MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

KOTRYNA JUŠKAITĖ
(VADYBA MOKYKLOJE)

TĖVŲ IR PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMAS UGDANT IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė:
prof. dr. Valdonė Indrašienė

Vilnius, 2025

TURINYS

1. SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIŲ VAIKŲ UGDYMO YPATUMAI IKIMOKYKLINIAME AMŽIUJE 6

1.1. Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo aspektai 6

1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų raidos ypatumai 8

1.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimus skatinantys veiksniai 12

1.4. Teisės aktų, reglamentuojančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą, analizė 14

2. PEDAGOGŲ IR TĖVŲ, AUGINANČIŲ IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS, BENDRADARBIAVIMO GALIMYBĖS 19

2.1. Šeimos vaidmuo ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus 19

2.2. Tėvų įsitraukimą į ugdymo procesą skatinantys veiksniai 21

2.3. Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo būdai ir formos 23

2.4. Efektyvaus bendradarbiavimo ypatumai ikimokyklinio ugdymo kontekste 26

3. PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į BENDRADARBIAVIMĄ SU TĖVAIS, AUGINANČIAIS IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS, TYRIMAS 29

3.1. Tyrimo metodologija 29

3.2. Tyrimo dalyvių charakteristika 31

3.3. Pedagogų požiūris į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais 33

3.4. Bendradarbiavimo formos ir jų naudojimo dažnis 45

3.5. Bendradarbiavimą apsunkinantys veiksniai 55

3.6. Bendradarbiavimo tobulinimo galimybės 60

DISKUSIJA 65

IŠVADOS 68

REKOMENDACIJOS 70

LITERATŪROS SĄRAŠAS 72

SANTRAUKA 90

SUMMARY 91

PRIEDAI 92

AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA 99

ĮVADAS

Temos aktualumas ir naujumas. Lietuvos švietimo sistema išgyvena reikšmingus pokyčius, kurie išryškino būtinybę stiprinti tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Remiantis statistika, Lietuvoje specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų skaičius nuolat auga: 2024 m. rugsėjo 1-ąją dieną švietimo įstaigose ugdėsi 18,121 vaikas, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, kai 2015 metais šis skaičius siekė 12,138 (ŠVIS, 2024). Nauji Lietuvos Respublikos teisės aktai pabrėžia įtraukiojo ugdymo svarbą, siekiant užtikrinti ugdymą kiekvienam vaikui (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023), kuomet kiekviena švietimo įstaiga įpareigojama užtikrinti kokybišką įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2024). Bendrojo ugdymo įstaigas lanko vaikai su skirtingais sutrikimais, kurie sukelia įvairius ugdymosi sunkumus. Dėl to tiek ugdymo įstaiga, tiek tėvai privalo tapti nuolat bendradarbiaujančiais ir vienas kitą papildančiais partneriais, nes kokybiškas specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymas gali būti užtikrintas tik glaudžiai bendradarbiaujant (Klizaitė ir kt., 2021). Tarpasmeniniai santykiai tarp visų mokyklos bendruomenės narių, grindžiami tarpusavio pagarba, susitarimais, dėmesiu ir supratimu, gali tapti sėkmingo įtraukties įgyvendinimo pagrindu (Nacionalinė Švietimo Agentūra, 2022). Mokslininkų teigimu, bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų daro teigiamą įtaką specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų savijautai, gebėjimams (Valantinas ir Čiuladienė, 2012), pasiekimams (Accardo ir kt., 2020), kokybiškesniam ugdymo pritaikymui (Ćwirynkało ir Bartnikowska, 2020; Walker ir kt., 2022), elgesiui (Islam, 2019) ir motyvacijai (Aouad ir Bento, 2020). Taigi galima teigti, jog bendradarbiavimo tarp pedagogų ir ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų tema yra itin reikšminga ir aktuali.

Temos ištirtumas. Užsienio ir Lietuvos mokslininkai tyrinėdami bendradarbiavimą tarp pedagogų ir tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus atskleidė skirtingus šio reiškinio ypatumus. Užsienio mokslininkai tyrinėjo ir atskleidė bendradarbiavimo tarp tėvų ir pedagogų naudą vaiko pasiekimams (Li, 2024; Stark ir kt., 2024; Vasiljević-Prodanović ir kt., 2021). Taip pat buvo tyrinėtas požiūris į bendradarbiavimą: atskleista, kad jis priklauso nuo išsilavinimo, pajamų ir mokytojų amžiaus: aukštesnį išsilavinimą turintys tėvai bendradarbiavimą vertina labiau, o tėvų, turinčių mažesnes pajamas, požiūris į pedagogus yra teigiamesnis (Çuhacı ir Nuri, 2022). Mokslininkai analizuoja šeimos ir pedagogų partnerystę kaip vaikų emocinės paramos, motyvacijos ir socialinės integracijos veiksnį, lemiantį kokybiškesnį ugdymo individualizavimą (Lupea ir kt., 2024). Tyrinėtos efektyvaus bendradarbiavimo prielaidos (Mann ir kt., 2024; Gavkhar, 2025; Guo, 2024), bendradarbiavimo būdai ir formos (Mavrou ir kt., 2024; Kanungo ir kt., 2024; Issabayeva ir kt., 2024).

Lietuvos mokslininkai taip pat atskleidė, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą teigiamai veikia jų mokymosi pasiekimus (Klizaitė ir kt., 2021), psichinę sveikatą ir socialinius santykius (Valantinas ir Čiuladienė, 2012). Analizuoti bendradarbiavimo tarp tėvų ir pedagogų būdai (Bacevičė ir Valaitienė, 2022), efektyvaus bendradarbiavimo kliūtys (Valantinas ir Čiuladienė, 2012), tėvų (Norkutė, 2024) bei pedagogų nuomonė apie bendradarbiavimą, jo svarbą (Kaffemanienė ir kt., 2021), pedagoginio tėvų švietimo ypatumai (Klizaitė ir kt., 2021), sėkmingo bendradarbiavimo prielaidos ir galimybės (Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020; Paulauskienė, 2025)

Problemos pagrindimas. Tyrimai atskleidžia reikšmingas problemas, su kuriomis susiduriama bendradarbiaujant pedagogams ir tėvams, auginantiems specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Pasak Kovienės (2017), tarptautiniai tyrimai (PISA) rodo, kad lietuviai yra vieni iš mažiausiai į vaikų ugdymą įsitraukiančių tėvų Europoje. Tėvai neretai vengia bendradarbiauti dėl nenoro pripažinti vaikų ugdymosi sunkumus (Untulienė, 2019), mano, jog jų įsitraukimas reikalingas tik išvykose ar vaikų pasiekimų aptarimuose, tačiau ne įstaigos veiklos planavime (Šlikienė, 2010). Kai kurie tėvai taip pat nepasitiki pedagogais, teigdami, kad šiems trūksta kompetencijų, būtinų kokybiškam bendradarbiavimui (Means, 2023), o jų gaunama informacija apie vaiką dažnai būna ribota (Plekavičienė, 2022). Nors pedagogai ir suvokia bendradarbiavimo svarbą, vengia šio proceso su specialiųjų ugdymosi poreikius turinčių vaikų tevais (Kaffemanienė ir kt., 2021). Pažymima, kad siekiant spręsti šias bendradarbiavimo problemas, būtina sukurti sistemą, kurioje būtų aiškiai apibrėžti tiek tėvų, tiek pedagogų vaidmenys bei bendradarbiavimo būdai (Shepherd ir kt., 2017; Early Childhood Observatory, 2023). Taigi analizuojant bendradarbiavimą tarp pedagogų ir tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, išryškėja kelios reikšmingos problemos, susijusios su skirtingais požiūriais, kompetencijų stoka ir nepakankamu informacijos perdavimu. Atsižvelgiant į bendradarbiavimo svarbą siekiant ugdymo kokybės ir sėkmingos vaikų integracijos, šių problemų sprendimas tampa itin aktualus. Todėl mokslinė problema konkretinama dviem klausimais:

Kokios strategijos gali padėti įveikti bendradarbiavimo kliūtis tarp ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų?

Kokie veiksniai lemia ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų partnerystę ugdymo procese?

Tyrimo objektas. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ugdant ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Tikslas. Ištirti pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo ugdant ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ypatumus.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo ypatumus;
2. Pagrįsti pedagogų ir tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, bendradarbiavimo galimybes;
3. Ištirti pedagogų požiūrį į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais.

Tyrimo hipotezės:

Pedagogai labiau vertina bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais kaip svarbų veiksnį gerinant vaikų akademinius pasiekimus, nei didinant vaiko motyvaciją;

Pedagogų požiūriu, partnerystę tarp jų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų stiprina šiuolaikinių technologijų panaudojimas bendravimui ir bendradarbiavimui (el. dienynai, programėlės, nuotoliniai susitikimai).

Darbe naudoti metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, skirta išanalizuoti ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo ypatumus ir pagrįsti pedagogų ir tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, bendradarbiavimo galimybes. Internetinės anketinės apklausos metodas, skirtas atskleisti ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tevais.

1. SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIŲ VAIKŲ UGDYMO YPATUMAI IKIMOKYKLINIAME AMŽIUJE

1.1. Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo aspektai

Vaikų dalyvavimas ikimokyklinio ugdymo procese yra labai svarbus veiksnys kalbant apie jų raidą, pasiekimus (Von Suchodoletz ir kt., 2023). Ikimokyklinio ugdymo tikslas – atsižvelgiant į vaikų prigimtines galias, patirtį, poreikius, šeimos ir bendruomenės susitarimus, kurti lanksčius edukacinius kontekstus, įgalinančius vaikus išsiugdyti pasitikėjimo, rūpinimosi savimi ir kitais, kultūrinio ir socialinio jautrumo, komunikavimo, lankstaus mąstymo, kūrybiškumo, mokėjimo mokytis pradmenis (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Visi šie tiksle minimi aspektai yra svarbūs ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo kontekste.

Organizuojant ikimokyklinį ugdymą svarbu atsižvelgti ne tik į amžiaus tarpsnio ypatumus, bet ir į individualią kiekvieno vaiko raidą. Ikimokykliniame amžiuje vyksta spartus biologinis smegenų brendimas, kuris lemia prigimtinių vaiko gebėjimų atsiskleidimą ir daro įtaką fizinei, kognityvinei, emocinei bei socialinei raidai, taip pat formuoja pagrindą mokymosi mokykloje ir vėlesnio gyvenimo sėkmei (Ežerskienė ir Tamašauskienė, 2022). Tačiau vaikų ugdymosi procesas yra labai individualus, atspindintis jų unikalius gebėjimus, pomėgius, poreikius (Universalaus dizaino mokymuisi gairės, 2023), ir priklausantis nuo skirtingų veiksnių, tokių kaip socialinė ir ekonominė padėtis, tėvų išsilavinimas, mityba, sveikatos būklė, aplinka (Hadayat ir kt., 2024). Esminis šiandieninio ugdymo bruožas: nuo švietimo visiems pereinama prie švietimo kiekvienam, kitaip tariant, tai personalizuotas ugdymas(is) ir mokymas(is), pripažįstant kiekvieno individualumą: skirtingos patirties, poreikių, tikslų, mokymosi tempo bei būdų (Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo, 2015). Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo organizavimas remiasi tiek ugdytinių amžiaus tarpsnio ypatumais, tiek individualia jų raida, kurią lemia biologiniai, socialiniai ir aplinkos veiksniai, formuojantys pagrindą mokymuisi ir gyvenimo sėkmei. Šie veiksniai aktualizuoja personalizuoto ugdymo tikslą, kuris yra orientuotas į unikalius vaikų gebėjimus, pomėgius ir poreikius, užtikrinant švietimo kokybę kiekvienam.

Analizuojant ikimokyklinio ugdymo organizavimą svarbu paminėti vaikų poreikių tenkinimą, nes tai pabrėžiama ir ikimokyklinio ugdymo tiksle. Esminiai vaikų poreikiai ugdymo įstaigoje yra žaidimo, saugumo, draugysčių, komunikavimo, pažinimo džiaugsmo ir kūrybinės saviraiškos poreikiai (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Tyrimai (Fodorová, 2024) rodo, kad esminis ikimokyklinio amžiaus vaiko poreikis yra žaisti ir tyrinėti aplinką per žaidimą, tačiau taip pat labai svarbūs yra ir dienotvarkės bei individualaus veiklų laiko/ trukmės užtikrinimo poreikis ir psichosocialiniai poreikiai: individualus pedagogo dėmesys, galimybė kurti santykį su juo, pagarba individualiai raidai ir potencialo plėtojimas, emocinio saugumo užtikrinimas.

Pabrėžiama, kad ypač svarbu atsižvelgti į specialiuosius ugdymosi poreikius, kurie apima būtinybę tobulinti tas sritis, kuriose ugdytinis patiria sunkumų, taip pat poreikį užtikrinti struktūruotą veiklų ir aplinkos organizavimą, teikti individualizuotą pagalbą bei emocinę paramą (Bacevičė ir Valaitienė, 2022), įvertinti gebėjimus ir identifikuoti sunkumus, pritaikyti aplinką bei gauti visą galimą specialistų pagalbą (Correia ir kt., 2021). Tokiu būdu, atsižvelgiant į vaikų poreikius užtikrinamas vaiko raidos ir potencialo plėtojimas.

Ikimokyklinio ugdymo procese ne mažiau svarbus vaidmuo tenka šeimai ir ugdymo įstaigos bendruomenei. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas padeda užtikrinti kokybišką vaikų ugdymosi aplinką (Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020). Bendradarbiavimo svarba akcentuojama pabrėžiant, kad pagrindinis šio bendradarbiavimo skatintojas yra pedagogas (Li, 2024). Siekiant ugdyti mąstantį ir aktyviai veikiantį vaiką, visi ugdymo įstaigos bendruomenės nariai turi numatyti tokius pačius pedagoginius tikslus ir jų siekti (Kovienė, 2022). Taigi organizuojant ikimokyklinį ugdymą yra svarbūs susitarimai tarp šeimos ir likusios švietimo įstaigos bendruomenės, nes jie daro teigiamą įtaką ugdymo kokybei.

Ikimokykliniame ugdyme taip pat labai svarbūs kontekstai. Kontekstais paremtas ugdymas skatina ugdytinių įsitraukimą, nes mokymosi turinys tampa artimas jų patirčiai, kultūrai ir kasdieniam gyvenimui, toks ugdymas padeda ugdyti ne tik akademinius, bet ir praktinius įgūdžius, reikalingus realaus gyvenimo situacijose, taip pat savarankiškumą ir problemų sprendimo gebėjimus (Peralta, 2023), skatina kognityvinį, socialinį ir emocinį vystymąsi (Tutal, 2023). Ugdymo(si) kontekstų paskirtis - užtikrinti vaikų emocinį ir fizinį saugumą, skatinti jų iniciatyvumą, kūrybiškumą ir mokymosi motyvaciją (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Kontekstais paremtas ugdymas ugdo socialinius, kalbinius, emocinius gebėjimus, gerina akademinius pasiekimus ateityje (Abidogun ir Mumuni, 2022). Kontekstų naudojimas ugdyme padeda vaikams veikti jų unikaliu tempu, pasirinkti priemones bei veiklos būdus, sukuria sąlygas įvairioms saviraiškos formoms (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Kitaip tariant, organizuojant ugdymą, kontekstas pritaikomas prie konkrečios situacijos, konkrečių ugdytinių ir jų poreikių, jų patirties, o kontekstualaus ugdymo metu skatinama vaikų saviraiškos laisvė, kūrybiškumas, savarankiškumas (Tutal, 2023). Kontekstai ne tik palaiko vaikų smalsumą ir gilina jų supratimą apie pasaulį, bet ir stiprina socialinius ryšius bei toleranciją įvairovei, o apibrėžti ikimokykilinio ugdymo kontekstai yra šie: universalaus dizaino mokymuisi, žaismės, judraus patirtinio ugdymosi, kultūrinių dialogų, kalbų įvairovės, tyrinėjimo ir gilaus mokymosi, realių ir virtualių aplinkų, kūrybinių dialogų (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Pedagogas, organizuodamas ugdymo procesą, kuria kontekstus ir į juos įtraukia ugdytinius, ne tik todėl, kad kontekstų naudojimas daro didžiulę įtaką vaiko norui dalyvauti ugdymo procese (Ežerskienė ir Tamašauskienė, 2022), bet ir todėl, kad kontekstų kūrimas ikimokykliniame ugdyme

yra reglamentuotas (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Kadangi ugdymo kontekstai suteikia vaikams galimybę ugdytis ir veikti jiems priimtiniausiu būdu, svarbu atkreipti dėmesį į pagrindinį ikimokyklinio ugdymo metodą – žaidimą**,** kuris leidžia vaikams natūraliai tyrinėti, kurti prasmę ir įgyti įvairių įgūdžių (Mclean ir kt., 2023).

Vienas pamatinių ikimokyklinio ugdymo elementų ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdyme yra žaidimas (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Žaidimu pagrįstas ugdymas vertinamas kaip priemonė gerinti vaikų ugdymosi rezultatus įvairiose srityse (Alotaibi, 2024), skatinanti ugdytinių įsitraukimą ir visuminį ugdymąsi ikimokykliniame amžiuje (Parker ir kt., 2022). Tyrimai, nagrinėjantys žaidimais grįsto ugdymosi poveikį, atskleidžia jo efektyvumą ugdant pažintinius, socialinius, emocinius ir elgesio gebėjimus, ypač akcentuojant kritinį mąstymą, problemų sprendimą, bendradarbiavimą, kūrybiškumą ir skaitmeninio raštingumo įgūdžius (Alotaibi, 2024). Žaidimas veikia asmeninį gyvenimą bei socialinį prisitaikymą (Sukatin ir kt., 2020) ir ne tik visapusiškai ugdo vaiką, bet ir padeda suprasti jo pomėgius, gebėjimus, patiriamus sunkumus, o visa tai labai svarbu organizuojant ir planuojant ugdymo procesą (Misbayani ir kt., 2024). Taigi žaidimo metodas ikimokykliniame ugdyme yra veiksmingas ir svarbus, nes skatina visuminį ugdymąsi, lengvina perėjimą į mokyklą, padeda ugdyti asmeninius ir socialinius gebėjimus bei leidžia geriau suprasti vaiko poreikius organizuojant ugdymo procesą.

Taigi esminis ikimokyklinio ugdymo aspektas – tai ugdymas kiekvienam, prisitaikant prie ugdytinių individualios raidos, jų poreikių. Svarbu pabrėžti, kad didelę įtaką veiksmingam ikimokyklinio ugdymo organizavimui daro švietimo įstaigos bendruomenės ir tėvų susitarimai, jų bendradarbiavimas. Ikimokyklinis ugdymas turėtų būti lankstus, personalizuotas ir orientuotas į vaikų prigimtines galias, poreikius bei patirtį. Žaidimu grįstas ugdymas(is) išskiriamas kaip pamatinis ugdymo metodas, o ugdymo kontekstų pritaikymas sudaro prielaidas aktyviau įtraukti ir motyvuoti vaikus, veikiant realiose gyvenimo situacijose. Bendradarbiavimas tarp tėvų, pedagogų ir specialistų laikomas esminiu veiksniu, užtikrinančiu visuminę vaiko raidos plėtotę ir ugdymo kokybę.

1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų raidos ypatumai

Ankstyvasis vaikų amžius yra ypač vertingas ne tik dėl paties ugdymo, bet ir dėl ugdymo įtakos ateities pasiekimams, todėl labai svarbu atkreipti dėmesį į raidos ypatumus (Wisnu ir kt., 2021). Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymui darė ir vis dar daro įtaką įvairios raidos teorijos - biheviorizmas, konstruktyvizmas, sociokultūrinė ir kitos teorijos padėjo suprasti skirtingų vaikų vystymąsi, raidą ir ugdymąsi (Odom, 2016). Todėl šiame skyrelyje apžvelgiamos svarbiausios šių teorijų nuostatos specialiojo ugdymo kontekste.

Biheviorizmo raidos teorijoje atkreipiamas dėmesys, kad specialiųjų poreikių turintiems vaikams svarbi aiški ugdymo struktūra ir rutina, užduočių struktūravimas, pakartojimas (Ebo, 2018).

Remiantis bihevioristine raidos teorija, vaiko elgesį formuoja įvairūs aplinkos veiksniai, o mokymasis vyksta per sąlygojimą ir pastiprinimą. Pasak Odom (2016), siekiant stiprinti Autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų teigiamą elgesį ir mažinti probleminį elgesį naudojama taikomoji elgesio analizė (ABA)), o taikant Pozityvaus elgesio palaikymą (PBIS), siekiama išvengti nepageidaujamo elgesio, skatinant vaiko įtraukimą į įdomias veiklas ir struktūruojant ugdymosi procesą.

Konstruktyvizmo raidos teorija akcentuoja, kad vaikai aktyviai konstruoja savo žinias per patirtį ir sąveiką su aplinka, o kalbant apie vaikus su specialiaisiais poreikiais, vietoje pasyvaus informacijos įsisavinimo vaikai dalyvauja praktinėse, patirtinėse veiklose. Kiekvienas vaikas mokosi pagal savo gebėjimus ir progresą, organizuojamos veiklos grupėse, kad vaikai galėtų mokytis vieni iš kitų, o pedagogas tampa ne žinių perteikėju, o ugdymosi proceso vadovu, kuris padeda vaikui atrasti žinias pačiam (Ebo, 2018). Remiantis šia teorija, žinios ir supratimas yra procesas, veikla, o ne tik gaunama informacija (Kerevičienė, 2014). Konstruktyvizmo atstovas J.Piaget kognityvinę vaiko raidą skirsto į keturias stadijas: sensomotorinę, priešoperacinę, konkrečių operacijų ir formalių operacijų (Žukauskienė, 2009). Sensomotorinės (0-2m.) stadijosmetu ugdymasis vyksta per jutimus ir judesius, priešoperacine (2-7m.), kai vaikai pradeda naudoti simbolius, bet dar nesupranta loginių operacijų, konkrečių operacijų (7-11m.), kai loginis mąstymas tampa vis labiau struktūruotas, bet dar susijęs su konkrečiais objektais, ir galiausiai formalių operacijų stadija (12+m.), kai vaikai pradeda mąstyti abstrakčiai ir hipotetiškai (Ebo, 2018).

Priešingai nei Piaget, sociokultūrinės teorijos atstovas Vygotskis pabrėžė socialinio konteksto svarbą mokymosi procese: „proksimalinio vystymosi zona“ rodo, kad vaikas geriausiai mokosi, kai jam padeda asmenys, turintys daugiau patirties (tėvai, mokytojai, bendraamžiai) (Ebo, 2018). Ši teorija svarbi specialiojo ugdymo kontekste, nes teigia, kad vaiko raida vyksta sąveikaujant su suaugusiaisiais ir kultūra: specialiųjų poreikių vaikams svarbu turėti mentorius, o tėvų ir pedagogų vaidmuo yra labai svarbus, nes jie gali struktūrizuoti ugdymą ir aplinką (Odom, 2016).

Remiantis biologine ir neuropsichologine teorijomis, vaiko raida priklauso nuo genetinių ir neurologinių veiksnių, todėl ankstyvasis įsikišimas yra labai svarbus, nes kai kurie laikotarpiai yra kritiniai tam tikroms raidos sritims, o autizmo ir kitų neurologinių sutrikimų atveju naudojami metodai, skirti formuoti smegenų jungtis pasitelkiant stimuliuojančią aplinką (Odom, 2016). Pabrėžima, kad remiantis neuropsichologine teorija, siekiant kognityvinės raidos svarbūs yra dėmesio, atminties žaidimai, bei kalbą ir suvokimą lavinančios veiklos (Evgenievna, 2024).

Ankstyvojo amžiaus vaikų raidos tyrėjų darbai padėjo atskleisti raidos ypatumus tiek tipiškos raidos, tiek netipiškai besivystančių vaikų (turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių), taip pat atrasti būdus, tinkamus skirtingiems gebėjimams lavinti (Cade, 2023). Mokslininkų teigimu, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai taip pat turi įvairių raidos sutrikimų (Cade, 2023), fizinių, psichinių, intelektualinių, socialinių ir emocinių sunkumų ar išskirtinumų (Tabroni ir kt., 2022;

Buckus ir kt., 2021). Tyrimai rodo, kad jiems būdingi intelekto, regos, klausos ir kalbos sutrikimai, fizinė negalia ir lėtinės ligos, specifiniai mokymosi sunkumai ar autizmo spektro sutrikimai (Karabulut, 2020), taip pat šie vaikai išgyvena didelį nerimą, baimes, jiems gali pasireikšti obsesinis kompulsinis sutrikimas, įvairūs emociniai ir psichikos sutrikimai (Aishworiya ir Kang, 2021). Įvairūs sutrikimai ar sunkumai skirtingai paveikia vaikų raidą, o raidos tipus galima skirstyti į intelekto, socialinę ir emocinę, kalbos ir komunikacijos, fizinę (motorinę), pažintinę raidą (Karabulut, 2020), jos visos yra vienodai reikšmingos ir tarpusavyje susiję (Lailin ir kt., 2024).

Vaikai, turintys intelekto sutrikimų, susiduria su įvairiais raidos sunkumais: kalbos, pažintinės, fizinės, socialinės-emocinės, o jie reiškiasi labai skirtingai (Wolff ir kt., 2022), tačiau intelekto sutrikimai labiausiai paveikia pažintinę raidą, kuri pasižymi sunkumais suvokiant ryšius tarp objektų ir reiškinių; lėtesniu mokymusi ir informacijos apdorojimu, ribotais problemų sprendimo įgūdžiais; sunkumais prisitaikant prie naujų situacijų, trumpa atmintimi ir dėmesio koncentracija (Karabulut, 2020), įvairiais socialinių gebėjimų sunkumais (Bamicha ir Athanasios, 2022). Kitaip tariant, vaikai, turintys intelekto sutrikimų paprastai susiduria su įvairiais kognityviniais sunkumais, o ateityje, esant dideliam intelekto sutrikimui, negali savarankiškai gyventi ir savimi pasirūpinti (Totsika ir kt., 2022).

Autizmo spektro sutrikimai taip pat paveikia skirtingus raidos tipus: socialinę- emocinę, kalbos ir komunikacijos, pažintinę raidą. Šį sutrikimą turintiems vaikams, Karabulut (2020) teigimu, būdingi sunkumai užmezgant ir palaikant santykius su bendraamžiais, riboti emocijų atpažinimo ir išraiškos įgūdžiai, stereotipiniai elgesio modeliai ir pasikartojantys interesai, nepakantumas pokyčiams, jautrumas sensoriniams dirgikliams, sunkumai kalbos ir komunikacijos srityse, labai įvairūs pažintiniai sunkumai. Autizmo spektro sutrikimus turintys vaikai ir jų raida gali būti labai skirtinga, kai kuriais atvejais, vaikai gali turėti tik tam tikrų autizmo bruožų ir beveik nesusidurti su sunkumais arba jie labai lengvi (Cassidy ir kt., 2022). Tiek autizmo spektro sutrikimą turintiems vaikams (Bugytė ir Valaitienė, 2022), tiek ir kitiems vaikams dažnai būdingi kalbos ir komunikacijos sutrikimai (Šapalienė ir kt., 2023).

Kalbos ir komunikacijos sutrikimai labiausiai paveikia kalbos ir komunikacijos raidą: stebima vėluojanti arba ribota kalbinė raiška, sunkumai suvokiant žodinę informaciją, reiškiant mintis, suvokiant instrukcijas, riboti gebėjimai sudaryti sakinius, skurdus žodynas (Karabulut, 2020). Pabrėžiama, kad kalbos sutrikimai – dažniausiai vyraujantys sutrikimai ankstyvojoje vaikystėje (Šapalienė ir kt., 2023), gali būti įgimti arba įgyti ir daro įtaką tolimesnei raidai, akademinei sėkmei, socialinei sąveikai bei emocinei vaiko būsenai (Bowen, 2023). Tyrimai rodo, kad kalbos ir komunikacijos sunkumų turintys vaikai dažnai susiduria ir su judėjimo sunkumais (Nordin ir kt., 2021).

Judėjimo sutrikimai stipriai paveikia fizinę (motorinę) raidą (Karabulut, 2020) ir dažnai, laikui bėgant, tik didėja (Nordin ir kt., 2021). Motorinė raida glaudžiai susijusi ir su pažintine raida: vaikai, turintys judėjimo sunkumų, patiria sunkumus ir dėmesio koncentravimo, savireguliacijos, atminties, sprendimų priėmimo, planavimo srityse (Moron ir kt., 2022). Judėjimo sutrikimus turinčių vaikų raidai būdinga sutrikusi smulkioji ir stambioji motorika, koordinacijos ir pusiausvyros problemos, sulėtėjusi raumenų jėgos ir lankstumo raida, dažnai jiems reikalinga pagalba atliekant kasdienes veiklas (pvz., apsirengti, valgyti) (Karabulut, 2020). Judėjimo sutrikimus gali lemti ir klausos sutrikimai: pastebėta, kad vaikai, turintys klausos ar vestibiuliarinių sutrikimų dažnai susiduria su motorinės raidos vėlavimu (Singh ir kt., 2021).

Tačiau klausos sutrikimai labiausiai paveikia socialinę-emocinę bei kalbos ir komunikacijos raidą, o vaikų turinčių klausos sutrikimų raidai būdingi sunkumai suprantant žodinę kalbą ir dalyvaujant pokalbiuose, ribota garsų diferencijacija ir kalbos suvokimas, vėluojanti kalbos raida, bendravimas gestų kalba ar vizualinėmis priemonėmis (Karabulut, 2020). Dauguma vaikų, turinčių klausos sutrikimų jaučiasi nedrasūs, nepasitiki savimi ir turi įvairių kompleksų, kurie veikia jų ugdymąsi ir pasiekimus (Sadikovna, 2022). Tokią pačią įtaką vaiko savijautai daro ir regos sutrikimai (Teoh ir kt., 2021).

Vaikai, turintys regos sutrikimų, pasižymi sulėtėjusia pažintine bei fizine (motorine) raida, kuriai būdingi sunkumai orientuojantis aplinkoje, riboti gebėjimai atlikti užduotis, reikalaujančias vizualinio suvokimo, priklausomybė nuo taktilinės ir garsinės informacijos, reikalingi įvairūs specialūs mokymosi būdai (pvz., Brailio raštas) (Karabulut, 2020). Regėjimas yra labai svarbus **vaikų kognityvinei, fizinei ir socialinei raidai**, o regėjimo sutrikimai gali turėti ilgalaikių pasekmių jų mokymuisi ir gyvenimo kokybei (Teoh ir ki., 2021). Ugdantis mažam vaikui jo regėjimas jam pačiam atrodo normalus, tačiau regos sutrikimai daro įtaką jo raidai, suvokimui, socialiniam gyvenimui ir ta įtaka yra labai stipri (Chokron it kt., 2021). Regos sutrikimai gali lemti ir įvairius elgesio ar emocijų sutrikimus, ypač depresiją ir nerimą (Li ir kt., 2022).

Elgesio ir emocijų sutrikimų turintys vaikai susiduria su sunkumais socialinėje- emocinėje raidoje, jiems būdingi emocijų valdymo sunkumai (pvz., impulsyvumas, nuotaikų kaita), agresyvumas ar atsitraukimas nuo socialinių sąveikų, riboti konfliktų sprendimo įgūdžiai, sunkumai laikantis taisyklių ir rutinos (Karabulut, 2020). Vaikai, turintys įvairių elgesio ir emocijų sutrikimų taip pat pasižymi hyperaktyvumu, nuolatiniu nerimu ar net depresija, o jų tėvams bei ugdytojams kyla daug sunkumų juos ugdant, norint koreguoti elgesį ar padedant tinkamai reikšti emocijas (Operto ir kt., 2021).

Apibendrinant, specialiųjų poreikių turinčių vaikų raida gali būti labai skirtinga. Ją suprasti padeda įvairios raidos teorijos, pabrėžiančios skirtingų veiksnių įtaką vaiko raidai. Bihevioristinės raidos teorijos atstovai akcentuoja specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymą struktūruojant ir

formuojant elgesį pastiprinimais, konstruktyvizmo teorijoje skatinamas ugdymasis per savarankišką patyrimą, o sociokultūrinė teorija pabrėžia socialinės sąveikos svarbą. Specialiųjų poreikių vaikams būdingi įvairūs sutrikimai: intelekto, autizmo spektro, kalbos, motorikos, klausos, regos, emocijų ir elgesio, visi jie skirtingai paveikia jų pažintinę, socialinę, fizinę ir kt. raidą. Norint užtikrinti sėkmingesnę specialiųjų poreikių vaikų raidą ir ugdymą, svarbu suteikti savalaikę pagalbą ugdantis.

1.3. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimus skatinantys veiksniai

Vienas iš ikimokyklinio ugdymo principų yra įtraukties, kuriuo remiantis sudaromos sąlygos kiekvienam vaikui ugdytis, plėtoti savo galias, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę, atsižvelgiant į ugdymosi poreikių įvairovę (Dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Pasaulinėje švietimo stebėsenos ataskaitoje (2021) teigiama, kad ugdymo sistemos turi reaguoti į visų besimokančiųjų poreikius ir jų įvairovę laikyti ne problema, o ištekliumi. Kalbant apie įtraukaus ugdymo įgyvendinimą, esminis bruožas yra kiekvieno asmens efektyvumo didinimas (Allam ir Martin, 2021), todėl svarbu išsiaiškinti, kokie veiksniai skatina specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimus.

Individualizacija ir ugdymo turinio pritaikymas- vienas iš veiksnių, skatinančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimus (Lindner ir kt., 2022). Individualizaciją galima laikyti prisitaikymu prie vaiko raidos, gebėjimų, būtinų įgūdžių, patirties, interesų, tikslų ir poreikių (Karlsudd, 2021). Individualizuotas ugdymas pabrėžia įvairių metodų, būdų, technologijų naudojimą siekiant atliepti kiekvieno poreikius, skirtingą darbo tempą, bei norus (Rachmad, 2022). Individualizacija ugdymo procese pagerina vaikų pasiekimus, nes ugdymo tikslai pritaikomi pagal individualius poreikius, gebėjimus ir mokymosi stilių, o tai užtikrinti padeda vaikų pažangos stebėjimas, diagnostiniai testai ir kitos vertinimo formos, kurias naudoja pedagogai (Powell ir kt., 2023). Ugdymo individualizavimą užtikrina pedagogas, kuris taip organizuoja ugdymo procesą, kad jis atitiktų kiekvieno vaiko poreikius ir būtų pašalinti galimi barjerai udgymuisi (Dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo, 2023). Taigi pedagogai turi užtikrinti individualias ugdymosi galimybes ir pritaikyti ugdymo turinį pagal ugdytinių poreikius (Karlsudd, 2021), tačiau individualizuoto ugdymo veiksmingumą dar padidina tvirta partnerystė tarp tėvų ir pedagogų, kurie siekia sukurti tinkamiausią mokymosi aplinką (Powell ir kt., 2023).

Bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų gali pagerinti vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasiekimus (Walker ir kt., 2022). Šeima yra pirmoji vaiko ugdymo įstaiga, tačiau pastaraisiais metais vis dažniau pastebima, kad tėvai daug savo funkcijų bando perduoti švietimo įstaigoms, todėl tampa vis svarbiau įtraukti tėvus į įstaigos gyvenimą, ugdymo procesą (Rodrigues ir kt., 2015). Tėvų ir pedagogų partnerystė stipriai veikia vaikų pasiekimus, tačiau svarbu, kad tiek tėvai

tiek pedagogai veiktų, kaip paskatintojai, palaikytojai, o ne per daug kontroliuojantys ar pabrėžiantys tik pasiekimų svarbą (Meurlin ir Senko, 2025). Bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų gerina ne tik ugdytinių pasiekimus, bet ir jų elgesį, bei leidžia ankščiau nustatyti specialiuosius ugdymosi poreikius, numatyti pagalbą udgymosi procese (Mendelová ir Gužiková, 2024).

Kitas svarbus veiksnys- grupės mikroklimatas ir aplinka (Karlsudd, 2021). Teigiamas mikroklimatas, tinkamas bendraamžių elgesys ugdymo metu yra labai svarbūs norint įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, nes užtikrina visų lygias galimybes dalyvauti ugdymo procese (Hoffmann, 2021), skatina ugdymo sėkmę, socialinius įgūdžius (Khalfaoui ir kt., 2020), didina motyvaciją, mažina agresiją, pagerina mokymosi rezultatus (Barksdale ir kt., 2019). Vaikai ugdosi per sąveiką su aplinka: tyrinėdami, ieškodami, žaisdami, bendraudami, todėl aplinkos pritaikymas ir panaudojimas yra labai reikšmingas siekiant didesnės vaiko pažangos (Bartkevičienė ir Bagdonas, 2022). Aplinka, kurioje ugdosi vaikas, turėtų būti ugdymuisi draugiška, o joje kiekvienas ugdytinis turėtų jaustis saugus, priimtas, sulaukti pagalbos, bei būti paskatintas saviraiškai ir aktyviam veikimui (Ališauskienė ir Miltenienė, 2018), o už šiuos aspektus atsakingas yra grupės pedagogas.

Dar vienas veiksnys, skatinantis spiecialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimus, yra pedagogų kompetencijos (Karlsudd, 2021). Lietuvoje pedagogo kompetencijos yra reglamentuotos, o kompetenciją vykdant įtraukų ugdymą rodo gebėjimas planuoti ir įgyvendinti ugdymo procesą, atliepiant įvairių ugdytinių poreikius bei užtikrinant jų dalyvavimą mokymosi veiklose: tam būtinos ugdytinių pažinimo, įtraukiojo ugdymo planavimo, ugdymo turinio kūrimo ir vertinimo kompetencijos, taip pat svarbus bendradarbiavimas su šeima, kolegomis ir kitais specialistais, gebėjimas veikti komandoje bei taikyti emocinio intelekto principus, skatinant palankią ir įtraukią ugdymosi aplinką (Dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo patvirtinimo, 2023). Taigi pedagogams reikia pakankamai kompetencijų, žinių, įgūdžių, tinkamo požiūrio ir vertybių, kad jie atlieptų individualius visų vaikų ugdymosi poreikius (Mihič, 2019). Kompetetingas pedagogas pasižymi gebėjimais organizuoti kokybišką įtraukų ugdymą, teigiamu požiūriu į įtraukųjį ugdymą, gebėjimais pritaikyti ir panaudoti aplinką ugdymui, empatija, atvirumu, bendruomeniškumu, nuolatiniu noru tobulėti, tvirtais bendradarbiavimo įgūdžiais (Mihič ir kt., 2022). Pedagogai, turintys pakankamai kompetencijų, organizuoti įtraukiąjam ugdymui, geba atliepti visų ugdytinių poreikius ir pagal juos pritaikyti ugdymo procesą (Mihič ir kt., 2022), taip pagerindami savo ugdytinių pasiekimus (Karlsudd, 2021).

Kitas svarbus veiksnys, tai ugdytinių pasitikėjimas savo jėgomis bei savivertė (Nordin ir kt., 2021). Labiau pasitikintys savimi ugdytiniai pasižymi aukštesniais pasiekimais, bei aktyvesniu dalyvavimu ugdymo veiklose (Firmansyah ir Aslan, 2025). Pasitikėjimą savimi bei savivertę iš dalies formuoja ir šeima, todėl labai svarbu, kad jie nevykdytų spaudimo dėl pasiekimų, bet visapusiškai paremtų vaiką (Meurlin ir Senko, 2025). Ugdymosi ir mokymosi procesas atrodo daug paprasčiau,

nesukelia streso, kai ugdytinis pasitiki savimi ir turi pakankamą savivertę (Karlsudd, 2021). Šis reikšmingas veiksnys ne tik pagerina pasiekimus, tačiau ir padeda lengviau priimti iššūkius, o pasitikintys savimi ir turintys aukštą savivertę vaikai labiau mėgaujasi patirtimis mokykloje (Nordin ir kt., 2021). Aukštesnė savivertė suteikia daugiau drąsos rizikuoti, priimti iššūkius ir įgyvendinti sudėtingas užduotis, o tai svarbu ugdymo procese, siekiant aukštesnių vaikų pasiekimų (Jace, 2025).

Taigi ugdytinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasiekimus skatina daug tarpusavyje susijusių veiksnių. Ugdymo individualizavimas padeda užtikrinti kiekvieno vaiko gebėjimų ir poreikių atliepimą, teigiamas grupės mikroklimatas ir draugiška aplinka suteikia ugdytiniams saugumo jausmą bei skatina jų motyvaciją. Siekiant pagerinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimus svarbus ir pedagogų vaidmuo: jų kompetencijos reikalingos įtraukiojo ugdymo organizavimui, jo kokybei, bei bendradarbiavimui su tėvais paskatinti, kuris padeda nustatyti vaikų poreikius ir suteikti kokybišką ugdymą kiekvienam. Ugdytinių savivertė bei pasitikėjimas savimi padeda jiems įveikti įššūkius, patirti mokymosi sėkmę. Visi šie veiksniai prisideda gerinant ugdytinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pasiekimus.

1.4. Teisės aktų, reglamentuojančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą, analizė

Kokybiškas specialiųjų poreikių vaikų ugdymas, įtraukusis ugdymas yra globalus reiškinys (Walton, 2023), kurį, visų pirma, Lietuvoje ir kitose šalyse savo politika skatina Europos Sąjunga, o jos prioritetai yra kokybė, lygybė ir įtrauktis: geresnis ikimokyklinio ugdymo prieinamumas, parama pažeidžiamoms grupėms, pasiekimų atotrūkio mažinimas bei pedagogų rengimas darbui su įvairių poreikių vaikais (Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*, 2021).*

Svarbiausia tarptautinė institucija, formuojanti įtraukiojo ugdymo standartus visame pasaulyje, tame tarpe ir Lietuvoje, yra UNESCO (Hardy ir Woodcock, 2023). Salamankos deklaracija, priimta 1994 m. UNESCO, vykusios pasaulinės specialiojo ugdymo konferencijos metu, tapo pirmuoju tarptautiniu dokumentu, raginančiu pripažinti teisę į įtraukųjį švietimą (Plėtros programos pažangos priemonės nr. 12-003-03-02-01 „Įgyvendinti įtraukųjį švietimą“ apraše nurodytos informacijos pagrindimo aprašas, 2021). Dar viena svarbi švietimo politiką pasaulyje reguliuojanti tarptautinė organizacija yra Europos bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO), ji ne tik savo veikla formuoja tarptautines švietimo politikos kryptis, bet ir organizuoja tarptautinius tyrimus, analizuoja jų rezultatus ir panaudoja juos kurdama panašias Europos švietimo sistemas (Rinne ir kt., 2004). EBPO organizuojami PISA tyrimai sudaro galimybes lyginti mokinių gebėjimus, vertinti kokybę ir konkurencingumą tarptautiniu lygiu (Sorensen ir kt., 2021). TALIS tyrimai

nagrinėja mokytojų darbo ypatumus, skatina profesinį jų tobulėjimą ir kompetencijų tobulinimą darbui su įvairiais mokiniais (Ainley ir Carstens, 2018).

Lietuva yra pasaulio ir ES bendrijos narė, todėl yra įsipareigojusi švietimui ne tik nacionaliniu, tačiau ir tarptautiniu lygiu, todėl Europos Sąjungos ir UNESCO deklaruojamos vertybės, pabrėžiančios lygias galimybes ir švietimo teisingumą, atskleistos ir aiškiai pastebimos Lietuvos strateginiuose dokumentuose, juose numatytais tikslais – užtikrinti prieinamą, įtraukų ir kokybišką švietimą kiekvienam (Nacionalinė Švietimo Agentūra, 2022).

Vienas iš svarbiausių specialųjį ugdymą reglamentuojančių Lietuvos dokumentų, atliepiančių tarptautinius dokumentus yra 2021-2030 metų Nacionalinis Pažangos planas (2020): trečiasis strateginis jo tikslas yra didinti švietimo įtrauktį ir veiksmingumą, siekiant atitikties asmens ir visuomenės poreikiams. Šiam tikslui pasiekti numatyti uždaviniai, orientuoti į įtraukaus ugdymo stiprinimą, jo kokybės gerinimą ir prieinamumą įvairių poreikių vaikams, taip pat į individualizavimo gerinimą, diskriminacijos ir segregacijos mažinimą, saugios ir motyvuojančios aplinkos kūrimą (Dėl 2021–2030 metų Nacionalinio pažangos plano patvirtinimo, 2020).

Kitas dokumentas - 2021-2030 Švietimo plėtros programa, kurioje įtraukaus, individualizuoto, visų poreikius atliepiančio ugdymo problemoms spręsti numatytos įvairios pažangos priemonės. Ši programa detalizuoja strateginius švietimo sistemos tobulinimo tikslus ir priemones, skirtas pasiekti Nacionaliniame Pažangos plane (2020) iškeltus uždavinius, susijusius su įtraukiuoju ugdymu. Paminėtinos šios svarbiausios priemonės: įtraukaus ugdymo įgyvendinimas, priemonės „Pirmiausia – mokytojas“ įgyvendinimas, įvairialypio švietimo vykdant visos dienos mokyklų veiklą plėtojimas, „Tūkstantmečio mokyklų“ programos įgyvendinimas, visiems prieinamo ankstyvojo ugdymo bei šiuolaikinio ugdymo turinio užtikrinimas, ugdymo prieinamumo atskirtį patiriantiems vaikams padidinimas, EdTech skaitmeninės švietimo transformacijos vykdymas (Dėl 2021–2030 m. Plėtros programos valdytojos Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Švietimo plėtros programos patvirtinimo, 2021).

Švietimo teisinį pagrindą Lietuvoje formuoja Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2024), kuris nustato bendruosius švietimo principus, struktūrą ir organizavimo tvarką. Tai pagrindinis dokumentas, reguliuojantis visą švietimo sistemą Lietuvoje, įskaitant ir specialųjį ugdymą. Įstatyme pažymima, kad mokinių, kuriems reikalingas specialusis ugdymas, ugdymo tikslas – padėti jiems tobulėti, mokytis pagal jų galimybes ir įgyti reikalingą išsilavinimą bei kvalifikaciją, atsižvelgiant į jų gebėjimus ir stiprybes (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2024). Šiame dokumente taip pat pabrėžiama švietimo prieinamumo svarba, teikiant mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, psichologinę, specialiąją pedagoginę, specialiąją, socialinę pedagoginę pagalbą, socialines, sveikatos priežiūros ir kitas paslaugas, aprūpinant ugdymuisi skirtomis techninės pagalbos priemonėmis mokykloje, specialiosiomis mokymo priemonėmis,

pritaikant ugdymo aplinką (fizinę, informacinę) ir kitais įstatymų nustatytais būdais. Taigi iš esmės Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2024) pabrėžia švietimo prieinamumo svarbą kiekvienam vaikui, jam tinkamu būdu, suteikiant reikalingą pagalbą, bei numato vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo tikslą, o tai atitinka ir Europos Sąjungos, UNESCO deklaruojamas vertybes, bei Lietuvos Nacionaliniame pažangos plane, Švietimo plėtros programoje numatytas tobulintinas sritis, uždavinius, susijusius su įtraukiuoju ugdymu.

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2024) įvardintas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo tikslas, tačiau svarbu paminėti ir teikiamos specialistų pagalbos tikslą- didinti asmens, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi veiksmingumą (Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011). Minėtame teisės akte apibrėžiama švietimo pagalbos teikimo trukmė, pagalbos vaikui specialistų etatų sudarymo tvarka, pagalbos vaikui teikimo namuose galimybės, bei pabrėžiama bendradarbiavimo svarba: specialistai, atsižvelgdami į kiekvieno vaiko individualias galimybes, kartu su tėvais sudaro ugdymo programą, lavina gebėjimus ir konsultuoja tėvus (Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011). Bendradarbiavimas su tėvais yra aktualus ir kituose teisės aktuose.

Tėvų vaidmuo svarbus ir pritaikant programas: švietimo programos pritaikomos, atsižvelgiant į nustatytus mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius, mokinio**,** tėvų (globėjų, rūpintojų) pageidavimus ir vadovaujantis pedagoginės psichologinės tarnybos arba švietimo pagalbos tarnybos išvadomis ir rekomendacijomis (Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011). Dokumente taip pat nurodoma, kad pirminį vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimą atlieka Mokyklos vaiko gerovės komisija, o specialiuosius ugdymosi poreikius pedagoginiu, psichologiniu, medicininiu ir socialiniu pedagoginiu aspektais įvertina pedagoginė psichologinė tarnyba arba švietimo pagalbos tarnyba. Būtent remiantis šiuo vertinimu ir organizuojamas ugdymas, o švietimo įstaiga užtikrina specialiųjų poreikių mokinių ugdymąsi pritaikytoje aplinkoje, teikia reikalingą pagalbą ir aprūpina specialiosiomis mokymo bei techninėmis priemonėmis. Savivaldybė atsakinga užtikrinti kiekvienam jos teritorijoje gyvenančiam specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui ugdymo prieinamumą ir kokybę (Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011). Kadangi vaiko specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimą, pagal kurį vėliau organizuojamas ugdymas, atlieka švietimo įstaigos Vaiko gerovės komisija, svarbu aptarti jos darbo ypatumus.

Vaiko gerovės komisijos veikla yra reglamentuota Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos apraše (2011). Šios komisijos paskirtis – organizuoti ir koordinuoti prevencinį darbą, švietimo pagalbos teikimą, saugios ir palankios vaiko ugdymui aplinkos kūrimą, švietimo programų pritaikymą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, atlikti mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių (išskyrus poreikius, atsirandančius dėl

išskirtinių gabumų) pirminį įvertinimą ir atlikti kitas su vaiko gerove susijusias funkcijas (Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011). Svarbu paminėti, kad Vaiko gerovės komisijos veikla grindžiama individualizavimo, vaiko dalyvavimo priimant su juo susijusius sprendimus, vaiko interesų ir gerovės pirmumo, bendradarbiavimo, nediskriminavimo, konfidencialumo principais, kurie yra svarbūs ir Europos švietimo politikos lygmeniu (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009). Šie minėti principai pastebimi ir kituose Lietuvos teisės aktuose.

Pavyzdžiui Lietuvos Respublikos asmens su negalia teisių apsaugos pagrindų įstatymas (1991) numato, kad asmenys su negalia turi teisę gauti švietimą, įskaitant galimybę mokytis visą gyvenimą, lygiomis sąlygomis su kitais, o už švietimo organizavimą bei prieinamuma atsako Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, švietimo teikėjas ir savininko teises ir pareigas įgyvendinanti institucija, taip pat nevalstybinių mokyklų savininkai ir švietimo įstaigos (Lietuvos Respublikos asmens su negalia teisių apsaugos pagrindų įstatymas, 1991). Teisė į švietimą pabrėžiama Lietuvos Respublikos Vaiko Teisių pagrindų įstatyme (1996): visi vaikai turi teisę mokytis ir ugdyti savo gebėjimus. Įstatyme apibrėžtas tėvų vaidmuo – jie turi skatinti vaiko pilietiškumą, pagarbą žmogaus teisėms, kultūriniam identitetui ir vertybėms. Taip pat nustatomos vaikų su negalia teisės – jiems turi būti užtikrinta tinkama pagalba, įtraukusis ugdymas ir pritaikyta infrastruktūra, o atsakomybė už tai tenka valstybės ir savivaldybių institucijoms (Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas, 1996).

Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos apraše (2024) reglamentuojanamas vaiko ugdymosi poreikių vertinimo tikslas, kuris orientuotas į mokinio švietimo pagalbos ir paslaugų reikmės nustatymą, reikiamos pagalbos teikimą bei sąlygų, skirtų įveikti ugdymosi sunkumus numatymą. Specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo metu teikiamos rekomendacijos dėl ugdymo programų pritaikymo, individualaus ugdymo plano, specialiųjų mokymo priemonių ir aplinkos pritaikymo, siekiant užtikrinti mokinio mokymąsi, išsilavinimą ir kvalifikacijos įgijimą (Dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2024). Apraše nurodoma, kad Vaiko gerovės komisija, atlikusi vaiko ugdymosi poreikių vertinimą, priima sprendimą arba dėl siūlymo Mokyklos vadovui (ne) skirti švietimo pagalbą, ir (arba) kreiptis (nesikreipti) į Tarnybą dėl Specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, arba dėl pakartotinio Pirminio ugdymosi poreikių vertinimo, o mokyklos vadovas, atsižvelgdamas į pateiktas komisijos išvadas, skiria švietimo pagalbą ir įpareigoja švietimo pagalbos specialistus rengti pagalbos planą mokiniui įgijimą (Dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2024).

Lietuvos Ikimokyklinio ugdymo kontekste esminis teisės aktas yra Ikimokyklinio ugdymo programos gairės (2023), kuriose ypatingas dėmesys skiriamas vaikų įvairovei. Dokumente pabrėžiama įtraukios ugdymo programos svarba, kuri grindžiama universalaus dizaino mokymuisi principais – šis požiūris kiekvienam vaikui garantuoja vienodas galimybes ugdytis ir tobulėti, nepriklausomai nuo jų individualių gebėjimų ar specialiųjų poreikių. Numatyta, kad įtrauktis yra vienas esminių ikimokyklinio ugdymo principų: kiekvienam vaikui turi būti sudarytos sąlygos ugdytis, plėtoti savo galias, gauti reikiamą pagalbą ir patirti sėkmę. Ikimokyklinio ugdymo programos gairėse (2023) atkreipiamas dėmesys į mokytojų, pagalbos vaikui specialistų partnerystę, sekiant iš anksto numatyti galimas kliūtis vaikų dalyvavimui ugdymo procese ir užtikrinti, kad būtų naudojamos tinkamos ugdymo(si) priemonės bei metodai, leidžiantys vaikams sėkmingai įsitraukti. Be to, didelis dėmesys skiriamas vaikų emociniam saugumui ir socialinei integracijai, o į ugdymo(si) procesą aktyviai įtraukiami ir vaikų tėvai (globėjai), siekiant sukurti bendradarbiavimu bei partneryste pagrįstą aplinką (Dėl Ikimokyklinio ugdymo programos gairių, 2023).

Apibendrinant, Lietuvos švietimo politika yra grindžiama įtraukiojo ugdymo principais, kurie atitinka tarptautines švietimo nuostatas, įtvirtintas UNESCO**,** Europos Sąjungos ir EBPO dokumentuose**.** Skirtinguose Lietuvos teisės aktuose pabrėžiamas universalaus dizaino mokymuisi modelis, užtikrinantis, kad kiekvienas vaikas, nepriklausomai nuo jo gebėjimų ar specialiųjų poreikių, turėtų lygias galimybes dalyvauti ugdymo procese, ugdymo pritaikymas**,** individualizuota pedagoginė pagalba**,** mokytojų ir specialistų bendradarbiavimas bei šeimos įtraukimas į vaiko ugdymą. Dokumentai numato įtraukaus, kokybiško ir prieinamo ugdymo plėtrą, siekiant užtikrinti visų vaikų, įskaitant turinčius specialiųjų poreikių, teisę į kokybišką švietimą. Taigi, Lietuvos teisės aktai sudaro pagrindą įtraukiam ugdymui, o jų nuostatos dera su tarptautiniais standartais, skirtais švietimo kokybės gerinimui, lygybės užtikrinimui, įtraukties realizavimui**.**

2. PEDAGOGŲ IR TĖVŲ, AUGINANČIŲ IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS, BENDRADARBIAVIMO GALIMYBĖS

2.1. Šeimos vaidmuo ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus

Šeima laikoma pirmąja vaiko ugdymo institucija (Rodrigues ir kt., 2015), todėl svarbu aptarti jos vaidmenį ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Vaikams patekus į ugdymo įstaigą, jų ugdymo procese vienodai reikšmingos tampa abi pusės: šeima ir ugdymo įstaiga. (Kovienė, 2017). Pažymėtina, kad ikimokyklinio ugdymo kontekste labai svarbus ugdymas namuose: būtent šeima ugdo ir formuoja vaiko vertybes, įpročius, nuostatas, kurios turi būti puoselėjamos ir įstaigoje (Žibienė, 2024). Dauguma tėvų siekia, kad jų vaikai augtų sveiki, harmoningai integruotųsi į visuomenę ir efektyviai pasiruoštų tolimesniam gyvenimui (Lupea ir kt., 2024). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas laikomas būtinu kuriant įtraukias mokyklas ir ugdymo sistemas (Stark ir kt., 2024; Çuhacı ir Nuri, 2022), tačiau, nors tėvai vertina bendravimą su mokytojais ir mokykla gana teigiamai, jų realus įsitraukimas į bendradarbiavimą yra gana ribotas (Çuhacı ir Nuri, 2022). Todėl vienas iš svarbiausių ugdymo įstaigos uždavinių yra įgalinti tėvus partnerystei su pedagogais, nes tik bendradarbiaudama ugdymo įstaiga gali užtikrinti efektyvią pagalbą vaikui, siekiant įveikti sunkumus, su kuriais jis susiduria (Bacevičė ir Valaitienė, 2022). Tėvai ir pedagogai kaip ugdymo proceso dalyviai veikia vieni kitus, sąveikauja tarpusavyje, papildo vienas kitą ir prisideda prie sistemingo ugdymo tikslų siekimo (Kovienė, 2017). Autorės teigimu, tėvų įsitraukimas į ugdymo proceso planavimą bei organizavimą teigiamai veikia ugdymosi pasiekimus, vaikų psichinę sveikatą, socialinius santykius bei padeda pedagogams efektyviai ir greitai spręsti kylančius iššūkius. Kad pasiektų nustatytus tikslus, ugdymo įstaiga turi nepertraukiamai bendradarbiauti su ugdytinių tėvais, taip sukuriant vientisą ir nepertraukiamą ugdymo(si) sistemą, kas ypač svarbu vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (Kontautaitė, 2021).

Šeima turi daugiausiai informacijos apie vaiko įpročius, sveikatos būklę, pomėgius, nemėgstamas veiklas, įvairius dirgiklius (Çuhacı ir Nuri, 2022), todėl labai svarbu juos įtraukti planuojant ugdymą bei priimant svarbius sprendimus (Mann ir kt., 2024) ir organizuojant ugdymo procesą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams (Balli, 2016). Tėvai yra tie žmonės, kurie atsakingi už savo vaikus ir įvardija jų poreikius bei norus už juos (Mann ir kt., 2024), taigi jie- tarsi tarpininkai tarp vaiko ir likusios aplinkos (Lupea ir kt., 2024). Būtent šeimos nariai dažnai pirmieji pastebi vaikų raidos atsilikimus, kitus sunkumus, su kuriais jie susiduria (Çuhacı ir Nuri, 2022), o tai padeda užtikrinti kompleksinę savalaikę pagalbą vaikui (Bacevičė ir Valaitienė, 2022). Tėvų įžvalgos apie vaiko gebėjimus, elgesio ypatumus, efektyvius metodus yra itin vertingos individualizuojant

ugdymą (Lupea ir kt., 2024), todėl būtina atsižvelgti į jų nuomonę, pastebėjimus ugdymo procese (Çuhacı ir Nuri, 2022).

Kokybiška, tvirta tėvų ir mokytojų partnerystė yra ypač svarbi sėkmingam įtraukiosios praktikos procesui (Mann ir kt., 2024). Tai reiškia, kad tėvai, pedagogai bei specialistai, dirbantys su vaikais turinčiais sutrikimų arba negalių, privalo ne tik turėti dar daugiau žinių ir įgūdžių, norint tikslingai įtraukti mokinius į ugdymo(si) procesą, (Kontautaitė, 2021), bet ir gebėti tinkamai įtraukti tėvus į visą ugdymo procesą ir jo planavimą (Lupea ir kt., 2024). Kai ugdymo procese aktyviai dalyvauja ir šeima, daug lengviau pasiekti teigiamus vaikų elgesio pokyčius, iškeltus ugdymo tikslus (Çuhacı ir Nuri, 2022). Efektyvi komunikacija ir tėvų įsitraukimas padeda geriau suprasti vaiko poreikius, pritaikyti ugdymą ir aplinką (Lupea ir kt., 2024), o siekiant užtikrinti kokybišką bendradarbiavimą, svarbu kuo daugiau kalbėtis su tėvais ir tai daryti konstruktyviai (Çuhacı ir Nuri, 2022). Taigi šeimos ir pedagogų bendradarbiavimas turi būti efektyvus siekiant teigiamai paveikti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą (Lupea ir kt., 2024).

Atkreipiamas dėmesys, kad šeima turėtų užtikrinti ugdymo tęstinumą ir namuose (Çuhacı ir Nuri, 2022), nes ugdymas neturi apsiriboti vien ugdymo įstaiga (Lupea ir kt., 2024). Vaikas sėkmingiausiai ugdosi, kai namuose ir ugdymo įstaigoje vadovaujamasi tais pačiais principais, vienodai vertinamas netinkamas elgesys, reaguojama į konfliktines situacijas (Klizaitė ir kt., 2021). Ikimokyklinio amžiaus vaikai pirmiausiai mokosi iš šeimos ir santykio su ja, šeimos nariai vaikui visada yra elgesio pavyzdys, todėl svarbu rasti darną tarp ugdymo namuose ir švietimo įstaigoje (Lupea ir kt., 2024). Šeimos nariai namų aplinkoje ugdo vaikus, formuoja jų vertybes ir požiūrį, kurie reikalingi tolimesnei jo brandai ir socialinėms sąveikoms (Sakalaitė, 2024).

Santykiai tarp šeimos ir švietimo įstaigos, pagrįsti bendradarbiavimu, reikalauja, kad ir tėvai ir pedagogai harmoningai ugdytų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų gebėjimus, tokiu pačiu būdu spręstų kylančias problemas, bei reaguotų į tam tikrą elgesį (Çuhacı ir Nuri, 2022). Taip pat, namų aplinka daro didelę įtaką vaikų emocinei ir socialinei raidai, todėl tėvai pedagogams gali suteikti žinių apie vaikų reakcijas į skirtingas ugdymo situacijas (Lupea ir kt., 2024). Matydamas bendradarbiaujančius ugdymo įstaigos pedagogus ir tėvus, vaikas suvokia, kad mokymasis yra neatsiejama jo gyvenimo dalis, o namai ir ugdymo įstaiga tarpusavyje dera ir papildo vienas kitą, o ne veikia, kaip atskirti segmentai (Kovienė, 2017).

Šeimos įsitraukimas į ikimokyklinio ugdymo procesą stipriai veikia ugdytinių pasiekimus (Russel ir Qui, 2024). Bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų prisideda prie aukštesnių vaiko akademinių pasiekimų, socialinių jo įgūdžių (Vasiljević-Prodanović ir kt., 2021), sudaro pagrindą jo pažintiniam, emociniam ir socialiniam vystymuisi (Sakalaitė, 2024), skatina ugdymąsi bei padeda tobulėti (Çuhacı ir Nuri, 2022). Tyrimai rodo, kad aktyvus tėvų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendradarbiavimas gali užtikrinti kokybišką įtraukųjį ugdymą (Vasiljević-Prodanović ir kt., 2021):

skatinti vaikų motyvaciją (Li ir Wang, 2024), lengviau koreguoti netinkamą jų elgesį, išugdyti produktyvius mokymosi įpročius, todėl vaikai pasiekia geresnius akademinius rezultatus (Frye, 2022).

Taigi šeimos vaidmuo yra labai svarbus ugdant vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Šeima formuoja vaiko vertybes, įpročius, socialinius gebėjimus, kurie turi būti puoselėjami ir plėtojami ugdymo įstaigoje. Aktyvus tėvų dalyvavimas ugdymo procese gali motyvuoti ugdytinius bei prisidėti prie geresnių jų akademinių pasiekimų. Efektyvus bendradarbiavimas užtikrina palankią aplinką bei ugdymo tęstinumą tiek ugdymo įstaigoje, tiek namuose, o kai ugdymas yra harmoningas ir darnus, vaikas jaučiasi saugiai, labiau įsitraukia.

2.2. Tėvų įsitraukimą į ugdymo procesą skatinantys veiksniai

Aktyvus tėvų dalyvavimas ugdymo procese pagerina ne tik akademinius vaikų pasiekimus, tačiau ir socialinius jų gebėjimus (Vasiljević-Prodanović ir kt., 2021), motyvaciją (Li ir Wang, 2024), bei užtikrina sklandesnį įtraukiojo ugdymo realizavimą (Vasiljevic-Prodanovic ir kt., 2021). Nors pedagogai susiduria su dideliu kiekiu sudėtingų ir svarbių užduočių, o bendradarbiavimo skatinimas gali atrodyti kaip papildomas darbas, tyrimų duomenys rodo, kad partnerystė su šeimomis yra reikšminga (Walker ir kt., 2022), todėl svarbu aptarti veiksnius, skatinančius tėvų įsitraukimą į ugdymo procesą.

Įvairios skaitmeninės platformos ir mobiliosios programėlės padeda tėvams stebėti vaikų pasiekimus, ugdymo turinį, bei lengvai komunikuoti su mokytojais ir taip kurti tvirtą, pasitikėjimu grįstą bendravimą, kuris reikalingas siekiant aktyvios jų partnerystės (Velasco ir kt., 2024). Skaitmeninių platformų ar programėlių naudojimas ugdymo procese yra reikšmingas, siekiant išvengti tėvų informavimo stokos, pagerinti gįžtamojo ryšio kokybę, paskatinti tėvus įsitraukti pateikiant savo nuomonę, klausimus, pastebėjimus (Bakon ir kt., 2024). Tyrimai rodo, kad naudojant internetines platformas, tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą išaugo (Velasco ir kt., 2024) ir gali reikšmingai prisidėti prie tėvų aktyvesnio dalyvavimo ugdymo procese, o tai, kaip aktyviai jie įsitrauks priklauso ir nuo pačios veiklos formos, į kurią pedagogai bando tėvus įtraukti (Jaiswal ir Choudhuri, 2017).

Tėvų įsitraukimą į ugdymo procesą skatina tinkamų įtraukimo formų parinkimas (Kovienė, 2021). Vis dėlto, autorės teigimu, nors įstaigose naudojamos ir įvairios formos, jos dažnai pasižymi tradiciškumu ir yra skirtos tėvų informavimui, o ne aktyviam tėvų įtraukimui. Nustatyta, kad tėvai aktyviau įsitraukia į ugdymo procesą per kasdienes grupės veiklas, išvykas, bendras šventes (Kovienė, 2021), savanorystę įstaigoje, taip pat užbaigiant ar plėtojant įvairias ugdymo veiklas namuose (Myende ir Nhlumayo, 2020). Kitaip tariant tėvų įsitraukimą skatina įdomios, įnovatyvios

ir tėvams patrauklios veiklos (Jaiswal ir Choudhuri, 2017). Tačiau tėvų įsitraukimą veikia ne tik pati įtraukimo forma, bet ir būdai, kaip pedagogas tėvus skatina įsitraukti (Yulianti ir kt., 2022).

Vadinasi, svarbu, kaip pedagogas skatina, kviečia ugdytinių tėvus įsitraukti: ar tai tinkamas kvietimas, pagrįstas paskatinimais, padėka, pasitikėjimu ir bendradarbiavimu (Kovienė, 2021). Tyrimai (Plekavičienė, 2022) rodo, kad pedagogai nepakankamai dėmesio skiria bendravimui su tėvais, o jiems teikiama informacija dažniausiai yra abstrakti ir neindividuali. Tinkamas pedagogų bendravimas skatinant tėvus įsitraukti į ugdymą ne tik kuria veiksmingą partnerystę, bet ir padidina šansus aktyvesniam tėvų įsitraukimui (Graham-Clay, 2024). Pedagogas turi gebėti tinkamai bendrauti, demonstruodamas empatiją, šilumą, nuoširdumą, atvirtumą (Kovienė, 2021). Norint užtikrinti tinkamą tėvų pakvietimą, pedagogų ir tėvų partnerystė turi pasižymėti nuolatiniu jų bendravimu, kuriam būdinga pagarba, nuoširdumas, atvirumas, konstruktyvumas (Jaiswal ir Choudhuri, 2017).

Reguliariai ir nuolat bendraudami su pedagogais, tėvai jaučiasi reikšmingi ugdymo procese ir todėl jaučia didesnę motyvaciją į jį įsitraukti (Goodall ir Montgomery, 2014). Tėvų nuomone, reguliarus ir konstruktyvus bendravimas turi prasidėti nuo įstaigos lankymo pradžios ir tęstis nuolat (Kovienė, 2021). Nuolatinis dalijimasis informacija apie vaiko pasiekimus, elgesį, pažangą ar problemas, su kuriomis susiduria, skatina tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą, nes kartu jie sprendžia kylančias problemas, numato ugdymo tikslus, strategijas (Korosidou ir kt., 2021). Todėl svarbu, sudaryti galimybes tėvams įsitraukti priimant įvairius sprendimus.

Dalyvavimas planuojant ugdymą, vertinant vaiko pasiekimus bei pažangą, įstaigos veiklos kokybę ar prisidedant rengiant individualius pagalbos planus, bei priimant kitus svarbius sprendimus, susijusius su ugdymu, motyvuoja tėvus įsitraukti į ugdymo procesą (Jaiswal ir Choudhuri, 2017). Tėvai dažniausiai aktyviai įsitraukia, kai yra poreikis spręsti kylančias vaiko elgesio ar pasiekimų problemas, rengti individualius pagalbos planus (Kaffemanienė ir kt., 2021). Pedagogai, siekdami įtraukti tėvus į šiuos procesus, bendraudami su jais turėtų laikyti juos ekspertais, priimti visą gaunamą informaciją ir panaudoti ją planuojant ugdymą (Walker ir kt., 2022). Tėvai, jausdami palaikymą ir savo nuomonės reikšmingumą ugdymo procese, dažniausiai siekia dar didesnės partnerystės su ugdymo įstaiga (Goodall ir Montgomery, 2014).

Taigi tėvų įsitraukimą į ugdymo procesą skatina daug veiksnių, kurie daro teigiamą poveikį ne tik vaikų akademiniams pasiekimams, bet ir jų socialiniams įgūdžiams, motyvacijai, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Tyrimai rodo, kad svarbiausi aspektai, lemiantys tėvų dalyvavimą, yra veiksminga komunikacija, patrauklios įtraukimo formos ir galimybė tėvams dalyvauti priimant sprendimus. Skaitmeninės platformos ir mobiliosios programėlės taip pat skatina partnerystę su tėvais: palengvina jų bendravimą, suteikia galimybę stebėti vaikų ugdymo procesą, jo planavimą, palengvina grįžtamąjį ryšį. Taip pat svarbu pasirinkti tinkamas tėvų įtraukimo formas. Veiksminga

komunikacija, įdomios ir įtraukiančios veiklos bei galimybė dalyvauti sprendimų priėmime sukuria palankią aplinką aktyviam tėvų dalyvavimui, kuris padeda pagerinti visą ugdymo procesą ir ugdytinių pasiekimus.

