavimą, demokratiškumą ir siekti atskleisti vaiko potencialius gebėjimus ir įgūdžius.

M. Fullan (1999) pateikia pasiekimų vertinimo kriterijus ir principus, kurie gali būti inkorporuoti į individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimą: pedagogai, tėvai ir vaikai yra įsitraukę į vertinio procesą; atsižvelgiama į individualius ir institucijos ryšius bei kontekstus; siekiama sąžiningumo atsisakant šališkumo; įvertinimas traktuojamas kaip mokymo, mokymosi ir veikimo kartu procesas; procesas turi būti sisteminis, apimantis individualių sunkumų (besimokančiojo ir mokytojo), institucijos, šeimos ir aplinkos kontekstinius lygius, kai įvertinimu siekiama pašalinti iškilusias kliūtis; įvertinimo rezultatai turi būti aiškūs ir tiksliai pateikti (dokumentuoti arba išsakyti žodine forma) tiems asmenims, kurie yra tiesiogiai susiję su vaiko ugdymusi.

Dar viena praktikos realybėje ir teoriniuose mokslininkų darbuose išsiskiriant argumentų ir jiems prieštaraujančių argumentų grupė susijusi su vaiko lygiateisiškumo, dalyvaujant sprendžiant ugdymosi problemas, klausimą. Dažnai ir tėvai, ir pedagogai nurodo vaiko gebėjimus atstovauti savo interesams, tačiau praktiškai (Ališauskienė, 2002; Miltenienė, 2005; Ruškus, Ališauskas, Šapelytė, 2006) vaikai beveik nedalyvauja bendruose pasitarimuose ir patys nepasisako apie savo lūkesčius, interesus ar problemas. Šiame tyrime taip pat iškilo vaikų, kaip lygiaverčių partnerių, dalyvavimo problema konstruojant individualų ugdymo(-si) planą. Nors kai kurie tyrime dalyvavę vaikai negalėjo verbalizuoti savo patirties, jie dalyvavo visuose pokalbiuose ir diskusijose, kai visi tyrimo dalyviai susitikdavo ir dirbdavo kartu.

Siekiant šeimos ir specialistų bendravimo pokyčių (mokyklos pedagogai ir administracija), viena iš veiksmingiausių strategijų yra sisteminis požiūris į šeimą ir šeimos situaciją (Petr, 2004; Thomlison, 2002). Šiame tyrime, laikantis sisteminio požiūrio, šeima traktuojama kaip nedalomas, vientisas vienetas ar visuma, todėl vaiko ir jo mamos dalyvavimas mokyklos edukaciniuose procesuose buvo neginčytinas. Laikantis požiūrio į šeimą kaip sistemą, tyrimo išvados sutampa su pagrindiniais šio požiūrio principais: 1) šeimos patirtis vaidina itin svarbų vaidmenį remiant, pastiprinant bet kurio šeimos nario elgesį ir kompetencijas (Corcoran, 2000); 2) kuriant tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymosi procesus precedentą, būtina atsižvelgti į kiekvienos šeimos individualius ypatumus, lūkesčius, poreikius ir interesus. Nors pedagoginėje praktikoje gana įprasta individualizuoti darbą su ugdytiniais, dirbant su tėvais, manoma, kad jų visų galimybės ir poreikiai panašūs, todėl darbo su šeimo-

mis individualizavimo būtinumas nuvertinamas (Turnbull, Turnbull, 1997); 3) darbo kartu su tėvais praktika ir patirtis yra kuriama dalijantis šeimos vidiniais ir bendruomenės (mokyklos ir kt.) išoriniais resursais (Kirton, Virdee, 1992; Thomlison, 2002); 4) funkcijų, vaidmenų ir išipareigojimų pasiskirstymas tarp visų su vaiko ugdymosi situacija susijusių dalyvių yra dar viena sėkmingo darbo kartu sudėtinė dalis (Bapra, 2001); 5) pripažinimas, kad siekiant tėvų išitraukimo į vaiko ugdymosi procesus (tiek šeimos, aplinkos ar mokyklos) pokyčių, egzistuoja kompleksinis tarpusavyje susijusių subjektyvių ir objektyvių psichosocialinių veiksnių ratas (Franklin, Jordan, 1999). Visi veiksniai tarpusavyje sąveikauja ir lemia planuojamus pokyčius.

Taikytas kokybinis eksperimentas patvirtina ir kitų autorių teiginius (McNiff, 1993; Rearick, Feldman, 1999; Russell, 2004), kad tėvai gali dalyvauti bet kokiam veiklos tyrimo etape ir bet kuriuo lygiu. Tai reiškia, kad tėvai gali būti ne tik pasyvūs respondentai, bet ir lygiaverčiai tyrimo dalyviai, dalyvaudami grupės diskusijose, išsakydami, reflektuodami, vertindami tyrimo procesą ir rezultatus. Tačiau, kaip parodė atliktas veiklos tyrimas, keblumų kelia tėvų savanoriško apsisprendimo, kryptingo ir prasmingo dialogo sukūrimo ir rezultatyvaus, nepažeidžiančio etinių ir metodologinių principų tarpininkavimo bei dalyvių atsakomybės pasidalijimo klausimai.

Kaip rodo kitų mokslininkų (Hess, Molina, Kozleski, 2006; Miltenienė, 2005; Kelly, Williams, 2005) atlikti tyrimai, dažnai tėvų išitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesą yra traktuojamas kaip tėvų komunikacija telefonu ar laiškais su klasės mokytoja, mokyklos administracija, tiesioginis dalyvavimas tėvų susirinkimuose, vaiko namų darbų ruošos priežiūra ir (ar) kontrolė, vaikų pasiekimų kurikulumo srityje skatinimas, tiesioginis dalyvavimas mokyklos tėvų ir pedagogų tarybos veikloje. Tėvai gali stiprinti neįgalaus vaiko ugdymą(-si) rūpindamiesi mokymo funkcijų ir išipareigojimų vykdymu (pvz., dalyvaudami tėvų susirinkimuose ir t. t.). Tėvai taip pat gali turėti įtakos gerindami vaikų lankomumą: padrašindami, užtikrindami tinkamą mokymosi laiką ir vietą, modeliuodami įvairias su mokymusi susijusias situacijas (pvz., skaitymą laisvalaikiu, pan.), padėdami ruošti namų darbus (ar kontroliuodami juos) ir vaikus aktyviai mokydami namuose. Tėvai taip pat gali išitraukti į vaiko ugdymo(-si) procesus už namų ar klasės ribų: kaip savanoriai organizuodami mokyklos bendruomenės renginius, tapti tėvų tarybos nariais, kitais būdais tiesiogiai dalyvauti priimant sprendimus, susijusius su mokyklos vystymu, strategija ir pan. Šiame kokybinio eksperimento procese labiau akcentuojama pedagoginė dalyvių sąveika, išsakydamas, tėvų diskurso paviešinimas, lūkesčių, interesų konflikto ir derinimo aspektai.

Kritinis mąstymas pasitelkiamas siekiant įvertinti žinių apie konkretų fenomeną pagrįstumą ir paryškinti silpniau argumentuotus ar mažiau aiškius teiginius (Brookfield, 2005). O. Visockienė (2003), apibendrindama įvairių šalių kritinio mąstymo definicijų analizę, teigia, kad sąvoka neturi vieno apibrėžimo, nes ji yra labai plati. Skiriamas psichologinis požiūris (kelio nuo problemos iki jos sprendimo aptarimas, tačiau vien tik šiuo požiūriu apibrėžti kritinį mąstymą negalima, kadangi kiekvienam mąstymui būdingas mąstymo turinys, operacijos, formos, leidžiančios ne tik geriau išspręsti problemą, bet ir pažinti savo mąstymą), pedagoginis požiūris

(aktyvus ir interaktyvus pažinimo procesas, kurio pasekmė – mąstymo tobulinimas, parenkant būdus, vienijančius psichologinį ir filosofinį požiūrius į kritinį mąstymą) ir multidisciplininis požiūris (sujungiant psichologinį ir pedagoginį požiūrius). Kritinis mąstymas yra gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją, kad būtų pasirinkta protinga ir pagrįsta pozicija. Svarbu ne tik mokytis, bet ir vertinti save, savo gebėjimus, bendraujant, atliekant savo veiklos analizę. Tai ir yra refleksyvaus mąstymo, leidžiančio įvertinti, ką reiškia tai, kas buvo sužinota, pamatyta ar patirta, pagrindas.

Atsakant į 4.1 skyriuje iškeltus klausimus apie edukaciniu požiūriu itin pozityvios socialinio dalyvavimo strategijos naudą⁸⁷ ir tai, kaip įgalinti tėvus tapti aktyviais neįgalaus vaiko ugdymo(-si) proceso dalyviais bei perkelti į praktiką pozityvią įsitraukimo ir socialinio dalyvavimo patirtį, reikia aptarti keletą aspektų. Tyrimo duomenys (apklausa raštu ir trijų atvejų interviu) leidžia teigti, jog sąlygiškai nedaug tėvų, auginančių neįgalų vaiką, aktyviai dalyvauja jo ugdymo(-si) procesuose ir socialiniame gyvenime todėl, kad savo pasyvų vaidmenį vertina kaip natūralų, o galios santykį, kai mokytojai laikomi aktyvesniais, labiau išmanančiais ugdymo(-si) procesą, laiko normaliu, priimtiniu ar patogiu, t. y., tėvai perima dominavimo santykius ir tarsi patvirtina, kad jie nedalyvauja priimant sprendimus. Tėvams dažniausiai tenka tik mokyklos (mokytojų) paskirti vaidmenys ir funkcijos (tai rodo SSGG matrica), t. y. jie įsitraukia ir dalyvauja mokyklos bendruomenės veikloje, kai yra kviečiami aprūpinti vaiką mokymosi priemonėmis, ateiti į tėvų susirinkimą ir pan. Įgalinimas ir yra siekimas suvienodinti dalyvių vaidmenis ir galias konstruktyvistiniu keliu, t. y. kartu dalyvaujant ir kuriant (atsižvelgiant į esamą situaciją, resursus, galimybes) bendravimo metodologinę kultūrą ir konkrečias tėvų įsitraukimo metodikas. Galima kalbėti ir apie Lietuvos specialiojoje mokykloje bendradarbiavimo su tėvais metodologinių tradicijų nebuvimą (Ališauskienė, 2002; Miltenienė, 2005; Ruškus, 2002; Vaičekauskaitė, 2005) ir tradicinio medicininio (segregacinio, klinikinio) modelio liekanas (Meijer, 1998; Ruškus, 2000, 2002; Ruškus, Mažeikis, 2007).

Disertacijos duomenys tiesiogiai siejasi su progresyvaus ugdymo pedagoginėmis koncepcijomis, pragmatizmo ir konstruktyvizmo teiginiais apie žinių atsiradimą, vystymą ir kūrimą per įvairias sąveikas (Westbrook, 1993). Ugdymo proceso dalyviai kuria (konstruoja) savo žinias, susiedami jau turimą patirtį su gaunama nauja (plėtojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą). Tyrimo metu naudotas aktyvaus tyrime dalyvaujančio mokslininko vaidmuo siejasi su P. Janlink (1994, 2005) plėtojama mokyklos lyderio kaip *bricoleur* koncepcija: suaktyvinti tėvus ar mokytojus, dirbančius pagal partnerystės, individualaus vaiko ugdymosi plano konstravimo metodiką ir tradicijas.

Bricoleur ir tėvas-lyderis gali turėti įvairių savybių (Denzin, Lincoln, 1994): veikti kaip interpretatorius (visada pasiruošęs aiškinti empirinius duomenis ir materialaus pasaulio vertybes), veikti kaip metodologas (turi tyrimo atlikimo įgūdžių ir patirties), veikti kaip politikas ar kritikas (gali atstovauti plačiam spektrui praktinių

⁸⁷ Kiekybinis tyrimas atskleidė, jog tik nedidelė dalis respondentų (beveik 23%) taiko įsitraukimo į vaikas veiklas socialinio dalyvavimo strategiją.

ir teorinių klausimų, susijusių su socialiniu teisingumu, nešališkumu, galia, ugdymu, ir kt.). Minėtas lyderio įkūnijamas savybes ir demokratijos koncepcijas savo veikaluose aptarė J. Dewey.

