

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS  
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Socialinės pedagogikos magistrantūros studijų programa

*Rasa Domeikienė*

**SOCIALINIO PEDAGOGO VEIKLOS OPTIMIZAVIMAS SPECIALIOJO  
UGDYMO KOMISIJOJE**

*Magistro darbas*

*Magistro darbo vadovas –  
dr. Darius Gerulaitis*

**2009**

## Turinys

<b>Magistro darbo santrauka</b> .....	3
<b>Įvadas</b> .....	4
<b>1 skyrius. SPECIALIŲJŲ POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE: EDUKACINIAI IŠŠŪKIAI</b> .....	7
1.1. Specialiųjų poreikių mokinių socialinės integracijos teisinis reglamentavimas .....	7
1.2. Socialinio pedagogo darbo specifika edukacinėje aplinkoje .....	9
1.3. Bendradarbiavimo ypatumai, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje.....	12
1.3.1. Specialiojo ugdymo komisijos samprata ir paskirtis .....	13
1.3.2. Komandinio darbo sėkmę lemiantys veiksniai .....	14
<b>2 skyrius. SOCIALINIŲ PEDAGOGŲ DALYVAVIMO YPATUMAI TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOSE</b> ...	19
2.1. Tyrimo metodika .....	19
2.2. Tyrimo imtis .....	22
2.3. Dokumentai, susiję su specialiojo ugdymo tenkinimu bendrojo lavinimo mokyklose: turinio analizės duomenys .....	26
2.3.1. Pažymų apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą analizė .....	26
2.3.2. Pažymų apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui analizė .....	27
2.3.3. Specialiojo ugdymo komisijų posėdžių protokolų analizė.....	29
2.2.4. Adaptuotų ir modifikuotų bendrųjų programų analizė.....	30
2.4. Socialinio pedagogo bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, veiksmingumo vertinimas: pedagogų ir SUK narių apklausos duomenys .....	32
2.5. Gautų rezultatų X, Y ir Z rajonuose lyginamoji analizė .....	44
<b>Išvados</b> .....	50
<b>Rekomendacijos</b> .....	51
<b>Projekto gairės</b> .....	52
<b>Literatūra</b> .....	58
<b>Summary</b> .....	61
<b>Priedai</b> .....	62

## Magistrinio darbo santrauka

Darbe atlikta *teorinė* mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo bendrojo lavinimo mokyklose ir socialinio pedagogo dalyvavimas specialiųjų poreikių tenkinimo procese *analizė*.

Iškelta *hipotezė*, kad socialiniai pedagogai tik epizodiškai dalyvauja tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius - į specialiojo ugdymo komisijos veiklą jie įtraukiami, tačiau gana formaliai.

Buvo naudojamas *turinio (content) analizės metodas*, kurio tikslas - išsiaiškinti specialiojo ugdymo tenkinimo mokykloje ypatumus, galimus trūkumus ir daromas klaidas bei socialinių pedagogų galimybes dalyvauti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinime, atliekant dokumentų turinio analizę. *Anketinės apklausos metodu* buvo siekta identifikuoti pedagogų nuostatų į specialųjį ugdymą raišką ir išsiaiškinti, kaip socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, vertina patys socialiniai pedagogai ir SUK nariai. Tyrime naudoto *interview* tikslas – gauti būtiną tyrimui informaciją apie specialiojo ugdymo situaciją rajono mokyklose, įvairius šio proceso ypatumus, mokytojų ir mokinių išgyvenimus, subjektyvią jų nuomonę apie socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius.

Tyrime dalyvavo X, Y ir Z rajonų 51 socialinis pedagogas, 51 Specialiojo ugdymo komisijos pirmininkas ir 51 šios komisijos narys. Išanalizuota 400 dokumentų, susijusių su specialiųjų poreikių tenkinimu mokyklose.

Empirinėje dalyje siekiama įvertinti, koks socialinio pedagogo vaidmuo dominuoja tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokyklose, jų nuostatas į SUP vaikus ir jų ugdymą. Taip pat norima išsiaiškinti kylančius poreikius ir pedagogų lūkesčius mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kaitai.

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Pasitvirtino hipotezė, kad socialiniai pedagogai tik epizodiškai dalyvauja tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Į specialiojo ugdymo komisijos veiklą jie įtraukiami, tačiau gana formaliai ir epizodiškai.

2. Socialiniai pedagogai, atlikdami Specialiojo ugdymo komisijos nario funkcijas, susiduria su sunkumais įvertindami vaiko gebėjimus, formuluodami darbo su jais tikslus, parinkdami tinkamus metodus.

3. Dokumentuose, kuriuose fiksuojamas vaikų sunkumų ir gebėjimų vertinimas, specialiojo ugdymo skyrimas ir korekcijos vykdymas, socialinių pedagogų formuluojami teiginiai gana abstraktūs, neskaitlingi ir neinformatyvūs. Dažnai socialiniai pedagogai labiau akcentuojasi į neigiamas mokinių savybes ir netinkamą elgesį ir itin retai mini mokinių potencialius gebėjimus ir socialinių įgūdžių tobulinimą.

4. Atlikus tyrime dalyvavusių X, Y ir Z rajonų gautų rezultatų lyginamąją analizę, galima daryti prielaidą, kad vieningi ir konkretūs reikalavimai leidžia geriau tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius, padeda išvengti formalizavimo bei kraštutinio subjektyvumo, teikiant socialinę ir socialinę pedagoginę pagalbą SUP mokiniams.

*Esminiai žodžiai:* specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas, socialinė pagalba, socialinė pedagoginė pagalba, socialinis pedagogas.

## **Ivadas**

### **Tyrimo aktualumas.**

Atkūrus nepriklausomą Lietuvos valstybę, buvo imtasi sisteminės, visas švietimo sritis aprėpiančios pertvarkos. Tačiau stojant į Europos sąjungą teko dar kartą modeliuoti ir kurti naujas švietimo strategijas, tikslus, uždavinius, ugdymo turinį ir metodus. Esminiai pokyčiai buvo neišvengiami ir specialiojo ugdymo srityje. Vadovaudamasi Vakarų Europos valstybėse priimtais ir Lietuvoje aprobuotais tarptautiniais strateginiais dokumentais (Salamankos deklaracija, 1994; Lygių galimybių teikimo neįgaliesiems bendrosios taisyklės, 1993; Europos Bendrijos strategija neįgaliesiems, 1996; Vaiko teisių konvencija, 1996), Lietuvos valstybė atitinkamai kūrė ir tobulino nacionalinius įstatymus. 2004 metais naujasis Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas pakeitė naujų strateginių praktikos ir mokslo reikalavimų nebetenkinantį 1991 metų Invalidų socialinės integracijos įstatymą. Specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčių vaikų ugdymo kokybės klausimas paminėtas ir Lietuvos Respublikos Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatuose, patvirtintuose 2004 metais. Minėti dokumentai ir Lietuvos Respublikos įstatymai apibrėžia specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų socialinę ir ugdymo padėtį. Dokumentuose minima SUP vaikų ugdymo koncepcija vis dar keičia ir pačios mokyklos sampratą, jos plėtros strategiją. Lietuvos mokykla tampa integruota, demokratiniais ir humanistiniais siekiais grįsta bendrojo ugdymo įstaiga, kurios veikla grindžiama lygių galimybių, kontekstualumo, veiksmingumo, tęstinumo principais (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2003). Visuose švietimo plėtros dokumentuose įtvirtinama SUP vaiko teisė pasirinkti ugdymo įstaigą, numatoma teisė mokytis pagal gebėjimus, gauti jo poreikius atitinkančią pagalbą, teigiamo požiūrio į šiuos vaikus formavimas, socialinės atskirties mažinimas, akcentuojamas ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas (Specialiojo ugdymo sistemos matmenys, 1994; Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2004; Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas, 2004; Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

Bendradarbiavimas ugdymo procese tiek europiniuose, tiek nacionaliniuose dokumentuose pripažįstamas kaip vertybė ir siekiamybė, o kai kurie užsienio ir mūsų šalies autoriai (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999; Bennett, 2000; Ališauskienė, Miltenienė, 2004) bendradarbiavimą vertina kaip priemonę, leidžiančią siekti numatytų tikslų. Lietuvoje sukurtas specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo modelis, suformuotos komandos, atsakingos už ugdytinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą (Pedagoginės ir psichologinės pagalbos teikimo modelis, 2003). Bendradarbiavimo prasmingumą įrodo tyrimų (Ruškus, 2003; Miltenienė, 2004) rezultatai, kurie

atskleidžia, jog bendradarbiavimo procesas leidžia keisti dalyvių nuostatas, skatina dalijimąsi informacija ir naujų žinių kūrimą, vertinimo ir kontrolės procesus.

Lietuvos mokslininkų atlikti tyrimai rodo, kad ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje, susiduriama su universaliomis, kompleksinėmis problemomis. Vienos iš šių problemų įvardinamos specialiųjų poreikių turinčių vaikų socialinė atskirtis, komandinio darbo stoka (Ambrukaitis, Ruškus, 2003; Miltenienė, 2005). Specialiųjų poreikių vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas literatūroje apibrėžiama kaip kaitos procesas, skatinantis naujai pažvelgti į visą ugdomąjį procesą: ugdytinį, ugdytoją, ugdymo priemones ir ugdymo turinį (Ruškus, 2002; Ališauskienė, Miltenienė 2004). Pakitusi ugdomoji situacija pedagogus skatina keisti požiūrį į savo darbą, ieškoti efektyvesnių ugdymo būdų, kitaip pažvelgti į savo, kaip ugdytojo, vaidmenį. Integracija demokratinėje visuomenėje suvokiama kaip natūralus ir negrįžtamas reiškinys. Tačiau integruotas ugdymas vis dar sulaukia skirtingų požiūrių ir vertinimų. Dar neretai integracija suprantama tik kaip formalus specialiųjų poreikių vaikų perkėlimas iš vienos įstaigos į kitą, nesuteikiant kvalifikuotos pagalbos. Žinoma, kad toks požiūris nepateisinamas, tačiau kyla klausimas, ar jis nėra dominuojantis? (Groff Petty, 2007). Tyrimo problemą išryškinti padeda tokie probleminiai klausimai: Koks yra socialinio pedagogo vaidmuo tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius? Kokios galimybės (barjerai ir trūkumai) tenkinant specialiuosius mokinių ugdymosi poreikius atsiveria dalyvaujant socialiniam pedagogui?

**Tyrimo tikslas** – įvertinti socialinio pedagogo veiklą bendrojo lavinimo mokyklų Specialiojo ugdymo komisijose.

**Tyrimo objektas** – socialinių pedagogų veiklos Specialiojo ugdymo komisijoje optimizavimas.

**Hipotezė:** socialiniai pedagogai dalyvauja Specialiojo ugdymo komisijos veikloje, tačiau gana formaliai ir sąlyginai neaktyviai.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Taikant teorinę analizę, atskleisti socialinio pedagogo dalyvavimo specialiojo ugdymo(si) poreikių tenkinimo procese prielaidas.
2. Išanalizuoti ugdymo praktikoje naudojamus dokumentus, susijusius su specialiojo ugdymo tenkinimu mokykloje, siekiant atskleisti socialinių pedagogų darbo kryptingumą, tikslų formulavimą, tinkamų darbo būdų parinkimą bei bendradarbiavimo ypatumus.

3. Taikant pusiau struktūruotą interviu, atskleisti specialistų, kuruojančių specialųjį ugdymą rajone, nuostatas ir pasiūlymus apie socialinio pedagogo įtraukimą į specialiųjų poreikių tenkinimą X, Y ir Z rajonuose.
4. Taikant apklausą raštu, atskleisti socialinio pedagogo vykdomas funkcijas bendrojo lavinimo mokyklos Specialiojo ugdymo komisijos veikloje.
5. Remiantis gautais tyrimo duomenimis, pateikti projekto, skirto optimizuoti socialinio pedagogo įsitraukimą į Specialiojo ugdymo komisijos veiklą, projekto gaires (rekomendacijas).

**Tyrimo dalyviai.** Anketinėje apklausoje dalyvavo 153 pedagogai: 51 socialinis pedagogas, 51 specialiojo ugdymo komisijos pirmininkas ir 51 specialiojo ugdymo komisijos narys. Buvo atlikta 400 dokumentų, susijusių su specialiojo ugdymo tenkinimu mokykloje, analizė (N=400): 100 Pažymų apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą, 100 Pažymų apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui, 100 adaptuotų ir modifikuotų programų, 100 specialiojo ugdymo komisijos protokolų. Interviu dalyvavo 13 specialistų: 3 švietimo skyriaus vyriausiosios specialistės, kuruojančios specialųjį ugdymą rajone, trijų Pedagoginių psichologinių tarnybų specialistės: 3 logopedės, 3 psichologės, 3 specialiosios pedagogės ir 1 socialinė pedagogė.

**Tyrimo metodologija ir metodai.** Tyrimas atliktas vadovaujantis trianguliacijos principu, tarpusavyje derinant kokybinius ir kiekybinius metodus (Merkys, 1999; Šaparnis, 2000; Kardelis, 2002). Buvo naudojama *turinio* (angl. *content*) *analizė*, *pusiau struktūruotas interviu* ir *anketinė apklausa (raštu)*. Tyrimų statistinėje analizėje reikšmingumo lygmeniui *p* apskaičiuoti buvo taikomas Stjudent kriterijus (*t* – testas). Tyrimo duomenys buvo apdoroti kompiuterinėmis SPSS ir Windows Microsoft Exel programomis.

**Magistro darbo struktūra.** Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, rekomendacijos, projekto gairės, naudotos literatūros sąrašas (55 šaltinių), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 5 lentelės, 24 paveikslai. Prieduose pateikiama pažymų formos, dokumentų turinio analizės suvestinės lentelės, anketų atvirų klausimų turinio analizės lentelės, anketų pavyzdžiai. Darbo apimtis – 62 puslapiai.

## ***I skyrius. SPECIALIŲJŲ POREIKIŲ MOKINIŲ UGDYMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE: EDUKACINIAI IŠŠŪKIAI***

Integruoto, specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose samprata išplaukia iš nuostatos pripažinti kiekvienam žmogui vienodas teises visuomenėje. Ši nuostata, aprėpdama visą visuomenės sanklodą, reikalauja garantuoti kiekvienam vaikui teisę į bendruomenės mokyklą, kurioje mokosi tos pačios gyvenamosios vietos bendraamžiai. SUP turinčių moksleivių ugdymo Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose siekis keičia griežtai segreguoto šių moksleivių ugdymo specialiosiose mokyklose patirtį. Integruotojo ugdymo samprata priklauso nuo bendrosios ugdymo sampratos ir ugdymo filosofijos, kurios pagrindu kuriama integruotojo ugdymo sistema. Integruotasis ugdymas Lietuvos mokyklose vyksta remiantis visumine (holistine) ugdymo samprata ir su ja susijusiomis nuostatomis. Kitaip sakant, visuminė asmens ir visuminė pasaulio sampratos lemia visuminį ugdymo turinį, kaip integruotos vertybinių nuostatų, gebėjimų, įgūdžių ir žinių sistemos, supratimą. Esminis integruotojo ugdymo siekis – intelektualinė bei pasaulėžiūrinė asmens branda ir jo sociokultūrinė kompetencija (Gailienė, 2007). Toks požiūris į visapusišką žmogaus ugdymą skatina ugdymo turinio integravimą ir diferencijavimą (Specialiojo ugdymo sistemos matmenys, 1994; Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991; Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas, 2004; Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998).

### **1.1. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių socialinės integracijos teisinis reglamentavimas**

Per kelerius pastaruosius metus Lietuvoje įvyko esminių pokyčių neįgaliųjų socialinės integracijos ir ugdymo srityse. Neįgaliųjų vaikų integracija į bendrojo lavinimo mokyklas, nevyriausybiinių tėvų organizacijų įkūrimas ir veikla, profesionalios patirties perėmimas iš užsienio – šie ir kiti veiksniai lėmė, jog susiformavo nauja Lietuvos specialiojo ugdymo situacija (Ruškus, 2002). XX a. viduryje Vakarų Europoje ir Šiaurės Amerikoje prasidėję socialiniai pokyčiai bei naujos neįgaliųjų ugdymo ir socialinės integracijos teorijos turėjo įtakos ir kuriamai Lietuvos švietimo koncepcijai. Lietuvos švietimo politika grindžiama Vakarų Europoje priimtiniais humaniško, demokratiško principais, normalizacijos, integracijos idėjomis. Sukurti ir vis dar tobulinami teisiniai pagrindai. Specialiojo ugdymo sistemos pokyčiai bei juos reglamentuojantys teisiniai aktai ir dokumentai reikalauja naujų darbo būdų ne tik su vaikais, bet ir su šeimomis.

Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijoje (1995) pripažįstamos be išimties visų vaikų teisės į visavertį ir prideramą gyvenimą, į švietimą, sutinkama, kad lavinimo tikslas turi būti: „kuo

visapusiškiau ugdyti vaiko asmenybę, talentą ir protinius bei fizinius gebėjimus“. Ratifikuodama konvenciją, Lietuva įsipareigojo ne tik sudaryti galimybę neįgaliems vaikams realizuoti jų teisę gauti išsilavinimą, įsigyti profesiją, pasirengti darbui ir poilsiui, bet ir imtis visų reikiamų teisinių, administracinių ir kitų priemonių Konvencijoje pripažintoms vaikų teisėms įgyvendinti.

Lietuvos Respublikos Konstitucijoje (1992) aiškiai pasisakoma už atvirą naujovėms, demokratinėmis nuostatomis grįstą, humanišką visuomenę, kurios kiekvienas pilietis, nesvarbu jo tautybė, rasė, gebėjimai, yra vertybė. 1992 m. paskelbiama bei Švietimo ir kultūros ministerijos kolegijos patvirtinama Lietuvos švietimo koncepcija, kurioje pateikiamas savarankiškos Lietuvos valstybės švietimo sistemos modelis, nurodoma švietimo kūrimo gairės, konkreti švietimo reformos veiksmų programa. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (1996) laiduoja neįgalaus vaiko lygias teises su sveikaisiais vaikais aktyviai gyventi, vystytis, įgyti išsilavinimą, atitinkantį jo fizines, protines galias ir pageidavimus. Šiuose dokumentuose keliamiems ugdymo tikslams įgyvendinti Lietuvoje kuriama permanentinė, ugdymo diferencijavimu ir integravimu besiremianti švietimo sistema. Šie dokumentai tampa teisiniais pamatais, stimuliuojančiais specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymo pokyčius, įteisina pažangias įvairių visuomenės sluoksnių, pedagogų, mokyklų bendruomenių iniciatyvas. Valstybės ir vietos savivaldos vykdomosios institucijos privalo sudaryti būtinas sąlygas SUP vaiko mokymuisi ir darbo veiklai, atsižvelgdamos į tokio vaiko sveikatą, socialinę aplinką, specialiuosius poreikius bei gebėjimus.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2003) švietimas apibūdinamas, kaip asmens, visuomenės ir valstybės ateities kūrimo būdas, kuris grindžiamas žmogaus nelygstamos vertės, jo pasirinkimo laisvės, dorinės atsakomybės pripažinimu bei demokratiniais santykiais. Vienas iš švietimo tikslų – išugdyti kiekvienam jaunuoliui vertybines orientacijas, leidžiančias tapti doru, siekiančiu žinių, savarankišku, atsakingu, patriotiškai nusiteikusiu žmogumi, padėti įsisavinti žinių visuomenei būdingą informacinę kultūrą, užtikrinant šiuolaikinę socialinę kompetenciją ir gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą. Lygių galimybių principas akcentuoja, kad švietimo sistema yra socialiai teisinga, ji užtikrina asmenų lygybę, nepaisant jų socialinės padėties; kiekvienam asmeniui ji laiduoja švietimo prieinamumą. Švietimo sistema apima ne tik formalųjį ir neformalųjį švietimą, bet ir pagalbą mokiniui (socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą) bei pagalbą mokytojui (informacinę, konsultacinę). 15 straipsnyje paaiškinama specialiojo ugdymo paskirtis – padėti specialiųjų poreikių asmeniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, įveikti socialinę atskirtį. Tame pačiame dokumente apibūdinama ir socialinės pedagoginės pagalbos paskirtis – padedant vaikui įgyvendinti jo teisę į mokslą, užtikrinti jo saugumą mokykloje.



Integruoto ugdymo samprata apibrėžta Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatyme (1998). Pirmųjų integruoto ugdymo apibrėžimų prasminis kirtis akcentavo vietą, kurioje moksleivis yra ugdomas, t.y. bendrojo lavinimo mokyklos bendroji arba specialioji klasė. Metams bėgant ir integruoto ugdymo procesui plėtojantis, pasidarė akivaizdu, kad toks apibrėžimas neatspindi integruoto ugdymo esmės. Praktika ir moksliniai tyrimai rodo, kad mokymosi vieta sėkmingo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo sampratoje yra tik viena iš dimensijų, kuri, susiklosčius nepalankioms sąlygoms, gali tapti segreguojančiu veiksniu (Ambrukaitis, 2003; Kaffemanienė, 2004; Kiliuvienė, 2006). Apibendrintą sėkmingo ugdymo rodiklį pateikia J. Ruškus (2002). Jis teigia, kad stebėdami vaiką, turintį specialiųjų poreikių, tarp įprastai besivystančių bendraamžių mes turime matyti jį kaip neatsiejamą draugiškos bendraamžių grupės narį. Jei toks vaikas yra izoliuojamas, tampa pasityčiojimų taikiniu arba jam nuolat priskiriami neigiami vaidmenys, reikia rimtai susirūpinti ugdymo efektyvumu. Efektyviu mokinio, turinčio specialiųjų poreikių, ugdymu bendrojo lavinimo erdvėje galime laikyti tuos atvejus, kai yra išpildomos trys pagrindinės sąlygos (Gudynas, 2007):

1. Vaikas gerai jaučiasi bendraamžių bendruomenėje;
2. Mokinio ugdymo tikslai atitinka jo individualiąsias galias ir poreikius;
3. Mokykla rūpinasi reikiama išteklių (specialistais, mokymo priemonėmis, kompensacine technika) ir sudaro kiek įmanoma natūralesnes sąlygas mokymuisi.

