

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Margarita Jurevičienė

**VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO VAIKŲ
SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2012

Disertacija rengta 2007 – 2011 m. Šiaulių universitete.

Disertacinį tyrimą 2007–2010 m. iš dalies rėmė Lietuvos valstybinis studijų fondas.

Mokslinis vadovas – prof. dr. **Jonas Ruškus** (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S).

Konsultantė – doc. dr. **Irena Kaffemanienė** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S).

TURINYS

ĮVADAS	4
1 skyrius. SUTRIKUSIO INTELEKTO VAIKŲ SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMAS SISTEMŲ IR STIPRYBIŲ PERSPEKTYVOJE	20
1.1. Socialinės kompetencijos, socialinių įgūdžių ir socialinių gebėjimų sampratos.....	20
1.2. Sutrikusio intelekto vaikų socializacijos ir socialinių įgūdžių ypatumai.....	41
1.3. Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo problemos.....	48
1.4. Socialinių įgūdžių ugdymo strategijų modeliavimo konceptualusis pagrindas: sistemų teorija ir stiprybių perspektyva.....	58
2 skyrius. VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINIŲ SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ TYRIMO METODOLOGIJA	68
3 skyrius. VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINIŲ SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ RAIŠKA SOCIOEDUKACINĖJE APLINKOJE	75
3.1. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių struktūra	75
3.2. Tėvų įžvalgos apie vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinius įgūdžius.....	84
4 skyrius. VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINĖS SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS. ATVEJO ANALIZĖ	97
4.1. Ugdymo strategijų modeliavimas.....	97
4.2. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių analizė.....	99
4.3. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės stiprybių (turimų socialinių įgūdžių) ir probleminių sričių identifikavimas.....	115
4.4. Socialinių įgūdžių ugdymo proceso ir turinio planavimas, remiantis mokinės stiprybėmis ir ugdymosi galimybėmis.....	118
4.5. Ugdymo strategijų modeliavimo rezultatai.....	127
DISERTACINIO TYRIMO APIBENDRINIMAS	140
IŠVADOS	150
LITERATŪRA	153
PRIEDAS (CD)	

IVADAS

Tyrimo mokslinis aktualumas. Šiuolaikinėje visuomenėje daug dėmesio skiriama negalių¹ turinčių (tarp jų ir sutrikusio intelekto²) vaikų ir suaugusiųjų inkliuziniam ugdymui ir socialinei integracijai. Nuo 1990 m. Lietuva įgyvendina inovatyvią socialinės integracijos praktiką. Tam reikšmės turėjo priimti ir įsipareigoti vykdyti tarptautiniai ir Lietuvos įstatymai³, reglamentuojantys neįgaliųjų lygias teises į ugdymą, profesinį rengimą, įsidarbinimą ir dalyvavimą visuomenės gyvenime, aprūpinimą darbu įprastoje arba pritaikytoje neįgaliųjų poreikiams darbo aplinkoje. Įstatymiškai užtikrinama apsauga nuo diskriminacijos, apibrėžtos neįgaliųjų socialinės integracijos prielaidos, sąlygos, principai. Esminis akcentas – naujai įvertinama žmogaus negalė ir jam atsiveriančios galimybės rinktis, ką nori ir geba daryti, bei visuomenės pareiga – padėti jam tai pasiekti. Mažinant segregaciją, siekiama sudaryti sąlygas neįgaliesiems gyventi pilnavertį ir prideramą gyvenimą, pritaikyti aplinką neįgaliesiems žmonėms, kad pastarieji turėtų sąlygas dalyvauti visose visuomenės gyvenimo srityse (bendrauti, laisvai judėti, naudotis įvairiomis bendruomenėje teikiamomis paslaugomis, gauti reikiamą informaciją ir kt.)⁴, išsaugant jų orumą, skatinant pasitikėjimą savimi.

Ugdymo ir socialinės integracijos garantijos sudaro sąlygas atskleisti ir plėtoti negalių turinčių vaikų ir suaugusių asmenų potencialą, turi svarbų vaidmenį asmens intelektinių, socialinių ir kt. gebėjimų raidai. Tačiau net ir įstatymiškai įteisintomis integracijos sąlygomis kai kurios negalių turinčių asmenų grupės patiria tam tikrų socializacijos problemų, susijusių tiek su nepalankiomis visuomenės nuostatomis, negalės stereotipais, tiek ir su neįgaliųjų elgsenos ypatumais. Bryzan (2005), Kavale, Forness, (1995) ir kt. teigimu, daugelis mokinių (38-75%), turinčių mokymosi negalių, pasižymi socialinių įgūdžių trūkumais, kuriuos galima vertinti kaip vieną iš priežasčių, lemiančių socializacijos nesėkmes. Raudeliūnaitė (2007) teigia, kad neįgalių vaikų gyvenime daugiau situacijų, kai jie jaučiasi priklausomi nuo kitų ir tai jiems sukelia neigiamų emocijų, nepilnavertiškumo kompleksą, akcentuojama (Safyran, 2000; Cragar, Horvath, 2003), kad mokiniai, kurie be kitų pagalbos nepajėgia suprasti socialinių signalų, tarpasmeniniuose santykiuose patiria pasikartojančių nesėkmių; o jos kai kuriais atvejais sukelia depresiją (Munden, Perry, 2002).

Socialiniai įgūdžiai, kaip visaverčio socialinio gyvenimo prielaida (Osit, 2008), būtini, siekiant asmens autonomiškumo, gebėjimo prisitaikyti prie socialinių situacijų (Hall, Coats,

- 1 Negalės sudaro heterogeninę grupę, susidedančią iš asmenų, turinčių judėjimo, regėjimo, klausos, pažinimo ir intelekto sutrikimų.
- 2 Remiantis *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašu* (2011), vidutinį intelekto sutrikimą turintys mokiniai priskiriami negalių turinčių mokinių kategorijai. Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428.
- 3 *Invalidų socialinės integracijos įstatymas* (1991) <http://www.litlex.lt/scripts/sarasas2.dll?Tekstas=1&Id=2537> [žiūrėta 2011-04-26], *Salamankos deklaracija* (1994), JTO *Vaiko teisių konvencija* (LR ratif. 1995 m.), Europos Komisijos „*Nauja 1996 Europos Bendrijos strategija neįgaliesiems*“; *Europos socialinė chartija* (2001), 15 str.; LR *Neįgaliųjų socialinės integracijos įstatymas* (2005); *Neįgaliųjų teisių konvencija* (2010) <http://www.socmin.lt/index.php?1917114157> [žiūrėta 2011-04-26] ir kt.
- 4 *Nacionalinė žmonių su negale socialinės integracijos 2003-2012 metų programa*. http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=168312&p_query=&p_tr2= [žiūrėta 2011-04-26].

Smith, 2005), išreikšti save ir suprasti kitus (Colombero, 2004; Kaffemanienė, Čegyūtė, 2006); bendrauti, išvengiant konfliktų, palaikant gerus komunikacinius ryšius (Brodski, Hembrought, 2007; Church, Gottschalk, Leddy, 2003; Sukhodolsky, Butter, 2007); tai harmoningo buvimo socialinėje grupėje sąlyga, galimybė individui efektyviai veikti socialinėje aplinkoje, sėkmingos socializacijos prielaida (Gedvilienė, Baužienė, 2008).

Pastaraisiais dešimtmečiais Lietuvoje pagausėjo socialinių įgūdžių mokslinių tyrimų: pvz., grupės įtaką moksleivių socialinių gebėjimų kaitai tyrinėjo Teresevičienė, Gedvilienė (2003); atlikti būsimųjų pedagogų socialinių įgūdžių raidos (Malinauskas, 2002, 2004a), moksleivių socialinių įgūdžių ugdymo (Šniras, 2005), paauglių socialinės kompetencijos bendrojo lavinimo mokykloje plėtojimo (Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006), globos namuose gyvenančių paauglių adaptyvaus elgesio (Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010) tyrimai. Įrodyta, kad dėl nepakankamų socialinių įgūdžių individas tampa priklausomas nuo aplinkinių (Adleris, 2003; Juodaitytė, 2003; Juodraitis, 2004; Leliūgienė, 2003; Kvieskienė, 2003; Gedvilienė, Baužienė, 2008). Kita vertus, tyrimų rezultatai liudija, kad asmuo įgijęs tam tikrų įgūdžių ir išmokęs spręsti problemas, lengviau išgyvena pasikeitimus, prisitaiko prie aplinkybių. Pasak Leliūgienės (2003), išugdyti įgūdžiai gali turėti teigiamos įtakos asmens adaptacijos procesui. Socialiniai įgūdžiai neabejotinai lemia asmens socialinio funkcionavimo ir socialinių situacijų valdymo kokybę bei daro didžiulį poveikį žmogaus asmeniniam ir visuomeniniam gyvenimui. Šių įgūdžių ugdymas/is, jų turėjimas *įgalina* individus efektyviai bendrauti, patenkinti poreikius, sutarti su kitais, apsaugoti save bei gebėti sąveikauti su žmonėmis įvairiose situacijose. Juodaitytė (2002) pažymi būtinumą ieškoti sisteminių struktūrinių ugdymo sąsajų su socializacijos procesais įvairiais amžiaus tarpsniais. Ugdymu siekiama laiduoti kuo visapusiškesnę mokinio prigimtinių galių plėtotę (Bitinas, 2000; Jovaiša, 2001), sudaryti sąlygas atsiskleisti individualybei, ir atsižvelgiant į individualias vaikų galias, optimizuoti socialinių gebėjimų ugdymą/si (Vyšniauskytė-Rimkienė, 2006), padėti pasirengti savarankiškam gyvenimui (Vaitkevičius, 1995; Jovaiša, 2001, 2002; Juodaitytė, 2002).

Šiuolaikinės inkluzinio ir specialiojo ugdymo tyrimuose (Ališauskienė, 2005; Ališauskienė, Miltenienė, 2003; Ambrukaitis, Ruškus, 2002; Armstron, Armstrong, Barton, 2000; Booth, Ainscow ir kt., 2000; Farrell, 2002; Fullan, 1999; Geležinienė, 2009; Gerulaitis, 2007; Gevorgianienė, 1999; Meijer, 2002; Miltenienė, 2005; Miltenienė, Ruškus, Ališauskas, 2003; Pijl, Meijer, Hegarty, 1997; Hegarty, 2000; O'Callaghan, 2000; Ruškus, 2002; Ruškus, Mažeikis, 2007; Vaičekauskaitė, 2006-2007; 2008; ir kt.) akcentuojama neįgaliųjų socialinio dalyvavimo svarba, pabrėžiamas būtinumas maksimaliai tenkinti individualius ugdymosi poreikius (Ambrukaitis, Ruškus, 2002; Ruškus, 2002; ir kt.). Tačiau konstruojant inkluzinio ir specialiojo ugdymo modelius (Ališauskienė, 2002; Baranauskienė, 2003; Gerulaitis, 2007; Miltenienė, 2005), pastebima, kad negalių turinčių mokinių ugdymo praktika patiria tam tikrų problemų, o kai kada ir nesėkmių.

Problemų sukelia ir mokyklos bendruomenės, ir visuomenės nuostatos neįgaliųjų atžvilgiu (Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003; Ruškus, 2001; 2002; ir kt.). Pasak Ruškaus (2002), socialinės nuostatos lemia socialinės integracijos sėkmę (ir nesėkmę). Tad iki šiol aktuali ir negalės vaizdinio problema (Ruškus, 2002), kuri gali būti viena iš nesėkmingos adaptacijos priežasčių, kai nepalanki aplinka kartu su mokinio socialinių įgūdžių stoka apsunkina ir taip sudėtingą negalės situaciją. Pasak Ruškaus (2002), negalė – ne tik žmogaus fizinis, intelekto ar psichikos ypatingumas; tai ir socialinis konstruktas – stereotipų, socialinių vaizdinių

bei socialinės sąveikos rezultatas. Istoriniame-kultūriniame kontekste konstruojamas socialinis negalės vaizdinys atspindi stereotipinį visuomenės požiūrį į raidos (kūno, intelekto ir/ar psichikos) sutrikimus, kurie traktuojami kaip nukrypimas nuo visuotinių normų bei vertybių; negalės vertinimas pasižymi kraštutiniu, dažniausiai neigiamu (Ruškus, 2002). Mokslininkai nustatė, kad nuostatos turi daugiakryptį poveikį: viena vertus, visuomenės nuostatos į neįgaliuosius formuoja kai kurių neįgaliųjų elgesio viešumoje (socialinių įgūdžių) trūkumai; tačiau pastebėta ir tai, kad aplinka turi poveikį ir pačių neįgaliųjų save nuvertinančioms nuostatomis, ypač kai stokojama socialinių įgūdžių ir/ar motyvacijos aktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime (Baranauskienė, 2003; Baranauskienė, Ruškus, 2004; Gailienė, 2007; kt.). Neigiami negalės stereotipai sukuria kliūtis, kurios susijusios ne tik neįgalumu, bet ir su kitais faktoriais (pvz., neįgalaus asmens amžiumi, lytimi, gyvenamąja vietovė – Gailienė, 2007). Tyrimai išryškino ir pedagogų nuostatų poveikį jų ugdomosios sąveikos su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių, stiliui, ugdymo kokybei (Ališauskas, 2005; Gribačiauskas, Merkys, 2003; Gudonis, Mockevičiūtė, 2008; Gudonis, Valantinas, Strimaitienė, 2003; Kaffemanimienė, 2001; Miltenienė, 2005, Ruškus, 2002; Ruškus, Merkys, 1999 ir kt.).

Moksliniuose tyrimuose, nagrinėjančiuose neįgalių vaikų mokymą ir socializaciją, pastaraisiais dešimtmečiais pastebimai daugiau dėmesio skiriama socialinių įgūdžių, svarbiausio socialinės kompetencijos komponento, lemiančio pozityvų socialinį prisitaikymą, studijoms (Abrams, Hogg, Marques, 2005; Aleksienė, 2001; Brazauskaitė, 2001; Cascella, McNamara, 2005; Gevorgianienė, 1999; Raudeliūnaitė, 2007; Vaicekauskienė, 2010; Vaičekauskaitė, 2008 ir kt.). Gevorgianienės (1999), Raudeliūnaitės (2007), daugelio kitų autorių nuomone, sprendžiant socialinės integracijos problemas, svarbu ugdyti negalių turinčių mokinių bendravimo, savarankiškumo ir kt. socialinius adaptacinius įgūdžius – esminius bruožus apibūdinančius socialinę kompetenciją, t.y., gebėjimą veikti, nulemtą individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių (Jucevičienė, Lepaitė, 2001).

Nemaža dalis tyrėjų nagrinėjo įvairius sutrikusios raidos vaikų socializacijos, socialinių ir kt. įgūdžių ugdymo aspektus, pvz., sutrikusio regėjimo mokinių socialinių įgūdžių ugdymo (Raudeliūnaitė, 2007), savęs vertinimo (Gailienė, 1995); vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, psichosocialinės raidos problemos (Radzevičienė, 2003). Nors negalių turinčių vaikų ir suaugusių asmenų ugdymo ir integracijos tendencijos kinta teigiama linkme, reikia pripažinti, kad sėkmingai integracijai, psichologiniam ir socialiniam prisitaikymui visuomenėje būtinių socialinių įgūdžių ugdymui skiriama nepakankamai dėmesio; tai komplikuoja negalių turinčių asmenų socializacijos perspektyvas.

Sudėtingiausia – sutrikusio intelekto asmenų socializacija. Svarbiausias jų mokyklinio ugdymo siekinys – ne tiek akademinis, kiek socialinių įgūdžių (bendravimo, elgsenos, savarankiškumo, orientavimosi socialinėje aplinkoje) plėtojimas (Gevorgianienė, 1999; Ruškus, 2002; Vaičekauskaitė, 2008 ir kt.), atsižvelgiant į individualias galimybes ir veiksmus. Tačiau socialinių įgūdžių raida priklauso ne tik nuo sutrikusio intelekto asmens galimybių ir poreikių, bet ir nuo aplinkos sąlygų ir lūkesčių.

Daugelis tyrėjų pažymi, kad socialinių įgūdžių trūkumas – vienas ryškesnių intelekto sutrikimo požymių (Bielecki, Swender, 2004; Gresham, Sugai, Horner, 2001), pasireiškiantis verbalinės ir neverbalinės komunikacijos problemomis, vedančiomis prie individo socialinės atskirties (Kampert, Goreczny, 2007). Vidutinį intelekto sutrikimą turintys vaikai pasižymi negebėjimu sukurti ir išlaikyti santykių su bendraamžiais ar kitais asmenimis; neadekvačia jaus-

mų ar elgesio raiška; sunkumais reiškiant norus, prisitaikant socialinėse aplinkose; šie vaikai dėl savo neadekvataus elgesio patiria socialinio bendravimo trūkumą, menką visuomenės palaikymą; jie gali jaustis atstumti, socialiai izoliuoti ir labiau vieniši nei įprastos raidos bendraamžiai (Bauminger, Kasari, 2000), netgi jei mokosi bendrojo lavinimo mokyklose (Chamberlain, 2001). Pažymima (Safyran, 2000; Cragar, Horvath, 2003), kad mokiniai, kurie be kitų pagalbos nepajėgia suprasti socialinių signalų, tarpasmeniniuose santykiuose patiria pasikartojančių nesėkmių. Panašias išvadas galima aptikti ir Lietuvos mokslininkų šios srities darbuose, iš kurių paminėtini naujausi vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socializacijos tyrimai: bendravimo gebėjimų (Gevorgianienė, 1999), bendravimo ir kalbos ugdymo (Garšvienė, 1996), emocijų raiškos, savivokos, *Aš* veiksmingumo ugdymo (Aleksienė, 2001; Brazauskaitė, 2001; Vaitkevičienė, 2006; Vilkelienė, 2000); buitinių ir socialinių gebėjimų (Vitkauskaitė, 1997; 2004), savarankiškumo ugdymo šeimoje (Vaičekauskaitė, 2008) ir kt.

Kita vertus, aptinkama įrodymų, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniai turi tam tikrų potencialių galimybių ugdytis socialinius įgūdžius. Gevorgianienės (1999) teigimu, sutrikusio intelekto vaikų bendravimo gebėjimų ugdymas praplečia jų bendravimo galimybes, gerina santykius su bendraamžiais bei suaugusiais, sumažėja problemų dėl netinkamo elgesio; tai padeda jiems patirti pasitikėjimą savimi. Tačiau kitų autorių tyrimai parodė, kad šie mokiniai įgyja tik elementarių socialinių įgūdžių – palaikyti žvilgsnio kontaktą, atsiprašyti, paprašyti pagalbos, reikšti jausmus (Garrick, Lauren, 2003), naudotis kitomis jiems prieinamomis bendravimo priemonėmis; gerėja jų kalbinės raiškos galimybės (Parson, Mitchell, 2002; Craig-Unfeker, Kaiser, 2002) ir pan.

Kintant neįgaliųjų ugdymo sistemai, vis didesniam skaičiui mokinių įsiliejant į bendrojo lavinimo mokyklas, specialiosios mokyklos šiandien rekomenduojamos tik vidutinių ir žymių negalių turintiems vaikams, kurie anksčiau buvo laikomi nemokytiniais. Nors daugelis šių mokinių mokosi specialiojoje, iš esmės vis dar segregacinio modelio mokykloje, neabejojama jų socialinei integracijai svarbių socialinių įgūdžių ugdymo būtinumu, pozityvių šių mokinių raidos perspektyvų galimybe specialiojo ugdymo/si procese, o negalė nebetraktuojama kaip nekintanti. Tačiau specialiosiose mokyklose ugdomiems vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikams sudaromos galimybės tik epizodiškai dalyvauti įvairiose sociokultūrinėse aplinkose, ir akivaizdu, kad tokio epizodinio dalyvavimo nepakanka, kad mokinių socialiniai įgūdžiai tobulėtų. Lietuvos specialiųjų mokyklų praktikoje vis dar pasigendama kryptingo vidutinį intelekto sutrikimą turinčio mokinio socialinių įgūdžių ugdymo, sisteminio požiūrio į ugdomosios vaiko sąveikos su aplinka kūrimą ir lygiaverčio visų ugdymo dalyvių bendradarbiavimo. Bandymų konstruoti ugdymo modelius, kuriuose aktyviau įsitrauktų specialiųjų mokyklų ugdytinių (sutrikusio intelekto vaikų) tėvai, nedaug (Gerulaitis, 2007; Vaičekauskaitė, 2008).

Mokslinėje literatūroje aptinkama socialinių įgūdžių koncepcijų įvairovė, analizuojamas socialinės aplinkos poveikis socialinių įgūdžių raidai. Daugelyje tyrimų akcentuojama socialinių įgūdžių svarba sėkmingai socializacijai; ypač pabrėžiamas negalių turinčių asmenų socialinių įgūdžių ugdymo aktualumas ir tam būtinų prielaidų sukūrimas – orientacija į individualias asmens galias, specialioji pedagoginė pagalba socialinių įgūdžių plėtotei. Tačiau nagrinėjant sutrikusio intelekto mokinių socialinius įgūdžius, konstatuojami jų negebėjimai, socialinių įgūdžių stoka ir neigiamos pasekmės. Nors pažymima, kad specialaus ugdymo dėka gali būti pasiekiami pozityvių rezultatų, vis dar per mažai dėmesio skiriama socialinių įgūdžių specialiajam ugdymui.

Socialinių įgūdžių koncepcijų įvairovė rodo didžiulį visų šalių mokslininkų susidomėjimą šia problema, tačiau iš esmės šie tyrimai nepaaiškina nei vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių struktūrinių ypatumų, nei metodologinių ir praktinių šių mokinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijų. Šiame disertaciniame tyrime sukonstruotos vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijos, kurių konceptualusis pagrindas – *stiprybių* perspektyvos ir *sistemų* teorijų metodologinės nuostatos. *Vaikas ir jo aplinka* nagrinėjama iš *socialinių sistemų teorijos pozicijų*; modeliuojant socialinių įgūdžių ugdymo strategijas, remiamasi šios *sistemos* – paties vaiko ir jo ugdymosi aplinkos (ypač šeimos dalyvavimo) – *stiprybių perspektyva* (angl. *strength perspective*).

Socialinių įgūdžių ugdymo strategijų tyrimo metodologiją grindžiant sistemų teorija (von Bertalanffy, 1969; Musser, 2006), disertaciniame tyrime buvo svarbu pasiekti šiuos tikslus: 1) išanalizuoti sistemų, kuriose vyksta vidutinio intelekto sutrikimo vaiko ugdymas, ypatumus ir problemas; 2) numatyti ugdymo dalyvius ir strategijas, kuriomis siekiama daryti poveikį individui kaip sistemos elementui ir pokyčiams kitose sistemos dalyse – posistemėse (šeimos, mokyklos ugdomojoje aplinkoje); sudaryti ugdymo planą, numatyti ugdymo eigą, komunikavimo ir įvertinimo (grįžtamojo ryšio) procedūras 3) numatyti pokyčių sistemose *vaikas* – *aplinka* valdymo būdus.

Mokslinė problema disertaciniame tyrime konkretizuojama tokiais probleminiais klausimais: *Kaip ugdymo praktikoje funkcionuoja socialinių įgūdžių ugdymo strategijos, orientuotos į ugdytinio stiprybes ir į ugdymo dalyvių sąveikų sistemą? Kokius socialinių įgūdžių strategijų taikymo (ugdytinio stiprybių ir ugdymo dalyvių sistemos) ypatumus atskleidžia ugdymo dalyvių patirtis? Kokius ugdymo dalyvių sąveikos pozityvius ir probleminius aspektus išryškina ugdymas sistemoje vaikas-šeima-mokykla? Kaip tyrimo dalyviai atkoduoja ir interpretuoja ugdytinio ir savo vaidmenis šioje ugdymo dalyvių sistemoje? Kokius iššūkius kelia ugdytojams į vaiko stiprybes orientuotas socialinių įgūdžių ugdymas?*

Šie klausimai ir atsakymų į juos paieška sudaro disertacinio tyrimo esmę.

Probleminių klausimų ir iš jų išplaukiančių tyrimo teorinių prielaidų formulavimas leido apibrėžti **tyrimo objektą** – vidutinio intelekto sutrikimo mokinės socialinių įgūdžių ugdymas konstruojant ugdymo strategijas, orientuotas į ugdytinio *stiprybes* (turimus įgūdžius) ir į ugdymo dalyvių sąveikų *sistemą* vaikas-šeima-mokykla.

Tyrimo tikslas – tyrinėjant ir interpretuojant ugdymo dalyvių patirtis, atskleisti ugdymo strategijų taikymo ypatumus, konstruojant vidutinio intelekto sutrikimo mokinės socialinių įgūdžių ugdymą, orientuotą į ugdytinio *stiprybes* (turimus įgūdžiais) ir ugdymo dalyvių sąveikas *sistemoje* vaikas-šeima-mokykla.

Tyrimo tikslui pasiekti keliami šie **uždaviniai**:

1. Remiantis mokslinių šaltinių teorinės analizės duomenimis, susisteminti esminius teisinius socialinių įgūdžių komponentus, atskleidžiant socialinių įgūdžių konstrukto multidimensionalumą.
2. Išanalizuoti socialinių įgūdžių ugdymo socioedukacinius aiškinimus; išnagrinėti mokslinių šaltinių duomenis apie vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų socializacijos ir socialinių įgūdžių ypatumus, jų ugdymo dilemas ir problemas.
3. Remiantis pedagogų anketinės apklausos ir tėvų interviu duomenimis, atskleisti vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių komponentus ir raiškos būdus.
4. Kokybinio (atvejo analizės) tyrimu identifikuoti vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdy-

tinės turimus socialinius įgūdžius (stiprybes) ir socialinių įgūdžių specialaus ugdymo/si poreikius.

5. Empiriškai ištirti socialinių įgūdžių ugdymo strategijų modeliavimo galimybes įvairiose socioedukacinėse aplinkose, metodologiškai grindžiant jas a) *stiprybių perspektyva*, t.y., individualizuojant vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko ugdymą, remiantis jo *stiprybėmis* (turimais socialiniais įgūdžiais) ir b) *sisteminio požiūriu*, t.y., visų ugdymo dalyvių įsitraukimu ir socioedukacinių sąveikų organizavimu sistemoje *vaikas-šeima-mokykla*.

Ginami teiginiai

Esminės vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijos – 1) *vaiko turimų stiprybių atpažinimas ir rėmimasis jomis socialinių įgūdžių ugdymo procese* ir 2) *sisteminis požiūris į socialinių įgūdžių ugdymą*, tikslingai organizuojant ugdomasias sąveikas sistemoje vaikas-šeima-mokykla. Šių dviejų ugdymo strategijų taikymas *sudaro prielaidas teigiamiems pokyčiams visoms sistemos dalims* (vaikui, jo šeimai, mokyklos ugdomajai aplinkai).

Orientacija į vaiko turimas stiprybes. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymo pagrindas – jų *individualių stiprybių* (turimų gebėjimų) *ir ugdymo/si poreikių* (trūkstamų gebėjimų) *identifikavimas*. Šių mokinių socialinių įgūdžių individualios struktūros pažinimas leidžia tikslingiau orientuoti ir pagrįsti ugdymo strategijas detalizuojančius principus, individualaus socialinių įgūdžių ugdymo plano parengimą.

Sisteminis požiūris į socialinių įgūdžių ugdymą. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymui būtina sisteminė į vaiką ir šeimos dalyvavimą orientuota ugdymo strategija. Specialiojoje mokykloje ugdomų vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinei integracijai būtinų socialinių įgūdžių ugdymosi situaciją galima pozityviai keisti, kuriant vaiką ir šeimą įgalinančias socioedukacines aplinkas, t.y., aktyvinant tiek mokinio sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose edukacinėse ir socialinėse situacijose, tiek ir skatinant visų ugdymo dalyvių įsitraukimą ir kryptingą sąveiką, ugdytojų bendradarbiavimą ir dalijimąsi ugdymo patirtimis.

Disertacinis tyrimas išryškino būtinybę dviejų pagrindinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijų, besiremiančių 1) *sisteminio požiūriu* ir 2) *stiprybių perspektyva*. Empiriškai grindžiami šių ugdymo strategijų įgyvendinimo principai:

- *vaiko stiprybių identifikavimas (atpažinimas), remiantis socialinių įgūdžių teoriniu modeliu;*
- *į vaiko galimybes (stiprybes) ir specialiuosius ugdymosi poreikius orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo turinys;*
- *vaiko galimybes atitinkančių socialinių įgūdžių individualizuoto ugdymo ir skatinimo metodų parinkimas;*
- *vaiko, turinčio vidutinį intelekto sutrikimą, įtraukimas į aktyvią sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose aplinkose;*
- *tėvų dalyvavimas vaiko socialinių įgūdžių ugdymo/si procese;*
- *mokyklos ir šeimos pagalba vaikui į(si)traukiant į aktyvią veiklą ir bendravimą su bendraamžiais.*

Aktyvus ne tik vaiko, bet ir jo šeimos narių dalyvavimas mokyklinio ugdymo/si procese besimokančiajam sudaro sąlygas plėtoti bendravimo ir dalyvavimo sąveikose su įvairiomis aplinkomis galimybes, o tėvai ir pedagogai įgyja naują patyrimą sujungdami kiekvienas savo paties ir kito patirtinį mokymąsi.

Teorinės disertacinio tyrimo nuostatos ir koncepcijos

Sistemų teorijos nuostatos. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinio socialinių įgūdžių ugdymo strategija modeliuojama grindžiant ją sistemų teorija (Bertalanffy, 2001), kuri akcentuoja žmonių tarpusavio sąveikos su aplinka sudėtingumą ir žmonių gebėjimą tiek pasiduoti aplinkos poveikiams, tiek ir patiems keisti įvairių veiksnių įtaką jiems. Sistemų teorija sudėtingus darinius, reiškinius, procesus leidžia nagrinėti įvairiais aspektais, įvertinant sistemos sudėtinių dalių tarpusavio ryšius (Bailey, 2006; Troncale, 2006; Samuelson, 2006; Mulej, 2008).

Stiprybių perspektyva. Pagrindinė stiprybių perspektyvos prielaida ta, kad žmonės turi daugybę stiprybių (resursų) – gabumų, gebėjimų, patyrimų, savybių ir vaidmenų, kurie apibūdina asmenį ir jo socialinio funkcionavimo kokybę (Saleebey, 1997; Weick, Rapp, Sullivan ir kt., 1989); o svarbiausia stiprybė - gebėjimas augti ir keistis (Early, GlenMaye, 2000). Stiprybių perspektyva, daugelio autorių nuomone, sėkmingai pritaikoma, ugdant asmenis turinčius įvairių negalių (Early, GlenMaye, 2000; Perkins, Tice, 1996; Siegal, Rapp, Kelliher ir kt., 1995; Thrasher, Mowbray, 1995; van Wormer, 1999). Stiprybių perspektyva grindžiamas ugdymas vyksta bendradarbiaujant su skirtingomis sistemomis (pats vaikas, jo šeima, mokykla ir kt.), kurių kiekviena traktuojama kaip ugdymo/si resursas (Weick, Chamberlain, 1997). Į ugdytinio stiprybes ir poreikius orientuota praktika disertaciniame tyrime suprantama kaip individualizuotas, tačiau aktyviomis sąveikomis su aplinka grindžiamas vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinio socialinių įgūdžių ugdymas bendraamžių grupėje remiantis vaiko raidos ir ugdymosi galimybėmis ir dalyvaujant vaiko šeimos nariams. Todėl ypatinga vieta šiame sisteminio požiūriu grindžiamame modelyje skiriama ne tik vaikui, bet ir šeimos dalyvavimui ugdymo/si procese. Be to, sisteminė į vaiko stiprybes ir šeimos dalyvavimą orientuota socialinių įgūdžių ugdymo strategija glaudžiai siejama su simbolinio interakcionizmo ir socialinio konstravimo metodologinėmis nuostatomis.

Simbolinio interakcionizmo paradigmos metodologinė ontologinė prieiga išryškina vaiko kaip socialinėje grupėje vykstančios sąveikos dalyvio, raidą; padeda identifikuoti vaikų kuriamus socialinius modelius ir elgesio kaitą socialiniuose santykiuose. Teorijos autoriai (Mead, 1931; Blumer, 1969) akcentavo, kad individų interakcija visuomenėje suprantama kaip komunikavimo sistema, tarpasmeninis bendravimas ir *socialinė sąveika*, kurios metu žmonės perduoda savo veiksmų ir poelgių simbolines reikšmes kitiems sąveikos dalyviams.

Disertaciniame tyrime, sujungiant sisteminį požiūrį, stiprybių perspektyvą su simbolinio interakcionizmo nuostatomis, modeliuojama vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių ugdymosi dalyvių sąveika sistemose *vaikas – ugdytojas* (pedagogai, tėvai), *vaikas – vaikas*; *vaikas – bendraamžių grupė*. Pasak Capul, Lemay (1996; cit. Ruškus, 2002), ugdytojas (mokytojas, specialusis pedagogas, tėvai) sistemoje *vaikas – socialinė aplinka* atlieka dvejopas funkcijas: ne tik *elgesio modifikatoriaus*, kurio vaidmuo padėti mokiniui ugdytis socialinės aplinkos lūkesčius atitinkantį elgesį; bet ir *tarpininko*, kurio vaidmuo padėti ugdymosi ir socialinei aplinkai pažinti vaiką, o vaikui pažinti socialinę aplinką bei kurti dialogą tarp vaiko

ir aplinkos, gerinti mokinio bei aplinkos (ugdamosios, socialinės) sąveiką, tobulinti vaiko ir aplinkos adaptavimosi galimybes; sukonkretinti ugdymo sistemos dalyvių patyrimą, jį struktūruoti.

Socialinio konstravimo paradigmos metodologinė epistemologinė nuostata (Saraga, 1998; Berger, Luckman, 1999; Taylor, 2000) apibūdina realybę per socialinį kontekstą – realybė negali būti vienodai supраста; kiekvienas supranta savo patyrimus per savo sukonstruotus modelius. Ši koncepcija atskleidžia, jog žmonės, interpretuodami socialinio gyvenimo reiškinius ar situacijas, nuolat kuria (konstruoja) žinias, susiedami realias gyvenimiškas situacijas su turima patirtimi. Žinių kūrimas galimas esant *glaudžiai dalyvių sąveikai*.

Disertaciniu tyrimu siekiama išanalizuoti mokinio ir kitų ugdymo/si dalyvių tikslingos sąveikos įvairiose situacijose poveikį mokinių socialinių įgūdžių ugdymuisi. Žvelgiant iš socialinio konstravimo teorijos nuostatų, daromos prielaidos, kad 1) ugdytinio, jo šeimos narių ir mokyklos bendradarbiavimą orientuotas ugdymas, kryptingai plėtojant mokinio sąveikų su socialinės aplinkos subjektais sistemą, gali padėti vidutinio intelekto sutrikimo mokiniui pasinaudoti savo turimais resursais ir sumažinti negalės situacijos keliamus socialinio funkcionavimo sunkumus, kaupiant socialinių sąveikų patirtį; 2) remiantis *subjektyvia-interpretacine konstravimo koncepcija* (Berger, Luckmann, 1999; Giddens, 2000; Denzin, Lincoln, 2003; 2005), tyrime dalyvavusių tėvų ir pedagogų patirtys, ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinius įgūdžius, išreikštos verbaline (interviu) forma, įgauna prasmę, tiek tyrėjui, tiek patiems ugdytojams ir gali suteikti naujų žinių vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijų konstravimui.

Į vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių ugdymą žvelgiama kaip į sąveikų sistemą, kurioje jos dalyviai konstruoja kiekvienas savo mokymąsi, remdamiesi individualia patirtimi ir ugdymo/si galimybių išryškiniu; ugdymo procesas analizuojamas kaip patyrimo sąlygota kintanti visų ugdymo dalyvių sąveika.

Socialinis dalyvavimas (angl. *social participation*) apibrėžiamas kaip buvimas aktyviu visuomenės ir bendruomenės gyvenimo dalyviu; asmens aktyvumas ir atvira bendruomenė – bazinės socialinio dalyvavimo sąlygos (Ebersold, 2004). Taigi, socialinis dalyvavimas leidžia siekti vaiko ir visų jį supančios aplinkos dalyvių lygybe grįstos kooperacinės ugdymo/si sistemos, tėvų dalyvavimo priimant sprendimus, susijusius su vaiko gyvenimo kokybe. Ugdytinio, jo tėvų, pedagogų ir kt. specialistų partnerystę akcentuoja šiuolaikinės specialiojo ir ypač inkluzinio ugdymo koncepcijos (Berger, 1991; Boot, Ainscow, Black-Hawkins ir kt., 2000; Dettmer, Dyck, Thurston, 1996).

Su socialinio dalyvavimo nuostatomis glaudžiai susijusi *įgalinimo perspektyva* (angl. *empowerment*), kuri akcentuoja individų socialinių galimybių didinimą (Turner, Beresford, 2005; Bunning, Heath, Minion, 2009). Remiantis stiprybių perspektyva, įgalinimo, socialinio dalyvavimo nuostatomis, konstruojama tokia socioedukacinė aplinka, kurioje dalyvauja visi su vaiku susiję asmenys (tėvai / globėjai, pedagogai ir kt.); individo gebėjimai stiprinami visos bendruomenės pastangomis (Ruškus, Mažeikis, 2007).

Disertaciniame tyrime laikantis stiprybių perspektyvos, sistemų teorijos, simbolinio interakcionizmo, socialinio konstravimo teorinių nuostatų, socialinio dalyvavimo teiginių, ir remiantis empiriniais (atvejo tyrimo) duomenimis, buvo modeliuojamos vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių ugdymo strategijos: konstruojama *į vaiko stiprybes* (turimus socialinius įgūdžius) ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą (*sisteminis požiūris*) orientuota

aktyvi tyrimo dalyvių (vaiko, turinčio vidutinį intelekto sutrikimą, jo šeimos narių ir pedagogų) ugdomoji sąveika. Šioje sąveikoje mokiniui suteikiamas aktyvaus besimokančiojo vaidmuo (simbolinio interakcionizmo teiginiai); suaugusiųjų padedamas jis turi mokytis reguliuoti savo elgesį, valdyti tam tikras situacijas, atsižvelgdamas į konkrečias sąveikos aplinkybes. Mokytojai ir šeimos nariai šioje ugdomojoje sąveikoje – ne tik tarpininkai, fasilitatoriai, bet ir aktyvūs ugdymo proceso dalyviai (socialinis dalyvavimas), kurie sukuria sąlygas, įgalinančias aktyvų ugdytinio dalyvavimą įvairialypėse socialinėse aplinkose (mokykloje, šeimoje ir kt.), palengvinančias mokiniui socialinio elgesio gebėjimų ugdymąsi. Tokia sąveika numato galimybę kooperuotis su vaiku jo ugdymo/si procese, ieškoti partnerystės (mokinio, tėvų, mokytojų) galimybių; pabrėžiamas suaugusiojo pasitikėjimas vaiku, laipsniškai mažinant priklausomybę nuo suaugusiojo (Juodaitytė, 2003). Be to, kiekvienas šios ugdomosios sąveikos dalyvis (vaikas, šeimos nariai, mokytojai) konstruoja naują sau bendravimo, dalijimosi žiniomis ir bendradarbiavimo patirtį bei gebėjimus (socialinio konstravimo teiginiai). Ugdymo/si dalyvių (vaiko, jo tėvų, pedagogų) bendradarbiavimas remiasi aktyvia sąveika, abipusiai naudingais tikslais, pasidalyta atsakomybe už sprendimų priėmimą (Cook, Friend, 1991).

Tyrimo metodologija: duomenų rinkimo ir duomenų analizės metodai

Metodų trianguliacijos principas (Denzin, Lincoln, 2003; 2005; Kardelis, 2002; Merkys, 1999; ir kt.). Disertacinis tyrimas remiasi sisteminiu tyrimo metodologijos principu; tarpusavyje derinami ir integruojami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai, siekiant informacijos patikimumo, išsamumo. Metodų trianguliacijos pasirinkimą lėmė disertacinio tyrimo objekto ypatumai (multidimensinė socialinių įgūdžių struktūra), specialiojo ugdymo dalyvių – mokinės, jos šeimos narių, mokytojų – sąveikų ir ugdymo, aplinkų įvairovė.

Disertaciniame tyrime taikyti tyrimo metodai – teorinė analizė, ekspertų metodas (testo teiginių turinio analizė), anketinė apklausa, pusiau struktūruotas interviu; atvejo analizė (stebėjimas, nestruktūruotas interviu, modeliavimas, remiantis stebėjimo protokolų ir interviu tekstų turinio analizės duomenimis, patirčių refleksija, taikant delphi metodo elementus, ir tų refleksijų turinio analizė).

Teorinės analizės (pedagoginės, psichologinės, metodologinės literatūros) metodas taikytas siekiant operacionalizuoti socialinių įgūdžių konceptą, išgryninant jų struktūrą, bei teoriškai pagrįsti į vaiką orientuotą ugdymo strategijų, tinkamų vidutinio intelekto sutrikimo mokiniui modelį. Operacionalizacija siekta detalizuoti, konkretizuoti tyrimo objektą, jį struktūruoti, detalai atskleisti jo turinį. Tyrimo objekto operacionalizacijos rezultate parengtas teorinis socialinių įgūdžių modelis, kuriuo remiantis buvo konstruojamas empirinio tyrimo instrumentas ir struktūruojami empiriniai tyrimo duomenys.

Taikant teorinės analizės metodus, apibendrintos ir susistemintos šiuolaikinės socialinių įgūdžių sampratos, interpretavimo kryptys, teorinės vidutinį intelekto sutrikimą turinčio vaiko socialinių įgūdžių raidos perspektyvos, pagrindžiama tyrimo metodologija bei ją atitinkantys metodai.

Kiekybinis metodas – anketinė apklausa – taikyta siekiant nustatyti vidutinio intelekto sutrikimo mokinių turimus socialinius įgūdžius. Tyrimasi atliktas apklausiant specialiosios mokyklos mokytojus. Tyrimo instrumentui parengti pasirinktas ir adaptuotas Cornish, Ross (2004)

uždaro tipo klausimynas (42 teiginiai) vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinių įgūdžių raiškai tirti.

Kiekybinio tyrimo duomenų statistinė analizė atlikta naudojantis kompiuterine statistinių duomenų apdorojimo programa (SPSS 11.0); taikyta aprašomoji statistika, daugiamaciai statistiniai metodai: faktorinė analizė (principinių komponentų metodas, skaičiuotas Cronbach α koeficientas, VARIMAX rotacija su Kaiser norminimu, taikant faktorinį svorį L; empirinių indikatorių dažnių skaičiavimas (vidurkiai, procentai, standartinis nuokrypis), Pearson koreliacinė analizė.

Ekspertų apklausos metodas taikytas siekiant kategorizuoti adaptuoto Cornish, Ross (2004) klausimyno teiginius (kuriais įvardyti įvairūs socialiniai gebėjimai), suteikiant teiginiams kiek įmanoma vienodai suprantamas semantines prasmes ir transformuojant tuos teiginius į socialinių įgūdžių komponentus, atitinkančius disertacinio tyrimo tikslams tyrėjo sudarytą teorinį socialinių įgūdžių modelį. Ekspertais pasirinkti profesionalai – specialieji pedagogai, aukštųjų mokyklų dėstytojai, turintys mokslinio ir praktinio pedagoginio darbo patirtį.

Interviu – tyrėjo inicijuotas dviejų žmonių pokalbis, kurio tikslas – gauti būtiną tyrimo uždaviniams informaciją (Kardelis, 2005). Pusiaus struktūruoto interviu metodas taikytas atliekant tėvų apklausą, kuria siekta aptikti papildomų diagnostinių kintamųjų, apibūdinančių vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių raišką nestruktūruotoje (namų) aplinkoje. Nestruktūruotas interviu taikytas siekiant atskleisti tėvų ir mokytojų įsitraukimą ir bendradarbiavimą sumodeliuoto socialinių įgūdžių ugdymo procese; jų įgytas patirtis, kuriant įgalinančias aplinkas ir sąveikas, palankias aktyviam vidutinį intelekto sutrikimą turinčio vaiko socialinių įgūdžių ugdymui/si.

Atvejo analizė. Atvejo analizė arba atvejo studija (angl. *case study*) – sisteminis informacijos atrankos apie konkretų asmenį, socialinę aplinką, įvykį ar grupę procesas, siekiant suprasti, kaip jis veikia ar funkcionuoja (Berg, 2001). Pasak Hodkinson, Hodkinson (2001), atvejo analizė remiasi gausiu ir aiškiu įvykių apibūdinimu, pateikia įvykių pasakojimo chronologiją, parodo priežastinius santykius apimantį procesą bei palengvina aiškinimą. Tai „paprasto atvejo detalus ir sudėtingas tyrimas, suvokiant jo sąveiką su svarbiomis aplinkybėmis“ (Stake, 2000); tyrimas, kurio metu socialinės problemos analizuojamos ištiriant tik vieną ar kelis jų raiškos atvejus (Yin, 2009; Stake, 2005), remiantis kuo daugiau socialinės informacijos šaltinių ir pritaikant kuo įvairesnius socialinių tyrimų metodus. Jei kitose tyrimų strategijose svarbu specifinis teorinis, metodologinis pagrindimas, pirmenybė argumentuotai teikiama stebėjimo ar interviu metodams, tai kalbant apie atvejo studiją galima pasakyti tik tiek, kad čia svarbiausia – koncentruotas dėmesys konkrečiam atvejui.

Disertaciniame tyrime taikoma vidinė atvejo analizė, kai tiriamas vienas atvejis (Stake, 2005; Yin, 2008); nuodugnai tyrinėjamas socialinio reiškinių vienas atvejis (Babbie, 2004) *per sąveiką* arba *stebėjimą*, siekiant išsamiai suvokti tą konkretų dalyvį tam tikrame kontekste, kuriame jis tyrinėjamas (Shinkfield, 2007). Naudojantis vidinės atvejo analizės metodu sukauptais duomenimis, disertaciniame tyrime modeliuojamas vieno mokinio socialinių įgūdžių ugdymas, taikant į vaiko stiprybes ir sistemą (vaikas-šeima-mokykla) orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo strategijas.

Stebėjimas. Tiesioginis stebėjimas vyksta natūralioje aplinkoje, kurioje pasireiškia problemiškos elgesys, stebint vaikus toje aplinkoje sąveikaujant su kitais bei užsirašant įvykius ir kontekstus, kuriuose tai atsitinka (Sugai, Lewis, 1996). Tiesioginio stebėjimo metodas, suteikiantis informacijos apie vaiko socialinius įgūdžius, gali būti gana informatyvus (Reynolds,

Kamphaus, 2003). Stebėtojai gali naudotis pasakojamaisiais arba kiekybiniais metodais, norėdami užfiksuoti pastebėtą elgesį. Atlikdamas pasakojamąjį įrašą, stebėtojas užrašo sklandų tekstą arba konkretaus elgesio, kuris pasireiškė duoto laikotarpio metu, apibūdinimą (McConaughy, Kay, Welkowitz, 2007). Disertaciniame tyrime tiesioginio stebėjimo metodu buvo kaupiami duomenys atvejo analizei.

Turinio analizė – tai formalizuotas dokumento, teksto tyrimo metodas, kai remiamasi požymių, kurie svarbūs tyrėjui, analize, išryškinanti teksto charakteristikas, kategorijas, išreikšiančias empirinius tiriamojo dalyko požymius, analizės vienetus. Turinio analizė disertaciniame tyrime taikoma analizuojant interviu ir stebėjimo protokolus; ieškoma teiginių, susijusių su tyrimo prasme, jie kategorizuojami ir koduojami (Leedy, Ormrod, 2005; Kvale, 2003; Silverman, 2001; Žydzūnaitė, 2005). Kokybinio tyrimo metu, atlikus interviu ir analizuojant tėvų patirtį, bei stebėjimo protokolų tekstus, turinio analizės metodas leido įsiskaityti į jų išsakytas ir tyrėjo užfiksuotas bei perrašytas mintis, veiksmus bei susisteminti esmines socialinių įgūdžių ugdymo patirčių kategorijas ir subkategorijas.

Kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas sudarė galimybę vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ypatumus analizuoti iš kelių pozicijų, apie tiriamą problemą susidaryti detalesnį vaizdą, suvokti ir interpretuoti vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinių įgūdžių struktūrą, raiškos kontekstą, iš kurių paaiškėjo socialinių įgūdžių ugdymo strategijų modeliavimo socioedukacinėse aplinkose galimybės.

Modeliavimas apima pažinimo, įsitraukimo, pokyčių, strategijos kūrimo priemones (Ding, Davison, Peterson, 2005); struktūrinį conceptualų pagrindą (Han, 2005); duomenų interpretavimo schemas (Trochim, 1999). Modeliavimas disertaciniame tyrime suprantamas kaip konstruktyvių vaiko ir aplinkos socialinių sąveikų sistemos kūrimas, pagalbos mokiniui ir šeimai planavimo ir realizavimo procesas, atsižvelgiant į individualius mokinio turimus socialinius įgūdžius (stiprybes) ir ugdymo/si poreikius, kuriuos reikia tenkinti bendromis ugdytinio ir ugdytojų pastangomis kasdieninėse socioedukacinėse aplinkose. Laikomasi nuostatos, kad modeliavimas suteikia galimybę derinti ir interpretuoti teorinius konceptus ir empirinius duomenis (Hitchman, 2004), konstruojant sisteminį, į vaiko galimybes (stiprybes) orientuotą ugdymą, grindžiamą įgalinimo, socialinio dalyvavimo ir socialinio konstravimo teorinėmis nuostatomis.

Grupinė diskusija, taikant Delphi metodo elementus. Įgyvendinus individualią ugdymo programą ugdymo dalyvių grupė buvo sukviesta apibendrinti taikytų ugdymo strategijų efektyvumą. Pagrindiniai diskusijų grupės tikslai: atskleisti ugdytinės socialinių įgūdžių raiškos pokyčius; taikytų ugdymo strategijų poveikį mokinės socialinių įgūdžių ugdymui. Šioje diskusijų grupėje buvo taikomi Delphi metodo elementai. Grupinės diskusijos metodas priskiriamas prie grupinio interviu (Bitinas ir kt., 2008), kuriuo buvo siekiama gauti kokybinių duomenų apie taikytų ugdymo strategijų tinkamumą, veiksmingumą, ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinius įgūdžius. Diskusijų grupei buvo formuluojami atviro tipo probleminiai klausimai. Subjektyvių patirčių ir nuomonių analizė leido identifikuoti ugdymo dalyvių įsitraukimo į vaiko ugdymosi procesą konstruktus, realius vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių ugdymo probleminius polius.

Disertacinio tyrimo etapai

Siekiant metodologinės tyrimo vienovės, teoriniai metodai moksliniame tyrime buvo glaudžiai susieti su empiriniais metodais; visi mokslinio tyrimo elementai ir etapai apjungti į loginę seką. Disertacinis tyrimas atliktas keturiais etapais. Disertacinio tyrimo etapai, taikyti metodai, imtys apibendrintai pavaizduoti schemoje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Disertacinio tyrimo struktūra: teorinio ir empirinio tyrimo tikslai, imtys, metodai

<i>Etapai</i>	<i>Tyrimo duomenų rinkimo metodai, tyrimo imtys</i>	<i>Duomenų apdorojimo metodai</i>
I etapas	Mokslinės literatūros šaltinių teorinės analizės metodas. Tikslas - susisteminti esminius teorinius socialinių įgūdžių komponentus, atskleisti socialinių įgūdžių konstrukto multidimensionalumą, parengti socialinių įgūdžių teorinį modelį.	<i>Teorinė analizė</i> , operacionalizacija, sisteminimas, apibendrinimas
II etapas	Klausimyno parengimas adaptuojant Cornish, Ross (2004) testą. Klausimyno teiginių validacija ekspertų apklausos metodu (N=19). Tikslas - patikslinti socialinių įgūdžių empirinius indikatorius – semantinius, prasminius vienetus, teiginių prasmes.	Diagnostinių kintamųjų prasmų turinio analizė, kategorizavimas
III etapas	Empirinis tyrimas: kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas	
3.1.	<i>Anketinė pedagogų apklausa</i> (raštu), taikant uždaro tipo klausimyną. Tikslas - atskleisti vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinių įgūdžių struktūrą. Respondentai – specialieji pedagogai (N=214), kurie testu-klausimynu įvertino 507 savo ugdytinių – vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinius įgūdžius.	<i>Statistinės analizės metodai</i> : aprašomoji statistika (faktoriinė analizė; vidurkiai, procentai, standartinis nuokrypis; Pearson koreliacija)
3.2	<i>Tėvų, auginančių vidutinį intelekto sutrikimą turinčius vaikus, apklausa</i> . Tikslas – remiantis tėvų įžvalgomis, iliustruoti vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių struktūrą, giliau atskleidžiant vaikų turimų socialinių įgūdžių raišką. Metodas: pusiau struktūruotas interviu. Tyrimo dalyviai – tėvai (N=39).	Interviu tekstų <i>turinio analizė</i>

IV etapas	Empirinis tyrimas (atvejo analizė): ugdymo strategijų modeliavimas	
	<p><i>Tikslas – į ugdytinio stiprybes orientuotų ugdymo strategijų modeliavimas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vaiko stiprybių identifikavimas, remiantis sudarytu socialinių įgūdžių teoriniu modeliu. Metodai: dokumentų analizė, <i>stebėjimas</i> (840 min), <i>nestruktūruotas interviu</i>; ● į vaiko stiprybes ir specialiuosius poreikius orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo turinio formavimas; ● vaiko galimybes atitinkančių individualizuotų ugdymo ir skatinimo metodų parinkimas; ● vaiko, turinčio vidutinį intelekto sutrikimą, įtraukimas į aktyvią sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose aplinkose; ● tėvų dalyvavimas vaiko socialinių įgūdžių ugdymo procese; ● mokyklos ir šeimos pagalba vaikui į(si)traukiant į aktyvią veiklą ir bendravimą su bendraamžiais. <p>Ugdymo rezultatų apibendrinimas. <i>Delphi</i> metodo elementai. Tyrimo dalyviai: mokinės šeimos nariai (2) – globėja ir sesuo; mokinę ugdantys mokytojai (2); globos namų socialinės darbuotojos (2).</p>	<p><i>Atvejo tyrimo duomenų apdorojimo metodai:</i> dokumentų, stebėjimo protokolų ir interviu tekstų <i>turinio analizė</i></p> <p>Delphi metodu surinktų duomenų <i>turinio analizė</i></p>

Pirmame etape analizuojant teorinius šaltinius buvo konstruojama teorinė socialinių įgūdžių samprata; susisteminus įvairių autorių tyrimų duomenis, sukonstruotas teorinis socialinių įgūdžių struktūros modelis ir atskleisti esminiai socialinių įgūdžių komponentai. Apžvelgti vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų socializacijos ir socialinių įgūdžių bei jų ugdymo ypatumų tyrimai, išanalizuotos socialinių įgūdžių ugdymo prielaidos ir veiksniai, dilemos ir problemos.

Antrajame etape parengtas kiekybinio tyrimo instrumentas – klausimynas specialiųjų mokyklų mokytojams, atlikta ekspertų apklausa. Taikant ekspertų apklausos metodą, buvo patikslinti diagnostiniai socialinių įgūdžių kintamieji – semantiniai, prasminiai vienetai, leidžiantys atskleisti tiriamo reiškinių empirines prasmes (t.y., atliktas vidinis ir išorinis testo teiginių validavimas).

Trečiajame etape atliktas kiekybinis tyrimas – pedagogų apklausa raštu, naudojant uždaro tipo klausimyną. Atlikus kiekybinę duomenų analizę, atskleista vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinių įgūdžių struktūra.

Remiantis teoriniu socialinių įgūdžių struktūros modeliu ir kiekybinio tyrimo (pedagogų apklausos) duomenimis, parengtas tėvų apklausos pusiau struktūruoto interviu metodu klausimų planas (suformuluoti interviu klausimai tėvams), atlikta tėvų apklausa ir interviu turinio analizė. Remiantis tėvų išvalgomis, buvo siekiama iliustruoti teorinį socialinių įgūdžių struktūros modelį, giliau atskleidžiant vaikų turimų socialinių įgūdžių raišką.

Ketvirtajame etape pasirinkus vieno atvejo tyrimą, taikytas dokumentų analizės, stebėjimo ir tėvų, pedagogų interviu metodus. Atlikus dokumentų, stebėjimo duomenų ir pasirinktų vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių ugdymo/si dalyvių interviu turinio analizę, numatytos individualizuoto mokinei socialinių įgūdžių ugdymo strategijos. Modeliuota aktyvi ugdytinės, turinčios vidutinį intelekto sutrikimą, ir kitų ugdymo/si dalyvių (globėjos, pedagogų) ugdomoji sąveika, kurios tikslas ugdyti mokinės socialinius įgūdžius formaliose ir neformaliose aplinkose. Vidutinio intelekto sutrikimą turinčios mokinės socialinių įgūdžių ugdymo strategija modeliuota remiantis sistemų teorijos, stiprybių perspektyvos, simbolinio interakcionizmo, socialinio konstravimo, socialinio dalyvavimo paradigmomis.

Delphi metodu buvo apibendrinti atvejo analize grįsto tyrimo – ugdymo *strategijos modeliavimo* rezultatai: išnagrinėtos ugdymosi dalyvių (ugdytinės, jos šeimos narių ir mokytojų) bendradarbiavimo procese įgytos naujos patirtys, suvokimai, ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinius įgūdžius įvairiose veiklose ir aplinkose.

Tyrimo mokslinis naujumas ir praktinis reikšmingumas. Socialinių įgūdžių fenomeno tyrimai aktualūs visose šalyse; tai liudija šios srities tyrimų ir studijų įvairovė visame pasaulyje. Tyrimo mokslinį naujumą ir praktinį reikšmingumą apibūdina tai, kad:

- suformuluota *sistemine socialinių įgūdžių samprata*;
- sukonstruotas *teorinis socialinių įgūdžių struktūros modelis*;
- pirmą kartą Lietuvos edukologijoje *atliktas vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinių įgūdžių struktūros identifikavimo ir ugdymo strategijų modeliavimo* socioedukacinėse aplinkose tyrimas, grindžiant jį 1) *stiprybių perspektyva*, t.y., akcentuojant ne negales, o vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko stiprybes (turimus socialinius įgūdžius), bei 2) *remiantis sistemų teorijos metodologinėmis nuostatomis*, t.y., pripažįstant visų ugdymo dalyvių įsitraukimo ir bendradarbiavimo būtinumą sistemoje *vaikas-šeima-mokykla*.

Disertacinio tyrimo rezultatų apibavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I. (2009). Tėvų įžvalgos apie vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių socialinius įgūdžius. *Specialusis ugdymas*, 2(21), 99-110.
2. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I. (2009). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių struktūra ir raiškos ypatumai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 92- 102.
3. Jurevičienė, M., Ruškus, J., Kaffemanienė, I. (2011). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių individualizuoto ugdymo strategijos: atvejo analizė. *Tiltai*, 3(56), 393-409
4. Jurevičienė, M., Šapelytė, O. (2011). Įgalinančios edukacinės aplinkos kūrimas vidutinį intelekto sutrikimą turinčio ugdytinio socialinių įgūdžių ugdymo(si) procese. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, (8), 175 – 187.

Kitos publikacijos:

5. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I. (2011). Socialinių įgūdžių tyrimo metodologiniai pagrindai. *Salus. Sovietas = Scientia. Sveikata. Visuomenė. Mokslas: tarptautinė mokslinė konferencija*, Šiauliai, 2011 m. gegužės 6 d.: pranešimų anotacijos. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.

6. Jurevičienė, M., Šapelytė, O. (2011). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko ir aplinkos ryšys įgalinimo perspektyvoje. *Salus. Societas. Scientia=Sveikata. Visuomenė. Mokslas*: tarptautinė mokslinė konferencija, Šiauliai, 2011 m. gegužės 6 d.: pranešimų anotacijos. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose ir mokyklų bendruomenių susirinkimuose:

1. Jurevičienė, M. (2009). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių raiška. Lietuvos universitetų edukologijos krypties doktorantų ir jų mokslinių vadovų konferencija (2009 m. kovo 20 d.) „*Tarpdisciplininių tyrimų link*“. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
2. Jurevičienė, M. (2009). *Social Skills of Moderate Intellectual Disorder Children and The Pedagogical Preconditions for its Training*. Vytauto Didžiojo universiteto Socialinės gerovės fakulteto Socialinio darbo katedros organizuotas tarptautinis metodologinis doktorantų seminaras (2009 m. rugsėjo 17 d.). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
3. Jurevičienė, M. (2009). Vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių bendravimo šeimoje ypatumai (tėvų vertinimu). Šiaulių universiteto VIII tarptautinė mokslinė konferencija (2009 m. lapkričio 20 d.) „*Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos*“. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
4. Jurevičienė, M. (2010). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių raiška ir jų ugdymo galimybės. Respublikinė konferencija (2010 m. kovo 19 d.) „*Specialusis ugdymas: galimybės ir naujovės nūdienos plotmėje*“. Kėdainių specialioji mokykla.
5. Jurevičienė, M. (2010). „The Model of Social Skills Training for Children with Moderate Learning Difficulties“. Kauno technologijos universiteto tarptautinė mokslinė konferencija (2010 m. gegužės 29 d.) „*Physical Culture and Sport in Universities 2010*“. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
6. Jurevičienė, M. (2010). *Social Skills Definitions, Assumptions and Classification of Children with Moderate Learning Difficulties*. Šiaulių universiteto tarptautinė jaunųjų mokslininkų konferencija (2010 m. balandžio 29-30 d.). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
7. Jurevičienė, M., Geležinienė, R. (2010). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių raiška daugialypėse ir kintančiose situacijose. Šiaulių universiteto tarptautinė mokslinė konferencija (2010 m. spalio 28 d.) „*Specialioji pedagogika: nuo defektologijos iki inkluzinės pedagogikos*“. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
8. Jurevičienė, M. (2010). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo strategijos. Šiaulių universiteto tęstinė IX tarptautinė mokslinė konferencija (2010 lapkričio 19 d.) „*Mokytojų rengimas XXI amžiuje pokyčiai ir perspektyvos*“. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
9. Jurevičienė, M. (2010). Vidutiniškai sutrikusio intelekto moksleivių socialinių įgūdžių ugdymas struktūruotoje (mokyklos) ugdymo/si aplinkoje. Šiaulių universiteto tęstinė IX tarptautinė mokslinė konferencija (2010 lapkričio 19 d.) „*Mokytojų rengimas XXI amžiuje pokyčiai ir perspektyvos*“. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
10. Jurevičienė, M. (2010). *Presentation of Dissertation: Social Skills Development Strategies of Children with Moderate Intellectual Disability*. Tarptautinis doktorantų metodologinis seminaras (2010 m. spalio 29 d.). Šiauliai: Šiaulių universitetas.

11. Jurevičienė, M., Ruškus, J., Kaffemanienė, I. (2011). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių individualizuoto ugdymo strategijos: atvejo analizė. Klaipėdos universiteto 20-mečiui ir KU Pedagogikos fakulteto 35-mečiui skirta mokslinė konferencija (2011 m. balandžio 15 d.) „*Pilietinis asmens tapatumas - visuomenės narių jungiamoji grandis*“. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
12. Jurevičienė, M. (2011). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymas šeimoje. Tėvų patirčių refleksijos. Lietuvos respublikos specialiųjų pedagogų asociacijos (LRSPA) respublikinė virtualioji mokslinė praktinė konferencija (2011 m. lapkričio 16 d.) „*Specialusis ugdymasis įgalinimo filosofijos kontekste*“. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
13. Jurevičienė, M., Šapelytė, O. (2011). Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko ir aplinkos ryšys įgalinimo perspektyvoje. Tarptautinė mokslinė konferencija (2011 m. gegužės 6 d.) *Salus. Societas. Scientia=Sveikata. Visuomenė. Mokslas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
14. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I. (2011). Socialinių įgūdžių tyrimo metodologiniai pagrindai. Tarptautinė mokslinė konferencija (2011 m. gegužės 6 d.) *Salus. Societas. Scientia=Sveikata. Visuomenė. Mokslas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
15. Jurevičienė, M. (2011). Socialinių įgūdžių ugdymo strategijų konceptualusis pagrindas: sistemų ir stiprybių teorijos. Šiaulių universiteto tarptautinė mokslinė konferencija (2011 m. gegužės 20 d.) „*Socialinė gerovė tarpdisciplininio požiūriu*“. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
16. Jurevičienė, M. (2011). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko tipiniai ir specifiniai socialinių įgūdžių raiškos ypatumai*. Mokyklos bendruomenės susirinkimas (2011 m. kovo 28 d.). Šiauliai: specialioji J. Laužiko mokykla.

Disertacijos tema vesti mokymai:

Jurevičienė, M. (2010). *Specialusis pedagoginis darbas: Socialinių įgūdžių ugdymas*.

Mokymo kursas Šiaulių apskrities sutrikusio vystymosi kūdikių namų pedagogams. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2010 m. lapkričio 15 d.

Disertacijos struktūra. Disertaciją sudaro įvadas; keturi skyriai; apibendrinimas; išvados; literatūra; priedai.

Pirmame skyriuje pateikiami teorinio tyrimo rezultatai.

Antrame skyriuje pagrindžiama tyrimo metodologija, charakterizuojami kokybinio ir kiekybinio tyrimo etapai: imtis, metodai.

Trečiame skyriuje pateikiami empirinių (kiekybinių ir kokybinių) tyrimų rezultatai, jų analizė ir interpretacija.

Ketvirtame skyriuje, remiantis atvejo analize, modeliuojamos socialinių įgūdžių ugdymo strategijos.

Pabaigoje apibendrinami tyrimo rezultatai, formuluojamos išvados; pateikiamas cituotos literatūros sąrašas, priedai.

Disertacijoje pateikta 10 paveikslų ir 18 lentelių. Literatūros sąrašė 538 šaltiniai.

Prieduose pateikiami tyrimo instrumentų pavyzdžiai, lentelėse pateikiami statistinės ir analizės rezultatai, kokybinio tyrimo duomenys (stebėjimo, interviu protokolai).

Disertacijos apimtis: 180 puslapių (be priedų).

1 skyrius. SUTRIKUSIO INTELEKTO VAIKŲ SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMAS SISTEMŲ IR STIPRYBIŲ PERSPEKTYVOJE

1.1. Socialinės kompetencijos, socialinių įgūdžių ir socialinių gebėjimų sampratos

Gebėjimo, įgūdžio ir kompetencijos sąsajos. Ugdymo tikslams ir rezultatams apibrėžti klasikinėje didaktikoje vartojamos sąvokos *žinios, mokėjimai / gebėjimai, įgūdžiai* (Jovaiša, 2001; Trotter, Ellison, 1997; kt.). Šiuolaikinėse mokymo teorijose visos šios sąvokos apjungiamos *kompetencijos sąvoka* (Gonzi, Hager, Athanasou, 1993; Parry, 1996; kt.), kuri aiškinama kaip *gebėjimas veikti*, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių (Jucevičienė, Lepaitė, 2001), ir *suprantant kompetenciją* kaip ugdymosi siekiamybę ir rezultatą.

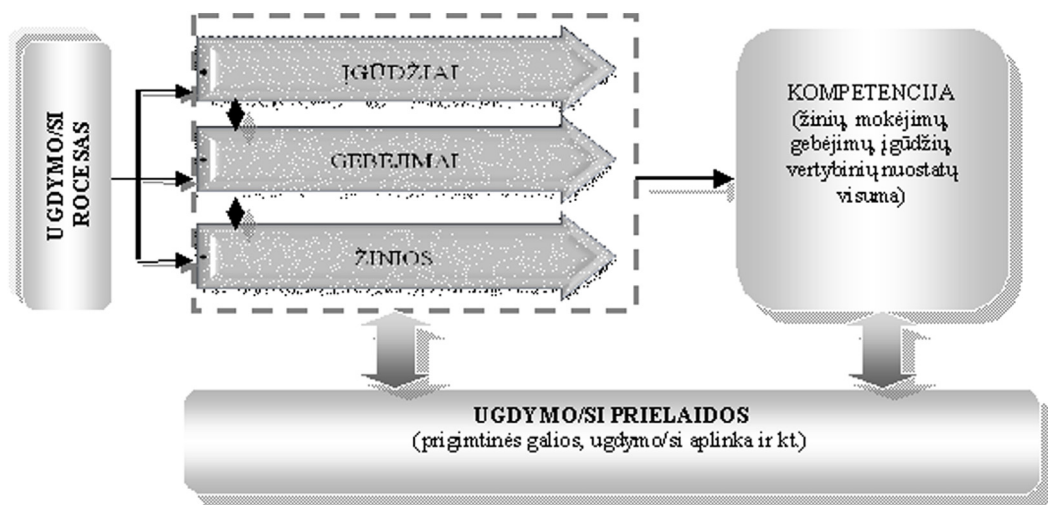
Jovaiša (1993) *žinias* apibūdina kaip pažinimo rezultatus; perfrazuojant autoriaus pateiktą apibrėžimą, galima teigti, kad žinios – tai įsisavinta informacija apie daiktus, reiškinius, jų tarpusavio ryšius. „Žinios ir supratimas – tai, ką mokiniai pažįsta iš įvairių informacijos šaltinių, interpretuoja, tyrinėja, apmąsto ir atsakydami į klausimus tą žinojimą bei supratimą parodo“⁵. Bloom (1956) taksonomijoje žinios – elementariausia pažinimo pakopa; pasak Gage, Berliner (1993), žinios – tai fakto, dėsnių ar kt. informacijos atgaminimas, atpažinimas. Interpretuojant *žinių* lygmenis, skiriamos teorinės ir procedūrinės žinios (Visockienė, Šiaučiukienė, 2000; Laužackas, 2005 ir kt.); pastaroji sąvoka aiškinama kaip *praktinis mokėjimas, gebėjimas* veikti pasinaudojant įgytomis žiniomis. *Mokėjimas* – tai teorinių, praktinių ir vertinamųjų veiksmų lavinimo rezultatas, rodantis praktinę mokinių kompetenciją; išmokimo, naujų veiklos būdų įvaldymo padarinys (Jovaiša, 2001). *Gebėjimas* – visuma individualių žmogaus savybių, kurios lemia tam tikros veiklos sėkmę (Lapė, Navikas, 2003). Pasak Jovaišos (1993), *gebėjimas* – mokėjimo prielaida ir padarinys; o gebėjimų psichologinis pagrindas – gabumai, intelektas. Skiriami bendrieji (intelektiniai) ir specialieji gebėjimai. Žukauskienės (1996) teigimu, bendrieji gebėjimai būtini bet kuriai veiklai; tai galia suvokti, lyginti, sisteminti, klasifikuoti ir t.t.; o specialieji (specifiniai) gebėjimai susiję su asmens ypatingais polinkiais (matematiniais, muzikiniais, meniniais ir kt.).

Tiek gebėjimų apibūdinimai, tiek klasifikacijos rodo, kad autoriai įžvelgia glaudžias gebėjimų sąsajas su gabumais (įgimtomis žmogaus savybėmis); tada gebėjimai traktuojami kaip prielaida sėkmingai veikti tam tikrose srityse (Lapė, Navikas, 2003; Žukauskienė, 1996); kita vertus, pripažįstama, kad gebėjimai – ugdymosi rezultatas (Jovaiša, 1993; Laužackas, 2005). Pvz., Laužacko (2005) nuomone, *gebėjimų* sąvoka reiškia mokantis išlavintus gabumus [galias] atlikti intelektinio ir/ar fizinio pobūdžio veiksmus konkrečioje veiklos srityje. *Gabumai* (angl. *giftedness*) – įgimti pradmenys, įgalinantys lengvai, greitai ir kokybiškai veikti (Jovaiša,

5 *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008). Vilnius.

2001); tai tokios individualios psichologinės žmogaus savybės, kurios lemia tam tikros veiklos sėkmę (Augis ir kt., 1993). Kai kada sąvoka *gabumai* pakeičiama sinonimiškai vartojama sąvoka – *sugebėjimai* (Augis ir kt., 1993); tačiau kitų autorių pateikiamų sąvokų aiškinimų analizė rodo, jog tiksliau būtų teigti, kad gabumus lavinant jie tampa gebėjimais; vadinasi, gabumai – gebėjimų ugdymosi prielaida. Pasak Jovaišos (2001), lavinant gabumus, ilgainiui diferencijuojasi intelektiniai, specialieji, praktiniai (motoriniai, profesiniai) gebėjimai. Taigi, gebėjimai – gabumų lavinimo rezultatas (Jovaiša, 2001; Jucevičienė, Lepaitė, 2000), vadinasi, sąvoka *gebėjimai* nėra tapati sąvokai *gabumas*. Aiškėja, kad tiek žinioms, tiek gebėjimams ir įgūdžiams susiformuoti turi reikšmės prigimtinis žmogaus intelektinis potencialas (Welsh, Park, Widaman ir kt., 2001). Todėl, pavyzdžiui, neturinčiam tam tikrų intelektinių galių žmogui ar esant tam tikrų psichinių funkcijų neišlavėjimui sudėtingiau mokytis kalbėti, skaityti ar skaičiuoti, t.y., išsiugdyti bendruosius (intelektinius) ir specialiuosius gebėjimus, nuo kurių priklauso atitinkamos veiklos srities įgūdžiai. Kita vertus, intelektinės galios nėra vienintelė svarbi ugdymosi prielaida; svarbu ir asmens socioedukacinės aplinkos ypatumai, paties asmens ugdymosi motyvacija, patirtis ir kt.

Įgūdis apibrėžiamas kaip automatizuotas mąstymo ir praktinės veiklos veiksmas, kuris atliekamas tobulai (Jovaiša, 1993; Stulpinas, 1994; Raudeliūnaitė, 2007). Įgūdis reiškia „labai gerai išmoktą veiksmą, kurio elementų nebereikia sąmoningai reguliuoti ir kontroliuoti“ (Augis ir kt., 1993). Lepaitė (2003) įgūdžius įvardija kaip meistriškumą, aukščiausią išmokimo pakopą (žr. 1 pav.).



1 pav. Įgūdžių ir kompetencijų ugdymo/si etapai ir tarpusavio ryšiai

Įgūdžių formavimosi etapai atspindi skirtingus to paties veiksmo atlikimo lygmenis – nuo *mokėjimo*, kuris laikytinas elementariausiu veiksmo atlikimo lygiu (Lepaitė, 2003), iki *meisteriško mokėjimo* (Butkienė, Kepalaitė, 1996) arba automatizuoto veiksmų atlikimo lygio – įgūdžio (Jovaiša, 1993 ir kt.), kuris laikytinas aukščiausiu veiksmo atlikimo lygiu (Lepaitė, 2003). Aukščiausia paties įgūdžio formavimosi pakopa įvardijama kaip meistriškumas – tobulas

veiksmų atlikimo būdas, paremtas žiniomis, mokėjimais ir įgūdžiais (Jacikevičius, 1994); meistriškas įgūdžių taikymas įvairiose situacijose – *kompetencija* (Lepaitė, 2003).

Pasak Lepaitės (2003), jungiančioji grandis tarp įgūdžių ir kompetencijos – *gebėjimas taikyti įgūdžius*. Gebėjimo formavimasis pagrįstas veiksmo lygiais, apimančiais elementarų mokėjimą, įgūdžių formavimosi etapą, ir meistrišką mokėjimą. Įgūdžiai ir/ar gebėjimai išryškėja žmonių veikloje, kai jie atlieka tam tikras užduotis ir veikia tam tikromis aplinkybėmis (Trotter, Ellison, 1997).

Lietuvos mokslininkų darbuose aptinkama diskutuotinų klausimų: pvz., kuri sąvoka *mokėjimas, gebėjimas* ar *įgūdis* geriau atitinka angliškoje kultūroje vartojamas sąvokas: *skills*. Nors Jovaiša (1993) teigia, kad *mokėjimas* atitinka angl. *capacity, ability*, o pasak Jucevičienės, Lepaitės (2000), *ability* ir *capacity* – tai *skills* sinonimai, vis dėlto semantiškai sąvoka *mokėjimas* reiškia dar neautomatizuotą, netobulą veiksmų atlikimo būdą (Jacikevičius, 1994), todėl neturėtų būti tapatinamas su angl. *skills*. Sąvokų *mokėjimas, gebėjimas, įgūdis* aiškinimus, suteikiant joms tapačias – *skills* – prasmes galima pateisinti nebent tuo, kad anglų k. tiek sąvoka *skills*, tiek sąvokos *ability, capacity* turi ne vieną, o kelis vertimo į lietuvių kalbą variantus; kurį variantą pasirinkti, matyt, priklauso nuo to, kokio mokslo erdvėje jos vartojamos, ir kaip šias sąvokas interpretuoja atitinkamos tyrimų srities autoriai. Mūsų nuomone, semantiškai tikslesni *ability, capacity* lietuviški atitikmenys būtų šie: *galėjimas, pajėgumas, galia*⁶, suprantant juos kaip individualias žmogaus charakteristikas, sukuriančias prielaidas susiformuoti (įgyti) tam tikrų gebėjimų; mokantis *gebėjimai (capacity)* tampa *įgūdžiais (skills)*. Todėl mokslo darbuose sąvokas *ability, capacity, skills* netikslu vartoti sinonimiškai.

Teorinių šaltinių analizė rodo, kad sąvoka *gebėjimai* vartojama suprantant ją: 1) kaip vieną iš bet kurios veiklos *įgūdžio* elementų (Lepaitė, 2003); 2) kaip žemesnį įgūdžių raidos etapą (Jacikevičius, 1994) ar lygį (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Jakavičius, 1998; Jovaiša, 1993; Lepaitė, 2003); 3) kaip ugdymosi rezultatą (Jovaiša, 1993), bet ne prielaidą (prielaida gebėjimams ugdyti laikytume įgimtas intelektines galias, gabumus); 4) galiausiai gebėjimai reiškia vieną iš kompetencijos sudėtinių dalių.

Sąvoka *kompetencija* be jau minėtos interpretacijos – *gebėjimas veikti*, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių (Jucevičienė, Lepaitė, 2001); apibūdinama ir kaip *funkcinis gebėjimas* (Jovaiša, 2007) ar pasirengimas (Laužackas, Dienys, 2004) adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, ir kaip ugdymo/si siekiamybė; pvz., apibrėžiant pageidautinus mokyklinio ugdymo/si pasiekimus ar studijų rezultatus (žinias ir supratimą, gebėjimus ir kompetencijas), akcentuojama, kad vien žinių nepakanka; būtina gebėti taikyti žinias, rodyti atitinkamomis nuostatomis grįstą elgesį ir veiklą, t. y. kompetenciją⁷.

Iš apibrėžimų matyti, kad sąvokos *gebėjimas, įgūdis, kompetencija* – labai susijusios; ko gero, prasminga teigti, kad *kompetencijos pasireiškia kaip visuma* žinių, gebėjimų, įgūdžių ir vertybinių orientacijų, įgalinančių sėkmingai veikti įvairiuose veiklos kontekstuose (Jucevičienė, Lepaitė, 2000).

6 *Ability* – 1) galėjimas, gebėjimas; 2) gabumai, talentas; 3) (teis.) kompetencija; *capacity* – 3) (su)gebėjimas, gabumai, 4) kompetencija; 7) galia, galingumas, pajėgumas. *Skill* – meistriškumas, menas, nagingumas, sugebėjimas; 2) mokėjimas; įgūdis, įgūdimas [cit. iš: Piesarskas, B. (1998). *Didysis anglų-lietuvių kalbų žodynas*. Vilnius: Alma Littera].

7 *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008). Vilnius.

Daugelis autorių panašiai klasifikuoja kompetencijas. Pvz., profesinėje kvalifikacijoje išskiriamos dalykinė, intelektinė, asmeninė, *socialinė* kompetencijos (Reetz, 1990); asmeninė, *socialinė*, mokymosi, profesinė (Stanišauskienė, 2004; Jurašaitė, 2004) ir pan. Apibūdinant asmenybės brandą, skiriamos fizinė, intelektinė, emocinė, *socialinė*, darbo, moralinė, religinė kompetencijos (Pikūnas, Palujanskienė, 2000).

Europos šalių bendrojo lavinimo tikslų kontekste Bitinas (2000) išskiria mokyklose ugdytinas kompetencijas: politines ir *socialines* (siejamas su gebėjimu imtis atsakomybės, drauge su kitais priimti sprendimus, be jėgos naudojimo reguliuoti konfliktus ir kt.); kompetencijas, siejamas su gebėjimu gyventi multikultūrinėje visuomenėje (kultūrinių, religinių ar kt. skirtumų suvokimas, pripažinimas) ir kt. Daugelis Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose plėtojamų mokinių kompetencijų susijusios su socialinių kompetencijų ir jas sudarančių *gebėjimų* plėtote⁸:

- *asmeninės kompetencijos* (siejamos su gebėjimais prisiimti atsakomybę už savo veiksmus); pasak Stanišauskienės (2004), *asmeninė kompetencija* – tai žmogaus savęs pažinimas, savęs pristatymo gebėjimai; o mokyklinio ugdymo kontekste asmeninė kompetencija suprantama kaip žinių, gebėjimų bei nuostatų visuma, įgalinanti kelti prasmingus tikslus bei jų siekti, mokytis visą gyvenimą;
- *socialinės kompetencijos* - bendrauti ir bendradarbiauti, konstruktyviai spręsti nesutarimus ir konfliktus; dalyvauti mokyklos, vietos bendruomenės, visuomenės gyvenime, prireikus imtis lyderio vaidmens; socialinė kompetencija reikalauja socialinių įgūdžių ir gebėjimų – bendravimo, socialinės elgsenos, pareigų ir atsakomybės suvokimo (Pikūnas, Palujanskienė, 2000), žmogaus santykių su kitais žmonėmis ir socialine aplinka (Stanišauskienė, 2004);
- *pažinimo* (mokytis, nuolatos tobulinti įgytus gebėjimus; kritiškai mąstyti ir spręsti problemas); *kognityvinė kompetencija* artimai susijusi su *intelektine kompetencija*, kurią Pikūnas, Palujanskienė (2000) apibūdino kaip gebėjimą daryti racionalius sprendimus, remiantis prielaidomis, faktais, logikos dėsniais);
- *komunikavimo* kompetencija mokyklinio ugdymo programose aiškinama kaip gebėjimas komunikuoti rašytine ir sakytine kalba, rasti, tvarkyti ir perduoti informaciją; tačiau Rubin, Martin (1994) praplečia sąvoką *komunikavimo kompetencija* (angl. *interpersonal communication competence*), apibūdina ją kaip tarpusavio santykių valdymą;
- *darbo ir veiklos* kompetencija (racionaliai planuoti ir organizuoti veiklą, veikti kūrybiškai, iniciatyviai, prasmingai ir savarankiškai)⁹ ir kt.

Socialinės kompetencijos samprata. Daugelis autorių, nepriklausomai nuo konteksto, kas nagrinėjama ir apibūdinama (asmenybės branda; profesinė kvalifikacija; profesinio rengimo ar studijų siekiniai; ikimokyklinio ar mokyklinio ugdymo pasiekimai), išskiria *socialines kompetencijas*. O kompetencijų sampratos aiškinimai rodo ne tik socialinių, bet ir kitų kompetencijų (asmeninių, kognityvinių, komunikavimo, veiklos ir t.t.) glaudžias sąsajas su *socialiniais įgūdžiais ir socialiniais gebėjimais*. Formalaus ir neformalaus ugdymosi procese įgyjamos įvairių sričių žinios ir supratimas (kognityvinė kompetencija); o elgsena socialinėje aplinkoje – bendraujant, komunikuojant, dalyvaujant grupių veiklose, pritaikant įgytus gebėjimus ir įgūdžius, orientuojantis socialinėse situacijose – tai socialinės kompetencijos, kurios minėtose veiklose pasireiškia, o kartu ir tobulinamos.

