

SOCIALINIŲ TINKLŲ KŪRIMAS EDUKACINĖJE APLINKOJE: TĖVŲ VAIDMUO TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS

Doktorantė Lina Miltenienė

Šiaulių universitetas, Specialiosios pedagogikos fakultetas, Specialiosios pedagogikos katedra
P. Višinskio g. 25, 76351 Šiauliai
Telefonas 8 (41) 59 57 34
Elektroninis paštas m.lina@cr.su.lt

Pateikta 2004 m. vasario 27 d.

Parengta spausdinti 2004 m. spalio 29 d.

Kalbant apie edukacinę aplinką, vis dažniau vartojama tinklų sąvoka. Tinklo konceptas leidžia geriau suvokti kompleksinę tikrovę, sudaro sąlygas suprasti ir inicijuoti skirtingų institucijoje esančių sričių, grupių sistemų arba asmenų ryšius. Jis apima kompleksinės sąveikos sudedamąsias dalis ir skirtingus požiūrius, leidžia kurti tarpdisciplininę aplinką, o tai itin aktualu kalbant apie specialųjį ugdymą ir specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimą bendrojo lavinimo mokykloje. Straipsnyje analizuojamas vienas iš tokio tinklo sėkmingą funkcionavimą užtikrinančių veiksnių – požiūris į tėvų vaidmenį. Keliama hipotezė, kad tėvų ir pedagogų nuostatos į tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese skiriasi. Pedagogai linkę nuvertinti tėvų galimybes dalyvauti vaiko ugdymo procese. Tėvų ir pedagogų požiūriui įtakos turi socialiniai-demografiniai veiksniai. Tyrimo rezultatai patvirtino hipotezę. Paaiškėjo, kad dauguma tėvų sau priskiria teigiamą vaidmenį vaiko ugdymo(si) procese, linkę dalytis atsakomybe ir kooperuotis, tuo tarpu didelė dalis pedagogų linkę nuvertinti tėvų kompetenciją ir galimybes dalyvauti ugdant vaiką. Socialiniai-demografiniai veiksniai daro įtaką ir tėvų, ir pedagogų požiūriui.

Pagrindinės sąvokos: tinklas, specialieji ugdymosi poreikiai, tėvų vaidmuo.

Tyrimo kontekstas

Socialiniai tinklai ir edukacinė aplinka. Tinklų sąvoką kalbėdami apie edukacinę aplinką vartoja L. Darling-Hammondas, M. McLaughlinas (1995), J. W. Little'as (1993), A. Liebermanas, M. Grolnickas (1997), M. McLaughlinas, J. Talbertas (1993), P. Westwoodas (1996). Nurodytų autorių teigimu, įsitraukimas į tinklus sudaro sąlygas ugdymo proceso dalyviams mokytis vienas kitą, atsižvelgiant į kontekstą praplėsti griežtai reglamentuotus vaidmenis ir funkcijas, į bendradarbiavimo santykius įtraukti visus svarbius asmenis. Dalyviai turi puikias sąlygas tobulėti ir kurti tokią ugdomąją aplinką, kuri tenkintų visų įsitraukusiųjų poreikius. Tinklas (angl. *network*) – tai tarpusavyje glaudžiai susijusių elementų sistema (Random House Webster's, 1997).

Tinklo konceptas leidžia geriau suvokti kompleksinę tikrovę, sudaro sąlygas suprasti ir inicijuoti skirtingų institucijoje esančių sričių, grupių sistemų arba asmenų ryšius. Jis apima kompleksinės sąveikos sudedamąsias dalis ir skirtingus požiūrius, todėl leidžia kurti tarpdisciplininę darbo aplinką (Trevillion, 1999, p. 24). Specialiųjų ugdymosi poreikių* tenkinimas ir yra ta kompleksinė sąveika, kurios metu kuriami ryšiai ir derinami skirtingų mokykloje esančių grupių sistemų arba asmenų (bendrojo ugdymo pedagogų ir specialistų; pedagogų ir ad-

* Specialieji ugdymosi poreikiai (SUP) Specialiojo ugdymo įstatyme (1998) apibūdinami kaip pagalbos ir paslaugų reikmė, kylanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių.

ministracijos atstovų; pedagogų ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių; pedagogų ir tėvų) požiūriai.

A. Liebermanas, M. Grolnickas (1997) nurodo, kad tinklų sąvoka neatsiejama nuo partnerystės ir bendradarbiavimo sąvokų. Pasak mokslininkų, sėkmingai funkcionuojančių partnerystės tinklų pagrindas yra bendradarbiavimas, nes dalyvaujančių asmenų tarpusavio santykių raidai, idėjų plėtotei daugiausia įtakos turi pasirinktas įtraukimo ir veiklos būdas. Tik esant bendradarbiavimo santykiams atsiranda tarpusavio pasitikėjimas, leidžiantis atsiverti, keistis žiniomis, idėjomis ir užtikrinti sukurto tinklo funkcionavimą.