## **1.2. Socialinio pedagogo darbo specifika edukacinėje aplinkoje**

Socialinio pedagogo profesija – tai toks darbas, kurio pagrindinis tikslas – padėti vaikui ir jo šeimai rasti išeitį, susidūrus su sunkumais, problemomis, siekiant harmoningo gyvenimo. Tai vaiko gerovės advokatas, pasirengęs dirbti institucijose, atliekančiose ugdymo funkcijas ir gebantis vykdyti socializacijos, pirminės prevencijos ir reabilitacijos programas. (Leliūgienė, 1997). Socialinis pedagogas dirba vadovaudamasis tarptautiniais vaikų teises ir interesus reglamentuojančiais dokumentais ir norminiais aktais, pareigine instrukcija bei etikos principais. Socialinio pedagogo kvalifikaciniuose reikalavimuose (2002) teigiama, kad socialinis pedagogas padeda vaikui įgyvendinti lygias galimybes į švietimą, užtikrina vaikų saugumą, šalina mokyklos nelankymo priežastis, padeda vaikui ugdyti socialinius gebėjimus, vykdo neigiamų socialinių reiškinių prevenciją, skatina socialinį aktyvumą. Pagrindinis socialinio pedagogo veiklos tikslas – vaiko gerovė, saugumas siekiant pozityvios integracijos ir socializacijos visuomenėje, skatinant visavertę asmenybės raišką, pilietinę brandą. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo įstatyme

“Dėl socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo” (2001) rašoma, kad socialinis pedagogas siekia padėti vaikams geriau adaptuotis visuomenėje, bendruomenėje, švietimo ar globos įstaigoje, kitose socialinėse įstaigose, vykdančiose ugdymo funkcijas, racionaliau išnaudoti visas teikiamas galimybes lavintis, mokytis ir augti savarankiškais piliečiais. Socialinis pedagogas dirba kartu su pedagogais, klasių auklėtojais, kitais specialistais, tėvais ar teisėtais vaiko atstovais, bendruomene. Šiame dokumente nurodomos socialinio pedagogo teisės, kurios turi glaudų ryšį su specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimu mokykloje: susipažinti su švietimo, globos ar kitos socialinės įstaigos dokumentacija, skirta atskiriems ugdytiniais ir klasių bendruomenėms; lankytis pamokose ir papildomo ugdymo veikloje; teikti siūlymų švietimo ar globos įstaigos administracijai, pedagogams, klasių auklėtojams, tėvams, teisėtiems vaiko atstovams; prireikus kreiptis į atitinkamus specialistus švietimo ar globos įstaigoje ir už jos ribų; gauti reikiamą informaciją ir paramą iš valdžios, vaikų teisių apsaugos, teisėsaugos ir kitų įstaigų; atstovauti vaiko teisėms švietimo ar globos įstaigoje ir už jos ribų; gauti mokslinę, metodinę pagalbą iš mokslo, švietimo, socialinių įstaigų.

Socialinio pedagogo pareiginėse instrukcijose taip pat nurodomos tokios pareigos, kurios iš esmės neatsiejamos nuo specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo proceso. Socialinis pedagogas turi: įvertinti vaiko socialines problemas ir poreikius; pasirinkti efektyvius darbo metodus; planuoti ir dalyvauti socialinės pagalbos teikimo vaikui procese; kiekvienam vaikui, su kuriuo dirba socialinis pedagogas, užvesti bylą ir laikyti joje informaciją apie vaiko socialinę situaciją bei teikiamos pagalbos procesą; informuoti švietimo įstaigos administraciją, pedagogus, kitus specialistus apie probleminę situaciją, nepažeidžiant konfidencialumo; konsultuotis su kolegomis ir prireikus siųsti vaiką pas kitus specialistus.

Pareiginėse instrukcijose taip akcentuojamos socialinio pedagogo būdo savybės ir nuostatos, kurios gali sudaryti didesnes galimybes sėkmingai išspręsti vienokias ar kitokias iškilusias problemas. Dokumente įvardijamos tokios socialinio pedagogo vertybinės nuostatos kaip pagarbos, atvirumo, tolerancijos, unikalumo, vaiko kaip asmenybės vertinimas, nesmerkimo ir neteisimo, empatijos, priėmimo, konfidencialumo, pasitikėjimo.

Iš socialinio pedagogo veiklos turinio aprašymo “Socialinio pedagogo pareiginėje instrukcijoje” (2002) matyti, kad jo funkcijos yra ne tik plačios ir svarbios, bet ir daug bendro turinčios su Specialiojo ugdymo komisijos nario pareigomis (Navaitis, 1999; Vitkauskaitė, 2001). Socialinis pedagogas turi galimybių suteikti socialinę paramą, kuri reikalinga vaikams, bei padėti spręsti visas su ugdymu susijusias problemas. Siekdamas vaiko gerovės ir saugumo socialinis pedagogas vykdo įvairias veiklas. *Įvertinimo* veikla padeda spręsti problemas, susijusias su įvairiais

vaikams kylančiais sunkumais. Pagal Sutton (1999), įvertinti – tai nustatyti ką nors verta. Įvertinimas grindžiamas informacija, surinkta iš procese dalyvaujančių asmenų, kuri atskleidžia esamą situaciją.

Atsiradus problemai dėl socialinės pedagoginės ir psichologinės pagalbos atliekama *konsultacinė* funkcija. Socialinis pedagogas padeda tėvams ir globėjams ugdyti savo vaiką, suprasti jo socialinius ir psichologinius poreikius, geriau suprasti vaiko, turinčio vystymosi sunkumų, poreikius, konsultuoja, kur galima kreiptis pagalbos (Kepalaitė, 2008).

Socialinis pedagogas nuolat *informuoja* apie teisę ir galimybę gauti pagalbą. Šį darbą atlieka bendradarbiaudamas su klasių auklėtojais, administracija, kitais specialistais, kartu sprenddami vaikų socialines-pedagogines problemas, ieškodami efektyvių pagalbos būdų (Pruskus, 2004).

Dažnai socialiniam pedagogui tenka taikyti *individualaus darbo* metodą. Anot Johnson (2001), individualus darbas – tai veiklos kryptis, naudojama individualiai vaikui ir šeimai, sprendžiant psichologines, socialines problemas, kurios yra skirtingos visais atvejais, ir laikantis konfidencialumo. Dirbdamas individualiai su vaiku ir jo šeima, socialinis pedagogas susipažįsta su konkrečia problema, šeimos situacija, identifikuoja kliūtis ir numato individualią paramos eigą.

*Grupinės pagalbos* metodas naudojamas tose situacijose, kai aplinkos vaidmuo labai akivaizdus ir iškilusios problemos siejasi su daugeliu panašių situacijų, o poreikiai reikalauja platesnės koordinacijos, profilaktinės ir mokomosios orientacijos (Leliūgienė, 2002).

*Korekcinės veiklos* metu socialinis pedagogas padeda vaikams geriau suprasti, kaip socialinės problemos veikia jų elgesį, pažangumą ir lankomumą. Šalia teikiamų siūlymų, kaip keisti ir kurti saugią darbo aplinką, vykdomas nuolatinis stebėjimas ir koordinavimas, periodiškai fiksuojant pažangą ir pasiekimus (Leliūgienė, 2002).

*Socialinį prevencinį darbą* galima suprasti kaip socialinių strategijų visumą, kurios padeda nugalėti problemų apraiškas ir grįžti į normalų gyvenimą (Kvieskienė, 2003). Socialinė prevencija suprantama kaip profilaktinė veikla, sumažinanti socialinės rizikos veiksnius, sudaranti sąlygas socialinio teisingumo realizavimui (Vitkauskaitė, 2003).

*Reabilitacija* – tai specialiosios programos ir strategijos, kurios padeda atstatyti nutrūkusius ar neadekvačius santykius, atgauti pasitikėjimą, vertybes, kad galėtų tęsti pilnavertį gyvenimą. Anot Ruškaus (2004), svarbus pagalbos vaikui ir mokytojui specialistų uždavinys yra padėti kiekvienam įveikti sunkumus, padėti jiems patiems suvokti jų pačių asmenybę ir galimybes, priimti teisingus sprendimus.

Anot Leliūgienės (2002), šiuolaikinė mokykla – sudėtingos mūsų tikrovės atspindys, nes ugdymo procesas susideda iš daugybės komponentų, iš kurių vienas – socialinis aspektas. Socialines

problemas sunku atskirti nuo pedagoginių, todėl socialinis pedagogas turi būti pasiruošęs priimti skirtingas, kiekvienam individualiai būdingas problemas ir tinkamai vykdyti savo veiklas ir funkcijas.

Socialiniai pedagogai įgyja profesinių žinių, sužino įvairiausių apibrėžimų, teorijų, principų ir taisyklių, tačiau daugeliu atveju taip ir lieka napanaudota, nes jie nemoka taikyti ir refleksuoti pritaikymo praktikoje rezultatus. Todėl specialistui praktikai labai svarbu ugdytis psichologinį-pedagoginį mąstymą ir refleksiją įvairiose pedagoginėse situacijose (Bagdonas, 2001; Kepalaitė, 2008). Mokyklos bendruomenė turėtų žinoti, kokios pagalbos gali tikėtis iš vieno ar kito specialisto, todėl vienas iš prioritetų turėtų būti informatumas apie teikiamas pagalbos kryptis (Ališauskas ir kt., 2008).

### **1.3. Bendradarbiavimo ypatumai, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius mokykloje**

Švietimo sistemos pokyčiai iš esmės pakeitė pedagogų funkcijas bei vaidmenis. Nustatyta, kad bendrojo ugdymo bei pagalbos vaikui ir mokytojui specialistų santykiai daro didžiausią įtaką bendradarbiavimo efektyvumui tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Vienas svarbiausių vaiko ugdymo principų – ugdymo kompleksiškas ir visapusiškas. Visavertę vaiko asmenybės raidą laiduoja įvairių žmonių, įvairių aplinkų, skirtingų ugdymo sričių transakcija. Nė vienas specialistas nėra pajėgus vienas pats patenkinti visapusiškų vaiko poreikių. Jei specialistai, nesuderinę konkretaus vaiko ugdymo koncepcijos, kiekvienas atskirai siekia savo tiklų, ugdymas tampa fragmentiškas ir nenuoseklus (Johnson, 2001).

Tidikis (2002) mano, kad bendrojo lavinimo mokyklose ugdant neturinčius negalės vaikus, glaudžios specialistų sąveikos poreikis nėra labai ryškus, kadangi vaikų ugdymą tam tikru lygiu apibrėžia bendrosios ugdymo programos. Tačiau tais atvejais, kai vaikui iškyla specifinių sunkumų, jo specialiųjų poreikių patenkinimas reikalauja individualizuotos programos ir įvairių sričių specialistų veiksmų koordinavimo. Specialieji vaiko poreikiai šiuo atveju tampa tuo objektu, į kurį sutelkiamas visų vaiką kuruojančių specialistų dėmesys. Taigi iškyla darbo bendroje komandoje poreikis, išryškėja sutelktų, kryptingų pastangų būtinybė. Tik bendros visų pedagoginės sąveikos dalyvių pastangos įgalina siekti visapusiškos vaiko kognityvinės, emocinės, socialinės brandos ir akademinės sėkmės. (Sutton, 1999).

Bendrojo lavinimo mokyklose stebima tendencija, kad tarp socialinių pedagogų ir kitų specialistų atsiranda vis didesnės tarpusavio sąsajos ir komandinio darbo poreikis. Vienareikšmiškai

specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių problemos neturėtų būti sprendžiamos, tam reikalinga komandinė nuomonė, komandinės pastangos ir bendra veikla, kuri leistų efektyviau organizuoti ugdymo procesą, pasidalinti patirtimi ir tobulinti darbą (Alifanovienė, 2003).

### **1.3.1. Specialiojo ugdymo komisijos samprata ir paskirtis**

Ugdymo komandą sudaro ilgesniam laikui susibūrę du ar daugiau mokyklos nariai bei mokinio tėvai, kurie tarpusavyje derina to paties mokinio ugdymo tikslus, turinį, metodus, koordinuoja ugdymo procesą ir dalijasi atsakomybe už konkretaus vaiko ugdymo rezultatus (Ambrukaitis, 2005). Dirbant komandoje siekiama pagrindinio ugdymo tikslo – vaiko socialinės ir emocinės gerovės, dalykinių ir bendrųjų gebėjimų plėtros mažiausiai jo galimybes varžančioje aplinkoje (Ališauskas ir kt., 2008). Komanda, kuri suburiama spręsti vaikų, turinčių specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymo poreikių, vadinama specialiojo ugdymo komisija. Šios komisijos sudarymą, veiklos turinį ir darbo organizavimą nustato Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir organizavimo tvarka (2000). Šioje tvarkoje rašoma, kad „į komisiją gali būti įrašytas švietimo įstaigoje dirbantis socialinis pedagogas“. Šiai komisijai vadovauja švietimo įstaigos vadovo įgaliotas asmuo, vadinasi, juo gali būti ir socialinis pedagogas.

Vienos iš pagrindinių specialiojo ugdymo komisijos nustatytų ir atliekų funkcijų, kur galėtų dalyvauti socialinis pedagogas, būtų šios:

- Atlieka vaiko, turinčio ugdymosi sunkumų, pradinį vertinimą. Socialinis pedagogas galėtų įvertinti, kiek įtakos ugdymosi sunkumams turi vaiko socialinė aplinka, elgesio problemos ir pan.
- Kolegialiai aptaria individualaus darbo su vaiku planus, programas, būdus, metodus, tempą, teikia rekomendacijas su vaiku dirbančiam pedagogui. Socialinis pedagogas gali parengti elgesio korekcijos rekomendacijas, padėti vaikui apsirūpinti būtinomis priemonėmis.
- Konsultuoja tėvus ir teikia jiems metodinę pagalbą jų vaiko ugdymo klausimais, nes socialinis pedagogas glaudžiai bendradarbiauja su mokinių šeimomis, lanko juos namuose, organizuoja susitikimus.
- Konsultuoja vaikus, tėvus, pedagogus dėl vaikų specifinių problemų: elgesio ir emocijų sutrikimų, adaptacijos ugdymo įstaigoje, paauglystės krizių, padidėjusios rizikos įsitraukti į nusikalstamų grupuočių veiklą, įprasti prie alkoholio ir/ar narkotikų, nes socialiniai pedagogai studijuodami gavo šių žinių.

- Aprobuoja pedagogų parengtas modifikuotas, adaptuotas bei individualias programas, atkreipiant dėmesį, ar iš SUP mokinių nereikalaujama per daug, ar atsižvelgta į socialinių įgūdžių formavimo stiprinimą. Dažnai vaikams, turintiems vidutinių ir didelių specialiųjų poreikių labiau reikalinga suteikti socialinių įgūdžių nei akademinų žinių.
- Kaupia metodinę medžiagą ir literatūrą apie specialųjį ugdymą.
- Teikia siūlymų švietimo įstaigos vadovui, pedagogų tarybai dėl specialiųjų poreikių vaikų ugdymo organizavimo tobulinimo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo.

Be tėvų, kurie yra lygiateisiai ugdymo komandos nariai, į ją paprastai įeina visi su vaiko ugdymu tiesiogiai susiję specialistai. Kai komanda suburiama konkrečiam sprendimui priimti, jos sudėtis varijuojama atsižvelgiant į konkrečius poreikius. Tada kintant poreikiams, gali kisti specialistų komandos sudėtis. Svarbu, kad komanda būtų atvira ir lanksti: jei reikia, į jos susirinkimus kviečiami kitų sričių specialistai, konsultantai. Darbas komandoje iš visų jos narių reikalauja tam tikrų socialinių ir organizacinių gebėjimų (Lapinienė, 2003).

### **1.3.2. Komandinio darbo sėkmę lemiantys veiksniai**

Gyvenimas pateikia vis daugiau situacijų, kurias sudėtinga arba neįmanoma išspręsti vienam specialistui. Tokios situacijos sprendžiamos konsultuojantis, bendraujant, bendradarbiaujant, dirbant komandoje. Vienas iš pagrindinių partnerystės akcentų – suprasti, ką ir kiek specialistai turi bendro ir kiek jie turi išmokti vienas iš kito.

Bendradarbiavimas palengvina informacijos, turimų žinių sklaidą, padeda išsiugdyti reikiamus įgūdžius. Bendradarbiavimo procesas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius įtakoja pozityvesnes bendrojo ugdymo pedagogų nuostatas neįgaliųjų mokinių atžvilgiu. Reardon (1999) remdamiesi atliktais tyrimais išskyrė septynis būtinus integruoto ugdymo bruožus: 1) bendradarbiavimas; 2) bendras vadovavimas; 3) vieninga vizija; 4) nuoseklus planavimas; 5) pakankami ištekliai; 6) pagalbos tęstinumas; 7) nuolatinis vertinimas ir tobulinimas.

Hallahan, Kauffman (2003) teigia, kad vertinant psichologiniu aspektu, komandai labai svarbu atvirumas ir sąžiningumas, nes dažnai tenka „išviešinti“ savo darbo ypatumus, sėkmes, klaidas. Tik žinodami vienas kito požiūrį tam tikru klausimu, veiklos stilių, naudojamus metodus, problemas, su kuriomis buvo susidurta, t.y. tikslų pradinę informaciją, komandos nariai gali tikėtis teisingų sprendimų. Lygiai tiek svarbi pagarba bei, pasitikėjimas, pasirengimas mokytis iš kitų. Suprantama, abipusis atvirumas galimas tik tuomet, kai komandos nariai vertina vienas kito

asmeninę ir dalykinę kompetenciją, yra pasirengę išiklausyti į vienas kito nuomonę ir vienas iš kito mokytis. Gerbti vienas kitą ir tikėtis pagarbos nereiškia reikalauti tobulumo ir pačiam neklysti. Ruškus, Mažeikis (2007) įspėja, kad komandos darbe klaidos neišvengiamos, ir visi jos nariai turi gebėti racionaliai priimti vienas kito trūkumus, pripažinti savo ir kitų nesėkmes, žvelgti į jas kaip į tobulėjimo šaltinį. Pagarba, pasitikėjimas sukuria saugumo atmosferą, kuri yra būtina kūrybingumo sąlyga. Niekas taip nestabdo kūrybingumo kaip nesėkmės baimė. Nesijaudindami dėl kitų vertinimo, tikėdamiesi pagarbos savo nuomonei, komandos nariai nebijo ieškoti nestandartinių sprendimų. Darbas komandoje neįmanomas be dalijimosi bendra atsakomybe (Hallahan, Kauffman, 2003). Siekdami bendrų tikslų, derindami veiklos metodus, t.y. dalydamiesi išipareigojimais, komandos nariai neišvengiamai dalijasi ir atsakomybe už bendros veiklos rezultatus. Kadangi dirbant komandoje nuo kiekvieno specialisto veiklos labai priklauso bendras ugdymo rezultatas, padidėja ir individuali kiekvieno komandos nario atsakomybė. Dirbti komandoje – tai dalytis su kitais komandos nariais ir ugdymo sėkme, ir nesėkme. Kiekvienas komandos narys turi turėti socialinius gebėjimus, nes komandos darbas efektyviausias tada, kai visi jos nariai sąveikauja tiesiogiai – susirenka aptarti konkretų klausimą (Gailienė, 2007). Kad toks susirinkimas nevirstų vieno žmogaus monologu, komandos nariams būtini tam tikri socialiniai gebėjimai: gebėjimas išiklausyti, empatija, mokėjimas konstruktyviai išreikšti nepritarimą, priimti kritiką, derinti savo nuomonę su kitų nuomonėmis, spręsti konfliktines situacijas (Bennett, 2000). Savirefleksijos gebėjimai taip pat reikalingi, nes komandos darbas daugiausia būna sutelktas į vaiko ugdymo klausimus, o laiko savitarpio supervizijai ar įvertinimui skiriama mažiau. Nepaisant to, kiekviena specialistų grupės diskusija – tai galimybė kitų profesionalų žinių ir patirties kontekste naujai įvertinti savo požiūrį, sąveikos su vaiku stilių, metodus. Tuo požiūriu komandinis darbas skatina nuolatinį kiekvieno specialisto profesinį ir asmeninį augimą ir kartu yra svarbus visos komandos profesinio tobulėjimo veiksnys (Jonson, 2001, Leliūgienė, 2002b).

Organizaciniais aspektais svarbūs dažni komandos narių tiesioginiai susitikimai (Bitinas, 2000; Kvietkienė, 2003). Jie būtini sprendžiant visus su vaiko ugdymu susijusius klausimus: kaip įtikinti vaiko tėvus įvertinimo reikalingumu, kokią pagalbą teikti vaikui, kokioje vietoje (klasėje, specialisto kabinete), kokios programos reikėtų ir pan. Šie ir panašūs klausimai geriausiai gali būti aptarti komandos nariams bendraujant tiesiogiai. Komandoje turėtų dominuoti lyderis/pirmininkas, nors formaliai visi komandos nariai turi vienodas teises, sprendžiant konkretaus vaiko ugdymo klausimus vienas specialistų paprastai vykdo komandos lyderio ar tarpininko vaidmenį. Tiksliau, konkretus specialistas tam tikrame komandos veiklos etape atlieka vadovavimo ar tarpininkavimo

funkciją. Dažniausiai tai asmuo, kurio dalykinė kompetencija labiausiai atitinka vaiko, kuriam ugdyti skirtos komandos pastangos, poreikius. Toks asmuo neretai iškyta spontaniškai, kai diskutuojama problema yra jo kompetencijos lauke. Pavyzdžiui, sprendžiant elgesio problemas logiška, jei vaikui pagalbą teikiančios specialistų komandos darbui vadovauja socialinis pedagogas. Taigi, dominuojantys vaiko poreikiai apibrėžia funkcinį komandos vadovą. Kai kuriais atvejais, ypač nagrinėjant organizacinius klausimus, tikslinga formaliai deleguoti atsakomybę konkrečiam komandos nariui. Jo funkcijos galėtų būti: susitikimų organizavimas, vadovavimas diskusijai, tarpininkavimas tarp komandos specialistų ir tėvų ir pan. Vienas iš keliamų komandos prioritetų - problemų sprendimas bendro susitarimo principu. Sprendžiant bendrus su vaiko ugdymu susijusius klausimus, kiekvienas specialistas paprastai turi savitą požiūrį į problemą ir remiasi savo patirtimi. Tačiau siekiant, kad komandos darbas būtų sėkmingas, siūloma klausimus spręsti ne remiantis demokratijos principais, o vienbalsiu visų narių pritarimu bendrai surastam sprendimui – konsensu. Kai priimtas sprendimas nesulaukia visų pritarimo, atskiram specialistui savo veikimo lauke bus sudėtinga atsakingai ir kūrybiškai vykdyti įsipareigojimus, be abejo, tokio visiems priimtino sprendimo ieškojimas nėra lengvas dalykas ir reikalauja tam tikrų bendravimo gebėjimų: aktyvaus klausymosi, bendravimo dialogo pagrindu, gebėjimo priimti ir išsakyti kritiką, sąžiningos ir kruopščios alternatyvų analizės. Pruskus (2004) teigia, kad periodiška komandos darbo refleksija reikalinga tam, kad komanda būtų efektyvi. Tiesiog būtina retkarčiais įvertinti jos funkcionavimą, suderinti kontaktų dažnumą, aptarti galimus jos veiklos pakeitimus. Ugdydami SUP vaikus pedagogai dažnai patiria neigiamų emocijų, nusivilia, todėl pasidalijimas šiais jausmais atstoja grupės terapiją: kalbant dažnai išryškėja išgyvenimų panašumas, suvokiamas solidarumas, tarpusavio sąryšis, įprasminama asmeniškai patirtis grupės patirties kontekste. Tuo atžvilgiu komandos veiklos refleksija yra svarbi „perdegimo“ prevencijai, savęs „pakylėjimui“ virš kasdieninių sunkumų (Johnson, 2001).

