

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2013. Nr. 2 (29), 109–122

Special Education. 2013. No. 2 (29), 109–122

EKOLOGINIŲ SISTEMINIŲ POŽIŪRIŲ GRĮSTA ANKSTYVOJI PAGALBA IKIMOKYKLINĖSE UGDYMO ĮSTAIGOSE

Daiva Kairienė, Stefanija Ališauskienė

Šiaulių universitetas

P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Straipsnis grindžiamas ekologine sisteminė nuostata, jame siekta atskleisti teorinį į vaiką šeimoje orientuotos ankstyvosios pagalbos konceptą bei jo interpretacijas praktikoje. Tuo tikslu atskleista į vaiką šeimoje ir į šeimą orientuotos ankstyvosios pagalbos koncepto teorinė samprata, identifiuoti specialistų ir pedagogų pagalbos vaikui ir šeimai praktikos struktūriniai komponentai; pateiktos tyrimo dalyvių patirtys. Į vaiką šeimoje ir kitoje vaikui artimoje aplinkoje orientuotos pagalbos nuostatos analizuojamos paradigmos kaitos procese. Pusiaus struktūruoto interviu metodu surinktų duomenų kokybinė turinio analizė leido atskleisti ikimokyklinėse ugdymo įstaigose dirbančių specialistų ir pedagogų pagalbos vaikui ir šeimai struktūrinius komponentus, iliustruoti bei interpretuoti jų patirtį ekologinio sisteminio modelio kontekste. Atlikta išsami teorinė analizė leidžia teigti, kad į vaiką šeimoje ir šeimą orientuota ankstyvoji pagalba keičia tradicinę į vaiką orientuotą paradigmą. Šiame kontekste akcentuojama (ne)formalių, (ne)tiesioginių paslaugų vaikui ir šeimai svarba. Specialistų pagalba teikiama atsižvelgiant į vaiko aplinką ir funkcionavimą joje, orientuojantis į vaiko ir šeimos įgalinimą, teikiant emocinę ir informacinę paramą šeimoms, stiprinant vaiko ir tėvų tarpusavio sąveikas. Pagalbos kryptys numatomos specialistams ir šeimoms bendradarbiaujant, atsižvelgiant į vaiko ir šeimos stiprybes, sutelkiant šeimos ir institucijos turimus resursus, palaikant lygiaverčius tarpusavio santykius. Kita vertus, specialistų patirties analizė rodo, jog specialistų ir pedagogų praktika tebėra grindžiama į vaiką orientuoto ugdymo filosofija, kurią lemia specialistų profesinio rengimo ypatumai bei profesinės veiklos reglamentas.

Esminiai žodžiai: *ankstyvoji intervencija vaikystėje, ekologinis sisteminis požiūris, į šeimą orientuota ankstyvoji pagalba.*

Įvadas

Tyrimo aktualumas ir problema. Pasakutinių 20–30 metų tarptautiniai dokumentai¹, apibūdinantys ankstyvosios intervencijos vaikystėje (AIV) koncepciją, principus ir metodus, rodo šios srities idėjų bei teorijų raidą (Ališauskienė, 2007). Įvairios teorinės nuostatos skatina ankstyvosios intervencijos sampratos ir praktikos plėtotę: sukurta nauja koncepcija, į kurią tiesiogiai

įtraukti sveikatos, švietimo ir socialiniai mokslai, ypač psichologija. Tai atitinka šiuolaikinę socialinę situaciją, nes praeityje minėtos sritys turėjo santykinai skirtingą įtaką ankstyvosios intervencijos sričiai ir buvo menkai tarpusavyje susijusios; ankstesnė intervencija, orientuota tik į vaiką, dabar suvokiama plačiau – *dėmesys kreipiamas ne tik į vaiką atskirai, bet ir į jo šeimą, taip pat į bendruomenę, kurioje vaikas gyvena* (Blackman, 2003; Shannon, 2004). Tačiau *į šeimą orientuotos praktikos įgyvendinimas* vis dar laikomas iššūkiu daugelyje šalių.

Lietuvos ekonominė ir socialinė situacija kelia naujų iššūkių pagalbos vaikui ir šeimai sistemai. Mažėjančios tėvų pajamos, šeimose augantis skurdo rizikos lygis, didėjantis nedarbas, smurtas prieš vaikus, emigracija, mažų miestelių ir kaimo gyventojų socialinė atskirtis verčia ieškoti naujų, į vaiko ir šeimos poreikius bei žmogaus teisių užtikrinimą orientuotų kompleksinių pagalbos būdų. Švietimo, socialinių, sveikatos priežiūros paslaugų sistema vis dar nėra lanksti, menkai

¹ EURLYAID (1991). Manifesto of the Eurllyaid Working Party with a View to Future EC Policy: Early Intervention for Children with Developmental Disabilities. Elsenborn: Eurllyaid.

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

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

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

koordinuota ir pritaikyta tenkinti specifiniams ankstyvojo amžiaus vaikų ir jų tėvų poreikiams, savivaldybėse stokojama kompleksinio darbo su šeima ir vaikais patirties². Reaguojant į ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai sistemos ribotumus, šalyje vyksta itin spartūs pokyčiai politiniu lygmeniu^{3,4,5}, t. y. siekiama užtikrinti teisinės sistemos ir praktikos dermę: rūpinamasi ankstyvojo ugdymo ir ankstyvosios pagalbos paslaugų artumu ir prieinamumu visiems vaikams (ypač gyvenantiems nutolusiose vietovėse, socialinės rizikos šeimose ir kt.). Kompleksiškai teikiamą ankstyvąją pagalbą bei kompleksines paslaugas vaikui ir šeimai bandoma tobulinti, grįsti jas ekologiniu sisteminiu požiūriu. Kuriama švietimo pagalbos, socialinės paramos ir sveikatos priežiūros institucijų bei nevyriausybinių organizacijų teikiamų paslaugų planavimo, organizavimo ir koordinavimo metodika, teisės aktai, modeliai⁶, gairės bendradarbiavimu grįstai ankstyvojo ir ikimokyklinio ugdymo praktikai realizuoti.

Nors teorinių metodologinių nuostatų lygmeniu akcentuojamas ekologinis sisteminis modelis, kuriame aiški orientacija į vaiką šeimoje ir į šeimą, Lietuvoje praktika vis dar dažnai yra orientuota tik į vaiką. Į vaiką šeimoje bei kitoje jam artimoje aplinkoje orientuotų modelių praktinio įgyvendinimo sunkumų kyla dėl specialistų pasirengimo, patirties teikti ankstyvąją intervenciją vaikams ir jų šeimoms stokos (Ališauskienė, Čegyte, 2008) bei aiškių strategijų, rekomendaci-

jų, gairių, metodikų trūkumo (Ozdemir, 2007). Todėl šiame kontekste svarbūs moksliniai tyrimai, atskleidžiantys tiek sėkmingas praktikos patirtis, tiek jos ribotumus.

Tyrimo tikslas – atskleisti teorinį į vaiką šeimoje orientuotos ankstyvosios pagalbos konceptą bei jo interpretacijas praktikoje.

Tyrimo uždaviniai: atskleisti į vaiką šeimoje ir į šeimą orientuotos ankstyvosios pagalbos koncepto teorinę sampratą; identifikuoti specialistų ir pedagogų pagalbos vaikui ir šeimai praktikos struktūrinius komponentus; interpretuoti specialistų ir pedagogų patirtis, remiantis į šeimą orientuotos ankstyvosios pagalbos teorinėmis nuostatomis.

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo dviejų ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai. *Bendrojo tipo ugdymo įstaigoje* pagalba teikiama vaikams, turintiems nedidelių ar vidutinių specialiųjų ugdymo(si) poreikių (SUP). *Specializuotoje ugdymo įstaigoje* (specialiojo ugdymo grupėje) teikiama pagalba vaikams, turintiems didelių ir labai didelių ugdymo(si) poreikių. Tyrime dalyvavo įstaigų vaiko gerovės komisijų nariai (N = 10): pagalbos mokiniai specialistės (2 logopedės-specialiosios pedagogės, 2 judesio korekcijos specialistės, 1 socialinė pedagogė, 1 psichologė), 2 ikimokyklinio ugdymo pedagogės ir 2 vaiko gerovės komisijos pirmininkės. Tyrime dalyvavo tik moterys. Tyrimo dalyvės turi didelę darbo su SUP turinčiais vaikais patirtį (vidurkis 16 metų).

Tyrimo metodologija ir metodai

Ekologinės sisteminės teorijos nuostatomis grįsta į šeimą orientuota ankstyvoji pagalba suprantama kaip tarpusavyje derančių teorinių nuostatų sistema. Mokslinės literatūros sisteminė analizė leido paaiškinti į šeimą orientuotos ankstyvosios pagalbos sampratą, jos komponentus. Empirinis tyrimas padėjo atskleisti bei iliustruoti ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktiką, ją interpretuoti į šeimą orientuotos pagalbos teoriniame kontekste. Duomenys surinkti individualaus pusiaustruktūruoto interviu metodu, kuris leido atskleisti tyrimo dalyvių vertybines nuostatas, sėkmingos praktikos aspektus bei iššūkius. Kokybinė turinio analizė, atlikta laikantis induktyvios duomenų analizės logikos, leido analizuoti ir aprašyti tyrimo dalyvių subjektyvias individualias reikšmes bei refleksijas. Tyrimo duomenų interpretacija apibūdinama sąmoningumu, abst-

² LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtros 2011–2013 m. programa*. (2011-03-01).

³ LR Vyriausybės nutarimas *Dėl vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokyimo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašo patvirtinimo* (2009-11-11).

⁴ LR švietimo ir mokslo ministro, socialinės apsaugos ir darbo ministro, sveikatos apsaugos ministro įsakymas *Dėl kompleksiskai teikiamos švietimo pagalbos, socialinės paramos, sveikatos priežiūros paslaugų ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams ir jų tėvams (globėjams) tvarkos aprašo patvirtinimo* (2011-11-04).

⁵ LR švietimo ir mokslo ministro, socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas *Dėl privalomojo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo nustatymo ir skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2012-04-26).

⁶ Ališauskienė, S., Musteikienė, V., Zablackienė, A., Miltenienė, L., Šapelytė, O., Kairienė, D., Gevorgianienė, V., Blumbergienė, V., Šeibokienė, G., Aidukienė, T. (2011). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų planavimo savivaldybėse metodika. Pavyzdžiai teisės aktų, skirtų vaikų nuo gimimo iki privalomojo mokyimo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašui savivaldybėse įgyvendinti. Metodinė medžiaga kompleksinės pagalbos teikimui*. Vilnius: ŠMM, SPPC.

raktumu, teoriniu pagrįstumu (Stake, 2010), t. y. tyrimo duomenų sąsajomis su kitų autorių atliktais tyrimais (Hatch, 2002). Interpretacijomis siekiama paaiškinti tam tikrus socialinius reiškinius ir įžvalgas, siekiant geriau suprasti tiriamą realybę (Hatch, 2002; Yin, 2011).

Teorinė į šeimą orientuotos pagalbos samprata

Nauji ankstyvosios intervencijos vaikystėje modeliai grindžiami į šeimą orientuotos pagalbos paradigma (Dunst, 2000; Moore, 2005). Europos šalių patirtis rodo, jog į šeimą orientuota praktika yra vertinama kaip idealusis ir siektinas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai modelis bei paslaugų vaikams, patiriantiems raidos sunkumų, ir jų šeimoms filosofija (Davis, Gavidia-Payne, 2009). Į šeimą bei tėvystės gebėjimų stiprinimą orientuota praktika siejama su socialinės krypties modeliais (Dunst, 2000; Shannon, 2004): *skatinimo* – dėmesys skiriamas pozityviam vaiko ir šeimos funkcionavimui; *įgalinimo* – panaudojamos turimos ir plėtojamos naujos kompetencijos; *stiprybių* – pagalba teikiama atskleidžiant žmonių interesus, panaudojant gebėjimus; *išteklių* – pagalba teikiama pasinaudojant įvairiais visuomenės resursais; *į šeimą orientuoto* – specialistai laikomi šeimų atstovais, atsakingais už patiriamų rūpesčių įveikimą.

Į šeimą orientuotas požiūris grindžiamas ekologinės sistemų teorijos nuostatomis (Bronfenbrenner, 1979; Dunst, 2000). Ekologinė sistemų teorija, išplėtotą U. Bronfenbrennerio, vaiko raidą aiškina abipusėmis sąveikomis tarp vaiko, jį supančios ir nuolat kintančios artimiausios aplinkos bei platesnio konteksto. Pasak Bronfenbrenner (1979), vaiko raidą lemia nuolatinė prigimtinių vaiko savybių ir aplinkos sąveika. Aplinka suprantama kaip tiesiogiai ir netiesiogiai vaiko raidą veikiančių veiksmų įvairiose sistemose (*mikro-, mezo-, egzo-, makro-, chrono-*) derinys. Laiko konceptas charakterizuoja asmens raidos stabilumo / nestabilumo laikotarpių bei socialinių pokyčių reikšmę asmens raidai.

Remiantis ekologine sistemų teorija, gali būti išskiriami pagrindiniai vaiko poreikiai, kurių tenkinimas svarbus siekiant raidos pažangos (Lewis, Morris, 1998, cit. Paquette, Ryan, 2001): kokybiški tarpasmeniniai santykiai su suaugusiaisiais ir bendraamžiais, saugi aplinka, gera sveikatos priežiūra ir ugdymosi galimybės, pakankami gebėjimai, ateityje galintys užtikrinti savarankiško gyvenimo ir aktyvaus dalyvavimo visuomenėje galimybes. Aktyvus dalyvavimas ir gebėjimas

kontroliuoti savo gyvenimą laikomi pagalbos vaikui ir šeimai tikslu. Aktyvaus socialinio dalyvavimo gebėjimai įgyjami tik tada, kai vaikas ir šeima turi galimybių veikti sudėtingose, įvairiapusių sąveikų reikalaujančiose, situacijose (Bronfenbrenner, 1979). Ypač reikšmingomis laikomos šeimos struktūra ir aplinka bei vaiko ir šeimos narių kasdienės sąveikos, kurios sudaro vaiko tarpasmeninių santykių struktūros pagrindą. Todėl vaikui turėtų būti sudaromos ilgalaikių, pagalba ir besąlygiška meile bei kompromisu grįstų santykių su suaugusiuoju galimybės (Bronfenbrenner, 1979). Tėvystės gebėjimai siejami su tėvų pastangomis pažinti vaiko elgesį ir jį tinkamai reaguoti. Tėvystės gebėjimų stiprinimas laikomas reikšmingu procesu, skatinančiu vaiko raidos pažangą (Darling, 2007). Tėvai laikomi tarpininkais tarp vaiko ir aplinkos, o vaikų auklėjimo stilius suprantamas kaip tėvų situacinės adaptacijos aplinkoje atspindys (Susman-Stillman, Erickson, 2002).