2.3. Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo būdai ir formos

Kadangi bendradarbiavimas ikimokyklinio ugdymo kontekste yra ypač svarbus, o tiek tėvų, tiek pedagogų pagrindinis tikslas yra toks pat - užtikrinti sklandų ugdymo procesą (Vijūnaitė ir Slušnienė, 2018), svarbu aptarti galimus bendradarbiavimo būdus ir formas. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą galima apibūdinti šešiais lygiais: pirmasis yra orientuotas į ugdymo įstaigos pagalbą tėvams, tobulinant jų ugdymo gebėjimus, suteikiant žinių apie vaikų ugdymo ypatumus, antrasis lygis yra ugdymo įstaigos ir tėvų bendravimas, trečiasis – tėvų savanoriška veikla ugdymo įstaigoje, ketvirtasis – tėvų įsitraukimas padedant savo vaikams ugdytis namuose, penktasis- tėvų dalyvavimas priimant sprendimus ugdymo įstaigoje, o šeštasis- tėvų įsitraukimas į bendradarbiavimą su bendruomene (Epstein, 2007). Bendradarbiavimo būdai ir formos intensyviai keičiasi integruojant informacines technologijas: tradicines bendravimo ir bendradarbiavimo formas keičia inovatyvios formos, kurias vis dažniau naudoja pedagogai (Vijūnaitė ir Slušnienė, 2018). Galingu įrankiu, padedančiu stiprinti pedagogų ir tėvų santykius tapo technologijos (Korang, 2020). Technologijų pažanga ir skaitmeninė švietimo transformacija padarė įtaką bendradarbiavimo kokybei, suteikdama didelę įrankių ir formų bendravimui ir bendradarbiavimui pasirinkimą (Mavrou ir kt., 2024). Šeimos ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimo formas galima skirstyti į tradicines, modernias, bei aktyviai įtraukiančias tėvus (Kanungo ir kt., 2024).

Populiariausia tradicinė bendradarbiavimo forma- tai susirinkimai (Vilytė ir Ežerskienė, 2022). Jų metu aptariami ugdymo rezultatai, sunkumai, numatomi tikslai, ir nors susirinkimų metu derinami tėvų ir pedagogų lūkesčiai vaikų ugdymui, ši forma labiau orientuota į informavimą, nei į aktyvų tėvų įtraukimą (Kanungo ir kt., 2024). Taip pat dažnai naudojama bendradarbiavimo forma - pedagogų konsultacijos- suteikia tėvams žinių apie vaikų raidą, ugdymą, elgesio ypatumus, ir taip prisideda prie ugdymo tęstinumo namuose (Issabayeva ir kt., 2024). Tokių konsultacijų metu pedagogai pasitelkdami įvairias individualiai tinkamas strategijas dažnai bando tėvus įtraukti į ugdymo procesą aktyviam dalyvavimui (Smith ir kt., 2020). Taip pat svarbūs ir dažnai naudojami yra individualūs pokalbiai, kurių metu aptariami konkretaus ugdytinio ugdymo rezultatai, pažanga, elgesys ir kiti svarbūs aspektai (Kanungo ir kt., 2024). Tokių pokalbių metu tiek tėvai, tiek pedagogai turi galimybę stebėti vieni kitų kūno kalbą, o tai labai svarbu siekiant išvengti galimo nesusikalbėjimo, taip pat norint suprasti, kaip iš tikrųjų jaučiasi kitas (Chen ir Rivera-Vernazza, 2022). Individualių pokalbių metu svarbu sukurti abipusiu pasitikėjimu grįstą santykį (Ihmeideh ir kt., 2020). Reguliariai organizuojami individualūs pokalbiai padeda užtikrinti vaiko raidos augimą,

vystymąsi, nes individualių pokalbių metu konstruktyviai įsigilinama ir konkrečiai aptariamos vaiko sėkmės, sunkumai ir kt. (Major, 2023). Tradicinėms bendradarbiavimo formoms priskiriamas ir tėvų dalyvavimas išvykų, ekskursijų ar talkų metu (Kanungo ir kt., 2024). Toks tėvų dalyvavimas kartu su vaikais pagerina vaiko psichologinę savijautą, kartu jie aptaria ugdymo procesą ir gali veiklas, išvykas, kuriose dalyvavo, perkelti į namų aplinkas (Valantinas ir Čiuladienė, 2012). Panašias galimybes sudaro ir projektų organizavimas, kurių metu įtraukiant ugdytinių tevus, skatinamas jų dalyvavimas veiklose ar tiesiog pristatomos tam tikras jų žinios ar kompetencijos kaip įgyvendinto projekto rezultatas (Kanungo ir kt., 2024). Bendradrabiavimas organizuojant projektus gerina tėvų ir pedagogų partnerystės kokybę, kuria glaudesnį ryšį tarp šių dviejų ugdymo proceso dalyvių (Turauskienė ir Braslauskienė, 2020). Tėvų įtraukimas į projektus ar projektines veiklas glaudžiai susijęs su komunikacija: pedagogas turi nuolat ir konstruktyviai komunikuoti su tėvais ir taip užtikrinti maksimalias pastangas jų įtraukimui (Frye, 2022). Komunikacija tarp tėvų ir pedagogų galima ne tik tiesiogiai bendraujant, tačiau ir pasitelkiant kitus įvairius modernius būdus, bei formas (Kanungo ir kt., 2024).

Vienas dažniausių ir populiariausių modernių būdų bendradarbiauti – tai pokalbiai arba susirašinėjimas telefonu (Nurhayati, 2021). Tėvų požiūriu, šis būdas ypač patogus (Ziden ir kt., 2020) ir daažniauiai naudojamas norint greitai pasidalinti svarbia informacija: dienotvarkės pasikeitimais, tam tikrais vaikų pasiekimais, ekstremaliomis situacijomis ar problemomis, taip pat norint tiesiog pasikalbėti aktualiais klausimais (Cosier ir kt., 2015). Nors Lietuvos tyrėjų (Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020) teigimu pokalbiai telefonu, pedagogų nuomone, yra mažiausiai efektyvi priemonė bendradarbiauti su ugdytinių tėvais, užsienyje atlikti tyrimai tam prieštarauja: tėvams bendravimas telefoniniais pokalbiais ar trumposiomis žinutėmis labai patogus dėl nuolatinės laiko stokos (Ziden ir kt., 2020), telefoniai pokalbiai patogūs ne tik tėvams, bet ir pedagogams (Loziak, 2022). Dar vienas modernus ir šiuolaikiškas būdas bendradarbiauti su tėvais- tai el. dienynai, el. paštas: jais naudojantis tiek tėvai, tiek pedagogai gali lengvai dalintis reikalinga informacija apie vaiko pasiekimus, elgesį, savijautą, ugdymo procesą (Kanungo ir kt., 2024). Tačiau ne visi tėvai naudojasi el. dienynais, bei ne visi pedagogai turi žinių ir įgūdžių jais naudotis (Huda, 2023). Vis dažniau populiarėja ir bendradarbiavimas naudojant įvairius socialinius tinklus, internetines svetaines, forumus, programėles (Kanungo ir kt., 2024). Tačiau socialiniai tinklai gali sukelti ir problemas, susijusias su duomenų apsauga, apskritai saugumu (Jaraminaitė, 2024). Kita vertus, technologijų diktuojamos bendradarbiavimo formos suteikia labai plačias galimybes pedagogui jas pritaikyti kuriant partnerystę su tėvais (Mavrou ir kt., 2024), o tėvai labiau linkę įsitraukti bendravimui ar bendradarbiavimui ne tradiciniais, o inovatyviais, patraukliais jiems būdais (Korang, 2020). Programėlių naudojimas yra ypač patogus tėvams ir leidžia sklandžiai bendrauti, dalintis informacija, motyvuoja tėvus įsitraukti (Velasco, 2024), leidžia stebėti ir fiksuoti vaiko pažangą,

sėkmes, susipažinti su jo patiriamais sunkumais, poreikiais (Bakon, 2024). Kitas dažnai naudojamas bendradarbiavimo pavyzdys yra virtualūs/ nuotoliniai susitikimai, kurie yra labai patogūs tėvams ir paskatina didesnį jų įsitraukimą į ugdymo procesą (Zhang, 2024). Nuotoliniai susitikimai leidžia pedagogui konfidencialiai, iš anksto sutartu laisvu laiku aptarti ugdytinių sėkmes ar nesėkmes (Vijūnaitė ir Slušnienė, 2018). Modernūs pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo būdai suteikia įrankių įvairovę, kuria galima pasinaudoti, skatinant partnerystę tarp minėtų ugdymo proceso dalyvių, tačiau tiesioginis tėvų dalyvavimas ugdymo procese taip pat išlieka labai svarbus, nes skatina vaikų emocinę, socialinę raidą, bei tobulina akademinius pasiekimus (Kanungo ir kt., 2024). Tėvų dalyvavimas laikomas aktyviu jų vaidmeniu ugdymo procese (Molla, 2024).

Vienas iš aktyvaus tėvų dalyvavimo ugdymo procese pavyzdžių yra ugdymo veiklos įstaigoje, kurias veda tėvai (Kanungo ir kt., 2024). Tai gali būti įvairūs žaidimai, edukaciniai užsiėmimai (Kaffemanienė ir kt., 2021), ryto rato vedimas, kūrybinių veiklų su vaikais atlikimas (Bacevičė ir Valaitienė, 2022). Ugdytinių tėvai pageidauja veiklų, kurias patys organizuotų ir vestų (Norkutė, 2024). Dalyvaudami edukacinėse veiklose, tėvai įgyja daugiau žinių apie ugdymo procesą ir gali užtikrinti ugdymo tęstinumą namuose (Molla, 2024). Ugdymas namuose, kurį organizuoja tėvai, taip pat priskiriamas prie aktyvaus tėvų dalyvavimo ugdymo procese pavyzdžių (Kanungo ir kt., 2024). Toks įsitraukimas apima ugdymui palankios aplinkos kūrimą namuose, ugdymo veiklų organizavimą, pagalbą vaikui efektyviai planuoti laiką, skaitymą kartu, supažindinimą su kultūriniais ypatumais (Wildmon ir kt., 2024). Didelį poveikį vaikų pasiekimams daro tėvų skatinamas mokymasis/ ugdymasis namuose (Goodall ir Montgomery, 2014). Ugdymas namuose yra svarbi bendradarbiavimo dalis, nes padeda užtikrinti vaikų ugdymosi tęstinumą (Paccaud ir kt., 2021), tačiau pedagogai turėtų konsultuoti ir padėti tėvams organizuoti ugdymą namuose (Epstein, 2007), kad jis būtų suderintas su ugdymu įstaigoje ir būtų pasiekti geriausi galimi rezultatai (Paccaud ir kt., 2021).

Apibendrinant, bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų gali vykti skirtingais lygiais: nuo tėvų informavimo ir savanoriško jų dalyvavimo iki sprendimų priėmimo is įsitraukimo į įvairias bendruomenės veiklas. Tradicinės bendradarbiavimo formos: susirinkimai, konsultacijos, individualūs pokalbiai, yra labai svarbios, tačiau dažnai orientuojasi tik į informacijos perdavimą. Pedagogai vis dažniau naudoja modernius bendradarbiavimo būdus, tokius kaip elektroniniai dienynai, socialiniai tinklai, specializuotos programėlės, nuotoliniai susitikimai, kurie padeda efektyviau įtraukti tėvus. Nepaisant technologijų suteikiamų galimybių, labai svarbus išlieka tiesioginis tėvų dalyvavimas ugdymo procese, nes tai skatina vaikų emocinę, socialinę raidą, gerina akademinius pasiekimus. Vadinasi, svarbu naudoti tiek tradicines, tiek modernias, tiek aktyviai įtraukiančias bendradarbiavimo formas ir užtikrinti, kad tėvai jaustųsi skatinami, motyvuoti bendradarbiauti su pedagogais.

2.4. Efektyvaus bendradarbiavimo ypatumai ikimokyklinio ugdymo kontekste

Bendradarbiavimas tarp ugdymo įstaigos pedagogų ir ugdytinių tėvų yra neatsiejama ugdymo proceso dalis, tačiau kurti tokią partnerystę nėra lengva (Halimah ir Mirawati, 2020), kadangi ilgą laiką šeimos ir švietimo įstaigos vaidmenys buvo atskirti – mokykla rūpinosi formaliuoju ugdymu, o šeima užklasine veikla (Paccaud ir kt., 2021). Dabartinėje visuomenėje bendradarbiavimo svarba pabrėžiama įvairiose srityse, taip pat ir švietimo (Šilėnienė ir Širiakovienė, 2018).

Ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymo kontekste taip pat vis dažniau pabrėžiam efektyvaus bendradarbiavimo tarp tėvų ir pedagogų nauda vaikų pasiekimams, raidai, sveikatai ir apskritai gerovei (Murphy ir kt., 2021). Halimah ir Mirawati (2020) teigimu, kad būtų pasiekti ikimokyklinio ugdymo tikslai, pedagogas turėtų kurti abipusį bendradarbiavimu grįstą ryšį su ugdytinių tėvais ir taip užtikrinti efektyvią partnerystę. Pedagogai turėtų nuolat skatinti tėvus aktyviai dalyvauti ugdyme bei juo domėtis (Gavkhar, 2025). Vis dėl to tyrimai rodo, kad dar dažnai susiduriama su sunkumais, kuriant efektyvią partnerystę konkrečiai su specialiųjų poreikių turinčių vaikų tėvais (Mann ir Gilmore, 2023), nes pedagogai dažnai daugiausiai dėmesio skiria formalumams, o ne tinkamo santykio su tėvais kūrimui, o tai apsunkina tėvų dalyvavimą ugdymo procese (Mann ir Gilmore, 2023).

Efektyvų bendradarbiavimą lengviau užtikrinti, kai tiek tėvai, tiek pedagogai aktyviai dalyvauja ir palaiko vaiko ugdymo procesą (Mann ir Gilmore, 2023). Kitaip tariant, tiek pedagogai, tiek tėvai turi ne tik palaikyti vaikų ugdymą, bet ir aktyviai jame dalyvauti – pedagogai naudoti tinkamas vaikui ugdymo strategijas ir jomis dalintis su tėvais, o tėvai namuose užtikrinti ugdymo tęstinumą: toliau ugdyti vaikus ir tobulinti įvairius jų įgūdžius (Chen ir Rivera-Vernazza, 2022). Pedagogų ir tėvų vaidmenis vaiko gyvenime ir ugdymo procese reikia įvardinti ir aiškiai apibrėžti, taip pasidalijant atsakomybėmis (Garcia-Melgar ir kt., 2022).

Norint sustiprinti partnerystę tarp tėvų ir pedagogų, svarbu vertinti kiekvieno iš jų informaciją (Mann ir Gilmore, 2023). Tai svarbu ne tik dėl to, kad tiek tėvai, tiek pedagogai turi skirtingų žinių apie vaiką (Guo, 2024), bet ir dėl to, kad prireikus būtų suteikta savalaikė pagalba tėvams arba pedagogui (Tóblová ir kt., 2020). Tėvai dažniausiai turi konstruktyvių įžvalgų apie savo vaiką bei jo ugdymą (Guo, 2024), tuo tarpu pedagogai gali pasidalinti įžvalgomis apie vaiko daromą pažangą, iššūkius ir įvairius veiksnius, darančius įtaką ugdymo procesui ir jo sėkmei (Chen ir Rivera-Vernazza, 2022). Vadinasi, tinkama komunikacija tarp tėvų ir pedagogų padeda užtikrinti efektyvų bendradarbiavimą.

Komunikacija arba bendravimas yra vienas iš tėvų įtraukimo į ugdymo procesą lygių (Epstein, 2007). Komunikacija gali vykti skirtingais būdais, o pedagogas turėtų sudaryti sąlygas tėvams būdą pasirinkti patiems (Pancu ir Bocos, 2016). Būtent pedagogo gebėjimas tinkamai komunikuoti su

tėvais laikomas esminiu tėvų įtraukimo į ugdymo procesą veiksniu (Graham-Clay, 2024), ir užtikrina problemų, kylančių vaikams ar tėvams, numatymą ir prevenciją (Hidayat ir Arini, 2022). Komunikacija turėtų būti konstruktyvi, nuolatinė ir abipusė (Baglama ir kt., 2022). Mokytojai ir tėvai turėtų palaikyti nuolatinį dialogą apie vaikų ugdymą, pažangą, rezultatus, elgesį, pabrėžiant kad komunikacija turi būti dvipusė, o ne mokytojų informacijos perdavimas tėvams (Pancu ir Bocos, 2016). Siekiant efektyvaus bendradarbiavimo, tiek tėvams tiek pedagogams komunikacija turėtų būti aiški ir grįsta pagarba (Garcia-Melgar ir kt., 2022).

Vienas svarbiausių efektyvios partnerystės aspektų tarp tėvų ir pedagogų yra pagarba ir pasitikėjimas (Garcia-Melgar ir kt., 2022). Efektyvus vaikų ugdymas gali būti siekiamas tik nuosekliu dialogu tarp mokytojų, tėvų ir visuomenės organizacijų, be pasitikėjimo ir vieningų pastangų kurti efektyvią partnerystę ar pasiekti gerų ugdymo rezultatų yra labai sunku (Gavkhar, 2025). Šie aspektai labai svarbūs kuriant santykį su ugdytinių tėvais, nes tik pagarba ir pasitikėjimu grįsti santykiai veda prie efektyvaus bendradarbiavimo (Pirchio ir kt., 2023). Pagarbą vieni kitiems tėvai sieja su tuo, kad pedagogai atsižvelgia ir į tėvų norus, poreikius, pastebėjimus, o pasitikėjimas atsiranda palaipsniui, kai tiek tėvai, tiek pedagogai yra atviri ir sąžiningi vieni kitiems (Russel ir Qiu, 2024).

Pagarbą ir pasitikėjimą bendradarbiavimo tarp pedagogų ir tėvų procese užtikrinti padeda bendrų ugdymo tikslų numatymas (Garcia-Melgar ir kt., 2022), nors skirtingos nuomonės ir lūkesčiai dėl ugdymo tikslų dažnai gali sukelti ir įvairias konfliktines situacijas (Paccaud ir kt., 2021). Siekiant efektyvaus bendradarbiavimo, būtina užtikrinti, kad tiek mokytojai, tiek tėvai turėtų aiškius ir bendrus lūkesčius dėl bendravimo, bendradarbiavimo ir apskritai ugdymo: tai padėtų išvengti nesusipratimų ir užtikrintų produktyvesnį bendradarbiavimą (Baglama ir kt., 2022). Žymiai padidinti partnerystės efektyvumą gali ir technologijų naudojimas (Velasco ir kt., 2024). Įvairios skaitmeninės priemonės: vaizdo susitikimai, el. dienynai ar bendros platformos, gali pagerinti informacijos sklaidą tarp tėvų ir pedagogų (Baglama ir kt., 2022). Atsiradus šiuolaikinėms technologijoms, švietimo įstaigos ir vaikų šeimos gali komunikuoti, bendradarbiauti efektyviau, tuo pačiu skatinant tėvus įsitraukti į ugdymo procesą (Fischer ir Bloomfield, 2020). Komunikacija, pasitelkiant įvairias išmaniąsias technologijas taip pat keičia ir tėvų požiūrį į ugdymo įstaigą, pedagogą, parodo jo kompetenciją, o tai ypač svarbu, kuriant partnerystę ir siekiant jos efektyvumo (Hsu ir Chen, 2023).

Tačiau ne ką svarbiau, siekiant efektyvios partnerystės su tėvais, ugdymo įstaigai nusistatyti savo bendradarbiavimo tvarką, strategijas, kurias įstaiga naudos siekiant įtraukti tėvus (Jaiswal ir Choudhuri, 2017). Tokių strategijų įgyvendinimas padėtų tėvams ir pedagogui numatyti bendrus ugdymo tikslus ir sėkmingai bendradarbiauti jų siekiant (Kovienė, 2021). Turimos gairės ar strategijos tėvams ir pedagogui ne tik apibrėžtų kaip, kokiais būdais bendrauti ar bendradarbiauti, bet ir leistų lengvai išsiaiškinti, kokie yra jų lūkesčiai, pastebėjimai ugdymui ir jo gerinimui (Chen ir Rivera-Vernazza, 2023). Strategijos, skirtos bendradarbiavimo efektyvumui didinti turėtų būti

paremtos nuolatine komunikacija, pasitikėjimu, bendradarbiavimo formų įvairove, aktyvaus tėvų dalyvavimo skatinimu, tėvų pedagoginių bei psichologinių žinių stiprinimu, individualiu ir diferencijuotu požiūriu į kiekvieną šeimą (Gavkhar, 2025).

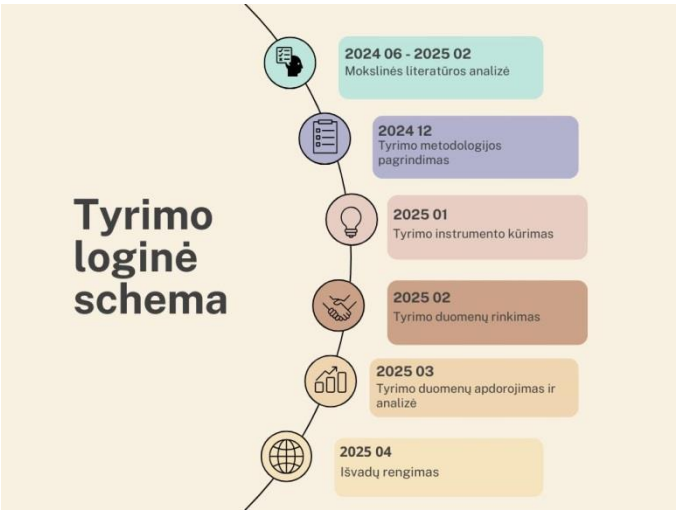
Taigi, ikimokyklinio ugdymo kontekste efektyvus tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas yra būtinas vaikų ugdymo sėkmei, tačiau jį apsunkina istoriškai atskirti šeimos ir mokyklos vaidmenys bei bendravimo iššūkiai, su kuriais susiduria tiek tėvai, tiek pedagogai. Bendradarbiavimo tarp tėvų ir pedagogų efektyvumui didinti svarbu užtikrinti nuoseklią, konstruktyvią ir abipusę komunikaciją, aiškiai apibrėžti tėvų ir pedagogų atsakomybes bei skatinti aktyvų tėvų dalyvavimą ugdymo procese. Pasitikėjimu ir pagarba grįstų santykių kūrimas, bendrų ugdymo tikslų priėmimas ir derinimas bei skaitmeninių priemonių bendradarbiavimui įtraukimas gali sustiprinti partnerystę ir jos efektyvumą. Tačiau taip pat svarbu, kad ugdymo įstaigos turėtų aiškias bendradarbiavimo strategijas, gaires, pritaikytas individualiems šeimų poreikiams, nes jos užtikrina sklandų tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymo procesą.

3. PEDAGOGŲ POŽIŪRIO Į BENDRADARBIAVIMĄ SU TĖVAIS, AUGINANČIAIS IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS SPECIALIŲJŲ UGDYMOSI POREIKIŲ TURINČIUS VAIKUS, TYRIMAS

3.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo metodas. Siekiant įgyvendinti iškeltą darbo tikslą ir uždavinius atliekamas kiekybinis tyrimas, kuriuo siekiama ištirti ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais. Kiekybinis tyrimas šiame darbe pasirinktas, nes jis leidžia lengvai surasti bendrus dėsningumus, apibendrinti rezultatus bei užtikrinti tyrimo rezultatų patikimumą (Foster, 2024). Pagrindinis kiekybinio tyrimo tikslas yra objektyviai matuoti ir analizuoti reiškinius, siekiant patikrinti hipotezes ir identifikuoti dėsningumus (Prakapas ir Butvilas, 2011). Anot Bitino, kiekybinis tyrimo metodas leidžia rinkti standartizuotus duomenis, kurie yra lengvai analizuojami ir interpretuojami (2006), kitaip tariant, pateikti tikslius, kiekybiškai įvertinamus duomenis (Kardelis, 2005). Dėl šių savo ypatumų ir buvo pasirinktas kiekybinis tyrimas.

Tyrimo organizavimas. Tyrimo organizavimo etapai pavaizduoti loginėje tyrimo schemoje (1 pav.).



1 pav. *Tyrimo loginė schema*

Siekiant surinkti reikalingą informaciją empiriniam tyrimui ir tyrimo metodologijai pagrįsti, buvo analizuojama mokslinė Lietuvos bei užsienio literatūra. Remiantis atlikta teorine analize, buvo parengtas ir validuotas tyrimo instrumentas. Duomenys renkami panaudojant internetinę anketinę apklausą. Surinkti duomenys buvo apdorojami ir analizuojami, parengtos išvados.

Tyrimo duomenų rinkimo instrumentai. Tyrimo duomenims surinkti taikytas anketinės apklausos metodas, kuris leidžia efektyviai apklausti didelį respondentų skaičių per palyginti trumpą laiką, užtikrinant duomenų surinkimo operatyvumą ir galimybę identifikuoti įvairias respondentų nuomones bei požiūrius į nagrinėjamą reiškinį (Karimova, 2024). Anketa sukuriama prieš tyrimą, o tai užtikrina aiškią tyrimo eigą ir leidžia surinkti nuoseklius duomenis, taip pat šis metodas leidžia

apimti didesnį respondentų skaičių, todėl tyrimas gali būti reprezentatyvus ir atspindėti plačią tiriamųjų grupę (Kardelis, 2005). Naudojant anketas, galima efektyviai surinkti duomenis apie skirtingus požiūrius ir patirtis, lengvai juos palyginti bei identifikuoti pasikartojančius dėsningumus (Bitinas, 2006; Foster, 2024). Anketą galima lengvai pritaikyti prie įvairių, skirtingų tyrimų ir jų objektų, bei pačių tiriamųjų (Bihu, 2021), taigi anketinė apklausa išties tinkamas metodas šio tyrimo duomenims surinkti. Atliekamo tyrimo klausimyne (Priedas nr. 1) dominuoja uždari ir pusiau uždari klausimai, nes jie yra parankiausi kiekybinei analizei (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Anketą sudaro penki klausimų blokai, pateikti lentelėje (1 lentelė).

1 lentelė. Anketos klausimų blokų struktūra

Anketos klausimai	**Bloko pavadinimas**	**Teorinis pagrindimas**
1-5	Bendradarbiavimo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ugdytinių tėvais vertinimas	Bacevičė ir Valaitienė, 2022; Kaffemanienė ir kt., 2021; Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020; Li ir Wang, 2024; Lupea ir kt., 2024; Mann ir kt., 2024; Vasiljević-Prodanović ir kt., 2021
6-8	Bendradarbiavimo formos ir jų naudojimo dažnis	Epstein, 2007; Issabayeva ir kt., 2024; Kaffemanienė ir kt., 2021; Kanungo ir kt., 2024; Means, 2023; Velasco ir kt., 2024; Vilytė ir Ežerskienė, 2022; Ziden ir kt., 2020.
9-11	Bendradarbiavimo kliūtys	Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020; Walker ir kt., 2022; Huda, 2023; Plekavičienė, 2022; Ziden ir kt., 2020.
12-14	Bendradarbiavimo tobulinimo galimybės	Graham-Clay, 2024; Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020; Kovienė, 2021; Mavrou, 2024; Velasco ir kt., 2024.
15-19	Demografiniai duomenys	Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014.

Imties sudarymas. Tyrimo imtis –paprastoji atsitiktinė. Siekiant jos reprezentatyvumo, imtis buvo nustatyta pagal šią formulę: $n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$ kur n – atrankos dydis, Δ – paklaidos dydis (0,05), N – generalinės visumos dydis (Kardelis, 2016). Tyrėjui šioje atrankoje būtina pasirinkti vieną pagrindinį kriterijų, kuris tiesiogiai susijęs su temoje minima veikla, patirtimi ar profesija, ir užtikrinti, kad visi tiriamieji atitiktų šį vienintelį kriterijų (Žydžiūnaitė, 2011), taigi pagrindinis tyrime dalyvaujančių respondentų atrankos kriterijus- Vilniaus miesto valstybinėje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje dirbantis ikimokyklinio ugdymo pedagogas. ŠVIS duomenimis, Vilniaus miesto valstybinėse ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirba 2682 ikimokyklinio ugdymo pedagogai, todėl apskaičiavus pagal pateiktą formulę, nustatyta tyrimui reikalinga imtis 348. Vadinasi, bus apklausiami 348 Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo pedagogai.

Duomenų analizės metodas. Tyrimo duomenų statistinė analizė atlikta naudojant SPSS (angl. Statistical Package for Social Science) programos 25.0 versiją, diagramoms atvaizduoti naudota MS

Excel programos 2016 metų versija. Klausimyno atskirų klausimų tarpusavio ryšiui nustatyti ir jo patikimumui įvertinti buvo naudojamas Cronbacho alfa koeficientas (Cronbach's alpha) (2 lentelė). Surinktiems duomenims analizuoti taikyti aprašomosios ir daugiamatės matematinės statistikos metodai.

2 lentelė. *Klausimyno Cronbach`s alpha (α)*

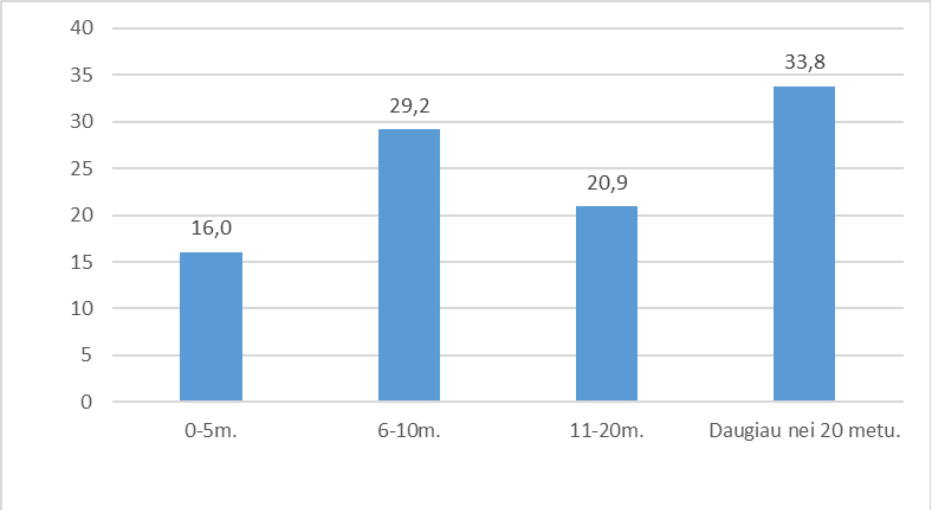
Skalė	Klausimų nr.	Cronbach`s alpha (α)
Bendradarbiavimo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ugdytinių tėvais vertinimas	1-5	0,937
Bendradarbiavimo formos ir jų naudojimo dažnis	6-8	0,840
Bendradarbiavimo kliūtys	9-11	0,780
Bendradarbiavimo tobulinimo galimybės	12-14	0,842
Demografiniai duomenys	15-16	0,726
Visas klausimynas	1-16	0,899

Tyrimo etika. Planuojant ir atliekant tyrimą, buvo remiamasi pagrindiniais etikos principais: patikimumo, sąžiningumo, pagarbos ir atskaitomybės (ALLEA, 2023). Atliekant tyrimą, etikos principų laikymasis užtikrino informuotą ir savanorišką sutikimą dalyvauti tyrime, anonimiškumo ir gautos informacijos konfidencialumo užtikrinimą, žalos respondentams vengimą (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Anketos lydraštyje buvo pateikta esminė informacija apie tyrimą ir jo tikslą, todėl visi tyrime dalyvavę respondentai susipažino su šiais aspektais, anketas pildė savanoriškai, nes jiems buvo suteikta galimybė bet kuriuo metu nutraukti dalyvavimą, anketos lydraštyje buvo nurodyta kas atlieka tyrimą, kiek laiko užtruks pildymas ir kaip bus panaudoti gauti duomenys, nebuvo renkama konfidencialumą pažeidžianti informacija: vardas, pavardė, konkrečios ugdymo įstaigos pavadinimas.

Tyrimo ribotumai. Šis tyrimas atliekamas tik Vilniaus mieste, todėl gauti duomenys nebūtinai pritaikomi bei aktualūs ir kituose miestuose ar mažesnėse gyvenvietėse. Tyrime dalyvauja tik valstybinių ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogai, todėl tyrimas neatskleis skirtumų tarp valstybinių ir privačių ugdymo įstaigų

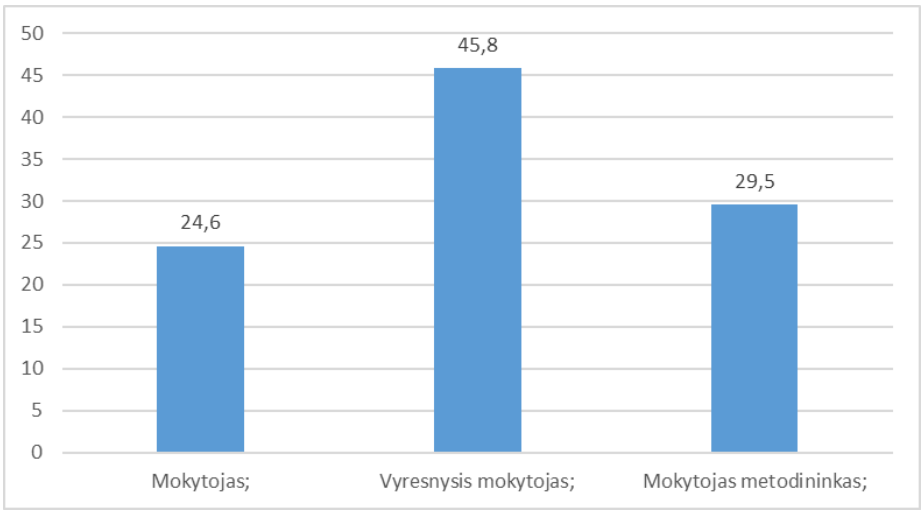
3.2. Tyrimo dalyvių charakteristika

Tyrime dalyvavo 349 Vilniaus miesto valstybinių ikimokyklinių ugdymo įstaigų ikimokyklinio ugdymo pedagogai. Didžioji dauguma respondentų turi didesnį nei 10 metų pedagoginio darbo stažą: 33,8 proc. daugiau nei 20 metų, 20,9 proc. – 11-20 metų. Daugiau nei ketvirtadalis (29,2 proc.) apklaustųjų pažymėjo turintys 6-10 metų ir 16 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų turi 0-5 metų darbo stažą (2 pav.).



