

BENDRŲJŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) STRATEGIJOS: SOCIALINIS DALYVAVIMAS IR STIPRYBIŲ PERSPEKTYVA

Irena Kaffemanienė

Šiaulių universiteto Edukologijos institutas

Margarita Jurevičienė

Šiaulių universiteto Edukologijos institutas, Šiaulių „Ringuvos“ specialioji mokykla

Laima Tomėnienė

Šiaulių universiteto Edukologijos institutas, Šiaulių Dainų progimnazija

Anotacija

Šiuolaikiniame veiklos pasaulyje itin akcentuojama bendrųjų gebėjimų svarba.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmingam ugdymuisi mokykloje ir integracijai į darbo rinką itin svarbu mokykliniais metais įgyti bendrųjų gebėjimų, aktyviai dalyvaujant akademinėse ir neakademinėse veiklose kartu su bendraamžiais. Neretai šių mokinių aktyvų mokymąsi riboja nė turima negalia ar sutrikimas, o negebėjimas bendrauti ir kitų socialinių įgūdžių stoka. Socialinis dalyvavimas yra esminė sąlyga įgyti šių įgūdžių.

Straipsnyje aiškinamos bendrųjų gebėjimų ugdymo(si) metodologinės strategijos – stiprybių perspektyva ir socialinis dalyvavimas.

Esminiai žodžiai: *bendrieji gebėjimai, socialinis dalyvavimas, stiprybių perspektyva, ugdymo(si) strategijos.*

Įvadas

Tyrimo aktualumas. Vis labiau globalizuotame pasaulyje žmonėms reikia įvairių gebėjimų, kad jie galėtų prisitaikyti sparčiai besikeičiančioje aplinkoje. Bendrieji gebėjimai – tai žmogaus gebėjimai, reikalingi sėkmingam darbui, mokymuisi (studijoms), profesiniam pasirėngimui ir gyvenimui (Boizou ir kt., 2013). Šiuolaikiniame gyvenime esminės yra raštingumo, daugiakalbystės, matematinės, gamtamokslinės, technologijų ir inžinerinės, skaitmeninės, asmeninės, socialinės ir mokėjimo mokyti, pilietiškumo,

verslumo, kultūrinio sąmoningumo ir raiškos kompetencijos¹. Bendrųjų gebėjimų ugdymas(is) yra svarbi mokymosi visą gyvenimą dalis.

Tačiau Žibėnienės, Česnavičienės (2018) tyrimo duomenimis, mokinių įgytų bendrųjų ir esminių dalykinių kompetencijų visumą reikšmingu mokyklos pažangos rodikliu laiko tik nedidelė dalis mokytojų (16,5%), mokinių (13,1%) ir jų tėvų (13%). Tai rodo, kad mokyklose vis dar per mažai dėmesio skiriama bendrųjų gebėjimų, svarbių mokymosi visą gyvenimą kontekste, ugdymui(si).

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmingam ugdymuisi mokykloje ir integracijai į darbo rinką itin svarbu mokykliniais metais įgyti bendrųjų gebėjimų, aktyviai dalyvaujant akademinėse ir neakademinėse veiklose kartu su bendraamžiais. Neretai šių mokinių aktyvų mokymąsi riboja ne turima negalia ar sutrikimas, o negebėjimas bendrauti ir kitų socialinių įgūdžių stoka. Socialinis dalyvavimas yra esminė sąlyga įgyti šių įgūdžių.

Probleminiai klausimai: Kokiomis metodologinėmis strategijomis grindžiamas bendrųjų gebėjimų ugdymas(is)? Kokios galėtų būti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrųjų gebėjimų ugdymosi strategijos?

Tyrimo tikslas – pagrįsti bendrųjų gebėjimų ugdymo(si) konceptualiuosius pagrindus.

Tyrimo metodas – teorinė analizė.

Bendrųjų gebėjimų ugdymo metodologija

Šiuolaikiniuose inkliuzinio ir specialiojo ugdymo tyrimuose pabrėžiamas būtinumas atpažinti mokinių gebėjimus (stiprybes) ir specialiuosius ugdymosi poreikius, personalizuoti ugdymą(si), t. y. kurti kiekvieno vaiko individualumą atitinkančias ugdymo ir ugdymosi situacijas bei aplinkas.

Siekiant ugdyti mokinių bendruosius ir dalykų gebėjimus itin svarbi sąlyga – vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, *socialinio dalyvavimo* gebėjimų ugdymasis, aktyviai dalyvaujant bendraamžių mokymosi veiklose.