Švietimo, sveikatos ir socialinė politika turėtų sudaryti sąlygas vaiko ugdymą(si) skatinančioms sąveikoms (Bronfenbrenner, 1989, cit. Fenichel, 2002), todėl akcentuojama formali ir neformali socialinė pagalba, užtikrinanti pozityvų vaiko elgesį ir tėvystės gebėjimus bei vaiko ir šeimos gerovę (Susman-Stillman, Erickson, 2002). Pagalba skirstoma į (Rothery, 2001): *instrumentinę* (paslaugos, orientuotos į vaiko ir šeimos poreikius), *informacinę* (paslaugos, kuriomis siekiama suteikti žinių ir įgyti tam tikrų gebėjimų), *emocinę* (santykių, užtikrinančių atvirumą, tarpusavio supratimą ir saugumą, palaikymas), *priklausymo* (dalyvavimas įvairiose socialinėse bendruomenėse), *reikšmingų socialinių vaidmenų atlikimo skatinimo*. Ankstyvosios intervencijos vaikystėje programos gali būti labai įvairios ir orientuotos į: a) *tiesioginę pagalbą vaikui*; b) *vaiko ir tėvų sąveikos plėtojimą*, šeimos narių nuostatų ir lūkesčių į vaiką keitimą; c) *tėvų mokymą auginti (prižiūrėti, auklėti, ugdyti) vaiką*, jei jie stokoja tėvystės gebėjimų; d) *emocinę-psichologinę terapinę pagalbą šeimoms*; e) *darbą su visais šeimos nariais*, t. y. šeima kaip sistema. Ankstyvosios intervencijos programos gali būti *tikslinės* (orientuotos į tikslinę vaikų ar šeimų grupę) arba *universalios* (atliekančios prevencinę, šviečiamąją funkcijas), teikiamos *institucijose* ar *namuose*. Svarbiausia tai, jog programos teikiamų paslaugų įvairovė ir intensyvumas derėtų su vaiko ir šeimos poreikiais (Korfmacher, 2002; Sameroff, Fiese, 2003), užtikrintų vaiko ir šeimos teises. Anksty-

vosios pagalbos paradigmu kaitos kontekste aki-
vaizdi teorinė į šeimą orientuotos praktikos sam-

prata išsamiai pristatoma 1 lentelėje.

1 lentelė

Į šeimą orientuota praktika ankstyvosios pagalbos paradigmu kaitos kontekste

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

Nuo orientacijos į vaiką	⇒	Link orientacijos į vaiką šeimoje / šeima
Vaiko raidos samprata		
Vaiko raida suprantama kaip statinė būklė bei terapinės vaiko ugdymo programos taikymo pasekmė. Laikomasi klinikinio požiūrio – ugdyti vaiko gebėjimus izoliuotai, nesiorientuojant į jų pritaikymą vaikui įprastoje aplinkoje bei vaiko funkcionalumą.		Vaiko raida suprantama kaip dinamiškas, abipusėmis sąveikomis grindžiamas procesas tarp vaiko, šeimos ir bendruomenės. Laikomasi ekologinio sisteminio požiūrio – dėmesys kreipiamas ne tik į vaiką, bet ir į jo šeimą, taip pat į bendruomenę, kurioje vaikas gyvena.
Paslaugų ir pagalbos orientacija		
Specialistų teikiama pagalba orientuota į vaiko raidos problemų įveikimą – vaiko „normalizavimą“. Specialistų paslaugos teikiamos vaikui, tiesiogiai dirbant su juo, neatsižvelgiant į platesnį šeimos bei socialinį kontekstą.		Pagalba orientuota į vaiko ir šeimos poreikių tenkinimą bei aplinkos „normalizavimą“. Specialistų pagalba teikiama, atsižvelgiant į vaiko aplinką ir funkcionavimą joje bei orientuojantis į vaiko ir šeimos įgalinimą.
Pagalbos teikimas organizacijoje		
Pagalba vaikui organizuojama specializuotose institucijose (atotrūkis tarp specialiojo ir bendrojo ugdymo). Pagalba teikiama atskirų specialistų. Paslaugų vaikui ir šeimai stoka dėl institucijų ribotų galimybių.		Pagalba organizuojama inkliuzinėje aplinkoje, pritaikant ugdomąją aplinką įvairiems vaikų poreikiams. Pagalba grindžiama įvairių specialistų bendradarbiavimu ir teikiama komandos principu. Paslaugų, teikiamų įvairių institucijų, integracija, kompleksiskumas, orientacija į turimų išteklių panaudojimą.
Paslaugų teikimo reglamentas		
Paslaugų teikimo sistemoje orientuojamasi į specialistų poreikį ir jų įvairovę – kuo daugiau specialistų ir terapijų.		Paslaugos ir jų teikimo forma skiriama priklausomai nuo siekiamo tikslo, kuris numatomas kartu su vaiko šeima.

Remiantis minėtais autoriais, išryškėja į vaiką šeimoje orientuotos praktikos įgyvendinimo prielaidos: sisteminio požiūrio į vaiko raidą laikymasis; pagalbos vaikui modeliavimas natūralios vaiko aplinkos kontekste; inkliuzinio ugdymo bei įgalinimo nuostatų laikymasis; pagalbos vaikui ir šeimai modeliavimas, atsižvelgiant į vaiko ir šeimos stiprybes; specialistų pasirengimas atlikti įvairias, su šeimos konsultavimu, šeimos narių gebėjimų stiprinimu susijusias funkcijas; specialistų interprofesinis bendradarbiavimas paslaugas vaikui ir jo šeimai teikiant komandos principu; šeimos ir kitų resursų telkimas ir šeimos kompetencijų plėtojimas; paslaugų tinklo kūrimas sutelkiant įvairių institucijų / bendruomenių resursus; paslaugų įvairovė, kompleksiskumas, lankstumas, prieinamumas; paslaugų koordinavimas.

Tyrimo rezultatai ir jų interpretacija

Tyrimas leido išskirti tokias esmines temas: ankstyvoji pagalba vaikui ir pagalba šeimai. Toliau tekste išsamiai pristatomos šiose temose išskirtos kategorijos bei subkategorijos, pateikiami tyrimo dalyvių autentiški pasisakymai.

Ankstyvoji pagalba vaikui. Tyrimo rezultatai rodo, jog, ugdydami specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus, ikimokyklinių ugdymo įstaigų specialistai ir pedagogai akcentuoja, kad daugiausia dėmesio skiria: vaiko raidos skatiniui, ugdymui(si); pozityvių sąveikų su vaiku palaikymui; interprofesiniam darbui teikiant pagalbą vaikui; palankios ugdymui(si) fizinės aplinkos kūrimui (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Pagalbos vaikui sampratos struktūriniai komponentai

Kategorija	Subkategorija
Vaiko raidos skatinimas	Orientacija į individualias vaiko galias, stiprybes ir interesus, individualizuojant ugdymą
	Orientacija į vaiko silpnąsias sritis, specialiuosius ugdymo(si) poreikius
	Socialinių įgūdžių ugdymas, siekiant vaiko socialinio dalyvavimo
	Vaiko parengimas mokyklai

2 lentelės tęsinys

Pozityvių pedagogų / specialistų sąveikų su vaiku palaikymas	Pozityvūs, draugiški santykiai su vaiku
	Sąveikų su vaiku individualizavimas
	Situacijų, lemiančių vaiko ugdymo(si) sėkmę, sudarymas
	Aktyvių, netradicinių ugdymo(si) metodų taikymas
Interprofesinis darbas teikiant pagalbą vaikui	Holistinis / sisteminis požiūris į vaiko raidą
	Skirtingų požiūrių suderinimas
	Bendras individualios vaiko ugdymo programos kūrimas
	Keitimasis informacija (ne)formalių diskusijų metu
	Tarpusavio konsultacijos, dalijimasis patirtimi, susidūrus su iššūkiais
	Vaikų ugdymo(si) tęstinumo užtikrinimas
	Bendrų ugdymo(si) strategijų taikymas sprendžiant vaiko elgesio problemas
Palankios ugdymui(si) fizinės aplinkos kūrimas	Vaiko saugumo užtikrinimas
	Geros vaiko savijautos ugdymo įstaigoje užtikrinimas
	Funkcionalios ir kūrybiškumą skatinančios aplinkos kūrimas

Skatindami vaikų raidą specialistai ir pedagogai daugiausia dėmesio skiria *individualizuotam vaikų ugdymui(si)*:

Svarbus darbo ir ugdymo programų individualizavimas, atsižvelgiant į individualius vaiko gebėjimus <...> stengiesi, kad įdomu jam būtų [spec. ugd. įst.]. Tai tinkamai parinktos ugdymo formos, ugdymo medžiaga, atitinkanti ir ugdanti vaikų galimybes... kiekvienam vaikui, nepriklausomai nuo sutrikimo, reikia parinkti tinkamą metodą... nėra kiekvienam vaikui bendros metodikos, ją turi pats atrasti [bendr. ugd. įst.].

Remiantis Monkevičienės, Glebuvienės ir kt. (2009) tyrimo rezultatais, ikimokyklinio ugdymo vertybinės nuostatos, kurių laikosi paslaugų teikėjai, politikai ir tėvai, siejamos su *į vaiką orientuoto ugdymo filosofija*: prigimtinių, socialinių, pažintinių ir kultūrinių vaiko poreikių tenkinimu; vaiko „gyvenimo“ ugdymo įstaigoje gerovės siekiais; ugdymo(si) sričių integracija; šiuolaikinių ugdymo technologijų taikymu; savaiminiu ir pedagogų inicijuotu vaikų ugdymu(si) bei tinkamai struktūruota ugdymo(si) aplinka. Į vaiką orientuotas ugdymas siekia pripažinti kiekvieno ugdytinio išskirtinę vertę, ragina kiekvienam ugdytiniui ieškoti tokių ugdymo formų ir būdų, kurie leistų optimaliai realizuoti jo ugdymo(si) galimybes ir asmenybės potencialą (Ališauskas, 2004). Akivaizdžios tyrimo dalyvių nuostatos ir *orientacija į vaiką* gali būti paaiškinamos specialistų funkcijas ir atsakomybę apibrėžiančiu reglamentu^{7,8,9}, ku-

riame daugiausia dėmesio skiriama darbuotojų *profesinės veiklos funkcijoms* – sutrikimų ar kitų su ugdymu(si) susijusių problemų įvertinimui, pagalbos tikslų ir turinio planavimui bei realizavimui, ugdymo(si) pokyčių vertinimui ir analizei apibrėžti.

Vaiko gebėjimų optimizavimas įvairiose srityse sudaro prielaidas sėkmingam savarankiškam dalyvavimui, adaptyviam elgesiui besikeičiančioje sudėtingoje aplinkoje (Odom, Wolery, 2003; Guralnick, 2005; Ozdemir, 2007). Specialistai ir pedagogai teigia:

Svarbu siekti rezultatų <...> smagu, kai numatyti įgūdžiai – suformuoti <...> dėl vaiko tobulėjimo dirbam... kad gebėtų bendrauti, įgytų žinių <...> kad žaisdamas galėtų pasakyti, ko nori <...> kad kalba pasidarytų suprantamesnė <...> kad galėtų savimi pasirūpinti pagal galimybes... kad susiformuotų savitarnos įgūdžiai [spec. ugd. įst.].

Vaikų, turinčių didelių SUP, ugdymas turėtų būti labiau orientuotas į adaptacijos gebėjimų plėtojimą, siekiant jų socialinio dalyvavimo ir gyvenimo kokybės (Roberts, Arthur-Kelly ir kt., 2005). Pedagogai ir specialistai mano, kad ugdant vaikus, turinčius SUP, svarbu skatinti jų aktyvaus dalyvavimo galimybes:

Neturi visas gyvenimas suktis apie korekciją – juk vaiko gyvenime svarbu, kad jis būtų visuomenės narys <...> svarbus vaikų dalyvavimas bendruose renginiuose, nes tada pasijauti įstaiigos dalimi [spec. ugd. įst.]. Integracija – nėra

⁷ LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas *Dėl mokyklos specialiojo pedagogo bendrųjų pareiginių nuostatų* (2006-01-14). LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas *Dėl logopedų, dirbančių mokyklose, bendrųjų pareiginių nuostatų patvirtinimo* (2006-04-08). LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas *Dėl mokyklos psichologo bendrųjų pareiginių nuostatų* (2005-08-04).

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

⁸ LR Seimas. *Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas* (2011-03-17).

⁹ LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas *Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2011-04-11).

tik tolerancija... kad priėmėm vaiką į grupę ir jis čia sėdi. Ji bus tada, kai vaiką priėmė visi ir jis čia gerai jaučiasi <...> svarbiausia, buvimas grupėje kartu su kitais vaikais, bendravimas [bendr. ugd. įst.].

Specialistai akcentuoja, kad daug dėmesio skiriama pozityvių pedagogų / specialistų sąveikų su vaiku palaikymui, kuris užtikrina gerą vaiko savijautą ugdymo(si) proceso metu:

Svarbus šiltų ir betarpiškų santykių su vaiku palaikymas, geras mikroklimatas grupėje, kurį sukuria pedagogai – jų paprastumas, nuoširdumas, kūrybiškumas bendraujant su vaikais <...> svarbu, kad vaikas būtų laisvas, kad jo niekas nevaržytų <...> komfortiškas buvimas kartu [spec. ugd. įst.].

Interprofesinis darbas teikiant pagalbą vaikui specialistų ir pedagogų siejamas su sisteminio požiūrio į vaiko raidą laikymusi:

Visada problemos yra kompleksinės: jos liečia vaiką, tėvus ir pedagogą <...> siekiam visuminio požiūrio į problemos sprendimą – kaip padėti visiems <...> kartais kalbos sunkumus įveikti trukdo auklėjimo namuose pobūdis <...> sprendžiam šalutines problemas, kurios sunkina mūsų darbą... motyvacijos, elgesio problemų turintys vaikai... bendradarbiaujame, kad išspręstume psichologinę problemą <...> kai dirbi ir nematai progreso... kai sutrikimo įveikimui trukdo vaikų asmeninės charakterio savybės [bendr. ugd. įst.].

