



ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA
Specialiosios pedagogikos (specializacija – logopedija) studijų programa

LAIMA MIEŽIENĖ

**VALDORFO PEDAGOGINĖS SISTEMOS TAIKYMAS UGDANT
MOKINIUS, TURINČIUS SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ**

Bakalauro baigiamasis darbas

Darbo vadovė – dr., lektorė Laima Tomėnienė

Vilnius, 2018

Bakalauro baigiamojo darbo santrauka

Bakalauro baigiamajame darbe analizuojamos Valdorfo pedagoginės sistemos taikymo galimybės ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Valdorfo pedagoginės sistemos praktinio taikymo ugdant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus patirtis Lietuvoje nėra plačiai pristatoma moksliniuose tyrimuose. Taigi, šiuo darbu norima atskleisti, kokios yra Valdorfo pedagoginės sistemos taikymo galimybės ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Tyrimo tikslas – atskleisti Valdorfo pedagoginės sistemos taikymo galimybes ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Kokybiniame tyrime dalyvavo 7 pedagogai, dirbantys ugdomąjį darbą pagal Valdorfo pedagoginę sistemą Lietuvoje.

Bakalauro baigiamajame darbe taikyti tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, pusiau struktūruotas interviu, kokybinė duomenų (*content*) analizė ir apibendrinimas.

Siekiant atskleisti Valdorfo pedagoginės sistemos taikymo galimybes ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių, teorinėje dalyje analizuojami lietuvių ir užsienio autorių literatūros šaltiniai apie Valdorfo pedagogikos atsiradimo priežastis ir pagrindines idėjas, apžvelgiama ugdymo proceso organizavimo Valdorfo mokyklose specifika bei pateikiamos galimybių ugdyti specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus taikant Valdorfo pedagogiką teorinės įžvalgos. Empirinėje dalyje analizuojami kokybinio tyrimo instrumentu – pusiau struktūruotu interviu gauti duomenys: pedagogų, dirbančių ugdomąjį darbą pagal Valdorfo pedagoginę sistemą Lietuvoje, nuomonė ir patirtis ugdant vaikus, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

Esminės išvados

1. Valdorfo pedagogika – tai holistinėmis idėjomis grindžiama netradicinio ugdymo pedagogika, skatinanti savarankišką vaiko asmenybės raidą. Ugdymo pagrindu joje laikomas vaiko intuityvusis pažinimas, t. y. jausmų, proto bei loginės minties sąveika. Pagrindiniu asmeniu, galinčiu tinkamai ugdyti jauną žmogų, laikomas pedagogas, kurio asmeninėms savybėms ir dorovinėms nuostatomis R. Šteineris kėlė ypatingus reikalavimus.

2. Mokslinės literatūros analizė parodė, kad Valdorfo pedagoginė sistema dėl antroposofinėms nuostatomis apie kiekvieno vaiko unikalumą grindžiamo ugdymo proceso, kuriamos išskirtinės ugdymo(si) aplinkos, naudojamos pasiekimų vertinimo ir įsivertinimo sistemos, išskirtinių reikalavimų, keliamų pedagogo asmenybei, jo žmogiškosios savybėms bei dorovinėms nuostatomis yra ypatingai patraukli ir tinkama vaikų, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymui.

3. Empirinio tyrimo duomenų analizė leido išskirti šias Valdorfo pedagogikos sistemos taikymo galimybes ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių: mokymas ir mokymasis bendradarbiaujant, ugdymo(si) uždavinių, ugdymo turinio ir metodų individualus parinkimas bei pritaikymas, atsižvelgiant į augančio vaiko poreikius ir gebėjimus, problemų sprendimas drauge, savita patyčių prevencijos sistema, asmeninis profesinis mokytojo tobulėjimas, taikomas formuojamasis vertinimas ir bendras tėvų, vaikų, pagalbos mokiniui specialistų bei mokytojų įsitraukimas į ugdymo(si) procesą.

Esminiai žodžiai: Valdorfo pedagogika, antroposofija, netradicinis ugdymas, netradicinio ugdymo sistema, specialieji ugdymo(si) poreikiai.

TURINYS

Bakalauro baigiamojo darbo santrauka	2
Įvadas.....	4
<i>1 skyrius. VALDORFO PEDAGOGIKOS TAIKYMAS LIETUVOS ŠVIETIMO</i>	
SISTEMOJE	7
1.1. Valdorfo pedagogikos atsiradimo priežastys ir pagrindinės idėjos.....	7
1.2. Ugdymo proceso organizavimas Valdorfo pedagogikos mokykloje.....	12
1.3. Valdorfo pedagogikos taikymas ugdant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, gebėjimus.....	14
<i>2 skyrius. VALDORFO PEDAGOGIKOS TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDYTI MOKINIUS,</i>	
<i>TURINČIUS SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ, TYRIMAS IR REZULTATŲ</i>	
ANALIZĖ	21
2.1. Tyrimo metodai ir organizavimas	21
2.2. Tyrimo dalyviai	22
2.3. Tyrimo rezultatai	23
Išvados	41
Literatūra	42
Summary.....	45
Priedai	46

Ivadas

Temos aktualumas. Dvidešimtojo amžiaus pabaigoje kartu su Sąjūdžiu į Lietuvą atėjo ne tik pripažinimas specialiųjų poreikių asmenų teisių į lygiavertį bei lygiateisį dalyvavimą ugdyme, bet ir įvairios su švietimu, vaikų auklėjimu susijusios idėjos, siūlančios alternatyvius mokymo būdus, netradicines ugdymo sistemas. Nepriklausomybės atgavimo laikotarpio pradžioje Lietuvos pedagogai „patyrė nelauktos ugdymo įvairovės našta“ (Bitinas, 2000, 11 p.). Iškilo klausimai, kaip pasirinkti tinkamiausius metodus, mokymo būdus ir pritaikyti juos Lietuvos švietime.

Dalies tėvų bendruomenės noras pasirinkti savo vaikams jų pačių, šeimos vertybes atitinkantį ugdymą, pasaulėžiūrą, religinius įsitikinimus, filosofines pažiūras buvo sunkiai įmanomas tradicinėse mokyklose ir darželiuose. Tačiau tai buvo tinkama paskata kurtis iš demokratiškesnių šalių atėjusiomis ugdymo filosofijomis grindžiamoms netradicinio ugdymo mokykloms. „Netradiciniais ugdymo principais grindžiamų švietimo įstaigų kūrimasis didina rinkimosi galimybių spektrą, plečia institucinę Lietuvos švietimo įvairovę, skatina ugdymo proceso modernėjimą, alternatyvių ugdymo metodų radimąsi, atspindi ir įtvirtina demokratiškesnių pradų sklaidą Lietuvos švietimo sistemoje.“ (Netradicinio ugdymo koncepcija, 2010, p. 1).

Viena iš tokių netradicinių sistemų, įsitvirtinusių Lietuvoje nuo 1993 m. yra Valdorfo pedagogika. Ši pedagogika, kurioje greta dalyko mokymo labai svarbus vaidmuo skiriamas vaiko kūno ir dvasios stiprybės ugdymui, skelbė laisvos mokyklos idėją. Tai atitiko pagrindinę Lietuvos Sąjūdžio idėją – tautos išsilaisvinimo siekį ir mokytojų laisvės ilgesį. Vertindami sovietinių laikų pedagogikos patirtį mokytojai didžiausiu praradimu laikė žmogiškumo netektį. „Mokiniui kaldami dogmas ir versdami jomis tikėti kaip absoliučia tiesa, matydami kolektyvą, o ne kiekvieno asmenybę, neleidami savitai mąstyti, išklabinome tikėjimą žmogumi ir pačiu savimi.“ <...> „Praradome patį svarbiausią dalyką – pagarbą žmogui, mąstančiam ir besielgiančiam kitaip, nei aš“, pedagogų mintis cituoja Žilienė (2008, p. 18).

Statistiniai šaltiniai¹ informuoja, kad 2018 m. Lietuvoje savo veiklą pagal Valdorfo pedagogiką vykdė 4 mokyklos ir 5 vaikų darželiai. Pasaulyje 2018 m. balandžio mėn. duomenimis Valdorfo pedagogika buvo taikoma 1149 mokyklose, kurios veikia 65 pasaulio šalyse ir 1817 Valdorfo vaikų darželiuose 67-iose pasaulio šalyse.

Rengiant šį darbą ir atlikus straipsnių, mokslinių darbų, susijusių su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių vaikų ugdymu remiantis Valdorfo pedagogika, paiešką internetiniuose šaltiniuose

¹ 2018 m. Pasaulinis Valdorfo ir Rudolfo Šteinerio mokyklų, vaikų darželių ir ugdymo centrų katalogas. https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

tarp gausybės darbų, analizuojančių specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių vaikų ugdymo(si) aspektus, nepavyko rasti Rudolfo Šteinerio pedagoginėmis idėjomis grįstos sistemos taikymo šiems vaikams Lietuvoje galimybių ar kitu aspektu atliktų mokslinių tyrimų. Spausdintinėje literatūroje, knygoje „Valdorfo pedagogikos sklaida Lietuvoje“ (2008) tokią analizę pateikė Danutė Ona Žilienė (1936–2013), Valdorfo pedagogikos centro įkūrėja, Valdorfo pedagogikos puoselėtoja bei skleidėja, R. Šteinerio veikalų vertimo į lietuvių kalbą autorė. Ji nurodė, kad Valdorfo pedagogikos temomis 2001–2006 metais buvo rengiami vienas bakalauro ir šeši magistro darbai, todėl galima teigti, kad šios pedagogikos praktinio taikymo patirtis Lietuvoje nėra plačiai pristatoma moksliniuose tyrimuose. Taigi, šiuo darbu norima atskleisti, kokios yra Valdorfo pedagoginės sistemos taikymo Lietuvoje galimybės ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

Tyrimo objektas – Valdorfo pedagoginės sistemos taikymas ugdam mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

Tyrimo tikslas – atskleisti Valdorfo pedagoginės sistemos taikymo galimybes ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis moksline literatūra, išryškinti Valdorfo pedagoginės sistemos sampratą ir pagrindines idėjas.
2. Teoriškai apibūdinti Valdorfo pedagoginės sistemos taikymo galimybes ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių.
3. Interviu apklausos metodu atskleisti mokytojų, dirbančių pagal Valdorfo pedagoginę sistemą, nuomonę apie šios sistemos taikymo galimybes ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, pusiau struktūruotas interviu, kokybinė duomenų (*content*) analizė ir apibendrinimas.

Tyrimo dalyviai – pedagogai, ugdamys vaikus pagal Valdorfo pedagoginę sistemą.

Pagrindinės sąvokos

Antroposofija – tai pažinimo kelias, skirtas dvasinio prado žmoguje atvedimui prie visatos dvasinio prado. Antroposofijai – tie, kurie jaučia, kaip pagrindinį gyvenimo poreikį, tam tikrus žmogiškosios būties ir visatos klausimus, kaip kad žmonės jaučia alkį ir troškulį (Šteineris, 2005).

Netradicinis ugdymas – pagal formaliojo (pradinio, pagrindinio ir vidurinio) ir(ar) neformaliojo (ikimokyklinio, priešmokyklinio ir kito neformaliojo) ugdymo programas vykdomas ugdymas, grindžiamas savita pedagogine sistema (M. Montessori, Valdorfo, Š. Suzuki ir kt.) ar atskirais jos elementais (Netradicinio ugdymo koncepcija, 2010, p. 1).

Netradicinio ugdymo sistema – integrali ugdymo priemonių ir metodų visuma, aprėpianti savitą ugdymo filosofiją, ugdymo tikslus, reikalavimus pedagogui, savitas ugdymo programas, ugdymo proceso organizavimo būdus, ugdomąją aplinką, savitą ugdymo įstaigų struktūrą ir valdymą. (Netradicinio ugdymo koncepcija, 2010, p. 1).

Specialieji ugdymo(si) poreikiai – pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių. (LR Švietimo įstatymas, 2011, 2 str. 24 d.).

Valdorfo pedagogika – netradicinio ugdymo pedagogika, kurios siekis – formuoti ugdymo turinį atsižvelgiant į nuolat kintantį augančio žmogaus paveikslą. Ugdymo uždavinys, kurį iškelia bręstanti asmenybė, gali būti sėkmingai įgyvendintas tik tuo atveju, jei ugdymo programos yra lanksčios (*Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija*, 2004).

Bakalauro darbo struktūra. Bakalauro baigiamąjį darbą sudaro santraukos lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, 2 skyriai, išvados, cituotos literatūros sąrašas (42 šaltiniai). Tyrimo duomenis iliustruoja 4 lentelės, 4 priedai. Baigiamojo darbo apimtis – 45 puslapiai. Prieduose pateikiami interviu klausimai, 1-os, 4-os ir 8-os klasių mokinių atlikti kūrybiniai darbai, užduotys, sukurti sąsiuviniai-knygos, žaidimai pertraukos metu.

I skyrius. VALDORFO PEDAGOGIKOS TAIKYMAS LIETUVOS ŠVIETIMO SISTEMOJE

1.1. Valdorfo pedagogikos atsiradimo priežastys ir pagrindinės idėjos

Valdorfo pedagogika – tai visuminė pedagogika, skatinanti savarankišką vaiko raidą. Ji atsirado po Pirmojo pasaulinio karo, įsivyravus socialinei ir ekonominei suirutei, kai 1919 m. Emilis Moltas (*Emil Molt*), Štutgarto Valdorfo-Astorijos cigarečių fabriko direktorius, siekdamas įkurti dirbančiųjų vaikams mokyklą, kreipėsi į Rudolfą Šteinerį, antroposofinio judėjimo įkūrėją, ieškantį socialinio atsinaujinimo būdų ir pakvietė jį pedagogiškai vadovauti naujam mokyklai. Tuo metu R. Šteineris aktyviai propagavo prancūzų revoliucijos idėjas – demokratiją, solidarumą ir liberalizmą, kurias laikė dvasinio gyvenimo bei laisvo švietimo pagrindu. Jis padėjo Emiliui Moltui sukurti pedagogų kolegiją, perskaitė būsimiems mokytojams savo filosofijos paskaitų ciklą, tuo paklodamas dvasinį naujosios mokyklos pamatą. 1919 m. rugsėjo mėnesį pradėjo veikti pirmoji Valdorfo mokykla, skirta įvairių gabumų ir socialinių sluoksnių vaikams (Valdorfo pedagogika, 1994, p. 76–77). Joje ugdytas buvo grindžiamas R. Šteinerio pedagoginėmis idėjomis ir ilgainiui įgavo Valdorfo pedagogikos pavadinimą.

Rudolfas Šteineris (*Rudolf Steiner*) gimė 1861 m. vasario 27 d. nedideliame miestelyje šalia Austrijos-Vengrijos sienos. Jis buvo plačių interesų mokslininkas, besireiškiantis botanikos, zoologijos, fiziologijos, istorijos, filosofijos, psichologijos, ekonomikos mokslų srityse (Valdorfo pedagogika, 1994, p. 76–77). Valdorfo pedagogikos Lietuvoje puoselėtoja bei skleidėja Danutė Ona Žilienė (1936–2013) aprašo R. Šteinerio idėjų taikymo įvairiose gyvenimo srityse schemą, kurioje R. Šteinerio idėjų tarpusavio sąsajos apjungia ne tik įvairias mokslo, meno kryptis (pedagogiką, gydomąją pedagogiką, meno terapiją, euritmiją²) bet ir mokymo centrų, tyrimo institutų, bankų leidyklų bei žemės ūkio veiklų spektrą.

Daug R. Šteinerio veikalų ugdyto teorijos ir praktikos Valdorfo mokyklose klausimais (apie 300 tomų paskaitų) buvo stenografuotos, apie 50 tomų veikalų buvo išspausdinta. Lietuvių kalba yra išleista keletas žymiojo filosofo ir antroposofo darbų: „Vaiko ugdytas dvasios mokslo požiūriu“ (1998), „Antroposofinis sielos kalendorius“ (1999), „Žmogiškosios esybės vystymasis“ (2000),

² **Euritmija** – (gr. *εὐρυθμία* – taktas, harmonija < eu– + *rhythmos* – darnumas, proporcingumas): 1. šokio, judesio ir muzikinio ritmo darna; 2. Iit. a) kalbos ritmas poezijoje ir prozoje; b) poetikos šaka, tirianti kiekybinių elementų darną arba fonetinio srauto atkarpos ritmą. (<https://lt.wikipedia.org/wiki/Euritmija>).

„Gyvo mokymo ir auklėjimo ištakos“ (2005), „Ugdymo menas. Seminarai ir mokymo planas (programa)“ (2012).

Rudolfas Šteineris yra laikomas antroposofijos – mokslo apie žmogų kaip apie sudvasintą esybę – pagrindėju. Antroposofijos sampratą R. Šteineris aiškino savo (žmogaus) žmoniškumo supratimu, kurio dovana yra kiekviename žmoguje. „Išmintis, jo nuomone, yra tai, kas egzistuoja, tuo tarpu svarbiausias yra pažinimo ir supratimo procesas“ (Pocienė, 2010, p. 360–363). Pasak autorės, R. Šteinerio žmogaus esybė besivystydama tam tikruose amžiaus tarpsniuose pasiekia skirtingos brandos lygius ir „atsiskleidžia keturiuose kūnuose: fiziniame, eteriniame (arba gyvybiniame), astraliniame (arba jausmų) ir žmogiškajame (aukštesniajame) „Aš“ (ten pat, p. 371). Didžiausia branda pasiekama aukščiausiam – „Aš“ – lygmenyje, kuris daro įtaką kitiems kūnams. Kiekvienas jų turi jam būdingus elementus ir savitą atspindį žmogaus gyvenime – astralinis kūnas susijęs su vaiko (žmogaus) vidiniu pasauliu, jo savišvieta bei pažiūrų kaita, eterinis kūnas apima atminties, temperamento, charakterio, įpročių galias ir gebėjimus, fizinio kūno savybės išreiškiamos per gestus, veido išraišką, eisenos, pulso bei kraujotakos pokyčius. Žmogiškojo „Aš“ galimybės pasireiškia individualiai ir žmogus gali jas ugdyti, jei yra tam tinkama aplinka ir tokie ugdytojai, kurie sąmoningai suvoks ir skatins šias dvasines savybes, teigia Rauson (Valdorfo pedagogika, 1994, p. 21).