Teorinių šaltinių analizė rodo, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP), bendrųjų gebėjimų ugdymas turėtų būti grindžiamas

¹ The Council of the European Union. (2018). Council Recommendation, on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, No. 2018/C 189/01 of 22 May 2018.

stiprybių perspektyva (angl. *strength perspective*) ir **socialinio dalyvavimo** (angl. *social participation*) **nuostatomis**.

Stiprybių perspektyva. Pagrindinė stiprybių perspektyvos prielaida ta, kad žmonės turi daugybę stiprybių (resursų) – gabumų, gebėjimų, patyrimų, savybių ir vaidmenų, kurie apibūdina asmenį ir jo socialinio funkcionavimo kokybę (Saleebey, 2006); o svarbiausia stiprybė – gebėjimas augti ir keistis (Early, GlenMaye, 2000). Stiprybių perspektyva, daugelio autorių nuomone, sėkmingai pritaikoma, ugdant asmenis, turinčius įvairių negalių (Early, GlenMaye, 2000; Rapp, 2006; van Wormer, 1999). Šia perspektyva grindžiamas ugdymas vyksta bendradarbiaujant su skirtingomis sistemomis (*pats vaikas, jo šeima, mokykla ir kt.*), kurių kiekviena traktuojama kaip ugdymo(si) resursas (Weick, Chamberlain, 1997).

Modeliuojant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrųjų gebėjimų ugdymo strategijas, remiantis stiprybių perspektyva, akcentuojamos ne vaiko ugdymosi problemos, bet jo turimos stiprybės ir poreikiai. Pasak Cowger (1997), svarbu, kad vertinant vaiko stiprybes, būtų kalbama su juo pačiu, šeimos nariais (išsiaiškinti, kaip vaikui sekėsi iki šiol; ko jis nori); be to, stiprybės identifikuojamos ir kitais būdais (pvz., stebėjimu), stengiantis kuo labiau suprasti esamą situaciją; „manant, jog nežinote viršutinių gebėjimo augti ir keistis ribų bei rimtai žvelgiant į individo, grupės ir bendruomenės lūkesčius“ (Dybicz, 2011).

Akcentuojama ir tai, kad pats vaikas aktyviai dalyvauja planavimo ir sprendimų priėmimo procese, kartu su ugdytojais (tėvais, pedagogais) ieško ir aptaria įvairias alternatyvas, įvardija formalios bei neformalios pagalbos šaltinius ir jų panaudojimo galimybes. Į vaiką/asmenį orientuotas planavimo procesas remiasi prielaida, kad žmonės tobulėja per sėkmingus pasiekimus tose srityse, kurios jiems yra svarbios.

Stiprybėmis grįsta strategija suteikia lygiavertį statusą visiems ugdymo dalyviams (Dunst, Hamby, Brookfield, 2007). Pedagogas turi įsijausti į vaiko galimybes, jo aplinką, suvokti jausmus ir mintis iš vaiko ir jo šeimos pozicijos, vadovautis vaiko bei jo šeimos pasakojimais apie jį, kaip pagrindine pažinimo priemone (Saleebey, 2006), skatinti tiek ugdytinį, tiek jo artimuosius atrasti ir panaudoti vaiko bei šeimos stipriąsias puses (Rapp, 2006).

Socialinis dalyvavimas apibrėžiamas kaip buvimas aktyviu visuomenės ir bendruomenės gyvenimo, ugdymo proceso dalyviu; asmens aktyvumas ir atvira bendruomenė – bazinės socialinio dalyvavimo sąlygos (Ebersold, 2004).

Edukaciniame kontekste dalyvavimas apibrėžiamas kaip aktyvus visų mokinių įsitraukimas į mokymąsi klasėje ir (ar) už jos ribų, kai visi mokiniai, taip pat ir turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, kartu atlieka įvairias mokymosi užduotis (Gainor, Precourt, 2017, p. 41). Bosseart, Colpin, Pijl, Petry (2013, p. 1954) teigia, kad svarbi specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių socialinio dalyvavimo sąlyga yra santykiai su klasės mokiniais. Bendraklasiai laikomi svarbiausiu socialinio dalyvavimo veiksmu, be jų SUP turinčiam mokiniui būtų sunku tapti lygiaverčiu visuomenės nariu (Garrote, Dessemontet, Opitz, 2017, p. 14).