⁸ Ten pat.

⁹ *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008). Vilnius.

Nemažai autorių sąvokoms *socialiniai įgūdžiai*, *socialiniai gebėjimai*, *socialinė kompetencija* priskiria panašias semantines prasmes ar netgi jas sutapatina, vartoja sinonimiškai.

Socialinė kompetencija apima įvairias socialinio funkcionavimo sritis: ne tik asmeninių santykių plėtojimą, bendravimą, bet ir komunikavimą platesniame kontekste: bendradarbiaujant, sprendžiant problemas, kūrybiškai pritaikant socialinius įgūdžius įvairiose žmogaus veiklose. Akivaizdu, kad socialiniai įgūdžiai nemaža dalimi lemia asmens socialinę kompetenciją – socialinio funkcionavimo ir socialinių situacijų valdymo kokybę (gebėjimą bendrauti, spręsti problemas, konfliktus, įveikti stresines situacijas ir kt.) Socialinė kompetencija apibūdina individo socialinį elgesį tam tikrose situacijose, vadinasi, individo turimi socialiniai įgūdžiai gali būti laikomi pagrindiniu socialinės kompetencijos matu, svarbiu visose žmogaus gyvenimo srityse: kuriant tarpasmeninius santykius, bendraujant, bendradarbiaujant ir t.t. (Anderson, Messick, 1974; Ashworth, Saxton, 1991; Gangani, McLean, Braden, 2004; Green, 1999; Keen, 1992; Lekavičienė, 2004; Malinauskas, 2004a; Naquin ir Wilson, 2002; Nitardy ir McLean, 2002; Russ-Eft, 1995; Šniras, 2005; ir kt.). Socialinė kompetencija orientuota į asmens gebėjimą būti bendruomenės nariu, gyventi ir veikti kartu su kitais asmenimis.

Mokslinėje literatūroje socialinė kompetencija apibūdinama įvairiai. Pvz., vieni ją sieja su *efektyvia elgsena*, kai siekiama socialinių tikslų, pasinaudojant savo turimais ir aplinkos resursais (Anderson-Butcher, Iachini, Amorose, 2008; Boyom, Parke, 1995; Dirks, Treat, Weersing, 2007; Ladd, 1999; Semrud-Clikeman, 2007). Artimi pastarajam ir kitų autorių socialinės kompetencijos apibūdinimai. Pvz., Rubin, Rose-Krasnor (1992) socialinę kompetenciją apibūdino kaip gebėjimą socialinėse interakcijose pasiekti asmeninių tikslų, bet kuriomis aplinkybėmis išlaikant teigiamus santykius su kitais. Panašiai socialinę kompetenciją apibūdina ir lietuvių autoriai – kaip bendravimo, socialinės elgsenos gebėjimus padedančius užmegzti ir palaikyti ilgalaikius tarpasmeninius ryšius (Malinauskas, 2004a; Pikūnas, Palujanskienė, 2000; Šniras, 2005 ir kt.).

Kita dalis autorių socialinę kompetenciją apibūdina asmenybės charakteristikomis: pvz., pasak Schneider, Ackerman, Kanfer (1996), socialinė kompetencija – tai individo *socialinis tinkamumas* (angl. *social appropriateness*), *socialinė nuovoka* (angl. *social insight*), *socialinis įtakingumas* (angl. *social influence*), *šiltumas* (ang. *warmth*), *ekstravertiškumas* (angl. *extraversion*), *socialinis atvirumas* (angl. *social openness*). Su socialine kompetencija glaudžiai susijusi *emocinė kompetencija* – gebėjimai reikšti jausmus, nusiteikimus, spręsti emocines problemas; emocinis pasitikėjimas savimi, savo veikla (Pikūnas, Palujanskienė, 2000).

Vaughn, Hogan (1990) taip pat identifikavo socialinę kompetenciją apibūdinančius asmens bruožus, pasireiškiančius bendraujant – tinkami *socialiniai įgūdžiai* (angl. *effective social skills*), pasak autorių, pasireiškia *pozityvumu kitų atžvilgiu* (angl. *positive relations with others*), *elgesio / bendravimo problemų nebuvimu* (angl. *absence of maladaptive behavior*), *socialiniu pažinimu* arba *socialine kognicija* (angl. *accurate social cognition*). Gevorgianienės (1999) nuomone, plačiąja prasme socialinė kompetencija – tai gebėjimas bedradarbiauti, lankstumas bendraujant, gebėjimas savarankiškai priimti sprendimus, priiimti atsakomybę, spręsti konfliktus. Pasak autorės, socialinė kompetencija didžia dalimi priklauso nuo asmens komunikacinio potencialo (poreikio bendrauti, komunikacinio aktyvumo, iniciatyvumo, emocinio santykio su bendravimo partneriu, asmens pasitenkinimo bendravimu ir kt.).

Panašiai asmenybės bruožai kaip socialiniai įgūdžiai aprašomi Cavell (1990) socialinės kompetencijos modelyje: *socialinis prisitaikymas, lankstumas* (angl. *social adjustment*); *socialinis efektyvumas / veiksmingumas* (angl. *social performance*), *socialiniai įgūdžiai* (angl. *social skills*). *Socialinis prisitaikymas (lankstumas)* autoriaus apibūdinamas kaip svarbių tikslų pasiekimas, tokių kaip statusas tarp bendraamžių, bendravimo su jais glaudumas (angl. *peer status and familiar cohesion*). *Socialinės elgsenos efektyvumas*, pasak Cavell (1990), reiškia socialinių reakcijų atitikimo visuomenėje galiojantiems kriterijams kokybę, elgsenos adekvatumą aktualioje socialinėje situacijoje. Svarbus socialinės kompetencijos komponentas – *socialiniai įgūdžiai*, kurie Cavell (1990) apibūdinimu, įgalina socialinius lūkesčius (normas) atitinkantį veikimą socialinėse situacijose: *elgsenos viešumoje* (angl. *overt behavior*) įgūdžiai, *socialinio pažinimo*, kitaip – *socialinės kognicijos įgūdžiai* (angl. *social cognitive skills*) – elgsenos normų žinojimas ir socialinių žinių įvaldymas; *emocijų savikontrolės* (angl. *emotional regulation*) įgūdžiai.

Pasak Gresham, Eliott (1987) pagrindinis socialinės kompetencijos struktūrinis komponentas – socialiniai įgūdžiai; socialinė kompetencija apima tiek socialinius įgūdžius, tiek ir adaptyvų elgesį, savęs valdymą (angl. *self-direction*), asmeninę atsakomybę ir kt. Skirtumą tarp socialinių įgūdžių ir socialinės kompetencijos, Gresham (2001) nuomone, galima apibūdinti taip: socialiniai įgūdžiai – konkretus išmoktas elgesys, kuris demonstruojamas siekiant atlikti konkrečias socialines užduotis; o sąvoka *socialinė kompetencija* susijusi su elgsenos įvairiose situacijose vertinimais; vertinimai gali būti grindžiami kriterijais, pvz., visuomenės nustatytais normomis, ar žmonių nuomonėmis (Gresham, 2001). Raudeliūnaitė (2007), kaip ir Gresham, Eliott (1987), socialinę kompetenciją apibūdina kaip išmoktą ir savikontrolę reguliuojamą socialinį elgesį; socialiniai įgūdžiai, pasak autorės, – vienas iš socialinės kompetencijos komponentų; o tinkamo elgsenos įvairiose situacijose bei įvairiose veiklose pasirinkimą (socialinę kompetenciją) lemia socialinių įgūdžių įvaldymas.

Kompetencijų klasifikavimas - socialinė kompetencija, bendravimo kompetencija, komunikavimo kompetencija ir kt. – grindžiamas jų skaidymu pagal žmogaus veikimo sritis ir būdus; kiekviena iš šių kompetencijų glaudžiai siejama su atitinkamais socialiniais įgūdžiais ir socialiniais gebėjimais.

Socialinių įgūdžių samprata. Analizuojant mokslinę literatūrą, aptinkama itin didelė socialinių įgūdžių sampratų įvairovė. Bene ryškiausios yra kelios socialinių įgūdžių koncepcinės kryptys. Pvz., kai kurių autorių pateikiamas sampratas vienija tai, kad jie socialinius įgūdžius aiškina kaip asmenybės savybes – individualių *bruožų modelis* (angl. *trait model*); kiti autoriai socialinius įgūdžius apibūdina kaip sudėtines elgsenos dalis, elgsenos komponentus – *molekulinis modelis* (angl. *molecular model*); dar kitų autorių socialiniai įgūdžiai apibrėžiami *intrapersonaliniu* (savęs pažinimas, savęs vertinimas, savikontrolė) ir *interpersonaliniu* požiūriais.

Bruožų modelis socialinius įgūdžius traktuoja kaip *esminius asmenybės bruožus*, kurie pasireiškia asmens elgesiu (McNary, 2003). Pavyzdžiui, Malinauskas (2004b; p. 2-4) tyrė tokius socialinius įgūdžius, kurie iš esmės reiškia ir asmenybės bruožus: „keturi esminiai socialiniai įgūdžiai gali būti įvardijami kaip *emocinis ekspresyvumas, emocinis jautrumas, socialinis ekspresyvumas* ir *socialinis jautrumas*“ (p.2). Pasak autoriaus, *emocinis ekspresyvumas* apima bendravimo poreikį, požiūrį į bendravimą; *emocinis jautrumas* – gebėjimas atpažinti kitų emocijas; *socialinį ekspresyvumą* sudaro žodinis išraiškingumas, iškalbos gebėjimas ir gebėjimas

inicijuoti pokalbius; gebėjimas gauti ir suprasti žodinius signalus bei laikytis socialinių taisyklių ir normų yra *socialinio jauktumo* pagrindinis komponentas.

Kiti šį požiūrį atstovaujantys autoriai papildoma, kad *bruožų modelis* socialinius įgūdžius traktuoja kaip *stabilius ir ilgalaikius* asmenybės bruožus (Friedman, Miller-Herringer, 1991; Segrin, 1998), tokius kaip empatiškumas – įsijautimas į kt. asmens emocinę būseną (Nezlek, Feist, Wilson, Plesko, 2001), komunikabilumas (Lieberman, Rosenthal, 2001); Riggio (1986) – kaip individualų skirtumą, kuris išryškėja bendraujant.

Molekulinis modelis (angl. *molecular model*) atsirado kaip atsakas į bruožų modelį, siekiant apibrėžti socialinius įgūdžius ne kaip patvarių asmens savybių rinkinį, o kaip *tinkamo elgesio kintančiuose kontekstuose*, socialinėse situacijose *pasirinkimą* (McFall, 1982). Molekulinis modelis tiria elgesį konkrečioje situacijoje (Bellack, 1983) ir socialinius įgūdžius traktuoja kaip specifinį elgesį, kuris kinta priklausomai nuo aplinkos ir situacijos veiksnių (Argyle, Kendon, 1967; Bellack, 1983; Hayes, 2002). Pasak Danielson, Phelps (2003), molekulinis modelis akcentuoja pastebimas elgesio apraiškas kiekvienoje socialinėje situacijoje; Libet, Lewinsohn (1973) – elgesio gebėjimų kompleksą (angl. *complex ability*); Phillips (1978) – komunikavimą, atstovaujant savo ir nepažeidžiant kito teisių bei siekių.

Dauguma socialinių įgūdžių koncepcijų turi abiejų teorinių modelių (bruožų modelio ir molekulinio modelio) požymių. Pasak Burgoon, Dunbar (2000) ir kt., socialiniai įgūdžiai geriausiai suprantami per individo ir aplinkos sąveiką, jie atsiskleidžia konkrečiose veiklose, situacijose, socialinėse interakcijose. Pastarasis požiūris sujungia *bruožų ir molekulinį* socialinių įgūdžių modelius ir rodo, kad socialiniai įgūdžiai geriausiai suvokiami, kai tuo pat metu lyginami asmenybės savybės ir situacijos, kuriose pasireiškia asmenybės ypatumai (Burgoon, Dunbar, 2000; Hochwarter, Witt, Treadway, Ferris, 2006).

Be to, socialiniai įgūdžiai apibrėžiami *intrapersonaliniu* (savęs pažinimas, savęs vertinimas, savikontrolė) ir *interpersonaliniu* požiūriais (Bar-On, 1997; Bar-On, Parker, 2000; Raudeliūnaitė, 2007; Stravynski, Amdao, 2001). Pasak Stravynski, Amdao (2001), intrapersonaliniu požiūriu socialiniai įgūdžiai apibūdinami kaip asmenybei visose situacijose būdingas ir besiremiantis asmens savivoka elgesys. Savivoka, jausmo atpažinimas, Goleman (2001) nuomone, – emocinio intelekto sudėtinė dalis; gebėjimas suvokti, identifikuoti ir valdyti savo jausmus padeda orientuotis gyvenime (Vaičekauskaitė, 2008). Akivaizdu, kad intrapersonaliniai įgūdžiai susiję su intelektiniais veiksmais (savianalize, refleksija); esama glaudaus ryšio tarp intelektinių galių, mokymosi pasiekimų ir socialinių įgūdžių (Welsh, Park, Widaman ir kt., 2001), priklausančių intrapersonalinių (arba socialinės kognicijos) įgūdžių sričiai.

Interpersonaliniu požiūriu socialiniai įgūdžiai aiškinami kaip sąveikos situaciją atitinkantis elgesys ir laikomasi nuomonės, kad socialiniai įgūdžiai susideda iš specifinio, išmoktamo ir taikomo tam tikrose situacijose elgesio (Bar-On, Parker, 2000; Raudeliūnaitė, 2007; Stravynski, Amdao, 2001).

Ryšį tarp intrapersonalinių ir interpersonalinių įgūdžių galima apibūdinti taip: intrapersonaliniai įgūdžiai sudaro prielaidas konstruktyviai sąveikai su aplinka: savęs, savo jausmų, vertybių ir gebėjimų pažinimas padeda žmogui orientuotis tarpusavio santykiuose su kitais žmonėmis – atpažinti, suprasti kito jausmus, nuotaikas, pagaliau – bendravimo situaciją, ir pasirinkti adekvačią situacijai elgseną – pritaikyti interpersonalinius įgūdžius socialinėse sąveikose.

Tyrėjai, apibūdindami socialinius įgūdžius, pasirenka nevienodus kriterijus. Vienais atvejais apibūdinant socialinius įgūdžius atskaitos tašku pasirenkama *pastebima elgsena*, kuri atitinka visuomenės normas ir potencialiai turėtų sulaukti teigiamo socialinio atsako; socialiniai įgūdžiai, pasak Gresham (2002), lemia tinkamus poelgius. Tokios pozicijos besilaikantys autoriai socialinius įgūdžius apibūdina kaip normas atitinkantį elgesį, arba kaip *instrukcijų laikymąsi* (angl. *compliance of instruction*), kuris padeda individui bendrauti: užduoti klausimus, prašyti pagalbos, patenkinti poreikius, sutarti su kitais, palaikyti pozityvius santykius, apsaugoti savo bei kito savigarbą (Baker, 2003). Matson, Mayville, Lott, Bielecki, Logan (2003), Cartledge (2005) ir kt. apibrėžia socialinius įgūdžius, kaip *pastebimą* (pvz., žvilgsnio kontaktą, gestikuliaciją), ir *išmatuojamą* (t.y., tokį, kurį galima įvertinti) *elgesį* (angl. *observable and measurable behaviors*), kuriuo tarpasmeniniuose mainuose siekiama gauti pritarimą. Panašių socialinių įgūdžių apibrėžimų aptinkama daugelio autorių darbuose. Pvz., Chadsey-Rusch (1992) socialinius įgūdžius apibrėžė kaip išmoktą, į tikslą orientuotą, visuomenės normų valdomą elgesį, kuris priklauso nuo konkrečios situacijos, socialinio konteksto; autorius pažymi, kad socialinė elgsena apima pastebimus ir nepastebimus, kognityvius ir jausminius socialinio įgūdimo elementus, kuriais sukeliamas pozityvus ar neutralus bei išvengiama neigiamas kitų žmonių atsako. Taigi, socialiniai įgūdžiai nagrinėjami iš socialinio pagrįstumo perspektyvos (Cook, Gresham, Kern ir kt., 2008), akcentuojant vertinamąjį socialinių įgūdžių aspektą, pabrėžiant teigiamus socialinį įgūdį demonstruojančio elgesio padarinius asmeniui. Tai rodo daugelio autorių pateikiamos socialinių įgūdžių interpretacijos. Socialiniai įgūdžiai – *socialiai priimtina elgsena*, kurią apibūdina gebėjimas suprasti socialinius lūkesčius ir elgtis pagal tuos lūkesčius ir situacijas (Norton, Hope, 2001a; Ainsworth, Baker, 2004); pasak Gresham (2002), socialiniai įgūdžiai pasireiškia kaip *socialiai priimtinas elgesys*, kuris leidžia žmogui efektyviai bendrauti, išvengti nepalankios žmonių reakcijos, lemia svarbius socialinius rezultatus – pripažinimą, populiarumą, teigiamą nuomonę apie asmenį (Gresham, 2002); socialiniai įgūdžiai padeda efektyviai bendrauti ir išvengti socialiai nepalankaus atsako (Stone, Ruble, Coonrod ir kt., 2002; Zins, Weissbert, Wang ir kt., 2004). Remiantis šiais autoriais, socialiai pagrįsta laikytina tokia elgsena, kuri socialiai priimtina, nes atitinka visuomenės lūkesčius, socialines normas, ir todėl palankiai visuomenės vertinama.

Kitais atvejais pabrėžiamas socialinių įgūdžių dinamiškumas, pasireiškiantis pasirenkamos elgsenos *tinkamumu situacijai*; tada socialiniai įgūdžiai apibūdinami kaip *asmenybės kintamieji* (angl. *variables*), kurie rodo asmens lankstumą, *jautrumą kitų poreikiams* (ar tai būtų paremta empatija ir užjautimu, ar instrumentiniais tikslais – Jarvin, Subotnik, 2006), *gebėjimą orientuotis kintančiose situacijose*; socialiniai įgūdžiai – tai *specifinis situacinis elgesys* (skirtingi socialiniai įgūdžiai svarbūs skirtingose situacijose ir skirtingoms užduotims atlikti), *į tikslą orientuotas* (Norton, Hope, 2001b), *taisyklių valdomas elgesys* (Rosenberg, Brady, 2000). Gresham (2002) aiškina socialinius įgūdžius kaip verbalinę ir neverbalinę nuo situacijos (aplinkos ypatybių, asmens ar kitų sąveikos dalyvių poreikių ir lūkesčių) priklausančią elgseną.

Be to, socialiniai įgūdžiai kiekybiniu požiūriu apibūdinami ir kaip *lygis ar laipsnis* (angl. *extent*), kuriuo asmuo demonstruoja socialinį žinojimą ir gebėjimą valdyti socialinę sąveiką (Hogan, Shelton, 1998).

Sutinkami ir tokie apibūdinimai, kur socialiniai įgūdžiai laikomi savotiškais tarpininkais (angl. *as moderator* – Witt, Ferris, 2003) ar įrankiais (angl. *the tools*), padedančiais reguliuoti tarpasmeninius santykius ir siekti savo tikslų (Elijah, 2009).

Dar kiti socialinius įgūdžius paprasčiausiai apibūdina kaip pagrindinius veiksnius (angl. *central factors*), kurie padeda sėkmingai adaptuotis aplinkoje (Gillham, Shatte, Freres, 2000; Liss, Harel, Fein ir kt., 2001).

Svarbu pažymėti, kad Gresham (2002) socialinių įgūdžių kokybę sieja tiek su *asmens gebėjimu inicijuoti sąveiką*, tiek ir su adekvačia *atsakomąja reakcija į kitų elgesį*. Daugelis autorių pripažįsta, kad socialiniai įgūdžiai pasireiškia kaip *tinkama elgsena* (gebėjimais pasirinkti situaciją ir lūkesčius atitinkančius poelgius, reikšti teigiamus ir neigiamus jausmus, neprarandant socialinio palaikymo). Tokie įgūdžiai demonstruojami didelėje tarpasmeninių kontaktų įvairovėje ir apima tinkamas verbalines ir neverbalines reakcijas bei individo suvokimą, kokiomis aplinkybėmis ir kokia elgsena sulauks aplinkos pritarimo.

Teorinė analizė rodo, kad *socialiniai įgūdžiai* nagrinėjami įvairiais požiūriais – kaip pastovūs *asmenybės bruožai*; kaip *elgsena*, kuri atitinka visuomenės lūkesčius ir adekvačiai kinta priklausomai nuo konteksto (aplinkos ir individo ypatumų) ir kt. Socialiniai įgūdžiai glaudžiai siejami gebėjimu orientuotis ir pritapti įvairiose sociokultūrinėse aplinkose, taip pat su gebėjimu valdyti situacijas, jas keisti, spręsti įvairias problemas. Socialiniai įgūdžiai, pasak Raudeliūnaitės (2005, 2009) didina asmens pasitikėjimą savimi, padeda laisviau bendrauti, kurti ir palaikyti tarpasmeninius santykius, tikslingiau veikti probleminėse situacijose. Nors socialiniai įgūdžiai nagrinėjami iš skirtingų pozicijų (siejant socialinius įgūdžius su žmogaus elgesio kokybe; socialinius įgūdžius analizuojant kaip asmens bruožus; kaip socialinių gebėjimų kompleksą), vis dėlto tie apibrėžimai neprieštarauja vienas kitam, greičiau atvirkščiai, papildo vienas kitą. Socialiniai įgūdžiai formuojasi sąveikoje su kitais žmonėmis; skatinami socialinių tikslų (Witt, Ferris, 2003) – ar juos nagrinėtume per elgsenos apraiškas (molekulinis modelis) ar kaip asmens individualius bruožus (bruožų modelis).

Daugelio autorių interpretacijose aptinkama, kad socialinių įgūdžių konstruktas yra socialinės kompetencijos sudėtinė dalis (Gangani, McLean, Braden, 2004; Gevorgianienė, 1999; Green, 1999; Naquin ir Wilson, 2002; Nitardy ir McLean, 2002; Russ-Eft, 1995); apima socialinių normų žinias, elgsenos būdus, o kartais socialiniai įgūdžiai siejami ir su asmenybės savybėmis.

Socialinių įgūdžių raiškos sritys ir struktūriniai komponentai. Asmens socialinio funkcionavimo kokybę lemia įvairių socialinių įgūdžių kompleksas – bendravimo, problemų ir/ar konfliktų sprendimo ir kt. sričių socialiniai įgūdžiai. Socialiniai įgūdžiai reikšmingi žmogui tuo, kad garantuoja autonomiškumą kasdieniniame gyvenime, orientaciją sudėtingose situacijose ar sąveikose (Hall, Coats ir kt., 2005; Vaičekauskaitė, 2008 ir kt.).

Iš teorinės analizės aiškėja, kad kiekvienos srities *socialinius įgūdžius sudaro* tam tikri *elgsenos komponentai* (angl. *behavioral components*) – t.y., *gebėjimai*, kurie padeda individui atpažinti socialinius ženklus ir tinkamai į juos atsakyti, elgtis taip, kad potencialas gauti paramą iš aplinkos būtų maksimalus (Walker, 2005, Walker, Irving, Berthelsen, 2002; Schoenfeld, Rutherford, Gable ir kt., 2008).

Socialiniai įgūdžiai gali pasireikšti skirtingų lygių gebėjimais – pradedant *elementariais* komunikavimo būdais (pvz., žvilgsnio kontaktas), percepcijos – tokiais kaip socialinių signalų supratimas, interpretavimas bei *specifiniais elgesio* (angl. *specific behaviors*), *interakcijos*, *sąveikos* būdais (pvz., aktyvus klausymasis, abipusis komunikavimas, ignoravimas ir t.t.), kuriuos individas taiko, vykdydamas socialinę užduotį; baigiant *bendravimo įgūdžiais* – efektyviai sąveikauti su kitais, tinkamai (pagrįstai, motyvuotai) reaguoti, išvengti tarpasmeninių

konfliktų, prisitaikyti tiek prie paprastų, tiek ir prie sudėtingų situacijų (Elliott, Pring, Bunning, 2002; Matson, Cooper, Malone ir kt., 2008). Panašiai aiškina Walker, Colvin, Ramsey (1995); Elksnin, Elksnin (2000) ir kt. Pasak šių autorių, socialiniai įgūdžiai pasireiškia išmoktais verbaliniais ir neverbaliniais (laikysena, akių kontaktas, intonacija, mimika) *komunikavimo* būdais (angl. *manners-behavior*) ir *gebėjimais* – *dalijimosi* (Morrison, Kamps, Garcia ir kt., 2001), *sveikinimosi, prašymo* (Matson, LeBlanc, Weinheimer, 1999), *sąveikų inicijavimo* (Heimann, Nelson, Tjus ir kt., 1995) ir t.t. Guerrero, Jones (2003) ir kt. teigimu, socialiniai įgūdžiai padeda individui tarpasmeninėje sąveikoje sėkmingai įgyvendinti savo tikslus, išlaikant pagarbą kitam.

Canney, Byrne (2006) socialinius įgūdžius klasifikuoja pagal jų raiškos sritis:

- *pamatiniai* (angl. *foundation*) *įgūdžiai*, pasireiškiantys socialinėse interakcijose elementariais gebėjimais (žvilgsnio kontaktas, tinkamos asmeninės erdvės išlaikymas, gestai, mimika);
- *interakcijos įgūdžiai* (angl. *interaction*) – juos sudaro gebėjimai: spręsti konfliktus, palaukti savo eilės, inicijuoti ir užbaigti pokalbį; sąveikauti su autoritetingais asmenimis (angl. *authority figures*);
- *emociniai* (angl. *affective*) *įgūdžiai* reikalingi *savęs ir kito suvokimui*, pasireiškia gebėjimais atpažinti savo ir pripažinti kito žmogaus jausmus, empatija; kūno kalbos ir mimikos supratimas, gebėjimas nustatyti ar kitu asmeniu galima pasitikėti;
- *kognityviniai* (angl. *cognitive*) *arba pažinimo įgūdžiai* reikalingi sudėtingesnėse socialinės sąveikos situacijose (socialinė percepcija, savistaba, socialinių normų supratimas, tinkamo elgesio skirtingose situacijose pasirinkimas).

Kaip rodo šių autorių pateikiama klasifikacija, kiekvienos srities socialinius įgūdžius, sudaro tam tikri gebėjimai. Panašius įvairių sričių socialinių įgūdžių raiškos vienetus (gebėjimus) galima aptikti ir daugelio kitų autorių darbuose. Cornish, Ross (2004) socialinius įgūdžius grupuoja į dėmesingumo ir socialinių signalų (ženklų) atpažinimo (percepcijos), interakcijos arba sąveikos (gebėjimo suprasti kitų siunčiamus signalus ir į juos orientuojantis keisti savo elgesį), veikimo (gebėjimo prisitaikyti) ir kt. Pasak Zins, Weissbert, Wang ir kt. (2004), kasdienės interakcijas padeda vykdyti tokie socialiniai gebėjimai kaip *pasisveikinimo, pokalbio palaikymo, draugystės užmezgimo ir palaikymo, pagalbos prašymo ir kitų instruktavimo*, o Elliot, Malecki, Demaray (2001) pažymi, kad socialiniai įgūdžiai atsiskleidžia kaip gebėjimai *dalintis, kurti ryšius, prašyti pagalbos* ir pan.

Didžioji socialinės sąveikos dalis remiasi individo bendravimo įgūdžiais, kurie apibūdinami būdingais komunikavimo gebėjimais, pvz., reikšti mintis, jausmus, idėjas ir norus – Shaked, Yirmiya, 2003; suprasti nerašytas bendravimo taisykles bei socialinį elgesį – Barnhill, 2001. Kontakto (verbalinio ir neverbalinio) palaikymo įgūdžiai pasireiškia kalbos etiketo laikymusi (nevertoti nederamų žodžių, aiškiai reikšti mintis, pasirinkti tinkamą kalbėjimo toną ir tempą, palaikyti žvilgsnio kontaktą), dėmesingumu (išklaudyti kitą, nepertraukti kalbančiojo), empatiškumu, tolerancija ir pan. (Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); geranoriško dėmesio rodymu kitam žmogui (Gevorgianienė, 1999) ir kt.

Gut, Safran (2002) akcentuoja socialinių įgūdžių kognityvinę funkciją, verbalinius ir neverbalinius bendravimo ir komunikavimo socialinius įgūdžius. Rubin, Martin (1994) išskiria tokius įgūdžius:

- *bendravimo įgūdžiai: savęs atskleidimo* (angl. *self-disclosure*) gebėjimas; socialinio

atsitraukimo (angl. *social relaxation*) gebėjimas (tvarkytis su kito neigiamomis reakcijomis, savo streso valdymas);

- *įsitvirtinimo* (angl. *assertiveness*) – ginti savo teises, neneigiant kito teisių;
- *ekspresyvumo* (angl. *expressiveness*) – verbaliniu ir neverbaliniu būdu reikšti mintis, jausmus;
- *emociniai įgūdžiai: empatiškumo* (angl. *empathy*) – kito emocijų supratimas, įsijautimas; domėjimasis kitu, dėmesingumas kito žodžiams ir jausmams, rūpinimasis kitu; *betarpiškumo* (angl. *immediacy*), *atvirumo* dialogui – kalbėtis (surasti bendrą kalbą, suprasti vienas kitą);
- *paramos ir palaikymo* (angl. *supportiveness*) – kito supratimas nesmerkiant; orientacija į pagalbą kitam sprendžiant jo problemas, o ne kito valdymą; įsijautimas, o ne nutolimas, lygiavertiškumo, o ne pranašumo demonstravimas;
- *lankstumo* (angl. *adjustability*) arba *prisitaikymo įgūdžiai*: aplinkos kontrolės gebėjimai (angl. *environmental control*), kuriais pasiekama savo tikslų ir patenkinami poreikiai;
- *interakcijų (sąveikų) valdymo* (angl. *interaction management*) gebėjimai – kalbinio bendravimo supratimas ir bendravimo etiketo įvaldymas, pvz., pasisukimo į pašnekovą; pokalbio inicijavimo, plėtojimo ir užbaigimo ritualai ir pan.

Rapee, Wignall, Hudson ir kt. (2000) išskiria socialinius įgūdžius pasireiškiančius *neverbalinio ir verbalinio komunikavimo* būdais: *kūno kalba* (angl. *body language*) – akių kontaktas, laikysena, mimika; *intonacija* (angl. *voice-quality*) – balso tonas ir aukštis, diapazonas, kalbėjimo tempas, aiškumas bei *interakciniais gebėjimais: pokalbio* (angl. *conversation*) – pasisveikinimas, prisistatymas, pokalbių inicijavimas; *palankumo, geranoriškumo reiškimas* (angl. *friendship*) – pagalbos siūlymas, pakvietimas, prašymas prisijungti, švelnumo reiškimas, komplimentų sakymas, užjautimas, kai kiti užgauti ar nuliūdę; *įsitvirtinimo* (arba *atkaklumo*; angl. *assertiveness*) – savo teisių gynimas, pagalbos arba informacijos prašymas, poreikių reiškinimas, atsisakymas, susitvarkymas su erziniu, priekabiavimu ir t.t. Zins, Weissbert, Wang ir kt. (2004) socialinių įgūdžių struktūroje išskiria tokius komponentus: *socialinio supratingumo įgūdžiai* (socialinių veiksmų supratimo ir interpretavimo), *socialinio elgesio įgūdžiai* (teigiamų santykių kūrimo, atsakingų sprendimų priėmimo; konstruktyvaus ir etiško sudėtingų situacijų valdymo) bei *emocijų valdymo įgūdžiai* (emocijų atpažinimo ir valdymo; užuojautos ir rūpinimosis kitais).

Iš esmės daugelio autorių darbuose socialiniai įgūdžiai nagrinėjami kaip interpersonaliniai ir intrapersonaliniai, nors ne visada jie taip traktuojami. Raudeliūnaitė (2007) intrapersonaliniiais įgūdžiais laiko *savęs pažinimo, savęs vertinimo* bei *savikontrolės įgūdžius*; interpersonaliniais – *verbalinio ir neverbalinio kontakto užmezgimo, tarpusavio sąveikos, konfliktų sprendimo* įgūdžius. Kitų autorių nuomone, *intrapersonaliniams* įgūdžiams priskiriami: *savigarba* (angl. *self-esteem*), *savęs supratimas* (angl. *emotional selfawareness*), *įsitvirtinimo, atkaklumo* (angl. *assertiveness*), *nepriklausomumo* (angl. *independence*) ir *savirealizacijos* (angl. *self-realisation*) gebėjimai; o *interpersonaliniai* – tai *empatiškumo, socialinio atsakingumo* (angl. *social responsibility*) ir *tarpasmeninių santykių* (angl. *interpersonal relationships*) palaikymo gebėjimai; *adaptyvumo* (angl. *adaptability*), *realybės tyrimo ir taisyklių laikymosi* (compliance) bei *problemų sprendimo; streso valdymo* – atsparumo stresui ir impulsyvumo kontrolės gebėjimai; *pozityvumas, optimizmas* (Bar-On, 1997; Bar-On, Parker, 2000).

Panašius ar iš esmės tokius pat komponentus socialinių įgūdžių struktūroje išskiria ir kiti autoriai:

- *savęs pažinimas* – gebėjimas pažinti ir įvertinti save, savo charakterį, stipriąsias ir silpnąsias puses (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996) ir / ar *savęs supratimas*, t. y. gebėjimai atpažinti jausmus (emocinė savivoka); teisingai įvertinti savo stiprybes; pasitikėti savimi (Goleman, 2001);
- *savęs valdymas* – gebėjimai valdyti emocijas, kontroliuoti stresą, impulsus; motyvuoti save įveikti sunkumus; nustatyti ir stebėti asmeninių ir akademinų tikslų pažangą; emocinė kontrolė; pasitikėjimas kitais; sąmoningumas; prisitaikymas; tikslų siekimas; iniciatyvumas (Goleman, 2001) ir / ar *emocijų valdymas* (empatija, streso įveikimas ir pan.) – savo ir kitų žmonių emocijų supratimas bei žinojimas, kaip jos veikia elgesį bei sveikatą (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996);
- *socialinis supratimas* – gebėjimai suvokti aplinką, stebinti kitus; pripažinti individualius ir grupinius skirtumus bei panašumus; kitų jausmų supratimas; orientacija paslaugose; organizacinis sąmoningumas (Goleman, 2001);
- *efektyvus bendravimas* – gebėjimas užmegzti ir išlaikyti pozityvius ryšius su aplinkiniais; išreikšti save verbaliniais ir neverbaliniais būdais, priimtinais kultūrai ir situacijai (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996) ir *santykių vadyba* – gebėjimai inicijuoti bendravimą; atsispirti netinkamam socialiniam spaudimui; konstruktyviai valdyti konfliktus (Goleman, 2001);
- *sprendimų priėmimas* – gebėjimai analizuoti informaciją bei patyrimą, nagrinėti alternatyvius sprendimus ir jų pasekmes; priimti racionaliausią bei optimaliausią sprendimą (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996) ir gebėjimas priimti sprendimus konfliktinėse situacijose (Gevorgianienė, 1999).

Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta (2004) išskiria šiuos socialinių įgūdžių komponentus: *ekspresyvumas* (angl. *expressive behavior*) – kalbos turinys, ir paralingvistinės savybės (kalbėjimo tempas, balso stiprumas, intonacija); *neverbalinis elgesys* (žvilgsnio kontaktas, poza, mimika/veido išraiška, atstumas nuo pašnekovo); *socialinė percepcija* arba jautri elgsena (angl. *social perception or receptive behaviors*) – dėmesingumas ženklams, jų interpretacija, emocijų atpažinimas; *interakcijos įgūdžiai* (angl. *interactive behavior*): reakcijos greitis, socialinis pastiprinimas, kalbėjimas paeiliui; *orientavimosi situacijoje įgūdžiai* (angl. *situation factors*) – socialinių papročių ir normų žinojimas, jų taikymas konkrečiose situacijose.

Daugelis autorių socialinių įgūdžių struktūroje išskiria verbalinius, neverbalinius, paralingvistinius gebėjimus; socialinės percepcijos; socialinės informacijos apdorojimo ir sprendimų priėmimo; reagavimo, atitinkančio visuomenės normas, lūkesčius ir situaciją; atsparumo/įsitvirtinimo; kalbėjimo; emocijų valdymo ir reiškimo (Kopelowicz, Liberman, Zarate, 2006) ir kt. gebėjimus.

Mokslinių šaltinių analizė parodė, kad *socialiniai įgūdžiai* nagrinėjami įvairiais požiūriais: kaip pastovūs *asmenybės bruožai*; kaip *elgsenos komponentai*; kaip *elgsena*, kuri atitinka visuomenės lūkesčius ir *adekvačiai kinta priklausomai nuo konteksto* (aplinkos ir individo ypatumų) ir pan. Socialiniai įgūdžiai *klasifikuojami į kategorijas: pagal jų raiškos būdus* (verbaliniai, neverbaliniai), *pasireiškimo sritis* (intrapersonaliniai, interpersonaliniai). Būdinga, kad socialiniai įgūdžiai daugelio mokslininkų klasifikuojami į kategorijas ar įgūdžių

tipus pagal sudėtingumo ir sąveikos lygmenį. Apibūdindami socialinių įgūdžių sampratą, mokslininkai atskleidžia skirtingus jų *sudėtingumo* ir/ar *sąveikos lygmenis*: nuo elementarių (žvilgsnio kontaktas ar ribotas žodinis atsakas į ribotą socialinį stimulą iš aplinkos ir pan.) iki sudėtingų socialinių įgūdžių (sprendimų priėmimo, lyderystės ir kt.).

Nagrinėjant socialinių įgūdžių sampratas, išaiškėjo ne tik didelė jų interpretacijų įvairovė, bet ir klasifikavimo bei sąvokų vartojimo problemos (vieni autoriai tas pačias elgsenos kategorijas įvardija kaip socialinę kompetenciją, kiti – kaip socialinius įgūdžius, dar kiti – kaip socialinių įgūdžių komponentus – gebėjimus ir pan.). Interpretacijų ir klasifikacijų įvairovę, matyt, galima paaiškinti skirtingomis tyrimų metodologinėmis nuostatomis.

Susisteminius mokslinės literatūros duomenis, parengtas struktūrinis (sudarytas iš mokslinei analizei patogių komponentų) socialinių įgūdžių modelis (žr. 2 lentelę), kuriuo remtasi šiame disertaciniame tyrime.

2 lentelė

Socialinių įgūdžių komponentai – socialiniai gebėjimai

SOCIALINIAI ĮGŪDŽIAI	Socialiniai gebėjimai ir jų raiškos apibūdinimas
<p>INTERAKCIJOS ĮGŪDŽIAI (Canney, Byrne, 2006; Raudeliūnaitė, 2009b; ir kt.)</p>	<p><i>Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • etiketo įvaldymo gebėjimai, pvz., pasisukimas į pašnekovą (Rubin, Martin, 1994); kalbėjimas paeiliui (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004); mandagaus elgesio taisyklių įvaldymas (Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); gebėjimas palaukti savo eilės (Canney, Byrne, 2006) ir pan. • gebėjimai pasiekti savo tikslų, patenkinti poreikius (Rubin, Martin, 1994); <i>savo teisių gynimo</i> gebėjimai (Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000); • <i>atsispyrimo neigiamam poveikiui</i>, netinkamam socialiniam spaudimui <i>gebėjimai</i> (Bar-On, 1997; Bar-On, Parker, 2000); sąmoningo tikslų siekimo (Goleman, 2001); atsparumo nesėkmėms, neigiamam aplinkos poveikiui, grupės spaudimui gebėjimai (Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010); gebėjimas pasipriešinti kitų spaudimui, pasakyti „Ne“; nepasiduoti kitų blogai įtakai (Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); atsisakymo, susitvarkymo su erzinimu, priekabiavimu gebėjimai (Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000); gebėjimas elgtis, kai tyčiojamasi, susitvarkyti su bendraamžių spaudimu; atsispyrimo erzinimui ir priekabiavimui (Cornish, Ross, 2004); • <i>socialinio atsitraukimo</i>, susitvarkymo su kito neigiamomis reakcijomis gebėjimai (Rubin, Martin, 1994).

BENDRAVIMO ĮGŪDŽIAI	Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kontakto iniciavimo</i> – gebėjimas inicijuoti bendravimą (Gevorgianienė, 1999; Goleman, 2001), lengvai užmegzti pokalbį, susipažinti su kitais žmonėmis; įsijungti į pokalbį ar veiklą; paprašyti paslaugos ar pagalbos (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009). • <i>Kontakto palaikymo</i> – gebėjimas aiškiai, mandagiai kalbėtis, nepertraukti kalbančiojo, klausytis pašnekovo (Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); pokalbio plėtojimo ir užbaigimo gebėjimai (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Rubin, Martin, 1994; Zins, Weissbert, Wang ir kt., 2004).
	Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>žvilgsnio kontaktas</i> (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004; Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009); • tinkamos asmeninės erdvės išlaikymas (Canney, Byrne, 2006); atstumas nuo pašnekovo (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004); • <i>kūno kalba</i>, laikysena, poza, mimika, gestai (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004; Canney, Byrne, 2006; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000).
	Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai
<ul style="list-style-type: none"> • poreikis bendrauti (Gevorgianienė, 1999); kurti ir palaikyti draugystės ryšius (Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Cornish, Ross, 2004; Zins, Weissbert, Wang ir kt., 2004); kurti ir palaikyti socialinius santykius su kitais žmonėmis (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010). 	
Socialinio ekspresyvumo gebėjimai	
<ul style="list-style-type: none"> • gebėjimas išreikšti save žodine forma, atlikti įvairiausių socialinius vaidmenis; tinkamai elgtis konkrečioje socialinėje situacijoje (Malinauskas, 2004b); • <i>ekspresyvus</i> kalbos turinys ir paralingvistiniai gebėjimai: kalbėjimo tempo, balso stiprumo, intonacijos (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000); žodinis išraiškingumas, iškalbos gebėjimai (Malinauskas, 2004); • švelnumo, rūpinimosi reiškinys, komplimentų sakymas, poreikių reiškinys (Cornish, Ross, 2004; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000). 	
Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai (Rubin, Martin, 1994)	
<ul style="list-style-type: none"> • informacijos prašymas (Cornish, Ross, 2004; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000); • prisitaikymas (Goleman, 2001), gebėjimas pasitikėti savimi būnant su naujais žmonėmis ir naujose situacijose (Cornish, Ross, 2004); nesijausti nepatogiai tarp nepažįstamų žmonių (Raudeliūnaitė, 2009); • gebėjimas ginti savo teises, neneigiant kito teisių (Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010; Rubin, Martin, 1994); priimti nuomonių skirtumus, atsiprašyti, dėkoti (Cornish, Ross, 2004); pripažinti kito vertingumą (Cornish, Ross, 2004); individualių ir grupinių skirtumų pripažinimas (Cornish, Ross, 2004; Goleman, 2001). 	

	<p style="text-align: center;">Konfliktų sprendimo gebėjimai</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebėjimas atpažinti konfliktą (Cornish, Ross, 2004); • aiškintis nesusipratimo, konflikto priežastis; ramiai reikšti savo nuomonę; pripažinti savo kaltę; susitarti (Raudeliūnaitė, 2009b); • gebėjimas taikiai spręsti ginčus (Cornish, Ross, 2004); spręsti konfliktus (Canney, Byrne, 2006; Gevorgianienė, 1999; Raudeliūnaitė, 2007); konstruktyviai valdyti konfliktus (Goleman, 2001).
<p>DALYVAVIMO ĮGŪDŽIAI</p>	<p style="text-align: center;">Veikimo grupėje gebėjimai (Cornish, Ross, 2004; Raudeliūnaitė, 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • kitų pranašumo veikloje pripažinimas (Cornish, Ross, 2004; Goleman, 2001); gebėjimas leisti kitiems reikšti nuomonę; pasitikėti kitų gebėjimais (Raudeliūnaitė, 2009); • gebėjimas įsijungti į grupės veiklą, dirbti kartu su kitais (Cornish, Ross, 2004); tartis su kitais, prašyti pagalbos, priimti pagalbą, klausyti leidimo (Cornish, Ross, 2004; Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Raudeliūnaitė, 2009; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010); • iniciatyvumo rodymas (Cornish, Ross, 2004); gebėjimas teikti pasiūlymus, kaip atlikti užduotį; domėtis kaip kitiems sekasi; orientacija į pagalbą, o ne į kito valdymą; lygiavertiškumo, o ne pranašumo demonstravimas (Rubin, Martin, 1994), gebėjimas pasiūlyti pagalbą ir padėti kitiems; pakvietimas, prašymas prisijungti (Cornish, Ross, 2004; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000); dalintis turimomis priemonėmis, instrukuoti kitus (Cornish, Ross, 2004; Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Zins, Weissbert, Wang ir kt., 2004).
<p>EMOCINIAI ĮGŪDŽIAI (Canney, Byrne, 2006; Rubin, Martin, 1994)</p>	<p style="text-align: center;">Savęs supratimo gebėjimai</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>savęs supratimas</i> (Bar-On, 1997; Bar-On, Parker, 2000; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996); gebėjimas atpažinti ir įvardyti savo jausmus (Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999; Canney, Byrne, 2006); emocinės savivokos gebėjimai (Goleman, 2001); <p style="text-align: center;">Savęs vertinimo gebėjimai</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebėjimas įvertinti save, savo charakterį, stipriąsias ir silpnąsias puses (Cornish, Ross, 2004; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007); • gebėjimas pasitikėti savo galimybėmis (Goleman, 2001; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010); savigarba, palankus požiūris į save, adekvatus savęs vertinimas (Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010); gebėjimas pasakyti teigiamus dalykus apie save (Cornish, Ross, 2004). <p style="text-align: center;">Emocinio ekspresyvumo ARBA savęs atskleidimo gebėjimai (Malinauskas, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebėjimas verbaliniu ir neverbaliniu būdu reikšti savo jausmus (Cornish, Ross, 2004; Malinauskas, 2004; Rubin, Martin, 1994); užuojautos reiškimas, kai kiti užgauti ar nuliūde (Cornish, Ross, 2004; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000). <p style="text-align: center;">Savireguliacijos (Bar-On, 1997; Bar-On, Parker, 2000) ARBA savęs valdymo, savikontrolės gebėjimai (Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • emocinė kontrolė (Malinauskas, 2004); gebėjimai reikšti ir valdyti savo emocijas, kontroliuoti stresą, impulsus (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Gevorgianienė, 1999; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010; Rubin, Martin, 1994); valdyti emocijas – pyktį, pavydą, nepasitikėjimą, susijaudinimą, baimes, nerimą; susidoroti su nenumatytais permainingomis (Cornish, Ross, 2004); susitvardyti erzinaujančioje situacijoje; be pykčio, susierzinimo priimti kito atsisakymą; • gebėjimas konstruktyviai reaguoti į pastabas, kritiką (Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010); reikšti pyktį be agresijos; tinkamai nusiraminti (Raudeliūnaitė, 2009b); • gebėjimai motyvuoti save įveikti sunkumus; nustatyti ir stebėti asmeninių tikslų pažangą (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010).
Emocinio jautrumo gebėjimai	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>empatiškumo</i>, kito emocijų supratimo, įsijautimo gebėjimai; dėmesingumas kito žodžiams ir jausmams (Rubin, Martin, 1994); geranoriško dėmesio kitam žmogui rodymas, gebėjimas suprasti, atjausti, dalyvauti kito išgyvenimuose (Gevorgianienė, 1999); gebėjimas įsijausti į kito emocijas; klausinėti ir kalbėtis su suaugusiais apie jų mintis ir jausmus (Cornish, Ross, 2004); savo ir kitų žmonių emocijų supratimas (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2009b).
SOCIALINĖS KOGNICIJOS ĮGŪDŽIAI Cavell (1990), Gut, Safran (2002), Hogan, Shelton (1998); Vaugh, Hogan (1990)	Socialinio jautrumo gebėjimai (Malinauskas, 2004; R. Rozenthal, 1979)
	<i>Socialinių signalų percepcijos gebėjimai:</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • žodinės informacijos dekodavimo ir žodinio elgesio reguliavimo gebėjimai (Malinauskas, 2004b); gebėjimas surasti bendrą kalbą, suprasti vienas kitą (Rubin, Martin, 1994); • dėmesingumas ženklams, gebėjimas juos interpretuoti (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004); socialinių signalų (ženklų) atpažinimas, gebėjimas suprasti kitų siunčiamus signalus: toną, veido išraišką (Canney, Byrne, 2006). <p><i>Socialinių normų pažinimo gebėjimai:</i> socialinių papročių ir normų taikymas konkrečiose situacijose (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004; Malinauskas, 2004); gebėjimas skirti gerą nuo blogo elgesio; žinojimas, kas yra teisinga ar neteisinga (Cornish, Ross, 2004).</p> <p><i>Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai</i> - įvertinti bendravimo situaciją (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004; Raudeliūnaitė, 2009b); suvokti aplinką, stebint kitus (Goleman, 2001); suprasti, kaip elgesys veikia kitus, kaip emocijos veikia elgesį bei sveikatą, suprasti, kad veiksmai turi padarinius (Cornish, Ross, 2004; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996); gebėjimas nustatyti, ar kitu asmeniu galima pasitikėti (Canney, Byrne, 2006).</p>
Sprendimų priėmimo gebėjimai	
<p><i>Orientacija sudėtingose situacijose</i> - gebėjimai analizuoti informaciją bei patyrimą, nagrinėti alternatyvius sprendimus ir jų pasekmes; priimti racionaliausiai bei optimaliausiai sprendimą (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996);</p> <p><i>Probleminių situacijų sprendimas</i> – gebėjimas taikyti įvairius sprendimų priėmimo būdus, demokratiškai spręsti problemas (Cornish, Ross, 2004); pasirengimas spręsti problemas, sunkumus, reflektyvus mąstymas probleminėje situacijoje, analizuoti, svarstyti sprendimus (Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010).</p>	

Socialinių įgūdžių struktūros modelyje prasminga išskirti socialinių įgūdžių funkcionavimo sritis: **1) INTERAKCIJOS ĮGŪDŽIAI; 2) BENDRAVIMO ĮGŪDŽIAI; 3) DALYVAVIMO ĮGŪDŽIAI; 4) EMOCINIAI ĮGŪDŽIAI; 5) SOCIALINĖS KOGNICIJOS ĮGŪDŽIAI.**

Kiekvienos srities socialiniai įgūdžiai išskaidomi į smulkesnius vienetus – socialinius gebėjimus bei detalizuojami gebėjimų pasireiškimo būdai.

Interakcijos įgūdžius sudaro tarpusavio sąveikų valdymo ir kontrolės gebėjimai, kurie apima tiek asmens savo elgsenos valdymą, tiek gebėjimus valdyti ir kontroliuoti kito sąveiką su juo (pvz., gebėjimas atsispirti neigiamam poveikiui ir kt.). Taigi, socialinė interakcija pasireiškia bendraujančiųjų poveikiu vienas kitam.

Sudėtinga struktūra pasižymi *bendravimo įgūdžiai*. Nagrinėjant bendravimo įgūdžių struktūrą, aiškėja, kad juos sudaro įvairaus sudėtingumo lygio gebėjimai. Įvairių autorių darbuose bendravimo įgūdžiai pirmiausia siejami su *verbalinio ir neverbalinio kontakto iniciavimu ir palaikymo* gebėjimais (Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta, 2004; Canney, Byrne, 2006; Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999; Raudeliūnaitė, 2009; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000; Rubin, Martin, 1994; Zins, Weissbert, Wang ir kt., 2004).

Kita vertus, nemažiau svarbūs ir neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai, kuriais palydimas žodinis bendravimas, o kai kuriais atvejais (pvz., esant kalbos neišsivystymui) neverbalinis bendravimas pakeičia, pavaduoja įprastinį (verbalinį) bendravimo būdą.

Gevorgianienė (1999), apibūdindama bendravimo gebėjimus (gebėjimą skirti dėmesį kitam žmogui, jį išklausti, suprasti, atjausti, dalyvauti kito išgyvenimuose ir pan.), pažymėjo, kad šie gebėjimai peržengia elementarių komunikacinių veikslių ribas. Gebėjimui bendrauti, pasak autorės, būdinga ne tik verbaliniai ir neverbaliniai veiksmai, jų adekvatumas, bet ir *poreikis bendrauti, komunikabilumas, empatiškumas, lankstumas, gebėjimas spręsti konfliktus*. Be to, autorė akcentavo, kad poreikis bendrauti, kurį stimuliuoja *emociniai įgūdžiai*, tokie kaip savo ir kito emocijų supratimas, galiausiai lemia ir naujų bendravimo motyvų atsiradimą, ir bendravimo priemonių arsenalo plėtojimą, ir apskritai asmenybės raidą.

Tačiau bendravimo įgūdžiai pasireiškia ne tik kontakto iniciavimo lengvumu, bet ir sudėtingesniais – *tarpasmeninių santykių palaikymo* gebėjimais (Cornish, Ross, 2004; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Zins, Weissbert, Wang ir kt., 2004). Bendraujant prireikia ir *socialinio ekspresyvumo* (Cornish, Ross, 2004; Malinauskas, 2004b; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000; Rubin, Martin, 1994), ir *lankstumo, adaptyvumo* gebėjimų (Cornish, Ross, 2004; Goleman, 2001; Rapee, Wignall, Hudson ir kt., 2000), o kai kada ir *konfliktų sprendimo* gebėjimų (Cornish, Ross, 2004; Gevorgianienė, 1999 ir kt.). Samašonok, Gudonis, Juodraitis (2010), adaptyvų elgesį aiškina daugelio ir įvairių socialinių įgūdžių kategorijomis. Pasak autorių, adaptyvumas padeda kurti ir išlaikyti tarpusavio santykius, kontroliuoti tarpusavio sąveiką, pasirinkti adekvatų situacijai elgesį, efektyviai spręsti problemas, pažinti savo jausmus, tinkamai išreikšti ir valdyti emocijas. Socialinis ekspresyvumas, Malinausko (2004b) nuomone, pasireiškia žodiniu išraiškingumu, iškalbos gebėjimais; o *socialinis jautrumas* – gebėjimu suprasti (dekoduoti) žodinius signalus; kita vertus, socialiniu ekspresyvumu pasireiškia ir gebėjimas laikytis socialinių normų, reguliuojančių tinkamą socialinį elgesį.

Bendravimo įgūdžius sudarančių gebėjimų analizė rodo, kad tai sudėtingas konstruktas, kuriame glaudžiai persipina kognityviniai ir emociniai įgūdžiai.

Lietuvos ir užsienio autorių darbų analizė rodo, kad socialinių įgūdžių struktūroje šalia bendravimo dažnai minimi bendradarbiavimo įgūdžiai. Tačiau iš esmės autoriai bendradarbia-

vimo įgūdžių struktūroje aprašo ne socialinius, o veiklos gebėjimus. Pvz., Raudeliūnaitė, Paigozina (2009) socialiniams įgūdžiams priskyrė ne tik bendravimo, bet ir veiklos bei bendradarbiavimo (veiklos planavimo, veiklos organizavimo bei vertinimo, dalyvavimo grupės veikloje) įgūdžius. Tačiau disertaciniame tyrime bendradarbiavimo (kaip veiklos) įgūdžiai nenagrinėjami. Siekiant apsiriboti tiriamą – vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių – problema, jų struktūroje išskirti *dalyvavimo veikloje* įgūdžiai, akcentuojant dalyvavimo socialinį aspektą ir įgūdžių dalyvauti veikloje raišką: iniciatyvumą; individualių ir grupinių skirtumų bei panašumų pripažinimą (Goleman, 2001); gebėjimus įsijungti į grupės veiklą; teikti pasiūlymus, kaip atlikti užduotį; domėtis, kaip kitiems sekasi atlikti darbą; pasiūlyti pagalbą; dalintis turimomis priemonėmis; leisti kitiems išreikšti savo nuomonę; tartis su kitais; nenuvertinant kitų žmonių (Cornish, Ross, 2004; Elliot, Malecki, Demaray, 2001; Raudeliūnaitė, Paigozina, 2009; Zins, Weissbert, Wang ir kt., 2004).

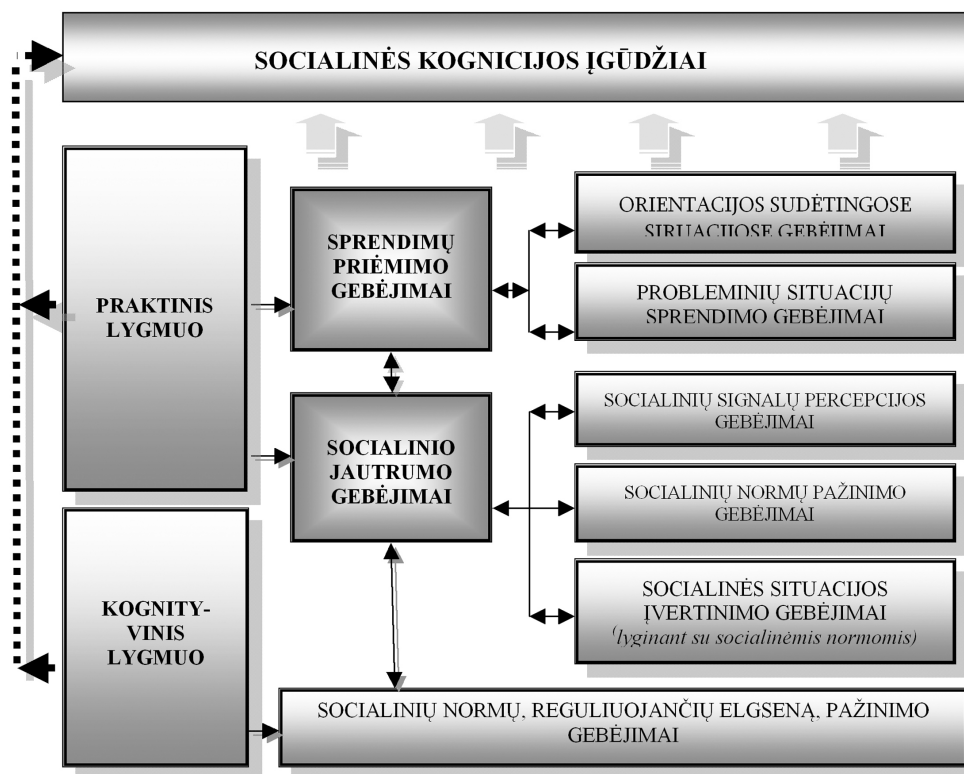
Integruojantys (arba persidengiantys), t.y. pasireiškiantys įvairiose žmogaus bendravimo ir dalyvavimo veiklose socialiniai įgūdžiai – *emociniai* ir *socialinės kognicijos įgūdžiai*.

Emocinių įgūdžių komponentai – *savęs supratimo* (Cornish, Ross, 2004; Bar-On, 1997; Bar-On, Parker, 2000; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Goleman, 2001) ir *savęs vertinimo* (Raudeliūnaitė, 2007) gebėjimai – socialinės sąveikos situacijose padeda suprasti pačiam save; o *emocinio ekspresyvumo* (Malinauskas, 2004b; Riggio, Friedman, 1983) arba *savęs atskleidimo gebėjimai* – pozityviai atskleisti save kitiems. Bendraujant svarbu suprasti kitus – tam reikalingi *emocinio jautrumo* (Malinauskas, 2004b) gebėjimai, o tinkamai elgtis padeda *savireguliacijos* (Bar-On, 1997; Bar-On, Parker, 2000) arba kitaip – *savęs valdymo* (Goleman, 2001), *savikontrolės* (Goleman, 2001; Raudeliūnaitė, 2007) gebėjimai.

Emocinis ekspresyvumas ir *emocinis jautrumas* – tai vieni iš esminių bendravimo gebėjimų. Pasak Malinausko (2004b), emociniai įgūdžiai praturtina ir pagyvina verbalinį ir neverbalinį bendravimą. Autoriaus teigimu, *emocinis ekspresyvumas* priklauso nežodinės informacijos siuntimo sričiai ir apima ne tik gebėjimą reikšti bendravimo poreikį, požiūrį į bendravimą, bet ir rodo individo gebėjimą aplinkiniams suprantamu ir priimtiniu būdu reikšti emocijas. *Emocinis jautrumas* reiškia kito emocijų atpažinimą, o *emocinė kontrolė* – gebėjimą kontroliuoti ir reguliuoti savo emocines būsenas ir jų nežodinę išraišką, taip pat – užmaskuoti emocinę būseną, išvengti spontaniško emocijų proveržio (Malinauskas, 2004b).

Taigi, emociniai įgūdžiai pasireiškia dvejopai – viena vertus, jie padeda asmeniui suprasti save ir susidoroti su savo emocijomis, valdyti save bendraujant ir dalyvaujant bendroje su kitais asmenimis veikloje; kita vertus, emociniai įgūdžiai padeda suprasti bendravimo ar bendros veiklos partnerius.

Remdamiesi Carpendale, Lewis (2006), Cavell (1990), Dodge (1980), Gut, Safran (2002), Hogan, Shelton (1998); Vaugh, Hogan (1990) ir kt., socialinių įgūdžių struktūroje išskyrėme *socialinės kognicijos įgūdžius*; jų kognityvinį ir praktinį lygmenis iliustruoja 2 pav.



2 pav. Socialinės kognicijos įgūdžių lygmenys

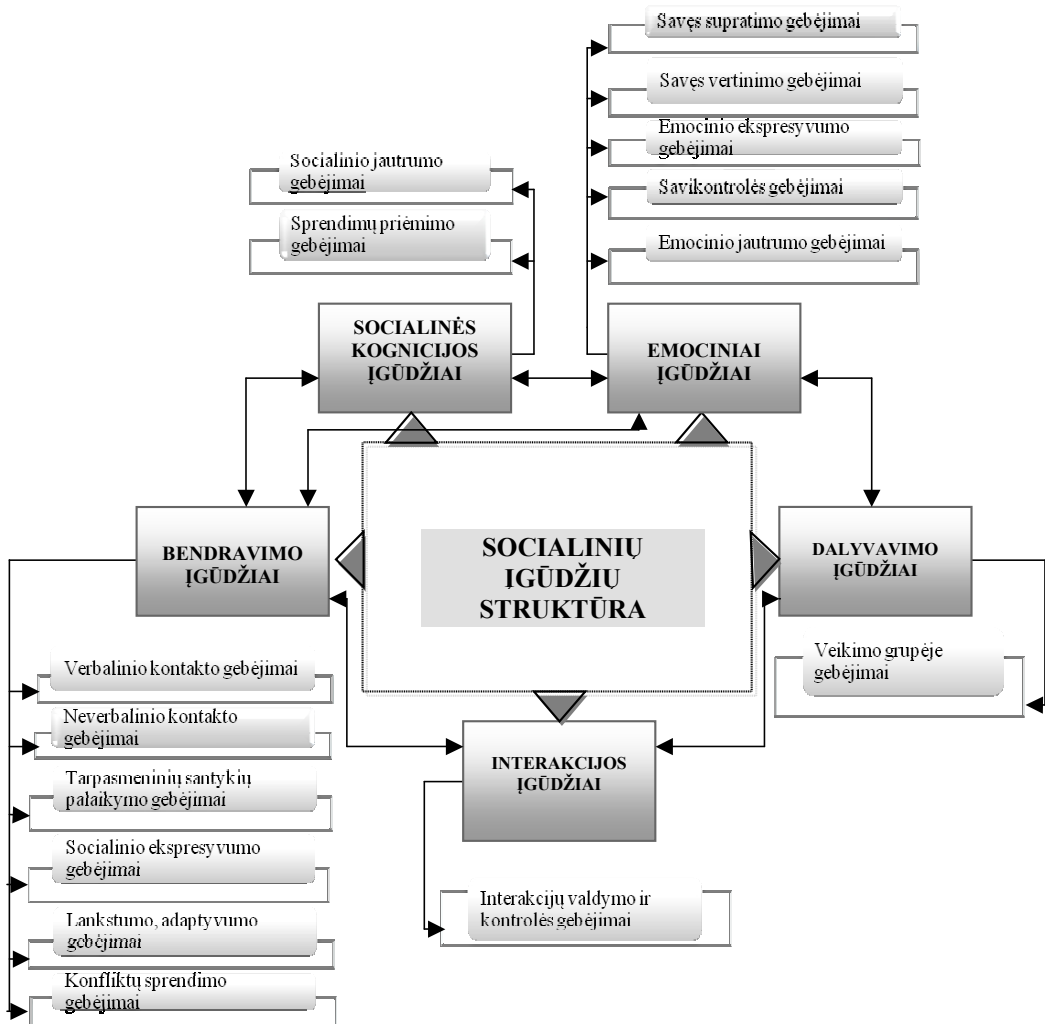
Socialinės kognicijos įgūdžiai neabejotinai lemia asmens socialinio funkcionavimo (pirmiausia, bendravimo, dalyvavimo veiklose) kokybę. Jų pagrindas – socialinių normų, reguliuojančių elgseną, žinios (kognityvinis lygmuo). Praktinis socialinės kognicijos įgūdžių lygmuo – *socialinis jautrumas* – padeda atkoduoti socialinius signalus (*socialinių signalų percepcija*), įvertinti situaciją (*socialinės situacijos vertinimo gebėjimai*), lyginant ją su žiniomis apie socialines normas (*socialinių normų pažinimo gebėjimai*), bei priimti sprendimus apie tinkamą situacijai elgseną ar reikalui esant, spręsti problemas (*sprendimų priėmimo gebėjimai*). *Socialinis jautrumas* – gebėjimas suprasti (dekoduoti) žodinius signalus, suprasti ir laikytis socialinių normų, kurios reguliuoja tinkamą socialinį elgesį (Malinauskas, 2004), – bei *problemų sprendimas* susiję su pažintiniais (kognityviniais) gebėjimais. Be to, Hallahan, Kauffman (2003) susieja kognityvinius gebėjimus – suprasti ir įsiminti veiksmų ir elgesio reikalavimus – su emociniais – savireguliacijos, savikontrolės gebėjimais. Socialinio jautrumo pagrindu laikytini bendravimo situacijos atitikimo socialinėms normoms suvokimo įgūdžiai, apimantys partnerių ir savo emocinės būsenos, elgesio, bendravimo situacijos atpažinimą ir įvertinimą. Tiek socialinių normų žinojimas, tiek praktinė orientacija į socialines normas įvairiose socialinėse situacijose reikalauja aukšto lygmens socialinio ir emocinio intelekto.

Socialinės kognicijos įgūdžiai atspindi žmogaus orientavimąsi socialiniame gyvenime, tarpasmeninių santykių logikos supratimą, lūkesčius aplinkinių atžvilgiu ir lūkesčius atitinkančio

elgesio kontrolę. Socialinės kognicijos teorijose (Bless, Fiedler, Strack, 2004; Pennington, 2000 ir kt.), vaikas traktuojamas kaip aktyvus savo paties socializacijos proceso dalyvis ir kūrėjas. Sujungdamos žinias apie dvi asmenybės funkcionavimo sritis – tarpasmeninių santykių ir pažinimo, socialinės kognicijos teorijos atskleidžia, kaip vaikas įsisavina ir taiko visuomenėje priimtino elgesio taisykles, standartus, vertybes; kaip mąsto ir samprotauja apie save ir socialinį pasaulį, aplinkinių poelgius; kaip konstruoja ir reprezentuoja socialinės realybės atspindį sąmonėje ir kaip šie procesai susiję su socialiniu elgesiu.

Apibendrinant galima teigti, kad esminiai socialinių įgūdžių struktūroje - bendravimo įgūdžiai; tačiau bendravimo įgūdžiai glaudžiai susiję su emociniais ir socialinės kognicijos įgūdžiais, be to, bendravimo įgūdžiai pasireiškia matomomis elgsenos formomis – interakcijos valdymo ir kontrolės gebėjimais. Pasak Malinausko (2004b), kiekvienos srities socialiniai įgūdžiai pasireiškia gebėjimu siųsti ir suvokti verbalinę ir neverbalinę (kūno kalbos, mimikos, emocijų) informaciją bei kontroliuoti savo bendravimo kokybę. Panaši pozicija aptinkama Raudeliūnaitės (2009) tyrime. Autorė, analizuodama socialinių įgūdžių komponentus, esminiu atskaitos tašku pasirinko komunikavimo (interakcijos, percepcijos) ir bendravimo įgūdžius.

Išanalizavus įvairių autorių aprašomus socialinius įgūdžius, disertaciniame tyrime susistemintos socialinių įgūdžių sampratos ir sudarytas teorinis socialinių įgūdžių struktūrinis modelis (žr. 3 pav.).



3 pav. Socialinių įgūdžių struktūriniai komponentai¹⁰

Socialinių įgūdžių struktūroje vieni iš svarbiausių – bendravimo įgūdžiai ir juos sudarantys gebėjimai. *Bendravimas* skatina visų kitų socialinių įgūdžių raidą: padeda išmokyti socialiai priimtino elgesio ir emocijų raiškos būdų, kontroliuoti elgesį ir emocijų reiškinį, konstruktyviai spręsti konfliktus ir stiprinti tarpusavio ryšius.

Išryškėja, kad *bendravimas* vienu autorių traktuojamas kaip svarbiausias socialinių įgūdžių struktūroje; kita vertus, *bendravimas* – tai ir *socialinių įgūdžių formavimosi veiksnys*, ir *prielaida*; bendravimo ir kt. *socialiniai įgūdžiai* – *socialinės ir ugdomosios sąveikos rezultatas*.

Mokslininkai pažymi, kad socialiniai įgūdžiai padeda sėkmingiau orientuotis socialinėse

¹⁰ Socialinių įgūdžių struktūriniai komponentai sudaryti autorės diskutuojant ir reflektuojant su darbo vadovu prof. dr. J. Ruškumi ir konsultante doc. dr. I. Kaffemaniene.

situacijose; tačiau kiekvieno vaiko/asmens socialinius įgūdžius sudarančių komponentų – socialinių gebėjimų „rinkinys“ gali būti individualus, o tai lemia nevienodą socialinio adaptavimo bei socialinio funkcionavimo lygį.

Tiek tiriant socialinius įgūdžius, tiek nagrinėjant jų ugdymo problemas, pagrindinį dėmesį tenka kreipti į konkrečius įvairių sričių socialinius gebėjimus, pasireiškiančius socialinius lūkesčius atitinkančiu elgesiu komunikavimo, bendravimo situacijose ir dalyvaujant bendrose su kitais asmenimis veiklose. Todėl šiame disertaciniame tyrime socialiniai gebėjimai traktuojami kaip socialinių įgūdžių sudedamosios dalys (komponentai); socialinių gebėjimų visuma ir sudėtingumas apibūdina socialinių įgūdžių susiformavimo lygį.

Disertacijoje pritariame Matson (2009) socialinių įgūdžių apibrėžimui: socialiniai įgūdžiai, tai – išmokti specifiniai situaciją ir jos kontekstą atitinkantys adaptacijos elgsenos gebėjimai (inicijuoti sąveiką, komunikuoti, reaguoti į kito elgseną ir kt.); socialinių įgūdžių turėjimas leidžia asmeniui tikėtis socialinio pritarimo, o jų stoka apibūdinama kaip socialinių įgūdžių deficitas, dėl kurio jie gali būti apibūdinami kaip ugdymo objektas.

1.2. Sutrikusio intelekto vaikų socializacijos ir socialinių įgūdžių ypatumai

Simbolinio interakcionizmo požiūriu *socializacija traktuojama kaip sąveika* (Blumer, 1969; Carpendale, Lewis, Müller, Racine, 2005; Manis, Meltzer, 1978; Mead, 1931, 1934; ir kt.), kurios metu vyksta socialinių normų bei vaidmenų interiorizacija ir socialinė adaptacija. Socializacijos ir ugdymosi procese sąveikoje su bendraamžiais ir ugdytojais bei ugdytojams padedant vaikas internalizuoja visuomenės kultūrinės vertybes, atskleidžia save kaip individualybę, bet kartu ir paklūsta tam tikroms kultūros tradicijoms ir socialinėms normoms – įsisavina socialinius vaidmenis ir įgūdžius (Aramavičiūtė, 2009; Billingham, 2007; Brody, 2000; Carter, Briggs-Gowan, Davis, 2004; Kvieskienė, 2003; Samašonok, Gudonis, Juodraitis, 2010; Vaičekauskienė, 2010; Vaitkevičius, 1995 ir kt.).

Sutrikusio intelekto asmenų socializacijos ir ugdymo tyrimai itin akcentuoja socialinių įgūdžių svarbą šių asmenų socialinei adaptacijai. Tiek užsienio, tiek Lietuvos tyrėjai, apibūdinami sutrikusio intelekto asmenų socializacijos ypatumus, kaip vieną iš ryškiausių bruožų pažymi šių asmenų socialinių įgūdžių trūkumus (Bielecki, Swender, 2004), adaptyvaus elgsio įgūdžių stoką (Matson, Anderson, Bamburg, 2000; Matson, Kuhn, Mayville, 2002; Matson, Wilkins, Smith, Ancona, 2008; Guralnick, 1999; Guralnick, Neville, Hammond, Connor, 2007 ir kt.).

Bendravimo įgūdžiai

Žemas sutrikusio intelekto vaikų bendravimo gebėjimų lygis akcentuojamas daugelyje užsienio (La Malfa, Lassi, Salvini ir kt., 2007; Taylor, Peterson, McMurray-Schwarz ir kt., 2002; Rojahn, Matson, Naglieri ir kt., 2004; Matson, Minshawi, Gonzalez ir kt., 2006; Matson, Fodstad, Rivet, 2009) ir Lietuvoje atliktų tyrimų (Garšvienė, 1996; Gevorgianienė, 1999; Ivoškuvienė, Kaffemanienė, Baranauskienė ir kt., 2003). Daugelis autorių pažymi menką sutrikusio intelekto vaikų bendravimo poreikį, negebėjimą suprasti kalbą, dėmesingai bendrauti (Garšvienė, 1996; Gevorgianienė, 1999), konstruktyviai spręsti bendravimo problemas (Gevorgianienė, 1999). Be to, moksliniuose tyrimuose pažymima, kad sutrikusio intelekto vaikų bendravimui būdingas inertiškumas (Brown, Odom, Conroy, 2001; McGillivray, McCabe, 2007); sunkumai palaikant tarpusavio santykius (Matson, Wilkins, Smith, Ancona, 2008).

Gevorgianienės (1999) teigimu, vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų bendravimui būdinga kontaktų paviršutiniškumas, dėmesys į save, egocentiški (savo poreikių patenkinimo) bendravimo tikslai ir saviraiška; negebėjimas toleruoti kito protiškai atsilikusio asmens, abejingumas aplinkiniams. Pasak autorės, dominuojančios vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo formos – trumpalaikė situacinė–asmeninė (dėmesio sau siekimas) ir situacinė–dalykinė sąveika (bendros veiklos motyvas); gerokai rečiau pasireiškia nesituacinė–pažintinė forma (motyvas – ko nors pažinimas). Kiti autoriai patvirtina, kad šių asmenų bendravimui būdinga žemas vidinės bendravimo motyvacijos lygis; motyvacija paprastai yra vidinis skatulus, pvz., susidorojant su problemų sprendimo iššūkiais; tuo tarpu sutrikusio intelekto vaiko motyvacijos šaltinis – išoriniai veiksniai (Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; Ronen, 2005); šių vaikų bendravimo tikslai – poveikis aplinkinių elgesiui, žinios apie nesuprastą informaciją siuntimas, veiklos ar daiktų prašymas, protestas prieš jiems nepageidautinus veiksmus; fiziologinių bei elementarių socialinių poreikių patenkinimas (Casella, McNamara, 2005).

Bendravimo įgūdžių raidą lėtina ir būdingas sutrikusio intelekto asmenims kalbos ir kalbėjimo neišsivystymas.

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Chapman (2003), Garšvienė (1996), Gevorgianienė (1999), Patja, Mölsä, Iivanainen (2001) ir kt. autoriai pažymi, kad didelės dalies sutrikusio intelekto asmenų komunikavimo problemos kyla dėl kalbos neišsivystymo – neišplėtos ekspresyvosios kalbos, menkų gebėjimų kalbėti ir suprasti kalbą. Garšvienės (1996) duomenimis, vidutiniškai ir žymiais sutrikusio intelekto mokinių kalbos supratimas ir kalbėjimas yra situacinio pobūdžio. Jie supranta elementarias instrukcijas ir žodžius, susijusius su žinomomis kasdieninėmis situacijomis. Sutrikusio intelekto asmenų kalbiniam komunikavimui būdinga negebėjimas kalbėti paeiliui, dialogu, išklausti; dominuojantis kalbėjimas apie save ar konteksto neatitinkantys komentarai (Garšvienė, 1996; Gevorgianienė, 1999), kalbėjimas neskirtas jokiai adresatui (Gevorgianienė, 1999), dėl ko verbalinė sąveika su kitais žmonėmis tampa nepilnavertė.

Sutrikusio intelekto vaikams ir suaugusiems asmenims sudėtinga komunikuoti dėl socialinės pragmatikos problemų (pvz., negebėjimo apsikeisti informacija pokalbio metu, paeiliui perimti klausytojo ir kalbėtojo rolę); jiems būdinga menka kalbos prozodija (skurdus kalbos tonas bei intonacija, lydinti žodinę komunikaciją), polinkis „įstrigti“ ties tam tikromis temomis (Krasny, Williams, Provencal ir kt., 2003). Dėl kai kuriems sutrikusio intelekto vaikams būdingos kalbinio komunikavimo gebėjimų stokos su jais sudėtinga bendrauti bendraamžiams, kurie nesupranta jų kalbėjimo.

Gevorgianienės (1999) duomenimis, neformalioje situacijoje vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniai neinicijuoja prasmingo tarpusavio pokalbio, šalia esančio bendraamžio nesuvokia kaip potencialaus pasikalbėjimo partnerio. Jei pokalbis pradedamas, jo turinį sudaro spontaniški konstruojamieji teiginiai, neskirti konkrečiam adresatui, arba reguliuojančios kitų elgesį frazės, kuriomis iš tiesų nesiekama tikslingo poveikio, greičiau tai neprasmingas savo valios primetimas.

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Garšvienės (1996) teigimu, daugeliui vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų neverbalinis komunikavimas - vienintelis būdas bendrauti. Schalock, Buntinx, Borthwick-Duffy ir kt. (2006) teigia, kad vidutinį intelekto sutrikimą turintys vaikai geba išreikšti savo poreikius, naudodami ženklų ir kūno kalbą. Komunikuodami neverbaliniais būdais (rodydamas pirštu į norimą maisto produktą ar veiklos medžiagą, kurios

ji/jis nepasiekia; daikto siekimas; spoksojimas, įvairios veido išraiškos – Bondy, Tincani, Frost, 2004), jie kompensuoja verbalinio komunikavimo kliūtis (McCarthy, Silberstein, Atkins ir kt., 2002). Neverbaliai komunicuodami (gestais, kūno kalba – galvos linksėjimu ar purtymu, mimika, verksmu, muistimusi – ir alternatyviosios komunikacijos priemonėmis) šie vaikai geba informuoti aplinkinius apie savo poreikius, būsenas (Cascella, McNamara, 2005; Bakk, Grunewald, 1997; Garšvienė, 1996; Geležinienė, Vaicekauskienė, 2000). Dalis šių asmenų turi ir neverbalinio komunikavimo trūkumą – pvz., kai kuriems būdinga negebėjimas išlaikyti žvilgsnio kontakto sąveikos metu (Kuhn, Matson, Mayville ir kt., 2001), neverbalinis bendravimas kartais kitiems gali būti neaiškus ir sunkiai suprantamas (Bondy, Tincani, Frost, 2004).

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai. Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto vaikams būdinga menkas poreikis bendrauti (Bakk, Grunewald, 1997; Garšvienė, 1996; Matson, Cooper ir kt., 2006; Kaffemanienė, Čegytytė, 2006 ir kt.). Matson, Cooper ir kt. (2006) aprašo ir tokius broožus, kaip nenorą bendrauti, pirmenybės teikimą daiktams, o ne žmonėms. Dėl menko socialinio funkcionalumo šie asmenys patiria socialinių kontaktų stoką; sunkiai užmezga ir palaiko tarpasmeninius santykius su bendraamžiais ir suaugusiaisiais (Gresham, 2005; Merrell, Walker, 2004). Ailey (2003), Gevorgianienės (1999) teigimu, dauguma sutrikusio intelekto vaikų neturi gebėjimų susirasti draugų, draugauti; pasižymi tokiu elgesiu, kuris erzina ir atstumia, ir dėl nepriimtino elgesio bendraamžiai jų gali vengti, nušalinti nuo bendros veiklos. Nors kai kurie iš šių vaikų trokšta bendrauti su savo bendraamžiais, jie gali jausti menką palaikymą ir būti labiau vieniši nei jų bendraamžiai (Bauminger, Kasari, 2000). Šie vaikai inkliuzinėse klasėse susiduria su socialine diskriminacija iš bendraamžių pusės (Hardiman, Guerin, Fitzsimons, 2009). Fisher, Meyer (2002) teigimu, protiškai atsilikę vaikai visada yra vienumoje arba su kitais protiškai atsilikusiais vaikais.

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai. Dykens (2003) teigia, jog sutrikusio intelekto vaikai turi individualų bendravimo stilių (angl. *a sociable personality style*), tačiau dėl socialinių įgūdžių stokos jie tampa socialiai nevaldomi, pernelyg siekiantys kontakto; jiems būdingi įvairūs ekscesai (angl. *excesses*) ar veiksmai, neatitinkantys socialinių normų; pavyzdžiui, įkyrumas, kurį jie patys mano esant geranorišku bendravimu (Bielecki, Swender, 2004).

Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai. Matson, Anderson, Bamburg (2000), Whaley, O'Connor, Gunderson (2001), Welsh, Park, Widaman, O'Neil (2001) teigimu, sutrikusio intelekto asmenims būdinga adaptacijos stoka socialinėse aplinkose; tyrimai rodo, kad šiuos trūkumus pripažįsta tiek tėvai / globėjai, tiek mokytojai. Socialinės adaptacijos įgūdžių ribotumą, problemas, susijusias su prisitaikymo įgūdžių stoka pažymi ir kiti autoriai: Lancioni, O'Reilly (2001); Leffert, Siperstein, Millikan (2000), Patja, Mölsä, Iivanainen (2001), Ronen (2005), deRuiter, Dekker, Verhulst ir kt. (2007).

Nors daugelis autorių akcentuoja vidutinio intelekto sutrikimo asmenų socialinių įgūdžių trūkumus, vis dėlto esama tyrimų, bylojančių, kad specialiai ugdant kai kurių iš jų bendravimas tobulėja ir jie gali sėkmingai funkcionuoti visuomenėje (Hetzroni, 2003; Schepis, Reid, Behrman, 1996; Wehmeyer, Lee, 2007). Kryptingai siekiant, kad sutrikusio intelekto vaikai susibendratų su kitais vaikais, suteikiant jiems pagalbą ir paskatinimą, duoda gerų rezultatų; šie vaikai gali iniciatyviau bendrauti su kitais vaikais; kaip ir kiti vaikai įsitraukti į popamokinę veiklą (Wehmeyer, Lee, 2007). Šių autorių atliktas eksperimentas akivaizdžiai parodė, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialiniai įgūdžiai gali tobulėti, jei jiems suteikiama pagalba.