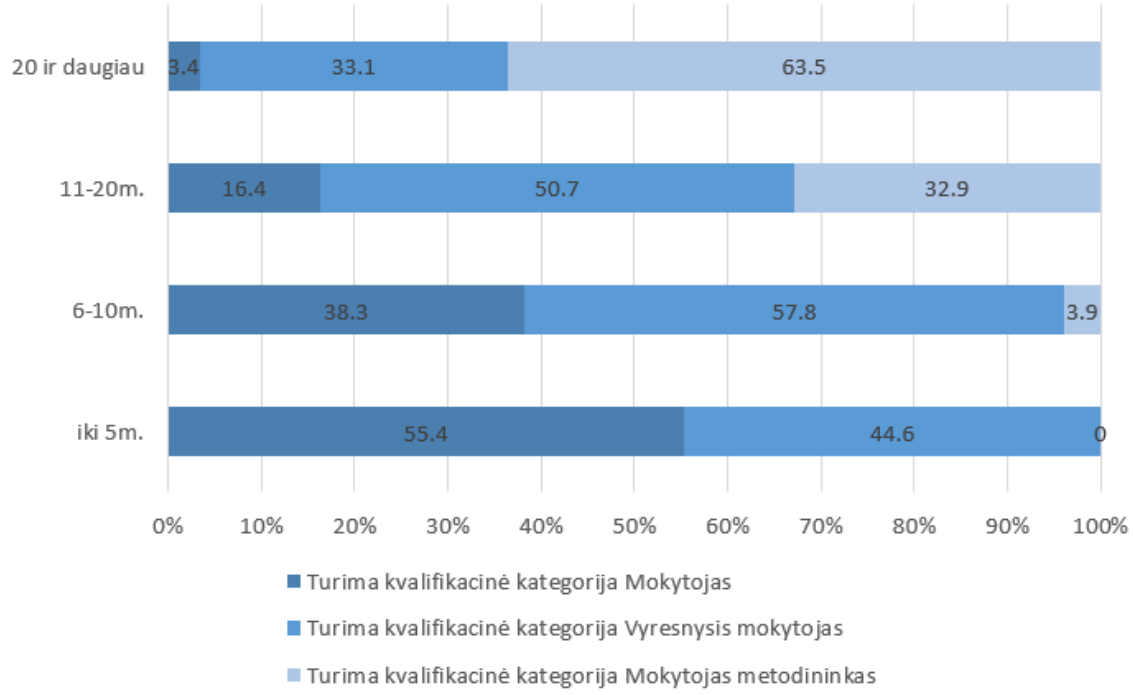
2pav. *Pedagogų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą (proc.)*

Beveik pusė (45,8 proc.) respondentų yra įgiję vyresniojo mokytojo, daugiau nei ketvirtadalis (29,5 proc.) - mokytojo metodininko kvalifikaciją. 24,6 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų turi mokytojo kvalifikaciją (3 pav.).



3pav. *Pedagogų pasiskirstymas pagal turimą kvalifikaciją (proc.)*

Siekiant nustatyti, ar pedagoginio darbo stažas turi įtakos turimai kvalifikacinei kategorijai, atlikta kryžminė analizė, kuri parodė, kad pedagogai, turintys mažiausią (iki 5 metų) darbo stažą, dažniausiai turi tik bazinę mokytojo kvalifikaciją. 6–10 metų darbo stažą turintys pedagogai dažniausiai yra įgiję vyresniojo mokytojo kategoriją. Tuo tarpu pedagogai, turintys daugiau nei 20 metų profesinę patirtį, dažniausiai turi mokytojo metodininko kvalifikaciją. (4 pav.)



4 pav. *Pedagoginio darbo stažo ir turimos kvalifikacinės kategorijos sąsajos (proc.)*

3.3. Pedagogų požiūris į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais

Tyrimu siekta nustatyti, kaip pedagogai vertina bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais. Buvo įvertintas vidinis pirmojo klausimo teiginių patikimumas (Crombach‘s Alpha), kuris yra lygus 0,921, vadinasi teiginiai – tarpusavyje korealiuoja labai stipriai ir gali būti analizuojami.

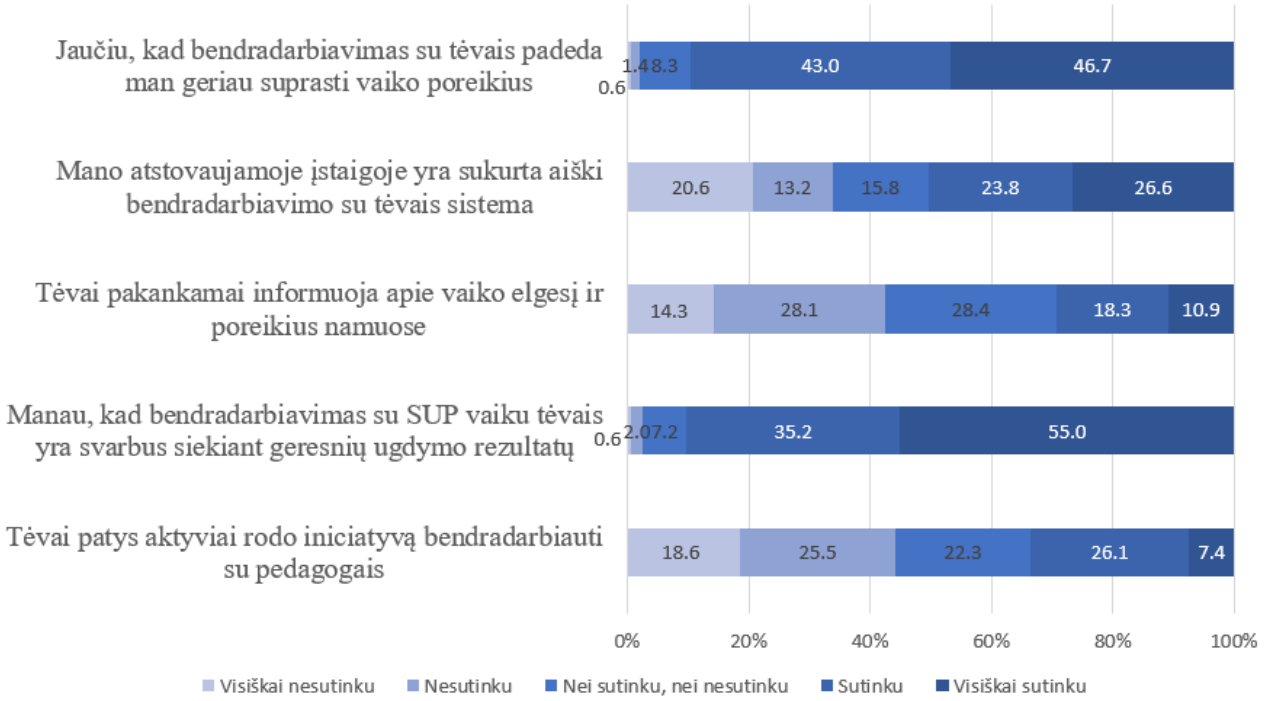
Tyrimas atskleidė (5 pav.), jog dauguma ikimokyklinio ugdymo pedagogų sutinka (35,2 proc.) arba visiškai sutinka (55 proc.), kad bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra svarbus siekiant geresnių ugdymo rezultatų. Tačiau nedidelė dalis respondentų su tuo nesutinka (2 proc) ar visiškai nesutinka (0,6 proc.).

Respondentai pripažįsta, kad bendradarbiavimas padeda jiems geriau suprasti vaiko poreikius, su šiuo teiginiu visiškai sutinka (46,7 proc.) ir sutinka (43 proc.). Tyrimo rezultatai rodo, kad dar didelėje dalyje įstaigų nėra aiškios bendradarbiavimo su tėvais sistemos. Su teiginiu, kad jų įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema apie penktadalis (20,6 proc.) respondentų visiškai nesutinka ir 13,2 proc. nesutinka, o 15,8 proc. – nei sutinka, nei nesutinka. Kita vertus, su šiuo teiginiu sutinka beveik pusė tyrime dalyvavusių respondentų: – 26 proc. visiškai sutinka ir 23,8 proc. sutinka.

Tyrimas taip pat parodė, kad pedagogų nuomone, tėvai dažnai patys nerodo iniciatyvos bendradarbiauti: dešimtadalis (10,9 proc.) sutinka ir 7,4 proc. visiškai sutinka su teiginiu, kad tėvai

patys aktyviai rodo iniciatyvą bendradarbiauti. Dalis pedagogų visiškai nesutinka (18,6 proc.), kiek daugiau nei ketvirtadalis (25,5 proc.) nesutinka su šiuo teiginiu.

Tyrime dalyvavę pedagogai labiau nepritaria ir teiginiui, kad tėvai pakankamai informuoja apie vaiko elgesį ir poreikius namuose: nesutinka (28,1 proc.) ir visiškai nesutinka (14,3 proc) (5 pav.)



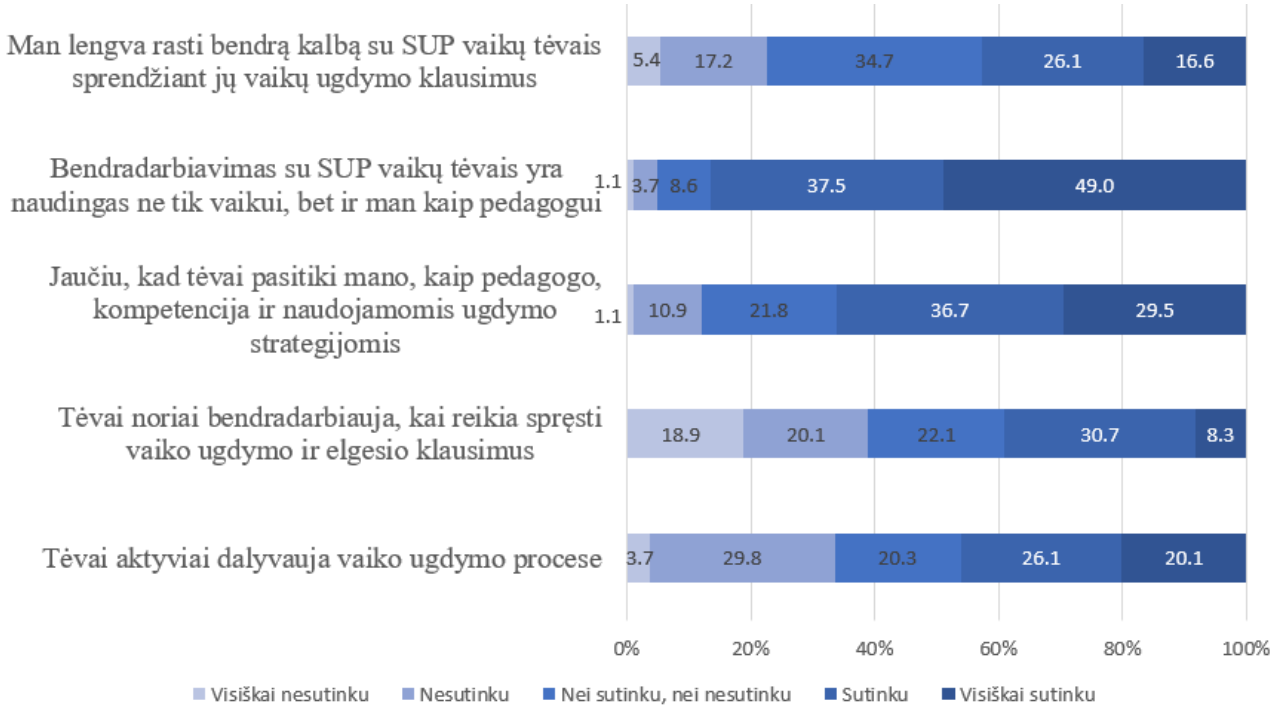
5 pav. *Pedagogų požiūris į bendradarbiavimą su SUP turinčių vaikų tėvais I*

Kita vertus didžioji dalis pedagogų jaučia pasitikėjimą iš tėvų: kiek daugiau nei ketvirtadalis (29,5 proc.), respondentų visiškai sutinka, 36,7 proc. - sutinka, jog jaučia, kad tėvai pasitiki jų kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis, tačiau 10,9 proc. nesutinka ir 1,1 proc. visiškai nesutinka su šiuo teiginiu.

Tyrimas parodė, kad tėvai nėra aktyvūs ugdymo proceso dalyviai: didelė dalis respondentų nesutinka, kad tėvai aktyviai dalyvauja ugdymo procese: 29,8 proc. respondentų nesutinka, 3,7 proc. visiškai nesutinka. Tik penktadalis (20,1 proc.) visiškai sutinka, o ketvirtadalis (26,1 proc.) sutinka su šiuo teiginiu. Apie trečdalis (30,7 proc.) respondentų sutinka, kad tėvai noriai bendradarbiauja sprendžiant su vaiku susijusius klausimus ar problemas, 8,3 proc. visiškai sutinka. Tačiau net penktadalis (20,1 proc.) nesutinka, beveik penktadalis visiškai nesutinka (18,9 proc.) su šiuo teiginiu.

Tyrime dalyvavę pedagogai visiškai sutinka (49 proc.) ir sutinka (37,5 proc.) su teiginiu, kad bendradarbiavimas yra naudingas ne tik vaikui, bet ir pedagogui. Su šiuo teiginiu tik maža respondentų dalis nesutinka (3,7 proc.) ar visiškai nesutinka (1,1 proc.). Daugiau nei trečdalis (34,7 proc.) pedagogų neturi aiškios nuomonės, ar jiems lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais - pažymėjo, kad nei sutinka, nei nesutinka su šiuo teiginiu. Kita vertus, 26,1 proc. sutinka, 16,6 proc.

visiškai sutinka, kad jiems lengva rasti bendrą kalbą sprendžiant vaikų ugdymo klausimus. Su šiuo teiginiu nesutinka 17,2 proc. ir visiškai nesutinka 5,4 proc. respondentų (6 pav.)



6 pav. *Pedagogų požiūris į bendradarbiavimą su SUP turinčių vaikų tėvais II*

Analizuojant duomenis, pasitelkus Pearson korealiacijos modelį, nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp teiginių „Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema“ ir „Tėvai aktyviai dalyvauja vaiko ugdymosi procese“ (3 lentelė).

3 lentelė. *Sąsajos tarp tėvų dalyvavimo ugdymo procese ir įstaigos bendradarbiavimo su tėvais sistemos*

	Tėvai aktyviai dalyvauja vaiko ugdymo procese;	Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;
Tėvai aktyviai dalyvauja vaiko ugdymo procese;		0.653**
Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;	0.653**	

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

Nustatyta stipri teigiama koreliacija (r= 0.653, p< 0,01). Tai leidžia teigti, kad, pedagogų nuomone, tėvai aktyviau dalyvauja ugdymo procese, kai įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema. Statistiškai reikšmingi ryšiai nustatyti ir tarp teiginių „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis“ bei „Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema“ (4 lentelė).

4 lentelė. *Pasitikėjimo pedagogo kompetencija ir bendradarbiavimo su tėvais sistemos įstaigoje sąsajos*

	Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;	Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;
Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;		0,593**
Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;	0,593**	

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

Nustatyta stipri teigiama koreliacija (r= 0,593, p< 0,01), kuri leidžia teigti, kad, pedagogų nuomone, jų kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis tėvai labiau pasitiki, kai įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema. Statistiškai reikšmingi ryšiai nustatyti tarp teiginių „Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus“ ir „Tėvai noriai bendradarbiauja, kai reikia spręsti vaiko ugdymo ir elgesio klausimus“ (5 lentelė).

5 lentelė. *Tevų noro bendradarbiauti ir pedagogo galimybės rasti bendrą kalbą su tėvais koreliacija*

	Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;	Tėvai noriai bendradarbiauja, kai reikia spręsti vaiko ugdymo ir elgesio klausimus;
Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;		0.608**
Tėvai noriai bendradarbiauja, kai reikia spręsti vaiko ugdymo ir elgesio klausimus;	0.608**	

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

Stipri teigiama koreliacija (r=0,608, p< 0,01) tarp teiginių rodo, kad pedagogų nuomone, kuo jiems lengviau rasti bendrą kalbą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus, tuo stipriau tėvai nori bendradarbiauti. Gauti tyrimo duomenys taip pat parodė, kad yra stiprus teigiamas ryšys (r=0,549, p< 0,01) tarp pedagogų bei tėvų bendros kalbos radimo ir požiūrio į bendradarbiavimo naudą ne tik ugdytiniui, bet ir jam pačiam (6 lentelė).

6 lentelė. *Pedagogo galimybės rasti bendrą kalbą su tėvais ir bendradarbiavimo naudos koreliacija*

	Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;	Bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra naudingas ne tik vaikui, bet ir man kaip pedagogui;

Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;		0.549**
Bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra naudingas ne tik vaikui, bet ir man kaip pedagogui;	0.549**	

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

Panaudojus Kruskal-Wallis kriterijų buvo nustatyta, kad pedagogų darbo stažas daro statistiškai reikšmingą įtaką jų požiūriui į bendradarbiavimą su SUP vaikų tėvais. Pedagogai turintys mažesnį darbo stažą (iki 10 metų) labiau pritaria, jog tėvai aktyviai dalyvauja vaikų ugdyme, nei ilgesnį darbo stažą turintys pedagogai. Skirtumai tarp grupių $\chi 2$ =65,430, p<0,001.

Taip pat mažesnį darbo stažą turintys pedagogai labiau pritaria, kad tėvai noriai sprendžia kylančias problemas, nei didesnį darbo stažą turintys respondentai. Skirtumai tarp grupių $\chi 2$ =56,506, p<0,001. Tokios pačios rezultatų tendencijos yra ir dėl pakankamo tėvų informavimo apie vaiko elgesį, poreikius namuose: pedagogai, turintys mažesnį darbo stažą stipriau teigia, kad tėvai pakankamai juos informuoja apie vaikus, o mažiausiai su šiuo teiginiu sutinka pedagogai, turintys daugiau nei 20 metų stažą. Skirtumai tarp grupių $\chi 2$=55,952, p<0,001.

Taip pat nustatyta, kad mažesnį darbo stažą turintiems lengviau nei didesnį darbo stažą turintiems pedagogams rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais ($\chi 2$= 49.241, p < 0.001). Vertinant teiginį „Bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra naudingas ne tik vaikui, bet ir pedagogui“, taip pat nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp grupių (χ^2= 31.287, p < 0.001): daugiausiai šiam teiginiui pritaria pedagogai, turintys iki 5m. stažą, mažiausiai – 11m. ir ilgiau dirbantys pedagogai (7 lentelė).

7 lentelė. *Pedagogų požiūris į bendradarbiavimą pagal darbo stažą I*

	Pedagoginio darbo stažas metais	Mean Rank
Tėvai pakankamai informuoja apie vaiko elgesį ir poreikius namuose;	0-5m.	222.52
	6-10m.	211.39
	11-20m.	164.88
	Daugiau nei 20 metų.	127.25
Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaiku tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;	0-5m.	197.11
	6-10m.	220.81
	11-20m.	162.94
	Daugiau nei 20 metų.	132.37
Bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra naudingas ne tik vaikui, bet ir man kaip pedagogui;	0-5m.	221.73
	6-10m.	193.44
	11-20m.	154.48
	Daugiau nei 20 metų.	149.58
Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;	0-5m.	213.01
	6-10m.	213.91
	11-20m.	155.19
	Daugiau nei 20 metų.	135.58
Tėvai noriai bendradarbiauja, kai reikia spręsti vaiko ugdymo ir elgesio klausimus;	0-5m.	225.79
	6-10m.	211.26

	11-20m.	159.34
	Daugiau nei 20 metų.	129.24

Tyrimo duomenys rodo, jog mažesnį darbo stažą turintys pedagogai dažniau pritaria, kad bendradarbiavimas su tėvais padeda geriau pažinti vaiko poreikius (χ^2= 23,381, p < 0.001) nei 11-20 metų darbo stažą turintys respondentai. Mažiausią stažą turintys pedagogai (iki 10 m.) dažniau jaučia tėvų pasitikėjimą jų kompetencija **(**χ^2= 48.117, p < 0.001) nei didesnį darbo stažą turintys pedagogai.

Taip pat nustatyta, kad trumpesnį darbo stažą turintys pedagogai tėvus laiko iniciatyvesniais bendradarbiavimui, nei didesnį darbo stažą turintys pedagogai (χ^2= 62.219, p < 0.001). Mažiausią pedagoginio darbo stažą (iki 5m.) turintys pedagogai labiau nei didesnį darbo stažą turintys pedagogai akcentavo, kad bendradarbiavimas svarbus siekiant geresnių ugdymo rezultatų (χ^2= 26,798, p < 0.001).

Vertinant teiginį „Mano atstovaujamoje įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema“ taip pat nustatyti reikšmingi skirtumai tarp grupių (χ^2= 72,802, p < 0.001): mažesnį darbo stažą turintys pedagogai (iki 10m.) stipriau sutinka su šiuo teiginiu, nei ilgesnio darbo stažo atstovai (8 lentelė).

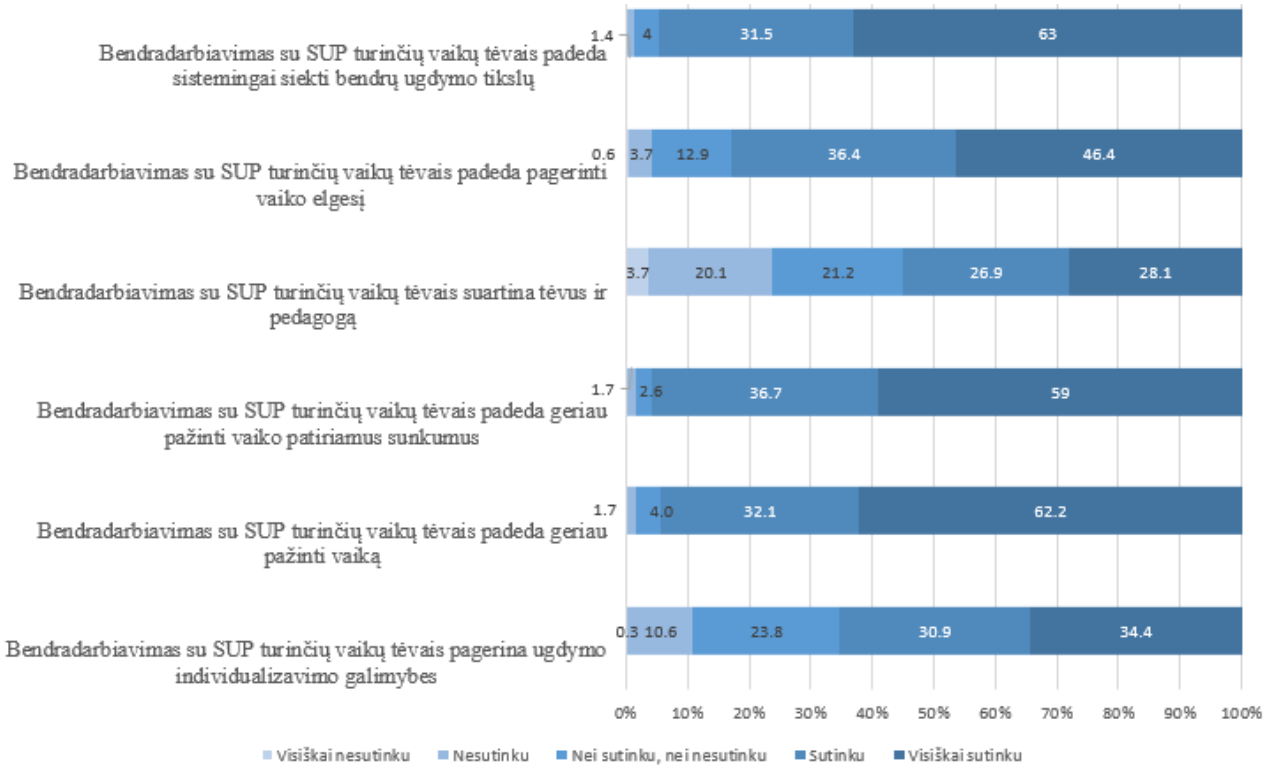
8 lentelė. *Pedagogų požiūris į bendradarbiavimą pagal darbo stažą II*

	Pedagoginio darbo stažas metais	Mean Rank
Jaučiu, kad bendradarbiavimas su tėvais padeda man geriau suprasti vaiko poreikius;	0-5m.	215.70
	6-10m.	190.29
	11-20m.	152.01
	Daugiau nei 20 metų.	156.69
Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;	0-5m.	244.64
	6-10m.	210.27
	11-20m.	146.31
	Daugiau nei 20 metų.	129.21
Tėvai patys aktyviai rodo iniciatyvą bendradarbiauti su pedagogais;	0-5m.	219.13
	6-10m.	220.77
	11-20m.	147.05
	Daugiau nei 20 metų.	131.78
Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;	0-5m.	213.01
	6-10m.	213.91
	11-20m.	155.19
	Daugiau nei 20 metų.	135.58
Manau, kad bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra svarbus siekiant geresnių ugdymo rezultatų	0-5m.	216.74
	6-10m.	191.10
	11-20m.	145.75
	Daugiau nei 20 metų.	159.37

Tyrime dalyvavusių pedagogų buvo klausiama jų nuomonės apie bendradarbiavimo įtaką įvairiems aspektams, šį klausimą sudarė 11 teiginių, kuriuos respondentai vertino Likerto skalėje. Apskaičiuotas teiginių Cronbach α = 0,895, todėl teiginiai susiję ir tinkami.

Dauguma pedagogų galvoja, kad bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais reikšmingas siekiant bendrų ugdymo tikslų: visiškai sutinka (63 proc.) ir sutinka (31,5 proc.). Šiam teiginiui nepritaria tik 1,4 proc. respondentų. Didžioji dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų visiškai sutinka (46,4 proc.) ir sutinka (36,4 proc.), kad bendradarbiavimas su tėvais padeda pagerinti vaikų elgesį, tačiau 3,7 proc. respondentų nesutinka, 0,6 proc.- visiškai nesutinka. Daugiau nei ketvirtadalis (28,1 proc.) respondentų visiškai sutinka ir daugiau nei trečdalis (36,5 proc.), sutinka, kad bendradarbiavimas suartina tėvus ir pedagogus. Kita vertus, su šiuo teiginiu penktadalis (20,1 proc.) nesutinka ir 3,7 proc. visiškai nesutinka.

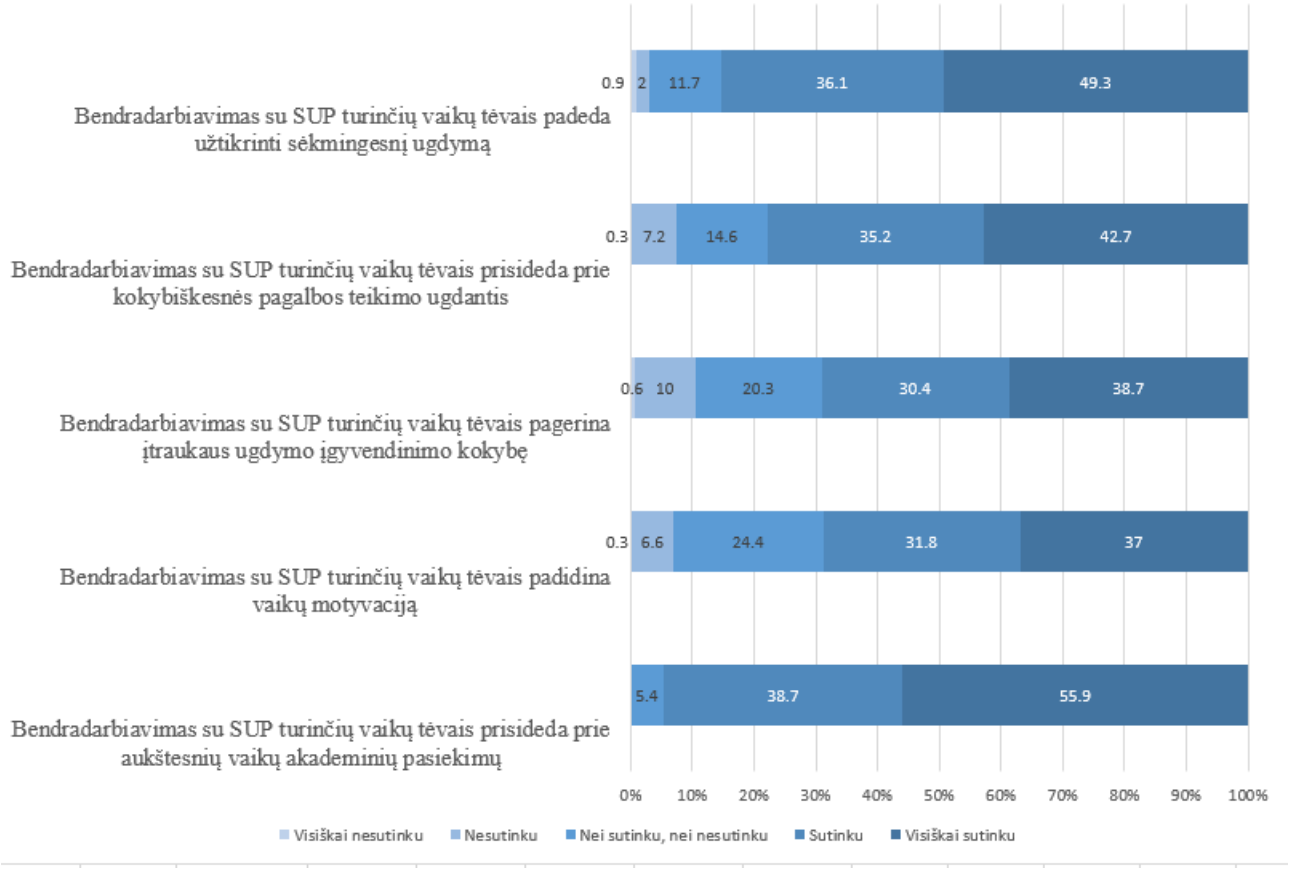
Dauguma respondentų visiškai sutinka (62,2 proc), kad bendradarbiavimas padeda geriau pažinti vaiką, daugiau nei trečdalis (36,7 proc.) su šiuo teiginiu sutinka, tačiau 1,7 proc. nesutinka. Daugiau nei pusė (59 proc.) respondentų visiškai sutinka, beveik ketvirtadalis (36,7 proc.) sutinka kad bendradarbiavimas padeda geriau pažinti vaiko ugdymo(si) sunkumus ir tik 1,7 proc. nesutinka su šiuo teiginiu. Daugiau nei trečdalis (34,4 proc.) pedagogų visiškai sutinka, beveik trečdalis (31 proc.) sutinka, kad bendradarbiavimas su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais pagerina ugdymo individualizavimo galimybes, tačiau 10,6 proc. respondentų su šiuo teiginiu nesutinka, daugiau nei penktadalis (23,8 proc.)- nei sutinka, nei nesutinka (7 pav.)



7 pav. *Pedagogų nuomonė apie bendradarbiavimo įtaką I*

Daugiau nei pusė (55,9 proc.) tyrimo dalyvių visiškai sutinka, kad bendradarbiavimas prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų, 38,7 proc.- sutinka ir nei vienas respondentas nepateikė neigiamos nuostatos šiuo klausimu. 37 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų visiškai sutinka,

31,8 proc. sutinka, kad bendradarbiavimas gali padidinti vaikų motyvaciją, tačiau 6,6 proc. su tuo nesutinka, net ketvirtadalis (24,4 proc.) nei sutinka, nei nesutinka. Beveik pusė (49,3 proc.) respondentų visiškai sutinka, dar 36,1 proc. sutinka, kad bendradarbiavimas su tėvais prisideda prie sėkmingesnio ugdymo. Kita vertus, 2 proc. respondentų nesutinka, 2,6 proc. visiškai nesutinka su šiuo teiginiu, o 11,7 proc. neturi aiškios nuomonės. 42,7 proc. pedagogų visiškai sutinka, kad bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais gali padėti siekiant kokybiškos pagalbos vaikui, 35,2 proc. sutinka, 14,6 proc. pedagogų nei sutinka, nei nesutinka. 38,7 proc. pedagogų visiškai sutinka, 30,4 proc. sutinka, kad bendradarbiavimas teigiamai veikia įtraukaus ugdymo kokybę, tačiau net penktadalis (20,3 proc.) neturi aiškios nuomonės šiuo klausimu ir pažymėjo, kad nei sutinka, nei nesutinka su šiuo teiginiu (8 pav.).



8 pav. *Pedagogų nuomonė apie bendradarbiavimo įtaką II*

Remiantis Kruskal-Wallis kriterijumi nustatyta, kad mažiausiai pedagoginio darbo stažo turintys pedagogai (iki 10 metų) labiau vertina bendradarbiavimo su SUP turinčių vaikų tėvais naudą įvairiems aspektams, nei didesnį pedagoginį darbo stažą turintys respondentai. Tyrime dalyvavę pedagogai, turintys iki 6-10m. darbo stažą, linkę labiau sutikti su teiginiu, jog bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų, lyginant su pedagogais, turinčiais ilgesnį (nuo 11m.) darbo stažą, bei mažiausią (iki 5m.) stažą ($\chi^2 = 9{,}098$, $p < 0.001$).

Mažesnį darbo stažą turintys pedagogai (iki 10m.) labiau vertino ir bendradarbiavimo naudą vaikų motyvacijos skatinimui, nei didesnį darbo stažą turintys respondentai. Bendradarbiavimą kaip svarbų veiksnį vaikų motyvacijos skatinimui labiausiai vertina iki 10 metų pedagoginio darbo stažą turintys pedagogai, o mažiausiai vertina daugiau nei 20 metų dirbantys pedagogai (χ^2= 27.633, p < 0.001).

Panaši tendencija pastebėta ir vertinant teiginį ,,bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais padeda individualizuoti ugdymą“ (χ^2= 14.817, p = 0.002). Pedagogai, turintys iki 10m. darbo stažą labiau vertino bendradarbiavimo naudą ugdymo individualizavimui nei ilgesnį darbo stažą (11 metų ir daugiau) turintys pedagogai (9 lentelė).

9 lentelė. *Pedagogų nuomonė apie bendradarbiavimo naudą pagal darbo stažą. I*

	Pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų;	0-5m.	187.18
	6-10m.	191.50
	11-20m.	169.58
	Daugiau nei 20 metų.	158.31
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją;	0-5m.	187.86
	6-10m.	207.82
	11-20m.	173.88
	Daugiau nei 20 metų.	141.22
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais pagerina ugdymo individualizavimo galimybes;	0-5m.	191.60
	6-10m.	198.90
	11-20m.	163.84
	Daugiau nei 20 metų.	153.37

Mažesnį darbo stažą (iki 10m.) turintys pedagogai stipriau nei ilgesnį darbo stažą (nuo 11m.) turintys pedagogai pritarė teiginiui, kad bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais pagerina įtraukiojo ugdymo kokybę. Skirtumai tarp grupių χ^2= 28,740, p < 0.001. Pedagogai, turintys mažesnį darbo stažą (iki 10m.), labiau vertino ir bendradarbiavimo naudą siekiant geriau pažinti vaiką, lyginant su didesnį darbo stažą (nuo 11m.) turinčiais pedagogais (χ^2= 14,899, p < 0.001).

Pedagogų požiūris į bendradarbiavimo su SUP vaikų tėvais svarbą, siekiant pažinti vaiko sunkumus, skyrėsi priklausomai nuo jų darbo stažo (χ^2= 11,233, p= 0.011). Trumpesnį darbo stažą turintys pedagogai (iki 10m. darbo stažo) labiau vertino bendradarbiavimo naudą geresniam vaiko sunkumų pažinimui nei ilgesnį darbo stažą (11m. ir daugiau) turintys pedagogai.