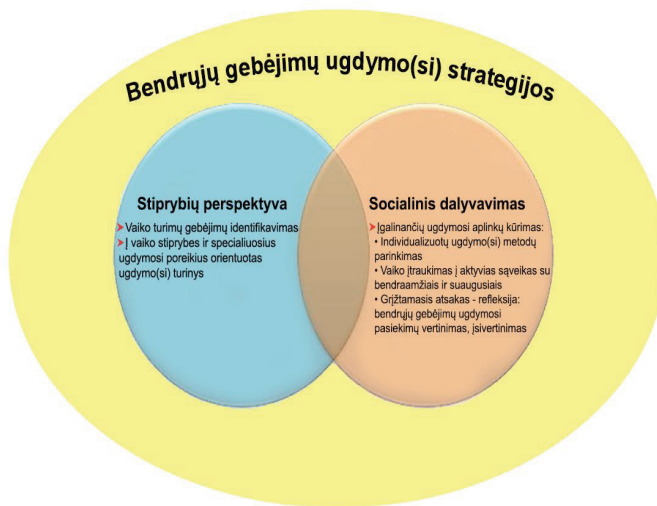
Įrodyta, kad socialinių įgūdžių trūkumas lemia menkesnes socialinio dalyvavimo galimybes (De Boer, 2012), todėl mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, turi mažiau draugų (Avramidis, 2013; Schwab, Gebhardt, Krammer, Gasteiger-Klicpera, 2015), patiria daugiau vienatvės (Bossart, Colpin, Pijl, Petry, 2012), negu įprastos raidos bendraamžiai. Mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, reikia padėti išmokti susivokti aplinkiniame pasaulyje, suprasti socialinių įvykių prasmę, dalyvauti bendruomenėje sprendžiant įvairias problemas.

Taigi, buvimas drauge nėra pakankama dalyvavimo sąlyga; tam būtina sąveika su aplinkiniais. Ruškus, Mažeikis (2007) teigia, kad socialinio dalyvavimo pagrindas – įsiklausymas į pačius neįgaliuosius, jų patirtis ir suvokimą, atvirumas ir pagarba neįgaliųjų galimybėms ir iniciatyvoms. Viena iš esminių socialinio dalyvavimo plėtotės krypčių – paramos neįgaliajam ir poveikio aplinkai strategijos. „Socialinio dalyvavimo efektyvumas tiesiogiai priklauso nuo jo tikslingumo“ (Ruškus, Mažeikis, 2007, p.135).

Socialinis dalyvavimas leidžia siekti vaiko ir visų jį supančios aplinkos dalyvių (bendraamžių, tėvų, mokytojų ir kt.) lygybe grįstos kooperacinės ugdymo(si) sistemos, priimant sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu(si).

Ugdytinio, jo tėvų, pedagogų ir kt. specialistų partnerystę akcentuoja šiuolaikinės specialiojo ir ypač inkliuzinio ugdymo koncepcijos. Svarbūs aspektai, į kuriuos turi būti atsižvelgiama ugdymo procese, – kiekvieno mokinio mokymosi patirtis, interakcija ir dialogas su kitais mokymosi proceso dalyviais, mokytis įgalinanti edukacinė bei fizinė mokymosi aplinka.

Remiantis literatūros šaltinių analizės rezultatais, sudarytas mokinių, turinčių SUP, bendrųjų gebėjimų ugdymo strategijų, grindžiamų stiprybių perspektyva ir socialinio dalyvavimo modelis (1 pav.).



1 pav. Mokinių, turinčių SUP, bendrųjų gebėjimų ugdymo(si) strategijos (sudaryta straipsnio autorių)

Strategija [gr. stratēgia – vadovavimas] – tai bendrasis kokios nors veiklos planas; tokio plano kūrimas ir vykdymas; teorinis ir praktinis kokios nors veiklos plano pagrindimas, parengimas įgyvendinti. Šiame straipsnyje strategija suprantama kaip koncepcinis ugdymo modelis, kurio pagrindas – stiprybių perspektyvos ir socialinio dalyvavimo nuostatos.

Stiprybių perspektyva kaip ugdymosi strategija reiškia vaiko turimų gebėjimų identifikavimą ir į vaiko stiprybes bei poreikius orientuotą ugdymo(si) uždavinių ir turinio planavimą, įgyvendinimą ir pasiekimų į(si)vertinimą.