Dalyvavimo įgūdžiai

Tyrimai (Mechling, Ortega-Hurndon, 2007; Davis, Brady, Williams ir kt., 1992; Post, Storey, 2002) atskleidė, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai geba įvykdyti daugelį užduočių, kuomet kiekvienas veiklos etapas jiems suprantamai įvardintas, detalai instruktuojamas, o rezultatu pasidžiaugta bei paskatinta. Tačiau daugeliu atveju pažymima, kad jie negeba priimti ir pasinaudoti aplinkos pagalba (Carter, Cushing, Clark ir kt. 2005; Haskett, Willoughby, 2006); suteikti pagalbą kitam, veikti savarankiškai (Matson, Wilkins, Smith, Ancona, 2008; Vaičekauskaitė, 2008). Tyrimai rodo, kad šie vaikai negeba inicijuoti ar prisijungti prie socialinės veiklos (O'Reilly, Glynn, 1995; O'Reilly, Lancioni, Kierans, 2000); atsižvelgti į kito poreikius, atidėti savo poreikius dėl kito asmens (Gevorgianienė, 1999). Neigiamas jų reakcijas sukelia situacijos, kuriose prašoma pasidalinti žaislais, maistu ir kt. (Gevorgianienė, 1999; Kaffemanienė, Čegyte, 2006). Be to, pažymimas jų pernelyg didelis konformiškumas, paklusnumas, kaip rezultatas pernelyg didelio suaugusiųjų autoritetingumo jų atžvilgiu, stiprus polinkis priklausyti nuo žmonių, kurie yra jų atrama (Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; Ronen, 2005).

Emociniai įgūdžiai

Savęs supratimas ir vertinimas – perdėtai aukštas arba dėl žemų pasiekimų susikurtas perdėtai neigiamas savęs vertinimas, kaip gynybos mechanizmas; nepasitikėjimas savimi; naujose, nežinomose situacijose pasireiškia žemi sutrikusio intelekto asmenų lūkesčiai, susiję su pasisiekimo galimybėmis, ir aukšti lūkesčiai, susiję su nepasisiekimo galimybėmis (Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; Ronen, 2005).

Emocinis ekspresyvumas. Šis gebėjimas itin svarbus tiems vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenims, kurių verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai riboti dėl kalbos neišsivystymo. Gilmore, Campbell, Cuskelly (2003) įrodė, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai gali būti draugiški ir meilūs, jaustis laimingi. Tačiau daugelis autorių aprašo sutrikusio intelekto vaikų emocijų supratimo bei raiškos sunkumus (Webster-Stratton, 1999; Dekker, Koot, Verhulst, 2002; Krasny, Williams, Provencal ir kt., 2003; Quinn, Carr, Carroll, O'Sullivan, 2007; Holland, 1999). Gevorgianienės (1999) duomenimis, vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniai negeba parodyti geranoriško domėjimosi kitu, pasižymi nedėmesingumu klasės draugams tiek emociniame, tiek kognityviniame lygmenyse; jiems sudėtinga reikšti empatiją, nes įsijautimas reikalauja gebėjimo suvokti, įsivaizduoti kito žmogaus būseną.

Savikontrolė ir savireguliacija. Gilberts, Agran, Hughes, Wehmeyer (2001), Patja, Mölsä, Iivanainen (2001) ir kt. teigimu, sutrikusio intelekto vaikai turi savikontrolės trūkumų. Atlikti tyrimai (Douglas, Ogloff, Hart, 2003; Clough, 2007) atskleidžia, kad kai kurie vidutinio intelekto sutrikimo vaikai socialinėse situacijose gali bendrauti neparodydami nerimo, nors jį ir jaučia; šiuo atveju savikontrolė bendraujant su kitais žmonėmis žymi svarbų socialinių įgūdžių raidos aspektą; o negebėjimas suvaldyti nerimą gali privesti prie žemos savigarbos, kurią lydi aukštas streso lygis (Clough, 2007). Tačiau kitų autorių tyrimai rodo, kad sutrikusio intelekto vaikai turi ne tik emocinių, bet ir bei elgesio problemų (Dekker, Koot, Verhulst, 2003; Einfeld, Tonge, Turner ir kt., 1999; Fidler, Most, Booth-LaForce ir kt., 2006; Paclawskyj, Matson, Rush ir kt., 2000; Baker, Blacher, Olsson, 2005), t.y.: pasižymi impulsyvumu, spontaniškumu (Ben-

son, Amman, 1999; Emerson, Hatton, 2007; Gevorgianienė, 1999); negebėjimu valdyti savo emocijas susierzinus (Jahromi, Gulsrud, Kasari, 2008), slopinti neigiamas reakcijas (Porter, Coltheart, Langdon, 2007); pasireiškia žymus nerimas ir vengimas kontaktų su nepažįstamaisiais (Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; Ronen, 2005).

Ne tik vaikams, bet ir suaugusiems sutrikusio intelekto asmenims gali būti būdingi skirtingo lygmens elgesio ir emocijų sutrikimai (Emerson, Hatton, 2007; Sevcik, Romski, Adamson, 2004) pasireiškiantys:

- hiperaktyvumu (Friedman, Rapport, Lumley, 2003; Matson, Boisjoli, 2007);
- savęs žalojimu bei stereotipiniais judesiais (Matson, Bamburg, Mayville ir kt., 1999; Rojahn, Matson, Lott, Esbensen, Smalls, 2001; Noll, Barrett, 2004; Symons, Sperry, Dropik ir kt., 2005);
- agresyvumu ir saviagresija (Duncan, Matson, Bamburg ir kt., 1999; Saloviita, 2002; Dekker, Koot, 2003; Dykens, 2000);
- nuotaikos sutrikimai, (Lancioni, O'Reilly, 2001; deRuiter, Dekker, Verhulst ir kt., 2007);
- įniršis ir savęs žalojimas; pvz., mokinys gali pradėti kelti triukšmą ir verkti, o galiausiai tapti fiziškai agresyvus su savo globėju, kai negali gauti norimo dalyko (Sigafoos, O'Reilly, Seely-York ir kt., 2004).

Specialiojoje literatūroje aprašomi intelekto sutrikimą turinčių vaikų socialinio funkcionavimo nukrypimai, susiję su iškreiptais fiziologiniais poreikiais, pvz., jie gali pasisavinti kitų asmenų maistą arba ignoruoti savo maitinimosi poreikius (Applegate, Matson, Cherry, 1999).

Akivaizdu, kad didelė problema – neadekvatus, agresyvus elgesys, įgaunantis labai nepriimtina išraišką, kurią reikia keisti į socialiai priimtina elgseną (Sevcik, Romski, Adamson, 2004). Pažymima, kad sutrikusio intelekto vaikų ir suaugusiųjų griaunamojo pobūdžio elgesys, hiperaktyvumas, dėmesingumo sutrikimai (angl. *inattentiveness*), impulsyvumas ir kt. gali būti gerokai daugiau išreikšti nei neturinčių intelekto sutrikimo (Benson, Amman, 1999; Emerson, Hatton, 2007), vis dėlto pripažįstama, kad elgesio nesklaidumų priežastys siejamos ne tik su sutrikimo charakteristika (Matson, Mayville, Lot ir kt., 2003; Matson, Smiroldo, Banburg, 1998), bet ir su neišugdytais socialiniais įgūdžiais (Matson, Fodstad, Rivet, 2009; Matson, Minshawi, Gonzalez ir kt., 2006; Stravinsky, Arnado, 2001).

Socialinės kognicijos įgūdžiai

Įvairių autorių tyrimų apžvalga rodo, kad sutrikusio intelekto asmenys patiria sunkumų socialinės kognicijos įgūdžių srityje. Guralnick (1999), Guralnick, Connor, Johnson (2011) teigimu, vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai pasižymi socialinio elgesio normų žinojimo ir supratimo stoka bei menkais socialiniais kognityviniais gebėjimais: socialinių užuominų atpažinimo ir interpretavimo; tikslų, strategijų kūrimo ir vertinimo sunkumais; žemu pažinimo ir kūrybiško gebėjimų taikymo lygiu; tendencija tvirtai laikytis konkrečių dalykų (Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; Ronen, 2005); kognityvinių gebėjimų trūkumai turi įtakos gaunamos informacijos atpažinimui bei orientavimuisi aplinkoje (Carter, Cushing, Clark ir kt. 2005; Haskett, Willoughby, 2006).

Socialinis jautrumas. Socialinių signalų percepcijos gebėjimai. Farrell (2006) rašo, kad šie vaikai gali susikoncentruoti iki tam tikro lygio ir suprasti, kas jiems sakoma. Tačiau kitų

autorių nuomone, sutrikusio intelekto vaikai socialinėse sąveikose patiria sunkumų identifikuo-dami ir adekvačiai atsakydami į socialinius signalus (Baker, Donnelly, 2001; Sheese, Graziano, 2002); turi socialinio supratimo (angl. *social understanding*) sunkumų (Cebula, Wishart, 2008; Wishart, 2007; Wishart, Cebula, Willis, Pitcairn, 2007), pasižymi savitu socialinių situacijų interpretavimu, dėl kurio jie gali priimti žiauresnius sprendimus nei jų bendraamžiai (Jacobs, Jacobs, 2005); būdinga perkeltinės prasmės (sarkazmo, metaforų) nesupratimas, kalbos turinio interpretavimo sunkumai (Krasny, Williams, Provencal ir kt., 2003).

Sprendimų priėmimo gebėjimai. Negeba pasirinkti tinkamo elgesio, surasti alternatyvių problemų sprendimo galimybių (O'Reilly, Glynn, 1995; O'Reilly, Lancioni, Kierans, 2000); sprendžiant problemas būdinga tendencija ieškoti pagalbos iš kitų žmonių (Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; Ronen, 2005) ir kt.

Sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių trūkumus lemia daugelis faktorių. Pažymi-ma, kad vaikų socialinių įgūdžių ugdymosi galimybes riboja ne tik *raidos sutrikimo charak-teristikos* (pvz., intelekto sutrikimo laipsnis – Bielecki, Swender, 2004; Fidler, 2005; Matson, 2009; verbalinio komunikavimo ribotumai – Chapman, 2003; Garšvienė, 1996 ir kt.), bet ir *aplinkos varžymas (ribotumai)*: socialinių kontaktų stoka (Sameroff, Fiese, 2000; Kemp, Car-ter, 2002; Kampert, Goreczny, 2007; Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; ir kt.); nuvertinančios sutrikusio intelekto asmens galimybes aplinkinių žmonių nuostatos (Bakk, Grunewald, 1997; Ruškus, 2002; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ruškus, Merkys, 1999).

Iki šiol diskutuojama, ar sutrikimo charakteristika lemia vaiko ugdymosi ypatumus ir galimybes. Fidler (2005), Jahromi, Gulsrud, Kasari (2008), Kasari, Freeman (2001), Matson (2009) ir kt. pateikia įrodymų, kad vaiko ugdymosi ypatumai susiję su sutrikimų charakteristi-komis. Aiškindami sutrikimo charakteristikų nulemtas socialinio funkcionavimo trūkumų prie-žastis, mokslininkai pažymi, pvz., kad žymų (angl. *severe*) ir labai žymų (angl. *profound*) inte-lekto sutrikimą turintys vaikai demonstruoja menkesnius socialinius įgūdžius nei vidutiniškai (angl. *moderate*) ar nežymiai (angl. *mild*) sutrikusio intelekto vaikai (Matson, 2009). Tyrimais įrodyta, kad vidutinio intelekto sutrikimo vaikai, turintys Dauno sindromą rodo didesnę socia-linių sąveikų poreikį (Jahromi, Gulsrud, Kasari, 2008) bei dažniau reiškia teigiamas emocijas mimika, veido išraiška (Kasari, Freeman, 2001). Būtent šios charakteristikos ir patvirtina, jog Dauno sindromą turintys vaikai gali būti labiau socializuoti (angl. *highly sociable*) ir bendrau-jantys, nei kiti jų bendraamžiai, turintys vidutinę protinę negalę (Fidler, 2005). Kitos studijos atskleidė, kad šio sindromo vaikams kartais ypač sunku reguliuoti savo emocijas (Fidler, Most, Booth-LaForce ir kt., 2006; Kasari, Freeman, 2001). Vidutinio intelekto sutrikimo vaikų (turin-čių Pradel-Willio sindromą (angl. *Prader-Willi syndrome*), socialinių įgūdžių tyrimai atskleidė, jog jiems būdingos tokios elgesio problemos: užsispyrimas (angl. *stubbornness*), manija ar ne-įveikiamas potraukis kam nors (angl. *compulsions*) bei agresyvumas (Einfeld, Tonge, Turner ir kt., 1999) ir tokios socialinių įgūdžių charakteristikos pateikiamos kaip tipinės šiems asmenims (Rosner, Hodapp, Fidler, ir kt., 2004).

Nors daug tyrimų patvirtina negalės poveikį vaiko socialinei, emocinei, fizinei raidai, tačiau dalis mokslininkų teigia, kad vaiko sutrikimo charakteristika tiesiogiai nesusijusi su ug-dymosi galimybėmis, pasak jų, didelę įtaką turi skirtingas ugdytojų reagavimas į vaiko negalę:

daugelis abejoja šių vaikų galimybėmis tapti savarankiškais – tiek buitiniame, tiek apsisprendimų lygmenyje (Daniels, Stafford, 2000). Pvz., Vaičekauskaitės (2008) nuomone, suvokimo, judėjimo ar kt. apribojimai turi poveikį vaiko savarankiškumo plėtrai, tačiau nėra duomenų apie tiesioginį ribojantį vaiko negalės poveikį. Tuo pat metu autorė pripažįsta, kad vaiko savarankiškumą gali riboti, pvz., fiziniai ir judėjimo sutrikimai, kurių turi daugelis vidutinio ir žymaus laipsnio sutrikusio intelekto vaikų; be to, savarankiškumą riboja ir motorikos sutrikimo pobūdis (pvz., smulkiosios motorikos sutrikimai (apraksija, dispraksija) riboja tikslų judesių atlikimą (priklausomai nuo apraksijos rūšies, vaikas ar suaugęs asmuo negali užsisiegti sagos, surišti batriaiščių, susišukuoti arba atlikti veiksmų pagal žodinę instrukciją) ir pan. Todėl Vaičekauskaitė (2008) pripažįsta, kad vis dėlto siekiant ugdymo/si tikslų, būtina pažinti vaiko negalės nulemtus ypatumus.

Kita vertus, pažymima, kad šių vaikų patiriami sunkumai gali būti susiję su socialinių ir emocinių kontaktų, sąveikos su bendraamžiais bei kitais asmenimis patirties stoka (Zion, Jenvey, 2006). Daugybė tyrimų rodo, kad sutrikusio intelekto vaikai, kurie turi emocinių ir elgesio problemų (Paclawskyj, Matson, Rush ir kt., 2000; Baker, Blacher, Olsson, 2005), kartais patiria socialinę atskirtį (Sameroff, Fiese, 2000; Kemp, Carter, 2002; Kampert, Goreczny, 2007).

Tyrimai rodo kad socialinių kontaktų patirties ir socialinių įgūdžių stoka, dėl kurios vaikai ir suaugusieji patiria problemų socialinėse sąveikose, lemia ne tik socializacijos nesėkmes, bet ir įvairias kitas – emocines, fizines (somatines) pasekmes. Kai kuriems sutrikusio intelekto vaikams ir suaugusiems asmenims pasireiškia depresija (Matson, Smirollo, Bamburg, 1998; Tsiouris, 2001; Tsiouris, Mann, Patti, Sturmey, 2003; Holden, Gitlesen, 2003; McGillivray, McCabe, 2007; Hurley, 2008; McGillivray, McCabe, Kershaw, 2008). Dėl psichinių, neurologinių ar fizinių simptomų (galvos skausmai, miego sutrikimai, traukuliai), o kartais ir elgsenai reguliuoti (Singh, Matson, Cooper, ir kt., 2005), kai kuriems mokiniams skiriamas medikamentinis gydymas, kuris savo ruožtu gali daryti poveikį ne tik fizinei ir psichinei savijautai, bet tuo pačiu emocijoms ir socialinei elgsenai (Summers, Stavrakaki, Griffiths ir kt., 2002), nuotaikų kaitą (Ross, Oliver, 2003), elgesio nukrypimus (Rojahn, Matson, Naglieri ir kt., 2004) bei provokuoti psichofizinę priklausomybę nuo vaistų bei kitų preparatų (Matson, Gonzalez, Smith ir kt., 2006).

Esama mokslinių tyrimų, bylojančių apie pozityvias vidutinio intelekto sutrikimo vaikų emocijų ir kt. socialinių įgūdžių raidos perspektyvas (Gilmore, Campbell, Cuskelly, 2003; Douglas, Ogloff, Hart, 2003; Clough, 2007 ir kt.). Vis dėlto, apibūdinant sutrikusio intelekto vaikų sociokultūrinės raidos ypatumus, dažniau negu jų potencinės raidos galimybes akcentuojami negebėjimai, negalės ir jų neigiamos pasekmės (socialinės adaptacijos sunkumai; bendravimo trūkumas, menkas visuomenės palaikymas).

Užsienyje atlikti sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių tyrimai, kaip rodo teorinė analizė, pasižymi labai didele nuomonių ir pateikiamų duomenų įvairove. Lietuvoje šios problematikos tyrimų mažoka. Lietuvoje sutrikusio intelekto asmenų socializacijos tyrimų ir mokslo darbų nedaug (Brazauskaitė, 2001; Gevorgianienė, 1999; Ruškus, Mažeikis, 2007; Vaitkevičienė, 2006); kaip ir užsienio autorių darbuose pabrėžiama, kad sutrikusio intelekto vaikai stokoja bendravimo (Gevorgianienė, 1999); savarankiškumo (Vaičekauskaitė, 2008; Vitkauskaitė, 2004) ir kitų socialinių įgūdžių.

1.3. Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo problemos

Fisher (1999), Fisher, Meyer (2002), Hunt, Staub, Alwell ir kt. (1994), Spiegler (2008) ir daugelis kt. autorių socialinių įgūdžių ugdymą laiko viena iš svarbiausių asmens socialinės integracijos į visuomenę sąlygų. Mokslininkai itin akcentuoja vidutinio intelekto sutrikimo vaikų socialinio ugdymo aktualumą (Dymond, Orelove, 2001; Freeman, Alkin, 2000; Hunt, Goetz, 1997; Jackson, Ryndak, Billingsley, 2000) ir socialinių įgūdžių (Fisher, 1999), ypač bendravimo (Fisher, Meyer, 2002; Hunt, Staub, Alwell ir kt. 1994), tinkamo elgesio ugdymą (Janzen, Wilgosh, McDonald, 1995).

Vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių ugdymo galimybių tyrimų Lietuvoje nedaug. Pažymėtini keli reikšmingesni pastarojo laikotarpio tyrimai, kuriuose nagrinėjami įvairūs socializacijos aspektai, susiję su socialinių įgūdžių ugdymu/si: bendravimo gebėjimų (Gevorgianienė, 1999), bendravimo ir kalbos ugdymo (Garšvienė, 1996), emocijų raiškos ir vaiko savivokos ugdymo dailine veikla (Aleksienė, 2001; Brazauskaitė, 2001; Vaitkevičienė, 2006; Vilkelienė, 2000); buitinių ir socialinių gebėjimų (Vitkauskaitė, 1997; 2004), savarankiškumo ugdymo šeimoje (Vaičekauskaitė, 2008) ir kt.

Sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymo turinio problemos. Tyrimų apžvalga rodo įvairių šalių mokslininkų pastangas kurti sutrikusio intelekto asmenų socialinių įgūdžių ugdymo modelius. Pvz., sutrikusio intelekto mokinių ugdymo programose gana ilgą laikotarpį dominavo gyvenimiškos temos, socialinių įgūdžių buvo mokoma kasdieninėse situacijose (Gevorgianienė, 1998). Vėliau Stephens (1978; cit. Sargent, 1989) bendravimo ir socialinio pažinimo (santykio su aplinka, asmeniniai įgūdžiai, užduoties atlikimo) įgūdžių ugdymą papildė valgymo, kelionės į mokyklą ir namo, asmeninės higienos gebėjimų ugdymu. Sargent (1989) socialinės kompetencijos ugdymo modelyje išskyrė *socialinio pažinimo* arba kultūrinio ugdymo, *socialinio poveikio* ir *bendravimo įgūdžių* ugdymą. Socialinio pažinimo (kultūrinio ugdymo) temos, pasak autoriaus, apima supažindinimą su visuomenės tradicijomis, vertybėmis, socialinėmis normomis; bendravimo įgūdžių (bendravimo iniciavimo, reagavimo į bendravimą); socialinio poveikio (linksmumas, drovumas, pasitikėjimas savimi) bei specifiniai įgūdžiai būtini konkrečiose socialinėse situacijose. Socialinis pažinimas¹¹, pasak Sargent (1989), vienas iš esminių, tačiau vidutiniškai ir žymiai sutrikusio asmenims sunkiausiai įvaldomas socialinės kompetencijos komponentas.

Kiti autoriai pateikė įvairias kitas sutrikusio intelekto vaikų ugdytinų socialinių įgūdžių kombinacijas. Analizuojant įvairių autorių sudarytus sutrikusio intelekto vaikų ugdytinų socialinių įgūdžių sąrašus, juose galima atpažinti kai kuriuos šiame disertaciniame tyrime sudaryto socialinių įgūdžių modelio (žr. 2 pav.) komponentus (aprašoma žemiau).

Nemaža dalis autorių pažymi būtinumą ugdyti sutrikusio intelekto vaikų *emocinius įgūdžius*:

- *emocinio ekspresyvumo (reikšti jausmus* – pagal Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein, 1980; cit. Sargent, 1989);

11 Disertacijoje pateikiamame socialinių įgūdžių struktūros modelyje (1 pav.), tai atitinka *socialinės kognicijos įgūdžių* sampratą.

- *savikontrolės (susidoroti su stresu; rasti alternatyvą agresyvumui* – pagal Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein, 1980; cit. Sargent, 1989; *impulsų kontrolės* – Lauve, 1994; cit. Gevorgianienė, 1999) ugdymas; dėmesio sau ugdymas – ne tik savivokos ir elementarios savireguliacijos prielaida: jis svarbus gebėjimo orientuotis ne tik į savo, bet ir į kito asmens poreikius raidai (Gevorgianienė, 1999);
- *emocinio jautrumo ugdymas (empatiškumo, jautrumo kitam jausmams* – pagal Vaughn, Ridley, Cox, 1983 ir Elias, Maher, 1983, cit. Sargent, 1989). *Bendravimo įgūdžių* ugdymo kontekste įvairių autorių (Gevorgianienė, 1998; Stephens, 1978; Sargent, 1989 ir kt.) išskirti gebėjimai rodo, kad iš esmės jie nurodo *socialinio pažinimo (socialinės kognicijos) įgūdžių* ugdymą:
- *socialinio jautrumo (pvz., jautrumo kitų nuomonėms; jautrumo socialinėms užuominoms* ugdymas – pagal Elias, Maher, 1983; cit. Sargent, 1989);
- *problemų sprendimo gebėjimų* ugdymas (pagal Elias, Maher, 1983, cit. Sargent, 1989).

Tenka sutikti su Gevorgianienės (1999) nuomone, kad dauguma užsienio autorių išskirtų ugdytinių socialinių įgūdžių reikalauja aukšto intelekto, todėl ne tik nežymiai, bet ir vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniais realiai gali būti neprieinami.

Bendravimas neabejotinai turi teigiamą poveikį socialinių įgūdžių raidai. Garšvienės (1996) teigimu, vidutinio ir žymaus sutrikusio intelekto vaikai bendraudami su suaugusiais ir bendraamžiais, ima geriau pažinti save ir kitus, mokosi elementarių bendravimo taisyklių. Snell (1987) teigia, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai tik bendraudami su bendraamžių grupe gali mokytis palaukti savo eilės, skirti dėmesį kitam, toleruoti dėmesio sau stoką. Gevorgianienė (1999), tyrinėdama vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo gebėjimų ugdymo galimybes, nustatė, jog būtina ugdyti bendravimo partnerių gebėjimą suvokti vienas kitą, interpretuoti vienas kito veiksmus ir reikšti savo dėmesį kitam.

Tirdama vidutinio intelekto sutrikimo mokinių geranoriško dėmesio tokiems pat bendraamžiams ugdymo galimybes, autorė pateikė ugdytinių vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų verbalinio ir neverbalinio bendravimo gebėjimų sąrašą. Išanalizavus autorės išskirtus ugdytinius įgūdžius, jie buvo sugrupuoti pagal šiame disertaciniame tyrime sudaryto socialinių įgūdžių teorinio modelio komponentus (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Ugdytini pagrindiniai ir integruojantys vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialiniai įgūdžiai ir gebėjimai

Ugdytini vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialiniai gebėjimai (Gevorgianienė, 1999)	Pagrindinė ugdytinių socialinių įgūdžių sritis	Įgūdį konkretizuojantys / persidengiantys įgūdžiai ir gebėjimai
žvilgsnio kontaktas	Bendravimo įgūdžiai	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>
veido išraiška, pvz., šypsena	Bendravimo įgūdžiai	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai / emociniai įgūdžiai (emocinio ekspresyvumo gebėjimai)</i>
gestai – sąveikos iniciavimo ir į ją reagavimo	Bendravimo įgūdžiai	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>

fizinis kontaktas, pvz., prisilietimas, paglostymas	Bendravimo įgūdžiai	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai / emociniai įgūdžiai (emocinio jautrumo ir emocinio ekspresyvumo gebėjimai)</i>
kito stebėjimas	Bendravimo įgūdžiai	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>
tylėjimas situacijoje, reikalaujančioje pakantumo, atsisakymas pakenkti kitam.	Socialinės kognicijos įgūdžiai	<i>socialinio jautrumo gebėjimai / bendravimo įgūdžiai (tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai)</i>
saviraiškos saikingumas, savo negatyvumo valdymas	Emociniai įgūdžiai	<i>savireguliacijos-savikontrolės gebėjimai / bendravimo įgūdžiai (tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai)</i>
pakantumas kito impulsyvumui, negatyviai saviraiškai	Interakcijos įgūdžiai	<i>sąveikų valdymo ir kontrolės gebėjimai / socialinės kognicijos įgūdžiai (socialinio jautrumo gebėjimai)</i>
elementarūs mandagumo žodžiai (ačiū, prašau)	Bendravimo įgūdžiai	<i>(socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>
emocinio reagavimo (reikšti užuojautą, džiaugsmą dėl kito sėkmės ir pan.) gebėjimai	Emociniai įgūdžiai	<i>emocinio ekspresyvumo, emocinio jautrumo gebėjimai / bendravimo įgūdžiai (verbalinio komunikavimo, tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai)</i>
adekvatūs atsakymai į klausimą	Bendravimo įgūdžiai	<i>verbalinio komunikavimo gebėjimai</i>
asmeninio turinio klausimų uždavimas	Bendravimo įgūdžiai	<i>verbalinio komunikavimo, socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>
teiravimasis apie kitą	Bendravimo įgūdžiai	<i>verbalinio komunikavimo, tarpasmeninių santykių palaikymo, socialinio ekspresyvumo gebėjimai / emociniai įgūdžiai (emocinio jautrumo gebėjimai)</i>
savo kalbėjimo sinchronizavimas su kito kalbėjimu	Bendravimo įgūdžiai	<i>verbalinio komunikavimo; socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>
paprieštarauti, sudrausminti	Interakcijos įgūdžiai	<i>sąveikų valdymo ir kontrolės gebėjimai / bendravimo (verbalinio komunikavimo, socialinio ekspresyvumo gebėjimai)</i>
prašyti pagalbos, padėti, dalintis, netrukdyti, pasitarti, iškilus sunkumams	Dalyvavimo įgūdžiai	<i>veikimo gebėjimai / bendravimo įgūdžiai (verbalinio komunikavimo, socialinio ekspresyvumo gebėjimai)</i>

Kaip parodyta 3 lentelėje, ugdytinų socialinių įgūdžių branduolį sudaro bendravimo įgūdžiai ir juos sudarantys gebėjimai. Tačiau detalesnė šių ugdytinų įgūdžių analizė rodo, kad dauguma jų apima ne vieną, o kelias socialinių įgūdžių sritis ir konkretizuotus gebėjimus, būtinus bendravimo procese ir pasireiškiančius priklausomai nuo bendravimo turinio, situacijos konteksto. Pvz., bendravimo įgūdžių, kurie palemvintų šių vaikų socializaciją, struktūroje au-

torė išskyrė ugdymą tokių gebėjimų: palaikyti žvilgsnio kontaktą; palaikyti pokalbį; atpažinti emocijas, reikšti emocijas ir jausmus (empatijos, entuziazmo); kontroliuoti emocijas (agresijos, pykčio). Taigi, iš esmės dauguma autorės išskirtų ugdytinų gebėjimų reiškia vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų mokymą bendrauti verbalinėmis ir neverbalinėmis priemonėmis, tinkamai reikšti savo bei suprasti kito emocijas. Gevorgianienės (1999) tyrimu įrodyta, kad šie ugdytini gebėjimai atitinka vidutinio intelekto sutrikimo mokinių galimybes. Autorė pažymi, kad nors šių vaikų ugdytinų socialinių įgūdžių ugdyme akcentas perkeliamas į verbalinio ir neverbalinio kontakto gebėjimų lygmenį, tačiau daro prielaidą, kad galimas elementaraus komunikavimo įgūdžių transformavimas į aukštesnio lygio bendravimo įgūdžių ugdymą, bet tai reikalauja kryptingo ir intensyvaus ugdytojų tarpininkavimo.

Gevorgianienės (1999) teigimu, atsakymas į klausimą, kokius sutrikusio intelekto vaikų socialinius gebėjimus ugdyti, priklauso ne tik nuo konkretaus vaiko amžiaus, bet ir nuo negalės charakteristikos; itin svarbų šių mokinių ugdymo aspektą atspinti autorės teiginys apie tai, kad ugdytinus socialinius įgūdžius būtina *suasmeninti ir konkretizuoti ugdytinus socialinius gebėjimus*.

Dabartinėse Lietuvos mokyklų ugdymo programų pritaikymo sutrikusio intelekto mokiniams rekomendacijose¹² akcentuojama, kad vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą turinčių mokinių ugdymo tikslas – didesnis mokinio savarankiškumas, gebėjimas pasirūpinti savimi, savo aplinka ir bendradarbiauti su aplinkiniais; gebėjimas dalyvauti kartu su kitais laisvalaikio ir darbinėse veiklose, jaustis naudingiems; ugdymu siekiama padėti mokiniui prasmingai atlikti kasdienes užduotis ir priimti situaciją atitinkančius sprendimus; suvokti savo veiksmų prasmę; ugdyti atidumą savo nuotaikoms, polinkiams ir veiksams. Rekomenduojama pradinėse mokymo pakopose apsiriboti savitvarkos įgūdžių ugdymu, artimiausios aplinkos pažinimu, vėliau elementariu lygiu supažindinti su visuomenės normomis; ugdyti atsakomybę už savo veiksmus, iniciatyvumą, dėmesingumą kitam žmogui ir pan.

Pažymėtina, kad šios rekomendacijos – tai pirmasis bandymas integruoti žymią negalę turinčių vaikų ugdymosi tikslus į bendrąsias programas. Nors programinės nuostatos orientuoja į praktiškumą, funkcionalumą ir nurodo kai kurių socialinių gebėjimų ugdymą, vis dėlto tenka pažymėti, kad stokojama kryptingumo, aiškių socialinių įgūdžių ugdymo turinio akcentų. Sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymas Lietuvos mokyklose nėra specialaus lavinimo objektas, nėra ir socialinių įgūdžių ugdymo metodikų. Paprastai rekomenduojama socialinių įgūdžių ugdymą integruoti į kitų dalykų (veiklų) programas. Tačiau, net jei tai būtų realiai daroma, vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniams tokio socialinių įgūdžių ugdymo nepakanka. Tokia – integravimo į kitus dalykus – metodinė nuostata galbūt tinkama ir pakankama neturintiems intelekto sutrikimų vaikams, tačiau sutrikusio intelekto vaikams reikia gerokai daugiau pedagoginės pagalbos.

Sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymo metodai. Užsienio autoriai (Elliott, Pring, Bunning, 2002; Logan, Malone, 1998; O'Reilly, Glynn, 1995; O'Reilly, Lancioni, Kierans, 2000; Sukhodolsky, Butter, 2007; Taylor, Peterson, McMurray-Schwarz, ir kt., 2002) įvairiais aspektais nagrinėjo sutrikusio intelekto vaikų ir suaugusiųjų socialinių įgūdžių ugdymo problemas, socialinių įgūdžių mokymo rekomendacijas. Tačiau tiek Lietuvos, tiek užsienio autorių darbuose sudėtinga aptikti detalesnį protiškai atsilikusių mokinių socialinių įgūdžių

¹² Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiuųjų poreikių mokinių, turinčių vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą, ugdymui (2009). Vilnius.

ugdymo metodikų. Be to, šių vaikų socialinis ugdymas įvairių autorių darbuose nagrinėjamas iš skirtingų metodologinių pozicijų. Pvz., Gresham (1982), Ormrod (1999), Shneider (1993) socialinių įgūdžių mokymą kildina iš socialinio išmokimo teorijos (Bandura, 1977), aiškinančios žmonių elgsenos mokymąsi kaip sąveiką tarp pažinimo, elgsenos bei aplinkos faktorių. Socialinio išmokimo teorijos požiūriu, didžioji dalis elgsenos išmokstama taikant tiesiogines instrukcijas (Ormrod, 1999). Socialinio išmokimo intervencijos, pasak autoriaus, apima modeliavimą, refleksiją, prižiūrimą praktiką (treniravimą), drašiniimą ir bausmes. Panašios nuomonės Gresham (1982): socialinių įgūdžių treniravimas gali būti skirstomas į tris intervencijos grupes: manipuliavimas praeitimi; manipuliavimas pasekmėmis; modeliavimas. Shneider (1993) tiki, kad socialinių įgūdžių treniravimas, pagrįstas socialinio išmokimo principais, gali būti efektyvus socialinių įgūdžių mokymo būdas.

Tuo tarpu moderniosios ugdymo paradigmos akcentuoja aktyvų paties ugdytinio, turinčio negalę, vaidmenį jo ugdymo/si procese, pripažįstant jį savo paties specialiųjų ugdymosi poreikių ekspertu; jo socialinį dalyvavimą, sąveikos su socialine aplinka plėtojimą ir aplinkos paramą (Ebersold, 2004; Ruškus, 2002; Ruškus, Mažeikis, 2007 ir kt.). Puurula, Neill, Vasileiou ir kt. (2001), Gevorgianienė (1999) teigia, kad edukacinė aplinka ugdant socialinius įgūdžius turi svarbų vaidmenį šių asmenų sėkmingoje socializacijoje. Socialinių įgūdžių ugdymo galimybių apžvalga specialiojo ir inkliuzinio ugdymo kontekste parodė, kad sutrikusio intelekto vaikų socialinio funkcionavimo problema buvo aktuali visais laikais ir įvairiose aplinkose – tiek ugdant šiuos mokinius specialiosiose, tiek ir bendrojo lavinimo mokyklose; tiek vienu, tiek kitu atveju buvo ieškoma būdų, kaip plėtoti mokinių socialinius įgūdžius.

Lietuvos mokykloms rekomenduojami¹³ pagrindiniai sutrikusio intelekto mokinių ugdymo principai – ugdymo funkcionalumas, ugdymo turinio suasmeninimas. Gebėjimo ugdymo metodai gali būti: a) mokymas atlikti visą veiksmą, pamažu tobulinant atskiras jo grandis; b) pažymima, kad vidutiniškai, žymiai ir labai žymiai sutrikusio intelekto vaikai mokosi lėtai, nedideliais žingsneliais (etapais), todėl būtina daug kartų kartoti tą pačią informaciją, ugdyti tą patį gebėjimą; įtvirtinant gebėjimą, rekomenduojama keisti priemonę, aplinką, kontekstą; pereinama prie kito etapo tik po to, kai gerai perprantamas ankstesnis ir pan.; c) akcentuojama nuolatinė pedagoginė pagalba, atsižvelgiant į mokinio poreikius ir galimybes, įgūdžio sudėtingumą, tačiau svarbu, kad pagalbos nebūtų per daug, nes perdėta globa mažina vaiko savarankiškumą, pasitikėjimą savimi.

Gevorgianienė (1999) suformulavo vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo specialiojoje mokykloje prielaidas. Esminis šių mokinių bendravimo gebėjimų ugdymo tikslas – mokinių bendravimo organizavimas ir mokymas reikšti geranorišką dėmesį vienas kitam. Pedagogas tampa aktyviu tarpininku mokiniams suvokiant ir priimant vieni kitus ir save bendraujant, dalyvaujant bendrose veiklose, suteikiant vienas kitam pagalbą, išreiškiant savo išgyvenimus ir pasidžiaugiant kito sėkme, išklausančias vieniems kitus.

Pasak autorės, svarbiausiu pedagogo bendravimo su mokiniais bruožu turėtų būti atidumas ir jautrumas mokinio iniciatyvai, verbalinei ir neverbalinei saviraiškai ir emocinis patiprinimas, asmens vertingumo akcentavimas, pozityvus auklėtinių verbalinės ir neverbalinės saviraiškos interpretavimas (perfrazavimas, įprasminimas) kitiems mokiniams ir pačiam ugdy-

13 Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių, turinčių vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą, ugdymui (2009). Vilnius.

tiniui. Interpretuojant mokinių sąveiką ir saviraišką per mokinių tarpusavio santykių prizmę, siekiama, kad mokiniai mokytūsi elementarios savistabos – pedagogo dėmesys mokiniui kaip asmeniui turi sustiprinti pirmaisia jo paties savęs suvokimą. Autorė savo tyrimu įrodė, kad taikant tokią interpretavimo metodiką, tegul lėtai ir elementariu lygiu, tačiau ugdomi gana sudėtingi protiškai atsilikusiems mokiniams savistabos, savęs pažinimo, savęs supratimo, savęs vertinimo gebėjimai (emociniai įgūdžiai).

Taigi, Gevorgianienės (1999) sukurtoje metodikoje visas bendravimo įgūdžių ugdymo turinys suasmeninamas, remiamasi mokinių turimais ugdymosi resursais, elementariu jų kalbinės raidos lygiu. Tačiau tenka pripažinti, kad mokinių bendravimo ir geranoriško dėmesio vienas kitam ugdymas net ir elementariai interpretuojant (perfrazuojant) jiems jų pačių saviraišką gali būti efektyvūs ne visiems vidutiniškai sutrikusio intelekto mokiniams, o tik tiems, kurių pakankamas impresyviosios kalbos išsivystymas. Todėl autorė atkreipė dėmesį, kad itin svarbu ugdyti kalbinius gebėjimus mokiniams bendraujant ir dalyvaujant bendroje veikloje: atsakyti į klausimą, teirautis, paprašyti, paprieštarauti, reikšti užuojautą ir džiaugsmą, pasitarti, nepertraukti. Sėkmingam dalyvavimui bendroje veikloje svarbūs tokie ugdytini gebėjimai, kaip: dalintis, padėti vienas kitam, derinti savo norus su kitų norais (Gevorgianienė, 1999). Be to, autorės teigimu, būtina ugdyti sutrikusio intelekto mokinių pakantumą vienas kito negatyviai raiškai (kurią neretai provokuoja mokinio psichofizinės būklės pablogėjimas), nes neigiamą vieno mokinio raišką sukelia neigiamą atsakomąją kito reakciją. Pedagogas, pasak autorės, perfrazuodamas (interpretuodamas) neigiamą raišką aiškina kitiems mokiniams tokio elgesio nepavaldumą konkreto mokinio valiai, moko nesutapatinti neigiamo elgesio su bendramžio asmeniu, demonstruoja pats ir moko mokinius reikšti užuojautą neigiamai besielgiančiajam.

Apibendrinama šių mokinių bendravimo raiškos interpretavimo metodiką, autorė teigia, kad pedagogas tampa nuolatiniu tarpininku tarp mokinių, nukreipiančiu, skatinančiu ir įprasminančiu mokinių geranorišką dėmesį vienas kitam.

Daugelio autorių nuomone, skirtinga intelekto sutrikimo charakteristika, skirtingos kalbinio komunikavimo galimybės, skirtinga mokinių turima bendravimo patirtis kiekvienu konkrečiu atveju kelia specifinius ugdymo reikalavimus. Taigi, įgūdžių, reikalingų veiksmingoms socialinėms sąveikoms, ugdymas turi būti individualizuotas (Capel, 1998; Cascella, McNamara, 2005; Gevorgianienė, 1999; Snell, 1987 ir kt.).

Perry (2000) taip pat pažymi, kad ugdymo efektyvumas priklauso ir nuo ugdytinio imlumo, gebėjimo suprasti ir iš koduoti informaciją, ir nuo ugdytojo gebėjimo pažinti vaiko galimybes; ugdymo sąveika neefektyvi tuomet, kai instrukcijos, gestai, mimika ar kt. bendravimo priemonės nesuprantamos ar neprieinamos ugdytiniui. Pedagogui, anot Siitonen (1999), siekiančiam individualizuoti ugdymą, reikia gebėti surasti ugdytinio stipriąsias puses, įvardyti ugdymosi siekius, laukiamus rezultatus; šiame procese ypač svarbus visų ugdytiniams įtakos turinčių šalių bendradarbiavimas. Nuolat sąveikaudami su ugdytiniais ir kurdami tokias edukacines aplinkas, kuriose ugdytinis įsisavina socialinius įgūdžius, ugdytojai gali pastiprinti vaiko galias veiksmingiau dalyvauti bendraamžių veiklose, ugdyti jo savarankiškumą, kuris ypač svarbus sutrikusio intelekto vaikų socializacijos perspektyvai (Vaičekauskaitė, 2008).

Ugdymo aplinka ir nuostatų į negalę problema. Ilgą laiką buvo manoma, kad saugi specialiųjų mokyklų aplinka, specialiosios programos turi teigiamą poveikį vaikų socialinės kompetencijos raidai; vėliau imta suprasti, kad uždara specialiosios mokyklos aplinka, nors ir saugi, tačiau riboja platesnio bendravimo galimybes (Gevorgianienė, 1999). Todėl formavosi

nuomonė, kad socialinei kompetencijai įgyti reikalingas ugdymas mažiausiai apribotoje (inkliuzinio ugdymo) aplinkoje, nes tik tokioje aplinkoje vaikai gali įgyti bendravimo įgūdžių. Tokiai nuomonei turėjo poveikį tyrimų duomenys apie ugdymo inkliuzinėse aplinkose teigiamą poveikį vaikų socialiniams įgūdžiams: (Capel, 1998; Donegan, 1997; Freeman, Alkin, 2000; Hetzroni, 2003; Jenkins, Odom, Speltz, 1989; Odom, Zercher, Li, Marquart ir kt., 2006; Schepis, Reid, Behrman, 1996; Wehmeyer, Lee, 2007 ir kt.).

Freeman, Alkin (2000) duomenimis, vidutinio protinio atsilikimo vaikai, ugdomi integruotose klasėse pasiekia geresnių rezultatų, negu tie, kurie ugdomi segreguotoje aplinkoje. Panašios nuomonės ir Kemp, Cartier (2002), įrodę tiesioginį sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ryšį su socialiniu statusu bendrojo lavinimo klasėse; bei Odom, Zercher, Li, Marquart ir kt. (2006), kurių duomenimis, tie vaikai, kurie dažniau komunikuoja su asmenimis, neturinčiais intelekto sutrikimų, tampa labiau socializuoti, bendraujantys bei išvengia izoliacijos. Esama nemažai kitų tyrimų, patvirtinančių nevienodo protinės raidos lygio bendraamžių bendravimo teigiamą poveikį sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių raidai, susidarius palankesnėms galimybėms dalyvauti bendruose žaidimuose, tobulėja socialinis funkcionavimas bendrose veiklose (Capel, 1998; Donegan, 1997; Freeman, Alkin, 2000; Jenkins, Odom, Speltz, 1989; Ryn- ders, Johnson, Johnson, 1980, ir kt.).

Nors daug autorių pažymėjo, kad sutrikusio intelekto vaikai įgyja geresnių bendravimo įgūdžių inkliuzinio, o ne specialiojo ugdymo aplinkoje, vis dėlto kitų autorių nuomone, integravimas savaime neišsprendžia jų bendravimo problemų (Apolloni, Cook, 1978; Gevorgianienė, 1999; McLane, 1998, cit. Jackson, 1998). Gevorgianienė (1999) pažymi, kad sutrikusio intelekto asmenų tarpusavio bendravimas sudėtingesnis, nei bendravimas su aukštesnio intelekto asmenimis. Pasak autorės, jų tarpusavio bendravimą komplikuoja erzinti saviraiška, neadekvatus, egocentriškas dominavimas, savo norų, dėmesio sau prioritetas, arba priešingai – egocentriškas užsisklendimas (kalbėjimas sau, veikimas sau), negebėjimas kritiškai vertinti savo ir toleruoti kito protiškai atsilikusio asmens saviraiškos, negebėjimas skaitytis su kitų norais, geranoriško domėjimosi kitu asmeniu stoka ir pan.

Svarbu pažymėti, kad vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų socialinių įgūdžių stokos pasekmės lemia ne tik su sutrikimo pobūdžiu susiję sunkumai ir problemos, bet ir aplinkinių nuostatos, nuvertinančios šių asmenų socialinio ugdymosi galimybes.

Įrodyta, kad kartais vidutinio intelekto sutrikimo vaikų socialinės sąveikos su bendraamžiais būna nesėkmingos ne tik dėl jų neadaptivaus elgesio, bet ir dėl bendraamžių neigiamų nuostatų (Howell, Hauser-Cram, Kersh, 2007), nežinojimo, ko tikėtis iš šių bendraamžių, neigiami lūkesčiai jų atžvilgiu (Cooney, Jahoda, Gumley ir kt., 2006; Gilmore, Campbell, Cuskelly, 2003; Gudonis, Mockevičiūtė, 2008; Gudonis, Valantis, Strimaitienė, 2003; Kaffemanienė, 2001). Freeman, Alkin (2000) teigimu, ypač vengiama kontakto su tais sutrikusio intelekto vaikais, kurių elgesys pasižymi agresyvumu, destruktivumu (angl. *disruptiveness*) ir tai neabejotinai neigiamai veikia šių asmenų socializaciją. Tai patvirtina ir kiti mokslininkai, pagrįsdami sutrikusio intelekto vaikų vienišumo, socialinės izoliacijos faktus (Leffert, Siperstein, Millikan, 2000). Šių asmenų šalinamasi dėl įvairiausių priežasčių – baimės, neigiamos nuotatos į juos ir kt. (Abbott, McConkey, 2006; Akrami, Ekehammar, Claesson ir kt., 2006; Cooney, Jahoda, Gumly ir kt., 2006; Gorfın, McGlaughlin, 2005; Halperin, Merrick, 2006; Odom, Zercher, Li ir kt., 2006). Neigiamas nuostatas iš dalies formuoja sutrikusio intelekto vaikų socialiai nebrandus elgesys, negebėjimas dalyvauti bendrose su bendraamžiais veiklose, socialinių įgūdžių stoka.

Nepalankių nuostatų į negalę neigiamą poveikį sutrikusios raidos asmenų socializacijai išsamiai analizavo Ruškus (2002); socialine interakcine nuostata remiantis, atskirtį lemia ne tiek vaiko elgesio problemos, kiek nepalankios nuostatos, ypač pedagogų. Gribačiausko, Merkio, (2003), Kaffemanienės (2001), Miltenienės (2004) ir kt. tyrimais atskleistas bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų neigiamas požiūris į specialiųjų poreikių vaikus, jų integruotą ugdymą. Ruškaus, Merkio (1999) tyrimas parodė, kad ne tik bendrojo lavinimo, bet ir specialiųjų mokyklų ir globos namų pedagogų nuostatos nepalankios sutrikusio intelekto mokiniams („kam mokyti protiškai neįgalius – vis tiek jie nieko nesupranta“; „dauguma mano auklėtinių nevisaverčiai“; „dauguma jų vis tiek bus nusikaltėliais, visuomenės atmatomis“; „esu nusivylęs savo auklėtiniais, nes nei jų rezultatai, nei darbai manęs nedžiugina“; „kartais mokinius pavadinu idiotais, kvailiais, debilais“; „esu įsitikinęs, kad vien gerumu nieko nepasieksi, nes protiškai atsilikę vaikai nesupranta jokie gerumo: jei būsi geras, jie užlips ant galvos“ ir t.t.). Autoriai, remdamiesi savo ir kitų (Henry, Keys, Jopp, ir kt., 1996) atliktais tyrimais, teigia, kad pedagogų, kaip ir kitų žmonių, nuostatos neįgaliųjų žmonių atžvilgiu turi neigiamą konotaciją; bendraujant su neįgaliumi, kitokiu nei visi, suveikia psichologiniai socialinio atmetimo mechanizmai. Pasak Ruškaus, Merkio (1999), neigiamos mokytojų nuostatos neįgaliųjų mokinių atžvilgiu griaua pastarųjų socialinės integracijos idėją, daro įtaką požiūriui į neįgaliųjų vaikų mokymosi, savivaizdžio ir elgesio ugdymosi galimybes.

Bakk, Grunewald (1998) pažymėjo, kad sutrikusio intelekto vaikų bendravimo įgūdžių ugdymąsi neigiamai veikia ir suaugusiųjų nekantrumas, nežinojimas ko reikalauti ir ko tikėtis iš tokio vaiko; pažymėta, jog dažniausiai iš šių vaikų tikimasi pernelyg mažai, nesitikima, kad jie išmoks kontroliuoti save, bendrauti su bendraamžiais. Jackson (1998), Gevorgianienės (1999) teigimu, problemiška ir tai, kad tiek bendrojo lavinimo, tiek specialiųjų mokyklų pedagogai daugiau dėmesio skiria nepageidaujamo elgesio mažinimui, klusnumui, o ne socialinių įgūdžių ugdymui, neatsižvelgiama į konkrečius vieno ar kito vaiko ugdymosi ypatumus ir poreikius. Suvokus šias problemas, palaipsniui formavosi nuomonė, kad vaikų socialiniam ugdymui būtinas individualizavimas; atkreiptas ugdytojų dėmesys į konkrečius socialinius gebėjimus, kuriuos būtina ugdyti: gebėjimą kontroliuoti agresyvumą, atpažinti emocijas, palaikyti žvilgsnio kontaktą ir t.t. (Cook, Apolloni, 1976; Mclane, 1998; cit. Jackson, 1998).

Tyrimai rodo, kad ne tiek svarbu, kokiaje mokykloje ugdomi sutrikusio intelekto vaikai, kiek socialinių įgūdžių kryptingo ugdymo pastangos: silpna socialinė kompetencija gali būti pagerinta kryptingai ir sistemingai ugdant jų socialinius įgūdžius (Bielecki, Swender, 2004). Capel (1998) teigimu, sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymosi sėkmę lemia ne tik galimybė dalyvauti bendroje su bendraamžiais veikloje, bet ir struktūruotas socialinių įgūdžių ugdymas, skaidant juos į smulkesnius gebėjimus, suaugusiųjų ir bendraamžių pagalba ir ypač – individualus bendravimo su jais stilius.

Bendraamžių ir tėvų tarpininkavimas, ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinius įgūdžius. Vienas iš svarbių socialinių įgūdžių sėkmingo ugdymo/si aspektų – bendraamžių (Brown, Odom, Conroy, 2001; Carter, Cushing, Clark ir kt., 2005; Fisher, 1999; Fisher, Meyer, 2002; Gilberts, Agran, Hughes ir kt., 2001; Ladd, 1999) ir tėvų įtraukimas į sutrikusio intelekto (McConaughy, Kay, Welkowitz, 2007) ar kitų raidos ypatumų turinčio vaiko (Miltenienė, 2005; Miltenienė, Ruškus, Ališauskas, 2003) socialinių įgūdžių ugdymosi procesą.

Dongan (1997), Jenkins, Odom, Speltz (1989) ir kt. nustatė, kad bendraudami su bendra-

amžiais, neturinčiais raidos sutrikimų, nežymaus ir vidutinio protinio atsilikimo vaikai, bendraamžiams padedant, tampa aktyvesni, iniciatyvesni verbalinėse sąveikose. Tai patvirtina Capel (1998); Williams, Hamre-Nietupski, Pumpian ir kt. (1983); Rynders, Johnson, Johnson (1980) tyrimai: bendraamžiai palengvina sutrikusio intelekto vaikų bendravimo įgūdžių įsisavinimą, jie geriau supranta vieni kitus. Vadinasi, bendraamžiai gali būti svarbiu sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių ugdymo/si resursu. Kiek kitaip bendraamžių poveikis socialinių įgūdžių raidai reiškiasi, kai tarpusavyje bendrauja vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai (Gevorgianienė, 1999): šie mokiniai, pasak autorės, nesidomi vienas kitu, o kiekvienas pats siekia tapti dėmesio objektu; pasižymi menku gebėjimu toleruoti vienas kito impulsyvų ar erzinantį elgesį, sąveiką grindžia savo impulsais ir norais, negeba derinti savo ir kito norų; bendravimą ap sunkina ir kai kurių mokinių neišplėtoti kalbiniai gebėjimai. Todėl vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių bendravimui neabejotinai būtinas pedagoginis tarpininkavimas (Gevorgianienė, 1999).

Kai kurie autoriai akcentuoja, kad socialinių įgūdžių ugdymas veiksmingas, skiriant dėmesį pagrindinių sąveikos įgūdžių tobulinimui. Matson, Kazdin, Esveldt-Dawson (1980) tyrimas įrodė, kad organizavus tikslingą dviejų vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų sąveiką, tobulėjo jų verbaliniai (pvz., pradėjo tarti daugiau žodžių) ir neverbaliniai įgūdžiai (atsirado žvilgsnio kontaktas). Socialinių įgūdžių ugdymui gali būti veiksmingi laisvo žaidimo (Matson, Fee, Coe ir kt., 1991), stalo žaidimų (Foxy, McMorro, 1983) organizavimas; bendraamžių tarpininkavimo strategijos (Hughes, Killian ir Fischer, 1996). Cartier, Sugai (1989), Scully (2000) pasiūlė šešias strategijas, veiksmingas socialinių įgūdžių mokymui: modeliavimas, analogijų mokymas, pakartojimas ir praktinis taikymas, teigiamas pastiprinimas, skatinimas, instruktažimas.

Daugelis užsienio (Berger, 1991; Boyom, Parke, 1995; Elksnin, Elksnin, 2000) ir Lietuvos autorių (Ališauskienė, 2002; Gerulaitis, 2007; Vaičekauskaitė, 2008) itin akcentuoja šeimos poveikį vaiko psichosocialinei raidai; be to, būtinumą įtraukti šeimą į vaiko su negale ugdymąsi teikiant specialistų pagalbą ne tik vaikui, bet ir šeimai.

Sistemų teorija besiremianti šeimą dalyvavimo vaiko ugdymesi modelį pagrindė Turnbull, Turnbull (1996, 2001). Pasak autorių, šeima kaip sistema su unikalia savo vidine kultūra, sąveikos ypatumais, auklėjimo stiliumi – tai vienas iš svarbiausių vaiko ugdymosi resursų. Remiantis, Turnbull, Turnbull (2001), reikšmingi vaiko ugdymosi veiksniai – ne tik individualūs raidos ypatumai, bet ir sąveikos šeimoje charakteristikos - šeimos struktūra, kultūra, funkcijos (Turnbull, Turnbull, 2001). Specialistui bendradarbiavimas su šeima, jos pažinimas padeda įgalinti pačią šeimą spręsti vaiko ugdymosi problemas (Vaičekauskaitė, 2008); taigi šeimos, kaip vaiko ugdymosi sistemą sudarančio elemento, charakteristikas galima traktuoti kaip išteklius, kuriant vaiko ugdymosi edukacinę aplinką. Tėvų dalyvavimą, priimant sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu; ugdytinio, jo tėvų, pedagogų ir kt. specialistų partnerystę akcentuoja šiuolaikinės specialiojo ir ypač inkluzinio ugdymo koncepcijos (Berger, 1991; Boot, Ainscow, Black-Hawkins ir kt., 2000; Dettmer, Dyck, Thurston, 1996; Dettmer ir kt., 1999; Gerulaitis, 2007; Geležinienė, 2009; Makušienė, 2008; Miltenienė, 2004a; Miltenienė, Ruškus, Ališauskas, 2003; Vaičekauskaitė, 2008). Kartu pažymima, kad tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas įmanomas, bet vis dar problemiškas, menkai realizuojamas tiek specialiojo, tiek ir inkluzinio ugdymo realybėje (Ališauskienė, 2002; Gerulaitis, 2008; Miltenienė, 2004a; Miltenienė, Ruškus, Ališauskas, 2003 ir kt.).

Neabejojama, kad socialinių įgūdžių ugdymas gali paskatinti teigiamas elgesio permainas socialinių sąveikų metu, kasdieniniame socializacijos procese, todėl tai vienas iš pagrindinių sutrikusio intelekto vaikų ugdymo/si prioritetų.

Specialiosios mokyklos stiprybė, lyginant su inkliuzinio ugdymo praktikomis, ta, kad čia gerokai daugiau, nei bendrojo lavinimo mokykloje dėmesio skiriama mokinių popamokiniam auklėjimui (auklėjamieji renginiai ir pan.), veiklai, kurioje geriausiai atsiskleidžia mokinių socialiniai įgūdžiai. Kita vertus, tenka pripažinti, kad specialioji mokykla per menkai išnaudoja auklėjamųjų renginių galimybes, kryptingai ugdant ir įtvirtinant mokinių socialinius įgūdžius. Mažokai tokių auklėjamųjų renginių vyksta viešose erdvėse, daugiausia jie organizuojami uždaroje specialiosios mokyklos aplinkoje, nors daugelio autorių nuomone, svarbios socialinių įgūdžių ugdymo/si prielaidos – ugdymas mažiausiai ribojančioje aplinkoje, bendravimas su bendraamžiais ir suaugusiais. Socialinių įgūdžių ugdymas reikalauja sistemingai ir kryptingai mokyti tinkamo elgesio mokiniams įprastose situacijose, tokiose kaip veikla socialinėje grupėje, jos inicijavimas ir mokinio dalyvavimo joje skatinimas, mokymas interpretuoti ir tinkamai atsakyti į verbalinius ir neverbalinius socialinius signalus ir kt.

Tačiau efektyvus socialinis funkcionavimas priklauso ir nuo ugdytinio galimybių ir gebėjimų visa tai taikyti gyvenimiškose situacijose, konstruktyviai veikti savo aplinkoje bei efektyviai reaguoti į gyvenimo aktualijas. Daugumai sutrikusio intelekto vaikų (o ypač vidutinio intelekto sutrikimo) gali nesisekti pritaikyti įgūdžius kitose situacijose, negu buvo mokomi.

Nors kiekvienas specialiosios mokyklos pedagogas patvirtintų socialinių įgūdžių ugdymo būtinumą, ir pripažintų, kad socialinių įgūdžių nesusiformuoja savaime, kaip susiformuoja juos be didesnės pedagoginės intervencijos įprastos raidos bendraamžiai, tačiau iki šiol nėra nei specialios socialinių įgūdžių ugdymo programos, nei metodikos. Socialinių įgūdžių ugdymas geriausiu atveju integruojamas į specialiosios mokyklos mokinių ugdomąsias veiklas, kaip tai rekomenduoja programos. Tačiau abejotina, ar realiai socialinių įgūdžių ugdymas integruojamas į veiklas, nes programos tik rekomendacinės, socialinių įgūdžių integravimo praktika palikta mokytojų nuožiūrai, nėra tyrimų ir nėra žinomų duomenų, ar (koku būdu) tai daroma, kokie metodai taikomi, ir kokių rezultatų pasiekiami. Tenka pripažinti, kad net ir atsinaujinusioje specialiojoje mokykloje pernelyg menkas dėmesys skiriamas kryptingam socialinių įgūdžių ugdymui, be to, mokytojai, auklėtojai pernelyg atlaidūs neigiamoms vaikų elgesio apraiškoms ir parodo per mažai reiklumo, ugdydami pageidautiną, visuotinai priimtą elgesį.

Kokias problemas ir dilemas, susijusias su vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymu, patiria specialiosios mokyklos?

Daugelio autorių nuomone, ypač svarbus vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko ugdymo proceso ir turinio individualizavimas. Nors esama daugybės socialinių įgūdžių ugdymo būdų bei metodų, tačiau, kad galėtų individualizuotai organizuoti socialinių įgūdžių ugdymą, sudaryti individualias ugdymo programas, specialiosios mokyklos pedagogams pirmiausia būtina įvaldyti vidutinio intelekto sutrikimo mokinių individualios socialinių įgūdžių struktūros įvertinimo metodikas. Susidariusią situaciją galima paaiškinti tuo, kad nors Lietuvoje ir pasaulyje egzistuoja didelė socialinių įgūdžių tyrimų įvairovė, tačiau iki šiol nėra vienodos, daugeliui priimtinos teorinės socialinių įgūdžių sampratos; autoriai išskiria ir akcentuoja įvairius ir įvairios svarbos socialinių įgūdžių komponentus. Galima teigti, kad tiek socialinių įgūdžių sampratos, tiek ir socialinių įgūdžių ugdymo programos pasižymi neapibrėžtumu.

Kita vertus, kryptingas individualizuotas socialinių įgūdžių ugdymo planavimas ir ugdymo metodų pritaikymas turi vykti mažiausiai varžančioje aplinkoje, ugdytiniui aktyviai dalyvaujant socialinėse sąveikose su bendraamžiais ir suaugusiaisiais; tačiau dėl specifinės specialiųjų mokyklų aplinkos, mokiniams trūksta realių situacijų, kuriose šie įgūdžiai būtų pritaikomi ir tobulinami. Sudėtinga ir tėvų į(si)traukimo į specialiosios mokyklos mokinio ugdymą problema. Gerulaičio (2007) tyrimas atskleidė, kad neįgalius vaikus auginančių tėvų dalyvavimą ugdymo veiklose slopina tiek tėvų įsitraukimo, dalyvavimo ugdymo procese tradicijų nebuvimas mokyklose, specialistų išankstinės prielaidos apie tėvų nesidomėjimą ar negebėjimą padėti vaikui ugdytis, tiek ir negatyvi tėvų bendravimo su specialistais patirtis bei socialinės izoliacijos tendencijos (neįgalaus vaiko šeimos uždaramas, atsiribojimas nuo išorės resursų), tėvų pasyvaus vaidmens prisiėmimas ir vaiko ugdymo delegavimas specialistams.

Panaši situacija ir su sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymu ir jo tyrimais. Nėra aiškūs vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių struktūriniai komponentai, pedagogams nėra žinoma, kaip įvertinti šių mokinių individualias socialinių įgūdžių ugdymo/si galimybes, ribotumus, ko ir kaip mokyti, kaip šiame procese galėtų dalyvauti mokinio šeima. Pasigendama metodologinio pagrindimo ir sisteminio požiūrio tiek į vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių vertinimą, tiek ir į ugdymo strategijų modeliavimą.

1.4. Socialinių įgūdžių ugdymo strategijų modeliavimo konceptualusis pagrindas: sistemų teorija ir stiprybių perspektyva

Strategija [gr. *stratēgia* – vadovavimas] – tai bendrasis kokios nors veiklos planas; tokiu plano kūrimas ir vykdymas¹⁴; teorinis ir praktinis kokios nors veiklos plano pagrindimas, parengimas įgyvendinti. Strategija gali būti suprantama kaip teorinė *konceptija* ir kaip veiklos *procesas*.

Pasak Mintzberg (2001), strategija kaip *konceptija* apibūdinama sąvokomis: planas (angl. *plan*), modelis (angl. *pattern*), pozicija (angl. *position*), perspektyva (angl. *perspective*). Planas sudaromas prieš veiksmo pradžia ir turint aiškius tikslus. Strategija *kaip* tam tikras veiklos *modelis* gali būti norima ir reali; kitaip tariant sumanymas gali skirtis nuo realios strategijos. Strategija kaip planas ar modelis įvertina vidinę aplinką. Strategija *kaip pozicija* atspindi vietą išorinėje aplinkoje. Kaip perspektyva strategija leidžia suvokti, kaip dalyviai supranta juos supančią aplinką, ką numato keisti, kaip jų idėjas palaiko kiti. Tikrovėje strategija retai suvokiama tik kaip viena iš paminėtų penkių dimensijų. Dažniausiai tai kelių dimensijų junginys.

Pasak Vaicekauskienės (2010), įgyvendinant strategijos modelį, labai svarbu atidžiai stebėti aplinką ir analizuoti dalyvių pajėgumus, nes jų pagrindu priimami sprendimai dėl perspektyvinės veiklos sričių. Taip pat reikia numatyti darbus ir veiklas bei išdėstyti juos veiklos *koordinavimo schemeje* ar *plane*.

Strategijos kaip proceso samprata apima vizijos ir ateities uždavinių apibrėžimą, dabartinės situacijos įvertinimą, strateginių alternatyvų pasirinkimą, veiklos plano parengimą bei jo įgyvendinimą (Bagdonas, Bagdonienė, 2000).

Šiame tyrime strategija suprantama kaip *konceptinis ugdymo modelis* (Mintzberg,

2001), kurio pagrindas – stiprybių perspektyvos ir sistemų teorijos nuostatos bei detalizuoti ugdomosios veiklos organizavimo principai.

Disertaciniame tyrime konstruojamų vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijų konceptualusis pagrindas – sistemų teorijos ir stiprybių perspektyvos metodologinės nuostatos. Vaikas ir jo aplinka nagrinėjama iš socialinių sistemų teorijos pozicijų; modeliuojant socialinių įgūdžių ugdymo strategijas, remiamasi stiprybių perspektyva (angl. *strength perspective*), t.y., parenkant ugdymo strategijas, orientuojamasi į paties vaiko ir jo ugdymosi aplinkos (ypač šeimos dalyvavimo) resursus.

Stiprybių perspektyva kyla iš socialinio konstravimo įžvalgų (Dybicz 2011).

Socialinės sąveikos dalyviai konstruoja savo elgesį, remdamiesi kitų elgesio stebėjimu ir interpretacija (Giddens, 2005). Socialinio konstravimo požiūriu, socialinė sąveika, bendravimas skatina konstruoti ir transformuoti žinias; tai aktyvus prasmų konstravimo procesas; besimokantieji konstruoja savo žinias ir įgūdžius, bendraudami su kitais, remdamiesi mokymusi iš kitų ir savo pačių patyrimo (Berger, Luckman, 1999; Douglas, Shepherd, 2002). Šios paradigmos tyrėjai iš esmės remiasi Vygotsky (1978) koncepcija, pasak kurios socialinės sąveikos su kitais turi pirmąją svarbą vaiko sociokultūrinei raidai; autorius pabrėžė kalbos vaidmenį ir sąveikos per simbolius svarbą; vaikai išmoksta atpažinti ženklus, kurie simbolizuoja elgesį, ir kalbą bei gestus, kaip socialinės sąveikos ir pažinimo priemonės. Galimybė pasinaudoti simboliais, kaip priemone suvokiant patyrimus su kitais sąveikos dalyviais, – esminis žingsnis savarankiško funkcionavimo link (Renshaw, 1992). Taigi, nuo sąveikos dalyvių priklauso, ar vaikui bus suteikti prasmingi patyrimai, veikla ir parama, reikalingi savarankiškiems įgūdžiams vystytis (Wertsch, 1994). Įgūdžių reikalaujančios veiklos mokymąsi su aplinkos dalyvių parama Vygotsky (1978) apibūdino kaip „tarpininkavimą“, žinojimo konstravimą bendroje veikloje (angl. *co-construction*). Wertsch (1994) teigimu, tarpininkaujant suaugusiems, vaikai perpranta sąvokas ir idėjas, kurių patys dar negali suprasti. Bodrova, Leong (1996) aiškino, kad socialinė ir edukacinė aplinka apima viską, ką tiesiogiai ir netiesiogiai paveikia kultūra; visas vaikų socialinis pasaulis formuoja ne tik „ką jie žino, bet ir kaip jie galvoja“ (p. 10), taigi, vaikai konstruoja savo supratimus, jie nėra tik pasyvūs žinių gavėjai. „Kognityvinis konstravimas vyksta tarpininkaujant ir veikiant socialinei sąveikai, ugdytojai daro poveikį tam, ko ir kaip vaikai išmoksta“ (Lau, 2001). Socialinio konstravimo teoretikų (Guzzini, 2000; Jackson, 2006; Breheny, Stephens, 2007) nuomone, ugdymas/is vyksta bendravimo ir bendradarbiavimo procese, kuriam būdinga tai, kad mokiniai turi autentišką (realių, su gyvenimu susijusių) potyrių ir gali būti savo mokymosi „ekspertais“.

Socialinio konstravimo idėjomis grindžiamas *ugdymas/is dalyvaujant* (Gaventa, Cornwall, 2006; Heron, Reasom, 2006) individualybės prasme reiškia pažinimo (žinojimo konstravimo) procesą, naujų prasmų suvokimą; institucine prasme reiškia sisteminių pokyčių konstravimą, pripažįstant dalyvių lygiavertčius vaidmenis ir patirtis. Socialinio konstravimo teorija teigia, kad ugdymo tikslas – ne tiek teikti žinias ir gauti grįžtamąją informaciją, kiek skatinti pačių mokinių nuovoką ir pažintinį aktyvumą susivokiant pasaulyje, suprantant reiškinių bei įvykių prasmes, sprendžiant problemas. Ugdytojas ir ugdytinis – aktyvūs ugdymo proceso dalyviai, kurie kartu kuria subjektyvius konceptus, konstruoja reikšmes, atsižvelgdami į kontekstą bei aplinkybes; pedagogo funkcijos išplėtos iki diskusijos su ugdytiniu ir jo šeima; jų bendra veikla sustiprina kiekvieno ugdymo/si dalyvio individualią raidą; individo veikla savo ruožtu sustiprina socialinės situacijos ir socialinių sąveikų reikšmių supratimą ir konstravimą. Tad so-

cialinio konstravimo požiūriu, ugdymas/is laikomas socialiniu procesu, kuriame greta besimo-kančiojo aktyvumo, akcentuojamas ugdytojo kaip fasilitatoriaus vaidmuo, plėtojant ugdytinio socialinių normų žinojimo ir veikimo socialinėse aplinkose galimybes.

Stiprybių perspektyvos pradininkai – Early, Glenmayer (2000); Kisthardt (1997); Rapp (1998); Saleebey (1992, 1996); Weick, Rapp, Sullivan ir kt. (1989). Pagrindinė stiprybių perspektyvos prielaida ta, kad žmonės turi daugybę stiprybių (resursų) – gabumų, gebėjimų, patyrimų, savybių ir vaidmenų, kurie apibūdina asmenį ir jo socialinio funkcionavimo kokybę (Saleebey, 1997; Weick, Rapp, Sullivan ir kt., 1989); o svarbiausia stiprybė - gebėjimas augti ir keistis (Early, GlenMayer, 2000). *Stiprybių perspektyva*, akcentuoja vaiko galimybes (stiprybes), o ne vaiko negebėjimus ar šeimos problemas (Waters, Lawrence, 1993) ir reiškia požiūrį į ugdytinį kaip į galintį realizuoti turimas stiprybes ir poreikius, aktyviai dalyvauti, sprendžiant realias gyvenimo problemas (Bitinas, 2000; Juodaitytė, 2003; Jurašaitė-Harbisson, 2004). Svarbiausias ugdytojo vaidmuo – padėti ugdytiniui aktualizuoti savo turimus gebėjimus (galias), skatinti vaiko aktyvumą ir atsakomybę už savo veiklos rezultatus.

Stiprybių perspektyvos principus formulavo Saleebey (1997b) ir kt. autoriai:

- „Kiekvienas individas, grupė, šeima ir bendruomenė turi stiprybių” (Saleebey, 1997b, p. 12) – atspindi įsitikinimą arba požiūrį, kurį pedagogas turi turėti, norėdamas dirbti pagal stiprybių perspektyvą (Bricker-Jenkins, 1997). Pasak Holmes (1997), stiprybių perspektyva – tai įsitikinimas, kad nors kiekvienas turi savo problemų, tačiau kiekvienas turi ir stiprybių – sugebėjimą bei pajėgumą augti ir keistis, ir daug ko išmokyti kitus (Kisthardt, 1997). Pasak Saleebey (1997), asmuo, kuriam specialistas teikia pagalbą, nori žinoti, kad jis specialistui iš tikrųjų rūpi, kad specialistui svarbu, kaip asmeniui sekasi, kad specialistas išklauskis ir gerbs asmenį, nesvarbu, kokia jo istorija, bei kad specialistas tiki asmens vidiniais resursais, jo pajėgumu įveikti problemas ir kopti link transformacijos bei augimo.
- „Trauma ir užgauliojimas, liga ir kova gali būti žalingi, tačiau jie taip pat gali būti iššūkio ir galimybės šaltiniai”, teigė Saleebey (1997). Dėmesio centre turėtų būti ne tiek pati problema, kiek su ja susiję veiksniai, kurie turi poveikį problemos suvokimui ir sprendimui.
- Akcentuodami jau realizuotus teigiamus individo gebėjimus, pasieksime tai, jog individas bus labiau linkęs tęsti sėkmingą ugdymąsi, remdamasis savo paties stiprybėmis (Weick et al., 1989). Stiprybių perspektyva nėra prieš problemų akcentavimą; tačiau ji teigia, kad asmens, turinčio problemą, stiprybių akcentavimas užtikrina didesnę tikimybę, kad individas ne tik išlaikys turimas stiprybes, tačiau taip pat išvystys naujas. O problemų akcentavimas, padidina tikimybę sumažinti asmens pasitikėjimą savimi ir sugriauti egzistuojančias stiprybes.

Stiprybių perspektyvos praktikos metodai buvo ištobulinti, taikant juos įvairiose populiacijose (Nelson-Becker, Chapin, Fast, 2006; Rapp, Goscha, 2006; Waller, 2006); įvairiose pagalbos teikimo situacijose (Rapp, 2006); individo, šeimos bei bendruomenės lygiuose (Saleebey, 2006). Stiprybių perspektyva, daugelio autorių nuomone, – sėkmingas praktinis metodas, ugdant asmenis turinčius įvairių negalių (Early, GlenMayer, 2000; Perkins, Tice, 1996; Siegal, Rapp, Kelliher ir kt., 1995; Thrasher, Mowbray, 1995; von Wormer, 1999).

Be to, stiprybių perspektyva grindžiamas mokymas vyksta bendradarbiaujant su skirtingomis sistemomis (pats vaikas, jo šeima, mokykla ir kt.), kurių kiekviena traktuojama kaip

ugdymo/si resursas (Weick, Chamberlain, 1997). McMillen et al. (2004) teigimu, stiprybių perspektyva pritaikoma į vaiką orientuotuose ugdymo modeliuose; susijusi su sistemų teorija bei ekologinių sistemų teorija bei orientuotais į „asmens ir aplinkos sąveikas“ (angl. *person-in-environment*) metodais.

Aktualus tampa sisteminis požiūris į žmogų jo gyvenimo raidoje, atliepantis multi-disciplininį socialinio / specialiojo darbo pobūdį: individo problemai identifikuoti, planuoti, spręsti.

Sistemų teorijos (angl. *system theory*) pradininkas – von Bertalanffy (1969). *Pagrindiniai bendrosios sistemų teorijos teiginiai:*

- *sistema susideda iš hierarchiškai išsidėsčiusių struktūrinių dalių (subsistemų), kur visuma – daugiau nei atskirų dalių suma;*
- *fenomeno kompleksiskumas turi būti išlaikytas net tyrinėjant sistemos dalis atskirai, todėl suvokus sistemos dalį galima suprasti ir likusias;*
- *visos sistemos dalys sąveikauja viena su kita, bet visuma dalį veikia daugiau nei dalis visumą;*
- *sistema siekia balanso, pusiausvyros. Įvykus pokyčiams vienoje sistemoje, kitos bando atstatyti pusiausvyrą iki buvusios;*
- *sistemos nuolat kinta, yra dinamiškos; šie procesai dialektiški, nesibaigiantys, besivystantys spirale;*
- *sistemos ekvifinališkos, jų paprastais linijiniais priežasties-pasekmės ryšiais negalima paaiškinti; ta pati priežastis gali sukelti įvairias pasekmes, o jas paaiškinti galima atskleidus jų sąveiką, į kurią įtrauktos kelios sistemos.*

Sistemų teorija nagrinėja sudėtingų reiškinių ir procesų tarpusavio ryšius. Ryšiai tarp skirtingų sistemos sudedamųjų dalių bei sąveikos tarp sistemų kokybė laikui bėgant vystosi ir palaiko savo funkcionavimą (von Bertalanffy, 1968; Capra, 1997). Sistemų viduje ir tarp sistemų vykstantys pokyčiai dinamiškai ir abipusiškai sąveikauja ir veikia sistemas ir jų dalis. Sistemos funkcionavimas paaiškinamas sinergijos ir tarpusavio ryšių principais.

Socialinės sistemos - tai sudėtingos, atviros aplinkos poveikiams sistemos: jas veikia aplinka ir jos daro poveikį savo aplinkai (Ackoff, 1999; Banathy, 1996; Midgley, 2000; Richmond, 2001). Šias sistemas sieja ryšiai sistemos viduje (ryšiai tarp visos sistemos ir jos posistemų, arba sistemos dalių) ir ryšiai su kitomis sistemomis. Kiekviena sistemos dalis svarbi; kai sistemos dalyse vyksta pokyčiai, kinta ir visa sistema (Capra, 1997).

Socialinę sistemą sudaro keletas arba daugiau žmonių, kurie komunikuoja sistemoje siejami bendrų veiklos tikslų. Pasak Banathy (1996), socialinės sistemos tarnauja tikslui; jos bendram subjektui; jos nariams; jos aplinkai, kurioje didesnė sistema įsitvirtinusi. Socialinė sistema – tai žmonių ir resursų bendruomenė, siekianti įgyvendinti tikslą. Žmonės, priklausantys sistemai, yra jos veikiami ir tuo pat metu, savo dalyvavimu sistemoje, jie turi įtakos sistemos kaitai; žmonės atlieka veiklas, siekdami tikslo ir palaiko ryšius tarp žmonių grupių, veikiančių sistemoje. Socialinės sistemos – atviros: jos bendradarbiauja su aplinka; priklauso nuo aplinkos ir prisideda prie jos kaitos.

Socialinių sistemų teorija tiria žmonių tarpusavio sąveikų sistemas ir sąveikas su mikro ir makro aplinkomis; aplinkos poveikį individams ir jų grupėms bei individų ir grupių gebėjimą daryti poveikį aplinkos veiksniams. Efektyviai funkcionuojančią socialinę sistemą vienija bendras sistemos sudedamųjų dalių tikslas ir sinergiškas tarpusavio veikimas, siekiant ben-

dro tikslo. Kintant vienam sistemos komponentui, tai paveikia kitus sistemos komponentus ir visą sistemą apskritai; keičiantis sistemai, jos pokyčiai veikia kitas sistemoje esančias sistemas. Grįžtamasis ryšys, bendravimas ir kontrolė padeda sistemai susireguliuoti, stabilizuotis ir nukreipti sistemą į tikslą (Bertalanaffy, 1969).

Kai sistemų teorija taikoma, siekiant paaiškinti žmonių tarpasmeninius santykius, sistema reiškia sudedamųjų dalių abipusę sąveiką (Capra, 1997). Vaitkevičius (1995, 179 p.) teigė, kad *asmenybei formuoti ypač svarbu makroaplinkos ir mikroaplinkos poveikį jungti su žmogaus individualiomis savybėmis ir taip aktyvinti jo veiklą, žadinti vidines jėgas bendrauti su aplinka, t. y. aktyviai skatinti suvokti išorinius poveikius, išorines sąlygas, suprasti, įvaldyti ir mėginti pertvarkyti jas, plėsti savo patirtį, tobulinti veiklos, bendravimo būdus, pačią aplinką*. Sistemų teorija pripažįsta, kad individui kaip sistemos daliai turi poveikį išorinės sistemos, tokios kaip šeima, mokykla, visuomenė. Todėl planuojant pokyčius, darant sprendimus ar sprendžiant problemas sistemos viduje, būtina atsižvelgti į aplinkos poveikį sistemai ir sistemos poveikį sistemos dalims ir aplinkai. Kiekvienos sistemos sėkmės pagrindas – gebėjimas lanksčiai reaguoti į aplinką ir prie jos prisitaikyti. Sėkmingai veikiančios socialinės sistemos atviros grįžtamajam ryšiui ir nuolat ieško informacijos, kuri padėtų siekti pozityvių pokyčių.

Neįmanoma suvokti socialinės sistemos, jei nežinoma, kaip veikia sistemos dalys ir neįmanoma suvokti, kaip individas veikia sistemoje, neturint žinių apie visą sistemą (Wachs, 2000). Sistemų teorijos požiūriu, patys individai yra ir sistemos, ir sistemos dalys ir yra veikiami aplinkos, kurioje jie funkcionuoja; individas ir aplinka abipusiškai priklausomi, ir savo veikla / elgesiu veikia viena kitą. Pasak Brofenbrenner (1979), mokymąsi ir vystymąsi įgalina vaiko dalyvavimas bendroje veikloje ne tik su artimais jam asmenimis, su kuriais vaikas susijęs stipriais emociniais ryšiais; autorius apibrėžia tobulėjimą, kaip procesą, kuriam reikalingas bendravimas ne tik savo aplinkoje, bet ir už jos ribų. Tačiau individo ir jo aplinkos sąveika sukelia pozityvius tarpusavio pokyčius tada, kai individo ir aplinkos sąveika darni (Lerner, Anderson, Balsano ir kt., 2003). Siekiant, kad sąveika būtų veiksminga, ji turi vykti reguliariai per ilgą laiko tarpą (Bronfenbrenner, 1999).

Individas kaip sistemos dalis irgi privalo keistis, kad prisitaikytų prie aplinkos. Vaikai turi įgyti daugybę vaidmenų savo mikro aplinkose ir sąveikaudami su kitais žmonėmis jų kontekste. Raidą formuoja sąveikos tarp individo bei aplinkos; ir vaikai nėra pasyvūs gavėjai, veikiami aplinkos – jie aktyvūs dalyviai, kurie ir veikia juos supančią aplinką, ir patys veikiami savo konteksto elementų (Council, 2000; Sameroff ir Fiese, 2000). Tuo pat metu kiekviena sistema ir jos dalys turi gerai veikti tam, kad asmuo pasiektų geriausią galimą rezultatą.

Remiantis sistemų teorija, galima teigti, kad vaikas – aktyvus įvairių sistemų (šėimos, ugdymo įstaigos) ir jose vykstančių komunikacijos procesų dalyvis, kurį veikia aplinka, o kartu pats vaikas daro poveikį supančiai aplinkai (Sameroff, Fiese, 2000). Pavyzdžiui, vaikų santykiai su tėvais turi įtakos tam, kokius draugus pasirenka vaikas (Brown, Mounts, Lamborn, Steinberg, 1993); vaiko gebėjimui atlaikyti bendraamžių spaudimą (Caldwell, Darling, 1999); šeima turi įtakos vaikui pasirenkant popamokinę veiklą (Morrissey, Werner-Wilson, 2005).