Literatūroje dažnai minimi tokie veiksniai, kaip vyraujančios vertybės, *vaidmenys* ir įgūdžiai, būtini siekiant bendradarbiauti ir užtikrinti socialinio tinklo funkcionalumą (Dettmer ir kt., 1999; Allington, Broikou, 1988; Friend, Cook, 1992; Rainford ir kt., 1992; Walter-Thomas ir kt., 2000). Tuose pačiuose šaltiniuose pabrėžiamos šios vertybinės nuostatos: lygiavertiškumas (reiškiantis visų dalyvaujančių asmenų lygiavertį statusą grupėje), tikslų (vizijos) bendrumas, bendra atsakomybė.

Moksliniai tyrimai, pagrindžiantys nagrinėjamos problemos aktualumą. Nuo deivintojo dešimtmečio pasaulyje itin pagausėjo tyrimų, nagrinėjančių sąveikos su tėvais problemas ugdant vaikus, patiriančius mokymosi sunkumų (Kroth, Edge, 1997; A. P. Turnbull, H. R. Turnbull, 1997; Pruitt ir kt., 1998; Garriott ir kt., 2000). Tyrimai parodė, kad nepaisant palankaus teisinių pagrindų konteksto, tėvai vis dar jaučiasi beteisiais ir atitolusiais nuo ugdymo sistemos, teikiančios pagalbą jų vaikui: dažnai pedagogai nelinkę išklausti šeimoms aktualių problemų, tėvai, eidami į susitikimus, iš anksto sau skiria pasyvaus stebėtojo ir klausytojo vaidmenį.

Mūsų šalyje gana ilgai nebuvo išsamiai tyrinėtos tėvų įtraukimo ir bendradarbiavimo su jais problemos specialiojo ugdymo srityje. Savo darbuose kai kurie autoriai užsimena apie tėvų dalyvavimo vertinant vaiko problemas ir analizuojant ugdymo procesą svarbą, remdamiesi užsienio šalių patirtimi pateikia rekomendacijų, kaip sėkmingai įtraukti tėvus (Ališauskas, Miltenienė, 2001; Ališauskas, 2002; Gevorgianienė, 2003).

Pastaraisiais metais atlikta keletas išsamių tyrimų: šeimos, auginančios neįgalų vaiką, situacijos įvertinimas (Ruškus, 2002), šeimos psichosocialinės situacijos ir bendradarbiavimo su šeima galimybių tyrimas ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos kontekste (Ališauskienė, Ruškus, 2002; Ališauskienė, 2002), pritaikytų ir modifikuotų ugdymo programų taikymo efektyvumo veiksnių tyrimas suaktualino tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo metodo paieškos būtinybę (Ambrukaitis, Ruškus, 2002).

Iki šiol atlikta tik keletas tyrimų, nagrinėjančių socialinio tinklo ypatumus tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. S. Ališauskienė ir L. Miltenienė (2003) apibrėžė esminius šio socialinio tinklo struktūrinius elementus ir nustatė, kad daugiausia sunkumų kyla inicijuojant ir plėtojant pedagogų ir tėvų sąveiką bei kuriant partnerystės ryšius su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Šis tyrimas iškėlė požiūrio į tėvų vaidmenį problemą.

Galimi tėvų vaidmenys teoriniu aspektu. Mokslinėje literatūroje apibūdinami įvairūs tėvų vaidmenys mokykloje, pedagogų tėvams skiriamas vaidmuo. M. Hughesas ir kt. (1994) išskiria tokius vaidmenis: tėvai kaip problema, tėvai kaip partneriai, tėvai kaip klientai. Tėvų, kaip klientų, vaidmuo minimas rečiau ir manoma, kad tokį vaidmenį įvardijimą nulėmė rinkos mechanizmų perkėlimas siekiant ugdymo efektyvumo ir ugdymo įstaigos veiklos kokybės. J. Fylling, J. T. Sandvin (1998) pabrėžia du pirmuosius tipus.

Tėvai kaip problema. M. Hughesas ir kt. (1994) teigia, kad pedagogai visuomet į tėvus žiūrėjo kaip į problemą. Tokį požiūrį istoriškai nulėmė tariama žema tėvų moralė, abejingumas, bendravimo įgūdžių stoka, vidinės šeimos problemos ir kiti veiksniai, susiję su šeimos socialine-kultūrine aplinka. Pedagogai įvardija ir tėvų įsitraukimo problemą, tiksliau – tėvų nenorą įsitraukti į vaiko ugdymo procesą. Mokytojai teigia, kad tėvai nesidomi arba pernelyg domisi vaiko ugdymu (Bastiani, 1993, p. 16), yra apatiški, neprakalbinami (*tylinti dauguma*), nenorintys įsitraukti (Hughes ir kt., 1994, p. 31). Tikėtina, kad toks požiūris nulėmia tėvų nepasitikėjimą mokykla, gynybišką elgesį, kartais ir bejėgiškumą prieš veikiančią ugdymo sistemą, tuo tarpu pedagogams suteikia pasitikėjimo ir pasitenkinimo savimi jausmą (Bastiani,

1993, p. 16). Neretai pedagogai jaučiasi (nes yra išmokyti taip jaustis) specialistais, ekspertais ir mano, kad tik jie gali kontroliuoti situaciją (Winkley, 1985, p. 17). Jie mano atstovaujantys vaiko interesams ir net ginantys jį nuo tėvų problemų.