Reikšmingi statistiniai skirtumai rodo, kad pedagogai, turintys iki 10m. stažą, labiau vertino bendradarbiavimą kaip svarbų veiksnį sėkmingam ugdymui užtikrinti nei pedagogai, turintys didesnį darbo stažą (11m. ir daugiau). Skirtumai tarp grupių $\chi 2$ =25,638, p<0,001.

Taip pat nustatyta, kad skirtingą darbo stažą turintys pedagogai skirtingai vertino bendradarbiavimo su SUP turinčių vaikų tėvais naudą siekiant kokybiškos pagalbos ugdymui

($\chi 2=25{,}638$, $p<0{,}001$). Respondentai, turintys mažesnį darbo stažą (iki 10m.) stipriau vertino bendradarbiavimo įtaką kokybiškesniam pagalbos vaikui teikimui nei ilgesnį pedagoginio darbo stažą turintys pedagogai (10 lentelė).

10 lentelė. *Pedagogų nuomonė apie bendradarbiavimo naudą pagal darbo stažą. II*

	Pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais pagerina įtraukaus ugdymo įgyvendinimo kokybę;	0-5m.	206.96
	6-10m.	204.08
	11-20m.	155.00
	Daugiau nei 20 metų.	147.07
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda geriau pažinti vaiko patiriamus sunkumus;	0-5m.	190.38
	6-10m.	192.76
	11-20m.	156.55
	Daugiau nei 20 metų.	163.76
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda užtikrinti sėkmingesnį ugdymą;	0-5m.	208.15
	6-10m.	198.05
	11-20m.	154.09
	Daugiau nei 20 metų.	152.28
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda geriau pažinti vaiką;	0-5m.	187.69
	6-10m.	192.75
	11-20m.	144.41
	Daugiau nei 20 metų.	172.56
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie kokybiškesnės pagalbos teikimo ugdantis;	0-5m.	200.30
	6-10m.	194.05
	11-20m.	168.12
	Daugiau nei 20 metų.	150.78

Mažesnį darbo stažą (iki 10m.) turintys pedagogai labiau nei didesnį darbo stažą turintys (nuo 11m.) respondentai sutiko su teiginiu, kad bendradarbiavimas su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais suartina pedagogą ir tėvus ($\chi 2=19{,}879$, $p<0{,}001$). Skirtumai tarp skirtingų grupių nustatyti ir vertinant bendradarbiavimo įtaką gerinant vaiko elgesį ($\chi 2=11{,}079$ $p=0{,}011$). Respondentai, turintys mažesnį darbo stažą (iki 10m.) labiau vertino šią bendradarbiavimo naudą nei didesnį darbo stažą (11m. ir daugiau) turintys pedagogai.

Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad pedagogai, turintys mažesnį darbo stažą (iki 10m.), labiau vertina bendradarbiavimo su SUP turinčių vaikų tėvais reikšmę įvairiems ugdymo aspektams. Kita vertus, ilgiau dirbantys pedagogai mažiau akcentuoja bendradarbiavimo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais naudą aptartiems aspektams (11 lentelė).

11 lentelė. *Pedagogų nuomonė apie bendradarbiavimo naudą pagal darbo stažą. III*

	Pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais suartina tėvus ir pedagogą;	0-5m.	208.36
	6-10m.	191.21
	11-20m.	174.10
	Daugiau nei 20 metų.	145.72
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda pagerinti vaiko elgesį;	0-5m.	179.34
	6-10m.	198.60
	11-20m.	158.00

	Daugiau nei 20 metų.	163.06

Analizuojant tyrimo duomenis nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp teiginių „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis“ ir „Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų“, bei teiginių „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis“ ir „ Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją“ (12 lentelė).

12 lentelė. *Koreliacija tarp bendradarbiavimo naudos vertinimo ir pasitikėjimo pedagogu*

	Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;	Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją;	Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų;
Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;		0.400**	0.292**
Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją;	0.400**		0.486**
Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų;	0.292**	0.486**	

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

Gauta silpna, tačiau reikšminga teigiama koreliacija tarp teiginių „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis“ ir „Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų“ (r=0,292, p<0,01) leidžia daryti prielaidą, kad pedagogai, kurie jaučia didesnį tėvų pasitikėjimą jų kompetencija ir ugdymo strategijomis, labiau vertina bendradarbiavimo su tėvais poveikį ugdytinių akademiniams rezultatams. Nustatyta vidutinė teigiama koreliacija (r=0,400, p<0,01) tarp teiginių „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis“ ir „Bendradarbiavimas su SUP turincių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją“ rodo, kad kuo labiau pedagogai jaučia tėvų pasitikėjimą, tuo labiau vertina bendradarbiavimo naudą vaikų motyvacijai.

Nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp teiginių „Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema“, „Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų“; „Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją“ (13 lentelė).

13 lentelė. *Koreliacija tarp įstaigos bendradarbiavimo sistemos buvimo ir pedagogų požiūrio į bendradarbiavimo naudą*

	Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;	Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų;	Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją;
Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;		0.203**	0.432**
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų;	0.203**		0.486**
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją;	0.432**	0.486**	

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

Nustatyta silpna, bet reikšminga teigiama koreliacija (r=0,203, p<0,01) leidžia daryti prielaidą, kad kuo stirpiau pedagogai sutinka, kad jų švietimo įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema, tuo labiau jie vertina bendradarbiavimo svarbą vaikų akademiniams pasiekimams. Nustatyta vidutinė teigiama koreliacija tarp teiginių „Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema“ ir „Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją“ (r=0,432, p<0,01) rodo, kad pedagogai kuo labiau sutinka, jog jų įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo sistema, tuo stipriau vertina bendradarbiavimo naudą didinant vaikų motyvaciją.

Duomenų analizės metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp teiginių „Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus“ ir „Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda užtikrinti sėkmingesnį ugdymą“. Nustatyta vidutinė teigiama koreliacija (r=0,406, p<0,01) parodo, kad kuo labiau pedagogai akcentuoja bendradarbiavimo naudą sekmingesniam ugdymui, tuo labiau jie sutinka, kad jiems lengva rasti bendrą kalbą su SUP turinčių vaikų tėvais (14 lentelė).

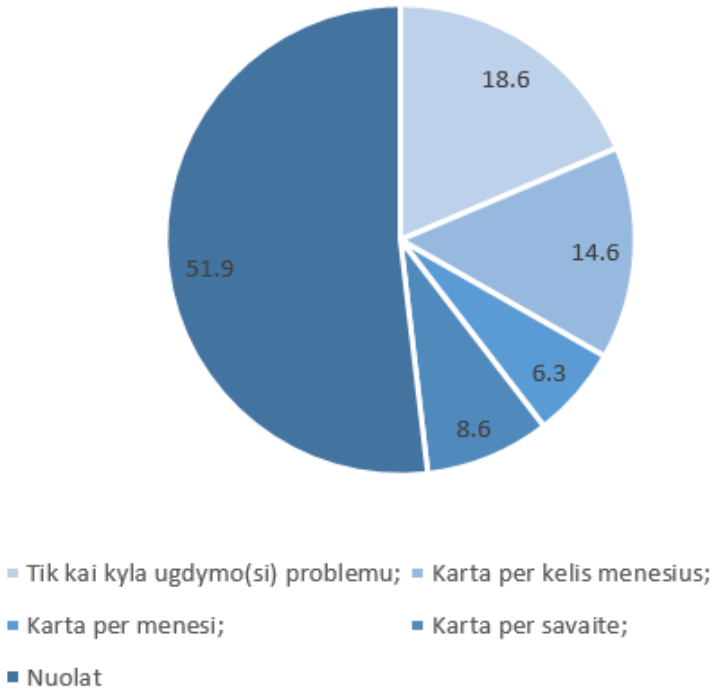
14 lentelė. *Koreliacija tarp pedagogų požiūrio į bendradarbiavimo naudą ir gebėjimo rasti bendrą kalbą su ugdytinių tėvais*

	Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda užtikrinti sėkmingesnį ugdymą;	Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda užtikrinti sėkmingesnį ugdymą;		0.406**
Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;	0.406**	

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

3.4. Bendradarbiavimo formos ir jų naudojimo dažnis

Tyrime dalyvaujančių pedagogų buvo klausiama kaip dažnai jie bendradarbiauja su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais. Daugiau nei pusė (51,9 proc.) respondentų teigia, kad bendradarbiauja nuolat, kita vertus beveik penktadalis (18,6 proc.) - tik kai kyla ugdymosi problemų, 14,6 proc. – kartą per kelis mėnesius, 8,6 proc.- kartą per savaitę, 6,3 proc. – kartą per mėnesį. (9 pav.)



9 pav. *Bendradarbiavimo dažnis (proc.)*

Analizuojant gautus duomenis buvo nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp bendradarbiavimo su tėvais dažnio ir pedagogų turimo darbo stažo ($\chi 2=59,621$, $p<0,001$). Kruskhal-Wallis kriterijus parodė, kad pedagogai, turintys trumpesnį darbo stažą (iki 10m.) dažniau nei didesnį

darbo stažą turintys respondentai bendradarbiauja su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais (15 lentelė).

15 lentelė. *Bendradarbiavimo dažnis pagal darbo stažą*

	Pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais?	0-5m.	223.21
	6-10m.	212.80
	11-20m.	151.94
	Daugiau nei 20 metų.	133.71

Pedagogo bendradarbiavimo su tėvais dažnis priklauso ir nuo to, ar įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema. Nustatyta stipri koreliacija ($r=0,633$, $p<0,01$) tarp klausimų parodė, kad respondentai, kurie labiau sutiko su teiginiu „Mano atstovaujamoje įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema“ dažniau bendradarbiauja su ugdytinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių tėvais, todėl galima daryti prielaidą, kad kai įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema, bendradarbiavimas vyksta dažniau (16 lentelė).

16 lentelė. *Koreliacija tarp bendradarbiavimo dažnio ir įstaigoje esančios bendradarbiavimo sistemos*

	Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais?;	Mano atstovaujamoje įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;
Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais?;		0.633**
Mano atstovaujamoje įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;	0.633**	

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

Vertinant tyrimo metu gautus duomenis nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp teiginio „Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus“ ir klausimo „Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais?“. Vidutinė teigiama koreliacija ($r=0,564$, $p<0,01$) rodo, kad kuo dažniau pedagogai bendradarbiauja su ugdytinių tėvais, tuo lengviau jie randa bendrą kalbą sprendžiant su vaiko ugdymusi susijusius klausimus (16 lentelė).

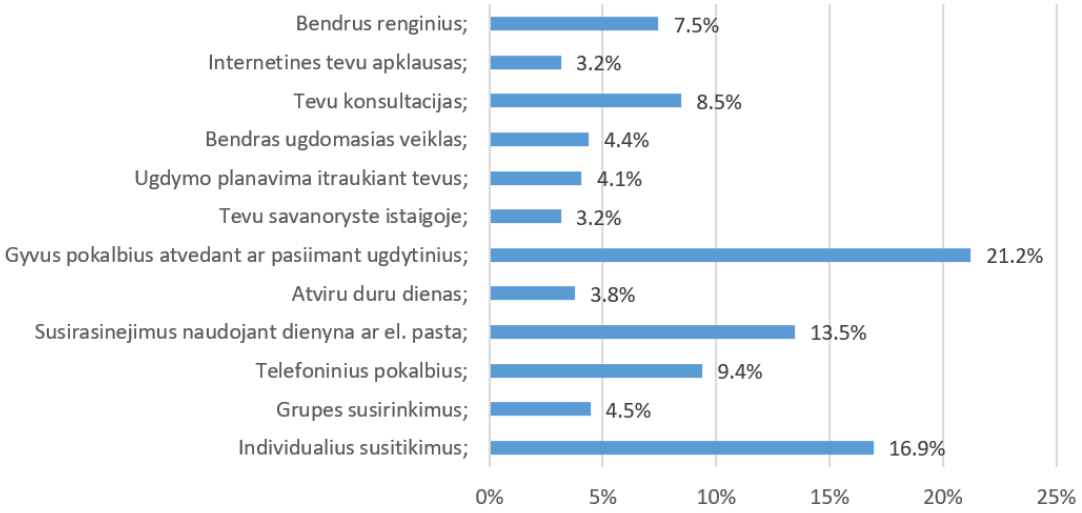
17 lentelė. *Koreliacija tarp bendradarbiavimo dažnio ir gebėjimo rasti bendrą kalbą su tėvais*

	Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus	Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais
Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus		0.564**

Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais	0.564**	

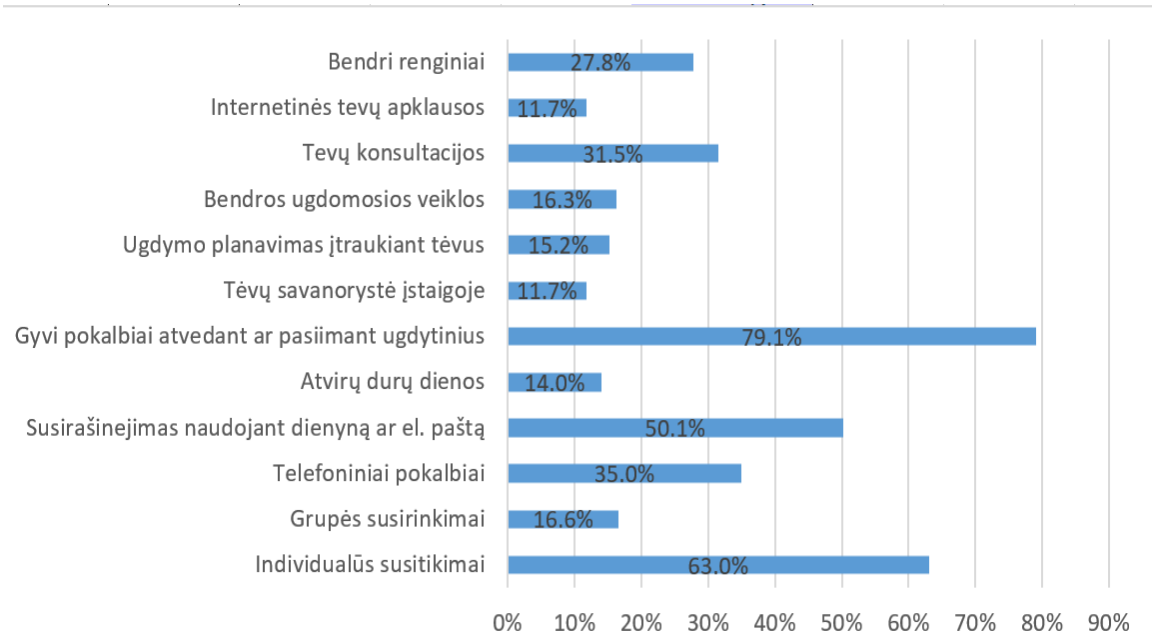
*p<0,05, **p< 0,01

Tyrime dalyvavusių pedagogų buvo klausiama kokias bendradarbiavimo formas jie dažniausiai naudoja. Kiek daugiau nei penktadalis (21,2 proc.) pasirinkimų buvo gyvi pokalbiai su tėvais atvedant ir pasiimant ugdytinius, 16,9 proc. – individualūs pokalbiai, 13,5 proc. – susirašinėjimas naudojant dienyną ar el. paštą. Mažiausiai pasirinkimų varijavo tarp šių bendradarbiavimo formų: internetinių tėvų apklausų (3,2 proc.), tėvų savanorystės įstaigoje (3,2 proc.), atvirų durų dienų (3,8 proc.), ugdymo planavimo įtraukiant tėvus (4,1 proc.) (10 pav.).



10 pav. *Dažniausiai naudojamos bendradarbiavimo formos (pagal visų pasirinkimų skaičių)*

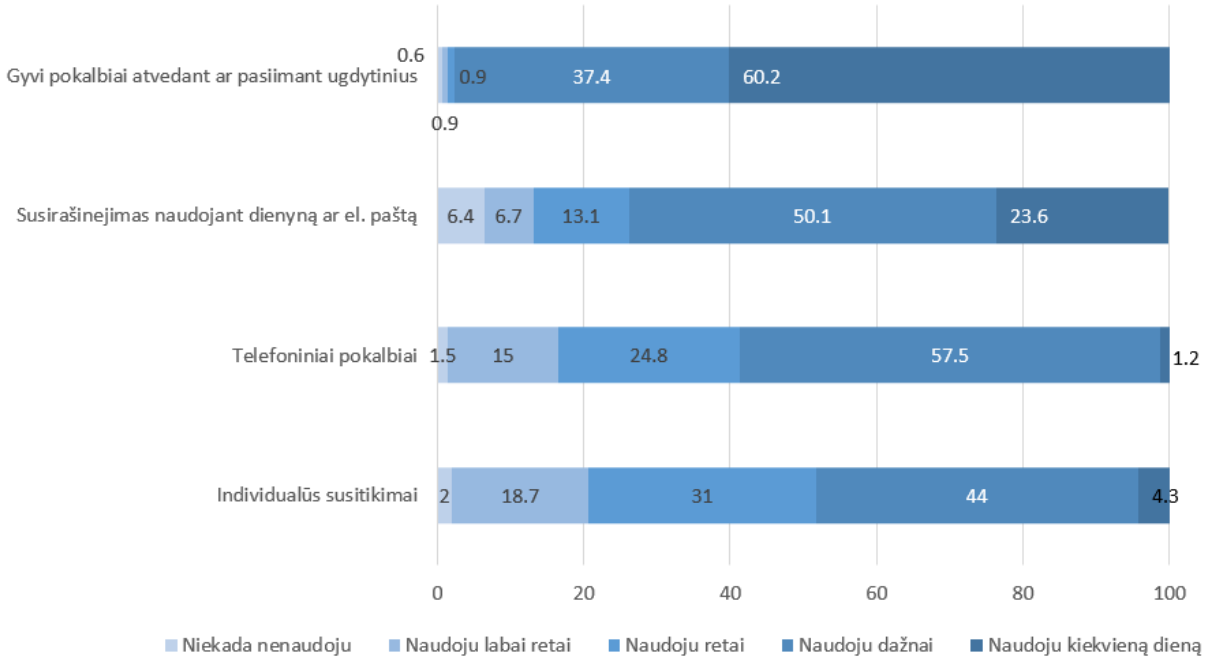
Analizuojant tyrimo duomenis svarbu paminėti ne tik kokį procentą visų pasirinkimų sudaro konkretus variantas, tačiau ir kiek respondentų pasirinko konkretų variantą. Dauguma tyrime dalyvavusių pedagogų dažniausiai naudoja gyvus pokalbius atvedant ar pasiimant ugdytinius (79,1 proc.) ar individualius susitikimus (63 proc.). Pusė (50,1 proc.) respondentų bendradarbiauja susirašinėdami naudojant dienyną ar el.paštą, daugiau nei trečdalis (35 proc.) pasitelkia telefoninius pokalbius, beveik trečdalis (27,8proc.) organizuoja bendrus renginius (11 pav.).



11 Pav. *Dažniausiai naudojamos bendradarbiavimo formos (pagal respondentų skaičių)*

Respondentų buvo klausiama, kaip dažnai jie naudoja konkrečias bendradarbiavimo formas, jų naudojimo dažnį pedagogai vertino Likerto skalėje (1-niekada nenaudoju, 2-naudoju labai retai, 3-naudoju retai, 4- naudoju dažnai, 5- naudoju kiekvieną dieną). Šio klausimo teiginių Cronbach alpha=0,851, todėl jie tinkami ir analizuojami.

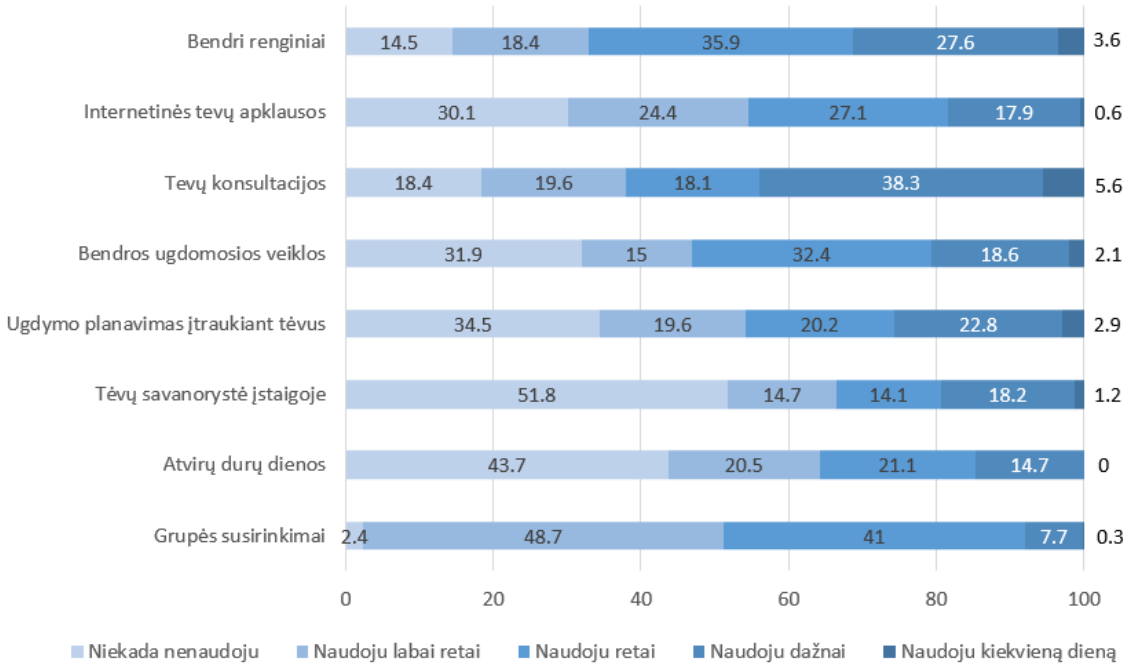
Remiantis tyrimo duomenimis, dažniausiai pedagogų naudojamos bendradarbiavimo formos yra individualūs susitikimai (44 proc. naudoja dažnai, 4,3 proc. naudoja kiekvieną dieną, 31 proc. naudoja retai ir tik 2 proc. niekada nenaudoja), telefoniniai pokalbiai (57,5 proc. naudoja dažnai, 1,2 proc. – kiekvieną dieną, 24,8 proc. naudoja retai, 1,5 proc. niekada nenaudoja), susirašinėjimas naudojant dienyną arba el. paštą (50,1 proc. naudoja dažnai, 23,6 proc. – kiekvieną dieną, 13,1 proc. naudoja retai, 6,4 proc. nenaudoja niekada), bei gyvi pokalbiai atvedant ar pasiimant ugdytinius (37,4 proc. naudoja dažnai, 60,2 proc. – kiekvieną dieną ir tik 0, 9proc. nenaudoja niekada arba naudoja labai retai) (12 pav.)



12 pav. *Bendradarbiavimo formų naudojimo dažnis I*

27,6 proc. pedagogų dažnai organizuoja ir vykdo bendrus renginius su tėvais, 35,9 proc. tai daro retai, o 14,5 proc. – niekada. Tėvų konsultacijas dažnai vykdo 38,3 proc. respondentų, 5,6 proc. tai daro kiekvieną dieną, 18,1 proc. – vykdo retai, 19,6 proc. – labai retai, o 18,4 proc. pedagogų- niekada.

Rečiausiai respondentai bendradarbiavimui pasitelkia tėvų savanorystę ugdymo įstaigoje (51,8 proc. nenaudoja niekada, 14,7 proc. naudoja labai retai, 14,1 proc. naudoja retai, 18,2 proc. naudoja dažnai), atvirų durų dienas (43,7 proc. niekada nenaudoja, 20, proc. naudoja labai retai, 14.7 naudoja dažnai), grupių susirinkimus (2,4 proc. nenaudoja niekada, 48,7 proc. naudoja labai retai, tik 7.7 proc. naudoja dažnai), internetines apklausas (30,1 proc. nenaudoja niekada, 24,4 proc. naudoja labai retai ,27,1 proc. naudoja retai 17,9 naudoja dažnai.), bendras ugdymo veiklas (31,9 proc. neorganizuoja niekada, 15 proc. organizuoja labai retai, 32,4 proc. – retai, 18,6 proc. organizuoja dažnai. Net 34,5 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų niekada neįtraukia tėvų planuojant ugdymą, 19, 6proc. įtraukia labai retai, 22,8 proc. įtraukia dažnai (13pav.).



13 pav. *Bendradarbiavimo formų naudojimo dažnis II*

Analizuojant duomenis buvo nustatyti statistiškai svarbūs ryšiai tarp naudojamų bendradarbiavimo formų ir pedagogų darbo stažo. Remiantis Kruskal-Wallis kriterijumi nustatyta, kad bendradarbiavimo formas skirtingo darbo stažo grupių pedagogai taiko skirtingai. Daug dažniau pedagogai, turintys mažesnį darbo stažą (iki 10m.) nei ilgesnį darbo stažą turintys pedagogai organizuoja tėvų savanorystę įstaigoje ($\chi2$=30,277, p<0,001). Dažniausiai bendrus renginius organizuoja mažiausią darbo stažą turintys pedagogai (iki 5m.), rečiausiai – pedagogai, dirbantys 20 metų ir daugiau ($\chi2$=35,179, p<0,001). Tėvus dažniau konsultuoja taip pat trumpiausią darbo stažą turintys pedagogai (iki 5m.), bei dirbantys 6-10 metų, lyginant su didesnį darbo stažą turinčiais pedagogais ($\chi2$=37,717, p<0,001) (18 lentelė).

18 lentelė. *Naudojamos bendradarbiavimo formos pagal darbo stažą I*

	Pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Tėvų savanorystė įstaigoje;	0-5m.	197.37
	6-10m.	208.30
	11-20m.	160.26
	Daugiau nei 20 metų	144.72
Bendri renginiai;	0-5m.	213.02
	6-10m.	201.16
	11-20m.	172.82
	Daugiau nei 20 metų	135.69
Tėvų konsultavimas;	0-5m.	216.64
	6-10m.	202.94
	11-20m.	166.08
	Daugiau nei 20 metų	136.61

Skirtingo darbo stažo pedagogai skirtingu dažnumu naudoja ir internetines tėvų apklausas ($\chi2$=38,546, p<0,001): dažniausiai jas naudoja 6-10 metų darbo stažą turintys pedagogai, šiek tiek rečiau – iki 5m. darbo stažą turintys respondentai, rečiausiai- daugiau nei 20metų pedagoginio darbo stažo turintys respondentai. Bendradarbiavimui atvirų durų dienas dažniausiai pasitelkia 6-10 metų darbo stažą turintys pedagogai, bei pedagogai, dirbantys iki 5 metų, rečiau atvirų durų dienas organizuoja pedagogai, turintys daugiau nei 11 metų darbo stažą ($\chi2$=46,925, p<0,001). Bendras ugdomąsias veiklas dažniau naudoja pedagogai, turintys iki 10metų darbo stažo, rečiausiai – 11-20 metų dirbantys pedagogai ($\chi2$=60,200, p<0,001). (19 lentelė).

19 lentelė. *Naudojamos bendradarbiavimo formos pagal darbo stažą II*

	Pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Internetinės tėvų apklausos;	0-5m.	201.67
	6-10m.	211.66
	11-20m.	167.88
	Daugiau nei 20 metų	135.06
Atvirų durų dienos;	0-5m.	202.76
	6-10m.	218.90
	11-20m.	146.08
	Daugiau nei 20 metų	141.77
Bendros ugdomosios veiklos;	0-5m.	219.72
	6-10m.	215.74
	11-20m.	161.97
	Daugiau nei 20 metų	126.62

Kita vertus, telefoninius pokalbius dažniau naudoja pedagogai, turintys didžiausią darbo stažą (nuo 20m.) nei mažesnį darbo stažą turintys respondentai ($\chi2$=9,235, p=0,026). Grupės susirinkimus intensyviausiai organizuoja pedagogai, turintys 6-20 metų darbo stažą, rečiausiai – pedagogai, dirbantys iki 5 metų ($\chi2$=8,728, p=0,026). Bendrauja pasitelkdami dienyną arba el. paštą taip pat dažniau turintys 6-20 metų darbo stažą nei kiti pedagogai ($\chi2$=19,718, p<0,000) (20 lentelė).

20 lentelė. *Naudojamos bendradarbiavimo formos pagal darbo stažą III*

	Jūsų pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Grupės susirinkimai;	0-5m.	155.22
	6-10m.	189.49
	11-20m.	188.94
	Daugiau nei 20 metų	163.24
Telefoniniai pokalbiai;	0-5m.	153.49
	6-10m.	179.20
	11-20m.	159.52
	Daugiau nei 20 metų	191.16
Susirašinėjimas naudojant el. dienyną ar el. paštą;	0-5m.	156.54
	6-10m.	199.19
	11-20m.	194.17
	Daugiau nei 20 metų	150.99

Analizuojant tyrimo rezultatus nustatyta, kad respondentų naudojamų bendradarbiavimo formų dažnis susiję su tuo, ar respondento įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo struktūra. Nustatyta vidutinė teigiama koreliacija tarp teiginio „Mano atstovaujamoje ugdymo įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema“ ir atvirų durų dienų organizavimo įstaigoje (r=0,574, p< 0,01), bendrų ugdomųjų veiklų organizavimo (r=0,570, p< 0,01), bendrų renginių organizavimo (r=0,550, p< 0,01) ir tėvų savanorystės įstaigoje organizavimo (r=0,516, p< 0,01) (21 lentelė).

21 lentelė. *Koreliacija tarp bendradarbiavimo formų naudojimo ir įstaigoje veikiančios bendradarbiavimo sistemos*

	Mano atstovaujamoje ugdymo įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;	Atvirų durų dienos;	Bendros ugdomosios veiklos;	Bendri renginiai;	Tevų savanorystė įstaigoje;
Mano atstovaujamoje ugdymo įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;		0.574**	0.570**	0.550**	0.516**
Atvirų durų dienos;	0.574**		0.546**	0.471**	0.655**
Bendros ugdomosios veiklos;	0.570**	0.546**		0.681**	0.619**
Bendri renginiai;	0.550**	0.471**	0.681**		0.537**
Tevų savanorystė įstaigoje;	0.516**	0.655**	0.619**	0.537**	

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

Šie duomenys leidžia daryti prielaidą, kad kuo aiškesnė įstaigoje yra bendradarbiavimo su tėvais sistema, tuo dažniau pedagogai tėvus įtraukia aktyviam bendradarbiavimui: organizuoja atvirų durų dienas, bendras ugdomąsias veiklas, renginius, tėvų savanorystę.

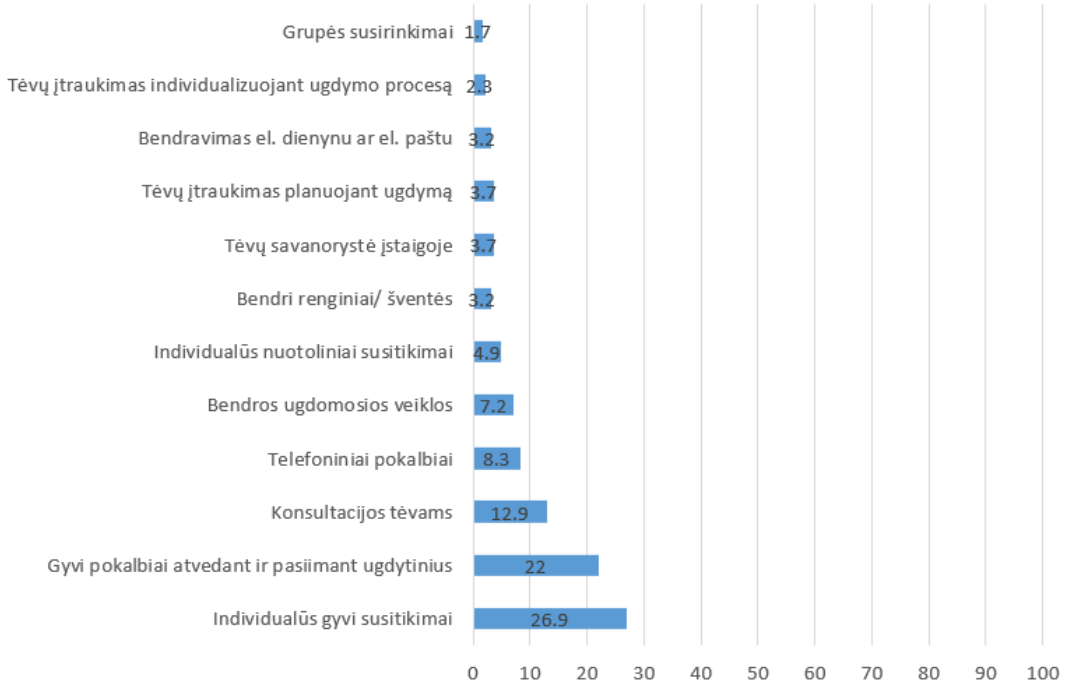
Nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp tėvų bendradarbiavimo aktyvumo ir pedagogo naudojamų bendradarbiavimo formų. Pažymėtina, kad, kuo dažniau pedagogai naudoja tokias bendradarbiavimo formas kaip tėvų konsultavimas(r=0,477, p< 0,01), jų savanorystė įstaigoje (r=0,510, p< 0,01), atvirų durų dienos (r=0,552, p< 0,01), bendros ugdomosios veiklos (r=0,509, p< 0,01) ir bendri renginiai(r=0,451, p< 0,01), tuo tėvų bendradarbiavimą jie vertina aktyviau. Taip pat statistiškai reikšmingi ryšiai nustatyti ir tarp pačių bendradarbiavimo formų pasirinkimų. Nustatyta stipri teigiama koreliacija leidžia teigti, kad kuo dažniau pedagogai skatina tėvų savanorystę įstaigoje, tuo dažniau jie organizuoja ir atvirų durų dienas(r=0,655, p< 0,01) ar bendras ugdomąsias veiklas (r=0,619, p< 0,01) (22 lentelė).