Rudolfas Šteineris buvo įsitikinęs ir savo teoriniais bei praktiniais darbais siekė įrodyti, kad pedagogas, ištyręs vaiko prigimtį, gali daryti poveikį šiems kūnams, t. y. vaiko asmenybės raidai ir tobulėjimui. R. Šteinerio nuomone, žmonių gyvenimo esminį pertvarkymą galima pasiekti mėgstamu, mylimu darbu, kurį žmogus norėtų dirbti. O to pasiekti galima tik atradus būdus, metodus, kurie skatintų tą žmogaus norą. Taigi, svarbiausias aspektas yra žmogaus dorovinis ugdymas (Pocienė, 2010, p. 371).

R. Šteinerio pedagogikoje ugdymo pagrindu siekiama padaryti intuityvų pažinimą, t. y. remtis jausmų bei proto ir loginės minties sąveika. Vien loginių sąvokų, apibrėžimų bei didaktinių nuostatų rėmais apibrėžta pedagogika nėra priimtina Valdorfo mokyklai. „Ne tiek svarbu, kad vaikas sukauptų daug informacijos, kiek tai, kad jis išsiugdytų savarankiško mokymosi įgūdžių, išmoktų orientuotis gausioje informacijos jūroje, išvelgtų pavienių faktų seka atsiskleidžiantį procesą, perprastų jo esmę“ (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 2).

Valdorfo pedagogikoje svarbus vaidmuo skiriamas ritmui, ritminei sistemai. Tai siejama su žmogaus kvėpavimo ir kraujotakos sistema, iliustravimui pasitelkiant nenuilstantį širdies plakimą, pulsą bei žmogaus kvėpavimo nenutrūkstamą veiklą. Todėl, ugdant vaikus pagal Valdorfo pedagogiką, daug dėmesio skiriama euritmijai, meninei veiklai, muzikai.

R. Šteinerio nuomone, versti vaiką dirbti „vien tik galva“, t. y. mąstyti, ramiai sėdint mokyklos suole, yra vienpusiškas ir netinkamas ugdymas. Vaikas turi jaustis savimi, t. y. turi būti aktyvus, judrus, ritmiškas pagal savo kvėpavimo ir pulso ritmą, kaip ir dera atitinkamo mokyklinio amžiaus tarpsnio vaikams. Ritmas vaiko gyvenime turi būti toks pat nepastebimas, kaip ir kvėpavimas, teigia Inger Brockman (1999, p. 24). Kvėpuoti žmonės pradeda gyvenimo pradžioje, kas yra natūrali žmogaus būseną. Medžiagų apykaita, miego, poilsio, maitinimosi fazės – visa tai taip pat ritminiai mūsų gyvenimo procesai, užtikrinantys kasdienos stabilumą ir saugumą. Todėl ir mokytojas turi išmokyti gyventi šiuo ritmu, padėti vaikams jaustis savimi (Šteineris, 2000). „Stengiamasi išsaugoti vaiko žinių troškulį, palaikyti jo siekį tobulėti, pranokti save, tenkinti estetinius poreikius, užtikrinti ne tik fizinį, bet ir psichologinį saugumą, suteikti galimybę patirti atradimo džiaugsmą – nuostatos mokytis visą gyvenimą pagrindą.“ (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 3).

R. Šteinerio pedagogikos tyrinėtojas Kiršas (Kirsch, cit. Žilienė, 2008, p. 10) vaisingiausiomis laiko šias Valdorfo pedagogikos idėjas:

- ✓ Šteinerio mokymą per pojūčius;
- ✓ jo mokymą apie sielos savybes (mąstymą, jausmus ir valią) bei jų ryšį su fiziniu kūnu ir dvasia, kitaip tariant kūno, sielos ir dvasios vienovę;
- ✓ vaiko amžiaus tarpsnių psichologiją;
- ✓ pedagoginę etiką, mokyklos struktūrą ir laisvę.

Freda Easton (1997, p. 88)., analizuodama R. Šteinerio idėjas, įvardina „šešis pagrindinius Valdorfo ugdymo teorijos ir praktikos aspektus:

- 1) vaiko raidos teorija;
- 2) mokytojo saviugdų teorija,
- 3) pagrindinė ugdymo programa, apimanti meninį ir akademinį darbą,
- 4) mokymas per meną, kuris padeda sinchronizuoti mokymo metodus su vaiko raidos ritmais,
- 5) mokymo ir administravimo integracija,
- 6) Valdorfo bendruomenės kaip mokinių, mokytojų, ir tėvų tinklo sukūrimas.“

R. Šteinerio pedagoginėje sistemoje skiriamos trys amžiaus tarpsnių pakopos, kurių metu stipriai pasireiškia svarbiausios jauno žmogaus dvasinės jėgos: valia (0–7 metų), jausmai (7–14 metų), mąstymas (14–21 metų). Kiekviename iš šių etapų labai svarbūs aspektai yra atitinkamas skatinimas ir maitinimas, nuo kurių priklauso unikalios kiekvieno vaiko raidos galios, teigia Easton

(1997, p. 88). Atsižvelgiant į šių amžiaus tarpsnių pokyčius, reikia „žinoti, kokią žmogiškosios esybės dalį ir kokia kryptimi tikslinga paveikti...“ (Šteineris, 1998, p. 31).

Pirmajame tarpsnyje (0–7 m.) vaiko jutimo organai yra ypatingai imlūs išorinio pasaulio įspūdžiams, todėl vaiko ryšį su aplinka geriausiai apsprendžia „pamėgdžiojimas“ ir „pavyzdys“. Jie turi lemiamą įtaką visam vaiko organizmui, jo veiklai. Taigi, šiame laikotarpyje ypatingai svarbus ugdytojo pavyzdys, jo perduodami spalvingi, dvasingi įspūdžiai, bet ne pamokymai ar pamokslavimai. R. Šteinerio teigimu, vaikui labai svarbu turėti „šalia savęs <...> asmenybę, galinčią sužadinti jo intelektą ir moralines jėgas“, o „etikos normų neatitinkanti ugdytojo asmenybė gali daryti negatyvią įtaką vaikui visą jo tolesnį gyvenimą“ (Šteineris, 1998, p. 34).

Anot Žilienės (2008), visos Valdorfo mokyklos vadovaujasi vieningomis pedagoginėmis nuostatomis, išryškinančiomis mokytojo vaidmenį vaiko ugdymui. Šios nuostatos – tai apibendrinančios išvados, kurias pateikė R. Šteineris, apžvelgęs ir įvertinęs mokytojo charakterio bruožų (choleriko, sangviniko, melancholiko ir flegmatiko) poveikį mokinio asmenybei. Mokytojas savo žmogiškosiomis savybėmis daro didžiulį poveikį mokinio savijautai ir tai yra daug daugiau, nei tik perduoti mokiniui savo žinias ir įgūdžius. Mokytojo asmenybei, kaip būtina pedagogikos aspektą, Šteineris kelia sąlygas ugdyme ne tik remtis proto išvedžiojimais, bet ir gebėti „pakilti virš žemiškų dalykų“, t. y. pažinti vaiką ne tik protu, bet ir širdimi, pasitelkti nuojautą. Tik tuomet lieka stiprus poveikis visam vaiko gyvenimui (Šteineris, 2005, p. 15).

2012 m. režisierius Paulo Zererio (*Paul Zehrer*) sukūrė dokumentinį filmą „*Why Waldorf?*“³, kuriame pristatoma apklausų tyrimo metu surinkta Amerikos Valdorfo mokyklų mokinių, jų tėvų, auklėtojų, Valdorfo pedagoginės sistemos pedagogų praktikų ir mokslininkų nuomonė apie Šteinerio pedagogikos idėjų įgyvendinimą Amerikos mokyklose. Pasak Valdorfo Bentlio (Kansasas, JAV) gimnazijos direktoriaus Briano Thomaso (2012), „kuo didesnė mokytojo ir mokinio abipusė pagarba, tuo geriau vaikui sekasi.“ Jam pritaria Valdorfo pedagogikos specialistė, autorė, konsultantė Karen Rivers: „Kai vaikas myli savo mokytoją, jis gali labai daug iš to žmogaus išmokti. Tai esminis švietimo veiksnys“ (ten pat, 2012).

Šiame, ankstyvajame, laikotarpyje taip pat labai svarbu neapkrauti vaiko įvairiais lavinimo pratimais, bet leisti vaikui žaisti, nes tai yra jo tikroji prigimtis. Vaiko vaizduotė geriausiai lavėja, kai vaikas yra laisvas savo žaidimų pasirinkime, kai jis gali save išreikšti nevaržomas suaugusiųjų valios jį paveikti. Žaislus ir žaidimus šiame tarpsnyje antroposofas laikė svarbia vaiko raidos ir ugdymo priemone (Pocienė, 2010).

³ <http://mokytojojtv.blogspot.lt/2015/09/kodel-verta-rinktis-valdorfo-pedagogika.html>

7–14 metų amžiaus tarpsnis – tai dantų keitimosi – lytinio brendimo pradžios laikotarpis. Palaipsniui mėgdžiojimas nebetenka ankstesnio vaidmens ir vaiko raidoje atsiranda nauji kokybiniai pokyčiai. Vaikas pradeda justti taktą ir ritmą jau ne tik kaip savo vidinę pulsaciją, bet ir suvokia juos kaip išorinius, muzikos, elementus. Todėl šiuo amžiaus tarpsniu Valdorfo pedagogikoje vaikams sudaroma galimybių savo išgyvenimus išreikšti menine veikla: šokiu, dainavimu, piešimu, vaidyba. Menas laikomas visų mokomųjų ugdymo dalykų turinio pamatu, su menu siejami ir pagrindiniai ugdymo dalykai – matematika, skaitymas, rašymas, biologija, istorija. 7-mečio vaiko pasirengimą mokytis skaičiuoti R. Šteineris taip pat siejo su polinkiu justti ritmą ir harmoniją.

Mokytojo ir mokinio santykiai šiame etape išlieka pagrįsti meile ir pagarba autoritetui – „dvylikamečiams svarbu žinoti, jog pasaulyje turbūt nėra nieko, kuo nesidomėtų jų mokytojas“, teigia Wenzel Götte (Valdorfo pedagogika, 1994, p. 25).

Prasidėjus lytinei brandai (14–21 metų amžiaus tarpsnis pagal Valdorfo pedagoginę sistemą) jaunas žmogus pradeda savarankiškai mąstyti. Pedagogo vaidmuo šiuo laikotarpiu – būti šalia kaip patyrusiam draugui, asmeniui, kuris kūrybingai padeda jaunuoliui formuoti vertybinius pamatus, estetines moralines nuostatas, pagrįstas žiniomis ir pasaulio pažinimu. Pedagogas skatina jaunuolius savarankiškai mąstyti, jautriai bendrauti su kitais, ugdytis atsakomybės ir empatijos jausmą.

Dokumentiniame filme „Why Waldorf?“ pristatomame tyrime (2012) Marino apygardos (JAV) Valdorfo mokyklos mokytoja Kristine Deason teigia, kad mokytojai dažnai sulaukia klausimų: „Ar jūs paruošiate vaiką gyvenimui? Ar jis galės įstoti į universitetą?“ Jos nuomone, taip klausdami, apsiribodami tik šiais dalykais, mes save nuskriaudžiame. Mokytoja teigia, kad vaikai čia gauna daug daugiau. Jie tampa „žmonėmis, galinčiais mąstyti nestandartiškai, galinčiais kurti“. Vaikai laisvai bendrauja su suaugusiais, pažįsta save ir mokosi mokytis, jie yra drąsūs ir iniciatyvūs.

„Nuvedžiau vaiką į šią mokyklą, kad jis ne tik taptų gudresnis, bet ir išmoktų produktyviai dirbti, savo rankomis, kad jis taptų visaverčiu žmogumi“, pasakoja šiame filme Marino apygardos (JAV) Valdorfo mokyklos mokinio mama. Ir retoriškai paklausia: „Ar nelinkėtumėte to savo vaikui?“

Apibendrinant galima teigti, kad Valdorfo pedagogikos ištakos yra labai stipriai susijusios su Rudolfo Šteinerio asmenybe, jo filosofine antroposofijos idėja. Valdorfo pedagogikos esmė – holistinis vaiko vystymasis, besiremiantis kūno, jausmų, proto ir loginės minties sąveika. Ypatingai svarbiu žmogumi ugdant vaiką yra laikomas pedagogas, kurio asmenybei, žmogiškosioms savybėms, dorovinėms nuostatomis yra keliami ypatingi reikalavimai.

1.2. Ugdymo proceso organizavimas Valdorfo pedagogikos mokykloje

Vienas iš pagrindinių ugdymo principų Valdorfo mokykloje – pasitikėjimas prigimtiniais vaiko gebėjimais ir siekiu pažinti juos bei mokytis. Mokosi ne tik mokinys, bet ir mokytojas – taip numatyta Vilniaus Valdorfo mokyklos vizijoje⁴.

Valdorfo mokyklose ugdymas grindžiamas holistinėmis idėjomis – į žmogaus ryšius su pasauliu per intuciją, nuojautą, gamtos ir kosmoso analizavimą ir pažinimą. „Žinios pateikiamos ne „sukramtytos“, bet leidžiama vaikui pačiam „skanauti“ atradimą“ (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 3). Sekant Valdorfo pedagogikos mintį, svarbiausias principas ugdant vaiką – tai visuminiai apimti žmogaus prigimtį, atpažinti fiziniams pojūčiams nepasiekiamą dvasinį pasaulį, savitai ir skirtingai besireiškiantį įvairiais amžiaus tarpsniais ir puoselėti jį (Žilienė, 2008, 87–95).

Valdorfo mokykloje pamokų tvarkaraštį sudaro 3 dalys: pagrindinė pamoka, meno dalykai ir amatai, kūno kultūra. Pagrindinės pamokos metu mokoma gimtosios kalbos, matematikos, gamtos mokslų, fizikos, chemijos, istorijos, t. y. pagrindinių dalykų. Ir mokoma ne įprastai, bet periodais – maždaug 2–4 savaites vaikai mokomi tik vieno pagrindinio dalyko, motyvuojant šį sprendimą tuo, kad tokiu būdu mokiniai geriau susikaupia, įsisavina ir išgyvena mokomąjį dalyką. Paskui nuo jo nutolsta, primiršta, kad vėliau galėtų naujai į tai pažvelgti, prisiminti kitu lygmeniu ir pritaikyti realiose, gyvenimiškose situacijose. Mokymo periodais didaktinius privalumus pabrėžia Žilienė, remdamasi JAV ekspertų išvadomis: „tai koncentruoja mokomąjį turinį, skatina tarpdalykinius ryšius, padeda orientuotis į esmines šiandienos problemas“ (Žilienė, 2008, p. 87–95).

Po pagrindinės pamokos vyksta meno pamokos (muzika, euritmija), kūno kultūros, praktikos darbų pamokos. Meninį vaiko ugdymą R. Šteineris laikė labai svarbiu dalyku, tam skirdamas kiekvieną mokslo metų dieną, nes ugdomi meniniai gebėjimai „stiprina vaikų valią“ (Šteineris, 2012, p. 24). Meno pamokos, kūno kultūros pratybos veikia vaiko kraujotakos ir kvėpavimo sistemas, mąstymo ir fizinės veiklos derinimas harmonizuoja vaiką, o tai yra labai reikšminga Valdorfo pedagogikos požiūriu.

Lietuvoje Valdorfo mokyklose pamokos pradedamos deklamuojamais eiliuotais posmais ar prozos tekstais, po kurių seka ritminė pamokos dalis, kurios svarbą pripažįsta šios pedagogikos mokytojai (Žilienė, 2008, p. 94).

Valdorfo mokyklose, skirtingai nei dirbančiose pagal tradicinio ugdymo metodikas, ugdytiniai mokomi rašyti anksčiau, nei skaityti. Motyvuojama tuo, kad „judėjimas yra ryški ikimokyklinuko savybė, kurios atgarsių esama ir pradinėse, ypač 1–2 klasėse. Rašymas, susijęs su

⁴ <http://www.vivamokykla.lt/index.php/lt/kaip/mokyklos-vertybes>

smulkiąja motorika, yra artimesnis vaikui nei skaitymas, todėl pirmiau mokomasi rašyti ir palaipsniui rengiamasi skaityti (Žilienė, 2003, p. 101). Autorė, cituodama Šteinerio pedagogikos tyrinėtoją ir sekėją Štokmajerį (*Stockmeyer*), pabrėžia, kad idėja mokyti rašyti anksčiau, nei skaityti, remiasi mąstymu, kad „vaikas, atėjęs į mokyklą, pirmiausia dideliame lape piešia formas – tiesias ir lenktas linijas, o rašymas vėliau tarsi išplaukia iš piešimo. Parašęs raides, vaikas skaito spausdintą tekstą. Geriausia mokyti vaiką per judesį, tada iš vaiko rankų judesių atsiranda raidės“ (Stockmeyer, 1988, cit. Žilienė, 2008, p. 102).

Valdorfo mokyklose vaikai rašo į didelius (A4 formato) neliniuotus sąsiuvinius. Tai tarsi vaiko sukurta knyga, kurioje jo paties pasirinktą informaciją, moralinį vertinimą vaikas rašo spalvotomis kreidelėmis, piešia piešinius, kuriuos įsivaizduoja pasiremdamas ta, jam svarbia informacija. Tradicinėms mokykloms būdingų vadovėlių nėra Valdorfo mokyklose, nes juos atstoja šie mokinių sąsiuviniai. Pasak Šteinerio (2012, p. 27), „jei išsina apsieiti be vadovėlių – tuo geriau“. Savo nuomonę jis argumentuoja teiginiu, kad vadovėliai reikalingi tik egzaminams laikyti pagal nusistovėjusią švietimo sistemoje tvarką, o atsisakius egzaminų „vaikai taptų daug nuovokesni, sumanesni“ (Šteineris, 2012, p. 27). Iš esmės egzaminai vaikams sukelia tik baimę, kuri neigiamai veikia vaiko psichologinę ir fiziologinę raidą, taigi, reikėtų be egzaminų žinoti kiekvieno vaiko žinių lygį. Taip teigdamas R. Šteineris pabrėžia, kaip svarbu stebėti ir atsižvelgti į individualią vaikų raidą, asmenines savybes (ten pat, p. 27).