Pagalbos vaikui ir mokytojui specialistų pareiga – padėti vienas kitam pasiekti tikslus (Senge ir kt., 2008). Bendradarbiaujant svarbu kuo geriau pažinti mokinius ir jų poreikius, gerai išmanyti savo (kaip specialisto) nuostatas bei gebėti pripažinti savo ribotumus. Kitas svarbias specialistus jungiančias charakteristikas įvardina Stulpinas (2005), tai turėtų būti: pozityvumas - gebėjimas pripažinti kito vertę, nepriklausomai, kas jis yra, ką sako ar daro; konkretumas – specialisto gebėjimas reaguoti tiksliai, aiškiai, specifiskai ir nedelsiant; šiltumas – gebėjimas parodyti susirūpinimą verbaline ir neverbaline raiška, empatija – gebėjimas bendrauti su kitais, jaučiant ir suprantant jų lūkesčius bei požiūrius.



Anot Sutton (1999), iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad dalyvavimas komandos darbe riboja atskiro specialisto nepriklausomybę, jo veikimo laisvę. „Specialiojo ugdymo pagrinduose“ (2003) rašoma, kad iš tiesų komandos specialistų bendrai siekiami tikslai, veiksmų koordinavimas ir galimybė mokytis vienas iš kito sąlygoja:

1. *Vaiko gerovę.* Kaip minėta, kompleksiškas vaiko poreikių tenkinimas laiduoja visapusišką jo asmenybės raidą, padeda išvengti ugdymo fragmentiškumo, nenuoseklumo.
2. *Pedagogo tobulėjimą.* Komandinis darbas visada yra kiekvieno pedagogo ar kito specialisto tobulėjimo resursas – galimybė mokytis iš kolegų, plėsti žinias, patirti kitų specialistų paramą, įvertinimą.
3. *Mokyklos bendruomenės tvirtėjimą.* Glaudi mokyklos specialistų sąveika komandinio darbo procese skatina tarpasmeninių ir dalykų ryšių stiprėjimą, leidžia sutelkti dėmesį į bendrą ugdymo koncepciją, skatina tėvų dalyvavimą ir jų atsakomybę.

Leliūgienė (1997) mano, kad komandinis darbas pasižymi viena svarbia nuo formalios grupės darbo jį skiriančia ypatybe: kadangi komandas dažnai sieja asociaciniai ryšiai, jos „neapsikrauna“ tradicijomis, kurios, nors ir rodo tam tikrą organizuotos grupės brandos lygį, tačiau kartu stabdo kūrybingumą, naujų idėjų plėtrą. Wagneris (2003) mano, kad faktiškai savo darbe komandos veikiau vadovaujasi principu „pamėgink, gal pavyks“ nei taisykle „taip pas mus nepriimta“. Urbaitė (2004) teigia, kad savitarpio pasitikėjimas, ieškojimo draša, to paties tikslo vedamų kolegų parama yra geros komandos darbo požymiai ir privalumai.

Žalimienė (2003) rašo, kad svarbu pažymėti ir tai, jog individualios ir grupinės veiklos derinys pedagogui sudaro sąlygas patenkinti asmeninius ir profesinius poreikius: poreikį realizuoti save, būti pripažintam, surasti profesinį identitetą, išgryninti individualų veiklos stilių. Anot Žukauskienės (2001), individualus kiekvieno mokytojo pasirengimas, parama vienas kitam ir darbas kartu yra labai svarbūs veiksniai formuojant bendrą mokyklos klimatą.

### **Apibendrinimas:**

1. Specialiojo ugdymo teisinis reglamentavimas pripažįsta be išimties visų vaikų teises į visavertį ir prideramą gyvenimą, į švietimą, sutinka, kad lavinimo tikslas turi būti - kuo visapusiškiau ugdyti vaiko asmenybę, mažinti socialinę atskirtį ir teikti visapusišką pagalbą.

2. Pabrėžiama, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai turi teisę būti ugdomi institucijoje, esančioje arčiausiai jų gyvenamosios vietos, ir gauti specialiąją pedagoginę,

psichologinę, socialinę ir socialinę pedagoginę pagalbą, reikiamas specialiasias mokymo priemones bei kompensacinę techniką; jų mokymosi darbo vietos turi būti pritaikytos individualiems poreikiams.

3. Puoselėjant moksleivių patirtį ir kompetenciją labai svarbu, kad ugdymas būtų grindžiamas ne vien akademinėmis, o realų gyvenimą atspindinčiomis žiniomis, socialinius gebėjimus ir nuostatas formuojančiais ugdymo būdais.

4. Bendradarbiavimo procesas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius turi įtakos pozityvesnėms bendrojo ugdymo pedagogų nuostatomis į mokinius, kuriems reikia specialiosios pagalbos. Socialinių pedagogų aktyvus įsitraukimas ir jų dalyvavimas identifikuojant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, planuojant veiklą, teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jos rezultatus skatina tarpusavio pasitikėjimą ir pagarbą, leidžia siekti bendradarbiavimo bei partnerystės.

## 2 skyrius. SOCIALINIŲ PEDAGOGŲ DALYVAVIMO YPATUMAI TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMOŠI POREIKIUS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOSE

### 2.1 Tyrimo metodika

Tyrimė buvo svarbu surinkti tinkamą ir patikimą informaciją apie socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius X, Y ir Z rajonų bendrojo lavinimo mokyklose, kur vaikai mokosi visiškės integracijos forma. Kilo daug klausimų: Kaip ir kur atsispindi socialinio pedagogo veikla? Kaip pasiekti tyrimo reprezentatyvumo? Kaip pasiekti informacijos patikimumą ir išsamumą derinant kiekybines ir kokybines analizės prieigas, siejant objektyvią bei subjektyvią informaciją? Kokie metodai tinkamiausi tyrimo tikslui pasiekti?

Kaip matyti iš tyrimo uždavinių, tyrimė pasirinktas kompleksinis socialinio pedagogo vaidmens analizės kelias. Tyrimo kompleksiškas pasireiškia tuo, kad yra naudojami įvairūs tyrimo instrumentai bei metodai. Buvo siekiama kuo labiau susieti tyrimo metodus ir imtį taip, kad socialinių pedagogų veiklos veiksmingumas būtų analizuojamas įvairiais pjūviais ir iš įvairių pozicijų.

Tyrimas atliktas vadovaujantis trianguliacijos principu, tarpusavyje derinant kokybinius ir kiekybinius metodus (Merkys, 1999; Šaparnis, 2000; Kardelis, 2002). Buvo naudojama teorijos apžvalga, turinio analizė ir anketinė apklausa bei interviu. Tyrimo duomenys buvo apdoroti kompiuterinėmis SPSS ir Windows Microsoft Exel programomis.

Siekiant identifikuoti socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, ir teoriškai pagrįsti jo dalyvavimo prasmę ir naudą, naudotas **teorijos analizės** metodas. Buvo analizuoti tarptautiniai ir Lietuvos Respublikos dokumentai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą. Pedagoginėje, psichologinėje, sociologinėje literatūroje ieškota mokslininkų ir teoretikų teiginių apie socialinio pedagogo vaidmenį ir galimybes tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokyklose.

**Turinio** (*content*) **analizės** metodas buvo parinktas kokybinių tyrimų duomenims apdoroti (interviu turinio, dokumentų turinio, atvirų klausimų analizei). Tai metodas naudojamas siekiant atrasti temas, sąvokas, ir išsiaiškinti reikšmes. Turinio elementai grupuojami į kategorijas pagal semantinę panašumą ir reikšmes (Merkys, 1999; Šaparnis, 2000; Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Turinio analizės metodo taikymo tyrimė tikslas - išsiaiškinti specialiojo ugdymo tenkinimo mokykloje ypatumus, galimus trūkumus ir daromas klaidas bei socialinių pedagogų galimybes dalyvauti specialiujų ugdymosi poreikių tenkinime.

Pagal dabar galiojančią *Asmens specialiųjų poreikių įvertinimo tvarką* (2000), asmens SUP įvertinimo duomenys fiksuojami specialiuose, tam skirtuose asmens vertinimo dokumentuose. Ugdymo įstaigos SUK atlieka vaiko SUP pradinį vertinimą pedagoginiu, psichologiniu ir socialiniu aspektais ir pildo *Pažymą apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą* (1 priedas). PPT atlieka nuodugnų vaiko SUP įvertinimą pedagoginiu, psichologiniu, medicininiu, socialiniu aspektais ir pildo *Pažymą apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui* (2 priedas). Pastebėjimus apie mokinio sunkumus, jų priežasčių nustatymą ir korekcijos formų parinkimą Specialiojo ugdymo komisija svarsto posėdžiuose ir fiksuoja protokoluose. Mokytojai, susipažinę su išvadomis apie vaiko sutrikimą ir poreikius, rengia jam individualią programą. Individualių programų formos kiekviename rajone skiriasi, nes nėra vieningų reikalavimų, kokią formą turėtų naudoti visos Lietuvos mokyklos. 3, 4, 5 prieduose pateiktos individualių programų formos, naudojamos tyrime dalyvavusių X, Y, Z rajonų mokyklose. Buvo analizuojamas išvardintų dokumentų turinys, susijęs su socialinio pedagogo dalyvavimu įvertinant mokinio sunkumus, rengiant rekomendacijas bei vykdant korekciją. Tyrime šie dokumentai traktuojami kaip SUP tenkinimo produktai, kuriuose atsispindi socialinio pedagogo vaidmens aspektai

Pateikti aspektai sudaryti naudojant dokumentų analizės principus, todėl jie pateikiami kaip vertinimo kategorijos ir kaip dokumentų analizės kriterijai.

Turinio analizės metodu taip pat buvo analizuojami atviri anketų klausimai (12 priedas) ir pusiau struktūruoto interviu metu gauti atsakymai.

Atliekant dokumentų analizę Pedagoginėse psichologinėse tarnybose, pastebėta galimybė gauti tyrimui reikšmingos informacijos iš tarnybose dirbančių specialistų. Todėl buvo nuspręsta panaudoti dar vieną instrumentą - interviu. **Interviu** metodas naudojamas duomenims gauti, klausimus užduodant žodžiu (Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Tikslas – gauti būtiną tyrimui informaciją apie specialiojo ugdymo situaciją rajono mokyklose, įvairius šio proceso ypatumus, mokytojų ir mokinių išgyvenimus, subjektyvią jų nuomonę apie socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Interviu gali būti grupinis arba individualus (Merkys, 1995; Žydžiūnaitė, 2001). Šiame tyrime buvo naudotas pusiau struktūruotas interviu, vykdomas mažose grupelėse Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje ir kaip individualus pokalbis (su Švietimo skyriaus vyriausiuoju specialistu). Buvo atlikti trys interviu grupelėse ir trys individualūs pokalbiai. Pusiau standartizuotas interviu nėra griežtai apibrėžtas, t.y., interviu struktūra nėra labai griežta. Buvo iš anksto numatyti tyrimo kintamieji ir susiję klausimai (13 priedas), tačiau buvo galima užduoti papildomus, tikslinamuosius klausimus ir tokiu būdu geriau pažinti tyrinėjamą reiškinį, lanksčiau vesti interviu, atsižvelgiant į atsakymą formuluoti kitą klausimą, išsiaiškinti

niuansus ir pan. (Žydzūnaitė, 2001; Kardelis, 2002). Tai ypač svarbu šiam tyrimui, nes buvo apklausiami specialistai iš skirtingų rajonų, todėl buvo skirtingai interpretuojama informacija, keliami nevienodi prioritetai, išryškėdavo skirtingas reikalvimų pobūdis.

Pusiau struktūruoto interviu pagalba buvo apklausti trijų Pedagoginių psichologinių tarnybų specialistai. Jos pasiūlė interviu atlikti ir švietimo skyriuose, kur dirba vyriausieji specialistai, kuruojantys specialųjį ugdymą rajono ugdymo įstaigose. Buvo atlikti trys individualūs interviu su trijų Švietimo skyrių vyr. Specialistais. Interviu instrumentas pasiteisino, nes atsakymuose atsispindėjo kurujančių specialistų nerimas ir nuogaštavimas apie esamą padėtį, suformuluoti aiškūs poreikiai ir lūkesčiai kaitai.

**Anketinė apklausa** – tai būdas duomenims gauti, užduodant respondentams klausimus raštu (Merkys, 1995; Kardelis, 2002; Kaffemanienė, 2006). Buvo siekta identifikuoti pedagogų nuostatų į specialųjį ugdymą raišką ir išsiaiškinti, kaip socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, vertina patys socialiniai pedagogai ir SUK nariai. Anketos buvo išdalintos tiesiogiai arba siunčiamos elektroniniu paštu. Iš anksto susitarta, kad anketas užpildys konkrečios mokyklos socialinis pedagogas, specialiojo ugdymo komisijos pirmininkas ir šios komisijos narys. Anketos turėjo atitinkamo rajono atžymas “X”, “Y” arba “Z”, kad būtų galima ieškoti reikšminių skirtumų, lyginant atskirų rajonų ugdymo įstagoose gautus rezultatus. Anketas (10, 11 priedai) sudarė nominalinės ir ranginės skalės bei atviri klausimai. Anketos struktūra iš esmės atspindėjo tiek socialinio pedagogo funkcijas, tiek teorines metodologines pozicijas. Reikia pažymėti, kad visiems dalyviams buvo užduoti tie patys klausimai.

Svarbus anketos bruožas yra tas, kad klausimai buvo orientuoti ir į esamos būklės vertinimą ir į poreikius, kitaip tariant, pokyčių būtinybę, kryptingumą. Kitas svarbus anketos bruožas – anketa turėjo edukacinį aspektą ir poveikį. Anketoje buvo galima išvelgti ne tik realias socialinio pedagogo funkcijas, bet ir jų veiklos galimybes. Tai patvirtino ir respondentų prierašai anketose: “puiki galimybė atlikti savianalizę”; “klausimai, verčiantys susimąstyti”; “galima giliau pažinti veiklą ir įvertinti galimybes” ir pan.

**Tyrimo duomenų patikimumas.** Kiekybinio tyrimo duomenų patikimumą užtikrina statistinių metodų panaudojimas, apdorojant kiekybinio tyrimo duomenis SPSS programa. Tyrimų statistinėje analizėje reikšmingumo lygmeniui  $p$  apskaičiuoti buvo taikomas Stjudent kriterijus ( $t$  – testas). Jei  $p > 0,05$ , teigiama, kad skirtumas tarp skirtingų grupių rezultatų yra statistiškai nereikšmingas. Jei  $p < 0,05$ , skirtumas tarp skirtingų grupių rezultatų yra statistiškai reikšmingas. **Kokybinio tyrimo** duomenims apdoroti buvo atlikta turinio (content) analizė, kuri užfiksuota lentelėse ir pateikta diagramose, naudojant Exel programą.

## 2.2. Tyrimo imtis

Buvo atlikta 400 dokumentų apie specialiųjų poreikių vertinimą, specialiojo ugdymo skyrimą ir tenkinimą specialiųjų poreikių asmeniui dokumentų analizės (N=400): 100 *Pažymų apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą* (1 priedas), 100 *Pažymų apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui* (2 priedas), 100 adaptuotų ir modifikuotų programų (3, 4, 5 priedai), 100 Specialiojo ugdymo komisijų protokolų. Turinio analizė atlikta 153-ių anketų atviriems klausimams išanalizuoti bei grupinio interviu užfiksuotiems rezultatams susisteminti.

Vyko pusiau struktūruotas interviu, kuriame dalyvavo trijų Pedagoginių psichologinių tarnybų specialistės: 3 logopedės, 3 psichologės, 3 specialiosios pedagogės, 1 socialinė pedagogė (socialinio pedagogo etatas įsteigtas tik vienoje PPT) ir trijų Savivaldybių Švietimo skyrių trys vyriausiosios specialistės, kuruojančios specialųjį ugdymą rajone. Interviu dalyvavo visos moterys, jų pasiskirstymas pagal pareigas, kvalifikacinę kategoriją ir pedagoginio darbo stažą pateikiama 1 lentelėje.

1 lentelė

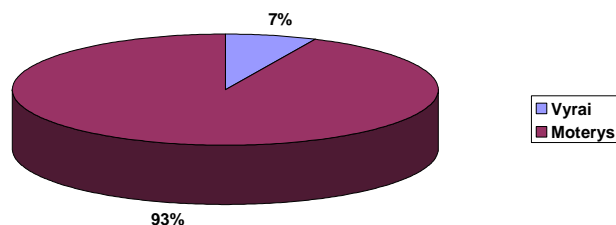
**Specialisčių, dalyvavusių interviu, socialinės demografinės charakteristikos (N=13)**

Eil. Nr.	Pareigos	Amžius (m.)	Kvalifikacinė kategorija	Pedagoginio darbo stažas (m.)
1.	Specialiojo ugdymo koordinatorė	34	Vyriausia specialistė	12
2.	Specialiojo ugdymo koordinatorė	32	Vyriausia specialistė	8
3.	Specialiojo ugdymo koordinatorė	42	Vyriausia specialistė	17
4.	Psichologė	52	I kategorija	29
5.	Psichologė	36	II kategorija	11
6.	Psichologė	39	II kategorija	17
7.	Specialioji pedagogė	38	Metodininkė	19
8.	Specialioji pedagogė	37	Metodininkė	15
9.	Specialioji pedagogė	36	Vyr. specialioji pedagogė	15
10.	Logopedė	50	Metodininkė	25
11.	Logopedė	39	Metodininkė	16
12.	Logopedė	38	Vyr. logopedė	12
13.	Socialinė pedagogė	26	Socialinė pedagogė	4

Interviu dalyvių amžiaus vidurkis 38 metai (jauniausia dalyvė 26 m., o vyriausia – 52 m.). Vidurkis pagal pedagoginį darbo stažą - 15 metų. Tarp interviu dalyvių buvo tik viena socialinė pedagogė, nes tik viena (X) Pedagoginė psichologinė tarnyba turi įsisteigusį socialinio pedagogo etatą.

Vykdyta anketinė apklausa, kurioje dalyvavo 153 pedagogai. Iš jų 51 socialinis pedagogas, 51 Specialiojo ugdymo komisijos pirmininkas ir 51 Specialiojo ugdymo komisijos narys.

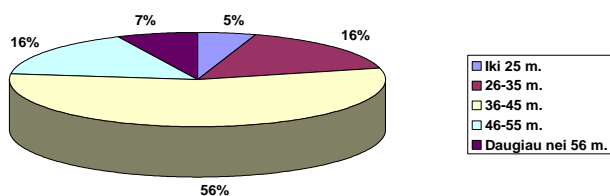
Visi pedagogai dirba bendrojo lavinimo mokyklose, kur specialiųjų poreikių vaikai ugdomi visiškos integracijos forma. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį pavaizduotas 1 paveiksle:



**1 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal lytį, %.

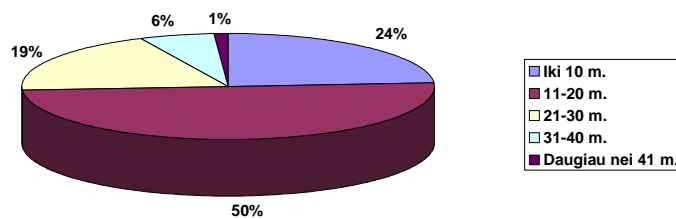
Net 93% respondentų sudaro moterys ir tik 7% vyrų. Socialinės ir specialiosios pedagogikos darbo specifika ir aplinkybės lemia, kad šį darbą vykdo dažniau moterys. Apklausoje socialinių pedagogų grupę sudarė tik moteriškos lyties atstovės, vadinasi 7% vyrų priklauso kitų pedagogų grupei, dirbančių specialiojo ugdymo komisijoje.

Respondentų pasiskirstymas pagal amžių ir darbo stažą pavaizduotas 2 ir 3 paveiksluose:



**2 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal amžių, %.

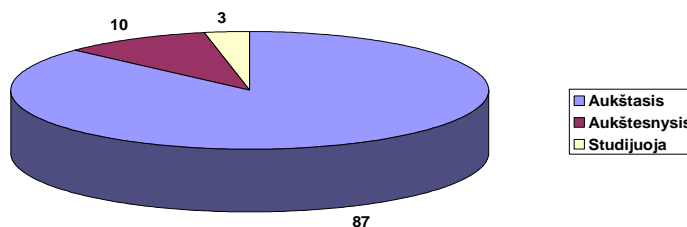
Didžiausią apklaustųjų dalį (56%) sudaro 36-45 metų pedagogai, po lygią dalį (16%) sudaro jiems gretimos grupės 26-35 metų ir 46-55 metų amžiaus. Mažiausią dalį (5%) užima jauniausi amžiumi specialistai, kuriems dar nesuėjo 25 metai.



**3 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą, %.

Pusė respondentų turi 11-20 metų darbo stažą, beveik ketvirtadalis (24%) iki 10 metų ir beveik penktadalis (19%) – 21-30 metų darbo stažą. Pedagogai, turintys didelį darbo stažą (nuo 31 metų) sudaro 7% visų apklaustųjų.

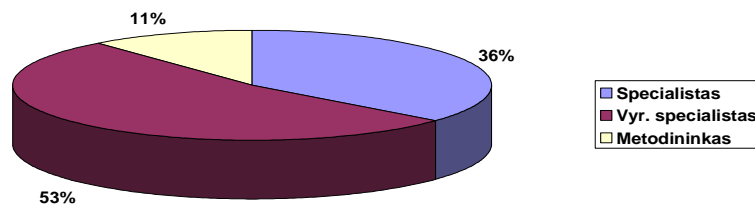
Respondentų pasiskirstymas pagal išsilavinimą ir turimą kvalifikaciją pavaizduota 4 ir 5 paveiksluose:



**4 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal išsilavinimą, %.

Net 87% apklaustų pedagogų turi aukštąjį išsilavinimą, 3% siekia aukštojo išsilavinimo. Tokią situaciją lemia pedagogams keliami reikalavimai ir priėmimo į darbą tvarka. Dešimtadalis pedagogų turi aukštesnįjį išsilavinimą, tačiau anketų analizės rezultatai parodė, kad tai pedagogai, turintys didesnę nei 21 metų darbo stažą. Visi socialiniai pedagogai, dalyvavę apklausoje, turi aukštąjį pedagoginį išsilavinimą, tačiau 6% jų persikvalifikuoja socialinio pedagogo kvalifikacijai.