22 lentelė. *Tėvų įsitraukimo ir naudojamų bendradarbiavimo formų koreliacija*

	Jūsų nuomone, kaip aktyviai tėvai įsitraukia į ugdymo procesą?;	Tėvų savanorystė įstaigoje;	Atvirų durų dienos;	Bendros ugdomosios veiklos;	Bendri renginiai;	Tėvų konsultavimas;
Jūsų nuomone, kaip aktyviai tėvai įsitraukia į ugdymo procesą?;		0.510**	0.552**	0.509**	0.451**	0.477**
Tėvų savanorystė įstaigoje;	0.510**		0.655**	0.619**	0.537**	0.561**
Atvirų durų dienos;	0.552**	0.655**		0.546**	0.471**	0.523**
Bendros ugdomosios veiklos;	0.509**	0.619**	0.546**		0.681**	0.612**
Bendri renginiai;	0.451**	0.537**	0.471**	0.681**		0.561**
Tevų konsultavimas;	0.477**	0.561**	0.523**	0.612**	0.561**	

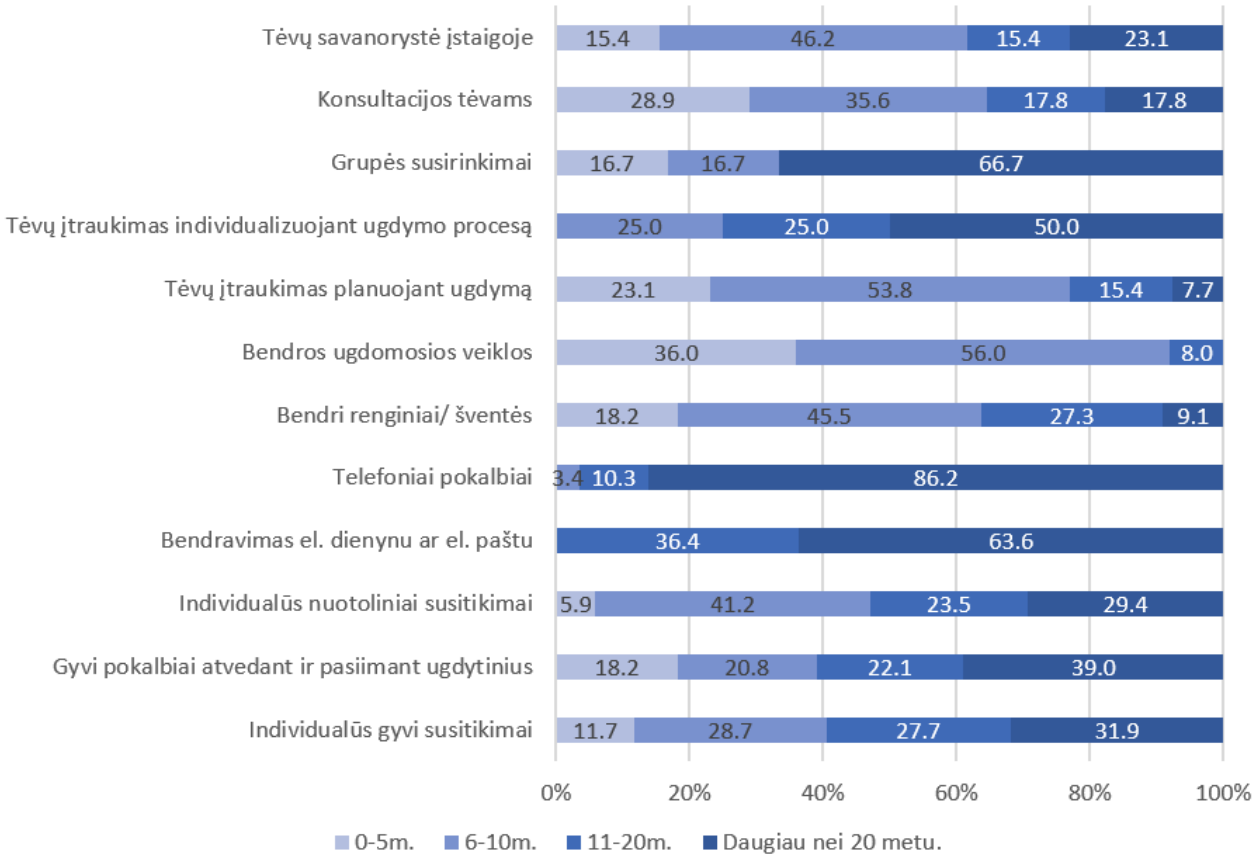
*p<0,05, **p< 0,01

Tyrime dalyvaujančių pedagogų buvo klausiama, kokia, jų nuomone, bendradarbiavimo su tėvais forma yra efektyviausia. Kiek daugiau nei ketvirtadalis respondentų teigia, kad efektyviausia bendradarbiavimo forma yra individualūs gyvi susitikimai (26,9proc.), 22proc. pedagogų teigia, kad tai gyvi pokalbiai atvedant ar pasiimant ugdytinius, beveik 13 proc.- kad tai konsultacijos tėvams. Respondentų nuomone, mažiausiai efektyvios bendradarbiavimo formos yra grupės susirinkimai (1,7proc.), tėvų įtraukimas individualizuojant ugdymo procesą (2,3 proc.), bendravimas el. dienynu ar el. paštu (3,2proc.), bei bendri renginiai/šventės (3,2proc.) (14 pav.).



14 pav. *Efektyviausios bendradarbiavimo formos (pedagogų nuomonė) (proc.)*

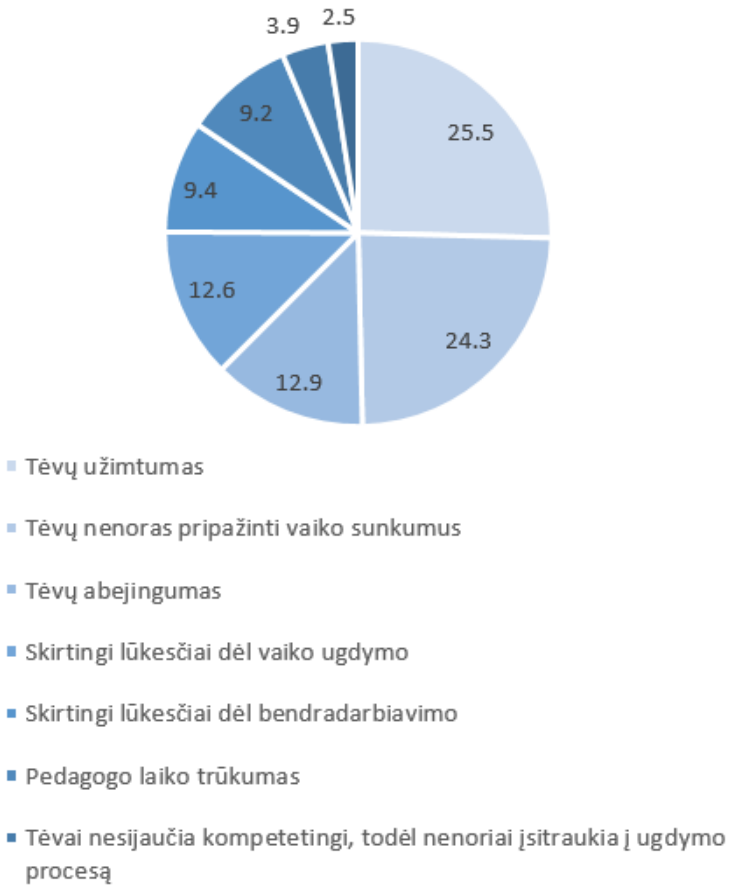
Nustatyta, kad pedagogų dalyvavusių tyrime nuostata apie efektyviausią bendradarbiavimo formą skiriasi priklausomai nuo jų darbo stažo. Respondentai, turintys didžiausią darbo stažą (daugiau nei 20m.) efektyviausia bendradarbiavimo forma dažniau nei trumpesnį darbo stažą turintys, laikė telefoninius pokalbius (86,2 proc), grupės susirinkimus (66,7 proc.), bendravimą el.dienynu ar el. paštu (63,6 proc.), pokalbius pasiimant ar atvedant ugdytinius (39 proc.) individualius gyvus susitikimus (31,9 proc.). Kita vertus pedagogai, turintys iki 10m. darbo stažą, labiau nei ilgesnį darbo stažą turintys pedagogai efektyviausia bendradarbiavimo forma laiko bendras ugdomąsias veiklas (turintys iki 5m. stažą – 36 proc, turintys 6-10m. darbo stažą – 56 proc.), renginius, šventes (turintys iki 5m. stažą – 18,2 proc, turintys 6-10m. darbo stažą – 48,5 proc), tėvų įtraukimą planuojant ugdymą (turintys iki 5m. stažą – 23,1 proc, turintys 6-10m. darbo stažą – 53,8 proc, konsultacijas tėvams (turintys iki 5m. stažą – 28,9 proc, turintys 6-10m. darbo stažą – 35,6 proc). Tėvų savanorystę įstaigoje dažniausiai efektyviausia laikė pedagogai, turintys 6-10 metų darbo stažą (15 pav.)



15 pav. *Efektyviausios bendradarbiavimo formos (pedagogų nuomonė) pagal darbo stažą*

3.5. Bendradarbiavimą apsunkinantys veiksniai

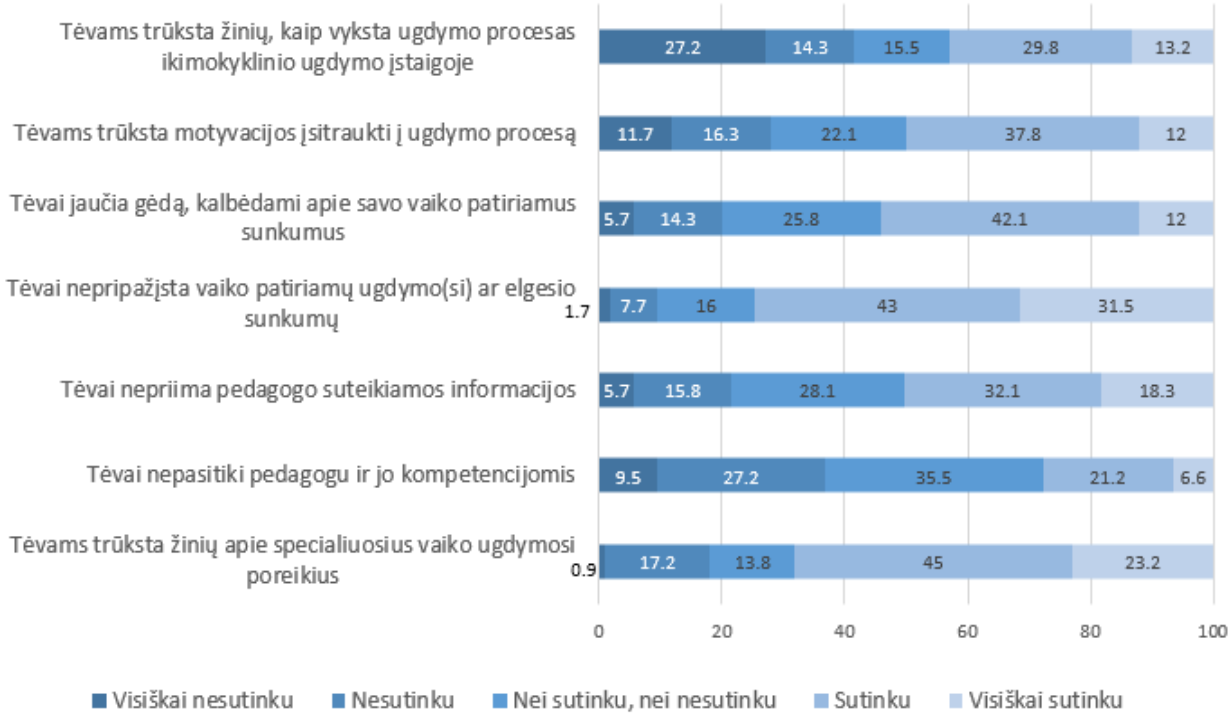
Respondentų buvo klausiama, kokios yra pagrindinės kliūtys trukdančios efektyviam bendradarbiavimui su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais. Didžiausia tyrimo metu nustatyta kliūtis – didelis tėvų užimtumas (25,5 proc.). 24,3 proc. respondentų nurodė, kad bendradarbiavimą apsunkina tėvų nenoras pripažinti vaiko patiriamus sunkumus. Kiek daugiau nei dešimtadalis (12,9 proc.) respondentų teigia, kad bendradarbiauti sudėtinga dėl tėvų abejingumo ir skirtingų lūkesčių dėl vaiko ugdymo (12,6 proc.). Tik 2,5 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų nurodė, kad bendradarbiavimui trukdo tėvų nenoras įsitraukti dėl jų kompetencijos stokos, 3,9 proc. teigia, kad pedagogams trūksta laiko bendradarbiavimui (16 pav.).



16 pav. *Veiksniai, mažinantys bendradarbiavimo efektyvumą (pedagogų nuomonė) (proc.)*

Pedagogų buvo klausiama, kaip jie vertina konkrečius veiksnius, trukdančius kokybiškai partnerystei su tėvais kurti. Apskaičiuotas klausimų Cronbach Alpha= 0,862, taigi jie tinkamai parengti ir analizuojami.

Didelė dalis tyrime dalyvavusių pedagogų pagrindine kliūtimi bendradarbiavimui su tėvais laiko vaiko patiriamų elgesio ar ugdymosi sunkumų nepripažinimą (31,5 proc. visiškai sutinka su šiuo teiginiu, 43 proc. sutinka, 16 proc. neturi aiškios nuomonės: pažymėjo, kad nei sutinka, nei nesutinka, 7,7 proc. nesutinka ir 1,7 proc. visiškai nesutinka). Taip pat respondentai dažnai teigė, kad bendradarbiavimą apsunkina tėvų žinių trūkumas apie vaikų specialiuosius poreikius (23,2 proc. visiškai sutinka, 45proc. sutinka su šiuo teiginiu, 13,8 proc. neturi aiškios nuomonės, 17,2 proc. nesutinka ir 0,9 proc. visiškai nesutinka). Dalis pedagogų teigia (12 proc. visiškai sutinka, 42,1 proc. sutinka, net 25, 8 proc. neturi aiškios nuomonės šiuo klausimu, 14,3 proc. nesutinka, 5,7 proc. visiškai nesutinka), kad tėvai jaučia gėdą kalbėdami apie savo vaiko sunkumus ir tai prisideda prie bendradarbiavimo apsunkinimo. Mažiausiai reikšmingu veiksniu, trukdančiu kokybiškam bendradarbiavimui respondentai išskyrė tėvų žinių trūkumą apie ugdymo procesą įstaigoje (27,2 proc. visiškai nesutinka, 14,3 proc. nesutinka su šiuo teiginiu, 15,5 proc. neturi nuomonės, 29,8 proc. nesutinka ir 13,2 proc. visiškai nesutinka) (17 pav.).



17 pav. *Veiksnių, mažinančių bendradarbiavimo efektyvumą, vertinimas (proc.)*

Nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp pedagogų nuomonės apie bendradarbiavimo kliūtis ir jų turimo darbo stažo. Pedagogai, turintys didesnį darbo stažą (nuo 11m.), labiau nei mažesnį darbo stažą turintys pedagogai (iki 10 m.) vieną iš bendradarbiavimą apsunkinančių veiksnių įvardija žinių apie specialiuosius vaiko ugdymosi poreikius trūkumą ($\chi2=40,116$, $p<0,001$). Pedagogai, turintys daugiau nei 20 metų darbo stažą, labiau nei mažesnį darbo stažą turintys pedagogai teigia, kad tėvai nepriima jų suteikiamos informacijos ($\chi2=40,867$, $p<0,001$). Taigi šiuos veiksnius dažniau įvardijo pedagogai, turintys didesnį darbo stažą (nuo 11m.), nei trumpiau dirbantys (23 lentelė).

23 lentelė. *Veiksnių, mažinančių bendradarbiavimo efektyvumą, vertinimas pagal darbo stažą*

	Pedagoginio darbo stažas	Mean Rank
Tėvams trūksta žinių apie specialiuosius vaiko ugdymosi poreikius;	0-5m.	137.72
	6-10m.	145.50
	11-20m.	179.07
	Daugiau nei 20 metų.	215.67
Tėvai nepriima pedagogo suteikiamos informacijos;	0-5m.	138.59
	6-10m.	147.92
	11-20m.	168.40
	Daugiau nei 20 metų.	219.77

Nustatyta koreliacija tarp respondentų nuomonės apie bendradarbiavimo kliūtis ir teiginio „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo

strategijomis“ vertinimo. Tarp teiginių „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis“ ir „Tėvams trūksta žinių apie specialiuosius vaiko ugdymosi poreikius“ nustatyta statistiškai reikšminga neigiama koreliacija (r = –0,345, p = 0,000). Tai reiškia, kad kuo stipresnis pedagogų įsitikinimas dėl tėvų pasitikėjimo jų profesine kompetencija, tuo rečiau jie mano, kad tėvams trūksta žinių apie specialiuosius ugdymosi poreikius, ir atvirkščiai. Tarp teiginių „Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis“ ir „Tėvai nepriima pedagogo suteikiamos informacijos“ taip pat nustatyta reikšminga neigiama koreliacija (r= -0,475, p=0,000), įrodanti, kuo labiau pedagogai jaučia tėvų pasitikėjimą jų kompetencija, tuo rečiau jie mano, kad tėvai nepriima pedagogo suteikiamos informacijos (24 lentelė).

24 lentelė. *Koreliacija tarp pasitikėjimo pedagogu ir bendradarbiavimo efektyvumą mažinančių veiksnių*

	Tėvams trūksta žinių apie specialiuosius vaiko ugdymosi poreikius;	Tėvai nepriima pedagogo suteikiamos informacijos;	Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;
Tėvams trūksta žinių apie specialiuosius vaiko ugdymosi poreikius;		0.573**	-0.344**
Tėvai nepriima pedagogo suteikiamos informacijos;	0.573**		-0.475**
Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;	-0.344**	-0.475**	

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

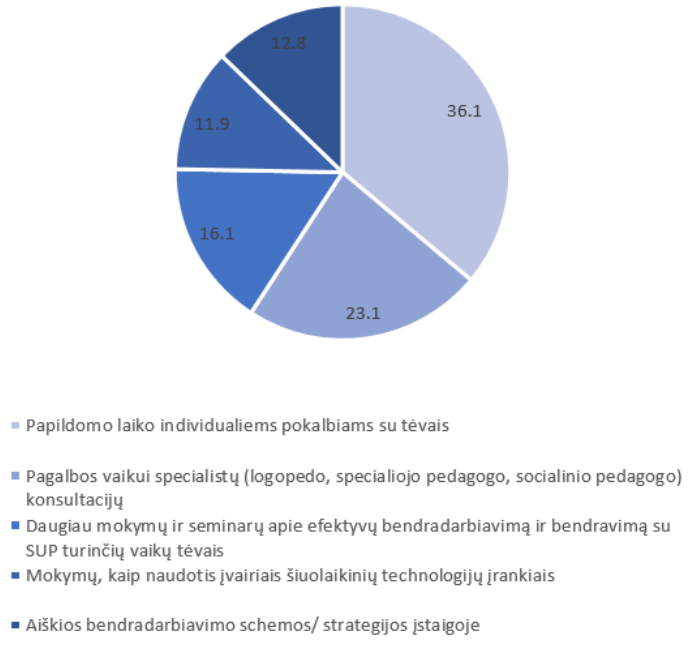
Tyrimo duomenų analizė atskleidė statistiškai reikšmingus ryšius tarp teiginių „Tėvai nepripažįsta vaiko patiriamų ugdymo(si) ar elgesio sunkumų“, „Tėvai jaučia gėdą, kalbėdami apie savo vaiko patiriamus sunkumus“ ir pedagogo bendradarbiavimo su tėvais dažnio. Nustatyta reikšminga neigiama vidutinė koreliacija tarp pedagogo ir tėvų bendradarbiavimo dažnio ir teiginio „Tėvai nepripažįsta vaiko patiriamų ugdymo(si) ar elgesio sunkumų“ (r=-0,416, p=0,000). Tai rodo, kad dažniau bendradarbiaujantys pedagogai rečiau pastebi, kad tėvai neigia vaiko ugdymosi ar elgesio sunkumus, ir atvirkščiai – retesnis bendravimas dažniau sutampa su nuomone, kad tėvai nepripažįsta vaiko patiriamų sunkumų (22 lentelė). Silpna neigiama koreliacija nustatyta tarp teiginio „Tėvai jaučia gėdą, kalbėdami apie savo vaiko patiriamus sunkumus“ ir pedagogo bendradarbiavimo su tėvais dažnio (r=-0,276, p=0,000). Tai rodo, kuo dažniau pedagogai bendradarbiauja su ugdytinių tėvais, tuo rečiau galvoja, kad tėvai jaučia gėdą, kalbėdami apie vaiko patiriamus sunkumus ir atvirkščiai (25 lentelė).

25 lentelė. *Koreliacija tarp bendradarbiavimo dažnio ir bendradarbiavimo efektyvumą mažinančių veiksnių*

	Tėvai nepripažįsta vaiko patiriamų ugdymo(si) ar elgesio sunkumų;	Tėvai jaučia gėdą, kalbėdami apie savo vaiko patiriamus sunkumus;	Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais?;
Tėvai nepripažįsta vaiko patiriamų ugdymo(si) ar elgesio sunkumų;		0.562**	-0.416**
Tėvai jaučia gėdą, kalbėdami apie savo vaiko patiriamus sunkumus;	0.562**		-0.276**
Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais?;	-0.416**	-0.276**	

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

Pedagogų buvo klausiama, kokių resursų jiems trūksta užtikrinant kokybišką bendradarbiavimą su ugdytinių tėvais. Beveik ketvirtadalis (36,1 proc.) respondentų įvardijo, kad jiems trūksta papildomo laiko individualiems susitikimams su ugdytinių tėvais, kiek mažiau nei ketvirtadalis (23,1 proc.) teigia, kad jiems trūksta pagalbos vaikui specialistų konsultacijų, 16,1 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų teigė, kad jiems trūksta daugiau mokymų ir seminarų bendravimo ir bendradarbiavimo su SUP turinčių vaikų tėvais tema. Rečiausiai respondentai įvardijo mokymų, kaip naudotis įvairiais šiuolaikinių technologijų įrankiais trūkumą (11,9 proc.) bei aiškios bendradarbiavimo schemos/ strategijos įstaigoje trūkumą (12,8 proc.) (18 pav.).

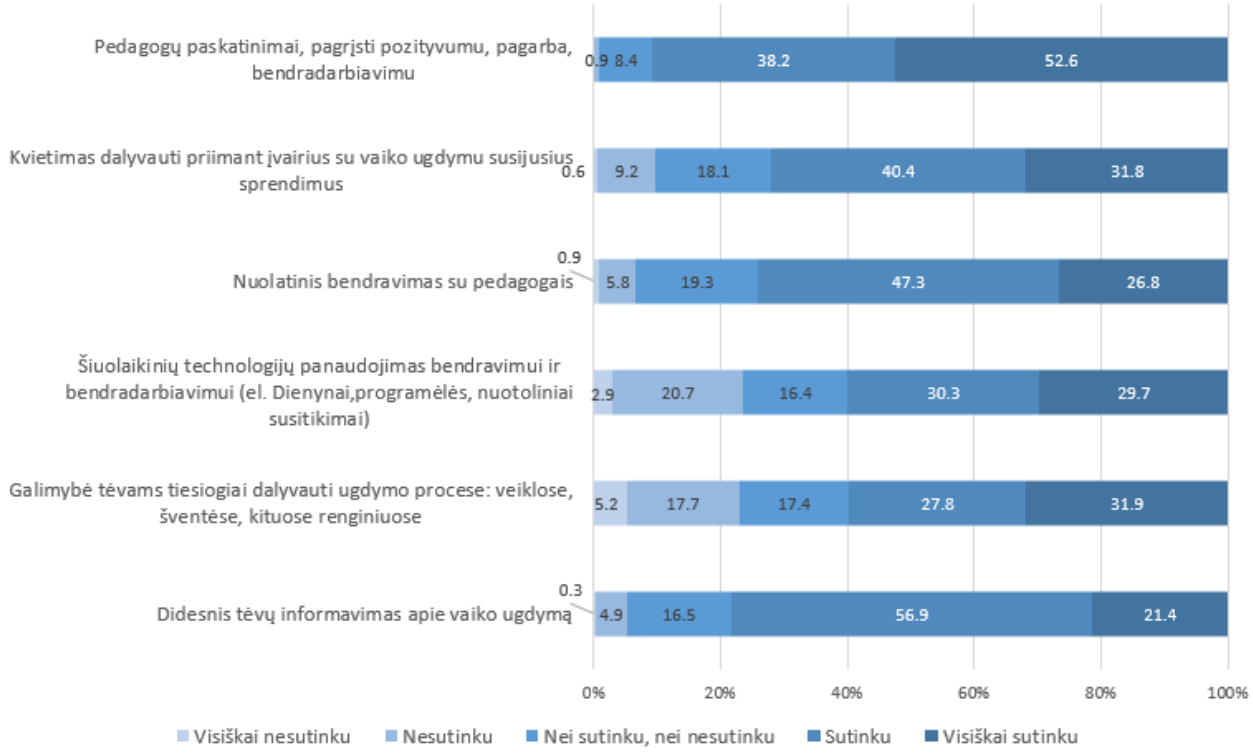


18 pav. *Trūkstami resursai bendradarbiavimui gerinti (proc.)*

3.6. Bendradarbiavimo tobulinimo galimybės

Siekiant išsiaiškinti bendradarbiavimo tobulinimo galimybes, tyrime dalyvavusių pedagogų buvo klausiama, ar konkretūs veiksniai gali paskatinti tėvus partnerystei. Klausimo Cronbach Alpha- 0,826, taigi teiginiai tinkami ir juos galima analizuoti.

Respondentai labiausiai sutiko, kad kokybišką partnerystę gali paskatinti tinkami pedagogų paskatinimai įsitraukti (52,6 proc. visiškai sutiko, 38,2 proc. sutiko, 0,9 proc. nesutiko), didesnis tėvų informavimas apie vaiko ugdymą (21,4 proc. visiškai sutiko, 56,9 proc. sutiko, 4,9 proc. nesutiko, 0,3 proc. visiškai nesutiko), nuolatinis bendravimas su pedagogais (26,8 proc. visiškai sutiko, 47,3 proc. sutiko, 5,8 proc. nesutiko, 0,9 proc. visiškai nesutiko) ir kvietimas dalyvauti priimant svarbius sprendimus (31,8 proc. visiškai sutiko, 40,4 proc. sutiko, 9,2 proc. nesutiko, 0, 6 proc. visiškai nesutiko). Respondentų nuomone, mažiau nei kiti minėti veiksniai paskatinti tėvus įsitraukti gali šiuolaikinių technologijų naudojimas bendravimui ir bendradarbiavimui (2,9 proc. visiškai nesutiko, 20,7 proc. nesutiko, 19,4 proc. neturėjo aiškios nuomonės, 30,3 proc. sutiko ir 29,7 proc. visiškai sutiko) ir galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese (5,2 proc. visiškai nesutiko, 17,7 proc. nesutiko, 27,8 proc. sutiko, 31,9 proc. visiškai sutiko) (19 pav.).



19 pav. *Veiksniai, skatinantys bendradarbiavimą (proc.)*

Nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp pedagogų nuomonės apie veiksnius, skatinančius kokybišką partnerystę ir jų darbo stažo. Reikšmingiausi skirtumai tarp skirtingo darbo stažo pedagogų pastebėti vertinant galimybės tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese ($\chi 2=82,490$, $p<0,001$).

Pedagogai, turintys mažiausią (iki 10m) darbo stažą daug labiau nei didesnį darbo stažą turintys pedagogai teigė, kad galimybė tėvams dalyvauti ugdymo procese skatina bendradarbiavimą. Taip pat trumpiau dirbantys pedagogai (iki 10m.) labiau nei 11 ir daugiau metų dirbantys teigia, kad tėvų įtraukimas priimant svarbius sprendimus gerina bendradarbiavimo kokybę ($\chi2=41,166$, $p<0,001$).

Šiuolaikinių technologijų naudojimo naudą kokybiškai partnerystei taip pat labiau vertino mažesnį (iki 10m.) darbo stažą turintys pedagogai, o mažiau vertino respondentai, turintys 20 ir daugiau metų darbo stažą ($\chi2=92,018$, $p<0,001$). Taigi Kruskal- Wallis kriterijus parodė, kad pedagogai, kurių darbo stažas trumpesnis (iki 10m.) labiau nei visi kiti vertino minėtų veiksnių įtaką kokybiškos partnerystės su tėvais kūrimui (26 lentelė).

26 lentelė. *Veiksniai, skatinantys bendradarbiavimą (pagal pedagogų darbo stažą) I*

	Pedagoginio darbo stažas metais	Mean Rank
Galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese: veiklose, šventėse, kituose renginiuose;	0-5m.	228.88
	6-10m.	225.27
	11-20m.	145.16
	Daugiau nei 20 metų.	124.44
Šiuolaikinių technologijų panaudojimas bendravimui ir bendradarbiavimui (el. dienynai, programėlės, nuotoliniai susitikimai);	0-5m.	229.94
	6-10m.	228.38
	11-20m.	147.57
	Daugiau nei 20 metų.	119.75
Kvietimas dalyvauti priimant įvairius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus;	0-5m.	208.40
	6-10m.	211.67
	11-20m.	155.15
	Daugiau nei 20 metų.	139.73

Ne toks stiprus, tačiau reikšmingas skirtumas tarp skirtingą darbo stažą turinčių pedagogų nustatytas jiems vertinant nuolatinio bendravimo su tėvais bei didesnio tėvų informavimo įtaką gerinant bendradarbiavimo kokybę. Panaudojus Kruskall-Wallis kriterijų nustatyta, kad mažesnį (iki 10m.) darbo stažą turintys pedagogai labiau nei kiti vertina nuolatinio bendravimo su tėvais ($\chi2=35,861$, $p<0,001$) ir didesnio jų informavimo apie vaiką ($\chi2=20,479$, $p<0,001$) svarbą siekiant kokybiškos partnerystės (27 lentelė).

27 lentelė. *Veiksniai, skatinantys bendradarbiavimą (pagal pedagogų darbo stažą) II*

	Pedagoginio darbo stažas metais	Mean Rank
Didesnis tėvų informavimas apie vaiko ugdymą;	0-5m.	187.53
	6-10m.	200.97
	11-20m.	173.85
	Daugiau nei 20 metų.	147.32
Nuolatinis bendravimas su pedagogais;	0-5m.	208.71
	6-10m.	205.78
	11-20m.	163.20
	Daugiau nei 20 metų.	139.69

Analizuojant tyrimo duomenis nustatyta koreliacija tarp teiginio ,,Manau, kad bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra svarbus siekiant geresnių ugdymo rezultatų“ ir teiginių nusakančių veiksnius, skatinančius kokybišką bendradarbiavimą: ,,Galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese: veiklose, šventėse, kituose renginiuose“, ,, Kvietimas dalyvauti priimant įvairius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus“, ,,Nuolatinis bendravimas su pedagogais“. Nustatyta silpna teigiama koreliacija rodo, kad kuo pedagogas stipriau galvoja, kad bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais yra svarbus gerinant jų ugdymo rezultatus, tuo labiau jie galvoja, kad kokybišką bendradarbiavimą gali paskatinti galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese (r=0,394,p=0,000), kvietimas dalyvauti priimant svarbius vaikui sprendimus (r=0,286, p=0,000) bei nuolatinis bendravimas su pedagogais (r=0,398, p= 0,000) (28 lentelė).

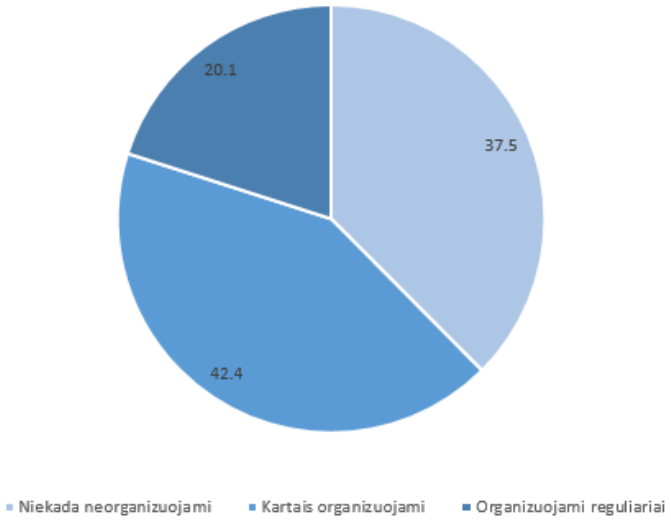
28 lentelė. *Koreliacija tarp pedagogo požiūrio į bendradarbiavimą ir bendradarbiavimą skatinančių veiksnių*

	Manau, kad bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra svarbus siekiant geresnių ugdymo rezultatų;	Galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese: veiklose, šventėse, kituose renginiuose;	Kvietimas dalyvauti priimant įvairius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus;	Nuolatinis bendravimas su pedagogais;
Manau, kad bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra svarbus siekiant geresnių ugdymo rezultatų;		0.394**	0.286**	0.398**
Galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese: veiklose, šventėse, kituose renginiuose;	0.394**		0.622**	0.557**
Kvietimas dalyvauti priimant įvairius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus;	0.286**	0.622**		0.531**
Nuolatinis bendravimas su pedagogais;	0.398**	0.557**	0.531**	

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

Pedagogų buvo klausiama, kaip dažnai jų įstaigoje organizuojami mokymai ar seminarai, skirti bendradarbiavimo su tėvais stiprinimui. Daugiau nei ketvirtadalis (42,4 proc.) respondentų teigė, kad jų įstaigose tokie mokymai organizuojami kartais, net 37, 5proc. teigė, kad neorganizuojami niekada, ir tik penktadalis (20,1 proc.) nurodė, kad organizuojami reguliariai (20 pav.).

20 pav. *Seminarų, mokymų apie bendradarbiavimą organizavimo dažnis (proc).*



20 pav. *Seminarų, mokymų apie bendradarbiavimą organizavimo dažnis (proc).*

Analizuojant gautus duomenis nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp seminarų, mokymų organizavimo įstaigose ir pedagogų požiūrio į bendradarbiavimą stiprinančius veiksnius. Kruskal-Wallis kriterijus atskleidė, kad pedagogai, kurių įstaigose reguliariai organizuojami seminarai, mokymai apie bendradarbiavimą su tėvais, labiau nei pedagogai, kurių įstaigose seminarai ar mokymai šia tema neorganizuojami niekada arba organizuojami kartais, vertina šiuolaikinių tehnologijų naudojimą bendradarbiavimui su tėvais ($\chi2=121,991$, $p<0,001$). Tokios pačios tendencijos pastebimos ir vertinant galimybės tėvams aktyviai dalyvauti ugdymo procese užtikrinimą siekiant efektyvios partnerystės ($\chi2=119,881$, $p<0,001$), taip pat vertinant kvietimą dalyvauti priimant svarbius vaikui sprendimus kaip veiksnį, svarbų bendradarbiavimui ($\chi2=81,363$, $p<0,001$). Nuolatinį bendravimą su tėvais labiausiai vertino taip pat pedagogai, kurių įstaigose reguliariai arba kartais organizuojami mokymai, seminarai šia tema ($\chi2=53,720$, $p<0,001$).

Taigi nustatyta, kad pedagogų požiūris į bendradarbiavimą stiprinančius veiksnius reikšmingai priklauso nuo to, kaip dažnai jų įstaigose organizuojami mokymai, seminarai apie bendravimą bei bendradarbiavimą su SUP turinčių vaikų tėvais (29 lentelė).