Bendras problemų sprendimas laikomas bendradarbiavimo proceso ašimi, susidedančia iš probleminės situacijos identifikavimo, bendrų kryptų numatymo ir įgyvendinimo (Barker, 2009). Bendrojo tipo ugdymo įstaigoje specialistų komanda, tenkinanti vaikų SUP, yra lanksčios sudėties, t. y. suburiama aplink vaiką, priklausomai nuo problemos prigimties. Komandos narių iliustruojama bendro problemų sprendimo patirtis atskleidžia specialistų sutelktumą, sprendžiant vaikų ugdymo(si) problemas:

Svarbu, kad galiu pasitarti <...> lengviau priimti sprendimus, kai abejoju <...> nesijaučiu „mūšio lauke vienišu kariu“ <...> gaunu atgalinį ryšį <...> kai nesu užtikrinta, einu pasitikrinti, ar ta linkme darau... ji išklauso, garsiai pasvarsto, pataria <...> komandinis darbas svarbus, kai nebežinai, ką daryti, kaip susitvarkyti su vaiku <...> dalijamės patirtimi, kokioje situacijoje galėtų padėti vienas ar kitas metodas <...> sako: „Tas metodas gerai veikia“, tai jį per savo prizmę praleidi <...> komanda reikalinga, kad lengviau prie vaiko priėjimą rastume [bendr. ugd. įst.].

Specialiojo ugdymo grupėje dirbantys specialistai ir pedagogai interprofesinio bendradarbiavimo esmė laiko sutelktumą visuose vaiko ugdymo etapuose (vertinimo, vaiko ugdymo planavimo, ugdymo, pasiekimų įvertinimo):

Pozityvus bendradarbiavimas komandoje pasimato vaikuose, jų gebėjimuose, ugdymo(si) rezultatuose <...> išleidom vaiką į mokyklą su tokiais pasiekimais... patys negalėjom patikėti savo akimis tuo, ką pasiekėm. Tai buvo dėl to, kad susitarėm... kad darėm vienodai... mes susitelkėm ir išleidom „pirmūnę“ [spec. ugd. įst.].

Tyrimo dalyviai pažymi ugdymui(si) palankios fizinės aplinkos puoselėjimo reikšmę vaiko saugumui ir gerai savijautai ugdymo įstaigoje užtikrinti:

Svarbi orientacija į aplinkos pritaikymą, kad vaikai saugiai jaustųsi <...> kad neatsitrenktų, nenugriūtų, nesusižeistų <...> kad emocinė būklė būtų gera, kad galėtų vieni pabūti – namelis atsirado <...> dažniausiai aplinka taikosi prie jų, o ne jie prie aplinkos – sudarai maksimalias sąlygas, kad jiems būtų geriau ir tik po to vis mažiau pritaikai aplinką [spec. ugd. įst.].

Ugdymas, orientuotas į vaikų kūrybiškumo skatinimą ir jų aktyvų dalyvavimą ugdymo(si) procese, yra tarsi priešinamas su standartizuotu ugdymu (Lubart, 2004). Kūrybiškumo ugdymas siejamas su vaikų kritinio mąstymo ugdymu, asmeninių savybių (tolerancijos, atvirumo, eksperimentavimo, individualizmo) plėtojimu, pozityvių santykių palaikymu, kūrybiškumą skatinančios ugdomosios veiklos organizavimu bei palankios fizinės ir socialinės aplinkos šeimoje, ugdymo įstaigoje ir visuomenėje kūrimu. Pasak Bronfenbrenner (1979), skatinant raidą, vaiko ugdymas(is) turėtų būti siejamas su vaiko aktyvia veikla, nes įvairioje aplinkoje pritaikomų vaiko gebėjimų ugdymas yra sėkmingas ir funkcionalus. Tyrimo dalyvių liudijimai tai iliustruoja:

Kuriame sąlygas vaikų saviraiškai ir vaikiškam elgesiui plėtotis, o vaikus laikome aktyviais ir kūrybingais savo kultūros kūrėjais <...> kuriamo aplinką, kuri skatintų vaiko aktyvumą, smalsumą ir norą veikti. Visos priemonės vaikams lengvai prieinamos <...> reikalingos įvairiausiems žaidimams, tyrinėjimams, poilsiui <...> aplinkoje įrengtos uždarnos erdvės, teikiančios galimybių rinktis vietą bendriems žaidimams ar atsiriboti nuo kitų, kai to norisi... vaikams bendrauti sudarome sąlygas už grupės ribų... nustatytomis valandomis vaikai gali išeiti į koridorių. Čia jie susipažįsta, kuria bendrus žaidimus, mokosi orientuotis darželio aplinkoje <...> sie-

kiame, kad vaikai savo aplinkoje jaustųsi šeiminiškai [bendr. ugd. įst.].

Pagalba šeimai. Pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai, dirbantys ikimokyklinėse ugdymo įstaigose, pagalbą šeimai labiau sieja ne tiek su paslaugomis, kiek su bendradarbiavimo praktika: *artimų ir draugiškų santykių su šeimomis*

palaiškymu; betarpiška kasdiene formalia ir neformalia komunikacija; specialistų ir šeimos poreikių ir lūkesčių derinimu, tėvų konsultavimu; aktyvaus ir lygiaverčio tėvų dalyvavimo siekiu (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Pagalbos šeimai sampratos struktūriniai komponentai

Kategorija	Subkategorija
Artimų ir draugiškų santykių su tėvais palaikymas	Pedagogų / specialistų draugiškumas, noras padėti šeimai
	Tolerancija, kantrybė, lankstumas, individualizuotas bendravimas su tėvais
	Informacijos apie vaiką ir šeimą konfidencialumo užtikrinimas
	Pagarba tėvų pozicijai, kaltinimų jų atžvilgiu vengimas
	Lankstumas pristatant vaiko problemą
	Empatija ir emocinė parama šeimai
Betarpiška kasdienė komunikacija	Bendravimo su tėvais gebėjimų tobulinimo poreikis
	Formali komunikacija
	Stendai, lankstinukai (organizacinė informacija)
	Vaikų darbų parodos, renginiai (informacija apie vaiką)
	Pedagogų tarpininkavimas (specialistų informacijos tėvams perteikimas)
	Neformali komunikacija
	Kontakto su tėvais užmezgimas ir palaikymas
	Keitimasis informacija apie vaiko ugdymą(si) (turinį, procesą, pasiekimus)
	Susitarimas dėl bendrų vaiko ugdymo(si) strategijų
Kasdienių organizacinių klausimų aptarimas	
Tikslingos organizuotos komunikacijos su tėvais stoka dėl organizacinių trukdžių	
Tėvų edukacija, konsultavimas orientuotas į:	Specialistų poreikius
	Individualios specialistų konsultacijos (supažindinimas su specialisto veiklos tikslais, turiniu, metodais)
	Tėvų dalyvavimas pedagogo, specialisto vedamoje veikloje, videodemonstravimas
	Rekomendacijų teikimas terapijų / ugdymo(si) tęstinumui namuose
	Laiko individualioms konsultacijoms stoka
	Šeimų patiriamas problemas
	Gilinimosi į šeimos patiriamas problemas stoka ir poreikis
	Šeimų uždaramas, pasyvumas, neigiamos reakcijos
	Tėvų iniciatyvos, susidūrus su problema – reagavimas į tėvams aktualius klausimus
	Pagalba tėvams teisingai interpretuojant vaiko elgesį
	Siekis tobulinti tėvų ir vaiko sąveikas
Literatūros, susijusios su tėvų patiriama problema, siūlymas tėvams	
Paskaitos ir seminarai tėvams	
Informacijos apie resursus, paslaugas įstaigoje ir už įstaigos ribų teikimas	
Aktyvaus ir lygiaverčio tėvų dalyvavimo skatinimas:	Igyvendinant ugdymo(si) programą
	Nepakankamas tėvų pasirengimas lygiaverčiam bendradarbiavimui (nesusitaikymas su vaiko negale, laiko ir gebėjimų stoka, kitokie lūkesčiai)
	Paslaugų sistema, orientuota į tiesioginę pagalbą vaikui – prielaida vienpusei atsakomybei
	Šeimos lūkesčių išklašymas ir atsižvelgimas į juos (nuomonių derinimas)
	Pasidalytas vaiko gebėjimų vertinimas (žinių apie vaiką namų aplinkoje kaupimas, informacijos tėvams apie vaiko raidos ypatumus, ugdymą(si) teikimas)
	Abipusių įsipareigojimų ir atsakomybės siekis (pedagogų rekomendacijų namuose laikymasis)
	Vaiko ugdymo(si) pasiekimų analizė
	Bendrai sprendžiant problemas
	Pedagogų, specialistų ir administracijos pagalba šeimai priimant sprendimus, susijusius su vaikų ugdymo(si) klausimais
	Tarpininkavimas / koordinavimas (asmens, artimiausiai bendraujančio su šeima, skyrimas)
	Dalyvaujant bendruomenės veikloje
	Specialistų iniciatyvumas ir organizacijos atvirumas tėvams
	Santykių tarp visų ugdymo(si) proceso dalyvių plėtojimas
	Neformalaus bendravimo su šeimomis plėtojimo poreikis
Erdvės tėvų tarpusavio bendravimui kūrimo poreikis	

Ankstyvosios intervencijos vaikystėje kontekste itin svarbūs tėvų ir specialistų pozityvūs santykiai. Tyrimo dalyviai santykius su šeimomis apibūdina kaip artimus, draugiškus, pagarbius:

Nuoširdžiai, paprastai, supratingai bendraujame... yra pagarba vieni kitiems <...> tolerancijos, susivaldymo, išklauso reikia [spec. ugd. įst.].

Sąveikoms su tėvais būtinas aktyvus išklausa, empatija, pozityvus požiūris į tėvus. Nors, pasak Clay (2005), Espe-Sherwindt (2008), komunikacija su tėvais prasideda nuo pirmojo susitikimo išpūdzio, specialistų atvirumo, tačiau šiltų santykių, sklandžios komunikacijos ir malonaus elgesio su tėvais nepakanka bendradarbiavimo praktikai pagrįsti. Svarbesniais laikomi tarpusavio pasitikėjimo ir lygiavertės galios aspektai. Pagarba tėvų pozicijai net ir tada, kai ji nesutampa su specialistų lūkesčiais, specialistų laikoma atvirumu, pagarba ir pasitikėjimu grįstų specialistų santykių su tėvais pavyzdžiu:

Iš tėvų atvirumo supranti, kad jis pasitiki tavimi <...> reikia eiti paskui tėvų lūkesčius. Jei tėvai žengia žingsnį ir mes turime paskui juos žengti... jei jis užduras, nenori kalbėtis, gal gauna pagalbą už darželio ribų... kartais žengi žingsnį, atsargiai, neįkyriai, stebėdamas reakciją, išlikdamas korektiškas, nes kitaip – nepažinsi jų... ilgainiui užsitarnauji pasitikėjimą, o jeigu jie uždari, vadinasi, yra tam priežasčių... reikia pagarbos uždaramui... reakcija parodo, kaip toliau turi elgtis [bendr. ugd. įst.].

Problemos pateikimas tėvams reikalauja derinti nuomones, tinkamai pasirengti pokalbiui. Svarbūs ir organizaciniai problemos pristatymo aspektai (vieta, laikas, apgalvotas informacijos ir realių ateities perspektyvų pateikimas, vilties suteikimas) (Hillery ir kt., 2003). Specialistai pažymi, kad pristatant tėvams vaiko problemą svarbus jautrumas ir lankstumas:

Tėvai dažnai skausmingai reaguoja... yra atvejų, kai šeima nepripažįsta vaiko sunkumų... tada ima kaltinti visus aplinkui <...> galvoji, kad nepablogintum tėvų santykio su vaiku, sakydamas, kad darželyje vaikas kelia problemų... labai svarbu žinoti, kaip ir kada pasakyti, iš pradžių glostai, kad neišsigąstų, paskui pradedi atsargiai kalbėti apie problemas... galvoji, kaip pasakyti, kad nekiltų pyktis <...> situaciją bandom pateikti ne taip skaudžiai, nejučia prakalbinti <...> būtinas įsijautimas į situaciją... gebėjimas suprasti žmonių jausmus [bendr. ugd. įst.].

Šeimai išgyvenant vaiko negalės situaciją būtina parama, kuri siejama su (Park, Turnbull ir

kt., 2002; Vanclay, 2003; Carpenter, 2005; Pang, 2010): *informacijos teikimu* tėvams apie vaiko raidos ypatingumus, jų vertinimą, ateities perspektyvas, paslaugų galimybes bei *emocine parama*. Išgyvenant negalės situaciją, įveikiant stigmatizavimo baime, keičiant šeimos narių lūkesčius vaiko atžvilgiu, teikiant pagalbą kiekvienam šeimos nariui (šeimai, kaip sistemai, ir individui jos nariams) kritiniais laikotarpiais itin svarbus tinkamas specialistų pasirengimas. Sėkmingas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą yra susijęs su jų patiriamu stresu įveikimu. Tuo atveju būtina specialistų pagalba, padedanti sumažinti tėvų ir šeimos stresą, suteikianti informacijos, kaip gyventi vaiko negalės situacijoje ir padėti vaikui (Pandit, 2008). Emocinė parama tėvams siejama su tėvų įgalinimu, jų gebėjimu atstovauti sau ir savo vaikui (Park, Turnbull ir kt., 2002; Guralnick, 2005). Tyrimai (Ališauskienė, 2003) rodo, jog Lietuvoje tėvai dažnai pasigenda specialistų dėmesio ir paramos šeimai kritiškais laikotarpiais. Psichologinė ir socialinė parama šeimai, tyrime dalyvavusių specialistų nuomone, nėra suprantama, kaip jų veiklos dalis – ji siejama su kitais resursais (institucijomis, specialistais), nes peržengia jų profesinių funkcijų ir atsakomybės ribas:

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

Dažnai specialistų bazinis rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas yra orientuojamas į specifinius funkcinius gebėjimus, o kompetencijos vertybiniai bei nuostatų komponentai ugdomi nepakankamai (Hurth, Goff, 2002; Wang ir kt., 2004; Porter, 2008 ir kt.). Tokia tyrimo dalyvių pozicija gali būti paaiškinama profesinių funkcijų reglamento turiniu, neužtikrintumu turimais bendravimo su šeimomis gebėjimais:

Lankstumo bendraujant su šeimomis trūksta, priėjimo prie šeimos būdus tobulinti reikia, psichologinių žinių, žinių apie bendravimą su šeima kokybę trūksta [spec. ugd. įst.].

Tyrimo dalyviai akcentuoja formalios komunikacijos svarbą, teikdami, kad informacija tė-

vams pateikiama vaikų darbų aplankuose, parodose ir renginiuose, tačiau ne visada tėvų tinkamai suprantama. Specialistų nuomone, dažniausiai individualia informacija apie vaiką keičiamasi neformalios kasdienės komunikacijos metu:

Kasdienis bendravimas svarbus <...> kalbamės, kas naujo, kas sekasi ar nesiseka, ką naujo pritaikėm <...> pokalbiai vyksta intensyviai, kai mamos ateina parsivesti vaiko <...> vienas pasako, klausia, kitas girdi ir prisijungia [spec. ugd. įst.].