Vilniaus Valdorfo mokyklos *Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos apraše* (2014) pabrėžiama, kad vertinimas turi remtis R. Šteinerio pedagogikos principais, t. y. vertinimas yra suprantamas kaip priemonė, kuri padeda „daugiau sužinoti apie vaiką, pažvelgti į jo vidų ir jį suprasti“. Baigiantis mokslo metams mokytojas aprašo vaiko mokymosi pasiekimus, pastangas, aktyvumą, ypatingus kurios nors srities gebėjimus, socialinius įgūdžius – pateikia išsamią charakteristiką (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 8). Be to, pažymėjime mokytojas įrašo ir patarimus, kaip siekti tikslų ir prasmingai gyventi, apibūdina vaiko veiklą mokyklos gyvenime (Valdorfo pedagogika, 1994, p. 46). Tokia analizė – tai kur kas išsamesnis grįžtamasis ryšys vaiko tėvams apie jo raidą, nei vertinimas pažymiu.

Baigdamas Valdorfo mokyklą ugdytinis laiko brandos egzaminus ir, greta aprašomojo pobūdžio vertinimo pažymėjimo, gauna ir atitinkamą įvertinimą pažymiais.

Apibendrinama mintis apie Valdorfo pedagogikos ugdymo programas Žilienė (2008, p. 36) teigia, kad jos yra paremtos antroposofiniu pasaulio suvokimu, kuris vienija kūno, sielos ir dvasios kategorijas. Šią vienovę R. Šteineris vaizdžiai lygina vandenilio ir deguonies sąveiką vandenyje, nes šios sudedamosios dalys taip pat yra nematomos, kaip ir žmogaus kūne esančios siela ir dvasia.

Apibendrinant galima teigti, kad Valdorfo mokyklose ugdymo procesas organizuojamas remiantis holistinėmis idėjomis – į žmogaus ryšius su pasauliu žvelgiama per intuityją, nuojautą, gamtos ir kosmoso analizavimą ir pažinimą. Mokyklose pamokos vyksta didaktiniais 2–4 savaitinių periodais, kurių metu ypatingas dėmesys yra skiriamas meniniam bei ritminiam ugdymui. Vertinimas, remiantis Šteinerio pedagogikos principais, yra suprantamas kaip priemonė, kuri padeda „daugiau sužinoti apie vaiką, pažvelgti į jo vidų ir jį suprasti“, t. y. skirtas stebėti ir atsižvelgti į individualią vaikų augimo raidą, asmenines savybes.

1.3. Valdorfo pedagogikos taikymas ugdant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, gebėjimus

Valdorfo pedagogikos požiūriu, kiekvienas vaikas yra unikalus, iš prigimties smalsus ir aktyvus, trokštantis pažinti pasaulį. Todėl Valdorfo mokyklose siekiama sukurti tokią aplinką, „kuri žadintų kūrybinį vaiko aktyvumą, padėtų skleisti jame slypintiems gebėjimams“⁵. Ypatingai skatinamas vaiko kūrybinio potencialo ugdymasis, lavinama vaizduotė, todėl daug dėmesio skiriama meninei, ritminei veiklai. Pasak stiprina vaikų valią Šteinerio (2012, p. 24), meninių gebėjimų ugdymas yra labai svarbus vaiko vystymesi, nes jie „stiprina vaikų valią“. Tokia sistema ypatingai patraukli vaikams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, nes per meninį ugdymą jiems lengviau išreikšti savo gebėjimus nei suspėti su bendraklasiais „teisingai“ atlikti vadovėlyje ar pratybų sąsiuvinyje paruoštas užduotis. Ne mažesnis dėmesys mokyklose skiriamas ir vaiko kūno bei smulkiosios motorikos įgūdžių lavinimui, žaidimams, euritmijai. Pradinėse klasėse vaiko judėjimo poreikis patenkinamas ugdant menišką, ritmišką judesio įgūdžius, pasitelkiant ritminius žaidimus, eiliuotą tekstų deklamavimą, vyresnėse klasėse vyksta amatų (drožybos, audimo staklėmis), sodininkystės ir kitos pamokos (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 6–7).

Visi Valdorfo mokyklų pradinių klasių mokiniai pagrindinėje pamokoje kuria savo sąsiuvinį-knygą, kurioje piešia, braižo žemėlapius, diagramas, pasižymi svarbias to dalyko pamokoje išgirstas mintis. Tokiu būdu, per pojūčius, per kūrybinį patyrimą ir kiekvieno jų suvokimo lygmenį vaikai įsisavina mokomąją medžiagą. Kiekvieno vaiko, nediferencijuojant jo amžiaus, poreikių ar sugebėjimų piešti, individualūs pasiekimai, gebėjimai atsispindi šiuose sąsiuvinuose-knygose ir padeda mokytojui suprasti, analizuoti ir individualiai įvertinti vaiko asmenybės raidos niuansus.

Mokiniai Valdorfo mokyklose ugdomi atsižvelgiant į jų individualią raidą, savo tempu ir ritmu, neskubinant jų kuo greičiau užaugti. Valdorfo mokykla siekia būti „atvira kūrybinei asmens

⁵ <http://www.vivamokykla.lt/index.php/lt/2017-11-14-09-23-30/pedagogika>

iniciatyvai“, bet tuo pačiu metu „išlaikyti pusiausvyrą tarp intelektualinių, meninių ir praktinių ugdymo aspektų“ (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 2).

Autorių grupė (Miltenienė, Geležinienė, Kaffemanienė ir kt., 2016, p. 96) pažymi, kad, užtikrinant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių vaikų ugdymo kokybę, yra labai svarbu pritaikyti ugdymo aplinką, individualizuoti ir kiekvienam vaikui pritaikyti ugdymo programas, suteikti reikalingą papildomą pagalbą.

Ugdymo medžiaga Valdorfo mokyklose pritaikoma pagal Šteinerio filosofinės antroposofijos įžvalgas apie vaiko amžiaus tarpsnių vystymosi ypatumus ir jo poreikius tame amžiaus tarpsnyje. Lemiamu kriterijumi keliant mokymosi uždavinius, parenkant ugdymo turinį bei būdus Valdorfo pedagoginėje sistemoje laikomi realūs augančio vaiko poreikiai (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 2).

Analizuodami Valdorfo pedagoginės sistemos aspektus, matome didžiulį dėmesį, skiriamą mokytojo asmenybei. Mokytojui, dirbančiam Šteinerio pedagoginėje sistemoje, yra keliamas reikalavimas – sąmoningai pažinti vaiko sielą, nes „mokant ir auklėjant svarbiausia yra tai, kas vyksta tarp mokytojo ir mokinio sielų“ (Šteineris, 2005, p. 7). Mokytojo požiūris į vaiką grindžiamas visumine pasaulio samprata, t. y. žmogus suvokiamas kaip kūno, sielos ir dvasios vienovė. Vadinas, mokytojas, suvokdamas savo vaidmenį vaiko raidos ugdymo(si) etapuose, negali būti abejingas vaiko išskirtiniams poreikiams ir vaiko sieloje vykstantiems procesams. Ši Valdorfo pedagogikos nuostata yra ypatingai patraukli tėvams, turintiems vaikų su specialiaisiais ugdymo(si) poreikiais, nes gera vaikų emocinė savijauta mokykloje gana dažnai būna apsisprendimą lemiantis kriterijus tėvams renkantis, kurioje mokykloje mokysis jų vaikas. Ugdymo kokybę tėvai dažnai vertina „daugiau vaiko emocinės savijautos matu“, pažymi Miltenienė (2016, p. 173).

Kad nebūtų skatinama konkurencija ir varžymasis tarp vaikų, ugdytinių pasiekimai Valdorfo mokyklose iki 9 klasės nevertinami pažymiais, jie nelyginami vieni su kitais, nes siekiama sukurti vaikui aplinką, kuri neskatintų prisitaikymo, aplinką, kurioje vaikas suprastų esąs mylimas ir gerbiamas toks, koks yra. 1–5 klasėse mokytojai naudoja vaiko stebėjimą ir formuojamąjį vertinimą, padedančius suprasti vaiko raidą ir skatinančius kiekvieną vaiką ugdytis pagal individualias galimybes. 6–8 klasėse vyrauja formuojamasis vertinimas, kuriuo stengiamasi suteikti mokiniams reguliarių grįžtamąjį ryšį. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros (toliau – *Agentūra*) atliktų tyrimų ataskaitoje „Vertinimas dėl ugdymo tobulinimo ir specialiųjų poreikių mokiniai“ (p. 1–5) teigiama, kad formuojamojo vertinimo ypatumai, kai mokytojai gali pasakyti mokiniui ko jis išmoko, suteikti informacijos apie tai, kaip jis mokėsi ir kaip galėtų dar sėkmingiau mokytis ateityje, mokyti mokinius reflektuoti yra išskirtinai svarbūs dėl grįžtamojo ryšio mokiniams suteikimo. Ekspertai

pateiktose ataskaitose pabrėžia, kad formuojamojo vertinimo metu taikomas stebėjimo metodas „ypač taikytinas specialiųjų poreikių mokiniams“ (ten pat, p. 4)⁶.

Valdorfo mokyklų 9–12 klasėse, kaip ir vidurinėje pakopoje, mokiniai yra vertinami formuojamuoju, diagnostiniu ir apibendrinamuoju (aprašai ir pažymiai) vertinimo būdais, mokinių pažanga ir pasiekimai taip pat yra vertinami pažymiais (dešimtbale sistema)⁷.

Mokytojas – tai ne tik asmuo, kuris moko ir vertina individualius vaikų pasiekimus, bet ir pats pirmiausia įsivertina savo mokymą ir matomus jo rezultatus. Kiekvienas mokytojas apibendrina savo mintis, stebėjimų išvadas, nuolat dalinasi šiomis patirtimis su kolegomis. Remiantis pasidalinama patirtimi yra nuolat peržiūrimos ir atnaujinamos Valdorfo mokyklų ugdymo programos, kurios nuo Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos bendrųjų programų „skiriasi ne tiek mokomosios medžiagos turiniu, kiek tuo, kada, ko ir kaip yra mokoma“ (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 4). Remdamasis jomis ir „atsižvelgdamas į konkrečioje klasėje besimokančius mokinius“ mokytojas parenka ir mokiniams pateikia mokomąją medžiagą (ten pat, 2004, p. 8).

Agentūros parengtoje projekto „Inkluzinio švietimo mokytojo profilis“ (2012, p. 6) ataskaitoje⁸ išskirtos mokytojų kompetencijos sritys, skirtos gerinti visų mokinių pasiekimų augimą. Tai – pagarba mokinių įvairovei, pagalba visiems mokiniams, bendradarbiavimas su kitais ir asmeninis profesinis tobulėjimas.

Rudolfo Šteinerio pedagoginėje sistemoje laikoma labai svarbiu dalyku mokytojui išlikti korektišku, su visais vaikais elgtis vienodai, nei vieno neišskiriant (Šteineris, 2012, p. 96). Antroposofas moko, kaip reikia girti vaikus, kad „jų gabumai pasitarnautų ir kitiems. Reikia pagirti tokį vaiką už tai, kad jis daug geba, o kitus už tai, kad jie daug išmoko iš jo. Šitaip vieno pagyrimas perauga į visų pagyrimą!“ (2012, p. 78). Giriamas vaikas labiau pasitiki savo galiomis ir gebėjimais, jais jis gali dalintis ir su savo bendraklasiais. Padėdami kitiems, visi mokiniai laimi, nes gali mokytis vienas iš kito. Europos ekspertų tyrimų rezultatai rodo, kad tie mokiniai, kuriems ir taip sekasi geriau, padėdami kitiems, pasiekia didesnės akademinės ir socialinės pažangos (Ališauskas ir kt., 2010, p. 24). Pasak Barkauskaitės, Grincevičienės ir kt. (2001, p. 99), mokytojai, ugdantys specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius, turi pažinti ir įvertinti mokinio privalumus, o norėdami jam padėti – juos įtvirtinti ar pakeisti. Tokiu būdu yra skatinamas jų pasitikėjimas savo jėgomis, ugdoma ir stiprinama kiekvieno vaiko savivertė.

⁶https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_lt.pdf

⁷ <http://www.vivamokykla.lt/index.php/lt/2017-11-14-09-23-30/pedagogika>

⁸ https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-LT.pdf

Ugdydamas vaikus mokytojas privalo nuolat tobulinti savo profesines, didaktines ir bendrąsias kompetencijas. Valdorfo mokytojui svarbios ne tik kompetencijos, bet ir jo moralinės savybės, gebėjimas susitelkti, emocinis stabilumas, mokėjimas išvelgti teigiamus dalykus, kritiškai vertinti situaciją, atvirumas naujiems dalykams. Kiekvieno dalyko mokytojas „turi aiškiai suprasti, kodėl suteikia mokiniui vienokių ar kitokių žinių ir ką jo mokomasis dalykas gali mokiniui duoti, kaip jis paveiks asmens raidą...“ (Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija, 2004, p. 4). Mokytojas, stebėdamas vaiką ir matydamas, kad jo ugdymo(si) raida ir išsilavinimo standartuose nurodyti reikalavimai trukdo vaiko dvasinei raidai, pasitaręs su vaiko tėvais gali priimti sprendimą, ko ir kaip reikia mokyti vaiką, siekiant suteikti jam maksimalią pedagoginę ir socialinę pagalbą (ten pat, p. 4).

Valdorfo mokykloje „neegzistuoja nė menkiausia konkurencija tarp mokytojų“, nes jie visi kartu ieško, kas geriausia vaikui (Šumeliauskaitė, 2010, p. 2). Vaikai nuolat mato, kad mokytojai dirba kartu. Klasėje dažniausiai būna du klasės mokytojai, kurie bendradarbiauja – taip vaikams parodoma, kad bendradarbiavimas yra vienas iš geriausių mokymosi būdų (ten pat, p. 2).

Tiek mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, tiek visų kitų iškilusius probleminius klausimus sprendžia kartu visi mokyklos pedagogai, pagalbos mokiniui specialistai, kiti ugdyme dalyvaujantys asmenys specialiųjų posėdžių metu. Tokie posėdžiai, vadinami mokytojų kolegija, vyksta kiekvieną savaitę ir jų metu yra aptariamos ugdymo procese iškilusios problemos, stebimas ir tobulinamas ugdymo procesas, teikiama savitarpio pagalba metodiniais ir profesiniais klausimais, organizuojamas tėvų švietimas, bendruomenės narių informavimas ir kiti svarbūs mokyklos gyvavimo klausimai (Vilniaus Valdorfo mokyklos nuostatai, 2015, p. 6–7).

Valdorfo mokykloje bendradarbiauja ne tik mokytojai ir specialistai tarpusavyje, mokytojai su mokiniais, bet ir tėvai bei mokiniai. „Glaudus mokytojų, mokinių ir tėvų bendradarbiavimas – vienas esminių Valdorfo mokyklos bruožų“, teigiama Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcijoje (2004, p. 4). Darni, laisva ir atvira visuomenei mokyklos bendruomenė turi didelę įtaką mokinių ugdymui (ten pat, p. 8). Tėvai aktyviai įtraukiami į ugdymo procesą, kartu su mokytojais ir mokiniais kaip visaverčiai mokyklos dalyviai dalyvauja bendroje darbo grupėse, sprendžia iškilusius klausimus. Tėvai dalyvauja spektakliuose, bendroje išvykose, mugėse, važiuoja į stovyklas, kartu su vaikais gamina suvenyrus, projektuoja, kuria ar vadovauja vyresnių klasių mokinių baigiamųjų metų darbo projektams. Kartu su mokytojų kolegija mokinių tėvai bendru sutarimu sprendžia visus iškilusius profesinius ir bendruosius ugdymo klausimus Valdorfo mokykloje (Vilniaus Valdorfo mokyklos nuostatai, 2015, p. 6–7). Kooperuotą ir komandinį mokymą, kai ugdymo procese „dalyvauja mokytojas, specialusis pedagogas, kiti mokytojai ir specialistai, mokyklos vadovas“, kaip efektyvų

mokinių akademiniais bei socialiniams gebėjimams ugdytis pabrėžia ir Europos šalių ekspertai (Ališauskas ir kt., 2010 p. 24).

Pasak Miltenienės, Geležinienės, Kaffemanienės ir kt., (2016, p. 96), bendradarbiavimas su tėvais, vaiko dalyvavimas mokymosi veiklose kartu su bendraamžiais yra vieni svarbiausių ugdymo uždavinių inkluzinio ugdymo kontekste. Šio ugdymo filosofiją, kaip veiksmingiausią priemonę, padedančią kovoti su „kitokių“ diskriminacija ir atskirtimi pabrėžia ir UNESCO Rekomendacijos dėl inkluzinio švietimo plėtros (2008, cit. Švietimo problemos analizė, 2012, p. 1).

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros projekto „Inkluzinis ugdymas ir veikla klasėje, vidurinėje mokykloje“⁹ metu atliktų tyrimų (tarptautinių literatūros apžvalgos straipsnių, keturiolikoje Europos šalių atliktų socialinių tyrimų, ekspertų vizitų penkiose šalyse bei įvairių ekspertų ir Europos *Agentūros* šalių koordinatorių diskusijų) duomenimis „buvo išskirta nemažai veiksmų, lemiančių inkluzinių klasių plėtrą vidurinėse mokyklose“ (2005, p. 4). Praktinių tyrimų metu, kai ypatingas dėmesys buvo skiriamas heterogeninėms mokinių grupėms, buvo išskirti efektyvūs inkluzinio ugdymo faktoriai: mokymas bendradarbiaujant, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimas drauge, heterogeninis grupavimas, efektyvus mokymas, namų aplinkos sistema, alternatyvaus mokymo būdai (ten pat, p. 15–24).

Amerikos universitetų mokslininkai Kim Payne, Arthur Zajonc ir Martha Hadley (2002) savo tyrime „Kūrybiški būdai suprasti ir padėti sunkaus elgesio vaikams“ nustatė, kad Valdorfo mokyklų kuriama namus primenanti aplinka veikia vaikus raminančiai. Svarbiausia yra ugdyti vaikų sugebėjimą patiems kontroliuoti savo entuziazmą ir discipliną, todėl mokytojai neturėtų eiti lengviausiu keliu ir auginti vaikų kaip robotų (Dobson, 1987, p. 13). Valdorfo mokyklose yra skatinamas vaikų kūrybiškumas pasiekti šių sugebėjimų.

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros direktorius Cor Meijer¹⁰ (2003), apibendrinamas šios agentūros vykdomų projektų, susijusių su specialiuųjų ugdymo(si) poreikių turinčių asmenų įtraukimu į bendrojo ugdymo sistemą Europos valstybėse, teigė, kad „tai, kas tinka specialiuųjų ugdymo(si) poreikių mokiniams, taip pat tinka ir visiems mokiniams.“ Dvidešimt pirmajame amžiuje „inkliuzija suprantama kaip su žmogaus teisėmis susijęs dalykas, todėl apima žymiai platesnį spektrą mokinių, o ne tik turinčius specialiuųjų ugdymo(si) poreikių“ – teigiama *Agentūros* ataskaitose¹¹ (2011, p. 9).

