

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Daiva Kairienė

**BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA ANKSTYVAJĄ
PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI TEIKIANČIOSE
INTERPROFESINĖSE KOMANDOSE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2012

Disertacija rengta 2008–2012 metais Šiaulių universitete.

Mokslinė vadovė: prof. (HP) dr. Stefanija Ališauskienė (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

Konsultantė: prof. dr. Natalija Mažeikienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

2009 m., 2011 m. darbą iš dalies rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

TURINYS

IVADAS	5
1. KULTŪROS SAMPRATA ORGANIZACIJOS TEORIJŲ KONTEKSTE.....	17
1.1. Sociologinis požiūris: kultūra – viena iš organizacijos charakteristikų	17
1.2. Antropologinis požiūris: organizacija kaip kultūra	19
1.3. Edukologinis požiūris: kultūra – mokymosi organizacijoje prielaida	23
2. TEORINĖ BENDRADARBIAVIMO KULTŪROS SAMPRATA.....	26
2.1. Bendradarbiavimo kultūros tipai ir charakteristika	26
2.2. Teorinė bendradarbiavimo konceptų samprata.....	29
2.3. Praktinių žinių kūrimo ir bendradarbiavimo kultūros prielaidos situacinio mokymosi kontekste	34
3. ANKSTYVOJI PAGALBA VAIKUI IR ŠEIMAI Į ŠEIMĄ ORIENTUOTOJE PRAKTIKOJE	44
3.1. Teorinė ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai samprata.....	44
3.2. Bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai.....	54
3.2.1. Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis	55
3.2.2. Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas	62
3.3. Ankstyvojo ugdymo sistema ir jos teisinis reglamentavimas Lietuvoje	76
4. BENDRADARBIAVIMO KULTŪROS KOMANDOSE TYRIMO METODOLOGIJA.....	83
4.1. Tyrimo etikos principai.....	83
4.2. Tyrimo logika ir dizainas.....	84
4.2.1. Žvalgomojo tyrimo charakteristika.....	85
4.2.2. Pasirengimas empiriniam tyrimui.....	86
4.2.3. Empirinio tyrimo vykdymas.....	93
4.2.4. Tyrėjo subjektyvios pozicijos pagrindimas	101
5. SPECIALISTŲ, TEIKIANČIŲ ANKSTYVĄJĄ PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI, PROFESINIO PASIRENGIMO TURINIO YPATUMAI: ŽVALGOMOJO TYRIMO REZULTATAI.....	104
6. ANKSTYVĄJĄ PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI TEIKIANČIŲ KOMANDŲ BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA: EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI.....	115
6.1. Pirmasis atvejis: pagalba vaikui ir šeimai, tenkinant didelius vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo tipo ikimokyklinės įstaigos specialiojo ugdymo grupėje.....	116
6.1.1. Konteksto charakteristika	116
6.1.2. Bendradarbiavimo kultūra	122
6.1.2.1. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinės metodologinės nuostatos	122

6.1.2.2. Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis.....	128
6.1.2.3. Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas.....	148
6.2. Antrasis atvejis: pagalba vaikui ir šeimai, tenkinant nedidelius vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo tipo ikimokyklinėje įstaigoje.....	173
6.2.1. Konteksto charakteristika	173
6.2.2. Bendradarbiavimo kultūra	180
6.2.2.1. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinės metodologinės nuostatos	180
6.2.2.2. Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis.....	184
6.2.2.3. Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas.....	200
7. TYRIMO APIBENDRINIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA	226
7.1. Ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų profesinio pasirengimo ypatumai.....	226
7.2. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikos ir teorinių metodologinių nuostatų dermė	228
7.3. Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis plėtojimo prielaidos.....	231
7.4. Specialistų interprofesinio bendradarbiavimo plėtojimo prielaidos.....	234
7.5. Etnografinio bendradarbiavimo kultūros komandose tyrimo reflektavimas.....	238
LITERATŪRA	247
PRIEDAI (kompaktinė plokštelė)	

ĮVADAS

Tyrimo aktualumo ir mokslinės problemos pagrindimas. Ankstyvosios intervencijos vaikystėje sistemos jau nuo XX a. aštuntojo dešimtmečio daugelyje Europos šalių grindžiamos sisteminiu ekologiniu pagalbos modeliu. Nuo didaktinės intervencijos sparčiai pereinama prie į bendradarbiavimo procesą orientuotos pagalbos ir socialinio veiklos kryptingumo. Vis labiau akcentuojama vaiko raidos priklausomybė nuo socialinės interakcijos šeimoje, t. y. vertinamos ne tik vaiko ir šeimos charakteristikos, bet ir jų tarpusavio sąveikos. Šiame kontekste, siekiant vaiko raidos ir funkcionavimo pažangos ir gerovės, itin svarbus vaidmuo tenka specialistų bei šeimų bendradarbiavimui. Naujausios ankstyvosios intervencijos idėjos grindžiamos integracijos, įtraukimo, dalyvavimo, interdiscipliniškumo, orientacijos į vaiką šeimos aplinkoje, partnerystės, įgalinimo nuostatomis. Visos šios idėjos, jau daugiau nei du dešimtmečius veikiančios Lietuvos ikimokyklinio ugdymo bei mokyklų sistemas, turėjo įtakos ir ankstyvosios pagalbos sistemos kūrimui ir funkcionavimui.

Naujų, į šeimą orientuotų ir socialiniu, edukaciniu, psichologiniu kryptingumu pasižyminčių, paslaugų poreikis praktikoje vis dar laikomas iššūkiu dėl itin specializuoto, terapinio korekcinio požiūrio į pagalbą, vyraujančių į vaiką orientuotos paradigmos tradicijų (Dunst, 2000; Moore, 2005; Ozdemir, 2007 ir kt.), nelygiaverčių tėvų ir specialistų santykių (Ališauskienė, 2005a; Ališauskas, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007), atotrūkio tarp teorinių modelių, paslaugų politikos ir realios praktikos (Hurth, Goff, 2002; Ozdemir, 2007 ir kt.; Espe-Sherwindt, 2008; Porter, 2008). Į šeimą orientuotų modelių praktinio įgyvendinimo sunkumų kyla ir dėl specialistų pasirengimo teikti ankstyvąją intervenciją vaikams ir jų šeimoms bei patirties stokos (Ališauskienė, 2005a; Ozdemir, 2007 ir kt.), aiškių strategijų, rekomendacijų, gairių, metodikų stygiaus (Ozdemir, 2007). Nors pastaraisiais metais spartūs švietimo pagalbos sistemos šalyje pokyčiai, kuriems įtakos turi naujos suderintos politinės bei mokslinės iniciatyvos¹, skatina pažangą, tačiau, kita vertus, praktikai tai kelia dar daugiau iššūkių. Todėl šiame kontekste svarbūs moksliniai tyrimai, sėkmingos praktikos patirčių sklaida, kita įvairiapusė pagalba specialistams, šeimoms, bendruomenėms.

Ankstyvasis vaikų specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas ne tik strateginiuose Europos, bet ir Lietuvos dokumentuose² apibrėžiamas kaip interprofesinės

¹ LR Švietimo ir mokslo ministro, LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro ir LR Sveikatos apsaugos ministro įsakymas: *Vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašas*. (2009-11-11). Nr.1509.

Ališauskienė ir kt., S. (2011). *Kompleksiškai teikiamos švietimo pagalbos, socialinės paramos, sveikatos priežiūros paslaugų ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams ir jų tėvams (globėjams) tvarkos aprašas*: Ikimokyklinio ugdymo paslaugų planavimo savivaldybėse metodika. Vilnius: ŠMM, SPPC.

² EURLY AID (1991). *Manifesto of the Eurlayid Working Party with a View to Future EC Policy: Early Intervention for Children with Developmental Disabilities*. Elsenborn: Eurlayid.

HELIOS II (1996). *Early Intervention for Children with Developmental Disabilities*. Elsenborn: Eurlayid.

specialistų komandos teikiama pagalba, įvairių profesijų atstovams susitelkiant bendrai spręsti dažniausiai kompleksines problemas. Skirtingi bendradarbiavimo praktikos, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, aspektai itin plačiai pastarąjį dešimtmetį tyrinėjami ne tik užsienio (Epstein, 2001; Talay-Ongan ir kt. 2001; Guralnick, 2005; Nolte, 2005; Soriano, 2005; Melanson, 2007; Odegard, 2007; Ozdemir, 2007; Espe-Sherwindt, 2008 ir kt.), bet ir Lietuvos mokslininkų (Ališauskienė, 2002; 2003; 2005a; Miltenienė, 2005; Gerulaitis, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ruškus ir kt., 2009; ir kt.). Tyrimai rodo, jog ankstyvosios intervencijos srityje dirbantys specialistai vis labiau deklaruoja, jog pagalbą teikia bendradarbiaudami. Tačiau aki-vaizdu ir tai, jog specialistai realiai bendradarbiauja mažiau, nei teigia. Apskritai, stokojama išsamių, kompleksinių tyrimų apie bendradarbiavimo sampratą, veiklas, svarbą ir įtaką vaikų ir šeimų raidai, dinamikai. Tyrimų, atliktų Lietuvoje, rezultatai įrodo išliekantį bendradarbiavimo praktikos aktualumą bei tobulinimo poreikį. Bendradarbiavimo tema pripažįstama kaip itin aktuali, tačiau praktinėse situacijose šia sąvoka spekuliuojama, nevienodai, ne visada adekvačiai suvokiamas bendradarbiavimo turinys. Nors pripažįstama lygiaverčio tėvų dalyvavimo vaikų ugdymosi procese reikšmė, bendro tikslo ir veiklos konstravimo procesas, siekiant sutelkti turimus resursus, bendras sprendimų priėmimas ir pasidalijimas atsakomybe, išlieka iššūkiu. Identifikuojamas tėvų edukacijos, dialogo tarp ugdymosi proceso dalyvių bei tėvų galių dalyvavimui plėtoti poreikis.

Lietuvoje, kaip ir daugelyje kitų Europos šalių, kol kas nėra ankstyvosios intervencijos srityje dirbančių specialistų rengimo bei profesinio tobulinimo sistemos, todėl dauguma specialistų nepasirengę tinkamai dirbti su ankstyvojo amžiaus vaikais ir jų šeimomis, bendradarbiauti tarpusavyje ir pagalbą teikiančių institucijų tinkle (Ališauskienė, Miltenienė, 2004). Tyrimai rodo, jog rengiant ne tik ankstyvosios intervencijos, bet ir kitose srityse dirbančius sveikatos priežiūros, socialinės paramos ir švietimo pagalbos specialistus, svarbus įvairių profesijų atstovų rengimas dirbti interprofesinėse komandose (Hall, Weaver, 2001; Barr, Koppel ir kt., 2005; Hall, 2005; Vyt, 2009; Reeves, Lewin ir kt., 2010), spręsti praktines problemas, priimti sprendimus, derinti nuomones, laikytis sutartų konceptualiųjų principų ir praktikos vienovės (Guralnick, 2005; 2007). Akcentuojamas plataus spektro programų rengimo turinys (Laužackas, Danilevičius ir kt., 2004), bendrųjų profesinių kompetencijų, tokių kaip metakognicijos, iššūkių svarstymo, informacijos valdymo, komunikacijos, problemų sprendimo, refleksyvumo, kritinio mąstymo, darbo komandoje, svarba (Lepaitė, 2003; Augienė, Malinauskienė, 2007; Jucevičienė, 2007; Pukevičiūtė, 2007), mokymosi visą gyvenimą nuostata (Jurašaitė-Haribison, 2004; Barkauskaitė,

UNESCO (1997). International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs. Paris: UNESCO.

European Agency for Development in Special Needs Education. Early Childhood Intervention - Progress and Developments 2005–2010.

LR Švietimo ir mokslo ministro, Socialinės apsaugos ir darbo ministro, Sveikatos apsaugos ministro įsakymas: *Dėl kompleksiskai teikiamos švietimo pagalbos, socialinės paramos, sveikatos priežiūros paslaugų ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams ir jų tėvams (globėjams) tvarkos aprašo patvirtinimo.* (2011-11-04). Nr. V-2068 / A1-467 / V-946.

2005; Čiužas, 2007; Jucevičienė, 2007; Connolly, 2008; ir kt.). Patirtimi ir bendradarbiavimu grįstas mokymasis darbo vietoje, atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius ir organizacijos kontekstą, specialistų profesinėje raidoje yra neatsiejamas nuo bendradarbiavimo ir darbo komandose, kita vertus, mokymasis laikomas viena iš pagrindinių bendradarbiavimo plėtojimo prielaidų (Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004; Hall, 2005). Komandų profesinio tobulėjimo skatinimas, analizuojant ir reflektuojant profesinę veiklą, laikomas viena iš tobulintinių sričių ankstyvosios pagalbos teikimo sistemoje Lietuvoje (Ališauskienė, 2005a; 2007).

Moksliniais tyrimais įrodžius, jog struktūriniai komandos veiksniai (sudėtis, dydis, paskirtis, funkcijos) turi mažai įtakos darbo efektyvumui (Dillenbourg, 1999; Webb, Palincsar, 1996, cit. Bossche, Gijsselaers ir kt., 2006; Jarvis, Holford ir kt., 2007), didžiausias dėmesys pradėtas teikti mokymosi procesams komandose, skatinantiems efektyvų bendradarbiavimą, kuris apima narių tarpusavio santykius ir bendrą žinių kūrimą (Laister, Koubek, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Ališauskienė, 2005a; Kepalaitė, 2005; Miltenienė, 2005; Bossche, Gijsselaers ir kt., 2006; Gerulaitis, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007), efektyvią profesinę raidą, grįstą sisteminiu požiūriu (Eraut, 1994; Hopkins, Ainscow ir kt., 1998; Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004), edukacinės aplinkos kūrimą (Lipinskienė, 2002; Wade, 2003; Bossche, Gijsselaers ir kt., 2006; Jucevičienė, 2007). Siekiant atskleisti bendradarbiavimo procesus, tyrimuose dėmesys krypsta ne tiek į teorinių modelių konstravimą, kiek į teorijos, perkeliamos į skirtingus kontekstus ir aiškinančios interprofesinio bendradarbiavimo prigimtį, plėtojimą. Akcentuojama, jog bendradarbiavimo praktiką gali lemti tiek profesijos (Odegard, 2007), tiek organizacijų kultūros veiksniai (Schein, 2004; Odegard, 2007). Nauja ankstyvosios intervencijos vaikystėje koncepcija ir šios srities tyrimai iš esmės menkai dera su kiekybine metodologija (Korfmacher, 2002; Brorson, 2005), todėl ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai, bendradarbiavimui svarbius procesus tampa aktualu tyrinėti išsamiai, giliai, kompleksiskai (Korfmacher, 2002; Jucevičienė, 2004; Odegard, 2007; Kreiviniene, 2011). Kokybiniai metodai lauko tyrime padeda išvengti išankstinių nuostatų bei griežtų vertinimo kriterijų, trukdančių kuo geriau pažinti, suprasti, atskleisti kontekstualizuotą praktiką, nulemtą įvairių veiksnių bei jų sąveikų (Reeves, Lewin, ir kt. 2010). Todėl šiame disertaciniame tyrime taikyta etnografinė atvejų metodologija padėjo atsakyti į šiuos **probleminius klausimus**:

- Kokie specialistų, teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, profesinio pasirengimo ypatumai?
- Kokių teorinių metodologinių nuostatų laikomasi ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikoje? Kokios į šeimą orientuotos praktikos prielaidos ir jos įgyvendinimą ribojantys veiksniai?
- Kokias reikšmes specialistai ir tėvai suteikia bendradarbiavimui (specialistų bendradarbiavimui su šeimomis ir specialistų interprofesiniam bendradarbiavimui)? Kaip šios reikšmės konstruojamos ir kokiomis teorinėmis nuostatomis grindžiamos? Kokios specialistų bendradarbiavimo kultūros kūrimo prielaidos? Kokie veiksniai riboja bendradarbiavimą?

- Kokia etnografinio interpretacinio tyrimo reikšmė, galimybės ir iššūkiai konstruojant žinias apie bendradarbiavimo kultūrą?

Tyrimo probleminiai klausimai leido apsibrėžti tyrimo objektą, dalyką, tikslą, uždavinius.

Tyrimo objektas – bendradarbiavimo kultūra kaip tarpdisciplininis konstruktas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai kontekste.

Tyrimo dalykas – interprofesinėje komandoje dirbančių specialistų ir tėvų konstruojamos bendradarbiavimo kultūros reikšmės.

Tyrimo tikslas – atskleisti bendradarbiavimo kultūros reikšmes ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai kontekste bei identifikuoti bendradarbiavimo kultūros prielaidas, remiantis dviejų komandų patirtimi.

Tyrimo uždaviniai:

1. Identifikuoti specialistų, komandose teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, profesinio pasirengimo turinio ypatumus.
2. Atskleisti specialistų ir tėvų ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorines metodologines nuostatas bei išskirti į šeimą orientuotos praktikos realizavimo prielaidas.
3. Identifikuoti specialistų bendradarbiavimo su šeimomis reikšmes (*emic*), jas paaiškinti, remiantis tyrėjos situacinėmis ir teorinėmis interpretacijomis (*etic*), bei atskleisti bendradarbiavimo su šeima kultūros prielaidas.
4. Identifikuoti specialistų interprofesinio bendradarbiavimo reikšmes bei jų konstravimo ypatumus komandose (*emic*), jas paaiškinti, remiantis tyrėjos situacinėmis ir teorinėmis interpretacijomis (*etic*), bei atskleisti interprofesinės komandos specialistų bendradarbiavimo kultūros prielaidas.
5. Atskleisti interpretacine ir kritine tyrimų tradicija grindžiamo etnografinio tyrimo galimybes bendradarbiavimo kultūros pažinimo procese.

Tyrimo rezultatus interpretuoti padėjo šios **teorinės koncepcijos**:

- **Organizacijos kultūros koncepcija** disertacijoje pristatoma kaip tarpdisciplininis sociologijos, antropologijos ir edukologijos tyrimų objektas, išryškinant skirtingus jo sampratos aspektus: *kultūros kaip organizacijos charakteristikos* (Weber, 1947; Bowey, 1976; Daft, Murphy ir kt., 2010), *organizacijos kaip kultūros* (Geertz, 1973; Hofstede, 1997; Cameron, 2004; Schein, 2004; Keyton, 2005; ir kt.) ir *kultūros kaip mokymosi ir bendradarbiavimo organizacijoje prielaida* (Senge, 1991; Argyris, Schon, 1996; Jarvis, Holford ir kt., 2007; Tahir, Basit ir kt., 2010; ir kt.). Organizacijos kultūrą tyrime siekiama pažinti laikantis antropologinio požiūrio, t. y. per jos dimensijų (artifaktų, pasidalytų išplitusių vertybių, paslėptų prielaidų) integraciją (Geertz, 1973; Hofstede, 1997; Schein, 2004; ir kt.).

- **Bendradarbiavimo kultūros koncepcija** tyrime aiškinama laikantis *pliuralistinio požiūrio į kultūrą*. Bendradarbiavimo kultūra – viena iš galimų organizacijos kultūros charakteristikų, kuri sąlyginai apibrėžiama tam tikro konteksto (narių, veiklos, tradicijų) bei veikiama bendrosios organizacijos kultūros. Ją tyrime siekiama atskleisti per organizacijos narių bendrai kuriamas reikšmes ir supratimus apie praktikos vertybes, tikslus, vaidmenis, elgesį, sąveikas, patirtis ir kt. (Willcoxson, Millett,

2000; Hatch, Cunliffe, 2006; Lavie, 2006; Reeves, Lewin ir kt., 2010; Tahir, Basit ir kt., 2010).

■ **Situacinio mokymosi teorija** yra susijusi su suaugusiųjų nuolatiniu mokymusi (asmeninio, profesinio tobulėjimo organizacijos kontekste) ir akcentuoja *mokymosi tam tikrame kontekste* (mokymasis darbo vietoje, natūralioje, autentiškoje aplinkoje, kultūroje), kuriame taikomos įgytos žinios ir gebėjimai, reikšmingumą. Mokymosi situatyvumas priklauso nuo sąveikų tarp besimokančiojo ir aplinkos sąlygų. Mokymosi tikslai siejami su praktikos tobulinimo poreikiais ir turimų resursų panaudojimu, siekiant bendrų žinių ir išplitusio žinojimo, kuriame sąveikose, siekiant bendrų tikslų, bendrai sprendžiant problemas. Laikomasi nuomonės, jog situacinis mokymasis užtikrina ne tik profesinio tobulėjimo sėkmę, bet ir skatina bendradarbiavimo veiklą, nes yra neatsiejamas nuo pasidalyto, sisteminio, bendradarbiavimu grįsto ir kolektyvinio mokymosi (Brown, Collins, Duguid, 1989; Lave, Wenger, 1991; 1998; Day, 2006; Illeris, 2007; Gaigalienė, Gedvilienė ir kt. 2007; Jarvis, Holford, Griffin, 2007). Situacinis mokymasis siejamas su *praktinių žinių kūrimo* nuostata, kai žinios traktuojamos kaip subjektyvios, nuolat konstruojamos, reorganizuojamos ir plečiamos patirties, jos interpretacijų, interakcijų pagrindu praktikos bendruomenėse. Žinių kūrimasis laikomas transformaciniu procesu, kurio metu individualūs asmeniniai supratimai perkeltami į veiklą ir, įvardyti kalboje, socialinėse sąveikose, tampa pasidalytomis reikšmėmis (Clancey, 1995; Berger, Luckman, 1999; Stahl, 2000; Patriotta, 2003; Hislop, 2005). *Reflekyvioji praktika* laikoma *situacinio mokymosi* esme, sudarančia prielaidas individualiam profesiniam tobulėjimui ir bendruomenės profesinei raidai. Tyrime reflekyvioji praktika analizuojama *kolektyvinių procesų lygmeniu* (grupinė / kolektyvinė / interakcinė refleksija – naratyvai). Grupinės refleksijos skatina bendro supratimo apie vertybes, elgesio strategijas kūrimąsi ir sudaro galimybes naujoms praktinėms žinioms plėtoti, bendrai spręsti problemas (Lave, Wenger, 1991; Moon, 1999; Patriota, 2003; Hoyrup, 2004; Kayes, Kolb, 2005; Day, 2006; Lindahl, 2006; Schreyogg, Geiger, 2006; Illeris, 2007).

■ **Ekologinės sistemų teorijos** nuostatos vaiko raidą aiškina betarpiškų *abipusių sąveikų tarp vaiko ir jo aplinkos procesu*. Vaiko aplinka suprantama kaip tiesiogiai ir netiesiogiai vaiko raidą veikiančių veiksnių visuma ir, priklausomai nuo poveikio vaikui intensyvumo, skirstoma į mikro-, mezo-, egzo-, makro-, chrono- sistemas. Sistemų teorija jungia reiškinius, susijusius su individais, žmonių grupėmis ir bendruomenėmis, padeda juos suprasti giliau ir plačiau, nei viena atskira teorija, ir spręsti problemas, įvertinant ir atsižvelgiant į kontekstą, kuriame jos funkcionuoja. Ši teorija pagrindžia į šeimą orientuotą praktiką (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 2000; Odom, Wolery, 2003; Vanclay, 2003; Ališauskienė, 2005a; Carpenter, 2005).

■ **Į šeimą orientuota praktika**, kaip ankstyvosios pagalbos filosofija, siejama su sisteminė pagalba (paslaugomis ne tik vaikui, bet ir šeimai), užtikrinančia *lygiavertį vaiko, šeimos ir specialistų socialinį dalyvavimą*, bei grindžiama šiomis pagrindinėmis filosofinėmis nuostatomis: *inkliuzijos* – vaiko ugdymasis įprastoje / bendrojo ugdymo aplinkoje, plėtojant jo galias savarankiškam ir adaptyviam elgesiui, šeimos pilnavertis įsitraukimas į visuomenės gyvenimą, išvengiant socialinės atskir-

ties (Hunt, Soto ir kt. 2004; Mellinger, 2009); *stiprybėmis grįsto požiūrio* – siekiant šeimos gyvenimo kokybės, šeimos lūkesčių pateisinimo bei pasitenkinimo pagalba, panaudojami šeimos, pagalbą teikiančių specialistų bei bendruomenės resursai, stiprybės, pasirinkimai (Dunst, 2000; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Melanson, 2007; Ozdemir, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007; Lyon 2008; ir kt.); *socialinio dalyvavimo / įgalinimo* – informacijos prieinamumas ir tėvų kompetencijų (vaiko ir savo poreikių ir teisių atstovavimo, bendradarbiavimo su pagalbą teikiančiais specialistais) plėtojimas (McLean, Crais, 1996; Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009; Mellinger, 2009; ir kt.); *partnerystės ir kooperacijos nuostatų* – specialistų ir šeimų lygiaverčių galios ir pozityvių santykių palaikymas, siekiant požiūrių ir lūkesčių suderinimo, lygiaverčio dalyvavimo priimant sprendimus, abipusių išsipareigojimų, mokymosi vienas iš kito (Dunst, 2000; Heward, 2000; Ališauskienė, 2002; Hurth, Goff, 2002; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008; ir kt.)

■ **Interprofesinio bendradarbiavimo koncepcija.** Tyrime interprofesinis bendradarbiavimas suprantamas kaip skirtingą profesinį pasirengimą turinčių ir anksčiau pagalbą teikiančių specialistų darbo forma, kuri aiškinama kaip kolektyvinių veiksmų idėja, siekiant bendrų tikslų. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai paslaugų kontekste interprofesinis bendradarbiavimas laikomas prielaida holistiniam požiūriui į vaiką, lygiaverčiams, partneryste grįstiems tarpusavio santykiams, paslaugų kompleksiskumui, kompetencijų integracijai ir išplitimui, interprofesiniam tobulėjimui ir inovatyviai veiklai organizacijoje (Talay-Ongan, 2001; Reeves, Freeth, 2003; Barr, Koppel, Reeves ir kt. 2005; Nolte, 2005; Barker, 2009).

Empirinis tyrimas disertacijoje grindžiamas šiomis **filosofinėmis, epistemologinėmis ir metodologinėmis nuostatomis**:

Tyrime realybė aiškinama *postmodernistiniu požiūriu*. Organizacija laikoma *reliatyviaja reiškinių tikrove*, intersubjektyviai ir interaktyviai konstruojama individų socialinės patirties metu įgyjamo supratimo pagrindu (Guba, Lincoln, 1989; Walliman, 2006). Kultūros apraiškos identifikuojamos tekstuose, kurie perrašomi siekiant emancipacijos nuo tam tikrų realybės aspektų nežinojimo (Hatch, Cunliffe, 2006).

Epistemologiniu lygmeniu siekiama derinti *interpretacinį požiūrį, grindžiamą simbolinio interakcionizmo teorija* (siekiant pažinti subjektyvų žmonių supratimą, realybė pažįstama per socialinius veiksmus ir veiklą, naudojant interpretacinius tyrimų metodus), *kritinį požiūrį, grindžiamą kritine teorija* (atskleidžiama vyraujanti ideologija, pateikiamos įvairios sampratų interpretacijos) bei *pragmatinio konstruktivizmo nuostatomis* (atskleidžiama tobulesnės praktikos vizija). Bendradarbiavimo kultūros interprofesinėje komandoje vertinimas nėra tyrimo tikslas. Empirinių duomenų interpretacija, remiantis tyrėjos subjektyvia patirtimi ir teorinių koncepcijų pagrindu, sudarė galimybę išryškinti praktikos tobulinimo gaires, siekiant praktinės naudos tyrimo dalyviams bei praktikų bendruomenėms (Brookfield, 2005; Mažeikis, 2005; Reeves, Lewin, ir kt., 2010).

Etnografinio atvejo tyrimo metodologinė strategija leido tirti bendradarbiavimo kultūrą ir identifikuoti jos charakteristikas, vengiant išankstinių prielaidų ir kon-

ceptų determinacijos. Buvo siekiama atskleisti visuminį bendradarbiavimo kultūros charakteristikų paveikslą per detalius tyrimo dalyvių pasakojimus, vaizdžiai aprašytą kasdienę veiklą, tyrėjai tiriamoje realybėje dalyvaujant fragmentiškai. Duomenys pateikiami apibrėžiant aiškias ribas tarp tyrimo dalyvių ir tyrėjo interpretacijų (Hartley, 1994; Willcoxson, Millett, 2000; Court, 2003; Goulding, 2004; Laws, McLeod, 2004; Halloway, Todres, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; De Munck, 2008; Creswell, 2009; White, Drew, Hay, 2009; ir kt.).

Disertacijoje taikytas **įvairių metodų derinys, būdingas etnografiniam tyrimui:**

Dokumentų aplankai (atviro tipo apklausa raštu)³. Tyrime atskleisti ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų *profesinio pasirengimo turinio ypatumai*: vyraujančios ir ribotos skirtingų profesijų specialistų profesinio pasirengimo sritys, specifinės ir visiems specialistams bendrosios sritys. Pristatyta specialistų nuomonė apie jų darbe svarbiausias ir būtinas kompetencijas.

Organizacijos dokumentų analize identifiкуotos deklaruojamos *organizacijos veiklos vertybės* bei *prioritetai*, išryškinantys organizacijos veiklos savitumą ir ideologiją.

Savirefleksija (atviro tipo apklausa raštu). Disertacijos autorės parengtu klausimynu identifiкуotos bendrosios specialistų vertybės, kurių laikomasi komandos darbe (bendradarbiaujant tarp specialistų ir su tėvais, teikiant pagalbą vaikui), patiriami iššūkiai. Atskleistos pirminės bendradarbiavimo reikšmės. Gautų duomenų pagrindu konstruoti individualių interviu klausimai, siekiant išsamiai ir kontekstualiai paaiškinti ir papildyti reikšmes.

Individualiu pusiau struktūruotu interviu įvairiais lygmenimis (individualiu, bendro darbo, organizacijos) atskleistos tyrimo dalyvių (specialistų, tėvų) *vertybinės ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai nuostatos, interprofesinio bendradarbiavimo ir specialistų bendradarbiavimo su šeimomis reikšmės*. Remiantis tyrimo dalyvių nuomonėmis, patirtimis, refleksijomis apie praktines situacijas bei tarpusavio sąveikas, identifiкуoti *sėkmingos praktikos aspektai* bei *iššūkiai*.

Dienoraščiais atskleistos *(ne)sėkmingo interprofesinio bendradarbiavimo bei specialistų bendradarbiavimo su šeimomis situacijos*. Dienoraščių metodas taikytas siekiant kelių tikslų: detalių bendradarbiavimo situacijų ir tikslų aprašymo bei tyrimo dalyvių savistabos ir reflektavimo apie bendradarbiavimo praktiką skatinimo, numatant, jog tai sudarys galimybę tiek tyrėjai, tiek tyrimo dalyviams geriau pažinti esamą situaciją bei pastebėti naujas ar pakitusias bendradarbiavimo praktikos reikšmes.

Neformalus stebėjimas dalyvaujant taikytas kaip turimų duomenų papildymo metodas, tikslingai orientuojantis į *specialistų tarpusavio sąveikų komandinių susitikimų metu* stebėjimą, kuris leido atskleisti specialistų profesinių diskusijų tikslus, turinį, sąveikose išryškėjusius jų veiklos prioritetus bei išvelgti sąsajas tarp tyrimo dalyvių žodinių interpretacijų ir realių veiksmų.

³ Klausimynas sudarytas, vadovaujantis *Europos ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio rengimo programa*. Atviro tipo apklausa raštu, remiantis tyrimo dalyvių pateiktais dokumentais, atlikta tyrėjai individualiai bendraujant su tyrimo dalyviais.

Grupinės diskusijos metodu surinkti duomenys apie komandos sukauptą patirtį, t. y. *istorinę komandos raidą*. Išryškėję komandų raidos etapai sudarė galimybę pažinti esamą komandos situaciją (požiūrius, elgsenos ypatumus ir veiklos kryptis) bei ją lemiančius veiksnius. Šis metodas taikytas ir *validuojant tyrimo duomenis*: vengiant iškraipyti tyrimo dalyvių nuomones, patikslinant per ankstesnius tyrimo etapus identifikuotas reikšmes. Tyrimo duomenys detalizuoti, paaiškinti, papildyti naujomis reikšmėmis.

Lauko užrašai padėjo geriau pažinti tyrimo dalyvių pozicijas, pastebėti sąveikoje išryškėjusius aspektus, susijusius su tyrimo objektu: aprašytos tyrėjos patirtos situacijos, tyrėjos ir tyrimo dalyvių veiksmai, interpretacijos ir pačios tyrėjos, ir dalyvių požiūriais bei dokumentuotos su tyrimo procesu susijusios išvalgos. Lauko užrašai *tyrėjai padėjo analizuoti ir interpretuoti duomenis*.

Disertacijoje taikyti **tyrimo duomenų analizės metodai**:

Kiekybinė (aprašomoji dažnių) analizė, atlikta analizuojant žvalgomojo tyrimo duomenis, padėjo atskleisti skirtingų specialistų, teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, profesinio pasirengimo turinio ypatumus.

Kokybinė turinio analizė, atlikta laikantis induktyvios duomenų analizės logikos, leido analizuoti ir aprašyti bendradarbiavimo kultūros reikšmes tyrimo dalyvių subjektyvių individualių ir kolektyvinių supratimų, refleksijų apie savo veiklos patirtis natūralaus organizacinio ir istorinio konteksto pagrindu.

Moklinių šaltinių analizė, kuria remtasi *interpretuojant empirinio tyrimo rezultatus*, paskatino teorines išvalgas, leidusias *pagilinti tiriamo reiškinių koncepcijos* supratimą bei praplėsti duomenų interpretacijos galimybes. Atlikta bendradarbiavimo kultūros reikšmių bei jos plėtojimo komandose prielaidų, svarbių situaciniam mokymuisi, teorinė analizė. Atskleistos ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai koncepcijos, grindžiamos į šeimą orientuotos praktikos teorine metodologine nuostata. Analizuotos bendradarbiavimo su šeima ir interprofesinio specialistų bendradarbiavimo koncepcijos ir jų realizavimo praktikoje galimybės.

Disertacinio tyrimo organizavimo etapai:

Žvalgomojo tyrimo etape (2007 m. rugsėjo mėn.–2008 m. gruodžio mėn.) atlikta dokumentų, reglamentuojančių ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai prioritetus bei bendradarbiavimo tikslus, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, analizė. Vykdytas žvalgomasis tyrimas – specialistų profesinio pasirengimo dirbti ankstyvosios intervencijos srityje dokumentų turinio kiekybinė (aprašomoji dažnių) analizė, identifikuotas tolesnio tyrimo poreikis, formuluoti probleminiai klausimai.

Pasirengimo etape (2009 m. sausio–gruodžio mėn.) atlikta teorinė *kultūros, bendradarbiavimo, ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai* ir kt. konceptų analizė, studijuota metodologinė literatūra renkantis tyrimo epistemologines bei metodologines strategijas, konstruotas tyrimo instrumentas, formuota tyrimo imtis.

Empirinio tyrimo vykdymo etape išskiriamos 3 veiklos organizavimo sritys:

- *Tyrimo instrumento konstravimas, duomenų rinkimas ir pirminė duomenų analizė* (2010 m. sausio–gruodžio mėn.) – interaktyvus procesas, kurio metu, konstruojant tyrimo instrumentą (apklausos raštu, interviu, dienoraščių, stebėjimo

ir grupinės diskusijos klausimus), lygiagrečiai dviejose komandose, laikantis bendros tyrimo logikos, rinkti bei analizuoti tyrimo duomenys.

- *Tyrimo duomenų analizė, validavimas ir interpretacija* (2011 m. sausio–rugsėjo mėn.) – atlikta duomenų, surinktų įvairiais metodais, analizė (duomenų redukavimas, integracija, kondensavimas). Duomenys analizuoti orientuojantis į du skirtingus atvejus, laikantis bendros logikos. Duomenys validuoti tyrėjos ir tyrimo dalyvių grupinės diskusijos forma. Rekonstravus duomenis gauto grįžtamojo ryšio pagrindu, aprašyti atvejai, analizuota mokslinė literatūra, interpretuoti duomenys.
- *Tyrimo duomenų pristatymas* (2011 m. rugsėjo–gruodžio mėn.). Remiantis empirinių duomenų analizės bei teorinių išvalgų sąsajomis, rengta tyrimo ataskaita bei apibendrinimas.

Disertacinio tyrimo struktūra. Disertaciją sudaro įvadas ir septynios dalys: *pirmoji, antroji ir trečioji dalys* (devyni skyriai) orientuotos į teorinę su tyrimo objektu susijusių konceptų analizę; *ketvirtoje dalyje* (du skyriai) pagrindžiama tyrimo metodologija, pristatomas tyrimo dizainas, aprašoma tyrimo imtis, eiga ir etapai; *penktoje dalyje* pristatomi žvalgomojo tyrimo rezultatai ir jų analizė; *šeštoje dalyje* (du skyriai) analizuojami dviejų skirtingų komandų atvejai (tyrimo dalyvių interpretacijos, tyrėjos interpretacijos; skyrių pabaigoje atvejai apibendrinami); *septintoje dalyje* (penki skyriai), siekiant atsakyti į tyrimo probleminius klausimus, pateikiamas tyrimo rezultatų apibendrinimas, mokslinė diskusija, reflektuojamas tyrimo procesas. Darbo pabaigoje – *literatūros sąrašas* (sąrašė 382 šaltiniai) ir *priedai* (kompaktinė plokštelė), kuriuose pateikiami tyrimo instrumentų pavyzdžiai. Tyrimo rezultatus iliustruoja *11 paveikslų* ir *14 lentelių*. Bendra disertacijos apimtis – 266 puslapių (be priedų).

Disertacinio tyrimo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas: 1) atlikta empiriniais duomenimis ir teorinėmis koncepcijomis grindžiama interprofesinės specialistų komandos, dirbančios su itin pažeidžiamais asmenimis ankstyvosios intervencijos vaikystėje kontekste, bendradarbiavimo kultūros trianguliacinė analizė; 2) bendradarbiavimo reiškinys tirtas laikantis etnografinės atvejų strategijos, kuri leidžia išsamiai, visapusiškai ištirti ir pažinti tiriamąjį objektą (ši strategija dar retai taikoma edukologiniuose tyrimuose); 3) skirtingos pozicijos tyrėjos santykiyje su tyrimo dalyviais ir tiriamuoju reiškiniumi „požiūris iš vidaus“ (*angl. insider*) ir „požiūris iš išorės“ (*angl. outsider*) leidžia diskutuoti tyrimo epistemologinės prieigos klausimus, aktualius postpozityvistinio ir postmodernistinio požiūrių sankirtoje; 4) identifikuotos specialistų ir tėvų vertybinės nuostatos, prioritetai, susiję su ankstyvąja pagalba vaikui ir šeimai, kurie papildo jau atliktų tyrimų duomenis; 5) atskleistos bendradarbiavimo kultūros kontekstualizuotos charakteristikos specialistų bendradarbiavimo su tėvais ir tarpusavyje sąveikose, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai; jų analizė leido conceptualizuoti bendradarbiavimo praktiką; 6) identifikuoti bendradarbiavimo praktikoje kylantys iššūkiai, išanalizuotos jų priežastys bei atskleistos bendradarbiavimo kultūros plėtojimo galimybės į šeimą orientuotos praktikos kontekste.

Praktinis disertacinio tyrimo reikšmingumas: 1) ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai sistema – viena iš jautriausių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo sistemos grandžių, todėl tyrime pateikiamos teorinės į šeimą orientuotos praktikos gairės yra reikšmingos praktikai plėtoti ir tobulinti; 2) tyrimas atliktas natūraliame praktikos kontekste ir siejamas su giliu praktinės realybės pažinimu; 3) detaliai aprašyti tyrimo duomenys sudaro galimybę komandose dirbantiems praktikams mokytis iš savo ir kitų komandų patirties; 4) konceptuali, tyrėjos refleksijomis grįsta duomenų interpretacija sudaro prielaidas tyrime dalyvavusiems ir kitiems praktikams geriau pažinti bendradarbiavimo kultūrą iš skirtingų pozicijų (jų pačių ir tyrėjos); 5) sukonstruotas tyrimo instrumentas ir / ar jo elementai gali būti taikomi organizacijose, siekiančiose pažinti bendradarbiavimo kultūrą, jai įtakos turinčius veiksnius ir identifikuoti jos plėtojimo strategijas konkrečiame kontekste; 6) pateiktos empiriškai pagrįstos į šeimą orientuotos praktikos realizavimo ir specialistų bendradarbiavimo su šeimomis ir tarpusavyje kultūros prielaidos.

Disertacinio tyrimo rezultatų aprobavimas:

■ **Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:**

1. Ališauskienė, S., Čegyė, D. (2008). Ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio pasirengimo turinio analizė. *Specialusis ugdymas*, 2 (19), 79–91.
2. Čegyė, D., Ališauskienė, S. (2009). Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (22), 33–45.
3. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 84–109.
4. Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Pasidalytos kompetencijos plėtojimo prielaidos ankstyvosios intervencijos komandoje. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 90–100.

■ **Disertacijos tema paskelbtos publikacijos konferencijų leidiniuose:**

1. Kairienė, D. (2010). Collaborative Work of the Team, Meeting Early Needs of the Children and Families: Case Analysis. *International Conference of Young Scientists: Program and Abstracts*. Šiauliai, p. 6.
2. Kairienė, D. (2010). Metodologinės bendradarbiavimo kultūros kūrimo komandose tyrimo perspektyvos. *Mokslinė stovykla „Idėjų kalvė“*: Pranešimų santraukos, p. 6.
3. Kairienė, D. (2010). Specialistų bendradarbiavimo ypatumai ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančiose komandose. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Specialioji pedagogika: nuo defektologijos iki inkluzinės pedagogikos“*: Stendinių pranešimų santraukos. Šiauliai: Šiaulių universitetas, p. 35–37.
4. Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Mutually Shared Team Competence of Professionals in Early Childhood Intervention. *Spring University. Changing Education in a Changing Society*. Klaipėdos universitetas, p. 106–117.
5. Kairienė, D. (2011). Tyrimo dalyvių ir tyrėjo bendradarbiavimas konstruojant

fenomeno reikšmes. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Sveikata. Visuomenė. Mokslas“*: Pranešimų anotacijos. Šiaulių valstybinė kolegija, p. 74.

■ **Disertacijos tema parengti ir skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose:**

1. Ališauskienė, S., Čegyūtė, D. Analysis of the Content of Professional Training in the Field of Early Childhood Intervention in Lithuania. Baigiamoji Leonardo da Vinci EBIFF projekto konferencija. Austrija, Gracas, 2007, rugsėjo 27 d.
2. Čegyūtė, D., Ališauskienė, S. Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. Lietuvos edukologijos krypties doktorantų ir jų vadovų tarptautinė mokslinė konferencija „Tarpdisciplininių tyrimų link“. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009, kovo 20 d.
3. Kairienė, D. Collaborative Work of the Team, Meeting Early Needs of the Children and families: Case Analysis. *Tarptautinė jaunujų mokslininkų konferencija: „International Conference of Young Scientists“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010, balandžio 29–30 d.
4. Kairienė, D., Ališauskienė, S. Collaborative Work Practice Meeting Early Special needs of Children and Families: An Ethnographic Case Study. „*Learning Better Together: 2nd International Conference for Health and Social Care Inter-Professional Education and Practice*“. Jungtinė Karalystė: Mančesterio Muncipalinis universitetas, 2010, liepos 6–7 d.
5. Kairienė, D. Specialistų bendradarbiavimo ypatumai ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančiose komandose. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Specialioji pedagogika: nuo defektologijos inkliuzinės pedagogikos link“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010, spalio 28 d.
6. Ališauskienė, S., Kairienė, D. Mutually Shared Team Competence of Professionals in Early Childhood Intervention. *ATEE Spring University conference „Educational Innovation for Creative Society“*. Vilnius, 2011, gegužės 5 d.
7. Kairienė, D. Tyrimo dalyvių bendradarbiavimas konstruojant fenomeno reikšmes. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Sveikata. Visuomenė. Mokslas.“* Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija, 2011, gegužės 6 d.
8. Kairienė, D., Ališauskienė, S. Interprofessional Collaboration in Interprofessional Teams Meeting Early Special Needs of Children and Families. *CPLOL 8th European Congress „New Advances in Speech and Language Therapists‘ Professional Practice and Education.“* Nyderlandai, Haga, 2012, gegužės 25–26 d.

■ **Disertacijos tema skaityti pranešimai metodologiniuose seminaruose:**

1. Čegyūtė, D. Teamwork in Early Childhood Intervention: Theoretical Approaches. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2008, gegužės 9 d.
2. Čegyūtė, D. Development of Research Philosophy and Methodology in Context of Collaboration in Teams. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams „Kritinis mąstymas universitetinėse studijose.“* Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2009, kovo 21 d.

3. Kairienė, D. Metodologinės bendradarbiavimo kultūros kūrimo komandose tyrimo perspektyvos. *Mokslinė stovykla „Idėjų kalvė“*. Trakai, 2010, birželio 17–20 d.
4. Kairienė, D. Methodological Issues of Collaborative Culture Research. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010, spalio 29 d.
5. Kairienė, D. Ethnographic Case Study in Context of Research: Collaborative Culture in Inter-Professional Teams. *Tarptautinis metodologinis seminaras doktorantams „Ethnography in Educational Research“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2012, sausio 26 d.

■ ***Disertacijos tema skaityti pranešimai praktinėse konferencijose ir seminaruose:***

1. Kairienė, D. Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius. *Respublikinė metodinė praktinė konferencija „Sutrikusios kalbos vaikų ugdymas: praktika, aktualijos, perspektyvos“*. Šiauliai: Gytarių vidurinė mokykla, 2009, balandžio 30 d.
2. Kairienė, D. Komandinis darbas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: teorinės ir praktinės perspektyvos. *Seminaras ikimokyklinių įstaigų pedagogams ir specialistams*. Šiauliai: Logopedinė mokykla, Ikimokyklinio ugdymo skyrius, 2010 balandžio 30 d.
3. Kairienė, D. Ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai: Jungtinės Karalystės patirtis. *Radviliškio rajono logopedų praktinė konferencija „Gerosios patirties sklaida, šalinant asmenų kalbos ir komunikacijos sutrikimus.“* Radviliškis, 2010, gegužės 6 d.
4. Kairienė, D. Specialistų bendradarbiavimas su tėvais, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius. *Respublikinė praktinė logopedų konferencija „Vaikų, turinčių kalbos ir komunikacijos sutrikimų, rengimas mokyklai.“* Panevėžys, 2011, gegužės 24 d.
5. Kairienė, D. Tyrimo ataskaitos pristatymas tyrimo dalyviams. 2012, birželio 6, 10 d.

1. KULTŪROS SAMPRATA ORGANIZACIJOS TEORIJŲ KONTEKSTE

Organizacijos kultūra, kaip interdisciplininis konstruktas, gali būti aiškinama įvairiomis teorinėmis nuostatomis, todėl šioje darbo dalyje pristatomi skirtingi požiūriai į organizacijos kultūrą – socialinis, antropologinis ir edukologinis.

1.1. Sociologinis požiūris: kultūra – viena iš organizacijos charakteristikų

Sociologiniu požiūriu organizacijos kultūra gali būti veikiama skirtingų įgūdžių, strategijų stiliaus, struktūros, sistemos, atskirų jos narių (Peters, Waterman 1982, cit. Willcoxson, Millett, 2000; Collins, 1998; Cameron, Quinn, 2006; Kozuch, 2009). Šiuo požiūriu kultūra konceptualizuojama kaip tam tikros socialinės grupės žmonių idėjų, temų ar vertybių sistema, jiems nebūtinai sąveikaujant (Keyton, 2005). Šią sistemą kuria vadovas, siekiantis formuoti ir transformuoti tam tikrą kultūros narių elgesį, taikant įvairias strategijas (Bate, 1994, cit. Willcoxson, Millett, 2000). Organizacijos kultūra siejama su korporacijos kultūra, kuri laikoma organizacijos vadybos koncepcija (Linstead ir kt. 1992, cit. Willcoxson, Millett, 2000). Vadyba šiuo atveju yra orientuota į vertybių, požiūrių ir elgesio keitimą.

Organizacijos veikla apibrėžiama remiantis įvairiomis teorijomis, kurių viena – **klasikinė organizacijos teorija**, – veiklą aiškina racionaliais vadybiniais biurokratiniais veiksmais, kuriais kuriama organizacijos struktūra ir kuriais galima užtikrinti organizacijos efektyvumą (Taylor, 1947; Daft, Murphy ir kt., 2010). Biurokratija laikoma pagrindine efektyvios organizacijos forma, sudarančia galimybes išvengti korupcijos ir neteisningumo (Weber, 1947). Organizacija charakterizuojama laikantis *uždaros sistemos* (angl. *closed systems*) požiūrio: aiškiai apibrėžtos užduotys ir vaidmenys organizacijoje paskirstomi tam tikriems skyriams. Aiškiai apibrėžtos organizacijos narių *funkcijos bei atsakomybių ribos* neįpareigoja vykdyti papildomų užduočių. Organizacijoje veikia *hierarchinė sistema*, kuri paaiškina galios ir atsiskaitomybės santykius. *Veikla grindžiama apmokėjimu*, kuris priklauso nuo hierarchinio statuso. *Karjeros galimybės siejamos su perėjimu į aukštesnę hierarchinės struktūros veiklos lygmenį*, priklausomai nuo valdžios sprendimo. Organizacijoje veikia *griežta darbo kontrolės sistema*.

Klasikinėje teorijoje išskiriami pagrindiniai organizacijos požymiai: *koordinavimas* (nariai veikia vieningai, atsižvelgdami į valdžios ir disciplinos keliamus

reikalavimus), *hierarchija, funkcionalizmas* – pareigų pasiskirstymas (Mooney, Reiley, 1939). Vadybiniai organizacijos principai grindžiami kiekvieno darbuotojo veiklos pagrįstumu ir moksline tiesa, kooperacija tarp darbuotojų, pasidalijimu atsakomybėmis (Taylor, 1947).

Ši teorija kritikuojama dėl organizacijos narių menkų galimybių kontroliuoti savo darbinę veiklą. Darbuotojai yra pasyvūs, priklausomi nuo „kitų“ sprendimų, savo veiklai nekelia ilgalaikių tikslų, jiems sunku pastebėti saviraiškos galimybių ir patirti psichologinį pasitenkinimą darbu (Argyris, 1960; 1964). Visa tai paskatino organizacijos veiklą analizuoti *žmonių santykių požiūriu*. Remiantis Hawthorne (cit. Landsberger, 1958) idėjomis, organizacijos veiklai svarbus jos narių psichologinių-socialinių poreikių pažinimas ir tenkinimas, t. y. neformali organizacijos struktūra, palaikanti darbuotojų veiklos motyvaciją. Maslow (1943) sukurta poreikių hierarchinė sistema (fiziologiniai, saugumo, meilės ir pagarbos, saviraiškos poreikiai) siejama su motyvacijos palaikymu ir skatinimu organizacijoje, vertinama darbuotojų pasitenkinimo savo veikla organizacijoje bei įvairių poreikių raiškos ir jų tenkinimo derme. Formaliosios struktūros tobulinimas siejamas su darbuotojų individualia savi-realizacija ir augimu besimokančioje organizacijoje (Argyris, 1964).

Modernioji organizacijos teorija grindžiama sisteminiu mąstymo nuostata (*angl. open system / systems thinking*), išplėtota derinant „organizacijos be žmonių“ ir „žmonių be organizacijos“ požiūrius (Bertalanffy, 1951; Boulding, 1956) Sisteminiu požiūriu organizacija apibūdinama kaip kompleksinė socialinė technologinė sistema, reaguojanti į kintančius aplinkos poreikius ir sąlygas, kurios organizacijoje transformuojamos per komunikacijos, grįžtamojo ryšio bei vadybinius procesus (Katz, Kahn, 1978).⁴ Organizacijos, be unikalių sąveikos su aplinka ypatumų, turi bendrų charakteristikų, kurių pagrindu gali būti analizuojama jų veikla. Sisteminiu požiūriu organizacijos apibūdinamos tokiomis *kontekstualiomis charakteristikomis*: 1) *socialine realybe (kultūra)*, turinčia tam tikrus kultūrinius, politinius ir ekonominius pagrindus bei narius, kurie interpretuoja situacijas, susijusias su organizacijos veikla priklausomai nuo jų pasirinkimo (ignoruoti ar pasipriešinti, veikti kolektyviai ar individualiai); 2) *organizacijos tikslais ir strategija*, kurie paaiškina, kokiais būdais veikiama organizacijoje: instrumentiniais (t. y. priklausomais nuo apmokėjimo, gebėjimų, statuso) ar tikslų (individualūs, bendrai pasidalyti); 3) *dizainu* (struktūruota ir koordinuojama veiklos sistema, kuria siekiama tikslų įgyvendinimo); 4) *išorine aplinka*, kuri turi (ne)tiesioginės įtakos veiklai organizacijoje (šalies ir savivaldybių ekonominės, finansinės ir ideologinės vertybės) (Daft, Murphy ir kt., 2010). Kiekvienos organizacijos kūrimasis vyksta jos nariams sąveikaujant tarpusavyje. Autorių teigimu, šiuolaikinėse organizacijose siekiama kuo veiksmingesnės horizontalios koordinacijos tarp subsistemų, jų lanksčios ir išplitusios veiklos veikiant komandose. Tai, kaip organizacijos nariai siekia įgyvendinti savo lūkesčius ir poreikius, priklauso nuo jų vertybių, prioritetų ir išankstinių įsitikinimų. *Sisteminiu mąstymu* grindžiamas požiūris dėl paslėptų vidinės ir išorinės aplinkos veiksmų išaiškinimo ir vadybos sunkumų kelia iššūkių praktikai.

⁴ Plačiau sisteminio požiūrio samprata analizuojama 1.3. dalyje.

Sisteminė nuostata siejama su *socialinio veiksmo teorija* (Bowey, 1976) ir yra artima antropologiniam požiūriui. Organizacijos narių veikla grindžiama jos nariams svarbiomis reikšmėmis, kurios kinta veikiant. Organizacija šios teorijos požiūriu aiškinama *individualių jos narių, turinčių individualius interesus, supratimus ir galiomybes, elgesio pagrindu*. Todėl subjektyviai analizuojamos situacijos ir vaidmenys formuoja jų elgesį, kuris organizacijoje yra įvairialypis, kompleksiškas ir konfliktiškas. Bowey (1976) teigimu, siekiant suprasti organizaciją, svarbu paaiškinti šiuos konceptus: 1) *vaidmenų*, atspindinčių organizacijos narių veiksmus tam tikrose situacijose ir jiems suteikiamas reikšmes bei lūkesčius; 2) *santykių*, formuojančių sąveikų tarp organizacijos narių, struktūrą; 3) *struktūros ypatumus*, išryškėjusius tarpusavio sąveikose ir nulemtus finansinių ir kitų veiksmų; 4) *procesų*, paaiškinančių nuoseklus ir tarpusavyje susijusius organizacijos veiksmus, kurių pagrindu vyksta kaita.

Sisteminio požiūrio elementai identifikuojami ir *kontingencijos teorijoje* (angl. *contingency theory*), kuri, priešingai klasikiniam požiūriui, akcentuoja, jog organizacijos veikia tam tikrame kontekste ir jų struktūros bei veiklos paaiškinti neįmanoma per universalųjį modelį, todėl joje kylančios problemos yra aiškinamos per tam tikras situacijas (Kieser, Kubicek, 1992). Kontingencijos teorinė nuostata laikoma *situacine*, kuri yra artima antropologiniam požiūriui, aiškinančiam organizaciją kaip tam tikrą susiformavusią savitą kultūrą ir, Hatch, Cunliffe (2006) teigimu, paaiškinamą simboliu interpretaciniu požiūriu.

Postmodernistiniu požiūriu organizacija apibūdinama natūraliai, raidos metu išplėtotomis savitomis taisyklėmis, dėmesiu veiklą aiškinantiems filosofiniams konceptams. Vertinama požiūrių įvairovė, kritikuojant homogeniškumą. Interakcijos ir dialogas laikomi žinių kūrimo būdu, konstruktyvūs konfliktai – transformacijos ir raidos prielaida. Postmodernistinėje organizacijoje vertinami individualiomis, kintančiomis vertybėmis, bet ne nusistovėjusiomis moralinėmis normomis grįsti pasirinkimai (Stroh, 2005).

1.2. Antropologinis požiūris: organizacija kaip kultūra

Kultūriniu antropologiniu požiūriu pati organizacija aiškinama kaip kultūra (Cameron, Quinn, 2006; Kozuch, 2009). Kultūrinėje antropologijoje išskiriami įvairūs požiūriai į kultūrą (Rao, Walton, 2004): *materialistinis* (Marx, Durkheim), teigiantis, jog fizinis pasaulis lemia žmonių elgesį; *kultūrinio prieraišumo* (Boas), manant, jog kiekviena kultūra turi tam tikrą istorinę raidą, todėl ją stengiamasi suprasti nesilaikant teorinių nuostatų, nesiekiant kurti bendros teorijos, kuri tiktų ir kitoms kultūroms; *funkcionalizmo* (Malinowski, Radcliffe-Brown), suprantant, jog kultūra yra gyvas organizmas, funkcionuojantis ryšių tarp jos dalių pagrindu ir jos pažinimas įmanomas ne tik per individualų pažinimą, bet per gilesnius sisteminius procesus ir jų įtaką kultūrai; *struktūralizmo* (Straus) – kur kultūra aiškinama kaip įvairiais būdais

veikianti struktūra, grįsta jos narių mąstymo principais, raida ir identitetu; *feminizmo* (Leacock), išryškinant galios santykius ir lyčių klausimus kultūroje; *simbolinis (interpretacinis) požiūris* (Geertz), akcentuojantis, jog kultūra yra reikšmių tinklas, suprantamas per individų reikšmes interpretuojant savo elgesį, patirtį, įvykius, reiškinius; kultūra aiškinama kaip mąstymo reiškinys, ignoruojant tai, jog ji gali būti sumodeliuota ir pagrįsta logika; pasidalytas simbolių ir reikšmių supratimas akcentuoja vertybes, požiūrius ir etosą bei paaiškina, kaip simbolinė veikla formuoja žmonių raidą ir socialinius santykius, atspindi specifinį dinaminį kultūrinį kontekstą.

Simboliniu (interpretaciniu) požiūriu organizacija aiškinama kaip socialinė sistema, žmonių grupė, susitelkusi bendrai, tikslingai ir struktūruotai, kontroliuojamai ir koordinuojamai veiklai, kuri vyksta *komunikacinių interakcijų erdvėje* ir sudaro galimybę jos nariams suprasti elgesį, kurio iš jų tikimasi tam, kad organizacija galėtų siekti savo tikslų. Organizacijos *taisyklės ir tvarka* kelia reikalavimus jos narių elgesiui ir vaidmeniui. Organizacijos *struktūra* kuria jos narių sąveikų galimybes, nuo kurių priklauso, kiek sėkmingai sąveikaujama tarpusavyje, siekiant įvairių tikslų. Nepriklausomai nuo organizacijos struktūros, ją sudaro *nariai, kurie yra pasiskirstę skirtinguose fizinės aplinkos, pareigų, hierarchijos lygmenyse*. Dažniausiai šie nariai intensyviausiai sąveikuoja tam tikrose subgrupėse. Organizacija, siekianti sėkmingos bendros veiklos, orientuota į organizacijos tikslų suderinamumą, turėtų užtikrinti *sąveikas ir tarp subgrupių* (Keyton, 2005). Kultūra negali egzistuoti be socialinės grupės. Autorės teigimu, organizacija *yra realios praktikos vieta*, kurioje per narių sąveikas *konstruojamos simbolinės reikšmės*, reprezentuojančios organizacijos kultūrą. Kiekviena, nors ir panašaus pobūdžio, organizacija turi savitą kultūrą, kuri atspindi jos narių asmenines, bendruomenės, profesines, šalies ir kitas kultūrinės vertybes (Keyton, 2005; Hatch, Cunliffe, 2006). Organizacijos, kaip socialinės grupės, kultūra, pasak Keyton (2005), Taatila (2004), yra *artifaktų, vertybių ir prielaidų sistema*, kuri susiformuoja organizacijos narių interakcijų metu ir yra *intuityviai pajaučiama* dalyvaujant organizacijos kasdieniame gyvenime. Tai taip pat *psichosocialiniai įpročiai, realizuojami natūraliai susiformavusiuose interakcijų, darbo procesuose*, laikantis tikrųjų, bet ne deklaruojamų vertybių bei išplitusių kolektyvinių žinių. Organizacijos kultūrą lemia skirtingos jos narių savybės, socialinių santykių pobūdis, moralinės vertybės, tradicijos, ritualai, darbo struktūra ir kt. (Lindahl, 2006). Siekis įsilieti į organizaciją dažniausiai yra susijęs *su individualių ir organizacijos vertybių derme*.

Antropologiniu požiūriu (Hofstede, 1997, 2001) organizacijos kultūra yra *kolektyvinis minties programavimas*, kuris būdingas tam tikrai socialinei grupei ir tokiu būdu skiriantis vieną grupę nuo kitos. Kultūra formuojasi ir yra pažįstama per *integruotą interakcijų struktūrą* tam tikroje bendruomenėje ir pasireiškia jos narių sampratoje, t. y. reikšmėse apie įvairius reiškinius (Keyton, 2005). Laikantis antropologinio požiūrio (Smircich, 1983; Bate, 1994; Schein, 1991, cit. Willcoxson, Millett, 2000), organizacijos kultūra charakterizuojama *pasidalytų prielaidų struktūra*, susiformavusia tam tikroje grupėje, jos nariams *besimokant sėkmingai spręsti problemas*. Išmoktas sėkmingas elgesys, kaip *teisingas ir pagrįstas*, laikomas organizacijos veiklos

pagrindu, kurio skatinami laikytis nauji organizacijos nariai. Kultūra, šiuo požiūriu, laikoma *organizacijos veiklos ideologija*, kuri nėra manipuliuojama, t. y. kuriama ar keičiama vadovo, tačiau naujos vadovo taikomos veiklos strategijos gali būti prielaida naujoms vertybėms atsirasti ir išplisti (Hofstede, 1997; Schein, 2004). Kultūra, pasak Collins (1998), yra organiškas fenomenas, kurio kaita skatinama tuomet, kai susiduriama su pokyčių poreikiu. Laikantis antropologinio požiūrio, organizacijos *kultūra nėra lengvai keičiama, nes darbo kultūra yra savita, tampri ir besipriešinan-ti transformaciniams pokyčiams*. Didelių pokyčių siekiančios vadybinės strategijos nebūtinai gali būti suprantamos organizacijos narių, nes jie linkę veikti laikydamiesi savitų reikšmių, susiformavusių raidos proceso metu, todėl tam tikrose srityse vadybos elementai gali būti visiškai neveiksmingi, iššaukiantys skepticizmo apraiškas. Todėl kultūros vadybos strategijos turėtų būti orientuotos į *organizacijos narių mąstymo pokyčius* (Ackroyd, Crowdy, 1990, cit. Collins, 1998).

Kultūra yra suprantama kaip *rezultatas* ir kaip *procesas*. Socialinės grupės nariai tarpusavyje keičiasi įvairaus pobūdžio informacija, kuri yra nuolat interpretuojama, o interpretacijos sukuria tam tikrą bendrą vertybių ir elgesio struktūrą. Bendrąja prasme kultūra – tai *socialinėje grupėje išplitusių vertybių, kuriomis dalijasi jos nariai, sąveikaudami tarpusavyje, samprata* (Willcoxson, Millett, 2000). Kiekviena organizacija nuolat reaguoja į *išorinės aplinkos pokyčius*: klientų kintančius poreikius, politinės ir ekonominės sistemų kaitą ir kt. (Keyton, 2005). Organizacija keičiasi ir dėl pokyčių *vidinėje aplinkoje*: augančios profesinės bei tarpusavio sąveikų patirties, besikeičiančių organizacijos narių, kintančios vidinės struktūros ir kt. Kultūroje išryškėjanti *elgesio ir nuostatų sistema* plėtojama jos *raidos kontekste*. Kultūra yra *dinaminis konstruktas*, kurį įrodo adaptyvus elgesys ir vertybės, priklausomai nuo kintančių sąlygų, su kuriomis susiduriama (Willcoxson, Millett, 2000). Lindahl (2006) teigimu, kultūros konceptas siejamas su integruota žmonių žinių, lūkesčių ir elgesio sistema, kuri priklauso nuo: žmonių gebėjimo mokytis ir perduoti žinias siekiant jų apibendrinimo; socialinės grupės tradicijų; pasidalytų nuostatų, vertybių, tikslų ir praktikos, charakterizuojančios socialinę grupę. Socialinė realybė formuojasi priklausomai nuo *patirties praeityje* bei *naujų sąveikų pagrindu kylančių interpretacijų* (Keyton, 2005).

Organizacijos kultūros konceptas daugelio autorių apibūdinamas kaip pasidalyta normų, lūkesčių, principų ir elgesio strategijų sistema, suteikianti *organizacijai savitą charakterį* (Brown, 1995, cit. Willcoxson, Millett, 2000; Hofstede, 1997; Trice, Beyer, 1993 ir kt.). Įvairūs autoriai akcentuoja pagrindines šio koncepto dimensijas: *pasidalytą vertybių sistemą, pasidalytų vertybių nulemtą elgesio ir patirties bei istorinės raidos pagrindu išmokto elgesio* (1 lentelė).

Organizacijos kultūros koncepto dimensijos

Autoriai	Pasidalyta vertybių sistema	Pasidalytų vertybių nulemtas elgesys	Patirties istorinės raidos metu pagrindu išmoktas elgesys
Jaques, 1952	Mąstymo tradicijos pasidalytos tarp narių	Lemia veikimo būdus	Pasidalytos <i>reikšmių sistemos išmokimas</i> – tapimo organizacijos nariu prielaida
Pettigrew, 1979	Viešai ir kolektyviai pripažintų reikšmių sistema	Laikomasi tam tikroje grupės veikloje	–
Louis, 1983	Bendro organizacijos veiksmų supratimo rinkinys, išreiškiamas simbolinėmis reikšmėmis		–
Davis, 1984	Pasidalytų lūkesčių ir vertybių sistema	Lemia tam tikrą elgesį	–
Schein, 2004	Bazinių prielaidų (artifaktų, išplitusių ir paslėptų vertybių) struktūra	Laikomasi veikloje	Reikšmių sistema atrasta, išplėta, išmokta <i>sprendžiant problemas</i> kintančiose sąlygose
Van Maanen, 1988	Pasidalytos narių žinios	Išreiškiamos simbolinėje grupės narių veikloje	–
Trice, Beyer, 1993	Kolektyvinis fenomenas, pasidalyta lūkesčių sistema (ideologija)	Išreiškiamagrupės narių veikloje	Reprezentuojama grupės narių <i>atsaku į savo patirtį</i>
Brown, 1995	Bendrų lūkesčių, vertybių, nuostatų sistema (deklaruojamos / išplitusios bei paslėptos reikšmės)	Nulemia elgesį	Išmokta <i>patirties organizacijos istorijoje pagrindu</i>
Hofstede, 1997	Kolektyvinio mąstymo programavimas	–	Įmanomas, kai naujas narys <i>mokymosi pagrindu</i> laikosi organizacijos praktikos
Alvesson, 2002	Kolektyviai pasidalytos idėjos, supratimas, simboliai, reikšmės, vertybės, ideologija, taisyklės, normos, emocijos ir jų raiška, kolektyvinė sąmonė	Elgesio būdai ir praktikos struktūra	–
Davel, Tremblay 2003	Simbolių (ritualų, istorijų, mitų) reikšmės-idėjų, įvykių, patirčių interpretacija	–	Susiformavusi <i>grupės raidos metu</i>

Įvairių autorių pateikiamuose apibrėžimuose išryškėja kultūros dimensijų *lygmenys*. **Artifaktai** – vizualiai lengvai pastebimi ir intuityviai pajaučiami reiškiniai

organizacijoje: normos, elgesio standartai (komunikacijos struktūra, reikalavimai kasdieniam elgesiui, elgesio kontrolė), tradicijos, dokumentai, fizinė aplinka. Organizacijos nariai nediskutuoja apie savo elgesį, priklausomai nuo susiformavusių tradicijų, jie žino, kaip reikia elgtis. Tačiau vien tik pagal artifaktus negalima spręsti apie organizacijos kultūrą (Collins, 1998; Schein, 2004; Keyton, 2005). **Pasidalytos (išplitusios) vertybės** įvardijamos organizacijos narių; jomis siekiama reprezentuoti socialinę realybę ir elgesį joje: tikslai, strategijos, principai, kokybinės charakteristikos, atskleidžiančios ideologiją. Šios vertybės išsakomos, bet jų nebūtinai laikomasi. Vertybės gali būti racionalios ir neracionalios, patogios (saugios) ar keliančios nesaugumo jausmą, tarpusavyje vieningos ar prieštaringos, jos dažniausiai pastebimos organizacijos narių veikloje – elgesyje, pasirinkimuose, interakcijose (Collins, 1998; Schein, 2004; Hofstede, 2001, cit. Keyton, 2005). **Paslėptos prielaidos** – *turinčios tvirtas tradicijas* abstrakčios ir *paslėptos vertybės*, siejamos su profesiniu, statuso, vaidmenų / funkcijų identitetu, santykių tarp visų organizacijos narių aspektais bei sėkminga veikla, kurių skatinami laikytis ir nauji nariai, ir apie jas nekyla poreikio diskutuoti. Kadangi šios vertybės nediskutuotinos, jas pakeisti labai sunku. Jos yra itin gilios, ir organizacijos nariai dažnai net nėra pasirengę jų analizuoti tol, kol neiškyla konfliktas, darbo pokyčių poreikis ar darbo vietos pakeitimas (Collins, 1998; Schein, 2004; Keyton, 2005). Simboliai, vertybės, elgesys bei patirtis negali egzistuoti atskirai (Keyton, 2005). Kultūra kuriama ir pažįstama *visų dimensijų integracijos* pagrindu, įvairiuose organizacijos veiklos lygmenyse. Ją sunku atpažinti be istorinio (dinaminio) konteksto – vien tik per vertybių deklaravimą, atskirų organizacijos narių vertybes ir elgesį, socialinę struktūrą ar dabartinę realybę.

1.3. Edukologinis požiūris: kultūra – mokymosi organizacijoje prielaida

Remiantis įvairių autorių (Furnham, Gunter, 1993; Martins, Terblanche, 2003; Campbell, Stonehouse, 1999 ir kt., cit. Sun, 2008) teorinėmis išvalgomis, identifikuojamos šios organizacijos kultūros funkcijos: 1) organizacijos narių asmeninio identiteto su organizacija formavimosi; 2) socialinės vertybių sistemos stabilumo, sudarančio prielaidas sėkmingai organizacijos veiklai užtikrinti; 3) komunikacijos ir bendro supratimo, dalijantis reikšmėmis, formavimosi; 4) narių elgesio sąlygojimo (vadybos strategijų taikymo – strateginės krypties, tikslų, užduočių kėlimo, kontrolės, komunikacijos, sprendimų priėmimo, kooperacijos ir tarpasmeninių santykių struktūros kūrimo); 5) organizacijai sėkmingos veiklos siekimo; 6) darbuotojų motyvacijos, teigiamų nuostatų, pasitenkinimo darbu sąlygojimo; 7) sąlygų, užtikrinančių darbo veiksmingumą, kokybę, inovatyvumą ir kūrybingumą, sudarymo. Esminis organizacijos kultūros vaidmuo – *nuolatiniu mokymusi ir bendradarbiavimu grįstos veiklos organizacijoje skatinimas*.

Organizacijos mokymasis aiškinamas sociologinio ir antropologinio požiūriu deriniu. Mokymasis organizacijoje individualiu, grupės ir visos organizacijos lygmenimis laikomas organizacijos sėkmės prielaida ir yra suprantamas kaip kontekstualizuotas, t. y. socializacijos procesas vyksta tam tikros socialinės kultūros kontekste (Senge, 1991; Argyris, Schon, 1996; Jarvis, Holford ir kt., 2007). Besimokanti organizacija apibūdinama kaip gebanti siekti, kurti ir transformuoti žinias bei keisti elgesį reflektuojant naujas žinias ir idėjas (Senge, 1991). Teoriniuose šaltiniuose išskiriami besimokančios organizacijos bruožai (Swieringa, Wierdsma, 1992; Fenwick, 2001; Sanchez, 2006; Jarvis, Holford ir kt., 2007): bendros vizijos kūrimas ir siekis; tęstinio mokymosi galimybės; praktiniai tyrimai; lygiavertis dialogas tarp visų organizacijos narių; bendradarbiavimas ir komandinis mokymasis; pasidalyto mokymosi sistemos kūrimas; į užduotį orientuota kultūra apibūdinama lankstumu ir kūrybiškumu sprendžiant problemas; organizacijos ryšių su aplinka plėtojimas. Poell (2005) teigimu, besimokanti organizacija kelia itin aukštus reikalavimus organizacijos narių veiklai (polinkis nuolatiniam mokymuisi, atsakomybė už savo profesinę raidą bei gebėjimas mokytis vienam iš kito ir kartu su kolegomis), tačiau anaip tol ne visi darbuotojai yra pasirengę savivaldžiam mokymuisi kasdienio darbo rutinoje. Išskiriamos tokios *besimokančios organizacijos* charakteristikos (Senge, 1991): *asmeninis meistriškumas*, užtikrinantis individualią mokymosi motyvaciją; *mąstymo modeliai*, kuriantys atvirumą įvairiems požiūriams; *pasidalyta vizija*, skatinanti ilgalaikių bendrų tikslų siekius; *komandinis mokymasis*, kurio metu plėtojami kooperacijos, komunikacijos ir bendradarbiavimo gebėjimai; *sisteminis mąstymas*. Šiuo požiūriu svarbi visų komponentų dermė ir integracija. Sisteminis mąstymas į mokymosi sistemą sujungia įvairius organizacijos komponentus (struktūros, konteksto, istorijos, politikos). Šiuo požiūriu kultūra suprantama kaip aplinkos sąlygų sistema, kuri gali būti tikslingai formuojama ir keičiama lyderio (Senge, 1991; Fenwick, 2001; Poel, 2005). Siekiant paaiškinti dinamiškos ir vidinių bei išorinių veiksnių veikiamos sistemos veiklą, atskirų *sistemos dalių analizė* papildoma jų *tarpusavio sąveikos* analize (Ramo, Clair, 1998). Sisteminis požiūris leidžia organizacijos nariams suprasti, paaiškinti problemas ir priimti sprendimus suderinus individualius, grupės ir visos organizacijos poreikius, galimybes ir tikslus; spręsti kompleksines problemas; identifikuoti ryšius tarp sėkmės, iššūkių ir lūkesčių; atpažinti veiksmingos veiklos strategijas ir jas panaudoti siekiant ilgalaikių strateginių organizacijos tikslų (Marquardt, 2002).

Kultūros vaidmuo organizacijos mokymosi kontekste yra siejamas su *mokymuisi palankia erdve*. Vienas iš pozityvios kultūros organizacijoje požymių – aiškios ir visiems jos nariams priimtinos vertybės, kurių laikomasi veikloje (Wilson, Cattell, 2005). Veiklos formalizavimas, t. y. aiškių taisyklių, veiklos strategijų, procedūrų numatymas ir valdymas, leidžia išvengti neapibrėžtumo, nežinojimo. Organizacijos vertybės skatina profesinės komunikacijos, problemų sprendimo ir sprendimų priėmimo efektyvumą bei žinių kaupimą, kūrimą, perkėlimą bei mokymąsi ir profesinę raidą organizacijoje. Palaikanti ir adaptyvi organizacijos kultūra (pasižyminti veiklos formalizavimu, mokymusi, bendradarbiavimu ir pasitikėjimu) gali lemti

sėkmingą žinių vadybos technologijų taikymą bei sėkmingą praktiką (Tahir, Basit ir kt., 2010).

Jeigu kultūrinės reikšmės yra laikomos socialiai sukonstruotos, jos sudaro galimybę ne tik mokytis organizacijoje, bet ir **bendrai mąstyti ir veikti**, t. y. bendras konteksto supratimas, patyrimas ir pajautimas yra kolektyvinių veiklos formų, kurios leidžia organizacijai *veikti inovatyviai* (bendradarbiavimo, koordinavimo, bendradarbiavimu grįsto mokymosi), plėtojimo prielaida (Davel, Tremblay, 2003). Bendradarbiavimas vyksta per socialines interakcijas mokantis, t. y. dalijantis patirtimis ir analizuojant klaidas, ir sudaro prielaidas *kokybiškai teikti paslaugas* (bendrai planuoti ir dirbti orientuojantis į suderintą tikslą), kartu mokytis iš sėkmingos patirties, priimti novatoriškus sprendimus, įgyvendinti naujoves (Winer, Ray, 1994; Leathard, 2003a; Cohen, Mohrman, 1995, cit. Chmiel, 2005; Nolte, 2005; Sveiby, Simons, 2002, cit. Dalkir, 2005; Barker, 2009; Tahir, Basit ir kt., 2010). Pasak Tahir, Basit ir kt. (2010), bendradarbiavimas, kaip viena iš galimų organizacijos kultūros charakteristikų, siejama su *aktyviu tarpusavio palaikymu ir pagalba* organizacijoje, dalijantis reikšmėmis, siekiant bendro pasidalyto tikslo darbo aplinkoje. Vienomis iš pagrindinių tapsmo besimokančia organizacija sąlygų Marquardt (2002) įvardija *pasitikėjimu grįstos aplinkos kūrimą* bei *organizacijos narių įgalinimą* atpažinti ir panaudoti savo ir kitų resursus, priimti sprendimus, autonomiškai ir kūrybiškai veikti. Organizacijos narių elgsena ir veiksmai (*angl. performance*) vertinami kaip susiformavusių reikšmių pasekmė. Kita vertus, veiksmų atlikimas siejamas su organizacijos gebėjimu palaikyti ir *plėtoti aukštos kokybės ryšius tarp jos narių* (Davel, Tremblay, 2003).

Apibendrinus išanalizuotus teorinius požiūrius, akivaizdu, kad organizacijos kultūra yra sudėtingas interdisciplininis konstruktas. Nors šio koncepto kilmė siejama su antropologijos mokslu, tačiau jis yra ir sociologijos bei edukologijos mokslų objektas. *Sociologiniu požiūriu* kultūra laikoma viena iš organizacijos charakteristikų – socialinės grupės žmonių idėjų, temų, vertybių sistema, nebūtinai plėtojama socialinių sąveikų metu. Kultūra laikoma vadybos objektu, nes manoma, kad ji gali būti matuojama, manipuluojama ir transformuojama įgūdžių, strategijų, struktūros, sistemos, narių ar vadovo. *Antropologiniu (interpretaciniu) požiūriu* organizacija suprantama kaip kultūra – reikšmių sistema, kuriama organizacijos narių socialinėse interakcijose interpretuojant savo elgesį, patirtį, įvykius bei reiškinius, ir negali būti sumodeliuota, pagrįsta logika ir lengvai kintanti. Kultūra gali būti pažįstama įvairių lygmenų (artifaktų, išplitusių vertybių, paslėptų prielaidų) ir dimensijų (pasidalytų vertybių ir istorinėje raidoje išmokto elgesio) integracijos pagrindu. *Edukologinis požiūris* aiškinamas sociologinio ir antropologinio požiūrių deriniu. Organizacijos kultūra laikoma bendradarbiavimą ir mokymąsi organizacijoje sąlygojančia erdve, nes mokymasis organizacijoje laikomas kontekstualizuotu, t. y. socialinės kultūros kontekste vykstančiu procesu, kuris užtikrina organizacijos veiklos sėkmę. Susiformavusios, išplitusios ir visiems organizacijos nariams priimtinos kultūrinės reikšmės, t. y. bendras supratimas, yra sėkmingo bendradarbiavimo prielaida.

2. TEORINĖ BENDRADARBIAVIMO KULTŪROS SAMPRATA

Šioje dalyje paaiškinamas bendradarbiavimo kultūros ryšys su organizacijos kultūra, pateikiama bendradarbiavimo kultūros tipų ir charakteristikų analizė bei pristatoma teorinė bendradarbiavimo samprata, analizuojant pagrindinių bendradarbiavimo konceptų (socialinių tarpusavio sąveikų bei mokymosi praktikoje konstruojant žinias) prigimtį. Tyrime vengiama griežtai laikytis išankstinių teorinių nuostatų, todėl šioje dalyje pristatoma teorinė analizė svarbi interpretuojant empirinio tyrimo duomenis. Tyrimo empirinių duomenų analizės pagrindu identifikuota bendradarbiavimo kultūros plėtojimo, kuriant praktines žinias, teorinio pagrįstumo svarba, todėl šioje dalyje pristatomos situacinio mokymosi teorinės nuostatos, pateikiamos bendradarbiavimo kultūros plėtojimo prielaidos.

2.1. Bendradarbiavimo kultūros tipai ir charakteristikos

Moksliniuose šaltiniuose (Willcoxson, Millett, 2000) išskiriamas *unitaristinis* ir *pliuralistinis požiūriai* į organizacijos kultūrą. *Unitaristiniu požiūriu* organizacijos kultūros vienovė leidžia suprasti pagrindines jos veiklos (vaidmenų, užduočių atlikimo) strategijas, galios aspektus įvairiose situacijose. Kita vertus, akcentuojama, jog organizacijos kultūroje egzistuoja subkultūrų (vadovavimo, socialinių santykių ir kt.) įvairovė, kuri atskleidžia skirtingus segmentus. Subkultūra yra išplitusi tarp organizacijos narių, kurie save identifikuoja kaip atskirą grupę organizacijoje, veikiančią tam tikroje rutinoje ir besilaikančią pasidalytų kolektyvinių sampratų (Hatch, Cunliffe, 2006). Subkultūros yra veikiamos bendrosios organizacijos kultūros ir formuojasi atsižvelgiant į panašius interesus, reflektuoja pasidalytą profesinį, etinį, formalųjį, struktūros ir aplinkos ribojamą kultūrinį identitetą. Grupių, veikiančių organizacijoje (subkultūrų), vertybės ir nuostatos gali būti skirtingos, nesutampančios su platesniu organizacijos kontekstu (Lindahl, 2006).

Šiame tyrime laikomasi *pliuralistinio požiūrio* į kultūrą, sutelkiant dėmesį į vienos iš organizacijos subkultūros / kultūros charakteristikų – *bendradarbiavimo kultūrą, konkrečios veiklos kontekste* (ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teikimo) ir *narių kontekste* (specialistų komandos, atsakingos už pagalbos vaikui ir šeimai teikimą).

Siekiant paaiškinti kultūras, galima jas *klasifikuoti pagal realybėje identifikuojamus tipus ir teorines charakteristikas, kuriomis apibūdinami idealieji tipai* (Hammerley, Atkinson, 2003; Dalkir, 2005).

Įvairūs autoriai, analizuodami organizacijų kultūras bendraja prasme, atskleidžia tipus, susijusius su bendradarbiavimu. Hofstede (1980, cit. Dalkir, 2005), priklaus-

somai nuo nacionalinių ir organizacijų kultūrų santykio, išskiria: *individualizmo / kolektyvizmo kultūras* – individualistinėse visuomenėse individai atsakingi už savo pačių gerovę; kolektyvinėse visuomenėse teigiama, jog žmonių gerovė priklauso nuo kolektyvinių pastangų; *galios raiškos* – vyrauja socialinė nelygybė ar lygybė, autokratinis ar liberalusis valdymas. Goffee, Johns (2000, cit. Dalkir, 2005) organizacijos kultūras skirsto pagal *solidarumo lygmenį* – organizacijos narių gebėjimą dirbti kartu, siekiant bendrų tikslų bei *socialumo lygmenį* – draugiškumą. Išskiriami organizacijų tipai: 1) *bendrumo kultūra* (angl. *communal*) – kuriai būdingas stiprus priklausymo jausmas ir orientacija į užduočių atlikimą, įkvepiantis vadovavimas; 2) *tinklo kultūra* (angl. *networked*) – nariai laikomi draugais, jų santykiai artimi ir palaikantys, tačiau dėl jų artimų santykių vengiama kritinės refleksijos; 3) *savanau-diška kultūra* (angl. *mercenary*) – orientuojamasi į griežtai apibrėžtus tikslus ir greitą rezultatą, kokybę; 4) *fragmentiška kultūra* (angl. *fragmented*) – priklausymo organizacijai jausmas silpnas, stokojama kooperacijos, orientuojamasi į individualų darbą. Išskiriami ir nebendradarbiaujančių kultūrų tipai (pagal Fullan, Hargreaves, 1991): 1) *balkanizacijos* – organizacijoje veikia rungtyniaujančios grupės, siekiančios galios, stokojama sėkmingo vertikalaus ir horizontalaus koordinavimo; 2) *patogaus bendradarbiavimo* – nėra išplitusių santykių, tarpusavio pagalbos, bendradarbiavimas ir komunikacija paviršutiniški, fragmentiški, vengiama diskusijų, sprendžiamos tik „patogios“ problemos, siekiama trumpalaikių tikslų, nesidalijama žiniomis, neskiriamas dėmesys praktikos tobulinimui; 3) *dirbtinio kolegialumo* – vyrauja formalus bendradarbiavimas ir biurokratinės procedūros. Nebendradarbiaujančioms kultūroms būdinga: *individualus darbas, konservatyvi veikla* (senų tradicijų laikymosi), orientacija į trumpalaikius tikslus, o ne į ilgalaikę plėtros strategiją (Lortie, 1975, cit. Peterson, 1994).

Pateikiamos tokios *bendradarbiavimo kultūros švietimo organizacijoje charakteristikos* (pagal Fullan, Hargreaves, 1991): 1) *savaiminė* – bendradarbiavimo santykiai išplėtojami pačioje organizacijos bendruomenėje; 2) *savanoriška* – bendradarbiavimo santykiai atsiranda, kai organizacijos nariai suvokia jų vertę remdamiesi sėkminga patirtimi; 3) *skatinanti tobulėti* – jei yra bendradarbiavimo kultūra, nariai dirba kartu, siekdami įgyvendinti savo sumanymus ar išsipareigojimus; patys iškelia bendrus tikslus ir uždavinius; reaguoja į pokyčius, juos inicijuoja; 4) *išplitusi* – bendradarbiavimas dažnai yra nesuplanuota veikla, tai gali būti dažni, trumpi, neformalūs susitikimai, pokalbiai; 5) *neprognozuojama* – organizacijos nariai sprendžia savo nuožiūra, ką reikia tobulinti, bendradarbiavimo rezultatai neapibrėžti ir sunkiai kontroliuojami.

Bendradarbiavimo kultūra – tai tarpusavio parama, bendras darbas, esminis susitarimas dėl vertybių, skatinantis ir padedantis tobulėti (Fullan, Hargreaves, 1991). Bendradarbiavimu grįstose organizacijų kultūrose, Peterson (1994) teigimu, sudaroma galimybė kompleksinių problemų sprendimui, išplitusiam dalijimuisi žiniomis, specialistų tinklų kūrimui, eksperimentavimui, pasitenkinimui darbu ir identitetui su organizacija bei organizacijos raidai. Organizacija, linkusi į partnerystę, apibūdinama šiais bruožais (Jucevičienė, 2007): autonomija, veiklos pripažinimas, kontrolė, tolerancija pokyčiams ir konstruktyviems konfliktams, reagavimas į išorės povei-

kius, vidinis organizuotumas, identitetas (darbuotojų tapatinimasis su organizacija), komunikacija.

Įvairūs autoriai (Peterson, 1994; Lummis, 2001; Fretwell, 2002; Beyerlein, Fredman ir kt. 2003; Dutton, 2003; Brown, 2004; Poell, 2005; Rosen, 2008) analizuoja bendradarbiavimo kultūrą *grupių* bei *organizacijos lygmeniu*. Grupės *lygmeniu* išskiriamos šios bendradarbiavimo kultūros charakteristikos:

- *profesinė veikla*: kompetencija, atsakomybė ir atsiskaitomybė derinama su grupių ir organizacijos veikla;
- *aiški grupės (komandos) veikla*: pasidalyta ir aiški vizija, prioritetai, tikslai, taisyklės ir reikalavimai, kokybę nusakantys kriterijai, darbo orientacija į rezultatus;
- *komunikacijos ir dialogo erdvė*: betarpiška, intensyvi ir veiksminga komunikacija, reguliarūs susitikimai, dalijimasis informacija, požiūrių suderinimas, teisingumo, atvirumo ir sąžiningumo vertinimas išsakant nuomones;
- *profesinių kompetencijų sutelkimas*: gilus profesinis dialogas, dalijimasis žiniomis, idėjomis, strategijomis, konstruktyvus konfliktas, įvairių perspektyvų ir požiūrių vertinimas, kompetencijų tobulinimas, keitimasis jomis, resursų paieška ir panaudojimas;
- *praktikos keitimas*: nuolatinis reflektavimas, permąstymas, atsižvelgiant į naujoves – praktinių problemų sprendimas, kritinis mąstymas;
- *bendras darbas*: bendro tikslo ir vertybių laikymasis, darbas komandose, bendros sėkmės siekis priešinamas individualiai sėkmei, kooperacijos ir bendradarbiavimo veiksmingumas, sėkmingas užduočių atlikimas (paslaugų teikimas, programų kūrimas, projektų rengimas, naujų idėjų įgyvendinimas, praktikos analizė, mokymai, bendras problemų sprendimas), kolektyvinė atsakomybė ir tarpusavio priklausomybė, aktyvus visų narių dalyvavimas.

Organizacijos lygmeniu autoriai išskiria tokias charakteristikas:

- *aiškios organizacijos veiklos gairės*: aiškios taisyklės ir reikalavimai, aiški ir pasidalyta vizija, prioritetai ir tikslai, aiškūs kokybės kriterijai, gebėjimas identifikuoti pokyčių poreikį ir juos įgyvendinti;
- *bendradarbiavimą palaikanti organizacijos struktūra*: veiksmų koordinavimo sistema, darbuotojų skatinimo sistema, informacijos, resursų, konfliktų valdymo, komunikacijos sistema, formalaus ir neformalaus mokymosi sistema, nuolatinė kokybės vertinimo sistema;
- *pasidalytas (išplitęs) ir bendradarbiavimu grįstas vadovavimas*: atsižvelgimas į visų narių poreikius, pasidalytas vadovavimas tarp visų narių, aktyvus visų dalyvavimas priimant sprendimus, struktūruoti ir vieši sprendimų priėmimo procesai, atviras konfliktų ir problemų sprendimas diskusijų forma, koordinacija tarp skyrių;
- *inovacijas skatinantis vadovavimas*: kritiškas požiūris į problemas, veiklą, vadovavimas, skatinantis mokymąsi, inovacijas, iššūkių svarstymą, eksperimentavimą, kūrybiškumą, lankstumą, gebėjimo keistis, adaptuotis, kintančiomis sąlygomis, skatinimas;

- *besimokančios organizacijos kūrimas*: individualus tobulėjimas (individualios praktikos tobulinimas), komandų veiklos tobulinimas (užduočių atlikimo tobulinimas ir keitimas), visos organizacijos veiklos tobulinimas (mokymosi organizacijoje skatinimas, naujos praktikos kūrimas, siekiant organizacijos veiklos kokybės, reagavimas į pokyčių organizacijoje poreikį, išipareigojimai, tobulinant organizacijos veiklą, bendros rizikos prisiėmimas ir eksperimentavimas).

Tiek *komandos (grupės)*, tiek *organizacijos lygmeniu* išryškėja organizacijos narių santykius apibūdinančios charakteristikos, kurios sudaro prielaidas pozityviam klimatui ir bendradarbiavimui (Peterson, 1994; Lummis, 2001; Fretwell, 2002; Beyerlein, Freedman ir kt. 2003; Dutton, 2003; Brown, 2004; Poell, 2005; Rosen, 2008):

- *artimi, pagarbūs, pagalba grįsti tarpusavio santykiai (pozityvus klimatas)*: pasitikėjimas ir pagarba kasdienėse interakcijose, tiesos ir atvirumo vertinimas, artimi, pagalba grįsti tarpusavio santykiai, visų organizacijos narių sutelktumas (bendruomeniškumas), pasitenkinimas darbu komandoje ir organizacijoje, aukšta motyvacija;
- *lygiaverte galia pasižymintys santykiai*: lygiavertė galia tarp visų kultūros narių, galia nukreipta į kompetencijas ir atsiskaitomybę, aktyvus visų narių dalyvavimas bendrai sprendžiant problemas ir priimant sprendimus, visų narių individualumo vertinimas.

Kuriant bendradarbiavimu grįstus santykius organizacijoje, svarbu: 1) *kritinio požiūrio laikymasis* – profesinės bei socialinės praktikos konteksto analizė; 2) *santykių decentralizacija* – nariai (vaikai, šeimos ir specialistai) laikomi turintys gebėjimų kontroliuoti savo gyvenimus per įvairias patirtis; 3) *tinkamas problemų supratimas* – nariai (vaikai, tėvai ir specialistai) laikomi unikaliais, bet nesiejami su problemomis; 4) *siekimas keistis laikomas vertybe* – praktika suprantama kaip išplitusi skirtinguose kontekstuose ir erdvėse, siekiant skirtingų tikslų (mokymosi, konsultavimo, koordinavimo) ir dalijantis naujomis žiniomis (Todd, 2007).

Šiame disertaciniame tyrime, remiantis atlikta bendradarbiavimo kultūros organizacijose teorinių charakteristikų analize, išskiriami pagrindiniai bendradarbiavimo konceptai: *tarpusavio santykių, bendrų bei kontekstualių žinių konstravimo*.

2.2. Teorinė bendradarbiavimo konceptų samprata

Bendradarbiavimo fenomenas gali būti paaiškinamas pasirinktomis kokybinėmis charakteristikomis, tokiomis kaip: *situacijos apibrėžtis, interakcijų tipai, kognityviniai procesai* (Dillenbourg, 1999). Šios disertacijos kontekste bendradarbiavimo fenomenas analizuojamas siekiant paaiškinti identifikuotus bendradarbiavimo konceptus (*tarpusavio santykių, bendrų ir kontekstualių žinių bei mokymosi*), kurie akcentuojami Bossche, Gijsselaers ir kt. (2006). Autoriai bendradarbiavimą laiko or-

ganizacijos narių *tarpusavio santykių* (*socialinių veiksnių*) ir *žinių kūrimo* (*kognityviųjų veiksnių*) sąveikos rezultatu, lemiančiu bendrą pasidalytą situacijos supratimą ar problemos sprendimą (*angl. mutually shared cognition / shared conception of the problem*). Šiame skyriuje siekiama paaiškinti šių konceptų prigimtį teorijų ir paradigmu kaitos kontekste.

Bendradarbiavimas kaip tarpusavio santykiai. Bendradarbiavimo reiškinys yra grindžiamas *interakcijomis*. Požiūris, jog žmonių žinios, vertybės, įsitikinimai, nuostatos yra socialiai determinuotos interakcijos, grindžiamas **simbolinio interakcionizmo teorinėmis nuostatomis** (Mead, 1934; Blummer, 1969; Goffman, 1959, cit. Ритцер, 2002). Mead (1934) teigimu, kompleksiniai *kooperaciniai procesai* galimi tik tuomet, kai kiekvienas individas yra *įsitraukęs į veiklą* ir *laikosi priimtų bendrų nuostatų*. Autorius išskiria tokius *simbolinių interakcijų bruožus*: žmonės turi *suprasti, išskirti save ir objektus apibūdinančius indikatorius*, nes taip objektui suteikiama reikšmė; *veiksmai yra konstruojami*, kadangi asmenys pažymi objektus, įvertina juos, suteikia jiems reikšmę ir veikia suteiktos reikšmės pagrindu; *kolektyvinę veiklą* sudaro bendri veiksmai ir vienas kito veiksmų *interpretavimas*; *socialinė organizacija* suprantama kaip socialinių veiksmų atlikimo vieta, kurianti situacijas ir pateikianti simbolius, kuriais jos interpretuojamos. Reikšmių suteikimas objektams bei komunikacija laikoma viena iš savęs tobulinimo formų. Žmonių išgyvenamai, kurie leidžia suprasti save ir kitus, yra kasdieninio gyvenimo patirtis. Kolektyvinė patirtis įgyjama tuomet, kai žmonės veikia kartu, siekdami bendro rezultato (Blummer, 1969). *Elgesys* – ne veiklos, bet veikiančių asmenų interpretacijos apie socialinį kontekstą, rezultatas. Bendrai naudojami simboliai leidžia kurti pasidalytą žinojimą ir, remiantis šiuo žinojimu, veikti kartu. Autorius išskiria esminius simbolinio interakcionizmo teorijos principus, akcentuodamas *reikšmę* – žmonės veikia, remdamiesi reikšmėmis, kurias suteikia daiktams, žmonėms ar veiklai, identifikuodami vertybes; *kalbą*, kuri suteikia žmonėms galimybę susitarti suteikiant reikšmes (identifikuojant / įvardijant reikšmes ir plėtojant jas) per simbolius; *mąstymą*, kai simbolių interpretavimas mintyse ir kalboje (dialogo metu) sudaro galimybę laikytis tam tikrų vaidmenų ir suprasti įvairius požiūrius. Socialinėje aplinkoje itin svarbios žmonių *interakcijos* (bendrų priimtų normų ir taisyklių laikymasis, jas keičiant priklausomai nuo situacijos), kurių pagrindas – *socialinės situacijos*. Individai tiesiogiai veikia vienas su kitu (*angl. face to face*) kasdienėse socialinėse neįprastose, nenuspėjamosiose situacijose, organizuotose darbo struktūrose (Goffman, 1959, cit. Ритцер, 2002).

Simbolinio interakcionizmo idėjos glaudžiai susijusios su **socialinio konstruktivizmo teorinėmis nuostatomis** – reikšmės organizacijoje yra socialiai konstruojamos sąveikose. Berger, Luckman (1999) teigimu, institucinis pasaulis suvokiamas kaip objektyvi tikrovė savo raidos kontekste, t. y. objektyvizuotoje veikloje. Viena vertus, institucinė tvarka yra reali tiek, kiek ji realizuojama per vaidmenis, antra vertus, vaidmenys atspindi institucinę tvarką, apibrėžiančią jų pobūdį, ir suteikia jiems objektyvią prasmę. Institucinės tvarkos visuma turi būti prasminga visiems jos procesų dalyviams. Ji yra aiškinama pagrindžiant objektyvuotas jos prasmes: vertybių ir vaidmenų žinojimą, įgyjamą per tradicijas.

Apibendrinus šių teorinių pozicijų atstovų (Mead, 1934; Blumer, 1969, cit. Ритцер, 2002; Berger, Luckman, 1999; Woods, 1983, cit. Cohen, Mannion ir kt.

2007; Lemon, 2003) idėjas, išskiriamos bendradarbiavimo, kaip socialinių santykių, esminės dimensijos: *savęs / savo veiksmų supratimas ir interpretavimas (refleksijos)* yra pagrindas tarpusavio sąveikoms; *savęs ir kitų supratimas atsiranda per grįžtamąjį atsaką*, interpretuojant kitų sampratas, elgesį, vaidmenis; simboliais (kalbos) *identifikuojama ir konstruojama bendra realybė* – atpažįstami objektai, supanti aplinka ir problemos, kontroliuojama veikla, kuriama socialinė struktūra; komunikacijos / derybų metu bendrai pasidalyta patirtis (žinios, taisyklės, vertybės) *tampa individualia nauja asmenine patirtimi*; bendradarbiavimo (kooperaciniai) procesai galimi tik tuomet, kai kiekvienas socialinės grupės narys *laikosi pasidalytų grupės nuostatų, susijusių su vykstančiais procesais*; socialinės *organizacijos raida* neįmanoma be socialinių interakcijų.

Bendradarbiavimas kaip žinių konstravimo procesas. Šiame disertaciniame tyrime, siekiant paaiškinti bendradarbiavimą kaip mokymosi procesą, iškilo poreikis atskleisti *žinių kūrimo(si) perspektyvas*. Socialiniuose moksluose išskiriamos dvi pagrindinės žinių kūrimo(si) ir plėtojimo kryptys: pozityvistinė – teorinė ir antipozityvistinė – praktinė (Hislop, 2005). Remdamasis kitais mokslininkais (Cook, Brown, 1999; McAdam, McCreedy 2000; Empson, 2001; Werr, Stjernberg, 2003), autorius žinių kūrimą(si) grindžia *teorija*. Kiti autoriai (Clancey, 1995; Patriotta, 2003, cit. Hislop, 2005) žinių kūrimosi procesą aiškina, laikydamiesi *praktinio mokymosi* nuostatų.

Apibendrinus minėtų mokslininkų interpretacijas, 2 lentelėje pateikiama žinių ir jų plėtojimo koncepcijų lyginamoji analizė.

2 lentelė

Žinių plėtojimo koncepcijų palyginimas

(pagal Clancey, 1995; Scarbrough, 1998; Cook, Brown, 1999; McAdam, McCreedy, 2000; Empson, 2001; Werr, Stjernberg, 2003; Patriotta, 2003, cit. Hislop, 2005)

Teorija grįstas aiškinimas	Praktika grįstas aiškinimas
Žinių samprata	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žinios – teorija pagrįsti faktai ir objektyvi tiesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žinios yra subjektyvios, socialiai sukonstruotos praktikoje, neatsiejamos nuo tam tikroje kultūroje suteikiamų reikšmių.
Žinių turinys	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žinios yra objektas, turintis tam tikrą struktūrą ir turinį. ▪ Žinios yra tik artikuliuojamos – <i>išplitusios (angl. explicit)</i>: koduojamos, objektyvios, nesuasmenintos, nepriklausomos nuo konteksto, kuriomis lengva dalytis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žinios įprasminamos žmonių sukurtuose konstruktuose ir ryšiuose tarp jų. ▪ Žinios yra bendros. ▪ <i>Išplitusios žinios (angl. explicit)</i>: koduojamos, objektyvios, nesuasmenintos, nepriklausomos nuo konteksto. ▪ <i>Paslėptos žinios (angl. tacit)</i>: neartikuliuojamos, nekoduotos, subjektyvios, suasmenintos, specifinės, priklausomai nuo konteksto, sudėtinga dalytis.

<i>Žinių plėtojimo procesas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žinių įgijimas – intelektualinio proceso rezultatas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žinių įgijimas – praktinės veiklos procesas.
<i>Teorinės žinių kūrimo komandoje/ organizacijoje prielaidos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kognityviųjų, organizacijos elgseną aiškinančių, modelių (informacijos valdymo, mąstymo modelių ir struktūros) kūrimas ir taikymas. ▪ Mokymasis, orientuotas į elgesio vadybą, vyksta taikant organizacijoje veikiančias normas, strategijas ir tikslus. ▪ Kognityvinės ir biheavioristinės teorijos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pragmatinis organizacinės veiklos stebėjimas ir interpretavimas socialinėse interakcijose, neturintis apibrėžtos kognityviosios struktūros. ▪ Mokymasis vyksta socialinėje praktikos bendruomenės veikloje. ▪ Žinios konstruojamos priklausomai nuo kasdienės veiklos aktualijų, siekiant elgesio koordinacijos, adaptuojantis besikeičiančioje aplinkoje. ▪ Konstruktyvistinės teorijos: etnometodologija, veiklos teorija, situacinio mokymosi teorija ir kt.
<i>Žinių vadyba</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paslėptų žinių konvertavimas į išplitusias. ▪ Žinių kodavimas / identifikavimas ▪ Žinių kaupimas. ▪ Žinių struktūravimas / sistemimas. ▪ Technologijų kūrimas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žinių dalijimasis reikalauja tam tikrų nuostatų kūrimo ir laikymosi. ▪ Plėtojamas paslėptų žinių tinklas. ▪ Dalijimasis žiniomis vyksta turtingose socialinėse praktinės veiklos interakcijose. ▪ Socialinių interakcijų plėtojimas.

Apibūdinti žinių kūrimo(si) būdai tiesiogiai susiję su *mokymo paradigmu* nuostatomis, kurios toliau tyrime aptariamos pedagogų profesinės raidos kontekste.

Pozityvistinis žinių kūrimo prigimties aiškinimas siejamas su *mokymo paradigmos* tradicijomis ir *biheavioristiniu požiūriu* į profesinę kompetenciją, kuri suprantama kaip meistriškas išmokimas, t. y. specializuotų gebėjimų, reikalaujamų konkrečioje profesinėje veikloje, įgijimas (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Velde, 2001). Kompetencijos įvertinimas galimas tik tiesiogiai stebint veiksmus (Wesselink, Lans, ir kt. 2003). Mokymo paradigmos požiūriu profesinė raida suprantama kaip mechanizmas, kuriame ugdymo inovacijos perkeliamos į praktiką (Wells, 2007), tačiau tradicinis profesinės raidos formatas neužtikrina naujų žinių, įgūdžių įsisavinimo ir pritaikymo dėl trumpo mokymų laiko; homogeninio požiūrio į besimokančiuosius, jų turimas žinias, supratimą, gebėjimus; tęstinumo bei galimybių pritaikyti žinias po mokymų stokos; įvertinimo plano nebuvimo ir pan. Hopkins, Ainscow ir kt. (1998) teigimu, darbuotojų dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo programose yra ribota profesinės raidos forma dėl menkų sąsajų su organizacijos poreikiais, žinių pritaikymu ir dalijimusi organizacijos aplinkoje. Apskritai biheavioristinis požiūris į profesinę kompetenciją kritikuojamas už tai, kad mažai dėmesio teikiama mokymosi patirčiai, supratimui ir refleksijoms (Eraut, 1994; Westera, 2001).

Dinamiškoje visuomenėje keičiasi darbo reikalavimai. Interdisciplininėje prak-

tikoje išryškėja specialisto, mokančio spręsti problemas, dirbti komandoje, prisiimti atsakomybę už veiklos kokybę bei gebančio adaptuotis prie kintančių požiūrių, poreikis (Harrison, Mitchell, 2006). Nors profesinės praktikos realybės konstravimas pradedamas *pagrindinėse specialistų rengimo studijose*, tačiau naujų reikšmių ir žinių konstravimo praktikoje svarba yra neatsiejama nuo *kompetencijos plėtojimo nuolatinio mokymosi ir bendradarbiavimu pagrįstos praktikos procesų*. Studijose įgytų profesinių kompetencijų plėtojimas (įtvirtinimas, tobulinimas, atnaujinimas, papildymas) laikomas *profesinės raidos pagrindu* sudarančiu galimybes inovatyvios praktikos kūrimui aktyvai dalyvaujant ugdymo sistemos plėtroje, inicijuojant jos kaitos procesus individualiu, grupės, institucijos lygmenimis (Jurašaitė-Haribison, 2004; Barkauskaitė, 2005).

Šiame disertaciniame tyrime siekiama plačiau išanalizuoti žinių kūrimosi prielaidas, remiantis konstruktyvistine, t. y. *mokymosi paradigma*. Konstruktyvistinis žinių prigimties aiškinimas, akcentuojantis socialines interakcijas ir mokymąsi natūraliose praktinėse situacijose, siejamas su antropologiniu požiūriu grįsta bendradarbiavimo kultūros koncepcija (žr. 2 lentelė). Remiantis mokymosi paradigma aiškinama *kontekstinė (situacinė)* profesinės kompetencijos prigimtis (Velde, 2001; Stoof, Martens ir kt., 2002; Prins, Nadolski ir kt. 2008), kuri siejama su kompleksiniais elgesio, žinojimo, jausmų ir kasdienio gyvenimo ryšiais. Kontekstas turi įtakos mokymuisi ir veiklai bei kompetencijos plėtojimui, kuriant praktines žinias. Kompetencija nėra statinis ir baigtinis reiškiny, jos plėtojimas įmanomas tik *darbo veiklos (praktikos) kontekste tolesnės profesinės raidos metu, ji visada yra kontekstualizuota* (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Prins, Nadolski ir kt., 2008). Profesinė kompetencija konkretaus darbo procese reiškia ne tik įgytos kvalifikacijos realizavimą. Ji parodo ir darbuotojo gebėjimą pasiekti aktualų organizacijai tikslą, bendradarbiaujant realizuoti įvairius vaidmenis, kurie kinta priklausomai nuo reikalavimų veiklai (Bankauskienė, 2006). Esminės profesinio tobulėjimo formos yra: *mokymasis praktiškai veikiant, mokymasis stebint, mokymasis reflektuojant* (Eraut, 1985) arba *mokymasis per praktiką* (iš savo klaidų) ir *mokymasis iš praktikos* (patirties proceso, atvejų, situacijų analizė) papildomas *mokymusi formalioje akademinėje struktūroje* (Jones, Joss, 1995). Nepaisant požiūrio į profesinę raidą, konteksto ir turinio, bendruoju tikslu laikomi dalyvių supratimo ir požiūrių, žinių ir įgūdžių, praktikos pokyčiai (Wells, 2007). Pasak Friedman, Phillips (2004), tolesnė profesinė raida turėtų skatinti asmeninę raidą ir ruošti lanksčius, savireflektyvius ir įgalintus savo mokymąsi kontroliuoti darbuotojus.

Sėkminga specialistų profesinė raida, kaip nuolatinis ir tęstinis procesas, teoriniuose šaltiniuose aiškinamas *sisteminiu požiūriu*, kuris sujungia tris kompetencijos aspektus: 1) žinių, supratimo, vertybių ir įgūdžių; 2) tam tikros praktikos konteksto bei 3) mokymosi proceso, kurio metu tampama kompetentingu (Sandberg, 2001; Baker, Horvath ir kt., 2005; Prins, Nadolski ir kt., 2008). Jucevičienė, Lepaitė (2000) holistinę kompetenciją laiko aukščiausiuoju profesinės veiklos lygmeniu, kai nuo meistriško darbo atlikimo bei vidinių ir išorinių sąlygų tobulinimo pereinama prie naujos praktikos, kurios poreikį sąlygoja naujos situacijos. Aktyvus profesinis tobulėjimas sudaro galimybes inovatyvios praktikos kūrimui, inicijuojant jos kaitos procesus *individualiu, grupės, organizacijos lygmenimis* (Guskey, 2000; Jurašaitė-

Haribison, 2004; Barkauskaitė, 2005). Sisteminio požiūrio laikymasis skatina kontroliuoti savo mokymąsi, plėtojant asmenines savybes *ne tik siaurose profesinėse, bet ir platesnėse srityse*, apimančiose įvairius praktikos aspektus, ir reaguojant į kintančius visuomenės keliamus reikalavimus ir lūkesčius (Friedman, Phillips, 2004). Sėkminga profesinė raida siejama su veiklos *tikslingumu*, ją planuojant, bei *pritaikomumu*, t. y. ji turi garantuoti žinių panaudojimą praktinės veiklos kontekste (Eraut, 1994; Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004; Augienė, Malinauskienė, 2007). Sisteminiu požiūriu profesinė raida vertinama ne tik kaip individo, bet ir kaip organizacijos tobulėjimas, apimantis *visų ugdymosi proceso dalyvių* (vaikų, šeimų, pedagogų, specialistų, vadovų) *veiklos pokyčius* (Guskey, 2000).

Profesinis specialistų (pedagogų) tobulėjimas praktinėje realybeje dažnai siejamas su tradiciniu, mokymo paradigmoje vyraujančiu požiūriu į mokymąsi, kuris apibūdinamas kaip vienakryptis informacijos perteikimo procesas, ugdytojui kontroliuojant ugdymo tikslus, turinį, procesą, metodus ir priemones. Tačiau profesinės specialistų raidos kontekste vis aktualesnė tampa *mokymosi paradigma, kuri* akcentuoja besimokančiojo iniciatyvą, interesus, poreikius ir aplinką, mokymosi iš patirties svarbą. Besimokantysis laikomas reguliuojančiu savo mokymosi procesą (savivaldus mokymasis), kuris planuojamas ir organizuojamas ugdytojui ir besimokančiajam bendradarbiaujant. Aktyvus abipusis (besimokančiojo ir ugdytojo) sąveikų procesas sąlygoja bendrą žinių kūrimą ankstesnių (ne)formalių žinių pagrindu. Pasak Jucevičienės (2005), tokiam mokymuisi svarbus įgalinančių mokytiš edukacinių aplinkų kūrimas bei veikimas jose, siekiant naujų žinių pritaikymo konkrečiame praktiniame kontekste. Mokymasis grindžiamas konstruktyvizmo, socialinio, kolektyvinio ir patirtimi grįsto mokymosi teorijomis (Jucevičienė, Petkūnas, 2006; Čiužas, 2007; Jucevičienė, 2007).

2.3. Praktinių žinių kūrimo ir bendradarbiavimo kultūros prielaidos situacinio mokymosi kontekste

Šiame poskyryje pristatomos situacinio mokymosi teorinės nuostatos, leidžiančios paaiškinti bendradarbiavimo praktiką jos kultūros kontekste, bei atskleidžiamos ir pagrindžiamos bendradarbiavimo kultūros (sujungiančios socialinių santykių ir praktinių žinių kūrimo konceptus) plėtojimo prielaidos.

Situacinio mokymosi teorinės nuostatos. Praktinė žinių kūrimosi kryptis grindžiama *situacinio mokymosi teorija* (Brown, Collins ir kt., 1989; Lave, Wenger, 1991; Reder, Anderson ir kt., 1996; Tosey, 2002), kurios pagrindiniais komponentais laikomi: *situacinis mokymasis, įteisintas periferinis dalyvavimas ir praktikos bendruomenės*.

Šios teorijos atstovai mokymąsi aiškina kaip procesą, kurio metu mąstymas sąveikauja su kultūra, istorija, fizine ir socialine aplinka. Manoma, jog sėkmingas mo-

kymasis vyksta įvairiapusiškoje socialinėje aplinkoje, t. y. sprendžiant kompleksines problemas. **Situacinio mokymosi** dimensijos, pagal Wenger (1998), grindžiamos *socialinio dalyvavimo procesu*, jungiančiu šiuos komponentus: 1) *reikšmes* – galimybę individualiai ir kolektyviai įgyti patirtis (*mokymasis kaip patirtis*); 2) *praktiką* – galimybę pasidalyti istoriniais ir socialiniais resursais bei perspektyvomis, skatinančiomis bendrą išitraukimą į veiklą (*mokymasis veikiant*); 3) *bendruomenę* – socialinių formų, skatinančių kompetentingą veiklą organizacijoje, kūrimas (*mokymasis kaip priklausymas*); 4) *identitetą* – asmeninių istorijų kaitą, išitraukus į bendruomenės kontekstą (*mokymasis kaip tapsmas*).

Situacinio mokymosi teorija grindžiama *mokymusi darbo vietoje*, t. y. natūralioje, autentiškoje aplinkoje, konkrečiose situacijose, kontekste, kultūroje bei siekia išplitusio (pasidalyto) žinojimo (*angl. distributed cognition*), kuris įmanomas tik sąveikose, derybų būdu siekiant bendrų tikslų, problemų sprendimo. Išplitęs žinojimas aiškinamas daugiau nei vieno individo, dalyvaujančio tam tikroje praktikoje, kognityvinių savybių sistema. Ji skatina kompleksines tarpusavio priklausomybes bei supratimą apie tam tikros grupės veikloje reikšmingus reiškinius (Brown, Collins ir kt., 1989). Pasak Lave, Wenger (1991), nėra veiklos, kuri būtų nesusijusi su situacija, todėl *bendrosios (pernelyg abstrakčios) žinios, nepritaikius jų konkrečioje situacijoje, nėra reikšmingos*. Mokymasis vyksta sąveikoje tarp esamos žinių struktūros ir naujos, tam tikroje situacijoje pritaikomos, kurios pagrindu įgyjamas naujas supratimas. *Mokymasis yra testinis procesas*, kai bazinės žinios yra pritaikomos darbo vietoje ir yra derinamos su taip pat nuolat kintančiais organizacijos reikalavimais, rutina, santykiais tarp darbuotojų (Jarvis, Holford ir kt., 2007). Žinios, reikalingos tikslingai veiklai darbo vietoje, yra susijusios ne tik su *socialinėmis situacijomis praktikoje* (praktikos bendruomenės normomis ir vertybėmis), bet ir su *kultūriniu-istoriniu specialistų rengimo kontekstu* (skirtingų profesijų atstovų rengimo tradicijomis: tikslų, turinio, metodų, mokymosi formų), kuris formuoja kognityvinius žmonių, funkcionuojančių tam tikroje socialinėje grupėje, procesus ir apima kultūrinės grupės bei individualios patirties istorijas (Billett, 2001).

Mokymosi situatyvumas priklauso nuo *sąveikų tarp besimokančiojo ir aplinkos sąlygų*. Individai savo veiklą organizuoja atsižvelgdami į socialinės aplinkos struktūras ir tradicijas (Illeris, 2007). Pasak Velde (2001), darbo vieta yra įteisinta mokymosi aplinka, nulemta *bendruomeninės ir mokymosi kultūros* organizacijoje. Išskiriamos šios situacinio mokymosi aplinkos charakteristikos (pagal Herrington, Oliver, 1995): autentiškas kontekstas, atspindintis, kaip žinios gali būti pritaikomos realioje praktikoje; įvairių vaidmenų atlikimas realioje praktikoje ir įvairių požiūrių supratimas; mokymasis iš patyrusių ekspertų; bendradarbiavimu grįstas žinių konstravimas; interakcijos ir dialogas, kurio metu, reflektuojant praktiką, paslėptos žinios tampa išplitusiomis. Mokymosi aplinkoje žmonės bendradarbiauja, kartu generuodami ir tikrindami prielaidas, nustatydami mokymosi tikslus ir poreikius, įvertindami ir pasinaudodami turimais ištekliais, plėtodami reikalingus įgūdžius ir ieškodami geriausių problemos sprendimo būdų (Lipinskienė, 2002).

Žinių kūrimas laikomas *nuolatiniu transformaciniu procesu*, prasidedančiu nuo individualių asmeninių supratimų, kurie perkeltami į veiklą, įvardijami kalboje ir

įtraukiami į socialinių interakcijų su kitais žmonėmis procesą, kol tampa pasidalytomis reikšmėmis. *Asmeninis supratimas ir socialinė veikla* yra glaudžiai susiję tarpusavyje ir negali egzistuoti vienas be kito, todėl atskirti gali būti tik dirbtinai (Stahl, 2000). Žmogus socialinėje aplinkoje kuria, konstruoja tikrovę ir kartu pats save. *Socialinis realybės konstravimas* reiškia, jog žmonių patiriama realybė priklauso nuo reikšmių, išmoktų iš kitų individų tam tikroje socialinėje grupėje. Tai padeda paaiškinti, kodėl reikšmės tampa svarbiomis tam tikroje bendruomenėje. Socialiai sukonstruota realybė suprantama kaip *nuolat kintantis ir dinamiškas procesas*, kuriamas žmonių žinių, patirties, aplinkos interpretacijų pagrindu (Berger, Luckman, 1999). Interakcijos yra laikomos vienu esminių mokymosi elementų. Pagal sudėtingumo lygmenį Illeris (2007) išskiria šias *interakcijų formas*: *supratimas* (angl. *perception*) – supanti aplinka besimokančiojo pažįstama intuityviai, per išpūdį, aktyviai neveikiant; *perdavimas* (angl. *transmission*) – interakcijos siejamos su besimokančiojo interesu, siekiu perduoti informaciją, daryti įtaką kitiems, kai informacijos gavėjai nebūtinai rodo aktyvų atsaką; *patirtis* (angl. *experience*) – besimokantysis ne tik siekia suprasti informaciją, bet ir veikia, atsižvelgdamas į interakcijų turinį; *imitacija* (angl. *imitation*) – besimokantysis siekia tikslingai veikti tokiu pat būdu, kaip ir kiti asmenys; *veikla* (angl. *activity*) – besimokantysis aktyviai siekia įtakos tam tikram kontekstui ar situacijai, kuri jį domina; *dalyvavimas* (angl. *participation*) – labiausiai išplitusių interakcijų forma, charakterizuojama bendra tikslinga veikla praktikos bendruomenėje, kurioje besimokančiojo pozicija yra pripažįstama ir daro įtaką.