Vaiko turimų gebėjimų identifikavimas. Modeliuojant ugdymo strategijas, svarbu identifikuoti mokinio turimus bendruosius gebėjimus (stiprybes) bei nustatyti trūkstamus gebėjimus. Remiantis vaiko turimais gebėjimais (stiprybėmis), šalia akademinų (ugdymo programos) uždavinių numatomi bendrųjų gebėjimų ugdymosi uždaviniai.

Į vaiko stiprybes ir specialiuosius ugdymosi poreikius orientuotas ugdymo(si) turinys reiškia, kad planuojant individualizuotą ugdymo turinį būtina atkreipti dėmesį į akademinės užduoties, kurias atliekant mokiniams bus sudaromos sąlygos pademonstruoti turimus bendruosius (ir dalyko) gebėjimus, bei užduoties, kurias atliekant mokiniams bus sudarytos sąlygos ugdytis bendruosius ir kt. gebėjimus.

Socialinio dalyvavimo strategijų kūrimas apima tiek vaiko dalyvavimą identifikuojant jo turimas stiprybes ir poreikius; tiek vaiko socialinį dalyvavimą įgalinančių ugdymosi sąveikų kūrimą; tiek ir individualizuotų ugdymo(si) metodų parinkimą, atsižvelgiant į vaiko turimus gebėjimus, bei mokinio dalyvavimą teikiant ir gaunant grįžtamąjį atsaką, aptariant ugdymosi pasiekimus.

Įgalinančių ugdymosi aplinkų kūrimas. Ugdymosi aplinka laikoma vienu iš svarbiausių veiksnių mokinių mokymuisi, žinių kūrimui ir dalijimuisi jomis (De Kock, Slegers, Voeten, 2004; Brazdeikis, 2009; Dumont, Istanca, Benavides, 2010 ir kt.).

Įgalinančias ugdymosi aplinkas reikia suprasti ne vien kaip mokyklos ar klasės fizinių erdvių pritaikymą ar aprūpinimą moderniomis mokymosi priemonėmis. Įgalinti – reiškia sukurti palankų socialinį – emocinį mokymosi klimatą, numatant aktyvų dalyvavimą skatinančias mokinių, mokinių ir pedagogų sąveikas ugdymosi procese klasėje ir už klasės ribų. Šiuolaikinėje mokykloje svarbu kurti visiems mokiniams aktualią ugdymosi aplinką, laikantis *universalus mokymosi dizaino* principų.

Universalus mokymosi dizainas reiškia moksliskai pagrįstą ugdymo(si) praktiką, apimančią informacijos pateikimo, žinių ir įgūdžių demonstravimo bei mokinių įsitraukimo būdų lankstumą; mokymosi kliūčių mažinimą, tinkamai pritaikant mokymą įvairių gebėjimų mokiniams, teikiant paramą mokiniams ir palaikant didelius visų mokinių pasiekimų lūkesčius (Edyburn, 2010). Autoriaus nuomone, *universalus mokymosi dizainas* reiškia, kad daugiau dėmesio turi būti skiriama sudėtingai ugdymosi tikslų, besimokančiojo savybių, į(si)traukimo ir dalyvavimo ugdymosi veiklose palaikymo strategijų, metodų ir rezultatų sąveikai.

Individualizuotų ugdymo(si) metodų parinkimas reiškia, kad turi būti numatyta individuali pagalba ir individualizuoti mokymo, mokymosi metodai, kad būtų sudarytos galimybės mokiniui pagal jo gebėjimus ir galias aktyviai dalyvauti klasės mokymosi veiklose ir kartu su bendraamžiais vykdyti įvairias mokomąsias užduotis. Mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, būtina pedagogo ir bendraamžių pagalba, kad jie galėtų pademonstruoti turimus gebėjimus (stiprybes), siekiant bendrų mokymosi tikslų, sudaryti galimybes tobulėti ir ugdytis naujus gebėjimus bendrose klasės mokinių veiklose.