Pasak Blue-Banning, Summers (2004) ir kitų autorių, veiksmingai komunikacijai svarbūs šie komponentai – *kiekybė* (bendravimo pastovumas ir dažnumas, informacijos valdymas ir koordinavimas, specialistų prieinamumas), *kokybė* (nevienakryptė komunikacija, įvairiuose šaltiniuose pateikiama informacija aiški, prieinama ir suprantama tėvams, kalbėjimasis su šeima jai priimtinu būdu ir pan.). Tačiau pažymima, kad komunikacija, vykstanti tėvams pasiimant ir atsiimant vaikus iš ugdymo įstaigos, nėra itin reikšminga, nes tėvai skuba, turi savų planų ir yra pavargę (Powell, Diamond, 1995). Tyrimo dalyviai teigia:

Reikėtų siekti individualaus tikslingo kontakto <...> pamatėm, kad tėvai suvokia informaciją apie vaiko pasiekimus tik tuomet, kai tiesiogiai pasakai... spontaniškas pokalbis – nei tikslų, nei išvadų [bendr. ugd. įst.].

Specialistai akcentuoja tikslingos komunikacijos su šeimomis stoką ir svarbą:

Ribotos galimybės bendrauti <...> su tėvais labai mažai susitinkam... kontaktų ir pokalbių mažai <...> tėvų įtraukimas formalus. Juos sunku prisikviesti [spec. ugd. įst.]. Aktualiausias tėvams temos yra įvairios... labiausiai reikia komandinės diskusijos (auklėtojos, specialistai, tėvai), o ne kalbėti to, kas neaktualu [bendr. ugd. įst.].

Pasak Lee (2009), Mellinger (2009), tik atvirų interakcijų ir diskusijų tarp tėvų ir specialistų metu atsiranda galimybė pasidalyti lūkesčiais, planuoti ir teikti pasitikėjimu, kompetencija, lygybe ir pagarba grįstą pagalbą vaikui ir šeimai. Komunikacinė erdvė svarbi inicijuojant derybas ir atviras diskusijas, kuriose tėvai skatinami drąsiai reikšti savo nuomonę vaiko gebėjimų, interesų vertinimo, ugdymo strategijų planavimo klausimais. Taip pat svarbu, kad tėvai būtų skatinami teikti specialistams grįžtamąjį ryšį apie gaunamas paslaugas ir patiriamus sunkumus, dalytis informacija apie vaiką ir šeimą bei svarbius pokyčius šeimoje (Hurth, Goff, 2002; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009).

Tėvų konsultavimas, remiantis Wesley, Buysse (2006) tyrimo duomenimis, turėtų būti tikslingas ir orientuotas į tam tikrą sritį bei grindžiamas specialistų ir tėvų tarpusavio pasitikėjimu. Praktikoje tėvų konsultavimas dažniau yra orientuotas į specialistų poreikius, t. y. siekiama supažindinti tėvus su specialisto veiklos savitumu, tikslais, turiniu bei inicijuoti pagalbos tęstinumą namų aplinkoje:

Kai tėvai realiai pamato, kaip dirbu su vaiku, stengiasi tą patirtį namuose pritaikyti <...> grupines veiklas irgi vadinu konsultavimu... vedžiau vaiką, tėvams buvo pateiktas planas – ką jie maitys... jie stebėjo užsiėmimą... po renginio paaiškinu tėvams, ką jie matė, ugdu jų supratimą apie korekciją, nes jie bendro supratimo neturi <...> korekcinį darbą pasiūlau vykdyti taip, kad jis vyktų tarsi savaime... rekomendavau žaislą išgyt... sieki, kad jis įneštų indėlį, kas nuo jo priklausos... jei pritaikys kasdienėje rutinoje, rezultatas bus geresnis <...> konsultavimas vyksta, kai tikslingai pasikviečiu tėvų ar jų grupę ir individualiai ar bendrai kalbu, kaip galima vaiką ugdyti namuose: kokias užduotis atlikti, kokias priemones naudoti <...> tai ir korekcijos tęstinumo skatinimas [bendr. ugd. įst.].

Pedagogų vaidmuo turėtų būti siejamas ne su tėvų mokymu tęsti terapiją namuose, bet su tėvų gebėjimu geriau pažinti vaiko raidą ir ją skatinti. Bendradarbiavimas matuojamas ne tiek vaiko ugdymosi pokyčiais, kiek tėvų gebėjimų padėti savo vaikui atpažinimu ir palaikymu (Woods, Wilcox ir kt., 2011).

Konsultuojant šeimas rekomenduojama: ne tik skatinti tėvus laikytis specialistų nurodymų, bet ir siekti suprasti tėvų situaciją ir jų patiriamas problemas; planuoti pagalbą kuo įprastesnėje vaikui aplinkoje, t. y. padedant spręsti sunkumus, kylančius šeimoje (Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Lee, 2009; Mellinger, 2009). Tyrimo dalyviai vis dėlto akcentuoja tai, jog sunkumų konsultuojant šeimas kyla ne tik dėl menkos jų pačių iniciatyvos ar laiko stokos, bet ir dėl tėvų uždarmo:

Reikėtų labiau gilintis į šeimų lūkesčius dėl vaikų ugdymo <...> juk svarbiausia, kaip vaikui namuose sekasi, o ne apibrėžtoje, mūsų sukurtoje erdvėje <...> mūsų akcentai visai kiti – mes gyvenam sau, o tėvai – sau <...> jų kiti poreikiai <...> mes tarpusavyje derinam darbus todėl, kad gyvenam tuo kiekvieną dieną. Yra problemų ir turim jas išgyventi, o dalis tėvų visai apie jas negirdi... jomis negyvena... tai ir lūkesčiai išsiskiria <...> patarimų tėvams, kaip jiems spręsti namuose kylančias problemas, mažai teikiame

<...> trūksta tėvams pasitikėjimo savimi <...> gal tai uždarumas? [spec. ugd. įst.].

Susidūrus su problemomis šeimoje, t. y. netinkamomis vaiko ir tėvų sąveikomis, netinkamo tėvų elgesio apraiškomis, tėvystės gebėjimų stoka, ribojamos vaiko dalyvavimo platesnėje aplinkoje galimybės (Paquette, Ryan, 2001). Tėvų jautrumo, pastangų suprasti savo vaiko poreikius skatinimas yra vienas iš ankstyvosios intervencijos vaikystėje uždavinių. Teikiant pagalbą šeimoms (tarp jų ir socialinės rizikos), pasak Haring, Lovett (2001), specialistai turėtų ypatingą dėmesį skirti tėvams ir padėti jiems suprasti savo vaiko, turinčio raidos sunkumų, poreikius, elgesį ir pan. Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad tėvams sunku suprasti netinkamą vaiko elgesį, todėl siekia jiems padėti teisingai interpretuoti, kodėl vaikas vienaip ar kitaip elgiasi:

Mama atėjo pikta ant mergaitės, kad ji girliandos žaisliukus ištrauko, o pasirodo, tai specialioji pedagogė išmokė... kai sužinojo, mama išėjo visai su kita nuostata, nes prieš tai ji manė, kad dukra neklusni <...> mama išsakė pastebėjimus, kad vaikas pasidarė piktas. Pasikalbėjome, kad, kai yra aiški tvarka, užsiėmimai ir galimybė pasirinkti veiklą, jis nebūna piktas... kad susierzina, kai atitrauki nuo norimos veiklos <...> kai tėvams pasakai, kad šito vaikas buvo mokytas, tai tėvai ir pastebi <...> kitu atveju jie netinkamai interpretuoja elgesį [spec. ugd. įst.].

Ypatingas dėmesys ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai praktikoje turėtų būti skiriamas tėvų kompetencijoms stiprinti: padėti jiems atpažinti vaiko ir savo stiprybes; skatinti domėtis vaiko ugdymu(si); padedant įgyti gebėjimų, skatinti vaiko raidą; mokyti spręsti vaikui ir jiems kylančias problemas; palaikyti tinkamas sąveikas su vaiku namų aplinkoje ir pan. (Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Guralnick, 2005; Mellinger, 2009; Lee, 2009). Pasak Espe-Sherwindt (2008), tokia ankstyvosios pagalbos praktika labiausiai šeimų vertinama dėl to, jog padeda stiprinti tėvystės gebėjimus, suteikia žinių apie vaiko elgesį ir raidos ypatumus. Tyrimo dalyvių teigimu, jie siekia teikti patarimų tėvams apie sąveikas su vaiku, tačiau dažnai patiria nesėkmę dėl neigiamų tėvų reakcijų:

Norėjau, kad mama pastebėtų, kaip galima išreikalauti iš mergaitės, naudojant trumpas instrukcijas, nepataikaujant <...> mamai sakai, kad ji čia turi būti vadas, o ji pasimetus, nežino, kaip elgtis... namuose gal ji ir elgiasi kitaip, bet mergaitė žino, kad mama darželyje vadas nebus... sakėm – nesureagavo <...> matai, kad močiutė nesusitvarko situacijoje... bandžiau įsi-

kišti, nunešiau kėdę, sakau: „Pabandykite vaiką ant jos sodinti“, tai ji man kėdę vos ne į galvą metė: „Neškis ją, trukdo“ [spec. ugd. įst.].

Įgalinimu grįstoje praktikoje tėvų vaidmuo išsiplėčia: tėvai laikomi lygiaverčiais dalyviais, t. y. aktyviais, ieškančiais informacijos, sprendžiančiais problemas su įvairių grupių nariais, vaiko ir šeimos interesų atstovais (Nachshen, 2004). Tačiau praktikoje specialistai akcentuoja, kad tėvai nėra tinkamai pasirengę dalyvauti, nes nepasitiki savimi, nesusitaiko su vaiko negale, turi pernelyg didelių lūkesčių vaiko atžvilgiu:

Svarbu, kad nebijotų, kad ateitų, daugiau kalbėtų <...> kad pasiteirautų ar pasiūlytų <...> gal pasitiki mumis, o gal vengia pasakyti savo nuomonę <...> kiek su tėvais kalbėta... bet pasijauti kaltas, kad perši savo nuomonę <...> tėvams trūksta informacijos... nors ji sklando ore, bet jei nesi pasiruošęs jos išgirst... sakyk, ką nori <...> gal tėvai nesupranta mūsų... atrodo, žiūri į akis, supranta apie ką kalbame, bet išgirstam visiškai neatitinkančias realybės išvadas <...> tėvai turi išmokyti priimti vaiką tokį, koks jis yra, padėti jam „čia ir dabar“, kad jam būtų gerai... jei tėvai yra susitaikę su tuo, ką turi, jie kur kas geresni ugdymo partneriai nei tie, kurie nesusitaikę su vaiko negale <...> jeigu tėvai neigia vaiko negalę, tai kitaip supras, ką sakai, vietoj to, kad padėtų savo vaikui. Viskas priklauso nuo to, kokioje situacijoje jie yra <...> matom, kad problema yra ta, kad tėvai nepasiruošę bendradarbiauti [spec. ugd. įst.].

Pasak Todd (2007), tėvų negebėjimas sąveikauti su institucija yra natūralus reiškinys, jei jie nežino pagalbos prioritetų, specialistų ir savo vaidmens intervencijos sistemoje. Natūralu, jog tėvai, neturintys teorinio pasirengimo, nežinantys pagalbos prioritetų, nesupranta savo vaidmenų ir galimybių, todėl linkę neadekvačiai vertinti situaciją (Ališauskienė, 2003). Kita vertus, tėvų pasitikėjimas pedagogais bei specialistų veiklos sistema, orientuota į tiesioginę pagalbą vaikui, sudaro sąlygas perkelti atsakomybę už vaiko ugdymą(si) specialistams (Hurth, 2002; Wang, 2004). Specialistai teigia:

Tėvai galvoja, kad atėję į darželį vaikai išmoks visko... tai ir ramūs... patenkinti, kad specialistas atsakingai dirba su vaiku... mes labai norėtume abipusės atsakomybės, bet čia yra susiformavusi sistema... specialistas dirba tiesiogiai su vaiku, o ne konsultuoja tėvus... kol neatsiras užsienio variantas, kad tu įvertini, konsultuoji ir tikrini, kaip tėvams sekasi, tol kitaip ir nebus... kitu atveju jie būtų priversti gilintis į procesą. Dabar jiems tereikia pateikti prašymą... jeigu tu už vaiką viską padarai, tai jis irgi mustoja stengtis

<...> *Daug priežasčių ir neaišku, kurios teisingiausios – gal tėvų užimtumas? <...> gal tik deklaruoja taip... visi laiko vienodai turim... pasikeitus aplinkybėms visiems laiko atsiranda <...> tik mes manom, kad tai laiko stoka – iš tiesų tėvai patys nežino, kodėl palieka mums atsakomybę [bendr. ugd. įst.]*

Pagalba specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui gali būti efektyvi tik tada, kai vaiko problema ir pagalba jam suprantama plačiame kontekste, kai į pažinimą ir poreikių tenkinimą įtraukiamas pats ugdytinis ir jo šeima (Ališauskas, 2004). Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad priimant sprendimus svarbus šeimos dalyvavimas:

Paliekame atviras duris tėvų apsisprendimui, mes tik padedam spręsti problemas ir teikiame pasiūlymus... kad tėvai didesnę pasirinkimą turėtų... kai vaizdą pilnesnį mato, daugiau žino, tai daugiau galimybių apsispręsti... mūsų tikslas pasiūlyti aptarti galimų sprendimų pasekmes, kad galėtų pasirinkti... svarbu diskutuoti su tėvais, pateikti klausimus taip, kad jie pamąstyti... ir apsispręsti <...> tėvai priima sprendimą atsižvelgdami į savo, kartais mums nežinomus, motyvus [bendr. ugd. įst.]

Todd (2007) teigimu, ankstyvosios intervencijos procese dalyvauja įvairios tarnybos ir specialistai. Specialistų įvairovė gali sukelti šeimoms stresą, kyla bendravimo sunkumų, todėl šiame kontekste svarbus *atvejo koordinatorius*, atstovaujantis tėvų interesams specialistų komandoje ir užtikrinantis informacijos sklaidą. Kreivienės ir Perttula (2011) tyrimo duomenimis, socialiniai darbuotojai galėtų atlikti šeimos interesų atstovavimo, tarpininkavimo ir paslaugų, teikiamų skirtinguose sektoriuose, koordinavimo funkciją, kuri yra labai svarbi šeimoms, auginančioms didelių SUP turinčius vaikus ir bendraujančioms su daugybe specialistų. Tai liudija ir tyrimo dalyvių patirtis:

Auklėtojoms padėdavau derinti klausimus su šeima <...> visada kažkam būna deleguota kalbėtis su šeima. Tam, kuris, manom, kad geriausiai paveiks šeimą ar artimiausiai susijęs <...> kai vaiko problema keliose srityse... liečia visus... tada skiriamas žmogus kalbėjimuisi su šeima... o specialistai, kiti pedagogai, administracija padeda spręsti problemą [bendr. ugd. įst.]