Situacinio mokymosi teorijos kontekste Lave, Wenger (1991) atskleidžia *įteisinto periferinio dalyvavimo* (angl. *legitimated peripheral participation*) koncepciją. Visi trys šios koncepcijos komponentai yra svarbūs: 1) *įteisinimas* – tam tikra praktikos pozicija priimama visų besimokančiųjų praktikos bendruomenės narių; 2) *periferiškumas* – praktikos bendruomenės nariai stebi praktiką „iš vidaus“, kol ilgainiui ją „perima“ ir į ją įsitraukia; 3) *dalyvavimas* – veikla, kurioje siekiama praktikos bendruomenėje, bet ne teorijoje, išplitusių žinių taikymo ir naujų žinių kūrimo. Autoriai aiškina mokymąsi kaip bendruomeninį, akcentuodami, jog jis yra neatsiejama socialinės ir bendradarbiavimu grįstos praktikos dalis. Tačiau, siekiant naujų narių aktyvaus įsitraukimo į bendruomenės veiklą, susiduriama su sunkumais dėl jų skirtingų požiūrių ir patirties bei pernelyg stipraus, tarpusavio pasitikėjimu grįsto bendruomenės identiteto (Hislop, 2005; Day, 2006). Kiekvienoje organizacijoje veikia *bendruomenės* (informalūs tinklai), kuriose natūraliai tarpusavyje keičiamasi žiniomis, jos kartu kuriamos. Bendruomenėse vyksta gerosios darbo patirties sklaida, kuri sudaro galimybes savitarpio pagalbai. Išanalizavus įvairių autorių požiūrius, susijusius su skirtingais *bendruomenių* organizacijose *tipais*, priklausomai nuo jų funkcijų žinių vadybos struktūroje, lyginamuoju aspektu 3 lentelėje pateiktos apibendrintos bendruomenių charakteristikos.

Bendruomenių organizacijoje tipai ir jų charakteristika lyginamuoju aspektu*(pagal Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998; Hislop, 2005; Day, 2006; Young, 2008)*

Interesų bendruomenės	Tikslų bendruomenės	Praktikos bendruomenės
<i>Sutelktumo tikslai ir funkcijos</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bendri interesai ▪ Keitimasis ta informacija, kuri padeda pagerinti savo supratimą apie tam tikrus dalykus ir atsakyti į aktualius klausimus ▪ Siekiama įgyti žinių, informacijos iš tam tikrų šaltinių 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praktikos veiksmingumo kūrimas ar tikrinimas ▪ Skirtingų sričių profesionalių gebėjimų sutelkimas ▪ Bendro tikslo siekis, vykdamas paskirtas užduotis, teikiant paslaugas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diskusijos bendrais, aktualiais klausimais ▪ Bendras problemų sprendimas ▪ Žinių sutelkimas ▪ Siekiama dalytis ir savo darbe pritaikyti žinias, gautas vienam iš kito ▪ Nuolatinis individualių ir bendrų veiksmų tobulinimo siekis
<i>Mokymosi būdas</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasyvus naudojimasis įgytomis žiniomis ▪ Orientacijos į žinių kūrimą stoka ▪ Mokymasis įprastose socialinėse interakcijose 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktyvus specifinių žinių kūrimas ir plėtojimas ▪ Mokymasis veikiant (<i>angl. action learning</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kolektyvinis mokymasis ▪ Bendradarbiavimu grįstas mokymasis
<i>Bendras darbas</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nėra bendro darbo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komandinis darbas ▪ Funkcionali veikla 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarpusavio priklausomybė ▪ Pritaikomos įgytos žinios ▪ Kolektyvinė praktika / bendra veikla
<i>Formavimasis ir dalyvavimas</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savanoriškas dalyvavimas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savanoriškas dalyvavimas ar paskirtas vadovo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Natūralus formavimasis bendrų vertybių pagrindu ▪ Savanoriškas dalyvavimas ▪ Tarpusavio pasitikėjimas, identitetas ▪ Neformalūs santykiai
<i>Vadyba</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nėra vadybos ▪ Neformali grupė 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aiški, formali, dažnai hierarchinė vadybos struktūra ▪ Formali grupė ▪ Darbų pasiskirstymas ▪ Aiškios laiko ribos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informali vadyba (suderinta konsensuso būdu – savivaldumas) ▪ Neformali grupė, kintanti sudėtis ▪ Laiko ribos išplitusios

Bendruomenių charakteristikų analizė parodė, jog *interesų bendruomenėse* darbas bendroje aplinkoje sudaro galimybes mokytis vienam iš kito. Tai siejama daugiau su individualiais interesais nei su bendradarbiavimo praktika ir aktyviu žinių

kūrimu. *Tikslų ir praktikos bendruomenių* veikla orientuota į aktyvų žinių kūrimą, nuolatinį jos tobulinimą bendrai veikiant. Esminiu veiklos skirtumu tarp šių dviejų bendruomenių laikoma jų formavimosi prigimtis: *tikslų bendruomenės* veikia formalizuotai susibūrus bendrai veiklai (numatytam tikslui pasiekti), o *praktikos bendruomenės* veikia savanorystės ir bendrų interesų pagrindu, nuolat tobulinant veiklą ir sprendžiant išskylančius aktualius praktikos klausimus.

Praktikos bendruomenės apibūdinamos kaip žmonių grupės, į kurias bendrai veiklai įtraukiami įvairių profesijų atstovai; juos sieja bendri profesiniai interesai, jie siekia bendrų tikslų, dalijasi bendromis vertybėmis, žiniomis, problemomis, kartu ieško jų sprendimų (Lave, Wenger, 1998; Lavie, 2006; Wenger, McDermot ir kt. 2002, cit. Lawthom, 2011). *Praktikos bendruomenės* sudaro galimybę *integruoti darbą ir mokymąsi*; jos yra grindžiamos praktinio mokymosi ir bendradarbiavimo organizacijos veikloje charakteristikomis, turi sąsajų su organizacijos mokymosi konceptu (Senge, 1994, cit. Tosey, 2002; Hislop, 2005). *Praktikos bendruomenės* yra siejamos su *praktinių žinių kūrimu siekiant bendrų interesų, bendrai veikiant* ir bendradarbiaujant. Tai sudaro galimybę mokytis iš sėkmingos praktikos, plėtoti *kolektyvinę kompetenciją ir identitetą*, kurti naują praktiką (Hislop, 2005; Wilson, 2005; Lavie, 2006). Šiame kontekste svarbi *organizacijos žinių vadyba*. *Praktikos bendruomenės* grindžiamos situacinio mokymosi teorijos nuostatomis, bendruomenėse kuriamos bendros vertybių, nuostatų, žinių reikšmės, skatinamas socialinio identiteto jausmas, kolektyvinė veikla (bendradarbiavimo prielaida) ir aktyvaus dalyvavimo bei komunikacijos galimybės, konvertuojamos į patirtį ir raidą. Todėl *praktikos bendruomenės* yra svarbios individualiam ir grupių mokymuisi, bendradarbiavimu grįstam mokymuisi organizacijoje bei organizacijos raidai (Lave, Wenger, 1991; Hislop, 2005; Illeris, 2007; Jarvis, Holford, 2007; Young, 2008). Pagrindinės *žinių charakteristikos* *praktikos bendruomenėse* (pagal Day, 2006; Young, 2008) yra šios: žinios yra *susijusios su praktika (aktualios); išplitusios; bendros, apibrėžiamos bendruomenės narių; dinamiškos; patirtimi grįstos ir kuriamos bendroje veikloje* (susitikimuose, atvejų istorijose, kritinių įvykių metu, gerosios praktikos projektuose, organizacijos standartuose ir politikoje).

Pasak Hislop (2005), *praktikos bendruomenių* prigimtis yra natūrali: jos neturi vertikalios valdymo struktūros, yra autonomiškos, savivaldžios sistemos. Vadybinė pagalba šioms bendruomenėms svarbi tik tada, kai yra susijusi su *skatinančios aplinkos palaikymo* tradicija, kuri leistų bendruomenei laikytis ir plėtoti susiformavusias vertybes bei palengvintų efektyvų žinių kūrimosi procesą. Brown, Duguid (1991) teigia, jog vadyba šiuo atveju turėtų: *skatinti mokymosi praktikoje ir tarpusavio mokymosi*, bet ne tradicinius formalios kvalifikacijos tobulinimo būdus ir teorines žinias; *skatinti socialinių santykių plėtojimąsi* bei sudaryti galimybes *savivaldai ir autonomijai* (bendruomenėms pačioms identifikuojant ir plėtojant veiksmingų socialinių interakcijų mechanizmus, veiklos turinį).

Pasak Lawthom (2011), *praktikos bendruomenės* neįmanomos be socialinių santykių – kalbos, komunikacijos, bendradarbiavimo. Bendradarbiavimu grįsta *praktikos bendruomenė* apibūdinama kaip pasižyminti vyraujančiomis *vertybinėmis nuo-*

statomis – pasidalyta ir lygiaverte galia, dialektika ir derybomis. Tokioje bendruomenėje siekiama požiūrių įvairovės, visų aktyvaus dalyvavimo, bendrų sprendimų priėmimo bei bendro „savęs“, „kitų“, „mūsų“ supratimo, kuris įmanomas tik per dialogą (Thomas, O’Connor ir kt., 2011).

Praktinių žinių ir bendradarbiavimo kultūros plėtojimo prielaidos. Remiantis teoriniais šaltiniais, aiškinančiais *praktinę žinių kūrimosi* kryptį, išskiriamos bendradarbiavimo (socialinių ir kognityvinių interakcijų, kuriomis siekiama bendrų tikslų) plėtojimo prielaidos. Bendradarbiavimo kultūros plėtojimas siejamas su *nuolatiniu, interakcijomis grįstu mokymosi procesu* (Edwards, 2009): 1) *eksperimentavimu ir lankstumu*, laikantis organizacijos taisyklių ir, priklausomai nuo poreikio, kuriant naujas; 2) *mokymusi iš patirties* – nesėkmingos praktikos elementus siekiant keisti naujomis darbo formomis; 3) *savianalize* – skatinant organizacijos narius dalytis savo nuomone apie praktines situacijas, patirtimi ir, atsižvelgiant į vertybes, plėtoti naują praktiką. **Interakcinis mokymasis**, priklausomai nuo mokymosi tikslų, grindžiamas *socialinio* (individualus mokymasis socialinių interakcijų pagrindu), *bendradarbiavimu grįsto* (grupės žmonių mokymasis, siekiant kartu kurti ar plėtoti praktiką) ir *kolektyvinio / kooperuoto mokymosi formomis* (skirtingų profesijų žmonių grupės mokymasis siekiant įgyti bendrų žinių) (Day, 2006; Illeris, 2007). Akcentuojamas kolektyvinis mokymasis grupėse, sudarantis prielaidas tarpusavio palaikymui ir pastiprinimui, aktyviam dalyvavimui, dalijimuisi nuomonėmis ir patirtimis bei nuostatų kaitai, kūrybiškumui, bendram problemų sprendimui, motyvacijos palaikymui, socialinių gebėjimų plėtojimui (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003).

Teoriniais ir empiriniais tyrimais grindžiamas šiuolaikinio pedagogo modelis – reflektyvus praktikas, sprendžiantis metodologines problemas ir priimantis mokslininkams pagrįstus sprendimus (Kepalaitė, 2005). Kasdienio praktinio patyrimo refleksija, ieškant paaiškinimų moksliniuose tyrimuose ir keliant praktikoje kylančius klausimus mokslininkams, turėtų būti pedagoginės veiklos pagrindas. **Refleksijos procesas** siejamas ne tik su individualia profesine ir asmenine raida, bet ir bendruomenės profesine raida, kurios metu praktinėje veikloje kuriamos ir plėtojamos praktinės žinios (Day, 2006). Reflektyvi praktika pasižymi unikalumu, veikiant pagal identifikuotus savitus prioritetus, taip pat skatina gilesnį tam tikro reiškinio / situacijos supratimą (įrodymais, intuicija ar emocijomis grįstą). Reflektyvi praktika laikoma pagrindu profesiniam pasirengimui ir tobulėjimui arba profesinės veiklos forma (Moon, 1999). Refleksija edukaciniame kontekste reiškia patirties apmąstymą, siekiant sutelkti informaciją apie įvykius, veiklą, spręsti problemas ar pažinti reiškinius (Lindahl, 2006). Reflektyvus mokymasis laikomas transformaciniu procesu, nes lemia asmens supratimo (apie savo veiklą ar ją lemiančias sąlygas) pokyčius. Reflektyvus požiūris į veiklą ir patirtį yra žinių kūrimo ir taikymo praktikoje prielaida. *Supratimas* laikomas pagrindiniu patirties konstravimo veiksmu. *Patirtis* suprantama kaip: 1) *minčių ir mąstymo forma* įgyta veikloje bei apimanti emocines ir kognityvines dimensijas; 2) *situacija, kurioje susiduriama su nežinojimu* ir kyla poreikis ieškoti atsakymų į klausimus *kodėl? ir kaip?* 3) *gebėjimas pajauti supantį pasaulį pojūčiais*; 4) *virtuali idėjų realybė* (Lindahl, 2006).

Reflektyvumas yra ir *vidinis*, ir *tarpsasmeninės komunikacijos procesas*, kurio metu sąveikauja *savo* ir *kitų* asmenų veiklos stebėjimas, reakcijos (vertinantis grįžtamasis ryšys), sampratų raiška (Illeris, 2007). *Kolektyvinė refleksija* sudaro galimybę *bendrai skirtingų pozicijų diskusijai, kurioje siekiama bendro supratimo*. **Kolektyvinė refleksija** nėra suprantama kaip individuali refleksija grupėje, bet yra tikslingai organizuota, orientuota į kryptingą veiklą ir siekianti identifikuoti problemas bei rasti jų sprendimus. Todėl svarbu atpažinti individualią ir kolektyvinę patirtį, kurti naujas idėjas ir teorijas, laikantis sampratos, jog mokymasis yra situacinis, t. y. susijęs su socialine praktika (Lindahl, 2006). Reflektyvioji praktika bendradarbiavimo kontekste siejama su *interakcinėmis / grupinėmis refleksijomis* ir apibūdinama tokiomis charakteristikomis: *bendra vizija ir jos plėtojimu, dalijimusi žiniomis, mokymusi iš klaidų, grįžtamojo ryšio teikimu, eksperimentavimu, grupinio mąstymo (vienos perspektyvos) vengimu* (Velde, 2001; Hoyrup, 2004). Reflektyvaus dialogo erdvės kūrimas laikomas pagrindine bendradarbiavimo mokymosi strategija, kai nariams sudaroma galimybė reflektuoti individualaus darbo patirtį bei analizuoti grupės (komandos, organizacijos), kaip visumos, veiklą, dalijantis lūkesčiais ir vaizdiniais (*angl. self-image*) apie veiksmingą veiklą (Kayes, Kolb, 2005). Savo kultūros pažinimas sudaro galimybę pokyčiams siekiant sėkmingo funkcionavimo (Keyton, 2005). Reflektyvumas yra būtina efektyvios socialinės organizacijos sąlyga ir reikalinga siekiant įgyti žinių, svarbių organizacijos bendruomenės sprendimams. Žinių, informacijos kaupimas ir analizė leidžia įvertinti rizikas, planuoti ateitį (Webster, 2006). Pasak Kelchtermans, Hamilton (2004, cit. Tigelaar, Dolmans ir kt., 2008), praktikoje svarbios tokios *grupinės refleksijos dimensijos: techninės instrumentinės*, siekiančios atsakyti į klausimą: *kaip?* (kokiais būdais ir strategijomis veikiama praktikoje) ir *emocinės veiklos dimensijos* (pozityvios – pasitenkinimas sėkme; negatyvios – pasyvumas, stresas, nusivylimas). Grupinės refleksijos metu, pasak autorių, išryškėja kur kas mažesnis dėmesys *moralinėms*, analizuojančioms interesų, prioritetų aspektus, ir *politinėms dimensijoms*, analizuojančioms galios ir funkcijų aspektus. Korthagen (2004, cit. Tigelaar, Dolmans ir kt., 2008) taip pat pažymi, jog grupinėse refleksijose pasigendama *gilumo, t. y. orientacijos į išplitusias kompetencijas, funkcijas, lūkesčius, profesinės veiklos misiją*; manoma, kad tik aiški profesinės veiklos vizija sudaro prielaidas sėkmingam instrumentiniam veiklos plėtojimui.

Įvairūs autoriai akcentuoja naratyvo reikšmę bendradarbiavimu grįstoje praktikoje. Išskiriami šie **naratyvinės praktikos**, orientuotos į aktyvų klausymąsi, komponentai (Russell, Carey, 2004; Winslade, Monk, 1999, cit. Todd, 2007; McNaughton, Hamlin ir kt., 2008): 1) *selektyvumas* (žmonės, priklausomai nuo aktualumo, atrenka, kam reikia suteikti reikšmes – įsiklausymas į pasakojimą, kuriame apibūdinama problema, sudaro galimybę identifikuoti netiesiogiai išsakytas jautrias, konfliktiškas sritis ir lemia pokalbio temą bei pasiūlo jos plėtojimo, detalizavimo galimybes); 2) *kontekstualumas* (kultūrinis, politinis ir kt. kontekstas turi didelės įtakos reikšmių konstravimui); 3) detalūs pasakojimai *sudaro galimybę pažinti save ir kitus*; 4) pokalbių tikslas ne tik *surinkti informaciją*, bet ir *apibendrinti asmens patirtį* tam tikroje situacijoje; 5) pokalbio tikslas, pateikiant klausimus, pasiūlyti įvairių galimybių

pamąstymui apie esamą situaciją; 6) *eksternalizacija* – kalbėjimosi apie problemas ir jų supratimo praktika, sudaranti galimybę išsiaiškinti, kaip šios problemos suprantamos, kokią įtaką jos turi žmogaus gyvenimui, t. y. atpažinti ir peržiūrėti asmens santykį su problema; kita vertus, tam tikra patirtis sudaro galimybę identifikuoti ir įvardyti patirtyje slypinčią problemą; 7) problemų ir jų įtakos paaiškinimas platesniame socialiniame kontekste sudaro galimybes problemos *dekonstravimui*; 8) specialistams sąveikaujant su šeimomis ar kolegomis, svarbu *pagrįsi savo pozicijas santykyje su kitais*: kokie klausimai pateikiami ir kodėl? Kodėl gilinamasi arba atkreipiamas dėmesys būtent į tam tikrus atsakymus? ir pan; 9) pokalbyje specialisto, kaip „eksperto“, vaidmuo turėtų būti perorientuotas į *aktyvaus ir jautraus klausytojo vaidmenį*. Kultūra yra atpažįstama per pasakojimus socialinėse interakcijose. Naratyvuose reflektuojami vykstantys procesai, praktika ir organizacijos vertybės (Lave, Wenger, 1991). Naratyvai apie tai, *kaip viskas vyksta organizacijoje*, išgirstami neformalioje ir formalioje aplinkoje, naujam organizacijos nariui įsitraukiant į organizacijos veiklą (Kilmann, Saxton, Serpa 1986, cit. Dalkir, 2005). Jie nėra sąmoningai konstruojami, bet natūraliai plėtojami įvykių, įsimintinų situacijų pagrindu (Schreyogg, Geiger, 2006). Naratyvai sudaro galimybę giliam kompleksinių reikšmių ir socialinių interakcijų pažinimui ir atlieka tokias funkcijas (Patriota, 2003): *diagnostikos* – reikšmių supratimo, probleminių situacijų ir sėkmingų jų sprendimo būdų bei mokymosi iš sėkmės situacijų pažinimą; *žinių sklaidos ir perkėlimo* – naratyvuose (žmonių sąveikose, resursuose, rutinoje) išryškėja žinios, jomis keičiamasi; *aplinkos sąlygų ir jų įtakos pažinimo* – naratyvuose išryškėja ryšiai tarp individų ir organizacijos; *reflektavimo* – identifikuojant organizacijos stiprybes bei trūkumus. Schreyogg, Geiger (2006) teigia, jog naratyvai organizacijoje laikomi žinių plėtojimo ir keitimosi jomis įrankiu ir šaltiniu. Naratyvai ir detalus aprašymas (*angl. thick description*) padeda išplisti žinioms, pažinti kompleksinę situacijų praktikoje prigimtį. Naratyvai laikomi kur kas turtingesniu žinių šaltiniu nei išplitusios (artikuliuojamos) žinios organizacijoje, jos leidžia geriau susipažinti su organizacijos gyvenimu, žiniomis ir žinojimo procesais. Be to, organizacijos nariai, pasakodami istorijas, mokosi. Day (2006) teigia, jog naratyvai (pasakojimai) apie save ir kitus – tai būdas sužinoti ir atrasti, kaip, kodėl ir kokia yra praktika. Jie sudaro galimybę įgyti naujų asmeninių ir socialinių žinių, nes juose atrandami nauji ryšiai. *Naratyvų, kaip mokymosi strategijos*, taikymas yra svarbus todėl, kad jie lengvai įsimenami, yra grindžiami patirtimi, skatina refleksiją, įtraukia klausytoją, skatina interpretacijas, profesinių žinių plėtojimą.

Šiame disertaciniame tyrime organizacijos narių naratyvai laikomi tyrimo instrumentu, sudarančiu galimybę atskleisti pasidalytas reikšmes, kurios ir atspindi bendradarbiavimo praktikos ypatumus. Naratyvų funkcija, viena vertus, orientuota į veiksmų derinimą, koordinaciją (Schreyogg, Geiger, 2006), kita vertus, skatina *grupinę refleksiją*, kuri svarbi sprendžiant praktikos problemas ir priimant sprendimus. Bendruomenių nariai nuolat kuria save per naratyvus, jie intensyvių pokyčių laikotarpiu laikomi *galingu žinių konstravimo instrumentu*, leidžiančiu identifikuoti ir spręsti konfliktus, suteikiančiu reikšmės praeities, dabarties ir ateities praktikai, užtikrinančiu socialinės kontrolės ir interpretavimo kaitos galimybes (Bruner, 2002).

Situaciniam mokymuisi svarbus *kritinis mąstymas*, kuris įgalina specialistus išvelgti įvairius praktikos aspektus: skatina kritiškai įvertinti praktikos kokybę ir jos vertybes, tradicijas, lūkesčius, prielaidas, laikantis sisteminio požiūrio, skatina konstruktyvų problemų sprendimą ir savo veiksmų savikritiką (Day, 2006). Kritisinė refleksija grupės ar organizacijos lygmeniu gali padėti identifikuoti netinkamai funkcionuojančias veiklos sritis, konservatyviomis nuostatomis grįstas vertybes ar veiklos strategijas bei ieškoti kūrybiškų ir naujų problemų sprendimo būdų, siekiant tobulinti praktiką. Besimokančios organizacijos esmė laikomas komandos narių dialogas, kurio metu sudaromos galimybės atvirumui ir pasitikėjimui, įvairių perspektyvų, iššūkių ir argumentų svarstymui, kitų ir savo pačių nuostatų, elgesio kritiniam reflektavimui (Fenwick, 2001). Pasak Moon (1999), kognityvinių gebėjimų ir įgūdžių (kritinio mąstymo gebėjimų) sistema, aktyviai plėtojama profesinėje veikloje sprendžiant kompleksines problemas, sudaro reflektyviosios praktikos pagrindą. Gudžinskienė (2006), remdamasi įvairių autorių pateikiamomis apibrėžtimis, kritinį mąstymą apibūdina šiomis charakteristikomis: *aukšto lygmens mąstymas* (logiškas ir racionalus, grįstas analize, argumentais ir įrodymais), *holistinis* (aktyvus ir interaktyvus, orientuotas į kognityvinių strategijų paiešką), *kryptingas* (orientuotas į informacijos analizę ir paiešką, įvairių perspektyvų svarstymą). Brookfield (1987) išskiria tokius *kritinio mąstymo komponentus*: iššūkių identifikavimo situacinėje praktikoje, įvairių perspektyvų paieškos ir interpretavimo, reflektyviojo skepticizmo (vertinimo). Mokymasis, grindžiamas kritinėmis refleksijomis apie darbą, socialines sąlygas, kontekstą ir veiksmus, sąlygoja aukštesnio lygmens kompetencijų įgijimą (Velde, 2001).

Lygiavertis dalyvavimas, kuris laikomas vienu iš bendradarbiavimo aspektų, siekiai gali būti įgyvendinami remiantis *veiklos tyrimų praktikoje* metodologija. Pasak Ferrance (2008), mokymasis sėkmingiausias tada, kai praktikoje sprendžiamos problemos yra identifikuotos pačių besimokančiųjų. Veiklos tyrimai laikomi įrankiu praktikams, ieškantiems atsakymų į aktualius (individualius ar bendrus) klausimus ir siekiantiems profesinio tobulėjimo, kolegialių sąveikų, tarpusavio komunikacijos, praktikos reflektavimo, individualios ar bendros praktikos pokyčių (McNiff, Whitehead, 2006; Ferrance, 2008).

Pagrindiniai veiklos tyrimo, kaip specialistų mokymosi, tikslai yra: plėtoti dalyvių kompetenciją pastebėti, reaguoti į edukacinį potencialą, pagrįstą darbo patirtimi ir skatinti klausti, mokytis, ieškoti įvairių požiūrių suderinimo galimybių. Veiklos tyrimai bendradarbiaujant apibūdinami kaip sistemingo, tyrinėjimu grįsto (*angl. enquiry-based*) ir reflektyvaus mokymosi rezultatas. Specialistų mokymasis veiklos tyrimo metodologijos rėmuose yra būdas pažinti įvairių specialistų poreikius ir į juos reaguoti sprendžiant bendras problemas (Ferrance, 2008; Campbell, 2003; McNiff, Whitehead, 2006). Kiti autoriai (Reason, Bradbury 2001; Yang, Yu, 2006) veiklos tyrimą apibūdina kaip dalyvavimu grįstą demokratinį procesą, kuriuo siekiama plėtoti praktines žinias. Veiklos tyrimas jungia *veiksmus* ir *refleksiją*, kurie sudaro galimybes tobulinti praktiką. Šis procesas reikalauja iš narių konkrečių situacijų reflektavimo ir yra neatsiejamas nuo *bendradarbiavimo* ir *lygiavertės komunikacijos*, sudarančios prielaidas bendram supratimui, sprendimų priėmimui ir bendrų tikslų siekiam.

Apibendrinant įvairių autorių identifikuotus organizacijų kultūrų tipus, išryškėja *bendradarbiavimo kultūrą įrodančios* (savanoriškumas, savaimiškumas, neformalumas, tobulėjimas, kolektyvinės pastangos, betarpiška komunikacija, liberalumas, lygiavertiškumas, orientacija į užduotis, stiprus identitetas) bei *jos nebuvimą atskleidžiančios* (individualumas, konkurencija, socialinė nelygybė, autokratija, nepakantumas ar pernelyg didelis draugiškumas, komunikacijos ir kritiškumo stoka, formalumas, konservatyvumas, dabartiškumas) *organizacijų savybės*.

Atlikus teorinių šaltinių analizę išsikristalizavo šios *bendradarbiavimo kultūrai būdingų požymių grupės*, išplitusios tiek grupės, tiek organizacijos lygmenimis: aiškios bendros praktikos gairės ir su jomis deranti individuali profesinė veikla; komunikacijos ir dialogo erdvė; profesinių kompetencijų sutelkimas, keitimasis jomis ir plėtotė; nuolatinis praktikos tobulinimas, inovacijas skatinantis vadovavimas ir besimokančios organizacijos kūrimas; sutelktumas bendram darbui, bendrą darbą skatinanti organizacijos struktūra ir bendradarbiavimu grįstas vadovavimas; artimi, pagarbūs, pagalba grįsti ir lygiaverte galia pasižymintys tarpusavio santykiai.

Bendradarbiavimo kultūros charakteristikų analizė leido išskirti *pagrindines*, tarpusavyje glaudžiai susijusias ir viena kitą papildančias *bendradarbiavimo koncepcijas*: socialinių santykių ir praktinių žinių kūrimo. Šios koncepcijos grindžiamos simbolinio interakcionizmo, socialinio konstruktyvizmo bei situacinio mokymosi teorinėmis nuostatomis, akcentuojančiomis interakcijomis grįsto praktinio žinių plėtojimo, kultūrinio konteksto ir sisteminės profesinės raidos reikšmę.

Teoriniuose šaltiniuose identifikuotos tokios *bendradarbiavimo kultūros plėtojimo praktikos bendruomenėse teorinės prielaidos*: reflektvyvioji, naratyvinė, kritinėmis refleksijomis bei veiklos tyrimais grindžiama praktika (individualiu, grupės ir organizacijos lygmenimis).

3. ANKSTYVOJI PAGALBA VAIKUI IR ŠEIMAI Į ŠEIMĄ ORIENTUOTOJE PRAKTIKOJE

Šios disertacinio darbo dalies pirmajame skyriuje į šeimą orientuotos praktikos kontekste teoriškai pagrindžiama ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai (ankstyvosios intervencijos vaikystėje) samprata bei pateikiamos esminės jos charakteristikos. Antrajame skyriuje analizuojami specialistų, teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikams ir jų šeimoms interprofesinėse komandose, tarpusavio bei su šeimomis bendradarbiavimo aspektai. Trečiajame – pristatomas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai reglamentavimas: paslaugų vaikui ir šeimai sistema, teisinių dokumentų nuostatos, susijusios su bendradarbiavimu, specialistų, teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, profesinio rengimo situacija.

3.1. Teorinė ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai samprata

Teoriniai požiūriai į ankstyvąją intervenciją vaikystėje. Teoriniuose šaltiniuose išskiriami šie požiūriai, pagrindžiantys ankstyvosios intervencijos vaikystėje reikšmę: *neuropsichologinis, edukologinis, psichoanalitinis* ir *transakcinis*.

Neuropsichologiniu požiūriu ankstyvoji intervencija vaikystėje aiškinama laikantis *smegenų plastiškumo teorijos*, kuri akcentuoja įvairių kritinių laikotarpių reikšmę ankstyvajai vaiko raidai, kadangi tuo metu itin intensyviai vyksta tam tikri nervų sistemos funkcijų pokyčiai. Pozityvi ir įvairi vaiko sąveikų su artimiausiais žmonėmis ir aplinka patirtis sudaro prielaidą sinapsių jungtims atsirasti, t. y. smegenų veiklos funkcionavimui skatinti (Nelson, 2003). Tyrimai parodė, kad teigiama ir turtinga patirtis ankstyvojoje vaikystėje palankiai veikia smegenų vystymąsi, padeda vaikui mokantis kalbėti, įgyjant problemų sprendimo įgūdžių, bendraujant su bendraamžiais ir suaugusiais, taip pat ugdant(is) būtinus gyvenimiškus įgūdžius. Vaiko raida nuo gimimo ar net nuo vaisiaus užuomazgos iki pirmųjų gyvenimo metų savo svarba negali prilygti jokiai vėlesnei gyvenimo stadijai (Shonkoff, 2000, cit. Reed, Warner-Rogers, 2008). Kita vertus, autoriai pažymi, kad raidą gali sutrikdyti socialiniai ir emociniai „pakenkimai“. Šis požiūris neabejotinai įrodo ankstyvosios intervencijos vaikystėje (AIV) reikšmę vaiko tolesnei raidai.

Edukologinis požiūris grindžiamas elgesio ir kitomis mokymosi teorijomis (Wolery, 2003; Odom, Wolery, 2003). Vaikų raidos sutrikimai ar negalė neigiamai veikia vaikų funkcionavimą, adaptaciją ir ugdymąsi bei šeimos funkcionavimą ir gerovę, todėl ankstyvoji intervencija vaikystėje suprantama kaip: 1) paskatinimų ir nuobaudų sistema, formuojanti vaiko elgesį ir jo sąveikas su aplinkiniais; todėl sutri-

kimus, lemiančius vaikų netipišką ar problemišką elgesį, siekiama įveikti taikant šią sistemą; 2) ugdymo(si) procesas, apimantis *išmokimą* – bendrų reikalavimų įgūdžiui atlikti supratimą (*angl. acquisition*), *sklandų atlikimą* – mokymąsi atlikti įgūdį (*angl. fluency*), *įtvirtinimą* – gebėjimą savarankiškai atlikti įgūdį (*angl. maintenance*), *pri-taikymą* – gebėjimą įgūdį pritaikyti įvairiose natūraliose aplinkose (*angl. generalisation*). AIV specialistas turėtų suprasti šį procesą ir skirtingais etapais taikyti tinkamas ugdymo strategijas. Autorių manymu, elgesio ir mokymosi teorijos praktikoje neturėtų būti realizuojamos mechaniškai. Šiame kontekste svarbu, kad ugdytojais orientuotąsi į vaiko ir aplinkos sąveikas, lemiančias sėkmingą ugdymąsi.

Psichoanalitinis požiūris siejamas su *psichoanalitinių teorijų nuostatomis* (Emde, Robinson, 2003), kurios vaiko raidą apibrėžia kaip skirtingų, tačiau tarpusavyje glaudžiai susijusių ir viena kitą veikiančių raidos sričių deriniu; prieraišumo ir vaiko elgesio ribų kontrolės derme; universalumu (bendra kognityvinių struktūrų raida) ir individualumu. Autorių teigimu, šis požiūris akcentuoja *jautraus požiūrio* į vaiko raidą svarbą. Intervencijos metu siekiama vaiko raidos individualumo pripažinimo, orientacijos į jo stiprybes, emocinės raidos skatinimo ir tarpusavio santykių (vaiko ir tėvų, vaiko ir pedagogų, specialistų), kurie laikomi prielaida vaiko ugdymosi motyvams ir sėkmei, stiprinimo.

*Transakcinis požiūris*⁵, pasak Sameroff, Fiese (2003), grindžiamas *ekologinės sistemų teorijos nuostatomis*: 1) vaiko raida yra veikiamą įvairių eko-sistemų; 2) įvairiakrypčiai procesai, vykstantys skirtingų sistemų lygmenyse, atsispindi šeimos narių ir vaiko tarpusavio bei su išorine aplinka sąveikose; 3) intervencija neturėtų būti laikoma universalia, tinkančia visiems vaikams ir šeimoms; ji turėtų būti modeliuojama orientuojantis į individualaus vaiko ir šeimos problemą šeimos kultūros kontekste; 4) vaiko ir šeimos rizikos ir apsaugos veiksnių pažinimas ir interpretacija sudaro galimybes sisteminei situacijos analizei ir individualizuotos pagalbos planavimui; 5) intervencijos rezultatu laikoma vaiko patirties šeimoje bei platesnėje socialinėje aplinkoje dermė (vaiko raidos rezultatai analizuojami atsižvelgiant į vaiko aplinką ir patirtį). Šio požiūrio realizavimas praktikoje orientuotas į vaiko ir jo artimiausios aplinkos (šeimos) sąveikų tobulinimą: vaiko elgesio keitimą (*angl. remediation*); šeimos narių nuostatų ir lūkesčių į vaiką keitimą, sąveikų su vaiku skatinimą (*angl. redefinition*); tėvų mokymą auginti (prižiūrėti, auklėti, ugdyti) vaiką, jei jie stokoja tėvystės gebėjimų (*angl. reeducation*).

Į šeimą orientuotos pagalbos paradigma. Istoriniu požiūriu, iki 1980 m. Europoje ankstyvoji intervencija vaikystėje⁶ buvo orientuota į pagalbą vaikui. Klinikinis korekcinis modelis, vyravęs AIV praktikoje, vaiko raidos sutrikimą aiškino kaip fiksuotą būklę, lemiančią negalę ir asmens gyvenimo kokybę. Intervencijos tikslu buvo laikoma pagalba asmeniui, siekiant jo tapsmo kiek galima „normalesniu“ (Korfmacher, 2002; Ruškus, 2002). Tradiciniai požiūriai realizuojami tokiais *į vaiką orientuotos pagalbos modeliais* (Dunst, 2000; Moore, 2005): *gydymo* (*angl.*

⁵ Transakcinis požiūris siejamas su ekologine sistemų teorija bei į šeimą orientuota praktika, kuri analizuojama šiame skyriuje.

⁶ Sąvokos „ankstyvoji intervencija“, „ankstyvoji intervencija vaikystėje“, ankstyvoji pagalba“ tyrime vartojamos ankstyvojo amžiaus vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kontekste.

treatment), dėmesį sutelkiant į sutrikimo, problemos, ligos ar jos pasekmių įveikimą; *kompetencijų* (*angl. expertise*), kai pagalbos kokybė priklauso nuo specialistų kompetencijos spręsti problemas; *deficito* (*angl. deficit*), dėmesį skiriant žmonių savybių ir problemų koregavimui; *paslaugų* (*angl. service-based*), kai pagalba siejama su specialistų teikiamomis paslaugomis; *į specialistus orientuotu modeliu* (*angl. professional-centred*), kai specialistai laikomi ekspertais, nustatančiais žmonių poreikius, remdamiesi vien savo vertinimais. Tradiciniuose AIV modeliuose akivaizdus specialistų dominavimas šeimos atžvilgiu, pagalbos tikslai orientuoti į *vaiko ir šeimos keitimą*, tačiau menkai atsižvelgiama į šeimos poreikius – ypač į emocinės paramos poreikį (Ališauskienė, 2005b). Nauji AIV modeliai grindžiami *į šeimą orientuotos pagalbos* paradigma (Dunst, 2000; Moore, 2005). Europos šalių patirtys rodo, jog į šeimą orientuota praktika yra vertinama kaip idealusis ir siektinas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai modelis (Soriano, 2005) bei paslaugų vaikams, turintiems raidos problemų, ir jų šeimoms filosofija (Davis, Gavidia-Payne, 2009). Į šeimą bei jos tėvystės gebėjimų stiprinimą orientuota praktika siejama su *socialinės krypties modeliais* (Dunst, 2000; Shannon, 2004): *skatinimo* (*angl. promotion*) – dėmesys skiriamas pozityviam vaiko ir šeimos funkcionavimui, stiprinant jų kompetencijas; *įgalinimo* (*angl. empowerment*) – panaudojamos turimos ir plėtojamos naujos kompetencijos; *stiprybių* (*angl. strenghts-based*) – pagalba teikiama atskleidžiant žmonių interesus, panaudojant gabumus; *išteklį* (*angl. resource-based*) – pagalba teikiama pasinaudojant įvairiais, platesnės visuomenės, resursais; *į šeimą orientuoto* (*angl. family-centred*) – specialistai laikomi šeimų atstovais, atsakingais už jos patiriamų rūpesčių įveikimą ir kt.

Į šeimą orientuotas požiūris glaudžiai susijęs su ***ekologinės sistemų teorijos nuostatomis*** (Bronfenbrenner, 1979, Dunst, 2000; Melanson, 2007; Ozdemir, 2007). Ekologija bendrąja prasme yra mokslas, tiriantis organizmo bei aplinkos adaptyvumą, sąveiką bei ryšius tarp organizmų (Butkevičienė, 2000); žmonių ir supančios aplinkos sudarytą vieningą sistemą, funkcionuojančią tam tikrame kultūriniam istoriniame kontekste ir suprantamą tik jiems sąveikaujant tame kontekste (German, Gitterman, 1995). *Ekologinė sistemų teorija*, išplėtotą Bronfenbrenner (1979), vaiko raidą aiškina *betarpiškomis abipusėmis sąveikomis* tarp vaiko, jį supančios ir nuolat kintančios artimiausios aplinkos bei platesnio konteksto. Ekologinės sistemų teorijos dėmesio centru laikomas *asmuo įvairių aplinkų ir sąveikų tarp jų kontekste*. *Laiko* konceptas charakterizuoja asmens raidos stabilumo / nestabilumo laikotarpių bei socialinių pokyčių reikšmę asmens raidai. Pasak Bronfenbrenner (1979), vaiko raidą lemia nuolatinė genetinių (prigimtinių) vaiko savybių ir aplinkos sąveika. Aplinka suprantama kaip tiesiogiai ir netiesiogiai vaiko raidą veikiančių veiksnių derinys, kuris pagal lygmenis yra skirstomas į šias sistemas:

- *Mikrosistema* – veiklos, vaidmenų, tarpasmeninių santykių sistema vaiko artimiausioje aplinkoje (namuose, ugdymo institucijoje), apimanti tiesiogines sąveikas su vaiku. Šeimos struktūra, tėvų / pedagogų elgesys tiesiogiai veikia vaiko vertybių formavimąsi bei elgesį, o vaiko elgesys turi įtakos kitų susijusių asmenų elgesiui.

- *Mezosistema* – sąveikų tarp kelių aplinkų, kuriose vaikas aktyviai dalyvauja struktūra: vaiko–mamos ir vaiko–kitų šeimos narių, tėvų ir pedagogų sąveikos, namų ir ugdymo / vaiko priežiūros institucijų, vaiko bendraamžių ir šeimos sąveikos; tikslų, keliamų ugdymui šiose aplinkose, dermė. Ši sistema paaiškina tiesioginių sąveikų kontekstą ir patirtis.
- *Egzosistema* – sąveikų tarp sistemų struktūra, netiesiogiai veikianti vaiką ir jo ugdymosi patirtis (socialinė praktika, kuri užtikrina vaiko ugdymo(si) ar tėvų darbo galimybes, bendruomenės pagalbą, švietimo, sveikatos priežiūros ir kt. sistemas).
- *Makrosistema* – sistemų (*mikro-, mezo-, egzo-*) sąveikų struktūra, nulemta šalies kultūrinių ideologinių vertybių, įstatymų, turinčių įtakos pagalbos organizavimui (šalies ir savivaldybių politika, socialinės kultūrinės nuostatos, moralinės vertybės, pedagogų vertybinės nuostatos, šeimų vertybės ir požiūriai į pagalbos vaikui prioritetus).
- *Chronosistema* – sistemų sąveika laiko dimensijos aspektu, turinti įtakos kintantiems vaiko ir šeimos poreikiams ir jų tenkinimui, ir pan.

Ekologinė sistemų teorija turi sąsają su *bendraja sistemų teorija* (*angl. general systems theory*), kurioje teigiama, jog (Rothery, 2001): konkrečios situacijos yra tiesioginės ar netiesioginės sąveikų tarp įvairių aplinkų pasekmės; žmonių interesai, nuostatos, veikla, aplinka turi ribas, priklausančias nuo galimybių jas kontroliuoti. Pagal tai, kokia informacija yra prieinama, sistemos skirstomos į atviras ir uždaras. Kadangi visos situacijos savo prigimtimi yra kompleksinės, analizuojant jas galima identifikuoti intervencijos strategijas ir jų poveikio tam tikroje situacijoje veikiančioms asmenims pobūdį. Remiantis ekologine sistemų teorija, gali būti išskiriami pagrindiniai *vaiko poreikiai*, kurių tenkinimas svarbus siekiant jo raidos pažangos (Lewis, Morris, 1998, cit. Paquette, Ryan, 2001): kokybiški tarpasmeniniai santykiai su suaugusiaisiais, saugi aplinka, gera sveikatos priežiūra ir ugdymosi galimybės, pakankami gebėjimai, ateityje galintys užtikrinti savarankiško gyvenimo ir aktyvaus dalyvavimo visuomenėje galimybes. Aktyvus dalyvavimas ir gebėjimas kontroliuoti aplinką laikomi asmens brandumo požymiais bei pagalbos vaikui ir šeimai tikslu. Aktyvaus socialinio dalyvavimo gebėjimai įgyjami tik tada, kai vaikas ir šeima turi galimybių nuolat veikti kompleksinėse, vis sudėtingėjančiose įvairiapusių sąveikų reikalaujančiose, situacijose (Bronfenbrenner, 1979). Ypač reikšmingomis laikomos šeimos struktūra ir aplinka bei *vaiko ir šeimos narių kasdienės sąveikos*, kurios sudaro vaiko tarpasmeninių santykių ateityje struktūros pagrindą. Todėl vaikui turėtų būti sudaromos ilgalaikių, pagalba ir besąlygiška meile bei kompromisu grįstų santykių su suaugusiuoju galimybės (Bronfenbrenner, 1979). Tėvystės gebėjimai siejami su tėvų pastangomis pažinti vaiko elgesį ir jį reaguoti. *Tėvystės gebėjimų ugdymas* laikomas reikšmingu procesu, skatinančiu vaiko raidos pažangą (Darling, 2007). Tėvai laikomi tarpininkais (*angl. mediators*) tarp vaiko ir aplinkos, o vaikų auklėjimo stilius suprantamas kaip tėvų situacinės adaptacijos aplinkoje atspindys (Susman-Stillman, Erickson, 2002; Ališauskienė, 2005b).

Švietimo, sveikatos ir socialinė politika turėtų sudaryti sąlygas vaiko ugdymą(si) skatinančioms sąveikoms (Bronfenbrenner, 1989, cit. Fenichel, 2002), todėl akcen-

tuojama formalios ir neformalios socialinės pagalbos svarba, siekiant pozityvaus vaiko elgesio ir tėvystės gebėjimų raiškos, padedančios užtikrinti vaiko ir šeimos gerovę (Susman-Stillman, Erickson, 2002). Pagalba (formali ir neformali) skirstoma į (Rothery, 2001): *instrumentinę* (paslaugos orientuotos į vaiko ir šeimos gyvenimo poreikius), *informacinę* (paslaugos, kuriomis siekiama suteikti žinių ir įgyti tam tikrų gebėjimų), *emocinę* (santykių, užtikrinančių atvirumą, tarpusavio supratimą ir saugumą, palaikymas), *priklausomybės* (dalyvavimas įvairiose socialinėse bendruomenėse), *reikšmingų socialinių vaidmenų atlikimo skatinimo*. Socialinė pagalba turėtų būti grindžiama skirtingose sistemose teikiamų paslaugų įvairove ir derme. Ankstyvosios intervencijos vaikystėje programos yra labai įvairios ir gali būti orientuotos į: a) *tiesioginį darbą su vaiku*; b) *vaiko–tėvų sąveikų plėtojimą*; c) *tėvų mokymą*; d) *emocinę-psichologinę terapinę pagalbą šeimoms*; e) *darbą su visais šeimos nariais, t. y. šeima, kaip sistema*. Ankstyvosios intervencijos programos gali būti *tikslinės* (orientuotos į tikslinę vaikų ar šeimų grupę) arba *universalios* (atliekančios prevencinę, šviečiamąją funkcijas), teikiamos *institucijose* ar *namuose*. Svarbiausia, jog programos teikiamų paslaugų įvairovė ir intensyvumas derėtų su vaiko ir šeimos poreikiais (Korfmacher, 2002).

Esminė į šeimą orientuotos praktikos, grindžiamos ekologine sistemų teorija, nuostata yra ta, jog *geriausiai suprasti ir padėti vaikui ir šeimai galima tada, kai pažįstamas santykių šeimoje kontekstas ir plėtojamas artimų santykių tinklas platesnėje aplinkoje* (Shannon, 2004). Mokslinių šaltinių analizė leido išsamiai charakterizuoti **į šeimą orientuotos praktikos nuostatas**, kurių laikomasi šiame disertaciniame tyrime.

Ryšiai tarp vaiko ir jo aplinkoje egzistuojančių sistemų turi tiesioginės ir netiesioginės įtakos vaiko ir šeimos funkcionavimui. Ekologinio požiūrio esmė, pasak Odom, Wolery (2003), orientuotis į tiesioginių aplinkų (namų, ugdymo įstaigos) veiksmus, susieti skirtingų aplinkų, kuriose vaikas dalyvauja, poveikį (komunikacija tarp tėvų ir pedagogų bei specialistų) ir platesnių aplinkų įtakas (politikos, kultūrinės vertybės). Dunst (2000) teigimu, pagalba vaikui ir šeimai aiškinama prigimtiniais santykiais tarp žmonių, grupių, organizacijų skirtingose socio-ekologinėse aplinkose, kurie analizuojami (ne)tiesioginio poveikio šeimos funkcionavimui, tėvystės gebėjimams, vaiko elgesiui ir raidai, aspektais. Pasak Vanclay (2003), šeimos gyvenimui įtakos turi santykiai šeimoje ir platesnėje aplinkoje, kompleksinėse interakcijose tarp individų, šeimų, bendruomenių, visuomenės narių, socialinių, ekonominių, biologinių, švietimo, emocinių, teisinių ir kitų socialinių veiksnių. Akcentuodamas įvairių santykių ir ryšių tarp sistemų svarbą vaiko raidai, Moore (2007) pateikia *lygiagrečiai vykstančių procesų modelį* (angl. *cascade of parallel processes*): politika formuoja ir lemia paslaugų sistemą, paslaugos – ryšius su bendruomenėmis, organizacijų vadovai turi įtakos specialistų vertybėms, specialistų vertybės lemia sąveikų su tėvais būdus, tėvai atitinkamai sąveikauja su vaiku. Šiame modelyje nepaminėtos ir kitos sąveikoms reikšmingos įtakos: specialistų rengimo ypatumai, asmeninė sąveikų šeimoje patirtis, kolegų ir draugų suformuotos vertybinės nuostatos ir kt.

Vaiko pažinimas šeimos kontekste ir paslaugų orientavimas į šeimos poreikius bei lūkesčius. Ekologinė sistemų teorija jungia reiškinius, susijusius su individualiais,

žmonių grupėmis ir bendruomenėmis, padeda juos suprasti giliau ir plačiau, nei viena atskira teorija, ir spręsti problemas, įvertinant ir atsižvelgiant į kontekstą, kuriame jos funkcionuoja. Ališausko (2004) teigimu, pedagoginė pagalba specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui gali būti efektyvi tik tada, kai vaiko problema ir pagalba jam suprantama plačiu kontekstu, kai į pažinimą ir poreikių tenkinimą įtraukiamas pats ugdytinis ir jo šeima. Laikantis sisteminio požiūrio, vaiką siekiama pažinti šeimos ir aplinkos kontekste (Ališauskienė, 2005a). Vaiko ugdymo tikslas perkeliamas nuo to, ką jis turi žinoti, link atsižvelgimo į jo gyvenimo patirtį (Vanclay, 2003; Porter, 2002, cit. Soriano, 2005; Ališauskienė, 2005a; Nolte, 2005), o kokybiškos paslaugos yra orientuotos ne tik į vaiko, bet ir į visos šeimos poreikius. Specialistų vaidmuo, teikiant pagalbą, suprantama kaip šeimų atstovavimas, atsakomybė už šeimos rūpesčių įveikimą (Dunst, 2000; Moore, 2005), todėl svarbu išmanyti vaiko šeimos situaciją ir poreikius, palaikant stabilius ir ilgalaikius tėvų ir specialistų ryšius (Paquette, Ryan, 2001). Pasak Trivette, Dunst (2000), į šeimą orientuota praktika laikoma individualizuota, lanksčia vaiko ir šeimos lūkesčius, poreikius bei vertybes atitinkančia intervencija. Įvairūs autoriai (Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009; Mellinger, 2009) rekomenduoja siekti orientacijos į šeimą: suprantant šeimų lūkesčius, požiūrius; ne tik skatinant tėvus laikytis specialistų pozicijų, bet suprantant tėvų situaciją ir jų patiriamas problemas; teikiant emocinę paramą šeimai sudėtingose stresinėse situacijose; planuojant pagalbą vaiko natūralios aplinkos kontekste, t. y. padedant spręsti sunkumus, kylančius šeimoje. Specialistų darbas turėtų būti apibrėžiamas ne darbu *su šeima*, bet darbu *dėl šeimos* (Ozdemir, 2007; Melanson, 2007). Vertinant ankstyvosios pagalbos paslaugų poveikį turi būti atsižvelgiama į visų intervencijos dalyvių (vaiko, šeimos, specialistų, bendruomenės) pasitenkinimo lygmenį (Nolte, 2005; Soriano, 2005). Šeimos intervencija suprantama ir vertinama skirtingai, priklausomai nuo asmeninių charakteristikų, gyvenimo istorijos, ankstesnės patirties, socialinių-ekonominių sąlygų (Korfmacher, 2002). Pasak Espe-Sherwindt (2008), į šeimą orientuota praktika labiausiai šeimų vertinama, nes, lyginant su kitais modeliais, ši pagalba turi įtakos stiprėjantiems tėvystės gebėjimams, tėvų žinioms apie vaiko elgesį ir raidos ypatumus.

Raidos sutrikimų įtakos šeimai prevencija bei pozityvaus vaiko ir šeimos funkcionavimo siekis. Ankstyvoji pagalba – tai įvairių specialistų, dirbančių švietimo, sveikatos priežiūros ir socialinės paramos sektoriuje (gydytojų, kineziterapeutų, užimtumo specialistų, ergoterapeutų, logopedų, specialiųjų pedagogų, socialinių darbuotojų, psichologų, psichiatrų ir kt.), teikiamos paslaugos sulėtėjusios raidos ar rizikos grupei priklausantiems vaikams, siekiant pagerinti vaiko ir šeimos funkcionavimą (Dunst, 2000; Meisels, Shonkoff, 2000; Talay-Ongan, 2001; Korfmacher, 2002; Guralnick, 2005). Vaiko gebėjimų optimizavimas įvairiose srityse sudaro prielaidas sėkmingam savarankiškam dalyvavimui, adaptyviam elgesiui besikeičiančioje vis sudėtingesnėje aplinkoje (Odom, Wolery, 2003; Guralnick, 2005; Guralnick ir kt. 2007; Ozdemir, 2007). Laikantis ekologinio sistemų požiūrio, dėmesys skiriamas ir šeimos kompetencijų plėtojimui siekiant pozityvaus funkcionavimo (Dunst, 2000;

Moore, 2005). Pasak Soriano (2005), ankstyvoji intervencija vaikystėje yra kompleksinis procesas, orientuotas ne tik į vaiką, bet ir į artimiausią jo aplinką. Siekiant užtikrinti pagalbą vaikui ir šeimai, *ekologinis žemėlapis*, kuriame išskiriami rizikos ir apsaugos veiksniai, susiję su vaiku, šeima ir platesniu kontekstu, naudojamas kaip instrumentas, leidžiantis analizuoti individualiuosius vaiko ir šeimos poreikius, resursus bei numatyti pagalbos galimybes (Rothery, 2001). Paslaugų vaikui ir šeimai programos turėtų būti tikslingos, turinčios aiškų veiksmų planą, grindžiamos į pagalbą orientuotais santykiais (Korfmacher, 2002; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004).

Orientacija į vaiko ugdymą(si) įprastoje aplinkoje. Skatinant raidą, vaiko ugdymas(is) (tikslai, turinys, priemonės ir ugdymo strategijos) turėtų būti siejamas su vaiko aktyvia veikla ir dalyvavimu namų bei platesnėje natūralioje aplinkoje (Bronfenbrenner, 1979), nes natūralus, namų aplinkoje pritaikomų vaiko gebėjimų ugdymas yra sėkmingas ir funkcionalus, sudarantis galimybę geriau pažinti šeimą ir jos poreikius (Dunst, 2000; Carpenter, 2005; Nolte, 2005). Vaiko raida ir ugdymasis geriausiai suprantami šeimos kontekste (Dunst, Bruder ir kt., 2001). Kasdienė vaiko ir šeimos narių veiklos rutina, laisvalaikio namuose ir kitoje artimiausioje aplinkoje veikla (taip pat ugdymo įstaigos lankymas, dalyvavimas ankstyvosios intervencijos vaikystėje programose) yra itin svarbi vaiko ugdymui(si). Į šeimos aplinką orientuotos intervencijos požiūriu, vaiko iniciatyvomis ir sąveikomis su suaugusiuoju grįšta veikla natūralioje aplinkoje laikoma tokia pat svarbi, kaip ir tikslingai organizuotos vaiko sąveikos su specialistais (Dunst, 2000; Bruder, 2010). Vaiko ugdymasis natūralioje aplinkoje gali būti skatinamas ir specialistų, jiems teikiant paslaugas namuose (*angl. home based intervention*) ar apmokant tėvus ir kitus šeimos narius pasinaudoti artimiausioje aplinkoje esančiomis vaikų raidos skatinimo galimybėmis (Brorson, 2005). Pagalba vaikui, stiprinant šeimos galias, orientuota į: raidą skatinančių priemonių panaudojimą, aukštos kokybės vaiko priežiūros ir sveikatą bei saugumą užtikrinančios aplinkos palaikymą, vaiko ir kitų šeimos narių veiklos modeliavimą, vaiko poreikių pažinimą ir gebėjimą į juos reaguoti, tikslingų auklėjimo strategijų laikymąsi, tinkamą mitybą, saugią, raidą skatinančią aplinką (Dunst, 2000; Park, Turnbull ir kt., 2002; Odom, Wolery, 2003; Vanclay, 2003; Carpenter, 2005; Guralnick, Conlon, 2007; Ozdemir, 2007; Pang, 2010).

Pozityvių santykių tarp tėvų ir vaiko skatinimas. Vaiko ir šeimos ryšiai turi būti grįsti jautriais, šiltais ir artimais emociniais tėvų–vaiko tarpusavio santykiais (Dunst, 2000). Susidūrus su problemomis šeimoje, t. y. netinkamomis vaiko–tėvų sąveikomis, anti-socialaus tėvų elgesio apraiškomis, tėvystės gebėjimų trūkumais, ribojamos vaiko dalyvavimo platesnėje aplinkoje galimybės (Ryan, Paquette, 2001). Tėvų jautrumo, t. y. pastangų suprasti vaiko poreikius, skatinimas yra vienas iš ankstyvosios intervencijos vaikystėje uždavinių. Atsižvelgiant į vaiko ir šeimos poreikius bei galimybes, specialistai turėtų padėti tėvams *įgyti tėvystės gebėjimus* bei *skatinti tėvystės identiteto jausmus* (Ališauskienė, 2003; Gerhardt 2004, cit. Moore, 2007).

Emocinė parama šeimai sudėtingose situacijose. Įvairūs autoriai (Dunst, 2000; Park, Turnbull ir kt., 2002; Odom, Wolery, 2003; Vanclay, 2003; Carpenter, 2005; Guralnick, Conlon, 2007; Ozdemir, 2007; Pang, 2010) pažymi, jog šeimai būtina pa-

rama išgyvenant vaiko negalės situaciją. Ši parama siejama su *informacijos teikimu* tėvams apie vaiko raidos ypatumus, jų vertinimą, ateities perspektyvas, paslaugų galimybes bei *emocine parama*, išgyvenant negalės situaciją, įveikiant stigmatizavimo baime, keičiant šeimos narių lūkesčius vaiko atžvilgiu, teikiant pagalbą kiekvienam šeimos nariui (šeimai, kaip sistemai, ir individualiai jos nariams) kritiniais laikotarpiais. Sėkmingas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą yra susijęs su tėvų patiriamo streso įveikimu, bet tam dažniausiai būtina specialistų pagalba, padedanti sumažinti tėvų ir šeimų stresą, suteikianti informacijos, kaip gyventi naujoje – vaiko negalės – situacijoje ir padėti vaikui (Pandit, 2008; Ališauskienė, 2003). Ne tik formaliai teikiama pagalba, bet ir asmeniniai socialiniai tinklai (platesnės giminės narių, draugų, kaimynų ir kt.) svarbūs šeimos gyvenime (Susman-Stillman, Erickson, 2002). Šeimą supantis socialinio palaikymo tinklas, šeimos narių harmonija ir tarpusavio sutarimas, šeimos vidinės ištvermės šaltiniai, šeimos kasdienė rutina, aktyviai leidžiamas šeimos laisvalaikis, ypatingų šeimos švenčių minėjimas, atviras šeimos narių tarpusavio bendravimas, stabili šeimos materialinė padėtis, puoselėjamos kartu tradicijos ir kiti veiksniai, pasak Gerulaičio, Dėlkutės (2008), skatina šeimos, auginančios neįgalų vaiką, psichosocialinį atsparumą.

Vaiko ir šeimos inkluzija, aktyvus socialinis dalyvavimas. Ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymasis kartu su kitais bendraamžiais skatina vaikų pažintinę, kalbos ir socialinę bei emocinę raidą (Park, Turnbull ir kt., 2002; Hunt, Soto ir kt., 2004; Guralnick ir kt., 2007). Pasak Rheams, Bain (2005), socialiniai vaikų gebėjimai sėkmingai ugdomi: vaiko–pedagogo, vaiko–bendraamžių sąveikose, sudarant ugdymui(si) palankią edukacinę aplinką. Inkluzinėje aplinkoje vaikai, turintys negalę, gali pasiekti itin aukštų ugdymo(si) rezultatų bei raidos pažangos. Plėtojamos ir įgyvendinamos įvairios ankstyvosios prevencijos bei intervencijos programos, skatinančios ne tik vaiko, turinčio raidos sunkumų, bet ir jo šeimos inkluziją. Šeimos vidinių ir išorinių galimybių ir galių stiprinimas spręsti su vaiko ugdymu ir pagalba susijusius klausimus, įtraukimas į įvairius socialinius tinklus (šeimos, laisvalaikio, darbo ir kt.), dalyvavimas įvairiose bendruomenėse, laikomas šeimos inkluzijos forma (Park, Turnbull ir kt., 2002; Guralnick ir kt., 2007). Daugelis autorių (Blue-Banning ir kt., 2004; Wang ir kt., 2004; Ozdemir, 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Porter, 2008; Batu, 2010), remdamiesi moksliniais tyrimais, analizuoja ankstyvojo amžiaus vaikų, turinčių raidos sutrikimų, bei jų šeimų inkluzinės praktikos sunkumus, kurie dažniausiai siejami su pedagogų pasirengimo ir pozityvių nuostatų stoka.

Šeimos įgalinimas. Įgalinimas aiškinamas kaip procesas, leidžiantis šeimoms įgyti žinių, gebėjimų, suteikiančių galią kontroliuoti savo gyvenimą ir jo kokybę, *pasinaudojant ne tik savo, bet ir aplinkoje esamais resursais, stiprybėmis* (Dempsey, Dunst, 2004). Šiame kontekste analizuojamas šeimos aktyvaus dalyvavimo galimybių plėtojimas, pasinaudojant (vaiko, šeimos, specialistų, aplinkos) vidinėmis ir išorinėmis stiprybėmis ir resursais. Įgalinimo koncepcija apima kelis kontrolės, kaip galios raiškos, aspektus: *asmeninės* bei *santykių kontrolės*, t. y. gebėjimas identifikuoti asmeninius poreikius ir jiems tenkinti būtinus išteklius, kurie plėtojami dalyvaujant socialiniame tinkle, nuolat gaunant grįžtamąjį ryšį apie save ir kitus, taip pat gebėjimas daryti įtaką kitiems (Morrow, Malin, 2004). Šeimų įgalinimas apima dvi dimen-

sijas (Koren, 1992, cit. Nachshen, 2004): *įgalinimo socialiniu lygmeniu* (šeimos lygmeniu – tėvų gebėjimas veikti kasdienėse situacijose; paslaugų sistemos – paslaugų tėvams sudaromos galimybės; bendruomenės / politinis – sąlygos tėvams atstovauti savo ir vaiko interesus), *įgalinimo raiškos* (šeimų, specialistų, politinės nuostatos, žinios ir veiksmai, susiję su įgalinimu). Šeimos funkcionavimo stiprinimas laikomas vienu iš esminių į šeimą orientuotos praktikos elementų ir apibrėžiamas pagalbos tėvams telkimu, siekiant skatinti jų gebėjimus ir pasitikėjimą savimi patiems spręsti su savo vaiko ugdymu susijusius klausimus (Trivette, Dunst, 2008, cit. Espe-Sherwindt, 2008). Su šeimos įgalinimu susiję tokie aspektai, kaip: dalyvavimas ir veikla, bendradarbiavimas, savo gyvenimo kontrolė, asmeninių poreikių tenkinimas, pasitikėjimas savimi ir veiksmingumas, aplinkos supratimas, prieiga prie esamų resursų ir gebėjimas jais pasinaudoti bei kt. (Dempsey, Dunst, 2004; Nachshen, 2004). Šiame kontekste itin svarbus dalyvavimas priimant sprendimus, pasitelkiant turimas kompetencijas. Teikiant pagalbą, svarbu atpažinti šeimų vertybes ir gebėjimus bei padėti jais pasinaudoti (Dunst, 2000; Moore, 2005). Kokybiškomis paslaugos suprantamos tada, kai jos grindžiamos vaiko ir šeimos stiprybėmis, gebėjimais ir patirtimi, bet ne patologija, problemomis ir silpnybėmis (Vanclay, 2003; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Nolte, 2005; Melanson, 2007; Ozdemir, 2007). Stiprybėmis grįstas požiūris apima santykius tarp vaiko, šeimos, bendruomenės bei švietimo, sveikatos priežiūros, socialinės paramos ir kt. institucijų (Moore, 2007). Pagalba turėtų būti orientuota į šeimos narių gebėjimą mokytis bei keisti savo gyvenimą, kritiškai vertinant realias situacijas ir įveikiant sunkumus, bei vaiko raidos skatinimą, ugdymosi patirties plėtrą, atsižvelgiant į jo interesus, stiprybes, leidžiančias jam patirti sėkmę ir įgyti naujų gebėjimų (Dunst, 2000). Šiame kontekste ankstyvoji intervencija vaikystėje suprantama kaip pagalba, sutelkiant socialinės aplinkos išteklius, kurie tiesiogiai ar netiesiogiai veikia vaiko, tėvų ir šeimos funkcionavimą (Dunst, 2000; Moore, 2005). Pasak Rothery (2001), pagalba laikoma sėkminga (*angl. idea of goodness fit*) tada, kai pavyksta pasiekti *dermę tarp poreikių* (kontroliuojami ar netenkinami) bei *resursų* (prieinami ar stokojami) panaudojimo. Tinkamas vaiko ir šeimos poreikių tenkinimas, remiantis įgalinimo teorine metodologine nuostata, glaudžiai siejasi su psichosocialinio *atsparumo* koncepcija. Svarbus pagarbūs požiūris į vaiką ir šeimą bei jų gebėjimų veikti sudėtingose situacijose (atsparumo) ugdymas, kuriant vaiką ir šeimą palaikančią socialinę ir fizinę aplinką (Rothery, 2001). Tyrimai rodo, jog į šeimos įgalinimą orientuota praktika lemia šeimos pasitenkinimą paslaugomis (Nar-King, 2001, cit. Nolte, 2005). Lietuvoje vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo praktika taip pat grindžiama įgalinimo koncepcija pereinant nuo orientacijos į vaiko sutrikimą *link* vaiko mokėjimų, gebėjimų, motyvų, interesų ir poreikių bei vidinių ir išorinių resursų išryškavimo; taip pat *nuo* tėvų pasyvumo, riboto dalyvavimo ugdymo procese *link* tėvų gebėjimų pažinti, išklaudyti, suprasti, palaikyti, bendrauti su vaiku skatinimo; *nuo* pedagogų / specialistų šabloniškos ekspertinės veiklos *link* siekio išbandyti naujus metodus, eksperimentuoti, priimti iššūkius, įžvelgti vaiko ir tėvų edukacines galimybes (Ruškus, Mažeikis, 2007).

Paslaugų prieinamumas, lankstumas, universalumas. Pastaruoju dešimtmečiu vis labiau orientuojantis į inkliuzinį įvairių poreikių ir galimybių turinčių vaikų ug-

dymą, vaiko ir šeimos įgalinimą, sisteminę pagalbą, akcentuojama paslaugų kompleksškumas ir įvairovė, lankstumas, prieinamumas, artumas, interdiscipliniškumas, universalumas (Vanclay, 2003; Nolte, 2005; Soriano, 2005; Ališauskienė, 2007; Carpenter, 2007; ir kt.).

Ekologine sistemų teorija grindžiamos *į šeimą orientuotos praktikos apžvalga* atlikta, remiantis įvairių autorių atliktais tyrimais (4 lentelė).

4 lentelė

Ankstyvosios pagalbos paradigmu kaita

(pagal Dunst, 2000; Blackman, 2003; Odom, Wolery, 2003; Guralnick, 2005; Moore, 2005; ir kt.)

Nuo orientacijos į vaiką	→	Link orientacijos į šeimą
<i>Vaiko raidos samprata</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaiko raida suprantama kaip statinė būklė bei terapinės vaiko ugdymo programos taikymo pasekmė. ▪ Laikomasi klinikinio požiūrio – ugdyti vaiko gebėjimus izoliuotai, nesiorientuojant į jų pritaikymą vaikui įprastoje aplinkoje, bei vaiko funkcionalumą. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaiko raida suprantama kaip dinamiškas abipusėmis sąveikomis grindžiamas procesas tarp vaiko, šeimos ir bendruomenės. ▪ Laikomasi ekologinio sisteminio požiūrio – dėmesys kreipiamas ne tik į vaiką atskirai, bet ir į jo šeimą, taip pat į bendruomenę, kurioje vaikas gyvena. 	
<i>Paslaugų ir pagalbos orientacija</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistų teikiama pagalba orientuota į vaiko raidos problemų įveikimą – vaiko „normalizavimą“. ▪ Specialistų paslaugos teikiamos vaikui, tiesiogiai dirbant su juo, neatsižvelgiant į platesnį šeimos bei socialinį kontekstą. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pagalba orientuota į vaiko ir šeimos poreikių tenkinimą bei aplinkos „normalizavimą“. ▪ Specialistų pagalba teikiama, atsižvelgiant į vaiko aplinką ir funkcionavimą joje, bei orientuojantis į vaiko ir šeimos įgalinimą. 	
<i>Pagalbos teikimas organizacijoje</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pagalba vaikui organizuojama specializuotose institucijose (atotrūkis tarp specialisto ir bendrojo ugdymo). ▪ Pagalba teikiama atskirų specialistų. ▪ Paslaugų vaikui ir šeimai stoka dėl institucijų ribotų galimybių. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pagalba organizuojama inkluzinėje aplinkoje, pritaikant ugdomąją aplinką vaikų poreikiams. ▪ Pagalba grindžiama įvairių specialistų bendradarbiavimu ir teikiama komandos principu. ▪ Paslaugų, teikiamų įvairių institucijų, integracija, tinkliškumas, kompleksškumas, orientacija į turimus išteklius ir jų panaudojimą. 	
<i>Paslaugų teikimo reglamentas</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paslaugų teikimo sistemoje orientuojamasi į specialistų poreikį ir jų įvairovę – kuo daugiau specialistų ir terapijų. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paslaugos ir jų teikimo forma skiriama priklausomai nuo siekiamo tikslo, kuris numatomas kartu su vaiko šeima. 	

<i>Į vaiką šeimoje orientuotos praktikos įgyvendinimo prielaidos</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sisteminio požiūrio į vaiko raidą laikymasis ▪ Pagalbos vaikui modeliavimas natūralios vaiko aplinkos kontekste ▪ Inkluzinio ugdymo bei įgalinimo nuostatų laikymasis ▪ Pagalbos vaikui ir šeimai modeliavimas, atsižvelgiant į vaiko ir šeimos stiprybes ▪ Specialistų pasirengimas atlikti įvairias su šeimos konsultavimu, šeimos narių gebėjimų ugdymu susijusias funkcijas ▪ Specialistų tarpdisciplininis bendradarbiavimas paslaugas vaikui ir jo šeimai teikiant komandos principu ▪ Šeimos ir kitų aplinkų resursų telkimas ir šeimos kompetencijų plėtojimas ▪ Paslaugų tinklo kūrimas sutelkiant įvairių institucijų / bendruomenių resursus ▪ Paslaugų įvairovė, kompleksiskumas, lankstumas, prieinamumas ▪ Paslaugų koordinavimas

Į šeimą orientuotos praktikos įgyvendinimas vis dar laikomas iššūkiu daugelyje šalių. Sunkumų patiriama dėl atotrūkio tarp prioritetų įvairiuose sistemos lygmenyse (Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning ir kt., 2004; Wang ir kt., 2004; Ozdemir, 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Porter, 2008):

- *Tyrimų ir praktikos* – stokojama tyrimų, įrodančių praktikos efektyvumą; tyrėjai dažniausiai analizuoja vertybinius prioritetus ir rezultatus, tačiau nepateikia strategijų, kurias būtų galima pritaikyti praktikoje; praktikai retai domisi tyrimų rezultatais.
- *Veiklos organizacijoje* – reikalavimai specialistui orientuotis į darbą su vaiku; administracijos pozicija, kaip įgyvendinti į šeimą orientuotą praktiką, nėra aiškiai apibrėžta; susiduriama su laiko, veiklų koordinavimo ir kompetencijų stoka.
- *Teisinės sistemos ir praktikos* – teisiniai dokumentai dažnai orientuoti į tiesiogines paslaugas vaikui, o ne į sisteminę pagalbą ir paslaugas šeimai; kadangi iš specialistų reikalaujama atsiskaityti už savo darbo rezultatus, didžiausias dėmesys skiriamas vaiko pasiekimams ir raidos pažangai skatinti.

Ekologinė sistemų teorija laikoma ypač vertinga interpretuojant praktines situacijas – ji leidžia suprasti ir paaiškinti vaiko situaciją jo gyvenimo sąlygų įvairovės kontekste.

3.2. Bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai

Šiuolaikinėje ankstyvosios intervencijos vaikystėje praktikoje bendradarbiavimas yra laikomas veiklos pagrindu tiek kooperuotai veikiant su šeimomis, tiek specialistams bendradarbiaujant tarpusavyje (Stuart, 2003). Pasak Ruškaus, Mažeikio (2007), kokybiškas specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių vaikų ugdymas neįma-

nomas, jeigu nefunkcionuoja socialinis, profesinis ir partnerystės tinklas. Teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, paslaugos grindžiamos *komandiniu darbu*, o bendradarbiavimas tarp skirtingų profesijų specialistų bei su šeimomis laikomas *profesinės praktikos kryptimi ir darbo forma* (Nolte, 2005; Barker, 2009; ir kt.).

3.2.1. Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis

Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis samprata pateikiama, pristatant teoriniuose šaltiniuose identifikuojamas charakteristikas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai kontekste. Bendradarbiavimas su šeima grindžiamas *kooperacija ir partneryste*, t. y. lygiaverčiais visų ugdymo proceso dalyvių, bet ne ekspertų ir klientų santykiais (Ališauskienė, 2005a; Soriano, 2005; Ruškus, Mažeikis, 2007). Autoriai akcentuoja sąmoningu sutarimu grįstus specialistų ir tėvų santykius, kuriais siekiama įgalinti asmenis ir skatinti jų išitraukimą į visuomenės gyvenimą. Bendradarbiavimo koncepcija yra neatsiejama nuo *įgalinimo, socialinio dalyvavimo, išteklių sutelkimo ir panaudojimo, orientacijos į šeimą* idėjų, vyraujančių ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai kontekste. Teoriniuose šaltiniuose akcentuojamos specialistų bendradarbiavimo su šeimomis nuostatos atskleidžia **į šeimą orientuotos ir bendradarbiavimu grįstos praktikos realizavimo prielaidas.**

Tėvų (pasi)rengimo bendradarbiauti skatinimas turėtų būti grindžiamas *informacijos bei išteklių prieinamumu, tėvų gebėjimu tenkinti bei atstovauti vaiko ir savo poreikius, pasinaudojant įvairiais prieinamais ištekliais* (Blue-Banning, Summers ir kt. 2004; Guralnick, 2005; Lyon, 2008; Pandit, 2008). Autoriai (McLean, 1996; Bailey, 1998, cit. Wang, Turnbull ir kt., 2004; Dunst, 2000; Heward ir kt., 2000; Talay-Ongan, 2001; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009; Mellinger, 2009) pateikia rekomendacijų specialistams, siekiantiems suteikti reikiamos informacijos tėvams bei skatinti bendradarbiavimą. Svarbesnės iš jų yra: aiški paslaugų į šeimą orientacija; ankstyvosios pagalbos svarbos vaiko raidai bei šeimos gyvenimui atskleidimas; informacija apie pagalbos sistemą vaikui ir šeimai; aiški informacija apie vaiko raidos ypatumus ir tėvų–vaikų santykių svarbą; šeimos pozityvių ir realių lūkesčių, susijusių su vaiko raida, formavimas; supažindinimas su tėvų teisėmis ir atsakomybėmis; tėvų motyvavimas aktyviai dalyvauti pagalbos vaikui procese; tėvų pasitikėjimo savimi skatinimas; lygiaverčių santykių, komunikacijos su specialistais ir pasidalytos atsakomybės reikšmių suderinimas; informacijos apie individualaus pagalbos plano šeimai rengimo ir įgyvendinimo procesus suteikimas; bendradarbiavimo inicijavimas ir skatinimas. Siekiant bendradarbiauti su tėvais, ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas *tėvų kompetencijų plėtojimui*: padedant jiems atpažinti vaiko ir savo stiprybes; skatinant domėtis vaiko ugdymu(si); padedant įgyti gebėjimų skatinti vaiko raidą; mokant spręsti vaikui ir jiems kylančias problemas; mokant palaikyti ugdymojo pobūdžio sąveikas su vaiku namų aplinkoje ir pan. (Dunst, 2000; Freedman, Boyer, 2000; Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning, Summers ir kt.,

2004; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008; Mellinger, 2009; Lee, 2009). Kokybiškos paslaugos yra neatsiejamos nuo šeimos *aktyvaus dalyvavimo* įvairiuose lygmenyse (Epstein, 2001; Hurth, Goff, 2002; Guralnick, 2005; Nolte, 2005; Ruškus, Mažeikis, 2007; Lyon, 2008): tėvų vaidmens atlikimas *namų aplinkoje*, t. y. vaikų priežiūra, auklėjimas, ugdymas, atsižvelgiant į specialistų rekomendacijas; komunikacija su vaiku pagalbą teikiančios *institucijos specialistais* – abipusis keitimasis informacija per susitikimus, diskusijas, mokymų, kaip padėti vaikui, programas, šeimų savitarpio pagalbos grupes, rengiant pagalbos vaikui ir šeimai planą; *savanoriškas dalyvavimas institucijos veikloje* – organizacijos bendruomenės renginiuose, vaikų ugdymo veikloje, pagalba specialistams, užtikrinant vaiko gerovę institucijoje, aktyvus dalyvavimas ir bendras sprendimų priėmimas vaikų ugdymo ir kitų paslaugų teikimo klausimais organizacijoje, dalyvavimas planuojant ir tobulinant įstaigos strateginę veiklą; *tėvų dalyvavimas įvairiose bendruomenėse*; *tėvų dalyvavimas kuriant paslaugų politiką*.

Tėvų pasirengimas bendradarbiauti gali būti organizuojamas, *pasitelkiant įvairią paslaugų teikėjų, tėvų ir kitų bendruomenės narių patirtį* (Freedman, Boyer, 2000; Espe-Sherwindt, 2008; Mellinger, 2009). Pasak Ališauskienės (2005a), vienu svarbiausių bendradarbiavimo su šeima modelio elementų laikoma specialistų ir tėvų edukacija, kompleksiškas ir bendras problemų sprendimas bei sutartų pokyčių siekimas. Itin akcentuojamas aktyvus tėvų dalyvavimas bendrose veiklose, grindžiamose praktine teorija.

Tėvų ir specialistų lygiavertės galios santykiai bei bendras supratimas, pasidalyta vizija, lūkesčių ir atsakomybių suderinimas, priimant bendrus sprendimus, yra esminės partnerystės sąlygos (Parette ir kt., 2000; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004). Bendro supratimo apie pagalbą siekiama kuriant *lygiaverčius galios santykius*: derinant lūkesčius, keliant pamatuojamus tikslus bei tėvų konsultavimo, jų elgesio kontrolės, tėvų paklusnumo tradiciją keičiant į bendro susitarimo poziciją; pripažįstant, kad tėvai geba pasirinkti ir priimti sprendimus, susijusius su individualios pagalbos vaikui ir šeimai planavimu ir kt.; sudarant galimybę tėvams diskutuoti, tartis, atsakyti, nesutikti su specialistų nuomone (McLean, 1996; Dunst, 2000; Heward ir kt., 2000; Hurth, Goff, 2002; Guralnick, 2005; Espe-Sherwindt, 2008). Įgalinimu grįstoje praktikoje *tėvų vaidmuo pagalbos procese išsiplečia*: tėvai laikomi aktyviais, ieškančiais informacijos, sprendžiančiais problemas su įvairių grupių nariais, vaiko ir šeimos interesų atstovais (Nachshen, 2004). Akcentuojama pasirinkimo galimybių šeimai sudarymo svarba svarstant įvairias nuomones, požiūrius ir siekiant jų harmonijos (Blue-Banning, Summers, 2004). Barker (2003) teigimu, šeima lygiaverte komandos nare gali tapti tik tada, kai ji pripažįstama *atstovaujančia tam tikrą kompetencijos sritį*. Svarbus abipusis kompetencijų pripažinimas (specialistai nori būti pripažįstami tėvų, kaip profesionalai ir ekspertai, o tėvai siekia būti pripažinti rūpestingais ir „gerais“ tėvais) bei abipusis mokymasis, dalijantis žiniomis ir patirtimi, sudarant prielaidas tarpusavio įgalinimui (Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Lyon, 2008). Taip pat akcentuojama *abipusių išipareigojimų svarba*: abipusis atstovavimas vaiko ir šeimos interesams, abipusis noras padėti, lygiavertė veikla,

tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo planavimą, aiškus pasidalijimas atsakomybėmis, įgyvendinant numatytą pagalbos planą (Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Espe-Sherwindt, 2008; Mellinger, 2009).

Sėkmingos pagalbos vaikui ir šeimai bei bendradarbiavimo su šeimomis prieštara laikomas *bendras individualus vaiko ugdymo ir paslaugų šeimai planavimas* (Talay-Ongan, 2001; Hunt, Soto ir kt., 2004), kai bendrų sprendimų pagrindu keliami tikslai, susiję ne tik su pagalba vaikui skatinant jo raidą, bet ir pagalba šeimai, plėtojant jos galias padėti vaikui. Numatomos pagalbos strategijos, susijusios su ugdymo turiniu ir metodais, komunikacija ir socialine pagalba, kuriomis siekiama aktyvaus visų komandos narių dalyvavimo organizuojamoje veikloje bei atsakomybių laikymosi. Gerulaičio (2007) teigimu, individualus planavimas laikomas potencialia tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą priemone. Autorius išskiria individualaus vaiko ugdymo(si) plano konstravimo principus: savanoriškas dalyvavimas kuriant projektą; individualus aktyvumas ir aktyvumas sąveikaujant vieniems su kitais; vidinių resursų, kompetencijų aktualizavimas; parama ir resursų identifikavimas bei panaudojimas; sutarimas dėl bendrų tikslų ir uždavinių; tėvų įtraukimo strategijų ir metodų kūrimas; vaidmenų ir funkcijų pasidalijimas tarp dalyvių. Pasak Ališauskienės (2003), nuostatos, stereotipai, klaidingi lūkesčiai, specialistų ir tėvų vertybiniai skirtumai laikomi specialistų ir tėvų bendradarbiavimo kliūtimis. Pasak Morrow, Malin (2004), šeimoms įgijus daugiau galių, specialistai susiduria su profesinio identiteto klausimu, nes profesinio rengimo metu jie įgyja kompetencijų, kuriomis siekiama daryti poveikį kitiems. Bendradarbiavimo su šeimomis praktikoje kylantys sunkumai siejami su abipusio – tėvų ir specialistų – pasirengimo suprasti lygiavertes pozicijas stoka: specialistai nori būti „ekspertais“ – realizuoti savo kompetencijas ir tinkamai atlikti savo pareigas, neatsižvelgiant į realius šeimos poreikius, o šeimos dažniausiai tikisi vien tik specialistų pagalbos, nes nesupranta savo, kaip lygiaverčių partnerių, statuso ir pritaria netgi, jų manymu, nepriimtina specialistų nuomonei (Hurth, Goff, 2002; Wang ir kt., 2004; Espe-Sherwindt, 2008).

Abipusė komunikacija. Tėvų aktyvus ir lygiavertis dalyvavimas įmanomas tarpusavio komunikacijos erdvėje (Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Barker, 2009). Tik atvirų interakcijų ir diskusijų tarp tėvų ir specialistų metu atsiranda galimybė pasidalyti lūkesčiais, planuoti ir teikti pasitikėjimu, kompetencija, lygybe ir pagarba grįstą pagalbą vaikui ir šeimai (Lee, 2009; Mellinger, 2009). Komunikacinė erdvė svarbi, inicijuojant derybas ir atviras diskusijas, kuriose tėvai skatinami drąsiai reikšti savo nuomonę vaiko gebėjimų, interesų vertinimo, ugdymo strategijų planavimo klausimais. Taip pat svarbu, kad tėvai būtų skatinami teikti specialistams grįžtamąjį ryšį apie gaunamas paslaugas ir patiriamus sunkumus, dalytis informacija apie vaiką ir šeimą bei svarbius pokyčius šeimoje (Hurth, Goff, 2002; Ruškus, Mažeikis, 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009). Pasak Blue-Banning, Summers (2004), Ališauskienės (2005) ir kitų autorių, veiksmingai komunikacijai svarbūs abu komponentai – tiek *kiekybė* (bendravimo pastovumas ir dažnumas, informacijos valdymas ir koordinavimas, specialistų prieinamumas), tiek *kokybė* (nevienakryptė komunikacija, įvairiuose šaltiniuose pateikiama informacija aiški, prieinama ir supran-

tama tėvams, kalbėjimasis su šeima jai priimtiniu būdu ir pan.). Norėdami palaikyti ilgalaikius pozityvius santykius su tėvais, specialistai turėtų turėti *krizių ir konfliktų valdymo įgūdžių* (*angl. managing communication breakdowns*), gebėti *tinkamai komunikuoti* – klausytis, derinti nuomones, kurti šiltus santykius stengtis jiems padėti (Moore, 2007). Pasak Blue-Banning ir kt., (2004), Porter (2008), į šeimą orientuotos praktikos galimybės ribojamos neveiksmingos komunikacijos – specialistų profesinė kalba tėvų sunkiai suprantama, todėl dažnai gali būti neinformatyvi, kelianti nevienareikšmių interpretacijų.

Pozityvių santykių tarp tėvų ir specialistų kūrimas turėtų būti grindžiamas *tarpusavio pasitikėjimu* (empatija, nuoširdumas, emocinis jautrumas, informacijos konfidencialumo užtikrinimas), *tarpusavio pagalba* (vaiko ir šeimos palaikymas, išklausa, paslaugumas, geranoriška pagalba), *tarpusavio pagarba* (pagarba skirtingoms šeimų kultūrinėms vertybėms bei vaikų auklėjimo stilių įvairovei, pozityvumas) (Hurth, Goff, 2002; Vanclay, 2003; Blue-Banning, Summers ir kt. 2004; Ališauskienė, 2005a; Nolte, 2005; Espe-Sherwindt, 2008; Mellinger, 2009). Sąveikauti tarpusavyje mokomasi iš patirties. Sąveikoms būdingas transakcinis pobūdis, todėl svarbūs tėvų santykiai ir elgesys su savo vaiku bei specialistų santykiai ir elgesys su vaiku ir tėvais (Gowen, Nebrig, 2001, cit. Moore, 2007). Pasak Moore (2007), išskiriamos šios *palankių santykių* charakteristikos: *abipusis susitarimas* (*angl. engagement*) – skirtingų požiūrių ir patirties supratimas, dėmesys vienas kitam ir išsilaušimas bei tarpasmeninių santykių, grįstų empatija, kūrimas; *jautrumas* (*angl. responsiveness*) – elgesys, atsižvelgiant į vienas kitam siunčiamus signalus verbalinės ir neverbalinės komunikacijos metu; *emocinis atvirumas* – savo ir kitų pozityvių / negatyvių emocijų atpažinimas, pripažinimas bei gebėjimas kompetentingai veikti, atsižvelgiant į jas; *savo ir kitų jausmų supratimas* – individualumo pripažinimas, gebėjimas išvengti išankstinių nuostatų, kaltinimų; *istorijų pasakojimas ir klausymasis* – galimybė suprasti savo ir kitų veiksmus, patirtį bei suteikti jiems unikalių reikšmių; *stresas ir iššūkiai* – kasdienio gyvenimo situacijose patiriamas trumpalaikis stresas ar iššūkiai bei jų įveikimas laikomi veiklos tobulinimo stimulu. Daugelis autorių (Hurth, Goff, 2002; Blue-Banning ir kt., 2004; Wang ir kt., 2004; Ozdemir, 2007; Espe-Sherwindt, 2008; Porter, 2008) pažymi, kad kurti pozityvius santykius ir bendradarbiauti su tėvais specialistai turėtų būti tinkamai pasirengę, tačiau specialistų bazinis rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas dažnai orientuojamas į specifinius funkcinius gebėjimus, o kompetencijos vertybiniai bei nuostatų komponentai ugdomi nepakankamai. Šiame kontekste vertingos mokslininkų rekomendacijos, kaip tinkamai rengti specialistus dirbti su itin jautriais asmenimis, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikams ir šeimoms. Pretis (2006a) akcentuoja *bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijas*, kurias sudaro tokios žinios, gebėjimai ir asmeninės nuostatos: *žinios* apie šeimos raidą, poreikius, problemų sprendimo strategijas, prisitaikymo negalės situacijoje ir prie socialiai nepalankių sąlygų teorijas, bendravimo su šeimomis teorijas, žinios apie šeimos resursų planavimą ir valdymą; *gebėjimai* įvertinti šeimos poreikius, surasti tinkamą bendravimo su šeima stilių, naudoti vidinius ir išorinius resursus, taikyti strategijas, padedančias geriau suprasti šeimas, taikyti šeimos porei-

kių, susijusių su ugdymu, identifikavimo instrumentus, atpažinti interesų konfliktus ir taikyti jų sprendimo strategijas, garantuoti šeimos ir vaikų duomenų apsaugą, derinti savo profesinę praktiką su šeimų įsitikinimais; *asmeninės nuostatos ir vertybės* siejamos su teigiamomis nuostatomis į šeimas, esančias sudėtingose situacijose, savi-kontrolė kritinėse situacijose, savo asmeninių ir profesinių nuostatų negalės ir socia-liai nepalankių šeimų atžvilgiu reflektavimu, empatija, atsakomybe už savo veiklą, pagarba skirtingoms šeimų kultūroms, šeimų lygių teisių komandoje pripažinimas.

Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis modeliai. Pagalbos vaikui ir šei-mai koncepcijos lemia *specialistų bendradarbiavimo su šeimomis modelius* ir jų įvai-rovę bei pagalbos teikimo praktiką. Bastiani (1987, cit. Todd, 2007) išskiria tokius tėvų ir specialistų partnerystės modelius: *kompensacijos* – specialistai atsakingi už tėvų ištraukimo į vaiko ugdymą skatinimą; bendradarbiavimas su tėvais laikomas vaiko sėkmingo ugdymo(si) prielaida; *komunikacijos* – tėvų ištraukimas matuoja-mas informacijos kiekiu, t. y. kiek tėvai žino apie įstaigą ir vaiko ugdymo(si) pa-siekimus; *atsiskaitomybės* – tėvai laikomi švietimo paslaugų vartotojais; *dalyvavi-mo* – orientuojamasi į pasidalytus tikslus, papildančius vaidmenis, lygiaverčius tėvų ir specialistų santykius. Specialistų bendradarbiavimas su tėvais apima du aspektus: *santykių* ir *dalyvavimo* (Dunst, 2002). *Santykių aspektas* pasireiškia specialistų ben-dravimo gebėjimais – aktyviu klausymusi, empatija, pagarba, kaltinimų vengimu, ypač tada, kai susiduriama su tėvų menkais gebėjimais ir kompetencijomis. *Dalyva-vimo aspektas* apima tėvų aktyvaus dalyvavimo galimybių sudarymą, atsižvelgimą į tėvų susirūpinimus ir patiriamas problemas, tėvų veiksmus, siekiant numatytų tikslų, specialistų ir tėvų vaidmenis. Pasak Dempsey, Dunst (2004), į šeimą orien-tuota pagalba, apimanti santykių ir dalyvavimo aspektus, yra laikoma *igalinančia*, t. y. lemiančia tėvų asmeninės kontrolės jausmo stiprėjimą dalyvaujant intervenci-jos procese. Gerulaitis (2007) akcentuoja tokias *socialinio dalyvavimo* konstrukto charakteristikas: socialinis aktyvumas; identiteto kūrimas ir tapatumo palaikymas; dalyvavimas priimant sprendimus; savanoriškas apsisprendimas veikti. Bendradar-biavimas su šeima, pasak Dunst ir kt. (1991; 2002), Porter (2008), gali būti orientuo-tas į: specialistus (*angl. professional oriented*); tėvus, kaip specialistų pagalbininkus (*angl. family allied*); tėvus, kaip vartotojus (*angl. family focused, parent driven*); šeimą (*angl. family centered*). Išsamiau bendradarbiavimo modeliai, remiantis įvai-rių autorių pateiktomis charakteristikomis, apibūdinami 5 lentelėje.

Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo modelių charakteristikos
(pagal Dunst, 2002; Porter, 2008)

Santykių aspektas	Dalyvavimo aspektas	
Specialistų vaidmuo	Specialistų vaidmuo	Tėvų vaidmuo
<i>Į specialistus orientuotas bendradarbiavimo modelis</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Draugiškų tarpasmeninių santykių su šeimomis palaikymas ▪ Specialistų nusivylimas tėvų gebėjimų stoka ir pasyvumu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientacija į vaiko ir šeimos trūkumus ▪ Specialistai-ekspertai žino vaiko ir šeimos poreikius ir gali juos tenkinti ▪ Specialistai priima sprendimus dėl pagalbos tikslų ir jų įgyvendinimo ▪ Tėvų lūkesčiai siejami su sėkmingu vaiko ugdymu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasitikėjimas specialistų nuomone
<i>Tėvų, kaip specialistų pagalbininkų, modelis</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Draugiškų tarpasmeninių santykių su šeimomis palaikymas ▪ Dėl nesėkmingo vaiko ugdymo ir bendradarbiavimo nukenčia tėvų–vaikų santykiai, formuojasi neigiamos specialistų nuostatos į tėvus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaiko ir šeimos poreikius nustato specialistai ▪ Specialistai informuoja tėvus apie vaiko ugdymo situaciją 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Šeima turi padėti specialistams ugdyti vaiką, siekiama lygiagretaus darbo ▪ Tėvai mano, kad ne jų darbas yra ugdyti vaikus ar spręsti specialistams kylančias problemas
<i>Tėvų, kaip vartotojų, modelis</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Draugiškų tarpasmeninių santykių su šeimomis palaikymas ▪ Didesnis tėvų pasitenkinimas gaunama pagalba 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistų tikslai derinami su tėvų keliamais tikslais ▪ Specialistai siūlo pagalbos šeimai strategijas, sudaro galimybes tėvams dalyvauti pagalbos procese 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Šeimos laikomos specialistų, kaip ekspertų, pagalbos vartotojomis
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siekiama šeimos kompetencijų ir gebėjimų plėtojimo – nuo informavimo link konsultavimo ▪ Specialistai laikomi padėjėjais tėvams auginant ir ugdant vaiką 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Šeimos pasirenka jiems priimtinas pagalbos strategijas ir bendradarbiavimo būdus

<i>Į šeimą orientuotas bendradarbiavimo modelis</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Draugiškų tarpasmeninių santykių su šeimomis palaikymas ▪ Tėvų pasitenkinimas gaunama pagalba 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lygiavertis dalyvavimas, keliant tikslus ir juos įgyvendinant ▪ Šeimos stiprybių identifikavimas ir panaudojimas ▪ Orientacija į šeimos kompetencijų ir gebėjimų plėtojimą ▪ Bendrai siekiama padėti vaikui skatinant jo raidą ▪ Sutelkiami resursai siekiant paramos šeimai ▪ Paslaugos lanksčios, individualizuotos, atsižvelgiant į poreikius ▪ Abipusė pagarba ▪ Intenzyvi abipusė komunikacija

Bendradarbiavimo modelių analizė rodo, jog į specialistus bei į tėvus, kaip specialistų pagalbininkus, orientuota pagalba yra siejama su *į vaiką orientuota pagalba bei specialistu, kaip vienintelių ekspertu, pripažinimu*, lemiančiu nelygiaverčius tėvų ir specialistų santykius. Bendradarbiavimas, orientuotas į tėvus, kaip vartotojus, bei nukreiptas į šeimą, kai *pagalbos tikslai derinami su šeimos poreikiais, šeimos ir specialistų resursų sutelkimu ir paslaugų lankstumu*, sudaro prielaidas lygiaverčiams santykiams ir šeimų pasitenkinimui teikiama pagalba. Bendradarbiavimo modelių realizavimas taip pat siejamas su specialistų *komandos, kurioje teikiama pagalba vaikui ir šeimai, tipu*, atskleidžiančiu sąveikų su šeima principus. Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis, skirtingais principais besiremiančiose komandose, charakterizuojamas taip pat nevienodai: *multidisciplininėse komandose* kiekvienas specialistas atskirai teikia specifinę informaciją tėvams, kontroliuoja vaiko vertinimo ir pagalbos teikimo procesą, o šeimos vaidmuo yra pasyvus, tėvai vertinami kaip informacijos gavėjai; *interdisciplininėse komandose* siekiama aktyvesnio tėvų vaidmens skatinant tėvų išitraukimą į vertinimo ir pagalbos planavimo procesus, keičiantis informacija formalių susitikimų ir konsultacijų metu, šeimos skatinamos išsakyti savo nuomonę; *transdisciplininėse komandose* su šeimomis bendradarbiaujama be disciplinų rėmų; keičiamasi informacija; tėvai pripažįstami lygiaverčiais komandos nariais, dalyvaujančiais priimant sprendimus dėl pagalbos strategijų; specialistai kuria paramos santykiais grįstą aplinką ir bendrą pasidalytą kompetenciją (Jordan, 1988; Jefries, 2003; D’Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Dunaway, Kenney, 2006). Transdisciplininių komandų veikla grindžiama *sisteminio požiūrio į pagalbą laikymusi ir lankstumu*, kuriama tinkama lygiaverčio bendradarbiavimo su šeimomis aplinka, paslaugos tampa sisteminės, nesiejamos su skirtingomis disciplinomis, nefragmentuotos.

3.2.2. Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas

Siekiant bendrai spręsti praktikoje kylančias kompleksinio pobūdžio problemas, svarbi komunikacija tarp skirtingų profesijų atstovų, dalijimasis vaidmenimis ir atsakomybėmis, tikslų derinimas ir kt. (Hall, Weaver, 2001; Hammick, Freeth ir kt., 2009). Pasak Barrett, Keeping (2005), skirtingas profesijas atstovaujantys specialistai, dirbantys atskirai, negali užtikrinti tinkamos pagalbos, kuri prisidėtų prie vaiko ar šeimos gerovės. Skirtingų profesijų specialistų derinys komandoje sudaro galimybes *efektyviai teikti paslaugas*, t. y. kompleksiskai, integraliai, sinergiškai (Leathard, 2003a; Peterander, 2003; Hall, 2005; Barker, 2009), todėl svarbus *interprofesinis*⁷ (*angl. inter-professional*) bendradarbiavimas, kuris apibrėžiamas aktyviais santykiais tarp įvairių (švietimo pagalbos, sveikatos priežiūros, socialinės paramos sektorių) specialistų, dirbančių kartu ir siekiančių bendrai spręsti praktikoje kylančias problemas (Barr, Koppel ir kt. 2005).

Interprofesionalumas taip pat siejamas su skirtingų profesinių kultūrų sąveikomis. Akcentuotina ir tai, jog kai kurie mokslininkai (Bainbridge, Nasmith ir kt., 2010) interprofesiniu bendradarbiavimu laiko partnerystę ne tik tarp skirtingų profesijų komandos narių, bet ir vaiko bei šeimos. Ši partnerystė grindžiama dalyvavimo, bendradarbiavimo ir koordinavimo nuostatomis, kurios yra orientuotos į pasidalytą sveikatos, švietimo, socialinių problemų sprendimą. Interprofesinis bendradarbiavimas praktikoje dažnai laikomas iššūkiu, siejamu su šios srities žinių bei tyrimų stoka (subjektyviomis ir skirtingomis komandinio darbo formų sampratomis, įrodymų apie sėkmės ir veiksmingumo prielaidas stoka ir kt.) (D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Nolte, 2005). Šiame kontekste svarbus teorinis interprofesinio bendradarbiavimo pagrindimas bei kooperuoto ir bendro darbo metodologija (Ruškus, Mažeikis, 2007; Reeves, Lewin ir kt., 2010 ir kt.).

Interprofesinį bendradarbiavimą sąlygojantys veiksniai. Sėkmingą bendradarbiavimą tarp visų, pagalbą teikiančių asmenų lemia komandinis darbas, lygiaverčiai tėvų ir specialistų bei specialistų tarpusavio santykiai, organizacijos administracijos palaikymas (Hunt, Soto ir kt., 2004; Mellinger, 2009). Siaurąja prasme bendradarbiavimą galima analizuoti užduoties atlikimo lygmeniu (pvz., konkretaus vaiko ir šeimos atvejo kontekste), o plačiąja prasme – įvairių organizacijos bei politinio konteksto veiksmų sąveikos lygmeniu.

Bendradarbiavimas tarp specialistų suprantamas kaip komandos vertybių ir elgesio normų visuma bei sinergija, susiformavusi ir funkcionuojanti priklausomai nuo:

- **Komandinio darbo konteksto sąlygų:** komandos narių sudėties – asmeninių, profesinių savybių, kompetencijų, vaidmenų įvairovės, dydžio, lankstumo (Ov-

⁷ Ankstyvoji intervencija vaikystėje grindžiama interdiscipliniskumu. Sąvokos *interprofesinis* ir *interdisciplininis bendradarbiavimas* teoriniuose šaltiniuose vartojamos sinonimiškai. Šioje disertacijoje atskleidžiami skirtingi šių sąvokų aspektai. Sąvoka *interprofesinis bendradarbiavimas* atskleidžia skirtingų profesijų atstovų bendrą veiklą; *interdisciplininis bendradarbiavimas*, remiantis teorinėje literatūroje išskiriamais komandų tipais, atskleidžia sąveiką tarp specialistų iš skirtingų profesinių sričių glaudumo lygi (73–74 p.).

retveit, 1997; Robbins, 2003; Reeves, Lewin ir kt., 2010); *narių santykių konteksto* – komandos narių tarpusavio santykių, socialinių sąveikų (Robbins, 2003; Reeves, Lewin ir kt., 2010); *komandinio darbo dizaino* – darbo autonomijos ir bendrų užduočių aiškumo, bendro tikslo ir bendrų užduočių bei jų atlikimo įvairovės ypatumų, komandos veiklos procesų (Robbins, 2003; Tannenbaum, Salas, 1992, cit. Chmiel, 2005; Reeves, Lewin ir kt., 2010); *istorinio konteksto* – komandos raidos ir patirties (Reeves, Lewin ir kt., 2010).

- **Organizacijos konteksto sąlygų** (vertybių ir struktūros), susijusių su: vadovavimu, išteklių valdymu, darbo organizavimo vertybėmis, darbuotojų darbo įvertinimo, skatinimo ir techninės pagalbos sistema, organizacijos klimatu, konkurencijos ir politinių intrigu lygiu (Tannenbaum, Salas, 1992, cit. Chmiel, 2005; Ovretveit, 1997; Friend, 1999; Reeves, Lewin ir kt., 2010).
- **Politinio konteksto sąlygų** (Friend, 1999; Reeves, Lewin ir kt., 2010): *specialistų rengimo (teisinio pagrindo* – interprofesinio bendradarbiavimo reglamento, kuris (ne)kuriamas įvairių profesijų dokumentų pagrindu, (ne)apibrėžiantis prioritetų, užduočių ir mokymosi galimybių įvairovę; *ekonominio pagrindo* – komandos narių darbo apmokėjimo sistemos, kuriančios prielaidas finansinei (ne)lygybei, (ne)priklausomai nuo komandos narių realaus indėlio.

Interprofesinio bendradarbiavimo koncepto charakteristikos yra išplitusios skirtinguose darbo lygmenyse – *individualaus, darbo komandoje ir organizacijoje*, todėl jos išskiriamos ir analizuojamos ne pagal raiškos lygmenis, bet pagal turinį.

Specialistų profesinis pasirengimas, profesinių kompetencijų realizavimas ir tobulinimas. Ankstyvąją pagalbą sutrikusios raidos vaikams ir jų šeimoms teikiančių specialistų veikla grindžiama profesionaliomis vertinimo, planavimo, intervencijos paslaugomis ir su jomis susijusiais komandos specialistų veiklos tikslais: kuo anksčiau atpažinti esamą ar galimą raidos sutrikimą, įvertinti vaiko galimybes ir sunkumus, įvertinti šeimos situaciją bei vaiko ir šeimos poreikius ir juos tenkinti. Todėl svarbu, kad specialistai būtų pasirengę tinkamai įgyvendinti šiuos tikslus, t. y. turėtų ne tik siaurų profesinių, bet ir *platesnių (interprofesinių) kompetencijų*, susijusių su raidos psichologija, ankstyvuojų vaikų specialiujų ugdymosi poreikių tenkinimu, kultūrų įvairove, vaiko ir šeimos gerove, vadyba, vaiko sveikatos apsaugos, ugdymo ir kitomis paslaugų sistemomis (Talay-Ongan, 2001). Pasak Barrett, Keeping (2005), specialistų bazinis rengimas dažniausiai yra orientuotas į konkrečias kompetencijas bei vaidmenis, kurių sėkmingas atlikimas siejamas su profesiniu identitetu, veiksmų kontrole ir emociniu saugumu bei pasitikėjimu. Todėl kiekvienas specialistas, teoriškai pasirengęs tam tikros profesijos srityje, jos pagrindu interpretuoja ir savo praktiką (Hall, Weaver, 2001). Moksliniuose šaltiniuose (Freden, Nillson, 2003; Taatila, 2004; Baker, Horvath ir kt., 2005; Hall, 2005; Žydžiūnaitė, 2005; Getha-Taylor, 2008) išskiriamos *kompetencijos, būtinos sėkmingai individualiai profesinei veiklai dirbant komandoje*: profesinių / specifinių žinių ir įgūdžių, būtinų sėkmingai veiklai, taikymas ir plėtojimas; darbo autonomija ir gebėjimas veikti individualiai; savirefleksija (savo veiklos strategijų atpažinimas ir koregavimas); savikontrolė / emocinis savęs ir streso valdymas; pasitikėjimas savimi; etiška

elgsena; atsakingumas. Taip pat pažymima *asmeninių savybių* (polinkis eksperimentuoti, kūrybiškumas, savirefleksija, savo išteklių aktyvinimas, optimizmas, entuziazmas, aktyvumas, atkaklumas) reikšmė individualiai veiklai. Tačiau bendrai veiklai ir jos tobulinimui komandose bei organizacijose taip pat svarbus *polinkis tobulėti, mokantis kartu ir vienam iš kito* (nuolatinis mokymasis komandoje atsižvelgiant į kintančius poreikius, adaptyvumas ir gebėjimas prisitaikyti prie pokyčių, nuolatinė savo kompetencijos peržiūra ir tobulėjimo sričių išskyrimas, naujų veiklos modelių kūrimas). Bendro specialistų rengimo ir mokymosi stoka lemia bendradarbiavimo praktikos sunkumus (D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Hall, 2005). Kiekviena profesija turi savitą kultūrą, vertybes, veiklos tikslus, nuostatas, tradicijas, elgesį, identitetą, grindžiamą skirtingomis teorinėmis koncepcijomis, tačiau būtent profesinio specialistų rengimo, kultūrų ir vartojamos kalbos skirtumai trukdo dirbti kartu (Barker, 2009). Dažniausiai švietimo pagalbos specialistai yra rengiami sąveikoms su vaiku ir šeimomis, *pasigendama pasirengimo interprofesinėms sąveikoms*. Todėl bendradarbiavimo praktikoje, viena vertus, skirtingi požiūriai į problemas gali būti laikomi galimybe sutelkti skirtingas žinias ir kompleksiskai tenkinti vaiko ir šeimos poreikius, kita vertus, gali kilti komunikacijos tarp skirtingų specialistų sunkumų. Į profesiją orientuotą specialistų rengimo sistemą turėtų papildyti *interprofesinio mokymosi ir interprofesinio bendradarbiavimo praktika bei interdisciplininio požiūrio laikymasis* – kartu su specialistų rengimu veikti profesinės kompetencijos srityje turėtų būti siekiama išmokyti veikti ir interprofesinėje praktikoje: specialistai turėtų būti supažindinami su kitų profesijų specialistų darbo funkcijomis, kompetencijomis, atsakomybėmis ir tikslais bei ugdomi jų darbo interprofesinėje komandoje gebėjimai (Hall, Weaver, 2001; Barrett, Keeping, 2005; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005). Akcentuojamos tokios *interprofesiniam bendradarbiavimui būtinos kompetencijos: vaidmenų išaiškinimo* (savo ir kitų komandos narių vaidmenų, funkcijų ir profesijų pažinimas); *orientacijos į vaiką, šeimą ir bendruomenę* (vaiko ir šeimos, kaip partnerių, įtraukimas į paslaugų planavimą ir įgyvendinimą); *komandos funkcionavimo* (komandos dinamikos, principų, grupės procesų išmanymas, siekiant efektyvaus darbo komandoje); *bendradarbiavimu grįsto vadovavimo* (vadovavimo principų taikymas praktikoje ir aktyvus dalyvavimas vadovavimo procese); *interprofesinės komunikacijos* (pagarbus, atsakingas požiūris komunikuojant); *interprofesinių konfliktų sprendimo* (visų dalyvių dalyvavimas ir iniciatyvumas sprendžiant kylančius konfliktus) (Bainbridge, Nasmith ir kt., 2010).

Kontekstualizuota (komandos ir organizacijos) bendradarbiavimo samprata.

Įvairių autorių teigimu, *komandos veiklos prioritetų, tikslų aiškumo ir adekvatumo stoka* dažnai kelia bendradarbiavimo sunkumų (Leiba, 2003; Barrett, Keeping, 2005; Kayes, Kolb, 2005; Barker, 2009; Reeves, Lewin ir kt., 2010). Todėl moksliniuose šaltiniuose akcentuojama komandos narių žinių, kuriomis grindžiama komandos ir organizacijos praktika, svarba (West-Burnham, 2000; Lummis, 2001; Leathard, 2003a; Miller, Freeman, 2003; Peterander, 2003; Vanclay, 2003; Boon, 2004; Nolte, 2005; Day, 2006; Dunaway, Kenney, 2006; Carnwell, Carson, 2008): *žinios apie organizacijos veiklos kryptis*: organizacijos politikos laikymasis, strategijos ir aktualių klausimų, (ne)formalios struktūros, kultūros, klimato pažinimas; *žinios apie ko-*

mandinį darbą, veiklos kryptis: pasidalyta komandos misija / vizija, tikslai, darbo ir moralės normos, ištekliai, komandinio darbo procesų išmanymas, bendrų vertybių, vizijos, filosofijos laikymasis, stiprus identitetas su komanda.

Bendri veiksmai ir atsakomybė siekiant bendro tikslo. Bendradarbiavimas apibrėžiamas kaip *kolektyviniai (angl. collective) veiksmai, siekiant bendro tikslo* (Leathard, 2003b; Reeves, Freeth, 2003; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005). Interprofesinis bendradarbiavimas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai kontekste sudaro galimybes *į šeimą orientuotai praktikai ir holistiniam (ne fragmentuotam) situacijos pažinimui* bei skatina *lygiavertį, partnerystę grįstą visų komandos narių dalyvavimą*, laikantis bendros vertybių sistemos, bendrai vertinant, planuojat ir įgyvendinant pagalbą vaikui ir šeimai, bendrai sprendžiant problemas (Talay-Ongan, 2001; Kepalaitė, 2005; Barker, 2009). Todėl turėtų būti atsisakoma tarpinstitucinių ir tarpasmeninių santykių hierarchiškumo ir pereinama prie tarpasmeninės partnerystės santykių, kurie gali būti kuriami tik suprantant, kad vienijanti veiklą idėja turi būti kuriama kartu (Ruškus, Mažeikis, 2007). Remiantis įvairių autorių (Leathard, 2003a; Miller, Freeman, 2003; Peterander, 2003; Vanclay, 2003; Ališauskienė, 2005a; Barrett, Keeping, 2005; Galkienė, 2005; Miltenienė, 2005; Nolte, 2005; Day, 2006; Carnwell, Carson, 2008; Reeves, Lewin ir kt., 2010) nuomone, specialistų kooperacija grindžiama *bendru užduoties* atlikimu, kuris ankstyvosios intervencijos vaikystėje srityje siejamas su paslaugų vaikui ir šeimai teikimu ar bendru problemos sprendimu. Šiam procesui būtini komponentai: pamatuojamų ir bendrų tikslų kėlimas, bendrų rezultatų numatymas, bendrų sprendimų dėl veiksmų priėmimas, aiški veiksmų atlikimo logika, veiksmų sinergija ir bendrų strategijų laikymasis, tarpusavio priklausomybė ir pagalba, aktyvus visų narių dalyvavimas, bendros intelektinės ir kooperacija grįstos pastangos, savanoriškumas, bendra (pasidalyta) atsakomybė ir atsiskaitomybė, t. y. sisteminio požiūrio laikymas, kai vertinama ne darbo suma, bet visuma.

Kompetencijų sutelkimas, panaudojimas ir išplitimas. Bendradarbiavimo praktika *balansuoja tarp profesinės autonomijos ir profesinės tarpusavio priklausomybės*, skatinančios atpažinti ir įvertinti kiekvieno nario gebėjimus ir juos tobulinti, pasitelkiant kitų specialistų turimas kompetencijas (Engel, Gursky, 2003; Hall, 2005). Akcentuojama *kompetencijų integracijos ir išplitimo svarba*, skatinanti pagalba grįsto tinklo kūrimą (Barker, 2009). Įvairūs autoriai (Margerison, 2001; Freden, Nillson, 2003; Robbins, 2003; Taatila, 2004; Baker, Horvath ir kt., 2005; Chmiel, 2005; Hall, 2005; Ruškus, Mažeikis, 2007; Getha-Taylor, 2008), analizuojantys komandiniu darbu bei interprofesiniu bendradarbiavimu grįstą praktiką, teigia, jog bendradarbiaujant svarbūs komandos narių *gebėjimai derinti profesines žinias, funkcijas, vaidmenis*, todėl neišvengiamai reikalingas vienas kito kompetencijų komandoje pažinimas ir panaudojimas. Minėtų autorių teigimu, praktikoje turėtų būti laikomasi nuostatos, jog sistemą sudaro įvairūs resursai (kompetencijos), kuriais turėtų būti keičiamasi interdisciplininės komandos praktikoje. Specialistai komandoje privalo dalytis metodine patirtimi, žiniomis, spręsti funkcijų pasidalijimo klausimus. Dalijimosi kompetencijomis procesas sudaro galimybę bendrai ir sėkmingai dirbti – dalytis informacija ir žiniomis diskusijų ir sąveikų erdvėje, veikti įvairiose srityse, panaudojant

įvairius gebėjimus (Nolte, 2005; Barker, 2009). Pasak Cohen, Mohrman (1995, cit. Chmiel, 2005), Leathard (2003a), kompetencijų sutelkimas svarbus ir *laiko resursu taupymui*. Daugelis autorių (Leathard, 2003a; Miller, Freeman, 2003; Peterander, 2003; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Hall, 2005; Nolte, 2005; Day, 2006; Carnwell, Carson, 2008; Reeves, Lewin ir kt., 2010) pažymi, jog profesinių kompetencijų sutelkimas, t. y. komandos narių vaidmenų ir kompetencijos pažinimas, pripažinimas bei panaudojimas, svarbus *svarstant skirtingus profesinius požiūrius, ieškant įvairių sprendimų, papildant vienas kitą*. Chmiel (2005) teigimu, skirtingų profesijų specialistų derinys komandoje turi įtakos ir jos veiklos rezultatams. Nuomonių ir sprendimų įvairovė bei gebėjimas derintis ir susitarti sudaro galimybę rasti novatoriškus ir tinkamus sprendimus.

Vaidmenų ir atsakomybių išplitimas. Ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų darbas apibrėžiamas kaip *multifunkcinis*, todėl manoma, kad šios srities specialistai neturėtų apsiriboti tik savo profesinės srities kompetencijomis. Pasak Talay-Ongan (2001), specialistai turėtų gebėti dalytis kompetencijomis su kitais komandos specialistais ir tėvais, taip pat būti pasirengę dirbti ne tik tam tikros srities specialistu, t. y. atlikti *specifines funkcijas* – būti centro vadovu, konsultantu, padedančiu šeimoms tenkinti vaiko SUP, socialiniu darbuotoju ir šeimos atstovu, būti komandos nariu, koordinuoti pagalbą, turėti platesnių socialinių kompetencijų, teikiant informaciją tėvams apie šeimos įgalinimo galimybes. Komandoje atliekant įvairius vaidmenis svarbios specifinės funkcinės kompetencijos, kurios ne visada tiesiogiai susijusios tik su intervencijos procesu. Specifinėms funkcinėms kompetencijoms plėtotis komandoje svarbios ne tik siauros profesinės, bet ir teisinės žinios, programų kūrimo, tarpinstitucinio bendradarbiavimo gebėjimai (Pretis, 2006a). Komandinė veikla įgalina įvairių profesijų specialistus *tartis, lankščiai mąstyti, dalytis atsakomybėmis, koordinuoti savo veiklą, papildyti vienam kitą* siekiant vaiko ir šeimos gyvenimo kokybės (Ališauskienė, 2005a). Svarbūs komandos narių *gebėjimai bendrai veikti*, atsižvelgiant į komandos veiklos kontekstą: asmeniniai išsipareigojimai, susiję su specifiniais komandos tikslais, darbo pasidalijimas, kiekvieno komandos nario indėlio pripažinimas ir vertinimas, tarpusavio veiksmų derinimas, veiklos realizavimas bendradarbiaujant, tarpusavio pagalba ir parama papildant funkcijas ir jas perskirstant, dalijimasis atsakomybe (ne)sėkmės atvejais, komandos narių sutelktumas (Freden, Nillson, 2003; Robbins, 2003; Baker, Horvath ir kt., 2005; Chmiel, 2005; Hall, 2005; Getha-Taylor, 2008). Švietimo pagalbos specialistai, teikdami pagalbą vaikui ir šeimai, turi spręsti su vaikų SUP susijusius klausimus, todėl svarbi *platesnė nei vien tik savo siauros profesijos funkcijų apribotos pagalbos samprata*. Teoriniuose šaltiniuose pažymima *vaidmenų ir funkcijų lankstumo svarba* bendradarbiaujant: komandos subūrimas pagal jos narių kompetencijos poreikį, aiški komandos narių specifinių profesinių ir išplitusių funkcijų apibrėžtis, vaidmenų ribų lankstumas (Vanclay, 2003; Blue-Banning, Summers ir kt., 2004; Boon, 2004; Barrett, Keeping, 2005; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Hall, 2005; Nolte, 2005; Dunaway, Kenney, 2006; Carnwell, Carson, 2008; Lyon, 2008; Barker, 2009; Reeves, Lewin ir kt., 2010). Sunkumų komandose dažnai kyla dėl narių atsakomybių ir vaidmenų pasidalijimo (Leiba, 2003; Kayes, Kolb, 2005; Barker, 2009; Reeves,

Lewin ir kt., 2010). Pasidalyta bendra komandinė kompetencija, grindžiama specialistų vaidmenų išplitimu ir bendradarbiavimu, yra itin vertinama ankstyvąją pagalbą gaunančiųjų asmenų. Tačiau specialistai gali patirti ir iššūkių, susijusių su profesiniu identitetu, darbo autonomija, vaidmenimis ir atsakomybėmis. Itin dideli reikalavimai, keliami įvairių profesijų atstovams, gali sumažinti pasitikėjimą savimi ir motyvaciją aktyviai dalyvauti (Leiba, 2003; Reeves, Freeth, 2003; Barrett, Keeping, 2005; Hall, 2005; Kayes, Kolb, 2005; Barker, 2009; Reeves, Lewin, ir kt., 2010 ir kt.).