Vaiko įtraukimas į aktyvias sąveikas su bendraamžiais ir suaugusiais. Koster, Pijl, Nakken, Van Houten (2010) tyrimo duomenimis, daugumos specialiųjų poreikių mokinių socialinis dalyvavimas yra patenkinamas. Tai

vertintina, kaip jų stiprybė. Tačiau nemaža dalis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių patiria socialinio dalyvavimo sunkumų. Koster ir kt. (2010) nustatė, kad specialiųjų poreikių turintys mokiniai mažiau bendrauja su klasės draugais, daugiau – su mokytoju. Remiantis šio tyrimo duomenimis, galima teigti, kad mokiniai, turintys specialiųjų poreikių, potencialiai galėtų kartu su bendraamžiais dalyvauti akademinėse ir kt. veiklose kartu su bendraamžiais, jei mokytojai daugiau dėmesio skirtų mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, socialinių įgūdžių ugdymui bei visų mokinių bendrą veiklą organizavimui klasėse. Aktyvaus mokymosi metodai suteikia specialiųjų poreikių mokiniams galimybių daugiau bendrauti su klasės draugais, įgyti įvairių mokymosi, bendravimo ir bendradarbiavimo patirčių, padeda mokytis kritiškai ir kūrybiškai mąstyti, įgyti bendrųjų gebėjimų.

Grižtamasis atsakas – refleksija. Bendrųjų, kaip ir akademiųjų, ugdymosi pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas yra svarbi viso ugdymosi dalis. Vertinimas ir refleksyvus įsivertinimas leidžia mokiniui ir mokytojui nustatyti, kokių ugdymosi rezultatų pasiekta, aptikti, kuriose srityse pasiekimai žemesni, nepakankami, ir kaip toliau planuoti ugdymosi tikslus.

Svarbu, kad grįžtamasis atsakas būtų laiku – iš karto po užduoties atlikimo, kol mokinyš dar nepamiršo, kas ir kaip buvo atlikta; išsamus – detaliai atskleidžiantis, kas buvo tikslu ir teisinga, ką reikia tobulinti; nukreiptas į mokinio gebėjimus ar pastangas.

Vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, ir šiame etape reikia padėti įvardinti savo stiprybes ir poreikius: mokyti analizuoti pasiekimus, veiklas, kuriose dalyvaudami jie gali geriausiai pademonstruoti savo stiprybes; ir nusistatyti asmeninius tikslus, t. y., apibūdinti įgūdžius, kuriuos jie nori ugdytis, veiklas, kuriose jie nori dalyvauti kartu su bendraamžiais ir pan.

Diskutuojant apie mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrųjų gebėjimų ugdymą, aktualu yra tai, kad ugdytojai kurtų aktyvias sąveikas skatinančias edukacines aplinkas, kuriose ugdytinis įsisavintų ne tik dalykų, bet ir socialinių įgūdžių, kartu su bendraamžiais aktyviai dalyvaudami bendro mokymosi veiklose – sprendžiant problemas, dalinantis užduotimis ir pan. Tai pastiprintų vaiko, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, socialinius įgūdžius, galias veiksmingiau dalyvauti ugdymo(si) procese, stiprintų jo savarankiškumą. Įvairiose akademinėse ir neakademinėse veiklose įgyti bendrieji gebėjimai praėjus kuriam laikui jiems gali būti daug svarbesni už konkretaus dalyko akademinės žinias.