Neretai pedagogai ir specialistai tėvams skiria *vykdytojų vaidmenį* tai vadindami partneryste. Labai svarbu įtraukti tėvus suteikiant jiems kuo daugiau informacijos apie mokyklos gyvenimą, tačiau jei ta informacija tekės viena kryptimi – iš mokyklos tėvams, siekiamo bendradarbiavimo ir partnerystės nebus, nes tėvai tik vykdys mokyklos „nuleistas“ instrukcijas, bus pasyvūs, kai kada prieštaraujantys ir besipriešinantys. Deja, būtent tokį vaidmenį tėvams dažniausiai skiria pedagogai ir specialistai (Fylling, Sandvin, 1998, p. 18). Tos pačios autorės aprašo ir gana dažną požiūrį į tėvus *kaip į pasigailėjimo vertus asmenis*. Neretai jau pats faktas, kad vaikas turi specialiųjų ugdymosi poreikių, pedagogų vertinamas kaip problemų šeimoje požymis. To rezultatas – pedagogai nepriima tėvų kaip sąjungininkų sprendžiant vaiko problemas, nes tėvai patys yra šių problemų dalis (Fylling, Sandvin, 1998, p. 62). Pasi-girsta kaltinimų tėvams dėl vaiko ugdymosi sunkumų, siekiama atsakomybę dėl kilusių vaiko ugdymosi problemų primesti tėvams (Armstrong, 1995). Dažnai toks vaidmuo skiriamas tėvams, kurie turi didesnių socialinių, psichologinių arba asmeninių problemų, taip pat tėvams, kurių vaikai turi elgesio ir emocijų sutrikimų arba didesnių negalių.

Toks požiūris į tėvų vaidmenį vertinamas kaip kliūtis inicijuojant ir kuriant lygiavertę sąveiką.

Tėvai kaip partneriai. Nors pamažu, bet daugėja pedagogų, kurie tėvus priima kaip lygiavertčius partnerius vaiko ugdymo procese. Tokiems pokyčiams įtakos turėjo ne tik tėvų teisių dalyvauti ugdymo procese pripažinimas įstatymais, bet ir praktikoje išryškėjęs didesnis tėvų pagalbos (materialinės ar kt.) poreikis mokyklai. Tokia partnerystė gali turėti mažiausiai dvi formas: *tėvai partneriai, padedantys vaikui mokytis*, ir *tėvai partneriai priimant mokyklai svarbius sprendimus* (Fylling, Sandvin, 1998, p. 47). J. Bastiani (1993) pabrėžia, kad specialusis ugdymas yra būtent ta sritis, kur tikra partnerystė yra reikalingiausia (Bastiani J., 1993, p. 104).

Tyrimo metodologija

Tyrimo objektas: nuostatos į tėvų vaidmenį ir dalyvavimo galimybes tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. **Tyrimo tikslai:** 1. Apibrėžti tėvų nuostatas dėl vaiko ugdymo. 2. Apibrėžti pedagogų nuostatas dėl tėvų vaidmens, tenkinant specialiuosius mokinių ugdymosi poreikius (SUP), struktūrą. 3. Palyginti tėvų ir pedagogų nuostatų struktūrinius komponentus. 4. Atskleisti socialinių-demografinių veiksnių įtaką vyraujančioms nuostatoms. **Hipotezė:** Tikėtina, kad tėvų ir pedagogų nuostatos tėvų vaidmens vaiko ugdymo procese skiriasi. Pedagogai linkę nuvertinti tėvų galimybes dalyvauti vaiko ugdymo procese. Tėvų ir pedagogų požiūriui įtakos turi socialiniai-demografiniai veiksniai. **Tyrimo imtis:** tyrime dalyvavo bendrojo lavinimo mokyklose besimokančiųjų ir SUP turinčių mokinių tėvai (N=495) iš įvairių Lietuvos regionų (Vilniaus, Kauno, Telšių, Šiaulių apskričių ir didžiųjų Lietuvos miestų) bei pedagogai (pradinių ir aukštesniųjų klasių mokytojai, specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai), ugduantys SUP vaikus iš tų pačių vietovių (N=688). **Tyrimo metodai:** duomenys buvo renkami taikant anketinės apklausos raštu metodą tyrėjos sudarytais klausimynais. Klausimyną tėvams sudarė 6 skalės ir 13 subskalių, o klausimyną pedagogams – 6 skalės ir 15 subskalių. Statistinė duomenų analizė atlikta SPSS-PC programine įranga, taikant aprašomosios statistikos metodą, daugiamačius metodus (faktorinę analizę), socialinių demografinių kintamųjų įtaka nuostatų struktūriniais komponentams buvo tikrinama Kruskal-Wallis testu.