Lyderis gali dalyvauti bet kurio lygio mokyklos edukaciniuose projektuose: nuo neformalaus vaiko ugdymo(-si) palaikymo, vadovavimo ar tarpininkavimo praktikos tarp kitų tėvų iki mokyklos savivaldos ir tėvų komiteto, turinčio teisę priimti sprendimus. Lyderiui reikalingas supratimas, kad ugdymas(-is) yra susijęs su konkrečia visuomene (Osterling, 2004). Lyderis turėtų būti suinteresuotas ne tik parama ir pagalba savo vaikui mokykloje, bet ir išmokti naujų įgūdžių, žinių, reikalingų dirbant komandoje. Jis taip pat turėtų perimti metodiką, užtikrinančią kooperaciją tarp su vaiko ugdymosi situacija susijusių dalyvių. P. Janlink (1994, 2005) teigia, kad lyderiu gali tapti bet kuris mokyklos bendruomenės narys (mokytojas, direktorius, tėvas ar mokinys), kuris siekia socialinių pokyčių kritikuodamas esamą situaciją.

Tiek Lietuvos (Ališauskienė, 2002; Miltenienė, 2005; Ruškus, 2000, 2002; Vaičekauskaitė, 2004), tiek užsienio (Petr, 2004; Roulstone, 1998; Thomlison, 2002) mokslininkai teorinių ir praktinių modelių, skirtų dirbti su šeimomis, koncepcijose neretai nurodo barjerus ir kliūtis, trukdančias plėtoti šeimos įsitraukimą ir dalyvavimą vaiko ugdymo(-si) procesuose. Tokios tėvų socialinio dalyvavimo ir įsitraukimo į visuomeninį gyvenimą kliūtys ir barjerai buvo identifikuoti disertacijos tyrimu. Pastarieji barjerai yra gana specifiški, tačiau prasmingai papildo jau esamus teorinius konceptus. Disertacinio tyrimo metu, specialiojoje mokykloje ugdymo proceso dalyvių sąveika, siekiant įgalinimo ir tėvų įsitraukimo, buvo realizuota per individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimą, taikant veiklos tyrimo metodologiją, „gerosios pagalbos“ šeimai modelio, sisteminio požiūrio į šeimą, konflikto paradigmos, komunikacinio veiksmo elementus. Šiame procese dalyvavo patys neįgalūs vaikai, jų mamos ir pedagogai (klasės mokytojos ar auklėtojos). Disertacinio tyrimo metu atskleisti konkretūs tėvų, auginančių neįgalų vaiką, taikomų socialinio dalyvavimo strategijų indikatoriai: atstovavimas valdžios institucijose (lobizmo veiklos siekiai), socialinio tinklo plėtojimas ir socialinių paslaugų bei įstaigų sistemos kūrimas, tėvų tobulėjimo, emancipavimo ir teigiamų socialinių nuostatų (destigmatizacijos) siekis. Atskleisti dalyvavimą ir įsitraukimą mažinantys veiksniai ir kliūtys – šeiminių vaidmenų dinamikos ypatumai (nesutarimai šeimoje, gebėjimo ugdyti vaiką stoka, materialinio saugumo siekis).

Aptariant kokybinio eksperimento rezultatus, labiau buvo akcentuota nauda tėvams. Tačiau modeliuojant ir kritiškai aptariant atlikto tyrimo ir teorinius duomenis, galima kalbėti apie edukacinio proceso praturtinimą ir naudą pedagogams. Konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, pedagogams buvo suteikta galimybė didinti savo kaip profesionalų ir tyrėjų kompetencijas (Kemmis, McTaggart, 1988): dirbant kartu įvyko daugybė kryptingos sąveikos virsmų, vadinamojo „minčių lietaus“ sesijų, išvalgų, pasikeitimo informacija ir įvairiais šaltiniais. Galima rasti analogijų su S. Brookfield (1995) pateikta pedagoginės praktikos kolaboratyvia kritine analize (*collaborative critical analysis*). Pedagogų motyvaciją siekti profesinės kompetencijos ir entuziazmą dirbti su tėvais skatina tai, kad 1) mokytojai patiria bendro

darbo prasmę, jaučia realiai atsižvelgiantys į jiems ir vaiko tėvams rūpinimą problemišką ugdymosi sritį, 2) kartu sukuriama struktūra analizuoti savo darbo patirtį (išsiskaitant, reflektuojant ir pan.).

Belgijos mokslininkų (Detraux, Di Duca, 2003; Di Duca, van Custem, 2002a) sukurtas „gerosios pagalbos“ šeimai modelis, jo praktinio taikymo patirtis rodo, kad ne tik tėvai tampa aktyvūs dalyviai neįgalaus vaiko ugdymo, socializacijos procese, bet ir specialistai pakeičia požiūrį, yra priversti sugalvoti naujų būdų kaip dirbti su šeima. Šis modelis, kaip ir disertacinio tyrimo metu gautos išvados, siekia suteikti visiems su vaiko ugdymosi situacija susijusiems dalyviams galimybes patiems įsitraukti ir dalyvauti įvairiuose ugdymo, planavimo procesuose.

Kitos „gerosios pagalbos“ šeimai modelio ir gautų tyrimo duomenų sąsajos yra tai, jog „gerosios pagalbos“ šeimai modelis akcentuoja psichologines dalyvių savybes, stiprias sąsajas su psichologiniais konceptais – atsparumu, adaptacija prie streso, vidine darna. Taikytas veiklos tyrimas, siekiant tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymosi procesus, sukėlė tam tikrus edukacinius pokyčius ir edukacines naujoves.

S. Pinkus (2005), dirbdama įstaigose, kur ugdomi neįgalūs vaikai ir dirbdama su šeimomis, identifiko keturis partnerystės tarp tėvų ir specialistų principus: 1) dalyvių sutarimas dėl partnerystės paskirties; 2) išsiaiškinimas, kas yra partnerystė; 3) vienodų galių visiems partneriams suteikimas arba pasiskirstymas ir 4) skaidrumo bei atsakingumo mechanizmo įgyvendinimas siekiant partnerystės monitoringo. Šiems principams įgyvendinti ir neišskumams, egzistuojantiems tarp oficialios įstatymiškai reglamentuotos ir realios praktikos, aptarti, anot autorės, reikalingos intelektinės ir praktinės investicijos, kurios yra iššūkis specialiajai pedagogikai. Šiame disertaciniame tyrime atskleisti bendro darbo tarp mokytojų ir tėvų metodologiniai, kultūros principai dera su S. Pinkus paskelbtais partnerystės principais, vieni kitus papildo ir prasmingai integruojasi siekiant kryptingo darbo su vaikais ir jų šeimomis specialiojo ugdymo srityje.

Ch. Day, J. Sachs (2004) išskiria šiuos pagrindinius elementus, atitinkančius disertacinio tyrimo metu gautas lygybe grįstos kooperacijos tarp pedagogų, vaikų ir tėvų paraleles:

- lūkesčių ir interesų derybos;
- planavimas bendradarbiaujant;
- dalijimasis kompetencija ir ekspertinėmis žiniomis;
- galios pliuralizmo pripažinimas;
- perspektyvų ir požiūrių įvairovė;
- žinių generavimas ir kūrimas;
- pasitikėjimo plėtojimas;
- supratimas, jog egzistuoja ryšiai tarp galios ir idėjų.

Partneryste grįstas darbas tarp specialistų ir klientų gali būti plėtojamas identifikavus ir suderinus abipusius interesus.

Reikia konstatuoti, kad apibendrinus tyrimo duomenis anksti kalbėti apie mokyklos bendruomenės pokyčius, kai veiklos tyrimas suaktyvina perėjimą nuo peda-

gogų individualaus (kompetencijų, profesinio) vystymosi prie mokyklos kaip mokymosi organizacijos ar „resursų centro“ idėjos (šią mintį yra plėtojusi mokyklos, kurioje vyko disertacinis tyrimas, administracija: žr. Ambrukaitis, Jokubaitis, Mokevičienė, 2001), kur ir mokytojai, ir mokiniai, ir jų tėvai yra ir besimokantieji, ir mokytojai (Sparks, Hirsh, 1997).

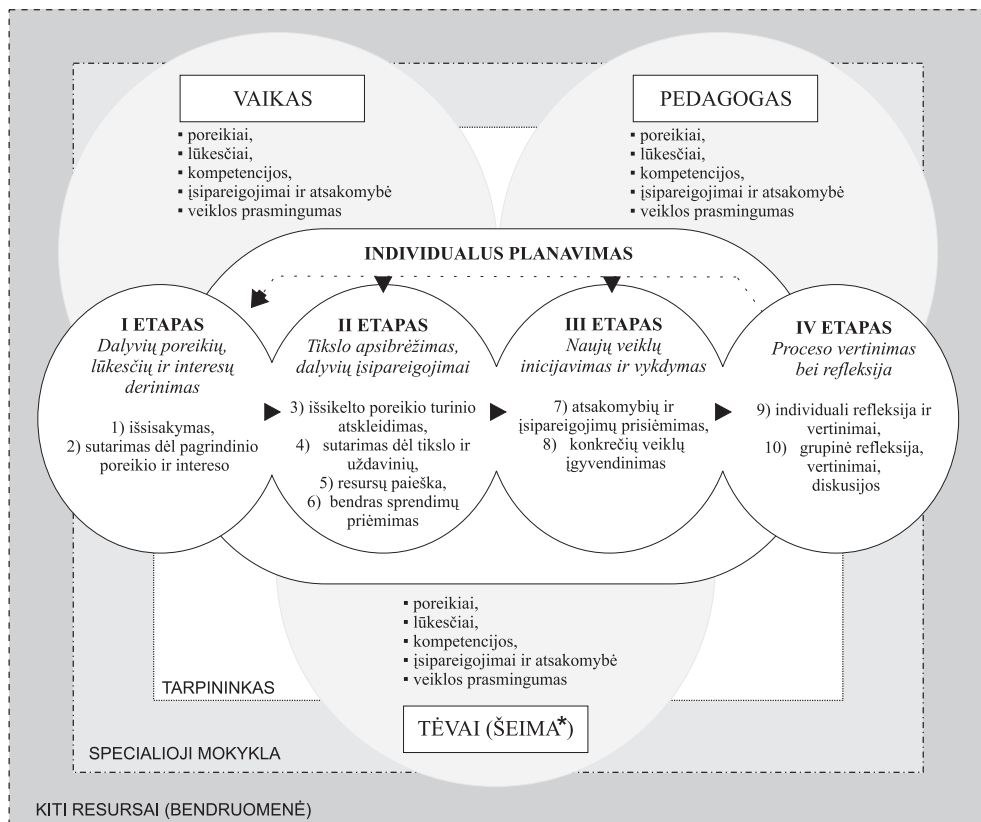
Kaip atskleidė atlikto tyrimo ir teorinių duomenų modeliavimas, galima sutikti su tyrimo, atlikto F. Russell (2004), išvadomis, kai specialiojoje mokykloje nustatytos tam tikros sritys, kur tėvai gali prisidėti prie sprendimų priėmimo, gali įnešti savo prasmingą indėlį į bendrą produktą, kurti, panaudoti savo patirtį ir aplinkos resursus. Tėvai dalyvauja savo vaiko ugdymo procese formaliai mokykloje, per individualų planą, kurį kuria kartu su pedagogais. Skirtumas tas, kad minėtas mokslininkas kaip efektyviausią tėvų įsitraukimo ir dalyvavimo mokyklos bendruomenės gyvenime būdą nurodo mokyklos pasiūlytas galimybes (įvairovę) tėvams įsitraukti į gerai organizuotas ir ilgalaikes programas, skirtas tėvų bendruomenei aktyvinti, mokyklos ir tėvų ryšiams plėtoti. Tėvams tereikia pasirinkti iš keleto mokyklos pasiūlytų formų, susiderinti laiką, nustatyti savo prioritetus ir pajėgumus. Šio disertacinio tyrimo metu gauti duomenys rodo, jog potenciali priemonė tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą plėtoti yra pedagoginės sąveikos, kai siekiama lygybe grįstos kooperacinės sistemos klasėje konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą.

Skirtingai nuo L. Miltenienės (2005), naudojusios veiklos tyrimą ir sutelktos grupės metodą, fiksuodama pozityvius pokyčius, konstruojant bendradarbiavimo modelį, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius ir individualiu, ir instituciniu lygmeniu, vienu iš svarbiausių aspektų nurodo praktinių situacijų analizę. Šiame kokybiniame eksperimente tokios veiklos nebuvo visų dalyvių pripažintos kaip svarbios ar būtinos plėtoti. Tačiau ir minėtame autorės veiklos tyrime, ir disertaciniame tyrime svarbus elementas yra tiesioginės ugdymo proceso dalyvių sąveikos užtikrinimas. Be to, šiuo tyrimu atskleista, kad konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą išauga visų su vaiko ugdymosi situacija susijusių dalyvių kompetencijos ir vyksta ekspertų vaidmens pasikeitimai.