Tėvų dalyvavimui didelę įtaką daro organizacijos kultūra, jei ji grindžiama savanorystės idėjomis ir atvirumu (Clay, 2005; Lyon, 2008). Specialistai teigia:

Tėvų iniciatyvumą formuoja pedagogų elgesys... jei specialistai siekia visokiausiais būdais

įtraukti tėvus, tai ir atsiranda bendradarbiavimas... bet yra įstaigų, kuriose nenorima, kad tėvai dalyvautų, kad sėdėtų grupėje, kad kasdienę virtuvę matytų... kai papuola į įstaigą, kurioje didžiulis dėmesys, iniciatyvos – staiga pradeda rodyti iniciatyvas, nes joms durys nėra užtrenkiamos [bendr. ugd. įst.]

Tėvų aktyvus dalyvavimas bendruomenės veikloje yra vienas iš dalyvavimo ir vaikų ugdymo(si) procese aspektų. Tai patvirtina ir tyrimo dalyviai, taip pat akcentuodami galimybę visų ugdymo(si) proceso dalyvių pozityvioms tarpusavio sąveikoms palaikyti.

Išvados

1. Į vaiką šeimoje ir šeimą orientuota ankstyvoji pagalba keičia tradicinę į vaiką orientuotą paradigmą. Šiame kontekste akcentuojama (ne)formalių, (ne)tiesioginių paslaugų vaikui ir šeimai svarba. Specialistų pagalba teikiama atsižvelgiant į vaiko aplinką ir funkcionavimą joje, orientuojantis į vaiko ir šeimos įgalinimą, teikiant emocinę ir informacinę paramą šeimoms, stiprinant vaiko ir tėvų tarpusavio sąveikas. Pagalbos kryptys numatomos specialistams ir šeimoms bendradarbiaujant, atsižvelgiant į vaiko ir šeimos stiprybes, sutelkiant šeimos ir institucijos turimus resursus, palaikant lygiaverčius tarpusavio santykius.
2. Tyrimu atskleista, kad specialistų ir pedagogų praktika tebėra grindžiama į vaiką orientuoto ugdymo filosofija, kurią lemia specialistų profesinio rengimo ypatumai bei profesinės veiklos (funkcijų, pareigų, atsakomybių) reglamentas.
3. Tyrimas leido atskleisti pagalbos vaikui struktūrinius komponentus, tokius kaip: vaiko raidos skatinimas, orientuojantis į individualias vaiko galias, stiprybes ir interesus, taip pat į vaiko silpnąsias sritis, specialiuosius ugdymosi poreikius; individualizuojant ugdymą, siekiant parengti vaiką mokyklai; pozityvių sąveikų su vaiku palaikymas; interprofesinis darbas; palankios ugdymui(si) fizinės aplinkos kūrimas, siekiant užtikrinti vaiko saugumą, gerą savijautą ugdymo įstaigoje, funkcionalumą ir kūrybiškumą.
4. Tyrimo dalyvių liudijimu, pagalba šeimai siejama su specialistų ir šeimų bendradarbiavimo patirtimi. Specialistų patirtis leido identifikuoti šiuos pagalbos šeimai struktūrinius

komponentus: artimų ir draugiškų santykių su tėvais palaikymas; betarpiška komunikacija; tėvų konsultavimas; lygiavertis tėvų dalyvavimas įgyvendinant ugdymo(si) programą ir bendrai sprendžiant problemas; pagalba šeimai priimant sprendimus, susijusius su vaikų ugdymo(si) klausimais; tarpininkavimas ir kita.

5. Tyrimas leido atskleisti, jog specialistai, bendraudami su šeimomis, patiria iššūkių, kurie sąlygiškai gali būti skirstomi į: sisteminio pobūdžio, organizacinio pobūdžio bei pasirengimo stokos sukeltus iššūkius – pagalbos prioritetų, į šeimą orientuotos praktikos esmės ir savo vaidmens sistemoje ribotas supratimas, tėvų gebėjimų ugdyti ir auklėti vaiką ribotumai, kintantys lūkesčiai vaiko atžvilgiu.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2004). Pedagogas pasirengimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė, *Pedagogika*, 74, 18–24.
2. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas, *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 129–138.
3. Ališauskienė, S. (2007). Early Childhood Intervention in Lithuania in European Context. *Specialusis ugdymas*, 16 (1), 17–26.
4. Ališauskienė, S., Čegyte, D. (2008). Ankstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio pasirengimo turinio analizė. *Specialusis ugdymas*, 2 (19), 79–91.
5. Barker, R. (2009). *Making Sense of Every Child Matters: Multiprofessional Practice Guidance*. The Policy Press.
6. Blackman, J. A. (2003). Early Intervention: An Overview. In Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., Kaul, S. *Early Intervention Practices around the World*. Baltimore: Brookes Publishing.
7. Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L., Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167–184.
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
9. Clay, S. G. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, 16 (1), 117–130.
10. Carpenter, B. (2005). Early Childhood Intervention: Possibilities and Prospects for Professionals, Families and Children. *British Journal of Special Education*, 32 (4), 176–183.
11. Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research In Human Development*, 4 (3), 203–217.
12. Davis, K., Gavidia-Payne, S. (2009). The Impact of Child, Family and Professional Support Characteristics on the Quality of Life in Families of Young Children with Disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34 (2), 153–162.
13. Dunst, C. J. (2000). Revisiting “Rethinking Early Intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 95–104.
14. Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-Centered Practice: Collaboration, Competency and Evidence. *Journal Compilation*, 136–143. NASEN: Blackwell Publishing.
15. Fenichel, E. (2002). Relationship at Risk: The Policy Environment as Context for Infant Development. In Fitzgerald, H. E., Karkaker, K. H., Luster, T. (eds.), *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer, 249–267.
16. Guralnick, M. J. (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
17. Haring, K. A., Lovett, D. L. (2001). Early Intervention and Early Childhood Services for Families in Rural Settings. *Rural Special Education Quarterly*, 20 (3), 16–23.
18. Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
19. Hillery, J., et al. (2003). *Informing Families of Their Child's Disability*. National Best Practice Guidelines. National Federation of Voluntary Bodies Providing Services to People with Intellectual Disability, Galway.
20. Hurth, J., Goff, P. (2002). *Assuring the Family's Role on the Early Intervention Team: Explaining Rights and Safeguards*. National Early Childhood Technical Assistance Center.

21. Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press. New York, London.
22. Korfmacher, J. (2002). Early Childhood Intervention. Now What? In Fitzgerald, H. E., Karraker, K. H., Luster, T. (eds.), *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer, 231–249.
23. Kreiviniienė, B., Pertulla, H. (2011). Socialinio darbuotojo reprezentavimas valstybinėje paramos sistemoje: šeimų, esančių sunkios negalės situacijoje, subjektyvi nuomonė. *Specialusis ugdymas, 1 (24)*, 31–41.
24. Lee, Y. H. (2009). *The Paradox of Early Intervention: Families' Participation Driven by Professionals Throughout Service Process*. Doctor degree dissertation. Teachers College, Columbia University.
25. Lyon, K. C. (2008). *An Examination of Volunteerism: Teacher Expectations and Parent Involvement*. Doctor degree dissertation. East Tennessee State University.
26. Lubart, T. (2004). Individual Student Differences and Creativity for Quality Education. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
27. Mellinger, S. L. (2009). *A Survey Of The Attitudes, Perceptions, And Practices of Early Care and Education Staff Regarding Parent Involvement*. Doctor Degree Dissertation. Temple University Graduate Board.
28. Monkevičienė, O., Glebuviienė, V. S., Stankevičienė, K., Jonilienė, M., Montvilaitė, S., Mazolevskienė, A. (2009). *Iki-mokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė: Tyrimo ataskaita*. Vilnius.
29. Moore, T. (2005). *Evolution of Early Childhood Intervention Practice*. ECIA(VC) Consultative Forum [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internete: http://www.rch.org.au/emplibrary/ccch/Tim_Moore_2010.pdf.
30. Nachshen, J. S. (2004). Empowerment and Families: Building Bridges between Parents and Professionals, Theory and Research. *Journal on Developmental Disabilities, 11 (1)*, 67–75.
31. Odom, S. L., Wolery, M. (2003). A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. *The Journal of Special Education, 37 (3)*, 164–173.
32. Ozdemir, S. (2007). A Paradigm Shift in Early Intervention Services: From Child Centeredness to Family Centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakultesi Dergisi, 47(2)*, 13–25.
33. Pandit, S. (2008). *An Evaluation of Facilitators of Parent Involvement in Early Intervention Programs for Children with Developmental Disabilities: An Ecological Perspective*. Doctor Degree Dissertation. The State University of New Jersey.
34. Pang, Y. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Preschool Transition. *The School Community Journal, 20 (2)*, 183–198.
35. Park, J., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. (2002). Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children With Disabilities. *Exceptional Children, 68 (2)*, 151–170.
36. Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems' Theory [žiūrėta 2012-06-18]. Prieiga internete: <http://people.usd.edu/~mremund/bronfa.pdf>
37. Porter, L. (2008). *Teacher-Parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence*. Melbourne.
38. Powell, D. R., Diamond, K. E. (1995). Approaches to Parent -Teacher Relationships in U.S. Early Childhood Programs During the Twentieth Century. *Journal of Education, 177 (3)*, 71–94.
39. Rothery, M. (2001). Ecological Systems Theory. In Lehmann, P., Coady, N. (eds.), *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice: A Generalist-Eclectic Approach*. Springer Publishing Company, Inc. 65–83.
40. Roberts, S., Arthur-Kelly, M., Foreman, Ph., Pascoe, S. (2005). Educational Approaches for Maximizing Arousal in Children with Multiple and Severe Disability: New Directions for Research and Practice in Early Childhood Context. *Pediatric Rehabilitation, 8(2)*, 88–91.
41. Sameroff, A. J., Fiese, B. H. (2003). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P.

- Shonkoff, S. J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press, 135–159.
42. Shannon, P. (2004). Barriers of Family-Centred Services for Infants and Toddlers with Developmental Delays. *Social Work*, 49 (2), 301–308.
 43. Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
 44. Susman-Stillman, A. R., Erickson, M. F. (2002). Ecological Influences on Mother-Infant Relationships. In H. E. Fitzgerald, K. H. Karraker, T. Luster (eds.), *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer, 68–96.
 45. Talay-Ongan, A. (2001). Early Intervention: Critical Roles of Early Childhood Service Providers. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 221–228.
 46. Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative Working*. Routledge: London and New York.
 47. Vanclay, L. (2003). Supporting Families an Interprofessional Approach? In Leathard, A. (ed.), *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge, 158–171.
 48. Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P., Summers, J. A. (2004). Parents' Perceptions of Advocacy Activities and Their Impact on Family Quality of Life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 144–155.
 49. Wesley, P. W., Buysse, V. (2006). Etchics and Evidence in Consultation. *Topics in Early Special Education*, 26 (3), 131–141.
 50. Woods, J. J., Wilcox, M. K., Friedman, M., Murch, T. (2011). Collaborative Consultation in Natural Environments: Strategies to Enhance Family-Centered Supports and Services. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42, 379–392.

Gauta 2013-12-11

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2013. Nr. 2 (29), 123–137**Special Education. 2013. No. 2 (29), 123–137*

EARLY SUPPORT BASED ON AN ECOLOGICAL SYSTEMS APPROACH WITHIN INSTITUTIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Daiva Kairienė, Stefanija Ališauskienė

Šiauliai University

P. Višinskio st. 25, LT-76351 Šiauliai

The article is grounded on ecological systems' approach. It was aimed to reveal the theoretical concept of family-centred early support and its' interpretations in practice. The focus was the theoretical conception of family-centred early support and the identification of the structural components of early support to the child and family practice, through the experiences of professionals and pedagogues as research participants. The attitudes of family-centred support are analysed within the paradigms' change process. Data gathered using a semi-structured interview method and qualitative content analysis revealed the structural components of support to the child and family in pre-school education institutions; illustrated and interpreted the experiences of professionals' and pedagogues' in the context of an ecological systems model. A theoretical analysis maintained that family-centred practice is replacing the traditional child-oriented paradigm. Within this context the importance of importance of (non)formal, (non)direct services to the child and family were emphasised. Professionals' support is provided with consideration to the child's environment and his/her functioning, the empowerment of the child and family, emotional and informational support to the family, and the strengthening of relationships between parents and the child. The direction of the support was predicted in collaboration with professionals and parents, considering the strengths of the child and family, using resources of the family and the institution, and in creating equal inter-relationships. The experience of professionals and pedagogues shows that practice is still based on a child-oriented philosophy, determined by the specialities of professionals' initial training and the legislation of professional activity.

Keywords: *early childhood intervention, ecological systems approach, family-centred early support.*

Introduction

Background of research relevance and problem. The documents¹, which regulate early childhood intervention (ECI) concepts, principles and methods across Europe during the last three decades, show the development of ideas within this field (Ališauskienė, 2007). Various theoretical attitudes promoted the development of early childhood intervention practice: a new concept was created that directly involves health, education, social sciences and particularly psychology. This is related with the current social situation, which maintains that all the sciences in the field of early childhood intervention are inter-related; *early intervention, which previously was oriented to the child, currently is focused not only to the child, but also to the family, community, where the child lives* (Blackman, 2003, Shannon, 2004). In many countries there are still many challenges in the implementation of family-centred practice.

The current economic and social situation in Lithuania poses new challenges to the system of support to a child and family. Decreasing parental income, increasing levels of poverty, risk in families, increasing unemployment, violence against children, emigration and the social divide experienced by residents of small towns and villages force our country to search for new and complex ways of support that are focused on the child's and family's needs. However, the system of organisation of educational and social services remains inflexible when adjusting to specific children's needs and parent's abilities, municipalities lack experience in complex work with families and children¹.

Reacting to gaps in the system of early support to children and families, presently our coun-

¹ The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. (01-03-2011). *Programme for Pre-school and Pre-primary Education Development for 2011–2013.*

try experiences ongoing rapid changes on the political level^{2, 3, 4} and in taking care to make early education and early support services closer and accessible to *all* children (living in remote areas, and social risk families etc.). Complex educational services oriented towards meeting a child's special educational needs are being improved, and aim to offer support based on the ecological systems approach not only to the child but also the family. Planning incorporates the organisation and coordination of services provided by educational assistance, by social support and health care institutions and non-governmental organisations, and through the implementation of legal acts, models⁵ are being created aimed at the presentation of guidelines for the implementation of collaboration-based early and pre-school educational practice.