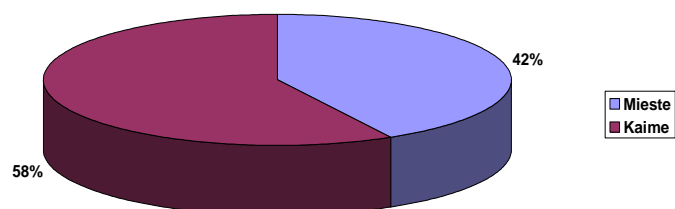


**5 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal turimą kvalifikaciją, %.

Daugiau nei pusė (53%) respondentų turi vyresniojo specialisto kvalifikaciją, 36% pedagogų dar neturi aukštesnės nei specialistas kvalifikacijos ir 11% apklaustųjų turi metodininko vardą. Ekspertų tarp respondentų nebuvo.

Mokyklos Specialiojo ugdymo komisija sudaroma iš 5-9 įvairių sričių specialistų, į komisiją gali būti įrašytas švietimo įstaigoje dirbantis socialinis pedagogas. Komisijai vadovauja švietimo įstaigos vadovo įgaliotas asmuo (Švietimo įstaigos SUK sudarymo ir darbo organizavimo tvarka, 2000). Anketų rezultatai parodė, kad iš visų apklaustųjų 5 socialiniai pedagogai nepriklauso Specialiojo ugdymo komisijai ir nė vienas socialinis pedagogas nėra įgaliotas šiai komisijai vadovauti.

Norint išsiaiškinti kai kuriuos specialiųjų poreikių tenkinimo aspektus, anketoje buvo klausama, kur respondantai dirba: miesto ar kaimo mokykloje. Atsakymų rezultatus žiūrėkite 6 paveiksle:



**6 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal vietovę, %.

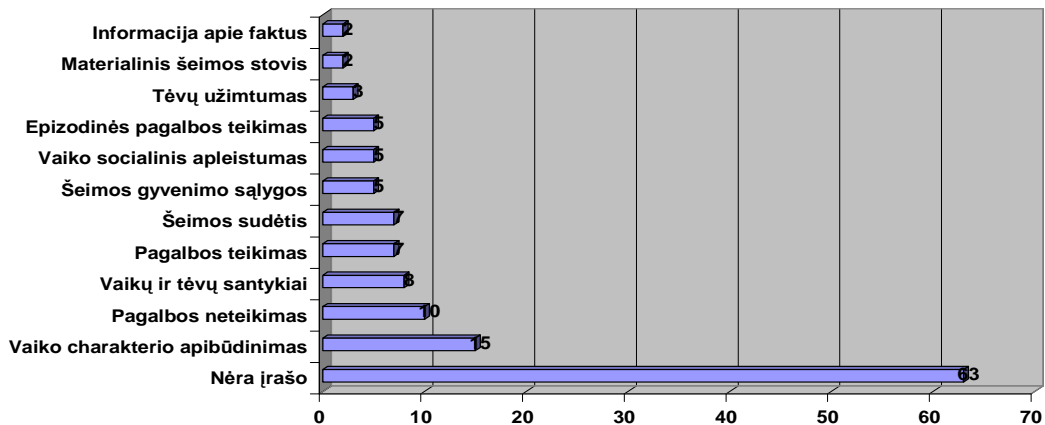
Atsižvelgiant į tai, kad rajonai, kuriuose buvo atliekamas tyrimas, turi po vieną miestą su 3-4 bendrojo lavinimo mokyklom, todėl didesnę apklaustųjų dalį sudarė dirbantys kaimo bendrojo lavinimo mokyklose. 18% respondentų pažymėjo, kad dirba ir kaime, ir mieste, tačiau tarp jų nebuvo nė vieno socialinio pedagogo. Tai gali lemti socialinio pedagogo darbo valandų per savaitę trukmę (1 etatas – 36 val.).

### **2.3.Dokumentai, susiję su specialiojo ugdymo tenkinimu mokyklose: dokumentų analizės duomenys**

Norint giliau įvertinti socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant specialiuosius mokinių poreikius, buvo atlikta dokumentų, susijusių su vaiko vertinimu, specialiojo ugdymo skyrimu ir tenkinimu, analizė. Pasirinkti dokumentai, kuriuose vienaip ar kitaip galima matyti socialinio pedagogo siūlomą, galimą ar/ir atliekamą veiklą, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.

#### **2.3.1. Pažymų apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą analizė**

Pirmiausia pasirinkta analizuoti *Pažymas apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą* (1 priedas), atliekant šių pažymų analizę. Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tikslas – nustatyti pagalbos ir paslaugų reikmes siekiant sudaryti specialiųjų poreikių asmeniui optimalias ugdymo ir ugdymosi sąlygas. Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo duomenys fiksuojami specialiuose tam skirtuose asmens vertinimo dokumentuose. *Pažyma apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą* yra vienas iš šių dokumentų, jis rengiamas mokyklos Specialiojo ugdymo komisijoje. Šioje pažymoje visi specialistai, tame tarpe ir socialinis pedagogas, fiksuoja faktus, kurie yra svarbūs vaiko specialiųjų poreikių įvertinimui ir korekcijos būdų parinkimui. Po šia pažyma pasirašo komisijos nariai, dalyvavę pradiniam vertinime. Iš 100 atsitiktine tvarka pasirinktų pažymų, 92-se buvo socialinių pedagogų parašai. Socialinių pedagogų užfiksuoti teiginiai buvo smulkinami į leksinius-semantinius vienetus, kurie sugulė į atitinkamas kategorijas (6 priedas). Kategorijų pavadinimai ir leksinių semantinių vienetų skaitlingumas pavaizduotas 7 paveiksle:



7 pav. Informacija iš pažymų apie SP vaikų pradinį vertinimą, vnt.

Iš 100 analizuotų pažymų, 63-se nebuvo socialinio pedagogo įrašo. Likusiose 37 pažymose buvo užfiksuoti 69 leksiniai-semantiniai vienetai, kurie pagal prasmę pasiskirstė į 11 kategorijų. Vienai iš socialinių pedagogų pildytų pažymų vidutiniškai tenka po du leksinius-semantinius vienetus, todėl galima teigti, kad pažymos neinformatyvios ir formalios. 40% visų teiginių sugulė į vaiko charakterio apibūdinimo kategoriją, kur socialiniai pedagogai akcentuoja ryškiausias vaiko savybes, kurios gali turėti įtakos priimamiems sprendimams. 27% teiginių yra apie tai, kad socialinis pedagogas nežino nieko apie vertinamą vaiką ir pagalbos jam nėra teikęs, keturiose anketose tai pažymėta tik brūkšneliu. Informacija apie teikiamą pagalbą užfiksuota gana abstrakčiomis sąvokomis, pvz. *teikiau konsultacijas, lankydavausi pamokose, vedžiau pokalbius ir pan.* Tikslumo trūko ir kitose kategorijose. Toks netikslumas ir įvairumas rodo, kad socialiniams pedagogams trūksta informacijos, koks jų vaidmuo specialiųjų ugdymosi poreikių pradiniam vertinime.

### 2.3.2 Pažymų apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui analizė

Kita pagal eiliškumą analizuoti pasirinkta *Pažyma apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui* (2 priedas). Specialiųjų poreikių moksleiviams, kurių sėkmingam ugdymui pakanka modifikuoti ugdymo programą, specialųjį ugdymą skiria švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisija. Jei moksleivį reikia mokyti pagal adaptuotas programas ar specialiąsias programas, specialųjį ugdymą skiria Pedagoginė psichologinė tarnyba, kuri yra įvertinusi specialiuosius jo ugdymosi poreikius. Tai dokumentas, kuriame yra išvados apie specialiuosius ugdymosi poreikius ir išvados apie raidos (vystimosi) sutrikimus. Išvadose apie

specialiuosius ugdymosi poreikius rašoma, pagal kokią programą bus ugdomas SUP mokinys ir kokių specialistų pagalba jam reikalinga. Socialinis pedagogas, radęs įrašą „teikti socialinio pedagogo pagalbą“ turėtų numatyti darbo su šiuo vaiku būdus ir priemones. Tokiu atveju socialinis pedagogas turėtų giliau susipažinti su vaiko sutrikimu, kuris lemia planuojamos korekcijos specifiką. Kadangi šias pažymas rašo mokyklos Specialiojo ugdymo komisija arba Pedagoginė psichologinė tarnyba, pasirinkta analizuoti 50 komisijos ir 50 tarnybos pažymų.

Tik 11-oje mokyklos Specialiojo ugdymo komisijoje rengtų pažymų rasti įrašai apie rekomendacijas teikti socialinio pedagogo pagalbą. Pažymų turinio analizė parodė, kad pagal nustatytus vaikų sutrikimus, socialinio pedagogo pagalba reikalinga daugeliui vaikų, nes didžiojoje dalyje pažymų (87-iose) minima apie kylančias elgesio problemas, savireguliacijos sunkumus, netinkamo bendravimo atvejus, prastos socialinės aplinkos įtaką. Po 90% pažymų buvo socialinių pedagogų parašai. Tai rodo, kad socialiniai pedagogai dalyvavo specialiojo ugdymo skyrimo procese. Galima manyti, kad ne tik socialiniams pedagogams, bet ir kitiems SUK nariams trūksta žinių apie kolegialų specialiųjų poreikių tenkinimą, nes nepasiūlyta teikti mokiniui reikalingą pagalbą.

Iš 50 analizuotų Pedagoginės psichologinės tarnybos pažymų 37-e pažymima, kad SUP mokiniams reikia „teikti socialinio pedagogo pagalbą“. Išvadose pažymima ir kitų specialistų pagalbos būtinumas, tačiau nėra smulkinamos ir konkretinamos funkcijos kiekvienam specialistui, kuris turi teikti pagalbą SP mokiniui. Paprastai yra pridedamos bendrosios rekomendacijos, kuriomis gali remtis visi specialistai, jas pritaikę savo darbo specifikai. 2 lentelėje pažymėti *Pažymų apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui* analizės rezultatai.

2 lentelė

**Rekomendacijos teikti socialinę pagalbą, vnt.**

<b>Pažymos analizuotos</b>	<b>Yra rekomendacija teikti socialinę pagalbą</b>	<b>Nėra rekomendacijos teikti socialinės pagalbos</b>
<b>Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje</b>	37 paž.	13 paž.
<b>Specialiojo ugdymo komisijoje</b>	11 paž.	39 paž.

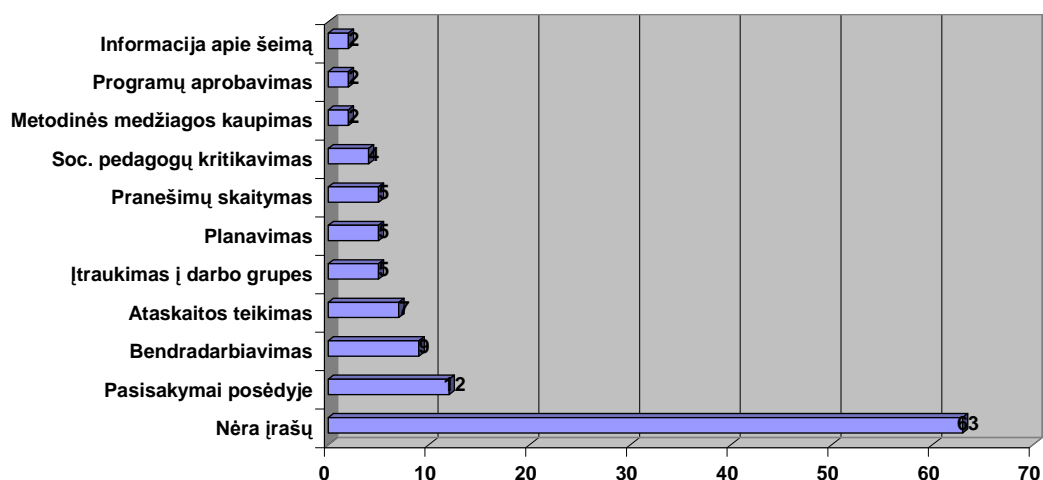
Galima daryti prielaidą, kad mokyklose didesnis dėmesys skiriamas akademiniam mokinių gebėjimams ir kylantiems sunkumams mokymosi srityse. Išvadose apie ugdymosi poreikius dažniausia įvardinamas tik skiriamos programos pobūdis („Modifikuoti Bendrąsias programas“) ir programos vykdymo trukmė. Daugiau nei pusė Specialiojo ugdymo komisijos rengtų pažymų buvo

su rekomendacijomis teikti specialiojo pedagogo ar/ir logopedo pagalbą. Kaip ir kokią pagalbą teiks mokiniui, specialistai turi apsvarstyti ir nuspręsti Specialiojo ugdymo komisijos posėdyje, tai užfiksuodami protokole.

### **2.3.3. Specialiojo ugdymo komisijų posėdžių protokolų analizė**

Švietimo įstaigos Specialiojo ugdymo komisija organizuoja posėdžius ne rečiau kaip 1 kartą per mėnesį, rašo jų protokolus. Posėdžių protokoluose užfiksuojama visa nuveikta komisijos veikla: vaiko pradinio vertinimo eiga, specialiojo ugdymo skyrimas, kolegialus individualaus darbo su vaiku planų aptarimas, tėvų ir pedagogų konsultacijos, individualių programų aprobavimas, nustatyti specialiosios pedagoginės pagalbos prioritetai, teikti siūlymai įstaigos vadovui, bendradarbiavimas su kitomis įstaigomis, planai, ataskaitos ir pan. Buvo pasirinkta 100 Specialiojo ugdymo komisijų protokolų iš įvairių mokyklų. Šis dokumentas realiausiai turėtų atspindėti specialiųjų poreikių tenkinimą mokykloje, nes informacija apie švietimo įstaigoje vykstantį specialųjį ugdymą yra nuolat atnaujinama, yra galimybė plačiai ir išsamiai aprašyti tam tikrą informaciją. Buvo nuspręsta analizuoti 50 SUK posėdžių protokolų, rašytų pradžioje mokslo metų ir 50 protokolų, rašytų pasibaigus mokslo metams, nes manoma, kad tuo laikotarpiu vyksta intensyviausias ir svarbiausias komisijos darbas, nes planuojama komisijos veikla ir ruošiama ataskaita. Žinodami, kad tyrime dalyvauja 46 socialiniai pedagogai, kurie priklauso Specialiojo ugdymo komisijai, galime spręsti, kad jie įtraukti į komisijos veiklą ir turi deleguotų funkcijų.

Atliekant analizę, ieškota bet kokios informacijos, liečiančios socialinį pedagogą ir jo veiklą. Iš 100 protokolų 88-se užfiksuotas socialinių pedagogų dalyvavimas posėdyje, nes jie buvo įtraukti į dalyvaujančių narių sąrašus. Vienas atvejis užfiksuotas, kada socialinis pedagogas pirmininkavo posėdžiui ir 6 atvejai, kai užėmė sekretoriaujančio poziciją. Visi posėdžio protokoluose rasti teiginiai susmulkinti į leksinius-semantinius vienetus ir suskirstyti į 10 kategorijų (7 priedas). Susisteminti protokolų analizės rezultatai pateikti 8 paveiksle:



8 pav. Informacija iš SUK posėdžių protokolų, vnt.

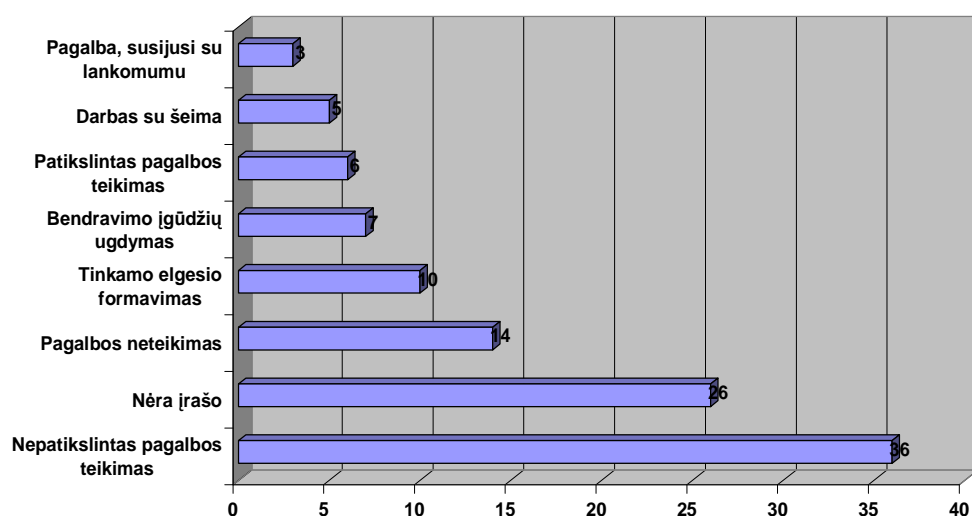
63 protokoluose iš 100 nebuvo užsiminta apie socialinio pedagogo planuojamą ar vykdytą veiklą, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius arba atliekant kitas SUK nariui priklausančias funkcijas. Likusiuose 37 protokoluose suskaičiuoti 59 leksiniai-semantiniai vienetai, vidutiniškai vienam protokolui tenka po 1,5 prasmingo teiginio. Taigi, tikėtos informacijos iš protokolų gauti nepavyko. Didžiausią leksinių semantinių vienetų dalį (20%) sudarė užfiksuoti socialinių pedagogų pasisakymai per posėdį, kiek mažesnę dalį (15%) svarstymai apie veiklą bendradarbiaujant. Beveik po lygiai mažomis grupelėmis susiskirstė teiginiai, kuriuose užfiksuojami socialinių pedagogų pranešimų skaitymas, veiklos planavimas ir atsiskaitymas. Keturiuose protokoluose rasti teiginiai, kritikuojantys socialinio pedagogo veiklą, dalyvaujant specialiojo ugdymo planavimo ir tenkinimo procese.

#### 2.3.4. Adaptuotų ir modifikuotų bendrųjų programų analizė

Po mokinių pradinio vertinimo ir specialiojo ugdymo skyrimo vyksta specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas specialiųjų ugdymosi poreikių asmeniui. Specialioji pedagoginė pagalba – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą specialiųjų poreikių turinčių asmenų ugdymą. Specialiosios pedagoginės pagalbos tikslas – didinti specialiųjų poreikių turinčio mokinio ugdymosi veiksmingumą, vienas iš uždavinių – laiduoti palankias ugdymosi sąlygas specialiųjų poreikių turintiems mokiniams. Ši pagalba teikiama visose bendrojo lavinimo mokyklose. Gavusi *Pažymą apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui*, Specialiojo ugdymo

komisija į posėdį kviečia mokinių ugdančius pedagogus bei kitus su mokinio ugdymu tiesiogiai susijusius asmenis ir kolegialiai aptaria individualaus darbo su vaiku planus, programas, būdus, metodus ir tempą. Mokytojams teikiama informacija ir konsultacijos, kokias ir kaip rašyti individualias programas mokiniui, į ką kreiptis pagalbos ir pan. Jei *Pažymoje apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui* buvo nurodyta teikti socialinio pedagogo pagalbą, šiame procese socialinis pedagogas turėtų dalyvauti kaip vienas iš specialiųjų poreikių tenkinimo proceso komandos narių. Jei pažymoje nenurodyta, kad reikalinga socialinė pagalba, bet socialinis pedagogas mato, kad ji vaikui reikalinga, ir yra suinteresuotas, turėtų prisidėti prie SUP vaiko sutrikimų korekcijos.

Adaptuotų ir modifikuotų ugdymo programų formų struktūra (3, 4, 5 priedai) reikalauja, kad būtų nurodoma visų mokykloje dirbančių pagalbos mokiniui ir vaikui specialistų pagalbos kryptys. Specialistai savo įrašus turėtų pildyti apibūdindami individualiąsias programas. Socialinių pedagogų teiginiai, susmulkinti į leksinius-semantinius vienetus, pagal prasmę pasiskirstė į 7 kategorijas (8 priedas). 9 paveiksle pavaizduotas socialinių pedagogų pagalbos fiksavimas mokytojų parengtų modifikuotų ir adaptuotų programų formose.



**9 pav.** Informacija, užfiksuota individualiose programose, vnt.

Iš 100 atsitiktinai pasirinktų individualių programų 26-se nebuvo socialinių pedagogų įrašų. Likusiose 74 individualiose programose užfiksuotas 81 leksinis semantinis vienetas, vadinasi vidutiniškai tenka tik po vieną kiekvienai programai. 14 individualių programų pažymėta, kad socialinio pedagogo pagalba neteikiama. Iš likusių 67 leksinių semantinių vienetų 39% sugulė į

nepatikslintos pagalbos teikimo kategoriją. Šios kategorijos teiginiai labai abstraktūs, todėl neinformatyvūs, sudarantys galimybes interpretuoti, pvz.: *teikiama soc. pedagogo pagalba, konsultacijos, mokykloje nuolat, ugdau socialinius įgūdžius* ir pan. Tik mažoje individualių programų dalyje užfiksuoti teiginiai, kuriuose buvo galima rasti konkrečios informacijos apie numatomas korekcijos kryptis, pavyzdžiui tinkamo elgesio formavimui (15%), bendravimo įgūdžių ugdymui (11%), darbui su šeima (8%). Nuostabą kelia tai, kad socialiniai pedagogai darbui su geresniu SUP mokinių lankomumu skiria mažiausią dėmesį (5%).

#### **Apibendrinimas:**

1. Išanalizavus *Pažymas apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą, Pažymas apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui, Specialiojo ugdymo komisijos protokolus ir individualias bendrąsias programas*, pastebėta, kad socialinių pedagogų įrašai gana negausūs ir neinformatyvūs, dažnais atvejais jų visai nėra.

2. *Pažymose apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą* socialiniai pedagogai labiau akcentuoja neigiamas mokinių savybes ir netinkamą jų elgesį, nepažymėdami jų potencialių gebėjimų ir stipriųjų pusių.