Tėvų vaidmuo tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius edukacinėje tikrovėje: tyrimo rezultatai ir jų analizė

Tėvų apklausos rezultatai ir jų analizė. Tėvai labai vieningai tvirtina (subskalės *išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimas vaiko ugdymui* vidutinis įvertis (M^*) yra 3,57) norintys kartu

* M - subskalės vidutinis įvertis. Intervalas yra nuo 1 (vertina labai neigiamai) iki 4 (vertina labai teigiamai).

spręsti kilusias problemas (98,7 proc.) ir geriau suprasti bei padėti savo vaikui (97,8 proc.). Beveik visi tėvai, kviečiami į bendrus pasitarimus, stengiasi juose dalyvauti (91 proc.), norėtų dažniau pasitarti su vaiko mokytojais (87,9 proc.), rasti tam laiko (90,7 proc.).

Absoliuti dauguma tėvų linkę dalytis su mokykla atsakomybe už vaiko ugdymą (subskalės atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimas vidutinis įvertis yra 3,45). Tėvai skiria sau tokį patį svarbų vaidmenį ugdant vaiką, kaip ir mokyklai, todėl vieningai pritaria teiginiiui „tėvai kartu su ugdančiais pedagogais yra vienodai atsakingi už vaiko ugdymą“ (94,5 proc.) ir nesutinka su tokiais teiginiais, kaip „tėvai neturėtų kištis į vaiko ugdymą – tai mokyklos reikalas“ (89,3 proc.), „mokykla turėtų prisiimti visišką atsakomybę už vaiko ugdymą“ (78,2 proc.). Tiesa, 2 iš 100 tėvų vis dėlto norėtų atsiriboti ir visą atsakomybę skirti mokyklai, sau pasilikdami stebėtojo, vertintojo, kritiko arba kitą vaidmenį. Nuostatų struktūra pateikiama 1 lentelėje.

Tėvai nori įsitraukti į vaiko ugdymą ir teigiamai veikti vaiko ugdymosi rezultatus.

Socialinių-demografinių veiksnių įtaka tėvų nuostatų struktūriniam komponentams. Gyvenamosios vietos įtaka. Reikšmingi sutapimai pastebėti vertinant tėvų prisiimamą vaidmenį. Miestuose (apskričių centruose) gyvenantys tėvai dažniau nei kiti linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Priešingą požiūrį aptariamais klausimais dažniausiai išsako kaime gyvenantys tėvai: jie mažiausiai linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Kaime gyvenantys tėvai labiausiai linkę atsiriboti nuo vaiko ugdymo visą atsakomybę perduodami mokyklai.

Išsilavinimo įtaka. Išsilavinimas veikia tėvų prisiimamą vaidmenį.

Tėvai, neturintys vidurinio išsilavinimo, mažiausiai skiria dėmesio ir laiko vaikui ugdyti bei rečiau nei kiti linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Tėvai, turintys aukštesnį išsilavinimą, labiau nei kiti linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Aukštąjį išsilavinimą įgiję tėvai skiria daugiausia laiko ir dėmesio vaikui ugdyti. Kuo menkesnis išsilavinimas, tuo pasyvesnis tėvų dalyvavimas vaiko ugdymo procese, gerėjant išsilavinimo lygiui, didėja tėvų siekimas dalyvauti vaiko ugdymo procese.

Šeiminės padėties įtaka. Pilnoje šeimoje gyvenantys tėvai dažniau nei kiti linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Šeimos nesukūrusios motinos mažiausiai linkusios dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą.

Šeimos pajamų dydžio, tenkančio vienam žmogui, įtaka. Gaunantys itin mažas pajamas tėvai labiau nei dideles pajamas turintys mažiau linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Šie rezultatai sutampa su D. L. McMillan, A. P. Turnbull (1983) tyrimo išvadomis, konstatuojančiomis, kad šeimos, gaunančios mažas pajamas, yra pasyvesnės dalyvaudamos vaiko ugdymo procese.

Darbo įtaka. Nuolatinį darbą turintys tėvai palankiau nei dirbantys laikinai arba visai neturintys darbo prisiima aktyvesnį vaidmenį vaiko ugdymo procese – skiria daugiau dėmesio ir laiko, dalijasi atsakomybe už vaiko ugdymą. Bedarbiai dažniau nei kiti nelinkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą.