Apibendrinimas

- Ugdymas kinta, kad atitiktų šiuolaikinius iššūkius. Mokiniai yra mokymosi proceso centre, o mokytojas – patarėjas, padedantis mokytis, skatinantis aktyvų mokinių dalyvavimą, įsitraukimą į mokymąsi.
- Modeliuojant ugdymo strategijas, dėmesys skiriamas ne tik vaiko sunkumams identifikuoti, bet ir jo turimų stiprybių ir poreikių atpažinimui. Vaiko individualių stiprybių pažinimas reikalingas tam, kad ugdytojai efektyviausiai pritaikytų individualų, į vaiko galias orientuotą (vaiko stiprybėmis grindžiamą) ugdymo modelį.
- Mokinio stiprybes atpažinti gali padėti tiek pats vaikas, tiek ir vaiko tėvai, šeimos nariai, kurie daugiausiai turi žinių apie vaiką, jo savybes, mėgstamą aplinką. Žvelgiant iš stiprybių perspektyvos, kiekviena šeima turi stipriųjų pusių, o stiprybėmis grįstas požiūris reiškia šeimų skirtumų bei pagarbos šeimos autonomijai pripažinimą ir priėmimą. Taigi, ir šeimą reikėtų traktuoti kaip vaiko sėkmingo ugdymo(si) resursą. Todėl vaiko ugdymo(si) modeliavimas reikalauja šeimos narių į(si)traukimo. Sistemoje: *vaikas - šeima - mokykla* ugdymasis turi būti paremtas bendradarbiavimu, abipusiškumu ir partneryste.
- Vaikas tuo pat metu yra kelių sistemų (šeima, mokykla, bendraamžiai) aktyvus dalyvis, kiekvienoje sistemoje vaikas turi įvairius vaidmenis. Vaiko turimi gebėjimai (stiprybės) ir sąveikos įvairiose socialinės komunikacijos sistemose (vaikas ir bendraamžiai, vaikas ir ugdytojai – pedagogai, šeima) traktuojami kaip bendrųjų ir kt. gebėjimų ugdymo resursai (stiprybės).
- Modeliuojant į vaiko galimybes (stiprybes) bei šeimos dalyvavimą orientuotas ugdymo strategijas, į sisteminę visumą sujungiamos įvairių sistemos dalių (vaiko, šeimos, mokyklos) resursai (stiprybių perspektyva). Visi aspektai, susiję su vaiko ugdymo planavimu ir ugdymu, siejami su vaiko stiprybėmis, poreikiais (ugdymo tikslais) bei šeimos narių dalyvavimu.
- Ugdymo(si) dalyvius sieja bendri veiklos tikslai (akademiinių, socialinių ir kt. įgūdžių ugdymas) ir bendra veiklos (ugdymo) programa. Taip į vieną visumą sujungiami įvairūs ugdymo dalyviai, įvairios ugdymo ir socialinės veiklos, pvz., mokinio ir ugdytojų bendradarbiavimas, sudarant individualią ugdymo programą, suvienijamos ugdytojų pastangos, siekiant tų pačių ugdymo tikslų; inicijuojamas vaiko dalyvavimas bendraamžių veiklose. Ugdymo dalyviai komunikuoja tarpusavyje, siekdami bendrų tikslų ir teikdami vieni kitiems grįžtamąjį ryšį.

Literatūra

- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442.
- Boizou, L. ir kt. (2013). Švietimo ir mokslo terminų žodynas [elektroninis išteklius]. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952-1956.
- Brazdeikis, V. (2009). Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita. *Informacijos mokslai*, 50, 57–63.
- Cowger, C. (1997). Assessing Client's Strengths: Assessment for Client Empowerment. In D. Saleebey (Ed.). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. 2nd ed. (p. 59-73). White Plains, NY: Longman.
- De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: A question of attitudes? A study on attitudes and the social participation of students with special educational needs in regular primary education*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- De Kock, A., Slegers, P., Voeten, J. M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141–170.
- Dybicz, P. (2011). Interpreting the strengths perspective through narrative theory. *Families in society*, 92(3), 247-253.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (Eds.). (2010). *The Nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Dunst, C. J., Hamby, W. D., Brookfield, J. (2007). Modelling the Effects of Early Childhood Intervention Variables on Parent and Family Well-Being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(3); 268-288.
- Early, T. J., GlenMaye, L. F. (2000). Valuing Families: Social Work Practice with Families from a Strengths Perspective. *Social Work*, 45(2); 118-130.
- Ebersold, S. (2004). The Affiliation Effect of Participation into Community. Conceptual and Methodological Aspects of a Participative Research. In J. Trossebo (ed.). *Analysing Living Conditions*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disabilities Quarterly*, 33, 33-41.
- Gainor, M. E., Precourt, E. (2017). Taking Subjectivity out of Grading College Classroom Participation. *Journal of the Academy of Business Education*, 18, 39-67.

- Garrote, A., Dessemontet, R. S., Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Rapp, C. (2006). *The strengths model: Case management with people with psychiatric disabilities*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritisė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Saleebey, D. (2006). The strengths perspective: Possibilities and problems. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice*. 4th ed. (p. 279–303). Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1–14.
- The Council of the European Union. (2018). Council Recommendation, on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, No. 2018/C 189/01 of 22 May 2018.
- Van Wormer, K. (1999). The strengths perspective: A paradigm for correctional counseling. *Federal Probation*, 63(1), 51–58.
- Weick, A., Chamberlain, R. (1997). Putting problems in their place: Further explorations in the strengths perspective. In D. Saleebey (Ed.). *The strengths perspective in social work practice* 2nd ed. (p. 39- 48). New York: Longman.
- Žibėnienė, G., Česnavičienė, J. (2018). Mokyklos pažanga ir informacijos apie ją sklaidą bendrojo ugdymo mokyklos bendruomenės požiūriu. *Socialinis darbas*, 16(2), 254-265.