Savo aplinkose, tokiose kaip namai, mokykla, žaidimų aikštelė ir pan., vaikas dinamiškai sąveikauja su bendraamžiais ir suaugusiais, atlieka daugybę vaidmenų, o įvairios aplinkos suteikia jiems įvairių patirčių ir daro poveikį jų elgsenai. Sąveika (komunikacija) tarp vaiko ir aplinkos daro poveikį esamam ir būsimam asmens socialiniam funkcionavimui (Magnusson, Stattin, 1998). Campion (1985) pabrėžia šeimos kaip sistemos poveikį tiek vaikui, tiek vaiko

šeimos nariams. Šeimos kaip sistemos ir procesų vykstančių šeimoje supratimui fundamentaliais laikytini Campion (1985) teiginiai: šeima gali būti laikoma sistema, nes kiekvieno šeimos nario veiksmai ir požiūriai turi įtakos kitam šeimos nariui; šeimos požiūris į pasaulį konstruojamas pagal tai šeimai būdingą šeimos narių bendravimą: tad šeimos, kurių vienas ar daugiau šeimos narių turi vienokių ar kitokių (pvz., elgesio) problemų, gali pasižymėti tendencija paveikti kitus šeimos narius taip, kad jie prisiimtų jų nepageidaujamus vaidmenis ir elgseną. Šie vaidmenys palaikomi bendravimu tarp šeimos narių ir sukuria šeimos įvaizdį, būdingą jos nariams ir net kitoms panašioms šeimoms, nepriklausančioms būtent tos šeimos sistemai. Stresai, įtampa šeimoje turi didelę įtaką tiek šeimai, tiek vaiko socialinei raidai.

Pasak Musser (2006), sistemų metodologija sudaryta iš strategijų, skirtų pasiekti tikslus: 1) sistemų analizė ir sistemų problemos; 2) planas, eiga ir įvertinimas 3) pasikeitimų sistemose valdymas. Stiprybių perspektyva apima sistemingą įgūdžių ir išteklių tyrinėjimą, kurie kokiū nors būdu gali būti naudojami, siekiant pasiekti užsibrėžtų tikslų (Saleebey, 1996).

Šeimos nariai, numatant vaiko mokyklinio socialinių įgūdžių ugdymo/si tikslus ir primant sprendimus, geriausiai gali atstovauti vaiko interesams, jie geriausi informacijos apie vaiką, šeimą ir ten vyraujančią kultūrinę aplinką šaltiniai (Dettmer ir kt., 1999). Tėvai traktuojami ne tik kaip vaiko galimybių ir poreikių ekspertai, bet ir kaip lygiaverčiai ugdymo dalyviai, atstovaujantys vaiko poreikiams ir galintys daryti stiprų poveikį įtvirtinant ugdytinus vaiko socialinius įgūdžius šeimoje ir kitose neformaliose aplinkose. Jie kartu su vaiku ir pedagogais aktyviai dalyvauja visuose vaiko socialinių įgūdžių ugdymo/si etapuose (išryškinant vaiko stiprybes ir poreikius, planuojant ir realizuojant ugdomąją sąveiką įvairiose aplinkose ir pan.). Tyrimai (Gerulaitis, 2007; Geležinienė, 2009; Makauskienė, 2008; Miltenienė, 2004a; Miltenienė, Ruškus, Ališauskas, 2003) rodo, kad kryptingas individualizuotas ugdymas, kai remiamasi į vaiką ir šeimą orientuoto ugdymo nuostatomis, padeda pasiekti geresnių rezultatų.

Taikant socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimui sistemų teorijos nuostatas, pirmiausia būtina identifikuoti, apibūdinti ir sugrupuoti stiprybių (Early, GlenMaye, 2000) ir problemų pobūdį sistemoje *vaikas – ugdymo aplinka*: išanalizuoti sistemos (šeimos, mokyklos) kontekstą, kuriame funkcionuoja individas (vaikas), kaip sistemos dalis; tarpusavio sąveikas, ugdymo metodus (Musser, 2006).

Remiantis stiprybių perspektyva, modeliuojant ugdymo strategijas, dėmesys skiriamas ne tik vaiko problemoms identifikuoti, bet ir jo turimų stiprybių ir poreikių atpažinimui. Pasak Cowger (1997), svarbu, kad vertinant vaiko stiprybes, būtų kalbama su juo pačiu, šeimos nariais (išsiaiškinti, kaip vaikui sekėsi iki šiol; ko jis nori); be to, stiprybės identifikuojamos ir kitais būdais (pvz., stebėjimu), stengiantis kuo labiau suprasti esamą situaciją; „manant, jog nežinote viršutinių gebėjimo augti ir keistis ribų bei rimtai žvelgiant į individo, grupės ir bendruomenės lūkesčius” (Saleebey, 1997).

Stiprybėmis paremto atvejo principai ir elementai (Dybiec, 2011, Kisthardt, 1997):

1. Pagalbos teikimo esmė priklauso nuo kiekvieno individo stiprybių ir pajėgumo.
2. Vaiko, šeimos narių bei pedagogo ugdymasis, pirmiausia paremtas bendradarbiavimu, abipusiškumu ir partneryste – tarpusavio priklausomybe.
3. Intervencijos paremtos apsisprendimo laisve bei individo situacijos suvokimu.
4. Visi žmonės turi įgimtą gebėjimą mokytis, augti ir keistis; jie turi teisę rizikuoti ir pralaimėti, klysti ir mokytis iš klaidų.
5. Apie individą, galima daugiau sužinoti esant jo/jos aplinkoje (šiuo atveju labai tinka tiesioginis stebėjimas).

6. Visa bendruomenė (kaip sistema) yra potencialių išteklių oazė.

Socialinių įgūdžių ugdymo strategijų tyrimo metodologiją grindžiant *sistemų teorija* (von Bertalanaffy, 1969; Musser, 2006), svarbu pasiekti šiuos tikslus: 1) išanalizuoti sistemų, kuriose vyksta vidutinio intelekto sutrikimo vaiko ugdymas, ypatumus ir tų sistemų bei posistemų problemas; 2) numatyti ugdymo dalyvius ir strategijas, kuriomis siekiama daryti poveikį individui kaip sistemos elementui ir pokyčiams kitose sistemos dalyse – posistemėse (šeimoms, mokyklos ugdomojoje aplinkoje): sudaryti ugdymo planą, numatyti ugdymo eigą, komunikavimo ir įvertinimo (grįžtamojo ryšio) procedūras 3) numatyti pokyčių sistemose *vaikas – aplinka* valdymo būdus. Pasak Bertalanaffy (1969), grįžtamasis ryšys, bendravimas ir pokyčių kontrolė padeda sistemai susireguliuoti, stabilizuotis ir nukreipti sistemą į tikslą. Sistema privalo turėti komunikacijos bei kontrolės struktūrą ir veiksmų planą, kad būtų galima išgyventi besikeičiančioje aplinkoje (Checkland, Scholes, 1990).

Stiprybių teorija remiasi šiais bendrais supratimais (Sallybey, 2000):

- Pedagogai turi stengtis vengti įžiūrėti į vieną kliūtį, trūkumą; būtina orientuotis į kompensuojančius ir transformuojančius atsakus į iššūkius, su kuriais individas susiduria.
- Net pačiose sunkiausiose ir sudėtingiausiose individo atžvilgiu aplinkose esama natūralių išteklių, prienamų individams ir jų šeimoms (Kretzmann, McKnight, 1993).
- Nors metų metais tam tikra žmonių sistema gyvena nepalankioje padėtyje, patirdami kaltę, kitų žmonių nepritarmą ar savikritiką, įprastą pesimizmą arba nesėkmingus gyvenimo sprendimus, daugiau ar mažiau jie beveik visada žino, kas jiems geriausia.
- Išgijimas, transformacija, atsinaujinimas ir atsitiesimas beveik visada atsiranda asmeninių, draugiškų, paremiančių ir dialoginių santykių ribose. Ar tai būtų gydytojas, socialinis darbuotojas, psichologas, pedagogas, draugas / giminaitis, – kuo stipresnė šio rūpestingo ryšio galia realizuojama tiems, kam padedama, tuo geriau individo ateičiai ir intervencijos / ugdymo/si atsvarai.
- Kiekvienas turi žinių, talentų, pajėgumų, įgūdžių ir išteklių, kurie gali būti panaudoti, siekiant padėti priartėti jiems prie jų galimybių, spręsti problemas, atitikti poreikius bei palaikyti jų gyvenimo kokybę.
- Teigiama orientacija į ateitį ilgainiui kur kas svarbesnė, nei neapleidžiančios neigiamos patirtys ar mintys.
- Kiekvienas netinkamas atsakas ar elgesys taip pat gali būti stimulus ugdymui(si).

Apibendrinamas Saleebey (2000) siūlo įsivaizduoti lygiakraštį trikampį, kurio kairiojo kampo priešakyje yra raidė C; kampo iš dešinės – raidė R. Trikampio viršūnė pažymėta raide P – CPR (*angl.*). C atstovauja *kompetencijoms* (*angl. competencies*) ir *charakteriui* (*angl. character*), P žymi *pažadą* (*angl. promise*) ir *galimybę* (*angl. possibility*); R simbolizuoja *išteklius* (*angl. resources*), *sugebėjimą atsitiesti* (*angl. resilience*) ir *rezervus* (*angl. reserves*). Visa tai sudaro dinamišką stiprybėmis paremtos praktikos metodo pagrindą. Visi trys turi būti bet kokios rūšies gijimo, ugdymo(si) arba pagalbos dalimi. Vienas būdas suprasti stiprybėmis paremtos praktikos metodą, yra paklausti: *Kokie veiksniai* (gyvenime, pagalbos organizavime) *teikia sėkmės galimybei?*

Vaiko individualių stiprybių pažinimas reikalingas tam, kad ugdytojais efektyviausiai priitaikytų individualų, į vaiko ir šeimos stiprybes orientuotą (vaiko ir šeimos resursais grindžian-

mą) ugdymo modelį (Harry, Allen, McLaughlin, 1995; Zhang, Bennett, 2003). Šeimos nariai turi daugiausiai žinių apie vaiką, jo savybes, mėgstamą aplinką, perspektyvą šeimos pokyčiuose (Bailey, McWilliam, 1993). Todėl žvelgiant iš stiprybių perspektyvos, vaiko socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimas reikalauja šeimos narių į(si)traukimo (Dunst, 2004) ir ugdytojų bendradarbiavimo, kuriant bendras ugdymo strategijas (Early, GlenMaye, 2000); įgalinant tėvus išnaudoti asmeninius vaikų ugdymo gebėjimus, jie tampa ne tik vaiko ugdymosi resursu, bet ir palaiptui tampa mažiau priklausomais nuo specialistų (Dunst, 2004; Powell, Batsche, Ferro, ir kt., 1997).

Į vaiką ir šeimą orientuotos intervencijos tikslas – identifikuoti šeimos stipriąsias puses, turimus gebėjimus (Trivette, Dunst, Boyd, 1995). Pasak Powell, Batsche, Ferro, ir kt. (1997), svarbu padėti šeimoms suprasti jos narių potencialą, įveikiant problemas, kad ateityje jie galėtų išnaudoti savo stipriąsias puses ir gebėjimus sprendžiant krizes, įgyvendinant planus, kuriant pozityvaus bendravimo galimybes; šeimos nariai tampa vienas kito savybių ir gebėjimų skatintojais; jie turi galimybę padidinti vaiko įgūdžių funkcionalumą bei pagerinti vaiko, tuo pačiu ir savo gyvenimo kokybę. Powell ir kt. (1997) apibrėžia aktyvią šeimos poziciją; visi šeimos nariai, pasak autorių, turėtų būti traktuojami ne tik kaip paslaugų gavėjai, bet ir kaip ugdymo resursai.

Sistemų teorijos prielaidomis remiasi daugelis ugdymo modelių ir teorijų. Šios teorijos ir modeliai gali būti taikomi įvairioms vaiko raidos, pozityvaus socialinio funkcionavimo aspektams tirti. Sistemų požiūriu, negalė tai pozityvaus kasdieninio funkcionavimo galimybių suvaržymai ir apribojimai sistemoje *vaikas – aplinka*. *Sistemos darna gali sutrikti dėl individo ir aplinkos netinkamos sąveikos, dėl ko nei pats žmogus, nei aplinka negali tobulėti* (Goldstein, 1972).

Sistemų teorijos taikymas modeliuojant vidutinio intelekto sutrikimo mokinio socialinių įgūdžių ugdymą leidžia struktūriniu aspektu pažvelgti į ugdytinį (mikrosistemą) kaip į tam tikrų sistemų (mezo ir /ar net makro aplinkų) dalį; aplinka gali padėti (ar trukdyti) pozityviems socialinių įgūdžių pokyčiams. Remiantis sisteminiu požiūriu ir stiprybių perspektyva, individo situacijos (turimų ir trūkstamų socialinių įgūdžių) analizė nesiriboja vien šio konkretaus mokinio individualių problemų matymu. Panašių ar analogiškų sunkumų gali turėti ir kiti vidutinio intelekto sutrikimo mokiniai; o mokyklos ar šeimos bendruomenės gali patirti analogiškų sunkumų sąveikose tiek su individu, tiek ir tarpusavyje. Šeimos narių lygiavertis dalyvavimas ugdymo procese gali padėti ne tik įveikti sunkumus, bet ir tapti pavyzdžiu sistemoms (mokyklai, kitoms šeimoms), esančioms panašioje situacijoje; be to, bendradarbiavimu grindžiamas ugdymo modelis gali padėti šeimoms įgauti daugiau pasitikėjimo (Powell, Batsche, Ferro, ir kt., 1997). Stiprybių perspektyva šeimai ir ugdymo įstaigai padeda suvokti, jog kiekviena šeima turi stipriųjų pusių, o stipriosiomis pusėmis grįstas požiūris reiškia šeimų skirtumų bei pagarbos šeimos autonomijai pripažinimą ir priėmimą (Bailey, McWilliam, 1993; Powell, Batsche, Ferro, ir kt., 1997).

Brofenbrenner (1979), Lerner, Anderson, Balsano ir kt. (2003) apibrėžia tobulėjimą kaip procesą, kuriam būtinas bendravimas ne tik savo aplinkoje, bet ir už jos ribų. Todėl sistemų teorija grindžiamas socialinių įgūdžių ugdymo modelis orientuojasi ne tik į ugdymo/si subjektą – vidutinio intelekto sutrikimo mokinį, bet ir į visų ugdymo sistemos dalyvių (mokinio, bendraamžių, pedagogų, tėvų) tarpusavio sąveikas ir ryšius, vienijamus tų pačių veiklos tikslų ir nuoseklios veiksmų programos. Tai suteikia galimybę vaiko socialinių įgūdžių ugdymosi pro-

blemas spręsti ne vien kaip individo, bet ir kaip sistemos funkcionavimo problemas, ir ieškoti į sistemą integruotų sprendimų (Senge, 1990).

Šiame disertaciniame tyrime, modeliuojant į vaiko galimybes (stiprybes) bei šeimos dalyvavimą orientuotas ugdymo strategijas, į sisteminę visumą sujungiamos įvairių sistemos dalių (vaiko, šeimos, mokyklos) resursai (stiprybių perspektyva); ne tik vaiko turimi gebėjimai (stiprybės), bet ir tarpusavio sąveikos įvairiose socialinės komunikacijos sistemose (vaikas ir bendraamžiai, vaikas ir ugdytojai – pedagogai, šeima) traktuojami kaip socialinių įgūdžių ugdymo resursai (stiprybės). Visi aspektai, susiję su vaiko ugdymo planavimu ir ugdymo procesu, siejami su vaiko poreikių (ugdymo tikslų) bei šeimos narių dalyvavimo perspektyva; šeimos nariai dalyvauja, priimant svarbius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus (Dunst, Hamby, Brookfield, 2007). Minėti autoriai teigia, kad pedagogas, dirbdamas su šeima kaip sistema, gali skatinti palankius pokyčius, nes šeimos nariai tarpusavyje dalijasi tiek teigiamais, tiek neigiamais išgyvenimais. Bet kurio šeimos nario problema – visos šeimos problema, todėl reikia remtis šeima kaip socialiniu-psichologiniu vienetu, rūpinantis atskiro žmogaus problemos sprendimu. Toks ugdymo modelis turi tipinius socialinės sistemos bruožus – grupė žmonių, siekiančių tikslingai veikti, atvirumas kaitai, bendras tikslas, komunikavimas ir grįžtamasis ryšys sistemos viduje ir tarp sistemų (Banathy; 1996; Bertalanaffy, 1969 ir kt.). Vaikas tuo pat metu yra kelių sistemų (šeima, mokykla, bendraamžiai) aktyvus dalyvis, kiekvienoje sistemoje vaikas turi įvairius vaidmenis; sistemos dalyvius sieja bendri veiklos tikslai (individo socializacija, socialinių įgūdžių ugdymas) ir bendra veiklos (ugdymo) programa; visos sistemos dalys atviros vidiniams ir išoriniams (sistemos dalių ir kitų sistemų) poveikiams daro vienos kitoms abipusį poveikį, komunikuoja tarpusavyje, siekdamos bendrų tikslų ir teikdamos viena kitoms grįžtamąjį ryšį. Taip į vieną visumą sujungiami įvairūs ugdymo dalyviai, įvairios ugdymo ir socialinės veiklos formos: ugdytojų bendradarbiavimas, sudarant individualią ugdymo programą; tikslingai organizuojamas ugdymo procesas, suvienijamos ugdytojų pastangos, siekiant tų pačių ugdymo tikslų; inicijuojamas vaiko dalyvavimas bendraamžių veiklose; ugdytojai komunikuoja ir dalinasi turima ir naujai konstruojama ugdymo patirtimi; ir kt.

Svarbiausi principai, kurie leidžia remtis stiprybių perspektyva, modeliuojant į vaiką ir šeimos dalyvavimą orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo strategijas:

- individas yra unikalus, jo turimos stiprybės prideda papildomų ugdymo/si resursų;
- stebėjimu, interviu ir pan. rinkta medžiaga – pagrindiniai būdai pažinti ir įvertinti individo stiprybes;
- svarbus ugdymo/si resursas – individo (vaiko), šeimos narių, bei mokyklos bendruomenės bendri siekiai; kiekvieno iš jų gebėjimas kontroliuoti ir keisti ugdymo procesą bei prisitaikant prie pokyčių;
- visapusiška pagalba kuriama tam, kad padėtų asmeniui įsilieti į bendruomenę, sutvirtintų ir tobulintų įgūdžius, vertybes, įsipareigojimus (Saleebey, 1996).

Stiprybėmis grįsta strategija suteikia lygiavertį statusą visiems ugdymo dalyviams (Dunst, Hamby, Brookfield, 2007; Poulin, Kauffman, Sullivan ir kt., 2000; Rapp, 2007; ir kt.). Pedagogas turi įsijausti į vaiko galimybes, jo aplinką, suvokti jausmus ir mintis iš vaiko ir jo šeimos pozicijos, vadovautis vaiko bei jo šeimos pasakojimais apie jį, kaip pagrindine pažinimo priemone (Saleebey, 1996), skatinti tiek ugdytinį, tiek jo artimuosius atrasti ir išnaudoti vaiko bei šeimos stipriasias puses (Rapp, 2007). Ruškus (2002) pažymi, jog neįgaliųjų *socialinio dalyvavimo plėtotė* reiškia, kad ne tik šalinamos kliūtis, bet ir sudaromos galimybės

neįgaliesiems lygiomis teisėmis ir būdais dalyvauti visuomenės gyvenime, priimti sprendimus, įnešti savo indėlį į bendros veiklos produktą ar norimą rezultatą. Pasak Cymru (2000), mokymasis dalyvaujant praplečia naujų įgūdžių ugdymosi galimybes. Tačiau buvimas drauge nėra pakankama dalyvavimo sąlyga; tam būtina sąveika su aplinkiniais. Ruškus, Mažeikis (2007) teigia, kad socialinio dalyvavimo pagrindas – įsiklausymas į pačius neįgaluosius, jų patirtis ir suvokimą, atvirumas ir pagarba neįgaliųjų galimybėms ir iniciatyvoms. Viena iš esminių socialinio dalyvavimo plėtotės krypčių – *paramos neįgaliajam ir poveikio aplinkai strategijos*. „Socialinio dalyvavimo efektyvumas tiesiogiai priklauso nuo jo tikslingumo“ (Ruškus, Mažeikis, 2007, p.135).

Stiprybių perspektyva iš esmės glaudžiai siejama su įgalinimu, traktuojant jį kaip vieną iš metodų (Saleebey, 1996), kuriuo siekiama didinti individų socialinio funkcionavimo galimybes (Turner, Beresford, 2005; Bunning, Heath, Minion, 2009). Ebersold (2004) nuomone, neįgaliojo įgalinimas – tai jo galių, kompetencijų ir resursų plėtotė, sudarant sąlygas neįgaliajam ir jo šeimai dalyvauti įvairiose socialinės sąveikos situacijose. Ruškus (2007), interpretuodamas Vaitkevičiaus (1995) teiginius, išskyrė penkias žmogaus ugdymo sąlygas. Pirmoji, pasak Ruškaus (2007), pažinimo-tiriamoji sąlyga – reikalauja *tirti žmogų socialinių – kultūrinių jo gyvenimo sąlygų fone, ieškoti būdų pažinti žmogų grupėje, visuomenėje, visuomeninėje raidoje*. Antroji sąlyga – *ieškoti priemonių, kaip padėti žmogui pritaipyti socialinėje aplinkoje*. Trečioji, įgalinimo sąlyga – *padėti žmogui orientuotis aplinkoje ir reguliuoti savo santykius su grupe*. Ketvirtoji, *individualizacijos sąlyga – padėti žmogui pažinti savo poreikius ir galimybes bendrauti su kitais žmonėmis*. Penktoji, intervencijos metodų sąlyga – *modeliuoti žmogaus asmenybės raidą visuose jo ontogenezės tarpsniuose, įvairiomis socialinėmis situacijomis, kurti metodų sistemas, organiškai įjungiančias asmenybę į grupę, kolektyvą, visuomenę*.

Šiuolaikiniame šios paradigmos kontekste galime išvelgti, jog vidutinį intelekto sutrikimą turinčio ugdytinio įgalinimas – tai tokios edukacinės ir socialinės aplinkos ir sąveikų kūrimas, kuriuo siekiama stiprinti asmens socialinius įgūdžius. Remiantis šia samprata, akcentuojama tokia socioedukacinė aplinka, kurioje dalyvauja visi su vaiku susiję asmenys (tėvai / globėjai, pedagogai ir kt.); kitaip tariant, individo gebėjimai stiprinami paties ugdytinio ir visų ugdymosi dalyvių pastangomis (Ruškus, Mažeikis, 2007). Tad įgalinimas gali būti suprantamas kaip edukacinė vertė, parama aktualios kompetencijos įgijimui, kuriant įgalinančias socioedukacines aplinkas. Graves, Shelton (2007); Monnickendam, Berman (2008) pabrėžiant įgalinimo svarbą įvairiose ugdymo/si ir socialinėse aplinkose.

2 skyrius. VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINIŲ SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ TYRIMO METODOLOGIJA

Disertacinis tyrimas pasižymi kompleksišku; taikomas mokslinių tyrimų metodologijoje aprašomas teorijų ir tyrimo metodų trianguliacijos principas (angl. *triangulation*). Vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių fenomenas tiriamas iš kelių mokslinių pozicijų bei derinant kokybinius ir kiekybinius tyrimo metodus (Bitinas, 2006; Kardelis, 2005; Šaparnis, 2000). Kaip teigia Bitinas (2006), tyrimo metodų derinimas – esminė sėkmingo objekto pažinimo prielaida.

Stiprybių perspektyvos (Saleebey, 1996; 1997) ir sistemų teorijos (Bertalanffy, 1969, 2011) teiginiai, simbolinio interakcionizmo (Blumer, 1969; Mead, 1931) bei socialinio konstravimo (Berger, Luckman, 1999; Breheny, Stephens, 2007; Jackson, 2006; Douglas, Shepherd, 2002; Giddens, 2005; Guzzini, 2000; Saraga, 1998; Taylor, 2000; ir kt.) paradigmos yra tos metodologinės gairės, kuriomis siekiama empiriškai pagrįsti *sisteminių į vaiką ir šeimą orientuoto ugdymo modelį (strategiją)*, parodant vaiko, ugdytojų (tėvų, pedagogų) socialinio dalyvavimo, vaidmenų pasidalijimo ir lygiavertės sąveikos bei dialogiško bendradarbiavimo edukacinį vertingumą, kai siekiant ugdyti vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinius įgūdžius, remiamasi vaiko galimybėmis ir turimais socialiniais įgūdžiais.

Modeliuojant atvejo analize grindžiamą ugdymo strategiją, vaikas, tėvai ir pedagogai tampa aktyviais ugdymo/si sistemos *ugdytinis – ugdytojai – bendraamžiai* dalyviais. Kryptingai organizuodami vaiko *socialinį dalyvavimą* įvairiose veiklose kartu su bendraamžiais ir suaugusiaisiais, ugdytojai ne tik *tarpininkauja*, kurdami vaiko ir aplinkos dialogą, padėdami vaikui tobulinti turimus ir ugdytis trūkstamus socialinius įgūdžius (*įgalinimas*); bet ir siekdami tų pačių tikslų, tėvai bei pedagogai šiame ugdymo/si modelyje bendradarbiauja ir mokosi vieni iš kitų ir iš bendravimo su vaiku bei konstruoja naują vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko ugdymo galimybių patyrimą ir žinojimą (socialinis konstravimas).

Vaiko galimybės (stiprybių perspektyva) atskleisti pasitelkiami pedagogų anketinės apklausos ir tėvų (N=39) interviu metodai. Šiais metodais gautus duomenis papildo vieno atvejo analizės (stebėjimo, interviu) duomenys, kurie reikalingi ugdymo strategijai modeliuoti ir pagrįsti.

Parenkant empirinio tyrimo metodus, rengiant tyrimo instrumentus bei atliekant tyrimo procedūras remtasi Bitino (2002, 2006); Bitino, Rupšienės, Žydžiūnaitės (2008); Čekanavičiaus, Murausko (2003); Denzin, Linkoln (2003, 2005); Yin (2009); Kardelio (2002; 2005); Merkio (1999); Silverman (2000) socialinių tyrimų metodologijos sudijomis. Taikomi kiekybiniai ir kokybiniai empirinių duomenų rinkimo, apdorojimo ir analizės metodai, kurie remiasi skirtingomis filosofinėmis, epistemiologinėmis paradigmomis, tačiau jų derinimas leidžia išsaugoti kiekvienos metodinės prieigos privalumus.

Pagrindiniai tyrimo metodai – anketinė (pedagogų) apklausa; pusiau struktūruotas interviu, atvejo analizė, remiantis stebėjimo, nestructūruoto interviu duomenų turinio analize (analižuotas stebėjimo protokolų ir interviu tekstų turinys).

Anketinė pedagogų apklausa taikyta siekiant nustatyti vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių struktūrą.

Klausimyno konstravimas. Apklausai naudotas klausimynas, parengtas adaptuojant Cornish, Ross (2004) socialinių įgūdžių vertinimo testą, kurį sudaro 42 teiginiai. Gavus leidėjų sutikimą Cornish, Ross (2004) testas išverstas ir pritaikys Lietuvos kontekstui. Šis klausimynas pasirinktas dėl kelių priežasčių: pirma, jis skirtas būtent vidutinį intelekto sutrikimą turintiems asmenims; antra, pagal matuojamus reiškinius socialinių įgūdžių vertinimo testas artimas 13-14 metų vidutinio intelekto sutrikimo mokiniams.

Prieš atliekant apklausą, 9 iš 42 Cornish, Ross (2004) teiginių buvo paredaguoti.

Klausimyno teiginiai pagal jų semantinę turinį sugrupuoti į 5 socialinių įgūdžių sritis: t.y., visi testo teiginiai priskirti socialinių įgūdžių komponentams pagal tyrimo tikslams sudarytą teorinį socialinių įgūdžių modelį (žr. 2 pav.).

Klausimyną sudaro instrukcinė-motyvacinė dalis, demografinis blokas ir diagnostinis blokas. Demografinis blokas sudarytas iš nominalinių skalių: pedagogų apibūdintų vaikų duomenys – amžius, lytis, PPT išvada; ir duomenys apie pedagogus, dalyvavusius apklausoje.

Diagnostinę klausimyno dalį sudaro 42 teiginių ranginės skalės. Teiginiai suskirstyti į atskirus blokus, turinčius vidinę struktūrą ir skirtus reikalingai informacijai apie vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinius įgūdžius rinkti.

Tyrimo instrumento pagrindinio diagnostinio bloko sandara: (1) *socialinių įgūdžių komponentai* (interakcijos, bendravimo, dalyvavimo, emociniai; socialinės kognicijos įgūdžiai); (2) kiekvienos *socialinių įgūdžių* srities struktūros *empiriniai indikatoriai* (socialiniai gebėjimai); (3) socialinių įgūdžių srities kategorijai priskirti *kintamieji* – Cornish, Ross (2004) *testo teiginiai*.

Vertinimo kriterijumi pasirinktas įgūdžius atitinkančių empirinių kintamųjų (gebėjimų) rangavimas pagal pasireiškimo stabilumą: *pasireiškia visuomet; dažnai; retai ar niekuomet* (klausimyno pedagogams pavyzdys pateikiamas 1 priede).

Tyrimo naudoto instrumento struktūra pateikiama 4 lentelėje.

**Klausimyno, skirto vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialiniams
įgūdžiams įvertinti, diagnostinio bloko specifikacija**

Diagnostinių k i n t a m ų j ų blokai – soci- alinių įgūdžių komponentai	Socialiniai gebėjimai	Socialinių įgūdžių komponentams priskirti Cornish, Ross (2004) testo teiginiai (empiriniai indikatoriai)	Teiginių skaičius (N)			
Interakcijos įgūdžiai	<i>Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai</i>	Žino, kaip elgtis, jei iš jo tyčiojamas	3			
		Geba susitvarkyti su bendraamžių spaudimu Geba pasipriešinti nepagrįstems reikalavimams, pasakyti „ne“				
Bendravimo įgūdžiai	<i>Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>	Pokalbių metu laukia savo eilės nuomonei išsakyti	2			
	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>	Gėba išklausti Adekvaciai linksi, šypsosi				
	<i>Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai</i>	Palaiko žvilgsnio kontaktą Lengvai užmezga bendravimą su kitais	2			
	<i>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>	Gėba taikiai sugyventi su kitais Savo klaseje yra populiarus				
	<i>Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai</i>	Kalba sklandžiai, išplestiniais sakiniais Gėba rodyti rūpinimąsi kitais	2			
	<i>Konfliktų sprendimo gebėjimai</i>	Pasitiki savimi nepažįstamų žmonių draugijoje Susiklosčius naujoms aplinkybėms, pasitiki savimi				
	Dalyvavimo įgūdžiai	<i>Veikimo grupėje gebėjimai</i>	Atpažįsta konfliktą Konflikto metu gėba priimti kito nuomonę	3		
			Gėba spręsti ginčus be muštynių Imasi iniciatyvos			
Neprašytas padeda kitiems Gėba dirbti kartu su kitais						
Žino, kaip padėti kitiems Gėba paprašyti pagalbos						
Emociniai įgūdžiai			<i>Savęs supratimo gebėjimai</i>		Gėba apibūdinti savo jausmus Gali parodyti savo jausmus (paveikslėlyje)	2
			<i>Savęs vertinimo gebėjimai</i>		Gėba parodyti, kam gabus (parodo savo padarytą darbėlį) Gėba pasakyti, kam gabus	
	<i>Emocinio jautrumo gebėjimai</i>	Žino, ką gali atlikti puikiai Reaguoja į kitų žmonių jausmus	3			
	<i>Emocinio ekspresyvumo gebėjimai</i>	Gerbia kitų žmonių jausmus Gėba pasakyti, kas jam patinka, o kas – ne				
	<i>Savikontrolės gebėjimai</i>	Gėba reikšti pasitenkinimą Gėba suvaldyti savo baimes, nerimą Gėba kontroliuoti savo jausmus Gėba susidoroti su neįnumatytomis permainomis (pvz., nestresuoja, jei neateina mama sutartu laiku ir pan)	2			
Socialinės kognicijos įgūdžiai	<i>Socialinio jautrumo gebėjimai</i>	Reaguoja į balso toną Kreipia dėmesį į veido išraišką Skiria pageidaujama nuo nepageidaujamo elgesio		2		
	<i>Socialinių normų pažinimo gebėjimai</i>	Žino, kurie poelgiai priimtini ar netoleruoti Žino, kad negalima negerai elgtis Žino, koks elgesys dera įvairiose situacijose				
	<i>Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai</i>	Gėba suprasti esamą situaciją Supranta, kad jo veiksmai turi poveikį aplinkiniams (pvz., užgauna ką nors)	4			

Specialiųjų mokyklų mokytojai, remdamiesi kasdieniu ugdytinių stebėjimu įvairiose situacijose, įvertino kiekvieno tyrimui pasirinkto vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinius įgūdžius pagal klausimyne pateiktus teiginius (empirinius indikatorius).

Kiekybinio tyrimo imtis. Anketinės apklausos metodas įgalina surinkti didelį kiekį duomenų. Tyrimui atlikti tikslinės atrankos būdu pasirinkti vidutiniškai sutrikusio intelekto 13-17 metų specialiųjų mokyklų mokiniai.

Vienas svarbiausių tyrimo imties sudarymo reikalavimų – imtis turi būti reprezentatyvi. Reprezentatyvumas, kaip metodologinė charakteristika, glaudžiai susijęs su imties didumu. Tiriamųjų imtis apskaičiuota remiantis viena iš galimų formulių (Kardelis, 2002):

$$n = 1 : (\Delta^2 + 1 : N),$$

kur n - atrankos dydis, Δ – paklaidos dydis (0,05), N – generalinės visumos dydis.

Tyrimas atliktas 2008 m. lapkričio – gruodžio ir 2009 m. sausio – kovo mėn. Lietuvos švietimo valdymo informacinė sistema (ŠVIS) duomenimis, 2008–2009 m.m. Lietuvos mokyklose mokėsi 1165 vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai, iš kurių apie 700 mokinių – 13–17 m. amžiaus. Apskaičiuota $[1 : [0,05^2 + (1 : 700)]] = [1 : (0,0025 + 0,00143)] = [1 : 0,00393] = 254$, kad imties reprezentatyvumą užtikrintų 254 vidutiniškai sutrikusio intelekto 13-17 m. mokiniai.

Telefonu ar internetu susisiekti su visomis Lietuvoje esančiomis mokyklomis, kuriose ugdomi vidutinio intelekto sutrikimo 13 iki 17 m. amžiaus mokiniai, ir mokyklų vadovų ir jų pavaduotojų paprašyta leisti atlikti anketinę apklausą jų vadovaujamosiose ugdymo įstaigose.

Iš viso buvo išsiųsta 550 klausimynų. Respondentų – vidutiniškai sutrikusio intelekto 13-17 metų mokinių – socialinius įgūdžius apibūdino šiuos vaikus ugdančios pedagogai, todėl pedagogų imtis atsitiktinė. Pedagogai buvo informuoti apie tyrimo tikslus bei apie galimybę nedalyvauti tyrime. Apklausa buvo anoniminė.

Atsakytus klausimynus sugrąžino 216 mokytojų ir specialiųjų pedagogų, kurie 37-ose Lietuvos miestų ir miestelių specialiosiose (25), pagrindinėse (5), vidurinėse mokyklose (7), kurie ugdo vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinius. Pedagogai pateikė duomenis apie 509-ų vidutinio intelekto sutrikimo mokinių (iš jų 296 berniukai, 213 mergaičių) socialinius įgūdžius. Klausimynų grįžtamumo kvota siekia 92,5 %.

Kuri vidutinio intelekto sutrikimo 13-17 m. mokinių populiacijos dalis pateko į imtį, parodo imties koeficientas K (Čekanavičius, Murauskas, 2001), apskaičiuojamas pagal formulę: $K = (n / N) \times 100 \%$, kur n – imties didumas, N – populiacijos didumas. Apskaičiuota $[K = (509 / 700) \times 100 \% = 72,7\%]$, kad kiekybinio tyrimo imtis atspindi 72,7 proc. visos vidutiniškai sutrikusio intelekto 13-17 m. mokinių populiacijos.

Remiantis mokytojų apklausos duomenų statistine (faktorių) analize, išanalizuoti 509-ų vidutinio intelekto sutrikimo mokinių turimų socialinių įgūdžių struktūra.

Kiekybinė anketinės apklausos duomenų analizė atlikta naudojantis kompiuterine statistinių duomenų apdorojimo programa (SPSS 11.0). Taikyti aprašomosios statistikos metodai: daugiamačiai statistiniai metodai faktorinė analizė (principinių komponentų metodas, Cronbach α koeficientas, VARIMAX rotacija su Kaiser norminimu, faktorinis svoris (L)); apskaičiuoti empirinių indikatorių dažniai (vidurkiai, procentai) bei standartinis nuokrypis; atlikta kintamųjų Pearson koreliacija.

Ekspertų apklausos metodas. Tai specifinis metodas, kuris taikomas siekiant mokslinio objektyvumo formuluojant mokslines sąvokas; taikant šį metodą apklausama specialiai

parinkta žmonių grupė, turinti kurios nors srities žinių (Kardelis, 1997). Pasak autoriaus, ekspertinio vertinimo metodo esmė ta, kad ekspertai logiškai analizuoja kurią nors problemą, kiekybiškai vertindami ir formaliai apdorodami duomenis; ekspertų vertinimo pagrindu nustatomas jų nuomonių atitikimo laipsnis tiriamu klausimu; siekiama kurio nors mokslinio reiškinio vertinimo objektyvumo.

Disertaciniame tyrime ekspertų apklausos metodas pasitelktas siekiant empirinių indikatorių (testo teiginių) validacijos, apdorojant pedagogų apklausos statistinės (faktorinės) analizės duomenis. Taikant ekspertų apklausos metodą (Kardelis, 1997), patikslintas empirinių indikatorių (teiginių pateikiamų klausimyne) priskyrimas atitinkamoms socialinių įgūdžių sritims, vykdyta socialinių įgūdžių empirinių indikatorių identifikavimo subjektyvumo kontrolė, nes labai svarbu, kad formuluojant tyrime vartojamas mokslines sąvokas kitas žmogus (žmonės) išvelgtų tą pačią empirinių indikatorių bei jiems priskiriamų kintamųjų semantinę prasmę. Ekspertų apklausos tikslas – nustatyti, ar ekspertai vienodai atkoduoja tyrėjų identifikuotus vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių komponentus ir empirinius indikatorius? Ar nepriskiria jiems skirtingų, nesuderinamų prasmių?

Ekspertais pasirinkti profesionalai – specialieji pedagogai ir aukštųjų mokyklų dėstytojai (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Ekspertų imtis (N =19)

- Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto dėstytojai (N=13).
- Kauno Vytauto Didžiojo universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto dėstytoja/s (1).
- Šiaulių m. J. Laužiko ir Ringuvos specialiujų mokyklų specialieji pedagogai, turintys metodininko ir eksperto kvalifikacijas (5).

Kadangi šio tyrimo rezultatai siejami ne su imties dydžiu, o su analitiniu požiūriu į tiriamą problemą, suformuota nedidelė 19 ekspertų imtis. Ekspertiniu vertinimu nesiekta statistinio generalizavimo, todėl tokia imtis pakankama tyrimo objektui analizuoti. Tyrime dalyvavusių ekspertų grupę sudaro aukštos kvalifikacijos specialistai, turintys ilgametę negalės mokslinio tyrimo ir/ar specialiojo pedagogo darbo patirtį, ugdant specialiųjų poreikių mokinius bendrojo lavinimo ir specialiosiose mokyklose.

Disertaciniame tyrime dominuoja *kokybiniai tyrimo metodai*, siekiant kuo nuodugniau išanalizuoti problemą, atskleisti įvairius jos aspektus. Daugelio mokslininkų įsitikinimu, kokybiniai metodai suteikia galimybę geriau suvokti socialinį fenomeną (Silverman, 2000).

Interviu. Siekiant suprasti tyrimo dalyvių (tėvų, pedagogų) subjektyvias patirtis bei išvalgas, taikytas interviu metodas – tyrėjo inicijuotas dviejų žmonių pokalbis, kurio tikslas – gauti būtiną tyrimo uždaviniams informaciją (Kardelis, 2005). Beaver, Busse (2000) akcentuoja, kad vaiko tėvų ar mokytojų interviu gali būti ypač svarbi vaiko vertinimo dalis dėl keleto priežasčių: a) turėdami galimybę kasdien stebėti vaiko elgesį natūralioje aplinkoje, jie tampa potencialiai turtingais vaiko elgesio duomenų šaltiniais; b) jie gali pateikti informacijos apie vaiko elgesį, kuris neatsiskleidžia, taikant kitus tyrimo metodus; c) dėl to, kad intervencijos procese tėvai funkcionuoja kaip tarpininkai, svarbu gauti jų pranešimus ir įvertinti jų patirtis.

Interviu metodas disertaciniame tyrime taikytas šiais atvejais:

- 1) pusiau struktūruotas interviu taikytas, atliekant tėvų apklausą, kuria siekta aptikti papildomų empirinių indikatorių, apibūdinančių socialinių įgūdžių raišką nestruktūruotoje (namų) aplinkoje;
- 2) tėvų ir mokytojų nestruktūruoto interviu duomenimis buvo remtasi, atliekant atvejo analizę: tyrinėjant mokinės turimus socialinius įgūdžius ir numatant ugdymosi galimybes bei specialiuosius socialinių įgūdžių ugdymosi poreikius; nagrinėjant tėvų ir mokytojų refleksyvų įsivertinimą apie įsitraukimą ir bendradarbiavimą, modeliuojant socialinių įgūdžių ugdymo strategiją, t.y., kuriant vidutinį intelekto sutrikimą turinčio vaiko socialinių įgūdžių ugdymui/si ir socialiniam dalyvavimui palankias edukacines aplinkas ir socialines sąveikas su bendraamžiais ir suaugusiais.

Atvejo analizės metodas. Atvejo analizė – sisteminis informacijos atrankos apie konkretų asmenį, socialinę aplinką, įvykį ar grupę procesas, kuriuo siekiama suprasti, kaip jis veikia ar funkcionuoja (Berg, 2001); nuodugnus kokio nors socialinio reiškinio vieno atvejo tyrinėjimas (Babbie, 2004), nors metodas viename tyrime gali būti taikomas keliems individams (Yin, 2009; Meline, 2006); tai detalus ir sudėtingas paprasto atvejo tyrimas, siekiant suvokti atvejo sąveiką su svarbiomis aplinkybėmis (Stake, 2000). Pasak Hodkinson, Hodkinson (2001), atvejo analizė susijusi su gausiu ir aiškiu įvykių apibūdinimu, pateikia įvykių pasakojimo chronologiją, parodo priežastinius santykius apimančią procesą bei palengvina aiškinimą. Duomenų rinkimo metodai atvejo tyrime, apima gyvenimo istorijas, dokumentus, verbalinę istoriją, nuodugnius interviu, stebėjimą, dienoraščius ir biografijas.

Šiame tyrime *atvejo analize*, derinant ją su *interviu* ir *stebėjimo duomenų turinio analize*, grindžiamas mokinės socialinių įgūdžių ugdymo strategijos modeliavimas.

Stebėjimas. Tiesioginis stebėjimas vyksta natūralioje aplinkoje, kurioje pasireiškia problemiškos elgesys, stebint vaikus toje aplinkoje sąveikaujančius su kitais bei užsirašant įvykius ir kontekstus, kuriuose tai atsitinka (Sugai, Lewis, 1996). Tiesioginis stebėjimas gali būti informatyvus metodas (Reynolds, Kamphaus, 2003), suteikiantis daugiau informacijos apie vaiko socialinius įgūdžius. Stebėtojai gali naudotis pasakojamaisiais arba kiekybiniais metodais, norėdami užfiksuoti pastebėtą elgesį. McConaughy, Kay, Welkowitz (2007) nurodo, kad atlikdamas pasakojamąjį įrašą, stebėtojas užrašo sklandų tekstą arba konkretaus elgesio, kuris pasireiškė duoto laikotarpio metu, apibūdinimą. Disertacinios tyrimo stebėjimo protokoluose duomenys buvo rašomi chronologine tvarka 5 min. intervalu fiksuojant įvykių eigą ir vidutinį intelekto sutrikimą turinčių vaikų socialinių įgūdžių apraiškas įvairiose situacijose.

Kokybiniais tyrimo duomenims apdoroti taikytas empirinės informacijos užfiksuotos tekstine forma *turinio analizės metodas*. Remiantis Leedy, Ormrod (2005); Kvale (2003) ir kt., turinio analizės metodas taikytinas kokybiškai apdorojant duomenis, kai vadovujamasi konteksto nubrėžta informacija, siekiama paaiškinti fenomeną. Atliekant turinio analizę, nustatomos ir grupuojamos kategorijos, ieškoma teiginių, susijusių su tyrimo prasme, jie kategorizuojami ir koduojami (Leedy, Ormrod, 2005; Kvale, 2003; Silverman, 2001; Žydzūnaitė, 2005).

Disertaciniame tyrime turinio analizė taikoma nagrinėjant pusiau struktūruoto ir nestruktūruoto interviu, stebėjimo protokolų bei ugdymo dalyvių sąveikos refleksijų (nestruktūruoto interviu) turinyje išryškėjančias situacijas, įvairius šios sąveikos rezultatus apibūdinančius elementus, ugdymo dalyvių vaidmenis, jų supratimo ir patirties pokyčius. Analizuojant interviu ir stebėjimo protokolus, ieškota teiginių, susijusių su tyrimo prasme, jie buvo kategorizuojami ir

koduojami. Kokybinės duomenų analizės interpretaciniai aiškinimai atliekami remiantis socialinių įgūdžių teoriniu modeliu, sukonstruotu remiantis teorinės analizės duomenimis. Siekiama išvystyti ryšį tarp teorinio socialinių įgūdžių apibūdinimo ir jų raiškos edukacinėje ir socialinėje realybėje.

Kokybiškai apdorojant stebėjimo ir tėvų bei mokytojų interviu duomenis, turinio analizės metodas padėjo ne tik paaiškinti tiriamą fenomeną – vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių raišką vaiko elgsenos šeimos (neformalios) ir mokyklos (struktūruotos) aplinkos kontekste, bet ir modeliuoti į vaiko galimybes orientuotą socialinių įgūdžių ugdymo strategiją, remiantis ugdytojų empirinėmis išvalgomis, patvirtinančiomis mokinio galimybes ir poreikius. Be to, stebėjimo ir interviu turinio analizė per jų subjektyvias išvalgas padėjo išsiaiškinti ir atskleisti pačių ugdytojų – pedagogų ir tėvų – ugdomąjį potencialą, turimas skirtingas vaiko ugdymo patirtis. Tai leido suvokti ir pagrįsti tėvų ir pedagogų vaidmenį, vaiko socialinių įgūdžių ugdymo procese holistiškai sujungiant jų patirtis į vieningą ugdymo sistemą.

Tyrimo etika. Socialiniuose tyrimuose labai svarbus aspektas – tyrimo etikos laikymasis. Metodologinėje literatūroje išskiriami pagrindiniai etikos principai: tyrimo tikslų aiškumas, dalyvavimo savanoriškumas, privatumas, konfidencialumas, geranoriškumas ir kt. (Kardelis, 2002). Todėl šiame tyrime buvo laikomasi pagrindinių etikos normų.

3 skyrius. VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINIŲ SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ RAIŠKA SOCIOEDUKACINĖJE APLINKOJE

Tyrimui atlikti pasirinktas anketinės apklausos metodas. Anketinės apklausos tikslas – įvertinti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių struktūrą, remiantis juos ugdančių specialiųjų pedagogų apklausa. Specialieji pedagogai, remdamiesi tyrimui pasirinktų ugdytinių kasdieniu stebėjimu įvairiose situacijose, įvertino kiekvieno vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinius įgūdžius pagal klausimyne pateiktus teiginius (diagnostinius kintamuosius).

Remiantis mokytojų apklausos duomenimis, buvo analizuojama vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių struktūra (taikant statistinę faktorių analizę) ir įvertinti šių mokinių socialinių įgūdžių susiformavimo ypatumai.

3.1. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių struktūra

Anketinės apklausos tikslas – įvertinti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių struktūrą, remiantis juos ugdančių specialiųjų pedagogų apklausa.

Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių klausimyno faktorinės struktūros validumo analizė. Siekiant atskleisti vidutinį intelekto sutrikimą turinčių mokinių socialinių įgūdžių struktūrą, pirmiausia tikrintas klausimyno tinkamumas faktorinei analizei, kintamųjų tarpusavio ryšys. Nustatyta, kad duomenys faktorinei analizei tinka (Bartlett' o testo $p=0,000$; $KMO=0,88$); visi indikatoriai glaudžiai susiję (testo vidinės konsistencijos koeficientas $Cronbach\ a - 0,91$).

Atlikus adaptuoto Cornish, Ross (2004) testo pagrindu sudaryto klausimyno faktorinę validumo analizę išskirti statistiškai tinkami ir patikimi faktoriai bei juos sudarančios charakteristikos – empiriniai indikatoriai, tyrėjų įvardinti taip: *neverbalinio/ kontakto ir komunikavimo gebėjimai, verbalinio kontakto ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai, socialinių normų pažinimo gebėjimai, savęs pažinimas, savęs supratimas, savikontrolė, interakcijų valdymo gebėjimai, veikimo gebėjimai*.

Ekspertams buvo pateikta lentelė su sugrupuotais socialinių įgūdžių komponentais. Suformuluotas dvimatis uždavinys: *patikrinti, ar teiginiai semantiškai homogeniški? Jei taip, ar atspindi tyrėjo pavadintą komponentą?* Ekspertų prašyta pritarti tyrėjui arba pasiūlyti kitą pavadinimą. Jei ekspertas konstatuoja, kad tyrėjo išskirtas komponentas prasmės požiūriu nevienalytis, prašoma įvardinti, kuri kategorija bei ją sudarantys empiriniai indikatoriai disonuoja bei rekomenduoti tinkamą. Jei eksperto ir tyrėjo nuomonės nesutampa, kategorijos pavadinimą lemia daugumos ekspertų nuomonė. Ekspertams įvertinti pateiktos empirinių indikatorių kategorijos ir ekspertų apklausos rezultatai pateikiami 6 lentelėje.

Tyrėjų išskirtos empirinių indikatorių kategorijos ir ekspertų apklausos duomenys

Empiriniai indikatoriai	Socialinių įgūdžių komponentai		
	Tyrėjų išskirta kategorija	Ekspertų apklausos rezultatai	
		Sutinku	Nesutinku, rekomenduoju
Interakcijos įgūdžiai			
Žino, kaip elgtis, jei iš jo tyčiojamasi	Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai	<i>Interakcijų valdymo gebėjimai</i> (13)	<i>Sprendimų priėmimas</i> (1) <i>Socialinės situacijos sprendimas</i> (1) <i>Autonomija</i> (1) <i>Orientacija sudėtingose situacijose</i> (1) <i>Konfliktų sprendimas</i> (2)
Geba susitvarkyti su bendraamžių spaudimu			
Geba pasipriešinti nepagrįstems reikalavimams, pasakyti „ne“			
Bendravimo įgūdžiai			
Pokalbių metu laukia savo eilės nuomonei išsakyti	Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai	<i>Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i> (12)	<i>Interakcijų valdymo gebėjimai</i> (7)
Geba išklaudyti			
Adekvačiai linksi, šypsosi	Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i> (19)	–
Palaiko žvilgsnio kontaktą			
Lengvai užmezga bendravimą su kitais	Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai	<i>Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai</i> (12)	<i>Bendravimas</i> (6) <i>Pozityvių santykių su kitais kūrimas ir palaikymas</i> (1)
Geba taikiai sugyventi su kitais			
Savo klasėje yra populiarus			
Kalba sklandžiai, išplėstiniais sakiniais	Socialinio ekspresyvumo gebėjimai	<i>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i> (13)	<i>Verbalinio bendravimo gebėjimai</i> (5) <i>Socialinis jautrumas</i> (1)
Geba rodyti rūpinimąsi kitais			
Pasitiki savimi nepažįstamų žmonių draugijoje	Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai	<i>Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai</i> (18)	<i>Emocijų suvokimas ir valdymas</i> (1)
Susiklosčius naujoms aplinkybėms, pasitiki savimi			
Atpažįsta konfliktą	Konfliktų sprendimo gebėjimai	<i>Konfliktų sprendimo gebėjimai</i> (17)	<i>Socialinis sąmoningumas</i> (1) <i>Orientacija sudėtingose situacijose</i> (1)
Konflikto metu geba priimti kito nuomonę			
Geba spręsti ginčus be muštynių			
Dalyvavimo įgūdžiai			
Imasi iniciatyvos	Veikimo grupėje gebėjimai	<i>Veikimo gebėjimai</i> (16)	<i>Kitų globa ir rūpinimasis</i> (1) <i>Socialinis jautrumas</i> (1) <i>Bendradarbiavimas</i> (1)
Neprašytas padeda kitiems			
Geba dirbti kartu su kitais			
Žino, kaip padėti kitiems			
Geba paprašyti pagalbos			

Emociniai įgūdžiai			
Geba apibūdinti savo jausmus	Savęs supratimo gebėjimai	<i>Savęs supratimo gebėjimai</i> (18)	<i>Emocijų suvokimas</i> (1)
Gali parodyti savo jausmus (pa-veikslėlyje)			
Geba parodyti, kam gabus (parodo savo padarytą darbėlį)	Savęs vertinimo gebėjimai	<i>Savęs vertinimas</i> (19)	–
Geba pasakyti, kam gabus			
Žino, ką gali atlikti puikiai			
Reaguoja į kitų žmonių jausmus	Emocinio jautrumo gebėjimai	<i>Emocinio jautrumo gebėjimai</i> (18)	<i>Emocijų suvokimas</i> (1)
Gerbia kitų žmonių jausmus			
Geba pasakyti, kas jam patinka, o kas – ne	Emocinio ekspresyvumo gebėjimai	<i>Emocinio ekspresyvumo gebėjimai</i> (19)	–
Geba reikšti pasitenkinimą			
Geba suvaldyti savo baimes, nerimą	Savikontrolės gebėjimai	<i>Savikontrolės gebėjimai</i>	<i>Emocijų suvokimas ir valdymas</i> (1)
Geba kontroliuoti savo jausmus			
Geba susidoroti su nenumatytais permainingomis			
Socialinės kognicijos įgūdžiai			
Reaguoja į balso toną	Socialinio jautrumo gebėjimai	<i>Socialinio jautrumo gebėjimai</i> (13)	<i>Interakcijų valdymo gebėjimai</i> (4)
Kreipia dėmesį į veido išraišką			
Skiria pageidaujimą nuo nepageidaujamo elgesio	Socialinių normų pažinimo gebėjimai	<i>Socialinių normų pažinimo gebėjimai</i> (17)	<i>Socialinės situacijos atpažinimas</i> (1) <i>Socialinio atsakingumo gebėjimai</i> (1)
Žino, kurie poelgiai priimtini ar netoleruoti			
Žino, kad negalima negerai elgtis			
Žino, koks elgesys dera įvairiose situacijose			
Geba suprasti esamą situaciją	Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai	<i>Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai</i>	<i>Socialinės situacijos atpažinimas</i> (1)
Supranta, kad jo veiksmai turi poveikį aplinkiniams (pvz., užgauna ką nors)			

Kategorija apibrėžiama kalbiniu (semantiniu) požiūriu kaip sąlyginai¹⁵ objektyvi tik tuomet, jei ekspertų ir tyrėjų interpretacijos visiškai arba iš esmės sutampa (lemia dauguma). Ekspertų daugumos ir tyrėjo nuomonėms nesutapus, daroma išvada, kad kategorijos objektyvacija ir validacija nepavyko, ir atitinkama kategorija negali būti įtraukta į tiriamų socialinių įgūdžių sąrašą. Rezultatų analizė rodo, kad socialinių įgūdžių empirinių indikatorių validacija pavyko;

15 Psichosocialiniai fenomenai – subtilūs dalykas; juos galima labai įvairiai interpretuoti (Šaparnis, Merkys, 2000).

dauguma ekspertų pritarė tyrėjų išskirtiems socialinių įgūdžių empiriniams indikatoriams. Faktoringe analizė išskirti tokie socialinių įgūdžių komponentai (žr. 7 lentelę): *bendravimo, socialinės kognicijos, emociniai, tarpusavio sąveikos, dalyvavimo įgūdžiai*.

7 lentelė

Vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių struktūra

Socialiniai įgūdžių komponentai	Socialiniai gebėjimai ir jų empiriniai indikatoriai	L	%	r/itt	α
Bendravimo įgūdžiai KMO (0,90)	<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>				
	Palaiko žvilgsnio kontaktą	0,79	56,42	0,77	0,88
	Adekvaciai linksi, šypsosi	0,57		0,62	
	<i>Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>				
	Geba išklaudyti	0,60	36,30	0,36	0,53
	Pokalbių metu laukia savo eilės nuomonei išsakyti	0,60		0,36	
	<i>Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai</i>				
	Savo klasėje yra populiarus	0,84	44,06	0,58	0,68
	Lengvai užmezga kontaktą su kitais	0,63		0,50	
	Geba taikiai sugyventi su kitais	0,47		0,40	
	<i>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>				
	Geba rodyti rūpinimąsi kitais	0,39	35,30	0,30	0,30
	Kalba sklandžiai, išplėstiniais sakiniais	0,39		0,30	
	<i>Konflikto sprendimo gebėjimai</i>				
	Geba spręsti ginčus be muštynių	0,71	40,85	0,52	0,67
Atpažįsta konfliktą	0,61	0,47			
Konflikto metu geba priimti kito nuomonę	0,59	0,46			
<i>Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai</i>					
Pasitiki savimi nepažįstamų žmonių draugijoje	0,44	30,75	0,30	0,33	
Susiklosčius naujoms aplinkybėms, pasitiki savimi	0,44		0,30		
<i>Socialinio jautrumo gebėjimai</i>					
Kreipia dėmesį į veido išraišką	0,84	56,42	0,73	0,83	
Reaguoja į balso toną	0,77		0,68		
<i>Socialinių normų pažinimo gebėjimai</i>					
Skiria pageidaujama nuo nepageidaujamo elgesio	0,79	50,98	0,70	0,84	
Žino, kad negalima negerai elgtis	0,78		0,70		
Žino, koks elgesys dera įvairiose situacijose	0,67		0,60		
Žino, kurie poelgiai priimtini ar netoleruoti	0,65		0,59		
<i>Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai</i>					
Geba suprasti esamą situaciją	0,61	30,76	0,41	0,32	
Supranta, kad jo veiksmai turi poveikį aplinkiniams	0,62		0,39		

Emociniai įgūdžiai KMO (0,82)	Savęs vertinimo gebėjimai				
	Žino, ką gali atlikti puikiai	0,61	37,41	0,38	0,55
	Geba pasakyti, kam gabus	0,61		0,38	
	Geba parodyti kam gabus (parodo savo padarytą darbą)	0,60		0,33	
	Savęs supratimo gebėjimai				
	Geba parodyti savo jausmus (paveikslėlyje)	0,44	30,75	0,35	0,33
	Geba apibūdinti savo jausmus	0,39		0,30	
	Savikontrolės gebėjimai				
	Geba susidoroti su nenumatytomis permainomis	0,83	33,57	0,41	0,50
	Geba suvaldyti savo baimes, nerimą	0,49		0,34	
	Geba kontroliuoti savo jausmus	0,49		0,34	
	Emocinio jautrumo gebėjimai				
	Gergia kitų žmonių jausmus	0,74	54,37	0,33	0,49
	Reaguoja į kitų žmonių jausmus	0,74		0,33	
	Emocinio ekspresyvumo gebėjimai				
Geba pasakyti, kas jam patinka, o kas – ne	0,53	35,30	0,51	0,30	
Geba reikšti pasitenkinimą	0,50		0,37		
Interakcijos įgūdžiai KMO (0,66)	Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai				
	Žino, kaip susitvarkyti su bendraamžių spaudimu	0,65	39,69	0,48	0,66
	Žino, kaip elgtis, jei iš jo tyčiojamas	0,64		0,48	
	Geba pasipriešinti nepagrįstiems reikalavimams	0,60		0,46	
Dalyvavimo įgūdžiai KMO (0,75)	Veikimo grupėje gebėjimai				
	Neprašytas padeda kitiems	0,72	43,07	0,58	0,75
	Geba dirbti kartu su kitais	0,70		0,57	
	Imasi iniciatyvos	0,68		0,57	
	Geba paprašyti pagalbos	0,51		0,44	
	Žino, kaip padėti kitiems	0,51		0,41	

Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,88 iki 0,30; todėl visiškai korektiška būtų kalbėti apie visų faktorių homogeniškumą. Pažymėtina, jog gautos geros ir vidutiniškos empirinių indikatorių įverčių koreliacijos su ekstrahuotais faktoriais. Apie tai liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,30 \leq r \leq 0,77$). Faktorių aprašomoji sklaida svyruoja nuo 56,42% iki 30,75%.

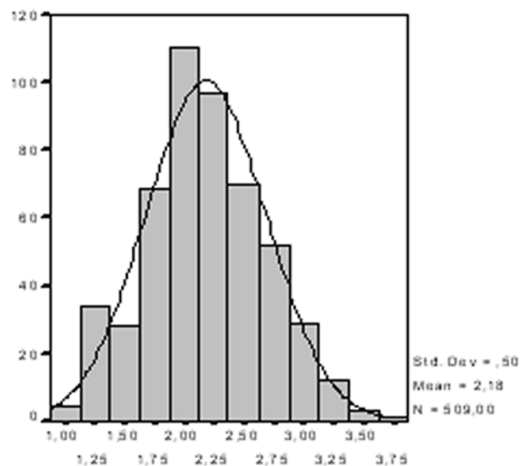
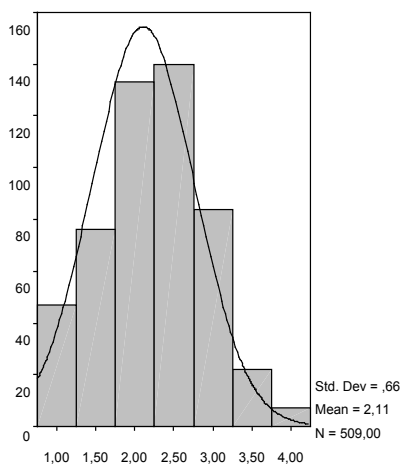
Atsižvelgiant į tai, kad remiantis teoriškai apibrėžtu socialinių įgūdžių konstruktu, matuojami pedagogų atlikti vidutinio intelekto sutrikimo vaikų gebėjimų (socialinių įgūdžių empirinių indikatorių) vertinimai, gauti rodikliai gali būti apibrėžti kaip aukšti. Taigi, pateikti skalės rodikliai apskritai tenkina konstrukto patikimumo ir faktorinio validumo (*factor validity*) metodologinę normą. Empirinių indikatorių statistinis ryšis su faktoriais ir grupavimas jų viduje interpretacijos požiūriu teoriškai prasmingas. Rezultatai pateikti 8 lentelėje.

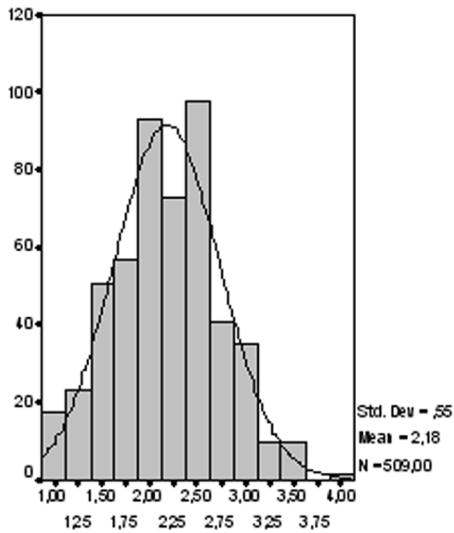
Socialinių įgūdžių komponentai

Socialinių įgūdžių komponentai	KMO	L	%	r/itt	α
Emociniai įgūdžiai	0,88	0,91	68,53	0,85	0,91
Bendravimo įgūdžiai		0,90		0,84	
Socialinės kognicijos įgūdžiai		0,88		0,82	
Dalyvavimo įgūdžiai		0,76		0,72	
Interakcijos įgūdžiai		0,68		0,65	

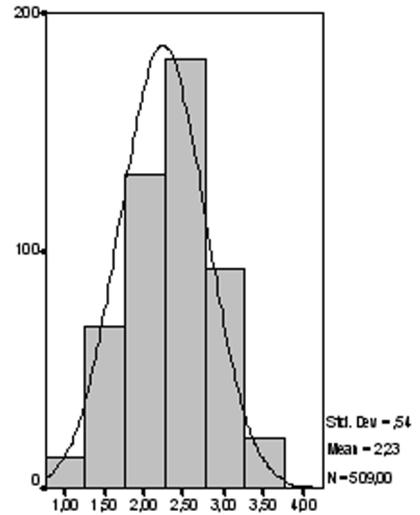
Matricos tinkamumą faktorinei analizei rodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas – 0,88. Faktorių vidinė konsistencija įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu neperžengia 0,5 ribos. Galime teigti, kad visi išskirti faktoriai homogeniški.

Klausimyno adekvatumas vidutinį intelekto sutrikimą turinčių vaikų socialiniams įgūdžiams vertinti. Norint apklausos rezultatams taikyti parametrinius duomenų kriterijų metodus būtina, kad jie tenkintų normalųjį pasiskirstymo dėsnį. Analizuojamas pagrindinis kriterijus – klausimyno adekvatumas vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių vertinimui pagal normalųjį dėsnį. Dalyvavimo, bendravimo, socialinės kognicijos, emocijų, interakcijos įgūdžių vertinimo pagal normalųjį dėsnį rezultatai atspindi 4 – 8 pav.

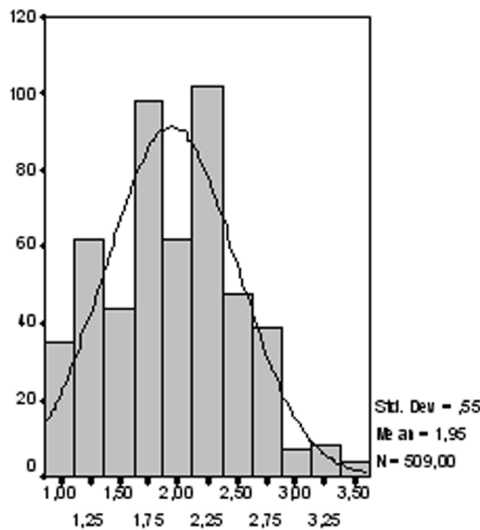




6 pav. Socialinės kognicijos įgūdžiai



7 pav. Emociniai įgūdžiai



8 pav. Interakcijos įgūdžiai

Skalė teoriškai galėjo svyruoti nuo 0 iki 4 balų, kur 2,5 balui tenka formalus skalės vidurys. Vadinasi, kuo aukštesnis (arčiau 2,5 balų) skalės įvertis, tuo stipriau išreikštas empirinis indikatorius. Normalųjį skirstinį žyminti kreivė skalės vidurio taško atžvilgiu nežymiai pasislinkusi į dešinę skalės: *bendravimo* ir *emociniai įgūdžiai*; tai reiškia, kad daugumos mokinių įgūdžiai šiose srityse, vertinant pagal duotus kriterijus, šiek tiek žemesni už vidutinius. Likusiose skalėse (*socialinės kognicijos*, *dalyvavimo*, *interakcijos*) daugumos vaikų socialiniai įgūdžiai vidutiniai; todėl galima teigti, kad iš esmės klausimyno sudėtingumas adekvatus bei tinkamas matuoti vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialiniams įgūdžiams.

Vidutinį intelekto sutrikimą turinčių vaikų socialinių įgūdžių ypatumai. Empiriniam tyrimui naudotos emocinių, bendravimo, socialinės kognicijos, dalyvavimo, interakcijos skalės. Apibendrinti duomenys apie vidutinio intelekto sutrikimo 13-17 m. mokinių socialinių įgūdžių raiškos vidurkius ir standartinius nuokrypius pateikiami 9 lentelėje.

9 lentelė

Socialinių įgūdžių komponentų įverčių vidurkiai (M) ir standartiniai nuokrypiai (SD)

Socialinių įgūdžių komponentai	M	SD
Emociniai įgūdžiai	2,23	0,54
Bendravimo įgūdžiai	2,18	0,50
Socialinės kognicijos įgūdžiai	2,18	0,55
Dalyvavimo įgūdžiai	2,11	0,66
Interakcijos įgūdžiai	1,95	0,55

Statistinės analizės rezultatai parodė, kad aukščiausi įverčiai tenka emociniams (2,23) ir bendravimo, socialinės kognicijos (M=2,18) įgūdžiams. Mažiausi įverčiai teko interakcijos (M=1,95) įgūdžiams. Standartiniu nuokrypiu (0,50-0,66 intervale) daugiausia išsiskyrė dalyvavimo įgūdžių įverčiai (0,66).

Berniukų ir mergaičių socialinių įgūdžių raiška lyties aspektu. Turimus duomenis galima analizuoti pagal socialinių įgūdžių ryšį su kai kuriais demografiniais veiksniais (pvz., lytis, amžius). Tyrimo duomenims analizuoti pagal lytį buvo pasirinktas parametrinis ANOVA testas, kadangi visų kintamųjų histogramos parodė, jog skirstiniai yra normaliniai.

Taikant parametrinį tyrimo metodą (ANOVA testas), buvo siekiama atskleisti mokinių socialinių įgūdžių ypatumus lyties atžvilgiu. Tyrimo rezultatai analizuoti remiantis duomenų patikimumo rodikliu ($p \leq 0,05$). Statistinio reikšmingumo rodiklis (p) parodo, kad duomenys statistiškai reikšmingi, jei $p < 0,05$. Tai reiškia, kad pakartotinai atliekant tokį pat testą, rezultatų paklaida neviršys 5%. Tyrimo rezultatai pateikti 10 lentelėje.

10 lentelė

Respondentų (moksleivių) lyties ir socialinių įgūdžių ryšys (N=509)

Socialinių įgūdžių komponentai	Lytis		ANOVA	
	Mergaitės	Berniukai	F	p
	M±SD	M±SD		
Emociniai įgūdžiai	2,24±0,49	2,16±0,48	3,83	0,051
Bendravimo įgūdžiai	2,24±0,55	2,14±0,47	5,40	0,021
Socialinės kognicijos įgūdžiai	2,23±0,64	2,17±0,64	1,06	0,303
Interakcijos įgūdžiai	1,90±0,64	1,76±0,57	6,94	0,009
Dalyvavimo įgūdžiai	2,26±0,63	2,10±0,61	7,98	0,005

$p < 0,05$ – skirtumas tarp lyčių nėra atsitiktinis; $p > 0,05$ – skirtumo iš esmės nėra

Paaiškėjo, kad egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mergaičių ir berniukų socialinių įgūdžių struktūrinių komponentų: emocinių (F=3,83, $p < 0,051$), bendravimo (F=5,40, $p < 0,021$), interakcijos (F=6,94 $p < 0,009$) bei dalyvavimo (F=7,98, $p < 0,005$). Mergaičių re-

zultatų suminis įvertis ($M=2,26 - 1,90$) kiek aukštesnis, negu berniukų ($M=2,17-1,76$). Galime teigti, kad mergaičių socialiniai įgūdžiai šiek tiek geresni nei berniukų. Šiuos duomenis patvirtina Matson (2009), de Ruiter, Dekker, Verhurst, ir kt. (2007); Emerson ir kt. (2001) tyrimai, kurių duomenimis, lyginant su įprastos raidos bendraamžiais, sutrikusio intelekto berniukai demonstruoja daugiau sunkaus elgesio manierų, negu mergaitės, ir šios manieros dažnai siejamos su socialinių įgūdžių trūkumais.

Socialinių įgūdžių ir mokinių amžiaus ryšius iliustruoja 11 lentelė.

11 lentelė

Mokinių amžiaus ir socialinių įgūdžių ryšys (N=509)

Socialinių įgūdžių komponentai	Amžius					ANOVA	
	13 m.	14 m.	15 m.	16 m.	17 m.	F	p
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD		
Emociniai	2,09±0,49	2,18±0,52	2,22±0,48	2,29±0,49	2,26±0,44	3,38	0,010
Bendravimo	2,04±0,47	2,18±0,60	2,23±0,48	2,26±0,48	2,29±0,49	5,41	0,000
Socialinės kognicijos	2,00±0,61	2,18±0,69	2,25±0,62	2,32±0,64	2,33±0,62	6,02	0,000
Interakcijos	1,66±0,55	1,78±0,60	1,83±0,55	2,07±0,65	1,89±0,61	7,11	0,000
Dalyvavimo	2,04±0,67	2,20±0,72	2,26±0,60	2,22±0,58	2,24±0,50	2,80	0,025

$p < 0,05$ – skirtumas tarp lyčių nėra atsitiktinis; $p > 0,05$ – skirtumo iš esmės nėra

Rezultatų analizė rodo, kad egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp amžiaus grupių ir tokių socialinių įgūdžių: *emocinių* ($F=3,38$, $p < 0,010$), *bendravimo* ($F=5,41$, $p < 0,00$), *socialinės kognicijos* ($F= 6,02$, $p < 0,00$), *interakcijos* ($F=7,1$, $p < 0,00$), *dalyvavimo* ($F=2,80$, $p < 0,025$). Šių socialinių įgūdžių vidurkių įverčiai rodo tendenciją – su amžiumi šie socialiniai įgūdžiai gerėja.

Faktorių tarpusavio ryšys. Siekiant nustatyti socialinių įgūdžių struktūrinių komponentų *tarpusavio ryšį* atlikta koreliacinė analizė, t.y. skaičiuotas *Person'o* koreliacijos koeficientas. Tikėtina, kad išskirti faktoriai turi tiesioginį koreliacinį ryšį. Tarpusavio ryšius nusakančių koreliacijos koeficientų reikšmės pateiktos 12 lentelėje.

12 lentelė

Socialinių įgūdžių komponentų koreliacijos koeficientų reikšmės

Socialinių įgūdžių komponentai	Emociniai įgūdžiai	Bendravimo įgūdžiai	Socialinės kognicijos įgūdžiai	Interakcijos įgūdžiai	Dalyvavimo įgūdžiai
Emociniai įgūdžiai					
Bendravimo įgūdžiai	0,79**				
Socialinės kognicijos įgūdžiai	0,79**	0,81**			
Interakcijos įgūdžiai	0,60**	0,58**	0,64**		
Dalyvavimo įgūdžiai	0,65**	0,74**	0,66**	0,51**	

$p < 0,05$ * $p < 0,01$ **

Koreliacinės analizės duomenys rodo, jog stiprus statistiškai reikšmingas ryšys yra tarp visų faktorių. Visų struktūrinių socialinių įgūdžių komponentų įverčiai svyruoja nuo $r/\min = 0,51$ iki $r/\max 0,81$. Aukšti koreliacijos koeficientai leidžia teigti, kad minėti faktoriai susiję

ir, kad tarp šiame tyrime nagrinėjamų socialinių įgūdžių komponentų užfiksuoti statistiškai reikšmingi ryšiai. Galime daryti prielaidą, kad kiekvienas struktūrinis socialinių įgūdžių komponentas reikšmingai susijęs su kitais; ugdant vienus vidutinį intelekto sutrikimą turinčių vaikų socialinius įgūdžius, gerėja ir likusieji.

Faktorių analizė patvirtino visų išskirtų socialinių įgūdžių komponentų (emocinių, bendravimo, socialinės kognicijos, interakcijos, dalyvavimo) ir juos apibūdinančių empirinių indikatorių reikšmingumą. Nustatytas aukštas visų socialinių įgūdžių vidinio suderinamumo laipsnis (Cronbach $\alpha = 0,91$) rodo, kad pasirinktieji empiriniai indikatoriai statistiškai reikšmingi. Todėl tiriant vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinius įgūdžius šis modelis laikytinas tinkamu. Taigi, faktorinės analizės duomenys įtaigiai rodo, vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių struktūrinius ypatumus bei atskirų socialinių įgūdžių paplitimą mokinių tarpe.

3.2. Tėvų įžvalgos apie vidutinio intelekto sutrikimo vaikų socialinius įgūdžius

Siekiant išsamiau atskleisti vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių gebėjimą bendrauti, dalyvauti veikloje, specifines socialinio elgesio manieras šeimoje, sąveikose su tėvais ir kt. šeimos nariais, bendraamžiais, suaugusiais, buvo atlikta tėvų, auginančių šiuos vaikus, apklausa.

Tėvų apklausos tikslas – išryškinti tėvų bendravimo su savo vaikais patirtis, papildyti, patikslinti pedagogų apklausos duomenis ir iliustruoti vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių raišką neformalioje šeimos ir bendraamžių aplinkoje (paauglių gebėjimus bendrauti, reikšti emocijas, spręsti problemas) ir kt.

Šiai tyrimo daliai pasirinktas kryptingas pusiau struktūruotas interviu, kai iš anksto numatomi interviu klausimai ir pasilieka galimybė laisvai juos keisti vietomis, užduoti papildomų klausimų (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Tyrimo pusiau struktūruoto interviu metodu eiga. Siekiant suprasti tėvų patirtį, susijusią su vaiko auklėjimo šeimoje, jų jausmais, santykiais su vaiku ir kitais dalykais, kurių jie nebūtų linkę skelbti viešai, pasirinkta individuali apklausa interviu metodu. Esminių sąvokų apibrėžimai ir interviu metodo galimybių analizė padėjo suformuluoti pagrindinius interviu klausimus.

Interviu klausimų formulavimas. Atsižvelgiant į tyrimo tikslą, buvo suformuluotas toks bendriausias klausimas: *kokius vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių socialinius įgūdžius neformalioje aplinkoje (šeimoje, bendraamžių rate) įžvelgia tėvai?*

Formuluojant interviu klausimus tėvams, prireikė konkretizuoti klausimus apie socialinių įgūdžių raiškos būdus ir sritis. Buvo suformuluoti tokie siauresni klausimai: *kokius bendravimo gebėjimus turi paauglys? Kaip jis bendrauja a) su šeimos nariais? b) su bendraamžiais? c) su svečiais? Kokiais socialinio komunikavimo būdais (kalba, mimika, gestais ir pan.) naudojasi? Kaip reiškia savo emocijas? Kaip atpažįsta kito emocijas ir kaip reaguoja? Kaip sprendžia konfliktus?* Klausimų eiliškumas priklausė nuo pokalbio eigos, tyrimo dalyvio pasisakymo turinio.

Pirminių duomenų rinkimas. Šis procesas apėmė respondentų, atitinkančių kriterijus, atranką ir bandomąją apklausą (interviu metodu).

Tikslinės tyrimo dalyvių grupės pasirinkimas. Interviu dalyvių imtis sudaryta remiantis

tyrimo tikslu ir numatytais esminiais tyrimo dalyvių atrankos kriterijais (atrenkami tėvai, turintys daugiausia informacijos, susijusios su tiriamą problema); t. y. taikyta tikslinė, kriterijais grindžiama atranka, kai tam tikros aplinkos asmenys atrenkami apgalvotai, norint gauti svarbią informaciją (Bitinas, *Rupšienė, Žydžiūnaitė*, 2008). Apibrėždami tikslinę grupę, išskyrėme vieną pagrindinį kriterijų, kurį turi atitikti visi tyrimo dalyviai, t. y. visi respondentai turi būti *tėvai, auginantys vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglius*. Kitas kriterijus buvo tyrimo dalyvių turima ilgalaikė vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko auginimo, auklėjimo ir bendravimo su juo patirtis; todėl pasirinkti tėvai, kurių vaikų amžius nuo 13 iki 17 metų. Reikšmingas veiksnys, atliekant tyrimą, buvo tėvų sutikimas dalyvauti tyrime ir atskleisti savo patirtis, jausmus, išvagas apie jų vaiko socialinių įgūdžių raidą ir raišką šeimos aplinkoje.

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal tikslinei grupei keliamus kriterijus. Pagrindinis kriterijus pasirenkant interviu dalyvius – galimybė gauti tinkamos tyrimui informacijos, nes kokybinio tyrimo duomenys apibendrinami ne pagal jų galimybę reprezentuoti didesnę populiaciją, o pagal jų galimybes kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamąjį reiškinį / fenomeną (Sale, Lohfeld, Brazil, 2002). Pagrindinį kriterijų – *turi vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko auklėjimo patirties* – tenkino visi tyrimo dalyviai. Remiantis šiais atrankos kriterijais, atrinkti keturių tyrime dalyvavusių specialiųjų mokyklų ugdytinių tėvai. Individualiuose pusiau struktūruotuose kokybiniuose interviu dalyvavo 39 vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų tėvai ir globėjai (36 moterys, 3 vyrai), auginantys 13–17 metų vaikus; iš jų 15 – auginančių mergaites ir 24 – berniukus.

Tikėtina, kad socialiniams įgūdžiams formotis svarbu šeimos aplinka, todėl respondentų prašyta pateikti duomenis apie šeimos, kurioje auga vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikas, sudėtį. Didėnė dalis dalyvavusiųjų tyrime augina vaikus pilnoje šeimoje, t. y. 20 vaikų turi abu tėvus; 13 vaikų augina viena mama; likusieji (6) respondentai – vaikų globėjai (seneliai, kiti asmenys, turintys globėjų statusą). Dalis vaikų, apie kurių socialinius įgūdžius rinkti duomenys, turi brolių ir/ar seserų (8 berniukai ir 13 mergaičių); 16 berniukų ir 2 mergaitės brolių / seserų neturi.

Interviu vieta, laikas, trukmė. Respondentams pasiekti buvo svarbu interviu vieta, laikas ir trukmė. Individualūs interviu vyko mokyklose (Šiaulių ir Joniškio miestų) po pamokų. Vidutinė individualaus interviu trukmė – apie 45 min. Interviu atliktas 2009 m. kovo 25 – birželio 25 d.

Tyrimo eiga ir duomenų apdorojimas. Tyrimo duomenys buvo renkami neformaliai kalbant ir užduodant klausimus individualiai kiekvienam tyrimo dalyviui, laikantis pusiau struktūruoto interviu plano. Respondentai prieš pokalbį buvo informuoti apie atliekamo tyrimo esmę ir pagrindinius tyrimo klausimus. Visi interviu, tėvams sutikus, buvo įrašyti į diktofoną, vėliau tiksliai perrašyti į elektronines laikmenas.

Tyrimo duomenims apdoroti, analizuoti ir interpretuoti taikyta kokybinė turinio (*content*) analizė, kuri remiasi sisteminių žingsnių vykdymu (*Žydžiūnaitė*, 2005): teksto skaitymu, kategorijų išskyrimu ir jų pagrindu iš teksto ekstrahuotais įrodymais, kategorijų interpretavimu. Kiekvieno interviu diktofoninis įrašas buvo daug kartų perklausytas, o perrašius į elektronines laikmenas – daug kartų skaitytas, siekiant suvokti pasisakymų turinio visumą. Atliekant interviu turinio analizę, duomenys buvo skaidomi į dalis: atskirti teiginiai, menkai susiję su tyrimo tikslu; ieškota teiginių, atspindinčių tiriamą fenomeną – tėvų pasisakymų apie vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių socialinių įgūdžių raišką. Šie buvo skaidomi į smulkesnius

prasminius vienetus (frazes, pasisakymus), atspindinčius specifinius tiriamo fenomeno aspektus. Interviu tekstai buvo sisteminami, t. y. prasminiai vienetai (teiginiai) sugrupuoti į kategorijas – tėvų įžvalgas apie savo vaikų socialinius įgūdžius. Kategorijoms priskirti teiginiai buvo koduojami ir klasifikuojami pagal bendrus jų semantinės prasmės požymius, analizuoti ryšiai tarp teiginių grupių ir jų požymių. Tokiu būdu atskleista, kaip tėvai tipiškai suvokia vaikų socialinius įgūdžius ir kokie jų individualios patirties skirtumai.