Nedarbas apsunkina įtraukimo ir bendradarbiavimo procesą.

Veiklos srities įtaka. Žemės ūkyje dirbantys tėvai nelinkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą (labiausiai nori dalytis dirbantys paslaugų srityje).

Vaikų skaičiaus šeimoje įtaka. Kai šeimoje yra 6 ir daugiau vaikų, tėvai skiria mažiau dėmesio ir laiko vaikui ugdyti, nelinkę su mokykla dalytis atsakomybe. Kuo daugiau vaikų šeimoje, tuo mažiau savo dėmesio ir laiko tėvai gali skirti vaikui ugdyti ir tuo didesnis noras atsakomybę už ugdymo rezultatus perduoti mokyklai.

Vaiko, turinčio SUP, amžiaus įtaka. Pradinių klasių mokinių tėvai labiau nei aukštesniųjų klasių mokinių tėvai dalijasi atsakomybe už vaiko ugdymą. Kuo vyresnis vaikas, tuo labiau tėvai nenori dalytis atsakomybe.

Kitų vaikų amžiaus įtaka. Šeimoje auginantys dar bent vieną, bet jaunesnio amžiaus vaiką tėvai skiria daugiau savo dėmesio ir laiko SUP vaikui ugdyti.

Darželio lankymo įtaka. Tėvai, kurių ikimokyklinio amžiaus vaikai lankė darželį, labiau linkę dalytis atsakomybe už vaiko ugdymą. Darželio lankymas teigiamai veikia tėvų požiūrį į savo vaidmenį vaiko ugdymo procese.

Pedagogų apklausos rezultatai ir jų analizė. Taikant faktorinės analizės metodą, buvo nustatyta ir pedagogų nuostatų į tėvų vaidmenį struktūra (pateikiama 2 lentelėje), kurioje išryškėjo keturi komponentai. Du iš jų labiau orientuoti į tėvų, kaip galimų partnerių, pripažinimą (*tėvų kooperatyvumo pripažinimas, tėvai – vaiko ekspertai*), o kiti du išryškina tėvų vaidmens ir galimybių dalyvauti vaiko ugdymo procese sumenkinimą, požiūrį į tėvus kaip į problemą (*tėvų kompetencijų nuvertinimas, tėvų kaltinimas*).

Tyrimo rezultatai parodė, kad apklausti pedagogai dažnai pripažįsta, jog tėvai linkę kooperuoti (subskalės *tėvų kooperatyvumo pripažinimas* vidutinis įvertis siekia 2,73). Beveik du trečdaliai apklaustųjų (59 proc.) pritarė teiginiui *tėvai mano, kad vaiko ugdymas – pedagogų reikalas ir nenori įsitraukti*, o kas trečias (32 proc.) prieštarauja teiginiui *tėvams rūpi vaiko problemos ir jie nori dalyvauti vaiko ugdymo procese*, kas antras (48 proc.) prieštarauja teiginiui, kad *tėvai daug prisideda ir padeda vaikui įveikti sunkumus*. Džiugina bent tai, kad pedagogai nepaneigia tėvų noro padėti savo vaikui (teiginiui *tėvai nori padėti savo vaikui* pritarė absoliuti dauguma apklaustųjų – 91 proc.).

Subskalės *tėvai – vaiko ekspertai* vidutinis įvertis yra 2,87, o tai rodo, kad pedagogai pripažįsta tėvų galimybes būti savo vaiko ekspertais, tačiau tai nėra bendra nuomonė. Dauguma apklaustųjų pritarė teiginiui, kad *tėvai gali turėti emocinių ir socialinių poreikių, kurių aš galiu nežinoti* (96 proc.), tačiau 37 proc. teigė, kad nesupranta ir nepateisina tėvų priešiniškosios (pedagogams, specialiajai pagalbai...). Net du penktadaliai mokytojų (39 proc.) nepritarė teiginiams *šeimos nuomonė yra pati svarbiausia, tėvai gerai žino savo vaiko stipriąsias bei silpnąsias puses* ir paprieštaravo tėvų, kaip ekspertų, vertinimui.