Though an ecological systems model, oriented to the child in the context of the family, support to the family is emphasized through a methodological attitudes level. However orientation towards the child, in Lithuanian practice, is still highlighted. Difficulties in the implementation of family-centred practice arise because of the lack of preparation of professionals for work with families (Ališauskienė, Čegyūtė, 2008) and a lack of clear guidelines on how to provide support to the family, and not only the child (Ozdemir, 2007). Research in this context is very meaningful

because of the possibility to disseminate successful experiences.

Aim of the research – to disclose the theoretical concept of support to the child and family and its interpretations in practice.

Research objectives: to reveal the theoretical concept of support to the child and family; to identify structural components of professionals' and pedagogues' who provide support to the child and family in practice; to interpret experiences of professionals' and pedagogues', in the context of family-centred theoretical attitudes.

Research sample. Pedagogues and professionals of educational support to the child from two pre-school educational institutions participated in the research. In the *comprehensive pre-school institution* support is provided for children with mild and moderate special educational needs (SEN). In the *specialised pre-school institution* (in the special education group) support is provided for children with severe special educational needs. Members (N=10) of the Child welfare committee participated in the research: of these members who supported the child as professionals (2 were speech and language therapists-special needs teachers, 2 movement correction specialists, 1 social pedagogue, 1 psychologist), 2 pre-school education pedagogues and 2 chairs of Child welfare committee. Only women with considerable experience (average 16 years) of work with children, who had SEN, participated in the research.

Research methodology and methods

Family-centred early support, which is based on attitudes of ecological systems theory, is perceived as a system of interrelated theoretical attitudes. A systemic analysis of scientific literature allowed for the exploration of the conception of family-centred early support and its components. In the empirical research the practice of early support for the child and family was revealed and it was interpreted within the theoretical context of family-centred support. Data was gathered using semi-structured interviews, which disclosed the values, dimensions of successful practice and challenges experienced by the research participants. Inductive logics and qualitative content analysis were applied in the research, which allowed for an analysis and description of individual subjective meanings and reflections of the research participants. Interpretation of the research data is characterised by being *conscious*,

² Decree of the Government of the Republic of Lithuania (11-11-2009). *On Approval of the Description of the Model of Improvement of Conditions for Living and Education of Children from Their Birth to the Beginning of Compulsory Education.*

³ The Order of the Minister of Education and Science, the Minister of Social Security and Labour, the Minister of Health of the Republic of Lithuania (04-11-2011). *On Approval of the Description of Regulations for Educational Support, Social Support, Health Care Services to Pre-school and Pre-primary Age Children and Their Parents (Foster Parents) Being Provided in a Complex Way.*

⁴ The Order of the Minister of Education and Science, the Minister of Social Security and Labour of the Republic of Lithuania. (26-04-2012). *On Approval of the Description of Estimation and Appointment of Compulsory Pre-school and Pre-primary Education.*

⁵ Ališauskienė, S., Musteikienė, V., Zablackienė, A., Miltenienė, L., Šapelytė, O., Kairienė, D., Gevorgianienė, V., Blumbergienė, V., Šeibokienė, G., Aidukienė, T. (2011). *Methodics of Pre-school Education Services in Municipalities / Examples of Law Acts for Improvement of Children's Education Conditions from the Birth till Compulsory Education / Methodics for Implementation of Complex Support.* Vilnius: SPPC.

abstract, theoretically valid (Stake, 2010), i.e. reflecting on the *studies by other authors* (Hatch, 2002). Interpretations have been used to explain certain social phenomena, meanings and observations, in order to build a more comprehensive understanding of the studied reality (Hatch, 2002; Yin, 2011).

Theoretical conception of family-centred support

New models of early childhood intervention are based on the paradigm of *family-centred support* (Dunst, 2000; Moore, 2005). Experiences of western countries show that family-centred practice is assessed as an ideal and to-be-followed model of early support to a child and family (Soriano, 2005) as well as the philosophy of services for children with developmental problems and their families (Davis, Gavidia-Payne, 2009). Practice oriented towards the family and the strengthening of parenting skills is related to *the social models* (Dunst, 2000; Shannon, 2004): *promotion* – attention is paid to positive functioning of a child and family; *empowerment* – existing and new competences are employed; *strengths-based* – support is provided when revealing the interests of people, using their abilities; *resource-based* – support is provided by employing various resources within the wider society; *family-centred* – specialists are treated as family representatives responsible for coping with its troubles etc.

The family-centred practice is closely related to attitudes of the ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979, Dunst, 2000). The ecological systems theory developed by Bronfenbrenner (1979) explains a child's development by experiencing direct reciprocal interactions between a child and his/her constantly changing closest environment and a wider context. According to Bronfenbrenner (1979), a child's development is predetermined by constant interaction between a child's genetic (inborn) features and his/her environment. Environment is perceived as a composition of factors directly and indirectly impacting on the child's behaviour within different systems (*micro-, mezo-, exo-, makro-, chrono-*). The concept of *time* (chrono) characterises the significance of stability / instability periods and social changes in personal development.

On the ground of the ecological systems theory, the main needs of a child can be identified. The meeting of needs is important in the promotion of a child development (Lewis, Morris, 1998,

cited in Paquette, Ryan, 2001) These are the existence of high quality interpersonal relations with adults, a safe environment, favourable health care and learning possibilities, sufficient abilities that can ensure possibilities for future self-sufficient living and active participation in society. Active participation and the ability to control the environment are considered to be features of a person's maturity and the aim of support for a child and family. Skills of active social participation are fulfilled only when a child and family have the possibilities to continuously act in complex situations, requiring multi-directional interactions (Bronfenbrenner, 1979). The family structure and environment, as well as everyday interactions between the child and family members, constitutes the basis for the child's interpersonal relations in the future and are treated as especially significant. Therefore, a child should be provided with possibilities for long-term relations with an adult based on support and unconditional love (Bronfenbrenner, 1979). Parenting skills are related to the efforts of the parents in knowing their child's behaviour and reacting to it. *The development of parental skills* is considered to be a significant process in stimulating the advancement of a child's development (Darling, 2007). Parents are treated as mediators between a child and their environment, and the style of children's education is perceived as a reflection of parents' situational adaptation in that environment (Susman-Stillman, Erickson, 2002).

Educational, health and social policy should provide conditions for interactions that stimulate the child's learning (Bronfenbrenner, 1989, cited in Fenichel, 2002); therefore, the importance of formal and informal social support is emphasised in the development of a positive expression of a child's behaviour and parental skills help to ensure the welfare of a child and their family (Susman-Stillman, Erickson, 2002). Support (formal and informal) is divided into (Rothery, 2001): *instrumental* (services are oriented towards the needs of a child's and family's living), *informational* (services aimed at providing knowledge and gaining certain skills), *emotional* (maintenance of relations ensuring openness, mutual understanding and safety), *dependency* (participation in various social communities), *stimulation of performance of significant social roles*. Programmes of early childhood intervention are very diverse and can be oriented towards: a) *direct work with a child*; b) *development of child-*

parents interactions; c) training of parents; d) emotional-psychological therapeutic support to families; e) work with all family members, i.e. the family as a system. Programmes of early intervention can be *purposeful* (oriented towards a target group of children or families) or *universal* (carrying out preventive, educational functions), provided in *institutions* or at *home*. The most impor-

tant is that the diversity and intensity of services provided by a programme would meet the child's and family's needs (Korfmacher, 2002; Sameroff, Fiese, 2003) and ensure their rights.

The theoretical concept of family-centred practice has been identified in the context of changes in early support paradigms (Table 1).

Table 1

Family-centred practice in the context of early support paradigm changes
(according to Dunst, 2000; Odom, Wolery, 2003; Blackman, 2003; Moore, 2005, etc.)

From orientation towards a child	Towards orientation to family
<i>The conception of child's development</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Child's development is perceived as a static condition and the consequences of the application of a therapeutic educational programme; ▪ Development of child's abilities in isolation, without orientation to their application in environment familiar to a child and child's functionality – is maintained. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Child's development is perceived as a dynamic process based on reciprocal interactions between a child, family and community; ▪ The ecological systems approach is maintained – attention is focused not only on a child alone but also on one's family, also on the community where that child lives.
<i>Orientation of services and support</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Support provided by specialists is oriented towards coping with child's developmental problems – child's "normalisation"; ▪ Services of specialists are provided to a child directly working with him / her without regarding a wider family and social context. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Support is oriented towards meeting the needs of a child and family as well as "normalisation" of the environment; ▪ Support of specialists is provided with regard to child's environment and functioning within it as well as focusing on empowerment of a child and family.
<i>Provision of support inside organisation</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Support for a child is organised in specialised institutions (gap between special and mainstream education); ▪ Support is provided by separate specialists; ▪ Lack of services for a child and family due to limited possibilities of institutions. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Support is organised in an inclusive environment, applying the educational environment to the children's needs; ▪ Support is based on the collaboration of various specialists and is provided by applying the principle of team work; ▪ Integration, networking, complexity of services provided by various institutions, their orientation towards available resources and their usage.
<i>Regulation of provision of services</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ In the system of service provision, it is oriented towards the need of specialists and their diversity – more specialists and therapies. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Services and the form of their provision are appointed depending on the purpose which is set together with child's family.

According to previously mention authors, presumptions of family-centred practice implementation are disclosed: the systems approach towards a child's development; modelling of support for a child in the natural context of a child's environment; maintenance of inclusive education and empowerment provisions; modelling of support for a child and family with regard to the strengths of the child and family; preparation of specialists to carry out various functions related to family consulting, development of their abilities; interdisciplinary collaboration of specialists when providing services to a child and family following the principle of team work; accumulation of family and other environmental resources and development of family competences; creation of a ser-

vice network by accumulating resources of various institutions / communities; diversity, complexity, flexibility, accessibility of services and the coordination of services.

Research outcomes and their interpretation

Key themes were identified in the empirical research: early support to the child and support to the family. Further, categories and subcategories of these themes and the authentic narratives of research participants' are presented.

Early support to the child. Research outcomes show that during the education of children with special educational needs, professionals and pedagogues of pre-school educational institutions

emphasize: the *promotion of child development; the creation of positive pedagogues' professionals' relationships with the child; inter-*

professional work; the creation of positive physical environments (Table 2).

Table 2

Structural components of support to the child

Category	Sub-category
Promotion of child development	Emphasising the child's individual strengths, interests individualising education
	Emphasising the weaknesses of the child and special educational needs
	Forming of social skills aimed at their social participation
	Aimed at a child's preparation for school
Creation of positive pedagogues' / professionals' relations with the child	Positive, friendly relationships with the child
	Individualisation of interactions with the child
	Creation of situations leading to learning success
	Application of active, non-traditional teaching methods
Inter-professional work providing support for the child	Holistic / systemic approach to the child development
	Negotiation of different perspectives
	Joint creation of the individual education plan for the child
	Changing information during (non)formal discussions
	Consultations, changing of experiences in case of challenges
	Succession of the child learning
	Application of common strategies solving problems of child behaviour
Referring the child to other institutions for the needed services	
Creation of positive physical environment	Making the child safe
	Promotion of a child's positive self-image
	Promotion of a functional and creativity based environment

The main focus of specialists and pedagogues is based on the *individualised education of children*:

It is very important to individualize work with the child and prepare individualized educational programmes, according the individual abilities of the child... we wish, that it would be interesting for him [spec.inst.]. Properly chosen education forms work methods and training material which is relevant and develops opportunities for children ... for every child, regardless of disorder, it is necessary to choose the appropriate method... there is no common methodology he must to find it himself.[compr.inst.].

Grounding on the research results obtained by Monkevičienė, Glebuviėnė et al., (2009), the value of pre-school education maintained by service providers, politicians and parents are related to the philosophy of child-oriented education: the meeting of natural, social, cognitive and cultural needs; strivings for the child's welfare in the institution of "life" development; integration of learning within the skills fields; application of contemporary educational technologies; informal and initiated by pedagogues in the children's learning and properly structured learning

environment. The child-oriented educational tradition, without exceptions, strives to acknowledge each child's exceptional value, encourages them to search for educational forms and ways for each child to enable optimal implementation of one's learning abilities and personality potential (Ališauskas, 2004). The attitudes of research participants are *oriented to the child* and it can be explained by the legal basis of professional functions and responsibilities^{6, 7, 8}, where much atten-

⁶ The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. *On Description of General Duties for a School Special Pedagogue's Position*. (14-01-2006).

The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. *On Approval of Description of General Duties for School Speech Therapists' Position*. (08-04-2006).

The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. *On Description of General Duties for a School Psychologist's Position*. (04-08-2005).

The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. *The Model Description of Duties for a Class-master's Position*. (11-11-2005).

⁷ The Parliament of the Republic of Lithuania. *The Law on Amendment of the Law of Education*. (17-03-2011).

⁸ The Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania. *On Formation of the School Commis-*

tion is paid to a definition of the *functions* of staff's *professional performance* – for assessment of disorders or other education-related problems, planning and implementation of aims and content, assessment and analysis of child learning achievements. Optimisation of child's abilities in various fields provides presumptions for successful independent participation, adaptive behaviour in changing the environment are getting more complicated (Odom, Wolery, 2003; Guralnick, 2005; Ozdemir, 2007). Professionals maintain that:

It is important to seek results <...> it is nice, then anticipatory skills are formed <...> we are working for the development of the child... that he would be able to communicate with others and gain new knowledge <...> that he could say what he wants during play time <...> that his language could be comprehensible <...> that he would be able to take care of himself according to his strengths and facilities... that he would develop skills of self-care. [spec.inst.]

The education of children with severe educational needs must be oriented towards the development of adaptation abilities with the purpose of their social participation and life quality (Roberts, Arthur-Kelly, et al., 2005). Professionals think that it is important to promote possibilities for active social participation:

The life can't be just around the correction, class activities, because the main aim in the life of a child is to become a member of society <...> it is very important when children participate in common festivals, because they can feel part of all institutions [spec.inst.]. Integration - is not just tolerance...that we accept the child to the group, and he is sitting there. It will be when the child will be accepted by all and feels good here... most importantly, educating children with special needs, the presence in the group along with other children, communication is the most important in life [compr. inst.]

Professionals emphasise, that it is important to pay attention to positive emotional relationships with children, which ensure a good mood of children during learning process:

It is important to keep warm and close relationship with a child, good microclimate in group, which is created by educators, by their simplicity, sincerity, creativeness during the communication with the children <...> that he could feel free <...> that he would feel comfortable between others [spec. inst.]

Interprofessional work providing support for the child is linked with the systems approach to the child's development:

The problems are always complex: they touch the child, parents and teacher <...> we seek a holistic approach to the problem's solution - how to help all <...> sometimes to overcome difficulties and hinder the type of education at home... we solve secondary problems, that impede our work... children with motivation and behaviour problems... we collaborate, that we could solve the psychological problem <...> when you work and do not see progress ... when children's personal qualities of character disturb to overcome a disorder - capriciousness, lack of confidence, contrariness. [compr. inst.]