Diskutuojant apie tyrimo metu pasiektus partnerystės specialiojoje mokykloje rezultatus, reikėtų paminėti ir aktyviai tyrime dalyvavusio tyrėjo kaip tarpininko (asmens ir vaidmens) problemą. Kokybinis eksperimentas išskėlė kooperacijos sistemos kūrimo iniciatoriaus, proceso rėmėjo vaidmens ir funkcijų dilemas: 1) ką daryti, kad dalyviai netaptų priklausomi nuo tyrime aktyviai dalyvaujančio tyrėjo; 2) rasti, kas galėtų būti bendradarbiavimo tarp vaiko, jo tėvų ir mokytojų tarpininkas ateityje.

Apibendrinant disertacinio tyrimo metu gautus duomenis, galima pateikti tokių tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus specialiojoje mokykloje modelį:

Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesus specialiojoje mokykloje modelis



* Tyrimo metu nebuvo tiesiogiai atskleista, tačiau duomenys leidžia teigti, kad, konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, bet kuriame etape gali dalyvauti ir kiti šeimos nariai.

Dažniausiai veiklos tyrimas (plačiau žr. 3.1 skyrių) yra apibūdinamas kaip cikliškas procesas, vykstantis tam tikru ciklu: stebėjimas – refleksija – planavimas – veikimas (Armstrong, Moore, 2004; Burns, 1999; Epstein, Coates ir kt., 1997). Atliekant disertacinį tyrimą, atsižvelgiant į situacijų kontekstą, dalyvių patirtį ir laiko dinamiką, buvo atliktas tik vienas ciklo ratas. Tad mokykloje bus galima tęsti ciklinės prigimties veiklos tyrimą. Tai užtikrintų dar subtilesnį tyrimo etapų ir konkrečių veikimo kartu žingsnių (metodikos) identifikavimą. Kita tolesnių tyrimų užduotis konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą yra apibrėžti, nustatyti ir sukurti ugdymo vertinimo procedūras, kriterijus ir instrumentus.

IŠVADOS

1. Atlikus teorinę tėvų socialinio dalyvavimo bei ištraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą operacionalizaciją ir veiklos tyrimą, siekiant šiuos procesus plėtoti, buvo atskleista, jog tėvų ištraukimas yra susijęs su socialinio dalyvavimo kategorijomis: tėvų ištraukimas skatina kooperaciją ir bendrus veiksmus, kuria pasitikėjimo ir abipusės pagarbos jausmus. Įgalinimo teorijos, teigiančios, jog neįgalieji įvairių mokymosi ir kitų socialinių procesų metu tampa socialiai aktyvūs, padeda konceptualiai pagrįsti ir įprasminti lygybe grįstos kooperacinės sistemos (kai pripažįstamas ne tik tėvų, bet ir paties vaiko lygiateisis dalyvavimas sprendžiant ugdymosi klausimus) paieškas specialiojoje mokykloje. Disertaciniame tyrime atskleisti tėvų ištraukimo į neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesą būdai ir metodai grįsti konstruktyvizmu, pragmatizmu ir yra glaudžiai susiję su progresyvizmo kaip pedagoginės koncepcijos principais: akcentuojamas aktyvumas ugdymo(-si) procese; žinių kūrimas veikiant visiems su vaiko ugdymu(-si) susijusiems asmenims, remiantis problemų sprendimu ir praktika, skatinamas nuolatinis eksperimentavimas, skirtingų ugdytinių galimybių ir įvairovės pripažinimas; dalijamasi resursais; kritiškai permaštoma ugdymo praktika (refleksija); vystomos savo veiksmų kontroliavimo galimybės. Individualus neįgalaus vaiko ugdymo(-si) procesų planavimas suteikia galimybę mokytojams, tėvams ir kitiems specialistams veikti kooperuotai, tėvams – tiesiogiai dalyvauti priimant sprendimus, susijusius su vaiko mokymusi.

2. Remiantis demografiniais, psichosocialiniais ir statistiniais tėvų, auginančių neįgalų vaiką, apklausos raštu duomenimis, buvo identifikuotos trys tėvų taikomos socialinio dalyvavimo strategijos. Ištraukimo į įvairias veiklas strategiją taikantys tėvai pasižymi tuo, kad yra aktyvūs neįgaliausių bendrijų nariai, jaučia poreikį padėti kitiems, realizuoti save bendruomenės veikloje. Dažniausiai tai yra 30–39 metų amžiaus asmenys, gyvenantys rajono centre, laisvo laiko skiriantys sau ir kitiems šeimos nariams, pasitikintys specialistais (mano, kad specialistai skiria daugiau dėmesio visai šeimai, kad dauguma specialistų juos atjautė, stengėsi padėti ir jiems, ir vaikui), siekiantys plėtoti socialinį tinklą, siekiantys šeimų atstovavimo valdžios institucijose. Ištraukimo į veiklas šeimos viduje strategiją taikantiems tėvams būdinga savitarpio pagalba šeimoje (nėra šeimos ir socialinės aplinkos vaidmenų supriešinimo). Jų socialinio pripažinimo ir saviraiškos poreikiai yra mažai išreikšti. Tai ne aktyvūs neįgaliausių bendrijų dalyviai, linkę nepasitikėti specialistais (mano, kad tik keli stengėsi atjausti, padėjo, daugelis buvo neįjautūs šeimos poreikiams ir sunkumams), pasisakantys už tai, kad visuomenėje reikėtų kurti teigiamas socialines nuostatas, tačiau patys mažai linkę kurti socialinį tinklą. Dažniausiai tai yra 19–29 ir 40–49 metų amžiaus asmenys, gyvenantys kaime ar apskrities centre. Ištraukimo į bendruomenines veiklas patiriant vienišumo jausmus strategiją taikantys tėvai dažnai susitinka ir bendrauja su panašaus likimo šeimomis (pagrindinis motyvas yra bendravimas). Šie tėvai pasižymi tuo, jog jie nesijaučia save realizuojantys profesinėje veikloje, mažai laisvo laiko skiria sau, laisvalaikį užpildo religija. Dažnai jaučia nuovargį,

vienišumą, beviltiškumą, depresijos simptomus. Šeimoje savitarpio pagalba silpnai išreikšta, linę perdėtai rūpintis neįgaliau vaiku. Tokių tėvų menkas savęs įtvirtinimo poreikis – mano, jog motina geriausiai išmano apie neįgalaus vaiko ugdymą; mano, kad su jais dirbantys specialistai yra emociškai šalti, o nuoširdžių, šeimą suprantančių specialistų beveik nėra. Būdingi nesutarimai šeimoje, mažai linę kurti socialinį tinklą, nors reiškia tėvų tobulėjimo, informacijos bei emancipavimo lūkesčius, pageidauja socialinio tinklo plėtros. Tai yra vyresni (50–78 metų) asmenys, gyvenantys apskrities centre arba miestelyje.

Pagrindiniai tėvų taikomų socialinio dalyvavimo strategijas skiriantys požymiai yra socialinis dalyvavimas įvairiose neįgalųjų ir jų šeimų bendruomenėse ir visuomenės veikloje, atvirumas aplinkai (pasitikėjimas specialistais, socialinių tinklų, kooperacijos siekis ir t. t.) bei šeimos dinamikos ypatumai (šeiminių vaidmenų derinimas, šeimos atsivėrimas išoriniam pasauliui, „išėjimas“ už šeimos buitinių, problemišku erdvių ir t. t.). Modeliuojant tyrimo ir teorinius duomenis, išskirti tėvų bei specialistų sąveikų modeliai (specialistų kaip ekspertų modelis, tėvų kaip vartotojų modelis, įgalinimo modelis, derybų modelis) ir jų elementai yra nustatytoje tėvų taikomose socialinio dalyvavimo strategijų charakteristikose.

3. SSGG analizė ir tėvų interviu leido nustatyti specialiojo ugdymo praktikoje susiformavusias tėvų dalyvavimo ir įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą tradicijas, neišnaudotas tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą galimybes, aktualizuoti ir pagrįsti veiklos tyrimo kryptingumą bei įgyvendinti veiklos tyrimą aktyviai dalyvaujant tyrėjui konkrečioje specialiojoje mokykloje. Nustatytos šios mokyklos galimybės: apriorinis edukacinės iniciatyvos delegavimas mokyklai: tylusis ir aktyvusis diskursai; uždaras saugumas ar atvirumo iššūkiai: grandinės (diados) „šeima–mokykla“ išplėtimas; dalyvių interesų derinimo siekiai ir ribotumai; visų dalyvių skirtingų kompetencijų pripažinimas ir kompetencijų panaudojimas; kooperacinio ir kūrybinio problemų sprendimo metodų ir įgūdžių poreikis; perėjimas nuo individualios veiklos modelio į bendruomeninį; projektinė veikla kaip suvokta, bet neišplėtota misija.

4. Galima teigti, kad pasitvirtino hipotezė, jog tėvams konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą jie visavertiškai įsitraukia į vaiko ugdymo(-si) procesą, kai derinami visų dalyvių (vaikų, tėvų ir mokytojų) interesai, išsiaiškinamas ir suformuluojamas bendras tikslas, įsipareigojimai, identifikuojami ir panaudojami resursai, inicijuojamos naujos veiklos, atliekami (individualūs bei sąveikų) vertinimai ir refleksijos. Disertaciniame tyrime nustatyti tokie tėvų dalyvavimo ir įsitraukimo į individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo procesą principai: 1) savanoriškas dalyvavimas (dalyviai yra visi, įskaitant patį vaiką); 2) individualus aktyvumas ir aktyvumas sąveikaujant vieniems su kitais; 3) vidinių resursų, kompetencijų aktualizavimas; 4) parama ir resursų identifikavimas bei panaudojimas; 5) sutarimas dėl bendrų tikslų ir uždavinių; 6) bendras tėvų įtraukimo strategijų ir metodų kūrimas; 7) vaidmenų ir funkcijų pasidalijimas tarp dalyvių. Tyrimo patirtis atskleidė individualaus ugdymo(-si) plano konstravimo ir neformalaus ugdymo sąsajas.

5. Identifikavus tėvų socialinio dalyvavimo strategijas ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje ypatumus, modeliuojant atskleistas

sąveikas ir teorinius konceptus, taikant veiklos tyrimą (eksperimentuojant realioje ugdymo erdvėje) ir remiantis individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo patirtimi, buvo pagrįstas ir parengtas tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą modelis. Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą modelis apima šiuos keturis etapus ir smulkesnius žingsnius:

- su neigalaus vaiko ugdymo(si) situacija susijusių dalyvių subjektyvių diskursų, individualių reprezentacijų (poreikių, lūkesčių, interesų) įvardijimas ir derinimas: 1) žingsnis – išsiskyrimas; 2) sutarimas dėl pagrindinio poreikio ar intereso;
- veiklos tikslo apibrėžimas, dalyvių įsipareigojimai ir resursų paieška: 3) išsikelto poreikio turinio atskleidimas; 4) sutarimas dėl individualaus plano tikslo ir uždavinių; 5) vertinimo nustatymas; 6) resursų paieška; 7) bendras sprendimų priėmimas;
- naujų veiklų inicijavimas ir vykdymas: 8) atsakomybės ir įsipareigojimų aptarimas, priėmimas; 9) konkrečių (naujų) veiklų įgyvendinimas;
- tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą individualus ir grupinis vertinimas bei refleksija: 10) individuali ir grupinė refleksija, vertinimai, diskusijos.

6. Pagal parengtą modelį, realizavus visus tyrimo etapus ir pritaikius ugdymo principus – veiklos, teigiamo emocinio fono, diferencijavimo ir individualizavimo, integravimo, progresyvizmo principus, akcentuojančius dalyvavimą, žinių kūrimą per praktinę patirtį, eksperimentavimą, konstravimą ir rėmimąsi šeima, mokyklos bendruomenėje – įvyko tam tikri pokyčiai (nustatytos tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą kategorijos: individualus planas kaip bendros prasmės ar tikslo konstravimas, bendradarbiavimo naudos visiems dalyviams, savarankiškumo arba gyvenimiškųjų įgūdžių lavinimo prioritetas, instituciniai pokyčiai, tėvų lūkesčių įteisinimas ir legitimizavimas, atvirumas naujoms aplinkoms, naujai patirčiai). Įvyko diskursų kaita: išsiskyrė vaiko ugdymo(-si) procesų dalyviai, buvo išgirsta tėvų nuomonė, išsiklausyta jų lūkesčius; tyrimo dalyviai pripažino skirtumus kaip papildančius, išplečiančius supratimą apie vaiką ir jo ugdymosi situaciją. Įvyko ir institucinių pokyčių: išsiplėtė ir pasipildė mokyklos strateginiai tikslai ir planai, buvo inicijuotos naujos, realia praktika paremtos darbo su tėvais kryptys, formos bei metodai; mokyklos administracija pritarė naujų veiklų iniciavimui mokykloje; mokykloje atsirado konkrečios lūkesčių, interesų derinimo metodikos ir kultūros užuomazgos (konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą buvo atsižvelgiama į visų dalyvių poreikius, lūkesčius, interesus); išsiplėtė mokyklos kultūrinis, socialinis tinklas.