⁹https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_lt.pdf

¹⁰ <http://www.european-agency.org/country-information>

¹¹ https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-LT.pdf

Apibendrinant galima teigti, kad:

- mokslinės literatūros analizė padėjo atskleisti Valdorfo pedagogikos sampratą bei išryškinti pagrindines idėjas:

a. Valdorfo pedagoginė sistema pavadinimą įgavo iš Rudolfo Šteinerio antroposofijos idėjomis grįstos mokyklos, kuri 1919 m. buvo įkurta Vokietijoje, Štutgarto Valdorfo-Astorijos cigarečių fabriko vaikams ir kurios pirmuoju vadovu buvo R. Šteineris.

b. Valdorfo pedagogikos esmė – holistinis vaiko vystymasis, besiremiantis kūno, jausmų bei proto ir loginės minties sąveika, o ugdymo pagrindu joje laikomas vaiko intuityvusis pažinimas, t. y. jausmų, proto bei loginės minties sąveika;

c. Valdorfo pedagoginėje sistemoje skiriamos trys vaiko amžiaus tarpsnių pakopos, kurių metu stipriai pasireiškia svarbiausios jauno žmogaus dvasinės jėgos: valia (0-7 m.), jausmai (7-14 m.), mąstymas (14-21 m.). Kiekviename šių etapų labai svarbu yra tinkamas ugdymo organizavimas.

d. Pagrindiniu asmeniu, galinčiu tinkamai ugdyti jauną žmogų, laikomas pedagogas, kurio asmenybei R. Šteineris kėlė ypatingus reikalavimus – vaiko individualumo suvokimas, pagarba kiekvieno jų asmenybei, bendrųjų, didaktinių ir profesinių kompetencijų bei moralinių savybių nuolatinis tobulinimas, gebėjimas išvelgti teigiamus dalykus, emocinis stabilumas, gebėjimas bendradarbiauti ir kt.

e. Valdorfo mokyklose mokiniai ugdomi atsižvelgiant į jų individualią raidą ir poreikius, ugdomąją medžiagą pritaikant pagal R. Šteinerio filosofinės antroposofijos išvalgas apie vaiko amžiaus tarpsnių raidos ypatumus.

f. Vaiko kūrybinei veiklai, vaizduotės lavinimui, kūno bei smulkiosios motorikos įgūdžių ugdymui yra skiriamas didžiulis dėmesys.

g. Išskirtiniai reikalavimai yra keliami mokytojo asmenybei: vaiko individualumo suvokimas, pagarba kiekvieno jų asmenybei, bendrųjų, didaktinių ir bendrųjų kompetencijų bei moralinių savybių nuolatinis tobulinimas, gebėjimas išvelgti teigiamus dalykus, emocinis stabilumas, gebėjimas bendradarbiauti ir kt.

h. Problemos Valdorfo mokyklose sprendžiamos bendradarbiaujant mokytojams, pagalbos mokiniui specialistams, tėvams kartu su jų vaikais.

- Valdorfo pedagoginė sistema dėl savo antroposofinių nuostatų apie kiekvieno vaiko unikalumą, kuriamos išskirtinės ugdymo(si) aplinkos, kurioje sudaromos sąlygos skleisti jame slypintiems asmeniniams gebėjimams, yra ypatingai patraukli ir tinkama vaikams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, nes:

a. meninė veikla, ritminiai pratimai, kuriais paremtas pradinio etapo (1-6 kl.) ugdymo procesas, padeda šiems vaikams lengviau įsitraukti į bendrą ugdymo(si) procesą, laisvai reikšti ir ugdyti savo individualius gebėjimus;

b. mokytojo asmenybei, jo žmogiškosioms savybėms bei dorovinėms nuostatoms keliami išskirtiniai reikalavimai suponuoja kiekvieno mokinio individualių poreikių ir pagarbos jo asmenybei užtikrinimo garantą bei galimybę prioritetu parinkti vaiko dvasinei raidai tinkamiausius būdus, kai vaiko ugdymo(si) raida ir išsilavinimo standartuose nurodyti reikalavimai trukdo vaiko dvasinei raidai, ir jei tam pritaria ugdytinio tėvai;

c. ugdymo programose daug dėmesio skiriama judesio žaidimams, smulkiosios motorikos aktyvinimui, o tai reikšminga vaikų kalbinei raidai;

d. ugdymo medžiaga rengiama atsižvelgiant į realius ugdytinio poreikius, parenkant individualius ugdymo būdus bei metodus;

e. pasiekimų vertinimo sistema, kai taikomas stebėjimas ir aprašomasis formuojamasis vertinimo būdas yra ypač vertinga mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, nes suteikia grįžtamąjį ryšį ugdytiniui ir jo tėvams apie vaiko ugdymąsi;

f. palanki emocinė mokyklos aplinka leidžia specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems vaikams jaustis reikalingais ir nebūti atstumtaisiais.

2 skyrius. VALDORFO PEDAGOGIKOS TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDYTI MOKINIUS, TURINČIUS SPECIALIŲJŲ UGDYMO(SI) POREIKIŲ, TYRIMAS IR REZULTATŲ ANALIZĖ

2.1. Tyrimo metodai ir organizavimas

Tyrimu buvo siekiama atskleisti Valdorfo mokykloje besimokančių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo(si) galimybes, remiantis pedagogų nuomone ir jų asmeniniu patyrimu, todėl tyrimui atlikti buvo pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – pusiau struktūruotas interviu (angl. *semi-structured*). Buvo suformuluoti 4 pagrindiniai klausimai, nes kokybiniame tyrime „tyrėjas siekia gauti reikiamą informaciją ne „į plotį“, o „į gylį“. (Žydžiūnaitė, 2011, p. 74).

Tyrimas buvo atliekamas Valdorfo mokykloje 2018 m. kovo 28 – balandžio 12 d. Buvo apklausiami mokytojai, dirbantys pagal Valdorfo pedagogikos sistemą (klasių mokytojai, dalykų mokytojai bei viena iš mokyklos specialistų, anksčiau dirbusi klasės mokytoja).

Tyrimo pradžioje visi dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu, patikinta, jog bus laikomasi konfidencialumo, anonimiškumo, apibendrinti tyrimo rezultatai bus naudojami moksliniais tikslais.

Interviu truko nuo 40 min. iki 1h 35 min., vidutiniška vieno interviu trukmė – apie 65 min. Prieš pradėdant interviu pedagogai buvo supažindinami su pagrindiniais interviu klausimais. Interviu klausimynas-gairės (žr. 1 priedą) buvo sudarytos iš „dviejų sluoksnių“ – 4 pagrindinių temų ir jų viduje detalizuojančių klausimų (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2014, p. 121).

Tyrimo dalyvių interviu buvo fiksuojami mobiliojo telefono diktofonu, gavus dalyvių sutikimą. Pokalbių duomenys buvo transkribuojami naudojant programą <http://otranscribe.com/> ir išsaugomi atskiruose dokumentuose asmeniniame tyrėjos kompiuteryje. Dokumentuoti duomenys buvo analizuojami, koduojami pagal reikšminius žodžius ir pagal tai skirstomi į kategorijas.

Siekiant išsaugoti tyrime dalyvavusių mokytojų privatumą (Žydžiūnaitė, 2011, p. 74), visų dalyvių (vyrų ir moterų) vardai buvo pakeisti į V raide prasidedančius moteriškus vardus. Lytis buvo suvienodinta – visi pavadinti moterimis (1 lentelė).

Prieš interviu įrašo pradžią buvo užduodamas demografinis klausimas, t. y. klausama, kokia respondento patirtis (metais) dirbant pagal R. Šteinerio pedagogiką. Kiti demografiniai duomenys (respondentų amžius, lytis, bendras pedagoginio darbo stažas ir pan.) neturėjo reikšminės įtakos tyrimo tikslui, todėl nebuvo renkami.

Apklausus 5 respondentus buvo nuspręsta tyrimo nebetęsti, įvertinus, kad penktojo interviu tekste informacija pakartoja prieš tai buvusių interviu tekstų informaciją (Žydžiūnaitė, 2011, p. 75).

Kai tyrėjas suvokia, kad situacija kartojasi ir naujos informacijos nebegauna, jis gali nutraukti analizę (Bitinas, Kazlauskienė, 2009, p. 154–161). Tačiau baigiamajame darbe analizuojami 7 informantų interviu duomenys, nes tyrėja buvo iš anksto susitarusi atlikti interviu su dar dviem pedagogais, kurių nusiteikimas dalyvauti tyrime buvo labai geranoriškas ir pozityvus.

Atliekant interviu su mokyklos specialiste vyko ne tik pokalbis, bet buvo susipažinta su Valdorfo pedagogikos dokumentais (ugdymo programomis, ugdytinių pasiekimų vertinimo sistemos aprašais), apžiūrėtos 1 ir 4 klasių ugdymo(si) aplinkos. 1 klasės ugdytinių atlikti rankdarbiai, sukurti sąsiuviniai-knygos, žaidimai pertraukos metu pateikti 2 priede. 4 klasės mokinių ugdymo priemonės, užduotys, bendri susitarimai, sukurti sąsiuviniai-knygos pateikti 3 priede. Tyrėja taip pat stebėjo mokyklos aštuntos klasės mokinių baigiamųjų metų darbų-projektų pristatymo renginį. Aštuntokų, tarp jų ir turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, metų darbai pateikti 4 priede.

2.2. Tyrimo dalyviai

Tyrimo metu buvo taikyta tikslinė respondentų atranka, t. y. pasirinkta apklausti Valdorfo mokyklos mokytojus, turinčius praktinės pedagoginės patirties dirbti su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymo(si) poreikių, nes kokybiniame tyrime „reikia pasirinkti tokius atvejus, kurie yra informatyvūs tiriamuoju požiūriu“ (Bitinas ir kt., 2008, p. 98). Pagrindinis atrankos kriterijus – tyrimo dalyvių patirtys, susijusios su baigiamojo darbo tyrimo problema (Žydžiūnaitė, 2011, p. 75).

Visi apklausti 7 pedagogai buvo labai susidomėję tyrimu ir noriai bei atvirai dalinosi savo asmenine patirtimi su tyrėja.

Tyrimo respondentų charakteristikos pateikiamos 1 lentelėje.

1 lentelė. Tiriamųjų charakteristikos

Vardas (pakeistas)	Pedagoginė kategorija Valdorfo sistemoje*	Pedagoginė patirtis (metais) dirbant pagal Valdorfo sistemą
<i>Vija</i>	Klasės mokytoja	7
<i>Vida</i>	Klasės mokytoja	12
<i>Vita</i>	Klasės mokytoja	14
<i>Veronika</i>	Klasės mokytoja	7
<i>Valerija</i>	Dalyko mokytoja	4
<i>Virga</i>	Dalyko mokytoja	4
<i>Valdonė</i>	Specialistė, dirbusi klasės mokytoja	Daugiau, nei 15

*Valdorfo mokykloje 1-6 klasėje visas pagrindines pamokas veda *klasės mokytojas*; vyresnėse klasėse (7-12) pamokas veda *dalykų mokytojai*; *specialistai* – spec. pedagogas, socialinis pedagogas, psichologas, logopedas.

Vadovaujantis patarimais interviu vedėjams, interviu pradžioje, siekiant sukurti neformalų ryšį, buvo pakalbama bendromis temomis, klausimai užduodami draugiška maniera, buvo rodomas susidomėjimas tyrimo dalyvių išsakomomis mintimis, pagarbiai atsižvelgiama į tyrimo dalyvių įsitikinimus (Hennink ir kt., 2011, cit. Gaižauskaitė, Valavičienė, 2014, p. 107).

2.3. Tyrimo rezultatai

Tyrimo metu mokytojams, dirbantiems Valdorfo pedagoginę sistemą taikančioje mokykloje, buvo užduoti 4 orientaciniai klausimai apie jų patirtį ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ir prašoma kiek įmanoma detaliau apibūdinti mokymosi situacijas, metodus, būdus, kuriuos mokytojai taiko dirbdami su ugdytiniais (turinčiais ir neturinčiais specialiųjų ugdymo(si) poreikių), ypatingai pabrėžiant, kas yra išskirtinai būdinga Valdorfo pedagogikai.

Apibendrinus tyrimo rezultatus buvo identifikuotos 3 kategorijos ir 13 subkategorijų, atspindinčių dalyvių nuomonę aptariamam klausimui (2 – 4 lentelės).

Individualaus ir bendro dėmesio ugdytiniais derinimas kategorijoje buvo identifikuotos 4 subkategorijos (2 lentelė).

2 lentelė. **Individualaus ir bendro dėmesio ugdytiniais derinimas**

Kategori- ja	Sub- kategorija, (teiginių sk.)	Kategoriją / subkategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai (kalba netaisyta)
Individualaus ir bendro dėmesio ugdytiniais derinimas	Įtraukimas/ įsitraukimas į bendras veiklas (6)	<p>„Jie dalyvauja visose pamokos dalyse ir meninėse veiklose pagal savo galimybes sukaupti dėmesį, atlikti tiksliai užduotį.“ (Veronika)</p> <p>„... visiems taikomi: individualus dėmesys, kai prašoma pagalbos, suprantančių vaikų individuali pagalba“ (Veronika)</p> <p>„o meninę veiklą visi... sudalyvauja ir daro, kaip kam išeina be jokios kritikos, be jokių paskatinimų, na – paliepiu... savo tempu, kiek gali, tiek...“ (Valerija)</p> <p>„Žaidžiame reitingavimosi žaidimus („stojame į eilę pagal išplėstų rankų (arba pėdos) ilgį“, „pagal gimimo mėnesį (ar dieną)“, o gal... nuo sienos einame 5 žingsnius užsimerkę į priekį, atsimerkiam, pažiūrime, kas kur esame ir vėl užsimerkę bandom grįžti 5 žingsniais iki sienos atbulomis“ arba kiek žingsnių reikia nueiti, kad atsidurtum prie savo draugo?“ ir t. t.“ (Veronika)</p> <p>„rugsėjo tas buvo <...> sustokime, pamoką pradėkime rate, pamoką pabaikime rate ir ten toks yra "aš ir tu, aš ir tu, esame mes" ir mes visi jau laikomės už rankų susikabinę“ (Vida)</p> <p>„aš asmeniškai visada kažkaip stengiuosi stebėti, kad jis netaptų atskirtas dėl tų visokių savybių“ (Vija)</p>

	Pritaikyta ugdymo aplinka (5)	<p>„...jei prireikia, yra gretimoje patalpoje galimybė sėdėti ir atlikti užduotis atskirai...“ (Vida)</p> <p>„jie turi atskiras pamokas savo, jie ateina, dalį laiko būna su klase, tarkim, pagrindinėj pamokoj, kai žinom, kad visada yra 2 mokytojai <...> tie vaikai, kurie turi rekomendacijas (PPT), kaip jiems reikia dirbti, tai jie dirba ir su logopedu, ir su spec pedagogu, ir su psichologe, ir jie dar turi individualias pamokas.“ (Vija)</p> <p>„...jie turi sutrumpintą savaitę, kai kurias sutrumpintas dienas ir tai veikia nepaprastai gerai, nepaprastai gerai veikia...“ (Vida)</p> <p>„...vienas eina į būrelį, kuris čia vyksta, kita mergaitė važiuoja namo...“ (Vida)</p> <p>„...suradom tiesiog legalių nusiramavimo vietų... drožybos kabinete jam buvo paskirta, kur jis gali pabūt...“ (Valerija)</p>
	Specialios taisyklės, susitarimai (4)	<p>„jie turi bendras taisykles, klasėj bendros taisyklės, iš tikrųjų.“ (Valdonė)</p> <p>„Klausk, jei neaišku ir klausk asmeniškai, netrukdydamas kitiems, kurie dabar dirba.“, „Kiekvienas turime teisę tyloje susikaupti ir atlikti užduotis, nes šurmuliavimas trukdo.“, (Veronika)</p> <p>„Būk pagarbus ir kantrus kitam, nes esame visi skirtingi.“ (Vija)</p> <p>„su vaiku susitarimai būdavo, kad jeigu: va bus - taip taip, tada pasėdėsi ant suolo... jeigu tau kažkas nutiks - tu parodysi ženklą ir išėisi... nebėgsi, netrenksi durim, bet išėisi“ (Valerija)</p>
	Sunkumai derinant skirtingų poreikių vaikų ugdymą (5)	<p>„Nuolatinis dėmesys,... susitarimų priminimai, kompetencijos trūkumas.“ (Veronika)</p> <p>„...buvo labai sudėtinga... tas berniukas iš viso jisai čia daužė galvą į grindis ir <...> pyko labai ant visų...“ (Vida)</p> <p>„Daugiau darbo – atskirų užduočių ruošimas, galvojimas apie 2 dėsčius pamokoje: vienas įprastas, kitas SUP moksleiviams,... žinių stoka, kaip su SUP moksleiviais bendrauti, dirbti, ko reikalauti.“ (Virga)</p> <p>„techniniai sunkumai, nes reikia užduotis diferencijuoti, <...>, tiesiog daugiau techninio darbo“ (Vita)</p> <p>„Drausmė irgi kenčia. Apskritai kalbant, tylą – iššūkis šiuolaikiniam žmogui, bet kai ji ištinka, vaikai patys tada lieka patenkinti tokia erdve.“ (Veronika)</p> <p>„trūksta <...> užduočių banko, kur pagal tam tikrą temą būtų pateikta daug užduočių labai skirtingų gebėjimų moksleiviams.“ (Virga)</p>

1 subkategorija: **Įtraukimas / įsitraukimas į bendras veiklas.** Valdorfo mokykloje pradinėse klasėse visos veiklos vyksta bendrai, įtraukiant ir įprastos raidos, ir mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių (SUP), veikti kartu: „vieni sako eilėraščius tiek, kiek jie atsimena, kiek gali, o jisai gali kartoti, gali nekartoti kartu su vaikais, nes pirmoje klasėje visi kartu, kartu su mokytoja, nėra taip, kad po vieną kiekvienas...“; „jie dalyvauja visose pamokos dalyse ir meninėse veiklose pagal savo galimybes sukaupti dėmesį, atlikti tiksliai užduotį.“ Euritmija, kaip išskirtinis Valdorfo pedagogikos dalykas, tyrimo dalyvių nuomone, yra taip pat vaikus bendrai veiklai apjungiantis ugdymo proceso elementas: „... tai mes įtraukiame per Valdorfo programą pačią, mes turime euritmiją“. Pertraukų metu visi mokiniai taip pat buriami į bendras veiklas „labai mėgsta išmuštuką žaisti – tai paprasčiausias maišelis su kruopom... per visas pertraukas tą išmuštuką žaidžia ir čia yra puiku“, teigia mokyklos specialistė Valdonė.