3. Specialiojo ugdymo komisija, skirdama specialųjį ugdymą *Pažymose apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui* retais atvejais išvadose pažymi rekomendacijas skirti socialinio pedagogo pagalbą.

4. *Specialiojo ugdymo komisijų protokolų* analizė parodė, kad socialiniai pedagogai nėra aktyviai įtraukti į komisijos darbą, retai posėdžių protokoluose užfiksuojamas socialinės ir socialinės pedagoginės pagalbos teikimas SUP mokiniui ar jo šeimai.

5. *Individualiose bendrosiose programose* dažnais atvejais nėra įrašo apie teikiamą socialinio pedagogo pagalbos kryptį, daugiau nei pusė esamų įrašų priskirti „nepatikslintos pagalbos“ kategorijai.

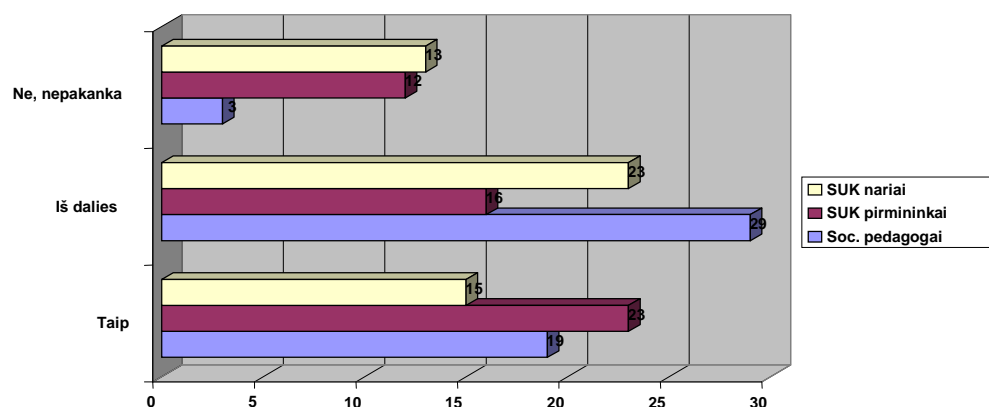
#### **2.4. Socialinio pedagogo bendradarbiavimo, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, veiksmingumo vertinimas: pedagogų ir SUK narių apklausos duomenys**

Anketinė apklausa buvo vykdoma trijuose Lietuvos rajonuose (X,Y,Z). Buvo apklausiami bendrojo lavinimo mokyklų socialiniai pedagogai, Specialiojo ugdymo komisijų pirmininkai ir šių komisijų nariai. Dėl tyrimo objektyvumo siekta, kad respondentų grupės būtų vienodos. Iš kiekvieno rajono dalyvavo po 17 socialinių pedagogų, po 17 SUK pirmininkų ir po 17 SUK narių. Viso 153 respondantai. Anketos buvo parengtos taip, kad į tuos pačius klausimus galėtų atsakyti tiek



socialiniai pedagogai, tiek Specialiojo ugdymo komisijų pirmininkai ir nariai (9, 10 priedai). Socialiniai pedagogai anketose apibūdindavo savo požiūrį į specialiųjų poreikių tenkinimą mokykloje bei pačių vykdomas pareigas ir funkcijas. SUK pirmininkai ir nariai galėjo pareikšti savo nuomonę apie socialinio pedagogo vaidmenį, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius.

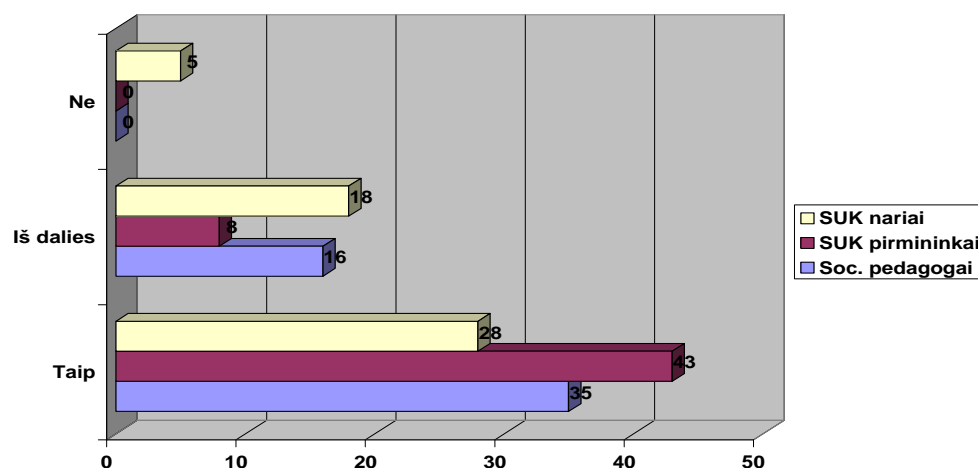
Apklausa pradėta nuo socialinio pedagogo kompetencijos dalyvauti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinime vertinimo. Klausimo *Ar socialiniam pedagogui pakanka kompetencijos dalyvauti specialiųjų poreikių tenkinimo procese*, atsakymų rezultatai pavaizduoti 10 paveiksle:



10 pav. Soc.pedagogų kompetencijos įvertinimas, (N=153).

Beveik pusė visų respondentų mano, kad socialiniams pedagogams iš dalies pakanka kompetencijos dalyvauti specialiųjų poreikių tenkinimo procese. 12 SUK pirmininkų ir 13 narių mano, kad socialiniams pedagogams nepakanka kompetencijos veikti šiame veiklos bare. Tačiau daugiau nei trečdalis apklaustų socialinių pedagogų yra geresnės nuomonės apie save ir teigia, kad jie yra kompetentingi ir gali dalyvauti specialiųjų poreikių tenkinime. Tam pritaria ir beveik pusė komisijos pirmininkų. Kad daugelyje mokyklų socialiniai pedagogai yra gerbiami ir mylimi, patvirtina anketų atvirų klausimų atsakymai. Pedagogai negailėjo gerų žodžių *įvardindami mokykloje dirbančio socialinio pedagogo pagrindines būdo savybes*, akcentuodami jų pareigingumą, kruopštumą, mokėjimą bendrauti ir bendradarbiauti, komunikabilumą, tolerantiškumą, gebėjimą išklausti ir pan.

Socialinio pedagogo etatas yra vienas iš naujesnių, atsiradusių mokyklose. Gana ilgą laiką buvo aiškinamasi, už ką atsakingi šie specialistai, gryninamos jų funkcijos. Įdomu *Ar mokytojai žino, kokios pagalbos galima tikėtis iš socialinio pedagogo* tyrime dalyvaujančiose mokyklose (žr. 11 pav.).



11 pav. Pagalbos į socialinį pedagogą kreipimosi supratimas, (N=153).

Specialiojo ugdymo komisijų pirmininkai labiausiai įsitikinę, kad mokytojai žino, kokios pagalbos galima tikėtis iš socialinių pedagogų (43). Kiek mažesnė dalis socialinių pedagogų (35) mano taip pat, tačiau beveik trečdalis jų pažymi, kad mokytojai žino tik iš dalies ir ne visada kreipiasi tikslingai. Atviruose klausimuose galima rasti ypač įdomių socialinių pedagogų komentarų: „dažnai kreipiasi klasių vadovai, norintys, kad socialiniai pedagogai išspręstų jų problemas“, painioja funkcijas, kreipiasi ne pagal paskirtį, o kartais ir visai nesikreipia“, „mano, kad socialinis pedagogas skirtas tvarkyti nemokamą maitinimą ir važinėjimo bilietus“ ir pan.

Viena iš svarbiausių socialinio pedagogo dalyvavimo specialiųjų poreikių tenkinimo procese funkcijų – darbas su mokinio šeima. Šeimos situacijos įvertinimas ir SUP mokinio anamnezės surinkimas papildo ir patikslina SUK turimą informaciją bei padeda daryti išvadas apie vaiko specialiuosius poreikius. Tikslią anamnezę gali nusakyti vaiko šeima, todėl buvo norima sužinoti, kokias bendravimo formas renkasi socialinis pedagogas, bendraudamas su SUP mokinio tėvais. *Kaip ir kiek dažnai socialinis pedagogas bendrauja su šeima*, pavaizduota 3 lentelėje:

3 lentelė

Socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimas (N=51).

Bendravimo formos	Vidurkis
Pasitarimai mažose grupėse	3,27
Individualūs pokalbiai	2,92
Susirašinėjimas raštais	2,90
Pokalbiai telefonu	2,72
Aptarimai SUK posėdžiuose	2,01
Bendravimas internetu	1,07

Atsakymų rezultatai rodo, kad socialiniai pedagogai su tėvais bendrauja tradiciniais, pedagogikoje nusistovėjusiais metodais. Jie dažnai palaiko ryšį telefonu (2,72), dažnai organizuoja individualius pokalbius (2,92) ir pasitarimus mažose grupėse (3,27). Dauguma respondentų (2,01) pripažįsta, kad į Specialiojo ugdymo komisijos posėdžius tėvai kviečiami tik kartais. Dar vis nėra aktualus bendravimas su tėvais internetu, susirašinėjimas elektroniniais laiškais, nes 47 iš 51,(1,07) socialiniai pedagogai pažymi, kad niekada nenaudoja šios bendravimo formos. Dar vis populiarus susirašinėjimas popieriniais laiškais ir raštais (2,90), pusė socialinių pedagogų taip problemas sprendžia dažnai, kiek mažesnė dalis kartais, penktadalis – visada.

Socialinis pedagogas neretai tampa mokytojo ir vaiko tarpininku. Iškilusiose įvairiose situacijose jis turi išlaikyti pusiausvyrą ir likti autoritetu visoms pusėms. Tai priklauso ir nuo bendravimo ir bendradarbiavimo su kolegomis formų. *Kaip socialinis pedagogas bendrauja su mokyklos mokytojais*, pateikta 4 lentelėje:

4 lentelė

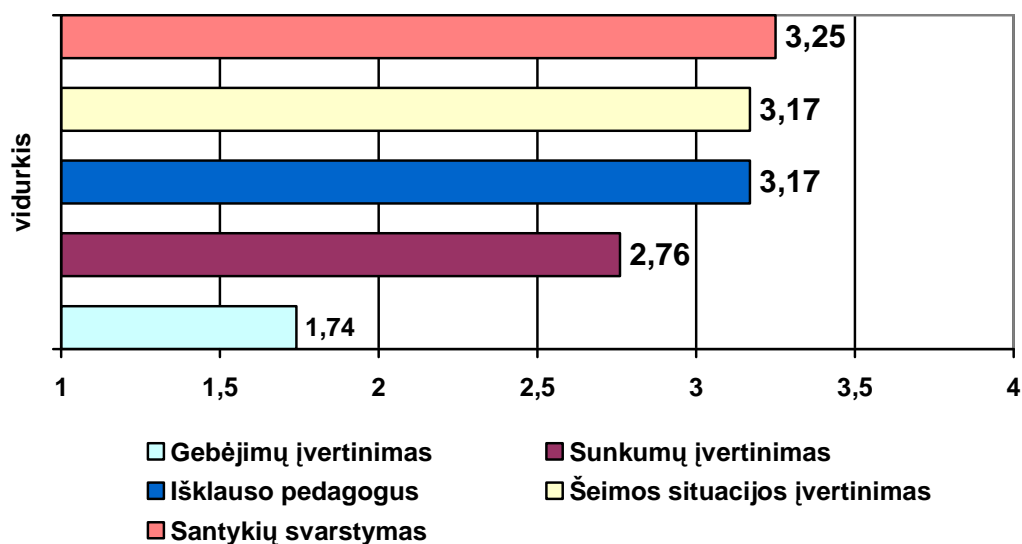
**Socialinio pedagogo ir mokytojų bendradarbiavimas (N=51).**

<b>Bendravimo formos</b>	<b>Vidurkis</b>
<b>Individualūs pokalbiai</b>	3,43
<b>Pasitarimai mažose grupėse</b>	3,13
<b>Aptarimai SUK posėdžiuose</b>	2,82
<b>Bendravimas internetu</b>	2,47
<b>Pokalbiai telefonu</b>	2,01
<b>Susirašinėjimas raštais</b>	1,47

Viena iš dažniausia bendravimo formų tarp pedagogų – individualūs pokalbiai (3,43) ir pasitarimai mažose grupelėse (3,13). Daugiau nei pusė (2,47) socialinių pedagogų su kolegomis dažnai bendrauja internetu, tik 7 iš 51 tokios bendravimo formos nepraktikuoja. Tarp pedagogų nėra populiarus susirašinėjimas laiškais ir raštais (1,47), 32 apklausti pedagogai niekada nerašė jokių oficialių laiškų ir raštų kolegoms, nors 14 socialinių pedagogų pažymėjo, kad šia bendravimo forma kartais pasinaudoja.

Pastebėjus atsirandančias vienokias ar kitokias problemas, pirmiausia ieškoma kylančių sunkumų priežasčių. Praktika rodo, kad mokiniai su problemomis susiduria tiek mokykloje, tiek namuose, tiek laisvalaikio buvimo vietose. Pagal mokslininkų teikiamas rekomendacijas socialinis

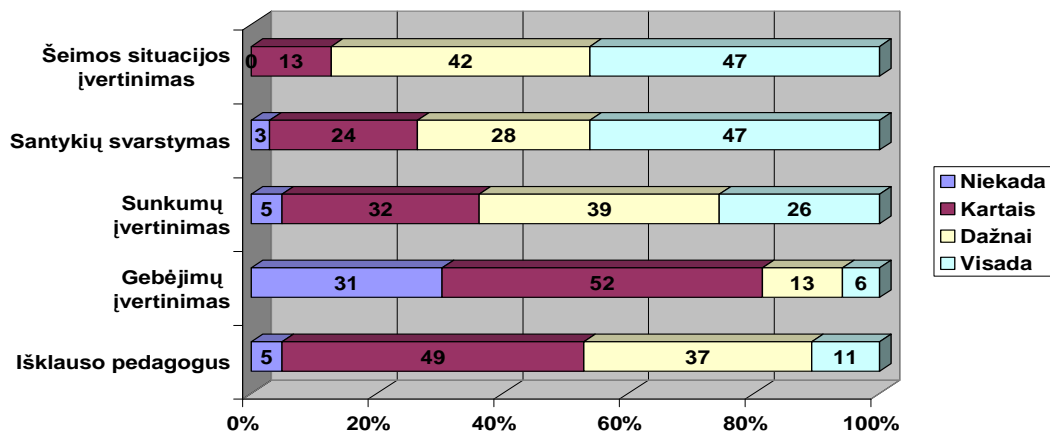
pedagogas pirmiausia turėtų įvertinti esamą šeimos situaciją, vaiko būseną ir aplinkos veiksnius, turinčius įtakos susidariusiai situacijai. Mokyklos administracija ar/ir Specialiojo ugdymo komisija mokykloje priimta forma gauna šią informaciją ir planuoja kitus žingsnius, kaip keisti susidariusią situaciją ir padėti ugdytiniui. *Socialinių pedagogų įsivertinimai, kaip jie nustato sunkumų priežastis*, pateikti 12 paveiksle:



12 pav. Sunkumų priežasčių nustatymas, (N=51).

Iš anketų atsakymų rezultatų matyti, kad didžioji dalis socialinių pedagogų gana teigiamai vertina savo darbą nustatant mokinių sunkumų priežastis. Į visus klausimus apie atliekamas funkcijas dominavo atsakymas „dažnai“, išskyrus klausimą apie vaiko gebėjimų nustatymą. Manoma, kad socialiniai pedagogai šį klausimą suprato kaip jų dalyvavimą mokinių akademinė žinių ir gebėjimų įvertinime. Socialiniai pedagogai gali įvertinti tokius vaiko gebėjimus, kaip gebėti spręsti problemas, rasti išeitį iš susidariusios situacijos, gebėti padėti draugui ir pan. Didžioji dalis pedagogų pažymi, kad jie dažnai įvertina mokinio šeimos situaciją (3,17), dažnai įvertina jų santykius su kitais ugdymo proceso dalyviais (3,25), įvardina sunkumus (2,76). Trečdalis socialinių pedagogų (3,25) anketose pažymėjo, kad visada išklauso mokytojus, turinčius sunkumų su mokiniais, likusi dalis (24) pedagogų mokytojus išklauso dažnai. Paklausti *Ar šį veiklos barą reikia plėtoti ir stiprinti* socialiniai pedagogai gana vienareikšmiškai atsakė, kad visose išvardintose srityse pasistengti jiems šiek tiek reikia. Kardinaliai išsiskyrė atsakymai į klausimą apie mokinių gebėjimų įvertinimą, nes didžioji dalis socialinių pedagogų (1,74) liko prie nuomonės, kad tai ne jų funkcija, ir pažymėjo, kad tobulėti šioje srityje jiems nereikia. Atviruose klausimuose respondentai komentavo, kad „mokytojai neskiria socialinio ir specialiojo pedagogo“, siūlė „nepainioti sričių ir kiekvienam dirbti savo darbą“ ir t.t.

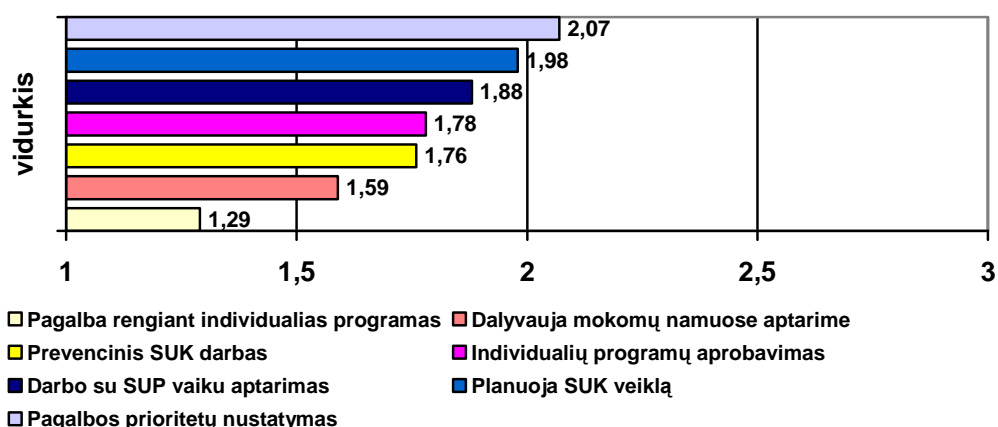
Ką apie socialinio pedagogo vaidmenį nustatant sunkumų priežastis mano SUK pirmininkai ir nariai, pavaizduota 13 paveiksle:



13 pav. SUK narių nuomonė apie sunkumų priežasčių nustatymą, (N=102).

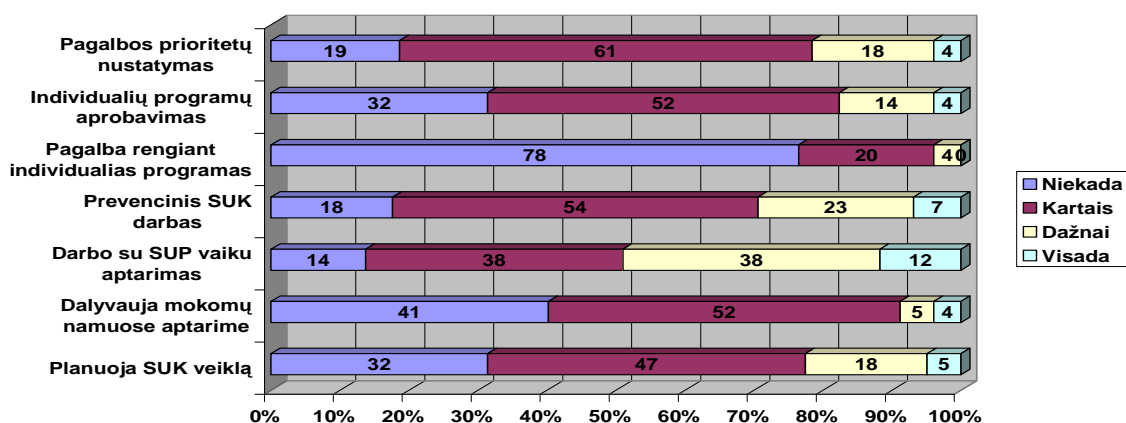
Beveik pusė SUK pirmininkų ir narių pažymi, kad nepalankiose situacijose socialiniai pedagogai visada įvertina šeimos situaciją (47) ir vaikų tarpusavio santykius (47). 49 iš 102 pedagogų pasigenda, kad būtų išklaustyti, teigdami, kad socialinis pedagogas juos išklauso tik kartais. Galima daryti prielaidą, kad mokytojai turi gana daug informacijos apie specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus, tik socialinis pedagogas ne visada šia informacija pasinaudoja.

Pagal galiojančias tvarkas socialinis pedagogas gali būti įtrauktas į Specialiojo ugdymo komisijos sudėtį. Iš tyrime dalyvaujančio 51 socialinio pedagogo 5 nepriklauso Specialiojo ugdymo komisijai, tai respondentai iš Y ir Z rajonų. Priklausydami komisijai, socialiniai pedagogai turėtų atlikti Specialiojo ugdymo komisijų sudarymo tvarkoje nustatytas *nario funkcijas*. *Kaip jie įvertina savo vaidmenį šiose srityse*, pavaizduota 14 paveiksle:



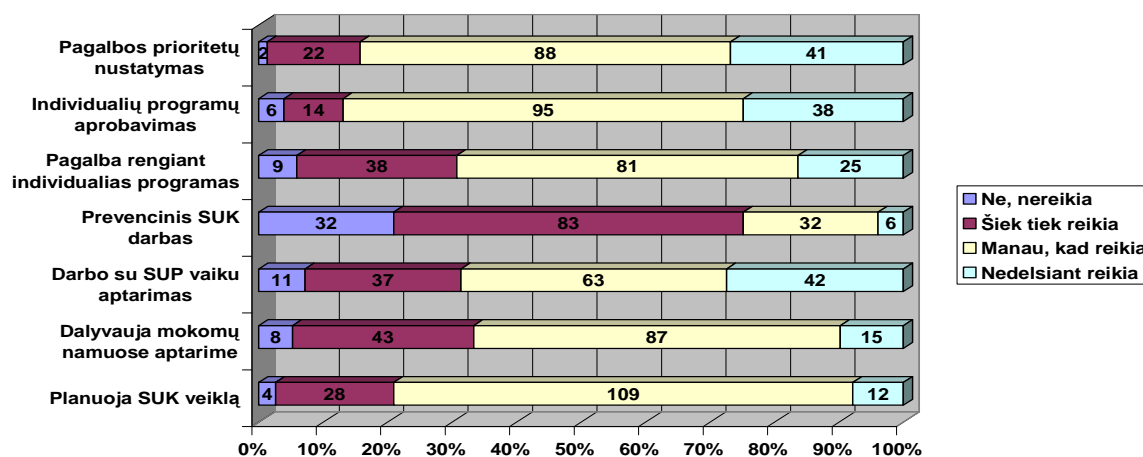
14 pav. Socialinio pedagogo vaidmuo, atliekant SUK funkcijas, (N=51).