REKOMENDACIJOS

Remiantis tyrimo rezultatais ir išvadomis, pateikiamos tokios rekomendacijos:

Tėvams:

- Išmanyti ir realizuoti (esant būtinybei – ir kovoti už) savo teises būti visaverčiais savo vaiko ugdymo(-si) dalyviais ir partneriais su specialistais. Švietimo ir kultūrinės veiklos įvairovę, laisvę bei tai, kad visi asmenys lygūs, numato Lietuvos Respublikos Konstitucija (asmenų lygiateisiškumas įtvirtintas LR Konstitucijos 29 str.), Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas ir Specialiojo ugdymo įstatymas, kurie nustato ne tik specialiojo ugdymo sistemos sandarą ir organizavimą, bet ir specialiųjų poreikių asmenų, jų tėvų (ar globėjų), pedagogų teises ir pareigas. Nors pedagogai įpareigojami specialiųjų poreikių vaiko vertinimo ir konsultavimo klausimus aptarti su tėvais ir gauti jų sutikimą raštu, tai negarantuoja, kad šeimos išitrauks ir dalyvaus vaiko ugdymo(-si) procese.

- Su vaiko mokytojais ir (ar) klasės auklėtojais nuolat aptarti vaiko interesus, pasiekimus, stipriąsias jo savybes. Tėvų žinios, patirtis ir gebėjimai ugdant vaiką prisidės prie klasės mokytojo patirties, žinių ir kompetencijų ugdant vaiką ir jo savarankiškumą.

- Siekiant kokybiško vaiko ugdymo(-si), svarbu ne tik padėti vaikui ruošti namų darbus (pvz., žaisti žaidimus ir atlikti pratimus, lavinančius buitinius, socialinius, komunikacinius ir kt. įgūdžius), bet ir neventi dalyvauti klasės veikloje (savaraniška pagalba, susitikimai su kitais tėvais ir pan.), priimant bendrus sprendimus, susijusius su mokymusi, auklėjimu, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimu.

- Paprašyti specialistų, kad detalizuotų, suprantamai paaiškintų vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo būdus, metodus. Taip galima numatyti savo vaidmenį ir funkcijas siekiant vaiko ugdymo(-si) rezultatų.

- Dalyvauti priimant sprendimus (galima palaiapsniui): su savo vaiku ir mokytoja (ar klasės auklėtoja) susitarti dėl vieno aktualaus visiems poreikio ar intereso. Tada galima išsakyti, atskleisti išsikelto poreikio turinį (išsiaiškinti, kas ir kaip jį supranta) ir kartu nustatyti tikslus. Visiems dalyviams ieškant resursų tikslams pasiekti, pasidalijama funkcijomis ir vaidmenimis (kas už ką atsakingas ir kas ką darys). Toliau bendrai priimami sprendimai (bandymų būdu, inicijuojant įvairias veiklas) ir vertinimai. Prieš vertinant pasiektus rezultatus galima susitarti dėl vertinimo kriterijų (padarė pažangą, išlavėjo įgūdis ar pan.).

Vaikams:

Siekiant savarankiškumo, kitų socialinių įgūdžių lavinimo, labai naudinga, kai mokymo(-si) procesuose dalyvauja ne tik mokytojai, bet ir tėvai, kiti asmenys (seserys, broliai, draugai, kaimynai, būrelių vadovai ir kt.). Vienoje mokykloje atliktame tyrime buvo nustatytos šios sritys, padedančios siekti bendrų tikslų:

- Pasidalijimas žiniomis ir informacija (apie savo pomėgius pranešti ne tik savo tėvams, bet ir klasės mokytojai ar auklėtojai, o šios žinios pamokų metu (ar po

jų) gali būti panaudojamos savarankiškumui ar kitiems įgūdžiams lavinti).

- Vaiko dalyvavimas susitikimuose su suaugusiais, kur aptariami mokymosi reikalai (nebijoti išsakyti savo nuomonę, kai kalbama apie mokymąsi ir laisvalaikį).

- Vaiko iniciatyvos plėtojimas ir palaikymas (įsiklausyti į vaiko interesus ir, priimant bendrus sprendimus dėl ugdymo, juos integruoti. Individualiame ugdymo(-si) plane numatyti ir tėvų, ir mokytojų, ir paties vaiko įnašą, sudaryti savarankiškumą ugdančias situacijas, suteikti galimybių pačiam pasirinkti veiklą pagal pomėgį ir pan.).

- Dalyvavimas įvairiuose papildomojo ugdymo būreliuose ar kitoje užkla-
sinėje veikloje (tai suteikia galimybių ne tik sulaukti daugiau dėmesio iš aplinkinių, bet ir susirasti naujų draugų bei labiau lavinti įvairius įgūdžius).

Ugdytojams:

- Siekiant, kad tėvai labiau įsitrauktų į vaiko ugdymo(-si) procesą, remtis konstruktyvizmo teorija, kai visi su vaiko ugdymo(-si) situacija susiję asmenys veikia kartu siekdami bendro tikslo. Svarbu, kad ir ugdytinis, ir jo tėvai būtų pripažinti kaip lygiaverčiai partneriai, turintys tam tikros patirties, žinių ir gebėjimų. Nuostatos, kad kiekvienas asmuo gali sėkmingai mokytis ir pagal savo galimybes dalyvauti ir ugdymo(-si), ir sprendimų priėmimo procesuose, laikymasis leidžia siekti lygybe grįstos kooperacijos.

- Ugdytojai turėtų pripažinti vaiko ir šeimos individualumą bei unikalumą, pažinti šeimos situaciją, o tai padėtų užtikrinti palankesnes nuostatas, kad tėvai įsitrauktų į vaiko ugdymo(-si) procesą. Siekiant prasmingo, vaikui, jo šeimai ir kitiems ugdymo proceso dalyviams naudingo tėvų įsitraukimo į neįgalaus vaiko ugdymosi procesą, rekomenduojama (pa)rengti individualų vaiko ugdymo(-si) planą.

- Individualus vaiko ugdymo(-si) planas konstruojamas drauge veikiant visiems ugdymo dalyviams (įskaitant ir patį vaiką), kai siekiama kiekvieno poreikių, lūkesčių ir interesų įvardijimo, jų derinimo, bendros veiklos tikslo apibrėžimo, dalyvių išipareigojimų ir resursų paieškos. Labai svarbus yra tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą individualus ir grupinis vertinimas bei refleksija.

- Šiame tyrime pateikta išsami individualaus planavimo metodika – vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo principai ir eiga. Ši metodika gali būti pasitelkiama siekiant tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą(-si) specialiojoje mokykloje plėtotės ar pozityvaus konfliktų sprendimo.

- Skatinant tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo(-si) procesą ir rengiant (konstruojant) individualų planą, būtina laikytis pozityvumo principo, orientuotis į stipriąsias vaiko ir šeimos ypatybes. Reikia tėvams vaiko ugdymosi procese leisti prisiimti tokį vaidmenį ir funkcijas, kurias jie, siekdami dalyvių poreikių, lūkesčių ir interesų įvardijimo ir derinimo, patys apibrėžė ir dalyvavo priimant sprendimus.

- Individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimas pats savaime dar nereikia, kad bus sėkmingai išspręstos visos su ugdymusi susijusios problemos. Pedagogas negali iš anksto numatyti bendro darbo tikslų, priemonių (resursų) ir rezultatų. Būtinus visų dalyvių bendras darbas (vykstantis klaidų ir bandymų būdu).

- Išanalizavus konkrečios mokyklos tėvų socialinį dalyvavimą skatinanč-

ius veiksnius, kryptingai dirbti siekiant aktyvesnio tėvų įsitraukimo ne tik į vaiko ugdymąsi, bet ir specialiosios mokyklos savivaldą (mokytojų ir tėvų komitetus ar pan.). Inicijuoti, skatinti tėvus reikšti savo interesus, poreikius ar teises. Šiuo darbo su tėvais etapu gali kilti interesų konfliktų, kurie gali būti sėkmingai sprendžiami pasitelkiant individualų planavimą. Darbo kartu konstruojant individualų vaiko ugdymo(-si) planą, partnerystės modelio taikymo iniciatyvą turėtų prisiiimti vaiką ugdantys pedagogai, administracija ar mokyklos specialiojo ugdymo komisijos nariai. Vėliau, sukūrus keletą pozityvių konflikto sprendimo precedentų, galima tikėtis aktyvesnės tėvų veiklos.

- Tikėtina, kad specialiosios mokyklos bendruomenės nariai, patyrę tėvų dalyvavimo ir įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą naudą, sieks tam tikrų ugdymo įstaigos pokyčių (strateginių planų revizijos, bendravimo metodo taikymo ir kt.), kurie specialiąją mokyklą skatins keistis – tapti resursų centru ar pan.

Švietimo politikams:

- Svarbu parengti ne tik konceptualią ugdymo teisinę bazę, grįstą sisteminiu požiūriu (ugdymo procese matomas ne tik vaikas, bet ir jo šeima bei artimiausia aplinka) ir socialinės interakcinės paradigmos principais (akcentuojančiais socialinius santykius ir sąveikas, narystę bendruomenėje, bendradarbiavimą, partnerystę) parengimo, bet ir numatyti būdus bei priemones, padedančias siekti pokyčių specialiojo ugdymo – specialiosios mokyklos kaip resursų centro ar pan. idėjų – srityje.

- Lietuvos Respublikos švietimo ir specialiojo ugdymo įstatymuose bei įstatymą įgyvendinamuosiuose teisės aktuose konkretinti ir aiškiau apibrėžti tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje procesą, procedūrą ir pabrėžti tėvų veiklos svarbą. Tėvų įsitraukimas prasmingas ir naudingas ne tik vertinant ir nustatant specialiuosius ugdymosi poreikius, bet ir viso vaiko ugdymo(-si) proceso metu.

- Be jau esančio įstatymais reglamentuoto ir formalaus tėvų dalyvavimo, reikėtų įteisinti ir paties vaiko teisę aktyviai dalyvauti vertinant bei tenkinant jo ugdymosi poreikius. Ugdytinis turėtų būti pripažįstamas kaip lygiavertis ugdymo proceso dalyvis, galintis atstovauti savo interesams ir gauti su jo mokymusi susijusią informaciją.

Mokslininkams, tyrėjams:

- Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo(-si) procesą specialiojoje mokykloje galėtų būti dažnesnis mokslinių tyrimų objektas Lietuvoje. Taip būtų galima sukurti išsamesnę, detalizuotą metodiką, skatinančią prasmingą tėvų dalyvavimą specialiosios mokyklos veikloje.

- Siekiant išsamiau pažinti sukurto tėvų įsitraukimo modelio realizavimo galimybes, tikslinga būtų pritaikyti tyrimo metu nustatytus individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo principus ir etapus kitame instituciniame kontekste (specialiojo ugdymo centruose, dienos ir šeimos paramos centruose, užklasinės veiklos būreliuose ir pan.).

- Būtų prasminga ir aktualu tobulinti individualaus vaiko ugdymo(-si) plano konstravimo ir pasiektų rezultatų vertinimo procedūras, kriterijus ir instrumentus.