Veiksminga komunikacija profesinėse diskusijose. Komandoje specialistai, dirbantys kartu, *diskusijų erdvėje* dalijasi lūkesčiais, žiniomis, patirtimi, informacija apie skirtingų specialistų vaidmenis ir darbo procesus, bendrai sprendžia problemas, identifikuoja tobulėjimo poreikius, t. y. *kuria ir reflektuoja bendrą, aukštesnės kokybės praktiką* (Lumms, 2001). Diskusijų erdvės kokybė priklauso nuo komandos ar organizacijos narių *gebėjimo veiksmingai komunikuoti*: bendrųjų komunikavimo stilių ir (ne)verbalinio bendravimo supratimo, aktyvaus dalyvavimo diskusijose ir derybose (keitimasis nuomonėmis, idėjomis, atviras nuomonės išsakymas, argumentavimas, perfrazavimas, apibendrinimas, klausinėjimas, konstruktyvaus grįžtamojo ryšio teikimas / priėmimas, gebėjimas išklausti ir įsiklausti, klausti, aiškiai pateikti ir suprasti informaciją, visiems suprantamos kalbos vartojimas), pagarbos kitokiems nuomonėms ir polinkio keisti asmenines nuostatas, lankstumo ir atvirumo (Vijeikienė, Vijeikis, 2000; Margerison, 2001; Freden, Nillson, 2003; Peterander, 2003; Taatila, 2004; Baker, Horvath ir kt., 2005; Hall, 2005; Day, 2006; Getha-Taylor, 2008 ir kt.). Veiksminga komunikacija profesinėse diskusijose siejama ir su kitais gebėjimais: *kritinio mąstymo* (analitiniai gebėjimai; situacijų vertinimas; konstruktyvus individualaus ir komandinio darbo vertinimas ir grįžtamojo ryšio teikimas; naudojimasis įrodymais grįsta informacija; atvirumas alternatyviems požiūriams; kūrybiškų ir novatoriškų sprendimų priėmimas); *informacijos valdymo* (gebėjimas rinkti, analizuoti ir interpretuoti informaciją; naujos informacijos valdymas) ir *problemų sprendimo gebėjimais* (problemų identifikavimas, individualių ir bendrų sprendimų priėmimas) (Vijeikienė, Vijeikis, 2000; Margerison, 2001; Engel, Gursky, 2003; Freden, Nillson, 2003; Taatila, 2004; Baker, Horvath ir kt., 2005; Žydžiūnaitė, Mitkienė ir kt., 2007; Carnwell, Carson, 2008; Getha-Taylor, 2008 ir kt.). Siekiant sukurti veiksmingą diskusijų erdvę, svarbi *komandos susitikimų kokybė* (Ovretveit, 1997; Lumms, 2001; Miller, Freeman, 2003; Boon, 2004; Barrett, Keeping, 2005; Nolte, 2005; Day, 2006; Reeves, Lewin ir kt., 2010; ir kt.): tikslingas susitikimų planavimas, numatytų bendravimo taisyklių laikymasis, veiksmingas diskusijų ir laiko valdymas, visų narių aktyvus dalyvavimas ir nuolatinis susitikimų kokybės vertinimas. Moksliniuose šaltiniuose bei tyrimų ataskaitose akcentuojama, jog bendradarbiavimo sunkumų dažnai kyla dėl *neveiksmingos ir nerezultatyvios komunikacijos*, kai susitikimai ir veiklos planuojami, bet retai įgyvendinami, kalbamasi, bet sprendimai nepriimami, prieštaravimai išsakomi po susitikimų individualiose diskusijose, konfliktai nevaldomi, kritika būna nekonstruktyvi arba ji nepriimama (Leiba, 2003; Boon, 2004; Dainton, Zelle, 2005; Kayes, Kolb, 2005).

Interprofesinis komandos ir organizacijos mokymas(is). Bendradarbiavimas apibūdinamas kaip dinamiškas transformacinis sąveikų procesas. Akcentuojama, jog interprofesinis bendradarbiavimas apima ne tik bendrą darbą, bet ir *mokymą(si) vienas iš kito ar kartu* (Leathard, 2003a, b). Interprofesinis darbas tiesiogiai siejamas su interakcijomis grįstu mokymu(si) komandoje, sudarančiu galimybę identifikuoti asmeninio ir profesinio tobulėjimo sritis, mokytis visą gyvenimą ir kurti mokymosi kultūrą (Barr, Koppel, Reeves ir kt. 2005; Barker, 2009). Mokymasis komandoje siejamas su *specialistų profesinės kompetencijos tobulinimu*: mokymusi vienas iš kito, dalijimusi darbo patirtimi ir interprofesinėmis žiniomis, tarpusavio darbo reflektavimu, konstruktyvia kritika bei grįžtamoju ryšiu (Engel, Gursky, 2003; Younggren, 2003; Vanclay, 2003; Boon, 2004; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Hall, 2005; Nolte, 2005). Mokymasis sudaro prielaidą *tobulinti komandos, organizacijos veiklą ir bendradarbiavimo gebėjimus*, jeigu skiriamas dėmesys *bendradarbiavimo kokybės vadybai* (nuolatiniam komandos darbo kokybės vertinimui, vaidmenų peržiūrai ir jų keitimui pagal esamą poreikį, bendros komandos praktikos reflektavimui, grįžtamojo ryšio analizei, bendro darbo kritikai, stiprybių ir klaidų pripažinimui), *praktikos plėtojimui* (teorinių ir praktinių nuostatų, susijusių su komandos veikla, plėtojimui, veiklos tyrimams, projektinei veiklai, bendrų užrašų, programų, dokumentų kūrimui, eksperimentavimui, mokymuisi iš gerosios praktikos) bei *dalyvavimui bendruose mokymuose* (Leathard, 2003a; Miller, Freeman, 2003; Vanclay, 2003; Boon, 2004; Nolte, 2005; ir kt.)

Komandinio darbo kokybės vadyba. Komandos darbo rezultatų vertinimas yra viena iš svarbiausių komandos veiklos kokybės prielaidų (Galkienė, 2005). Pasak Nolte (2005), norint įvertinti *interprofesinio bendradarbiavimo kokybę*, susiduriama su sunkumais. Paslaugų ir komandinio darbo kokybės matavimas yra sudėtingas dėl ne visiškai aiškios interprofesinio bendradarbiavimo apibrėžties, darbo komandoje organizavimo specifiškumo ir kt. Bendradarbiavimo kokybės vertinimo neįmanoma standartizuoti, todėl vertinti būtina remiantis aiškiai apibrėžtais kriterijais bei atsižvelgiant į komandos ir organizacijos kontekstą, t. y. prioritetus, įgyvendinamas programas ir kt. Sėkmingam komandos funkcionavimui būtinas *komandos darbo vertinimas, taikant aiškius kriterijus, kurie sietini su klientų poreikiais*, komandos narių *individualaus ir komandinio darbo rezultatais, organizacijos tikslais* (Robbins, 2003). Kokybės vertinimas sietinas su problemos ar užduoties identifikavimu, tikslo ir laukiamų rezultatų numatymo, kriterijų ir būdų, kuriais bus vertinami pokyčiai, išskyrimu, veiksmų sekos ir atsakomybių numatymu (Chmiel, 2005; Galkienė, 2005). Komandos narių veiklos nuolatinė savianalizė laikoma vienu iš efektyvios komandos rodiklių (West-Burnham, 2000). Kiekybinis ir kokybinis veiklos procesų ir rezultatų vertinimas, kurį lydi sprendimai dėl tolesnių veiklos strategijų identifikavimo, yra vienas iš bendradarbiavimo proceso etapų (Dettmer ir kt., 1999, cit. Miltenienė, 2005). Teikiant kompleksinę ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, jos kokybę siūloma vertinti pagal šiuos aspektus: pagalbos atitikimo vaiko ir šeimos poreikiams; pagalbos savalaikiškumo ir prieinamumo; optimalaus laiko, finansinių ir žmogiškųjų išteklių koordinavimo; visų galimų išteklių panaudojimo; šeimos pasitenkinimo; pa-

galbos veiksmingumo (santykis tarp esamos situacijos ir poreikio pagalbą stiprinti)⁸. Pagalbos vaikui ir šeimai kokybė gali būti vertinama ir atsižvelgiant į visų ugdymo proceso dalyvių (vaiko, šeimos, specialistų, bendruomenės) *pasitenkinimo lygmenį* (Soriano, 2005). Kai komanda nevertina savo veiklos veiksmingumo, kenčia darbo kokybė (Leiba, 2003; Kayes, Kolb, 2005).

Pozityvus ir lygiavertis visų bendruomenės narių tarpusavio bendravimas. Teoriniuose šaltiniuose pažymimi darbuotojų *tarpasmeniniai sėkmingą bendradarbiavimą lemiantys gebėjimai ir nuostatos*: komunikabilumas, lankstumas, empatija, atvirumas, savęs ir kitų pažinimas, tarpusavio pasitikėjimas ir pagarba, draugiškumas (Margerison, 2001; Freden, Nillson, 2003; Taatila, 2004; Baker, Horvath ir kt., 2005; Žydžiūnaitė, 2005; Getha-Taylor, 2008). Bendradarbiavimas skatina komandos narių *motyvaciją, pasitenkinimą darbu ir aplinka* (Leathard, 2003b; Peterander, 2003; Nolte, 2005; Barker, 2009). Motyvacija dirbti komandoje ir tikėjimas komandinio darbo svarba lemia *aktyvų visų narių dalyvavimą ir vienodas pastangas bendradarbiaujant* (Robbins, 2003; Chmiel, 2005). Daugelis autorių (Younggren, 2003; Peterander, 2003; Vanclay, 2003; Barrett, Keeping, 2005; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Dunaway, Kenney, 2006; Carnwell, Carson, 2008; Reeves, Lewin ir kt., 2010; ir kt.) pažymi *lygiaverčius santykius*, grįstus komandos ir / ar organizacijos narių kompetencija, o ne tik pareigomis. Taip pat akcentuojama, jog pozityvų klimatai komandoje lemia *darnūs tarpusavio santykiai* – be pavydo, konkurencijos ir kaltinančio elgesio apraiškų (Leiba, 2003; Reeves, Freeth, 2003; Barrett, Keeping, 2005; Kayes, Kolb, 2005; Reeves, Lewin, ir kt., 2010). Bendradarbiavimo kultūrai organizacijoje svarbūs *galios santykiai*, kuriuos lemia organizacijos tradicijos, profesijos prestižas ir kt. – didesnę galią turintys specialistai dažniausiai formuoja organizacijos vertybes, veiklos kryptis. Nelygiaverčiai galios santykiai, tarpasmeniniai konfliktai trikdo sėkmingą bendradarbiavimą (Odegard, 2006). Siekiant bendruomenės narių sutelktumo, pasitikėjimo, identiteto ir pasitenkinimo, didelis dėmesys skiriamas dialogui, refleksijai, alternatyviems požiūriams, aktyviam visų bendruomenės narių dalyvavimui priimant sprendimus, *pagalba ir pagarba vienas kitam grįžtiems santykiams tarp visų narių* (Lavie, 2006).

Organizacijos vertybių ir struktūros, palaikančios bendradarbiavimą, kūrimas. *Palankios bendradarbiauti organizacijoje vertybės* siejamos su *bendradarbiavimo patirtimi, tarpusavio priklausomybe, demokratinėmis nuostatomis* (vertinamas atvirumas, aktyvus dalyvavimas, saviraiškos laisvė), *veiklos kokybės ir inovacijų siekiais* (siekimas įveikti trukdžius, pokyčių įgyvendinimas), *orientacija į paslaugų gavėjų poreikius ir veiklos rezultatus, stipriu profesiniu identitetu* (Boon, 2004; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Nolte, 2005; Carnwell, Carson, 2008; Barker, 2009; Reeves, Lewin ir kt., 2010). Siekiant patobulinti komandinį darbą, svarbu sukurti *bendradarbiavimą palaikančią organizacijos struktūrą*. Būtinai *aiškūs veiklos mechanizmai* (bendradarbiavimo praktikos reglamentavimas organizacijoje,

⁸ Gevorgianienė, V., Kairienė, D., Bliumbergienė, V., Ališauskienė, S., Šapelytė, O., Miltenienė, L., Šeibokienė, G., Aidukienė, T. (2011). *Metodinė medžiaga kompleksinės pagalbos teikimui*. Vilnius: ŠMM, SPPC.

aiškūs užduočių, problemų sprendimo, veiklos planavimo mechanizmai, strategijos, struktūra) bei *diferencijuota komunikacijos erdvė*, padedanti telkti komandos narius, keistis informacija ir bendrai spręsti problemas. Komunikacijos erdvė tapatinama su reguliariais komandos narių susitikimais, kurie pagal tikslą skirstomi į: *edukacinį* (mokymosi erdvės, sudarančios galimybes realizuoti darbuotojų kompetencijas, bendrai mokytis, plėtoti naujus darbo būdus diskutuojant, dalijantis patirtimi, reflektuojant praktika), *atvejų analizės* (problemų sprendimo, veiksmų planavimo), *administravimo* (organizacinių klausimų sprendimo), *kokybės vertinimo* (problemų sprendimo, komandos veiklos kokybės analizės), *projektų rengimo* ir kt. (Ovretveit, 1997; Lummis, 2001; Boon, 2004; Barrett, Keeping, 2005; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Nolte, 2005; Yang, Yu, 2006). Edukacinės, komunikacinės, motyvuojančios veikti socialinės erdvės kūrimą dažniausiai inicijuoja organizacijos vadovas, *skatinamas mokytis organizacijoje* (Margerison, 2001; Engel, Gursky, 2003; Freden, Nillson, 2003; Taatila, 2004; Baker, Horvath ir kt., 2005; Hall, 2005; Žydžiūnaitė, Mitkienė ir kt., 2007; Getha-Taylor, 2008).

Bendradarbiavimu grįstas vadovavimas. Organizacijos veiklos struktūrai kurti būtinos *vadovavimo kompetencijos*. Moksliniuose šaltiniuose (Baker, Horvath ir kt., 2005; Day, 2006; Žydžiūnaitė, Mitkienė ir kt., 2007; Getha-Taylor, 2008) išryškinti organizacijų vadovams keliami reikalavimai, siejami su: *strateginio planavimo ir inovatyvios veiklos skatinimo gebėjimais* (visiems nariams patrauklios ir priimtinos ateities vizijos kūrimo, paslaugų sistemos tobulinimo ir naujovių inicijavimo, lyderystės); *kokybės vadybos gebėjimais* (kokybės valdymo sistemų diegimo, strateginio klaidų vertinimo). Vadovų funkcijoms priskiriami ir šie *administravimo bei vadybos gebėjimai*: *išteklių vadybos* (intelektinio kapitalo vertinimas ir sutelkimas, personalo raidos skatinimas ir vidaus išteklių, tokių kaip: kompetencijų, laiko, finansų, vadyba); *veiklos planavimo, paskirstymo, organizavimo ir koordinavimo* (veiksmų vadyba pasiskirstant vaidmenimis ir funkcijomis; veiklų struktūravimas ir jų derinimas su darbuotojų veiklomis; operatyvumas ir organizacinis išvalgumas; iniciatyvumas; parama ir pagalba; darbo priežiūros ir kontrolės gebėjimai; konfliktų sprendimo gebėjimai; įvairių veiklos komponentų integravimo gebėjimai); *organizacijos narių motyvavimo gebėjimai*, kuriant pozityvų klimatą organizacijoje (motyvacijos bendradarbiauti palaikymas, komandos narių pasitenkinimo darbu organizacijoje siekis, tarpusavio pagarbos, pagalbos ir pasitikėjimo skatinimas, narių darbo, nuomonių ir kompetencijos vertinimas). Siekiant bendradarbiavimo kultūros organizacijoje, išskiriamos *bendradarbiavimu grįsto ir pasidalyto vadovavimo* charakteristikos (Lummis, 2001; Chmiel, 2005; Savanevičienė, Šilingienė, 2005; Day, 2006; Yang, Yu, 2006): stiprus, apibrėžtas ir veiksmingas vadovavimas įvairiuose lygmenyse; galimybės komandos nariams savarankiškai priimti sprendimus – savivaldos galimybių sudarymas; horizontalios valdymo struktūros, kuria siekiama įtraukti visus narius į veiksmų planavimą ir sprendimų priėmimą, kūrimas; vadovo pasirėmimas mokytis iš komandos narių; vadovavimo funkcijos tam tikrose srityse pasidalijimas nepriklausomai nuo pareigų, skiriant koordinatorių, geriausiai išmanantį tam tikrą situaciją. *Situacinis vadovavimas*, kai vadovu tam tikroje situacijoje numatytam lai-

kotarpiui skiriamas kompetentingiausias komandos narys, yra svarbus (West-Burnham, 2000), tačiau bendradarbiavimu grįstas ir / ar pasidalytas vadovavimas kelia kitokių *reikalavimų ir organizacijos darbuotojams* (Savanevičienė, Šilingienė, 2005). Organizacijos darbuotojai laikomi *pilnateisiais, atsakingais ir aktyviais dalyviais*, kurie turėtų būti pasirengę prisiimti didesnę atsakomybę, norėti ir gebėti veikti savarankiškai, rodyti iniciatyvą ir norą bendradarbiauti, tobulinti savo kvalifikaciją, plėtoti kompetencijas ir įgūdžius, suprasti, kad grupinis darbas leidžia geriau realizuoti profesinius gebėjimus bei aktyviai dalyvauti organizuojant darbą komandose. Remiantis daugelio autorių (Leiba, 2003; Hall, 2005; Kayes, Kolb, 2005; Barker, 2009; Reeves, Lewin ir kt., 2010) nuomone, specialistai, bendradarbiaudami interprofesinėje komandoje, dažnai patiria iššūkių, kurie siejami su nepalankia organizacijos konteksto įtaka: *neaiškiomis organizacijos vertybėmis ir lūkesčiais; koordinavimo problemomis* (darbo organizavimo ir darnios darbo sistemos kūrimo sunkumais, laiko resursų trūkumu ar neveiksmingu jų panaudojimu); *komunikacijos erdvės stoka* – bendradarbiavimą dažnai trikdo formalūs reikalavimai, ribota komunikacija; *neefektyviu ir dažnai autokratiiniu vadovavimo stiliumi* (sprendimus priima lyderis, neįtraukdamas kitų komandos narių); *pokyčių vengimu ir inovacijų stoka*, dėl grupės mąstymo⁹ (*angl. groupthink*), rizikos vengimo ir konservatyvių sprendimų.

Komandinio darbo apibrėžtis ir komandų tipai. Komandinis darbas dažnai tapatinamas su darbo grupėje savybėmis: narių tarpusavio sąveika, veikiant skirtingose srityse, tenkinant savo asmeninius poreikius, siekiant skirtingų tikslų ir prisiimant asmeninę atsakomybę už savo veiklos rezultatus (Savanevičienė, Šilingienė, 2005). Tačiau komandiniu darbas tampa tada, kai grupės narius vienija tarpusavio sąveika siekiant bendro tikslo (tenkinančio organizacijos ir narių poreikius), dalijantis kompetencijomis, individualiajia ir bendrąja atsakomybe, atliekant apibrėžtus ir išplitusius vaidmenis, nuolat tobulėjant (Vijeikienė, Vijeikis, 2000; Baker, Horvath ir kt. 2005 ir kt.; Chmiel, 2005; Žydžiūnaitė, 2005). *Komanda* – tai kartu dirbančių asmenų grupė, kurioje visų asmenų dalyvavimas yra būtinas bendram tikslui įgyvendinti ir kiekvieno grupės nario individualiems poreikiams patenkinti. Komandą sudaro *panašūs ir skirtingi savo kompetencijomis* nariai (Kasiulis, Tarvydienė, 2001). Mokslinėje literatūroje išskiriami tokie efektyvaus komandinio darbo požymiai (Baršauskienė, Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, 2005; Gumuliauskienė, Taputis, 2005; Savanevičienė, Šilingienė, 2005; Žydžiūnaitė, 2005; ir kt.): *efektyvus ir bendradarbiavimu grįstas vadovavimas*, pasireiškiantis gerais santykiais tarp vadovo ir komandos narių, nuolatine taikomų strategijų, atliekamų vaidmenų analize, aktyviu visų narių dalyvavimu, lanksčiu reagavimu į pokyčius; *pozityvi psichologinė atmosfera*, kurią atskleidžia komandos narių entuziazmas, sutelktumas, tarpusavio pasitikėjimas, didžiavimasis komanda, palanki darbai aplinka; *efektyvi profesinė veikla ir tobulėjimas* efektyviai sprendžiant problemas, planuojant veiklą, dalijantis informacija, atvirai diskutuojant ir reflektuojant profesinę patirtį, generuojant naujas idėjas, vertinant asmeninį tobulėjimą; *bendrumo jausmas*, leidžiantis geriau suprasti komandos tikslus, vaidmenis, interesus, dalijantis atsakomybe už priimtus sprendimus ir darbo rezultatus; *visa-*

⁹ Plačiau ši sąvoka paaiškinta 76 p.

pusiškumas, jungiant komandos narių kompetencijas, patirtis, vaidmenis; sampratu ir idėjų *įvairovė*, skatinanti kūrybišką ir efektyvų sprendimų priėmimą; *komandos narių asmeninės savybės*, tokios kaip: atlidumas, parama, atvirumas, sąžiningumas. Franz (2005) išskiria tokius asmenybės, pasižyminčios polinkiu bendradarbiauti, požymius: *sisteminis požiūris*, *komunikavimas* (polinkis dirbti grupėje, atvirumas, grįžtamojo ryšio teikimas, aktyvus dalyvavimas diskusijose, gebėjimas dalytis, išklautyti), *atsidavimas veiklai* (siekiama tobulinti veiklą, kryptingai veikti), *konkretumas* (orientacija į realius poreikius galimybes, išteklius), *patikimumas* (supratingumas, pagalba, nuovokumas, laiko, atsakomybių, reikalavimų laikymasis), *entuziazmas*, *etiška elgsena*, *pagalba ir paslaugumas* (skatinamos kitų refleksijos, aktyvus dalyvavimas, tobulėjimas, patarimų teikimas, padrąšinimas), *lankstumas* (greita reakcija, polinkis mokytis, organizuotumas), *kompetentingumas* (žingeidumas, gebėjimas taikyti teorines nuostatas, naujas technologijas), *draugiškumas* (pozityvumas, optimizmas), *netradiciškumas* (filosofiškumas, eksperimentavimas, kritinis mąstymas, iššūkių svarstymas ir įveikimas), *atvirumas* (pagarba, jautrumas, lygiateisiškumas, pasiaukojimas), *organizuotumas* (sistemiškumas, struktūriškumas), *rezultatyvumas* (kryptingumas, vaidmens įgyvendinimas). Kitų autorių (Belbin, 1981, cit. Everard, Morris, 1997) manymu, komandos sėkmę lemia ne tiek dalykinė kompetencija, jos narių asmeninių charakteristikų derinys ar tarpusavio sąveikų dažnumas, kiek *jos narių sąveikų kokybė*. Interprofesiniame darbe įvairios bendradarbiavimo formos siejamos su veiklos tikslais: bendras vaiko gebėjimų / situacijos vertinimas, bendras paslaugų planavimas, bendri veiklos dienoraščiai, atvejų analizė, problemų sprendimas komandoje, grupinės refleksijos ir supervizijos, teminės diskusijos, projektai, įvairių grupių veikla (interprofesinės veiklos planavimo, komandos valdymo, vertinimo, konfliktų valdymo) (Forsyth, 1990; Engel, Gursky, 2003; Leathard, 2003; Vanclay, 2003; Barrett ir kt. 2005). Pagal tikslus, funkcionavimo pobūdį bei veiklą komandos gali būti skirstomos į šiuos tipus (Lummis, 2001; Robbins, 2003):

- *Bendrų užduočių atlikimo komandos: interprofesinės savivaldžios komandos*, sudarytos iš to paties hierarchijos lygio, tačiau skirtingose srityse dirbančių darbuotojų, kurie suburiami atlikti tam tikrą užduotį ir derinti savo veiklą. Vadovavimas tokiai komandai neformalus, lyderis išryškėja savaime ar išrenkamas komandos narių; *problemų sprendimo komandos*, sudarytos iš narių, kurie atsakingi už konkrečių darbe kylančių problemų sprendimą.
- *Edukacinės komandos: akademinės komandos* – tuos pačius vaikus ugdančių specialistų susitikimai, siekiant plėtoti vaikų ugdymo praktiką, konsultuojantis tarpusavyje ir analizuojant ugdymo(si) procesą, pasiekimus ir tobulinant praktiką; *studijų grupės* – skirtingų profesijų atstovų, administracijos darbuotojų ir šeimų grupės, siekiančios inicijuoti mokymąsi tam tikra komandos numatyta aktualia tema; *profesinės (disciplinų) grupės* – tam tikros profesijos atstovų susitikimai, kurių tikslas yra planuoti ir plėtoti programas, reflektuoti, identifikuoti geriausią profesinę praktiką.
- *Organizacijos valdymo komandos: kokybės ir pokyčių valdymo komandos* – reguliarūs komandos, sudarytos iš skirtingų organizacijos bendruomenės narių, susitikimai, kuriais siekiama koordinuoti pokyčius, ieškoti būdų, gerinančių dar-

bo kokybę ir darbo sąlygas, diegti darbo kokybės vertinimo sistemą; *bendruomenės komandos*, sudarytos iš skirtingų organizacijos bendruomenės narių, susitikimai, kuriais siekiama bendro sutarimo ir sprendimų priėmimo bendruomenei aktualiais klausimais.

- *Tarporganizacinės komandos: virtualios komandos*, naudojančios kompiuterines komunikacijos technologijas, siekiančios bendros fizinės erdvės, kai komandos nariai veikia skirtingose fizinėse aplinkose.

Specialistų bendradarbiavimas, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, dažniausiai realizuojamas tokiais darbo komandoje modeliais: *multidisciplininiu, interdisciplininiu ir transdisciplininiu*, priklausomai nuo teorinės metodologinės nuostatos į pagalbą vaikui ir šeimai bei tarpusavio sąveikų glaudumo (6 lentelė).

6 lentelė

Komandinės ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai modeliai
(pagal Younggren, 2003; Jefries, 2003; D'Amour, Ferrada-Videla ir kt., 2005; Dunaway, Kenney, 2006)

Multidisciplininė komanda	Interdisciplininė komanda	Transdisciplininė komanda
<i>Vertinimas ir pagalba</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poreikiai įvertinami ir paslaugos teikiamos, tenkinant vaiko SUP. ▪ Orientuojamasi į raidos problemas. ▪ Vaiko situacija analizuojama fragmentiškai. ▪ Teikiamos paslaugos vaikui, nors galimas jų dubliavimas. ▪ Komandos tikslas – vaiko raidos skatinimas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaiko raida vertinama ir paslaugos teikiamos skirtingų disciplinų ribose. ▪ Aukšto lygio paslaugos vaikui. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaiko raida vertinama ir paslaugos planuojamos bei įgyvendinamos koordinuotai. ▪ Laikomasi sisteminio požiūrio į vaiko raidą, kuri neskaidoma į atskiras sritis. ▪ Pagalba orientuota į šeimos bei vaiko šeimoje poreikius, prioritetus, kasdienę rutiną.
<i>Paslaugų teikimas bendradarbiaujant</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistai keisdami informaciją minimaliai sąveikauja tarpusavyje. ▪ Specialistai dirba atskirai, savo disciplinos srityje, siekdami įgyvendinti individualius vaiko raidos skatinimo tikslus. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistų tarpusavio priklausomybė dirbant (derinami pagalbos tikslai, strategijos, žinių integracijos elementai, bendras sprendimų priėmimas). ▪ Komandos nariai menkai orientuoti mokytis vienam iš kito. ▪ Stokojama pagalbos koordinavimo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sutelkiamos kompetencijos ▪ Dalijamasi bendra atsakomybe. ▪ Intensyviai bendraujama komandoje. ▪ Bendrai sprendžiamos problemos. ▪ Keičiami ir plėtojami vaidmenys. ▪ Paslaugos koordinuojamos, skiriant atvejo koordinatorių.

<i>Komandos raida</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktyvus individualus profesinis tobulėjimas savo srityje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komandos raida nežymi. ▪ Aktyvus tobulėjimas savo srityje, kartais mokomasi vienas iš kito. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Komandos raida tikslinga ir planuojama: kuriama bendra vizija, keičiamas elgesys, kuriami pasitikėjimu grįsti santykiai. ▪ Individualus specialistų profesinis tobulėjimas derinamas su mokymu(si) komandoje. ▪ Dalijamasi patirtimi, keičiamasi žiniomis, svarbus kitų sričių žinių pritaikymas praktikoje.

Aptartų komandinio darbo modelių charakteristikos atskleidžia *ryšį tarp pagalbos sampratos, paslaugų, teikiamų bendradarbiaujant, bei komandos veiklos tobulinimo*. Komandose, kurių veikla grindžiama holistiniu sisteminiu požiūriu, sudaromos prielaidos užtikrinti paslaugų vaikui ir šeimai dermę bei įvairovę, atsižvelgiant ne tik į vaiko, bet ir į šeimos poreikius, bendradarbiauti, mokytis interprofesinėje aplinkoje ir tobulinti bei kurti naują praktiką.

Komandos branda bendradarbiavimo aspektu. Bendradarbiavimo taksonomijoje (Gregson, 1992, cit. Leathard, 2003b) *aukšto lygmens bendras darbas* apibūdinamas kaip organizacijos narių aktyvus dalyvavimas bendros veiklos struktūroje, dalijantis vertybėmis ir siekiant bendrų tikslų. Pagal bendradarbiavimo lygmenį *aukšto lygmens komandos* (angl. *high performance teams*) yra tos, kuriose nariai turi aiškų savo individualių ir išplitusių vaidmenų supratimą, dalijasi bendrais komandos tikslais ir atsakomybe, kartu tobulėja. (Katzenbach, Smith, 1993; Hudson, 1998, cit. Carnwell, Carson, 2008). Mokslinėje literatūroje identifikuoti tokie bendradarbiavimo lygmenys: *neformalus* – elementariausias lygmuo, apimantis nestruktūruotas, neformalias veiklas (komunikacija, diskusijos); *projektinis / procesinis* – aukštesnio lygmens bendradarbiavimas, kuris yra labiau struktūruotas, turintis apibrėžtą pradžią, sritis, veiksmus; *išplitęs* – aukščiausio lygmens bendradarbiavimas, apimantis įvairias veiklas, narius ir jų sąveikas organizacijoje (veiklos strategijų rengimo grupės, paslaugų teikėjų ir gavėjų susitikimai, diskusijos) (Winer, Ray, 1994). Komandinis darbas yra nuolat kintantis procesas, grįstas *komandos patirtimi*. Komandos raida analizuojama *patirtinio mokymosi kontekste*, t. y. komandos narių gebėjimų (specifinių profesinių ir komandinio darbo) ir komandos veiklos tobulėjimu (Kayes, Kolb, 2005). Autorių teigimu, komanda veiksmingai funkcionuoti gali tik tada, kai yra pasirengusi mokytis iš patirties, t. y. komandos nariai supranta patirtinio mokymosi reikšmę ir procesą, kuris yra siejamas su *komandos narių mokymosi stilių ir funkcijų panaudojimo komandoje derme: mokymasis iš konkrečios patirties* (nuo intuityvios praktikos link komandos tikslų kėlimo), *patirties konceptualizacija* (nuo individua-

lios praktikos analizės link kritinio mąstymo vertinant komandos darbą), *reflektyvus stebėjimas* (nuo pasyvios praktikos link reflektavimo grupėje), *aktyvus eksperimentavimas* (nuo praktikos kūrimo link sprendimų priėmimo ir veiksmų įgyvendinimo). Komanda, siekianti veiklos funkcionalumo, turėtų tobulėti šiose srityse (Kayes, Kolb, 2005):

- *Tikslų*: nuo individualių link kolektyvinių (bendrųjų ir specifinių) tikslų kėlimo, kurie nuolat peržiūrimi ir keičiami, priklausomai nuo poreikio.
- *Narystės*: nuo stabilios link lanksčios komandos narių sudėties, atsižvelgiant į poreikį; nuo grupės homogeniškumo link heterogeniškumo; nuo vienodo grupės mąstymo link požiūrių ir sprendimų įvairovės.
- *Vaidmenų*: nuo individualaus link bendradarbiavimu grįsto ir pasidalyto vadovavimo; nuo profesinių (su pareigomis susijusių) link komandos nario vaidmenų (įkvėpėjo, idėjų generatoriaus, vykdytojo, koordinatoriaus, išorinio stebėtojo) realizavimo.
- *Konteksto*: nuo vienakrypčių užduočių, susijusių su pareigomis atlikimo link užduočių, susijusių su komandos / organizacijos poreikiais, įvairovės.
- *Procesų*: nuo fragmentiško narių dalyvavimo link dalyvavimo visuose užduočių atlikimo etapuose – situacijos analizės, problemų identifikavimo, idėjų generavimo, sprendimų priėmimo, įgyvendinimo ir vertinimo.
- *Veiksmų*: grįžtamojo ryšio mechanizmų (veiklos planavimo, nuolatinės peržiūros, rezultatų aptarimo) kūrimas.

Apibendrinami įvairius komandos raidai būdingus etapus (formavimosi, formavimo / diferencijavimo, koordinavimo, formalizavimo, brandos), mokslininkai (Bushe, Coetzer, 2007) pažymi du svarbiausius – *narystės* ir *kompetencijos*. *Narystės* etape, pasak autorių, siekiama visų narių identiteto su grupe, o *kompetencijos* (kai tampama komanda) – atpažįstami narių ir grupės poreikiai, veikiama išnaudojant turimus resursus, jaučiama kolektyvinė energija, tarpusavio pasitikėjimas ir pasitenkinimas veiklos rezultatais.

Remiantis teorinių šaltinių (Jordan, 1988; Kayes, Kolb, 2005; Savanevičienė, Šilingienė, 2005; Žydžiūnaitė, 2005; Bushe, Coetzer, 2007; Lambert, 2007) analize, išskirtini tokie **komandos brandos**, lemiančios komandos kompetenciją, požymiai:

- *Specialistų tobulėjimas* keičiantis žiniomis bei vaidmenimis, sąveikaujant tarpusavyje: nuo aktyvaus tobulėjimo savo srityje iki kitų sričių žinių taikymo praktiniame darbe.
- *Resursų sutelkimas*: narių ir grupės poreikių bei funkcinių vaidmenų pažinimas, turimų resursų naudojimas atliekant užduotis.
- *Komandos gebėjimas efektyviai ir kūrybiškai spręsti kylančias problemas*, kurios pasireiškia įvairiuose etapuose (bendro situacijos analizavimo ir problemos formulavimo, sprendimų svarstymo, diskusijų tarpusavyje ir su vadovais, sprendimo priėmimo, įgyvendinimo ir veiklos įvertinimo).
- *Kooperacija atliekant užduotis*: pasidalytas užduoties / situacijos / problemos supratimas, bendras tikslas, atsakomybė ir išipareigojimai bendroje veikloje, veiksmų sutelktumas, pasitenkinimas atliekamų užduočių rezultatais.

- *Emocinis komandos sutelktumas*: jaučiama kolektyvinė energija / sutelktumas, tikėjimas komandos verte, tarpusavio pasitikėjimas, emocinė branda, empatija, atvirumas, sąžiningumas, konfidencialumas.
- *Komandos praktikos reflektavimas*: komandos savirefleksija, racionalumas, dalijimasis pozityvia kritika, atviras keitimasis informacija ir efektyvi komunikacija, pasirengimas kalbėti apie viduje kylančias problemas ir tobulintinus dalykus, stipriųjų ir tobulintinų komandos / organizacijos sričių pažinimas.
- *Bendros praktikos plėtojimas*: naujų, aukštesnio lygmens komandos tikslų ir poreikių identifikavimas, kartu kuriamos komandos veiklos normos, nuostatos, veiklos kryptys, į tikslą orientuotas elgesys, atvirumas pokyčiams.

Komandos brandai, kuri iš esmės yra paaiškinama aukštu veiklos funkcionalumo lygmeniu, priešingu reiškiniu laikomas *grupės mąstymas* (angl. *groupthink*) (Janis, 1982, cit. Dainton, Zellej, 2005), kuris apibūdinamas šiomis sėkmingą komandos veiklą trikdančiomis savybėmis: itin dideliu *sutelktumu* (angl. *cohesion*) – grupės narių solidarumo jausmas užtikrina jų nepažeidžiamumą ir pasitikėjimą grupės veiklos kokybe bei lemia *per aukštą savo komandos vertinimą*; *struktūriniais trūkumais* (angl. *structural flaws*) – grupės narių veiklos organizavimo kokybės stoka (grupės atskirtis visos organizacijos sistemos kontekste, šališkumas neformaliai lyderystei, aiškių problemų sprendimo procesų stoka, lūkesčių, vertybių ir patirties homogeniškumas) lemia *siaurą mąstymą* (angl. *closed-mindedness*), t. y. polinkį į kraštutinumus, stereotipus, kitų asmenų ar grupių veiklos nuvertinimą, kolektyvinę racionalizaciją (orientacija į greitą bendrų sprendimų priėmimą, neanalizuojant sprendimų priėmimo kokybės); *situacinėmis charakteristikomis* (angl. *situational characteristics*) – aukšti reikalavimai ir laiko trūkumai skatina stresą, konfidencialumo stoka ir moraliniai bei etikos klausimai lemia įtampą, susijusią su vienbalsiškumu (angl. *uniformity pressures*): grupės nariai, norėdami būti „kartu“ ir „apsaugoti“ save, yra linkę nutylėti kylančias abejones, nes prieštaraujantieji laikomi maištaujančiais; nariai mano priimančius bendrus sprendimus, nes tylėjimas, jų manymu, reiškia sutikimą. Grupės mąstymas atskleidžia kritinio mąstymo stoką komandoje, nes bendrai priimami sprendimai yra neefektyvūs.

3.3. Ankstyvojo ugdymo sistema ir jos teisinis reglamentavimas Lietuvoje

Ankstyvojo ugdymo sistema ir jos teisinė apibrėžtis. Neįgalių asmenų socialinė integracija bei specialusis ugdymas Lietuvoje reglamentuojamas ir įteisintas įstatymais^{10, 11}. Pastaruosius du dešimtmečius Lietuvoje didelis dėmesys teikiamas specialiojo ugdymo organizavimo sistemos plėtojimui, siekiant vaikų, turinčių SUP,

¹⁰ LR Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas (1991). Nr. 36-969. Nauja įstatymo redakcija (2004-05-11). Vilnius.

¹¹ LR Specialiojo ugdymo įstatymas (1998-12-15). Nr. 8-969. Vilnius. Šis įstatymas integruojamas į LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymą (2011-03-17). Vilnius.

integracijos į bendrojo ugdymo įstaigas, vaikų lygių galimybių ugdymui(si) bei tėvų dalyvavimui ugdymo procese užtikrinti, inkliuzinės mokyklos kūrimui. Ugdymo įstaigose steigiamos Specialiojo ugdymo komisijos¹² (dabar Vaiko gerovės komisijos (VGK)¹³), kurios atsakingos už vaikų SUP tenkinimą bei kitų su vaikų ugdymu ir gerove susijusių klausimų sprendimą; rajonuose steigiamos Pedagoginės psichologinės tarnybos¹⁴, atsakingos už vaikų SUP įvertinimą, švietimo pagalbos vaikui skyrimą, tėvų, pedagogų ir specialistų konsultavimą, šviečiamąją veiklą bei paslaugų koordinavimą. Pagalbos vaikui, priklausančiam rizikos grupei ar turinčiam raidos sutrikimų, galimybės Lietuvoje dažniausiai siejamos su specialistų, dirbančių *sveikatos priežiūros* ir *ugdymo institucijose*, paslaugomis. Pagalba vaikui nuo gimimo (tada, kai jos reikia) pradedama teikti dar *ligoninėje* ar *namuose*, o pediatrai ir slaugytojos yra pirmieji ją teikiantys bei laiku siunčiantys į *Ankstyvosios reabilitacijos tarnybą* (ART) specialistai (Ališauskienė, 2007). ART, atsakingos už kompleksinę pagalbą ankstyvojo amžiaus vaikams ir jų šeimoms, šalyje pradėtos steigti tik 1996 metais. LR Sveikatos apsaugos ministro įsakymas¹⁵ yra vienas pagrindinių dokumentų, reglamentuojančių ankstyvąją pagalbą. ART pediatrų, logopedų, kineziterapeutų ir kitų reikiamų specialistų pagalba teikiama vaikų raidos sutrikimų atvejais nuo gimimo iki vaikas pradeda lankyti ugdymo įstaigą. *Ikimokyklinio ugdymo įstaigose* ir *mokyklose* (bendrojo tipo ar specializuotose), įvertinus vaiko SUP, tęsiama reikiama (logopedo, specialiojo pedagogo, judesio korekcijos pedagogo, socialinio pedagogo, psichologo) pagalba vaikui (Ališauskienė, 2007). Paskutiniųjų 20–30 m. Europos ir tarptautiniai dokumentai, apibūdinantys ankstyvosios intervencijos vaikystėje koncepciją, principus ir metodus, rodo šios srities idėjų bei teorijų raidą. Įvairios teorinės nuostatos paskatino ankstyvosios intervencijos sampratos ir praktikos plėtotę: sukurta nauja koncepcija, į kurią tiesiogiai įtraukti sveikatos, švietimo ir socialiniai mokslai, ypač psichologija. Tai atitinka šiuolaikinę socialinę situaciją, nes praityje minėtos sritys turėjo santykinai skirtingą įtaką ankstyvosios intervencijos sričiai ir buvo menkai tarpusavyje susijusios; įvyko pažangūs pokyčiai – ankstesnė intervencija, orientuota tik į vaiką, dabar suvokiama plačiau – *dėmesys kreipiamas ne tik į vaiką atskirai, bet ir į jo šeimą, taip pat į bendruomenę, kurioje vaikas gyvena* (Blac-kman, 2003). Tačiau Lietuvoje vis dar akcentuojama orientacija į vaiką.

Remiantis Monkevičienės, Glebuviienės ir kt. (2009) tyrimo rezultatais, ikimokyklinio ugdymo vertybinės nuostatos, kurių laikosi paslaugų teikėjai, politikai ir tėvai,

¹² LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarkos*. (2000-08-17). Nr. 1057. Vilnius. *Įsakymo pakeitimas*. LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2011-04-11). Nr. 5-579. Vilnius.

¹³ LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. (2011-04-11). Nr. 5-579. Vilnius.

¹⁴ LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelio*. (2003-06-25). Nr. Įsak-897. Vilnius. *Įsakymo pakeitimas*. LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl pedagoginių psichologinių tarnybų darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. (2011-07-22). Nr. 5-1396. Vilnius.

¹⁵ LR Sveikatos apsaugos ministro įsakymas. *Dėl vaikų raidos sutrikimų ankstyvosios reabilitacijos antinio ir tretinio lygio paslaugų organizavimo principų, aprašymo ir teikimo reikalavimų*. (2000-12-14). Nr.728. Vilnius

siejamos su *į vaiką orientuoto ugdymo filosofija*: prigimtinių, socialinių, pažintinių ir kultūrinių vaiko poreikių tenkinimu; vaiko „gyvenimo“ ugdymo įstaigoje gerovės siekais; ugdymo(si) sričių integracija; šiuolaikinių ugdymo technologijų taikymu; savaiminiu ir pedagogų inicijuotu vaikų ugdymu(si) bei tinkamai struktūruota ugdymo(si) aplinka. Pasak Monkevičienės (2008), *į vaiką orientuoto ugdymo filosofija grindžiama humanistinio-pragmatinio ugdymo nuostatomis*, todėl siekiama sudaryti kuo palankesnes sąlygas ugdytinio vidinių galių plėtotei ir saviraiškai, keliant tikslą ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę. Juodaitytė (2002) *į vaiką orientuoto ugdymo filosofiją aiškina visuminiu požiūriu į vaiko asmenybę, gebėjimus ir veiklą, akcentuodama ugdymosi natūraliose sąveikose su aplinka bei mokymosi per pateiktus pavyzdžius reikšmę*. Į vaiką orientuoto ugdymo charakteristikos: ugdytojo ir ugdytinio bendradarbiavimas planuojant ugdymą bei ugdytojo, kaip pagalbininko, vaidmuo; ugdymas(is) veikiant; atsakomybės dalies priskyrimas vaikui; humaniškų santykių su aplinkiniais puoselėjimas; vaiko teisė į laisvę (išsakant nuomonę, veikiant ir kt.); pagarba vaiko apsisprendimui; vaiko individualumo pripažinimas; emocinio intelekto ugdymas (Ruškus, Žvirdauskas ir kt., 2009). Į vaiką orientuoto ugdymo tradicija be išlygų *siekia pripažinti kiekvieno ugdytinio išskirtinę vertę*, ragina kiekvienam ugdytiniui ieškoti tokių ugdymo formų ir būdų, kurie leistų optimaliai realizuoti jo ugdymosi galimybes ir asmenybės potencialą (Ališauskas, 2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogai, įpratę dirbti pagal bendrąsias, struktūruotas programas, stokoja aiškių gairių, kaip ugdyti vaikus, jiems kyla problemų nustatant ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų lygmenis, sukuriant pasiekimų vertinimo sistemą, individualizuojant ugdymą ir siejant jį su realiais vaikų ugdymo(si) poreikiais. Ikimokyklinio ugdymo programų, kurios rengiamos organizacijose, vertinimas atskleidžia šiuos jų *privalumus*: gerai atskleidžiami regiono ir įstaigos ypatumai; programų ugdymo turinys aiškiai atliepia ugdymo tikslą ir uždavinius; tiksliai nusakomos veiklos kryptys; siektinos vaikų kompetencijos. Tačiau išskiriami ir programų *trūkumai*: nepakankamai akcentuojami filosofiniai ugdymo pagrindai; dauguma programų vaiko poreikius atspindi formaliai; dalies programų visas ar atskirų sričių ugdymo turinys per siauras, per platus ar pateikiamas chaotiškai (Monkevičienė, Glebuviene ir kt., 2009).

Ankstyvosios pagalbos vaikui sistema Lietuvoje yra *funkcional*: reikiama pagalba vaikams teikiama ankstyvosios reabilitacijos tarnybose nuo gimimo, paslaugos yra nemokamos ir prieinamos daugelyje miestų, pagalbą teikia specialistų komandos, kurios siekia bendradarbiauti tarpusavyje ir su šeimomis, užtikrina pagalbos tęstinumą vaikui pradėdant lankyti ikimokyklinę ugdymo įstaigą, mokyklą ir t. t. (Ališauskienė, 2010). Tačiau akcentuojami ir *iššūkiai*: sveikatos, švietimo ir socialinių paslaugų koordinavimo, paslaugų vaikui ir šeimai prieinamumo (nuo miestų nutolusiose vietovėse) stoka, nepakankama pagalbos orientacija į vaiką šeimos kontekste bei specialistų pasirengimas identifikuoti ankstyvuosius vaiko ugdymosi ir šeimų poreikius, specialistų rengimo specializuotam darbui ankstyvosios intervencijos vaikystėje srityje stoka ir naujų studijų programų rengimo poreikis.

Lietuvos ekonominė ir socialinė situacija kelia naujų iššūkių pagalbos vaikui ir šeimai sistemai. Mažėjančios tėvų pajamos, šeimose augantis skurdo rizikos lygis, didėjantis nedarbas, smurtas prieš vaikus, emigracija, mažų miestelių ir kaimo gy-

ventojų socialinė atskirtis verčia ieškoti naujų, į vaiko ir šeimos poreikius nukreiptų, kompleksinių pagalbos būdų. Tačiau edukacinių ir socialinių paslaugų organizavimo sistema vis dar yra nelanksti, nepritaikyta prie specifinių vaikų poreikių ir tėvų gali- mybių, savivaldybėse stokojama kompleksinio darbo su šeima ir vaikais patirties¹⁶. Reaguojant į ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai sistemos trūkumus, šiuo metu šalyje vyksta itin spartūs pokyčiai politiniu lygmeniu^{17, 18, 19}: rūpinamasi ankstyvo- jo ugdymo ir ankstyvosios pagalbos paslaugų artumu ir prieinamumu *visiems* vai- kams (ypač gyvenantiems nutolusiose vietovėse, socialinės rizikos šeimose ir kt.); kompleksiskai teikiama pagalba bei kompleksinės švietimo paslaugos, orientuotos į vaiko SUP tenkinimą, tobulinamos, grindžiamos sisteminiu požiūriu (pagalba orien- tuojama ne tik į vaiką, bet ir į jo šeimą, bendruomenę). Kuriama švietimo pagalbos, socialinės paramos ir sveikatos priežiūros institucijų bei nevyriausybinių organiza- cijų teikiamų paslaugų planavimo, organizavimo ir koordinavimo metodika, teisės aktai, modeliai²⁰, gairės bendradarbiavimu grįstai ankstyvojo ir ikimokyklinio ugdy- mo praktikai realizuoti.

Bendradarbiavimu grįstos praktikos teisinė apibrėžtis. Įvairių autorių (Peter- son, 1994; Brown, 2004; Odegard, 2006) teigimu, bendradarbiavimo kultūrai organi- zacijoje svarbi palaikanti šalies ir savivaldybės politika. Pasak Reeves, Lewin ir kt. (2010), finansavimo, profesinės veiklos, komandinio darbo, interprofesinių santykių apibrėžtis turėtų būti įteisinta nacionalinėje ir savivaldybių politikoje kooperuotai veikiant politikams, praktikams, mokslininkams, darbdaviams ir šeimoms. Iki šiol šalyje reglamentuojant^{21, 22, 23} pedagogų ir specialistų pareigas, didžiausias dėmesys

¹⁶ LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 m. programa.* (2011-03-01).

¹⁷ LR Vyriausybės nutarimas: *Dėl vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios gyvenimo ir ug- dymo sąlygų gerinimo modelio aprašo patvirtinimo.* (2009-11-11).

¹⁸ LR Švietimo ir mokslo ministro, Socialinės apsaugos ir darbo ministro, Sveikatos apsaugos ministro įsakymas: *Dėl kompleksiskai teikiamos švietimo pagalbos, socialinės paramos, sveikatos priežiūros paslaugų ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams ir jų tėvams (globėjams) tvarkos aprašo patvirtinimo.* (2011-11-04).

¹⁹ LR Švietimo ir mokslo ministro, Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas: *Dėl privalomojo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo nustatymo ir skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo.* (2012-04-26).

²⁰ Ališauskienė, S., Musteikienė, V., Zablackienė, A., Miltenienė, L., Šapelytė, O., Kairienė, D., Gevor- gianienė, V., Bliumbergienė, V., Šeibokienė, G., Aidukienė, T. (2011). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų planavimo savivaldybėse metodika. Pavyzdžiai teisės aktų, skirtų vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašui savivaldybėse įgyvendinti: Metodinė medžiaga kompleksinės pagalbos teikimui.* Vilnius: ŠMM, SPPC.

²¹ LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl mokyklos specialiojo pedagogo bendrųjų pareiginių nuostatų.* (2006-01-14).

LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl logopedų dirbančių mokyklose bendrųjų pareiginių nuo- statų patvirtinimo.* (2006-04-08).

LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl mokyklos psichologo bendrųjų pareiginių nuostatų.* (2005-08-04).

LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Pavyzdinis auklėtojo pareigybės aprašymas.* (2005-11-11).

²² LR Seimas. *Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas.* (2011-03-17).

²³ LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo.* (2011-04-11).

skiriamas darbuotojų *profesinės veiklos funkcijoms* (sutrikimų ar kitų su ugdymu(si) susijusių problemų įvertinimui, pagalbos tikslų ir turinio planavimui bei realizavimui, ugdymo(si) pokyčių vertinimui ir analizei) apibrėžti. Dokumentuose pateikiamos abstrakčios *bendradarbiavimo su šeimomis* praktikos gairės. Bendradarbiavimas su šeimomis grindžiamas šeimų *informavimo* apie vaikų ugdymo(si) procesą ir pasiekimus, šeimų *konsultavimo* bei *dalyvavimo* priimant sprendimus aspektais. Išskiriami tokie *pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo aspektai*: dalyvavimas metodinėje pedagogų veikloje ir metodinė tarpusavio pagalba, bendrojo ugdymo pedagogų konsultavimas, bendradarbiavimas sudarant ugdymo planus, šviečiamoji veikla, darbas komandoje ar darbo grupėse, bendrų projektų rengimas, įvairios veiklos platesniame, organizacijos, kontekste.

Naujausiuose teisiniuose dokumentuose²⁴ didelis dėmesys skiriamas tiek ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai *vertybinėms nuostatoms*, tiek *bendradarbiavimo praktikai tarpinstitucinėje komandoje* apibrėžti. Teikiant kompleksinę²⁵ (arba kompleksiskai) pagalbą vaikui ir šeimai, rekomenduojama orientuotis į vaiko ir šeimos interesus, skatinti aktyvų šeimos dalyvavimą priimant sprendimus bei lanksčiai teikti paslaugas, taikant įvairius pagalbos modelius (mobilios komandos, pavėžėjimo į ugdymo įstaigą, pagalbos, teikiamos metodiniuose, daugiafunkciniuose centruose ir kt.), siekiant paslaugų artumo ir prieinamumo. Pateikiami tarpinstitucinės komandos sudarymo kriterijai, jos narių funkcijos ir atsakomybės, veiklos principai.

Ankstyvąją pagalbą teikiančių specialistų rengimas ir teisinis veiklos reglamentas. Tam, kad specialistai komandoje galėtų teikti pagalbą itin pažeidžiamiems asmenims – ankstyvojo amžiaus sutrikdytos raidos vaikams bei jų šeimoms, jie turėtų turėti ne tik specifinių savo srities žinių, gebėjimų ir įgūdžių, bet ir bendrų ankstyvajai intervencijai būtinų kompetencijų (Pretis, 2006a, 2006b). Tačiau ne tik Lietuvoje, bet ir kitose Europos šalyse iki šiol nėra ankstyvosios intervencijos srities specialistų rengimo programos, specializuotos bei standartizuotos tokių specialistų rengimo sistemos (Pretis, 2006a, b; Ališauskienė, Čegyė, 2008; Ališauskienė, Kondrotienė, 2008). Ankstyvosios intervencijos vaikystėje situacijos Lietuvoje analizė rodo, jog minimalus specialistų, teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, išsilavinimas turi atitikti bakalauro lygmenį, o rekomenduotina įgyti ir magistro laipsnį (Ališauskienė, 2010). Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai modulis, kuriame studijuojama ankstyvosios intervencijos vaikystėje filosofija, paslaugų sistema, pagalbos modeliai ir procesai, yra įtrauktas tiek į bakalauro, tiek į magistro studijų programas rengiant specialiuosius pedagogus, logopedus, judesio korekcijos specialistus. Apie ikimokyklinio ugdymo srityje dirbančių pedagogų bei švietimo pagalbos specialistų pasirengimą teikti ankstyvąją intervenciją tyrimų Lietuvoje neaptikta. Daugelio ankstyvosios intervencijos sistemoje (ART) dirbančių specialistų (logopedų, socialinių pedagogų, specialiųjų ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų, ugdymo įstaigose dirbančių psichologų) rengimas ir darbas reglamentuojamas *LR Švietimo ir mokslo*

²⁴ Žr. 17–20 išnašas.

²⁵ *Kompleksinė pagalba* teikiama ne mažiau nei dvejų skirtingų profesijų specialistų; *kompleksiškai teikiama pagalba* – tai ne mažiau nei du sektorius (pvz., sveikatos priežiūros ir švietimo pagalbos) atstovaujančių specialistų paslaugos.

ministerijos. Pedagogų rengimas šalyje grindžiamas *mokymosi visą gyvenimą* idėjomis *reflektuojant ir nuolat tobulinant profesinę praktiką*. Mokytojų profesijos kompetencijos apraše²⁶ išskiriamos šios kompetencijos, kurias turėtų įgyti pedagogai bei švietimo pagalbos specialistai bazinio rengimo studijose: *bendrakultūrinės, profesinės* (su mokytojo profesija susijusios žinios, informacinių technologijų naudojimo, vaiko pažinimo, vaikų motyvavimo ugdymuisi, ugdymosi aplinkų kūrimo, ugdymo turinio planavimo, ugdymosi proceso valdymo, pasiekimų vertinimo, profesinio tobulėjimo), *bendrosios* (komunikacinė ir informacijos valdymo, bendravimo ir bendradarbiavimo, tiriamosios veiklos, reflektavimo ir mokymosi mokyti, organizacijos tobulinimo ir pokyčių valdymo) bei *specialiosios* (su tam tikros disciplinos turiniu susijusios kompetencijos). Pedagogų ir pagalbos vaikui specialistų veikla vertinama²⁷ atsižvelgiant į tokius veiklos kriterijus: ugdomosios veiklos tikslingumo, rezultatyvumo ir veiksmingumo; bendravimo, bendradarbiavimo, dalyvavimo institucijos veikloje; asmeninio profesinio tobulėjimo. Paslaugų kokybės siekiama specialistams aktyviai dalyvaujant tolesnio profesinio tobulėjimo sistemoje, t. y. seminaruose, mokymuose, kursuose, mokslinėse ir praktinėse konferencijose (Ališauskienė, 2010).

Apibendrinant mokslinių šaltinių analizės rezultatus, išryškėja ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai charakteristikos, grindžiamos ekologine sistemų teorija bei į vaiką šeimoje / šeimą orientuota paradigma: transakcinis požiūris į pagalbą (ryšiai tarp vaiko ir jo aplinkoje egzistuojančių sistemų turi tiesioginės ir netiesioginės įtakos vaiko ir šeimos funkcionavimui); vaiko pažinimas šeimos kontekste ir paslaugos orientuotos į individualius vaiko ir šeimos poreikius ir lūkesčius; pagalbos tikslu laikoma raidos sutrikimų sąlygojamos įtakos šeimai prevencija bei pozityvus ne tik vaiko, bet ir šeimos funkcionavimo siekis; vaiko ugdymas(is) orientuotas į natūralią inkluzinę aplinką; emocinė parama šeimai, skatinant jos psichosocialinį atsparumą; šeimos įgalinimas, siekiant tėvų kompetencijos ir aktyvaus dalyvavimo bei stiprybėmis grįstas požiūris; paslaugų prieinamumas, lankstumas ir universalumas. Mokslinės literatūros analizė parodė, jog ekologinio sisteminio modelio realizavimas išlieka iššūkiu ART praktikoje.

Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai sistema Lietuvoje iš esmės laikoma funkcionalia, tačiau stokojama tradicijų. Viena vertus, todėl perimamas specialiojo ugdymo, negalės „gydymo“ modelis, kita vertus, šią, vieną iš vėliausiai pradėjusių funkcionuoti pagalbos vaikui ir šeimai, sistemą labiausiai veikia švietimo pagalbos, sveikatos priežiūros bei socialinių paslaugų inovacijos, inicijuojamos tiek politiniu, tiek tyrimų, tiek praktikos lygmenimis. Teisinių dokumentų ir mokslinių tyrimų analizė rodo, jog paslaugos ankstyvojo amžiaus vaikams, turintiems raidos sutrikimų, prieinamos miestuose, bet jų artumo stokojama nutolusiose vietovėse; išryškėja į vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius orientuoto ugdymo tradicijos, tačiau ne-

²⁶ LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo* (2007-01-15).

²⁷ LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas: *Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai*. (2008-11-24).

pakankamai dėmesio skiriama šeimos poreikiams tenkinti. Ikimokyklinio ugdymo praktikoje pasigendama aiškios ugdymo filosofijos, pastebimas atotrūkis tarp tėvų ir specialistų sampratų į ikimokyklinio ugdymo funkcijas, pedagogai stokoja vaikų ugdymo individualizavimo, darbo komandoje su kitais specialistais bei institucijų tinkle gebėjimų.

Reaguojant į sistemos trūkumus, šalyje didelis dėmesys skiriamas tarpinstitucinio bendradarbiavimo skatinimo, lanksčių paslaugų vaikui ir šeimai modelių kūrimo bei ankstyvojo ir ikimokyklinio ugdymo kokybės klausimams spręsti. Vienas iš jų yra *specialistų bendradarbiavimas su šeimomis*, kuris grindžiamas *kooperacijos koncepcija* ir akcentuojami *dalyvavimo ir santykių aspektai*: tėvų (pasi)renngimas bendradarbiavimui, plėtojant tėvų kompetencijas; lygiavertės galios santykiai, siekiant tėvų ir specialistų tarpusavio supratimo; abipusė komunikacija; pozityvių santykių tarp tėvų ir specialistų kūrimas. Mokslinių šaltinių analizė rodo, jog bendradarbiavimu su šeimomis grįsta praktika reikalauja didesnio dėmesio specialistų bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijų ugdymui.

Norint veiksmingai teikti ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, svarbus *specialistų interprofesinis bendradarbiavimas*: bendras problemų sprendimas skirtingų profesijų specialistų komandose. Teorinių šaltinių analizė leido išskirti *specialistų interprofesinio bendradarbiavimo charakteristikas*, išplitusias įvairiuose lygmenyse: specialistų profesinis pasirengimas, profesinių kompetencijų realizavimas ir tobulinimas; kontekstualizuotos bendradarbiavimo sampratos laikymasis; bendri veiksmai ir atsakomybė, siekiant bendro tikslo; kompetencijų sutelkimas, vaidmenų lankstumas, atsakomybių išplitimas; veiksminga komunikacija profesinėse diskusijose; interprofesinis komandos ir organizacijos mokymasis; kontekstualizuotas bendradarbiavimo kokybės vertinimas; pozityvus ir lygiavertis visų bendruomenės narių tarpusavio bendravimas; organizacijos vertybių ir struktūros, palaikančios bendradarbiavimą, kūrimas; bendradarbiavimu grįstas vadovavimas. Specialistų komandos *branda* siejama su nuolatiniu mokymusi iš patirties ir veiklos funkcionalumu.

4. BENDRADARBIAVIMO KULTŪROS KOMANDOSE TYRIMO METODOLOGIJA

4.1. Tyrimo etikos principai

Tyrimė laikytasi *bendrujų tyrimo etikos* principų, kurie glaudžiai siejasi su *teorinių bei empirinių duomenų analizės ir pristatymo patikimumu*. Teorinė analizė pateikta *laikantis šaltinių citavimo reikalavimų*. Etikos principais vadovautasi rengiant tyrimo planą – keliant tikslus, siekiant jų dermės su tyrimo epistemologinėmis ir metodologinėmis nuostatomis. Tyrėjos atsiskaitomybė už tyrimo procesą atsispindi jį detaliam pristatant, siekiant ataskaitos teisingumo – vengiama faktų iškraipymo, kartu su dalyviais tikrintas empirinių duomenų patikimumas. Duomenų interpretacija pateikta aiškiai išskiriant tyrimo dalyvių, tyrėjos ir kitų tyrėjų požiūrius (Tidikis, 2003; Walliman, 2006; Rupšienė, 2007).

Laikomasi *etikos tyrimo dalyvių atžvilgiu*. Dalyvavimas tyrimė buvo pagrįstas savanorišku sutikimu. Prieš pradėdant tyrimą, pasirašytos tyrėjos ir organizacijų bendradarbiavimo sutartys (1 priedas), kuriose apibrėžti tyrimo tikslai ir veiklos gairės, įsipareigojimai. Visų tyrimo vykdymo etapų metu tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo tikslus. Laikantis situacinio mokymosi nuostatų, paaiškinta tyrimo nauda tyrimo dalyviams, kaip besimokantiems asmenims bei organizacijai, siekiančiai analizuoti ir tobulinti savo veiklą.

Susitikimai su tyrėja buvo planuojami, derinant tyrimo dalyviams patogų susitikimų laiką, siekiant išvengti individualaus ir komandos darbo trukdžių organizacijoje. Renkant tyrimo duomenis, sudaryta galimybė savanoriškai apsispręsti dėl atsakymų į pateikiamus klausimus, įsiklausyta į dalyviams aktualias temas, dalyviai supažindinti su galimybe pasitraukti iš tyrimo, jei jo metu pajustų psichologinio ar socialinio pažeidžiamumo riziką. Akcentuota, kad tyrimė bus laikomasi duomenų konfidencialumo bei anonimiškumo principų, užtikrinta, kad tyrimo duomenys bus naudojami tik tyrimo tikslams. Glaudžiose, pagarbiose ir atvirumu grįstose tyrėjos ir tyrimo dalyvių sąveikose renkant duomenis ir juos pristatant, gerbtas tyrimo dalyvių privatumas – koduotos individualių bei grupės pokalbių metu išsakytos nuomonės, nenurodomi tyrimė dalyvavusių organizacijų pavadinimai.

Tyrimo pabaigoje komandų nariams pristatyta tyrimo ataskaita ir pateiktos rekomendacijos veiklai tobulinti. Jie, susipažinę su tyrimo ataskaita, turėjo galimybę įsitikinti, ar tyrimo duomenys pristatomi laikantis tyrimo etikos. Tyrimo dalyviams įteikti universiteto akredituoti profesinės kvalifikacijos tobulinimo pažymėjimai, įrodantys dalyvavimo veikloje turinį ir trukmę.

4.2. Tyrimo logika ir dizainas

Tyrimo dizainas (1 pav.) buvo išplėtotas atsižvelgiant į ilgalaikio ir interakcijo-
mis grįsto tyrimo proceso logiškumą ir nuoseklumą.

BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA ANKSTYVAJĄ PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI TEIKIANČIOSE INTERPROFESINĖSE KOMANDOSE



1pav. Tyrimo dizaino schema

Visi etapai išsamiai paaiškinti kituose šio skyriaus poskyriuose, detalizuojant tyrimo ontologines, epistemologines bei metodologines nuostatas, pristatant tyrimo instrumentą, procesus bei tyrėjos subjektyvią poziciją tyrimo duomenų ir proceso atžvilgiu.

4.2.1. Žvalgomojo tyrimo charakteristika

Žvalgomojo tyrimo etape (2007 m. rugsėjo mėn.–2008 m. gruodžio mėn.), kuris vykdytas *siekiant identifikuoti ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų profesinio pasirengimo turinio ypatumus*, atlikta dokumentų, reglamentuojančių ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai prioritetus, analizė.

Žvalgomasis tyrimas atliktas naudojant Europos šalių ankstyvosios intervencijos ekspertų parengtą instrumentą²⁸, sudarytą remiantis *Europos ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio rengimo programa*²⁹ (gavus rengėjų leidimą). Bendru ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai specialistų profesinio pasirengimo pagrindu laikoma *Europos kvalifikacijų sistema*, kurioje atsispindi susistemintos ir papildomos individualaus išsilavinimo bei kvalifikacijos tobulinimo galimybės. Ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų rengimo kryptys atskleidžiamos projektinėje programoje, akcentuojant kompetencijas tokiose srityse: *atpažinimo / nustatymo* (raida ir mokymasis, įvairūs sutrikimai, susijusios sritys, raidos vertinimo metodai, aplinkos poveikis vaiko raidai); *darbo su šeima* (išmanymas apie iššūkius, su kuriais susiduria šeimos, išgyvenančios negalę; nepalankios situacijos, kurias išgyvena šeimos; iššūkiai, su kuriais susiduria specialistai; šeimų įgalinimas); *komandinio darbo* (komandų kūrimas, etika, intervencijos ir komandos kokybės vadyba); *individualiųjų intervencijos metodų taikymo* (esminiai ankstyvosios pagalbos konceptai ir filosofija, įrodymais grįsti intervencijos metodai, dokumentacija, proceso / rezultatų įvertinimas); *specifinių funkcinių* (susijusių su atliekamu darbu komandoje, tikslinėmis grupėmis, instituciniais reikalavimais, teisine sistema) ir *asmeninių kompetencijų* (savo išteklių aktyvinimas, refleksijos apie profesinę veiklą, savo emocišines reakcijas ir jų įtaką interakcijoms), *praktinio pasirengimo* (teorijos perkėlimo į praktiką). Programos turinio pagrindu parengtas žvalgomojo tyrimo instrumentas – *profesinio pasirengimo dokumentų aplankas* (2.1 priedas).

Žvalgomojo tyrimo etape atlikta kiekybinė (aprašomoji dažnių) duomenų analizė leido atskleisti įvairių specialistų, teikiančių ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, profesinio pasirengimo situaciją, t. y. identifikuoti vyraujančią ir ribotą (nepakankamą) profesinio pasirengimo turinį. Pateikdami informaciją specialistai rėmėsi jų kvalifikaciją patvirtinančiais dokumentais ir nurodė studijų programą bei pakopą, kvalifikacijos tobulinimo kursų, seminarų temas, priskirdami jas tam tikrai dokumentų

²⁸ Curriculum Online Assessment. <http://www.infopro.at/ebiff_inst/> [žiūrėta 2007-05-29]

²⁹ Pretis, M. (2006a). Curriculum for the professional training in Early Childhood Intervention. Graz. <http://www.eqm-pd.com/ebiff/download/EBIFF_Curriculum_08_06_engl.pdf> [žiūrėta 2007-05-15].

aplanke išskirtai sričiai. Tyrimo metu gauti *duomenys leido tyrėjai planuoti tolesnį tyrimą, formuluoti probleminius klausimus, pasirinkti tyrimo objektą.*

4.2.2. Pasirengimas empiriniam tyrimui

Pasirengimo empiriniam tyrimui etape (2009 m. sausio–gruodžio mėn.) buvo gilinamasi į atliktus mokslinius tyrimus, susijusius su tyrimo objektu, susipažinta su pagrindinėmis tyrimo koncepcijomis (kultūros, bendradarbiavimo, ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai ir kt.) įvairių teorijų kontekste, pasirinkta tyrimo filosofinė, epistemologinė ir metodologinė kryptis bei tyrimo strategija, suformuota tyrimo imtis.

Tyrimo ontologinės prielaidos. Tiriamoji realybė aiškinama kaip *reliatyvi tikrovė*, kuri yra intersubjektyviai ir interaktyviai konstruojama individų socialinės patirties metu susiformavusių reikšmių ir supratimo pagrindu (Guba, Lincoln, 1989; Walliman, 2006). *Modernistinis požiūris* (Hatch, Cunliffe, 2006) organizaciją traktuoja kaip *objektyvią realybę*, tikslingai suformuotą ir racionaliomis normomis grindžiamą sistemą (tikslai, vadovavimas, sprendimai ir veiksmai yra orientuoti į veiksmingumo ir efektyvumo siekius). Organizacijos kultūra *simboliniu interpretaciniu požiūriu* aiškinama kaip *subjektyvi*, nuolat simbolinėse sąveikose konstruojama ir perkonstruojama *realybė*, atpažįstama narių jai suteikiamose reikšmėse. *Postmodernistiniu požiūriu* organizacija apibūdinama kaip subjektyvi realybė, kurioje siekiama tradicinių nuostatų, veiklos, reikšmių, galios santykių ir kt. dekonstravimo, sąlygojančio jos narių emancipaciją.

Tyrimo epistemologinės prielaidos. Empirinis tyrimas planuotas laikantis *interpretacinės paradigmos* (Schwandt, 1998; Travers, 2001) nuostatų: realybė yra konstruojama subjektyvaus žmonių suvokimo bei supratimo, todėl ir pažįstama per socialinius veiksmus ir veiklą. Tyrėja, siekdama pažinti tiriamąją realybę ir subjektyvų žmonių supratimą (prasmės socialinį konstravimą), taikė interpretacinius tyrimų metodus. Tyrimo dalyviai vertinti kaip aktyvūs veikėjai, turintys savo tikslų bei intencijų, galintys laisvai pasirinkti. Interpretacinių tyrimų paradigmoje išryškėjo tam tikros tradicijos (Travers, 2001): *pozityvizmo* – kai siekiama duomenų reprezentatyvumo per imties atranką, duomenų skaitinę išraišką ar priežastinių ryšių atskleidimą; *interpretavimo* – siekiama detaliai paaiškinti, kaip tyrimo dalyviai supranta savo tikrovę tam tikrame specifiniame kontekste; *realizmo* – tyrėjui interpretuojant tyrimo dalyvių interpretacijas, siekiama atskleisti taisykles, leidžiančias paaiškinti žmonių elgesį; *postmodernizmo* – diskutuojančio, ar galima tikrąją realybę atskleisti tekstuose. Toliau tekste išsamiau analizuojami interpretacinis ir postmodernistinis požiūriai, kurie, nors ir skirtingi, tačiau gali būti derinami tyrime.

Interpretacinių tyrimų tradicijos ištakos siejamos su *simbolinio interakcionizmo teorija*, sukurta Blummer, bei plėtojama kitų autorių socialinės psichologijos

moksluose (Travers, 2001; Joas, 2005; Wallace, Wolf, 2005; Ритцер, 2002). Ši teorija paaiškina individų, kaip aktyvių savo ir kitų mintis, veiksmus, elgesį interpretuojančių visuomenės narių, socialinę raidą. Socialinė žmonių raida laikoma dalyvavimo grupės veikloje rezultatu³⁰. Simbolinio interakcionizmo idėjos (Denison, 1996; Travers, 2001; Frey, Sunwolf, 2004; Wallace, Wolf, 2005; Hatch, Cunliffe, 2006; Cohen, Manion ir kt. 2007) atskleidžia šias tyrimo epistemologines prielaidas.

- Žmonės patiria du pasaulius – savąjį vidinį (*natūralų*), kuriam jie priklauso, ir *išorinį*, kuris egzistuoja nepriklausomai nuo jų pačių. Socialinis pasaulis kuriamas iš *simbolių* (objektams suteikiamų reikšmių), kurie įprasminami kalba. Reikšmės, jų interpretacijų įvairovė daro žmones socialiais ir veikiančiais priklausomai nuo to, kokią reikšmę suteikia veiklai. Šiame tyrime *orientuojamasi į subjektyvias reikšmes, siekiama paaiškinti įvairius organizacijų reiškinius*.
- Reikšmių objektams suteikimas laikomas *tęstiniu procesu*, t. y. žmonių elgesys nėra tik psichologinių savybių, nuostatų ar išorinių socialinių faktų visuma (socialinė struktūra, vaidmenys). Tai yra tęstinio reikšmės charakterizavimo proceso rezultatas, kuris taip pat yra nuolat kintantis, todėl *tyrime siekiama atskleisti tyrimo dalyvių ir pačios tyrėjos reikšmių sampratos pokyčius*.
- Reikšmių konstravimas vyksta *socialiniame kontekste*. Asmenys supranta „kitų“ veiksmus, įsijausdami į „kitų vaidmenį“ bei supranta „save“ priklausomai nuo „kitų atsako“ ir tam tikrų aplinkybių. Derybos (*angl. negotiation*) laikomos procesu, kurio metu konstruojamos reikšmės. *Tyrime „savęs“ ir „kitų“ supratimas konstruojamas tyrėjai sąveikaujant su tyrimo dalyviais; išgirstami skirtingi „balsai“ (tėvų, specialistų, tyrėjo požiūriai), kartu analizuojamos reikšmės (duomenų validavimo proceso metu) ir ieškoma jų tarpusavio sąsajų (dermės ar konfliktų)*.
- Socialinės struktūros sudarytos iš *aktyviai sąveikaujančių individų, o sąveikos sudaro galimybę veiklos pokyčiams*. Interakcijos apima individų veiksmus, susijusius su kitais asmenimis, t. y. derinimąsi vienam prie kito, veiklą, jos suvokimą ir interpretaciją bei veikimą kitaip, priklausomai nuo interpretacijos. *Tyrime siekta atskleisti tyrimo dalyvių sąveikas: tikslus, situacijas, interpretacinius mechanizmus*.

Laikantis tradicinio antropologinio (natūralistinio) požiūrio kultūros tyrimuose, sudaroma galimybė atskleisti organizacijos kultūrą, identifikuojant, *kokios reikšmės* pristatomos interakcijų procese. Siekiama paaiškinti, *kas ir kaip vyksta natūralioje socialinėje realybėje (praktikos pažinimo)* per elgesio ir patirties interpretacijas, laikantis nuomonės, kad realybė yra šios veiklos rezultatas (Forsyth, 1990; Travers, 2001; Davel, Tremblay, 2003; Frey, Sunwolf, 2004; Holliday, 2007; Neyland, 2008; Uprety, 2009). Pasak Bodley (1996), kultūra gali būti analizuojama įvairiais aspektais: *istoriniu, elgesio, normatyviniu, funkcinu, psichologiniu, struktūriniu, simboliu*. Šiame tyrime siekta atskleisti interpretacijų įvairovę – *individualių ir pasidalytų reikšmių struktūros supratimą* bei *išryškinti esančias prieštaras, konfliktus* (Da-

³⁰ Simbolinio interakcionizmo teorija tyrime remiamasi paaiškinant ir bendradarbiavimo reiškinio prigimtį (žr. 30 p.).

vel, Tremblay, 2003; Netta, 2005; Hatch, Cunliffe, 2006; Thomas, O'Connor ir kt., 2011).

Interpretaciniame tyrime svarbu atskleisti ne tik reikšmes, bet ir jų konstravimo būdus (Davel, Tremblay, 2003; Frey, Sunwolf, 2004). Šiame tyrime dėmesys sutelkiamas į *natūralistinį / etnografinį* (kas, kaip vyksta organizacijoje, kokios reikšmės atskleidžiamos kalboje) ir *konstruktyvistinį / etnometodologinį diskursą*, atskleidžiant interakcinius aspektus (kaip kuriamos socialinės veiklos reikšmės) (Elliott, 2005; Denzin, Lincoln, 2008).

Kadangi individualios ir pasidalytos sampratos, nesusietos su konkrečiu jas suformavusiu kontekstu, liktų neaiškios (Berger, Luckman, 1999; Thomas, O'Connor ir kt., 2011), tyrime siekta pažinti *organizacijos (socialinio ir istorinio) konteksto įtaką* susiformavusioms reikšmėms.

Interpretaciniu požiūriu, pasak Netta (2005), Holliday (2007) ir kt., siekiama pažinti kultūrą *per tyrimo dalyvių teikiamas reikšmes (angl. native point of view)*. Geertz (1973) teigimu, kultūra yra žmonių sukurtas socialinis konstruktas, kuris gali būti paaiškinamas tik *tos kultūros* narių. Tyrimo dalyvių, kaip savo kultūros „ekspertų“, pozicijos laikymasis padeda išvengti klaidingų vaizdinių (*angl. crisis of representations*), nes tyrėjo „kitų“ supratimas yra subjektyvus, filtruojamas per savo patirtį ir nuostatas. Interpretacinė tyrimo kryptis akcentuoja *tyrėjo jautrumą suprantant, kaip žmonės kuria reikšmes*. Realybė, kaip reikšmių sistema, pažįstama tyrėjo intuityvu pajautimu, atidžiai klausantis tyrimo dalyvių, veikiant kartu specifinėse situacijose ir dalijantis subjektyviomis reikšmėmis dalyviams įprastoje aplinkoje (Hatch, Cunliffe, 2006). Kadangi neįmanoma būti objektyviu pateikiant „kitų“ interpretacijas, tyrėjai ir tyrimo dalyviams bendradarbiaujant bei reflektuojant savo supratimą ir interpretacijas, konstruotos intersubjektyvios fenomeno reikšmės bei atskirtos *tyrimo dalyvių (emic) ir tyrėjos (etic) pozicijos jas interpretuojant*³¹.

Tyrėjo ir tyrimo dalyvių sąveikų rezultatas – kartu kuriamos žinios (Merrill, West, 2009). Jos yra *situacinės*, todėl tyrime didelis dėmesys skiriamas *naratyvams*, kurie laikomi žinių konstravimo įrankiu (Bruner, 2002; Hammersley, Atkinson, 2003; Mahadevan, 2009) bei tyrimo duomenų pristatymo forma (van Maanen, 1988, cit. Mahadevan, 2009). Išskiriami skirtingi epistemologiniai požiūriai į naratyvus (Chase, 2003; Merrill, West, 2009): *psichologinis* (orientuojamasi į santykį tarp individualių gyvenimo istorijų ir žmonių gyvenimo kokybės bei jų psichologinės raidos); *sociologinis* (orientuojamasi į žmonių identiteto klausimus, jiems konstruojant

³¹ *Emic* požiūris – tai kultūros pažinimas „iš vidaus“, t. y. tyrimo dalyvių požiūris (*angl. insider's view*). *Etic* požiūris siejamas su kultūros pažinimu „iš išorės“, t. y. tyrėjo požiūris (*angl. outsider's view*), kuris gali būti (*angl. insider as outsider*) ar nebūti tiriamosios kultūros narys (*angl. outsider*) (Holloway, Todres, 2006). Sąvokų *emic* ir *etic* kilmė siejama su lingvistine antropologija (Pike, 1954). Sąvokos atskleidžia du skirtingus požiūrius į visuomenės kultūros tyrimus. Kultūros studijos, kaip ir kalbos sistemos studijos, gali būti realizuojamos skirtingais požiūriais. *Emic (angl. phonemic)* atskleidžia žmogaus elgesį (ne)sąmoningai reikšmingą pačiam žmogui, t. y. tam tikros kultūros nariui (tyrimo dalyviui); *etic (angl. phonetic)* atskleidžia žmogaus elgesį (ne)sąmoningai reikšmingą išoriniam kultūros stebėtojiui (tyrėjui). Lingvistinių tyrimų kontekste (*phon*)*emic* požiūris reiškia, jog tik gimtosios kalbos atstovas gali vertinti foneminius procesus, tačiau (*phon*)*etic* požiūriu – neprikaištingą fonetinę transkripciją gali atlikti tik lingvistikos mokslų atstovas.

savo tapatumą su organizaciniu, instituciniu, kultūriniu kontekstu); *antropologinis* (naratyvinės etnografijos požiūris, akcentuojantis įsitraukimą į tam tikrą kultūrą ar bendruomenę, kai tiek tyrimo dalyviai, tiek tyrėjas laikomi pristatančiaisiais tekste charakteristikas ir procesus, vykstančius apibrėžtoje realybėje); *auto / etnografinis* (pateikiama ne tik tyrimo dalyvių informacijos, bet ir paties tyrėjo patirties analizė). Šiame tyrime taikyta naratyvų koncepcija aiškinama *auto / etnografiniu* požiūriu.

Kontekstu „prisotintuose“ naratyvuose įprasminamos kasdienių įvykių, patirčių, situacijų priežastys ir pasekmės bei reikšmės. Naratyvuose iliustruojama žmonių veikla tam tikrose aplinkybėse per tyrėjo pasakojimą dekonstruojama į „socialinę tvarką“, t. y. charakteristikas, veiklos ir sąveikų struktūrą, dermę ar konfliktus (Ely ir kt., 1991; Hammersley, Atkinson, 2003; Mahadevan, 2009). Naratyvais tyrime siekiama (Elliot, 2005; Denzin, Lincoln, 2008): a) suprasti tyrimo dalyvių elgesio ir patirties reikšmę iš pačių dalyvių perspektyvos; b) suprasti esminius, reikšmingiausius patirčių elementus; c) skatinti asmenis, bendradarbiaujant su tyrėju, atrasti „užslėptas“ tyrimo temas; d) atskleisti procesus; e) skatinti reflektyvumą, asmeninį tobulėjimą; f) patį tyrėją laikyti pasakotoju.

Antropologinis interpretacinis požiūris kritikuojamas už *naiviai* aiškinamą kultūros reiškinio prigimtį (Netta, 2005; Holliday, 2007; ir kt.), todėl tikslinga atskleisti *kritinio požiūrio* aspektus, svarbius šio tyrimo kontekste. Laikantis *kritinio, postmodernistinio požiūrio*, kultūros tyrimuose sutelkiamas dėmesys į tyrėją, kaip subjektyvių žinių kūrėją, tam tikrų apribojimų, nuolatinės kaitos, refleksijų, kūrybiško dialogo ir dekonstrukcijos reikšmę. Tyrimo rezultatas yra *dinamiškas procesas, per kurį tyrėjo subjektyviomis interpretacijomis atskleidžiamas reiškinys ar paslėpta realybė* leidžia inicijuoti mokslinę diskusiją (Netta, 2005; Holliday, 2007). Kadangi tyrėjas tampa socialinio pasaulio, kurį studijuoja, dalimi, reikėtų diskutuoti tyrėjo poveikį tyrimo duomenims. Remiantis postmodernistiniu požiūriu, siekiama kuo artimesnio kontakto su studijuojama realybe, todėl atmetama idėja, jog tyrimas gali būti vykdomas išvengiant tyrėjo įtakos tyrimo rezultatams. Dėmesys *tyrėjo reflektyvumui* ir *sąmoningumui visuose tyrimo etapuose* teikiamas feminizmo teorija bei simboliinio interakcionizmo nuostatomis grindžiamuose tyrimuose. Refleksijos apima paties tyrėjo *autobiografinių aspektų, paaiškinančių jo įtaką tyrimui ir jo pozicijos, interpretuojant duomenis, pasirinkimą*: tyrimo temas pasirinkimo motyvus; išankstines nuostatas, vertybes, patirtis, interesus bei juos suformavusias sąlygas; pasirengimą suprasti ir analizuoti tiriamą reiškinį; bendras ar skirtingas tyrėjo ir tyrimo dalyvių pozicijas; patirtus sunkumus tyrimų lauke; tyrimo etikos ir duomenų pristatymo klausimus (Travers, 2001; Chase, 2003; Hammersley, Atkinson, 2003; Frey, Sunwolf, 2004; Cohen, Manion ir kt., 2007; Holliday, 2007; Creswell, 2009; Merrill, West, 2009). Postmodernizmo erdvėje kritinė tradicija įgyja *retorikos atspalvį*, kuris tekste atpažįstamas per moralinę tyrėjo poziciją, tam tikrų grupių atstovavimą, užmaskuotos informacijos supratimą, netikėtų alternatyvų atskleidimą, logiką (Hammersley, Atkinson, 2003; Walliman, 2006).

Kritinė teorija grindžiamais tyrimais siekiama atskleisti *dominuojančią realybės aiškinimo ideologiją* bei *pateikti siūlymų kitokiai sampratai*, t. y. tyrimas sudaro gali-

mybę dalyviams atpažinti jų išsąmoninto elgesio sąmonės aspektus (Geuss, 1981, cit. Travers, 2001). Holtzhausen (1999, cit. Stroh, 2005) teigimu, ideologija visuomet egzistuoja tik *kartu su prieštaraujančia ideologija*, todėl kritinis mąstymas laikomas galimybe sąmoningumui ugdyti. Tiesa apie realybę atskleidžiama per *informacijos apimtį, kompleksumą, kokybę* bei *įvairiapusišką* (angl. *sophisticated*) *tyrėjo mąstymą*, t. y. galią, leidžiančią šią informaciją suprasti ir taikyti. Fenomenas apibūdinamas ankstesnių žinių lygmens ir galios jas identifikuoti pagrindu (Guba, Lincoln, 1989; Walliman, 2006; Merrill, West 2009). Kritinė teorija *mokymosi kontekste* padeda atskleisti tam tikrą praktiką per patirties supratimą, paaiškinant konceptualiąją tikrovės tvarką, išryškinant *ne tik tai, kokia yra praktika, bet ir tai, kaip ji gali būti tobulinama* (Brookfield, 2005). Pasak Mezirow (1981), mokymasis – tai *transformacinis procesas*, kurio prielaida yra skirtingų požiūrių su turima patirtimi konfliktas. Habermas (1971, cit. Ритцер, 2002) transformaciją laiko *emancipuojančiu procesu*, t. y. kritiniu požiūriu, siekiant atsakyti į klausimus: *kas?, kaip? ir kodėl?* – lemia „savęs“ ir „kitų“ supratimą. Reeves, Lewin ir kt. (2010), Thomas, O’Connor ir kt. (2011) kritinį požiūrį sieja su *formuojamojo pobūdžio vertinimu* (angl. *formative assessment*), kuris leidžia per žmonių patirtis, komandos ar organizacijos kontekstą bei skirtingus požiūrius suprasti bendradarbiavimo praktiką ir išskirti jos tobulinimo gaires. Kritine teorija grįstuose tyrimuose sąveikų tarp tyrėjo ir tyrimo dalyvių metu *siekiami tyrimo dalyvių įgalinimo* (analizuojant realybę, kurioje jie gyvena) bei *paties tyrėjo mokymosi*, reflektuojant naują supratimą apie „save“ ir „kitus“ (Travers, 2001; Merrill, West, 2009). Tyrime pristatytos įvairių situacijų reikšmės (tiems, kurie nėra šios patirties dalyviai) sudaro galimybę *situaciniam mokymuisi* (Thomas, O’Connor ir kt., 2011). Pasak Stake (2008), atvejo tyrime svarbūs šie pedagoginiai aspektai: *didaktinis mokymasis* – tyrėjas tarsi moko skaitytoją to, ko jis išmoko pats; *mokymasis, grindžiamas atradimais* – tyrėjas pateikia medžiagą skaitytojui, leidžiančią jam mokytis pačiam.

Šiame tyrime kritinė teorija susieta su *pragmatinio konstruktyvizmo* idėjomis, akcentuojančiomis socialinės praktikos tobulinimą. Pasak Mažeikio (2005), pragmatizmas nagrinėja žmonių įsitikinimų, įpročių formas *praktinės veiklos ir jos sėkmingumo požiūriu*; keliamas *tyrimo tikslas pirmiausia yra orientuotas į praktinę tyrimų naudą* konkrečioms žmonių grupėms ir *tik po to „objektyvios“ tiesos pažinimą*; akcentuojama *jautrumo ir subjektyvumo, teorijos ir praktikos, dialoginės interpretacijos ir elgesio formų kritikos dermė*; siekiama *taikomojo pobūdžio tyrimo*, padedančio aiškinti konkrečius praktikos klausimus, užtikrinti žmonių gerovės augimą.

Pristatomoje tyrimo ataskaitoje derinti *interpretacinis antropologinis* bei *kritinis postmodernistinis požiūriai* leido pateikti *tyrimo dalyvių (emic) interpretacijas*, kuriomis pažįstama realybė, t. y. bendradarbiavimo kultūra, kaip subjektyvi, tam tikrame natūraliame kontekste sukonstruotų reikšmių sistema, bei pažinti realybę per subjektyvias *tyrėjos (etic) interpretacijas*, padėjusios identifikuoti paslėptas reikšmes ar „kitokias nei tyrimo dalyvių“ interpretacijas, skatinančias mokymąsi ir kaitą.

Tyrimo metodologinės prielaidos. Siekiant atskleisti komandos bendradarbiavimo kultūrą kaip unikalią socialinę realybę, taikyta *kokybinė tyrimų metodologi-*

ja (Denison, 1996). Kultūra geriausiai atskleidžiama *etnografiniu tyrimu* (Rohlen, 1974 ir kt.; Schein, 1985; cit. Denison, 1996; Stephens, 2009), kurio ištakos glūdi kultūrinėje antropologijoje. Tyrėjas, besilaikantis šios strategijos, siekia suprasti *pasidalytų reikšmių sistemą (veiklos, elgesio ir vertybių)*, kurios ir sudaro kultūros pagrindą. Etnografinė tyrimo strategija siekiama atskleisti kultūrą – apibūdinti tam tikros grupės kultūrinę realybę, tyrimo problemos sritį ar istorinio vyksmo pasekmes (Goulding, 2004; de Munck, 2008). Etnografinis tyrimas laikomas socialinės *grupės atvejo tyrimu*. Metodologinėje literatūroje etnografinis ir atvejo tyrimas apibūdinami kaip skirtingi (Court, 2003; Cohen, Manion ir kt., 2007; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008), tačiau kultūros tyrimuose dažnai tapatinami ar derinami (Laws, McLeod, 2004; Yasar, 2006; Uprety, 2009). Planuojant tyrimą, iškyla metodologinių strategijų pasirinkimo klausimas. *Etnografija* aiškinama kaip interpretacinių tyrimų kryptis ar strategija, nulemta objekto ar disciplinos, ir įgyvendinama taikant tam tikrų tyrimo metodų sistemą (Ball, Ormerod, 2000; Goulding, 2004; Holloway, Todres, 2006; Cohen, Manion ir kt., 2007; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008; Creswell, 2009; Uprety, 2009 ir kt.). *Atvejo tyrimas* laikomas pažinimo metodo strategija (Hartley, 1994; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008), kokybinio tyrimo forma (Merriam, 1998) ar reiškinio gilaus pažinimo strategija (Cohen, Manion ir kt., 2007; Creswell, 2009). Siekiant išryškinti šio disertacinio tyrimo strategiją, atlikta lyginamoji *etnografinio* ir *atvejo tyrimų* charakteristikų analizė (7 lentelė).

7 lentelė

**Etnografinio ir atvejo tyrimų (organizacijos kultūros kontekste)
lyginamoji analizė**

(pagal Hartley, 1994; Court, 2003; Goulding, 2004; Laws, McLeod, 2004; Holloway, Todres, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Creswell, 2009 White, Drew, Hay, 2009; ir kt.)

	Etnografinis tyrimas	Atvejo tyrimas
Epistemologinės prielaidos	<i>Bendrumai</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Holistinis kultūros (socialinės grupės) poveikslas ▪ Subjektyvus daugialypių požiūrių ir kompleksiško aprašymas ▪ Gilus specifinio socialinio-istorinio konteksto, situacijų supratimas ir aprašymas, atskleidžiant jų autentiškumą ir unikalumą (<i>angl. thick description</i>) ▪ Tyrimo dalyvių suteikiamų reikšmių patirtims supratimas ▪ Teorinės prasmės suteikimas sudaro galimybę organizacijos nariams tobulinti praktiką plėtojant žinias, kuriomis siekiama pokyčių 	
	<i>Skirtumai</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antropologijos mokslo objektas ▪ <i>Konstruktivizmo ir dalyvavimo paradigmos</i> (tyrėjo ir tyrimo dalyvių tarpusavio įtakų bei požiūrių išryškinimas) ▪ Giluminis <i>socialinio konteksto pažinimas</i> (siekiama ne tik aprašyti elgesį ir įvykius, bet ir atskleisti kultūros vaidmenį, lemiantį tam tikrą elgesį, t. y. ko 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociologijos mokslo objektas ▪ <i>Postpozityvizmo paradigma</i> (tyrėjo įtakos tyrimo dalyviams bei duomenims ignoravimas) ▪ Giluminis <i>specifinio reiškinio pažinimas</i> realaus gyvenimo (veiklos) kontekste

Epistemiologinės prielaidos	Skirtumai	
	<p>naujas narys turėtų išmokti, kad taptų kultūros dalimi; atskleisti paslėptas kultūros reikšmes bei žinias, kurių nariai negali išsakyti, nes jos natūraliai priklauso nuo tarpasmeninių interakcijų ir santykių)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Siekiama pažinti kultūrą „iš vidaus“ (<i>angl. inward looking</i>), kad galima būtų ją paaiškinti tyrimo dalyviams bei kitiems, su jais susijusiems asmenims 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siekiama pažinti kultūrą „iš išorės“ ir projektuoti jos ateitį (<i>angl. outward looking</i>), atskleidžiant sėkmės ar nesėkmės prielaidas, mokantis iš atvejų.
Metodologinės prielaidos	Bendrumai	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tyrėjo atvirumas ir lankstumas atliekant tyrimą, analizuojant rezultatus, taikant teorines nuostatas ▪ Tyrėjo empatija ir jautrumas ▪ Išsami duomenų bazė (įvairiais metodais renkami duomenys) ▪ Tyrėjo lauko užrašai (savo jausmų, pastebėjimų, susijusių su tyrimo situacijomis, duomenų rinkimu ir analize, aprašymas – personalizacija, savirefleksija) ▪ Induktyvumas, hipotezių generavimas ir teorijos kūrimas ▪ Interaktyvus duomenų rinkimo ir analizės procesas ▪ Tyrėjo subjektyvi duomenų interpretacija 	
	Skirtumai	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duomenų rinkimo metodai: <i>dažniausiai stebėjimas dalyvaujant</i>, individualus ir grupės interviu, kartais dokumentų analizė ▪ Intensyvus ir ilgalaikis tyrimo procesas natūralioje aplinkoje, <i>tyrėjui dalyvaujant socialinėje tikrovėje</i> ▪ Esminis aspektas – tyrimo dalyvių (<i>emic</i>) supratimo ir požiūrių laikymasis bei tyrėjo pozicijos (<i>etic</i>) išryškėjimas, interpretuojant duomenis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duomenų rinkimo metodai: <i>dažniausiai individualus ir grupės interviu, dokumentų analizė, apklausa</i>, kartais stebėjimas (ne)dalyvaujant ▪ Ilgalaikis tyrimo procesas <i>tyrėjui išitraukiant fragmentiškai</i>, naudojantis prieinamais duomenimis ▪ Esminis aspektas – giluminė realybės analizė, interpretacija ar vertinimas, tyrėjui siekiant paaiškinti organizacijos struktūrą ir funkcionavimą, nustatant priežasties-pasekmės ryšius. Atvejų pristatymas, analizė siejama su atvejo tyrimo tikslu bei atvejo tipu (aprašomasis, paaiškinamasis, vertinamasis).

Etnografijos ir atvejų tyrimo strategijos yra labiau panašios nei skirtingos. Šias strategijas sieja *bendros epistemiologinės prielaidos* (žr. 7 lentelė). Esminiai skirtumai susiję su *tyrimo objekto skirtumais* (gilus socialinio konteksto ar specifinio reiškinio pažinimas realaus gyvenimo kontekste), *tyrėjo dalyvavimo intensyvumu* – natūralus išitraukimas, siekiant pažinti kultūrą „iš vidaus“ (*angl. insider*) ar fragmentiškas dalyvavimas, siekiant pažinti ją „iš išorės“ (*angl. outsider*) bei *požiūrių, kurių laikomasi* (tyrimo dalyvių ir / ar tyrėjo) *interpretuojant tyrimo duomenis, skirtumais*.

Etnografija visada yra tam tikros kultūrinės grupės tyrinėjimo atvejis, tuo tarpu atvejo tyrimas nebūtinai siejamas su kultūros, etnografiniu tyrimu. Šios tyrimo strategijos gali būti derinamos. Laws, McLeod (2004) teigimu, atvejų tyrimo siejimas su tam tikra disciplina (šiuo atveju – etnografijos), nurodo tyrimo kryptį. Pristatomas disertacinis tyrimas pagrįstai gali būti laikomas *etnografiniu atvejų tyrimu*.

Tyrimo imtis. Tyrime laikytasi kokybinių tyrimų imties sudarymui keliamų reikalavimų. Siekta pasirinkti vieną ar kelis generalinės aibės vienetus (organizaciją, reiškinį ar subkultūrą) ir juos visapusiškai pažinti bei suprasti. Atvejai (N=2 atvejai) – interprofesinės specialistų komandos, teikiančios ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, pasirinkti *tikslingai* (Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008). Pirmąją komandą sudarė šeši nariai (N=6): trys švietimo pagalbą teikiančios specialistės, koordinatorė, dvi mamos, kurių vaikams teikiama specialistų pagalba. Antrąją komandą sudarė devyni nariai (N=9): šešios specialistės, koordinatorė ir dvi mamos, kurių vaikams teikiama specialistų pagalba.

Tyrimo imtis sudaryta *mišriosios atrankos būdu*, taikant kelis imties sudarymo būdus. Remiantis Patton (2002) imties sudarymo metodų klasifikacija, šio tyrimo imtis sudaryta taikant *tikslinę kriterinę* ir *patogiąją atvejų atrankas*. Atvejai pasirinkti laikantis *prieinamumo* principo, todėl tikslinė atvejų atranka derinta su patogiąja. Siekiant tyrimo dalyvių *geranoriško požiūrio* į dalyvavimą ilgalaikiame tyrime bei *informacijos patikimumo*, tyrėja kartu mokslinė vadove, pasinaudodamos profesiniais ryšiais, *tikslingai* atrinko komandų atvejus skirtingose organizacijose. Komandos atrinktos laikantis *bendrų kriterijų*: ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiamos paslaugos švietimo institucijoje; paslaugos, teikiamos komandinio darbo forma; ilgametė specialistų, dirbančių interprofesinėse komandose, patirtis. Taip pat siekta, kad tyrimo imtis apimtų skirtingus tiriamo reiškinio atvejus, todėl identifikuoti komandų įtraukimo į tyrimą pasirinkimo *skiriamieji kriterijai*: skirtinga vaikų ugdymo forma (ugdymas specialiojo ugdymo grupėje ir bendrojo tipo grupėje); skirtingas vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių lygis (dideli ir nedideli vaikų specialieji ugdymosi poreikiai); skirtinga vietovė (nedidelis miestas ir didmiestis); skirtingas tyrėjos santykis su komandomis – narystės komandoje patirtis (*angl. insider as outsider*) ir fragmentiškas komandos pažinimas (*angl. outsider*).

4.2.3. Empirinio tyrimo vykdymas

Empirinio tyrimo vykdymo etapas (2010 m. sausio mėn.–2011 m. rugsėjo mėn.) apibūdintinas, kaip interaktyvus procesas, kurio metu *konstruotas tyrimo instrumentas*, taikyti įvairūs duomenų rinkimo metodai, *analizuoti ir interpretuoti tyrimo rezultatai*. Abiejų atvejų tyrime laikytasi bendros tyrimo logikos, nuoseklumo, taikytas tas pats tyrimo instrumentas.

Tyrimo instrumento konstravimas. Rengiant tyrimo instrumentą, siekta *tyrimo nuostatų, pagrindinių tyrimo konceptų* bei *metodų dermės*. Tyrimo instrumento pagrindimas pateiktas 8 lentelėje.

Tyrimo instrumento pagrindimas

Kultūros konceptas	Taikomi metodai	Tiriami aspektai	Klausimai	Požiūris
Pasidalyta vertybių sistema	Dokumentų analizė	Organizacijos tipas, veiklos prioritetai, deklaruojamos vertybės	Nuomonių, vertinamieji klausimai	Specialistų
	Atviro tipo klausimynas (2.2 priedas)	Pagalbos vaikui ir šeimai prioritetai Bendradarbiavimo su šeima ir interprofesinio bendradarbiavimo reikšmė, sąlygos ir iššūkiai		
	Individualuspusiau struktūruotas interviu (2.3 priedas)	Pagalbos vaikui ir šeimai prioritetai, vertybės ir poreikiai Bendradarbiavimo su šeima ir interprofesinio bendradarbiavimo reikšmė, sąlygos, iššūkiai		
	Individualuspusiau struktūruotas interviu (2.4 priedas)	Pagalbos vaikui ir šeimai prioritetai, vertybės ir poreikiai Šeimų bendradarbiavimo su specialistais reikšmė, sąlygos, iššūkiai		Tėvų
	Lauko užrašai	Sąveikos su dalyviais Tyrėjo interpretacijos, pastabos		Tyrėjo
Pasidalytų vertybių nulemtas elgesys	Individualuspusiau struktūruotas interviu (2.3 priedas)	Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis ir tarpusavyje sąveikos, situacijos ir jų tikslai	Sąveikas, patirtį apibūdinantys klausimai Refleksijas skatinantys klausimai	Specialistų
	Veiklos dienoraščiai (2.5 priedas)	Interprofesinio bendradarbiavimo ir bendradarbiavimo su šeimomis sąveikos, situacijos ir jų tikslai		
	Grupinė diskusija	Refleksijos apie bendradarbiavimo sąveikas, situacijas ir jų tikslus (sampratos pokyčiai po dienoraščių rašymo)		
	Neformalusis stebėjimas	Pagalbos vaikui ir šeimai prioritetai Profesinių diskusijų tikslai ir turinys Dalyvių tarpusavyje sąveikos		Tėvų
	Individualuspusiau struktūruotas interviu (2.4 priedas)	Bendradarbiavimo su specialistais sąveikos, situacijos ir jų tikslai		Tyrėjo
	Lauko užrašai	Sąveikos su dalyviais Tyrėjo interpretacijos, pastabos		
Istorinis kontekstas (išmoktas elgesys)	Grupinė diskusija	Komandos raidos istorija Bendradarbiavimo raidos aspektai ir ją sąlygojantys veiksniai		Specialistų
	Lauko užrašai	Sąveikos tarp dalyvių Tyrėjo interpretacijos		Tyrėjo

Duomenų rinkimo procesas ir metodai. Tyrimo duomenys rinkti laikantis principo *nuo bendrumo link specifiškumo*. Tyrimo dalyviams lanksčiai pateikti įvairūs atviri klausimai, sudarantys galimybes identifikuoti autentiškas kasdienes patirtis, kurioms patys dalyviai suteikia reikšmes ir prasmes. Tyrimo duomenų rinkimas apibūdinamas kaip tęstinis procesas, kuriuo siekta papildyti duomenis, atskleidžiant vis naujų aspektų, kol bus pasiektas duomenų prisotinimas (*angl. saturation*) ir pastebėtas duomenų kartojimasis. Duomenys rinkti keliais etapais, skirstant juos pagal tikslą ir taikytą tyrimo metodą.

1-ajame, įvadiniam, etape siekta susipažinti su tyrimo dalyviais, užmegzti su jais draugiškus santykius, kaip prielaidą tarpusavio atvirumui ateityje. Pasak Rupšienės (2007), artimi ir intensyvūs tyrėjo ir tyrimo dalyvių ryšiai sudaro prielaidas tyrėjui geriau pažinti ir suprasti tiriamą objektą. Tyrimo dalyviams pristatyti tyrimo tikslai ir veiklos gairės, susipažinta su organizacijos veiklą reprezentuojančia informacija *įstaigų internetiniuose puslapiuose* bei veiklą reglamentuojančiais dokumentais – *Bendraisiais įstaigos nuostatais, Strateginiu organizacijos planu, Audito tyrimų medžiaga*. Viešųjų organizacijos **dokumentų analizė** taikyta kaip metodas, svarbus konstruojant tyrimo instrumentą ir identifikuojant organizacijos vertybes (Rupšienė, 2007). Neformaliais pokalbiais bei dalyvių savirefleksijomis apie bendradarbiavimo situaciją komandoje, taikant **atviro tipo klausimyną (apklausa raštu)**, siekta susipažinti su bendrosiomis tyrimo dalyvių vertybėmis, kurių laikomasi komandos darbe, t. y. bendradarbiaujant tarp specialistų ir su tėvais, teikiant pagalbą vaikui ir šeimai, bei atskleisti iššūkius, su kuriais praktikoje susiduria tyrimo dalyviai (2.2 priedas).

2-ajame, individualių reikšmių identifikavimo, etape organizuoti **individualūs pusiau struktūruoti interviu** su komandos koordinatoriumi, specialistais (2.3 priedas) bei tėvais (2.4 priedas). Interviu metodu siekta pažinti komandos narių bendradarbiavimui suteikiamas reikšmes (bendradarbiavimo tikslų, svarbos, situacijų, sąveikų, sąlygų supratimo) bei šių reikšmių konstravimo būdus. *Iš anksto numatytais atviro tipo* bei *spontaniškais, pokalbio metu kylančiais, klausimais* siekta įsigilinti į tyrėjos ir pačių dalyvių plėtojamas temas, siekiant pažinti kuo įvairesnius tiriamo fenomeno aspektus. Kadangi kiekvieno interviu metu buvo kurta atviro bendravimo atmosfera, tyrimo dalyviai skatinti pasidalyti patirtimi, kuri suteiktų tyrėjai informacijos, padedančios kuo giliau pažinti dalyvių požiūrį, taikytas metodas yra artimas *giluminiam interviu* (Luobikienė, 2000; Girdzijauskienė, 2006; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008). Lauko užrašai etnografiniame tyrime, turintys dalyvavimu grįsto stebėjimo elementų, atlieka pagalbinę funkciją (Kardelis, 2002; Russell, 2006; Todres, 2006; Walliman, 2006; Rupšienė, 2007; Žydžiūnaitė, 2007; Halloway, Creese, Bhatt ir kt. 2008; Uprety, 2009). Jie naudoti siekiant *tikslesnio tyrimo metu išsakytų reikšmių supratimo ir interpretavimo*. Interakcijų su dalyviais pagrindu tyrėjos žymėti **lauko užrašai** padėjo geriau pažinti tyrimo dalyvių pozicijas bei pastebėti sąveikose išryškėjančius aspektus, susijusius su tyrimo objektu. Juose aprašytos tyrėjos patirtos situacijos (*aprašomieji užrašai*), žymėtos tyrėjos bei tyrimo dalyvių interpretacijos (*analitiniai, reflektvieji užrašai*) bei dokumentuotos su tyrimo procesu susijusios išvalgos (*me-*

todologinės pastabos). Lauko užrašai leido tyrėjai užfiksuoti tam tikrus duomenis, reikšmes, refleksijas, pastabas, svarbias analizuojant ir interpretuojant duomenis.

3-*iajame, dalyvių savirefleksijos, etape*, siekiant identifikuoti dermę tarp tyrimo dalyvių nurodytų prioritetų bei jų laikymosi kasdienėse socialinėse interakcijose, inicijuotas *dienoraščių* (2.5 priedas) rašymas: tyrimo dalyviai vieną mėnesį stebėjo savo pačių elgesį ir identifiko bendradarbiavimo sąveikas tarp komandos narių. Dienoraščiuose buvo aprašomas kontekstas, situacijos bei su jomis susijusios refleksijos ir interpretavimas. Visa tai padėjo atskleisti dalyvių savijautą, nuomones, sąveikas. Moon (1999) teigimu, dienoraščių rašymas atlieka praktikos reflektavimo funkciją, kuri svarbi profesinei raidai, nes sudaro galimybę geriau pažinti savo praktiką, išvelgti veiklos privalumus ir iššūkius. Reflektuojama profesinė praktika skatina mokymąsi – taip įgyjamos naujos žinios, supratimas ir profesinė veikla tampa aukštesnio lygmens (Juozaitienė, Juozaitis, 2008). Tyrimo dalyvių *dienoraščių, kaip privačiųjų dokumentų, analizė* suteikia informacijos tyrėjui apie bendradarbiavimą, sąveikas bei dalyvių tam teikiamas reikšmes; savistaba skatina dalyvius geriau pažinti savo praktiką ir pastebėti kritines, naujas ar pakitusias bendradarbiavimo praktikos reikšmes; leidžia tyrėjui identifikuoti dalyvių patirtinio mokymosi ypatumus (Atkins, Schutz, 2008).

4-*ajame, stebėjimo, etape* tyrėja, dalyvaudama komandos susitikimuose, taikė *neformalųjį stebėjimą*, kaip interviu duomenis papildantį metodą. Buvo stebimos įprastai vykstančios komandos narių diskusijos ir fiksuoti pastebėjimai, ieškota sąsajų tarp tyrimo dalyvių ankstesnių interpretacijų ir realių sąveikų, siekta detalaus dalyvių elgesio iliustravimo, geresnio dalyvių bendradarbiavimo reikšmių supratimo (Luobikienė, 2000; Rupšienė, 2007). Stebėdama komandos susitikimus, tyrėja stengėsi netrikdyti įprastos susitikimų eigos, todėl buvo pasirinkta pasyvi pozicija – *stebėjimas iš šalies*. Tikėtina, kad tyrimo dalyvių žinojimas, jog yra stebimi, galėjo turėti tam tikros įtakos jų elgesiui. Komandos susitikimai buvo protokoluojami laisva forma *lauko užrašuose*. Išskirti tokie *stebėjimo kriterijai: tyrimo dalyvių pozicija – aprašomieji užrašai* (diskusijų tema, tikslai ir turinys, komandos narių tarpusavio sąveikos, diskusijos organizavimas ir valdymas, susitikimo atmosfera), *tyrėjos pozicija – interpretaciniai užrašai* (refleksijos stebėjimo užrašų pagrindu).

5-*ajame, istorinio konteksto identifikavimo, etape* inicijuota nestruktūruota *grupinė diskusija*, siekiant susipažinti su komandos raida. Rupšienės (2007), Stewart, Shamdasane ir kt. (2007) teigimu, grupinė diskusija plačiai taikoma organizacijų, grupių tyrimuose, kuriuose norima pažinti organizacijoje vykstančius procesus. Grupinės diskusijos metu komandos nariams pateikti tokie klausimai (Dreyfus, 1990, cit. Boyatzis, 1998): 1) *apmąstykite komandos raidos istoriją, suskirstydami ją į etapus*; 2) *pateikite kiekvienam etapui būdingas charakteristikas ir kritinius įvykius, kurie turėjo reikšmės komandos raidai*; 3) *detalizuokite, kokie veiksniai ir kaip lėmė dabartinę komandos veiklą ir situaciją*. Grupinė diskusija šiame tyrime sudarė galimybę pažinti grupės patirtis, interesus, nuostatas, požiūrius ir nuomones istoriniame, t. y. komandos raidos kontekste.

Tyrime laikytasi **kokybinės duomenų analizės principų**, užtikrinančių duomenų tinkamumą bei pagrįstumą (*angl. validity*) ir patikimumą (*angl. reliability, credibility*) (Boyatzis, 1998; Silverman, 2000; Hatch, 2002; Kvale, 2008; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008; Stake, 2008 ir kt.):

- *metodologinės dermės* – kadangi kokybiniame tyrime instrumentu laikomas tyrėjas, jis siekė užtikrinti pasirinktos tyrimo strategijos, duomenų rinkimo ir analizės metodų dermę, pateikė detalų tyrimo proceso aprašymą;
- *duomenų trianguliacijos* – tie patys tyrimo objekto aspektai tirti taikant *skirtingus duomenų rinkimo metodus*: apklausą raštu, interviu, dienoraščius, grupės diskusiją, stebėjimą; informacija gauta iš *skirtingų šaltinių*: specialistų, tėvų, tyrėjo, teorinių pozicijų;
- *induktyvumo ir informatyvumo* – tyrimo duomenys rinkti konkretaus lauko kontekste, nesilaikant išankstinių teorinių nuostatų; hipotetinės prielaidos formuluotos tyrimo eigoje; tyrimo duomenys analizuoti lygiagrečiai, papildant juos naujai gautais duomenimis ir siekiant jų įvairovės tol, kol jie informatyvūs ir nesikartoja; analizuojant duomenis, teiginiai konceptualizuoti, o jų pagrindu formuluotos bendros išvados;
- *duomenų reikšmių patikimumo* – kadangi tyrėjos žinios, asmeninė patirtis, nuostatos, profesiniai ryšiai su tyrimo dalyviais turi įtakos duomenų analizei, atskirta tyrėjos subjektyvi pozicija ir stengtasi, kiek įmanoma, išvengti tyrėjos interpretacijų projekcijos atskleidžiant *emic (tyrimo dalyvių) požiūrį*, t. y. duomenys analizuoti (revizuoti) grupės diskusijos metu (*angl. member-check*) tyrėjai ir tyrimo dalyviams bendradarbiaujant – kartu su dalyviais tikrintas reikšmių ir interpretacijų teisingumas;
- *tyrėjos ir tyrimo dalyvių požiūrių atskyrimo* – duomenų analizė atlikta laikantis tyrimo dalyvių (*emic*) nuostatų, o tyrėjos (*etic*) požiūris pateiktas jos subjektyviomis bei teorinėmis duomenų interpretacijomis, kurios pristatytos atskirai;
- *pragmatinio pagrįstumo* – tyrimo dalyviams pateikta galutinė tyrimo ataskaita, kad jie galėtų susipažinti su savo komandos bendradarbiavimo kultūra ir reflektuoti savo požiūrius;
- *duomenų perkeliamumo* – išsamiai aprašyti (*angl. thick description*) tyrimo rezultatai, procesas, pateiktos praktinės prielaidos, kurios sudaro galimybę suprasti tyrimo duomenis bei įgyti realioje praktikoje pritaikomų ir patirtimi grįstų žinių, t. y. pasimokyti iš sėkmę ar nesėkmę lemiančių natūralių ir kontekstualizuotų situacijų;
- *duomenų pagrįstumo ir saugojimo* – gauti tyrimo duomenys įrašyti diktofonu ir saugomi garso įrašų bei rašytinio teksto forma.

Duomenų analizė šiame tyrime atlikta **kokybinės turinio analizės metodu**, kuriuo siekta identifikuoti, kaip bendradarbiavimo fenomeną suvokia tiriamieji, reflektuodami savo patirtį, kokios yra konteksto prasmės, kokios išryškėja probleminės sritys ir skirtumai tarp fenomeno teorinių aspektų ir jo raiškos socialinėje realybėje (Smith, 2000; Žydzūnaitė, Merkys ir kt., 2005; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008). Duomenų analizė buvo atliekama lygiagrečiai renkant duomenis dviejose skirtingose

komandose. Kiekvienos komandos, kaip skirtingo atvejo, duomenys analizuoti atskirai, tačiau laikantis bendro analizės proceso nuoseklumo ir *induktyvios, empiriniais duomenimis (angl. data-driven) grįstos logikos* (Boyatzis, 1998; East, Hammersley ir kt., 1998; Holloway, Todres, 2006; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008; Elo, Kynga, 2008; Creswell, 2009).

Etnografinio tyrimo rezultatu laikomas holistinis kultūrinis bendradarbiavimo situacijos komandoje aprašymas, apimantis du požiūrius – grupės narių (*emic*) ir tyrėjo (*etic*) (Holloway, Todres, 2006; Uprety, 2009). Nors visais *atvejų tyrimais* siekiama holistinio vaizdo aprašymo, duomenų analizės požiūriu jie skirstomi į *aprašomuosius* (orientacija tik į detalų fenomeno aprašymą), *interpretacinius* (orientacija į fenomeno konceptualizavimą) ir *vertinamuosius* (orientacija į fenomeno raiškos formuojamąjį vertinimą) (Yin, 2003; Laws, McLeod, 2004). Šiame etnografiniame atvejų tyrime dėmesys skirtas fenomeno raiškos ir konteksto duomenų *aprašymui* bei *interpretavimui*.

Bendroji abiejų atvejų duomenų analizės schema (remtasi kokybinės turinio analizės procesui keliamais reikalavimais) pateikiama 2 paveiksle (Boyatzis, 1998; East, Hammersley ir kt., 1998; Hatch, 2002; Graneheim, Lundman, 2003; Franzosi, 2004; Bradley, Curry ir kt., 2007; Elo, Kynga, 2008; Creswell, 2009; Yin, 2011).



2 pav. Bendroji duomenų analizės schema

Duomenų analizė atlikta tokiu nuoseklumu: duomenys *rengti analizei* – iš pradžių *koduoti intuityviai, vėliau* (teštinio, ilgalaikio ir daugkartinio tekstų skaitymo proceso metu), *atsižvelgiant į tyrėjos atmintinės bei lauko užrašus, kodai tikslinti; duomenys redukuoti*, juos grupuojant; skirtingais metodais surinkus visus duomenis, jie *integruoti* į esamus kodus lyginimo būdu ir / ar papildyti naujais; sukurta *pirminė kodų klasifikacija*, kuri pristatyta *tyrimo dalyviams patikrinti – validuoti*.

Duomenų validavimas grupinės diskusijos metu leido patikrinti tyrėjos suteiktų reikšmių duomenims (individualioms dalyvių sampratoms, patirtims) tinkamumą: *kiek reikšmė tinkama (dera su tuo, kas pasakyta)?* Gilintasi į reikšmių tikslumą, jos papildytos: *kodėl taip mąstoma? Kodėl taip elgiamasi? Kuo ir kam tai svarbu / reikšminga?* Grupinėje diskusijoje bei tyrėjos ir tyrimo dalyvių sąveikose konstruotos intersubjektyvios ir kolektyvinės bendradarbiavimo kultūros reikšmės.