Iš pateiktų rezultatų matyti, kad socialiniai pedagogai nėra labai aktyvūs kaip Specialiojo ugdymo komisijos nariai. Anketose vyravo atsakymai „kartais“ ir „niekada“. Keista, socialiniai pedagogai tik kartais dalyvauja planuojant komisijos veiklą (1,98) ir kolegialiai aptariant darbo su SUP vaiku būdus ir metodus (1,88) bei jiems nustatant reikiamos pagalbos prioritetus (2,07), nes šiuose veiklos baruose jie turi itin didelės įtakos. Net 41 iš 51, (1,29) niekada nepagelbėjo mokytojui, rengiant individualią programą, nors galėtų patarti, kaip dirbti su vaikais, kurie turi elgesio ir emocijų sunkumų, socialiai ir pedagogiškai apleistais vaikais. Taip pat stebina, kad socialiniai pedagogai nedalyvauja arba dalyvauja tik kartais, aptariant mokomų namuose pasiekimus. Šioms šeimoms ypač reikalinga socialinė pagalba pritaikant ugdymo aplinką, gaunant teisinę informaciją arba informaciją apie materialinį apsirūpinimą. *Ar taip, kaip save įsivertino socialiniai pedagogai, jų darbą vertina ir SUK nariai bei pirmininkai, pavaizduota 15 paveiksle.*



15 pav. Socialinių pedagogų vaidmuo, vykdant SUK funkcijas, (N=102).

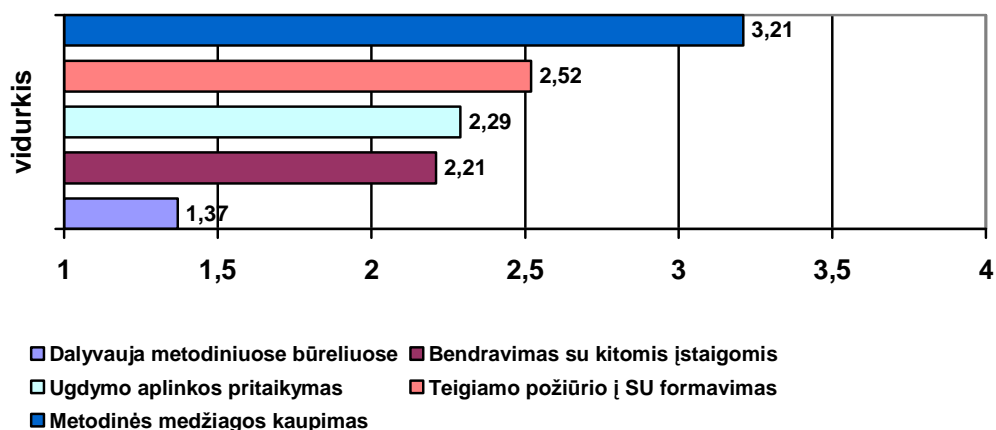
Iš tiesų, kolegų atsakymai gana panašūs. Labiausiai teigiamai įvertinti aptarimai, kaip dirbti su SUP vaikais. Didžioji dalis pedagogų pasigenda pagalbos, rengiant individualias programas, 77% jų pažymėdami, kad niekada nesulaukė pagalbos iš socialinio pedagogo. *Kokie respondentų lūkesčiai ir poreikiai šių veiklos barų kaitai, pateikta 16 paveiksle:*



**16 pav.** Socialinių pedagogų atliekant SUK funkcijas stiprinimas, (N=153).

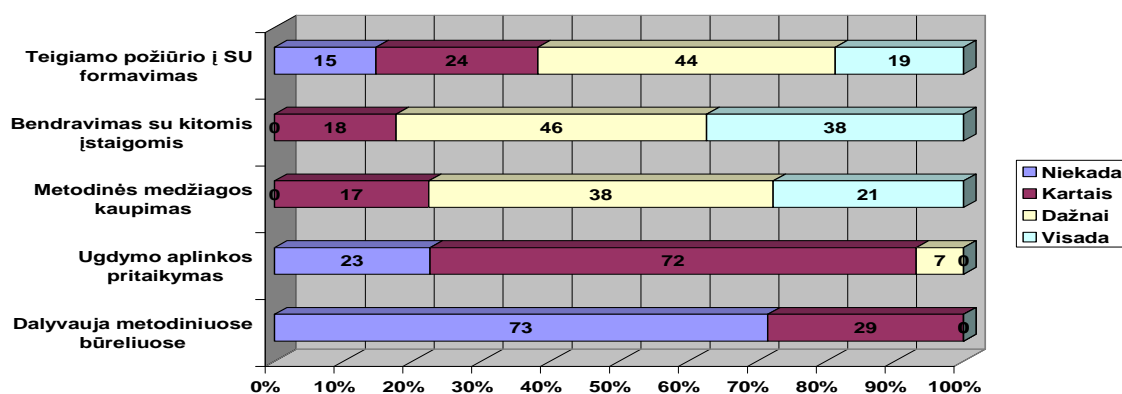
Didžioji dalis respondentų mano, kad beveik visuose veiklos baruose, atliekant SUK funkcijas, socialiniai pedagogai turi pasistengti, išskyrus prevencinį komisijos darbą, kur matomai socialiniai pedagogai turi didesnę įdirbį, 54% apklaustųjų pažymėjo, kad šioje srityje reikia pasistengti tik šiek tiek.

Dažnai socialinis pedagogas dalyvauja mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinime, tačiau to neįvardina. Pavyzdžiui visi dokumentai, reglamentuojantys specialųjį ugdymą prioritetu laiko teigiamo požiūrio į šiuos vaikus formavimą, socialinės atskirties mažinimą bei ugdymo pritaikymą kas ir yra tiesioginės socialinio pedagogo funkcijos. 17 paveiksle pavaizduotas *socialinių pedagogų atliekamų funkcijų įsivertinimas:*



17 pav. Socialinio pedagogo dalyvavimas ugdymo procese, (N=51).

Socialiniai pedagogai gali pasigirti metodinės medžiagos kaupimu, teikdami, kad tai daro vidada (3,21). Taip pat teigiamai įsivertintas bendravimas ir bendradarbiavimas su kitomis institucijomis (2,21). Vidutiniškai (2,52) socialinių pedagogų pažymi, kad dažnai inicijuoja teigiamą požiūrį į specialųjį ugdymą ir jo dalyvius, tačiau tiek pat sako, kad tai daro tik kartais. Remiantis atsakymų rezultatais galima teigti, kad socialinių pedagogų lankymasis metodiniuose būreliuose nėra plačiai praktikuojamas, nes 32 pedagogai anketose pažymėjo, kad niekada to nedarė ir tik 19 apklaustųjų pažymėjo, kad tai darė kartais. *SUK pirmininkų ir narių nuomonė apie socialinio pedagogo, kaip SUK nario, funkcijų atlikimą pavaizduota 18 paveiksle:*

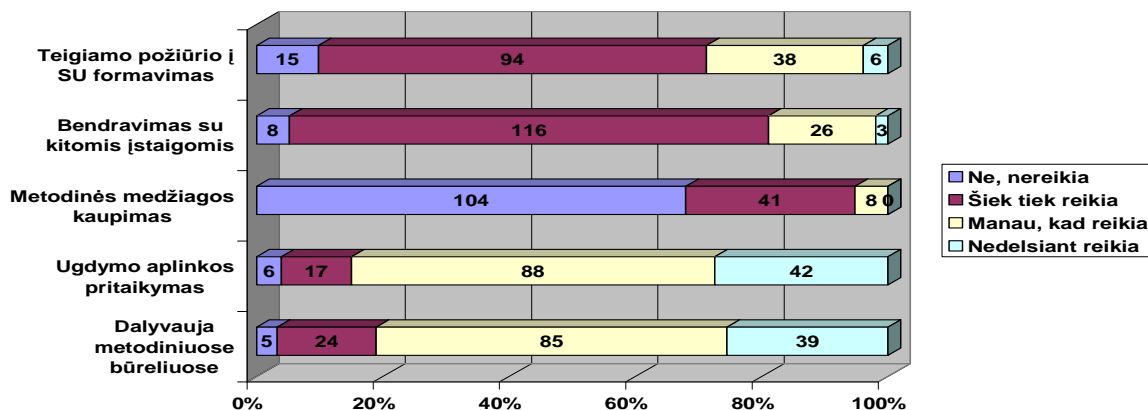


18 pav. Socialinių pedagogų veikla ugdymo procese, (N=102).

Didžioji dalis Specialiojo ugdymo komisijos narių teigia, kad socialiniai pedagogai dažnai bendrauja su kitomis institucijomis (46), dažnai formuoja teigiamą požiūrį į specialųjį ugdymą ir specialiųjų poreikių vaikus (44). Taip pat vieną iš stipresnių pusių įvardina metodinės medžiagos



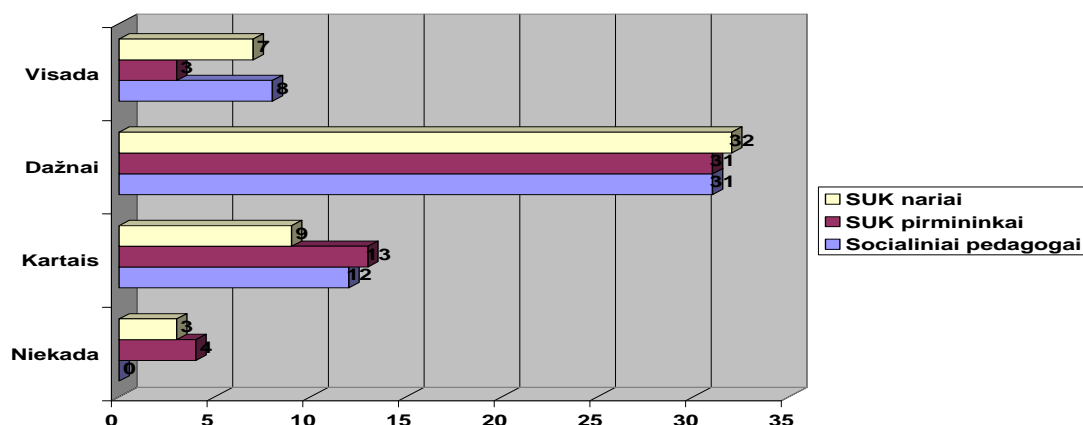
kaupimą (38). Labiausiai socialinių pedagogų pasigesta pritaikant ugdymo aplinką ir dalyvaujant metodiniuose rateliuose. Kokius pokyčius norėtų matyti respondentai, pateikta 19 paveiksle.



19 pav. Socialinio pedagogo veiklos tobulinimas, (N-153).

Tyrimo dalyviai labiausiai suinteresuoti, kad būtų stiprinamas socialinio pedagogo dalyvavimas pritaikant ugdymo aplinką (58%) ir dalyvavimas metodiniuose būreliuose (56%), pasirinkdami atsakymus *manau, kad reikia*. Peršasi išvada, kad socialiniai pedagogai turi metodinės literatūros ir ja dalinasi su kolegomis, nes 68% atsakymų pažymi, kad šios srities stiprinti *nereikia*. Formuojant teigiamą požiūrį (61%) ir bendraujant su kitomis įstaigomis (76%) pasistengti reiktų tik *šiek tiek*.

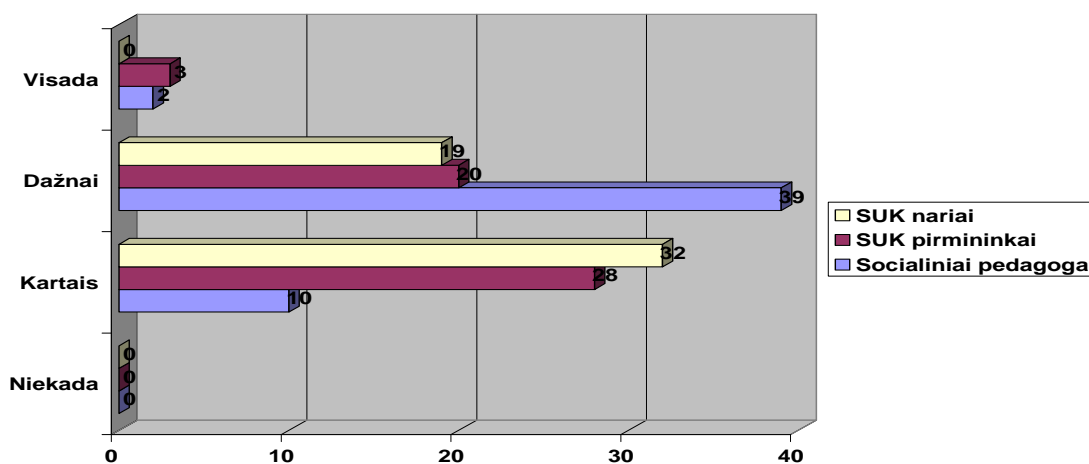
Tyrimo viena iš stipriausių socialinių pedagogų pusių akcentuojamas jų bendravimas ir bendradarbiavimas su ugdymo proceso dalyviais bei mokinių tėvais. 20 paveiksle palyginami socialinių pedagogų ir SUK pirmininkų bei narių atsakymai, kaip socialiniams pedagogams sekasi dirbti su mokytojais, vaikais ir tėvais. Į klausimą *Ar socialiniai pedagogai pagalbą mokytojams teikia operatyviai* respondentai atsakė taip:



20 pav. Operatyvios pagalbos mokytojams teikimas, (N=153).

Visų trijų respondentų grupių didžioji dalis yra nuomonės, kad socialiniai pedagogai dažnai mokytojams teikia operatyvią pagalbą, keletas respondentų gali pasidžiaugti nuolatiniu operatyvios pagalbos teikimu. Respondentai, patenkinti esama situacija, atviruose klausimuose tai patikslina komentarais: „apdovanota teigiamomis savybėmis“, „niekada neatsisako padėti“, „teikia operatyvią pagalbą, neprimeta savo nuomonės“. Apie penktadalis apklaustųjų nuogaštuoja, kad operatyvi pagalba teikiama tik kartais, keletas SUK narių teigia, kad tokios pagalbos nesulaukė niekada. Jų komentarai patvirtina apie kai kuriose mokyklose esamą netinkamą padėtį: „bendravimas tik epizodiškas“, „bendrauja nenoriai“, „bendrauja pagal nuotaiką“.

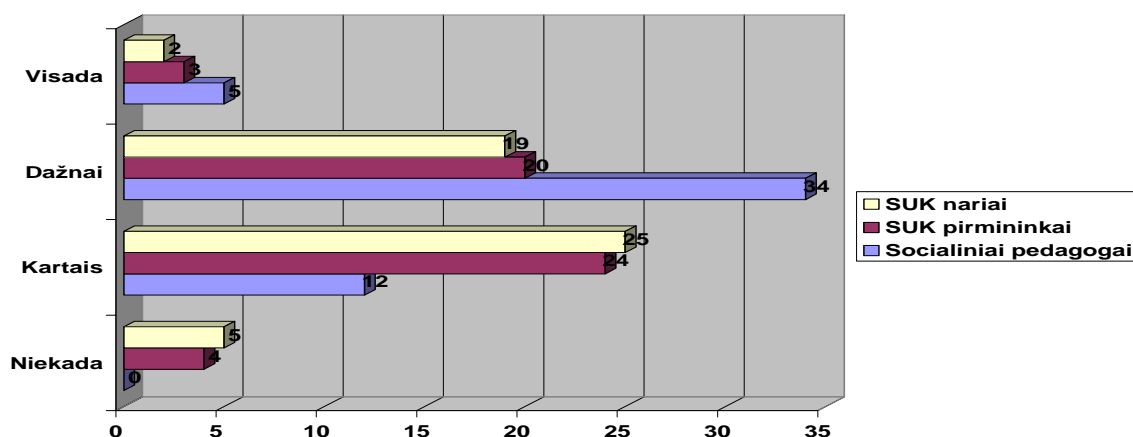
Kita tikslinė grupė, su kuria tiesiogiai tenka dirbti socialiniams pedagogams, – mokiniai. 21 paveiksle matyti, kaip šį veiklos barą vertina tyrimo dalyviai, atsakydami į klausimą *Ar socialiniai pedagogai padeda vaikams įveikti sunkumus?*



21 pav. Pagalba vaikams įveikiant sunkumus, (N=153).

Šioje srityje savo darbą geriausiai įsivertina patys socialiniai pedagogai, teigdami, kad dažnai padeda vaikams įveikti sunkumus. Tačiau didesnė dalis SUK pirmininkų ir narių pažymi, kad socialiniai pedagogai kartais padeda vaikams įveikti sunkumus. Galima manyti, kad kai kuriems mokytojams ir administracijos atstovams trūksta informacijos apie socialinio pedagogo darbą su vaikais, todėl jie mano, kad šį veiklos barą reikia plėtoti ir stiprinti. Tačiau socialiniai pedagogai mano kitaip, teigdami, kad mokytojai ir klasių auklėtojai kartais “piknaudžiauja socialinio pedagogo pagalba”, “prašo daryti tai, ką patys gali atlikti”.

Dauguma mokslininkų atlikti tyrimai rodo, kad viena iš silpniausių bendrojo lavinimo mokyklų pusių – šeimų įtraukimas į ugdymo procesą. Šią situaciją turėjo pakeisti socialinių pedagogų etatų įvedimas visose bendrojo lavinimo mokyklose. *Ar tėvams pagalba teikiama operatyviai* rodo atsakymų rezultatai, pateikti 22 paveiksle:



22 pav. Operatyvios pagalbos tėvams teikimas, (N=153).

Bendrauti su tėvais ir teikti jiems vienokią ar kitokią pagalbą yra tiesioginė socialinio pedagogo funkcija ir nekyla abejonių, kad jie šią funkciją atlieka. Tačiau buvo užduotas klausimas apie operatyvios pagalbos teikimą. Šioje srityje socialiniai pedagogai savo darbą įsivertina gana gerai, daugiau nei pusė jų pažymėjo, kad operatyvią pagalbą tėvams teikia dažnai. Beveik pusė SUK pirmininkų ir narių mano, kad operatyvios pagalbos tėvai sulaukia kartais, tai patvirtindami komentarais: „aktyvus bendravimas su tėvais duoda gerų rezultatų“, „sugeba užmegzti ryšius su rizikos šeimomis“, „socialinis pedagogas tarsi tiltas tarp šeimos ir mokyklos“. Paklausti, ar reikia šį veiklos barą plėtoti ir stiprinti, didžioji dalis SUK narių mano, kad taip, o daugiau kaip pusė socialinių pedagogų mano, kad reiktų stiprinti tik šiek tiek.

**Apibendrinimas:**

1. Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad pedagogų nuomonės apie socialinio pedagogo dalyvavimą tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius kai kuriais aspektais išsiskyrė, tačiau daugiau buvo teigiamų pastebėjimų, negu neigiamų.
2. Pedagogai anketose atsiliepdami apie socialinių pedagogų vykdomas funkcijas geriausiai vertino jų asmenines būdo savybes, gebėjimą bendrauti ir operatyviai spręsti problemas.
3. Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad socialiniai pedagogai tik iš dalies realizuoja savo žinias ir kompetencijas dirbdami Specialiojo ugdymo komisijoje ir atlikdami tokias komisijos nario funkcijas, kaip pagalba rengiant individualias programas ir jas aprobuojant, dalyvavimas svarstant mokinių, mokomų namuose ugdymosi pasiekimus.

**2.5. Gautų rezultatų X, Y ir Z rajonuose lyginamoji analizė**

Tyrimas buvo atliekamas trijuose kaimyniniuose šalies rajonuose X, Y ir Z. Siekta, kad tyrime dalyvautų vienodos respondentų grupės iš visų trijų rajonų. Dokumentų, susijusių su specialiojo ugdymo tenkinimu mokyklose, analizė pradėta Pedagoginėse psichologinėse tarnybose. Y ir Z rajonų Pedagoginės psichologinės tarnybos savo sudėtimi yra vienodos: psichologas, logopedas, specialusis pedagogas ir neurologas. X rajono Pedagoginė psichologinė tarnyba prie visų jau išvardintų etatų turi įsisteigusi socialinio pedagogo etatą. Lyginamoji analizė iš dalies atskleis, kiek socialinio pedagogo buvimas PPT turi įtakos mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimui mokykloje ir į šį procesą socialinio pedagogo įtraukimui.

Analizuojant *Pažymas apie specialiojo ugdymo skyrimą specialiųjų poreikių asmeniui* didelio skirtumo nebuvo, nes visų tarnybų pažymų išvadose apie poreikius buvo rekomenduota „Teikti socialinio pedagogo pagalbą“, jei buvo matomas poreikis, įvertinus vaiko socialinę aplinką. Skirtumas buvo matomas tame, kad X rajono PPT prie dokumentų būdavo pridėtos detalesnės rekomendacijos. Jos nuo Y ir Z rajonų skyrėsi tuo, kad daugiau teiginių lietuvių socialinių įgūdžių korekciją ir socialinės aplinkos kaitą.

Atliekant dokumentų turinio analizę mokyklose, pastebėtas skirtumas tarp X ir Y, Z rajonų. X rajono mokyklų visose *Pažymose apie specialiųjų ugdymosi poreikių pradinį vertinimą* buvo įrašai apie socialinio pedagogo vertinimą. Įrašai gana tvarkingi ir informatyvūs. Y ir Z pažymose dažniausiai įrašo nebuvo arba būdavo pažymėta ženklais „+“, „-“, ir pan. Skaitant protokolus, X rajono mokyklose buvo stebimas sistemingesnis ir nuoseklesnis socialinių pedagogų dalyvavimas, tenkinant specialiuosius ugdymo poreikius mokykloje. Skirtingai negu Y ir Z rajonuose, Specialiojo

ugdymo komisijos posėdžiuose socialiniai pedagogai skaito pranešimus, dažniau įtraukiami į darbo grupes, kurios turi atlikti atitinkamą specialiųjų poreikių tenkinimo proceso darbą. Dar vienas iš skirtumų tarp rajonų – bendradarbiavimas su kitomis institucijomis. X rajono mokyklose užfiksuota daugiau atvejų, kada buvo konsultuotasi arba dalinamasi informacija apie SUP vaikus už mokyklos ribų. Apie tai dažnai minima ir atviruose „X“ atžyma pažymėtuose anketų klausimuose: „organizuoja reikiamą pagalbą kitose įstaigose“, „pakviečia specialistus iš kitų institucijų iškilus dideliems sunkumams“, „organizuoja „apskrito stalo“ pasitarimus“.