LITERATŪRA

1. Acock, A. C., Demo, D. H. (1994). Family diversity and well-being. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publ.
2. Alberta, E. J. (1995). Individualized Program Plans: Programming for Students with Special Needs. Edmonton.
3. Ališauskas, A. (2001). Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas: mokslinės konferencijos medžiaga*, p. 6–11. Šiauliai: ŠUL.
4. Ališauskas, A. (2002). Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas. Šiauliai: ŠUL.
5. Ališauskienė, S. (2002). Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį: daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
6. Ališauskienė, S. (2005). Ankstyvoji intervencija vaikystėje. Šiauliai: ŠUL.
7. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose. Tyrimo ataskaita: ŠMM, ŠU. Prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc [žiūrėta: 2006-09-21]
8. Ambrukaitis, J., Jokubaitis, V., Mockevičienė, N. (2001). Sutrikusio intelekto vaikų reabilitacijos ir ugdymo metodinio centro koncepcija. *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas*, p. 12–15. Mokslinės konferencijos medžiaga. Šiauliai.
9. Ambrukaitis, J., Ruškus, J. (2002). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas, Nr. 2 (9)*, p. 61–72.
10. Antonovsky, A. (1991). The structural sources of salutogenic strengths. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.). *Personality and stress: Individual differences in the stress process*. Chichester, UK: Wiley.
11. Antonovsky, A. (1981). Health, Stress and Coping. San Francisko: Jossey-Bass.
12. Armstrong, F., Moore, M. (2004). Action Research for Inclusive Education: Changing places, changing practice, changing minds. London and New York: Routledge Flamer.
13. Bagdonas, A. (1997). Integracija – inovacijų inkliuzija į tradicinį ugdymą. *Lietuvos mokyklai 600 metų, II d.*, p. 7–12. Vilnius: Pedagogikos institutas.
14. Bajoriūnas, Z. (1997). Šeimos edukologija. Vilnius: Jošara.
15. Barker, C., Pistrang, N., Elliott, R. (2001). Research methods in counselling psychology. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
16. Barnes, C. (2003). What a Difference a Decade Makes: Reflections on doing ‘emancipatory’ disability research. *Disability & Society, Vol. 18, No. 1*, p. 3–17.
17. Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Eds). (2002). Disability Studies Today. Cambridge, Polity.
18. Beam, J., Stinnett, N. (2002). Fantastic families: Workbook. Louisiana: Howard Pub.
19. Baron, S., Field, J., Schuller, T. (eds.) (2000). *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford University Press.
20. Bauch, J.P. (1994). Categories of parent involvement. *School Community Journal, Vol. 4 (1)*, p. 53–60.
21. Beam, J., Stinnett, N. (2002). Fantastic families: Workbook. Louisiana: Howard Pub.
22. Beamish, W., Bryer, F. (1999). Programme quality in Australian early special education: An example of participatory action research. *Child: Care, Health, and Development, Vol. 25(6)*, p. 457–472.
23. Beckett, C., Wall, M. (1985). Role of the clinical facilitator. *Nurse Education Today, Vol. 5*, p. 259–262.
24. Beckman, P. (1996). Strategies for working with families of young children with disabilities. Baltimore: Paul Brookes.
25. Becvar, D.S., Becvar, R.J. (1996). Family Therapy: A Systemic Integration (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
26. Beemer, J. K. (2006). Breaching the Theoretical Divide: Reassessing the Ordinary and Everyday in Habermas and Garfinkel. *Sociological Theory, Vol. 24, Issue 1*, p. 81–104. <http://www.blackwel->

- lpublishing.com/journal.asp?ref=0735-2751 [žiūrėta 2006-09-30].
27. Benn, C., McCarthy, T., Weeks, W. (1999). Social Capital, Volunteerism and Older Women. In Poole, M., Feldman, S. (eds.) *A Certain Age: women growing older*, p. 134–152, Sydney: Allen and Unwin.
 28. Benson, A. J., & Benson, J. M. (1993). Peer Mediation: Conflict Resolution in the Schools. *The Journal of School Psychology, Vol. 31*, p. 427–430.
 29. Beresford, P., Coft, S. (1993). *Citizen Involvement: A Practical Guide for Change*. London: Macmillan.
 30. Berger, E.H. (1991). *Parents as partners in education*. NY: Macmillan.
 31. Berger, P., Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
 32. Beukelman, D., Miranda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults (2nd ed.)*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
 33. Bitinas, B. (1996). *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla.
 34. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
 35. Bydam, J. (2000). *Pedagogika*. Vilnius: Charibdė.
 36. Bonnie, K. N., Clements, D. H. (1991). Research on Cooperative Learning: Implications for Practice. *School Psychology Review, Vol. 20*, p. 110–131.
 37. Boot, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Shaw, L., Vaughan, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning in Participation and Schools*. Bristol: CSIE.
 38. Braye, S., Preton-Shoot, M. (1995). *Empowering practice in social care*. Buckingham: Open University Press.
 39. Brennan, A. & Hunt, R. (2001). The challenges and conflicts of facilitating learning in practice: the experiences of two clinical nurse educators. *Nurse Education in Practice, Vol. 1*, p. 181–188.
 40. Breslin, M. L. (1998). Disability paradigms. Prieiga internetu: <http://guir.berkeley.edu/courses/assistive-tech/spring2002/mlb-paradigms.htm> [žiūrėta 2006-09-21].
 41. Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. CA: Jossey-Bass.
 42. Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
 43. Brown, L., Ashman, D. (1996). Participation, Social Capital, and Intersectional Problem Solving: African and Asian Cases. *World Development, Vol. 24(6)*, p. 1477–1495.
 44. Bury, M. (1996). Defining and Researching Disability: Challenges and Responses. In Barnes, C. Mercer, G. (eds.). *Exploring the Divine: Illness and Disability*. University of Leeds: The Disability Press.
 45. Burke, R. J., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, Vol. 33*, p. 14–26.
 46. Burns, R. B. (2000). *Introduction to Research methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Pub.
 47. Burrows, D. E. (1997). Facilitation: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing, Vol. 25*, p. 396–404.
 48. Butkevičienė, R. (2000). Šeimų, auginančių vaikus su klausos negalia, socialinė charakteristika: daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
 49. Butkutė, R., Ruškus, J. (2000). Neįgaliųjų asmenų broliai ir seserys: psichosocialinė situacija. *Specialusis ugdymas, Nr. 3*, p. 27–35.
 50. Butkuvienė, J. (1999). *Individualios ugdymo programos sudarymas*. Vilnius: Viltis.
 51. Butler, I., Roberts, G. (2004). *Social Work with Children and Families: Getting into Practice (2nd ed.)*. London and New York: Jessica Kingsley Pub.
 52. Campbell, P. H. (1990). *The individual family service plan: A guide for families and early intervention professionals*. Akron: Children's Hospital Medical Centre of Akron.
 53. Campbell, P. H., Strickland, B., La Forme, C. (1992). Enhancing parent participation in the individualized family service plan. *Topics in Early Childhood Special Education, Vol. 11, Iss. 4*, p. 112–113.
 54. Carr, A. (2001). *Family Therapy: Concepts, Process and Practice*. Chichester, NY, Toronto: John Wiley & Sons.

55. Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer.
56. Caughlin, P.A., *et all* (1997). Į vaiką orientuotų grupių kūrimas: knyga auklėtojui. Vilnius: Lietus.
57. Chavkin, F., Williams, D. (1993). Critical issues in teachers training for parental involvement. *Educational Horizons, Vol. 6(2)*, p. 87–99.
58. Chermack, T. J., van der Merwe, L. (2003). The role of constructivist learning in scenario planning. *Futures, Vol. 35*, p. 445–460.
59. Cherryholmes, C. H. (1999). *Reading pragmatism*. NY: Teachers College Press.
60. Clapton, J., Fitzgerald, J. (2000). The History of Disability: A History of ‘Otherness’. *New Renaissance magazine, Vol. 7, No. 1*, p. 12–23.
61. Client participation in the Individual Planning Process (2004). Final Report. Prepared for the NSW Department of Ageing, Disability and Home Care by the Centre for Developmental Disability Studies. Prieiga internetu: <http://www.dadhc.nsw.gov.au/NR/rdonlyres/A228AA8A-8A20-4058-AAA0-D82C0E37F339/1332/ClientparticipationintheIndividualPlanningProcess.pdf> [žiūrėta 2006-09-09].
62. Cobb, S., Rifkin, J. (1991). Practice and paradox: Deconstructing neutrality in mediation. *Law & Social Inquiry, Vol. 16 (1)*, p. 35–62.
63. Cohen, L., Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3rd ed.). London: Routledge.
64. Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). *Social support and health*. New York: Academic Press.
65. Coleman, J., Cresse, D. (1990). *Social problems*. NY: Harper & Row Pub.
66. Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator*. London: Routledge.
67. Comer, J., Haynes, N., Joyner, E., Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. Columbia University: Teachers College.
68. Cook, L., Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure, Vol. 35 (4)*, p. 6–9.
69. Corcoran, J. (2000). *Evidence-based social work practice with families. A lifespain approach*. New York: Springer Series on Social Work.
70. Cornell University Empowerment Group (1989). Empowerment and family support. *Networking Bulletin, Nr. 1*, p. 1–23.
71. Craddock, E. (1993). Developing the facilitator role in the clinical area. *Nurse Education Today, Vol. 13*, p. 217–224.
72. Cray, D., Mallory, G. Butler, R., Wilson, D. C. (1991). Explaining decision processes. *Journal of Management Studies, Vol. 28(6)*, p. 227–251.
73. Crepaz-Keay, D, Binns, C., Wilson, E. (1997). *Dancing with Angels: Involving Survivors in Mental Health Training*. London: CCfEaTiSW.
74. Cross, K. D. (1996). An analysis of the concept facilitation. *Nurse Education Today, 16*, p. 350–355.
75. Curtis, W. J., & Singh, N. N. (1996). Family involvement and empowerment in mental health service provision for children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Child and Family Studies, Vol. 5*, p. 503–517.
76. Čečkauskienė, L. (1996). *Paramos šeimoms, turinčioms neigalinių vaikų, analizė*. V.: VU, Psichologijos katedra.
77. Dagnan, D., Sturme, P. (1994). Validation of technical criteria for setting IPP goals for persons with developmental disabilities in residential settings. *Behavioral Interventions, Vol.9 (1)*, p. 67–73.
78. Dahrendorf, R. (1996). *Modernusis socialinis konfliktas*. Vilnius: ALK.
79. Day, Ch., Sachs, J. (2004). *International handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
80. Dale, N. (2000). *Working with Families of Children with Special Needs – Partnership and Practice*. London: Routledge.
81. Dalley, G. (1991). *Disability and Social Policy*. London: Policy Studies Institute.
82. Daniel, C., Rosenthal, D. A., Strauser, D. R. Haynes, K. (2001). *The Relationship between Sense*

- of Coherence and Adjustment in Persons with Disabilities. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, Vol. 43(3), p. 134–141.
83. Dapkienė, S. (2002). Klasės auklėtojas ir tėvai – partneriai. Šiauliai.
 84. Darnell, F. Hoem, A. (1996). Taken to Extremes. Education in the Far North. Oslo: Scandinavian University Press.
 85. Dekker, P., Uslauer, E. M. (eds.). (2001). Social Capital and Participation in Everyday life. NY: Routledge.
 86. Delanty, G. (1997). Beyond Constructivism and Realism. Buckingham: Open University Press.
 87. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
 88. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2003). The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues (2nd. ed). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Pub.
 89. Detraux, J.-J., Di Duca, M. (2002). *Building up the relationships between parents and professionals: Model of „Bientraitance”*. Paskaitų konspektas. Prieiga internetu <http://213.2.149.138/Downloads/Jean-Jacques%20Detraux%20presentation.pdf> [žiūrėta 2006-03-01].
 90. Detraux, J.-J., Di Duca, M. (2003). Development of a model of „Bientraitance“ in the young disabled child and its family. Tyrimo ataskaita, Lježo universitetas.
 91. Detraux, J.-J., Di Duca, M., van Cutsem, M. (2002). De l’annonce de la déficience à l’accordage parents-professionnels autour de la situation de handicap. essai de compréhension des facteurs favorisant la bientraitance des familles. *Actes du VIIIe Congrès de l’AIFREF*. Konferencijos medžiaga. Prieiga internetu: http://aifref.uqam.ca/actes/pdf_fran/detraux.pdf [žiūrėta 2006-02-28].
 92. Detraux, J.-J., Di Duka, M., van Custem, M. (2001). Bientraitance del’ enfant handicapé et de sa famille. Rapport de recherche non publié. Université de Liege.
 93. Dettmer, P., Dyck, N. T., Thurston, L. P. (1996). Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs (2nd ed.). Allyn & Bacon.
 94. Di Duca, M., van Custem, M. (2002a). Bientraitance et handicap. Le jeune handicapé et sa famille: Naissance partagée. *Specialusis ugdymas, Nr. 1 (6)*, p. 33–45.
 95. Di Duca, M., van Custem, M. (2002b). Penser le handicap; de l’annonce. *Specialusis ugdymas, Nr. 2 (7)*, p. 43-52.
 96. Dick, B. (1997) The Snyder evaluation process: an overview [On line]. Available at http://www.uq.net.au/action_research/arp/snyder-b.html [žiūrėta 2006 08 21].
 97. Dick, B. (2000). A beginner’s guide to action research [On line]. Available at <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html> [žiūrėta 2006 08 21].
 98. Ding, S. C., Davison, M. L., Petersen, A. C. (2005). Multidimensional Scaling Analysis of Growth and Change. *Journal of Educational Measurement, Vol. 42 (2)*, p. 171–189.
 99. Douglas, P. D., Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *Journal of Community Psychology, Vol. 23, Iss. 5*, p. 569–580.
 100. Douglas, E. J., Shepherd, D. A. (2002). Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization”. *Entrepreneurial Theory and Practice, Vol. 26(3)*, p. 81–90.
 101. Drake, R. F. (1999). Understanding Disability Policies. Macmillan Press.
 102. Dunst, C. (1995). Key characteristics and features of community-based family support programs. Chicago, Ill: Family Resource Coalition.
 103. Dunst, C., Trivette, C., Deal, A. (1996). Enabling and empowering families: Principles and Guidelines fro practice. Cambridge, MA: Brookline Books,
 104. Džeimsas, V. (1995). Pragmatizmas. Vilnius: Pradai.
 105. Ebersold, S. (2004). *The Affiliation Effect of Participation into Community: Conceptual and Methodological Aspects of a Participative Research*. In Trossebo, J. (eds). Analysing living conditions. Stockholm: Studentlitteratur.
 106. Ebersold, S.(2003). Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 18, No. 1*, p. 89–107.
 107. Edelman, M. (2002). Politinio spektaklio konstravimas. Vilnius: ALK/Eugrimas
 108. Edmund, P.L., Christiansen,C.R., Kenneth, A. and Guth, W.D. (1969). Business Policy, Text and Cases. Homewood, IL: Irwin.
 109. Education for All: Initiatives, Issues and Strategies (2000). UNESCO.