Interpretaciniu tyrimu dalyvių pasakojimuose siekta atskleisti *pagrindines temas ir jų prasmę*, t. y. atskleisti kontekstualizuotą fenomeno struktūrą, paaiškinant ideologijos, sąveikų, konteksto prasmes (Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008). Validavimo metu sukonstruotos reikšmės tyrėjai padėjo *perkonstruoti* duomenis, sudarant *teminę kodų klasifikavimo sistemą*. Ši klasifikacija yra abstrakti, tačiau leidžia išlaikyti *autentišką skirtingų komandų reikšmių turinį* (9 lentelė).

9 lentelė

Teminė kodų klasifikacija

KONTEKSTO CHARAKTERISTIKA		
Tema: Organizacijos kontekstas	Tema: Komandos veiklos kontekstas	Tema: Komandos raidos kontekstas
Subtemos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ įvaizdis savivaldybės kontekste ▪ veiklos prioritetai, tipas ir struktūra 	Subtemos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ komandos samprata ▪ komandos veiklos ypatumai ▪ komandos narių charakteristikos 	Subtema: <ul style="list-style-type: none"> ▪ komandos raidos istorija
KOMANDOS BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA		
Tema: Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinės metodologinės nuostatos	Tema: Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis	Tema: Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas
Subtema: <ul style="list-style-type: none"> ▪ specialistų ir tėvų prioritetai 	Subtemos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ tarpusavio santykiai ▪ komunikacija ▪ tėvų dalyvavimas ▪ tėvų konsultavimas 	Subtemos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ komandos narių vaidmenys ▪ tarpusavio bendravimas ▪ komunikacija ▪ praktikos tobulinimas ▪ vadovavimas

Duomenų aprašymas – duomenų analizės rezultatas, leidžiantis skaitytojui suprasti realybę ir jos kontekstą (Patton, 2002; Yin, 2011). Analizuodama ir aprašydama tyrimo duomenis, tyrėja siekė atsiriboti nuo savo asmeninių ir teorinių nuostatų bei pateikti realybę tyrimo dalyvių (*emic*) požiūriu, t. y. remdamasi tyrimo dalyvių interpretacijomis, kurios, pasak Stake (2010), yra socialiniams reiškiniams suteikiamos reikšmės. Tyrimo duomenys pristatomi (aprašomi) *tyrėjos pasakojimo* ir *grupinių naratyvų forma*, kurie buvo sukonstruoti tyrėjos ir tyrimo dalyvių sąveikų metu renkant ir analizuojant duomenis. Pristatant duomenis, atsižvelgta į šias epistemologines tyrimo nuostatas: *dialogas* tarp tyrėjo ir tyrimo dalyvių, *konstruojant reikšmes* (Ely, 1991; Merrill, West, 2009); bendradarbiavimo kultūra, kaip pasidalyta jos narių reikšmių sistema (Hatch, Cunliffe, 2006; Moen, 2006). Grupiniai naratyvai leido atskleisti dalyvių lūkesčius ir prioritetus, veiklą ir jos strategijas, reikšmingus įvykius ir patirtis, žinias ir aplinką, t. y. kultūrą.

Tyrimo duomenų interpretacija, laikantis tyrėjo (*etic*) požiūrio³², apibūdinama *sąmoningumu, abstraktumu, teoriniu pagrįstumu* (Stake, 2010), reflektuojant *kitų autorių atliktus tyrimus* (Hatch, 2002). Interpretacijomis siekta paaiškinti tam tikrus socialinius reiškinius, reikšmes, išvalgas, siekiant geriau suprasti tiriamą realybę (Hatch, 2002; Bitinas, Rupšienė ir kt., 2008; Yin, 2011), bei atskleisti tyrėjo teorinį ir *asmeninį fenomeno supratimą*, padedantį skaitytojui geriau suprasti aprašytą realybę (Stake, 2008). Pasak Patton (2002) ir Yin (2011), tyrėjo interpretacija yra *subjektyvi*, nes skirtingi tyrėjai tuos pačius duomenis gali interpretuoti skirtingai. Išskirti tokie duomenų *interpretacijų lygmenys: mikro- lygmuo* – asmenišką, su situacijų apmąstymu (refleksijomis) susijusios interpretacijos; *makro- lygmuo* – socialinės, su universaliuoju apmąstymu susijusios interpretacijos (Stake, 2010). Šiame tyrime, kaip ir kituose tokio pobūdžio kokybiniuose tyrimuose, orientuotasi į *mikro-* interpretacijas. Interpretaciniame tyrime *teorijos vaidmuo* gali būti skirtingas (Walsham, 2006): a) teorija grindžiamas tyrimo dizainas ir renkami duomenys; b) teorijos analizė, duomenų rinkimas ir duomenų analizė laikomi interaktyviu procesu; c) teorija, kaip konceptualizuota realybė, gali būti tyrimo rezultatas. Pristatomoje tyrimo ataskaitoje mokslinė literatūra analizuota lygiagrečiai su empirinių duomenų analize. Tai leido atrinkti reikšmingus tyrimo duomenis, susipažinti su tyrimo dalyvių pasidalytomis nuomonėmis, patirtimi ir juos paaiškinti, pagrįsti, interpretuoti remiantis *teorinėmis koncepcijomis* (Reeves, Lewin ir kt., 2010).

Duomenų apibendrinimu kokybiniame tyrime siekta *teorinio „generalizavimo“*. Generalizavimas kokybiniame tyrime turi kitokią reikšmę nei kiekybiniame ir padeda: 1) identifikuoti konceptus, grįstus empiriniais duomenimis ir / ar kitų autorių atliktų tyrimų išvadomis; 2) pristatyti esminius turinio aspektus; 3) generuoti mokslines išvalgas, idėjas ir prielaidas, kuriant naujas ar plėtojant esamas teorijas; 4) teikti specifines su tyrinėjama tema susijusias rekomendacijas praktikai tobulinti bei tyrimams ateityje atlikti (Boyatzis, 1998; Hsieh, Shannon, 2005; Walsham, 2006; Bradley, Curry ir kt., 2007; Stake, 2008; Yin, 2011). *Tyrimo ataskaita rengta* 2011 m. rugsėjo mėn.–gruodžio mėn. Joje pristatyta mokslinių šaltinių ir empirinių tyrimų duomenų analizė ir apibendrinimas, reflektuotas tyrimo procesas.

³² *Etic* pozicija – tai tyrėjo teorinės tyrimo duomenų interpretacijos, kuriomis situacinius duomenis siekiama transformuoti į abstraktesnius mokslinius duomenis (Holloway, Todres, 2006).

4.2.4. Tyrėjo subjektyvios pozicijos pagrindimas

Tyrėjo subjektyvios pozicijos išdėstymas kokybiniame tyrime sudaro galimybę siekti tyrimo duomenų sąlyginio „objektyvumo“, t. y. atskleisti, kiek ir kaip tyrimo rezultatai yra paveikti subjektyvios tyrėjo pozicijos – interesų, išankstinių nuostatų, patirties (Pollner, Emerson, 2002; Elliot, 2005).

Praktinio darbo patirtis kaip tyrimo temos ir metodologijos pasirinkimo motyvas. Tyrėjos profesinė specialiosios pedagogės ir logopedės praktinė 10 metų darbo patirtis ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, bendradarbiavimas atliekant mokslinius tyrimus bei rengiant šios srities teisinius dokumentus, paskatino domėtis bendradarbiavimo kultūros komandoje (tarp įvairių specialistų bei specialistų ir tėvų) tema. Ne kartą kilo klausimas, *kodėl struktūra bei funkcijomis tapačios interprofesinės specialistų komandos dirba bei yra vertinamos skirtingai.*

Pirmoji tyrėjos, kaip pradedančiosios praktikės, patirtis siejama su penkerių metų darbu interprofesinėje specialistų komandoje, tenkinant didelius vaikų ugdymosi poreikius³³. Tyrėjai reflektuojant savo praktiką, nuolat kildavo kontraversišku minčių, susijusių su atotrūkiu tarp jos ir kitų kolegų, dirbančių komandose, nuomonių; tyrėjos, kaip praktikės, *bendradarbiavimo patirtis* (vertinama kaip nesėkminga) nederėjo su kolegų supratimu apie *sėkmingai dirbančią komandą*. Kildavo klausimų:

Gal mano vertybės, požiūriai ir supratimas apie ankstyvąjį vaikų ugdymą ir bendradarbiavimą nederu su organizacijos, komandos vertybėmis? Galbūt aš negebu jų perimti, nes man jos nepriimtinos? Gal esu per daug linkusi kritikuoti, nežinodama realios situacijos; o gal nelanksti praktikos atžvilgiu, nes paaiškinimų nuolat ieškau teoriniuose šaltiniuose?

Tyrėja save vertina kaip tobulėti siekiančią darbuotoją ir profesinę veiklą laiko tiek profesinės, tiek asmeninės savirealizacijos procesu. Analizuojant savo profesinę veiklą, išvelgiami tam tikri nuoseklūs pokyčiai, paskatinę moksliniams tyrimams:

Pradėjusi dirbti maniau, kad svarbios yra teorinės tiesos, kurias reikia integruoti į praktinius įgūdžius; vėliau supratau, kad teorinis pasirengimas yra mažiau svarbus už tam tikros institucijos veiklos tradicijas, kurias stengiausi perprasti kaip „teisingą veiklos būdą“. Laikydamosi taisyklių, supratau, kad vienos jų pasiteisina, kitos – tiesiog įprastos, bet nebūtinai prasmingos. Todėl, siekdama praktikos veiksmingumo, kūriau „savo ideologiją“, tačiau supratau, kad „mano praktikos vizijai“ realizuoti reikalinga erdvė, kuri būtų palaikoma organizacijos. Tačiau tiek asmeninės galios (menkas išmanymas apie veiklos tobulinimo procesus ir instrumentus, profesinės veiklos ribos), tiek poreikio, iniciatyvų ir erdvės pokyčiams organizacijoje stoka paskatino ieškoti atsakymų mokslinėje veikloje, t. y. rengiant disertacinį tyrimą.

³³ T. y. darbas vienoje iš tyrime dalyvavusių komandų, kurioje tyrėja siekia bendradarbiavimo kultūros pažinimo „iš vidaus“ (angl. *insider as outsider*).

Tyrėjos bendradarbiavimo komandoje patirtis paskatino pažinti realybę, matomą kitų praktikų akimis, keliant klausimus: *kas yra bendradarbiavimas ir bendradarbiavimo kultūra? Kaip ir kodėl komandose tai yra suprantama ir realizuojama?*

Atrodė, kad paklausęs praktikų apie bendradarbiavimo situaciją, visuomet išgirsi tik teigiamus atsakymus: „Taip taip, mes bendradarbiaujame“, „Mes visi siekiame vieno tikslo – ugdyti vaikus“, „Mes visi tarpusavyje susiję“, „Mes bendradarbiaujame, nes bendrai sudarome vaikų ugdymo programas“, „Mes kalbamės kiekvieną dieną“, „Bendradarbiaujame ir su tėvais ir tarpusavyje, nes kitaip vaikų ugdymas nebus rezultatyvus“. Šie tarsi „iš vadovėlio“, dažnai be jokių „bet“ atsakymai glumino mane, nes dauguma šalyje atliktų mokslinių tyrimų liudijo kitokią bendradarbiavimo praktikos situaciją.

Disertacinio tyrimo tikslai ir metodologija, orientuota į lauko tyrimą (išplėtoti diskusijose su Lietuvos ir Jungtinės Karalystės mokslininkais – kokybinių tyrimų ekspertais), siejama su atsakymų į tyrėjos sau keliamus probleminius klausimus, atsižvelgiant į moksliniam tyrimui keliamus reikalavimus, paieška. Siekta išsamiai susipažinti su keliais komandų atvejais ir iš labai įvairių, chaotiškų, kontekstualizuotų praktikos detalių pažinti visumą, t. y. „naujomis akimis pamatyti ir suprasti ryšius tarp skirtingų ir dažnai, kaip atrodo iš pirmo žvilgsnio, tarpusavyje nesusijusių, realaus gyvenimo dalių“ (West, 2001, cit. Holliday, 2007).

Tyrėjo lūkesčiai, susiję su tyrimu. Mokslinę realybę siekta paaiškinti, laikantis kritinio, įvairių teorinių nuostatų derme grindžiamo požiūrio. Ši pozicija tapatinama su tyrėjos nuostatomis, kurios siejamos su tyrimu *kitų gerovei*. Todėl tyrėjai buvo svarbu atsižvelgti į tyrimo dalyvių išsakomus lūkesčius:

Mes matom save taip, kaip matom: bet mums reikia rekomendacijų... mums to labiausiai norisi. Mums būtų labai įdomu sužinoti, kas čia iš to išsirutuliojo... ne tik mūsų komandai, bet ir didesniai žmonių būriui būtų įdomu sužinoti <...> mums svarbu sužinoti, kaip mes dirbam – gerai ar blogai... mums reikia grįžtamojo ryšio... norim sužinoti, kaip tyrėjas vertina šią situaciją, kiek toli ar arti esam nuo teorijos <...> ką galėtume keisti.

Tyrėjos keliami klausimai sieti ne tik su etnografiniu organizacijos tyrimu (*angl. ethnography of organization*), bet ir su tyrimu organizacijai (*angl. ethnography for organization*) (Neyland, 2008).

Tyrėjo teorinės nuostatos. Tyrėjo teorinių nuostatų pasirinkimas yra *subjektyvus*, nepriklausomai nuo to, kaip tyrėjas save pristato: atvirą įvairioms teorinėms perspektyvoms ar besilaikantį vienos teorinės linijos. Natūralu, jog profesinis pasirinkimas, asmeninė patirtis, interesai ir vertybės lemia tam tikras tyrėjo teorines pozicijas, reprezentuojančias jo vertybinę ideologiją. Svarbiausia, kad teorijos pasirinkimo motyvais būtų laikomi: a) tikėjimas pasirinktomis teorinėmis nuostatomis; b) teorijos, leidžiančios geriausiai paaiškinti tyrimo duomenis, atradimas; c) kitų požiūrių neignoravimas (Walsham, 2006).

Ekologinės sistemų ir situacinio mokymosi teorijų nuostatos laikytos pagrindinėmis teorinėmis tyrimo nuostatomis, kuriomis remiantis analizuoti ir interpretuo-

ti duomenys. Šios teorijos leido interpretuoti tyrimo duomenis bei identifikuoti tiek ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai, tiek bendradarbiavimo praktikos tobulinimo prielaidas, kurios išryškėjo empirinio tyrimo duomenyse, t. y. realiose sėkmingos ir nesėkmingos praktikos situacijose. Šių teorinių nuostatų laikymasis siejamas su pačios tyrėjos praktine patirtimi, kuri išsamiai iliustruojama interpretuojant empirinio tyrimo duomenis.

Tyrėjo įtaka konstruojant žinias. Nors tyrėja sąmoningai mėgino atsiriboti nuo savo išankstinių nuostatų pristatydama *emic* poziciją, tačiau *ankstesnė bendradarbiavimo patirtis*, kaip ir *tyrimo metu naujai įgyta patirtis mokantis iš kitos komandos*, neišvengiamai turėjo įtakos interpretuojant atvejų duomenis. Teorinės žinios apie komandinį darbą ir mokslinių tyrimų išvalgos bendradarbiavimo srityje galėjo lemti tyrėjos subjektyvios kritikos elementų raišką (savo nuostatų, įsitikinimų ir supratimo „perkėlimą“, interpretuojant duomenis, kitų vertinimą), nors tyrime siekta ne kritikuoti, bet suprasti ir geriau pažinti realybę, pristatant įvairius galimus jos paaiškinimus. Kita vertus, tyrėjos praktinė patirtis laikoma viena iš pasirengimo suprasti tiriamą realybę prielaidų, t. y. pradinuose tyrimo etapuose sudarė galimybę konstruoti tyrimo instrumentus, kelti klausimus bei intuityviai pažinti bendradarbiavimo praktiką.

5. SPECIALISTŲ, TEIKIANČIŲ ANKSTYVĄJĄ PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI, PROFESINIO PASIRENGIMO TURINIO YPATUMAI: ŽVALGOMOJO TYRIMO REZULTATAI

Žvalgomoju tyrimu siekta įvertinti ankstyvosios intervencijos srityje dirbančių specialistų profesinio pasirengimo turinį, atsižvelgiant į rekomenduojamą Europos ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio rengimo programos. Buvo keliami šie probleminiai klausimai: *Koks yra ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų profesinio pasirengimo turinys: kurios profesinio pasirengimo sritys vyrauja, kurios yra ribotos? Kokios skirtingų specialistų profesinio pasirengimo sritys yra specifinės, kurios – bendros? Kokios kompetencijos yra svarbiausios specialistų darbe?*

Žvalgomojo tyrimo imtis. Tyrime, kuris atliktas 2007–2008 m., dalyvavo 60 specialistų, dirbančių įvairių Lietuvos miestų ankstyvosios reabilitacijos tarnybose bei ikimokyklinėse įstaigose. Tyrimo *imtis tikslinė* – orientuotasi į visų profesijų specialistų, dirbančių ankstyvosios intervencijos vaikystėje srityje, apklausą. Tyrimo respondentų demografiniai duomenys pateikiami 10 lentelėje.

10 lentelė

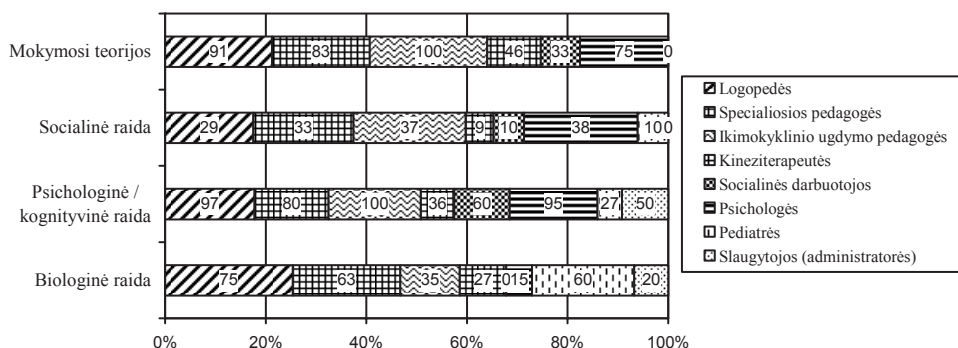
Respondentų demografiniai duomenys, %

Specialistų pasiskirstymas pagal profesiją	%	Pasiskirstymas pagal išsilavinimą	%
Logopedės	37	Aukštasis išsilavinimas (bakaluro studijos)	59
Kineziterapeutės (judesio korekcijos pedagogės)	18	Aukštasis išsilavinimas (magistro studijos)	29
Ikimokyklinio ugdymo pedagogės	15	Specialusis vidurinis	12
Specialiosios pedagogės	10	Pasiskirstymas pagal įstaigų tipą	%
Psichologės	7	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	53
Pediatrės	5	Ankstyvosios reabilitacijos tarnyba	47
Socialinės darbuotojos	5	Pasiskirstymas pagal lytį	%
Slaugytojos (administratorės)	3	Moterys	100

Lietuvoje ankstyvąją pagalbą teikiančių specialistų *profesinio pasirengimo dokumentų aplankų* kiekybinė (aprašomoji dažnių) analizė leido išskirti įvairių profesijų specialistų **dominuojantį ir ribotą profesinio pasirengimo turinį** Europos programos turinio kontekste (2.1 priedas).

Apažinimas / nustatymas. Šios srities programoje išryškėja rekomenduojamo studijų turinio posričiai: *vaiko raida ir mokymasis, įvairūs sutrikimai, susijusios sri-*

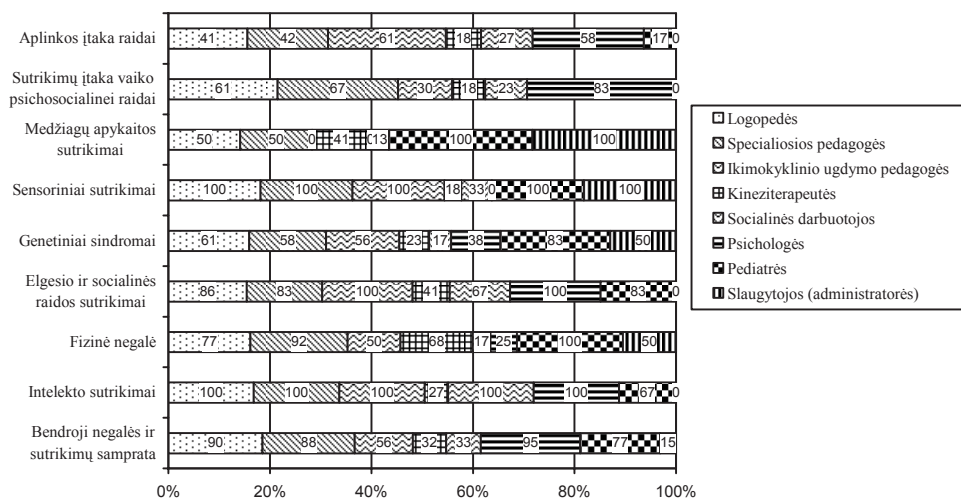
tys, ankstyvosios vaiko raidos vertinimas. Vaiko raidos ir mokymosi studijas sudaro vaiko biologinės (neuroanatomija, neurofiziologija, neuropsichologija, fizinės ir funkcinės raidos teorijos), psichologinės (vaiko kognityvinė raida, raidos psichologija, vaiko asmenybės studijos, psichologinės raidos teorijos) ir socialinės raidos (socialinės adaptacijos, kultūrinių skirtumų, psicho-socio-emocinės teorijos) bei mokymosi teorijos. Tyrimo dalyviams būdingas profesinis pasirengimas šiame posirtyje iliustruojamas 3 paveiksle.



3 pav. Specialisčių profesinis pasirengimas vaiko raidos ir mokymosi ypatumų atpažinimui, %

Akivaizdu, jog daugelis specialisčių (logopedės, specialiosios ir ikimokyklinio ugdymo pedagogės, kineziterapeutės, psichologės, socialinės darbuotojos) išmano psichologinę / kognityvinę vaiko raidą bei mokymosi teorijas. *Pediatrų*, kaip ir *logopedžių, kineziterapeučių* profesinio pasirengimo turinyje labiausiai išryškėjo žinios, susijusios su biologine vaiko raida. Socialinius mokslus studijavusios specialistės labiau nei baigusios medicinos / sveikatos studijas yra susipažinusios su mokymosi teorijomis. *Visų specialisčių* rengime mažiausiai dėmesio skirta socialinės vaiko raidos studijoms.

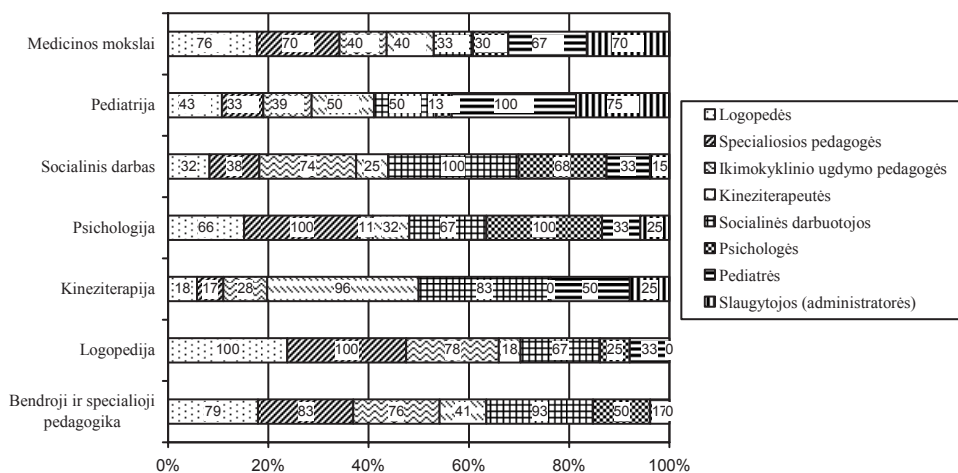
Posričio „*Įvairūs sutrikimai*“ turinį sudaro bendrosios negalės (negalės teorijos, bendrieji ir kompleksiniai raidos sutrikimai, vaiko psichopatologija) studijos, įvairių negalių ir sutrikimų grupių (intelektu, fizinės negalės, elgesio ir socialinės raidos, sensorinių sutrikimų, genetinių sindromų ir kt.) studijos, sutrikimų įtakos psichosocialinei raidai (psichologiniai, elgesio ir kt. veiksniai) bei aplinkos įtakos vaiko raidai (edukacinis poveikis, ekologinės, religinės teorijos) studijos. Specialisčių profesinio pasirengimo šiame posirtyje turinio ypatumai iliustruojami 4 paveiksle.



4 pav. Specialisčių profesinis pasirengimas įvairių raidos sutrikimų atpažinimui / nustatymui, %

Dauguma specialisčių pažymėjo, kad yra išklausiusios kursų apie bendrąją negalės sampratą. Logopedžių ir specialiųjų pedagogių, psichologų ir pediatrių pasirengimas gana panašus įvairių sutrikimų grupių (intelektų, elgesio ir socialinės raidos, fizinių, sensorinių) studijose. Kitų specialisčių rengime mažiau dėmesio skirta bendrosioms negalės studijoms, tačiau jos daugiau ar mažiau susipažinusios su įvairiomis sutrikimų grupėmis: ikimokyklinio ugdymo pedagogių ir socialinių darbuotojų rengime ypatingas dėmesys skirtas intelekto, elgesio ir socialinės raidos sutrikimų studijoms; kineziterapeutės ir slaugytojos – daugiausiai susipažinusios su fiziniais, sensoriniais, medžiagų apykaitos sutrikimais ir genetiniais sindromais. Visų profesijų atstovės mažiau nei psichologės turi žinių apie psichosocialinius negalės aspektus bei aplinkos įtaką vaiko raidai.

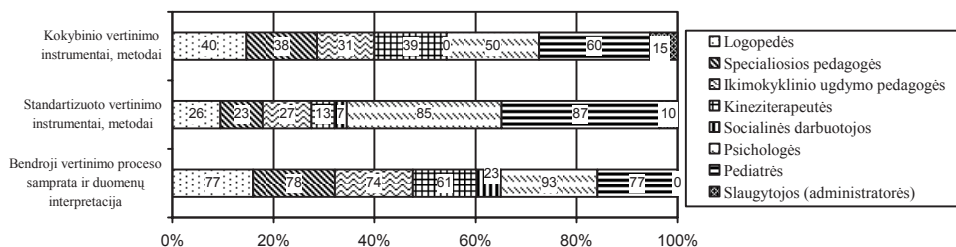
Kadangi manoma, jog teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai svarbios interprofesinės žinios, programoje išskiriamas posritis – „Susijusios sritys“, kurio turinį sudaro: bendrosios ir specialiosios pedagogikos (pedagogika, specialioji pedagogika, žaidimo, užimtumo terapijos), logopedijos, kineziterapijos (kineziterapija, ortopedija), psichologijos (klinikinė psichologija, psichoterapija), socialinio darbo (socialinis darbas, sociologija, teisės pagrindai), pediatrijos (neonatologija, neuropediatrija) ir kitų medicinos mokslų (neurologija, biochemija, genetika, audiologija, oftalmologija) studijos. Tyrime dalyvavusiems specialistams būdingas profesinis pasirengimas iliustruojamas 5 paveiksle.



5 pav. Specialisčių profesinis pasirengimas, susijęs su kitomis sritimis, %

Duomenų analizė parodė, jog *visų specialisčių* rengime, be profesinių kompetencijų plėtojimo, identifikuojami interprofesinio mokymosi elementai: *logopedės ir specialiosios pedagogės* turi pakankamai psichologijos ir medicinos žinių; *ikimokyklinio ugdymo pedagogės* yra susipažinusios su logopedo ir socialinio darbuotojo veikla; gana įvairiapusės *socialinių darbuotojų įgytos žinios*, apimančios pedagogikos, logopedijos, kineziterapijos, psichologijos ir pediatrijos mokslus; *psichologų* pasirengimui būdingos pedagogikos bei socialinio darbo žinios; *kineziterapeutės, slaugytojos, pediatrės* išsiskiria medicinos mokslų išmanymu, tačiau stokojama pedagogikos ir psichologijos žinių.

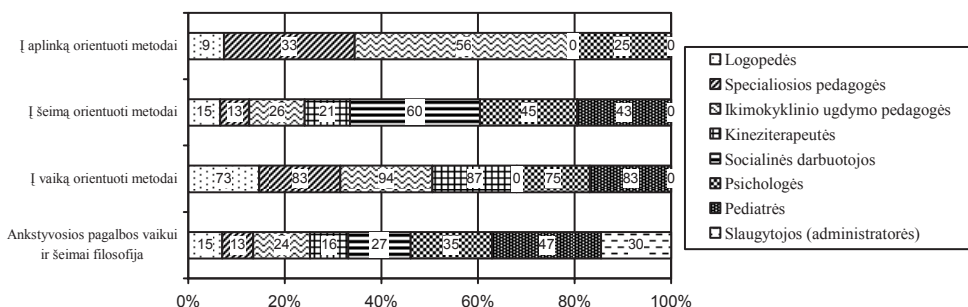
Profesinio pasirengimo turinys, susijęs *ankstyvosios vaiko raidos vertinimu*, sujungia studijas apie bendrąją vertinimo proceso sampratą bei duomenų interpretavimą (įvairūs vertinimo būdai, sutrikimų priežasčių analizė, duomenų interpretacija), standartizuoto vertinimo instrumentus ir metodus (aprašomoji statistika, psichometrija, standartizuoti raidos ir psichologiniai testai), kokybinio vertinimo instrumentus (funkciniai testai, stebėjimo, žaidimų vertinimo ir kt. metodai). Tyrimo dalyvių pasirengimas atlikti ankstyvąjį vaiko raidos vertinimą pristatomas 6 paveiksle.



6 pav. Specialisčių profesinis pasirengimas ankstyvosios vaiko raidos vertinimui, %

Analizuojant specialisčių pasirengimą vaiko raidos vertinimo posrityje, išryškėjo, jog dauguma specialisčių (išskyrus slaugytojas, socialines darbuotojas) yra susipažinusios su bendraisiais vertinimo proceso ir duomenų interpretacijos principais. *Psichologų ir pediatrų* profesiniame rengime vertinimo procesui skiriamas didelis dėmesys ne tik bendrojo pobūdžio žinioms, bet ir kiekybinio bei kokybinio vertinimo metodams įvaldyti, o *socialinių darbuotojų ir slaugytojų* pasirengimas itin ribotas. Specialisčių profesinio pasirengimo skirtumai šiame posrityje gali būti susiję su jų darbo specifika: pediatrės ir psichologės dažniausiai atlieka standartizuotą vaiko raidos vertinimą, logopedės, specialiosios ir ikimokyklinio ugdymo pedagogės atlieka kokybinį vertinimą, kuris būtinas norint pažinti vaiką. Socialinės darbuotojos ir slaugytojos darbe rečiausiai atlieka raidos vertinimą.

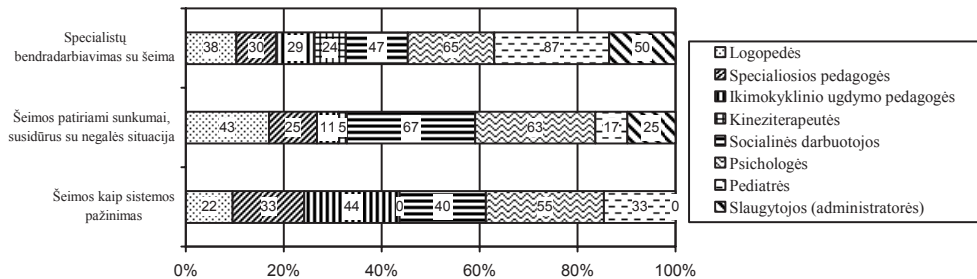
Individualieji ankstyvosios intervencijos metodai. Dirbant ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai srityje svarbu išmanyti ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai filosofiją (ankstyvosios intervencijos istorija, esminiai konceptai ir modeliai, šiuolaikiniai tyrimai, etikos principai ir įrodymais grįsti požiūriai). Ankstyvosios intervencijos metodų skirstymas orientuotas: į vaiką (įvairios raidos skatinimo didaktikos), į šeimą (pagalbos šeimai planų kūrimas, šeimų konsultavimas, krizių intervencija) ir į aplinką (aplinkos, palankios ugdymuisi kūrimas). Tyrime dalyvavusių specialisčių profesinio pasirengimo šioje srityje turinio ypatumai pateikiami 7 paveiksle.



7 pav. Specialisčių profesinis pasirengimas individualiosios intervencijos metodų taikymui, %

Tyrimo duomenys parodė, jog su ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai filosofija dauguma specialisčių yra menkai susipažinusios. Geriausiai šią sritį išmano *pediatrės, psichologės, socialinės darbuotojos*. Iš profesinio pasirengimo dokumentų turinio matyti, jog dauguma specialisčių, teikiančių ankstyvąją pagalbą, prioritetus skiria į vaiką orientuotiems intervencijos metodams, *socialinės darbuotojos, psichologės ir pediatrės* labiau orientuojasi į šeimą, o *specialiosios ir ikimokyklinio ugdymo pedagogės* geriau išmano į aplinką orientuotus metodus. *Slaugytojos* nepažymėjo įgijusios žinių apie intervencijos metodus, tik dalis jų nurodė išklausiusios kursus apie ankstyvosios intervencijos vaikystėje filosofiją. Akivaizdu, jog taikomų intervencijos metodų pobūdis priklauso nuo intervencijos tikslų, kurių siekia skirtingų profesijų atstovės: darbo su vaiku, šeimos konsultavimo ar aplinkos, palankios vaiko ugdymui(si), kūrimo.

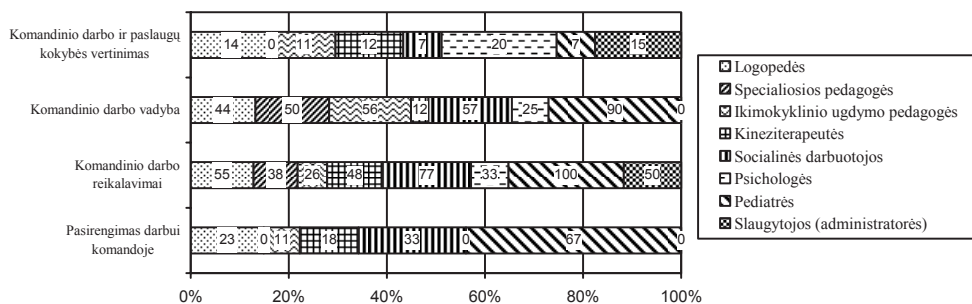
Darbas su šeima. Šios srities profesinio pasirengimo turinys skirstomas į bendrąsias žinias apie šeimą kaip sistemą (šeimų ciklai ir krizės, naujos šeimos, socialiniai sunkumai, psichiatrinių sutrikimų ir migracijos įtaka šeimoms), šeimos patiriamus sunkumus, susidūrus su negalės situacija (šeimos adaptacijos modeliai, šeimos narių situacija), bei specialistų bendradarbiavimo su šeimomis aspektus (anks-tyvoji pagalba kaip šeimos sistemos dalis, šeimų išklausymas, praktikos derinimas prie šeimos vertybių ir kultūros, specialistų santykiai su šeimomis, šeimų įgalinimas, atsparumo skatinimas). Specialisčių pasirengimo darbu su šeima turinio ypatumai pristatomi 8 paveiksle.



8 pav. Specialisčių profesinis pasirengimas darbu su šeima, %

Ikimokyklinio ugdymo pedagogės, socialinės darbuotojos ir psichologės daugiau nei kitos specialistės turi žinių apie šeimą kaip sistemą. *Logopedžių, socialinių darbuotojų ir psichologijų* profesinio rengimo turinyje nemažas dėmesys skiriamas šeimos sunkumų negalės situacijoje pažinimui. Bendradarbiavimo su šeimomis aspektai, jų nedetalizuojant, yra žinomi *visoms tyrime dalyvavusioms specialistėms*.

Komandinis darbas. Profesinio pasirengimo turinys šioje srityje apima: pasirengimą dirbti komandoje (nuostatos ir motyvacija), komandinio darbo reikalavimus (tarpdisciplininių komandų procesai, darbo reikalavimai, komandos aplink vaiką kūrimas), komandinio darbo vadybą (vadovavimas, koordinavimas, paslaugų vadyba) ir komandinio darbo bei paslaugų kokybės vadybą (kokybės vadybos modeliai, sistemos ir instrumentai, pagalbos, procesų ir rezultatų vertinimo kriterijai, formos, visų atstovų dalyvavimas vertinant teikiamą pagalbą, supervizijos). Tyrime dalyvavusių specialistų profesinio turinio ypatumai komandinio darbo srityje iliustruojami 9 paveiksle.

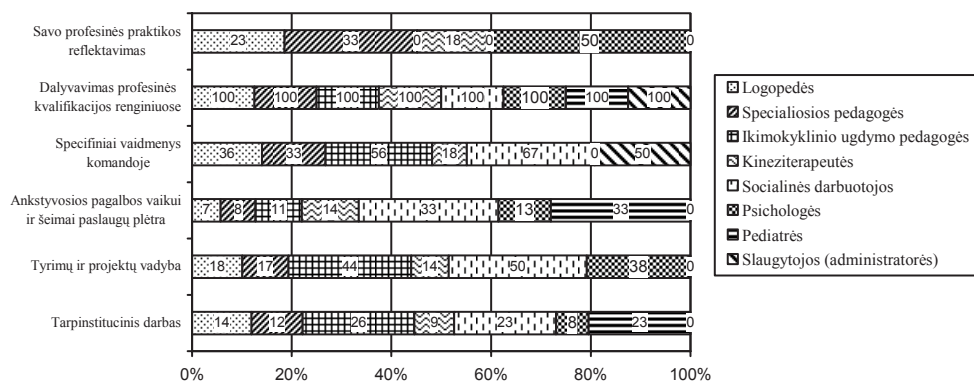


9 pav. Specialisčių profesinis pasirengimas komandiniam darbui, %

Remiantis tyrimo duomenimis, su komandiniam darbui keliamais reikalavimais bei vadyba dalis visų sričių specialistų yra susipažinusių. Visgi logopedžių, socialinių darbuotojų ir pediatrų pasirengimas šioje srityje yra geresnis nei kineziterapeutų, psichologų ir slaugytojų. Mažiausiai visų profesijų atstovės yra pasirengusios vertinti komandinio darbo ir paslaugų kokybę.

Specifinės funkcinės ir asmeninės kompetencijos. Specialistų specifinių funkcinių ir asmeninių kompetencijų turinį išskirti sudėtinga todėl, kad jų plėtojimas dažniausiai siejamas su praktine patirtimi ar jų integracija įvairių studijų modulių / kursų temose. Kadangi tyrimu siekta išsiaiškinti, ar pakankamai specialistai yra susipažinę su įvairiomis papildomomis darbe reikalingomis funkcijomis pagrindinio pasirengimo ir formalios profesinės kvalifikacijos tobulinimo metu, remtasi tik oficialiais dokumentais (pažymėjimais, diplomais ir kt.). Neabejotina, kad specifinių funkcijų atlikimas yra tiesiogiai susijęs su darbo specifika skirtingose organizacijose: jų keliamais reikalavimais, tikslais ir vertybėmis, o asmeninės kompetencijos dažnai siejamos su asmeninėmis savybėmis ir požiūriu į darbą.

Specifinės funkcinės kompetencijos skirstomos į tarpinstitucinio darbo (darbas įstaigų tinkle, tarpinstitucinis koordinavimas, žmogiškųjų išteklių vadyba), tyrimų ir projektų vadybos (įvadas į tyrimus, darbas tyrimų grupėse, projektų vadyba), paslaugų tobulinimo ir plėtros (programų rengimas, darbas su tikslinėmis grupėmis), specifinių vaidmenų (atvejo koordinatoriaus, vadovo, kokybės eksperto ir kt.) komandoje kompetencijas. **Asmeninės kompetencijos** siejamos su nuolatiniu profesiniu tobulėjimu – dalyvaujant profesinės kvalifikacijos tobulinimo renginiuose (mokymuose, seminaruose, kursuose) bei reflektuojant profesinę praktiką. Tyrimo dalyvių profesinio pasirengimo turinio ypatumai iliustruojami 10 paveiksle.

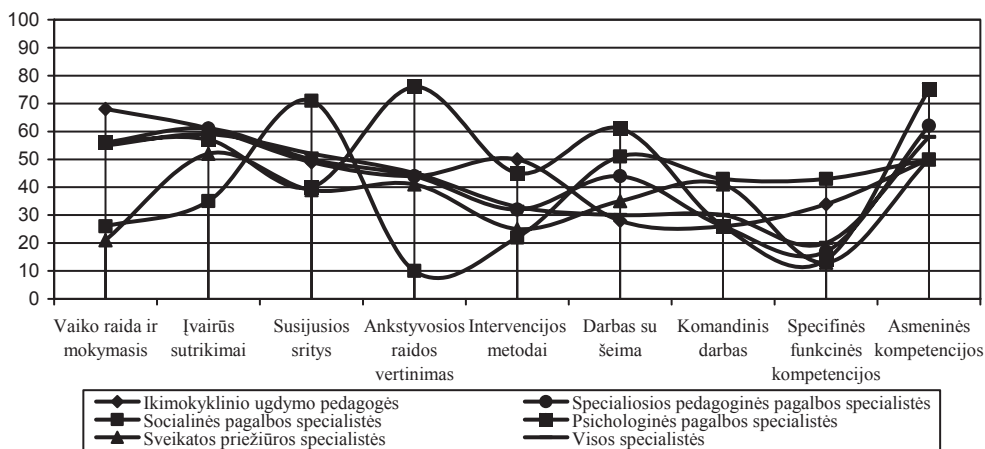


10 pav. Specialisčių specifinės funkcinės ir asmeninės kompetencijos, %

Logopedžių, specialiųjų ir ikimokyklinio ugdymo pedagogių, kineziterapeutėlių ir slaugytojų pasirengimas specifinių funkcinių kompetencijų srityje gana menkas. Tai galima paaiškinti tuo, jog specialistai rengiami tiesioginėms funkcijoms atlikti, o gebėjimai atlikti kitas funkcijas siejami su mokymusi tam tikros organizacijos kontekste. *Daugelis (išskyrus psichologes)* tyrime dalyvavusių specialistėlių pažymi susipažinusios su darbo komandoje vaidmenimis. *Psichologėlių, socialinių darbuotojų ir ikimokyklinio ugdymo pedagogėlių* profesinio pasirengimo dokumentai liudija apie įgytus tyrimų ir projektų vadybos pagrindus. *Pediatrių ir socialinių darbuotojų* pasirengimas šioje srityje labiausiai siejamas su ankstyvosios pagalbos paslaugų plėtra bei tarpinstituciniu darbu. Toks specialistėms būdingas profesinis pasirengimas gali būti susijęs su darbo funkcijomis – pediatriės dažnai atlieka komandinio darbo koordinavimo funkciją, o socialinės darbuotojos yra atsakingos už įvairių tyrimų ir projektų vykdymą.

Asmeninių kompetencijų plėtotę visos specialistės sieja su aktyviu dalyvavimu profesinei kvalifikacijai kelti skirtuose mokymuose, tačiau tik *dalis jų (psichologės, logopedės, specialiosios pedagogės bei kineziterapeutės)* yra susipažinusios su reflektvyviaja praktika.

Specifiniai ir bendrieji specialistų profesinio pasirengimo turinio ypatumai. Tyrimo rezultatai liudija, jog profesinio pasirengimo turinys labiausiai siejamas su specialistų profesija ir jų darbo specifika, todėl išskirtos specialistų grupės pagal jų teikiamos *pagalbos vaikui ir šeimai pobūdį*. Ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų profesinio pasirengimo turinio ypatumai iliustruojami 11 paveiksle.



11 pav. Specialisčių profesinio pasirengimo turinio ypatumai, %

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir specialiosios pedagoginės pagalbos vaikui specialistų (specialiųjų pedagogų, logopedų, judesio korekcijos pedagogų) profesinio pasirengimo turinys artimas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai rekomenduojamos programos kontekstui. Stipriosiomis šių specialistų pasirengimo sritimis laikomos žinios apie vaiko raidą, mokymąsi, įvairius sutrikimus bei interprofesinės žinios. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų rengime daugiau dėmesio skiriama įvairiems intervencijos metodams, o specialiosios pedagoginės pagalbos specialistai labiau pasirengę bendradarbiauti su šeimomis.

Socialinės pagalbos specialistų (socialinių darbuotojų) profesinio pasirengimo turiniui būdingos interprofesinės žinios, pasirengimas bendradarbiavimo praktikai, t. y. darbui su šeimomis, komandoje bei specifinių funkcijų atlikimui, tačiau itin ribotas pasirengimas vaiko ankstyvosios raidos vertinimo srityje.

Tyrimo išryškėjo, jog stipriosios *psichologinės pagalbos specialistų (psichologų) profesinio pasirengimo sritys yra šios: ankstyvosios vaiko raidos vertinimas, darbas su šeima bei asmeninės kompetencijos, susijusios su savo išteklių aktyvinimu bei praktikos reflektavimu.*

Sveikatos priežiūros specialistų (pediatru, slaugytoju) profesiniam pasirengimui būdingos žinios apie įvairius raidos sutrikimus bei interprofesinės žinios. Jų pasirengimo turinyje ypatingas dėmesys skiriamas ankstyvosios vaiko raidos vertinimui bei darbui su šeima ir komandoje.

Akivaizdu, jog *visų specialistų profesinis rengimas(is) pagrindinių studijų ir tolesnio profesinio tobulėjimo programose yra orientuotas į dalykinių profesinių kompetencijų plėtotę, tačiau specialistų profesinio rengimo turinyje ypatingas dėmesys skiriamas atpažinimo / nustatymo sričiai (raida ir mokymasis – 55%, įvairūs sutrikimai – 59%, susijusios sritys – 52%, raidos vertinimas – 45%), nors ir rekomenduojamoje specialistų kompetencijų turinį atspindinčioje programoje ši sritis laikoma plačiausia.*

Kur kas *mažiau dėmesio skiriama su ankstyvąja intervencija susijusiems dalykams* (ankstyvosios intervencijos vaikystėje filosofija, modeliai, intervencijos metodai – 33%). Tai gali būti paaiškinama specialistų bendrojo pobūdžio rengimu įvairiapusiškam darbui, o ne specializuotam – ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai srityje. Visų specialistų profesinio pasirengimo dokumentų aplankuose išryškėjo pasirengimo *dirbti komandoje* (30%) ir *su šeima* (30%) aspektai, tačiau šioms sritims skiriamas *menkas dėmesys*, kaip ir specifinių funkcinių kompetencijų (20%), itin svarbių tarpdisciplininėje praktikoje, plėtotei.

Kompetencijos, reikšmingos teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai.

Savo nuomonę apie darbe reikalingiausias kompetencijas pateikė dalis tyrime dalyvavusių specialistų (N=20), dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose (N=12) ir ankstyvosios reabilitacijos tarnybose (N=8). Išanalizavus ir apibendrinus tyrimo dalyvių atsakymus, išskirtos tokios, specialistų nuomone, svarbios kompetencijų grupės:

- 1) *kompetencijos, susijusios su intervencijos procesu* (46,0%): pedagoginių žinių ir intervencijos metodų taikymo (13,8%), atsakomybės laikymosi (12,9%), vaiko raidos vertinimo ir sutrikimų nustatymo (9,9%), praktikos tobulinimo (kūrybiškumas, inovatyvumas, savikritiškumas) – 7,9%, darbo etikos laikymosi (1,4%);
- 2) *bendradarbiavimo tarp specialistų kompetencijos* (51,0%): pozityvių tarpusavio santykių palaikymo (atvirumas, nuoširdumas, pagarba, empatija, pasitikėjimas ir tolerancija, konfliktų valdymas) – 20,1%, komunikacijos (nuomonės išsakyimas, išklausymas, keitimasis informacija, žiniomis ir patirtimi) – 10,0%, komandos narių sutelktumo (7,2%), problemų sprendimo (situacijų analizė, sprendimų priėmimas) – 5,0%, darbo komandoje organizavimo ir koordinavimo (4,3%), kitų komandos narių veiklos, funkcijų išmanymo (2,9%), komandinės atsakomybės laikymosi (1,4%);
- 3) *bendradarbiavimo su šeima kompetencijos* (2,9%): bendravimo su tėvais stilių ir specialistų santykius su šeimomis išmanymo (1,4%), tėvų konsultavimo (1,4%).

Remiantis tyrimo duomenų analize, akivaizdu, jo specialistams vienodai svarbios individualaus ir darbo komandoje kompetencijos. *Reikalingiausiomis kompetencijomis darbe* specialistai laiko atsakomybę už darbą ir savo darbo praktikos tobulinimą bei vaiko raidos vertinimo bei intervencijos metodų taikymo kompetencijas. *Bendradarbiavimo tarp specialistų kompetencijos* dažniausiai siejamos su pozityvių tarpusavio santykių palaikymu ir komunikacijos gebėjimais. Kur kas mažiau svarbios tyrimo dalyviams pasirodė bendro darbo kompetencijos (darbo komandoje organizavimas ir koordinavimas, bendras problemų sprendimas, bendros atsakomybės laikymasis). *Bendradarbiavimo su šeima kompetencijos*, specialistų manymu, yra mažiausiai svarbios.

Apibendrinant žvalgomojo tyrimo rezultatus, akivaizdu, jog įvairių profesijų specialistų pasirengimo dirbti ankstyvosios intervencijos srityje turinys yra tiesiogiai susijęs su *specifine profesinio darbo sritimi*. Daugiausia dėmesio specialistų rengime

ir tolesnėje profesinėje raidoje skiriama *klinikinio pobūdžio žinioms* (vaiko kognityvinė raida ir jos vertinimas, įvairūs sutrikimai). Specialistų rengime, išskyrus psichologų, socialinių darbuotojų, mažiau dėmesio skiriama *socialiniams aspektams* (aplinkos įtaka raidai, psichosocialinė sutrikimų įtaka vaiko raidai, šeimos išgyvenimai, susidūrus su vaiko negale).

Tyrimo rezultatai rodo, jog specialistai turi pakankamai *interprofesinių žinių* (susijusios sritys), o skirtingi specialistų profesinio pasirengimo aspektai sudaro prielaidas tarpdisciplininei ir bendradarbiavimu grįstai praktikai. Skirtingų profesijų atstovai sutelkdami žinias turi galimybę vienas kitą papildyti, mokytis vienas iš kito, plėsdami savo kompetencijų ribas ir teikdami įvairiapusę pagalbą vaikui ir šeimai. Tačiau stokojama *specialaus pasirengimo dirbti ankstyvosios intervencijos srityje*.

Vienodai svarbios, specialistų nuomone, su *individualiu intervencijos procesu susijusios kompetencijos* (raidos vertinimo ir intervencijos metodų taikymo, atsakomybės) bei *bendradarbiavimo tarp specialistų kompetencijos* (pozityvių tarpusavio santykių palaikymo, komunikacijos). Bendradarbiavimo praktikoje specialistai linkę daugiau akcentuoti asmenines nei dalykines kompetencijas (problemų sprendimas, darbo organizavimas ir koordinavimas). *Bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijų* specialistai nepažymi kaip ypač reikšmingų.

Žvalgomojo tyrimo rezultatai leido atskleisti tolesnio disertacinio tyrimo poreikį, formuluoti probleminius klausimus ir planuoti tyrimą.

6. ANKSTYVAJĄ PAGALBĄ VAIKUI IR ŠEIMAI TEIKIANČIŲ KOMANDŲ BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA: EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

Šioje disertacinio darbo dalyje pristatomi dviejų komandų atvejų³⁴ tyrimo rezultatai. Empirinis tyrimas vykdytas laikantis bendros tyrimo logikos, nuoseklumo, todėl ir duomenys pristatomi pagal *bendrą atvejų pateikimo struktūrą*.

Empirinio tyrimo duomenys, surinkti įvairiais metodais, integruoti į bendrą duomenų sistemą bei validuoti grupinėse diskusijose su tyrimo dalyviais, pristatomi laikantis induktyvios kodų klasifikacijos, kurios pagrindą sudaro *konteksto* ir *bendradarbiavimo kultūros* charakteristikos, atskleidžiamos per atvejams *bendras temas* ir *subtemas*. Tai leido analizuoti ir apibendrinti komandų patirtis. *Kategorijos* ir *subkategorijos yra skirtingos*, jos išryškina kokybinius reikšmių komandose panašumus, skirtumus ir įvairovę.

Konteksto charakteristika pateikiama pristatant 3 temas: *organizacijos kontekstas* (subtemos: įvaizdis savivaldybės kontekste, veiklos prioritetai, tipas ir struktūra), *komandos veiklos kontekstas* (subtemos: komandos samprata, komandos veiklos ypatumai, komandos narių charakteristikos), *komandos raidos kontekstas*. *Bendradarbiavimo kultūrą* komandose atskleidžia 3 temos: *ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinės metodologinės nuostatos*, *specialistų bendradarbiavimas su šeimomis* (subtemos: tarpusavio santykiai, tėvų dalyvavimas, komunikacija, tėvų konsultavimas) ir *specialistų interprofesinis bendradarbiavimas* (subtemos: komandos narių vaidmenys, tarpusavio santykiai, komunikacija, praktikos tobulinimas, vadovavimas).

Tyrimo duomenys pristatomi atskirai, aprašant *tyrimo dalyvių (emic) požiūrį* ir pateikiant *tyrėjos (etic) interpretacijas*. Pristatydamą *tyrimo dalyvių (emic) požiūrį*, tyrėja atsiribojo nuo išankstinių nuostatų. Realybė, kuriai tyrimo dalyviai suteikė savitas, pasidalytas reikšmes, pristatyta tyrėjos pasakojimo ir grupinių tyrimo dalyvių naratyvų forma. *Tyrėjos (etic) požiūriu* siekiama perteikti *situacines*, tyrimo duomenis reflektuojančias ir papildančias, subjektyvias tyrėjos interpretacijas bei *teorines*, t. y. teorinėmis nuostatomis bei ankstesniais tyrimais grįstas, duomenų interpretacijas.

Pristatant dviejų komandų atvejus, akcentuojamas *skirtingas tyrėjos ir tiriamosios realybės santykis*: pirmosios komandos atveju tyrėja yra stebėtoja „iš vidaus“ (*angl. insider as outsider*), t. y. organizacijos, kurioje dirba specialistų komanda, narė, o antrosios komandos atveju tyrėja yra stebėtoja „iš šalies“ (*angl. outsider*) ir siekia pažinti kultūrą nebūdama jos nare.

³⁴ Tyrime atvejais laikomos interprofesinės specialistų komandos, teikiančios ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai švietimo organizacijose (ikimokyklinio ugdymo įstaigose).

6.1. Pirmasis atvejis: pagalba vaikui ir šeimai, tenkinant didelius vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo tipo ikimokyklinės įstaigos specialiojo ugdymo grupėje

6.1.1. Konteksto charakteristika

Duomenys apie kontekstą pateikiami remiantis organizacijos dokumentų analize, tyrėjos, kaip šios organizacijos narės, turimomis žiniomis ir patirtimi, susijusia su tyrimo tema. Duomenys apie komandos raidos istoriją surinkti grupinės diskusijos metodu.

Organizacijos kontekstas

Įvaizdis savivaldybės kontekste. Organizacija, viena iš 3 ikimokyklinio ugdymo įstaigų, įsikūrusių nedidelio rajono centre, galėtų būti laikoma rajono specialiojo ikimokyklinio ugdymo resursų centru, nes joje skiriamas ypatingas dėmesys vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), paslaugas čia teikia įvairių sričių specialistai. Organizacijos ir savivaldybės lygmeniu švietimo pagalbos paslaugų plėtojimui galėtų būti skiriama daugiau dėmesio.

Šioje įstaigoje vaikų skaičius yra mažesnis nei kitose, nes ją lanko daugiau vaikų, turinčių SUP, kuriems reikalinga įvairių specialistų pagalba. Mažesnis vaikų skaičius lemia menkesnius įstaigos finansinius resursus, o specialistams išlaikyti reikia atitinkamų finansinių dotacijų iš savivaldybės. Organizacija savivaldybėje laikoma „nepelninga“, reikalaujanti papildomų lėšų, todėl kasmet diskutuojama apie paslaugų ribojimą, be to, ji nelaikoma „prestižine“ kitų ikimokyklinių įstaigų rajone atžvilgiu. Organizacijos nariai tokią situaciją aiškina: „organizacijos interesų atstovavimo stoka“, „reklamos trūkumu“, „nepalankia įstaigos vieta mieste“, „tėvų tarpe susiformavusia nuomone“ ir kt.

Veiklos prioritetai, tipas ir struktūra. Organizacija *Strateginiame veiklos plane* apibūdinama kaip bendrojo tipo ikimokyklinio ugdymo mokykla (vaikų lopšelis-darželis), kurios veikla orientuota į vaikų priežiūrą ir ugdymą(si) – pasirengimą mokyklai, siekiant individualių poreikių tenkinimo. Įstaigoje šalia *bendrojo ugdymo grupių* veikia ir *logopedinės*, kuriose teikiama intensyvi logopedo pagalba vaikams, turintiems kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, bei *specialiojo ugdymo grupė*, kurioje teikiama pagalba vaikams, turintiems vidutinių, didelių ir labai didelių SUP. Siekiant tenkinti vaikų individualius poreikius ir padėti šeimoms, auginančioms neįgalius vaikus, įstaigoje buvo įkurtas *Paramos šeimai centras*, kurio tikslas – rajono neįgalių vaikų ir jų šeimų integracija į visuomenę, vykdant socialinės pagalbos programas vaikams ir jų šeimoms. Dalis tėvų, kurių vaikai ugdomi *specialiojo ugdymo grupėje*, dalyvauja centro *tėvų bendravimo grupėje*. Šiame centre dirbantys socialiniai darbuotojai atlieka ir vaikų palydėjimo į ugdymo įstaigą

funkcijas – vaikams teikiama pavėžėjimo į ugdymo įstaigą paslauga. Įstaigoje ypač didelis dėmesys skiriamas palankios vaikų ugdymuisi fizinės aplinkos puoselėjimui: neseniai atlikta įstaigos išorinė ir vidinė renovacija, kasmet siekiama gerinti sąlygas lauko žaidimų aikštelėse, skirti lėšų naujų ugdymo priemonių (žaislų, žaidimų) įsigijimui, aprūpinti pedagogus jų darbui reikalingomis kanceliariinėmis, techninėmis priemonėmis. Pedagogai skatinami naudotis kompiuterinėmis technologijomis organizuojant vaikų ugdymosi procesą.

Komandos veiklos kontekstas

Komandos samprata. Organizacijoje specifinius klausimus sprendžia vadovų suburtos ar išrinktos įstaigos bendruomenės narių įvairios darbo grupės ir komisijos: *Vaiko gerovės komisija*, analizuojanti vaikų, turinčių SUP, ugdymo(si) klausimus, *Organizacijos taryba*, sprendžianti bendruomenėje aktualius klausimus, *Pedagogų taryba*, kurios tikslas – planuoti veiklą, dalytis darbo patirtimi, analizuoti vaikų ugdymosi įstaigoje problemas, *Pedagogų atestacijos komisija*, svarstanti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybes, *Metodinės (su profesija susijusios) grupės*, kurių tikslas – dalytis profesine patirtimi ir įgyvendinti profesinį tobulėjimą skatinančias veiklas, *Strateginio plano rengimo grupė*, *Audito vykdymo grupė* ir kt.

Komandomis organizacijoje laikomos vienoje vietoje susibūrusios specialistų ir pedagogų grupės, kurios yra atsakingos už tam tikros grupės vaikų ugdymą. Komandos narių pozicijas tyrime atstovavo 3 švietimo pagalbos vaikui specialistės (logopedė-specialioji pedagogė, judesio korekcijos specialistė, ikimokyklinio ugdymo pedagogė) ir koordinatorė (direktoriaus pavaduotoja ugdymui). Kadangi tyrime siekta atskleisti ne tik specialistų, bet ir tėvų, kaip lygiateisių komandos narių, pozicijas, dvi mamos, auginančios neigalius vaikus, sutiko pasidalyti savo patirtimis ir nuomonėmis.

Komandos veiklos ypatumai. Specialiojo ugdymo grupės komandoje didelis dėmesys skiriamas bendradarbiavimui ir kompleksinei švietimo pagalbai vaikams, turintiems didelių SUP dėl kompleksinių raidos sutrikimų (judesio ir padėties, neurologinių, sensorinių, intelekto ir kt.). Įprastai tokioje grupėje ugdomi 6–10 vaikų. Siekiant perteikti „buvimo čia“ jausmą, pateikiami tyrėjos užrašai apie įprastą specialistų veiklą šioje grupėje:

Iš ryto užėję į specialiojo ugdymo grupę pamatysime kelis vaikus, kiti – jau „darbuojasi“ specialistų kabinetuose. Visi vaikai sugrįžta į grupę, kai auklėtoja veda ugdomąją veiklą. Jai talkina specialioji pedagogė ir auklėtojos padėjėja, nes vaikus, turinčius įvairių raidos sutrikimų, „sudėtinga vienai suburti į bendrą veiklą, išlaikyti jų dėmesį, suvaldyti elgesį (cit.)“. Vėliau vaikai sėdasi prie stalo ir atlieka individualias užduotis: piešia, lipdo, karmo, žaidžia stalo žaidimus. Kineziterapeutė ir logopedė, auklėtojai baigus ugdomąją veiklą, vaikus toliau kviečia individualioms pratyboms. Vėliau vaikai vėl susirenka į bendrą, muzikinę ar sportinę, veiklą salėje... ruošiasi į lauką. Kaip teigia specialistai, „iki pietų darbas virte verda... dažnai vaikams nelieka laiko spontaniškiems žaidimams“ (cit.). Visų specialistų „rankų“ prireikia padėti vaikams pavalgyti, apsirengti, nusprausti, pasiruošti pietų miegui.

Komandos narių charakteristikos. Dauguma komandoje dirbančių specialistų turi ilgametę darbo komandoje patirtį ugdyti vaikus, turinčius didelių SUP. Dalis šeimų, kurių vaikai lanko specialiojo ugdymo grupę, gyvena mieste, kiti – nutolusiose vietovėse, todėl jų vaikams teikiama pavėžėjimo į ugdymo įstaigą paslauga. Didžioji dalis šeimų dėl sunkios materialinės padėties, bedarbystės, skurdo, alkoholio, didelio vaikų skaičiaus šeimoje ar nepilnos šeimos priklauso *socialinės rizikos grupei*. Šios šeimos prižiūrimos seniūnijų socialinių darbuotojų, tačiau jų paslaugos šeimai nėra derinamos su komandos narių teikiamomis švietimo pagalbos paslaugomis vaikui. Šeimų poziciją tyrime atstovavo mamos, kurios savanoriškai sutiko pasidalyti savo patirtimi. Tyrimo dalyviai apibūdinami, remiantis tyrėjos darbo šioje komandoje ir organizacijoje patirtimi bei sąveikomis su tyrėja tyrimo metu (11 lentelė).

11 lentelė

Komandos narių charakteristikos

Komandos nariai	Charakteristika
Direktoriaus pavaduotoja ugdymui	<i>Baigusi edukologijos krypties bakalauro studijas, pradinio ir ikimokyklinio ugdymo programą. Turi 15 metų darbo patirtį, eina direktoriaus pavaduotojos ugdymui pareigas (vadovavimas darbo grupėms, įvairių veiklų organizavimas ir koordinavimas). Būdama Vaiko gerovės komisijos (VGK) pirmininkė, ji yra formali ir neformali komandos koordinatore. Naujovės organizacijos lygmeniu dažnai siejamos su jos iniciatyvomis. Ji rūpinasi organizacijos veiklos kokybės klausimais bei skatina pedagogus dalytis savo patirtimi su kitų miesto ir šalies įstaigų pedagogais. Jos žodžiais tariant, prioritetus organizacijoje teikia demokratiškiems santykiams, nuolatiniams mokymuisi. Ji yra linkusi atvirai spręsti problemas, išklausti įvairias nuomones, tačiau pati pripažįsta, kad kartais „priversta būti autokratiška“, kai susiduria su darbuotojų pasyvumu.</i>
Logopedė, specialioji pedagogė	<i>Turi aukštąjį edukologijos krypties (specialiojo pedagogo ir logopedo kvalifikacija) išsilavinimą, yra baigusi Vaiko teisių apsaugos magistro programą. Komandoje dirba 4 metus. Specialistė jauna, aktyvi, motyvuota, kruopšti, energinga, linkusi tobulėti. Labai atsakinga darbe, pasitiki savimi ir gerai vertina savo veiklą. Logopedė atvirai reiškia nuomonę, kartais yra pernelyg kategoriška.</i>
Judesio korekcijos specialistė, medicinos sesuo	<i>Turi specialųjį vidurinį medicinos sesers išsilavinimą, baigusi kineziterapeutės padėjėjos kursus. Šioje komandoje dirba nuo pirmųjų komandos susikūrimo dienų. Turi 23 metų darbo su vaikais patirtį. Pagrindinės jos funkcijos komandoje siejamos su kineziterapeuto darbu. Specialistė yra kruopšti, dalykiška ir labai atsakinga – beatodairiškai siekia vaikų ugdymosi pasiekimų, lanksti ieškodama įvairių darbo su vaikais būdų, dalijasi savo žiniomis ir darbo patirtimi su kitais. Linkusi diskutuoti, tačiau atsargi atvirai išsakydama nuomonę.</i>

Ikimokyklinio ugdymo pedagogė	<i>Baigusi bakalauro matematikos studijas, persikvalifikavusi ir įgijusi socialinio darbuotojo kvalifikaciją, vėliau baigusi viešojo administravimo magistro studijas. Turi virš 20 metų pedagoginio darbo patirtį. Komandoje dirba nuo pirmųjų komandos susikūrimo dienų. Turi didelę socialinio darbuotojo patirtį, kurią įgijo dirbdama Paramos šeimai centre, vadovaudama Nevyriausybinių neigaliųjų organizacijos filialui rajone, dalyvaujama šalies savanoriškoje veikloje vaikų, turinčių negalę, bei jų šeimų stovyklose, aktyviai dalyvaujama profesinio tobulėjimo renginiuose. Jos veikloje išryškėja socialinių ir švietimo paslaugų organizavimu bei koordinavimo gebėjimai, atstovaujant neigaliųjų vaikų ir jų šeimų interesus. Pedagogė yra neformali komandos lyderė, siekianti komandos veiklos tobulinimo, dažnai jos vaidmuo siejamas su idėjų generavimu, konstruktyvia kritika, reflektuojant savo ir komandos praktiką. Ji taktiška, optimistiška, tolerantiška, linkusi derinti įvairias nuomones, bendrai spręsti grupėje kylančias problemas.</i>
Deivido³⁵ mama	<i>Per 40 metų, niekur nedirba, kartu su vyru auginą 3 vaikus. Gyvena mieste. Vyriausiajam, lankančiam specialiojo ugdymo grupę, yra 7 metai. Berniukas turi kompleksinę negalę (hidrocefalija, intelekto negalė, fizinė negalė dėl stuburo išvaržos). Berniukas grupę lanko 3 metus. Mama dalyvauja Paramos šeimai centro veikloje. Ji žino savo teises, yra gerai informuota apie įvairių paslaugų vaikui galimybes ir siekia jomis pasinaudoti. Mama nori, kad vaikas būtų ugdomas integruotai. Specialistų manymu, ji kelia aukštus reikalavimus ir dažnai linkusi perkelti visą atsakomybę už vaiko ugdymą pedagogams. Specialistai mamos lūkesčius vertina kaip neadekvačius, nes ji, remdamasi gydytojų nuomone, tikisi, jog berniukas turi galimybių išmokti vaikščioti.</i>
Mariaus mama	<i>Per 30 metų, 7 metų berniuką auginą viena. Po šeimos skyrybų persikėlė gyventi į miestą, kartu gyvena silpnos sveikatos tėvai. Gyvena skurdžiai, niekur nedirba, visą dėmesį skiria vaiko priežiūrai. Neturi draugų, artimų pažįstamų ir didesnio giminės palaikymo. Jaučiasi vieniša, sutrikusi, nelaiminga. Mama yra susitaikiusi su vaiko negale (socialinės raidos sutrikimu, autizmu), kelia adekvačius lūkesčius vaiko ugdymosi atžvilgiu. Berniukas anksčiau buvo ugdomas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, kurioje turėjo didelių adaptacijos sunkumų, kitame mieste. Berniukas šią grupę pusę dienos lanko pirmus metus. Mama turi neigiamą bendravimo su specialistais patirtį, todėl iš pradžių nepasitikėjo ir šios grupės specialistais. Ji, kaip ir Deivido mama, dalyvauja Paramos šeimai organizuojamoje tėvų bendravimo grupėje.</i>

Tyrimė dalyvauti buvo kviečiami visi pedagogai ir specialistai, susiję su šios grupės vaikų ugdymu, organizacijos vadovas, Paramos šeimai centre dirbantys socialiniai pedagogai. Viena iš ikimokyklinio ugdymo pedagogių, dirbanti komandoje, atsisakė dalyvauti dėl nenurodytų asmeninių priežasčių. Nors pradiniam etape organizacijos vadovas sutiko dalyvauti, tačiau vėliau į tyrimą neįsitraukė, pagrįsdamas atsisakymą laiko resursų ir tiesioginių interesų stoka. Viena iš socialinių darbuotojų

³⁵ Laikantis konfidencialumo principo, vaikų vardai pakeisti.

teigė, jog tyrime dalyvauti nėra tikslo, nes Paramos šeimai funkcijos yra formalios, ir, turint mintyje kitokius savivaldybės prioritetus, organizacijoje nėra intereso tobulinti centro veiklą.

Komandos raidos kontekstas

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Komandos nariai, apžvelgdami 16 metų komandos raidos istoriją, teigia išgyvenę visus teorijoje išskiriamus komandos raidos etapus. Specialistai išskyrė veiksnius, sąlygojusius komandos brandą ir kompetenciją, užtikrinusius sėkmingą praktiką komandoje bei lėmusius bendrų profesinių vertybių ir tarpusavio santykių susiformavimą.

Bendrų profesinių vertybių formavimosi procesas vyko komandos nariams *entuziastingai mokantis ir ieškant išorinių resursų*, nes darbas naujai įsteigtoje specialiojo ugdymo grupėje buvo naujovė ir iššūkis. Specialistai buvo susitelkę į *praktikos, ugdant vaikus, turinčius raidos sutrikimų, kūrimą*:

Grupė atsirado: numetė ir žinokitės – niekas nesigilino, kaip dirbsim... buvom priversti ieškoti įvairių būdų, buvom labai atviri iššūkiams, entuziastingi: visi degėm noru domėtis, atrasti... buvo labai daug iniciatyvų, pastangų... daug važinėjom į seminarus, mokėmės, konsultavomės su specialistais, dalyvavom prestižiniuose kursuose. Siekėm gauti kuo daugiau informacijos, nes nežinojom, kaip dirbti, kaip pritaikyti grupės aplinką... orientavomės į ugdymo metodus, kaip „stebuklingus“, kurie tikėtų sutrikusios raidos vaikams ugdyti... susitelkėme į ugdomosios programos paieškas, sužinojome apie Portage ugdymo programą. Visi pradėjom dirbti pagal šią programą, nes ji atrodė kryptinga, nuosekli ir aiški. Lig šiol dirbam pagal ją... ieškojome materialinių resursų. Tuo metu neįgaliųjų bendrija „Viltis“ buvo kaip materialinės pagalbos šaltinis, todėl ėmiausi pirmininkauti skyriui, kad būtų galima gauti paramos grupei.

Tačiau specialistai pažymi, jog vertybių sistema *formavosi natūraliai, kaupiant patirtį*:

Mes esame susigyvenę ir vertybių sistema tokia pat... tik mes niekad nerašėm jų ant popieriaus... aptarimo irgi nėra, bet gal ir nereikia, tiesiog dirbant viskas paaiškėja... gyvenam taip, kaip natūraliai gaunasi... esam įsisenėję, pripratę ir dirbam taip... vertybės natūraliai plėtojosi komandos raidos metu... ilgainiui viskas aiškėjo, nors ir palengva... atėjo laikas – daugmaž vienodai žiūrim... bendražmogiškos vertybės išliko tos pačios... kompetencija, patirtis, praktinės ir teorinės žinios tobulėjo... grupės sukaupė patirtį, kaip didžiulį intelektualinį kapitalą, reikėtų labai vertinti ir jį panaudoti ateityje.

Tarpusavio santykių formavimosi procese specialistams reikšmingas *pasidalijimas profesinėmis funkcijomis ir pareigomis*, kuris tapatinamas su sėkmingu komandos narių darbo organizavimu:

Grupės darbas atrodė kaip didžiulis chaosas... visi virė vienoje košėje – buvo labai daug vaikų, specialistų ir viena aplinka... kineziterapeutė vedė mankštas toje pačioje patalpoje, logopedė pratybas už atitvertos spinta erdvės... kai buvo sukur-

ta materialinė bazė, specialistai gavo atskirus kabinetus, tuomet įvyko pasiskirstymas aiškėmis funkcijomis. Pradėjome dirbti atskirai. Vaikai po individualaus darbo pas specialistus grupėje kitaip elgdavosi, turėdavo daugiau įgūdžių veiklai grupėje. Auklėtojoms buvo daug lengviau dirbti – kai vaikai išeidavo pas specialistus, grupėje situaciją lengviau valdyti – likdavo mažiau vaikų, buvo galima individualizuotai dirbti.

Komandos raidos pradžioje didelis dėmesys skirtas ir *tarpasmeninių santykių formavimuisi*:

Buvo toks grupės formavimosi etapas, bet tik dabar tai supranti... dėl komandos daug bendravom neformaliai: buvo svarbūs gimtadieniai, švenčių pažymėjimai... vienas kito asmeninis pažinimas... keitėsi žmonės ir vėl pratinomės. Dabar ramybė – nusistovėjo tarpusavio santykiai, atėjo toks komandos laikas – branda... ramiai gyvenam... nėra jokių barnių, nesutarimų.

Tyrėjos (etic) požiūris. Komandos narių entuziazmas mokytis ir tobulėti praeityje siejamas su bendru tikslu – kurti praktiką komandoje: vaikų ugdymo(si) poreikiams pritaikyti aplinką, pasirinkti ugdymo programą, sukaupti pakankamai metodinių žinių, pasiskirstyti vaidmenimis ir funkcijomis. Šių prioritetų požiūriu, komanda save laiko brandžia, nes bendra patirtis sąlygojo bendrų vertybių laikymąsi, sėkmingą darbo organizavimą, susiformavusius narių tarpusavio santykius. Komandos nariai komandos brandą, kaip kompetentingą jos narių veiklą, laiko *baigtiniu reiškiniu*. Visgi, Bushe, Coetzer (2007) aiškinimu, komandos raida yra nesibaigiantis procesas, ir jei teigiama, kad yra pasiekta komandos branda, tai kalbama tik apie aukštesnį jos veiklos lygmenį, nes komandos branda yra mokymosi visą gyvenimą užduotis.

Pozityvus komandos narių savo veiklos vertinimas rodo specialistų pasitenkinimą darbu ir stiprų identitetą su komanda – *emocinę brandą*, kuri gali būti laikoma, iš vienos pusės, komandos brandos požymiu (Kayes, Kolb, 2005; Bushe, Coetzer, 2007) arba, iš kitos pusės, jos raidos trukdžiu dėl vyraujančio grupės mąstymo (Dainton, Zelle, 2005). Rose (2011) atliktame tyrime atskleidžiama, jog komandos nariams kyla grėsmė tapti homogeniška mase, nes jie, tarpusavyje derindami individualią veiklą, siekia pamatyti holistinį komandinio darbo vaizdą, todėl lieka mažai erdvės požiūrių įvairovei.

Laikantis *edukologinio požiūrio* į organizacijos kultūrą, ateities veiklos vizijos stoka gali būti paaiškinama nepakankamu dėmesiu komandai kaip visumai, jos veiklos analizei ir vertinimui; naujų, aukštesnio lygmens ir kintančių tikslų kėlimui; eksperimentavimui, ieškant naujų veiklos būdų. Tai atskleidžia komandos narių polinkį į konservatyvią ir „patirties patikrintą“ komandos veiklą. Tyrėja, remdamasi edukologinio požiūrio nuostatomis ir ieškodama komandos veiklos tobulinimo prielaidų, diskutuoja apie komandos veiklos vertinimo, planavimo ir reflektavimo proceso svarbą:

Jeigu būtų aiškūs komandinio darbo prioritetai, kuriais komandos nariai vertintų savo veiklą, greičiausiai išryškėtų veiklos privalumai ir trūkumai. Specialistai, veikloje įžvelgę trūkumus, galėtų planuoti veiklas, siekdami kurti naują patirtį ir žinias

(pvz., gilinti ir plėtoti žinias konkretaus sutrikimo atveju, kurti inkluzinės aplinkos plėtojimo būdus, bendrai spręsti vaikų problemas, plėtoti šeimos dalyvavimo galimybes, rengti edukacinius projektus). Šios veiklos sudarytų prielaidas kiekvieno komandos nario asmeninei ir profesinei savirealizacijai, tobulėjimui ir mokymuisi dirbti komandoje.

Tyrimo dalyviai komandos raidą aiškina *antropologiniu požiūriu*. Komandos brandos rodikliu laikomos intuityviai jaučiamos bendros vertybės, kurios yra teisingos ir pagrįstos, nes yra susiformavusios natūraliai, komandos nariams sprendžiant praktines problemas.

6.1.2. Bendradarbiavimo kultūra

Šiame poskyryje pristatoma duomenų, surinktų atviros apklausos raštu, interviu, dienoraščių, stebėjimo bei lauko užrašų metodais, analizė ir interpretacija. Tyrėjos interpretacija grindžiama kultūros pažinimo „iš vidaus“ pozicija.

6.1.2.1. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinės metodologinės nuostatos

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. Įstaigos *Strateginiame plane* pažymima, kad organizacijoje siekiama užtikrinti kokybišką ir prieinamą ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą, teikti paslaugas vaikams, skatinant juos perimti tautos kultūros pagrindus, ugdyti juos atsižvelgiant į individualius gebėjimus, užtikrinti vaikų globą ir sėkmingą socializaciją, teikiant švietimo pagalbą neįgaliems vaikams. *Strateginiame veiklos plane* akcentuojama, jog organizacija siekia „ugdomosios veiklos įvairovės, sudarant galimybes vaikų saviraiškai, kuriant vaikų individualius poreikius ir interesus atitinkančią ugdymosi aplinką“.

Komandoje dirbantys specialistai pagalbą vaikui grindžia individualizuoto ugdymo ir socialinio dalyvavimo nuostatomis. Specialistai siekia vaikų **individualizuoto ugdymo**, todėl, planuodami ugdymą, *atsižvelgia į individualias kiekvieno vaiko ugdymosi galimybes*:

Svarbus darbo ir ugdymo programų individualizavimas, atsižvelgiant į individualius vaiko gebėjimus <...> stengiesi, kad įdomu jam būtų, kai pasitaiko per sunkios užduotys – tada nelabai smagu <...> pagarba vaikui, kaip asmenybei, ir gebėjimas priimi jį tokį, koks yra, iš to išplaukia visų poreikių tenkinimas: žemesnieji, saviraiškos <...> centre yra vaiko, ne mūsų poreikiai.

Siekama *pritaikyti fizinę aplinką* vaikų poreikiams ir užtikrinti vaikų saugumą:

Svarbi orientacija į aplinkos pritaikymą, kad vaikai saugiai jaustųsi <...> kad neat-sitrenktų, nenugriūtų, nesusižeistų – čiužiniais apdėjom <...> kad emocinė būklė būtų gera, kad galėtų vieni pabūti – namelis atsirado <...> dažniausiai aplinka taikosi prie jų, o ne jie prie aplinkos – sudarai maksimalias sąlygas, kad jiems būtų geriau ir tik po to vis mažiau pritaikai aplinką, kad būtų savarankiškesnis <...> tai nuoseklus, sistemingas darbas.

Palaikydami pozityvius emocinius santykius su vaikais, specialistai užtikrina gerą visų vaikų savijautą ugdymo įstaigoje:

Svarbus šiltų ir betarpiškų santykių su vaiku palaikymas, geras mikroklimatas grupėje, kurį sukuria pedagogai – jų paprastumas, nuoširdumas, kūrybiškumas bendraujant su vaikais <...> gera vaiko savijauta – tai ir tikslas ir vertybė <...> kad vaikas būtų laisvas, kad jo niekas nevaržytų <...> kad jaustųsi lygiavertis – taip, kaip namuose <...> svarbus komfortiškas buvimas kartu <...> jei grupėj vaikui gerai, tai tėvai jaučia ir priekaištų nebūna.

Tėvų nuomone, specialistų pozityvus santykis su vaiku ir vaiko gera savijauta yra vienas iš komandos narių darbo kokybės rodiklių:

Geras specialistas yra nuoširdus, bendraujantis, randantis bendrą kalbą su vaiku <...> gerai jaučiasi vaikas grupėje <...> labai noriai eina į darželį.

*Komandoje dirbantys specialistai, ugdydami vaikus, siekia **socialinio dalyvavi-mo plėtojimo**. Tai siejama su gyvenimo įgūdžių (bendravimo, savarankiškumo) for-mavimu:*

Svarbu siekti rezultatų ir atiduoti vaikui viską, ką sugebi <...> smagu, kai numatyti įgūdžiai – suformuoti <...> dėl vaiko tobulėjimo dirbam... kad gebėtų bendrauti, įgytų žinių <...> kad žaisdamas galėtų pasakyti, ko nori <...> kad kalba pasidarytų suprantamesnė <...> kad galėtų savimi pasirūpinti pagal galimybes... kad susijor-muotų savitarnos įgūdžiai.

Specialistai, apibendrinami savo patirtį, teigia, kad: „Kai tėvai patiria džiaugsmą, kai pastebi teigiamą rezultatą – atsiranda pasitikėjimas mumis.“ Tėvų poziciją tyrime atstovaujančios mamos pažymi: „Dabar jau nereikia nei priėti, nei padėti, jis pats iniciatyvą valgydamas rodo – didelis progresas.“

Specialistų manymu, kuris grindžiamas ir bendravimu su tėvais patirtimi, svar-bus vaikų aktyvus dalyvavimas bendruomenės aplinkoje:

Neturi visas gyvenimas suktis apie korekciją, pratybas – juk vaiko gyvenime svar-bu, kad jis būtų visuomenės narys <...> svarbus vaikų dalyvavimas bendruose ren-giniuose, nes tada pasijauti įstaigos dalimi... ne tik savo sultyse verdi <...> nėra nei vienos šventės, kad nedalyvautume <...> pastebi – vaikas žaidžia, bendrauja, pasišnekėti gali... per šventes matai, kiek vaikas socializavęsis... kad nebeverkia, per išleistusves atlieka numatytą vaidmenį. Mamai svarbus vaiko įsitraukimas į įvai-rius veiklas: „Va, mano vaikas nebijo salėje būti, jis imitacijas dainų daro, ne tik savam pasaulyje gyvena“.

Komandos narių inkluzinio ugdymo nuostatos lemia vaikų lygiaverčio ir aktyvaus socialinio dalyvavimo skatinimą bei išryškina šių nuostatų laikymosi organizacijos bendruomenėje poreikį:

Kiek prašome, kad kitos grupės ateitų pas mus... prisiverkiau, tai dvi grupės atėjo <...> dėstytojas vienas pasakė, kad pats neįgalusis jau savaime yra vertybė, nes jis priverčia kiekvieną šalia esantį pasijusti geresniu, padaryti gerą darbą, padėti. Aš galvoju, kad mūsų darželyje būtų galima padaryti, kad ta vertybe pasinaudotume daugiau... kad nors per mėnesį kartą kuri nors grupė ateitų pastatyti, papiešti ar išeiti kartu į lauką <...> jau būtų nauda.

Organizacijos deklaruojamų vertybių sistemoje kokybiško vaikų ugdymo siekiai tapatinami su vaikų poreikių tenkinimu, teikiant *kvalifikuotą švietimo pagalbą*. Tai patvirtina ir organizacijoje atliktų apklausų duomenys, leidžiantys įvertinti *šeimų pasitenkinimą* teikiamomis paslaugomis. Apklausos rodo, kad *tėvų lūkesčiai* siejami su vaiko socializacija bei kvalifikuotu ugdymu (*kad vaikas pasirengtų mokyklai*), tinkama jų priežiūra ir maitinimu, gera savijauta. Tėvai labai gerai ir gerai vertina pedagogų organizuojamą vaikų ugdomąją veiklą. Specialistų nuomone, *šeimų pasitenkinimas* teikiama pagalba įrodo jų darbo kokybę ir leidžia identifikuoti tėvų lūkesčius. *Šeimų lūkesčius* specialistai linkę nustatyti iš tėvų teikiamo grįžtamojo ryšio kasdienių sąveikų metu. Iš pokalbių su tyrimo dalyviais matyti, kad labai vertinama ***tiesioginė specialistų pagalba vaikui***. Tyrime dalyvavusios mamos teigia vertinančios *atsakingą specialistų pagalbą vaikui*:

Puikūs, geri specialistai <...> anksčiau kur gyvenom – prasčiau vyko darbas su vaiku... auklėtojos labai atmetinai <...> čia viską, ką gali ir privalo, tai šimtu procentų padaro <...> geras specialistas – padedantis vaikui tobulėti <...> tas, kuris iš tikrųjų dirba su vaiku, o ne žiūri darbo laiko... yra tekę tokių sutikt. Čia tikrai nuoširdžiai... netikėjau, kad taip būna <...> su vaiku dirba iš idėjos.

Specialistai, remdamiesi sąveikų su šeimomis patirtimi, išsako *tėvų pozityvaus grįžtamojo ryšio* reikšmę emociniam pasitenkinimui ir darbo įvertinimui:

Kiek girdžiu atsiliepiamus, pagal tėvų reakcijas, kai vaikai išeina iš mūsų įstaigos, visi žiūri labai teigiamai <...> smagu, kad mama darželiu pasitiki, labai džiaugiasi gaunama pagalba <...> per mokytojų dieną, berniukui jau lankant mokyklą, mama atvažiavo su gėlėmis, pasijuto, jos įvertinimas – to, ką jie turėjo čia <...> buvo atgaiva širdžiai, tai toks įvertinimas – niekas jos neįpareigojo atvažiuoti <...> toks pasitenkinimas savo darbu, kad padarei ir įvertino <...> grįžtamoji informacija mums reikalinga.

Tėvai ypač vertina *vaiko ugdomosios veiklos įvairovę*, nors ir ne visuomet supranta specialistų teikiamos pagalbos prasmę:

Patenkinta esu specialistų pagalba, ypač kineziterapeuto, nes jo labiausiai reikia <...> daugiausiai dirba logopedė – ne tik užsiėmimuose, bet su juo ir valgo. Be specialistų būtų kaip dienos centruose – ateini, pabūni ir eini namo. O čia yra aktyvus darbas. Kaip specialistai sako: „Iki pietų esam taip užsiėmę, kad laisvo laiko žaidimams nelieka“.

Specialistų akcentuojamas **psichologinės ir socialinės pagalbos šeimai poreikis** siejamas su kitų specialistų (socialinio darbuotojo, psichologo) funkcijomis ir atsakomybėmis:

Psichologinės pagalbos, palaikymo tėvams labai reikia <...> tėvai dažnai save kaltina <...> jeigu nori padėti tėvams, tai pirmiausia turi padėti jiems susitaikyti, o čia jau ne mūsų, o socialinių darbuotoju, psichologų darbas. Jeigu augina vaiką su negale, tai tokią pagalbą jie turi gauti ankstyvojoje reabilitacijoje... kad ateitų tie, kurie žino apie vaiko negalę, o ne tokie, kad „jeigu man vaikas, kai iš kairės pasižiūriu, atrodo gražesnis, tai prašom man tą vaiką ir rodyti iš kairės pusės“, o čia auklėtoja emė ir parodė iš dešinės <...> tėvai ateidami pas mus turėtų būti išėję iš tos stadijos.

Tyrimė dalyvavusios mamos pripažįsta psichologinės ir socialinės paramos poreikį:

Reikia psichologo pagalbos, tiesiog peties <...> anam daržely nei prašiau, nei ieškojau, gerąją prasmę užpuolė psichologai... daug su manimi kalbėjo, nes matė, kad man sunku <...> iš socialinės pusės, gerai būtų pakalbėti su koku socialiniu darbuotoju <...> su neįgaliųjų bendrija aptariam piniginius dalykus <...> su vaiku gyvenam vieni, nedirbu, sveikata bloga, gyvenam labai prastam namelytyje – beveik sulūžusiame, normaliai praustis nėra kur, interneto nėra, finansinės problemos, nors labai taupiai gyvenam ir jokios pagalbos... susidėjo labai daug dalykų į vieną – visiškai sugniužau... niekaip nesusitaikau su gyvenimo sąlygom... ypač gyvenant su autistišku vaiku... nelygios tėvų galimybės: yra dirbantys, pagalbos iš artimųjų, šeimos turintys. O čia esi visiškai socialinis nulis... neįdomu niekam... nei smagu, nei linksma.

Tyrėjos (etic) požiūris. Individualizuotas ugdymas specialistų siejamas su vaiko individualių galimybių, kuriomis remiantis yra modeliuojamas ugdymas, atskleidimu. Būtinybė atsižvelgti į individualias vaikų ugdymosi galias, planuojant ugdymo turinį ir sudarant individualias vaikų ugdymo programas, akcentuojama Lubart (2004), Galkienės (2005), Kišonienės, Dudzinskienės (2007) ir kitų autorių tyrimuose. Individualizuotas ugdymas aiškinamas kaip atitinkantis vaiko galimybes, užtikrinantis pozityvų pasiekimų procesą bei leidžiantis išvengti orientacijos į silpnuosius vaiko gebėjimus ar specifines problemas. Individualių poreikių tenkinimas ir pozityvūs komandos specialistų santykiai su vaiku sudaro prielaidas geros jo savijautos ugdymosi aplinkoje palaikymui. Iš tyrėjos pozicijų, remiantis lauko užrašais, akcentuotinas grupės pedagogų lankstumas, pritaikant fizinę aplinką vaikų individualiems poreikiams:

Grupėje jauku. Kiekvienais metais pastebėtume vis kitaip, pagal vaikų poreikius pritaikytą fizinę aplinką. Vienais metais pamatytume namelį – nusiramino erdvę autistiškam vaikui, jam skirtą individualią vietą, vizualią dienotvarkę, kitais – lovytę, kad vaikas, turintis ribotas judėjimo galimybes ir sergantis epilepsija, galėtų saugiai jaustis, stebėti veiklą grupėje ir būti nuolatos priežiūrimas; dar kitais metais – pastebėsime didelę erdvę žaidimams..., nes vaikų galimybės leidžia savarankiškai žaisti įvairiuose žaidimų kampeliuose.

Vaiko ugdymasis komandos narių suprantamas vadovaujantis *konstruktivistine teorija* (Vygotskij, 1978), kuri vaiko raidos pažangą aiškina ugdomosios aplinkos svarba, t. y. individualių vaiko galių, poreikių, ugdomųjų sąveikų bei ugdymo turinio derme. Tyrimo dalyvių orientacija į vaiko artimiausios plėtros zoną (sritį, esančią tarp to, ką vaikas gali padaryti savarankiškai ir ką gali atlikti padedamas pedagogo) bei fizinės aplinkos pritaikymą, sudaro galimybę formuoti vis sudėtingesniems vaikų, turinčių didelių ugdymosi poreikių, įgūdžiams. Vaikų, turinčių didelių SUP, ugdymas turėtų būti orientuotas į adaptacijos gebėjimų plėtojimą, siekiant jų socialinio dalyvavimo ir gyvenimo kokybės (Roberts, Arthur-Kelly ir kt., 2005). Todėl neatitiktinai specialistai, ugdydami vaikus, turinčius didelių SUP, savo veiklą *orientuoja į socialinių gebėjimų ugdymą*. Taip pat akivaizdu, kad specialistai laikosi inkliuzinio ugdymo nuostatų. Pasak Batu (2010), inkliuzijos sėkmę lemia ne tik vaikų socialinių gebėjimų lygmuo (pasirengimas dalyvauti bendruomenėje), fizinės aplinkos pritaikymas, bet ir pedagogų bei šeimų nuostatos, veikla, pasirengimas, organizacijos administracijos palaikymas. Tyrėjos nuomone, komandos nariai, ypač grupės pedagogės, skiria daug pastangų, siekdamos vaikų aktyvaus dalyvavimo bendruose renginiuose. Nors pasitaiko atvejų, kai šių vaikų dalyvavimo vengiama, nes manoma, jog vaikai, turintys didelių raidos sutrikimų, gali „*sugadinti gražų šventės paveikslą*“. Socialinio dalyvavimo nuostatos pasireiškia neįgalių vaikų „buvimo šalia“ toleravimu, tačiau dar žymiai daugiau dėmesio reiktų skirti šios praktikos plėtojimui. Siekiant išmokyti „būti kartu“, reikia palaikymo iš bendruomenės, taip pat pasirengimo tokiai praktikai. Tyrėjos nuomone, ne tik organizacijos vizija bei narių nuostatos, bet ir organizacijos struktūra, paslaugų teikimo reglamentas, išorinė parama ir kiti veiksniai neretai sudaro trukdžius inkliuzinei praktikai. Vaikų skirstymo į grupes pagal raidos sutrikimus ir SUP lygmenį tradicijos kelia sumaištį organizacijoje, komplektuojant vaikų grupes. Ugdymo grupės vaikui parinkimas priklauso nuo organizacijos sprendimo, kai svarbu suderinti administracijos, specialistų ir tėvų požiūrius.

Šeimų pasitenkinimas paslaugomis (atpažįstamas iš tėvų teikiamo grįžtamojo ryšio) laikomas specialistų darbo kokybės įvertinimo rodikliu bei siekiamybe. Kyla klausimas – *ar tėvų teikiamas grįžtamas ryšys yra tinkama šeimos lūkesčių ir poreikių identifikavimo strategija?* Tėvai išsako pasitenkinimą atsakingu specialistų darbu, užtikrinančiu vaiko ugdymosi įvairovę. Tačiau tėvų nuomonė dažniausiai atspindi specialistų darbo vertinimą, bet ne jų pačių lūkesčius ir prioritetus. Specialistai, bendraudami su šeimomis, neabejotinai daro įtaką šeimų nuomonei, todėl tėvų lūkesčiai dažnai sutampa su specialistų veiklos kryptimis ir vertybinėmis nuostatomis. Patenkama į „užburtą ratą“: neaiškūs tėvų lūkesčiai skatina specialistus veikti individualiai, laikantis jiems priimtinių nuostatų, tėvai teigiamai vertina specialistų atsakingą veiklą, ir rezultatas dažnai „pozityvus“ – specialistai pateisina tėvų lūkesčius.

Komandos narių (specialistų ir tėvų) sampratoje išryškėja į *vaiką orientuoto ugdymo nuostatos*, o pagalbos vaikui kokybė matuojama tik vaiko raidos pokyčiais, kurių siekiama tiesioginėmis, intensyviomis specialistų sąveikomis su vaikais, užtikrinančiomis jų ugdymosi įvairovę. Šeimos, auginančios neįgalius vaikus, vertina tokia nuostata grindžiamą švietimo pagalbą vaikui. *Palaikančiais* pedagogais laikomi tie,

kurie išryškina vaiko stipriąsias puses, sukuria vaikams saugią aplinką ir orientuojasi į individualaus darbo su vaiku modelį, leidžiantį tenkinti ypatingus vaikų ugdymosi poreikius (Kreiviniene, 2011; Kreiviniene, Pertulla, 2011). Kitais tyrimais atskleista, jog Lietuvoje palankiai vertinama specialistų teikiama pagalba vaikui bei dėmesys individualiems jo poreikiams, paslaugos dažnai orientuotos į terapijas, tačiau pasigendama sisteminio požiūrio į ankstyvąją pagalbą (Ališauskienė, 2005a) bei paslaugų, teikiamų įvairiuose sektoriuose (sveikatos priežiūros, švietimo pagalbos, socialinės paramos) koordinavimo (Kreiviniene, Pertulla, 2011). Iš atliktų tyrimų ryškėja, jog tėvų interesai dažnai apibrėžiami ribotai – rezultatyviu vaiko ugdymu (turtingos edukacinės aplinkos poreikiu), pedagogų interesai siejami su siekiu bendradarbiauti su tėvais, tačiau išryškėja derybų ir realaus bendradarbiavimo tradicijos stoka, o daugelis tėvų taip pat mano, jog specialistai turėtų būti orientuoti tik į tiesioginį darbą su vaiku (Ališauskienė, 2003; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ruškus, Žvirdauskas ir kt., 2009). Išreikštos komandos narių nuostatos ir *orientacija į vaiką* gali būti paaiškinamos specialistų funkcijų ir atsakomybių reglamentu. Pagrindine darbo funkcija laikoma tiesioginė pagalba vaikui. Platesnė pagalbos ne tik vaikui, bet ir šeimai svarba pastebima praktikoje ir išsakoma komandos narių. Gera fizinė, psichologinė šeimos narių sveikata bei socialinės sąlygos šeimoje skatina vaiko gerovę ir raidą, todėl socialinė parama šeimai yra neatsiejama ankstyvosios intervencijos vaikystėje paslaugų dalis ir vienas iš pagalbos vertinimo aspektų (Davis, Gavidia-Payne, 2009). Emocinė parama tėvams negalės išgyvenimo situacijoje siejama su tėvų įgalinimu bei gebėjimu atstovauti savo ir savo vaiko pozicijas (Park, Turnbull ir kt., 2002; Guralnick, Conlon, 2007; Ozdemir, 2007; ir kt.). Tačiau atlikti tyrimai (Ališauskienė, 2003) rodo, jog Lietuvoje tėvai dažnai pasigenda specialistų dėmesio ir paramos šeimai kritiškais laikotarpiais. Psichologinė ir socialinė parama šeimai, komandos specialistų nuomone, nėra suprantama, kaip jų veiklos dalis – ji siejama su kitais resursais (institucijomis, specialistais), nes peržengia jų pareiginėse instrukcijose reglamentuotas profesinių funkcijų ir atsakomybių ribas.

Pasak Kreiviniene, Pertulla (2011), šeimos, auginančios neįgalius vaikus, pozityviai vertina švietimo sistemos darbuotojus (motyvuoti ir atviri bendradarbiauti), tačiau socialinis darbas suprantamas siaurai, laikomas neefektyviu, retai prieinamu šeimoms. Todd (2007) teigimu, specialistų įvairovė gali sukelti šeimoms stresą ir bendravimo su specialistais sunkumą, todėl turėtų būti skiriamas atvejo koordinatorius, atstovaujantis tėvų interesus specialistų komandoje ir užtikrinantis informacijos sklaidą. Akivaizdu, jog specialistų vaidmens siejimas su tiesiogine pagalba *tik* vaikui, trikdo pagalbos šeimai galimybes; specialistų veikla komandoje suprantama siaurai (*pagal pareigas*), nėra pakankamai panaudojami turimi išteklių (unikalios komandos ir organizacijos narių kompetencijos bei patirtis). Tai trukdo užtikrinti netiesioginę socialinę, psichologinę ar paslaugų koordinavimo pagalbą šeimoms, padedant joms išvengti bendravimo su pernelyg dideliu specialistų būriu. Kreiviniene, Pertulla (2011) tyrimo duomenimis, socialiniai darbuotojai galėtų atlikti šeimos interesų atstovavimo, tarpininkavimo ir paslaugų, teikiamų skirtinguose sektoriuose, koordinavimo funkciją, kuri yra labai svarbi šeimoms, auginančioms didelių SUP turinčius vaikus ir bendraujančioms su daugybe specialistų.

6.1.2.2. Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis

Strateginiame organizacijos veiklos plane pažymima, jog bendradarbiavimas su šeima – vienas iš organizacijos prioritetų. Remiantis organizacijoje atliktų apklausų duomenimis, daugeliu atvejų tėvai yra patenkinti bendradarbiavimo su specialistais situacija, tačiau yra ir norinčiųjų glaudesnio bendradarbiavimo tarp šeimų, pedagogų ir administracijos. Nors pedagogai ir kiti specialistai demonstruoja pozityvias nuostatas bei iniciatyvas, siekdami įtraukti tėvus į organizacijos veiklą, tačiau bendradarbiavimas su šeimomis vis dar, jų manymu, išlieka iššūkiu.

Tarpusavio santykiai

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. Komandos nariai (specialistai ir tėvai) akcentuoja *artimus tarpusavio santykius* organizacijoje, sprendžiant su vaiko ugdymu susijusius klausimus. Specialistai teigia, jog, bendraudami su tėvais, jie siekia *pagarbaus ir pozityviomis nuostatomis grįsto požiūrio į tėvus ir vaikus*:

Nuoširdžiai, paprastai, supratingai bendraujama... yra pagarba vieni kitiems <...> tolerancijos, susivaldymo, išklausymo reikia <...> akcentuojame vaiko galias – visada tėvams sakom, kas teigiama, tik po to – kas neigiama, niekada aiškinam, kad viskas, pasaulio pabaiga.

Specialistai taip pat pripažįsta, jog dar trūksta gebėjimų bendrauti su šeimomis:

Lankstumo bendraujant su šeimomis trūksta, priėjimo prie šeimos būdus tobulinti reikia, psichologinių žinių, žinių apie bendravimo su šeima kokybę trūksta.

Viena iš mamų, remdamasi bendravimo su ankstesnės įstaigos specialistais patirtimi, pabrėžia vertinanti *pozityvius santykius su šios įstaigos darbuotojais*:

Gerus santykius palaikom... ryšys su specialistais čia labai didelis... anoje įstaigoje dėl visko, ko nemokėdavom – kalta būdavau aš... buvau pakraupusi... ten į mane kaip į kažkokį asocialų asmenį žiūrėjo... jau ir taip sunku yra auginti tokį vaiką, o dar kaltinimai didžiausi... čia aš tikrai esu patenkinta... nei įtampas, nei konfliktų.

Tėvai džiaugiasi tarpusavio santykiais su specialistais bei akcentuoja *specialistų besąlygišką norą padėti tėvams patarimais, dalijantis savo žiniomis ir patirtimi*:

Jeigu aš paklausčiau, ką man šiandien su vaiku šiuo atveju daryti, tai man būtų atsakyta kaip žmogui... bendraujama šiltai, kaip su šeimos nariais... stengiasi padėti, pagalbėti, kaip jau sugeba, kaip gali, kaip išmano... būna, sugalvoja: „Gal taip darykim, gal taip“. Naujovę kokią sužino – tuoj dalijasi su manimi... išgirsti įvairiausių pasiūlymų.

Specialistai artimų tarpusavio santykių palaikymą sieja su *neformalaus bendravimo galimybėmis* ir pateikia sėkmingą, organizacijoje veikiančio *Paramos šeimai centro patirtį*. Neformalus bendravimas su šeimomis, auginančiomis neįgalius vaikus, skatina pasitikėjimu grįstus tarpusavio santykius:

Paramos šeimai centras buvo įkurtas, nes buvo poreikis <...> tik keli pavieniai atvejai Lietuvoje tėra... čia auksinė patirtis <...> buvo įvairios paslaugos – informavimas, bendravimas, konsultavimas. Jos buvo atliekamos labai kokybiškai ir jos labai svarbios: daug dėmesio skiriama tėvų bendravimo grupei, buvo bendrų renginių, ekskursijų... Bendravimas su tėvais neformalioj aplinkoj... tėvai atsilaisvina... pamato, kad su tom pačiom auklėtojom galima bendrauti paprastai, suprantamai. Tėvai turbūt turi baimę „ką specialistas pasakys“; o čia – ribos išnyksta... Tai neformalus bendravimas ne tik įstaigoje, bet ir kitoj aplinkoj... Tėvai ateidavo, kai jiems prireikdavo – kaip į bažnyčią, pasisakyti, kai blogai. Ateidavo išsikepę sausainių tiesiog pabendrauti ar vaiką palikdavo, jeigu reikdavo kur išlėkti. Jie jausdavosi: „Palieku pas savas“.

Specialistai pažymi, kad *aktyvus tėvų dalyvavimas bendruomenės renginiuose* labai reikšmingas tarpusavio santykių kokybei:

Buvo laikai, kai tėvai prisidėdavo: įrengė mums lauko aikštelę... tėvai suvažiavo, sutvarkėm... sudarėm sąlygas vaikams žaisti lauke... geras rezultatas... atsiranda artimesnis ryšys, nes kai padirbėji, kitaip vertini... tos talkos visai neblogas dalykas.

Tačiau neramina tai, jog komandos nariai dėl pasikeitusio *tėvų elgesio* pastaruoju metu mažai skiria dėmesio artimiems santykiams su šeimomis plėtoti:

Tėvai pradžioje buvo labai aktyvūs – tikėjosi didelės pagalbos, patys aktyviai dalyvavo vaikų ugdyme. Dabar pasigendame tėvų įvertinimo. Didžiulį nusivylimą kelia bendradarbiavimas su jais <...> atrodo galėtume ir ekskursiją išleistuvių proga tėvams su vaikais suorganizuoti, bet paskui sulauksim kaltinimų, kad kas nors susirgo <...> kartais atrodo, geriau ir nebendrauti su jais.

Tėvai labiau akcentuoja tarpusavio neformalaus bendravimo *tėvų savitarpio pagalbos grupėje* svarbą:

Paramos šeimai centre susiburiame, pasišnekame <...> su draugais, likimo draugais, kurie irgi turi vaikučių su negale <...> tiesiog žmogiškai pabendraujame, pabūname <...> kalbam, kokios naujovės.

Specialistai taip pat pastebi tėvų dalijimosi tarpusavio patirtimi svarbą, tačiau teigia, jog ne visi noriai bendrauja:

Mamos ten bendraudamos tarpusavyje išsiaiškina... visa tai nėra, kad perskaitei teoriją – susirenki po gabaliuką iš bendravimo... kviečiame visus, bet ne visi susidomi. Susidomėjusieji dalyvauja, matyti teigiami rezultatai.

Komandos specialistai teigia, jog dėl *organizacijos interesų atstovavimo savivaldybėje* stokos neformaliam bendravimui su šeimomis organizacijoje skiriama mažai dėmesio:

Paramos šeimai centras yra labai prastoj situacijoj... iš vadovų pusės akcentuojama tik veikla su vaikais, atvežimas ir popamokinis užimtumas... ignoruojamas darbas su tėvais... centro funkcijos lyg ir nereikalingos. Kiek gali taip dirbti, jeigu sakoma: „Kodėl tu taip dirbi? Dėl ko mama atėjo? Ko ji čia atėjo?<...> dabar

savivaldybė nebeduoda pinigų ir tik iš valstybės dotacijos turi užtekti transportui, patalpų išlaikymui, atlyginimams. Jeigu pinigų neužtenka, tai visų kitų paslaugų ir nereikia... lieka tik valstybės finansuojamos globos paslaugos sunkių negalę turintiems vaikams <...> trūksta organizacijos interesų atstovavimo kalbantys su savivaldybe“.

Tyrėjos (etic) požiūris. Komandoje dirbantys specialistai, kalbėdami apie pozityvių santykių su tėvais palaikymą, akcentuoja sėkmingą bendruomeniškumo patirtį ir jos plėtojimo svarbą. *Tėvų ir specialistų pozityvūs santykiai* laikomi itin svarbiais *į šeimą orientuotoje praktikoje*. Sąveikoms su tėvais būdingas aktyvus išklausymas, empatija, pozityvus požiūris į tėvus. Nors, pasak Clay (2005), Espe-Sherwindt (2008), komunikacija su tėvais prasideda nuo pirmojo susitikimo, išpūdzio, specialistų atvirumo, tačiau šiltų santykių, sklandžios komunikacijos ir malonaus elgesio su tėvais nepakanka bendradarbiavimo praktikai pagrįsti. Svarbesniais laikomi tarpusavio pasitikėjimo ir lygiavertės galios aspektai. Mokslinių tyrimų duomenys rodo, jog specialistams būdingas tėvus kaltinantis elgesys dėl nepakankamų vaiko auklėjimo ar ugdymo gebėjimų, dėmesio vaikui. Paradoksalu, tačiau dažnai specialistai turi didesnių ar kitokių lūkesčių, susijusių su vaiko ugdymu(si), nei tėvai (Lopez ir kt., 1999). Nors specialistai akcentuoja pozityvias nuostatas į tėvus, kurias patvirtina ir tyrime dalyvavusi mama, tačiau šiuo požiūriu svarbi ir tyrėjos interpretacija. Dalyvaujant specialistų diskusijose ir analizuojant specialistų (kartu ir savo) supratimą apie *tėvus kaltinantį elgesį*, prieita prie išvados, jog tėvų kaltinimas gali būti tiesioginis (elgesio lygmeniu) ir netiesioginis (nuostatų lygmeniu). Žinoma, kaltinantis elgesys nedemonstruojamas bendraujant su tėvais, tačiau dažnai, tyrėjos manymu, atsiskleidžia specialistų tarpusavio diskusijose, t. y. nuostatų lygmeniu:

Specialistai V GK susitikimuose, kalbėdami apie vaikų ugdymosi problemas, visuomet vertina tėvų poziciją. Vienais atvejais pasidžiaugiama tėvų iniciatyvumu, nes tai atitinka specialistų lūkesčius; kitais – išsakomos nesutampanti tėvų ir specialistų nuomonės. Ir tuomet jauti, kad tėvai laikomi maštančiais „neteisingai“... specialistai tikisi, kad „jei tėvai galvotų ar elgtųsi kitaip, t. y. kaip specialistai, vaiko ugdymas galėtų būti kur kas sėkmingesnis“... ar tai nėra užslėptas tėvų kaltinimas? Pati pastarąjį kartą specialistams išsaciau savo nuomonę apie mamos elgesį: „Mama stebėjo pratybas, kurių metu jai paaiškinau savo pastebėjimus apie mergaitės kalbą ir jos ugdymą, bet mama po pratybų išsakė, jog nemato kalbos sutrikimo (nors yra visiškai priešingai).“ Pati pastebėjau, jog iš šalies mano kalboje išryškėja nuomonių priešprieša... todėl svarbiu laikomas nuostatų klausimas: ar kaltinti (netiesiogiai) mamą neišmanymu ir neatsakingumu? Ar jos elgesį laikyti signalu specialistui, rodančiam poreikį padėti mamai geriau suprasti realią situaciją?

Komandos nariai neformalaus bendravimo su šeimomis palaikymą sieja su Paramos šeimai centro veikla, kuri ribojama savivaldybės. Shannon (2004), Pang (2010) atliktų tyrimų duomenimis, *tėvų tarpusavio bendravimo grupių* veikla praktikoje laikoma ne tik bendravimo erdve, bet ir tėvų įgalinimo, aktyvaus dalyvavimo vaiko ugdyme skatinimo strategija. Tarpusavio bendravimas tėvus skatina dalytis patirti-

mi, paremti vieniems kitus. Specialistai turėtų padėti tokias sąveikas inicijuoti ir organizuoti. Clay (2005), Lyon (2008) teigimu, tėvų dalyvavimui didelę įtaką daro organizacijos kultūra, jei ji grindžiama savanorystės idėjomis ir tėvų dalyvavimo skatinimu (*angl. welcoming culture*). Komandos nariai, nors ir pripažįsta neformalaus bendravimo su tėvais svarbą, savo iniciatyvumo stoką aiškina *negatyviu tėvų elgesiu*. Reflektuojant *tėvų dalyvavimą (etic požiūriu)*, *susijusį* su pedagogų ir tėvų santykių situacija organizacijoje, pastebimos sėkmės prielaidos, siejamos su lygiaverčiu tėvų indėliu renginiuose:

Pedagogai dažnai linkę prisimti „aktyviųjų“ organizatorių veiklą ir siekia pateikti tėvams galutinį „gatavą“ rezultatą organizuojant renginius, pristatant vaikų ugdymosi pasiekimus. Tėvams retai priskiriamos kokios nors funkcijos. Tuomet ir visa atsakomybė tenka pedagogams... tėvų dalyvavimas pasyvus: galimybė pasidžiaugti vaikų veikla ar pedagogų darbu... kartu nekuriamos idėjos, neieškoma resursų, neįsipareigojama... sėkmingos šventės būna tada, kai tėvai joms ruošiasi ir aktyviai dalyvauja... yra galimybė pasijusti reikšmingu ir galinčiu... tokių renginių yra komandos ir organizacijos patirtyje... tiesiog reikėtų suteikti tėvams daugiau galimybių pasireikšti... manau, kad mes, pedagogai, dažnai nenutuokiame, kiek įvairių galimybių yra mus supančioje aplinkoje, tereikia tik „plačiai atverti langus“.

Tėvų dalyvavimas

Tyrimo dalyvių (etic) požiūris. Lygiavertis tėvų dalyvavimas vaikų ugdymo(si) procese komandos narių laikomas siekiamybe, kuri siejama su tėvų elgesiu. **Lygiaverčių santykių siekiama įsiklausant į tėvų nuomonę**, kai kuriama ir įgyvendinama *Individuali vaiko ugdymo programa*. Specialistai ir tėvai akcentuoja bendrų žinių, leidžiančių geriau pažinti vaiką, svarbą. Į tėvų nuomonę atsižvelgiama *vertinant vaiko gebėjimus*: tėvai laikomi pažįstanciais vaiko elgesį, interesus, jo gebėjimų lygmenį ir problemas, o specialistai vertinami už „ekspertų“ nuomonę. Specialistai teigia:

Stengiesi laikytis pozicijos, kad tėvai geriau žino, jaučia savo vaiką <...> svarbi iš jų gaunama informacija apie vaiko elgesį namuose, pomėgius <...> iš kitų įstaigų parsiveža rekomendacijų <...> pasako, ką vaikas geba ar negeba, padeda vaiko lygmenį nustatyti <...> problemines sritis <...> mes parodom vaiką kitu kampu, nes tėvai to nemato <...> bendras įvertinimas – atspindys to, kad vienodai vertinam situaciją <...> tai nuolatinis mokymasis iš šeimų, vienas kito papildymas, pasidalijimas informacija <...> tėvų patarimai naudingi dėl bendravimo su vaiku, dėl priėjimo prie jo.

Mamos labai vertina specialistų nuomonę ir tai, jog specialistai domisi jų patirtimi, yra linkę derinti nuomones:

Tiesiog įdomu, kaip jis elgiasi ne namų aplinkoj, kaip jis bendrauja su bendramžiais <...> išgirsti įvairių nuomonių <...> specialistai jau prisitaikę, pažinę vaiką... kai tik atėjom, tai klausinėdavom, kaip čia su juo elgtis, kaip jis elgiasi <...> jie klausom, ką aš sakau, ir aš klausau, ką jie sako. Toks aukso vidurys <...> jos

pasižymi, ką sakau, kad sutaptų nuomonės. Aptarimą programų didelį daro... apie kiekvieną vaiką atskirai kalba.

Specialistai akcentuoja *bendro vaikų ugdymo planavimo siekį*, yra linkę išklausyti tėvų nuomonės bei lūkesčius, susijusius su vaiko ugdymu(si), tačiau savikritiškai pripažįsta, kad dažniau linkę patys kelti ugdymo tikslus:

Svarbus pozityvumas priimant šeimos nuomonės, atsižvelgiant į jų lūkesčius, pageidavimus... pasitikėti šeimos nuomone <...> šnekėjom su mama, kad nėra pagrindinis tikslas – ištaisyti tarimo trūkumus, sutarėm, kad tikslas – kalbos supratimo, supratimo, kaip atlikti užduotis skatinimas <...> skatiname juos pasisakyti <...> iš tiesų mes linkę iškelti tikslus, o tėvai pritaria. Nes suveikia tas mechanizmas, kad mes specialistai, todėl žinom, ko reikia ir ko ne... nors būna, tėvai pasako pastabą ir tada sureaguoji: „Taip, gerai, darykime šitaip“... kai uždavinys per sudėtingas iškeltas, tada suvoki, kad nesi viršininkas <...> svarbu suteikti informaciją ir pasitarti, ar ir jie taip pat mano... jų lūkesčius sužinai, galvoji, kaip suderinti tikslus.

Mama pasakoja:

Mano sūnus draugiškas, jis nori bendrauti, susitariau, kad kartą į savaitę jie suorganizuotų kontaktą su sveikais vaikais.

Lygiaverčiam tėvų dalyvavimui užtikrinti, svarbūs ir **abipusiai (tėvų ir specialistų) įsipareigojimai bei atsakomybės**. Specialistai dalijasi sėkminga patirtimi, manydami, jog bendradarbiavimą užtikrina *tėvų geranoriškumas ir atvirumas specialistų pasiūlymams*:

Atvirumas specialistų pasiūlymams, pozityviems pokyčiams, būtinas tėvų nusiteikimas išklausyti pedagogus <...> pokalbis buvo naudingas tiek man, tiek ir močiutei. Atrodo, kad kalbėjome ir susikalbėjome <...> buvo gera ir malonu bendrauti, nes močiutė buvo nusiteikusi geranoriškai.

Specialistai iš tėvų tikisi *iniciatyvumo padedant savo vaikui, siejamo su specialistų rekomendacijų laikymusi*:

Abipusė atsakomybė, įsitraukimas vykdant numatytus tikslus, aktyvus dalyvavimas įstaigos gyvenime, bendro tikslo siekimas svarbus <...> domėjimasis vaiko ugdymu, rūpestingumas <...> smagu, kad tėvai rodo iniciatyvą bendrauti <...> domisi, kaip sekasi <...> tėvai, kurie domisi, nori pokyčio, ateina paprašyti, užduočių į namus, stengiasi jas atlikti, kad vaikas tobulėtų, stiprėtų nors mažais žingsneliais <...> buvo suinteresuoti, nereikėjo įrodinėti, kaip reikia dirbti <...> tėvai sako: „Ji to nedaro, klausia – kaip pas mane?“ „Mes pabandyšim irgi taip daryt“ <...> tai žmonės, kurie priima, ką pasiūlom“.

Specialistų manymu, dažnai lygiaverčio dalyvavimo galimybės ribojamos **dėl nepakankamo tėvų pasirengimo lygiaverčiai dalyvauti**. Komandos nariai **pasigenda tėvų aktyvumo**, teikiant *grįžtamąjį ryšį* apie specialistų darbą. Svarstoma, galbūt tėvų pasyvumą lemia jų nepasitikėjimas savimi, uždarumas:

Svarbu, kad nebijotų, kad ateitų, daugiau kalbėtų... kad pasikalbėti būtų natūralu, kaip dabar <...> būtų geriausia, kad pasiteirautų ar pasiūlytų <...> pokalbio su ma-

ma metu berniukas pasiprašė važiuoti triratuku... Mamos veide išvelgiau ašaras. Kodėl? Ar mama susiduria su kokiomis problemomis (laiko, pinigų stoka)? Gal mamai buvo netikėta, kad vaikas elgėsi kaip visi vaikai? Labai norėjau sužinoti mamos reakciją, tačiau mama tylėjo. Paklausta, ar turi kokių klausimų, pastebėjimų, mama tik palinkėjo sėkmės <...> gal tai nepasitikėjimo savimi išraiška... gal pasitiki mumis, o gal vengia pasakyti savo nuomonę... jei dažniau bendrautume, pasitikėjimas atsirastų.

Pasyvaus tėvų elgesio atveju specialistų sąveikos su tėvais apsiriboja *vienakrypčiu informacijos teikimu*, siekiant supažindinti juos su vaikų ugdymo(si) turiniu ir pateikti ataskaitą apie vaiko pasiekimus, o vaikų ugdymas siejamas tik su specialistų atsakomybe:

Dažniausiai tėvai ateina tik per susirinkimus, nes reikia <...> supažindini su programa, pasakai, ką žadi daryti, atsiskaitai už vaikų pasiekimus <...> nors kelis kartus per metus sužino, kas daroma su vaiku <...> tai priklauso nuo to, kaip tėvai bendrauja... kai neateina kasdien, tai jiems įdomu sužinoti, pabendrauti.