29 lentelė. *Bendradarbiavimą stiprinantys veiksniai pagal seminarų, mokymų apie bendradarbiavimą organizavimo dažnį*

	Kaip dažnai Jūsų įstaigoje organizuojami mokymai ar seminarai, skirti bendradarbiavimo su tėvais stiprinimui?	Mean Rank
Šiuolaikinių technologijų panaudojimas bendravimui ir bendradarbiavimui (el. dienynai, programėlės, nuotoliniai susitikimai);	Niekada neorganizuojami	105.90
	Kartais organizuojami	198.00
	Organizuojami reguliariai	255.70
	Niekada neorganizuojami	122.37

Kvietimas dalyvauti priimant įvairius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus;	Kartais organizuojami	187.96
	Organizuojami reguliariai	246.09
Galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese: veiklose, šventėse, kituose renginiuose;	Niekada neorganizuojami	106.50
	Kartais organizuojami	197.54
	Organizuojami reguliariai	255.54
Nuolatinis bendravimas su pedagogais;	Niekada neorganizuojami	133.84
	Kartais organizuojami	183.56
	Organizuojami reguliariai	233.92

DISKUSIJA

Tyrimo duomenų analizė padėjo nustatyti ne tik Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais, bet ir veiksnius, skatinančius šios partnerystės sėkmę, pedagogų naudojamas bendradarbiavimo formas, kliūtis, su kuriomis jie susiduria. Tyrimo duomenys rodo, kad dauguma pedagogų bendradarbiavimą laiko svarbiu ugdymo proceso kontekste, tačiau realus bendradarbiavimas dažnai priklauso nuo pedagogo kompetencijos, požiūrio, tėvų motyvacijos bendradarbiauti, ugdymo įstaigos nuostatų. Tyrimo rezultatai gali būti lyginami ir su mokslinėje literatūroje rastais duomenimis apie bendradarbiavimą.

Atliekant tyrimą nustatyta, kad pedagogai bendradarbiavimo naudą įvairiems aspektams vertina pozityviai, labiausiai išryškindami šią partnerystę kaip svarbų veiksnį siekiant bendrų ugdymo tikslų, gerinant vaiko elgesį, siekiant geriau pažinti vaiką bei jo patiriamus sunkumus, siekiant sėkmingesnio ugdymo ir geresnių akademinių rezultatų. Tai sutampa su mokslinėje literatūroje rastais pastebėjimais, kad bendradarbiavimas gali pagerinti vaiko akademinius rezultatus (Vasiljević-Prodanović ir kt., 2021; Russel ir Qui, 2024), pačio ugdymo proceso sėkmę (Lupea ir kt., 2024), taip pat pažinti ugdytinį ir jo patiriamus sunkumus (Çuhacı ir Nuri, 2022; Lupea ir kt., 2024), kurie ne visada atsiskleidžia ugdymo įstaigoje, pagerinti vaikų problematinį elgesį (Li, 2024; Frye, 2022).

Tyrimas atskleidė, kad pedagogai susiduria su įvairiomis kliūtimis, apsunkinančiomis bendradarbiavimą, o svarbiausiomis klūtimis jie laiko tėvų užimtumą bei nenorą pripažinti vaiko patiriamus sunkumus, žinių apie spacialiuosius poreikius trūkumą. Šie nustatyti veiksniai sutampa su mokslinėje literatūroje rastais pastebėjimais, kad tėvai dažnai neturi laiko derindami darbo ir šeimos prioritetus (Li, 2024) bei nesupranta vaiko negalios, specialiųjų poreikių (Walker ir kt., 2022).

Atliekant tyrimą nustatytos ir dažniausiai pedagogų naudojamos bendradarbiavimo su tėvais formos, kurių naudojimo dažnis reikšmingai koreliuoja su jų darbo stažu. Pastebėta, kad pedagogai, turintys mažesnį darbo stažą, dažniau renkasi aktyviai tėvus įtraukiančias bendradarbiavimo formas, tokias kaip bendri renginiai, veiklos, tėvų konsultavimas, jų savanorystė švietimo įstaigoje, atvirų durų dienos. Visi šie bendradarbiavimo būdai aptarti ir literatūros analizėje, o jų efektyvumas pagrįstas atliktais tyrimais (Kanungo ir kt., 2024; Norkutė, 2024; Zhang, 2024). Kita vertus, ilgesnį darbo stažą turintys pedagogai dažniausiai su specialiųjų poreikių turinčių vaikų tėvais bendradarbiauja pasitelkdami telefoninius pokalbius, grupių susirinkimus, el. dienynus ar el. paštą. Tai iš dalies patvirtina ir analizuojant mokslinę literatūrą rastas tendencijas, kad dažniausiai pedagogai bendradarbiauja organizuodami susirinkimus (Vilytė ir Ežerskienė, 2022), nors jie orientuoti tik į tėvų informavimą (Kanungo ir kt., 2024). Tyrimas atskleidė, kad bendradarbiavimo formų pasirinkimas priklauso nuo to, ar įstaigoje yra aiški bendradarbiavimo sistema, o pasirinktos

bendradarbiavimo formos, grįstos tiesioginiu tėvų dalyvavimu ugdymo procese, paskatina aktyvią partnerystę.

Su ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų bendradarbiavimo ypatumais buvo susipažinta ir stažuotės Bolonijos universitete, Italijoje metu. Dalyvaujant organizuotose veiklose paaiškėjo, kad tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas Emilijos-Romanijos regione apsiriboja tik informavimu apie vaiko pasiekimus, tam tikras stipriąsias ugdymo(si) sritis du kartus per metus, tačiau aktyvaus tėvų dalyvavimo ugdymo procese nėra. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai dažniausiai lanko bendrąsias švietimo įstaigas, šalyje specialiųjų mokyklų skaičius mažėja. Klasėse, grupėse būna ne daugiau nei 1-2 vaikai su specialiaisiais poreikiais ir mokytojo padėjėjas, kuris ne tik individualiai padeda SUP turintiems vaikams, tačiau prisideda ir prie visos klasės/ grupės mokymo ar ugdymo. Specialiaisiais poreikiais Italijoje laikomos įvairios negalios (pvz. klausos, regos, stiprios intelekto negalios), tačiau mokymosi, elgesio ir emocijų sutrikimai nelaikomi specialiaisiais poreikiais, o pedagogai studijų metu įgyja kompetencijas dirbti su šiuos sunkumus turinčiais vaikais. Italijoje specialiuosius poreikius nustato psichiatras, tačiau visa speciali pagalba (logopedo, ergoterapeuto ir pan.) teikiama specialiuose centruose, bet ne švietimo įstaigose. Taigi stažuotės metu įgytos žinios atskleidė, kad Italijos švietimo politika, sistema gana stipriai skiriasi nuo Lietuvos, pedagogai ir tėvai bendradarbiauja tik aptardami vaiko pasiekimus, o švietimo įstaigos yra įtraukios.

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kokia, pedagogų nuomone, bendradarbiavimo forma yra efektyviausia. Dauguma įvardijo gyvus susitikimus, pokalbius atvedant ir pasiimant ugdytinius, tėvų konsultacijas. Analizuojant kitus mokslinius tyrimus pastebėta, kad pedagogai taip pat dažnai bendradarbiauja bendraudami su tėvais, kai jie pasiima ar atveda ugdytinius į ugdymo įstaigą (Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020)

Tačiau taip pat nustatyta, kad ilgesnį darbo stažą turintys pedagogai dažniau nei kiti efektyviausia bendradarbiavimo forma laiko telefoninius pokalbius, o tai nesutampa su literatūros analizėje nagrinėtu šaltiniu, kurio tyrimo metu buvo nustatyta, kad pedagogai telefoninius pokalbius laiko mažiausiai efektyvia bendradarbiavimo forma (Gustaitienė ir Širiakovienė, 2020), tačiau sutampa su Loziak atlikto tyrimo rezultatais, kuriuose nustatyta, kad telefoniniai pokalbiai yra labai patogūs ne tik tėvams, bet ir pedagogams (2022).

Taip pat buvo tiriamos ir bendradarbiavimo tobulinimo galimybės. Pedagogai, dalyvavę tyrime, akcentavo tinkamo pedagogo paskatinimo įsitraukti, didesnio tėvų informavimo apie vaiko ugdymą, nuolatinio bendravimo bei kvietimo priimant svarbius sprendimus įtaką siekiant kokybiškos partnerystės. Apie šiuos veiksnius kalbama ir mokslinėje literatūroje. Gavkhar išskyrė tinkamo, nuolatinio tėvų paskatinimo įsitraukti svarbą (2025), o Graham-Clay išskyrė, kad pedagogas turi gebėti tinkamai komunikuoti (2024). Nagrinėtoje literatūroje buvo pabrėžiama ir informacinių

technologijų nauda kuriant kokybišką partnerystę tarp tėvų ir pedagogų (Velasco ir kt., 2024), nors darbo tyrime pedagogai šį veiksnį vertino gana pasyviai. Tyrimu nuststyta, kad tėvų aktyvumą dalyvauti ugdymo procese skatina aiški bendradarbiavimo sistema švietimo įstaigoje, o pedagogo nuostatos apie bendradarbiavimą lemia partnerystės kokybę.

IŠVADOS

1. Ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymo ypatumai pasižymi įtraukaus ugdymo, ugdymo individualizavimo poreikiu, kurie grindžiami tinkamų metodų, priemonių parinkimu, ugdymo pritaikymu kiekvienam. Šie principai minimi įvairiuose Lietuvos teisės aktuose ir atspindi tarptautines švietimo politikos nuostatas. Planuojant ir organizuojant ugdymo procesą svarbu atliepti kiekvieno vaiko poreikius, raidos ypatumus, sudaryti sąlygas jų įsitraukimui, skatinti pasitikėjimą savimi. Pedagogo turimos kompetencijos, aplinkos ir ugdymo pritaikymas, teigiamas mikroklimatas grupėje yra kokybiško specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo veiksniai. Susitarimai, bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų taip pat daro reikšmingą įtaką ugdymo procesui ir jo kokybei.

2. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų partnerystė labai svarbi siekiant ugdymo kokybės, asmeninės ugdytinio pažangos: geresnių akademinių rezultatų, aukštesnės motyvacijos, kokybiškesnio ugdymo pritaikymo. Veiksminga partnerystė galima tik grindžiant ją abipuse pagarba, pasitikėjimu. Bendradarbiavimas gali vykti įvairiomis formomis ir būdais, tačiau ypač svarbus tiesioginis tėvų įsitraukimas – dalyvavimas bendrose ugdomosiose veiklose, renginiuose, savanoriavimas įstaigoje, atvirų durų dienos. Tokios veiklos skatina tėvų įsitraukimą bei stiprina partnerystę. Nors tradicinės bendradarbiavimo formos (tėvų susirinkimai, individualūs, telefoniniai pokalbiai) išlieka reikšmingos, pažymima, kad tėvai aktyviau įsitraukia taikant šiuolaikines, informacinių technologijų naudojimu paremtas bendradarbiavimo formas. Siekiant kokybiško ir aktyvaus bendradarbiavimo svarbu nuosekli, konstruktyvi abipusė komunikacija, aiškios abiejų pusių atsakomybės, įstaigoje veikianti aiški bendradarbiavimo sistema.

3. Pedagogų nuostatos apie bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais yra gana pozityvios. Ikimokyklinio ugdymo pedagogai labiau išskiria bendradarbiavimo naudą akademiniams vaikų pasiekimams, nei jų motyvacijos didinimui. Pedagogai, turintys mažesnį darbo stažą labiau vertina bendradarbiavimo naudą įvairiems aspektams ir naudoja tokius bendradarbiavimo būdus, kurie skatina tiesioginį tėvų dalyvavimą ugdymo procese. Kita vertus pedagogai, turintys ilgesnį darbo stažą, bendradarbiavimo naudą vertina silpniau ir naudoja bendradarbiavimo formas, labiau orientuotas į informavimą, nei aktyvų tėvų įtraukimą. Nustatyta reikšminga koreliacija tarp

pedagogo darbo stažo ir nuostatų apie bendradarbiavimą, jo organizavimo. Technologijų naudojimo stiprinant partnerystę su tėvais veiksmingumą labiausiai jaučia tik pedagogai, turintys trumpiausią darbo stažą. Bendradarbiavimoi naudą labiau vertina trumpesnį darbo stažą turintys pedagogai, nei ilgiau dirbantys. Reguliarus pedagogų dalyvavimas mokymuose, seminaruose bei įstaigoje nustatyta aiški bendradarbiavimo sistema sudaro prielaidas veiksmingai pedagogų ir tėvų partnerystei.

REKOMENDACIJOS

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams:

1. **Stiprinti pedagogų bendradarbiavimo kompetencijas**. Kadangi šio darbo tyrimas atskleidė, jog nemaža dalis pedagogų (ypač turinčių didesnį darbo stažą) su tėvais bendradarbiauja ne nuolat bei taiko pasyvias, į informavimą orientuotas bendradarbiavimo formas, ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams rekomenduojama reguliariai organizuoti kvalifikacijos tobulinimo seminarus, mokymus, kurie būtų orientuoti į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais, efektyvaus bendradarbiavimo kūrimą, tinkamą komunikaciją;
2. **Sukurti ir naudoti nuoseklią bendradarbiavimo su tėvais sistemą ugdymo įstaigoje**. Atliktu tyrimu pastebėta, kad bendradarbiavimo dažnis ir naudojamos bendradarbiavimo formos priklauso nuo įstaigoje esančios apibrėžtos bendradarbiavimo sistemos, todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams rekomenduojama parengti pedagogų – tėvų bendradarbiavimo strategiją, sistemą, kurioje būtų aiškiai apibrėžtas bendradarbiavimo tikslas, būdai, formos, dažnis, tėvų ir pedagogų atsakomybės, reguliaraus grįžtamojo ryšio teikimo tvarka.
3. **Skatinti tėvų informavimą, švietimą apie vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, ugdymo individualizavimo galimybes.** Kadangi atliekant tyrimą buvo nustatyta, jog tėvai nenori pripažinti vaikų specialiųjų poreikių, bei jiems trūksta žinių, ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams rekomenduojama organizuoti mokymus, seminarus tėvams apie įvairius vaikų patiriamus sunkumus, specialiuosius poreikius, sudaryti galimybes individualiai konsultuotis su pedagogais, vaiko pagalbos specialistais vaiko raidos, patiriamų sunkumų, galimų pagalbos būdų ir kitais rūpimais klausimais;
4. **Skatinti pedagogus naudoti aktyvias bendradarbiavimo formas.** Tyrimas parodė, kad aktyvias bendradarbiavimo formas dažniausiai naudoja tik trumpesnį darbo stažą turintys pedagogai, nors tokios formos daug labiau įtraukia tėvus. Todėl rekomenduojama ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams skatinti visus pedagogus naudoti aktyviu tėvų dalyvavimu grįstas bendradarbiavimo formas, tokias kaip bendros ugdomosios veiklos, bendri renginiai, tėvų savanoriavimas ugdymo įstaigoje, atvirų durų dienos;
5. **Bendradarbiavimo organizavimui naudoti ir informacinių technologijų teikiamas galimybes.** Tyrimu nustatyta, kad pedagogai dažniausiai nėra linkę naudoti informacines technologijas partnerystei su tėvais kurti ir plėtoti, bei jų nuomone, toks bendradarbiavimas nepaskatins tėvų įsitraukti labiau, tačiau nagrinėtoje mokslinėje literatūroje teigiama, kad informacinių technologijų pasitelkimas bendradarbiavimui daug labiau įtraukia tėvus, nes yra

patogus. Todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams rekomenduojama organizuoti mokymus, seminarus pedagogams, kurių metu jie įgytų žinių, kompetencijų naudotis įvairiais informacinių technologijų įrankiais bendradarbiavimui ir paskatinti jais realiai naudotis kuriant partnerystę su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogams:

1. **Įtraukti tėvus į ugdymo procesą aktyviu jų dalyvavimu grįstomis formomis.** Atliktu tyrimu nustatyta, kad tėvai labiau įsitraukia į ugdymo procesą, kai yra kviečiami aktyviai jame dalyvauti (organizuojant bendras ugdomąsias veiklas, renginius, atvirų durų dienas, savanorystę įstaigoje), todėl pedagogams rekomenduojama partnerystę kurti šiomis formomis;
2. **Tėvams suprantamu būdu informuoti apie vaiko pasiekimus, pažangą, sunkumus.** Tyrimas parodė, kad, pedagogų nuomone, tėvams dažnai trūksta žinių apie specialiuosius ugdymosi poreikius, todėl rekomenduojama aiškiai, naudojant konkrečius vaiko veiklos pavyzdžius, pristatyti ir aptarti vaiko pasiekimus, pažangą, patiriamus sunkumus, specialiuosius poreikius;
3. **Nuolat tobulinti savo profesinę kvalifikaciją.** Tyrimu atskleista, kad ne visi pedagogai bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais bei bendradarbiavimo naudą vertina pozityviai, todėl rekomenduojama reguliariai dalyvauti įvairiuose mokymuose, seminaruose, skirtuose tobulinti bendradarbiavimo, komunikacijos su tėvais gebėjimus;
4. **Naudoti lanksčias bendradarbiavimo formas.** Nustatyta, kad tėvai labiau įsitraukia partnerystei, kai naudojamos jiems patogios, lanksčios bendradarbiavimo formos, todėl rekomenduojama bendradarbiaujant derinti tradicines formas (susirinkimus, susitikimus, telefoninius pokalbius) su šiuolaikinėmis, lanksčiomis bendradarbiavimo formomis (el. dienynais, nuotoliniais susitikimais ir kt.)

Tyrėjams:

1. **Plėtoti šį tyrimą skirtingomis perspektyvomis.** Tyrėjams rekomenduojama atlikti kokybinį tyrimą, kuriuo būtų išanalizuota tėvų nuomonė apie bendradarbiavimą, naudojamas bendradarbiavimo formas, tėvų lūkesčius. Taip pat būtų naudinga atlikti longitudinį tyrimą ir ištirti tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo (ypač pasitelkiant skirtingas bendradarbiavimo formas) poveikį specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų pasiekimams, motyvacijai ilgalaikėje perspektyvoje.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Abidogun, M., ir Mumuni, M. (2022). Need for quality, equitable and context-based early childhood care and pre-primary education: Counselling implications. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.20696854
2. Accardo, A. L., Xin, J. F. ir Shuf, M. (2020). Special Education Teacher Preparation and Family Collaboration. *School Community Journal*, *Vol. 30, No. 2.* Prieiga per internetą: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276815.pdf
3. Ainley, J. ir R. Carstens (2018), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/799337c2-en.
4. Aishworiya, R., ir Kang, Y.Q. (2021). Including Children with Developmental Disabilities in the Equation During this COVID-19 Pandemic. *J Autism Dev Disord*. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6
5. Ališauskienė, S. ir Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstruktų interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas, Nr. 1 (38)*, 11-32. Prieiga per internetą: https://www.lituanistika.lt/content/84805
6. Allam, F. C., ir Martin, M. M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 37-49. https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.2021
7. ALLEA (2023) Europos tyrėjų etikos kodeksas – peržiūrėtas 2023 m. leidimas (lietuvių k.), Berlynas. https://doi.org/10.26356/ECOC-Lithuanian
8. Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *15*, Article 1307881. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881
9. Aouad, J., ir Bento, F. (2020). A Complexity Perspective on Parent–Teacher Collaboration in Special Education: Narratives from the Field in Lebanon. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. https://doi.org/10.3390/joitmc6010004
10. Bacevičė, D., ir Valaitienė, A. (2022). Mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant elgesio sunkumų turinčius vaikus: pedagogų požiūriu. *Studijos–verslas–visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos: tarptautinės konferencijos mokslinių straipsnių rinkinys*. https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII
11. Baglama, B., Evcimen, E., Altinay, F., Sharma, R. C., Tlili, A., Altinay, Z., Dagli, G., Jemni, M., Shadiev, R., Yucesoy, Y. (2022). Analysis of digital leadership in school

management and accessibility of animation-designed game-based learning for sustainability of education for children with special needs. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su14137730

12. Balli, D.. (2016). Importance of Parental Involvement to Meet the Special Needs of their Children with Disabilities in Regular Schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n1p147
13. Bamicha, V. ir Athanasios, D. (2022). ToM & ASD: the Interconnection of Theory of Mind with the Social-emotional, Cognitive Development of Children with Autism Spectrum Disorder. the Use of ICTs as an Alternative Form of Intervention in ASD. *Technium Social Sciences Journal*. https://doi.org/10.47577/tssj.v33i1.6845
14. Barksdale, C., Peters, M., ir Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies, 47*(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411
15. Bartkevičienė, R., ir Bagdonas, A. (2022). Ugdomosios aplinkos įtaka ikimokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymui (si). *Studijos–verslas–visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos*. https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII.233
16. Bihu, R. (2021). Questionnaire survey methodology in educational and social science studies. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods.* Prieiga per internetą: https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID4435809_code3654443.pdf?abstractid=4435809&mirid=1&type=2
17. Bitinas, B. (2006). Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika, 83,* 9–15. Nuoroda per internetą: https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367156012631/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content
18. Bowen, C. (2023). Children's speech sound disorders. *John Wiley & Sons. Prieiga per internetą: https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=DenIEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA18&dq=speech+disorders+in+children&ots=u7sobBLk-3&sig=YKy8ywdYHIkH31faexz6MzlCWzs&redir_esc=y#v=onepage&q=speech%20disorders%20in%20children&f=false*
19. Buckus, R., Ragėnaitė, I., Barčytė, R., Raistenskis, J. ir Buckutė, N. (2021). Ikimokyklinio amžiaus vaikų pažintinių funkcijų lavinimas, esant nustatytam specifiniam mišriam raidos sutrikimui. *Health Sciences*. https://doi.org/10.35988/sm-hs.2021.057
20. Bugytė, V., ir Valaitienė, A. (2022). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, socialinė integracija ikimokyklinio ugdymo įstaigoje: pedagogų požiūriu. *Studijos–verslas–*

visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos: tarptautinės konferencijos mokslinių straipsnių rinkinys. https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII.236

21. Cade, J. (2023). Child-centered pedagogy: Guided play-based learning for preschool children with special needs. Cogent Education, 10(2). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2276476
22. Cassidy, S., Au-Yeung, S., Robertson, A., Cogger-Ward, H., Richards, G., Allison, C., ir Baron-Cohen, S. (2022). Autism and autistic traits in those who died by suicide in England. *The British Journal of Psychiatry*. https://doi.org/10.1192/bjp.2022.21
23. Chen, J. ir Rivera-Vernazza, D. (2023). Communicating Digitally: Building Preschool Teacher-Parent Partnerships Via Digital Technologies During COVID-19. *Early Childhood Educ J* 51, 1189–1203 https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7
24. Chen, J., Rivera-Vernazza, D. (2023). Communicating Digitally: Building Preschool Teacher-Parent Partnerships Via Digital Technologies During COVID-19. *Early Childhood Educ J* . https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7
25. Chokron, S., Kovarski, K. ir Dutton, G., N. (2021) Cortical Visual Impairments and Learning Disabilities. Front. Hum. *Neurosci.* https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.713316
26. Correia, A., Teixeira, V., ir Forlin, C. (2021). Home–school collaboration in assessment, placement, and individual education plan development for children with special education needs in Macao: The views of parents. *School Community Journal, 31*(1), 205–222. Prieiga per internetą: https://www.adi.org/journal/2021ss/CorreiaEtAlSS21.pdf
27. Cosier, M., Gomez, A., McKee, A., ir Maghzi, K. S. (2015). Smart phones permitted: How teachers use text messaging to collaborate. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-013-9288-2
28. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030), 2021/C 66/01. (2021). *Official Journal of the European Union, C 66*, 1–21. Prieiga per internetą: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)
29. Çuhacı, E. E. ir Nuri, C. (2022). Investigation of families' perspectives with special needs children towards teacher, school communication and cooperation. International Journal of Curriculum and Instructional Studies. https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.019
30. Ćwirynkało, K., ir Bartnikowska, U. (2020). The opinions of foster parents on the personal level of cooperation with teachers in the context of children's special educational needs. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 75-95. https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.04

31. *Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo.* Valstybės žinios. 2011/ Nr. 45-2121. Žiūrėta 2025 kovo 3d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalact/lt/tad/tais.396543
32. *Dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo.* TAR. 2024/ Nr. 15219. Žiūrėta 2024m. sausio 12d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/eb1ec5c0670311efad96fef38de4d94a?jfwid=al7dywfji
33. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. TAR. 2011/ Nr. 122-5771. Žiūrėta 2024m. lapkričio 3d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.408141
34. *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. Valstybės žinios. 2011/ nr. 92-4395. Žiūrėta 2025 kovo 5d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.403927/asr
35. *Dėl 2021–2030 m. Plėtros programos valdytojos Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Švietimo plėtros programos patvirtinimo*. 2021/ Nr. 25242. TAR. Žiūrėta 2025 kovo 5d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/bb746f03565d11ec86bdcb0a6d573b32?jfwid=rivwzvpvg
36. *Dėl 2021–2030 metų nacionalinio pažangos plano patvirtinimo.* TAR. 2020/ Nr. 19293. Žiūrėta 2025 kovo 3d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/c1259440f7dd11eab72ddb4a109da1b5?jfwid=-whxwii77y
37. *Dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo*. TAR. 2023/ Nr. 17350. Žiūrėta 2024m. lapkričio 3d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a?jfwid=f5arm3g7r
38. Early Childhood Observatory (2023). *Tout-petits ayant besoin de soutien particulier. Comment favoriser leur plein potential.* Prieiga per internetą: file:///C:/Users/ASUS%20PC/Downloads/Rapport_Enfants-besoins-particulier_AN_OTP_2023.pdf
39. Ebo, B. A. (2018). Constructivism or Behaviorism: What is the Best Method to Teach Special Needs Students?. *Journal of healthcare, science and the humanities*. Prieiga per internetą: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9930485/pdf/jhsh-8-45.pdf

40. Epstein, J. L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal leadership*. Prieiga per internetą: http://homeschoolconnect.pbworks.com/f/Improving+Family+and+Community+Involvement.pdf
41. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). Pasaulinė švietimo stebėsenos ataskaita. *Inclusion and education: Country policy review and analysis*. Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusion%20and%20education_LT.pdf
42. Europos socialinio fondo agentūra. (2023). *Universalaus dizaino mokymuisi gairės: Mokymosi kelias kiekvienam ir kiekvienai.* Prieiga per internetą: https://tukstantmeciomokyklos.lt/wp-content/uploads/2023/11/Universalaus-dizaino-mokymuisi-gaires-1.pdf
43. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009. Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai – Rekomendacijos politikams, Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-LT.pdf
44. Evgenievna, K. E. (2024). Application of neuropsychological methods in the development of cognitive processes in preschool children. *Professional development of the XXI century in the system of continuous education: problems and ways of their solution. Prieiga per internetą: https://msu.dvaoblaka.ru/media/2025/02/679f098788d88_To'plam%203-4-dekabr%202-qism+.pdf#page=176*
45. Ežerskienė, R., ir Tamašauskienė, R. (2022). Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo organizavimo netradicinėse gamtinėse aplinkose ypatumai. *Socialiniai ir humanitariniai mokslai: Mokslinių straipsnių žurnalas, 1*(VII), 81–94. https://doi.org/10.52320/svv.v1iVII.239
46. Firmansyah, F., ir Aslan, A. (2025). Effectiveness of special education programmes in primary schools: an analysis of the literature. *INJOSEDU: International Journal of Social and Education, 2*(2). Prieiga per internetą: https://btqur.net/index.php/EDUS/article/download/12/8
47. Fischer, A. J., ir Bloomfield, B. S. (2020). Using technology to maximize engagement and outcomes in family–school partnerships. In S. A. Garbacz (Ed.), *Establishing family-school partnerships in school psychology: Critical skills* (pp. 174–197). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781138400382-9

48. Fodorová, K. (2024). The needs of two-year-old children in pre-school education according to the opinion of kindergarten teachers in the Czech Republic. *Eunomia–Rozwój Zrównoważony–Sustainable Development*, *2*(105), 235–245. Prieiga per internetą: https://bibliotekanauki.pl/articles/31233262.pdf
49. Foster, C. (2024). Methodological pragmatism in educational research: From qualitative-quantitative to exploratory-confirmatory distinctions. *International Journal of Research & Method in Education, 47*(1), 4–19. https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2210063
50. Frye, S. (2022). The Benefits of Parent-Teacher Collaboration on Achievement in the Preschool Classroom. *Master's theses and Capstone projects: Education*. Prieiga per internetą: https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1447&context=education_masters
51. Gaižauskaitė, I. ir Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa* (vadovėlis). Vilnius: Mykolo Romerio Universitetas. Prieiga per internetą: https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/fd33de72-6951-49ef-a787-4e8190f17a0f/content
52. Garcia-Melgar, A., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C., Spong, J., ir Iacono, T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study. *Research in developmental disabilities*, *126*, 104233. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104233
53. Gavkhar, K. (2025). Requirements for educators in working with parents in a preschool educational organization. *Shokh library*. Prieiga per internetą: http://www.wosjournals.com/index.php/shokh/article/view/1222
54. Goodall, J. ir Montgomery, C. (2014), Parental involvement to parental engagement: A continuum, *Educational Review*. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576
55. Graham-Clay, S. (2024). Communicating with Parents 2.0: Strategies for Teachers. *School Community Journal*. Prieiga per internetą: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1425334.pdf
56. Guo, K. (2024). Exploring parents' understanding of children's learning through the lens of belonging, being and becoming within the Early Years Learning Framework for Australia. *Children Australia, 46*(1), 3011. doi.org/10.61605/cha_3011
57. Gustaitienė, I. ir Širiakovienė, A. (2020). Priešmokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų bendravimas ir bendradarbiavimas (Kauno miesto atvejis). *Jaunųjų mokslininkų darbai*. https://doi.org/10.21277/jmd.v50i1.283

58. Hadayat, H., ir Muhammad, Z. (2024). Doubly perception on quintuple factors affecting early childhood development of children with unique needs in Punjab, Pakistan. *International Journal of Politics & Social Sciences Review (IJPSSR), 3*, 108–115. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/385049794
59. Hardy, I., ir Woodcock, S. (2023). *Inclusive education policies – objects of observance, omission, and obfuscation: ten years on* . . . . International Journal of Inclusive Education, 28(13), 3234–3252. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697
60. Hidayat, H., ir Arini, F. D. (2022). Exploring factors of the parent-teacher partnership affecting learning outcomes: Empirical study in the early childhood education context. *International Journal of Instruction*. Prieiga per internetą: https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2022_4_23.pdf
61. Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H., ir Schwab, S. (2021). Classroom behavioural climate in inclusive education–a study on secondary students' perceptions. *Journal of research in special educational needs*, *21*(4). https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529
62. Hsu, P., C. ir Chen, R., S. (2023). Analyzing the Mechanisms by Which Digital Platforms Influence Family-School Partnerships among Parents of Young Children. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su152416708
63. Huda, O. (2023). The role of communication between parents and teachers in the implementation of electronic learning elements in secondary school. *E-Learning Innovations Journal*. https://doi.org/10.57125/ELIJ.2023.09.25.02
64. Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C. ir Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family–school relationships in Qatar based on Epstein's model of six types of parent involvement, *Early Years*. https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374
65. Islam, A. (2019). Parent–Teacher Meetings and Student Outcomes: Evidence from a Developing Country. *European Economic Review*. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2018.09.008
66. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., ir Ismagambetova, G. (2024). Psychological and Pedagogical Support for Parents of Children with Special Educational Needs. *Continuity in Education.* https://doi.org/10.5334/cie.103
67. Jace, M. N. (2025). *Autistic Play: Examining Theatrical Approaches to Building Self-Esteem & Practical Life Skills for Individuals with Autism Spectrum Disorder*. Master's thesis, Harvard University Division of Continuing Education. Prieiga per internetą: https://dash.harvard.edu/handle/1/37380203
68. Jaiswal, S, K., ir Choudhuri, R. (2017). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Students` Academic Performance. The International Journal of Indien

Psychology, 4(3), 110–125. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/324030083_A_Review_of_the_Relationship_between_Parental_Involvement_and_Students'_Acad emic_Performance

69. Jaraminaitė, A. (2024). Asmens duomenų apsaugos komunikacija organizacijoje. *ES ekonomika, verslas ir vadyba globalių iššūkių kontekste*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. https://doi.org/10.7220/2538-6778.2024.27
70. Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L., ir Verpečinskienė, F. (2021). Teachers' cooperation with parents of students with special educational needs. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 51–64. https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6454
71. Kanungo, P., Mohanty, S. ir Thamminaina, A. (2024). Exploring the forms of parental involvement for truancy control: a scoping review analysis with stakeholder consultation, *Cambridge Journal of Education*. https://doi.org/10.1080/0305764X.2024.2358812
72. Karabulut, R. (2020). Exceptional Children. Iš Kivuti-Bitok, L. ir Jebet, J. *Perinatal and Early Childhood Development: Education, Innovation, and Sustainable Development Goals.* (p. 87 – 139). http://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-2952-2.ch018
73. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*. Šiauliai : Lucilijus.
74. Kardelis, K. (2016). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
75. Karimova, G. (2024). The methodology of compiling a sociological questionnaire. *Miasto Przyszłości,* 52–56. Prieiga per internetą: https://miastoprzyszlosci.com.pl/index.php/mp/article/view/2783
76. Karlsudd, P. (2021). Improving children's sense of belonging through group-orientated individualisation. *British Journal of Special Education, 48*(3), 295-313. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12383
77. Kerevičienė, J. (2014). Pedagoginės psichologijos užrašai. *Mokomoji knyga aukštųjų mokyklų studentams*. Kaunas. Prieiga per internetą: https://www.knf.vu.lt/dokumentai/failai/katedru/germanu/vukhf_Kereviciene_Pedagogines_psichologijos_uzrasai.pdf
78. Khalfaoui, A., García-Carrión, R. ir Villardón-Gallego, L. (2020) A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4

79. Klizaitė, J., Varneckienė, A., ir Valaitienė, A. (2021). Tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus, pedagoginis švietimas siekiant partnerystės su mokytojais. *Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos*, (VI), 48–57. https://doi.org/10.52320/svv.viVI.193
80. Kontautaitė, M. (2021). Šeimos ir bendrojo ugdymo įstaigos specialistų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius: x vaiko atvejis. *Mokslinių straipsnių rinkinys.* Prieiga per internetą: https://shmf.ku.lt/uploads/documents/files/%C5%A0E_Konferencijos_leidinys_2021.pdf#page=24
81. Korang, T., Alzaid, A. ir Parra, J. (2020). Using Social Media to Engage Culturally Diverse. *Parent, Family, Community in Education*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/349703512_Using_Social_Media_to_Engage_Culturally_Diverse_Parent_Family_Community_in_Education
82. Kovienė, S. (2017). Tėvų įsitraukimas į ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklą: tėvų nuomonė. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė / education policy, management and quality*. https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/17.9.76
83. Kovienė, S. (2017). *Tėvų švietimas ikimokyklinėse ugdymo įstaigose: lūkesčiai ir realybė*. *Andragogika*. Prieiga per internetą: https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2017~1526394758145/J.04~2017~1526394758145.pdf
84. Kovienė, S. (2021). *Tėvų pedagoginio švietimo raiška ir organizavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje*. *Doctoral dissertation*, Vilniaus universitetas. https://doi.org/10.15388/vu.thesis.161
85. Kovienė, S. (2022). Tėvų pedagoginio švietimo situacijos ikimokyklinio ugdymo įstaigose gerinimo galimybės. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė, 14*(1), 26–44. DOI: https://10.48127/spvk-epmq/22.14.26
86. Lailin, N., Fatmawati, F. A., ir Umairi, M. A. (2024). Parenting Patterns and Self-Confidence in Children Aged 5-6 Years. *EDUTEC : Journal of Education And Technology*. https://doi.org/10.29062/edu.v8i2.1090
87. Li, D., Chan, V. F., Virgili, G., Piyasena, P., Negash, H., Whitestone, N., ir Congdon, N. (2022). Impact of vision impairment and ocular morbidity and their treatment on depression and anxiety in children: a systematic review. *Ophthalmology*. https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2022.05.020
88. Li, J. (2024). Reasons for barriers in family-school cooperation. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 61*, 131–138. https://doi.org/10.54254/2753-7048/61/20240505