110. Eklindh, K. (2003). *Šiaurės ir Baltijos šalių projekto tikslas – „Mokykla visiems“*. Mokykla visiems kuriame šiandien. Švietimo ir mokslo ministerija, Šiaurės Ministrų Taryba.
111. Elcock, K. (1998). Lecturer practitioner: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 28, p. 1092–1098.
112. Elden, M. & Chisholm, R. F. (1993). Emerging varieties of action Research. *Human Relations*, Vol. 46(2), p. 121–141.
113. Ellis, K. (2000). User involvement, Community Care and Disability Research. In Kemshall, H., Littlechild, R. (eds.). *User involvement and Participation in Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers
114. Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
115. Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
116. Falk, I., Harrison, L. (1998). Indicators of social capital: Social capital as the product of local interactive learning processes. CRLRA: Discussion Paper Series.
117. Fanning, B. (2000). Social Policy, Welfare, Power and Diversity. *Journal of Social Policy*. Vol. 28(3), p. 439–453.
118. Farrell, M. (2002). *Special Education Needs: A Textbook*. Open University Press.
119. Farrell, M. (2003). *Understanding Special Education Needs*. London: Routledge Farmer.
120. Fernando, S. (2002). *Mental Health, Race and Culture* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave.
121. Fiske, J. (1990). *Įvadas į komunikacijos studijas*. Vilnius: ALK/Baltos lankos.
122. Flaugher, P. (2006). Two Dimensions of Parent Participation in an Inner School District. *Education and Urban Society*, Vol. 38 No. 2, p. 248–261.
123. Flouri, E. (2004). Correlates of parents' involvement with their adolescent children in restructured and biological two-parent families: The role of child characteristics. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (2), p. 148–156.
124. Frankl, V. (1997). *Žmogus ieško prasmės*. V.: Katalikų pasaulis.
125. Franklin, C., Jordan, C. (Eds.). (1999). *Family practice: Brief systems methods for social work*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
126. Frey, B. S., Stutzer, A. (2000). Subjective well-being, economy and institutions. *Economic Journal*, Vol. 110, p. 918–938.
127. Fullan, M. (1999). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited.
128. Gailienė, I. (1998). Negalios priėmimas – asmenybės integruotumo ir socialinės integracijos sąlyga. *Specialusis ugdymas*, I, p. 5–9.
129. Garriott, P., Wandry, D., Snyder, L. (2000). Teachers as parents, parents as children: what's wrong with this picture? *Preventing School Failure*, 45(1), p. 37–43.
130. Gazda, G.M., Corsini, S. (1980). *Theories of Learning; A comparative approach*. Itasca: Peacock.
131. George, L. R. (1986). *Hegel and Whitehead: Contemporary Perspectives on Systematic Philosophy*. Suny Press.
132. Gevorgianienė, V. (1999). Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas: daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
133. Giddens, A. (2005). Sociologija. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
134. Glick, S. (2005). Accounting marketers play key role. *Accounting technology*, Vol. 4, p. 9–13.
135. Goddard, A. (1997). The Role of Individual Education Plans/Programmes in Special Education: A Critique. *Support for Learning*, Vol. 12, Nr. 4, p. 170–174.
136. Gordon, D., Adelman, L., Ashworth, K., Bradshaw, J., Levitas, R., Middleton, S., Pantazis, C., Patios, D., Payne, S., Townsend, P. and Williams, J. (2000). *Poverty and Social Exclusion in Britain*. York: Joseph Rowntree Foundation.
137. Gordon, I. J. (1979). *Parents: Parents and School*. Washington, DC: AFSCD.
138. Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research*. NY: Sage Publications.
139. Greenwood, D. J., Whyte, W., Harkavy, I. (1993). Participatory Action Research as a Process and as a Goal. *Human Relations*, Vol. 46(2), p. 175–192.

140. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage Pub.
141. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London
142. Gudonis, V., Novogrodskienė, E. (2000). Visuomenės požiūris į neigaliuosius suaugusius ir specialiųjų poreikių vaikus. *Specialusis ugdymas, III*, p. 50–62.
143. Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action. Boston, London: Beacon Press.
144. Habermas, J. (1992). Moral Consciousness and Communicative Action. Cambridge, MA: MIT Press.
145. Han, J. (2005). Crossover Linear Modelling. *Organizational Research Methods, Vol. 8, No. 3*, p. 290–316.
146. Hansen, K. A., Kauffman, R. K., Seifer, S. (1997). Ugdymas ir demokratijos kultūra: ikimokyklinis amžius. Vilnius: Lietus.
147. Hart, E., Bond, M. (1995). Action Research for Health and Social Care. Great Britain: Open University Press.
148. Harvey, G., Hills, L.A., Malone, R.J., Titchen, A., Kitson, A., McCormack B. & Seers K. (2002). Getting Evidence into Practice: The Role and Function of Facilitation. *Journal Of Advanced Nursing, 37(6)*, p. 577–588.
149. Hayden, M. F., Goldman, J. (1996). Families of Adults with Mental Retardation: Stress Levels and Need for Services. *Social Work, Nr. 41*, p. 657–667.
150. Hayes, D., Humphries, B. (eds.). (2004). Social Work, Immigration and Asylum: Debates, Dilemmas and Ethical Issues for Social Work and Social Care Practice. London: Jessica Kingsley Press.
151. Haynes, N. M., Comer, J. P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program. *School Psychology Review, Vol. 25(4)*, p. 501–506.
152. Hegarty, S. (2000). Integration in Europe – The centemporary Challenge. In Rodrigues, D. (ed.). *School and Integration in Europe: Values and Practicies*. Lisboa: SPCE.
153. Helly, D. (1997). Voluntary and Social Participation by People of Immigrant Origin: Overview of Canadian Research. Prieiga internetu: http://canada.metropolis.net/events/civic/dhelly_e.html#ft1 [žiūrėta 2005-04-12].
154. Herr, E. L., Cramer, S. H. (1996). Career guidance and counselling through the lifespan: Systemic approaches. NY: Harper Collins.
155. Hess, R. S, Molina, M. A., Kozleski, B. E. (2006). Until somebody hears me: parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education, Vol. 33, Nr. 3*, p. 148–157.
156. Hetherington, E. M., Blechman, E. A. (1996). Stress, Coping. And Resiliency in Children and Families. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Pub.
157. Hillert, L., Savlin, P., Berg, A. L., (2002). Environmental illness — effectiveness of a salutogenic group-intervention programme. *Journal of Public Health, Vol. 30*, p. 166–175.
158. Hitchman, S. (2004). The Entity Relationship Model and Practical Data Modelling. *Journal of Conceptual Modeling, Issue 31*, p. 33–45.
159. Hyypä, M. T., Maki, J. (2003). Social participation and health in a community rich in stock of social capital. *Health Education Research, Vol. 18(6)*, p. 770–779.
160. Hobbs, N., Dokecki, P. R., Hoover-Demsey, K. V., Moroney, R. M., Shayne, M. W., Weeks, K. H. (1984). Strengthening families. San Francisco: Jossey-Bass.
161. Holburn, S., Vietze, P. (2002). Person-centered planning: research, practice and future directions. Brookes Publishing Co.
162. Holst, J. (1997). Supporting change in schools. *British Journal of Special Education, Vol. 24, Nr. 2*, p. 76–79.
163. Honing, A. S. (1990). Parental Involvement in Early Childhood Education. Washington, DC: NAYC.
164. Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, Vol. 67 (1)*, p. 3–42.
165. Horkheimer, M. (1995). Critical Theory: Selected Essays. NY: Continuum.

166. Hughes, G. (1998). A Suitable Case for Treatment? Constructions of Disability. In Saraga, E. (ed.). *Embodying the Social: Constructions of Difference*. London: Routledge.
167. Hugman, R. (1998). *Social Welfare and Social Value: The Role of Caring Professions*. Basingstoke: Macmillan.
168. Hutchison, P., & McGill, J. (1992). *Community, integration and leisure*. Toronto: Leisureability Publ.
169. Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, Nr. 25, p. 123–129.
170. Jacikevičienė, O., Rupšienė, L. (1999). Bendradarbiavimas ir kooperacija ugdant vaikus. Moko- moji knyga. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
171. Jack, G., Jordan, B. (1999). Social capital and child welfare. *Children and Society*, Vol. 13, p. 242–256.
172. Jackson, K. (2005). Life Coaching – Molding MVPs. *Social Work Today*, Vol. 5 No. 3, p. 20. Priei- ga internetu: http://www.socialworktoday.com/archive/swt_0505p20.htm [žiūrėta 2006-09-05].
173. Janiūnaitė, B., Rupainienė, V. (2003). Edukacinių novacijų įvairiapusiškumas europiniuose mo- kyklų projektuose. *Socialiniai mokslai*, Nr. 2 (39), p. 7–17.
174. Jankūnaitė, B., Jotautienė, M., Cibulskas, G. (2003). Edukacinių pokyčių ir novacijų valdymas. Kaunas: Technologija
175. Janlink P. (2005). The School Leader as Bricoleur: Developing Scholarly Practitioners for Our Schools. Prieiga internetu: <http://cnx.org/content/m13640/1.2/> [žiūrėta 2005-07-08].
176. Janlink, P. (1994). *Systemic change: Touchstones for the future school*. Skyliht Training & Publ.
177. Jeynes, W. H. (2005). Parental Involvement and Student Achievement: A Meta-Analysis. *Research Digest*. Prieiga internetu: www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/digest/meta.html [žiūrėta 2006-06-13].
178. John, A. (1984). Progressive Education and Qualitative Reform. *Private School Quarterly*, Vol. 2, p. 17–25.
179. Johnson, A. G. (2005). *Privilege, Power and Difference*. McGraw-Hill.
180. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in ele- mentary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, Vol. 66, p. 459–506.
181. Johnson, J. (1991). Habermas on Strategic and Communicative Action. *Political Theory*, Nr. 19 (2), p. 181–203.
182. Johnston, A. K., Tinning, R. S. (2001). Meeting the challenge of problem-based learning: develop- ing the facilitators. *Nurse Education Today*, Vol. 21, p. 161–169.
183. Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical para- digm? *Educational Technology Research and Development*, Vol. 39 (3), p. 5–14.
184. Jones, B. A. (1993). An adolescent focused agenda: The collaborative role of school, family, and the community. *School Community Journal*, Vol. 3 (1), p. 14–21.
185. Jones, D. W. (2002). *Myths, Madness and the Family. The Impact of Mentall Illness on Families*. NY, Hampshire: Palgrave Publishers Ltd.
186. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Agora.
187. Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija (1989). Ratifikuota: 1995-07-03 (Valstybės žinios: 1995- 07-21, Nr. 60-1501). Prieiga internetu: <http://www3.lrs.lt/cgi-bin/getfmt?C1=e&C2=19848> [žiūrėta 2005-07-30].
188. Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 1(IV), p. 22–39.
189. Kar, S., Colman, W., Bertolli, J., Berkanovic, E. (1988). Indicators of individual and community action for health promotion. *Health Promotion International*, Vol. 3, No. 1, p. 59–66.
190. Karash, R. (2002). *The Society for Organizational Learning*. London: Solonline pub.
191. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (3 leidimas)*. Šiauliai: Liucilijus.
192. Karlsen, J. I. (1991). Action Research as a Method. In *Participatory Action Research*, Whyte, W. F. (ed.), NY: Sage Publ.
193. Karvelis, V. (2001). Neįgalųjų vaikų psichologinės pedagoginės sąlygos šeimoje. Šiauliai.