Analizuojant adaptuotas ir modifikuotas programas, situacija buvo geresnė Y rajone, nes šio rajono PPT specialioji pedagogė sukūrė individualių programų rengimo formą ir parengė vieningas rekomendacijas, kuriomis remiasi viso rajono mokyklos. Specialioji pedagogė kuruoja visą programų rengimo ir įgyvendinimo procesą, tame tarpe ir mokyklų socialinių pedagogų įtraukimą, rengiant adaptuotas ir modifikuotas bendrąsias programas. Šio rajono mokytojų parengtose programose socialinių pedagogų įrašai apie specialistų teikiamas kryptis aiškūs, nurodantys pagalbos intensyvumą ir dažnumą, konkrečią socialinės pagalbos kryptį. X ir Z rajonuose programos gana formalios, neinformatyvios, socialiniai pedagogai apie savo dalyvavimą rengiant ir pritaikant individualias programas užfiksuoja labai retai.

Analizuojant dokumentus Pedagoginėse psichologinėse tarnybose ir mokyklose, pastebėta, kad yra galimybė atlikti interviu su specialiuji ugdymą koordinuojančiais ir kuruojančiais specialistais. Atliekant dokumentų analizę, imta diskutuoti įvairiais klausimais, kurie vėliau buvo sudėti į pusiau struktūruoto interviu rėmus. Interviu atliktas X, Y, Z rajonų Pedagoginėse psichologinėse tarnybose ir Švietimo skyriuose.

Interviu, kurio metu tikėtasi gauti informacijos apie specialiojo ugdymo situaciją rajono mokyklose, šio proceso ypatumus, mokytojų ir mokinių išgyvenimus, subjektyvią jų nuomonę apie socialinių pedagogų dalyvavimą tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, buvo suburtos 3 grupės iš Pedagoginės psichologinės tarnybos pedagoginių darbuotojų ir suorganizuoti pokalbiai su Švietimo skyrių vyriausiais specialistais, kuruojančiais specialiuji ugdymą rajone. Susitikimo metu buvo pristatyti šio tyrimo anketų ir dokumentų turinio analizės rezultatai.

Interviu buvo pusiau struktūruotas, tačiau taip pat buvo kalbama ir iš anksto nenumatytais, bet su tyrimu susijusiomis temomis. Interviu klausimai pateikti 13 priede. Duomenys buvo fiksuojami iš anksto paruoštose formose, o po to susisteminta pagal klausimus ir prasmę. Identifikuotos turinio kategorijos, apibūdinančios aktualias specialistams problemas, pavaizduotos 5 lentelėje:

## PPT ir ŠS specialistų mintys, užfiksuotos interviu metu, (N=13)

Nr.	Temos	Subkategorijos (neigiamos)	Subkategorijos (teigiamos)
1.	Situacijos, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius rajono mokyklose, apibūdinimas	Administracijos ir pedagogų požiūris (7) Specialiojo ugdymo administravimas (6) SUP vaikų įtraukimas į neformalų ugdymą (6) Bendradarbiavimas (5) Bendraamžių požiūris (5) Psichologų etatai (4) Mokytojų kompetencijos dirbti su SUP vaikais (4) Aprūpinimas specialiosiomis priemonėmis (3) Darbo vietų pritaikymas (2) Konfidencialumas (2)	Pagalbos vaikui ir mokytojui specialistų etatai (4) Pedagogų galimybės šviestis (4) Pagalbos vaikui ir mokytojui spelistų kompetencija (3)
2.	SUK veiklos mokyklose privalumų ir trūkumų įvardijimas	Nepilnos komandos (8) Žiūrėjimas kaip į primestą veiklą (7) Funkcijų pasidalinimas (7) Komandinis darbas, bendradarbiavimas (6) Tėvų įtraukimas (6) Mobilumas (3)	Isipareigojimas reguliariai susitikti ir aptarti SUP vaikų sunkumus ir pasiekimus (4) Pasidalinimas gerąja patirtimi (3) Dokumentų rengimas (3)
3.	Ugdymo turinio individualizavimas diferencijavimas	Trūksta rekomendacijų mokytojams (8) Formalumas (6) Neinformatyvumas (6) Individualių programų aprobavimas (5) Vieningų reikalavimų trūkumas (5) Darbo būdai ir metodai (4) Trūksta mokytojų padėjėjų etatų (4)	Visiška integracija (6) Nuoseklumas, pereinamumas (4) Individuali pagalba vaikui (4) Sudarytos galimybės gauti specialistų pagalbą (4)
4.	Socialinio pedagogo įtraukimas į specialiųjų poreikių tenkinimo procesą	Formalus dalyvavimas SUK-e (7) Dokumentų pildymas (7) Nepakankamas specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo suvokimas (6) Darbas komandoje (6) Tarpininkavimas tarpinstituciniame bendradarbiavime (5)	Dalyvavimas projektinėje veikloje (10) Socialinės pedagoginės pagalbos mokiniams ir jų tėvams teikimas (7) Konsultacijos mokytojams prevencine tema (6) Materialios pagalbos tenkinimas (4)
5.	Galimi specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo teigiami pokyčiai		Vieningi reikalavimai Pedagogų švietimas Pagalba mokytojui Požiūris į SUP mokinius Darbo kryptys ir funkcijos

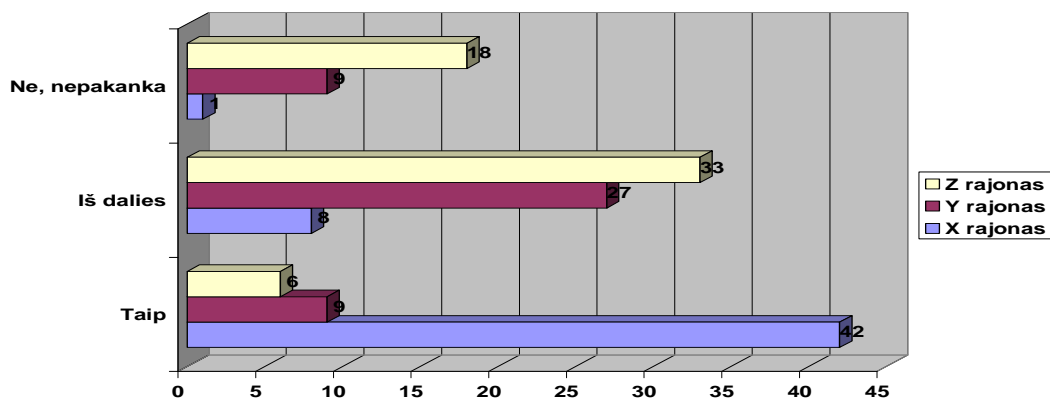
			Materialinis aprūpinimas Socialinio pedagogo privalomas įtraukimas į SUK veiklą Šeimos įtraukimas Psichologų, mokytojų padėjėjų etatų įvedimas
6.	Siūlomi problemų sprendimo būdai		Koordinavimas Planavimas Šeimų įtraukimas Komandinis darbas Nuoseklumas, sistemingumas Pasidalinimas funkcijomis Keitimasis informacija Bendradarbiavimas su kitomis institucijomis

Interviu metu nustatant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo bendrojo lavinimo mokyklose ypatumus kuruojančių specialisčių akimis, išryškėjo stipriosios ir silpnosios specialiųjų poreikių tenkinimo pusės. Apibendrinti rezultatai rodo, kad susirūpinimą kelia ne visada pozityvus mokyklos administracijos požiūris į SUP mokinius ir jų ugdymą, kuris turi gana didelės įtakos pedagogų požiūrio formavimui. Problemų kelia sunkiai išsprendžiama materialioji pusė, kuri tiesiogiai atliepia specialiųjų poreikių tenkinimui, „nuolat girdimos dejonės dėl mažų priemonų“, „trūksta pinigų įsigyti priemonėms“, „specialių pedagogų, psichologų, mokytojų pagalbininkų etatų trūkumas“, „pedagogų mobilumas susisiekiant su kitų įstaigų specialistais, atvykimas į seminarus iš atokesnių rajono vietų“ ir pan. Viena iš opiausių matomų problemų – specialiųjų poreikių turinčių mokinių keliamos elgesio problemos, nes „mokytojams trūksta žinių, kaip dirbti su šiais vaiakais“, o „socialiniai pedagogai neturi laiko būti prie jų kaip žandarai“. Ypač specialistėms buvo nepriimtinas dokumentacijos tvarkymas, nes daugelis dokumentų formalūs ir neinformatyvūs, jos akcentavo, kad tai „silpniausia mokyklos pusė“.

Specialistėms pateikus dokumentų analizės rezultatus, buvo išreikšta kone vieninga nuomonė apie iš dalies tinkamą specialiojo ugdymo funkcionavimą rajono mokyklose. Manoma, kad į specialiojo ugdymo procesą būtina įtraukti socialinius pedagogus, kurie tiesiogiai gali prisidėti prie kokybiškesnio ir efektyvesnio specialiųjų poreikių tenkinimo. Specialistės pripažįsta, kad ne kartą inicijavo tinkamas idėjas, kurios tik nežymiai įtakojo kaitą specialiojo ugdymo procese. Interviu dalyvės siūlo skatinti bendradarbiavimą tarp pedagogų tenkinant SUP mokinių poreikius.

Galima palyginti kai kuriuos anketinės apklausos respondentų atsakymų rezultatus pagal pasiskirstymą rajonais. Parinkti atsakymai į klausimus, kuriuose matomas reikšminis skirtumas. 23

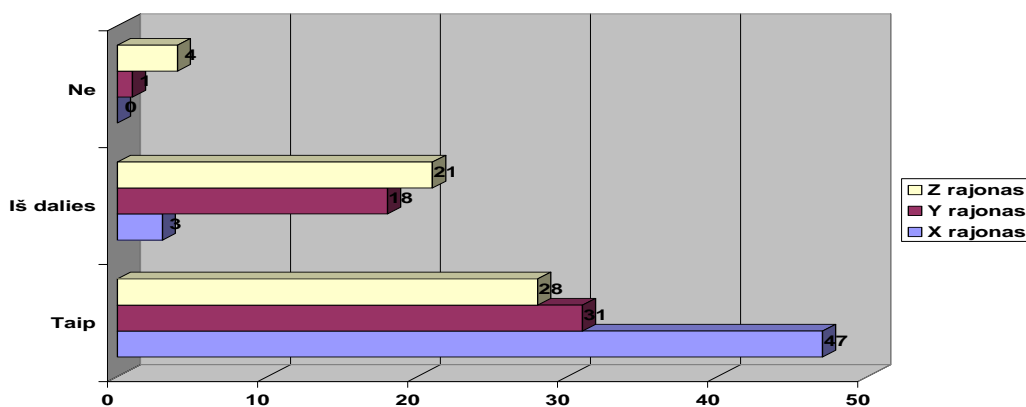
paveiksle pavaizduota *Ar socialiniam pedagogui pakanka kompetencijos dalyvauti SUP tenkinimo procese?*



23 pav. Socialinių pedagogų kompetencijų vertinimas, (N=153).

Atsakymų rezultatai parodė, kad labiausiai kompetetingais dalyvauti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese laikomi X rajono socialiniai pedagogai, net 42 respondentai pažymėjo atsakymą *Taip*. Labiausiai socialiniais pedagogais nepasitikima Z rajone, beveik penktadalis pasirinko atsakymą *Ne, nepakanka*. Socialinių pedagogų kompetencijos įvertinimas buvo tikrinama pasirinkus  $p \leq 0,005$  reikšmingumo slenkstį. Nustatytas statistiškai reikšmingas Y, Z ir X rajono pedagogų nuomonių skirtumas ( $p=0,00$ ).

*Ar pedagogai žino, kokios pagalbos galima tikėtis iš socialinio pedagogo*, atsakymų rezultatų palyginimai tarp tyrime dalyvavusių rajonų pateikti 24 pav.



24 pav. Socialinių pagalbos teikimo supratimas, (N=153).

Net 47 iš 51 tyrimo dalyvio X rajone atsakė, kad žino, kokios pagalbos galima tikėtis iš socialinio pedagogo. Y ir Z rajonai labiau lakėsi nuomonės, kad mokytojai iš dalies žino, ko tikėtis iš šio specialisto. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p=0,00$ ) tarp X ir Y,Z rajonų



mokyklų pedagogų pagalbos kreipimosi į socialinį pedagogą tikslingumą. Iš anksčiau cituotų atsakymų į atvirus klausimus galima daryti išvadas, kad tam tikrų funkcijų netinkamas pasiskirstymas būdingas Y ir Z rajonuose, kur pagalbos vaikui ir mokytojui specialistai kai kurias funkcijas dubliuoja, o kai kurių neatlieka niekas.

Tyrime pastebėta ir daugiau skirtumų tarp X, Y ir Z rajonų. Iš kitų klausimų su ranginėmis skalėmis labiau išsiskyrė vertinimai apie bendravimą su kitomis įstaigomis, institucijomis bei mokinių šeimomis. X rajono atsakymai į šiuos klausimus buvo labiau teigiami ir leidžiantys manyti, kad šie veiklos barai yra pakankamai išplėtoti ir stiprūs. Y rajonas išsiskyrė iš kitų tyrime dalyvavusių rajonų atsakymuose į klausimus apie socialinių pedagogų pagalbą rengiant individualias programas ir jas aplevojant. Iš interviu galima suprasti, kad tai viena iš stipriausių Pedagoginės psichologinės tarnybos specialiosios pedagogės koordinavimo pusių, kur socialiniai pedagogai įtraukti kaip lygiaverčiai šio proceso dalyviai. Iš tyrimo rezultatų matyti, kad bet koks sistemingas ir nuoseklus koordinavimas duota teigiamų rezultatų.

#### **Apibendrinimas:**

1. Interviu apibendrinti rezultatai rodo, kad tyrime dalyvavusiose mokyklose matomos tokios problemos, kaip: ne visada pozityvus mokyklos administracijos pedagogų požiūris į SUP mokinius ir jų ugdymą, menka materialinė bazė, bendradarbiavimo tarp pedagogų stoka, SUK darbo efektyvumo trūkumas.

2. Iškelta viena didžiausių matomų problemų Y ir Z rajonų bendrojo lavinimo mokyklose – socialinio pedagogo formalus dalyvavimas, tenkinant mokinių specialiųjų ugdymosi poreikius.

3. Esant socialiniams pedagogui Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje, bendrojo lavinimo mokyklų socialiniai pedagogai sulaukia daugiau pagalbos įsitraukti į mokinių specialiųjų ugdymosi tenkinimo procesą, nuolat kordinuojama jų veikla.

3. Pasiūlyta kurti naują koordinavimo strategiją, kuri įtakotų kaitą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ne tik socialinės, bet ir socialinės pedagoginės pagalbos teikimo procese.

## Išvados

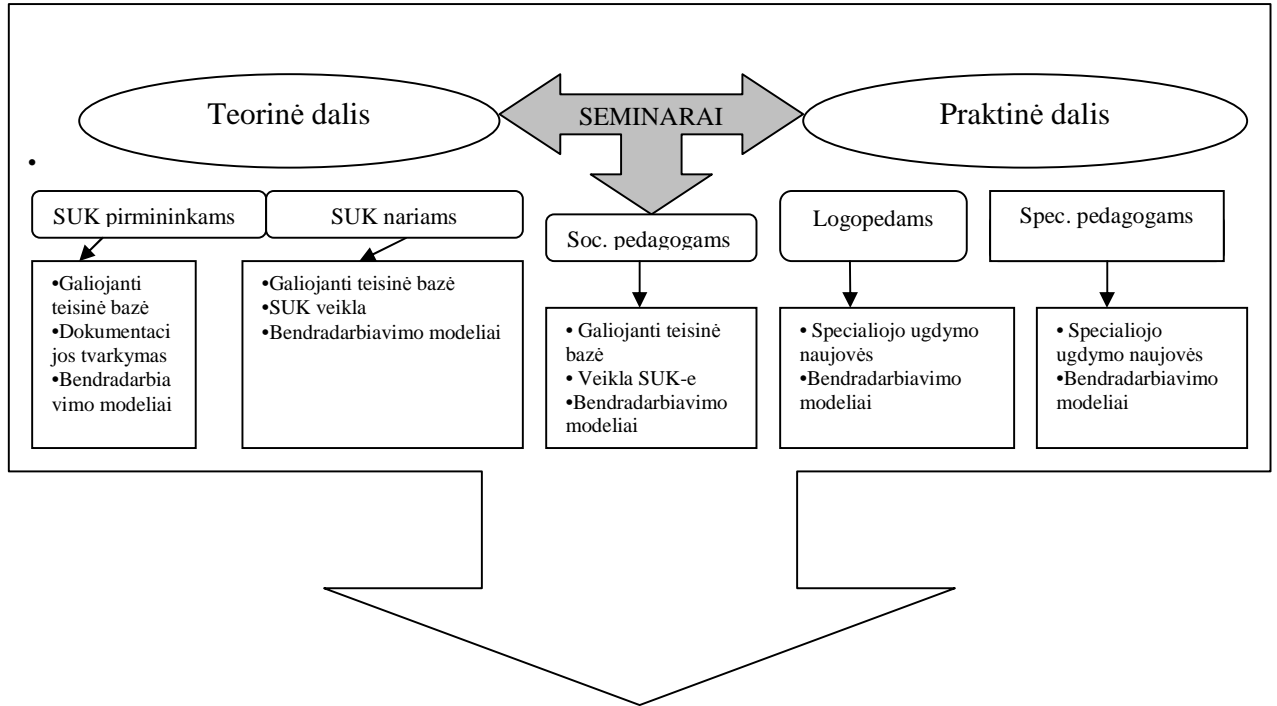
1. Atlikus teorinę analizę, nustatyta, kad socialinio pedagogo dalyvavimą specialiojo ugdymo(si) poreikių tenkinimo ir pagalbos mokiniui teikimo procesą lemia veiksnių kompleksas: 1) parengta ir galiojanti įstatyminė norminė bazė, reglamentuojanti specialųjį ugdymą, 2) visuomenės nuostatos bei galiojantys stereotipai, 3) konkrečios ugdymo įstaigos kultūrinis ir socialinis kontekstas, 4) specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimo, skyrimo ir organizavimo procese dalyvaujančių asmenų kompetencijos ir subjektyvios savybės kaip pareiškimas, atsakomybė ir pan.
2. Dokumentuose, susijusiuose su vaikų gebėjimų ir sunkumų vertinimu, specialiojo ugdymo skyrimu bei korekcijos vykdymu, socialinių pedagogų formuluojami teiginiai gana abstraktūs, neskaitlingi ir neinformatyvūs. Dažnai socialiniai pedagogai labiau akcentuoja neigiamas mokinių savybes ir netinkamą elgesį ir itin retai mini mokinių potencialius gebėjimus ir socialinių įgūdžių tobulinimo kryptis.
3. Pasitvirtino hipotezė, kad socialiniai pedagogai tik epizodiškai dalyvauja Specialiojo ugdymo komisijos veikloje. Į Specialiojo ugdymo komisijos sudėtį jie įtraukiami, tačiau dirba gana formaliai ir epizodiškai.
4. Atlikus tyrime dalyvavusių X, Y ir Z rajonų gautų rezultatų lyginamąją analizę, galima daryti prielaidą, kad vieningi ir konkretūs reikalavimai leidžia geriau tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius, padeda išvengti formalizavimo bei kraštutinio subjektyvumo, teikiant socialinę ir socialinę pedagoginę pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Siekiant optimalaus socialinių pedagogų dalyvavimo specialiųjų poreikių tenkinime rezultato, reikalingas proceso koordinavimas, objektyvių dalyvavimo specialiojo ugdymo komisijoje rodiklių nustatymas bei vieningos rekomendacijos, palengvinančios specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procesą.
5. Tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas – yra kintantis procesas, reikalaujantis nuolatinio kryptingo darbo, bendradarbiavimo ir veiksmingo koordinavimo. Vieninga strategija, besiremianti nuoseklumo ir visuotumo principais, įgalina efektyviau dirbti organizuojant specialiojo ugdymo tenkinimą bei skatina pedagogų ir specialistų bendradarbiavimą. Tokiai veiklai optimizuoti, pateikiamos projekto, skirto Specialiojo ugdymo komisijos veiklos optimizavimo ir socialinio pedagogo ištraukimo į komisijos darbą stiprinimui, gairės. (žr. 52 psl.)