Analizuojant tyrimo duomenis, nei tėvų, nei vaikų vardai neminimi, kartais įvardijama tik lytis; neminima ir mokykla, kad būtų neįmanoma identifikuoti respondento.

Žemiau pateikiami tėvų interviu rezultatai (interviu protokolų turinio analizė).

Interakcijos įgūdžiai

Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai. Kai kurie vaikai nepalankiai susiklosčiusias socialines situacijas sprendžia pasišalindami, atsitraukdami. Pasak tėvų, paaugliai vengia žmonių, kurie juos apkalba, juokiasi iš jų ir pan.:

[Jis vengia tokių žmonių, kurie apkalba jį arba net juokiasi iš jo, dažniausiai jis stengiasi nekreipti dėmesio, nors jam ir mums tai labai nemalonu (i. p. 4) / Dažniausiai tai, jei jam kas ne taip, tai jis „sucypia“ ir stengiasi pasišalinti iš tos vietos (i. p. 6)]¹⁶.

Pasišalina vaikai ir situacijose, kai konfliktuoja kiti žmonės:

[Jis labai susijaudina ir išsigąsta supratęs, kad kažkas konfliktuoja, dažniausiai stengiasi laikytis toliau nuo konfliktuojančių (i. p. 24)].

Be to, dalis vaikų demonstruoja vengimo reakcijas tada, kai pastebi kitų žmonių liūdesio emocijas.

Sudėtingose pačiam paaugliui situacijose išryškėja dalies vaikų *depresyvumas, verksmingumas*. Tėvai pateikia tokius pavyzdžius:

[Kai supyksta, gali valandų valandas išsėdėti vienas kambaryje, galvoja kažką, nenori, kad kas jį kalbintų (i. p. 13) / <...> gali valandų valandas gulėti lovoje užsiklojęs galvą, su niekuo nebendrauja, net valgyti neina (i. p. 21) / Jeigu susipykęs su kiemo draugais, vaikšto nepatenkintas, nenori nieko dirbti, bendrauti (i. p. 29)].

Bendravimo įgūdžiai

Verbalinio kontakto ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai. Daugiausia tėvai pasakojo apie savo vaikų *bendravimo šeimoje* ypatumus.

Tėvų nuomone, jų vaikai turi didelį socialinį *poreikį bendrauti*. Jie atskleidė vaikų gebėjimus inicijuoti bendravimą ir bendrauti *verbalinėmis* priemonėmis:

[Nori bendrauti ir susidraugauja su kitais gan lengvai (i. p. 39) / Lengvai užmezga pokalbius, dažniausiai pats pradeda pokalbį kažkokiu užklausimu. Pavyzdžiui: Kur tavo mašina? Kur tavo telefonas? ir pan. (i. p. 26) / O, ji labai mėgsta kalbėti, bendrauti, pasakoti. Tik kartais taip skuba viską papasakoti, kad neįmanoma suprasti. Kartais, kai ji nori pakalbėti, tai pati prieina ir sako: „Labas, aš J.“ (i. p. 16) / Dažniausiai pats pradeda kalbinti pažįstamus ar nepažįstamus žmones ir ne tik žodžiais, bet ir įvairiais rankų gestais, mimika (i. p. 23)].

16 Čia ir toliau cituojami autentiški tėvų pasisakymai, kalbinis stilius neredaguotas. Skliausteliuose (i.p. ...) – interviu protokolo Nr.

Būdinga *atrenkamasis bendravimas*, kai pats vaikas nusprendžia, su kuo bendraus, pakvies įsijungti į bendrą veiklą ar pan. Tėvų pasisakymai rodo, kad vaiko atrenkamasis bendravimas grindžiamas simpatijomis kitam asmeniui ir pasireiškia situacijose, kai vaikas jaučiasi saugus:

[...pamatęs jam patinkančią mergaitę, pradeda jai moti ranka, siųsti oro bučinį, mirksėti akimis (i. p. 23) / Labai išrankus, ne su bet kuo bendrauja, bet jeigu jam patinka žmogus, tai jis tikrai su juo bendraus, bus šalia, bandys jį kalbinti, paprašys, kad ką nors jam paduotų, paklaus ko nors (i. p. 24) / Ir jei jai patinka kas, tai ji gali kalbėti valandų valandas, pasakoti apie šuniuką, pasakoti apie mokyklą ir pan. (i. p. 9) / Iš pradžių apžiūri situaciją ir jei aplink jam viskas patiko, tai jis pats pradeda kalbinti ir bando užmegzti pokalbį (i. p. 5)].

Kai kuriems paaugliams pokalbio metu sudėtinga palaikyti dialogą, sulaukti savo eilės pasisakyti:

[Jei ką turi svarbaus pasakyti, tai tikrai nesulauks savo eilės, ir jei jam liepsi palaukti, tai dažniausiai supyks (i. p. 14) / Paeiliui kalbėti nesugeba. Ypač jos nesustabdysi, jei ji yra įsiaudrinus, tai būtinai turės viską papasakoti (i. p. 39)].

Tėvų pasisakymai rodo, kad daugeliui vaikų būdinga noras kalbėtis, verbaliai išreikšti savo poreikius:

[Labai noriai bendrauja, kartais net per daug plepa. <...> kartais pats sugalvoja ir pokalbio temą. Jau net kaimynai sako, kad jis pats mandagiausias vaikas kieme, nes visada pasisveikins, paklaus, kaip gyvojate, kas geresnio (i. p. 4) / Oi, ji yra pleputė, gali viską išpasakoti, kartais net per daug. Nori bendrauti su žmonėmis, turi daug draugų mokykloje. <...> Žinoma, ji viską gali pasakyti ir ilgai palaikyti pokalbį su kitais (i. p. 10)].

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Tik dalis vaikų socialinį poreikį bendrauti tenkina kalbinėmis priemonėmis. Interviu turinio analizė išryškino, kad daugelis tėvų paauglių komunikavimo problemas sieja su *kalbos neišsivystymu*. Kai kurie vidutiniškai sutrikusio intelekto paaugliai visai nekalba:

[Tai, kad jis visai nekalba (i. p. 2)].

Kiti tėvai vaiko nenorą bendrauti sieja ne tik su kalbos neišsivystymu, bet ir su jo baime būti nesuprastam:

[Kadangi jis sunkiai kalba, tai jis vengia bendrauti su kitais (i. p. 25) /... gal išgyvena dėl savo kalbos defekto, nes ilgesnio žodžio viso negeba išstarti, pasako tik jo pradžią (i. p. 22)].

Kiti šiek tiek kalba, turi impresyviosios kalbos gebėjimų, bet jų kalba aplinkiniams sunkiai suprantama:

[Jai su ta kalba ne kaip sekasi, bet ji viską supranta, tik ne visuomet aiškiai viską pasako, nors mes viską suprantame (i. p. 3)].

Negalintys bendrauti kalbos priemonėmis paaugliai naudojami *alternatyviais komunikavimo būdais*. Jais išreikia tiek savo poreikius, tiek reakcijas į įvairias situacijas:

[<...> ko negali pasakyti, tai piršteliu parodo (i. p. 8) / Jei jam patinka žmogus, tai jis ranka parodo, kad atėik ir atsiesk šalia, atseit, būk prie jo, kviečia užsiimti kokia nors jo mėgstama veikla, pavyzdžiui, dėti dėliones (i. p. 13)].

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai. Interviu atskleidė ir vaikų gebėjimą rodyti rūpini-
mąsi kitais šeimos nariais.

[Taip pat labai myli savo krikšto motinėlą, pasakai, kad važiuosim į svečius pas ją, tai iš laimės net šokinėja (i. p. 16) / Labai myli močiutę, kuomet važiuojame jos aplankyti, tai žino, kad ji

serga, tai visuomet man lieps jai nupirkti saldainių, bandelių. Labai rūpinasi močiute, nuolat klausinėja apie senelius. Jie ten apie viską išsipasakoja (i. p. 8)./ Jis labai rūpestingas, visada mane paguos, užjaus, bus šalia. Mes su juo visur keliaujame, net užsienyje visa šeima prie jūros ilsėjomės. Ir taip kiekvieną vasarą prie jūros važiuojame (i. p. 4) / Jis mano draugas, visuomet galiu juo pasikliauti (i. p. 11) / Mes geriausi draugai. Visur kartu, ir apsipirkti einame, ir po miestą vaikščiojame (i. p.12)].

Tėvai atskleidė, kaip vaikai reiškia pozityvius santykius su broliais, seserimis. Pažymėtina, kad daugelis vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių, apie kuriuos kalbėtasi su tėvais, savo šeimose yra vyresni už kitus brolius ir seseris. Iš pokalbių su tėvais ryškėjo, kad tokie vaikai linkę globoti mažesnius už save:

[Labai myli savo mažąjį broliuką, niekada jo neskriaudžia, nors kartais, aš matau, jau taip nenori duoti žaisliuko, su kuriuo pats žaidžia, bet jei mažasis atima iš jo, tai taip suniurzgia suburbuliuoja, bet žaisliuką atiduoda (i. p. 13) / Labai prižiūri savo sesutę, niekada jos neskriaudžia, nors kartais <sesutė> atima iš jo daiktus ar žaislus, jis vis tiek nepyksta ant jos (i. p. 17)].

Tačiau nurodoma ir konfliktinių situacijų, kai vaikas neklauso tėvų, nesutaria su broliais / seserimis:

[Kartais pasipyksta su broliu, ne visada jie sutaria (i. p. 10) / Kartais parodo savo užsispyrimą... (i. p. 9) / Visko pasitaiko, bet sutariame gerai, kartais sunku ją perkalbėti, dėl to ir pasipyksta su namiškiais (i. p. 38)].

Kita vertus, iš tėvų pasakojimų paaiškėjo ir elgesys, kuriuo vaikai pernelyg reikalauja sau dėmesio; dėmesio poreikį patenkina erzindamiesi, krėsdami eibes:

[„Zbitkininkas“ mūsų vaikas, žiūrėk tai kokią „zbitką“ ir iškrėtęs. Nelabai klauso mūsų (i. p. 13) / O jei dar pamato, kad kas juokiasi, tai jam atrodo, kad jis čia visus linksmina, tai su dviguba energija pradeda „durniuoti“ (i. p. 14) / Būna, kad pats specialiai priekabiauja prie brolio, sesės, – erzinas (i. p. 21) / Mėgsta paerzinti mažesnius (i. p. 29)].

Tėvų pasisakymai atskleidė paauglių socialinio ekspresyvumo sunkumus, problemas.

Dalis tėvų teigė, kad jų vaikai *nenori bendrauti*; tėvai nurodė ir situacijas, kurioms esant vengiama bendrauti. Pavyzdžiui, vaiko nenorą bendrauti tėvai aiškino poreikio bendrauti neturėjimu, siedami su vaiko būdingais bruožais ir/ar nuotaikomis:

[Nelabai linkęs į pokalbius, bendravimą (i. p. 29) / Kaip kada, priklauso nuo nuotaikos, kartais kalbina kitus, kartais bendrauti nenori. Šiaip jis nelabai mėgėjas plepėti (i. p. 31)].

Kai kurių tėvų nuomone, jų vaikas nebendrauja, nes yra *drovus*, jaučiasi nesaugiai su svetimais:

[Dažniausiai vengia kalbėtis su kitais, netgi kažkaip nejaukiai jaučiasi prie kitų (i. p. 25)].

Kita vertus. tėvai pastebė, kad *bendraamžiai atstumia* jų vaikus, nežiūrint jų pastangų inicijuoti kontaktą:

[Jis tai bendrautų, jeigu su juo vaikai bendrautų (i. p. 12) / Mes nuolat bendraujame ir jis moka bendrauti su kitais, tik kartais kiti jį atstumia (i. p. 35) / Jis kalba daug ir visuomet bendraus, kol kas nors kitas su juo bendraus (i. p. 5)].

Tarpusavio santykių palaikymo gebėjimai. Kalbėdami apie tarpusavio santykius šeimoje, tėvai akcentavo vaikų gebėjimą sutarti su visais šeimos nariais, pirmiausia su tėvais:

[Visi sutariam, klauso ir manęs ir tėčio (i. p. 6) / Labai gerai sutariame, paslaugi, nori eiti pas senelius, man nuolat padeda, nesipykstame (i. p. 39) / Labai sutariam vieni su kitais, labai laukia mūsų, kada pasiimsime iš mokyklos, jau pamato mus ir atbėga pasitikti (i. p. 15)].

Akcentuodami vaiko geranoriškumą, išryškindami konfliktinių situacijų vengimą, pozityvų elgesį kitų atžvilgiu, tėvai pateikė apibūdinimų, kuriuose vaikas atsispindi, kaip „gerumo įsikūnijimas“:

[... gerumo įsikūnijimas, nesu mačiusi jos supykusios, nieko nėra nuskriaudusi, pastūmusi, visada mandagi, paslaugi, tik kartais pritingi, bet čia jai dėl atsavorio, jai sunku judėti (i. p. 15) /... jis nesivelia į jokių ginčus ar muštynes. Nei mokytoja nėra nieko panašaus sakiusi (i. p. 2) / O dėl piktumo, tai nėra, kad jis ant ko nors supyktų (i. p. 4)].

Konflikto sprendimo gebėjimai. Pasitaiko, kad vaikai įsivelia į konfliktus. Tačiau tėvai pasakojo ne apie vaiko gebėjimą spręsti konfliktus, o atskleidė, kaip šeima sprendžia dėl paauglio netinkamo elgesio kilusias konfliktines situacijas. Dalis tėvų *linkę išlaukti*:

[... bet jai reikia laiko. Praeina kiek laiko, ir ji nusiramina, ir susitaikom, nebesipykštam (i. p. 9)].

Kai kurie tėvai turi *įsikišti*, kad sutaukėtų brolius, seseris:

[Su sesėmis nekaip sutaria, nuolat barniai, aš nuolat turiu įsikišti, kad jas nuraminčiau (i. p. 7)].

Daug pasisakymų rodo, kad tėvai *nuolaidžiauja* vaikui:

[Negi visą laiką jį barsi (i. p. 5) / Jeigu jai užėjo, tai jau niekas nesulaikys, aš stengiuosi jos nesunervinti <...> (i. p. 7) / Jo geriau nesupykdyti, nes kai pradės keiktis, tai nebus kur dėtis, bet gerai, kad dar nesimuša <...> Su juo reikia švelniai, ramiai (i. p. 28)].

Kai kurie tėvai *linkę pateisinti neigiamą* vaiko elgesį, teigdami kad jis toks pat kaip ir kiti, jei išdykauja, tai nepiktai, vaikiškai:

[... O šiaip mėgsta ji paišdykauti, kaip ir visi vaikai, bet taip vaikiškai, nekaltai (i. p. 16)].

Problemiškas elgesys vaikų tėvams sukelia stresą; tai patvirtina šio ir daugelio kitų autorių tyrimai (Herring, Gray, Taffe, ir kt., 2006). Tėvai pyksta, juos į nevirtį varo vaiko netinkamas elgesys:

[Mane kartais supykdo, kad ji neklauso manęs, pasakai, bet ji nekreipia dėmesio. Kuo didyn, tuo ožiukų daugyn (i. p. 10) / Supykdo, bet labai retai. Supykdo, kuomet neklauso mūsų (i. p. 36) / Mane supykdo tai, kad ji kartais nei iš šio, nei iš to slepia daiktus, o paskui pati pamiršta kur juos padėjo (i. p. 37)].

Dalis tėvų bando *paveikti paauglių elgesį pamokymais, pokalbiu* ar tiesiog buvimu šalia, vaiko jausmų supratimo demonstravimu:

[Aš jam esu daug kartų sakiusi, kad geriau nesivelk į ginčus, nueik į šalį, bet jis būtinai turi atgal ką nors pasakyti. Nors šiaip jis reguliuoja savo neigiamas emocijas, jausmus, bet turi būti šalia koks suaugęs žmogus, kad jį šiek tiek sudrausmintų, pasakytų, kad nurimtų, paklaustų, kas nutiko? (i. p. 5) / Jau kartoju ir kartoju, kad taip daryti nemandagu... (i. p. 38)].

Tačiau pripažįstama, kad tenka panaudoti ir *griežtesnes priemones* – drausminti, papeikti, subarti, surikti:

[Reikia su juo šiek tiek griežčiau pakalbėti ir viskas susitvarko (i. p. 1) / Kartais reikia surikti, kad ji išgirstų ir nusiramintų, suprastų, kad aš esu nepatenkinta jos veiksmais, jei pasakau ramiu tonu, tai jokios reakcijos (i. p. 9) / Jei tik ant jos supyksti ir sakai jai griežtai, tai ji suklūsta, bet po to dažniausiai supyksta (i. p. 36) / Kai ji jau įsisiautėja, pradeda rankomis mosuoti, burnoti priešais, tai reikia griežčiau sušukti jos vardą tą minutę ir viskas susitvarko (i. p. 3) / Dažnai ant jo reikia surikti, nes kitaip gali kartoti šimtą kartų, o jis negirdi ir daro savaip (i. p. 23)].

Dalyvavimo įgūdžiai

Veikimo gebėjimai. Kai kuriems vaikams patinka teikti *pagalbą kitiems* (kaimynams, pažįstamiems ir pan.):

[*Kaimynams ką nors padeda, pavyzdžiui, aną savaitę, kaimynui sunešiojo visas malkas, paprašyk, kad namuose sunešiotų, tai kur tau (i. p. 13)*].

Tačiau daliai jų būdinga *neveiklumas*, kada, tėvų teigimu, vaikas neturi pamėgtos laisvalaikio veiklos, mažai kuo domisi, greitai viskas nusibosta:

[*Tikslios veiklos neturi, jei ką pažaidžia, tai tik trumpam laikui, meta viską ir vėl imasi kitos veiklos. Jam labai viskas greita nusibosta (i. p. 12) / Šiaip sunkiai randa kokį vieną užsiėmimą, kartais jis iš viso nieko neveikia (i. p. 23) / Sunkiai jam sekasi užsiimti kokia viena veikla, jis viską mėgsta, bet po truputį (i. p. 33) / Vienam ką nors veikti nelabai sekasi (i. p. 5)*].

Nedaugelio tėvų pasisakymuose atskleidžiamas vaiko gebėjimas dalyvauti bendroje veikloje kartu su šeimos nariais, bendraamžiais, kitais žmonėmis. Svarbi vieta vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų veikloje tenka dalyvavimui *namų ruošos* veikloje (maisto gaminimas, gyvūnų priežiūra, pagalba šeimos nariams, kartu su jais ar dalyvavimas šalia jų):

[*Mes didžiąją dienos dalį praleidžiame kartu, jis namuose randa ką veikti, dirbuojasi, visur man padeda (i. p.2) / Mes su ja visur apeiname, visas parduotuves išvaikštome, man su ja nėra jokių problemų (i. p. 16) / Jis nuolat padeda man, jei aš gaminu valgį, tai jis padeda skusti bulves, sumeta jas į vandenį, jei skalbiu rūbus skalbimo mašina, tai sudeda rūbus, įpila miltelių, jei tvarkau namus, ir jis su šluoste iš paskos vaikšto (i. p. 2) / Padeda tėčiui nuplauti mašiną, mėgsta ką nors prikalti, sutvarkyti (i. p. 26) / Prižiūri pelytes, joms yra sugalvojęs vardus, stebi, saugo, kad joms niekas neatsitiktų, kad joms nieko netrūktų (i. p. 28)*].

Tik maža dalis tėvų, kalbėdami apie vaiko laisvalaikį, minėjo bendrą veiklą su bendraamžiais, broliais ir/ar seserimis:

[*Žaisti su kaimynų vaikais (i. p. 39) / Mėgsta puoštis, gražintis; iš sesių pasiima įvairiausių dažų, tai gražinasi (i. p. 7) / Mėgsta būti su sesėmis, visko jų klausinėja, kartu jos dažosi, šukuojasi (i. p. 18) / Patinka žaisti su broliu (i. p. 21)*].

Paaikėjo, kad dauguma vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų laisvalaikiu mėgsta įvairių, gana *aktyvią veiklą*, tačiau dažniausiai jų veikla *be partnerių*. Dominuoja žaidimų pomėgiai: dėlionės, konstruktoriai, lėlės, telefoniniai žaidimai; judrieji žaidimai (su kamuoliu, gyvūnais, vandeniu) ir pan., kuriuos jie *žaidžia vieni*, nors kai kurie turi brolių ar seserų. Daugumos tėvų teigimu, vaikai mėgsta:

[*Konstruoti su konstruktoriais įvairiausių dalykus, dėlioti „puzzles“ (i. p. 1) / Labai mėgsta žaisti su mediniais pagaliukais, pasiėmęs tėčio įrankius suka, kala, ką nors konstruoja (i. p. 2) / Mėgsta žaisti su guminiiais žaislais <...> mėgsta turkštis su vandeniu (i. p. 17) / Mėgsta žaisti su „kinderio“ žaisliukais, barbėmis, turi įvairiausių karoliukų kolekciją, žaidžia su jais, mėgsta žaisti su savo katinu (i. p. 30)*].

Vaikai turi ir kitokių aktyvios veiklos pomėgių: piešia, dainuoja, šoka, gražinasi, mezga ir pan.; tačiau ir šioje veikloje jie veikia vieni:

[*Mėgsta perrašinėti tekstus, pavyzdžiui, kalendorius <...> rinkti, kolekcionuoti lietuviškų dainų diskus. (i. p. 11) / Mėgsta žaisti su kortomis, labai jas saugo (i. p. 29) / Kartais bando megzti, tai aš jai duodu siūlus sukti (i. p. 18)*].

Daliai vaikų būdinga *pasyvus laisvalaikis*: žiūri televizijos laidas, klausosi muzikos, varto žurnalus, knygas ir kt.:

[Šiaip mėgsta žiūrėti televizorių, ypač mėgsta klausytis muzikos (i. p. 6) / Mėgsta klausytis muzikos <...> mėgsta klausytis vaikiškų dainelių (i. p. 17) / Mėgsta žiūrėti vaikų laidas, galėtų žiūrėti per visą dieną (i. p. 20) / Mėgsta suptis ant sūpynių, nesvarbu, ar vasara, ar žiema būtų (i. p. 37) / Dažniausiai namie patinka vartyti žurnalus, ypač spalvingus, taip pat sklaidyti laikraščius, juos dėlioti, lankstyti (i. p. 38)].

Panašius duomenis pateikia Hill, Rotegard, Bruninsks (1984), kurių tyrimai rodo, kad vieni iš dažniausių žmonių su protine negale laisvalaikio užsiėmimų – televizoriaus žiūrėjimas bei radijo klausymasis.

Emociniai įgūdžiai

Savęs vertinimo gebėjimai. Šiems vaikams patinka parodyti savo gabumus, ypač tai išryškėja tais atvejais, kai jais žavimasi, domimasi:

[Jei mokytoja mokykloje pagyrė, tai grįžęs į namus visiems pasakoja, parsinešęs darbelį visiems rodo, džiaugiasi, būna laimingas <...> Jis nuolat kalba apie tai, kas jam patinka (i. p. 8) / Kai sulaukiame svečių, tai jis sutempia visą mantą pridarytų savo darbelių ir rodo svečiams, kalbasi, kas jam labiausiai patinka <...> Jei jo paklausi, jis visada pasakys, kam jis gabus, kas jam patinka (i. p. 4)].

Emocinio jautrumo ir emocinio ekspresyvumo gebėjimai. Šioms kategorijoms buvo priskirti tėvų pasisakymai apie vaikų gebėjimą suvokti ir reaguoti į kito emocijas, jausmus (kito žmogaus jausmų atpažinimas, kūno kalbos ir veido išraiškų supratimas). Iš tėvų pateiktų pavyzdžių matyti, kad dauguma vaikų supranta kitų žmonių emocinę raišką, jų jausmus. Nemažai tėvų teigė, kad vaikai supranta kito jausmus; *reaguoja adekvačiai, empatiškai*: glosto, guodžia, klausinėja kas atsitiko:

[Supranta, kada kitas žmogus liūdnas, pastebi ir supranta, kas vyksta aplinkui, ypač domisi savo draugais (i. p. 7) / Jei pamato, kad aš verkiu, prieina, nušluosto ašaras, liepia nebeverkti. (i. p. 10)].

Vis dėlto daugelio tėvų teigimu, į kito asmens jausmus paaugliai reaguoja *neadekvačiai* –

- *perdėtai emocingai*:

[Labai išgyvena, jei pamato, kad kas ne taip, pradeda ašaros pačiam per skruostus riedėti (i. p. 4) / Aš stengiuosi jai nerodyti ašarų, nes jei ji pamato, kad aš verkiu ir ji pradeda verkti, įsiaudrina, po to sunku ją pačią nuraminti (i. p. 9)];

- sutrinka, įsitempia, *pasišalina*, atsitraukia, laikosi nuošaliau, suklusę stebi situaciją:

[Jei pamato, kad kas nors liūdnas, pavyzdžiui, šeimos narys yra liūdnas, tai jis nieko neklausia, susigūžęs, tyliai nueina prie kompiuterio ar televizoriaus (i. p. 22) / Jei kitas vaikas nuliūdęs, tai jis suklūsta ir tyli, stebi, kas vyksta aplinkui (i. p. 25)];

- *nereaguoja* į kito jausmus arba emocijos negilios, neišgyvena dėl kito:

[Nekreipia jokio dėmesio, kartais aš net specialiai vaidinu, kad man ką nors skauda, tai jis net nereaguoja. Geriausiu atveju kokias kelias sekundes pribėga, pažiūri pasilenkęs man į akis ir nueina į šalį (i. p. 13) / Visiškai nekreipia jokio dėmesio, net jei aš verkiu, jis net neprieina, nepaguodžia, nepaklausia, kas buvo (i. p. 6)].

Tėvai pasakojo, kaip vaikai išreiškia savo emocijas kalbiniais ir alternatyviais komunikavimo būdais. Kai kurie iš jų ne tik norą bendrauti, bet ir savo emocijas geriausiai

parodo tik alternatyviais komunikavimo būdais: ne tik gestais, bet ir kūno kalba, mimika, tam tikrais judesiais, veiksmiais ar specifine elgsena, iš kurių tėvai atpažįsta, ką jų vaikai jaučia.

Pvz., kai jaučiasi laimingi:

[*Jeį pasakai, kad esi gera mergaitė, esi šaunuolė, tai ji pradeda šokinėti iš laimės, glostyti sau galvelę (i.p. 34) / Na, jei jai pasakai, kas jai labai patinka, pavyzdžiui, nupirksiu „čipsų“, tai ji iš laimės pradeda šokinėti ir skuba rengtis, kad tik greičiau eitumėm į parduotuvę (i. p. 16)].*

Kalbinėmis ir nekalbinėmis priemonėmis išreiškia save, kai liūdi:

[*Jeigu jis dėl ko nors yra susikrimtęs, tai vaikšto labai liūdnas, dažniausiai gali pradėti verkti... (i. p. 4) / Būna labai tylus, atrodo nusiminęs, nuliūdęs, dažniausiai sėdi kur kamputyje, nuleidęs galvą; kartais, kai ateinu jo pasiimti ir jei matau, kad akelės paraudusios, vadinasi, jis liūdnas, verkė, paklausus, nesako <...> tik namuose atsigulus į lovą viską man papasakoja (i. p. 8)];*

reiškia pyktį ar kitas neigiamas emocijas:

[*Kai būna ant ko nors supykęs, tai stengiasi man papasakoti arba vaikšto nuleidęs galvą (i. p. 8) / Jeigu supyksta, tai pradeda greitu tempu vaikščioti (i. p. 14) / Jeigu jam kas nepatinka, tai kad užsaulia savo balsu, atseit, raminkis tu, pasakyti tai negali (i. p. 13) / Kai ji jau įsisiautėja, pradeda rankomis mosuoti, burnoti priešais. (i. p. 2)] ir pan.*

Tėvai atskleidė, kad kartais paauglių agresyvus elgesys pasireiškia kaip *opozicinis neklusnumas*: tyčia neklauso, atsisakbinėja, priešinasi:

[*Kartais užsispiria ir neklauso, nors puikiai žino visas taisykles (i. p. 10) / Jei jis ko nenori daryti, tai jo niekada ir nepriversi, gali net atsisakbinėti „nenoriu, nedarysiu“ ir viskas (i. p. 12) / Dažniausiai burnoja atgal, nesiklauso, ką aš jai sakau, ginčijasi (i. p. 10) / Negali pakęsti kritikos, dažniausiai garsiai burbuliuoja atgal, nesiklauso, kas jam sakoma, ginčijasi. Ir jis beveik visada ir neklauso, ginčijasi, aiškinasi, specialiai kitaip elgiasi nei reikia (i. p. 33)].*

Iš tėvų pasakojimų galima išvelgti vaiko agresyvaus ar kitokio netoleruotino elgesio tikslus. *Agresyvaus elgesio situacijos ir tikslai*:

- agresyvi elgsena, *siekiant apginti* kitą; tačiau vaikas, gindamas kitą, pats tampa agresyvus:

[*Vieną kartą kaimynas pradėjo bartis ant močiutės, tai jis suprato, kad čia kažkas ne taip, tai puolė ginti močiutės, mojuoti kumščiais tam kaimynui, visaip jį plūsti (i. p. 13)];*

- agresyvi elgsena, *siekiant apsiginti*:

[*Jeį kas prie jo kabinėjasi, tai ir jis gali pasakyti negražų žodį ant to žmogaus <...> Ir jis būtinai turi atgal ką pasakyti (i. p. 5)];*

- agresyvi elgsena, *siekiant palankaus sau* tėvų ar aplinkinių *sprendimo*, kai, siekiant patenkinti savo norus, manipuliuojama grasinimais, galimais susižalojimo veiksmiais, išėjimu iš namų ir pan.:

[*Jeigu jai užėjo, tai jau niekas nesulaikys... Jai patinka mus gąsdinti, kad ji išeis, nebegrįš ir pan. (i. p. 7) / Aš turiu jo ieškoti, dažniausiai ir pati jo atsiprašyti (i. p. 13) / Bėga tolyn, gali išstrukti iš rankų ir bėgti net per gatvę nežiūrėdama, ar mašina važiuoja, ar ne <...> (i. P. 7) / Kai ji supyksta, tai ji mane pagąsdina, kad išeisiu iš namų, nebemyliu tavęs (i. p. 16)].*

Siekdami savo tikslų, vaikai agresyvumą reiškia kalbine ir fizine formomis. Iš tėvų pasisakymų apie jų vaikų elgesį išryškėjo tokie dalies vaikų verbalinio agresyvumo pasireiškimo būdai:

[*O, čia tai būna visko, tik supykdyk jį, tai išgirsi ko negirdėjęs (i. p. 12) / Dažniausiai, kai supyksta ir mokytojai sako, kad keikiasi, pravardžiuoja kitus; visaip plūstasi, o ypač jeigu*

susipyksta su draugais (i. p. 1) / Šiaip tai visai neklauso, jei jau kas užėjo, tai būtinai turi pakvailioti, jeigu jau ant ko nors supyko ar yra nepatenkinta kažkuo, tai gero nelauk, gali paleisti žodžių, keiksmazodžių laviną. Tada aplinkui visi blogi būna (i. p. 7)].

Išryškėja ir fizinio agresyvumo atvejai, kada kai kurie vaikai ima smurtauti prieš kitą, gali nuskriausti ar net sužaloti šalia esantį asmenį:

[Jei jis supyksta, tai yra buvę, kad įkando tėčiui į ranką, o dažniausiai kai supyksta, tai gali spjauti (i. p. 6) / Kartais net trenkia savo broliui (i. p. 10) / <...> ir dar, kai būna supykęs, visiems rodo špygas ir liežuvį, spardosi (i. p. 12) / Kai ji supykusi ar nepatiko kas, tai rodo agresiją: blaškosi, skeryčiojasi (i. p. 37) / Kartą liepėme palesinti viščiukus, tai nežinau, kas jam užėjo, kas jį supykde, bet kelis viščiukus užmėtė akmenimis (i. p. 13) / Jei jai kas nepatiko, tai būtinai turi atsikalbinėti ir kaip paprastai trenkia kumščiu į sieną (i. p. 9) / Tiesa, kartą kažko supyko ant sesės, tai pripuolė, pagriebė sesės ranką ir pagąsdino, kad įkąs. Aišku, neįkando, tik parodė, kad ji pikta (i. p. 15)].

Aukščiau pateikti pavyzdžiai rodo ne tik emocinio ekspresyvumo ypatumus, bet ir savikontrolės gebėjimų trūkumus.

Savikontrolės gebėjimai. Dalis tėvų pastebi vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių nerimo ir baimės apraiškas:

[Nesuprasi kartais, jam nei iš šio, nei iš to kažkoks priepuolis ar baimė prasideda, pradeda keiktis, nervintis, greitai vaikščioti iš vieno kambario kampo į kitą, po to vėl nusiramina (i. p. 14) / Dažnai jaudinasi, nervinasi dėl daugybės dalykų. Kartais nei iš šio, nei iš pradeda ko nors bijoti. Kartais vabalų, kartais mėnulio (i. p. 1)].

Išryškėjo nepažįstamų vietų ar tam tikrų specifinių situacijų, galimų grėsmių ar nesėkmių baimės reakcijos:

[Jis jaudinasi, kai nežino, kas gali atsitikti. Kartą prekybos centre apsauginis pasakė, kad negalima važinėti tais važiuojančiais laiptais, tai jis labai susijaudino, bijodavo net į tą centrą eiti, kad nesušitiktų vėl to apsauginio (i. p. 35) / Labai bijo, kad nepaliktų vienos namuose, kartais įsikimba į ranką ir mes turime vestis ją kartu, nors ji jau didelė mergaitė (i. p. 37) / Jaudinasi dėl vaistų, kad jie pasibaigs. Nuolat pasiteirauja, ar dar jų turime. Nuolat primena apie juos, galima sakyti, kiekvieną dieną (i. p. 38)].

Kai kurie vaikai turi įvairių fobijų - nemotyvuotų baimių. Priešingai nei nerimas, vaikų baimės turi konkretų objektą – vaikas aiškiai parodo tėvams, ko baiminasi. Pavyzdžiui, *gyvūnų baimė* pasireiškia psichoemocinėmis reakcijomis ir somatiniais negalavimais: dreba, jaudinasi; reikia laiko stabilizuoti paauglio būseną, nuraminti:

[Negali eiti net į lauką, nes kai pamato šunį, tai tampa nevaldoma. Ir vėl visos sveikatos problemos paaktyvėja, viduriuoti pradeda, skrandžio skausmai. Vienu žodžiu, būna problemų, kol atsigauna (i. p. 3) / Bijo šunų, dabar ir kačių pradėjo bijoti. Tik įsikimba į ranką man, jis net pamėlynuoja ir visas drebėti pradeda (i. p. 2)].

Socialinės kognicijos įgūdžiai

Socialinio jautrumo (socialinių normų pažinimo) gebėjimai. Nagrinėdami vaiko elgesio ir bendravimo šeimoje ypatumus, kai kurie tėvai atskleidė vaikų elementarius socialinių normų pažinimo gebėjimus rodantį elgesį:

[Visada jis gerai elgiasi (i. p. 4) / Visur ji mandagiai elgiasi <...> Ji žino, kas galima, o kas – ne (i. p.16)].

Problemų sprendimo gebėjimai. Tėvų pasisakymų turinys rodo, kaip vaikai sprendžia įvairias problemas. Dalis tėvų mini situacijas, kai paaugliai *kviečiasi į pagalbą* tėvus, kitus šeimos narius:

[*Jei kas ne taip, ar verkia kas, tai visada prieis ir parodys piršteliu į tą pusę sakydamas: žiūrėk (i. p. 8) /... o jei pamato, kad brolis verkia arba kas nors jam nutiko, visada atbėga ir pasako man (i. p. 10)*].

Interviu rezultatų apibendrinimas

Tėvai atskleidė paauglių socialinių įgūdžių raišką daugiausia šeimos aplinkoje. Kontekstas, kuriame tėvai atskleidžia vaikų socialinius įgūdžius – vaiko ir tėvų, vaiko ir bendraamžių (brolių, seserų, kitų vaikų) tarpusavio santykiai, bendra veikla. Be to, interviu duomenys atskleidė ir tėvų reakcijas į vaiko elgseną bei (fragmentiškai) šeimoje taikomo auklėjimo stiliaus ypatumus.

Interviu turinio analizė naujomis įžvalgomis papildė pedagogų apklausos duomenis apie vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių raišką. Kalbėdami apie tarpusavio santykius su vaiku, tėvai detaliau atskleidė šiems vaikams būdingus bruožus – bendravimo ypatumus, dominuojančias elgesio ir emocines reakcijas namų ir ne namų aplinkoje, dalyvavimo bendroje veiklose ir laisvalaikio pomėgius.

Tėvų, kaip ir pedagogų apklausos duomenimis, vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių struktūroje dominuoja *neverbalinių* gebėjimų dimensija: daugumai šių vaikų geriausiai sekasi palaikyti elementarų neverbalinį emocinį kontaktą, menkai išplėtoti jų bendravimo, savikontrolės ir socialinės kognicijos (socialinio jautrumo, orientacijos sudėtingose situacijose) įgūdžiai.

Tėvų apklausos (interviu metodu) duomenys detaliau atskleidė vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų gebėjimus – emocinio ir socialinio ekspresyvumo, bendravimo, konfliktų, problemų sprendimo. Iš interviu su tėvais išryškėjo daugumos šeimų *pozityvus emocinis fonas*. Daugiausia tėvai akcentavo *pozityvius paauglio bruožus* (tvarkingas, mandagus, paklusnus, dėmesingas, draugiškas, ramus ir kt.); daugelis minėjo taikingumą, gebėjimą sutarti su tėvais, broliais, seserimis; gebėjimą rodyti rūpinimąsi mažesniais vaikais, kitais artimaisiais. Tačiau išryškėjo ir negatyvūs kai kurių paauglių bruožai (konfliktiškas, išsiblaškęs, stokojantis atsakomybės, piktas, prieštaraujantis). Šie vaikai turi daugiau tarpasmeninių santykių palaikymo sunkumų ir jų tėvai juos vertina, kaip turinčius daugiau socialinių įgūdžių trūkumų, lyginant su jų broliais ir seserimis (Dyson, 2003).

Nagrinėjant bendravimo šeimoje ypatumus, atsiskleidė vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių laisvalaikio pomėgiai – dauguma mėgsta aktyvią veiklą, tačiau dažniausiai neturi laisvalaikio draugo; daliai jų būdingas pasyvus laisvalaikis (žurnalų vartymas, televizijos laidų žiūrėjimas ir kt.); kai kurie iš jų neturi pamėgtos laisvalaikio veiklos, būdinga neveiklumas. Svarbią paauglių laisvalaikio dalį užima namų ruoša, pagalba kitiems. Paaikėjo, kad daugelis paauglių laisvalaikio pomėgius tenkina vienuoje, išskyrus namų ruošą, kur jie dalyvauja kartu su kitais šeimos nariais; mažoka bendravimo ar bendros veiklos su bendraamžiais.

Daugiausia problemų tėvai įžvelgia dėl paauglio elgesio, ypač viešose vietose. Tėvai atskleidė paauglių elgesio šeimoje ir viešose vietose skirtumus. Namų aplinkoje paaugliams geriau sekasi bendrauti, jie jaučiasi komfortiškiau, saugiau. Tėvų ir pedagogų apklausos rezultatai rodo, kad daug vidutiniškai sutrikusio intelekto paauglių turi poreikį bendrauti, tačiau beveik visi patiria bendravimo problemų (kalbinio komunikavimo, emocijų ekspresyvumo ir savikontrolės), tik maža dalis paauglių geba inicijuoti bendravimą su bendraamžiais.

Dalis tėvų vaiko komunikavimo problemas sieja su kalbos neišsivystymu. Tada vaikui tenka naudotis alternatyviais komunikavimo būdais; tokį komunikavimą geriau supranta tėvai, suaugusieji, tačiau sunku tokiu būdu bendrauti su bendraamžiais. Kai kurie tėvai vaikų komunikavimo problemas aiškino ne tik negebėjimu palaikyti pokalbį, palaukti savo eilės pasisakyti, nedrąsumu verbaliai bendrauti dėl neišplėtos kalbos ir drovumu, bet ir bendraamžių atstūmimu, ir paties paauglio poreikio bendrauti neturėjimu.

Tėvų pasisakymai rodo, kad šie vaikai jaučia ir geba reikšti įvairius jausmus. Pastebėta, kad funkcinių savikontrolės gebėjimų – kontroliuoti savo emocijas; suvaldyti savo baimes, nerimą, susidoroti su nenumatytais permainingomis – turi nedaugelis vaikų; kai kuriems būdinga nepasitikėjimas, drovumas nepažįstamų žmonių draugijoje ar susiklosčius naujoms aplinkybėms.

Reakcijos į kito žmogaus jausmus, elgsena rodo ne tik gebėjimą suvokti kito asmens emocinę būseną, bet ir orientuotis socialinėse situacijose, pasirinkti adekvačią situacijai elgseną bei minimalius *problemų sprendimo gebėjimus*. Šie vaikai turi išmokto elgesio strategijų sau sudėtingose socialinėse situacijose. Paaiškėjo, kad sudėtingose situacijose paauglių elgsena pasireiškia įvairiais būdais: verksmingumu, depresyvia elgsena, atsitraukimu arba agresyviomis reakcijomis.

Problemiškose situacijose pasireiškiančios *vengimo* arba *agresyvios reakcijos* gali būti paaiškinamos *savisaugos* tikslais. Šios pozicijos šalininkai (Saarni, Mumme, Campos, ir kt., 1998), teigia, kad baimė motyvuoja pasitraukti, pyktis – pašalinti kliūtį, kaltė – kitam atlyginti skriaudą ar nubausti save, gėda – pasislėpti nuo aplinkinių. Pasak Nasvytienės (2005), baimė – stipri gynybinė reakcija; iki tam tikro lygio baimė atlieka savisaugos funkciją, padeda išvengti susidūrimo su pavojingais reiškiniais; baimės motyvuotas vaikas vengs pasilikti, važiuoti su jį pakalbinusiu nepažįstamu žmogumi ir taip apsisaugos nuo galimo pavojaus.

Be to, šie tėvų interviu duomenys sutampa su Fleming ir Fleming (1982) teiginiais apie tai, kad sutrikusio intelekto vaikai su problemomis linkę susidoroti per pasyvumą arba agresyvumą.

Vengimo situacijos išryškėja tais atvejais, kai vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikai patiria neigiamą kitų žmonių elgesį jų atžvilgiu. Be to, jos pasireiškia ir tada, kai paauglys nežino, kaip pasielgti (pvz., kai kiti asmenys konfliktuoja arba kažkas nusiminęs, liūdi, verkia). Tėvų pasisakymai leido įžvelgti paauglių agresyvaus elgesio pasireiškimo situacijas ir tikslus. Agresyvia elgsena pasireiškia ne tik gynybinės reakcijos (siekiama apsiginti nuo nepalankių sau žmonių, bendraamžių, situacijų), bet ir dėl įvairių kitų tikslų, pvz., agresyvia elgsena (sukeliant kitam diskomfortą, skausmą, padarant ar grasinant padaryti kokią nors žalą) siekiama patenkinti savo norus, pasiekti sau palankaus suaugusiųjų sprendimo.

Paaiškėjo, kad broožai, kurie erzina ar piktina tėvus, susiję ne tik su savikontrolės gebėjimų stoka (pvz., impulsyvus elgesys), bet ir pasireiškia kaip epizodinis tyčinis neklusnumas, kurio priešasčių reikia ieškoti nagrinėjant vaiko elgesio tikslus: gana dažnai netinkamu elgesiu paauglys siekia patenkinti dėmesio sau poreikį (erzina, sukuria konfliktines situacijas ir pan.). Netinkamas elgesys gali būti sudetine įvairių problemiško elgesio tipų dalis. Aiškindama vaikų nepageidautino elgesio priežastis, Nasvytienė (2005) pažymi, kad ydingas elgesys gimsta tuomet, kai tėvai neužčiuopia vaiko netinkamo elgesio priežasčių, problemų esmės, neprotingai vadovauja vaiko elgesiui. Patterson (1986) teigimu, netinkamas vaiko elgesys pastiprinamas, jei vaikui pradėjus priešintis elgesio taisyklėms (verkšlėna, mušasi, priešgyniauja, meluoja ir

pan.), jo tėvai laiku neužkerta kelio tokioms reakcijoms, linkę pasitelkti neefektyvias auklėjimo priemones. Kaip tik tokios tėvų ir vaikų sąveikos pasireiškia kai kuriose tyrime dalyvavusiųjų šeimose (vaikas elgiasi ar reaguoja netinkamai – tėvai nusileidžia). Pasak Patterson (1986), tėvai laiku neužkerta kelio tokioms reakcijoms, linkę pasitelkti neefektyvias bausmes; autorius teigia, kad vaikui ramiai ir geranoriškai turi būti nubrėžiamos labai aiškios elgesio ribos, kurių reikia nuosekliai laikytis; nepriimtinas elgesys visuomet turi sulaukti neigiamų pasekmių, pavyzdžiui, vaikas netenka privilegijų; teigiamas elgesys taip pat visada turi būti pastebimas ir skatinamas.

Taigi kai kurie vaikai pasirenka neadekvačius komunikavimo būdus dėl socialinių įgūdžių trūkumo. Tačiau daugelio interviu pavyzdžiai rodo, kad vaikai turi potencialių galimybių mokytis adekvatesnio elgesio būdų, jei to būtų siekiama kryptingu socialinių įgūdžių ugdymu.

Tėvų reakcijos į vaiko elgseną atskleidė jų bendravimo su vaiku ir auklėjimo šeimoje stilius. Dalies tėvų pasisakymai rodo, kad šeimoje laikomasi emocine šiluma grindžiamo auklėjimo (tėvai kalbasi su vaiku dėl iškilusių problemų, moko, džiaugiasi dėl jų pasiekimų).

Interviu turinys leidžia numanyti, kad tų vaikų tėvai išmoko prognozuoti impulsyvų vaiko elgesį provokuojančias situacijas ir prisitaikė prie jo nuolaidžiaudami. Siekdami išvengti paauglio neigiamų elgesio apraiškų, šie tėvai stengiasi jo nesupykinti, o vertindami vaikų elgseną linkę juos teisinti. Autokratiškesni tėvai naudoja griežtesnes verbalines priemones: drausmina, bara ar netgi surinka ant vaiko. Fizinį bausmių taikymo atvejų tėvai neatskleidė.

Nors tėvai pripažįsta, kad vidutinio intelekto sutrikimų turinčių vaikų socialiniai įgūdžiai menki, lyginant su jų bendraamžiais, dauguma tėvų juos vertino ir apibūdino apskritai pozityviai. Jų pasisakymuose dominuojantį teigiamą vaikų elgesio ir gebėjimų vertinimą galima paaiškinti tuo, kad tėvai, matyt, lygina dabartinius vaiko pasiekimus su ankstesniais, vertina žvelgdami iš dabartinės perspektyvos ir lygindami su tuo, ko vaikas negebėjo anksčiau. Tai leidžia teigti, kad šeimos aplinkoje slypi stiprus socialinių įgūdžių ugdymo potencialas. Suvienijus šeimos ir mokyklos pastangas, turėtų atsiverti palankesnės perspektyvos šių mokinių socialiniams įgūdžiams ugdytis.

4 skyrius. VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO MOKINĖS SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS. ATVEJO ANALIZĖ

4.1. Ugdymo strategijų modeliavimas

Gresham, Elliott (1989) socialinių įgūdžių trūkumus aiškino ne tik menkomis šių vaikų galimybėmis juos įsisavinti, bet ir sisteminio ugdymo modelio nebuvimu; ugdymo aplinkose stokojama sisteminių ir kryptingai organizuotų sąveikų, kuriose aktyviai dalyvautų vaikas, jo šeima; stokojama ir socialiai vertingo elgesio ugdymo ir skatinimo metodikų. Tai patvirtino ir kitų autorių tyrimai, ir tai rodo, kad mokykloje ir šeimoje stokojama kryptingo vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo.

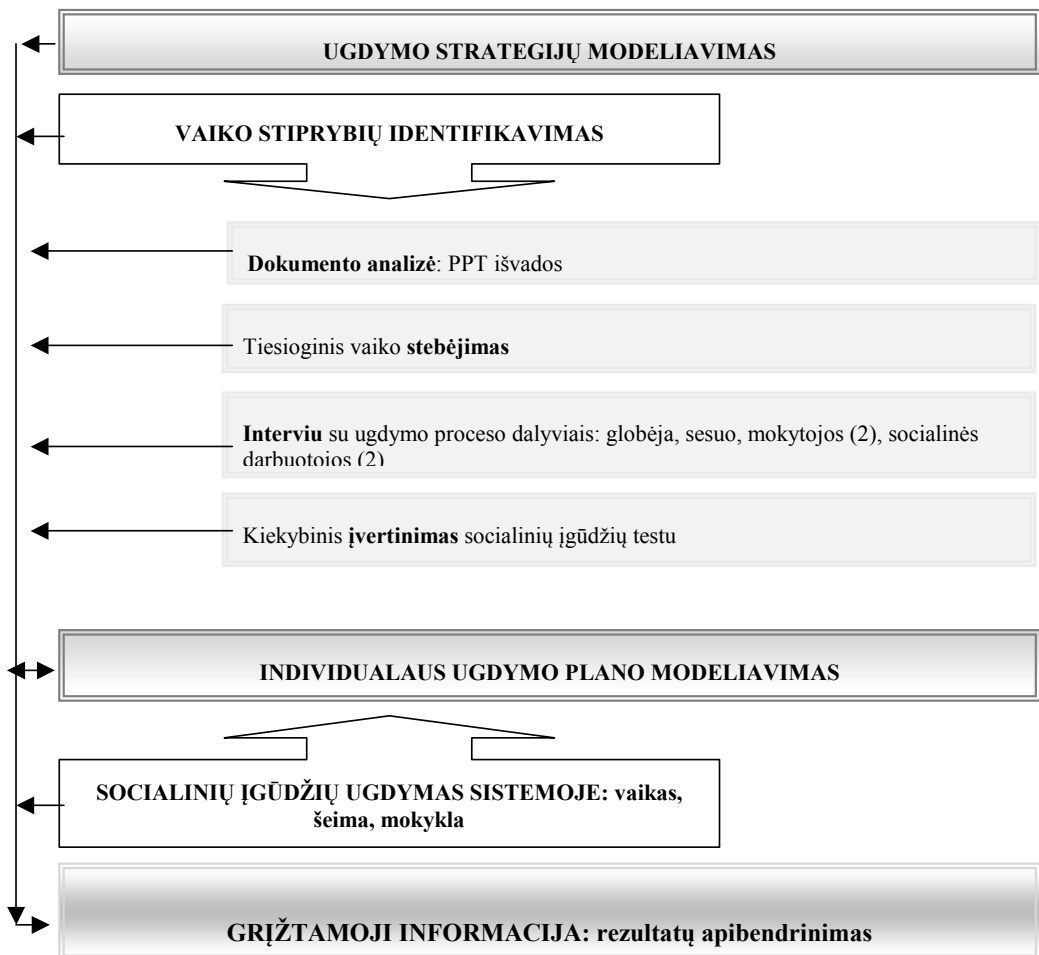
Šiame tyrime modeliuojamos vidutinio intelekto sutrikimo mokinės **socialinių įgūdžių strategijos grindžiamos sistemų teorijos ir stiprybių perspektyvos teorinėmis nuostatomis**, o jas papildoma *simbolinio interakcionizmo* ir *socialinio konstravimo* teiginiai.

Šio tyrimo etapo tikslas – remiantis vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko individualių socialinio funkcionavimo galių ir probleminių sričių atvejo analizės duomenimis, išryškinti galimas socialinių įgūdžių individualizuoto ugdymo modeliavimo gaires.

Nors daugumai vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų būdingi tipiniai socialinių įgūdžių ugdymosi sunkumai (La Malfa, Lassi, Salvini ir kt., 2007; Taylor, Peterson, McMurray-Schwarz ir kt., 2002; Rojahn, Matson, Naglieri ir kt., 2004; Matson, Minshawi, Gonzalez ir kt., 2006; Matson, Fodstad, Rivet, 2009 ir kt.), vis dėlto jų socialinių įgūdžių ugdymo/si galimybės ir poreikiai individualūs, todėl nėra visiems vienodų ugdymo, pedagoginio poveikio būdų. Norint kryptingai ugdyti socialinius įgūdžius, būtina pažinti individo socialinės raidos ir ugdymo situaciją, turimus gebėjimus ir problemines sritis. Tokia prieiga aprašoma daugelio autorių darbuose: ugdymas turi būti paremtas *individualiomis stiprybėmis* bei siekti *įveikti silpnybes* (Quinn, Osher, Warger, Hanley, Bader, Tate, Hoffman, 2000; Kamps, Kay, 2002), todėl pirmasis ugdymo programos sudarymo žingsnis turėtų būti vaiko *turimų socialinių įgūdžių ir probleminių sričių identifikavimas* (Gresham et al., 2001; Lane ir kt., 2005; Warnes, Sheridan, Geske, Warnes, 2005); ugdymo procese svarbus *tėvų dalyvavimas*, o siekiant įtraukti tėvus į ugdymo procesą, viena iš sąlygų – atsižvelgti į tėvų lūkesčius (Kauffman, 2005).

Todėl modeliuojant ugdymo gaires buvo atlikta vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių individualios raiškos *atvejo analizė*. Atvejo analize, derinant su mokyklos turimų pedagoginio psichologinio vertinimo *dokumentų analizę* su *stebėjimo ir interviu* duomenų *turinio analize*, grindžiamas mokinės socialinių įgūdžių ugdymo strategijos *modeliavimas*.

Atvejo analize grindžiamo tyrimo struktūrą iliustruoja 9 pav.



9 pav. Atvejo analize grindžiamo tyrimo struktūra

Atvejo analizė turi tam tikrų savybių, kurios daro ją unikalią, lyginant su kitais kokybiniais metodais. Socialinių mokslų srityje atvejo analizės kokybinės ir taikomos siekiant gauti nuodugnę tiriamos situacijos suvokimą. Tyrėjus domina procesas, o ne rezultatai, kontekstas, o ne tam tikras kintamasis, žinių kūrimas, o ne patvirtinimas (Merriam, 1998; Stake, 2000). Pasak Merriam, edukacinės atvejo analizės atliekamos siekiant nustatyti ir paaiškinti tam tikras praktikos problemas. Disertaciniame tyrime remiamasi Shinkfield (2007) teiginiais, kad atvejo analizės metodas gali būti suprantamas kaip nuodugnus vieno konkretaus atvejo (subjekto) *tyrinėjimas stebint*, kuriuo siekiama išsamiai suvokti konkretų dalyvį tam tikrame kontekste, kuriame jis tyrinėjamas.

Tyrimo imtis. Tyrimo tikslas nulėmė imties pasirinkimą. Kadangi siekta atskleisti vidutinio intelekto sutrikimo mokinės socialinio funkcionavimo galias ir ugdytinus gebėjimus, pasirenkant mokinę atvejo analizei, taikytas kokybinio tyrimo metodologijoje nurodytas tikslinės atrankos principas – tipinių atvejų atranka (Patton, 2002). Vadovaujantis tikslinės

tipinės atrankos principu, remiantis mokyklinių dokumentų duomenimis pasirinkta vidutinio intelekto sutrikimo specialiosios mokyklos IX lavinamosios klasės mokinė M. (amžius – 15 m.), kuri savo psichosocialinės raidos ypatumais atitinka daugelį tokiems mokiniams būdingų bruožų. Sutikimas, kad M. būtų pasirinkta atvejo analizei, gautas iš M. globėjos, kuri atstoja mokinei jos šeimą, ir kuri noriai sutiko pati dalyvauti atvejo tyrime bei sutiko, kad ugdymo modelio tyrime dalyvautų M. netikra sesuo. Tyrime sutiko dalyvauti mokinės klasės mokytoja, fizinės veiklos mokytoja, dvi globos namų socialinės darbuotojos.

Bendrame susirinkime tyrimo dalyviams buvo paaiškinta tyrimo esmė, tikslas ir uždaviniai, aptarta tyrimo eiga. Tyrimo dalyviams praversti mokymai apie socialinių įgūdžių sampratą, socialinių įgūdžių ugdymo svarbą vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socializacijai, supažindinta su socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimo strategijomis.

Tyrimo eigoje tyrėja nuolat palaikė kontaktą su tyrimo dalyviais, neformaliai konsultavo tyrimo dalyvius telefonu ir tiesiogiai visais jiems rūpimais socialinių įgūdžių ugdymo klausimais. Konsultacijų turinys nebuvo fiksuojamas.

4.2. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių analizė

Dokumentų analizė. Žemiau pateikiamos mokinės psichosocialinės raidos charakteristikos – pedagoginės psichologinės tarnybos (PPT) išvados, kurias papildė klasės mokytojos pateikti mokinės apibūdinimai.

PPT išvados (2009-10). Psichologinio vertinimo išvada: žymus ir tolygus pažintinių procesų sutrikimas. Elgesys betarpiškas, žodinis kontaktas apsunkintas, neverbalinis kontaktas geresnis. Mažai domisi siūloma veikla, nenoriai įsitraukia į žaidimus, veikla nekryptinga, neproduktyvi, manipuliacinė. Dėmesys nepatvarus, silpnos koncentracijos. Vaizdinių lygmenyje apibendrinti negali. Mokslumas žemas. Išorinis aktyvinimas mažai produktyvus. *Logopedinio vertinimo išvada:* geba artikuliuoti izoliuotus balsius; bendrauja naudodama gestus, mimiką, izoliuotus garsus. Pažįsta ir parodo artimiausios aplinkos daiktus. Spalvų neskiria. Su pagalba geba apvedžioti raidžių elementus. Sutrikusi smulkioji motorika. Antrinio pobūdžio specifinis kalbos neišsivystymas dėl intelekto sutrikimo. *Pedagoginio vertinimo išvada:* visų sričių ugdymosi pasiekimų lygmuo vienodai žemas. Vaikas beveik neturi jokių žinių, įgūdžių, numatytų specialiose programose. Dėmesį sukaupia tik trumpam laikui, neatlieka nurodymų. Teikiama pagalba pasinaudoja tik minimaliai, o dažnai jos nepriima. Knygutę varto, bet paveikslėliais nesidomi. Mokymosi motyvacija žema. Sunkiai atlieka užduotis mėgdžiojimo būdu. *PPT išvada:* intelekto sutrikimas: vidutinis protinis atsilikimas.

Iš pokalbio su M. klasės mokytoja. Klasės mokytoja M. ugdo 4 metus. Mokytojai sunkiai sekasi mergaitę sudominti, įtraukti į bendrą veiklą. M. nuolat sėdi atsiskyrusi nuo draugų, o ir draugai jos nemėgsta, nes mergaitė krečia visokias aibes: slepia pieštukus, rašiklius, raktus ir pan. Kuomet mokytoja pasitelkusi savo ugdytinių pagalbą ieško paslėptų daiktų, M. garsiai iš jų juokiasi ir į prašymą atiduoti nereaguoja; nekreipia dėmesio į pamokymus bei pastabas.

Mokykloje M. neturi nei vieno draugo, nemėgsta tvarkytis, nuolat reikia raginti susitvarkyti, nusiprausti, nes vaikščioja susivėlus, pavalgiusi priešpiečius gali visą dieną vaikščioti išsitempus uogiene. Jei moksleiviai pasišaiपो iš jos netvarkingumo, ji juokiasi drauge su jais.

Mokytojai M. „sunkiausias“ vaikas klasėje, kadangi labai sunku sudominti mergaitę: [Jai niekas neįdomu, piktybiškai trukdo visiems, aš esu praradusi viltį, kad kažką dar galima su ja nuveikti. <...> esu pavargusi. <...> Pastebėjau, jei jai neskirsi užduočių ir nekreipsi į ją dėmesio, ji ramiai galės išsėdėti nieko neveikdama per pamoką, o jei tikrai duosi kokios veiklos, tai tarškins priemonėmis, mėtys daiktus, kad atkreiptų dėmesį į save (KM)¹⁷].

Klasės mokytoja maloniai sutiko dalyvauti visuose atvejo tyrimo etapuose, „vardan vaiko gerovės,“ ir galimybės geriau pažinti mokinę.

Taigi, PPT ir ugdytojų apibūdinimai rodo, kad M. gali būti atvejo analize grindžiamo tyrimo dalyve, nes turi daug tipinių šiems mokinių bruožų: ugdoma specialiosios mokyklos lavinamojoje klasėje, turi *menkus bendravimo įgūdžius* (La Malfa, Lassi, Salvini ir kt., 2007; Taylor, Peterson, McMurray-Schwarz ir kt., 2002; Rojahn, Matson, Naglieri ir kt., 2004; Matson, Minshawi, Gonzalez ir kt., 2006; Matson, Fodstad, Rivet, 2009 ir kt.), ypač menki – kalbinio komunikavimo ir kt. gebėjimai (Chapman, 2003; Garšvienė; 1996, Gevorgianienė; 1999, Ivoškuvienė, Kaffemanienė, Baranauskienė ir kt., 2003; ir kt.) ir tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai (Ailey, 2003; Bakk, Grunewald, 1997; Gresham, 2005; Matson, Cooper ir kt., 2006; Merrell, Walker, 2004; Kaffemanienė, Čegyte, 2006, ir kt.) ir t.t.

Mokinės socialinės raidos situacija ypatinga dėl to, kad ji gyvena globos namuose, tačiau turi globėją ir dalį laiko gyvena globėjos šeimoje.

Iš pokalbio su M. globėja ir jos dukra. M. gyvena vaikų globos namuose, kur atvyko iš sutrikusio vystymosi kūdikių namų. Lanko specialiąją mokyklą; mokyklos autobusiuku nuvežama ir parvežama iš mokyklos į globos namus. Globos namuose gyvena šeimynoje drauge su kitais 12 vaikų, iš kurių 2 mergaitės ir 11 berniukų (iš viso 13 vaikų).

Savaitgalius, šventes ir atostogas praleidžia pas globėją jau aštunti metai. Globėjos šeimą sudaro keturi asmenys: globėja, jos vyras, ir dvi jų dukros. Vyresnioji (20 m.) sukūrusi šeimą, gyvena kitame mieste, jaunesnioji dukra (15 m.) – moksleivė. Globėjos vyras neįgalus (liekamieji cukrinio diabeto ir insultų reiškiniai). Šeima gyvena nuosavame name. Pajamos – vidutinės (vienam šeimos nariui ~ 500 Lt).

Globėja 25 metus dirba vaikų globos namuose (dabar – socialine darbuotoja, anksčiau – auklėtojos padėjėja naktiniam darbui), todėl M. pažįsta nuo pat jos atvykimo iš sutrikusio vystymosi kūdikių namų. Kartkartėmis ji parsivesdavo kai kuriuos vaikus, savaitgaliui ar šventėms ir pastebėjo, kad M. akys tuomet prisipildydavo ašarų, kurių priežasties mergaitė nemokėdavo išsakyti. Kartą paklausus, ar norėtų savaitgalį praleisti su jos šeima, vietoj atsakymo globėja išvydo, kaip suspindo mergaitės akys, veidą nutvieskė šypsena, ji paėmė moterį už rankos ir ilgai jos nepaleido, glostė. Šeima su pasiūlymu parsivesti M. savaitgaliui sutiko nevienareikšmiškai – tėtis ir jaunesnioji dukra neprieštaravo, o vyresnėlė kategoriškai protestavo [*darbe tiems vaikams atiduodi visą save, o namie tu mums labai reikalinga*], kalbėjo dukra. Tačiau po ilgų įkalbinėjimų, pagraudenimų, kad M. toks pat vaikas, tik neturi nei namų, nei mamos, niekas jos nemyli, nepaglosto, nepriglaudžia, o gi kažkam tai reikia padaryti, vyresnėlė nusileido. Todėl šeštadienio rytą, po naktinio budėjimo abi laimingos iškeliavo savaitgaliui „namo“. M. viskas labai stebino – ir važiavimas autobusu, ir vaizdai pro langą, ir žmonių gausa.

17 Čia ir toliau cituojami tyrimo dalyvių pasisakymai, kalbinis stilius neredaguotas. Skliaustuose (G) – Globėja, (S) – Sesuo, (KM) – Klasės mokytoja, (FM) – Fizinės veiklos mokytoja, (SD1), (SD2) – Socialinės darbuotojos.

Parėjusi namo, pirma skubėjo su visais pasisveikinti, kiekvienam paduodama ranką ir ją paglostydama. Su visais namiškiais ji gana greitai apsirato ir susidraugavo. Nemalonumų kildavo tik tuomet, kai ji vis paimdavo kurį nors jai patikusį mergaičių daiktą ir jį „pradangindavo“. Paklausta, kur daiktai dingę, nusišypsodavo ir nususukdavo... Kartais M. „paišdykauja“: išmestas į konteinerį senienas gražina į buvusias jų vietas; nepatikusį drabužį išmeta į lauko tualetą ir apsirengia pagal savo skonį; likusi viena su tėčiu išprašo jo užberti visą likusį cukrų ant batono, labai mėgsta viena paskanauti svečiams skirtais saldumynais. Mėgsta slėpti daiktus, pati paslepia o paskui pamiršta kur padėjo; [*Prašom, kad atiduotų, o ji prieina prie stalčiaus, atidaro, rankomis ieško, bet į jį nežiūri, o dairosi į šonus ir dejuoja. O (globėjai) atradus paslėptą daiktą, pradeda juoktis ir rodo į save pirštu, lyg tai ji būtų radusi. Ypač sunku buvo apsiprasti jaunėlei, kadangi M. nuolat imdavo jos daiktus. Mergaitės pradėjo dažniau pyktis*].

Visokiausiais būdais globėja ir jos šeimos nariai stengėsi spręsti iškilusias problemas [*jei taip darysi, namo daugiau nesivesiu, neleisiu suptis ant sūpynių ir pan.*]. M. sureaguodavo, bet gaila, tik tam vakarui. Globotinei labai patiko būti dėmesio centre, kad viskas vyktų pagal jos norus ir įgeidžius. Problemų kildavo ir dėl higienos – labai nenorėdavo praustis, persirengti švariais drabužiais.

Su laiku visi šeimos nariai pavargo nuo jos „pokštų“, namuose stiprėjo įtampa ir trintis, kadangi situacija beveik nesikeitė į gerąją pusę.

Globėja teigė labai apsidžiaugusi, kuomet po gero pusmečio gavo pasiūlymą „padirbėti“ su M., pagal individualų ugdymo planą, kurį sudarant turi dalyvauti visi šeimos nariai bei mergaitės ugdytojai. Kaip anksčiau minėta, globėjos šeimą sudaro keturi asmenys (globėja, jos vyras, ir dvi jų dukros), tačiau dalyvauti tyrime atsisakė vyresnioji dukra, kadangi ji gyvena kitur, ir tėvus lanko retkarčiais. Tyrime negalėjo dalyvauti ir neįgalus globėjos vyras, nes tuo laikotarpiu ypač pablogėjo jo sveikata, vyriškis tapo visiškai priklausomas nuo kitų šeimos narių. Tyrime nutarė dalyvauti globėja bei jos dukra.

Stebėjimo metodika. Tiesioginiu stebėjimu (Bitinas, Rupšienė, Žydzžiūnaitė, 2008) buvo siekiama gauti duomenų apie vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinių įgūdžių raišką nestruktūruotose aplinkose (stebėta šeimoje, išvykoje; parduotuveje) ir mokinės sąveikose su globėja, seserimi, bendraamžiais ir pažįstamais, nepažįstamais suaugusiaisiais.

Stebėjimo trukmė. Tyrimas atliktas 2009 m. gegužės – liepos mėn.; iš viso 5 stebėjimo sesijos po 2 val. (arba 840 min.). Stebėjimo duomenys buvo kaupiami raštu laisvos formos protokoluose chronologine tvarka 5 min. intervalu fiksuojant įvykių eigą ir mokinės socialinių gebėjimų apraiškas įvairiose situacijose.

Interviu. Siekiant detaliau atskleisti mokinės socialinius įgūdžius tiesioginio stebėjimo duomenys buvo papildyti nestruktūruoto interviu su mokinės ugdytojais duomenimis. Interviu dalyviai: mokinės globėja ir netikra sesuo (šiam tyrimui jos traktuojamos kaip mokinės šeima), klasės ir fizinės veiklos mokytojos, globos namų socialinės darbuotojos.

Tyrimo duomenys buvo apdoroti kokybiniu stebėjimo protokolų tekstų turinio analizės metodu. Turinio analizė pasirinkta norint sistemiskai aprėpti visumą respondentų patirčių ir įžvalgų (pasisakymų) apie vidutinį intelekto sutrikimą turinčios mokinės socialinių įgūdžių raišką įvairiose aplinkose ir kontekstuose.

Toliau pateikiami mokinės socialinių įgūdžių raiškos (sąveikose su suaugusiais ir bendraamžiais) tyrimo rezultatai (stebėjimo šeimos aplinkoje ir nestruktūruoto interviu su ugdytojais protokolų turinio analizė).

Interakcijos įgūdžiai

Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai. Pastebimi sunkumai susitvarkant su bendraamžių neigiamu poveikiu atvejai:

[*Išėjus į lauką M. sėdėjo ant žolės, prie jos priėjo G. ir padarė „žuvį“ – trinktelėjo per pakaušį, visi aplink stovėję vaikai juokėsi ir M. kartu pradėjo juoktis (SD1) / Liepia M. išnešti šiukšles, bet iš jos tą šiukšlių kibirą atėmė dičkiai, o ji apsisukus parėjo į grupę, užsidarė kambaryje, paklausiau, kur yra kibiras, tai ji numojo ranka ir piktai burtelėjo (SD2)].*

Išsiaiškėjo, kad mergaitė negeba valdyti sąveikų, kuomet iš jos tyčiojamosi:

[*Ateina ir sėdasi prie tų vaikų, nors jie juokiasi iš jos, kartais stumdo, varo nuo savęs (K.M.)*].

Mokytoja bandydama apsaugoti nuo bendraamžių neigiamo poveikio, stengiasi pertraukų metu mokinę užimti įvairia veikla:

[*Stengiuosi pertraukų metu ją užimti. Siūlau nuvalyti lentą, atnešti gelėms vandens, iššluoti klasę, išnešti šiukšles. Siekiu, kad pasilikytų klasėje, kad neitų iš jos. Įjungiu magnetofoną, leidžiu klausytis jos mėgstamų dainų <...> tiesa, su M. dalyvavome kitos klasės mokytojos organizuotoje klasės valandėlėje apie berniukų netinkamą elgesį], bet dažniausiai visos pastangos nueina perniek:*

[*Nes jeigu jau ji susigalvojo, tai vis tiek ten eina (K.M.)*].

Gana dažnai į erzinančias situacijas ar suaugusiųjų kritiką ir pastabas M. reaguoja pasitraukimu, nosisukimu, prieštaraujančiu borbėjimu:

[*Į visus jai reiškiamus priekaištus ir pretenzijas M. reaguoja labai panašiai – jei jai nepatinka tai, apie ką kalbama, apsisuka ir burbėdama nueina (G.) / Atsitraukusi į vienumą, kurį laiką dar burba, demonstruoja esanti įžeista (G.)*].

Bendravimo įgūdžiai

Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. PPT vertinimo duomenimis – konstatuotas specifinis kalbos neišsivystymas dėl intelekto sutrikimo. M. praktiškai visai neturi verbalinio komunikavimo gebėjimų, bendrauja nebent garsažodžiais:

[*...kai supyksta, tai po nosimi burba, vapena, jei ko nori, tai rodo į save pirštu sakydama a-a-a arba mm-mm (G.) / ...kalbina savo kalba jį, reiškia pasipiktinimą, jei pašnekovas nesupranta, ką ji nori pasakyti (G.) / ... puola sveikintis – mmm, aaaa (SD1) / ...po to numojo ranka sakydama a a (SD2)]*.

Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai. Elementariausias kontakto užmezgimo būdas – žvilgsnio kontaktas. Stebėjimo duomenys rodo, kad M. žvilgsnio kontaktas nestabilus:

[*Į svečius atvyksta pusseserė su vaikais. M. rankos paspaudimu pasisveikina su kiekvienu, kada sveikinasi, žvilgsnį fiksuoja keletą sekundžių, po to žvilgsnis nuseka kitų asmenų link]¹⁸*.

Pažymėtina, kad teigiamas ir neigiamas emocijas, poreikius, ne/norus ir kt. stebėta mergaitė reiškia nekalbinėmis priemonėmis.

Interviu atskleidė tokią M. neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimų raišką:

[*Bendraudama M. aktyviai komunicuoja gestais, mimika, neišlaikydama priimtinos pašnekovui asmeninės erdvės; žvilgsnio kontakto neišlaiko, net ir su gerai pažįstamais žmonėmis, nuolat dairosi į šalis (G) / Jeigu sėdim prie vieno stalo, vaikai piešia, spalvina ir M. sėdi prie stalo,*

18 Čia ir toliau pateikiami fragmentai iš stebėjimo protokolų.

pakvieti ją vardu, ji pakelia akis ir iš karto nusisuka, ir dar kartą paprašius pažiūrėti į mane pradeda graudintis (SD2)], tačiau [Pašnekovą iki galo išklauso tik tuomet, kai jai patinka pokalbio turinys. Jei ne – apsisuka ir nueina (G.)].

Klasės mokytoja akcentavo, jog M. neverbaliniu būdu geba paprašyti pagalbos:

[Ji moka paprašyti pagalbos, kai ją skriaudžia. Ateina, parodo kur užgavo ir vedasi parodyti skriaudėjus (K.M.)].

Atskleista, jog mokinė lengvai inicijuoja kontaktą su jai patikusiais žmonėmis, itin nori dėmesio sau:

[M. drąsiai inicijuoja bendravimą su norimu asmenimi – ima už rankos, aktyviai, iki įkyrumo kalbina savo kalba jį, reiškia pasipiktinimą, jei pašnekovas nesupranta, ką ji nori pasakyti (G.) / Su jai simpatyngais asmenimis M. siekia palaikyti ryšius, draugystę – vos pamačiusi emocingai kalbina savo kalba, glosto, glaustosi, ima už rankos ir vedasi, kur galėtų likti dviese (G.)].

Tačiau kontakto nesistengia ilgai išlaikyti, būdingas trumpas situacinis susidomėjimas:

[Buvo dabar rugsėjo 1 ruošimasis, atėjo naujas muzikos vadovas, paklausė: kas nori dainuoti? M. rodo į save, o pasakius, kad ateik, ji nusijuokė ir nusisuko į langą. Panašu, kad dėmesio pakako, nes buvo atkreipta ir jai to užtenka (SD1)]; neretai įkyriai priekabina prie svečių:

[Stovi ir žiūri, nenuleisdama akių nuo jų, stengiasi paliesti, atsisėsti šalia (G.) / Įkyriai žiūri į nepažįstamus, jiems mojuoja, eina prie jų, bando sėstis, paglostyti juos (K.M.)].

Mokytoja papasakojo, kaip sprendžia mokinės perdėto dėmesio siekimo problemą:

[Tenka priminti, jog eitų į savo suolą. Gestu parodau, jog atsitrauktų nuo jų, jog mokėtų išlaukti ir jie patys prie jos prieis pasikalbėti. Todėlėjus į klasę nepažįstamiems, pokalbio eigoje pristatau jiems M., pasakau jai, jog būtina pasikalbės ir su ja (K.M.)].

Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai. M. bendravimo tikslai:

[Visada rodys norą, poreikį bendrauti su kitais, bet tas žmogus jai reikalingas tik dėl to, jog kažką iš jo gautų: ar saldainį, ar dovanėlę, ar tiesiog pagyrimą, apkabinimą, šiltą žodį (K.M.) / Pasitikdavo muzikos mokytoją ateinančią į darbą, M. mokytoją palydėdavo į klasę, padėdavo pasikabinti paltą, nes mokytoja nuolat pavaišindavo saldainiu. M. pradėjo vėluoti į pamokas. Mes su muzikos mokytoja sutarėme, kad nebeduos jai skanumyno ir stebėsime mergaitės reakciją. Ir tai, kai nustojo mokytoja dalinti saldainius, M. nustojo lydėti ją į klasę (K.M.)]. Po šito įvykio mokytoja kalbėjo su M. apie draugystę: [Aiškinamės su M., kad reikia draugauti ne dėl saldainio].

Globėja taip pat patvirtina, jog M. dažniausiai [atsižvelgia tik į savo norus (G.)]. Panašų pavyzdį pateikia ir auklėtoja:

[M. draugauja tik tol, kol kitas turi saldainių ir jei mato, kad aš turiu saldainių maišelį, tai ji sėdės šalia, glostys, vis rodys į save, bet kada saldainiai baigiasi, parodau, kad tuščia, ji atsistoja ir nueina į šalį (SD2)].

Jos elgesys dažniausiai šabloniškai atspindi jos asmeninius siekius:

[Jei mato kokią naudą, bando susidraugauti, jei ne, nekreipia dėmesio (G.)]

Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai. Mokinė pasitiki savimi būdama su naujais žmonėmis ir naujose situacijose:

[Nesijaučia nepatogiai tarp svetimų žmonių, aš buvau nustebusi, kaip M. iš salės grįžo su nepažįstama moterim ir aprodė jai savo gyvenamas patalpas (SD1) / Būdama tarp nepažįstamų žmonių M. aktyviai siekia su jais užmegzti kontaktą, eina liečia juos, mojuoja. Jei sulaukia nepakankamai dėmesio, draugiją ignoruoja, pasišalina (G.)].

Tačiau jos elgesys su nepažįstamais žmonėmis neatitinka socialinių normų: perdėtai familiarus, nesantūrus.

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai. Kartais geba rodyti rūpinimąsi jai artimais asmenimis, norą padėti:

[*Man buvo paūmėjęs skausmas šone, ir M. matė, kaip mano dukra atneša man karštą pūslę, tai ji nužiūrėjo, kur aš padėjau, tai kitą tą atšalusią pūslę atnešė man ir rodo, kad gulk ir dėkis prie šono (G.) / Ji atbėga, pasitinka mane, kamuolius padeda man surinkti, padeda juos sudėti ant laikiklių (FM.)*].

Mokinės elgesyje galima pastebėti neadekvačių reakcijų; pvz., situacijoje, kai kitam atsitinka problema:

[*Jei atsitiko kam kokia nelaimė, M. juoksis iš jo. Va, vakar, berniukas bėgo ir pavirto, o jai buvo labai linksma, kad jis užsigavo. Ji sėdi koja ant kojos, valgo obuolį ir juokiasi (SD1)*].

Kuomet M. elgesys sukelia kitų nepasitenkinimą kitiems, mergaitės socialinis ekspresyvumas įgauna tokių neadekvataus elgesio požymių:

- reaguoja gynybiškai – juokiasi, bėga suptis

[*M. nuolat prieina prie stalo, ant kurio padėti saldainiai. Ima juos ir valgo. Suvalgo visus saldainius. J. pastebi, kad nebėra saldainių, visi suvalgyti. R. sako, kad juos suvalgė M. Mergaitės pradeda barti M.; o M. supasi ant sūpynių ir juokiasi*],

- siekia globėjos užtarimo:

[*Vaikai pradeda barti sakydami, kad ji turi atiduoti žaislą, ji atsistoja ir nubėga į kambarį pas globėją*],

- arba reaguoja agresyvia elgsena, pvz., rodo liežuvį:

[*M. supasi su drauge ant sūpynės. Ji nušoka nuo sūpynės pirmoji. M. draugė supyksta ant M., kad ji nepasakė, jog nušoks nuo sūpynės. M. parodo jai liežuvį ir nubėga į namus / M. nubėga prie vaikų, pagauna kamuolį ir pradeda mėtyti jį į viršų. Mergaitės liepia M. mesti kamuolį joms, bet M. mėto kamuolį į viršų, jo nepagauna. Kamuoliui nuriedėjus, jo nepaima. Mergaitės liepia atnešti kamuolį, M. neklauso. Mergaitės pradeda pykti ant M. Ji parodo joms liežuvį ir nubėga*].

Konflikto sprendimo gebėjimai. Kartais pati sukelia konfliktus su bendraamžiais:

[*Prie pusryčių stalo M. supyksta ant M., kam ši žiūri į jos sumuštinis. Brūkšteli ranka per R. nugarą. R. pradeda šaukti ant M., sakydama, kad ji mušasi. M. meta sumuštinį ant stalo. Globėja griežtai subara mergaites. Mergaitės nurimsta, bet M. sėdi nuliūdusia veido išraiška / M. besisupdama ant sūpuoklių pamato kieme žaidžiančią kaimynų mergaitę. Nulipa nuo sūpuoklių, pribėga prie jos ir kumščiu suduoda jai per nugarą. Mergaitė supykusi pastumia M. ir ją bara. M. apsisuka ir nubėga vėl suptis. Pasisupusi keletą minučių, parbėga į namus, nueina į savo kambarį ir sėdi viena ant lovos. Sesuo klausia: „Kas atsitiko?“ M. nereaguoja, sėdi ant lovos ir mosuoja kojomis*].

Konfliktines bendraamžių situacijas M. stebi nuošaliau:

[*Salėje susimušus didesniems berniukams M. pasitraukė į kampą ir stebėjo iš nuotolio, o muštytėms pasibaigus pradėjo juoktis, o po to numojo ranka sakydama a a (SD2)*].

Kartais M., spręsdama iškilusias problemas, naudoja jėgą mažesniųjų atžvilgiu:

[*Iš vakaro buvo atėję svečiai ir vaikai buvo gavę dovanų. Ir M., matyt, buvo gavus balioną, ji paėmusi balioną truputį išpučia ir užmauna ant piršto ir sukamaisiais judesiais jį suka, vis žiūri į jį, toks jausmas, kad ji, nieko aplinkui nemato, kažkur savo pasaulyje, o pribėgęs antrokas A.*

nutraukė jai tą balioną nuo to piršto. Tai M. vožtelėjo jam per ausį. Jei nebūčiau įsikišusi, būtų kilęs konfliktas (SD 2)].

Taigi, išryškėjo jai nepatinkančių reikalavimų ignoravimas, nepaisymas; demonstratyviai pasišalina ir užsiima jai patinkančia veikla (pvz., mėgsta suptis, linguotis klausydama muzikos, vynioti tualetinį popierių ir kt.).

Geriausiai sekasi bendrauti su artimais suaugusiais asmenimis. Domisi nepažįstamais žmonėmis, neadekvačiai siekia jų dėmesio, tuo pat metu vengia nepažįstamų situacijų. Tačiau tikėdamasi, kad bus pavaišinta, kartais inicijuoja bendravimą su suaugusiaisiais, kuriuos pažįsta:

[M. supasi, pamato kaimynę, mojuoja jai ranka, šypsosi. Kaimynė pakviečia mergaitę, vaišina ją sausainiais. M. paima keletą sausainių, šypsosi, atsisveikina su kaimyne rankos mostu ir, nubėgusi ant sūpuoklių, toliau supasi].

Dalyvavimo įgūdžiai

Pastebėta, kad M. nemoka ir nenori dalyvauti bendraamžių žaidimuose. Dažniausiai nedalyvauja, atsisako dalyvauti bendraamžių veikloje, nors sesuo ar draugai kviečia M. žaisti kartu.

[Vaikai pakviečia M. eiti į lauką, tačiau ji atsisako, toliau stovi prie stalo, valgo pyragaitį, žiūri, ką veikia sesuo ir globėja / M. apsisuka ir išeina iš žaidimo ratelio, nueina prie sūpuoklių, atsisėda ir supasi].