Specialistai, reflektuodami nesėkmingą patirtį, teigia, jog **tėvų nesusitaikymas su vaiko negale** trukdo siekti bendro tėvų ir specialistų supratimo apie vaiko ugdymą(si), nes tada tėvai nėra pasirengę priimti specialistų teikiamos informacijos:

Kiek su tėvais kalbėta... bet pasijauti kaltas, kad perši savo nuomonę <...> dedama daug pastangų, kalbamasi su tėvais... tačiau rezultatas menkas <...> tėvams trūksta informacijos... nors ji sklendo ore, bet jei nesi pasiruošęs jos išgirst... sakyk, ką nori <...> gal tėvai nesupranta mūsų... mama, atrodo, žiūri į akis, supranta apie ką kalbame, bet išgirstam visiškai neatitinkančias realybės išvadas <...> jeigu tėvai neigia vaiko negalę, tai kitaip supras, ką sakai, vietoj to, kad padėtų savo vaikui. Viskas priklauso nuo to, kokioje situacijoje jie yra <...> bendraujam su tėvais ir matom, kad problema ne dėl to, kad mes blogai dirbam, o dėl to, kad tėvai nepasiruošę bendradarbiauti.

Tėvų nesusitaikymas su vaiko negale riboja pagalbą vaikui „čia ir dabar“:

Tėvai turi išmokti priimti vaiką tokį, koks jis yra, padėti jam „čia ir dabar“, kad jam būtų gerai... jei tėvai yra susitaikę su tuo, ką turi, jie kur kas geresni ugdymo partneriai nei tie, kurie nesusitaikę su vaiko negale <...> labai gražus pavyzdys buvo vieno berniuko atvejis. Tėvai viską suprato ir darė viską, kad būtų geriau „čia ir dabar“, priėmė mus kaip lygiateisius partnerius, gerbė mūsų nuomonę ir nesvarbu, kad mūsų nuomonė gal kada nors ir buvo klaidinga. Buvo pagarba, pasitikėjimas, labai malonu bendrauti ir bendradarbiauti.

Tėvų nesusitaikymas su vaiko negale lemia nepasitikėjimą specialistais, *nepagrįstus jų kaltinimus*, trikdančius sėkmingą bendravimą:

Pasireiškia šeimų priešiškus, kategoriškus, nepasitikėjimas <...> kai ateina pasiimti... neina tiesiai į grupę. Ji už durų stovi koki pusvalandį, pasiklauso, ką mes ten veikiame <...> būna: „Tai ką valgė? Kodėl viską valgė? <...> ne taip plaukus susegėt... kodėl rankovės purvinos? Kodėl susargdinot?“ <...> neišklauso mūsų, o bruka savo išvadas <...> apmaudu, kai ieškoma problemų, kur jų nėra... stengiasi

išprovokuoti konfliktinę situaciją... atrodo, kad darželis reikalingas ne vaiko ugdymui, o tam, kad galėtų rasti kaltą dėl nepasiteisinsiu lūkesčių <...> kol susitaikys su vaiko negale, praeis daug ugdymui palankaus laiko... neveiksminga komunikacija... kai ima kaltinti – gynyba, ir vaiko ugdymui nėra teigiamo poveikio <...> kita vertus, jie turi neįgalų vaiką, ir dėl tos situacijos juos galima pateisinti.

Interpretuodami tėvų elgesį, specialistai teigia, jog sunkumai bendradarbiaujant su šeimomis kyla dėl **atotrūkio tarp specialistų ir šeimų lūkesčių**. Vaiko ugdymo(si) klausimai dažnai tėvams neaktualūs:

Tėvų abejingumas, pasyvumas, domėjimosi vaikų ugdymu(si) ir pasiekimais stoka <...> tėvų lūkesčiai visai kitokie negu mūsų – jie nori, kad vaikas būtų tik prižiūrėtas ir saugus.

Mamos teigimu, vaiko ugdymas ikimokyklinėje įstaigoje sudaro galimybę tėvų asmeniniams poreikiams tenkinti. Tačiau specialistai tai vertina skeptiškai ir mano, kad tėvai elgiasi neatsakingai ir per mažai rūpinasi vaikų ugdymu:

Mūsų paskirtis kitokia – mes tėvams paslaugų teikėjai, kad jie ramia galva galėtų dirbti <...> kad daugiau laisvo laiko namie turėtų <...> tėvai galvoja, kaip palengvinti savo sunkų gyvenimą – net ir sergantį vaiką geriau išvežt iš namų, kad būtų mamai lengviau <...> tėvams nelabai aktualu vaiko ugdymas, iš reikalo paklausia, kaip vaikui sekasi <...> „Padarėt – mes džiaugiamės“ ar „Neva džiaugiamės.“ <...> Jeigu vaikas piešia ir grįžta namo išsitepęs... tada kaltinimai: „Mano vaikas į darželį atėjo švarus“... nuo supratimo priklauso – ar nori, kad vaikas būtų švarus ar nori, kad vaikas veiktų kažką darželyje. Čia požiūrių suderinimo klausimas, jeigu tėvai supras, kas ir kodėl vyksta darželyje, tai ir nekaltins.

Specialistai išskiria ir tėvų **neadekvačius lūkesčius**, kurie trukdo suderinti požiūrius:

Tėvų lūkesčiai vaikų atžvilgiu be galo dideli. Ir už jų neadekvatumą dažniausiai apkaltinami mes <...> tenka nuimti rožinius akinius, nes tėvų būna per dideli tikslai: „Mano vaikas vaikščios,“ „Kad būtina kalbėtų“ <...> mama žino, kad vaikas yra fiziškai neįgalus. Mes tikimės, kad per šešis metus ji suprato, o ji sako: „Mano pagrindinis rūpestis ne kalba, ne rašymas ar skaitymas, bet kad vaikščiotu.“ Kaip tu gali susitvarkyti su tuo lūkesčiu? <...> nori, kad vaikas pasiliktu darželyje, o jam čia jau viskas nusibodę, net agresyviai elgtis pradeda. Jo stiprioji pusė bendravimas. Mokykloje jis turėtų galimybę bendrauti su bendraamžiais, o tėvai mano, kad didžiausia problema – motorika ir nori likti darželyje, kad su juo dirbtų kineziterapeutė. O kokia nauda iš kineziterapijos, kai vaikas spjaudosi ir sako: „Šlykštyne, aš nedarysiu“.

Abipusės atsakomybės trukdžiu specialistai laiko **variantojimą tėvų požiūrį į specialistų darbą**:

Ugdymas, tėvų nuomone, tai – specialistų darbas <...> per tėvų susirinkimą pristatinėjau tyrimo (apie tėvų bendradarbiavimo su pedagogais situaciją įvairiose grupėse) rezultatus, tai jaučiau mamų pašaipą: „Apie kokį bendradarbiavimą dar čia šneka, jiems reikia dirbti, tai ir tegu dirba, o ne savo darbą mums primeta“ <...> nuostatose visa problema: požiūris kaip į paslaugą yra <...> gauti produktą,

nė kiek neprisidedant <...> lekia prie durų ryte susitikus: „Gerai gerai, tik Jūs čia tik dirbkite“.

Specialistai įsitikinę, jog tėvai vengia vykdyti išipareigojimus:

Įdedam langetes vaikui, kad užsidėtų per savaitgalį, o mama sako: „Nedėkit mums tų langečių, mes neturim kada jų užsidėti!“ – atsimuši į sieną. O lūkesčiai, kad vaikas vaikščiotų... labai norėtume, kad būtų daugiau imamasi atsakomybių, dirbama su vaiku namuose, nes iš karto matosi rezultatai <...> jie linę perkelti visą atsakomybę specialistui: „Jūs padarykite, o mes tarsi kontrolieriai patikrinsime“, bet specialistas už juos visko nepadarys, jie turi ir patys nuvažiuoti, pasikonsultuoti, nusipirkti, pritaikyti <...> kai jie pastebi vaiko ugdymosi pokyčius, atsiranda didesni lūkesčiai, bet tada jau pikta darosi, nes būna: „Jūs padarykite, nes aš negaliu“, – tėvams patogu, kai kitas padaro <...> nėra abipusės lygiavertės atsakomybės.

Tyrėjos (etic) požiūris. Specialistų ir šeimų tikslai gerinti vaiko funkcionavimą grindžiami švietimo pagalbos specialistų pareigybių reglamentu, kuris orientuotas į paslaugas vaikui. *Individualioje vaikų ugdymo programoje* (IVUP) visai nesiorientuojama į paramą šeimai. IVUP rengimo tradicijos Lietuvoje siejamos su vaiko ugdymo(si) intensyvumo planavimu, tikslų ir uždavinių kėlimu, bendrųjų ugdymo programų turinio ir vaiko individualių gebėjimų derme, ugdymo strategijų, aplinkos ir priemonių numatymu (Daniels, Stafford, 2001; Galkienė, 2005; Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Tokioje programoje komandos specialistai kelia abstrakčius, visiems vaikams vienodus tikslus (*ugdyti vaiką užtikrinant jo galių plėtotę, sudaryti saugią aplinką*), vaiko vertinimą atlieka skirtingų sričių specialistai, vertindami skirtingas raidos sritis. Vaiko ugdymosi programa laikomas sąrašas gebėjimų³⁶, kuriuos specialistai turi išugdyti per numatytą laikotarpį. Toks tik į vaiką orientuotas veiklos planas lemia fragmentuotą specialistų pagalbą vaikui, atsižvelgiant į skirtingų terapijų tikslus.

Daugelio Europos šalių (tarp jų ir Lietuvos) praktikoje rekomenduojamas *Individualus pagalbos vaikui ir šeimai planas* orientuojamas į pagalbą ne tik vaikui, bet ir šeimai. Specialistai skatinami atskleisti vaiko raidos funkcionavimo lygmenį ir rezultatus, kurių siekiama, išskirti šeimos prioritetus, lūkesčius ir patiriamus sunkumus, numatyti vaikui ir šeimai teikiamas paslaugas, vaiko ir šeimos inkluzijos galimybes, atvejo koordinatorių, atsakingą už paslaugų šeimai dermę bei jų koordinavimą (Talay-Ongan, 2001). Paslaugų vaikui ir šeimai plano rengimas, pasak Espe-Sherwindt (1991), yra priemonė, padedanti užsimegzti *tėvų ir specialistų santykiams* (specialistams išklausant tėvų poreikius, kylančius kasdieniame gyvenime), *įgalinti tėvus* (skatinant ir panaudojant tėvų gebėjimus, kurie leidžia patiems kontroliuoti savo ir vaiko gyvenimą), stiprinanti *tarpinstitucinį bendradarbiavimą*. Sėkmingas bendradarbiavimas su šeima, įgyvendinant į šeimą orientuotą praktiką, siejamas ne tik su pozityviais santykiais, bet ir su šeimos lygiavertės dalyvavimo galimybių puoselėjimu. Ankstyvosios pagalbos kokybė ir tėvų dalyvavimas turėtų būti matuojama

³⁶ Gebėjimai išskiriami pagal Ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo programą (*angl. Portage*) ir pritaikomi individualiam vaikų ugdymosi lygmeniui.

mi lygiaverčio dalyvavimo, rengiant pagalbos planą, lygmeniu (Todd, 2007; Davis, Gavidia-Payne, 2009). Komandos nariai lygiavertį tėvų dalyvavimą taip pat sieja su *Individualaus pagalbos vaikui plano rengimu*. Literatūroje išskiriamos tokios sėkmingo tėvų dalyvavimo, vertinant vaiko gebėjimus, prielaidos (Brink, 2002): vertinimo proceso paaiškinimas, supažindinimas su vertinimo instrumentu, vertinimo duomenų patikrinimas, atsižvelgiant į tėvų nuomonę, tyrimo rezultatų paaiškinimas ir atsakymas į tėvams kylančius klausimus. Komandos nariai (specialistai ir tėvai) linkę derinti nuomones, vertinant vaikų gebėjimus ir planuojant ugdymą. Tyrimai rodo (Ališauskienė, 2003a), kad teikiantys ankstyvąją pagalbą Lietuvoje specialistai yra linkę derinti savo nuomonę su šeimų pozicija, tačiau pasitaiko atvejų, kai manoma, jog tik specialistai geriausiai išmano vaiko raidą ir supranta jo poreikius. Tai lemia specialistų dominavimą tėvų atžvilgiu; tėvai dažniausiai tik informuojami apie specialistų sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu ar kita pagalba. Nors specialistai akcentuoja savo iniciatyvas skatinti tėvus reikšti savo nuomonę vaiko ugdymo(si) klausimais, tačiau akivaizdi specialistų profesinė galia rengiant vaikų ugdymo programas, nuolat primenant apie pasyvų tėvų elgesį. Tyrėjai, siekiant geriau suprasti tėvų situaciją, kyla klausimas:

Ar šeimos turi galimybę išsakyti pagalbos vaikui ir sau poreikius, laisvai reikšti nuomonę, teikti pasiūlymus specialistams pagalbos turinio ir organizavimo klausimais, jeigu jiems pateikiamas jau parengtas vaiko gebėjimų sąrašas, pagalbos teikimo kryptys ir ribos? Tėvams paliekama vienintelė galimybė aktyviai dalyvauti – patvirtinti ar paneigti tam tikrų vaiko gebėjimų ugdymo(si) poreikį.

Tėvų dalyvavimas siejamas su keitimusi informacija, sprendimų priėmimu, tėvų gebėjimų panaudojimu (Espe-Sherwindt, 2008). Siekdami visapusiškos pagalbos vaikui ir šeimai, specialistai turėtų gerai suprasti šeimos lūkesčius. Tačiau tėvai, neturintys teorinio pasirengimo, nežinantys pagalbos prioritetų, nesuprantantys savo vaidmenų ir galimybių, linkę neadekvačiai vertinti situaciją, t. y. kelti per žemus ar pernelyg aukštus reikalavimus pagalbai (Ališauskienė, 2003). Tyrėjos nuomone, specialistų rengiamos vaikų *ugdymo programos* ir ribotos jų turinio galimybės nesudaro galimybių tėvams išsakyti savo lūkesčių, teikti siūlymų. Tyrėja, reflektuodama tiriamąsias situacijas, ieško analogų kitame kontekste:

Jeigu pažvelgtume į specialistų bendradarbiavimo su „klientu“ pozicijas kitų paslaugų, kai mes, specialistai, tampame „klientais“, kontekste. Atėjus pas kirpėją apsikirpti, mūsų paklaus: „Kokios šukuosenos norėtumėte?“ Nežinodami specifinių terminų, kirpimo modelių, savais žodžiais išsakysime lūkesčius: „Trumpai, kad man tiktų“, parodysime pavyzdį nuotraukoje, ir kirpėjas, taikydamas tam tikrą kirpimo techniką, mus apkirps... kadangi mes išsakėme savo lūkesčius, kirpėjas į juos atsižvelgė... ar tai lygiaverčiai santykiai?.. kitas kirpėjas ne tik paklaus: „Kokios šukuosenos norėtumėte?“, bet pateiks ir papildomų klausimų: „Kokį darbą dirbate? Koks drabužių stilius? Ar svarbu, kad būtų madinga? Kiek laiko skiriate plaukų priežiūrai?“, įvertins plaukų ypatumus: „ploni – stori, lankstūs – stangrūs, šiurkštūs – švelnūs ir kt.“, paaiškins apie kirpimo modelių privalumus ir trūkumus, sudarys galimybę Jums dalyvauti priimant sprendimą... pasitelkęs instrumentinius

gebėjimus, apkirps Jus... Abu kirpėjai teigia bendradarbiaujantys. Kyla klausimai: „Kuriuo atveju turėjome daugiau galimybių išsakyti nuomonę ir kaip pavyko tai padaryti? Kuriuo atveju jausime didesnę pasitenkinimą paslaugomis ir rezultatu?“

Individualių šeimos poreikių ir lūkesčių identifikavimas yra sudėtingas ir ilgai trunkantis procesas, reikalaujantis pozityvaus tarpusavio ryšio, pasitikėjimu ir atvirumu grįstos atmosferos. Shannon (2004) teigimu, šeimų įgalinimas, kaip esminis į šeimą orientuotos praktikos procesas, prasideda nuo *pagalbos šeimoms identifikuojant jų poreikius*. Turimos praktinės patirties reflektavimas leidžia manyti, kad, norint pažinti šeimas, auginančias ankstyvojo amžiaus neįgalius vaikus, nevertėtų klausti (nors praktikoje tai dažnai pasitaiko): „*Ko tikėtis? Kokie Jūsų poreikiai?*“, nes tėvų atsakymai dažniausiai būna formalūs, siejami su vaiko raidos trūkumais ar specialistų pagalbos vaikui poreikiu, neatskleidžiantys tėvų patiriamų sunkumų. Tėvai, nežinodami, ko tikėtis iš specialistų, savo poreikius tarsi „priderina“ prie specialisto profesinės veiklos. Iš pokalbių su tyrime dalyvavusiomis mamomis bei remiantis pedagoginės praktikos patirtimi, manytina, jog šeimų lūkesčius galima išvelgti *atvirų pokalbių su tėvais* metu, kai pateikdamas klausimus tėvams, specialistas „užmiršta“ apie savo veiklos ribas ir pažvelgia į vaiko ir šeimos situaciją plačiau, laikydamasis sisteminio požiūrio. Naratyvinė praktika grindžiama idėja, jog žmonės pasakodami konstruoja ir kuria savo kasdienio gyvenimo reikšmes, t. y. kalba akcentuodami jiems aktualius dalykus, todėl tyrėjai tai padeda identifiukuoti jų lūkesčius (Winslade, Monk, 1999, cit. Todd, 2007). Reflektuojant praktikos situaciją, išryškėjo skirtumai tarp to, kas aktualu šeimai ir kas specialistui:

Mama, auginanti autistišką vaiką, pokalbio metu daugiausia pasakojo apie vaiko elgesio problemas, jo savarankiškumo įgūdžių stoką, itin sudėtingas šeimos materialines sąlygas, atskirtį, emocinę savijautą... o specialistai, kalbėdami apie šį vaiką, akcentavo tik jo raidos problemas ir tik užsiminė apie mamos dalyvavimo tėvų bendravimo grupėje poreikį... Atrodė, kad specialistai girdi tik tai, kas yra susiję su jų profesinės veiklos ribomis... visa kita – „ne jų atsakomybė“.

Naratyvinė praktika yra susijusi su atidžiu klausymusi, kuris McNaughton, Hamlin ir kt. (2008) apibūdinamas kaip procesas, apimantis atvirų klausimų pateikimą, atsakymų perfravimą ir apibendrinimą, siekiant patikrinti pateiktos informacijos supratimo teisingumą. Aktyviu klausymusi siekiama parodyti susidomėjimą kito asmens pasakojimu, tinkamai suprasti kalbančiojo susirūpinimą, suformuluoti pokalbio tikslą. Minėtų autorių tyrimai įrodė, jog specialistai, turintys aktyvaus klausymosi gebėjimų, geba surinkti daug svarbios darbu informacijos ir nuoširdžiai komunikuoti bei suprasti tėvų, auginančių neįgalius vaikus, požiūrį, įvairias patirtis ir iššūkius. Gebėjimas išklausti parodo specialistų pasirengimą bendradarbiauti su tėvais ir yra pozityviai jų vertinamas. Kita vertus, atviros komunikacijos praktika reikalauja tėvų pasitikėjimo specialistais. Lietuvoje atliktų tyrimų (Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Ališauskienė, Mikalajūnienė ir kt., 2007) duomenys rodo, jog tėvai pripažįsta vaiko vertinimo šeimos kontekste svarbą, tačiau patys linkę informuoti specialistus apie vaiką, teigiamas šeimos savybes ir vengia pokalbių apie negatyvias šeimos puses, turinčias įtakos vaiko raidai.

Vienu iš dažniausiai komandos specialistų išskiriamų bendradarbiavimo su tėvais trukdžių laikoma tėvų pasirengimo bendradarbiauti stoka – tėvai laikomi nesuprantantys vaiko, turinčio negalę, raidos, nesuinteresuoti vaiko ugdymu(si), pasyvūs, gynybiški, neatsakingi. Specialistų nuomone, tėvai turėtų laikytis specialistų nuostatų ir būti geranoriški, atviri jų pasiūlymams, besidomintys vaikų ugdymu(si), aktyvūs, susitaikę su vaiko negale, keliantys adekvačius lūkesčius, besilaikantys įsipareigojimų ir atsakomybių. Komandos narių nuomone, jeigu tėvai, bendraudami su specialistais, laikytųsi šių nuostatų, būtų užtikrintas sėkmingas vaikų ugdymas, tėvų ir specialistų bendradarbiavimas ir specialistų darbo įvertinimas. Toks specialistų požiūris, pasak Hurth, Goff (2002), Todd (2007), laikomas deficitinio pobūdžio ir yra užkertantis lygiaverčių santykių su tėvais galimybes. Nors specialistai mano, jog tėvai turėtų būti pasirengę bendradarbiauti, tačiau tėvų negebėjimas sąveikauti su institucija, Todd (2007) teigimu, yra natūralus reiškinys, jei jie nežino pagalbos prioritetų, specialistų ir savo vaidmens intervencijos sistemoje (Blue-Banning ir kt., 2004; Wang ir kt., 2004; Espe-Sherwindt, 2008). Šiame kontekste padeda refleksijos apie *lygiavertį tėvų dalyvavimą ir partnerystę*:

Specialistų žinios sudaro galimybę suprasti šeimos reikšmę vaiko raidai, suprasti vaikų, turinčių sutrikimų, raidos ypatumų, kelti adekvačius vaiko galimybės ugdymo tikslus bei juos įgyvendinti. Mums viskas aišku. O kaip tėvams? Ar lengva tėvams perimti specialistų vertybes, įgyti naujų gebėjimų? Natūralu, kad tėvai laikosi visuomenėje vyraujančio vartotojiško požiūrio... Ar kalbant apie socialinės rizikos grupei priklausančias šeimas, su kuriomis ypač dažnai susiduriama komandos praktikoje... skurde gyvenančias ir sprendžiančias buitinius išgyvenimo klausimus... šeimas, neturinčias elementarių tėvystės gebėjimų ir neuztikrinančias net vaiko priežiūros... Gal vertėtų daugiau dėmesio skirti šeimai, jai aktualios pagalbos teikimui? Kalbant apie šeimas, auginančias neįgalų vaiką, kyla klausimas: „Ar susitaikymas su vaiko negale yra statiškas reiškinys, kai vieną dieną „imi ir susitaikai“? Gal tai vis dėlto dinamiškas procesas, priklausantis nuo: tėvų lūkesčių, pagalbos sau mechanizmu, socialinių šeimos sąlygų, paramos šeimoje ir platesnėje bendruomenėje, žinių ir gebėjimų, kurie padeda įveikti naujose situacijose kylančius iššūkius? Gal mums, specialistams, siekiantiems lygiaverčio bendradarbiavimo su šeimomis, reikėtų teikti pagalbą lanksčiai, kiekvienos šeimos atveju identifikuojant skirtingus pagalbos prioritetus ir nesitikint iš tėvų tiesioginio mūsų pozicijos supratimo... Gal tai mes keliamo neadekvačius lūkesčius tėvų atžvilgiu?

Pasak Todd (2007), tėvų dalyvavimo skatinimas turėtų būti orientuotas į *tėvų mokymosi galimybių užtikrinimą*: supažindinimą su bendrosiomis vaikų ugdymo programomis, bendras tėvų ir vaikų veiklas ugdymo institucijoje ir už jos ribų, pagalbą tėvams sprendžiant su kasdiene vaiko priežiūra susijusius klausimus, tėvų bendravimo grupių organizavimą. Į šeimą orientuota praktika reikalauja šeimų motyvacijos dalyvauti, t. y. šeimos taip pat turi būti atsakingos ir siekti mokytis būti įgalinčiomis spręsti su vaiku susijusius klausimus (Shannon, 2004). Nors mokslinėje literatūroje akcentuojama, jog neturėtų būti siekiama padaryti tėvus specialistais, tačiau bendravimas su šeimomis Lietuvoje dažnai suprantamas, kaip specialistų ir pedagogų užduočių vykdymas (Ališauskienė, 2003; Ruškus, Mažeikis, 2007). Ko-

mandos praktikoje specialistų ir šeimų tarpusavio atsakomybės ir atsiskaitomybės ribos nėra fiksuojamos, tačiau specialistai savo atsakomybę sieja su intensyviomis ir atsakingai teikiamomis paslaugomis vaikui, o iš tėvų tikimasi specialistų darbo namuose tęstinumo. Dirbti su motyvacijos stokojančiomis šeimomis (ypač būdinga šiai komandai) laikoma iššūkiu, kadangi specialistai taip pat turi būti tinkamai pasirengę veikti sudėtingose, psichologinių žinių bendraujant su šeimomis reikalaujančiose situacijose.

Komunikacija

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Kaip nurodoma institucijos *Audito medžia- goje*, organizacijoje taikomos šios šeimų į(si)traukimo į ugdymo procesą formos: keitimasis informacija ir informacijos sklaida kasdienių pokalbių metu, žinutėmis raštu ir telefonu, laiškais, skelbimų lentose, tėvų susirinkimuose. Tėvų ir pedagogų apklausos organizacijoje duomenys rodo, jog bendradarbiavimas su šeimomis siejamas su *šeimų informavimu* ir *jų skatinimu dalyvauti* vaikų ugdymo(si) procese. Tėvai teigia daugiausiai informacijos gaunantys iš pokalbių su vaiku, eksponuojamų vaikų darbų, individualių pokalbių su pedagogais ir tėvų susirinkimų, tačiau tik dalis jų mano, kad šios informacijos jiems pakanka.

Kasdienė neformali komunikacija su tėvais, specialistų nuomone, sudaro galimybę suteikti šeimoms informaciją apie vaiko ugdymosi situaciją. Akcentuojama *vaiko ugdymo(si) proceso ir pasiekimų aptarimo* reikšmė, kuri atsispindi specialistų sąveikose su tėvais, aprašytose dienoraščiuose:

Kasdienis bendravimas svarbus <...> kalbamės, kas naujo, kas sekasi ar nesiseka, ką naujo pritaikėm <...> pokalbiai vyksta intensyviai, kai mama ateina parsivesti vaiką <...> vienas pasako, klausia, kitas girdi ir prisijungia <...> mama domėjosi, kaip sūnui sekasi, kokios jo nuotaikos, sveikata <...> pasikviečiau pas save į kabinetą pakalbėti apie vaiko ugdymą(si) ir elgesį <...> močiutė teiravosi, kaip sekasi formuoti numatytus įgūdžius <...> aptarėme berniuko pasiekimus, kad per mankštelės noriau atlieka užduotis, mažiau prieštarauja.

Mamos teigia:

Praktiškai kiekvieną dieną arba aš paklausiu, arba jos pasako, ką tą dieną nuveikėm, ką pasiekėm, kaip sekasi tobulėti... trumpai, kaip „labas rytas“ <...> tuo ir svarbus bendradarbiavimas su specialistais.

Specialistai dienoraščiuose aprašo, jog kasdienėse sąveikose su tėvais siekia aptarti *vaiko ugdymosi sunkumus ir išsiaiškinti jų priežastis:*

Išsčiau savo susirūpinimą dėl mergaitės elgesio, nes ji dažnai pradėjo elgtis netinkamai... Globėjas elgesio problemų nemato <...> aptarėme berniuko nenorą atlikti užduočių ir instrukcijų... mama sakė, kad tos pačios problemos kyla ir namuose <...> paminėjau, kad mergaitė užsiėmimo metu klauso, nors mama sako, kad jai sunkiai sekasi susitarti <...> norim pasitikrinti, ar tai kyla tik darželyje, ar tas pats yra ir namuose. Jeigu tokio elgesio namuose nėra, tada galvojam, ką darom ne taip <...> pasikeitė situacija šeimoje, pasikeitė ir vaiko elgesys. Svarbu, kad mes geriau suprastume... kodėl atsirado agresija, ar kodėl nėra kelnų pasikeist.

Taip pat specialistai dienoraščiuose rašo, kaip jiems su tėvais sekasi susitarti dėl bendrų vaiko ugdymo strategijų:

Specialistai pasakojo tėvams, kad reikia elgtis su vaiku vienodai, nes kitu atveju rezultato nebus <...> aptarėme, kad svarbu mergaitę stabdyti, pamačius sūpuojantis, ir išlaukti, kol įvykdys prašymus <...> močiutė pasakojo, kad berniuko nusiramimui ir namie, ir įstaigoje pradėjo naudoti kėdę. Aptarėm, kaip svarbu stebėti, kad sėdėdamas jis nežalotų savęs <...> mama minėjo, kad namuose vaikas labai prieštarauja. Nutarėme bendrai ignoruoti tokį elgesį <...> tėtis pasidalijo patirtimi, kad mergaitė namuose naudojasi klozetu, o ne sėdi ant puoduko. Pasiūlė ir mums taip daryti <...> betarpiška informacija, kas pavyko darželyje, ką galima pakartoti namuose <...> tai svarbu dėl sėkmingo vaiko ugdymosi rezultato. Pasak mamos: „Darželyje jie naudoja simbolių lentą, mes namuose panašią turim“.

Pasak specialistų, kasdienėse sąveikose pasikeičiama informacija, susijusia su organizaciniais klausimais:

Tėtis atnešė gydytojo pažymą už nelankytas dienas, informavo, kad už darželį susimokėjo internetu ir lapelio su apmokėjimo atžyma neturi <...> mama parašė prašymą, kad dukrą palieka sugyventinio globai <...> mama klausė, kada bus grupės tėvelių susirinkimas. Ji rūpinosi, kad nesusitinka su kitais tėvais, nėra kada pasišnekėti apie aikštelės tvarkymą.

Specialistai betarpišką kasdienę komunikaciją su tėvais laiko vienu pagrindinių bendradarbiavimo aspektų, tačiau išskiriamos ir **organizacinės komunikacijos su tėvais kliūtys**. Specialistai pastebi, kad vaikų pavėžėjimas į ugdymo įstaigą neigiamai veikia bendravimą:

Ribotos galimybės bendrauti dėl vaikų atvežimo į ugdymo įstaigą <...> su tėvais labai mažai susitinkam...kontaktų ir pokalbių maža <...> tėvų įtraukimas formalus. Juos sunku prisikviesti <...> kai kurių iki šiol dar nesam matę <...> net apie epilepsijos priepuolius sužinom tik tuomet, kai susitinkam, kad kažkada jie buvo <...> svarbu žinoti, kaip vaikas ryte jautėsi, kodėl jis šiandien toks, ypač nesveikatos dienomis mūsų sudėtingesnių vaikelių <...> jei miesto šeimos būtų, tėvai patys atvestų į darželį, būtų kitaip, nes tu gali su tėvais aptarti tą pačią dieną, gali užbėgti problemai už akių, „čia ir dabar“ pasišnekėti <...> dėl transporto paslaugos taip yra... tai organizacinė kliūtis.

Mama, kurios vaikui teikiama ši paslauga, teigia:

Jeigu nori pabendrauti, reikia anksčiau atvažiuoti... kažkaip nelabai ir išeina...autobusiukas gerai, nuveža, parveža.

Specialistai pažymi ir savo laiko resursų stoką, nes visas jų darbo laikas skirtas individualiai pagalbai ir vaikų priežiūrai:

Kada mums susėsti su tėvais? Jei mes susirinktume – kas prižiūrėtų vaikus? Nėra tokios paslaugos, kad galėtume pasikviesti kokį socialinį pedagogą, kad tuo tarpu pabūtų su vaikais. Tai organizacinė kliūtis.

Specialistai savo iniciatyvumo stoką paaiškina nesėkminga įvairių bendravimo su tėvais formų taikymo patirtimi:

Motyvacijos įgyvendinant sprendimus, iniciatyvumo stoka <...> reikėtų daugiau įtraukti tėvus – visai komandai... tam skiriam per mažai dėmesio <...> trūksta šeimų motyvavimo aktyviai dalyvauti, įtraukti į ugdymo procesą gebėjimų <...> bandėme rašyti laiškėlius ir rekomendacijas – knygutės nebėra... rašyti žinutėmis – tėvai atjungia telefoną... kalbėjau labai gražiai... atsargiai, per atstumą... pastangų tiek dėta... kito varianto nebežinau <...> reikia sugalvoti, rasti būdą sudominti <...> turime padaryti pramogą, bet tuomet visos pastangos nukreiptos į pramogą <...> ateina su visa šeima ne į pokalbį apie ugdymą <...> ir to bendravimo nelieka, tenka aptarnauti, užimti vaikus, o tėvai sėdi <...> padarėm išvadą, kad susirinkimai turi būti kitu laiku.

Viena iš komandos narių pateikė nesėkmingą tėvų dalyvavimo kasdienėje ugdymo veikloje pavyzdį:

Mama po susirinkimo paskatinta apsilankyti grupėje, kitą dieną atvyko praleisti joje dieną. Bet, manau, tiek ji, tiek aš, jautėmės nepatogiai. Aš stengiausi parodyti, kaip vaikai leidžia dieną darželyje. Ji sėdėjo grupės kampe kaip stebėtoja... aš turėjau galvoti, kaip suvaldyti vaikus grupėje, nes atėjus naujam žmogui, jie „išsiderino – tapo nevaldomi“, be to, mama atsivedė ir dar du savo mažesniuosius vaikus. Turėjau dar ir juos užimti, prižiūrėti. Aš nebuvau tam pasiruošusi... manau, kad ir ji nelabai suprato savo dalyvavimo tikslo... tokiai veiklai reikia atskiro pasiruošimo, tikslų apgalvojimo.

Tyrėjos (etic) požiūris. Specialistai akcentuoja komunikacijos, kaip vieno iš bendradarbiavimo su šeimomis aspektų, reikšmę komandos ir organizacijos lygmeniu. Komunikacija gali būti laikoma vienu iš galimų tėvų ir specialistų partnerystės modelių. Tada dalyvavimas turėtų būti matuojamas tėvų turimos informacijos lygmeniu, t. y. kiek tėvai žino apie vaiko ugdymą(si), įstaigos veiklą ir platesnes pagalbos galimybes (Todd, 2007). Tačiau prasmingas sąveikas ir komunikavimą su tėvais dažnai trikdo organizacinės kliūtys. Aktualūs ir finansiniai bei laiko išteklių panaudojimo klausimai. Kaip rodo atliktų tyrimų (Clay, 2005; Lyon, 2008; Pandit, 2008) duomenys, šie klausimai sprendžiami, pasitelkus organizacijos narių išmonę, pastangas, įvairių resursų sutelkimą.

Organizacijos dokumentuose vartojama sąvoka „tėvų informavimas“ parodo, jog pedagogai linkę į vienpusę komunikaciją. Tyrimai (Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Ruškus, Mažeikis, 2007) atskleidžia, jog Lietuvoje, tenkinant vaikų SUP, su tėvais mažai bendraujama, vyrauja vienkryptės informacijos perdavimo formos (tėvų susirinkimai, neformalus bendravimas, informaciniai leidiniai, internetinis puslapis). Šios formos ne visuomet sudaro galimybes tėvų aktyviam dalyvavimui, nuomonių derinimui (Clay, 2005; Ruškus, Mažeikis, 2007; McNaughton, Hamlin ir kt., 2008). Tėvų dalyvavimas ir komunikacija turėtų būti grindžiama abipusiu *dialogu su tėvais* bendrose konferencijose, seminaruose, diskusijose, projektuose, individualiuose pokalbiuose, siekiant suderinti nuomones įvairiais klausimais (Clay, 2005). Tyrime dalyvavusios komandos nariai siekia abipusės komunikacijos kasdienėse sąveikose keisdami informaciją apie vaikų ugdymą(si), pasiekimus, sunkumus ir jų priežastis, aptardami vaikų ugdymo(si) strategijas. Tyrimai rodo (Blue-Banning,

Summers ir kt., 2004; Clay, 2005; Gavidia-Payne, 2009), jog teikiant paslaugas, svarbus vaiko ir šeimos kontaktų su specialistais intensyvumas bei sąveikų kokybė, kuri praktikoje kelia daug iššūkių. Pasak McNaughton, Hamlin ir kt. (2008), komunikacija su tėvais specialistams leidžia geriau pažinti jų požiūrį į vaiką, sužinoti jų lūkesčius, susijusius su pagalbos programa, palaikyti ryšį tarp vaiko namų ir ugdymo institucijos. Komandos specialistai ieško įvairių bendravimo su tėvais formų, tačiau tai reikalauja didelių pastangų ir neužtikrina sėkmės, kartais sukelia beviltiškumo jausmą. Todėl specialistų komandoje akcentuojamas poreikis *mokytiis patiems, mokyti tėvus, mokytiis kartu su tėvais, mokytiis iš tėvų*.

Daug dėmesio komanda teikia ir bendruomeniškumui skatinti. Tėvai kviečiami dalyvauti edukaciniuose projektuose, šventėse, renginiuose, tėvų susirinkimuose, jie supažindinami su vaikų ugdymo(si) programomis ir pasiekimais kasdienių sąveikų metu. Tačiau, tyrėjos nuomone, daugiau dėmesio komandoje galėtų būti skiriama pagalbos šeimai ir bendradarbiavimo tikslams identifikuoti bei tėvų aktyviam dalyvavimui skatinti. Kyla klausimas: *ko siekiama sąveikomis su tėvais?* Atsakyti būtų galima tyrėjai reflektuojant savo profesinę patirtį:

Kai kviečiuosi tėvus dalyvauti savo organizuojamose veiklose, aš turiu aiškius tikslus: sužinoti tėvų lūkesčius, jų požiūrį, pasikalbėti apie vaiko raidos ypatumus, paaiškinti sutrikimo ypatumus, supažindinti su savo darbo turiniu, paaiškinti ir padeonstruoti sąveikų su vaikais strategijas ar pasikalbėti apie iškilusią problemą... žinodama tėvų dalyvavimo tikslą, aš planuoju veiklą, siekdama informuoti ir gauti informacijos, mokyti, pateikti savo darbo ataskaitą ar susitarti... nors iš tiesų šiose sąveikose dominuoju aš, bet ne tėvai. Gera proga apie tai pamąstyti...

Tėvų konsultavimas

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Komandoje tėvų konsultavimas suprantamas kaip specialistų teikiama pagalba šeimoms, ugdant vaikus. Išryškėja tiesioginės ir netiesioginės specialistų sąveikos su tėvais, kurios priklauso nuo konsultavimo tikslų. Kad tėvai aktyviai įsitrauktų į vaikų ugdymo(si) procesą, specialistai organizuoja **tikslingas individualias konsultacijas**, susijusias su aktualiais, konkrečiais vaiko ugdymo klausimais. Dažniausiai tėvams patariama, kaip *tęsti specialistų darbą ir ugdyti vaiko įgūdžius namuose*:

Rekomendacijų teikimas tėvams, dalijimasis žiniomis, konsultacijos <...> kineziterapeutė pateikia trumpas instrukcijas, reikalingas žingsnio formavimui... kad sėdėdama laikytų kojas taisyklingai... per kokį mėnesį tai įveikė <...> mamai parodžiau, kaip reikia daryti, kad nuo stovėjimo pereitų į vaikščiojimą <...> kalbos dinamika – paprašai, kad namuose pakontroliuotų garso tarimą, kad vaikas būtų sukąstais dantukais, pakartotų namuose kelis žodžius <...> paprašai: „Pakartokit namie ir jūs taip, nes matėt, kad vaikui jau pavyksta“ <...> kad žinotų, kokie įgūdžiai formuojami, kad atkreiptų dėmesį namuose <...> tai specialistų darbo tęstinumo užtikrinimas – geresni ir greičiau pasiekiami vaikų ugdymosi rezultatai, lengvesnis darbas specialistams <...> tėvai turi pagelbėti mums, o mes jiems... kad padarytų namų darbus.

Tėvai patvirtina specialistų iniciatyvumą juos konsultuojant ir pasakoja apie rekomendacijų laikymosi patirtį:

Netgi užsiėmimo vaizdo įrašus kineziterapeutė pateikia <...> būna temos darželyje ir mes namuose kalbamės tom temom <...> tiesiog pats pagalvoji, kokių užduočių pateikti gali <...> jos sakydavo, kad šaukšto laikymo įgūdį reikia tobulinti, tai tą patį darėm ir namuose <...> esam apmokyti ir dirbam savaitgaliais namuose <...> ne specialistas esi, kiek jau gali, tiek.

Tėvai rekomendacijų laikymąsi sieja su vaiko ugdymosi sėkme:

Svarbu, kad nebūtų vienpusiška pagalba... kad kiek įmanoma ir aš tą patį daryčiau, tiesiog bendrom jėgom. Šeima yra pagrindas. Specialistai tai tik keletą valandų per dieną dirba... jeigu namuose nebus tas pats taikoma, tai kas iš to? Vaikas praktiškai veltui varginamas.

Sėkmingo tėvų konsultavimo prielaida specialistai laiko suprantamai ir argumentuotai teikiamą informaciją:

Rodom filmuotą medžiagą... išmokėm valgyti, filmavom, rodėm... nuo tada mamos pozityvus vertinimas atsirado... džiugu, mama pamačiusi padarė išvadas: „Vadinasi, jis manim namuose manipuliuoja, visiškai nevalgo, o va pas jus...“ ji labai patenkinta <...> vienaip – kai pasakai žodžiu, kitaip – kai pamatai vaizdinę medžiagą; informacija tėvams pateikiama suprantamai, vaizdžiai, tik šnekėdamas to negali padaryt.

Specialistų manymu, dažnai konsultacijos yra neveiksmingos, nes tėvai vis dėlto nėra specialistai:

Tėvai pabando namuose daryti, atrodo, nesudėtingą užduotį duodi pakartoti namuose, bet jie numoja ranka, nes tą įgūdį kartais reikia formuoti ne vienerius metus <...> kokiam mėnesiui jaučiasi, o paskui vėl... tėvai nusivilia ir sako: „Jūs geriau dirbkit“, nes reikia dažno kartojimo, treniruočių.

Neformalus konsultavimas dažniausiai vyksta natūraliai, kasdienių sąveikų metu ir yra orientuotas į tėvų keliamus klausimus. Specialistai pažymi edukacinės pagalbos tėvams, siekiant tobulinti jų sąveikas su vaiku, svarbą. Interpretuodami tėvų sąveikas su vaikais, specialistai išvelgia vaiko elgesio valdymo ir auklėjimo gebėjimų stoką:

Ji valdė tėvus – darė ką norėjo... nebuvo „ne“, nebuvo taisyklių <...> mama nesusitvarkė namuose, vaikas daužė galvą, neklausė <...> naktį neužmigdavo, tai vienas iš tėvų eidavo su juo pasivaikščioti į lauką, nes kitaip būdavo neigiamos reakcijos <...> buvo langai daužomi, rėkiama, su rykšte vaikomasi... rūbinėje girdime – rėkia, tai galvojam, močiutė netinkamai elgiasi... akivaizdu, kad nesusitvarko <...> vaikas daužo mamą, o paskui... ir aš gavau ir kiti... kol mažas, dar gerai, kas bus, kai bus paauglys? <...> išrašyti reikia rekomendacijas, kaip elgtis tam tikru atveju, jie nebežino kaip elgtis.

Mamos atskleidžia sunkumus, patiriamus dėl vaiko elgesio problemų:

Būdavo su manim toks ryšys, kad negalėdavau net iš kambario išeiti... perprato, kad močiute galima manipuluoti... elgesio problemos – jis savo, ir viskas, sun-

ku jam kažką pasakyt... nerviniai priepuoliai, pykčio protrūkiai... tokioj įtampoj esi – nežinai, kada kas jam pasirodys... dabar net į parduotuvę bijom nueiti, nes jis nebeprognozuojamas... kaip nuo grandinės nutrūkęs... nesvarbu, kad ant jo šaukia. Aš neturiu šešių rankų suvaldyt jį... nulaikyt, jis stiprus... jeigu rengies, o kažkas užėjo į tą kambariuką, tai baisiausia isterija... mušt tą žmogų... gatvėj negalėdavo pakęsti, jeigu kas nors eina iš paskos, matau, kad verda savy... atsitraukiam į šalį ir palaukiam, kol praeis... negali maršruto pakeisti. Jeigu, neduok Dieve, ne ta gatvele eisi, skandalas baisiausias <...> gatvėj makaluojasi, nežinai, kada po mašina paklius.

Specialistai pastebi, kad tėvams sunku suprasti netinkamą vaiko elgesį, todėl siekiama jiems padėti teisingai interpretuoti, kodėl vaikas vienaip ar kitaip elgiasi:

Mama atėjo pikta ant mergaitės, kad ji girliandos žaisliukus ištrauko, o pasirodo, tai specialioji pedagogė išmokė.. kai sužinojo, mama išėjo visai su kita nuostata, nes prieš tai ji manė, kad dukra neklusni <...> tėvai skundėsi, kad mergaitė namuose nevalgo prie stalo – pasirodo, mama eina valgyti prie televizoriaus... išsprendėm problemą, paaiškinom, kad pirmiausia reikia vaikui rodyti tinkamą pavyzdį <...> mama išsakė pastebėjimus, kad vaikas pasidarė piktas. Pasikalbėjom, kad kai yra aiški tvarka, užsiėmimai ir galimybė pasirinkti veiklą, jis nebūna piktas... kad susierzina, kai atitrauki nuo norimos veiklos <...> kai tėvai kiekvieną dieną ateina, mes galim išsiaiškinti, kodėl vaikas taip elgiasi... kai jiems pasakai, kad šito vaikas buvo mokytas, tai tėvai ir pastebi <...> kitu atveju jie netinkamai interpretuoja elgesį.

Specialistai, savikritiškai vertindami savo veiklą, išskiria **gilinimosi į šeimos patiriamas problemas poreikį** ir mano, jog bendras problemų sprendimas skatina tėvus aktyviai dalyvauti:

Reikėtų labiau gilintis į šeimų lūkesčius dėl vaikų ugdymo <...> juk svarbiausia, kaip vaikui namuose sekasi, o ne apibrėžtoje, mūsų sukurtoje erdvėje <...> mūsų akcentai visai kiti – mes gyvenam sau, o tėvai – sau <...> jų kiti poreikiai <...> mes komandoje derinam darbus, todėl, kad gyvenam tuo kiekvieną dieną. Yra problemos ir turim jas išgyventi, o dalis tėvų visai apie jas negirdi. Kitas jų gyvenimas, o jei ir girdi... jomis negyvena, tai ir lūkesčiai išsiskiria. Jų vieni, mūsų kiti <...> bendras su tėvais problemų sprendimas galėtų būti viena iš tėvų įsitraukimo formų. Gal tai juos paskatintų prisidėti? <...> kviesti aptarti kokią mažą problemėlę: kaip spręsti įstaigoje, kaip – namuose... tėvai galėtų vaiko savarankiškumo problemas spręsti.

Specialistai pažymi, jog jie mažai teikia patarimų tėvams, padėdami jiems spręsti problemas:

Problemos taip ir neišsprendėm – vesdavo močiutė buvo chaosas, kai tik pradėjo vesti senelis – viskas susitvarkė <...> galvojom, kaip padėti tėvams. Bet taip ir nenutarėm. Įžanga buvo, bet sprendimo ne... manau, kad problema išliko <...> mes visą laiką atkreipiam dėmesį į tėvų patiriamas vaikų elgesio problemas namų aplinkoje, bet pasiūlymų teikiame mažai. Labai mažai...

Tėvai netiesiogiai užsimena apie specialistų orientaciją į vaiko problemų, aktualių specialistams, sprendimą:

Išgirsti iš specialistų, kaip pagerinti vaiko buvimą darželyje.

Nesėkmingą tėvų konsultavimo, orientuoto į šeimos problemas patirtį, specialistai ypatingais atvejais sieja su *kompetencijos pažinti individualius vaiko poreikius stoka*:

Jie tikėjosi iš mūsų patarimų, kompetentingo pasakymo... gal manė, kad negavo patarimų... manau, mes nebuvom užtikrinti, kad įtikintume mamą... turėjom per mažai kompetencijos, kad galėtume patarinėti. Buvo patirties mažai. Būna, tu nežinai, kokiais žodžiais pasakyti, kaip pasakyti, neturi konkretaus patarimo. Nevisažinis esi... su kiekvienu vaiku (jie labai individualūs) ateina tam tikra patirtis – apie sutrikimą, elgesį, kaip jį valdyti ir kaip padėti.

Kiti specialistai teigia, kad siekia teikti patarimų tėvų sąveikoms su vaiku, tačiau dažnai patiriamos nesėkmės dėl tėvų neigiamų (atmetimo) reakcijų:

Mūsų bendravimą stebėjo mama: mergaitė vykdė paliepiamus, veiksmus atliko savarankiškai. Norėjau, kad mama pastebėtų, kaip galima išreikalauti iš mergaitės, naudojant trumpas instrukcijas, nepataikaujant <...> Mamai sakai, kad ji čia turi būti vadas, o ji pasimetus, nežino kaip elgtis... namuose gal ji ir elgiasi kitaip, bet mergaitė žino, kad mama darželyje vadas nebus... sakėm – nesureagavo <...> maitai, kad močiutė nesusitvarko situacijoje... bandžiau įsikišti, nunešiau kėdę, sakau: „Pabandykite vaiką ant jos sodinti“, tai ji man kėdę vos ne į galvą metė: „Neškins ją, trukdo“.

Specialistai teigia, jog tėvų suaktyvėja, kai vaikas yra priešmokyklinio amžiaus. Tokiais atvejais specialistai konsultuodami **suteikia informacijos šeimoms apie įvairius resursus**. Nors specialistai dėl tolesnio vaiko ugdymosi skatina tėvus pačius priimti sprendimą, tačiau kai reikia, padeda, *nurodo institucijas*, galinčias suteikti daugiau informacijos:

Tėvai ateina, kai turi poreikį <...> ypač vyresnių vaikų, kurie išeina į mokyklą... nerimo daugiau <...> rekomendavom tėvams kreiptis į pedagoginę psichologinę tarnybą, kad vaikui būtų parinkta optimaliausia ugdymo įstaiga... kalbėjom, kad tiktų logopedinė mokykla, nes bendrojo lavinimo mokykloje dėl kalbos sunkumų sunku būtų... buvo nuvažiavę į mokyklą, žiūrėjo ir nusprendė, kad netiks vaikui gyventi atskirai <...> tėvai stebisi, kodėl mes neturim aiškios nuomonės, kur būtų geriau vaikui mokytis. Mes laikomės neutralios pozicijos, nes nežinai, kur bus jam geriau. Negali imtis atsakomybės – tėvai jos turi imtis. Įkiši savo trigrašį ir, neduok Dieve, nepasiteisins... mergaitės atvejį prisiminus, atrodė, kad būtų geriau jai lavinamojoje klasėje; bet jai gerai sekasi integruotoje aplinkoje.

Specialistai pažymi, jog svarbu tėvams *suteikti informacijos apie kitose institucijose teikiamas paslaugas*, kad būtų galima jomis pasinaudoti:

Berniuko namiškiams buvo neramu, kas galėtų jį į mokyklą nuvežti, ar būtų galimybė prižiūrėti jį po pamokų. Informavau apie Paramos šeimai centro teikiamas

paslaugas <...> rekomendavau kreiptis į seniūnijos socialinį darbuotoją, nes jei mamos draugas neturės įgaliojimo rūpintis dukra, tai net pas daktarę mergaitę bus sudėtinga nuvežti <...> rekomendavau mamai apsilankyti ir konsultuotis pas ortopedą, kadangi atliekami pratimai plokščiapėdystės korekcijai, būtų tikslinga turėti ortopedinius batukus <...> svarbu, kad tėvai gautų tokią informaciją, žinotų apie galimybes.

Tyrėjos (etic) požiūris. Į šeimą orientuota praktika glaudžiai siejama su šeimos įgalinimo nuostata, kurią komandos nariai-specialistai išvelgia *konsultuodami tėvus*. Šeimų konsultavimu siekiama bendrai spręsti problemas ir plėtoti tėvų kompetencijas. Tėvai turėtų būti konsultuojami *individualiai*, atsižvelgiant į konkretaus vaiko ir šeimos situaciją visais intervencijos etapais (vertinimo, individualaus plano rengimo, jo įgyvendinimo, pokyčių vertinimo bei tolesnių paslaugų planavimo) (Green ir kt., 2006). Specialistai, laikydamiesi nuostatos, kad kiekvienos šeimos gebėjimai suprasti paslaugų turinį ir tikslus yra individualūs, turėtų konsultuoti, atsižvelgdami į šeimos ir vaiko realybę, t. y. namų kontekstą, laiko resursus, tėvų gebėjimą padėti savo vaikui, o rekomenduojama pagalba vaikui turėtų būti lengvai įgyvendinama šeimos rutinoje, namų aplinkoje. Teikiant pagalbą šeimoms (tarp jų ir socialinės rizikos), pasak Haring, Lovett (2001), specialistai turėtų ypatingą dėmesį skirti padedant tėvams suprasti savo vaiko, turinčio raidos sutrikimų, poreikius, elgesį ir pan. Šio tyrimo kontekste individualias konsultacijas komandos specialistai dažniausiai teikia *esant reikalui* (pvz., supažindinti tėvus su vaiko ugdymosi turiniu ir tikslais). Konsultavimas ir individualios rekomendacijos sudaro galimybes tinkamai skatinti vaiko raidą ir spręsti vaiko elgesio problemas, tačiau specialistų rekomendacijos tėvams namie „dirbti“ su vaiku ne visada sėkmingai įgyvendinamos. Nesėkmingas patirtis specialistai paaiškina tėvų kantrybės ar motyvacijos stoka. Kaip vienos iš specialistų ir tyrėjos nuomone, konsultacijos ir rekomendacijos, skiriamos dažniausiai siekiant įveikti *vaiko trūkumus, yra fragmentiškos, pasigendama holistinio požiūrio į vaiko situaciją ir raidą apskritai*. Tai patvirtina ir tyrėjos refleksijos:

Tėvų funkcija nėra tapti specialisto asistentu... ypač kai teikiama kompleksinė pagalba vaikui, ir kiekvienas specialistas, teikiantis rekomendacijas, susijusias su savo darbo sritimi, reikalauja iš tėvų gebėjimo formuoti įgūdžius... gal svarbiau skatinti tėvų gebėjimą apskritai pažinti vaiko raidos ir elgesio ypatumus, kasdienės sąveikas su vaiku panaudoti vaikų ugdymui(si), skatinti tėvus taikyti vaiko elgesio valdymo strategijas?

Siekiant pagalbą vaikui modeliuoti šeimos aplinkos kontekste, reikalingas šeimos aplinkos bei jos gyvenimo rutinos pažinimas. Šeimos lankymas namuose laikomas vienu iš pagrindinių paslaugų teikimo būdų dirbant su socialinės rizikos šeimomis (Korfmacher 2002). Neformalus vaiko ir tėvų stebėjimas namų aplinkoje sudaro galimybę surinkti informaciją, reikalingą planuojant pagalbą vaikui ir šeimai (Haring, Lovett, 2001). Tačiau tyrėjai kyla klausimas: *kas ir kada galėtų šią funkciją atlikti*, jeigu specialistai intensyviai teikia paslaugas vaikui ugdymo įstaigoje? Kasdieniauose susitikimuose, kalbėdamiesi su tėvais (dažniausiai apie vaiko elgesio sunkumus), specialistai padeda tėvams interpretuoti vaiko elgesį, geriau pažinti vai-

ko raidos ypatumus, turinčius įtakos vaiko elgesiui bei tėvų ir vaikų sąveikoms. Pasak Davis, Gavidia-Payne (2009), vaiko emocijų, elgesio ir sąveikų sunkumai vaiko raidos sutrikimų atveju yra vienas iš pagrindinių iššūkių, kurį patiria šeimos. Pagalba šeimoms, sprendžiant vaiko elgesio problemas ir socialinę parama yra laikomi svarbiausiais pagalbos kokybės įvertinimo bei tėvų pasitenkinimo pagalba rodikliais (King ir kt., 1999; Espe-Sherwindt, 2008). King ir kt. (1999) tyrimas įrodė, jog į šeimos poreikius orientuota pagalba skatina šeimų pasitenkinimą paslaugomis, mažina stresą, turi įtakos šeimos sistemos gerovei. Į šeimos poreikius orientuotos konsultacijos specialistų sėkmingomis įvardijamos tada, kai tėvai priima specialistų pasiūlymus. Tačiau konsultuoti tėvus, atsižvelgiant į šeimos poreikius ir tėvystės gebėjimų ugdymą, sunku dėl: tėvų negatyvių reakcijų į specialistų teikiamus patarimus, per menko specialistų gilinimosi į šeimos problemas ir kartais dėl ribotos specialistų kompetencijos teikti individualius patarimus. Kitų autorių (Ališauskienė, Miltenienė, 2004) tyrimai atskleidžia Lietuvos specialistų praktinių bendradarbiavimo su tėvais įgūdžių stoką. Šio tyrimo žvalgomojo etapo rezultatai rodo, jog specialistų profesinis pasirėngimas darbu su šeima yra ribotas, be to, specialistai savo darbe bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijų nėra linkę laikyti svarbiomis. Akivaizdu, jog bendradarbiavimo su šeimomis reikšmę specialistai supranta, tačiau, tradiciškai orientuodamiesi tik į vaiką, stokoja pasirėngimo skatinti šeimų dalyvavimą ir įgalinimą. Šeimų mokymasis pažinti ir skatinti vaiko raidą laikomas vienu iš įgalinimo aspektų, todėl svarbu sukurti mokymo(si) aplinką, kuri leistų plėtoti šeimų gebėjimus padėti sau bei tenkinti savo ir vaiko poreikius (Shannon, 2004). Įvairių tyrimų, atliktų Lietuvoje (Ališauskienė, 2003; Ališauskienė, Ališauskas ir kt., 2007; Monkevičienė, Glebuviėnė ir kt., 2009; Ruškus, Žvirdauskas ir kt., 2009), duomenys atskleidžia švietimo, socialinės ir psichologinės paramos šeimai poreikį, siekiant padėti tėvams suprasti ikimokyklinio ugdymo funkcijas bei kokybiško ugdymo poveikį vaikui, suteikti informacijos apie vaiko sutrikimą ir elgesio problemų įveikimo galimybes, konsultuoti šeimas, jiems aktualiais klausimais.

Į šeimą orientuota praktika siekiama identifikuoti šeimos stiprybes ir jas panaudoti intervencijos procese (Trivette, Dunst, 2000). Komandos veiklą grindžiant sisteminiu požiūriu, akcentuojama specialistų ir tėvų *tarpusavio konsultavimosi svarba*, o ne vienakryptis konsultavimas (Talay-Ongan, 2001). Šeimų konsultavimas gali būti vykdomas ir *programų lygmeniu*, t. y. rengiant ir įgyvendinant mokymų programas tėvams (Green ir kt., 2006). Pasak Clay (2005), tėvai gali būti aktyvūs šių programų rengėjai ir įgyvendintojai.

Organizacijoje specialistų įvairovė sudaro galimybes kurti ir įgyvendinti šviečiamąsias programas tėvams. Tačiau vienokią ar kitokią įvairiapusę specialistų veiklą riboja reglamentavimas, kuris įpareigoja specialistus kokybiškai atlikti tik siaurai, profesiniu požiūriu apibrėžtą veiklą, t. y. teikti intensyvias paslaugas vaikui. Siauras ir griežtas funkcijų reglamentavimas neleidžia tinkamai realizuoti sisteminio požiūrio ir neskatina profesinio tobulėjimo. Šiame kontekste pateikiama šio darbo autorės, kaip specialistės ir tyrėjos, refleksija (ištrauka iš dienoraščio):

Su kolegėmis svarstėme bendro projekto, kuriuo galėtume tobulinti savo darbą, rengimą. Pateikiau dvi idėjas. Viena jų – parengti metodinę priemonę vaikų rišliosios kalbos ugdymui, kuria vėliau galėtume naudotis tiesioginiame darbe su vaikais. Kita – kurti bendrą edukacinę programą tėvams, besidomintiems vaikų kalbos ugdymu. Išsakiau šios programos naudą – turėtume galimybę palaikyti glaudesnius ryšius su tėvais, sužinotume iš tėvų daugiau apie jų požiūrį į paslaugas vaikui, galbūt paskatintume tėvus atkreipti dėmesį į jų sąveiką su vaiku reikšmę kalbos ugdymui ir t. t. Neturint tokios patirties, būtų sunku programą rengti, bet įdomu ir naudinga. Tačiau buvo pasirinkta kita idėja „Mums geriau daryti tai, ką galime pritaikyti savo darbe... tai mums naudingiau.“ Pamaniau: „Juk mes ir taip diena iš dienos su vaikais dirbame, būtų naudinga tėvams įsijungti“. Manau, tėvų mokymas yra dar sudėtingesnė sritis nei vaikų ugdymas... nes tam specialistai nėra pasiręę... tai reikalauja specifinių specialistų gebėjimų, patirties kuriant suaugusiųjų mokymosi erdvę.

Tikslingas komunikacinės, derybų ir mokymosi erdvės kūrimas bei pasitikėjimu ir atvirumu grįsti tėvų ir specialistų tarpusavio santykiai (Wesley, Buysse, 2006) padeda tėvams ir specialistams geriau suprasti situaciją ir bendrai spęsti problemas, sudaromos galimybės lygiavertei partnerystei (Todd, 2007). Tyrėjos nuomone, tiriamoji praktika šiuo požiūriu yra ribota ir ribojama. Tai patvirtina ir refleksija (iš tyrėjos dienoraščio):

Siekiant pagalbos šeimoms, įveikiant jų patiriamus rūpesčius, būtina šeimos stiprybių ir rizikos veiksnių analizė, atskleidžianti kompleksines situacijos priežastis, sudaranti galimybę numatyti veiksmų planą, įgyvendinimo būdus, resursus ir rezultatus. Pavieniai, neformalūs bandymai vienaip ar kitaip paveikti vaiko ir šeimos narių sąveikas dažnai yra nesėkmingi, todėl kad šeimoms sudėtinga suprasti specialistų iniciatyvas, o specialistams sudėtinga tikslingai veikti... vargu ar fragmentiškos iniciatyvos leidžia pasiekti rezultatų... Juk mes, specialistai, ugdydami vaikus, atliekame išsamų vertinimą, siekiame pažinti jų galimybes ir tik tuomet žingsnis po žingsnio, priklausomai nuo vaiko pasirengimo, siekiame rezultatų, nuosekliai planuodami ugdymo veiklas, turinį, strategijas... komandos nariai, kalbėdami apie darbą su vaiku, išsako: „Būtinai sistemingas ir nuoseklus darbas“... Ar ne tokio darbo reikalauja pagalbos šeimai organizavimas? Lieka atviri komandos narių iniciatyvumo, savanoriškumo, finansinių, žmogiškųjų ir laiko resursų valdymo klausimai.

6.1.2.3. Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas

Strateginiame plane teigiama, jog organizacija yra atvira visuomenei, siekianti reaguoti į jos poreikius. Organizacijos stiprybe laikomas pedagogų gebėjimas dirbti komandose, bendradarbiauti tarpusavyje, siekiant kokybiško ugdymo proceso organizavimo, sudarant individualias ugdymo programas SUP turintiems vaikams, planuojant veiklas, organizuojant ugdymo(si) procesą. Viena iš silpnųjų sričių organizacijoje laikomi įtempti santykiai tarp darbuotojų.

Komandos narių vaidmenys

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Komandoje, specialistų teigimu, bendradarbiavimo sėkmę lemia *individualus specialistų darbas* teikiant tiesioginę pagalbą vaikui. Apibrėžtas individualaus darbo turinys (profesinių pareigų vykdymas) sudaro galimybę kiekvienam komandos nariui sėkmingai atlikti savo funkcijas, *siekiant individualių vaikų ugdymo tikslų:*

Iš profesinės pusės kiekvienas žino, ką reikia daryti <...> vaidmenys (ką aš privalau atlikti), tiesioginis darbas, yra aiškūs<...> visi turim savo funkcijas <...> svarbu žinoti, kokį darbą turi atlikti, nes daug sričių neapdrėpsi.

Tiesioginių pareigų vykdymas sąlygoja individualių specialistų tikslų, ugdant vaikus siekį:

Svarbios optimalios pastangos siekiant tikslo. Kiekvienas siekiam savo srities tikslų <...> darbas vyksta individualiai savo srities ribose <...> vertindami vaiką kiekvienas savo sritis įsivertinam.

Individualaus darbo sėkmės sąlyga laikoma *aukšta komandos narių darbo motyvacija ir atsakomybė:*

Pakankamai motyvuoti mūsų darbuotojai, nes nebūtų tokio darbo, koks vyksta... būtų į darbą nepanašu... atėjau, pamiegojau ir išėjau... atsakingi prieš vaikus ir tėvus, prieš save... matosi konkretus, ne popierinis darbas: ne nurašinėtas iš knygų, ne sausas... konkretus – dirbama su vaikais. Tai rodo specialistų darbo kokybę, mokėjimą taikyti metodus.

Daug dėmesio skiriama komandos narių *atsiskaitomybei už individualų darbą VGK susitikimuose:*

Tai mūsų atsiskaitymas patiems sau – ką padarei... mokslo metų vidury, pabaigoje – už vaikų pasiekimus, darbo rezultatus <...> kažkokia atsiskaitymo forma turi būti – pateiki atskaitą, ar tu dirbi ar ne <...> svarbus rezultatas, turim analizuoti pokyčius, aptarti, kaip vykdomos ugdymo programos – kiekvienas atsiskaito už savo sritį <...> kiekvienas kalba iš savo pusės, pateikia bendrą išvadą, kas pasisekė <...> per VGK posėdžius, kai pateikiame vaizdą, labai gražiai viskas susidėlioja, nors ir iš atskirų dalių – gaunasi ugdymo visuma.

Komandos specialistai pažymi, jog jų veikloje bendradarbiavimas laikomas vertėbe:

Komandinį darbą vertiname gerai dėl to, kad visi į tai rimtai žiūrim.

Specialistų darbo bendrumas pasireiškia bendromis vertybinėmis nuostatomis:

Svarbiausia – susitarti, kas geriau vaikui ir šeimai <...> vienodo požiūrio į tam tikrus dalykus reikia <...> turim savo sistemą įvairiais klausimais. Požiūris į vaiką ir sąlygų sudarymas vaikui ugdyti čia labai geras... tereikia nepamesti to takelio.

Komandos darbe pažymima *orientacija į rezultatus, matuojamus vaiko ugdymo(si) pasiekimais*, kurie laikomi bendradarbiavimo rezultatu:

Pozityvus bendradarbiavimas komandoje pasimato vaikuose, jų gebėjimuose, ugdymo(si) rezultatuose, kad dirbai ir ne veltui <...> išleidom vaiką į mokyklą su tokiais pasiekimais... patys negalėjom patikėti savo akimis tuo, ką pasiekėm. Tai buvo dėl to, kad susitarėm... kad darėm vienodai... paaiškėjo problema, mes susitelkėm – ir išleidom pirmūnę... mokykloje visai gerai ji įsipaišiusi į klasės kolektyvą, iš jos niekas nesityčioja, nes ji neatsilieka nuo kitų... mes bijojom, kad nebūtų tyčiojamosi... pasirodo, be reikalo... susitelkimo, komandinio darbo gražus pavyzdys.

Nors komandos nariai ir atskleidžia vertinantys komandinį darbą, tačiau išryškėja **bendrumo jų darbe stoka**. Pažymimas komandos narių *polinkis į individualią profesinę veiklą ir atsakomybę*, kuri turi ne tik teigiamos, bet ir neigiamos įtakos bendradarbiavimui:

To išsiskirstymo mažiau reiktų. Reikia ir griežtų darbo pasidalijimo ribų, bet reikia ir bendros atsakomybės... kiekvienas savo smėlio dėžėj žaidžiam... savam kamputy sulindę, o bendriems dalykams pritrūksta laiko – pasišnekėti, kantrybės išklaudyti, suprasti... Portage mus į gabaliukus sudraskė, kiekvienas savo įgūdžių žiūrim... išsikristalizavo atsakomybių pasidalijimas... trūksta bendrumo.

Bendrumo stoką rodo *priekaištai dėl funkcijų atlikimo*, keliantys įtampą ir nepasitikėjimą:

Grupėje daug žmonių, kartais tos funkcijos persipina...konfliktuojama dėl darbo pasidalijimo, pasitaiko nusiskundimų... „nepakeitei sauskelnių – juk ir tu gali pakeisti“, „dėl maitinimo – tau priklauso, man – ne“, „kodėl man vadovauji?“, „nepadarei kažko iki galo“, „tu padarei, o čia man reikėjo“, „per šventę eilėraščio nėra“, „tu nieko neišmokei, vaikas nekalba“ <...> kai netiesiai pasako, dar bjauriau <...> visada lengviau pamatyti kitą... tai labai neigiamai veikia, atsiranda įtampa, nepasitikėjimas vienas kitu. Vietoj to, kad dirbtum, imi galvoti, kaip kas vyksta... kad „ir tu negerai darai“.

Specialistų nuomone, komandos narių darbe trūksta *bendrumo*, keliant vaiko ugdymo tikslus, *sprendžiant problemas*:

Trūksta bendrų ugdymo tikslų, projektų rengimo ir įgyvendinimo... lyginu individualias programas ir projektus. Per projektus susiburia komanda bendram tikslui siekti. Galėtume rengti projektus sudėtingom problemom spręsti. Pvz., vaikas netinkamai elgiasi – mes nerašom elgesio korekcijos programos... galėtume visi – komanda ir mama, kuri nežino, ką daryti – susėsti, aptarti, numatyti planą... tikslo siekti... kiekvienas savo darom... pasišnekam, viena kitai, mamai patariam, bet kol neužrašyta, tai sunku iki galo rezultatą pasiekti ir pamatyti <...> programoje yra bendri tikslai (vystyti fizines galias, užtikrinti saugumą) – o kas toliau? <...> išsiskaidom, bendro vaizdo apie vaiko ugdymą nebelieka.

Bendrumo komandiniame darbe poreikis specialistų atskleidžiamas, pateikiant sėkmingą patirtį bendrai organizuojant renginius, reikalaujančius *bendrų idėjų, veikslių ir atsakomybės*:

Skambino auklėtoja dėl mergaitės išleistuvių į mokyklą... Specialioji pedagogė sako, kad salėje galime suorganizuoti atvirą muzikos pamokėlę, į kurią pakviesime

mergaitės šeimą. Aš sakau: „Gal organizuoti ekskursiją?“ Reikia su visa komanda aptarti, ką kas pasiūlys... susirašinėjome su kita auklėtoja <...> tai saviraiškos galimybė įgyvendinant įvairius sumanymus, nuderinama daugiau darbų, lengvesnis darbas... turim patirtį, kai idėja yra bendra, patikrinta visu, ją įgyvendinti reikia kartu. Kai yra atsakomybės pasidalijimas, darbą nudirbi kokybiškiau. Kai darai vienas... patrinksti bedarydamas... palaikymo nėra... neigiamų vertinimų atsiranda... kai visos kartu nusprendžiam – viskas kitaip.

Tyrėjos (etic) požiūris. Komandos narių vaidmenys ir atsakomybės siejamos su atsakingu profesinių pareigų vykdymu, kuris užtikrina komandos darbo sėkmę. Teikdami švietimo pagalbą vaikui, specialistai siekia individualių, su jų profesine veikla susijusių tikslų. Profesinės specialistų veiklos reglamentas ir profesinis rengimas, orientuotas į specifinių kompetencijų plėtojimą, skatina organizacijoje bei komandoje siekti atsiskaitomybės už individualių vaidmenų atlikimą. Šiame kontekste refleksijos atskleidžia darbo autorės, kaip specialistės ir tyrėjos, veiklos prioritetus, profesinio vaidmens identiteto formavimosi komandoje patirtį:

Pradėjusi dirbti komandoje stengiausi perprasti komandos narių darbo prioritetus, suderinti juos su savo besiformuojančia samprata. Savo specialiosios pedagogės vaidmenį supratau kaip bendrą darbą komandoje, kurioje mes, specialistai, turėtume organizuoti veiklas, skatinančias vaikų ugdymą(si) (individualizuotas užduotis kabinetuose, žaidimų veiklos organizavimą, bendrus renginius ir kt). Maniau, kad vaikų ugdymas(is) gali būti konstruojamas, atsižvelgiant į vaiko interesus ir natūralias žaidimų situacijas bei aplinką... maniau, kad svarbiausia – specialisto funkcionali veikla, kuri nebūtinai susijusi su tiesiogiai vaikui teikiama „paslauga“, bet integruojama įvairiose veiklose... prioritetai keitėsi, nes supratau, kad mano veikla natūraliose situacijose nėra „užskaitoma“ kaip pareigų vykdymas... svarbiausia – kasdienis individualus darbas su kiekvienu grupės vaiku (nesvarbu, kad dėl didelės veiklų įvairovės ne visuomet tam lieka pakankamai laiko)... derinantis prie komandos darbo tradicijų, formavosi mano profesinis identitetas, kasdien vis labiau tapau „specialiste“, kartais dirbtinai formuojančia numatytus įgūdžius, kad vėliau galėčiau pateikti ataskaitą apie savo darbo rezultatus, nes kitu atveju – jų „nesimato“... mano darbas tapo vis individualesnis... teikiantis mažiau pasitenkinimo... ribojantis mano kūrybiškumą... prisiderinau prie komandos, susiformavo profesinės veiklos samprata, tačiau dėl skirtingų požiūrių sumažėjo identitetas su komanda.

Komandos narių funkcijų visuma laikoma komandinio darbo sėkmės, matuojamos vaikų ugdymo(si) pasiekimais, prielaida. Validuojant tyrimo duomenis, buvo išsakyta nuomonė, jog specialistų individualią veiklą vienija bendros vertybės ir darbo strategijos, kurių laikosi visi komandos nariai. Tačiau komandos nariai, apmąstydami ir kritiškai analizuodami savo praktiką, akcentuoja, jog linę rinktis individualų darbą ir atsakomybę. Tyrėjos nuomone, komandoje išryškėja perdėtas specialistų dėmesys paslaugoms vaikui, t. y. jo funkcionavimo galimybių plėtojimui, ir kartais nukrypstama nuo esminio, individualaus pagalbos vaikui ar šeimai tikslo. Specialistų diskusijų VGK susitikimuose turinys iliustruoja komandos narių orientaciją į individualių tikslų siekius bei atsiskaitomybę:

Komandos nariai skaitė ataskaitas... specialistai (kiekvienas iš savo srities) pristatinėjo savo darbo rezultatus... vaikas tarsi dalijamas į atskiras raidos sritis... specialistai kalbėjo apie vaiko gebėjimus, ugdymo būdus ir konstatavo įgūdžių formavimo situaciją (iš dalies / suformuotas / įtvirtintas)... ataskaitą papildė pavyzdžiais iš ugdymo realybės (sėkmės ar nesėkmės situacijomis)... numatė toliau formuojamus įgūdžius pagal Portage programą... pedagogai nuoširdžiai nerimavo dėl menkų pasiekimų ir džiaugėsi teigiamais vaiko ugdymo(si) rezultatais.

Aiškūs, bendri komandos veiklos tikslai laikomi efektyvaus bendradarbiavimo rodikliu. Komandos nariai supranta bendrų tikslų, derinamų veiksmų svarbą, tačiau diskusijų metu apie juos nekalba. Pasak Rose (2011), tikslai turėtų būti funkcionalūs, susiję su problemos sprendimo, komandos veiklos strategijos, veiksmų, atsakomybės numatymu. Siekiant sėkmingai bendradarbiauti, akcentuojama bendrų tikslų svarba ir manoma, kad kolektyvinė orientacija turėtų būti priešinama individualiems komandos narių tikslams. Tyrime dalyvavusios komandos nariai bendrumo stoką sieja su pernelyg apibrėžtomis kiekvienos specialisto veiklos ir atsakomybės ribomis. Remdamasi darbo komandoje patirtimi ir ekologinės sistemų teorijos nuostatomis, tyrėja pateikia subjektyvią nuomonę šiuo klausimu:

Sisteminio požiūrio į pagalbą vaikui ir šeimai stoka, sudarant paslaugų vaikui ir šeimai planą bei tikslų kėlimas, susijęs su individualia specialistų veikla, orientuoja į individualų darbą. Nors kasdienėse sąveikose, komandos susitikimuose specialistai identifikuoja bendras problemas, jomis siekiama tik paaiškinti ar pagrįsti nesėkmingą vaiko ugdymą, retai kada problemos sprendžiamos tikslingai: pasigendama sprendimų įvairovės svarstymo, konkrečių veiksmų planavimo, rezultatų vertinimo. Orientacija į kompleksines švietimo pagalbos specialistų paslaugas, kurios kiekvienu atveju laikomos vienodai svarbios vaikui, trukdo išskirti individualius ugdymo tikslus – svarbiausia teikti tiesiogines specialistų paslaugas kiekvienam vaikui kiekvieną dieną. Kyla klausimas: ar visuomet šios paslaugos tikslingos, vaikui keliaujant iš vieno specialisto kabineto į kitą? Gal kartais vaiko ugdymo(si) tikslus būtų galima įgyvendinti bendroje veikloje? Gal problemas galima spręsti konsultuojant šeimą, rengiant ir įgyvendinant edukacinius projektus? Tai sudarytų galimybę komandos nariams atlikti įvairesnes, išplitusias funkcijas, bendrai veikti ir mokytis vienas iš kito, sutelkiant turimas kompetencijas.

Komandos darbe, pasak Jones ir kt. (2011), svarbi profesinė autonomija, kuri teikia pasitenkinimą darbu, padeda išvengti „perdegimo“ nuo darbų įvairovės. Aiškios specialistų vaidmenų ribos komandoje leidžia išvengti nesutarimų. Tačiau yra situacijų, kuriose reikia išplitusių (pasidalytų) funkcijų ir kompetencijų, bendros atsakomybės. Šiose situacijose pasitaiko daugiau priekaištų, konfliktų. Remiantis Rose (2011) tyrimo duomenimis, vaidmenų pasiskirstymo sunkumų iškyla tada, kai reikia atlikti tiesiogiai su specialisto kompetencijos sritimi nesusijusias užduotis. Pernelyg apibrėžtos specialistų veiklos ribos komandoje trukdo sisteminiam požiūriui į vaiką, tačiau platesni vaidmenys gali lemti paslaugų dubliavimąsi, nerimą dėl „man nepriklauso“, neužtikrintumą paslaugų kokybe. Vis dėlto tyrimo dalyviai, remdamiesi darbo patirtimi, pažymi, jog bendra, kartu realizuojama idėja, prisiimant bendrą atsakomybę, yra sėkmingo bendradarbiavimo prielaida.

Tarpusavio santykiai

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Sėkmingą bendradarbiavimą komandoje užtikrina **lygiavertis komandos narių bendravimas**. Specialistai teigia, jog bendraujant svarbu turėti *galimybę atvirai išsakyti savo nuomonę*:

Nėra baimės pasakyti, ką reikia, tą ir pasakom <...> atvirai išsišnekėti svarbu... darba baigę atvirai pasišnekam <...> galime drąsiai reikšti savo mintis, išklaudyti kitų nuomonės <...> ateidama į grupę pasakau, kas mane neramina, jaudina, ar, mano akimis žiūrint, yra problema, tada pasiaiškinam... visą laiką sakau: „Nebijokim atvirumo“ <...> esam vis atviresnės... gal augsime.

Profesiniai santykiai apibūdinami kaip lygiaverčiai, nes *vertinamos visų nuomonės nepriklausomai nuo patirties ar statuso*:

Pasisakymai tikrai lygiaverčiai: „Tu mažiau žinai, tavo patirtis mažesnė“ – taip niekada nebuvo pasakyta. Jauteisi lygiavertis narys nuo pirmų darbo dienų <...> tada geriau ir asmeniškai jautiesi.

Komandos nariai, *džiaugdamiesi vienas kito darbo rezultatais* (vaiko ugdymosi pasiekimais), teikia grįžtamąjį ryšį apie savo ir vienas kito veiklą. Teigiamas tarpusavio vertinimas teikia emocinį pasitenkinimą darbu:

Smagu, kai auklėtojos sako: „Vaikas jau tą ir tą padaro“, „Ar gali patikėti – vaikas nupiešė žmogaus kūno dalis, o ne galvą ar kringelį“, „Pats padarė – aš nė kiek nepadėjau“...labai džiugu, kai įvertina vaiko pasiekimus... kai pamatai, kad vaikas ima ir padaro, ką mokei <...> kai matai, kad pavyksta, tada visiems giriesi <...> pasidžiaugėme mergaitės elgesiu ir ugdymo(si) pokyčiais. Pastebėjome, kad mergaitė tampa labiau savarankiška, tvarkingesnė... pati pasirenka veiklą... smagu, kai yra kuo pasidžiaugti!

Specialistų teigimu, lygiaverčiam bendravimui būtina *tolerancija skirtingoms nuomonėms ir polinkis jas derinti*. Tai, pasak specialistų, leidžia geriau suprasti situaciją, išvengti konfliktų:

Komandų skirtingi nariai yra gerai, nes vienas kitą papildo, įneša kitokių spalvų... turi būti ir lyderis, ir skeptikas <...> svarbi pagarba aplinkiniams, tolerancija jų nuomonei... ne visada nuomonės sutampa... kiekvienas komandos narys situaciją mato vis kitaip... jeigu visi vienodai sutars, tai ir sustosim vienoje vietoje... per ginčus atsiranda tiesa... kai nuomonės nesutampa bandom įrodyti savo tiesą <...> pamąstom, pasiūlom, bandom išsiaiškinti... vyksta diskusija. Kuo daugiau tariamės, tuo mažiau nesusipratimų... išsidiskutuoti gerai...atsiranda kolegialus bendradarbiavimas...nėra nuoskaudų, nepripažinimų... atsiranda savitarpio supratimas... nėra konfliktų, prieštaravimų... daugiau galima pasiekti.

Specialistų nuomonės rodo, jog svarbu *atsižvelgti į kiekvieno asmenines savybes ir lanksčiai bendrauti*:

Keitėsi komanda. Kurios esam „senos“, pasitari, priims – nepriims, bet pasakai <...> gal charakteriai žmonių susiformavo? Žinom kiekvieną kito žmogaus judesį, matom nuotaiką, žinom, kada sakyti, o kada susilaikyti <...> žinai žmogų, tai tu-

ri parinkti žodžius, nes jis greitai įsižiebia ir niekada jų neužmiršta <...> atsargiai bendrauji – pakeisti negali, reikia prisitaikyti <...> skirtingo priėjimo reikia, siekiant sėkmingai bendrauti... jei matai kokią žiežirbą, stengiesi išlaviruoti, kad neišsižiebtų, kad žmonės vienas kito nekaltintų, neižeidinėtų... kad tai neatsilieptų vaikams... sudėtinga išlaikyti pusiausvyrą.

Komandos narių pasakojimuose išryškėja, kokie svarbūs *draugiški santykiai*, kurie padeda darbe palaikyti gerą savijautą ir pajauti komandos emocinį sutelktumą:

Jautrumas, paprastumas bendraujant <...> šilti tarpusavio santykiai... ir ne darbo reikalais, buvo situacijų, asmeniniai reikalai, bet mūsų komanda sureagavo greičiausiai <...> sakom: „Yra pas mus vis dėlto komanda“ <...> gera savijauta, kai geri tarpusavio santykiai.

Specialistai bendraudami siekia išklaudyti, paskatinti vienas kitą, ypač nesėkmės atveju. Komandos nariai akcentuoja *psichologinės tarpusavio paramos* svarbą santykiuose:

Svarbus paskatinimas, pasitikėjimo savo jėgomis stiprinimas, pozityvus mąstymas, optimizmas, gebėjimas išklaudyti <...> jei įvyko kažkas – nieko nebenori... nesėkmės atveju reikia palaikymo, norisi neformalaus pabendravimo su komandos nariais. Norisi išsipasakoti...aš noriu tuoj pat kalbėtis, kiti – gal po savaitės <...> jaučiau poreikį išsikalbėti, nes būti bokso kriaušė be teisės kalbėti yra labai sunku... palengvėja, kai paburbuliuoji.

Bendraujant, pasak specialistų, pasitaiko ir *negatyvių reakcijų į kritiką*:

Bendradarbiavimas neturi liesti asmeninių dalykų... neturi skaudžiai reaguoti, sugadindamas kitiems nuotaiką <...> pikta pasidaro – pasakai pastabą ir tada asmeniškumai: „Kodėl man sakai?“ <...> pasitaiko kategoriškumo... nesusikalbėjimo. Kiekvienas turi priimti kritiką ne asmeniškai, bet kaip profesinį dalyką. Jei žmogus priima asmeniškai, tai jis verks ir reaguos ne kaip į paskatą asmeniui tobulėjimui... aišku, tai labai sudėtinga <...> kartais, linkę nutylėt, nes tada praplaukia, praeina ir pasibaigia <...> kur reikia kažką nuspręsti, lieti tik savo sritį... todėl nekyla nesklaidumų, kurių galėtų būti <...> geri tarpusavio santykiai, kol neužkabini tam tikrų dalykų <...> žinai, kad skaudžiai reaguos į kritiką ir tai tave pristabdo <...> reikia daugiau atvirumo... nėra, kad labai atvirai. Nes jeigu būsi labai atvira, kartais gali būti nesuprasta.

Komandos nariai, grupės diskusijoje validuojant tyrimo duomenis, pažymėjo:

Keičiasi viskas <...> jau pradėdam suprasti, kad ką išsako kitas, tai nėra kaltinimas, nes išsako todėl, kad nori, jog būtų geriau... o ne dėl to, kad nori pasakyti: „tu žioplai“ ...nebereaguojama taip skausmingai <...> anksčiau taip kalbėjom... vadinasi augam.

Tyrėjos (etic) požiūris. Komandoje sėkmingas tarpusavio bendravimas apibūdinamas lygiaverčiais santykiais. Remdamasi savo bendravimo su komandos nariais patirtimi, tyrėja pastebi jų polinkį diskutuoti, išsakyti nuomones bei jas derinti:

Specialistai linkę diskutuoti įvairiais profesiniais klausimais, analizuoti situacijas, V GK susitikimuose dalyvauja aktyviai, organizuodami bendras veiklas jie atsižvel-

gia į įvairias nuomones, siekia jas suderinti. Net jų savanoriškas dalyvavimas tyrime, analizuojant praktiką, rodo pozityvų požiūrį į diskusijas.

Komandoje turi derėti dalykinis (tiriamuoju atveju – interprofesinis) ir asmeninis, grindžiamas tarpasmeniniais santykiais, bendravimas. Pasak Savanevičienės, Šilingienės (2005), tarpasmeniniai santykiai dažnai lemia ir dalykinio bendravimo sėkmę. Atvirumas idėjoms ir tarpusavio palaikymas, kai pripažįstamos kito asmens gerosios ypatybės, pasak Teresevičienės, Gedvilienės (2003), yra tarpusavio pasitikėjimo darbe elementai. Tolerancija asmeninėms savybėms, lygiaverčiai santykiai, tarpusavio parama, išklausymas ir vertinimas, tyrime dalyvavusių specialistų nuomone, sudaro prielaidas gerai savijautai komandoje. Šią nuomonę paremia Jones ir kt. (2011) atliktas tyrimas. Nors tyrime dalyvavusioje komandoje atviras nuomonės išsakymas laikomas vertybe, tačiau pasitaikančios asmeninės reakcijos į kritiką, kategoriškumas trukdo komandos nariams būti atviriems. Baršauskienės ir kt. (2005) teigimu, komandos narių noras dominuoti ar pasyvumas, sprendimų suasmeninimas ar asmenišką reagavimą trukdo sėkmingam darbui komandoje ir gali būti laikoma viena iš sėkmingo bendravimo komandoje kliūčių.

Komunikacija

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. Komandos specialistai akcentuoja, jog bendradarbiavimui svarbi betarpiška, neformali komunikacija bei ***keitimasis informacija „čia ir dabar“ neformaliuose pokalbiuose:***

Kalbam daugiausia neformaliai, prie kavos ar prieš pasiruošimą darbui. Daug dalykų atsiranda kiekvieną dieną, kuriuos reikia aptarti tuoj pat <...> grupėje kalbamės apie šios dienos rezultatus, įvykį ar problemą <...> šauna mintis ir pasiskaito <...> „čia ir dabar“ šnekamės <...> nėra išskirto laiko susitikimams – mūsų galimybės leidžia tai padaryti kiekvienu momentu.

Neformalios komunikacijos tikslai siejami su veiksmingo vaikų ugdymo(si) siekiais. Informacija keičiamasi siekiant ***lankstaus, į vaiko situacijos pažinimą orientuoto ugdymo modeliavimo.*** Keitimasis informacija sudaro galimybę specialistams atkreipti dėmesį į svarbius aspektus:

Kalbėjomės su kolege telefonu. Ji papasakojo, kad močiutė sakė, kad anūkas grupėje skriaudžiamas (sodinamas ant kėdės)... žinojau ko tikėtis iš jos <...> direktorė užėjusi į grupę pranešė, kad į grupę ruošiasi ateiti nauja mergaitė. Ji pranešė, jog tai probleminė šeima, kad reikės daug dirbti su tėvais <...> kineziterapeutė visus perspėjo, kad berniukas pradėjo gerti naujus vaistus. Pakeitus vaistus gali pakisti ir berniuko savijauta. Gerai, kad buvau perspėta <...> kadangi tėvai bendravo su manimi, tai pasidalinau informacija su auklėtoja <...> informaciją sužinome vieni iš kitų.

Specialistai teigia nuolat ***diskutuojantys apie vaikų elgesį, emocijas.*** Tai jiems padeda planuoti veiklą:

Įdomu, kaip pavyko užsiėmimas <...> kaip vaikas kituose kabinetuose elgiasi <...> kasdien aptari, ką pasiekei, kas blogai su vaiku <...> pasisakom, šitas vaikas pas

mane taip elgėsi, emocijos buvo tokios <...> pasikalbėjusi su kolegėmis supratau, kad ne tik pas mane berniukas nenori atlikti užduočių <...> kalbėjomės apie mergaitės elgesį – ji išsiblaškiusi ir pikta, sąmoningai mėto žaislus <...> pasiklausiam, kaip su vaiku elgtis. Vienam užsiėmimė jis buvo apsnūdęs ar apspjaudė kažką... pradedant užsiėmimą žinai, kokių metodų reikia, ieškai kitų būdų.

Pažymima, kaip svarbu keistis *informacija apie vaiko fiziologinę somatinę būklę*, nes tai padeda planuoti individualų darbą:

Dėl somatikos... kineziterapeutė po mankštų sako: „Šiandien yra labai didelė įtampa ir kažin kaip jam seksis pas tave“, kartais temperatūra pakyla, būklė prieš priepuolius, po priepuolių... tokie pokalbiai labai dažni... tardavomės: „Šiandien ji pavargo per pratybas – tu pažiūrėk, kaip pas tave bus“...kartais klausimai būna buitiniai, nes ir sauskėlių pakeitimas svarbus...nuo vaiko fiziologinės būklės priklauso užsiėmimų kokybė <...> ugdymo pritaikymas, metodų, priemonių parinkimas arba tikslų numatymas: labai spausti ar nespaušti. Jeigu šiandien „nespausi“, gal kitą dieną atėjęs po ligos, baisiai norės atlikti užduotis, tai duosim daugiau.“

Specialistai vaikų ugdymo(si) veiksmingumą sieja su **ugdymo(si) tęstinumu, įvairiapusiškumu ir rezultatyvumu**, t. y. laikomasi holistinio požiūrio į vaiko raidą. Specialistai supranta, jog ugdymo tęstinumą užtikrina *keitimasis informacija apie vaiko ugdymo(si) turinį*:

Kasdien keičiamės informacija, ką vaikas išmoko, kalbam: „Moka pasakyti „ate“ ir jūs pakartokit pas save“... visų specialistų darbas susijęs... jeigu stambiosios motorikos įgūdis įtvirtinamas kitų specialistų veikloje, tai kineziterapeutė sako: „Geriau būtų, kad vaiko padėtis būtų tokia“... specialioji pedagogė sako: „Jau šitas spalvas žino“, aš sakau: „Tuos žodžius reikia įtvirtinti“ <...> reikia išreikalauti iš vaiko, nes jis jau tai geba <...> vienas lauke ne karys... kam reikia, kad liežuvis dirbtų, kitam, kad pečių juosta, trečiam – smulkioji motorika <...> reikia pratęsti vienas kito darbą <...> tai galimybė susiformuoti holistinį vaizdą apie vaiką... visi iš savo srities pasižiūri, tada pilnesnis vaizdas susidaro apie vaiką <...> susirenki informaciją ir planuoji, kaip veiklą organizuoti <...> tai kompleksinis ir veiksmingas vaiko poreikių tenkinimas, greičiau pasiekiamas rezultatas.

Specialistų pasakojimuose išryškėja, kad **komanda susitelkia tada, kai susiduriama su problemomis ar iššūkiais**:

Jeigu yra naujas vaikas, sutelktumo poreikis labai didelis... Kol adaptavosi vaikas, mes, tėvai, tol ir rinkomės... vos ne kiekvieną dieną <...> kai iškyla problemos, susiburiam visi... jaučiasi sutelktumas... visi dalyvaujame <...> Jeigu kažkoks atvejis... ar situacija... susitelkiam „čia ir dabar“ sprendžiam <...> tai kitoks komunikavimas... komunikavimas siekiant tikslo.

Susidūrę su bendromis vaikų ugdymo problemomis, specialistai *derina veiksmus laikydamiesi bendrų jų manymu, veiksmingų ugdymo strategijų*:

Veiksmus deriname iškilus tam tikrai problemai, ne šiaip kasdienėje veikloje <...> nusprendžiam daryti taip visi, kad būtų pasiektas rezultatas <...> be funkcijų suvienijimo savitarnos įgūdžių arba struktūruoto mokymosi nepasieksi <...> esam susitarę, kad tam tikrais momentais su tam tikrais vaikais elgiamės taip pat <...> mūsų

darbas nėra tik individualių funkcijų suma, reikia ir vienujų strategijų <...> tai ir rodo bendradarbiavimą... kad dirbam atskirai pagal kiekvieną sritį, bet ir kartu.

Komandos nariai pažymi, jog *analizuoja vaiko elgesį ir jo valdymo būdus, ieško veiksmingų vaiko ugdymo strategijų:*

Tariamės, kokių priemonių imtis... kaip skatinti jo teigiamą elgesį <...> ieškome variantų, kaip padėti berniukui agresijos priepuolio metu <...> sprendėme problemą, kaip elgtis, kai berniukas atsisako atlikti užduotis <...> koks tinkamiausias būdas vaikui nusiraminti <...> aptarėme, kad tokia auklėjimo priemonė neefektyvi, nes vaikas nesuvokia priežasties–pasekmės ryšio <...> sprendėme, ar leisti berniukui tyrinėti daiktus burna, aš dirbdama su berniuku stengiuosi tai drausti... auklėtoja mano, jog tai vienas iš tyrinėjimo būdų.

Specialistai veiksmingo vaikų ugdymo siekia *dalydamiesi profesinėmis žiniomis, kurias siekia pritaikyti darbe:*

Daliniesi žiniomis <...> kineziterapeutė pasako, kokia padėtis vaikui tinka, siekiant geresnio iškvėpimo <...> aš matau, kad viršutinė liemens dalis neatsipalaiduoja, tai logopedei pasiūliau naudoti trapeciją. Ir ji ją sėkmingai naudoja kalbėjimui skatinti, aišku, specialusis pedagogas galėtų smulkiąją motoriką lavinti tokioje padėtyje <...> su kineziterapeute tariasi logopedė dėl maitinimosi... stebi specialistą, matai, kaip jis ima vaiką, ir tu žinai, kokia padėtis jam geriausia.

Komandos nariai pasakoja, kad kartu *ieško naujų strategijų, generuoja idėjas, eksperimentuoja:*

Įvairių optimalių metodų ieškojimas, naujų, alternatyvių būdų ir metodų taikymas ugdant vaikus svarbus <...> pasiūlai ir patinka, tai ir darom <...> kartais kas nors sako: „Pabandom taip“ <...> kartu kažkokių idėjų naujų kyla... gali naujo kažką atrasti, sugalvoti <...> visi pasidalinam... aš iš savitvarkos praktiškesnių dalykų prisigalvoju... kas su teorija, švietėjiška ar menine veikla – auklėtoja pirmiausia.

Taip pat siekiama *pasidalyti sėkminga savo darbo patirtimi ir teikti patarimų vienas kitam:*

Išklausom vienas kitą, bandom patart, jeigu turim nuomonę <...> dalijamės patirtimis: „Pas mane šitaip“, sakom: „Gal ir tau pasiseks“ <...> bandai pritaikyti, žiūri, ar pasiteisina, ar ne <...> tariamės, ką specialistui daryti, kad vaikas galėtų užduotį atlikti <...> dalijamės patirtimi, kokius taikome motyvavimo būdus, kurie veiksmingi, o kurie ne <...> pasidalijau patirtimi, kaip berniukui struktūruoti aplinką, patariau parengti dienvartę, naudoti simbolius darbo pabaigai pažymėti.

Nesėkmės atveju *dalijamasis nuomonėmis, komandos specialistų manymu, svarbus, kad būtų galima pasitarti, pasitikrinti:*

Reikia patarti vienas kitam <...> nesėkmės atveju norisi sužinoti kitų nuomonę, ką daryti tokiu atveju <...> aš jau geriau šimtą sykių paklausiu ir tada darysiu, kaip man reikės <...> kreipiuosi į visą komandą: „Kaip pasielgti, ką daryti?“ tada, kai nesu įsitikinusi... neturiu pakankamai žinių ir patirties, kai nesu garantuota, kad tai, ką galvoju, yra tikrai teisinga... Pasakai savo nuomonę ir pasižiūri, kaip kiti žiūri į tai <...> bendradarbiavimas, reikalingas ir pasidalinti, ir pasitarti.

Dažniausiai, komandos nariai *bendrai priima sprendimus, pasitelkdami kartu igytą patirtį:*

Komandoje sprendimų ieškojimai yra bendri... siekiam vieningos nuomonės <...> kad kategoriškai priimtume vieno specialisto nuomonę, taip nebuvo. Bandėm visi ieškoti bendro varianto <...> niekada nenusprendi vienas... visi dalyvauja... tai svarbu sprendimo būdu įvairovei... svarbu nuspręsti geriausią variantą... randam ieškojimų būdu... nusprendžiam... informuojam ar ne, keičiam aplinką ar bendravimo stilių <...> svarbu sudėti į vaiko ugdymą visas turimas žinias, nuostatas, patirtį... tai visų specialistų patirčių, žinių ir gebėjimų, sukauptų per metus, pritaikymas <...> dažniausiai atsižvelgiam į patirtį: „Mes turėjom tokį vaiką, su juo elgėmės taip, o ne šitaip“...nepasakyčiau, kad žinios sprendimus nulemia, greičiau patirtis, nes tu žinai, kaip gali būti... bet aišku, – vienam vaikui tinka, o kitam ne.

Koordinatorė, kuri yra atsakinga už VGK susirinkimų organizavimą, akcentuoja tikslingą **formalią komunikaciją**, kuria siekiama užtikrinti *informacijos apie komandos narių darbą sklaidą*. Manoma, kad VGK veikloje svarbios viešos specialistų, tenkinančių vaikų SUP, diskusijos apie jų individualios veiklos su vaiku planą, procesą ir rezultatus:

Formaliuose VGK susitikimuose aptariam programą iš visų sričių – mankštos, logopedinių pratybų, ugdomosios veiklos, aptariame problemas <...> tai veiklų numatymo, susitarimo skatinimas, lyg ir taško padėjimas. Toliau žmonės dirba, kaip dirbė <...> kol nebuvo VGK, niekas nežinojo, kas ką, kaip dirba, nebuvo sistemos; tai naudinga, nes auklėtoja gal išgirsta kai ką iš logopedės ir panaudoja savo darbe.

Specialistai viešas diskusijas vertina kaip *darbo ataskaitas:*

Formalūs susitikimai. Mes jau būnam apsitare, o VGK tik pasakom, kaip sekasi ugdyti vienus ar kitus igūdžius. Svarbus rezultato parodymas, atsiskaitymas...

Komandos nariai akcentuoja, jog **profesines diskusijas būtina tobulinti:**

Pagalvoji, ar tie posėdžiai labai reikalingi: atsiskaityti už sudarytas programas ar ugdymo rezultatus iš esmės neefektyvu <...> jei mes susitariam tarpusavyje, gal nereikėtų ten nieko skaityti <...> jie yra netikslingi <...> programos kaip knygos nuskaitymas.

Specialistai teigia, jog šioje erdvėje *trūksta orientacijos į bendrą problemų sprendimą:*

Mes nueinam nusiteikę greitai atsiskaityti, bet greitai tai neįvyksta: viena pašnekėjo, kita dar nori papildyti ir ilgai užgaištam... turim labai smulkiai atrinkti, apie ką kalbam... man labai malonu pasidžiaugti... bet gal aš tiesiog užimu eterį ir geriau tą laiką skirti probleminei situacijai aptarti <...> reikia visų narių įsitraukimo, dalyvavimo sprendžiant bendras problemas... aktualios problemos išsakomos, bet kiek jos išsprendžiamos, tai... galėtume jas spręsti posėdžių metu – juk visi būnam vienoje vietoje <...> galėtume analizuoti ugdymo parinkimo, aplinkos pritaikymo... bendresnius klausimus analizuoti... iškyla problemų, nesusijusių su Portage žingsnelių formavimu, kurias reikia spręsti.

Komandos narių manymu, profesinėse diskusijose ne visi geba tinkamai *dalyvauti*, todėl svarbu mokytis diskutuoti:

Gali diskutuoti, klausti, jei įdomu, bet niekas neklausia <...> nueini, pašneki, kiti paklauso ar praleidžia pro ausis... bijai sakyti savo nuomonę „kaip aš atrodysiu“, kiti privengia išsižioti... jiems nei įdomu, nei ką, ypač tiems, kurie nėra komandos nariai... dažniausiai pedagogai: „Na, paklausk, greičiau praeis“, kiti mano: „Čia tavo vaikai, tu ir dirbk“... patirties pasidalijimo reiktu... gal kažkas jų praktikoj panašaus buvo... kad dalyvautų visi... ateini ne tik ataskaitos pateikti, bet ir kažką sužinoti... kad išklaustytų, jei reikia, patartų, pasidalytų žiniomis <...> kartais tiesiog pastebėjimas, pamąstymas svarbus <...> tokiam profesiniam dialogui reikia gebėjimų, tradicijų... visa tai mes dar turim išmokti.

Tyrėjos (etic) požiūris. *Kasdienė neformali komunikacija* komandoje laikoma esmine specialistų interprofesiniame bendradarbiavime, ji plačiausiai iliustruojama. Bendra komandos narių darbo erdvė palanki neformalioms sąveikoms, kurių tikslas – keistis informacija apie aktualijas, vaikų savijautą, sveikatą, emocijas ir elgesį, pasiekimus kiekvieno specialisto veikloje. Ši informacija komandos nariams sudaro galimybę modeliuoti savo elgesį, lanksčiai planuoti vaikų ugdymą(si). Individualių vaiko ugdymo(si) sunkumų atveju (dėl vaikų motyvacijos stokos, elgesio problemų ir kt.) specialistai ieško veiksmingų ugdymo(si) strategijų. Lubart (2004) teigimu, tinkamas vaikų ugdymas siejamas su įvairiomis ugdymo(si) situacijomis, atsižvelgiant į vaikų individualius skirtumus: kiekybinius (ugdymo(si) tempas, intensyvumas, sudėtingumas, tipas, interesai) ir kokybinius (ugdymo(si) strategijos). Visa tai atskleisti ir geriau pažinti vaikus padeda jų veikla su įvairių sričių specialistais. Neformalūs pokalbiai tarpusavyje leidžia pasidalyti profesinėmis žiniomis ir sėkminga / nesėkminga patirtimi, pasitarti, eksperimentuoti, kartu kurti idėjas, priimti bendrus sprendimus, derinti veiksmus, pritaikant vaikų ugdymo(si) strategijas bendroje ugdymo praktikoje. Toks darbas, kai komandos nariai veikia bendrai pasidalytos informacijos bei žinių pagrindu, vertinamas kaip aukšto lygio bendradarbiavimas ir leidžia kurti *bendrą komandos kompetenciją* (Leathard, 2003a; 2003b; Jones ir kt., 2011). Kita vertus, problemų sprendimas teoriniuose šaltiniuose apibūdinamas kaip struktūruotas procesas. Šiuo požiūriu komandos neformalios diskusijos negali būti vertinamos kaip vienintelis būdas, lemiantis kokybišką ugdymo praktiką. Pasak Forsyth (1990), Teresevičienės, Gedvilienės (2003), efektyviam problemų sprendimui būdingas tam tikras nuoseklumas (identifikuojama problema, surenkama informacija, racionaliai panaudojami įvairūs resursai, svarstomi galimi sprendimai ir t. t.), kurio neformalus komunikavimas neužtikrina, tačiau padeda sutelkti vidinius komandos išteklius. Įgyvendinant sprendimus turėtų visi nariai dalyvauti ir nuolat vertinti veiksmų teisingumą bei, atsižvelgiant į besikeičiančias situacijas, juos keisti. Iš esmės šiuos procesus reikėtų tyrinėti ir vertinti veiklos tyrimu, kuris grindžiamas patirtinio mokymosi ir mokymosi veikiant nuostatomis. Nestruktūruoti pokalbiai, kaip rodo Neil, Nothard ir kt. (2010) tyrimo duomenys, ne visuomet yra prasmingi ir veiksmingi, todėl būtinas vadovas, orientuojantis dalyvius tam tikrų klausimų svarstymui, bei skirtingų nuomonių išklausymas (Rose, 2011). Tyrimai rodo, jog

probleminis, kritinis mąstymas bei kolektyvinė refleksija nėra įprasta šalies organizacijose, nes nėra kritinio mąstymo ir problemų sprendimo grupėse tradicijų (Ruškus, Mažeikis, 2007).

Formaliomis diskusijomis komandoje laikomi V GK susirinkimai, kuriuose dalyvauja visi komandos nariai bei kiti organizacijoje dirbantys specialistai. Diskusijų tikslai siejami su informacijos apie specialistų individualų darbą sklaida ir atsiskaitymu už planuojamą ar įvykdytą darbą. Šiuo klausimu išsiskiria V GK vadovės (komandos koordinatorės) ir kitų komandos narių nuomonės. Koordinatorės nuomonė yra grindžiama V GK reglamentu, t. y. susitikimų funkcija yra analizuoti vaikų ugdymo(si) pokyčius ir aptarti specialistams kylančius su vaikų, turinčių SUP, ugdymu susijusius sunkumus. Akcentuodami poreikį bendrai spręsti problemas, komandos nariai teigia, jog V GK susitikimai galėtų būti labiau orientuoti ne tik į problemų analizę, bet ir bendrą jų sprendimą. Lietuvoje atlikto tyrimo (Ruškus, Mažeikis, 2007) duomenys atskleidžia, jog praktikoje pasigendama specialistų veikimo kartu, reikalaujančio bendros situacijos apibrėžties ir kolektyvinės sąmonės kūrimo, kuri atitinkamai leistų pasirengti kolektyvinei iniciatyvai. Autorių teigimu, probleminiai klausimai specialistų nėra sprendžiami reflektiviai, kūrybiškai, pasitelkiant įvairius požiūrius, juos derinant ir generuojant idėjas kartu, kuriant įgalinimu grįstą praktiką. Tai siejama su diskutavimo tradicijų ir įgūdžių stoka. Pasak Baršauskienės ir kt. (2005), sėkmingą komunikavimą ir diskusijas komandoje lemia dalykiškumas (tinkamų klausimų parengimas ir pateikimas, efektyvus klausymasis, įsiterpimas laiku į pašnekovo kalbą ir t. t.) ir konstruktyvus dalyvavimas (narių geranoriškumas, susidomėjimas, aktyvus, tačiau nedominuojantis nuomonės reiškimas ir pan.). Kai kurių iš minėtų elementų savo formaliose diskusijose pasigenda tyrime dalyvavusi komanda. Analizuodami formalių diskusijų funkcionalumo stokos priežastis, specialistai mano, jog būtina apmąstyti susitikimų tikslus ir turinį, tobulinti dalyvavimo diskusijose gebėjimus (aktyvaus dalyvavimo, nuomonių raiškos, dalijimosi patirtimi). Pateikti tyrėjos pastebėjimai iš V GK susitikimų iliustruoja ir dalyvių veiklą bei elgesį (ištrauka iš lauko užrašų):

Komandos specialistai skaitė darbo ataskaitas. Vieni V GK nariai klausėsi, kiti – šnabzdėjosi tarpusavyje, komentuodami konkrečias situacijas, skaitinėjo savus užrašus, žiūrėjo į tolį... pokalbyje nedalyvavo. Sureaguodavo tik į emociingas pasisakymus, tačiau jų neanalizavo... dalyviai buvo pasyvūs... galvoju, kodėl?... gal nedrįsta, nes taip nepriimta... gal neturi motyvo gilintis į problemas, jų analizuoti... Komandos nariai kalbėjo apie savo tiesioginiame darbe kylančius vaikų ugdymosi klausimus. Kiti nariai klausė ar tyliai pakomentuodavo situaciją su šalia sėdinčiu kaimynu... komisijos pirmininkė išklausiusi kiekvieno vaiko atvejį, pateikdavo klausimų, susijusių su vaiko situacija. Skatindavo išsakyti sunkumus, su kuriais susiduria specialistai, ugdymu vaiką ar bendraudami su tėvais. Kartais paklausdavo, kaip reiktų spręsti problemą. Tačiau dažniausiai pasiūlymų V GK nariai neteikė... problemos konstatuojamos ar interpretuojamos, tačiau nesiūloma jų sprendimo būdų. Susitikimuose jaučiamas vienkryptiškumas – nors komandos nariai norėtų diskutuoti, kiti dalyviai (kitos komandos) yra pasyvūs klausytojai, vengiantys išsakyti savo nuomonę. Laikomasi nuostatos „Jūs pačios turite geriau žinoti, kaip spręsti.“

Reflektuojant VGK diskusijas iš tyrėjos ir komandos narės pozicijų, siekiama paaiškinti savo ir kitų specialistų pasyvaus dalyvavimo priežastis. Jos gali būti sietinos su dalyvių atvirumo įvairiems požiūriams stoka, diskusijų organizavimu ir vedimu ir pan.:

Dalyvaudama susitikimuose dažnai būnu pasyvi... kodėl? Pirma, jei atvirai diskutuočiau apie galimus pasiūlymus, nežinau, ar būčiau suprasta... nes dažnai po susitikimų, kai kas nors viešai išsako savo nuomonę, išgirstama atsiliepimų: „Kaip ji drįso pasakyti... kištis ten, kur nereikia.“ Manau, kad tolerancija ir atvirumas jaučiamas tuomet, kai nuomonės sutampa su susiformavusiomis vertybėmis... „kitoks“ požiūris ar tradicinės praktikos kritika paskatintų negatyvias reakcijas... Antra vertus, ne visuomet yra prasmė išsakyti savo nuomonę, nes pateikiama ataskaita už darbą ir tik fragmentiškai aptariamos problemos, kuriomis aš negyvenu ir nežinau jų konteksto... susitikimo tikslai yra formalūs – formalios ir diskusijos (patvirtinama specialistų veikla). O kokia iš to nauda? Tai tarsi kontrolė... bet komandos nariai atsakingai atlieka savo funkcijas; ataskaitas parengus raštu, būtų galima analizuoti sudėtingus atvejus, ieškoti galimų sprendimų. Tačiau tada diskusija turėtų būti orientuota į visų narių nuomonių išklausymą, požiūrių derinimą ir bendrų sprendimų priėmimą... tokios diskusijos išryškintų ne tik individualias atvejais kylančias problemas, bet ir atskleistų pasikartojančius sunkumus (pvz., vaikų motyvavimo, tėvų ir specialistų nuomonių skirtumų ir kt.). Bendros aktyvios diskusijos leistų apmąstyti praktiką, kurti naujas idėjas, gal net keisti ar ieškoti naujų veiklos krypčių.

Įvairių autorių tyrimai rodo, jog komandose dirbantys specialistai dažniausiai dalyvauja diskusijose prieš tai nesusipažinę su jų tikslais ir turiniu (Hyrkas ir kt., 2002; Neil, Nothard ir kt., 2010), todėl, norint tinkamai diskutuoti reflektuojant praktiką, svarbu ne tik tarpasmeninės sąveikos ir komunikacija (atvirumas, lygiaverčiai santykiai, įvairių komunikacijos būdų išbandymas, tolerancija), profesinis identitetas (savo ir kito darbo vertinimas, vienas kito poreikių pažinimas), orientacija į veiklos tobulinimą (eksperimentavimas, ieškant naujų darbo metodų, informacijos sklaida), bet ir iš anksto žinoti susitikimų tikslą, būti motyvuotam dalyvauti, derinti susitikimų laiką ir pan. (Hyrkas ir kt., 2002; Smart, Featheringharm, 2006). Remiantis VGK susitikimo stebėjimo bei dalyvavimo susitikimuose patirtimi, galima daryti išvadą, jog reaguojant į komandos narių poreikį bendrai spręsti problemas, galėtų būti svarstomi diskusijų turinio pokyčiai, galimybė inicijuoti problemų sprendimo ir praktikos reflektavimo grupių veiklą.

Praktikos tobulinimas

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. Organizacijos *Strateginiame plane* pažymima, kad „įstaigoje skatinamas ir palaikomas pedagogų iniciatyvumas – dirbantys pedagogai yra kvalifikuoti ir nuolat tobulina savo kompetenciją profesinio tobulėjimo kursuose, seminaruose.“ Organizacijoje ***darbuotojų motyvavimu naujovėms ir pokyčiams*** daugiausia rūpinasi direktoriaus pavaduotoja ugdymui (komandos koordinatorė), kurios manymu, svarbu *darbuotojus įtikinti įvairiapuse pokyčių nauda:*

Nepasiduodu, parodau, kokia nauda vaikui, grupei, pačiam pedagogui, įstaigos reprezentavimui, nes naujovių taikymas turi būti naudingas... stengiuosi pokalbių metu parodyti naudą – kaip pagerinti sąveiką su šeima, vaiko ugdymą priemonėmis, renginiais... motyvuoju taikyti naujoves.

Koordinatorės ir komandos manymu, darbuotojams įgyvendinant idėjas svarbi koordinatoriaus pagalba:

Visą laiką dalyvauju, kai įgyvendinamos idėjos... žiūriu, kaip sekasi, kuo galėčiau prisidėti. Nėra taip, kad numečiau ir palikau. Visą laiką žinau „virtuvę“ <...> mes galim pas koordinatorę nueiti visais klausimais – dėl priemonių, ugdymo... ji pakankamai įsitraukusi.

Koordinatorė teigia, kad, norėdama motyvuoti darbuotojus veiklai, siekia atsižvelgti į visų darbuotojų nuomones, idėjas:

Į kitus žiūriu kaip į kūrybingus, turinčius idėjų, iš kurių ir aš mokausi... stengiuosi, kad ne aš nuolat sakychiau „darom“, bet, kad patys žmonės susidomėtų... svarbu, kad žmogus nesijaustų lyg mažas sraigtelis, kuriam tik nurodoma... ir aš nenorėčiau dirbti, jei man visada nurodinėtų... bendradarbiavimas, kai kiekvieno žmogaus pasakyta mintis yra svarbi, įsiklausoma į nuomonę... dėl to per tiek metų pakankamai gerai sekasi bendrauti.

Koordinatorė akcentuoja darbuotojų iniciatyvų ir pripažinimo palaikymą:

Svarbu rasti priėjimą prie žmonių... kiekvienas nori būti pripažintas. Tą pripažinimą stengiuosi paskatinti, kad pajautų savo vertę, darbo įvertinimą... pasitenkinimą darbu... turiu jausti, kad mane pastebėjo, įvertino, tada kitą kartą vėl bandysiu su noru, o ne verčiamas.

Komandos nariai taip pat pažymi jų iniciatyvų įvertinimo svarbą:

Gal slypi žmogaus būde, patirtyje, kiek kartų per galvą gavai... sėkmės ir nesėkmės ratas yra... jeigu tau keletą kartų sekėsi, tai drąsiau eisi iššūkius keldamas, jei nesi-sekė – labai nedaug tereikia: neigiamai pažiūrėti, neigiama nuostata, ir viskas užsi-baigia... tai yra ryšys ir su bendradarbiavimu – kiek aš save vertinu... kiek mane kiti vertina... palaikymas skatina norą tobulėti, gerai dirbti ir bendradarbiauti.

Išsakomos ne visada sutampančios komandos narių vertybės ir vadovo pozicija:

Ji sako: „Čia tikrai vaikų darželis“... vaikų darželis ar ne – vis tiek svarbus įvertini-mas... nes be proto sunku save motyvuoti, – turi ieškoti vidinių resursų... ką seniau darėm iš dūšios „čia lekiam, čia darom“, su užsidegimu, dabar to nėra... kai tam galėtų būti daugiau teikiama dėmesio iš vadovo pusės.

Komandoje dirbančių specialistų polinkis keistis ir kelti sau iššūkius laikomas prielai-da ne tik individualiai, bet ir apskritai komandos praktikai tobulinti:

Daugumą idėjų inicijuojau iš savo durnumo – noro keistis, bandyti, iššūkių sau prisi-daryti <...> tai polinkis žiniom – paskaityti, sužinoti ir nebijoti nugalėti sunkumus. Nuolat turiu galvoti: „Nejau negaliu neišmokti?“... tai asmeninis iššūkis... asme-ninės savybės: jei esu žingeidus... mane domina viskas, man smalsu, įdomu, tai aš ir eisiu dėl įdomumo <...> jeigu žmogus žingeidus, atviras naujovėms... jis sužino-

jo, pasidalino... iš jo pasisemi idėjų... turtingesnė komandos patirtis, įdomiau su juo bendrauti.

Komandos nariai dažniausiai **profesines žinias tobulina individualiai** įvairiomis profesinio tobulėjimo formomis, pvz., savišvietos būdu, tačiau pažymi, kad „teorinę medžiagą sunku pritaikyti“:

Jeigu nori patobulėt, tai gali paskaityti... pabandai pritaikyti <...> kai susiduri su problema, pagal iškilusį poreikį, gali paieškoti literatūros ar bibliotekoje, ar internete <...> dėl vaiko nuraminimo domėjaisi, skaičiau, pabandžiau, ir tai buvo sėkminga.