## Rekomendacijos

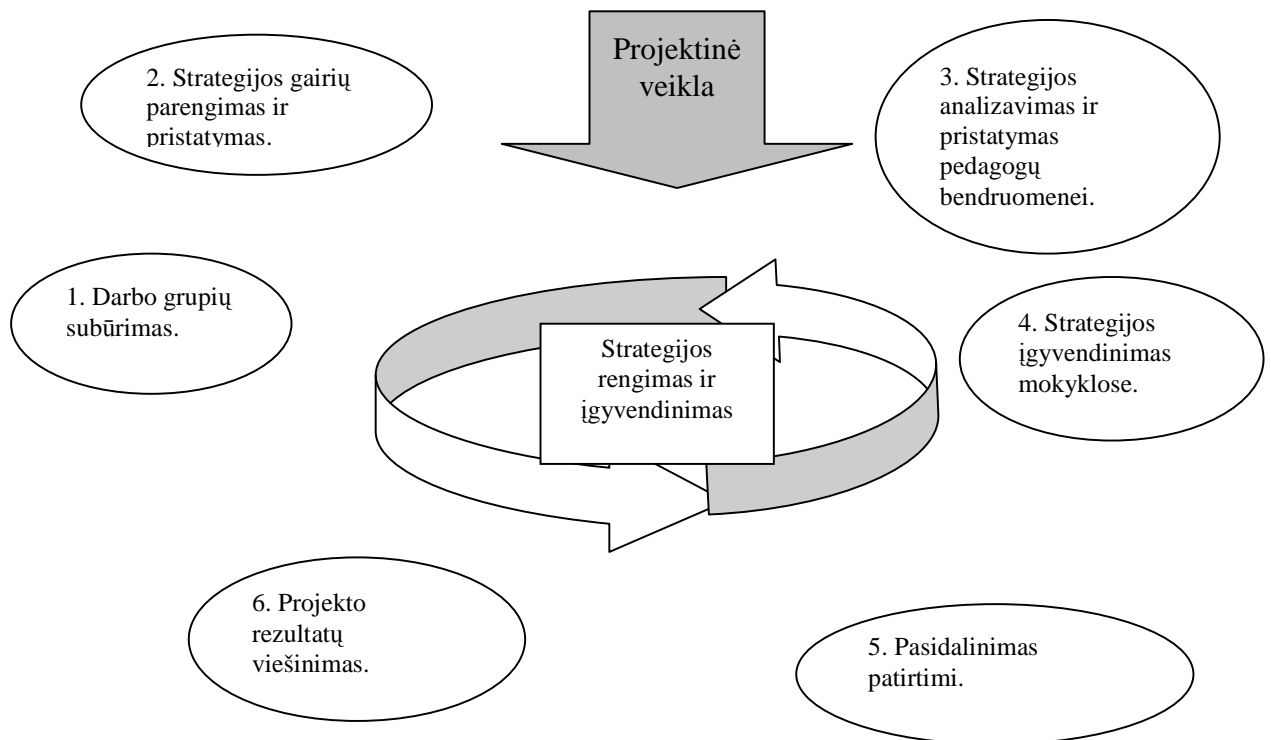
- Visose švietimo įstaigose į Specialiojo ugdymo komisijos sudėtį įtraukti socialinius pedagogus, nes jie turimomis žiniomis ir kompetencija gali prisidėti prie efektyvaus specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo mokykloje.
- Neapkrauti socialinių pedagogų į jo funkcijas neįeinančiomis pareigomis, kurios užima daug laiko sąnaudų ir atitraukia nuo tiesioginių darbų (nemokamo matinimo tvarkymas, rūpinimasis mokinių paviežėjimu ir pan.).
- Socialinio pedagogo vykdomas veiklas, kuriose įtraukiami specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, traktuoti kaip dalyvavimą specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese. Tai aptarti Specialiojo ugdymo komisijos posėdžiuose ir užfiksuoti protokoluose.
- Socialinio pedagogo planuojamas veiklas, susijusias su socialine pedagogine pagalba, įtraukti į Specialiojo ugdymo komisijos planą.
- Parengti vieningą strategiją, kuri socialinius pedagogus nukreiptų tikslingai veiklai, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius.
- Socialiniams pedagogams pasiūlyti žinias ir gebėjimus stiprinančią šviečiamąją veiklą apie specialiojo ugdymo ypatumus, prasmę ir kaitą.
- Organizuoti pasidalinimo gera patirtimi renginius (konferencijas, atvejų analizes, SUK susitikimus ir pan.), kurių metu specialistai galėtų pateikti savo pavykusias veiklas ir pasisemti patirties iš kitų.
- Parengti Specialiojo ugdymo komisijos veiklos gaires ir pasiūlyti bendradarbiavimo sistemą, kuria remiantis Specialiojo ugdymo komisijos siektų optimalaus rezultato dirbdamos komandinio darbo principu.
- Pedagoginės psichologinės tarnybos ir Švietimo skyriaus specialistai turėtų nuosekliai ir sistemingai koordinuoti specialiojo ugdymo proceso dalyvių, tame tarpe ir socialinių pedagogų, veiklą. Kiekvienas iš koordinatorių galėtų turėti konkrečią kuruojamą veiklą, kad būtų galima žinoti, kokių atveju pas ką kreiptis.

## Projekto gairės

**I etapas.** Teorinių žinių teikimas ir įtvirtinimas.



**II, III, IV, V etapai.** Naujos strategijos parengimas ir jos įgyvendinimas.



**1. Projekto pavadinimas: PAGALBOS VAIKUI IR MOKYTOJUI SPECIALISTŲ BENDRADARBIAVIMO STIPRINIMAS.**

<b>2. Projekto dalyviai:</b>	<b>3. Projekto imtis:</b>		
Rajonai, dalyvausiantys projekte	2	Bendras projekto dalyvių skaičius	120
Švietimo įstaigos, dalyvausiančios projekte	40	socialiniai pedagogai	40
		specialieji pedagogai	40
		SUK pirmininkai	40

**4. Problema ar situacijos analizė:**

Socialinio pedagogo paskirtis ir veiklos turinys – padėti individams, grupėms, bendruomenėms siekti savo teisių ir laisvių įgyvendinimo, asmenybės potencialių galių atsiskleidimo ir mažinti socialinę atskirtį. Praktinėje veikloje socialinis pedagogas, vertindamas iškilusią problemą, turėtų atsižvelgti į asmenybės, problemos ir situacijos sąryšį, mokinio ypatingumą bei unikalumą ir žinoti, kad vaikas ne visada pats atsakingas už savo gyvenimo tėkmę ir tvarką, ypač jei kalbam apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius. Mokykloje probleminės situacijos dažnai susiklosto dėl prasto mokinių lankomumo, kylančių elgesio sunkumų, prastos socialinės aplinkos poveikio ir pan. Identifikuojant socialines problemas, modeliuojant jų sprendimus, galime pastebėti, kad vaikus, kurie yra problemos sprendimo objektas, galime priskirti vienai ar kitai raidos (vystymosi) sutrikimų grupei.

Socialinės problemos sprendimo sėkmės laidu gali tapti socialinio pedagogo asmenybės savybės, stimuliuojančios produktyvų dialogą, kuris įgalina proceso dalyvius keisti motyvų kryptį ir, ugdę gebėjimą pozityviai mąstyti. Socialinio pedagogo turimos žinios ir kompetencija gali turėti įtakos mokant specialiųjų poreikių vaikus rasti problemos sprendimo būdą, gebėti tinkamai elgtis vienoje ar kitoje situacijoje, pakelti savivertę ir t.t.

Socialinio pedagogo dalyvavimas tenkinant specialiuosius poreikius ir priklausymas Specialiojo ugdymo komisijai yra tik rekomendacinio pobūdžio, todėl stebimas viešingų reikalavimų ir gairių trūkumas. Taip jaučiamas nuoseklus ir sistemingas koordinavimo poreikis. Specialiojo ugdymo komisijos netaiko tinkamų bendradarbiavimo modelių, nedirba komandinio darbo principu.

**5. Trumpas projekto pristatymas:**

Projektas skirtas socialinių pedagogų kompetencijų dalyvauti specialiųjų ugdymosi tenkinimo procese stiprinimui ir Specialiojo ugdymo komisijų veiklos, remiantis komandinio darbo principu, inicijavimui. Šis projektas rengtas remiantis atliktu tyrimu, kuriame dalyvavo trijų rajonų socialiniai pedagogai, Specialiojo ugdymo komisijų pirmininkai ir nariai. Tyrimo rezultatai parodė, kad socialiniai pedagogai tik iš dalies dalyvauja Specialiojo ugdymo komisijos veikloje, savo veiklos nefiksuoja atitinkamuose dokumentuose. Projekto rėmuose siekiama išpildyti specialistų pageidavimą suvienyti reikalavimus ir siekti vieningo veiklų koordinavimo. Manoma, kad socialiniai pedagogai galės atskirti savo ir kitų specialistų funkcijas, specialieji pedagogai inicijuos šių veiklų plėtojimą ir stiprinimą. Specialiojo ugdymo komisijų pirmininkai sieks, kad būtų dirbama

komandinio darbo principu. Projektas vyks penkiais etapais: esamos situacijos ir lūkesčių analizė, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijos, kuri padėtų veikti efektyviai, veiksmingai ir leistų pasiekti norimų rezultatų, parengimas, strategijos įgyvendinimas, kaitos analizė ir apibendrinimas bei pasidalinimas gerąja patirtimi.

<b>6. Ar projektas tęstinis?</b> (pažymėkite X)	<b>Taip</b>		<b>Ne</b>	<b>X</b>
<b>7. Numatomas tęstinumas.</b>	<b>Taip</b>	<b>X</b>	<b>Ne</b>	

### 8. Projekto tikslas:

Išanalizavus ir įvertinus specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo praktikoje teigiamus ir neigiamus aspektus, parengti strategiją, kuri padėtų veikti efektyviai, veiksmingai ir leistų pasiekti norimų rezultatų, įvertinti strategijos įgyvendinimo veiksmingumą.

### 9. Projekto uždaviniai ir planuojami rezultatai:

<b>Eil. Nr.</b>	<b>Projekto uždaviniai</b>	<b>Veiklos</b>	<b>Planuojami rezultatai</b>
1.	Išanalizuoti ugdymo praktikoje naudojamų dokumentų turinį, įvertinti specialiųjų poreikių tenkinimo proceso dalyvių darbo kryptingumą tikslų formulavimo, socialinės pedagoginės pagalbos pritaikymo individualiems mokinių poreikiams, tinkamų darbo būdų ir metodų parinkimo, bendradarbiavimo aspektais.	Seminaras socialiniams pedagogams „Socialinės ir specialiosios pagalbos sąsajos“	Išanalizuoti ir pristatyti dokumentai, kurie byloja apie socialinių pedagogų tiesiogines funkcijas dalyvaujant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo procese.
		Seminaras Specialiojo ugdymo komisijų pirmininams „Komandinio darbo modeliai ir jų pritaikymas“.	Supažindinta su taikomais komandinio darbo modeliais ir jų privalumais. Įsivardinta, kokius modelius dažniausiai renkasi Specialiojo ugdymo komisijos.
		Seminaras specialiesiems pedagogams „Kompleksinės pagalbos teikimas socialiai remtinų šeimų ir rizikos grupės vaikams“.	Pristatyta, kas ir kokią pagalbą teikia vaikams, kurių ugdymosi sunkumai priklauso nuo neigiamos aplinkos faktorių. Įvardintos konkrečios visų specialistų funkcijos.
2.	Sudaryti ir praktikams pasiūlyti tokią ugdymo strategiją, kuri leistų optimaliai tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius mokyklose.	Darbo grupių strategijos rengimui subūrimas.	Suburtos darbo grupės, kurios parengs naująją specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategiją.
		Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijos rengimas.	Parengta efektyvi ir veiksminga strategija, atliepanti visų specialiųjų poreikių tenkinimo proceso dalyvių lūkesčius.
		Darbo grupėse parengtų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijų pristatymas projekte	Pedagogai pasidalins savo lūkesčiais ir poreikiais apie specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą. Projekto dalyviai turės galimybę

		dalyviams.	pasirinkti jiems tinkamiausią strategiją, kurią sieks pritaikyti savo darbe.
3.	Naujos specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijos įgyvendinimas mokyklose.	Pasirinktos strategijos pristatymas mokyklos bendruomenei.	Mokyklos bendruomenė susipažins su mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo gairėmis, tinkančiomis jų mokyklai. Rengiantis naujiems mokslo metams, mokytojai laikysis pasiūlytų gairių ir tai įtrauks į savo veiklą.
		Pasiūlytos strategijos įgyvendinimas mokyklose	Mokyklų pedagogai vykdo jiems numatytas funkcijas, periodiškai aptaria strategijos įgyvendinimo rezultatus, teikia pasiūlymus.
4.	Įvertinti specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijos veiksmingumą.	Konferencija „Patirtis už patirtį“.	Projekto dalyviai pristatys savo patirtį, kaip sekėsi įgyvendinti pasirinktą strategiją, pasisems patirties iš kitų mokyklų praktinių pristatymų.
5.	Pasidalinti gerąja patirtimi tarp projekte dalyvavusių mokyklų.	Lankymasis kitose mokyklose, svečių priėmimas į savo mokyklą	Lankymasis kitose mokyklose, svečių priėmimas į savo mokyklą
		Projekte įgytą patirtį skleisti mokyklų internetiniuose puslapiuose.	Platus pedagogų ratas susipažįsta su siūlomomis naujovėmis, jas pritaiko savo mokyklos ar individualioje veikloje.

#### 10. Veiklų planas:

Eil. Nr	Veiklos	Data	Vykdytojas
1.	Seminaras socialiniams pedagogams „Socialinės ir specialiosios pagalbos sąsajos“	Sausis	Jurbarko švietimo centras, Raseinių švietimo centras.
2.	Seminaras Specialiojo ugdymo komisijų pirmininams „Komandinio darbo modeliai ir jų pritaikymas	Sausis	Jurbarko švietimo centras, Raseinių švietimo centras.
3.	Seminaras specialiesiems pedagogams „Kompleksinės pagalbos teikimas socialiai remtinių šeimų ir rizikos grupės vaikams“.	Sausis	Jurbarko švietimo centras, Raseinių švietimo centras.
4.	Darbo grupių strategijos rengimui subūrimas.	Vasaris	Pedagogų pasirinktose vietose.
5.	Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijos rengimas.	Kovas, balandis	Pedagogų pasirinktose vietose.

6.	Darbo grupėse parengtų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijų pristatymas projekto dalyviams.	Gegužė	Jurbarko švietimo centras, Raseinių švietimo centras.
7.	Pasirinktos strategijos pristatymas mokyklos bendruomenei	Gegužė	Projekte dalyvaujančiose mokyklose.
8.	Pasiūlytos strategijos įgyvendinimas mokyklose.	Rugsėjis -lapkritis	Projekte dalyvaujančiose mokyklose.
9.	Konferencija „Patirtis už patirtį“.	Gruodis	Jurbarko švietimo centras, Raseinių švietimo centras.
10.	Lankymasis kitose mokyklose, svečių priėmimas į mokyklą.	Gruodis	Projekte dalyvaujančiose mokyklose.
11.	Projekte įgytą patirtį skleisti mokyklų internetiniuose puslapiuose	Gruodis	Projekte dalyvaujančiose mokyklose.

**11. Projekto įgyvendinimo trukmė: nuo 2010 sausio mėn. iki 2010 gruodžio mėn.**

**12. Pagrindiniai projekto veiklos metodai:**

Eil. Nr	Projekto veiklos metodai	Planuotų rezultatų pasiekimas
1.	Seminarai.	Įtvirtintos turimos žinios, naujų žinių gavimas.
2.	Darbas grupėse.	Parengiamos naujos specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategijos, analizuojama jų įgyvendinimo eiga.
3.	Konferencija	Pristatoma praktinė patirtis.
4.	Demonstravimas	Pristatoma filmuota medžiaga, stendiniai
5.	Viešinimas	Mokyklų bendruomenės susipažins su projekto įgyvendinimo idėjomis, eiga ir rezultatais.
6.	Edukacinės išvykos.	Projekto dalyviai aplankys kitas mokyklas, pasidalins gera patirtimi.

**13. Ar turite projekto partnerių?**

Taip

X

Ne

**14. Partneriai**

Eil.	Organizacijos	ar	Būstinės adresas,	Kontaktinis	Glaustai apibrėžkite
------	---------------	----	-------------------	-------------	----------------------



<b>Nr.</b>	<b>institucijos pavadinimas</b>	<b>kontaktai</b>	<b>asmuo</b>	<b>organizacijos ar institucijos vaidmenį projekte</b>
1.	Jurbarko švietimo centras	Jurbarkas	Direktorė, PPT vadovė.	Informacijos sklaida, patalpos ir technika projekto renginiams.
2.	Raseinių švietimo centras	Raseiniai	Direktorė, PPT vadovė.	Informacijos sklaida, patalpos ir technika projekto renginiams.

**15. Seniūnijos, kurių gyventojams skiriamas projektas:**

Jurbarko seniūnija, Raseinių seniūnija.

**16. Numatomas rezultatas.**

Bus parengta efektyvi ir veiksminga mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo strategija, kuri bus sėkmingai pritaikyta projekte dalyvavusiose mokyklose.

## Literatūra

1. Alifanovienė, D., (2003). *Teoriniai socioedukacinės veiklos modeliai*. Socialinis darbas, Nr.4.
2. Ališauskas, A., Ališauskiemė, A., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, R., Šapelytė, O. (2008). *Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygis ir poreikis Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose*. Specialusis ugdymas, 1 (18), 124-136.
3. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
5. Bagdonas, A. (2001). *ocialinis darbas Lietuvoje: raidos, praktikos ir akademinis aspektai*. STEPP: Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika, I, 10-36.
6. Bennett B. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius. Garnelis.
7. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
8. Europos Bendrijos strategija neįgaliesiems, 1996.
9. Gailienė, I. (2007). *Neįgaliųjų nuostatų į negalę ir neįgaliuosius semantinis turinys*. Specialusis ugdymas, II (17), 8-16.
10. Gudynas, P. ir kt. (red.) (2007), *Mokymosi krypties pasirinkimo galimybių didinimas*. Vilnius: Švietimo plėtotės centras.
11. Hallahan D., P., Kauffman J., M. (2003). *Ypatingieji vaikai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius: Alma litera.
12. Johnson, L., C., (2001). *Socialinio darbo praktika. Bendrasis požiūris*. Vilnius: Vilniaus Universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
13. Kaffemanienė, I., (2004), *Šiuolaikinės mokyklos klimatas ir jo veiksniai*. Specialusis ugdymas, I(10), 49-66.
14. Kepalaitė, A., (2008). *Socialinių pedagogų subjektyvaus patyrimo apie konfliktines situacijas analizė*. Specialusis ugdymas, II (19), 59-66.
15. Kiliuvienė, D. (2006). *Integruotasis ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
16. Kvieskienė, G., (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
17. Labinienė, R. (sud.) ir kt. (2003). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Vilnius: Presvika.
18. Leliūgienė, I., (1997). *Žmogus ir socialinė aplinka*. Kaunas: Technologija.
19. Leliūgienė, I., (2002). *Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinynas*. Kaunas: Technologija.

20. Leliūgienė, I., (2002). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
21. Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998.
22. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo įsakymas “Dėl socialinio pedagogo kvalifikacinių reikalavimų ir pareiginių instrukcijų patvirtinimo” (2001).
23. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2003.
24. Lietuvos Respublikos Invalidų socialinės integracijos įstatymą, 2004.
25. Lietuvos Respublikos Valstybinė švietimo strategija 2003-2012 metams, 2004.
26. Lietuvos respublikos Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas, 2004.
27. Lygių galimybių teikimo neįgaliesiems bendrosios taisyklės, 1993.
28. Makštutytė, R., Naujanienė, R. (2008). *Medicininio ir socialinio negalės modelių požymiai socialinių darbuotojų veikloje*. Specialusis ugdymas, 2 (19), 67-78.
29. Navaitis, G., (1999). *Lietuvos šeima: psichoterapinis aspektas*. Vilnius.
30. Petty, G., (2007). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
31. Pieters, D., (1998). *Įvadas į pagrindinius socialinės apsaugos principus*. Vilnius: Eugrimas.
32. Prusku, V., (2004). *Sociologija*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
33. Reardon, B., A., (1999). *Tolerancija – taikos pradžia*. Vilnius: Alma litera.
34. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
35. Ruškus, J. ir kt. (2003). *Specialiujų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas*. Specialusis ugdymas, Nr.2 (9), 61-72. Šiauliai.
36. Ruškus, J., Mažeikis, G., (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
37. Salamankos deklaracija, 1994.
38. Senge, P. ir kt. (2008). *Besimokanti mokykla*. Vilnius: Versa.
39. Specialiojo ugdymo įvertimo tvarka, (2004).
40. Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka, (2004).
41. Specialiojo ugdymo tenkinimo tvarka, (2004).
42. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
43. Sutton, C., (1999). *Socialinis darbas, bendruomenės veikla ir psichologija*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
44. Specialiojo ugdymo sistemos matmenys, 1994.
45. Šiaulių universiteto Specialiosios pedagogikos fakultetas (2000). *Specialusis ir socialinis ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla

46. Šiaulių universiteto Specialiojo ugdymo mokslinis centras (2003). *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
47. Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir organizavimo tvarka (2000).
48. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
49. Tidikis, R., (2002). *Etiniai socialinio darbo orientyrai*. Mokslo darbai. Socialinis darbas. Nr.1(1) p.24-33
50. Urbaitė, L., U. (red.) (2004). *Sėkmingo mokymosi link*. Vilnius: Sapnų sala.
51. Vaiko teisių konvencija, 1996.
52. Vitkauskaitė, D., (2001). *Teoriniai socialinio darbo modeliai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
53. Wagneris, H., (2003). *Sistemų teorija ir socialinis darbas*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
54. Žalimienė, L., (2003). *Socialinės paslaugos*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
55. Žukauskienė, R., (2001). *Kodėl vaikai neklauso?* Vilnius: Pedagoginis-psichologinis centras.

Rasa Domeikienė

## OPTIMIZATION OF SOCIAL PEDAGOGUE'S WORK IN THE COMMISSION OF SPECIAL EDUCATION

The Master's Degree Thesis

### Summary

The *theoretical work analysis* was undertaken for pupils with special educational needs in general education schools and social pedagogue participation in the process of meeting the special social needs.

There was raised the *hypothesis* that social educators are only episodically involved in meeting the pupils' special educational needs; they are included in the activities of the Special Education Commission, but rather formally.

The *content analysis method* was used, which aimed to find out the costs of special education in school characteristics, possible shortcomings and mistakes and social opportunities for teachers to participate in special educational needs, performing the content analysis of documents. *Questionnaire survey method* was designed to identify teachers' expression to the special education and to explore how the social educator's role, meeting the special educational needs, is evaluated by the social educators themselves and SEC members. The objective of the *interview* used in the study was to obtain the necessary information to the investigation about the special education situation in the district schools, the various features of this process, teachers and students' experiences, their subjective views on the social educator's role, meeting the special educational needs.

The study took part in the X, Y and Z areas and included 51 social pedagogues, 51 Special Education Committee Chairmen and 51 members of the commission. There were analyzed 400 documents relating to the special needs of schools.

The empirical part aims to evaluate the dominant role of the social pedagogue meeting the special educational needs of students in general education schools, their provisions of the SEN children and their education. It also seeks to clarify the evolving needs and expectations of teachers for the change of pupils with special educational needs.

The most important empirical findings of the study:

1. The hypothesis that social educators are only episodically involved in meeting the pupils' special educational needs was confirmed. They are included in the activities of the Special Education Commission, but rather formally and episodically.

2. Social educators, carrying out the membership functions in the Special Education Commission, face difficulties in assessing the child's skills, in formulating objectives working with them and selecting appropriate methods.

3. In the documents, which recorded children's difficulties, and capacity assessment, special education and the correction performance, social pedagogues formulate the claims which are rather vague, innumerable and informative. Social pedagogues often put more emphasis on negative characteristics of pupils and inappropriate behaviour, and very rarely mention the students' potential capacity and the development of social skills.

4. After carrying out the comparative analysis of the results of the X, Y and Z areas which took part in the study, it can be assumed that the consistent and specific requirements allow to better meet the special educational needs and help to avoid the formalization and the extreme subjectivity, rendering social and pedagogical assistance to SEN pupils.

*Key words:* children with special educational needs (SEN children), special educational needs, social assistance, social-pedagogical assistance, social pedagogue.

## ***PRIEDAI***