194. Katiliūtė, E. (2003). Linking of higher and secondary school in the perspective of education policy. *Socialiniai mokslai, Nr. 1 (38)*, p. 7–14.
195. Kelly, F. D., Williams, S. K. (2005). Relationships among Involvement, Attachment, and Behavioral Problems in Adolescence: Examining Father's Influence. *Journal of Early Adolescence, Vol. 25 (2)*, p. 168–196
196. Kemmis, S., McTaggart, R. (eds). (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Victoria: Deakin University.
197. Kemshall, H., R.Littlechild (2000). *User involvement and Participation in Social Care*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
198. Kiaunytė, A., Dirgėlienė, I. (2006). *Praktika rengiant socialinius darbuotojus: Klaipėdos universiteto patirtis*. Klaipėda: KUL.
199. Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., Hinchey, P. H. (1999). *The post-formal reader: Cognition and education*. New York: Falmer.
200. King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. & Young, N. (2003). A conceptual model of factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Paediatrics, Vol. 23(1)*, p. 63–90.
201. Kirton, D., Virdee, S. (1992) Partnerships and empowerment. Social work with children and families. Unit 12. Workbook. London: Open Polytechnic Foundation, BASW.
202. Kitson, A., Harvey, G. & McCormack, B. (1998). Enabling the implementation of evidence-based practice: a conceptual framework. *Quality in Health Care, Vol. 7*, p. 149–158.
203. Krasny, M. E., Lee, S-K. (2002). Social learning as an approach to environmental education: Lessons from a program focusing on non-indigenous, invasive species. *Environmental Education Research, Vol. 8 (2)*, p. 101–119.
204. Kroth, R. (1985). *Communicating with parents of exceptional children* (2nd ed.). Denver: Love.
205. Kubler-Ross, E. (2001). *Apie mirtį ir mirimą*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
206. Kugelmass, J. W., Galkiene, A. (2003). Democratic reform and the emergence of special needs education in Lithuania. *European Journal of Special Needs Education, Volume 18, Nr. 1*, p. 53–70.
207. Kvale, S. (1996). *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
208. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: VPU.
209. Labinienė R., Aidukienė T. (2003). Inkluzinio ugdymo sistemos link: „Mokyklą visiems“ kuriamo bendradarbiaujant. *Mokyklą visiems kuriame šiandien*, p. 23–37.
210. Lambert, V., Glacken, M. (2005). Clinical education facilitators: a literature review. *Journal of Clinical Nursing, Vol. 14*, p. 664–673.
211. Lenz, A., Stark, W. (Eds.) (2002). *Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*. Tübingen: Dgvt-Verlag.
212. Lévi-Strauss, C. (1997). *Laukinis mąstymas*. Vilnius: Baltos lankos.
213. Liebmann, M. (1998). *Community & Neighbour Mediation*. London: Cavendish Publishing Limited.
214. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (2003). Nr. IX-1630, 2003-06-17, Žin., 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28).
215. Little, A. (1996). Introduction to AD/HD Coaching. Prieiga internetu: <http://www.add.org/articles/-coachintro.html> [žiūrėta 2006-09-05].
216. Littlewood, J. (1992). *Aspects of Grief*. London: Routledge.
217. Lyytinen, K & Klein, H. (1985). The Critical Theory of Jurgen Habermas as a Basis for a Theory of Information Systems. In *Research Methods in Information Systems*. In Mumford E., Hirschheim, R. A., Fitzgerald, G., (eds.) NY: Elsevier.
218. Lyons, P., Robbins, A., Smith, A. (1983). *Involving Parents: A Handbook for Participation in School*. Ypsilanti: High/Scope Press.
219. Lyotard, J.-F. (1993). *Postmodernus būvis: Šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos.
220. Loftus-Hills, A. & Harvey, G. (2000). *A Review of the Role of Facilitators in Changing Professional Health Care Practice*. RCN Institute, Oxford.
221. Lord, J. (1991). *Lives in transition: The process of personal empowerment*. Kitchener, ON: Centre

- for Research and Education in Human Services.
222. Marris, P. (1978). *Loss and Changes*. London: Routledge.
 223. Marsh, C., Willis, G. (1995). *Curriculum Alternative Approaches Ongoing Issues*. New Jersey, Ohio: Prentice-Hall.
 224. McCubin, H., Thompson, E., Futrell, A. (1999). *The Dynamics of Resilient Families*. Thousand Oaks, London: SAGE Pub.
 225. McGonigel, M. J., Kaufmann, R. K., & Johnson, B. H. (1991). *Guidelines and recommended practices for the Individualized Family Service Plan (2nd ed.)*. Bethesda, MD: Association for the Care of Children's Health.
 226. McLaughlin, H. T. (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: Demokratiškumas, vertybės, įvairovė. Kaunas: Technologija.
 227. McNiff, J. (1993). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge.
 228. Meijer, C. (1999). *Financing of Special Needs Education. A Seventeen Country Study of the Relation between Financing of Special Needs Education and Integration*. EADSNE. Middelfart: Denmark.
 229. Meijer, C., Cor, J., Walther-Müller, P. (2002). *Inclusive Education and Classroom Practices: Final Report*. European Agency for Development in Special Needs Education. Prieiga internetu: <http://www.edu.fi/erityisopetus/agency/Inclusivenov2002.pdf> [žiūrėta 2006-09-06].
 230. Meijer, J. W. (Ed.) (1998). *Integration in Europe: provision for Pupils with Special Educational Needs*. European Agency for Development in Special Needs Education.
 231. Mercer, D. (1995). *Marketing*. Oxford: Blackwell.
 232. Merkys, G. (1999). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai.
 233. Merkys, G. (1999a). Empirinė-analitinė paradigma ir šiuolaikinis tyrimas. *Filosofija, sociologija, Nr.3*, p. 53–64.
 234. Merkys, G., Ruškus, J., Gerulaitis, D. (2002). Šeima, auginanti neįgalų vaiką Lietuvoje: Psichosocialinis portretas. Tyrimo ataskaita.
 235. Merriam, S. (1993). *An update on adult learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
 236. Miles, M.B., Hubertan, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
 237. Miller, F. H., Harrel, A. C., Morgan, D. J. (1998). *Consumer Law: Cases, Problems and Materials*. Carolina Academic Press.
 238. Miltenienė, L. (2004). Socialinių tinklų kūrimas edukacinėje aplinkoje: Tėvų vaidmuo tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. *Socialinis darbas, Nr. 3 (2)*, p. 106–113.
 239. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius: daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
 240. Mitchell, E. S., (1986). Multiple triangulation: A methodology for nursing science. *Advances in Nursing Science; Nr. 8*, p. 18–26.
 241. Mittler, P., McConachie, H. (ed.). (1983). *Parents, Professionals and Mentally Handicapped People*. London & Canberra: Croom Helm.
 242. Myrick, S. P., John, T. G., Williams, M. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Administration, Vol. 32, Iss. 4*, p. 38–53.
 243. Monette D. R., Sullivan Th. J., DeJong C. R. (1994). *Applied Social Research*. Fort Worth: Harcourt Brace.
 244. Morris, J. (1998). *Accessing Human Rights: Disabled Children and the Children Act*. Ilford: Barnados.
 245. Morris, J. (1998a). *Citizenship, self-determination and political action: the forging of a political movement. Talk at Conference in Sydney, Australia on Citizenship and Disability*. Prieiga internetu: <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/morris/disabled%20people%20and%20citizenship.pdf> [žiūrėta 2006-09-16].
 246. Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: A critical review. *The Sociological Review, Vol. 47, Iss. 4*, p. 744–765.
 247. Moscovici, S., Duveen, G. (2000). *Social representations: Explorations in Social Psychology*. Oxford: Blackwell Pub.
 248. Mullender, A., Ward, D. (1991). *Self-Directed Groupwork: Users take Action for Empowerment*.

- Landon: Whiting and Birch.
249. Murray-Parkes, C. (1972). Bereavement: Studies of Grief in Adult Life. London: Tavistock.
 250. Nachshen, J. S. (2004). Empowerment and Families: Building Bridges between Parents and Professionals, Theory and Research. *Journal of Developmental Disabilities, Vol.11, Nr.1*, p. 67–77. Prieiga internetu: <http://www.oadd.org/publications/journal/issues/vol11no1/download/nachshen.pdf> [žiūrėta 2006-09-21].
 251. Navaitis, G. (2002). Psichologinis šeimos konsultavimas: teorijos ir metodai. Vilnius: Tyto alba.
 252. Noddings, N. (1995). Philosophy and Education. Oxford: Westview Press.
 253. O'Callaghan, I. (2000). Role of Resource Centres in the Integration of SEN Students. In Rodrigues, D. (ed.). *School and Integration in Europe: Values and Practices*. Lisboa: SPCE.
 254. Oliver, M. (1996). Understanding Disability: From Theory to Practice. Basingstoke: Macmillan.
 255. Onyx, J., Bullen, P. (2001). The different faces of social capital in NSW Australia. In Dekker, P., Uslaner, E. M. (eds.). *Social Capital and Participation in Everyday Life*, p. 88–111. London: Routledge.
 256. Osterling, J. P. (2004). Strengthening Latino Parental Involvement: Forming Community-Based Organizations / School Partnerships. *Journal of Research and Practice, Vol. 2 (1)*, p. 270–284.
 257. Ozmon, A. H., Craver, M. S. (1996). Filosofiniai ugdymo pagrindai. Vilnius: Leidybos centras.
 258. Parking, A. (1996). On the Practical Relevance of Habermas's Theory of Communicative Action. *Social Theory and Practice, Vol. 22 (3)*, p. 417–442.
 259. Perelberg, R., Miller, A.L. (1990). Gender and Power in Families. London: Routledge.
 260. Petr, C.G. (2004). Social Work with Children and Their Families: Pragmatic Foundations. Oxford University Press.
 261. Pinkus, S. (2005). Bridging the gap between policy and practice: adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education. Vol. 32, Nr. 4*, p. 184–187.
 262. Pithouse, A., Williamson, H. (1997). Engaging Users in Welfare Services. Birmingham: Venture Press.
 263. Priestley, M. (Ed.). (2001). Disability and the Life course: Global Perspectives. Cambridge University Press.
 264. Print, M. (2000). Directions for Citizenship Education. Belfast: AfQ University.
 265. Pūras, D. (Red.). (1997). Negalės žmonės sugrįžta į visuomenę. Vilnius: Viltis.
 266. Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy, Vol. 6*, p. 65–78.
 267. Putzel, J. (1997). Accounting for the 'dark side' of social capital. *Journal of International Development, Vol. 9(7)*, p. 939–949.
 268. Rearick, M., & Feldman, A. (1999). Orientations, product, reflections: A framework for understanding action research. *Teaching and Teacher Education, Iss. 15(4)*, p. 333–350.
 269. Reason, P., Bradbury, H. (2001). Handbook of Action Research. Sage Pub.
 270. Ribisch, K. H. (1999). The facilitator as agent of change. *ELT Journal, Vol. 53(2)*, p. 15–121
 271. Richardson, A. (1983). Participation. Landon: Routledge and Kegan Paul.
 272. Richardson, E., Humphries, B., Fuggle, K., Barber, M. & Shepherd, P. (2001). Student placements in the nursing home setting. *Nursing Standard, Vol. 16*, p. 39–44.
 273. Robson, C. (1993). Real World Research: A Source for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Oxford: Blackwell Pub.
 274. Roling, N. & Wagemakers, A. (1998). Facilitating sustainable agriculture: Participatory learning and adaptive management in times of environmental uncertainty. NY: Cambridge University Press.
 275. Ross, L. & Nisbett, R. E. (1991). The Person and the Situation: Perspectives of Social Psychology. Ney York: McGraw- Hill.
 276. Roulstone, A. (1998). Enabling technology: disabled people, work and new technology. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
 277. Rowlands, A. (2001). Breaking my head in the prime of my life: Acquired disability in young adulthood. In Priestley, M. (Ed.). Disability and the Life course: Global Perspectives. Cambridge University Press.