89. Li, S., ir Wang, J. (2024). Promote the Quality of Parent-Teacher Relationships through Home-School Partnerships. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. https://doi.org/10.54097/rw5bvb63
90. *Lietuvos Respublikos asmens su negalia teisių apsaugos pagrindų įstatymas. TAR. 1991/*Nr. 249-0. Žiūrėta 2024m. lapkričio 3d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.2319/TAAzSORORV
91. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. TAR. 1991/Nr.153-0. Žiūrėta 2024m. lapkričio 3d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr
92. *Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2021).* Plėtros programos pažangos priemonės nr. 12-003-03-02-01 „Įgyvendinti įtraukųjį švietimą“ apraše nurodytos informacijos pagrindimo aprašas. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/rs/lasupplement/TAK/7eb2b9c1614311efad96fef38de4d94a/1fab758a985ecb96b8b94e21a6cf22ba/format/ISO_PDF/
93. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2015). *Dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo*, TAR 2015/Nr. 20048. Prieiga per internetą: https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn
94. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto minterija. (2023). *Dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo patvirtinimo. TAR 2023/ Nr.* 22836. Žiūrėta 2024 sausio 14d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e8d855a08d6111eea791d94269904d9b?jfwid=-1l7zm5mf0
95. *Lietuvos Respublikos Vaiko Teisių pagrindų įstatymas*. TAR. 1996/ Nr. 33-807. Žiūrėta 2024m. lapkričio 3d. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.26397/SIwTFWexsh
96. Lindner, K., T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S. ir Holzinger, A. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230
97. Loziak, A. (2022). Teacher-Parent Relationships, Forms of Communication and Factors that Affect Them. *Pedagogika-Pedagogy*. https://doi.org/10.53656/ped2022-6.09
98. Lupea, C., Rus, M., Sandu, M. L., ir Rus, C. V. (2024). The role of the family in the lives of children with SEN. *Technium Social Sciences Journal*, *55*(1). https://doi.org/10.47577/tssj.v55i1.10695

99. Major, E. (2023). Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator. *Central European Journal of Educational Research*. https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13281

100. Mann, G., Kennedy-Wood, L., ir Gilmore, L. (2024). The role of parents in facilitating safe, quality, inclusive education for students with intellectual disabilities: the position of the Disability Royal Commission. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, *11*(1), 107–120. https://doi.org/10.1080/23297018.2024.2337756

101. Mavrou, K., Symeonidou, S. ir Tsakiri, M. (2024): Once inclusive always inclusive (?): experiences of Cypriot teachers and parents of children with disabilities on the use of technology and collaboration before and during the Covid-19 pandemic, *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2326615

102. McLean, K., Lake, G., Wild, M., Licandro, U., ir Evangelou, M. (2023). Perspectives of play and play-based learning: What do adults think play is? *Australasian Journal of Early Childhood*, *48*(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/18369391221130790

103. Means, J., M. (2023). Perception of Collaboration between Parents and Teachers of Students with Special Needs Regarding the Individual Education Plan (IEP). *Journal of Social Sciences and Business*, *2*(1), 43–60. https://doi.org/10.5281/zenodo.8152159

104. Mendelová, E., ir Gužíková, L. . (2024). Cooperation Between Parents and Teachers in the Context of Applied Forms of Cooperation. *Journal of Education Culture and Society*, *15*(1), 371-387. https://doi.org/10.15503/jecs2024.1.371.387

105. Meurlin, R. T., ir Senko, C. (2025). Whom are you trying to impress? Pursuing performance goals for parents, teachers, or classmates. *Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1037/edu0000935

106. Mihić, S. S. (2019). Teachers' professional competencies for individualised instruction in inclusive classrooms. *Poklicni razvoj učiteljev: Ugled in transverzalne kompetence/Teachers' professional development: Status and transversal competencies. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/profile/Sanja-Skocic-Mihic/publication/361441280_Teachers'_professional_competencies_for_individualized_instruction_in_inclusive_classrooms/links/62b1b64c1010dc02cc505a3f/Teachers-professional-competencies-for-individualized-instruction-in-inclusive-classrooms.pdf*

107. Mihić, S., Tatalović Vorkapić, S., ir Čepić, R. (2022). Teachers' competencies for inclusive teaching: Relation to their professional development and personality. *European Journal of Contemporary Education*, *11*(2). https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446

108. Misbayani, M., Akbar, I., ir Kumar, V. (2024). Exploring early childhood interests and talents through role-play methods. *Jurnal Abdimas Cendekiawan Indonesia, 1*, 8–15. https://doi.org/10.56134/jaci.v1i3.95

109. Molla, T. (2024). Refugees and school engagement: A scoping review. *Policy Futures in Education*, https://doi.org/10.1177/14782103241229013

110. Moron, V. B., Barbosa, D. N. F., Sanfelice, G. R., Barbosa, J. L. V., Leithardt, D. R., ir Leithardt, V. R. Q. (2022). Executive functions, motor development, and digital games applied to elementary school children: A systematic mapping study. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci12030164

111. Nacionalinė Švietimo Agentūra (NŠA), (2022). Lietuva: švietimas šalyje ir regionuose, įtraukusis ugdymas. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/08/Svietimas-Lietuvoje-2022-web.pdf

112. Nordin, A., M., Ismail, J. ir Kamal, N., N. (2021). Motor Development in Children With Autism Spectrum Disorder. *Front. Pediatr*. https://doi.org/10.3389/fped.2021.598276

113. Norkutė, B. (2024). Tėvų įsitraukimas į 5 metų vaikų ugdymo procesą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. *Šiuolaikinės šeimos problemos ir jų sprendiniai: pedagoginiai aspektai*. Prieiga per internetą: https://shmf.ku.lt/uploads/documents/files/Magistrant%C5%B3_leidinys_2024_publikavimui.pdf#page=120

114. Nurhayati, S. (2021). Parental involvement in early childhood education for family empowerment in the digital age. *Empowerment: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*. https://doi.org/10.22460/empowerment.v10i1p54-62.2185

115. Odom, S.L. (2016). The Role of Theory in Early Childhood Special Education and Early Intervention. Iš Reichow, B., Boyd, B., Barton, E., Odom, S. *Handbook of Early Childhood Special Education.* Springer, Cham.(p. 21-33) https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_2

116. Operto, F.F., Smirni, D., Scuoppo, C., Padovano, C., Vivenzio, V., Quatrosi, G., Carotenuto, M., Precenzano, F. ir Pastorino, G.M.G. (2021). Neuropsychological Profile, Emotional/Behavioral Problems, and Parental Stress in Children with Neurodevelopmental Disorders. *Brain Sci.* https://doi.org/10.3390/brainsci11050584

117. Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. ir Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent's View. *Front. Educ.* https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878

118. Pancu, C. D., ir Bocos, M. (2016). Strategies for Improving School–Family Cooperation in the Romanian Primary Educational System. *European Proceedings of Social and*

Behavioural Sciences. Prieiga per internetą: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/49/1488/article_49_1488_pdf_100.pdf

119. Parker, R., Thomsen, B. S., ir Berry, A. (2022). Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801

120. Paulauskienė, E. (2025). Bendrojo ugdymo mokyklų ir vaikų dienos centrų specialistų bendradarbiavimas su šeima, auginančia specialiuosius ugdymosi poreikius turintį vaiką. *Šeima, ugdymas, pagalbos teikimas: teorinės įžvalgos ir problemų sprendimai. 106- 114. Prieiga per internetą: https://shmf.ku.lt/uploads/documents/files/Magistrantai_leidinys_for_publishing_2025.pdf#page=105*

121. Peralta, J. B. A. (2023). Effectiveness of contextualized learning resource material in kindergarten. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies, 6*(2), 558–569. Prieiga per internetą: https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2024/03/1-IJAMS-JUNE-2023-558-569.pdf

122. Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y. ir Taeschner, T. (2023). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. International Journal about Parents in Education. 7. https://doi.org/10.54195/ijpe.18223

123. Plekavičienė, R. (2022). Iššūkiai darželyje: tėvų ir pedagogų komunikacija. Iš I. Kaffemanienė, R. Geležinienė, M. Jurevičienė, ir L. Tomėnienė (Eds.), *Autizmas: pažinti, suprasti, padėti: Recenzuota mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga* (p. 155). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/363787454

124. Powell, R., Schultz, J., Harvey, R., ir Meaux, A. (2023). Maximizing student outcomes in schools: Data-driven individualized education program goals and objectives aligned to the standards. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 55*(3), 303–322. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00082

125. Prakapas, R., ir Butvilas, T. (2011). *Mokslinio tiriamojo darbo logografika studijoms: Mokomasis leidinys*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas. Prieiga per internetą: https://cris.mruni.eu/cris/entities/publication/54d32043-7062-4a17-b74a-a672c93fe25f

126. Rachmad, Y. E. (2022). Adaptive Learning Theory. *La Paz Costanera Publicaciones Internacionales, Edición Especial*. https://doi.org/10.17605/osf.io/vfz38

127. Rinne, R., Kallo, J., ir Hokka, S. (2004). Too eager to comply? OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal, 3*(2), 454–468. https://doi.org/10.2304/eerj.2004.3.2.3

128. Rodrigues, F., Campos, S., Chaves, C. ir Martins, C. (2015). Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 171*, 309–316. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.127

129. Russell, W. ir Qiu, H. (2024). The Dynamics of Parent-Teacher Relationships and Their Impact on Student Success. Iranian Journal of Educational Sociology, 7(1). http://dx.doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.2

130. Sadikovna, R. K. (2022). Hearing-speech rehabilitation of children with cochlear implants as a socio-pedagogical problem. *Asian Journal of Multidimensional Research*. http://dx.doi.org/10.5958/2278-4853.2022.00276.2

131. Sakalaitė, V. (2024). Ikimokyklinio amžiaus vaikų kasdienio gyvenimo įgūdžių ugdymo svarba šeimoje. *Šiuolaikinės šeimos problemos ir jų sprendiniai: pedagoginiai aspektai*. Prieiga per internetą: https://shmf.ku.lt/uploads/documents/files/Magistrant%C5%B3_leidinys_2024_publikavimui.pdf

132. Shepherd, K. G., Kervick, C.T., ir Morris, Da. N. (2017). Joining Parent and Professional Knowledge. In: The Art of Collaboration. Studies in Inclusive Education. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-824-2_5

133. Singh, A., Raynor, E. M., Lee, J. W., Smith, S. L., Heet, H., Garrison, D., Wrigley, J., ir Riska, K. M. (2021). Vestibular dysfunction and gross motor milestone acquisition in children with hearing loss: A systematic review. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*. https://doi.org/10.1177/0194599820983726

134. Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., ir Preast, J. L. (2020). *Effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. Journal of Educational and Psychological Consultation. Prieiga per internetą:* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611789.pdf

135. Sorensen, T. B., Ydesen, C., ir Robertson, S. L. (2021). Re-reading the OECD and education: the emergence of a global governing complex–an introduction. *Globalisation, Societies and Education*, *19*(2), 99-107. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1897946

136. Stark, K., Koslouski, J. B., Vadhan, J., ir Vega, M. (2024). The future is inclusive: An invitation for interdisciplinary collaboration between social emotional learning and special education researchers. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3, 100043. Doi: https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100043

137. Sukatin, O., Horin, Y., Afrilianti, A., ir Bella, A. R. (2020). Analisis psikologi perkembangan sosial emosional anak usia dini. *Bunayya: Jurnal Pendidikan Anak, 6*(2), 156–171. Prieiga per internetą: https://jurnal.ar-raniry.ac.id/index.php/bunayya/article/view/7311/4306

138. Šapalienė, R., Zachovajevas, P. ir Zachovajeviene, B. (2023). Assessment of Functional Indexes in Children with Retarded Speech Development and their Associations. *Reabilitacijos mokslai: slauga, kineziterapija, ergoterapija*. https://doi.org/10.33607/rmske.v1i28.1363

139. Šilėnienė, B. ir Širiakovienė, A (2018). Pradinių klasių mokytojų ir mokinių tėvų požiūris į tarpusavio bendradarbiavimą. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*. Prieiga per internetą: https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1576821113246/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content

140. Šlikienė, Ž. R. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų bendravimo ir bendradarbiavimo kokybės valdymas* (magistro baigiamasis darbas). Prieiga per internetą: https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:1928088/datastreams/MAIN/content

141. Švietimo Valdymo Informacinė Sistema (SVIS) *Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų skaičiai ikimokyklinio ugdymo šakoje (nuo 2015 - 2016 m.m. iki 2023 - 2024 m.m.).* Žiūrėta 2024m. lapkričio 3d. https://www.svis.smm.lt/file/manual/Statistines%20temines%20lenteles/Ikimokyklinis%20ugdymas/5_Speciali%C5%B3j%C5%B3%20ugdymosi%20poreiki%C5%B3%20turin%C4%8Di%C5%B3%20vaik%C5%B3%20skai%C4%8Diai%20ikimokyklinio%20ugdymo%20programoje%202015-2024.xlsx

142. Tabroni, I., Bagus, S., Uwes, S., Drajad, M., ir Bahijah, I. (2022). The Learning Process Of Children With Special Needs At Salsabila Inclusive School, Purwakarta. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, *15*(1), 52-62. https://doi.org/10.37812/fikroh.v15i1.387

143. Teoh, L. J., Solebo, A. L., Rahi, J. S., Abbott, J., Abdullah, W., Adams, G., ir Lomas, T. (2021). Visual impairment, severe visual impairment, and blindness in children in Britain (BCVIS2): a national observational study. *The Lancet Child & Adolescent Health*. Prieiga per internetą: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9765867/pdf/main.pdf

144. Tóblová, E., Ferková, Š. ir Poliaková, A. (2020). Research into school and family cooperation from the perspective of teachers and parents. https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1827

145. Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., ir Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with an intellectual disability. The Lancet Child and Adolescent Health. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00067-0

146. Turauskienė, E., ir Braslauskienė, R. (2020). Priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybės ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją darželyje: priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonė. *Scientific research in education*, https://doi.org/10.15388/SRE.2020.12

147. Tutal, Ö. (2023). The effects of context-based learning on students' attitudes towards course and motivation: A review based on meta-analysis. *Prieiga per internetą:*. https://www.researchgate.net/publication/379038291_The_Effects_of_Context-Based_Learning_on_Students'_Attitudes_towards_Course_and_Motivation_A_Review_Based_on_Meta-Analysis

148. Untulienė, E. (2020). *Logopedų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių* (Daktaro disertacija). Prieiga per internetą: https://epublications.vu.lt/object/elaba:47375832/

149. Valantinas, A. ir Čiuladienė, G. (2012). Tėvų į(si)traukimas į vaikų ugdymą. *Švietimo problemos analizė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_Tevu_itraukimas_i_mokiniu_ugdyma.pdf*

150. Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., ir Markov, Z. (2023). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education*, *70*(5). https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892

151. Velasco, M. N., Torres, A. A., Manarin, J. A., Baldeo, G. D. C., Garcia, M. A. T., Velasco, C. R. T., ir Pajavera, R. M. (2024). Enhancing Parent-Teacher Collaboration in Early Childhood Education through a Web-Based App. In *2024 7th International Conference on Informatics and Computational Sciences (ICICoS)*. Prieiga per internetą: https://doi.org/10.1109/ICICoS62600.2024.10636878

152. Vijūnaitė, J., ir Slušnienė, G. (2018). Informacinių technologijų panaudojimo galimybės bendradarbiavimo su tėvais procese ikimokyklinio ugdymo įstaigose. *Studijos-verslas-visuomenė: dabartis ir ateities įžvalgos. Klaipėdos valstybinė kolegija*. Prieiga per internetą: https://kvkvfpublishing.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/11/studijos-verslas-visuomene_2018.pdf#page=114

153. Vilytė, J. ir Ežerskienė, R. (2022). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo formos, organizuojant priešmokyklinio amžiaus vaikų etnokultūrinį ugdymą. *Verslas,*

technologijos, biomedicina: inovacijų įžvalgos 2022: straipsnių rinkinys., (1), 400-409. Prieiga per internetą: https://vb.kvk.lt/object/elaba:135220041/

154. Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., ir Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS One*, *18*(5), Article e0285985. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985

155. Walker, K., Hicks, G., Johnson, K., ir Boone, B. (2022). Partnering with Families through Special Education. The Ohio Statewide Family Engagement Center. Prieiga per internetą: https://cete.osu.edu/wp-content/uploads/2022/08/Special-Education-Research-Brief-2022.pdf

156. Walton, E. (2023). Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. : https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045

157. Wildmon, M.E., Anthony, K.V. ir Kamau, Z.J. (2024). Identifying and navigating the barriers of parental involvement in early childhood education. Current Issues in Education. https://10.14507/cie.vol25iss1.2146

158. Wisnu, N. T., Tutik, H., ir Handayani, T. E. (2021). Early Detection Instruments for Children with Special Needs. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*. https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.7206

159. Wolff, N., Stroth, S., Kamp-Becker, I., Roepke, S., ir Roessner, V. (2022). Autism spectrum disorder and IQ–A complex interplay. *Frontiers in Psychiatry*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.856084

160. Zhang, W. (2024). Bridging the Gap: Implementation and Impact of Virtual Reality Technology on Parental Educational Engagement. *International Journal of Emerging Technologies and Advanced Applications.* https://doi.org/10.62677/IJETAA.2408127

161. Ziden, A., Rahman, M. ir Ching, T. (2020). Exploring the Use of Mobile Instant Messaging for Parent-Teacher Communication. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. https://doi.org/10.3991/ijim.v14i04.12403

162. Žibienė, V. (2024). Ikimokyklinio amžiaus vaikų kasdienio gyvenimo įgūdžių ugdymo svarba šeimoje. *Šiuolaikinės šeimos problemos ir jų sprendiniai: pedagoginiai aspektai*. Prieiga per internetą: https://shmf.ku.lt/uploads/documents/files/Magistrant%C5%B3_leidinys_2024_publikavimui.pdf

163. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija: Mokomoji knyga*. Klaipėdos valstybinė kolegija. Prieiga per internetą: http://ebooks.kvk.lt/eb/288/baigiamojo-darbo-rengimo-metodologija/
164. Žukauskienė, R. (2009). Raidos teorijos. Prieiga per internetą: http://rzukausk.home.mruni.eu/wp-content/uploads/2-pask-teorijos-rz5.pdf

SANTRAUKA

Juškaitė, K. (2025). *Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ugdant ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.* Vadybos mokykloje magistro studijų baigiamasis darbas. Darbo vadovė prof. dr. Valdonė Indrašienė. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

Magistro studijų baigiamasis darbas sudarytas iš trijų pagrindinių dalių: teorinės, empirinės dalių ir išvadų bei rekomendacijų. Teorinėje dalyje analizuojama mokslinė literatūra ir aptariami ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymo ypatumai bei tėvų-pedagogų bendradarbiavimo galimybės. Empirinėje dalyje analizuojami tyrimo duomenys, o trečiojoje dalyje pateikiama mokslinė diskusija, darbo išvados ir rekomendacijos.

Magistro studijų baigiamajame darbe analizuojamas Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvų bendradarbiavimas, jo nauda, galimos formos ir būdai, kylantys sunkumai bei bendradarbiavimo tobulinimo galimybės. Tema aktuali, nes vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius auga, Lietuvos švietimas pereina prie įtraukaus švietimo, tinkamo kiekvienam vaikui. Todėl svarbu analizuoti pedagogų ir tėvų partnerystę, siekiant kiekvieno vaiko ugdymosi sėkmės.

Tyrimo tikslas – atskleisti pedagogų požiūrį į bendradarbiavimą su tėvais, auginančiais specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Tyrimui naudotas kiekybinis metodas – internetinė anketinė apklausa. Tyrime dalyvavo 349 Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo pedagogai.

Tyrimu nustatyta, kad pedagogų požiūris į bendradarbiavimą priklauso nuo jų darbo stažo, įstaigos nuostatų, tačiau dauguma pedagogų bendradarbiavimą su tėvais laiko svarbiu ikimokyklinio amžiaus specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymo komponentu. Skirtingą darbo stažą turintys pedagogai naudoja skirtingas bendradarbiavimo formas: trumpiau dirbantys dažniau bendradarbiauja tiesioginiu tėvų dalyvavimu ugdymo procese grįstomis formomis, tuo tarpu ilgesnį darbo stažą turintys pedagogai dažniau renkasi tradicines, į informavimą orientuotas bendradarbaivimo formas. Tyrimo duomenų analizė leidžia teigti, kad kokybiška, konstruktyvi partnerystė reikalauja nuoseklaus komunikacijos tobulinimo, pedagogų kompetencijų stiprinimo bei tėvų įgalinimo. Tyrimu nustatyta, kad pagrindinės bendradarbiavimo kliūtys yra tėvų užimtumas, vaiko sunkumų neigimas, bei informacijos apie specialiuosius poreikius stoka.

Reikšminiai žodžiai: bendradarbiavimas, specialieji ugdymosi poreikiai, ikimokyklinis ugdymas, pedagogai, tėvai

SUMMARY

Juškaitė, K. (2025). Cooperation between parents and preschool teachers in educating young children with special educational needs. Master's thesis of the Management in School. The research supervisor prof. dr. Valdonė Indrašienė. Vilnius, Mykolas Romeris University.

This master's thesis consists of three main parts: theoretical, empirical, and conclusions with recommendations. Scientific literature is analysing and the specifics of education of preschool children with special educational needs are discussing in theoretical part. The possibilities for collaboration between parents and preschool teachers are discussing in theoretical part too. The empirical part presents the research data. The final section includes a scientific discussion, conclusions, and practical recommendations.

The study analyzes collaboration between preschool teachers in Vilnius and parents raising children with special educational needs. It explores the benefits, possible forms and methods of collaboration, challenges and potential ways to improve this collaboration. The topic is highly relevant, because the number of children with special educational needs is increasing, and the Lithuanian education system is transitioning to inclusive education. Therefore, it is important to analyse the partnership between preschool teachers and parents in order to ensure each child’s educational success.

The aim of this research is to reveal preschool teachers perspectives on collaboration with parents raising children with special educational needs. A quantitative research method was applied – an online questionnaire survey. The study involved 349 preschool teachers from Vilnius city.

Results of this research revealed that teachers attitudes towards collaboration are influenced by their years of professional experience and institutional policies. Nevertheless, most preschool teachers consider collaboration with parents an important component in educating children with special educational needs. Teachers with shorter work experience tend to use more active, parent-involved forms of collaboration, while those teachers with longer experience more often rely on traditional, informing-based methods. The analysis of research data suggests that a high-quality, constructive partnership requires consistent communication improvement, teachers’ competencies and empowering parents. The main collaboration obstacles identified include parental busyness, denial of the child’s difficulties, and a lack of information about special educational needs.

Keywords: collaboration, special educational needs, preschool education, teachers, parents

PRIEDAI

Priedas nr. 1

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčius vaikus, bendradarbiavimas

Laba diena, kolegos,

Esu Mykolo Romerio Universiteto Vadybos mokykloje magistrantūros studijų programos studentė ir šiuo metu atlieku magistro baigiamojo darbo tyrimą, kurio tikslas - ištirti ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į bendradarbiavimą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais. Šios anketos pildymas užtruks iki 10min. Jūsų atsakymai yra anonimiški ir bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslais: surinkti duomenys bus analizuojami apibendrintai, o individualūs atsakymai nebus viešai atskleisti. Dalyvavimas šiame tyrime yra savanoriškas: galite bet kada nutraukti dalyvavimą, nepateikdami priežasties. Jūsų patirtis ir nuomonė yra labai svarbi siekiant gerinti ikimokyklinio ugdymo kokybę ir bendradarbiavimo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvais ypatumus.

1.Kaip sutinkate su šiais teiginiais apie bendradarbiavimą? ✪

Skalėje nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku (1- visiškai nesutinku, 2- nesutinku, 3- nei sutinku nei nesutinku, 4- sutinku, 5- visiškai sutinku) nurodykite, kaip sutinkate su kiekvienu teiginiu

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei nesutinku, nei sutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Tėvai aktyviai dalyvauja vaiko ugdymo procese;	○	○	○	○	○
Tėvai patys aktyviai rodo iniciatyvą bendradarbiauti su pedagogais;	○	○	○	○	○
Tėvai noriai bendradarbiauja, kai reikia spręsti vaiko ugdymo ir elgesio klausimus;	○	○	○	○	○
Manau, kad bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra svarbus siekiant geresnių ugdymo rezultatų;	○	○	○	○	○
Jaučiu, kad tėvai pasitiki mano, kaip pedagogo, kompetencija ir naudojamomis ugdymo strategijomis;	○	○	○	○	○
Tėvai pakankamai informuoja apie vaiko elgesį ir poreikius namuose;	○	○	○	○	○
Mano atstovaujamoje įstaigoje yra sukurta aiški bendradarbiavimo su tėvais sistema;	○	○	○	○	○
Jaučiu, kad bendradarbiavimas su tėvais padeda man geriau suprasti vaiko poreikius;	○	○	○	○	○
Bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais yra naudingas ne tik vaikui, bet ir man kaip pedagogui;	○	○	○	○	○
Man lengva rasti bendrą kalbą su SUP vaikų tėvais sprendžiant jų vaikų ugdymo klausimus;					

2.Kaip vertinate bendradarbiavimo naudą su SUP turinčių vaikų tėvais? ✪

Skalėje nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku (1- visiškai nesutinku, 2- nesutinku, 3- nei sutinku nei nesutinku, 4- sutinku, 5- visiškai sutinku) nurodykite, kaip sutinkate su kiekvienu teiginiu

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei nesutinku, nei sutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie aukštesnių vaikų akademinių pasiekimų;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padidina vaikų motyvaciją;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais pagerina ugdymo individualizavimo galimybes;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais pagerina įtraukaus ugdymo įgyvendinimo kokybę;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda geriau pažinti vaiką;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda geriau pažinti vaiko patiriamus sunkumus;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais prisideda prie kokybiškesnės pagalbos teikimo ugdantis;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais suartina tėvus ir pedagogą;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda užtikrinti sėkmingesnį ugdymą;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda pagerinti vaiko elgesį;	◯	◯	◯	◯	◯
Bendradarbiavimas su SUP turinčių vaikų tėvais padeda sistemingai siekti bendrų ugdymo tikslų	◯	◯	◯	◯	◯

3.Kaip dažnai bendradarbiaujate su SUP turinčių ugdytinių tėvais? ✪

Pasirinkite vieną Jums labiausiai tinkantį atsakymą

- ◯ Tik kai kyla ugdymo(si) problemų;
- ◯ Kartą per kelis mėnesius;
- ◯ Kartą per mėnesį;
- ◯ Kartą per savaitę;
- ◯ Nuolat

4.Kokie yra pagrindiniai bendradarbiavimo su tėvais tikslai? ✪

- [ ] Informacijos apie vaiką keitimasis;
- [ ] Individualių ugdymo planų kūrimas;
- [ ] Ugdymosi problemų sprendimas;
- [ ] Ugdytinio elgesio problemų sprendimas;
- [ ] Vaikui tinkamų ugdymo strategijų, metodų paieškos;
- [ ] Ugdymo proceso kokybės gerinimas;
- [ ] Vaiko pasiekimų gerinimas;
- [ ] Vaiko socialinės- emocinės savijautos gerinimas;
- [ ] Kita

5.Jūsų nuomone, kaip aktyviai tėvai įsitraukia į ugdymo procesą? ✪

- ◯ Visiškai neįsitraukia
- ◯ Įsitraukia retai
- ◯ Įsitraukia kartais
- ◯ Įsitraukia dažnai
- ◯ Yra nuolat įsitraukę

6.Kokias bendradarbiavimo formas dažniausiai taikote? ✪

- [ ] Individualius susitikimus;
- [ ] Grupės susirinkimus;
- [ ] Telefoninius pokalbius;
- [ ] Susirašinėjimus naudojant dienyną ar el. paštą;
- [ ] Atvirų durų dienas;
- [ ] Gyvus pokalbius atvedant ar pasiimant ugdytinius;
- [ ] Bendras ugdomąsias veiklas;
- [ ] Bendrus renginius;
- [ ] Internetines tėvų apklausas;
- [ ] Tėvų konsultacijas;
- [ ] Ugdymo planavimą įtraukiant tėvus;
- [ ] Tėvų savanorystę įstaigoje;
- [ ] Kita

7.Kaip dažnai naudojate šias bendradarbiavimo formas? ✪

	Niekada nenaudoju	Naudoju labai retai	Naudoju retai	Naudoju dažnai	Naudoju kiekvieną dieną
Individualūs susitikimai;	○	○	○	○	○
Grupės susirinkimai	○	○	○	○	○
Telefoniniai pokalbiai;	○	○	○	○	○
Susirašinėjimas naudojant el. dienyną ar el. paštą;	○	○	○	○	○
Atvirų durų dienos	○	○	○	○	○
Gyvi pokalbiai atvedant ar pasiimant ugdytinius;	○	○	○	○	○
Bendros ugdomosios veiklos;	○	○	○	○	○
Bendri renginiai;	○	○	○	○	○
Internetinės tėvų apklausos;	○	○	○	○	○
Tėvų konsultavimas;	○	○	○	○	○
Ugdymo planavimas;	○	○	○	○	○
Tėvų savanorystė įstaigoje;	○	○	○	○	○

8.Kokios bendradarbiavimo formos labiausiai įtraukia tėvus? ✪

- ☐ Individualūs susitikimai;
- ☐ Grupės susirinkimai;
- ☐ Telefoniniai pokalbiai;
- ☐ Susirašinėjimas naudojant el. dienyną ar el. paštą;
- ☐ Atvirų durų dienos;
- ☐ Gyvi pokalbiai atvedant ar pasiimant ugdytinius;
- ☐ Bendros ugdomosios veiklos;
- ☐ Bendri renginiai;
- ☐ Internetinės tėvų apklausos;
- ☐ Tėvų konsultavimas;
- ☐ Ugdymo planavimas;
- ☐ Tėvų savanorystė įstaigoje;
- ☐ Kita

9.Kokios yra pagrindinės kliūtys, trukdančios bendradarbiauti su SUP turinčių vaikų tėvais? ✪

- [ ] Tėvų užimtumas;
- [ ] Tėvų abejingumas;
- [ ] Tėvų nenoras pripažinti vaiko sunkumus;
- [ ] Pedagogo laiko trūkumas;
- [ ] Pedagogo kompetencijų tinkamam bendradarbiavimui trūkumas;
- [ ] Skirtingi lūkesčiai dėl bendradarbiavimo;
- [ ] Skirtingi lūkesčiai dėl vaiko ugdymo;
- [ ] Tėvai nesijaučia kompetentingi, todėl nenoriai įsitraukia į ugdymo procesą;
- [ ] Kita

10.Kaip sutinkate su šiais teiginiais apie kokybiškos tėvų ir pedagogo partnerystės stokos priežastis? ✪

Skalėje nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku (1- visiškai nesutinku, 2- nesutinku, 3- nei sutinku nei nesutinku, 4- sutinku, 5- visiškai sutinku) nurodykite, kaip sutinkate su kiekvienu teiginiu

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei nesutinku, nei sutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Tėvams trūksta žinių apie specialiuosius vaiko ugdymosi poreikius;	○	○	○	○	○
Tėvai nepasitiki pedagogu ir jo kompetencijomis;	○	○	○	○	○
Tėvai nepriima pedagogo suteikiamos informacijos;	○	○	○	○	○
Tėvai nepripažįsta vaiko patiriamų ugdymo(si) ar elgesio sunkumų;	○	○	○	○	○
Tėvai jaučia gėdą, kalbėdami apie savo vaiko patiriamus sunkumus;	○	○	○	○	○
Tėvams trūksta motyvacijos įsitraukti į ugdymo procesą;	○	○	○	○	○
Tėvams trūksta žinių, kaip vyksta ugdymo procesas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje;	○	○	○	○	○

11.Kokių resursų Jums trūksta, užtikrinant kokybišką bendradarbiavimą su SUP turinčių vaikų tėvais? ✪

- [ ] Papildomo laiko individualiems pokalbiams su tėvais;
- [ ] Pagalbos vaikui specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, socialinio pedagogo) konsultacijų;
- [ ] Daugiau mokymų ir seminarų apie efektyvų bendradarbiavimą ir bendravimą su SUP turinčių vaikų tėvais;
- [ ] Mokymų, kaip naudotis įvairiais šiuolaikinių technologijų įrankiais;
- [ ] Aiškios bendradarbiavimo schemos/ strategijos įstaigoje;
- [ ] Kita

12.Jūsų nuomone, ar šie veiksniai gali paskatinti tėvus partnerystei su pedagogais? ✪

Skalėje nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku (1- visiškai nesutinku, 2- nesutinku, 3- nei sutinku nei nesutinku, 4- sutinku, 5- visiškai sutinku) nurodykite, kaip sutinkate su kiekvieno teiginio įtaka stiprinant partnerystę su tėvais

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei nesutinku, nei sutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Didesnis tėvų informavimas apie vaiko ugdymą;	◯	◯	◯	◯	◯
Galimybė tėvams tiesiogiai dalyvauti ugdymo procese: veiklose, šventėse, kituose renginiuose;	◯	◯	◯	◯	◯
Šiuolaikinių technologijų panaudojimas bendravimui ir bendradarbiavimui (el. Dienynai, programėlės, nuotoliniai susitikimai);	◯	◯	◯	◯	◯
Nuolatinis bendravimas su pedagogais;	◯	◯	◯	◯	◯
Kvietimas dalyvauti priimant įvairius su vaiko ugdymu susijusius sprendimus;	◯	◯	◯	◯	◯
Pedagogų paskatinimai, pagrįsti pozityvumu, pagarba, bendradarbiavimu.	◯	◯	◯	◯	◯

13.Kaip dažnai Jūsų įstaigoje organizuojami mokymai ar seminarai, skirti bendradarbiavimo su tėvais stiprinimui? ✪

- ◯ Niekada neorganizuojami
- ◯ Kartais organizuojami
- ◯ Organizuojami reguliariai
- ◯ Kita

14.Kokia, Jūsų nuomone, bendradarbiavimo su SUP turinčių vaikų tėvais forma yra efektyviausia? ✪

- ◯ Individualūs gyvi susitikimai;
- ◯ Gyvi pokalbiai atvedant ir pasiimant ugdytinius;
- ◯ Individualūs nuotoliniai susitikimai;
- ◯ Bendravimas el. dienynu ar el. paštu;
- ◯ Telefoniai pokalbiai;
- ◯ Bendri renginiai/ šventės;
- ◯ Bendros ugdomosios veiklos;
- ◯ Tėvų įtraukimas planuojant ugdymą;
- ◯ Tėvų įtraukimas individualizuojant ugdymo procesą;
- ◯ Grupės susirinkimai;
- ◯ Konsultacijos tėvams;
- ◯ Tėvų savanorystė įstaigoje;
- ◯ Kita

15.Jūsų pedagoginio darbo stažas ✪

- ◯ 0-5m.
- ◯ 6-10m.
- ◯ 11-20m.
- ◯ Daugiau nei 20 metų.

16. Jūsų turima kvalifikacinė kategorija ✪

- ◯ Mokytojas;
- ◯ Vyresnysis mokytojas;
- ◯ Mokytojas metodininkas;
- ◯ Mokytojas ekspertas;