Daug pedagogų kaltina tėvus (subskalės *tėvų kaltinimas* vidutinis įvertis yra 2,69), nemažai yra ir nuvertinančių tėvų kompetenciją dalyvauti vaiko ugdymo procese (subskalės *tėvų kompetencijų nuvertinimas* vidutinis įvertis yra 2,29). Net 63 proc. apklaustųjų pyksta, kai tėvai nepripažįsta vaiko problemos ir nenori susitaikyti su esama situacija, o 55 proc. mano, kad tėvai dažnai patys būna kalti dėl prastų vaiko mokymosi rezultatų. Pedagogai linkę užimti vyraujančią poziciją bendraudami su tėvais ir nenori nuolat paisyti tėvų nuomonės, nepripažįsta jų kompetencijos. 71 proc. apklaustųjų teigė, kad *tėvai gali būti pedagogų padėjėjai, bet tik ne vaiko ugdymo žinovai, kurių nuomonės nuolat paisoma*, o 65 proc. mano, kad *dabartiniuose įstatymuose per daug sureikšminama tėvų nuomonė, o to rezultatas per didelis popierizmas*. Kas trečias (33 proc.) mano, kad dalyvaujant bendruose vaiko problemos aptarimuose tėvai dažniausiai nelabai supranta, apie ką kalbama, o du iš dešimties (19 proc.) pritaria teiginiui *tėvai nepajėgūs suteikti vaikui tinkamos pagalbos, todėl geriau, kai jie mažiau kišasi į vaiko ugdymą*.

Socialinių demografinių veiksnių įtaka pedagogų nuostatų struktūriniais komponentams buvo tikrinama Kruskal-Wallis testu pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį.

Amžiaus įtaka. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad pedagogų amžius turi įtakos požiūriui į tėvų vaidmenį. Itin išsiskiria dvi amžiaus grupės – jauni, iki 25 metų pedagogai, ir pensinio amžiaus sulaukę pedagogai (60–70 m.). Jauni pedagogai labiau pripažįsta tėvų vaidmenį ir kompetencijas ugdant vaiką, mažiau linkę kaltinti tėvus. 60–70 m. pedagogai dažniau nei kiti linkę kaltinti tėvus ir nepripažinti jų kompetencijos.

Gyvenamosios vietos įtaka. Kaime gyvenantys pedagogai linkę nepripažinti tėvų kooperatyvumo, labiausiai tėvų vaidmenį pripažįsta vilniečiai.

Išsilavinimo įtaka bendradarbiavimo komponentams. Turintieji aukštesnį išsilavinimą mažiausiai nuvertina tėvų kompetencijas, o tarp pedagogų su aukštesniu išsilavinimu daugiausia nuvertinančiųjų.

Užimamų pareigų įtaka. „Užimamų pareigų“ socialinį demografinį kintamąjį sudarė šios grupės: aukštesniųjų klasių mokytojai, pradinųjų klasių mokytojai ir specialistai (logopedai, specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai). Nustatyta, kad vertindami tėvų vaidmenį, specialistai mažiausiai linkę kaltinti tėvus, juos pripažįsta kaip vaiko ekspertus. Tėvų, kaip vaiko ekspertų, labiausiai nepripažįsta aukštesniųjų klasių mokytojai, o kaltinti labiausiai linkę pradinųjų klasių pedagogai.

Dėstomo dalyko įtaka (tik aukštesniųjų klasių mokytojai). Pedagogai, atstovaujantys vienuomenės mokslų sričiai, labiausiai linkę tėvus vertinti kaip vaiko ekspertus.

Specialistų veiklos srities įtaka (tik specialistai). „Specialistų veiklos sritis“ demografinį kintamąjį sudaro: logopedai, specialieji pedagogai, logopedai-spec. pedagogai, socialiniai pedagogai. Socialiniai pedagogai labiau nei kiti specialistai linkę pripažinti tėvų vaidmenį (labiausiai pripažįsta tėvų kooperatyvumą ($p \leq 0,01$) ir mažiausiai nuvertina tėvų kompetenciją ($p \leq 0,02$)). Specialieji pedagogai mažiausiai pripažįsta tėvų kooperatyvumą.

Auklėjamosios veiklos įtaka. Klasės auklėtojai labiau nei neturintys auklėjamosios klasės pedagogai linkę kaltinti tėvus ($p \leq 0,05$) ir nepripažinti jų kaip vaiko ekspertų ($p \leq 0,02$).

Pedagoginio darbo stažo įtaka. Didžiausią darbo stažą (21 m. ir daugiau) turintys pedagogai dažniau nei kiti nuvertina tėvų kompetenciją. Priešingą poziciją palaiko jauni, 1–4 metų darbo stažą turintys pedagogai.

Kvalifikacinės kategorijos įtaka bendradarbiavimo komponentams. Mokytojai ekspertai mažiau linkę nuvertinti tėvų kompetenciją ($p \leq 0,03$).

SUP turinčių ugdytinių skaičiaus įtaka bendradarbiavimo komponentams. Pedagogai, savo klasėje ugdantys 7–8 moksleivius, turinčius SUP, dažniau nei kiti kolegos (ugdantys mažiau arba daugiau SUP vaikų) pripažįsta tėvus kaip vaiko ekspertus.

Išvados ir rekomendacijos

1. Tėvų nuostatų struktūroje išryškėję komponentai (*išteklių (dėmesio ir laiko) skyrimas vaiko ugdymui; atsakomybės už vaiko ugdymą pasidalijimas*) rodo, kad dauguma tėvų sau priskiria teigiamą vaidmenį vaiko ugdymo(si) procese, linkę dalytis atsakomybe ir kooperuoti.