Joint problem-solving is perceived as the essence of the collaborative process, which follows from the identification of the problem situation, planning and implementation of joint directions of problem (Barker, 2009). To respond to children's SEN, collaboration between specialists takes place in a team where members have a flexible approach. In the comprehensive pre-school institution the team of specialists', who meet the needs of children, is flexible, i. e. is formed around the child depending on the nature of the problem. The experience of problem-solving and the cohesion of specialists' is illustrated by team members':

It is important that I can consult <...> it is easier to make decisions when I have doubts <...> I do not feel like a "lonely soldier in battlefield" <...> I get feedback <...> when I have a problem ... when I'm not sure, I go to check whether I am going in the the right direction... she hears me, I can think aloud and she advises <...> teamwork is important when you do not know what to do, how to deal with a child <...> we share experiences in what situation could help one or the other method <...> says: "this method works well", then you pass it is through your prism <...> the team is needed to make it easier to find the access to a child. [compr. inst.]

The essence of collaboration is considered as cohesion during all stages of the child's education (assessment, planning, educating, evaluation of achievements) of specialists' and pedagogues', who work in the special education group:

We can see positive collaboration of the team in the children, their achievements, results of education, that you worked and not for free <...> we graduated the child to the school with such achievements... we can not believe with our eyes

what was achieved. This happened because we agreed... we acted in the same way [spec. inst.]

Participants of research note the importance of the physical environment modification to ensure the children's safety and good self-feeling within the educational institution:

It is important to be oriented to the modification of the physical environment, that child and others feel safe <...> that he wouldn't crash, tumble, or harm ... we used mattresses, that she wouldn't harm herself <...> that child's emotional state would be good, that he could have a placeto be alone – that's why we build a house <...> usually the environment is adjusted for them, not children – you just need to create all possible conditions, that it would be good for them. Later they learn to adapt in the environment, to be more autonomous [spec.inst.]

Education, focusing on children's creativity and encouraging their active participation in the educational process is contrary to standardised education (Lubart, 2004). Creativity development, according to the author, is associated with children's critical and divergent thinking, development of personal attributes (tolerance, openness, experimentation, individualism) maintenance of a positive relationship with the child, organisation of creativity promotes educational activity and favourable physical and social environment in the development of the family, school and society. According to Bronfenbrenner (1979), stimulating the development, a child's learning should be

linked to a child's active performance and participation in the home and wider natural environment, because the natural development of abilities applicable in the home environment is successful and functional. Research participants illustrate such experience:

We create the conditions for children to express themselves and assume children as active and creative culture makers <...> we create an environment that encourages children's activity, curiosity and willingness to act. All materials for children are readily available <...> which are needed for a wide variety of games, exploration, relaxation. There are indoor spaces in the groups... providing the possibility to choose a place for collective games or to distance themselves from others when they wish... we create the conditions for children to interact outside the group... during the special hours children can go out into the corridors. There they can meet new children, create collective games, learn to orientate in the kindergarten environment <...> we want that the children can feel like owners in their environment. [compr.inst.]

Support to the family. Pedagogues and specialists of educational support, who work in pre-school education institutions, support the family links not with the services, but with collaborative practice: *close and friendly relationships with parents; immediate daily formal and informal communication; parental counselling aimed at active and equal participation* (see Table 3).

Table 3

Structural components of support to the family

Category	Sub-category
Close and friendly relationship with parents	Professionals' friendliness and willingness to support family
	Tolerance, patience, flexibility, individualised communication with parents
	Confidence of information about the child and family
	Respect to the parents' position, avoiding blaming them
	Flexibility while presenting the child's problem
	Empathy and emotional support to the family
	Need for development of communication skills interacting with parents
Immediate daily communication	Formal communication
	Posters, booklets (organisational information)
	Exhibitions of children work, festivals (information about the child)
	Mediation of group educators (providing professionals' information to parents)
	Non-formal communication
	Making contact with the parents
	Changing information about the child's education (content, process, achievements)
	Agreement on common child education strategies
Solving daily organisational issues	
Lack of expediency but well organised communication with parents, overcoming organisational barriers	

Parents' counseling, oriented to:	The needs of professionals'
	Individual consultations of professionals' (introducing the aims, content, methods of specialists' activity)
	Parents' participation in the activity of pedagogues, specialists, video material demonstration
	Recommendations for the succession of therapies at home
	Lack of time for individual consultations
	The problems, experienced by families'
	Lack of orientation to the problems experienced by families
	Reticence, passiveness, negative reactions of families
	Initiatives of parents', while experiencing the problem - reactions to the issues of parents'
	Support to the parents to properly interpret the child behaviour
	Aim of parents' – the improvement of the child interactions
	Providing literature, related with the problem experienced by parents
	Lectures and workshops for parents
	Information about the resources and services in the institution and out of it
Promotion of active and equal parents participation:	Implementation of educational programme
	Lack of parents' awareness for equal collaboration (lack of copying with child's disability, lack of time and skills, different beliefs)
	System of services, oriented to the direct support to the child - presumption for the single-sided responsibility
	Listening to the beliefs of family and orienting to it (negotiation of opinions)
	Shared assessment of child skills (gathering information about the child at home environment, providing information to the parents about the specifics of child development and education)
	Mutual commitments and responsibility (application of pedagogues' recommendations)
	Analysis of the achievements of the education of the child
	Joint problem solving
	Pedagogues', specialists' and administration members' support to the family to make decisions, related with the issues of child education
	Mediation / coordination (dedication of person, who interacts with the family immediately)
	Participation in the activities of the community
	Initiatives of specialists and openness of organisation
	Development of relationships between all members of the educational process
	Need for informal communication with families
	Creation of the space for communication of parents'

In the context of early childhood intervention positive interpersonal relationship between specialists and parents are very important. Research participants note, that relationships with parents can be described as close, friendly, respectful:

There is sincere, simple, understanding communication, there is respect for each other <...> there is tolerance, self-control, listening to one [spec.inst.]

Relationships with parents are disclosed through interpersonal interactions, characterised by active listening, empathy, positive attitude towards parents. Although Clay (2005), Espe-Sherwindt (2008) proposes, that communication with parents starts from the first impression, openness of specialists, according to close relationships, fluent communication and kind behaviour, with parents it is not enough just to base this on collaborative practice. Aspects of interpersonal trust and equal power are accepted as more important. Respect to the position of parents', even when it does not satisfy the expectations of pro-

professionals, is considered an example of honesty, respect and trust-based relationships between professionals and parents:

Parents openness shows that they trust you <...> you must follow the parent's expectations. If a parent moves and we have to go after them ... if he is close, does not want to talk, maybe receives help from outside of kindergarten – does not need us currently ... sometimes doing a little step carefully, unobtrusive, watching his reaction, staying correct, otherwise – you will not recognise him... eventually you earn the trust, and if he is close, then there are reasons for this ... you need to respect reticence ... his reaction shows how to continue to behave [compr.inst.]

The problem's presentation to parents requires the coordination of team opinions and preparation for interview. There are important aspects of organisational issues for parents as well (location and timing, careful and thoughtful presentation of information, presentation of realistic prospects for the future and hope granted) (Hillery et al, 2003). Professionals say that presenting the

problem for parents with sensitiveness and flexibility are very important:

Parents often painfully react when you say that the child is doing something wrong... there are cases where the family does not recognize the child's difficulties ... then they begin to blame those who surround them <...> you may think that you will not make poor parents relationship with the child, saying that the child has problems in kindergarten... it is very important to know how and when to say, first you are hoping that they will be not afraid, then you start carefully to talk about problems... think of how to communicate in a way that will not provoke anger<...> we have tried to present the situation not so painful, to start conversation in very sensitive way<...> positive thinking is necessary, empathy for the situation... the ability to understand people's feelings... [compr.inst.]

Family support is necessary where there is a disabled child. This support is related to (Park, Turnbull, 2002; Vanclay, 2003; Carpenter, 2005; Pang, 2010): *provision of information* to parents on the stages of the child's development, their assessment, future perspectives, service possibilities and also, *emotional support*. When facing the situation of disability support is helpful when assessing the fear of stigmatisation, changing the expectations of family members towards the child, and providing support to every member of the family (to the family as a system and individually to its members) during critical periods. Professionals' awareness towards the provision of such support is important. The successful involvement of parents in the education of their child is related to coping with stress experienced by parents, however, this usually needs the support of specialists in helping to decrease stress experienced by the parents and families and in providing information on how to live with the changed situation of having a disabled child. (Pandit, 2008). Emotional support for the parents is related to the empowerment of parents and their ability to advocate on behalf of themselves and their child (Park, Turnbull, 2002; Guralnick, 2005). Research completed by Ališauskienė (2003) in Lithuania, revealed that parents often lack of the attention of specialists at critical moments. In the opinion of research participants psychological and social support to the family isn't perceived as part of their professional activity – it is situated with others resources (institutions, professionals), and out of their professional roles and responsibilities:

Psychological support to parents is highly needed <...> parents usually blame themselves <...> if one wishes to help parents, then, first of all, one should help them to accept it, and this is already the work of social workers, psychologists, but not us. If they raise a disabled child, they must have received such support in early rehabilitation, before they come to us.

(That would come such who are aware, but not such cases when is a child looks nicer from the left side, please, show me that child from the left side <...> it should assisted in accepting, involving into that situation [spec.inst.]...)

Ed comment -Not sure what the above comment means, please clarify.

Most often professional initial training focuses on specific functional abilities. However the values and attitudes level of components of competences are insufficiently developed (Hurth, Goff, 2002; Wang, 2004; Porter, 2008). This element of the research participants position can be explained by the content of professional functions and the lack of trust in their abilities to communicate with the families:

There is a lack of flexibility when we communicate with families, there is the need to improve ways to engage with the family, a lack of psychological knowledge and of knowledge about the quality of communication with the family. [spec.inst.]

Research participants emphasise the importance of formal communication, where information for parents is presented in folders of the child's work, exhibitions and festivals, but parents may not understand this information properly. The most common form of information exchange with parents is daily informal communication:

Everyday communication benefits from a different expression <...> we talk about what is new, what has been achieved and what is not, what was new and has been applied <...> intensive conversations occur everyday, especially when the mother comes to collect her child <...> one says, she asks the other, the third listens and then joins in [spec.inst.]

According to Blue-Banning, Summers et al (2004) the important components of effective communication are – *quantity* (intensity, management of information and coordination, availability of professionals), *quality* (single-sided communication, clear information presented in various sources, communication with the family in a flexible way). But it is stated, that communi-

cation which takes place for parents whilst picking up their children from the institution is not important because parents are tired or rushing and have their mind on their own plans (Powell, Diamond, 1995). Research participants maintain:

The aim should be on individual contacts <...> we saw that parents only understand information about the child's progress when a person tells him directly... spontaneous conversation really - neither the aims nor the conclusions [compr. inst.].

Professionals emphasise the lack of expedient communication with families yet stress its importance:

Limited possibilities to communicate <...> we meet parents very seldom... there is lack of such contact and conversations <...> parents' involvement is more formal. It is difficult to invite them [spec.inst.]. Most relevant topics for parents are very different ... the most needed are team discussions (group teachers, specialists, parents), and do not speak of what is not actual [compr.inst.]

According to Lee (2009), Mellinger (2009), only during open interactions and discussions between parents and specialists is there the possibility to share expectations, plan and provide support based on trust, competence, equality and respect to the child and family. A communicative space is important when initiating negotiations and open discussions where parents are encouraged to bravely express their opinion on planning strategies for their child's assessment of abilities and interests as well as education. Also, it is important to encourage parents to provide feedback on services received and on the difficulties they face, to share information on the child and family as well as to elucidate on any important changes inside family (Hurth, Goff, 2002; Espe-Sherwindt, 2008; Lee, 2009).

According to the study of Wesley, Buysse (2006), parental counselling should be targeted on the specific area and based on the trust of the professionals and parents. In practice such counseling is more oriented to the needs of professionals, i.e. they introduce their specialist services through the activity, aims, content and promotion of support in the home settings:

When parents really see how I work with the child, try to apply this experience at home<...> group activities I can also call counselling... I lead the activity, for parents have received the plan - what they expect to see... they observed the session... after the event, I explained to parents what they have seen, I am developing their

awareness about the correction... because they do not have a common understanding <...> I suggest to do corrective work so that he gets a sense of self that should not be too much effort... I recommended to buy a toy... you are encouraging them to make an input, which depends on him... if you adjust it to your daily routine at home, the result will be better<...> counselling happens when I purposely invite parents or their group and individually or collectively speak, how to educate a child at home: what tasks to perform, what tools to use<...>it is also in order to provoke continuous correction. [compr.inst.]

Parental roles should be linked to the development and promotion of the child's wellbeing. Collaboration is measured not just by the child achievements, but also by the level of parental skills to support the child (Woods, Wilcox et al., 2011). During consultations it is recommended to strive: not only to encourage parents to follow the advice of specialists, but also to understand the situation of parents and the problems experienced by them, i.e. helping to solve difficulties arising in families (Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Lee, 2009; Mellinger, 2009). Research participants emphasise that difficulties in parental counselling arise not just because of a lack of their own initiatives or a lack of time, but also, because of their reticence:

More in-depth attention should be paid to, the expectations of families concerning the child's education <...> the most important is to know how the child succeeds at home, not in a defined space created by us <...> we put the emphasis on different things - we live our lives, they live theirs <...> they have different needs <...>we match work inside the team because we live with this every day. There are problems we must survive, whereas parents may hear about them... their lives are completely different, and they do not see things in the same way... their expectations are different from ours <...> we always pay attention to the problems experienced by parents in the home environment, but we very seldom deal with suggestions. Very little <...> they lack self-confidence <...> may be it is reticence? [spec.inst.]

Family problems may include, i.e. unsuitable child-parent interactions, manifestations of the parents antisocial behaviour, lack of parental skills, or were the child's possibilities to participate in the wider environment are limited (Ryan, Paquette, 2001). The stimulation of the parents sensitiveness, i.e. endeavours to understand child's needs, is one of the tasks of early child-

hood intervention. When a service is provided to social risk families, according to Haring, Lovett (2001), specialists must pay particular attention to preparing parents to understand aspects related with their child's development, behaviour, etc. Research participants say that it is difficult for parents to understand properly the behaviour of the child, for that reason, they aim to help them to interpret correctly the behaviour of the child:

The mother became angry with the girl because she pulls out the toys in the garland, and it occurred that the special pedagogue taught her...when she found out, and a completely different attitude appeared because she understood this as miss-behaviour <...> the mother expressed her impressions about her child having become angry. I explain to her that when the order is clear, classes take place, when one may choose activities, then the child is not angry... when he gets irritated when being distracted from an enjoyable activities <...> when you tell them that the child has been taught something, then parents notice this <...> in the other case, parents interpret the behaviour inappropriately [spec.inst.].