Dažniausiai tyrimo dalyviai siekia tobulinti praktinius gebėjimus, tiesiogiai pritaikomus vaikų ugdymo praktikoje, *dalyvaudami profesinio tobulėjimo renginiuose*:

*Naudingi praktiniai seminarai, įdomu, kai užsienio patirtis atskleidžiama... ypatin-
gai daug duoda praktiniai mokymai <...> seminarai, konferencijos, nes tai prak-
tinė patirtis <...> daug įvairių terapijų, o kažkokius jų elementus aš panaudoju
savo pratybose – menki dalykai, bet pasimokai. Pavyzdžiui, gestai – atrodo, visai iš
kitos srities, bet panaudoju savo darbe... ar apie autizmą... panaudoju struktūruoto
ugdymo elementus <...> randi patirties, kurią galėtum pritaikyti – tai įvairūs meto-
dai... kai matai praktinį darbą, lengviau jį pritaikyti: pamatei – pritaikėi.*

Tačiau darbuotojai akcentuoja ir tai, jog būtina sudaryti sąlygas dalyvauti kvalifikaci-
jos tobulinimo renginiuose, o tam reikia pozityvių vadovų nuostatų bei organizacijos
materialinių resursų:

*Nėra paskatos kvalifikacijos kėlimui, nes neskiriama tam pinigų... kartais net ne-
sudaroma galimybė... laikomasi pozicijos: „Neleisiu į seminarą, nes atsiranda pa-
pildomas rūpestis ieškoti dirbančio vietoj tavęs“, „Jeigu nori kažką sužinoti, tai
yra tavo asmeninė problema – pats finansuokis“ <...> tenka „išplėsti“ seminarų
apmokėjimą tikrąja ta žodžio prasme... metų gale buvom neišnaudoję gana daug
pinigų... galėjo apmokėti... jie vis tiek nuplaukia.*

Komandos nariai įsitikinę, jog kompetencijas reikia nuolat tobulinti, todėl labai svar-
bu būti *iniciatyviam, ieškoti išorinių resursų*:

*Privertė domėtis, važiuoti į kitas įstaigas. Kur galėjau, ten kreipiausi... negalvo-
ju, ką kiti pagalvos: „Ką tu žinai, ko nežinai“. Aš noriu tikslingai dirbti, todėl
ieškau žinių... kaip gali nesikreipti į kitus specialistus, kai neišmanai savo darbo,
susidūręs su nauja specifika... reikia patirties įgyti iš kitų žmonių.*

Nors specialistai pripažįsta, jog dalijimasis patirtimi ir mokymasis komandoje
svarbus, tačiau kasdienės neformalios ir formalios komunikacijos metu atskleista *da-
lijimosi profesinėmis žiniomis stoka bei mokymosi vienas iš kito ir mokymosi kartu
visai komandai poreikis*:

*Būdavo grįžtam iš kursų... kažką naujo pamatai... pasakoji kitiems... kažką naujo
bandom – dabar to nebėra, pas mus tai neprigijo... kokį atvejį paminim, pasišne-
kam ir viskas... nežinau, kodėl atsirado toks skeptiškas požiūris <...> manau, dirbt
galima daug geriau, jei daugiau pasitikėtume, ištrauktume vienas iš kito, ką žinom*

toj srity geriausia... gal tiesiog per mažai skiriam tam dėmesio... gal laiko neužtenka... beliko tik: „Aš buvau, aš mačiau“ <...> iš išorinės aplinkos, ką gaunam, nepasidalijam <...> reikėtų visiems dalyvauti mokymuose... klausai to paties ir dar padiskutuoji.

Akcentuojama dalijimosi darbo patirtimi ir praktikos reflektavimo stoka:

Tarpusavio konsultacijų dėl praktikos tobulinimo, bendrų procesų – keitimosi informacija, darbo tęstinumo, veiklos derinimo komandoje poreikis... gal be valdžių, neformalūs pokalbiai galėtų būti. Pvz., nutariam įvesti tradiciją – kartą per savaitę aptariam, kas pavyko, kas nepavyko... gautūsi kiekvieno nario, priklausomai nuo atvejo ar problemos, pasidalijimas patirtimi <...> reikėtų komandoje dažniau pasikalbėti... ką kiekvienas savo srity galėtų pabandyt.

Specialistai, remdamiesi įgyta patirtimi, pripažįsta aktyvumo ieškant resursų svarbą:

Situacija pamokė, kad reikėtų pagalbos ieškoti intensyviau – gal kas žino atsakymus, kurių mes nežinom... tai mums pačioms buvo labai didelė pamoka – ir paskaityt literatūros, ir pasikviesti specialistą padiskutuoti <...> kai kurių žinios truputį senesnės... neprisiverčia žinių pagilinti ar patobulinti, kai pasakai, važiuojam ten: „Ai, laiko nėra, kas nuveš, finansai atsiliepia ir stop... buvo specialistų pasakymas: „Tu neik, neieškok, kaip į tave pažiūrės“.

Kalbėdami apie bendradarbiavimo praktiką, specialistai pažymi, jog trūksta žinių apie darbą komandoje, o jų plėtojimo galimybė laiko mokymąsi iš kitų komandų patirties:

Mūsų komandai yra labai daug ko pasimokyti, tai akivaizdu... žinių apie komandinį darbą, jo efektyvumą, paslaugų vaikui kokybę trūksta <...> praktškai, net neišvaizduoju, kas yra komandinis darbas, tik žinios iš knygų ir kaip jis vyksta šitoj komandoj, o kaip vyksta kitur – nežinau <...> lygintis su kitom komandom mums visada įdomu... svarbu pavažinėti po Respubliką, pamatyti, kaip kiti dirba... gal kas atrado Ameriką... gal turi genialių sprendimų apie darbo organizavimą, rezultatus, apie vertybes. Visada smalsu, kaip pas kaimyną. Kai pasilygini, jauties geriau... išvadas pasidarai... stengies ambicijas nugalėti... pavyti ar pralenkti... kad būtų taip ir dirba, o ne kitaip.

Komandos nariai stokoja laiko profesinėms diskusijoms ir dažnesniems susitikimams:

Laiko ir jėgų bendram darbui, veiklos aptarimams stoka... jeigu mes taip pašnekotumėm komandoj, mums poreikio diskutuoti V GK nebebūtų. Bet mes neturim laiko... į jį daug kas sueina. Reikėtų susirinkti atskirai, o tam nėra laiko. Kada mums susirinkti?

Mokymasis vienas iš kito organizacijos lygmeniu taip pat laikoma viena iš profesinio tobulėjimo formų. Organizuojamose *metodinėse veiklose (susirinkimuose, atvirose veiklose)* yra galimybė plėtoti praktinius gebėjimus:

Stebėtos veiklos ar kolegijų skaityti pranešimai visuomet primena, ką žinojai, uždeda naujus akcentus... visada sugebu pastebėti ką nors naudinga <...> labai įdomu

stebėti, aptarti, kitų veiklas <...> kada aš rodau savo veiklą, tarsi neleidžia sustoti vietoje.

Profesinio tobulėjimo samprata specialistų siejama su mokymusi iš patirties, tačiau pasigendama aktyvaus jų dalyvavimo, kuriant naujas ir plėtojant turimas žinias. Aki-vaizdu, jog organizacijos ir komandos lygmeniu pedagogai linkę laikytis susiformavusių tradicijų, *priešintis naujovėms*:

Būna pasipriešinimas: „Ko čia prisigalvoji?“, atmetami pasiūlymai... kartais sa-ko: „Ai, čia nieko nesigaus“, tada sakom: „Pabandykim“ ir vėliau pamatai, kad pavyko <...> abejingumas, skeptiškumas naujovėms, netikėjimas sėkme, iniciatyvumo stoka... priešiškus, nes tai būna nauja. Visada lengva, kai viskas žinoma, takeliai praminti... o čia reikia imtis to, ko nežinom, ką turim atrasti... tai papildomas... pradžio stiprybės reikia... kai kokią kitą funkciją, kuri neįeina į pareigas, reikia atlikti nėra tiek nesutarimų, bet nėra ir didelio noro imtis to, kas nauja... kartais tenka vartoti žodį „diktatūra“.

Koordinatorė pasigenda darbuotojų iniciatyvų bendrai planuojant praktikos kryptis organizacijoje:

Pasigendu profesinio diskutavimo... aš jaučiu, kad aktyvesnio dalyvavimo diskusijose trūksta... kalbant apie darželio uždavinių įgyvendinimą... trūksta susėdimo, akcentų sudėliojimo ir žmonių užsidegimo... susėstumėm visa darželio komanda, auklėtojos, specialistai, padiskutuoti... turim uždavinį... kiekvienas žmogus galvoja, kaip prisidėti galėtų.

Tyrėjos (etic) požiūris. Darbuotojų motyvacija dirbti ir tobulėti siejama su darbuotojų asmeniniu polinkiu keistis bei iniciatyvų palaikymu organizacijoje. Svarbu, kad darbuotojų iniciatyvos veikti būtų įvertintos ir palaikomos. Komandos narių motyvacija tobulėti gali būti aiškinama *biheivoristiniu* požiūriu, akcentuojančiu paramos ir įvertinimo įtaką elgesiui, t. y. parama ir sėkmė yra veiksniai, skatinantys tikimybę elgesiui pasikartoti (Chmiel, 2005). Koordinatorė, skatindama pedagogus profesinei veiklai, laikosi *pragmatinio* požiūrio, kad kolektyvinės ir inovatyvios veiklos skatinimas yra susijęs su kooperacijos naudos pripažinimu (Elster, 2000), bei *sisteminio* požiūrio (Guskey, 2000), kad profesinis tobulėjimas būtų orientuotas į veiklos pokyčius organizacijos sistemoje. Inovacijų skatinimą ir palaikymą komandos nariai sieja su pozicija vadovaujančių darbuotojų, tarp kurių yra ir skatinančiųjų, ir nepritariančiųjų, nepalaikančiųjų. Pastaroji pozicija lemia komandos narių nusivylimą ir pasyvumą. Tačiau, remiantis koordinatorės nuomone, išryškėja ir pačių darbuotojų ribotos iniciatyvos tobulinant praktiką. Darbuotojai, kartais patys stokojantys iniciatyvumo, akcentuoja nepalaikančią inovacijų vadovo poziciją, ir taip perkelia visą atsakomybę vadovui. Šiuolaikinės organizacijos vadovo vaidmens samprata siejama su darbuotojų profesinio tobulėjimo skatinimu, ieškant individualios ir institucinės praktikos tobulinimo būdų, kolektyvinės sąmonės „mes“ kūrimu (Gulcan, 2010; McCarty, 2010). Pasak Elster (2000), bendradarbiavimu grįstos ir inovatyvios veiklos imamasi tada, kai įvairūs motyvai sustiprina vienas kitą, todėl vienodai svarbi ir organizacijos vadovo, ir darbuotojų iniciatyva.

Praktikos tobulinimą komandos nariai sieja ir *su individualiu profesiniu tobulėjimu*. Zuzevičiūtės ir kt. (2006), Augienės, Malinauskienės (2007) atlikti tyrimai rodo, jog profesinis pedagogų tobulėjimas šalyje dažniausiai siejamas su asmeniniu tobulėjimu. Populiariausios kvalifikacijos tobulinimo formos yra seminarai, organizuojami rajonų švietimo centruose bei įvairiose ugdymo institucijose, rečiau – kursai, veikla metodinėse grupėse, konferencijos, studijos. Tyrime dalyvavusios komandos nariai taip pat dažniausiai tobulėja dalyvaudami kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, metodinių grupių veiklose. Sėkmingą profesinį tobulėjimą komandos nariai aiškina kaip praktinių gebėjimų, tiesiogiai susijusių su jų veikla, tobulinimą, siekiant vaikų ugdymo(si) kokybės. Tačiau, pasak Guskey, Huberman (1995), Wells (2007), tradicinis požiūris į pedagogų profesinę raidą per kvalifikacijos kėlimo renginius, kuriuose siekiama išmokyti atskirų įgūdžių, metodų ar metodikų, nebūtinai užtikrina sėkmingą ugdymo praktiką.

Pedagogų profesinė raida siejama su reflektvyviaja, tyrimais grįsta praktika, t. y. socialiniu mokymusi, grįstu ankstesnėmis žiniomis ir patirtimi, kurios kinta tada, kai siekiama rasti atsakymus į hipotetinius klausimus (Guskey, Huberman, 1995). Tyrimo, atlikto Neil, Nothard ir kt. (2010), duomenys atskleidžia, jog komandos susitikimai, kuriuose reflektuojama praktika, sudaro galimybę specialistams pasitikrinti savo darbo krypties „teisingumą“, įsiklausyti į kitų komandos narių požiūrius, kurti naujas idėjas, skatina profesinę raidą. Mokymasis kartu, pagal Mann, Sargeant ir kt. (2009), yra naudingas tuo, jog sudaro galimybę visiems kartu pagilinti tam tikros temos žinias, geriau suprasti savo ir kitų specialistų vaidmenis, patirtį. Mokydamiesi kartu, specialistai geriau supranta tarpusavio sąveikų priklausomybės ir paramos, bendrų sprendimų bei atviros komunikacijos reikšmę. Tyrime dalyvavusioje komandoje identifikuotas *mokytis kartu ir vienam iš kito poreikis* grindžiamas dalijimosi tarpusavyje žiniomis, patirtimi ir praktikos reflektavimo stoka. Šie teiginiai, tyrėjos nuomone, prieštarauja komandos narių išsakytoms mintims, kad kasdien dalijamasi žiniomis ir patirtimi. Keliami prielaida, jog kasdienės neformalios sąveikos nesudaro pakankamai galimybių reflektuoti ir tobulinti praktiką, todėl svarbu mokymosi aplinką kurti organizacijoje. Pasak Mann, Sargeant ir kt. (2009), dėl laiko stokos ir didelio darbo krūvio praktinėje veikloje specialistai linkę veikti įprastais būdais. Šią nuostatą patvirtina ir dalyvavusios tyrime komandos nariai. Tyrėja, remdamasi kitomis patirtimis, daro prielaidą, jog kuriant *praktikos bendruomenę*, svarbu organizacijoje skatinti kūrybinių, profesinių ir kitų grupių veiklą. Komandos ir visos organizacijos narių, kaip aktyvių mokymosi dalyvių, idėja tyrime buvo išsakyta koordinatorės. Tačiau šią idėją menkai palaiko organizacijos nariai, kadangi dauguma jų linkę priešintis naujovėms. Laikantis *situacinio mokymosi* bei *sisteminės profesinės raidos* požiūrių, profesinė raida turi būti siejama su individualiais poreikiais, ugdymo aplinka, kurioje dirbama (Wells, 2007). Ugdymo institucija, laikantis situacinio mokymosi nuostatų, yra ne tik pedagogų darbo, bet ir mokymosi vieta (Guskey, Huberman, 1995). Darbuotojų profesinis pasyvumas gali būti siejamas su mokymo paradigma grįstomis specialistų rengimo tradicijomis, kurios lemia kognityvinius mokymosi įpročius (Billett, 2001). Šiuo požiūriu grindžiama ir tyrėjos refleksija:

Mokykloje, pagrindinėse studijose universitete mokymąsi supratau kaip pasyvią sėdėjimą suole, kai mano išmokimas, supratimas priklauso nuo mokytojo, dėstytojo gebėjimo paaiškinti... ir nuo mano mokymosi „mintinai“... tik vėliau, magistro ir doktorantūros studijose, kai mokymasis tapo savarankiška veikla, susijusia su asmeniniais interesais, pradėjau suprasti, kad žinios, kurias konstruoja aktyviai veikdamas, yra vertingiausios, nes yra orientuotos į individualius, sau keliamus tikslus, yra apmąstytos savo patirties kontekste... Tik dabar tai suprantu... mėginu suprasti pedagogus, neturinčius aktyvaus mokymosi patirties... ar lengva suprasti reflektyvios praktikos prasmę, kai iš jų studijų laikais buvo reikalaujama teorinių žinių atkartojimo... kaip atpažinti patirtinio mokymosi, mokymosi vienas iš kito, veiklos tyrimų praktikoje svarbą, jei nesi patyręs tokios veiklos... tačiau, kita vertus, tai yra procesas... vadinamas mokymusi mokytis... niekas kitas negali padėti suprasti, koks mokymosi būdas yra sėkmingiausias.

Tikėtina, kad tyrimo dalyvių polinkis į individualią profesinę raidą yra susijęs su jų patirtimi, todėl mokymosi aplinka organizacijoje padėtų įgyti mokymosi kartu patirties, leistų kurti nuolat tobulėjančią praktikos bendruomenę.

Vadovavimas

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Komandos narių nuomone, **bendradarbiavimu grįstas vadovavimas** yra viena iš sėkmingo bendradarbiavimo kultūros kūrimo specialistų komandoje prielaidų. Specialistai pažymi *darbuotojų ir vadovo vertybinių nuostatų* dermės svarbą bendram problemų sprendimui:

Kai kurias problemas stengiamės spręsti, bet ne visada pavyksta dėl skirtingų vadovo ir darbuotojų požiūrių į ikimokyklinį ugdymą, SUP tenkinimą, į sąlygų vaikų ugdymui(si) sudarymą... jei to nebūtų, problemos būtų labai lengvai išsprendžiamos.

Kadangi, komandos narių supratimu, pagalbos vaikui kokybė siejama su specialistų teikiamomis paslaugomis ir jų įvairove, vadovavimas organizacijai turėtų būti grindžiamas remiantis sisteminiu požiūriu, lankstus:

Vadovui rūpi, kaip galima sutaupyti pinigų... mažai rūpinamasi, kaip pritraukti kuo daugiau finansinių šaltinių, reikalingų neįgalių vaikų ugdymui... jaučiam nusivylimą dėl požiūrio į specialiojo ugdymo grupę... svarbiau atidirbtos darbo valandos, o ne paslaugų lankstumas, tenkinant vaikų poreikius ar derinimasis prie esamos situacijos... esame priversti ir savo prioritetus dėti kitaip... nors ir kaip jos nesutaptų... reikia požiūrio visuminio, kad vaikams būtų galima padėti... kad tame prasmė yra.

Komandos narių nuomone, svarbus vadovo domėjimasis darbuotojų patiriamomis problemomis ir pagalba priimant sprendimus:

Mes pasidalinam problema, užsidarom grupėje ir nieko ta problema nepasiekia... reikia, kad vadovas žinotų mūsų problemas, situacijas, kas vyksta <...> dėl mūsų grupės, atrodo, lyg būtų nelabai aktualu... tik klausiamo: „O ką jūs darot?“... pats turi įvertinti tą problemą, pats turi ją ir spręsti.

Komandos nariai teigia, jog siekdamas bendradarbiavimu grįstų santykių su darbuotojais, vadovas turėtų *vertinti jų nuomonę*:

Problema prieina ir turim spręsti... turėtų būti ieškoma racionalaus sprendimo, nuomonių suderinimo... labai svarbu žinoti, kad mano nuomonė vertinama, o nebus pagalgvota: „Ką čia nusišneki“... svarbu žinoti, kad galiu pasakyti atvirai, kas negerai <...> palaikymo, susišnekėjimo reikia... kartais jaučiamės, lyg nebūtų mūsų darbo įvertinimo, lyg mūsų darbas neatrodytų prasmingas... atrodo, kad specialistai laikomi mažais sraigteliais, kuriuos lengvai galima pakeisti kitais... mažai entuziazmo belieka <...> labai svarbu – taktiškumas... geri vadovo santykiai su darbuotojais.

Komandiniame darbe svarbios *administravimo funkcijos*, nes nenumatytos situacijos sutrikdo kasdienį komandos darbą. Šie trukdžiai pasireiškia darbo organizavimo sunkumais ir įtampa darbuotojų tarpusavio santykiuose:

Nesant vieno komandos nario, situacija tampa sudėtinga. Neaišku, kam perimti vaidmenis... turėtų būti pasakoma, kas atlieka funkcijas... sudėtingi vaikai, reikia kompensuoti jų negalėjimą savo akimis, savo rankomis, kojomis. Gali kompensuoti vieno vaiko – kartu su juo pavalgyti, nueiti į tualetą. Bet jeigu tau visa krūva darbų ir nėra šeimnininkės – viskas... vaikus išugdyti ir pasiekti rezultato gali tik tada, kai yra struktūra... kai nėra vieno komandos nario, struktūra griūva... kažkas turi atlikti tą darbą, už visus pabūti negali... kyla įtampa darbe, bendradarbiavime... trintis tarp mūsų... konfliktinė situacija iš nieko.

Tyrėjos (etic) požiūris. Bendradarbiavimu grįstas vadovavimas yra vienas iš bendradarbiavimo kultūros organizacijoje požymių (Lummis, 2001; Day, 2006 ir kt.). Tyrimo dalyviai taip pat akcentuoja vadovavimo reikšmę praktikos kokybei bei bendradarbiavimo praktikai. Siekiant organizacijos veiklos kokybės, komandos narių nuomone, svarbi darbuotojų ir vadovo vertybinių nuostatų dermė bei vadovo nuostata atstovauti organizacijos interesams, rūpintis finansinių išteklių sutelkimu, domėtis darbuotojų patiriamomis problemomis ir padėti jas spręsti. Tyrimo dalyvių požiūris tapatinamas su šiuolaikinės ugdymo įstaigos vadovo samprata. Pasak Gulcan (2010), vadovo funkcijos nebėra tik vadybinės ir administracinės, nors praktikoje vadovai dažnai linkę spręsti tik administracinius klausimus ir mažai dėmesio skiria edukacinės praktikos tobulinimui bei reikiamos pagalbos pedagogams teikimui. *Antropologiniu* (diskurso) požiūriu, vadovui nebūtina išmanyti vadovavimo teoriją, bet svarbu puikiai suprasti organizacijos realybę, kuriamą darbuotojų, bei, pasitelkus organizacijoje bei už jos ribų esančius resursus, tinkamai vykdyti vadovavimo funkcijas. Šios funkcijos siejamos su beatodairišku organizacijos interesų atstovavimu, nuolatinio darbuotojų mokymosi skatinimu, vadovo mokymusi bei patirties reikšmės asmeniniam, profesiniam ir organizacijos tobulėjimui akcentavimu (McCarty, 2010; Clifton, 2012). Žemiau pateikiama darbo autorės, kaip organizacijos narės ir tyrėjos, refleksija, susijusi su vienodų, suderintų organizacijos veiklos prioritetų svarba bei bendradarbiavimo grįsto vadovavimo plėtojimu:

Išsakomi darbuotojų ir vadovo nuomonių skirtumai trukdo bendradarbiavimu grįstai praktikai – kelia darbuotojų nusivylimą, slopina iniciatyvas. Svarstau vado-

vavimo stiliaus privalumus ir trūkumus. Demokratiškas vadovavimas sudaro prielaidas komandos narių savivaldai, tačiau šiuo atveju pasigendama vadovo aiškios ir palaikančios pozicijos – bendrų sprendimų priėmimo, įsiklausymo į darbuotojų lūkesčius... autokratiškas vadovavimas apibrėžiamas dominuojančia vadovo galios raiška ir vadovo sprendimų vykdymu <...> Komandos nariai įvardija „demokratiškų vadovo ir darbuotojų“ santykių poreikį, tačiau „tarp eilučių“ išryškėja jų pasyvi pozicija – „kad aiškiai pasakytų, ką reikia daryti“, nes taip dirbti lengviau <...> Reikalavimų, keliamų šiuolaikinei organizacijai, kontekste kyla poreikis išsiaiškinti kintančius vadovo ir darbuotojų vaidmenis. Jeigu komandos nariai geriausiai supranta savo poreikius ir gali laisvai veikti siekdami savo vizijos, vadovas turėtų sudaryti galimybę komandos savivaldai bei padėti darbuotojams priimti sprendimus... tačiau tai neturėtų būti suprantama kaip vadovo atsakomybės ir interesų sumažėjimas... iškyla klausimas: „Kam pirmiausia turėtų rūpėti veiklos kokybė organizacijoje?“

Komandos narių situacija panaši ir „atpažįstama“ kituose pristatomuose Lietuvoje atliktuose tyrimuose: specialistai, teikiantys švietimo pagalbą, prioritetine sritimi laiko komandinį darbą, tačiau realiai prioritetai priklauso nuo organizacijos vadovų požiūrio (Ališauskienė, Ališauskas ir kt., 2007), ikimokyklinėse ugdymo įstaigose stokojama strateginių sprendimų, bendruomeniškumo dalyvaujant visiems bendruomenės nariams, nuomonių derinimo bei bendrų sprendimų priėmimo (Ruškus, Žvirdauskas ir kt., 2009).

Apibendrinant pirmojo atvejo tyrimo duomenis, pateikiamos interprofesinės komandos bendradarbiavimo kultūros charakteristikos, *laikantis tyrimo dalyvių (emic) požiūrio*. Pristatoma ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai, bendradarbiavimo su šeimomis bei specialistų interprofesinio bendradarbiavimo reikšmių sistema: *samprata ir svarba, reikšmės (pozityvūs ir tobulintini aspektai) bei veiksniai, turintys įtakos šių reikšmių konstravimui* (12 lentelė).

Bendradarbiavimo kultūra komandoje: pirmojo atvejo tyrimo rezultatų apibendrinimas

Ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai		Bendradarbiavimas su šeima	Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas
<i>Samprata ir svarba</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reglamentuojamų profesinių funkcijų ir pareigų vykdymas, teikiant tiesioginę individualizuotą švietimo pagalbą vaikui, tenkinant jo SUP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarpusavio papildymas keičiantis nuomonėmis, patirtimis, žiniomis, informacija ▪ Pasidalijimas atsakomybe už vaiko ugdymą(si), stiekiant jo tęstinumo namuose (lengviau ir greičiau pasiekiami rezultatai) ▪ Pagalba šeimai – vaiko galių plėtojimas (ugdymas ir priežiūra) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paslaugų ir ugdymosi veiklos įvairovė – pagalbos kompleksumas ▪ Tarpusavio papildymas keičiantis nuomonėmis, patirtimis, žiniomis, informacija ▪ Lankstaus, į vaiko savijautą, galias, sveikata orientuoto ugdymo(si) modeliavimas ▪ Bendras specialistų darbas (ugdymo vertybių, strategijų, turinio bendrumas) siekiant veiksmingo (rezultatyvaus) vaiko ugdymo(si) – holistinis požiūris į vaiko raidą 	
<i>Reikšmės</i>			
<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Tobulintini aspektai</i>	<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Tobulintini aspektai</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inkluzijos nuostatų bendruomenėje laikymasis ▪ Socialinio darbuotojo, psichologo paslaugos šeimai 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Artimi tarpusavio santykiai (pagarba ir pozityvus požiūris į vaiką ir tėvus, noras padėti) ▪ Lygiavertis tėvų dalyvavimas (atsižvelgimas į tėvų nuomonę, vertinant vaiko gebėjimus ir keliant ugdymo tikslus) ▪ Kasdienė neformali komunikacija (ugdymo(si) proceso, problemų, pasiekimų, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neformalus bendravimas su šeimomis (lankstumas bendraujant, tėvų dalyvavimo bendruomenės renginiuose ir tėvų bendravimo grupių veiklos puoselėjimas) ▪ Tėvų pasirengimas bendradarbiavimui (tėvų geranoriškumo specialistų pasiūlymams, aktyvumo teikiant grįžtamąjį ryšį, susitaikymo su 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualios paslaugos vaikui (sutarimas atliekant išplisusias funkcijas) ▪ Bendras darbas (bendrų tikslų kėlimas, problemų sprendimas, bendra veikla) ▪ Lygiavertis bendravimas (negatyvių asmeninių reakcijų į kritiką vengimas) ▪ Formali komunikacija (funkcionalumas: praktikos reflektavimas, bendras problemų sprendimas, dalyvavimo diskusijose gebėjimų tobulinimas)

<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Tobulintini aspektai</i>	<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Tobulintini aspektai</i>	<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Tobulintini aspektai</i>
<p>(gyvenimo įgūdžių ugdymas, aktyvaus dalyvavimo bendruomenėje skatinimas)</p>	<p>organizacinių klausimų aptarimas, susitarimas dėl bendrų ugdymo strategijų</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tikslingas konsultavimas (orientacija į specialistų poreikius, ugdymo tęstinumo namuose skatinimas, suprantamai ir argumentuotai teikiama informacija) ▪ Neformalus konsultavimas (orientacija į tėvų klausimus, pagalba interpretuojant vaiko elgesį, informacija apie paslaugų galimybes kitose institucijose) 	<p>vaiko negale, adekvačius lūkesčius kelimo, vartotojiško požiūrio vengimo skatinimas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Neformalus konsultavimas (orientacija į šeimos patiriamas problemas, individualizuoti patarimai šeimai, bendras problemų sprendimas, pagalba tėvams sprendžiant vaikų elgesio problemas, tėvų saveikų su vaiku gebėjimų ugdymas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neformali komunikacija (komunikacija „čia ir dabar“, keitimasis informacija apie vaiko ugdymo(si) situaciją, sutelktumas sprendžiant problemas, veiksmų derinimas, veiksmingų ugdymo(si) strategijų paieška) ▪ Formali komunikacija (informacijos sklaida ir atskaitomybė) ▪ Motyvavimas / motyvacija naujovėms (pokyčių prasmingumas, pagalba įgyvendinant idėjas, atsižvelgimas į darbuotojų nuomones, jų iniciatyvų ir vertės palaikymas, darbuotojų polinkis keistis) ▪ Individualus profesinis tobulėjimas (savišvieta, dalyvavimas formaliuose profesinio tobulėjimo renginiuose) ▪ Mokymasis organizacijoje (dalyvavimas metodinėse veiklose) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesinis tobulėjimas (išorės resursų suteikimas, sąlygų profesiniam tobulėjimui sudarymas organizacijoje) ▪ Mokymasis vienas iš kito ir kartu komandoje (dalijimasis profesinėmis žiniomis, darbo patirtimi ir praktikos reflektavimas, aktyvumas ir mokymasis iš kitų komandų, laiko diskusijoms skyrimas) ▪ Mokymasis organizacijoje (darbuotojų atvirumas pokyčiams, iniciatyvumas bendrai planuojant praktikos kryptis organizacijoje) ▪ Bendradarbiavimu grįstas vadovavimas (vertybinių nuostatų dėmė organizacijoje, paslaugų įvairovės ir ugdymo kokybės užtikrinimas, pagalba darbuotojams sprendžiant problemas, darbuotojų vertinimas, darbo administravimas) 	

Ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai	Bendradarbiavimas su šeima	Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistų profesinis pasirengimas ir profesinės veiklos reglamentavimas orientuotas į pagalbą vaikui ▪ Komandos raidos metu savaime susiformavusios vertybės ▪ Dideli vaikų SUP ▪ Tėvų pasitenkinimas pagalba (grižtamasis ryšys) ▪ Organizacijos struktūra, ribojanti paslaugų universalumą, lankstumą (apibrėžtos darbuotojų funkcijos, darbo krūvis) 	<p style="text-align: center;"><i>Vėiksniai, turintys įtakos veiksmių konstravimui</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nepakankamas paslaugų šeimai savivaldybėje, organizacijoje vertinimas ▪ Specialistų profesinis pasirengimas ir veiklos reglamentavimas orientuotas į pagalbą vaikui ▪ Tėvų nelygiavertiškumas (pasyvumas, kompetencijos stoka) ▪ Nesėkminga bendradarbiavimo su tėvais formų taikymo patirtis ▪ Organizacinės kliūtys (vaikų pavėžėjimas į ugdymo įstaigą, laiko stoka) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistų profesinis pasirengimas ir veiklos reglamentavimas orientuotas į tiesioginę pagalbą vaikui ▪ Natūraliai komandos raidos metu susiformavusi bendradarbiavimo praktika ▪ Koordinatoriaus siekiai užtikrinti veiklos kokybę bei naujovių taikymą organizacijoje ▪ Formalus požiūris į profesinį tobulėjimą ir ribota darbuotojų aktyvumas ir bendradarbiavimu grįsto mokymosi, kuriant naujas praktines žinias, patirtis

6.2. Antrasis atvejis: pagalba vaikui ir šeimai, tenkinant nedidelius vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo tipo ikimokyklinėje įstaigoje

6.2.1. Konteksto charakteristika

Atvejis pristatomas laikantis kultūros pažinimo „iš išorės“ pozicijos. Duomenys apie kontekstą pateikiami remiantis organizacijos dokumentų analize bei grupinėje diskusijoje tyrimo dalyvių papasakota raidos istorija.

Organizacijos kontekstas

Įvaizdis savivaldybės kontekste. Organizacija yra viena iš beveik 100 ikimokyklinio ugdymo įstaigų, veikiančių apskrities centre (didmiestyje). Įstaiga, anot tyrimo dalyvių, laikoma viena iš prestižinių mieste. Internetiniame įstaigos puslapyje galima rasti daug pozityvių atsiliepimų apie pedagogų veiklą organizacijoje. Tyrimo dalyviai teigia, jog organizacija veikia konkurencingoje erdvėje, tačiau jai netenka spręsti „išlikimo klausimų“, nes yra daug tėvų, norinčių, kad jų vaikai lankytų šią ikimokyklinę įstaigą.

Veiklos prioritetai, tipas ir struktūra. Strateginiame veiklos plane organizacija apibūdinama kaip atvira ir šiuolaikiška ikimokyklinio ugdymo institucija, besivadovaujanti demokratiškos pedagogikos principais ir nuostatomis, nuolat analizuojanti ir vertinanti savo veiklą, ieškanti modernių ugdymo bei pedagoginio darbo plėtros metodų ir taikanti juos ugdymo procese. Organizacijos *misija* – teikti neformalaus ugdymo paslaugas vaikams, siekiant išugdyti aktyvų, savarankišką, savimi pasitikintį ir brandų ikimokyklinio amžiaus vaiką.

Organizacijoje veikia 10 bendrojo ugdymo grupių. Vaikai, turintys nedidelių ar vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdomi bendrojo tipo grupėse, jiems specialistų pagalba teikiama individualių ar grupinių pratybų metu.

Organizacijoje veikia *Vaikystės pedagogikos centras*, kurio tikslas – skleisti ir plėtoti demokratinėmis nuostatomis grindžiamą ugdymo patirtį. Centro veikla orientuota į *pedagogus* (plėtojamos vaikų kultūros puoselėjimo idėjos praktikoje, skatinamas profesinis tobulėjimas, rengiant projektus tobulinami pedagoginių problemų sprendimo gebėjimai), *šeimas* (teikiama konsultacinė pagalba sprendžiant vaikų ugdymo(si) klausimus bei organizuojamos edukacinės programos tėvams) ir *studentus* (studentų konsultavimas praktikos metu, praktinių seminarų organizavimas, bendrų projektų rengimas).

Vaikų darželis savo išore neišsiskiria iš kitų šalies ikimokyklinių ugdymo įstaigų, tačiau viduje tvyro atmosfera, kurią tyrėja aprašo fragmentiškų apsilankymų organizacijoje pagrindu:

Koridoriuose jauku... ant sienų iškabinti įvairūs stendai, kuriuose gausu vaikų nuotraukų, iliustruojančių projektinę veiklą... koridoriuose sutiksi vaikštinėjančius vaikus ir mojuojančius „Labą rytą“ pedagogams, kuriuos vadina vardais... Įstaigoje

nuolatinis šurmulyš... pedagogai paaiškina: „Atsiprašome už triukšmą – pas mus šiandien šventė“ ar „vyksta pasiruošimas artėjančiai šventei“... kitaip nei kitose įstaigose, grupėse yra kelios patalpos. Viena iš jų skirta aktyviai fizinei vaikų veiklai, todėl čia pasijunti lyg lauko žaidimų aikštelėje, kurioje gali landžioti, ropinėti, šokinėti, suptis, čiuožti... šioje patalpoje laiką leidžia vaikai, nenorintys miegoti pietų – tokia vaikų pasirinkimo teisė paisoma ne daugelyje šalies ikimokyklinių įstaigų.

Komandos veiklos kontekstas

Komandos samprata. Organizacijos kontekste komanda apibrėžiama kaip lanksčių specialistų ir pedagogų grupė, susiburianti dėl įvairių tikslų, atsižvelgiant į kuriuos komandos skirstomos į: *darbo grupes*, rengiančias organizacijos lygmens dokumentus; *projektų rengimo grupes*, atsakingas už pedagoginių projektų rengimą ir vykdymą, bei *kūrybines grupes*, atsakingas už renginių organizavimą. *VGK specialistės* (logopedė-specialioji pedagogė, kūno kultūros pedagogė, psichologė) dirba su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Komandos veiklos koordinatorė – direktorės pavaduotoja ugdymui. VGK specialistai aktyviai dalyvauja ir kitų komandų veikloje.

Visų vaikų ugdymo(si) problemas komanda sprendžia lanksčiai. Į trumpalaikę komandą specialistai susiburia priklausomai nuo spęstinos problemos pobūdžio, vaiko individualių poreikių ar tam tikros specialistų kompetencijos poreikio.

Komandos veiklos ypatumai. Įstaigos VGK specialistai pagal poreikį teikia tiesioginę ar netiesioginę pagalbą visiems įstaigą lankantiems vaikams ir jų šeimoms. Specialistai neapsiriboja tiesioginių pareigų vykdymu, tenkinant vaikų SUP³⁷.

Organizacijos internetiniame puslapyje apibūdinamos specialistų veiklos kryptys. Teikdama pagalbą SUP turintiems vaikams, *logopedė* individualizuoja veiklą, atsižvelgdama į kiekvieno vaiko charakterio savitumą, gebėjimą suprasti užduotį, išlaikyti dėmesį, priimti teikiamą pagalbą; darbe pasitelkiami netradiciniai žaidimai, kurie padeda vaikams atsipalaiduoti ir nejausti ugdymo(si) įtampos. *Kūno kultūros pedagogė* teikia korekcinę pagalbą vaikams, turintiems judesio ir padėties sutrikimų, organizuoja sportinius renginius, padeda grupių pedagogėms rengti sveikatos ugdymo programas bei organizuoti kūno kultūros veiklą, siekdama jos funkcionalumo ir įvairumo. *Psichologė*, spęsdama psichologines vaiko ir šeimos problemas, bendradarbiauja su kitais specialistais, pedagogais. Svarbi jos darbo sritis – vaikų brandumo mokyklai įvertinimas ir darbas su socialinės ir emocinės brandos problemų turinčiais vaikais. Psichologė inicijuoja sudėtingų pedagoginių-psichologinių situacijų aptarimo grupes pedagogams. *Menų pedagogė* organizuoja meninę veiklą vaikams bei ugdo jų kūrybinius gebėjimus.

Komandos narių charakteristikos. Dauguma komandoje dirbančių specialistų turi sukauptą nemažą darbo komandoje patirtį, ugdant vaikus, turinčius SUP. Tyrime

³⁷ Reglamente specialistų darbo krūvis yra apibrėžiamas nurodant vaikų skaičių etato daliai. Vaikams, turintiems SUP, specialistai teikia tiesiogines paslaugas. Keli specialistai dirba didesniu nei 1 etatas krūviu.

dalyvavusią komandą sudaro 6 *specialistės* (psichologė, logopedė, judesio korekcijos specialistė, socialinė darbuotoja, menų ir grupės pedagogės), *koordinatore* ir 2 *mamos*, auginančios specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Komandos narių charakteristikos, parengtos remiantis tyrėjos sąveikų su jais tyrimo metu patirtimi, pateikiamos 13 lentelėje.

13 lentelė

Komandos narių charakteristikos

Komandos nariai	Charakteristika
Koordinatorė	<i>Baigusi ikimokyklinio ugdymo bakalauro studijas. Turi 25 m. pedagoginio darbo stažą ir didelę specialiojo ugdymo koordinavimo patirtį. Gerbiama komandos narių, laikoma patarėja įgyvendinant įvairias idėjas praktikoje. Išryškėja draugiški ir lygiaverčiai jos santykiai su komandos nariais. Save apibūdina kaip „lėtai mąstančią“, yra dalykiška, taktiška, pozityvi, apgalvojanti kiekvieną išsakomą mintį.</i>
Logopedė-specialioji pedagogė	<i>Baigusi specialiosios pedagogikos ir logopedijos bakalauro studijas. Darbo patirtis su vaikais, turinčiais kalbos ir komunikacijos bei kitų raidos sutrikimų – virš 25 m. Įgijusi metodininkės kvalifikacinį laipsnį. Šioje įstaigoje dirba daug metų, aktyviai dalyvauja ne tik organizacijos, šalies, bet ir tarptautiniuose projektuose. Komandoje save apibūdina kaip pasižymincią gerais situacijų analizavimo, veiklos reflektavimo gebėjimais. Logopedė yra organizuota, atvirai reiškianti savo nuomonę, kritiška savo ir kitų praktikos atžvilgiu, ekspresyvi, laikoma idėjų iniciatore.</i>
Judesio korekcijos pedagogė	<i>Kūno kultūros bakalaurė, įgijusi metodininko kvalifikacinį laipsnį bei turinti beveik 15 metų darbo patirtį. Specialistė aktyviai dalyvauja projektinėje veikloje, turi didelę renginių organizavimo darbo patirtį. Aktyviai dalyvauja organizacijos projektuose, įvairiuose šalies renginiuose. Ji atvirai reiškianti nuomonę, aktyvi, dalykiška, konkreti, pasižymi puikiais organizaciniais gebėjimais.</i>
Psichologė	<i>Psichologijos magistrė, 4 kvalifikacinės kategorijos psichologė. Turi didelę darbo patirtį teikiant psichologinę pagalbą vaikams, šeimoms, pedagogams. Aktyviai įsitraukusi į įvairių komandų veiklą organizacijoje, dalyvauja organizacijos projektuose. Komandos narių vertinama už teikiamus patarimus, idėjas. Save vadina mėgstančia siūlyti idėjas. Ji – asmuo, skatinantis kitus į klausimą pažvelgti iš įvairių pozicijų, yra išklausanči ir įsiklausanči, atvirai išsakanti savo nuomonę.</i>
Socialinė pedagogė³⁸	<i>Magistrė, turinti 2 metų pedagoginio darbo stažą. Aktyviai įsitraukusi į įvairių komandų veiklą organizacijoje. Atvirai reiškianti savo nuomonę, draugiška, siekianti tobulėti.</i>
Grupės pedagogė	<i>Turinti aukštąjį neuniversitetinį išsilavinimą bei 16 metų pedagoginio darbo stažą, metodininkė. Jaučiamas jos nepasitikėjimas savimi, atsargumas dalyvaujant diskusijose, tačiau ji palaikoma specialistų už iniciatyvas ir norą dirbti bendrose įvairių komandų veiklose.</i>

³⁸ Socialinė pedagogė ir menų pedagogė dalyvavo tik dalyje tyrimo, nes dėl etatų mažinimo įstaigoje buvo atleistos.

Menų pedagogė	<i>Baigusi pradinio ir ikimokyklinio ugdymo studijas. Turi 15 metų pedagoginio darbo patirtį ir auklėtojos metodininkės kvalifikaciją. Menų pedagogė pasižymi didele projektinio darbo ir renginių organizavimo patirtimi. Labai ekspresyvi, emocionali, energinga, drąsi.</i>
Urtės³⁹ mama	<i>Augina 5 metų mergaitę, turinčią kalbėjimo sutrikimą. Mama pastebi mergaitės elgesio sunkumus. Mama niekur nedirba, vyras dirba užsienyje. Mama daug laiko skiria dukters ugdymui ir auklėjimui bei bendravimui su specialistais – logopedu ir psichologe.</i>
Luko mama	<i>Augina berniuką, turintį įvairiapusį raidos sutrikimą. Išvada apie raidos sutrikimą nepatikslinkta (įtariamas genetinis sindromas). Mama dirba auklėtoja šioje įstaigoje, todėl turi galimybę ypač glaudžiam bendravimui su specialistais. Mama išgyvena, matydama, jog vaikas „kitoks“ nei visi ir domisi sutrikimo priežasčių išaiškinimo galimybėmis. Berniukui teikia paslaugas logopedė, judesio korekcijos pedagogė, konsultuoja psichologė.</i>

Tyrimė buvo kviečiami dalyvauti visi organizacijos specialistai, teikiantys pagalbą vaikams, turintiems SUP. Tyrėjai buvo sudėtinga atrinkti „komandai priklausančius narius“, todėl kad vaikų SUP tenkinimas organizacijoje laikomas kiekvieno pedagogo, dirbančio organizacijoje, atsakomybe. Atrinkti tyrimo dalyviai dalyvauja V GK veikloje. Kadangi organizacijoje darbas komandose ir praktikos plėtojimas yra pedagogų ir koordinatoriaus savivaldoje, organizacijos vadovas tyrimė nedalyvavo, tačiau pritarė specialistų ir pedagogų įsitraukimui į tyrimą.

Komandos raidos kontekstas

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Ilgametis organizacijos dalyvavimas Atviros Lietuvos ir Danijos Egmonto Peterseno fondų finansuojamame projekte „Ikimokyklinio ugdymo sistemos demokratizavimas“ turėjo didelę įtaką ugdymo nuostatų bei požiūrio į vaiką ir vaikystę formavimuisi:

Įstaiga, sovietmečiu niekuo neišsiskyrusi iš kitų darželių, „atgimimo“ laikotarpi pragyveno kaip konkursinio projekto narė. Projekto tikslas buvo – plėtoti ikimokyklinio ugdymo sistemos reformą Lietuvoje... sistemingai diegti naują vaiko ir vaikystės sampratą... lopšelio-darželio veikloje įvyko dideli pokyčiai: pasikeitė požiūris į vaiką, pedagogų ir vaikų santykiai, ugdymo metodai ir turinys, grupių aplinka...

Šis istorinis momentas turėjo kritinę reikšmę bendradarbiavimo vaidmens ugdyme supratimui. Diskusijos metu išryškėjo komandos narių platus požiūris į komandinį darbą, kuris siejamas su visos organizacijos darbuotojų, besimokančių rengti projektus komandose, raida. Komandinio darbo patirtis specialistų skirstoma į tokius etapus: „užsidegimo“, „maišto“, „mokymosi“, „persisotinimo“, „funkcionalumo“, kurie ir atskleidžia augančią specialistų bendradarbiavimo rengiant projektus patirtį.

³⁹ Vaikų vardai, laikantis konfidencialumo principo, pakeisti.

Projektinio darbo sampratos raida. Komandos narių teigimu, „užsidegimo“ etape projektų samprata buvo siejama su *globalių problemų sprendimu*:

Pirmas spyris... danai daug davė... naujiena projektinis darbas buvo... būdavo diskusijos, sprendžiamos globalius probleminius klausimus, supratome, kad problema absoliučiai niekada neišsprendžiama – tik saldainį gali visą suvalgyt... bet svarbu, ką mes darome, kad ji palengvėtų.

Projekto sampratos kaita siejama su „persisotinimo“ etapu. Jame komandos nariai dėl ribotų idėjų realizavimo galimybių bei sąsajų su tiesioginiu darbu trūkumo patyrė *projektų atotrūkį nuo praktinės realybės*:

Prirašėme daug idėjų, bet jų įgyvendinti neišėjo... jos neatitiko realybės... atradavom problemą, o ji atsitrenkdavo į higieninių reikalavimų normas. Supratom, kad čia nieko nepadarysim <...> triukšmavom, sakėm, kad tai dirbtina... tikroji problema paliekama už durų, o mes paimam „tipo“ problemą. Gaunasi teorinis projektas... nenaudingas. Jie buvo beveik „numirę“... formalūs ir ne iš praktikos, jų natūraliai neišgyvenai... darbas paskubom, nes reikia... dirbi tiesioginį darbą, o projektas – veikla plius... svarbus juk tiesioginis darbas... kaip galiu paaiškinti neįgalaus vaiko mamai, kad eilinį sykį vaiko nepaėmiau, nes rengiu trečią projektą iš eilės... prieštaravimai atsirado... dešimt darbų... atskirai projektai ir tiesioginis darbas.

Nesėkminga projektinė veikla, pasak specialistų, paskatino analizuoti veiklą ir ieškoti jos nesėkmės priežasčių. Todėl paskutiniame, „funkcionalumo“, etape, susijusiame su dabartine veikla organizacijoje, prieita prie nuomonės, kad projektų įgyvendinimas yra sėkmingas tada, kai yra *siejamas su aktualiomis praktinėmis problemomis ir tiesioginiu darbu*:

Jie turi atsirasti natūraliai... man įstrigo, kai kolegė pasakė kartą: „Baikim daryt bet kokius projektus“... pagalvojom: „Pasidarom dėl savęs ką nors“... atradimą padariau, kai pradėjau projektą, kuris man aktualus... dirbau su dideliu malonumu, nes dariau kas reikalinga ir naudinga... ir toliau taip darom... kiekvienas specialistas dirbi projektų metodu, kad būtų susiję su jo tiesioginiu darbu... iki to mes dabar atėjom... specialistai išmoko integruotis, įnešti į savo darbą kažką naujo... tai tikra praktika ir penki darbai – viename <...> atsiranda funkcionalumas, sąsajos su tiesioginiu darbu.

Pažymima, kad projektų metodo taikymas vaikų ugdymo procese yra galimybė pedagogams kūrybiškai organizuoti ugdomąją veiklą:

Dabar rengiam ugdymo turinio projektus, reikalaujančius mažiau globalios analizės, bet reikalaujančius daug idėjų, kūrybiškumo... kad vaikams būtų įdomu... tai kas kita negu „probleminiai“ projektai. Gal vertė kita... bet praktikams įdomiau rengti tokius projektus nei teorinius.

Projektų rengimo proceso raida. Komandos narių teigimu, projektinis darbas „užsidegimo“ etape buvo vykdomas *intuityviai, orientuojantis į darbo proceso komandoje teikiamą pasitenkinimą*:

Pats geriausias pirmas etapas... nes mokaisi, darai viską ekspromtu ir negalvoji apie rezultatus <...> negalvojom, kas teisus ar kas ką pagalvos... stumdamom bet kokį projektą... niekas jų nekritikuodavo... visiškai nesvarbu, kaip užrašom ar suformuluojame <...> buvo labai žavus procesas komandinio darbo... nes įdomu buvo rinktis, diskutuoti, visiems pasisakyti.

Komandos nariai pažymi reikšmingą dalyvavimo mokymuose patirtį:

Svarbu, ką gavom iš šalies... atvažiuodavo danai... kalbėdavom apie viską... mokymai vyko... iš pradžių mus mokė, paskui patys mokėmės... rengiant problemų sprendimo projektus didesnė galimybė tobulėti komandos nariams, nes reikalinga didelė refleksija ar kritinis mąstymas.

Vėliau, siekiant išorinės kritikos ir konkurencijos, buvo siekiama projektų rengimo kokybės:

Paskui skirdavo oponentus... kai gauni kritikos... spaudi gazą. Galvoji, kaip padaryt, kad kitą kartą jos negautum... kad apsigintum... pasirodytum viršūnėse... konkurencija atsirado tarp projekto grupių.

Komandos nariai pažymi įgytą gebėjimą savarankiškai rengti projektus ir jiems vadovauti:

Paskui... kai išmokom, dirbom patys savarankiškai... užaugom iki tokio lygmens, kad kai kurie jau gali organizuoti savarankiškai projektus... atsirado lyderių... pedagogas gal irgi neturi vadovavimo gebėjimų, bet jau vadovauja projektui.

„Persisotinimo“ etape, komandos narių nuomone, formali projektų reikšmė siejama su komandos narių įgyta kompetencija bei orientacija į formalius projektų rengimo reikalavimus ir jų kieki:

Projektas įgijo savo formą, formuluotes... nes išmokom... jis dokumentaliai mus valdė... visas dėmesys nuėjo į popierinį užrašymą... į pristatymą (reikėjo laikytis kriterijų)... kritikos atsirado daugiau negu gali padaryti... o ne į procesą... ir taip sužlugdė jo esmę <...> projektinis darbas ėjo į kiekybę, o ne į kokybę... rengiami, reikalauja vadovai <...> atsirado kiti tikslai – naujus žmones įtraukti, nes projektų turi daugėti.

Nors, viena vertus, orientacija į formalius reikalavimus, specialistų vertinama neigiamai, kita vertus, formalių žinių ir gebėjimų įgijimas laikomas tobulėjimo forma, t. y. pereinant į ekspertų, mokačių kitus, lygmenį:

Konsultantų etapas... ėjom kitus mokyti... vertinom... konsultantais buvom... seminarus vedėm... profesionalumo prasme buvo daug darbo – kai mokai kitus, pats mokaisi... tie formalumai, kad ir neįdomūs buvo, bet vertinimas pagal kriterijus – moko... tobulėji – mažiau įdomu, bet profesionalu.

Motyvacijos dalyvavimui kaita. Komandos nariai „užsidegimo“ etape akcentuoja didelį entuziazmą ir vidinę motyvaciją dalyvauti projektinėje veikloje, nes susidomėta nauja veikla:

Iš vidaus užsidegimas ėjo... taip nuoširdžiai vyko... mes degėm... tai buvo prabudimas... buvo labai daug analizės.. ji mus užvedavo... dirbdavom labai daug... būdavo labai įdomu... entuziazmas ir yra tada, kai tau įdomu... toliau dar kurį laiką dirbom su užsidegimu.

Pernelyg teoriškas ir formalus darbas, vykdamas keliamus reikalavimus, lėmė *nusivylimą ir sumažėjusią darbo motyvaciją*, kuri komandos narių įvardijama „persisotinimu“:

Atsirado nusivylimas, kai daug teorijos, reikalavimų, popierinio darbo... neįgyvendinamos idėjos... tai iniciatyvą kitam kartui slopina... kai yra privaloma, nes vadovai reikalauja, nebelieka entuziazmo ir degimo... pradingo malonumas projekcinio darbo... kai tu darai tą patį... pavyzdžiui, vien tik tortą valgai valgai ir nieko daugiau... paskui daug metų nenori į tortą žiūrėti. Tai buvo persisotinimo fazė... visiems įgriso projektai.

Kita *sumažėjusios motyvacijos* priežastimi laikomas kylantis darbuotojų nepasitenkinimas dėl nevienodo darbo pasiskirstymo:

Galvojome: kaip įtraukti tas, kurios urvuose tupi... metų aktualija buvo aktyvinimas tų, kurie niekuo neužiima... bandėm taisykles įvest, kad jeigu vieni darė projektą šiomet, tai kiti – kitąmet... bet vis tiek, mes sakom, kad pavargom, o jie nejudą... atsirado bambėjimas... sėdi, tokią pat algą gauna ir nieko nedaro.

Darbuotojų motyvavimo šiuo metu dalyvauti projektuose galimybe komandos nariai laiko projektinės veiklos sąsają su tiesioginiu praktiniu darbu: „*Dabar jau priverstos įsijungti, nes tai nėra atskiras darbas, tai tiesioginis darbas su vaiku.*“

Demokratijos vertybinių nuostatų puoselėjimas. Organizacijos nariai išskiria *pasitenkinimą demokratinėmis nuostatomis*, kurių laikomasi įstaigoje. Akcentuojama nuomonės raiškos laisvė, kuri, išryškėjusi pradinuose raidos etapuose, yra palaiškoma iki šiol: „*Tikrai, tokia demokratija buvo, nes visi augom tuo nuoširdžiai tikėdami <...> visi buvom pripratę sakyti tai, ką galvojame.*“ Tačiau neišvengta *prieštaraų dėl vertybinių nuostatų*, kurios pasireiškė kritinio įvykio metu, „maišto“ etape:

Sumažėjo demokratija... atsirado lyderis... neįsiklausymas į kitų nuomonę... užguiti pasidarėm... mus prie maišto fazės privedė vadovas... iš jo pusės jautėsi stabdymas demokratijos: „Ką? Staiga, pasibaigė demokratija? Ne, nenorim tokių veiksmų, mums senieji labai patiko“... atvažiavom projekto pristatinėti, tai buvo kritinė viršūnė mūsų maišto... beruošiant pristatymą, kaip kas vyksta komandoje, mes nusprendėme, kad nesakysime to, kas mums liepiama, o sakysime ką norim... ir mes kalbėjome tiesą... visi priėmėm sprendimą už nugaros vadovui.

Kritinis įvykis, remiantis darbuotojų patirtimi, laikomas komandos brandos išraiška, kurios metu buvo *atstovautos daugeliui narių priimtinos demokratinės nuostatos*:

Be galo buvom brandi kaip komanda, kad priiminėjom bendrus sprendimus... kad buvom drąsūs... maišto fazė kartu su branda... demokratijos suvokimu... nes demokratija – brandumo požymis.

Tyrėjos (*etic*) požiūris. Komandos raida tapatinama su organizacijos mokymusi. Organizacijos raidą tyrimo dalyviai vertina kaip ilgametį ir intensyvių darbuotojų mokymosi dirbti projekto metodu procesą. Raidos rezultatu laikoma sėkminga bendradarbiavimo praktika, kuri yra grindžiama demokratijos nuostatomis, darbuotojų motyvacija ir aktyviu dalyvavimu, siekiant veiklos funkcionalumo. Pasak Bushe, Coetzer (2007), racionalumas, savirefleksija, savikritika, identitetas, optimalus materialijų ir žmogiškųjų resursų panaudojimas veikloje yra komandos brandos požymiai. Komandos turtinga, aktyviu mokymusi grįsta patirtis, tyrėjos nuomone, leidžia paaiškinti jos narių demonstruojamus dalyvavimo diskusijose, praktikos reflektavimo, komandinio darbo, kritinio mąstymo gebėjimus, kurie išryškėjo tyrimo metu inicijuotose sąveikose bei tyrimo dalyvių interpretacijose.

Komandos narių samprata apie organizacijos raidą paaiškinama *edukologiniu* požiūriu į organizacijos kultūrą. Atskleidžiama mokymą(si) skatinančios aplinkos ir darbuotojų savivaldaus mokymo(si) dirbant komandose dermės svarba. Prioritetu laikomas naujų praktinių žinių kūrimas, kuris priešinamas teorinių, nuo praktinės realybės nutolusių žinių taikymui, sprendžiant praktikoje neaktualias „globalias“ problemas.

6.2.2. Bendradarbiavimo kultūra

Šiame poskyryje pristatoma duomenų, surinktų atviros apklausos raštu, interviu, dienoraščių, stebėjimo bei lauko užrašų metodais, analizė ir interpretacija. Tyrėjos interpretacija grindžiama bendradarbiavimo kultūros pažinimo „iš išorės“ pozicija.

6.2.2.1. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinės metodologinės nuostatos

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. *Strateginiame veiklos plane* išskiriamos organizacijos veiklos kryptys, kuriomis siekiama vaikų ugdymo(si) kokybės tobulinimo: *individualizuojamas vaikų ugdymo(si) turinys* (pritaikomas pagal kiekvieno vaiko amžių, poreikius, interesus, galimybes ir patirtį; skatinamas vaikų aktyvumas, jiems patiems kuriant ir išgyvenant vaikystę, kaip savaimę reikšmingą amžiaus tarpinį; skatinamas savarankiškumas ir asmenybės raiška; didesnis dėmesys skiriamas silpnesnių bei tolesniam gyvenimui ir ugdymui(si) reikalingų kompetencijų plėtojimui), *užtikrinamos lygios galimybės sėkmingam vaikų ugdymui(si) ir pasirengimui mokyklai* (visi pageidaujantys priešmokyklinio amžiaus mikrorajono vaikai turi galimybę lankyti priešmokyklinę grupę; švietimo pagalba teikiama ugdymo įstaigos nelankančioms vaikams), *kuriama palanki ugdymui(si) aplinka* (remiamasi demokratiško ugdymo metodologiniais principais; racionaliai paskirstomos finansinės lėšos, siekiant atnaujinti ir naujomis funkcionaliomis priemonėmis praturtinti aplinką).

Organizacijos internetiniame puslapyje pažymima, kad veikla įstaigoje yra grindžiama *vertybinėmis nuostatomis*, kurių laikosi darbuotojai: tolerancija (vaikų kultūrai, nuomonei, negalei), teisė pasirinkti, atsakomybė ir sąžiningumas, bendradarbiavimas ir nuolatinis mokymasis.

Specialistai vaikų ugdymo(si) prioritetu laiko *vaikų individualizuotą ugdymą(si)*. Komandos nariai akcentuoja, jog ugdymo individualizavimas yra *visų įstaigą lankančių vaikų individualių poreikių tenkinimas* ir nėra siejamas tik su vaikų specialiaisiais ugdymo(si) poreikiais:

Laikas, skiriamas vaikui, turi būti vienodas... jie visi nori individualumo, jiems asmeniškai skirto dėmesio... daugiausia jo gauna sunkiausi... išeina, kad: „Jei aš problematiškas – gaunu dėmesio“... sunkesniuosius ima visi specialistai, tai jie džiaugiasi... jiems tai aplinkos pakeitimas, žmogaus dėmesys... ko tik jie nedaro... specialiai švepluoja, kad paimčiau... neišskirčiau specialiųjų poreikių vaikų... tai tik žmonių sugalvotos diagnozės, sutrikimai... jie reikalauja specialistų koncentracijos... bet gali ir vadinamas „sveikas“ vaikas turėti problemą, sukelti rūpesčių... dėl visų vaikų bendradarbiauji, tariasi.

Specialistai pažymi *SUP turintiems vaikams tiesioginės pagalbos*, kuri siejama su sutrikimų įveikimo procesu, svarbą:

Šiems vaikams dėmesys kitoks tik tuo, kad jie gauna individualius ar grupinius užsiėmimus pas specialistus ... net serganti logopedė stengiasi užtikrinti korekcinio proceso tęstinumą... tiesioginis kasdienis darbas su vaiku duoda geriausių rezultatų.

Mamos ypač vertina *specialistų vaikui teikiamą pagalbą*, kuri laikoma vaikų ugdymo(si) pasiekimų prielaida:

Jei daugiau užsiėmimų būtų, tai jis dar daugiau pasiektų. Reiktų papildomai specialistų... tokiems vaikams kuo daugiau, tuo geriau... norėčiau daugiau specialistų pagalbos, nes darželyje jos per mažai, nes specialistų didelis darbo krūvis ir nesusiję su kiekvienu tiek padirbėti, kiek jam reiktų iš tikrųjų.

Individualizuojant vaikų ugdymąsi, pabrėžiamas *ugdymo turinio, metodų, darbo formų individualizavimas*:

Tai darbo individualizavimas... tai nėra, kad dirbama su vienu vaiku, tai požiūris... tinkamai parinktos ugdymo formos, darbo metodai ir ugdymo medžiaga, atitinkanti ir ugdanti vaikų galimybes... kiekvienam vaikui, nepriklausomai nuo sutrikimo, reikia parinkti tinkamą metodą. Pavyzdžiui, vieną vaiką garsą b ištarti mokinsiu vienu būdu, kitą – jau visai kitu... nėra bendros metodikos, ją turi pats atrasti.

Specialistai *vaikų ugdymo(si) pasiekimus vertina vaikų individualių galimybių ir pastangų kontekste*:

Teikiame individualią pagalbą toje srityje, kur vaiko gebėjimai yra silpnesni <...> svarbu – optimalių rezultatų pasiekimas per trumpiausią laiko tarpą <...> aš sakau tėvams: „Vaikas dirba labai gerai, kaip „išprotėjęs“, o tėvai sako: „Jūs nedirbate, nes rezultatas menkas“. Aš tuomet sakau: „Mes dirbam abu, bet vaiko

galimybės yra tokios. Jei jūsų vaikui didelis sutrikimas, o dirba daug, ar įsivaizduojate, koks jis darbštuolis? Įsivaizduokit, kiek pastangų įdėsite norėdami nuplaukti šimtą metrų, jei nemokate plaukti, ir kiek – jei mokate <...> visi turime suprasti, kad kiekvienas vaikas yra skirtingas <...> geras rezultatas tai – vaiko tobulėjimas pagal galimybes.

Tyrime dalyvavusios mamos taip pat akcentuoja *vaikų ugdymo(si) pagal individualias galimybes svarbą*:

Svarbiausia, kad vaikas bent šiek tiek pajudėtų į priekį... nors ir labai iš lėto... tada labai džiaugiuosi... specialistai padeda... kai čia atėjo, daug ko nemokėjo... Dabar labai didelę pažangą padarė pagal jo galimybes.

Didelį dėmesį, teikdami pagalbą vaikui, specialistai skiria *pozityvių santykių su vaiku palaikymui*, taip siekdami užtikrinti sėkmingą vaikų ugdymo(si) patirtį:

Svarbus betarpiškas bendravimas, kontakto su vaiku radimas <...> vaikas nemoka įvardinti ką jis jaučia, tai kalbu iš vaiko pozicijų: „Žinau, kad tau sunku, kad esi geras, bet negali savęs suvaldyti...“ Jis sako: „Taip“... ir visada atbėga pas mane, kai ko nors prisidirba <...> auklėtoja sako: „Vaikui reikia įvertinimo“, todėl buvo suorganizuota vaiko darbų paroda. Dieną, kai vyko parodos atidarymas, jis susipešė ir auklėtoja liepė atsiprašyti. Kad ir kokia situacija būdavo, jis niekada neatsiprašydavo. Bet tąkart vaikas auklėtojai pasakė: „Kadangi jūs mane įvertinote, aš atsiprašysiu“... auklėtoja vos neatsisėdo, nes atvejis, kad penkerių metų vaikas taip atvirai pasakytų, jos visam darbe buvo pirmas... akivaizdu, kad apdovanotas <...> vaiko galimybių vertinimas svarbus, parodymas, kad tu jį gerbi... turi sudaryti sėkmės situacijas.

Mamos išreiškia pasitenkinimą *geru darbuotojų santykiu su vaikais*:

Čia visai kitokia aplinka, nei kitur... požiūris į vaiką... visų pirma – nešaukimas ant vaikų... negirdėjau nė karto šaukiant ant vaiko ar keliant balsą... stengiamasi išugdyti pozityvų vaikų mąstymą, pasitikėjimą savimi ir gebėjimą išreikšti tikruosius jausmus.

Vaikų ugdymas organizacijoje, komandos narių teigimu, grindžiamas *inkliuzinio ugdymo nuostatomis, kuriomis siekiama ankstyvos vaikų socializacijos*:

Integracija – yra tolerancija... kad priėmė vaiką į grupę ir jis čia sėdi, tai dar nėra integracija. Ji bus tada, kai vaiką priėmė visi ir jis čia gerai jaučiasi <...> svarbiausia, ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus, buvimas grupėje kartu su kitais vaikais, bendravimas, kuris gyvenime yra svarbiausias <...> kuo anksčiau vaikai turėtų integruotis <...> kuo toliau, tuo labiau pasaulyje tampa populiariesniu emocinis intelektas, kuris ilgainiui pakeis intelekto koeficientą. Ne žinios bus svarbiau, o branda, emocinis, psichologinis stiprumas.

Tyrime dalyvavusios mamos pažymi vaikų *socialinių gebėjimų reikšmę vaiko bendravimui*:

Ėmė nenorėti į darželį, verkšlenti dėl to, kad vaikučiai jį nelabai priėmė. Jis jautėsi, kad yra „kitoks“ ir kad nelabai moka su jais bendrauti... jis nori bendrauti, bet bėgdamas ranka ar gestais visokiais „užkabina“, o vaikams tai nepatinka – jie iškart atgal duoda... vyksta peštynės... jaučiasi, kad jam sunku bendrauti.

Ugdydami vaikus, specialistai ir pedagogai siekia **vaikų kultūros, jiems aktyviai veikiant, puoselėjimo**. Vaikų aktyvus dalyvavimas ugdymo(si) procese siejamas su gera vaiko savijauta, todėl yra skatinamas *palaikant vaikų nuomonę, iniciatyvas ir interesus*:

Vaikystę pripažįstame kaip savaiminę vertybę. Kuriame sąlygas vaikų saviraiškai ir vaikiškam elgesiui plėtotis, o vaikus laikome aktyviais ir kūrybingais savo kultūros kūrėjais <...> pedagogų ir vaikų santykius grindžiame pasitikėjimu ir pagarba. Stengiamės išsiklausyti į jo žodžius, priimti kiekvieno nuomonę, į ją atsižvelgti. Prioritetą teikiame vaikų iniciatyvai... daug laisvės vaikams... pedagogai „užsuka“ veiklą, o vaikas ją toliau tęsia, mokosi... siekdamas tikslų, bandai taip, kaip vaikui patinka... jei matai, kad jam gerai – nenutraukiu, nes kitą kartą jis nebe norės ateiti... reikia, kad būtų įdomu <...> iškart gauni jų įvertinimą: patinka arba ne. Išvadas pasidarai <...> svarbus vaiko savarankiškumas ir aktyvus dalyvavimas, užtikrinantis gerą vaiko savijautą.

Tėvai vertina *demokratijos nuostatas*, kurių laikomasi organizacijoje:

Labai patinka demokratiška atmosfera, pedagogų mokėjimas bendrauti su vaikais taip, kaip su jais bendrauja šeimoje... įstaigoje nėra „tarybinės tvarkos“... pasirinkau šį darželį dėl laisvės vaikams... kitokia aplinka negu daugumoj darželių... pedagogai atsižvelgia į vaikų norus, poreikius, skatina jų savarankiškumą... vaikai ugdomi laisva saviraiška, džiaugdamiesi vaikyste <...> jis labai noriai eina... visi džiaugėmės, kad streso nepatiria.

Vaikų aktyvumas ir saviraiška *ugdomi taikant aktyvaus ugdymosi metodus*. Projektų metodo taikymas laikomas vaikų ugdymo(si) proceso tobulinimo prielaida:

Pedagogai savo veikloje taiko projektų metodą... tai leidžia spręsti praktikoje kylančias problemas, tobulinti ugdomąjį procesą <...> išsiaiškinamos problemų priežastys, randami ir išbandomi nauji būdai, kuriamos ugdomosios situacijos, dirbant komandose.

Specialistai teigia, jog tėvai vaiko ugdymo procese prioritetu laiko inovatyvių metodų taikymą. Tėvų atsiliepimai patvirtina šią prielaidą: *„Rengiami įdomūs projektai... smagu, kad pedagogai naudoja naujas ugdymo programas, metodus.“* Vaikų aktyvumas skatinamas *saugioje, funkcionalioje ir kūrybiškumą skatinančioje aplinkoje*:

Kuriame aplinką, kuri skatintų vaiko aktyvumą, smalsumą ir norą veikti. Visos priemonės vaikams lengvai prieinamos <...> reikalingos įvairiausiems žaidimams, tyrinėjimams, poilsiui. Grupių aplinkoje įrengtos uždaros erdvės... teikiančios galimybių rinktis vietą bendriems žaidimams ar atsiriboti nuo kitų, kai to norisi... vaikams bendrauti sudarome sąlygas už grupės ribų... nustatytomis valandomis vaikai gali išeiti į koridorius. Čia jie susipažįsta, kuria bendrus žaidimus, mokosi orientuotis darželio aplinkoje <...> siekiame, kad vaikai savo aplinkoje jaustųsi šeiminingais.

Tyrėjos (etic) požiūris. Pokalbiuose su komandos nariais išryškėja įstaigos specialistų ir pedagogų atsakomybė už visų vaikų, ne tik turinčių SUP, ugdymą(si),

nes organizacijos struktūra ir vertybinės nuostatos, kuriomis vadovaujamosi, orientuoja į tokią veiklą. Vaikų ugdymo filosofija grindžiama inkluzinio ugdymo nuostatomis, kurios išryškina individualizuoto vaikų ugdymo(si) svarbą. Individualizuotu ugdymu komandoje laikoma specialistų pagalba vaikų ugdymo(si) sunkumų įveikimui, siekiant ugdymo(si) turinio, metodų, tempo pritaikymo vaikų galimybėms ir poreikiams. Individualizuotu ugdymo(si) pasiekimų vertinimu siekiama užtikrinti sėkmingą vaikų ugdymo(si) patirtį. Ugdymo individualizavimas specialistų suprantamas plačiau nei individualus jų darbas su vaiku ir paaškinamas *personalizuoto ugdymo požiūriu*⁴⁰, kuris apibūdinamas rūpinimusi kiekvieno vaiko gerove, ugdant jo motyvaciją, galias, pasitikėjimą savimi ir savarankiškumą bei teikiant paslaugas, padedančias pasiekti šių tikslų. Personalizuoto ugdymo koncepcija supriešinama su individualaus (izoliuoto) ir vaikų akademiniais pasiekimais matuojamo, ugdymo(si) nuostatomis.

Vaikų kultūros puoselėjimas šioje organizacijoje siejamas su į vaiką orientuoto, *humanizmo ir pragmatizmo nuostatomis grindžiamo ugdymo filosofija* (Juodaitytė, 2002; Monkevičienė, 2008): siekiama vaikų interesų ir iniciatyvų palaikymo, aktyvaus ugdymo(si) metodų taikymo, funkcionalios edukacinės aplinkos kūrimo. Ugdymas, orientuotas į vaikų kūrybiškumo skatinimą ir jų aktyvų dalyvavimą ugdymo(si) procese, yra priešingas standartizuotam ugdymui (Lubart, 2004). Kūrybiškumo ugdymas, pasak autoriaus, siejamas su vaikų kritinio ir divergentinio mąstymo ugdymu, asmeninių savybių (tolerancijos, atvirumo, eksperimentavimo, individualizmo) plėtojimu, pozityvių santykių su vaiku palaikymu, kūrybiškumą skatinančios ugdomosios veiklos organizavimu bei palankios fizinės ir socialinės aplinkos šeimoje, ugdymo įstaigoje ir visuomenėje kūrimu. Šios vertybės, tyrėjos nuomone, ir kuria įstaigoje atmosferą, kurioje, pasak dalyvių, jaučiami „*demokratiški vejai*“.

6.2.2.2. Specialistų bendradarbiavimas su šeimomis

Strateginiame plane nėra išskirta vertybinių nuostatų, kurių laikosi specialistai, pedagogai bendradarbiaudami su tėvais, tačiau pažymima, jog organizacijoje skiriamas didelis dėmesys tėvų informavimui ir švietimui.

Tarpusavio santykiai

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. Siekiant palaikyti artimus santykius su tėvais, specialistų nuomone, būtina *pagarba ir tolerancija tėvų pozicijai net ir tada, kai ji nesutampa su specialistų lūkesčiais*. Atvirumu grįsti specialistų santykiai su tėvais, komandos narių nuomone, yra *tėvų pasitikėjimo jais* išraiška, leidžianti geriau suprasti vaiko ir šeimos situaciją bei jos priežastis:

⁴⁰ Department for Education and Skills. (2004). Achieving Excellence. Removing Barriers to Achievement. The Government's Strategy for SEN. DfES Publications.

Sužinai daug informacijos iš tėvų <...> iš tėvų atvirumo supranti, kad jis pasitiki tavimi <...> pasitikėjo, nes gebėjau pasitikėjimą įgyti... apie vaiką pasišnekėdavom... žinojau, kaip ten kas yra... jeigu matai, kad su tavimi atviri tėvai, vadinasi, ir tavo patarimus labiau priima, vadinasi, pasitiki <...> mamytė apie šeiminių situaciją labai atvirai pasakoja... geriau pajauti, kodėl situacija tokia... vaiko problema gali būti sprendžiama per šeimos aplinką... tai padeda geriau suprasti situacijos priežastis.

Tyrimė dalyvavusios mamos santykius su specialistais apibūdina kaip *atvirus ir draugiškus*:

Užeidavau, pasišnekėdavom su ja. Kartais trumpiau, kartais ilgiau. Kartais tiktai apie kalbą, kartais apskritai apie viską... apie situaciją su tėvu šeimoje... geri, labai draugiški santykiai.

Specialistai pažymi *empatija grįsto ir lankstaus specialistų elgesio svarbą*, ypač tada, kai tėvams reikia pristatyti vaiko raidos problemą, keliančią negatyvias tėvų reakcijas:

Tėvai dažnai skausmingai reaguoja, kai pasakai, kad vaikas kažką negerai daro. Yra atveju, kai šeima nepripažįsta vaiko sunkumų... tada ima kaltinti aplinką ir esančius aplinkui. Tada visai sunku prisikviesti <...> galvoji, kad nepadarytum prasto tėvų santykio su vaiku, sakydamas, kad darželyje vaikas kelia problemų... labai svarbu žinoti, kaip ir kada pasakyti, iš pradžių glostai, kad neišsigąstų, paskui pradedi atsargiai kalbėti apie problemas... galvoji, kaip pasakyti, kad nekiltų pyktis <...> situaciją bandėm pateikti ne taip skaudžiai, nejučia prakalbinti <...> būtinas pozityvaus mąstymo laikymasis, įsijautimas į situaciją... gebėjimas suprasti žmonių jausmus... mėgstu įsijausti į tėvų kailį... bandžiau suprasti mamą, jos savi-jautą, mąstymą, elgesį... mačiau, kad ji jaučiasi suglumusi, jai stresas.

Akcentuojama *specialistų taikymosi prie tėvų elgesio, lūkesčių svarba*, kuriant tarpusavio santykius:

Svarbus tolerantiškumas, gebėjimas sutarti su visais – tokia pareiga... reikia eiti paskui tėvų lūkesčius. Jei tėvai žengia žingsnį ir mes turime paskui juos žengti... jei jis uždaras, nenori kalbėtis, gal gauna pagalbą už darželio ribų – mūsų šiuo metu nereikia... kartais šiek tiek darai žingsnį, atsargiai, neįkyriai, stebėdamas jo reakciją, išlikdamas korektišku, nes kitaip – nepažinsi jo... ilgainiui užsitarnauji pasitikėjimą, o jeigu jis uždaras, vadinasi, yra tam priežasčių... reikia palikti jį ramybėje... reikia pagarbos uždaramui... jo reakcija parodo, kaip toliau turi elgtis... net ir uždaramo atveju gali rasti tam tikrą darbo sritį... sakau: „Turio tokią informaciją, matau tą problemą, galiu dirbti tokioj srity“... ir suderini lūkesčius.

Specialistų nuomone, nuolatinis kontaktas su tėvais yra viena iš sėkmingo bendradarbiavimo sąlygų, todėl jie yra **aktyvūs, siekdami artimų tarpusavio santykių palaikymo neformalaus bendravimo metu**. Tyrimo dalyviai mano, jog *pedagogų / specialistų iniciatyvumas skatina tėvų pastangas*:

Tėvų iniciatyvumą formuoja specialistų elgesys... jeigu pas mus specialistai siekia visokiausiais būdais įtraukti tėvus, tai ir atsiranda bendradarbiavimo... bet yra

įstaigų, kuriose nenorima, kad tėvai dalyvautų, kad sėdėtų toje grupėje, stebėtų – virtuvę matytų... tai, aišku, priklauso ir nuo tėvų... vieni tėvai, pamatę, kad darželyje mažai stengiamasi, tiesiog atkenčia, bet kai papuola į įstaigą, kurioje didžiulis dėmesys, ataskaitos, iniciatyvos – staiga pradeda rodyti iniciatyvas, kai joms durys neužtrenkiamos... kitas priešingai – nebeturi energijos ir atsitraukia... vieną gali papiktinti pernelyg didelis komunikavimas, o kitą – tai sužavi... bet vis tiek, pedagogai turi stengtis... jie patys neateina, bet ieškome būdų, kurie priimtini.

Tėvai patvirtina organizacijos darbuotojų pastangas bendradarbiauti:

Nežinau, kaip kitur; bet šio darželio specialistai tikrai labai stengiasi...kai matau specialistų pastangas norisi dalyvauti, kai matai, kad kiti stengiasi, ir tu nori stengtis.

Siekdami palaikyti kontaktą su tėvais, specialistai stengiasi išnaudoti įvairias bendravimo su tėvais galimybes:

Po susirinkimų individualiai pasikalbi <...> kai specialistai organizuoja kokią renginį, ateina pasižiūrėti vaiko, tada specialistas išnaudoja susitikimą pokalbiui <...> susirinkimuose gali save pristatyti ir užmegzti ryšį <...> galimybė pabendrauti neformaliai... arba susitikai prie vartų... sakau: „Labas... Labai gražiai nupiešė. Ateikit pažiūrėti“ <...> tavęs paklausė... stabtelėjai, ilgiau pašnekėjai <...> kontaktai spontaniški svarbūs, kad užmegztum kontaktą... tai priverčia tėvus pajausti, kad jie turi ateiti pas specialistą <...> trumpalaikio pokalbio metu ir jei dar pasakai, kad gerai vaikui sekasi, tai dar „užsikabina“, tada gal ir užlekia... pasakai, kad gal dar ir jūs padirbėkite, padėkite man padėti vaikui <...> tikslas – pakviesti apsilankyti dėl išsamesnės informacijos.

Tėvų aktyvus dalyvavimas bendruomenės veikloje yra vienas iš tėvų dalyvavimo vaikų ugdymo(si) procese aspektų, tačiau tėvų dalyvavimas kasdienėje grupės veikloje, bendruomenės renginiuose, komandos narių nuomone, yra galimybė visų ugdymo(si) proceso dalyvių (vaikų, tėvų ir pedagogų) pozityvioms tarpusavio sąveikoms palaikyti:

Į renginius susirenka daug tėvų... prisideda ar idėjomis ar funkcijomis... daro darbelius su vaikais... jei neturi laiko, atneša priemonę... kartais veda veiklą grupėje, skaito knygą vaikams, praveda meninę veiklą, kepa, verda... paprašyti ir neprašyti... suorganizuoja ekskursiją savo darbe... dalyvauja aplinkos gražinimo akcijose <...> dalyvavom konkurse. Pagalvojom, kodėl mes turim daryti, taigi tėvai tegul daro... visą dieną dirbome su mamomis filmuodamos vaikų koncertą. Žinot, kas labai gerai pavyko? Tai, kad tėvai įsitikino, kad jie ne viską sugeba...kad reikia prašyti profesionalų pagalbos, siekiant gero rezultato... suprato, kad negali visko iš pedagogų reikalauti... kad reikia įdėti daug darbo... rezultatas labiau džiugina, kai daugiau darbo įdedi... tėvai sužino daugiau apie ugdymosi procesą <...> svarbu visiems... tai galimybė pabendrauti tėvams su vaiku, pastebėti kaip jis elgiasi įvairiose situacijose. Vaiko gera savijauta, pasitikėjimas išauga. Tėvų atsakomybė atsiranda ir pagalba pedagogui... siekiame, kad tėvai taptų aktyviais bendruomenės nariais... jų idėjos, siūlymai praturtina ugdymo procesą, bendradarbiavimas sustiprina ryšį tarp visų: vaikų, tėvų, pedagogų.

Tėvai taip pat teigiamai atsiliepia apie tėvų dalyvavimo skatinimą: „*Organizuojami renginiai, šventės, vykdomi projektai, kuriuose dalyvauja ne tik vaikai, bet įtraukiami ir tėvai.*“

Tyrėjos (etic) požiūris. Pagarba šeimos pozicijai laikoma vienu iš į šeimą orientuotos praktikos požymių (Mellinger, 2009), o pozityvi ir pagarbi komunikacija, abipusis pasitikėjimas – sėkmingo bendradarbiavimo su šeimomis charakteristika (Blue-Banning, Summers ir kt., 2004). Pasak Todd (2007), dažniausiai specialistai vertina tėvus pozityviai tada, kai jie veikia pagal ugdymo institucijos reikalavimus, lūkesčius, o neatitinkantys lūkesčių tėvai laikomi nekompetentingais ar yra kaltinami. Tačiau šios komandos specialistai akcentuoja pagarbos tėvų pozicijai, empatijos jų atžvilgiu svarbą visais atvejais, net ir tada, kai specialistų ir tėvų nuomonės išsiskiria.

Tyrėjos subjektyvia nuomone, tokiai elgsenai komandoje įtakos turi psychologės profesinės nuostatos. Manytina, kad psichoanalitinė pozicija, akcentuojanti jautrų požiūrį į vaiko raidą, pozityvių vaiko ir tėvų santykių palaikymą, tėvų situacijos supratimą, nėra vyraujanti edukologijos krypties specialistų praktikoje. Reflektuojant tyrėjos praktinę patirtį bei sąveikas su komandos nariais, galima daryti prielaidą, jog taip yra dėl specialistų profesinio rengimo ir praktinio darbo specifikos:

Diskusijose, kuriose dalyvavo ir psychologė, pastebėjau, kad nors specialistai (tarp jų ir aš) išsako skirtingas nuomones, tačiau kalba tarsi „viena kalba“. Diskutuojant įvairiais klausimais, psychologė komandos nariams primena: „Pagalvokime kitaip“, „Pabandykime suprasti šeimų situaciją“... jos kalboje natūraliai išryškėja kiti teoriniai požiūriai. Ir suprantu, kodėl kartais specialistų diskusijos būna tarsi beprasmiškos, nepadedančios surasti išeities. Specialistai, nerasdami sprendimų, praktikoje pažymi „trūksta psichologinių žinių...“ Aš įvardinčiau, kad trūksta kitokio požiūrio į situaciją. Specialistai, savo darbe laikydami edukologinio požiūrio, orientuoto į vaiko įgūdžių ugdymą(si), tėvus vadina „neatsakingais, t. y. neprisidedančiais prie vaiko ugdymo(si)“, psichologas, siekiantis geros vaiko, tėvų emocinės savijautos, laikydamasis prieraišumo, šeimos kaip sistemos ar kitų teorijų, skatina pažvelgti ne tik į vaiko gebėjimų ugdymą(si), bet ir platesnį, šeimos situacijos kontekstą... manau, kad specialistai laikosi tų požiūrių, kurie geriausiai pagrindžia jų praktikos specifiką... akivaizdu, kad požiūrių dermės galima pasiekti skirtingų sričių specialistams diskutuojant ar dirbant komandoje... tačiau dažnai praktikoje psichologas, teikiant pagalbą vaikui ar šeimai, nėra lengvai pasiekiamas nei šeimai, nei specialistams, dirbantiems su ja.

Specialistai komandoje akcentuoja lankstaus elgesio su tėvais, stebint jų reakcijas, svarbą. Gebėjimas kurti partnerystę grįstus santykius su tėvais, pasak Ališauskienės (2003a), yra gerai pasirengusio specialisto požymis, nes dažnai nuo to, kaip tėvams pranešama vaiko problema, kaip su jais kalbama, priklauso tolesni tėvų ir vaiko, tėvų ir specialistų tarpusavio santykiai. Hillery ir kt. (2003) teigia, jog problemos pateikimas tėvams reikalauja nuomonių suderinimo komandoje, pasirengimo pokalbiui. Svarbūs ir organizaciniai problemos pristatymo tėvams aspektai: vietos ir laiko parinkimas, kruopštus, apgalvotas informacijos pateikimas, realių ateities perspektyvų pateikimas ir vilties suteikimas.

Diskutuodami apie bendradarbiavimą su tėvais, specialistai akcentuoja savo iniciatyvumo svarbą. Organizacijos darbuotojai siekia palaikyti su tėvais betarpišką kontaktą, kuris laikomas paskata tėvų pastangoms ir iniciatyvoms. McNaughton, Hamlin ir kt. (2008) pažymi, jog betarpiška komunikacija yra partnerystė grįstų santykių kūrimosi prielaida.

Tėvų dalyvavimas *savanoriškoje veikloje* yra ir vienas iš jų dalyvavimo aspektų (Epstein, 2001; Todd, 2007). Tėvų dalyvavimo šios organizacijos bendruomenės veikloje skatinimu siekiama *santykių plėtojimo tarp visų ugdymosi proceso dalyvių*. Lietuvoje atlikto tyrimo duomenys atskleidžia, jog švietimo institucijose tėvų vaidmuo dažnai siejamas su pedagogų sprendimų vykdymu, tačiau stokojama bendros refleksijos, siekiant bendruomenės poreikių atpažinimo ir prioritetų išskyrimo (Ruškus ir kt., 2009). Svarbu, kad tėvai, specialistai / pedagogai, vadovai *dalyvaujami praktikos bendruomenėse*, diskutuodami aktualiais klausimais, mokydamiesi kartu, plėtotų ne tik tarpusavio santykius, bet ir aktyviau dalyvautų organizacijos veikloje (Clay, 2005).

Tėvų dalyvavimas

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. Komandos nariai vienu iš svarbių bendradarbiavimo aspektų laiko ***nuomonių derinimą vaiko gebėjimų ir ugdymo klausimais***. Mama (specialistų kolegė, dirbanti įstaigoje grupės pedagoge) dalijasi savo patirtimi, akcentuodama, kad *specialistai turėtų atsižvelgti į tėvų nuomonę*, vertindami vaiko ugdymo(si) situaciją, nors kartu išsakomos abejonės savo gebėjimais, lyginant juos su specialistų, kaip „ekspertų“, žiniomis:

Aš tik kaip mama galiu pasakyti apie vaiką... bet mano nuomonė man yra arčiau širdies, nes pati auginau savo vaikelį, atrodo, daugiau ir pažįstu... seniau vos neįrodinėti specialistams reikdavo, kaip yra iš tiesų... jie sakydavo: „Ką čia išsigalvoji, viskas gerai, jis toks pat, kaip visi“... o aš anksčiau pastebėjau... bet stengiausi galvoti, kad gal tikrai per daug blogai viskas atrodo... bet gavosi taip, kad aš buvau teisi... aišku, būna, kad nesutampa nuomonės... bet aš ne kaip specialistė, tik kaip mama galvoju... jie juk daugiau nusimano... jie profesionalai.

Specialistai pažymi, kad *tėvų lūkesčius sudėtinga identifikuoti dėl vaiko raidos pažinimo sunkumų*:

Tėvų poreikius ir lūkesčius identifikuoti sunku... Būna, kad viso ikimokyklinio ugdymo etape mes vos susigaudom, kiek vaiko problema gili, kiek ji nekintanti... yra pašuoliavimų, nes vaiko raida yra mišlingas procesas, kai vienu laikotarpiu atrodo dar ne problema, kitu – jau problema tampa... kartais diagnozės atsiranda, kartais – pažanga didelė... tai tėvų lūkesčius sujaukia... vieną kartą jiems atrodo viskas blogai, po kiek laiko sako: „Oi ne, viskas čia bus gerai“... tada jau atsiranda koreliacija su švelniu pasakymu... tai sąlyga tolesniam sėkmingam bendradarbiavimui.

Specialistai teigia, kad *į tėvų lūkesčius ir poreikius svarbu atsižvelgti* tada, kai vaikai turi sudėtingesnių raidos sutrikimų:

Turim atsižvelgti į tėvų nuomonę, poreikius... reikia derintis prie tėvų... išklausiau mamą, ką ji galvoja, ko tikisi, kokios pagalbos norėtų iš manęs, kitų specialistų. Pateikiau klausimus, kaip ji vertina savo dukros elgesį <...> atsižvelgiam į tėvų poreikius, jeigu jie realūs... ar dažniau vaikų, turinčių intelekto sutrikimą, atvejais, nes tada jauti, kas jiems svarbiausia, nes išsako: „Svarbiausia, kad vaikas kalbėtų ar kad būtų savarankiškas“. Tada aš, keldama jo ugdymo prioritetus, atsižvelgiu, bet tik kompleksiniais atvejais.

Tyrime dalyvavusios mamos teigia, jog specialistai „visuomet atsižvelgia į tėvų prašymus ir pageidavimus.“

Pasidalijimas atsakomybe siejamas su *specialistų rekomendacijų laikymusi* siekiant vaiko ugdymo(si) rezultatų. Specialistų rekomendacijų laikymasis specialistų ir tėvų siejamas su vaikų ugdymo(si) tęstinumo užtikrinimu ir veiksmingumu:

Svarbus tėvų atsakingumas... sąžiningas įsipareigojimų atlikimas... specialistų darbo pratęsimas ar papildymas... specialistų rekomendacijų laikymasis – tai tiesioginis tėvų įsitraukimas... mamą įtraukėm tiek, kad skatinom daugiau bendrauti su vaiku, užsiimti, ji pasinaudodavo mūsų patarimais... taip gražiai su mama bendradarbiaujam, jaučiasi, kad namuose dirba... jeigu realiai dirba, tai ir priemonės išsineša į namus, atlieka užduotis ir tada jaučiasi iš vaiko, kad dirbta namuose. Džiaugiesi, kai tėvai pasidalina indėliu ir atsakomybe už korekcinio darbo rezultatus <...> tai užtikrina darbo efektyvumą... palengvina bendro tikslo siekimą.

Sėkminga specialistų rekomendacijų laikymosi patirtis ir jos svarba, siekiant vaikų ugdymo(si) tęstinumo, iliustruojama mamų pasakojimuose:

Kaip mama nelabai moku, bet kiek sugebu, tiek dirbu... logopedė duoda užduotėlių, kad namuose padirbėčiau... kineziterapeutės paprašau, kad parodytų, kokius pratimus daro, kad galėtumėm namie tą patį daryti – kamuolių pirkau... šokinėja, raides, spalvas dėlioja, valgyti darau – vaikai prisijungia... visas galimybes buityje išnaudojam, kad tik pirštukai stiprėtų, kad į priekį pasistūmėtų, kad rezultatas būtų... ugdymas, auklėjimas, manau, daugiau namuose vyksta <...> gerai, kad kalbą įtvirtinom... daugiau negu logopedė būtų išmokius, nes ją tik kartą per savaitę imdavo... neužtenka pagalbos, todėl namuose nuo mažumės užsiimam kuo daugiau.

Tačiau, specialistų nuomone, vaiko ugdymosi namuose tęstinumas ne visais atvejais būtinai:

Jo reikia tik tada, kai vaikas turi iš tiesų didelių problemų... jei nėra problemų, apsunkinančių ugdymą, tai neatitraukinėju tėvų nuo darbų... nes manau, kad visai pakanka mano darbo.

Specialistai iš dalies linkę nebetaikyti tokios praktikos, nes ji dažniausiai nepasiteisina dėl **tėvų atsakomybės už vaiko ugdymąsi vengimo**. Komandos nariai, remdamiesi savo darbu su tėvais patirtimi, teigia, jog **tėvai stokoja ugdomųjų sąveikų su vaiku gebėjimų**:

Per daug metų supratau, kodėl tėvai namuose negali padirbti... jie bijo darbo su vaiku... tėvas pasakoja, kad negali vaiko namuose mokyti, nes jis jam sako: „Ne taip logopedė darė, tu nemoki taip“... darželyje vaikai veikia per žaidimą, o tėvai

namuose organizuoja pamokėles, daugiau linkę moralizuoti... kartais užduočių namuose neduodu... matau, kad tėvas kelia didžiausius reikalavimus vaikui... pasisodins namuose ir „grumdys“ vaiką <...> kita mama sako: „Jūs man kalbate, o kada su mano vaiku užsiimsite? Psichologė sako: „Aš užsiimsiu, bet jūs irgi namuose pabandykit užduotis atlikti“, tai ši pradėjo prašyti: „Jūs geriau išmanot, tai ir padirbėkite“.

Pasak specialistų, tėvai, vengdami atsakomybės, teigia esantys užimti ir neturintys laiko:

Daug priežasčių ir neišku, kurios teisingausios – gal tėvų užimtumas?... jie dažnai labai užsiėmę... iškart atšoka, sako: „Mes daug dirbam“ <...> jie tik deklaruoja, kad neturi laiko, bet po tuo gali daug kas slypėti... visi laiko vienodai turim...pasikeitus aplinkybėms mums visiems to laiko atsiranda <...> tai tėvų nebendradarbiavimas. Manau, kad tik mes manom, kad tai laiko stoka – iš tiesų jie patys nežino, kodėl palieka mums atsakomybę <...> tėveliai tiesiog tam laiko neskiria <...> visi mes turim sportuoti, bet sportuoja vienetai. Visi mes linkę į tinginystę ir norim, kad viskas praeitų lengvai, pakalbam, kas ant liežuvio galo.

Mamos teigia, jog laiko stoka yra vienas pagrindinių veiksnių, sąlygojančių jų pasyvumą:

Ir didžiausias dalykas – laiko trūkumas. Aš čia esu tik todėl, kad turiu laiko, nes nedirbu, jeigu dirbčiau, manęs čia nebūtų... vakare visi grįžtam pavargę, tai nelabai išeina, kad aš dar su juo užsiimčiau... norisi ir poilsio <...> mano dukrai kineziterapeutė pasiūlė pratimus atlikti namuose, darėm juos kokį mėnesį, o paskui visokių reikalų yra... apleidom, ir tiek.

Specialistų teigimu, ir *paslaugų sistema* gali lemti tėvų pasitikėjimą specialistų darbu bei sudaro prielaidas vengti atsakomybės:

Manau, jie galvoja, kad atėję į darželį vaikai išmoks visko... tai ir ramūs... patenkinati, kad specialistas atsakingai dirba su vaiku, pasitiki juo... mes labai norėtume abipusės atsakomybės, bet čia yra suformavusi sistema... specialistas dirba tiesiogiai su vaiku, o ne konsultuoja tėvus... kol neatsiras užsienio variantas, kad tu įvertini, konsultuoji ir tikrini, kaip tėvams sekasi, tol nieko kitaip ir nebus... tokiu atveju jie būtų priversti gilintis į procesą. Dabar jiems tereikia pateikti prašymą... kuo daugiau dirbi – tuo daugiau krauna. Jeigu tu už vaiką viską padarai, tai jis nustoja stengtis... tai tėvų apsisprendimas palikti mums darbą.

Komandos nariai dalijasi patirtimi, jog, nepaisant tėvų pasyvumo priežasčių, po nesėkmingų mėginimų juos įtraukti į vaikų ugdymą(si), specialistai siekia *laikytis pagarbaus požiūrio į jų nedalyvavimą*, sprenddami jiems patiems aktualias problemas:

Jei po kelinto bandymo vis tiek matai jų atmetimą ar pyktį, tai galvoji, kad reikia padirbėti su tais, kurie suinteresuoti... nereikia būt maksimalistu (kaip kažkas iš mūsų), gelbėjančiam pasauli, kai niekam to nereikia <...> jeigu šeimai užtenka mūsų darbo – tai ir gerai... lieka darbas pedagogams – kaip vaikui, grupės vaikams, pedagogams padėti... negalima palikti problemos likimo valiai, nes vaikai privalo gauti visa, kas geriausia. Jei ne iš tėvų, tai iš kitos visuomenės dalies <...>

aš jiems sakau: „Neturite teisintis – aš suprantu“... mes neturim teisės laikytis principų, išsižeisti ar kerštauti tėvams... turim sau priminti, kad mūsų darbas yra su vaiku. Šeima padeda arba ne... tėvai yra skirtingi ir neverta kovoti... stengiantis juos paprotinti.

Mama išsako: „Jeigu kažko nedaro tėvai, tai to darželio specialistai jau patys daro.“

Lygiavertis ir aktyvus tėvų dalyvavimas vaikų ugdymo(si) procese išryškėja specialistams ir tėvams **bendrai sprendžiant kylančias problemas**. Specialistų sąveikoje su tėvais pastebimas siekis *kartu ieškoti problemos sprendimo būdų*:

Mes, auklėtojos ir mama ieškojome visokiausių variantų, kaip padrašinti mergaitę, kad ji susirastų draugų ir atsipalaiduotų grupėje... laikau tai bendradarbiavimu, nes visos bendrai ieškojome išeities iš susidariusios situacijos... susitelkėme ties viena problema, ieškojome įvairių būdų ją spręsti.

Su tėvais bendrai sprendami problemas, specialistai atlieka *patariamąją funkciją*, kuri, jų manymu, svarbi tėvams priimant sprendimus:

Aptartas įvairių institucijų požiūris į ugdymo organizavimą SUP turintiems vaikams... pasakiau savo nuomonę ir rekomendavau keletą darželių.. nelengvas apsisprendimas, mama nežino, kokią mokyklinę įstaigą rinktis... paliktos atviros durys mamos apsisprendimui, nes mes tik padedam spręsti problemas ir teikiame pasiūlymus... kad tėvai didesnę pasirinkimą turėtų... kai vaizdą pilnesnį mato, daugiau žino, tai daugiau galimybių apsispręsti... mūsų tikslas pasiūlyti aptarti galimų sprendimų pasekmes, kad galėtų pasirinkti... svarbu diskutuoti su tėvais, pateikti klausimus, kad jie pamąstytų... jie patys turi apsispręsti, nors tėvai mano, kad problemos turi būti išspręstos specialistų... priimti sprendimo specialistas negali, nes tada prisiimi visą atsakomybę <...> tėvai priima sprendimą atsižvelgdami į savo, kartais mums net nežinomus, motyvus.

Mama pažymi: „Svarbūs specialistų patarimai, kur jam iš tikrųjų būtų geriau.“
Bendrai sprendami problemas specialistai atlieka ir paslaugų koordinavimo funkciją. Specialistai *siekia paslaugų vaikui tęstinumo*:

Pakalbėjau su psichologe, kad vaikui atliktų brandumo mokyklai testą <...> nebuvau kompetentinga atsakyti į mamos pateiktą klausimą, todėl pasiūliau nueiti pas logopedę... siunčiu mamos įvairiais klausimais pas specialistus <...> numačiau, su kuo aptarti situaciją <...> pasiūliau, kad mama pasikalbėtų su kita mamyte, nes šiuo klausimu pakonsultuoti negaliu. Mama, kuri su ta situacija susidūrusi, kitai mamai gali paaiškinti, patarti, paguosti <...> pasisiūliau mamai paieškoti mokyklos, kuri sutiktų teikti tausojantį režimą <...> tėvams siūliau prisijungti prie kitos mieste organizuojamos, autistiškus vaikus auginančios tėvų grupės <...> tai koordinavimas – tu siunti kažkur, pasitelkdamas prieinamus resursus <...> dirbdama pamatau problemą, žinau, kad tai ne mano sritis – tai siekdama paslaugų tęstinumo siunčiu pas specialistą.

Mamos pažymi šios specialistų funkcijos svarbą:

Logopedė patarė su psichologe pasikalbėti dėl kai kurių mergaitės problemų. Ji spėja, kad ne tik kalba kliūna, bet gal dar kažkas gali būti. Taip su psichologe

susipažinom, pradėjom lankytis... buvo pas mergaitę, draugysčių neatsirasdavo grupėj, tai logopedė pasiūlė su auklėtoja konsultuotis.

Specialistų atliekama tarpininkavimo funkcija svarbi sprendžiant konfliktines situacijas:

Auklėtojoms padėdavau derinti klausimus su šeima, nes ten reguliavo viską tokia agresyvoka močiutė (aš buvau su ja radusi bendrą kalbą), o auklėtojos ją pamačiusios bėgdavo į tualetą slėptis <...> kažkam būna deleguota kalbėtis su šeima. Tam, kuris, manom, kad geriausiai paveiks šeimą ar artimiausiai susijęs <...> tai svarbu situacijose, kai vaiko problema stebima įvairiose srityse... ar problema liečia visus... tada skiriamas žmogus kalbėjimuisi su šeima... o visa komanda padeda spręsti problemą <...> yra situacijos pajautimas, jeigu problema rutuliojasi aplink specialistą, jis būna tuo žmogumi... arba jei tėvai ateina pas specialistą ir išsako problemą, kilusią grupėje, tada aš einu kalbėtis su auklėtoja <...> tai specifinės, netradicinės situacijos.

Tyrėjos (etic) požiūris. Rengdami vaikų ugdymo(si) programas, specialistai turėtų atsižvelgti į visų asmenų, suinteresuotų vaiko ugdymu, nuomones ir lūkesčius (Galkienė, 2005). Komandoje specialistai siekia *atsižvelgti į tėvų nuomonę*, bet, pasak jų, tai priklauso nuo vaiko ugdymo(si) situacijos ir ugdymo(si) poreikių lygmenų. Tėvų lūkesčiai siejami su vaiko raidos perspektyvomis ateityje, tačiau dėl sunkumų numatant jas, specialistų teigimu, sudėtingas yra ir tėvų lūkesčių identifikavimo procesas. Be to, tyrime dalyvavusios mamos nepasitiki savo nuomone, lygindamos ją su specialistų, kaip „ekspertų“, nuomone.

Lygiavertis tėvų dalyvavimas suprantamas kaip *pasidalijimas atsakomybe už vaikų ugdymą(si)*. Tėvai skatinami tęsti vaikų ugdymąsi namų aplinkoje. Į šeimą orientuotoje praktikoje specialistų vaidmuo siejamas ne su tėvų mokymu tęsti terapiją namuose, bet su šeimos narių kompetencijos, reikalingos vaiko raidos pažinimui ir skatinimui, plėtojimu. Tėvai turėtų būti mokomi įvairių ugdymo strategijų taikymo, priemonių panaudojimo, situacijų ir aplinkos, palankios vaiko ugdymui(si), namuose sudarymo (Woods, Wilcox ir kt., 2011). Akivaizdu, jog specialistai tėvams akcentuoja vaiko ugdymo(si) įprastoje rutinoje svarbą, tačiau tėvai dažnai pažymi savo, kaip specialistų namuose, veiklos nesėkmę.

Specialistai gerbia bet kokią tėvų apsisprendimą dalyvauti vaiko ugdymo(si) procese, o jų „polinkį vengti atsakomybės“ aiškina remdamiesi grįžtamuju ryšiu, gaunamu iš tėvų. Nors tėvai pažymi ugdomųjų sąveikų su vaiku gebėjimų bei laiko stoką, specialistų nuomone, tai yra tiesiog tėvų prioritetų bei esamos paslaugų sistemos sąlygotas pasirinkimas. Pandit (2008) ir Lyon (2008) tyrimai atskleidžia, jog nedidelis tėvų užimtumas, t. y. darbas pusę dienos ar nedarbas, sudaro didesnes galimybes jų aktyviam dalyvavimui vaikų ugdymo(si) procese bei bendradarbiavimui su specialistais. Pasak Guralnick (2005), tėvai stokoja ugdomųjų sąveikų su vaiku gebėjimų. Hurth (2002), Wang ir kt. (2004) teigia, jog tėvų pasitikėjimas specialistais bei specialistų veiklos sistema, orientuota į tiesioginę specialistų pagalbą vaikui, sudaro sąlygas perkelti atsakomybę už vaiko ugdymą(si) specialistams.

Tėvų aktyvaus dalyvavimo komandos nariai siekia *bendrai sprendami problemas*. Pasak Dempsey, Dunst (2004) ir Wesley, Buysse (2006), plėtojant šeimos galią sėkmingai spręsti problemas, būtinas specialistų dalijimasis žiniomis su tėvais bei šeimos stiprybių ir resursų, esančių aplinkoje, pažinimas ir sutelkimas. Rose (2011) tyrimo duomenys rodo, jog šeimos sprendimams daugiausiai įtakos turi artimi ir intensyvūs santykiai su specialistais, specialistų konkreti, argumentuota nuomonė, specialisto laikymas autoritetu arba jo statusas. Specialistų nuomonė yra vienas iš resursų tada, kai vengiama specialistų, kaip „ekspertų“, nuomonės išaukštinimo.

Komandoje bendrai sprendžiant kylančias problemas specialistai atlieka paratėrėjų, koordinatorių ir tarpininkų vaidmenis bei siekia padėti tėvams priimti svarbius sprendimus. Tyrėjos nuomone, komandos narių pozicija, kurios laikomasi bendrai su tėvais sprendžiant problemas, yra puikus šeimos įgalinimo siekius iliustruojantis pavyzdys.

Komunikacija

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. Keitimasis informacija su tėvais vyksta formaliu ir neformaliu lygmeniu. Formaliu lygmeniu siekiama *tėvų informavimo*, t. y. vienakryptės komunikacijos – informacijos tėvams pateikimas. *Organizacinio pobūdžio informacija*, susijusi su pagalbos vaikui skyrimo ir teikimo tvarka (dokumentacija, specialistų darbo valandos, jų teikiama pagalba, pratybų tvarkaraščiai, jas lankančių vaikų sąrašai), skelbiama *specialistų parengtuose aplankuose, stenduose ir tarpininkaujant grupės pedagogams*:

Specialistai ruošia aplankus... auklėtojos pasiūlo tėvams juos pasiskaityti... kiekvienoje grupėje stende kabo informacija apie pagalbos teikimo tvarką <...> tėvams ši informacija svarbi tuo, kad jie laiku kreiptųsi į mus <...> per auklėtojas pasakau, kad pastebėsiu vaiką, o jei matau, kad reikia pagalbos, prašau, kad jos pakviestų tėvelius pas mane <...> nei vieno vaiko, kurį noriu „pačiupinėti“, negaliu paliesti be tėvų sutikimo <...> auklėtojos yra tarpininkės tarp tėvų ir specialistų <...> informacija daugiau organizacinė.

Komandos nariai bendradarbiavimo aspektu laiko *informacijos tėvams apie vaikų ugdymo(si) pasiekimus teikimą*. Pedagogai ir specialistai teigia, kad informacija, tėvams pateikiama vaikų darbų aplankuose, parodose ir renginiuose, ne visada tėvų tinkamai suprantama:

Ieškom informacijos pateikimo būdų <...> vaikų pasakojimus eksponuojam, juos pristatome tėvams... išvadas tėvai patys turi pasidaryti, bet jie ne visada tai supranta kaip informacijos teikimą <...> visa komanda galvoja, kaip jiems pateikti, kad tai ir yra informacija apie jų vaiką <...> kai kuriems tėvams sudėtinga suprasti pedagogų pateiktas interpretacijas <...> aplankai turi būti kuo informatyvesni, kad iš vaikų darbų, iš to, ką parašom, tėvams būtų aišku... kad matytųsi, kaip vaikas tobulėja <...> rengiam vaikų pasirodymus... logopedė kiekvienais metais organizuoja atsiskaitymą, ką vaikai išmoko per metus, kiek matosi jų pažanga – kalbos užsiėmimą, kaip žaidimą. Ir tėvai mato, kaip vaikas kalbėdamas tiksliai pasako, kokiu dar turi kalbos sunkumų <...> renginių metu tėvai pamato vaikų gebėjimus kitų

vaikų kontekste, pamato pažangą, problemas <...> ir dar kiekvienas specialistas apie vaikus turi savo informacijos kaupimo sistemą.

Neformali kasdienė komunikacija, keičiantis informacija apie vaikų ugdymosi procesą ir pasiekimus, vyksta specialistų ar tėvų iniciatyva. Dažniausiai specialistai išskiria tiesiogines sąveikas su tėvais *spontaniškų ir neformalių pokalbių metu*:

Daugiausia informacijos gauna tie, kurie patys bendradarbiauja su specialistu <...> susistabdai, pasakai: „Gal pasikalbėkim prie arbatos“ <...> susitinku netikėtai koridoriuje ir pasišnekame... tokių būna daugiau nei tikslingi iškvietai. Kartais būna iš tėvų pusės inicijuoti, dažnai iš mūsų pusės <...> tėvas sako: „Turiu penkias minutes ir greitai aptarkime“. Tie neformalūs susitikimai svarbūs tam, kad pasakytum, kaip vaikui sekasi... kad trumpai pateiktum informaciją apie ugdymosi procesą... mums svarbi tėvų reakcija – džiaugimasis ar susirūpinimas vaikų ugdymu(si)... tai pasikeitimas informacija, nes iš reakcijos matau ką jie galvoja <...> visuomet džiaugiamės, kai tėvai domisi... kartais nori pasidomėti, kaip sekasi... siekia grįžtamojo ryšio... kartais, galvoja, kad vaiko ugdymo(si) procesas lėtas... dirba namuose ir nežino, kaip elgtis.

Šios sąveikos gausiai iliustruojamos komandos narių dienoraščiuose:

Koridoriuje susitikau tėtį. Jis paklausė, kaip vaikui sekasi mano užsiėmimuose... mama atėjo pasikalbėti apie vaikus, lankančius korekcinės mankštos užsiėmimus <...> mama klausia, kaip jai sekasi grupėje... išsakiau savo pastebėjimus apie mergaitės elgesį <...> pakomentavau situaciją, vaiko pasiekimus <...> mama... pasidžiaugė rezultatais <...> mama nudžiugo, kad ir aš išvelgiu pagerėjusių situaciją <...> mama labai nerimauja, kad mergaitė nedraugauja su grupės vaikais <...> mama susirūpino, kad sūnus, pradėjęs lankyti darželį, ėmė švepluoti <...> mama įvardijo kylančias abejones dėl vaiko sutrikimo <...> džiaugiuosi, kad mama linkusi dalintis problemomis, bendradarbiauti <...> tėvams aktualu tik jų vaikas, situacija darželyje <...> laukia rezultatų ir jie domisi, kaip vaikui sekasi, kokia situacija.

Mamos taip pat akcentuoja *informacijos apie vaiko ugdymą(si) svarbą*:

Žinau, kas vyksta darželyje, ką veikė <...> noriu žinoti, ko mokosi vaikas <...> smulkiai išsiaiškinu, kas man įdomu <...> labai dažnai susitinkame, gal net ir per daug. Kai tik pamatau, visada paklausiu, kaip sekėsi.

Komandos nariai pažymi, jog kartais specialistų informacija apie vaikų ugdymosi procesą tėvams teikiama *tarpininkaujant grupių pedagogams*, tačiau pažymima, kad ši praktika ne visada yra sėkminga, nes pasitaiko informacijos iškraipymo atvejų:

Tėvai dažnai skuba, todėl bendradarbiavimas vyksta per auklėtojas... mes perduodam jiems, kaip vaikams sekėsi pas specialistus ir grupėje... vakare, atėjus tėvams, kalbamės apie vaikų elgesį, ką vaikas nuveikė... pasakoji viską – kokios nuotaikos vaikas buvo, kaip sekėsi, ką nupiešė, kas atsitiko... specialistai mums perduoda informaciją, kaip sekėsi pas juos <...> viena iš tarpininkavimo silpnųjų – iškreiptai pateikiama informacija, nes gali būti blogai suvokiama. Negali garantuoti, kad informacija bus patikimai perduota.

Tyrėjos (etic) požiūris. Komunikaciją su tėvais komandos nariai laiko vienu iš esminių bendradarbiavimo aspektų. Pristatydami bendravimo su šeimomis aspektus,

specialistai pateikia keitimosi informacija formas, kurios dažniausiai siejamos su vienakrypčiu tėvų informavimu apie specialistų teikiamą pagalbą vaikui bei vaikų ugdymo(si) pasiekimus. Individuali informacija apie vaiko ugdymosi procesą ir pasiekimus, dažniausiai vykstanti spontaniškų tėvų ir specialistų / pedagogų susitikimų metu, abiejų pusių nuomone, yra aktualiausia.

Komunikacija, vykstanti tėvams pasiimant ir atsiimant vaikus iš ugdymo įstaigos, nėra reikšminga, nes tėvai skuba ar yra pavargę (Powell, Diamond, 1995). Situacijose, aprašytose dienoraščiuose, identifikuojami dialogo aspektai: tėvai domisi, kaip vyksta vaiko ugdymo(si) procesas, klausia specialistų nuomonės, teikia jiems grįžtamąjį ryšį; o specialistai stengiasi atsakyti į tėvų klausimus ir pristatyti jiems vaikų ugdymo(si) situaciją. Ar keitimasis šia informacija neformalių pokalbių metu yra reikšmingas, ar tai – abipusis procesas, stebėtojai „iš išorės“, siekiančiam pažinti kultūrą, sudėtinga spręsti.

Konsultavimas

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Specialistai tėvų konsultavimą sieja su praktikoje kylančiais specialistų ar tėvų poreikiais. **Į specialistų poreikius orientuoto konsultavimo metu** jie siekia supažindinti tėvus su savo darbo specifika:

Aš apie „ypatinguosius vaikus“ sąsiuvinį rašau... kad galėčiau tėvams parodyti. Visi iš šalies vertina galutinį, matomą rezultatą, bet niekas nemato, kas įdėta, ką darei, kokiais būdais... arba, kai tėvai realiai pamato, kaip dirbu su vaiku, stengiasi tą patirtį namuose pritaikyti <...> grupines veiklas irgi vadinu konsultavimu... vedžiau veiklą, tėvams buvo pateiktas planas – ką jie matys... jie stebėjo užsiėmimą... po renginio paaiškinu tėvams, ką jie matė, ugdau jų supratimą apie korekciją, nes jie bendro supratimo neturi... tai tėvų švietimas <...> specialistų renginiai – viena iš formų parodyti, ką specialistas dirba su vaiku, nes jie neateina pas kiekvieną specialistą.

Konsultuodami tėvus, specialistai teikia rekomendacijas ir užduotis, skatindami tęsti vaikų ugdymą namų aplinkoje:

Jeį esi konsultantas, – per tėvelius dažnai vyksta darbas, teiki rekomendacijas dėl bendravimo, emocijų valdymo <...> korekcinį darbą pasiūlau vykdyti taip, kad jis gautųsi tarsi savaime, kad nereikėtų didelių pastangų... rekomendavau žaislą įsigyti, kad kojytės suktųsi į taisyklingą padėtį... sieki, kad jis įneštų indėlį, kas nuo jo priklauso, pvz., ortopediniai batai ar korekcinės padėtys... jei pritaikysi kasdienėje rutinoje namuose, rezultatas bus geresnis <...> konsultavimas vyksta, kai tikslingai pasikviečiu tėvą ar jų grupę ir individualiai ar bendrai kalbu, kaip galima vaiką ugdyti namuose: kokias užduotis atlikti, kokias priemones naudoti <...> tai ir konsultavimas, ir korekcijos tęstinumo provokavimas.

Tėvai teigia, jog specialistai skatina juos tęsti ugdymą namuose ir ši informacija jiems labai naudinga:

Psichologė davė patarimų... „namų darbų“ parsinešti... įdomu buvo <...> teikia visokių rekomendacijų specialistai <...> ji man ant lapukų santraukas ruošdavo...

labai džiaugiasi, nes akivaizdžiai pamatydavau, ko reikia... tai smulkmenos, į kurias išmoksti atkreipti dėmesį... pamatydavai, kad, va, čia dirba, kažką veikia.

Konsultuodami specialistai siekia šviesti tėvus klausimais, susijusiais su konkrečia problemine sritimi. Tokiais atvejais tėvams pasiūloma literatūros šaltinių:

Literatūrą labai noriai skaito, aš jai atrenku įvairiems atvejams <...> duodam tėvams knygas skaityti, tai padeda <...> jaučiausi literatūros parinkimu galinti padėti mamai į situaciją pažvelgti <...> pasiūliau mamai paskaityti įvairių pedagoginių straipsnių ir knygų su konkrečiomis situacijomis ir sprendimo būdais.

Tėvai vertina šią konsultavimo formą:

Apie elgesio problemas dažnai knygų rekomenduoja paskaityti... labai gerai... labai naudinga... knygoje labai daug informacijos... gana sėkmingai ją pritaikom... darom kai kuriuos pratimus... pavyzdžiui, struktūros, bausmių sistema... kažkada vaikui gyvenime tai į gera atsilieps.

Reflektuodami dienoraščių rašymo procesą ir savo pastebėjimus, komandos nariai savikritiškai vertina esamą situaciją bei išskiria *tikslingų individualių konsultacijų stoką ir poreikį*, nes, jų manymu, individualus konsultavimas laikomas vienu sėkmingiausių bendradarbiavimo su tėvais aspektų:

Reikėtų siekti individualaus kontaktavimo <...> pamatėm, kad tėvai suvokia informaciją apie vaiko pasiekimus, tik tuomet, kai žmogus jam tiesiogiai pasakoja... spontaniškas pokalbis tikrai – nei tikslų, nei išvadų... ir tų kontaktų iš tiesų ne tiek daug... tiesiog štilis... situacija, kad iš tikrųjų nėra kontakto dažno... po pakvietimo tėvai sako: „Taip, taip, ateisiu“, bet neateina, bet kai patys gaudom, irgi neaišku, kiek tėvams rūpi <...> pvz., psichologų kuratoriai pasisako už struktūrą ir skatina vengti pokalbių koridoriuose.... reikia suderinti susitikimo laiką su tėvais ir mažinti atsitiktinius pokalbius.

Kita vertus, teigiama, jog individualiam tėvų konsultavimui trukdo *didelis darbo krūvis*:

Su kiekvienu galėtum individualiai pašnekėt, bet tai būtų problematiška... jei 52 vaikų tėvai per pusmetį bent kartą ateitų, reiktų labai rimtai pagalvoti, kaip pavyktų juos konsultuoti. Visa esmė – laikas <...> grupėje, kur mažai vaikų, aišku, įmanoma su kiekvienu kalbėtis, bet integruotoje įstaigoje – tikrai ne.

Tėvų konsultavimas, specialistų teigimu, dažnai vyksta „**čia ir dabar**“ **reaguojant į tėvų patiriamas problemas**. Pažymimas tėvų iniciatyvumas iškilus specialistų pagalbos poreikiui, problemai ar klausimui:

Tėvai ateina tada, kai reikia, kad vaikas gautų paslaugą <...> ateina, tada kai kyla klausimų <...> prisistatė mama ir pasakė, kad jai baisu, nes mergaitė susiduria su problemomis <...> kreipiasi, kai supranta, kad vaikas negerai elgiasi <...> dažniausiai tėvai kreipiasi, kai išryškėja problema... tada lūkesčiai auga, siekia, kad problema būtų „pūkšt“ ir išspręsta <...> jeigu nėra didelių problemų, jie nemato reikalo susitikti <...> mažai ateina, kai nėra aktualios, skaudamos problemos.