2. Pedagogų nuostatų struktūroje išryškėjo dvi skirtingos pozicijos: vieni pripažįsta tėvų kooperatyvumą ir tėvus vertina kaip vaiko ekspertus ir galimus partnerius vaiko ugdymo procese, kiti nuvertina tėvų kompetenciją bei galimybes dalyvauti ugdant vaiką ir linkę juos kaltinti (požiūris į tėvus kaip į problemą). Kiekybiniu požiūriu pedagogai pasiskirstė beveik vienodai (apie 50 proc. apklaustųjų palaikė vieną poziciją, kiti 50 proc. – kitą poziciją).

3. Lyginant tėvų ir pedagogų nuostatų struktūrinius komponentus, akivaizdi tėvų ir daugelio pedagogų požiūrių į tėvų vaidmenį tenkinant SUP divergencija (išsiskyrimas). Tėvai beveik vienbalsiai sako, kad nori geriau suprasti ir padėti savo vaikui, kartu su pedagogais spręsti kilusias problemas, norėtų dažniau pasitarti su vaiką ugdančiais pedagogais ir rastų tam laiko, o didelė dalis pedagogų tarsi prieštaraudami tvirtina, kad tėvai linkę vaiko ugdymą patikėti tik mokyklai ir patys nenori dalyvauti vaiko ugdymo procese. Net pusė apklaustų pedagogų kaltina tėvus dėl prastų vaiko ugdymosi rezultatų. Esant tokiai situacijai, lygiavertis tarpusavio dialogas neįmanomas. Tikėtina, kad tokia situacija, kai pedagogai jaučiasi visažiniiais ekspertais, sukelia tėvų nepasitikėjimą mokykla, gynybišką elgesį, kartais ir bejėgiškumą prieš veikiančią ugdymo sistemą, pasyvumą tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius.

4. Skirtingai nuostatų raiškai įtakos turi socialiniai-demografiniai veiksniai. Tėvai, kurių menkas išsilavinimas ir nepalanki ekonominė ir socialinė situacija (mažos pajamos, nedarbas, nepilna šeima ir kt.), dažniau nei kiti išreiškia nenorą dalyvauti vaiko ugdymo procese, nelinkę dalytis atsakomybe. Vyresnio amžiaus pedagogai dažniau nei jauni kolegos kaltina tėvus dėl vaiko problemų, nenori pripažinti tėvų kompetencijos dalyvauti vaiko ugdymo procese. Specialistai (ypač socialiniai pedagogai) mažiausiai linkę kaltinti tėvus, dažniau nei kiti pedagogai pripažįsta juos kaip vaiko ekspertus ir palankiau vertina tėvų vaidmenį vaiko ugdymo procese.

5. Siekiant teigiamų pokyčių inicijuojant ir plėtojant sąveiką su tėvais, būtina **numatant vaiko ugdymo tikslus ir priimant sprendimus priimti tėvus kaip lygiavertčius partnerius, galinčius geriausiai atstovauti vaiko interesams, kaip individus su savo pranašumais ir svarbia patirtimi, kaip geriausius informacijos šaltinius apie vaiką, šeimą ir ten vyraujančią kultūrinę aplinką**, ir suteikti jiems iš tikrųjų teigiamą ir svarbų vaidmenį vaiko ugdymosi procese. Norint to pasiekti, būtina:

- Orientuotis į šeimos pranašumus (teigiamus dalykus).

- Tobulinti komunikacinius gebėjimus (būtinias tarpusavio supratimas, išklausymas, empatija, konkretumas, gebėjimas spręsti konfliktus ir problemas).
- Skirti teigiamus vaidmenis vaiko ugdymo procese.