2 subkategorija: **Pritaikyta ugdymo(si) aplinka.** Kaip teigia Dove (2006), fizinė erdvė vis dažniau mokslininkų yra įvardijama esanti vienu svarbiausių veiksnių sudarant sąlygas

besimokančiųjų mokymuisi, žinių kūrimui ir dalijimuisi jomis (cit. Bartaševičius, 2012, p. 2). Ugdymo(si) aplinka – erdvė, kurioje vaikai būna, mokosi, bendrauja, ir kur nuolat kuriami tarpusavio santykiai. „*Einu ir matau – sėdi ir šnekasi žmonės, žaidžia stalo tenisą, kalbasi, bendrauja, juokauja, grumdosi, kiekvienas pagal savo amžių šeštokai kur nors ant grindų voliojasi, vienas ten su kitu kumščiuojasi, pirmokai labai gražiai grupelėmis žaidžia, piešia kažką kiekvienas pagal savo sugebėjimus... kažkas nori – vienas sėdi ant palangės*“ – taip apie Valdorfo mokyklos pertraukų kasdienybę pasakoja mokyklos specialistė Valdonė. Mokiniai, ypač turintys išskirtinių poreikių, nėra paliekami be priežiūros: „*na, jį mato, jis neprapuola iš akiračio, kažkoks suaugėlis jį vis tiek mato <...> visą laiką visa mokykla stebi kiekvieną iš tų vaikučių.*“ Ugdymo(si) aplinka yra svarbi vaikų patyrimui, jų saviugdai, aplinka padeda formuoti vaikų pomėgiams, jų kultūrai, pabrėžiama Bendrosiose pradinio ir pagrindinio ugdymo programose (2008).

Valdorfo mokykloje vaiko saviraiškai ir visapusiškai jo galių sklaidai yra pritaikyta ne tik fizinė aplinka. Mokinių užimtumui ir kūrybiškumui pamokų ir popamokinėse veiklose ugdyti mokykloje veikia sporto, dainavimo, muzikavimo, šokio būreliai, kūrybinės dirbtuvės, drožybos, keramikos pamokos ir būreliai, mokyklos internetinėje svetainėje pateikiama daugiau nei 20 pavadinimų veiklų įvairovė.¹²

Tyrimė dalyvavę pedagogai kaip vieną svarbiausių vaikų amžiaus tarpiniams pritaikytų ugdymo veiklų išskyrė smulkiosios motorikos lavinimą, apibūdindami jo reikšmingumą ir poveikį mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių:

- visi vaikai lipdo iš vaško – „*ir jo raidė išlipdyta skiriasi nuo kitų vaikų išlipdytos raidės, bet jisai jau čia įsitraukia*“;
- mezga virbalais – vieniems užduotis yra numegzti sau fleitutei dėklą, kitiems gi – tiek, kiek jo rankos gali – „*jo dvi eilės.... mes suprantom, kokia yra pažanga*“;
- vaikai pamokose groja fleitomis – „*fleituojam, vėl, pirštai dirba, šitiem vaikam dėmesį skiriam, jis mažiau galbūt gali, bet jis yra šitam procese, jis yra kartu....*“;
- „*siuvinėti, megzti, pagal programą reikia*“; „*...jam su kabliuku leidom dar kartą nert...*“;
- „*čia smulkioji motorika nėra vien tie pirštukiniai žaidimai..., čia nėra vašeliu, virbalai, medžio drožyba, audimas.*“

Smulkiosios motorikos lavinimas, suvokiant jo svarbą vaiko kalbinių gebėjimų ugdymui(si) taikomas visiems be išimties Valdorfo mokyklos pirmojo etapo (1-6 klasės) ugdytiniams, ne tik

¹² <http://www.vivamokykla.lt/index.php/lt/bendruomenei/mokiniam-ir-tevams/po-pamoku>

turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Remiantis R. Šteinerio pedagogikos filosofija į ugdymo procesą įtraukti fiziniai pratimai, amatų, sodininkystės veiklos yra reikalingi tam, kad „*pagerintų ir koncentraciją, ir koordinaciją, ir lygsvarą, o visa tai yra susiję su sugebėjimu rašyti, skaityti, pažinti...*“, teigia respondentai.

Mokiniam, turintiems fizinę negalią, mokytojai specialiai parengia arba pritaiko mokymo priemones „*mokantis schemas siuvinėti 4 kl. jam buvau nupiešęs va tokio – 3x3 cm kryželiu ant kartono, skylutes prabadžiau, kad jis su savo nesgrabnia rankele dar bandytų įverti <...> jam net virbalai buvo specialiai padaryti piršto storio*“, tačiau, įvertinus vaiko galias ir supratus, kad tam tikros veiklos ugdytiniui netinka ir gali padaryti daugiau žalos, pakenkti jo savivertei „*nuo mezgimo virbalais jis visai buvo atleistas*“, teigia mokytoja Valerija.

Visas ugdymo procesas Valdorfo mokykloje pritaikytas pagal skirtingais amžiaus tarpsniais kintančius mokinio poreikius, atsižvelgiant į vaiko raidos dėsningumus, „*...pradinėj klasėj per veikimą, nuo veikimo į supratimą. Truputį dar lydi iš ankstyvos vaikystės leitmotyvas – darau, tada suvokiu...*“, teigia mokyklos specialistė Valdonė. „*Turi būti kiekvienoj pamokoj – pirmiausia valia, darom ritminius pratimus, <...> tuomet mąstymas jungiamas, kažką pasakojam, girdim, užsirašom, <...> o paskui yra jausmai – kad vaikas galėtų truputį iškvėpti, jam pasakojama istorija. Tai tos trys dalys eina per kiekvieną pamoką, kad būtų „pamaitintas“ tas vaikas*“ – remiantis R. Šteinerio antroposofinės filosofijos idėjomis pagrįstus pamatinius ugdymo proceso elementus vardina mokyklos pedagogai – „*... ir tai yra visiems labai sveika, ir visiems tinka, kiekvienas dalykas turi savo terapinį poveikį*“.

Apibendrinant galima teigti, kad atsižvelgiant į vaiko raidos dėsningumus ir individualius poreikius kuriama ugdymo(si) aplinka Valdorfo mokykloje yra terpė, kurioje sudaromos tinkamos sąlygos mokinių sveikatinimui, saviraiškai ir prigimtinių galių sklaidai neišskiriant – vaikas turi, ar ne specialiųjų ugdymo(si) poreikių. Toks aspektas gali būti apibūdinamas kaip inkluzinio ugdymo gerosios praktikos pavyzdys.

3 subkategorija: **Specialios taisyklės, susitarimai.** Valdorfo mokykloje visiems mokiniams taikomos vienodos taisyklės: „*klasėje bendros taisyklės, juk jeigu jam negalima ant suolų lipt, tai ir bet kam negalima...*“; specialios taisyklės specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems vaikams taikomos tik tuomet, jei „*reikia dėl vaiko sutrikimo specifikos*“. Pamokų metu, kai klasėje dirba du klasės mokytojai ar mokytojas ir padėjėjas, su mokiniais galioja atskiri susitarimai, susitarti ženklai: „*jeigu kažkas – pakelk ranką, tada, prieisiu...*“; „*jeigu tau kažkas nutiks – tu parodysi ženklą ir išeisi*“.

Dalyko mokytoja Virga apie darbą su vyresniųjų klasių mokiniais ir specialiųjų taisyklių taikymą paminėjo, kad „*de jure spec. taisyklių SUP turintiems vaikams nebūdavo <...>, bet de facto SUP turintiems moksleiviams būdavau atlaidesnė už tam tikrų taisyklių nesilaikymą.*“

Vilniaus Valdorfo mokykloje (nuo 2013 m.) galioja susitarimas su mokiniais dėl nesinaudojimo mobilieisiais telefonais ne tik pamokų metu, bet „*net į stovyklas neleidžiam, kad imtųsi...*“, teigia respondentai. Paklausta, kaip mokiniai reaguoja į tokį ribojimą, mokyklos specialistė Valdonė paaiškino, kad „*deramės su vyresniais, vyksta derybos, negalim taip direktyviai...*“ ir mokiniai supranta, priima šį susitarimą vertindami tai, kaip pasitikėjimo jais ženklą: „*<...> tai yra ryšio priemonė išskirtinai, pvz. po visokios veiklos galima vakare pasiskambinti, bet jokių žaidimų.*“

4 subkategorija: **Kylantys sunkumai**. Tyrimo dalyviai, klausiami, kokie sunkumai kyla dirbant su skirtingų gebėjimų ugdytiniais klasėje, minėjo, kad „*kompetencijos stoka, <...> kaip dirbti, kokias užduotis skirti...*“, „*žinių stoka, kaip su SUP moksleiviais bendrauti, dirbti, ko reikalauti*“, taip pat – reikalingas papildomas laikas paruošti ugdytiniais diferencijuotų užduočių. Pedagogai taip pat minėjo ir drausmės problemas. Tai rodo, kad Valdorfo mokyklos pedagogai susiduria su tokiomis pat problemomis, kaip ir tradicinio ugdymo mokyklose su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais mokiniais dirbantys mokytojai.

Kategorijoje **Ugdymo proceso pritaikymas, vertinimo sistema** taip pat buvo išskirtos 4 subkategorijos (3 lentelė).

3 lentelė. Ugdymo proceso pritaikymas, vertinimo sistema

Kateg orija	Sub- kategorija, (teiginių sk.)	Kategoriją / subkategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai (kalba netaisyta)
Ugdymo proceso pritaikymas, vertinimo	Į ką atsižvelgiama (4)	<p>„<i>Specialistų rekomendacijos yra vienam vaikui, jomis bandome vadovautis, o šiaip pagrindinis dėmesys – į mokinio pažangą ir individualias galimybes..... kiekvieno, na, bet kurio, mokinio.</i>“ (Veronika)</p> <p>„<i>...labai gerai, nes mes turėjom specialistų įvertinimus ir rekomendacijas <... > labai vertingos ir buvo, ir yra...</i>“ (Vida)</p> <p>„<i>...pagrindė į specialistų rekomendacijas ir moksleivio silpnąsias ir stipriąsias puses, t. y. ankstesnis žinojimas, ką moksleivis sugeba, o ko nesugeba yra esminis.</i>“ (Veronika)</p> <p>„<i>Taip pat padėdavo psichologo pastebėjimai, ypač tuo požiūriu, kiek gali moksleivį spausti atlikti užduotį iki galo, o kiek reikia leisti neatlikti užduoties, nes spaudimas tiesiog išsuktų pyktį.</i>“ (Virga)</p>

Užduočių individualizavimas (6)	<p>„paruošiamos diferencijuotos užduotys, užduotys atliekamos pagal sudėtingumą ir tempą.“ (Vija)</p> <p>„Per pamokas SUP moksleiviai gauna savo lygį atitinkančių, bet maksimaliai pagal šiuo metu bendrai klasėje nagrinėjamą temą pritaikytų užduočių.“ (Virga)</p> <p>„priklausomai nuo užduoties specifikos taikom visokius variantus“ (Veronika)</p> <p>„...jisai gali per lietuvių parašyti 5 sakinius ir ne daugiau ir kad jo versti nereikia <...> iš tiesų, penki sakiniai, mes puikiai žinom, jam viskas yra gerai, nuotaika yra visai kita.“ (Vita)</p> <p>„Jei PPT rekomendacijoje nurodyta individualiai dirbti su vaiku, tai individualiai dirbu su vaiku vieną arba kelis kartus per savaitę.“ (Virga)</p> <p>„jei matematika kažkam sunkiau sekdavosi, tai po pamokų buvo skirtas kažkoks laikas ir tie, kurie kažko nesupranta, ateina ir aš dar aiškinu, <...> jeigu vaikas ilgai nebuvo, praleido, o vadovėlio nėra, tai tu vis tiek jam skiri tą laiką, kad jis pasivytų, kad nebūtų duobės.“ (Valerija)</p>
Motyvavimas, pasiekimų vertinimas (6)	<p>„Visuomet pateikdamas užduotį stengiesi kalbėti taip: „atsimeni, kai vakar darei tokią užduotį? Tai čia bus taip pat, tik dar vienu žingsneliu toliau nueisim.“ Kuo SUP moksleivis jausis saugiau, jog gali pamokoje patirti sėkmę, tuo bus didesnė motyvacija darbuotis...“ (Virga)</p> <p>„Motyvuoju vis primindama, kad mokymasis yra kiekvieno pasirinkimas ir asmeninė atsakomybė.“ (Veronika)</p> <p>„Neturiu baltų ar ženklių. Tiesiog vyksta situacijos įvardinimas, pasidžiaugimas, kai matai, kad vaikai teisingai atsako į užduodamus apžvalginius klausimus ar staiga vaikas nušvinta suvokęs....“ (Veronika)</p> <p>„nereikia labai daug girti... jei jie tavęs klausia "ar gražu", tai tu paklausi, ar tau gražu, jei paklausia "ar tau patinka", tai klausi, o ar tau patinka...“ (Vida)</p> <p>„Vėlesnėse klasėse (9-10 – autorės pastaba) vertindavau pažymiais. Labai prasta sistema, nes 10 negali rašyti, nes tuomet kiti moksleiviai užprotestuos, tai skatindavai moksleivių penketais ir šešetais, nors kartais jo pasiekimų skalėje tikrai būdavo galima rašyti 10. Na, bet SUP moksleiviams 5-6 neretai atrodo kaip geras pažymys, nes mokymosi procese būna patyrę gausybę nesėkmių.“ (Virga)</p> <p>„giriam neperdedant, bet kažką konkrečiau pasakant, kad, vat man patinka, kaip tu čia pabaigai, tokias spalvas tu čia pasirinkai, arba – ooo, kaip čia šiandien dailus raštas. <...> ir vaikams yra svarbi mokytojos nuomonė... visiems vaikams vienodai“ (Vida)</p>
Įsivertinimo skatinimas (6)	<p>„<...> tai pas mus svarbus tas įsivertinimo pokalbis.“ (Vija)</p> <p>„taip, taip įsivertinimo pokalbis yra būtinas...“ (Valdonė)</p> <p>„mūsų tie įsivertinimo pokalbiai, kurie vyksta mokslo metų pabaigoj, mažesnėse klasėse tai gal ir 2 k per metus - kaip tau sekėsi, ką tu nuveikei, kaip tas dalykas, o kaip tas, kur tau reiktų dar pasistengti...“ (Valdonė)</p> <p>„pasikalbėjimai, papildomas laikas, įsivertinimo pokalbis...“ (Veronika)</p> <p>„Ir jisai sako savo pats pastebėjimus: "ai, va čia tai mano rėmelis ryškiai,... o čia šitas skaičiukas, nu man niekaip, nu man niekaip <...> jie komentuoja tą savo „Pats“ <...>. ir tai labai labai vertinga, manau...“ (Vida)</p> <p>„tikslas yra ne tiek, kad įvertinti, tiek eiti link to, kad jis pats galėtų apie savo... pasakyti...“ (Vija)</p>

1 subkategorija: **Į ką atsižvelgiama pritaikant ugdymo turinį.** Visi respondentai patvirtino, kad, pritaikydami ugdymo turinį specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams, atsižvelgia į jo turimas stipriąsias ir silpnąsias puses – „žinojimas, ką moksleivis sugeba, o ko nesugeba, yra esminis“, taip pat jiems yra svarbios specialiųjų tarnybų (kaip PPT) arba mokykloje dirbančių pagalbos mokiniui specialistų (psichologo, specialiojo pedagogo, logopedo) rekomendacijos („pastebėjimai, jie visada yra labai vertingi... ir jeigu dar yra kažkokios išvados, nuorodos, tai tiesiog

palengvina praktinį darbą“). Tačiau trys klasių mokytojai ir mokyklos specialistė pažymėjo, kad dažnai specialiųjų tarnybų rekomendacijos būna sunkiai pritaikomos, tiesiog bendro pobūdžio, nenukreiptos į konkretaus vaiko gebėjimus, sutrikimą („...pritaikyt... individualizuoti... o ką reikia daryti? programa ir taip individualizuota Valdorfo mokykloj...“) arba neįvertinus Valdorfo pedagogikos specifikos: „jam kaip lietuvių kalbos trūkumą parašė – rašo tik pieštuku, negeba rašyti parkeriu ir tik spaudintinėm raidėm.... tai čia – jeigu jo nemokė, tai jis taip ir rašo...“ (Valdorfo mokykloje rašyti parkeriu pradedama 3 klasėje – tyrėjos pastaba).

Klasės mokytoja Vida pažymėjo, kad, teikdami pagalbą specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiam mokiniui, mokyklos pedagogai ir pagalbos mokiniui specialistai taiko įvairius pagalbos būdus: „iš raidos centro specialistų vienas rekomendacijas turėjom, taikėm 2 metus, tada jas pakeitėm kitom, tada iš PPT gavom išvadas – kitus pradėjom taikyti, nes ten motyvacinė sistema visai kita turi būti, <...> buvo pradžioj net labai keista, tokia lipdukų sistema buvo...“; „buvo labai sudėtinga, <...> nes truputį skirias nuo mūsų požiūrio, bet tas specialiųjų poreikių vaikams iš tikrųjų labai tinka.“ Analogiškus pastebėjimus apie taikomų metodų įvairovę išsakė ir kiti apklausti pedagogai, tai rodo, kad Valdorfo mokykloje pedagogai, atsižvenddami į pagalbos mokiniui specialistų rekomendacijas ir ugdytinio gebėjimus skiria nuolatinį dėmesį mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, poreikiams tenkinti ir kylančioms problemoms spręsti.

Mokyklos specialistė Valdonė teigė, kad, siekdami pagerinti teikiamos pagalbos specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams kokybę, mokyklos pedagogai bendrauja su Vaiko raidos centro ir PPT tarnybų specialistais: „mokytojai dažnai nueina pasiklausti į PPT apie mūsų vaikus, <...> ką daryti...“; „mokytojas parašo dar savo telefono Nr. ir visą laiką galima susiskambinti ir tada naudingiau tam vaikui...“. Kaip teigiamą mokyklos ir tarnybų bendradarbiavimo rezultatą Valdonė įvardijo ir gaunamą poveikį tėvams: „antra vertus – tas nuėjimas į PPT padeda ir patiems tėvams suprasti, kaip ten kas yra...“.