Dažniausiai ji pasyviai stebi žaidžiančius bendraamžius, neįsitraukia į jų žaidimus:

[M. prieina prie vaikų, stebi jų žaidimą, pati jame nedalyvauja / Stebi vaikus, dairosi į šalis, valgo saldainį. Pastovi, apsidairo, nueina į pavėsinę, atsisėda ant suoloelio nuošaliau, sėdi susikryžjavusi kojas, nuolat žiūri į vaikų pusę / Lauke ji nubėga pas vaikus. Vaikai žaidžia smėlio dėžėje su indeliais. M. stebi jų žaidimą, pati žaidime nedalyvauja].

Jei ir ryžtasi įsitraukti į bendraamžių žaidimus, negeba laikytis taisyklių, o tai sukelia bendraamžių nepasitenkinimą ja

[M. drauge su vaikais žaidžia kamuoliu. Jie mėto kamuolį vienas kitam, M. sunku pagauti kamuolį, jis iškrinta iš rankų, nurieda. M. juokiasi, J. atneša M. kamuolį, sakydama, kad ji mestų draugui, M. šypsosi, tryptčioja vietoje, nesistengia nei mesti, nei gaudyti kamuolio. Žiūri į vaikus, juokiasi / M. su drauge pamato sūpuokles ir pradeda suptis. M. nušoka nuo sūpuoklių pirmoji. M. draugė supyksta ant jos, nes ji nepasakė, jog nušoks nuo sūpuoklių. M. parodo liežuvį ir nubėga į namus].

Mergaitė ryžtasi prisijungti prie bendraamžių tik pamačiusi stimulą – saldainius:

[Prie M. pribėga J., kviečia žaisti su vaikais, M. purto galvą, moja ranka. J. sako, kad turi saldainių, klausia M., ar ji jų nori. M. atsistoja ir nueina drauge su J. Prieina prie maišelio, kuriame sudėti saldainiai, paima vieną, išvynioja, popieriuką suglamžo, įsikiša į kišenę / J. dar kartą pakviečia M. eiti į lauką, sakydama: „Einame į lauką“, parodo jai saldainį. Tuomet M. išeina į lauką].

Būdama su globėja M. stengiasi parodyti, jog nori būti savarankiška:

[Atvažiuoja autobusas, M. lipdama į autobusą laiptais, globėjai rankos neduoda. Lipa savarankiškai. Įlipa pro autobuso galines duris. Autobuse važiuoja nedaug žmonių. Mergaitė palieka globėją, bėga per visą autobusą į priekį. Radusi autobuse aukščiausiai esančią vietą, atsisėda. Į globėją nežiūri, dairosi pro langą].

- nori elgtis taip, kaip suaugusieji, mėgdžioja juos:

[*Netoli parduotuvės M. nori paimti iš globėjos rankinės maišelį. Globėja jai neleidžia sako, kad dar nereikia. M. vėl stengiasi jį paimti. Globėja subara M., mergaitė nuliūsta, nuleidžia galvą ir eina į parduotuvę, neduodama globėjai rankos. Eina pirmą. Globėja paima grietinės indelį ir įdeda į krepšelį. M. taip pat paima grietinės indelį ir įdeda į krepšelį. Globėja pasako, kad joms reikia tik vieno grietinės indelio, tuomet M. išima globėjos įdėtą indelį, savąjį palieka krepšelyje. Prieina prie ledų skyriaus. Nors globėja iš anksto pasakė, kad šiandien ledų nepirks, M. paima vieną porciją ledų, įsideda į krepšelį. Globėja liepia padėti ledus atgal, sakydama, kad šiandien ledų nepirks. M. rodo į save, sakydama aaa, ji jų labai nori. Globėja paima ledus iš krepšelio ir padeda juos atgal. M. patempia lūpą, susikryžiuoja rankas ant krūtinės, lėtu žingsniu eina paskui globėją, nešdama maišelį rankoje].*

Gali būti, kad nepakludama M. siekia jaustis savarankiška – M. 15 m. ir ji nori būti panaši į suaugusiuosius. Kartu ji rodo vaikišką *opozicinį neklusnumą*. Nors nori būti panaši į suaugusią, jos elgesys vis dar *infantiliškas*:

[*M. atsilieka nuo globėjos ir pastebėjusi žaislų skyrių nueina prie jo. Po kelių minučių globėja ją kviečia vardu, bet mergaitė nereaguoja, toliau apžiūrinėja lėles, jas ima į rankas. Pagaliau padeda lėlę į vietą ir nueina prie globėjos].*

Interviu atskleidė mergaitės norą dalyvauti grupės veikloje, jei veikloje vyrauja teigiamos emocijos, šventinės nuotaikos, pramogos:

[*Dalyvauti bendroje grupinėje veikloje M. siekia tik tuomet, jei tai pramoginė, malonumą teikianti, ne darbinė, pastangų nereikalaujanti veikla (G)].*

Kartais pasireiškia iniciatyvumas:

[*Neprašyta imasi iniciatyvos iššluoti klasę, nuvalyti lentą. Tvarko, netgi tada, kai nėra būtinybės tvarkyti. Aiškinu, kad sutvarkyti reikia tada, kai klasė netvarkinga, prišuikšlinta, prinešta žemių. Ji nekreipia dėmesio, mojuoja šluota ir tiek (K.M.)].*

Nors M. iš pradžių lyg ir noriai įsitraukia į grupės veiklą, bet po kiek laiko dėmesys bei susidomėjimas atslūgsta ir ji pasišalina:

[*Su grupės vaikais nusprendėme, kad paruošim programėlę ir norėjom, kad dalyvautų visi, nežiūrint ar tai antrokas, ar vienuoliktokas. Visi skirstėmės vaidmenimis ir M. atiteko medžio vaidmuo. Prasidėjus repeticijai, M. žiūri pro langą, juokiasi ir linguoja kaip medis. Paprasčiau, M. nesijuokti, ji nuėjo ir atsisėdo ant kėdės, parėmė galvą ir žiūrėjo toliau pro langą. Tuomet, atvedžiau paėmus už rankos vėl pradėjo linguoti ir juoktis, mes nieko nesakėm, bet po kelių minučių ji numojo ranka ir nuėjo (S.D.2) / Šlavė kilimą, bet jai atsibodo jį šluoti, metė šluotą ir nuėjo savais keliais, pradėjom jos ieškoti, radome tualete vyniojančią tualetinį popierių metrais (S.D.1)].*

O dažniau mergaitę iš viso sudėtinga įtraukti į bendrą grupės veiklą:

[*Per dailės veiklą buvo piešiamas bendras darbas. Mokiniai sėdėjo prie bendro stalo, tai M. tik trukdė jiems, ėmė savo priemones ir gadino piešinį, braukė su savo pieštuku vaikų piešinį (K.M.)]; Ji gudrauja, norėdama išvengti jai nepatinkančios veiklos:*

[*Pasakiau, kad eisim tvarkytis savo darbo vietas, o M. pasiėmus skuduriuką suko vienoj vietoj, nieko daugiau nedarė, o kai liečiau išsiplauti, ji specialiai paslėpė vaikščiojo ir juokėsi (S.D.1)].*

Nors mergaitė negeba dalyvauti bendrose veiklose su bendraamžiais, tačiau pati turi kai kurių laisvalaikio pomėgių; ypač mėgsta suptis:

[Nubėgusi prie sūpynių, atsisėda ant jų, supasi, retkarčiais besisupdama pradeda juoktis, šypsotis / Išėjusi į kiemą atsigula ant pakabinto tarp medžių hamako, supasi];

- gražintis, žiūrėdama į veidrodį – šukuotis plaukus, dažytis lūpas:

[Autobuse žiūri į veidrodėlį, pakabintą prie priekinio autobuso stiklo, daro mimikas, tvarkosi plaukus / Žiūri pro langą, vėl save pastebi veidrodyje. Pradeda tvarkytis plaukus. / Grįžusi į kambarį, spintoje ieško rūbų. Išsitraukia suknelę ir ją apsivelka. Kitus rūbus sukiša atgal į spintą. Nueina prie veidrodžio, šukuojasi plaukus, pasiima vazeliną, tepasi lūpas, stovėdama prie veidrodžio gražinasi, šypsosi];

- klausytis muzikos, dainuoti, šokti:

[Įjungia magnetolą, groja muzika, M. šoka, šokdama niūniuoja. Šoka vis pažiūrėdama į veidrodį];

- mėgsta žaisti, bet dažniausiai viena:

[M. kambaryje susiranda savo žaislus, atsitūpia prie dėžės, kur sudėti įvairūs žaidimai, ir pradeda žaisti su lėle. Šukuoja lėlei plaukus, keičia jos rūbus].

- Skanumynų pomėgis toks stiprus, kad M. kartais nesuvaldo noro juos pasisavinti:

[Prieina prie daržovių ir vaisių skyriaus. M. paima vieną apelsiną ir bando jį įsikišti į kišenę. Globėja paklausia, ką ji čia daro. M. numeta apelsiną ant žemės ir pradeda juoktis. Globėja liepia pakelti apelsiną, mergaitė jį pakelia ir padeda į vietą].

Emociniai įgūdžiai

Emocinis jautrumas. Interviu duomenys rodo, kad mokinė geba suprasti kito akivaizdžiai reiškiamas emocijas, adekvačiai reaguoti į verksmą, reikšti užuojautą:

[Pastebėjusi jai mielą asmenį verkiantį, M. gailestį ir užuojautą išreiškia prisiglausdama, glostydama (G.)].

Supranta, kai kitam skauda, reaguoja adekvačiai, empatiškai:

[M. draugė netyčia užkliūva už akmens ir skaudžiai užsigauna koją. Mergaitė iš skausmo susiriečia ir atsisėda ant žemės. Iš mažojo kojos pirštelio pradeda bėgti kraujas. Mergaitė pradeda verkti. M. pašoka nuo suolo ir greitai pribėga prie savo draugės. M. pastebi, kad draugė verkia. Ji priklaupia šalia jos, pradeda ją glostyti, bučiuoti į galvą. Padeda draugei atsistoti ir paėmusi už parankės nuveda prie suolo. Mergaitės atsisėda. M. vis glosto draugę. Mergaitės atsistoja, susirenka lėles ir eina namų link. M. su drauge eina susikibusios už rankų].

Ugdymo dalyviai teigė, kad M. turi emocinio jautrumo (emocijų atpažinimo) gebėjimų:

[M. jaučia, skiria ir supranta, kitų žmonių nuotaikas, bet reaguoja į jas pasirinktinai – dažniausiai siekia išvengti neigiamų emocijų apimtų žmonių <...> ir dar jeigu ji nenori, tai specialiai nekreipia jokio dėmesio (G.)].

Išryškėjo gebėjimas ne tik atpažinti kito emocijas, bet ir rodyti domėjimąsi kitais:

[Domisi, siekia būti šalia, jei pamato, kad mes juokiamės, esam linksmos <...> o jei ką pamato piktą stengiasi kuo greičiau atsiriboti, pasišalinti (G.)].

Savikontrolės gebėjimai. Stebėjimo duomenimis, sudėtingose (konfliktinėse) situacijose pasireiškia savikontrolės trūkumai:

- impulsyvus, nevaldomas elgesys –

[M. parbėgusi į kiemą pamato ant virvelės globėjos sudžiautus skalbinius. Prieina prie jų, apžiūri visus juos paliesdama, šiek tiek patampo. Pamato kėdę, prisistumia ją, užlipa ant kėdės; nusega nuo skalbinių segtukus ir juos susideda į kišenę; kai kurie skalbiniai nukrinta ant žemės. Globėja pro langą šūkteli jai, kad segtukai „atsirastų ten, kur buvę“. M. nuleidžia galvą ir stovi ant kėdės nejudėdama. Globėja sako, kad M. negerai elgiasi. M. nušoka nuo kėdutės, nubėga į pavėsinę, apverčia suolą ir šalia pavėsinės stovinčius tris kelmus. Nubėga į savo kambarį. Į kambarį ateina globėja. M. žiūri į ją išsigandusiu žvilgsniu. Globėja liepia jai atsistoti. Ji iš karto atsistoja. Globėja sako, kad taip elgtis negalima; paima M. ranką ir vedasi laukan prie pavėsinės, liepia sutvarkyti. M. pradeda verkti, bando kelti suolą, bet kelia taip, lyg jo negalėtų pakelti, ir vis verkia. Globėja padeda jai sutvarkyti pavėsinėje išmėtytus daiktus. M. apsikabina globėją ir paglosto ją].

Akivaizdu, kad šioje situacijoje mergaitė norėjo „elgtis kaip suaugusi“, pamėgdžioti savo globėją, nes anksčiau matė, kaip ji nusega skalbinių segtukus, susideda į kišenę. Tačiau M. nesiorientavimas situacijoje (skalbiniai dar neišdžiūvę) ir globėjos nesigilinimas į mergaitės poelgio motyvus (pamėgdžiojant globėją, pasijusti darančia svarbų darbą), sukėlė konfliktą: mergaitė reagavo neadekvačiai, agresyviai.

Interviu dalyvių teigimu, mergaitei sunkiai sekasi be pykčio, susierzinimo priimti kito atsisakymą:

[Ji susinervina, kada nevyksta taip, kaip ji nori. Pavyzdžiui, buvom lauke, pas mane atėjo draugė, mes norėjom pasikalbėti pačios, bet M. norėjo būti kartu. Pasakiau, kad ji leistų mums pabūti, tai M. laidė graužtukus į mus (S.)],

- tinkamai reaguoti į pastabas:

[Kai M. supykus, pavyzdžiui, negavo norimo daikto, tada ji būna labai piktybiška kitų atžvilgiu, tada ima daiktus, slepia, sumeta į šiukšliadėžę (S.)];

- valdyti savo emocijas, impulsus:

[Išvykus į vaikų biblioteką. M. atsisėdo į pirmą eilę, arčiau bibliotekos darbuotojos ir garsiai reikšdama emocijas, džiaugsmingai šūkavo, trukdė pasakoti (K.M.) / Būna, kuomet įsisiautėja, sunku nuraminti (FM)].

Ugdymo dalyviai atskleidė, jog neretai M. elgiasi pagal momentinius norus ar įgeidžius [Slapčia suvalgo nuo padengto svečiams stalo saldumynus (G.)].

Atskleista, jog M. nebijo gamtos reiškinių:

[Žaibavo, griaudėjo, mokiniai išsigando, T. palindo po suolu, o M. toliau spalvino savo knygutę ir juokėsi žiūrėdama į T. (K.M.)], tačiau mergaitė bijosi šunų:

[Pas mane atėjo draugė su mažu šuniuku ir M. sėdėjo, o tas šuniukas atėjo prie jos, o ji rankoje laike žabikę, ir kažką braižė su ja žemėje, priėjus tam šuniukui žiebė su ja. Paskui ji šalinosi jo, ji vis su ranka moja, kad jis neprieitų (S.) / Ir jeigu mieste pamato kokį šunį, kartais net katę, ji tada įsikabina į ranką stipriai spausdama (G.)].

Emocinio ekspresyvumo gebėjimai. M. adekvačiai reaguoja į malonias jai situacijas, žmones (linksi, šypsosi), kai siūloma tai, kas jai patinka, pvz., iš karto paklūsta kvietimui valgyti:

[Išeina iš kambario močiutė, vaikus kviečia pietų. M. nušoka nuo sūpynių pribėga prie močiutės].

Laiminga, kai gauna saldumynų ar dovanų:

[Sesuo duoda jai pyragaitį. M. nusijuokia, šypsosi ir pradeda valgyti / Sesuo M. padovanoja

marškinėlius. M. greitai apsisvelka. Žiūri į veidrodį, į globėją, į sesę; jos giria M., mergaitė šypsosi, juokiasi, ploja rankomis, šokinėja, džiaugiasi. Po to priglunda prie sesers, ją apkabina, glosto jos ranką].

Gyvai reaguoja į pagyrimą – džiaugiasi, nenustygsa vietoje, ploja rankomis ir kt.: [Globėja giria M., mergaitė šypsosi, suploja rankomis, su šypsena veide pasišokinėdama išbėga į lauką].

Džiaugiasi sužinojusi apie planuojamą kelionę, išvyką:

[M. sužino, kad jos drauge su globėja važiuos į Kauną. Mergaitė laiminga, nenustygsa vietoje, nuolat strykteli, ploja rankomis, džiaugiasi, nekalbiniais būdais rodo nekantravimą, norą greičiau važiuoti, vis žiūri, ar autobusas atvažiuoja, labai nerimauja, vis žiūri į globėją, dairosi].

Interviu duomenimis, ugdytojai pastebi tokius mokinės emocinio ekspresyvumo gebėjimus:

[Sprendžiant iš demonstruojamų veiksmų, galima spėti, kad M. suvokia ir aplinkiniams suprantamai išreiškia savo jausmus; matosi, kuomet ji labai laiminga, tai šokinėja, ploja rankomis <...> kartais būna liūdna, sėdi vienuoje, o po to staiga pašoka ir pradeda juoktis (G.) / Iš vakaro mes susipykom, o ryte man atėjus nepadavė rankos, nors iki tol, kiekvieną rytą pasisveikindavo, paduodama ranką. Ir tą dieną specialiai šalinosi manęs. Kviečiau, ji nususuko ir nuėjo, kaip nemačius (S.D.1)].

Subarta demonstratyviai pasišalina:

[Pasakau, kad išeitų, tai išeina ir dar ilgokai vaizduoja išsėdusią (G.)].

Neverbaliniais būdais ir ne visada primumai kultūrai ir situacijai, reiškia jausmus:

[Buvo tortadienis ir M. su dideliu noru padėjo man, nešė viską, linksmi niūniuodama, niurzgėdama, ir vis atneša ir parodo, kad čia aš, ir kaip susėdom prie stalo, pjausim tą tortą ir ne pirmai įdėjom, ir kad pradėjo verkti, piktai atkišus lėkštutę pradėjo mosikuoti ir rodyt į save (S.)].

Prieštaringa emocijų raiška: čia nuliūdusi, čia linksma, čia aktyvi, čia pasyvi:

[Kartais labai liūdna būna, bet pašnekini ir iš karto pralinksėja (F.M.)].

Socialinės kognicijos įgūdžiai

Socialinio jautrumo gebėjimai. Socialinių signalų percepcija. Nagrinėjant reagavimą į aplinkos siunčiamus signalus, pastebėta socialinių signalų supratimo stoka, atskleista, kad M. dažniausiai nereaguoja į suaugusiųjų arba šeimos narių paliepimus, žodines instrukcijas, nepaklūsta; tenka kartoti keletą kartų.

Be to, M. elgesys rodo ir **socialinės situacijos įvertinimo gebėjimų** stoką. Tai pastebėta įvairiose situacijose –

- namų aplinkoje

[M. pavalgo pati pirmoji, pakyla nuo stalo ir eina durų link. Globėja sugrąžina M., keletą kartų ištardama jos vardą; liepia nunešti indus į kriauklę. Tik tuomet M. sugrįžta, paima savo indus, sudeda juos į kriauklę ir išbėga pro duris];

- panaši situacija autobuse:

[Globėja kviečia dukrą, kad ji ateitų. Mergaitė nereaguoja į globėjos kvietimą / Autobusas privažiuoja stotelę, kurioje reikia išlipti. Globėja atsistoja, M. pastebi, kad globėja atsistojo,

tačiau greitai nosisuka nuo globėjos, toliau žiūri pro langą. Globėja kviečia M. ir sako, kad jau laikas lipsti. Mergaitė nesiklauso, žiūri pro langą];

- parduotuvėje

[M. atsilieka nuo globėjos ir pastebėjusi žaislų skyrių nueina prie jo. Po kelių minučių globėja ją kviečia vardu, bet mergaitė nereaguoja, toliau apžiūrinėja lėles, jas ima į rankas];

- tačiau kartais paklūsta griežtesniam reikalavimui:

[Globėja subara M., mergaitė nuliūsta, nuleidžia galvą ir eina į parduotuvę],

- arba reaguoja į paliepiamus, bet pasielgia savaip, ne taip, kaip reikalaujama.

Šiuos stebėjimo duomenis patvirtino interviu su ugdymo dalyviais, kurių teigimu, M. nereaguoja į reikalavimus:

[Prašoma susitvarkyti, suplauti indus, atlikti kitus namų ruošos darbus, prašymą ignoruoja; vykdo tik primygtinai reikalaujant (G.)].

Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimų stoką rodo ir toks pavyzdys:

[Piešdavosi sau ūsus su parkeriu (K.M.) / Kartais mums atrodo, kad ji nori būti berniuku, nes dažniausiai ji nenori vilktis sijono, nenori rištis į plaukus gumučių, jai patinka kelnės, kedai. <...> Gal dėl to, kad jos šeimoje jos tik dvi mergaitės (S.D.2)]

Sprendimų priėmimo gebėjimai. Orientacija sudėtingose situacijose. Pasitaiko keblumų orientuojantis situacijose:

[Sėdėjo ant smėlio dėžės briaunos, statė smėlio pilį, o šalia žaidęs mažukas užpylė formelę pilno smėlio jai ant galvos. M. perbraukė ranka per kaktą, kad tas smėlis nekristų ant akių, o ant pakaušio likus smėlio piramidė. Ir toliau žaidžia <...>. Priėjau mažuką sudrausminau, M. liečiau nusivalyti, bet ji nereagavo, tai nuvaliau pati (S.D.2)].

Be to, kartais slepia daiktus ir pamiršta, kur paslėpusi:

[Paslėpė klasės raktą ir ramiai stebėjo, kaip mes jo ieškome. <...> Paslepia ir mano parkerius, knygas (K.M.)].

Probleminių situacijų sprendimas. Interviu išryškino mokinės elementaraus gebėjimo priimti sprendimą atvejais:

[Atvažiavo pusseserė su mažu vaiku vežimėlyje, ir paprašė, kad M., kol gersim arbatą, pažiūrėtų dukrytę. M. ją žiūrėjo, bet mažei pradėjus verkti, atėjo ir nuvedė pusseserę prie verkiančio vaiko (S.)].

Šis pavyzdys dar kartą iliustruoja, kad mokinė geba atpažinti kitų akivaizdžiai reiškiamas emocijas (šiuo atveju, M. reagavo į vaiko verksmą).

Kita vertus, gebėjimai suprasti situaciją bei priimti sprendimą, vis dėlto neišlavėję:

[Net jei ir žino, kad bus barama, ji persivelka jai nepatikusius drabužius jai patinkančiais, net jei šie dar neišdžiūvę, o nepatikusius paslepia, pavyzdžiui, lauko tualete <...> iš šiukšlių konteinerio išima išmestus daiktus ir grąžina į jų senąsias vietas (G.)].

Kaip teigė ugdytojai, kartais mergaitė siekia savo užsibrėžto tikslo nepriimtinais būdais:

[Grupėje buvo, visi vaikai ruošėsi šventei, bet jai nepatiko tas rūbas, ji specialiai išterlijo rūbą ir vis tiek pasiekė, kad jai duotų kitą, jai patinkančią suknelę (S.D.2) / Paslepia parkerį, kad nereiktų rašyti (K.M.)].

Diskutuojant su mokinės klasės mokytoja ir globėja, buvo kiekybiškai įvertinti mokinės turimi socialiniai įgūdžiai – užpildytas klausimynas¹⁹, sudarytas Cornish, Ross (2004) testo pagrindu. Šie duomenys iliustruojami pavyzdžiais iš ugdytojų interviu. Rezultatai pateikiami 13 lentelėje.

19 Tas pats klausimynas buvo naudojamas pedagogų apklausos metu (pateikiamas priede).

M. socialinių įgūdžių įvertinimas

	Niekuo- met	Retai / kartais	Daž- nai	Vistuo- met	Komentari ir/ar pavyzdžiai (iš stebėjimo, interviu duomenų), iliustruojantys M. socialinius įgūdžius
INTERAKCIJOS ĮGŪDŽIAI / Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai					
Žino, kaip elgtis, jei iš jo tyčiojamas ²⁰	+				Bermutukai juokiasi iš jos ir ji kartu su jais juokiasi.
Geba susitvarkyti su bendraamžių spaudimu	+				Kartais atbėga ir parodo pirštą: <i>pasišalina</i> ; bet dažniausiai būna prie vyresnių ir kartu juokiasi iš savęs.
Geba pasipriešinti nepagrįstiems reikalavimams, pasakyti „ne“	+				Mažesnieji atėjo ir atėmė iš jos kamuoli.
BENDRAVIMO ĮGŪDŽIAI					
Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai					
Pokalbių metu laukia savo eilės nuomonei išsakyti	+				<i>Jei ko nori, tai braunasi ir rodo į save arba tampo pašnekovo rankovę, kad tik jis atkreiptų į ją savo dėmesį / Gestu parodau, kad negalima, bet dažniausiai toliau liečia, „kalbina“.</i>
Geba išklaudyti		+			<i>Pašnekovą iki galo išklauso tik tuomet, kaip jai patinka pokalbio turinys. Jei ne – apsisuka ir nueina.</i>
Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai					
Adekvaciai linksi, šypsosi		+			<i>Jei ją giri, tai ji šypsosi, linguoja priardama.</i>
Palaukia žvilgsnio kontakto	+				<i>Žvilgsnį išlaiko tik keletą sekundžių; nuolat dairosi; pakvieti ją vardu, pakelta akis ir iš karto nusisuka.</i>
Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai					
Lengvai užmezga bendravimą su kitais		+			<i>Bendrauja tol, kol mato kokią naudą (pvz, kol kitas turi saldainių); tos draugystės trumpos, gauna saldainių ir nebereikia. Su jai simpatingais asmenimis siekia palaikyti draugystę – emociškai kalbina savo kalba, glosto, glaustosi, ima už rankos, vedasi, kur galėtų likti dviese;</i>
Geba taikiai sugyventi su kitais	+				<i>Jei nesulaukia dėmesio, draugiją ignoruoja, pasišalina.</i>
Savo klasėje yra populiarus	+				<i>Visi jos vengia.</i>

20 Pilčiau pažymėti ugdytinų socialinių įgūdžių empiriniai indikatoriai.

Socialinio ekspresyvumo gebėjimai			
Kalba sklandžiai, išplėstiniais sakiniiais	+		Kalbinų gebėjimų neturi, bendrauja gestais, garsažodžiais. <i>Kai nori ką pasakyti mojuoja rankomis, rodo pirštu; ilgai žiūri į tą daiktą; jei kas nepatinka burba; paima už rankos ir rodo ir rodo ir save, po to į norimų daiktą, pritariamai sako: a –aa.</i>
Geba rodyti rūpinimąsi kitais	+		<i>Pastebėjusi jai mielą asmenį verkianti, gallesį ir užuojautą išreiškia prisiglaustama, glostydama; paėmė ir nuvedė prie verkiančio vaiko; berniukas pervirto, tai jai buvo labai linksma.</i>
Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai			
Pasitiki savimi nepažįstamų žmonių draugijoje		+	<i>Nesijaučia nepatogiai tarp svetimų žmonių; būdama tarp nepažįstamų liečia juos, mojuoja jiems.</i>
Susiklosčius naujoms aplinkybėms, pasitiki savimi	+		Reaguoja neadekvačiai: pvz., <i>blaškosi, tai sėdasi, tai stojasi; pradeda juoktis.</i>
Konfliktų sprendimo gebėjimai			
Atpažįsta konflikta	+		<i>Sakau neik ten, bet jei tau ji susigalvojo, tai niekas nesulaukys.</i>
Konflikto metu geba priimti kito nuomonę	+		Juokiasi, bėga suptis, rodo liežuvį, suduoda per nugarą, piktybiška kitų atžvilgiu; jei tą minutę ir nusileidžia, tai vėliau atkeršija, pavyzdžiu paslepia kokią datką.
Geba spręsti ginčus be muštynių		+	Turi savų „konflikto sprendimo strategijų“ pvz., <i>ieško suaugusiojo užtarimo; juokiasi; pasišalina.</i> Būna, kad reaguoja agresyviai: pvz., suduoda ir pabėga.
DALYVAVIMO ĮGŪDŽIAI / Veikimo grupėje gebėjimai			
Imasi iniciatyvos		+	<i>Kartai neprašyta imasi iniciatyvos, tačiau dažniausiai kai nėra būtinybės, sakau, nereikta, bet ji vis tiek savo.</i>
Neprašytas padeda kitiems	+		<i>Prašai, kad padėtų, tai sėdi ir abejingai žiūri; nusišuka; apsimeta, kad negirdi. Jei darbas nepatinka, apsimės, kad negirdi.</i>
Geba dirbti kartu su kitais	+		<i>Neleidžia dirbti kitiems, trukdo; atvedus už rankos pradeda linguotis, žiūri pro langą, numoja ranka ir nueina į šalį.</i>
Žino, kaip padėti kitiems		+	<i>Reikia jai pasakyti, ką daryti; kartais mėgdžioja, ką aš esu dariusi, taip bando ir pati atkartoti</i>
Geba paprašyti pagalbos	+		<i>Jei neišieina, tai meta ir nedaro, neprąšo pagalbos.</i>

EMOCINIAI GUDŽIAI			
<i>Savęs supratimo gebėjimai</i>			
Geba apibūdinti savo jausmus	+		
Geba parodyti (paveikslėlyje) savo jausmus		+	<i>parodo, kur džiaugiasi, kur verkia.</i>
Savęs vertinimo gebėjimai			
Geba parodyti (paveikslėlyje) kam gabus (Zino, ką gali atlikti puikiai)		+	<i>Šoka; viską rodo tame paveikslėlyje, ir tą moku, ir kita. ... mėgsta stovėti prieš veidrodį; patinka šokti; klausytis muzikos.</i>
Emocinio jautrumo gebėjimai			
Gerbia kitų žmonių jausmus	+		<i>Jei kas miega, tai jai nė motais; traškina ką, kol jai nepasakai.</i>
Reaguoja į kitų žmonių jausmus		+	<i>Siekia būti šalia, kai pamato, kad esam linksmos; jei pamato ką pikta – stengiasi kuo greičiau atsiriboti, pasisąlinti.</i>
Emocinio ekspresyvumo gebėjimai			
Geba pasakyti, kas patinka, o kas – ne (*M. naudojami neverbaliniais būdais)			<i>Čia nuitiūdusi, čia linksma, čia aktyvi, čia pasyvi... Kai supyksta tai po nosimi burba, vapena; jei ko nori, tai rodo į save pirštu, sakydama a-a arba mm-mm; jei ko nenori – suburbuliuoja kažką po nosim ir nučina. ...rodo, kad išžeidė ir demonstratyviai nučina šypsos; juokiasi; priglundą; apkabina; glosto ranką.</i>
Geba reikšti pasitenkinimą			<i>Kuomet laiminga, tai šokinėja, ploja rankomis. Džiangiasi gavisi besišypsancčių saulytę; kartais būna liūdna, sėdi vienuroje. Ploja rankomis; šokinėja; nenustygsta vietoje.</i>
Savikontrolės gebėjimai			
Sustodoja su nenumatytais permainingais	+		<i>Verkia; išmėto, slepia daktus, kuomet įsistatėja sunku nuraminti. Atsitraukia į vienumą; apsisuka ir burbėdama nučina; susinervina kai nepavyksta.</i>
Geba suvaldyti savo baimes, nerimą	+		<i>bijo šunų. ...Aktų salėje muzikos vadovas klausia vaikų, kas nori dainuoti, M. rodo į save, o kai pakvieta, pastovėjo ir nuėjo, net nebandė.</i>
Geba kontroliuoti savo jausmus	+		<i>Jei jau ko užsimanė tai sunkiai besustabdysi; reiškia pasipiktinimą (burbėdama), jeigu pašnekovas jos nesupranta. ... kuomet įsistatėja sunku nuraminti</i>

SOCIALINĖS KOGNICIJOS ĮGŪDŽIAI / Socialinio jautrumo gebėjimai			
Socialinių signalų percepcijos gebėjimai			
Reaguoja į balso toną	+		<i>Apsimeta, kad negirdi; specialiai žiūri pro langą. Kartais tenka nuolat kartoti, priminti, kad ji išgirstų ar atkreiptų dėmesį. Nepaklūsta; nereaguoja į pakvietimą; reaguoja tik primygtinai reikalaujant.</i>
Kreipia dėmesį į veido išraišką	+		<i>Stekia būti šalia, kai pamato, kad esam linksmos; jei pamato ką pikta – stengiasi kuo greičiau atsirbinti, pasišalinti.</i>
Socialinių normų pažinimo gebėjimai			
Skiria pagėdijamą nuo nepagėdijamo elgesio	+		<i>Nesilaiko distancijos; liečia; paima už rankos, taip sveikinasi su visais; įkyriai žiūri, mojuoja. Paroduotuveje apelsiną, saldinius kišasi į kišenę; jei ant stalo saldainiai, tai visus ir suvalgo. Slapčia suvalgo saldumynus.</i>
Žino, kurie poelgiai priimtini ar netoleruoti	+		<i>Elgiasi tai kaip ji nori, o ne taip kaip reikia. Juokiasi, laido graužtukus į mus.</i>
Žino, kad negalima negerai elgtis	+		<i>Nori ką nors padaryti, bet stebi ar aš nematau.</i>
Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai			
Geba suprasti esamą situaciją	+		<i>Jei kam atsitiko kokia nelaimė, juoksis iš jo.</i>
Supranta, kad jo veiksmai turi poveikį aplinkiniams	+		<i>Paslepta kokį daiktą, sėdi šalia ir žiūri kaip visi jo ieško, pati juokiasi.</i>

Remiantis dokumentu, stebėjimo ir interviu duomenų turinio analizės bei mokinės socialinių įgūdžių kiekybinio tyrimo (įvertinimo pagal Cornish, Ross, 2004 testą) duomenimis, identifikuotos mokinės stiprybės (turimi socialiniai įgūdžiai) ir specialieji socialinių įgūdžių ugdymosi poreikiai.

4.3. Vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės stiprybių (turimų socialinių įgūdžių) ir probleminių sričių identifikavimas

Stiprybėmis ir sisteminiu požiūriu grįstos šios mokinės socialinių įgūdžių ugdymo strategijos buvo modeliuojamos socioedukacinėse (šeimos ir mokyklos) aplinkose, remiantis mokinės turimų socialinių įgūdžių ir specialiųjų socialinių įgūdžių

ugdymosi poreikių analizės duomenimis (žr. 14 lentelę). Nagrinėjant mokinės turimus įgūdžius ir problemas, šioje lentelėje akivaizdžiai išryškinamas skirtingų sričių socialinių įgūdžių ir gebėjimų tarpusavio ryšys (persidengiantys, integruojantys įgūdžiai), tad pagrįstai galima teigti, kad ugdant vienos srities įgūdžius, tobulėja ir kitos srities įgūdžiai.

14 lentelė

M. socialinių įgūdžių stiprybės ir problemos

Stiprybė	Problema
<i>Bendravimo įgūdžiai</i>	Socialinės kognicijos įgūdžiai
<i>Bendravimo poreikis.</i> M. nori suaugusiųjų dėmesio, ir dėl to gali pati inicijuoti sąveiką.	Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai M. neadekvačiai siekia dėmesio (<i>įkyriai žiūri į nepažįstamus, jiems mojuoja, eina prie jų</i>)
<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i> M. geba naudotis neverbaliniais signalais.	<i>Verbalinio kontakto ir komunikacijos gebėjimai</i> M. negeba suprantamai verbaliai komunikuoti, <i>reiškia pasipiktinimą, jei pašnekovas nesupranta, ką ji nori pasakyti.</i>
<i>Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai</i> M. gali būti atkakli, kai siekia patenkinti savo poreikius; nori elgtis savarankiškai.	<i>Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai</i> M. pasirenka netinkamus būdus savo tikslams siekti (<i>specialiai ištepė rūbą ir vis tiek pasiekė, kad duotų kitą, jai patinkančią suknelę</i>).
<i>Emocinio ekspresyvumo gebėjimai</i> Gebą elementariai reikšti emocijas. <i>Emocinio jautrumo gebėjimai</i> Atpažįsta kitų emocijas.	<i>Socialinių signalų percepcijos gebėjimai</i> būdinga užsispyrimas, neklusnumas reikalavimams.
<i>Konflikto sprendimo gebėjimai</i> M. atpažįsta konfliktą; turi „savų“, elementarių konflikto sprendimo strategijų.	<i>Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai</i> M. nežino, kaip elgtis, jei iš jos tyčiojamasi (<i>Berniukai juokiasi iš jos ir ji kartu su jais juokiasi</i>); M. gynybiškai reaguoja sudėtingose situacijose. (<i>Vaikai pradeda pykti ant M. Ji parodo joms liežuvį ir nubėga</i>).
<i>Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai</i> M. pasitiki savimi būdama tarp savų žmonių.	<i>Socialinių normų pažinimo gebėjimai</i> M. nejaučia atstumo tarp savęs ir svetimų žmonių (<i>nesijaučia nepatogiai tarp svetimų žmonių</i>).
<i>Emocinio ekspresyvumo gebėjimai</i> Gebą elementariai reikšti emocijas; atpažįsta kitų emocijas.	<i>Savikontrolės gebėjimai</i> Pasižymi nevaldomu, impulsyviu, neadekvačiu elgesiu, kuris sukelia supančių žmonių nepasitenkinimą.
<i>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i> M. geba neverbaliais būdais reikšti poreikius.	<i>Savikontrolės gebėjimai</i> Nekontroliuoja savo norų, įgeidžių.

Mokinės individualią socialinių įgūdžių struktūrą, lyginant su teorinių modelių, iliustruoja 15 lentelė. Galima teigti, kad mokinei būdinga tipinė, faktorine analize (žr. 6 lentelę) patvirtinta vidutinio protinio atsilikimo paaugliams socialinių įgūdžių struktūra.

15 lentelė

Mokinės M. socialinių įgūdžių struktūra

Socialinių įgūdžių komponentai		Stiprybė	Problema / ugdytini gebėjimai
Interakcijos įgūdžiai			<i>Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai</i>
Bendravimo įgūdžiai			<i>Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>
		<i>Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai</i>	
			<i>Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai</i>
			<i>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>
			<i>Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai</i>
			<i>Konfliktų sprendimo gebėjimai</i>
Dalyvavimo įgūdžiai			<i>Veikimo grupėje gebėjimai</i>
Emociniai įgūdžiai		<i>Savęs supratimo gebėjimai</i>	
		<i>Savęs vertinimo gebėjimai</i>	
		<i>Emocinio jautrumo gebėjimai</i>	
		<i>Emocinio ekspresyvumo gebėjimai</i>	
			<i>Savikontrolės gebėjimai</i>
Socialinės kognicijos įgūdžiai	<i>Socialinio jautrumo gebėjimai</i>		<i>Socialinių signalų percepcijos gebėjimai</i>
			<i>Socialinių normų pažinimo gebėjimai</i>
			<i>Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai</i>
	<i>Sprendimų priėmimo gebėjimai</i>		<i>Orientacija sudėtingose situacijose</i>
			<i>Probleminių situacijų sprendimas</i>

Kokybiniais ir kiekybiniais tyrimo metodais išryškinti mokinės turimi socialiniai įgūdžiai (stiprybės) – poreikis bendrauti, ypač su suaugusiais, elementarus neverbalinis bendravimas, emocinio kontakto poreikis, elementaraus lygio emocijų raiška, kai kurių socialinių situacijų atpažinimo ir kt. gebėjimai. Pvz., mokinė jaučia ir geba elementariai, neverbaliniais būdais reikšti savo emocijas, ypač pasitenkinimą, džiaugsmą; atpažįsta kitų emocijas. Kita vertus, emocijos nebrandžios, pasižymi nevaldomu, impulsyviu, neadekvačiu elgesiu, kuris sukelia supančių žmonių nepasitenkinimą. Būdingas opozinis neklusnumas, užsispyrimas, o sudėtingose jai ar konfliktinėse situacijose – gynybiškas elgesys (kaltės neigimas, vengimo, pasišalinimo reakcijos).

Nors mergaitės bendravimo ir dalyvavimo bet kurioje veikloje gebėjimai menki (nedalyvauja, atsisako dalyvauti bendraamžių veikloje), tačiau ji noriai bendrauja su artimais suaugusiais asmenimis, jai patinka tiesiog būti šalia jų; ypač pasitiki globėja. Turi ir tipinių

tokiems mokiniams laisvalaikio pomėgių (klausytis dainų, dainuoti, judėti muzikos ritmu).

Individualūs bruožai – turi išmokto elgesio strategijų: sudėtingas situacijas sprendžia gynybiškai – pabėgdama suptis, slėptis pas mamą, neadekvačiai juokiasi. Individualumu priskirtini ir šie bruožai: elgtis pamėgdžijant suaugusius, demonstruoti savarankišką, nepriklausomą elgesį ir kt. ir tuo pat metu – infantiliškumas (pvz., žaisti su lėle); itin ryškus dėmesio, pagyrimų poreikis, saldumynų pomėgis; būdinga prieštaringas ir kartais netikėtas lyties požiūriu elgesys: būdama globėjos namuose nori puoštis, naudotis makiažo priemonėmis; ir staiga vaikų globos namuose būti berniuku (dėvėti kelnes, sportinius batelius, pieštis sau ūsus ir pan.).

Nustatytos ir probleminės sritys. Menkai susiformavę emociniai, bendravimo, interakcijos, dalyvavimo įgūdžiai, kurių raiškai reikalinga ne tik gerai išplėtotą kalbą, bet ir visų kitų socialinio intelekto gebėjimų visuma. Labiausiai M. trūksta savikontrolės; gebėjimo bendrauti, ypač su bendraamžiais; konflikto sprendimo gebėjimų, socialinės kognicijos įgūdžių.

Remiantis atvejo analizės duomenimis, kitų autorių tyrimų rezultatais, galima teigti, kad mergaitei, kaip ir daugumai vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių būdingi tipiniai sunkumai: menka bendravimo motyvacija, netinkamai išreiškiama bendravimo iniciatyva (Dunn, 2006; Gevorgianienė, 1999), neadekvati emocijų ar elgesio raiška, dėl kurių ji neišvengia konfliktinių situacijų (Scambler, Hepburn, Rutherford ir kt., 2007).

4.4. Socialinių įgūdžių ugdymo proceso ir turinio planavimas, remiantis mokinės stiprybėmis ir ugdymosi galimybėmis

Siekiant konstruoti mokinės socialinių įgūdžių ugdymo modelį, remiantis identifikuotais M. turimais socialiniais įgūdžiais (stiprybėmis) ir socialinių įgūdžių ugdymosi poreikiais, organizuota ugdymo/si dalyvių (mokinės, jos šeimos narių – globėjos ir sesers; klasės mokytojos ir globos namų auklėtojų) grupės diskusija, kurios metu suformuluotos mokinės socialinių įgūdžių ugdymo strategijos; numatyti ugdymo uždaviniai, laukiami rezultatai, aptarti ugdymo metodai.

Diskutuojant su tyrimo dalyviais, stipriųjų ir probleminių sričių tyrimo pagrindu suformuluoti individualizuoto socialinių įgūdžių ugdymo uždaviniai (žr. 15 lentelę) bei parengtas mokinės socialinių įgūdžių ugdymo planas (16 lentelė).

Mokinės M. (15 m.) socialinių įgūdžių ugdymo uždaviniai, remiantis stiprybių ir probleminių sričių analizės rezultatais

Stiprybės. Turimi gebėjimai	Problema	Ugdymo uždaviniai
Interakcijos įgūdžiai		
Interakcijų valdymo ir kontrolės gebėjimai		
M. gali būti atkakli, kai siekia patenkinti savo poreikius; nori elgtis kaip suaugusi.	Pasirenka netinkamus būdus savo tikslams siekti (<i>specialiai ištepė rūbą ir vis tiek pasiekė, kad duotų kitą, jai patinkančią suknelę</i>). Nežino, kaip elgtis, jei iš jos tyčiojama (<i>Berniukai juokiasi iš jos ir ji kartu su jais juokiasi</i>). Gynybiškai reaguoja sudėtingose situacijose. (<i>Vaikai pradeda pykti ant M. Ji parodo joms liežuvį ir nubėga</i>).	Taikant skatinimo ir elgesio modeliavimo metodus, mokyti tinkamai reikšti norus, atpažinti bendraamžių netinkamus veiksmus.
Bendravimo įgūdžiai		
Verbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai		
Supranta žodinę kalbą.	Verbaliai nekomunikuoja.	Mokyti išklausti instrukciją.
Neverbalinio kontakto ir komunikavimo gebėjimai		
Geba naudotis neverbaliniais signalais	Vengia žvilgsnio kontakto.	Pratinti bendraujant palaikyti žvilgsnio kontaktą.
Tarpasmeninių santykių palaikymo gebėjimai		
Bendravimo poreikis. Nori suaugusiųjų dėmesio, ir dėl to gali pati inicijuoti sąveiką. Palankiai bendrauja su suaugusiais šeimos nariais, ypač su globėja, bendrauja su jai patinkančiais asmenimis.	Nemoka bendrauti ir žaisti su bendraamžiais, jų šalinasi, konfliktuoja.	Skatinti taikiai bendrauti su bendraamžiais.
Lankstumo, adaptyvumo gebėjimai		
M. pasitiki savimi būdama tarp savų žmonių.	Neadekvačiau elgiasi susiklosčius naujoms aplinkybėms, pernelyg įkyriai siekia nepažįstamų žmonių dėmesio. Siekdama bendraamžių ar suaugusiųjų dėmesio, elgiasi neadekvačiai, sukelia konfliktines situacijas (ima kitų daiktus, slepia juos ir pan.).	Mokyti santūriau rodyti susidomėjimą nepažįstamais žmonėmis; adekvačiai elgtis nepažįstamoje aplinkoje.
Konflikto sprendimo gebėjimai		
Atpažįsta konfliktą; turi „savų“, elementarių konflikto sprendimo strategijų.	Konfliktinėse situacijose linkusi kaltinti kitus. Kartais pati provokuoja konfliktą.	Taikant reikalavimo, pratimo, žaidimo, skatinimo ir elgesio apribojimo metodus, mokyti pasirinkti tinkamą elgesį konfliktinėse situacijose.

Dalyvavimo įgūdžiai. Veikimo gebėjimai		
Noriai padeda suaugusiems, kurie jai patinka. Siekia mėgdžioti suaugusiuosius (nori puoštis, naudotis makiažo priemonėmis), tuo pat metu turi vaikiškų pomėgių (žaisti su lėle, suptis). Be to, mėgsta šokti, dainuoti.	Negeba veikti bendraamžių grupėje: žaisti, laikytis taisyklių, dalintis, prašyti pagalbos.	Skatinti dalyvauti bendrose su bendraamžiais žaidimuose, kitose veiklose. Mokyti laikytis taisyklių (žaidimo, elgesio).
Emociniai įgūdžiai		
Savęs supratimo gebėjimai		
Gali parodyti savo jausmus (paveikslėlyje)		Mokyti atpažinti kito emocijas.
Savęs vertinimo gebėjimai		
Parodo, ką geba.		Nuolat vertinti elgesį, veiklą, taikant simbolius, mokyti įsivertinti, skatinti pasitikėti savimi bendruose žaidimuose su bendraamžiais, kitose sudėtingose jai situacijose.
Emocinio ekspresyvumo gebėjimai		
Adekvaciai reaguoja į pagyrimą (mėgsta būti giriamą), dovanas. Geba elementariai reikšti emocijas, pvz., nuliūsta barama, adekvaciai reiškia pasitenkinimą giriamą ar gavusi dovaną, saldainį.	Patyrusi nesėkmes, demonstruoja nepriimtinus veiksmus (rodo liežuvį, nepadorius gestus ir pan.), reaguoja neadekvaciai (juokiasi), gynybiškai (slepiasi, vengia).	Taikant pagyrimą, skatinimą pažadant leisti užsiimti mėgstama veikla bei elgesio apribojimo metodus, mokyti adekvaciai reikšti jausmus, patyrus ar stebint kito nesėkmę.
Emocinio jautrumo gebėjimai		
Atpažįsta kitų akivaizdžiai reiškiamas emocijas, geba reikšti užuojautą.	Gana dažnai abejinga kitų jausmams.	Skatinti jautrumą kito nesėkmei.
Savikontrolės gebėjimai		
	Nekontroliuoja savo norų, įgeidžių. Pasižymi nevaldomu, impulsyviu, neadekvačiu elgesiu, kuris sukelia supančių žmonių nepasitenkinimą. Nepažįstamose aplinkose – nevaldoma ir (ar) neadekvati emocijų raiška (baimė, nerimas, neprognozuojamas impulsyvus elgesys), reiškia neigiamas emocijas agresyviu elgesiu kitų atžvilgiu.	Taikant netinkamo elgesio slopinimo (pvz., mėgstamos veiklos apribojimo) metodus, mokyti tinkamai elgtis įvairiose situacijose, susivaldyti konfliktinėse situacijose.

Socialinės kognicijos įgūdžiai. Socialinio jautrumo gebėjimai		
Socialinių signalų percepcijos gebėjimai		
	Nereaguoja į kvietimą, paliepimą, jų „negirdi“, nepaklūsta, reikia daug kartų kartoti reikalavimus.	Taikant reikalavimo, skatinimo ir elgesio apribojimo metodus, pratinti išklausyti ir vykdyti žodinę instrukciją, reaguoti į kvietimą, paliepimą; formuluojant elgesio taisykles, mokyti santūriau elgtis nepažįstamoje aplinkoje, santūriau rodyti susidomėjimą nepažįstamais žmonėmis.
Socialinių normų pažinimo gebėjimai		
	Nejaučia atstumo tarp savęs ir svetimų žmonių (<i>nesijaučia nepatogiai tarp svetimų žmonių</i>)	
Socialinės situacijos įvertinimo gebėjimai		
	Kartais neadekvačiai reaguoja į nepažįstamus asmenis, nesiorientuoja situacijose.	
Laukiami rezultatai	Pratinsis palaikyti žvilgsnio kontaktą, tinkamai elgtis, adekvačiai reikšti emocijas. Mažiau rodys neigiamų emocijų ir juos reiškiančių veiksmų. Mokysis bendrauti su bendraamžiais, atsiliepti į prašymus, reaguoti į reikalavimus.	

Kryptingo socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimas – tai aktyvi intervencija (Horner, Sugai, Todd, Lewis-Parmer, 2005), kurios pagrindinis tikslas – sistemingai mokyti socialinių įgūdžių, reikalingų efektyviam socialiniam funkcionavimui, adekvačioms socialinėms sąveikoms (Eisenberg, Glueckauf, Zaretsky, 1999), tam, kad padidinti turimų socialinių įgūdžių efektyvumą ir sumažinti probleminio elgesio apraiškas.

Taigi, laikantis Ebersold (2004) apibūdinto socialinio dalyvavimo idėjos ir remiantis tyrimo (atvejo analizės) rezultatais, buvo modeliuojamas individualus mokinės socialinių įgūdžių ugdymo planas, remiantis mokinės stiprybėmis, bei numatant sistemos vaikas – šeima – mokykla dalyvių aktyvų dalyvavimą ugdymo procese.

Laikantis šių strategijų, sudarytas 6 mėn. trukmės M. socialinių įgūdžių ugdymo planas. Numatyti ugdomosios sąveikos dalyviai: globėja; mokinės sesuo (netikra); globos namų auklėtojos, klasės mokytoja, fizinės veiklos mokytoja. Bendravimas su broliais/seserimis vaikui su negale gali suteikti daugiau galimybių pasirenkant ir priimant sprendimus, teigia Turnbull, Turnbull (2001). Todėl į vaiko socialinių įgūdžių ugdymosi procesą įtraukta ugdytinės sesuo.

Apibrėžti ugdymo dalyvių vaidmenys, konkretus sąveikų turinys bei kontekstas, kuriame ugdymo dalyviai vykdys savo vaidmenis. Atsižvelgiant į vaiko turimus gebėjimus ir ugdymo dalyvių galimybes, numatyti bendri visiems ugdymo dalyviams ugdymo uždaviniai, sutarta, kokie bus taikomi socialinių įgūdžių ugdymo metodai, skatinimo ir nepriimtino elgesio slopinimo būdai.

Ugdymo plane aiškiai įvardintas kiekvieno ugdytojo veiklos turinys, užduotys. Sutarta, kad kiekvienas ugdymo dalyvis, siekdamas to paties tikslo – plėtoti ir ugdyti mergaitės socialinius įgūdžius, padės jai įsitraukti į įvairias veiklas, dalyvauti įvairiose sąveikose su jos bendraamžiais ir suaugusiais. Bendras sutarimas – laikytis tų pačių reikalavimų elgesiui ir ugdymo metodų – pratinimo, skatinimo (skatins teigiamą elgseną, ignoruos ar draus netinkamą).

Į vaiko stiprybes ir galimybes orientuotas mokinės socialinių įgūdžių ugdymo planas pateikiamas 17 lentelėje.

17 lentelė

**Mokinės M. (15 m.) socialinių įgūdžių ugdymo planas:
socialinių įgūdžių ugdomosios sąveikos turinys ir metodai, ugdymo
dalyvių bendradarbiavimas**

Globėja	Sesuo	Klasės mokytoja	Fizinės veiklos mokytoja	Socialinės darbuotojos (2)
Dalyvavimo įgūdžiai. Veikimo gebėjimai				
Tikslai - <i>skatinant M. dalyvauti visose šeimos narių / mokykloje – bendraamžių veiklose, laikytis taisyklių, suprasti priimtino ir nepriimtino elgesio ribas, kontroliuoti ir įsivertinti kito ir savo elgesį.</i>				
Bendravimo įgūdžiai. Neverbalinio kontakto ir komunikavimo, tarpusavio santykių palaikymo gebėjimai				
Tikslai – <i>mokyti palaikyti žvilgsnio kontaktą, išklaudyti, suprasti, vykdyti žodines instrukcijas, taikiai bendrauti.</i>				
Ugdomosios sąveikos kontekstas - bendra veikla namie (namų ruoša, žaidimai) ir žaidimai bendraamžių grupėje.				
<p>Inicijuos M. dalyvavimą namų ruošoje: maisto gaminimas, rūbų skalbimas; kambario tvarkymas; daržo ravėjimas; kiemo tvarkymas ir kt.</p> <p>Veiklos metu nuolat primins veiksmų eigą.</p> <p>Kasdieninėje veikloje „prašys“ M. pagalbos, patarimo: paroduotuvėje, namų ruošoje, sulaukus namuose svečių ir pan.</p> <p>Pratins palaikyti žvilgsnio kontaktą, išklaudyti, nepertraukti, laukti savo eilės.</p>	<p>Kartu su M. dalyvaus bendrose veiklose namie, kartu gamins vaisės šeimos nariams, pvz., kartu išsikeps blynų.</p> <p>Sesuo padės M. susitvarkyti kambarį, rūbus ir pan., skatins padėti mamai kasdieninėje veikloje. Kvies kartu žaisti, dalyvauti bendraamžių žaidimuose, padės jai atlikti žaidimo veiksmus, laikytis taisyklių, taikiai „susikalbėti“ su bendraamžiais“.</p>	<p>Mokytoja ypač stengsis, kad M. dalyvautų bendruose žaidimuose.</p> <p>Žaidimai: „Perduok kitam“. Vaikai susėda ratu; Taisyklės: vienas demonstruoja sugalvotą judesį ar pozą; kiti turi pakartoti veiksmą, pozą. Reikia išlaukti savo eilės, laiku susiorientuoti ir įsiminti kokį veiksmą atlikti. Kreipdamasi į M., reikalaus žvilgsnio kontakto.</p>	<p>Organizuos komandinius žaidimus. Pratins išklaudyti taisykles, nepertraukti, laukti savo eilės. Kreipdamasi į M., reikalaus žvilgsnio kontakto.</p>	<p>Inicijuos M. dalyvavimą tvarkant šeimynos kambarį: pasikloti lovą, susitvarkyti spintą, kambarį ir pan. Aiškindama užduotį, reikalaus žvilgsnio kontakto. Organizuos komandinius žaidimus, inicijuos M. dalyvavimą auklėjimo renginiuose.</p>

<i>Socialinio ekspresyvumo gebėjimai</i>				
<i>Tikslas – mokyti reikšti palankumą kitam, adekvačiai rodyti dėmesį nepažįstamiems žmonėms.</i>				
Nuolat primins M. elgesio su suaugusiais ribas: sulaukus svečio, svečiuose, viešose vietose. Pratins išklausti, nepertraukti, santūriau reikšti susidomėjimą nepažįstamais žmonėmis. Prieš važiuojant ar einant į nepažįstamas vietas, globėja papasakos kelionės eigą, primins ir kartu su M. aptars saugaus eismo ir elgesio viešose vietose taisykles.	Vesis M. pas savo draugus, į kiną; kvies dalyvauti bendraamžių žaidimuose, padės jai atlikti žaidimo veiksmus, laikytis taisyklių, susikalbėti su bendraamžiais, spręsti problemas, konfliktus ir pan. Nuolat primins M. elgesio ribas: svečiuose pas bendraamžius, viešose vietose.	Inscenizacija <i>Kaip atsiprašyti:</i> kartu su klasės draugais M. vaidins mokytojos skaitomas pasakėles, pvz.: Pasidarė meškiukas iš kopūsto lapo pavėsinę. Atsigulė po lapu ir užmigo. Pro šalį bėgo kiškis. Pamatė kopūsto lapą ir ėmė jį graužti. Pabudo meškiukas ir labai supyko. Kad suvaldytų pyktį, meškiukas 5 kartus lėtai įkvėpė ir iškvėpė, paskui suskaičiavo iki 10 ir tik tada pasakė: „Aš labai pyktu, kad sugadinai mano pavėsinę“. Tada kiškis atsiprašė ir liko abu geri draugai“.	„ <i>Kaip pasakyti komplimentą</i> “. Prieš perduodant draugui kamuolį, kiekvienas vaikas turi pasakyti gražų žodį kitam (nekalbantys – nušišypsoti, paglostyti draugui ranką) ir tik tuomet gali perduoti kamuolį. Mokytoja padeda M. vykdyti instrukciją. Žaidimo pabaigoje mokytoja paprašo M. parodyti, kurio vaiko komplimentas jai labiausiai patiko. Kiti vaikai turi pagirti M.	Nuolat primins M. elgesio su suaugusiais ribas: sulaukus svečių, viešose vietose, mokys bendrauti su bendraamžiais.

Emociniai įgūdžiai. Emocinio ekspresyvumo ir savikontrolės gebėjimai

Tikslas – mokyti suprasti ir adekvačiai reikšti savo emocijas; kontroliuoti ir įsivertinti savo elgesį; sumažinti netinkamo elgesio apraiškas (pvz., impulsyvumą, agresyvumą).

<p>Nuolat primins elgesio taisyklės, susitarimus ir skatins M. kontroliuoti savo elgesį ir emocijų raišką įvairiose aplinkose.</p> <p>Pratins įsivertinti savo elgesį (pvz., gestu – nykštys žemyn – „blogai“).</p>	<p>Namie ir bendraujant su kitais vaikais, padės kontroliuoti elgesį, išvengti konfliktų.</p> <p>Nuolat primins elgesio taisyklės.</p> <p>Pratins įsivertinti savo elgesį (pvz., gestu – nykštys žemyn – „blogai“).</p>	<p>Inscenizacija <i>Kaip atsiprašyti</i>: kartu su klasės draugais M. vaidins mokytojos skaitomas pasakėles, pvz.: Pasidarė meškiukas iš kopūsto lapo pavėsinę. Atsigulė po lapu ir užmigo. Pro šalį bėgo kiškis. Pamatė kopūsto lapą ir ėmė jį graužti. Pabudo meškiukas ir labai supyko. Kad suvaldytų pyktį, meškiukas 5 kartus lėtai įkvėpė ir iškvėpė, paskui suskaičiavo iki 10 ir tik tada pasakė: „Aš labai pykstu, kad sugadinai mano pavėsinę“. Tada kiškis atsiprašė ir liko abu geri draugai“.</p> <p><i>„Rankų ratas“</i>. Mokiniai popieriuje apvedžios savo plaštaką, ją iškirps, užrašys savo vardą. Visi sustos ratu, sudės iškirptas plaštakas. Mokytoja kalbėsisi su mokiniais apie draugystę, pagalbą kitam, kaip galima greitai įskaudinti kitą žmogų ir pan. Prašys M. pademonstruoti, kaip elgtis, kai reikia padėti kitam vaikui; atsiprašyti, kai netyčia užgavai, paduoti ranką vienas kitam ir susitaikyti susipykus ir pan.</p> <p><i>„Prisipažinti suklydus“</i>. Mokytoja popieriaus lape piešia daiktus, gyvūnus, augalus ir kt., palikdama trūkstančių detalių. M. ir kt. vaikai turi atpažinti, kas pavaizduota. Jei neatpažįsta piešinio, reikia garsiai visiems prisipažinti, kad suklydo.</p> <p>Relaksacijos žaidimai. Inicijuos žaidimus, padedančius atsipalaiduoti, mažinančius stresą, įtampą. <i>Pvz.,</i></p> <p><i>„Kelionė debesimi“</i>. Groja rami muzika. M. drauge su kitais vaikais patogiai atsisėda ir užsimerkia. 2-3 kartus giliai įkvepia ir iškvepia. Mokytoja (arba socialinė pedagogė) pakviečia M. ir kt. vaikus „pakeliauti debesimi“. Po to paprašo, kad M. perduotų savo debesį kitam vaikui rankos palietimu. M. pati išsirenka vaiką, kuriam „atiduoda“ debesį, tada atsisėda ir toliau klausosi muzikos, stebi draugus.</p>	<p>Mokyti adekvačiai reikšti jausmus; tinkamai elgtis įvairiose situacijose.</p> <p>Nuolat primins taisyklės, susitarimus ir skatins M. įsivertinti savo elgesį ir emocijų raišką. Stebės ir vertins M. elgesį ir emocijas.</p>
---	---	--	---

Socialinių normų pažinimo gebėjimai				
<i>Tikslas - padėti M. suprasti elgesio taisykles</i>				
Pratins neimti kito vaiko daiktų, žaislų, mokys prašyti leidimo žaisti kito žaislais ir pan.	Pratins neimti kito vaiko daiktų, žaislų, mokys prašyti leidimo žaisti kito žaislais ir pan.	Taisyklė: neimti kito daiktų. Modeliuota situacija – žaidimas „ <i>Surink savo daiktus</i> “. Mokytoja visoje klasėje išdėlioja įvairius vaikų daiktus, žaislus. Kiekvienas vaikas gali pasiimti tik savo daiktą, žaislą.	„ <i>Ar galima?</i> “ M. drauge su kitais vaikais susėda ratu ir gauna kamuolį. Jį reikia siųsti ratu. Mokytojai švilpuku davus signalą, mokinys, turintis kamuolį, turi atsakyti, ar taip galima elgtis ar ne (<i>Ar galima skriausti kitą draugą, ar galima padėti draugui</i> ir pan.). Jei „taip“, „galima“ – kamuolį abiem rankomis iškelia į viršų. „Ne“ – papurto galvą. Mokytoja kreipiasi į kiekvieną mokinį vardu, užduoda įvairiausių klausimų.	Pratins neimti kito vaiko daiktų, žaislų, mokys prašyti leidimo žaisti kito žaislais ir pan.
Socialinių įgūdžių ugdymo metodai				
Žodinis instruktažimas – aiškinimas kaip vykdyti veiklą. Reikalavimas – susitarimas (aiškus elgesio taisyklių formulavimas, apdovanojimai ir bausmės). Patarimas. Priminimas. Tinkamo ir netinkamo poelgio įvardijimas, aptarimas.	Žaidimo veiksmo ar teigiamo elgesio pavyzdžio demonstravimas. Elgesio taisyklių priminimas.	Pokalbis. Didaktiniai, imitaciniai žaidimai. Situacijos modeliavimas. Instrukcija, veiksmo demonstravimas. Elgesio taisyklių priminimas (po žodinės instrukcijos leis mokiniai šiek tiek pamąstyti, po to vėl kartos instrukciją ar jos dalį. Tinkamo ir netinkamo poelgio įvardijimas, aptarimas.	Instrukcija. Priminimas (po žodinės instrukcijos leis mokiniai šiek tiek pamąstyti, po to vėl kartos instrukciją ar jos dalį). Nuolat M. primins žaidimo taisykles. Kreipdamasi į M., sieks, kad ji palaikytų žvilgsnio kontaktą. Stebės ir skatins adekvačią mokinės emocijų raišką ir elgesį žaidžiant. Tinkamo ir netinkamo poelgio įvardijimas, aptarimas.	Žaidimo veiksmo ar teigiamo elgesio pavyzdžio demonstravimas. Elgesio taisyklių priminimas. Trumpai ir aiškiai instruktuos M., kaip atlikti užduotį; kokio rezultato, kokio elgesio tikisi. Aiškiai formuluos reikalavimus M. elgesiui bet kurioje veikloje. Su M. susitars, kaip bus paskaitinta už tinkamą elgesį, kokios bus „baudos“ už netinkamą elgesį.

Skatinimo metodai				
Stimuliuavimo metodai: pagyrimas; „apdovanojimas“: už tinkamą elgesį ir adekvačias emocijas M. leis klausytis mėgstamos muzikos, drauge pašoks, retkarčiais nupirks norimų higienos prekių (vazelino, blizgių lūpoms ir kt.).	Skatinimas – pagyrimas; apdovanojimas, žetonų metodas. Laikysis susitarimų: kai tik M. tinkamai pasielgs, tuojau pat pagirs, paglostys, padovanos piešinuką – saulutę (geras, tinkamas elgesys), pažadės papasakoti mamai apie M. gerą elgesį. Surinkus 10 saulučių M. laukia maloni staigmena – globėja tenkins M. norą.	Skatinimas – pagyrimas, pritarimas gestu (pakels aukštin nykštį); žetonų metodas (prizas, pvz., lipdukas) ar kt. „apdovanojimas“ – M. leis pasiklausyti mėgstamos muzikos, drauge pašoks.	Skatinimai: pagyrimas, pritarimas, žetonų metodas. Skatindama už adekvačią elgseną, leis išrinkti mokinei patinkančias melodijas, kurias gros mokiniams atliekant fizinius pratimus; veiklos metu leis pasivaikščioti kelias minutes, pavartyti mėgstamą knygą, laisvai pažaisti.	Skatinimas – pagyrimas; apdovanojimas (žetonų metodas). Kai tik M. tinkamai pasielgs, tuojau pat pagirs, paglostys, padovanos saulutę (geras, tinkamas elgesys), pažadės papasakoti mamai apie M. gerą elgesį. Taikys tinkamo elgesio skatinimo metodus.
Netinkamo elgesio slopinimo metodai				
Neadekvatus elgesys ar emocijų raiška susilauks neigiamų pasekmių – draudimas užsiimti mėgstama veikla (pvz., sportas). Ignoravimas (kadangi M. labai svarbus suaugusiųjų ir kt. dėmesys, bus ignoruojamas jos netinkamas elgesys, pvz., situacijose, kai M. nesiklauso ar siekdama savo norų patenkinimo, reiškia agresyvias emocijas, demonstruoja neigiamus veiksmus – pvz., rodo liežuvį).	Pastaba, įspėjimas; draudimas; mėgstamos veiklos apribojimas. Netinkamą poelgį stabdys žodžiu ir gestu „blogai“. Už blogus poelgius globėja laikinai apribos M. mėgstamą veiklą, ignoruos jos norus.	Pastebėjusi mokinės neigiamus veiksmus (rodo liežuvį, pastumia kitą vaiką ir kt.), išsiaiškins motyvus, taikys pasekmes – pastaba, įspėjimas, laikinas mėgstamos veiklos apribojimas, draudimas, ignoravimas, kai M. siekia dėmesio netinkamu elgesiu.	Pastaba, įspėjimas, laikinas mėgstamos veiklos apribojimas, ignoravimas, kai M. siekia dėmesio netinkamu elgesiu.	Bausmės: pastaba, įspėjimas; draudimas; ignoravimas; mėgstamos veiklos apribojimas. Netinkamą poelgį stabdys gestu „blogai“. Už blogus poelgius laikinai apribos M. mėgstamą veiklą, ignoruos jos norus. Ignoruojant netinkamą M. elgesį, bus siekiama parodyti, kad M. negali pasiekti savo tikslų agresyviu elgesiu, bet gali jų pasiekti reaguodama socialiai priimtinais būdais.
Ugdymo bendradarbiavimas, siekiant ugdymo tęstinumo				
Nuolat domėsis M. elgesiu mokykloje, dalinsis auklėjimo šeimoje patirtimi.	Nuolat informuos mamą apie M. elgesį.	Kasdien informuos globėją apie M. poelgius. Dalinsis gerąja ugdymo patirtimi su kitais ugdymo dalyviais.	Nuolat informuos klasės mokytoją apie mokinės elgesį. Dalinsis gerąja ugdymo patirtimi su kitais ugdymo dalyviais.	Nuolat domėsis M. elgesiu namie ir mokykloje. Dalinsis gerąja ugdymo patirtimi su kitais ugdymo dalyviais.

Socialinių įgūdžių ugdymo planavimo etape remtasi aktualiuoju ugdytinės socialinių gebėjimų raidos lygiu – atsižvelgta į mokyklinių dokumentų, stebėjimo bei interviu duomenis apie bendravimo gebėjimus, elgesio ypatumus (aprašyta aukščiau), nes pirmas kryptingo ugdymo žingsnis – socialinių įgūdžių ir probleminių sričių identifikavimas (Lane ir kt., 2005; Bellini, 2006; Gresham et al., 2001; Warnes, Sheridan, Geske, Warnes, 2005).

Ugdymo procese remiamasi ugdytinės stiprybėmis – gebėjimu mėgdžioti suaugusiųjų elgseną; jos noru bendrauti su suaugusiais; būti giriamai, todėl parenkami individualūs skatinimo metodai, pvz., už reikalavimus atitinkantį elgesį M. skatinama suteikiant jai galimybę pasirinkti mėgstamą veiklą. Remiantis socialinio dalyvavimo principais, siekiant plėtoti turimus socialinius įgūdžius ir spręsti M. socialinių įgūdžių stokos problemas (padėti mokytis adekvačiau elgtis, susivaldyti probleminėse situacijose ir pan.), numatyta, kad mergaitė bus nuolat įtraukiama į įvairias bendras veiklas su suaugusiais ir bendraamžiais. Pvz.: globėja namie pratins M. kartu dalyvauti daugelyje įprastinių veiklų (namų ruošos, valgio gaminimo), mokys ją elementarių veiksmų (ugdymo metodai – instruktavimas, demonstravimas, pratinimas, reikalavimas). Trumpai, aiškiai instruktuos M., kaip turi būti atliktas darbas; kokio rezultato, kokio elgesio tikisi. Aiškiai formuluos reikalavimus M. elgesiui bet kurioje veikloje (namų ruoša, bendravimas su sese, elgesys viešose vietose) ir su M. susitars, kaip bus paskatinta už tinkamą elgesį, kokios bus „baudos“ už netinkamą elgesį. Globėja „tarsis“ su M. įvairiais klausimais, pratins išklausti ir vykdyti reikalavimus, adekvačiai reikšti jausmus ir nuolat skatins teigiamą elgesį (pagyrimais, leidimu užsiimti mėgstama veikla ir pan.).

Viena iš probleminių sričių – M. nenoras ir negebėjimas dalyvauti bendraamžių žaidimuose; todėl siekiant ugdyti bendravimo gebėjimus, namų aplinkoje bendrauti su vaikais jai padės sesuo, o mokykloje mokytojos inicijuos žaidimus, kuriuose itin daug dėmesio skirs M. aktyviam dalyvavimui bendrose veiklose, mokys dalytis žaislais su bendraamžiais, paklusti taisyklėms, adekvačiai reikšti emocijas ir pan. Be to, M. visų ugdytojų pastangomis įsivertinti savo poelgius.

Guglielmo, Tyron (2001), Kamps, Kay (2002) ir kt. teigimu, ugdytojai turėtų nuolat vertinti socialinių įgūdžių ugdymo programos efektyvumą, nuolat koreguodami, papildydami ugdymo uždavinius bei integruodami jų sprendimą į natūralią aplinką. Todėl modeliuojant mokinės socialinių įgūdžių ugdymo planą, nutarta, kad visi ugdymo dalyviai nuolat palaikys ryšius, refleksyviai keisis informacija apie ugdytinės pasiekimus, taikytus ugdymo būdus. Ugdymo planas, esant būtinybei, koreguojamas ir papildomas. Pasibaigus kryptingos socialinių įgūdžių ugdymo programos įgyvendinimo laikotarpiui, organizuota ugdymo dalyvių grupinė diskusija (taikant Delphi metodikos elementus), siekiant apibendrinti kryptingo mokinės socialinių įgūdžių ugdymo procese ugdymo dalyvių (šeimos, mokytojų socialinių darbuotojų) įgytas patirtis.

4.5. Ugdymo strategijų modeliavimo rezultatai

Įgyvendinus individualią ugdymo programą tyrimo dalyvių grupė buvo sukviesta apibendrinti taikytų socialinių įgūdžių ugdymo strategijų. Pagrindiniai diskusijų grupės tikslai: atskleisti taikytų ugdymo strategijų tinkamumą mokinės socialinių įgūdžių ugdymui.

Šioje diskusijų grupėje buvo taikomi Delphi metodo elementai. Grupinės diskusijos metodas priskiriamas prie grupinio interviu (Bitinas ir kt., 2008), kuriuo siekiama gauti kokybinių duomenų. Duomenų rinkimo, taikant Delphi elementus, ir apibendrinimo eiga: a) diskusijos tikslų pristatymas, eigos apibūdinimas; probleminių klausimų formulavimas; diskusijų grupės dalyvių laisvi pasisakymai, remiantis patirtimi; pasisakymų vaizdus užrašymas; b) išsakytų teiginių, atspindinčių vidutinį intelekto sutrikimą turinčio vaiko socialinių įgūdžių raišką ir ugdymo patirtis kategorizavimas, grupavimas pagal semantinius (prasminius) ryšius, sudarytų kategorijų nominavimas (įvardijimas), suteikiant kategorijai jos esmę atitinkantį pavadinimą; c) pokyčių kryptingumo generavimas, remiantis sudarytomis kategorijomis, išsakytų požymių nepersonalizuotas įvertinimas.

Diskusijų grupei buvo formuluojami atviro tipo probleminiai klausimai.

Grupinės diskusijos turinio analizė. Analizuojant diskusijų grupės išvalgas, orientuotasi į praktinės patirties ekstrahavimą, aprašymą (deskripciją), kategorizavimą. Ugdymo dalyvių patirčių, įgyvendinant sumodeliuotas ugdymo strategijas, spektras buvo analizuojamas (sisteminamas) taikant interviu turinio analizės metodus; teiginiai grupuojami pagal pasisakymų prasminį (semantinį) panašumą, o vėliau sudarytomis kategorijoms suteikiami prasminiai pavadinimai, atspindintys kategorijų esmę. Pasak Ruškaus (2007), tokiu būdu sukuriama apibendrintos patirties konstrukta, kurie tampa nagrinėjamos problemos pagrindinėmis ašimis, prasminiais vienetais, įgalinančiais įvertinti nagrinėjamos problemos vidinę struktūrą ir nustatyti pokyčių kryptingumą.

Subjektyvių patirčių ir nuomonių analizė leido identifikuoti ugdymo dalyvių įsitraukimo į vaiko ugdymosi procesą patirtis, konstrukta, atspindinčius realius vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių ugdymo probleminius polių.

Žemiau pateikiama *tyrimo dalyvių grupinės diskusijos turinio analizės duomenys*.

Refleksijų turinio analizė leido kategorizuoti teiginius ir išskirti tokias svarbiausias tyrimo dalyvių pasisakymų turinio (teiginių) semantines kategorijas ir subkategorijas.

Vaiko, turinčio vidutinį intelekto sutrikimą, įtraukimas į aktyvią sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose aplinkose. Pasak Ališausko (2002), būna taip, kad specialistai siekia kuo geriau padėti vaikui, bet neatkreipia dėmesio, kaip pats vaikas supranta savo ugdymosi poreikius; tokią situaciją autorius taikliai apibūdino kaip darbą „su problema, o ne su vaiku”.

Simbolinio interakcionizmo teorija pabrėžia socialinės sąveikos dalyvių simbolinius vaidmenis ir sąveikose atsirandančių patirčių poveikį asmenybės raidai, žmogaus socializacijai. Specialiojo ugdymo dalyvių sąveikose kyla ugdytinio, ypač vaiko turinčio vidutinį intelekto sutrikimą, lygiaverčio vaidmens pripažinimo, dialogo ir bendradarbiavimo tarp vaiko ir jį ugdančių asmenų, vaiko lygiaverčio dalyvavimo priimančiam ugdymo/si sprendimus problema.

Modeliuojant į vaiką orientuotą ugdymą, buvo numatyta ne tik konstruoti ugdomąsias vaiko ir aplinkos sąveikas, bet ir suteikti vaikui lygiaverčio ir aktyvaus ugdymosi dalyvio vaidmenį visuose ugdymo etapuose (tiek numatant ugdymo plano tikslus bei uždavinius, tiek ir organizuojant ugdymą). Tačiau ne visuomet mokinė sugebėjo būti aktyvi ugdomosios sąveikos dalyvė; pvz., mokinė dalyvavo, ugdytojams formuluojant individualizuotus ugdymosi tikslus, konstruojant ugdymosi procesą; vis dėlto jos dalyvavimas pasyvus (pasyviai reagojo į ugdytojų kreipinius, užduodamus klausimus).

Kategorija: Siekis suteikti mokinei lygiaverčio ugdymosi dalyvio vaidmenį. Grupinės diskusijos dalyviai pažymėjo, kad ugdymo procese stengėsi suteikti mokinei lygiaverčio dalyvio vaidmenį, įsiklausydami į jos nuotaikas, norus.

Isiklausymas į mokinės nuotaikas, norus:

[*Stengiuosi išklausti, pastebėti jos norus, atsižvelgiu į jos nuomonę, jei suprantu, kad jai kokia veikla nepatinka, pakeičiu kita arba visada sakau, kad padėsiu, kad kartu galėsime tai atlikti (G.) / Ėjom kartu mamai nupirkti dovaną, tai abi iš anksto nusprendėme ką pirksime (S.) / Bet kartais ji pati atsisako, aš ją kviečiu, sakau einam pas R. į svečius, o ji purto galvą, nenori, tai aš jos neverčiu (S) / Kuomet matau, kad mergaitė nenusiteikusi žaisti ar bendrauti, dalyvauti mokymosi procese, tuomet stengiuosi atsižvelgti į tai, leisti jai užsiimti norima veikla arba tiesiog pasėdėti kėdėje relaksacijos kampelyje (K.M.) / ...o kartais, tiesiog leisdavau, jai pačiai nuspręsti, t. y. kažkokią dienos dalį pabūti nuošaly, bet retkarčiais vis pakalbindavau (S.D.2)].*

Apibendrinami taikyto ugdymo/si modelio efektyvumą, ne visi ugdymo dalyviai pritarė (M=1,6) vaiko kaip lygiaverčio ugdymosi dalyvio vaidmeniui.

Mokyklos ir šeimos pagalba vaikui į(si)traukiant į aktyvią veiklą ir bendravimą su bendraamžiais. Į ugdytinio stiprybes ir poreikius orientuota praktika tyrime suprantama kaip individualizuotas, aktyviomis sąveikomis su aplinka grindžiamas vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinio socialinių įgūdžių ugdymas bendraamžių grupėje. Tyrimo dalyviai (M =2) vieningai pripažino, jog ugdant vidutinio intelekto sutrikimo mokinių įgūdžius, būtina specialiai organizuoti vaikų tarpusavio sąveikas ir ypač akcentavo, kad būtina suaugusiųjų pagalba, kad ugdytinė bendrose su bendraamžiais veiklose kuo dažniau patirtų sėkmę. Svarbiausias ugdytojo vaidmuo – padėti ugdytiniui aktualizuoti savo turimus gebėjimus (galias), skatinti mokinės aktyvumą ir atsakomybę už savo veiklos rezultatus.

Įvertinus mokinės socialinių įgūdžių struktūrą, buvo identifikuota, kad M. nepritampa bendraamžių veiklose, negeba žaisti, bendrauti. Todėl ugdymo plane buvo numatyta specialiai organizuoti sąveikas su bendraamžiais bendrose veiklose.

Kategorija: Mokinės dalyvavimas veiklose. Šios kategorijos teiginius iliustruoja ugdymo dalyvių pasisakymai apie pastangas intensyvinti vaiko dalyvavimą bendrose veiklose: [*Kaip ir šnekėjome, veduosi M. pas savo draugus, kartu visi kur nors einame (S)/ Ypač bandėme įtraukti į muzikines programėles, bet reikia būtinai parinkti tokią muziką, kur jai patinka ritmas, kitaip atsisės ir bus žiūrovė (S.D.1) / Suaktyvinome savo laisvalaikį, stengiamės kuo dažniau išeiti į „žmones“, M. tai ypač mėgsta (G.) / Nuolat pamokose dirbdami grupėje, kartais specialiai susistumdome suolus, kartais susėdame ratu ant kilimo, einame į mokyklos kiemelį, atlikti užduotis kurias buvome numatę, aptarę atlikti, kalbame kaip galima jaustis vienoje ar kitoje situacijoje, kaip padėti vienas kitam; atrenkame, grupuojame paveikslėlius pagal pasakojimus ir pan. (K.M.)].*

Ugdomosios sąveikos dalyviai kiekvienas pagal savo galimybes siekė įtraukti mokinę į bendravimo ir bendradarbiavimo reikalaujančias aplinkas, plėsti kontaktų su aplinką ratą, intensyvinti dalyvavimą įvairiose veiklose, kartu plėsdami ir vaiko atsakomybės ribas. Kaip rodo diskusijos turinio analizė, mokinę jos socialinių įgūdžių ugdymosi procese visi ugdytojai stengėsi įtraukti į aktyvią sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose aplinkose; buvo siekiama, ka mokinė jaustųsi lygiavertė visų bendrų ugdomųjų veiklų su bendraamžiais ir suaugusiais dalyvė.

Į vaiko stiprybes ir specialiuosius poreikius orientuotas ugdymas. Pedagogai ir globėja, siekdami tenkinti mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, turi pažinti mokinio individualybę: jo turimus socialinius įgūdžius, jo galimybes mokytis naujų dalykų, remiantis turimais gebėjimais; jo gebėjimų reiškimosi sąlygas ir ugdymosi prielaidas; ugdymo procese atsižvelgti į susidariusią situaciją ir vaiko momentinę būseną. Visi tyrimo dalyviai (M=2) pripažino, kad tiek sudarant individualią socialinių įgūdžių ugdymo programą, tiek organizuojant ugdymą, labai aktualu buvo atsižvelgti į mokinės galimybes. Tuo pat metu tyrimo dalyvių pasisakymuose ryški orientacija į ugdymo plane užsibrėžtus individualizuotus ugdymo tikslus

Kategorija: Orientacija į individualizuotus socialinių įgūdžių ugdymo tikslus.

1) Dalyvavimo įgūdžių ugdymas. Veikimo gebėjimai: mokymas palaukti savo eilės:

[Žaidžiant žaidimą „Perduok kitam“, kur reikia pakartoti kiekvieno vaiko sugalvotą judesį, M. labai noriai tai daro, kartais, net pašoka, jei būname sutūpę, pradeda šypsotis, ilgai galvoja, bet labai džiaugiasi, kad jau dabar ji turi rodyti, dažniausiai rodo tuos pačius judesius arba kopijuoja jau prieš tai darytus savo klasės draugų (S.D.1) / Sėdim ratu, visi laukia, kol aš pakviesiu kokį vaiką, M. ramiai išlaukia, viskas klasėje gerai, bet vos tik kas svetimas ateina, ji nevaldoma. Paprašiau studentų, kurie praktiką atlieka, kad suvaidintų situaciją, viskas gerai, ji išlaukia (K.M.).]