LITERATŪRA

1. Allington R. L., Broikou K. A. Development of shared knowledge: A new role for classroom and specialist teachers. *The Reading Teacher*, April 1988.
2. Ališauskas A., Miltenienė, L. Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas: mokinių požiūris. *Specialusis ugdymas*. 2001.Nr. 1(IV).
3. Ališauskas A. *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. – Šiauliai, 2002.
4. Ališauskienė S., Ruškus J. Tėvų, auginančių rizikos grupės (neišnešiota) vaiką, psichosocialinės situacijos analizė. *Specialusis ugdymas*. 2002. Nr. 1(6).
5. Ališauskienė S. *Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas, 2002.
6. Ališauskienė S., Miltenienė L. *Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose (ankstyvosios reabilitacijos tarnybose ir bendrojo lavinimo mokyklose)*. Tyrimo ataskaita. Šiauliai/ http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc
7. Ambrukaitis J., Ruškus J. Adaptuotos bei modifikuotos ugdymo programos: taikymo efektyvumo veiksniai. *Specialusis ugdymas*. Nr. 2(7). (2002).
8. Armstrong D. 1995. *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. – New York: Routledge.
9. Bastiani J. Parents as partners: genuine progress or empty rethoric? / Munn P. (ed.). *Parents and schools. Customers, managers or partners?* – London: Routledge, 1993.
10. Darling-Hammond L., McLaughlin M. Policies That Support Professional development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*. 1995. Vol. 76 (8).
11. Dettmer P., Dyck N., Thurson L. P. *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. – Boston: Allyn and Bacon, 1999.
12. Fyiling I., Sandvin J. T. *Parents, schools and special education*. – Norway: Nordland Research Institute, 1998.
13. Friend M., & Cook L. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman, 1992.
14. Garriott P. P., Wandry D., Snyder L. Teachers as parents, parents as children: what's wrong with this picture? *Preventing School Failure*. 2000. Vol. 45(1).
15. Gevorgianienė V. Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus. J. Ambrukaitis ir kt. (Red. kol.), *Specialiojo ugdymo pagrindai*. – Šiauliai, 2003.
16. Hughes M., Wikeley F., Nash T. *Parents and their children's school*. – Oxford, UK: Blackwell, 1994.
17. Kroth R. L., Edge D. *Strategies for communicating with parents and families of exceptional children*. (3rd ed.). – Denver: Love Publishing Company, 1997.
18. Lieberman A., Grolnick M. (1997). *Networks, reform, and the professional development of teachers*. Yearbook (Association for Supervision and Curriculum Development), 1997.
19. *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas*. 1998.
20. Little J. W. Professional development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1993. Vol. 15(2).
21. McLaughlin M., Talbert J. *Contexts That Matter for Teaching and Learning*. Stanford: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, 1993.
22. McMillan D. L., Turnbull A. P. Parent involvement with special education. *Education and Training of the Mentally retarded*. 1983. Vol. 18.
23. Pruitt P., Wandry D., Hollums D. Listen to us! Parents speak out about their interactions with special educators. *Preventing School Failure*. 1998. Vol. 42(4).
24. Rainforth B., York J., MacDonald C. *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services*. – Baltimore, MD: Brooks, 1992.
25. *Random House Webster's dictionary*. – New York: Ballantine books, 1998.
26. Ruškus J., Merkys G., Gerulaitis D. *Šeima, auginanti neįgalų vaiką, Lietuvoje: psichosocialinis portretas*. Tyrimo ataskaita. 2002.

27. Trevillion S. *Networking and Community Partnership*. – Aldershot: Ashgate Publishing Company, 1999.
28. Turnbull A. P., Turnbull H. R. *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. – Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1997.
29. Walther-Thomas Ch., Korinek L., McLaughlin V. L., Williams B. T. *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. – Allyn and Bacon, 2000.
30. Westwood P. *Commonsense Methods for Children with Special Needs*. – New York: Routledge, 1996.
31. Winkley D. The schools view of parents / Cullingford C. (ed.). *Parents, Teachers and Schools*. – London: Robert Royce, 1985.

CREATING SOCIAL NETWORKS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE ROLE OF PARENTS' MEETING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Doctoral Candidate Lina Miltenienė

Šiauliai University

Summary

Network concept is more and more often used when talking about educational environment. Network concept allows us to perceive complex reality better, to understand and initiate connections between different spheres, groups' systems or persons within the institution. It encompasses component parts of complex interaction and different outlooks, allows creating interdisciplinary environment, which is especially important when talking about special education and meeting special educational needs in comprehensive school. One of the factors, which ensure successful functioning of such a network, is analyzed in the article – attitude towards parents' role. It is hypothesized that parents and pedagogues' attitudes towards parents' role in a child's educational process differ. Pedagogues tend to underestimate the potential of parental participation in a child's educational process. Parents and pedagogues' attitude is influenced by social-demographic factors. Research results confirmed the hypothesis. It became clear that absolute majority of parents impose themselves a positive role in a child's educational process, they tend to share responsibility and cooperate, whereas major part of pedagogues tend to underestimate competences and potential of parents to participate in a child's education, pedagogues tend to blame them. After comparing parents and pedagogues attitudes' structural components the divergence of parents and major part of pedagogues' attitudes towards parents' role meeting special educational needs has been noted. Parents claim almost unanimously that they want to understand their child more and to help him/her more, they want to solve problems together with pedagogues, to discuss issues with the pedagogues who educate their child more often and they would make time for this, whereas major part of pedagogues claim that parents tend to entrust child's education to the school exclusively and they do not want to participate in child's educational process themselves. Given such a situation equal inter-dialogue is impossible. The situation, whereas pedagogues see themselves as omniscient experts, causes parents' distrust of school, defensive behavior, sometimes helplessness facing active educational system, passiveness meeting child's special educational needs. Social-demographic factors influence parents' as well as pedagogues' attitude.

Keywords: network, special educational needs, parents' role.