2 subkategorija: **Užduočių individualizavimas**. Tik pažindami mokinį, įvertinę jo kompetencijas, poreikius, polinkius, interesus ir galimybes <...> galėsime remtis įžvelgtomis „stipriosiomis“ mokinio ypatybėmis bei numatyti, kaip „apeiti“ arba lavinti „silpnąsias“, akcentuoja Kišonienė, Dudzinskienė (2007, p. 22).

Visi tyrime dalyvavę pedagogai (klasės, dalykų mokytojai ir specialistė) teigė, kad mokykloje, siekdami susipažinti su ugdytinių stipriosiomis ir silpnosiomis savybėmis, nuo pirmųjų dienų mokykloje juos stebi: „mes turim būdus, tokį vaiko stebėjimą, <...> ir tam stebėjime yra daug punktų: ir elgesys, ir fiziniai vis dalykai – kaip vaikas juda, kaip vaikšto...“; „pirmoj klasėj darbo labai daug, nes tu turi iš tiesų pamatyti juos“. Valdorfo mokykloje ugdytinius stebi ne tik tos klasės mokytoja, bet „stebi ir kiti mokyklos mokytojai <...> mes kiek įmanoma stengiamės pažinti vaiką“. Vaiko

stebėjimas vyksta ne tik pamokų ar pertraukų metu – mokytojai analizuoja „*ir kaip miega, kaip valgo, ką iš tėvų sužinai... ką mato kiti dalykininkai, mokytojai...*“. Visi pastebėjimai fiksuojami dokumentuose, aptariami, analizuojami mokytojų susirinkimuose-kolegijose – „*mes kai aptariame vaiką, tai mes tiesiog sukuriame vaiko paveikslą <...> ir tada žiūri – ar vaikas tas turi mokymosi sunkumų <...> ar reikia jam dar papildomos pagalbos ar čia viskas tvarkoj.*“ Tokia analizė padeda pedagogams parinkti ir pritaikyti vaikams patrauklias ir atitinkančias jų gebėjimus bei poreikius užduotis bei ugdomasias veiklas, pagrindinį dėmesį skiriant mokinio pažangai ir individualioms galimybėms.

Valdorfo mokykloje pradinėse klasėse kiekvienam vaikui skiriamos individualios užduotys remiantis stebėjimo metu įvertintais jo individualiais sugebėjimais: „*yra tokių, kuriems sunku piešti, jie piešia pagal savo galimybes, tačiau yra tokių, kurie nupiešia puikiausiai, bet jiems sunku aprašyti, tada ir žiūri (mokytojas) kaip į tą bendrą paveikslą.*“ Vyresnėse klasėse mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, pedagogai taiko įvairius užduočių individualizavimo būdus „*atsižvelgdami į užduoties specifiką*“ – mažina užduočių kiekį, lengvina užduotis, paruošia vaiko galimybes atitinkančias užduotis, skiria individualų laiką ugdytiniui, parenka tinkamą vaidmenį darbui grupėse: „*jiems reikia atliekant užduotis – sutrumpint, pamažint <...> kas antrą sakinį rašyk, nieko tokio, kad nespėji, viskas gerai*“; „*ir individualizuojam, ir adaptuojam...*“

Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad Valdorfo mokykloje 1-2 klasėse pagrindinės pamokos užduotys yra rengiamos taip, kad kiekvienas mokinys jas galėtų atlikti pagal savo individualius gebėjimus, savo tempu ir pajėgumu. Vyresnėse klasėse individualizuojant užduotis atsižvelgiama į specialistų rekomendacijas, „*moksleivio stipriąsias ir silpnąsias puses, t. y. ankstesnis žinojimas, ką moksleivis sugeba, o ko nesugeba yra esminis*“ bei taikomi įvairūs užduočių individualizavimo būdai.

3 subkategorija: **Motyvavimas, pasiekimų vertinimas.** Į tai, kad iki 9-os klasės Valdorfo mokykloje mokinių pasiekimai nevertinami pažymiais, pedagogai žiūri labai pozityviai: „*tai iš tikrųjų palengvina labai stipriai ... ypač paauglių klasėse, kai ten jie iš proto eina, kad nekonkuruotų ..<...> Labai pasijuto, kai TAMO rašydavom pažymius, kai jie pamatė, kad TAMO reitinguoja, tai jau ten buvo išprotėjimas.* Tuomet mokykla priėmė sprendimą užblokuoti prisijungimą prie elektroninio dienyno „*...ir tada jie atsipalaiduoja ir vėl dirba dėl savęs, o ne dėl reitingų.*“ Vertinimas ne pažymiais, o paskatinamuoju žodžiu, pagyrimu, pastebėjimu, ką mokinys atliko sėkmingai savarankiškai, specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams ugdo pasitikėjimą savo jėgomis, sukuria saugumo jausmą: „*kuo SUP moksleivis jausis saugiau, jog gali pamokoje patirti sėkmę, tuo bus didesnė motyvacija dirbuotis.*“ Mokinių pasiekimų lygmenį rodo ne įvertinimo balai, bet įgyvendinti programos tikslai, pabrėžia Kišonienė ir Dudzinskienė (2007, p. 33).

Mokyklos specialistė Valdonė pateikė dar vieną svarbų Valdorfo mokyklos nuostatos vertinti be pažymių rezultata: „*pas mus, pvz., tokio dalyko, kaip nusirašinėjimo, tai ir nėra,..... vaikai nenusirašinėja, nes tu jam parašai, ką jis pats gali, ir <...> tu gi savęs tai neapgaudinėk... nusirašai, tai tu save apgauni, o ne mane, aš tik patikrinu, tau padedu įsivertinti tavo žinias... aš tau galiu parodyti, kur tavo klaidos buvo, kad tu kitą kartą atkreiptum dėmesį.*“

Valdorfo mokykloje antrųjų mokslo metų pabaigoje vaikų pasiekimų įvertinimui, remiantis R. Šteinerio filosofijos idėjomis, gali būti taikomi specialūs įvertinimo testai, nes „*manoma, kad tada vaikai pasiekia mokyklinę brandą visiškai*“. Mokyklos specialistė Valdonė pateikė Valdorfo pedagoginės sistemos antros klasės pabaigos vaikų gebėjimų aprašą – „*mėtyti kamuolį, gaudyti kamuolį ... turėti (mesti) į tikslą, <...> lygsvara, kaip eina, kaip šokinėja per virvutę, šuoliai tolyn, ant vienos kojos, abiem kojom, žiūrima, ar yra rankos dominantė, kūno geografija, t. y. vienas iš svarbiausių pratimų per visas ritmines dalis, t. y. paliesk savo dešinę ausį kaire ranka <...>.... tokie testai. Ne kaip jis rašo, ne kiek raidžių parašo.*“ Naudojamas ir piešimo testas, kai abi rankos vienu metu piešia skirtingas figūras, linijas. Atlikus tokius testavimus pedagogai žiūri, ar vaikas turi fizinio, intelektualinio ugdymo(si) sunkumų, ar nėra sutrikusi jo koordinacija – „*ar reikia jam dar papildomos pagalbos ar čia viskas tvarkoj...*“ Šie testai paruošti pagal Audrey Mcallen sukurtus specialius vaiko ugdymui skirtus pratimus *Extra Lesson*¹³, remiantis R. Šteinerio antroposofijos idėja, kad „*vaikas kūnu mokosi, ne galva*“, teigia Valdonė. Šie testai mokykloje taikomi pasirinktinai tiems vaikams, kuriems pedagogai stebėjimo metu išskiria tam tikrus neatitikimus raidos kriterijams.

4 subkategorija: **Įsivertinimo skatinimas.** Valdorfo mokykloje taikoma vaiko pasiekimų į(si)vertinimo sistema, kai mokiniai vertinami aprašomuoju vertinimu ir 1-2 kartus per metus vyksta pokalbiai su tėvais ir vaiko pasiekimų įsivertinimo pokalbiai: „*klasės mokytojas su vienu vaiku aptaria jo pasiekimus, pažangą <...>.... tėvai sėdi, klauso, nekommentuoja, jiems uždrausta iš viso įsikišti, mokytojas klausinėja, jeigu vaikas pats negali papasakoti... vaikas išeina, tada su tėvais yra aptariama, kokia yra jo situacija.*“ Jaunesnius ugdytinius kalbina mokytojai paklausdami: „*kaip tau sekėsi, ką tu nuveikei?*“ Priklausomai nuo amžiaus, pvz. „*pirmokui, antrokui dar bus labai sunku kažką apie save pasakyti, bet, pvz. trečioje klasėje jau jie patys save, apie save daug ką reflektuoja, smagu... tu gali matyti tą pažangą, tai tas vertinimas ir yra toks.*“, pasakoja mokyklos specialistė Valdonė.

„*Tikslas yra ne tiek įvertinti, tiek eiti link to, kad jis pats galėtų apie save pasakyti*“, paklausta apie vertinimo sistemą Valdorfo mokykloje komentuoja pirmos klasės mokytoja Vija. „*Vaikas <...> rodo savo piešinius, rodo savo sąsiuvinius. Ir jisai sako savo pats pastebėjimus: "ai, va čia tai mano*

¹³ <http://www.waldorf-resources.org/articles/display/archive/2014/12/16/article/audrey-mcallens-the-extra-lesson/e126cbfa60b4584758ee5a130bebee0b/>

rėmelis ryškiai, o čia šitas skaičiukas nu man niekaip, nu vat man niekaip"... – žingsnis po žingsnio pradinų klasių ugdytiniai mokomi analizuoti savo pasiekimus, ieškoti geresnių sprendimo būdų.

Vyresnėse klasėse mokiniai gauna įsivertinimo klausimyną, jį užpildo, tuomet mokytojas su tėvais aptaria, analizuoja esamą situaciją.

Tokie tyrimo duomenys leidžia teigti, kad mokykloje taikoma vertinimo sistema padeda pedagogui ir tėvams geriau suprasti vaiko raidą, pačiam mokiniui suteikia grįžtamąjį ryšį, moko jį analizuoti, pagrįsti ir pačiam vertinti savo pažangą. Įsivertinimo pokalbis sistemingai taikomas nuo pradinų klasių (žr. 3 priedą) ir yra laikomas labai svarbiu ugdymo proceso elementu mokykloje, savo veiklą grindžiančioje Valdorfo pedagogine sistema.

Kategorijoje **Bendravimas, bendradarbiavimas ugdymo(si) proceso metu** buvo identifikuotos 5 subkategorijos (4 lentelė).

4 lentelė. **Bendravimas, bendradarbiavimas ugdymo(si) proceso metu**

Kategorija	Subkategorija, (teiginių sk.)	Kategoriją / subkategoriją iliustruojančių teiginių pavyzdžiai (kalba netaisyta)
Bendravimas, bendradarbiavimas ugdymo proceso metu	Adaptavimas, integravimosi poveikis (7)	<p>„Kalbame, kad kiekvienas esame toks, koks esame, su savo stipriosiomis ir silpnosiomis dalimis... kažkas yra stiprus matematikas, o kažkas labai gerai valdo savo kūną arba gali paguosti kitą žmogų, kai jam to prireikia...“ (Veronika)</p> <p>„aš su tais vaikais gyvenu nuo pirmos klasės <...> matau tą raidą, kaip viskas vystėsi, ką mes darėm ir kas gerai veikė, kas neveikė“ (Vida)</p> <p>„Pirmoje klasėje tą tik ir tedarėme, kad rūpinomės vaikų adaptacija mokykloje, klasės bendruomenėje – po Kalėdinių atostogų jau grįžo kaip „mokiniai“. (Veronika)</p> <p>„...ta pažanga nebūtinai bus kad, sakykim tik apie mokslus, bet gali būti pažanga pastebėta socialiniam elgesy <...> kaip jis, sakykime, drąsėja ar tampa vis uždaresnis, ar pasitiki vis labiau, <...> galbūt jis labiau jau išreiškia“ (Vida)</p> <p>„Svarbu buvo sukurti saugią aplinką per draugystę, dėmesį, kantrybę, empatiją, pagarbą. To nuolat siekiame ir mokomės. Vaikas saugume tiesiog nurimsta, atsipalaiduoja, nori grįžti į mokyklą.“ (Veronika)</p> <p>„...vienas berniukas atėjo į 3 kl. iš paprastos mokyklos ir problemų buvo - jis tiek keikėsi, tiek ten drabstėsi,... mokytojos sako, jis turi išsivalyt ir jis po poros metų tapo pats mandagiausias ir visada sveikinasi, žodžiu, išsivalė... išsiputojo ir tapo žmogumi.“ (Valerija)</p> <p>„...šiuo metu pas mus jau dabar tokia labai harmonija yra įvykusi ir tie specialių poreikių vaikai sėdi su vaikais, kurie jiems padeda. Jų yra atsiklausta, jie sutinka ir jie puikiai iš tikrųjų padeda, mes ten tokį turim žodį "tėvauja"“ (Vida)</p>
	Mokymasis bendradarbiaujant (3)	<p>„per pamokas vaikai dirba grupėmis ir įvairiausiai darbus... pvz., atlieka apklausą, <...> šeštoje klasėje grupelė mokinių, pasiskirsto darbais tarpusavyje...“; „per geografiją, <...> pvz. Europos šalis ir tada kažkurią šalį aprašo, gali būti darbas grupėmis“ (Vita)</p> <p>„galima ir paskirstyti, gal kažkuriam yra lengviau piešti, o gal kitam kaip tik reikia pasimokyti piešti <...> jie gali tada iš kitų klasiokų pasimokyti <...> žodžiu, vyksta gyvas mokymasis (Vita)</p> <p>„darbas grupėse tai mūsų iš viso yra labai mėgstamas ir mūsų klasėj tai mes nuo 3 klasės taikome jį visose pamokose įvairiausiose, jie ten ir mokyklas planą kartu darė grupėmis, ir projektus kažkokius daro, ir keliones organizuoja dabar grupėmis, ir po 2, ir įvairiom grupėm, labai mūsų mėgstamas būdas.“ (Vida)</p>

	Mokymas bendradarbiaujant, problemų sprendimas (7)	<p>„Su visais bendradarbiaujam... su kolegomis, VGK, turim ir psichologę, spec. pedagogę, logopedę...“ (Valerija)</p> <p>„Su kolegomis tariamės, kalbamės apie SUP vaikus, iš jų labai įdomu išgirsti apie to moksleivio stiprybes. Pvz jei sužinau, kad tam tikras moksleivis šiuo metu domisi medžio darbais, matematikoj užduotį taip pat galiu pritaikyti pagal jam šiuo metu aktualią tematiką.“ (Virga)</p> <p>„Dalinamės gydomosios Valdorfo pedagogikos seminarų info, skaitome ir diskutuojame, aptariame vaikus mokytojų kolegijoje ir diskusijose priimame sprendimus.“ (Veronika)</p> <p>„...jeigu aš to negaliu, aš pamoką vedu, mano kolega ateina ir vėl pagelbėja.“ (Vida)</p> <p>„...kartais reikia tos pagalbos tau pačiam išlikti ramiam, nes be to tu dar turi 25 vaikus <...> tai yra pagalba, kurią tu čia gauni, tą koleginių bendravimą viso kolektyvo“ (Vija)</p> <p>„mes nuolat esame ryšyje tarpusavyje <...> ir be to yra Valdorfo mokykloje mokytojų susirinkimai kas savaitę, kolegijos vadinamos, tai ten visada būna pedagoginis klausimas ir jeigu mes norime visi visi kartu pasitarti, <...> netgi ne tik vaiko gerovės grupė, ne tik keli kolegos kažkur susisėdę, bet darome visi ir tada mes labai kalbam apie tą vaiką“ (Vita)</p> <p>„toks problemų sprendimas įvyksta <...> jeigu jaunesni mokytojai, turintys mažiau patirties dirbo Valdorfo sistemoje nežino, kaip išspręsti kažkokias problemas vaikų su elgesiu, tai jie visada gauna pagalbą iš savo kitų kolegų, <...>tau nereikia į kažkokį kabinetą kažką nueiti ir pasibelsti... ir gausi ar negausi, ta pagalba visada yra čia ir dabar“ (Vija)</p>
	Patyčių prevencija (6)	<p>„Vaikai reaguoja visaip, kartais kantriai,... kas moko tolerancijos, pakantumo. ... kartais labai nekantriai, kas iššaukia nereikalingas replikas ar pašaipas... apie tai tada atsiranda galimybė kalbėtis.“ (Veronika)</p> <p>„...skirtumą tą mato... ir tai priklauso pirmiausia nuo suaugusiųjų, kaip tas yra. <...> labai čia kalbama apie patyčias, tai yra nuolat, kaip sakant, etikos minutėlės, jos nuolat vyksta... tiesiog pamokos metu, taip...“ (Vita)</p> <p>„...prieš patyčias... labai daug... Čarlio programa, projektas, tai kalbama per klasės valandėles, nepaliekama ir jeigu kažkokios būtų patyčios ar iškyla kas...“ (Valerija)</p> <p>„...Čarlio projektas toks yra, yra prevencinis projektas, <...> ten yra tiesiog temos etikos pamokai, temos ir tu gali dirbti.“ (Vida)</p> <p>„vyresnėse klasėse jie mato, jie truputį ir lyginasi, nors mes stengiamės tos konkurencinės aplinkos nekurti, tai iš tiesų visada įvairiausiom progom sakom, kad kiekvienam yra kitaip, visiems yra skirtingai, saulė šviečia visiems ir kiekvienas daro tiek, kiek jis gali padaryti. Tai čia vienas iš mūsų vertybinių akmenų“ (Vida)</p> <p>„...mokinamės spręsti, net ir turėjom susitarimą, kad jeigu tau kažkas nemalonu, kai ateina su tavimi bendrauti ir nemezga socialinio santykio ir bendrauja ... per tokį "kepšt"... kažką, mes iškart susitarėm, sakom "Stop, man nemalonu". Ir šitas veikia“ (Vija)</p>
	Tėvų išitraukimas (4)	<p>„Mes su kolege esame įvardijusios, kad klasė yra trinarė: vaikai, jų tėvai ir mokytojos...“</p> <p>„Organizuojame bendras išvykas, susirinkimų metu (kurie užtrunka apie 2,5 val) vyksta vaikų ratai, per juos tėvai susipažįsta su kitais vaikais, vyksta pedagoginių, antroposofinių temų aptarimai-diskusijos. Mokyklos renginiuose prašoma tėvų aktyvios pagalbos ir dalyvavimo, vyksta talkos.“ (Veronika)</p> <p>„labiausiai padeda tėvų išitraukimas ir bendradarbiavimas... kai pirmoj klasėj pasireiškė sunkumai, ten ir suolus vartydavo.. tai būdavo kviečiama mama sėdėt kartu, <...>, paskui kai mama negalėjo, tai ta mokytoja, kuri laisva tuo metu... <...> bent jau buvo siekiama, kad jis išmoktų – ne tai kad akademinų dalykų, bet kad sėdėt klasėj kartu su visais, socializuotis“ (Valerija)</p> <p>„...kreipiamės į tėvus, kai reikia papildomo darbo namuose (išsiaiškinant, koku būdu dirbama, kad vaikui nebūtų streso).“ (Veronika)</p>