2) Neverbalinio kontakto gebėjimų ugdymas dalyvaujant bendroje veikloje:

[Kviesdavom į bendrus žaidimus, prašydavau, kad M. susikibtų su vaikais rankomis, kad pasuktų galvą į draugą, kad pažiūrėtų (F.M.).]

Siekta, kad mokinė, dalyvaudama bendrose veiklose, mokytųsi laikytis taisyklių. Taisyklių žaidžiant laikymasis, kaip ir elgesio taisyklių formulavimas bet kurioje aplinkoje turėjo tikslą – mokyti suvaldyti impulsyvius norus, apskritai impulsyvų ar destruktivų elgesį, t.y., ugdyti savikontrolės gebėjimus (emocinius įgūdžius).

Laikydami ugdymo plane numatytų ugdymo uždavinių ir veiklų, tyrimo dalyviai kryptingai ugdė emocinius įgūdžius, remdamiesi mokinės jau turimais emociniais gebėjimais ir siekdami juos sutvirtinti. Emocinių įgūdžių ugdymui užduotys ne tik buvo integruojamos į bendras su bendraamžiais veiklas, bet ir buvo specialiai parenkami emocinio jautrumo ir emocinio ekspresyvumo veiksmų reikalaujantys žaidimai, imituojamos situacijos.

3) Emocinių įgūdžių ugdymas. Emocinio jautrumo gebėjimų ugdymas:

[Imituojam situacijas, kaip ką nors užgauni, tai ji labai aktyviai vaidina, glosto ramina, ir vis nuolat rodo į save, sakydama aa, bet vis dar sunkiai perkelia tai į gyvenimiškas situacijas. Anąkart pamokai pasibaigus, bėgo iš klasės pastūmė L., mergaitė susivirduliavo atsitrenkė į sieną, M. bėgo ir nubėgo. Susigrąžinau iš koridoriaus, tai tuomet, ji labai meiliai pradėjo glostyti L. ranką, tai atrodė, lyg nuoširdžiai atsiprašytų (K.M.).]

4) Emocinio ekspresyvumo skatinimas:

[Aš stengiuosi sudaryti kuo daugiau situacijų, kuriomis vaikai ir M. patirtų pozityvias bendravimo emocijas. Jei M. kas patinka, ji pradeda ploti rankomis, aišku, svarbu, kad ji neįsisiųtėtų po to, bet kol kas mums sekasi (F.M.)/ Stengiausi, kad kai ką nors užgaudavo, nors paglostytų draugui per petį, ir kad nesijuoktų (S.D.1)].

Kaip rodo tyrimo dalyvių pasisakymai, specialiai organizuotose situacijose „apžaisti“ emocinį jautrumą ir ekspresyvumą ugdantys veiksmai buvo perkelti į realias situacijas, mokinei nuolat primenama, ko mokėsi žaisdama.

Vaiko ugdymo tikslus ir jo galimybes atitinkančių socialinių įgūdžių ugdymo ir skatinimo metodų parinkimas. Svarbi sąlyga, siekiant parinkti veiksmingus skatinimo metodus – vaikas turi pasitikėti ugdytoju, o susitarimo taisyklės turi būtų aiškios, vaikui suprantamos. Socialinis įgūdis įsitvirtina tik tada, kai vaikas supranta taisykles ir nuosekliai pratinamas veikti pagal sutartas taisykles. Ugdymo dalyviai pritarė, kad ugdant vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikus, būtinas nuolatinis verbalinis aiškių reikalavimų, elgesio taisyklių, susitarimų formulavimas, priminimas.

Kategorija: Taikyti ugdymo metodai ir pedagoginio poveikio priemonės.

1) Reikalavimų, elgesio taisyklių, susitarimų formulavimas:

[Prieš ruošiantis į miestą aptariam, ką darysim, kur eisim, ką pirsim, kokio autobuso lauksim, pasakau, kad nebėgtų pirma, kad gražiai elgtųsi autobuse, gatvėje. Paklausus, ar supratai, ji palinguoja galvą. Bet uždarius tvoros vartelius, M. pasileidžia pirma į autobusą, lipa į jį, nesulaukus manęs atsisėda bet kur, kur jai patogų (G.) / Sunkiai, labai sunkiai sekasi susitvarkyti, surinkti daiktus. Gali rinkti, turbūt, visą dieną, vis tiek nesurinks; sakau, jei susitvarkysi, bus prizas arba galėsi sąsiuvinyje nusipiešti kirmėlytei skrituliuką (kitą kartą ir į sąsiuvinius piešiamo), o savaitės pabaigoje bus lipdukas. Tai tada pradeda skubėti, bet kaip sugrūda, liepiu išimti, pusę išima, pusę palieka. Ir vėl sukiša, prieina prie manęs ir rodo pirštu į save, aš sakau, gerai, M., atsisėsk į suolą, pakelk ranką, aš prieisiu. Tada greitai nulekia, atsisėda ir kelia ranką, o jei aš greit neprieinu, tai ji pradeda balsu mane kviešti. Būtinai turiu reaguoti, nes kitaip pradės blaškytis ir kvies tol kol prieisiu (K.M.)].

2) Priminimas:

[Stengiausi nuolat priminti elgesio taisykles, pusmečiui įpusėjus jau prisimindavo (F.M.)].

Pasinaudodami mokinės dideliu domėjimusi suaugusiais nepažįstamais žmonėmis, ugdytojai stengėsi nuolat kartu su ja lankytis viešose vietose, prieš tai formulavo reikalavimus mokinės elgesiui.

Visi diskusijoje dalyvavę ugdymo dalyviai akcentavo nuoseklų (mažų žingsnelių) ugdymą, vaiko galimybes ir tempus atitinkančių metodų parinkimą.

Socialinių įgūdžių ugdymo metodai buvo derinami su tinkamo elgesio skatinimo ir netinkamo elgesio slopinimo metodais.

Diskusijos dalyviai pritarė adekvataus elgesio skatinimo metodų pozityviam poveikiui.

Kategorija: Tinkamo elgesio skatinimo metodai.

1) Pagyrimas:

[Aš nuolat M. skatinu, džiaugiuosi visais jos pasiekimais ir tai labai jai padeda, motyvuoja darbui, suartina mus (F.M.) / Aš stengiuosi, kaip įmanoma kuo daugiau ją pagirti (G.) / Viską darėm: ir gyrėm, ir kartu viską darėm (S.D.I.)].

2) Norų patenkinimas, galimybės pasirinkti mėgstamą veiklą sudarymas:

[...tai aš kartais jai sakau, jei būsi gera, drausminga eisime į koncertą ar į kiną, tai tuomet kalnus gali nuversti ir paslaugį ir nuolat klausia, kokios man pagalbos reikia, vienu žodžiu jai labai patinka (G.) / Už gerą elgesį eidavome į kavinę valgyti ledų. Kartais, eidavom į parką, specialiai dėl jos važiuodavom prie Talkšos ežero, prie lapės, pažiūrėti į gulbes, nes jai labai patinka. Kai nuvedi ją ji gali valandas žiūrėti į plaukiančias gulbes arba antis, o kaip nusinešam maisto antim, ji maitina ir juokiasi (G.)].

3) Dėmesio mokinei rodymas, siekiant jos pozityvesnio elgesio:

[Būna, kad ji pamokos metu užsimano pašluoti klase, ar padėlioti dėlionę, tada aš jai neleidžiu.

Ji nususuka nuo manęs ir piktai išitaria-hee. Prieinu sakau, nepyk dabar reikia dirbti, paprašau, kad užmerktų akis ir ramiai pasėdėtų, kartu paskaičiuojam. (K.M.)/ Atėjo studentė, aš paprasčiau M., kad išvalytų kriauklę. M., net nereaguoja, ką aš jai sakau, kartoju kelis kartus, jokios reakcijos. Tada ta studentė sako, parodyk man, kaip valai. M. tik ant gazo, viska pasiėmė: kibirėlį su chemija, užbėrė miltelius, skudurėlį, trina vienoj vietoj, trina, bet žiūri tik į tą studentę. Ir tą dieną neatsitraukė nuo jos, vaikščiojo įsikibusi, akių nenuleido ir vis rodė pirštu į save. Ji labai laiminga buvo, mat pajuto, kad jai vienai skiriamas dėmesys (S.D.1)].

Net minimalūs vaiko pasiekimai buvo pastebėti, pozityviai įvertinti ir refleksuojami vaikui pozityvaus skatinimo metodais, pabrėžiami pasiekimai. Už tinkamai atliktas užduotis, buvo skatinama suteikiant jai galimybę pačiai pasirinkti norimą veiklą. Nuosekliai remtasi mokinės turimomis stiprybėmis (turimais pomėgiais, poreikiais – pvz., jos noru visur kartu eiti su globėja, dideliu poreikiu gauti suaugusiųjų dėmesio) ir jų teikiamomis galimybėmis parinkti skatinimo metodus.

Tačiau pasitaikė ugdytojų „nesusikalbėjimo“ su ugdytine atveju. Pvz., globėjos papasakotoje situacijoje mergaitei nebuvo aiškiai verbalizuotos susitarimo taisyklės, tai įnešė vaikui neaiškumą, nesupratimą, nepagrįstus mergaitės lūkesčius, ir galimai – tikimybę ateityje nepasitikėti suaugusiuoju.

Kai kurie ugdytojai (M=1,3) taikė neverbalinius skatinimo metodus, tokius kaip simboliai, žetonai ir pan.

Kategorija: Neverbaliniai skatinimo metodai.

1) Simbolių naudojimas:

[Bandėm su tais ženklais, nykštys į viršų, tai ji dar suprato, bet į apačią, kažkaip nelabai. Labiau kreipia dėmesį į mano žvilgsnį, žiūri ar aš pritariamai linkčioju, ar linguoju galvą į šonus, taip parodydama, kad – ne (K.M.)/ Kažkaip bandėm sus simboliais, tai ji tų paveikslukų priima, visko jai reikia, bet kokį paima ir rodo į save (S.D.1)].

2) Skatinimas maistu, saldumynais:

[...ir saldainių davėm (S.D.2) / geriausiai atlikęs užduotis gaudavo saldainį, vis akcentuodavau, kad tai prizas - dovana už gerai atliktą darbą. M. pamačiusi saldainį džiaugsmingai sureaguodavo, rodydavo į save, kad ir jai jį reikia duoti, todėl nusprendžiau dovanėles ar skanumyną rodyti veiklos pradžioje, pabrėždama, kad jį gaus tas, kas labai stengsis. Į visas tas viliones, kad ateitų į mūsų būrį M. žiūrėjo labai atsargiai, veiklos metu primindavau ir rodydavau saldainį ir po kelių bandymų M. priėjo ir atsisėdo į mūsų ratą. Mes ją pagyrėme ir pirmam paskatinimui veiklos pabaigoje įteikiau saldainį (K.M.)].

3) „Žetonų“ metodas (lipdukai, šypsenėlės, mėnuliukai, kirmėlytės ir pan.):

[Dar mes tokią žalią kirmėlytę iš skrituliukų lentos šone klijuojame, geras darbas – vienas skrituliukas, taip ta kirmėlynė ir ilgėja, arba trumpėja – už neatliktus darbus ar drausmingumą. Surinkęs per savaitę 6 ir daugiau skrituliukų būna pradžiuginamas, kartais jam patinkančiu užsiėmimu, kartais saldainiu kartais dar kokia išvyka ir pan. (K.M.)].

Pripažinta, kad simbolių naudojimas naudingas tuo ir tiek, kiek padeda ugdytojui „suskalbėti su mokine“; bet ne itin veiksmingas ugdant socialinius įgūdžius.

Ugdytojai teigė, jog ugdant mokinės supratimą apie socialines elgesio normas, mokinei M. individualiai veiksmingi buvo apdovanojimų (skatinimo maistu, saldumynais) metodai. Iš diskusijų turinio analizės paaiškėjo, kad pedagogai pernelyg dažnai taiko skatinimą saldumynais. Tyrėja diskutavo su ugdytojais apie tai, kad toks skatinimo būdas dar labiau sustiprina

mokinės nevaldomą saldumynų pomėgį. Svarbu padėti vaikui suprasti, kad yra ir kitokių būdų pasiekti savo tikslą. Šiuo atveju ne gauti „užtarnautą“ saldainį, bet taikyti galimybę vaikui pasirinkti norimą laisvalaikio formą (pvz. paklausti muzikos, pašokti ir pan.).

Ugdytojai gan pasyviai reagavo į pasiūlymą leisti mokinei pačiai įsivertinti savo elgesį, kaip buvo numatyta ugdymo plane. Tikėtina, jog pamačius „elgesio / veiklos grafiką“, mergaitė geriau suprastų, kodėl ji kartais skatinama, o kartais jos elgesys slopinamas.

Nors ugdytojai pritarė teiginiui, jog mokinė turi perdėtą nuolatinio dėmesio poreikį, kurį mokinė reiškia neadekvačiai, tačiau ugdymo procese retokai pasinaudojo šiuo dėmesio poreikiu, siekdami jos pozityvesnio elgesio. Diskusijos dalyviams siūlyta taikyti tokius individualius skatinimo metodus, kurie tenkindami mokinės poreikius, stiprintų socialinių įgūdžių ugdymąsi.

Kategorija: Netinkamo elgesio slopinimo metodai.

1) Apribojimas:

[...tada aš jai pradėjau sakyti, jeigu tu taip elgsies, aš daugiau tavęs nebesivesiu, ir kelis kartus taip padarydavau; pamato, kad aš jau ruošiuosi važiuoti į miestą, ir ji greitai apsirengia, bet tada tai pasakydavau, kad tu šiandien į miestą neisi, nes vakar arba kažkada tu ne taip elgeisi, kaip buvome sutarę. Ir tada, kada vieną kartą palikau namuose, ir tada už kelių dienų ji elgiasi taip, kaip susitarėm, bet kelis kartus vėl einant iš eiles, ir vėl tas pats. Tada aš vėl jos nesiiimu. Taip ir mokomės (G.) / Paslėpė O. batus. Manau, gal jai patiko tie batai. Reikia O. eiti į kiemą, o batų nėra. Vaikas iš karto į M. kreipėsi: atiduok batus. O ji juokiasi ir atseit ieško batų, bet, aišku, ji jų jau neberanda. Tai tą vakarą neklausė muzikos, aš sakau, atiduok batus – paklausysi muzikos, tai ji juos ištraukė iš po lovos (S.D.1) / ... o už blogus (poelgius) – neidavo į šokius (S.D.2)].

2) Ignoravimas:

[Ignoruoju jos piktumą ir ji reaguoja į tai, supranta kad agresija nieko nepasieks, nuolat jai tą sakau ir ji tą žino (G.)].

3) Relaksacijos elementų taikymas:

[Būna, kad ji pamokos metu užsimano pašluoti klase, ar padėlioti dėlionę, tada aš jai neleidžiu. Ji nisisuka nuo manęs ir piktai ištaria-hee. Prieinu sakau, nepyk dabar reikia dirbti, paprašau, kad užmerktų akis ir ramiai pasėdėtų, kartu paskaičiuojam (K.M.) / Nors kartais per relaksaciją, pamokos gale, kilnoja galvą, žiūri ką veikia kiti, aš turiu prieiti nuraminti, paprašyti, kad užsimerktų ir ramiai pagulėtų ir paklaustyti muzikos (F.M)].

Pripažinta ir tai, jog kartais būtinas griežtesnis tonas, pvz., norint stabdyti agresyvią, destruktivią elgseną.

Konstatuota, jog kai kurie ugdymo dalyviai (M =1,4), kuomet mokinė užsispiria, neklauso, nevykdo reikalavimų, linkę nusileisti, o ne reikalauti tinkamo elgesio; tuo gali būti paaiškinamas mokinės nepageidaujamo elgesio stabilumas. Pavyzdžiui, situacijoje kai globos namų socialinė darbuotoja nusileido mokinei (globotinė nevykdė reikalavimo), iš esmės pasirinktas neefektyvus auklėjimo būdas – pademonstravo reikalavimų nenuoseklumą, nereiklumą, nuolaidžiavimą vaiko netinkamam elgesiui. Nuolaidžiavimas, kaip pažymi Nasvytienė (2005), paskatina tendenciją nepageidaujamam vaiko elgesiui kartotis ateityje, nes ne auklėtoja, o vaikas pasiekė savo tikslą – netinkamam elgesiui, manipuliavimu suaugusiojo nuolaidumu.

Netinkamas vaiko elgesys pastiprinamas, jei vaikui pradėjus priešintis elgesio taisyklėms (pvz., pasišalinimu, nereagavimu į kvietimą, piktų atsakymu *he*), suaugusieji nuolaidžiauja

tokioms reakcijoms; tikėtina, kad ir ateityje kartosis panašios reakcijos. Ugdytiniui būtinos labai aiškios elgesio ribos, reikalavimai, kurių reikia nuosekliai laikytis; nepriimtinas elgesys visuomet iš karto, neatidėliojant turi sulaukti neigiamų pasekmių, pavyzdžiui, vaikas netenka veiklos, kuri buvo suplanuota; o teigiamas elgesys taip pat visada turi būti pastebimas ir skatinamas. Diskusijos dalyviams siūlyta pasirinkti tokius ugdymo ir skatinimo metodus, kurie stiprintų socialinių įgūdžių ugdymąsi; daugiau atsižvelgti į mokinės amžiui aktualias socialines sąveikas, veiklas, pomėgius.

Taigi, diskusijų grupėje išaiškėjo pedagogų taikytų verbalinių ir neverbalinių ugdymo ir skatinimo metodų įvairovė, tačiau tuo pat metu ir išaiškėjo ir metodų taikymo klaidos.

Ugdytinės socialinių įgūdžių pokyčiai. Tyrimo dalyviai atskleidė pastebėtus pozityvius mokinės elgsenos pokyčius.

Pozityvūs mokinės elgsenos pokyčiai:

[Kaip ir užsispyrimo, agresijos sumažėjo, nebeužsispiria dėl menkniekių, pasakau, kad negalima, ji kaip ir nebesiožiuoja (G.) / Sumažėjo neigiamų veiksmų, atrodo, kad jau vėl ims ir parodys liežuvį, bet susilaiko, ar čia sutapimas, ar pokytis, bet per tą laiką nebuvo paslėpusi nei vieno draugo daikto (K.M.) / Pamažu ji ėmė suvokti, kad apdovanota bus tada, jei dirbs, ir nususukus pamėgdžiodavo vaikus, o paskiau jau ir pati atlikdavo jai paskirtas užduotis (K.M.) / O aš džiaugiausi, jog jau bent ji mūsų nebeignoruoja, sėdasi kartu, klausosi, nors į užduočių atlikimą įsitraukė irgi pamažu (K.M.) / Visi pasidžiaugėme, jog M. kartu žaidžia su mumis (S.D.) / Bet va, akivaizdus pavyzdys, kad ji po programos, kažkaip pradėjo reaguoti į tuos mūsų susitarimus... Grįžome iš šventės, kuri vyko aktyv salėje, ten reikėjo pasirodyti, pristatyti savo darbelius. Mes irgi pristatinėjom, vienas berniukas pristatė, o visi kiti rodė. O M. niekaip neprišikvietėm, prasėdėjo koja ant kojos, darbelis numestas po kėde. Aš jai nieko nesakiau. Grįžom į grupę ir ruošėme vaises. Tai M. prasėdėjo rūbinėlėje, to dar nebuvo, kad ji prie saldainių neitų, tai mes pasikalbėjom visos ir nusprendėm, kad ko gero ji save taip nubaudė (S.D.1)].

Kaip rodo tyrimo dalyvių pasisakymai, pastebėta, kad sumažėjo neigiamų veiksmų (daiktų slėpimo, užsispyrimo), iš dalies pavyko įtraukti mokinę į bendraamžių veiklą. Kai kurie tyrimo dalyviai pažymėjo teigiamus bendraamžių elgesio su ugdytine pokyčius.

Pozityvūs bendraamžių elgesio pokyčiai:

[Panašu, kad sumažėjo konfliktų skaičius, visi klasės mokiniai noriai įsitraukė į veiklas, atsirado pakantumas, atlaidumas M. atžvilgiu (K.M.) / Pas mane atėjus draugėm M. norėdavo visada dalyvauti, o jei draugės dar su saldainiais, tai jos neiškrapštys, bet mes pradėjom nebevaryt jos, o stengiamės, kad ji būtų šalia. Mano draugės, net pasigėsdavo jos paskui, nes vieną savaitgalį M. buvo išvežta į Kauno klinikas, tai atėjusi draugė sako: kur mūsų draugelė ? (S.)].

Kaip rodo, pasisakymai, intensyviai organizuojant bendras veiklas, didesnis dėmesys mokinės elgesiui ir kryptinga paramai mokinėi įsitraukiant į sąveikas su bendraamžiais, atsirado didesnis klasės mokinių, kitų bendraamžių pakantumas M. atžvilgiu. Tikėtina, kad teigiamus klasės klimato pokyčius lėmė ir besikeičiantis, nors ir nežymiai, mokinės elgesys. Teigiamų, nors ir nedaug pokyčių mokinės elgsenoje pavyko pasiekti tinkamai parinktais skatinimo metodais.

Ugdymo dalyviai akcentavo pozityvius kokybinius mokinės bendravimo ir elgsenos pokyčius. Tačiau, kasdieninėse situacijose vis dar išryškėja įvairūs socialinių įgūdžių trūkumai.

Ugdymo dalyvių išvalgos apie mokinės socialinių įgūdžių ugdymo sunkumus. Ugdytojai patyrė sunkumų ugdydami įvairių sričių socialinius įgūdžius.

Dalyvavimo įgūdžių ugdymo sunkumai:

[Iš pradžių buvo sunku, nes paprašius M. dalyvauti veikloje, susiduriame su daugybe problemų, pavyzdžiui, kepanant blynus visi kiaušiniai imant iš šaldytuvo buvo sudaužyti, kitąkart paėmus vieną kiaušinį jis visas sutraiškomas ir numetamas ant žemės. Bet po ilgų bandymų ir kantrybės šiek tiek pavykdavo (G.) / Aš galvoju, kad ji galėtų pati dažniau prie manęs prieiti, sugalvoti kokį užsiėmimą (S.) / <...> bet ji vis tiek nesikeldavo iš suolo (K.M.) / Organizuojant vaidybinius žaidimus, M. pradžioje sunkiai įsitraukė į veiklą. Sėdėjo suole, žiūrėjo pro langą, visiškai nesekė mūsų veiklos. Retkarčiais susijuokdavo, taip pademonstruodama, kad kažką lyg ir girdi, tačiau vis tiek sėdėdavo nususukus nuo mūsų (K.M.)].

Tyrimo dalyviai akcentavo mokinės **nuolatinės kontrolės būtinumą** bet kurioje veikloje:

[Bet va, akivaizdus pavyzdys, aš nemačiau, ateinu po kiek laiko į šiltnamį, mat, mes laikome žąsis, tai toj bačkoj, kur vanduo daržovėms laistyti vienos plunksnos. Jau supratau kieno čia darbas, susiradau M., ir sakau: eik ir sutvarkyk, kitu atveju važiuosi į vaiknamį. Įėjau į kambarį, o ji, žiūriu, tas plunksnas iš tos bačkos traukia ir meta ant žemės. Po to liečiau sušluoti ir sumesti į konteinerį, bet aišku reikėjo ateiti pasakyti (G) / Sakau, M., eik klotis lovos, o ji sėdi koja ant kojos, rankoje laiko balioną ir negirdi manęs, kartoju keletą kartų. Kartojau specialiai, pagal programą, gal kokius 5-6 kartus, ji nė krust, kažką atsikus į spintą burbtelėjo piktai. Tuomet priėjau prie jos, suėmiau už rankos ir pasakiau, kad klokis lovą, jau vakaras. M. nuėjo prie lovos paėmė į rankas kaputę ir stovėjo. Aš priėjau, padėjau klotis lovą. (S.D.1)].

Bendravimo įgūdžių ugdymo sunkumai. Apibendrinami bendravimo įgūdžių ugdymo ypatumus, tyrimo dalyviai minėjo sunkumus, susijusius su

1) žvilgsnio kontakto palaikymu:

[M. buvo sunku palaikyti žvilgsnio kontaktą, išklaudyti užduotį (K.M.)].

2) perdėtu suaugusiųjų dėmesio poreikiu:

[Ypač jei koks svečias mokykloje, ji šoks eis, lies tą žmogų. Tarkim atvažiuoja, kas koncertuoti į mokyklą, tai ji būtinai stengsis ateiti kuo arčiau scenos, mojuos, kvies, šūkaus, kad tik būtų atkreiptas į ją dėmesys (KM). Nors reikalingas nuolatinis dėmesio jai rodymas, skatinimas, pagyrimas (F.M) / Bet jei pamato, kad jai skiriamas dėmesys, ji pradeda aplinkui vaikščioti, šokinėti, nuolat glostyti, glaustytis. O jei po kurio, laiko nebeskiri jai dėmesio, tada ji vėl puola į akis, liečia tave ir rodo į save pirštu, kad žiūrėtum į ją (SD2)].

Emocinių įgūdžių ugdymo sunkumai. Emocinių įgūdžių ugdymo srityje tyrimo dalyviai minėjo tokius sunkumus.

1) Emocinio jautrumo ir ekspresyvumo gebėjimų ugdymo sunkumai:

[Kartais M. trūksta empatiškumo; taip norisi, kad ateitų, paglostytų nuskriaustą, paguostų jį; gaila, tačiau kartais ji nereaguoja (G.) / Nors, jeigu ji ko nors užsispiria, tai neklauso ką aš jai sakau, daro savo ir viskas (G.) / Vis sukdamo galvą nuo pateiktų užduočių šnypšdama ir taip išreikšdama nepasitenkinimą (K.M.) / Bandėm su tuo juoku, nu, gal kiek mažiau, bet neperdaugiausiai (S.D.1)].

2) Savęs vertinimo gebėjimų ugdymo sunkumai, pasitikėjimo savo jėgomis trūkumas:

[Gal kartais ji galvoja, kad jai vėl nepavyks, tai ir stengiasi išvengti visais įmanomais būdais (G.) / Vėjo vakaronė M. grupė šoko šokį „Du gaideliai“. M. labai stengėsi, o salėje iš kitų vaikų

pasigirdo juokas. M. staigiai atsisėdo ant kėdės, nors manau, kad ten nieks iš jos nesijuokė, bet va ji taip sureagavo. Tai mes jau palikom ją sėdėt, nes ji buvo ne pagrindinis veikėjas (S.D.2)].

Daugiausia sunkumų patirta ugdant emocinius (susivaldymo, tinkamo reagavimo, savęs vertinimo) gebėjimus. Ugdant bendravimo gebėjimus, patirta, kad mokinė vis dar vengia žvilgsnio kontakto, perdėtai siekia suaugusiųjų dėmesio, stokoja bendravimo iniciatyvumo. Kai kurie bendravimo sunkumai susiję su emocijų įgūdžių stoka: mokinė vengia dalyvauti veiklose, nes menkai pasitiki savimi; išliko ir savikontrolės (impulsyvumo) problema situacijose, ypač, kai esama svetimų žmonių bei neadekvačių reakcijų problema. Menki mergaitės socialinio jautrumo gebėjimai, savikontrolės stoka, pasitikėjimo savimi stygius „nepalankiose“ mergaitėi situacijose lemia patogesnės padėties paiešką, pvz., perdėtą suaugusiųjų dėmesio poreikį. Pažymėta, kad itin aktuali problema – nuolatinė kontrolė bet kurioje mokinės veikloje.

Ryšium su patirtais sunkumais, grupinės diskusijos dalyviai išsakė ir savo pačių, kaip ugdymo dalyvių patirtus išgyvenimus:

[Būna tokių dienų, kad svyra rankos, bet aš stengiuosi nepasiduot. Ypač smagu, kuomet matai, kad jai pavyksta, tai džiugina ir suteikia jėgų (G.)], bei glaudesnio kitų ugdymo ar globos namų darbuotojų bendradarbiavimo poreikį, apgailėstvimą dėl nenoro bendradarbiauti:

[Gaila, kad įstaigos bendruomenė nesupranta to bendradarbiavimo. Jei atėjai į salę, tai atėjai maždaug su savo grupe ir jau tik tu atsakingas už visą grupę, o jei M. kur nukulniavo, ar pradeda juoktis, tai sako: pasiimk savo vaiką. Aš sakau: mano vaikai namuose (S.D.1)].

Ugdymo dalyvių įgyta nauja patirtis. Didžiausią dalį grupinės diskusijos dalyvių refleksijų sudaro teiginiai, bylojantys apie visų ugdymo dalyvių įgytas naujas patirtis.

Kategorija Ugdymo dalyvių įgyta nauja patirtis

Subkategorija Tyrimo dalyviai	Geresnis vaiko poreikių, galimybių bei ugdymo dalyvių tarpusavio supratimas Pavyzdžiai iš tyrimo dalyvių pasisakymų
Globėja	<i>Ta programa, kaip aš sakau, vos ne kiekvienam reikalinga, ji man padėjo geriau pažinti M., jos pasaulį, jos požiūrį / Labai džiaugiuosi, kad visi kažką darom vardan M., turėjau galimybę pažinti mokytoją, gauti daugiau informacijos apie vaiko ugdymą ir geriau pažinti pačią M. / Žinoma, mes nepasiekėm kažkokių aukštumų, liko ir tie kaprizai, ir juokas, ir tos problemėles, bet manau užsimezgę glaudus ryšys tarp mūsų visų.</i>
Sesuo	<i>Man atrodo, kad mes labiau susidraugavome, dažniau juokaujame, rečiau pykstamės, nors iš mano pusės yra daugiau noro bendrauti, aš dažniau prie jos prieinu, nuolat kviečiu ką nors nuveikti.</i>
Klasės mokytoja	<i>Per tą laikotarpį geriau pažinau ugdytinę, ir ji suprato ir pajuto, kad jai skiriamas didesnis dėmesys, noriai atlikdavo, kai kurias užduotis, pagerėjo elgesys, mergaitė pakankamai aktyviai dalyvauja bendroje veikloje / <...> tikiuosi, ir matau, o tai mane labai džiugina - kad ir ji stengiasi.</i>
Fizinės veiklos mokytoja	<i>Labai svarbu, kad planuojame veiklas susijusias su M. ugdymu, atsižvelgiant tiek į mamos, klasės mokytojos, mano pasiūlymus, pastebėjimus, tai padeda lengviau pasiekti teigiamų rezultatų, o svarbiausiai geriau pažinti pačią M., o ir ji jaučiasi geriau ir saugiau.</i>
Socialinė darbuotoja 1	<i>Aš labiau pradėjau stebėti M., pradėjau pastebėti ir daug jos visokiausių elgesių.</i>
Subkategorija Tyrimo dalyviai	Pozityvūs ugdytojų nuostatų pokyčiai
Sesuo	<i>Pas mane atsirado gerumo, atjautos, nes tokie vaikai be tėvų, jie daug duoda tos geros energijos. Geriau pažinau M., nes tikiuosi kad ir kiti mano draugai geriau pradėjo žiūrėti į mane ir į mūsų šeimą.</i>
Klasės mokytoja	<i>Džiaugiuosi sudaryto individualaus vaiko ugdymo plano rezultatais.</i>
Fizinės veiklos mokytoja	<i>Šios programos pagalba netgi palengvino man pamokų išplanavimus rašyti, kažkaip pradėjau atsižvelgti ir į kitų vaikų galimybes dar giliau, stengiausi pamatyti jų stipriąsias puses ir jas išnaudoti.</i>
Socialinė darbuotoja 1	<i>Stengėmės. Supratau, kad tik įdėjus daug pastangų, gali pasiekti teigiamo rezultato.</i>
Socialinė darbuotoja 2	<i>Pastebėjau, kad jei bendrautumėm daugiau, tai gal tie vaikai būtų geresni, nežinau.</i>
Subkategorija Tyrimo dalyviai	Ugdymo dalyvių bendradarbiavimas, patirties skaida, ugdymo tęstinumas
Globėja	<i>Ta programa, kaip aš sakau, vos ne kiekvienam reikalinga, ji man padėjo geriau pažinti M., jos pasaulį, jos požiūrį. O kada, ji sudaryta kelių žmonių, o mes siekiame vieno tikslo, tada matomas ir rezultatas, aš viena ar vien tik su dukra, nebūtumėm tiek pasiekusios, nes galbūt nebūtumėm sudėjusios kertiniu taškų, tam tikruose dalykuose. O ta programa mums tai padėjo padaryti / Auklėtojos man dažnai paskambina, vis pasako, tarkim, ar atsinešite gėlių rugsėjo 1, ar joms reiks pirkti. Dėl tos programos, tai šnekamės, ką darėm, kaip sekasi su tom taisyklėm.</i>
Klasės mokytoja	<i>Nuolat kalbu apie M. situaciją su kitais mokytojais, mokyklos bendruomene, stengiuosi palaikyti ryšį su ugdytinės mama, aptariame ugdymo procesą, pasitariame kas ne taip, paplanuojame veiklą, nuolat stengiamės palaikyti grįžtamąjį ryšį / Bendrauju su jos globėja telefonu, bet dažniausiai su auklėtojomis, įdedu raštelius, kartais specialiai susitinkame, kuomet atvažiuoja pasiimti M. iš mokyklos.</i>

Fizinės veiklos mokytoja	<i>Taip pat pradėjom dažniau aptarti M. elgesį su mokytoja, kartais abi ką paplanuodavome, kad ir dėl tų pačių emocijų, ji sako, šiandien dirbome su emocijomis, piešėm, patys imitavom; ir mes pratęsim savo veikloje, žaisdami žaidimus: mesk kamuolį tam vaikui, kuris šypsosi, arba kuris yra liūdnas.</i>
Socialinė darbuotoja 2	<i>Ir bendruomenei pasakėme, kad dirbame su M. pagal jos individualų planą.</i>

Grupinės diskusijos dalyviai dalijosi teigiamomis emocijomis, pažymėjo, kad detalus mokinės socialinių įgūdžių įvertinimas ir specialiuosius poreikius atitinkantis ugdymo planas, padėjo jiems geriau pažinti vaiko poreikius, galimybes; o visiems bendradarbiaujant, atsirado geresnis ugdymo dalyvių tarpusavio supratimas, lėmęs ir pozityvius ugdytojų nuostatų (tiek į mokinę, tiek į ugdymą, ugdytojų bendradarbiavimą) pokyčius.

Ugdymosi dalyvių diskusijos patvirtino, kad socialinių įgūdžių ugdymosi modelis sėkmingai realizuotas. Analizuojant ugdomosios sąveikos tyrimo dalyvių grupinės diskusijos turinį, išryškėjo pozityvus kryptingos, aktyvios, lygiavertės ugdomosios sąveikos poveikis visiems ugdymo dalyviams: mokinei, jos bendraamžiams, ugdytojams.

Toliau pateikiami į mokinės stiprybes ir sistemos dalyvių sąveikas orientuotų strategijų taikymo apibendrinti rezultatai.

Mokinio stiprybių išryškėjimas, siekiant kryptingo socialinių įgūdžių ugdymo.

Mokinio stiprybėmis grindžiama socialinių įgūdžių ugdymo strategija leido pasiūlyti daugiau nei vien tik individualizuotą planą mokinei, bet ir esminę informaciją apie ją. Tyrimo eigoje *išryškėjo pozityvus aktyvumo, tinkamo elgesio skatinimo poveikis ir vaiko, kaip bendraamžių veiklos aktyvaus dalyvio pozicija*. Tyrimo dalyviai pripažino, kad sistemingas ir kryptingas socialinių įgūdžių ugdymas taikant tinkamai parinktus elgesio skatinimo ir mokinės aktyvinimo metodus, lėmė kad ir nedidelius, bet pozityvius kai kurių sričių (dalyvavimo bendraamžių veikloje), socialinių įgūdžių pokyčius: iš dalies pavyko įtraukti mokinę į bendraamžių veiklą; sumažėjo neigiamos elgsenos veiksmų (daiktų slėpimo, užsispyrimo, agresyvumo).

Ugdytojų dėmesys mokinei lėmė ir *pozityvius klasės klimato pokyčius*.

Šeimos įtraukimas į vaiko socialinių įgūdžių ugdymą. Labai palankiai visų tyrimo dalyvių buvo įvertintas šeimos narių dalyvavimas, įsitraukimas į vaiko socialinių įgūdžių ugdymo sistemą, apimančią vaiko ir bendraamžių socialinių sąveikų aktyvinimą ne tik mokykloje, bet ir šeimoje. Mokytojos, globos namų socialinės darbuotojos, kaip ir pati mokinės globėja *pozityviai įvertino šeimos dalyvavimą visuose ugdymo etapuose*: 1) konstruojant individualų vaiko ugdymo/si planą 2) įtraukiant į ugdymosi procesą kitus šeimos narius, plėtojant mokinės bendravimo ir dalyvavimo įgūdžius įvairiose veiklose ir aplinkose (holistinis arba sisteminis požiūris į ugdymą). Siekiant veiksmingos koordinuotos veiklos, iš anksto numatyti dalyvių vaidmenys ugdymo procese padėjo aiškiai suvokti kiekvieno dalyvuojančiojo atsakomybės sritis. Nežiūrint požiūrių įvairovės, ugdymo/si procese įsigali konkrečių ugdymosi situacijų, socialinio konteksto ir sąveikų, atvejų atpažinimas ir pripažinimas, taip pat ugdymo dalyvių geresnis savo, vienas kito ir vaiko poreikių bei galimybių pažinimas.

Ugdymo dalyvių diskusijos rezultatai rodo, kad strategiškai pasitvirtino socialinio konstravimo idėja apie visų ugdymosi dalyvių žinių ir patirties konstravimą mokymosi bendradarbiaujant procese. Tėvai ir pedagogai *ypač pozityviai įvertino bendradarbiaujant įgytą naują patyrimą*, mokymąsi dalinant žiniomis, sujungiant kiekvienam savo paties ir kito patirtinį mokymąsi.

Sisteminis, į vaiko stiprybes orientuotas ugdymas, pedagogų ir šeimos partnerystė **sudarė sąlygas ugdytojams geriau pažinti mokinę ir suvienyti pastangas, sprendžiant vaiko įgūdžių ugdymo/si problemas.** Kartu **kito ir požiūris į mokinę, jos galimybes.** Tai atspindi teiginiai apie suaugusiųjų pagarbą vaikui, įsiklausymą į vaiko poreikius, norus. Gerulaitis (2008) teigia, jog atsiradus bendradarbiavimui ir partnerystei, vyksta komandinis darbas, skatinantis konkretaus vaiko ugdymosi procesų plėtotę. Šeimos nariai šiame ugdymo modelyje buvo ne tik lygiaverčiai **ugdymo dalyviai**, atstovaujantys vaiko poreikiams, bet ir **darė stiprų ugdomąjį poveikį, kurdami kryptingo įgūdžių ugdymosi sąlygas šeimos aplinkoje**; nuolat sąveikaujant mokyklai ir šeimai, buvo **sudarytos prielaidos ugdyti vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinius įgūdžius sistemoje vaikas – šeima – mokykla, bendromis mokyklos ir šeimos pastangomis.**

Tyrimė dalyvavusių mokytojų ir šeimos narių (globėja, sesuo) pasisakymai atspindi visų teigiamą nuostatą ir maksimaliai aktyvų įsitraukimą į kryptingai organizuotą ugdymą, kuriant vaiko dalyvavimą įgalinančias socialines sąveikas įvairiose aplinkose. Pažymėtina, kad **ugdymosi dalyviai refleksavo** ir apie tarpusavio bendradarbiavimą, siekiant vienodų ugdomųjų tikslų, ir **aiškesnį savo vaidmenų ir atsakomybės suvokimą, geresnį savo pačių, vienus kito ir vaiko poreikių bei galimybių pažinimą.** Išryškėjo tyrimo dalyvių naujai suvoktos savo pačių kaip ugdytojų galimybės ir gebėjimai, teigiamai pakitusios nuostatos į bendradarbiavimą. Galima teigti, jog šeimos nariai ir pedagogai motyvuoti kurti kooperacinius ryšius, siekti lygiaverčio dalyvavimo vaiko ugdymo/si procese. Tai atskleidžia nuostata dalintis patirtimi, atvirai bendradarbiauti ir komunikuoti.

Ugdomosios sąveikos dalyviai reflektavo savo požiūrius į **mokinės ugdymosi perspektyvas, tobulintinas sritis**: būtinumą ugdyti vaiko socialinį jautrumą (gebėjimą suprasti situaciją); gebėjimą atkoduoti ir įvertinti situacijas bei pasirinkti tinkamą elgseną; savikontrolę (susivaldymo gebėjimus; pasitikėjimą savo jėgomis, atliekant kasdienes užduotis, mažinti perdėtą suaugusiųjų dėmesio poreikį), skatinti dalyvauti bendraamžių veiklose, bendrauti. Šios tyrimo dalyvių įžvalgos ypač vertingos, nes rodo, kad **ne tik specialistai, bet ir šeimos nariai** atkreipia dėmesį į ugdytinias sritis, atspindi respondentų pakitusias, **aktyvesnio ir kryptingesnio ugdymo bendradarbiaujant nuostatas, drąsą priimti naujus iššūkius.** Nors mokinės ugdymosi pokyčiai nedideli, bet į bendradarbiavimą bei įgalinimo praktiką orientuota ugdytojų bendra veikla, maksimalus įsitraukimas į konstruojamas sąveikas, ugdymo dalyvių atvirumas dialogui, patirties pasidalinimui, bendravimui, atsakomybė už atliekamos veiklos procesą, perspektyvoje leidžia tikėtis teigiamų rezultatų.

Apibendrinus dalyvių požiūrį į vaiko ugdymosi kokybę sąlygojančius veiksnius (intensyvus sąveikų su bendraamžiais organizavimas, ugdytojų pagalba ir parama ugdytiniui, nuolatinis dėmesys vaiko individualiems poreikiams, **ugdytojų tarpusavio bendradarbiavimas ir kt.) išryškėjo jų pasitenkinimas šia modeliuota kryptingo ugdymo** situacija. Grįžtamasis ryšys pasižymėjo **dalyvių teigiamomis emocijomis dėl gilesnio ugdytinės pažinimo, didesnio ugdytojų glaudumo, bendradarbiavimo naudingumo suvokimo.** Modeliuoto ugdymo dalyvių refleksijų analizė atskleidė įvairiapusį spektrą naujų patirčių ir įžvalgų apie tobulintinas sritis. Visa tai brėžia socialinių įgūdžių kryptingo ugdymo/si naujas gaires ir perspektyvas.

Kokybinio tyrimo dalyvių patirtis parodė, kad sisteminiu požiūriu ir vaiko stiprybėmis grindžiamų strategijų taikymas sudarė prielaidas teigiamiems pokyčiams visoms sistemos dalims (vaikui, jo šeimai, mokyklos ugdomajai aplinkai).

DISERTACINIO TYRIMO APIBENDRINIMAS

Daugelyje tyrimų akcentuojama socialinių įgūdžių svarba sėkmingai socializacijai; ypač pabrėžiamas vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo aktualumas ir tam būtinų prielaidų sukūrimas. Neabejojama, kad socialinių įgūdžių ugdymas gali paskatinti teigiamas elgesio permainas socialinių sąveikų metu, kasdieniniame socializacijos procese, todėl tai vienas iš pagrindinių sutrikusio intelekto vaikų ugdymo/si prioritetų.

Tačiau specialiojo ugdymo praktikoje pasigendama metodologinio pagrindimo ir sisteminio požiūrio į vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių identifikavimą bei ugdymą. Teorinė analizė atskleidė sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymo turinio ir metodų problemas. Nors atlikta nemažai vidutiniškai sutrikusio intelekto asmenų socialinių įgūdžių tyrimų, teorinė analizė parodė, kad nėra žinoma visuotinai priimtinių metodikų, kurios leistų įvertinti šių mokinių individualius socialinių įgūdžių ypatumus, ugdymo/si galimybes ir ribotumus, bei stokojama aiškių šių asmenų socialinių įgūdžių ugdymo strategijų, apibūdinančių, ko ir kaip mokyti.

Remiantis mokslinių šaltinių analize, disertaciniame tyrime susisteminta socialinių įgūdžių samprata ir sukonstruotas teorinis socialinių įgūdžių struktūrinis modelis. Formuluoju socialinių įgūdžių sampratą ir konstruoju socialinių įgūdžių teorinį modelį, laikytasi sisteminio požiūrio: *socialiniai įgūdžiai – tai asmens socialinės kompetencijos sudedamoji dalis, sudėtingas multidimensinis konstruktas, sudarytas iš tarpusavyje integruojančių (persidengiančių) ir vienas kitą papildančių struktūrinių komponentų: 1) interakcijos įgūdžiai; 2) bendravimo įgūdžiai 3) dalyvavimo įgūdžiai 4) emociniai įgūdžiai 5) socialinės kognicijos įgūdžiai.*

Kiekvieną iš šių socialinių įgūdžių struktūrinių komponentų sudaro atitinkamų socialinių gebėjimų kompleksai, kuriuos sieja glaudūs sisteminiai ryšiai.

Įvairiose asmens socialinio funkcionavimo srityse pasireiškia tarpusavyje susiję *interakcijos, bendravimo, dalyvavimo, emociniai, socialinės kognicijos įgūdžiai.* Todėl ugdant vienos srities socialinius įgūdžius, poveikis daromas ir kitų sričių socialiniams įgūdžiams.

Šiame tyrime taikyto socialinių įgūdžių teorinio modelio validumą, vertinant vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinius įgūdžius, patvirtino specialiujų pedagogų, ugdančių šiuos mokinius, apklausos duomenų faktoringė analizė. Tėvų interviu metodu atliktas tyrimas papildė, patikslino ir iliustravo vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių pasireiškimo įvairiose aplinkose ypatumus.

Pedagogų ir tėvų apklausos duomenų analizė parodė, kad socialinėse sąveikose vidutinio intelekto sutrikimo mokiniai daug sunkumų patiria dėl nepakankamų visų sričių socialinių įgūdžių. Menkai išplėtoti bendravimo, dalyvavimo ir ypač socialinės kognicijos įgūdžiai lemia tai, kad nemaža dalis šių mokinių pagrįstai jaučiasi vieniši, nes nepritampa bendraamžių veiklose. Nors dauguma autorių akcentuoja šių mokinių socialinių įgūdžių trūkumus, tačiau šiuo disertaciniu tyrimu kiekybiniais ir kokybiniais metodais nustatyta, kad vidutinio intelekto sutrikimo mokiniai pasižymi ne tik socialinių įgūdžių stoka; dalis jų turi kai kurių gebėjimų, pvz., emocinio ekspresyvumo ir kt. Šiuos duomenis patvirtina Gevorgianienės, (1999); Gilmore, Campbell, Cuskelly (2003); Farrell (2006) ir kai kurių kt. autorių tyrimai.

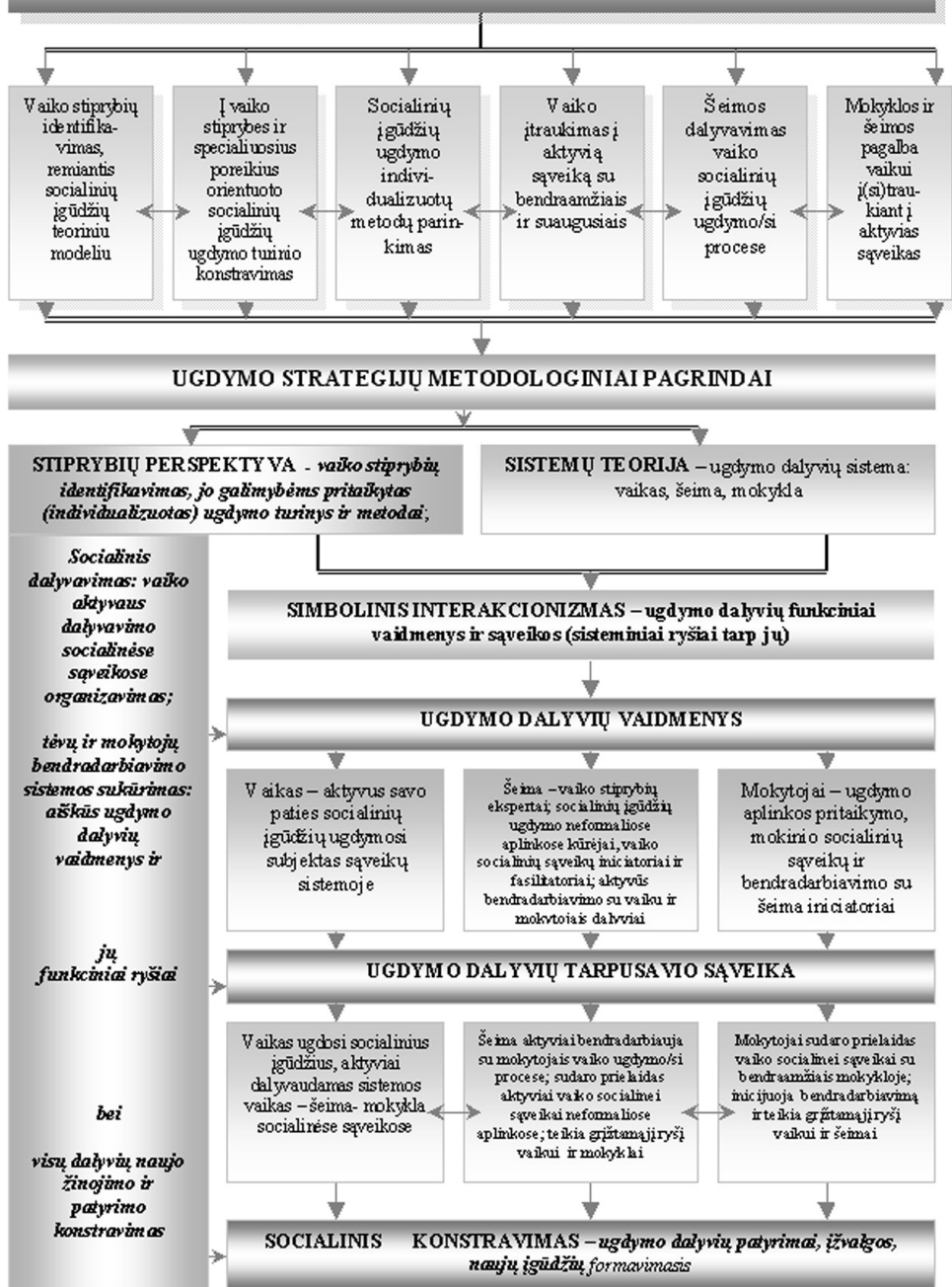
Kaip rodo teorinės analizės duomenys, socialinių įgūdžių trūkumus lemia ne tik *negalės*

charakteristikos (Bielecki, Swender, 2004; Fidler, 2005; Matson, 2009; Chapman, 2003; Garšvienė, 1996 ir kt.), bet ir *aplinkos ribotumai*: vaiko socialinių kontaktų stoka, ribotas bendravimo ratas (Sameroff, Fiese, 2000; Kemp, Carter, 2002; Kampert, Goreczny, 2007; Leffert, Siperstein, Millikan, 2000; ir kt.); nuvertinančios nuostatos (Bakk, Grunewald, 1997; Ruškus, 2002; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ruškus, Merkys, 1999) ir socialinių įgūdžių ugdymo sistemingumo (Bielecki, Swender, 2004) bei individualizuoto požiūrio į jų turimus įgūdžius bei įgūdžių ugdymą stoka (Capel, 1998; Cascella, McNamara, 2005; Gevorgianienė, 1999; Snell, 1987 ir kt.); menkas tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas (Gerulaitis, 2008).

Socialinių įgūdžių tyrimo ir ugdymo strategijos disertaciniame tyrime grindžiamos *sistemų* teorijos ir *stiprybių* perspektyvos teorinėmis nuostatomis, o jas papildo *simbolinio interakcionizmo* ir *socialinio konstravimo* teiginiai.

Socialinių įgūdžių ugdymo strategijų metodologinius pagrindus iliustruoja 10 pav.

VAIKO SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJŲ, GRINDŽIAMŲ STIPRYBIŲ PERSPEKTYVA IR SISTEMINIŲ POŽIŪRIU, ĮGYVENDINIMO PRINCIPAI



10 pav. Socialinių įgūdžių ugdymo strategijų metodologiniai pagrindai

Sistemų, stiprybių, simbolinio interakcionizmo ir socialinio konstravimo teorinių nuostatų sąveikoje bei remiantis ugdymo strategijų modelio įgyvendinimo rezultatų analize, suformuoti tokie vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijų realizavimo principai:

- *vaiko stiprybių identifikavimas, remiantis socialinių įgūdžių teoriniu modeliu;*
- *į vaiko stiprybes ir specialiuosius poreikius orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo turinio formavimas;*
- *vaiko galimybes atitinkančių socialinių įgūdžių ugdymo proceso konstravimas: individualizuotų ugdymo ir skatinimo metodų parinkimas;*
- *vaiko, turinčio vidutinį intelekto sutrikimą, įtraukimas į aktyvią sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose aplinkose;*
- *šėimos aktyvus dalyvavimas vaiko socialinių įgūdžių ugdymo/si procese;*
- *mokyklos ir šėimos pagalba vaikui į(si)traukiant į aktyvią veiklą ir bendravimą su bendraamžiais.*

Vaiko stiprybių identifikavimas, remiantis teoriniu socialinių įgūdžių struktūros modeliu. Ugdymo modeliavimo išeities taškas – vaiko turimų socialinių įgūdžių identifikavimas. Pirmiausia tam būtinas aiškus socialinių įgūdžių konstrukto supratimas, nuodugnus ir kryptingas bendromis visų ugdymo dalyvių pastangomis įvairiose aplinkose atliekamas mokinio socialinių įgūdžių stebėjimas, duomenų fiksavimas, kokybinis ir kiekybinis vertinimas, naudojantis vienoda stebėjimo ir vertinimo metodika.

Identifikuojant pasirinktos mokinės stiprybes (analizuojant stebėjimo, interviu ir kt. metodais gautus duomenis), remtasi šiame disertaciniame tyrime sudarytu teoriniu socialinių įgūdžių struktūros modeliu.

Į asmens *stiprybes* orientuotas požiūris reiškia nuostatą, kad šių vaikų ugdyme svarbu pripažinti vaiko individualumą, turimus gebėjimus. Todėl modeliuojant ugdymo procesą, pirmasis žingsnis buvo – vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko turimų socialinių įgūdžių (stiprybių) identifikavimas. Tuo tikslu buvo atliktas vaiko socialinių įgūdžių tyrimas – atvejo analizė (PPT išvadų nagrinėjimas, stebėjimas šėimos aplinkoje; stebėjimo duomenims papildyti pasitelktas pedagogų ir tėvų interviu metodas bei atliktas vaiko gebėjimų kiekybinis įvertinimas).

Stengtasi išryškinti vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės stiprybes, gebėjimus, patyrimus, savybes ir vaidmenis, kurie apibūdintų tyrimo dalyvę bei jos socialinio funkcionavimo plėtojimo galimybes.

Identifikuojant vaiko stiprybes, siekiant suprasti esamą situaciją, svarbu, kad būtų kalbama su pačiu vaiku, jo šėimos nariais. Reikia pripažinti tyrimo ribotumus, susijusius su tuo, kad identifikuojant vaiko stiprybes, nebuvo galimybių išklausti mokinę dėl jos verbalinio komunikavimo gebėjimų stokos. Tačiau šį ribotumą kompensavo mokinės globėjos ir pedagogų aktyvus įsitraukimas į tyrimą ir ugdymo procesą, o įgyvendinant sukonstruotą ugdymo modelį, bendru tyrimo dalyviu sutarimu buvo numatyta, kad pagal galimybes būtų atsižvelgiama į mokinės nuomonę, pvz., paskatinimui už teigiamus veiksmus vaikui būtų suteikta galimybė pasirinkti norimą veiklą ir pan.

Socialinių įgūdžių identifikavimas, tiriant socialines sąveikas ir elgseną tam tikrose situacijose, tyrinėjant sąveikos dalyvių subjektyvias ugdytinės poelgių interpretacijas leido

detaļiai atskleisti vaiko turimus įgūdžius (stiprybes) ir problemines įgūdžių sritis. Tuo pat metu stebėjimo duomenys patvirtino, kad pasigendama kryptingo ir nuoseklaus socialinių įgūdžių ugdymo, adekvачios elgesio skatinimo sistemos, plėtojančios socialinius dalyvavimo galimybes.

Į vaiko stiprybes ir specialiuosius poreikius orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo turinys ir procesas. Funkcionalių socialinių įgūdžių ugdymo esmė – individualias mokinės galias ir poreikius atitinkanti ugdymo programa, į ugdytinio stiprybes orientuotas ugdymas: rėmimasis vaiko pozityviosiomis galimybėmis, jo bendravimo priemonėmis ir tikslais (motyvais), elgesio ypatumais ir ugdomų gebėjimų įtvirtinimas kasdienio bendravimo situacijose (Casella, McNamara, 2005). Remiantis šia samprata, pirmiausia paties vaiko turimos stiprybės / galybės tampa svarbiausiu socialinių įgūdžių ugdymosi resursu. Vygotsky (1978) tvirtino, kad vaikų ugdymasis ir raida susiję nuo pirmos gyvenimo dienos; ugdymasis turi būti apibrėžtas atsižvelgiant į raidos lygius: (a) vaiko „aktualųjį raidos lygį, kuriame pasireiškia gebėjimas savarankiškai spręsti tam tikras problemas“ ir (b) „potencialųjį raidos lygį, kuriame vaikas geba spręsti problemas vadovaujant suaugusiajam arba bendradarbiaujant su gabesniais bendraamžiais“ (p. 86). Jis apibūdino „atstumą“ tarp šių dviejų lygių kaip artimiausio vystymosi zoną.

Ugdymo gairės numatomos remiantis individualiomis ugdytinio socialinio funkcionavimo srities stiprybėmis (Quinn, Osher, Warger, Hanley, Bader, Tate, Hoffman, 2000; Kamps, Kay, 2002) bei atsižvelgiant į tėvų lūkesčius (Kauffman, 2005).

Atvejo analizė atskleidė individualius ir tipinius vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinius įgūdžius ir potencialias galias, išryškino galimas socialinių įgūdžių individualizuoto ugdymo gaires, resursus, kuriais remiantis buvo modeliuojamas ugdymas. Tyrėjo ir tyrimo dalyvių bendromis pastangomis parengtas vaiko stiprybes ir galimybes atitinkančių socialinių įgūdžių ugdymo planas, numatyti ugdomosios veiklos dalyviai, konkretus veiklos turinys, metodai ir būdai, kuriais buvo specialiai konstruojamas ugdytinės socialinės sąveikos sistemoje *vaikas – šeima – mokykla*.

Remtasi sistemų teorijos teiginiu, jog sistemos dalių sąveika veiksminga, jei vyksta reguliariai per ilgą laiko tarpą (Bronfenbrenner, 1999), todėl individualaus ugdymo plane buvo numatyta 6 mėn. trukmės kasdieninė sutelkta bendram tikslui ugdomoji veikla. Visame socialinių įgūdžių ugdymo procese dalyvavo mokinė, šeimos nariai, dvi mokytojos, dvi globos namų socialinės darbuotojos, kurių komunikavimas tarpusavyje turėjo teigiamą poveikį socialinių įgūdžių ugdymo sistemos kaitai.

Modeliuojant galimą sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių ugdymo programą, remiantis vaiko galimybėmis (stiprybėmis), numatyta įvairiose aplinkose, t.y. ne tik mokykloje, bet ir šeimoje, specialiai konstruoti aktyvias ugdytinės sąveikas su bendraamžiais ir suaugusiaisiais, kad remiantis mokinės stiprybėmis, būtų kryptingai ugdomi trūkstami įgūdžiai.

Vaiko, turinčio vidutinį intelekto sutrikimą, įtraukimas į aktyvią sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose aplinkose. Socialinių įgūdžių ugdymuisi būtina sąlyga – aktyvus paties vaiko dalyvavimas įvairiose veiklose ir kontekstuose, jo bendravimo, dalyvavimo bendrose veiklose skatinimas, glaudžiai bendradarbiaujant socializacijos institutams (šeimos, mokyklos). Sprendžiant socialinių įgūdžių ugdymo problemą, ypač svarbu plėtoti aktyvų vidutinį intelekto sutrikimą turinčio ugdytinio santykį su aplinka, jo socialinį patyrimą įvairiose veiklose, atsižvelgiant į mokinio ugdymosi galimybes.

Brofenbrenner (1979) apibrėžia tobulėjimą kaip procesą, kuriam reikalingas bendravimas ne tik savo aplinkoje, bet ir už jos ribų; mokymąsi įgalina vaiko dalyvavimas bendroje veikloje ne tik su artimais jam asmenimis, su kuriais vaikas susijęs stipriais emociniais ryšiais. Todėl planuojant ugdymo turinį, numatytos įvairios veiklos įvairiose socioedukacinėse aplinkose. Mokinės socialinių įgūdžių ugdymo/si procese daug dėmesio skirta jos sąveikų su aplinka tikslingam organizavimui, mokinės turimų socialinių įgūdžių plėtotei ir specialiųjų poreikių tenkinimui.

Simbolinio interakcionizmo teoretikai individą suvokia kaip sprendžiantį (angl. *determining*), o ne nulemtą (angl. *determined*); todėl remiantis stiprybių teorijos ir simbolinio interakcionizmo nuostatomis, vaiko aktyvaus vaidmens ugdymosi procese organizavimas buvo vienu iš svarbių socialinių įgūdžių ugdymo/si strategijų realizavimo principų.

Remiantis simbolinio interakcionizmo nuostatomis (Baudrillard, 2002; Mead, 1931, 1934; McLuhan, 2003 ir kt.), socialiniai įgūdžiai formuojasi individui dalyvaujant įvairiose socialinės realybės situacijose. Sąveikaujant socialiniame pasaulyje, dalyvaujant įvairiose socialinėse situacijose atliekami tam tikri socialiniai vaidmenys, subjektyviai suvokiama ir vertinama individo veikla, elgesys. Pasak Mead, žmonės neturi elgesio socialinėje aplinkoje instinktų, todėl socialinių įgūdžių plėtotei jiems būtina sąveika; žmogaus elgesį formuoja socialinių situacijų reikšmių (simbolių) internalizacija. Šie simboliai arba reikšmės internalizuojami socialinių sąveikų metu: „Stimulų reikšmės socialiai išgaunamos sąveikaujant su kitais žmonėmis“ (Manis, Meltzer, 1978, p. 6). Mead (1931, 1934) ir kt. požiūriu, žmonės įgyja savo žmogiškąją prigimtį tarpusavyje bendraudami (sąveikaudami) simboliais, iš kurių svarbiausi – kalbos priemonės, verbalinis komunikavimas. Bendravimo pagrindu plėtojamas bendras simbolių sistemų supratimas, suteikiamos apibrėžtos prasmės ir pirmiausia reaguojama būtent į tas prasmes arba simbolius. Remiantis Mead (1931), bendravimas, simbolinė sąveika yra būtina socialinių įgūdžių ugdymo/si prielaida: bendraudamas su kitais individualiais, žmogus internalizuoja socialines normas, paverčia jas savo elgesio taisyklėmis.

Simbolinio interakcionizmo atstovai (Draper, Draper, 1975; Giddens, 2005) išryškina glaudų ryšį tarp vaiko ir aplinkos tarpusavio socialinių sąveikų (bendravimo, bendros veiklos) ypatumų ir to, kaip, koku būdu vaikas ir aplinka identifikuoja vieni kitus socialinėse sąveikose.

Giddens (2005) teigimu, identifikuodamas save, vaikas mokosi susivokti per supratimą, kaip aplinkiniai jaučiasi būdami su juo, ką jie mano apie jį ir kaip jie sako jam. Berk (2006) savęs identifikacijai priskiria tokius parametrus, kaip individo savęs suvokimą, vertybių interiorizavimą. Sąveikos svarbą *vaiko identifikacijai* socializacijos procese pabrėžia ir daugelis lietuvių autorių (Butvilas, 2006; 2008; Juodaitytė, 2002; 2003; Pikūnas, Palujanskienė, 2000; Šaparnis, 2000; Pileckaitė-Markovienė, 2001; 2004; Vasiliauskas, 2005; Vaitkevičienė, 2006; ir kt.).

Mokyklos ir šeimos pagalba vaikui į(ši)traukiant į aktyvią veiklą ir bendravimą su bendraamžiais. Sisteminio ugdymo strategija remiasi *sistemų teorija*, t.y., nuostata, kad vaiko socialinių įgūdžių ugdymu rūpinasi ne tik mokykla, bet ir šeima, kurios kartu sudaro vieningą ugdymo dalyvių sistemą. *Socialinio dalyvavimo* (kryptingo socialinių įgūdžių ugdymo/si procese dalyvauja pati ugdytinė, jos globėja ir sesuo bei dvi mokytojos), *socialinio konstravimo* (socialinių sąveikų konstravimas) ir *simbolinio interakcionizmo* teorinės nuostatos (daug dėmesio skiriama mokinės kryptingo ugdymo situacijų ir sąveikų modeliavimui namuose

ir mokykloje, suteikiant ugdytinei aktyvaus ugdymosi dalyvio vaidmenį) pagrindžia sisteminės socialinių įgūdžių ugdymo strategijos modeliavimo principus.

Remtasi Ebersold (cit. Ruškus, Mažeikis, 2007) išskirtomis esminėmis socialinio dalyvavimo plėtotės gairėmis: suaktyvinti negalę turintį asmenį ir jį supančius žmones (specialistus, tėvus, bendraamžius) bei visapusiškai remti neįgaliojo įsiliejimą į bendruomenę; plėtoti paramos neįgaliajam ir poveikio aplinkai strategijas, kai realizuojant individualų ugdymo planą, sutelkiami įvairūs žmogiškieji resursai (pats vaikas, jo šeimos nariai, pedagogai), aiškiai pasidalijami vaidmenys, nubrėžiami ugdymo tikslai ir priemonės.

Sistemų teorijos požiūriu, mokinio socialinių įgūdžių ugdymo programoje turi dalyvauti ne tik ugdymo institucija, bet ir gerokai platesnė socialinė aplinka – visi su vaiku susiję asmenys (tėvai / globėjai, pedagogai ir kt.). Ugdytinio šeima atlieka svarbų vaidmenį ugdymo procese, kadangi šeimos nariai daugiausiai turi žinių apie vaiką, jo savybes, mėgstamą aplinką. Todėl žvelgiant iš stiprybių perspektyvos, vaiko socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimas reikalauja šeimos narių į(s)traukimo (Dunst, 2004) ir ugdytojų bendradarbiavimo: kuriant bendras ugdymo strategijas (Early, GlenMaye, 2000); įtraukiant į vaiko ugdymą šeimos narius, jie tampa vaiko ugdymosi resursu, nes kryptingai padeda vaikui įsilieti į visuomenę ir perimti jos vertybes ir elgesio modelius.

Būtina specialaus socialinių įgūdžių ugdymo sąlyga – ugdymas bendraamžių grupėje, maksimaliai koncentruojant visų ugdytojų – pedagogų ir tėvų – pastangas ugdyti konkrečius mokinio gebėjimus; svarbus ir bendraamžių įtraukimas, ir paties vaiko skatinimas bendrauti su bendraamžiais. Įtraukiant įvairius ugdymosi dalyvius (bendraamžius, tėvus /globėjus ir kitus šeimos narius, mokytojus, remtasi Vygotsky (1978): tarpininkaujant suaugusiesiems arba labiau pažengusiems bendraamžiams, vaikai perpranta sąvokas ir idėjas, kurių patys nepajėgtų suprasti; jie mokosi sąveikaudami savo aplinkoje (DeVries ir Zan, 1995; Jaramillo, 1996), tačiau jiems taip pat reikalingi ir kiti vadovai (Vygotsky, 1978). Pasak Vygotsky, tokia sąveika ir vadovavimas – esminis ugdymosi kontekstas (p. 162). Suaugusieji ir gabesni bendraamžiai palengvina individualią socialinių įgūdžių raidą, gebėjimų įsisavinimą, padėdami vaikams daryti pažangą.

Apibendrinant disertacinio tyrimo rezultatus, galima teigti, jog vidutinį intelekto sutrikimą turinčio ugdytinio socialinių įgūdžių ugdymas – tai tokios edukacinės aplinkos sukūrimas, kuomet stiprinamos ugdytinio galios, „einama“ link galių tarp skirtingų ugdymo proceso dalyvių lygiavertiškesnio santykio, kai tiek ugdytojai, tiek ugdytinis tampa aktyviais ugdymo proceso subjektais.

Sistemų teorijos taikymas, modeliuojant vidutinio intelekto sutrikimo mokinio socialinių įgūdžių ugdymą, leidžia struktūriniu aspektu pažvelgti į ugdytinį (mikrosistemą) kaip į šeimos ir mokyklos sistemų dalį; aplinka gali padėti (ar trukdyti) pozityviems socialinių įgūdžių pokyčiams. Vaiko turimi socialiniai įgūdžiai turi įtakos jo ir aplinkos tarpusavio sąveikoms, įskaitant vaiko reakciją į aplinkos sąveikas su juo ir aplinkos reakciją į vaiko elgesį. Planuojant pokyčius, darant sprendimus ar sprendžiant problemas sistemos viduje, būtina atsižvelgti į aplinkos poveikį sistemai ir sistemos poveikį sistemos dalims ir aplinkai.

Todėl sistemų teorija grindžiamas socialinių įgūdžių ugdymo modelis orientuojasi ne tik į ugdymo/si subjektą – vidutinio intelekto sutrikimo mokinį, bet ir į visų ugdymo sistemos dalyvių (mokinio, bendraamžių, pedagogų, tėvų) tarpusavio sąveikas ir ryšius; šeimą ir mokyklą sukonstruotame ugdymo modelyje vienija bendri ugdomosios veiklos tikslai, į vaiko,

šeimos ir mokyklos dalyvavimą orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo planas. Aktyvus tėvų dalyvavimas ir vaiko į(si)traukimas į sąveikų sistemas būtinas, siekiant visapusiško poveikio ir tęstinumo vaiko socialinių įgūdžių ugdymuisi šeimoje ir mokykloje. Be to, tai suteikia galimybę vaiko socialinių įgūdžių ugdymosi problemas spręsti ne vien kaip individo, bet ir kaip sistemų – individo, šeimos, mokyklos – funkcionavimo problemas, ir ieškoti į sistemas integruotų sprendimų (Senge, 1990).

Stiprybių (Saleebey, 1996) ir sistemų teorijos (Bertalanffy, 2001) metodologinių nuostatų taikymas disertaciniame tyrime padeda suvokti vaiko turimus socialinius įgūdžius ir šeimos narių dalyvavimą ugdymosi procese kaip *vaiko socialinių įgūdžių ugdymo resursus*, kuriais pasinaudojama modeliuojant kryptingą ugdymą, konstruojant visų ugdymo dalyvių konstruktyvias ugdomasias sąveikas sistemoje *vaikas – šeima – mokykla*.

Taigi, socialinių įgūdžių ugdymo strategijos remiasi tokiomis metodologinėmis nuostatomis: vidutinį intelekto sutrikimą turinčių vaikų socialiniai įgūdžiai yra socialinių interakcijų rezultatas; vaikas, jo šeimos nariai ir mokytojai – aktyvūs įvairių socialinių sąveikų subjektai, kurie stengiasi suvokti ir įprasminti situaciją; individo reakcija į kito asmens veiksmą yra jo veiksmo prasmės interpretacija (Biesta, 1999); socialinė sąveika ir jos reikšmės – sudėtiniai socialinių lūkesčių, individualių interpretacijų ir asmeninių prisitaikymų elementai; žmonės sąveikauja, pasiremdami savo supratimu apie situaciją ir ko ji reikalauja (Broom, Bonjean, Broom, 1992).

Kiekvienos sistemos sėkmės pagrindas – gebėjimas lanksčiai reaguoti į aplinką ir prie jos prisitaikyti. Tačiau neįmanoma suvokti socialinės sistemos, jei nežinoma, kaip veikia sistemos dalys ir neįmanoma suvokti, kaip individas veikia sistemoje, neturint žinių apie visą sistemą (Wachs, 2000). Todėl buvo būtina organizuoti ugdymo dalyvių apibendrinamąją diskusiją apie patirtis, įgytas taikant socialinių įgūdžių ugdymo strategijas, orientuotas į mokinės stiprybes ir ugdymo dalyvių sąveikų sistemos suaktyvinimą.

Sistemą ir jos dalis sieja tarpusavio ryšiai ir ryšiai su kitomis sistemomis; kiekviena sistemos dalis kinta veikiama aplinkos ir sistema daro poveikį kitoms aplinkoje esančioms sistemoms (Ackoff, 1999; Banathy, 1996; Capra, 1997; Midgley, 2000; Richmond, 2001 ir kt.). Socialinės sistemos – tai sudėtingos, atviros aplinkos poveikiams sistemos. Sisteminis požiūris į socialinių įgūdžių ugdymą remiasi esmine nuostata, kad žmogus yra įvairių socialinių grupių narys, ne tik veikiamas aplinkos keliamų reikalavimų, bet ir pats darantis poveikį aplinkai. Tai patvirtino ir tyrimo dalyvių apibendrinamosios diskusijos rezultatai: *ugdymo dalyvių refleksijų turinio analizė liudija geresnį ugdytinės stiprybių pažinimą ir ugdymosi perspektyvų numatymą, geresnį ugdymo dalyvių tarpusavio supratimą, pozityvius ugdytojų nuostatų (tiek į mokimą, tiek į ugdymą, ugdytojų bendradarbiavimą) pokyčius*. Be to, ugdymo dalyviai pažymėjo, kad kryptingai taikant sistemų ir stiprybių perspektyva grindžiamas mokinės socialinių įgūdžių strategijas, *pavyko ne tik sumažinti nepageidautino mokinės elgesio apraiškų, pasiekti aktyvesnio ugdytinės įsitraukimo į bendraamžių veiklas, bet ir gerėjo klasės mikroklimatas, mokinių tarpusavio bendravimas*.

Žvelgiant į vaiko socialinių įgūdžių ugdymą iš simbolinio interakcionizmo (Mead, 1931 ir kt.) perspektyvos, akivaizdu, jog ugdymo sistemos ir jų dalys turi sąveikauti, kad darytų poveikį ir pokyčius tiek sistemos dalims, tiek ir kitoms sistemoms. Vaikai dinamiškai sąveikauja savo mikrosistemose, tokiose kaip šeima, mokykla. Šias sistemas sieja ryšiai sistemų viduje (ryšiai tarp šeimos narių; ryšiai mokykloje) ir ryšiai su kitomis sistemomis – mokyklos ir

šeimos ryšiai. Kiekviena sistemos dalis svarbi; kai sistemos dalyse vyksta pokyčiai, kinta ir visa sistema (Capra, 1997). Kiekviena šių aplinkos sudedamųjų dalių veikia vaiką, suteikia įvairių patirčių. Individui kaip sistemos daliai turi poveikį šeima, mokykla, visuomenė.

Disertaciniame tyrime akcentuojamas mokinės, turinčios vidutinį intelekto sutrikimą socialinių įgūdžių ugdymas orientuotas į asmens individualias galias bei atsisakoma požiūrio, kad visų tos pačios neįgalumo grupės atstovų poreikiai vienodi. Konstruojant individualų ugdymo planą, remtasi į vaiką orientuotu ugdymu, kurio ištakos – stiprybių perspektyva ir sistemų teorija.

Remiantis stiprybių teorinėmis prielaidomis, vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių pažinimas – esminė ugdymo turinio ir metodų individualizavimo sąlyga, kuri leidžia argumentuotai pagrįsti kryptingą, į vaiko stiprybes bei specialiuosius poreikius orientuotą ugdymo modelį.

Kitas svarbus disertacinio tyrimo aspektas – socialinių įgūdžių ugdymas traktuojamas kaip sisteminė, patyrimo sąlygota, kintanti visų ugdymo dalyvių sąveika, kuri sudaro prielaidas visų sistemos dalių pozityviems pokyčiams. Modeliuojamų ugdymo strategijų stiprybė – sisteminis požiūris į vaiko ugdymąsi, kuris pasireiškia ne tik tuo, kad įtraukiama šeima ir konstruojama visų ugdymo dalyvių sąveika, bet ir tuo, kad kuriama vientisa ugdymo turinio ir ugdymų poveikių sistema.

Ugdytinio, jo šeimos, pedagogų ir kt. specialistų partnerystę akcentuoja šiuolaikinės specialiojo ir ypač inkluzinio ugdymo koncepcijos. Remiantis socialinio dalyvavimo nuostata, vaiko ir visų jį supančios aplinkos dalyvių įtraukimas į vaiko ugdymo/si sistemą, tėvų dalyvavimas priimant sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu tapo itin svarbia vidutinio intelekto sutrikimo mokinio socialinių įgūdžių ugdymo strategijų dalimi. Kryptinga pagalba mokiniui – tai nuolatinės ir sistemingos visų ugdymo dalyvių pastangos, orientuojantis į ugdytinio turimus gebėjimus, skatinti konkrečių, aktualių socialinio dalyvavimo gebėjimų plėtotę; dalinanatis asmeniniu patyrimu ir išvalgomis kinta visų ugdymo dalyvių sąveika, konstruojama nauja kiekvieno ugdymo/si dalyvio patirtis.

Sistemų teorijos (Bertalanffy, 2001) ir simbolinio interakcionizmo (Mead, 1931; Blumer, 1969) kontekste į vidutiniškai sutrikusio intelekto vaiko socialinių įgūdžių ugdymą žvelgiama kaip į sąveikų sistemą (ugdytinio – ugdytojų; ugdytojų – ugdytojų), kurioje jos dalyviai remdamiesi vaiko galimybių išryškinimu (stiprybių teorija – Saleebey, 1992, 1996; Weick, Rapp, Sullivan ir kt., 1989), konstruoja pokyčius visose sistemos grandyse: ne tik vaikas įgyja naujų socialinių gebėjimų ar tobulina turimus, bet ir tėvai, pedagogai, bendraamžiai (sistemų teorijos nuostatos) tarpusavyje sąveikaudami (simbolinis interakcionizmas – Mead, 1931; Blumer, 1969, ir kt.), dalydamiesi žiniomis ir patirtimi, bendradarbiaudami visuose ugdymo etapuose, pradedant vaiko stiprybių ir specialiųjų poreikių identifikavimu ir baigiant refleksijomis apie įgytas patirtis bei naujas ugdymo perspektyvų išvalgas, mokosi vieni iš kitų ir įgyja naujų patyrimų ir žinojimų (socialinis konstravimas – Saraga, 1998; Berger, Luckman, 1999).

Modeliuojant atvejo analize grindžiamą ugdymą, nesiekta iš esmės pakeisti ugdymo/si aplinką, tačiau siekta pagrįsti sisteminio į vaiko ir šeimą orientuoto visų ugdymosi dalyvių bendradarbiavimo galimybes konstruojant socialinių įgūdžių ugdymo procesą, besiremiantį vaiko stiprybių (turimų socialinių įgūdžių) pažinimu ir kryptingai organizuotu vaiko socialiniu dalyvavimu platesnėje socialinėje aplinkoje.

Tyrimo dalyvių refleksyvių patirčių mokslinis apibendrinimas praturtina specialiojo

ugdymo teoriją naujomis vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinio socialinių įgūdžių ugdymo galimybių išvalgomis. Socialinių situacijų, kuriose dalyvauja vaikas kartu su šeimos nariais, bendraamžiais, mokytojais, visumos analizė, ugdytinio ir ugdytojų kaip sąveikaujančių specialiojo ugdymo sistemos subjektų suvokimas, jų patirčių apibendrinimas ir interpretavimas leidžia teigti, kad mokinio stiprybėmis ir ugdymo dalyvių sistemos sąveika grindžiamas socialinių įgūdžių ugdymo modelis gali būti sėkmingai taikomas platesniame ugdymo kontekste.

IŠVADOS

Disertacinis tyrimas leido suformuluoti esmines išvadas, svarbias sprendžiant vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų socialinių įgūdžių ugdymo/si problemas.

1. Socialiniai įgūdžiai – tai asmens socialinės kompetencijos sudedamoji dalis, sudėtingas multidimensinis konstruktas, sudarytas iš tarpusavyje integruojančių (persidengiančių) ir vienas kitą papildančių struktūrinių komponentų: 1) interakcijos įgūdžiai; 2) bendravimo įgūdžiai 3) dalyvavimo įgūdžiai 4) emociniai įgūdžiai 5) socialinės kognicijos įgūdžiai. Kiekvieną iš šių socialinių įgūdžių struktūrinių komponentų sudaro atitinkamų socialinių gebėjimų kompleksai, kuriuos sieja glaudūs sisteminiai ryšiai.
2. Vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių trūkumus lemia ne tik *negalės charakteristikos*, bet ir *aplinkos ribotumai*: socialinių kontaktų stoka, ribotas bendravimo ratas; socialinių įgūdžių ugdymo sistemingumo ir individualizavimo stoka; menkas tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas; ir kt. Kiekvieno vaiko/asmens socialinių įgūdžių struktūra individuali, ir tai lemia nevienodą socialinio adaptyvumo bei socialinio funkcionavimo lygį. Individualių socialinių įgūdžių identifikavimas svarbus tuo, kad orientuoja konstruoti į vaiko stiprybes orientuotą ugdymą. Kryptingas socialinių įgūdžių ugdymas turi vykti mažiausiai varžančioje aplinkoje, ugdytiniui aktyviai dalyvaujant socialinėse sąveikose su bendraamžiais ir suaugusiais; tačiau dėl specifinės specialiųjų mokyklų aplinkos, mokiniams trūksta realių situacijų, kuriose šie įgūdžiai būtų pritaikomi ir tobulinami.
3. Šiame tyrime suformuluoto socialinių įgūdžių teorinio modelio validumą, vertinant vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinius įgūdžių struktūrą, patvirtino specialiųjų pedagogų, ugdančių šiuos mokinius, apklausos duomenų faktorinė analizė. Tėvų interviu metodu atliktas tyrimas papildė ir patikslino vidutinio intelekto sutrikimo mokinių socialinių įgūdžių raiškos įvairiose aplinkose ypatumus. Pedagogų ir tėvų apklausos duomenų analizė parodė, kad socialinėse sąveikose vidutinio intelekto sutrikimo mokiniai daug sunkumų patiria dėl nepakankamų visų sričių socialinių įgūdžių. Tačiau nustatyta, kad vidutinio intelekto sutrikimo mokiniai pasižymi ne tik socialinių įgūdžių stoka; dalis jų turi kai kurių emocinio ekspresyvumo, socialinio jautrumo ir kt. gebėjimų. Socialinėse sąveikose vidutinio intelekto sutrikimo mokiniai daugiausia sunkumų patiria dėl nepakankamų socialinės kognicijos įgūdžių; šios srities įgūdžių stoka lemia daugelio kitų socialinio funkcionavimo sričių (bendravimo, dalyvavimo veiklose) sunkumus.
4. Socialinių įgūdžių ugdymo strategijos disertaciniame tyrime grindžiamos *sistemų* teorijos ir *stiprybių* perspektyvos teorinėmis nuostatomis, o jas papildė *simbolinio interakcionizmo* ir *socialinio konstravimo* teiginiai. Šių teorinių nuostatų sąveikoje suformuoti tokie vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinių socialinių įgūdžių ugdymo strategijų realizavimo principai: *ugdytinio stiprybių identifikavimas (atpažinimas)*, *remiantis socialinių įgūdžių teoriniu modeliu*; *į ugdytinio stiprybes ir specialiuosius poreikius orientuotas socialinių įgūdžių ugdymo turinys*; *ugdytinio individualias galimybes atitinkančių socialinių įgūdžių ugdymo ir skatinimo metodų parinkimas*; *ugdytinio įtraukimas į aktyvią sąveiką su bendraamžiais ir suaugusiais įvairiose aplinkose*; *šeimos dalyvavimas vaiko socialinių*

įgūdžių ugdymo/si procese; mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas ir pagalba ugdytiniui į(si)traukiant į aktyvią veiklą ir bendravimą su bendraamžiais.