278. Rubble, N. (1999). The voices of therapists and children regarding the inclusion of children in family therapy: A systemic research synthesis. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, Vol. 21(4), p. 485–504.
279. Rupšienė, L. (2001). Šeimotyros įvadas. Klaipėda: KU leidykla.
280. Russell, F. (2004). Partnership with parents of disabled children in research? *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 4, Nr. 2, p. 74–81.
281. Ruškus, J. (2000). Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys: daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
282. Ruškus, J. (2002). Negalės fenomenas. Šiaulių universiteto leidykla.
283. Ruškus, J. (2005). Prioritetinių mokslo krypčių projekto „Naujų žinių ir aktyvaus neįgalųjų bei jų šeimų socialinio dalyvavimo strategijų ir metodų kūrimas“, 2005 m. ataskaita: LR VMSF IR ŠU STMC.
284. Ruškus, J. (2006). Lietuvos švietimo transgresija arba interesų konflikto būtinybė. Pranešimas *Mokyklų tobulinimo programos baigiamosios konferencijos diskusijoje „Pasaulinės švietimo plėtros tendencijos“*, LR Švietimo ministerija, 2006-09-14, Parkas, 2006 rugsėjis, Nr. 44, p. 3.
285. Ruškus, J., Gerulaitis, D., Vaitkevičienė, A. (2004). Šeimos, auginančios autizmo sindromą turintį vaiką, išgyvenimų struktūra. Atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, Nr. 2(11), p. 35–51.
286. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija. Monografija. Šiauliai: ŠUL.
287. Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education, (1994). UNESCO. Prieiga internetu: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.pdf [žiūrėta 2006-10-01].
288. Santamaria, L., Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of WholeSchooling*, Vol 1(1), p. 13–27.
289. Saraga, E. (1998). *Embodyin the Social: Constructions of Difference*. London: Routledge.
290. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, 291. Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching*
292. Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York, Free Press.
293. Shaddock, A. (2002). Good practice in disability services and current government policies: plain sailing or collision course? NT: ACROD.
294. Shakespeare, P., Atkinson, D., French, S. (eds.) (1993). *Reflecting on Research Practices: Issues in Health and Social Welfare*. Buckingham: Open University Press.
295. Shaw, A., Walker, R., Ashworth, K., Jenkins, S. and Middleton, S. (1996). *Moving Off Income Support: Barriers and bridges. Department of Social Security Research, Report No. 53*. London: HMSO.
296. Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (2002). *Handbook of Early Childhood Intervention (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
297. Short, P. M., Greer, J. T., Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Education Administration*, Vol. 32, Iss. 4, p. 38–53.
298. Shumow, L., Miller, J. D. (2001). Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 21 No. 1, p. 68–91.
299. Silbey, S. (1993). Mediation mythology. *Negotiation Journal*, Vol. 9, p. 349–353.
300. Simeonsson, R. J., Carlsson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S. and Lytle B., J. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and rehabilitation*. Vol. 23, No. 2, p. 49–63.
301. Sims, M. (2002). *Designing Family Support Programs: Building children, Family and Community Resilience*. Common Ground Pub.
302. Sirkin, R.M. (1995). *Statistics for the social sciences*. SAGE Publications Inc.
303. Smith, R. (1998). Beyond conflict of interest. *BMJ*, Vol. 317, p. 291–296. Prieiga internetu: <http://www.bmj.com/cgi/reprint/317/7154/291> [žiūrėta: 2006-09-21].
304. Soder, R. (ed.). (1996). *Democracy, Education and the Schools*. Jossey-Bass.
305. Sondaitė, J. (2004). Mediacijos stilių lyginamoji analizė. *Socialinis darbas*, Nr. 3(2), p. 114–118.
306. Sparks, D., Hirsh, S. (1997). *A New Vision of Staff Development*. VA: Alexandria.

307. Specialiojo ugdymo įstatymas (1998). Nr. VIII-969, Valstybės žinios, 1998-12-31, Nr. 115-3228
308. Specialiojo ugdymo pagrindai (2003) (ats. red. J. Ambrulaitis). Šiauliai: ŠUL.
309. Spierts, M. (2003). Balansavimas ir aktyvinimas. Metodškai organizuotas sociokultūrinis darbas. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
310. Stancliffe, R., Hayden, M., & Lakin, K. (1999). Effectiveness and quality of individual planning in residential settings: an analysis of outcomes. *Mental Retardation, Vol. 37(2)*, p. 104–116.
311. Stone, E. (Ed.) (1999). *Disability and Development: Learning from Action and Research*. Leeds: Disability Press.
312. Stone, W., Gray, M., Hughes, J. (2003). Social capital at work: How family, friends and civic ties relate to labour market outcomes. Research Paper No. 31. Prieiga internetu: <http://www.aifs.gov.au/institute/pubs-/respaper/RP31.pdf> [žiūrėta 2006-08-29].
313. Stringer, E. T. (1999). *Action research* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publ.
314. Stulpinas, T. (2004). Bendoro ir specialiojo ugdymo principai. Šiauliai: ŠUL.
315. Swap, S.M. (1987). *Enhancing Parent Involvement in Schools*. New York: Teachers College Press.
316. Szasz, T. (1970). *The Manufacture of Madness*. NY: Harper and Row.
317. Šapelytė, O., Gerulaitis, D. (2004). Determinant Factors of Family Resilience Regarding a Disabled Child: Theoretical Framework and Survey Data. *ATEE Spring University 2004: European added value in teacher education*. Tartu, p. 269–275.
318. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
319. Šiaulytėnė, D. (2000). *Projektų metodas dailės mokyme: daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
320. Taylor, D.E. (2000). The Rise of the Environmental Justice Paradigm: Injustice Framing and the Social Construction of Environmental Discourses. *American Behavioural Scientist, Vol. 43(4)*, p. 508–580.
321. Tarptautinė funkcionalumo, neįgalumo ir sveikatos klasifikacija (2001). Ženeva: Pasaulinė sveikatos organizacija. *Vertimas*: Bagdonas, A. (2004). VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
322. Taskinen, S., Kahkonen, A., Varilo, E. (1994). *Vaikas ir šeima*. Vilnius: ALKA.
323. The World Bank (1996). *The World Bank Participation Sourcebook*. Washington, D.C.: The World Bank.
324. Thomlison, B. (2002). *Family assessment handbook: An Introductory Practice Guide to Family Assessment and Intervention*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
325. Thorlakson, A. J., Murray, R. P. (1996). An Empirical Study of Empowerment in the Workplace. *Group & Organisation Management, 1 (21)*, p. 67–83.
326. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
327. Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
328. Trochim, W. K. (1999). *The Research Methods Knowledge Base*. Cornell University: Ithaca.
329. Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Ervin, E. L., Soodak, L. C. (1997). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. NY: Prentice-Hall, Inc.
330. Turner, M., Beresford, P. (2005). *Contributing on Equal Terms: Service user involvement and the benefits system*. London: Social Care Institute for Excellence.
331. UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*. France: UNESCO.
332. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. France: UNESCO.
333. Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the limits*. London: Routledge.
334. Uzdila, V. (1998). Lietuvos šeimos sociologija: raida ir perspektyvos. *Filosofija, sociologija, Nr. 2*, p. 36–43.
335. Vaičekauskaitė, R. (2005). Neįgalaus vaiko savarankiškumo ugdymo šeimoje diskursas tėvų vi-

- dinės darnos kontekste: daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
336. Vaillant, G.E. (2001). Aging Well: Surprising Guideposts to a Happier Life from the Landmark Harvard Study of Adult Development. Santa Cruz: Public Libraries.
 337. Visockienė, O. (2003). The Concept of Critical Thinking in the Multidisciplinary Aspect. *Socialiniai mokslai, Nr. 1(38)*, p. 30–36.
 338. Voydanoff, P. (2005). Social Integration, Work-Family Conflict and Facilitation, and Job and Marital Quality. *Journal of Marriage and Family, Vol. 67*, p. 666–679.
 339. Walker, R. (ed.). (1985). Applied Qualitative Research. Aldershot: Gower.
 340. Walsh, K. B. (1998). Į vaiką orientuotų klasių kūrimas: 6–7 m., knyga ugdytojams. Vilnius: Lietus.
 341. Walsh, K. B. (2001). Į vaiką orientuotų klasių kūrimas: 8–10 m., knyga ugdytojams. Vilnius: Lietus.
 342. Walter, B. M. (2006). Trouble with Diversity. Henry Holt & Company.
 343. Wehmeyer, M., Ward, M. (1995). The spirit of the IDEA mandate: student involvement in transition planning. *Journal for Vocational Special Needs Education, Nr. 17*, p. 108–11.
 344. Wehmeyer, M., Schwartz, M. (1998). The self-determination focus of transition goals for students with mental retardation. *Career Development for Exceptional Individuals, Vol. 21*, p. 75–86.
 345. Weiss, H., Kreider, H., Levine, E., Mayer, E., Stadler, J., Vaughan, P. (1998). Beyond the Parent-Teacher Conference: Diverse Patterns of Home-School Communication. Presented April 1998 at the AERA Annual Conference in San Diego, California. Prieiga internetu: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/pubs-/onlinepubs/beyondptc.html> [žiūrėta: 2006-10-01].
 346. Wellman, B. (ed.). (1999). Networks in the Global Village. Westview Press.
 347. Welsch, W. (2004). Mūsų postmodernioji modernybė. Vilnius: ALK/Alma litera.
 348. Westbrook, R.B. (1993). John Dewey and American Democracy. Cornell University Press.
 349. Wheeler-Scruggs, K. (2003). Discerning characteristics and risk factors of people who are deaf and low functioning. *Journal of Rehabilitation, Vol. 69, Iss. 4*, p. 39–47.
 350. White-Clark, R., Decker, E. (1996). The Hard-to-Reach Parent. Alexandria: National Community Education Association Publication Series.
 351. Williamson, L. (1997). Parents as Teachers of Children program. *Professional School Counseling, Vol.1, Nr. 2*, p. 7–13.
 352. Willow, C. (1998). Listening to Children in Local Government. In Utting, D. (ed.) *Children's Services Now and in the Future*. London: National Children's Bureau.
 353. Winter, R. (1989). Learning from experience: principles and practice in action research. London: Falmer Press.
 354. Wolfendale, S. (1999). Parents as partners in research and evaluation: methodological and ethical solutions. *British Journal of Special Education, Vol.26 (3)*, p. 164–169.
 355. Wolfensberger, W. (2002). Social Role Valorization and, or Versus, „Empowerment“. *Mental Retardation, Vol. 40 (3)*, p. 252–258.
 356. Woolcock, M., Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *The World Bank Research Observer, Vol. 15, Nr. 2*, p. 225–249.
 357. Zastrow, Ch. (2003). Introduction to Social Work and Social Welfare: Empowering People (8th ed.). Brooks/Cole Publishing Company.
 358. Zimmerman, M., Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *Journal of Community Psychology, Vol. 16*, p. 725–750.
 359. Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, Nr. 23*, p. 581–599.
 360. Žydzūnaitė, V. (2001). Slaugos mokslinių tyrimų metodologijos pagrindai. Vilnius: Slaugos darbuotojų tobulinimosi ir specializacijos centras.
 361. Варга, А. Я. (2001). Системная семейная психотерапия. Москва: Речь.
 362. Павлович, И. Е., (2000). Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер.
 363. Ритцер, Дж. (2002). Современные социологические теории. Питер.
 364. Стернберг Р. (ред.) (2002). Практический интеллект. Питер.
 365. Харрис, Дж. (2003). Коучинг: личностный рост и успех. Санкт-Петербург.

Darius Gerulaitis

**TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į VAIKO UGDYMO(-SI) PROCESĄ
PLĖTOTĖ SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

SL 843. 2007-03-02. 24,75 leidyb. apsk. l. Tiražas 30. Užsakymas 36.
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, Vilniaus g. 88, LT-76285 Šiauliai.
El. p. leidykla@cr.su.lt, tel. (8 ~ 41) 59 57 90, faks. (8 ~ 41) 52 09 80.
Interneto svetainė <http://leidykla.su.lt/>
Spausdino UAB „Šiaulių knygrišykla“, P. Lukšio g. 9A, LT-76207 Šiauliai.