Mamos teigia, jog su specialistais bendravimo siekia tada, kai nerimauja:

Su kineziterapeute aš tik kartą šnekėjau... pati nesikreipiau, nes dukra neturi motorikos problemų didelių... nėra, dėl ko reiktų labai nerimauti, tai aš ir nesistengiau <...> pas logopedę einu, kai iškyla koks klausimas.

Specialistai akcentuoja tėvų iniciatyvų palaikymo svarbą, todėl tėvai visada geranoriškai priimami:

Svarbus tėvų polinkis diskutuoti... aktyvumas, iniciatyvumas... svarbu, kad jie domėtusi <...> džiaugiasi, kad nepaisant susitikimų tvarkaraščio, ji užbėgo... užsirašo tėveliai, neateina, bet ateina kiti... deriniesi, labai nori juos prikviešti... būna, kad dirbai kažką kita, bet padėjai į šalį... neišvarei, apsidžiaugei, kad atėjo... yra betarpiško bendravimo... nes esam demokratiška įstaiga <...> individualiai, pagal galimybes, o ne pagal išskirtas valandas bendrauji... turėdavom konsultavimui valandas, bet nieko panašaus nepavyksta... ateina, nes jiems rūpi „dabar“... viską metam ir kalbamės.

Specialistų sąveikose, aprašomose dienoraščiuose, išryškėja tėvų konsultavimas, orientuojantis į tėvams aktualius klausimus:

Stengiuosi kalbėti su tėvais apie tai, kas jiems aktualu <...> pokalbis išsirutuliojo į diskusiją apie tai, kaip palengvinti vaiko atsiskyrimą nuo tėvų <...> tėvas gavo patarimą iš manęs jam rūpimu klausimu, pasiūliau išbandyti vieną metodą <...> mama išsakė susirūpinimą, kad mergaitė nedrąsi, pasakojome, kokiais būdais bandome ją padrąsinti <...> mama kalbėjo apie dažnai nesuvaldomą vaiko elgesį... paklausė, kokį būrelį berniukui rekomenduočiau, kad sumažėtų destruktivus elgesys <...> mama pasakojo, kad su sūnumi sunkiai sutaria, prašė patarimo, kaip susitarti su vaiku <...> kai klausia tavęs patarimo, tai yra konsultavimo aspektas.

Tėvai ypač vertina tokių specialistų elgesį:

Geri specialistai, ko paklausi – visada viską atsakys, padės... aptardavom, kas mane domina... daug mums padėjo... kiek galėjo, kiek gali, tiek ir padeda... surinko informacijos, savo patarimais daug padėjo.

Organizacijoje specialistai vykdo **tėvų švietimą, siekdami įvairių tėvų gebėjimų ugdymo**. Jis organizuojamas tėvų susirinkimų, seminarų tėvams metu, *atsižvelgiant į tėvų ir specialistų aktualijas*:

Specialistai tėvų susirinkimų ir seminarų tėvams metu siekia tėvų švietimo <...> vaikų adaptacijos problemas aptariame... teikiami patarimai, kaip tėvai galėtų skatinti vaikų kalbą... kalbama apie taisyklingą laikyseną, pratimus, lavinančius raumenis <...> turiu psichoedukacinę grupę šešiamečių vaikų tėveliams... tai nauja švietimo forma, kurios tikslas – tėvystės įgūdžių lavinimas... joje pateikiama ir analizuojama tam tikra medžiaga, skiriamos namų darbų užduotys, jos aptariamos... kai įsivažiavom, visiems patiko... pasiteisino <...> esam atrinkę aktualiausius seminarus tėvams <...> pasirenku temą, skirtą plačiai auditorijai. Ateina tie, kuriems įdomu... esu išbandžiusi tėvų grupės, kurių vaikai neturi kalbos problemų, švietimą... kalbi apie kalbos ypatumus, būdingus tam tikram amžiui, pateiki žaidimų kalbos vaizdingumui ugdyti... tėvai sako: „Pradėjau žiūrėti kitom akim“... būna, kad tėvai iškelia klausimą... ar pats iškeli temą, bandai atkreipti tėvų dėmesį į ją.

Komandos nariai diskutuoja apie *grupinių diskusijų su tėvais plėtojimo poreikį*, kuris galėtų būti siejamas su tikslinių grupių kūrimu, siekiant diskutuoti aktualiais klausimais:

Gali jau apklausų nedaryti, aktualiausias tėvams temos yra labai įvairios... labiausiai reikia komandinės diskusijos (auklėtojos, specialistai, tėveliai), o ne kalbėti, to, kas neaktualu... grupinis konsultavimas – jį taikome mažiau... bet, sėdžiu ir galvoju dabar, kodėl nesusikvietus specialiųjų poreikių vaikų tėvų grupę... bet tai būtų sudėtinga, nes vaikai labai skirtingi, neaišku, kaip tėvai sureaguotų.

Tyrimė dalyvavusių mamų teigimu, joms pakanka informacijos, susijusios su jų vaiko ugdymo(si) situacija, tačiau išsakomas **bendro pobūdžio informacijos poreikis**. Išskiriama *informacijos apie raidos sutrikimo specifika stoka*:

Man reikėtų daugiau žinių, nes aš labai noriu sužinoti apie tokius vaikučius <...> perku visokius mažylio žurnalus, nes neturiu namuose interneto <...> skaitau įvairias temas specialistų ar knygų kokią.

Mamų žodžiuose išryškėja *tėvų sąveikų su vaiku ugdymo(si) svarba*, sprendžiant vaiko elgesio problemas:

Kartais būna taip sunku, jog nežinai nei ką daryti... kai su vaikiu nesusitvarkai, tu jam sakai: „Nedaryk taip“, jis sako: „Gerai, mamyte“, bet vis tiek gaunasi kitaip, nors, atrodo jis stengiasi <...> jis būdavo šokinėja, lipa visur ir kuo aukščiau... nuvargdavau, baisu būdavo, nes šoka ir negalvoja, kad gali užsigauti <...> mergaitės toks elgesys... ji ne paprasčiausias vaikas – užsispyrusi labai.

Vienos iš mamų patirtis rodo, jog tėvams *trūksta informacijos apie paslaugas, teikiamas įvairiose institucijose*:

Kai atsiranda šeimoje toks vaikelis... reikėtų daugiau informacijos apie tai, ką daryti, kur kreiptis, nes ne visada gali suprasti, kad vaikas kažkuo skiriasi... Reiktų, kad gydytojai daugiau stebėtų vaikelį, nes dabar tam abejingi. Aš manau, kad jie patys nežino, nes negali atsakyti į daugelį klausimų... jeigu jie nežino, atrodo, kas daugiau gali žinoti... man buvo labai sunku... ir dabar, jau vaikui reikia eiti į mokyklą, nežinau, ar yra tarnybos, į kurias galėtum kreiptis, kad tau visą informaciją suteiktų... nežinau, kokios galimybės... nors nebendrauju su tėveliais, kurie turi vaikų su negale, bet tenka panaršyti internete... pasiskaitau komentarus ir supratau, kad yra daug tėvų, kurie nežino.

Tyrėjos (etic) požiūris. Tėvų konsultavimas, remiantis Wesley, Buysse (2006) tyrimo duomenimis, turėtų būti tikslingas ir orientuotas į tam tikrą sritį bei grindžiamas specialistų ir tėvų tarpusavio pasitikėjimu. Manoma, kad siekdamai reikšmingo dialogo su tėvais, specialistai turėtų kalbėtis iš anksto numatytu ir tėvams patogiu laiku (Powell, Diamond, 1995). Šioje organizacijoje specialistai akcentuoja tėvų iniciatyvų palaikymo svarbą, todėl siekiama „čia ir dabar“ diskutuoti tėvams aktualiais klausimais.

Specialistai atskleidžia *individualaus ir grupės tėvų konsultavimo patirtį*, kuri vyksta reaguojant į specialistų ar šeimų poreikius, praktikos aktualijas. Specialistai

supranta, kad tikslingai planuotos konsultacijos yra profesionalios ir veiksmingos, tačiau kartu yra savikritiški ir pripažįsta stokoiantys tokių konsultacijų, kadangi tiek patys, tiek tėvai tam nerodo iniciatyvų. Tokiai situacijai įtakos turi didelis specialistų tiesioginio darbo su vaikais krūvis, atliekamų funkcijų įvairovė. Remdamasi praktinio darbo patirtimi, tyrėja daro prielaidą, kad specialistų rengimas, orientuotas į mokymą(si) „dirbti su vaiku“, paslaugų sistema, akcentuojanti tiesioginių paslaugų vaikui svarbą, lemia specialistų darbo prioritetus.

Organizacijoje specialistai išskiria *sėkmingą tėvų švietimo patirtį*, organizuojant jiems seminarus bei edukacines programas. Pasak Clay (2005), seminarai tėvams, tėvų savipagalbos grupių veiklos skatinimas ir bendrų projektų vykdymas yra svarbus, ugdant tėvų gebėjimus ir siekiant jų lygiavėčio dalyvavimo. Tačiau, Korfmacher (2002) teigimu, įgyvendinant tėvų švietimo ir pagalbos šeimoms programas, reikėtų vengti šeimų skirstymo į tikslines grupes, nes tai skatina tėvų etiketizavimą, pvz., „auginantys neįgalius vaikus“, „asocialūs“, „blogai auklėjantys“ ir kt.

Nors specialistai teigia, skiriantys dėmesio tėvų švietimui, tyrime dalyvavusios mamos pažymi informacijos apie vaiko raidos sutrikimus ir paslaugų įvairiose institucijose galimybes stoką. Vienas iš aktualesnių mamoms klausimų – *vaiko ir tėvų sąveikų tobulinimas*. Į šeimą orientuotos praktikos teorinės nuostatos akcentuoja tėvų ir vaiko ryšio stiprinimo bei tėvų vaidmens vaiko raidai svarbą. Pasak Woods, Wilcox ir kt. (2011), į šeimą orientuotas konsultavimas, reikalaujantis abipusio tėvų ir specialistų dalijimosi žiniomis, yra bendradarbiavimu ir situaciniu mokymusi grįstas procesas. Abipusis dalyvavimas ir keitimasis informacija šio proceso metu yra reikšmingas, nes skatina specialistų ir šeimų mokymą(si), t. y. įgyjamos žinios ir gebėjimai, reikalingi vaiko raidai skatinti.

Bendradarbiavimu grįstas konsultavimas reikalauja iš specialistų suaugusiųjų mokymo gebėjimų bei veiksmingų mokymosi strategijų taikymo. Remiantis Lave, Wenger (1991) išskirtomis situacinio mokymosi nuostatomis, tėvų konsultavimas turėtų būti orientuotas į identifikuotus tėvų ir specialistų mokymosi poreikius, praktinių gebėjimų ugdymą bei pamatuojamų ir funkcionalių rezultatų siekį. Woods, Wilcox ir kt. (2011) atskleidžia bendradarbiavimu grįsto tėvų konsultavimo etapus: problemos identifikavimas (informacijos surinkimas, tikslų kėlimas ir veiklos planavimas); tiesioginis tėvų praktinis mokymas (demonstravimas, aiškinimas); praktika ir grįžtamasis ryšys (bendras veiklos planavimas, įgyvendinimas, reflektavimas, tėvų sąveikų su vaiku stebėjimas ir grįžtamojo ryšio teikimas); rezultatų į(si)vertinimas. Tėvų idėjų palaikymas, vaizdingų paaiškinimų, pavyzdžių, praktinių rekomendacijų ir informacijos teikimas, aktualių tėvams klausimų aptarimas, prielaidų kėlimas ir eksperimentavimas, dalijimasis asmenine patirtimi, grįžtamojo ryšio apie savo ir tėvų veiksmus teikimas, užrašai yra konsultavimo strategijos, skatinančios tėvų sąveikas su vaiku (ten pat). Specialistai turėtų išmanyti tokio konsultavimo metodologiją ir turėti konstruktyvistiniu požiūriu grindžiamo mokymosi patirties.

Reflektuojant tyrėjos ir tyrime dalyvavusių komandų patirtį, galima atsakyti į aktualų klausimą: *kodėl specialistų konsultavimas ne visada veiksmingas, t. y. rezultatyvus?*

Konsultavimas dažnai fragmentiškas ir orientuotas į žinių tėvams suteikimą, bet ne gebėjimų ugdymą. Be to, tėvai konsultacijų metu yra pasyvūs. Pavyzdžiui, pasikviečiu mamą tikslingoms konsultacijoms (2–3 kartus per metus): papasakoju apie vaiko kalbos situaciją, paaiškinu savo tikslus; dirbdama su vaiku mamai demonstruoju, kokią užduotį ir kaip pateikiu vaikui, paaiškinu, kodėl pateikiu šią užduotį, kaip ji turėtų būti palaipsniui sunkinama, pateikiu pavyzdžiu, kokios kitos užduotys galėtų būti naudingos tikslui siekti, kur jų galima rasti ar kokias situacijas panaudoti. Konsultavimas iki kito pusmečio baigtas... kiek tėvai įgytas žinias taiko, priklauso nuo jų motyvų ir pastangų... savo konsultavimą vadinu praktiniu tėvų mokymu, tačiau procesas baigiasi nespėjęs išibėgėti... tėvų sąveikos su vaiku – „tėvų praktika“ paliekama jų pačių valiai... mažai grįžtamojo ryšio, kaip jiems sekasi namuose, nes klausdama jaučiuosi negerai, tarsi „tikrinčiau juos“... nenoriu, kad pradėtų manęs vengti... atsitraukiu ir „dirbame“ atskirai, siekdami „bendrų“ tikslų... vaikas yra ugdomas pagal individualią ugdymo programą, bet mes su tėvais neturime bendro veiklos plano.

6.2.2.3. Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas

Strateginiame plane nurodama, jog organizacijos veikloje ypatingas dėmesys skiriamas bendradarbiavimo praktikai, t. y. glaudžiam grupių pedagogų ir specialistų bendradarbiavimui planuojant ir organizuojant vaikų ugdymą(si) (vertinant vaikų pasiekimus, numatant ugdymo(si) perspektyvą ir teikiant būtiną pagalbą).

Komandos narių vaidmenys

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Komandos nariai teigia, jog, tenkinant vaikų SUP, svarbus *individualus specialistų darbas*, kuris siejamas su *autonomija vykdamas profesines pareigas ir siekiant individualių tikslų*:

Savo darbą pats turi daryti <...> kiekvienas specialistas vienas savo vaikus vertina <...> kiekvienas specialistas sudaro savo individualią darbo programą <...> jei dirbi individualiai ir viskas išeina – tai puiku <...> veiklą, temų tarpusavyje nederinam, nes darbas labai individualizuotas – mano vienokie vaikai, kitos – kiti... kiek laiko tai užimtų... geras darbas tada, kai iš įvairių sistemų pritaikai, tai ko tau reikia <...> į viena kitos veiklą nesikišame.

Tenkinant vaikų SUP, bendradarbiavimas tarp specialistų vyksta **komandoje, turinčioje lanksčių narių sudėtį**. Komanda suburiama pagal poreikį:

Komandinis darbas yra pagal poreikį... nėra užrašytas <...> jei vaikas eina pas mane ir pas kitą specialistą, tai atsiranda sąlytis su juo... mes diskutuojam... priklausomai nuo vaiko situacijos – mažesniais būreliais susėdam.

Bendradarbiaudami specialistai ieško galimybių, **kaip spręsti vaikų ugdymosi problemas**. Laikomasi *sisteminio požiūrio bendrai sprendžiant problemas*, t. y. siekiama priimti sprendimus, orientuotus į pagalbą ne tik vaikui, pedagogams, bet ir tėvams:

Visada problemos yra kompleksinės: jos liečia vaiką, tėvus ir pedagogą... nesirenkam spręsti tik pedagogo patiriamos problemos. Jei vaikui nekyla sunkumų – tik pedagogui, tai yra pedagogo nepakantumas <...> siekiam visuminio požiūrio į problemos sprendimą – kaip padėti vaikui, pedagogams, šeimai <...> turim visuminį požiūrį į vaiką <...> kartais kalbos sunkumus įveikti trukdo auklėjimo namuose pobūdis, tada per šeimą sprendžiamos problemos <...> sprendžiam šalutines problemas, kurios sunkina mūsų darbą... motyvacijos, elgesio problemų turintys vaikai... bendradarbiaujame, kad išspręstume psichologinę problemą <...> kai dirbi ir nematai progreso... kai sutrikimo įveikimui trukdo vaikų asmeninės charakterio savybės – lėpumas, nepasitikėjimas savimi, užsispyrimas <...> ugdymo individualizavimo problemos... tenka konsultuotis su psichologe, kalbėtis su tėvais, grupių pedagogais.

Mama, pati būdama pedagoge, teigia suprantanti, kad *pedagogai patiria sunkumų organizuodami vaikų, turinčių raidos sutrikimų, ugdymą(si) grupėje:*

Tikrai labai sunku tik prie jo sėdėti, stebėti jį ir apsaugoti nuo kitų vaikų... sunku dirbti su tokia krūva vaikų, kai dar vienas yra „kitoks“... mano toks „sunkesnis“, tai tikrai jiems labai sunku <...> jis nesupranta, kad reikia mokintis, trumpai sukaupia dėmesį, negali kartu dirbti su kitais – užsimano ir nueina nuo stalo, daro ką nori.

Komandos nariai, dalydamiesi bendradarbiavimo patirtimi, pristato sėkmės pavyzdį – *kompleksinį problemos sprendimą, pasitelkiant projekto metodą:*

Neprognozuojamas buvo vaiko elgesys... keliantis grėsmę vaikų saugumui... pedagogės būdavo priverstos nutraukti veiklą su kitais vaikais ir visą dėmesį skirti jam... jos buvo ant psichologinės krizės ribos <...> blogai jautėsi vaiko šeima <...> siekėm kryptingo darbo, įvairesnės pagalbos <...> buvo svarbu priimti iššūkį „Ar galim kažką padaryti?“. Aišku, atsikratyti vaiko atiduodant jį į kitą įstaigą – lengviausia... bet nenumojome ranka – sugalvojom per projektą dirbti... įjungėm visus <...> galvojom, kaip dirbti, kokią veiklą, susitarimus taikyti... kaip įtraukti šeimą į problemos sprendimą... komanda dirbo labai susitelkusi <...> užsimezgė labai draugiški santykiai tarp mūsų... tai lėmė pasitenkinimą bendradarbiavimu... labai atsakingai visi prisiėmė vaidmenis – tarėmės, ką kiekviena galim padaryt <...> suvokėme, kad problemos visiškai neišspręsim, bet mėginome <...> tikslas buvo orientacija ne tiek į rezultatą, kiek į procesą <...> dirbom išsijuosę <...> padarėm savaitei eksperimentą ... pedagoges išleidom atostogų... keitėmės vaidmenimis... kineziterapeutė ir logopedė nuėjo dirbti vietoj auklėtojų į grupę... norėjom svetimmo žmogaus akimis pažvelgti į situaciją <...> situacijas analizavom, siekdamos išsiaiškinti, kas sukelia tokį vaiko elgesį... pamatėm, kas rodo prasidedantį pykčio protrūkį <...> daug atradom dalykų, kurių kasdien dirbdamas nebematai, nes turi vidinę nuostatą... pamatėm, kad visa grupė nusiteikusi prieš vaiką, nes pedagogų pastabos, suformavo tokį požiūrį <...> į PPT kreipėmės, kad patartų <...> visi komandos veiklos žingsniai, sprendimai buvo grįsti išsamia teorine analize apie tokio elgesio vaikus, komandinį darbą <...> iki galo neišsprendėm problemas, bet jos sprendimas tik patvirtino, kad sunkūs atvejai turėtų būti sprendžiami komandoje, nors nėra vieno teisingo sprendimo ar recepto.

Komandos nariai pažymi, jog kompleksinių problemų sprendimas nebūtinai turi vykti projekto forma, įtraukiant daugelį organizacijos narių, tačiau šitoks problemų sprendimo būdas sudaro galimybę organizacijos patirties plėtrai:

Tuo atveju problemos sprendimas buvo kitoks, nes mes viską rašėm, viską fiksuom, kokia buvo eiga, kaip kas keitėsi... bet kai problema nedidelė – ją pedagogai sprendžia grupės lygmeniu, patirtis būna daugiau individuali... kai susiduriama su įstaigos lygmens problema, ta patirtis tampa įstaigos mokymosi patirtimi.

Tyrėjos (etic) požiūris. Bendras problemų sprendimas laikomas bendradarbiavimo proceso ašimi, susidedančia iš probleminės situacijos identifikavimo, bendrų kryptių numatymo ir įgyvendinimo (Barker, 2009). Akivaizdu, jog specialistų komanda, tenkinanti vaikų SUP, pagal funkcionavimo pobūdį galėtų būti vadinama problemų sprendimo komanda. Specialistų komanda, tenkinanti vaikų SUP, yra lanksčios sudėties, t. y. suburiama aplink vaiką, priklausomai nuo problemos prigimties. Komandos narių iliustruojama bendro problemų sprendimo patirtis ir tyrėjos dalyvavimas komandos narių susitikimuose įtikina specialistų sutelktumu, sprendžiant vaikų ugdymo(si) problemas. Bendradarbiavimo sąveikos tarp specialistų siejamos su sisteminiu požiūriu į problemą ir jos sprendimo galimybes.

Komandos narių sėkmingu bendradarbiavimo pavyzdžiu laikomas kritinis įvykis organizacijoje, paskatinęs įgyvendinti projektą, kuriuo buvo siekiama su vaiko elgesio sunkumais susijusių problemų sprendimo. Tyrimo dalyvių pasakojimuose išryškėjo bendradarbiavimo aspektai, kurie prilygsta *mokymosi veikiant* (veiklos tyrimo) procesui: problemos identifikavimas ir analizė, darbuotojų sutelktumas, primant situaciją kaip iššūkį, orientacija į procesą, rezultatų apibendrinimas ir teorinis pagrindimas. Veiklos tyrimai, Ferrance (2000), McNiff, Whitehead (2006) ir kt. teigimu, laikomi įrankiu praktikams, ieškantiems atsakymų į aktualius klausimus tyrinėjimai ir refleksijomis grįsto mokymosi praktikoje metu. Tai skatina ne tik praktikos tobulinimą, bet ir bendradarbiavimo sąveikas.

Tarpusavio santykiai

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Bendradarbiavimui tarp specialistų / pedagogų, sprendžiant vaikų, turinčių SUP ugdymo(si) klausimus, svarbūs *artimi tarpusavio santykiai*. Bendradarbiavimo sąveikos komandos narių grindžiamos „žmogiškaisiais faktoriais“ – *tarpusavio pasitikėjimu, draugiškumu:*

Tai pasitikėjimas vienas kitu <...> labai svarbus draugiškumas, kad galėtum pasakyti, ką skauda... jeigu ji svetima – aš tikrai nesakysiu nieko <...> draugystė daug duoda... kai artimesnis ryšys su žmogumi, klausi: „Kaip tau? Kodėl?“ – galvojam <...> pasitariu kaip draugas su draugu... svarbu, kad žinotum, kad tavęs neišjuoks, nesvarbu ką pasakytum... kad atvirai pasakys, kada nesutinka su manimi... galiu daug apie ką kalbėtis, nes manęs tokie dalykai nestabdo... renkuosi tą, su kuriuo maloniau kalbėti ir nekalbinu to, kuris dažnai prastos nuotaikos... tai paremta žmogišku faktoriumi.

Komandos nariai, reflektuodami dienoraščiuose aprašytas bendradarbiavimo situacijas, patvirtina *tarpusavio santykių* reikšmę bendradarbiavimo iniciatyvoms:

Pastebėjau, kad geriausia sekasi su tais, kuriuos pažįsti... bet matai tendencijas, kad sustoji vis su tuo pačiu žmogum, o į kažkurį galą niekada nenuėini... grupėm išskirstymas jaučiasi <...> tradiciškai su tais, kurie pripratę eiti, klausti <...> pas specialistus dažniau bėgu... gal dėl to, kad mes kaip atskira kasta... pagalvoju, iš ko informaciją išpešiu, tiesiai ir einu pas jį.

Bendradarbiavimo iniciatyvoms komandos narius paskatina *neatidėliotina ir geranoriška tarpusavio pagalba*:

Jei kreipiuosi pagalbos, žinau, kad žmogus atideda popierius ir skiria laiką man, tai ir aš elgiuosi lygiai taip pat... nors ir suplanavusi ką kita... pas mus atidedama ir derinama... analizuodama situacijas supratau, kad eini, kai žinai, kad žmogus niekada nepaprieštaraus... kad padės <...> pasitikėjimas svarbus... jei vieną kartą atėjau, o žmogus duoda suprast: „Nenoriu bendrauti“, tai antrą kartą nelabai ir eisi... suvoki, kad jis nenori.

Komandos narių teigimu, kartu dirbant įvairiose darbo grupėse (projektų rengimo, kūrybinėse ir kt.) būtinas dėmesys **darnių santykių tarp darbuotojų palaikymui**, todėl svarbus lankstus bendravimas, atsižvelgiant į žmonių asmenines savybes, bei tolerancija vienas kito atžvilgiu:

Visų pirma, reikia tarpusavio santykių plėtojimo <...> turim labai gerai pažinot vienas kitą... suprasti iš pusės žodžio <...> tobulumo bendraujant pasiekti neįmanoma, bet, kai pažįsti žmogų, – prieini ir sakai: „Ką čia dabar tu?“, tada neišsėidžia <...> kolektyvas susigyvenęs... žinom žmogaus asmenines, charakterio savybes, žinom, kada gali pratrūkti, kada – nepritarti. Tam iš anksto ruošiesi <...> kritiką išsakai tik tam, kai žinai, kad supras... yra situacijos jautimas <...> visi skirtingai reiškiamoje nuomonėje... visi turim nuotaikas – tai žmogiška <...> svarbu kito nuomonę toleruoti <...> tai svarbu sėkmingam bendradarbiavimui. Žinai, kad turi žmogus kokią neigiamą savybę, bet bendram rezultatui jis naudingas, tai nutyli, susitaikai <...> demokratiški mūsų santykiai.

Siekiant sėkmingo bendradarbiavimo pabrėžiama komandos narių *savikritiškumo svarba*:

Kiekvienas turime neigiamų savybių, bet svarbu, kad kiekvienas į jas žiūri savikritiškai... nes jos gali trukdyti bendradarbiavimui. Pvz., yra norintis dominuoti, išsakyti savo nuomonę, bet jis yra savikritiškas, tai stengiasi elgtis kitaip, jei ne – gali stabdys būti.

Komandos nariai pažymi *tarpusavio paskatinimo svarbą*:

Kartais būna, kad bijo kas nusišnekėti... svarbu paskatinti, kad „tu gali“. Auklėtoja sako: „Negaliu dalyvaut projekte“. Mes ją drąsinam ir žiūrime, kad jai jau drąsiau <...> kartais pedagogas turi vidinį norą keistis, tik nežino, kaip save gali realizuoti... tada vadovas ir šalia esantis kolega jam gali padėti.

Specialistai teigia, jog siekiant darnių tarpusavio santykių būtina *atvira komunikacija*, kuri leidžia išvengti konfliktinių situacijų ar kalbėjimo „už akių“:

Svarbus pokalbis su žmonėmis probleminėse situacijose <...> buvo kipišas susidareš... mačiau, kad gali sprogt... norėjom, kad žmonės išsišnekėtų akis į akį, kad

pasakytų dėl ko skauda... suorganizavom kolektyvo susitikimą... ar su nuoskaudomis išėjo ar ne – nežinau, bet visi pasisakė <...> kai pedagogui kyla problema, jis ateina pas specialistus pasitarti, kad neįvyktų už akių kalbėjimasis <...> jei yra nesutarimų, tarpusavyje išsiaiškinam, jei įstaigos mastu iškyla problema, tai rodo, kad kažkur buvo neišsikalbėta. Tada svarbu atvirai spręsti problemą <...> atviras išsikalbėjimas – konfliktų prevencijos sąlyga, galim bendrai suprasti situaciją.

Sėkmingas bendradarbiavimas, pasak tyrimo dalyvių, priklauso nuo **darbuotojų atvirumo naujovėms**. Jie teigia, jog svarbu nebūti užtikrintais praktikos kokybe ir ją nuolat analizuoti:

Svarbu pažvelgti į situaciją kitaip <...> reikia išdrįsti... įnešti dvasią suabejojimo... ir rasti teisingą kelią <...> turi analizuoti trūkumus, ką gali keisti, praplėsti <...> svarbu išžiūrėti, ką gerai darome veikloje, o ką – ne <...> išmušti iš nusistovėjusio ritmo... juk kiekvieną dalyką gali apmąstyti kitaip...

Pažymima **racionalaus požiūrio laikymosi svarba įgyvendinant naujoves**. Specialistai teigia, kad naujovių taikymas turi derėti su sąlygomis:

Visas idėjas galima įgyvendinti, jei jos realios... mes labai už naujoves, tik svarbu, ar bus tinkamos sąlygos... įstatymą išleido, visuomenė pasigavo frazę, paskui reikia tėvams aiškintis, kad mes neturime sąlygų integracijai <...> visos idėjos remiasi ant ekonominio pagrindo <...> svarbu, kad idėja nebūtų utopinė... svarbi situacijos analizė, kad galėtume ieškoti racionalių sprendimo galimybių.

Komandos nariai akcentuoja **darbuotojų atvirumo tarpusavio darbo kritikai, diskusijoms, naujovėms svarbą**, siekiant profesinio tobulėjimo:

Svarbus atvirumas pokalbiams, pokyčiams, diskusijoms <...> reikia mokėti priimti kritiką, kito nuomonę, nebijoti išsakyti pačių nerealiausių idėjų <...> nebijoti vienas kito kritikuoti... iš to gimsta naujos idėjos, naujas vaizdas <...> turi norėti, kad tau pasakytų kas (ne)gerai, kad patartų ir nepyktum <...> tai darbu, idėjų... kritika <...> kada aš tobulėju? Kai bendrauju su kitu ir išklausu jo nuomonę. Tai priverčia pažiūrėti kitu kampu, pakeisti nuomonę ar kažkuo pasidomėti... tai turi įtakos mano profesiniam tobulėjimui.

Tačiau, vertindami esamą situaciją organizacijoje, specialistai pažymi **mokymosi priimti ir išsakyti kritiką poreikį**:

Mums reikia keistis <...> pagrindinė klaida, kad nekalbam apie tai, kas nesiseka <...> tabu pasakyti, ką reikia daryti kitaip. Pasakai kritiką – įsižeidžia... bet aš ir save kritikuoju... stebim atviras veiklas ir liaupsinam vienas kitą... kuratorė sako: „Nesurašykite visų plusų, objektyviai vertinkit“, bet niekas nerašo kritikos, pasiūlymų, nes nemalonu <...> kritikos išsakymas yra problema ir mūsų kolektyve. Kad ir kaip „ant blakstienų stovėdamas“, formuluodamas išsakys kritiką, žodelis „bet“ išmuša iš vėžių... daugumoje moterų kolektyvų, siaubas, kaip būna <...> ne toks paprastas komandinis darbas yra, tik labai gražiai jį piešiam.

Grupės diskusijoje validuodami duomenis, tyrimo dalyviai teigia:

Pakankamai savikritiški esame, nes augame, mūsų samprata keičiasi... pradedame suprasti, kad ne žmogų kritikuojame, o jo veiką. Jau vien tai, kad kalbama apie kritiką, rodo apie jos poreikį ir tai, kad ji vyksta.

Tyrimo dalyviai teigia, jog bendradarbiavimą trikdo **lygiaverčio darbuotojų dalyvavimo stoka**. Dėl papildomų pastangų ir laiko sąnaudų, kurių prireikia dirbant komandose, pasigendama darbuotojų iniciatyvų profesiniam tobulėjimui:

Kartais susiduri su abejingu požiūriu... noru greičiau išspręsti, neieškant įvairių sprendimo būdų... yra gyvenančių ta diena, ta pačia metodika, bet nesusimąstančių, jog darbą galima atlikti geriau... jų pakankamai daug... žinai, kad reikia, bet bijai prisiliesti, nes skausminga bus pakeisti... lengviausia ir patogiausia, kaip įprasta, nes bet kokia nauja veikla reikalauja papildomų jėgų, laiko... kartais pritrūksta laiko iš naujo galvoti, lengviausia daryti, kaip visada <...> gal tai priklauso nuo išankstinio požiūrio?

Išskiriama pasyvių narių skatinimo svarba, siekiant geriau pažinti darbuotojus, atskleisti jų turimus gebėjimus ir juos pritaikyti ateityje:

Reikia siekti lygiaverčio visų dalyvavimo... galėtų daugiau pasisakyti pasyvieji... erzina pasyvumas, bandymas išsisukti... nemėgstu vaidinančių, kad dirba <...> žinai, kad slepiasi nuo darbų, atsakomybės <...> reiktų pajudinti tuos žmones, nors ir nemalonu <...> reikia kiekvienam iki galo atsiskleisti... atpažinti komandos narių vaidmenis ir juos produktyviai panaudoti, skirstantis darbais <...> pasyvus vaidmuo neleidžia pažinti žmogaus savybių, kurios vėliau gali būti sėkmingai panaudojamos... yra, su kuriais nėra tekę vienoj komandoj dirbti, tai ir nepažįsti kaip komandos nario, bet jei buvo galimybė... pamatai žmogaus kompetenciją, asmenines savybes... sužinai, kaip elgtis kitą kartą.

Nelygiavertis komandos narių dalyvavimas siejamas su užgožiančiu aktyvumu, kuris trukdo kitų organizacijos darbuotojų gebėjimų atsiskleidimui:

Pasitaiko užgožiantis aktyvumas... reiktų išmokti patylėti, daugiau klausytis... mažiau lyderiauti... tramdyti iniciatyvą, kad galėtų pasireikšti kiti <...> sunkiausia, kai yra labai aktyvūs, spontaniški, gebantys greitai mąstyti žmonės, o kiti lėčiau mąstantys, daugiau galvojantys... jiems mintys ateina daug vėliau. Diskusijoje išsijungia aktyviausieji, kiti lieka nuošaly <...> buvau kartą paskirta vadovauti komandai, bet buvo labai sunku, nes yra tokių narių, kurie daug žino, daug patirties turi... pradėjau nepasitikėti savimi, išėjo taip, kad likau nuošaly <...> tai slopina mažiau patirties turinčių žmonių pasitikėjimą savimi, trukdo jų atsiskleidimui.

Tyrėjos (etic) požiūris. *Sprendžiant vaikų, turinčių SUP problemas, specialistų bendravimo pagrindu laikomi tarpusavio pasitikėjimas ir pagalba. Komandos narių artimi tarpusavio santykiai sudaro galimybę pasitarti, tikėtis pagalbos.*

Dirbant komandose, kurių veikla nėra tiesiogiai susijusi su vaikų, turinčių SUP, ugdymu, tarpusavio santykiuose akcentuojamas vienas kito asmeninių savybių pažinimas ir lankstus bendravimas. Molleman, Nauta ir kt. (2004) teigimu, komandos narių asmeninės savybės, būtinos bendradarbiaujant, yra atvirumas, taikumas ir sąžiningumas. Komandos nariai akcentuoja tolerancijos, tarpusavio paskatinimo,

atvirumo ir savikritiškumo svarbą. Šie duomenys patvirtina ir iliustruoja žvalgomojo tyrimo rezultatus, kurie atskleidžia pozityvių tarpusavio santykių svarbą, siekiant sėkmingo bendradarbiavimo.

Bendradarbiavimas organizacijoje neatsiejamas nuo *atvirumo naujovėms*. Molleman, Nauta (2004) teigia, jog žmogaus atvirumas naujovėms ir naujai patirčiai parodo, kaip kūrybiškai, remdamasis intelektualiaja laisve, žmogus atlieka darbo užduotis. Komandos nariai išsako racionalaus požiūrio ir tarpusavio darbo kritikos, kaip grįžtamojo ryšio, svarbą, nors teigia, kad pedagogų / specialistų profesinėse diskusijose dar vengiama kritinio požiūrio. Manoma, kad tarpusavio darbo kritikos vengiama ir dėl moterų lyčiai būdingo bendravimo ypatumų, kurie, pasak O'Daniel, Rosenstein (2008), gali trikdyti sėkmingą bendravimą.

Nelygiaverčio dalyvavimo organizacijos veikloje aspektai išryškėjo jau tyrimo dalyviams kalbant apie organizacijos raidos istoriją. Akivaizdus specialistų, teikiančių pagalbą SUP turintiems vaikams, lyderiavimas organizacijos veikloje. Tyrėjos „iš šalies“ nuomone, dalyvių savęs, kaip, pasak jų, „atskiros kastos“, pasižyminčios aukšta darbo ir mokymosi motyvacija, patirtimi, profesiniais ir komandinio darbo gebėjimais įvardijimas, rodo galią aktyviam dalyvavimui. Aktyvus dalyvavimas priešinamas dalies pedagogų pasyvumui. Pasak Chang, Lee (2001), Chmiel (2005), darbuotojų iniciatyvas gali slopinti kolektyvinės ar kitų darbuotojų pastangos, tada jų pasyvumas gali būti siejamas su psichologinio saugumo trūkumu. Užkirsti kelią šiam reiškiniui, autorių teigimu, galima iškeliant konkrečius tikslus kiekvienam nariui, užtikrinant atvirą ir intensyvią komunikaciją. Nelygiavertės galios klausimas interprofesiniame bendradarbiavime laikomas ypač aktualiu, tačiau dažniausiai jis siejamas su hierarchijos santykiais, t. y. skirtingu pareigų, statuso ar profesijos vertinimu (Barrett, Keeping, 2005; O'Daniel, Rosenstein, 2008 ir kt.).

Komunikacija

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. *Betarpiška neformali komunikacija „čia ir dabar“*, susijusi su profesinėmis diskusijomis, aptariant aktualius vaikų ugdymo(si) klausimus vyksta, neplanuotai, t. y. *spontaniškų, neformalių ar darbo grupių susitikimų metu*:

Prie kavos puodelio, pietų stalo aptariam aktualius atvejus... kartais viena ant kitos pyksta: „Susėdam papietaut, bet kalbam apie darbą“ <...> dažnai išlenda nelabai profesionalus, bet aptarimas... aplinka darželio įkvepia <...> atsitiktiniai kontaktai labai dažni... susitikom ir aptarėm abiem rūpimą klausimą <...> tai vyksta visiškai neplanuotai... kartais lengviau greit nubėgt paklaust... sėkmingas darbas vyksta betarpiskai bendraujant <...> būna, susirenki į darbo grupę, o grupėje iškilus situacija ir pedagogas netveria savam kaily... negali neišsisakyti, tai „čia ir dabar“ atvejai aptariam <...> kaip psichoterapeutai sakytų: „Ateini ir kalbi tai, kas tau viršuje“, nes vėliau tai, kas buvo aktuahu, pasimiršta.

Komandos nariai pažymi, jog *sisteminis požiūris į vaiko raidą* sudaro prielaidą bendradarbiavimui, tenkinant vaikų SUP. Keitimasis informacija reikšmingas, tuo, jog tai leidžia geriau suprasti vaiko problemą ir identifikuoti specialisto pagalbos poreikį:

Imu vaikus dėl kalbos ir matau, kad jis turi pažintinių procesų sutrikimų. Einu pas psichologę: „Tu rimčiau jį pasižiūrėk, patyrinėk... vaiko žodynas pusę metų nesi-pildo, gal yra atminties problemų“ <...> mano veikloje gali pastebėti drausmės ir elgesio problemų, kurių grupėje kyla <...>čia ir yra komandinis darbas, tu žiūri, kaip vaikas eina, koku žingsniu eina, kaip bendrauja <...> kai einu pasiimti vaikų, klausiu auklėtojų: „Ar neturit „sunkių“ vaikų problemų?“ Jos sako: „Pažiūrėk vieną ar kitą vaiką“.

Mama pripažįsta, kad specialistai žiūri į vaiką kaip į visumą:

Pirmais metais mergaitės su ja nedraugavo, sakom: „Gal dėl kalbos?“ Logopedė ne tik pas save pasiimdavo, bet dar stebėdavo grupėje, kaip žaidžia, nes atsi-skleidžia daug visokių dukros ir kitų mergaičių ypatybių... iš visų pusių, o ne taip, kad tik pataisytų kalbą... tik jos funkcijos ir viskas... į vaiką kompleksiskai žiūri.

Sisteminis specialistų požiūris siejamas su vaikų ugdymo(si) turinio integracija bei ugdymo tęstinumu. Komandos nariai siekia ugdymo turinio ir strategijų vienovės:

Pas mus nėra nė vieno vaiko, kuris sėdi w forma kojas sudėjęs, nes kineziterapeutė yra „įkalusi“ į galvą, kad kontroliuotumėm vaikų sėdėjimą <...> per „kavagerius“ sakau: „Yra problemų su spalvom, tu pažaisk tokius žaidimus“. Kineziterapeutė sako: „Reikia tokį judesį mokyti“, aš galvoju: „Kaip per savo veiklą jo mokyti?“ Ji sako: „Nuo to staliuko ant to liepk daiktus dėti, ir gausis“ <...> man, kaip kūno kultūros specialistei, nelabai priklauso mokinti vaiką atrakinti duris, bet žinau, kad tai naudinga visuminiam ugdymui, tą aš darau. Savarankiškumą visose srityse ugdom, nesvarbu, kad nepriklauso <...> kineziterapeutė parodo pratimų įvairiau-sių... logopedė papasakoja, kaip lavinti pasakojimo įgūdžius... pritaikome savo veikloje bendrus jų patarimus <...> tai pasidalinimas žiniomis ir patirtimi, kuris padeda užtikrinti korekcijos tąsą grupėje.

Neformaliose sąveikose **sprendžiamos su vaikų ugdymu(si) susijusios problemos**. Jas sprendami komandos nariai **siekia nuomonių, požiūrių, idėjų, patirties įvairovės**. Keitimasis informacija sudaro galimybę komandos nariams **papildyti informaciją apie vaiko ugdymo(si) situaciją**:

Logopedė daug informacijos davė apie tai, ką pastebi savo darbe... auklėtojos tei-kia informaciją, kaip mergaitėi sekasi kasdieninėje veikloje. Socialinė pedagogė įsijungė natūraliai... su mamyte, einančia pro šalį, pabendrauja. Kūno kultūros specialistė sako, kad sportuoja be didelių problemų... papildymas jautėsi... gyvas ir visapusiškas bendravimas, reagavimas gyvai į situacijas... pasidalijimas infor-macija... aš iškart sujungiu tą informaciją kalbėdama su mamyte <...> analizuoji atvejus, įsikirščiuoji ir paskui sakom: „Va, kiek sužinojom“ <...> pilnesnis vaiko pažinimas, visuminis vaizdas.

Skirtingi komandos narių požiūriai, jų teigimu, sudaro galimybę **identifikuoti proble-mos priežastis**, t. y. sužinoti įvairias galimas jų interpretacijas:

Sužinau įvairių nuomonių <...> galiu pamatyti situaciją iš kitų pozicijų, išvelgti daugiau aspektų, lengviau išsiaiškinti problemas, jų priežastis <...> turi vaiką cen-tre ir kiekvienas pasako, ką iš savo pusės mato <...> stengiuosi apsaugot nuo to, kad nežiūrėtum į vienus vartus, nes kartais gal reikia žiūrėt į kitus vartus <...> kai

susiję su vaiko raida, ji atbėga pas mane pasitarti: „Ką manai apie vaiką?“ <...> bendradarbiavimas sudaro galimybę gilesnei situacijos analizei... išgirsti kitų nuomones, pamatai, kad gali ir kitaip būti <...> iš karto nežinome visų problemos priežasčių, reikia jas pirmiausia identifikuoti, po to – tikslinti.

Komandoje siekiama dalijimosi nuomonėmis, patarimais ir patirtimi. Jų įvairovė sudaro galimybę specialistams *pasitarti tarpusavyje ar priimti reikalingus sprendimus, sąlygojančius sėkmingą vaikų ugdymąsi:*

Svarbu, kad galiau pasitarti <...> lengviau priimti sprendimus, kai abejoju <...> nesijaučiu „mūšio lauke vienišu kariu“ <...> gaunu atgalinį ryšį <...> kai turiu problemų... kai nesu užtikrinta, einu pas psichologę pasitikrinti, ar ta linkme darau... kaip vaikas pas mamą... papasakoju, ji išklauso, garsiai pasvarsto, pataria <...> komandinis darbas svarbus, kai nebežinai, ką daryti, kaip susitvarkyti su vaiku <...> auklėtojos atbėga pasitarti <...> klausiu: „Kaip vaikas užsiėmė? Kaip susitvarkai? Kaip rezultatą pasieki?“ <...> ateini pas specialistą, jis sako: „Pradėk girti ir viskas išsispręs“ ... taip ir nutinka <...> jie dalijasi patirtimi, kokioje situacijoje galėtų padėti vienas ar kitas metodas <...> sako: „Tas metodas gerai veikia“, tai jį per savo prizmę praleidi... iš lūpų kalba patirtis... jie žino, kas veikia, o kas ne... modeliuoji kitų atradimus <...> komanda reikalinga, kad lengviau prie vaiko priėjimą rastume.

Požiūrių įvairovė, komandos narių teigimu, svarbi *ieškant įvairių problemos sprendimo būdų:*

Vienam žmogui nelengva pasirinkti, kaip spręsti problemas <...> lengviau rasti problemų sprendimo kelius <...> komandos stiprumas yra, kad diskutuojami visi variantai, išklausoma kiekvieno nuomonė <...> sprendėm, kokius kiekvienas būdus pasiūlytų <...> į komandinį darbą žiūriu kaip į pagalbą priimant sprendimus <...> kai gali išsakyti savo nuomonę – įvairesni sprendimai priimami.

Komandos nariai **VGK funkciją apibūdina kaip formalią**. Joje keičiamasi informacija apie SUP turinčius vaikus, jiems teikiama pagalbą ir jų ugdymo(si) pasiekimus:

Realiai klausimai sprendžiami pagal numatytą planą <...> metų pradžioje aptariamai vaikų sąrašai <...> tradicinės vaikų vertinimo temos... logopedė pristato, kokios pagalbos reikia vaikams... metų pabaigoje pristatomi galutiniai rezultatai... pagalbos nebereikia – braukti iš sąrašų ... kalbam, kokius vaikus turim, kokie pasiekimai... pasitaisė ar ne <...> yra daug formalumo, kurį reikia parašyti. Ataskaitos. Struktūra tokia: padarei, parašei, pasirašei, užvertei – konkretu: arba pasibaigė, arba prasidėjo <...> kartais įsiterpia koks nenumatytas klausimas... analizuojam VGK iškilusį individualų atvejį pagal poreikį... specialistai sukviečiami diskusijai.

Komandos nariai, nors ir pozityviai vertindami tarpusavio bendradarbiavimo situaciją, išvelgia **profesinių diskusijų tobulinimo poreikį** ir pažymi bendro vaikų, turinčių SUP problemų, sprendimo stoką:

Nėra, kad susikaupia ugdymo klausimai ir mes juos aptariam kokį kartą per mėnesį... kad visi susėstų ir bendrai spręstų problemą, tokių atvejų nebuvo <...>

oficialių susitikimų, be V GK, nėra. Mažiau, negu galėtume pasistengt padaryt... gerai būtų sunkesniais atvejais bendrai problemą spręsti. Nėra daug sunkių atvejų – suspėtume.

Komandos nariai, reflektuodami savo pastebėjimus dienoraščiuose, pažymi, jog specialistų tarpusavio sąveikos, sprendžiant vaikų, turinčių SUP, klausimus, yra pakankamai retos:

Per tą mėnesį bendradarbiavimo vyko labai nedaug <...> man buvo atradimas, kad didžioji dauguma kontaktų, vis dėlto ne dėl specialiųjų poreikių vaikų... ne dėl korekcijos...bet dėl ugdymo klausimų visokių, nes mes esam specialistai, kurie neužsidarę kabinetuose dirbam <...> nebuvo situacijos, susijusios su konkrečiu vaiku <...> dažnai su specialistais ne dėl specialiųjų poreikių vaikų bendradarbiaujame.

Komandoje išskiriama tikslingai suplanuotų diskusijų stoka. Dalis specialistų tai sieja su laiko stoka ir mažėjančiu specialistų darbo krūviu:

Būna, psichologė parengia susitikimus, atsižvelgdama į aktualijas, kad galėtume susėsti, aptarti – tai labai naudinga, įdomu, tačiau tam nebelieka laiko. Susirenka vos keletas žmonių <...> šiemet didžiajai daliai žmonių sutrumpėjo darbo laikas, o darbai – tie patys. Kaip gali tą patį padaryti per trečdaliu trumpesni darbo laiką? <...> nebegalim tiek laiko skirti bendroms diskusijoms.

Kiti komandos nariai galvoja priešingai, kad suplanuotos ir tikslingai organizuojamos diskusijos galėtų sudaryti galimybę racialesniam darbo laiko paskirstymui:

Neišskirtas laikas... reiktų daryti kaip supervizijas, kartą per savaitę skirti laiko susibėgimui <...> tai reiktų organizuoti... būna, mano suplanuotas darbas su vaikais, o mes prašekam apie tai, kas visai nenumatyta... diena praėjo ir nepadarau, ką turėjau, nes nespėjau. Jei nekalbintume vienas kito bet kada, o skirtume tam laiką, gal ir būtų gerai... galėtų būti daugiau tikslingesnio darbo, struktūros, terminų, laiko... To reikia mokytis... bėgama vienas pas kitą, truputį pašnekama, nu glaistoma kažkas. Tai silpna vieta.

Akcentuojama diskusijų konstruktyvumo svarba, sprendžiant vaikų, turinčių SUP, problemas:

Atrodo, kad nemokam efektyviai – susiburiam, aptariam atvejus, kiekvienas ratuku pasisako, ką išvelgia, ką daryti... jei būtų kaip supervizijos, būtų struktūra, be jokių plepalų, kiekvienas prisiima kažkokią atsakomybę ir sprendimas padaromas iki kito karto <...> pasitaiko diskusijos nesuvaldymas <...> vienas išsikalba, nuvažiuoja į lankas suvaldyti sunku, kitiems sunku išklausti. Kalbėjimo struktūra nėra lengva.

Tyrėjos (etic) požūris. Komandos darbe svarbi formali ir neformali komunikacija, kuri rodo aukštą tarpusavio pasitikėjimo komandoje lygmenį (Sargeant, Loney ir kt., 2008). Komandos nariai komunikaciją apibūdina kaip intensyvią ir neformalią – „čia ir dabar“. Komunikacijos erdvė laikoma svarbia, nes pedagogai / specialistai gali pasidalyti savo išvalgomis jiems aktualiais klausimais (psichoterapinis as-

pektas) bei spręsti su vaikų ugdymu(si) susijusias problemas (problemų sprendimo aspektas).

Betarpiškas specialistų keitimasis informacija yra grindžiamas *sisteminu požiūriu į vaiko raidą*, kuris leidžia matyti vaiką kaip visumą, geriau pažinti jo gebėjimus, identifikuoti specialistų pagalbos poreikį bei siekti ugdymo turinio ir strategijų vienovės. Komunikacija, orientuota į vaikų ugdymo(si) problemų sprendimą, komandos nariams svarbi dėl *nuomonių ir požiūrių įvairovės*: galimybės papildyti informaciją, geriau suprasti problemos priežastis, pasitarti ir priimti sprendimus.

Nors VGK susitikimai dažniau siejami su *formaliu, švietimo įsakymuose reglamentuojamu, klausimų svarstymu*, tačiau esant poreikiui, juose sprendžiami vaikų ugdymo(si) klausimai. Susitikimuose išklausomos ir derinamos skirtingos nuomonės, priimami bendri sprendimai. Tyrėjos lauko užrašuose stebėjimo „iš šalies“ pagrindu iliustruojamas problemų sprendimo procesas:

Koordinatorė pristatė svarstomą klausimą: „Turime išsiaiškinti pasiūlymus, į kurią grupę kitais metais skirsime SUP turintį vaiką.“ Diskutuojama apie fizinės aplinkos reikšmę vaiko ugdymui(si). Logopedė teigė nemačiusi vaiko lipant, supantis, čiuožiant: „Jis tūno po stalu, kitus vaikus kibina. Kadangi jį atstumia kiti vaikai, tai jo tikslas – eiti prie žmonių... nemačiau, kad labai mėgtų karstyti“ <...> judesio korekcijos specialistė teigė, kad vaiko stipriausia sritis yra judėjimo... ji mano, kad nepaisant to, kad vaikas mažai juda, svarbu skatinti pajusti naudojimosi fizine aplinka džiaugsmą ir patirti sėkmę. Ji pasisakė už vaiko palikimą grupėje, kurioje yra fizinį aktyvumą skatinanti aplinka <...> po ilgos diskusijos, atsižvelgiant į įvairių specialistų nuomones, galimas pedagogų ir tėvų pozicijas, priimamas sprendimas palikti vaiką toje pačioje grupėje <...> psichologė teigė, kad svarbu, jog direktorė žinotų jų argumentus. Menų pedagogė apibendrino: „Nutarimas – informuoti vadovą, pateikiant sprendimo argumentus“.

Komandos nariai, diskutuodami apie komunikacijos organizacijoje formas, išskiria profesinių diskusijų tobulinimo poreikį. Iškeliama prielaida, kad tikslingai organizuojamos diskusijos galėtų užtikrinti konstruktyvų dialogą sprendžiant vaikų ugdymo(si) problemas, mažesnius laiko resursus bei išvengti individualaus darbo trukdžių, nes standartizuota komunikacija sudaro galimybę greičiau priimti sprendimus ir planuoti veiksmus (O’Daniel, Rosenstein, 2008). Komandos narių susitikimuose (supervizijose), pasak Bucknell (2006), problemų sprendimo galima siekti laikantis pozityvistinio požiūrio, ieškant teorinio problemos priežasčių paaiškinimo arba konstruktyvistinio požiūrio, orientuojantis į induktyvų sprendimų ieškojimą tęstinio ir reflektivaus proceso metu. Komandos nariai pripažįsta, jog diskusijose pasigendama konstruktyvumo. VGK susitikime, stebėdama diskusijos eigą, tyrėja įžvelgė tokių nekonstruktyvios diskusijos aspektų, kuriuos galėjo lemti ir nevisiškai natūraliai vykstantis susitikimas dėl tyrėjos dalyvavimo:

Pokalbis pabaigoje nukrypo į prisiminimus... aptariami įvairių vaikų atvejai, pedagogų patirtys, tėvų nuomonės <...> išsakoma nuomonė, kad „problemos kaip ir nėra“... kad viskas paaiškės, kai bus grupių sąrašai „ir tada suprasime, kaip per anksti diskutavome“... tačiau manoma, kad „išsišnekėti, ginčytis“ svarbu.

Komandos susitikimai, orientuoti į grupinę refleksiją (konstruktyvias diskusijas, kalbėjimąsi apie vykstančius procesus, naujas išvalgas), laikomi pagrindiniu interprofesinio darbo komponentu (Robinson ir kt., 2008). Tačiau West, Carlson (2007) teigimu, supervizijos yra specialistų pokalbio rūšis, kuri orientuota ne į problemų sprendimą ar organizacinius klausimus, bet į tarpusavio pagalbą reflektuojant sąveikas su vaikais, tėvais, kitais specialistais. Autorių teigimu, socialiniai darbuotojai ir psichologai supervizijoms skiria daug laiko, tačiau pedagogai, kurių veikla grindžiama betarpiškomis interakcijomis su vaikais, tėvais, specialistais, retai randa laiko šių sąveikų reflektavimui. Diskusijos vertinamos šioje komandoje, tačiau susiduriama su laiko išskyrimo diskusijoms stoka.

Praktikos tobulinimas

Tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris. *Strateginiame plane* išskiriamos modernios organizacijos vizijos įgyvendinimo kryptys: 1) *plėtoti besimokančios organizacijos idėją* (vykdant veiksmingą personalo valdymo politiką, siekiant darbuotojų įtraukimo į sprendimų priėmimą, skatinant jų profesinį tobulėjimą, taikant projektų metodą pedagoginėje veikloje, plėtojant darbą komandose, analizuojant ir reflektuojant patirtį, kuriant praktines žinias ir plėtojant metodinę veiklą); 2) *formuoti įstaigos įvaizdį ir stiprinti materialinę bazę* (teikiant paraiškas projektų ir programų konkursams, ieškant savivaldos institucijos paramos, sutelkiant bendruomenės pastangas aplinkos puoselėjimui, skleidžiant informaciją apie įstaigos veiklą, dalyvaujant įvairiuose renginiuose); 3) *plėtoti Vaikystės pedagogikos centro funkcijas* (vertinant centro veiklos efektyvumą, sisteminant veiklos patirtį, analizuojant laiko ir žmogiškųjų resursų sąnaudas, kuriant veiklos plėtojimo strategiją, rengiant projektus su kitų įstaigų komandomis); 4) *plėtoti partnerystės ryšius* su pedagogų rengimo institucijomis, pedagogų kvalifikacijos centru, ikimokyklinėmis įstaigomis, miesto metodiniais konsultaciniais centrais, siekiant pedagoginės praktikos plėtos.

Tyrimo dalyviai atskleidžia **profesinio tobulėjimo individualiuoju lygmeniu** svarbą, nes, jų nuomone, kiekvieno komandos nario profesionalumas yra būtinas sėkmingam bendradarbiavimui. Manoma, kad komandos narių *savikritiškumas ir noras tobulėti* yra paskata profesiniam tobulėjimui ir bendradarbiavimui:

Svarbus noras tobulėti... kad viskas diplomo įgijimu nepasibaigtų... tai priklauso nuo asmeninių savybių <...> svarbu viena iniciatyva po kitos <...> savo klaidų pripažinimas <...> ne visi išdrįsta pasakyti: „Aš neteisus, nežinau“. Yra įstaigų, kur negali taip pasakyti, bet pas mus kitaip <...> savikritiškumas veda prie tobulėjimo... skatina ieškoti būdų tobulėti <...> jei galvočiau, kad viską žinau, tai ir nenorėčiau bendradarbiauti <...> nežinojimo pripažinimas skatina išgirsti kolegų mintis... tai paskata bendradarbiauti.

Nors komandos nariai pažymi, kad dalyvauja *formaliuose profesinio tobulėjimo renginiuose, metodinėje veikloje*, profesinio tobulėjimo prasme ši veikla nėra pernelyg sureikšminama:

Patirties galime semtis eidami į seminarus, tačiau įdomių mažai būna <...> miesto ar respublikiniai renginiai yra daugiau bendri <...> konferencijos mieste vyksta... susirenka tie, kam įdomu apie vieną ar kitą problemą paklausti <...> kiekvienas specialistas savo būreliuose dalyvauja.

Dažniau specialistai akcentuoja *savišvietos*, gilinantį į aktualius praktikoje kylančius klausimus, bei *nuolatinio mokymosi, reflektuojant praktiką* reikšmę:

Skaitom pedagoginę-psichologinę literatūrą <...> ieškom informacijos šaltiniuose <...> prisimenu baigimo momentą – turi daug teorinių žinių... o į praktiką ateini kaip į visiškai naują planetą. Supranti, kad čia yra antras universitetas <...> svarbi nuolatinė praktikos analizė... kad galėtum pamatyti, kur praleidai ką, kur reikia tęsti, kur nepasisėkė... matai vis kitokias vaikų problemas, susiduri su įvairiais atvejais... bandai įvairiausius būdus <...> mokaisi stebėdama vaikus, naudodamasi jų kūrybiškumu <...> tai mokymasis visą gyvenimą.

Mokymasis vienas iš kito, tenkinant vaikų SUP, komandos narių siejamas su pedagogų konsultavimu, *dalijantis profesinėmis žiniomis ir patirtimi*:

Temos kyla iš pedagogų poreikio... darai apklausą, kas jiems įdomu... priklauso nuo to, kas vyksta <...> psichologė parengia susitikimus, atsižvelgdama į aktualijas, padeda pedagogams spręsti problemas <...> specialistai veda metodines veiklas <...> pasitikslina, ką rašo teorija: ar ji skiriasi nuo praktikos ar artima <...> specialistų veiklą stebint daug gali išmokti <...> kūno kultūros pedagogė turi savo „arkliuką“ – veda veiklą su vaikais, parodo būdus, leidžiančius atlikti vaiko laikysenos ar kojų korekciją... paaiškina, ką ir dėl ko daro... kad pedagogai elementus pritaikytų... auklėtojas kuruoja ir padeda joms įgyti praktikos <...> menų pedagogė kartą per savaitę veda dailės užsiėmimus grupėse. Grupės pedagogės stebi ir mokosi <...> logopedė pristato metodines priemones ir kaip jomis galima naudotis ugdant kalbą, pažintinius procesus <...> siekiame pasidalinti profesinėmis žiniomis, mokyti vienas iš kito.

Mokymasis organizacijos lygmeniu vyksta darbuotojams dirbant komandose, kuriomis siekiama praktikos tobulinimo. Pristatoma išryškėjusi specialistų / pedagogų bendradarbiavimo struktūra (darbo formos, tikslai, procesai) visos organizacijos lygmeniu.

Ypač didelis dėmesys organizacijoje skiriamas **pedagoginės patirties plėtojimui ir sklaidai**. Tai sudaro prielaidas nuolatiniam darbuotojų mokymuisi ir veiklos tobulinimui įvairiais lygmenimis – individualiu, komandinio darbo ir organizacijos. Atsižvelgiant į užduočių pobūdį, išryškėja skirtingi **komandų tipai**. Darbo grupėse bendradarbiavimas vyksta kuriant įvairius organizacijos dokumentus:

Darbo grupių (dokumentų rengimo) komandos... susijusios su įstaigos dokumentų strategijos, ikimokyklinio ugdymo programos kūrimu <...> paskutinis klausimas buvo vaiko vertinimo formų, kurios gali būti taikomos ikimokykliniame ugdyme, kūrimas, pristatymas ir aprobavimas. Kiekvienas specialistas turi savo vertinimo formą, galvosime, kaip sujungti jas <...> idėjos visų žmonių, o parengimas – tam tikros grupės.

Projektų grupėse įgyvendinami pedagoginiai projektai. Į šią veiklą darbuotojai linke aktyviai įsitraukti dėl tiesioginio šios veiklos ryšio su praktika:

Projektų metodą pripažįstame kaip pedagogų meistriškumo, kūrybiškumo ir interpretacinių gebėjimų, ugdymo būdą, atliepantią vaikų ugdymo proceso tobulinimo poreikį <...> lengviausiai komandinis darbas vyksta projektinėje veikloje, kur yra konkrečios ugdymo situacijos... kasdienė, geriausiai suprantama praktika <...> rengiam finansavimo, ugdymo proceso organizavimo... su specializacija susijusius projektus... kurie siejasi su mūsų gyvenimu, o ne „nukabinti nuo lubų“ <...> tikslai gali būti – specialistų darbo būdų plėtojimas, gilesnis problemos supratimas, tęstinumas <...> įstaigoje tai terpė, kurioje per praktines veiklas lengviausia išjudinti pedagogus <...> projekto metu konkretūs išsipareigojimai, tikslas, rezultatas <...> tai viena iš įdomiausių veiklos sričių, įdomus darbo procesas... galimybė mokytis.

Pedagoginės praktikos plėtros siekiama *kūrybinėse grupėse* organizuojant renginius, kurie laikomi netradicine vaikų ugdymo(si) forma bei galimybe pedagogams tobulinti organizacinius gebėjimus ir bendradarbiauti su kitomis organizacijomis:

Renginiai – tai vaikų ugdymo formų pavairinimas <...> svarbu, kad jiems būtų įdomu, smagu, patrauklu <...> tobulėja pedagogų organizaciniai gebėjimai <...> dalyvavimas renginyje išplečia vaikų patirtį <...> su kolegom iš kitų įstaigų bendradarbiaujam <...> panaudojame užmegztus ryšius... nuvykau į kitą vaikų lopšelių darželį, į pasitarimą dėl respublikinės šventės <...> mano draugė, dirbanti muzikos mokykloje, pasiūlė eksponuoti piešinius <...> tobulinama profesinė praktika <...> kad papildytume savo veiklą... svarbu matyti, kuo kiti kvėpuoja... ryšiai tarp kolegų pagilėja, atsiskleidžia, kas yra kas.

Pedagoginės patirties sklaida vyksta pedagogams *dalijantis patirtimi su kitomis organizacijomis*. Tai dažniausiai siejama su Vaikystės pedagogikos centro, veikiančio organizacijoje, veikla:

Nauja patirtis nėra suprantama kaip formalių profesinio tobulėjimo kriterijų susirinkimas <...> nėra formalaus dalyvavimo, mes kuriame ir dalijamės savo patirtimi <...> labai įdomu, ką pačios atrandam rengdamos seminarus <...> darbas grupėse padeda kurti naują praktiką, įgyti naujos patirties ir ta patirtimi dalijamės su kitais <...> pedagoginės mokyklos studentams... kitiems darželiams perteikiame patirtį seminarų metu... siekiame parengti tokius seminarus, į kuriuos ateitų daug žmonių, kad visi būtų patenkinti jų kokybe.

Sėkmingo darbo komandose patirtį tyrimo dalyviai sieja su **tikslingu komandų formavimusi**. Jų manymu, nuo komandos sudėties priklauso veiklos sėkmė. Komandų formavimasis yra orientuotas į tikslą, grindžiamas derybų, savanorystės, laiko ir žmogiškųjų resursų vadybos principais. Formuojantis komandoms, pasak tyrimo dalyvių, svarbu *atsižvelgti į darbuotojų turimus gebėjimus*, nes tai sudaro galimybę gerai komandos narių savijautai:

Reikia apgalvoti grupių formavimą <...> nereikia labai stiprių ar silpnų – visi blogai jaučiasi <...> svarbu pagalvoti, kokį vaidmenį duoti, kad žmonės jaustųsi bent kiek gerai ar saugiai <...> darbus deleguoti pagal žmogaus gebėjimus... svarbu, kad jaustųsi visi patenkinti... džiaugiuosi, kai nesijaučia neigiamų emocijų, vyrauo-

ja gera nuotaika <...> pavyzdžiui, sako: „Aš tikrai nevesiu seminaro... man reikia perlipti per save“, tai galvojam kam tą žmogų iki ašarų privesti... tegul daro tai, ką sugeba... čia kaip su vaikais.

Darbuotojų gebėjimų pažinimas ir pritaikymas komandų darbe sudaro galimybę veiksmingam žmogiškųjų ir laiko išteklių panaudojimui. Akivaizdu, jog specialistai, gerai žinodami tarpusavio gebėjimus (profesinius, darbo komandoje), siekia juos sėkmingai panaudoti bendroje veikloje:

Gebėjimai komandos narių labai skirtingi, bet visi reikalingi <...> labai stiprūs žmonės čia: vieni patirtimi, kiti – nauja energija <...> daug metų dirbam ir žinom, į ką kokių klausimų reikia kreiptis... pasiskirstymas vaidmenimis lyg savaime <...> žinai, kad tie žmonės gerai formuluoja... kiti informaciją užrašo, skleidžia... spontaniškai žmonės „minčių lietu“ padaro... aš gaudau, fiksuoju idėjas <...> vertina mano idėjų generavimą... kai reikia ateina pas mane <...> aš mėgstu išmąstyti... tai mano „arkliukas“ nuo senų laikų... visada ieškau priežasčių... yra kažkokia vidinė įžvalga... gal analizavimo įgūdžiai <...> idealiausias darbas, kai... vienas žmogus iš tos, kitas iš tos srities... skirtingi profesiniai gebėjimai leidžia lengviau, greičiau ir sėkmingiau atlikti užduotis... efektyviai panaudoti laiką <...> kiekvienas gali panaudoti savo stipriąsias puses <...> renkamės sau narius tam, kad tai duotų rezultatą... jei aš nemoku, bet žinau, kad kolegė kuo puikiausiai atliks darbą, tai mes susitariam... abiem gerai ir bendras rezultatas puikus <...> pas mus jau išrūšiuoti darbai. Žinoma, kada reikia kelių žmonių, o kada – visą komandą suburti... kad nebūtų laiko ir pastangų švaistymo.

Formuojant komandas, pažymimas komandos narių atsakomybės kriterijus, nes jis užtikrina komandos narių tarpusavio pasitikėjimą:

Svarbus atsakingas darbo atlikimas, punctualumas, pareigingumas <...> svarbi kiekvieno komandos nario atsakomybė už vaidmenį, veiklą, priimamus sprendimus, sprendimų vykdymą... tai pasitikėjimas komandoje.

Specialistai pažymi, kad labai svarbus komandos narių pastangų sutelktumas siekiant bendro rezultato:

Svarbus darbas su užsidegimu, ne formaliai, bendruomeniškumas <...> čia visi taip dirba: vienas „užsuka“ ir visi už tai, kad tik gerai gautųsi, kad tik tobulai <...> labai gera dirbti, kai jauti visų darbą iš idėjos <...> kiekvienas narys turi jausti šalia esančiojo pastangas... svarbu, kiek žmogus įdeda savęs... o įdedam labai daug: darbo, jėgų, idėjų <...> atskirai negalėtume pasiekti geriausio rezultato... svarbi kiekvieno atsakomybė už rezultatą galutinį.

Komandų formavimosi sąlyga laikoma vidinė darbuotojų motyvacija, kuri siejama su bendru interesu dalyvauti tam tikroje veikloje:

Žmonės susiskirstę grupelėmis... logopedė su kūno kultūros specialiste labai dirba kartu – projektus rašo <...> projektinės grupės kuriasi iš draugiško rato – man įdomu tas, o man tas <...> kadangi mano kryptis meninė, tai kontaktų daugiausia su muzikos pedagoge... daugiausiai bendrauji su tuo, su kuo kuri kažką naujo, organizuoji <...> svarbu atsižvelgti į visų norus, kad patiktų darbas <...> kad tema

būtų aktuali, nes jei ji neįdomi, tai projektas tampa kančia <...> svarbu dirbti su motyvacija, kad norėtum dalyvaut... pats kažką gauti <...> sunku būna, kai esi įtrauktas į veiklą šiek tiek dirbtinai... dalyvauji, kad reikia, tada neklausi, nenori pasisakyti <...> retais atvejais taip būna... reikia ir padarai, tik su mažesnėmis iniciatyvomis.

Tyrimo dalyviai teigia, jog formuojant komandas turėtų būti *užtikrinama galimybė mokymuisi*, siekiant plėtoti organizacijos narių kompetencijas, reikalingas darbui komandose:

Pradžioje buvau kukli ir nedrįsdavau visko sakyti... dabar esu gynėja naujų žmonių... reikia juos įtraukti į darbo grupę, kurioje galėtų stebėtojo vaidmenį atlikti, leisti apsiprasti... tyli tyli... pradeda šnekėti, kai užauga <...> sako: „Jaučiuosi silpnas toje srityje – turiu likti stebėtoju... galiu padėti užrašyti, paskaityti ar dar ką padaryti“, po to įsilieja į komandą <...> rašant projektus galima išmokti analizuoti savo darbą, išsakyti nuomonę, išklausti <...> kad įsitrauktum į komandinį darbą, reikia gebėjimų... reikia auginti žmones, kad praplėstume kompetentingų žmonių ratą, kad būtų didesnis pasidalijimas darbais.

Pasak darbuotojų, **vadovavimas komandų veiklai yra pasidalytas** ir ne visada siejamas su formaliomis (direktoriaus pavaduotojos ugdymui / koordinatorės) pareigomis. Vadovavimo funkcijomis dalijamasi *organizuojant komandų susitikimus*:

Kartais susitikimams ruošiasi tik vadovas, kuris išvysto „čia ir dabar“ diskusiją, bet jei numatyti konkretūs klausimai, tai už kiekvieną klausimą atsakingi tam tikri asmenys. Jie ir veda susitikimą... palaiko bendrą tvarką susitikimo metu... kad laikytųsi laiko limitu, neišsiplėstų <...> duodama žmonėms pasiruošti iš anksto... kad kiekvienas pagalvotų, kaip įsijungti į diskusiją, kad galėtų būti naudingas komandai... susirinkimai vyksta sklandžiau... diskusija gera išeina tada, kai kiekvienas įneša ką nors.

Tuo atveju, kai patys darbuotojai vadovauja veiklai, koordinatorė (direktorės pavaduotoja ugdymui) atlieka patariamąjį vaidmenį: „*Koordinuoju veiklą, kad ji vyktų... kad ko nepažiūrėtų.*“ *Idėjų ar darbo apibendrinimą atlieka grupės vadovas ar koordinatorius:*

Susirenki idėjas, bandai pagauti, ką jie nori pasiūlyti <...> svarbus komandinio darbo koordinatoriaus ar komandos vadovo vaidmuo: ant jų pečių viskas gula <...> galutinis užbaigimas, formuluotės, minčių sudėliojimas, dokumento pateikimas... tenka jiems <...> į koordinatorę kreipiamės, kai reikia popierius tvarkyti <...> kas vadovaus ar apibendrins veiklą, priklauso nuo užduoties ir vaidmenų komandose. Būna, kad surenkamos visų žmonių idėjos, o vadovas apibendrina... būna, kad ne koordinatorius apibendrina, užbaigia darbus. Projektus patys užbaigiam, iforminam.

Bendradarbiavimo procesas grindžiamas **bendros veiklos planavimu, realizavimu ir reflektavimu**. Planuodami bendrą veiklą, komandos nariai generuoja idėjas ir svarsto jų įgyvendinimo galimybes:

Specialistai susėda kartu ir sutelkia savo idėjas <...> susirinkime kiekvienas dalyvis teikė idėjas šventei <...> visos drauge susėdusios aptarėme šventės klausimus

bei scenarijų <...> aptarėme visus galimus filmavimo variantus <...> tai – bendradarbiavimas, nes visi teikė idėjas, išsakė nuomones.

Darbo grupėse planuojant veiklą *keičiamasi nuomonėmis, informacija, siekiama bendrų sprendimų priėmimo:*

Bendradarbiavimas, todėl kad dalijamasi mintimis, žiniomis <...> platesnė diskusija parodė, kad nuomonės skirtingos <...> nauda – nuomonių išklauskymas ir panaudojimas tolesniems sprendimams <...> visos pasitarusios nusprendėm surengti vaiko piešinių parodą <...> susitarėme, kur, kaip ir kokią informaciją apie vykdomą projektą sisteminti <...> patirtis, išpūdžiai bus apibendrinti, suformuluotos bendros išvados <...> bendradarbiavimas, nes diskutavom ir priėmėm bendrą sprendimą.

Planuojant veiklą, išskiriamos sąveikos, kuriomis *siekiama pasiskirstymo darbais ir atsakomybėms:*

Galvojam, kas čia ką darysim <...> vienas atsakingas už informavimą, kitas už pakvietimą, kitas – kaip tai padaryti patraukliai <...> konkrečiai aptariam ir nutariam, ką nuveiksime <...> bendradarbiavimas, todėl kad pasidalinom atsakomybe, darbais dokumentuodamos vykdomą projektą <...> visi pasiskirstė darbus.

Specialistų aprašytose situacijose išryškėja dažnos tarpusavio sąveikos, susijusios su *veiklos įgyvendinimu. Realizuojant idėjas svarbiu aspektu laikomas darbų ir laiko derinimas:*

Reikia mokėti organizuoti laiką, paskirstyti darbus <...> kad galėtum padaryti ką suplanavęs <...> po pasitarimo nuėjau pas dietologę suderinti Užgavėnių dienos valgiaraštį <...> auklėtoja informavo, kad reiktų pakeisti vaikų meninės veiklos laiką, nes salėje vyks filmavimas <...> informavau auklėtojas apie konkursą ir paprašiau jų leidimo į muzikinę veiklą vaikus imti dažniau <...> sporto salė tokiu metu buvo laisva, todėl pasiūliau, kad vaikai ateitų anksčiau... auklėtoja pakoregavo grupės veiklos ritmą.

Įgyvendinant paskirstytus vaidmenis išryškėja visų komandos narių *iniciatyvumas ir geranoriška tarpusavio pagalba:*

Pasakiau, kad skelbimą susirinkimui parašysiu aš <...> pasiūliau paruošti piešinius ekspozicijai <...> organizatorė tikėjosi pagalbos paruošiant aplinką... pasakiau, kad dekoracijas šventei pagaminsiu kartu su vaikais <...> į darželį atėjo lignonlapį turinti logopedė ir paprašė projekto medžiagos, kad nors galėtų ją papildyti surinkta informacija apie eksperimentus <...> sutikau dėl šventės „Madų šou“ muzikinio fono pagelbėti <...> auklėtojos geranoriškai prisidėjo, kad vaikų komanda dalyvautų miesto renginyje.

Komandinio darbo procesas užbaigiamas *refleksijomis, kuriomis siekiama bendro darbo privalumų ir trūkumų analizės:*

Auklėtoja sukviėtė organizacinę grupę aptarti šventę: išsakėme, kuriuos šventės momentus reiktų pasilikti kitiems metams, ko reiktų atsisakyti. Pasidalinome mintimis apie praėjusią šventę <...> aptarėme vaikų dalyvavimą miesto šventėje. Įsivardijome privalumus, iškilusius nesklaidumus – padarėme išvadas <...> ren-

ginių analizė skiriasi priklausomai nuo to, koku lygmeniu vyksta aptarimas. Jei dalyvauja vadovai, tai daugiau kritinė analizė – pasakomos pastabos... bet žmonės, nedalyvavę rengimosi procese... nežino, kokie buvo pagrindiniai akcentai, jų pastabos gali būti visai neesminės... tik organizatoriai žino, kokio tikslo kiekviena detale siekė: vaiko aktyvumo, padaršinimo... organizatoriai ir stebėtojai pagal skirtingus kriterijus vertina veiklą... jei analizuoji kūrybinės grupės lygmeniu... truputį kitaip tai priimi... pats pasisakai: „Čia to nepadariau ar to“.

Tačiau didelė reikšmė skiriama ir *džiaugimuisi bendro darbo procesu bei rezultatu:*

Pasidžiaugiam bendru rezultatu <...> renginys – smagus procesas, todėl žmonės džiaugiasi... jaučiasi daug investavę ir nelabai kas gali nepavykti... tie žmonės, kurie dalyvavo procese, vertina subjektyviai, nes aptaria veiklos eigą, džiūgauja, ir tai labai teisinga. Juk mes visuomet sakom, kad reikia žiūrėti ne tik į rezultatą, bet ir procesą... įsigyveni į renginį, pagauni emociją... kuo daugiau įdedi, tuo daugiau džiaugiesi.

Tyrėjos (etic) požiūris. Dažniausiai tyrimo dalyviai bendradarbiavimo patirtį sieja su darbu komandose, kurių veikla orientuota į organizacijos patirties plėtojimą ir sklaidą. Specialistų kalboje išryškėja jų ir organizacijos dokumentuose deklaruojamų vertybių dermė. Mokymasis organizacijoje grindžiamas besimokančios organizacijos idėja. Organizacijos mokymasis vyksta skirtingais lygmenimis įgyjant, įsisaivinant ir keičiant praktines žinias (Chang, Lee, 2001). Darbas komandose, autorių teigimu, leidžia darbuotojų individualų profesinį tobulėjimą socialinių sąveikų metu (reflektuojant praktiką, eksperimentuojant, analizuojant veiklos rezultatus) perkelti į mokymąsi organizacijos lygmeniu.

Komandos nariai išskiria mokymąsi *individualiu* (praktikos reflektavimas, savišvieta, dalyvavimas formaliuose mokymuose), *mokymosi vienas iš kito* (dalyvavimas metodinėje veikloje, organizuojant pedagogų švietimą, vykdant formalius kvalifikacijos kėlimo reikalavimus) lygmenimis. Rose (2011) tyrimo duomenys rodo, kad profesinę raidą specialistai dažniausiai sieja su reglamentuojamu specifinių, profesinių žinių gilinimu, kuris neturi sąsajų su kontekstualiomis žiniomis. Priešingai, šios organizacijos specialistai daugiau dėmesio skiria situaciniam mokymuisi, kuris grindžiamas jų aktyviu dalyvavimu kuriant praktines su organizacijos veikla susijusias žinias. Tokia veikla būdinga organizacijose esančioms praktikos bendruomenėms (Hislop, 2005; Young, 2008 ir kt.).

Ugdymo institucijos, siekdamos bendradarbiavimo, turėtų sukurti bendradarbiavimui palankų dizainą, pasižymintį aiškiomis darbo užduotimis, procesais, narių sudėtimi ir darbo autonomija (Epstein, 2001; Robbins, 2003). Organizacijoje išskiriami trys komandų tipai: dokumentų kūrimo, projektų rengimo ir renginių organizavimo. Šių komandų veikla siejama su inovatyvios praktikos siekais, asmeniniu ir profesiniu darbuotojų tobulėjimu bei komandinio darbo kompetencijų plėtojimu. Komandų veikla grindžiama savivaldos principu. Pasak Chmiel (2005), savarankiškomis komandoms būdingi: *geri veiklos rezultatai*, nes jose priimami sprendimai reaguojant į besikeičiančią aplinką; *pasitikėjimu ir atvirumu* grįsta aplinka skatina kūrybiškumą; geriau panaudojami *komandos narių gebėjimai*; nariams *sudaromos*

galimybės išmokti naujų dalykų, todėl pagerėja darbo atlikimas; didesnė atsakomybė skatina situacijas analizuoti plačiau; žmonės, patys kontroliuojami aplinką, laiko save kompetentingesniais, todėl auga jų pasitenkinimas darbu.

Ypatingas dėmesys, siekiant sėkmingo bendradarbiavimo (darbo komandose), skiriamas *komandų formavimuisi*, kuris laikomas derybų, savanorystės ir veiksmingo resursų panaudojimo principais grįstu procesu. Formuojant komandas, siekiama geros visų narių savijautos, kuri komandoje užtikrina psichologinį saugumą. Komandiniame darbe psichologinis saugumas yra tarpusavio pasitikėjimo išraiška (Chang, Lee, 2001): nariai gali atvirai reikšti nuomonę, net ir prieštaraujančią esamiems įsitikinimams, nes žino, kad ji gerbiama ir vertinama; rodomas pasitikėjimas narių kompetencijomis; siekiama asmens ir darbo, kurį reikia atlikti, dermės (*angl. person-fit*); laikomasi tolerancijos skirtingiems užduočių atlikimo būdams; stiprūs emociniai tarpusavio santykiai ir parama vienas kitam. Formuojant komandas šioje organizacijoje siekiama palaikyti narių motyvaciją, pažinti kiekvieno nario gebėjimus ir juos tinkamai panaudoti, atsižvelgti į komandos narių interesus ir atsakomybę, sudaryti galimybę mokytis. Molleman, Nauta (2004) teigia, jog atsakingumas, orientacija į tikslą, atkaklumas yra darbuotojų gebėjimo imtis iššūkius keliančių užduočių raiška.

Savivaldžioms komandoms būdinga *pasidalyta vadovavimo funkcija*, kuri siejama ne su formaliu, bet su komandinio darbo vaidmeniu. Atliekant skirtingas užduotis komandos narių susitikimus organizuoja paskirtas vadovas, tačiau susitikime visi dalyviai yra aktyvūs, nes siekiama pasidalytos atsakomybės už diskusijos veiksmingumą. Tyrėjos lauko užrašuose pateikiami projektų rengimo grupės susitikimo fragmentai iliustruoja komandos narių vaidmenų, profesinių gebėjimų pritaikymą, dalijimąsi įvairiomis nuomonėmis, pasidalytą atsakomybę, bendrus sprendimus ir pastangas:

Projekto „Ugdymasis per tyrinėjimus, eksperimentus“ susitikimą pradėjo grupės pedagogė <...> diskusija vyko visoms natūraliai į ją įsitraukiant, atsiskaitant už atliktus „namų darbus“ <...> auklėtoja demonstravo eksperimentus „fokus marokus“, pristatė įvairias technikas, kurias visos išbandė praktiškai <...> menų pedagogė pristatė savo atradimus <...> psichologė rengė teorinį veiklos pagrindimą. Ji surinko medžiagą ir paaiškino eksperimentų svarbą vaikų pažintinių procesų ugdymui(si), tikslino sąvokų „eksperimentai“ ir „tyrinėjimai“ prasmę, priminė ikimokyklinukų pažintinės ir emocinės raidos ypatumus, jų ryšį su tyrinėjimais grįsta veikla <...> judesio korekcijos specialistė atliko eksperimentų „užrašinėtojos“ funkciją, todėl iškėlė klausimą: „Kokios struktūros reikėtų laikyti aprašant eksperimentus?“ <...> visos tarėsi, kokios bus plano dalys... nusprendė, kad į projekto medžiagą reikia sudėti nuorodas į informacinius šaltinius <...> iškėlė klausimą, kaip išskirti ugdomas kompetencijas. Menų pedagogė teigė, kad kompetencijų išskyrimas priklauso nuo pedagogo, taikančio eksperimentą, tikslo... jai pritarta, teigiant, kad vienu metu ugdomos kelios jų <...> svarstyta, pagal kokius kriterijus eksperimentai bus skirstomi į grupes (pagal metų laikus ar naudojamas medžiagas) <...> numatomi tolesni veiksmai vykdant projektą <...> judesio korekcijos pedagogė teigė, kad vasaros stovyklos metu reikėtų kiekvienai pritaikyti projekto idėjas (t. y. atlikti bandymus lauke) <...> formalios koordinatorės vaidmuo – ak-

tyvios klausytojos ir patarėjos. Ji atidžiai klausėsi kalbų... įsiterpė primindama projekto tikslą, kad svarbiausia ne „fokus marokus“, bet ugdyti vaikų pažinimo kompetenciją įvairioje veikloje... ji tarsi skatino pedagogus išvengti klaidų <...> susitikime vyravo jauki ir kūrybiška atmosfera. Visos dalijosi atradimais, kalbėjo su didžiuliu entuziazmu, „užsidegimu“. Aktyvi veikla sukėlė teigiamų emocijų <...> akivaizdu visų tikėjimas veiklos idėja, skatinantis tęsti ją, ieškoti naujų atradimų.

Dalyvavimas šiame susitikime priverstė tyrėją apmąstyti savo darbo patirtį ir komandos narių veiklos, užimančios didelę vietą jų darbe, prasingumą:

Stebėdama pedagogus pagalvoju: „Norėčiau čia dirbti“, „tai užkrečiama“. Kaip praktiškai, manau, kad tokia veikla yra puiki erdvė kurti ir tobulinti profesinę ar organizacijos praktiką. Atrodo, kad kiekvienas pedagogas čia gali realizuoti save, daugiau sužinoti, džiaugtis bendru rezultatu ir patirti pasitenkinimą darbo komandoje procese. Tokios savijautos savo praktikoje niekada nesu patyrusi. Tačiau, kaip tyrėja, besidominti pagalbos vaikui ir šeimai organizavimu, tokioje komandos veikloje pasigendu sąsajų su vaikų SUP tenkinimu... išvelgiu pedagogų orientaciją į: ugdomosi proceso metodinius aspektus, saviraišką... be abejonės, tai labai svarbu... tik kyla klausimas, ar ši „įdomi“ veikla neužgožia svarbesnių, „sudėtingų“ pagalbos vaikui ir šeimai klausimų sprendimo?

Vadovavimas

Tyrimo dalyvių (emic) požiūris. Komandos nariai atskleidžia bendrąsias organizacijos vertybes ir struktūros ypatumus, kurie, jų manymu, yra svarbūs siekiant bendradarbiavimo praktikos. Vertybės, viena vertus, yra skatinamos vadovo, kita vertus, palaikomos ir pripažįstamos organizacijos narių. Išryškėja **vadovo ir organizacijos narių nuostatų dermė**. Organizacijos vertybės yra siejamos su vadovo **inovatyvios veiklos organizacijoje** reikalavimais darbuotojams:

Kiekviena įstaiga yra atskiras organizmas. Kiekvienas vadovas turi savo taisykles, savo muziką, o mes tik atlikėjai. Pas mus galybė darbų visokiausių yra <...> yra iškelti reikalavimai viduj: švietimą skleisti, projektuose dalyvauti <...> vadovas pas mus kuria palaikančią inovacijoms aplinką <...> jis vienas iš aktyviausių mieste, jis pirmasis sužino naujoves ir iš karto mums kelia reikalavimus <...> vadovas skatina kiekvieną darbuotoją kelti kvalifikaciją ir kartu kelia reikalavimus jo veiklai.

Vadovas, keldamas reikalavimus darbuotojams, siekia **pozityvaus organizacijos įvaizdžio išlaikymo**:

Yra įstaigų, kurios nesurenka vaikų skaičiaus... mes tos problemos neturime <...> siekiama plėsti darbo praktiką... kyla noras būti patraukliems... kad apie mūsų veiklą žinotų kiti, kad tėvai norėtų vesti vaikus į mūsų įstaigą <...> atsiranda konkurencijos siekimas <...> renginiuose dalyvauja vaikų tėvai, jie džiaugiasi ir vertina tai <...> siekiame, kad visa bendruomenė dalyvautų, kad visi matytų mus... tai ir įvaizdžio formavimo dalis.

Komandos nariai organizacijoje išskiria pasitenkinimą demokratijos nuostatomis, kurias vertina kaip **galimybę saviraiškai praktikoje**:

Patinka čia dirbti <...> neįsivaizduoju, kad galėčiau dirbti kitur <...> džiaugiuosi, patekusi į įstaigą, kurioje tokie demokratiški vėjai <...> išsakyti savo nuomonę gali <...> turi labai daug laisvės... galimybių kūrybiškumui pasireikšti <...> tai laisvė siekiant darbo kokybės, aš sugalvoju ką nors naujo ir pati galiu keisti... žinau, jog niekas manęs nesukritikuos, nelieps daryti būtent taip ir ne kitaip... galiu manevruoti šiose ribose... galiu keistis... tai susiję su saviraiška ir su darbo kokybės siekiais.

Vadovas apibūdinamas kaip *palaikantis darbuotojų iniciatyvas*:

Jaučiuosi vertinama ir reikšminga organizacijos komandoje <...> vertinamos žmonių idėjos skatina darbuotojų iniciatyvas. Jeigu aš žinočiau, kad vadovas nevertina mano iniciatyvų, tai aš po kelių kartų ir nebesistengčiau.

Komandos narių teigimu, organizacijos vadovo vertybinės nuostatos yra siejamos su mokymusi ir bendradarbiavimu grįstos praktikos vizija, todėl vadovas *motyvuoja darbuotojus dirbti komandose*:

Svarbus gebėjimas suburti komandą bendrai veiklai, padėti aktyviai dalyvauti įstaigos veikloje <...> darbui komandose skiriama daug laiko <...> tai nuo įstaigos vadovų priklauso <...> reikia gero vadybininko vadovo, kuris sugeba pasakyti: „Sėdam, dirbam ir visi kartu stenkimės“ <...> motyvuojant galima pateikti pavyzdžių, kad pedagogai esam, ir tai mus įpareigoja kartu spręsti tas problemas <...> bet kokių atveju, nors žmogus ir būtų labai geras specialistas, linkęs dirbti individualiai, mūsų įstaigoje bus skatinamas išitraukti į darbą grupėse, kad ir palengva ... taikomos darbo formos įstaigoje skatina dirbti komandose.

Svarbia sąlyga bendradarbiavimui laikomas ir pačių *darbuotojų polinkis bendradarbiauti, dirbti komandoje*:

Svarbu atranka – pabendrauji su žmogumi ir matai, koks jis yra <...> atrenkant į darbą norisi, kad pas mus ateitų geri žmonės <...> pasakom, ko mes tikimės... klausiam, ar įsivaizduoja save dirbantį komandoje, bendradarbiaujantį, sprendžiantį problemas? Ar galėtų dalintis savo patirtimi? Ar pasižymi tokiom savybėm? <...> yra, kurie sako: „Darbas komandoje mane žudo, man nepatinka“ <...> pirmas klausimas man atėjus čia dirbti, buvo: „Ar gebi dirbti komandoje?“ <...> reikalingas atsižvelgimas ir į formalius reikalavimus, bet kas iš to, kad aš dirbu gerai vienas? Reikia, kad būtų dalyvaujama bendrose įstaigos veiklose.

Kita vertus, organizacijoje skatinama mokymusi ir inovacijomis grįsta veikla kartais lemia *neigiamą darbuotojų savijautą dėl darbų įvairovės*. Teigiama, jog *darbuotojų pervargimas slopina iniciatyvas ir motyvaciją*:

Reikalavimai iš išorės labai dideli... visą laiką ieškojimuose... nuo laisvės ir kūrybiškumo kartais irgi pavargsti... įstaigoje yra „negalėjimo pasakyti „ne““ kultūra: ribų neapibrėžtumas, visada viską galim, viską darom... užsigriebimas per daug – kol galiausiai pratrūksti... paskui pervargimas ir nesugebėjimas pasidžiaugti rezultatu... nėra, kad viskas puiku, visi pilni energijos... yra pervargusių žmonių <...> tai atsiliepia komandos darbo organizavimui... maištaujantis, pavargęs narys trukdo grupės veiklai... sumažėja motyvacija imtis naujos veiklos, nenori prisiimti vaidmens, vengi atsakomybės, pablogėja tarpusavio santykiai.

Specialistai, tenkinantys vaikų SUP, *dėl funkcijų įvairiapusiškumo patiria psichologinį diskomfortą:*

Vieno žmogaus funkcijos jau kaip komandos... tas pats žmogus turi ugdyti visas vaiko raidos sritis, konsultuoti šeimą, prirašyti visko ir dar kitos funkcijos <...> reikėtų adekviačiau vertinti dalyvavimo darbo grupėse galimybes dėl didelių laiko sąnaudų <...> reikia laiko paskirstymo, kad kuo mažiau nukentėtų darbas su vaikais <...> nuolat patiri diskomfortą dėl skirtingų specialistų ir tėvų prioritetų... aš visą mėnesį su vaikais rengiausi futbolo šventei, dalis specialiųjų poreikių vaikų dalyvavo toje grupėje, bet dalis ne... mėnesį jiems užsiėmimų nevyko. Sako vaikas: „Seniai pas tave buvau“ ir negerai jautiesi, nes neatlieki savo darbo. Visą mėnesį dirbau išsijuosusi, bet... tėvai neužskaito renginių kaip darbo... jiems svarbu, kad būtų tiesiogiai dirbama su vaiku <...> sudėtinga prioritetus išdėlioti, kad viską suspėtum... tai funkcijų įvairiapusiškumas.

Veikla, susijusi su dokumentų kūrimu ir neturinti tiesioginio ryšio su vaikų ugdyimu(si), kelia sunkumų specialistams ir pedagogams, nes *rezultatas nėra vertas didelių darbo pastangų:*

Pedagogai dažnai mąsto po truputį apie viską ir jiems sunku sudaryti metinę programą, sukonkretinti, išskirti metų tikslą, siekiamą rezultatą... pamatyti žingsnelius jiems sudėtinga <...> lengviausia, kai nereikia paisyti dokumentų, teorinių dalykų... jie nenoriai dirba prie dokumentų pagal švietimo skyriaus reikalavimus, strateginio plano kūrimo ir panašius darbus – tai tolima jiems <...> tokiam darbui gerai atlikti reikia gebėjimų, o naudos, rezultato iš didelio darbo, mums, pedagogams, jokio. Vadovui to reikia, nes jis turi tokius dokumentus turėti.

Tyrėjos (etic) požiūris. Vadovavimas organizacijoje apibrėžiamas aukštų reikalavimų, kurie keliami darbuotojams ir kurių vadovas ir darbuotojai *vieningai laikosi*, realizuodami besimokančios organizacijos idėją. Bendradarbiavimu grįsta praktika laikoma darbo forma ir galimybė inovatyvios praktikos organizacijoje kūrimui, siekiant išlaikyti pozityvią organizacijos poziciją konkurencingoje įstaigų erdvėje. Tyrėjai kyla klausimas: *kas lemia veiklos vienovę organizacijoje?*

Viena vertus, manau, kad organizacijos darbuotojų bendras darbas, rengiant organizacijos dokumentus, sudaro prielaidą bendros vizijos puoselėjimui. Kita vertus, atsižvelgiant į šios organizacijos raidos patirtį, išsakomas pačių darbuotojų demokratijos nuostatomis ir savivaldžiu, situaciniu mokymusi grįstos praktikos siekis, kuris neabejotinai dera su vadovo reikalavimais bei organizacijos vizija.

Remiantis Gulcan (2010) atlikto tyrimo duomenimis, teigiama, jog šiuolaikinės organizacijos vadovai apibūdinami kaip skatinantys naujovių taikymą, pedagogų bei visos organizacijos mokymąsi. Lietuvos institucijose, pasak Zuzevičiūtės ir kt. (2006), mokymasis retai siejamas su darbuotojų dalyvavimu visuomeninėje veikloje ar mokymu(si) darbo vietoje, nes vadovai darbuotojų tobulėjimą linkę sieti tik su mokymusi dalyvaujant trumpalaikiuose profesinio tobulėjimo renginiuose. Remiantis šios organizacijos patirtimi, priešinga šalies situacijai, galima teigti, jog organizacijos mokymasis, grindžiamas situacinio mokymosi ir sisteminio požiūrio į profesinį tobulėjimą nuostatomis, lemia sėkmingą bendradarbiavimu grįstą praktiką.

Tokia praktika reikalauja didelių darbuotojų iniciatyvų, pastangų ir vaidmenų išplitimo. Vaidmenų (profesinės veiklos, kompetencijų ir atsakomybių) išplitimas priklauso nuo organizacijos praktikos modelio (Hall, Weaver, 2001). Šios organizacijos veiklos struktūra, skatinanti įvairią veiklą, yra orientuota į organizacijos, kaip visumos, tikslus. Rose (2011) tyrimo duomenys rodo, jog vaidmenų išplitimas yra siejamas su bendrų tikslų ir vizijos siekiu, todėl yra būdingas bendradarbiavimui. Tačiau dėmesys į organizacijos veiklą, aukšti reikalavimai darbuotojams, lemiantys vaidmenų išplitimą, turi įtakos profesinio identiteto mažėjimui ir neiškioms profesinių žinių, veiklos ir funkcijų riboms (Frost, Robinson, 2007). Nors tyrimo dalyviai pozityviai vertina organizacijos prioritetus ir savo veiklą sieja ne tik su profesine praktika, tačiau atskleidžiami tam tikri sunkumai derinant tiesioginių pareigų vykdymą ir veiklą „dėl organizacijos“. Vaidmenų išplitimo reikalaujančios situacijos, komandos narių įvardijamos funkcijų įvairiapusiškumu, pasak Cramm, Nieboer (2011), trikdo komandos narių gerą savijautą darbe. Tai organizacijoje pasireiškia pervargimu, psichologiniu diskomfortu, mažėjančiomis iniciatyvomis ir motyvacija veiklai.

Apibendrinant antrojo atvejo tyrimo duomenis, pateikiamos interprofesinės komandos bendradarbiavimo kultūros charakteristikos, *laikantis tyrimo dalyvių (emic) požiūrio*. Pristatoma ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai, bendradarbiavimo su šeimomis bei specialistų interprofesinio bendradarbiavimo reikšmių sistema: *samprata ir svarba, reikšmės (pozityvūs ir tobulintini aspektai) bei veiksniai, turintys įtakos šių reikšmių konstravimui* (14 lentelė).

Bendradarbiavimo kultūra komandoje: antrojo atvejo tyrimo rezultatų apibendrinimas

Ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai	Bendradarbiavimas su šeima	Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas
<i>Samprata ir svarba</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visų įstaigą lankančių vaikų individualių poreikių tenkinimas ir ugdymosi problemų sprendimas ▪ Tiesioginė individualizuota švietimo pagalba vaikui, tenkinant jo SUP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Įvairiapusiškumas - idėjų, nuomonių, sprendimų įvairovė ▪ Pozityvaus ryšio tarp ugdymo(si) proceso dalyvių palaikymas (tarpusavio jausmų, savijautos supratimas, ryšys tarp vaiko, tėvų ir specialistų) ▪ Pasidalijimas atsakomybe už vaiko ugdymą(si), siekiant jo tęstinumo namuose (lengviau ir greičiau pasiekiami rezultatai) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bendras vaikų ugdymo(si) problemų sprendimas (nuomonių, pozicijų, idėjų, sprendimo būdų įvairovė – galimybė situaciją pamatyti iš įvairių pozicijų, įžvelgti problemų priežastis, pasitarti priimančius sprendimus numatyti, įvairius problemas sprendimo būdus) ▪ Tarpusavio darbo papildymas / pratęsimas / informacijos sklaida / ugdymo turinio ir strategijų vienvė, teikiant pagalbą vaikui, turinčiam SUP – sisteminis požiūris į vaiko raidą ▪ Organizacijos pedagoginės patirties plėtojimas ir sklaida, profesinių ir komandinio darbo gebėjimų tobulinimas (žinių plėtojimas ir kūrimas, mokymasis kartu ir vienas iš kito) dirbant komandose
<i>Reikšmės</i>		
<p><i>Pozityvūs aspektai</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualizuotas vaikų ugdymas (visų vaikų individualių ugdymosi poreikių tenkinimas, tiesioginė specialistų pagalba, tenkinant vaikų SUP, ugdymo individualizavimas (turinio, metodų, darbo formų, pastekimų vertinimo), pozityvių santykių su vaiku palaikymas, vaikų socializacijos skatinimas) 	<p><i>Pozityvūs aspektai</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pagarba ir tolerancija tėvų pozicijai (atviri ir draugiški santykiai, empatija ir lankstumas, veikiant priklausomai nuo tėvų elgesio, lūkesčių) ▪ Neformalus bendravimas (specialistų iniciatyvumas, panaudojant įvairias bendravimo su tėvais galimybes, tėvų dalyvavimas grupių veikloje, bendruomenės renginiuose) ▪ Lygiavertis dalyvavimas (nuomonių derinimas vaiko 	<p><i>Tobulinimi aspektai</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atvirumas naujovėms (mokymasis priimti ir išsakyti tarpusavio darbo kritika) ▪ Lygiavertis dalyvavimas (darbuotojų iniciatyvumas profesiniam tobulėjimui, pasyvių narių skatinimas, užgožiančio aktyvumo vengimas)
<p><i>Tobulinimi aspektai</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistų individualios paslaugos vaikui (autonomija vykdant profesines pareigas) ▪ Bendras darbas (lanksti komandos narių sudėtis, narių sutelktumas problemai spręsti, sėkminga mokymosi veikiant patirtis) ▪ Artimi tarpusavio santykiai (tarpusavio pasitikėjimas ir draugiškumas, neatidėliotina ir geranoriška tarpusavio pagalba) ▪ Darnūs santykiai dirbant komandose (lankstus bendravimas, tolerancija, savikritiškumas, tarpusavio paskatinimas, atvira komunikacija) 	<p><i>Tobulinimi aspektai</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atvirumas naujovėms (mokymasis priimti ir išsakyti tarpusavio darbo kritika) ▪ Lygiavertis dalyvavimas (darbuotojų iniciatyvumas profesiniam tobulėjimui, pasyvių narių skatinimas, užgožiančio aktyvumo vengimas) 	

<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Tobulintini aspektai</i>	<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Tobulintini aspektai</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaikų kultūros, jiems aktyviai veikiant, puoselėjimas (vaiko nuomonės, iniciatyvų ir interesų palaikymas, aktyvaus ugdymo(si) metodų taikymas, saugios, funkcionalios ir kūrybiškumą skatinančios aplinkos kūrimas) 	<p>gebėjimų vertinimo ir ugdymo klausimais, pagarbūs požiūris į tėvų (ne)dalyvavimą, bendras problemų sprendimo būdų ieškojimas, pagalba šeimai sprendžiant problemas, pristatant įvairius požiūrius, tarpininkaujant)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formalus tėvų informavimas (organizacinės informacijos, vaikų ugdymo(si) pasiekimų pristatymas stenduose, aplankuose, parodoose, renginiuose) ▪ Kasdienė neformali komunikacija (spontaniški specialistų pokalbiai apie vaikų ugdymo(si) procesą, pasiekimus, pedagogų tarpininkavimas) ▪ Tikslingas konsultavimas (orientacija į specialistų poreikius, supažindinimas su jų darbo specifika, rekomendacijų, užduočių teikimas darbui namuose, supažindinimas su informacijos šaltiniais) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tėvų švietimas (diskusijų su tėvais plėtojimas, informacijos apie raidos sutrikimus, paslaugas, teikiamas šeimai įvairiose institucijose, pagalba tėvams sprendžiant vaikų elgesio problemas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atvirumas naujovėms (praktikos analizė ir neužtikrintumas jos kokybe, racionalumas įgyvendinant naujoves, atvirumas tarpusavio kritikai, nuomonėms, diskusijoms) ▪ Neformali komunikacija (komunikacija „čia ir dabar“, keitimasis informacija apie vaiko ugdymo(si) situaciją, bendras problemų sprendimas sutelkiant informaciją, patirtį, nuomones) ▪ Formali komunikacija (informacijos sklaida apie vaikų, turinčių SUP ugdymą(si), pasiekimus, sunkumus, formali specialistų darbo ataskaita) ▪ Individualus profesinis tobulėjimas (savikritiškas ir motyvacija tobulėjimui, savišvieta, dalyvavimas formaliuose profesinio tobulėjimo renginiuose, praktikos reflektavimas) ▪ Mokymasis vienas iš kito (specialistų vykdomas pedagogų konsultavimas, švietimas vaikų, turinčių SUP, ugdymo klausimais) ▪ Mokymasis organizacijoje dirbant dokumentų kūrimo, projektų rengimo, renginių organizavimo komandose, komandų formavimasis orientuotas į narių gebėjimus, motyvaciją, interesus, atsakomybę ir galimybę mokytis, pasidalytas vadovavimas, bendras veiklos planavimas, įgyvendinimas, reflektavimas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Darbuotojų savižajuta, susijusi su funkcijų įvairove (psichologinio diskomforto bei pastangų ir darbo rezultato dermės stiebis)

Ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai	Bendradarbiavimas su šeima	Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas
<i>Reikšmės</i>		
<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Pozityvūs aspektai</i>	<i>Pozityvūs aspektai</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neformalus konsultavimas (tėvų iniciatyvų palaikymas, reagavimas į tėvų pateikiamus klausimus) ▪ Bendro pobūdžio tėvų švietimas (orientacija į praktikos aktualijas, seminarai tėvams, edukacinės tėvų švietimo grupės) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertybinių nuostatų dermė organizacijoje (orientacija į inovatyvią veiklą bei pozityvaus organizacijos įvaizdžio palaikymą, saviraiškos galimybes, darbuotojų iniciatyvų palaikymą, skatinimą dirbti komandose bei darbuotojų polinkį dirbti komandose)
<i>Veiksniai, turintys įtakos reikšmių konstravimui</i>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Specialistų profesinis pasirengimas ir profesionalios veiklos reglamentavimas pagal vaikui ▪ Nedideli vaikų SUP ▪ Inkluzinio ir personalizuoto ugdymosi nuostatų laikymasis ▪ Organizacijos tipas, sąlygojantis paslaugų lankstumą, išplitimą 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paslaugų sistema, orientuota į tiesiogines specialistų paslaugas vaikui (didelis specialistų darbo krūvis ugdamas vaikus) ▪ Tėvų užimtumas ir laiko stoka ▪ Jautres požiūris į šeimą, pagarba tėvų sprendimams 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sisteminio požiūrio laikymasis sprendžiant problemas, sąlygojantis siekti padėti visiems ugdymo(si) proceso dalyviams (vaikui, šeimai, pedagogams) ▪ Specialistų veikla susijusi su profesinės veiklos reglamentu bei organizacijos tikslais ▪ Turtinga bendradarbiavimu grįsto aktyvaus mokymosi organizacijoje patirtis ▪ Aiškios organizacijos vertybinės nuostatos (besimokanti organizacija) ▪ Organizacijos struktūra, orientuota į darbą komandose

7. TYRIMO APIBENDRINIMAS IR MOKSLINĖ DISKUSIJA

Šioje darbo dalyje disertacinio tyrimo rezultatai (tyrimo dalyvių ir tyrėjos požiūriai) apibendrinami, reflektuojami, diskutuojami paradigimų virsmo ir į šeimą orientuotos praktikos bei situacinio mokymosi teorijos kontekste. Teorinės nuostatos kokybiniame tyrime sudaro galimybę paaiškinti tyrimo duomenis (Bradley, Curry ir kt., 2007), todėl ekologinė sistemų teorija, kuria grindžiama į šeimą orientuota praktika, ir situacinio mokymosi teorija buvo pasirinktos kaip geriausiai pagrindžiančios empirinio tyrimo duomenis bei atskleidžiančios bendradarbiavimo kultūros plėtojimo, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, prielaidas. Remiantis tyrimo dalyvių (*emic*) ir tyrėjos situacinėmis bei teorija ir moksliniais tyrimais grįstomis interpretacijomis (*etic*), siekiama atsakyti į disertacinio tyrimo probleminius klausimus. Remiantis tyrėjos refleksija, atskleidžiamos etnografinio interpretacinio tyrimo galimybės ir ribotumai, tyrinėjant bendradarbiavimo kultūrą interprofesinėse ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančiose specialistų komandose. Kadangi mokslinėje diskusijoje pristatomos praktikos plėtojimo prielaidos, rekomendacijos atskirai neformuluojamos.

7.1. Ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančių specialistų profesinio pasirengimo ypatumai

Remiantis dvylikos Europos šalių ekspertų parengtomis rekomendacijomis ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų rengimo programų turiniui, išanalizuoti specialistų profesinį pasirengimą įrodantys dokumentai padėjo atskleisti specialistų, interprofesinėse komandose teikiančių sveikatos priežiūros ir švietimo pagalbą, **profesinio pasirengimo ypatumus ir jo tobulinimo sritis bei prielaidas**, iš kurių svarbiausios:

- ***Orientacija į specifines profesines kompetencijas.*** Įvairių profesijų specialistų (specialiųjų pedagogų, logopedų, kineziterapeutų, psichologų ir kt.) pasirengimo dirbti ankstyvosios intervencijos srityje turinys yra tiesiogiai susijęs su specifine profesinio darbo sritimi. Daugiausiai dėmesio rengiant kai kuriuos švietimo pagalbos ir sveikatos priežiūros specialistus (logopedus, specialiuosius pedagogus, kineziterapeutus) skiriama klinikinio pobūdžio žinioms (vaiko kognityvinė raida ir jos vertinimas, įvairūs sutrikimai). Socialinių darbuotojų bei psichologų rengimo turinys orientuotas į socialinius vaiko raidos aspektus (aplinkos ir psichosocialinė sutrikimų įtaka vaiko raidai, šeimos išgyvenimai, susidūrus su vaiko negale). Kadangi ankstyvosios intervencijos srities specialistai įprastai dirba interprofesinėse koman-

dose, jų rengimas turėtų būti grindžiamas tarpdisciplininiu turiniu bei galimybe mokytis kartu bei vienam iš kito.

■ **Specializuoto rengimo darbu ankstyvosios intervencijos vaikystėje srityje iššūkiai.** Kadangi šalyje nėra ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų rengimo sistemos, ribotas šios srities specialistų pasirengimas: žinios ir gebėjimai, susiję su ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai filosofija, praktikos modeliai. Empirinio tyrimo duomenys atskleidė, jog, tenkindami ankstyvojo amžiaus vaikų specialiuosius ugdymo(si) poreikius, specialistai savo praktiką labiau sieja su ikimokyklinio ugdymo filosofija nei su teorinėmis metodologinėmis ankstyvosios intervencijos vaikystėje nuostatomis.

■ **Bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijos.** Specialistai vienodai svarbiomis laiko ir *susijusias su individualiu intervencijos procesu* (raidos vertinimo ir intervencijos metodų taikymo, profesinės atsakomybės), ir *bendradarbiavimo tarp specialistų kompetencijas*. *Bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijas* (bendravimo, pozityvių santykių palaikymo, tėvų konsultavimo) specialistai retai pažymi kaip reikšmingas. Tai leidžia paaiškinti empiriniame tyrime akcentuotą specialistų gebėjimo dirbti su šeimomis tobulinimo poreikį.

■ **Interprofesinis mokymasis bendrai veikti.** Tyrimo rezultatai rodo, jog specialistai yra įgiję žinių iš įvairių susijusių mokslo krypčių (logopedijos, neurologijos, edukologijos, socialinio darbo ir kt.), o skirtingi specialistų profesinio pasirengimo aspektai sudaro prielaidas tarpdisciplininei ir bendradarbiavimu grįstai praktikai. Skirtingų profesijų atstovai, sutelkdami specifines žinias, turi galimybę vienas kitą papildyti, mokytis vienas iš kito, plėsti savo kompetencijų ribas ir teikti įvairiapusę pagalbą vaikui ir šeimai. Tačiau, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, ankstyvosios intervencijos praktikoje pagalba dažniausiai siejama su specifinėmis profesinėmis funkcijomis ir pareigomis. Specialistai komandos darbe labiau akcentuoja *asmeninių* (pozityvių tarpusavio santykių palaikymo, komunikacijos) nei *dalykinių* (problemų sprendimo, darbo organizavimo ir koordinavimo) *kompetencijų* svarbą. Didžiausias dėmesys skiriamas *tarpusavio santykiams ir komunikacijai*, o bendrai spręsti praktikoje kylančias problemas ar mokytis vienam iš kito stokojama laiko bei kompetencijų. Ši nuostata skatina apmąstyti specialistų rengimo turinį ir formas, daugiau dėmesio teikiant interdisciplininėms studijoms bei skirtingų sričių būsimų specialistų mokymui(si) bendrai spręsti problemas. Profesinis specialistų, dirbančių ankstyvosios intervencijos interprofesinėse komandose, tobulėjimas turėtų būti siejamas su interprofesiniu mokymu(si) (kartu ir vienam iš kito) formaliose ir neformaliose aplinkose bei veiklose, praktikoje ir iš praktikos.

7.2. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikos ir teorinių metodologinių nuostatų dermė

Apibendrinus empirinio tyrimo duomenis, išryškėjo **pagalbos vaikui ir šeimai nuostatos bei jų plėtojimo prielaidos**, svarbios bendradarbiavimo kultūrai interprofesinėje komandoje palaikyti:

■ **Individualizuotas, į vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą orientuotas ugdymas.** Tyrime dalyvavusiose komandose ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai specialistų ir tėvų siejama su *tiesioginėmis švietimo pagalbos specialistų paslaugomis vaikui, siekiant tenkinti jo ugdymosi poreikius. Edukologinis požiūris*, kurio laikosi specialistai, grindžiamas *individualizuoto ugdymo nuostatomis*: orientacija į individualias vaiko galimybes, individualizuotą ugdymo turinį, metodus, formas, pasiekimų vertinimą, fizinės aplinkos pritaikymą bei pozityvių emocinių santykių su vaiku palaikymą. Tyrimu atskleista, jog vaikų *specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmuo lemia vaikų ugdymui(si) keliamus tikslus*: ugdyti vaikų, turinčių didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, savarankiškumo ir socialinio dalyvavimo gebėjimus, bei skatinti nedidelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų aktyvų įsitraukimą į visas ugdymo(si) veiklas.

■ **Inkliuzinio ugdymo nuostatų laikymasis ir pagalbos lankstumas.** Tyrimo duomenys rodo, jog lanksti organizacijos struktūra, *neribojanti specialistų profesinės veiklos ir krūvio*, bei specialistų požiūris, grįstas *personalizuoto, inkliuzinio ugdymo nuostatomis*, užtikrina lanksčią ir prieinamą pagalbą vaikui ir šeimai. *Kita vertus*, vaikų skirstymo į grupes pagal raidos sutrikimus ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmenį tradicijos menkai dera su inkliuzinio ugdymo nuostata, riboja organizacijos išteklių panaudojimo galimybes.

■ **Naratyvinės praktikos taikymas, identifikuojant tėvų lūkesčius ir pagalbos kryptis.** Pagalbos vaikui kokybė matuojama *vaikų ugdymo(si) pasiekimais* bei *tėvų pasitenkinimo lygmeniu*. Tėvų lūkesčius, susijusius su vaikų ugdymu, bei pasitenkinimą specialistų teikiama pagalba specialistai atpažįsta iš tėvų teikiamo grįžtamojo ryšio. Komandose dirbantys specialistai akcentuoja tėvų *lūkesčių identifikavimo sunkumus* dėl vaikų raidos unikalumo, skirtingų tėvų lūkesčių vaiko raidos atžvilgiu ir skirtingų jų reakcijų į vaiko patiriamus sunkumus. Interpretuojant tyrimo duomenis, išvelgiama, jog *tėvai lūkesčius, susijusius su pagalba vaikui, konstruoja, remdamiesi specialistų profesinės veiklos specifika*. Specialistai vaiką taip pat dažniausiai vertina iš profesinės veiklos pozicijų (kaip logopedo, kineziterapeuto ar kt. pagalbos objekto), bet ne sisteminiu požiūriu (šėimos ar kitos aplinkos kontekste). Tyrime atskleisti tėvų ir specialistų požiūriai į problemą leidžia manyti, jog kartais tėvams aktualūs, bet specialistų profesinės veiklos reglamente „neužrašyti“ klausimai paliekami spręsti patiems tėvams. Ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikos atvejai, išsamiai atskleisti remiantis tyrimo dalyvių ir tyrėjos pozicijomis, parodo *naratyvinės praktikos svarbą*, identifikuojant tėvų lūkesčius bei pagalbos ne tik vaikui, bet ir šeimai prioritetus.

■ **Pagalbos šeimai sampratos plėtojimas.** Tyrime išvelgiamos *specialistų nuostatų į ankstyvąją pagalbą ne tik vaikui, bet ir šeimai profesinio pasirengimo bei veiklos reglamentavimo sąsajos*. Specialistų rengimo turinys yra orientuotas į intervencijos procesą, t. y. klinikinių ir pedagoginių žinių taikymą, skatinant vaiko raidą. Nors įvairių sričių specialistai yra įgiję interprofesinių žinių, savo praktiką jie dažniausiai sieja su tiesiogine specifine pagalba vaikui. *Pagalba šeimai* dažniausiai suprantama kaip *pagalba tėvams (mamai) ugdant vaiką* bei *tėvų informavimas apie vaiko ugdymo(si) situaciją*, nes to reikalauja specialistų profesinės veiklos reglamentas. Platesnė pagalba šeimai socialinės rizikos, nepalankios psichosocialinės situacijos dėl vaiko negalės ar kitu atveju tapatinama su psichologo ar socialinio darbuotojo paslaugomis.

■ **Paslaugų vaikui ir šeimai koordinavimas.** Socialinių darbuotojų pagalba šeimoms ir paslaugų koordinavimas ypač svarbus teikiant pagalbą vaikams, augantiems socialinės rizikos aplinkoje gyvenančiose šeimose. Sveikatos priežiūros, socialinės paramos ir švietimo pagalbos koordinavimas šalyje reglamentuotas, tačiau tyrimo duomenys atskleidžia, jog pagalbos vaikui ir šeimai praktikos realizavimas priklauso nuo organizacijos vadovo, savivaldybės politikos ir prioritetų, finansinių resursų.