1 subkategorija: **Adaptavimasis, integravimosi poveikis.** Paprašius įvertinti ugdytinių tarpusavio bendravimo ypatumus pamokų, popamokinių veiklų metu, pedagogai pažymėjo, kad, jų

nuomone, kai mokiniai nuo pradinės klasės (ar nuo ikimokyklinio ugdymo periodo) yra pratinami matyti šalia savęs „kitokius“ vaikus, jie juos priima natūraliai, be išskirtinio (teigiamo ar neigiamo) dėmesio („*pripratę jie*“), o turintieji išskirtinius poreikius natūraliai integruojasi: „*jie jaučiasi saugiai ir tai yra jiems palaikymas, nes būtent jie neatstumiami, kad dabar tau sunku, tai tu negalėsi daryti, o kaip tik visi kiti įtraukia juos, taip... Dar būna taip, kad klasės draugai padeda jiems atliekant užduotis.*“

Tyrimo dalyviai paminėjo, kad jaunesnio amžiaus mokiniai noriai padeda savo bendraklasiams, kuriems sunkiau sekasi mokykloje: *pas mus jau dabar tokia labai harmonija yra įvykusi ir tie specialių poreikių vaikai sėdi su vaikais, kurie jiems padeda. Jų yra atsiklausta, jie sutinka ir jie puikiai iš tikrųjų padeda, mes ten tokį turim žodį "tėvauja..."*“. Šią pagalbą pedagogai įvardina kaip emocinę, socialinę: „*tėvavimu labiau vadinu, kai jie emociškai palaiko ir kažkaip padeda tiesiog integruotis, <...> ir šiaip atjaučia kažkaip*“. Šį pagalbos formatą (*parenting* – angl.) pedagogai teigia „atsivežę“ iš seminarų Švedijoje: „*mes išgirdom iš Valdorfo, iš Švedijos tą atsivežėme*“ ir laiko patraukliu bei prireikus naudoja tarpusavyje kaip emocinės pagalbos formą: „*Mes jį skatinam, mes ir vieni kitiems sakom – „man dabar reikia, „patėvaukit“ kas nors man, dabar blogai jaučiuosi*“ (Vida).

Mokyklos specialistė Valdonė teigia: „*turim tokią bendrą nuostatą, kad jiems (neturintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių – autorės pastaba) yra gerai – jiems gerai matyti kitokius žmones, jiems gerai mokytis padėti, jiems gerai mokytis suprasti, kad ne visi ten viską gali, ir ne visiems yra lengva suprasti, kad kažko reikia palaukti, <...> ir kad kažkam reikia truputį padėti.*“ Valdorfo pedagogikos seminaruose, kuriuose reguliariai tobulinasi mokyklos pedagogai akcentuojama, kad „*pvz., mokytojas iš matematikos, ypač, turi daug kartų (5-6) aiškinti... ir jei kažkas jau suprato, nereiškia, kad darai jam nuostolį dar kartą paaiškindamas... tiesiog jam ir giliau, ir kitokiais būdais*“, teigia Valdonė.

Kitas aspektas, kurį pabrėžė specialistė, „*mes, taip... jaučiame tokį spaudimą, kad galbūt ten tiems, kurie gabetesni, reikia daugiau duoti...*“. Todėl, sekant Rudolfo Šteinerio filosofijos mintį, kad turi būti ugdomi visapusiški vaiko gebėjimai, pedagogai turi sprendimą: „*jei jis gabus, pvz., matematikai, tai nereiškia, kad tu jam duosi dar 5 uždaviniais daugiau*“. Vietoje papildomai skiriamų uždavinių pedagogė tam ugdytiniui, kuris „*padarydavo daug*“ sakydavo „*ateik – sukurk eilėraštką arba nuspalvink mandalą, arba... tu ten nueik, paaiškink kažkam kitam...*“ (Valdonė). „*<...> nėra jokių požymių, kad gabetesni moksleiviai tokiose situacijose nukentėtų dėl sunkesnių*

užduočių ar galimybių trūkumo“, pažymima Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros tyrimų ataskaitoje¹⁴ (2005, p. 17).

Visi apklausti pedagogai pažymėjo, kad, jų nuomone, mokymasis kartu su specialiuju ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais, formuoja įprastos raidos vaikų vertybines nuostatas (ugdo supratingumą, užuojautą, moko rūpintis, padėti, bendrauti).

2 subkategorija: **Mokymasis bendradarbiaujant**. Klasės mokytoja Vida, paklausta, kaip vertina vaikų tarpusavio bendradarbiavimą pamokose, teigė, kad vaikai, ypač jaunesnio amžiaus, noriai padeda vieni kitiems ne tik bendrauti, piešti, žaisti, bet kartais geriau, nei mokytojas, išaiškina draugui, kuriam yra sunkiau suprasti: „*pastebėjom ir 4, ir 5 klasėj, jie kartais daug geriau išaiškina, kas tos trupmenos, <...> nes jie kažkokia jiems suprantama kalba aiškina. Yra vaikų, kurie moka paaiškinti kitiems.*“ Mokinių savipagalbą, bendradarbiavimą, kaip dažnai taikomą mokymosi metodą Valdorfo mokykloje pažymėjo ir kitos klasės mokytojos: „*darbas grupėse – tai mūsų iš viso yra labai mėgstamas <...> mes nuo 3 klasės taikome jį visose pamokose įvairiausiose*“. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros tyrimų ataskaitoje (2005, p. 17) pabrėžiama, kad „mokymasis bendradarbiaujant yra naudingas visiems moksleiviams: mokinys, kuris padeda savo draugui, geriau ir ilgiau išlaiko atmintyje informaciją, o jo draugo poreikiai yra lengviau patenkinami, kai medžiagą paaiškina bendraamžis, kurio supratimas yra tik šiek tiek geresnis nei jo paties.“

Tačiau vyresniame mokykliniame amžiuje vaikai darosi „*tokie individualistai, su tokia pagalba nelabai skubinasi*“, pažymi mokytoja Valerija.

Mokinių bendradarbiavimas pamokoje padeda mažinti atotrūkį tarp specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių ir jų bendraamžių, o specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintys mokiniai jaučiasi labiau reikalingi ir saugūs tiek emociškai, tiek socialiniu požiūriu. Kai specialiųjų ugdymo(si) poreikių turintys mokiniai yra neatskiriami nuo klasės, tai sukelia priklausymo klasei jausmą, skatina jų savigarbą, kas ypač palengvina mokymąsi, pažymima Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros tyrimų ataskaitoje (2005, p. 16). Be to, taip skatinamas ir mokytojų teigiamas požiūris į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

3 subkategorija: **Mokymas bendradarbiaujant, problemų sprendimas drauge**. „Antrasis mokymo bendradarbiaujant bruožas yra tas, jog toks mokymo organizavimas tampa mokytojų atsiskyrimo problemos sprendimu. Mokytojai vienas iš kito gali pasimokyti ir pasidalinti patirtimi“ (Agentūros ataskaita, 2005, p. 16). Tyrime dalyvavę pedagogai, specialistai teigė, kad Valdorfo

¹⁴ https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_It.pdf

mokykloje yra įsitvirtinusios tradicijos nuolatos tobulintis, mokytis vieniems iš kitų „*mokomės nuolat... nuolat būti budrūs.... kad neužsiakcentuotum kažkokiame problemose*“.

Mokytojai ne tik dalinasi patirtimi, jie yra ir pagalbos vieni kitiems teikėjai, „*tai yra pagalba, kurią tu čia gauni, tą koleginį bendravimą...*“ bei problemų sprendimo komanda: „*mokytojai, turintys mažiau patirties Valdorfo sistemoje, nežino, kaip išspręsti kažkokią problemą vaikų su elgesiu, tai jie visada gauna pagalbą iš savo kitų kolegų... čia ir dabar*“. Valdorfo mokykloje veikia vadinama Savitarpio pagalbos grupė, kur mokytojas gali paprašyti kolegų patarimų, pagalbos „*kai tau blogai, tu ateini ir sakai, „žinokit, jau man blogai...*“.

Paprašyta pailiustruoti pavyzdžiais, kaip mokytojai bendradarbiauja esant sudėtingesnei ugdymo(si) situacijai, mokytoja Valerija teigė, kad „*su tuo berniuku, kur autistišku, tai ten kas savaitę dvi mokytojos, berniukas ir mama susitikdavo ir aptardavo: „kaip sekėsi tą savaitę, ką darysim kitą savaitę?“, kažkokios taisyklės... raštu užprotokoluodavo <...> ... nes jis supykdamas ir išeidavo namo... <...> net sugalvodavo susitarimų su vaiku, jei pabėgs iš pamokos bent 10 min., tai tas minutes pedagogas užsirašys ir vaikas gale savaitės turės jas atidirbti, <...> už savo elgesį vaikas turės pasekmes... iš karto, susisteminta, jis žino sistemą, supranta*“. Kitas atvejis, kai berniukas, atėjęs į Valdorfo mokyklą vyresnėje klasėje, negalėdavo susikaupti, tuomet mokytojai atrado būdą: „*tada viena mokytoja sėdėdavo šalia ir jam glostydavo nugarą <...> kol šalia jaučia tokį va prisilietimą... ir kažką padaro*“.

Įvertinus mokytojų nuomonę apie bendradarbiavimą pamokų metu, buvo nustatyta, kad Valdorfo mokyklos klasėje, kurioje yra mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, pamokoje kartu dirba du mokytojai („*stengiamės, kad tas padėjėjas, kad jis ne tik tai padėtų tam vaikui klasėje, bet kad jis dirbtų ir <...> dalį mokytojo darbo*“) ar padeda vienas kitam, jei to reikalauja situacija („*jei, būdavo vaikas „suolus išvarto“, tai visiškai nutrūktų pamoka, o tai dabar viena jį čiumpa, veda kažkur ir pamoka tęsiasi toliau...*“). Vaikams, kurie turi didesnių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, „*kurie turi rekomendacijas, kaip su jais reikia dirbti*“, yra paskirtas laikas dirbti ir su logopedu, ir su specialiuoju pedagogu, ir su psichologe, „*ir jie dar turi individualias pamokas*“.

Mokytojų susirinkimuose-kolegijose, siekdami įvertinti vaikų specialiuosius ugdymo(si) poreikius, kiekvienas komandos narys apibūdina vaiko savitumus, kuriuos pamatė (pajuto) stebėdamas ir aptaria bendrai: „*ir visų pastebėjimai sutapo*“ . Priėmę sprendimą, kad vaikui reikalinga specialioji pedagoginė ar psichologinė pagalba, pedagogai kreipiasi į tėvus: „*tada labai bendradarbiavom su tėvais...*“. Bendradarbiavimo būdas, kai sujungiamas mokyklos atstovų ir tėvų bendras rūpestis, padeda laiku išsiaiškinti ugdymo(si) sunkumų priežastis, pasirūpinti tinkamos pagalbos ugdytiniui suteikimu.

Visi apklausti pedagogai minėjo, kad jiems patiems yra labai svarbu nuolat mokytis dirbti pagal Valdorfo pedagogikos sistemos nuostatas, semtis patirties seminaruose ir ja dalintis su kolegomis: <...> „*labai daug tų kursų, Valdorfo mokytojų... mokyklų mokytojų mokymai, <...>, buvo gydančiosios pedagogikos mokymai...<...> „yra konsultantė Iris iš Švedijos, tai su ja apie tuos sunkiausių vaikus konsultuodavosi asmeniškai.“* Visi tyrimo dalyviai tobulinosi Valdorfo pedagogikos kursuose, seminaruose vienoje ar kitoje užsienio valstybėje (Latvijoje, Estijoje, Suomijoje, Slovėnijoje, Vengrijoje, Švedijoje ar Vokietijoje) bei Lietuvoje. Tyrimo atlikimo metu grupė Vilniaus Valdorfo mokyklos pedagogų tobulino savo žinias ir sistemos taikymo įgūdžius Bazelyje, Šveicarijoje. Taip pat, kaip labai svarbų nuolatinio tobulinimosi aspektą pedagogai išskyrė poreikį tobulinti savo specialiuosius gebėjimus, kaip dirbti su specialiujų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais: „*reikia mokymų*“; „*norėčiau žinoti daugiau būdų visokių, <...> kažkokių labai konkrečių dalykų*“; „*mokymų, bet reikia ne tik iš šitų tarnybų, labai reikia mokymų – Valdorfo seminarų, būtent, nes Valdorfo mokyklose yra gydantieji pedagogai, ir jie gilinasi, kaip mokyti tuos vaikus, kurie turi specialiųjų poreikių*“.

4 subkategorija: **Patyčių prevencija.** Mokyklose, dirbančiose pagal Valdorfo pedagogikos sistemą, pripažįstama, kad kiekvienas vaikas yra individualus ir jo poreikiai turi būti gerbiami ir į juos atsižvelgiama – „*visi kažkiek keisti ir visi lygūs, visi vienodai gerbiami ir draugiški*“. Tyrime dalyvavę pedagogai patvirtino, kad „*mokytojai jau įgudę pastebėti ir iš karto kalbėti*“ su ugdytiniais apie tai, kas kitam yra nemalonu ar užgauļu „*tai tada netgi stabdoma pamoka ir aiškinės – kas čia vyksta, kodėl... arba išsiveda mokytoja du tuos vaikus, pagrindinius dalyvius ir tada: tu savo versiją sakai... tu savo versiją, kaip čia kas...?*“ Tyrimo metu apie patyčias ir jų prevenciją Valdorfo mokykloje paklausti pedagogai teigė, kad su ugdytiniais yra nuolat „*kalbama apie patyčias, <...> etikos minutėlės, jos nuolat vyksta*“. Esant poreikiui rengiami susitikimai su ugdytinių tėvais, į pagalbą kviečiama „*mokyklos psichologė, kuri labai daug kalba apie patyčias*“.

Klasės mokytoja Vita pastebi, kad mokyklos specifika, kai „*mokymasis Valdorfo mokykloje pradinėje ir vidurinėje pakopose vyksta be vadovėlių ir visas darbo priemonės žmogus kuria pats*“ veikia kaip viena iš patyčių prevencijos formų: „*jie <...> gali praktiškai pamatyti, kad kiekvienas yra kitoks ir kad kiekvienas kažką geba*“. Mokytojai nuo pradinių klasių kiekvienoje pamokoje ragina visus vaikus pasidžiaugti vieni kitų gebėjimais, nesvarbu, kokie jie būtų: „*mes buvom surašę ant lentos savo stiprybes ir kaip smagu, kai mes krūvoj, mes praktiškai išgyventume dykumoj visi kartu, nes kiekvienas kažką moka...*“ (Valdonė). Kalbėdami apie patyčias bei jų priežastis pedagogai tiesiogiai nesiejo kylančių patyčių klausimo su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymo(si) poreikių, nes „*lygiai taip pat gali sukritikuoti ir žmogų, kuris, galbūt, ir neturi specialiųjų poreikių*“ (Vita).

5 subkategorija: **Tėvų įsitraukimas**. Viena iš sėkmingo įtraukiojo ugdymo sąlygų yra visų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų grupių įsitraukimas į ugdymo procesą. Tyrimo metu gauti duomenys leidžia teigti, kad Valdorfo mokyklose tėvų dalyvavimas jų vaiko ugdymo procese yra nuolat skatinamas, kontroliuojamas ir sistemingas procesas: *„taip, ir visiškai tai ne popierinis dalykas, <...> pas mus tas veikia.“* Kad tėvai, kaip lygiaverčiai partneriai, dalyvauja mokyklos veiklose, pažymėjo visi tyrimo dalyviai – jei vaikui reikalinga specialioji pedagoginė ar psichologinė pagalba pamokose (*„būdavo kviečiama mama sėdėti kartu“*) ar popamokinėje veikloje iškilus specialiai situacijai (*„baseino, į kurį eina klasės mokiniai, darbuotojai paprašė, kad užsiėmimuose dalyvautų bent vienas iš tėvų – tada labai sąmoningai atsirado tėtis ir jisai eina kiekvieną trečiadienį į baseiną kartu su visa klase“*). Valdorfo mokykloje tėvai dalyvauja visose valdymo grupėse (*„finansų grupė yra kartu su tėvais ir koordinacinė grupė yra tėvai, dabar viešųjų ryšių grupė – tai iš viso ten vien tėvai apsiėmė, ko mes labai siekėm, nes neužtenka jėgų“*). Valdorfo mokykloje ugdytinių tėvai dalyvauja tradiciniuose renginiuose – išvykose, mokyklos rengiamose mugėse, ekskursijose, jie taip pat kviečiami būti savo vaikų ugdymo(si) proceso dalyviais, konsultantais, kai vyresniųjų klasių mokiniai kartu su tėvais rengia metų darbus (žr. 4 priedą), kuriuos pavasarį pristato mokyklos bendruomenei specialaus renginio metu.

Atsakydami į tyrimo klausimą „kurie tėvai – mokinių, turinčių SUP ar be jų?“ – aktyviau įsitraukia į mokyklos gyvenimą, pedagogai pažymėjo, kad *„pagal galimybes visi įsitraukia, nes čia tokia bendruomeninė mokykla“*; *„aš asmeniškai skirtumo nejaučiu, įsitraukia tėvai visi“*. Tačiau mokyklos specialistė Valdonė pažymėjo, kad *„kartais tie vaikai, kurie turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių, daugiau dėmesio reikalauja ir mes turim daugiau su tėvais bendrauti“*. Mokykla rodo didelę iniciatyvą tokius tėvus įtraukti, skatinti juos aktyviau dalyvauti savo vaiko ugdymo(si) procese, domėtis jo veikla mokykloje ar bendravimo su bendraamžiais istorijomis. Bendraudami su savo vaiko klasės draugais bei jų tėvais, matydami vaikų skirtingumus ir įvairovę, tėvai *„susipažįsta kažkaip <...> atsiskleidžia ir atšyla“*.