5. Stiprybių perspektyva reiškia vaiko turimų socialinių įgūdžių identifikavimą ir orientaciją į vaiko stiprybes bei individualias galimybes, modeliuojant ugdymo procesą. Atvejo analizė atskleidė individualius ir tipinius vidutiniškai sutrikusio intelekto mokinės socialinius įgūdžius ir potencialias galias, išryškino galimas socialinių įgūdžių individualizuoto ugdymo gaires ir resursus, kuriais remiantis buvo modeliuojamas ugdymas: parengtas vaiko stiprybes ir galimybes atitinkančių socialinių įgūdžių ugdymo planas, numatyti ugdomosios veiklos dalyviai, konkretus veiklos turinys, metodai ir būdai, kuriais buvo specialiai konstruojamos ugdytinės socialinės sąveikos sistemoje *vaikas – šeima – mokykla*. Modeliuojamų ugdymo strategijų stiprybė – sisteminis požiūris į vaiko socialinių įgūdžių ugdymą/si. Sistemų teorijos nuostatos, sisteminis požiūris į vaiko ugdymąsi pasireiškia ne tik tuo, kad tiek identifikuojant vaiko turimus įgūdžius, tiek ir planuojant bei įgyvendinant į vaiko stiprybes orientuotą ugdymą įtraukiama šeima ir konstruojama visų ugdymo dalyvių sąveika, bet ir tuo, kad kuriama vientisa ugdymo turinio ir ugdomųjų poveikių sistema. Šeimos į(si)traukimas ir dalyvavimas – itin vertingas vaiko socialinių įgūdžių ugdymo/si resursas ir stiprybė.
6. Remiantis *simbolinio interakcionizmo teoriniais teiginiais*, socialinių įgūdžių ugdymas organizuojamas visų ugdymo dalyvių pastangomis tikslingai modeliuojant mokinės aktyvias socialines sąveikas įvairiose situacijose ir įvairiose aplinkose; kiekvienam ugdymo dalyviui suteikiami aktyvūs vaidmenys ugdymo procese ir apibrėžti jų funkciniai ryšiai.
7. *Socialinio konstravimo požiūriu* socialinių sąveikų ir situacijų modeliavimas įgalina ne tik mokinio socialinių įgūdžių ugdymą/si, bet ir ugdymo dalyvių naujų ugdymo/si patirčių konstravimą. Rėmimasis vaiko turimomis stiprybėmis bei sisteminio požiūrio taikymas tikslingai organizuojant ugdomąsias sąveikas lėmė teigiamus pokyčius visose sistemos dalyse (vaikui, šeimos ir mokyklos ugdomajai aplinkai).
8. Esminiai vaiko stiprybėmis ir ugdymo dalyvių sistemų sąveika grindžiamų ugdymo strategijų modeliavimo rezultatai apibūdinami dvejopai:
 - Pirma, pakitusiu ugdytojų požiūriu į ugdytinę ir jos socialinių įgūdžių ugdymą: *ugdytojai geriau pažino mokinę; kartu kito ir požiūris į mokinę, jos galimybes, aiškiau įžvelgtos mokinės socialinių įgūdžių ugdymo/si perspektyvos, tobulintinos sritys*. Šeimos ir mokyklos partnerystė, ugdant socialinius įgūdžius ir nuolat skatinant mokinės aktyvumą bei tinkamą elgesį įvairiose situacijose, *darė teigiamą ugdomąjį poveikį mokinės sąveikai su bendraamžiais, jos aktyvesniam įsitraukimui į bendraamžių veiklas*. Sistemingas ir kryptingas socialinių įgūdžių ugdymas lėmė kad ir nedidelius, bet pozityvius kai kurių sričių socialinių įgūdžių pokyčius: iš dalies pavyko įtraukti mokinę į bendraamžių veiklą; sumažėjo neigiamos elgsenos atvejų.
 - Antra, sisteminis požiūris tikslingai organizuojant ugdomąsias sąveikas lėmė *pozityvius klasės klimato pokyčius; suvienijo ugdytojus ir leido jiems kryptingai spręsti su vaiko įgūdžių ugdymusi susijusias problemas; pakeitė ugdymo dalyvių požiūrį į tarpusavio bendradarbiavimą: atsirado glaudus ugdymo dalyvių ryšys, peraukęs į partnerystę; geresnis savo, vienas kito ir vaiko poreikių bei galimybių pažinimas, aiškesnis ugdymo dalyvių vaidmenų ir atsakomybės suvokimas; pozityviai įvertintas šeimos*

dalyvavimo vaidmuo visuose ugdymo etapuose (vaiko stiprybių pažinimo, ugdymo plano konstravimo, įsitraukimo į mokinės ugdymo procesą, plėtojant jos bendravimo ir dalyvavimo įgūdžius įvairiose veiklose ir aplinkose). Ugdymo dalyviai ypač pozityviai įvertino bendradarbiaujant įgytą naują patyrimą, mokymąsi dalinant žiniomis, sujungiant kiekvienam savo paties ir kito patirtinį mokymąsi; sėkminga partnerystė suformavo ugdymo dalyvių aktyvesnio ir kryptingesnio bendradarbiavimo nuostatas, ryžtą priimti naujus iššūkius.

Taigi, disertaciniame tyrime socialinių įgūdžių ugdymo modeliavimas traktuojamas kaip ugdytinio stiprybėmis paremta, sisteminė ir kryptinga ugdomoji sąveika, kuri sudaro prielaidas visų ugdymo dalyvių (sistemos dalių) pozityviems pokyčiams. Tyrimo dalyvių refleksyvių patirčių mokslinis apibendrinimas praturtina specialiojo ugdymo teoriją naujomis socialinių įgūdžių ugdymo galimybių išvalgomis.

LITERATŪRA



1. Abbott, S., McConkey, R. (2006). The Barriers to Social Inclusion as Perceived by People with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10, 275-287.
2. Abrams, D., Hogg, M., Marques, J. (2005). *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (p. 134-178). NY: Psychology Press.
3. Ackoff, R.L. (1999). *Ackoff's Best: His Classic Writings on Management*. New York: John Wiley & Sons.
4. Adleris, A. (2003). *Žmogaus pažinimas*. Vilnius: Vaga.
5. Ainsworth, P., Baker, P. C. (2004). *Understanding Mental Retardation*. Jackson: University of Mississippi Press. <http://www.worldcat.org/oclc/53824026> [Žiūrėta 2011-03-20].
6. Ailey, S. H. (2003). Beyond the Disability: Recognizing Mental Health Issues Among Persons with Intellectual and Developmental Disabilities. *The Nursing Clinics of North America*, 38, 313-329.
7. Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M., Sonnander, K. (2006). Classical and Modern Prejudice: Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 605-617.
8. Aleksienė, V. (2001). *Sutrikusio intelekto vaikų muzikinis bendrųjų gebėjimų ugdymas*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai (07 S). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas
9. Ališauskas, A. (2005). Specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčio vaiko vertinimo kontroversijos: įvertinimas ar nuvertinimas? *Pedagogika*, 79, 161-166.
10. Ališauskienė, S. (2002). *Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
11. Ališauskienė, S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
12. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius: Taikomasis mokslo leidinys. Mokomoji knyga*. Šiauliai: ŠU leidykla.
13. Ambrukaitis J., Ruškus, J. (2002). Specialiųjų poreikių vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokybės kriterijų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 61-72.
14. American Psychiatric Association. (2004). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.)*. Washington, DC: Author.
15. Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L., Amorose, A. J. (2008). Initial Reliability and Validity of the Perceived Social Competence Scale. *Research on Social Practice*, 18, 47-54.
16. Anderson, S., Messick, S. (1974). Social Competency in Young Children. *Developmental Psychology*, 10, 282-293.
17. Andrews, H. L., Janzen (Eds.), *Handbook of Psychoeducational Assessment: A practical Handbook* (p.325-355). San Diego, CA: Academic Press
18. Applegate, H., Matson, J. L., Cherry, K. E. (1999). An Evaluation of Functional Variables Affecting Severe Problem Behaviors in Adults with Mental Retardation by Using the Questions About Behavior Function Scale (QABF). *Research in Developmental Disabilities*, 20(3), 229-237.
19. Aramavičiūtė, V. (2009). Šiuolaikinė žmogaus socializacija Juozo Vaitkevičiaus socialinėje pedagogikoje. *Acta paedagogica Vilnensis*, 22, 163-174.

20. Argyle, M., Kendon, A. (1967). The Experimental Analysis of Social Performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
21. Armstrong, F., Armstrong, D., Barton, L. (2000). Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative perspectives. D. Fulton Publishers.
22. Astington, J. W., Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. New York: Oxford University Press.
23. Ashworth, P., Saxton, J. (1991). On Competence. *Journal of Further and Higher Education*, 14, 1-15.
24. Augis, R. (red.) ir kt. (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
25. Babbie, E., R. (2004). *The Practice of Social Research*. 10th ed. Belmont, CA: Wadsworth.
26. Bailey, K. D. (2006). Living Systems Theory and Social Entropy Theory. *Systems Research and Behavioral Science*, 23(3); 291-300.
27. Bailey, D. B., McWilliam, P. J. (1993). The Search for Quality Indicators. In P. J. McWilliam & D. B. Bailey (Eds.). *Working Together with Children and Families* (p.3-20). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
28. Bagdonas, E., Bagdonienė, L. (2000). *Administravimo principai*. Kaunas: Technologija.
29. Baker, J. E. (2003). *Social Skills Training for Children with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism, and Related Social Communication Disorders*. Autism: Asperger Publishing Company.
30. Baker, B. L., Blacher, J., Olsson, M. B. (2005). Preschool Children with and without Developmental Delay: Behaviour Problems, Parents' Optimism and Well-Being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 575-590.
31. Baker, K., Donnelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A framework for Intervention. *Disability & Society*, 16(1), 71-85.
32. Banathy, B. H. (1996). *Designing Social System in a Changing World*. New York: Plenum.
33. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
34. Baranauskienė, I. (2003). *Nežymiai sutrikusio intelekto jaunuolių profesinio rengimo ir profesinės adaptacijos sąveika*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
35. Baranauskienė, I., Ruškus, J. (2004). *Neįgaliųjų dalyvavimas darbo rinkoje: profesinio rengimo ir profesinės adaptacijos sąveika*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
36. Barnhill, G. P. (2001). Social Attribution and Depression in Adolescents with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 46-53.
37. Barnhill, G.P., Cook, K.T., Tebbenkamp, K., Myles, B. S. (2002). The effectiveness of social skills intervention targeting nonverbal communication for adolescents with Asperger syndrome and related pervasive developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 112-118.
38. Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
39. Bar-On, R., Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (Bar-On EQ-i:YV) *Technical Manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
40. Bates, P. E., Cuvo, T., Miner, C. A., Korabek, C. A. (2001). Simulated and Community-Based Instruction Involving Persons with Mild and Moderate Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 95-115.

41. Baudrillard, J.(2002). *Simuliakrai ir simuliacija*. Vilnius: Baltos lankos.
42. Bauminger, N., Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71, 447-456.
43. Beaver, B. R., Busse, R. T. (2000). Informant Reports: Conceptual and Research Bases of Interviews with Parents and Teachers. In E. S. Shapiro, T. R. Kratochwill (Eds.). *Behavioral Assessment in Schools: Theory, Research, and Clinical Foundations* (2d ed.; pp. 257-287). New York: Guilford Press.
44. Bellack, A. (1983). Recurrent Problems in the Behavioral Assessment of Social Skill. *Behavior Research and Therapy*, 21, 29–41.
45. Bellack, A., Mueser, K., Gingerich, S., Agresta, J. (2004). *Social Skills Training for Schizophrenia: A Step-by- Step Guide*. The Guilford Press. New York.
46. Benson, B. A., Amman, M. G. (1999). Disruptive Behaviour Disorders in Children with Mental Retardation. In H. C. Quay, A. E. Hogan (eds.). *Handbook of Disruptive Behaviour Disorders* (pp. 559-578). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
47. Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn&Bacon.
48. Berger, P. L., Luckman, T. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
49. Berger, E. H. (1991). *Parents as Partners in Education*. NY: Macmilian.
50. Berger, P. L. (1995). *Sociologija*. Litterae Universitatis.
51. Berk, L. (2006). *Child Development*. 7th ed. Boston: Pearson Education, Inc.
52. Bertalanffy, L. v. (1969). *General System Theory*. New York: George Braziller Inc.
53. Bertalanffy, L. v.(2001). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Revised Editon. New York: George Braziller Inc.
54. Bielecki, J., Swender, S. L. (2004). The Assessment of Social Functioning in Individuals with Mental Retardation. A Review. *Behavior Modification*, 28(5), 694-708.
55. Biesta, G. J. J. (1999). Redefining the Subject, Redefining the Social, Reconsidering Education. George Herbert Mead’s Course on Philosophy of Education at the University of Chicago. *Educational Theory*, 49, 475–493.
56. Billingham, M. (2007) Sociological Perspectives. In: Stretch, B., Whitehouse, M. (eds.) (2007). *Health and Social Care*. Book 1, p.336. Oxford: Heinemann.
57. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
58. Bitinas, B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
59. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
60. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
61. Bless, H., Fiedler, K., Strack, F. (2004). *Social Cognition*. Hove and New York: Psychology Press.
62. Bloom, B. (1956). *Taxonomy Of Educational Objectives. The Cognitive Domain*. Longman: New York.
63. Blumer, H. (1969). Society as Symbolic Interactionism. In G. J. Manis, B. N. Meltzer (Eds.). *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology* (pp. 97-103). Boston: Allyn&Bacon.
64. Blumer, H. (1998). *Symbolic Interactionism Perspective and Method*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
65. Bendorienė, A., Bogušienė, V., Dagytė, E., kt. (Sud.). (2005). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Alma litera.

66. Boot, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Shaw, L., Vaughan, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning in Participation and Schools*. Bristol: CSIE.
67. Bodrova, E., Leong, D. J. (1996). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, Prentice-Hall, Inc.
68. Boyom, L. A., Parke, R. D. (1995). The Role of Family Emotional Expressiveness in the Development of Children's Social Competence. *Journal of Marriage & Family*, 57, 593-618.
69. Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Shaw, L., Vaughan, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning in Participation and Schools*. Bristol: CSIE.
70. Bondy, A., Tincani, M., Frost, L. (2004). Multiply Controlled Verbal Operants: An Analysis and Extension to the Picture Exchange Communication System. *The Behavior Analyst*, 27; 247-261.
71. Bradley, E., Summers, J., Brereton, A., Einfeld, S., Havercamp, S., Holt, G., Levitas, A., Tonge, B. (2007). Intellectual Disabilities and Behavioural, Emotional and Psychiatric Disturbances. In I. Brown, M. Percy (Eds.). *A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 645-666). Baltimore: Brookes.
72. Brazauskaitė A. (2001). *Žymaus ir vidutinio protinio atsilikimo vaikų savivokos ugdymas daile*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai (07S). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
73. Breheny, M., Stephens, C. (2007). Individual Responsibility and Social Constraint: The Role of Research in Constructing Adolescent Motherhood. *Culture, Health & Sexuality*, 9, 333-346.
74. Bricker-Jenkins, M. (1997). Hidden treasures: Unlocking strengths in the public social services. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (2nd ed., pp. 133-150). New York: Longman.
75. Bryan, T. (2005). Science-based Advances in the Social Domain of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 119-124.
76. Brody, L. (2000). The Socialization of Gender Differences in Emotional Expression: Display Rules, Infant Temperament, and Differentiation. In: A. H. Fischer (Ed.). *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives. Studies in Emotion and Social Interaction*. Second series (pp. 24-47). New York, NY, US: Cambridge University Press.
77. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
78. Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. In S. Friedman, T. Wachs (Eds.). *Measuring Environments Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts*. Washington, DC: American Psychological Association.
79. Broom, L., Bonjean, Ch., Broom, D. (1992). *Sociologija: esminiai tekstai ir pavyzdžiai*. Kaunas: Litera Universitatis Vytauti Magni.
80. Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D., Steinberg, L. (1993). Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence. *Child Development*, 63, 391-400.
81. Brown, W. H., Odom, S. L., Conroy, M. A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 162-175.
82. Brodeski, J., Hembrought, M. (2007). *Improving Social Skills in Young Children. An Action Research Project*. Chicago, Illinois, Saint Xavier University.
83. Bunning, K., Heath, B., Minion, A. (2009). Communication and Empowerment: a Place for Rich and Multiple Media? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 370-379.

84. Burgoon, J., Dunbar, N. (2000). An Interactionist Perspective on Dominance-Submission: Interpersonal Dominance as a Dynamic, Situationally Contingent Social Skill. *Communication Monograph*, 67, 96–121.
85. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
86. Butvilas, T. (2006). *Šeimoje netektį patyrusių vaikų (7-11 metų) socializacija ir pedagoginės pagalbos strategijos*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai: ŠU leidykla.
87. Butvilas, T. (2008). *Šeimoje netektį patyrusių vaikų socializacija*. Monografija. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
88. Caldwell, L. L., Darling, N. (1999). Leisure Context, Parental Control and Resistance to Peer Pressure as Predictors of Adolescent Partying and Substance Use: An Ecological Perspective. *Journal of Leisure Research*, 31, 57-77.
89. Champion, J. (1985). *The Child in Context: Family Systems Theory in Educational Psychology*. New York: Methen & Co.
90. Canney, C., Byrne, A. (2006). Evaluating Circle Time as a Support to Social Skills Development – Reflections on a Journey in School Based Research. *British Journal of Special Education*, 33 (1), 19–24.
91. Capel, K.L. (1998). Getting to Know Peers With Disabilities: Experiences in an Inclusive Preschool Classroom. *DAI-A*, 58(09); 3471.
92. Carpendale, J. I. M., Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
93. Carpendale, J. I. M., Lewis, C., Müller, U., Racine, T. P. (2005). Constructing Perspectives in the Social Making of Minds. *Interaction Studies*, 6, 341-358.
94. Capra, F (1997). *The Web of Life*. London: Harpercollins Publishers.
95. Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., Kennedy, C. H. (2005). Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15- 25.
96. Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Davis, N. O. (2004). Assessment of Young Children's Social-Emotional Development and Psychopathology: Recent Advances and Recommendations for Practice. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 109-134.
97. Carter, J., Sugai, G. (1989). Social Skills Curriculum analysis. *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 36-39.
98. Cartledge, G. (2005). Learning Disabilities and Social Skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 179-181.
99. Cascella, P. W., McNamara, K. M. (2005). Empowering Students with Several Disabilities to Actualize Communication Skills. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 38-43.
100. Cavell, S. (1990). *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism*. Chicago: University of Chocago press.
101. Cebula, K. R., Wishart, J. G. (2008). Social Cognition in Children with Down syndrome. In: L. Glidden (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 35; 43– 86. New York: Academic Press.
102. Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward Defining and Measuring Social Skills in Employment Settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405.
103. Chamberlain, B. O. (2001). *Isolation or Involvement? The Social Networks of Children with Autism Included in Regular Classes*. Doctoral dissertation. Los Angeles: University of California.

104. Chapman, R. S. (2003). Language and Communication in Individuals with Down Syndrome. In: L. Abbeduto (Ed.). *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 27; 1– 34. San Diego, CA: Academic Press.
105. Charmaz, K. (2008). A Future for Symbolic Interactionism. *Studies in Symbolic Interactionism*, 32, 51-59.
106. Checkland, P., Scholes, J. (1990). *Soft Systems Methodology in Action*. John Wiley & Sons, Ltd. West Sussex: England.
107. Chimombo, M. P. F., Roseberry, R. L. (1998). *The Power of Discourse: An Introduction to Discourse Analysis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
108. Church, K., Gottschalk, C. M., Leddy, J. N. (2003). Twenty Ways to Enhance Social and Friendship Skills. *Intervention in School and Clinic*, 38, 307-310.
109. Cymru, C. (2000). *Tarp žmonių*. Parankinė socialinio darbuotojo knyga. Vilnius: Apyaušris.
110. Clark, W. (2005). Nation, Civil Society and Social Movements: Essays in Political Sociology. *The British Journal of Sociology*, 56, 509–510.
111. Clough, P. (2007). Review: Moderate Learning Difficulties and the Future of Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 227-229.
112. Cook, G. A. (1993). *George Herbert Mead: The Making of a Social Pragmatist*. Urbana , IL: University of Illinois.
113. Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., Crews, S. D. (2008). Social Skills Training for Secondary Students with Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
114. Cook, L., Friend, M. (1991). Principles for the Practice of Collaboration in Schools. *Preventing School Failure*, Vol. 35(4), 6-9.
115. Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., Knott, F. (2006). Young People with Intellectual Disabilities Attending Mainstream and Segregated Schooling: Perceived Stigma, Social Comparison and Future Aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 432-444.
116. Colombero, G. (2004). *Nuo žodžių į dialogą. Psichologiniai asmenų tarpusavio komunikacijos aspektai*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
117. Cornish, U., Ross, F. (2004). *Social Skills Training for Adolescents with General Moderate Learning Difficulties*. London: Jessica Kingsley.
118. Cornwall, G. J. (2006). Challenging the Boundaries of the Possible: Participation, Knowledge and Power. *IDS Bulletin*, 37(6), 122- 128
119. Cowger, C. (1997). Assessing Client's Strengths: Assessment for Client Empowerment. In D. Saleebey (Ed.). *The Strengths Perspective in Social Work Practice* (2nd ed.; p. 59-73). White Plains, NY: Longman.
120. Council, N. R. (2000). *From Neurons to Neighborhoods – the Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy Press.
121. Craig-Unkefer, L. A., Kaiser, A. P. (2002). Improving Social Communication Skills at Risk Preschool Children in a Play Context. *Topic in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 3-13.
122. Cragar, D. E., Horvath, L. S. (2003). The Application of Social Skills Training in the Treatment of a Child with Asperger's Disorder. *Clinical Case Studies*, 2, 34-49.
123. Crites, S., Dunn, C. (2004). Teaching Social Problem Solving to Individuals with Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39 (4); 301-310.
124. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2003). *Statistika ir jos taikymai*. Vilnius: TEV.

125. Danielson, C. K., Phelps, C. R. (2003). The Assessment of Children's Social Skills Through Self-Report: A Potential Screening Instrument for Classroom Use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 218-229.
126. Daniels, E. R., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas: specialiujų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
127. Davis, C. A., Brady, M. P., Williams, R. E., Burta, M. (1992). The Effects of Self-Operated Auditory Prompting Tapes on the Performance Fluency of Persons with Severe Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 39–50.
128. Davies, D. K., Stock, S. E., Wehmeyer, M. L. (2002). Enhancing Independent Task Performance for Individuals with Mental Retardation through Use of a Handheld Self-Directed Visual and Audio Prompting System. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 209–218.
129. Dekker, M. C., Koot, H. M. (2003). DSM-IV Disorders in Children with Borderline to Moderate Intellectual Disability. I: Prevalence and Impact. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(8), 915.
130. Dekker, M. C., Koot, H. M., Verhulst, F. (2002). Emotional and Behavioural Problems in Children and Adolescents with and without Intellectual Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087-1098.
131. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publication.
132. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
133. Dettmer, P., Dyck, N. T., Thurston, L. P. (1996). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs* (2d ed). Allyn & Bacon.
134. Dettmer, P., Dyck, N., Thurson, L.P. (1999). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn & Bacon.
135. Ding, S. C., Davison, M. L., Petersen, A.C. (2005). Multidimensional Scaling Analysis of Growth and Change. *Journal of Educational Measurement*, Vol. 42 (2), 171–189.
136. Dirks, M. A., Treat, T. A., Weersing, V. R. (2007). Integrating Theoretical, Measurement, and Interventional Models of Youth Social Competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327-347.
137. Dybics, P. (2010). Interpreting the Strengths Perspective Through Narrative Theory, *Families in Society*, 92, 3, 247–253
138. Dykens, E. M. (2000). Annotation: Psychopathology in Children with Intellectual Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 407-417.
139. Dykens, E. M. (2003). The Williams Syndrome Behavioral Phenotype: the 'Whole Person' is Missing. *Current Opinion in Psychiatry*, 16 (5), 523-528.
140. Dymond, S. K., Orelove, F. P. (2001). What Constitutes Effective Curricula for Students with Severe Disabilities? *Exceptionality*, 9, 109-122.
141. Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
142. Donegan, M. M. (1997). Effects of Peer Coaching on Preschool Teachers' Implementation of Social Interaction Interventions in an Integrated Preschool. *DAI-A*, 58(06); 2063.

143. Douglas, K. S., Ogloff, J. R. P., Hart, S. D. (2003). Examination of a Model of Violence Risk Assessment Among Forensic Psychiatric Patients. *Psychiatric Services*, 54, 1372-1379.
144. Douglas, E. J., Shepherd, D. A. (2002). Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurial Theory and Practice*, Vol. 26(3), 81-90.
145. Draper, M. W., Draper, H. E. (1975). *Caring for Children*. USA: Meredith Corp.
146. Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E., Buckley, T. (1999). The Relationship of Selfinjurious Behavior and Aggression to Social Skills in Persons with Severe and Profound Learning Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20, 441-448.
147. Dunst, C. J. (2004). An Integrated Framework for Practicing Early Childhood Intervention and Family Support. *Perspectives in Education*, 22(2); 1-16.
149. Dunst, C. J., Hamby, W. D., Brookfield, J. (2007). Modelling the Effects of Early Childhood Intervention Variables on Parent and Family Well-Being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(3); 268-288.
150. Early, T. J., GlenMaye, L. F. (2000). Valuing Families: Social Work Practice with Families from a Strengths Perspective. *Social Work*, 45(2); 118-130.
151. Ebersold, S. (2004). **The Affiliation Effect of Participation into Community. Conceptual and Methodological Aspects of a Participative Research.** In J. Trossebo (ed.). *Analysing Living Conditions*. Stockholm: Studentlitteratur.
152. Edeh, O. M. (2006). Cross-Cultural Investigation of Interest-Based Training and Social Interpersonal Problem Solving in Students with Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(2); 163-176.
153. Einfeld, S. L., Tonge, B. J., Turner, G., Parmenter, T., Smith, A. (1999). Longitudinal Course of Behavioural and Emotional Problems of Young Persons with Prader-Willi, Fragile X, Williams and Down Syndromes. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24 (4), 349-354.
154. Eisenberg, M. G., Glueckauf, R. L., Zaretsky, H. H. (1999). *Medical Aspects of Disability – A Handbook for Rehabilitation Professionals*, 2nd ed. NY: Springer publishing company.
155. Elijah, W. D. (2009). *Sociopsychometric Measures: Social Skills and Social Competence*. Portu: Fernando Press.
156. Elliott, S. N., Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9, 19-32.
157. Elliott, C., Pring, T., Bunning, K. (2002). **Social Skills Training for Adolescents with Intellectual Disabilities: A Cautionary Note.** *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 91-96.
158. Elksnin, L. K., Elksnin, N. (2000). **Teaching Parents to Teach Their Children To Be Prosocial.** *Intervention in School and Clinic*, 36(1), 27-35.
159. Emerson, E., Hatton, C. (2001). Mental Health of Children and Adolescents with Intellectual Disabilities in Britain. *British Journal of Psychiatry*, 191; 493-499.
160. Farrell, P. (2006). *Review of Functions and Contributions of Educational Psychologists in England and Wales in the Light of Every Child Matters (RR792)*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
161. Farrel, M. (2002). *Understanding Special Education Needs*. London: Routledge Farmer.
162. Fidler, D. J. (2005). The Emerging Down Syndrome Behavioural Phenotype in Early Childhood: Implications for Practice. *Infants & Young Children*, 18 (2), 86-103.

163. Fidler, D. J., Most, D. E., Booth-LaForce, C., Kelly, J. F. (2006). Temperament and Behaviour Problems in Children with Down Syndrome at 12, 30, and 45 Months. *Down Syndrome: Research and Practice*, 10 (1), 23-29.
164. Fisher, D. (1999). According to Their Peers: Inclusion as High School Students See it. *Mental Retardation*, 37, 458-467.
165. Fisher, M., Meyer, L. H. (2002). Development and Social Competence After Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-contained Educational Programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165–174.
166. Fleming, E., Fleming, D. (1982). Social Skill Training for Educable Mentally Retarded Children. *Education and Training of the Mentally Retarded*, Vol. 17 (1); 44-54.
167. Forte, J. A. (2008). Making Interactionism Useful: Translations for Social Work and Sociological Direct Practice. *Studies in Symbolic Interactionism*, 32, 219-249.
168. Foxx, R. M., McMorro, M. J. (1985). Teaching Social Skills to Mentally Retarded Adults: Follow-up Results from Three Studies. *The Behavior Therapist*, 8, 77-78.
169. Freeman, S. F. N., Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3-18.
170. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius. Tyto alba.
171. Friedman, H., Miller-Herringer, T. (1991). Nonverbal Display of Emotion in Public and in Private: Self-Monitoring, Personality, and Expressive Clues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 766–775.
172. Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M. (2003). Aspects of Social and Emotional Competence in Adult Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. *Neuropsychology*, 17, 50–58.
173. Fullan, M. (1999). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited.
174. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Littera.
175. Gailienė, I. (2007). Neįgaliųjų nuostatų į negalę ir į neįgaluosius semantinis turinys. *Specialusis ugdymas*, 2(17), 8-18.
176. Gailienė, I. (1995). Sutrikusio regejimo moksleivių sąvės vertinimo koregavimas. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
177. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką. Apie vaikų psichologinio atsparumo ugdymą*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
178. Gangani, N. T., McLean, G. N., Braden, R. A. (2004). Competency-Based Human Resource Development Strategy. *Academy of Human Resource Development Annual Conference* (Austin, TX, 4–7 March), *Proceedings*, Vol. 2, p. 1111–1118.
179. Garrick, D., Laurel, M. (2003). A Practical Approach of Managing the Behaviors of Student with ADD. *Intervention in School & Clinic*, 38 (5), 267-280.
180. Garšvienė, A. (1996). Žymiai bei vidutiniškai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo ir kalbos ugdymas. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
181. Gaventa, J., Cornwall, A. (2006). Power and Knowledge. In P. Reason, H. Bradbury (eds.). *Handbook of Action Research: Participative Inquire and Practice*. London: Sage Publication.
182. Gedvilienė, G., Baužienė, Z. (2008). Vaikų, turinčių judėjimo sutrikimų, socialinių gebėjimų ugdymas. *Specialusis ugdymas*, 1(18), 158-168.
183. Geležinienė, R. (2009). Įrodymais grįstos mokytojo veiklos konstravimas ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

184. Geležinienė, R., Vaicekauskienė, A. (2000). Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto asmenų bendravimo ir alternatyviosios komunikacijos ypatumai. *Specialusis ir socialinis ugdymas (tarptautinis aspektas)*. Mokslinės konferencijos medžiaga (p. 143-149). Šiauliai.
185. Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
186. Gevorgianienė, V. (1999). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto ugdytinių bendravimo gebėjimų ugdymas*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
187. Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
188. Giddens, A. (2000). *Modernybė ir asmens tapatumas*. Vilnius: Pradai.
189. Gilberts, G., Agran, M., Hughes, C., Wehmeyer, M. (2001). The Effects of Peer Delivered Self-Monitoring Strategies on the Participation of Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 25-36.
190. Gillham, J. E., Shatte, A. J., Freres, D. R. (2000). Preventing Depression: A Review of Cognitive – Behavioral and Family Interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 63–88.
191. Gilmore, L., Campbell, J., Cuskelly, M. (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and Teacher Views of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 65-76.
192. Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. In Cherniss, C., Goleman, D. (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (p. 27- 44). Jossey-Bass, San Francisko.
193. Goldstein, K. M., Kenneth M. (1972). Weather, Mood, and Internal-External Control. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 35 (3), 786.
194. Gonzi, A., Hager, P., Athanasou, J. (1993). The Development of Competency-based Assessment Strategies for the Professions. In: *Eraut, M. (ed.). Developong Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
195. Gorfín, L., McGlaughlin, A. (2005). Listening to the Disempowered. *The Psychologist, Special Issue: Enabled*, 18, 426-428.
196. Graves, K., Shelton, T. (2007). Family Empowerment as a Mediator Between Family–Centered Systems of Care and Changes in Child Functioning: Identifying an Important Mechanism of Change. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 556-566.
197. Green, P. C. (1999). *Building Robust Competencies*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
198. Greenspan, S., Shanker, S. (2004). *The First Idea: How Symbols, Language and Intelligence Evolved from our Primateancestors to Modern Humans*. Cambridge: First Da Capo Press.
199. Gresham, F. M. (2001). Assessment of Social Skills in Children and Adolescents. In D. H. Saklofske, J. J. W., Andrews, H. L., Janzen (Eds.). *Handbook of Psychoeducational Assessment: A Practical Handbook* (p.325–355). San Diego, CA: Academic Press.
200. Gresham, F.M. (1982). Misguided Mainstreaming: The Case for Social Skill Training with Handicapped Children. *Exceptional Children*, 48, 422-433.
201. Gresham, F. M. (2005). Response to Intervention: An Alternative Means of Identifying Students as Emotionally Disturbed. *Education and Treatment of Children*, 28 (4), 328-345.
202. Gresham, F. M. (2002). Teaching Social Skills to High-Risk Children and Youth: Preventive and Remedial Strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker, G. Stoner (Eds.). *Interventions for Academic and Behavior Problems. II: Preventive and Remedial Approaches* (p. 403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

203. Gresham, F. M., Elliott, S. N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment. *The Journal of Special Education*, 21, 167–181.
204. Gresham, F. M., Sungai, G., Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67, 331-344.
205. Gribačiauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagogų nuostata į ugdytinių integraciją ir segregaciją. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 115-122.
206. Gudonis, V., Mockevičiūtė, M. (2008). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(20), 131-139.
207. Gudonis, V., Valantinas, A., Strimaitienė, L. (2003). Bendrojo lavinimo mokyklos bendruomenės nuostatos į specialiąsias klases ir jų ugdytinius. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 73-84.
208. Guerrero, L. K., Jones, S. M (2003). Differences in One's Own and One's Partner's Perceptions of Social Skills as a Function of Attachment Style. *Communication Quarterly*, 51(3), 277-296.
209. Guglielmo, H., Tyron, G. (2001). Social Skills Training in an Integrated Preschool Program. *School Psychology Quarterly*, 16, 158-175.
210. Guralnick, M. J., Connor, R. T., Johnson, L. C. (2011). Peer-Related Social Competence of Young Children With Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(1), 48-64.
211. Guralnick, M. J. (1999). Family and Child Influences on the Peer-Related Social Competence of Young Children with Developmental Delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.
212. Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R. T. (2007). Linkages Between Delayed Children's Social Interactions with Mothers and Peers. *Child Development*, 78, 459-473.
213. Gut, D. M., Safran, S. P. (2002). Cooperative Learning and Social Stories: Effective Social Skills Stories for Reading Teachers. *Reading and Writing Quarterly*, 18, 87-91.
214. Guzzini, S. (2000). A Reconstruction of Constructivism in International Relations. *European Journal of International Relations*, 6, 147–182.
215. Habermas, J. (2002). *Modernystės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma litera.
216. Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. New York: Routledge.
217. Hallahan, D. P., Kauffman, J. N. (2003). *Ypatingieji mokiniai. Specialiojo ugdymo įvadas*. Vilnius.
218. Hall, J. D., Craig, H., J., Claxton, A.F. (2008). Evaluation of the Stop & Think Social Skills Program with Kindergarten Students. *Journal of Applied School Psychology*, 24 (2), 265-283.
219. Hall, J. A., Coats, E. J., Smith LeBeau, L. (2005). Nonverbal Behavior and the Vertical Dimension of Social Relations: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 131(6), 898-924.
220. Halperin, I., Merrick, J. (2006). Multinational Study of Attitudes Toward Individuals with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 143.
221. Han, J. (2005). Crossover Linear Modeling. *Organizational Research Methods*, 8 (3), 290–316.
222. Hardiman, S., A., Guerin, S., Fitzsimons, E. (2009). A Comparison of the Social Competence of Children with Moderate Intellectual Disability in Inclusive Versus Segregated School Settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30; 397–407.

223. Harry, B., Allen, N. A., McLaughlin, M. (1995). Communication *Versus* Compliance: African-American Parents' Involvement in Special Education. *Exceptional Children*, 61; 364-377.
224. Haskett, M. E., Willoughby, M. (2006). Paths to Child Social Adjustment: Parenting Quality and Children's Processing of Social Information. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 67-77.
225. Hetzroni, O. E. (2003). A Positive Behavior Support: A Preliminary Evaluation of a School-Wide Plan for Implementing AAC in a School for Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 28, 283–296.
226. Hegarty, S. (2000). Integration in Europe – The Contemporary Challenge. In: Rodrigues, D. (ed.). *School and Integration in Europe: Values and Practice*. Lisboa: SPCE.
227. Heimann, M., Nelson, K., Tjus, T., Gillberg, C. (1995). Increasing Reading and Communication Skills in Children with Autism Through an Interactive Multimedia Computer Program. *Autism Development Disorders*, 25, 459-480.
228. Henry, D., Keys, Ch., Jopp, D., Balcazar, F. (1996). The Community Living Attitudes Scale. Mental Retardation Form: Development and Psychometric Properties. *Mental Retardation*, 34(3), 149-158.
229. Herring, S, Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., Einfeld, S. (2006). Behaviour and Emotional Problems in Toddlers with Pervasive Developmental Disorders and Developmental Delay. Associations with Parental Mental Health and Family Functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50; 874–882.
230. Heron, J., Reason, P. (2006). The Practice of Co-operative Inquire: Research with Rather Than on People. In P., Reason, M., Bradbury, M. (Eds.). *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
231. Hill, B., Rotegard, L., Bruininks, R. (1984). The Quality of Life of Mentally Retarded People in Residential Care. *Social Work*, 29, 275-280.
232. Hitchman, S. (2004). The Entity Relationship Model and Practical Data Modeling. *Journal of Conceptual Modeling*, 31, 33–45.
233. Hochwarter, W. A., Witt, L. A., Treadway, D. C., Ferris, G. R. (2006). The Interaction of Social Skills and Organizational Support on Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 482-489.
234. Hodkinson, P., Hodkinson, H. (2001). *The Strength and Limitations of Case Study Research*. Paper presented to the Learning and Skills Development Agency Conference: Making impact on policy and practice, Cambridge.
235. Hogan, R., Shelton, D. (1998). A Socioanalytic Perspective on Job Performance. *Human Performance*, 11, 129-144.
236. Holden, B., Gitlesen, J. P. (2003). Prevalence of Psychiatric Symptoms in Adults with Mental Retardation and Challenging Behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 323-332.
237. Holland, A. J. (1999). Psychiatry and Mental Retardation. *International Review of Psychiatry*, 11, 76-82.
238. Holmes, G.E. (1997) The Strengths Perspective and the Politics of Clienthood. In D. Saleebey (ed.) *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman
239. Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide Positive Behavior Support: An Alternative Approach to Discipline in Schools. In L. Bambara & L. Kern (Eds.). *Positive Behavior Support* (p. 359–390). New York: Guilford Press.

240. Howell, A., Hauser-Cram, P., Kersh, J. E. (2007). Setting the Stage: Early Child and Family Characteristics as Predictors of Later Loneliness in Children with Developmental Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 18-30.
241. Hughes, C., Killian, D. J., Fischer, G. M. (1996). Validation and Assessment of a Conversational Interaction Intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 493-509.
242. Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., Goetz, L. (1994). Achievement by All Students within the Content of Cooperative Learning Groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 1-10.
243. Hunt, P., Goetz, L. (1997). Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities. *Journal of Special Education*, 31, 3-29.
244. Hurley, A. D. (2008). Depression in Adults with Intellectual Disability: Symptoms and Challenging Behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(11), 905-916.
245. Husserl, E. (2005). *Karteziškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.
246. Ivoškuvienė, R., Kaffemaniene, I., Baranauskienė, V. ir kt. (2003). *Sutrikusios raidos vaikų ikimokyklinio ugdymo gairės*. I dalis. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
247. Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
248. Yin, R. K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods* (4rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
249. Jacikevičius, A. (1994). *Siela. Mokslas. Gyvensena*. Vilnius: Žodynas.
250. Jackson, B. S. (2006). *Wisdom-Laws: A Study of the Mishpatim of Exodus*, 21(1), 22–16. Oxford: Oxford University Press.
251. Jackson, C. D. (1998). An Investigation of the Social Behavioral Standards and Expectations of Special Education Teachers Certified in the Area of Behavioral Disorders and Elementary General Education Teachers. *DAI-A*, 58/08, p. 3085.
252. Jackson, L., Ryndak, D. L., Billingsley, F. (2000). Useful Practices in Inclusive Education: A Preliminary View of what Experts in Moderate to Severe Disabilities are Saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 129-141.
253. Jacobs, L., Jacobs, J. (2005). *School Rules*, Vol. I, II. [Computer software]. Leesburg, VA: Social Skill Builder, Inc.
254. Jahromi, L. B., Gulsrud, A., Kasari, C. (2008). Emotional Competence in Children with Down Syndrome: Negativity and Regulation. *American Journal on Mental Retardation*, 113(1), 32-43.
255. Jakavičius, V. (1998). *Žmogaus ugdymas: įvadas į edukologijos studijas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
256. Janzen, L., Wilgosh, L., McDonald, L. (1995). Experiences of Classroom Teachers Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, 23(1), 40-57.
257. Jarvin, L., Subotnik, R. F. (2006). Understanding Elite Talent in Academic Domains: A Developmental Trajectory from Basic Abilities to Scholarly Productivity. In F. A. Dixson, S. M. Moon (Eds.). *The Handbook of Secondary Gifted Education* (pp. 203-220). Waco, TX: Prufrock Press.
258. Jenkins, J., Odom, S., Speltz, M. (1989). Effects of Social Integration on Preschool Children with Handicaps. *Exceptional Children*, Vol. 55 (5); 420-428.
259. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
260. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.

261. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
262. Jovaiša, L. (2002). *Profesinio konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
263. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1(22), 44-50.
264. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro Ofsetas.
265. Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis edukacinis aspektas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
266. Juodraitis, A. (2004). *Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
267. Jurašaitė-Harison, E. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
268. Kaffemanienė, I., Čegyė, D. (2006). Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto vaikų bendravimo gebėjimų ugdymas. *Specialusis ugdymas*, 2(15), 109-121.
269. Kaffemanienė, I. (2001). Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius. *Specialusis ugdymas*, 1(4), 22-39.
270. Kampert, A. L., Goreczny, A. J. (2007). Community Involvement and Socialization Among Individuals with Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 278-286.
271. Kamps, D. M., Kay, P. (2002). Preventing Problems Through Social Skills Instruction. In B. Algozzine, P. Kay (Eds.). *Preventing Problem Behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies* (p. 57-84). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
272. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
273. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
274. Kasari, C., Freeman, S. (2001). Task-Related Social Behaviour in Children with Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 106(3), 263-254.
275. Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*, 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
276. Kavale, K., Forness, S. (1995). Social Skills Deficits and Training: A Meta-analysis of the Research in Learning Disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 119-160.
277. Keen, K. (1992). Competence: What Is It and How Can it be Developed? *Instructional Design: Implementation Issues*. Brussels: IBM Education Center.
278. Kemp, C., Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 22, 391-411.
279. Kisthardt, W.E. (1997). The strengths model of case management: Principles and helping functions. In *The strengths perspective in social work practice*, D. Saleebey, (Ed.). Longman: New York
280. Koberg, C. S., Wayne, B. R., Senjem, J. C., Goodman, E. A. (1999). Antecedents and Outcomes of Empowerment. *Group and Organization Management*, 24(1), 71-91.
281. Kopelowicz, A., Liberman, R. P., Zarate, R. (2006). Recent Advances in Social Skills Training for Schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 32, 12-23.
282. Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., Ozonoff, S. (2003). Social Skills Interventions for the Autism Spectrum: Essential Ingredients and a Model Curriculum. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 107-122.
283. Kretzmann, J. P., & McKnight, J. L. (1993). *Building communities from the inside out: Toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Northwestern University, Center for Urban Affairs and Policy Research.

284. Kvale, S. (2003). *Исследовательское интервью*. Москва: Смысл.
285. Kvieskiene, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
286. Kuhn, D. E., Matson, J. L., Mayville, E. A., Matson, M. L. (2001). The Relationship of Social Skills as Measured by the MESSIER to Rumination in Persons with Profound Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 503-510.
287. Ladd, G. W. (1999). Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
288. La Malfa, G., Lassi, S., Salvini, R., Giganti, C., Bertelli, M., Albertini, G. (2007). The Relationship Between Autism and Psychiatric Disorders in Intellectually Disabled Adults. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 218-228.
289. Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F. (2001). Self-management of Instruction Cues for Occupation: Review of Studies with People with Severe and Profound Developmental Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 41-65.
290. Lane, K., Menzies, H., Barton-Arwood, S., Doukas, G., Munton, S. (2005). Designing, Implementing, and Evaluating Social Skills Interventions for Elementary Students: Step-by-step Procedures Based on Actual School-based Investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), 18-26.
291. Lapė, J., Navikas, G. (2003). *Psichologijos įvadas*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.
292. Lau, W. C. M. (2001). Kindergarten Teacher's Rating of Children's Social Competence and Strategies They Use to Guide Appropriate Behaviour. *New Horizons in Education*, 44, 77-89.
293. Laužackas, R., Dienys, V. (2004). *Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika* (p. 39). Vilnius: Profesinio rengimo centras.
294. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
295. Leedy, P. D., Ormrod, J. E. (2005). *Practical research: Planing and Design* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
296. Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000). Understanding Social Adaptation in Children with Mental Retardation: A Social Cognitive Perspective. *Exceptional Children*, 66, 530-545.
297. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Vadovėlis. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
298. Lepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Kaunas: Technologija.
299. Lerner, R. M., Anderson, P. M., Balsano, A. B., Dowling, E., Bobek, D. (2003). Applied Developmental Science of Positive Human Development. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry. (Eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 6. Developmental psychology* (p. 535-558). Editor in chief: I. B. Weiner. New York: Wiley.
300. Libet, J. M., Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of Social Skill with Special Reference to the Behavior of Depressed Persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
301. Lieberman, M., Rosenthal, R. (2001). Why Introverts Can't Always Tell Who Likes Them: Multiasking and Nonverbal Decoding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 294-310.

302. Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentų įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai (07 S). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
303. Liss, M., Harel, B., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Waterhouse, L., Rapin, I. (2001). Predictors and Correlates of Adaptive Functioning in Children with Developmental Disorders. *Journal of Autism Development Disorders*, 31, 219–230.
304. Lloyd, H., Paintin, K., Botting, N. (2006). Performance of Children with Different Types of Communication Impairment on the Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF). *Child Language Teaching and Therapy*, 22, 47–67.
305. Logan, K. R., Malone, D. M. (1998). Instructional Contexts for Students with Moderate, Severe, and Profound Intellectual Disabilities in General Education Classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 62-75.
306. Magnusson, D., Stattin, H. (1998). Person-Context Interaction Theories. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (p. 685-759). New York: Wiley.
307. Makauskienė, V. (2008). Logopedinės pagalbos mikčiojantiems moksleiviams modeliavimas į vaikų orientuoto ugdymo paradigmoje. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
308. Malinauskas, R. (2002). Būsimųjų sporto pedagogų socialinių įgūdžių raida socialinio rengimo kontekste. *Pedagogika*, 59, 131- 136.
309. Malinauskas, R. (2004a). Esminiai socialiniai įgūdžiai ir jų vertinimas (remiantis sporto pedagogų tyrimo duomenimis). *Ugdymo psichologija*, 11-12, 197-201.
310. Malinauskas, R. (2004b). Socialinio rengimo įtaka sporto pedagogų socialiniams įgūdžiams. *Acta paedagogica Vilnensia*, 12, 1-8.
311. Manis, J. G., Meltzer, B. N. (1978). *Symbolic Interactionism: A Reader in Social Psychology*, 3th. ed. Boston: Allyn&Bacon.
312. Maruna, S., Butler, M. (2005). *Phenomenology Encyclopedia of Social Measurement*. In K. Kempf-Leonard (Ed.). Vol. 3, 49–52. USA: Elsevier Inc.
313. Matson, J. L., Anderson, S. J., Bamburg, J. W. (2000). The Relationship of Social Skills to Psychopathology for Individuals with Mild and Moderate Mental Retardation. *British Journal of Developmental Disabilities*, 46, 15-22.
314. Matson, J. L., Bamburg, J. W., Mayville, E. A., Khan, I. (1999). Seizure Disorders in Persons with Intellectual Disability: An Analysis of Differences in Social Functioning, Adaptive Functioning, and Maladaptive Behaviors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43, 531-539.
315. Matson, J. L., Boisjoli, J. (2007). Multiple Versus Single Maintaining Factors of Challenging Behaviors as Assessed by the QABF for Adults with Intellectual Disability (ID). *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32, 39-44.
316. Matson, J., L., Cooper, C., L., Mayville, B., S., Gonzalez, M. L. (2006). The Relationship Between Food Refusal and Social Skills in Persons with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(1); 47–52.
317. Matson, J. L., Cooper, C., Malone, C. J., Moskow, S. L. (2008). The Relationship of Self-Injurious Behavior and Other Maladaptive Behaviors Among Individuals with Severe and Profound Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29(2), 141-148.
318. Matson, J. L., Fee, V. E., Coe, D. A., Smith, D. (1991). Social Skills for Developmentally Delayed Preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 428-433.
319. Matson, J. L., Fodstad, J. C., Rivet, T. T. (2009). The Relationship of Social Skills and Problem Behaviors in Adults with Intellectual Disability and Autism or PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 258-268.

320. Matson, J. L., Gonzalez, M. L., Smith, K. R., Terlonge, C., Thorson, R. T., Dixon, D. R. (2006). Psychopharmacology Research for Individuals with Mental Retardation: Methodological Issues and Suggestions. *Research in Developmental Disabilities*, 24(3), 149-157.
321. Matson, J., Mayville, E., Lott, J., Bielecki, J., Logan, R. (2003). A Comparison of Social and Adaptive Functioning in Persons with Psychosis, Autism, and Severe or Profound Mental Retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15, 57-65
322. Matson, J. L., Kazdin, A. E., Esveldt-Dawson, K. (1980). Training Interpersonal Skills Among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children. *Behaviour Research and Therapy*, 18, 419-427.
323. Matson, J. L., Kuhn, D. E., Mayville, S. B. (2002). Assessment of Psychopathology and Behavior Problems for Adults with Mental Retardation. *The National Association of the Dually Diagnosed Bulletin*, 5, 19-21.
324. Matson, J. L., LeBlanc, L. A., Weinheimer, B. (1999). Reliability of the Matson Evaluation of Social Skills in Individuals with Severe Retardation (MESSIER). *Behavior Modification*, 23, 647-661.
325. Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzalez, M. L., Mayville, S. B. (2006). The Relationship of Comorbid Behavior Problems to Social Skills in Persons with Profound Mental Retardation. *Behavior Modification*, 30, 507-525.
326. Matson, J. L. (2009). *Practitioner's Guide to Social Behavior and Social Skills in Children*. New York: Springer.
327. Matson, J. L., Smiroldo, B. B., Bamburg, J. W. (1998). The Relationship of Social Skills to Psychopathology Individuals with Severe and Profound Mental Retardation. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 23, 137-145.
328. Matson, J. L., Wilkins, J., Smith, K., Ancona, M. (2008). PDD-NOS Symptoms in Adults with Intellectual Disability: Toward an Empirically Oriented Diagnostic Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(3), 530-537.
329. Mažeikaitė-Gylienė, Ž. (2010). Asmenybės savasties psichologija. Klaipėda
330. McCarthy, M. L., Silberstein, C. E., Atkins, E. A., Harryman, S. E., Sponseller, P. D., Hadley-Miller, N. A. (2002). Comparing Reliability and Validity of Pediatric Instruments for Measuring Health and Well-being of Children with Spastic Cerebral Palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44, 468-476.
331. McConaughy, S. H., Kay, P., Welkowitz, J. A. (2007). *Collaborating with Parents for Early School Success – the Achieving–Behaving–Caring Program*. Guilford press.
332. McFall, R. M. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
333. McGillivray J, McCabe M. P. (2005). The relationship between residence and the pharmacological management of challenging behavior in individuals with intellectual disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17(4), 311-25.
334. McGillivray, J. A., McCabe, M. P. (2007). Early Detection of Depression and Associated Risk Factors in Adults with Mild/Moderate Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 59-70.
335. McGillivray, J. A., McCabe, M. P., Kershaw, M. (2008). Depression in People with Intellectual Disability: An Evaluation of a Staff Administered Treatment Program. *Research in Developmental Disabilities*, 29; 524-536.
336. McIntyre, L. L., Blacher, J., Baker, B. L. (2006). The Transition to School: Adaptation in Young Children with and without Developmental Delays. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 349-361.

337. McLuhan, M. (2003). *Kaip suprasti medijas: Žmogaus tęsiniai*. Vilnius: Baltos lankos.
338. McMillen, J. C., Morris, L., & Sherraden, M. (2004). Ending social work's grudge match: Problems versus strengths. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 85(3), 317–325.
339. McNary, S. W. (2003). Behavioral Generalization and Cognition in Social Skills Training for People with Schizophrenia. <http://www.charm.net/~smcnary/sstpapr.pdf> [Žiūrėta 2011-03-26].
340. Mead, G. H. (1931). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago.
341. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviourist*, Chicago: University of Chicago Press.
342. Mechling, L. C., Ortega-Hurndon, F. (2007). Computer-Based Video Instruction to Teach Young Adults with Moderate Intellectual Disabilities to Perform Multiple Step, Job Tasks in a Generalized Setting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 24–37.
343. Meijer, L. (2001). The Impact of Inclusion. *Disability, Development and Education*, 48, 9–31.
344. Meijer, C. J. W. (Ed.). (2005). Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education: http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_en.pdf [Žiūrėta 2011 08 13].
345. Meline, T. (2006). *Research in Communication Sciences and Disorders*. A.P. Sharp (Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
346. Merrell, K. W., Walker, H. M. (2004). Deconstructing a Definition: Social Maladjustment Versus Emotional Disturbance and Moving the EBD Field Forward. *Psychology in the Schools*, 41, 899-910.
347. Merleau-Ponty, M. (1996). *Phenomenology of Perception*. London, NY: Routledge.
348. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
349. Merkys, G. (1999). Eksperimentinė prieiga ugdymo tyrimuose: keliai ir klystkeliai. *Socialiniai mokslai*, 4 (21), 7-24.
350. Midgley, G. (2000). *Systemic Intervention: Philosophy, Methodology, and Practise*. New York: Plenum Publishers.
351. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
352. Miltenienė, L. (2004b). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 151- 65.
353. Miltenienė, L., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2003). Tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, nuostatų į dalyvavimą ugdymo procese struktūra ir raiška. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 24-37.
354. Mintzberg, H. (2001). The Yin and Yang of Management, *Organizational Dynamics*, 29, 4, 306–312.
355. Mir, G., Nocon, A. (2002). Partnerships, Advocacy and Independence: Service Principles and the Empowerment of Minority Ethnic People. *Journal of Learning Disabilities*, 6 (2), 153-162.
356. Mitchell, R. J., Schuster, J. W., Collins, B. C., Gassaway, J. J. (2000). Teaching Vocational Skills with a Faded Auditory Prompting System. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 415–427.

357. Monnickendam, M., Berman, Y. (2008). An Empirical Analysis of the Interrelationships Between Components of the Social Quality Theoretical Construct. *Social Indicators Research*, 86, 525-538.
358. Morrissey, K. M., Werner-Wilson, R. J. (2005). The Relationship Between out-of-School Activities and Positive Youth Development: An Investigation of the Influences of Communities and Families. *Adolescence*, 40, 67-85.
359. Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., Parker, D. (2001). Peer Mediation and Monitoring Strategies to Improve Initiations and Social Skills for Students with Autism. In: *Positive Behavior Interventions*, 3(4); 237-250.
360. Mulej, M. (2007). Systems Theory: A Worldview and/or a Methodology Aimed at Requisite Holism/Realism of Humans' Thinking, Decisions and Action. *Systems Research and Behavioral Science*, 24(3); 347-357.
361. Munden, A. C., Perry, D. W. (2002). Symptoms of Depression in People with Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6(1), 13-22.
362. Musser, T. K. (2006). *A Case Study: Examining an Academic Advising System at a Large Institution Using Systems Theory Constructs*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. The Pennsylvania State University.
363. Musneckienė, E. (2007). *Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
364. Naquin, S. S., Wilson, J. (2002). Creating Competency Standards, Assessments and Certification. *Advances in Developing Human Resources*, 4(2), 180-187.
365. Nasvytienė, D. (2005). *Vaiko elgesio ir emocinės problemos. Kontekstas, psichologinis įvertinimas ir pagalba*. Metodinis leidinys aukštajai mokyklai. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
366. Nelson-Becker, H., Chapin, R., & Fast, B. (2006). The strengths model with older adults: Critical practice components. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (4th ed.; pp. 148-169). New York: Longman.
367. Nezlek, J., Feist, G., Wilson, F., Plesko, R. (2001). Day-to-day Variability in Empathy as a Function of Daily Events and Mood. *Journal of Research in Personality*, 35, 401-423.
368. Nitardy, C. N., McLean, G. N. (2002). Project Management Competencies Needed by HRD Professionals: A literature review. *Academy of Human Resource Development Conference* (Honolulu, HA, 27 February – 3 March), *Proceedings*, 2, 956-963.
369. Noll, L. M., Barrett, R. P. (2004). Stereotyped Acts. In J. L. Matson, R. B. Laud, M. L. Matson (Eds.). *Behavior Modification for Persons with Developmental Disabilities: Treatments and Supports*: Vol. 1, 219-278. New York: National Association for the Dually Diagnosed.
370. Norton, P. J., Hope, D. A. (2001a). Analogue Observational Methods in the Assessment of Social Functioning in Adults. *Psychological Assessment*, 13, 59-72.
371. Norton, P. J., Hope, D. A. (2001b). Kernels of Truth or Distorted Perceptions: Self and Observer Ratings of Social Anxiety and Performance. *Behavior Therapy*, 32, 765-786.
372. O'Callaghan, I. (2000). Role of Resource Centres in the Integration of SEN Students. In: Rodrigues, D. (Ed.). *School and Integration in Europe: Values and Practices*. Lisboa:SPCE.
373. Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, S. M., Sandall, S., Brown, W. H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.

374. Ormrod, J. E. (1999). *Human Learning* (3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
375. O'Reilly, M. F., Glynn, D. (1995). Using A Process Social Skills Training Approach with Adolescents with Mild Intellectual Disabilities in a High School Setting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 4, 87- 98.
376. O'Reilly M. F, Lancioni, G. E, Kierans, I. (2000). Teaching Leisure Social Skills to Adults with Moderate Mental Retardation: An Analysis of Acquisition, Generalization, and Maintenance. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 250-258.
377. Osit, M. (2008). *Generation Text: Raising Well-Adjusted Kids in an Age of Instant Everything*. New York: AMACOM.
378. Patterson, G. R. (1986). Performance Models for Antisocial Boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
379. Patja, K, Mölsä, P, Iivanainen, M. (2001). Cause-Specific Mortality of People with Intellectual Disability in a Population-Based, 35-year Follow-up Study. *Intellectual Disability Res.*, 45; 30-40.
380. Perkins, K., Tice, C. (1996). A Strengths Perspective in Practice: Older People and Mental Health Challenges. *Journal of Gerontological Social Work*, 23(3-4), 83-97.
381. Perry, B. D. (2000). Attunement: Reading the Rhythms of Child. *Scholastic Early Childhood Today*, 15 (2); 20-21.
382. Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education – a Global Agenda*. Routledge, 1997.
383. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2000). *Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
384. Paclawskyj, T. R., Matson, J. L, Rush, K. S., Smalls, Y., Vollmer, T. (2000). Questions About Behavior Function (*QABF*): A Behavior Checklist for Functional Assessment of Aberrant Behaviors. *Research in Developmental Disabilities*, 21(3), 223-239.
385. Parry, S. B. (1996). The Quest for Competences. *Training*, 33, 48-56.
386. Patterson, G. R. (1986). Performance Models for Antisocial Boys. *American Psychologist*, 41; 432-444.
387. Patton M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
388. Parsons, S., Mitchell, P. (2002). The Potential of Virtual Reality in Social Skills Training for People with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 430-443.
389. Pennington, D. C. (2000). *Social Cognition*. Routledge Modular Psychology Series. London and Philadelphia.
390. Phillips, L. (1978). *The Social Skills Basic Psychopathology: Alternative to Abnormal Psychology and Psychiatry*. New York: Grunite & Stratton.
391. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2000). *Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
392. Pileckaitė-Markovienė, M. (2001). *Vidinė darna ir jos raiškos vaikystėje savitumai*. Vilnius: VPU leidykla.
393. Pileckaitė-Markovienė, M. (2004). *Vystymosi psichologija vaikystėje*. Vilnius: Enciklopedija.
394. Polit, D. F., Hungler, B. P. (1999). *Nursing Research: Principles and Methods*. 6th ed. Philadelphia. Lippincott.

395. Porter, M. A., Coltheart, M., Langdon, R. (2007). The Neuropsychological Basis of Hypersociability in Williams and Down Syndrome. *Neuropsychologia*, 45, 2839–2849.
396. Post, M., Storey, K. (2002). Review of Using Auditory Prompting Systems with Persons who Have Moderate to Severe Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 317–327.
397. Poulin, J., Kauffman, S. E., Sullivan, P. W., Thomas, N. D., Dore, M. M., Feldman, N., Anderson, F. S., Satterly, B., Soliman, H. (2000). Collaborative Social Work: Strengths-based Generalist Practice. Itasca, IL. F. E. Peacock.
398. Powell, D. S., Batsche, C. J., Ferro, J., Fox, L., Dunlap, G. (1997). A Strength Based Approach in Support of Multi-Risk Families: Principles and Issues. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(1); 1-26.
399. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008). Vilnius.
400. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių, turinčių vidutinį, žymų ir labai žymų intelekto sutrikimą, ugdymui* (2009). Vilnius.
401. Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husbands, C., Lang, P., Katz, YJ., Romi, S., Vriens, L. (2001). *Teacher and student attitudes to affective education: a European collaborative research project. Compare*, 31(2), 165-187.
402. Quinn, M., Carr, A., Carroll, L., O’Sullivan, D. (2007). Parents Plus Programme. I: Evaluation of its Effectiveness for Pre-school Children with Developmental Disabilities and Behavioural Problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 345-359.
403. Quinn, M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B., Tate, R., Hoffman, C. (2000). *Educational Strategies for Children with Emotional and Behavioral Problems*. Washington, DC: American Institutes for Research.
404. Radzevičienė, L. (2003). Vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, psichosocialinė raida. Mokomoji knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
405. Rapp, R. C. (2007). The Strengths Perspective: Proving “My Strengths” and “It Works”. *Social Work*, 52(2); 185-186.
406. Rapp, C., & Goscha, R. (2006). *The strengths model: Case management with people with psychiatric disabilities* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
407. Rapee, R. M., Wignall, A., Hudson, J. L., Schniering, C. A. (2000). *Treating Anxiety in Children and Adolescents: An Evidence-Based Approach*. California: New Harbinger.
408. Raudeliūnaitė, R. (2007). *Sutrikusio regėjimo paauglių socialiniai įgūdžiai ir jų ugdymo pedagoginės prielaidos*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
409. Raudeliūnaitė, R. (2009a). Sutrikusio regėjimo paauglių socialinių įgūdžių tyrimas: interpersonalinis aspektas. *Specialusis ugdymas*, 1 (20), 64-84.
410. Raudeliūnaitė, R., Paigozina, R. (2009b). Vaikų, gyvenančių globos namuose, socialinių įgūdžių raiškos ypatumai. *Socialinis darbas*, 8(1), 138-146.
411. Reetz, L. (1990). *The Importance of Key-Quality for Vocational Education and Training*. Hamburg: Feldhaus.
412. Reynolds, C. R., Kamphaus, R. W. (2003) *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children – Personality, Behavior and Context*. Guilford press.
413. Renshaw, D. (1992). The Psychology of Learning and Small Group Work. In R. Malean (Ed.). *Classroom Oral Language* (pp.90-94). Deakin, Victoria: Deakin University Press.
414. Richmond, B. (2001). *An Introduction to Systems Thinking*. High Performance Systems.

415. Ricoeur, P. (2001). *Egzistencija ir hermeneutika: interpretacijų konfliktas* (vertė A. Sverdiolas). Vilnius: Baltos lankos.
416. Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649–660.
417. Rynders, J. E., Johnson, R. T. Johnson, D. W. (1980). Producing Positive Interaction among Down Syndrome and Nonhandicapped Teenagers Through Cooperative Goal Structuring. *American Journal of Mental Deficiency*, Vol. 85(3); 268-273.
418. Rojahn, J., Matson, J. L., Lott, D., Esbensen, A. J., Smalls, Y. (2001). The Behavior Problems Inventory: An Instrument for the Assessment of Self-Injury, Stereotyped Behavior and Aggression/Destruction in Individuals with Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 577-588.
419. Rojahn, J., Matson, J. L., Naglieri, J. A., Mayville, E. (2004). Relationships Between Psychiatric Conditions and Behavior Problems Among Adults with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 109(1), 21-33.
420. Ronen, T. (2005). Students' Evidence-Based Practice Intervention for Children with Oppositional Defiant Disorder. *Research in Social Work Practice*, 15(3), 165-179.
421. Ross, E., Oliver, C. (2003). The Assessment of Mood in Adults who have Severe or Profound Mental Retardation. *Clinical Psychology Review*, 23, 225-245.
422. Rosenberg, H., Brady, M. P. (2000). *JOBS – Job Observation and Behavior Scale Examiner's Manual*. Wood Dale, IL: Stoelting.
423. Rosner, B. A., Hodapp, R. M., Fidler, D. J., Sagun, J. N., Dykens, E. M. (2004). Social Competence in Persons with Prader-Willi, Williams and Down's Syndromes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 209-217.
424. Rubin, R. B., Martin, M. M. (1994). Development of a Measure of Interpersonal Communication Competence. *Communication Research Reports*, 11, 33-44.
425. Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving. In V. B. Van Hassett, M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.
426. deRuijter K. P, Dekker, M. C., Verhulst, F. C., Koot, H. M. (2007). Developmental Course of Psychopathology in Youths with and without Intellectual Disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48; 498–507.
427. Russ-Eft, D. (1995). Defining Competencies: A Critique. *Human Resource Development Quarterly*, 6(4), 329–335.
428. Ruškus, J., Ališauskas, A., Šapelytė, O. (2006). *Pedagoginių psichologinių tarnybų veiklos veiksmingumas*. Tyrimo ataskaita. Šiaulių universitetas, LR Švietimo ir mokslo ministerija. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/PPT_ataskaita.pdf [Žiūrėta 2011-08-14].
429. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritisė patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
430. Ruškus, J., Merkys, G. (1999). Socialinių specialiojo pedagogo nuostatų profesinės veiklos atžvilgiu struktūra. *Ugdymo psichologija*, 2(2), 29-37.
431. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
432. Ruškus, J. (2007). Neįgalųjų profesinė karjera ir jos projektavimas: būklė ir galimybės. *Tyrimo ataskaita*. http://www.svako.lt/UserFiles/File/NKC/delfi_neig_prof_karjera.pdf [žiūrėta 2011-09-15].
433. Ruškus, J. (2001). Specialiųjų pedagogų rengimo metodologinės kontroversijos neįgalųjų ugdymo paradigmu kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 4, 64 -73.

434. Ruškus, J. (2007). *Neįgaliųjų ir kitų atskirties grupių socialinio dalyvavimo konstravimas*. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga, Socialiniai mokslai, Edukologija (07 S). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
435. Saarni, C., Mumme, D. L., Campos, J. J. (1998). Emotional Development, Action, Communication and Understanding Handbook of Child Psychology (Ed. W. Damon). 5, Vol.3; 237–309. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons.
436. Safyran, D. S. (2000). *Art Therapy and ADHD. Diagnostic and Therapeutic Approaches*. London: Jessica Kingsley.
437. Saleebey, D. (1996). The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. *Social Work*, 41, 296–305.
438. Saleebey, D. (1997). Introduction: Power in the People. In D. Saleebey (Ed.). *The Strengths Perspective in Social Work practice* (2nd ed.; p. 1-18). White plains, NY: Longman.
439. Saleebey, D. (Ed.). (1997). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. (2nd ed.). New York: Longman.
440. Saleebey, D. (1996). The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. *Social Work*, 41; 296–305.
441. Saleebey, D. (2006). The strengths perspective: Possibilities and problems. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (4th ed.; pp.279–303). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon
442. Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H., Brazil, K. (2002). Revising the Quantitative - Qualitative Debate: Implications for Mixed Methods. *Qualitative & Quantitative*, 36; 43-53.
443. Samašonok, K. (2009). *Globos namuose gyvenančių paauglių adaptyvaus elgesio ugdymas(sis)*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
444. Samašonok, K., Gudonis, V., Juodraitis, A. (2010). *Institucinio ugdymo ir adaptyvaus elgesio dermės modeliavimas*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
445. Sameroff, A. J., Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention (2d ed., pp. 135-159)*. New York: Cambridge University Press.
446. Sameroff, A. J., Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.
447. Samuelson, K. (2006). The System Symbols, from Deep–Insights to Universal Applications. *Systems Research and Behavioral Science*, 23(3); 349–363.
448. Saraga, E. (1998). *Embody in Social: Constructions of Difference*. London: Routledge.
449. Sargent, L. R. (1989). Instructional Interventions to Improve Social Competence. *Best Practices in Mild Mental Retardation* (p.265-287). U.S.A.
450. Saloviita, T. (2002). Challenging Behaviour, and Staff Responses to it, in Residential Environments for People with Intellectual Disability in Finland. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(1), 21-30.
451. Scully, J. L. (2000). *The Power of Social Skills in Character Development: Helping Diverse Learners Succeed*. Port Chester, NY. Dude Publishing.
452. Schepis, M. M., Reid, D. H., Behrman, M. M. (1996). Acquisition and Functional Use of Voice Output Communication by Persons with Profound Multiple Disabilities. *Behavior Modification*, 20, 451–468.

453. Shaked, M., Yirmiya, N. (2003). Understanding Social Difficulties. In M. Prior (Ed.), *Learning and Behaviour Problems in Asperger Syndrome* (p. 104 -125). New York: The Guilford Press.
454. Schalock, R. L., Buntinx, W., Borthwick-Duffy, S., Luckasson, R., Snell, M., Tasse, M., (2006). *A User's Guide for AAMR's 2002 Definition, Classification and Systems of Supports: Applications for Clinicians, Educators, Disability Program Managers, and Policy Makers*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
455. Schneider, R. J., Ackerman, P. L., Kanfer, R. (1996). To Act Wisely in Human Relations: Exploring the Dimensions of Social Competence. *Personality and Individual Differences*, 21, 469-481.
456. Schoenfeld, N., Rutherford, R., Gable, R., Rock, M. (2008). ENGAGE: A Blueprint for Incorporating Social Skills Training Into Daily Academic Instruction. *Preventing School Failure*, 52 (3), 29–38.
457. Sheese, B. S., Graziano, W. G. (2002). Evolutionary Perspectives on the Development of Social Exchanges. In W. G. Graziano, B. Laursen (Eds.). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 95, Special Issue: *Social Exchange in Development* (pp. 73–85). San Francisco: Wiley.
458. Shinkfield, C. (2007). An Exploration of the Experience of Children and Prospective Parents as They Transition into a Permanent Placement Arrangement: An Interpretive Collective Case Study. A thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Philosophy at Auckland University of Technology, New Zealand.
459. Schneider, B. (1993). *Children's Social Competence in Context*. Oxford, UK: Pergamon.
460. Segrin, C. (1998). The Impact of Assessment Procedures on the Relationship Between Paper and Pencil and Behavioral Indicators of Social Skill. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22, 229–251.
461. Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer: New York.
462. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Currency Doubleday.
463. Sevcik, R. A., Ronski, M. A., Adamson, L. B. (2004). Research Directions in Augmentative and Alternative Communication for Preschool Children. *Disability and Rehabilitation*, 26, 1323–1329.
464. Siegal, H., A., Rapp, R. C., Kelliher, C. W., Fisher, J. H. et al. (1995). The Strengths Perspective of Case Management: A Promising Inpatient Substance Abuse Treatment Enhancement. [online] *Journal of Psychoactive Drugs*, 27(1); 67–72.
465. Sigafos, J., O'Reilly, M., Seely-York, S., Edrisinha, C. (2004). Teaching Students with Developmental Disabilities to Locate Their AAC Device. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 371–383.
466. Siitonen, J. (1999). Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun Yliopisto, Oulu University Library.
467. Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
468. Symons, F. J., Sperry, L. A., Dropik, P. L., Bodfish, J. W. (2005). The Early Development of Stereotypy and Self-Injury: A Review of Research Methods. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 144-158.
469. Skiecevičius, P., Leliūgienė, I., Žydzūnaitė, V. (2010). Įgalinanti partnerystė – paauglių nusikalstamumo edukacinės prevencijos forma. *Socialiniai mokslai*, 2(68), 112-122.
470. Snell, M. (1987). *Systematic Instruction of Persons with Severe Handicaps*. Columbus, OH.

471. Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
472. Stake R. E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. Boston: Guilford Publications.
473. Stanišauskienė, V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioeducaciniai pagrindai*. Kaunas: Technologija.
474. Stanley, B., Sieber, J. E. (1992). *Social Research on Children and Adolescents: Ethical Issues*. London: Sage Publications.
475. Stone, W. L., Ruble, L., Coonrod, E., Hepburn, S., Pennington, M. (2002). *TRIAD Social Skills Assessment Manual*. Nashville, TN: Treatment and Research Institute for Autism Spectrum disorders.
476. Stravynski, A., Amado, D. (2001). Social Phobia as a Deficit in Social Skills. In S. G. Hofmann, P. M. DiBartolo (Eds.). *From Social Anxiety to Social Phobia: Multiple Perspectives* (p. 107-129). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
477. Stulpinas, T. (1994). *Ugdymo turinys*. Šiauliai: ŠPI.
478. Sugai, G., Lewis T., J. (1996). Preferred and Promising for Social Skills Instruction. *Focus on exceptional children*, 29(4), 1-16.
479. Sukhodolsky, D. G., Butter, E. (2007). Social Skills Training for Children with Intellectual Disabilities. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick (Eds.). *Handbook of Mental Retardation and Developmental Disabilities* (p. 601- 618). New York: Kluwer.
480. Summers, J., Stavrakaki, C., Griffiths, D. M., Cheetham, T. (2002). Comprehensive Screening and Assessment. In D. M. Griffiths, C. Stavrakaki, J. Summers (Eds.). *Dual Diagnosis: An Introduction to the Mental Health Needs of Persons with Developmental Disabilities* (pp. 151-192). Ontario, Canada: Habilitative Mental Health Resource Network.
481. Šaparnienė, D. (2002). *Studentų kompiuterinis raštingumas: ribotų išteklių visuomenės edukacinis ir psichosocialinis kontekstas*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
482. Šaparnis, G. (2000). *Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
483. Šidlauskas, A. E. (2005). Kas yra kalba? Kodėl tik žmonės kalba? *Psichologija*, 32, 1-15.
484. Šniras, Š. (2005). *Krepšinio sporto mokyklų moksleivių socialinių įgūdžių ugdymo ypatumai*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
485. Taber, T. A., Alberto, P. A., Fredrick, L. D. (1998). Use of Self-Operated Auditory Prompts by Workers with Moderate Mental Retardation to Transition Independently through Vocational Tasks. *Research in Developmental Disabilities*, 19, 327-345.
486. Taylor, D. E. (2000). The Rise of the Environmental Justice Paradigm: Injustice Framing and the Social Construction of Environmental Discourses. *American Behavioural Scientist*, 43(4), 508-580.
487. Taylor, A. S., Peterson, C. A., McMurray-Schwarz, P., Guillou, T. S. (2002). Social Skills Interventions: Not Just for Children with Special Needs. *Young Exceptional Children*, 5(4), 19-26.
488. Telešienė, A. (2005). Kritiškosios diskurso analizės metodologinių principų taikymas sociologiniuose tyrimuose. *Filosofija. Sociologija*, 2, 1-6.
489. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

490. Thrasher, S. P., Mowbray, C. T. (1995). A Strengths Perspective: an Ethnographic Study of Homeless Women with Children. *Health & Social Work*, 20, 93–101.
491. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: LTU.
492. Trochim, W. K. (1999). *The Research Methods Knowledge Base*. Cornell University: Ithaca.
493. Troncale, L. (2006). Towards a Science of Systems. *Systems Research and Behavioral Science*, 23(3); 301–321.
494. Troter, A., Ellison, L. (2001). Understanding Competence and Competency. In B. Davies, L. Ellison (Eds.). *School Leadership for the 21st Century* (p.p.36-53). London: RoutledgeFalmer.
495. Tsang, A. K. T., Bogo, M., George, U. (2003). Critical Issues in Cross–Cultural Counseling Research: Case Example of an Ongoing Project. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1), 63-78.
496. Tsiouris, J. A. (2001). Diagnosis of Depression in People with Severe/Profound Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(2), 115-120.
497. Tsiouris, J. A., Mann, R., Patti, P. J., Sturmey, P. (2003). *Challenging Behaviours should not be Considered as Depressive Equivalents in Individuals with Intellectual Disability*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 14–21.
498. Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. (2001). *Families, Professions, and Exceptionality. Collaboration for Empowerment*. Merrill Prentice Hall.
499. Turner, M., Beresford, P. (2005). *Contributing on Equal Terms: Service User Involvement and the Benefits System*. London: Social Care Institute for Excellence.
500. Vaicekauskienė, V. (2010). *Specialiųjų poreikių vaikų institucinė socializacija*. Mokslo darbų apžvalga. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
501. Vaičekauskaitė, R. (2008). *Vaiko su negale savarankiškumo ugdymo šeimoje diskursas*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
502. Vaičekauskaitė, R. (2006-2007). Parents' Perspectives on Social Exclusion and the Development of Psychological Autonomy in Children with Disabilities. In: *Illinois Child Welfare: a Multidisciplinary Journal Dedicated to Improving Services for Children and Their Families*. Vol.3 (1, 2), p. 30-40.
503. Vail, D. A. (2008). On the Future of Symbolic Interactionism. *Studies in Symbolic Interactionism*, 32, 3-4.
504. Vaitkevičienė, A. (2006). *Vidutiniškai sutrikusio intelekto jaunuolių Aš veiksmingumo lavinimas edukacinėmis situacijomis skatinant dailinę raišką*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
505. Vaitkevičius, J. (1995). *Lietuvos pedagogika ir mokykla istorijos vingiuose*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
506. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egaldos leidykla.
507. Valackienė, A. (2002). *Sociologinis tyrimas: metodologija ir atlikimo metodika*. Kaunas: Technologija.
508. Varnini, P. (2008). The Geography of Disciplinary Amnesia: Eleven Scholars Reflect on the International State of Symbolic Interactionism. *Studies in Symbolic Interactionism*, 32, 5-18.
509. van Wormer, K. (1999). The strengths perspective: A paradigm for correctional counseling. *Federal Probation*, 63(1), 51–58.

510. Vasiliauskas, R. (2005). *Vertybių pedagogika*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla
511. Vaughn, S., Hogan, A. (1990). Social Competence and Learning Disabilities: A Prospective Study. In: H. L. Swanson, B. K. Keogh (Eds.). *Learning disabilities: Theoretical and Research Issues* (p. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
512. Vilkelienė, A., (2000). *Integruotas muzikinis ugdymas neįgaliųjų vaikų socializacijos procese*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai (07 S). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
513. Visockienė, O., Šiaučiukėnienė, L. (2000). Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstravimo teorijos požiūriu. *Socialiniai mokslai. Edukologija*, 3 (24), 92-98.
514. Vitkauskaitė, D. (1997). *Buitinių gebėjimų ugdymas specialiosios mokyklos žemesnėse klasėse*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
515. Vitkauskaitė, D. (2004). *Specialiųjų poreikių mokslėivių socialinių gebėjimų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
516. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
517. Vyšniauskytė-Rimkienė, J. (2006). *Paauglių socialinės kompetencijos bendrojo lavinimo mokykloje plėtojimas taikant socialinių gebėjimų modelį*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
518. Waller, M. (2006). Strengths of indigenous peoples. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (4th ed.; pp. 46–58). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
519. Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
520. Walker, H. M., Colvin, G., Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
521. Walker, S., Irving, K., Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem Solving Strategies. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-210.
522. Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., Warnes, W. A. (2005). A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence. *Psychology in the Schools*, 42, 173–187
523. Webster-Stratton, C. (1999). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Sage Publishing.
524. Wehmeyer, M. L., Lee, S. H. (2007). Educating Children with Intellectual Disability. In: A. Carr, G. O'Reilly, P. Noonan-Walsh, J. McEvoy (Eds.). *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (pp. 559–605). London: Brunner-Routledge.
525. Weick, A., & Chamberlain, R. (1997). Putting problems in their place: Further explorations in the strengths perspective. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (pp.39-48). New York: Longman.
526. Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W.P., Kisthardt, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social Work*, 34, 350-354.
527. Wertsch, J. V. (1994). The Primacy of Mediated Action in Sociocultural Studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 202-208.
528. Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K., O'Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463–481.

529. Whaley, S. E., O'Connor, M. J., Gunderson, B. (2001). Comparison of the Adaptive Functioning of Children Prenatally Exposed to Alcohol to a Nonexposed Clinical Sample. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25, 118-124.
530. Whaters, D. B., Lawrence, E. C. (1993). *Competence, Courage, and Change: An Approach to Family Therapy*. New York: W.W. Norton.
531. Williams, W., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Marx, J. Wheeler, J. (1983). Teaching Social Skills. In: *Systematic Instruktion of the Moderately and Severely Handicapped* (p. 281-299). Columbus, OH.
532. Wishart, J. G., Cebula, K. R., Willis, D. S., & Pitcairn, T. K. (2007). Understanding of Facial Expressions of Emotion by Children with Intellectual Disabilities of Differing Etiology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51; 551–563.
533. Wishart, J. G. (2007). Socio-Cognitive Understanding: A strength or weakness in Down's syndrome? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51; 996–1005.
534. Witt, L. A., Ferris, G. R. (2003). Social Skill as Moderator of the Conscientiousness –Performance Relationship: Convergent Results Across Four Studies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 809–821.
535. Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research Say?* New York: Teachers College Press.
536. Zion, E., Jenvey, V. B. (2006). Temperament and Social Behaviour at Home and School Among Typically Developing Children and Children with an Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (6), 445-456.
537. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu*. Monografija. Kaunas: Judex.
538. Žukauskienė, R. (1996). *Raidos psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.

Margarita Jurevičienė

**VIDUTINIŠKAI SUTRIKUSIO INTELEKTO VAIKŲ
SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMO STRATEGIJOS**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

*Techninė redaktorė Loreta Šimutytė
Leidybos vadovė Danguolė Vasiliauskienė*

2012-03-19. 11,5 leidyb. apsk. l. Reg. Nr. 6–624
Išleido K. J. Vasiliausko leidykla *Lucilijus*, <http://www.lucilijus.lt>
Stoties g. 5-6, LT-77156, Šiauliai. El. paštas info@lucilijus.lt, tel./faksas (8 41) 42 18 57.