Reflektuojant empirinio tyrimo duomenis ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai teorinių metodologinių nuostatų kontekste, remtasi naujausiomis šios srities koncepcijomis. Į šeimą orientuota praktika grindžiama teorine ekologine-sisteminė metodologine kryptimi, kuri glaudžiai susijusi su *prieraišumo* (Ainsworth ir kt., 1978; Bowlby, 1980, cit. Bretherton, 1992), *socialinio išmokimo* (Bandura, 1977), *socialinės raidos teorijomis* (Vygotsky, 1978), *transakciniu komunikacijos modeliu* (Sameroff, Fiese, 2003); *žmogaus ekologija* (Bronfenbrenner, 1979), akcentuojami ryšiai tarp vaiko ir jo aplinkoje egzistuojančių sistemų bei jų tarpusavio sąveikų, turinčių (ne)tiesioginės įtakos vaiko ir šeimos funkcionavimui. Vaiko pažinimas šeimos kontekste laikomas individualizuotos, į vaiko ir šeimos poreikius bei lūkesčius orientuotos pagalbos prielaida. Akcentuojama ir tai, jog vaiko ugdymas(is) turėtų vykti įprastoje inkliuzinėje aplinkoje, lanksčiai organizuojant specialistų paslaugas vaikui ir šeimai. Pagalba šeimai siejama su: *emocine parama*, palaikant šeimos psichosocialinį atsparumą; *šeimos įgalinimu*, siekiant ugdyti ir palaikyti tėvystės kompetencijas, įtraukti tėvus į pagalbos vaikui procesą, skatinti jų socialinį dalyvavimą; *stiprybėmis grįstu požiūriu*, orientuojančiu pasinaudoti vaiko, šeimų, specialistų bei platesnėje bendruomenėje esančiais resursais. Mokslinės diskusijos objektu tampa į šeimą orientuotos praktikos modelio realizavimas, kuris lieka iššūkiu dėl aiškaus teorinio metodologinio kryptingumo stokos, atotrūkio tarp specialistų ir tėvų požiūrio bei organizacijos vertybių, mokslinių tyrimų, praktikos ir teisinio reglamentavimo dermės. Analizuojant empirinius tyrimo duomenis paradigmų virsmo kontekste, išryškėja aiški orientacija *į vaiką bei jo ugdymą*, taip pat į specialistą, kaip ekspertą. Tyrimo duomenys atskleidžia ir tam tikrus *į šeimą orientuotos praktikos aspektus*: specialistų pagalba šeimoms, sprendžiant su vaikų ugdymu(si) susijusias problemas, specialistų lankstumas bendraujant su šeimomis.

Reflektuojant tyrimo duomenis, išryškėjo prieštaros, kuriomis galima paaiškinti **į šeimą orientuotos praktikos realizavimo trukdžius:**

- Daugelio „arčiausiai“ vaiko esančių specialistų (logopedų, judesio korekcijos specialistų, specialiųjų pedagogų) rengimas ir profesinė veikla yra grindžiama *edukologiniu požiūriu* bei individualizuoto, inkliuzinio ugdymo nuostatomis ir vaiko mokymo(si) teorijomis, todėl ankstyvosios intervencijos praktikoje vyrauja orientacija į vaiką, jo ugdymą, terapijas. Socialinių darbuotojų ir psichologų rengimas bei teikiama pagalba, grindžiama *socialiniu interakciniu / transakciniu požiūriais*, šeimoms prieinama rečiau (dėl pagalbos specifikos, tradicijų, šeimos nuostatų ir kt.), todėl galima manyti, kad tai iš dalies lemia jautraus, į vaiko pažinimą šeimos kontekste orientuoto požiūrio bei paramos šeimai ribotumą.

- Specialistai vaiko raidą aiškina holistiniu bei sisteminiu požiūriais, kurie dažnai vartojami sinonimiškai, nors išryškėja skirtingos jų reikšmės. *Holistinis požiūris* į vaiko raidą leidžia pažinti vaiką kaip integralią įvairių jo raidos sričių sistemą bei atpažinti stipriąsias ir silpnąsias raidos sritis. *Sisteminis požiūris* į vaiko raidą, kaip skirtingų ekosistemų sąveikos rezultata, sudaro galimybę atpažinti problemų priežastis ir ieškoti įvairesnių problemos sprendimo būdų nei tik specifinė profesinių funkcijų ribojama švietimo pagalba (ugdymas, terapijos) vaikui. *Tai praktikoje reikalauja neįprasto sisteminio situacijos vertinimo, orientuoto į vaiko, šeimos ir platesnės bendruomenės stiprybių ir rizikos veiksnių analizę, kuri leistų specialistams savo veiklą planuoti lanksčiai, priklausomai nuo individualių vaiko ir šeimos poreikių ir galimybių. Sisteminis požiūris skatina ne tik apmąstyti pagalbos prioritetus, bet ir užtikrinti tarpdiscipliškumą bei interprofesinę komandinę kompetenciją šių pagalbą įgyvendinant.*

- *Ankstyvosios pagalbos vaikui paslaugų sistema šalyje daugeliu atveju užtikrina specialistų pagalbos vaikui prieinamumą, todėl ir specialistai, ir tėvai yra orientuoti į tiesioginę pagalbą vaikui.* Atsakomybė už vaikų ugdymo(si) sėkmę bei raidos pažangą tenka specialistams, todėl ankstyvosios intervencijos srityje vienas svarbiausių prioritetų yra ugdomųjų sąveikų su vaiku kokybė. Žymiai mažiau dėmesio teikiama tėvų–vaikų interakcijoms, šeimos skatinamai vaiko patirčiai ir pagalbai tėvams, siekiant užtikrinti vaiko sveikatą ir saugumą. Visa tai, laikantis ekologinės sistemų teorijos nuostatų, labiausiai skatina vaiko raidą (Guralnick, 2001).

- Tyrime išryškėjo atotrūkis tarp ikimokyklinio ugdymo, kaip „bendrojo ugdymo“, bei ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai, kaip „specialiojo ugdymo“, teorinių metodologinių nuostatų interpretavimo praktikoje. Ikimokyklinis ugdymas grindžiamas į vaiką orientuoto ugdymo nuostatomis, siekiant skatinti vaiko aktyvumą, kūrybiškumą, interesus, o į vaiką orientuotas ugdymas ankstyvosios intervencijos vaikystėje kontekste aiškinamas korekcinio pobūdžio pagalba vaikui. Į šeimą orientuotos praktikos prioritetai šiose „skirtingose“ sistemose taip pat suprantami ir interpretuojami nevienodai. Kiek daugiau bendrumų išryškėja tik bendradarbiavimo su šeimomis srityje.

7.3. Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis plėtojimo prielaidos

Tyrimė dalyvavusių ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai interprofesinių komandų specialistai bendradarbiavimą su šeimomis grindžia *partnerystės* siekiu. Partnerystė suprantama kaip *tarpusavio papildymas* (keitimasis nuomonėmis, patirtimis, žiniomis, informacija) ir *įvairiapusiškumas* (idėjų, nuomonių, sprendimų įvairovė), siekiant vaiko ugdymo(si) įstaigoje ir namuose vienovės, tęstinumo. Tyrimė dalyvavusių komandų sėkminga patirtis ir atskleisti tobulintini aspektai leidžia identifikuoti **bendradarbiavimo su šeimomis kultūros prielaidas:**

- **Pagarba tėvų nuomonei.** Bendradarbiavimo kultūros su tėvais puoselėjimo sąlyga komandose laikomi *artimi specialistų / pedagogų ir tėvų tarpusavio santykiai* (pagarba, pozityvus požiūris į vaiką ir tėvus, noras jiems padėti), *pagarba tėvų pozicijai* (atvirumas, draugiškumas, empatija, lankstumas veikiant priklausomai nuo tėvų elgesio, reakcijų, lūkesčių). Tačiau tyrimo duomenys atskleidė, jog praktikoje pagarbaus ir tolerantiško požiūrio į tėvus dažniausiai laikomasi tada, kai specialistų ir tėvų nuomonės sutampa. Išsiskyrus nuomonėms, dažniausiai, nors ir netiesiogiai, kaltinami tėvai. Nesigilinama į priežastis, lemiančias tam tikrą tėvų požiūrį. Jautrus ir pagarbus požiūris į šeimą bei jos puoselėjamas vertybes yra susijęs su šeimos, kaip sistemos, vertinimu, pozityviais santykiais su ja. Vienoje iš tyrimė dalyvavusių komandų toks požiūris į šeimą itin akivaizdus ir gali būti siejamas su psichologo naryste interprofesinėje komandoje.

- **Neformalaus bendravimo erdvės, skatinančios pozityvias sąveikas tarp ugdymo(si) proceso dalyvių.** Neformalus specialistų / pedagogų bendravimas su šeimomis, nepriklausomai nuo tikslų (keitimosi informacija, problemos sprendimo, konsultavimo, dalyvavimo), specialistų ir tėvų nuomone, yra tarpusavio bendradarbiavimo išraiška. Manoma, kad *neformalaus bendravimo aplinka* (tėvų dalyvavimas grupių, bendruomenės renginiuose, tėvų bendravimo grupių veikloje ir kt.) skatina pozityvų ryšį tarp visų ugdymo(si) proceso dalyvių: vaiko ir tėvų, tėvų ir specialistų, specialistų ir vaiko. Specialistų ir tėvų manymu, pedagogų iniciatyvumas ir pastangos bendrauti su tėvais veikia kaip paskata tėvų iniciatyvoms.

- **Lygiavertis tėvų ir specialistų dalyvavimas.** Tėvų lygiavertis dalyvavimas tėvų ir specialistų suprantamas kaip *pasidalijimas atsakomybe* už vaiko ugdymą(si), siekiant ugdymo(si) tęstinumo namuose, norint greičiau pasiekti vaiko ugdymo(si) rezultatų. Tačiau tyrimo duomenys rodo, jog lygiavertis tėvų dalyvavimas praktikoje išlieka siekiamybe. Nors specialistai / pedagogai, vertindami vaiko gebėjimus, keldami ugdymo tikslus, sprenddami problemas, atsižvelgia į tėvų pasidalijimo, tačiau pasidalijimo atsakomybe už vaiko ugdymo(si) rezultatus retai pavyksta pasiekti, nes tėvai vengia įsipareigojimų ir atsakomybės. Tyrimo duomenų interpretacijos leidžia daryti prielaidą, jog vaiko *situacijos supratimas* nėra grindžiamas lygiavertio dalyvavimo nuostatomis: specialistai kompetentingi planuoti vaikų ugdymo(si) turinį, strategijas, skatina tėvus laikytis tam tikrų rekomendacijų, o tėvai tampa specialistų, bet ne kartu parengto plano vykdytojais.

■ **Pagalbos vaikui ir šeimai planavimas.** Tyrimo duomenų analizė atskleidė, jog skirtingas vaikų specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmuo skatina kelti skirtingus reikalavimus ir tėvų dalyvavimui. Nedidelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių atveju užtenka tiesioginės specialistų pagalbos vaikui, ir tėvų aktyvus įsitraukimas į vaikų ugdymosi procesą ne visada yra būtinas. Didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių atveju kompleksinės ar kompleksiskai teikiamos pagalbos vaikui ir šeimai reikalaujanti situacija skatina specialistus ir tėvus rengti bendrą vaiko ugdymo(si) programą, numatančią tiesioginių ir netiesioginių paslaugų vaikui ir šeimai veiksmų planą.

■ **Tėvų pasirengimas aktyviai dalyvauti.** Specialistų profesinė pareiga laikoma pagalba šeimai sprendžiant su vaikų ugdymu(si) susijusias problemas. Abiejose komandose tėvai išreiškė norą, kad specialistai, kaip „ekspertai“, būtų atsakingi už sprendimų priėmimą. Tačiau tyrimo duomenys atskleidė skirtingą specialistų sampratą dėl tėvų, kaip lygiaverčių partnerių, pasirengimo dalyvauti komandos veikloje. Vienoje komandoje tėvų aktyvus ir lygiavertis dalyvavimas siejamas su *savaiminiu tėvų pasirengimu bendradarbiauti specialistų komandoje*, kitoje – specialistų pagalba, sprendžiant šeimai aktualias problemas, siejama su *tėvų įgalinimu priimti sprendimus*. Specialistų lūkesčiai, susiję su tėvų dalyvavimu, atskleidžia *tėvų pasirengimo aktyviai ir lygiateisiškai dalyvauti svarbą*: tėvų skatinimas teikti grįžtamąjį ryšį specialistams; jų mokymas kelti „adekvačius“ lūkesčius, susijusius su vaiko ugdymosi rezultatais ir raidos pažanga; skatinimas dalyvauti priešinamas vartotojiškam požiūriui.

■ **Abipusė specialistų ir tėvų komunikacija „čia ir dabar“.** Dažniausiai komunikacija siejama su *vienpusiu tėvų informavimu* (organizacinės informacijos teikimu, jos sklaida internetiniuose puslapiuose, vaikų ugdymo(si) pasiekimų pristatymas stenduose, aplankuose, parodose, renginiuose ir kt.). Tačiau specialistai teigiamai vertina ir spontaniškus pokalbius su tėvais apie vaikų ugdymo(si) procesą, pasiekimus, bendras vaikų ugdymo(si) strategijas. *Neformali kasdienė komunikacija su šeimomis* yra dažna bendradarbiavimo su šeimomis praktikoje. Vienais atvejais ją inicijuoja specialistai, kitais – tėvai, todėl šias sąveikas galima laikyti abipusėmis. Nors teoriniuose šaltiniuose (Powell, Diamond, 1995; Ruškus, Mažeikis, 2007) pažymima, jog spontaniška komunikacija nėra reikšminga bendradarbiavimo forma, specialistai ir tėvai ją laiko svarbia, nes ji leidžia palaikyti nuolatinį tarpusavio ryšį, užtikrina informacijos sklaidą. Tyrimo duomenys rodo, jog organizacinės kliūtys (specialistų didelis darbo su vaikais krūvis, tėvų laiko stoka, vaikų pavėžėjimo į ugdymo įstaigą paslaugos) trikdo šios komunikacijos galimybes.

■ **Šeimos konsultavimas, orientuotas ne tik į specialistų, bet ir į šeimos poreikius.** Specialistai tėvų konsultavimą laiko vienu iš bendradarbiavimo su tėvais tikslų. Dažniausiai tėvų *konsultavimo poreikis kyla specialistams*: tėvai supažindinami su specialistų darbo specifika, informuojami, kaip geriau suprasti vaiko poreikius, teikiama rekomendacijų ir užduočių vaiko ugdymo tęstinumui namuose. Specialistai akcentuoja, jog konsultuojant tėvus, informaciją svarbu pateikti suprantamai, vaizdžiai, argumentuotai. Tačiau tėvų konsultavimas dėl vaikų ugdymo namuose, specialistų manymu, dažnai neduoda laukiamų rezultatų. Nors pažymima tikslingo,

suplanuoto ir individualaus tėvų konsultavimo svarba, specialistai akcentuoja, jog rezultatyvesnis yra *neformalus ir į šeimoms kylančius klausimus orientuotas konsultavimas*. Specialistai siekia mokyti tėvus tinkamai interpretuoti vaiko elgesį, teikti patarimus, kaip įvairiose situacijose tėvams reikėtų elgtis su vaiku, kaip auklėti, ugdyti. Kitų mokslininkų atlikti tyrimai (King ir kt., 1999; Espe-Sherwindt, 2008; Davis, Gavidia-Payne, 2009) atskleidžia, jog pagalba šeimoms, skatinanti pozityvias vaikų ir tėvų sąveikas bei elgesio problemų sprendimą, yra vienas pagrindinių kriterijų, tėvams vertinant gaunamą pagalbą. Tačiau į šeimos patiriamų problemų sprendimą orientuotas konsultavimas kelia iššūkių dėl menko specialistų dėmesio šeimos patiriamoms problemoms identifikuoti, analizuoti ir spręsti, taip pat dėl specialistų nepakankamos kompetencijos teikti individualizuotus patarimus šeimai. Specialistai ir tėvai pažymi *tėvų švietimo poreikį*, siekiant diskutuoti praktikoje aktualiais klausimais, teikti bei priimti informaciją apie vaikų raidą, sutrikimus, paslaugų įvairiose institucijose galimybes.

■ **Bendradarbiavimu grįstas konsultavimas.** Kaip parodė tyrimo duomenys, specialistai konsultuoja tėvus, tačiau pripažįstama ir tai, jog praktikoje stokojama tikslingai suplanuotų individualių konsultacijų *dėl paslaugų sistemos, orientuotos į tiesioginių paslaugų vaikui teikimą*. Tėvai konsultuojami jiems dalyvaujant pratybose, specialistų organizuojamuose seminaruose tėvams, edukacinėse švietimo, tėvų savitarpio pagalbos grupėse, diskusijose. Tėvų švietimas ir konsultavimas į šeimą orientuotoje praktikoje siejamas su jų aktyviu dalyvavimu, skatinančiu įgalinimą (Talley-Ongan, 2001; Woods, Wilcox ir kt., 2011). *Specialistų profesinio pasirengimo, orientuoto į vaikų ugdymą*, specifika gali kelti sunkumų konsultuojant tėvus, nes reikia suaugusiųjų mokymo kompetencijos. Laikantis situacinio mokymosi ir į šeimą orientuotos praktikos nuostatų, tėvų konsultavimas turėtų būti orientuotas į identifikuotus poreikius, praktinių gebėjimų ugdymą bei pamatuojamų rezultatų siekį. Konsultavimas yra *bendradarbiavimo* proceso dalis, kai tėvai ir specialistai konstruoja bendras žinias, t. y. mokosi vienas iš kito ir kartu.

Tyrimo duomenų *reflektavimas* leido atskleisti prieštaras, paaiškinančias **specialistų bendradarbiavimo su šeimomis kultūrą ribojančius veiksnius**:

■ Specialistų bendradarbiavimo su šeimomis praktikoje akivaizdus *santykių aspektas*: akcentuojama neformali komunikacija, pozityvių santykių palaikymas. Šeimų *dalyvavimas* kompensaciniu požiūriu suprantamas kaip atsakas į specialistų, organizacijos lūkesčius, užtikrinantis vaiko ugdymo(si) sėkmę. Norint paskatinti šeimas dalyvauti, svarbu jas supažindinti su į šeimą orientuotos praktikos filosofija, įtraukti jas į problemų sprendimą. *Bendradarbiavimas su šeimomis dažniausiai yra formalus, t. y. šeimos informuojamos, konsultuojamos, skatinamos dalyvauti priimant sprendimus. Tačiau švietimo pagalbą teikiančių institucijų veikla yra orientuota į tiesiogines specialistų paslaugas vaikui, todėl realaus šeimų dalyvavimo bei įgalinimo procesai yra itin riboti.*

■ Šeimos įgalinimu grindžiama praktika reikalauja specialistų bendradarbiavimo su šeimomis kompetencijų, kurios įgyjamos universitetinėse studijose ir toliau tobulinamos. Specialistų profesinio pasirengimo ir patirties analizė rodo nepakan-

kamą pasirengimą bendradarbiavimui su šeimomis. *Laikantis lygiaverčio dalyvavimo idėjos, turėtų būti keičiamas šeimų ir specialistų požiūris į specialistų vaidmenį plėtojant tėvų kompetencijas: nuo specialistų, kaip „ekspertų“, rekomendacijų teikimo tėvams link tėvų ir specialistų mokymosi kartu ir vienam iš kito bendrose veiklose.* Mokymasis galėtų būti *grindžiamas situacinio mokymosi teorinėmis nuostatomis* (specialistų ir tėvų mokymosi poreikių identifikavimu; praktinių žinių kūrimu bendrai veikiant, pvz., sudarant ir įgyvendinant pagalbos vaikui ir šeimai planą; tėvams mokantis iš specialistų, kaip žinių ekspertų; specialistams mokantis iš šeimų, kaip vaiko gyvenimo ekspertų; reflektuojant veiklas ir teikiant grįžtamąjį ryšį bendrų refleksijų metu; šeimoms ir specialistams dalyvaujant bendruose mokymuose) bei *naratyvinės praktikos* nuostatomis.

- Į šeimą orientuotas požiūris, grindžiamas ekologine sistemų teorija, akcentuoja *specialistų vaidmenų išplitimo ir koordinuotų paslaugų svarbą.* Ankstyvosios intervencijos praktikoje turėtų būti siekiama pažinti šeimą kaip sistemą, reaguoti į šeimos patiriamas problemas, ieškoti teikiamos pagalbos vaikui sąsajų su kasdiene namų aplinka, skatinti tėvų–vaikų sąveikas. Šis požiūris reikalauja tinkamos pagalbos struktūros, kuri siejama su *transdisciplininių komandų* veikla. *Pagalbos vaikui ir šeimai organizavimo sistema Lietuvoje lemia interdisciplininės komandos būdingą veiklą. Siekiant įgyvendinti į šeimą orientuotą praktiką, svarbūs tiek pagalbos teisinio reglamentavimo, tiek pagalbos praktinių modelių įgyvendinimo pokyčiai.*

Empirinio tyrimo duomenys (tiek dalyvių požiūriai, tiek tyrėjos interpretacijos bei refleksijos) iš esmės dera su teorinėmis bendradarbiavimo nuostatomis, kurios grindžiamos *kooperacijos ir partnerystės koncepcijomis* bei esminiais *dalyvavimo* (tėvų pasirengimo bendradarbiauti, plėtojant tėvų kompetencijas; lygiaverčių galios santykių, siekiant tėvų ir specialistų tarpusavio supratimo; abipusės komunikacijos) ir *santykių* (pozityvių santykių tarp tėvų ir specialistų) aspektais.

7.4. Specialistų interprofesinio bendradarbiavimo plėtojimo prielaidos

Tyrimo dalyvavusių komandų sėkmingos patirties ir tobulintinių aspektų analizė leido identifikuoti tokias **specialistų interprofesinio bendradarbiavimo kultūros prielaidas**:

- **Specialistų darbo autonomija.** Specialistų veikla grindžiama reglamentuotu profesinių funkcijų vykdymu, t. y. tiesioginėmis paslaugomis vaikui, siekiant įveikti sunkumus ir skatinti vaiko raidos pažangą, atsižvelgiant į individualias galias. Komandų specialistai pasižymi atsakingumu, motyvacija ir siekiu nuolat tobulinti vaikų ugdymo(si) procesą. *Darbo autonomija grįstoje individualioje specialistų veikloje* keliami individualūs vaiko ugdymo(si) tikslai, kurių kiekvienas specialistas siekia atskirai.

- **Paslaugų kompleksiskumas ir bendras problemų sprendimas.** Specialistų interprofesinis bendradarbiavimas, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, sie-

jamais su paslaugų vaikui įvairove, specialistų bendru darbu ir vienas kito papildymu komandoje (bendrų ugdymo(si) vertybių, veiklos strategijų, ugdymo tikslų laikymusi). Tačiau, priklausomai nuo organizacijos konteksto (specialistų apsibrėžtos veiklos) bei vaikų specialiųjų ugdymo(si) poreikių lygmens, išskiriami skirtingi bendradarbiavimo tikslai. Didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių atveju, specialistams glaudžiai dirbant kartu, dėmesys *skiriamas lankstaus, į vaiko savijautą, galias, sveikatą orientuoto ugdymo(si) modeliavimui ir sutelktumu sprendžiant kylančias problemas*. Tyrimo dalyvių supratimu, bendro darbo bei funkcijų išplitimo reikalaujančios situacijos, dažnai lieka iššūkiu praktikoje. Specialistų komanda, dirbanti su vaikais, turinčiais nedidelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, veikia kaip *problemų sprendimo komanda*, kurios sudėtis kinta, priklausomai nuo problemos ir poreikio. Specialistai sutelkiami tada, kai reikia nuomonių, idėjų, sprendimo būdų įvairovės, t. y. situaciją įvertinti iš įvairių pozicijų, išvelgti problemų priežastis, pasitarti priimant sprendimus, numatyti įvairius problemos sprendimo būdus. Specialistų darbo patirtis rodo, jog sėkmingas vaikų ugdymo(si) problemų sprendimas siejamas su tyrinėjimu ir eksperimentavimu grįstų projektų vykdymu (veiklos tyrimais ir mokymusi veikiančiam).

■ **Darnių tarpusavio santykių palaikymas.** Apibendrinus tyrime dalyvavusių komandų patirtį, išryškėja, kad sėkmingą specialistų bendradarbiavimą komandose lemia *darnūs tarpusavio santykiai*, kurie apibūdinami: *lygiavertiškumu* (dalyvavimas įvairiose veiklose, bendros pastangos, tarpusavio darbo ir nuomonės vertinimas), *lankstumu* (tolerancija skirtingoms nuomonėms, asmeninėms savybėms, atsižvelgimas į komandos narių reakcijas bendraujant), *tarpusavio pasitikėjimu* (draugiškumas, atvirumas), *tarpusavio parama* (neatidėliotina ir geranoriška tarpusavio pagalba, paskatinimas), *kritiškumu* (savikritiškumas, atvirumas tarpusavio kritikai, praktikos kokybės vertinimas, racionalumas). Komandose kyla sunkumų, susijusių su *mokymusi priimti ir išsakyti kritines pastabas*, kurios dažniausiai priimamos asmeniškai. Komandos tai sieja su homogeniškumu (abiejose komandose dirba tik moterys).

■ **Neformali komunikacija „čia ir dabar“.** Vienu iš svarbiausių bendradarbiavimo aspektų specialistai laiko *kasdienę komunikaciją*. Ji vyksta *neformalių pokalbių* (spontaniškų susitikimų, pertraukų) metu ir leidžia pasidalyti informacija apie vaiko ugdymo(si) situaciją, padeda spręsti problemas, ieškant bendrų veiksmingų strategijų. Teoriniuose šaltiniuose (Winer, Ray, 1994; Boon, 2004; Kayes, Kolb, 2005; ir kt.) teigiama, jog reguliarūs komandos narių susitikimai yra komandos veiklos efektyvumo rodiklis. Specialistai akcentuoja psichoterapinio pobūdžio pokalbių svarbą, t. y. išsikalbėjimą apie tai, kas itin aktualu. Taip pat akcentuojami ir neformalios komunikacijos keliai specialistų individualaus darbo trukdžiai, neracionalus laiko panaudojimas, diskusijų konstruktyvumo stoka. Tai kelia abejonių dėl neformalios komunikacijos prasmingumo.

■ **Tikslingai organizuota komunikacija bei praktikos reflektavimas.** Abiejose tyrime dalyvavusiose komandose akcentuotas *tikslingai organizuotų susitikimų poreikis*. Formali, tikslingai organizuota komunikacija būdinga Vaiko gerovės komi-

sijos (VGK) susitikimams, kuriuose dalijamasi informacija apie vaikų ugdymo(si) situacijas, pristatomi vaikų ugdymo(si) pasiekimai, sprendžiamos įvairios organizacinio pobūdžio problemos. Tačiau akcentuota ir tai, kad dar daugiau dėmesio reikėtų skirti praktikos reflektavimui bei diskusijoms, atsižvelgiant į aktualius klausimus.

■ **Motyvacija ir inovatymas.** Tyrimo duomenys atskleidė darbuotojų motyvaciją tobulėti ir keistis. Ypač tai aktualu bendradarbiaujant komandoje. Akcentuojama svarba ir išorinio motyvavimo, kuris dažniausiai siejamas su vadovo palaikymu: sąlygų dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose sudarymu, pagalba darbuotojams įgyvendinant idėjas, darbuotojų iniciatyvų ir nuomonių vertinimu. Pažymima, jog naujovės sėkmingiausiai įgyvendinamos tada, kai darbuotojai išvelgia pokyčių prasmę, patys kuria idėjas. Kita vertus, jei darbuotojai savo tobulėjimą sieja tik su individualia profesine raida, o organizacijos vadovų reikalavimai ar veiklos struktūra neskatina mokytis, susiduriama su darbuotojų priešinimusi naujovėms, skeptišku požiūriu, iniciatyvumo bendrai planuojant praktikos kryptis organizacijoje stoka.

■ **Individualus profesinis tobulėjimas bei naujų žinių kūrimu grįstas mokymasis.** Organizacijose vadovų keliami reikalavimai darbuotojams ir darbuotojų mokymosi patirtis turi įtakos specialistų individualaus profesinio tobulėjimo sampratai. Komandoje, kurios raida grindžiama savaiminio mokymosi idėja, specialistai profesinį tobulėjimą sieja su *formaliu pasyviu mokymusi* (dalyvavimu profesinio tobulėjimo renginiuose ir institucijos organizuojamoje metodinėje veikloje, savišvieta). Specialistai vertina praktines pedagogines žinias, kurias taikydami tobulina ugdymo(si) procesą. Atskleidžiamas mokymosi vienas iš kito, kartu ar iš kitų komandų poreikis, tačiau akcentuojama laiko ir iniciatyvų profesinėms diskusijoms (dalijimuisi žiniomis, patirtimi) stoka. Kitos tyrime dalyvavusios komandos nariai, turintys didelę *mokymosi ir darbo komandoje patirtį*, savo profesinę raidą menkai sieja su pasyviu dalyvavimu mokymuose. Didelis dėmesys skiriamas *aktyviam mokymuisi savivaldžiose komandose*, kuriant naujas žinias, konsultuojant pedagogus ir vykdant švietėjišką veiklą organizacijos praktikos kontekste.

■ **Praktikos bendruomenės kūrimasis.** Remiantis vienos iš tyrime dalyvavusių komandų patirtimi, atskleidžiama mokymosi organizacijoje svarba, dirbant (ne)formaliose komandose, kurių tikslai siejami su dokumentų bei edukacinių projektų rengimu, renginių organizavimu. Šių komandų veikla yra orientuota į *pedagoginės patirties plėtojimą ir sklaidą organizacijoje* bei *asmeninių, profesinių ir komandinio darbo gebėjimų tobulinimą* (žinių plėtojimas ir kūrimas, mokymasis kartu ir vienas iš kito). Darbas komandose laikomas „laidininku“, kuriuo individualioji darbuotojų patirtis virsta organizacijos patirtimi. *Sėkmingas, bendradarbiavimu grįstas mokymasis* organizacijoje siejamas su tikslingu komandų formavimusi, orientuotu į narių gebėjimus, motyvaciją, interesus ir atsakomybę. Bendro darbo procesui būdingas *bendras komandos narių dalyvavimas visuose jos veiklos etapuose* (planavimo, realizavimo ir reflektavimo). Šių komandų veikla pasižymi *savanorišku dalyvavimu, savivaldumu ir pasidalytu vadovavimu*. Išryškėja ir neigiami aktyvaus mokymosi organizacijoje padariniai: *darbuotojų pervargimas*, slopinantis iniciatyvas inovatyviai veiklai, ir darbuotojų patiriamas *psichologinis diskomfortas* dėl funkcijų įvairiapusiškumo, vykdant siauras profesines ir išplitusias funkcijas.

■ **Bendradarbiavimu grįstas vadovavimas organizacijose.** Tyrimo duomenys, iliustruojantys skirtingą organizacijų patirtį, padėjo atskleisti vadovavimo, skatinančio darbuotojų bendradarbiavimą, ypatumus. Sėkmingai veikiančios organizacijos prielaida laikoma *darbuotojų ir vadovų nuostatų dėmė* šiose srityse: *pozityvaus organizacijos įvaizdžio kūrimo ir palaikymo* (paslaugų įvairovės, ugdymo kokybės, inovatyvios veiklos siekis); *organizacijos patirties plėtojimo* (savivaldaus darbo komandose skatinimas bei darbuotojų polinkis dirbti komandose, kuriant bendras žinias); *darbo administravimo ir bendro problemų sprendimo*; *darbuotojų psichologinio saugumo užtikrinimo* (darbuotojų nuomonės, iniciatyvų vertinimas).

Reflektuojant tyrimo duomenis, išryškėja kai kurie **specialistų interprofesinio bendradarbiavimo kultūrą ribojantys veiksniai į šeimą orientuotos praktikos kontekste:**

■ Specialistai bendradarbiauja konsultuodamiesi tarpusavyje, teikdami vienas kitam pagalbą, rengdami vaikų ugdymo(si) planus. Specialistų ir pedagogų bendradarbiavimo samprata atspindi teisinę jo apibrėžtį. *Nuostatos ir mokymosi kultūra organizacijoje lemia tai, kiek dėmesio skiriama mokymuisi, šviečiamajai veiklai, darbui komandose ar darbo grupėse, bendrų projektų rengimui.*

■ Dauguma specialistų (logopedės, specialioji pedagogė, grupių pedagogės, meno ir kūno kultūros pedagogės), dirbančių komandose, yra baigusios edukologijos mokslų krypties skirtingų šakų studijas. Visų šių specialistų veikla yra orientuota į švietimo pagalbą vaikui. Tačiau organizacijose dirba ir kiti specialistai (psichologai, medikai, kineziterapeutai, socialiniai darbuotojai). Todėl kyla klausimas, kaip kiekvienas iš jų supranta interprofesionalumą ir kaip konstruojami tarpdisciplininiai ryšiai. *Edukologinis požiūris, kurio laikomasi ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikoje, gali būti prielaida bendram specialistų supratimui apie vaiko raidą ir ugdymą(si), kita vertus, jis gali riboti požiūrių įvairovę, svarbią interprofesiniam darbui komandoje.*

■ Remiantis teoriniais šaltiniais (Lummis, 2001; Barr, Koppel ir kt., 2005; Barker, 2009), bendradarbiavimas interprofesinėse komandose siejamas su *problemų, atvejų sprendimu, bendromis užduotimis*. Tokios komandos turėtų būti lanksčios sudėties, priklausomai nuo problemos pobūdžio (pvz., vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių), siekiant sutelkti reikiamas kompetencijas. Tačiau akivaizdu, jog *praktikoje problemos dažniausiai sprendžiamos organizacijos galimybių kontekste, nors ne visada pasinaudojama organizacijose esančiais vidiniais resursais, retai jų ieškoma platesnėje aplinkoje, trūksta tarpinstitucinio bendradarbiavimo bei pagalbos koordinavimo.*

■ Tyrime atskleidžiami skirtingi specialistų, dirbančių komandose, požiūriai į profesinę raidą. Vienoje iš komandų išryškėja specialistų, kaip pasyvių besimokančiųjų, vaidmuo, turintis įtakos komandos ir organizacijos veiklai, kuri dažniausiai grindžiama konservatyviais „pasiteisinusiais“ sprendimais. Priešingai, profesinės specialistų raidos, grindžiamos sisteminiu ir situaciniu mokymosi nuostatomis komandoje, kurioje yra susiformavusios ilgametės aktyvaus mokymosi ir naujų praktinių žinių kūrimo tradicijos, siekiama veikti inovatyviais būdais. Tyrime atskleidžia-

ma, jog *pasivys požiūris į mokymąsi riboja ne tik individualaus profesinio tobulėjimo, bet ir darbo komandoje bei organizacijos mokymosi galimybes.*

■ Interprofesinėse komandose specialistų komunikacijos tikslu laikoma informacijos apie konkrečių vaikų ir šeimų atvejus sklaida, intervencijos strategijų planavimas bei intervencijos proceso neformalus reflektavimas. *Specialistų orientacija į pagalbą vaikui reguliariuose komandos narių susitikimuose apriboja praktikos refleksijų turinį.* Tyrime išryškėja tolesnių profesinės komunikacijos veiksmingumą atskleidžiančių tyrimų poreikis.

Reflektuojant empirinio tyrimo duomenis situacinio mokymosi teorinių nuostatų kontekste, akcentuojamos **teorinės specialistų interprofesinio bendradarbiavimo charakteristikos**, išplitusios įvairiuose veiklos lygmenyse (individualios, komandos, organizacijos), tokios kaip: specialistų profesinis pasirengimas bei profesinių kompetencijų realizavimas ir tobulinimas; kontekstualizuotos bendradarbiavimo sampratos laikymasis; bendri veiksmai ir atsakomybė, siekiant bendro tikslo; kompetencijų sutelkimas, įvairių vaidmenų panaudojimas, atsakomybių išplitimas; veiksminga komunikacija profesinėse diskusijose; interprofesinis, komandos ir organizacijos mokymasis; kontekstualizuotas bendradarbiavimo kokybės vertinimas; pozityvus ir lygiavertis visų bendruomenės narių tarpusavio bendravimas; organizacijos vertybių ir struktūros, palaikančios bendradarbiavimą, kūrimas; bendradarbiavimu grįstas vadovavimas, leido ne tik atskleisti teorinius bendradarbiavimo konceptus: *tarpusavio santykių (socialinės sąveikos) ir bendrų, kontekstualių žinių konstravimo (mokymosi / kognityvinės sąveikos)*, bet ir išvelgti, jog kiekviena komanda turi savitą raidos kelią, unikalias mokymosi bei žinių kūrimo strategijas, patirtį, iš kurios mokosi. Empiriniu tyrimu atskleista ir tai, jog specialistų interprofesinis bendradarbiavimas komandose, teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai, gali būti grindžiamas *praktikų bendruomenės* principais (komandoje dirbantys specialistai turi bendrą interesų sritį, kartu veikia, sąveikaudami mokosi vienas iš kito, kaip veiksmingiau veikti, kaip tobulėti profesiniu bei asmeniniu lygmeniu (Lave, Wenger, 1991; 1998).

7.5. Etnografinio bendradarbiavimo kultūros komandose tyrimo reflektavimas

Tyrėjos refleksijos, žymėtos viso tyrimo metu, leido atskleisti **etnografinio tyrimo galimybes bei iššūkius**, tyrinėjant, interpretuojant ir konstruojant žinias apie bendradarbiavimo kultūrą dviejose interprofesinėse specialistų komandose, teikiančiose ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai. Atskleistos tokios **galimybės**:

■ **Mokymasis atlikti kokybinius tyrimus.** Atlikdama etnografinį tyrimą, mokiausi kaip tyrėja. Pasirinkusi kokybinį tyrimą, nuolat „kovoju“ su savo turėta mokslinių tyrimų samprata ir patirtimi. Nors kokybinių tyrimų metodologinės literatūros studijose akcentuojamas ilgalaikis tyrimo dizaino plėtojimas, induktyvi tyrimo duomenų analizė ir jos pagrindu plėtojama teorija, nuolat norėjosi laikytis pozityvistiniams tyrimams būdingo tyrimų nuoseklumo – iš anksto sužinoti, kas apie tyrimo

objektą rašoma teoriniuose šaltiniuose, tarsi „netyčia“ pateikti reikiamus klausimus tyrimo dalyviams, laikytis teorinių nuostatų ir jų ieškoti tyrimo duomenyse. Šitaip elgiausi siekdama saugumo, kad būtų nusibrėžtos aiškios tyrimo ribos, planas, išvengta galimų sunkumų. Jau pradiniuose tyrimo etapuose pateikiami mokslininkų klausimai: *Kokia tyrimo filosofija? Koks tyrimo dizainas? Koks teorinis tyrimo pagrindas? Ar čia mokslinė problema?* bei tyrimo dalyvių (ir mano pačios) požiūris į tyrėją, tarsi vienos ar kitos srities ekspertą, žinantį „teisingus teorinius“ atsakymus, skatino ieškoti argumentuotų, teorija grįstų sprendimų. Tik išgirdusi mokslinių konsultantų patarimą „*Nenorėk nepradėjusi tyrimo žinoti jo rezultatu*“, daug kartų nuo teorijos grįždama prie empirinių duomenų, vėliau, norėdama juos suprasti, grįždama prie teorijos, pradėjau suprasti kokybinio tyrimo esmę – atlikdamas kokybinį tyrimą, negali tiksliai apibrėžti tyrimo proceso bei tiriamos realybės. Nors jaunam tyrėjui atrodo, kad iš pradžių girdimi klausimai apie tyrimą glumina, tai skatina ieškoti „savos“ metodologinės krypties, kurią pavyko surasti, suprasti ir išplėtoti tik tyrimo pabaigoje.

■ **Natūralistinio ir kritinio postmodernistinio tyrimo galimybių supratimas.**

Natūralistinių tyrimų tradicija siejama su subjektyvios tyrimo dalyvių patiriamos realybės supratimu ir paaiškinimu. Tačiau, kaip tyrėja, besilaikanti pragmatinio požiūrio į tyrimą, jo metu kėliau sau klausimus: *Kas iš to, kad detaliai aprašysiu ir paaiškinsiu praktinę realybę? Visi praktikai ir taip ją pažįsta. Kokia nauda praktikams? Koks tyrimo mokslinis reikšmingumas?* Etnografinis tyrimas yra kritikuojamas už „naivųjį“ realybės pažinimą. Tačiau greta tyrimo dalyvių (*emic*) interpretacijų, atskleidžiančių jų patiriamo pasaulio supratimą, pateikiamos tyrėjo (*etic*) interpretacijos sudaro galimybę skaitytojui pažinti tapačius ar skirtingus požiūrius į realybę, pasirinkti jam priimtinesnį požiūrį, išvelgti įvairių požiūrių privalumus ar trūkumus. Laikydamosi transformacinių nuostatų į mokymąsi, manau, kad „kitoks“ ar „priešingas“ požiūris skatina apmąstyti, perkonstruoti situacijas iš naujo, ir tai sudaro galimybę jas suprasti naujai. „Naivusis“ realybės pristatymas (detalus ir kontekstualizuotas skirtingų komandų patirties aprašymas ir paaiškinimas) sudaro galimybę mokytis iš praktikos. Esu įsitikinusi, jog atlikdama tyrimą ir tuo pat metu dirbdama praktinį darbą, analizuodama savo ir kitų praktiką, mokiausi ir tobulėjau kaip specialistė – praktikė, mokslininkė, žmogus.

■ **Siekis suprasti kitus – tyrėjo profesinės raidos prielaida.** Pasirinkta tyrimo metodologinė pozicija mokė pažinti kitų realybę ją gerbiant ir siekiant suprasti, bet ne vertinti. Tai buvo nelengva. Analizuodama kitų ir savo praktiką, išskirčiau profesinę raidą sąlygojusius tyrimo aspektus:

„Etnografinis tyrimas, kaip gyvenimas“ (Ely ir kt., 1991). Tik dabar suprantu tikrąją šio teiginio prasmę. Daugybė teorijų tą patį reiškinį aiškina skirtingai. Šimtus kartų skaityti tyrimo duomenys, mėginant juos sudėlioti į „stalčius“. Dešimtys prasių vienam ar kitam teiginiui, situacijai, patirčiai. Įvairūs „balsai“, nežinant, kurioje tyrimo vietoje kieno balsas yra svarbiausias: tyrimo dalyvių – specialistų, šeimų ar vadovų? Mano – kaip tyrėjos, praktikės ar kolegės? Jautiesi kaip „apsėstasis“, negalintis atsiriboti nuo tyrimo ir visada ieškantis atsakymo į šimtus

klausimų galvoje: kodėl taip..., o ne kitaip? Kas būtų, jeigu būtų..? Kas būtų, jei aš būčiau jų vietoje? Noras pasidalyti savo nauju supratimu su šalia esančiu, tarsi visa kita aplink neegzistuoti.

Siekis suprasti save ir kitus, kaip reflektyvus mokymasis. Niekada tiek negyvenau praktika. Gilindamasi į kiekvieną situaciją, stengdamasi ją suprasti ir paaiškinimą surasti teorijų kontekste, „auginau“ savo profesinį supratimą. Situacinės refleksijos, pateikiamos pristatant tyrėjo (etic) požiūrį, yra tyrimo metu įgyto supratimo rezultatas. Supratimas, kad nėra vienos tiesos, kad ji priklauso nuo patirties, padėjo formuotis mano nuomonei įvairiais praktikos klausimais. Supratau, kad analizuojant „kitų“ praktiką, svarbu ne kaltinti ją „neteisingumu“, bet ieškoti paaiškinimų ar pasiūlymų jai tobulinti.

Tyrimo metu man, kaip tyrėjai, pavyko surasti šiuos atsakymus į sau keliamus klausimus:

„Kitų“ realybės pažinimas ir išankstinių nuostatų paneigimas. Komandos, kurios praktika man nebuvo pažįstama, sėkminga patirtis turėjo įtakos nuostatos, jog „bendradarbiavimas praktikoje dažnai deklaratyvus ir nesėkmingas“ pasikeitimui. Tyrimo metu supratau, kad kiekvienos komandos praktika yra jos raidos, ją supančių sąlygų ir ją sudarančių žmonių vertybinių nuostatų pasekmė. Negaliu pagal savą bendradarbiavimo viziją vertinti – bendradarbiaujama komandoje ar ne. Kiekviena komanda bendradarbiavimui kelia reikalavimus priklausomai nuo to, kokį supratimą apie bendradarbiavimą turi. O supratimas taip pat yra sąlygotas nebūtinai nuo jų priklausančių veiksnių.

Teorijos ir praktikos sąsajų supratimas. Maščiau apie savo, kaip praktikės ir tyrėjos, poziciją. Pati būdama praktikė, jaučiu, kad su žmonėmis imu kalbėti „skirtinga kalba“. Mano mąstymas darosi vis labiau teoriškas. Kai kalbuosi su mokslininkais apie praktiką, jaučiuosi kaip „žuvis vandeny“ – esu suprasta, palaiikoma. Bet kalbėdamasi su praktikais, susiduriu su atmetimu. Jie sako: „Tai tik teorija“... Idėjos, grįstos teorija, dažnai laikomos utopija. Daug galvojusi apie teorijos reikšmę praktikoje, teoriją laikau praktikos filosofija, padedančia suprasti, kuriuo keliu noriu eiti. Kasdienė, mažai kintanti praktika tampa darbo rutina, nukreipiančia dėmesį į ne visuomet reikšmingas smulkmenas ir neleidžiančia į situaciją pažvelgti iš esmės. Teisinga, nes patirta ir mažai kintanti praktika yra ribota. Mano manymu, teorija, pozityvistiniu požiūriu, leidžia geriau suprasti veiksmus ir pasiūlo idėjas, kurias priimame arba ne, priklausomai nuo vertybių sistemos, verčia suabejoti tuo, kaip ir kodėl mes veikiame, pateikia gairių tobulėti. Teorijos, kaip praktikos filosofijos, kūrimas (aiškinamos konstruktyvistiniu požiūriu) kelia praktikams aukštus reikalavimus, susijusius su aktyviu mokymusi.

Gebėjimas atvirai išsakyti nuomonę. Sąveikos su tyrimo dalyviais pakeitė mano nuomonę tam tikrais klausimais. Nesvarbu, kiek radome bendrų atsakymų, kiek nuomonės liko skirtingos, tačiau, manau, kad šiuo metu aš ir komandos nariai jaučiasi tvirčiau atvirai, viešoje erdvėje reiškdami savo nuomonę. Kodėl? Manau, todėl kad pajutome, kad galime kalbėtis atvirai, nes atsirado tarpusavio pasitikėjimas... kad reikia išdrįsti būti savikritišku... ir kalbėdamiesi tarpusavyje supratome, kad radome bendraminčių. Tai teikia drąsos ir užtikrintumo savo nuomone.

■ **Tyrėjo ir tyrimo dalyvių bendradarbiavimas.** Priklausomai nuo tyrimo dalyvių nuomonių, gebėjimų ir iniciatyvų, siekiama *lygiaverčio jų įsitraukimo į tyrimo procesą*, kuris sudaro galimybę realių praktikos problemų analizei (Denzin, Lincoln, 2008). Tyrimo metu buvo skatinamos dalyvių iniciatyvos aktyviai planuoti tyrimą, tačiau *tyrėjos ir tyrimo dalyvių bendradarbiavimo intencijos* siejamos tik su diskusijomis dėl *tyrimo metodų pasirinkimo ir taikymo galimybių*. Tyrimo dalyvių pozicija buvo siejama su siekiu *padėti tyrėjai* atskleisti tiriamo objekto įvairius aspektus, pvz., svarstant stebėjimo metodo taikymo galimybes:

Pas mus labai skiriasi darbas komandoje: skiriasi mūsų, kaip specialiojo ugdymo komisijos narių, darbas ir mūsų komandinė patirtis, susijusi su pedagogų komandomis <...> komandinė patirtis labai skirtinga <...> ar nenorėtumėte dalyvauti projektinėje grupėje, nes šiuo metu vyksta projektas ir visi specialistai dirba projektinėje grupėje? Pamatytumėt dvejopą komandinį darbą: vieną – kai sprendžiamos vaiko problemos (specialiojo ugdymo komisijos narių susitikimas), kitą – kai apskritai plėtojama pedagogika, tobulinama praktika (projektinės grupės susitikimas).

Kita vertus, siūlydami tyrimo metodų taikymo galimybes, tyrimo dalyviai buvo orientuoti į save, *siūlydami jiems priimtinas* ir, mano, kaip tyrėjos, nuomone, *saugias ar patogias alternatyvas*:

Bendradarbiavimas vyksta kasdien <...> pastebėt būtų sunku, nes susitikimų per dieną būna labai daug <...> galvoju, kad mes kitaip jaustumėmės stebimi – natūraliai <...> pasakyk, ko tau reikia, mes ir darysim – juk pati geriau žinai.

Laikantis tyrimo etikos principų, tyrimo metodų pasirinkimas buvo derinamas su tyrimo dalyvių siūlymais.

■ **Tyrimo dalyvių dalyvavimas validavimo procese – duomenų patikimumo prielaida.** Reflektuodama tyrimo procesą, išskirčiau savo, kaip tyrėjos, supratimo apie duomenų tinkamumo bei patikimumo užtikrinimą pokyčius. Juos lėmė tyrėjos patirtis, siekiant validuoti tyrimo duomenis tyrėjų grupėje. Stengdamasi užtikrinti tyrimo duomenų interpretacijų adekvatumą, subūriau „kritinių draugų“ grupę. Po mėginimų duomenims suteikti reikšmes tyrėjų grupėje, supratau, kad tai visiškai prieštarauja tyrimo logikai:

Atlikdama pirminę duomenų analizę, stengiausi laikytis komandos narių požiūrio, neiškraipyti tyrimo dalyvių minčių, atsiriboti nuo savo įsitikinimų. Tačiau mano išskirtos subkategorijos, mokslininkų („kritinių draugų“) akimis dažniausiai buvo pavadinamos visiškai priešingai... tai laikau patirtimi, padėjusia suprasti, kad laikantis mano pasirinktos tyrimo strategijos, kiti tyrėjai negali užtikrinti tyrimo duomenų tinkamumo, todėl kad mokslininkai duomenis mato dekontekstualizuotai, jų požiūris yra grįstas kritiniu mąstymu, o tai neleidžia atskleisti tyrimo dalyvių požiūrio. Kadangi mokslinis tyrimas reikalauja tyrėjo kritinio požiūrio, tyrime pasirinkta dviejų požiūrių „emic“ ir „etic“ pristatymo idėja.

Tyrėjos teorinis pasirengimas, praktinė patirtis, ilgalaikės ir intensyvios sąveikos su tyrimo dalyviais laikomi veiksniais, užtikrinančiais duomenų tinkamumą ir patikimumą. Atvirumu grįstos sąveikos su tyrimo dalyviais, tyrėjos siekis būti jautria ir

įsiklausančia į tyrimo dalyvių aiškinamą praktikos realybę veikė kaip mechanizmas, užtikrinantis, jog tyrėja vengia pamatyti tyrime „tik tai, ką nori pamatyti“.

■ **Tyrimo duomenų validavimas grupinėje diskusijoje – komandos raidos prielaida.** Laikantis pragmatinio požiūrio, svarbu, kad dalyviai suprastų tyrimo reikšmingumą. Teoriškai tyrimo reikšmė siejama su galimybe komandos nariams kalbėtis jiems aktualiais klausimais. Validuojant tyrimo duomenis, grupinių diskusijų metu tyrimo dalyviams buvo pateikiamos apibendrintos, individualiuose pasakojimuose išryškėjusios reikšmės, kurias jie patikslino ir papildė. Mano, kaip tyrėjos, pareiga taip pat buvo komandų nariams pristatyti *išplitusias*, dažnai pozityvius veiklos aspektus apimančias sampratas bei *paslėptas*, viešai neartikuliuojamas, dažnai negatyvius aspektus išryškinančias reikšmes. Tai buvo naudinga tyrimo dalyviams, nes jie turėjo *galimybę geriau pažinti save*, t. y. pažvelgti į savo veiklą tarsi iš šalies, pastebint savo ir kitų komandos narių nuomonių bendrumą, diskutuojant sampratų įvairovę ar konfliktą tarp jų, viešai ir atvirai kalbant apie iššūkius, su kuriais susiduriama praktikoje, identifikuojant jų sprendimo galimybes.

Tyrėjos lauko užrašuose atskleidžiamos tyrimo dalyvių (*komandos, kuri pristatoma „iš vidaus“ požiūriu*) reakcijos prieš pristatant tyrėjai duomenis grupės diskusijos metu. Mano nuomone, komandos nariai į šias diskusijas rinkosi be iniciatyvos, labiau „iš pareigos“, kad *reikia dalyvauti*, bet ne padiskutuoti apie savo praktiką: „*Reikia susitikti, kad jau pradėjom <...> jei visi dalyvauja, ir man reikia.*“ Taip pat išryškėjo tyrimo dalyvių *nerimas* dėl jų individualiuose interviu atvirai išsakytos nuomonės atskleidimo prieš visus komandos narius: „*Aš jau pradėdu bijoti, kad per daug prisišnekėjom <...> kita išreiškė nerimą: „Ką jau čia dabar visiems sakysi, kad tas ir tas tą sakė?“* Ne tik tyrimo dalyviai, bet ir aš labai nerimavau prieš susitikimus, nes stengiausi apgalvoti, kaip atsargiai pateikti tyrimo dalyvių nuomones, laikantis konfidencialumo, bet kartu siekiant atvirai diskutuoti, parodytant realią situaciją komandoje – ne tik teigiamus, bet ir tobulintinus aspektus. Nežinodama, kaip komandos nariai reaguos į savo nuomones, kurioms, stengdamasi situaciją matyti tyrimo dalyvių akimis, suteikiau reikšmes, buvau atsargi. Stebėdama dalyvių reakcijas, skatinau juos diskutuoti visais klausimais. Viena vertus, siekiau, kad komandos nariai susidarytų savo veiklos „paveikslą“, kita vertus, nenorėjau sukelti tarpasmeninių konfliktų ar sutrikdyti nusistovėjusių, darniais apibūdinamų komandos narių santykių. Šios komandos nariams būdingas elgesys diskusijų metu aprašomas tyrėjos lauko užrašuose:

Jaučiau kelių specialistų pasyvumą reikšti nuomonę, intereso diskusijoms stoką... tarsi komandos nariai gyvena kasdienės darbo rutinos rūpesčiais, o kam čia „filosofuoti“ – svarbiausia „praktinis darbas“, „kas nuo to pasikeis?“... kiekvienai kilo minčių, bet, manau, ne visos buvo išsakytos... dalyvių reakcijose į komandos veiklos negatyvius aspektus jaučiamas pritarimas, tačiau taip pat ir gynybiškumas – dažnai kaltinant kitus, kartais – deklaratyviu paaiškinimu ar pasiteisinimu „taip buvo anksčiau.“ Kita vertus, net ir į pateiktus negatyvius veiklos aspektus dalyvių reakcijos buvo iš esmės teigiamos. Viena komandos narė pajuokavo: „Prisishnekėjom“ (visos juokėsi). Džiaugiausi jų tokiomis reakcijomis, nes manau, kad

tai rodo komandos narių pastangas atvirumui <...> aktyviosios komandos narės stengėsi įvertinti pristatytų reikšmių adekvatumą, pagrįsti nuomonę ar papildyti jas įvairias pavyzdžiais.

Po šių diskusijų tyrimo dalyviai išsakė diskusijų reikšmę: „Mums pačioms tai didelė nauda – visos susėdom ir padiskutavom... nebūtume prisiruošusios.“

Pasibaigus tyrimui tyrėja, toliau dalyvaudama organizacijos veikloje, atskleidė subjektyvius pastebėjimus apie komandos narių elgesio pokyčius. Šie pastebėjimai gali būti vadinami „*pastebėjimais to, ką nori pastebėti*“, tačiau jie nebuvo tikslingai planuoti. *Neformalių stebėjimų pagrindu* pateikiamos praktinės veiklos situacijos rodo pakitusį tyrimo dalyvių supratimą. Tyrėjos subjektyvia nuomone, tai galėjo būti nulemta tyrimo, nes pastebėjimai susiję su tyrimo metu diskutuotais klausimais:

Bendro problemos sprendimo siekis. V GK metu pavaduotoja inicijavo aptarimą problemų, su kuriomis susiduria logopedės, formuodamos grupes, svarstymą, dalyvaujant direktorei. Buvo priimtas sprendimas bendrai visiems surengti diskusiją, kokiais prioritetais remiantis reikėtų formuoti grupes. Šiuo atžvilgiu V GK posėdyje buvo siekta bendrai spręsti problemą.

Projekto, orientuoto į problemos sprendimą, inicijavimas. Pedagogų metodinės tarybos posėdyje komanda pristatė parengtą projektą. Šį kartą projektas, priešingai nei ankstesni, buvo orientuotas į grupėje aktualaus švaros klausimo sprendimą. Specialistai ne tik inicijavo sąveikas su vaikais, bet ir parengė šeimoms lankstinukus apie švarą ir rekomendacijas, kaip tinkamai paruošti vaikus lankyti įstaigą. Specialistai siekė bendradarbiauti su seniūnijų socialiniais darbuotojais, diskutuoti, kaip galima spręsti švaros palaikymo problemą socialinės rizikos grupei priklausančiose šeimose.

Bendro ir individualizuoto vaikų ugdymo tikslo kėlimas. Pristatant komandos nariams ir direktorei galutinę tyrimo ataskaitą ir man išsakant nuomonę apie bendro ir individualizuoto tikslo, ugdant vaikus, siekį, komandos nariai teigė: „Mes jau pradėjom kelti bendrą ugdymo tikslą, skirtingą kiekvienam vaikui“.

Įsiklausymas į šeimos patiriamą problemą. Direktorė dalyvavo viename iš susitikimų. Ji girdėjo mamos išsakomus lūkesčius, kad sūnus galėtų pasilikti visą dieną darželyje. Auklėtoja pastebėjo, kad kyla problema, nes per pietų miegą nėra kam pasilikti su vaiku, kadangi jis nemiega. Nors ši problema jau seniai buvo žinoma, tačiau į ją nebuvo reaguojama. Susitikime dalyvaujanti mama paliko vaiką Paramos šeimai centro darbuotojų priežiūrai. Po susitikimo direktorė paprašė darbuotojų, kad vaikas galėtų būti per pietų miegą Paramos šeimai centre, taip galėdamas likti darželyje visą dieną. Auklėtoja pasidžiaugė, kad į problemą buvo sureaguota. Vėliau direktorė teigė: „Klausausi mamos ir galvoju, kad berniukas šiuo metu PŠC. Kodėl jis visuomet negali ten būti per pietų miegą?“ Komandos nariai pažymėjo, kad mama išėjo švytinti, dėl to, kad berniukas būna įstaigoje visą dieną.

Kitos komandos, tyrėjos pažįstamos „iš išorės“, narių reakcijų prieš duomenų validavimo diskusijas nebuvo galimybių stebėti, tačiau, paaiškinusi susitikimų tikslą, pastebėjau tyrimo dalyvių nusiteikimą analitiniam darbui, t. y. reikšmių kategorizavimui ir apibendrinimui. Grupės diskusijų metu komandos nariai diskutuoda-

mi stengėsi padėti tyrėjai teisingai įvardyti (sub)kategorijas, padėti suprasti sąsajas tarp reikšmių, skirstyti jas į temas bei redukuoti duomenis. Kadangi gerai nepažįstu narių asmeninių savybių, negalėjau nuspėti, kaip jie jaučiasi ar reaguoja į tam tikrus tyrimo duomenis. Pasibaigus susitikimams, komandos nariai tyrėjos interpretacijų tikslinimo procesą siejo su paskata savo elgesio ir praktikos pokyčiams:

Analizė, kai kurį laiką kažko neanalizavai, vėl buvo galimybė viską peržiūrėti. Analizavimo prasme tai naudinga, kai žiūri formuluotes, matai pilnesnį vaizdą <...> tokia analizė daug energijos reikalaujantis dalykas... iš karto silpnos, tobulintinos mūsų sritys matosi. Jei konkrečiai, tai iš karto matai, kokios bendradarbiavimo formos nelabai ir vyksta... pamatai, kad visada gali siekti tobulumo.

Abiejose komandose buvo išsakyta, jog tyrėjos pristatomas tyrimo dalyvių (*emic*) požiūris yra teisingas:

Dalis mano apibendrintų išvalgų, padarytų, remiantis tyrimo dalyvių žodžiais, buvo patvirtintos... tai rodo, kad analizuodama duomenis, neiškraipiau jų sampratos... tolesnei duomenų analizei susitikimo nauda buvo didelė – galėjau geriau suprasti bendradarbiavimo reikšmes, kuriose išryškėjo bendresni aspektai <...> pateikus galutinę duomenų pristatymo versiją, komandos nariai pakomentavo: „Dabar mūsų komandos vaizdas, palyginus su grupės diskusijos metu pristatytais duomenimis, akivaizdus“.

■ **Dienoraščių rašymo procesas, skatinantis tyrimo dalyvių atradimus.** Dienoraščių rašymu tyrime siekta aprašyti ir reflektuoti bendradarbiavimo situacijas. Šis metodas taikytas, siekiant surinkti informaciją apie tiriamą realybę bei paskatinti tyrimo dalyvius pastebėti tam tikrus savo praktikos dėsningumus. Abiejose komandose dalyviai daugiau dėmesio skyrė situacijoms aprašyti nei reflektuoti. Tačiau antros komandos nariai išsakė nemažai kritinių refleksijų, paskatiniusių sampratos apie savo bendradarbiavimo praktiką kaitą. Šios refleksijos išryškėjo tyrėjai pristatant tyrimo dalyvių (*emic*) požiūrį.

■ **Tyrėjo „iš vidaus“ ir tyrėjo „iš išorės“ požiūrių skirtumai.** Nors tyrime buvo laikomasi bendros metodologijos, tačiau skirtinga tyrėjos pozicija komandų atžvilgiu lėmė šiek tiek skirtingus žinių konstravimo apie komandų bendradarbiavimo kultūrą ypatumus.

Manau, kad kaip tyrėja, pažįstanti kultūrą „iš vidaus“, turėjau *daugiau informacijos* apie komandos narių suteikiamas reikšmes, nes jų pagrindu, dirbant šioje komandoje, formavosi ir mano praktinė patirtis. Spalvos, kuriomis buvo „nuspaltinta komanda“, iš dalies priklausė nuo *mano patirties santykio su identifikuotomis reikšmėmis*. Natūraliai praktinės, kaip „tyrėjos iš šalies“, išgyventas kultūros pajautimas sudarė galimybę ne tik intuityviam ir paviršutiniškam, bet *kritiškam požiūriui į kitų ir savo pačios praktikos kultūrą*. Ieškodama tyrimo dalyvių supratimo paaiškinimo, nepajutau, kaip pradėjau *ieškoti atsakymų į tyrimo dalyvių išsakytus ar man kylančius praktikos klausimus*. Tyrėjos (*etic*) interpretacijose *neišvengta subjektyvaus požiūrio projekcijos į tyrimo duomenis*. Kita vertus, mano, kaip *tame pačiame kontekste dirbančio asmens, patirties refleksijos sudarė galimybę pažinti kultūrą giliausiu, paslėptų prielaidų lygmeniu*.

Reflektuodama komandos kultūros pažinimo „iš šalies“ galimybes, manau, kad kitos komandos patirtis leido suprasti ir iliustruoti besimokančios organizacijos idėjos praktinį realizavimą, *įgyti naujų, su praktine veikla susijusių, žinių*, kurios gali būti pritaikytos ir kitų komandų veikloje. Man, kaip tyrėjai, ši patirtis leido *susipažinti su panašiomis, tačiau „skirtingas spalvas“ turinčiomis bendradarbiavimo reikšmėmis*. Ši komanda „nuspalvinta spalvomis“, kurios tyrėjos *pajautos intuityviai, fragmentiškai* sąveikaujant su tyrimo dalyviais. Interpretuojant šios komandos duomenis, tyrėjai, nepažįstančiai susiformavusių kultūros reikšmių, *refleksijos labiau grįstos emociniu pagrindu, bet ne kritiniu požiūriu*. Kultūrinė realybė pažįstama tiek, kiek yra matoma, pajaučiama (*artefaktų lygmeniu*) ir atskleidžiama tyrimo dalyvių (*pasidalytų vertybių lygmeniu*).

Nepaisant tyrėjos siekių tyrime išvengti „klaidų“ išryškėjo šio **tyrimo ribotumai**:

■ **„Balso“ (atstovavimo) klausimas.** Etnografiniame tyrime turėtų būti aišku, kieno balsai yra pristatomi ar atstovaujami (Ely, 1991; Mahadevan, 2009; Merrill, West, 2009). Svarbu, kad būtų vienodai išgirsti visų dalyvių balsai, nepriešinant vienos pozicijos kitai (Chase, 2003) bei paaiškinama tyrėjo, kaip aktyvaus pasakotojo, *balso* pozicija, t. y. į ką tyrėjas kreipia dėmesį, kas jam aktualiausia ir kokia socialine pozicija jis grindžia savo praktiką. Kadangi į šeimą orientuotos praktikos teorinės nuostatos buvo pasirinktos atliekant empirinių duomenų analizę, kaip tyrėja, siekianti išgirsti *šeimų balsą*, turėjau pagalvoti apie didesnes šeimų, kurioms teikiama pagalba, ištraukimo į tyrimo procesą galimybes. Mamų dalyvavimas tyrime buvo sąlygotas jų situacijos – aktyvumo, savanoriškumo, suinteresuotumo, gyvenamos vietos, laiko resursų. Tyrimo pabaigoje supratau, kad tyrime dalyvavo šeimos, kurios jau iš dalies yra išgirstamos. Tačiau nepaisant to, kad stengiausi suprasti socialinės rizikos grupei priklausančių šeimų situaciją, remdamasi specialistų bendravimo su šiomis šeimomis patirtimi, realiai *šių šeimų balsas tyrime pristatytas tik fragmentiškai*. Dėl šios priežasties tyrime gana ribotai pažinti pagalbos šeimoms poreikiai.

Viena *ikimokyklinio ugdymo pedagogė*, dirbanti pirmoje komandoje, atsisakė dalyvauti dėl nenurodytų asmeninių priežasčių. Tai komandos narys, kuris komandos narių apibūdinamas „skeptišku, pesimistišku, emocionali, bet įnešančiu kitokių spalvų į komandos darbą“. Šios komandos narės nedalyvavimas tyrime *iš dalies neleido atskleisti visuminio komandos narių veiklos paveikslą*. Nors pradiniam etape organizacijos vadovas buvo linkęs dalyvauti, tačiau vėliau į tyrimą neįsitraukė, pagrįsdamas atsisakymą laiko bei tiesioginių interesų stoka. Kita vertus, komandos narių teigimu, vadovo dalyvavimas galėjo riboti atvirų pokalbių su komandos nariais galimybes. Viena iš Paramos šeimai centre dirbančių socialinių pedagogių teigė, jog tyrime dalyvauti nemato tikslo, nes centro funkcijos tebėra tik formalios. *Socialinių pedagogių, turinčių didelės patirties dirbant su šeimomis bei vadovo pozicijų išklaušymas, galėjo būti labai reikšmingas, atskleidžiant papildomus pagalbos vaikui ir šeimai, paslaugų koordinavimo ir bendradarbiavimo aspektus*.

■ **Duomenų ribų klausimas.** Kokybiniuose tyrimuose būtinos aiškios duomenų ir jų interpretacijos ribos (Heaton, 2004), todėl tyrime būtina atskleisti su šiuo

klausimu susijusius aspektus. Komandoje, kurios atžvilgiu tyrėjos pozicija siejama su pažinimu „iš šalies“, tyrimo duomenų ribos buvo aiškios, nekeliančios abejonių, nes tyrimo dalyviai žinojo, kokie duomenys yra fiksuojami, kada jie yra stebimi, ko siekiama kiekvienu taikomu tyrimo metodu. Tyrėjos pristatomi duomenys buvo ribojami tyrėjos ir tyrimo dalyvių sąveikų. Kitokia situacija susiklostė komandoje, kurioje tyrėja laikėsi pozicijos „iš vidaus“. Nors tyrimo dalyviai taip pat buvo supažindinti su kiekvienu tyrimo etapu, metodu, tikslu, tyrėjos interpretacijose aprašoma komandos narių veikla yra ne visada patirta tyrimo vykdymo metu, t. y. tyrėjos anksčiau patirtis. Todėl kaip tyrėja, rengdama tyrimo ataskaitą ir interpretuodama tyrimo duomenis, nuolat balansavau tarp ribų „galiu – negaliu“. Siekdama užtikrinti tyrimo dalyvių psichologinį saugumą, stengiausi reflektuoti savo subjektyvią patirtį ir atsiribojau nuo duomenų, kurie galėjo papildyti tyrimo duomenis, bet buvo už sąveikų tarp manęs, „kaip tyrėjos“, ir kolegų, „kaip tyrimo dalyvių“, ribų.

Tyrimo dalyvių ir tyrėjos raidos aspektai iliustruoja *simbolinio interakcionizmo ir socialinio konstruktyvizmo idėjas*, t. y. atskleidžia, kaip *savo* ir *kitų* praktikos interpretavimas komunikacijos metu sudaro galimybę bendrai realybei (kultūrinėms reikšmėms, patirčiai) konstruoti. *Etnografinė tyrimo strategija* leido bendradarbiavimo kultūrą komandose paaiškinti natūralaus jos konteksto (narių, sąlygų, veiklos struktūros, sampratos, raidos) fone ir išvengti (post)pozityvistinei tyrimo tradicijai būdingo bendradarbiavimo lygmenų vertinimo pagal teorinius standartus. Tačiau *kritinis požiūris* tyrime sudarė galimybę išryškinti teorinių, teisinių ir praktinių, tyrėjo ir tyrimo dalyvių, skirtingų tyrimo dalyvių bendradarbiavimo praktikos *reikšmių vienovę ar prieštaras* ir jų pagrindu aprašyti bei interpretuoti bendradarbiavimo kultūros interprofesinėse komandose *kokybinius aspektus, identifikuoti jos plėtojimo prielaidas*. *Auto / etnografinis požiūris* tyrime skatino tyrėjos reflektyvumą viso tyrimo proceso metu, reflektuojant savo patirtį ir jos įtaką žinių konstravimui, tyrimo duomenis ir tyrimo procesą. Kritinis ir auto / etnografinis požiūris leido atskleisti kontekstualizuotą interprofesinės komandos realybę, grįstą požiūrių įvairove, konstruktyviu konfliktu ir kompleksiskumu.

1. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Ališauskas, A. (2004). Pedagoogo pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė, *Pedagogika*, 74, 18–24.
3. Ališauskas, A. (2007). *Vaiko psichopedagoginis vertinimas: pokyčių perspektyva*: Mokojoji knyga. Šiauliai. Šiaulių universiteto leidykla.
4. Ališauskienė, S. (2002). *Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
5. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas, *Specialusis ugdymas*, 1(8), 129–138.
6. Ališauskienė, S. (2005a). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*: Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ališauskienė, S. (2005b). Socialinės rizikos sampratos interpretacijos ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. *Specialusis ugdymas*, 1 (2), 8–16.
8. Ališauskienė, S. (2007). Early Childhood Intervention in Lithuania in European Context. *Specialusis ugdymas*, 16(1), 17–26.
9. Ališauskienė, S. (2010). Early Childhood Intervention in Lithuania: Organisation and Challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (2), 124–135.
10. Ališauskienė, S., Čegytytė, D. (2008). Ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio pasirengimo turinio analizė. *Specialusis ugdymas*, 2 (19), 79–91.
11. Ališauskienė, S., Kondrotienė, L. (2008). Ankstyvosios intervencijos srities specialistų profesinės kompetencijos. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (18), 24–34.
12. Ališauskienė, S., Mikalajūnienė, E., Čegytytė, D. (2007). Ekologinio požiūrio taikymas, tenkinant ankstyvojo ir ikimokyklinio amžiaus vaikų specialiuosius poreikius, *Specialusis ugdymas*, 2 (17), 107–119.
13. Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O., Melienė, R., Miltenienė, L., Gerulaitis, D. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis*: Tyrimo ataskaita. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
14. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: ŠU.
15. Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage Publications.
16. Argyris, C. (1960). *Understanding Organizational Behavior*. Tavistock Publications.
17. Argyris, C. (1964). *Integrating the Individual and the Organization*. Wiley.
18. Argyris, C., Schon, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. MA: Addison-Wesley.
19. Atkins, S., Schutz, S. (2008). *Developing the Skills for Reflective Practice*. In Bulman, Ch., Schutz, S. (Eds.). *Reflective Practice in Nursing*. Blackwell Publishing, 25–54.
20. Augienė, D., Malinauskienė, D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*, 86, 30–35.

21. Bainbridge, L., Nasmith, L., Orchard, C., Wood, V. (2010). Competencies for Interprofessional Collaboration. *Journal of Physical Therapy Education*, 24 (1), 6–11.
22. Baker, D. P., Horvath, L., Campino, M., Offermann, L., Salas, E. (2005). The ALL Teamwork Framework. *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Murray, S. T., Clermont, Y., Binkley, M. (Eds.), Canada. 229–272.
23. Ball, L. J., Ormerod, T. C. (2000). Putting Ethnography to Work: the Case for a Cognitive Ethnography of Design. *International Journal of Human-computer studies*, 53, 147–68.
24. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
25. Bankauskienė, N. (2006). Pedagogų rengimo įstatyminiai pagrindai: būklės analizė ir kaitos poveikis. Pranešimas skaitytas konferencijoje: *Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui*, Kaunas. Prieiga internete [žiūrėta 2010-01-31]: <<http://www.mkc.lt/dokuments/2.4.2/konferencija/N.Bankauskiene.ppt>>.
26. Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*, 79, 11–16.
27. Barker, R. (2009). *Making Sense of Every Child Matters: Multiprofessional Practice Guidance*. The Policy Press.
28. Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M., Freeth, D. (2005). *Effective Interprofessional Education: Assumption, Argument and Evidence*. London: Blackwell.
29. Barrett, G., Keeping, C. (2005). The Processes Required for Effective Interprofessional Working. In Barret, G., Sellman, D., Thomas, I. (Eds.) *Interprofessional Working in Health and Social Care: Professional Perspectives*. Palgrave macmillan. 19–31.
30. Baršauskienė, V., Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, B. (2005). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
31. Batu, E. S. (2010). Factors for the Success of Early Childhood Inclusion and Related Studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57–71.
32. Beyerlein, M. M., Freedman, S., McGee, C., Moran, L. (2003). *Beyond Teams: Building the Collaborative Organization*. Jossey-Bass / Pfeiffer. A Wiley Imprint.
33. Berger, P. L., Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
34. Bertalanffy, L. (1951). Problems of General Systems Theory: A New Approach to the Unity of Science, *Human Biology*, 23(4), 302–12.
35. Billett, S. (2001). Vocational Educators: Understanding Practice at Work. In Velde, Ch. (Ed.). *International perspectives on Competence in the Workplace: Research, Policy and Practice*. Kluwer academic publishers. 4–64.
36. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. 1, 2 dalys. Klaipėda: KU leidykla.
37. Blackman, J. A. (2003). Early Intervention: An Overview. In Odom, S. L., Hanson, M.J., Blackman, J.A., Kaul, S. *Early Intervention Practices around the World*. Baltimore: Brookes Publishing.
38. Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L., Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184.
39. Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
40. Bodley, J. (1996). *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System*. Mountain View, CA: Mayfield A fascinating introductory to anthropology.

41. Boulding, K. (1956). General Systems Theory – The Skeleton of Science. *Management Science*, 2(3), 197–208.
42. Boyatzis, R., E. (1998). Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development. Sage Publications: London, Thousands Oaks.
43. Boon, H. (2004). From Parallel Practice to Integrative Health Care: A Conceptual Framework. *Health Services Research*, 4, 1–35.
44. Bossche, P. V., Gijssels, W. H., Segers, M., Kirschner, P. A. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviours. *Small Group Research*, 37, 490–521.
45. Bowey, A. M. (1976). *The Sociology of Organisations*. Hodder and Stoughton.
46. Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759–775.
47. Bradley, E. H., Curry, L. A., Devers, K. J. (2007). Qualitative Data Analysis for Health Services Research: Developing Taxonomy, Themes and Theory. *Health Research and Educational Trust*, 2, 1758–1772.
48. Brink, M. B. (2002). Involving Parents in Early Childhood Assessment: Perspectives from an Early Intervention Instructor. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 251–257.
49. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
50. Brookfield S., D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Jossey Bass, San Francisco.
51. Brookfield, S., D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
52. Brorson, K. (2005). The Culture of a Home Visit in Early Intervention. *Journal of Early Childhood Research*, 3(1), 51–76.
53. Brown, A. (1995). *Organizational Culture*. London: Pitman Publishing.
54. Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–41.
55. Brown, J., Duguid, P. (1991). Organization Learning and Communities of Practice: Towards a Unified View of Working, Learning and Innovation, *Organizational Science*, 2(1), 40–57.
56. Brown, R. (2004). School Culture and Organization: Lessons from Research and Experience: A Background Paper for The Denver Commission on Secondary School Reform. Prieiga internete [žiūrėta 2011-11-01]: <http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf>
57. Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future. *Exceptional Children*, 76 (3), 339–355.
58. Bruner, J. (2002). *Making stories – law, literature, life*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
59. Bucknell, D. (2006). Outcome Focused Supervision. In Reid, H. L., Westergaard, J. (Eds.) *Providing Support and Supervision: An Introduction for Professionals Working with Young People*. Routledge. 41–56.
60. Bushe, G. R., Coetzer, G. H. (2007). Group Development and Team Effectiveness: Using Cognitive Representations to Measure Group Development and Predict Task Performance and Group Viability, *Journal of Applied Behavioral Science*, 43, 184–212.
61. Butkevičiene, R. (2000). Šeimų, auginančių vaikus su negalia, adaptacijos modelis. *Tiltai*, 4 (13), 83–92.

62. Cameron, C. S., Quinn, R. S. (2006). *Diagnosing and Changing Organisational Culture*. Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
63. Campbell, A. (2003). Developing and Evaluating Early Excellence Centres in the UK: Some Issues in Promoting Integrated and „Joined-up“ Services. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 235–244.
64. Carnwell, R., Carson, A. (2008). The Concepts of Partnership and Collaboration. In Carnwell, R., Buchanan, J. (Eds.) *Effective Practice in Health, Social Care and Criminal Justice*. Open University Press.
65. Carpenter, B. (2005). Early Childhood Intervention: Possibilities and Prospects for Professionals, Families and Children. *British Journal of Special Education*, 32(4), 176–183.
66. Carpenter, B. (2007). The Impetus for Family-centred Early Childhood Intervention. *Journal compilation, Child: Care, Health and Development*, 33 (6), 664–669.
67. Chang, H. T., Lee, A. T. (2001). The Relationship between Psychological Safety, Organisation Context Support and Team Learning Behaviour in Taiwan. *Global Journal of Engineering Education*, 5(2), 185–192.
68. Chase, S. E. (2003). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. In Denzin, N.K., Lincoln, Y. S. (Eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications.
69. Chmiel, N. (2005). Darbo ir organizacinė psichologija. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
70. Clay, S. G. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, 16 (1), 117–130.
71. Clancey, W. J. (1995). A Tutorial on Situated Learning. In Self, J. (Ed.) *Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan)*. Charlottesville, AACE. 49-70.
72. Clifton, J. (2012). A Discursive Approach to Leadership: Doing Assessments and Managing Organizational Meanings. *Journal of Business Communication*, 49 (2), 148–168.
73. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
74. Collins, D. (1998). *Organizational Change: Sociological Perspectives*. Routledge.
75. Connolly, B. (2008). *Adult Learning in Groups*. Open University Press.
76. Court, D. (2003). Ethnography and Case Study: A Comparative Analysis. *Academic Exchange Quarterly, September*. Prieiga internete [žiūrėta 2011-08-22]: <<http://www.thefreelibrary.com/Ethnography+and+case+study%3A+a+comparative+analysis.-a0111848865>>
77. Cramm, J. M., Nieboer, A. P. (2011). Professionals' views on interprofessional stroke team Functioning. *International Journal of Integrated Care*, 11 (25), 1–8.
78. Creese, A., Bhatt, A. Bhojani, N., Martin, P. (2008). Fieldnotes in Team Ethnography: Researching Complementary Schools. *Qualitative Research*, 8, 197–215.
79. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
80. Čiužas, R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, 87, 64–70.
81. D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., Beaulie, M. D. (2005). The Conceptual Basis for Interprofessional Collaboration: Core Concepts and Theoretical Frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 1, 116–131.

82. Daft, R. L., Murphy, J., Willmott, H. (2010). *Organization Theory and Design*. Cengage Learning EMEA.
83. Dainton, M., Zelley, E. D. (2005). *Applying Communication Theory for Professional Live: A Practical Introduction*. Sage Publications.
84. Day, J. (2006). *Interprofessional Working: Expanding Nursing and Health Care Practice*. Nelson Thornes.
85. Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in Theory and Practice*. USA: Elsevier Inc.
86. Daniels, E. R., Stafford, K. (2001). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
87. Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research In Human Development*, 4(3), 203–217.
88. Davel, E., Tremblay, D. G. (2003). Organizational Culture and Social Performance: Insights from the Experience of Family Organizations. *Paper Presented at Iberoamerican Academy of Management, 3rd International Conference*, São Paulo.
89. Davis, S.M. (1984). *Managing Corporate Culture*. Cambridge: Ballinger.
90. Davis, K., Gavidia-Payne, S. (2009). The Impact of Child, Family and Professional Support Characteristics on the Quality of Life in Families of Young Children with Disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 153–162.
91. De Munck, V. (2008). *Kultūros tyrimai: patirtis ir apibendrinimai*. Kaunas: VDU.
92. Denison, D. R. (1996). What Is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *Academic of Management Review*, 21(3), 619–654.
93. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications
94. Dempsey, I., Dunst, C. J. (2004). Helpgiving Styles and parent Empowerment in Families with a Young Child with Disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29 (1), 50–61.
95. Dillenbourg P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In Dillenbourg, P. (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1–19.
96. Dunaway, C., Kenney, E. (2006). *Forming Transdisciplinary Teams: Performance-Based Assessment*. San Diego Unified School District: California.
97. Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M., Hamby, D. (1991). Family Oriented Early Intervention Policies and Practices: Family-centered or Not? *Exceptional Children*, 58, 115–126.
98. Dunst, C. J. (2000). Revisiting “Rethinking Early Intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95–104.
99. Dunst, D. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M., McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children*, 4(3), 18–25.
100. Dunst, C. J. (2002). Family-centered Practices: Birth Through High School. *The Journal of Special Education*, 36(3), 139–147.
101. Dutton, J. (2003). Breathing Life into Organizational Studies. *Journal of Management Inquiry*, 12, 1–9.
102. East, L., Hammersley, V., Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: Health Needs Assessment in Primary Care*. Trent Focus.

103. Edwards, A. (2009). Relational Agency in Collaboration for the Well-being of the Children and Young People. *Journal of Children's Services*, 4(1), 33–43.
104. Ely, M., Anzul, M., Freidman, T., Garner, D. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles Within Circles*. Routledge Falmer.
105. Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage.
106. Elo, S., Kynga, S. H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
107. Elster, J. (2000). *Socialinių mokslų elementai*. Vilnius: Vaga.
108. Emde, R. N., Robinson, J. (2003). Guiding Principles for a Theory of Early Intervention: A Developmental-Psychoanalytic Perspective. In Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press. 160–178.
109. Engel, Ch., Gursky, E. (2003). Management and Interprofessional Collaboration. In Leathard, A. (Ed.). *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge. 44–55.
110. Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnership: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
111. Eraut, M. (1985). Knowledge Creation and Knowledge Use in Professional Contexts. *Studies in Higher Education*, 10 (2), 17–133.
112. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
113. Espe-Sherwindt, M. (1991). The IFSP and Parents with Special Needs / Mental Retardation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 107–120.
114. Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-Centered Practice: Collaboration, Competency and Evidence. *Journal Compilation*, 136–143. NASEN: Blackwell Publishing.
115. Everard, B., Morris, G. (1997). *Efektīvus mokyklos valdymas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
116. Fenichel, E. (2002). Relationship at Risk: The Policy Environment as Context for Infant Development. In Fitzgerald, H. E., Karraker, K. H., Luster, T. (Eds.) *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer. 249–267.
117. Fenwick, T. (2001). Questioning the Concept of the Learning Organization. In Paechter, C., Preedy, M., Scott, D., Soler, J. (Eds.). *Knowledge, Power and Learning. Learning Matters: Challenges of the Information Age*. The Olen University. 74–86.
118. Ferrance, E. (2008). *Action Research*. Brown University.
119. Forsyth, R. D. (1990). *Group Dynamics*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
120. Franz, N. K. (2005). Transformative Learning in Intraorganisation Partnership: Facilitating Personal, Joint and Organizational Change. *Journal of Transformative Education*, 254 (3), 254–270.
121. Franzosi, R. P. (2004). Content Analysis. In Hardy, M., Bryman, A. (Eds.) *Handbook of Data Analysis*. Sage Publications.
122. Freden, K., Nillson, F. (2003). The Individual's Expectations on Competence Development in Transnational Organization. Linköping University. Prieiga internete [žiūrėta 2008-02-05]: <www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_liu_diva-1780-1_fulltext.pdf>
123. Freedman, R. I., Boyer, N. C. (2000). *The Power to Choose: Supports for Families*

- Caring for Individuals with Developmental Disabilities. *Health and Social Work*, 25, 59–68.
124. Frey, L. R., Sunwolf, (2004). The Symbolic-Interpretive Perspective on Group Dynamics. *Small Group Research*, 35, 277–306.
 125. Fretwell, B. J. (2002). *Promoting Organizational Competency: A Solution to Increasing Employee Morale and Customer Satisfaction*. Ceres Innovations.
 126. Friedman, A., Phillips, M. (2004). Continuing Professional Development: Developing a Vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361–376.
 127. Friend, M. (1999). Myths and Missunderstandings About Professional Collaboration. *Remedial and Special Education*, 21 (3), 130–132.
 128. Frost N, Robinson M. (2007). Joining up children's services: safeguarding children in multi-disciplinary teams. *Child Abuse Review*, 16, 184–199.
 129. Fullan, M. G., Hargreaves, A. (1991). What's worth fighting for: Working together for your school. Ontario, CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation.
 130. Gaigalienė, M., Gedvilienė, G., Jautakytė, R., Navaitienė, J., Mockevičienė, O., Keplaitė, A., Petrulytė, A. (2007). *Suaugusiojo mokymas ir konsultavimas: mentoriaus rengimo vadovėlis*. Dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija.
 131. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 132. Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc
 133. German, C.B., Gitterman, A. (1995). Ecological Perspective. *Encyclopedia of Social Work* (19th edition). Washington, DC: NASW Press. 816–821.
 134. Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų išitraukimo į neigalaus vaiko ugdymo procesą plėtotė*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
 135. Gerulaitis, D., Dėlkutė, J. (2008). Veiksnių, susijusių su neigalų vaikų auginančios šeimos psichosocialiniu atsparumu, identifikavimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (18), 91–97.
 136. Getha-Taylor, H. (2008). Identifying Collaborative Competencies. *Review of Public Personnel Administration*, 28, 103–119.
 137. Girdzijauskienė, S. (2006). *Kokybinis interviu: metodiniai nurodymai*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
 138. Goulding, Ch. (2004). Grounded theory, Ethnography and Phenomenology. A Comparative Analysis of Three Qualitative Strategies for Marketing Research. *European Journal of Marketing*, 3(39), 294–308.
 139. Graneheim, U. H., Lundman, B. (2003). Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to Achieve Trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.
 140. Gudžinskienė, V. (2006). Kritinio mąstymo įvairios interpretacijos ir jų analizė. *Pedagogika*, 81, 107–113.
 141. Gulcan, M. G. (2010). Research on Instructional Leadership Competencies of School Principals. *Education*, 132 (3), 625–635.
 142. Green, B. L., Everhart, M., Gordon, L., Gettman, M.G. (2006). Characteristics of Effective Mental Health Consultation in Early Childhood Settings: Multilevel Analysis of National Survey. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 142–152.
 143. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
 144. Gumuliauskienė, A., Taputis, E. (2005). Komandinis darbas švietimo organizacijoje: pedagogų požiūris. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 197–209.

145. Guralnick, M. J., Conlon, Ch. J. (2007). Early Intervention. In Batshaw, M., Pelligrino, L., Roizen, N. (Ed.) *Children with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
146. Guralnick, M. J. (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
147. Guskey, T., R. (2000). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
148. Guskey, T. R., Huberman, A. M. (1995). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
149. Hall, P. (2005). Interprofessional Teamwork: Professional Cultures as Barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 1, 188–196.
150. Hall, P., Weaver, L. (2001). Interdisciplinary Education and Teamwork: A Long and Winding Road. *Medical Education*, 35, 867–875.
151. Halloway, I., Todres, L. (2006). Ethnography. In Gerrish, K., Lacey, A. (Eds.) *The Research Process in Nursing*. Blackwell Publishing, 165–176.
152. Hammersley, M., Atkinson, P. (2003). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
153. Hammick, M., Freeth, D., Copperman, J., Goodson, D. (2009). *Being Interprofessional*. Polity.
154. Haring, K. A., Lovett, D. L. (2001). Early Intervention and Early Childhood Services for Families in Rural Settings. *Rural Special Education Quarterly* Volume, 20(3), 16–23.
155. Harrison, R., Mitchell, L. (2006). Using Outcomes-based Methodology for the Education, Training and Assessment of Competence of Healthcare Professionals. *Medical teacher*, 28(2), 165–170.
156. Hartley, J. F. (1994). *Case Studies in Organisational Research*. In Cassell, C., Symon, G. (Eds.) *Qualitative Methods in Organisational Research: A Practical Guide*. Sage Publications. 208–227.
157. Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
158. Hatch, M. J., Cunliffe, A. L. (2006). *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Oxford University Press.
159. Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data*. Sage Publications.
160. Herrington, J., Oliver, R. (1995). Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia. In Pearce, J., Ellis A. (Eds.) *Learning with technology*. Parkville, Vic: University of Melbourne. 235–262.
161. Heward, W. L. (2000). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
162. Hislop, D. (2005). *Knowledge Management in Organizations: Critical Introduction*. Oxford: University Press.
163. Hillery, J., et al (2003). *Informing Families of Their Child's Disability*. National Best Practice Guidelines. National Federation of Voluntary Bodies Providing Services to People with Intellectual Disability, Galway.
164. Hyrkas, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., Paunonen-Ilmonen, M. (2002). Expert supervisors' views of clinical supervision: a study of factors promoting and inhibiting the achievements of multiprofessional team supervision. *Journal of Advanced Nursing*, 38(4), 387–397.
165. Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations*. Software of the Mind. London. UK: McGraw-Hill.

166. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
167. Holliday, A. (2007). *Doing and Writing Qualitative Research*. Sage.
168. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto Alba.
169. Hoyrup, S. (2004). Reflection as a Core Process in Organizational Learning. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 442–454.
170. Hsieh, H. F., Shannon, S. A. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277–1288.
171. Hunt, P, Soto, G., Maier, J., Liboiron, N., Bae, S. (2004). Collaborative Teaming to Support Preschoolers With Severe Disabilities Who Are Placed in General Education Early Childhood Programs, *Topics in Early Childhood Special Education*, 24 (3), 123–142.
172. Hurth, J., Goff, P. (2002). *Assuring the Family's Role on the Early Intervention Team: Explaining Rights and Safeguards*. National Early Childhood Technical Assistance Center.
173. Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Nonlearning in School and Beyond*. Routledge.
174. Yang, C. H., Yu, Ch. (2006). Exploring Inter-professional Collaboration within Action Research Group in Health Care Sectors. *Asian Journal of Health and Information Sciences*, 1(2), 152–162.
175. Yasar, M. (2006). *An Ethnographic Case Study of Educational Drama in Teacher Education Settings: Resistance, Community and Power*. Doctor Dissertation. The Ohio State University
176. Yin, R. K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
177. Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press. New York, London.
178. Young, T. (2008). *Knowledge Management for Services, Operations and Manufacturing*. Engalnd: Oxford, Chandos Publishing.
179. Younggren, N. (2003). *A Family Centred Continuum: A Closer Look for Educational and Developmental Intervention Services in Early Intervention*. Prieiga internete [žiūrėta 2011-10-13]: <http://www.edis.army.mil/documents/TD%20Handbook%20Apr%202003.pdf>
180. Jaques, E. (1952). *The Changing Culture of a Factory*. New York: Dryden Press.
181. Jarvis, R., Holford, J., Griffin, C. (2007). *The Theory and Practice of Learning*. Routledge
182. Jefries, L. M. (2003). *The Culture of a Transdisciplinary Early Intervention Team*. Doctor Degree Thesis. The University of Oklahoma Health Sciences Center Graduate College.
183. Joas, H. (2005). *Symbolic Interactionism*. In Giddens, A., Turner, J. (Eds.). *Social Theory Today*. Polity Press.
184. Jones, A., Jones, D. (2011). Improving teamwork, trust and safety: An ethnographic study of an interprofessional initiative. *Journal of Interprofessional Care*, 25, 175–181.
185. Jones, S., Joss, R. (1995). Models of Professionalism. In Yelloly, M., Henkel, M. (Eds.). *Learning and Teaching in Social Work: Towards Reflective Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd. 15 –33.
186. Jordan, J. (1988). *Early Childhood Special Education: Birth to Three*. The Council for Exceptional Children, Publication Sales

187. Jucevičienė, P. (2004). Learning in Partnership Networks and Their Research Methodology. *Socialiniai mokslai*, 4 (46), 63–71.
188. Jucevičienė, P. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*: Tyrimo ataskaita. Kaunas.
189. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: Monografija. Kaunas: Technologija.
190. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44-50.
191. Jucevičienė, P., Petkūnas, V. (2006). The Change of Educational Paradigm under the Influence of ICT Implementation: Criteria of Evaluating the Teacher and Student's Roles. *Socialiniai mokslai*, 2(52), 79–91.
192. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius.
193. Juozaitienė, R., Juozaitis, A., (2008). Kokia mokymosi dienoraščio vieta reflektuojant? Juozaitienė, R., Juozaitis, A., Lukošūnienė, V. (Sud.) *Andragogų klausimai*: praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
194. Jurašaitė-Haribison, E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos kaip tęstinio profesinio mokymo(si) funkcija: kompetencijų modelio įgyvendinimas, įvertinimas. *Pedagogika*, 71, 56–65.
195. Kayes, A. B., Kayes, D. C., Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36, 330–354.
196. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija*. Šiauliai: Liucilijus.
197. Kasiulis, J., Tarvydienė, V. (2001). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
198. Katzenbach, J., Smith, D. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization*. Harvard Business School Press, Boston.
199. Katz, D., Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley and Sons.
200. Kepalaitė, A. (2005). Pedagogų profesinių santykių ypatumai. *Pedagogika*, 76, 12–16.
201. Keyton, J. (2005). *Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experiences*. Sage Publications.
202. Kieser, A., Kubicek, H. (1992). *Organisation*. Berlin – New York.
203. King, G., King, S., Rosenbaum, P., Goffin, R. (1999). Family-Centered Caregiving and Well-being of Parents of Children with Disabilities: Linking Process to Outcome. *Journal of Pediatric Psychology*, 24, 41–53.
204. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius: SPPC.
205. Korfmacher, J. (2002). Early Childhood Intervention. Now What? In Fitzgerald, H. E., Karraker, K. H., Luster, T. (Eds.) *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer. 231–249.
206. Kreivinienė, B. (2011). *The Representations of Social Support from External Resources by Families Raising Children with Severe Disability in Connection with Dolphin Assisted Therapy*. Doctoral dissertation. University of Lapland. Finland.
207. Kreivinienė, B., Pertulla, H. (2011). Socialinio darbuotojo reprezentavimas valstybinėje paramos sistemoje: šeimų, esančių sunkios negalės situacijoje, subjektyvi nuomonė. *Specialusis ugdymas*, 1(24), 31–41.
208. Kozuch, B. (2009). The Culture of Collaboration. Theoretical Aspects. *Journal of Intercultural Management*, 1 (2), 17–29.
209. Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. Sage Publications.

210. Laister, J., Koubek, A. (2001). 3rd Generation Learning Platforms Requirements and Motivation for Collaborative Learning. EURODL. Prieiga internete [žiūrėta 2009-01-06]: <<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2001/icl01/laister.htm>>
211. Lambert, T. (2007). Team Competency. Research Report. Penna. Prieiga internete [žiūrėta: 2009-01-05]: <www.penna.com/newsopinion/research/Team_Competency.pdf>
212. Landsberger, H. A. (1958). *Hawthorne Revisited*. Cornell University Press.
213. Laužackas, R., Danilevičius, E., Gurskienė, O. (2004). Profesinio rengimo reforma Lietuvoje: parametrai ir rezultatai. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
214. Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
215. Lave, J., Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
216. Lavie, J. (2006). Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting the Arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42, 773–805.
217. Laws, K., McLeod, R. (2004). Case Study and Grounded Theory: Sharing Some Alternative Qualitative Research Methodologies with Systems Professionals. In Kennedy, M., Winch, G. W., Lager, R. S. (Eds.) *Proceedings of 22nd International Conference of the Systems Dynamics Society*. Oxford. 78 –103.
218. Lawthom, R. (2011). Developing Learning Communities: Using Communities of Practice within Community Psychology. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 153–164.
219. Leathard, A. (2003a). Introduction. In Leathard, A. (Ed.) *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge. 3–11.
220. Leathard, A. (2003b). Models of Interprofessional Collaboration. In Leathard, A. (Ed.). *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge. 93–117.
221. Lee, Y. H. (2009). *The Paradox of Early Intervention: Families' Participation Driven by Professionals Throughout Service Process*. Doctor degree dissertation. Teachers College, Columbia University.
222. Leiba, T. (2003). Mental Health in Interprofessional Context. In Leathard, A. (Ed.). *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge. 212–223.
223. Lemon, B. S. (2003). *Symbolic Meanings of Products: A Symbolic Interactionism Perspective*. Graduate Faculty of Texas Tech University.
224. Lepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Kaunas: Technologija
225. Lindahl, R. (2006). The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base. The Connexions Projects. National Council of Professors of Educational Administration. Prieiga internete [žiūrėta 2011-08-28]: <<http://cnx.org/content/m13465/1.1/>>
226. Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė, studentų įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
227. Lyon, K. C. (2008). *An Examination of Volunteerism: Teacher Expectations and Parent Involvement*. Doctor degree dissertation. East Tennessee State University
228. Lopez, M. E., Dorros, S. (1999). *Family-centered child care*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

229. Louis, M. R. (1983). Organizations as Culture-Bearing Milieux. In Pondy, L., Frost, P., Morgan, G., Dandridge, T. (Eds.). *Organizational Culture*. Greenwich, Conn: JAI Press. 39–54.
230. Lubart, T. (2004). Individual Student Differences and Creativity for Quality Education. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. United nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
231. Lummis, B. (2001). *Turning Points, Transforming Middle Schools. Guide to Collaborative Culture and Shared Leadership*. Boston: Center of Collaborative Education.
232. Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
233. Mahadevan, J. (2009). Redefining Organizational Cultures: An Interpretative Anthropological Approach to Corporate Narratives. *Qualitative Social Research*, 10(1), 44.
234. Mann, K., Sargeant, J., Hill, T. (2009). Knowledge translation in interprofessional education: what difference does interprofessional education make to practice? *Learning in Health and Social Care*, 8(3), 154–164.
235. Margerison Ch. (2001). Team Competencies. *Team Performance Management: An International Journal*, 7(8), 117–122.
236. Marquardt, M. J. (2002). *Building the Learning Organization: Mastering the 5 Elements for Corporate Learning*. Davies-Black Publishing, Inc.
237. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–96.
238. Mažeikis, G. (2005). *Filosofinės antropologijos pragmatika ir analitika: Mokslinė monografija*. Kaunas: Saulės delta.
239. McCarty, A., M., (2010). *Professional Development for New Middle School Teachers to Use Constructivist Pedagogy in the Block Period*. Doctor Dissertation. Virginia: State University.
240. McLean, M., Crais, E. (1996). Procedural considerations in assessing infants and preschoolers with disabilities. In McLean, M., Bailey, D., Wolery M. (Eds.). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 46–468.
241. McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., Schreiner, M. (2008). Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (4), 223–231.
242. McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know About Action Research*. Sage.
243. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
244. Meisels, S.J., Shonkoff, J. P. (2000). Early Childhood Intervention: A Continuing Evolution. In Shonkoff, J. P., Meisels, S.J. (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press. 3–34.
245. Melanson, S. (2007). *Family Centred Practices in Early Intervention in Nova Scotia: Quality of Life Issues for Families*. Master Degree Thesis. Mount Saint Vincent University.
246. Mellinger, S. L. (2009). *A Survey Of The Attitudes, Perceptions, And Practices of Early Care and Education Staff Regarding Parent Involvement*. Doctor Dissertation. Temple University Graduate Board.
247. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. San Francisco: Josey- Bass Publishers.

248. Merrill, B., West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Sage.
249. Mezirow, J. D. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3–24.
250. Miller, C., Freeman, M. (2003). Clinical Teamwork. The Impact of Policy on Collaborative Practice. In Leathard, A. (Ed.) *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge. 121–132.
251. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
252. Moen, T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Research Methods*, 5(4), 1–11.
253. Molleman, E., Nauta, A., Jehn, K. A. (2004). Person-Job Fit Applied Teamwork: A Multilevel Approach. *Small Group Research*, 35, 515–539.
254. Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*, 91, 66–72.
255. Monkevičienė, O., Glebuviienė, V. S., Stankevičienė, K., Jonilienė, M., Montvilaitė, S., Mazolevskienė, A. (2009). *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė: Tyrimo ataskaita*. Vilnius.
256. Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Routledge Falmer.
257. Mooney, J. D., Reiley, A. C. (1939). *The Principles of Organization*. Harper and Bros.
258. Moore, T. (2005). *Evolution of Early Childhood Intervention Practice*. ECIA(VC) Consultative Forum. Prieiga internete [žiūrėta 2011-10-10]: <http://www.rch.org.au/emplibrary/ccch/Tim_Moore_2010.pdf>
259. Moore, T. (2007). The Nature and Role Relationships in Early Childhood Intervention Services. *Second Conference of the International Society on Early Intervention*. Croatia: Zagreb. Prieiga internete [žiūrėta 2012-07-18]: <http://www.rch.org.au/emplibrary/ccch/TM_ISEIConf07_Nature_role_rships.pdf>
260. Morrow, G., Malin, N. (2004). Parents and Professionals Working Together: turning to the rhetoric into reality. *Early Years*, 24 (2), 163–177.
261. Nachshen, J. S. (2004). Empowerment and Families: Building Bridges between Parents and Professionals, Theory and Research. *Journal on Developmental Disabilities*, 11 (1), 67–75.
262. Neil, S. T., Nothard, S., Glentworth, D., Stewart, E. (2010). A Study to Evaluate the Provision of Psychosocial Supervision within an Early Intervention Team. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 3, 58–70.
263. Neyland, D. (2008). *Organizational Ethnography*. Sage Publications.
264. Nelson, Ch. A. (2003). The Neurobiological Bases of Early Intervention. In Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press. 204–230.
265. Netta, I. (2005). The Role of Organizational Culture in Organizational Change – Identifying A Realistic Position for Prospective IS Research. ECIS Proceedings, paper 46. Prieiga internete [žiūrėta 2012-05-12]: <<http://aisel.aisnet.org/ecis2005/46/>>
266. Nolte, J. (2005). *Enhancing Interdisciplinary Collaboration in Primary Health Care*. Primary Health Care: A Framework That Fits. EICP.
267. O’Daniel, M., Rosenstein, A. H. (2008). Professional Communication and Team Collaboration. In Hughes, R. G. (Ed.) *Patient Safety and Quality: An Evidence-Based Handbook for Nurses*. Rockville: Agency for Healthcare Research and Quality. 271–284.

268. Odom, S. L., Wolery, M. (2003). A Unified Theory of Practice in Early Intervention/ Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164–173.
269. Odegard, A. (2006). Exploring Perceptions of Interprofessional Collaboration in Child Mental Health Care. Shared learning in primary care: Participants' views of the benefits of this approach. *Journal of Interprofessional Care*, 20 (1), 302–313.
270. Odegard, A. (2007). Time Used on Interprofessional Collaboration in Child Mental Health. *Journal of Interprofessional Care*, 21 (1), 45–54.
271. Ovretveit, J. (1997). How to Describe Interprofessional Working? In Ovretveit, J. Mathias P., Thompson, T. (Eds.) *Interprofessional Working for Health and Social Care*. London: Macmillan. 9–33.
272. Ozdemir, S. (2007). A Paradigm Shift in Early Intervention Services: From Child Centeredness to Family Centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 13–25.
273. Pandit, S. (2008). *An Evaluation of Facilitators of Parent Involvement in Early Intervention Programs for Children with Developmental Disabilities: An Ecological Perspective*. Doctor Degree Dissertation. The State University of New Jersey.
274. Pang, Y. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Preschool Transition. *The School Community Journal*, 20 (2), 183–198.
275. Parette, H. P., Van Biervliet, A., Hourcade, J. J. (2000). Family-Centered Decision Making in Assistive Technology. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 45–55.
276. Park, J., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. (2002). Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children With Disabilities. *Exceptional Children*, 68 (2), 151–170.
277. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
278. Patriota, G. (2003). *Organizational Knowledge in the Making How Firms Create, Use and Institutionalize Knowledge*. Oxford University Press.
279. Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems' Theory. Prieiga internete [žiūrėta 2012-06-18]: <<http://people.usd.edu/~mremund/bronfa.pdf>>.
280. Peterander, F. (2003). Supporting the Early Intervention Team. In Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., Kaul, S. (Eds.). *Early Intervention Practices around the World*. Baltimore: Brookes Publishing.
281. Peterson, K. (1994). Building Collaborative Cultures: Seeking Ways to Reshape Urban Schools. Urban Monographs Series. Oak Brook.
282. Pettigrew, A. (1979). On Studying Organizational Culture. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570–581.
283. Poell, R. F. (2005). Learning Organizations and Communities of Practice: A Critical Evaluation. In Willson, J. P. (Ed.). *Human resource Development. Learning and Training for Individuals and Organizations*. London and Sterling, VA, Kogan Page. 99–111.
284. Pollner, M., Emerson, R. M. (2002). Ethnomethodology and Ethnography. In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, J., Lofland, L. (Eds.) *Handbook of Ethnography*. Sage.
285. Porter, L. (2008). *Teacher-Parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence*. Melbourne.
286. Powell, D. R., Diamond, K. E. (1995). Approaches to Parent -Teacher Relationships in U.S. Early Childhood Programs During the Twentieth Century. *Journal of Education*, 177(3), 71–94.

287. Pretis, M. (2006a). Curriculum for the Professional Training in Early Childhood Intervention. Graz. Prieiga per internetą [žiūrėta 2010-05-15]: <http://www.eqm-pd.com/ebiff/download/EBIFF_Curriculum_08_06_engl.pdf>.
288. Pretis, M. (2006b). Professional Training in Early Childhood Intervention: Towards a Common Ground in Europe. *Specialusis ugdymas*, 1(14), 42–47.
289. Prins, F. J., Nadolski, R. J., Berlanga, A. J., Drachsler, H., Hummel, H. G. K., Koper R. (2008). Competence Description for Personal Recommendations: The importance of identifying the complexity of learning and performance situations. *Educational Technology and Society*, 11 (3), 141–152.
290. Pukevičiūtė, V., J. (2007). Mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 19, 17–23.
291. Rao V., Walton, M. (2004). *Culture and Public Action*. Stanford University Press.
292. Ramo, S., Clair, K. S. (1998). *The Systems Approach: Fresh Solutions To Complex Problems Through Combining Science and Practical Common Sense*. KNI: Incorporated Anaheim, California.
293. Reason, P., Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Spiritation. In Reason, P., Bradbury, H. (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London, UK: Sage. 1–14.
294. Reder, L., Anderson, J. R., Simon, H. A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5–11.
295. Reed, J., Warner-Rogers, J. (2008). *Child Neuropsychology: Concepts, Theory and Practice*. Willey-Blackwell publication.
296. Reeves, S., Freeth, D. (2003). New Forms of Technology, New Forms of Collaboration? In Leathard, A. (Ed.). *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge. 79–92.
297. Reeves, S., Lewin, S., Espin, S., Zwarensten, M., Barr, H. (2010). *Interprofessional Teamwork for Health and Social Care: Promoting Partnership for Health*. Blackwell Publishing, Ltd.
298. Rheams, T., A., Bain, S. T. (2005). Social Interaction Interventions in an Inclusive Era: Attitudes of Teachers in Early Childhood Self-Contained and Inclusive Settings. *Psychology in the Schools*, 42(1), 53–63.
299. Robbins, S., P. (2003). *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
300. Robinson, M., Atkinson, M., Downing, D. (2008). *Supporting theory building in integrated services research*. National Foundation for Educational Research.
301. Roberts, S., Arthur-Kelly, M., Foreman, Ph., Pascoe, S. (2005). Educational Approaches for Maximizing Arousal in Children with Multiple and Severe Disability: New Directions for Research and Practice in Early Childhood Context. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 88–91.
302. Rose, J. (2011). Dilemmas of Interprofessional Collaboration: Can They be Resolved? *Children et Society*, 25, 151–163.
303. Rosen, E. (2008). *The Culture of Collaboration*. Red Ape Publishing.
304. Rothery, M. (2001). Ecological Systems Theory. In Lehmann, P., Coady, N. (Eds.). *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice: A Generalist-Eclectic Approach*. Springer Publishing Company, Inc. 65–83.
305. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.

306. Russell, H. B. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Alta Mira Press.
307. Russell, S., Carey, M. (2004). *Narrative Therapy. Responding to Your Questions*. Adelaide, Dulwich Centre Publications.
308. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
309. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas: kritinė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija*. Šiauliai: ŠU leidykla.
310. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Žvirdauskienė, R., Eskytė, I., Motiečienė, R., Dorelaitienė, A., Jagelavičiūtė, E. (2009). *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo vadybos kokybės vertinimas*: Tyrimo ataskaita. LR Švietimo ir mokslo ministerija. Mokytojų kompetencijos centras.
311. Sameroff, A. J., Fiese, B. H. (2003). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press. 135–159.
312. Sanchez, R. (2006). Knowledge Management and Organizational Learning: Fundamental Concepts for Theory and Practice. In Renzl, B., Matzler, K., Hinterhuber, H. (Eds.). *The Future of Knowledge Management*. Palgrave Macmillan. 29–61.
313. Sandberg, J. (2001). *Understanding the Basis for Competence Development: International Perspectives on Competence in the Workplace: Research, Policy and Practice*. London: Kluwer Academic Publishers.
314. Sargeant, J., Loney, E., Murphy, G. (2008). Effective Interprofessional Teams: “Contact Is Not Enough” to Build a Team. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(4), 228–234.
315. Savanevičienė, A., Šilingienė, V. (2005). *Darbas grupėse*. Kaunas: Technologija
316. Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
317. Schreyogg, G., Geiger, D. (2006). Developing Organizational Narratives: A New Dimension in Knowledge Management. Renzl, B., Matzler, K., Hinterhuber, H. (Eds.) *The Future of Knowledge Management*. Palgrave, Mamillan. 82–98.
318. Schwandt, T. A. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research*. Sage Publications.
319. Senge, P. M. (1991). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency Doubleday.
320. Shannon, P. (2004). Barriers of Family-Centred Services for Infants and Toddlers with Developmental Delays. *Social Work*, 49 (2), 301–308.
321. Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks: Sage.
322. Smart, K. L., Featheringharm, R. (2006). Developing Effective Interpersonal Communication and Discussion Skills. *Business Communication Quarterly*, 69 (3), 276 - 283.
323. Smith, Ch. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In Reis, H. T., Judd, Ch. M. (Eds.) *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge University Press. 313 –335.
324. Soriano, V. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje: Situacijos Europoje analizė pagrindiniai aspektai ir rekomendacijos*. Vilnius: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
325. Stahl, A. (2000). A Model of Collaborative Knowledge-Building. *Fourth International Conference of The Learning Sciences*, 70–77.

326. Stake, R. E. (2008). Qualitative Case Studies. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications, Inc. 119–141.
327. Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
328. Stephens, D. (2009). *Qualitative Research in International Settings: A Practical Guide*. Routledge: London and New York.
329. Stewart, D. W., Shamdasane, P. N., Rook, D. W. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
330. Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345–365.
331. Stroh, U. M. (2005). *An Experimental Study of Organisational Change and Communication Management*. Doctoral Dissertation. University of Pretoria: South Africa.
332. Stuart, M. (2003). *Collaborating for Change? Managing and widening participation in further and higher education*. Niace.
333. Sun, Sh. (2008). Organizational Culture and It's Themes. *International Journal of Business and Management*, 3(12), 137–141.
334. Susman-Stillman, A. R., Erickson, M. F. (2002). Ecological Influences on Mother-Infant Relationships. In Fitzgerald, H. E., Karraker, K. H., Luster, T. (Eds.) *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer. 68–96.
335. Swieringa, G., Wierdsma, A. F. M. (1992). *Becoming a Learning Organization: Beyond the Learning Curve*. Addison-Wesley Publishing Company.
336. Taatila, V. (2004). *The Concept of Organizational Competence – A Foundation Analysis*. Academic Dissertation. University of Jyväskylä.
337. Tahir, S., Basit, T., Anis-ul-haque, M., Mushtaq, A. H., Chaudhry, A. (2010). Knowledge Management Practices: Role of Organizational Culture. *Proceedings of American Society of Buisness and Behavioural Sciences*, 1(17), 1027–1036.
338. Talay-Ongan, A. (2001). Early Intervention: Critical Roles of Early Childhood Service Providers. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 221–228.
339. Taylor, F. W. (1947). *Scientific Management*. Harper and Row.
340. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Kaunas: VDU.
341. Thomas, M. L., O'Connor, M. K., Notting, F. E. (2011). A Framework for Teaching Community of Practice. *Journal of Social Work Education*, 47 (2), 337–355.
342. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius
343. Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. J. M., Meijer, P. C., De Grave, W.C., Van der Vleuten, C. P. M. (2008). Teachers' Interactions and their Collaborative Reflection Processes during Peer Meetings. *Advances in Health Sciences Education*, 13, 289–308.
344. Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative Working*. Routledge: London and New York.
345. Tosey, P. (2002). The Learning Community. A Strategic Dimension of Teaching and Learning? In Jarvis, P. (Ed.). *The Theory and Practice of Teaching*. Routledge. 169–184.
346. Travers, M. (2001). *Qualitative Research Through Case Studies*. Sage Publications.
347. Trice, H. M., Beyer, J. M. (1993). *The Cultures of Work organizations*. Englewood Cliffs: New York.
348. Trivette, C. M., Dunst, C. J. (2000). Recommended Practices in Family-based Practices. In Sandall, S., McLean M., Smith, B. J. (Eds.) *Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. Longmont, CO: Sopris West. 39–46.

349. Uprety, L. P. (2009). Qualitative Data Collection, Analysis and Presentation: A Theoretical Overview. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 3, 83–122.
350. Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago press.
351. Vanclay, L. (2003). Supporting Families an Interprofessional Approach? In Leathard, A. (Ed.). *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge. 158–171.
352. Velde, Ch. (2001). *Perspectives on Competence Development. Views and Tensions*. International Perspectives on Competence in the Workplace: Research, Policy and Practice. Kluwer Academic Publishers: London.
353. Vijeikienė, B., Vijeikis, J. (2000). *Komandinio darbo pagrindai*. Vilnius: Rosma.
354. Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. From: Mind and Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
355. Vyt, A. (2009). *Exploring Quality Assurance for Interprofessional Education in Health and Social Care*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
356. Wade, J. (2003). *Creating A Learning Culture*. Perseus Asia Pacific Centre for Innovation and Development. Report. Prieiga internete [žiūrėta 2008–11–15]: <www.unisa.edu.au/cid/publications/development/learningculture.pps>
357. Wallace, R. A., Wolf, A. (2005). *Contemporary Sociological Theories*. Expanding the Classical Tradition. PHI.
358. Walliman, N. (2006). *Social Research Methods*. Sage Publications: Thousands Oaks.
359. Walsham, G. (2006). Doing Interpretive Research. *European Journal of Information Systems*, 15, 320–330.
360. Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A.P., Summers, J.A. (2004). Parents' Perceptions of Advocacy Activities and Their Impact on Family Quality of Life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 144–155.
361. Wang, M., Turnbull, A. P., Summers, J. A., Little, T. D., Poston, D. J., Mannan, H., Turnbull, R. (2004). Severity of Disability and Income as Predictors of Parents' Satisfaction with Their Family Quality of Life During Early Childhood Years. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 82–94.
362. Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. The Free Press.
363. Webster, F. (2006). *Informacinės visuomenės teorijos*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
364. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
365. Wells, J., G. (2007). Key Design Factors in Durable Instructional Technology Professional Development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 101–122.
366. Wesley, P. W., Buysse, V. (2006). Ethics and Evidence in Consultation. *Topics in Early Special Education*, 26 (3), 131–141.
367. Wesselink, R., Lans, T., Mulder, M., Biemans, H. (2003). Competence-based Education: An example from vocational practice. *Conference paper ECER VETNET*, Hamburg, Germany.
368. West, L., Carlson, A. (2007). *Sure Start Millmead Children's Centre. Claiming Space: An In-depth Auto/biographical Study of a Local Sure Start Project (2001–2006)*. Centre for International Studies of Diversity and Participation, Canterbury Christ Church University.
369. West-Burnham, J. (2000). Teams. In Moon, B., Butcher, J., Bird, E. (Eds.). *Leading Professional Development in Education*. The Open University. 141–157.

370. Westera, W. (2001). Competences in Education: A Confusion of Tonques. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75–88.
371. White, J., Drew, S., Hay, T. (2009). Ethnography Versus Case Study: Positioning Research and Researchers. *Qualitative Research Journal*, 9(1), 18–27.
372. Willcoxson, L., Millet, B. (2000). The Management of Organisational Culture. *Australian Journal of Management and Organisational Behaviour*, 3(2), 91–99.
373. Wilson, J. P., Cattell, A. (2005). Knowledge Management. In Wilson, J. P. (Ed.) *Human resource Development. Learning and Training for Individuals and Organizations*. London and Sterling, VA, Kogan Page. 111–133.
374. Winer, M., Ray, K. (1994). *The Collaboration Handbook: Creating, Sustaining and Enjoying the Journey*. A. H. Wilder Foundation. Saint Paul, Minnesota.
375. Wolery, M. (2003). Behavioural and Educational Approaches to Early Intervention. In Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press. 179–203.
376. Woods, J. J., Wilcox, M. K., Friedman, M., Murch, T. (2011). Collaborative Consultation in Natural Environments: Strategies to Enhance Family-Centered Supports and Services. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42, 379–392.
377. Zuzevičiūtė, V., Teresevičienė, M., Rutkienė, A. (2006). Tęstinis profesinis mokymas: sankirtos ir prieštaros. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 40, 203–217.
378. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu*: Monografija. Kaunas: „Judex“.
379. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*: Mokomoji knyga. Kaunas. Technologija.
380. Žydžiūnaitė, V., Merkys, G., Jonušaitė, S. (2005). Socialinio pedagogo profesinės adaptacijos kokybinė diagnostika. *Pedagogika*, 76, 23–31.
381. Žydžiūnaitė, V., Mitkienė, L., Mikulevičienė, A. (2007). *Vadybinės kompetencijos realizavimas slaugoje: mokslo studija*. Klaipėda: Klaipėdos kolegija.
382. Ритцер, Дж. (2002). *Современные социологические теории*. Москва: Питер.

Daiva Kairienė

**BENDRADARBIAVIMO KULTŪRA ANKSTYVAJĄ PAGALBĄ
VAIKUI IR ŠEIMAI TEIKIANČIOSE INTERPROFESINĖSE
KOMANDOSE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

SL 843. 2012-10-16. 22,3 leidyb. apsk. l. Tiražas 11. Užsakymas 96.
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, P. Višinskio g. 25, LT-76351 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/>