Tokie pedagogų pastebėjimai leidžia teigti, kad tėvų bendradarbiavimas mokyklos gyvenime daro teigiamą įtaką tėvų, kurių vaikai turi specialiųjų ugdymo(si) poreikių, psichosocialiniam gyvenimui, tėvai tampa labiau pasitikintys savimi ir realiau vertina savo vaiko galimybes.

Pasak tyrimo dalyvių, pasitaiko ir tokių atvejų, kai tėvai neadekvačiai vertindami savo vaiko sugebėjimus reikalauja: *„vis tiek jis turi kažką išmokti, nors matai, kad jo tie gebėjimai galbūt ties 5 klase ir sustos...“*; *„padarykit iš jo..... ir dar plius, jei jo pasiekimai netenkina manęs, tai....“*. Tuomet pasitelkiama visa pagalbos mokiniui specialistų komanda – psichologė, specialioji pedagogė, logopedė, *„dar keli mokytojai prisijungia, turim vaikų mamą, kurios vaikai yra čia, ji yra psichiatrė, antroposofinės medicinos studijavusi,... ji ateina į pagalbą <...> ir kai reikia autoriteto iš šalies su*

tėvais pakalbėti.“ Pedagogai atsakingai rengiasi tokiems pokalbiams, suprasdami, kad pagalbos mokiniui specialistų patarimai tėvams labai svarbūs, nes pastariesiems nepakanka žinių apie savo vaiko sutrikimo ypatumus, jo įveikimo ar apėjimo būdus bei galimybes. Nėra lengva pasakyti tėvams, kad „*gal jūs nekelkit jam tokių reikalavimų ir kad jūsų lūkesčiai jam sukelia stresą*“, „*ir ne visuomet užgruzinus vaiką jam yra gerai*“, teigia Valdorfo mokyklos pedagogai.

Mokyklos specialistė Valdonė teigia, kad „*anksčiau tėvai labai bijodavo* (kreiptis į PPT – autorės pastaba), *nes <...> diagnozė visam gyvenimui...*“, todėl „*mokykla įsigijo Wechslerio testą*“... ir jį „*psichologė atlieka*“ mokykloje. Mokyklos pagalbos mokiniui specialistai taiko vaikui pagalbą mokykloje, pabendrauja, pasižneka su tėvais ir vaiku ir tik tada, kai „*pamatom, kad <...> gal būt tas, kad tas užduočių mažinimas ar ateity tie egzaminų palengvinimai jam padės – tada siunčiam*“ (į PPT). Toks sprendimas, kai vaikas neatitraukiamas nuo jam įprastos aplinkos, kai paramą suteikia jam kasdienėje aplinkoje pažįstami žmonės, mažiau traumuoja patį vaiką, yra patrauklesnis jo tėvams. Vertinant pedagogų skiriamą dėmesį, rūpestį visų mokyklos ugdytinių gerove, atrodo, teisingas klasės mokytojos Vijos pastebėjimas – „*kartais atrodo, kad šitos mokyklos tėvai ieško kaip užuovėjos...*“.

Visų mokinių ir tėvų dalyvavimas sprendimų priėmimo procedūroje yra svarbus veiksnys užtikrinant inkliuzinio švietimo kokybės plėtrą, teigiama Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros rekomendacijose „*Raktiniai inkliuzinio švietimo plėtros principai*“ (2009, p. 16).

Apibendrinant empirinio tyrimo metu gautus duomenis galima teigti, kad Valdorfo mokykloje:

- a. visi ugdytiniai įtraukiami į bendras veiklas ir dalyvauja jose pagal savo gebėjimų lygį;
- b. ugdymo(si) aplinka yra pritaikyta specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių ugdytinių saviraiškai ir prigimtinių galių sklaidai;
- c. pedagogai specialias taisykles taiko tik tuomet, kai to reikia dėl ugdytinio sutrikimo specifikos;
- d. mokinių kuriami sąsiuviniai-knygos padeda mokytojui suprasti, analizuoti ir individualiai įvertinti vaiko asmenybės raidos niuansus; mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymo(si) poreikių, tokia užduotis sudaro sąlygas jaustis lygiu, nediskriminuojamu dėl užduoties atlikimo kokybės;
- e. ruošdami užduotis, pedagogai atsižvelgia į pagalbos mokiniui specialistų rekomendacijas bei ugdytinio stipriąsias ar silpnąsias puses;
- f. pedagogai taiko įvairius pagalbos ugdytiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, būdus ir, esant poreikiui, konsultuojasi su mokyklos ar specialiųjų tarnybų specialistais;
- g. siekdami suteikti ugdytiniams reikalingą pedagoginę ir socialinę pagalbą visi pedagogai nuolat stebi ugdytinius, bendrauja ir bendradarbiauja, dalinasi savo patirtimi;

- h. pedagogų susirinkimai-kolegijos, vykstantys reguliariai kiekvieną savaitę, sudaro tinkamą terpę savalaikiams ir tinkamiems ugdytinių problemų sprendimams priimti;
- i. pačių mokinių teikiama emocinė, socialinė pagalba bendraklasiams, kuriems mokykloje sekasi sunkiau, vadinami „tėvavimais“, yra patraukli integravimosi, bendradarbiavimo forma, naudinga tiek pagalbą teikiantiems, tiek ją gaunantiems mokiniams;
- j. mokytojų nuomone, mokymasis kartu su specialiujų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais, ugdo įprastos raidos vaikų vertybines nuostatas (supratingumą, užuojautą, moko rūpintis, padėti, bendrauti ir bendradarbiauti);
- k. mokiniai mokosi grupėmis, t. y. vyksta mokymasis bendradarbiaujant, o tai mažina atotrūkį tarp specialiujų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių ir jų bendraamžių;
- l. mokytojai yra įgudę pastebėti galinčias kilti patyčias ir turi savitą patyčių prevencijos sistemą – nuolatinis pokalbis apie patyčias, etikos minutėles, aiškynes, Čarlio projektą, o ugdymo be vadovėlių sistema įvardinama esanti viena iš patyčių prevencijos formų;
- m. įsivertinimo pokalbis, suteikiantis grįžtamąjį ryšį apie vaiko raidą, asmeninius pasiekimus, vyksta 1-2 kartus per metus dalyvaujant ugdytiniui ir jo tėvams bei yra laikomas labai svarbiu ugdymo(si) proceso aspektu;
- n. tėvų bendradarbiavimas mokyklos gyvenime daro teigiamą įtaką tėvų, kurių vaikai turi specialiujų ugdymo(si) poreikių, psichosocialiniam gyvenimui, tėvai tampa labiau pasitikintys savimi ir realiau vertina savo vaiko galimybes.

Išvados

1. Waldorfo pedagogika – holistinėmis idėjomis grindžiama netradicinio ugdymo pedagogika, kurios siekis – formuoti ugdymo turinį, atsižvelgiant į nuolat kintantį augančio žmogaus poveikslą, skatinti savarankišką vaiko asmenybės raidą. Ugdymo pagrindu joje laikomas vaiko intuityvusis pažinimas, t. y. jausmų, proto bei loginės minties sąveika. Pagrindiniu asmeniu, galinčiu tinkamai ugdyti jauną žmogų, laikomas pedagogas, kurio asmeninėms savybėms ir dorovinėms nuostatomis R. Šteineris kėlė ypatingus reikalavimus.
2. Mokslinės literatūros analizė parodė, kad Waldorfo pedagoginė sistema dėl antroposofinėmis nuostatomis apie kiekvieno vaiko unikalumą grindžiamo ugdymo proceso, kuriamos išskirtinės ugdymo(si) aplinkos, naudojamos pasiekimų vertinimo ir įsivertinimo sistemos, išskirtinių reikalavimų, keliamų pedagogo asmenybei, jo žmogiškosioms savybėms bei dorovinėms nuostatomis yra ypatingai patraukli ir tinkama vaikų, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymui.
3. Interviu dalyvavusių mokytojų manymu, Waldorfo mokykloje visas ugdymo procesas yra pritaikytas specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių mokinių sėkmingam ugdymui(si). Empirinio tyrimo duomenų analizė leido išskirti šias Waldorfo pedagogikos sistemos taikymo galimybes ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymo(si) poreikių: mokymas ir mokymasis bendradarbiaujant, ugdymo(si) uždavinių, ugdymo turinio ir metodų individualus parinkimas bei pritaikymas, atsižvelgiant į augančio vaiko poreikius ir gebėjimus, problemų sprendimas drauge, savita patyčių prevencijos sistema, asmeninis profesinis mokytojo tobulėjimas, taikomas formuojamasis vertinimas ir bendras tėvų, vaikų, pagalbos mokiniui specialistų bei mokytojų įsitraukimas į ugdymo(si) procesą.

Literatūra

1. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L. (2010). *Specialiųjų poreikių asmenų ugdymo(si) formų įvairovės tyrimas*. Šiaulių universitetas, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
2. Ambrukaitis, J. (1998). *Specialiųjų poreikių vaikai*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
3. *Apie D. O. Žilienę*. Prieiga per internetą: <http://www.valdorffoprojektas.lt/index.php?start=21> [žiūrėta 2018-01-12].
4. Bagdonas, A. (sud.)(2003). *Specialiųjų poreikių vaikų integravimo problemos*. Ataskaita Šveitimo ir mokslo ministerijai. Vilnius, 2003.
5. Barkauskaitė, M., Grincevičienė, V., Indrašienė, V., Pūkinskaitė, R. (2001). *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas: metodinė priemonė*. Vilnius: VPU leidykla.
6. Bartaševičius, R. (2012, birželis Nr. 7 (71)). *Mokymosi aplinka XXI amžiuje*. Švietimo problemos analizė. Vilnius.
7. *Bendrosios pradinio ir pagrindinio ugdymo programos* (2008). Vilnius. Prieiga per internetą: http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pradinis_ugdymas_mokymosi_aplinka.aspx [žiūrėta 2018-04-23].
8. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
9. Bitinas, B. ir kt. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. 1 dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
10. Bitinas, B., Kazlauskienė, A. (2009). *Inovacijų taikymas edukologijos tyrimuose: kokybinių duomenų vizualizacijos programos „Kokybis“ paskirtis ir galimybės*. Mokytojų ugdymas, 13 (2), 154–161.
11. Brockman, I. (1999). *Ar skriaudžiame savo vaikus? Kaip Rudolfo Šteinerio pedagoginės idėjos gali praversti tėvams ir pedagogams?* Vilnius: Presvika.
12. Dobson, J., (1987). *The Strong-Willed Child*. (Wheaton, IL).
13. Education Seen as a Problem Involving the Training of Teachers by Rudolf Steiner. (2004). *Waldorf Journal Project*, 3. AWSNA Publications. Prieiga per internetą: http://waldorflibrary.org/images/stories/articles/WJP3_steiner.pdf [žiūrėta 2018-03-20].
14. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: VĮ Registrų centras. MRU.
15. Geležinienė, R., Vasiliauskienė, L., Vyšniauskienė, A. (2010). *Mokomės kartu*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams. Vilnius.
16. Gudonis, V., Mockevičiūtė, M. (2008). *Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje*. Jaunųjų mokslininkų darbai, 4 (20).

17. *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasėje, vidurinėje mokykloje*. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros ataskaita (2005). Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary_education_iecp_secondary_lt.pdf [žiūrėta 2018-04-18].
18. *Iššūkiai mokyklai. Inkluzijos link*. Švietimo problemos analizė. (2012) birželis Nr. 6 (70) Prieiga per internetą. <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/I%C5%A1%C5%A1%C5%ABkiai-mokyklai-Inkluzijos-link-2012-bir%C5%BEelis.pdf> [žiūrėta 2018-04-07].
19. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius
20. *Lietuvos švietimo įstatymas* (2011). Valstybės žinios, 38-1804 (2011-03-31).
21. *Lietuvių žodynas. Terminai*. Prieiga per internetą: <http://www.lietuviuzodynas.lt/terminai/> [žiūrėta 2017-12-02].
22. Miltenienė, L. ir kt. (2016). *Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybės specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/web/lt/smm-svietimas/specialusis-ugdymasis-mokymosi-ir-svietimo-pagalba> [žiūrėta 2018-01-07].
23. *Mokinių, turinčių SUP, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas*. (2011). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.408141> [žiūrėta 2018-01-07].
24. *Pasaulinis Valdorfo ir Rudolfo Šteinerio mokyklų, vaikų darželių ir ugdymo centrų katalogas*. Prieiga per internetą: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf [žiūrėta 2018-04-27].
25. Payne, K., Zajonc, A., Hadley, M. (2002). *A Creative Way to Understand and Help Children with Difficult Behavior*. <http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAAttnRelDisorders.pdf> [žiūrėta 2018.04.15].
26. Pocienė, J. S. (2010). *Ikimokyklinis ugdymas: raida. Pedagoginės sistemos*. Klaipėda.
27. Ruškus, J. (2003). *Modernių (metakognityvinių) specialiųjų didaktikų (metodikų) rengimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje*. Tyrimo ataskaita, Šiauliai.
28. Šteineris, R. (1998). *Vaiko ugdymas dvasios mokslo požiūriu*. Vilnius.
29. Šteineris, R. (2000). *Žmogiškosios esybės vystymasis*. Vilnius.
30. Šteineris, R. (2005). *Gyvo mokymo ir auklėjimo ištakos*. Vilnius.
31. Šteineris, R. (2012). *Ugdymo menas*. Seminarai ir mokymo planas (programa). Vilnius.
32. VŠĮ *Vilniaus Valdorfo mokykla įstatai*. Prieiga per internetą: <http://www.vivamokykla.lt/images/dokumentai/VIVA%20ISTATAI%202015.pdf> [žiūrėta 2017-11-20].
33. *Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija* (2004). Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/Svietimas_ikimokyklinis/Valdorfo%20koncepcija.pdf. [žiūrėta 2017-11-20].

34. Vertinimas *dėl* ugdymo tobulinimo ir specialiųjų poreikių mokiniai. Prieiga per internetą https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_lt.pdf [žiūrėta 2018.04.25]
35. VŠĮ „Vilniaus Valdorfo mokykla“ Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos aprašas. Prieiga per internetą: <http://www.vivamokykla.lt/index.php/lt/kaip/dokumentai>. [žiūrėta 2017-11-20].
36. *The Waldorf Approach to Attention Related Disorders* Prieiga per internetą: <http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAAtnRelDisorders.pdf> \ [Žiūrėta 2018.04.12]
37. *Raktiniai inkluzinio ugdymo kokybės skatinimo principai*. Praktinės rekomendacijos (2011). https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-LT.pdf
38. *Ugdymo ir švietimo pagalbos kokybės specialiosiose mokyklose ir specialiojo ugdymo centruose tyrimo ataskaita* (2017). Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Svietimo_bukles_tyrimai2017%2002%2027%20Ataskaita%20UGDYMO%20IR%20%C5%A0VIE TIMO%20PAGALBOS%20KOKYB%C4%96S%20SPECIALIOSIOSE%20MOKYKLOSE%20IR%20SPECIALIOJO%20UGDYMO%20CENTRUOSE%20TYRIMAS%20\(2\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Svietimo_bukles_tyrimai2017%2002%2027%20Ataskaita%20UGDYMO%20IR%20%C5%A0VIE TIMO%20PAGALBOS%20KOKYB%C4%96S%20SPECIALIOSIOSE%20MOKYKLOSE%20IR%20SPECIALIOJO%20UGDYMO%20CENTRUOSE%20TYRIMAS%20(2).pdf) [žiūrėta 2017-11-20].
39. Šumeliauskaitė, A. (2010). „Atsižvelgti į individualybę...“ *Švietimo naujienos*. Informacinis leidinys, 4(293).
40. Zehrer, P. (2012). *Why Waldorf?*, filmas. Prieiga per internetą. <http://mokytojojtv.blogspot.lt/2015/09/kodel-verta-rinktis-valdorfo-pedagogika.html> [žiūrėta 2018-01-07].
41. Žilienė, D. O. (2008). *Valdorfo pedagogikos sklaida Lietuvoje*. Vilnius.
42. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo metodologija*. Mokojoji knyga. Prieiga per internetą: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Baigiamojo_darbo_metodologija.pdf. Žiūrėta 2018.04.10 [žiūrėta 2018-03-12].

Summary

The subject matter of the bachelor final thesis is to analyse the possibilities of Waldorf pedagogical system for the development of children with special educational needs. The experience of Waldorf pedagogical system's practical application in educating children with special needs is not widely researched and presented in Lithuania. Thus, this paper seeks to reveal the potential of using Waldorf pedagogical system for the education of children with special needs. The aim – to reveal the possibilities of using Waldorf pedagogical system for education of children with special needs. The qualitative study involved 7 pedagogues working in schools in accordance with the Waldorf pedagogical system in Lithuania in educating children with special needs.

Research methods applied in the bachelor thesis are: analysis of scientific literature, semi-structured interview, qualitative analysis of data (*content*) and generalization.

The theoretical part analyzes the literature sources of Lithuanians and foreign authors about the causes of Waldorf's pedagogy and its main ideas, reviews the specifics of educational process in Waldorf schools and provides the theoretical insights on the possibilities of educating children with special needs using Waldorf's pedagogy. The empirical part analyzes the qualitative research tool – the data obtained from semi-structured interviews: the opinion and experience of pedagogues working in educational work in accordance with the Waldorf pedagogical system in Lithuania in developing children with special educational needs.

Conclusions

1. Waldorf education is a holistic pedagogy, which promotes the independent development of the child. It emphasizes the role of imagination in learning, striving to integrate holistically the intellectual, practical, and artistic development of children. The main person who can properly educate a young individual is a pedagogue whose particular qualities and moral attitudes was the focus of R. Steiner.

2. The analysis of scientific literature has shown that Waldorf's pedagogical system is particularly attractive for children with special educational needs. In it, the process of education is based on R. Steiner's anthropocentric provisions about the uniqueness of each child and that Waldorf's educational environment is specific, especially suitable for the education of these children.

3. Analysis of empirical research data allowed to distinguish the following possibilities of using Waldorf pedagogical system in the development of children with special educational needs – teaching and learning in cooperation, individually, taking into account the needs of a growing child, adapted educational tasks, solving problems together, a specific bullying prevention system, personal and professional teacher's development, applied formative assessment and the general involvement of parents, children, specialists and teachers in the educational process.

Key words: Waldorf Pedagogy, anthroposophy, non-traditional education, non-traditional education system, special educational needs.

Priedai