The main focus in the practice of early support for the child and family should be based on the development of parental competences: support in the recognition of the child's and their own strengths; the promotion of interest in their child's education; the promotion of their abilities relative to an understanding of their child's development; teaching how to solve their own and child-related problems and maintain positive interactions with the child in the home environment (Dunst, 2000; Talay-Ongan, 2001; Hurth, Goff, 2002; Guralnick, 2005; Mellinger, 2009; Lee, 2009). According to Espe-Sherwindt (2008), family-centred practice is valued by families the most because, in comparison to other models, it impacts on strengthening parental skills, parental knowledge of their child's behaviour and developmental potential. As research participants maintain, they aim to provide recommendations for parents about their interactions with the child, but often ineffectively, because of the parent's negative reactions :

I wanted the mother to see how it was possible to demand that of the girl by applying short instructions and not always of a pleasing nature in some situations <...> I try to say to the mother that she must be the chief and she is lost, doesn't know how to behave...maybe at home she behaves differently, but the girl knows that the mother will not be a chief in the kindergarten... we have said this – but she did not reject

<...> we see that the grandmother does not control the situation... I tried to interfere, brought a chair and suggested she try to sit her on the chair, but she almost threw the chair towards me: "Take it away – it bothers". [spec.inst.]

In empowerment-based practice, *the role of parents in the process of support is extended*: parents are treated as active, searching for information, solving problems as members of various groups, representatives of child's and family's interests (Nachshen, 2004). But in practice, as professionals maintain, parents are not aware of equal participation, because of low self-confidence, lack of identifying with their child's disability or too high expectations about the child's abilities:

It is important that there was no fear, that one would come freely, talk much <...> that they inquire or suggest what will be the best solution <...> maybe they trust in us or avoid in saying what their opinion is <...> so much was spoken to parents, conversations away from others, but in summary – you feel like being guilty for thrusting your opinion on someone <...> there are lots of efforts, we talk with parents, but there is little result<...> parents lack information... this information is in the air just one is not prepared to hear it ...you can say what you want in this moment<...> parents perhaps do not understand us... it seems that she's looking into your eyes, understands what we are talking about, but we hear the conclusions that are inappropriate to the reality <...> parents must learn to accept their child the way one is, to help a child "here and now" as much as to make one feel good... if parents have accepted what they have, they are higher quality partners in education than those who haven't accepted the situation of their child's disability <...> if parents reject the child's disability, then they will inappropriately understand what you are saying, instead of helping their own child. Everything depends on the point where the parents are <...> we see that the problem lies not in the fact that parents are not ready for collaboration [spec.inst.].

According to Todd's (2007) opinion, the inability of parents to interact with the institution is a natural phenomenon, because they do not have an understanding about the priorities of the service, the role of specialists or their own interventional system. It is natural, that parents who don't have any theoretical background, do not know the service priorities, do not understand their roles or possibilities linked to evaluate the situation (Ališauskienė, 2003). Otherwise, parents trust in specialists and the specialist's activity

system is targeted directly to the professionals support for the child, and it enables the transfer of responsibility for the child's education to professionals (Hurth, 2002, Wang, 2004). Professionals maintain:

Parents think that when they came to kindergarten, their children will learn everything... they are calm... happy, that the specialist responsible works with their children and trust him... We would very much like mutual responsibility, but there is a formal system...a specialist works directly with the child, rather than consulting with parents. If we would look at the foreign experience... specialists do the assessment, consult the parents and check how they give therapy... in this case they would be forced to go deeper into the process. Now, they only have to prepare an application... the more you do - the more you have to do. If you do everything for the child, then he fails to strive... it is the parent's choice to leave the work for us <...> there are many reasons, but it is not clear which of them are truthful - maybe parents are reticent? <...> they only declare that they do not have time... we all have the same amount of time... when circumstances change we can find more time<...> only we believe, that it is a lack of time - in fact they do not know why and leave us with the responsibility [compr.inst.]

Educational support for a child with special educational needs can be effective only when the child's problem and commensurate support are perceived in a broad context, when a child being educated and their family are involved in an understanding of and in meeting their needs (Ališauskas, 2004). Research participants maintain that family participation is important while making decisions:

The doors left open for parental decisions, because we only help to solve the problems and propose suggestions... that parents will have more choice... as you can see a full picture, more aware, more opportunities to decide... our goal is to offer to discuss the possible consequences of decisions in order they can choose... it is important to lead a discussion with parents, ask questions that they can think... they must decide themselves, although the parents think that the problem must be solved by specialists... specialist can't make a decision<...> parents take their decisions based on their own, sometimes we do not even know the motives.[compr. Inst.]

According to Todd (2007), a plethora of specialists can cause stress to the families and difficulties of communication with specialists, therefore it would be effective to appoint a *case*

coordinator, who will represent the interests of the parents and ensures the spread of the information. Kreiviniene, Pertulla (2011) with reference to the research data, note that social workers can facilitate the representation of the family interests through mediation and the coordination of services provided by different sectors, which is extremely important for families who communication with many specialists. Experiences of the research participants tell us about such practice:

I helped the group of teachers to coordinate matters with the family <...> someone is delegated, to talk with the family. That person is who we believe can most affect the family or is closely related with the family... where the child's problem is observed in various areas... whether the problem affects all ... following this other professionals, pedagogues, administration help to solve the problem. [compr.inst.]

According to Lyon (2008), Clay (2005), parental participation depends on organisational, culture that must be based on ideas of inclusion and openness for parental participation (welcoming culture). Professionals maintain:

Parents initiative is formed by professional behaviour ... when specialists in all ways seek to involve parents, and the collaboration appears ... but there are institutions in which there is no willingness to involve parents, they will sit in this group, observe - see the kitchen... but when they get in the institution where there is a lot of attention, reports, initiatives - suddenly they can begin to show initiative when doors are not locked against them. [compr.inst.]

The activeness of parents in community settings is one of parental participation in the dimensions of the child's education. Research participants confirmed that the possibility to maintain positive interrelations between all participants of a child's educational process is important.

Conclusions

1. Family-centred early support is replacing the traditional child-oriented paradigm. Within this context the importance of informal, and indirect services to the child and family is emphasised. Professional support is provided with a consideration towards the child's environment and his/her functioning. Attention is focused on the empowerment of the child and family, emotional and informational support to the family and the strengthening of relationship between parents and the child. Sup-

port directions are predicted in collaboration with professionals and parents, considering the strengths of the child and family, using resources of the family and institution, creating equal inter- relationships.

2. Research data show, that the practice of professionals and pedagogues is still based on a child-oriented philosophy, which is determined by the special fields of professionals' initial training and legislation of professional activity (functions, duties, responsibilities).
3. Research revealed the structural components of support to the child: promotion of child development, orientation to individual abilities, strengths and interests, either weak areas of the child's development and special educational needs; individualising education aiming at child's preparation for school; creation of positive interactions with the child; inter-professional work; creation of functional physical educational environment aimed at the safety of the child, his / her good self-image in the institution and the promotion of the child's creativity.
4. According to the opinion of the research participants, support to the family is linked with the collaboration experienced between professionals and parents. Experiences of professionals identified these structural components of support to the family: close and friendly relationships with parents; immediate daily communication; parental counseling; equal parental participation while implementing educational programmes and mutually problem-solving; support to the family in making decisions regarding their child's education; and mediation etc.
5. The research revealed that professional communication with parents raised challenges which could be conditionally grouped in to: systemic, organisational and lack of training based challenges – limited understanding of the essence of family-centred practice, support priorities and self-role within this system, limited parental abilities to educate the child and changing beliefs about the child.

Literature

1. Ališauskas, A. (2004). Pedagoogo pasiren-gimas ugdyti moksleivį, turintį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė, *Pedagogika*, 74, 18–24.
2. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas, *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 129–138.
3. Ališauskienė, S. (2007). Early Childhood Intervention in Lithuania in European Context. *Specialusis ugdymas*, 16 (1), 17–26.
4. Ališauskienė, S., Čegyūtė, D. (2008). Anksstyvosios intervencijos vaikystėje specialistų profesinio pasirengimo turinio analizė. *Specialusis ugdymas*, 2 (19), 79–91.
5. Barker, R. (2009). *Making Sense of Every Child Matters: Multiprofessional Practice Guidance*. The Policy Press.
6. Blackman, J. A. (2003). Early Intervention: An Overview. In Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., Kaul, S. *Early Intervention Practices around the World*. Baltimore: Brookes Publishing.
7. Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L., Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167–184.
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
9. Clay, S. G. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *The School Community Journal*, 16 (1), 117–130.
10. Carpenter, B. (2005). Early Childhood Intervention: Possibilities and Prospects for Professionals, Families and Children. *British Journal of Special Education*, 32 (4), 176–183.
11. Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research In Human Development*, 4 (3), 203–217.
12. Davis, K., Gavidia-Payne, S. (2009). The Impact of Child, Family and Professional Support Characteristics on the Quality of Life in Families of Young Children with Disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34 (2), 153–162.

13. Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 95–104.
14. Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-Centered Practice: Collaboration, Competency and Evidence. *Journal Compilation*, 136–143. NASEN: Blackwell Publishing.
15. Fenichel, E. (2002). Relationship at Risk: The Policy Environment as Context for Infant Development. In Fitzgerald, H. E., Karraker, K. H., Luster, T. (eds.), *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer, 249–267.
16. Guralnick, M. J. (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
17. Haring, K. A., Lovett, D. L. (2001). Early Intervention and Early Childhood Services for Families in Rural Settings. *Rural Special Education Quarterly*, 20 (3), 16–23.
18. Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
19. Hillery, J., et al. (2003). *Informing Families of Their Child's Disability*. National Best Practice Guidelines. National Federation of Voluntary Bodies Providing Services to People with Intellectual Disability, Galway.
20. Hurth, J., Goff, P. (2002). *Assuring the Family's Role on the Early Intervention Team: Explaining Rights and Safeguards*. National Early Childhood Technical Assistance Center.
21. Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press. New York, London.
22. Korfmacher, J. (2002). Early Childhood Intervention. Now What? In Fitzgerald, H. E., Karraker, K. H., Luster, T. (eds.), *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer, 231–249.
23. Kreiviniienė, B., Pertulla, H. (2011). Socialinio darbuotojo reprezentavimas valstybinėje paramos sistemoje: šeimų, esančių sunkios negalės situacijoje, subjektyvi nuomonė. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 31–41.
24. Lee, Y. H. (2009). *The Paradox of Early Intervention: Families' Participation Driven by Professionals Throughout Service Process*. Doctor degree dissertation. Teachers College, Columbia University.
25. Lyon, K. C. (2008). *An Examination of Volunteerism: Teacher Expectations and Parent Involvement*. Doctor degree dissertation. East Tennessee State University.
26. Lubart, T. (2004). Individual Student Differences and Creativity for Quality Education. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
27. Mellinger, S. L. (2009). *A Survey Of The Attitudes, Perceptions, And Practices of Early Care and Education Staff Regarding Parent Involvement*. Doctor Degree Dissertation. Temple University Graduate Board.
28. Monkevičienė, O., Glebuviene, V. S., Stankevičienė, K., Jonilienė, M., Montvilaitė, S., Mazolevskienė, A. (2009). *Iki-mokyklinio, priešmokyklinio ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo kokybės analizė*: Tyrimo ataskaita. Vilnius.
29. Moore, T. (2005). *Evolution of Early Childhood Intervention Practice*. ECIA(VC) Consultative Forum [žiūrėta 2011-10-10]. Prieiga internete: http://www.rch.org.au/emplibrary/ccch/Tim_Moore_2010.pdf.
30. Nachshen, J. S. (2004). Empowerment and Families: Building Bridges between Parents and Professionals, Theory and Research. *Journal on Developmental Disabilities*, 11 (1), 67–75.
31. Odom, S. L., Wolery, M. (2003). A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164–173.
32. Ozdemir, S. (2007). A Paradigm Shift in Early Intervention Services: From Child Centeredness to Family Centeredness. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakultesi Dergisi*, 47(2), 13–25.
33. Pandit, S. (2008). *An Evaluation of Facilitators of Parent Involvement in Early Intervention Programs for Children with Developmental Disabilities: An Ecological Perspective*. Doctor Degree Dissertation. The State University of New Jersey.
34. Pang, Y. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Pre-school Transition. *The School Community Journal*, 20 (2), 183–198.

35. Park, J., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. (2002). Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children With Disabilities. *Exceptional Children*, 68 (2), 151–170.
36. Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems' Theory [žiūrėta 2012-06-18]. Prieiga internete: <<http://people.usd.edu/~mremund/bronfa.pdf>>
37. Porter, L. (2008). *Teacher-Parent Collaboration: Early Childhood to Adolescence*. Melbourne.
38. Powell, D. R., Diamond, K. E. (1995). Approaches to Parent -Teacher Relationships in U.S. Early Childhood Programs During the Twentieth Century. *Journal of Education*, 177 (3), 71–94.
39. Rothery, M. (2001). Ecological Systems Theory. In Lehmann, P., Coady, N. (eds.), *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice: A Generalist-Eclectic Approach*. Springer Publishing Company, Inc. 65–83.
40. Roberts, S., Arthur-Kelly, M., Foreman, Ph., Pascoe, S. (2005). Educational Approaches for Maximizing Arousal in Children with Multiple and Severe Disability: New Directions for Research and Practice in Early Childhood Context. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 88–91.
41. Sameroff, A. J., Fiese, B. H. (2003). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press, 135–159.
42. Shannon, P. (2004). Barriers of Family-Centred Services for Infants and Toddlers with Developmental Delays. *Social Work*, 49 (2), 301–308.
43. Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. The Guilford Press.
44. Susman-Stillman, A. R., Erickson, M. F. (2002). Ecological Influences on Mother-Infant Relationships. In H. E. Fitzgerald, K. H. Karraker, T. Luster (eds.), *Infant Development: Ecological Perspectives*. Routledge Falmer, 68–96.
45. Talay-Ongan, A. (2001). Early Intervention: Critical Roles of Early Childhood Service Providers. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 221–228.
46. Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative Working*. Routledge: London and New York.
47. Vanclay, L. (2003). Supporting Families an Interprofessional Approach? In Leathard, A. (ed.), *Interprofessional Collaboration: from Policy to Practice in Health and Social Care*. London and New York: Routledge, 158–171.
48. Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P., Summers, J. A. (2004). Parents' Perceptions of Advocacy Activities and Their Impact on Family Quality of Life. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 144–155.
49. Wesley, P. W., Buysse, V. (2006). Etchics and Evidence in Consultation. *Topics in Early Special Education*, 26 (3), 131–141.
50. Woods, J. J., Wilcox, M. K., Friedman, M., Murch, T. (2011). Collaborative Consultation in Natural Environments: Strategies to Enhance Family-Centered Supports and Services. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42, 379–392.

Received 2013 12 11